

Eine Analyse der in Bayern im Deutschunterricht eingesetzten
Sprachbücher der Jahrgangsstufe 3/4 hinsichtlich ihres Beitrags
zur sprachlichen Bildung bei Deutsch als Zweitsprache
Lernenden

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der

Universität Augsburg

vorgelegt von Vanessa Maestrini
November 2022

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Eva Matthes
Zweitgutachterin: Frau apl. Prof. Dr. Andrea Richter
Tag der mündlichen Prüfung: 17.04.2023

Danksagung

Die Anfertigung einer Dissertation stellt im eigenen akademischen, beruflichen und persönlichen Werdegang eine herausfordernde Phase dar, die lediglich mit Hilfe und Unterstützung anderer erfolgreich bewältigt werden kann. An dieser Stelle möchte ich mich daher bei den Personen bedanken, ohne die diese Promotionsschrift niemals zustande gekommen wäre.

Allem voran gilt mein Dank meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Eva Matthes, die durch ihre Bereitschaft, diese Arbeit zu betreuen, die Anfertigung der Dissertation erst möglich machte. Dabei begleitete und unterstützte sie mich während der gesamten Bearbeitungsphase im Rahmen konstruktiver und bereichernder fachlicher Gespräche stets auf freundliche und ermutigende Art. Die mir geschenkte Zeit und die aus den Gesprächen resultierenden wertvollen Ratschläge habe ich nie als selbstverständlich angesehen. Herzlichen Dank. Für die wissenschaftliche Betreuung als Zweitgutachterin bin ich außerdem Frau apl. Prof. Dr. Andrea Richter im besonderen Maße zu Dank verpflichtet, die damit bereitwillig Mühe und Zeit in die kritische Auseinandersetzung mit meiner Arbeit investierte.

Zu guter Letzt gilt mein voller und besonders herauszustellender Dank meiner Familie, die mir durch ihre persönliche Bindung und Unterstützung meinen bisherigen Lebensweg ermöglichte und denen ich diese Arbeit widme. Dabei möchte ich zunächst die Leistung meiner Mutter hervorheben, mir stets moralischen Beistand und menschlichen Halt zu geben. Dies hat mir auch Kraft und Mut zur Anfertigung und Vollendung meiner Dissertation geschenkt. Einen außerordentlichen Dank gilt es außerdem insbesondere gegenüber meinem Ehemann auszusprechen, der seit nunmehr zehn Jahren mit seinem wachen Geist und seinem humorvollen Charme mein Leben bereichert. Ohne seinen uneingeschränkten sowie liebevollen Rückhalt und seine Hilfe in Wort und Tat hätte die Anfertigung dieser wissenschaftlichen Arbeit niemals gelingen können.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Zentrale Fragestellung der Arbeit	4
3. Die Schulbuchforschung.....	7
3.1 Der Begriff Schulbuch	8
3.2 Kennzeichen des Schulbuchs.....	12
3.3 Funktionen des Schulbuchs.....	15
3.4 Schwerpunkte der Schulbuchforschung.....	18
3.5 Methoden der Schulbuchforschung	23
3.6 Aktueller Stand der Schulbuchforschung	27
4. Sprachbücher im Deutschunterricht der bayerischen Grundschule	31
4.1 Grundlagen für die Zulassung von Schulbüchern in Bayern	32
4.2 Kriterien zur Begutachtung von Schulbüchern.....	37
4.3 Der Einsatz von Sprachbüchern im Deutschunterricht.....	43
4.4 Zugelassene Grundschulsprachbücher für das Unterrichtsfach Deutsch gemäß dem bayerischen LehrplanPLUS	47
5. Prinzipien der sprachlichen Bildung bei Deutsch als Zweitsprache Lernenden.....	54
5.1 Der Begriff der sprachlichen Bildung.....	55
5.2 Der Terminus Deutsch als Zweitsprache	58
5.3 Der Zweitspracherwerb: Einflussfaktoren und Schwierigkeiten	62
5.4 Die Bedeutung der Grammatik beim Zweitspracherwerb	66
5.5 Lernbereichsübergreifende Deutsch-als-Zweitsprache-Prinzipien der sprachlichen Bildung.....	70
5.5.1 Sprachbewusstheit.....	70
5.5.2 Integration	75
5.5.3 Authentizität.....	78
5.5.4 Interkulturalität	81
5.5.5 Übung.....	86
5.6 Lernbereichsspezifische Deutsch-als-Zweitsprache-Prinzipien der sprachlichen Bildung.....	90
5.6.1 Lernbereiche 1-3: Sprechen und Zuhören, Lesen, Schreiben	91
5.6.2 Lernbereich 4: Sprache untersuchen.....	94

6. Methodisches Vorgehen.....	99
6.1 Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse.....	100
6.1.1 Die Inhaltsanalyse.....	100
6.1.2 Die qualitative Ausrichtung.....	102
6.1.3 Die qualitative Inhaltsanalyse.....	104
6.1.4 Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse.....	106
6.1.5 Die skalierende strukturierende qualitative Inhaltsanalyse.....	108
6.1.6 Potenziale und Grenzen der Methode.....	109
6.2 Eingrenzung des Forschungsbereichs und der Materialstichprobe.....	111
6.2.1 Eingrenzung des Forschungsbereichs.....	111
6.2.2 Eingrenzung der Materialstichprobe.....	114
6.3 Das Kategorienraster.....	118
6.3.1 Bestimmung der Analysetechnik und Festlegung des Ablaufmodells.....	119
6.3.2 Definition der Analyseeinheiten.....	120
6.3.3 Festlegung und Definition der Kategorien.....	133
7. Analyse und Auswertung der ausgewählten Schulsprachbücher.....	156
7.1 Durchführung der Analyseschritte.....	156
7.2 Zusammenstellung der Ergebnisse.....	163
7.2.1 Vorgehensweise bei der Ergebnisaufbereitung.....	163
7.2.2 Einschätzungsdimensionenübergreifende Auslegung.....	166
7.2.3 Einschätzungsdimensionenspezifische Auslegung.....	170
8. Erkenntnisse.....	207
9. Ausblick.....	216
Literaturverzeichnis.....	219
Tabellenverzeichnis.....	231
Abbildungsverzeichnis.....	234
Anhang.....	238

1. Einleitung

Im Schuljahr 2020/2021 besuchten unter Berücksichtigung aller Schulträger 442.338 Schülerinnen und Schüler eine bayerische Grundschule (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2022a, 6), wobei 29,5 % davon, das heißt 130.395 Kinder, über einen Migrationshintergrund verfügten (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2022a, 20). Davon stammten 45.890 Lernende aus einem anderen Geburtsland und insgesamt 124.483 Grundschul Kinder gaben an, innerhalb der Familie eine nichtdeutsche Verkehrssprache zur Kommunikation zu nutzen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2022a, 20). Wie aus diesen Zahlen deutlich hervorgeht, stellen die Mehrsprachigkeit und Heterogenität einen Normfall in unserer Gesellschaft und an den bayerischen Grundschulen dar. Dennoch zeigen die jüngsten historischen Ereignisse, wie beispielsweise die Auswirkungen des am 24.02.2022 ausgebrochenen Krieges zwischen Russland und der Ukraine, dass die Schulen und deren Lehrkräfte trotz einer im Alltag verankerten und gelebten interkulturellen Ausrichtung kontinuierlich vor neue Herausforderungen gestellt werden. So wurde zuletzt vom Kultusministerium im Hinblick auf den Grundschulbesuch der eingewanderten ukrainischen Kinder beschlossen, dass die Betroffenen im entsprechenden Alter als Regelschülerinnen und -schüler aufgenommen werden und somit den Unterricht der Regelklassen besuchen sollen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2022b)¹. Eine ähnliche Situation finden wir auch bei anderen nach Deutschland zugewanderten Schülerinnen und Schülern, die keine oder wenig Kenntnisse über die deutsche Sprache haben und für die es, beispielsweise aufgrund der örtlichen Rahmenbedingungen, keine Möglichkeit gibt, eine Deutschklasse, deren Besuch ohnehin nur auf maximal zwei Jahre begrenzt ist, zu frequentieren (Bayerische Staatskanzlei 2008a)². Diese und ähnliche Szenarien führen dazu, dass sich die Lernenden schnell in einer Submersionssituation wiederfinden können. Als solche versteht sich der ungesteuerte Spracherwerb innerhalb des Regelunterrichts, bei dem die betroffenen Kinder aus sprachlicher Sicht Gefahr laufen, an den zu hohen Anforderungen zu scheitern (Rösch 2011, 163). Sprachliche Heterogenität und der Umgang damit stellen kontinuierlich zentrale Themen sowohl im wissenschaftlichen als auch im schulpraktischen Diskurs dar.

¹ <https://www.km.bayern.de/ukraine/informationen-fuer-schulen.html> (zuletzt aufgerufen: 05.10.2022).

² <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVSO-8> (zuletzt aufgerufen: 05.10.2022).

In diesem Sinne kommt allem voran der sprachlichen Bildung besondere Aufmerksamkeit zuteil. Diese geht von der Annahme aus, dass Sprache als Lerngegenstand zu sehen ist und demnach bildungssprachliche Aspekte eine Schlüsselrolle beim Erwerb und Ausbau der Zweitsprache Deutsch spielen (Eickhorst 2015, 7). Damit hat sie einen wesentlichen Einfluss auf das Zustandekommen von Bildungserfolg (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 20). Im Hinblick auf die sprachliche Bildung gilt es jedoch außerdem zu erwähnen, dass sie einen essenziellen Beitrag zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung sowie zur erfolgreichen Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben leistet (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 20), wodurch sich herauskristallisiert, dass sprachliche Bildung gleichermaßen das Verfügen über grundlegende Deutschkenntnisse sowie das Wachsen an deutschsprachigen, schulischen Anforderungen und fachlichen Lernprozessen beinhaltet (Peuschel 2020, 425). Auch wenn sprachliche Bildung sich damit als durchgängige und fächerübergreifende Bildungsaufgabe versteht, gilt es unter Berücksichtigung der oben genannten kontinuierlich neu aufkommenden Herausforderungen zu betonen, dass es insbesondere im Rahmen des regulären Deutschunterrichts der Regelklassen Aufgabe der Grundschule ist, den betroffenen Kindern die nötigen sprachlichen Grundlagen zu vermitteln und ihre Verstehens- und Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern sowie die Lernenden mit nichtdeutscher Erstsprache beim Erwerb der deutschen Sprache zu begleiten und zu unterstützen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 41). Dies erfolgt zu einem wesentlichen Bestandteil in Anlehnung an den bayerischen LehrplanPLUS der Grundschule im Rahmen der Lerninhaltsvermittlung des Lernbereichs „Sprache untersuchen“, da die Aneignung grammatikalischen Wissens als Grundlage für das Erlernen einer normgerechten Sprache angesehen werden kann (Rösch 2001, 41). Dahingehend gilt es zu betonen, dass es für den Erwerb und die Progression von Sprachstrukturen sowie die damit verbundene differenzierte und präzise Verwendung sprachlicher Mittel stets von Nöten ist, auf eine pädagogische Grammatikvermittlung zu achten (Koeppel 2010, 180). In diesem Sinne werden die Schwerpunkte zum einen aus thematischer Sicht auf die als essenziell erachteten Inhalte reduziert und zum anderen ist es aus methodisch-didaktischer Perspektive für die Vermittlung von Nöten, insbesondere in Bezug auf die zuvor angesprochene vorhandene Mehrsprachigkeit und Heterogenität in bayerischen Grundschulklassen, eine Anpassung an die Bedürfnisse der Lernenden gemäß deren Progressionsverlauf vorzunehmen (Rösch 2001, 41). Als grundlegendes Medium und Hilfsmittel bei der Vermittlung besagter grammatikalischer Lerninhalte wird in der Primarstufe das Sprachschulbuch eingesetzt (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 74). Aufgrund der bereits angedeu-

teten Besonderheiten, welche bei der Grammatikvermittlung zu berücksichtigen sind, ist es in diesem Sinne jedoch von Nöten, dass die betroffenen Sprachschulbücher neben der Erfüllung der staatlich-ministeriellen Regularien (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2021a)³ in ihrer methodisch-didaktischen Ausrichtung insbesondere bei der Einführung der grammatikalischen Inhalte den Bedürfnissen der nichtmuttersprachlichen Schülerinnen und Schüler gerecht werden. In diesem Sinne ist das in den Sprachbüchern weit verbreitete Angebot der Differenzierung nicht mehr ausreichend, um der heterogenen Lernerschaft gerecht zu werden, sodass die Aufbereitung und Einbindung eines an den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Disziplin Deutsch als Zweitsprache orientierten Konzepts zunehmend erforderlich wird (Hoppe 2021, 166). Nur so kann ein eingesetztes Sprachlehrwerk für alle Schülerinnen und Schüler als Mediator zwischen intendiertem und implementiertem Lehrplan fungieren und damit auch zu dessen Qualitätssicherung beitragen (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 11 f.). Der Einsatz des Lehrmittels Schulsprachbuch in der Grundschule bringt somit insbesondere im Hinblick auf die Einführung grammatikalischer Inhalte zahlreiche Erwartungen mit sich, die jedoch gleichzeitig insbesondere in Bezug auf die Lernenden mit nichtdeutscher Erstsprache zahlreiche Fragen bezüglich seiner Konzeption aufwerfen (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 11).

Vorrangiges Ziel dieser wissenschaftlichen Arbeit ist es somit die im bayerischen Deutschunterricht eingesetzten Sprachbücher der Jahrgangsstufe 3/4 hinsichtlich ihres Beitrags zur sprachlichen Bildung unter besonderer Berücksichtigung der fachspezifischen methodisch-didaktischen Bedürfnisse der Deutsch als Zweitsprache Lernenden zu analysieren. Eine erste Eingrenzung des Forschungsinteresses erfolgt damit aus geographischer Sicht unter anderem aufgrund des eigenen regionalen Standortes auf das Bundesland Bayern und wegen der thematischen Relevanz im Hinblick auf die Schulart auf die dritte und vierte Klasse der Grundschule. Für eine Erfüllung des Ziels gilt es außerdem zu betonen, dass bei diesem wissenschaftlichen Vorhaben lediglich die Sprachschulbücher, welche im Regelunterricht des Fachs Deutsch Verwendung finden, im Fokus stehen. Des Weiteren ist der oben aufgeführten Absichtserklärung zu entnehmen, dass sich das Thema auf die Einführung grammatikalischer Inhalte beschränkt, weshalb aus fachwissenschaftlicher Sicht insbesondere die Erkenntnisse der Disziplin Deutsch als Zweitsprache in die Arbeit einfließen. Demnach wird allem voran der Frage nachgegangen, inwie-

³ <https://www.km.bayern.de/lehrer/unterricht-und-schulleben/lernmittel.html> (zuletzt aufgerufen: 12.07.2021).

weit die Prinzipien der sprachlichen Bildung für Deutsch als Zweitsprache Lernende in den bayerischen Deutschsprachbüchern der Jahrgangsstufe 3/4 berücksichtigt und umgesetzt werden.

Das soeben ausführlich beschriebene Ziel dieser Dissertation setzt damit an den aktuellen Stand der Schulbuchforschung an. Ausgehend von der Erkenntnis, dass sich das Feld der Schulbuchforschung primär auf die Bereiche Geschichte, Diskursivität, Aufgabe, Nutzung und Methodik (Radvan 2018, 63) sowie seit jüngster Zeit auch auf den Aspekt der Digitalisierung (Ott 2019, 302) erstreckt, gilt es anzumerken, dass seit den 1990er Jahren der Schwerpunkt im Hinblick auf die Sprachbücher vermehrt auf der Grammatik und somit auch auf den damit verbundenen Fachtermini, Thematiken und Methoden liegt (Lesch 2003, 138 f.). Jedoch verfolgen die durchgeführten Studien im Interesse der Bildungspolitik oftmals vorrangig das Ziel, ausgleichende Maßnahmen aus den gewonnenen Erkenntnissen abzuleiten (Jeuk 2018, 121). In diesem Sinne gilt es festzuhalten, dass sich die Wissenschaft bisweilen aus deutschdidaktischer Perspektive lediglich am Rande mit dem breit aufgestellten Themengebiet der Schulbuchforschung auseinandergesetzt hat (Ballis/Wilczek 2008, 139) und dass weiterhin weitgehend ein unsystematisches Vorgehen der Beforschung zu beobachten ist (Ott 2019, 292). Forschungslücken lassen sich damit allem voran in Bezug auf eine flächendeckende Einbettung der Perspektive des Fachs Deutsch als Zweitsprache in der deutschdidaktischen Forschung und somit auch in der Schulbuchforschung identifizieren (Jeuk 2018, 121). Zum einen fällt bei Betrachtung der Studien auf, dass bisweilen nur wenig systematische Untersuchungen zur Vermittlung grammatikalischer Inhalte durchgeführt wurden (Binander/Langlotz 2018, 314), und zum anderen fehlen ausführliche Studien zur Analyse und Bewertung aktueller Lehrwerke sowie zu deren schulpraktischem Einsatz (Ott 2019, 292). Das Ziel der Dissertation und die damit verbundene Fragestellung knüpfen damit an das Desiderat an, Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in Verbindung zum schulischen Grammatikunterricht als Aspekte deutschdidaktischer Forschung zu sehen (Jeuk 2018, 121-122). Des Weiteren wird bezugnehmend auf den in Deutschland in den 90er Jahren verstärkt erforschten Bereich der Schulbuchevaluation auf das Gesuch der Wissenschaft eingegangen, Kriterien für die Beurteilung von Schulbüchern zu entwickeln (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 77).

2. Zentrale Fragestellung der Arbeit

Aus den soeben in der Einleitung dargelegten Gedankengängen lässt sich nun die zentrale Fragestellung dieser wissenschaftlichen Arbeit ableiten. Diese lautet: Inwieweit werden

die Prinzipien der sprachlichen Bildung unter Berücksichtigung der fachspezifischen methodisch-didaktischen Bedürfnisse der Deutsch als Zweitsprache Lernenden in den bayerischen Deutschsprachbüchern der Jahrgangsstufe 3/4 berücksichtigt und umgesetzt?

In Anlehnung an Philipp Mayring (2015, 58 f.) sei erwähnt, dass die Aufstellung dieser spezifischen Frage zum einen eine theoriegeleitete Differenzierung und zum anderen die Bestimmung der Analysenrichtung erfordert. Im Hinblick auf die Festlegung der Richtung der Analyse gilt es zu sagen, dass es sich dabei ausgehend von der Annahme, dass das zu untersuchende sprachliche Material Teil einer Kommunikationskette ist, um die Entscheidung handelt, ob das Forschungsinteresse primär auf der Quelle, dem Kommunikator oder dem Text liegt (Mayring 2015, 58). Im Rahmen dieser Dissertation stehen dahingehend die ausgewählten Schulsprachbücher in Hinsicht auf ihre Konzeption unter Berücksichtigung der Prinzipien sprachlicher Bildung im Vordergrund. Bezüglich der theoriegeleiteten Differenzierung der Fragestellung bleibt festzuhalten, dass darunter die Fähigkeit verstanden wird, den zu untersuchenden Gegenstand fortschrittsbringend an den bisherigen Stand der Forschung anzubinden, indem bereits vorab eine erste Systematik in die bis dato gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse eingebracht wird (Mayring 2015, 60). In diesem Sinne sei in Anlehnung an den in der Einleitung getätigten Abriss zum aktuellen Schulbuchforschungsstand lediglich nochmals hervorgehoben, dass die für diese Arbeit zentrale Fragestellung im Wesentlichen an die Desiderate anknüpft, Beurteilungskriterien für die Evaluation von Schulbüchern auszuarbeiten (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 77) und bezugnehmend auf die Grammatikvermittlung verstärkt die Aspekte Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache einzubinden (Jeuk 2018, 121 f.).

Zur Beantwortung der soeben ausführlich dargestellten Fragestellung wird für die Analyse der Sprachschulbücher die Methode der skalierenden strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015) herangezogen, welche dadurch gekennzeichnet ist, systematisch, regelgeleitet und analytisch zu sein (Mayring 1994, 159). In diesem Sinne wird bereits im Vorfeld ein detailliertes sowie an den Untersuchungsgegenstand und die Fragestellung angepasstes Ablaufmodell definiert (Mayring 2015, 50 f.). Das schrittweise Vorgehen umfasst dabei unter anderem die Operationalisierung der Aspekte durch ein Kategoriensystem, das Festlegen inhaltsanalytischer Analyseeinheiten sowie die Bewertung der daraus resultierenden Analyseergebnisse (Mayring 1994, 162). Im Hinblick auf die hier fokussierte inhaltsanalytische Form der skalierenden Strukturierung sei präzisiert, dass diese gezielt Inhalte auf Grundlage der im aufgestellten Kategorien-

system erläuterten Strukturierungsdimensionen herausfiltert (Mayring 2015, 97) und diese dann in dieser wissenschaftlichen Arbeit mithilfe einer Ordinalskala in Bezug auf ihre Ausprägung einschätzt (Mayring 2015, 99). Die Einschätzungsdimensionen werden dabei aus den methodisch-didaktischen Leitgedanken der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur aus dem Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache abgeleitet und als Prinzipien sprachlicher Bildung definiert. Damit ist zusammenfassend zu sagen, dass die Auswahl dieser Methode eine kategoriengeleitete Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand (Mayring 2015, 13) und ausgehend von den fachspezifischen Besonderheiten eine multidisziplinär ausgerichtete Adaption des Vorgehens ermöglicht (Mayring 2015, 12).

Zu guter Letzt folgt bezugnehmend auf die zentrale Fragestellung zur Klärung der Herangehensweise dieser wissenschaftlichen Arbeit noch ein Überblick über die Kapitel der Abhandlung. Dabei setzt sich diese Dissertation allem voran aus theoretischer Sicht mit den Aspekten der Schulbuchforschung, mit den bayerischen Deutschsprachbüchern sowie mit den Prinzipien sprachlicher Bildung auseinander. Das Kapitel zur Schulbuchforschung fokussiert neben einer umfangreichen Klärung des Begriffs, unter Berücksichtigung seiner Kennzeichen und Funktionen, auch eine detaillierte Darstellung der Forschungstendenzen, wobei es zu präzisieren gilt, dass die Beschreibung des aktuellen Forschungsstands insbesondere auf die für diese Arbeit relevanten fächer- und themenspezifischen Erkenntnisse eingegrenzt wird. Der darauf folgende Abschnitt, der sich mit den im Deutschunterricht der bayerischen Grundschulen eingesetzten Sprachbüchern auseinandersetzt, gibt daraufhin in seinen ersten vier Unterkapiteln unter anderem die wichtigsten historischen, rechtlich-organisatorischen und kriterialen Informationen wieder. Zur Auflistung und Beschreibung der zugelassenen Sprachbücher der Grundschule, welche im letzten Unterkapitel dargelegt werden, ist noch zu sagen, dass diese in Teilen den Untersuchungsgegenstand repräsentieren und somit eine wichtige Grundlage für den praktischen Teil dieser Arbeit darstellen. Kapitel 5 setzt sich zu guter Letzt mit der Klärung der wichtigsten Termini und den theoretischen Grundlagen zur sprachlichen Bildung und zum Deutsch-als-Zweitspracherwerb auseinander, um darauf aufbauend eine theoretische Grundlage auszuarbeiten, welche als Deutsch-als-Zweitsprache-Prinzipien der sprachlichen Bildung ausgeführt werden und bei denen es sich um Kategorisierungsversuche von methodisch-didaktischen Leitgedanken handelt, die als Richtlinien für die Vermittlung sprachlicher Inhalte angesehen werden können. Damit stellen sie eine weitere wesentliche Grundlage für die Weiterarbeit am Untersuchungsgegenstand dar. Aufbau-

end auf den gewonnenen Erkenntnissen im soeben näher beschriebenen verstärkt theoretischen Teil dieser wissenschaftlichen Arbeit folgt dann eine ausführliche Beschreibung zur Klärung der methodischen Vorgehensweise, wobei die Schwerpunkte in diesem Sinne auf der Deskription der skalierenden strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, der Eingrenzung des Forschungsbereichs und der Materialstichprobe sowie auf der Beschreibung des Kategorienrasters liegen. Nachdem aus wissenschaftlicher Sicht der Untersuchungsgegenstand im weiten Sinne beschrieben, konkretisiert und eingegrenzt wurde, folgt in Kapitel 7 eine detaillierte Beschreibung der eigentlichen Analyse und Auswertung der ausgewählten Schulsprachbücher. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sowie die ableitbaren Desiderate schließen und runden diese wissenschaftliche Arbeit ab.

3. Die Schulbuchforschung

Der erste Teil dieses Kapitels setzt sich mit der Klärung des Begriffs Schulbuch auseinander. Hierfür wird zunächst ein kurzer geschichtlicher Abriss zur Thematik angeführt, um darauf aufbauend verschiedene Definitionsversuche aufzuzeigen und zu analysieren. Im Anschluss setzt sich diese Arbeit mit den Kennzeichen des Schulbuchs zur Erfüllung unterrichtlicher Anforderungen auseinander und bestimmt in diesem Sinne zunächst die grundlegenden lern- und motivationsrelevanten, die didaktisch-gestalterischen sowie die didaktisch-konzeptionellen Merkmale der Gestaltung. Zudem folgt abschließend ein kurzer Abriss des vierten Kennzeichens, des staatlichen Zulassungsverfahrens. In Bezug auf die Funktionen werden anhand eines multiperspektivischen Zugangs in Anlehnung an die Literatur zunächst die Medienfunktionen und die außerschulischen Funktionen, welche die politisch-instrumentelle, die gesellschaftlich-soziale, die kulturelle und ökonomische Perspektive aufgreifen, dargestellt. Anschließend werden die schulischen Funktionen unter Berücksichtigung der Lehrfunktionen und pädagogisch-didaktischen Funktion sowie die Nutzerfunktionen präsentiert. Daraufhin wird im Rahmen dieser Arbeit die Schwerpunktsetzung innerhalb der Schulbuchforschung thematisiert. Zunächst wird hierfür ein kurzer historischer Abriss zur Thematik gegeben, um anschließend die unterschiedlichen Systematisierungsversuche vorzustellen, die aus geschichtlicher Perspektive die Tendenzen der letzten vier Jahrhunderte, der letzten Jahrzehnte sowie die aktuellen Forschungstrends aufgreifen. Im Kapitel zu den Methoden der Schulbuchforschung wird zunächst eine begriffliche Unterscheidung zwischen den Wörtern Methode, Methoden und Methodologie vorgenommen, um anschließend verschiedene Kategorisierungsversuche von Methoden darzulegen. Hierfür wird zunächst Werner Wiaters (2003) Unterteilung in his-

torische, systematische und vergleichende Forschungsbelange aufgeführt und anschließend in Anlehnung an die Herausgeberschrift „Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung“ (Knecht/Matthes/Schütze/Aamotsbakken 2014) ein aktuellerer heuristischer Kategorisierungsversuch vorgestellt, welcher die Vielzahl an vorhandenen Arbeitstechniken gemäß ihrer Ausrichtung in allgemeine Zugänge, kontextualisierend-inhaltsanalytische und hermeneutische Zugänge, sprach- und bildungsanalytische Zugänge sowie nutzungs- und wirkungsorientierte Zugänge unterteilt. Der letzte Teil dieses Kapitels, der sich mit dem aktuellen Forschungsstand in der Schulbuchforschung beschäftigt, wird in Anlehnung an die thematischen Schwerpunkte dieser wissenschaftlichen Arbeit auf die fächer- und themenspezifischen Erkenntnisse und Desiderate eingegrenzt. In diesem Sinne erfolgt zunächst eine fächerspezifische Darstellung in den Disziplinen Deutsch und Deutsch als Zweitsprache. Anschließend wird ein themenspezifischer Einblick in den Forschungsstand der Gebiete Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sowie in den der Sprachbücher und der Grammatik gegeben.

3.1 Der Begriff Schulbuch

Der Einsatz von Bildungsmedien als zentrales Lehr- und Lernmittel im Unterricht stellt ein alltägliches und omnipräsentes Phänomen im schulischen Alltag dar. Dabei stehen neben verschiedenen Medien wie z.B. Schülermaterialien, Lehrermaterialien, Vorlagen und Aufgabensammlungen insbesondere die Lehr- bzw. Schulbücher im Vordergrund (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 9 f.). Vor allem im Fach Deutsch spielt das Schulbuch bei der Strukturierung des Wissenstransfers und der Unterstützung der Lehr- und Lernprozesse eine zentrale Rolle, weshalb es auch als das Bildungsmedium par excellence angesehen werden kann (Radvan 2018, 59). Trotz seiner wichtigen Stellung gibt es jedoch aufgrund der fächerspezifischen Eigenart und des offenen Charakters des Schulbuchs keine eindeutige Auffassung über semantische, theoretische und methodische Fragen, welche bis dato zudem auch nur vereinzelt in der Forschung thematisiert worden sind (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 9). Aus der Notwendigkeit heraus, eine theoretischen Grundlage für diese Arbeit zu formulieren, stellt sich angesichts dessen die Frage, wie der Begriff Schulbuch definiert werden kann. Zur Klärung erscheint es dabei zunächst sinnvoll, einen kurzen geschichtlichen Abriss dieses Lern- und Lehrmittels aufzuzeigen, welches einen zentralen Bestandteil materialer Kultur schulischer Bildung darstellt (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 9).

Die Entstehung des modernen Schulbuchs basiert auf einer langen historischen Entwicklung, deren Beginn die Zäsur des Buchdrucks im 16. Jahrhundert ist (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 32). Die Verbreitung des Buchdrucks und der Zugang zur Bildung brachten die Schulbuchentwicklung in dieser ersten Phase, welche vom 16. bis zum 18. Jahrhundert andauert, entschieden voran (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 32). Darauf aufbauend institutionalisiert sich Bildung seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert zunehmend und die Entwicklung von adäquaten Lehrmedien und -mitteln und somit auch die des Schulbuchs rücken in den Vordergrund der staatlichen Interessen (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 32). Die unter anderem durch die Industrialisierung begünstigte Entwicklung des spezialisierten Verlagswesens trägt dann in einer zweiten Phase, welche im Allgemeinen dem Zeitraum des 19. und 20. Jahrhunderts zuzuordnen ist, dazu bei, dass der Staat eine zunehmend bedeutsame und zentrale Rolle in der Verbreitung von Bildung einnimmt, was unter anderem zu einer Bildungsexpansion innerhalb der Gesellschaft führt (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 32). In dieser gleichermaßen von Kontinuität und Veränderung gekennzeichneten Entwicklung, welche seit Jahrhunderten andauert, ist in Bezug auf die Verwendung der Begrifflichkeit Schulbuch zu sagen, dass diese anfänglich mit vielen anderen Ausdrücken konkurriert und dass Anfang des 19. Jahrhunderts zunächst das Wort Lehrbuch als Gattungsbegriff an Bedeutung gewinnt (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 32 f.). Erst in den frühen Jahren des 20. Jahrhunderts setzt sich der Begriff Schulbuch zur Bezeichnung des Mediums des Lehrens und Lernens durch (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 32).

Die Interpretation und damit einhergehende Definition eines Begriffs ist jedoch nicht nur von ihrem geschichtlichen Hintergrund, sondern auch von der eingenommenen Perspektive abhängig. So werden dem Begriff Schulbuch unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben, je nachdem ob er beispielsweise aus verwaltungstechnischer, didaktischer oder wissenssoziologischer Sicht definiert wird (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 10). Laut den Verwaltungsverordnungen der deutschen Länder handelt es sich bei dem Schulbuch um ein Lernmittel in Druckform für Schüler und Schülerinnen, welches die Umsetzung der in den schulart- und schulfachbezogenen Lehrplänen vorhandenen Inhalte, Kompetenzen und Ziele verfolgt, wobei der Einsatz dieses Leitmediums im Unterricht in der Regel auf maximal ein Schuljahr bzw. ein Schulhalbjahr begrenzt ist (Stöber 2010, 5). Aus didaktischer Perspektive kann das Schulbuch wiederum als Lehr- und Arbeitsbuch angesehen werden, zu dessen zentralen Merkmalen die kompetenzorientierte Strukturierung, der Medienmix sowie das Vorkommen verschiedener Quellengattungen zählen (Gautschi

2010, 130). Die wissenssoziologische Perspektive, welche unter anderem auch von Thomas Höhne aufgegriffen wird, stellt neben dem didaktischen Aspekt auch noch die Prozesse heraus, die die Konstruktion, Strukturierung und Transformation von Wissen betreffen (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 11). Damit wird das Schulbuch als soziales Medium mit einer Beobachtungsrolle angesehen, das soziokulturelles Wissen vermittelt, welches es folglich im Hinblick auf semantische Strukturen, Formen und Funktionen zu untersuchen und zu decodieren gilt (Höhne 2003, 73). Es zeigt sich somit, dass der Begriff Schulbuch in seiner Definition in Abhängigkeit von der eingenommenen Perspektive stark variiert. Jedoch kristallisiert sich gleichzeitig auch deutlich heraus, dass eine eindimensionale Definition des Begriffs nicht ausreichend ist, um den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit angemessen zu beschreiben. Der Begriff Schulbuch erfordert für eine ausführliche Klärung die Einnahme einer multiperspektivischen Sichtweise und somit auch eine multiperspektivische Definition. In diesem Sinne wird im Folgenden die Erläuterung zum Begriff Schulbuch von Werner Wiater herangezogen. Er unterscheidet zunächst zwischen einer Definition im weiten und im engen Sinn. Im weiten Sinn zählt er neben für den Unterricht verfasste Bücher auch zusammengestellte Inhalte wie beispielsweise Lesebücher, Liederbücher, Bibeln, Atlanten und Formelsammlungen zu den Schulbüchern (Wiater 2003, 2). Im engen Sinn versteht Wiater unter dem Begriff Schulbuch in Anlehnung an Laubig/Peters/Weinbrenner (1996, 7) „überwiegend für den Unterricht verfasste Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch oder Broschürenform sowie Loseblattsammlungen, sofern diese einen systematischen Aufbau des Jahresstoffes eines Schulbuchs enthalten“ (Wiater 2003, 1). Er fügt hinzu, dass es in seinen Inhalten „durch begleitende Lehrerhandbücher, durch Wandbilder und andere Unterrichtsmedien wie Tafel, Arbeitsblatt, Overheadfolie, Film/Video, Kassetten“ ergänzt wird und dass das Schulbuch „in der Gegenwart Konkurrenz durch e-learning-Angebote, multimediale Lernumgebungen und CD-Rom“ erhält, „die sich anheischig machen, das Schulbuch zu ersetzen“ (Wiater 2003, 2). Das Schulbuch steht damit als Textart zwischen dem Sachbuch und dem wissenschaftlichen Fachbuch und trägt in seiner Konzeption „als didaktisches Medium in Buchform zur Planung, Initiierung Unterstützung und Evaluation schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse (Lernprozesse)“ bei (Wiater 2003, 2). Daraus ergibt sich, dass das Schulbuch systematisch betrachtet, „keineswegs nur das Ergebnis didaktischer oder speziell methodisch-medialer Überlegungen zum Schulunterricht“ ist, sondern stets über eine „politische und pädagogische Setzung“ verfügt (Wiater 2003, 2). Diese Setzung spiegelt sich folglich auch in „den Auswahl Gesichtspunkten bei den präsentierten Lerninhalten, den Schwerpunktsetzungen und den im Schulbuchvergleich erkennbar wer-

denden Akzentuierungen und Abgrenzungen“ wider (Wiater 2003, 2). Diese ausführliche Begriffserläuterung zeigt auf, dass bei einem Definitionsversuch des Begriffs Schulbuch gleichermaßen politische, informative und pädagogische Aspekte berücksichtigt werden müssen, da ein Schulbuch immer im Kontext politischer, pädagogisch-didaktischer und gesellschaftlich-ökonomischer Entwicklung zu sehen und einzuordnen ist (Wiater 2003, 2). Dies bedeutet konkret, dass das Schulbuch einerseits stets den Rahmenbedingungen einer bestimmten Zeit folgt, die sich folglich in der aktuellen Politik und somit auch in den Bildungsplänen wiederfinden (Wiater 2013, 18). Zudem gibt sie aus informativer Sicht Auskunft darüber, welches zu vermittelnde Wissen im betroffenen geopolitischen Raum als Bildungsideal angesehen wird (Wiater 2013, 18). Zu guter Letzt sei noch erwähnt, dass das Schulbuch nicht nur einen Beitrag zur Bildung, sondern auf Basis aktueller gesellschaftlicher Umstände und Normen auch einen Beitrag zur Erziehung leistet und damit sowohl das Denken und Können als auch das Fühlen und Wollen der Schüler beeinflusst (Wiater 2013, 18). In diesem Sinne ist das Schulbuch in Anlehnung an eine Erläuterung von Stein (1977) als Politikum, Informatorium und Paedagogicum zu sehen, wobei diese Bestimmungsfaktoren wiederum kontinuierlich in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander stehen (Wiater 2013, 18). Thomas Höhne, der eine kritische Position in Bezug auf die Thematik einnimmt, sieht das Schulbuch zudem auch als Konstruktivum (Höhne 2003, 75). Darunter versteht er, dass das in Schulbüchern vermittelte Wissen von unterschiedlichen Beteiligten, wie zum Beispiel Schulbuchverlagen, Ministerien, Lehrer*innen, Eltern und Wissenschaftler*innen, welche wiederum verschiedene Ziele auf unterschiedliche Weisen verfolgen, konstruiert wird (Höhne 2003, 45). Höhne merkt zudem an, dass das Schulbuch auch aus einer intermedialen Perspektive betrachtet werden sollte (Höhne 2003, 14). Denn einerseits fungiert das Schulbuch als Schnittstelle zu zahlreichen Wissensbereichen wie zum Beispiel der Politik, der Erziehung, der Wissenschaft und den Medien (Höhne 2003, 14). Des Weiteren stellt das Medium Schulbuch lediglich eines von vielen in einer Reihe von Medien dar, welche allesamt in Beziehung zueinander stehen, weshalb sich letztendlich auch das Schulbuch auf medial vorkonstruiertes Wissen bezieht (Höhne 2003, 14).

Dieser ausführliche Definitionsversuch des Begriffs Schulbuch zeigt auf, dass die deutschsprachige Schulbuchforschung, obwohl es auf den ersten Blick nicht den Anschein macht, noch nicht klar umrissen ist. Einigkeit herrscht jedoch darüber, dass das Schulbuch, welches den Untersuchungsgegenstand dieser wissenschaftlichen Arbeit dar-

stellt, nicht nur in einem rein schulisch-pädagogischen Kontext, sondern aus einer multiperspektiven Sichtweise zu betrachten ist.

3.2 Kennzeichen des Schulbuchs

Das Schulbuch ist, wie bereits ausführlich in Abschnitt 3.1 „Der Begriff Schulbuch“ erläutert, unter anderem ein zweckgebundenes Mittel, welches in diesem Sinne zum einen als Leitmedium von Unterricht und zum anderen als Vermittlungsmedium angesehen werden kann (Höhne 2003, 66). Dabei wird das Medium gezielt als Instrument zur Vermittlung und Repräsentation einer konstruierten und ausschnittshaften Realität eingesetzt (Höhne 2003, 66 f.). Diese Interpretation des Untersuchungsgegenstands und die damit verbundenen Intentionen sowie die Notwendigkeit, dass das Schulbuch im praktischen Einsatz seiner unterrichtlichen Wichtigkeit gerecht wird, bringen mit sich, dass das Schulbuch in seiner Konzeption Kennzeichen aufweisen muss, welche es in diesem Sinne aus der Literatur abzuleiten und zu bestimmen gilt. Dabei gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass die Bestimmung der zu Rate gezogenen Schulbuchkennzeichen einerseits von der betroffenen Fachdidaktik und andererseits von der Einsatzstufe, das heißt dem Einsatz in der Primar- oder Sekundarstufe, abhängig ist (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 42).

Zunächst sei zu den grundlegenden lern- und motivationsrelevanten Kennzeichen des Schulbuchs gesagt, dass diese dazu beitragen, dass eine Basis für das Lernen der Schülerinnen und Schüler geschaffen wird. Dazu gehört zum einen, dass das Schulbuch trotz der rasch voranschreitenden Digitalisierung aufgrund seiner wechselseitigen Beziehung zu den neuen Medien immer noch zur Innovation des Unterrichts beiträgt (Astleitner 2012, 102). Das zweite Merkmal beschäftigt sich damit, dass das Lehren mit einem Schulbuch und die damit verbundenen Ziele, Inhalte und Methoden sowie die daraus resultierenden Ergebnisse Gegenstand eines Lehrplans sind und so Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung nehmen (Astleitner 2012, 102). Des Weiteren wird der Zusammenhang zwischen Schulbuch und Lernprozess betont, denn die Inhalte und Aufgaben in Schulbüchern spiegeln das Lernen der Schülerinnen und Schüler wider, sodass der intensive Verarbeitungsprozess der Informationen unmittelbarer erfolgt (Astleitner 2012, 102). Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass eben diese kompetenzorientierten Inhalte und Aufgaben zuvor in einem Zuschreibungsprozess als elementar für einen an Bildungsstandards orientierten und zeitgemäßen Unterricht befunden wurden (Astleitner 2012, 102). Die Aufbereitung des Schulstoffs findet sich im letzten der grundlegenden lern- und motiva-

tionsrelevanten Kennzeichen, in der didaktischen Gestaltung des Schulbuchs, wieder, auf die nun im Folgenden noch detaillierter eingegangen werden soll (Astleitner 2012, 102). Die didaktisch-gestalterischen Kennzeichen des Schulbuchs stellen Anforderungen dar, welche die Umsetzung aktueller, kompetenzorientierter Inhalte und Aufgaben im Buch betreffen. Zu diesen gehören zunächst der persönliche Lebensweltbezug der Lernenden sowie die Berücksichtigung derer Interessen (Adamina 2004, 77). Unterstützungsangebote sollte es in Schulbüchern in Bezug auf die Orientierung, Einordnung und Erarbeitung der Inhalte sowie bei der Weiterentwicklung von Präkonzepten und dem Aufbau grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten geben (Adamina 2004, 77). Angaben zur quantitativen und/oder qualitativen Differenzierung, ein vielfältiges Angebot zur (Ko-) Konstruktion von Wissen sowie die Initiierung problemorientierter Lernprozesse und die Förderung der Lösungsprozesse stellen weitere Merkmale der didaktisch-gestalterischen Kennzeichen dar (Adamina 2004, 77). Dabei gilt es mehrperspektivische Zugänge zu ermöglichen und vielfältig kombinierte Formen der Repräsentation anzubieten (Adamina 2004, 77).

Zur Beschreibung der didaktisch-konzeptionellen Kennzeichen werden die von Johann Amos Comenius (1592-1670) aufgestellten Gestaltungsmerkmale herangezogen, welche in zwölf Aspekten dargestellt werden können (Nezel 1996, 62 f.):

- „1. Jedes Schulbuch soll für mehrere Unterrichtszwecke und -bereiche verwendbar sein.
2. Jede neue Sprache soll an einem bereits bekannten Stoff erlernt werden.
3. Da in der Natur die Anordnung der Dinge unverrückbar ist, sollen die Sachen in ihren gewachsenen Zusammenhängen dargestellt werden.
4. Der Stoff kann besser begriffen und behalten werden, wenn er in sachlogische Zusammenhänge gebracht wird.
5. Ein Schulbuch muss seine Teile in eine Anordnung bringen, die der realen Weltordnung entspricht (zum Beispiel anthropologisch ordnen).
6. Das Schulbuch muss so aufgebaut sein, dass ein abgestuftes Lernen vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplexen ermöglicht wird.
7. Schulbücher müssen durch ihre Auswahl attraktiver Lerngegenstände Neugier und Freude am Erkennen wecken.
8. Der Stoff des Schulbuchs muss nach dem Prinzip des Baumes angeordnet werden: Das relativ stabile Grundwissen bildet den Stamm, das Aufbauwissen bildet die Äste, das sich schneller wandelnde Spezialwissen die Zweige.
9. Ein gutes Schulbuch ist gleichzeitig eine Landkarte für das Begehen des Lerngeländes.
10. Schulbuch-Bilder sind sowohl Visualisierungsmittel des Textes als auch eigenständige Informationsträger, die den Betrachter zu weiterem Erkennen/Lernen anregen.

11. Um ein leichteres Lernen zu ermöglichen, hat jedes Schulbuchkapitel (in der Regel eine Doppelseite) das gleiche Erscheinungsbild.
12. Wichtige Schulbücher sollten durch Dramatisierungen ihres Stoffes im Sinne von Schulspielen ergänzt werden.“

Damit die soeben beschriebenen didaktisch-konzeptionellen sowie die lern- und motivationsrelevanten und didaktisch-gestalterischen Kennzeichen in Schulbüchern wirksam werden, müssen sie jedoch in ihrer Umsetzung einem hohen Maß an pädagogischer Qualität gerecht werden und somit bestimmten qualitativen Richtlinien und Merkmalen entsprechen. Die soeben angesprochenen Richtlinien betreffen unter anderem die Lernziele, die Sequenzierung und die Lernwirksamkeit von in Schulbüchern vorhandenen Inhalten sowie die Zusammenfassungen und den Advance Organizer, wobei die Überprüfung dieser Aspekte instruktionspsychologisch fundiert und experimentell getestet ist (Astleitner 2012, 102 f.). Zur Konkretisierung eben dieser Richtlinien werden Kataloge, die die Qualitätsmerkmale näher bestimmen, entworfen, wobei dabei häufig allgemein-didaktische Prinzipien deren kriteriale Grundlage bilden, sodass sie dadurch auch einen Beitrag zur wirkungsbasierten Schulbuchforschung leisten (Radvan 2018, 61). Dazu zählen beispielsweise die von Hermann Funk (2010) definierten Aspekte Transparenz, Varianz, Konsistenz, Kohärenz, Attraktivität, Reliabilität und Effektivität (Radvan 2018, 61).

Das Zulassungsverfahren stellt die vierte Kennzeichenkategorie dar. Das Bestehen dieses Verfahrens ist essenziell dafür, dass ein Buch als Schulbuch betitelt werden und somit auch aktiv im Unterricht eingesetzt werden darf (Wiater 2003, 2 f.). Die Zulassungsprozedur selbst ist im Kern davon geprägt, dass sie staatlich ist und sich aus dem Grundgesetz ableitet (Wiater 2003, 2). In diesem Sinne übernimmt der Staat in Form des Kultusministeriums, welches wiederum für die Aufsicht eine Kommission und geeignete Prüfer beauftragt, die Aufgabe, nach vorgegebenen Kriterien ein Urteil über die vorgelegten Schulbücher hinsichtlich ihrer Eignung zu fällen (Wiater 2003, 2). Genehmigte Lehrwerke werden anschließend in einer veröffentlichten Liste vermerkt, sodass die Fachgremien der Schulen im Anschluss autonom für ihre Lernerschaft die passenden Schulbücher wählen können (Wiater 2003, 3). Bezüglich der Beurteilungskriterien und der damit verbundenen Zulassung sei noch erwähnt, dass diese von Bundesland zu Bundesland variieren (Wiater 2003, 2). Auf das für diese Arbeit relevante bayerische staatliche Zulassungsverfahren soll noch ausführlich in Kapitel 4 „Sprachbücher im Deutschunterricht der bayerischen Grundschule“ eingegangen werden.

Die Vielfältigkeit und Komplexität der aufgezeigten Schulbuchkennzeichen sowie die daraus resultierenden hohen Ansprüche pädagogischer Qualität führen außerdem dazu,

dass vermehrt das Thema der Schulbuchevaluation und in kausaler Beziehung dazu die Notwendigkeit der Entwicklung von Kriterienkatalogen in den Fokus der Forschung rücken. Eine detaillierte theoretische Erläuterung dieser Aspekte erfolgt im Rahmen dieser Dissertation unter anderem in Abschnitt 3.4 „Schwerpunkte der Schulbuchforschung“ sowie in Abschnitt 3.5 „Methoden der Schulbuchforschung“.

3.3 Funktionen des Schulbuchs

Wie bereits im Definitionsversuch in Abschnitt 3.1 „Der Begriff Schulbuch“ ausführlich aufgezeigt, ist eine eindimensionale Betrachtung des Untersuchungsgegenstands nicht möglich. Diese Erkenntnis lässt sich auch auf die Erläuterung der Funktionen des Schulbuchs übertragen, welche in diesem Sinne einen mehrdimensionalen Zugang zur Beschreibung der vielfältigen Sichtweisen benötigt und heranziehen sollte. Dabei ist jedoch zu erwähnen, dass es hier ebenso wie bei der Bestimmung der Schulbuchkennzeichen, die betroffene Fachdidaktik und das Alter der Lernenden zu berücksichtigen gilt, da diese eine zentrale Rolle bei der Definition des Lernziels spielen, aus dem sich die gewünschte Funktion zunächst entfaltet und daraufhin immer wieder in Lernprozessen neu entwickelt (Peyer 2015, 335). Ausgehend davon, werden nun im Folgenden die unterschiedlichen Funktionen des Schulbuchs unter Berücksichtigung der in der Literatur aufgezeigten, verschiedenen Sichtweisen analysiert und dargelegt.

Als Medium im Allgemeinen werden dem Schulbuch Medienfunktionen zugeschrieben, die es als Werkzeug, Informationsquelle und als Hilfsmittel in den Fokus rücken (Lutz 2017, 30). In seiner Funktion als Werkzeug kommt das Schulbuch dabei einerseits in Einführungs-, Erarbeitungs- und Sicherungsphasen und andererseits während Phasen der Metaanalyse und der Überarbeitung in Lernprozessen zum Einsatz (Lutz 2017, 30). Zudem dient es einerseits als Informationsquelle und andererseits als Hilfsmittel beim Lernen sowie bei der Bewältigung kommunikativer und kooperativer Situationen (Lutz 2017, 30). In diesem Sinne erfüllt das Schulbuch insbesondere die Medienfunktionen der Veranschaulichung, des Schaffens von Erfahrungen und der inhaltlichen Multiplikation, welche wiederum zu einer Entlastung der Lehrperson führen (Lutz 2017, 31).

Aus außerschulischer Sichtweise werden dem Schulbuch politisch-instrumentelle, gesellschaftlich-soziale, kulturelle und ökonomische Funktionen zugeschrieben. Die politisch-instrumentelle Funktion wird durch das gesetzliche Lehrmittelzulassungsverfahren deutlich, welches in Form eines lehrplanorientierten Prüfverfahrens erfolgt und dadurch mithilfe von Schulbüchern, auch mit solchen ohne politischen Inhalt, gezielt staatlichen Ein-

fluss auf die unterrichtlichen und erzieherischen Aspekte des Schulwesens nimmt und diese legitimiert (Wiater 2003, 3). Des Weiteren erfüllt das Schulbuch gesellschaftlich-soziale Funktionen, die in diesem Sinne einen Beitrag zur Chancengleichheit leisten und aufzeigen, wie die vorherrschende Gesellschaft Kultur definiert und interpretiert (Wiater 2003, 3). Dies erfolgt, indem Lerninhalte und das damit verbundene Lernen eine verfassungskonforme Normierung aufweisen sowie staatlich definierte Bildungs- und Erziehungsziele verfolgen und dadurch die Umsetzung bildungspolitischer Ziele unterstützen und fördern (Wiater 2003, 3). Es sei diesbezüglich noch angemerkt, dass dem Schulbuch dabei trotz der Bildungshoheit der einzelnen Bundesländer und der damit verbundenen Unterschiede der Lehrplankonzeptionen die Funktion zukommt, bundeslandübergreifendes, grundlegendes Wissen und Können zu vermitteln (Wiater 2003, 3). In seiner kulturellen Funktion repräsentiert das Schulbuch somit in seiner Gestaltung und in seinen dargelegten Inhalten, das von einer Gesellschaft geprägte und erwartete Wertekonstrukt (Lutz 2017, 26). Zu guter Letzt sei in Bezug auf die außerschulischen Funktionen noch der ökonomische Aspekt erwähnt, der sich mit dem Preis des Schulbuchs auseinandersetzt und das primäre Ziel verfolgt, das Endprodukt so kostengünstig wie möglich der Lehrer- und Lernerchaft zur Verfügung zu stellen (Lutz 2017, 31).

Eine Unterteilung der schulischen Funktionen in Lehrfunktionen und pädagogisch-didaktische Funktionen stellt eine weitere Möglichkeit der Unterteilung dar. Zu Ersteren, den Lehrfunktionen, zählt neben den von Harmut Hacker genannten sechs Funktionen der Strukturierung, Repräsentation, Steuerung, Motivierung, Differenzierung sowie der Übung und Kontrolle auch die durch aktuellere Forschungen belegte Funktion der Innovation (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 10). Im Folgenden sollen nun die einzelnen Funktionen kurz erläutert werden. Die Strukturierungsfunktion verfolgt das Ziel einer vollständigen und logisch konzipierten kurz- und langfristigen Einteilung von Lerninhalten (Lutz 2017, 27). Die Repräsentationsfunktion fokussiert die Darstellung der Realität in Text- und Bildform, wobei es zu beachten gilt, dass diese Realität lediglich einen exemplarischen Ausschnitt darstellt (Lutz 2017, 27). Bei der Steuerungsfunktion gilt es zunächst hervorzuheben, dass der Aufforderungscharakter der Aufgaben und Inhalte im Schulbuch nicht das Handeln der Lehrkraft einschränken, sondern eine Anregung zur Fremd- oder Selbststeuerung des Lernens darstellen soll (Lutz 2017, 27). Die Darbietung der Inhalte und Aufgaben eines Schulbuchs hat Auswirkungen auf die Motivation und die damit verbundene Aufmerksamkeit und Lernintensität der Schülerinnen und Schüler, weshalb es im Sinne der Motivierungsfunktion von Bedeutung ist, bei der Konzeption des Schul-

buchs auf eine ansprechende Gestaltung und eine abwechslungsreiche Methodik zu achten sowie unter Berücksichtigung der Passgenauigkeit und des Aufforderungscharakters Hinweise für eine mögliche Weiterarbeit am Thema zu liefern und darin auch Querverweise zur Arbeit mit anderen Medien zu integrieren (Lutz 2017, 28). Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten sind im Sinne der Differenzierungsfunktion im kompetenzorientierten Unterricht der Grundschule von essenzieller Bedeutung und lassen sich unter anderem durch die Nutzung der in Schulbüchern vorhandenen quantitativ und qualitativ variierenden Inhalte und Aufgaben umsetzen, um so den Fähigkeiten und Fertigkeiten der heterogenen Lernerschaft gerecht zu werden (Lutz 2017, 28). Die zu guter Letzt erwähnte Übungs- und Kontrollfunktion zielt darauf ab, dass Schulbuchinhalte anhand eines vielfältigen Angebots zum Üben wiederholt und gesichert werden (Lutz 2017, 28). Dabei stehen der Einsatz von variantenreichen Methoden, Materialien und Sozialformen sowie das Suggestieren verschiedener Wege unter Verwendung von Orientierungshilfen und von Kontrollmöglichkeiten im Fokus (Lutz 2017, 28). Die erst kürzlich zugeschriebene Innovationsfunktion des Schulbuchs betont den bidimensionalen Neuerungsscharakter, durch den einerseits gesellschaftliche Veränderungen im schulischen Kontext thematisiert werden und andererseits Wandlungsprozesse in Methodik und Didaktik den Unterricht und das Lernen verändern (Totter/Häbig/Müller-Kuhn/Zala-Mezö 2020, 172). Zur Bestimmung der pädagogisch-didaktischen Elemente der schulischen Funktionen gilt es zu berücksichtigen, dass das Schulbuch systematisch Wissensinhalte vermittelt, die als exemplarische Repräsentanten dessen gesehen werden, was in der Gesellschaft als lernenswert angesehen wird (Wiater 2003, 3). Dabei fungiert das Schulbuch in der Praxis je nach Art des Einsatzes unterstützend als vielfältig einsetzbares Medium, Vermittler, Werkzeug und Hilfe im schulischen Lernprozess (Wiater 2003, 3). In diesem Sinne werden die pädagogisch-didaktischen Funktionen auch dadurch charakterisiert, dass das Schulbuch als entlastendes Medium verwendet wird, welches Wissen präsentiert, strukturiert und steuert sowie einen Beitrag dazu leistet, dass aus den Lernenden kompetente und mitsprachefähige Bürger entstehen (Lutz 2017, 29). Zudem stellen sie für Lehrkräfte einen Rahmen zur Orientierung dar, der auch als transparente Diskussionsgrundlage mit Schülern und Eltern fungiert (Lutz 2017, 29). Abschließend sei in Bezug auf die schulischen Funktionen noch angemerkt, dass neuere Untersuchungen jedoch unter anderem zeigen, dass all diese Funktionen im Fach Deutsch am geringsten ausgeprägt sind (Wiater 2003, 3). Zu guter Letzt können die Funktionen des Schulbuchs aus Sichtweise der verschiedenen Nutzer beschrieben werden. Hierfür wird eine in Anlehnung an Gottfried Merzyn (1994) erstellte Übersicht herangezogen, welche die Fun-

ktionen des Schulbuchs hinsichtlich der einzelnen Adressanten wie folgt übersichtlich repräsentiert (Lutz 2017, 29):

„Funktionen für den Schüler:

- Informationsfunktion
- Motivierungsfunktion
- Repräsentationsfunktion
- Strukturierungs- und Steuerungsfunktion
- Arbeits- und Übungsfunktion
- Individualisierungs- und Differenzierungsfunktion
- Arbeitstechnikfunktion

Funktionen für den Lehrer:

- Anregungs-, Informations- oder Vorbereitungsfunktion
- Fortbildungs- und Reformfunktion

Funktion für die Eltern und die Öffentlichkeit:

- Repräsentationsfunktion

Funktionen für die Fachdidaktik:

- Erneuerungsfunktion
- Konkretisierungsfunktion“

Die in diesem Kapitel aufgelisteten Funktionen des Schulbuchs zeigen deutlich auf, dass eine Unterteilung und Zuschreibung von Funktionen stets multiperspektivisch und damit von der eingenommenen Sichtweise abhängig ist, wobei sich die Aufzählungen immer inhaltlich überschneiden (Lutz 2017, 29). Zudem ist hervorzuheben, dass die Funktionen auf die bereits in Abschnitt 3.1 „Der Begriff Schulbuch“ ausführlich erläuterten Bestimmungsfaktoren Politikum, Informativum, Paedagogicum und Konstruktivum Bezug nehmen, diese aufgreifen und die daraus ableitbaren Aufgaben konkretisieren. Abschließend soll erwähnt werden, dass die Beziehung von Funktionen zueinander stets wechselseitig ist und dass die Gewichtung der Funktionen von Schulbuch zu Schulbuch variiert, wobei jedoch in jüngster Zeit eine Gewichtsveränderung zugunsten der zum Informativum und Konstruktivum zählenden Funktionen zu beobachten ist (Lutz 2017, 27).

3.4 Schwerpunkte der Schulbuchforschung

Trotz einer sich aus medialer Sicht kontinuierlich verändernden Welt haben Schulbücher, wie unter anderem deutlich aus den Funktionen in Abschnitt 3.3 abzuleiten ist, immer noch eine hohe Relevanz für die schulische Bildung (Doll/Rehfinger 2012, 20). Trotz dieses hohen Stellenwerts für die Praxis ist bei einer historischen Betrachtung der Schulbuchforschung in Bezug auf ihre Schwerpunktsetzung zu erkennen, dass dem Fachgebiet nur wenig Aufmerksamkeit zuteil kommt, weshalb von grundlegenden Versäumnissen in

der Forschung gesprochen werden kann (Doll/Rehfinger 2012, 20). Es erscheint daher gemessen an der Bedeutung von Schulbüchern sinnvoll, zunächst die Entwicklung der Schwerpunkte aus historischer Sicht zu skizzieren und im Anschluss auf die unterschiedlichen Systematisierungsversuche einzugehen, die anstreben, die Schwerpunkte der Schulbuchforschung darzulegen.

Zunächst sei erwähnt, dass es sich bei der deutschen Schulbuchforschung um ein breit gefächertes Feld handelt, das von einer multimethodischen, -thematischen und -disziplinären Ausrichtung geprägt ist und den Ausgangspunkt der Lehrmittelforschung darstellt (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 21). Der Beginn einer vertieften Auseinandersetzung ist auf die Nachkriegszeit zu datieren, welche aus bildungshistorischer Perspektive maßgeblich durch die Bildungsreform der 60er und 70er Jahre geprägt ist und den Fokus auf die Inhalte der Lese- und Geschichtsbücher lenkt, indem diese im Hinblick auf nationalsozialistische Merkmale unter anderem zur Bewusstseinsentwicklung auf kritische Art und Weise untersucht und hinterfragt werden (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 21). Eine Progression der empirischen Bildungsforschung hinsichtlich der Schulbücher auf Grundlage von Untersuchungsdesigns anderer Disziplinen ist vor allem erst in den letzten fünfzig Jahren zu erkennen (Radvan 2018, 62). Bis dahin sind vertiefte theoretische Diskussionen des Untersuchungsgegenstands in der Literatur kaum aufzufinden (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 21). Dabei steht Ende der 70er Jahre zunächst die Entwicklung kriteriengeleiteter Raster im Fokus der Wissenschaftler, die es sich wiederum zum Ziel machen, das aus Schulbüchern gewonnene Material systematisch zu untersuchen und zu analysieren (Radvan 2018, 62). Neben der bis heute verbreiteten und beliebten systematischen Schulbuchforschung verfolgt die Wissenschaft seit der zweiten Hälfte der 80er Jahre daher zudem verstärkt einen sozialwissenschaftlichen Ansatz, wobei der Schwerpunkt anfänglich noch auf der Produktorientierung liegt und sich im Laufe der Zeit auf die empirische Untersuchung von Wirkung und Rezeption verschiebt (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 22). Im Folgenden werden nun die Schwerpunkte der Schulbuchforschung vorgestellt und erläutert. Diese werden aufzeigen, dass eine zeitgemäße Unterteilung der Schwerpunkte in Kategorien aufgrund der thematischen und methodologischen Überschneidungen eine fächer- und disziplinübergreifende Herangehensweise erfordert (Radvan 2018, 65). Diese Annahme wird zudem durch die Erkenntnis gestützt, dass sich die dargelegten unterschiedlichen Schwerpunktsystematisierungen im zeitlich-historischen Verlauf im Hinblick auf ihre Entwicklung zunehmend differenzierter und multiperspektivischer zeigen (Doll/Rehfinger 2012, 21).

Zunächst sei in diesem Sinne ein Systematisierungsversuch dargestellt, der den Ansatz verfolgt, die Schulbuchforschungsschwerpunkte der letzten vier Jahrhunderte in die fünf Bereiche Kulturgeschichte, Medien, Fachwissenschaft und -didaktik, Textanalyse und Quellenhistorik zu unterteilen (Wiater 2003, 3). Der kulturgeschichtliche Bereich umfasst unter anderem die Untersuchung von Schulbüchern hinsichtlich ihrer ideologischen Tendenzen sowie den Vergleich zwischen früheren und aktuellen Inhalten und leistet damit einen Beitrag zur Klärung der Bedeutung von Schulbüchern für die Entwicklung der Gesellschaft (Wiater 2003, 4). Die intertemporale, interdisziplinäre und intermediale Analyse, Konzeption und Nutzung von Schulbüchern ist hingegen ebenso wie die Auseinandersetzung mit den Aspekten der pädagogisch-didaktischen Produktion, Rezeption und Wirkung Gegenstand des medial ausgerichteten Schwerpunktbereichs (Wiater 2003, 4). Der fachwissenschaftliche und -didaktische Bereich setzt sich hingegen damit auseinander, dass sich verschiedene Disziplinen aus unterschiedlichen Sichtweisen mit der Schulbuchforschung beschäftigen, weshalb insbesondere dieser Bereich eine große Vielfalt an in wechselseitiger Beziehung zueinander stehenden Themen aufweist und dabei sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene wissenschaftliche Untersuchungen betreibt (Wiater 2003, 4). Aus textanalytischer Sicht werden Schulbücher unter anderem hinsichtlich ihrer gestalterischen und inhaltlichen Angemessenheit und Passgenauigkeit unter Berücksichtigung der verwendeten Lernformen und angestrebten Lernziele untersucht, wobei hier auch die zeitlich diachronen Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden können (Wiater 2003, 5). Der Bereich der Quellenhistorik fasst das Schulbuch primär als Dokument ins Auge seiner Untersuchungen, wodurch beispielsweise die Erfassung und Interpretation gesellschaftlich-ideologischer Ideen sowie die Katalogisierung von Schulbuchbibliographien und die daraus resultierende Erarbeitung neuer medialer Techniken in den Fokus der Forschung rücken (Wiater 2003, 5).

Ein weiterer Versuch der Systematisierung setzt sich mit der Schulbuchforschung der letzten Jahrzehnte auseinander und unterteilt diese im Rahmen einer Schwerpunktsetzung in die fünf Kernthemen Geschichte, Fachlichkeit, Aufgaben, Nutzung und Methodik (Radvan 2018, 63). Das Kernthema Geschichte greift unter anderem mithilfe der historischen Praxeologie den oben erläuterten kulturgeschichtlichen und quellenhistorischen Bereich auf und beschäftigt sich in diesem Sinne einerseits verstärkt anhand von Lesebuchstudien mit der staatlich beeinflussten Vermittlerrolle des Schulbuchs zur Rekonstruktion kulturellen Wissens und institutionalisierter Werte sowie andererseits mit der aus mehrperspektivischer Sicht zu betrachtenden Schulbuchproduktion (Radvan 2018,

63). Die didaktische Reduktion in Schulbüchern und der gesteuerte Wissenserwerb durch Schulbücher in Bezug auf einzelne Teildisziplinen stehen im Fokus des Kernthemas Fachlichkeit, wobei zur Untersuchung des Forschungsgegenstands ein vergleichender Ansatz verfolgt wird und zunehmend die aus dem Fach Deutsch als Zweitsprache bekannten Themen Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und sprachsensibler Unterricht an Bedeutung gewinnen (Radvan 2018, 64). Das dritte Kernthema beschäftigt sich mit den Aufgaben in Schulbüchern, welche als Textelemente angesehen werden können, denen eine Steuerungsfunktion zukommt und die in diesem Sinne im Hinblick auf ihr Sprachdesign, die verwendeten Aufgabenformen, ihren unterrichtlichen Einsatz sowie den damit verbundenen Lenkungsgrad untersucht werden (Radvan 2018, 64). Die Nutzung setzt sich als viertes Kernthema der Forschungsschwerpunkte damit auseinander, ob und wenn ja inwieweit Inhalte aus Schulbüchern im Unterricht von Lehrenden und Lernenden genutzt werden und auf welche Art und Weise diese die schulischen Lehr- und Lernprozesse repräsentieren und prägen (Radvan 2018, 64). Zu guter Letzt sei noch die Methodik als Schwerpunkt erwähnt, welche sich unter Berücksichtigung fächerübergreifender theoretischer Ansätze und Methoden mit der Konzeptionierung, Erschließung und Auswahl von Forschungsdesigns zur repräsentativen Analyse von schulbuchrelevanten Untersuchungsgegenständen auseinandersetzt (Radvan 2018, 65). Es sei noch angemerkt, dass auf die Methoden der Schulbuchforschung im Rahmen dieser Arbeit noch detaillierter im folgenden Abschnitt 3.5 eingegangen wird.

Um die Forschungstrends der aktuellen Schulbuchforschung und somit auch deren Interessen und innovativen, verstärkt empirisch aufkommenden Ansätze zu strukturieren, unterteilt dieser Systematisierungsversuch in Anlehnung an Peter Weinbrenner (1995) die Schwerpunkte der Schulbuchforschung in Produktorientierung, Prozessorientierung und Wirkungsorientierung (Matthes 2014, 17). Zunächst wird im Rahmen dieser Arbeit detaillierter auf den Schwerpunkt Produktorientierung eingegangen, welcher sich aus historischer oder vergleichender Sicht gleichermaßen mit inhaltlichen und didaktisch-methodischen Aspekten sowie mit den Thematiken Unterrichtsqualität, Schulbuchaufgaben, Textverständlichkeit und Evaluation auseinandersetzt (Matthes 2014, 17 f.). In Bezug auf den inhaltlichen Aspekt ist zu sagen, dass sich dieser sowohl mit Themen aus früherer und heutiger Zeit beschäftigt und sich in diesem Sinne unter anderem mit der Stereotypisierung, der Identitätskonstruktion und mit der Geschlechterdarstellung in Schulbüchern auseinandersetzt, während die methodisch-didaktische Sichtweise beispielsweise die didaktische Reduzierung und Strukturierung sowie den Einsatz von schriftlichen und vi-

suellen Elementen genauer in den Blick nimmt (Matthes 2014, 17). Der dritte Aspekt der Produktorientierung betrifft die Unterrichtsqualität und fokussiert in diesem Sinne vor allem seit den in jüngster Zeit aufkommenden Vergleichsstudien die Umsetzung von Kompetenzen und Bildungsstandards in Schulbüchern (Matthes 2014, 17). In engem Zusammenhang damit steht die akkurate Analyse von Schulbuchaufgaben, die primär unter Berücksichtigung der heterogenen Schülerschaft hinsichtlich ihrer Qualität und Passung untersucht werden und in diesem Sinne im Hinblick auf ihre entlastende und unterstützende Funktion das Ziel verfolgen einen Beitrag zu deren Verbesserung zu leisten, wobei jedoch angemerkt werden muss, dass die Nutzung und Wirkung von Schulbuchaufgaben auf die Lernerschaft noch immer ein wenig beleuchtetes Forschungsfeld darstellt (Matthes 2014, 18 f.). Die Textverständlichkeit, ein weiterer Aspekt der Produktorientierung, setzt sich aktuell insbesondere mit der Bildungssprache und der damit verbundenen erfolgreichen fachtextlichen Arbeit auseinander, die für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern eine Schlüsselrolle einnimmt und für ihre Untersuchung eine Zusammenarbeit zwischen Sprach-, Bildungs- und Fachwissenschaftlern erfordert (Matthes 2014, 19 f.). Zu guter Letzt sei noch auf die Evaluation eingegangen, welche zur Untersuchung der Schulbücher Kriterienraster entwickelt, mit deren Hilfe eine qualitative Bewertung des Forschungsgegenstands möglich gemacht wird (Matthes 2014, 20). Diesbezüglich sei aus aktueller Sicht zudem erwähnt, dass die im Unterricht eingesetzten neuen Medien und eingeführten Bildungsstandards eine Weiterentwicklung und Überarbeitung der Raster zur Schulbuchoptimierung mit sich gebracht haben (Matthes 2014, 20 f.). Der zweite Schwerpunkt dieses Systematisierungsversuchs fußt auf der Prozessorientierung, welche sich wiederum in verschiedene Teilbereiche aufgliedern lässt und den „Lebenszyklus des Schulbuches“ ins Auge fasst (Doll/Rehfinger 2012, 21). Zunächst sei in diesem Sinne auf die Schulbuchentstehung, -entwicklung, -vermarktung und -aussonderung verwiesen, die sich unter anderem mit dem sozialpolitischen zeitgeschichtlichen Kontext, den Zulassungsmodalitäten und bisher nur vereinzelt mit den Autoren der Schulbücher auseinandersetzt (Matthes 2014, 21). Die Verwendung der Werke und die Befragung von Lehrenden und Lernenden stellen einen weiteren, wenn auch noch unzureichend erforschten Aspekt der prozessorientierten Schulbuchforschung dar, während die Perspektive der Erziehungsberechtigten einerseits und die unterrichtliche Introduktion des Lehrbuchs andererseits einen bislang kaum untersuchten Forschungsgegenstand abbilden (Matthes 2014, 21). Die Wirkungsorientierung stellt den dritten Schwerpunkt dieses Systematisierungsansatzes dar und untersucht die Wirkung von Schulbüchern auf der Ebene des Lernenden, des Lehrenden, der Öffentlichkeit und auf der Ebene der internationalen Bezie-

hungen (Doll/Rehfinger 2012, 25). Dabei beschäftigt sie sich unter anderem mit der intendierten und realen Wahrnehmung und Verständlichkeit von Schulbuchinhalten, wobei angemerkt werden sollte, dass sich die methodische Herangehensweise an diesen Forschungsbereich besonders komplex gestaltet (Matthes 2014, 23). Zudem wird das Schulbuch in diesem Sinne unter Berücksichtigung der verschiedenen Sozialisationsfaktoren als medialer und kommunikativer Gegenstand der Unterrichtsforschung gesehen (Doll/Rehfinger 2012, 21).

Die verschiedenen vorgestellten Ansätze zur Schwerpunktsetzung in der Schulbuchforschung zeigen deutlich auf, wie der Differenzierungsgrad der formulierten Systemisierungsansätze im Laufe der Zeit zunimmt (Doll/Rehfinger 2012, 21). Dennoch ist in der Forschung aus zeitgenössischer Perspektive eine deutliche Schwerpunktsetzung im Bereich der Produktorientierung zu erkennen, wobei insbesondere die Bereiche der Inhaltsanalyse und Verständlichkeitsüberprüfung Beachtung finden (Doll/Rehfinger 2012, 25). Daraus entsteht das wissenschaftliche Desiderat, dass die Forschung den Untersuchungsgegenstand zunehmend als komplexes Bildungsmedium wahrnimmt und sich gemäß dem aktuellen Forschungsstand unter Berücksichtigung aller notwendigen fachlichen und methodischen Erkenntnisse diesem Schwerpunkt widmet (Matthes 2014, 23 f.). In diesem Sinne sollte das Schulbuch in seiner Relation zu den anderen Medien in Bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie inhaltliche und formale Wechselbeziehungen betrachtet und analysiert werden (Höhne 2003, 47).

3.5 Methoden der Schulbuchforschung

Für eine angemessene und korrekte terminologische Verwendung erscheint es zur Klärung des Gegenstands dieses Unterkapitels zunächst sinnvoll, den Begriff Methoden und die damit einhergehende Problematik in Bezug auf seine Definition genauer zu beleuchten. In diesem Sinne ist es von Nöten eine Abgrenzung zwischen den ähnlich klingenden und oft synonym verwendeten Wörtern Methode, Methoden und Methodologie vorzunehmen (Menck 2014, 336). Das in der Einzahl verwendete Wort Methode bezeichnet dabei eine planmäßige Vorgehensweise, welche wiederum auf zuvor definierten schematischen Abläufen beruht und das Ziel verfolgt, das Objekt der Forschung, in diesem Falle das Schulbuch, genauer abzubilden und aus den Erkenntnissen Schlussfolgerungen zu ziehen (Menck 2014, 336). Folglich trägt die Methode bereits durch ihre Auswahl und Verwendung automatisch und implizit dazu bei, dass der Untersuchungsgegenstand festgelegt und eingegrenzt wird (Menck 2014, 336). Bei den Methoden, welche nun bewusst

in der Mehrzahl formuliert werden, handelt es sich im Gegensatz dazu um die Vielzahl an vorhandenen Techniken, welche für die Wissenschaftler ein Repertoire an Forschungsinstrumenten darstellt (Menck 2014, 336). Zu guter Letzt wird nun noch das Wort Methodologie genauer umrissen. Der Begriff verweist auf die Lehre der Methode in der Schulbuchforschung. In diesem Sinne kommt der Methodologie die Aufgabe zu, die theoretische Sichtweise der Wissenschaft auf eine Methode einzunehmen (Menck 2014, 336). Der Vollständigkeit halber sei noch erwähnt, dass neben den soeben erläuterten Begriffen unter anderem auch häufig die Wörter Ansatz, Modell, Konzeption und Theorie inflationär und unscharf im Zusammenhang mit den Methoden der Schulbuchforschung gebraucht werden (Menck 2014, 336). Aufgrund ihrer geringen Bedeutung für den Untersuchungsgegenstand dieser wissenschaftlichen Arbeit wird jedoch auf eine ausführliche Klärung dieser Begrifflichkeiten verzichtet.

Die mangelnde begriffliche Trennschärfe der Thematik spiegelt sich auch in der Wahl einer geeigneten Methode zur Untersuchung der Schulbücher wider. So zeigen Untersuchungen von Ernst Horst Schallenger (1976), dass deren Auswahl aus fachlicher Sicht häufig wissenschaftstheoretische Defizite aufweist und dadurch die Grundlage eines reflektierten Einsatzes fehlt (Schallenger 1976, 4). Diese Erkenntnisse gehen auch aus aktuellen Untersuchungen hervor, wobei Peter Menck (2014) zwei zentrale Punkte aufführt, die er als wesentlich für die Defizite in der Schulbuchforschung ansieht. Der erste Aspekt betrifft den Forschungsgegenstand selbst, der bis dato in Bezug auf seine eigene Beschaffenheit nur unzureichend und unscharf bestimmt ist, was folglich dazu führt, dass dieser erst durch die im Forschungsvorhaben eingenommene Sichtweise an Präzision gewinnt und letztendlich dadurch definiert wird (Menck 2014, 335). Der zweite Punkt betrifft die großzügige Auslegung begrifflicher, wissenschaftlicher und methodischer Aspekte in der Forschung (Menck 2014, 335). So findet die Ungenauigkeit in der begrifflichen und thematischen Eingrenzung des Wortes Schulbuch ihren Anfang und umfasst neben den vagen Ansprüchen an eine Operationalisierung und Gewinnung von Daten auch die daraus ableitbaren und in diesem Sinne ungesicherten Schlussfolgerungen (Menck 2014, 335). Ein weiterer Aspekt, der die Komplexität der Thematik Methode unterstreicht, ist die Tatsache, dass innerhalb der Forschung ein hohes Aufkommen an unterschiedlichen und facettenreichen schulbuchrelevanten Interessengebieten zu beobachten ist (Matthes/Schütze 2014, 9). Zudem beschäftigen sich immer mehr Fachbereiche unter Berücksichtigung ihrer eigenen Grundlagen und Erkenntnisse mit dem Untersuchungsgegenstand Schulbuch, was wiederum dazu führt, dass in der Auseinanderset-

zung mit Forschungsfragen eine multimethodische Vorgehensweise gewählt werden sollte (Matthes/Schütze 2014, 9). Daraus ergibt sich, dass es eine Vielzahl an Methoden gibt, welche gleichzeitig zahlreiche Möglichkeiten, aber auch Grenzen in sich bergen (Matthes/Schütze 2014, 10). Der Ansatz verschiedene Erkenntnissinteressen miteinander zu verknüpfen erfordert daher einen transdisziplinären, kommunikativen und kooperativen Austausch, der die bewusste Auswahl und Verzahnung der Methoden für eine gelungene Realisierung multimethodischer Ansätze fördert (Matthes/Schütze 2014, 10).

„Das heißt, hermeneutische, ideologiekritische, kontextualisierend-inhaltsanalytische Herangehensweisen, Text- und Bildanalysen, Diskursanalysen, statistische Erhebungen und Metaanalysen haben in der Schulbuchforschung genauso ihren Ort wie schriftliche Befragungen, Interviews, Gruppendiskussionen, Unterrichtsbeobachtungen, Evaluationsverfahren und darüber hinaus methodische Spezifizierungen“ (Matthes/Schütze 2014, 10).

Im Folgenden werden verschiedene Systematisierungsversuche von Forschungsmethoden vorgestellt, wobei angemerkt werden soll, dass der Fokus der Analyse im Rahmen dieser Arbeit weniger auf der detaillierten Beschreibung jeder einzelnen Methode, sondern verstärkt darauf liegt, unterschiedliche Kategorisierungsversuche der Vielzahl an vorhandenen Arbeitstechniken vorzustellen. Zunächst sei in diesem Sinne der Ansatz von Werner Wiater (2003) vorgestellt, der die Methoden in solche unterteilt, die sich mit historischen, systematischen und vergleichenden Forschungsbelangen auseinandersetzen. Den Anfang machte im Bereich des historischen Forschens die geisteswissenschaftlich ausgerichtete Auswertung von Quellen, welche sich hermeneutischer und qualitativ-inhaltsanalytischer Verfahren bedient und es sich zum Ziel setzt, den geschichtlichen Kontext eines Schulbuchs aus geistig-kultureller Perspektive zu analysieren und zu rekonstruieren (Wiater 2003, 5). Seit den 1970er Jahren haben sich die historischen Forschungsbelange und somit auch die verwendeten Methoden erweitert und modifiziert (Wiater 2003, 5). Im Interessenmittelpunkt stehen seither zunehmend real- und sozialgeschichtliche Aspekte, die den Fokus auf eine historisch-multiperspektivische Erfassung des Untersuchungsgegenstands legen und sich bei der Erhebung und Auswertung von Daten an sozialwissenschaftlichen, sprachanalytischen, empirischen und ideologiekritischen Methoden orientieren (Wiater 2003, 5). Der Verwendung dieser Verfahren liegt die Gemeinsamkeit eines klar definierten Vorgehens zugrunde, welches seinen Anfang in der Festlegung des Forschungsinteresses in Form einer Hypothese hat (Wiater 2003, 5). Daraufhin folgt die Sichtung der Unterlagen, wobei hierfür sowohl auf Quellen im engen als auch im weiten Sinn zurückgegriffen wird, um anschließend die daraus gewonnenen Daten mithilfe von philosophisch-geisteswissenschaftlichen und empirisch-analytischen

Methoden auszuwerten, zusammenzutragen und zu interpretieren (Wiater 2003, 5 f.). Systematische Forschungsbelange beschäftigen sich hingegen mit der elementaren Schulbuchentstehung und -entwicklung sowie mit dem unterrichtlichen Einsatz von Schulbüchern aus einer pädagogisch-didaktischen Perspektive und verwenden hierfür empirische und hermeneutisch-phänomenologische Methoden, wobei das Prozedere die Beschreibung, die Analyse und Auswertung sowie die kritische Interpretation der Daten umfasst (Wiater 2003, 6). Im Bereich der vergleichenden Schulbuchforschung werden verstärkt sowohl hermeneutisch-geisteswissenschaftliche als auch empirisch-quantifizierende Verfahren eingesetzt, die sich aus vergleichender, kulturwissenschaftlicher Sicht mit wirtschaftlichen, politologischen, geschichtlichen und geographischen Themen auseinandersetzen (Wiater 2003, 6 f.). Auch diese Methoden beginnen ihr Verfahren mit einer objektiven Beschreibung des Sachverhalts, auf die jedoch zur Einhaltung der Gütekriterien eine Eingrenzung der zu vergleichenden Kriterien folgt (Wiater 2003, 7). Im Anschluss knüpfen daran, wie bereits aus den anderen Verfahren geläufig, die multifaktorielle Analyse sowie die Auswertung und Interpretation der Vergleichsaspekte in Form einer Beschlussfassung oder Erwartung an (Wiater 2003, 7). Ein weiterer aktuellerer heuristischer Kategorisierungsversuch lässt sich aus der Herausgeberschrift „Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung“ (Knecht /Matthes/Schütze/Aamotsbakken 2014) ableiten, welche die Vielzahl an vorhandenen Arbeitstechniken gemäß ihrer Ausrichtung in allgemeine Zugänge, kontextualisierend-inhaltsanalytische und hermeneutische Zugänge, sprach- und bildungsanalytische Zugänge sowie nutzungs- und wirkungsorientierte Zugänge unterteilt (Matthes/Schütze 2014, 10). Die erste Kategorie nimmt sich in diesem Sinne fachwissenschaftsübergreifender Thematiken an und bedient sich bei der Untersuchung des Forschungsgegenstands unter anderem multiperspektivisch-, heuristisch-, didaktisch- und ideologiekritisch-analytischer Methoden (Matthes/Schütze 2014, 10-12). Im Hinblick auf die kontextualisierend-inhaltsanalytischen und hermeneutischen Zugänge ist zu sagen, dass sich diese mit dem forschungs- und schulbuchrelevanten Bezugsrahmen, der je nach Schwerpunktsetzung sowohl mehr als auch weniger eingegrenzt sein kann, beschäftigen und dabei unter anderem hermeneutisch-textanalytische und qualitativ-inhaltsanalytische Methoden heranziehen (Matthes/Schütze 2014, 12 f.). Während die sprach- und bildungsanalytische Ausrichtung ihren Fokus beispielsweise unter Verwendung multimodal-analytischer, quantitativ-inhaltsanalytischer und linguistischer Methoden verstärkt auf die Erfassung von verbalen und figurativen Darstellungen legt, setzt der nutzungs- und wirkungsorientierte Zugang Methoden wie Befragungen, Beobachtungen, Inhaltsanalysen sowie nichtreaktive Erhebungsmethoden ein, um aus

den Untersuchungen Erkenntnisse zum Gebrauch und zu den Effekten von Schulbüchern abzuleiten (Matthes/Schütze 2014, 15 f.).

Zu guter Letzt sei zu den Methoden der Schulbuchforschung noch angemerkt, dass der Schwerpunkt in der Forschungspraxis der Deutschschulbücher auf der Produktorientierung liegt und damit verstärkt inhaltsanalytische Methoden zum Einsatz kommen (Ott 2019, 298), während die Nutzungs- und Wirkungsforschung wie bereits zuvor in dieser Arbeit unter 3.4 „Schwerpunkte der Schulbuchforschung“ erwähnt, bisher nur am Rande Beachtung findet, weshalb auch ihre verwendeten Methoden aus wissenschaftlicher Sicht noch nicht ausreichend beleuchtet sind (Matthes/Schütze 2014, 16).

3.6 Aktueller Stand der Schulbuchforschung

Wie bereits im Rahmen dieser Arbeit mehrfach betont, stellt das Schulbuch einen vielseitigen, wenn auch komplexen Forschungsgegenstand dar, weshalb zur Beschreibung des aktuellen Forschungsstands eine mit dem Untersuchungsgegenstand in Einklang stehende, gezielte fächer- und themenspezifische Darstellung der Schulbuchforschung von Nöten ist.

In diesem Sinne wird zunächst ein zusammenfassender Überblick aus Sicht der Fachdidaktik Deutsch für den Muttersprachunterricht dargelegt, wobei sich das Forschungsfeld aufgrund des in den letzten Jahrzehnten ansteigenden Interesses mittlerweile primär mit den fünf Bereichen Geschichte, Diskursivität, Aufgabe, Nutzung und Methodik beschäftigt (Radvan 2018, 63). Der Themenschwerpunkt Geschichte führt dabei insbesondere Studien zum Lesebuch und vereinzelt zur Linguistik im Hinblick auf die historische Entstehung, Entwicklung und Bedeutung des Schulbuchs durch (Radvan 2018, 63), während sich aktuelle Studien zur Diskursivität verstärkt mit den Themen Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und sprachsensibler Unterricht auseinandersetzen und dabei vor allem Sprachbücher in Bezug auf ihre didaktische Reduktion und den gesteuerten Wissenserwerb analysieren (Radvan 2018, 64). Zudem werden dabei unterrichtssprachliche Aspekte und der Einsatz von Darstellungen zum Untersuchungsgegenstand gemacht (Ott 2019, 301). Aktuelle Studien zur Aufgabenanalyse fokussieren gleichermaßen Text und Bild und beschäftigen sich mit der Ausarbeitung, dem Format sowie mit deren konzeptionellem und praktischem Einsatz im Unterricht (Radvan 2018, 64). Dabei liegt das Augenmerk insbesondere auf der Kompetenzorientierung von Schulbuchaufgaben und den damit einhergehenden Fragen nach deren Konzeption und praktischer Anwendung (Ott 2019, 302). Aufbauend darauf werden im Bereich der Nutzung insbesondere Unter-

suchungen zur Wirkung von Lehr- und Lernprozessen, zur Anwenderperspektive sowie zur Passung zwischen der angestrebten und realisierten Verwendung der Lehrwerke durchgeführt (Radvan 2018, 64), während das Themengebiet der Methodik im Fach Deutsch in Bezug auf die Schulbuchforschung aktuell unter Berücksichtigung der großen kooperativen, inter- und intradisziplinären Ausrichtungen insbesondere Studien zur wissenschaftlichen Konkretisierung von Forschungsvorhaben durchführt (Radvan 2018, 65). In jüngster Zeit können die soeben genannten fünf Bereiche um einen weiteren, den der Digitalisierung, erweitert werden, wenngleich dieser Kernbereich noch keine unmittelbare Bedeutung für und keine direkten Auswirkungen auf die Konzeption von Schulbüchern und somit auch nicht auf die Schulbuchforschung hat (Ott 2019, 302). Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass in diesem Sinne immer noch Studien zur Analyse und Bewertung aktueller Lehrwerke sowie zu deren schulpraktischem Einsatz fehlen (Ott 2019, 292). Im Bereich der schulbuchbezogenen Linguistik sollte daher vermehrt der Versuch unternommen werden, neben dem informationsvermittelnden auch den didaktischen Aspekt zu berücksichtigen und Studien zur Verständlichkeit von Schulbüchern durchzuführen (Ott 2019, 301). Zudem sollten weitere Analysen zum Kompetenzerwerb durch Schulbuchaufgaben erfolgen, da sich diese bisweilen auf Untersuchungen in den Fachbereichen Literatur, Sprechen und „Sprache untersuchen“ limitieren (Ott 2019, 302). Auch im Bereich der Digitalisierung zeigen sich in Bezug auf realisierte und geplante Innovationen mit didaktischem Schwerpunkt sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene Forschungslücken (Ott 2019, 303). In Hinsicht auf den aktuellen Forschungsstand sei daher abschließend angemerkt, dass sich das Fach Deutsch für den Muttersprachunterricht aus didaktischer Perspektive bisweilen lediglich am Rande mit dem breit aufgestellten Themengebiet der Schulbuchforschung auseinandersetzt (Ballis/Wilczek 2008, 139) und dass weiterhin weitgehend ein unsystematisches Vorgehen der Beforschung zu beobachten ist (Ott 2019, 292).

Anschließend folgt nun die Beschreibung des aktuellen Stands der Schulbuchforschung aus Sicht der Fachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Hierfür wird eine zusammenfassende, sich auf die Schweizer Lehrwerke beziehende Analyse von Britta Juska-Bacher (2020, 105) herangezogen, die aufzeigt, dass

„- die notwendige Abdeckung der ganzen Primarschulzeit (Kindergarten bis 6. Schuljahr) durch DaZ-Lehrmittel, die immigrierte Kinder verschiedener Altersstufen unterstützt, seit Mitte der 1980er-Jahre (2. Phase) gegeben ist.

- ein längerfristiger Kompetenzaufbau in Lehrmitteln, den es braucht, um Kinder an die deutsche Sprache heranzuführen (z.B. Ott, 2014 S. 205), seit Anfang des 21. Jahrhunderts (3. Phase) gegeben ist.
- ein großer Teil der Lehrmittel bemüht ist, die Erstsprachen und -kulturen der Schüler*innen ins Lehrmittel einzubeziehen. Während sie in der ersten Phase als Hilfsmittel für die Vermittlung der Zielsprache eingesetzt werden, verfolgen spätere Lehrmittel einen interkulturellen Ansatz.
- eine integrative Förderung von Lehrmitteln ermöglicht, von der Lehrperson aber auch entsprechend umgesetzt werden muss. Die DaZ-Lehrmittel der bisher letzten Phase deuten eine Lösung an, indem sie auch in Regelklassen, also zur gemeinsamen Förderung von zweit- und erstsprachigen Kindern, verwendet werden können.“

Der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit setzt in diesem Sinne an das Desiderat der soeben dargestellten Kurzfassung an, dass Schulbücher der soziokulturellen und sprachlichen Heterogenität der Lernerschaft gerecht werden sollten, weshalb die Durchführung von Studien zur Überprüfung der Integrativität der im Fach Deutsch eingesetzten Lehrmittel von Nöten ist (Juska-Bacher 2020, 105).

Im weiteren Verlauf wird nun für eine themenspezifische Darstellung des Forschungsstands zunächst nochmals der bereits zuvor erläuterte Kernbereich der Diskursivität aufgegriffen, um auf die ausgewählten Aspekte der Mehrsprachigkeit und der Interkulturalität einzugehen, welche sowohl in der Deutschdidaktik als auch im Fach Deutsch als Zweitsprache zentrale Gegenstände der Schulbuchforschung darstellen. Die Mehrsprachigkeitsforschung ist dabei aktuell ein breites und dynamisches Feld und umfasst Untersuchungen zur Soziolinguistik, zum Zweitspracherwerb sowie zur Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext (Jeuk 2018, 114). Jedoch gilt es zu berücksichtigen, dass diese Entwicklung größtenteils den Interessen der Bildungspolitik geschuldet ist, weshalb Studien dazu oftmals das Ziel verfolgen, ausgleichende Maßnahmen aus den Erkenntnissen abzuleiten (Jeuk 2018, 121). Im Bereich der Interkulturalität beschäftigt sich die Schulbuchforschung insbesondere mit Fragen zur Theorie und Didaktik und führt hierfür, in Einzelfällen auch unter Einbezug der neuen Medien, verstärkt Studien zu interkulturellen Fragestellungen durch (Hoffmann 2018, 94). Dabei repräsentieren im Grundschulbereich neben den thematischen Schwerpunkten der Sozialisation, der Literatur und der didaktischen Konzeption (Hoffmann 2018, 95) insbesondere die Verwendung verschiedener Zeichensysteme sowie der intermediale Einsatz des Schulbuchs den Großteil aktueller Forschungsaktivitäten, wobei es jedoch anzumerken gilt, dass deren Erkenntnisse bis dato noch nicht systematisiert zusammengefasst wurden (Hoffmann 2018, 100). Forschungslücken lassen sich im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung immer noch in Bezug auf

die flächendeckende Einbettung der Perspektive des Fachs Deutsch als Zweitsprache in der deutschdidaktischen Forschung und somit auch in der Schulbuchforschung festhalten (Jeuk 2018, 121). Im Bereich der Interkulturalität sollten zukünftige Untersuchungen zudem verstärkt den inter- und intranationalen, den interdisziplinären sowie den instituti- ons- und klassenübergreifenden Aspekt des Untersuchungsgegenstands berücksichtigen (Hoffmann 2018, 101).

Zum themenspezifischen Forschungsstand von Sprachbüchern für den Muttersprachun- terricht im Fach Deutsch ist zu sagen, dass sich die Untersuchungen inhaltlich insbeson- dere auf deren Entwicklung, Darstellung, fachwissenschaftliche und gesellschaftliche Einbettung sowie auf die Auseinandersetzung mit den darin vorkommenden Aufgaben- formaten fokussieren (Pfaff 2003, 664 f.) und eine starke fachdidaktische Ausrichtung aufweisen (Ott 2019, 295), während es immer noch Lücken bei der Überprüfung zur in- haltlichen Wechselwirkung von Theorie und Praxis (Ott 2019, 296), im Bereich der Wir- kungsforschung und bei der theoretischen Fundierung von Analyserastern zu verzeichnen gibt (Pfaff 2003, 663). Dies liegt unter anderem daran, dass das Sprachbuch seit den 1970er Jahren zunehmend im Rahmen von einzelnen und kaum von groß angelegten, systematischen Analysen untersucht wird (Lesch 2003, 124).

Da seit den 1990er Jahren der Schwerpunkt in Sprachbüchern wieder vermehrt auf der Grammatik und somit auch auf den damit verbundenen Fachtermini, Thematiken und Methoden liegt und sich der Untersuchungsgegenstand wie in Kapitel 2 erläutert mitunter auf die Einführung grammatikalischer Inhalte fokussiert, soll im Folgenden ein kurzer Abriss zum themenspezifischen Forschungsstand dieses Aspekts dargelegt werden (Le- sch 2003, 138 f.). Dieses Themengebiet stellt ein breit aufgestelltes Feld dar und umfasst sowohl quantitative und qualitative Untersuchungen zum praktischen Können als auch zum theoretischen Wissen (Binander/Langlotz 2018, 304). Hierzu setzt sich beispiels- weise Jakob Ossner (2007) mit der Kompetenzvermittlung und der Wissenskonstruktion grammatikalischer Inhalte durch Sprachbücher auseinander und hält dabei fest, dass eine Vermittlung fast ausschließlich auf eine einseitige Anwendung des Gelernten abzielt und dass der metakognitive Transfer sowie die Wechselbeziehung von Theorie und Praxis bisweilen in der Forschung vernachlässigt werden (Ossner 2007, 180). Bei Betrachtung der Studien fällt zudem auf, dass nur wenig systematische Untersuchungen zur Vermitt- lung grammatikalischer Inhalte durchgeführt werden, wodurch das Desiderat nach einer fundierten Konzeption operationalisierter Methoden entsteht und die Nachfrage zur Aus-

übung von Interventionsstudien und zur Erforschung aktueller Unterrichtspraktiken ansteigt (Binander/Langlotz 2018, 314).

Abschließend soll noch angemerkt werden, dass sich aktuell im deutschsprachigen Raum nur wenige Institutionen der systematischen Schulbuchforschung annehmen (Wiater 2003, 7). Zu diesen zählen zum einen das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, welches sich insbesondere mit der vergleichenden Schulbuchforschung auseinandersetzt, und zum anderen die Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung e.V., die Forscher aus aller Welt zusammenführt und sie in Austausch treten lässt (Wiater 2003, 8). Als eine weitere wichtige Plattform ist zu guter Letzt das virtuelle Netzwerk für internationale Schulbuchforschung, genannt Edumeres, aufzuführen, welches die digitalen Inhalte des Georg-Eckert-Instituts zusammenschließt und diese auf ihrer Website allen Interessierten zur Verfügung stellt (Radvan 2018, 65).

4. Sprachbücher im Deutschunterricht der bayerischen Grundschule

Im ersten Teil des Kapitels setzt sich diese Arbeit für eine ausführliche theoretische Fundierung des Untersuchungsgegenstands mit den Grundlagen für die Zulassung von Sprachbüchern auseinander und beleuchtet dabei zunächst anhand wesentlicher Etappen die historische Entwicklung der Schulbuchzulassung. Im Anschluss wird die Entstehung von Grundschullehrwerken fokussiert, welche die Schritte der Vorüberlegung, der Erstellung eines Manuskripts, der Druckvorstufe und des Zulassungsverfahrens umfasst und detaillierter beschreibt. Zu guter Letzt wird unter Klärung des rechtlichen Rahmens auf das Zulassungsverfahren in Deutschland und in Bayern eingegangen. Anschließend geht der zweite Abschnitt auf die Kriterien zur Begutachtung von Schulbüchern ein und fokussiert dabei zunächst die allgemeinen Vorgaben zur Begutachtung von Lernmitteln. In diesem Sinne werden schulbücherrelevante, formale und gestalterische sowie inhaltliche Vorgaben analysiert, wobei Letztere rechtliche, lehrplanbezogene, darstellungsspezifische und didaktisch-methodische Aspekte umfassen. Danach werden die Schulbuchkriterien der Grundschule betrachtet, welche zunächst im Detail auf die allgemeinen Anforderungen und somit auf die Bayerische Verfassung, den Bildungsauftrag der Grundschule und die grundschulspezifischen Unterrichtsgrundsätze eingehen. Im Anschluss daran werden die fachspezifischen Anforderungen in Deutsch erklärt, indem die vorausgesetzten Merkmale von Fibeln, Lesebüchern und Büchern im Lernbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchend und reflektierend dargelegt werden. Im Kapitel „Einsatz

von Sprachbüchern im Deutschunterricht“ wird zunächst die historische Entwicklung anhand einer Darstellung der zentralen Strömungen seit den 1960er Jahren beschrieben. Darauf aufbauend werden zum einen die Besonderheiten von Sprachlehrwerken anhand einer Schilderung der unterrichtsrelevanten Kriterien und der Aufgabenmerkmale aufgezeigt und zum anderen die unterschiedlichen Sprachbuchtypen, die in reine und integrierende Bücher unterteilt werden können, analysiert. Zu guter Letzt werden zur Erläuterung der Kennzeichen noch die unterrichtsleitenden und die unterrichtsbegleitenden Funktionen, die ein Sprachbuch erfüllen kann, ausgeführt. Abschließend setzt sich das Kapitel „Zugelassene Grundschulsprachbücher für das Unterrichtsfach Deutsch gemäß dem bayerischen LehrplanPLUS“ zunächst aus rechtlicher Sicht mit dem Begriff Lernmittel und den dazugehörigen Termini zulassungspflichtig, nicht zulassungspflichtig und lernmittelfrei auseinander, um darauf aufbauend eine Auflistung und Beschreibung der zugelassenen Sprachbücher der Grundschule darzulegen, wobei eine Unterteilung in digitale und analoge Lernwerke getroffen wird.

4.1 Grundlagen für die Zulassung von Schulbüchern in Bayern

In diesem Kapitel sei zunächst auf die Geschichte der Schulbuchzulassung, die in sich selbst ein eigenes umfassendes Forschungsfeld darstellt, eingegangen, um die zentralen Etappen ihrer historischen Entwicklung für eine angemessene Kontextualisierung des Untersuchungsgegenstands anhand eines kurzen Abrisses zu schildern. Dabei fällt im Rückblick auf, dass die Zulassung von Schulbüchern stets vom Versuch der Kontrolle seitens unterschiedlicher Institutionen geprägt ist. So beanspruchte anfänglich im 16. Jahrhundert die Kirche eine von ihr durchgeführte geistliche Überprüfung der Inhalte (Stöber 2010, 1). Erst im 18. Jahrhundert beginnt der Staat sukzessive seinen direkten Einfluss auf die Bildung aufzubauen und somit auch auf die Schulbuchzulassung auszuweiten, bis letztendlich 1872 das Schulaufsichtsgesetz eingeführt wird, welches das Monopol in ausschließlich staatliche Hand legt (Stöber 2010, 2). Der bereits vor 1945 föderal ausgerichtete Staat führt in diesem Sinne auch in Bayern eine Lehrmittelkommission ein, die sich mit der Schulbuchzulassung beschäftigt und letztendlich über eine Aufnahme oder Ablehnung der Lehrwerke entscheidet (Ott 2016, 38). In Zeiten des Nationalsozialismus unterliegt das Schulbuch hingegen der totalitär ausgerichteten staatlichen Supervision des Reichsinnenministeriums, des Reichserziehungsministeriums sowie der Reichsstelle für das deutsche Schul- und Unterrichtsschrifttum (Ott 2016, 39). Nach Kriegsende ist es daher aufgrund der nationalsozialistisch-ideologischen Ausrichtung der

Schulbücher unumgänglich, alte Werke zu konfiszieren und neue Lehrwerke einzuführen (Ott 2016, 40). So kommt 1945 in den Westlichen Besatzungszonen zunächst ein Notschulbuchprogramm zum Einsatz, während in der Sowjetischen Besatzungszone bereits der Aufbau einer reglementierten staatlichen Alleinherrschaft über das Schulbuch initiiert wird (Ott 2016, 40 f.). Seit 1949 obliegt die Verantwortlichkeit in der Bundesrepublik den deutschen Behörden, wobei die Zuständigkeit an die einzelnen Länder und somit respektive an die zuständigen Kultusministerien abgegeben wird (Stöber 2010, 3). Im Zuge dessen erfolgt eine gesetzliche Legitimation der Zulassung von Lehrwerken, an die sich die neuen Bundesländer im Rahmen der Wiedervereinigung anschließen (Wendt 2010, 85). Ein Mittel zum regelmäßigen Austausch zwischen den einzelnen Bundesländern ermöglicht die Kultusministerkonferenz, bei der unter anderem Überschneidungen im Bereich der Schulbuchzulassung thematisiert werden (Stöber 2010, 3). In Hinblick auf die gegenwärtige Zulassung von Schulbüchern sei zudem noch angemerkt, dass das föderal geprägte Deutschland von liberalen Tendenzen beeinflusst ist (Ott 2016, 44) und dass diese zunehmend zu inhaltsbezogenen Suggestionen der Verlage führen (Ott 2016, 36), wodurch die Bedeutung und Verantwortung der Redaktionen im Schulbuchwesen kontinuierlich steigt (Ott 2016, 44).

Im Folgenden beschäftigt sich dieser Absatz in Anlehnung an die in Abschnitt 6.2.2 eingegrenzte Materialstichprobe mit der Entstehung von Grundschullehrwerken, deren oftmals mehrjähriger Prozess von einer Vielzahl an mitwirkenden Personen und einer hohen finanziellen Investition gekennzeichnet ist (Hermann 2016, 52) und die Schritte der Vorüberlegung, der Manuskripterstellung, der Druckvorstufe und des Zulassungsverfahrens umfasst. Die Vorüberlegungen beginnen mit dem auftretenden Bedarf der Entwicklung oder Überarbeitung eines Lehrwerks aufgrund des Aufkommens eines neuen Lehrplans oder anlässlich gewisser soziokultureller Entwicklungen (Hermann 2016, 52). Dabei betreffen die Vorarbeiten primär die wirtschaftlichen Aspekte, die sich in diesem Sinne mit dem Marktpotenzial und der Rentabilität des Schulbuchs auseinandersetzen (Hermann 2016, 52). Anschließend erfolgt das Verfassen der lehrplanorientierten Niederschrift durch ein vom Verlag zusammengestelltes Autorenteam, welches sich im Rahmen von periodischen Treffen austauscht, bis das Manuskript am Ende eines zeitaufwändigen und intensiven Prozesses aus inhaltlicher Sicht druckfertig ist (Hermann 2016, 53). Auch im nächsten Schritt, dem der Druckvorstufe, können die Verfasser des Lehrwerks gegebenenfalls aktiv in beratender Funktion in die Abfolge der Illustrationen, der Gestaltung und der Redaktion eingeschlossen werden (Hermann 2016, 53). In diesem Sinne erfolgt im

Rahmen der Bebilderung zunächst, durch die zuvor nach definierten Kriterien ausgewählten Illustrator*innen, die Anfertigung erster detailreicher Entwürfe (Hermann 2016, 54). Im Anschluss werden diese auf Anregung überarbeitet und nach ihrer endgültigen Fertigstellung freigegeben (Hermann 2016, 54). Anschließend erfolgt die Gestaltung des Layouts, die sich unter anderem mit der Strukturierung der Schulbuchseiten in Bezug auf Unterlegungen, Hervorhebungen und Schriften beschäftigt (Hermann 2016, 54). Der letzte Aspekt der Druckvorstufe, der der Redaktion, umfasst neben einer konstanten Unterstützung im Entstehungsprozess die redaktionelle Revision sowie die Anfertigung aller benötigten Unterlagen wie zum Beispiel die des Exposés und der Stellungnahme für die Vorlage der Lehrwerke im Kultusministerium (Hermann 2016, 55). Das Zulassungsverfahren, welches den letzten Schritt im Entstehungsprozess der Grundschullehrwerke repräsentiert, stellt hingegen den juristischen Legitimationsprozess von zulassungspflichtigen Schulbüchern dar und wird von den soeben erwähnten zuständigen Kultusministerien ausgeübt (Hermann 2016, 55).

Auf die Zulassungspraxis soll nun nochmals detailliert eingegangen werden, wobei die Schwerpunktsetzung im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit auf dem bayerischen Raum liegt. Zur Erläuterung der Schulbuchzulassung erscheint es dabei zunächst sinnvoll, den rechtlichen Rahmen eines Zulassungsverfahrens darzulegen. Hierfür sei zunächst angemerkt, dass die eingesetzten Schulbücher unter anderem die Aufgabe haben, die im Vorfeld auf rechtlicher Ebene definierten Lerninhalte zu vermitteln, weshalb die Eignung eines Lehrwerks für die Nutzung im Unterricht stets im Rahmen eines Verfahrens überprüft werden muss (Leppek 2002, 5). Die Schulbuchapprobationen unterliegen dabei laut Grundgesetz in der föderalistischen Bundesrepublik Deutschland der Bildungshoheit der einzelnen Länder und somit deren zuständigen Kultusministerien (Fey 2016, 67), weshalb das einfache Bundesrecht grundsätzlich keine Regelungen zur Schulbuchzulassung enthält (Leppek 2002, 8). Das Verfassungsrecht liefert jedoch zusammen mit den bundesweit geltenden Beschlüssen des Verfassungs- und des Verwaltungsgerichts einen allgemeinen rechtlichen Rahmen und die Grundlage für die Definition von Lerninhalten und -zielen (Leppek 2002, 1 f.). Erlasse zur Zulassung von Schulbüchern finden sich daher primär im Landesrecht wieder, das durch Landesverfassungen einerseits, Schulgesetze, Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften andererseits sowie durch die Entscheidungen der Kultusministerkonferenz näher bestimmt werden (Leppek 2002, 8 f.). Während die Landesverfassungen bezüglich ihrer Ausarbeitung Unterschiede aufweisen und somit nur ansatzweise Vorgaben zum Zulassungsprozess enthalten, defi-

nieren die auf Bundeslandebene geltenden Schulgesetze die Anforderungen sowie die Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften auf detaillierte Art und Weise die formalen und inhaltlichen Modalitäten des Zulassungsverfahrens (Leppek 2002, 8 f.). Die regelmäßig stattfindenden Kultusministerkonferenzen stellen einen Zusammenschluss der Kultusminister aller Bundesländer Deutschlands dar und verfolgen das Ziel, die Vielzahl an oftmals regional geprägten politischen und rechtlichen Interessen in Einklang zu bringen, um Unterschiede auf der administrativen Bildungsebene zu mindern (Leppek 2002, 10 f.). Dabei werden während der Treffen Empfehlungen erlassen, die erst im Nachgang durch ein jeweils in den einzelnen Bundesländern durchgeführtes Gesetzgebungsverfahren rechtliche Wirksamkeit erlangen können (Leppek 2002, 11). Eine Grundlage für schulbuchzulassungsrelevante Inhalte räumt die Entscheidung der Kultusministerkonferenz vom 29.06.1972 durch den Beschluss des Genehmigungsvorbehalts und der Verzichtmöglichkeit, durch die nähere Bestimmung des Vorgehens bei der Einführung und der Eignungsprüfung sowie die Definition deren grundlegender formaler Kriterien ein (Leppek 2002, 12 f.). Ausgehend vom soeben erläuterten rechtlichen Rahmen, haben sich in Deutschland verschiedene Verfahrensweisen entwickelt, die in gutachterliches Verfahren, vereinfachtes Verfahren, pauschale Zulassungen und Stichprobenprinzip unterteilt werden können (Fey 2016, 69 f.). Diesbezüglich gilt es noch anzumerken, dass in Berlin, Hamburg, Schleswig-Holstein und im Saarland zur Einführung von Schulbüchern keine Genehmigung von Nöten ist, weshalb ein staatlich reguliertes Zulassungsverfahren in diesen Bundesländern entfällt (Fey 2016, 68 f.). Beim gutachterlichen Verfahren wird das oftmals von Lehrkräften aufgesetzte Schriftstück durch das Medienunternehmen bei der zuständigen Behörde eingereicht, wobei die Stellungnahme auf einer ausführlichen Analyse beruht, bei der auf konkrete, übergeordnete Kriterien zurückgegriffen wird (Fey 2016, 69). Das Feedback der Zulassungsstelle wird anschließend mit einem Appell zur Überarbeitung an den Verlag zurückgeschickt, obgleich angemerkt werden muss, dass dieser keinen verbindlichen Charakter hat und dass eine Ablehnung des Schulbuchs lediglich erfolgt, wenn essenzielle Kriterien nicht berücksichtigt werden (Fey 2016, 69). Im Vordergrund des vereinfachten Verfahrens, welches fächerspezifisch oder ergänzend Verwendung findet, steht die Stellungnahme des Medienunternehmens, die eine Deckung zwischen dem Schulbuch und den staatlich aufgestellten Kriterien deklariert (Fey 2016, 70). In Bezug auf die pauschalisierte Genehmigung sei gesagt, dass diese einerseits fächerunabhängig bei der Einführung schulartspezifischer Schulbücher angewandt wird und dass sie andererseits bei ergänzenden Materialien, die aus rechtlicher Sicht keine Zulassung benötigen, zum Einsatz kommt (Fey 2016, 71). Aus zu Forschungszwecken

durchgeführten Befragungen kristallisiert sich zudem ein weiteres informelles Vorgehen, das des Stichprobenprinzips, heraus, welches seinen Kern in der exemplarischen Übereinstimmungsprüfung von pauschal zugelassenen Lehrwerken hat (Fey 2016, 71). Diesbezüglich sei zudem noch angemerkt, dass zum formalen Vorgehen und seiner Angemessenheit keine näheren aus wissenschaftlicher Sicht verlässlichen Informationen vorhanden sind (Fey 2016, 71).

Nun soll eine detaillierte Beschreibung der für diese Arbeit relevanten Zulassung im Bundesland Bayern folgen, welche unter bildungsministerialer Aufsicht erfolgt und ein umfassendes Unterfangen darstellt (Stöber 2010, 7). Das gesetzliche Fundament des 2008 aktualisierten Verfahrens bildet zum einen das bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, welches in Artikel 51 eine vom Ministerium geregelte Genehmigung der Schulbücher voraussetzt, und zum anderen die Zulassungsverordnung, die eine detaillierte Beschreibung der Bedingungen umfasst (Stöber 2010, 7). In § 3 wird diesbezüglich vorgegeben, dass Lernmittel

- „1. nicht in Widerspruch zu geltendem Recht stehen,
2. die Anforderungen der Lehrpläne erfüllen,
3. den Anforderungen entsprechen, die nach pädagogischen Erkenntnissen, insbesondere nach methodischen und didaktischen Grundsätzen sowie nach Auswahl, Anordnung, Darbietung und Umfang des Stoffs für die betreffende Schulart und Jahrgangsstufe angemessen sind,
4. im Fach Religionslehre von der betreffenden Religionsgemeinschaft als mit ihren Glaubensgrundsätzen vereinbar erklärt worden sind und
5. keine für den Unterricht nicht erforderliche Werbung enthalten“ (Bayerische Staatskanzlei 2008b)⁴.

Zur Begutachtung des Schulbuchs im Hinblick auf die soeben erwähnten Vorgaben wird ein mehrschrittiges Verfahren durchgeführt, welches seinen Ursprung im vom Medienunternehmen vorgelegten Antrag hat (Stöber 2010, 8). Dieser beinhaltet einerseits Informationen zu dem Fach, der Schulart und der Stufe und enthält andererseits zwei in Farbe gedruckte Ausgaben des Schulbuchs (Stöber 2010, 8). Im Anschluss daran erfolgt eine ministeriale Überprüfung der Kriterien durch das Referat III.4, wobei zunächst eine erste Durchsicht von Nöten ist, bei der inspiziert wird, ob die eingereichten Dokumente komplett und im Allgemeinen kriterienkonform sind (Stöber 2010, 8). Danach wird die Prüfung in Form eines gutachterlichen Verfahrens eingeleitet, welches von zwei besonders qualifizierten Lehrkräften durchgeführt wird, die innerhalb von sechs Wochen ein zeh-

⁴ <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZLV>true> (zuletzt aufgerufen: 20.06.2021).

bis zwanzigseitiges Gutachten erstellen müssen (Stöber 2010, 8 f.). Hierzu ziehen die Beauftragten die auf dreizehn Seiten zusammengefassten Kriterien zur Begutachtung von Lernmitteln sowie die fächer- und schulartspezifischen Vorgaben heran, um letztendlich eine Empfehlung zur Zulassung, zur Zulassung unter aufschiebenden Bedingungen oder zur Nichtzulassung auszusprechen (Stöber 2010, 8 f.). Diesbezüglich sei noch angemerkt, dass die dargelegten Attribute für eine Bewertung nur unzureichend beschrieben und definiert werden, sodass bei einer Ablehnung eine ausführliche objektive Beschreibung der Mängel von Nöten ist (Stöber 2010, 8 f.). Auf dieser Grundlage erlässt das Ministerium einen Bescheid, auf dessen Basis der Verlag gegebenenfalls nochmals Überarbeitungen am Schulbuch ausführt (Stöber 2010, 9). Die Genehmigung in Form einer offiziellen Zulassung erfolgt dann final durch den Eintrag des Lehrwerkstitels im Lernmittelverzeichnis auf der Homepage des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (Stöber 2010, 9).

Abschließend sei noch angemerkt, dass es zur Zulassung von Schulbüchern auch kritische Anmerkungen gibt, die zum einen die Förderung der soziokulturellen Angepasstheit von Lehrwerken (Stöber 2010, 16) sowie die einflussnehmenden, in den Prozess involvierten Aspekte betreffen (Ott 2016, 45), die institutioneller, wirtschaftlicher und individueller Natur sind (Herrmann 2016, 61). Des Weiteren gilt es zu bedenken, dass eine subjektiv geprägte Sichtweise der Verfasser trotz aller Bemühungen hinsichtlich der Lehrwerksinhalte (Ott 2016, 46) und des Zulassungsgutachtens nicht gänzlich ausgeschlossen werden kann, weshalb die Nachfrage von Revisionsinstanzen aufkommt (Stöber 2010, 17).

4.2 Kriterien zur Begutachtung von Schulbüchern

Wie bereits in Abschnitt 4.1 erläutert, wird im Zulassungsverfahren auf zuvor definierte Kriterienkataloge zurückgegriffen, die es nun im Rahmen dieser Arbeit in Bezug auf die Schulbuchgenehmigung näher zu erläutern gilt. Zuvor sei jedoch angemerkt, dass die Kriterien einerseits im Vergleich zueinander nicht dieselbe Relevanz und somit auch nicht die gleiche Bewertungsgewichtung haben und dass sich die Gültigkeit der aufgelisteten Merkmale andererseits nicht pauschal auf alle Fachbereiche und Medien übertragen lässt (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016, 3 f.).

Im Folgenden werden nun zunächst die allgemeinen Richtlinien zur Begutachtung von Lernmitteln illustriert, welche gleichermaßen schulbücherrelevante, formale und gestalterische sowie inhaltliche Vorgaben umfassen. Zu den schulbuchrelevanten Vorgaben ist zu sagen, dass diese zum einen das Vorhandensein einer Struktur voraussetzen und zum

anderen die Förderung der kindlichen Autonomie erwarten (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016, 4). Zudem werden in § 1 der Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln Aussagen über die qualitative Konsistenz von Schulbüchern getroffen, die bestimmen, dass ein langjähriger Einsatz des Mediums ermöglicht und eine anwenderbedingte Modifizierung ausgeschlossen werden kann (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016, 4 f.). Auch wird spezifiziert, dass die zur Wissensvermittlung und Recherche eingesetzten Bücher im Allgemeinen in ihrem Umfang die gängige fächerspezifische Stoffverteilung einer Jahrgangsstufe berücksichtigen und dabei lernzielorientierte sowie -prozessanstoßende Darstellungen und Ausführungen enthalten (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016, 4 f.). Des Weiteren wird konkretisiert, dass sich die inhaltliche Konzeption des Lehrwerks an dem für das jeweilige Bundesland gültigen Lehrplan und den darin definierten fachspezifischen und fächerübergreifenden Fähigkeiten und Fertigkeiten orientiert (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016, 4 f.). Variationen dürfen lediglich im Hinblick auf Veranschaulichungen, welche charakteristische Textsorten sowie bildliche und numerische Repräsentationen betreffen, in Bezug auf einzelne, vertiefende fach- und themenspezifische Konsolidierungen und zu guter Letzt in Hinsicht auf pädagogisch-didaktische Reduzierungen im Bereich der Lerninhalte für die Kranken- und die Förderschulen getroffen werden (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016, 5). Die formalen und gestalterischen Vorgaben, welche nur in Ansätzen von den zuständigen Prüfern gesichtet werden können, sehen zunächst vor, dass das physische Gewicht altersentsprechend und die materielle Beschaffenheit des Schulbuchs hochwertig und nachhaltig ist (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016, 7). Zudem ist es für eine Autorisierung des Schulbuchs nötig, dass eine Bebilderung die Kriterien der Strukturierung, der Zweckmäßigkeit, der Verhältnismäßigkeit, der Vielfältigkeit und der punktuellen Akzentuierung berücksichtigen muss (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016, 6). Ferner stellen das Vorhandensein eines Index über die zentralen Schlagwörter, die schüleradäquate Komprimierung der Lerninhalte sowie das Vorkommen anregender Lerngelegenheiten zentrale Formalitäten dar (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016, 6). Insbesondere Letztere ermöglichen die Festigung grundlegender Kompetenzen und müssen durch abwechslungsreiche, differenzierte Übungsformate ergänzt werden, um Individualisierung und Selbständigkeit zu fördern (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und

Kunst 2016, 6). Zu den formal-gestalterischen Aspekten sei noch erwähnt, dass das Lehrbuch zwar ergänzende Vermerke zu literarischen Titeln sowie zu analogen und gebührenfreien digitalen Arbeitshilfen enthalten darf, jedoch auf die Angabe von Websites verzichtet werden muss (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016, 7). Abschließend sei hinsichtlich der allgemeinen Richtlinien auf die inhaltlichen Aspekte eingegangen, welche ihrerseits rechtliche, lehrplanbezogene, darstellungsspezifische und didaktisch-methodische Vorgaben treffen. Zunächst gilt es aus rechtlicher Sicht bei der Schulbuchbegutachtung unter Berücksichtigung der Aktualität allgemeine, schulische und fachspezifische Gesetze und Verordnungen sowie das Verfassungsrecht heranzuziehen, während die lehrplanbezogene Legitimierung ihren Schwerpunkt auf textueller und graphischer Ebene auf eine umfassende Repräsentation der Lerninhalte sowie auf eine vollständige Abbildung der fachspezifischen und fächerübergreifenden Fähigkeiten und Fertigkeiten legt (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016, 8). Darstellungsspezifische Aspekte setzen zunächst auf die Ausgeglichenheit beim Einsatz von Bild und Text, auf die Vermeidung politisch-ideologischer Beeinflussungen sowie auf den Verzicht von diskriminierenden Repräsentationen, wodurch insbesondere die Gleichberechtigung, die Integration und die Inklusion für eine konforme Veranschaulichung der Inhalte von Bedeutung sind (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016, 8). Diesbezüglich gilt es zu spezifizieren, dass zum einen der Begriff Gleichberechtigung auf die geschlechtliche Gleichwertigkeit, die moderne weibliche Lebensrealität und die vielfältigen Lebensformen verweist, während zum anderen das Wort Integration suggeriert, dass das Lehrwerk soziokulturelle Diversität darstellen und die Toleranz für die vielfältigen existenten Sexualpräferenzen unterstützen sollte (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016, 9). Das Schulbuch sollte zudem im Sinne des inklusiven Gedankens einerseits Menschen mit Beeinträchtigungen thematisch und gestalterisch repräsentieren und andererseits dazu beitragen, dass sich diese eigenständig und ihrem persönlichen Lernstand entsprechend mit den Inhalten auseinandersetzen können (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016, 9). Die didaktisch-methodischen Vorgaben machen Angaben zur Sachrichtigkeit, Altersgemäßheit und Verständlichkeit, zur Methodik, zu den fächerverbindenden und fächerübergreifenden Verknüpfungen, zur Motivation sowie zu den Aufgabenstellungen. Dabei stehen die zur Sachrichtigkeit zählende fachliche Korrektheit und eigenverantwortliche Wahl der Methodik seitens der Autoren angesichts des aktuellen Forschungsstands ebenso wie die inhaltliche, methodische, sprachliche und zeitliche An-

gemessenheit, welche vom Alter und von der Schulart der Lernenden abhängig ist, im Fokus der Überprüfung (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016, 10). Des Weiteren gilt es die in Lehrwerke eingebauten Verknüpfungen zu anderen Fächern sowie übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele im Blick zu haben und sicherzustellen, dass die festgelegten kompetenzorientierten Inhalte und Ziele zur Motivation der Lernenden beitragen, damit sie sich nachhaltig und weiterführend mit den Schwerpunkten auseinandersetzen können (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016, 10 f.). Aus didaktisch-methodischer Sicht soll nun noch abschließend angemerkt werden, dass die Aufgabenstellungen von den Eigenschaften der Offenheit, des Alltagbezugs sowie des eigenständigen Denkens gekennzeichnet sein, thematische Bezüge zu Wirtschaft und Umwelt aufweisen und verschiedene Formen der Darstellung verwenden sollten (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016, 11 f.). Im Kriterienkatalog finden sich zudem auch Vorgaben zur Medienbildung und zum Einsatz von Werbung. Erstere impliziert das Anbahnen einer allumfassenden Medienkompetenz, die zur Persönlichkeitsentwicklung der Kinder beiträgt (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016, 9 f.), während im Hinblick auf die Werbung zu prüfen ist, dass im Schulbuch keine kommerziellen Werbeanzeigen abgebildet werden. Hier gilt es anzumerken, dass davon Verweise auf einschlägige Literatur, Begleitmaterial und für den Unterricht relevante Inserate ausgenommen sind (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016, 12 f.).

Im Weiteren werden nun die Schulbuchkriterien der Grundschule genauer beleuchtet, wobei der Fokus zunächst beziehungsweise auf die in Abschnitt 6.2.2 eingegrenzte Materialstichprobe auf den allgemeinen Anforderungen und danach auf den fachspezifischen Merkmalen im Fach Deutsch liegen wird. Die fächerübergreifenden Kriterien sehen zunächst vor, dass das Schulbuch mit der Bayerischen Verfassung konform ist und in diesem Sinne christlich-demokratische Werte und das Bayerische Kulturgut vermittelt, geschlechterspezifische Stereotypisierungen vermeidet sowie Kreativität, problemlösendes Denken und eine tolerante Haltung fördert (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017, 2). Außerdem gilt es sicherzustellen, dass das Lehrwerk dem Bildungsauftrag der Grundschule gerecht wird, indem die Inhalte unter Berücksichtigung der Inklusion und der Heterogenität einerseits einen Lebensweltbezug aufweisen, sich andererseits am Kind und an der Sache orientieren und zudem dazu beitragen, dass eine ganzheitliche Förderung zu mündigen Bürgern sowie die Aneignung

grundlegender Kompetenzen mit Rücksicht auf die lehrplanbezogenen Bildungs- und Erziehungsziele möglich sind (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017, 2). Zu guter Letzt sei zu den allgemeinen Anforderungen gesagt, dass eine Überprüfung der Konformität mit grundschulspezifischen Unterrichtsgrundsätzen stattfindet. Diese sehen unter anderem vor, dass das Lehrwerk den aktuellen Richtlinien in der Gestaltung, im Aufbau und in der Realisierung der Aufgaben gerecht wird sowie einen kompetenzorientierten, ganzheitlichen Lernprozess und das selbstständige Lernen, Denken und Reflektieren anregt (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017, 3 f.). Dabei stehen eine altersgemäße Umsetzung und der Einsatz von Scaffoldingelementen im Vordergrund (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017, 3). Die Begutachtung der fachspezifischen Merkmale im Fach Deutsch, welche im Rahmen dieser Arbeit aufgrund ihrer Relevanz für den Forschungsgegenstand im Vordergrund stehen, sieht vor, dass überprüft wird, ob „das Lernmittel insgesamt den Intentionen, Vorgaben und Gewichtungen des Fachlehrplanes, des Fachprofils und der grundlegenden Kompetenzen“ entspricht (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017, 5). In diesem Sinne folgt eine Konkretisierung zu den schulbuchbezogenen Anforderungen von Fibeln und deren Arbeitsheften, zu Schulbüchern und Arbeitsheften im Lernbereich Sprachgebrauch und „Sprache untersuchen und reflektieren“, welche im Fokus dieser Untersuchung stehen, sowie zu den Lesebüchern. Der Kriterienkatalog zu den Fibeln und deren Arbeitshefte, die dem Schriftspracherwerb dienen, enthalten Vorgaben zur methodisch-didaktischen Konzeption, zum Inhalt, zur verwendeten Sprache und zur graphischen Gestaltung (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017, 5 f.). Hinsichtlich der methodisch-didaktischen Direktive ist zu sagen, dass das Vorhandensein von methodenintegrierenden Ansätzen, kontinuierlichen Verknüpfungen von Lesen und Schreiben, der Einsatz von differenzierenden Aufgabenformaten und die Förderung der Sprachbewusstheit sowie des Lernens mit allen Sinnen und der Reflexionsfähigkeit essenziell sind (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017, 5). Die Inhalte, welche einen Lebensweltbezug aufweisen und von Vielfalt geprägt sind, sollten anregend und motivierend verfasst sein (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017, 5 f.). Aus sprachlicher Sicht wird analysiert, ob eine Phonem-Graphem-Korrespondenz sowie eine kindgerechte, angemessene und sukzessive Progression der Lerninhalte vorliegen, während auf bildlich-graphischer Ebene im Vordergrund steht, dass die mit dem Text verknüpften Bilder einen Anreiz bieten, eine Funktion erfüllen und fächer-

übergreifend verwendet werden (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017, 6). Zu den arbeitsheftspezifischen Vorgaben, welche ebenfalls staatlichen Vorgaben unterliegen, sei erwähnt, dass auf ihre ausführliche Darstellung aufgrund des fehlenden Bezugs zu dieser schriftlichen Ausarbeitung verzichtet wird. Die Begutachtung von Lesebüchern bringt zunächst mit sich, dass die Inhalte auf ihre Angemessenheit und das passende Schriftbild überprüft werden (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017, 8). Des Weiteren erfolgt eine Kontrolle darüber, ob das interkulturelle und fächerübergreifende Arbeiten am und mit dem Text möglich ist, ob die Lesefertigkeit und -fähigkeit an unterschiedlichen, motivierenden und lebensweltbezogenen Textsorten erfolgt und ob eine Medienkompetenz im weiten Sinne aufgebaut werden kann (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017, 8 f.). Schließlich sei nun noch auf den Kriterienkatalog für den vierten Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“ eingegangen, der damit auch den thematischen Schwerpunkt dieser Arbeit umfasst und in diesem Sinne überprüft, ob folgende Fragen bejaht werden können:

„Entspricht das Schriftbild in Größe und Form den Erfordernissen des Lehrplans und der Altersstufe?

Werden die Schüler durch authentische, lebensnahe und entwicklungsgemäße Sprachsituationen zum Sprachhandeln angeregt? Sind die Bilder und Texte der jeweiligen Altersstufe bezüglich Interesse, Verständnis und Konzentrationsfähigkeit angemessen?

Ermöglicht der Aufbau des Lernmittels dem Kind, Sprache in ihrer pragmatischen, semantischen und syntaktischen Dimension zu erfassen?

Entsprechen die angebotenen Texte den Anforderungen des Lehrplans hinsichtlich sprachlicher und inhaltlicher Qualität?

Sind die einzelnen Teilbereiche des Lernbereichs Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und reflektieren (sprachliche Verständigung untersuchen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken, an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten, grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und anwenden) in ausgewogenem Umfang enthalten?

Sind auch die anderen Lernbereiche des Faches Deutsch (Schreiben, Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen, Sprechen und Zuhören) in ausgewogenem Umfang enthalten und werden sie sinnvoll miteinander verknüpft? Fördert das Lernmittel integrative Sprachlernprozesse?

Wird Sprache in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen untersucht, nicht nur in gedruckten Texten, sondern auch gesprochene Sprache, Sprache in Filmen, etc.?

Sind Aufgabenstellungen enthalten, durch die bereits erworbenes Wissen angewendet und dadurch erneut gesichert wird?“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017, 7).

Des Weiteren folgen nun Spezifikationen zu den einzelnen thematischen Schwerpunkten des soeben dargelegten Lernbereichs, zu denen unter anderem auch die grammatikalischen Inhalte zählen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017, 7). Hierbei wird unter anderem überprüft, ob und inwieweit die Gestaltungsmittel der deutschen Sprache untersucht, beschrieben und reflektiert werden, ob dies unter Verwendung von Fachbegriffen und unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit geschieht und ob die Aneignung von passenden Lernstrategien ermöglicht wird (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017, 7). Außerdem wird zum einen für eine korrekte Rechtschreibung vorgegeben, dass der vielfältige und individualisierbare Wortschatz anhand von Strategien erworben und automatisiert werden soll, und zum anderen wird beschlossen, dass der Lernbereich „Texte planen, schreiben und überarbeiten“ die unterschiedlichen Textfunktionen repräsentiert, der Schreib Anlass ebenso wie der gesamte Schreibprozess anregend ist und dass die Medienkompetenz gefördert wird (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017, 7). Aus der soeben dargelegten kriterialen Beschreibung im Fach Deutsch geht hervor, dass Vorgaben im Lernbereich Sprechen und Zuhören fehlen. Zum anderen lässt sich festhalten, dass sich die für Deutsch als Zweitsprache relevanten Merkmale, auf die im folgenden Kapitel 5 „Prinzipien der sprachlichen Bildung bei Deutsch als Zweitsprache Lernenden“ näher eingegangen werden soll, bereits in Ansätzen im Kriterienkatalog zur Begutachtung von Lernmitteln und somit schlussfolgernd auch in den Deutsch-Lehrwerken wiederfinden.

4.3 Der Einsatz von Sprachbüchern im Deutschunterricht

Im Folgenden wird näher auf das für das Forschungsvorhaben relevante Medium Sprachbuch eingegangen, welches in seiner Funktion als Lehr- und Lernbuch die gängigen und bereits erläuterten schulbuchbezogenen Vorgaben erfüllt (Hoppe 2021, 151) sowie aus thematischer Sicht die Aspekte der Grammatik, der Kommunikation und des richtigen Schreibens umfasst (Hoppe 2021, 157). Zudem weist das Schulsprachbuch im Laufe seiner historisch-konzeptionellen Entwicklung aus sprachwissenschaftlicher Perspektive bereits eine Vielzahl an unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen auf, welche einerseits von den stetig wandelnden Sprachkonzepten definiert und andererseits vom Bestreben nach unterschiedlichen Absichten geprägt werden (Bredel 2007, 255 f.).

In diesem Sinne sei zunächst näher auf die historische Entwicklung des Sprachbuchs eingegangen, welche ihren wissenschaftlichen Ursprung in den signifikanten Umbrüchen

der 1960er Jahre und der aufkommenden Sprachbuchkritik der 1970er Jahre hat (Hoppe 2021, 157 f.). Dabei wird zunächst die bis in die 1950er andauernde lateinische Grammatik vom muttersprachlichen Deutschunterricht abgelöst, wobei dem Sprachbuch im Allgemeinen eine ergänzende und dem Lehrer eine gestaltende Funktion zugesprochen wird (Hoppe 2021, 158 f.). Dabei stehen die Verknüpfung von Inhalt und Form, die Wortschatzarbeit sowie das Entdecken und Reflektieren der Besonderheiten der deutschen Sprachstrukturen im Vordergrund (Hoppe 2021, 158). Ende der 1960er Jahre folgt dann eine Reform der Sprachbücher, die einen linguistischen Schwerpunkt setzt und damit im Sinne eines Focus-on-Form-Ansatzes Sprachstrukturen mit dem Ziel der kommunikativen Erweiterung mündlicher und schriftlicher Kompetenzen in den Vordergrund stellt (Hoppe 2021, 159). Insbesondere die wissenschaftlich ausgerichtete Beschreibung und Reflexion sprachlicher Strukturen spielt dabei im Unterricht eine zentrale Rolle, wobei es kritisch festzuhalten gilt, dass der Bezug zur handelnden Situation oftmals rein analytischer Natur ist und somit eine didaktisch-methodische Aufbereitung der Inhalte fehlt, was zudem dazu führt, dass anwendungsorientierte Übungen nur wenig Beachtung finden (Hoppe 2021, 159 f.). Im Laufe der 1970er Jahre verlagert sich der Schwerpunkt dann im Sinne einer soziolinguistischen Perspektive auf den kommunikativen Aspekt von Sprache, sodass die Aufmerksamkeit vermehrt auf der Interaktion und weniger auf der expliziten Vermittlung grammatikalischer Inhalte liegt (Hoppe 2021, 160). Ziel ist es dabei, dass die Lernenden eigenständig in handlungsorientierten Aufgabenstellungen sprachliche Strukturen anwenden und damit der Ausbau von Kommunikationskompetenzen unter Berücksichtigung metasprachlicher Reflexionen begünstigt wird (Hoppe 2021, 161). Bei der grammatikalischen Einbettung in kommunikative Situationen gilt es außerdem kritisch zu hinterfragen, ob diese authentisch sind und ob die implizite Thematisierung von sprachlichen Strukturen zur Verinnerlichung ausreichend ist (Boueke 1979, 435). In den späten 1970er und in den 1980er Jahren steht das Ziel der Kommunikation mit der Fokussierung von aktiver zwischenmenschlicher Interaktion im Vordergrund, wobei Letztere im Rahmen eines realen oder fiktiven Kontextes (Hoppe 2021, 161) stattfindet. In den Sprachbüchern der Grundschule werden in diesem Sinne anregende Situationen mit einem Lebensweltbezug als Kommunikationsanlass gewählt, wobei es auch hier zu bedenken gilt, dass dieser situationsorientierte Ansatz die Grammatik einerseits von wissenschaftlichen Fundierungen entkoppelte und sie andererseits als Unterrichtsthema in den Hintergrund rückt (Hoppe 2021, 162). Seit den 1990er Jahren orientieren sich die im Unterricht eingesetzten und zunehmend schülerorientierten Sprachbücher unter Verwendung neuer Methoden wieder zunehmend an der traditionellen Grammatik und legen

ihren Fokus dabei auf grammatikalische Aspekte, auf die Rechtschreibung und auf den Einsatz von Anwendungsübungen, was zu einer Reduzierung des Faktors Kommunikation führt (Hoppe 2021, 162 f.). So lassen sich aus historischer Sicht in Anlehnung an Hermann Helmers abschließend insgesamt drei Sprachbuchtendenzen identifizieren, die das Sprachbuch als Grammatik, als Sachbuch oder als Arbeitsbuch interpretieren (Helmers 1972, 103), wobei diese Unterteilung lediglich einer groben Orientierung dient und aktuelle Systematisierungsversuche detaillierter und differenzierter ausfallen müssen (Hoppe 2021, 158).

So erscheint es in Bezug auf die aktuellen Sprachbücher zunächst sinnvoll, die Besonderheiten der Konzeptionskriterien sowie ihre Aufgabentypen zu erläutern, durch die sie sich von anderen Schulbüchern abheben. Im Hinblick auf die Beurteilungskriterien von Sprachbüchern gilt es für den unterrichtlichen Einsatz neben den bereits staatlich-ministeriellen Vorgaben zunächst aus wissenschaftlicher Perspektive zu betonen, dass der Fokus auf dem konzeptionellen Aufbau, den behandelten Themen und den ausgewählten Lerngegenständen sowie auf den verwendeten Methoden liegt (Hoppe 2021, 172). Zudem stehen aus fachlicher Sicht der sachgerechte Umgang mit Texten und die Textproduktion sowie die Wissensvermittlung und die Sprachreflexion im Fokus der Analyse (Hoppe 2021, 173 f.). Ein weiteres Charakteristikum stellen die in Sprachlehrwerken verwendeten Aufgabentypen dar, die sich dadurch ausweisen, dass sie sach- und adressatenbezogen, zielorientiert sowie funktional konzeptioniert sind, wobei die genaue Ausrichtung und Umsetzung stets von den unterrichtlichen und personellen Rahmenbedingungen abhängig ist (Ulrich 1996, 550). Die Aufgabenstellungen können zudem im Hinblick auf ihr Vorgehen in induktiv und deduktiv, bezüglich ihrer Orientierung in prozess- und ergebnisgeleitet, hinsichtlich des Formats in offen und geschlossen sowie die Funktion betreffend in eindimensionale und multiperspektivische Übungen unterteilt werden (Hoppe 2021, 170).

Im Folgenden soll nun zur Klärung der Thematik noch näher auf die Typologisierung der im Unterricht eingesetzten Schulbücher eingegangen werden, welche eine Unterteilung der Publikationen in reine und integrierende Sprachlehrwerke vorsieht (Hoppe 2021, 163). Bei den reinen Sprachbüchern kann in Abhängigkeit von der thematischen Schwerpunktsetzung und der inhaltlichen Priorisierung nochmals eine Unterscheidung in eine strenge und eine aufgeweichte Gliederung getroffen werden (Hoppe 2021, 163). Erstere fokussiert insbesondere den kommunikativen und den sprachreflektierenden Umgang mit Sprache sowie die aktive Auseinandersetzung mit Texten, während Sprachbücher mit

einer aufgeweichten Gliederung auch den Inhalt, das Verfassen und Überarbeiten verschiedener Textsorten sowie zunehmend auch literarische Texte in den Vordergrund der Arbeit rücken (Hoppe 2021, 163). Alle Lehrwerke haben indes gemein, dass sie den Themenbereich des richtigen Schreibens als gesondertes Kapitel behandeln und der Ausbau der Lesekompetenz zunehmend in die Konzeption der Sprachbücher miteingebunden wird (Hoppe 2021, 163 f.). Das konzeptionelle Fundament integrierender Sprachlehrwerke besteht darin, dass sie fächer- und lernbereichsübergreifend aufgebaut sind, sodass im Rahmen des Faches Deutsch zwei oder mehrere Inhaltsbereiche, insbesondere die der Lese- und Sprachbücher, im Rahmen eines Themengegenstands verknüpft vermittelt werden können, wobei zur Kennzeichnung und Erläuterung fachlicher Schwerpunkte auf Markierungen und Anhänge zum Nachschlagen zurückgegriffen wird (Hoppe 2021, 164 f.). Die Erweiterung der methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden steht dabei ebenso wie die Einbettung der grammatikalischen Inhalte in sinnvolle Kontexte zu deren Legitimation im Vordergrund (Hoppe 2021, 164 f.). Diesbezüglich gilt es jedoch kritisch anzumerken, dass ein lernbereichsintegrierendes Vorgehen zur Erarbeitung sprachuntersuchender Aspekte aufgrund der oftmals undetaillierten Ausführung nicht immer zielführend ist und dass diese Sprachbücher nur auf unzureichende Art und Weise die methodisch-didaktischen Erkenntnisse zur Wissensvermittlung bei Deutsch als Zweitsprache Lernenden berücksichtigen und umsetzen (Hoppe 2021, 165 f.).

Aus dieser Typologisierung lassen sich wiederum die Einsatzmöglichkeiten von Sprachlehrwerken ableiten, die in unterrichtsleitend und unterrichtsbegleitend unterteilt werden können und in diesem Sinne von der funktionalen Interpretation des Begriffs unterrichts-erleichternd seitens der Lehrkraft abhängig sind (Lesch 2003, 128). Findet das Lehrwerk in seiner unterrichtsleitenden Rolle Verwendung, so werden die Ausgangssituation, der Unterrichtsgegenstand und die Aufgabenformate vom Sprachbuch vorgegeben, sodass es zu einer Begrenzung des Erfahrungshorizonts kommen kann, was insbesondere in Bezug auf die reinen Sprachbücher mit einer engen Gliederung zu konnotieren ist (Lesch 2003, 128). Die unterrichtsbegleitende Funktion sieht hingegen vor, das Sprachlehrwerk als unterrichtliches Medium zu interpretieren, dessen thematische Schwerpunktsetzung und zeitlicher Umfang von den methodisch-didaktischen Entscheidungen der jeweiligen Lehrkraft bestimmt werden, wobei diese Form der Einsatzmöglichkeit vor allem bei integrativen Sprachbüchern zum Tragen kommt (Lesch 2003, 128).

Insgesamt lässt sich somit zusammenfassen, dass die aktuell eingesetzten Publikationen unabhängig von ihrer Typisierung und ihrem unterrichtlichen Einsatz den Fokus auf die

Rechtschreibung und die Grammatik legen und ein vermehrtes Aufkommen von Automatisierungs- und Anwendungsaufgaben zu beobachten ist, sodass das Lehrwerk verstärkt als Planungsgrundlage für die Lehrkräfte fungiert (Lesch 2003, 139). Dabei stehen die methodische Ausrichtung und die Orientierung am Kind im Vordergrund, wobei insbesondere Letztere ein Anzeichen für die einsetzende Veränderung der Konzeption und des Verständnisses von Sprachbüchern darstellt (Hoppe 2021, 163).

4.4 Zugelassene Grundschulsprachbücher für das Unterrichtsfach Deutsch gemäß dem bayerischen LehrplanPLUS

Wie im Rahmen dieses Kapitels aus den bis dato ausführlich erläuterten Zulassungsmodalitäten und -kriterien hervorgeht, unterliegen Lernmittel staatlichen Regularien, die in Form eines Zulassungsverfahrens sowohl bei analogen als auch bei digitalen Angeboten greifen, um Qualität und Lehrplankonformität zu gewährleisten (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2021a)⁵. Das daraus resultierende Angebot, aus dem auch die im Rahmen dieser Arbeit analysierte Materialstichprobe stammt, wird in schulart- und lehrplanspezifischen Listen aufgeführt, wobei eine terminologische Unterscheidung der Lernmittel in zulassungspflichtig, nicht zulassungspflichtig und lernmittelfrei erfolgt (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2021a)⁶.

Zunächst sei zur Klärung des Begriffs Lernmittel erwähnt, dass es sich dabei um ein für den gesamten Lernprozess unterstützendes Medium handelt und somit aus definitorischer Sicht neben Schulbüchern zum Beispiel auch Arbeitshefte und Blätter umfasst (Bayerische Staatskanzlei 2009)⁷. Diesbezüglich werden unter der Bezeichnung zulassungspflichtige Lernmittel all die Erzeugnisse wie beispielsweise „Schulbücher, Atlanten, Formelsammlungen, Gedichtsammlungen sowie von Verlagen hergestellte Arbeitshefte und Arbeitsblätter“ gefasst, die dazu verpflichtet sind, sich einem von der Schulaufsicht durchgeführten Genehmigungsverfahren zu unterziehen, wobei das Nichtbestehen einen unterrichtlichen Einsatz der nicht zugelassenen Werke auch mit Einverständnis aller

⁵ <https://www.km.bayern.de/lehrer/unterricht-und-schulleben/lernmittel.html> (zuletzt aufgerufen: 12.07.2021).

⁶ <https://www.km.bayern.de/lehrer/unterricht-und-schulleben/lernmittel.html> (zuletzt aufgerufen: 12.07.2021).

⁷ <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV229856>true> (zuletzt aufgerufen: 12.07.2021).

Beteiligten aus rechtlicher Sicht unmöglich macht (Bayerische Staatskanzlei 2009)⁸. Nicht zulassungspflichtige Lernmittel, zu denen „Schreib- und Zeichengeräte, Taschenrechner und digitale Medien [...] sowie von den Lehrkräften hergestellte Unterrichtsmaterialien in Papierform“ gehören, unterliegen keiner unmittelbaren staatlichen Kontrolle, müssen jedoch trotzdem konform mit den Bildungszielen, dem geltenden Recht und dem aktuellen Lehrplan sein (Bayerische Staatskanzlei 2009)⁹. Der letzte Begriff, der der Lernmittelfreiheit, setzt sich hingegen mit der Kostenfrage auseinander und impliziert, dass die Unkosten durch den Träger gedeckt werden, wobei dies sowohl zulassungspflichtige als auch nicht zulassungspflichtige Lernmittel betreffen kann (Bayerische Staatskanzlei 2009)¹⁰.

Im Anschluss folgt nun in Anlehnung an das offizielle und vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus veröffentlichte Verzeichnis eine Auflistung der forschungsrelevanten Lehrwerke. Im Rahmen der zur wissenschaftlichen Untersuchung notwendigen quantitativen Eingrenzung werden die im Rahmen dieser Arbeit dargelegten und näher beschriebenen Schulbücher daher auf die Lehrwerke reduziert, die wie ausführlich in Abschnitt 3.1 „Der Begriff Schulbuch“ erläutert im engen Sinne nach Wiater ein Schulbuch darstellen, im Bundesland Bayern für die Schulart Grundschule zugelassen und lernmittelfrei sind, im Fach Deutsch eingesetzt werden und sich auf inhaltlicher Ebene mit dem Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“ auseinandersetzen. Demnach werden die Wörterbücher sowie die Arbeits- und Übungshefte aufgrund des fehlenden systematischen Aufbaus des Jahresstoffes beziehungsweise aufgrund ihrer beschränkten Übereinstimmung mit den sich aus der didaktischen Perspektive ableitbaren Merkmalen in der Auflistung ausgelassen (Wiater 2003, 1 f.). Die Deutschsprachbücher werden zudem in analoge und digitale Werke unterteilt und vor dem Hintergrund des Erscheinungsverlags und der Lehrwerkreihe sortiert. Dabei enthalten die folgenden tabellarischen Darstellungen, welche auf den Informationen des Verzeichnisses der zugelassenen lernmittelfreien Lernmittel des Bayerischen Kultusministeriums vom 15.06.2021 basieren, Hinweise zum Titel und zum Autor, zur sogenannten ISBN, der Internationalen Standardbuchnummer, zur Auflage, zum Preis sowie zur Zu-

⁸ <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV229856>true> (zuletzt aufgerufen: 12.07.2021).

⁹ <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV229856>true> (zuletzt aufgerufen: 12.07.2021).

¹⁰ <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV229856>true> (zuletzt aufgerufen: 12.07.2021).

lassungsnummer und zum Zulassungsdatum (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2021b, 5 f.). Zunächst werden im Folgenden die analogen Werke näher beleuchtet. Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, verfügt der Cornelsen Verlag über drei lernmittelfreie Sprachbuchreihen, welche jeweils die Klassenstufen zwei bis vier umfassen und nach ihrem Preis und ihrem Zulassungsdatum vergleichbar sind (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2021b, 5 f.).

Tabelle 1: Analoge Schulbücher für den Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“ – Cornelsen Verlag (Berlin/München)

Name	Autor bzw. Herausgeber	Auf- lage	ISBN	Zulassung Nummer und Datum	Preis in €		
Einsterns Schwester – Themenhefte, Bayern	Einsterns Schwester 2: Themenheft 1	- Marion Bauer - Jutta Maurach	1. 2014	978-3-06- 083439-8	124/14-GS 20.06.2014	09,25	
	Einsterns Schwester 2: Themenheft 2	- Marion Bauer - Jutta Maurach	1. 2014	978-3-06- 083590-4	124/14-GS 20.06.2014	09,25	
	Einsterns Schwester 2: Themenheft 3	- Marion Bauer - Jutta Maurach	1. 2014	978-3-06- 083591-1	124/14-GS 20.06.2014	09,25	
	Einsterns Schwester 2: Themenheft 4	- Marion Bauer - Jutta Maurach	1. 2014	978-3-06- 083592-8	124/14-GS 20.06.2014	09,25	
	Einsterns Schwester 3: Themenheft 1	- Marion Bauer - Jutta Maurach	1. 2015	978-3-06- 083597-3	105/15-GS 26.06.2015	09,25	
	Einsterns Schwester 3: Themenheft 2	- Marion Bauer - Jutta Maurach	1. 2015	978-3-06- 083598-0	105/15-GS 26.06.2015	09,25	
	Einsterns Schwester 3: Themenheft 3	- Marion Bauer - Jutta Maurach	1. 2015	978-3-06- 083599-7	105/15-GS 26.06.2015	09,25	
	Einsterns Schwester 3: Themenheft 4	- Marion Bauer - Jutta Maurach	1. 2015	978-3-06- 083600-0	105/15-GS 26.06.2015	09,25	
	Einsterns Schwester 4: Themenheft 1	- Marion Bauer - Jutta Maurach	1. 2016	978-3-06- 083608-6	10/16-GS 28.01.2016	09,25	
	Einsterns Schwester 4: Themenheft 2	- Marion Bauer - Jutta Maurach	1. 2016	978-3-06- 083607-9	10/16-GS 28.01.2016	09,25	
	Einsterns Schwester 4: Themenheft 3	- Marion Bauer - Jutta Maurach	1. 2016	978-3-06- 083610-9	10/16-GS 28.01.2016	09,25	
	Einsterns Schwester 4: Themenheft 4	- Marion Bauer - Jutta Maurach	1. 2016	978-3-06- 083609-3	10/16-GS 28.01.2016	09,25	
	Jo-Jo Sprach- buch, Bayern	Jo-Jo Sprachbuch 2	- Isabelle Lux	1. 2014	978-3-06- 083084-8	153/14-GS 23.07.2014	19,50
		Jo-Jo Sprachbuch 3	- Olga Brinster - Isabelle Lux	1. 2015	978-3-06- 083086-2	86/15-GS 19.06.2015	19,50
		Jo-Jo Sprachbuch 4	- Olga Brinster - Cornelia Holzer	1. 2015	978-3-06- 083088-6	154/15-GS 20.10.2015	19,50
	Mein Sprach- buch, Bayern	Mein Sprachbuch 2	- Andrea Klug und andere	1. 2014	978-3-7627- 0508-6	51/14-GS 22.05.2014	19,99
		Mein Sprachbuch 3	- Gabi Hahn und andere	1. 2015	978-3-7627- 0514-7	64/15-GS 02.06.2015	19,99
		Mein Sprachbuch 4	- Sandra Duscher und andere	1. 2015	978-3-7627- 0520-8	166/15-GS 16.11.2015	19,99

Quelle: In Anlehnung an Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2021b), 5 f.

In Tabelle 2 kristallisiert sich heraus, dass der Ernst Klett Verlag ebenfalls drei lernmittelfreie Sprachbuchreihen publiziert hat, wobei das Sprachbuch Frohes Lernen lediglich für die Jahrgangsstufe 2 gelistet wird und sich bei den Preisspannen und den Zulass-

ungsdaten deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Buchreihen zeigen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2021b, 6 f.). Außerdem gilt es im Hinblick auf eine verlagsübergreifende Kategorisierung zu betonen, dass die Piri Lernwerkreihe als einziges lernmittelfreies zugelassenes Schulbuch als Sprach-Lesebuch aufgeführt wird (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2021b, 7).

Tabelle 2: Analoge Schulbücher für den Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“ – Ernst Klett Verlag (Stuttgart)

	Name	Autor bzw. Herausgeber	Auflage	ISBN	Zulassung Nummer und Datum	Preis in €
Das Auer Sprachbuch	Das Auer Sprachbuch 2	- Ruth Dolenc-Petz und andere	1. 2014	978-3-12-006720-7	95/14-GS 13.06.2014	20,95
	Das Auer Sprachbuch 3	- Ruth Dolenc-Petz und andere	1. 2015	978-3-12-006727-6	48/15-GS 15.05.2015	20,75
	Das Auer Sprachbuch 4	- Ruth Dolenc-Petz und andere	1. 2016	978-3-12-006734-4	54/16-GS 01.06.2016	20,75
	Frohes Lernen 2 Sprachbuch	- Julia Schwarzer und andere	1. 2021	978-3-12-231312-8	65/21-GS+ 04.06.2021	18,50
Frohes Lernen 2 Sprachbuch	Frohes Lernen 2 Sprachbuch	- Irmgard Reithmaier und andere	1. 2014	978-3-12-231290-9	158/14-GS 04.08.2014	20,95
	Piri 2 Das Sprach-Lese-Buch	- Angelika Birk und andere	1. 2021	978-3-12-300570-1	364/20-GS+ 22.02.2021	22,95
Piri, Bayern	Piri 2 Das Sprach-Lese-Buch	- Birgit Aschenbrenner und andere	1. 2014	978-3-12-270831-3	30/14-GS 22.05.2014	24,50
	Piri 3 Das Sprach-Lese-Buch	- Angelika Birk und andere	1. 2015	978-3-12-270841-2	29/15-GS 20.04.2015	23,95
	Piri 4 Das Sprach-Lese-Buch	- Petra Andritzky und andere	1. 2016	978-3-12-270851-1	18/16-GS 12.02.2016	23,95

Quelle: In Anlehnung an Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2021b), 6 f.

Tabelle 3 verdeutlicht, dass es sich bei der im Mildenerger Verlag erschienenen lernmittelfreien Sprachbuchreihe ABC der Tiere um eine über einen längeren Zeitraum entwickelte Reihe handelt, die erst seit 2021 auch die Klassenstufe vier umgreift, wobei die Publikationen der einzelnen Jahrgangsstufen preislich identisch sind (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2021b, 7).

Tabelle 3: Analoge Schulbücher für den Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“ – Mildenerger Verlag (Offenburg)

	Name	Autor bzw. Herausgeber	Auflage	ISBN	Zulassung Nummer und Datum	Preis in €
ABC der Tiere	ABC der Tiere 2 Sprachbuch	- Klaus Kuhn	1. 2014	978-3-619-24231-3	184/14-GS 14.11.2014	18,99
	ABC der Tiere 3 Sprachbuch	- Klaus Kuhn	1. 2016	978-3-619-34231-0	43/16-GS 09.05.2016	18,99
	ABC der Tiere 4 Sprachbuch	- Klaus Kuhn	1. 2021	978-3-619-44231-7	67/21-GS+ 28.05.2021	18,99

Quelle: In Anlehnung an Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2021b), 7.

Die drei im Westermann Bildungsmedien Verlag zugelassenen lernmittelfreien Sprachbücher ähneln sich in ihrem Preis, jedoch hebt sich die Reihe Karibu, wie aus Tabelle 4 hervorgeht, von den anderen aufgrund ihrer rezenten Zulassungsdaten sowie ihres fehlenden Einsatzes in Klassenstufe vier ab (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2021b, 7).

Tabelle 4: Analoge Schulbücher für den Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“ – Westermann Bildungsmedien Verlag (Braunschweig)

	Name	Autor bzw. Herausgeber	Auf- lage	ISBN	Zulassung Nummer und Datum	Preis in €
Karibu, Bayern	Karibu 2 Sprachbuch	- Astrid Eichmeyer und andere	20. Serie A	978-3-14- 129145-2	188/20-GS+ 24.07.2020	19,50
	Karibu 3 Sprachbuch	- Astrid Eichmeyer und andere	21. Serie A	978-3-14- 129146-9	49/21-GS 04.06.2021	19,50
Kleeblatt, Bayern	Kleeblatt 2 Das Sprachbuch	- Wolfgang Menzel	14. Serie A	978-3-507- 43372-4	87/14-GS 11.06.2014	21,50
	Kleeblatt 3 Das Sprachbuch	- Wolfgang Menzel	15. Serie A	978-3-507- 43373-1	75/15-GS 11.06.2015	21,50
	Kleeblatt 4 Das Sprachbuch	- Wolfgang Menzel	16. Serie A	978-3-507- 43374-8	70/16-GS 07.07.2016	21,50
	Sprachsteine 2 Sprachbuch	- Cordula Atzhorn und andere	14. Serie A	978-3-425- 12702-6	35/14-GS 22.05.2014	20,95
Sprachsteine, Bayern	Sprachsteine 3 Sprachbuch	- Cordula Atzhorn und andere	15. Serie A	978-3-425- 12703-3	57/15-GS 21.05.2015	20,95
	Sprachsteine 4 Sprachbuch	- Cordula Atzhorn und andere	16. Serie A	978-3-425- 12704-0	55/16-GS 01.06.2016	20,95

Quelle: In Anlehnung an Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2021b), 7.

Des Weiteren werden nun die digitalen Werke beschrieben, die inhaltlich mit den Printausgaben übereinstimmen und für die Nutzung im Sinne des Datenschutzes eine Einwilligung der Erziehungsberechtigten erfordern (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2021c, 1). Wie aus Tabelle 5 hervorgeht, verfügt der Cornelsen Verlag auch hier über drei lernmittelfreie Sprachbuchreihen, wobei die Reihen Jo-Jo Sprachbuch und Mein Sprachbuch jeweils die Klassenstufen zwei bis vier und die E-Book-Version der Themenhefte der Reihe Einsterns Schwester lediglich die Klassenstufen drei und vier abdecken. In ihrem Preis und Zulassungsdatum sind die digitalisierten Lernwerke identisch, wobei es sich um Schuljahreseinzellizenzen handelt und eine Print-PLUS-Klassenlizenz für den Preis von einem Euro pro Schüler und Schuljahr erhältlich ist (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2021c, 2).

Tabelle 5: Digitale Schulbücher für den Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“ – Cornelsen Verlag (Berlin/München)

	Name	Autor bzw. Herausgeber	Auf- lage	ISBN	Zulassung Nummer und Datum	Preis in €
Einsterns Schwester, Bayern	Einsterns Schwester 3: Themenheft 1-4 E-Book	- Marion Bauer - Jutta Maurach	1. 2015	978-3-06- 084367-1	170/18-GS 28.05.2018	08,99
	Einsterns Schwester 4: Themenheft 1-4 E-Book	- Marion Bauer - Jutta Maurach	1. 2016	978-3-06- 084368-8	170/18-GS 28.05.2018	08,99
Jo-Jo Sprach- buch, Bayern	Jo-Jo Sprachbuch 2 E-Book	- Isabelle Lux	1. 2014	978-3-06- 083145-6	167/18-GS 28.05.2018	08,99
	Jo-Jo Sprachbuch 3 E-Book	- Olga Brinster - Isabelle Lux	1. 2015	978-3-06- 083146-3	168/18-GS 28.05.2018	08,99
	Jo-Jo Sprachbuch 4 E-Book	- Olga Brinster - Cornelia Holzer	1. 2015	978-3-06- 083147-0	169/18-GS 28.05.2018	08,99
Mein Sprach- buch, Bayern	Mein Sprachbuch 2 E-Book	- Andrea Klug und andere	1. 2014	978-3-637- 00136-7	172/18-GS 28.05.2018	08,99
	Mein Sprachbuch 3 E-Book	- Gabi Hahn und andere	1. 2015	978-3-637- 00137-4	173/18-GS 28.05.2018	08,99
	Mein Sprachbuch 4 E-Book	- Sandra Duscher und andere	1. 2015	978-3-637- 00138-1	174/18-GS 28.05.2018	08,99

Quelle: In Anlehnung an Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2021c), 2.

Tabelle 6 zeigt, dass der Ernst Klett Verlag zwei lernmittelfreie digitale Sprachbuchreihen publiziert hat, wobei das Sprachbuch Frohes Lernen lediglich für die Jahrgangsstufe 2 gelistet wird und auch hier die Preisangaben und die Zulassungsdaten der beiden Buchreihen übereinstimmen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2021c, 2 f.). Außerdem räumt der Verlag die Wahlmöglichkeit zwischen einer Einzellizenz und einer schulischen PrintPlus-Lizenz für die Nutzer der Printausgabe ein, wobei die angegebenen Preise jeweils für den Zeitraum eines Schuljahrs zu entrichten sind (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2021c, 2 f.).

Tabelle 6: Digitale Schulbücher für den Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“ – Ernst Klett Verlag (Stuttgart)

	Name	Autor bzw. Herausgeber	Auf- lage	ISBN	Zulassung Nummer und Datum	Preis in €
Frohes Lernen, Bayern	Frohes Lernen 2 Sprachbuch E-Book Einzellizenz	- Irmgard Reithmaier	1. 2014	ECN20024 EBA12	328/17-GS 17.11.2017	03,95
	Frohes Lernen 2 Sprachbuch E-Book PrintPlus-Lizenz Schule	- Irmgard Reithmaier	1. 2014	ECN20024 EBD12	328/17-GS 17.11.2017	01,00
Piri, Bayern	Piri 2 Das Sprach-Lese- Buch E-Book Einzellizenz	- Birgit Aschenbrenner und andere	1. 2014	ECN20026 EBA12	332/17-GS 17.11.2017	03,95
	Piri 2 Das Sprach-Lese- Buch E-Book PrintPlus-Lizenz Schule	- Birgit Aschenbrenner und andere	1. 2014	ECN20026 EBD12	332/17-GS 17.11.2017	01,00
	Piri 3 Das Sprach-Lese- Buch E-Book	- Angelika Birk und andere	1. 2015	ECN20027 EBA12	333/17-GS 17.11.2017	03,95

Einzellizenz						
Piri 3 Das Sprach-Lese-	- Angelika Birk	1.	ECN20027	333/17-GS	01,00	
Buch E-Book	und andere	2015	EBD12	17.11.2017		
PrintPlus-Lizenz Schule						
Piri 4 Das Sprach-Lese-	- Petra Andritzky	1.	ECN20028	334/17-GS	03,95	
Buch E-Book	und andere	2016	EBA12	17.11.2017		
Einzellizenz						
Piri 4 Das Sprach-Lese-	- Petra Andritzky	1.	ECN20028	334/17-GS	01,00	
Buch E-Book	und andere	2016	EBD12	17.11.2017		
PrintPlus-Lizenz Schule						

Quelle: In Anlehnung an Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2021c), 2 f.

Während im Mildenerger Verlag aus Offenburg bis dato keine E-Books zugelassen worden sind, bietet der Westermann Bildungsmedien Verlag drei lernmittelfreie Sprachbücherreihen als digitales Unterrichtssystem BiBox an, deren Preis für die Schuljahreseinzelnutzerlizenzen identisch ist und deren Zulassungsdaten allesamt dem Juni 2021 zugewiesen werden können (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2021c, 3). Des Weiteren ist erwähnenswert, dass die Reihe Karibu lediglich für die Jahrgangsstufe zwei in digitaler Form vorhanden ist, während die anderen beiden ihr Angebot den Jahrgangsstufen zwei bis vier zur Verfügung stellen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2021c, 3).

Tabelle 7: Digitale Schulbücher für den Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“ – Westermann Bildungsmedien Verlag (Braunschweig)

	Name	Autor bzw. Herausgeber	Auf- lage	ISBN	Zulassung Nummer und Datum	Preis in €
Karibu, Bayern	Karibu 2 Sprachbuch Schüler BiBox	- Astrid Eichmeyer und andere	20. Serie A	WEB-14- 129187	105/21-GS+ 25.06.2021	05,00
Kleeblatt, Bayern	Kleeblatt 2 Das Sprachbuch Schüler-BiBox	- Wolfgang Menzel	14. Serie A	WEB-507- 43364	157/21-GS+ 22.06.2021	05,00
	Kleeblatt 3 Das Sprachbuch Schüler-BiBox	- Wolfgang Menzel	15. Serie A	WEB-507- 43365	158/21-GS+ 17.06.2021	05,00
	Kleeblatt 4 Das Sprachbuch Schüler-BiBox	- Wolfgang Menzel	16. Serie A	WEB-507- 43366	161/21-GS+ 22.06.2021	05,00
Sprachsteine, Bayern	Sprachsteine 2 Sprachbuch Schüler-BiBox	- Cordula Atzhorn und andere	14. Serie A	WEB-14- 127860	163/21-GS+ 22.06.2021	05,00
	Sprachsteine 3 Sprachbuch Schüler-BiBox	- Cordula Atzhorn und andere	15. Serie A	WEB-14- 127864	164/21-GS+ 22.06.2021	05,00
	Sprachsteine 4 Sprachbuch Schüler-BiBox	- Cordula Atzhorn und andere	16. Serie A	WEB-14- 127868	165/21-GS+ 22.06.2021	05,00

Quelle: In Anlehnung an Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2021c), 3.

Abschließend kann zusammenfassend festgehalten werden, dass es somit unter Berücksichtigung aller digitalen und analogen Angebote insgesamt zehn Sprachwerkreihen gibt,

die allesamt lernmittelfrei und summa summarum in vier Verlagen erschienen sind. Zudem gibt es keine Sprachlernwerke für die erste Jahrgangsstufe und nicht zu jedem analogen Schulbuch existiert ein E-Book als Pendant. Diesbezüglich kann bis dato der Mildenberger Verlag aus Offenburg keinerlei Zulassungen vorweisen.

5. Prinzipien der sprachlichen Bildung bei Deutsch als Zweitsprache Lernenden

Dieses Kapitel gibt die zentralen wissenschaftlichen Erkenntnisse zur sprachlichen Bildung und zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache wieder, um so eine theoretische Grundlage zu schaffen, die für die Weiterarbeit am Untersuchungsgegenstand in Kapitel 6 von essenzieller Bedeutung ist. Das erste Unterkapitel geht in diesem Sinne näher auf den Begriff der sprachlichen Bildung ein und wird mit der Definition des Wortes Sprache eröffnet. Darauf aufbauend erfolgt ein Definitionsversuch des Terminus sprachliche Bildung, um anschließend näher auf die konzeptionelle Grundlage, nämlich die Annahme einzugehen, dass sprachliche Bildung eine durchgängige Bildungsaufgabe darstellt. Anschließend folgt vor einem abschließendem Resümee ein kurzer Abriss der bayerischen, grundschulrelevanten Lehrplanbezüge. Im darauffolgenden Unterkapitel geht es um den Terminus Deutsch als Zweitsprache. Zu dessen Klärung wird zunächst auf die sprachliche Heterogenität und die damit verbundenen Begrifflichkeiten Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit eingegangen. Im Anschluss werden ausgehend von der konzeptionellen Vielfältigkeit des Begriffs Mehrsprachigkeit dessen Erwerbsformen erläutert. Dazu erfolgt eine Klärung der Termini monolingualer Erstspracherwerb, bi- oder multilingualer Erstspracherwerb, früher Zweitspracherwerb, Zweitspracherwerb und Fremdspracherwerb. Sodann wird aus wissenschaftlicher Sicht auf die drei Typen des Spracherwerbs eingegangen, die sich aus den Erwerbsformen der Mehrsprachigkeit ableiten lassen und in Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Muttersprache unterteilt werden können. Anschließend beschäftigt sich das Kapitel „Einflussfaktoren und Schwierigkeiten des Zweitspracherwerbs“, welches sich zunächst mit dem informationstheoretischen Konstruktivismus befasst, mit den biologischen, kognitiven und soziopsychologischen Einflussfaktoren. Daraufhin lassen sich aufbauend auf dieser theoretischen Grundlage die Schwierigkeiten der deutschen Sprache ableiten, welche beim Spracherwerb eine Rolle spielen, sodass abschließend eine Erläuterung der daraus resultierenden Fehler erfolgt. Im Anschluss setzt sich das Kapitel „Bedeutung des grammatischen Aspekts im Zweitspracherwerb“ nach einer kurzen Einleitung mit der grammat-

ikalischen Progression auseinander, um sich daraufhin vertieft mit dem Thema der Grammatikvermittlung zu beschäftigen. Hierbei wird zunächst die Bedeutung der Grammatik aus literaturwissenschaftlicher Sicht ausgearbeitet, um anschließend eine Deskription der unterschiedlichen Vermittlungsformen, welche in rezeptiv und produktiv, deduktiv und induktiv sowie in explizit und implizit unterteilt werden können, wiederzugeben. Abschließend folgt eine ausführliche Beschreibung der für den Unterricht relevanten Auswahlkriterien grammatikalischer Inhalte.

5.1 Der Begriff der sprachlichen Bildung

Sprachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten sind nicht nur für den Bildungserfolg, sondern auch für eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe und die Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung (Becker-Mrotzek/Roth 2017a, 7). Insbesondere der bildungssprachliche Aspekt spielt dabei eine Schlüsselrolle, weshalb er zunehmend im Fokus der komplexen Förderungsmaßnahmen und -initiativen der Bildungspolitik steht (Becker-Mrotzek/Roth 2017a, 7). Dies betrifft im besonderen Maße den Erwerb und Ausbau der Sprache von Zweitsprachlernenden, die sich mit der Aufgabe konfrontiert sehen, neben dem Beherrschen ihrer Erstsprache den grundlegenden sprachlichen Anforderungen im schulischen Kontext in der Zweitsprache gerecht zu werden (Eickhorst 2015, 7). Aufgrund seiner Vielschichtigkeit stellt das Vorhaben der sprachlichen Bildung somit eine Herausforderung für alle Involvierten dar, weshalb eine erfolgreiche Herangehensweise an das Thema eine theoretische Fundierung, eine interdisziplinäre Ausrichtung sowie eine theoriegeleitete und zugleich an der Praxis orientierte Vorgehensweise voraussetzt (Becker-Mrotzek/Roth 2017a, 7 f.). Dies bringt zum einen mit sich, dass die Wissenschaft als Grundlage eine fundierte Theorie der sprachlichen Bildung entwickelt, wobei die epistemische Funktion, die Schriftsprache und die Bedeutung der Mehrsprachigkeit im Vordergrund der zu erforschenden Aspekte stehen (Becker-Mrotzek/Roth 2017a, 7 f.). Zum anderen erfordert die interdisziplinäre Ausrichtung, dass die Methoden und Kenntnisstände der einzelnen Disziplinen komplementär zur Erforschung des Untersuchungsgegenstands zusammengetragen werden (Becker-Mrotzek/Roth 2017a, 8). Schließlich ist unter einer theoriegeleiteten und zugleich an der Praxis orientierten Vorgehensweise zu verstehen, dass zur Beantwortung schulpraxisgeleiteter Fragen ein wissenschaftliches Vorgehen angewandt werden muss, sodass der Forschungsgegenstand ein gemeinsames Anliegen wird (Becker-Mrotzek/Roth 2017a, 8 f.).

Zur Klärung des Begriffs der sprachlichen Bildung erscheint es daher sinnvoll, zunächst näher auf die Bedeutung des Wortes Sprache einzugehen, welches als „Medium von Kommunikation, von Erkenntnisgewinn und von Zugehörigkeitsmarkierung ebenso wie Gegenstand systematischer Beschreibungen sowie ein wesentlicher Teil der kognitiven Entwicklung von Individuen“ beschrieben werden kann (Peuschel 2020, 423). Wie aus dieser Definition hervorgeht, kann der Terminus Sprache somit als Heterogenitätsdimension, als Medium schulischen Lernens sowie als Gegenstand des Lernens angesehen und interpretiert werden, wodurch die Notwendigkeit des Vorhandenseins einer Vielzahl möglicher perspektivenübergreifender methodischer Ansätze nochmals hervorgehoben wird (Peuschel 2020, 423 f.). Hinsichtlich der im schulischen Umfeld vorherrschenden sprachlichen Heterogenität gilt es zunächst zu betonen, dass der Begriff der Heterogenität eine Abweichung von der Norm impliziert, die in ihrer Funktion als Konstrukt an zuvor definierten Leistungsstandards gemessen wird (Peuschel 2020, 426). Jedoch gilt es dabei zu bedenken, dass aufgrund des Vorhandenseins eines variantenreichen Repertoires eines jeden Individuums die sprachliche Heterogenität im Bildungsbereich und das Zurückgreifen auf mehrere sprachliche Varianten letztendlich die Normalität widerspiegeln, wodurch die Annahme einer vorherrschenden Monolingualität widerlegt werden kann (Peuschel 2020, 424 f.). Interpretiert man Sprache als Medium, so wird sie als Schlüssel für die Wissens- und Kompetenzaneignung, als Mittel zwischenmenschlicher Interaktionen und als Instrument des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks gesehen, wodurch deutlich wird, dass Sprache die Institution Schule sowie das dortige Leben auf allen Ebenen beeinflusst und prägt (Peuschel 2020, 427). Dadurch ergibt sich die Notwendigkeit, Sprache auch als Gegenstand des Lernens zu betrachten, wobei der komplexe Erwerb und Ausbau der Fähigkeiten und Fertigkeiten auf verschiedenen wissenschaftlich-theoretischen Spracherwerbsansätzen beruht (Peuschel 2020, 428), die die Grundlage für pädagogisches Handeln im Unterricht darstellen (Peuschel 2020, 431).

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen folgt nun ein Definitionsversuch des Begriffs der sprachlichen Bildung, den es in diesem Sinne von den Begriffen Sprachförderung und Sprachtherapie abzugrenzen gilt.

„Sprachliche Bildung ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendliche. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. Die Erzieherin oder Lehrperson greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für

alle Kinder und Jugendlichen. Sprachförderung bezeichnet in Abgrenzung zur sprachlichen Bildung gezielte Fördermaßnahmen, die sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen richten, die diagnostisch ermittelt wurden. Die Maßnahmen können in der Schule unterrichtsintegriert oder additiv erfolgen. Sprachförderung ist häufig ausgerichtet auf bestimmte Adressatengruppen und basiert auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den besonderen Förderbedarf berücksichtigen, wie z.B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung erfolgt oftmals in der Kleingruppe, aber nicht zwingend, und hat kompensatorische Ziele. Dabei bezeichnet Sprachförderung in Abgrenzung zur Lese- und Schreibförderung die Förderung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten, etwa des Wortschatzes oder der Grammatik. Diese Fähigkeiten werden sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen benötigt. Lese- und Schreibförderung bezeichnet in Abgrenzung zur Sprachförderung die gezielte Förderung der handlungsbezogenen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens. Sprachtherapie wird nur bei Vorliegen eines diagnostisch abgesicherten klinischen Befundes eingesetzt. Die diagnostische Abklärung und die Therapie gehören nicht zu den Aufgaben von Erzieherinnen und Lehrkräften, sondern sind Aufgabe von Fachleuten“ (Schneider/Baumert/Becker-Mrotzek/Hasselhorn/Kammermeyer/Rauschenbach/Roßbach/Roth/Rothweiler/Stanat 2012, 23).

Aus der soeben dargelegten Definition lässt sich hinsichtlich einer begrifflichen Klärung außerdem ableiten, dass die sprachliche Bildung ein multiperspektivisches und vielschichtiges Handlungsfeld darstellt, welches gleichermaßen sowohl beim Treffen staatlicher bildungspolitischer Maßnahmen als auch bei der Planung und Durchführung des Schulunterrichts sowie bei der Auseinandersetzung mit der Thematik im Rahmen der interdisziplinär ausgerichteten empirischen Bildungsforschung eine zentrale Rolle spielt (Becker-Mrotzek/Roth 2017b, 28).

Konzeptionelle Grundlage aller Handlungsfelder ist hierbei die Annahme, dass sprachliche Bildung eine durchgängige Bildungsaufgabe darstellt (Eickhorst 2015, 23). Dabei stehen insbesondere die Vermittlung von Bildungssprache und die allgemeine Sprachbildung im Fokus, wobei diese durch die Verbindung fachlichen und sprachlichen Lernens sowie durch das gleichgestellte Einbringen der Erst- und Zweitsprache charakterisiert werden (Eickhorst 2015, 24 f.). Die praktische Umsetzung dieser Grundsätze erfolgt beispielsweise im Rahmen eines sprachintensiven Unterrichts, der gleichermaßen alle in der Schulstunde anwesenden Kinder involviert und „auf eine systematische Förderung von Sprachlernprozessen hin angelegt ist und dies insbesondere über langfristig und vertiefend angelegte Themenfelder erreichen will“ (Eickhorst 2015, 27). Des Weiteren ist es im Sinne der Durchgängigkeit von Nöten, dass Sprachbildung integriert stattfindet, wobei dies sowohl die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften als auch die sprachdidaktische Grundlage von Lehr- und Lernmitteln betrifft (Eickhorst 2015, 34). Zur Erläuterung

des Prinzips der durchgängigen Sprachbildung soll noch angemerkt werden, dass eine begriffliche Klärung der zentralen Schlagwörter Bildungssprache, Erstsprache und Zweitsprache in den Unterkapiteln 5.2 „Der Terminus Deutsch als Zweitsprache“ und 5.3 „Der Zweitspracherwerb: Einflussfaktoren und Schwierigkeiten“ erfolgt.

Aufgrund ihrer Bedeutung haben der Begriff und das Konzept der sprachlichen Bildung auch im bayerischen LehrplanPLUS der Grundschule Einzug gefunden. Hier wird unter anderem im Abschnitt Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule betont, welcher hohen Stellenwert sie in der Grundschule einnimmt und dass sprachliche Bildung „maßgebend für die Persönlichkeitsentwicklung und die Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben sowie für das schulische und lebenslange Lernen“ ist und als „durchgängiges Unterrichtsprinzip im schulischen Alltag“ verstanden werden kann, das in allen Fächern zum Tragen kommt (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 20). Des Weiteren wird im Kapitel „Übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele“ konkretisiert, dass dabei die Entwicklung von Begrifflichkeiten, das Festigen von Sprachhandeln, eine verständliche und angemessene Kommunikation unter Verwendung der standardsprachlichen Normen sowie die Ausdrucksweise im Fokus stehen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 36).

Bei der sprachlichen Bildung handelt es sich um eine allumfassende Aufgabe, die in diesem Sinne alle Schülerinnen und Schüler jeder Schulart und jeden Alters betrifft, in ihrer Konzeption fächer- und lernbereichsübergreifend angelegt ist und das Ziel verfolgt, die Gesamtheit sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten systematisch auf- und auszubauen (Becker-Mrotzek/Roth 2017b, 30). Dies erfordert jedoch für eine praktische Umsetzung im Unterricht, wie bereits erwähnt, die Ausarbeitung einer ausführlichen, theoretischen Grundlage durch ein multiperspektivisches sowie multidisziplinäres Zusammentragen und Weiterentwickeln der sprachforschungsrelevanten Erkenntnisse, um letztendlich individuelle, kompetenzorientierte sprachliche Bildung, unter der Prämisse der Akzeptanz von Heterogenität als Regelfall, zu ermöglichen (Peuschel 2020, 431).

5.2 Der Terminus Deutsch als Zweitsprache

Sprachliche Heterogenität spielt in der modernen Gesellschaft eine zentrale Rolle und stellt somit auch ein Kernthema des schulischen Umfelds dar. Das Beherrschen mehrerer Sprachen geht dabei jedoch immer noch mit ambivalenten und wertenden Konnotationen einher, die sich auch in der Wahl und Nutzung der Begrifflichkeiten zur Beschreibung des Phänomens widerspiegeln, wobei die Einstufung in einem Zusammenhang mit der

Herkunftssprache steht (Becker-Mrotzek/Roth 2017b, 26). Dabei ist im alltäglichen Gebrauch der Terminus Mehrsprachigkeit oftmals positiv besetzt, während der Begriff Deutsch als Zweitsprache vermehrt bei defizitorientierten Deskriptionen zum Einsatz kommt (Becker-Mrotzek/Roth 2017b, 26). Aus diesem Grund erscheint es für eine sachliche Auseinandersetzung im Rahmen dieser Dissertation unabdingbar, die in diesem Zusammenhang oftmals verwendeten Begriffe aus wissenschaftlicher Sicht zu definieren, zu beschreiben und soweit möglich voneinander abzugrenzen.

In diesem Sinne sei zunächst näher auf das Wort Migrationshintergrund eingegangen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass zur Bestimmung des Migrationshintergrunds einer Person die zuvor definierten und zu Rate gezogenen Variablen von Bedeutung sind (Kemper 2010, 316). Hierzu zählen primär die Staatsangehörigkeit, das Geburtsland, die Sprache, der Generationenstatus und das Zuwanderungsalter, wobei zur Bestimmung eines Migrationshintergrunds in der Regel eine Kombination mehrerer der soeben aufgelisteten Merkmale von Nöten ist (Kemper 2010, 316). Daraus ergibt sich, dass eine Vielzahl an Definitionsversuchen vorliegt, wobei es diesbezüglich zu berücksichtigen und zu betonen gilt, dass die damit einhergehenden Zuweisungen wiederum Einfluss auf durchgeführte Untersuchungen und deren Ergebnisse haben (Kemper 2010, 321). Für den schulischen Bereich wird daher in der Regel auf die in der Kultusministerkonferenz (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – Kommission für Statistik 2020, 32) verfasste Definition zurückgegriffen, welche folgende Erkenntnisse und Kriterien festhält:

„Grundsätzlich ist der Migrationshintergrund schwierig zu erfassen. Es existieren verschiedene Definitionen nebeneinander. Aufgrund der verfügbaren Daten hat sich die Kultusministerkonferenz auf drei Merkmale verständigt. Danach ist bei Schülerinnen und Schülern ein Migrationshintergrund anzunehmen, wenn mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft: 1. keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2. nichtdeutsches Geburtsland, 3. nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler / die Schülerin die deutsche Sprache beherrscht).“

Ein weiterer zentraler Begriff, den es ebenfalls näher zu beleuchten gilt, ist der der Mehrsprachigkeit. Dieser findet auch im bayerischen LehrplanPLUS der Grundschule Berücksichtigung und explizite Erwähnung, indem unter anderem darauf hingewiesen wird, dass die „vielfältigen sprachlichen Ressourcen“ der Kinder Wertschätzung erfahren sowie in unterschiedlichen Anlässen und schulischen Kontexten eingebettet werden müssen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 20). Mehrsprachigkeit „bezieht sich [in diesem Sinne] auf Menschen, die von Anbeginn oder im Laufe ihres Lebens

zwei oder mehr Sprachen erwerben“ (Rösch 2011, 159), wobei es diesbezüglich zu berücksichtigen gilt, dass „Menschen, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, eine dominante Sprache aus[bilden], die je nach Lebenskontext auch wechseln kann“ (Rösch 2011, 251). Zudem gilt es in Abgrenzung zum zuvor erläuterten Terminus zu betonen, dass eine klare Unterscheidung zwischen Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund getroffen werden muss. So gibt es Kinder ohne Migrationshintergrund, die mehrsprachig aufwachsen, und umgekehrt, wobei die Anzahl an Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, kleiner ist als die, die einen Migrationshintergrund aufweisen (Chlosta/Ostermann 2014, 22). Mehrsprachigkeit gilt es demnach als pluralistisches Konzept zu interpretieren (Rösch 2011, 158).

Die konzeptionelle Vielfältigkeit, die mit dem Begriff einhergeht, findet sich auch in den Erwerbsformen von Mehrsprachigkeit wieder. Dabei wird zwischen monolingualem Erstspracherwerb, bi- oder multilinguaalem Erstspracherwerb, frühem Zweitspracherwerb, Zweitspracherwerb und Fremdspracherwerb unterschieden (Rösch 2011, 11 f.). Unter dem Begriff des monolinguaalem Erstspracherwerbs versteht man die Sprache, die meist in einer familiären Umgebung von Geburt an erlernt und umgangssprachlich auch als Muttersprache bezeichnet wird (Ahrenholz 2014, 3). Das Wort bi- oder multilingualer Erstspracherwerb verweist hingegen auf den kontemporären Erwerb von zwei beziehungsweise mehreren Sprachen bis zum dritten Lebensjahr (Rösch 2011, 11 f.), wobei in Bezug auf die Ausprägung der Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten zwischen einer balancierten Zweisprachigkeit, einer Zweisprachigkeit mit einer dominanten Sprache und einer doppelten Halbsprachigkeit unterschieden wird (Apeltauer 2001, 629 f.). Der Terminus des frühen Zweitspracherwerbs umschreibt hingegen den Erwerb einer weiteren Sprache im Alter zwischen drei und sechs Jahren (Rösch 2011, 11). Hierbei ist die kindliche Erstsprache schon gereift, die kognitive Entwicklung jedoch noch nicht vollständig ausgeprägt (Ahrenholz 2014, 5 f.). Diese Erwerbsform ist außerdem durch eine natürliche, implizite und unbewusste Aneignung in kommunikativen Situationen gekennzeichnet (Rösch 2011, 13). Ab einem Alter von sechs Jahren findet der Begriff Zweitspracherwerb Verwendung, der „einen zweiten Spracherwerb, der deutlich nach dem Erstspracherwerb einsetzt“ beschreibt (Rösch 2011, 252). Dabei ist die zu erwerbende Sprache das dominante Kommunikationsmittel im Umfeld und die Aneignung erfolgt ohne formalen Unterricht (Rösch 2011, 252). In Bezug auf die wechselseitige Beziehung zwischen Erst- und Zweitsprache gilt es außerdem noch hervorzuheben, dass die Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache Hilfe und Hindernis zugleich sein kann, da die Erstsprache als

Orientierungsraster Einfluss auf das Verstehen und auf die Produktion nehmen kann (Apeltauer 1997, 78). In diesem Sinne kommt es auf der rezeptiven Ebene zu einer Beeinflussung der Hörfähigkeiten durch die Hörgewohnheiten und -erwartungen, welche letztendlich zu einer Umstrukturierung des Gehörten bei sprachlichen Ähnlichkeiten beziehungsweise zu einer Neuorientierung des Wahrgenommenen bei sprachlichen Entfernungen führt (Apeltauer 1997, 79). Ähnlichkeiten können auch die Sprachproduktion in Form eines Transfers begünstigen, unter dem man die „Übertragung von Elementen oder Strukturen von einer Sprache auf eine andere“ versteht, wobei diese automatisch oder bewusst angewandt werden können (Apeltauer 1997, 79 f.). Auf produktiver Ebene kann es jedoch aus Angst der Lernenden vor Interferenzen, das heißt vor fehlerhaften Äußerungen, auch zur Vermeidung von Konstruktionen kommen, die in der Erstsprache nicht existieren, aber in der Zielsprache genutzt werden (Apeltauer 1997, 84). Der Begriff Fremdspracherwerb umschreibt die Aneignung einer weiteren Sprache mithilfe unterrichtlicher Unterstützung, wobei diese jedoch nicht das gängige Kommunikationsmittel im gesellschaftlichen Umfeld repräsentiert (Ahrenholz 2014, 7).

Aus den soeben erläuterten diversen Erwerbsformen der Mehrsprachigkeit lassen sich aus wissenschaftlicher Sicht drei Typen des Spracherwerbs ableiten, die in Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Muttersprache unterteilt werden (Ahrenholz 2014, 12). Die in dieser wissenschaftlichen Arbeit im Fokus stehende Spracherwerbsform Deutsch als Zweitsprache geht von der Annahme aus, dass die Kommunikationssprache Deutsch Voraussetzung für den Schulerfolg und die gesellschaftliche Integration ist, wobei der Erwerb primär ungesteuert in alltäglichen Situationen stattfindet (Ahrenholz 2014, 12). Dabei befindet sich die deutschsprachige Umgebung im Inland und der kommunikative Austausch findet durch soziale Kontakte im Alltag, im Kindergarten oder in der Schule statt, wobei die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Betroffenen oftmals noch unzureichend sind (Ahrenholz 2014, 12). In Bezug auf das schulische Umfeld findet die Zielsprache Deutsch von Anfang an als gängige Unterrichtssprache ohne Rückgriff auf die Erstsprache Verwendung (Ahrenholz 2014, 12). Insbesondere in der Anfangsphase kann es daher dazu kommen, dass die Sprachkompetenzen der Kinder nicht altersgemäß erscheinen und Code-Switching zwischen der Erst- und der Zweitsprache entsteht. Der Spracherwerbstyp Deutsch als Fremdsprache beschreibt den gesteuerten Erwerb einer weiteren Sprache im Ausland, welche somit nicht das alltägliche Kommunikationsmittel ist und überwiegend im Unterricht vermittelt wird, wodurch die Erstsprache als dominante Sprache fortbesteht und der Aneignungsprozess durch

externe Anforderungen geprägt ist (Ahrenholz 2014, 12). Damit stellen institutionelle Bildungseinrichtungen den primären Ort des Spracherwerbs für die unterschiedlichen Altersstufen dar, wobei die Interaktionen hauptsächlich mit dem Unterrichtenden und zwischen den Lernenden stattfinden (Ahrenholz 2014, 12). Schließlich sei noch auf die Bezeichnung Deutsch als Muttersprache eingegangen. Der Begriff bezieht sich auf den mit der Geburt beginnenden Erwerbsprozess der Erstsprache und versteht diese gleichermaßen als Kommunikations- und Instruktionssprache, wobei der Erwerb sowie die physische und kognitive Entwicklung kontemporär zueinander verlaufen (Ahrenholz 2014, 12). Dementsprechend stehen die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten in direktem Zusammenhang mit dem Alter, dem sozialen Umfeld und dem Bildungsweg des Lernenden (Ahrenholz 2014, 12).

Die dargelegte Beschreibung der „gängigen Alltagsbezeichnungen für unterschiedlich basierte Sprachkompetenzen“ illustriert ausführlich die Ähnlichkeiten, aber auch die Unterschiede zwischen den einzelnen Erwerbsformen und -typen (Ahrenholz 2014, 3). Für eine korrekte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik im Rahmen dieser Arbeit sei daher nochmals darauf hingewiesen, dass im Folgenden die Erkenntnisse zum Zweitspracherwerb beziehungsweise die Grundlagen des Spracherwerbtyps Deutsch als Zweitsprache das theoretische Fundament darstellen.

5.3 Der Zweitspracherwerb: Einflussfaktoren und Schwierigkeiten

Zunächst erfolgt nun auf Grundlage der in Abschnitt 5.2 getätigten begrifflichen Präzisierungen eine nähere Erläuterung der Sprachlernvoraussetzungen, die Einfluss auf den Zweitspracherwerb nehmen, wobei deren theoretische Fundierung auf die Grundidee des informationstheoretischen Konstruktivismus zurückzuführen ist (Holstein/Wildenauer-Józsa 2014, 83). Im Sinne des Konstruktivismus werden das neue Wissen zur Zweitsprache und das bereits vorhandene Vorwissen zur Erstsprache so miteinander verknüpft, dass Inhalte verbunden abgespeichert werden (Holstein/Wildenauer-Józsa 2014, 82). Aus informationstheoretischer Sicht ist diesbezüglich anzufügen, dass eine subjektive Perzeption nicht realitätsgetreu sein kann, weshalb eine Ergänzung der Abweichungen durch die individuellen Präkonzepte des einzelnen Sprachlernenden von Nöten ist, wodurch es folglich bei den Lernenden zu Unterschieden in der Konstruktion von Wissen kommt (Holstein/Wildenauer-Józsa 2014, 83).

Zentralen Einfluss nehmen beim Sprachlernen die biologischen, kognitiven und sozialpsychologischen Faktoren, welche im Folgenden erläutert werden. Aus biologischer Sicht

spielen insbesondere die Hirnreifung, die limbische Fundierung und das Lebensalter eine wesentliche Rolle bei der Aneignung der Zweitsprache (Apeltauer 1997, 68 f.). Das menschliche Hirn, welches aus einer linken und rechten Hemisphäre sowie aus dem limbischen Hirn besteht, weist beim Erst- und Zweitspracherwerb Unterschiede in der Reifung auf (Apeltauer 1997, 19 f.). So entstehen neue neuronale Vernetzungen lediglich bis zum dritten beziehungsweise bis zum vierten Lebensjahr, weshalb ein Zweitspracherwerb erfordert, dass neue sprachliche Strukturen in bereits vorhandene integriert und die Verarbeitungsprozesse stärker verteilt werden (Apeltauer 1997, 68). Parallelen zeigen sich hinsichtlich der anfänglichen Dominanz der rechten Hemisphäre über die linke bezüglich der anfänglichen Bedeutung von prosodischen und nonverbalen Elementen sowie beim Zusammenhang zwischen dem Verarbeitungsprozess und den Umwelteinflüssen sowie den Bildungsvoraussetzungen (Apeltauer 1997, 69). Die limbische Fundierung, die insbesondere in Lernprozessphasen der Selbststeuerung von Bedeutung ist, sieht vor, dass Sprachlernprozesse affektiv und emotional sind, wobei sie aufgrund des Alters, der Emotionen, der Motivation sowie der Kontaktsituation variieren kann (Apeltauer 1997, 69). Abschließend sei bei den biologischen Einflussfaktoren noch auf das Lebensalter der Lernenden eingegangen. Hierbei gilt es zunächst zu betonen, dass die Forschungserkenntnisse diesbezüglich noch unklar sind und daher lediglich verallgemeinernde Aussagen zur Frage nach dem besseren Sprachlerner getroffen werden können (Apeltauer 1997, 75). Insgesamt lässt sich dabei festhalten, dass Kinder verstärkt Vorteile im Bereich der Phonologie und im Hinblick auf die vorhandene Zeit haben, während Erwachsene bei der Aneignung der Morphosyntax und bei der kognitiven Verarbeitung von ihrem Alter profitieren können (Apeltauer 1997, 73 f.). Im Rahmen der kognitiven Faktoren spielen die Entwicklung und die Ausbildung von Strategien sowie die Wahrnehmungs- und Sprachgewohnheiten eine zentrale Rolle beim Zweitspracherwerb (Apeltauer 1997, 89 f.). Die kognitive Entwicklung, welche sowohl von der Lebenserfahrung als auch den Bildungsvoraussetzungen geprägt ist, läuft zunächst parallel zur sprachlichen Entwicklung ab, wobei die gegenseitige Beeinflussung im Laufe der Zeit zunimmt (Apeltauer 1997, 89). Zum einen führt der Zweitspracherwerb dabei dazu, dass die Kinder lernen, dass die Beziehung zwischen Sprache und Objekt konventioneller Natur ist (Apeltauer 1997, 90), und zum anderen werden im sprachlichen Aneignungsprozess der Ausbau metakognitiver Fähigkeiten und die Ausweitung metasprachlichen Bewusstseins gefördert (Apeltauer 1997, 89). Beim Zweitspracherwerb spielen sowohl die Sprachlernstrategien als auch die Kommunikationsstrategien eine zentrale Rolle (Apeltauer 1997, 98 f.). Unter dem Begriff der Sprachlernstrategien versteht man „Techniken oder Vorgehensweisen, die Lerner ver-

wenden, um sich Teile einer fremden Sprache besser (bzw. effektiver) aneignen zu können“ (Apeltauer 1997, 98). Dabei werden die dabei zum Einsatz kommenden Gedächtnisstrategien sowie die allgemeinen kognitiven, metakognitiven, affektiven und sozialen Strategien situativ und bedarfsorientiert verwendet (Apeltauer 1997, 98). Kommunikationsstrategien, welche als Vorgehensweisen definiert werden können, „die der Aufrechterhaltung der Kommunikation dienen“, inkludieren sowohl Kompensations- als auch Vermeidungsstrategien (Apeltauer 1997, 98 f.). Hierzu gehören beispielsweise das Nachfragen, das Bitten um Formulierungshilfen, der Äußerungsabbruch und der Themenwechsel (Apeltauer 1997, 99 f.). Als letzte der kognitiven Faktoren seien noch die Wahrnehmungs- und Sprachgewohnheiten erwähnt, welche durch die genetische Disposition und den Erziehungsstil geprägt sind (Apeltauer 1997, 102). Dadurch entwickelt jedes Individuum, das einen Zweitspracherwerb durchläuft, einen eigenen kognitiven Stil im Hinblick auf den bevorzugten Wahrnehmungskanal, die Umfeldsensibilität, die semantische Ambiguitätstoleranz und die Vorgehensweise (Apeltauer 1997, 103 f.). Zu guter Letzt sei nun noch auf die sozialpsychologischen Faktoren beim Sprachlernen eingegangen, die auf der Grundannahme fußen, dass Gefühle den Sprachgebrauch beeinflussen, weshalb Lernende die bewusste Aktivierung von Emotionen beherrschen müssen (Apeltauer 1997, 105). Zu den affektiven Faktoren zählen hier die stimulierend oder lähmend wirkende Angst, die Einstellung gegenüber der Zielsprache und -kultur, die Motivation und die Empathie (Rost-Roth 2001, 714). Besonders wichtig ist dabei, dass „aus neurophysiologischer Sicht Affekt und Kognition zwar unterscheidbar, aber untrennbar miteinander verbunden“ sind, weshalb die beiden Aspekte eine gleichwertige Rolle beim Zweitspracherwerb spielen (Rost-Roth 2001, 718).

Im Folgenden ist nun detaillierter auf die Schwierigkeiten einzugehen, die beim Zweitspracherwerb auftreten können. Zum einen bringt der Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache das Beherrschen verschiedener Sprachregister mit sich, wobei zwischen Bildungssprache, Alltagssprache, Schulsprache, Fachsprache, Unterrichtssprache, Bildsprache, symbolischer Sprache und mathematischer Sprache unterschieden werden muss (Leisen 2013, 46 f.). Damit kann in Bezug auf die zu erwerbenden sprachlichen Kompetenzen zwischen situationsgebundenen und kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten differenziert werden (Rösch 2011, 84). Dabei stellen insbesondere die Besonderheiten der deutschen Sprache eine Herausforderung für zahlreiche Sprachlernende dar. Zu diesen zählen unter anderem Vokale, die es in anderen Sprachen nicht gibt, die Auslautverhärtungen sowie die Nominalkomposita, welche durch die Zusammensetzung von No-

men und Nomen, von Verb und Nomen sowie von Adjektiv und Nomen gebildet werden können (Rösch 2011, 80). Des Weiteren stellt die Bedeutungsänderung durch den Einsatz von Vor- und Nachsilben, die Substantivierung, der Unterschied zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit, die korrekte Lautung und Artikulation und der Einsatz der Modalverben wollen, können, sollen, müssen und dürfen die Lernenden vor eine schwierige Aufgabe (Rösch 2011, 80 f.). Auch die Rechtschreibung, die Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen, der Einsatz von Polysemien, die korrekte Verwendung von Artikeln, die Bildung von Genitiv, Dativ und Akkusativ sowie der Einsatz von Präpositionen unter Anwendung des korrekten Kasus bereiten den Schülern und Schülerinnen oftmals Schwierigkeiten (Rösch 2011, 80 f.). Zum anderen kann es während des Zweitspracherwerbs zum Backsliding oder zur Fossilierung kommen. Ersteres bezeichnet den Zusammenbruch bereits erworbener Sprachstrukturen unter den erhöhten schriftsprachlichen Anforderungen (Apeltauer 1997, 94 f.), während der Begriff der Fossilierung den Stillstand im Spracherwerb beschreibt, der damit das Verweilen auf einem Status quo und das Fehlen einer sprachlichen Weiterentwicklung impliziert (Apeltauer 1997, 115 f.). Dies bringt mit sich, dass das Sprachniveau zwar den jeweiligen Ansprüchen und Bedürfnissen der Lerner entspricht, das Ziel einer normgerechten Verwendung der Zweitsprache Deutsch jedoch nicht erreicht wird (Apeltauer 1997, 115 f.). Diese Problematik wird auch im bayerischen LehrplanPLUS der Grundschule im Fachprofil Deutsch als Zweitsprache aufgegriffen, in dem erwähnt wird, dass der Erwerb einer neuen Sprache die Aneignung von Verstehensstrategien erfordert, wobei die Schwerpunkte auf dem bewussten und korrekten Heraushören von Lauten, Silben und Sprachmelodien, auf dem Lautsystem, auf dem Wortschatz, auf dem Schriftsystem und den grammatikalischen Strukturen liegen sollten (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 54 f.). Aus den soeben ausführlich dargelegten Schwierigkeiten, die der Deutsch-als-Zweitspracherwerb mit sich bringt, lassen sich in einem nächsten Schritt die häufigsten Fehler der Lernenden ableiten und klassifizieren. Unter dem Begriff Fehler versteht man etwas, das vom Richtigen abweicht, wobei die Unstimmigkeit stets in Hinsicht auf einen Bezugspunkt zu sehen ist (Chlosta/Schäfer/Baur 2014, 265). „Ein Fehler ist also immer definiert in Bezug auf eine Norm, die in Abhängigkeit von den sprachlichen Kontexten sehr unterschiedlich sein kann“ (Chlosta/Schäfer/Baur 2014, 266). So kann die Norm beispielsweise durch die sprachliche Korrektheit, die situative Angemessenheit, die Verständlichkeit oder die unterrichtlichen curricularen Vorgaben repräsentiert werden (Chlosta/Schäfer/Baur 2014, 265 f.). Im unterrichtlichen Kontext wird hinsichtlich der Fehler zwischen Ausrutschern, Irrtümern und Versuchen unterschieden, wobei Erstere einen momentanen Missgriff be-

schreiben, der jedoch immer noch mithilfe einer selbst- oder fremdinitiierten Selbstkorrektur behoben werden kann (Kleppin 2010, 1062). Der Begriff Irrtümer definiert hingegen die Fehler, die keine Selbstkorrektur mehr ermöglichen, da die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung der Sprachsituation bereits erworben worden sind (Kleppin 2010, 1062). Fehler, die aufgrund fehlenden Wissens gemacht werden, werden hingegen als Versuche deklariert (Kleppin 2010, 1062). Zu den Ursachen der Fehler ist zu sagen, dass eine Kategorisierung vorgenommen werden kann, die die Normabweichungen auf Interferenzen, Übergeneralisierungen, Hyperkorrekturen, Simplifizierungen, Language- oder Code-Switching, unterrichts- und lehrerinduzierte Fehler, Performanzfehler, Kompetenzfehler, Übergangsfehler oder kommunikationsbehindernde Fehler zurückführt (Chlosta/Schäfer/Baur 2014, 267 f.). Es gilt für die unterrichtliche Praxis hervorzuheben, dass eine solche Fehlerkategorisierung sinnvoll und von Nöten ist, um auf deren Grundlage eine Fehleranalyse durchzuführen, die die Schritte der Fehleridentifikation, der Fehlerklassifizierung, der Benennung der Fehlerursache und der Fehlerbewertung umfasst (Chlosta/Schäfer/Baur 2014, 273). Aufbauend auf den daraus gewonnenen Erkenntnissen können anschließend gezielte und individuelle Fördermaßnahmen für die Sprachlernenden eingeleitet werden, um sie bei ihrem Zweitspracherwerb zu unterstützen, sodass dem Fehler eine zentrale Rolle bei der Weiterentwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zukommt (Chlosta/Schäfer/Baur 2014, 273).

5.4 Die Bedeutung der Grammatik beim Zweitspracherwerb

Der Fokus der hier durchgeführten Schulbuchanalyse von Sprachbüchern richtet sich primär auf den Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“ und somit auf die grammatikalischen Aspekte der deutschen Sprache, weshalb deren ausführliche wissenschaftliche theoretische Fundierung benötigt wird. Auch dem bayerischen LehrplanPLUS sind Informationen über die Bedeutung der Grammatik beim Zweitspracherwerb zu entnehmen. So illustriert dieser beispielsweise, dass es basierend auf der individuellen Lernausgangslage eine entwicklungsgemäße Sprachförderung der Inhalte anzustreben gilt, wobei die Fachkompetenzen kleinschrittiger und modular vermittelt werden sollten (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 52 f.).

Grundlage einer jeden Förderung ist dabei das Wissen über den Progressionsverlauf, wobei sich dieser im Zweitspracherwerb nicht linear, sondern systematisch und zyklisch entwickelt, weshalb eine vorherige Strukturierung der zu erwerbenden grammatikalischen

Inhalte lediglich eine Orientierungshilfe darstellt (Rösch 2001, 62). Ein in der Unterrichtspraxis erprobtes Verfahren zur Systematisierung der Progressionsstufen ist die Sprachprofilanalyse nach Wilhelm Griebhaber, welche von der Grundannahme ausgeht, dass der deutsche Syntaxerwerb immer auf die gleiche Art und Weise erfolgt und diese Kompetenzen in unmittelbarem Zusammenhang mit den anderen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten stehen, sodass insgesamt sieben Profilstufen identifiziert werden können, die von jedem Lernenden durchlaufen werden müssen und die es nun näher zu erläutern gilt (Großmann 2013, 10). Auf der niedrigsten, das heißt auf der Profilstufe null, verwenden die Lernenden vor allem bruchstückhafte Äußerungen, wobei hier das Verb aufgrund der großen Lücken im Wortschatz häufig fehlt oder die Beugung des Verbs lediglich angedeutet wird (Großmann 2013, 15). Während die erste Profilstufe durch den Einsatz des finiten Verbs in einfachen Äußerungen gekennzeichnet ist, welche die Verwendung einfacher Satzstrukturen von Subjekt, Verb und Objekt, den Einsatz eines eingeschränkten Wortschatzes sowie die unsichere Anwendung des Genus mit sich bringt, ist die zweite Stufe von der Trennung des finiten und infiniten Verbteils gekennzeichnet (Großmann 2013, 16). Weitere Merkmale dieser Profilstufe sind zudem der ausreichende Wortschatz, die weiterhin unsichere Verwendung des Genus, der Einsatz von Modal- und Hilfsverben sowie von trennbaren Verben und Verben im Perfekt, wodurch eine Verkettung der Äußerungen initiiert werden kann (Großmann 2013, 16 f.). Die Inversionsstellung kennzeichnet die dritte Profilstufe und ist neben dem Vorhandensein eines ausreichenden Wortschatzes von der Verwendung von Personalpronomen, von Präpositionen sowie von der Zeitform Präteritum charakterisiert (Großmann 2013, 19). Kennzeichnend für die Profilstufe vier ist hingegen die Verwendung des Nebensatzes mit finitem Verb in der Endstellung (Großmann 2013, 19). Hier tragen ein differenzierter Wortschatz, eine komplexe Satzstruktur und die Verwendung von Konjunktionen dazu bei, Äußerungen als dichte Verkettungen darzulegen (Großmann 2013, 19 f.). Die auf den Stufen 5 und 6 verwendeten Sprachstrukturen kommen im Grundschulbereich generell nicht zum Einsatz, weshalb diesbezüglich lediglich angemerkt werden soll, dass Profilstufe fünf durch den Einsatz eingefügter Nebensätze und Stufe 6 durch die Verwendung des erweiterten Partizipialattributs in Nominalkonstitutionen gekennzeichnet ist (Großmann 2013, 13).

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich die Bedeutung der Grammatik für die Lernenden der deutschen Sprache ableiten. Grammatik stellt die Grundlage für das Erlernen einer normgerechten Sprache dar, wobei das primäre Ziel die Bearbeitung auftretender Lernschwierigkeiten ist (Rösch 2001, 41). Dabei liegt an den Grundschulen der Fokus in der unter-

richtlichen Umsetzung darauf, die Grammatikvermittlung auf ein Minimum und auf die für essenziell erachteten Inhalte zu reduzieren (Rösch 2001, 41). Hierzu gehören „die Flexion von Nomen, Pronomen und Adjektiven (Deklination) und ihre Abhängigkeit voneinander sowie die Flexion der Verben (Konjugation)“ (Rösch 2001, 41). Im Fokus steht dabei jedoch nicht nur das einzelne grammatikalische Phänomen aus einer formalen Sicht, sondern auch die dahinterliegende Idee (Rösch 2011, 73). Dies impliziert für die Deutsch als Zweitsprache Lernenden, dass sie ihre Kompetenzen in Bezug auf kulturelle Aspekte, welche unter anderem begriffliche Konzeptionen und moralisch-ethische Vorstellungen umfassen, auf- und ausbauen, um allen voran unreflektierten Bewertungen vorzubeugen und so auf angebrachte Art und Weise Herausforderungen zu meistern (Rösch 2011, 89).

Die auf die Bedürfnisse der Lernenden angepasste Grammatikvermittlung kann dabei auf vielfältige Art und Weise an die Schüler und Schülerinnen herangetragen werden, wobei zwischen einer rezeptiven und produktiven, einer deduktiven und induktiven sowie zwischen einer expliziten und impliziten Grammatikvermittlung differenziert werden kann. Die Unterscheidung in rezeptive und produktive Vermittlungsform beschäftigt sich damit, ob der Fokus auf dem Verstehen oder der Bildung sprachlicher Inhalte liegt (Koeppel 2010, 186). Dabei erfordern die rezeptiven Sprachfertigkeiten Kenntnisse über das Hören und Lesen, während produktives Wissen die Ausbildung der Fertigkeiten Sprechen und Schreiben voraussetzt (Koeppel 2010, 185). Diese Differenzierung impliziert demnach, dass das aktive Beherrschen sprachlicher Strukturen verstärkt mit der Wahl der produktionsorientierten Vermittlungsform einhergeht, da diese von einer eigenständigen Anwendung der zu vermittelnden Inhalte im eigenen Sprachgebrauch ausgeht, während der rezeptive Ansatz das Augenmerk auf das Verstehen sprachlicher Äußerungen in schriftlicher und mündlicher Form legt (Koeppel 2010, 185 f.). Die Unterscheidung in eine deduktive und induktive Vermittlungsform wird vor allem in Bezug auf das Erlernen grammatikalischer Inhalte getroffen, wobei eine deduktive Herangehensweise davon ausgeht, dass zunächst die zu erlernenden Regeln vermittelt und daraufhin Übungen zur Anwendung und Festigung des Lernstoffes durchgeführt werden (Jeuk 2015, 145). Das induktive Vorgehen fokussiert hingegen zunächst das praktische Beispiel und erarbeitet ausgehend davon auf Grundlage der gesammelten Erkenntnisse die grammatikalische Regel (Jeuk 2015, 145). Die Unterteilung in eine explizite und implizite Grammatikvermittlung beschäftigt sich hingegen mit der Frage, inwieweit die Regelhaftigkeit von Sprache in Form von grammatikalischen Inhalten und Regeln im Unterricht thematisiert wird. Die expli-

zite Vermittlung lenkt ihre Aufmerksamkeit dabei auf die Strukturen der deutschen Sprache, „was die induktive Erschließung von Regeln aus dem systematischen Sprachlernkontext heraus meint und nicht mit dem traditionellen Grammatikunterricht zu verwechseln ist“ (Rösch 2011, 30). Die implizite Sprachförderung fokussiert hingegen zur Anregung des Sprachgebrauchs die Situation selbst und thematisiert dabei nicht grammatikalische Inhalte (Rösch 2011, 30). Bei den Unterteilungen der soeben vorgestellten Vermittlungsformen handelt es sich gleichwohl lediglich um idealtypische fachwissenschaftliche Kategorisierungsversuche, die in der Praxis eines guten Sprachunterrichts nicht isoliert voneinander angewandt werden, sondern in Abhängigkeit von der konkreten Lernsituation in Form unterschiedlicher Kombinationen mit gezielt gesetzten Schwerpunkten zum Einsatz kommen (Jeuk 2015, 145).

Eine an die Bedürfnisse der Lernenden angepasste Grammatikvermittlung bringt zudem auch die Notwendigkeit mit sich, die grammatikalischen Inhalte gezielt auszuwählen. Hier spielen bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung insbesondere die Interessen der Schülerinnen und Schüler, die Lernbarkeit der Regeln sowie deren Häufigkeit, Zuverlässigkeit und Reichweite eine Rolle (Rösch 2011, 91). Während die Lernbedürfnisse ausschlaggebend für die Frage nach dem Ausmaß an Elaboration beim Erwerb der Sprachstrukturen sind, geht das Prinzip der Lernbarkeit davon aus, dass auf Grundlage der leicht zu erlernenden Regeln auffällige Sprachphänomene im Unterricht als Abweichungen von diesen interpretiert und thematisiert werden, wobei wiederum die Reichweite einer grammatikalischen Regel Grundlage für deren Auswahl sein sollte (Rösch 2011, 91). Ziel ist demnach „die Vermittlung von möglichst wenigen, aber tragfähigen Regeln, die die Lernenden selbst entdecken können und die für ihren Sprachgebrauch eine möglichst große Reichweite haben“ (Rösch 2011, 91).

Abschließend sei auf Grundlage der soeben dargelegten Erkenntnisse über die Bedeutung des grammatikalischen Aspekts im Zweitspracherwerb noch erwähnt, dass die Gewichtung und Interpretation der Vermittlung von grammatikalischen Inhalten gewissen Grundsätzen folgen sollte (Koeppel 2010, 178). Grammatik stellt ein Mittel zum Zweck dar und ihre Vermittlung sollte stets im Einklang mit dem „angeborenen Sprachlernvermögen“ verlaufen, welches primär von den „Entwicklungssequenzen im ungesteuerten Erwerb“ bestimmt wird (Koeppel 2010, 178). Des Weiteren gilt es gleichermaßen die Bewusstheit für die Form der Sprache zu schaffen und dabei ein ausgewogenes Verhältnis zwischen impliziter und expliziter Grammatikvermittlung zu wahren sowie unter dem Aspekt der effektiven Lernzeit genügend Raum für die Anwendung des Gelernten in

authentischen und kommunikativen Situationen zu ermöglichen (Koeppel 2010, 179). Außerdem gilt es stets den Umfang und die Komplexität des zu vermittelnden Inhalts an den Lernenden anzupassen und den Lernstil und die Lernvoraussetzungen des Individuums zu berücksichtigen (Koeppel 2010, 179). Damit ist Grammatik für den Zweitspracherwerb „in der Unterrichtspraxis eine Frage des Fingerspitzengefühls: eine Frage des Zeitpunkts, der Dosierung, des Grades an Explizitheit und der Individualisierung“ (Koeppel 2010, 180).

5.5 Lernbereichsübergreifende Deutsch-als-Zweitsprache-Prinzipien der sprachlichen Bildung

Wie bereits in Abschnitt 5.1 „Der Begriff der sprachlichen Bildung“ ausführlich erläutert, verfolgt das Konzept der sprachlichen Bildung den systematischen und allumfassenden Auf- und Ausbau von sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Becker-Mrotzek/Roth 2017b, 30), für deren praktische Umsetzung die Ausarbeitung einer theoretischen Grundlage erforderlich ist (Peuschel 2020, 431), welche im Folgenden als Deutsch-als-Zweitsprache-Prinzipien der sprachlichen Bildung näher beschrieben wird. Bei diesen Prinzipien handelt es sich um Kategorisierungsversuche von methodisch-didaktischen Leitgedanken, welche bezugnehmend auf den bayerischen LehrplanPLUS der Grundschule lernbereichsübergreifende Gültigkeit besitzen und als Richtlinien für die Vermittlung sprachlicher Inhalte angesehen werden können, wobei die theoretischen Grundlagen zur Aufstellung der einzelnen kategorischen Bereiche Sprachbewusstheit, Integration, Authentizität, Interkulturalität und Übung aus der einschlägigen fachwissenschaftlichen Literatur in Deutsch als Zweitsprache stammen.

5.5.1 Sprachbewusstheit

Die zentrale Rolle und besondere Bedeutung der Sprachbewusstheit geht allem voran aus dem bayerischen LehrplanPLUS der Grundschule hervor. So sieht dieser es als Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule an, Sprachbewusstheit im Sinne der sprachlichen Bildung durch die Thematisierung von sprachlichen Elementen in allen schulischen Kontexten aufzugreifen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 20) und insbesondere im Fach Deutsch alle Kinder durch das Untersuchen, Vergleichen und Reflektieren von Sprachstrukturen im Auf- und Ausbau ihrer sprachlichen Ressourcen zu unterstützen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 41). In diesem Sinne fokussiert der Sprachunterricht der Grundschule neben der Lehre deklarativen Wis-

sens über sprachliche Phänomene auch die Vermittlung methodischer und metasprachlicher Kenntnisse, welche die Problemlösungskompetenz sowie die Selbsteinschätzungs- und Reflexionsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen forcieren (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 180 f.). Fundamentale Bedeutung hat dabei für die Deutsch als Zweitsprache Lernenden, dass zur Vermittlung dieser Inhalte ein systematischer Einbezug der unterschiedlichen Sprachen stattfindet, sodass letztendlich von einer Mehrsprachigkeitsdidaktik gesprochen werden kann (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 186).

Das damit einhergehende didaktische Konzept Language Awareness, welches primär im Fremdsprachenunterricht, dem Deutsch- und Deutsch-als-Fremd- bzw. Deutsch-als-Zweitsprachenunterricht zum Einsatz kommt, findet insbesondere seit einigen Jahren im deutschsprachigen Raum Aufmerksamkeit und hat seinen konzeptionellen Ursprung in den britischen Ansätzen des Linguisten Michael Halliday aus dem Jahr 1971, der die Ansicht vertritt, dass den sprachlichen Aspekten aufgrund der Auswirkungen auf die Leistungen im Schulkontext mehr Bedeutung zukommen sollte (Luchtenberg 2014, 107). In Deutschland entwickeln sich ausgehend von diesem Kerngedanken verschiedene Language-Awareness-Konzeptionen, die sich mit der Förderung der Sprachbewusstheit auseinandersetzen, welche sich wie bereits erwähnt auch in den bildungspolitischen Maßnahmen und schulartspezifischen Lehrplänen widerspiegeln und auf diesem Weg auch Einzug in die bayerischen Sprachbücher der Grundschule finden sollten (Luchtenberg 2014, 109). Dabei gilt es zwischen einer ein- und mehrsprachigen Ausrichtung zu unterscheiden. Während sich die einsprachige Sprachbewusstheit allem voran aktiv mit den verschiedenen sprachlichen Teilbereichen beschäftigt, setzt sich die mehrsprachige Ausrichtung damit auseinander, eine positive Einstellung gegenüber den Sprachen zu fördern und Sprachkompetenzen nutzbar zu machen (Glaab 2020, 1). Gemein ist den unterschiedlichen Konzeptionen die Annahme, „dass es auch implizites Sprachwissen gibt, das durch Verfahren der Sprachaufmerksamkeit der bewussten Wahrnehmung zugeführt werden kann“ (Rösch 2011, 251). Dabei bezieht sich der Terminus Language Awareness „auf explizites Wissen über Sprache und die bewusste Wahrnehmung und Sensibilität bezogen auf Sprachgebrauch oder auch auf Sprachlernen und Sprache lehren“ (Rösch 2011, 251). Wesentliche Charakteristiken der verschiedenen Ansätze sind demnach die metasprachliche Ausrichtung, welche wiederum Sprachlernen im weiten Sinne fördert sowie der an den Lernenden ausgerichtete Einbezug unterschiedlicher Sprachen (Burkard 2019, 124). Ziel ist es damit einerseits hinsichtlich der Sprachaneignung das Lernen selbst in den Vordergrund zu rücken und andererseits sprachverbindend und -verknüpfend zu denken,

sodass der systematische und bewusste Einbezug der einzelnen Sprachen für den Erwerb als bereichernd angesehen werden kann (Rösch 2011, 165). Die damit einhergehenden Vorteile betreffen zum einen den Erwerb der Fähigkeit zur Mehrperspektivität und zum Perspektivenwechsel, welche zur Herstellung aktiver Akzeptanz sprachlicher Vielfalt beitragen (Luchtenberg 2014, 111). Des Weiteren stehen die Entwicklung einer Toleranz und der Aufbau eines Verständnisses für die Sprache und der damit verbundenen kulturellen Vielfalt im Mittelpunkt, wodurch im Lernenden gleichermaßen die Neugierde auf das Phänomen Sprache und das Interesse daran geweckt werden (Luchtenberg 2014, 111 f.). Außerdem wird die Fähigkeit zum sprachanalytischen Denken gefördert, indem durch den Vergleich von Sprachsystem und Sprachgebrauch das Reflektieren von und über Sprache angeregt wird (Luchtenberg 2014, 111), wobei zur Intensivierung des genannten Effekts auf das Übersetzen in die Erstsprache zurückgegriffen werden kann (Luchtenberg 2014, 112). Darüber hinaus trägt Language Awareness dazu bei, dass die Lernenden ihre metasprachlichen Kompetenzen erweitern, was sowohl zu einer Ausweitung des Bewusstseins als auch zu einer Erleichterung der inter- und intrakulturellen Interaktionen führt (Luchtenberg 2014, 111). Zudem wird das kritische Durchleuchten und Hinterfragen des Verhältnisses von Sprache und Manipulation beziehungsweise von Missbrauch unterstützt (Luchtenberg 2014, 111). Für die Realisierung dieser Aspekte ist ein ganzheitliches Vorgehen auf mehreren Ebenen erforderlich, welches gleichermaßen kognitive, affektive und soziale Gebiete ebenso wie die Machtebene einbezieht (Luchtenberg 2014, 108). In diesem Sinne wird auf kognitiver Ebene die Entwicklung von und die Sensibilisierung für metakognitives Wissen angestrebt, indem Regeln, Muster und Konzeptionen sprachlicher Natur eine stärkere Gewichtung erfahren, ohne auf die Vermittlung reiner Grammatik reduziert zu werden (Luchtenberg 2014, 108). Zudem wird aus affektiver Sicht darauf geachtet, dass die Lernenden den verwendeten Sprachen gegenüber positiv eingestellt sind und in der Auseinandersetzung mit diesen Freude empfinden, während unter dem sozialen Gesichtspunkt der Gebrauch der Sprache im Hinblick auf die personelle und gesellschaftliche Rolle sowie die damit einhergehende soziale Akzeptanz thematisiert und reflektiert wird (Luchtenberg 2014, 108). Aus Sicht der Machtebene geht es bei der Anwendung des Konzeptes Language Awareness schließlich um die Aufklärung über von Politik, Werbung und Medien ausgeübte Sprachmanipulation und -missbrauch, um einen Beitrag zur Sensibilisierung eines kritischen sprachlichen Bewusstseins zu leisten (Luchtenberg 2014, 108). Insbesondere für die Deutsch als Zweitsprache Lernenden ist eine solche Vorgehensweise von besonderer Bedeutung, da ihr sprachlicher Input nahezu unbegrenzt ist und allem voran in ungesteuerten Sprachlernprozessen statt-

findet (Luchtenberg 2014, 113). Im Sinne der Sprachaufmerksamkeit ist es daher von Nöten, das Nachdenken über die gesammelten Erfahrungen unter Einbezug vergleichender Methoden, welche sich auch mit der Entstehung und Wirkung von Sprache beschäftigen, anzuregen und überwiegend soziokulturelle, grammatikalische und kommunikative Inhalte zu forcieren (Luchtenberg 2014, 113). Zusammenfassend lässt sich damit festhalten, dass das Konzept Language Awareness von einem ganzheitlichen Sprachbegriff ausgeht, der Sprache nicht auf fachgrammatikalisches oder wortschatzbezogenes Wissen reduziert, sondern den Terminus in seiner umfangreichen Konzeption begreift und ihm seine mehrdimensionale und in sich vielschichtige Ausrichtung zuspricht (Luchtenberg 2014, 110). Jedoch gilt es kritisch anzumerken, dass es bis dato nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen gibt, die den positiven Effekt des Konzepts Language Awareness aus empirischer Sicht belegen können (Luchtenberg 2014, 109).

Ein weiteres notwendiges didaktisches Konzept, welches für die Deutsch als Zweitsprache Lernenden für den Erwerb der Sprachbewusstheit neben dem der Language Awareness von essenzieller Bedeutung ist, ist das des Scaffoldings. Darunter versteht man, „dass Lehrende Lernenden ein Gerüst [...] zur Verfügung stellen, um sie dabei zu unterstützen, für ihren aktuellen Lernstand etwas zu anspruchsvolle Aufgaben zu bewältigen“, wobei die Unterstützung zeitlich begrenzt ist (Rösch 2011, 252). Daraus lassen sich die wesentlichen Charakteristiken des Scaffoldings ableiten. Zum einen ist die Maßnahme wie bereits erwähnt temporärer Natur (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 111). Zum anderen steht nun nicht mehr das Thema, sondern die sprachlichen Besonderheiten und die dabei einzuhaltenden Erwerbssequenzen im Fokus der durch die Lehrperson durchgeführten Analyse, woraus sich die Eigenschaft der zukunftsorientierten Ausrichtung ableiten lässt (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 111). Ziel ist es beim Einsatz des Scaffoldings der intuitiven Verwendung von sprachlich vereinfachten Äußerungen in der Kommunikation mit Deutsch als Zweitsprache Lernenden entgegenzuwirken und die Betroffenen aktiv beim Erwerb der konzeptionell schriftlichen Sprache zu unterstützen, sodass mithilfe eines systematischen Vorgehens auch die bildungs- und unterrichtssprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf- und ausgebaut werden (Jeuk 2015, 147). Dies erfolgt in der Praxis, indem Unterrichtsinhalte ausgehend von der Betrachtung eines konkreten Beispiels abstrahiert werden, wobei aus sprachlicher Sicht zunächst auf die Alltagssprache zurückgegriffen und danach zunehmend eine gezielte Verwendung der Bildungssprache forciert wird (Grantfort/Maahs 2023, 2). Im Falle einer Umsetzung des Unterstützungssystems gilt es demnach gemäß Pauline Gibbons (2002) die vier Bausteine des Scaf-

foldings – die Bedarfsanalyse, die Lernstandsanalyse, die Unterrichtsplanung sowie die Unterrichtsinteraktion – im Blick zu haben, wobei erstere drei zum Makro-Scaffolding gehören und der letzte Baustein zum Mikro-Scaffolding gezählt wird (Kniffka 2010, 2). Im ersten Schritt der Bedarfsanalyse stellt sich der Lehrende zunächst die Frage, welche sprachlichen Vorkenntnisse die Schülerinnen und Schüler auf rezeptiver, produktiver und syntaktischer Ebene benötigen, um den Inhalt aus fachlicher Sicht bewältigen zu können, und auf welche Unterrichtsmaterialien die Lehrperson bei der Vermittlung dabei zurückgreifen kann (Kniffka 2010, 2). Ergänzend hierzu steht zur Ermittlung des Ist-Stands die Erhebung der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums beziehungsweise der gesamten Klasse im Mittelpunkt der Lernstandsanalyse, um darauf aufbauend einen Vergleich zwischen den Anforderungen und Voraussetzungen hinsichtlich der Fähigkeiten in den Bereichen Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben, Grammatik und Wortschatz vorzunehmen (Kniffka 2010, 2). Auf der Basis dieser Entscheidungsgrundlagen erfolgt die Unterrichtsplanung, welche auf acht grundlegenden Prinzipien aufbaut. Sie erfordert zunächst den Einbezug der Kenntnisse und des sprachlichen Lernstands der Kinder sowie eine passgenaue Auswahl von geeigneten und gegebenenfalls anschaulichen Materialien (Kniffka 2010, 3). Daraufhin erfolgen die systematische Sequenzierung der Aufgaben sowie die Auswahl der Erarbeitungsformen unter Berücksichtigung und Einplanung von metakognitiven und metasprachlichen Phasen (Kniffka 2010, 3). Bei der Veranschaulichung der verwendeten Darstellungen und der Texte steht ebenfalls eine lernerorientierte Auswahl im Fokus, wodurch es aus didaktischer Sicht zu einer Vorentlastung in Form einer Vereinfachung des Materials kommen kann (Kniffka 2010, 3). Dabei gilt es jedoch darauf zu achten, dass das sprachliche Angebot gemäß dem letzten grundlegenden Prinzip stets über dem Sprachniveau der Lernenden liegt, sodass eine Erweiterung der Fähigkeiten und Fertigkeiten kontinuierlich angeregt wird (Kniffka 2010, 3). Der Baustein der Unterrichtsinteraktion, der zum Mikro-Scaffolding zählt, muss zur Qualitätssicherung sechs Prinzipien erfüllen, zu denen im Hinblick auf den kommunikativen Austausch eine Ermäßigung der Interaktionsgeschwindigkeit sowie das Einräumen von Planungszeit bei der Formulierung sprachlicher Äußerungen gehören (Kniffka 2010, 3). Des Weiteren ist die Schaffung authentischer, kommunikativer Anlässe durch die Lehrkraft ebenso erforderlich wie das aktive Zuhören sowie das erneute Formulieren und konzeptionelle Einbetten von durch Lernende getätigte Aussagen (Kniffka 2010, 4). Insgesamt lässt sich somit festhalten, dass durch die Anwendung von Scaffolding die Lernenden in den Unterricht eingebunden werden und so eine aktive Rolle im Lernprozess einnehmen können, wodurch ein Motivationsanstieg begünstigt werden kann. Dabei gilt

es jedoch zu berücksichtigen, dass der Einsatz dieses Unterstützungsgerüsts einen hohen zeitlichen Aufwand für die zuständige Lehrkraft mit sich bringt und eine besondere fachliche Qualifikation erfordert (Kniffka 2010, 4).

5.5.2 Integration

Eine erfolgreiche, schulische Integration in Form einer Eingliederung in das deutsche Schulsystem, welche als zentrale Grundlage für eine zukunftsfähige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben angesehen werden kann, wird essenziell durch das Beherrschen der Zielsprache Deutsch begünstigt (Ott 2014, 202). Daher legt der Ansatz der Integration den Schwerpunkt zunächst auf eine durchdachte Unterrichtsgestaltung, deren Ziel es ist, eine wechselseitige Auseinandersetzung zwischen dem Bekannten und dem Fremden zu initiieren, um so einen gegenseitigen Annäherungsprozess zu begünstigen (Rösch 2001, 35). Aus sprachlicher Sicht ist es dabei insbesondere im Fachunterricht von Nöten, die Besonderheiten der deutschen Sprache zu berücksichtigen und daraus adäquate, binnendifferenzierte Maßnahmen für die Vermittlung der Inhalte abzuleiten (Rösch 2001, 35). Die Integration sprachlicher Inhalte in sinnvolle Kontexte und Handlungszusammenhänge steht dabei ebenso wie die Verbindung von Spracharbeit und Literatur im Vordergrund, wobei eine Umsetzung der Leitideen im Rahmen eines fächerverbindenden Unterrichts denkbar wäre (Rösch 2001, 36). In diesem Zusammenhang werden daher im Folgenden die theoretischen Grundlagen des Sprachhandelns, des ganzheitlichen Lernens mit allen Sinnen sowie der Zusammenhang zwischen den Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben näher aufgeführt und beschrieben.

Sprachhandeln entsteht durch einen kreativen und konstruktiven Umgang mit Sprache unter Einsatz von Realgegenständen und Bildmaterial, wobei kommunikative Alltagssituationen den dafür notwendigen Redeanlass darstellen (Jeuk 2015, 128). Demnach zählen auch Situationen aus dem Schulalltag der Lernenden als Sprachanlässe, da sie einen hohen Bezug zur Lebenswelt der Kinder aufweisen (Jeuk 2015, 128). Im Fokus aller authentischen Sprachhandlungen steht dabei somit stets die subjektive Bedeutsamkeit und Relevanz der Lernsituationen und der damit verbundenen Inhalte und Themen (Jeuk 2015, 128). In Anlehnung an diese Grundannahme wird in Bezug auf eine methodisch-didaktische Ausrichtung zwischen der Form- und Bedeutungsorientierung unterschieden (Rösch 2011, 73). Demnach kann eine Unterteilung der Ansätze in Focus on FormS, Focus on Meaning und Focus on Form getroffen werden (Rösch 2011, 73). Focus on FormS legt den Schwerpunkt auf das zu vermittelnde sprachliche System und somit auf

den formbezogenen Sprachunterricht, welcher auf einem kognitiven Ansatz basiert (Jeuk 2015, 135). Der Fokus liegt auf der Vermittlung von grammatikalischem Wissen, welches unter Verwendung metasprachlicher Ausdrücke in einer stark gelenkten Erwerbssituation weitergegeben wird (Rösch/Rotter 2010, 211). Dabei wird Sprache isoliert und außerhalb eines Verwendungskontextes betrachtet, da die zum Einsatz kommenden Übungsformen lediglich der Regelbewusstmachung dienen, somit einen beispielhaften Charakter besitzen und mit einer Distanzierung vom inhaltlichen Gegenstand einhergehen (Rösch/Rotter 2010, 211). Der Ansatz Focus on Meaning wird hingegen im bedeutungsbezogenen Sprachunterricht verwendet und legt seinen Schwerpunkt auf die inhaltliche Bedeutung und somit auf die Kommunikationsinhalte selbst (Rösch/Rotter 2010, 211). Die Lernenden beschäftigen sich ausschließlich mit dem Inhalt eines Themas, weshalb grammatikalische Aspekte lediglich implizit erworben werden (Rösch/Rotter 2010, 211). Ein Bindeglied zwischen den soeben erläuterten Ansätzen stellt das Konzept Focus on Form dar, welches im Jahr 1991 von Michael Long entwickelt wurde (Rösch 2011, 73). Der Schwerpunkt dieses Ansatzes liegt darin, dass die Betrachtung von grammatikalischen Sprachphänomenen situativ erfolgt (Rösch 2011, 73). Sprache wird demnach „nur thematisiert, wenn sie die Lernenden irritiert oder ein Verständigungsproblem gelöst werden muss“ (Rösch 2011, 73). Der Kontext fokussiert dabei wie bereits bei der Bedeutungsorientierung die kommunikativen Situationen sprachlichen Handelns, sodass grammatikalisches Wissen mit einer Bedeutung konnotiert und abgespeichert wird (Rösch/Rotter 2010, 211). Die Verwendung metasprachlicher Ausdrücke erfolgt daher nur gezielt bei der Formulierung tragfähiger Regeln in Bezug auf den thematisierten sprachlichen Lerngegenstand (Rösch/Rotter 2010, 211). Es lässt sich festhalten, dass auch hier keine systematische Vermittlung erfolgt, sondern Aufgaben analytischer und kommunikativer Natur geschaffen werden, die die Gelegenheit bieten, Grammatik anzuwenden und sich im Anschluss darüber auszutauschen (Rösch 2011, 73). Im Hinblick auf den übergeordneten Auftrag der sprachlichen Bildung zur Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, der sowohl das Vorhandensein von sprachphänomenbezogenem Wissen als auch die Anwendung grammatikalischer Regeln voraussetzt, sowie unter Berücksichtigung des soeben erläuterten integrativen Ansatzes erscheint der Rückgriff auf den Focus-on-Form-Ansatz in seiner Funktion als ein leitendes lernbereichsübergreifendes Prinzip für die Vermittlung grammatikalischer Lerninhalte im Sprachunterricht von essenzieller Bedeutung.

Das ganzheitliche Lernen mit allen Sinnen ermöglicht den Lernenden, auf kindgerechte Art und Weise durch den Einbezug der zur Verfügung stehenden Sinnesorgane den Spracherwerb zu begünstigen (Rösch 2001, 53). Dabei trägt das Bereitstellen mehrkanaliger Zugänge im Schulumfeld dazu bei, dass das Gelernte gefestigt wird (Rösch 2001, 53). Außerdem wird der Auf- und Ausbau der motorischen Fertigkeiten sowie der sozial-emotionalen Kompetenzen gefördert (Rösch 2001, 53). Dabei ist es jedoch von Bedeutung, sich bewusst zu machen, dass das „bloße Angebot an den einen oder den anderen Sinn“ nicht ausreichend ist (Kahlert 2007, 2). Der Terminus Lernen mit allen Sinnen verweist auf „eine interessante Frage, Neugierde, ein als drängend empfundenes Problem, eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen Erwartung und Beobachtung [und] konzentriert Lernende und ermöglicht es, aus dem Grundrauschen aller Sinnesangebote etwas Sinnvolles zu machen“ (Kahlert 2007, 2). Hierfür gilt es zunächst Ziele herauszuarbeiten und diese für die Lernenden erkennbar zu machen, die Lernervorstellungen zu stimulieren sowie die zu vermittelnden Inhalte auf vielfältige Art und Weise darzubieten (Kahlert 2007, 4 f.).

Die einzelnen Grundfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben lassen sich in rezeptiv und produktiv sowie in mündlich und schriftlich realisierte Sprache unterteilen, wobei das Hören zu der rezeptiv mündlich realisierten Sprache, das Lesen zu der rezeptiv schriftlich realisierten Sprache, das Sprechen zu der produktiv mündlich realisierten Sprache und das Schreiben zu der produktiv schriftlich realisierten Sprache zählt (Rösch 2011, 173). Eine Vermittlung der Lerninhalte findet in Hinsicht auf die vier Sprachfertigkeiten auf integrative Art und Weise statt (Rösch 2011, 173). Dabei stehen die einzelnen Fertigkeiten in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander, was dazu führt, dass mündlich und schriftlich realisierte Sprache sich stets aufeinander beziehen (Rösch 2011, 173). Es gilt jedoch zu betonen, dass die Mündlichkeit dabei eine eigenständige Kommunikationsform und keine Sprache auf dem Weg zur Schriftlichkeit darstellt (Rösch 2011, 173). Hinsichtlich einer methodisch-didaktischen Umsetzung lässt sich daraus außerdem ableiten, dass Sprachübungen nicht nur eine einzelne Fertigkeit fokussieren, sondern im Idealfall alle Teilkompetenzen berücksichtigen sollten (Jeuk 2015, 142). Diese Anforderung findet sich auch im bayerischen LehrplanPLUS der Grundschule wieder, der betont, dass die Bewältigung einer Sprachsituation grundsätzlich das Zusammenspiel mehrerer, unterschiedlicher Kompetenzen bedarf, weshalb die Aneignung der deutschen Sprache stets dem Anspruch gerecht werden muss, „situationsgerecht, sprachlich korrekt und entwicklungsgemäß“ zu sein (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 52).

5.5.3 Authentizität

Zwei weitere lernbereichsübergreifende Deutsch-als-Zweitsprache-Prinzipien der sprachlichen Bildung – der Lebensweltbezug und die Handlungsorientierung – lassen sich aus dem Grundsatz der Authentizität ableiten. Demnach wird eine Situation im unterrichtlichen Kontext als authentisch angesehen, wenn die in die kommunikative Handlung involvierten Personen sie als solche akzeptieren und als lebensecht deklarieren (Ametsbichler 2016a, 288). Primäres Ziel einer authentischen Ausrichtung ist dabei stets eine gezielte Förderung des Lernprozesses (Ametsbichler 2016a, 288). Neben den im Schulalltag wiederkehrenden Strukturen, wie beispielsweise der ritualisierten Begrüßung und Verabschiedung, spielen für die Umsetzung des Konzepts Authentizität auch der gezielte Einsatz entsprechender Unterrichtsmaterialien sowie die Schaffung von wirklichkeitsnahen Sprachgebrauchssituationen eine zentrale Rolle (Ametsbichler 2016a, 288). Zu den authentischen Unterrichtsmaterialien zählen nicht nur dokumentarische Quellen (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 95). Jedoch sollte darauf geachtet werden, dass bei der methodisch-didaktischen Aufbereitung und Umsetzung der Unterlagen stets die Intention, der Adressat, die äußere Form sowie die mediale Eigenart der Materialien im Vordergrund stehen, sodass deren Einsatz aus kommunikativer Sicht zu ausreichend bedeutungsvollen Anlässen beiträgt (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 95). In Bezug auf einen authentischen Gebrauch der Sprache ist es daher zur Schaffung von Redeanlässen von Nöten, als Lehrperson offene Kommunikationssituationen zu schaffen sowie einen regelmäßigen Wechsel der Sozialformen, das heißt auch Partner- und Gruppenarbeit, zu ermöglichen, um den Redeanteil der Lernenden zu erhöhen und selbst lediglich in unterstützender Funktion zur Seite zu stehen (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 95 f.). Des Weiteren ist von zentraler Bedeutung, dass die kommunikativen Anlässe im schulischen Kontext die Realität widerspiegeln und somit nicht nur mündlicher Natur sein sollten, sondern den Einbezug schriftsprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten anstreben müssen, weshalb eine Integration und Kombination der vier Bereiche Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben unumgänglich erscheint (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 97). Außerdem gilt es zu berücksichtigen, dass Authentizität auch durch das Einbeziehen außerschulischer Lernorte angestrebt werden kann, da diese oftmals die Möglichkeit bieten, selbstständig an anregenden Aufgabenstellungen wie beispielsweise Erkundungen oder Umfragen zu arbeiten und dabei den eigenen Erfahrungshorizont zu erweitern (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 21). In Anlehnung an das soeben Erläuterte gewinnt das lernbereichsübergreifende Deutsch-als-Zweitsprache-Prinzip Lebensweltbezug demnach an beson-

derer Bedeutung, wobei dieser Grundsatz gleichermaßen als fundamentale Maxime jeder unterrichtlichen Planung sowie als Leitsatz für die praktische Durchführung gesehen werden kann, die letztendlich das Ziel verfolgt, einen Beitrag zur kindgerechten sprachlichen Förderung zu leisten, die sowohl den Auf- und Ausbau eines funktionalen Wortschatzes als auch die Entwicklung relevanter grammatikalischer Strukturen forciert (Großmann 2013, 26). In diesem Sinne wird eine allumfassende Unterstützung der Sprachentwicklung angestrebt, die sowohl die sprachlichen Äußerungen selbst als auch die Begegnung und aktive Auseinandersetzung mit der Sprache sowie deren Reflexion in den Fokus rückt, wobei das Gelernte in verschiedenen Lebenssituationen anwendbar sein sollte (Maras 2016a, 82). Der Begriff Lebensweltbezug besinnt sich dabei auf die kommunikativen Anlässe, die ihren Ursprung aus inhaltlicher Sicht im Schulalltag, in den unterrichtsbezogenen Gegenständen, in der unmittelbaren kindlichen Umwelt, in typischen Lebenssituationen oder in den Interessen der Lernenden haben können (Großmann 2013, 26). Gemein ist all diesen situativen Gelegenheiten, dass der Spracherwerb dabei in engem Zusammenhang mit den persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler steht, wodurch dem Lernprozess eine sozial-emotionale Bedeutung zukommt (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 20). Zu den daraus entstehenden Vorteilen zählt zunächst, dass die Akzeptanz kultureller und sprachlicher Heterogenität begünstigt wird (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 20). Außerdem erfahren die Kinder, dass die Themen, die sie beschäftigen, Relevanz haben, und es erfolgt eine zusätzliche Sicherung der Interessen der Lernenden (Großmann 2013, 26). Des Weiteren trägt die lebensweltliche Ausrichtung dazu bei, dass die Grundbedürfnisse der Kinder erfüllt werden, indem sie sich mit anderen verständigen und sozial integrieren können, um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, was sich wiederum motivierend auf den Sprachlernprozess selbst auswirkt (Großmann 2013, 26). Insgesamt ist somit hinsichtlich des Lebensweltbezugs festzuhalten, dass es eine wechselseitige Relation zwischen den fachwissenschaftlichen Inhalten und der Erfahrungswelt der Lernenden geben muss, wobei das Aufgreifen schulischer und außerschulischer Lebenssituationen von essenzieller Bedeutung ist, um die Schülerinnen und Schüler im unterrichtlichen Kontext auf das Lösen realer Alltagsprobleme im späteren Leben vorzubereiten (Großmann 2013, 26 f.).

Das zweite Prinzip, das der Handlungsorientierung, basiert darauf, dass „Sprachverwendung und damit Spracherwerb in direkter Verbindung mit Schüleraktivitäten und authentischen Handlungen geschehen“ (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 20).

oglu 2004, 18). Demnach findet Kommunikation in gestellten oder realen Handlungssituationen statt, welche einerseits durch die Aktivierung der unterschiedlichen Wahrnehmungskanäle und andererseits durch das Ermöglichen von sinnlichen Erfahrungen die Spracharbeit unter Berücksichtigung grammatikalischer Inhalte prägen und so einen Beitrag zur Optimierung des Spracherwerbs leisten (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 18). Charakteristische Eigenschaften des handlungsorientierten Vorgehens sind dabei der hohe Stellenwert der Perspektive der Schülerinnen und Schüler, das Einbeziehen der kindlichen Vorerfahrungen sowie die gleichberechtigte Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden (Rösch 2011, 66). Im Fokus steht hier stets, dass aus der handlungsorientierten Situation heraus ein Produkt entsteht, welches Ergebnis und Anlass für zukünftiges Lernen in sozial interaktiven Kontexten zugleich ist (Rösch 2011, 66). Für die unterrichtliche Umsetzung bedeutet das, dass sich aus der methodisch-didaktischen Gestaltung heraus kommunikative Ziele entwickeln, die die Lernenden dazu anregen, die deutsche Sprache aktiv zu verwenden (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 94). Zur Realisierung dieser Erwartungen sollte der Grundsatz der Anschaulichkeit ebenso wie der Einbezug der Grundfähigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sowie das Prinzip des ganzheitlichen Lernens mit allen Sinnen, welches bereits ausführlich in Abschnitt 5.5.2 erläutert wurde, berücksichtigt werden (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 97). Eine auf das Sprachniveau des Lernenden angepasste handlungsorientierte Begleitung bietet sich insbesondere beim Sprechen an, da das Gesagte auf diese Art und Weise zum einen kontextualisiert wird und zum anderen zusätzliche Informationen an den Lernenden weitergetragen werden, die ihn im Verstehensprozess zusätzlich unterstützen (Großmann 2013, 24). Handlungsbegleitetes Sprechen fördert damit unter Rückgriff auf modellhafte Versprachlichungen sowohl die Erweiterung sprachlicher Strukturen als auch den Ausbau und die Vernetzung des kindlichen Wortschatzes (Großmann 2013, 25). Wichtig ist es deshalb, dass die Lehrperson auf kurze und vollständige Sätze zurückgreift (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 22).

Die geschilderte Bedeutung der Authentizität wird auch im bayerischen LehrplanPLUS der Grundschule aufgegriffen, da dieser davon ausgeht, dass sich Sprache lediglich durch das Handeln in authentischen Situationen entfalten kann (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 53), wobei es von essenzieller Relevanz ist, dass die handlungsorientierten Anlässe stets die kindliche Lebenswelt berücksichtigen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 12) und gleichermaßen einen Anlass zur

Kommunikation und einen Anreiz zur Reflexion bieten (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 23).

5.5.4 Interkulturalität

Zur Klärung des Begriffs der Interkulturalität gilt es zunächst den Terminus Kultur zu definieren. Diesbezüglich ist allem voran hervorzuheben, dass es keine allgemeingültige Definition des Wortes gibt, sondern verschiedene Erklärungsansätze desselben Ausdrucks koexistieren. Der Begriff wird in seiner ursprünglichen Auslegung aus dem lateinischen Wort „colere“ abgeleitet, was „hegen“ beziehungsweise „pflegen“ bedeutet (Nünning 2009)¹¹. Im Rahmen seiner modernen Entwicklung wird er außerdem im engen Sinne von Hochkultur als die Repräsentation des Schönen, Wahren und Guten angesehen, während er im erweiterten Sinne der Lebenswelt alle gesellschaftlichen Lebensbedingungen umfasst (Nünning 2009)¹². Ferner setzte sich zuletzt zunehmend die Interpretation des Wortes als Bedeutungssystem durch, welche davon ausgeht, dass der Mensch aufgrund seiner Bemühungen, die Welt zu verstehen und zu deuten, Kultur als ein Geflecht von Bedeutungen ansieht, welche ihrerseits wiederum symbolisch vermittelt werden (Nünning 2009)¹³. Aus heutiger Sicht lassen sich daraus drei Anforderungen an einen Kulturbegriff ableiten, die es bei einer Definition zu berücksichtigen gilt. Zunächst ist Kultur dynamisch und verändert sich kontinuierlich (Nünning 2009)¹⁴. Des Weiteren sollte eine Definition des Begriffs auf den heterogenen Charakter verweisen, da Kulturen unterschiedlich sind (Nünning 2009)¹⁵. Zu guter Letzt ist es von Nöten, dass ein Erläuterungsansatz berücksichtigt, dass Kulturen subjektiv empfundene Wirklichkeiten darstellen und somit vielfältige perspektivenabhängige Konstrukte sind (Nünning 2009)¹⁶. Daraus ergibt sich im Sinne eines offenen Kulturkonzepts, dass Kulturen als Sinn- und Bedeutungssysteme definiert werden, die perspektivenabhängige Konstrukte darstellen, welche überliefert und erlernt, handlungsleitend, kollektiv, veränderlich und heterogen

¹¹ <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all> (zuletzt aufgerufen: 10.11.2021).

¹² <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all> (zuletzt aufgerufen: 10.11.2021).

¹³ <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all> (zuletzt aufgerufen: 10.11.2021).

¹⁴ <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all> (zuletzt aufgerufen: 10.11.2021).

¹⁵ <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all> (zuletzt aufgerufen: 10.11.2021).

¹⁶ <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all> (zuletzt aufgerufen: 10.11.2021).

sind (Nünning 2009)¹⁷. Unter Berücksichtigung der soeben genannten Charakteristiken ist es demnach unausweichlich, dass Fremdheit in Form von kulturbedingter Andersartigkeit die Vielgestaltigkeit von Kultur hervorhebt, welche unter dem Begriff der Interkulturalität gefasst werden kann. Demnach reflektiert Interkulturalität „die Beziehung zwischen Kulturen bzw. Ethnien, die in Einwanderungsgesellschaften und weltweit gesehen in einem Herrschaftsverhältnis stehen“ (Rösch 2011, 250). Im Hinblick auf eine offene und tolerante Erziehung steht eine interkulturelle Ausrichtung daher auch im schulischen Bereich im Fokus, wobei die kulturelle Vielfalt und die Mehrsprachigkeit eine zentrale Rolle spielen.

Das gemeinsam mit der Interkulturalität in den Fokus rückende Phänomen der kulturellen Vielfalt bringt schon seit Anbeginn der modernen Gesellschaft die Notwendigkeit mit sich, einen bewussten und gewinnbringenden Umgang damit auszubilden (Nohl 2007, 61). Insbesondere die Bildungsinstitutionen im Elementarbereich sollten dazu beitragen, die gesellschaftliche Akzeptanz kultureller Vielfalt zu fördern, damit sie in der Breite als notwendig und bereichernd angesehen wird (Krumm 2019, 94). Aufgabe dieser pädagogischen Einrichtungen ist es demnach zur Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler sowie zur Überwindung monokultureller Ansichten (Nohl 2007, 62) eine mehrkulturelle Ausrichtung und Öffnung des Systems anzustreben (Krumm 2019, 94). Untersuchungen zeigen jedoch, dass diese Ansprüche nicht flächendeckend erfüllt werden (Nohl 2007, 62) und dass sich das aktuelle europäische Bildungswesen ungeachtet der gesellschaftlichen Heterogenität immer noch an homogenen Ansätzen orientiert, die die kindlichen Ressourcen nicht differenziert genug in den Blick nehmen (Krumm 2019, 92). Um sich dieser Herausforderung zu stellen ist es daher neben einer positiven Haltung gegenüber anderen Kulturen von Nöten, „ sprachliche und kulturelle Vielfalt als Rahmenbedingungen für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft zu akzeptieren“ (Krumm 2019, 94). In diesem Sinne gilt es zunächst den Begriff der kulturellen Vielfalt genauer zu definieren, wobei hierzu auf das Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen der Generalkonferenz der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur aus der 33. Tagung im Jahr 2005 zurückgegriffen wird. Hier wird im dritten Abschnitt unter Artikel 4 in Absatz 1 festgehalten, dass sich der Terminus kulturelle Vielfalt

¹⁷ <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all> (zuletzt aufgerufen: 10.11.2021).

„auf die mannigfaltige Weise [bezieht], in der die Kulturen von Gruppen und Gesellschaft zum Ausdruck kommen. Diese Ausdrucksformen werden innerhalb von Gruppen und Gesellschaften sowie zwischen ihnen weitergegeben. Die kulturelle Vielfalt zeigt sich nicht nur in der unterschiedlichen Weise, in der das Kulturerbe der Menschheit durch eine Vielzahl kultureller Ausdrucksformen zum Ausdruck gebracht, bereichert und weitergegeben wird, sondern auch in den vielfältigen Arten des künstlerischen Schaffens, der Herstellung, der Verbreitung, des Vertriebs und des Genusses von kulturellen Ausdrucksformen, unabhängig davon, welche Mittel und Technologien verwendet werden“ (Deutsche UNESCO Kommission 2005, 5).

Setzt man die Definition in einen didaktischen Kontext, so kommt man zur Schlussfolgerung, dass es sich bei der kulturellen Vielfalt um mannigfaltige Ausdrucksformen handelt (Deutsche UNESCO Kommission 2005, 5), die neben ethno-kulturellen auch gesellschaftliche Aspekte im weiten Sinne umfassen (Fäcke 2019, 54), wodurch kulturelle Vielfalt im Unterricht gleichermaßen Rahmenbedingung und Inhalt darstellt (Fäcke 2019, 52) und somit das Fundament für interkulturelle Lernprozesse bildet (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2010, 3). In diesem Sinne leistet kulturelle Vielfalt einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der reflektierten Wahrnehmung der vielseitigen Lebenswelt, bei der Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien, zur Stärkung des Miteinanders, in der Ausbildung von Toleranz und Offenheit für Andersartigkeit sowie zur Unterstützung der Identitätsentwicklung (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2010, 3). Die praxisbezogene Einbindung dieses Prinzips im bildungsinstitutionellen Kontext kann dabei unter anderem durch die Thematisierung der jeweiligen Gewohnheiten erfolgen, wobei alltägliche Situationen und Orte der kindlichen Lebenswelt aufgegriffen und die damit in Bezug stehenden Abläufe beschrieben werden (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2010, 4). Eine weitere Möglichkeit stellt die Berücksichtigung internationaler literarischer Werke von Büchern, Gedichten, Märchen und Geschichten sowie von Liedern und Versen oder von Spielen dar, die eine handlungsorientierte sowie emotionale und kindgerechte Annäherung ermöglichen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2010, 4-5). Eine besondere Bedeutung kommt den Festen zu, zu denen sowohl die wiederkehrenden Feiertage im Kalenderjahr als auch die religiösen und persönlichen Feste gezählt werden (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2010, 5). Das Aufgreifen dieser Festtage bringt mit sich, dass es zu einer Auseinandersetzung mit den jeweiligen Bräuchen und Ritualen kommt und dass aus thematischer Sicht unter anderem die Religion oder die internationale Namensgebung in den Fokus rückt (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2010, 5). Es sei noch präzisiert, dass die aufgezeigten Umsetzungsmöglichkeiten bewusst den Aspekt der

Mehrsprachigkeit außen vorlassen, da dieser im Anschluss noch ausführlich als ein gesondertes lernbereichsübergreifendes Deutsch-als-Zweitsprache-Prinzip der sprachlichen Bildung beschrieben wird. Abschließend kann damit in Bezug auf die kulturelle Vielfalt festgehalten werden, dass sie in ihrer Mannigfaltigkeit Lernende und Lehrende gleichermaßen vor zahlreiche Herausforderungen stellt, jedoch mindestens im gleichen Ausmaß die Möglichkeit bietet den eigenen Blick auf die Welt zu verändern und damit das Denkvermögen auszubauen, „was in einer vernetzten globalen Welt nur von Vorteil sein kann“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2010, 2).

Als Nächstes folgt aufgrund ihrer hohen Bedeutung für den Bereich der Interkulturalität die Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Mehrsprachigkeit. Ausgehend von der Auffassung, dass sprachliche Normen im Kontext Schule dazu führen, dass sprachliche Heterogenität bei allen Lernenden als Regelfall angesehen werden kann (Peuschel/Burkard 2019, 26), ist es zunehmend von Bedeutung, dass sämtliche für die Kinder relevanten Sprachen gezielt integriert und ausgebaut werden (Peuschel/Burkard 2019, 98). Dabei ist es besonders wichtig, die mehrsprachigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammenzutragen, sie nutzbar zu machen und zu erweitern (Martinez 2019, 128), wobei das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler stets die Grundlage dazu bildet (Gogolin 2020, 170). Erkenntnisse aus der Zweitsprachenerwerbsforschung zeigen außerdem, dass der Ausbau sprachlicher Kompetenzen durch die bewusste Thematisierung von Sprache (Wilde mann/Bien-Miller/Akbulut 2020, 121) und durch das ausreichende Beherrschen der Erstsprache (Edele/Kempert/Stanat 2020, 154) positiv beeinflusst werden kann. Aufbauend auf den in Abschnitt 5.2 bereits erläuterten theoretischen Grundlagen, soll nun speziell auf die Bedeutung des Einbezugs der kindlichen Erstsprachen im Unterricht eingegangen werden, welche sich primär aus der Interdependenzhypothese ableiten lässt und ihrerseits auf den Erkenntnissen von James Cummins (1982) beruht. Diese Theorie geht in Anlehnung an die Kontrastivhypothese zunächst davon aus, dass sich die Erst- und Zweitsprache gegenseitig beeinflussen, sodass ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Entwicklung der Erstsprache und dem Erwerb der Zweitsprache besteht (Jeuk 2015, 51). Daraus ergibt sich wiederum, dass ein reduzierter Kontakt zur Erstsprache zu Problemen beim Erwerb der Zweitsprache führen kann, wodurch das Phänomen der doppelten Halbsprachigkeit begünstigt wird (Jeuk 2015, 51). Aufgrund dessen ist es für einen erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache im Hinblick auf die akademisch-sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten von essenzieller Bedeutung, dass die Kompetenzen in der Erstsprache systematisch auf- und ausgebaut werden und die Entwicklung der Erstsprache in An-

lehnung an die Schwellenniveauhypothese ein angemessenes Niveau erreicht hat, wobei die kritische Grenze durch die Alphabetisierung repräsentiert wird (Jeuk 2015, 52). Für den Unterricht bedeutet das, dass die kindliche Erstsprache eine entscheidende Schnittstelle zwischen dem Elternhaus und dem schulischen Umfeld darstellt und der bewusste Einbezug von Mehrsprachigkeit eine positive Auswirkung auf den Erwerb der Sprache und die Entwicklung der Persönlichkeit haben kann (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 21). Des Weiteren lässt sich daraus ableiten, dass die Erstsprache ein Mittel sein kann, um die Vorerfahrungen und das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren und einzubringen (Großmann 2013, 27). Dadurch wird angestrebt die Gleichwertigkeit aller Sprachen zu betonen und den Kindern Wertschätzung entgegenkommen zu lassen, durch die sie sich selbst, ihre Kultur und ihre Sprache akzeptiert und geachtet fühlen (Großmann 2013, 27). Mögliche didaktische Schritte für eine konstruktive Nutzung von Mehrsprachigkeit stellen dabei zunächst die Akzeptanz anderer Sprachen im Unterricht und die Anerkennung der damit verbundenen Sprachaufmerksamkeit sowie das gezielte Aufgreifen der kindlichen Unterrichtsbeiträge und Anregungen dar (Oomen-Welke 2020, 184). Außerdem gilt es, die für die Lernenden relevanten Sprachen systematisch zu berücksichtigen und neben einer metasprachlichen Ausrichtung mit Fokus auf die Verwendungsbedingungen, einen vergleichenden Blick auf die nonverbalen Aspekte und Alltagsroutinen zu richten (Oomen-Welke 2020, 185). Wichtig ist dabei stets, dass eine Einbindung von Mehrsprachigkeit bewusst und zielgerichtet erfolgt, sodass ungewollte kulturelle Zuschreibungsprozesse vermieden werden können (Peuschel/Burkard 2019, 100). Auch wenn es bis dato nur wenig Untersuchungen dazu gibt, inwieweit der Einbezug von Mehrsprachigkeit den Erwerb der deutschen Sprache konkret fördert (Piske/Steinlen 2019, 282), steht damit fest, dass die Berücksichtigung der verschiedenen Sprachen „zur Vertiefung allgemeiner Sprach- und Sprachlernfragen und zu aktiverer Beteiligung [führt], die wiederum das Sprachlernen unterstützt“ (Oomen-Welke 2020, 182).

Abschließend lässt sich somit festhalten, dass die Schule und das Klassenzimmer eine Möglichkeit darstellen, Interkulturalität zu begegnen und diese bewusst zu erfassen, zu gestalten und zu reflektieren. Die besondere Bedeutung des Lernorts Schule wird auch im bayerischen LehrplanPLUS der Grundschule aufgegriffen, der unter anderem im Rahmen der übergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele ein ganzes Kapitel der interkulturellen Bildung widmet und dort betont, dass das Voneinander-Lernen eine Bereicherung für alle Beteiligten darstellt (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

2014, 35). Darüber hinaus wird darin auf inhaltlicher Ebene konkretisiert, dass insbesondere der Erwerb elementarer Kenntnisse über andere Kulturen und Religionen im Fokus steht, um durch Interesse und Offenheit gegenseitigen Respekt und kollektive Toleranz zu fördern und so einen Beitrag für ein friedvolles Zusammenleben zu leisten (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 35). Auch den Fachprofilen der Fächer Deutsch und Deutsch als Zweitsprache ist gemein, dass darin Interkulturalität thematisiert und hervorgehoben wird. Im Unterricht soll dies durch die Schaffung von Erfahrungs- und Austauschmöglichkeiten geschehen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 50), die allesamt ihren thematischen Schwerpunkt auf die Auseinandersetzung mit Werten und Normen legen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 58). Die vorrangigen Ziele sind dabei die Förderung der Unvoreingenommenheit in der Fremdwahrnehmung, die Ausbildung der Selbstreflexion und der Empathie sowie die bewusste Gestaltung des Miteinanders und die Akzeptanz kultureller Eigenarten (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 58).

5.5.5 Übung

Unter dem Begriff Übung versteht man „die Prozesse oder die dazu notwendigen Maßnahmen zur Automatisierung und Verbesserung geistiger Funktionen, von Handlungsabläufen oder Verhaltensdispositionen“, wobei dies beinhaltet, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten in unterschiedlichen Situationen wiederkehrend angewandt und optimiert werden müssen (Ametsbichler 2016b, 346). Dies trägt unter anderem durch den Aufbau von Methodenkompetenz grundlegend dazu bei, dass das Gedächtnis durch das Überspringen von Teilschritten während des Arbeitsprozesses entlastet wird, sodass die Schnelligkeit, Genauigkeit und die Anwendungssicherheit gefördert werden können und ein Beitrag zur emotionalen Stabilisierung der Lernenden geleistet werden kann (Ametsbichler 2016b, 346). In Bezug auf die eingesetzten Übungen wird eine Unterscheidung hinsichtlich der Zielorientierung getroffen, wobei die Absichten in Automatisierung, Transfersteigerung und Qualitätssteigerung klassifiziert werden (Ametsbichler 2016b, 346). Während die Automatisierung den Fokus darauf legt, dass zuverlässig auf einen auslösenden Reiz eine bestimmte Reaktion folgt, betont das Ziel der Transfersteigerung die Anwendung von Fähigkeiten und Fertigkeiten auf neue Situationen und Aufgaben durch die beispielhafte Lösung von Problemfällen (Ametsbichler 2016b, 346). Qualitätssteigernde Übungen regen hingegen allem voran die Nutzung von Lernstrategien zur Förderung der Reflexionsfähigkeit an (Ametsbichler 2016b, 346). Für die Erreichung dieser Ziele ist es unumgäng-

lich, dass die Übungen, neben der Prämisse der sachlichen Richtigkeit, gewissen Anforderungen gerecht werden. Zu diesen gehört, dass die Aufgaben in Sinn gebettet sind (Ametsbichler 2016b, 347). Des Weiteren ist es von Bedeutung, dass durch ein positives Lernklima die Bereitschaft zur Wissensaneignung gefördert wird und die Übungen gegebenenfalls auch unter dem Rückgriff auf Scaffoldingmaßnahmen dem Niveau der Lernenden gerecht werden, wobei darauf geachtet werden sollte, dass der Lernprozess und insbesondere die Selbstkontrolle durch die Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler geprägt ist (Ametsbichler 2016b, 347). Dabei ist es förderlich, die Zugriffsweisen auf die Aufgaben vielfältig zu gestalten, die verschiedenen Sinneskanäle zu berücksichtigen und auf einen gezielten Wechsel der Sozial- und Arbeitsformen zur Rhythmisierung der Übungen zu achten (Ametsbichler 2016b, 347). Schließlich gilt es im Sinne der Effizienz zu berücksichtigen, dass die zeitliche Einteilung eine Sequenzierung in regelmäßig wiederkehrende, intensive Intervalle vorsieht und die Lernenden kontinuierlich individuelles Feedback erhalten (Ametsbichler 2016b, 347).

Wie den bisher aufgezeigten Informationen zu entnehmen ist, gilt es somit, das Augenmerk insbesondere darauf zu legen, dass der Akt des Lernens sinnvoll ist, um eine bewusste und aktive Steigerung der Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuregen. Ergänzend zu den bereits erläuterten Anforderungen, die darlegen, welche Eigenschaften die Übungen erfüllen müssen, werden im Folgenden in Anlehnung an die Merkmale guten Unterrichts nach Hilbert Meyer (2003) supplementär die fehlenden Kriterien betrachtet, welche es für ein sinnvolles beziehungsweise intelligentes Üben zu berücksichtigen gilt. Fundamental ist hierfür zunächst der Einbezug des Aspekts der kindlichen Lebenswelt, auf die aus theoretischer Sicht bereits ausführlich in Abschnitt 5.5.3 eingegangen wurde und die zur Gewährleistung einer emotionalen Grundlegung des Lernens in Form eines subjektiv bedeutsamen Zuschreibungsprozesses beiträgt (Meyer 2003, 39). Eine weitere zentrale Rolle spielt die Handlungsorientierung, die ebenfalls ausführlich in Abschnitt 5.5.3 behandelt wurde und ein selbstständiges Entdecken und Handeln während der Ausführung der Übung impliziert (Meyer 2003, 39). In Bezug auf die bereits angesprochene vielfältige Gestaltung sei präzisiert, dass für ihre Realisierung der Einbezug selbstständigen und kooperativen Lernens essenziell ist, wobei die gezielte Individualisierung und Differenzierung förderliche Maßnahmen darstellen, um auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einzugehen (Meyer 2003, 39). Für eine allumfassende fachliche Klärung soll nun im Folgenden auf die zwei zuletzt genannten Aspekte, das

heißt das selbstständige und kooperative Lernen sowie die Individualisierung und Differenzierung, näher eingegangen werden.

Das selbstständige und das kooperative Lernen stellen wie bereits erwähnt essenzielle Anforderungen des sinnvollen Übens dar. Unter dem Begriff der Selbstständigkeit versteht man „die Fähigkeit, alltägliche Lebensabläufe weitgehend unabhängig von der Hilfe anderer bewältigen zu können“ (Tenorth/Tippelt 2007, 650). Somit kommt dem selbstständigen Lernen eine besondere Bedeutung zu, da es dazu beiträgt, grundlegende Kompetenzen aufzubauen, zu verfestigen und zu automatisieren (Hasselhorn/Gold 2013, 271). Selbstständiges Lernen fördert beispielsweise unter anderem die Fähigkeit, kompetent mit Büchern, Lexika, Spielen und Lernkarteien umzugehen sowie die Selbst- und Fremdkontrolle korrekt anzuwenden (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 23). Außerdem erhält die Lehrkraft dadurch die Möglichkeit, die zur Verfügung stehende Zeit dazu zu nutzen, die Lernenden gezielt und individuell zu unterstützen (Heilmann 2012, 47). Hierfür ist es von Nöten, dass die Lehrkraft den Kindern die notwendigen Methoden zur eigenständigen Wissensaneignung vermittelt (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 23) und die zur Verfügung stehenden Aufgaben an den individuellen sprachlichen Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler angepasst sind (Heilmann 2012, 47). Des Weiteren ist es unumgänglich, selbstständiges Lernen ausführlich und detailliert vorzubereiten, sodass es dem Lernstand der Kinder gerecht wird, sowie die daraus resultierenden Lernergebnisse zuverlässig zu kontrollieren und deren Reflexion anzuregen (Hasselhorn/Gold 2013, 271). Insgesamt lässt sich somit festhalten, dass selbstständiges Lernen die Bereiche des Lernens, der Persönlichkeitsentwicklung und des Unterrichtsgeschehens umfasst, wobei das Lernen das Einbinden verschiedener Sinne, die Berücksichtigung von entdeckendem und handlungsorientiertem Lernen sowie die Förderung des Behaltens und der Motivation beinhaltet (Maras 2016b, 324). Aus Sicht der Persönlichkeitsentwicklung stehen der Interessenaufbau, die Selbstbestimmung, der Tätigkeitsdrang, das Handeln sowie der Aufbau von Sozial- und Methodenkompetenz im Vordergrund (Maras 2016b, 324). Im Rahmen des Unterrichtsgeschehens spielen ferner die Rhythmisierung, die Vermittlung geeigneter Arbeitsweisen und der gezielte Methodenwechsel eine Rolle (Maras 2016b, 324). Der Begriff kooperatives Lernen beschreibt hingegen Lernarrangements, in denen die Kinder in kleinen Gruppen zusammenarbeiten, um sich im sozialen Austausch gegenseitig zu unterstützen, eine Lernaufgabe zu lösen oder Kompetenzen auf- und auszubauen (Hasselhorn/Gold 2013, 308). Primäre Ziele, die dabei verfolgt werden, sind das „Erleben positiver gegenseitiger

Abhängigkeit“, die „Übernahme individueller Verantwortung zur Wahrung des Gemeinschaftsinteresses“ und die „Aktivierung der Lernenden zu gegenseitiger Hilfeleistung“ (Mietzel 2007, 395). Zur Erreichung dieser Bestrebungen ist es für einen erfolgreichen Ablauf im Unterricht erforderlich, dass ein gezieltes Einüben sozialer Fertigkeiten berücksichtigt wird und es zu einer Realisierung strukturierter Interaktionen kommt (Mietzel 2007, 400 f.). Des Weiteren gilt es darauf zu achten, dass eine gezielte Ressourcenverteilung realisiert wird und den Schülerinnen und Schülern Anreizstrukturen dargeboten werden (Mietzel 2007, 401 f.). Charakterisiert wird kooperatives Lernen durch das Vorhandensein einer positiven Interdependenz hinsichtlich der Ziele, Belohnungen, Ressourcen, Rollen und der Identität sowie durch das Tragen individueller und kollektiver Verantwortung, die Gestaltung konstruktiver Interaktionen, die Verwendung kooperativer Arbeitstechniken und die Anwendung von Fremd- und Selbstbeurteilungen in Bezug auf den Kooperationsgrad der Gruppe (Hasselhorn/Gold 2013, 310 f.).

Die Grundlage für jede Form der individuellen Förderung ist die Kenntnis der Lehrkraft über den Wissensstand der Schülerinnen und Schüler, um darauf aufbauend unter Vermeidung einer Über- oder Unterforderung gezielt den Erwerb sprachlicher Strukturen einzuleiten, das Repertoire an Ausdrucksfähigkeiten zu erweitern und so letztendlich die sprachliche Progression zu begünstigen (Großmann 2013, 22). Aufbauend auf dieser Erkenntnis soll im Folgenden wie bereits erwähnt näher auf die zwei Förderungsformen, die Differenzierung und die Individualisierung, eingegangen werden. Der vorrangig aus der Schulpädagogik stammende Begriff der Differenzierung bezieht sich auf eine merkmalsbezogene Gruppierung und wird in innere und äußere Differenzierung unterteilt, wobei man unter Ersterer die Binnendifferenzierung, das heißt die Differenzierung innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse fasst, und unter Verwendung des Begriffs der äußeren Differenzierung auf solche Maßnahmen verweist, die die Lernenden einer Schule kriteriengeleitet in Gruppen aufteilen (Inckemann 2014, 20). Hinsichtlich der inneren Differenzierungsformen sei noch erwähnt, dass hier aus didaktischer Sicht eine Unterscheidung nach Stoffumfang und Lern- und Arbeitstempo, nach Ausmaß der Hilfestellung, nach inhaltlich-methodischer Gestaltung sowie nach Schwierigkeitsgrad stattfinden kann (Inckemann 2014, 20). Des Weiteren ist es bei der Planung und Durchführung von Differenzierungsmaßnahmen von Nöten, dass sie Lernen in einem gemeinsamen Unterricht ermöglichen, wobei die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler stets im Fokus stehen, um so einen Beitrag in der Wissensaneignung zu leisten (Inckemann 2014, 23). Der Begriff der Individualisierung verweist hingegen auf das Individuum, seine Vor-

aussetzungen und seine Interessen, wobei der Fokus darauf liegt, das Vorwissen des Lernenden zu ermitteln und ein auf seine Vorlieben zugeschnittenes Lernangebot bereitzustellen (Inckemann 2014, 20). Aufgrund dessen ist es bei der Planung und Durchführung von Individualisierungsmaßnahmen unumgänglich, eine Abstimmung auf die betroffenen Schülerinnen und Schüler vorzunehmen, regelmäßiges Feedback einzuplanen und die Kinder darin zu unterstützen, sich Ziele zu setzen und ihren Lernweg in Bezug auf das Erreichen der Objektiv zu reflektieren (Inckemann 2014, 23).

Um all diesen Anforderungen sinnvollen Lernens gerecht zu werden, ist es daher im Deutschunterricht der Grundschule ratsam, das Prinzip des Arbeitens in Sequenzen zu berücksichtigen. Dabei liegt der Fokus darauf, aus inhaltlicher Sicht thematische Schwerpunkte zu setzen und daran ausgerichtet den Kompetenzerwerb verschiedener Lernbereiche miteinander zu verknüpfen (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 31). Dies impliziert, dass Inhalte mit zunehmender Komplexität behandelt werden und die Erarbeitung der Kompetenzstränge von Durchlässigkeit geprägt ist (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 31).

Die Bedeutung sinnvollen Übens lässt sich nicht nur wie soeben aufgeführt aus der wissenschaftlichen Literatur, sondern auch aus dem bayerischen LehrplanPLUS der Grundschule ableiten. Dort wird erwähnt, dass sinnvolles Üben „im kompetenzorientierten Deutschunterricht einen hohen Stellenwert hat“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 41), weshalb der Lehrkraft die Aufgabe zukommt, für die Lernenden „passende und motivierende Lern- und Übungsmöglichkeiten“ zur Verfügung zu stellen, die dem jeweiligen Wissen und Können entsprechen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 23). Letztendlich wird durch die gezielte Gestaltung und Integration sinnvollen Übens die Möglichkeit eröffnet, einen kompetenzorientierten Unterricht zu gestalten und den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 23).

5.6 Lernbereichsspezifische Deutsch-als-Zweitsprache-Prinzipien der sprachlichen Bildung

Ebenso wie bei den lernbereichsübergreifenden Prinzipien handelt es sich hier um einen Kategorisierungsversuch von methodisch-didaktischen Leitgedanken, welche bezugnehmend auf den bayerischen LehrplanPLUS der Grundschule lernbereichsspezifische Gültigkeit besitzen und als Richtlinien für die Vermittlung sprachlicher Inhalte angesehen werden können. Zudem liegt aufgrund der inhaltlichen Schwerpunktsetzung dieser Arbeit

der Fokus dieser theoretischen Betrachtung auf dem vierten Lernbereich, der sich thematisch mit dem Untersuchen sprachlicher Phänomene beschäftigt, weshalb die ersten drei Lernbereiche zusammengefasst abgehandelt werden und sich mit der verbalen, paraverbalen und nonverbalen Kommunikation sowie mit dem Aspekt der phonologischen Bewusstheit beschäftigen. Die Grundlagen zur Aufstellung der einzelnen Unterkategorien stammen wie bereits in Abschnitt 5.5 erwähnt aus der einschlägigen fachwissenschaftlichen Literatur der Disziplin Deutsch als Zweitsprache.

5.6.1 Lernbereiche 1-3: Sprechen und Zuhören, Lesen, Schreiben

Im Folgenden soll auf die Prinzipien sprachlicher Bildung im Hinblick auf das Sprechen und Zuhören, das Lesen sowie das Schreiben eingegangen werden, wobei sich die Ausführung auf die verbale, paraverbale und nonverbale Kommunikation sowie die phonologische Bewusstheit fokussieren wird, da insbesondere diese beiden Aspekte eine fundamentale Rolle im Auf- und Ausbau der Kompetenzen der genannten einzelnen Lernbereiche einnehmen.

In Anlehnung daran beschreibt der Begriff Kommunikation die Interaktion zwischen zwei oder mehreren Individuen, „vollzogen mithilfe der Elemente eines im weiten Sinne sprachlichen Kodes, die zusammengefügt sind zu komplexen Handlungsmustern“ (Knapp/Knapp-Potthoff 1990, 66). Wie bereits angedeutet, gilt es in Hinsicht auf die Kommunikation zwischen der verbalen, nonverbalen und paraverbalen Form zu unterscheiden, wobei unter dem Terminus verbale Kommunikation die rein sprachlichen Ausdrücke gefasst werden (Knapp/Knapp-Potthoff 1990, 69). Die nonverbale Kommunikation beinhaltet die Gestik, die Mimik, das Blickverhalten, die Körperhaltung und die Proxemik (Heringer 2004, 80). Während sich die Gestik mit den Körperbewegungen auseinandersetzt und in ikonische Gesten, deiktische Gesten, Beats und Embleme unterteilt werden kann, handelt es sich bei der Mimik um die Muskelbewegungen im Gesicht, wobei insbesondere die Augenbrauen-, Stirn- und Mundpartien in der Kommunikation eine Rolle spielen (Heringer 2004, 81). Des Weiteren gilt es zu präzisieren, dass Häufigkeit, Dauer und Intensität elementare Merkmale des Blickverhaltens sind, dass die Körperhaltung von der Position von Kopf, Armen und Beinen definiert wird und dass die Proxemik den Körperabstand in Relation zum Raumverhalten bestimmt (Heringer 2004, 82). Hinsichtlich der diversen Kommunikationsfaktoren sei an dieser Stelle noch näher auf den paraverbalen Aspekt eingegangen. Dieser umfasst die prosodischen Merkmale, die Pausen und die Vokalisation. Erstere beschreiben das Verhältnis zwischen Wort und Ton und

umfassen im Hinblick auf den Sprechakt den Akzent, die Intonation, den Rhythmus, die Intensität, das Tempo und die Lautstärke (Heringer 2004, 99 f.). Pausen werden hingegen als Momente der Stille bezeichnet, wobei insbesondere ihr Einsatz und ihre Länge im sozialen Austausch eine Rolle spielen, während die Vokalisation unter anderem das Seufzen, Räuspern, Lachen sowie das Äußern konventionalisierter Laute umfasst (Heringer 2004, 98). Im Hinblick auf die Kommunikation gilt es nun abschließend der Vollständigkeit halber noch auf einige der sogenannten Critical Incidents einzugehen, wobei man damit eine missverständliche Situation mindestens zweier Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen bezeichnet, die verwirrend ist und durch den Bruch im Erwartungshorizont zu Orientierungslosigkeit im Handeln führen kann (Heringer 2004, 224 f.). Hinsichtlich der lehrplanbezogenen thematischen Schwerpunkte kann zwischen verschiedenen Arten von Critical Incidents unterschieden werden, wobei der Fokus im Rahmen dieser Erläuterung auf der Wortbedeutung, der Realisierung des Sprechaktes und dem sogenannten Script liegt. Das erste kommunikative Missverständnis kann in Hinsicht auf die Wortbedeutung auftreten, da unterschiedliche Sprachen verschiedene Bedeutungsschemata für ihre Wörter haben, wodurch die Begriffe in ihrer Funktion als sprachliche Zeichen eine Inhalts- und eine Ausdrucksseite haben (Heringer 2004, 162). Bezugnehmend auf die Realisierung des Sprechaktes ist es wichtig zu berücksichtigen, dass jede verbalisierte Nachricht in Anlehnung an das Kommunikationsmodell von Friedemann Schulz von Thun (1981) auf vier unterschiedlichen Ebenen, das heißt der Sachebene, der Appellebene, der Beziehungsebene und der Ebene der Selbstkundgabe, kommuniziert wird, so dass eine Übereinstimmung in der Wahrnehmung des Gesagten zwischen Empfänger und Sender nicht immer gegeben ist (Schulz von Thun Institut o.J.)¹⁸. Zum letzten Critical Incident sei noch gesagt, dass es sich bei einem Script um einen prototypischen Ablauf einer Kommunikationssituation handelt, bei der die Gesprächspartner gewisse Erwartungen an das jeweilige Gegenüber haben, sodass es leicht zu Brüchen in der Interaktion kommen kann (Heringer 2004, 182).

Im Anschluss soll nun etwas näher auf den Begriff der phonologischen Bewusstheit eingegangen werden, wobei es das Wort zunächst aus definitorischer Sicht zu klären gilt. Die phonologische Bewusstheit ist die Fähigkeit, sprachliche Einheiten zu erkennen und mit ihnen zu operieren (Forster/Martschinke 2009, 7). Die inhaltliche Seite der Sprache

¹⁸ <https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-kommunikationsquadrat> (zuletzt aufgerufen: 24.11.2021).

wird dabei zugunsten der lautlichen abstrahiert (Forster/Martschinke 2009, 7). Es handelt sich daher um eine Vorläuferfertigkeit, die einen der insgesamt drei Teilbereiche der phonologischen Informationsverarbeitung darstellt (Forster/Martschinke 2009, 7). Des Weiteren handelt es sich damit um eine metakognitive Fähigkeit, die es den Kindern erlaubt, die Aufmerksamkeit vom Inhalt auf die Struktur der Sprache zu lenken (Schründer-Lenzen 2013, 86 f.). Im Detail beinhaltet sie das Wissen über die sprachliche Lautstruktur, die Lautidentifikation innerhalb eines Wortes und die strukturelle Einsicht in das Alphabet (Forster/Martschinke 2009, 7). Folglich ist die phonologische Bewusstheit beispielsweise für das Erkennen oder Nennen von Reimen, das Isolieren eines Lautes sowie die Segmentierung, die Verbindungen, das Weglassen und das Austauschen von Phonemen verantwortlich (Forster/Martschinke 2009, 7). Außerdem kann eine Unterscheidung der phonologischen Bewusstheit im weiten und im engen Sinne getroffen werden (Forster 2005, 37). Die phonologische Bewusstheit im weiten Sinne, welche sich unter anderem mit dem Zerlegen von Silben und dem Erkennen von Reimen auseinandersetzt, legt den Fokus auf die Gliederung des Sprechstroms und orientiert sich dabei an der groben sprachlichen Struktur, das heißt an der konkreten Lautbildung, und an dem Sprechrhythmus (Forster 2005, 37). Die phonologische Bewusstheit im engen Sinn, welche sich durch die Beschäftigung mit der Schrift entwickelt, betitelt hingegen die Fähigkeit, einzelne Phoneme zu betrachten, und umfasst so unter anderem das Heraushören von An-, In- oder Endlauten (Forster 2005, 37). Die besondere Stellung der phonologischen Bewusstheit für den gesamten Spracherwerb wird auch im bayerischen LehrplanPLUS der Grundschule, insbesondere in Bezug auf das Fach Deutsch als Zweitsprache, hervorgehoben. So wird in dessen Fachprofil ausführlich erläutert, dass die phonologische Bewusstheit eine zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb, für das korrekte Schreiben und eine angemessene Aussprache ist (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 53). Hierfür ist es von Nöten, dass die Erstsprache der Kinder systematisch miteinbezogen wird und der Auf- und Ausbau besagter Kompetenzen von einer deutlichen Lehrersprache begleitet wird und in einer angemessenen Geschwindigkeit stattfindet (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 53). Der Fachlehrplan Deutsch als Zweitsprache betont zudem nochmals die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für das Heraushören von spezifisch deutschen Lauten, Silben und Sprachmelodien sowie für eine zweitsprachennahe Aussprache, die von einer flüssigen und deutlichen Artikulation, einer angemessenen Rhythmik sowie einer passenden Betonung gekennzeichnet ist (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 171 f.). Auch beim Lesen spielt die phonologische Bewusstheit eine zentrale Rolle, da sie

einen Beitrag zum Erlesen des deutschen Schriftsystems leistet (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 177). Hinsichtlich der Schreibfähigkeiten und -fertigkeiten ist zu sagen, dass die phonologische Bewusstheit dazu beiträgt, dass Laute in Buchstaben und Buchstabenkombinationen umgesetzt werden, sodass im Umkehrschluss bei der Rechtschreibung auf die Anwendung des phonologischen und silbischen Prinzips zurückgegriffen werden kann (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 181 f.). Schließlich gilt es noch hervorzuheben, dass die phonologische Bewusstheit wie bereits erwähnt fundamental für einen erfolgreichen Spracherwerb und trainierbar ist, wodurch sie mit Hilfe einer gezielten schulischen Förderung auf- und ausgebaut werden kann (Martschinke/Kammermeyer/King 2012, 7).

5.6.2 Lernbereich 4: Sprache untersuchen

Im Folgenden soll auf die Prinzipien der sprachlichen Bildung in Hinblick auf den Lernbereich „Sprache untersuchen“ eingegangen werden, wobei sich die Ausführung verstärkt auf die Bereiche Wortschatz und Grammatik fokussiert. Während zu den theoretischen Schwerpunkten des Wortschatzes die Registerdifferenzierung in BICS und CALP sowie die Verbindung von Wortschatz und Grammatik zählt, folgt im Abschnitt zur Grammatik neben der Auseinandersetzung mit der Kunst des „breaking down“ eine Ausführung zur pädagogischen Grammatik sowie zur Minimalgrammatik und zu den damit einhergehenden Übungsformen.

Der deutsche Wortschatz umfasst 300.000 bis 400.000 Einheiten, wobei die Fachwörter in dieser Hochrechnung noch nicht inkludiert sind (Koeppel 2010, 129). Daher gilt es in der unterrichtlichen Vermittlung eine Eingrenzung vorzunehmen, die unter anderem nach Häufigkeit, nach Nützlichkeit oder nach kulturellem und inhaltlichem Interesse getroffen werden kann (Koeppel 2010, 129 f.). Dabei können lediglich die Wörter verinnerlicht werden, die auch im Umfeld Verwendung finden, wobei es beim Zweitspracherwerb zu Problemen kommen kann, die unter anderem auf einen mangelnden Sprachkontakt und eine fehlende Spracherfahrung, die Polysemie und semantische Ähnlichkeit von Wörtern sowie auf die idiomatische und metaphorische Verwendung von Bezeichnungen zurückzuführen sind (Koeppel 2010, 126). Des Weiteren stellen die Aussprechbarkeit der zu lernenden Wörter und die Aneignung von Verben die Lernenden vor eine große Herausforderung (Koeppel 2010, 125). Ein Wort zu kennen bedeutet somit Kenntnisse über die Laut- und Schriftform, die Referenten, die Synonyme und Anonyme, die Stilebenen und

die grammatischen Eigenschaften zu besitzen und somit dessen morphologische, paradigmatische und syntagmatische Beziehungen zu kennen (Koeppel 2010, 117 f.).

Wie aus Abschnitt 5.3 „Der Zweitspracherwerb: Einflussfaktoren und Schwierigkeiten“ hervorgeht, erfordert ein erfolgreicher Zweitspracherwerb das Beherrschen verschiedener Sprachregister, zu denen die Bildungssprache, die Alltagssprache, die Schulsprache, die Fachsprache, die Unterrichtssprache, die Bildsprache, die symbolische Sprache und die mathematische Sprache gehören (Leisen 2013, 46 f.). In Anlehnung daran lassen sich diese schulischen Sprachregister in Bezug auf die damit verbundenen erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten in Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) und Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) unterteilen (Jeuk 2015, 53). Der Begriff Basic Interpersonal Communicative Skills beschreibt die grundlegende Kommunikationsfähigkeit und umfasst die Sprachfähigkeiten in der Alltagskommunikation und im zwischenmenschlichen Bereich, wodurch die BICS-Fähigkeiten primär der Bewältigung der Mündlichkeit dienen (Jeuk 2015, 53). Der Terminus Cognitive Academic Language Proficiency bezieht sich hingegen auf die schulbezogenen kognitiven Sprachkenntnisse, welche vorrangig im kognitiv-akademischen Bereich von Nöten sind und Sprachfähigkeiten in der Bildungssprache erfordern, weshalb die CALP-Fähigkeiten wesentlich zur Erfüllung der Schriftlichkeit beitragen (Jeuk 2015, 53). Zudem gilt es hervorzuheben, dass die frühkindliche Erziehung für den Auf- und Ausbau der CALP-Fähigkeiten, trotz der nachgewiesenen positiven Wirkung von systematischer schulischer Förderung, eine zentrale Rolle einnimmt und in der Praxis keine klare Trennung zwischen den beiden Dimensionen BICS und CALP getroffen werden kann (Jeuk 2015, 54).

Im Hinblick auf die Verbindung von Wortschatz und Grammatik gilt es zunächst zu konstatieren, dass in Anlehnung an die Sprachbewusstheit zunehmend das Wissen über Sprache und nicht das ausschließliche Beherrschen von Sprache eine Rolle spielt, weshalb es immer mehr zu einer Grammatikalisierung und Textualisierung kommt (Rösch 2011, 90). Die Grammatikalisierung geht von einem erweiterten Grammatikbegriff aus, der die zwei Bereiche Grammatik und Wortschatz miteinander vereint und damit das sprachliche in das grammatikalische System integriert (Rösch 2011, 90). Dadurch dient die Grammatik der inhaltlichen und bedeutungstragenden Strukturierung, wobei in Bezug auf die Vermittlung des Wortschatzes hervorzuheben ist, dass dieser als inhaltliche Einheiten in Form von Kollokationen, Redewendungen und Kontraktionen sowie als kontextualisierte, syntagmatische Relationen in Form von Konjunktionen, Präpositionen und Modalpartikel vermittelt werden kann (Rösch 2011, 90). In Hinsicht auf die Textualisierung gilt

es zu präzisieren, dass es außerdem von zentraler Bedeutung ist, dass Wortgruppen in einen formalen und inhaltlichen Zusammenhang gestellt werden, wobei diese zwei Aspekte in einem kohärenten Verhältnis zueinander stehen müssen (Rösch 2011, 91). Insgesamt kann somit festgehalten werden, dass die Verbindung von Wortschatz und Grammatik einen Beitrag dazu leistet, dass Inhalte durch eine Analyse erfasst und auf semantischer Ebene durchdrungen werden (Rösch 2011, 91).

Voraussetzung hierfür ist es jedoch, die Grundprinzipien der Grammatikvermittlung zu erfüllen, die im Sinne einer natürlichen Erwerbsprogression zunächst die Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im Blick haben sollte (Rösch 2011, 91). Des Weiteren steht als ein weiteres fundamentales Prinzip die Lernbarkeit der Regeln im Vordergrund, welche eine Bewusstmachung für den Schwierigkeitsgrad der zu vermittelnden Regeln impliziert und gemäß den Prinzipien der Häufigkeit, Zuverlässigkeit und Reichweite forciert, dass die zu vermittelnden grammatikalischen Inhalte so ausgewählt werden, dass sich die Lernenden im Unterricht mit wenigen tragfähigen Regeln auseinandersetzen müssen, die zudem in zahlreichen Lern- und Lebenssituationen Verwendung finden (Rösch 2011, 91).

Für eine erfolgreiche Vermittlung grammatikalischer Inhalte ist es daher erforderlich, dass die Lehrenden auf die sogenannte Kunst des „breaking down“ zurückgreifen. Es handelt sich dabei um die Kunst, „den Stoff an den Wissens- und Sprachhorizont der Lernenden anzupassen“, wobei man von der Grundannahme ausgeht, dass jeder Fachunterricht auch sprachliche Inhalte vermittelt (Rösch 2011, 210). Es gilt daher bei der Auseinandersetzung mit komplexen Themen gleichermaßen den inhaltlichen und den sprachlichen Aspekt zu berücksichtigen und so weit möglich auf einfache sprachliche Mittel zur Erarbeitung diffiziler Gegenstände zurückzugreifen (Rösch 2011, 211). Eine Realisierung dieses Vorhabens kann im Rahmen eines sprachsensiblen Fachunterrichts erfolgen, der einen bewussten Umgang mit der Sprache pflegt und so vermeidet, dass fachliches Lernen aufgrund vermeidbarer sprachlicher Schwierigkeiten verhindert wird, und zudem sprachbezogenes Fachlernen anregt (Leisen 2011, 17). Jedoch gilt es auch zu berücksichtigen, dass sprachsensibler Fachunterricht voraussetzt, dass die Sprache selbst thematisiert wird, sodass von fachbezogenem Sprachlernen die Rede ist (Leisen 2011, 18). Es lässt sich somit festhalten, dass der sprachensible Fachunterricht gleichermaßen „die fachliche, sprachliche und kommunikative Kompetenzentwicklung der Lernenden im Blick“ hat und der Fokus zugleich auf einer fachlichen Kommunikation liegt (Leisen 2011, 18), wobei die Aufgabe der Lehrkraft darin besteht, Lernumgebungen so zu ge-

stalten, „dass sie die Lernenden in eine intensive, aktive, selbstgesteuerte und kooperative Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand bringen“ (Leisen 2011, 17).

Des Weiteren ist es für den erfolgreichen Auf- und Ausbau grammatikalischen Wissens im schulischen Kontext unumgänglich, auf eine pädagogische Grammatik zurückzugreifen. Darunter versteht man, dass die Vermittlung im Unterricht nicht alleine das Lehren von Formen, sondern zuallererst die Vermittlung der dahinterliegenden Idee, also des Knackpunkts des grammatischen Phänomens bedeutet, weshalb es im unterrichtlichen Kontext von zentraler Bedeutung ist, auf die Faktoren Alter, Lernvoraussetzung und Lernerfahrung, Lernumfeld, Lerntyp sowie auf die Distanz von Erst- und Zweitsprache zu achten (Koeppel 2010, 180). Demnach wird dem Sprachsystem eine zweckmäßige Funktion zugeschrieben, die lediglich einer temporären Kompetenzerweiterung und -sicherung dient, wobei die Wissensvermittlung in Hinsicht auf ihre Auswahl, Konkretheit, Ausführlichkeit und ihre lernpsychologischen Kategorien Besonderheiten aufweist (Koeppel 2010, 181). Diesbezüglich sei noch konkretisiert, dass es sich bei den zu betrachtenden sprachlichen Phänomenen insbesondere um häufig genutzte Strukturen handelt, die einer ausführlichen und detaillierten Beschreibung und Darstellung bedürfen (Koeppel 2010, 182). Des Weiteren sind eine tolerante Einstellung gegenüber dem Gebrauch der Metasprache sowie eine kontrastive Herangehensweise bei der Auseinandersetzung mit den Sprachphänomenen von Nöten (Koeppel 2010, 182). Aus lernpsychologischer Sicht gilt es noch hervorzuheben, dass die Verständlichkeit und Lernbarkeit sowie das Verstehen und das Behalten im Vordergrund stehen, wobei dem Lehrenden auf Grundlage seines Wissens über die wissenschaftliche Grammatik die Aufgabe zukommt, diese an die Lernenden anzupassen und so den Lernprozess zu begünstigen (Koeppel 2010, 183). Daher sollten grammatikalische Inhalte so eingebettet werden, dass sie in Verbindung zu Texten oder anderen sprachlichen Bereichen stehen und eine Kommunikation ermöglichen (Koeppel 2010, 183 f.). Aufgrund dessen findet eine erste Begegnung mit dem grammatikalischen Phänomen in der natürlichen Auseinandersetzung mit einem Text statt, wobei die Auswahl nach typisch grammatischen Sachverhalten erfolgt, sodass daraus die Funktion der Sprachstruktur abgeleitet werden kann (Koeppel 2010, 183). Die Verbindung von Grammatik mit anderen sprachlichen Bereichen wie der Phonetik, Pragmatik und Semantik erfordert außerdem eine kontextuelle Einbettung der Übungen, damit die kommunikative Funktion der grammatischen Strukturen erkennbar wird (Koeppel 2010, 183 f.). Diese spielt für die Lernenden letztendlich eine zentrale Rolle für das Be-

halten der vermittelten Inhalte, da lediglich inhaltlich verarbeitete sprachliche Strukturen auch für spontane Sprechakte zur Verfügung stehen (Koeppel 2010, 184).

Ein weiterer zentraler Aspekt für die Aneignung von Grammatik ist die Berücksichtigung der sogenannten Minimalgrammatik. Dabei handelt es sich um ein Stufenmodell, „das dem Lehrer als Leitfaden dienen soll, ‚um in die Sprache der Kinder hineinzuhören‘ und um je nach Spracherwerbsstufe (Kompetenzstufe) des einzelnen Lernalters auch individuell unterstützend ansetzen zu können“ (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 26). Die damit einhergehende Strukturierung der Grammatik bildet somit die Grundlage für das Erforschen sprachlicher Strukturen, wobei es zu berücksichtigen gilt, dass das Angebot im Sinne einer Sprachprogression dem individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler gerecht werden muss (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 25). Ausgangslage ist hierfür oftmals wie bereits in Abschnitt 5.3 ausführlich erläutert die Fehleranalyse, welche einerseits als Grundlage einer prozessgeleiteten Vermittlung von Grammatik angesehen werden kann und die andererseits die Basis für die Konzeption von unterstützendem und angemessenem Material ist (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 25). Ziel einer minimalgrammatikalischen Konzeption ist es daher, dass sprachliche Strukturen und lebensweltbezogene Inhalte im Einklang miteinander vermittelt und geübt werden, weshalb der thematische Schwerpunkt sowohl in der Auseinandersetzung mit den Regelmäßigkeiten als auch in der Begegnung mit den Besonderheiten der Grammatik eine Mitteilungsabsicht in Form realer Redeabsichten beinhalten sollte (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 25). Eine besondere Herausforderung stellt dabei die Tatsache dar, dass die Lehrenden angemessen auf die Lernenden reagieren müssen, da diese die dargebotenen Strukturen im Rahmen der Auseinandersetzung modifizieren oder weiterentwickeln können (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 26). In Bezug auf den Aufbau sei noch erwähnt, dass der Leitfaden klassenübergreifend konzipiert ist und kein lineares Modell darstellt (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 26). In diesem Sinne werden Themenschwerpunkte aus methodischer Sicht additiv behandelt und immer wieder aufgegriffen sowie syntaktische und grammatische Sprachphänomene aus eben diesen Inhalten abgeleitet (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 26). Indes erfordern die Minimalgrammatik und die damit einhergehenden konzeptionellen Vorgaben dennoch eine wiederholte reale Sprechpraxis, ehe sie verinnerlicht werden und davon ausgegangen werden

kann, dass die Lernenden die Sprachstruktur beherrschen (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 26).

Abschließend soll nun noch detailliert auf die mit der Grammatikvermittlung verbundenen Übungsformen eingegangen werden, wobei diese theoretische Ausführung aufbauend und ergänzend auf dem lernbereichsübergreifenden Deutsch-als-Zweitsprache-Prinzip Übung erfolgt, welches bereits in Abschnitt 5.5 eingehend erläutert wurde. Im Hinblick auf die Übungsformen wird eine Unterscheidung in Permutation, Reduktion, Expansion, Transformation, Paraphrasierung und Substitution getroffen (Rösch 2001, 48 f.). Dabei ist es wichtig, dass den Schülerinnen und Schülern die sprachlichen Mittel geläufig sind, damit die Aufmerksamkeit nicht von dem eigentlichen Lerngegenstand, den sprachlichen Strukturen, abkommt (Rösch 2001, 48). Außerdem müssen die Übungsformen spielerisch umgesetzt werden können, dabei ist auf die Verwendung einer Symbolik und auf die Produktion abgewandelter Sprachmuster zu achten (Rösch 2001, 49). Im Folgenden soll nun nochmal detailliert auf die einzelnen Formen eingegangen werden. Während die Permutation, auch Umstell- oder Verschiebeprobe genannt, ebenso wie die Reduktion, das heißt die Abstrich- oder Weglassprobe, insbesondere in Bezug auf die Satzbaupläne, die Satzglieder und die Verbstellung zum Tragen kommt, findet die Expansion, auch Erweiterungs- oder Entfaltungspbe genannt, bei der Erweiterung und Ergänzung von Satzgliedern insbesondere zur Förderung der produktiven Kompetenzen der Lernenden Verwendung (Rösch 2001, 48 f.). Die Transformation setzt sich hingegen mit den Konjunktionen, Relativpronomen und der Verbstellung auseinander und leistet in ihrer Funktion als Umformungsprobe einen Beitrag zur Bildung und Verbindung von Satzgefügen (Rösch 2001, 49). In Bezug auf die Paraphrasierung trägt das Umschreiben zur Erweiterung des Wortschatzes und somit auch zur Ausdifferenzierung des Ausdrucks und des Sprechens bei, und die Substitutionsübungen ermöglichen durch die Austausch- und Ersatzprobe das Bestimmen der Satzglieder und der Fälle sowie der Tempi und der Pronomen (Rösch 2001, 49).

6. Methodisches Vorgehen

Dieses Kapitel setzt sich zur Klärung der in dieser wissenschaftlichen Arbeit verwendeten methodischen Vorgehensweise zunächst ausführlich aus theoretischer Sicht mit der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse auseinander. Aufbauend darauf folgt zur Konkretisierung des Untersuchungsgegenstands eine begründete Eingrenzung des Forschungsbereichs und der Materialstichprobe. Schließlich wird aufbauend auf den in den

Abschnitten 5.5 und 5.6 erläuterten Prinzipien sprachlicher Bildung das für dieses Forschungsvorhaben entwickelte Kategorienraster näher dargelegt.

6.1 Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Zur Erläuterung der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse setzt sich das erste Unterkapitel für eine umfassende begriffliche Bestimmung mit dem Terminus „Inhaltsanalyse“ und dem Ausdruck „qualitativ“ näher auseinander. Insbesondere wird daraufhin auf die spezielle Technik der Strukturierung, das heißt auf die deduktive Kategorienanwendung, eingegangen, wobei im Zuge dessen in gemäß dem methodischen Schwerpunkt dieser Arbeit die skalierende Strukturierung näher beleuchtet wird. Darüber hinaus werden die Potenziale und Grenzen der Methode aufgezeigt.

6.1.1 Die Inhaltsanalyse

Unter dem Begriff der Inhaltsanalyse versteht man im Wesentlichen eine kategoriengeleitete Auseinandersetzung mit Texten im weiten Sinne (Mayring 2015, 13), deren Ziel es ist, das zu untersuchende Material nach inhaltlichen und formalen Aspekten zu analysieren (Mayring 2015, 11), wobei die Methode beziehend auf eventuelle fachspezifische Besonderheiten adaptierbar ist, sodass sie multidisziplinär eingesetzt werden kann (Mayring 2015, 12). Des Weiteren umfasst die theoretische Auslegung des Begriffs mehrere wesentliche Merkmale. Zu diesen gehört zunächst die Grundannahme, dass es sich bei dem Untersuchungsgegenstand stets um eine fixierte Form der Kommunikation, das heißt um die Übertragung von Symbolen im weiten Sinne handelt, zu denen unter anderem die Sprache, Musik oder auch Bilder zählen (Mayring 2015, 12). Außerdem betrifft die Charakterisierung der Methode das Vorgehen selbst, welches allem voran theoriegeleitet und systematisch verläuft (Mayring 2015, 12 f.). Im Sinne der Systematik folgt das Verfahren somit eindeutigen Regeln, die ein Verstehen, Nachvollziehen und Überprüfen des Vorgangs ermöglichen (Mayring 2015, 12). Die theoretische Ausrichtung versteht sich als eine Form der Anknüpfung, die bei der Konzeption der Fragestellung, der Ausführung der einzelnen analytischen Schritte sowie bei der Interpretation der Ergebnisse auf wissenschaftlich-theoretischen Erkenntnissen fußt (Mayring 2015, 13). Damit handelt es sich bei der Inhaltsanalyse oder präziser gesagt der kategoriengeleiteten Textanalyse um eine Methode, die es ermöglicht Schlussfolgerungen auf kommunikative Prozesse abzuleiten (Mayring 2015, 13).

„Zusammenfassend will also Inhaltsanalyse
Kommunikation analysieren.
fixierte Kommunikation analysieren.
dabei systematisch vorgehen.
dabei also regelgeleitet vorgehen.
dabei auch theoriegeleitet vorgehen.
Das Ziel verfolgen, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu zielen“
(Mayring 2015, 13).

Im Folgenden werden im Rahmen der begrifflichen Klärung des Wortes Inhaltsanalyse die Grundtechniken erläutert, auf die bei der Anwendung der bisher bekannten Verfahren zurückgegriffen werden kann und aus denen sich wiederum die anderen inhaltsanalytischen Subtechniken ableiten und entwickeln. Diesbezüglich wird zwischen der Häufigkeitsanalyse, der Valenz- und Intensitätsanalyse sowie der Kontingenzanalyse unterschieden (Mayring 2015, 13 f.). Dabei verfolgen die aus der Häufigkeitsanalyse ableitbaren Techniken unter Verwendung eines umfassenden und auf das Material abgestimmten Kategoriensystems allesamt das Ziel, in der Auseinandersetzung mit dem zu analysierenden Material eine Reihe an zuvor festgelegten und definierten Komponenten zu bestimmen, abzuzählen und sie dann miteinander zu vergleichen (Mayring 2015, 13 f.). Bei der Verwendung dieser Grundtechnik kann es unter anderem aufgrund von eventuellen begrifflichen Mehrdeutigkeiten, inhaltlichen und dialektalen Färbungen sowie durch den kontextualen und inhaltlichen Bezug und das Vorkommen eines substitutiven Vokabulars im erhöhten Maße zu Schwierigkeiten während der Analyse kommen (Mayring 2015, 14). Eine Einschätzung basierend auf einer zwei- oder mehrstufigen Skala ermöglicht es im Rahmen der Valenz- und Intensitätsanalyse, entweder bestimmte Elemente miteinander zu vergleichen oder im Rahmen komplexerer Verfahren eine Wert-, Symbol- oder Bewertungsanalyse durchzuführen (Mayring 2015, 15 f.). Im Gegensatz zur ersten vorgestellten Grundtechnik setzt dieses Verfahren eine hohe Kompetenz der analysierenden Person sowie infolgedessen die Erstellung eines auf expliziten Regeln basierenden Kodierleitfadens voraus, da die Einschätzung durch diese und nicht unter Rückgriff technisch automatisierter Programme erfolgt (Mayring 2015, 16). Abschließend sei noch auf die dritte Grundtechnik, die Kontingenzanalyse, eingegangen. Diese fokussiert und untersucht Elemente in Hinsicht auf die Häufigkeit ihres kontextuellen Vorkommens, so dass Strukturen bestimmt werden können, nach denen einzelne Textelemente in Bezug zueinander stehen und miteinander verbunden sind (Mayring 2015, 16). Die Valenz- und Intensitätsanalyse ist die Grundlage für die im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit verwendete skalierende strukturierende qualitative Inhaltsanalyse und stellt somit indi-

rekt das methodische Fundament für den praktischen Teil, das heißt die Auswertung und Analyse ausgewählter Schulsprachbücher der Grundschule, dar, wobei auf die einzelnen Ablaufschritte dieser abgeleiteten Form der Inhaltsanalyse noch detailliert in Unterkapitel 6.1.5 eingegangen wird.

6.1.2 Die qualitative Ausrichtung

Als Nächstes folgt für eine umfassende begriffliche Bestimmung die Erläuterung des Ausdrucks „qualitativ“. Hierfür gilt es zunächst hervorzuheben, dass eine trennscharfe Unterteilung in quantitative und qualitative Ansätze oftmals nicht möglich und auch nicht zielführend ist (Mayring 2015, 17). Die qualitative Inhaltsanalyse umfasst sowohl qualitative als auch quantitative Analyseschritte (Mayring 2015, 17), wobei man unter dem Begriff „qualitativ“ die klassifizierende Unterteilung des Untersuchungsbereichs fasst und das Wort „quantitativ“ eine durch Metrisierung bestimmte numerische Wertung bezeichnet, die es ermöglicht, dass definierte Größen zählbar werden (Mayring 2015, 18). Im Fokus steht dabei in beiden Fällen die Messung, wobei man darunter die Untersuchung der Merkmalsausprägung versteht, welche auf der Strukturierung des Gegenstandsreichs und der Definition der einzelnen Merkmale aufbaut (Mayring 2015, 18). Grundsätzlich kann bei der Messung auf vier unterschiedliche Skalen – die Nominalskala, die Ordinalskala, die Intervallskala oder die Ratioskala – zurückgegriffen werden, wobei Erstere insbesondere für qualitative Analysen und die anderen drei Skalentypen für quantitative Untersuchungen herangezogen werden (Mayring 2015, 18). Während die Nominalskala auf dem Kriterium der Gleichheit beziehungsweise der Verschiedenheit beruht und sich die Ausprägungen somit logisch ausschließen, wird mit Hilfe der Ordinalskala eine Rangordnung auf Grundlage des Kriteriums Größe getätigt (Mayring 2015, 18). Die Intervallskala basiert auf dem Kriterium der Gleichheit, sodass die Ausprägungen in immer gleichen Abständen gemessen werden; Ratioskalen gehen davon aus, dass die Verhältnisse der Werte stets gleich sind und die Null eine empirische Funktion hat (Mayring 2015, 18). Es gilt jedoch in Bezug auf die Skalen zu betonen, dass sich die quantitative und qualitative Analyse nicht gegenseitig ausschließen, sondern eine Vereinbarung der beiden Ansätze im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse durch die Umsetzung einer dreigliedrigen Phase, welche den Fokus zunächst auf den qualitativen, danach auf den quantitativen und abschließend wieder auf den qualitativen Aspekt richtet, möglich ist (Mayring 2015, 19 f.). Dabei steht am Anfang im Sinne eines qualitativen Vorgehens die zur Analyse auf der wissenschaftlichen Fragestellung basierende Kategorisierung

(Mayring 2015, 20). Darauf aufbauend folgt eine auf einer quantitativen Ausrichtung basierende Analyse der gewonnenen Daten, die dann zu guter Letzt aus qualitativer Sicht unter Rückbezug auf das ausgehende Forschungsinteresse interpretiert wird (Mayring 2015, 21). Hier gilt es bezüglich der qualitativen Ausrichtung nochmals die Bedeutung einer genauen Bezeichnung der quantitativen Operationen sowie das anschließende Zurückführen der Ergebnisse zu betonen (Mayring 2015, 22).

In Anlehnung an das soeben Erläuterte ist es demnach möglich in Bezug auf die qualitative Ausrichtung unterschiedliche Aufgaben und Schwerpunkte zu bestimmen. Zu den zentralen Aufgaben qualitativen Arbeitens gehören zunächst die Formulierung einer Hypothese und die Bestimmung einer Theorie, wobei es hierfür von Nöten ist, die für die Untersuchung relevanten Faktoren zu bestimmen und wenn möglich deren wechselseitige Beziehung zu erläutern (Mayring 2015, 22). Auch die Überprüfung der Hypothesen und Theorien zählt zu den qualitativen Kernbereichen, wobei es dabei insbesondere hinsichtlich unbeschränkter Theorien und verallgemeinerter Gesetzbehauptungen zu einer Einschränkung oder Umformulierung der selbigen kommen kann (Mayring 2015, 25). In Hinsicht auf die Schwerpunktsetzung bleibt zu sagen, dass qualitatives Arbeiten sowohl bei Pilotstudien als auch bei Vertiefungen, Einzelfallstudien, Prozessanalysen und Klassifizierungen zum Tragen kommt. Während man unter Pilotstudien die Konzeption und Überarbeitung eines Kategoriensystems zur freien Auseinandersetzung mit dem Gegenstand begreift, sieht die Vertiefung ihren Nutzen darin, einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Verfahrens zu leisten, indem unter anderem die Nachvollziehbarkeit, die kausale Interpretation, das Bekräftigen sowie das Vornehmen von zusammenhängenden Ergänzungen und Erläuterungen im Fokus des Forschenden stehen (Mayring 2015, 23). Die Einzelfallstudien sind aufgrund ihrer eher offenen, deskriptiven und interpretativen Methodik für individuelle oder stichprobenartige Analysen angelegt (Mayring 2015, 23), während die Prozessanalyse ergänzende Informationen zur Konstruktion des Prozesses beisteuern kann und dabei von der Grundannahme ausgeht, dass es sich um individuelle und somit äußerst verschiedene und in sich fließende Abläufe handelt (Mayring 2015, 24). Die Klassifizierungen machen es sich zum Ziel, eine deskriptive oder integrierende Konstruktion vorzunehmen (Mayring 2015, 24 f.). Erstere ordnet, strukturiert und beschreibt in diesem Sinne gewonnene Erkenntnisse, wobei die Grundlage hierfür zuvor definierte, theoretisch fundierte und empirisch zu erhebende Ordnungsgesichtspunkte sind (Mayring 2015, 24). Die integrierende Konstruktion geht hingegen davon aus, dass die Klassifizierung selbst das Analyseziel repräsentiert, indem sie entweder einen Beitrag

zur Erläuterung des Materials leistet oder als leitende Formel erkennbar aus dem beschriebenen Material hervorgeht (Mayring 2015, 24 f.).

6.1.3 Die qualitative Inhaltsanalyse

Nun soll auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse zu den Teilbegriffen abschließend der Ausdruck der qualitativen Inhaltsanalyse erläutert werden, wobei zur Klärung ein Definitionsversuch sowie eine Auflistung der zentralen Merkmale erfolgen, um darauf aufbauend den detaillierten Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse darzulegen und die dabei verwendeten Techniken zu beschreiben. Der Begriff der qualitativen Inhaltsanalyse versteht sich als Entwicklung einer systematisch-interpretativ ausgelegten Methodik, „die an den in jeder Inhaltsanalyse notwendig enthaltenen qualitativen Bestandteilen ansetzt, sie durch Analyseschritte und Analyseregeln systematisiert und überprüfbar macht“, wobei es zu einer sinnvollen Kombination zwischen qualitativen und quantitativen Schritten kommt (Mayring 2015, 50). Im Folgenden soll auf die wesentlichen Merkmale eingegangen werden, die die qualitative Inhaltsanalyse charakterisieren. Zunächst einmal ist das Material, in den Kommunikationszusammenhang eingebettet, wobei hier die Bezugsangabe und die Interpretation unter stetigem Rückbezug auf den Kontext eine elementare Rolle spielen (Mayring 2015, 50). Ein weiteres Kennzeichen ist das systematische und regelgeleitete Vorgehen, das heißt die Ausrichtung der gesamten Analyse an zuvor definierten Regeln, die im Hinblick auf die einzelnen Analyseschritte und die einzuhaltende Reihenfolge ein zergliedertes und auf den Untersuchungsgegenstand und die Fragestellung angepasstes Ablaufmodell erfordern (Mayring 2015, 50 f.). Daraus lässt sich ableiten, dass die Bildung von Kategorien von essenzieller Bedeutung ist, da diese einerseits als zentrales Analyseinstrument fungieren und andererseits das Forschungsziel konkretisieren (Mayring 2015, 51). So werden die gewonnenen Ergebnisse vergleichbar und es kann eine Einschätzung der Reliabilität vollzogen werden (Mayring 2015, 52). Des Weiteren stehen dabei der konkrete Analysegegenstand und seine Adäquatheit und nicht die verwendete Technik im Fokus (Mayring 2015, 52). Für den gesamten Analyseprozess und die dabei getroffenen Entscheidungen ist es außerdem von Bedeutung, dass diese theoriegeleitet sind und sich die Ausführung der Fragestellung und die Feinanalyse an theoretischen Argumenten ausrichten (Mayring 2015, 52 f.). Daher werden zielführend die relevanten und aktuellen Erkenntnisse der Forschung herangezogen und der Aspekt der Validität wird in den Vordergrund gerückt (Mayring 2015, 53). Die drei Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität sind insbesondere in der Pilotphase der qualita-

tiven Inhaltsanalyse von Bedeutung, da ihre Überprüfung das Finden von Fehlerquellen ermöglicht, was letztendlich zur Verbesserung des Analyseinstruments beiträgt (Mayring 2015, 53). Auch eine Überprüfung der spezifischen Verfahren und Kategoriensysteme durch dokumentierte Pilotstudien stellt ein Merkmal qualitativer Inhaltsanalysen dar und leistet einen Beitrag zur Vergleichbarkeit (Mayring 2015, 52). Als zentrale Eigenschaft ist schließlich noch der Einbezug quantitativer Analyseschritte zu erwähnen, die es durch ein integratives Methodenverständnis ermöglichen, verallgemeinerte Aussagen zu den interpretierten Ergebnissen zu tätigen, und eine ausführliche Beschreibung, Begründung und Interpretation der angewandten quantitativen Schritte erfordern (Mayring 2015, 53). Daraus lässt sich der allgemeine Ablauf eines inhaltsanalytischen Verfahrens ableiten, dessen Ausgangspunkt die Festlegung des Materials ist (Mayring 2015, 62). Darauf aufbauend erfolgt bezugnehmend auf den Untersuchungsgegenstand eine Analyse zur Beschreibung der Entstehungssituation und zur Erläuterung der formalen Charakteristika (Mayring 2015, 62). Dabei ist es von Nöten eine detaillierte Skizzierung der involvierten Personen, der Entstehungsbedingungen sowie der formalen Konzeption abzugeben (Mayring 2015, 55). Danach folgen die Klärung der Analyseausrichtung und die theoretische Differenzierung der Fragestellung (Mayring 2015, 62). Im Sinne einer Konkretisierung wird dabei formuliert, welcher Aspekt der inhaltsanalytischen Kommunikation im Fokus steht und an welche Forschungsgrundlage das Vorhaben anknüpft (Mayring 2015, 59 f.). In einem nächsten Schritt folgt die Entwicklung des Kategoriensystems. Hierfür ist es erforderlich, eine passende Analysetechnik zu bestimmen, darauf aufbauend ein konkretes Ablaufmodell zu entwickeln und die einzelnen Kategorien des verwendeten Systems festzulegen und zu definieren (Mayring 2015, 62). In Bezug auf die Definition der Analyseeinheiten ist eine präzise Bestimmung der Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit von essenzieller Bedeutung (Mayring 2015, 61). Im Anschluss folgt unter Einhaltung aller Vorgaben die Analyse des Materials, wobei hier eine Rücküberprüfung des Kategoriensystems vorgenommen wird, die zu einer Überarbeitung der Analyseeinheiten und somit auch zu einer Neuanalyse des Untersuchungsgegenstands führen kann (Mayring 2015, 62). Abschließend folgen die Zusammenfassung und die Interpretation der Ergebnisse, deren Aussagekraft zudem anhand von inhaltsanalytischen Gütekriterien überprüft werden kann (Mayring 2015, 62). Bei dem dargelegten Ablauf handelt es sich lediglich um ein allgemeines Modell, welches in der praktischen Anwendung stets an die jeweilige Fragestellung und somit auch an das herangezogene Material angepasst werden muss (Mayring 2015, 61).

Nun seien noch die verwendeten Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse beschrieben, die sich in die drei Grundformen Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung unterteilen lassen (Mayring 2015, 67). Während sich die Zusammenfassung darauf fokussiert, eine Reduktion auf die zentralen Inhalte vorzunehmen, setzt sich die Explikation damit auseinander, durch den gezielten Einbezug ergänzender Materialien einzelne Textstellen aus inhaltlicher Sicht zu verdeutlichen (Mayring 2015, 67). Die dritte Technik, die der Strukturierung, setzt sich zum Ziel „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2015, 67). Des Weiteren kann jede Technik nochmals in Unterformen unterteilt werden, sodass die Zusammenfassung auf die gleichnamige Zusammenfassung oder die induktive Kategorienbildung zurückgreift, die Explikation eine enge oder weite Kontextanalyse verwendet und die Strukturierung bei der deduktiven Kategorienanwendung formal, inhaltlich, typisierend oder skalierend sein kann (Mayring 2015, 68).

6.1.4 Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Im Folgenden soll aufgrund seiner Bedeutung für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit näher auf die Strukturierung eingegangen werden. Wie bereits erläutert, handelt es sich dabei um eine Technik der qualitativen Inhaltsanalyse, deren Fokus auf der Struktur des Materials liegt und dabei mithilfe des Kategoriensystems gezielt Inhalte herausfiltert, die dieser entsprechen (Mayring 2015, 97). Charakterisiert wird diese Technik von den verwendeten Strukturierungsdimensionen, welche im Sinne einer genauen Bestimmung zum einen aus der Fragestellung abgeleitet werden und zum anderen theoretisch fundiert sein müssen (Mayring 2015, 97). Erst auf dieser Grundlage kann einerseits im Rahmen eines dreischrittigen Auswahlverfahrens, auf das im dritten Unterkapitel nochmals detaillierter eingegangen wird, festgelegt werden, unter welchen Bedingungen bestimmte Inhalte einer Kategorie zugeordnet werden können, und nur so können andererseits die definierten Kategorien nochmals in Bezug auf ihren Ausprägungsgrad ausdifferenziert werden (Mayring 2015, 97). Wie bereits angesprochen, kann auch bei der strukturierenden Inhaltsanalyse nochmals zwischen einer formalen, inhaltlichen, typisierenden und skalierenden Strukturierung unterschieden werden (Mayring 2015, 97). Hinsichtlich des Ablaufschemas kommt es aufgrund dieser Unterteilung lediglich bei der Festlegung der Strukturierungsdimensionen und bei der Ergebnisaufbereitung zu Abweichungen (Mayring 2015, 99).

Im Folgenden soll nun detaillierter auf die einzelnen Formen eingegangen werden, wobei der Schwerpunkt in Anlehnung an das Untersuchungsvorhaben auf der skalierenden Strukturierung liegt. Die formale Strukturierung möchte „die innere Struktur des Materials nach bestimmten formalen Strukturierungsgesichtspunkten herausfiltern“ (Mayring 2015, 97). Die erste Besonderheit liegt dabei in der Wahl des verwendeten Kriteriums, da hier eine Entscheidung darüber gefällt werden muss, ob auf ein syntaktisches, thematisches, semantisches oder dialogisches Attribut zurückgegriffen wird (Mayring 2015, 100 f.). Während eine syntaktische Ausrichtung verstärkt auf sprachliche Formulierungen achtet, setzt sich das thematische Kriterium auf einer inhaltlichen Ebene mit dem Untersuchungsgegenstand auseinander (Mayring 2015, 100). Das semantische Kennzeichen analysiert die Wechselbeziehung von bedeutungstragenden Einheiten, während der dialogische Aspekt die gesprochenen Redebeiträge in den Fokus rückt (Mayring 2015, 101). Das zweite Merkmal der formalen Strukturierung betrifft die Ergebnisaufbereitung, welche im Rahmen eines zweiseitigen Vorgehens die Bestimmung einer Feinstruktur sowie die darauf aufbauende Gewinnung einer übergeordneten Struktur vorsieht (Mayring 2015, 101). Die inhaltliche Strukturierung hingegen „will Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen“ (Mayring 2015, 99). In diesem Sinne fokussiert sie die gezielte Herausarbeitung von Materialinhalten mithilfe theoriegeleiteter Ober- und Unterkategorien, die eine Textbearbeitung unter Rückgriff auf das methodische Vorgehen der skalierenden Strukturierung, auf die im Folgenden noch detailliert eingegangen wird, ermöglichen und anschließend eine Zusammenfassung des paraphrasierten Materials erlauben (Mayring 2015, 103). Das Vorhaben, „markante Ausprägungen im Material [zu] finden und diese genau [zu] beschreiben“, um sie auf eine Typisierungsdimension zurückzuführen, geht auf die typisierende Strukturierungsform zurück (Mayring 2015, 99). Charakteristisch für diese Form ist, dass der Untersuchungsschwerpunkt unter Rückgriff auf das methodische Vorgehen der skalierenden Strukturierung auf der Erfassung von Individuen und Merkmalen liegt, die als markant angesehen werden, wobei es sich in diesem Sinne um extreme Ausprägungen, Ausrichtungen von hohem theoretischem Interesse oder um besonders häufig auftretende Erscheinungen handeln kann (Mayring 2015, 103). Trotz seines ökonomischen Vorteils sei jedoch abschließend noch darauf hingewiesen, dass der Einsatz der typisierenden Strukturierung zur Verallgemeinerung und Verzerrung der Materialinhalte neigen kann (Mayring 2015, 106). Wie bereits erwähnt, soll nun im Anschluss in Abschnitt 6.1.5 noch im Detail auf die skalierende Strukturierung eingegangen werden, da diese die Grundlage für die

Planung und Durchführung der Inhaltsanalyse im Rahmen des praktischen Teils dieser Arbeit darstellt.

6.1.5 Die skalierende strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Die skalierende Strukturierung macht es sich zur Aufgabe, „zu einzelnen Dimensionen Ausprägungen in Form von Skalenpunkten [zu] definieren und das Material daraufhin einzuschätzen“ (Mayring 2015, 99). Damit verfolgt die skalierende Strukturierung das Ziel, auf Grundlage eines auf das Material angepassten Kategoriensystems eine Einschätzung der vorhandenen Teilmaterialien auf einer Skala vorzunehmen (Mayring 2015, 106). Hierfür findet in der Regel, ebenso wie im Vorhaben dieser Arbeit, die Ordinalskala Verwendung, welche wie bereits erwähnt das Ziel hat, „[d]as Vorhergehende und [d]ie Ausprägungen [...] in eine Rangordnung [zu] bringen“ (Mayring 2015, 18).

Der Ablauf der strukturierenden Inhaltsanalyse orientiert sich am schon erläuterten Grundschema, weist jedoch Besonderheiten auf, weshalb der genaue Ablauf nochmals illustriert werden soll (Mayring 2015, 106). In einem ersten Schritt erfolgt zunächst die Bestimmung der Analyseeinheiten (Mayring 2015, 107). Darauf aufbauend werden im zweiten Schritt Strukturierungsdimensionen in Form von Einschätzungsdimensionen festgelegt, wobei es sich dabei um die Ausprägung der Variablen handelt, die in ordinalskaliert Form dargelegt werden (Mayring 2015, 106). Die Variablen stehen somit in direktem Bezug zur Ausgangsfrage und repräsentieren die darin enthaltenen Aspekte (Mayring 2015, 108). Danach folgen die Bestimmung der Skalenpunkte und die Zusammenstellung des Kategoriensystems, wobei insbesondere bei der Formulierung von Restkategorien Vorsicht geboten ist, da diese fallbezogen unterschiedlich ausfallen können (Mayring 2015, 108). Die anschließende kategorienbezogene Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln wird gefolgt vom Materialdurchlauf, zu dem die Bezeichnung und die Einschätzung der Fundstellen gehören (Mayring 2015, 107). Bei dem die Formulierung betreffenden fünften Schritt kann es von Vorteil sein, einen Kodierleitfaden heranzuziehen, der als Anweisungsgrundlage dient und im Laufe der Einschätzung kontinuierlich und systematisch erweitert wird (Mayring 2015, 108). Außerdem gilt es hinsichtlich der Fundstellenbearbeitung hervorzuheben, dass diese in ihrer Funktion als Auswertungseinheit durch die Markierung mit Buntstiften oder Randnotizen entsteht (Mayring 2015, 108) und eine Einschätzung dieser Stellen auf der zuvor definierten Skala erfolgt (Mayring 2015, 106). Nach diesem Schritt, dem ersten Durchlauf, kann eine Revision oder Überarbeitung des Kategoriensystems und seiner Definitionen von Nöten ist,

weshalb eine Durchführung des vollständigen, finalen Materialdurchlaufs erst danach angeraten wird (Mayring 2015, 108). Schließlich folgt der achte Schritt, die Ergebnisaufbereitung, wobei die Wahl der Ausrichtung hier keinen allgemeinen Regeln folgt, sondern von der konkreten Fragestellung abhängig ist, sodass die Einschätzungen auf Basis einer quantitativen Analyse nach der Häufigkeit, der Kontingenz oder der Konfiguration erfolgen (Mayring 2015, 106).

6.1.6 Potenziale und Grenzen der Methode

Im Rahmen dieser Darstellung der Potenziale und Grenzen der Methode soll zunächst näher auf die Gütekriterien eingegangen werden, wobei hier eine Unterscheidung zwischen klassischen und spezifisch inhaltsanalytischen Gütekriterien getroffen werden kann. Zu den klassischen Gütekriterien ist zu sagen, dass bisweilen die Anforderungen an Reliabilität sowie die Forderungen nach Validität fast vollständig nicht erfüllt werden, wobei die Reliabilität im Sinne der Zuverlässigkeit die Stabilität, Genauigkeit, Konstanz und die Konditionen der Messung im Blick hat und die Validität die Gültigkeit der Messung fokussiert (Mayring 2015, 123). Dabei kann die Reliabilität anhand eines Re-Tests, eines Parallel-Tests oder durch die Split-half-Methode überprüft werden und die Validität wird durch ein Außenkriterium, die Vorhersagevalidität, die Konstruktvalidität oder die Überprüfung einer Extremgruppe bestimmt (Mayring 2015, 123 f.). Die Problematik einer Übertragung der klassischen Gütekriterien auf die inhaltsanalytische Forschung liegt zum einen darin, dass zur Überprüfung der Reliabilität oftmals die Inter-coderreliabilität herangezogen wird, was bedeutet, dass die Analyse von mehreren Individuen durchgeführt wird und die Ergebnisse danach miteinander verglichen werden, wodurch jedoch vorrangig die Objektivität, das heißt die Personenunabhängigkeit, erfasst wird (Mayring 2015, 124). Zum anderen stellt es bei inhaltsanalytischen Auswertungen von sprachlichem Material die Regel dar, dass diese unterschiedliche Interpretationsansätze aufweisen (Mayring 2015, 124). Diese Aspekte können aufgrund der Abhängigkeit der Validität von der Reliabilität auf die Validität übertragen werden, obgleich hier die Zirkularität von Validierungen eine zusätzliche Herausforderung für die Messung der Validität darstellt (Mayring 2015, 125). Aufgrund dieser Einschränkungen bei der Verwendung klassischer Gütekriterien gilt es daher für die qualitative Forschung verstärkt eigene Gütekriterien zu entwerfen. Hierfür kann die Überlegung von Klaus Krippendorff (1980) herangezogen werden, der bei der Konzeptionierung der Gütekriterien sowohl die Anwendung der Kategorien auf das Material als auch die Konstruktion der Kategorien im

Blick hat (Mayring 2015, 126). Zur Überprüfung der Reliabilität empfiehlt er, die Stabilität, die Reproduzierbarkeit und die Exaktheit zu erfassen und dann für eine Revision der Validität im engeren Sinne die semantische Gültigkeit, die Stichprobengültigkeit, die korrelative Gültigkeit, die Vorhersagegültigkeit, die Konstruktgültigkeit und die kommunikative Validierung zu überprüfen (Krippendorff 1980, 158). In Bezug auf die Validität sind die Kriterien für die Qualität der Inhaltsanalyse damit gleichermaßen material-, ergebnis- und prozessorientiert (Krippendorff 1980, 158). In Bezug auf die Gütekriterien fehlt bisweilen eine systematische und fehlertheoriebasierte Aufstellung, die mithilfe einer Reflexion der Fehlerquellen neue Gütekriterien entwickelt und die Eignung der Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Methode überprüft (Mayring 2015, 128 f.).

Anknüpfend an diese Erkenntnisse soll nun noch auf die Potenziale und Grenzen der inhaltsanalytischen Methode eingegangen werden. Zunächst sei in Bezug auf die Möglichkeiten erwähnt, dass eine sprachlich ausgerichtete Inhaltsanalyse die Anpassung der Auswertungstechnik an den Gegenstand zulässt (Mayring 2015, 130). Außerdem ist der Einsatz der Inhaltsanalyse von einem methodisch kontrolliertem Vorgehen einerseits und der Messbarkeit an den zuvor erläuterten spezifisch inhaltsanalytischen Gütekriterien andererseits gekennzeichnet (Mayring 2015, 130). Ein weiterer Vorteil liegt in der gezielten Vereinigung qualitativer und quantitativer Schritte und darauf aufbauend in der differenzierten Auswertung der Inhalte, die durch die präzise Formulierung der einzelnen Analyseschritte, des Ablaufmodells und der Interpretationsregeln eine wissenschaftliche Ausrichtung ermöglichen (Mayring 2015, 130). Darüber hinaus bietet die qualitative Inhaltsanalyse ausgehend von den drei interpretierenden Grundtechniken der Zusammenfassung, der Explikation und der Strukturierung die Möglichkeit die Methodik bei Bedarf durch den Einbezug benachbarter Disziplinen zu konkretisieren und zu bereichern (Mayring 2015, 130). In Hinblick auf die Begrenzungen sei erwähnt, dass aufgrund des spezifischen Charakters der Inhaltsanalyse die Erstellung eines übergeordneten Untersuchungsplans unumgänglich ist und dass der Untersuchungsgegenstand und die damit verbundene Ausgangsfrage ein regelgeleitetes und systematisches Vorgehen erfordern, ohne dass dabei Einschränkungen der notwendigen Flexibilität vorgenommen werden dürfen (Mayring 2015, 131). Der Fokus sollte somit auf dem Gegenstandsbereich und der Angemessenheit des Vorgehens liegen (Mayring 2015, 131).

6.2 Eingrenzung des Forschungsbereichs und der Materialstichprobe

Im Folgenden soll im Rahmen dieses Kapitels näher auf die Eingrenzung des Forschungsbereichs und der Materialstichprobe eingegangen werden. Hierfür wird in beiden Fällen zunächst ein theoretischer Bezug zu Philipp Mayring (2015) hergestellt, um darauf aufbauend die für die praktische Durchführung der Analyse relevanten Eingrenzungen des Forschungsbereichs und der Materialstichprobe vorzunehmen.

6.2.1 Eingrenzung des Forschungsbereichs

Zur Eingrenzung des Forschungsbereichs muss in Anlehnung an das bereits erläuterte allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell zunächst die Richtung der Analyse definiert werden (Mayring 2015, 62). Wie bereits erwähnt, handelt es sich dabei um die Bestimmung und Beschreibung des grundsätzlichen Umgangs mit dem sprachlichen Material (Mayring 2015, 58). Daher gilt es den zu analysierenden Text als Teil einer Kommunikationskette anzusehen und ihn in das inhaltsanalytische Kommunikationsmodell einzubetten (Mayring 2015, 58 f.). Dieses Modell geht davon aus, dass es verschiedene Bereiche gibt, an denen sich eine Inhaltsanalyse ausrichten kann. Zunächst besteht unter anderem im Rahmen von Dokumentenanalysen die Möglichkeit, etwas über den Gegenstand selbst auszusagen, wobei ein Text neben seinen sigmatischen, pragmatischen, semantischen und syntaktischen Charakteristiken auch nonverbale Elemente aufweisen kann (Mayring 2015, 59). Eine weitere Option stellt das Hervorheben des soziokulturellen Hintergrundes des Gegenstands dar, wobei diese Ausrichtung insbesondere im Bereich der Literaturwissenschaft vorzufinden ist (Mayring 2015, 58 f.). Die Ausrichtung am Kommunikator ermöglicht es hingegen, den emotionalen und den kognitiven Kontext oder den Handlungshintergrund zu erfassen (Mayring 2015, 59). Während durch den emotionalen Hintergrund Zustände, Beziehungen und Bezüge erfasst werden, beschäftigt sich der kognitive Hintergrund mit dem Bedeutungshorizont, dem Wissenshintergrund sowie den Erwartungen, Interessen und Einstellungen, wobei die Analyse des Handlungshintergrundes das Nachvollziehen von Intentionen, Machtressourcen oder bisherigen Handlungen anstrebt (Mayring 2015, 59). Die letzte Ausrichtungsmöglichkeit orientiert sich an den Zielpersonen beziehungsweise -gruppen und untersucht beziehungsweise auf diese, welche intendierten und nicht intendierten Wirkungen und Veränderungen in der Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand auftreten (Mayring 2015, 59). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit handelt es sich bei dem verwendeten Material um ausgewählte staatlich zugelassene Schulsprachbücher. Durch die Auseinandersetzung mit diesen sollen

Aussagen über den Gegenstand in Hinblick auf das Vorhandensein bestimmter Merkmale getroffen werden, wobei diese im folgenden Unterkapitel noch detailliert dargelegt werden. Demnach fokussiert sich die Ausrichtung in Anlehnung an das inhaltsanalytische Kommunikationsmodell auf einen im Text behandelten Gegenstand mit der Intention, bestimmte Aspekte herauszufiltern.

In Hinsicht auf die für die praktische Durchführung der Analyse relevante Eingrenzung beschränkt sich der Forschungsbereich in Anlehnung an die ausgehende Fragestellung allem voran auf die im Lernbereich vier des bayerischen LehrplanPLUS der Grundschule im Fach Deutsch für die Klassen drei und vier aufgeführten grammatikalischen Inhalte. Daher werden ausschließlich die inhaltlichen Schwerpunkte aus dem Unterlernbereich 4.3 „Strukturen in Wörtern, Sätzen, Texten untersuchen und verwenden“ aufgegriffen. Zu besagten Themen zählen die mehrfach zusammengesetzten Wörter unter Verwendung von Wortbausteinen, die Veränderung der Wortbedeutung und der Wortart anhand von Wortbausteinen, die Wortfamilien, die zusammengesetzten Wörter, die Merkmale und die Anwendung von Nomen, Verben, Adjektiven, Artikeln und Pronomen sowie die Zeitformen der Verben, die Wortfelder, die wörtliche Rede und der Redebegleitsatz, die Satzarten und Satzzeichen, die Bindewörter, das Verändern von Sätzen, die Satzglieder und die Veränderung des Falls (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 168 f.). Die letzten zwei aufgelisteten Kompetenzen des Unterlernbereichs 4.3, welche sich auf das Untersuchen und Beschreiben von Texten sowie auf das Verwenden zutreffender Begriffe fokussieren (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 169), werden hier nicht als eigenständige grammatikalische Schwerpunkte aufgeführt, da sie vielmehr auf- und auszubauende themenübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten darstellen. Aufbauend auf diesen Gedanken erfolgt nun eine Eingrenzung der in den ausgewählten Schulsprachbüchern behandelten Themen. Zum Zweck der Vergleichbarkeit werden lediglich solche lehrplanbezogenen Inhalte berücksichtigt, die in allen besagten Sprachbüchern explizit aufgegriffen werden. Dabei ist es von Bedeutung, dass aus den relevanten Sprachbuchseiten hervorgeht, dass darin die entsprechenden grammatikalischen Themen neu eingeführt und somit auch erläutert und angewandt werden. Hier gilt es zu berücksichtigen, dass die publizierten Bücher innerhalb einer Schulbuchreihe zusammenfassend betrachtet werden, da der Lehrplan für das Fach Deutsch wie bereits erwähnt übergreifend für die dritte und vierte Klasse ausgerichtet ist und die Themen dementsprechend über zwei Schuljahre verteilt in den Schulbüchern platziert werden können. Die Auswirkungen der Konkretisierung des Forschungsbereichs auf die Eingrenzung der

Materialstichprobe insbesondere in Hinblick auf die verwendeten Schulsprachbücher und somit auch auf die untersuchungsrelevanten Schulbuchseiten werden im folgenden Abschnitt 6.2.2 näher erläutert. In Anlehnung an die im LehrplanPLUS aufgelisteten Themen lässt sich nun, wie aus Tabelle 8 zu entnehmen ist, ableiten, welche Inhalte in den jeweiligen Lehrwerksreihen explizit eingeführt und behandelt werden.

Tabelle 8: Lehrplanbezogene Inhalte ausgewählter bayerischer Sprachbuchreihen für die dritte und vierte Klasse der Grundschule

Lehrplanbezogene Inhalte	Sprachbuchreihe						
	Einsterns Schwester	Jo-Jo	Mein Sprachbuch	Das Auer Sprachbuch	ABC der Tiere	Kleblatt	Sprachsteine
Mehrfach zusammengesetzte Wörter (mit Wortbausteinen)	-	X	-	X	X	-	X
Wortbedeutung verändern	X	X	X	X	X	X	X
Wortart verändern	X	X	X	X	X	X	X
Wortfamilien	X	X	X	X	X	X	X
Zusammengesetzte Wörter (Komposita)	X	X	X	X	X	X	X
Nomen: Merkmale und Anwendung	X	X	-	X	X	X	X
Verben: Merkmale und Anwendung	X	X	X	X	X	X	X
Verben: Zeitformen	X	X	X	X	X	X	X
Adjektive: Merkmale und Anwendung	X	X	X	X	X	X	X
Artikel: Merkmale und Anwendung	X	X	X	-	X	X	X
Pronomen: Merkmale und Anwendung	X	X	X	X	X	X	X
Wortfelder	X	X	X	X	X	X	X
Wörtliche Rede und Redebegleitsatz	X	X	X	X	X	X	X
Satzarten und Satzzeichen	X	X	X	X	X	X	X
Bindewörter	X	X	X	X	X	X	X
Sätze verändern	X	X	X	X	X	X	X
Satzglieder	X	X	X	X	X	X	X
Veränderung des Falls	X	X	X	X	X	X	X

Quelle: Eigene Darstellung

Zunächst gilt es diesbezüglich festzuhalten, dass lediglich die Lehrwerkreihen Jo-Jo, ABC der Tiere und Sprachsteine alle lehrplanbezogenen grammatikalischen Schwerpunkte explizit aufgreifen. Die durch Wortbausteine mehrfach zusammengesetzten Wörter finden hingegen sowohl in der Reihe Einsterns Schwester als auch in den Kleeblatt-Sprachbüchern und der Lehrwerkreihe Mein Sprachbuch keine ausdrückliche Nennung. Letztere setzt zudem keinen eigenen Schwerpunkt auf die Merkmale und Anwendung von Nomen. Das Auer Sprachbuch greift dabei aus thematischer Sicht lediglich das Themenspektrum der Artikel nicht auf. Zusammenfassend lässt sich somit unter Rückgriff auf Tabelle 8 festhalten, dass sich der Forschungsbereich aus thematischer Sicht auf die Veränderung der Wortbedeutung und der Wortart, die Wortfamilien, die zusammengesetzten Wörter, die Merkmale und die Anwendung von Verben, Adjektive und Pronomen sowie auf die Zeitformen von Verben, auf die Wortfelder, die wörtliche Rede und den

Redebegleitsatz, die Satzarten und -zeichen, die Bindewörter, die Veränderung von Sätzen, die Satzglieder sowie die Veränderung des Falls eingrenzen lässt.

Zur Vergleichbarkeit ist es außerdem von Nöten, einige der soeben genannten Inhalte wenn nötig nochmals nach ihren einzelnen Schwerpunkten zu unterteilen, sodass sichergestellt werden kann, dass die aufgelisteten grammatikalischen Themen explizit in allen relevanten Lehrwerkreihen vertreten und einzeln aufgeführt sind. Die gezielte Durchsicht der Schulsprachbücher ergibt, dass sich der Forschungsbereich aus grammatikalisch-inhaltlicher Sicht auf die Veränderung der Wortbedeutung sowie auf die Veränderung der Wortart beschränkt, wobei sich Letzteres auf das Bilden von Adjektiven und Nomen mithilfe von Wortbausteinen eingrenzen lässt. Des Weiteren stellen die Wortfamilie und das Thema Zeitformen der Verben unter Rückgriff des Präteritums, des Perfekts und des Futurs ebenso wie die Adjektive unter dem Aspekt der Vergleichsstufen inhaltliche Schwerpunkte dar. Auch die Merkmale und die Anwendung von Pronomen, die Wortfelder, die wörtliche Rede unter Verwendung des vor- und nachgestellten Redebegleitsatzes, die Satzarten und Satzzeichen sowie die Bindewörter repräsentieren nach wie vor relevante Themenspektren. Das Verändern von Sätzen fokussiert aus thematischer Sicht die Umstellprobe, während die Satzglieder in Subjekt und Prädikat, Orts- und Zeitangabe sowie Satzergänzung im dritten Fall und im vierten Fall unterteilt werden. Die Veränderung des Falls erstreckt sich ausschließlich auf die Nomen. Insgesamt lässt sich somit festhalten, dass allem voran thematische Zuspitzungen in Bezug auf die Verben und auf das Verändern von Sätzen vorgenommen werden. Bezugnehmend auf die Satzglieder werden die zweiteiligen Prädikate nicht aufgelistet, da diese ebenfalls nicht in allen Lehrwerkreihen gesondert aufgegriffen werden.

6.2.2 Eingrenzung der Materialstichprobe

Für eine Eingrenzung der Materialstichprobe ist es von Nöten, in Anlehnung an das bereits erläuterte allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell zunächst die Festlegung des Materials, die Analyse der Entstehungssituation und die Beschreibung der formalen Charakteristika des Materials vorzunehmen (Mayring 2015, 62). Wie bereits erwähnt, ist für die Festlegung des Materials erforderlich, den analyserelevanten Corpus im Vorfeld zu bestimmen (Mayring 2015, 54). Da in der Praxis oftmals lediglich eine stichprobenartige Auswahl verwendet werden kann, gilt es hier zu berücksichtigen, dass die Stichprobenziehung durchgängig nach einem bestimmten Modell erfolgt, das Material auf Grundlage der Repräsentativität und Ökonomie ausgewählt wird und eine exakte Definition auf-

weisen kann (Mayring 2015, 55). Die Analyse der Entstehungssituation liefert hingegen Informationen zu den Produktionskonditionen und umfasst die Namen der beteiligten Verfasser und deren Handlungshintergründe, eine Beschreibung der Zielgruppe sowie Angaben zur konkreten Entstehungssituation des Materials unter Berücksichtigung des soziokulturellen Hintergrundes (Mayring 2015, 55). Die Charakteristiken des Materials beschreiben schließlich die Form, in welcher der meist niedergeschriebene Text vorliegt, wobei es in Bezug auf transkribierte Basistexte, deren Ausgangspunkt die gesprochene Sprache ist, zu spezifizieren gilt, dass der Text hier meistens durch weitere Informationen, zum Beispiel durch Beobachtungen, angereichert wird (Mayring 2015, 55).

Wie aus der soeben erläuterten Theorie und den Gedankengängen aus Abschnitt 6.2.1 hervorgegangen ist, folgt nun zunächst die Festlegung des Materials. Bei den ausgewählten Schulsprachbüchern handelt es sich in Anlehnung an die bereits ausführlich in Abschnitt 4.4 beschriebenen zugelassenen Grundschulsprachbücher für das Unterrichtsfach Deutsch gemäß dem bayerischen LehrplanPLUS um in Bayern staatlich zugelassene Lehrwerke der Grundschule. Bei der bewussten Auswahl der Schulsprachbücher steht vor allem die Charakteristik des Materials im Vordergrund, welche auf einem zuvor konzipierten Auswahlplan basiert und insbesondere den repräsentativen Aspekt im Blick hat. In Anlehnung an die in Abschnitt 4.4 aufgelisteten Lehrwerke wird somit zunächst eine Eingrenzung auf die Klassen drei und vier vorgenommen, da eine Auseinandersetzung mit dem Themenschwerpunkt grammatikalischer Inhalte in der Grundschule vor allem in diesen Klassenstufen erfolgt. Hierbei ist es außerdem von Bedeutung, dass die jeweiligen Lehrwerkreihen Sprachbücher für beide Klassenstufen anbieten, da die Inhalte in Anlehnung an den Lehrplan über einen Zeitraum von zwei Jahren vermittelt werden und eine Analyse der Bücher unter Berücksichtigung der Vergleichbarkeit somit nur unter dem Aspekt der Vollständigkeit möglich ist. Daher wird die Inhaltsanalyse der Lehrwerkreihe Karibu aus dem Westermann Bildungsmedien Verlag ausgelassen, da zum Zeitpunkt der Erstellung dieser wissenschaftlichen Arbeit in Bayern lediglich die Ausgaben der Klassen zwei und drei zugelassen sind. Des Weiteren werden die Lehrwerke, um die Vergleichbarkeit zu wahren, auf die reinen Sprachbücher eingegrenzt, weshalb es zu einer Ausgliederung der Lehrwerkreihe Piri aus dem Ernst Klett Verlag, welche laut eigener Aussage ein integrierendes Sprachlehrwerk darstellt, kommt. Des Weiteren betrifft die Eingrenzung der Materialstichprobe die Unterteilung in analoge und digitale Schulbücher. Da im Grundschulunterricht bisweilen immer noch an zahlreichen Schulen vorrangig die analogen Schulsprachbücher Verwendung finden, erfolgt im Sinne der Ökonomie eine Be-

schränkung auf die in Abschnitt 4.4 aufgelisteten analogen Werke. Daraus ergibt sich wie der Tabelle 9 zu entnehmen ist, dass im Rahmen dieser Arbeit insgesamt sieben analoge Lehrwerkreihen und somit vierzehn Schulsprachbücher aus vier unterschiedlichen Verlagen analysiert werden. Zu diesen gehören Einsterns Schwester 3 Themenheft 1, Einsterns Schwester 4 Themenheft 1, das Jo-Jo Sprachbuch 3, das Jo-Jo Sprachbuch 4, Mein Sprachbuch 3, Mein Sprachbuch 4, das Auer Sprachbuch 3, das Auer Sprachbuch 4, das ABC der Tiere Sprachbuch 3, das ABC der Tiere Sprachbuch 4, Kleeblatt 3, Kleeblatt 4 sowie die Sprachbücher Sprachsteine 3 und Sprachsteine 4.

Tabelle 9: Ausgewählte analoge Schulbücher für den Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“

Name	Autor bzw. Herausgeber	Auflage	ISBN	Zulassung Nummer und Datum	Preis in €	
Cornelsen Verlag (Berlin/München)						
Einsterns Schwester – Themenhefte, Bayern	Einsterns Schwester 3: Themenheft 1	- Marion Bauer - Jutta Maurach	1. 2015	978-3-06-083597-3	105/15-GS 26.06.2015	09,25
	Einsterns Schwester 4: Themenheft 1	- Marion Bauer - Jutta Maurach	1. 2016	978-3-06-083608-6	10/16-GS 28.01.2016	09,25
Jo-Jo Sprachbuch, Bayern	Jo-Jo Sprachbuch 3	- Olga Brinster - Isabelle Lux	1. 2015	978-3-06-083086-2	86/15-GS 19.06.2015	19,50
	Jo-Jo Sprachbuch 4	- Olga Brinster - Cornelia Holzer	1. 2015	978-3-06-083088-6	154/15-GS 20.10.2015	19,50
Mein Sprachbuch, Bayern	Mein Sprachbuch 3	- Gabi Hahn und andere	1. 2015	978-3-7627-0514-7	64/15-GS 02.06.2015	19,99
	Mein Sprachbuch 4	- Sandra Duscher und andere	1. 2015	978-3-7627-0520-8	166/15-GS 16.11.2015	19,99
Ernst Klett Verlag (Stuttgart)						
Das Auer Sprachbuch	Das Auer Sprachbuch 3	- Ruth Dolenc-Petz und andere	1. 2015	978-3-12-006727-6	48/15-GS 15.05.2015	20,75
	Das Auer Sprachbuch 4	- Ruth Dolenc-Petz und andere	1. 2016	978-3-12-006734-4	54/16-GS 01.06.2016	20,75
Mildenerger Verlag (Offenburg)						
ABC der Tiere	ABC der Tiere 3 Sprachbuch	- Klaus Kuhn	1. 2016	978-3-619-34231-0	43/16-GS 09.05.2016	18,99
	ABC der Tiere 4 Sprachbuch	- Klaus Kuhn	1. 2021	978-3-619-44231-7	67/21-GS+ 28.05.2021	18,99
Westermann Bildungsmedien Verlag (Braunschweig)						
Kleeblatt, Bayern	Kleeblatt 3 Das Sprachbuch	- Wolfgang Menzel	15. Serie A	978-3-507-43373-1	75/15-GS 11.06.2015	21,50
	Kleeblatt 4 Das Sprachbuch	- Wolfgang Menzel	16. Serie A	978-3-507-43374-8	70/16-GS 07.07.2016	21,50
Sprachsteine, Bayern	Sprachsteine 3 Sprachbuch	- Cordula Atzhorn und andere	15. Serie A	978-3-425-12703-3	57/15-GS 21.05.2015	20,95
	Sprachsteine 4 Sprachbuch	- Cordula Atzhorn und andere	16. Serie A	978-3-425-12704-0	55/16-GS 01.06.2016	20,95

Quelle: In Anlehnung an Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2021b), 5 f.

Der Tabelle 9 können außerdem zur Analyse der Entstehungssituation die Namen der einzelnen Autoren entnommen werden. Für nähere Informationen zum Handlungshintergrund und zur Entstehungssituation unter Berücksichtigung des soziokulturellen Hintergrunds sei zur ausführlichen Erläuterung in Bezug auf das Verfassen und den Zulassungsprozess von Schulbüchern auf Kapitel 4 verwiesen, in dem bereits im Detail auf den gesamten Zulassungsprozess und die damit implizierten Intentionen und involvierten Personen eingegangen wurde, wobei die Zielgruppe in diesem Fall auf den Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Klassen an bayerischen Grundschulen liegt. Abschließend sei noch in Hinblick auf die formalen Charakteristiken des Materials gesagt, dass es sich bei allen in Tabelle 9 aufgelisteten Schulsprachbüchern wie bereits erwähnt um analoge Werke handelt, die ausschließlich in schriftlicher Form vorliegen, sodass das Urmaterial keiner Veränderung unterzogen wurde.

Für die praktische Durchführung der Analyse ist es in Anlehnung an die ausgehende Fragestellung außerdem von Bedeutung, eine Eingrenzung der Schulbuchseiten in Abhängigkeit von dem primär verfolgten Ziel vorzunehmen, wobei hier die Einführung der in Abschnitt 6.2.1 ausgewählten grammatikalischen Inhalte im Vordergrund steht. Damit liegt der Fokus auf der Funktion des Schulbuchs, systematisch Wissensinhalte einzuführen und zu vermitteln (Wiater 2003, 3), wobei es von Bedeutung ist, dass dieses Wissen bewusst strukturiert und präsentiert wird (Lutz 2017, 29). In Bezug auf die Einführung grammatikalischer Inhalte im Sprachschulbuch kann das Strukturmodell von Josef Ametsbichler (2016) zum Lernbereich „Sprache untersuchen“ herangezogen werden, welches vorsieht, dass eine Sprachbegegnung, eine Sprachbesinnung und eine Sprachanwendung des grammatikalischen Phänomens erfolgen muss (Ametsbichler 2016c, 161). Deshalb wird bei der Einführung eines Sprachphänomens zunächst eine Sprachsituation dargestellt, auf der aufbauend die Funktion der Sprachform abgeleitet wird und die entsprechenden Spracherkenntnisse in der Regel in Form von graphisch hervorgehobenen und zusammenfassenden Übersichten formuliert und festgehalten werden (Ametsbichler 2016c, 161). Abschließend erfolgt dann das Wiedererleben des Gelernten anhand von Übungen (Ametsbichler 2016c, 161). Auf Grundlage dieser Überlegungen lässt sich für eine spätere praktische Durchführung der Analyse festhalten, dass aus den ausgesuchten Lehrwerken lediglich solche Sprachbuchseiten herangezogen werden, die im engen Sinne das Ziel verfolgen, ein ausgewähltes grammatikalisches Thema einzuführen und dabei die Trias der Sprachbegegnung, Sprachbesinnung und Sprachanwendung berücksichtigen. Somit werden Buchseiten, deren primäres Ziel das Einüben und Anwenden von

Sprachphänomen ist und die insbesondere den Aspekt der Sprachbesinnung nicht explizit berücksichtigen, nicht hinzugezählt, unabhängig davon, ob sie im entsprechenden Kapitel, an anderer Stelle als Anhang oder als abschließende Zusammenfassung am Ende des Schulbuchs aufgeführt sind. Ebenfalls werden zusammenfassende und abschließende Einheiten, welche in der Regel am Ende eines Kapitels beziehungsweise zur Vor- oder Nachbereitung am Anfang oder am Ende des Schulbuchs platziert werden, nicht als Seiten zur Einführung eines grammatikalischen Sprachphänomens gewertet. Gleiches gilt, wenn der Inhalt bereits zuvor im Sprachbuch eingeführt wurde. Das heißt, dass eine Seite beziehungsweise mehrere Seiten lediglich als Einführungseinheit gewertet werden, wenn besagtes Sprachphänomen im Rahmen der Lehrwerkreihe bei der Durchsicht von vorne nach hinten, also gemäß der chronologischen Anordnung der Seiten, zum ersten Mal im Sinne einer Introduction aufbereitet wird. Da die Lehrwerkreihen wie bereits erwähnt klassenstufenübergreifend analysiert werden, bedeutet das auch, dass ein in der vierten Jahrgangsstufe aufbereitetes grammatikalisches Sprachphänomen, sollte es schon im Sprachbuch der dritten Klasse eingeführt worden sein, nicht zur Materialstichprobe zählt, da die entsprechenden Seiten in diesem Fall als Wiederholung gewertet und eingestuft werden.

6.3 Das Kategorienraster

Im Folgenden fokussiert die Arbeit im ersten Unterkapitel zunächst in Anlehnung an die in Abschnitt 6.1 gewonnenen Erkenntnisse die Bestimmung der Analysetechnik sowie die Festlegung des entsprechenden Ablaufmodells. Hierfür werden allem voran die jeweils relevanten theoretischen Grundlagen dargelegt, auf deren Basis daraufhin ein praktischer Bezug zu diesem Forschungsvorhaben hergestellt wird. Darauf aufbauend folgt die Definition der Analyseeinheiten, welche ihren Fokus zunächst auf die Bestimmung der Analyseeinheiten und im Anschluss daran auf die Festlegung der Einschätzungsdimensionen richtet. Abschließend folgt auf dieser Grundlage im letzten Unterkapitel die Festlegung und Definition der einzelnen Kategorien. Hierfür werden zunächst die Ausprägungsmöglichkeiten der Analyseeinheiten bestimmt und in einem zweiten Schritt in Form eines Kodierleitfadens zu jeder einzelnen Kategorie eine Definition sowie entsprechende Kodierregeln und Indikatoren formuliert.

6.3.1 Bestimmung der Analysetechnik und Festlegung des Ablaufmodells

Zunächst gilt es somit als Grundlage für die Definition eines Kategorienrasters in Anlehnung an das allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell nach Philipp Mayring die Analysetechnik zu bestimmen und das dabei verwendete Ablaufmodell festzulegen (Mayring 2015, 62).

In Hinblick auf Ersteres ist zunächst bezugnehmend auf die bereits in Abschnitt 6.1 aufgeführten Informationen zu sagen, dass die Bestimmung der Analysetechnik impliziert, dass Texte auf der Grundlage von Regeln und Theorien in Anlehnung an eine bestimmte Vorgehensweise in ihrer Grundstruktur erfasst werden und eben diese Technik bei der Durchführung einer Inhaltsanalyse im Vorfeld benannt und erläutert werden muss (Mayring 2015, 65). Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit findet die Grundtechnik der Strukturierung Verwendung, welche wie schon angemerkt, das grundsätzliche Ziel verfolgt mithilfe der angewandten Technik das Material zu filtern, es einzuschätzen oder es einem Querschnitt zu unterlegen (Mayring 2015, 67). Aufgrund dessen handelt es sich um eine deduktive Form der Kategorienanwendung, bei der das kategorienbasierte System bereits im Vorfeld definiert wird (Mayring 2015, 68). Die Inhaltsanalyse dieser Abhandlung greift in diesem Fall zur Einschätzung der vorliegenden Schulsprachbücher auf die Grundtechnik der skalierenden Strukturierung zurück. Diese Untergruppe der grundlegenden Strukturierungstechniken macht es sich zur Aufgabe, eine Einschätzung des Materials unter Rückgriff auf Skalen vorzunehmen (Mayring 2015, 68). Hierfür ist es zunächst von Nöten, eine Struktur in Form von zuvor definierten Dimensionen festzulegen und mithilfe dieser entsprechende Textteile gezielt herauszufiltern (Mayring 2015, 97). Darauf aufbauend impliziert die Skalierung das Heranziehen einer Ordinalskala, welche durch die Ausprägungen der Variablen eine Einschätzung des Materials ermöglicht (Mayring 2015, 106). Zusammenfassend lässt sich somit bezugnehmend auf das erste Anliegen dieses Unterkapitels, der Bestimmung der Analysetechnik, festhalten, dass diese wissenschaftliche Arbeit auf die inhaltsanalytische Technik der skalierenden Strukturierung in ordinalskalierte Form zurückgreift. Die abschließende quantitative Analyse fokussiert dabei im Rahmen der zusammenfassenden Einschätzung insbesondere den Häufigkeitsaspekt.

In Hinblick auf die Festlegung des Ablaufmodells gilt es zunächst auf Grundlage der soeben getroffenen und erläuterten Entscheidung über die Analysetechnik zu sagen, dass die einzelnen Schritte den Anforderungen eines ordinalskalierten und strukturierenden Vorgehens gerecht werden müssen. In Anlehnung daran umfasst das Ablaufmodell ins-

gesamt acht Schritte (Mayring 2015, 107). Zu diesen zählen, wie bereits ausführlich und detailliert in Abschnitt 6.1.5 erläutert, die Bestimmung der Analyseeinheiten, die Festlegung der Einschätzungsdimensionen, die Bestimmung der Skalenpunkte und die Zusammenstellung des Kategoriensystems, die Formulierung von entsprechenden Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln, die Fundstellenbezeichnung, deren Einschätzung, die Überarbeitung der Kategorien sowie die abschließende Häufigkeitsanalyse der Einschätzungen (Mayring 2015, 107).

6.3.2 Definition der Analyseeinheiten

Im weiteren Verlauf gilt es nun in Anlehnung an das allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell nach Philipp Mayring gemäß dem siebten Schritt das Augenmerk auf die Definition der Analyseeinheiten zu legen (Mayring 2015, 62). Da sich diese Arbeit wie schon ausführlich in Abschnitt 6.3.1 erläutert der skalierenden strukturierenden Inhaltsanalyse bedient, wird für das weitere Vorgehen das entsprechende Ablaufmodell herangezogen. Gemäß diesem Modell werden in einem ersten Schritt die Analyseeinheiten bestimmt, um darauf aufbauend die Einschätzungsdimensionen festzulegen (Mayring 2015, 107). Diese Teilschritte sind von fundamentaler Bedeutung für die Durchführung der Inhaltsanalyse, da sie einen Beitrag zur Transparenz und Präzision des Vorhabens leisten (Mayring 2015, 62).

Daher soll zunächst näher auf die Bestimmung der Analyseeinheiten eingegangen werden, welche sich darauf fokussiert, den Umfang des einzuschätzenden Materials und die chronologische Reihenfolge in Hinblick auf die Sichtung der Unterlagen zu erfassen und zu benennen (Mayring 2015, 110). Eine genaue Ausarbeitung dieses Aspekts stellt damit einen essenziellen Schritt bei der Beschreibung der Analyse dar, welche wiederum im Sinne der qualitativen Ausrichtung fundamental für die spätere Verarbeitung des Textmaterials ist (Mayring 2015, 106). Die Bestimmung der Analyseeinheiten umfasst dabei die Angaben zur Kodiereinheit, Kontexteinheit sowie zur Auswertungseinheit (Mayring 2015, 61). Wie schon erläutert, handelt es sich bei der Kodiereinheit um die Festlegung des kleinstmöglichen Textteils, welcher im Rahmen der qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse herangezogen werden kann (Mayring 2015, 61). Die Kontexteinheit konkretisiert hingegen bezugnehmend auf das noch zu definierende Kategoriensystem, welche Bestandteile des Textes zu den größtmöglichen analysierbaren Einheiten zählen (Mayring 2015, 61). Schließlich gilt es aus theoretischer Sicht noch zu klären, dass die Auswertungseinheit festlegt, in welcher Reihenfolge das Material beziehungsweise die einzelnen

Textteile gesichtet und ausgewertet werden (Mayring 2015, 61), und Aussagen darüber trifft, wann und wie oft die Einschätzungen der einzelnen Dimensionen im Material vorgenommen werden (Mayring 2015, 110). Eine Konkretisierung der Analyseeinheiten im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand dieser wissenschaftlichen Arbeit würde auf den ersten Blick nahelegen, jedes einzelne Schulbuch als Auswertungseinheit zu bestimmen, sodass insgesamt vierzehn Einschätzungen vorzunehmen wären. Ein solches Vorgehen wäre jedoch nicht differenziert genug. Für die Festlegung konkreter Auswertungseinheiten erscheint es daher sinnvoll, beziehungsweise auf die in Abschnitt 6.2.1 im Detail dargelegten Abwägungen ausgewählte grammatikalische Schwerpunkte heranzuziehen. Demnach beschränkt sich der Forschungsbereich in Anlehnung an die ausgehende Fragestellung einerseits beziehungsweise auf den vierten Lernbereich des bayerischen LehrplanPLUS der Grundschule für die Klassen drei und vier auf bestimmte grammatikalische Inhalte im Fach Deutsch. Zum anderen werden ausschließlich die thematischen Schwerpunkte aufgeführt, welche in allen besagten Sprachbüchern explizit und eindeutig aufbereitet und behandelt werden. Daher lässt sich insbesondere zur Vergleichbarkeit und für eine spätere Analyse festhalten, dass sich die Auswertungseinheiten in Anlehnung an Abschnitt 6.2.1 aus thematischer Sicht auf die Veränderung der Wortbedeutung, die Veränderung der Wortart durch die Bildung von Adjektiven mit Hilfe von Wortbausteinen, die Veränderung der Wortart durch die Bildung von Nomen mit Hilfe von Wortbausteinen, die Wortfamilien, die zusammengesetzten Nomen als Kernthema der zusammengesetzten Wörter, die Zeitformen der Verben beziehungsweise auf das Präteritum, das Perfekt und das Futur, die Vergleichsstufen des Adjektivs, die Merkmale und die Anwendung von Pronomen, auf die Wortfelder, die wörtliche Rede und den vor- und nachgestellten Redebegleitsatz, die Satzarten und Satzzeichen, die Bindewörter, die Umstellprobe, die Veränderung des Falls bei Nomen sowie in Hinblick auf die Satzglieder auf das Subjekt und das Prädikat, die Orts- und Zeitangabe sowie auf die Satzergänzung im dritten und im vierten Fall beschränken. Des Weiteren kann in Anlehnung an die ausführliche Erläuterung in Abschnitt 6.2.2 festgehalten werden, dass im Rahmen der soeben dargelegten Eingrenzungen bei jeder Analyseeinheit lediglich solche Schulbuchseiten berücksichtigt werden, die eine Einführung des jeweiligen grammatikalischen Sprachphänomens forcieren und dabei zugleich im Sinne des Untersuchungsgegenstands explizit gemäß dem bayerischen LehrplanPLUS der Grundschule im Fach Deutsch für die Klassen drei und vier dem Unterlernbereich 4.3 „Strukturen in Wörtern, Sätzen, Texten untersuchen und verwenden“ zugeordnet werden können. Tabelle 10 ist in Anlehnung an die soeben darge-

legten Abwägungen zu entnehmen, welche Schulbuchseiten aus welchem Lehrwerk bei der Einführung welches thematischen Schwerpunktes herangezogen werden.

Tabelle 10: Fundstellen der inhaltlichen Schwerpunkte innerhalb der einzelnen Lehrwerke

Inhaltlicher Schwerpunkt	Schwerpunkt		Fundstelle																			
	3	4	Einsterms Schwester	3	4	Jo-Jo	3	4	Mein Sprachbuch	3	4	Das Auer Sprachbuch	3	4	ABC der Tiere	3	4	Kleblatt	3	4	Sprachsteine	
Wortbedeutung verändern	21		63		18							51	52					113			98/12/7	
Wortart verändern																						
Adjektive mit Wortbausteinen bilden		21	19		79				80					29				111			25/89	
Nomen mit Wortbausteinen bilden		6	31		47				81					10				107			75/77	
Wortfamilien	19		75		25				26				30					128			55/58	
Zusammengesetzte Wörter: Zusammengesetzte Nomen	34		62		24				20				31					96			46/13/0	
Verben: Zeitformen																						
1. Vergangenheit	23		69		29				68				38					116			36/39	
2. Vergangenheit		17	69		40				69		15	86						117			64/69	
Zukunft		19		3	42-43						68		68					109			72/76	
Adjektive: Vergleichsstufen	31			4	68-70				50				30					104			75/78	
Pronomen: Merkmale und Anwendung	12		36		15				62				14					119			15/13/0	
Wortfelder	22		82		55				33				41					106			93/12/7	
Wörtliche Rede und Redebegleitsatz	45	35	48	5	72				32	32	50	56-						119			34/38	
Satzarten und Satzzeichen	39		30		23	98, 99			15		22							126			14/12/8	
Bindewörter		33		3																	43/47	
Sätze verändern: Umstellprobe	51		42		70				27				32					120			44/48	

Satzglieder								
Subjekt und Prädikat	52	56	77	50	72	122	54/	
	-		-	/	-	-	58/	
	53		78	63	73	123	65/	
			/		/		68	
			84		63			
			-					
			85					
Orts- und Zeitangabe	49	7	108	69	44-	116	10	
	-	4	-		45	/	3/	
	50		111			117	88	
Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	51	4	88-	39	58-	113		52
	-	2	89	/	59			-
	52			45				53/
								56
Veränderung des Falls bei Nomen	10	3	22-	81	78-	98-		32/
		0	23		79	101		36

Quelle: Eigene Darstellung

Damit kann konstatiert werden, dass in jedem ausgewählten Schulsprachbuch in Hinsicht auf die darin enthaltenen einführenden Lehrwerkseiten für jedes zuvor festgelegte grammatikalische Thema eine Wertung zu jeder Einschätzungsdimension erfolgt. Eine Einschätzung geschieht somit immer dann, wenn die ausgesuchten grammatikalischen Inhalte im Material unter Rückgriff auf zuvor definierte lernbereichsübergreifende und lernbereichsspezifische Prinzipien dargelegt werden, wobei aus jedem zuvor ausgewählten Schulsprachbuch lediglich die Buchseiten herangezogen werden, die den oben genannten Themen zugeordnet werden können und darauf schließen lassen, dass darin unter Berücksichtigung der in Abschnitt 6.2.2 erläuterten theoretischen Anforderungen das besagte Sprachphänomen eingeführt wird. In Bezug auf die soeben angesprochenen lernbereichsübergreifenden und lernbereichsspezifischen Prinzipien gilt es noch zu präzisieren, dass diese wie in Abschnitt 5.1 angesprochen im allgemeinen Sinne sprachlicher Bildung, der systematischen, fächerübergreifenden und angeregten Förderung von Sprachentwicklungsprozessen dienen (Schneider/Baumert/Becker-Mrotzek/Hasselhorn/Kammermeyer/Rauschenbach/Roßbach/Roth/Rothweiler/Stanat 2012, 23). Auf die für die Deutsch als Zweitsprache Lernenden bedeutsamen lernbereichsübergreifenden und lernbereichsspezifischen Deutsch-als-Zweitsprache-Prinzipien der sprachlichen Bildung soll in Anlehnung an Abschnitt 5.5 und 5.6 nochmals im Rahmen der Bestimmung der Einschätzungsdimensionen in Form einer detaillierten Festlegung und Definition der einzelnen Kategorien in Unterkapitel 3 eingegangen werden. Schließlich gilt es in Bezug auf die Auswertungseinheiten noch die Abfolge zu bestimmen. Für diese wissenschaftliche Arbeit spielt es mit Blick auf eine spätere Auswertung und Analyse keine Rolle, in welcher Reihenfolge die ausgewählten Schulsprachbücher kodiert werden. Zur besseren Übersichtlichkeit soll dennoch vorab eine Reihenfolge festgelegt werden. Demnach werden zuerst die

Schulbücher aus dem Cornelsen Verlag (Berlin/München) herangezogen, zu denen die Lehrwerkreihen Einsterns Schwester, Jo-Jo Sprachbuch und Mein Sprachbuch zählen. Daraufhin wird die Reihe des Auer Sprachbuchs aus dem Ernst Klett Verlag (Stuttgart) begutachtet, um im Anschluss die Lehrwerkreihe ABC der Tiere aus dem Mildenerger Verlag (Offenburg) zu kodieren. Als Letzte werden die Sprachbuchreihen Kleeblatt und Sprachsteine aus dem Westermann Bildungsmedien Verlag (Braunschweig) untersucht. In allen Fällen wird innerhalb einer Lehrwerkreihe zunächst die Ausgabe der dritten Klassen und danach die der vierten Klassen kodiert. Außerdem erscheint es sinnvoll festzulegen, dass die Kodierung eines jeden Schulbuchs nicht einfach in chronologischer Reihenfolge der Seiten, also von vorne nach hinten, sondern gemäß der Auflistung der zuvor bestimmten grammatikalischen Themen abläuft, welche unter Angabe der hierfür jeweils relevanten Seitenzahlen ebenfalls Tabelle 10 zu entnehmen ist. Aufbauend auf diesen Grundgedanken folgt nun die Bestimmung der Kodiereinheit. Sobald aus der Sichtung des Materials darauf zu schließen ist, dass innerhalb einer Auswertungseinheit die ausgesuchten grammatikalischen Inhalte im Sinne sprachlicher Bildung unter Rückgriff auf lernbereichsübergreifende und lernbereichsspezifische Prinzipien dargestellt und vermittelt werden, kann dies kodiert werden. Es gilt noch anzumerken, dass die Kodiereinheit damit aus rein formaler Sicht jeder minimale Bedeutungsträger sein kann und in Anlehnung an die in Abschnitt 5.3 erläuterten Sprachregister dargebotene Inhalte und Aufgaben sowohl schriftsprachlich als auch unter anderem bildsprachlich und symbolisch sein können. Die Bestimmung der Kontexteinheit unterliegt hierbei Einschränkungen. So ist sie von den in Abschnitt 6.2 „Eingrenzung des Forschungsbereichs und der Materialstichprobe“ getroffenen Restriktionen geprägt, welche genaue Angaben zu den zu verwendenden Schulsprachbüchern, den relevanten Buchseiten und den heranzuziehenden grammatikalischen Themen machen. Als Kontexteinheit gilt schließlich alles Material, welches aus den betroffenen Lehrwerkseiten der zuvor ausgewählten Schulsprachbücher in Hinblick auf das jeweilige grammatikalische Thema und unter Rückgriff auf die lernbereichsübergreifenden und lernbereichsspezifischen Prinzipien sprachlicher Bildung vorliegt.

Des Weiteren soll in Anlehnung an den zweiten Schritt des Ablaufmodells der skalierenden Strukturierung nach Philipp Mayring (2016, 107) die Festlegung der Einschätzungsdimensionen erfolgen. Diesbezüglich handelt es sich aus theoretischer Sicht bei den Einschätzungsdimensionen um Aspekte, die es zunächst im Detail zu definieren und in Bezug auf ihre Bedeutung für den gesamten Analyseprozess zu konkretisieren gilt (Mayring 2015, 108). Anschließend folgt darauf aufbauend eine Überprüfung des Vorkommens der

einzelnen Dimensionen im gesamten zu untersuchenden Material (Mayring 2015, 108). Wichtig ist hierfür, dass das Heranziehen der einzelnen Aspekte zu einer Skalierung des Textes führt, weshalb jede Dimension in Form einer Variablen festgelegt wird (Mayring 2015, 108). Die Festlegung von Variablen bringt wiederum mit sich, dass die einzelnen Aspekte in ihren verschiedenen Ausprägungen konkretisiert werden müssen, wobei diese mindestens in ordinalskaliert Form zueinander stehen (Mayring 2015, 108). Dabei gilt es bezugnehmend auf die Festlegung der Einschätzungsdimensionen drei grundsätzliche Interpretationsregeln zu befolgen (Mayring 2015, 109). Zum einen ist es grundlegend, dass die Dimensionen aus der Fragestellung abgeleitet und diese wie bereits erwähnt als skalierbare Variablen verfasst werden (Mayring 2015, 109). Außerdem ist es notwendig, dass eine Begründung zur Eignung des Textes vorliegt, die darlegt, dass daraus das für die Analyse notwendige Material herausgezogen werden kann (Mayring 2015, 109). Bevor im Folgenden auf die einzelnen Einschätzungsdimensionen eingegangen werden kann, gilt es zuvor noch auf deren konzeptionellen Aufbau abzustellen. In Anlehnung an die in Abschnitt 5.5 und 5.6 erläuterten lernbereichsübergreifenden und lernbereichsspezifischen Deutsch-als-Zweitsprache-Prinzipien sprachlicher Bildung erscheint es sinnvoll die einzelnen Einschätzungsdimensionen systematisch zusammenzufassen und sie somit einer Aufteilung zu unterziehen. Diese Unterteilung sieht einerseits vor, dass eine Differenzierung zwischen lernbereichsübergreifenden und lernbereichsspezifischen Prinzipien erfolgt. Des Weiteren werden die lernbereichsübergreifenden Aspekte wiederum in fünf Unterkategorien aufgeteilt. Da gemäß den lernbereichsspezifischen Prinzipien lediglich solche, die ausschließlich die Grammatik betreffen, herangezogen werden, ist eine kleinteiligere Unterteilung hier hinfällig. Damit stellen die Oberkategorien für sich bedeutungsvolle Dimensionen dar, die jeweils einen Aspekt sprachlicher Bildung repräsentieren und in den einzelnen Einschätzungsdimensionen konkretisiert werden. In Anlehnung an die soeben erläuterte Unterteilung gilt es nun zunächst näher auf die einzelnen lernbereichsübergreifenden Einschätzungsdimensionen einzugehen, welche sich in die Kategorien Sprachbewusstheit, Integration, Authentizität, Interkulturalität und Übung aufgliedern lassen. Die fünf Kategorien wurden aus theoretischer Sicht in Abschnitt 5.5 ausführlich und detailliert erläutert, sodass nun lediglich eine genauere Definition der Analyseeinheiten erfolgt. Zu dieser Aufteilung gilt es zunächst nochmals zu betonen, dass Sprachbewusstheit, die das Untersuchen, Vergleichen und Reflektieren von Sprachstrukturen zum Ziel hat (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 41), die Dimensionen Language Awareness und Scaffolding umfasst. Des Weiteren beinhaltet die Integration, deren Bestrebung es ist, mithilfe einer wechselseitigen Auseinandersetzung

zwischen dem Bekannten und dem Fremden einen Annäherungsprozess zu initiieren (Rösch 2001, 35), die Aspekte des Sprachhandelns, des ganzheitlichen Lernens mit allen Sinnen sowie den Zusammenhang zwischen den Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Die dritte Unterkategorie, die der Authentizität, impliziert hingegen den Lebensweltbezug sowie die Handlungsorientierung und verfolgt dabei die Absicht, wirklichkeitsnahe Sprachgebrauchssituationen zu schaffen (Ametsbichler 2016a, 288), während zu den Aspekten der Interkulturalität, welche die Intention hat, kulturbedingte Andersartigkeiten und deren Wechselbeziehungen zu reflektieren (Rösch 2011, 250), die kulturelle Vielfalt sowie die Mehrsprachigkeit zählen. Zur fünften und letzten Unterkategorie sei gesagt, dass das primäre Ziel der Übung die Automatisierung, Optimierung und Transfersteigerung von Fähigkeiten und Fertigkeiten ist (Ametsbichler 2016b, 346) und diese Kategorie die Aspekte des sinnvollen Übens, des selbstständigen und kooperativen Lernens, der Differenzierung und Individualisierung sowie das Arbeiten in Sequenzen umfasst. Zur Definition der Analyseeinheiten soll nun eine Festlegung und Konkretisierung der Einschätzungsdimensionen erfolgen, die wie bereits erwähnt in Anlehnung an die theoretische Ausarbeitung in Abschnitt 5.5 die lernbereichsübergreifenden Aspekte zunächst aufgreift und sie dann für das Vorhaben dieser wissenschaftlichen Arbeit näher darlegt, um sie in einem nächsten Schritt in Kapitel 7 unter Verwendung der in Abschnitt 6.2 beschriebenen Materialstichprobe zu erschließen, zu analysieren und auszuwerten. Somit wird zunächst auf das didaktische Konzept von Language Awareness eingegangen. Ausgehend von der Annahme, dass sprachliche Aspekte Auswirkungen auf die schulischen Leistungen haben (Luchtenberg 2014, 107), versteht man unter dem Begriff Language Awareness die unterschiedlichen Konzeptionen, welche zur Förderung der Sprachbewusstheit beitragen (Luchtenberg 2014, 109). Dabei wird explizites Wissen über Sprache aufgebaut (Rösch 2011, 251) und das Lernen und Lehren in den Vordergrund der Sprachaneignung gerückt (Rösch 2011, 165). Die damit einhergehende Sprachaufmerksamkeit (Luchtenberg 2014, 113) stellt dabei die eigentliche Einschätzungsdimension dar. Um bei der Analyse der Materialstichprobe auf Language Awareness zu schließen, gilt es daher noch deren Anforderungen zu klären. Dabei kann eine Unterteilung auf kognitiver, affektiver und sozialer Ebene vorgenommen werden. Language Awareness bedeutet daher aus kognitiver Sicht neben dem singulären grammatikalischen Phänomen auch dessen Regeln, Muster und Konzeptionen in den Blick zu nehmen und so metakognitives Wissen aus- und aufzubauen (Luchtenberg 2014, 108). Des Weiteren forciert die affektive Sichtweise eine positive Einstellung im Umgang mit der Sprache und die soziale Ebene strebt den Gebrauch der Sprache in persönlich und gesellschaftlich bedeutsamen

Situationen an (Luchtenberg 2014, 108). Unter Scaffolding wird in diesem Rahmen eine zeitlich begrenzte Unterstützung verstanden, die den Lernenden darin befähigt, auch eigentlich zu anspruchsvolle Aufgaben erfolgreich zu bewältigen (Rösch 2011, 252). Einschätzungsdimension ist hier somit die aktive und systematische Unterstützung in Form von Makro-Scaffolding (Jeuk 2015, 147), wobei es für die Analyse der Materialstichprobe erforderlich ist, gemäß den Bausteinen nach Pauline Gibbons (2002) den Fokus auf die Erkenntnisse der Unterrichtsplanung zu legen (Kniffka 2010, 2). Übertragen auf die Schulbuchanalyse impliziert der Baustein der Unterrichtsplanung, dass das Lehrwerk so gestaltet ist, dass es fünf wesentliche Prinzipien berücksichtigt, zu denen allem voran der Einbezug des Vorwissens der Kinder, die Passgenauigkeit sowie die Anschaulichkeit der aufbereiteten Inhalte gehören (Kniffka 2010, 3). Scaffolding heißt außerdem, dass das sprachliche Angebot hier so dargelegt wird, dass es sich über dem Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler befindet und metakognitive und -sprachliche Phasen gezielt angeregt werden (Kniffka 2010, 3). Als Nächstes sei auf das Sprachhandeln eingegangen, welches einen kreativen und gleichzeitig konstruktiven Umgang mit Sprache impliziert und hierfür als Redeanlass auf kommunikative Alltagssituationen oder Kontexte mit hohem Bezug zur kindlichen Lebenswelt zurückgreift (Jeuk 2015, 128). Konzeptionell kann im Allgemeinen aus methodisch-didaktischer Sicht zwischen einer form- und bedeutungsorientierten Ausrichtung unterschieden werden, sodass eine Unterteilung in die drei Ansätze Focus on FormS, Focus on Meaning und Focus on Form vorgenommen werden kann (Rösch 2011, 73). Als Bindeglied zwischen dem Focus-on-FormS- und dem Focus-on-Meaning-Ansatz und für eine integrative Sichtweise zur Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten wird zur Festlegung dieser Einschätzungsdimension der von Michael Long im Jahr 1991 entwickelte Focus-on-Form-Ansatz herangezogen, der auf der Annahme basiert, dass grammatikalische Sprachphänomene situativ betrachtet werden (Rösch 2011, 73). Sprachhandeln im Sinne einer situativen Betrachtung von Sprache im Rahmen eines kommunikativen Umgangs damit stellt hier die einzuschätzende Dimension der Analyse dar. Zu den kriterialen Anforderungen ist zu sagen, dass Sprachhandeln impliziert, dass sprachliches Handeln in einem Kontext analytischer oder kommunikativer Natur stattfindet (Rösch/Rotter 2010, 211). Außerdem bedeutet es, dass die Formulierung tragfähiger, sprachlicher Regeln unter Verwendung metasprachlicher Ausdrücke erfolgt (Rösch/Rotter 2010, 211). Ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen versteht den Einbezug der zur Verfügung stehenden Sinnesorgane als zentrales Element für einen erfolgreichen Wissenserwerb (Rösch 2001, 53). Somit richtet sich der Fokus der Analyse auf den mehrkanaligen Zugang. Zur Erschließung der Einschätzungsdimension werden

im Folgenden deren Direktiven aufgezeigt. Ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen heißt einerseits, dass das zu analysierende Material Hinweise darauf liefert, dass die Vorstellungen der Lernenden stimuliert werden, und andererseits, dass die Inhalte auf vielfältige Art und Weise vermittelt werden (Kahlert 2007, 4 f.). Auch der Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben stellt eine eigene Analyseeinheit dar. Diesbezüglich findet eine Vermittlung der Lerninhalte der vier Sprachfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben auf integrative Art und Weise statt, wobei das Hören zu der rezeptiv mündlich realisierten Sprache, das Lesen zu der rezeptiv schriftlich realisierten Sprache, das Sprechen zu der produktiv mündlich realisierten Sprache und das Schreiben zu der produktiv schriftlich realisierten Sprache zählt (Rösch 2011, 173). Im Vordergrund steht in seiner Funktion als Einschätzungsdimension das wechselseitige Verhältnis zwischen mündlich und schriftlich realisierter Sprache. Der Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben kann aus dem zu untersuchenden Material mithilfe der Aufstellung eines leitenden Kriteriums erschlossen werden. Demnach beinhaltet der Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten die Berücksichtigung aller Teilfertigkeiten (Jeuk 2015, 142). Als Nächstes ist auf den Aspekt des Lebensweltbezugs einzugehen. Dieser versteht sich als kommunikativer Anlass, der sich aus inhaltlicher Sicht auf die typischen Lebenssituationen aus dem schulischen Alltag oder der unmittelbaren kindlichen Umwelt sowie auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler fokussiert (Großmann 2013, 26). Somit handelt es sich hier bei der Einschätzungsdimension um solche kommunikativen Anlässe, die in einem Zusammenhang mit den persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen der Lernenden stehen (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 20). Um bei der Analyse der Materialstichprobe auf den Lebensweltbezug zu schließen, gilt es noch dessen Anforderungen zu klären. Demnach bedeutet Lebensweltbezug, dass eine wechselseitige Relation zwischen den fachwissenschaftlichen Inhalten und der Erfahrungswelt der Lernenden vorhanden ist und schulische und außerschulische Lebenssituationen aufgegriffen werden (Großmann 2013, 26 f.). Unter dem Begriff der Handlungsorientierung werden die aktiven und authentischen Handlungen der Lernenden während der Verwendung von Sprache verstanden, wobei diese dadurch charakterisiert sind, dass unterschiedliche Wahrnehmungskanäle aktiviert und sinnliche Erfahrungen ermöglicht werden (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 18). Die Kommunikation in gestellten oder realen Handlungssituationen repräsentiert hier die einzuschätzende Dimension der Analyse (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 18). Die Handlungsorientierung impliziert zudem, dass die Inhalte in sozial interaktive Kontexte

eingebettet sind (Rösch 2011, 66) und die gestellten Situationen die aktive Nutzung der deutschen Sprache anregen (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 94). Kulturelle Vielfalt macht es sich zur Aufgabe das Gefühl des Miteinanders zu stärken, eine tolerante und offene Haltung gegenüber Andersartigkeit auszubilden, die Identitätsentwicklung zu unterstützen, Konfliktlösungsstrategien zu vermitteln und die vielseitige Lebenswelt reflektiert zu betrachten (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2010, 3). Der Begriff der kulturellen Vielfalt lässt sich damit als die Gesamtheit aller mannigfaltigen Ausdrucksformen bezeichnen (Deutsche UNESCO Kommission 2005, 5), die gleichermaßen ethno-kulturelle und gesellschaftliche Aspekte im weiten Sinne umfassen (Fäcke 2019, 54) und es ermöglichen, den eigenen Blick auf die Welt zu verändern und das Denkvermögen auszubauen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2010, 2). In den Vordergrund der Analyse rücken damit die ethno-kulturellen und gesellschaftlichen Ausdrucksformen. Zur Erschließung der Einschätzungsdimension werden nun deren Direktiven aufgezeigt. Kulturelle Vielfalt beinhaltet demnach, dass Gewohnheiten und Abläufe aus dem Alltag oder der kindlichen Lebenswelt thematisiert, internationale literarische Werke, Lieder, Verse oder Spiele behandelt, religiöse und persönliche Feste sowie wiederkehrende Feiertage im Kalenderjahr aufgegriffen und die zahlreichen Bräuche und Rituale berücksichtigt werden, wobei dabei aus thematischer Sicht unter anderem die Religion, die internationale Namensgebung oder die Speisen im Fokus stehen können (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2010, 4-5). Mehrsprachigkeit versteht sich ausgehend von den Erkenntnissen von James Cummins (1982) als der systematische Auf- und Ausbau der Erstsprache, sodass es zu einem Erwerb akademisch-sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten kommt. Einschätzungsdimension ist hier somit der Einbezug der kindlichen Erstsprache. Um bei der Analyse der Materialstichprobe auf Mehrsprachigkeit zu schließen, gilt es daher noch deren Anforderungen zu klären. Mehrsprachigkeit heißt demnach, dass ein bewusster Einbezug der Sprache stattfindet (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 21) und den unterschiedlichen Sprachen Wertschätzung entgegengebracht wird (Großmann 2013, 27). Der Terminus des sinnvollen Übens verweist auf Prozesse, die darauf abzielen, bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten so zu automatisieren und zu verbessern, dass die Lernenden in der Lage sind, diese in unterschiedlichen Situationen anzuwenden (Ametsbichler 2016b, 346). Aus diesem Grund lässt sich bezüglich der Zielsetzung zwischen Automatisierung, Transfersteigerung und Qualitätssteigerung unterscheiden (Ametsbichler 2016b, 346). Sinnvolles Üben fokussiert demnach darauf, dass das Lernen eine Bedeutung hat und es zu einer Steigerung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler

kommt (Ametsbichler 2016b, 346). Das in Sinn gebettete Üben stellt hier die eigentliche Einschätzungsdimension dar. Unter dem Terminus sinnvolles Üben versteht man somit, dass ein Ziel verfolgt wird, welches der Automatisierung, Transfersteigerung oder Qualitätssteigerung dient, und die Übung Anzeichen dafür liefert, bedeutungsvoll für den Lernenden zu sein. Als Nächstes sei in Hinsicht auf die Lernformen auf das selbstständige sowie das kooperative Lernen genauer eingegangen. Selbstständiges Lernen impliziert, dass bestimmte Abläufe vom Lernenden weitgehend so bewältigt werden, dass sie keine Unterstützung von anderen benötigen (Tenorth/Tippelt 2007, 650). Ziel ist es dabei, die Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzubauen, zu verfestigen und zu automatisieren (Hasselhorn/ Gold 2013, 271). Die einzuschätzende Dimension der Analyse ist hier der selbstständige Auf- und Ausbau von Kompetenzen. Bezüglich der kriterialen Anforderungen selbstständigen Lernens kommen geeignete Methoden zum Tragen kommen, die einen eigenständigen Wissenserwerb ermöglichen und begünstigen (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/ Terhechte-Mermeroglu 2004, 23) und wird die Reflexion des Lernprozesses angeregt (Hasselhorn/Gold 2013, 271). Unter dem Begriff des kooperativen Lernens fasst man hingegen die Lernarrangements, in denen der Auf- und Ausbau der Kompetenzen im Rahmen eines sozialen Austauschs durch die Zusammenarbeit zwischen den Schülerinnen und Schülern zu Stande kommt (Hasselhorn/Gold 2013, 308). Das Bestreben ist dabei die Erzeugung einer positiven gegenseitigen Abhängigkeit, die Übernahme individueller Verantwortung sowie die Bereitschaft zur gegenseitigen Hilfeleistung (Mietzel 2007, 395). Der Fokus der Analyse richtet sich damit auf den kooperativen Auf- und Ausbau von Kompetenzen. Das Ableiten dieser Dimension aus dem zu untersuchenden Material ist mithilfe der Aufstellung von leitenden Kriterien möglich. Kooperatives Lernen ist demnach dadurch charakterisiert, dass es eine positive Interdependenz zwischen den Schülerinnen und Schülern gibt und kooperative Arbeitstechniken Verwendung finden (Hasselhorn/Gold 2013, 310 f.). Im Folgenden liegt der Fokus auf den zwei Förderungsformen der Differenzierung und der Individualisierung, welche beide das Ziel verfolgen, die sprachliche Progression der Schülerinnen und Schüler zu begünstigen (Großmann 2013, 22). Zunächst sei auf die Differenzierung eingegangen, welche sich als merkmalsbezogene Gruppierung versteht und in innere und äußere Differenzierung unterteilt werden kann. Erstere ist auch unter dem Terminus der Binnendifferenzierung bekannt und meint die differenzierenden Maßnahmen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse zum Tragen kommen (Inckemann 2014, 20). Im Vordergrund steht in ihrer Funktion als Einschätzungsdimension die innere Differenzierung. Zur Erschließung der Einschätzungsdimension werden im Folgenden deren Direktiven aufgezeigt. Innere Dif-

ferenzierung heißt demnach, dass quantitative und qualitative Unterscheidungen getroffen werden, die unter anderem den Stoff, das Tempo, die Hilfestellung, die Gestaltung oder den Schwierigkeitsgrad betreffen können (Inckemann 2014, 20). Bei der Individualisierung handelt es sich um ein auf ein Individuum zugeschnittenes Lernangebot, welches in Anlehnung an seine Voraussetzungen und seine Interessen bereitgestellt wird (Inckemann 2014, 20). Zur Einschätzungsdimension gehören hier somit die zugeschnittenen Individualisierungsmaßnahmen. Die Erfassung von Individualisierung ist unter Rückgriff auf die nachfolgenden Charakteristiken möglich. Individualisierung impliziert, dass die individuelle Zielsetzung und die Reflexion des Lernwegs berücksichtigt werden (Inckemann 2014, 23). Im Rahmen der lernbereichsübergreifenden Aspekte ist zudem auf das Prinzip des Arbeitens in Sequenzen einzugehen. Darunter versteht man die thematische Schwerpunktsetzung unter Berücksichtigung einer lernbereichsverknüpfenden Ausrichtung (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 31). Der Mittelpunkt der Analyse ist damit die sequenzielle thematische Schwerpunktsetzung. Um bei der Analyse der Materialstichprobe auf das Arbeiten in Sequenzen zu schließen, gilt es daher noch dessen Anforderungen zu klären. Arbeiten in Sequenzen heißt demnach, dass die Erarbeitung von Inhalten entlang stringenter und gleichzeitig durchlässiger Kompetenzstränge erfolgt und sich die inhaltliche Komplexität dabei steigert (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 31). Nun folgt wie bereits angekündigt zur Definition der Analyseeinheiten die Festlegung und Konkretisierung der Einschätzungsdimensionen, die in Anlehnung an die theoretische Ausarbeitung in Abschnitt 5.6 die lernbereichsspezifischen Aspekte für das Vorhaben dieser wissenschaftlichen Arbeit darlegen. Dabei liegt der Fokus in dieser Arbeit aufgrund der inhaltlichen Schwerpunktsetzung auf der Untersuchung sprachlicher Phänomene, wobei aus thematischer Sicht die Einführung grammatikalischer Inhalte im Vordergrund steht. Zur Festlegung der Einschätzungsdimensionen werden daher als Aspekte die Kunst des „breaking down“, die pädagogische Grammatik, die Minimalgrammatik sowie die Übungsformen herangezogen, da diese Dimensionen in ihrer Funktion als Grundprinzipien der Grammatikvermittlung, zu einer natürlichen Erwerbsprogression beitragen (Rösch 2011, 91). Die Kunst des „breaking down“ geht von der grundlegenden Annahme aus, dass Unterricht gleichermaßen fachliches und sprachliches Wissen vermittelt, und versteht sich in diesem Sinne als eine an den Sprach- und Wissensstand der Lernenden angepasste Vermittlung von Inhalten (Rösch 2011, 210). Die Anpassung des Stoffs an den Wissens- und Sprachhorizont der Lernenden stellt dabei die eigentliche Einschätzungsdimension dar. „Breaking down“ bedeutet somit, dass bei der Auseinandersetzung mit den Themen gleichermaßen der in-

haltliche und der sprachliche Aspekt berücksichtigt und gezielt einfache sprachliche Mittel zur Erarbeitung diffiziler Gegenstände verwendet werden (Rösch 2011, 211). Pädagogische Grammatik beschreibt den Auf- und Ausbau von Kompetenzen durch das In-den-Vordergrund-Rücken der grundlegenden Idee des grammatischen Phänomens (Koeppel 2010, 180). Die einzuschätzende Dimension der Analyse wird durch die Vermittlung des Knackpunkts des grammatischen Phänomens dargestellt. Zu den kriterialen Anforderungen ist zunächst zu sagen, dass die pädagogische Grammatik die Bestrebungen verfolgt, dass grammatikalische Inhalte in Verbindung zu anderen sprachlichen Bereichen stehen (Koeppel 2010, 183). Des Weiteren impliziert sie, dass die zentrale Funktion der thematisierten Sprachstruktur ableitbar ist (Koeppel 2010, 183) und die grammatischen Strukturen in kommunikative Situationen eingebettet sind (Koeppel 2010, 183 f.). Der Begriff der Minimalgrammatik beschreibt die Strukturierung von Grammatik zur Erforschung sprachlicher Strukturen unter Berücksichtigung der Sprachprogression (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 25). Ziel ist es dabei, die Vermittlung und das Einüben sprachlicher Strukturen unter Einbezug lebensweltbezogener Inhalte zu ermöglichen (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 25). Der Fokus der Analyse richtet sich auf die sprachprogressionsgerechte Strukturierung von Grammatik. Zur Erschließung der Einschätzungsdimension werden im Folgenden deren Direktiven aufgezeigt. Die minimalgrammatikalische Konzeption impliziert demnach allem voran, dass die Auseinandersetzung mit den dargebotenen sprachlichen Strukturen eine sprachliche Progression ermöglicht und Themenschwerpunkte aus methodischer Sicht additiv behandelt und immer wieder aufgegriffen werden (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 26). Außerdem ist Minimalgrammatik dadurch charakterisiert, dass die grammatischen Sprachphänomene aus den Inhalten der Mitteilungsabsichten abgeleitet werden können (Engin/Müller-Boehm/Steinmüller/Terhechte-Mermeroglu 2004, 25 f.). Zu guter Letzt sei noch auf die Übungsformen eingegangen, welche basierend auf den in Abschnitt 5.5.5 und 5.6.2 erläuterten Grundlagen nun nochmals in Bezug auf die lernbereichsspezifischen Einschätzungsdimensionen zum Tragen kommen. Dabei meint der Begriff der Übung, wie bereits erwähnt, die Anwendung und Optimierung von Kompetenzen in unterschiedlichen Situationen (Ametsbichler 2016b, 346). Der gezielte Aus- und Aufbau dieser Fertigkeiten im Hinblick auf sprachlich-grammatische Phänomene kann unter Verwendung sechs verschiedener Formate erfolgen, zu denen die Permutation, die Reduktion, die Expansion, die Transformation, die Paraphrasierung und die Substitution zählen (Rösch 2001, 48 f.). Im Vordergrund steht in ihrer Funktion als Einschätzungsdimension der gezielte Einsatz von grammatischen

Übungsformen. Das Ableiten dieser Dimension aus dem zu untersuchenden Material ist mithilfe der Aufstellung von leitenden Kriterien möglich. Demnach beinhalten grammatische Übungsformen, dass ihr Fokus auf den sprachlichen Strukturen liegt und eine spielerische Umsetzung unter Verwendung von Symbolik und abgewandelten Sprachmustern erfolgt (Rösch 2001, 48 f.).

Abschließend sei in Bezug auf die Begründung zur Materialauswahl noch erwähnt, dass sich der Forschungsbereich und die damit einhergehende Stichprobe unter Berücksichtigung der in Abschnitt 6.2 ausführlich erläuterten Abwägungen als ausreichend erweist. Somit kann das vorhandene Material für die praktische Durchführung der Analyse im Rahmen dieses Forschungsvorhabens als geeignet eingestuft werden.

6.3.3 Festlegung und Definition der Kategorien

Nun gilt es bezugnehmend auf das allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell nach Philipp Mayring (2015) das Augenmerk auf die Bildung eines Kategoriensystems zu legen, welches gleichermaßen den einzelnen erforderlichen Analyseschritten gerecht wird und sich dabei an dem Ablaufmodell der skalierenden strukturierenden Inhaltsanalyse orientiert (Mayring 2015, 62). In diesem Sinne werden gemäß dem dritten Teilschritt dieses Modells zunächst die Ausprägungen in Form von Skalenpunkten formuliert (Mayring 2015, 107). Darauf aufbauend folgt die Zusammenstellung eines Kategoriensystems, welches wie in Schritt vier erläutert voraussetzt, dass zu den einzelnen Kategorien Definitionen formuliert sowie Ankerbeispiele und Kodierregeln festgelegt werden (Mayring 2015, 107). Damit handelt es sich, wie schon in Abschnitt 6.1.4 angedeutet, um ein dreischrittiges Verfahren, auf das im Folgenden noch näher eingegangen werden soll. Zusammenfassend liegt der Fokus in diesem Kapitel somit auf der Bestimmung der Ausprägungen und der Formulierung des Kategoriensystems.

Zunächst soll näher auf die Bestimmung der Ausprägungen eingegangen werden. Darunter versteht man, wie bereits erläutert, dass die einzelnen Ausprägungen einer Variablen unterschiedliche Skalenpunkte darstellen (Mayring 2015, 108). Diese Ausprägungen weisen eine ordinale Anordnung auf und es sollte davon abgesehen werden, sie als Restkategorien zu formulieren (Mayring 2015, 109). Bezüglich der Charakteristiken zur Bestimmung der Ausprägungen ist festzuhalten, dass die gewählten Skalenpunkte ausreichend differenziert sein müssen, damit sie gleichermaßen der ausgehenden Fragestellung sowie dem zu untersuchenden Material gerecht werden (Mayring 2015, 109). Zur Analyse des ausgewählten Materials erscheint es zur Bestimmung der Ausprägungen der einzelnen

bereits in Abschnitt 6.3.2 aufgestellten Einschätzungsdimensionen sinnvoll, auf eine vierstufige Skalierung zurückzugreifen. Die beiden Enden der hierbei verwendeten und konträr ausgerichteten Ausprägungen repräsentieren dabei hinsichtlich der jeweiligen Kategorie deren Bejahung beziehungsweise deren ablehnende Bewertung (Fey 2017, 24). Die Besonderheit dieses Skalenaufbaus liegt darin, keine eindeutig mittige Ausprägung festzulegen, um auf diese Art und Weise undifferenzierte Positionierungen zu vermeiden (Fey 2017, 25). Daraus ergibt sich, dass die Stufe 1 mit der Bewertung trifft voll zu, die Stufe 2 mit der Bewertung trifft mehr zu, die Stufe 3 mit der Bewertung trifft weniger zu und die Stufe 4 mit der Bewertung trifft nicht zu gleichgesetzt wird (Fey 2017, 24). Die Festlegung der Bewertungsmöglichkeit „nicht erschließbar“, welche als Stufe 5 kodiert wird, ermöglicht zudem die Dokumentation von Materialausschnitten, die keine zu bewertenden Elemente enthalten (Fey 2017, 25). Abschließend sei zur Bestimmung der Ausprägungen noch angemerkt, dass die Einstufung einer Einschätzungsdimension auf der soeben erläuterten Skala impliziert, dass bei der Bestimmung der Merkmalsausprägung sowohl die Intensität als auch die Frequenz beziehungsweise der räumliche Anteil eine Rolle spielt, sodass eine Bewertung stets unter Beachtung des Zusammenspiels dieser beiden Ebenen erfolgt (Fey 2017, 26). In diesem Sinne können eine schwache oder keine Merkmalsausprägung bei geringer Frequenz und geringer Intensität sowie eine starke Ausprägung bei hoher Frequenz und hoher Intensität konstatiert werden (Fey 2017, 27). Zu einer mittleren Merkmalsausprägung kommt es hingegen, wenn die Frequenz hoch und die Intensität gering oder umgekehrt ist (Fey 2017, 27). Ziel ist es durch das Bewusstmachen und durch den Einsatz der Ebenen Intensität und Frequenz im Rahmen der Analyse und Bewertung eine differenzierte Sichtweise auf die Merkmalsausprägungen zu ermöglichen, wengleich diese es, wie in Abschnitt 6.1.6 erläutert, nicht vermag, subjektive Einflüsse von der auszuwertenden Person komplett auszuschließen.

Im Folgenden soll nun näher auf die einzelnen Kategorien beziehungsweise die Formulierung ihrer Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eingegangen werden. Vor der eigentlichen Erstellung des Kodierleitfadens, welcher eine zentrale Rolle bei der Analyse und Auswertung des ausgesuchten Materials spielt, soll jedoch zunächst aus theoretischer Sicht auf diesen Aspekt der strukturierenden Inhaltsanalyse eingegangen werden. Dabei handelt es sich um den vierten Schritt des allgemeinen Ablaufmodells der strukturierenden Inhaltsanalyse, welcher das primäre Ziel verfolgt, systematisch und kategoriengeleitet bestimmte Strukturen aus dem vorhandenen Material herauszufiltern (Mayring 2015, 97 f.). Gekennzeichnet ist dieses Unterfangen zum einen von der Tatsache, dass die

einzelnen Kategorien auf die ausgehende Fragestellung und die theoretische Fundierung Bezug nehmen (Mayring 2015, 97). Zum anderen ist dieser Schritt davon charakterisiert, dass mit Hilfe der Bestimmung eines Kategoriensystems eine Differenzierung der Einschätzungsdimensionen erfolgt (Mayring 2015, 97). Für die Umsetzung dieses Vorhabens wird daher auf ein dreischrittiges Prozedere zurückgegriffen, welches sich im Sinne eines analytischen Prozesses mit der Formulierung der Bestimmungsmerkmale auseinandersetzt und die Kategoriendefinition, das Aufstellen von Ankerbeispielen und die Formulierung von entsprechenden Kodierregeln in Form eines Kodierleitfadens umfasst (Mayring 2015, 97). Dabei versteht sich der erste Schritt der Definition als detaillierte Bezeichnung der einzelnen Ausprägungen, die eine inhaltliche Fokussierung auf die Textbestandteile ermöglicht (Mayring 2015, 109). Bei der Aufstellung von Kodierregeln handelt es sich hingegen um die Ausformulierung von zuordnenden Bestimmungen, die das Ziel verfolgen, eindeutige Trennungslinien zwischen den einzelnen Ausprägungen zu ermöglichen (Mayring 2015, 97). Die Ankerbeispiele als drittes Element stellen musterhafte Exempel aus dem zu sichtenden Material dar und sind so in ihrer Funktion als Indizien in der Lage, bei der vorzunehmenden Kodierung zu unterstützen (Mayring 2015, 109). Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit wird für die Ausgestaltung der hier verwendeten Methodik im Sinne der Sachgemäßheit eine Modifikation beim letzten Punkt vorgenommen, die vorsieht, dass die Ankerbeispiele als kategorienübergreifende Indikatoren ausformuliert werden. Außerdem wird der Leitfaden um das Element Beispiel erweitert, um exemplarisch jeweils eine der vorgenommenen Einschätzungen näher darzustellen. Es folgt nun beziehungsweise auf die in Abschnitt 6.3.2 aufgestellten Einschätzungsdimensionen eine genaue Beschreibung ihrer jeweiligen Kategorien, welche in Form eines Kodierleitfadens dargelegt werden und den Mittelpunkt einer jeden strukturierenden Inhaltsanalyse darstellen. Hierfür wird zunächst in Anlehnung an die aus Abschnitt 5.5 und 5.6 abgeleitete systematische Aufteilung die Differenzierung zwischen lernbereichsübergreifenden und lernbereichsspezifischen Deutsch-als-Zweitsprache-Prinzipien sprachlicher Bildung übernommen. Im Rahmen des konzeptionellen Aufbaus des Kodierleitfadens, welcher im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit herangezogen wird, wird für jede Einschätzungsdimension ein eigener Leitfaden erstellt. Jeder dieser Leitfäden besteht nach einer kurzen kriterialen Übersicht zu der betroffenen Kategorie aus vier Spalten, wobei die erste Informationen zur Bezeichnung der Kategorie enthält, die zweite eine Definition der Kategorie liefert, die dritte die einzuhaltenden Kodierregeln aufzeigt und die letzte Spalte die entsprechenden Indikatoren aufführt. Abschließend umfasst jeder der siebzehn Kodierleitfäden den Aspekt Beispiel, welcher für die Beschreibung der

vorgenommenen Einschätzungen die Fundstelle, den inhaltlichen Schwerpunkt sowie die Kodierung nennt und die bewertbaren Elemente gemäß der aufgestellten Merkmale listet. Zunächst gilt es nun näher auf die einzelnen Kategorien jeder lernbereichsübergreifenden Einschätzungsdimension einzugehen, die wie bereits erwähnt in die Bereiche Sprachbewusstheit, Integration, Authentizität, Interkulturalität und Übung aufgegliedert werden können. Diesbezüglich sei noch erwähnt, dass die aufgeführten kriterialen Eigenschaften jeder Einschätzungsdimension aus theoretischer Sicht auf den Definitionen der Analyseeinheiten, welche in Abschnitt 6.3.2 erarbeitet und dargelegt worden sind, fußt. Im Folgenden ist der Tabelle 11 der erste Kodierleitfaden zu entnehmen, der sich bezugnehmend auf den Bereich der Sprachbewusstheit der Language Awareness widmet.

Tabelle 11: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension Language Awareness

Kategorie: Der Aufbau von explizitem Wissen zur Förderung der Sprachbewusstheit wird auf kognitiver, affektiver und sozialer Ebene angestrebt.			
- Das impliziert zum einen, dass das grammatikalische Phänomen aus kognitiver und metakognitiver Sicht behandelt wird.			
- Des Weiteren können die dargebotenen Inhalte in Hinblick auf eine positive sprachliche Einstellung als förderlich eingestuft werden.			
- Zu guter Letzt findet die Anwendung des grammatikalischen Phänomens in einem persönlich und gesellschaftlich bedeutsamen Kontext statt.			
Kennzeichnung	Definition	Kodierregeln	Indikatoren
LA1	Trifft voll zu: Explizites Sprachwissen zum grammatikalischen Phänomen wird auf äußerst ausführliche Art und Weise gleichermaßen auf kognitiver, affektiver und sozialer Ebene vermittelt.	Alle drei Vermittlungsebenen der Definition werden in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als stark eingestuft. Es gibt keine mittleren oder schwachen Merkmalsausprägungen.	Auf kognitiver Ebene werden Regeln und Muster explizit aufgegriffen, Sprachvergleiche durchgeführt, das grammatikalische Fachvokabular an die Hand gelegt, Arbeitstechniken und Lernstrategien eingeführt sowie die Reflexion des Lernprozesses angeregt.
LA2	Trifft mehr zu: Explizites Sprachwissen zum grammatikalischen Phänomen wird größtenteils gleichermaßen sowohl auf kognitiver als auch auf affektiver und sozialer Ebene vermittelt.	Maximal eine der drei Vermittlungsebenen der Definition wird als schwach eingestuft und die anderen Vermittlungsebenen werden in Hinblick auf ihre Ausprägung als mittel oder stark eingestuft.	Auf affektiver Ebene wird neben dem Wecken der Neugierde die Beschäftigung mit authentischen Inhalten und der Vergleich mit der eigenen Lebenssituationen initiiert.
LA3	Trifft weniger zu: Explizites Sprachwissen zum grammatikalischen Phänomen wird teilweise gleichermaßen auf kognitiver, affektiver und sozialer Ebene vermittelt.	Zwei der drei Vermittlungsebenen der Definition werden als schwach eingestuft und die andere Vermittlungsebene wird in Hinblick auf ihre Ausprägung als mittel oder stark eingestuft.	Dies kann beispielsweise durch die Darbietung von persönlich bedeutsamen oder interessanten Kontexten der Fall sein, welche in ausführlicher Form dargelegt werden.
LA4	Trifft nicht zu: Explizites Sprachwissen zum grammatikalischen Phänomen wird rudimentär oder gar nicht gleichermaßen auf	Alle drei Vermittlungsebenen der Definition werden in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als schwach eingestuft. Es gibt keine mittleren oder	Auf sozialer Ebene werden der Einbezug der Erstsprache sowie die Anregung des Kompetenzerlebens der Schüler im

LA5	kognitiver, affektiver und sozialer Ebene vermittelt. Nicht erschließbar: Die Vermittlung von explizitem Sprachwissen zum grammatikalischen Phänomen ist nicht ermittelbar.	starken Merkmalsausprägungen. Die entsprechenden Materialauschnitte enthalten keine zu bewertenden Elemente.	Austausch miteinander berücksichtigt. Aufgrund des Fehlens von bewertbaren Elementen gibt es keine auszuformulierenden Indikatoren.
<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fundstelle: Einsterns Schwester 3 - Themenheft 1; S. 39-41. - Inhaltlicher Schwerpunkt: Satzarten und Satzzeichen. - Kodierung: LA1. - Bewertbare Elemente: <p>Merkmal K (starke Ausprägung): Merkkasten (S. 39, 40, 41); „Überlegt und bespricht [...]“ (S. 39/ 3); „Erkläre deinem Partnerkind, [...]“ (S. 40/ 1); Beispiel in der Sprechblase (S. 40/ 2,3).</p> <p>Merkmal A (starke Ausprägung): „[...] wann ihr etwas ausruft und wann ihre eine Aussage benutzt.“ (S. 39/ 3); Kontext Klassenzimmer (S. 40/ 1); Kontext Museum (S. 40/ 2).</p> <p>Merkmal S (starke Ausprägung): Partnerarbeit (S. 39/ 2; S. 40/ 1); Gruppenarbeit (S. 39/ 3).</p>			

Quelle: Eigene Darstellung

Im Anschluss gibt der Kodierleitfaden, der aus Tabelle 12 hervorgeht, die nötigen Informationen zur Einschätzungsdimension Scaffolding wieder, welche ebenfalls dem Bereich der Sprachbewusstheit zugeordnet werden kann.

Tabelle 12: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension Scaffolding

<p>Kategorie:</p> <p>Die aktiv-systematische und zeitlich begrenzte Unterstützung in Form von Makro-Scaffolding befähigt die Lernenden unter Einhaltung fünf wesentlicher Prinzipien dazu, zu anspruchsvolle Aufgaben erfolgreich zu bewältigen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zum einen wird vorausgesetzt, dass sich das zu erlernende sprachliche Angebot über dem aktuellen Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler befindet. - Das gezielte Anregen von sprachlichen und metakognitiven Phasen muss erkennbar sein. - Außerdem ist eine vorbelastende und vereinfachende Veranschaulichung des grammatikalischen Phänomens von Nöten. - Des Weiteren muss das Vorwissen der Kinder aktiviert und einbezogen werden. - Zu guter Letzt ist essenziell, dass eine wechselseitige Passgenauigkeit zwischen Inhalt, Sprachphänomen und kindlichem Lernstand festgehalten werden kann. 			
Kennzeichnung	Definition	Kodierregeln	Indikatoren
SC1	Trifft voll zu: Eine aktiv-systematische Unterstützung wird dauerhaft durch die durchgängige Berücksichtigung aller fünf wesentlichen Prinzipien angeboten.	Alle fünf wesentlichen Prinzipien der Definition werden berücksichtigt und in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als stark, mittel oder schwach eingestuft.	Indikatoren zu den fünf Prinzipien sind unter anderem die Nennung der sprachlichen Voraussetzungen und des zu erwartenden Lernzuwachses in Hinblick auf das zu untersuchende Phänomen, das Vorkommen von Übungsaufgaben und reflektierenden Fragen, die Verwendung von unterstützenden Bildern, Grafiken und Darstellungen zur Erklärung des Phänomens, Arbeitsaufträge zur Erhebung des Vorwissens der Kinder zum Sprachphänomen sowie eine sinnvolle und nachvollziehbare Überschneidung des sprachlichen und thematischen Inhalts mit dem
SC2	Trifft mehr zu: Eine aktiv-systematische Unterstützung wird nahezu immer durch die zuverlässige Berücksichtigung der fünf wesentlichen Prinzipien angeboten.	Lediglich vier der fünf wesentlichen Prinzipien der Definition werden berücksichtigt und in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als stark, mittel oder schwach eingestuft. Nur drei der fünf wesentlichen Prinzipien der Definition werden berücksichtigt und in Hinblick auf ihre Ausprägung alle jeweils als stark eingestuft.	
SC3	Trifft weniger zu:	Lediglich drei der fünf wesentlichen Prinzipien	

	Eine aktiv-systematische Unterstützung wird ab und an durch die oberflächliche Berücksichtigung der fünf wesentlichen Prinzipien angeboten.	der Definition werden berücksichtigt und in Hinblick auf ihre Ausprägung wird mindestens eines dieser Prinzipien als mittel oder schwach eingestuft. Nur zwei der fünf wesentlichen Prinzipien der Definition werden berücksichtigt und in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als stark, mittel oder schwach eingestuft.	Schwierigkeitsgrad. In diesem Sinne sollten sich die Inhalte vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplexen sowie von der Verwendung der Alltagssprache hin zur Bildungssprache steigern.
SC4	Trifft nicht zu: Eine aktiv-systematische Unterstützung wird äußerst selten durch die sporadische Berücksichtigung der fünf wesentlichen Prinzipien angeboten.	Lediglich eines der fünf wesentlichen Prinzipien der Definition wird berücksichtigt und in Hinblick auf seine Ausprägung als stark, mittel oder schwach eingestuft.	
SC5	Nicht erschließbar: Eine aktiv-systematische Unterstützung durch die Berücksichtigung der fünf wesentlichen Prinzipien ist nicht ermittelbar.	Die entsprechenden Materialausschnitte enthalten keine zu bewertenden Elemente.	Aufgrund des Fehlens von bewertbaren Elementen gibt es keine auszuformulierenden Indikatoren.

Beispiel:

- Fundstelle: Mein Sprachbuch 3; S. 47.
- Inhaltlicher Schwerpunkt: Nomen mit Wortbausteinen bilden.
- Kodierung: SC1.
- Bewertbare Elemente:

Merkmal A (schwache Ausprägung): Merkkasten (S. 47).

Merkmal B (starke Ausprägung): „Ordne [...]“ (S. 47/ 1); „Welche Wortart entsteht? Erkläre“ (S. 47/ 2); „Bilde [...]“ (S. 47/ 2a); „Betrachte [...]“ (S. 47/ 2b); „Suche [...]“ (S. 47/ 4); „Sucht [...]“ (S. 47/ 5).

Merkmal C (schwache Ausprägung): Darstellung der Regel als Grafik (S. 47).

Merkmal D (schwache Ausprägung): Symbol „Wie?“ (S. 47/ 1).

Merkmal E (mittlere Ausprägung): Aufgabe 2 baut auf Aufgabe 1 auf; Aufgabe 3 baut auf Aufgabe 2 auf (S. 47).

Quelle: Eigene Darstellung

Der Bereich der Integration umfasst die Einschätzungsdimensionen Sprachhandeln, ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen sowie den Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. In Tabelle 13 werden in diesem Sinne zunächst alle relevanten Informationen zur Dimension Sprachhandeln zusammengetragen.

Tabelle 13: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension Sprachhandeln

Kategorie:

Sprachhandeln versteht sich in Anlehnung an den Focus-on-Form-Ansatz unter Berücksichtigung drei wesentlicher Aspekte als die situative Betrachtung von und kommunikativ-konstruktive Auseinandersetzung mit grammatikalischen Sprachphänomenen.

- Zunächst impliziert dies, dass ein aktiv-handelnder Umgang mit der Sprache angeregt wird.
- Des Weiteren wird die Formulierung tragfähiger Regeln unter Verwendung metasprachlicher Ausdrücke vorausgesetzt.
- Außerdem ist es in Hinblick auf den Kontext von Bedeutung, dass dieser analytischer oder kommunikativer Natur ist und im sozialen Austausch stattfindet.

Kennzeichnung	Definition	Kodierregeln	Indikatoren
SH1	Trifft voll zu: Die dauerhafte Berücksichtigung aller drei wesentlichen Aspekte der situativen Betrachtung von und kommunikativ-konstruktiven Auseinandersetzung mit dem grammatischen Sprachphänomen lässt in vollem Umfang auf Sprachhandeln in Anlehnung an den Focus-on-Form-Ansatz schließen.	Alle drei wesentlichen Aspekte der Definition sind vertreten und werden in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als stark eingestuft. Es gibt keine mittleren oder schwachen Merkmalsausprägungen.	Die Arbeitsaufträge enthalten Aufgaben für einen aktiv-handelnden Umgang mit Sprache unter anderem in Form von Dialogen, Rollenspielen, Wortsammlungen und Steckbriefen. Die Vermittlung von Regeln beinhaltet, dass zentrale Regeln explizit dargestellt und erläutert werden, wobei die wesentlichen Fachbegriffe aufgegriffen und erklärt werden.
SH2	Trifft mehr zu: Die zuverlässige Berücksichtigung der drei wesentlichen Aspekte der situativen Betrachtung von und kommunikativ-konstruktiven Auseinandersetzung mit dem grammatischen Sprachphänomen lässt größtenteils auf Sprachhandeln in Anlehnung an den Focus-on-Form-Ansatz schließen.	Maximal eines der drei wesentlichen Prinzipien der Definition wird als schwach eingestuft und die anderen Prinzipien werden in Hinblick auf ihre Ausprägung als mittel oder stark eingestuft.	Der Austausch sowie die Auseinandersetzung mit dem Sprachphänomen in Hinblick auf seine Regeln finden mit den Mitschülern in Partner- oder Gruppenarbeit statt.
SH3	Trifft weniger zu: Die oberflächliche Berücksichtigung der drei wesentlichen Aspekte der situativen Betrachtung von und kommunikativ-konstruktiven Auseinandersetzung mit dem grammatischen Sprachphänomen lässt manchmal auf Sprachhandeln in Anlehnung an den Focus-on-Form-Ansatz schließen.	Zwei der drei wesentlichen Prinzipien der Definition werden als schwach eingestuft und das andere Prinzip wird in Hinblick auf die Ausprägung als mittel oder stark eingestuft.	
SH4	Trifft nicht zu: Die sporadische Berücksichtigung der drei wesentlichen Aspekte der situativen Betrachtung von und kommunikativ-konstruktiven Auseinandersetzung mit dem grammatischen Sprachphänomen lässt äußerst selten auf Sprachhandeln in Anlehnung an den Focus-on-Form-Ansatz schließen.	Alle drei wesentlichen Prinzipien der Definition werden in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als schwach eingestuft. Es gibt keine mittleren oder starken Merkmalsausprägungen.	
SH5	Nicht erschließbar: Die Berücksichtigung der drei wesentlichen Aspekte der situativen Betrachtung von und kommunikativ-konstruktiven Auseinandersetzung mit dem grammatischen Sprach-	Die entsprechenden Materialausschnitte enthalten keine zu bewertenden Elemente.	Aufgrund des Fehlens von bewertbaren Elementen gibt es keine auszuformulierenden Indikatoren.

phänomen, um auf Sprachhandeln in Anlehnung an den Focus-on-Form-Ansatz zu schließen, ist nicht ermittelbar.

Beispiel:

- Fundstelle: ABC der Tiere 3; S. 22-23.
- Inhaltlicher Schwerpunkt: Satzarten und Satzzeichen.
- Kodierung: SH1.
- Bewertbare Elemente:

Merkmal A (starke Ausprägung): Frage- und Antwortspiel herstellen (S. 22/ 2); Zuordnen der Antwortkärtchen (S. 22/ 3); Verhaltensregeln bei Gewitter sammeln (S. 23/ 2); Text einem Partner vorlesen (S. 23/ 4).

Merkmal B (starke Ausprägung): Merkkasten Fragesätze (S. 22); Merkkasten Aussagesätze (S. 22); Merkkasten Aufforderungssatz (S. 23).

Merkmal C (starke Ausprägung): Partnerarbeit (S. 22/ 2, 3, 4); Partnerarbeit (S. 23/ 2, 4).

Quelle: Eigene Darstellung

Im Folgenden wird nun in Tabelle 14 auf die zweite Einschätzungsdimension des Bereichs Integration, das ganzheitliche Lernen mit allen Sinnen, eingegangen.

Tabelle 14: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen

Kategorie:			
Der Zugang zum grammatikalischen Sprachphänomen erfolgt gemäß der Beachtung zweier Merkmale im Sinne ganzheitlichen Lernens unter Einbezug der zur Verfügung stehenden Sinnesorgane.			
- Allem voran ist es von Bedeutung, dass die Vermittlung mehrkanalig erfolgt.			
- Außerdem muss die Aufbereitung der Inhalte das Vorstellungsvermögen der Lernenden stimulieren.			
Kennzeichnung	Definition	Kodierregeln	Indikatoren
LS1	Trifft voll zu: Die ausgesprochene Beachtung der zwei Merkmale ganzheitlichen Lernens lässt den dauerhaften und gezielten Einbezug der zur Verfügung stehenden Sinnesorgane erkennen.	Alle zwei Merkmale der Definition werden in Hinblick auf die Ausprägung jeweils als stark eingestuft. Es gibt keine mittleren oder schwachen Merkmalsausprägungen.	Die grammatikalischen Inhalte werden erarbeitet, indem die Sinne Hören, Sprechen, Sehen, Riechen und Fühlen eingebunden sind. Dies kann durch Mindmaps, Verweise auf Lieder und Videos, Bewegungsphasen, das Spielen von Spielen, die Betrachtung von Bildern und Diskussionsrunden erfolgen.
LS2	Trifft mehr zu: Die regelmäßige Beachtung der zwei Merkmale ganzheitlichen Lernens lässt den verlässlichen Einbezug der zur Verfügung stehenden Sinnesorgane erkennen.	Eines der zwei Merkmale der Definition wird als stark eingestuft und eines der zwei Merkmale wird in Hinblick auf die Ausprägung als mittel oder schwach eingestuft.	Zur Aufbereitung werden Schemata, Bilder, Darstellungen und Mindmaps verwendet, die eine Einbindung der Sinnesorgane stimulieren sollen.
LS3	Trifft weniger zu: Die nicht immer konsequente Beachtung der zwei Merkmale ganzheitlichen Lernens lässt manchmal den Einbezug der zur Verfügung stehenden Sinnesorgane erkennen.	Mindestens eins der zwei Merkmale der Definition wird in Hinblick auf die Ausprägung als mittel eingestuft und maximal eins der Merkmale wird als schwach eingestuft. Es gibt keine starken Merkmalsausprägungen.	
LS4	Trifft nicht zu: Die rudimentäre Beachtung der zwei Merkmale ganzheitlichen Lernens lässt fast nie den Einbezug der zur Verfügung	Beide Merkmale der Definition werden in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als schwach eingestuft. Es gibt keine	

LS5	<p>stehenden Sinnesorgane erkennen. Nicht erschließbar: Der Einbezug der zur Verfügung stehenden Sinnesorgane durch die Beachtung der zwei Merkmale ganzheitlichen Lernens ist nicht ermittelbar.</p>	<p>mittleren oder starken Merkmalsausprägungen. Die entsprechenden Materialausschnitte enthalten keine zu bewertenden Elemente.</p>	<p>Aufgrund des Fehlens von bewertbaren Elementen gibt es keine auszuformulierenden Indikatoren.</p>
<p>Beispiel: - Fundstelle: Einsterns Schwester 3 - Themenheft 1; S. 34. - Inhaltlicher Schwerpunkt: Zusammengesetzte Wörter. - Kodierung: LS2. - Bewertbare Elemente: Merkmal A (mittlere Ausprägung): Verbindung von Bild und Schrift (S. 34/ 2); Sprechen und Zuhören in Partnerarbeit (S. 34/ 3). Merkmal B (starke Ausprägung): Merkkasten (S. 34); Bilder (S. 34/ 2); Darstellung der Aufgabe (S. 34/ 3).</p>			

Quelle: Eigene Darstellung

Zu guter Letzt seien in Hinblick auf diesen Bereich noch die relevanten Informationen zum Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben wiedergegeben, welche der unter aufgeführten Tabelle 15 zu entnehmen sind.

Tabelle 15: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben

<p>Kategorie: Der Zusammenhang der einzelnen Sprachfertigkeiten schließt ein wechselseitiges Verhältnis zwischen mündlich und schriftlich realisierter Sprache bei der Vermittlung von Sprachphänomenen ein. Einziges, ausschlaggebendes Kennzeichen ist, dass die vier sprachlichen Teilfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben gleichermaßen berücksichtigt werden.</p>			
Kennzeichnung	Definition	Kodierregeln	Indikatoren
ZF1	<p>Trifft voll zu: In der Auseinandersetzung mit dem Sprachphänomen werden durchgehend und gleichermaßen alle vier sprachlichen Teilfertigkeiten herangezogen.</p>	<p>Alle vier sprachlichen Teilfertigkeiten werden in der Auseinandersetzung mit dem Sprachphänomen herangezogen und in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als stark, mittel oder schwach eingestuft.</p>	<p>Beim Hören können das Heraushören von bestimmten Inhalten und das sinnentnehmende Zuhören im natürlichen oder gestellten Dialog eine Rolle spielen. Beim Sprechen kann der Austausch in der Partner- oder Gruppenarbeit, in Form eines Vortrags oder durch gegenseitiges Erklären erfolgen. Beim Lesen können Fragen zu einem Text gestellt und Inhalte erschlossen werden.</p>
ZF2	<p>Trifft mehr zu: In der Auseinandersetzung mit dem Sprachphänomen werden zuverlässig und gleichermaßen alle vier sprachlichen Teilfertigkeiten herangezogen.</p>	<p>Drei der vier sprachlichen Teilfertigkeiten werden in der Auseinandersetzung mit dem Sprachphänomen herangezogen und in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als stark, mittel oder schwach eingestuft.</p>	<p>Das Schreiben kann das Festhalten von Erkenntnissen, das Beantworten von Fragen oder das Erstellen von Zusammenfassungen umfassen.</p>
ZF3	<p>Trifft weniger zu: In der Auseinandersetzung mit dem Sprachphänomen werden ab und an alle vier sprachlichen Teilfertigkeiten herangezogen.</p>	<p>Zwei der vier sprachlichen Teilfertigkeiten werden in der Auseinandersetzung mit dem Sprachphänomen herangezogen und in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als stark, mittel oder schwach eingestuft.</p>	
ZF4	<p>Trifft nicht zu: In der Auseinandersetzung mit dem Sprachphänomen werden sporadisch</p>	<p>Eine der vier sprachlichen Teilfertigkeiten wird in der Auseinandersetzung mit dem Sprachphänomen</p>	

ZF5	alle vier sprachlichen Teilfertigkeiten herangezogen. Nicht erschließbar: Eine Auseinandersetzung mit dem Sprachphänomen unter Heranziehen aller vier sprachlichen Teilfertigkeiten ist nicht ermittelbar.	herangezogen und in Hinblick auf ihre Ausprägung als stark, mittel oder schwach eingestuft. Die entsprechenden Materialausschnitte enthalten keine zu bewertenden Elemente.	Aufgrund des Fehlens von bewertbaren Elementen gibt es keine auszuformulierenden Indikatoren.
<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fundstelle: Kleeblatt 3; S. 113. - Inhaltlicher Schwerpunkt: Wortbedeutung verändern. - Kodierung: ZF1. - Bewertbare Elemente: <p>Merkmal H (schwache Ausprägung): „Findet Verben, die sagen, was ihr tun könnt.“ (S. 113/ 2). Merkmal Sp (schwache Ausprägung): „Findet Verben, die sagen, was ihr tun könnt.“ (S. 113/ 2). Merkmal L (starke Ausprägung): „Lies den Text [...].“ (S. 113/ 1); „Findet Verben, die sagen, was ihr tun könnt.“ (S. 113/ 2); „Suche dir von den Verben einige aus [...].“ (S. 113/ 3); „Setze die Verben und die Vorsilben sinnvoll zusammen.“ (S. 113/ 4). Merkmal S (starke Ausprägung): „Schreibe die Sätze [...].“ (S. 113/ 1); „Schreibt sie auf.“ (S. 113/ 2); „[...] bilde damit Sätze.“ (S. 113/ 3); „Schreibe die Sätze passend auf.“ (S. 113/ 4); „Schreibe so auf.“ (S. 113/ 5).</p>			

Quelle: Eigene Darstellung

Als Nächstes wird der Bereich der Authentizität näher beleuchtet, der die Einschätzungsdimensionen Lebensweltbezug und Handlungsorientierung umfasst. Die nachfolgende Tabelle 16 illustriert den Kodierleitfaden für Erstere.

Tabelle 16: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension Lebensweltbezug

<p>Kategorie:</p> <p>Unter den Begriff Lebensweltbezug fallen kommunikative Anlässe, die unter Einhaltung von zwei Anforderungen in einem Zusammenhang mit den persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen der Lernenden stehen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zunächst muss eine wechselseitige Relation zwischen den fachwissenschaftlichen Inhalten und der Erfahrungswelt der Lernenden erkennbar sein. - Außerdem gilt es in der Auseinandersetzung mit dem Sprachphänomen schulische beziehungsweise außerschulische Lebenssituationen aufzugreifen. 			
Kennzeichnung	Definition	Kodierregeln	Indikatoren
LW1	Trifft voll zu: Die dargelegten kommunikativen Anlässe werden den zwei lebensweltbezogenen Anforderungen in vollem Umfang gerecht.	Alle zwei Anforderungen der Definition werden in Hinblick auf die Ausprägung jeweils als stark eingestuft. Es gibt keine mittleren oder schwachen Merkmalsausprägungen.	In Hinblick auf die wechselseitige Relation gibt es Informationen darüber, in welchen Situationen das Sprachwissen zum Tragen kommt.
LW2	Trifft mehr zu: Die dargelegten kommunikativen Anlässe werden den zwei lebensweltbezogenen Anforderungen größtenteils gerecht.	Eine der zwei Anforderungen der Definition wird als stark eingestuft und eine der zwei Anforderungen wird in Hinblick auf die Ausprägung als mittel oder schwach eingestuft.	Die Lebenswelt der Kinder wird aufgegriffen, indem typische Schauplätze und damit verbundene Situationen wie der Pausenhof, das Klassenzimmer, das eigene Zuhause, der Wohnort sowie Rituale und Bräuche im Fokus stehen.
LW3	Trifft weniger zu: Die dargelegten kommunikativen Anlässe werden den zwei lebensweltbezogenen Anforderungen teilweise gerecht.	Mindestens eine der zwei Anforderungen der Definition wird in Hinblick auf die Ausprägung als mittel eingestuft und maximal eine der Anforderungen	

LW4	Trifft nicht zu: Die dargelegten kommunikativen Anlässe werden den zwei lebensweltbezogenen Anforderungen kaum gerecht.	wird als schwach eingestuft. Es gibt keine starken Merkmalsausprägungen. Beide Anforderungen der Definition werden in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als schwach eingestuft. Es gibt keine mittleren oder starken Merkmalsausprägungen.	
LW5	Nicht erschließbar: Die zwei lebensweltbezogenen Anforderungen sind in Hinblick auf die dargelegten kommunikativen Anlässe nicht ermittelbar.	Die entsprechenden Materialausschnitte enthalten keine zu bewertenden Elemente.	Aufgrund des Fehlens von bewertbaren Elementen gibt es keine auszuformulierenden Indikatoren.
<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fundstelle: Einsterms Schwester 4 – Themenheft 1; S. 51-52. - Inhaltlicher Schwerpunkt: Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall. - Kodierung: LW1. - Bewertbare Elemente: <p>Merkmal A (starke Ausprägung): Merkkasten (S. 51); Merkkasten (S. 52); Abbildung der Satzfelder (S. 52/ 3).</p> <p>Merkmal B (starke Ausprägung): Kontext Ritter (S. 51/ 3); Kontext Aktivitäten (S. 52/ 1); Satzfelder (S. 52/ 3).</p>			

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 17 zeigt nun die wesentlichen Informationen zur zweiten Einschätzungsdimension des Bereichs der Authentizität, der Handlungsorientierung, auf.

Tabelle 17: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension Handlungsorientierung

<p>Kategorie:</p> <p>Die Verwendung von Sprache findet in kommunikativen Handlungssituationen statt, die von zwei wesentlichen Merkmalen gekennzeichnet sind.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Allem voran gilt es die Inhalte in sozial interaktive Kontexte einzubetten. - Des Weiteren ist es von Bedeutung, dass die Lernenden dazu angeregt werden, die deutsche Sprache aktiv in für sie bedeutsamen Situationen zu nutzen. 			
Kennzeichnung	Definition	Kodierregeln	Indikatoren
HO1	Trifft voll zu: Die kommunikativen Handlungssituationen werden den zwei wesentlichen Merkmalen zur Verwendung von Sprache jederzeit gerecht.	Alle zwei wesentlichen Merkmale der Definition werden in Hinblick auf die Ausprägung jeweils als stark eingestuft. Es gibt keine mittleren oder schwachen Merkmalsausprägungen.	Sozial interaktive Kontexte können Partner- und Gruppenarbeitsphasen, Rollenspiele, Interviews, Briefe und Gesellschaftsspiele zum Anlass haben. Die Anregung zur aktiven Nutzung der deutschen Sprache in persönlich bedeutsamen Situationen kann sich auf den mündlichen oder schriftlichen Gebrauch beziehen. Es sind an die Kinder gerichtete Aufforderungen, die sie darin bestärken, sich mit anderen auszutauschen, mit anderen in Kontakt zu treten, das Gelernte in realen Situationen anzuwenden und
HO2	Trifft mehr zu: Die kommunikativen Handlungssituationen werden den zwei wesentlichen Merkmalen zur Verwendung von Sprache nahezu immer gerecht.	Eines der zwei wesentlichen Merkmale wird als stark eingestuft und eines der zwei wesentlichen Merkmale wird in Hinblick auf die Ausprägung als mittel oder schwach eingestuft.	
HO3	Trifft weniger zu: Die kommunikativen Handlungssituationen werden den zwei wesentlichen Merkmalen zur	Mindestens eines der zwei wesentlichen Merkmale der Definition wird in Hinblick auf die Ausprägung als mittel eingestuft	

	Verwendung von Sprache recht verlässlich gerecht.	und maximal eines der Merkmale wird als schwach eingestuft. Es gibt keine starken Merkmalsausprägungen.	eigene Gedanken und Gefühle zu verbalisieren.
HO4	Trifft nicht zu: Die kommunikativen Handlungssituationen werden den zwei wesentlichen Merkmalen zur Verwendung von Sprache fast nie gerecht.	Beide Merkmale der Definition werden in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als schwach eingestuft. Es gibt keine mittleren oder starken Merkmalsausprägungen.	
HO5	Nicht erschließbar: Die zwei wesentlichen Merkmale zur Verwendung von Sprache in kommunikativen Handlungssituationen sind nicht ermittelbar.	Die entsprechenden Materialausschnitte enthalten keine zu bewertenden Elemente.	Aufgrund des Fehlens von bewertbaren Elementen gibt es keine auszuformulierenden Indikatoren.
<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fundstelle: ABC der Tiere 3; S. 41. - Inhaltlicher Schwerpunkt: Wortfelder. - Kodierung: HO1. - Bewertbare Elemente: <p>Merkmal A (starke Ausprägung): „Lest den Text laut. Was fällt euch auf?“ (S. 41/ 1); „Vergleiche mit einem Partner (S. 41/ 3); „Stellt ein Verb des Wortfeldes ‚gehen‘ pantomimisch dar.“ (S. 41/ 4).</p> <p>Merkmal B (starke Ausprägung): „Lest den Text laut. Was fällt euch auf?“ (S. 41/ 1); „[...] mit weiteren Wörtern aus dem Wörterbuch.“ (S. 41/ 3); „Stellt ein Verb des Wortfeldes ‚gehen‘ pantomimisch dar.“ (S. 41/ 4).</p>			

Quelle: Eigene Darstellung

Im Folgenden setzen sich die Kodierleitfäden mit dem Bereich der Interkulturalität auseinander. Dieser umfasst wie bereits dargelegt die Einschätzungsdimensionen der kulturellen Vielfalt und der Mehrsprachigkeit. Tabelle 18 führt näher aus, welches Beispiel und welche Kennzeichnungen, Definitionen, Kodierregeln und Indikatoren in Hinsicht auf die kulturelle Vielfalt greifen.

Tabelle 18: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension kulturelle Vielfalt

<p>Kategorie:</p> <p>Kulturelle Vielfalt beschreibt unter Einhaltung von zwei Kennzeichen die Gesamtheit aller mannigfaltigen Ausdrucksformen aus ethno-kultureller und gesellschaftlicher Perspektive.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zum einen gilt es aus thematischer Sicht die Religion, literarische Werke, Lieder, Verse oder Spiele, die Namensgebung, religiöse und persönliche Feste sowie wiederkehrende Feiertage im Kalenderjahr oder internationale Speisen aufzugreifen. - Außerdem müssen Gewohnheiten, Abläufe und Routinen sowie Bräuche und Rituale beschrieben werden. 			
Kennzeichnung	Definition	Kodierregeln	Indikatoren
KV1	Trifft voll zu: Die andauernde Einhaltung der zwei zentralen Kennzeichen lässt in vollem Umfang auf die Darstellung kultureller Vielfalt schließen.	Alle zwei zentralen Kennzeichen der Definition werden in Hinblick auf die Ausprägung jeweils als stark eingestuft. Es gibt keine mittleren oder schwachen Merkmalsausprägungen.	Aus thematischer Sicht werden die Aspekte aufgegriffen, die einen Bezug zur kindlichen Lebenswelt herstellen und eine handlungsorientierte und emotionale Annäherung ermöglichen. Alle genannten Themenfelder sind daher im weiten Sinne auszulegen.
KV2	Trifft mehr zu: Die häufige Einhaltung der zwei zentralen Kennzeichen lässt vorwiegend	Eines der zwei zentralen Kennzeichen wird als stark eingestuft und eines der zwei zentralen	

	auf die Darstellung kultureller Vielfalt schließen.	Kennzeichen wird in Hinblick auf die Ausprägung als mittel oder schwach eingestuft.	Gewohnheiten, Abläufe, Routinen, Bräuche und Rituale greifen alltägliche oder persönlich bedeutsame Kontexte und das dabei gezeigte Verhaltensmuster auf. Beispiele hierfür sind die Darstellung eines typischen Tagesverlaufs, die Begrüßungssituation oder die Gestaltung des Geburtstags.
KV3	Trifft weniger zu: Die oberflächliche Einhaltung der zwei zentralen Kennzeichen lässt manchmal auf die Darstellung kultureller Vielfalt schließen.	Mindestens eines der zwei zentralen Kennzeichen der Definition wird in Hinblick auf die Ausprägung als mittel eingestuft und maximal eines der Kennzeichen wird als schwach eingestuft. Es gibt keine starken Merkmalsausprägungen.	
KV4	Trifft nicht zu: Die vereinzelte Einhaltung der zwei zentralen Kennzeichen lässt kaum auf die Darstellung kultureller Vielfalt schließen.	Beide zentralen Kennzeichen der Definition werden in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als schwach eingestuft. Es gibt keine mittleren oder starken Merkmalsausprägungen.	
KV5	Nicht erschließbar: Die Darstellung kultureller Vielfalt ist unter Einhaltung der zwei zentralen Kennzeichen nicht ermittelbar.	Die entsprechenden Materialausschnitte enthalten keine zu bewertenden Elemente.	Aufgrund des Fehlens von bewertbaren Elementen gibt es keine auszuformulierenden Indikatoren.

Beispiel:

- Fundstelle: Jo-Jo Sprachbuch 3; S. 63.
- Inhaltlicher Schwerpunkt: Wortbedeutung verändern.
- Kodierung: KV2.
- Bewertbare Elemente:

Merkmal A (starke Ausprägung): internationale Vornamen (S. 63/ 1, 3); internationales Gericht Baklava (S. 63/ 3); „Dann erzählt jedes Kind etwas über das Land, aus dem seine Familie kommt“ (S. 63/ 1).

Merkmal B (schwache Ausprägung): -/-

Quelle: Eigene Darstellung

Die zweite Einschätzungsdimension im Bereich der Interkulturalität setzt sich mit der Mehrsprachigkeit auseinander und stellt in Tabelle 19 den zugehörigen Kodierleitfaden dar.

Tabelle 19: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension Mehrsprachigkeit

Kategorie: Mehrsprachigkeit im Sinne des systematischen Auf- und Ausbaus der kindlichen Erstsprache erfolgt unter Berücksichtigung von zwei zentralen Aspekten. - Zunächst findet ein bewusster Einbezug der kindlichen Erstsprache statt. - Zudem ist es wichtig, dass die Begegnung mit unterschiedlichen Sprachen von Wertschätzung geprägt ist.			
Kennzeichnung	Definition	Kodierregeln	Indikatoren
MS1	Trifft voll zu: Mehrsprachigkeit wird unter dauerhafter Berücksichtigung der zwei zentralen Aspekte systematisch auf- und ausgebaut.	Alle zwei zentralen Aspekte der Definition werden in Hinblick auf die Ausprägung jeweils als stark eingestuft. Es gibt keine mittleren oder schwachen Merkmalsausprägungen.	Der Einbezug der kindlichen Erstsprache erfolgt, indem die Kinder zu einem Sprachvergleich aufgefordert werden, das Anlegen eines individuellen zweisprachigen Wörterbuchs angeregt wird und indem Bedeutungsunterschiede zwischen den
MS2	Trifft mehr zu: Mehrsprachigkeit wird unter zuverlässiger	Einer der zwei zentralen Aspekte wird als stark eingestuft und einer der zwei	

MS3	Berücksichtigung der zwei zentralen Aspekte systematisch auf- und ausgebaut. Trifft weniger zu: Mehrsprachigkeit wird teilweise unter Berücksichtigung der zwei zentralen Aspekte auf- und ausgebaut.	zentralen Aspekte wird in Hinblick auf die Ausprägung als mittel oder schwach eingestuft. Mindestens einer der zwei zentralen Aspekte der Definition wird in Hinblick auf die Ausprägung als mittel eingestuft und maximal eines der Merkmale wird als schwach eingestuft. Es gibt keine starken Merkmalsausprägungen.	Sprachen angesprochen und aufgegriffen werden. Eine wertschätzende Haltung wird angeregt, indem verschiedene Sprachen mit Selbstverständlichkeit integriert werden, Fachbegriffe in verschiedenen Sprachen dargelegt werden und die sprachliche Vielfalt aufgegriffen wird.
MS4	Trifft nicht zu: Mehrsprachigkeit wird lediglich vereinzelt unter Berücksichtigung der zwei zentralen Aspekte auf- und ausgebaut.	Beide zentralen Aspekte der Definition werden in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als schwach eingestuft. Es gibt keine mittleren oder starken Merkmalsausprägungen.	
MS5	Nicht erschließbar: Der Auf- und Ausbau von Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung der zwei zentralen Aspekte ist nicht ermittelbar.	Die entsprechenden Materialausschnitte enthalten keine zu bewertenden Elemente.	Aufgrund des Fehlens von bewertbaren Elementen gibt es keine auszuformulierenden Indikatoren.
<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fundstelle: Einsterns Schwester 4 – Themenheft 1; S. 19. - Inhaltlicher Schwerpunkt: Zukunft. - Kodierung: MS4. - Bewertbare Elemente: <p>Merkmal A (schwache Ausprägung): Sprechblase auf englisch (S. 19). Merkmal B (schwache Ausprägung): Sprechblase auf englisch (S. 19).</p>			

Quelle: Eigene Darstellung

Im Rahmen des Bereichs Übung werden vier Kodierleitfäden dargelegt, die sich jeweils mit den Einschätzungsdimensionen sinnvolles Üben, selbstständiges und kooperatives Lernen, Differenzierung und Individualisierung sowie Arbeiten in Sequenzen auseinandersetzen. Zunächst wird in Tabelle 20 auf das sinnvolle Üben eingegangen.

Tabelle 20: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension sinnvolles Üben

<p>Kategorie:</p> <p>In Sinn gebettetes Üben ist ein von zwei Kennzeichen charakterisierter Prozess, der zur Steigerung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler führt.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zunächst ist wichtig, dass die Übungen das Ziel der Automatisierung, Transfersteigerung oder Qualitätssteigerung verfolgen. - Außerdem müssen die Übungen bedeutungsvoll für den Lernenden sein. 			
Kennzeichnung	Definition	Kodierregeln	Indikatoren
SU1	Trifft voll zu: Auf sinnvolles Üben kann unter dauerhafter Berücksichtigung der zwei Kennzeichen in vollem Umfang geschlossen werden.	Alle zwei Kennzeichen der Definition werden in Hinblick auf die Ausprägung jeweils als stark eingestuft. Es gibt keine mittleren oder schwachen Merkmalsausprägungen.	Übungen zur Grammatik, die das Ziel der Automatisierung, Transfersteigerung oder Qualitätssteigerung verfolgen, sind Reduktions-, Expansions- und Transformationsübungen sowie Übungen zur Paraphrasierung und Substitution.
SU2	Trifft mehr zu: Auf sinnvolles Üben kann unter zuverlässiger Berücksichtigung der zwei	Eines der zwei Kennzeichen wird als stark eingestuft und eines der zwei Kennzeichen wird in Hinblick auf die Ausprägung	Für den Lernenden bedeutungsvolle Übungen

SU3	Kennzeichen regelmäßig geschlossen werden. Trifft weniger zu: Auf sinnvolles Üben kann unter oberflächlicher Berücksichtigung der zwei Kennzeichen ab und zu geschlossen werden.	als mittel oder schwach eingestuft. Mindestens eines der zwei Kennzeichen der Definition wird in Hinblick auf die Ausprägung als mittel eingestuft und maximal eines der Kennzeichen wird als schwach eingestuft. Es gibt keine starken Merkmalsausprägungen.	stellen einen Bezug zu alltäglichen Situationen her, berücksichtigen die altersgemäßen Interessen und ziehen Lieder und Kinderbuchtexte heran.
SU4	Trifft nicht zu: Auf sinnvolles Üben kann unter rudimentärer Berücksichtigung der zwei Kennzeichen äußerst selten geschlossen werden.	Beide Kennzeichen der Definition werden in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als schwach eingestuft. Es gibt keine mittleren oder starken Merkmalsausprägungen.	
SU5	Nicht erschließbar: Sinnvolles Üben unter Berücksichtigung der zwei Kennzeichen ist nicht ermittelbar.	Die entsprechenden Materialausschnitte enthalten keine zu bewertenden Elemente.	Aufgrund des Fehlens von bewertbaren Elementen gibt es keine auszuformulierenden Indikatoren.
<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fundstelle: ABC der Tiere 4; S. 68. - Inhaltlicher Schwerpunkt: Zukunft. - Kodierung: SU1. - Bewertbare Elemente: <p>Merkmal A (starke Ausprägung): Aufgabenstellung (S. 68/ 2, 3, 4, 5). Merkmal B (starke Ausprägung): Aufgabenstellung (S. 68/ 3, 4, 5).</p>			

Quelle: Eigene Darstellung

Als Nächstes gilt es alle nötigen Informationen zur zweiten Einschätzungsdimension dieses Bereichs, dem selbstständigen und kooperativen Lernen, im Rahmen des Kodierleitfadens in Tabelle 21 zusammenzutragen.

Tabelle 21: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension selbstständiges und kooperatives Lernen

<p>Kategorie:</p> <p>Die Arrangements selbstständigen und kooperativen Lernens forcieren unter Berücksichtigung von insgesamt vier zentralen Eigenschaften den gezielten Auf- und Ausbau von Kompetenzen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Allem voran kommen geeignete Methoden zum Tragen, die einen eigenständigen Wissenserwerb ermöglichen und begünstigen. - Eine individuelle Reflexion des eigenen Lernprozesses wird angeregt. - Zudem wird eine positive Interdependenz zwischen den Lernenden gefördert. - Zu guter Letzt werden kooperative Arbeitstechniken verwendet. 			
Kennzeichnung	Definition	Kodierregeln	Indikatoren
LF1	Trifft voll zu: Selbstständiges und kooperatives Lernen unterstützt unter durchgehender Berücksichtigung der vier zentralen Eigenschaften den gezielten Auf- und Ausbau von Kompetenzen.	Alle vier zentralen Eigenschaften selbstständigen und kooperativen Lernens werden herangezogen und in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als stark, mittel oder schwach eingestuft.	Eigenständiger Wissenserwerb erfolgt über die Vermittlung überschaubarer Schrittfolgen, die Bestimmung eigener Lernwege sowie die freie Wahl der Sozialform und des Niveaus. Eine Reflexion des Lernprozesses wird angeregt
LF2	Trifft mehr zu: Selbstständiges und kooperatives Lernen unterstützt unter regelmäßiger Berücksichtigung der vier	Drei der vier zentralen Eigenschaften selbstständigen und kooperativen Lernens werden herangezogen und in Hinblick auf	indem die Möglichkeit zur Selbstkontrolle eingeräumt und der eigene

LF3	zentralen Eigenschaften den Auf- und Ausbau von Kompetenzen. Trifft weniger zu: Selbstständiges und kooperatives Lernen unterstützt unter oberflächlicher Berücksichtigung der vier zentralen Eigenschaften den Auf- und Ausbau von Kompetenzen.	ihre Ausprägung jeweils als stark, mittel oder schwach eingestuft. Zwei der vier zentralen Eigenschaften selbstständigen und kooperativen Lernens werden herangezogen und in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als stark, mittel oder schwach eingestuft.	Lernfortschritt messbar gemacht wird. Eine positive Interdependenz im Sinne einer gegenseitigen Abhängigkeit zwischen den einzelnen Kindern besteht in Hinblick auf Ziele, Belohnungen, Ressourcen, Rollen und der Identität. Kooperative Arbeitstechniken kommen zur Ideensammlung, zum Austausch oder zur Vertiefung zum Tragen und können Partner- oder Gruppenarbeit in Form von Placements, Think-Pair-Square oder Mind Maps umfassen.
LF4	Trifft nicht zu: Selbstständiges und kooperatives Lernen unterstützt unter sporadischer Berücksichtigung der vier zentralen Eigenschaften den Auf- und Ausbau von Kompetenzen.	Eine der vier zentralen Eigenschaften selbstständigen und kooperativen Lernens wird herangezogen und in Hinblick auf ihre Ausprägung als stark, mittel oder schwach eingestuft.	Aufgrund des Fehlens von bewertbaren Elementen gibt es keine auszuformulierenden Indikatoren.
LF5	Nicht erschließbar: Eine Unterstützung des Auf- und Ausbaus von Kompetenzen unter Berücksichtigung der vier zentralen Eigenschaften im Sinne selbstständigen und kooperativen Lernens ist nicht ermittelbar.	Die entsprechenden Materialausschnitte enthalten keine zu bewertenden Elemente.	

Beispiel:
- Fundstelle: Kleeblatt 3; S. 120.
- Inhaltlicher Schwerpunkt: Sätze verändern.
- Kodierung: LF2.
- Bewertbare Elemente:
Merkmal A (starke Ausprägung): aktiv-handelnd einen Satz bilden (S. 120/ 1); Umstellprobe selber ausprobieren (S. 120/ 2); Satz umstellen (S. 120/ 4); Satzglieder mit der Umstellprobe bestimmen (S. 120/ 5).
Merkmal B (schwache Ausprägung): -/-
Merkmal C (mittlere Ausprägung): einen Satz in Gruppenarbeit bilden (S. 120/ 1); einen Fragesatz in Gruppenarbeit bilden (S. 120/ 4).
Merkmal D (starke Ausprägung): Gruppenarbeit (S. 120/ 1, 2, 3, 4).

Quelle: Eigene Darstellung

Eine inhaltliche Aufbereitung der Einschätzungsdimension Differenzierung und Individualisierung für die in Kapitel 7 folgende Analyse und Auswertung ist in Tabelle 22 ersichtlich.

Tabelle 22: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension Differenzierung und Individualisierung

Kategorie: Die Berücksichtigung binnendifferenzierender Maßnahmen und individuell zugeschnittener Lernangebote erfolgt unter Einhaltung von vier zentralen Eigenschaften und begünstigt so die sprachliche Progression. - Zunächst werden Unterscheidungen in Hinblick auf quantitative Aspekte getroffen. - Außerdem gilt es qualitative Distinktionen vorzunehmen. - Auch die Ermöglichung individueller Zielsetzungen ist von Bedeutung. - Zu guter Letzt spielt die Anregung zur Reflexion des eigenen Lernwegs eine wichtige Rolle.			
Kennzeichnung	Definition	Kodierregeln	Indikatoren
DII	Trifft voll zu: In vollem Umfang begünstigen	Alle vier zentralen Eigenschaften der Binnendifferenzierung und der	Quantitative und qualitative Unterscheidungen können in Hinblick auf

	binnendifferenzierende Maßnahmen und individuell zugeschnittene Lernangebote unter steter Berücksichtigung vier zentraler Eigenschaften gezielt die sprachliche Progression.	Individualisierung werden herangezogen und in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als stark, mittel oder schwach eingestuft.	den Stoff, das Tempo, die Hilfestellung, die Gestaltung oder den Schwierigkeitsgrad aufkommen. Eine individuelle Zielsetzung ermöglicht es, dass die Kinder eigenständig spezifische, messbare, akzeptable, realistische und terminierte Ziele formulieren. Eine Reflexion des Lernwegs wird angeregt, indem die Möglichkeit zur Selbstkontrolle eingeräumt und der eigene Lernfortschritt messbar gemacht wird.
DI2	Trifft mehr zu: Größtenteils begünstigen binnendifferenzierende Maßnahmen und individuell zugeschnittene Lernangebote unter zuverlässiger Berücksichtigung vier zentraler Eigenschaften gezielt die sprachliche Progression.	Drei der vier zentralen Eigenschaften der Binnendifferenzierung und der Individualisierung werden herangezogen und in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als stark, mittel oder schwach eingestuft.	
DI3	Trifft weniger zu: Manchmal begünstigen binnendifferenzierende Maßnahmen und individuell zugeschnittene Lernangebote unter recht verlässlicher Berücksichtigung vier zentraler Eigenschaften die sprachliche Progression.	Zwei der vier zentralen Eigenschaften der Binnendifferenzierung und der Individualisierung werden herangezogen und in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als stark, mittel oder schwach eingestuft.	
DI4	Trifft nicht zu: Äußerst selten begünstigen binnendifferenzierende Maßnahmen und individuell zugeschnittene Lernangebote unter sporadischer Berücksichtigung vier zentraler Eigenschaften die sprachliche Progression.	Eines der vier zentralen Eigenschaften der Binnendifferenzierung und der Individualisierung wird herangezogen und in Hinblick auf ihre Ausprägung als stark, mittel oder schwach eingestuft.	
DI5	Nicht erschließbar: Der Einsatz binnendifferenzierender Maßnahmen und individuell zugeschnittener Lernangebote unter Berücksichtigung vier zentraler Eigenschaften zur Begünstigung der sprachlichen Progression ist nicht ermittelbar.	Die entsprechenden Materialauschnitte enthalten keine zu bewertenden Elemente.	Aufgrund des Fehlens von bewertbaren Elementen gibt es keine auszuformulierenden Indikatoren.

Beispiel:

- Fundstelle: Sprachsteine 3; S. 88, 103.
- Inhaltlicher Schwerpunkt: Orts- und Zeitangabe.
- Kodierung: DI3.
- Bewertbare Elemente:

Merkmal A (schwache Ausprägung): -/-

Merkmal B (mittlere Ausprägung): „Bilde eigene Sätze mit Orts- und Zeitangaben.“ (S. 103/ 8); „Bilde eigene Sätze [...]“ (S. 88/ 5).

Merkmal C (schwache Ausprägung): -/-

Merkmal D (mittlere Ausprägung): „Vergleicht und begründet.“ (S. 103/ 3); „Vergleicht.“ (S. 103/ 6).

Quelle: Eigene Darstellung

Abschließend sei hinsichtlich der lernbereichsübergreifenden Einschätzungsdimensionen im Bereich Übung auf das Arbeiten in Sequenzen eingegangen, dessen Kodierleitfaden in Tabelle 23 dargelegt wird.

Tabelle 23: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension Arbeiten in Sequenzen

Kategorie: Das Arbeiten in Sequenzen im Sinne einer sequenziellen thematischen Schwerpunktsetzung erfolgt unter Berücksichtigung von zwei wesentlichen Merkmalen. - Die inhaltlichen Kompetenzstränge sind stringent und durchlässig. - Eine Steigerung der inhaltlichen Komplexität ist erkennbar.			
Kennzeichnung	Definition	Kodierregeln	Indikatoren
AS1	Trifft voll zu: Auf das Arbeiten in Sequenzen kann im Sinne einer sequenziellen thematischen Schwerpunktsetzung unter kontinuierlicher Berücksichtigung der zwei wesentlichen Merkmale in vollem Umfang geschlossen werden.	Alle zwei wesentlichen Merkmale der Definition werden in Hinblick auf die Ausprägung jeweils als stark eingestuft. Es gibt keine mittleren oder schwachen Merkmalsausprägungen.	Inhaltlich stringente und durchlässige Kompetenzstränge berücksichtigen, dass in jedem thematischen Abschnitt jeweils ein einziges Sprachphänomen dargelegt wird und wechselseitige Bezüge zu anderen Inhalten im Buch hergestellt werden.
AS2	Trifft mehr zu: Auf das Arbeiten in Sequenzen kann im Sinne einer sequenziellen thematischen Schwerpunktsetzung unter zuverlässiger Berücksichtigung der zwei wesentlichen Merkmale regelmäßig geschlossen werden.	Eines der zwei wesentlichen Merkmale wird als stark eingestuft und eines der zwei wesentlichen Merkmale wird in Hinblick auf die Ausprägung als mittel oder schwach eingestuft.	Die Steigerung der inhaltlichen Komplexität im Rahmen einer sequenziellen Schwerpunktsetzung ergibt sich aus qualitativer und quantitativer Sicht und kann so den Schwierigkeitsgrad oder die Hilfestellung betreffen.
AS3	Trifft weniger zu: Auf das Arbeiten in Sequenzen kann im Sinne einer sequenziellen thematischen Schwerpunktsetzung unter oberflächlicher Berücksichtigung der zwei wesentlichen Merkmale manchmal geschlossen werden.	Mindestens eines der zwei wesentlichen Merkmale der Definition wird in Hinblick auf die Ausprägung als mittel eingestuft und maximal eines der wesentlichen Merkmale wird als schwach eingestuft. Es gibt keine starken Merkmalsausprägungen.	
AS4	Trifft nicht zu: Auf das Arbeiten in Sequenzen kann im Sinne einer sequenziellen thematischen Schwerpunktsetzung unter rudimentärer Berücksichtigung der zwei wesentlichen Merkmale äußerst selten geschlossen werden.	Beide wesentlichen Merkmale der Definition werden in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als schwach eingestuft. Es gibt keine mittleren oder starken Merkmalsausprägungen.	
AS5	Nicht erschließbar: Eine sequenzielle thematische Schwerpunktsetzung unter Berücksichtigung der zwei wesentlichen Merkmale des Arbeitens in Sequenzen ist nicht ermittelbar.	Die entsprechenden Materialausschnitte enthalten keine zu bewertenden Elemente.	Aufgrund des Fehlens von bewertbaren Elementen gibt es keine auszuformulierenden Indikatoren.

Beispiel:

- Fundstelle: Mein Sprachbuch 3; S. 40-41.
- Inhaltlicher Schwerpunkt: 2. Vergangenheit.
- Kodierung: AS1.
- Bewertbare Elemente:

Merkmal A (starke Ausprägung): Krankenhausbesuch (S. 40/ 1, 4, 5, 6, 7).

Merkmal B (starke Ausprägung): Wörter identifizieren (S. 40/ 2); Verben aufschreiben (S. 40/ 3); Geschichte schreiben (S. 40/ 7).

Quelle: Eigene Darstellung

Nun gilt es, bei jeder der vier lernbereichsspezifischen Einschätzungsdimensionen noch näher auf die einzelnen Kategorien einzugehen, die wie bereits erwähnt nicht in Unterbereiche aufgegliedert werden können. Auch hier sei diesbezüglich noch erwähnt, dass die aufgeführten kriterialen Eigenschaften jeder Einschätzungsdimension aus theoretischer Sicht auf den Definitionen der Analyseeinheiten, welche in Abschnitt 6.3.2 erarbeitet und dargelegt worden sind, fußen. Zunächst wird dabei auf die Kunst des „breaking down“ eingegangen, deren Kodierleitfaden in Tabelle 24 wiedergegeben ist.

Tabelle 24: Kodierleitfaden für die lernbereichsspezifische Einschätzungsdimension Kunst des „breaking down“

Kategorie:

Die Kunst des „breaking down“ im Sinne einer Anpassung an den Sprach- und Wissensstand der Lernenden dient unter Einhaltung von zwei Aspekten der Vermittlung von Inhalten.

- Zunächst ist es von Bedeutung, dass bei der Auseinandersetzung gleichermaßen inhaltliche und sprachliche Aspekte berücksichtigt werden.
- Außerdem müssen zur Erarbeitung diffiziler Gegenstände einfache sprachliche Mittel herangezogen werden.

Kennzeichnung	Definition	Kodierregeln	Indikatoren
BD1	Trifft voll zu: Eine durchgehende Anpassung an den Wissens- und Sprachhorizont der Lernenden erfolgt bei der Vermittlung von Inhalten unter stetiger Einhaltung von zwei Aspekten.	Alle zwei Aspekte der Definition werden in Hinblick auf die Ausprägung jeweils als stark eingestuft. Es gibt keine mittleren oder schwachen Merkmalsausprägungen.	Eine Auseinandersetzung mit inhaltlichen Aspekten impliziert, dass das grammatikalische Phänomen explizit durch Fragen, Aufgabenstellungen und Erklärungen aufgegriffen wird. Gleiches gilt aus inhaltlicher Sicht. Die Bedeutung des Kontexts muss hervorgehoben werden, indem das sprachliche Phänomen darin integriert ist, es einen Bezug zur Lebenswelt der Kinder gibt und indem die Kinder sich aktiv mit dem Inhalt beschäftigen.
BD2	Trifft mehr zu: Eine zuverlässige Anpassung an den Wissens- und Sprachhorizont der Lernenden erfolgt bei der Vermittlung von Inhalten unter regelmäßiger Einhaltung von zwei Aspekten.	Einer der zwei Aspekte wird als stark eingestuft und einer der zwei Aspekte wird in Hinblick auf die Ausprägung als mittel oder schwach eingestuft.	Das Heranziehen einfacher sprachlicher Mittel bedeutet, dass einfache Satzstrukturen verwendet und Fachbegriffe eingeführt und kindgerecht erklärt werden.
BD3	Trifft weniger zu: Eine oberflächliche Anpassung an den Wissens- und Sprachhorizont der Lernenden erfolgt bei der Vermittlung von Inhalten unter recht verlässlicher Einhaltung von zwei Aspekten.	Mindestens einer der zwei Aspekte der Definition wird in Hinblick auf die Ausprägung als mittel eingestuft und maximal einer der Aspekte wird als schwach eingestuft. Es gibt keine starken Merkmalsausprägungen.	
BD4	Trifft nicht zu: Eine äußerst seltene Anpassung an den Wissens-	Beide Aspekte der Definition werden in Hinblick auf ihre Ausprägung	

BD5	<p>und Sprachhorizont der Lernenden erfolgt bei der Vermittlung von Inhalten unter sporadischer Einhaltung von zwei Aspekten. Nicht erschließbar: Bei der Vermittlung von Inhalten ist eine Anpassung an den Wissens- und Sprachhorizont der Lernenden unter Einhaltung von zwei Aspekten nicht ermittelbar.</p>	<p>jeweils als schwach eingestuft. Es gibt keine mittleren oder starken Merkmalsausprägungen.</p> <p>Die entsprechenden Materialausschnitte enthalten keine zu bewertenden Elemente.</p>	<p>Aufgrund des Fehlens von bewertbaren Elementen gibt es keine auszuformulierenden Indikatoren.</p>
<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fundstelle: Jo-Jo Sprachbuch 3; S. 69. - Inhaltlicher Schwerpunkt: 1. Vergangenheit. - Kodierung: BD1. - Bewertbare Elemente: <p>Merkmal A (starke Ausprägung): Daumenzupfen und 1. Vergangenheit (S. 69/ 2); Erzählung und Tagebuch vergleichen (S. 69/ 3); Tagebucheintrag zu Ende schreiben (S. 69/ 4).</p> <p>Merkmal B (starke Ausprägung): Arbeitsauftrag mit einfachen sprachlichen Mitteln beschrieben (S. 69/ 1, 2, 3, 4); Merkkasten (S. 69).</p>			

Quelle: Eigene Darstellung

Nun folgt in Tabelle 25 die Auseinandersetzung mit der Einschätzungsdimension der pädagogischen Grammatik, wobei der Kodierleitfaden Informationen zur Kategorie, zur Kennzeichnung und zur Definition sowie Angaben zu den Kodierregeln und den Indikatoren enthält.

Tabelle 25: Kodierleitfaden für die lernbereichsspezifische Einschätzungsdimension pädagogische Grammatik

<p>Kategorie:</p> <p>Der Auf- und Ausbau von Kompetenzen durch das In-den-Vordergrund-Rücken der grundlegenden Idee des grammatischen Phänomens im Sinne einer pädagogischen Grammatik findet unter Berücksichtigung drei zentraler Merkmale statt.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zunächst stehen die grammatikalischen Inhalte in Verbindung zu anderen sprachlichen Bereichen. - Des Weiteren ist es von Bedeutung, dass die zentrale Funktion der thematisierten Sprachstruktur ableitbar ist. - Zu guter Letzt müssen die grammatischen Strukturen in kommunikative Situationen eingebettet sein. 			
Kennzeichnung	Definition	Kodierregeln	Indikatoren
PG1	<p>Trifft voll zu:</p> <p>Im Sinne pädagogischer Grammatik wird die grundlegende Idee des grammatischen Phänomens immer unter dauerhafter Berücksichtigung der drei zentralen Merkmale in den Vordergrund gerückt.</p>	<p>Alle drei zentralen Merkmale der Definition werden in Hinblick auf ihre Ausprägung jeweils als stark eingestuft. Es gibt keine mittleren oder schwachen Merkmalsausprägungen.</p>	<p>Eine Verbindung zu anderen sprachlichen Bereichen impliziert, dass in der Auseinandersetzung mit dem Sprachphänomen Bezüge zum Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben vorgenommen werden.</p> <p>Die zentrale Funktion ist erkennbar, wenn dargelegt wird, wann, wo und wie Lernende das Sprachphänomen verwenden können und müssen.</p> <p>Kommunikative Situationen können mündlich oder schriftlich, zudem in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit sowie in</p>
PG2	<p>Trifft mehr zu:</p> <p>Im Sinne pädagogischer Grammatik wird die grundlegende Idee des grammatischen Phänomens oftmals unter verlässlicher Berücksichtigung der drei zentralen Merkmale in den Vordergrund gerückt.</p>	<p>Maximal eine der drei zentralen Merkmale der Definition wird als schwach eingestuft und die anderen Merkmale werden in Hinblick auf ihre Ausprägung als mittel oder stark eingestuft.</p>	<p>Die zentrale Funktion ist erkennbar, wenn dargelegt wird, wann, wo und wie Lernende das Sprachphänomen verwenden können und müssen.</p> <p>Kommunikative Situationen können mündlich oder schriftlich, zudem in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit sowie in</p>

PG3	Trifft weniger zu: Im Sinne pädagogischer Grammatik wird die grundlegende Idee des grammatischen Phänomens nicht immer konsequent unter oberflächlicher Berücksichtigung der drei zentralen Merkmale in den Vordergrund gerückt.	Zwei der drei zentralen Merkmale der Definition werden in Hinblick auf die Ausprägung als schwach eingestuft und das andere Merkmal wird in Hinblick auf die Ausprägung als mittel oder stark eingestuft.	realen oder fiktiven Situationen stattfinden. Beispiele hierfür sind das Briefeschreiben, das szenische Spiel und das Rollenspiel.
PG4	Trifft nicht zu: Im Sinne pädagogischer Grammatik wird die grundlegende Idee des grammatischen Phänomens äußerst selten unter sporadischer Berücksichtigung der drei zentralen Merkmale in den Vordergrund gerückt.	Alle drei zentralen Merkmale der Definition werden in Hinblick auf die Ausprägung jeweils als schwach eingestuft. Es gibt keine mittleren oder starken Merkmalsausprägungen.	
PG5	Nicht erschließbar: Ein In-den-Vordergrund-Rücken der grundlegenden Idee des grammatischen Phänomens im Sinne einer pädagogischen Grammatik unter Berücksichtigung der drei zentralen Merkmale ist nicht ermittelbar.	Die entsprechenden Materialausschnitte enthalten keine zu bewertenden Elemente.	Aufgrund des Fehlens von bewertbaren Elementen gibt es keine auszuformulierenden Indikatoren.

Beispiel:

- Fundstelle: ABC der Tiere 3; S.14.

- Inhaltlicher Schwerpunkt: Pronomen: Merkmale und Anwendung.

- Kodierung: PG1.

- Bewertbare Elemente:

Merkmal A (starke Ausprägung): Bildung der Personalformen (S. 14/ 1, 6); Bezug zum Thema richtig schreiben (S. 14/ 4).

Merkmal B (starke Ausprägung): Merkkasten Verben (S. 14); Merkkasten Pronomen (S. 14); Sprechblase (S. 14).

Merkmal C (starke Ausprägung): Austausch mit anderen (S. 14/ 1, 4, 6).

Quelle: Eigene Darstellung

Die Einschätzungsdimension Minimalgrammatik stellt den vorletzten Bereich dar. Ihr Kodierleitfaden wird nachfolgend in Tabelle 26 illustriert.

Tabelle 26: Kodierleitfaden für die lernbereichsspezifische Einschätzungsdimension Minimalgrammatik

Kategorie:			
Im Sinne der Minimalgrammatik erfolgen die Vermittlung und das Einüben von Grammatik unter Einhaltung der drei charakteristischen Eigenschaften sprachprogressionsgerechter Strukturierung.			
- Zunächst muss die Auseinandersetzung mit der dargebotenen sprachlichen Struktur eine sprachliche Progression ermöglichen.			
- Des Weiteren gilt es aus methodischer Sicht sprachliche Themenschwerpunkte additiv zu behandeln, indem sie immer wieder aufgegriffen werden.			
- Außerdem müssen die grammatischen Sprachphänomene aus den Inhalten der Mitteilungsabsichten abgeleitet werden können.			
Kennzeichnung	Definition	Kodierregeln	Indikatoren
MG1	Trifft voll zu: Bei der Vermittlung und dem Einüben von Grammatik kann unter stetiger	Alle drei charakteristischen Eigenschaften sprachprogressionsgerechter Strukturierung	Das Ermöglichen einer sprachlichen Progression geht daraus hervor, dass illustriert wird, was bisher

<p>MG2</p> <p>MG3</p> <p>MG4</p> <p>MG5</p>	<p>Einhaltung der drei charakteristischen Eigenschaften sprachprogressionsgerechter Strukturierung jederzeit auf Minimalgrammatik geschlossen werden.</p> <p>Trifft mehr zu: Bei der Vermittlung und dem Einüben von Grammatik kann unter zuverlässiger Einhaltung der drei charakteristischen Eigenschaften sprachprogressionsgerechter Strukturierung häufig auf Minimalgrammatik geschlossen werden.</p> <p>Trifft weniger zu: Bei der Vermittlung und dem Einüben von Grammatik kann unter oberflächlicher Einhaltung der drei charakteristischen Eigenschaften sprachprogressionsgerechter Strukturierung manchmal auf Minimalgrammatik geschlossen werden.</p> <p>Trifft nicht zu: Bei der Vermittlung und dem Einüben von Grammatik kann unter rudimentärer Einhaltung der drei charakteristischen Eigenschaften sprachprogressionsgerechter Strukturierung fast nie auf Minimalgrammatik geschlossen werden.</p> <p>Nicht erschließbar: Die Einhaltung der drei charakteristischen Eigenschaften sprachprogressionsgerechter Strukturierung im Sinne der Minimalgrammatik zur Vermittlung und zum Einüben von Grammatik ist nicht ermittelbar.</p>	<p>werden in Hinblick auf die Ausprägung jeweils als stark eingestuft. Es gibt keine mittleren oder schwachen Merkmalsausprägungen.</p> <p>Maximal eine der drei Eigenschaften sprachprogressionsgerechter Strukturierung wird als schwach eingestuft und die anderen charakteristischen Eigenschaften sprachprogressionsgerechter Strukturierung werden in Hinblick auf die Ausprägung als mittel oder stark eingestuft.</p> <p>Zwei der drei charakteristischen Eigenschaften sprachprogressionsgerechter Strukturierung werden in Hinblick auf die Ausprägung als schwach eingestuft und die andere charakteristische Eigenschaft sprachprogressionsgerechter Strukturierung wird als mittel oder stark eingestuft.</p> <p>Alle drei charakteristischen Eigenschaften sprachprogressionsgerechter Strukturierung werden in Hinblick auf die Ausprägung jeweils als schwach eingestuft. Es gibt keine mittleren oder starken Merkmalsausprägungen.</p> <p>Die entsprechenden Materialausschnitte enthalten keine zu bewertenden Elemente.</p>	<p>gelernt wurde und welcher Lernzuwachs als Nächstes angestrebt wird. Die aus thematischer Sicht additive und integrierende Schwerpunktsetzung impliziert, dass bereits gelernte Sprachstrukturen sinnvoll aufgegriffen und wiederholt werden. Hierfür kann auch auf die betroffenen Buchseiten verwiesen werden und die Sprachstrukturen können implizit oder explizit dargelegt werden. Das grammatische Sprachphänomen ist von essenzieller Bedeutung, um die Mitteilungsabsicht zu formulieren. Die Strukturen zeichnen sich somit dadurch aus, dass sie sich wiederholen, erkennbar und regelhaft sind sowie das Formulieren einer Definition ermöglichen.</p> <p>Aufgrund des Fehlens von bewertbaren Elementen gibt es keine auszuformulierenden Indikatoren.</p>
<p>Beispiel: - Fundstelle: Das Auer Sprachbuch 4; S. 51. - Inhaltlicher Schwerpunkt: Wortbedeutung verändern. - Kodierung: MG2. - Bewertbare Elemente: Merkmal A (mittlere Ausprägung): Merkkasten Vorsilbe (S. 51); Merkkasten Nachsilbe (S. 51). Merkmal B (schwache Ausprägung): -/- Merkmal C (starke Ausprägung): Kennzeichen der Vorsilben (S. 51/ 1); Bildung von Wörtern (S. 51/ 2); Formulierung einer Regel (S. 51/ 2).</p>			

Quelle: Eigene Darstellung

Abschließend sei nun noch der Leitfaden der Einschätzungsdimension Übungsform in Tabelle 27 wiedergegeben.

Tabelle 27: Kodierleitfaden für die lernbereichsspezifische Einschätzungsdimension Übungsformen

Kategorie:			
Der gezielte Einsatz von grammatischen Übungsformen zum Auf- und Ausbau sprachlich-grammatischer Fertigkeiten beinhaltet die Anwendung von vier Merkmalen. - Allem voran ist es von Bedeutung, dass der Fokus auf den sprachlichen Strukturen liegt. - Die Sprachmuster müssen außerdem abgewandelt werden. - Des Weiteren muss die Umsetzung spielerisch sein. - Zu guter Letzt ist auf eine gezielte Verwendung der Symbolik zu achten.			
Kennzeichnung	Definition	Kodierregeln	Indikatoren
UF1	Trifft voll zu: Für den gezielten Auf- und Ausbau sprachlich-grammatischer Fertigkeiten werden dauerhaft die vier Merkmale grammatischer Übungsformen herangezogen.	Alle vier Merkmale grammatischer Übungsformen werden herangezogen und in Hinblick auf die Ausprägung jeweils als stark, mittel oder schwach eingestuft.	Damit der Fokus auf der sprachlichen Struktur liegt, muss diese sowohl schriftlich in der Aufgabenstellung als auch graphisch auf der Seite hervorgehoben werden. Eine Abwandlung der Sprachmuster impliziert, dass zur Erarbeitung der Regel auf ein Muster zurückgegriffen wird, das sich jedoch zunehmend in Hinblick auf den Satzbau und den verwendeten Wortschatz verändert, so dass sie an Komplexität gewinnt.
UF2	Trifft mehr zu: Für den gezielten Auf- und Ausbau sprachlich-grammatischer Fertigkeiten werden nahezu immer die vier Merkmale grammatischer Übungsformen herangezogen.	Drei der vier Merkmale grammatischer Übungsformen werden herangezogen und in Hinblick auf die Ausprägung jeweils als stark, mittel oder schwach eingestuft.	Eine spielerische Umsetzung bedeutet, dass motivierende und kindliche Anlässe sowie verschiedene Sozialformen und Übungsformate herangezogen werden.
UF3	Trifft weniger zu: Für den Auf- und Ausbau sprachlich-grammatischer Fertigkeiten werden manchmal die vier Merkmale grammatischer Übungsformen herangezogen.	Zwei der vier Merkmale grammatischer Übungsformen werden herangezogen und in Hinblick auf die Ausprägung jeweils als stark, mittel oder schwach eingestuft.	Die gezielte Verwendung von Symbolik beinhaltet den sinnvollen und unterstützenden Einsatz von Grafiken, Bildern und Zeichnungen zur Verständnisklärung und Verdeutlichung.
UF4	Trifft nicht zu: Für den Auf- und Ausbau sprachlich-grammatischer Fertigkeiten werden lediglich vereinzelt die vier Merkmale grammatischer Übungsformen herangezogen.	Eines der vier Merkmale grammatischer Übungsformen wird herangezogen und in Hinblick auf die Ausprägung als stark, mittel oder schwach eingestuft.	Aufgrund des Fehlens von bewertbaren Elementen gibt es keine auszuformulierenden Indikatoren.
UF5	Nicht erschließbar: Das Heranziehen der vier Merkmale grammatischer Übungsformen für den gezielten Auf- und Ausbau sprachlich-grammatischer Fertigkeiten ist nicht ermittelbar.	Die entsprechenden Materialausschnitte enthalten keine zu bewertenden Elemente.	
Beispiel: - Fundstelle: ABC der Tiere 4; S. 29. - Inhaltlicher Schwerpunkt: Adjektive mit Wortbausteinen bilden. - Kodierung: UF1. - Bewertbare Elemente: Merkmal A (starke Ausprägung): Aufgreifen der Fachbegriffe und Sprachstrukturen in der Aufgabenstellung (S. 29/ 1, 2, 3, 4, 5).			

Merkmal B (mittlere Ausprägung): Steigerung der Komplexität von Aufgabe 2 zu Aufgabe 3 (S. 29/ 3); Steigerung der Komplexität von Aufgabe 4 zu Aufgabe 5 (S. 29/ 5).
Merkmal C (schwache Ausprägung): Austausch im Plenum (S. 29/ 1).
Merkmal D (schwache Ausprägung): Übersicht an der Tafel (S. 29).

Quelle: Eigene Darstellung

Die Formulierung eines Kategoriensystems hat somit in Anlehnung an die in Abschnitt 5.5 und 5.6 gewonnenen Erkenntnisse über die lernbereichsübergreifenden und lernbereichsspezifischen Deutsch-als-Zweitsprache-Prinzipien sprachlicher Bildung insgesamt siebzehn Kodierleitfäden hervorgebracht, die im Sinne einer strukturierenden Inhaltsanalyse zu jeder Einschätzungsdimension alle notwendigen Informationen für die Analyse und Auswertung der ausgewählten Themenschwerpunkte und Seiten in den Schulsprachbüchern zusammentragen.

7. Analyse und Auswertung der ausgewählten Schulsprachbücher

Dieses Kapitel setzt sich unter Berücksichtigung der bis dato gewonnenen Erkenntnisse und getroffenen Eingrenzungen mit der Analyse und Auswertung der ausgewählten Schulsprachbücher auseinander und umfasst zunächst eine detaillierte Beschreibung der Durchführung der Analyseschritte, welche aus drei wesentlichen Teilschritten besteht. Darauf aufbauend folgt im zweiten Unterkapitel eine Zusammenstellung der aus der Analyse gewonnenen Ergebnisse.

7.1 Durchführung der Analyseschritte

Das erste Unterkapitel setzt sich wie bereits erwähnt mit der Durchführung der Analyseschritte auseinander und beinhaltet beziehungsweise auf das allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell nach Philipp Mayring (2015) gemäß dem achten Schrittes die Analyse des Materials unter Verwendung des in Abschnitt 6.3.3 festgelegten Kategoriensystems (Mayring 2015, 62). Des Weiteren geht mit diesem Schritt die Überprüfung und wenn nötig eine Überarbeitung der Kategorien einher (Mayring 2015, 62). Das Augenmerk liegt damit beziehungsweise auf das Ablaufmodell skalierender Strukturierung auf den drei Teilschritten der Fundstellenbezeichnung, der Einschätzung und der Überarbeitung (Mayring 2015, 107). Zunächst erfolgt in einem ersten Materialdurchlauf die Kennzeichnung der Fundstellen im ausgewählten Material, wobei es von Bedeutung ist, dass nur solche Stellen berücksichtigt werden, die gemäß der zuvor in Abschnitt 6.3.2 getätigten Definition als Auswertungseinheit gewertet werden können (Mayring 2015, 109). Darauf aufbauend erfolgt bei einem weiteren Materialdurchlauf die Bearbeitung der Fundstellen in Form einer Einschätzung (Mayring 2015, 107). Hierzu wird die zuvor im Material markierte

Auswertungseinheit herangezogen und anhand des Kodierleitfadens bewertet (Mayring 2015, 109). Während der Fundstellenbezeichnung kann es dabei für eine nachträgliche Konkretisierung der Indikatoren zu einer Überarbeitung des Kodierleitfadens kommen (Mayring 2015, 109). Gemäß dem letzten Schritt, dem der Revision, ist eine eventuelle Überarbeitung des Kategoriensystems und der Kategoriendefinitionen zu berücksichtigen (Mayring 2015, 107). Diese ist von Nöten, sollte sich herausstellen, dass Ausprägungen falsch gewählt oder definiert sind (Mayring 2015, 109).

Bevor im Einzelnen auf die eigentliche Durchführung der Analyseschritte eingegangen wird, soll zunächst in Hinblick auf die Bestimmung und Definition der Auswertungseinheiten nochmals angemerkt werden, dass das gesamte Vorgehen die im Vorfeld in Abschnitt 6.3.2 getroffenen Entscheidungen bezüglich der Analyseeinheiten berücksichtigt. Diesbezüglich sei insbesondere präzisiert, dass es dabei zu lehrwerkübergreifenden und lehrwerkspezifischen Abwägungsprozessen kommt, auf die nun im Folgenden der Vollständigkeit halber näher eingegangen werden soll. Im Allgemeinen lässt sich festhalten, dass es nicht immer möglich ist, eine Einheit im Schulbuch, die sich auf eine oder mehrere Seiten erstreckt, einem einzigen grammatikalischen Sprachphänomen zuzuordnen. Können innerhalb der betroffenen Unterkapitel hingegen eindeutige thematische Abgrenzungen getroffen werden, so werden die entsprechenden Seitenangaben als Fundstelle für mehrere Auswertungseinheiten angegeben. Die aus inhaltlicher Sicht übergreifenden Schulbuchseiten zum Thema Wortarten werden wiederum ausgelassen, da sie keine eindeutige Zuordnung zu einem präzisen grammatikalischen Schwerpunkt ermöglichen. Eine weitere Präzisierung betrifft den Themenkomplex Wortstamm. Da dieser bei der Aufbereitung der Verben, der Rechtschreibung und der Wortfamilie aufgegriffen wird, ist die Zuordnung entsprechender Seiten hier stets vom kontextuellen Schwerpunkt und von dem im Schulbuch genannten, zugeordneten Lernbereich abhängig. Zur Vergleichbarkeit bezüglich der zusammengesetzten Nomen ist noch zu erwähnen, dass hier unter Berücksichtigung der zuvor erläuterten Bedingungen in jeder Lehrwerkreihe lediglich die erste einführende Einheit als Fundstelle fungiert, unabhängig davon, ob sie die Verbindung von Nomen und Nomen, Verb und Nomen oder Adjektiv und Nomen thematisiert. Diese Entscheidung beruht auf der Erkenntnis, dass nicht alle Lehrwerke die gesamten drei Kompositaformen und zudem unterschiedliche Zusammensetzungsformen behandeln. Zu den schulbuchspezifischen Abwägungsprozessen ist zu sagen, dass die Lehrwerkreihe Kleeblatt jedes relevante grammatikalische Sprachphänomen in der Regel zweimal thematisch im Schulbuch aufbereitet, wobei beide Fundstellen in Anlehnung an

Abschnitt 6.2.2 die Kriterien einer Einführung erfüllen. Aus diesem Grund werden für die Analyse die Seiten aus dem Unterbereich Sprach-Werkstatt herangezogen, da sich diese explizit auf den im Rahmen dieses Forschungsvorhabens relevanten Lernbereich „Sprache untersuchen“ beziehen. Die Lehrwerkreihe Sprachsteine erstreckt hingegen die Einführung eines Sprachphänomens in der Regel auf zwei zusammenhängende jedoch nicht konsekutive Seiten, wobei die Verbindung zwischen den beiden durch eine explizite Randnotiz erstellt wird. Im Analyseprozess werden daher für die Einführung jedes grammatikalischen Schwerpunkts jeweils beide Seiten zusammen als eine Einheit eingestuft. Des Weiteren soll nun noch auf die Besonderheiten eingegangen werden, die die einzelnen Lehrwerke betreffen. So wird im Sprachbuch Einsterns Schwester 3 Seite 30 nicht als Einführung zum Thema der Adjektivbildung mit Hilfe von Wortbausteinen gewertet, da es sich ausschließlich mit dem Wortbaustein -ig auseinandersetzt, weshalb zur Analyse dieses grammatikalischen Phänomens Seite 21 in Einsterns Schwester 4 herangezogen wird. Außerdem wird Seite 36 nicht für die zusammengesetzten Nomen berücksichtigt, da sie sich vielmehr auf das Fügen -s und weniger auf den besagten inhaltlichen Schwerpunkt fokussiert. Im Lehrwerk Einsterns Schwester 4 wird hingegen Seite 36 ausgelassen, da der eingeschobene Redebegleitsatz keine explizite Nennung im bayerischen Lehrplan-PLUS der Grundschule erfährt und somit auch nicht Bestandteil des Schwerpunkts der wörtlichen Rede und des Redebegleitsatzes ist. Das Lehrwerk Jo-Jo 3 führt das Thema Wortstamm auf Seite 37 als eigenständigen Schwerpunkt auf, weshalb in diesem Fall keine Zuordnung zu den anderen aufgestellten Bereichen möglich ist. Außerdem ist zu erwähnen, dass sich Seite 18 zwar mit den Adjektiven, jedoch nicht explizit mit den zusammengesetzten Adjektiven auseinandersetzt, weshalb auch diese Seite keine Berücksichtigung findet. In Mein Sprachbuch 3 wird für das Thema die Bildung von Adjektiven durch Wortbausteine Seite 79 herangezogen, obwohl es im Lehrwerk dem Unterlernbereich Richtig schreiben zugeordnet ist, da dieser Schwerpunkt ansonsten in der gesamten Lehrwerkreihe nicht mehr behandelt wird. Die Reihe ABC der Tiere setzt sich in Buch 3 auf Seite 21 themenübergreifend mit der Bildung von Adjektiven mit Hilfe von Wortbausteinen auseinander, weshalb erst Seite 29 in Buch 4 zur Analyse dieses inhaltlichen Schwerpunkts verwendet wird. Identisches kann für die Bildung von Nomen mit Hilfe von Wortbausteinen auf Seite 12 in Buch 3 und für die Vergleichsstufen der Adjektive auf Seite 21 in Buch 3 beobachtet werden, sodass auch in diesen Fällen erst Seite 10 in Buch 4 beziehungsweise Seite 30 in Buch 4 herangezogen werden. Zum Auer Sprachbuch ist erwähnenswert, dass als Fundstelle des Sprachphänomens Vergleichsstufen der Adjektive Seite 50 in Buch 4 gelistet wird, da sich Seite 44 in Buch 3 diesbezüglich vielmehr

auf das ausschließliche Steigern der Adjektive fokussiert. Das Lehrwerk Kleeblatt weist hingegen die Besonderheit auf, dass im Hinblick auf die wörtliche Rede und den Redebelegsatz nicht Seite 127 in Buch 3, sondern Seite 119 in Buch 4 aufgegriffen wird, da diese den inhaltlichen Schwerpunkt zusammenhängend und in seiner Gesamtheit aufbereitet. Außerdem wird Seite 103 in Buch 3 nicht für die zusammengesetzten Nomen berücksichtigt, da sie sich vielmehr auf das Fugen -s und weniger auf den besagten inhaltlichen Schwerpunkt fokussiert, weshalb in diesem Fall Seite 96 aus Buch 4 herangezogen wird. Im Lehrwerk Sprachsteine 4 werden zur Analyse der Bildung von Nomen durch Wortbausteine Seite 75 und Seite 77 berücksichtigt, obwohl diese vom Buch dem Unterlernbereich Richtig schreiben zugeordnet werden, da das Thema ansonsten innerhalb dieser Reihe keine weitere Erwähnung findet. Zudem fungieren besagte Seiten als Fundstellen, da Seite 86 und 89 in Buch 3 den Bereich themenübergreifend aufbereiten. Zum Sprachbuch Sprachsteine 4 ist zu präzisieren, dass die Schwerpunkte Bindewörter auf Seite 43 und 47 und die Veränderung des Falls bei Nomen auf Seite 32 und 36 gemäß der chronologischen Anordnung zum ersten Mal auf besagten Schulbuchseiten im Sinne einer Introduction aufbereitet werden, sodass daraus abgeleitet werden kann, dass alle anderen Seiten, die sich zuvor mit den jeweiligen Themen beschäftigen, das Einüben der Inhalte forcieren.

Zur eigentlichen Analyse und Auswertung der ausgewählten Schulsprachbücher wird nun eine selbst entworfene Tabelle herangezogen, die in Hinsicht auf jede einzelne Einschätzungsdimension Angaben zu den untersuchten Sprachbüchern, den darin enthaltenen inhaltlichen Schwerpunkten und den dazugehörigen Fundstellen macht sowie Aussagen über deren Kodierungen trifft. So gibt es insgesamt neunzehn grammatikalische Themen, die in vierzehn Schulsprachbüchern in Bezug auf siebzehn Einschätzungsdimensionen analysiert werden und deren Ergebnisse kodiert in tabellarischer Form im Anhang zu finden sind. Zunächst soll an dieser Stelle indes kurz auf die Besonderheiten bei der Fundstellenbezeichnung und der Bearbeitung der Fundstellen eingegangen werden. Diese Schritte finden in digitaler Form statt, indem die für dieses Forschungsvorhaben relevanten eingescannten Schulbuchseiten auf einem Tablet mithilfe eines digitalen Stiftes gekennzeichnet und bearbeitet werden. Einerseits wird hierfür zur Markierung jeder zuvor definierten Einschätzungsdimension eine Farbe festgelegt, wobei es zu präzisieren gilt, dass die Auswahl der farblichen Zuordnung willkürlich erfolgt und somit lediglich der visuellen Hervorhebung dient. Zum anderen ist es teilweise von Nöten, bei der Kennzeichnung der einzelnen Merkmale innerhalb einer Kategorie Abkürzungen zu verwenden.

den, welche ebenfalls im Vorfeld festgelegt werden und dem primären Ziel der Übersichtlichkeit unterliegen. Die Kodierung der Fundstellen erfolgt in Form einer Kennzeichnung auf Grundlage der durch die Fundstellenbezeichnung und -bearbeitung gewonnenen Erkenntnisse. Die Einschätzung basiert dabei stets auf den zuvor festgelegten Kodierregeln, wobei hierfür des Öfteren deren vorherige zusätzliche Konkretisierung in Hinblick auf die Ausprägung erforderlich ist. Im Nachfolgenden soll nun zunächst in tabellarischer Form für jede der siebzehn Einschätzungsdimensionen dargelegt werden, in welcher Farbe die Fundstellenbezeichnung und -bearbeitung erfolgt, ob und wenn ja welche Abkürzungen zur Kennzeichnung der einzelnen Merkmale einer Kategorie verwendet werden und welche Kodierregeln im Sinne der Vergleichbarkeit eine Konkretisierung in Hinblick auf ihre Ausprägung erfahren haben.

Tabelle 28: Präzisierungen zur Fundstellenbezeichnung und -bearbeitung

Einschätzungsdimension	Farbe	Abkürzungen zur Kennzeichnung der einzelnen Merkmale	Konkretisierung der Kodierregeln in Hinblick auf ihre Ausprägung
Language Awareness	Sonnengelb	K: kognitive Ebene A: affektive Ebene S: soziale Ebene	stark: mindestens dreimaliges Vorkommen mittel: zweimaliges Vorkommen schwach: maximal einmaliges Vorkommen
Scaffolding	Hellgrün	A: Berücksichtigung des kindlichen Sprachniveaus B: gezielte Anregung sprachlicher und metakognitiver Phasen C: Veranschaulichung D: Aktivierung des kindlichen Vorwissens E: Passgenauigkeit	stark: mindestens dreimaliges Vorkommen mittel: zweimaliges Vorkommen schwach: maximal einmaliges Vorkommen
Sprachhandeln	Hellblau	A: aktiv-handelnder Umgang mit der Sprache B: tragfähige Regeln C: sozial ausgelegter Kontext	a.) Merkmale A und C stark: mindestens dreimaliges Vorkommen mittel: zweimaliges Vorkommen schwach: maximal einmaliges Vorkommen b.) Merkmal B Die Ausführlichkeit ist ausschlaggebend für die Einschätzung.
Ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen	Orange	A: mehrkanalige Vermittlung B: stimulierende Aufbereitung	a.) Merkmal A stark: vier bis fünf unterschiedliche Sinne mittel: zwei bis drei unterschiedliche Sinne schwach: ein oder kein Sinn b.) Merkmal B stark: mindestens dreimaliges Vorkommen mittel: zweimaliges Vorkommen schwach: maximal einmaliges Vorkommen
Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten Hören, Sprechen,	Rosa	H: hören Sp: sprechen L: lesen S: schreiben	stark: mindestens dreimaliges Vorkommen mittel: zweimaliges Vorkommen schwach: maximal einmaliges Vorkommen

Lesen und Schreiben			
Lebensweltbezug	Dunkelgrün	A: wechselseitige Relation zwischen Sprachwissen und kindlicher Erfahrungswelt B: Aufgreifen von Lebenswelt-situationen	stark: mindestens dreimaliges Vorkommen mittel: zweimaliges Vorkommen schwach: maximal einmaliges Vorkommen
Handlungsorientierung	Schwarz	A: sozial interaktiver Kontext B: Anregung zur aktiven Nutzung der Sprache	stark: mindestens dreimaliges Vorkommen mittel: zweimaliges Vorkommen schwach: maximal einmaliges Vorkommen
Kulturelle Vielfalt	Dunkelblau	A: Aufgreifen der Themenfelder kultureller Vielfalt B: Auseinandersetzung mit den Gewohnheiten, Abläufen, Routinen, Bräuchen und Ritualen	stark: mindestens dreimaliges Vorkommen mittel: zweimaliges Vorkommen schwach: maximal einmaliges Vorkommen
Mehrsprachigkeit	Dunkellila	A: Einbezug der kindlichen Erstsprache B: wertschätzende Haltung gegenüber allen Sprachen	stark: mindestens dreimaliges Vorkommen mittel: zweimaliges Vorkommen schwach: maximal einmaliges Vorkommen
Sinnvolles Üben	Dunkelbraun	A: Übungen mit dem Ziel der Automatisierung, Transfersteigerung oder Qualitätssteigerung B: bedeutungsvolle Übungen	stark: mindestens dreimaliges Vorkommen mittel: zweimaliges Vorkommen schwach: maximal einmaliges Vorkommen
Selbstständiges und kooperatives Lernen	Hellrot	A: Begünstigung des eigenständigen Wissenserwerbs B: individuelle Reflexion C: positive Interpendenz zwischen den Lernenden D: Verwendung kooperativer Arbeitstechniken	stark: mindestens dreimaliges Vorkommen mittel: zweimaliges Vorkommen schwach: maximal einmaliges Vorkommen
Differenzierung und Individualisierung	Dunkelrot	A: quantitative Aspekte B: qualitative Distinktionen C: Vorhandensein individueller Zielsetzungen D: Reflexion des eigenen Lernwegs	stark: mindestens dreimaliges Vorkommen mittel: zweimaliges Vorkommen schwach: maximal einmaliges Vorkommen
Arbeiten in Sequenzen	Pink	A: stringente und durchlässige Kompetenzstränge B: Steigerung der inhaltlichen Komplexität	stark: mindestens dreimaliges Vorkommen mittel: zweimaliges Vorkommen schwach: maximal einmaliges Vorkommen
Kunst des „breaking down“	Helllila	A: Berücksichtigung inhaltlicher und sprachlicher Aspekte B: Heranziehen einfacher sprachlicher Mittel	stark: mindestens dreimaliges Vorkommen mittel: zweimaliges Vorkommen schwach: maximal einmaliges Vorkommen
Pädagogische Grammatik	Hellbraun	A: Verbindung zu anderen sprachlichen Bereichen B: ableitbare zentrale Funktion C: Einbettung in kommunikative Situationen	stark: mindestens dreimaliges Vorkommen mittel: zweimaliges Vorkommen schwach: maximal einmaliges Vorkommen
Minimalgrammatik	Neongelb	A: Ermöglichen einer sprachlichen Progression B: additive und integrierende Schwerpunktsetzung C: Ableitung aus den Mitteilungsabsichten	stark: mindestens dreimaliges Vorkommen mittel: zweimaliges Vorkommen schwach: maximal einmaliges Vorkommen

Übungsformen	Apricot	A: Fokus auf sprachliche Strukturen B: Abwandlung der Sprachmuster C: spielerische Umsetzung D: Verwendung von Symbolik	stark: mindestens dreimaliges Vorkommen mittel: zweimaliges Vorkommen schwach: maximal einmaliges Vorkommen
--------------	---------	--	---

Quelle: Eigene Darstellung

Neben den soeben dargelegten Präzisierungen gilt es nun ergänzend im Hinblick auf die Fundstellenbezeichnung und Fundstellenbearbeitung die während der Durchführung der Analyse gesammelten Eindrücke systematisch zusammenzutragen und näher zu beschreiben, um so einen vollständigen Einblick in die Umsetzung der Teilschritte zu erhalten. In Bezug auf die Bezeichnung der Fundstellen kann zunächst festgehalten werden, dass es trotz genauer Vorgaben zur Vorgehensweise teilweise vom dargestellten Kontext und nicht ausschließlich vom singular betrachteteten Element abhängig ist, ob eine Markierung durchgeführt wird. Exemplarisch kann dies bei der Einschätzungsdimension Language Awareness hinsichtlich der Erfassung der kognitiven Ebene beobachtet werden. Hier erfolgt die Kennzeichnung beispielsweise nur, wenn die angestrebte Reflexion in direktem Bezug zum Sprachphänomen steht. Des Weiteren kann es dazu kommen, dass für verschiedene Aspekte derselben Einschätzungsdimension die identischen Elemente markiert werden. Auch hier sei als Beispiel die Dimension Language Awareness angeführt, bei der eine Überschneidung der Kennzeichnungen insbesondere auf affektiver und sozialer Ebene zu beobachten ist. Ergänzend seien nun noch die Beobachtungen aufgeführt, die bei der Einschätzung des Materials getätigt werden konnten. Bei der Einschätzungsdimension Language Awareness wird oftmals nur die kognitive, nicht aber die affektive und soziale Ebene berücksichtigt, während die Erhebung des Vorwissens und die wechselseitige Passgenauigkeit nicht auffindbare Aspekte von Scaffolding darstellen. Bei der Einschätzungsdimension Sprachhandeln sticht das häufige Fehlen eines aktiv handelnden Umgangs mit Sprache hervor, ist die Dimension Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten fast durchgängig auf der höchsten Bewertungsstufe verortet und bindet ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen zum einen äußerst selten den Aspekt des Riechens und des Fühlens ein und greift zum anderen auf visueller Ebene insbesondere auf die Aufbereitung graphischer Darstellungen und schematischer Zusammenfassungen zurück. Bei der Einschätzungsdimension Lebensweltbezug kann festgehalten werden, dass das Aufgreifen der kindlichen Lebenswelt insgesamt sporadisch und nicht ausgeprägt ist und die wechselseitige Relation von Sprachwissen und Erfahrungswelt nur bei der Erläuterung der Sprachregeln explizit aufgegriffen wird. Zur Handlungsorientierung ist zu sagen, dass eine Anregung zur aktiven Nutzung der Sprache oftmals in Verbindung mit einem sozial

interaktiven Kontext auftritt. Hier gilt es insbesondere die Sprachbuchreihe Sprachsteine positiv hervorzuheben, da diese dabei zudem stringent Erklärungsmuster von den Lernenden einfordert. Bezugnehmend auf die Kategorie Interkulturalität kann zu den einzelnen Einschätzungsdimensionen gesagt werden, dass alle Merkmale der kulturellen Vielfalt und der Mehrsprachigkeit kaum umgesetzt werden. Insbesondere bei der Dimension der kulturellen Vielfalt fällt auf, dass fast ausschließlich die thematische Sichtweise aufgegriffen wird und dabei allem voran die internationale Namensgebung, die Spiele und die literarischen Werke im Vordergrund stehen. Die Gewohnheiten, Abläufe, Routinen, Bräuche und Rituale finden hingegen nur selten Berücksichtigung. Abschließend sei zu den vorgenommenen Einschätzungen des Materials noch erwähnt, dass die Einschätzungsdimension sinnvolles Üben durch ein geringes Aufkommen von persönlich bedeutsamen Aufgaben auffällt und die Dimension Differenzierung und Individualisierung kaum Unterscheidungen aus quantitativer Sicht vornimmt und nur vereinzelt individuelle Zielsetzungen ermöglicht.

Nachdem im Detail auf die Bezeichnung und Einschätzung der Fundstellen eingegangen wurde, folgt nun abschließend eine Präzisierung in Hinblick auf den dritten Teilschritt, den der Überprüfung und der eventuellen Überarbeitung der Kategorien. Dabei können diese Schritte unter anderem zu Gunsten der Übersichtlichkeit nicht eigens im Material dargestellt und aufgeführt werden, jedoch sind die obigen Erläuterungen und Präzisierungen sowie das daraus resultierende und in Abschnitt 6.3.3 dargelegte Kategoriensystem das Resultat einer vorherigen, probedurchlaufbasierten Durchsicht und Revision.

7.2 Zusammenstellung der Ergebnisse

Das zweite Unterkapitel setzt sich an dieser Stelle in Anlehnung an die im Anhang kodierten Ergebnisse wie bereits angeführt systematisch mit deren Zusammenstellung auseinander. Hierfür wird nun zunächst ein theoretischer Bezug zu Philipp Mayring (2015) hergestellt, um darauf aufbauend zur praxisbezogenen Erläuterung der Resultate zu gelangen, bei der die Ergebnisse aus einschätzungsdimensionenübergreifender und -spezifischer Sicht ausgelegt werden.

7.2.1 Vorgehensweise bei der Ergebnisaufbereitung

Das allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell nach Philipp Mayring (2015) beinhaltet gemäß dem neunten Schritt die Zusammenstellung der Ergebnisse und die Interpretation in Richtung der Fragestellung (Mayring 2015, 62). Wie bereits in Abschnitt 6.1.5 in

Bezug auf den Ablauf erwähnt, sind die Aufbereitung und die Auslegung der gewonnenen Daten stets von zwei Faktoren abhängig, nämlich der ausgehenden Fragestellung und dem zugrunde liegenden herangezogenen Material (Mayring 2015, 61).

Ausgehend von dieser Prämisse findet im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit eine Aufbereitung der aus den Fundstellen resultierenden Ergebnisse des Materialdurchlaufs, welche im Anhang dargestellt und in Abschnitt 7.1 in Bezug auf ihre Bezeichnung und Einschätzung näher beschrieben werden, mit Hilfe des Tabellenkalkulationsprogramms Excel statt. Dabei soll nun zunächst näher auf die Besonderheiten bei der Eingabe der gewonnenen Daten eingegangen werden. In einem ersten Schritt ist es von Nöten im Rahmen einer Kodierung für jede Sprachbuchreihe, jeden inhaltlichen Schwerpunkt, jede Einschätzungsdimension sowie jede Bewertungsmöglichkeit ein eigenes Zeichen aus dem Fundus eines zuvor bestimmten Zeichenvorrats festzulegen. Wie Tabelle 29 zu entnehmen ist, werden hierfür zur Kennzeichnung der einzelnen Sprachbuchreihen die römischen Zahlen von I bis VII, zur Beschreibung der inhaltlichen Schwerpunkte die Großbuchstaben A bis T und zur Veranschaulichung der Einschätzungsdimensionen die Kleinbuchstaben von a bis r verwendet. Zur Bewertung wurde hier lediglich die arabische Zahlenschrift aus den Kodierungsergebnissen des Materialdurchlaufs übernommen, welche im Einzelnen dem Anhang zu entnehmen sind, sodass sich die Zeichen in diesem Fall auf die Ziffern zwischen 1 und 5 begrenzen. Eine detaillierte Aufstellung bezüglich der Zuordnung der einzelnen Zeichen ist ebenfalls der unten aufgeführten Tabelle zu entnehmen, wobei die dabei genannten Sprachbuchreihen, inhaltlichen Schwerpunkte und Einschätzungsdimensionen auf den in Abschnitt 6.2 und 6.3 getroffenen Eingrenzungen und Festlegungen basieren.

Tabelle 29: Zuordnung der Kodierungszeichen

Sprachbuchreihe	Inhaltlicher Schwerpunkt	Einschätzungsdimension	Bewertung
I: Einsterns Schwester	A: Wortbedeutung verändern	a: Language Awareness	1
II: Jo-Jo Sprachbuch	B: Adjektive mit Wortbausteinen bilden	b: Scaffolding	2
III: Mein Sprachbuch	C: Nomen mit Wortbausteinen bilden	c: Sprachhandeln	3
IV: Das Auer Sprachbuch	D: Wortfamilien	d: Ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen	4
V: ABC der Tiere	E: Zusammengesetzte Wörter	e: Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben	5
VI: Kleeblatt	F: 1. Vergangenheit	f: Lebensweltbezug	
VII: Sprachsteine	G: 2. Vergangenheit	g: Handlungsorientierung	
	H: Zukunft	h: Kulturelle Vielfalt	
	J: Adjektive: Merkmale und Anwendung	j: Mehrsprachigkeit	
	K: Pronomen: Merkmale und Anwendung	k: Sinnvolles Üben	

L: Wortfelder	l: Selbstständiges und kooperatives Lernen
M: Wörtliche Rede und Redebegeleitsatz	m: Differenzierung und Individualisierung
N: Satzarten und Satzzeichen	n: Arbeiten in Sequenzen
O: Bindewörter	o: Kunst des „breaking down“
P: Sätze verändern	p: Pädagogische Grammatik
Q: Subjekt und Prädikat	q: Minimalgrammatik
R: Orts- und Zeitangabe	r: Übungsformen
S: Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	
T: Veränderung des Falls	

Quelle: Eigene Darstellung

Abschließend sei zu der oben tabellarisch dargestellten Verteilung der Kodierungszeichen noch angemerkt, dass die römische Ziffer I und der Großbuchstabe I in Bezug auf ihre Schreibweise identisch sind. Daher wird bei der Zuordnung der Abkürzungen der inhaltlichen Schwerpunkte und der Einschätzungsdimensionen der Buchstabe i aus dem Alphabet zu Gunsten der Eindeutigkeit der tabellarischen Darstellung im Tabellenkalkulationsprogramm Excel übersprungen.

In einem zweiten Schritt werden die im Anhang angeführten gewonnenen Ergebnisse mithilfe der soeben beschriebenen Kodierungszeichen im Tabellenkalkulationsprogramm Excel in Form eines einzigen Datensatzes eingetragen. Hierzu werden fünf Spalten verwendet, wobei die erste Angaben zum persönlichen ID-Code, die zweite zur Sprachbuchreihe, die dritte zum inhaltlichen Schwerpunkt, die vierte zur Einschätzungsdimension und die letzte Spalte Informationen zur Bewertung enthält. Bei dem ID-Code handelt es sich um die individuelle vierstellige Kennzeichnung einer jeden getroffenen Einschätzung, die sich somit jeweils aus der Aneinanderreihung der Kodierungszeichen in Hinblick auf die verwendete Sprachbuchreihe und die inhaltliche Schwerpunktsetzung sowie die relevante Einschätzungsdimension und der diesbezüglich getroffenen Bewertung zusammensetzt. Neben den genannten und soeben beschriebenen fünf Spalten umfasst der besagte Datensatz insgesamt 2262 Zeilen, wobei die erste der Titulierung der einzelnen Rubriken dient. Die verbleibenden 2261 Zeilen enthalten wie bereits erwähnt die aus dem Anhang gewonnenen Informationen in Form von Kodierungszeichen, sodass in Hinblick auf jede Einschätzungsdimension jeweils 133 Einträge zu vermerken sind.

In einem dritten Schritt erfolgt die Aktivierung der Filterfunktion, damit die Angaben, die jeweils in einer Zeile enthalten sind, beim anschließenden Sortieren verbunden bleiben. Hierfür wird zunächst der gesamte Datensatz von fünf Spalten und 2262 Zeilen inklusive der Bezeichnungen markiert und anschließend unter dem Register Daten die Option Filtern ausgewählt.

In einem nächsten Schritt liegt die Aufmerksamkeit auf der Ermittlung der einschätzungsdimensionenübergreifenden und -spezifischen Häufigkeitsverteilungen sowie auf der darauf basierenden Erstellung von veranschaulichenden Diagrammen, welche die Grundlage für eine gezielte Auslegung und Interpretation der gewonnenen Daten und der daraus resultierenden Ergebnisse darstellt. Zur Häufigkeitsermittlung wird im Tabellenkalkulationsprogramm Excel die Formel ZÄHLENWENN angewandt, die es ermöglicht, gezielt Angaben aus einem Datensatz herauszufiltern und in Hinblick auf die Anzahl ihres Vorkommens zu quantifizieren. Die Diagramme, welche im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit in Form von Säulendiagrammen in zweidimensionaler Form dargestellt werden, dienen hingegen dem leichten und deutlichen Erlesen der Daten und bilden damit das Fundament für das Ableiten von Erkenntnissen.

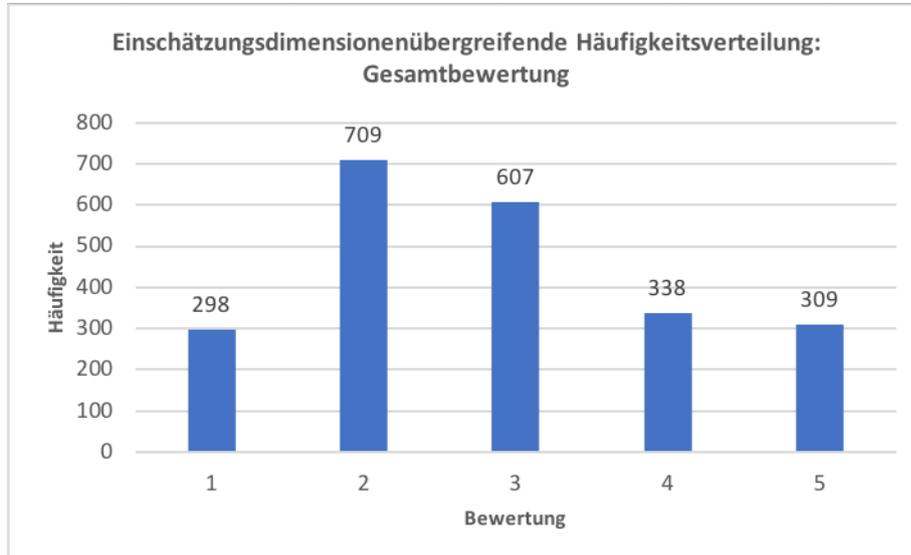
7.2.2 Einschätzungsdimensionenübergreifende Auslegung

Im Folgenden wird zur Auslegung und Interpretation der im Anhang dokumentierten Ergebnisse näher auf die ermittelten Häufigkeitsverteilungen eingegangen, welche wie bereits angedeutet in dieser Ausarbeitung in einschätzungsdimensionenübergreifend und einschätzungsdimensionenspezifisch unterteilt werden. Dabei wird zunächst detailliert die einschätzungsdimensionenübergreifende Häufigkeitsverteilung betrachtet, welche bei der Darlegung der Ergebnisse die Bewertungen aller in Abschnitt 6.3.3 erläuterten siebzehn Einschätzungsdimensionen zusammenfasst und so einen Gesamtüberblick ermöglicht. Hierfür wird die einschätzungsdimensionenübergreifende Perspektive nochmals in drei Schwerpunkte unterteilt, um so die Gelegenheit zu bieten, eine nähere Betrachtung der Gesamtbewertung, der schulbuchreihenspezifischen Bewertung sowie der Bewertung gemäß der inhaltlichen Schwerpunktsetzung vorzunehmen.

Die Gesamtbewertung, welche in Abbildung 1 dargestellt wird, bietet eine Einsicht auf die Gesamtverteilung der vorgenommenen Bewertungen und ist damit nicht nur einschätzungsdimensionenübergreifend, sondern auch schulbuchreihenübergreifend und inhaltsübergreifend. Auf der y-Achse sind die Mengenangaben und auf der x-Achse die Bewertungsmöglichkeiten vermerkt, sodass die daraus resultierenden Säulen illustrieren, wie oft insgesamt welche Bewertungsmöglichkeit in der Analyse vorkommt. Die Zahlen decken auf, dass die einzelnen Werte der Einschätzungsoptionen eins, vier und fünf sowie die zwei Bewertungsmöglichkeiten zwei und drei jeweils ungefähr gleich oft vertreten sind, wobei eine Einschätzung im Mittelfeld durch die Bewertungen zwei und drei im Vergleich zu den anderen Möglichkeiten ungefähr doppelt so häufig stattfindet. Dies

könnte auf den ersten Blick darauf schließen lassen, dass die Prinzipien sprachlicher Bildung aus einschätzungsdimensionenübergreifender, schulbuchreihenübergreifender und inhaltsübergreifender Sicht im Allgemeinen, wenn auch nicht kontinuierlich und in ausgeprägter Form, Beachtung finden.

Abbildung 1: Einschätzungsdimensionenübergreifende Häufigkeitsverteilung: Gesamtbewertung

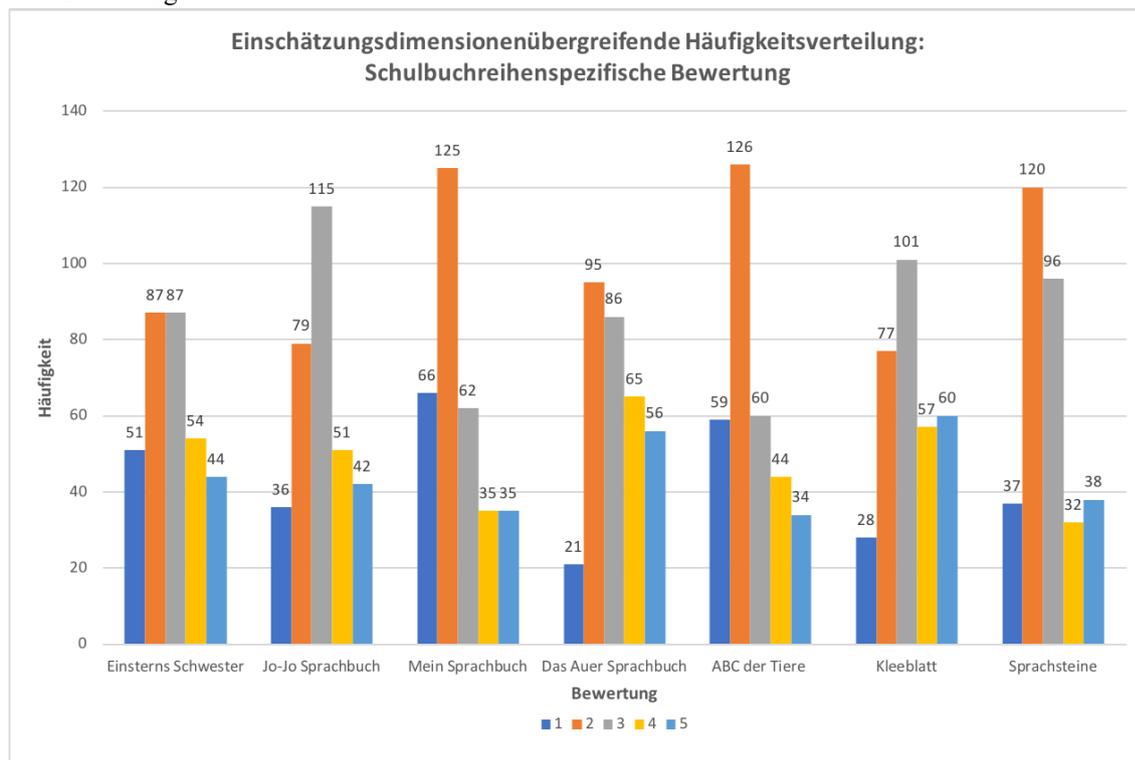


Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 2 visualisiert hingegen losgelöst von der inhaltlichen Schwerpunktsetzung die schulbuchreihenspezifische Häufigkeitsverteilung und zeigt so aus einschätzungsdimensionenübergreifender Sicht auf, wie oft insgesamt welche Bewertung jeweils in jeder der sieben Schulbuchreihen vertreten ist. Hierzu kann auf der y-Achse wieder die Mengenangabe abgelesen werden, während die x-Achse visuell in sieben Blöcke unterteilt ist, von denen jeder eine Schulbuchreihe repräsentiert. Jeder dieser Blöcke umfasst wiederum fünf aneinandergereihte Säulen, die durch ihre Größe eine Aussage darüber treffen, wie oft jede der fünf Bewertungsmöglichkeiten zwischen eins und fünf vertreten ist. Aus der Grafik geht hervor, dass alle Schulbuchreihen die Einschätzungsoptionen zwei und drei am häufigsten enthalten. Bei näherer Betrachtung fällt jedoch auf, dass es innerhalb der Schulbuchreihen einen wesentlichen Unterschied gibt, der die Verteilungsabstände zwischen den einzelnen Bewertungsmöglichkeiten betrifft. So setzen sich die am meisten vertretenen Einschätzungsoptionen zwei und/oder drei in Hinblick auf ihr Vorkommen insbesondere in den Sprachbuchreihen Jo-Jo, Mein Sprachbuch, ABC der Tiere und Sprachsteine deutlich von den anderen Bewertungsmöglichkeiten ab, während die Ergebnisse der anderen Sprachbuchreihen bezugnehmend auf die Häufigkeitsverteilung näher aneinander liegen. Insgesamt kommt die Einschätzungsoption eins am meisten in der Lehrwerkreihe Mein Sprachbuch und am seltensten in Das Auer Sprachbuch vor. Bewertung fünf, welche das Fehlen wertbarer Elemente festhält, ist hingegen am häufigsten in

der Sprachbuchreihe Kleeblatt und die wenigsten Male in ABC der Tiere auffindbar. Insgesamt kann in Bezug auf die schulbuchreihenspezifische Bewertung somit festgehalten werden, dass ähnlich wie bei der zuvor thematisierten Gesamtbewertung das höchste Häufigkeitsvorkommen bei den Einschätzungsoptionen zwei und drei zu beobachten ist. Außerdem sticht die Sprachbuchreihe Mein Sprachbuch mit ihrer positiven Beurteilung deutlich heraus, da es wie bereits erläutert im Vergleich zu den anderen am häufigsten die Einschätzung eins und selten die Bewertung fünf erhält.

Abbildung 2: Einschätzungsdimensionenübergreifende Häufigkeitsverteilung: Schulbuchreihenspezifische Bewertung

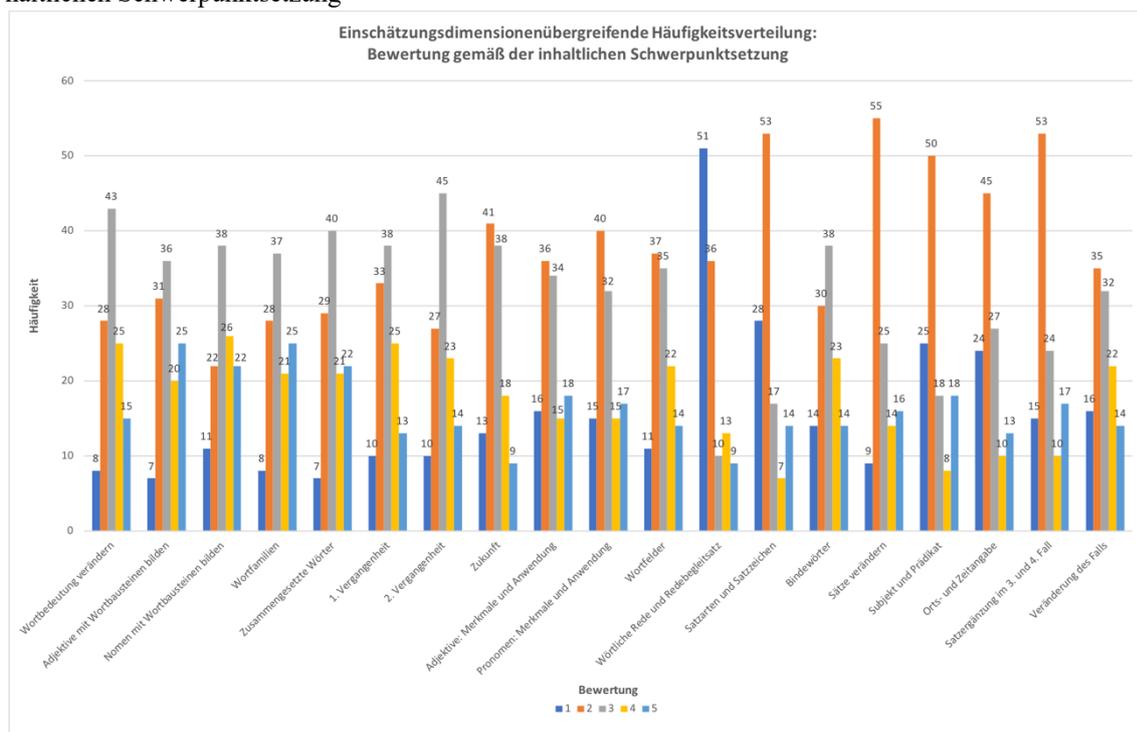


Quelle: Eigene Darstellung

Zu guter Letzt sei in Bezug auf die einschätzungsdimensionenübergreifende Häufigkeitsverteilung auf die Bewertung gemäß der inhaltlichen Schwerpunktsetzung eingegangen, welche in Abbildung 3 illustriert wird. Ziel dieser Darstellung ist es schulbuchunabhängig kenntlich zu machen, wie oft jede Bewertungsmöglichkeit insgesamt in Hinblick auf einen der neunzehn Themenschwerpunkte vorkommt. Das dargelegte Diagramm besteht aus der bereits bekannten y-Achse, welche das Ablesen der Häufigkeit in numerischer Form ermöglicht, sowie aus der x-Achse, die optisch in die neunzehn Inhaltsbereiche unterteilt ist und für jeden Schwerpunkt eine Übersicht der fünf Bewertungsoptionen in Säulenform enthält. Aus Abbildung 3 kann damit zunächst abgeleitet werden, dass die am häufigsten verwendeten Bewertungsmöglichkeiten die zwei und/oder die drei sind und dass diese in Hinblick auf ihre Anzahl im Vergleich zu den anderen vertretenen Einschätzungsoptionen deutlich höher ausfallen. Eine Ausnahme bildet dabei bezüglich der

am meisten verwendeten Bewertungsmöglichkeit lediglich der Themenschwerpunkt Wörtliche Rede und Redebegleitsatz, der mit 51-mal am häufigsten mit der Bestwertung eins eingestuft wird. Außerdem gilt es in Hinblick auf die Unterschiede noch zu betonen, dass im Gegensatz zu den anderen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen die Häufigkeitsverteilungen der Bereiche Adjektive mit Wortbausteinen bilden und Veränderung des Falls nah beieinander liegen. Wie bereits angedeutet kommt die Bewertungsmöglichkeit eins damit am häufigsten beim Thema Wörtliche Rede und Redebegleitsatz zum Einsatz, während sie gleichauf mit 7-mal am seltensten bei den Bereichen Adjektive mit Wortbausteinen bilden und Zusammengesetzte Wörter Verwendung findet. Genau andersherum verhält es sich hingegen bei der Verteilung der Einschätzungsoption fünf, die demnach am meisten bei der Bildung von Adjektiven mit Wortbausteinen sowie bei den Wortfamilien und am wenigsten bei der Wörtlichen Rede und dem Redebegleitsatz sowie beim Themenschwerpunkt Zukunft gebraucht wird. Abschließend gilt es zu sagen, dass auch hier wie bereits bei der Gesamtbewertung und der schulbuchreihenspezifischen Bewertung die Einschätzungsoptionen zwei und drei am häufigsten verwendet werden. Außerdem sei nochmals auf die überdurchschnittlich positive Häufigkeitsverteilung des Bereichs Wörtliche Rede und Redebegleitsatz hingewiesen, die auf einen themenbezogenen und gezielten Einsatz der Prinzipien sprachlicher Bildung bei diesem Schwerpunkt schließen lässt.

Abbildung 3: Einschätzungsdimensionenübergreifende Häufigkeitsverteilung: Bewertung gemäß der inhaltlichen Schwerpunktsetzung



Quelle: Eigene Darstellung

Insgesamt lässt sich somit in Hinblick auf die einschätzungsdimensionenübergreifende Häufigkeitsverteilung konstatieren, dass die Bewertungsoptionen zwei und/oder drei am häufigsten vertreten sind und bis auf wenige Ausnahmen im Vergleich zu den anderen Einschätzungsmöglichkeiten auch deutlich hervorstechen. Damit kann davon ausgegangen werden, dass im Allgemeinen aus übergreifender Perspektive und somit auch schulbuchreihen- und themenunabhängig die Prinzipien sprachlicher Bildung beachtet, aber nicht in ausgeprägter und kontinuierlicher Form einbezogen werden.

7.2.3 Einschätzungsdimensionenspezifische Auslegung

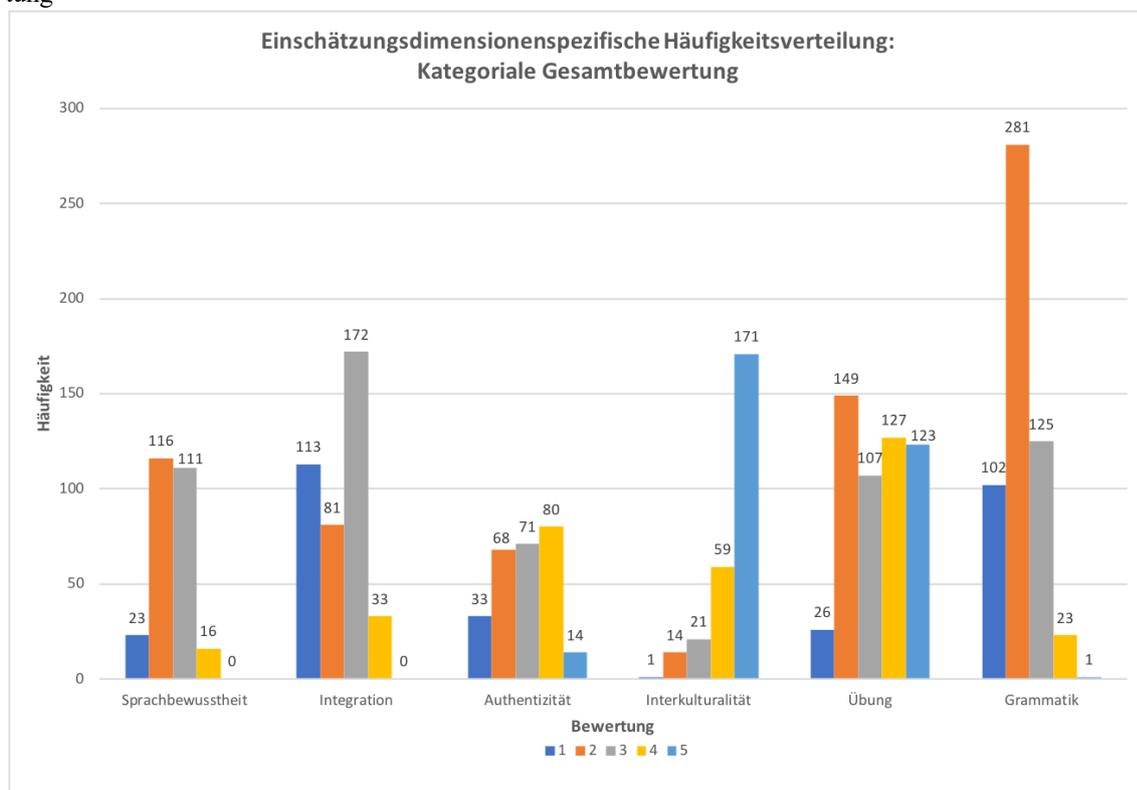
Nachfolgend werden die Häufigkeitsverteilungen nun aus einschätzungsdimensionenspezifischer Sichtweise betrachtet. Primäres Ziel ist es dabei, die im Anhang einsehbaren gewonnenen Daten systematisch unter dem Blickwinkel der einzelnen in Abschnitt 6.3.3 beschriebenen siebzehn Einschätzungsdimensionen zu erörtern. Hierzu ist es in Anlehnung an das zuvor angewandte einschätzungsdimensionenübergreifende Vorgehen sinnvoll, ebenfalls eine Unterteilung in die drei Schwerpunkte Gesamtbewertung, schulbuchreihenspezifische Bewertung und die Bewertung gemäß der inhaltlichen Schwerpunktsetzung vorzunehmen. Im Unterschied zum einschätzungsdimensionenübergreifenden Vorgehen findet jedoch bei der einschätzungsdimensionenspezifischen Erörterung eine weitere Aufgliederung der soeben dargelegten Bereiche statt. So wird jeder dieser Schwerpunkte sowohl aus kategorialer als auch aus dimensionaler Sicht betrachtet. In Hinblick auf die kategoriale Perspektive sei präzisiert, dass diese in Anlehnung an die in Abschnitt 5.5 und 5.6 erläuterte Theorie in die sechs Bereiche Sprachbewusstheit, Integration, Authentizität, Interkulturalität, Übung und Grammatik unterteilt wird, wobei hier die einzelnen Einschätzungsdimensionen unter Berücksichtigung ihrer grundlegenden thematisch-inhaltlichen Ausrichtung zu Kategorien zusammengefasst werden, wodurch die Erfassung der Häufigkeitsverteilung unter einem übergeordneten Gesichtspunkt ermöglicht wird. Dabei umfasst die Sprachbewusstheit die Einschätzungsdimensionen Language Awareness und Scaffolding, während sich der Bereich der Integration aus dem Sprachhandeln, dem ganzheitlichen Lernen mit allen Sinnen sowie dem Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben zusammensetzt. Die kulturelle Vielfalt und die Mehrsprachigkeit zählen zum Bereich der Interkulturalität, wohingegen Lebensweltbezug und Handlungsorientierung Teil der Authentizität sind. Der Aspekt der Übung zählt die Einschätzungsdimensionen sinnvolles Üben, selbstständiges und kooperatives Lernen, Differenzierung und Individualisierung sowie Arbeiten

in Sequenzen zu seiner Kategorie, während die Grammatik die Kunst des „breaking down“, die pädagogische Grammatik, die Minimalgrammatik und die Übungsformen umfasst. Aus einer dimensional Betrachtungsweise heraus werden hingegen die sieben aufgeführten sieben Einschätzungsdimensionen jeweils einzeln für die Beschreibung der Häufigkeitsverteilung herangezogen.

In Anlehnung an die sieben dargelegte Unterteilung folgt nun die Ausführung zum ersten Teil der einschätzungsdimensionenspezifischen Häufigkeitsverteilung, welche die Gesamtbewertung aus kategorialer und dimensionaler Sichtweise betrifft. Die in Abbildung 4 und 5 dargestellten Gesamtbewertungen ermöglichen dabei schulbuchreihen- und inhaltsübergreifend einen zusammenfassenden Einblick auf die Verteilung der vorgenommenen Bewertungen. Eine Übersicht über die kategoriale Gesamtbewertung der einschätzungsdimensionenspezifischen Häufigkeitsverteilung liefert Abbildung 4. Um zu visualisieren, wie oft welche Bewertung insgesamt in Hinblick auf jede der sechs Kategorien vertreten ist, ist das Diagramm zunächst so konzipiert, dass entlang der y-Achse die Mengenangabe abgelesen werden kann. Außerdem ist die x-Achse in Anlehnung an die zuvor erläuterten Kategorien visuell in sechs Blöcke unterteilt, von denen jeder eine Übersicht der fünf Bewertungsoptionen in Säulenform enthält. Bei näherer Betrachtung der Daten fällt dabei allem voran auf, dass den sechs Bereichen gemein ist, dass die Bewertungsstufen 2 und 3 im Allgemeinen häufig vertreten sind. Jedoch unterscheiden sich die Kategorien hinsichtlich der am häufigsten vertretenen Einschätzungsmöglichkeit, welche jedes Mal unterschiedlich ausfällt, sowie in Bezug auf die Häufigkeitsverteilung der Bewertungen eins bis fünf innerhalb eines Themenkomplexes. So ist aus quantitativer Sicht zu beobachten, dass die Verteilung in den Bereichen Authentizität und Übung gleichmäßig ist, während die der restlichen Kategorien stärker auseinanderliegen. Hervorgehoben werden soll außerdem die Häufigkeitsverteilung des Gebiets der Grammatik, welches 281-mal mit der Bewertung zwei eingeschätzt wird und sich so deutlich von den anderen absetzt. Insgesamt wird die Bewertungsmöglichkeit eins am meisten bei der Integration und am wenigsten bei der Interkulturalität angewendet. Bei der Einschätzungsmöglichkeit fünf verhält es sich hier andersherum, sodass die Interkulturalität am häufigsten und die Integration ebenso wie die Sprachbewusstheit am seltensten dieser Bewertung unterzogen wird. Zusammenfassend kann damit in Bezug auf die kategoriale Gesamtbewertung zunächst festgehalten werden, dass hier ebenso wie bereits bei der einschätzungsdimensionenübergreifenden Häufigkeitsverteilung die Bewertungsstufen 2 und 3 bei allen Kategorien ausgeprägt vertreten sind, was darauf schließen lässt, dass die Prinzipien

sprachlicher Bildung insgesamt Beachtung finden, wenn auch nicht in markanter Form. Des Weiteren kann aufgezeigt werden, dass sich innerhalb eines Themenkomplexes oftmals ein bis zwei Einschätzungsmöglichkeiten in ihrer Häufigkeit deutlich von den anderen abheben. Dazu sollen nun nochmal die Ergebnisse einzelner Bereiche hervorgehoben werden. Während die Integration aufgrund ihrer auffällig positiven Bewertungen in den Fokus rückt, zeigen die niedrigen Einschätzungen der Interkulturalität, dass dieser Aspekt bei der Umsetzung der Prinzipien sprachlicher Bildung in den Schulbuchreihen noch wenig Berücksichtigung findet. Positiv stimmt hingegen das hohe Aufkommen der Bewertungsstufe 2 in der Kategorie Grammatik, welches als Indiz dafür gesehen werden kann, dass bei der Vermittlung grammatikalischer Inhalte bereits ein Bewusstsein für den gezielten Einsatz lernbereichsspezifischer Prinzipien vorhanden ist.

Abbildung 4: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Kategoriale Gesamtbewertung

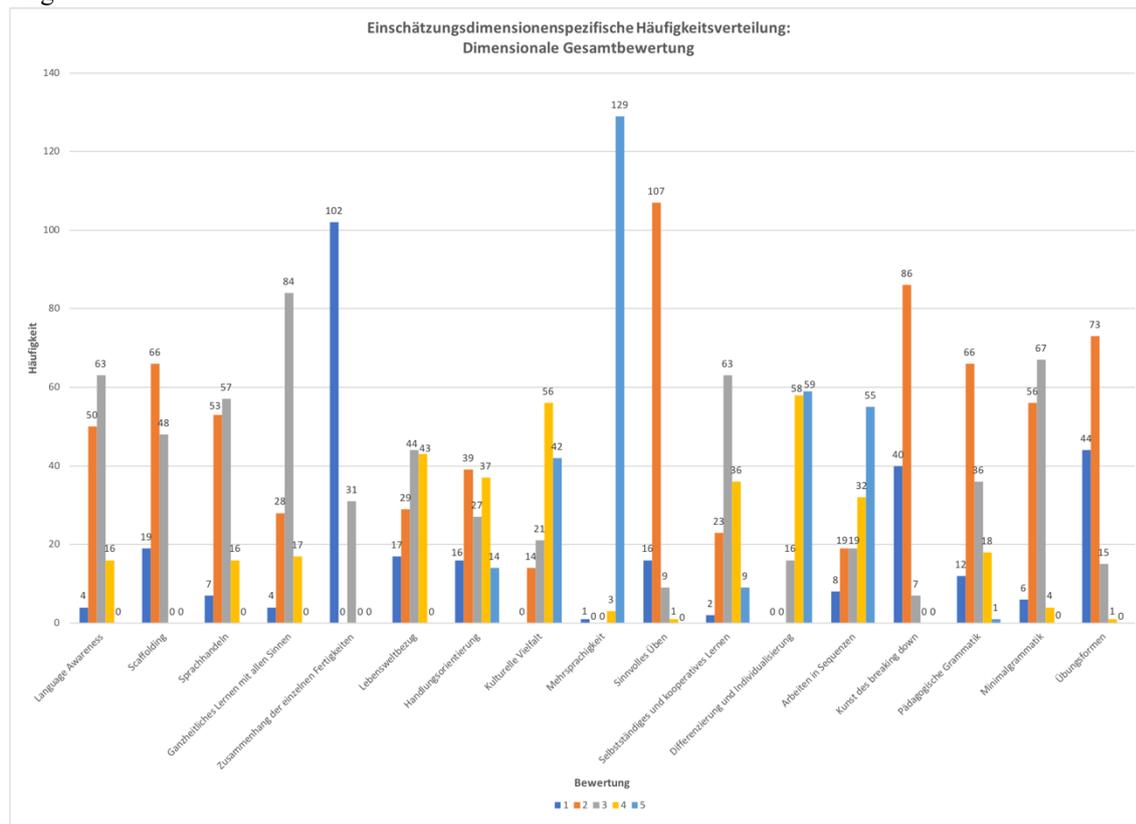


Quelle: Eigene Darstellung

Im Anschluss soll nun noch näher auf Abbildung 5 eingegangen werden, welche die einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung der dimensional Gesamtbeurteilung visualisiert. Dabei liefert die y-Achse wie bereits bei den anderen Diagrammen Informationen zur numerischen Anzahl der Bewertungen, während die x-Achse in sieben Blöcke, die die unterschiedlichen Einschätzungsdimensionen darstellen, unterteilt ist. Auch hier umfasst jede Einschätzungsdimension wiederum fünf aneinandergereihte Säulen, die die Bewertungsmöglichkeiten eins bis fünf in ihrer Ausprägung abbilden.

Auch wenn in dieser Abbildung keine herausstechenden Parallelitäten zwischen den einzelnen Einschätzungsdimensionen zu beobachten sind, so kann dennoch in Anlehnung an die bereits zuvor getätigten Analysen festgehalten werden, dass auch hier die Bewertungsstufen 2 und 3 oft vertreten sind. Jedoch ist in diesem Fall kein klares Schema in Hinblick auf die Anzahl und das Verteilungsmuster der unterschiedlichen Einschätzungen auszumachen. Dennoch stechen die zwei Dimensionen Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten und Mehrsprachigkeit aufgrund ihrer besonderen Häufigkeitsverteilung heraus und weichen damit von den bisher gesehenen Verteilungsmustern ab, indem lediglich eine Bewertungsmöglichkeit besonders ausgeprägt ist, während die restlichen vier kaum bis gar nicht vorkommen. Die Einschätzungsdimension Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten wird mit Abstand am häufigsten mit der Bewertungsstufe 1 beurteilt. Kein Mal kommt es hingegen in Hinblick auf die Differenzierung und Individualisierung zur höchsten Wertung. Die Mehrsprachigkeit fällt mit 129 von 133 möglichen Einschätzungen wie bereits angedeutet dadurch auf, dass sie fast ausschließlich mit einer fünf bewertet ist. Die meisten restlichen Dimensionen wie etwa Language Awareness oder Scaffolding werden hingegen kein einziges Mal in dieser Stufe eingeordnet. Es bleibt somit zusammenzufassen, dass bezüglich der dimensionalen Gesamtbewertung keine eindeutigen Tendenzen in Hinblick auf die Häufigkeitsverteilung erkennbar sind. Des Weiteren ist in Bezug auf ausgewählte einzelne Einschätzungsdimensionen erwähnenswert, dass das Prinzip der Mehrsprachigkeit vermeintlich aus schulbuchreihen- und themenübergreifender Sicht wenig Bedeutung erfährt, während der Aspekt Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten im Sinne sprachlicher Bildung überdurchschnittlich berücksichtigt wird. Das insgesamt geringe Aufkommen der Bewertungsmöglichkeit fünf spricht dafür, dass die einzelnen lernbereichsübergreifenden und lernbereichsspezifischen Prinzipien sprachlicher Bildung im Allgemeinen in den untersuchten Schulsprachbüchern umgesetzt werden, wenn auch mit deutlichen Unterschieden in Hinblick auf die Ausprägung und Qualität.

Abbildung 5: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Gesamtbewertung



Quelle: Eigene Darstellung

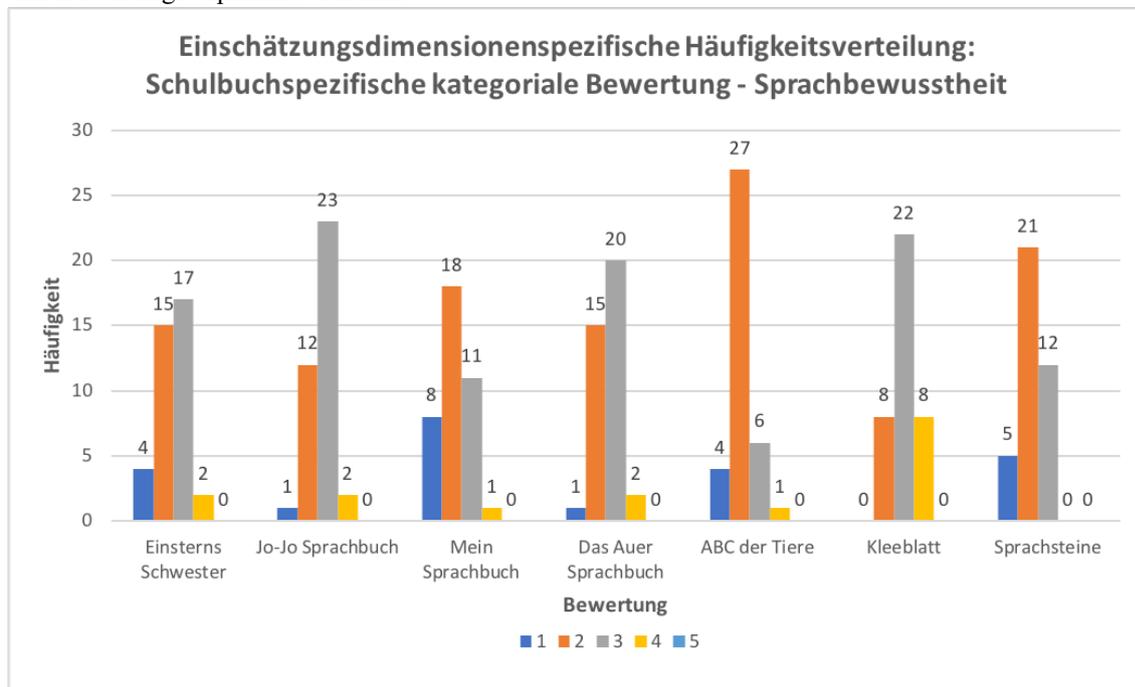
Letztendlich kann in Bezug auf die Gesamtbewertung der einschätzungsdimensionenspezifischen Häufigkeitsverteilung eine allgemeine Tendenz dahingehend beobachtet werden, dass die Prinzipien sprachlicher Bildung bei der Aufbereitung der Inhalte in Sprachbüchern berücksichtigt werden. Dies betrifft insbesondere die Kategorie der Integration, welche die Einschätzungsdimension Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten umfasst, sowie den Bereich Grammatik. Eine Ausnahme bildet die niedrige Bewertung der Kategorie Interkulturalität, zu deren Gesamteinschätzung jedoch maßgeblich die Häufigkeitsverteilung der Dimension Mehrsprachigkeit beiträgt.

Im Folgenden wird unter Berücksichtigung der am Anfang dargelegten Dreiteilung in Bezug auf die einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung näher auf die schulbuchspezifische Bewertung aus kategorialer und dimensionaler Perspektive eingegangen. Dabei wird losgelöst von der inhaltlichen Schwerpunktsetzung immer gezielt eine der sechs Kategorien beziehungsweise eine der siebzehn Einschätzungsdimensionen fokussiert. Unter diesem Blickwinkel wird dann ermittelt, wie oft insgesamt welche Bewertungsmöglichkeit jeweils in jeder der sieben Schulbuchreihen vertreten ist. Eine Veranschaulichung der gewonnenen Daten erfolgt dabei stets mithilfe von Säulendiagrammen, die es entlang der y-Achse ermöglichen, Informationen zur numerischen Anzahl der Bewertungen abzulesen, und auf der x-Achse eine visuelle Unterteilung in die sieben

Schulbuchreihen vornehmen. Dabei besteht jeder dieser Blöcke aus fünf aneinandergereihten Säulen, die ihrerseits wiederum Informationen zum Aufkommen jeder Bewertungsoption liefern.

Zunächst gilt es nun die Häufigkeitsverteilungen aus kategorialer Sicht näher zu beleuchten, wobei diese in den Abbildungen 6 bis 11 mithilfe von Diagrammen illustriert werden. Den Anfang macht Abbildung 6, welche sich mit der Sprachbewusstheit beschäftigt. Hier ist zum einen ein hohes Aufkommen der Einschätzungsmöglichkeiten zwei und drei festzustellen und zum anderen sticht hervor, dass die Bewertungsstufe 5 in keinem der ausgewählten Schulsprachbücher vorkommt. Des Weiteren kann aus der Darstellung abgelesen werden, dass mitunter das Werk Mein Sprachbuch mit zahlreichen Bewertungen auf Stufe 2 und acht Bewertungen auf Stufe 1 sowie die Reihe ABC der Tiere mit zahlreichen Zweier-Einschätzungen am besten in Hinblick auf die Berücksichtigung der Kategorie abschneiden. Insgesamt ist der Aspekt der Sprachbewusstheit in allen Sprachbuchreihen verankert, wenngleich die Häufigkeitsverteilung zeigt, dass sich die Bewertungen hierzu vermehrt im Mittelfeld befinden.

Abbildung 6: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische kategoriale Bewertung – Sprachbewusstheit

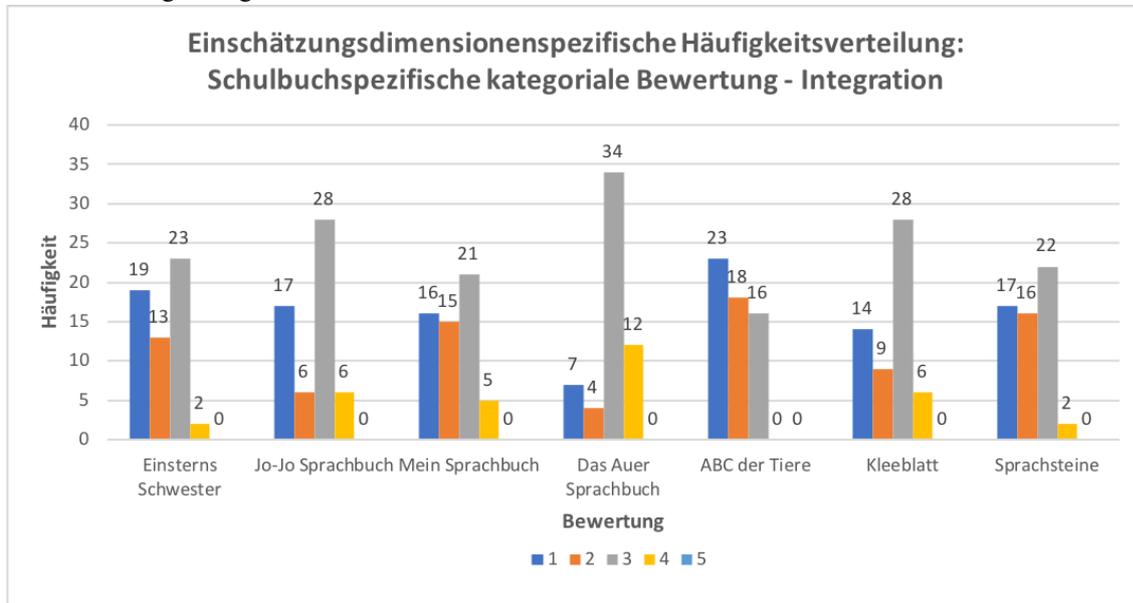


Quelle: Eigene Darstellung

Die nächste Darstellung illustriert die Häufigkeitsverteilung in Hinblick auf den Aspekt der Integration. Es zeigt sich, dass auch hier alle Schulbuchreihen zu bewertende Elemente vorweisen können und sich die Einschätzungen insgesamt gleichmäßig auf die Stufen 1 bis 3 verteilen. Lediglich die Reihe Das Auer Sprachbuch wird hauptsächlich und mit deutlichem Abstand zu den anderen Bewertungsmöglichkeiten mit drei beurteilt.

Im Allgemeinen lässt sich daraus für die Kategorie der Integration ableiten, dass diese fast durchgängig systematisch in den unterschiedlichen Sprachbuchreihen beachtet wird, sodass eine gezieltere Umsetzung des Aspekts nur noch in Hinblick auf Das Auer Sprachbuch zu konstatieren ist.

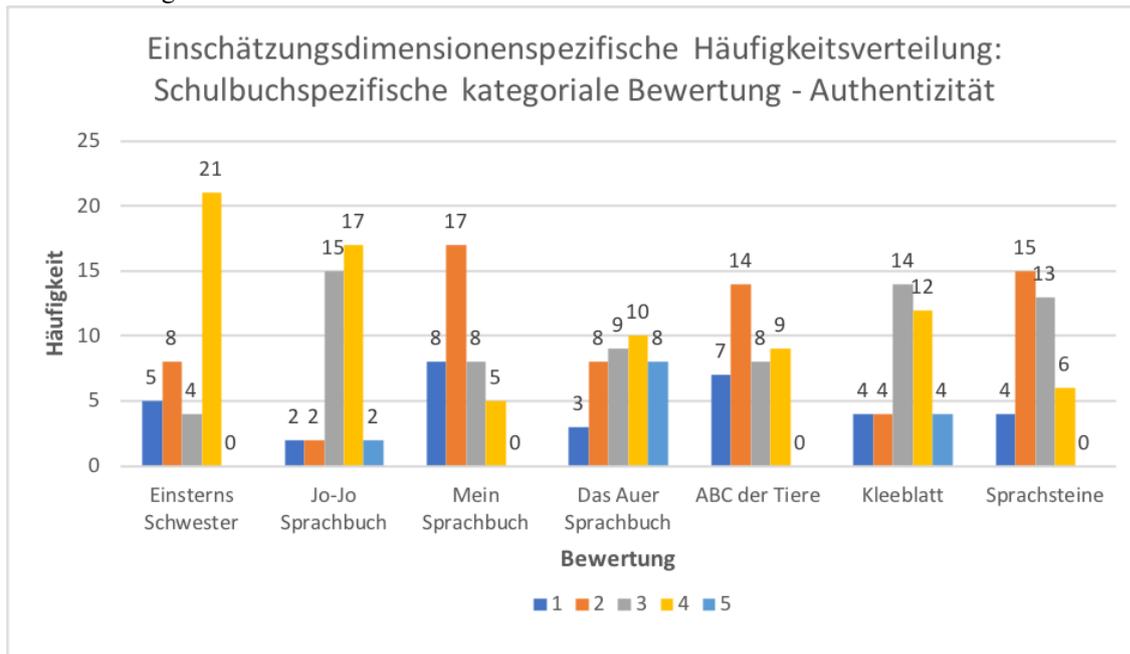
Abbildung 7: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische kategoriale Bewertung - Integration



Quelle: Eigene Darstellung

Die Häufigkeitsverteilung in Bezug auf die Kategorie der Authentizität wird in Abbildung 8 dargestellt. Hier ist zum einen zu erkennen, dass die Bewertungen aller Schulsprachbücher dazu tendieren, sich auf ein bis zwei Einschätzungsmöglichkeiten aus dem Mittelfeld zu reduzieren. Zum anderen gilt es positiv hervorzuheben, dass auch in diesem Fall bis auf wenige Ausnahmen in allen analysierten Schulbuchseiten bewertbare Elemente aufzufinden sind. Einen Sonderfall stellt in Hinblick auf beide Beobachtungspunkte wieder die Reihe Das Auer Sprachbuch dar, da die Häufigkeitsverteilung hier gleichmäßig auf alle Einschätzungsmöglichkeiten erfolgt und das Material insgesamt 8-mal keine bewertbaren Elemente enthält. In Bezug auf die Kategorie kann festgehalten werden, dass sechs der sieben Sprachbuchreihen im Großen und Ganzen Authentizität berücksichtigen und die Sprachbuchreihe Das Auer Sprachbuch verstärkt auf eine durchgängige Umsetzung dieses Aspekts achten sollte.

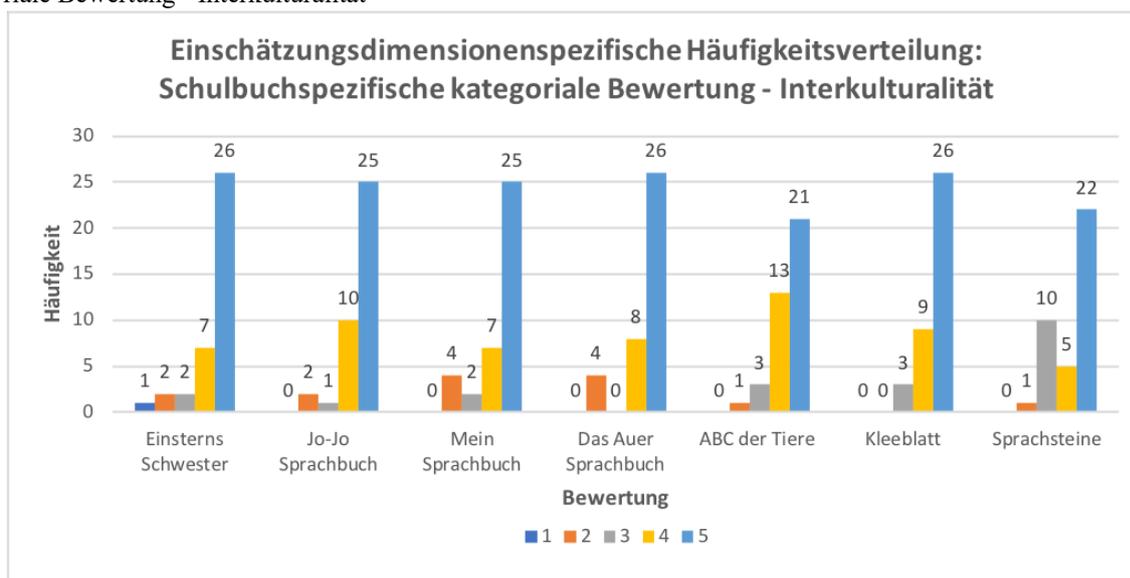
Abbildung 8: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische kategoriale Bewertung – Authentizität



Quelle: Eigene Darstellung

Aus den in Abbildung 9 visualisierten Daten geht in Bezug auf die Kategorie der Interkulturalität hervor, dass in allen Schulbuchreihen die Einschätzungsmöglichkeit fünf die mit Abstand am häufigsten verwendete Bewertung darstellt, weshalb sich auch in Hinblick auf die Verteilung ein gleiches schulbuchreihenübergreifendes Muster zeigt. Daraus kann für jedes analysierte Lehrwerk hinsichtlich der Kategorie Interkulturalität abgeleitet werden, dass dieser Aspekt bei der Vermittlung grammatikalischer Inhalte verstärkt Beachtung und eine gezielte Umsetzung erfahren sollte.

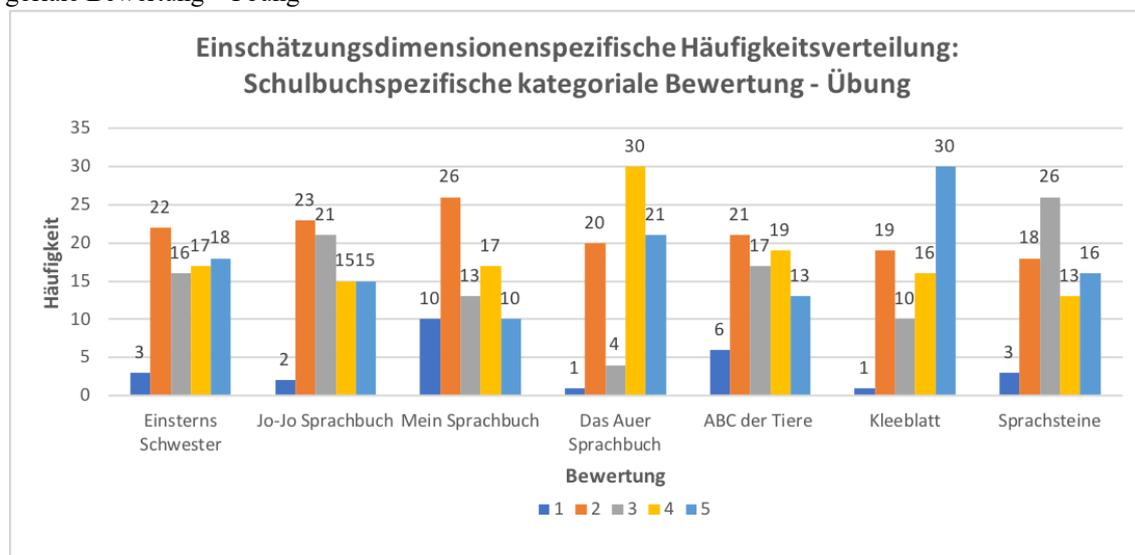
Abbildung 9: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische kategoriale Bewertung - Interkulturalität



Quelle: Eigene Darstellung

Die in Abbildung 10 dargelegten Ergebnisse zur Kategorie Übung zeigen, dass hier die Sprachbuchreihen Kleeblatt und Das Auer Sprachbuch mit ihrer Häufigkeitsverteilung in den Fokus rücken. Das Auer Sprachbuch sticht durch das Vorhandensein zwei klarer, aber gegensätzlicher Bewertungstendenzen bei der Einstufung des Materials durch die Verwendung der Einschätzungsstufen 2 beziehungsweise 4 und 5 hervor. Bezugnehmend auf das Lehrwerk Kleeblatt ist erwähnenswert, dass hier die Bewertungsmöglichkeit 5 im Vergleich zu den anderen Schulbuchreihen zwei- bis dreimal so oft eingesetzt wird. Insgesamt achtet die Sprachbuchreihe Kleeblatt verstärkt auf die Einbindung der Kategorie Übung, während das Auer Sprachbuch eine kontinuierlichere Berücksichtigung dieses Aspekts anstreben sollte.

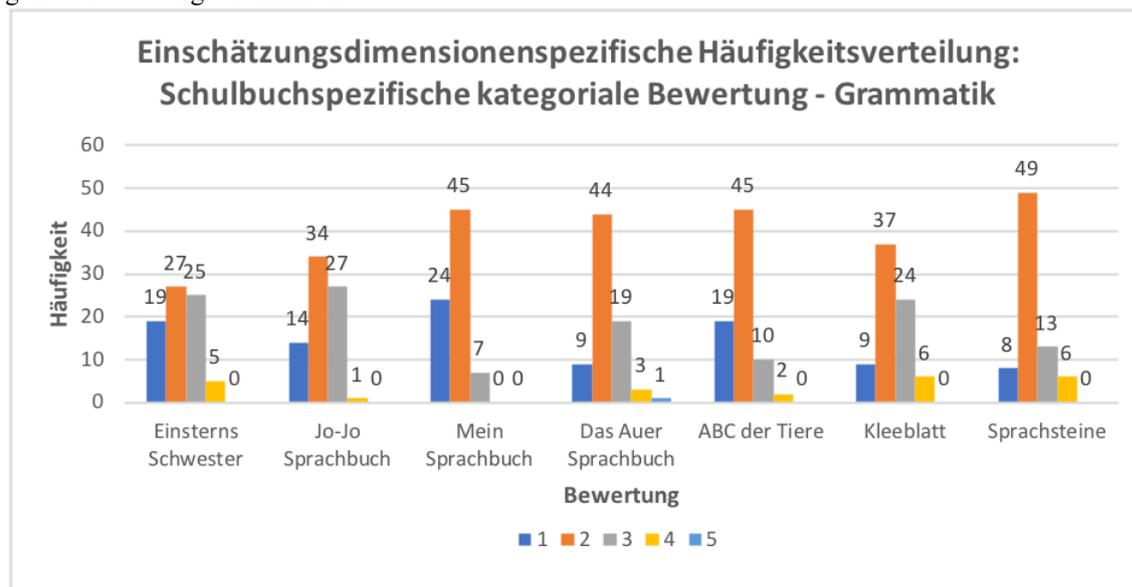
Abbildung 10: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische kategoriale Bewertung - Übung



Quelle: Eigene Darstellung

Der Aspekt der Grammatik wird, wie aus der unten aufgeführten Abbildung hervorgeht, in allen Sprachbüchern berücksichtigt und vorrangig mit zwei bewertet. Daraus ergibt sich, dass die Einschätzungsmöglichkeiten vier und fünf kaum vertreten sind. Besonders hervorgehoben sei in diesem Sinne die äußerst positive Einstufung des Lehrwerks Mein Sprachbuch. Zusammenfassend kann zu dieser Kategorie vermerkt werden, dass bei der Aufbereitung der grammatikalischen Inhalte die entsprechenden Prinzipien sprachlicher Bildung äußerst zuverlässig in allen Schulbuchreihen umgesetzt werden.

Abbildung 11: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische kategoriale Bewertung - Grammatik

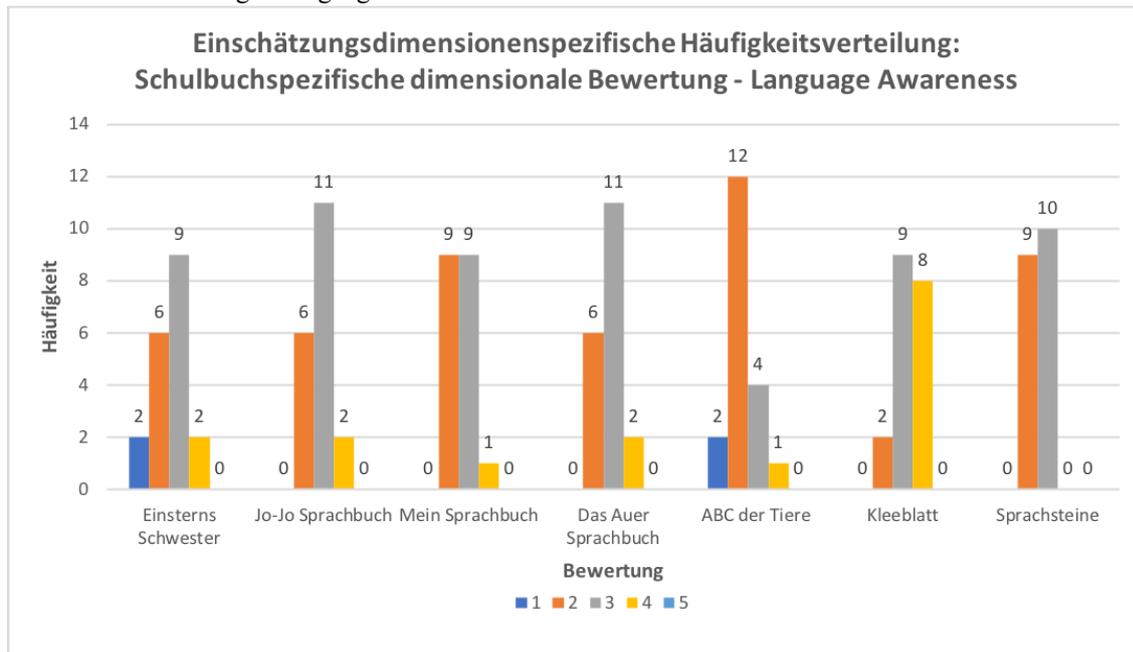


Quelle: Eigene Darstellung

Im Hinblick auf die schulbuchspezifische kategoriale Bewertung lässt sich zusammenfassen, dass in allen Schulbuchreihen die Tendenz abgelesen werden kann, dass der Aspekt der Grammatik gezielt umgesetzt wird, jedoch eine systematischere Einbindung der Kategorie Interkulturalität wünschenswert wäre. Bei den einzelnen Lehrwerken ist zudem herausgestochen, dass das Auer Sprachbuch die Aspekte Integration und Authentizität sowie das Werk Kleeblatt die Kategorie Übung bei der Aufbereitung grammatikalischer Inhalte noch mehr berücksichtigen könnte.

Im Folgenden liegt die Aufmerksamkeit aus einschätzungsdimensionenspezifischer Sicht auf der schulbuchspezifischen dimensional Bewertung, wobei auch hier die Ergebnisse wieder in Form von Diagrammen aufbereitet werden. Zunächst wird auf die in der folgenden Abbildung dargestellte Dimension Language Awareness eingegangen. Bei Betrachtung des Diagramms fällt auf, dass es schulbuchreihenübergreifend keine beziehungsweise kaum Einschätzungen auf der Bewertungsstufe 5 und 1 gibt, sodass sich die Verteilung auf das Mittelfeld beschränkt. In Hinblick auf die Bewertungen einzelner Werke sticht insbesondere das Lehrwerk ABC der Tiere hervor, welches hauptsächlich auf der Stufe 2 eingeordnet werden kann. Insgesamt gilt es somit festzuhalten, dass Language Awareness in allen Schulbuchreihen durchgängig berücksichtigt wird, jedoch lediglich im Sprachbuch ABC der Tiere eine ausgeprägte Einbindung der Dimension bei der Einführung grammatikalischer Inhalte beobachtet werden kann.

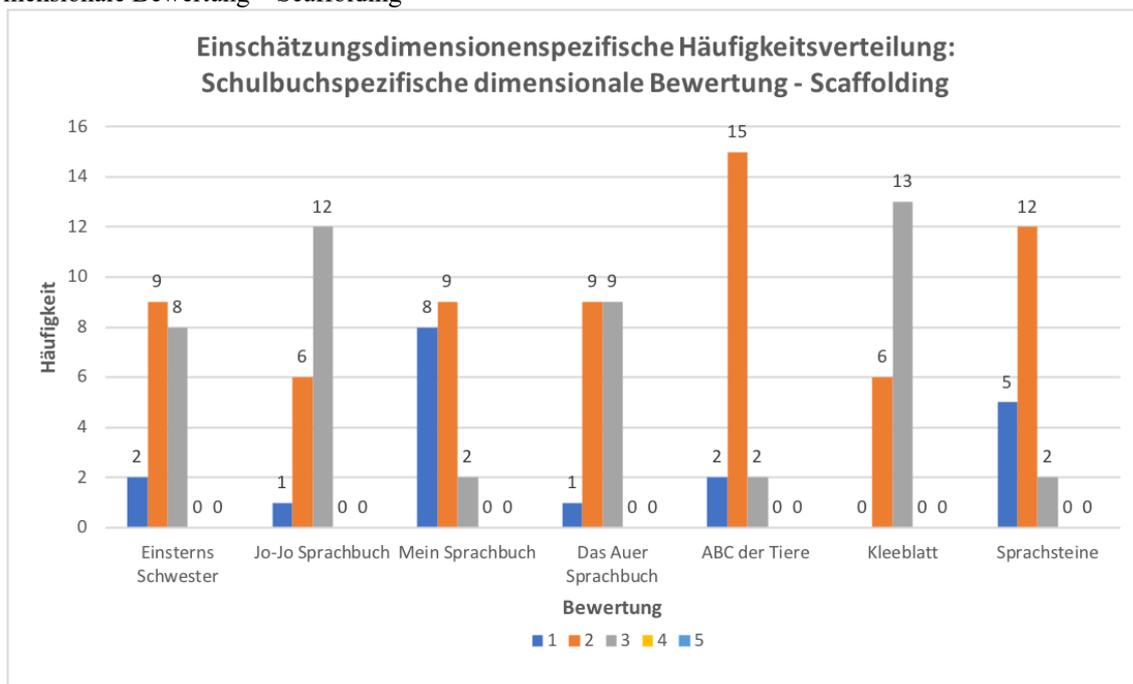
Abbildung 12: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Language Awareness



Quelle: Eigene Darstellung

Als Nächstes ist aus Abbildung 13 ersichtlich, dass Scaffolding in keiner Sprachbuchreihe auf den niedrigen Bewertungsstufen 4 und 5 eingeschätzt wird. Insbesondere das Lehrwerk ABC der Tiere sticht hier erneut durch die auffallend hohe Bewertung der Dimension auf Stufe 2 hervor. So lässt sich anhand der Häufigkeitsverteilung konstatieren, dass Scaffolding in allen Schulbuchreihen und insbesondere im Werk ABC der Tiere berücksichtigt und vor allem gezielt eingebunden wird.

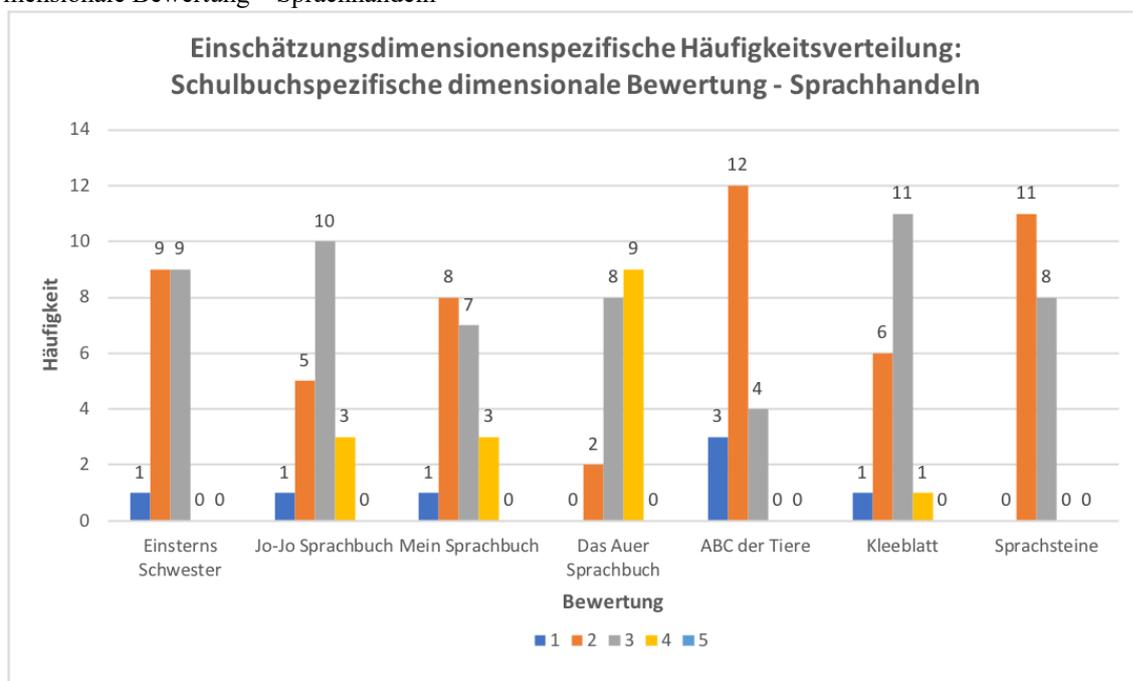
Abbildung 13: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Scaffolding



Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 14 stellt die Häufigkeitsverteilung der Dimension Sprachhandeln dar. Zunächst ist daraus deutlich erkennbar, dass alle Werke zu bewertende Elemente vorweisen können. Heraus sticht aufs Neue das Sprachbuch ABC der Tiere aufgrund des hohen Aufkommens der Bewertungsstufe 2 sowie Das Auer Sprachbuch, welches hingegen mit seiner Einschätzung auf Stufe 3 und 4 nicht durchweg überzeugen kann. Auch in der Einschätzungsdimension Sprachhandeln ist somit allen Schulbuchreihen gemein, dass sie sich bezugnehmend auf die Bewertungsmöglichkeiten verstärkt im Mittelfeld bewegen, wobei hier das Lehrwerk ABC der Tiere dazu tendiert die Dimension nicht nur zu berücksichtigen, sondern auch gezielt umzusetzen.

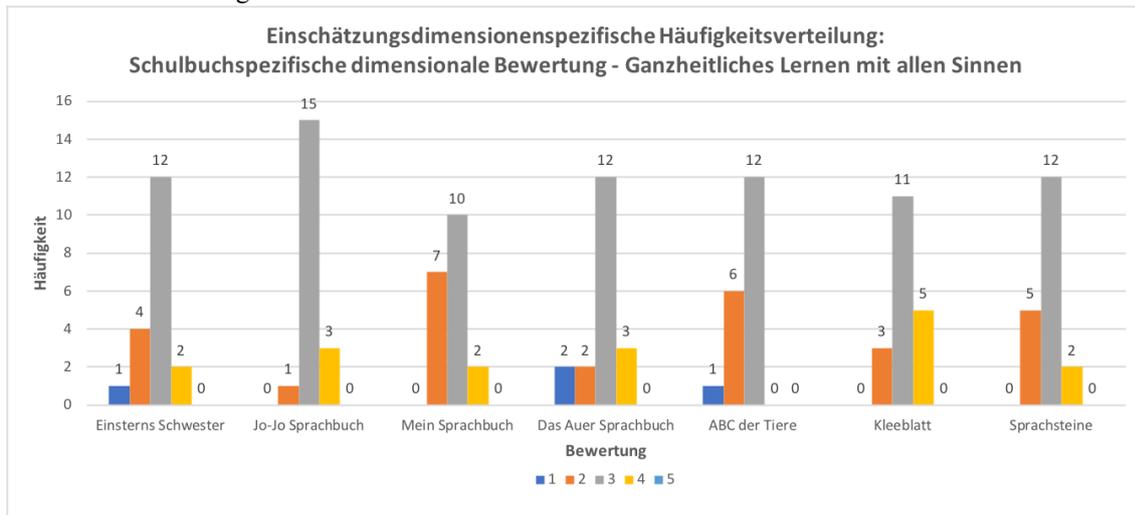
Abbildung 14: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Sprachhandeln



Quelle: Eigene Darstellung

Eine deutliche Dominanz der Bewertungsstufe 3 zeigt sich bezugnehmend auf die unten angeführte Darstellung hingegen durchgängig und mit ähnlichem Verteilungsmuster bei der Dimension Ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen bei allen Schulbuchreihen. Aus diesem Grund lässt sich trotz des Fehlens der Einschätzungsoption fünf konstatieren, dass alle Sprachbücher eine bewusstre Einbindung dieses Aspekts bei der Einführung grammatikalischer Inhalte anstreben sollten.

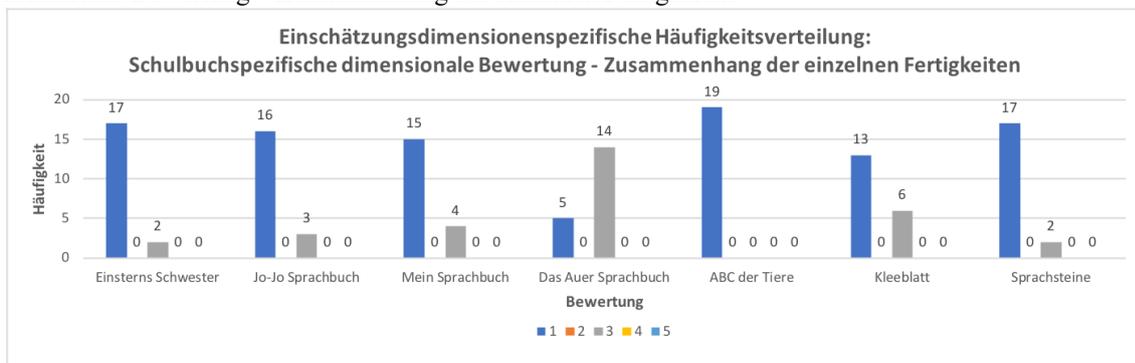
Abbildung 15: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen



Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 16 illustriert hingegen, dass die Einschätzung des Aspekts Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten durchgängig und fast ausschließlich bei allen Sprachbuchreihen auf der ersten Bewertungsstufe erfolgt. Lediglich Das Auer Sprachbuch bildet hierbei aufgrund seiner primären Häufigkeitsverteilung auf der dritten Stufe eine Ausnahme. Demnach wird diese Dimension im Allgemeinen äußerst konsequent eingebunden, weshalb lediglich Das Auer Sprachbuch eine durchgängigere Umsetzung berücksichtigen sollte.

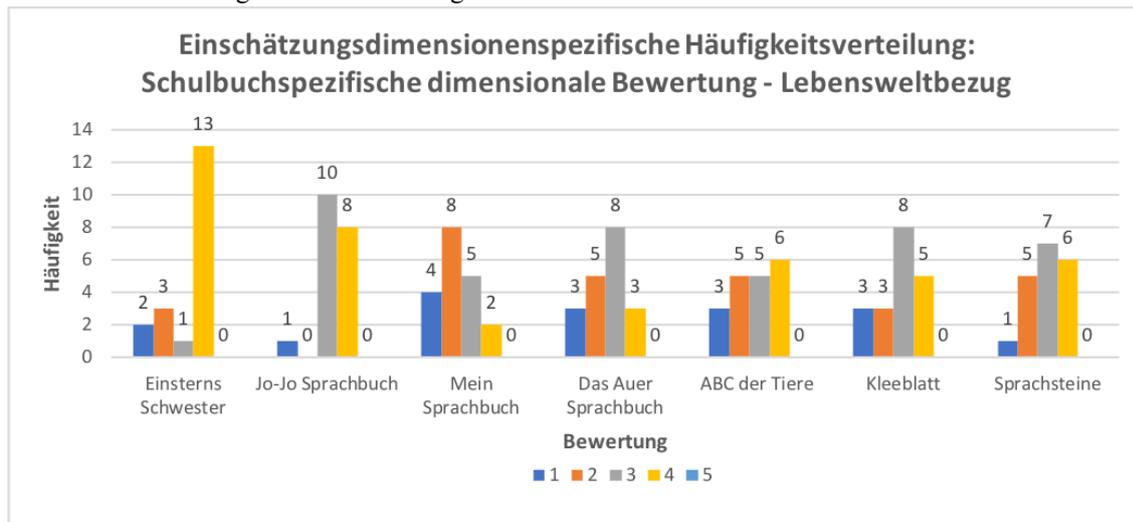
Abbildung 16: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten



Quelle: Eigene Darstellung

Die Ergebnisse zur Einschätzungsdimension Lebensweltbezug gehen aus Abbildung 17 hervor. Aus den hier gewonnenen Daten kann abgelesen werden, dass es bei allen Sprachbuchreihen zu einem ähnlichen Verteilungsmuster kommt, deren häufigste Bewertung drei und/oder vier ist. Die schlechteste Bewertung erhält hier das Lehrwerk Einsterns Schwester, da es im Vergleich zu den anderen fast ausschließlich die Bewertungsstufe 4 aufweist. Insgesamt könnten alle Sprachbücher und allem voran Einsterns Schwester den Aspekt Lebensweltbezug noch konsequenter einbauen.

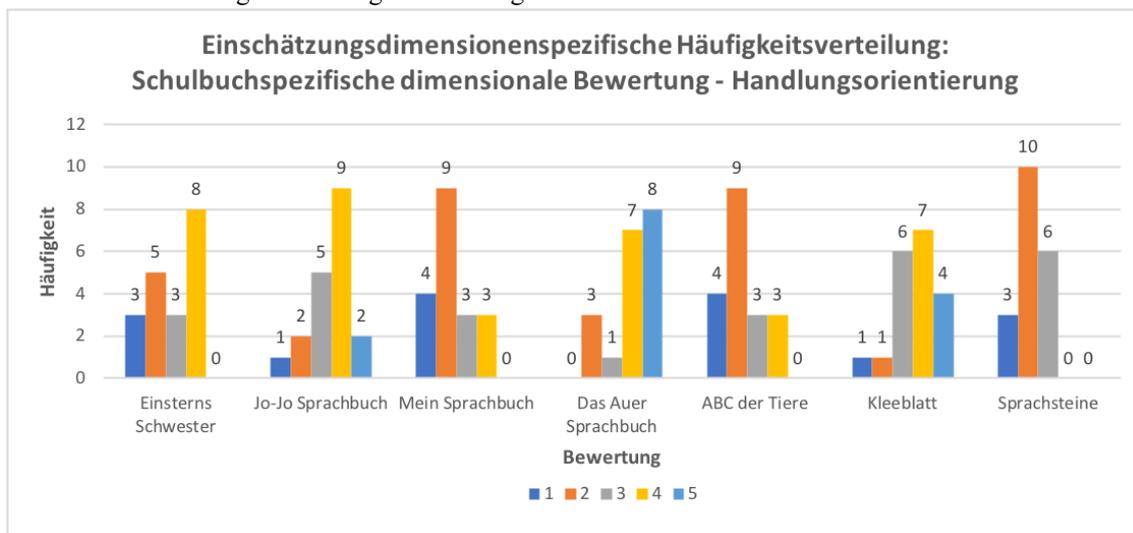
Abbildung 17: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Lebensweltbezug



Quelle: Eigene Darstellung

Wie aus der nachfolgenden Darstellung hervorgeht, zeigt sich in Bezug auf die Verteilung zur Handlungsorientierung, dass die Hälfte der Schulbuchreihen, das heißt Mein Sprachbuch, ABC der Tiere und Sprachsteine, die Dimension zuverlässig und passend einsetzt, weshalb die analysierten Schulbuchseiten hier vermehrt auf der zweiten Bewertungsstufe eingeschätzt werden. Die anderen Schulbuchreihen tendieren bei ihrer Einstufung hingegen zu vier und/oder fünf, wobei insbesondere Das Auer Sprachbuch durch ein hohes Vorkommen an nicht bewertbaren Elementen auffällt. Daraus lässt sich ableiten, dass die einzelnen Lehrwerkreihen die Handlungsorientierung in unterschiedlicher Ausprägung umsetzen und dass insbesondere das Das Auer Sprachbuch diese Dimension gezielt einbeziehen und berücksichtigen sollte.

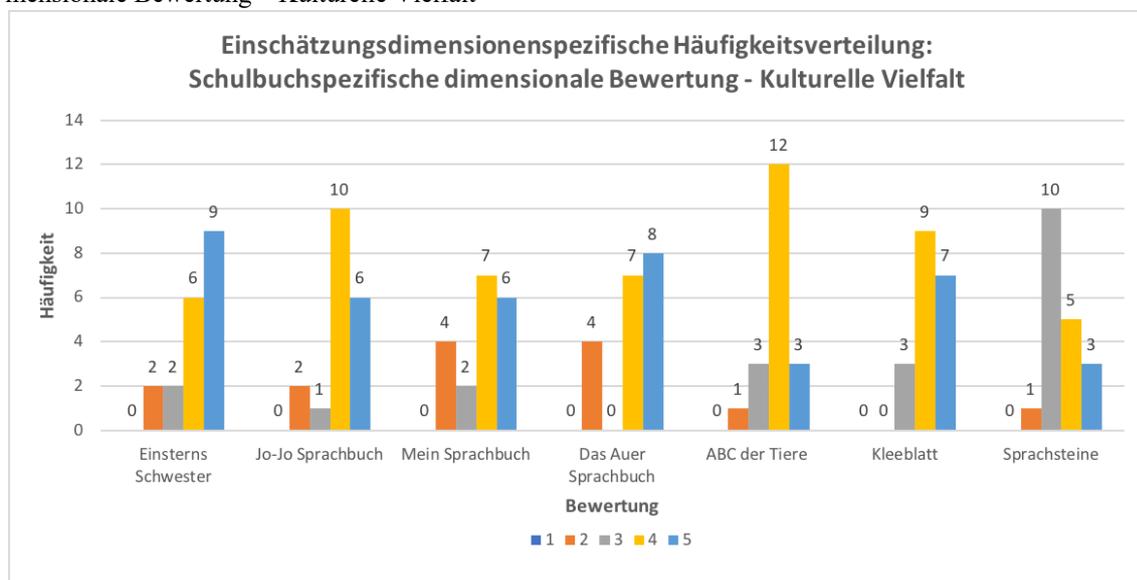
Abbildung 18: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Handlungsorientierung



Quelle: Eigene Darstellung

Die Ergebnisse zur kulturellen Vielfalt werden in Abbildung 19 dargelegt und zeigen eindeutig, dass alle Schulbuchreihen allem voran nicht bewertbare Elemente oder die Bewertungsstufe 4 aufweisen. Eine Ausnahme bildet lediglich das Lehrwerk Sprachsteine, in dem das Vorkommen kultureller Vielfalt am häufigsten auf Stufe 3 eingeschätzt wird. Außerdem gilt es positiv hervorzuheben, dass die Lehrwerke ABC der Tiere und Sprachsteine die wenigsten Einschätzungen auf der Bewertungsstufe 5 erfahren haben. Dennoch lässt sich aus diesen Daten ableiten, dass alle Schulbuchreihen anstreben müssen, die Einbindung kultureller Vielfalt bei der Aufbereitung grammatikalischer Inhalte systematisch und konsequent zu berücksichtigen.

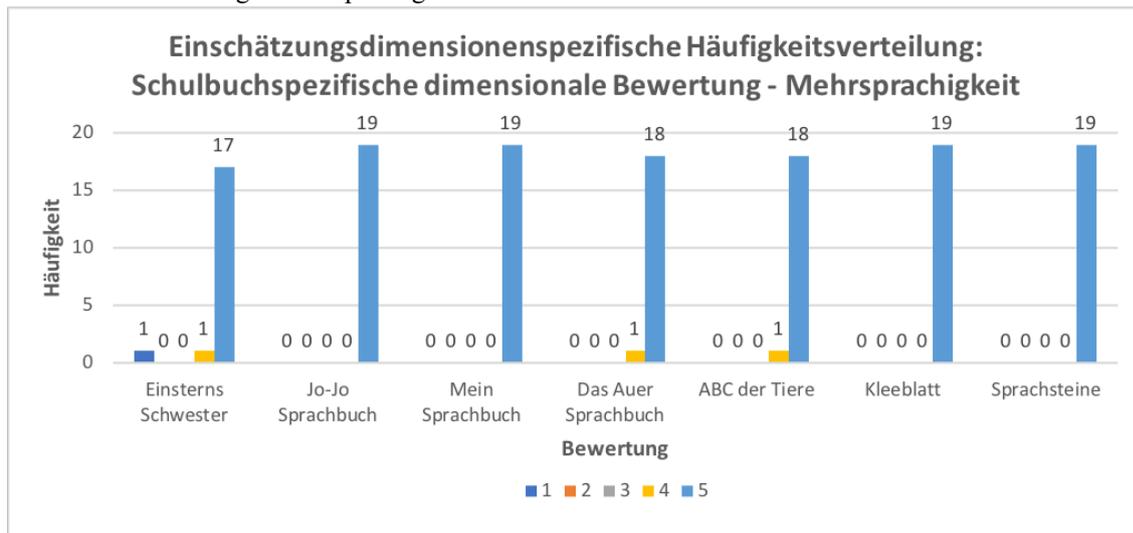
Abbildung 19: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Kulturelle Vielfalt



Quelle: Eigene Darstellung

Im Folgenden sei näher auf den Aspekt der Mehrsprachigkeit eingegangen, deren Ergebnisse in der unten aufgeführten Darstellung illustriert werden. Auch hier kann festgehalten werden, dass bis auf vereinzelte Einschätzungen durchgehend in allen Schulbüchern keine bewertbaren Elemente auffindbar sind. Daher lautet die Schlussfolgerung, dass alle Sprachlehrwerke ihren Fokus verstärkt auf die Umsetzung der Mehrsprachigkeit bei der Erarbeitung sprachlicher Inhalte legen sollten.

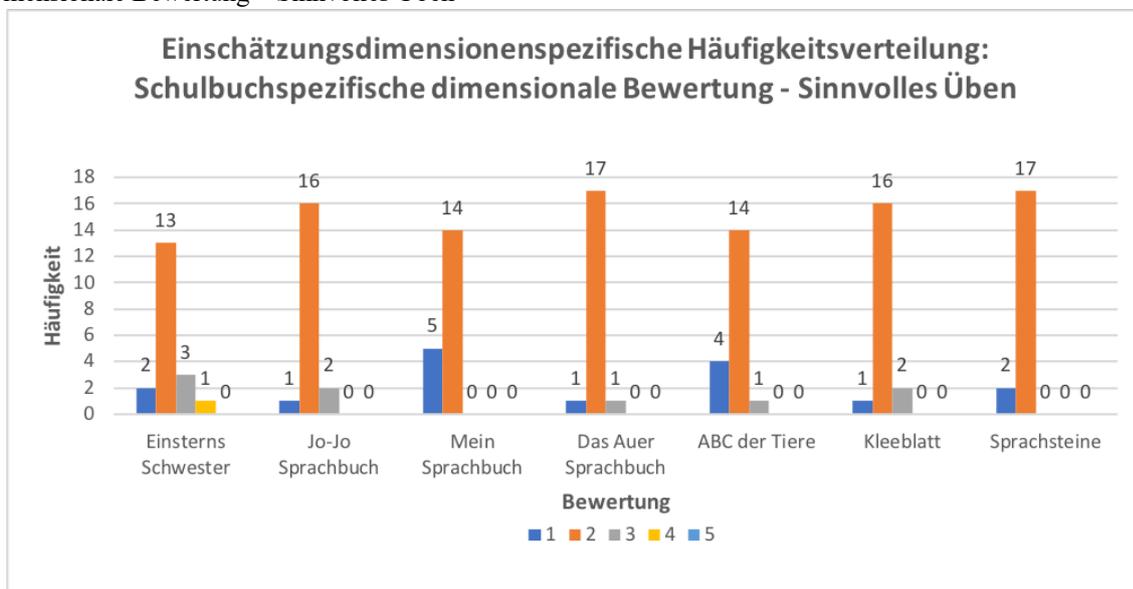
Abbildung 20: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Mehrsprachigkeit



Quelle: Eigene Darstellung

In Bezug auf die Häufigkeitsverteilung der nachfolgenden Einschätzungsdimension, der des sinnvollen Übens, zeigt Abbildung 21 durchgehend und dominant in allen Schulsprachbüchern die Bewertung zwei. Die beste Einschätzung erzielt im Vergleich zu den anderen lediglich knapp das Werk Mein Sprachbuch. Insgesamt wird der Aspekt sinnvolles Üben in allen analysierten Büchern stringent und ausreichend umgesetzt.

Abbildung 21: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Sinnvolles Üben

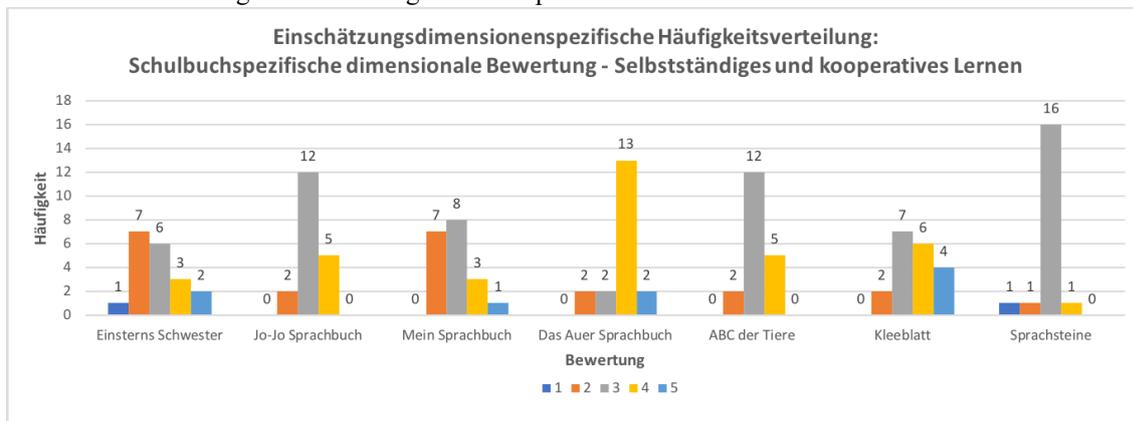


Quelle: Eigene Darstellung

Das Vorhandensein selbstständigen und kooperativen Lernens wird hingegen in der Regel, wie aus den vorhandenen Daten in der unten aufgeführten Darstellung ablesbar ist, überwiegend mit Bewertungen im mittleren Bereich eingeschätzt. Insgesamt schneidet hier das Lehrwerk Einsterns Schwester am besten und Das Auer Sprachbuch am schlechtesten ab. Zusammengefasst gilt es nichtsdestotrotz bei allen Sprachbuchreihen und allem

voran in Das Auer Sprachbuch auf die kontinuierliche und verstärkte Berücksichtigung dieser Einschätzungsdimension zu achten.

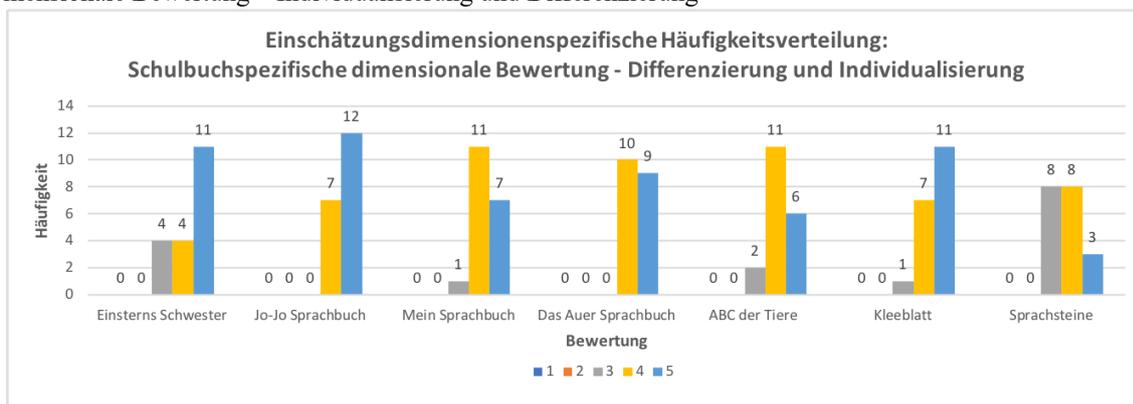
Abbildung 22: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Selbstständiges und kooperatives Lernen



Quelle: Eigene Darstellung

Zahlreiche Einschätzungen auf der Stufe 4 und 5 sind hingegen schulbuchreihenübergreifend in Bezug auf die Dimension der Differenzierung und Individualisierung zu beobachten. Wie aus Abbildung 23 hervorgeht, kommt es auch in keinem Buch zu einer Bewertung auf den ersten zwei Ebenen. Auch wenn das Lehrwerk Sprachsteine am besten eingestuft wird, lässt die dargelegte Häufigkeitsverteilung darauf schließen, dass die Realisierung der Einschätzungsdimension Individualisierung und Differenzierung in allen Sprachbüchern gezielter zum Einsatz kommen sollte.

Abbildung 23: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Individualisierung und Differenzierung

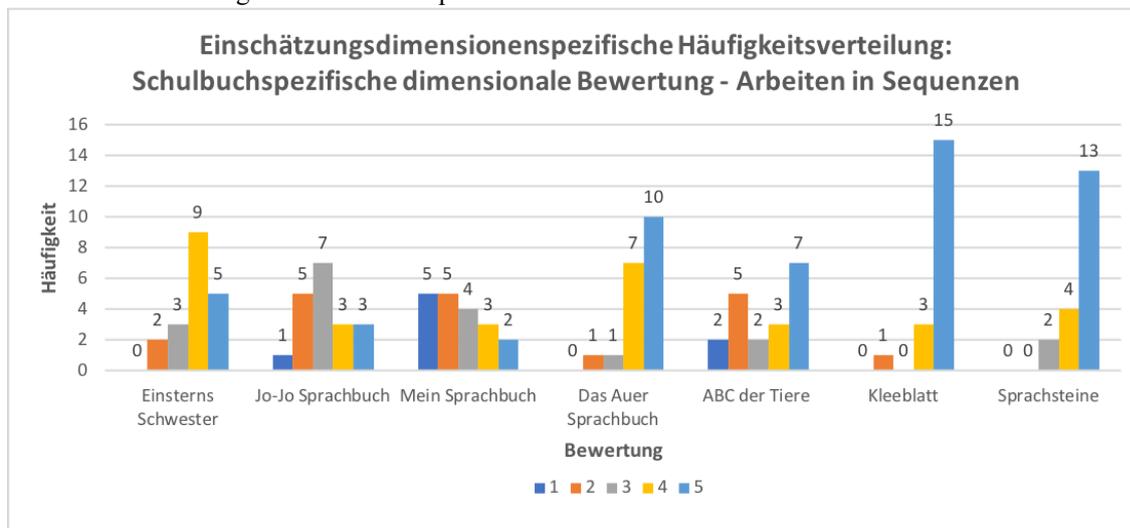


Quelle: Eigene Darstellung

Die nachfolgende Darstellung zeigt, dass es bei der Aufbereitung grammatikalischer Inhalte in Hinblick auf die Einschätzungsdimension Arbeiten in Sequenzen in zahlreichen Lehrwerken wie zum Beispiel in Das Auer Sprachbuch, Kleeblatt und Sprachsteine, keine kontinuierliche und ausgeprägte Einbindung des Aspekts gibt. Insbesondere das Lehrwerk Kleeblatt enthält keine bewertbaren Elemente. Eine verstärkte Berücksichtigung der

Dimension zur adäquaten Einführung grammatikalischer Inhalte insbesondere bei den genannten Sprachbuchreihen wäre demnach wünschenswert.

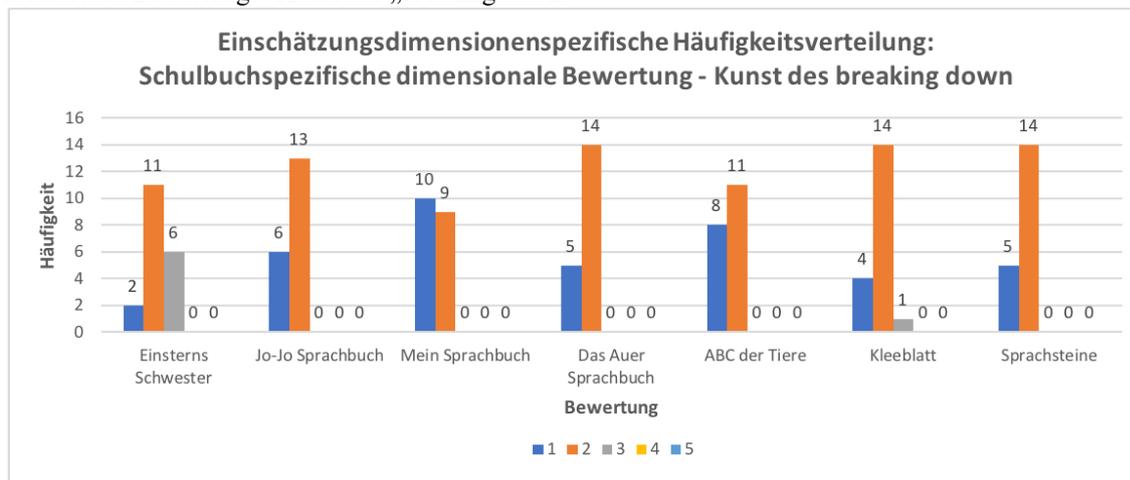
Abbildung 24: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Arbeiten in Sequenzen



Quelle: Eigene Darstellung

Äußerst positive Bewertungen erzielt hingegen, wie aus Abbildung 25 hervorgeht, die Einschätzungsdimension Kunst des „breaking down“, welche durchgängig in allen Sprachbuchreihen mit eins oder zwei beurteilt wird. Dabei schneidet die Reihe Mein Sprachbuch am besten ab, während Einsterns Schwester mit sechs Einschätzungen auf Stufe 3 am meisten Entwicklungsspielraum hat.

Abbildung 25: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Kunst des „breaking down“

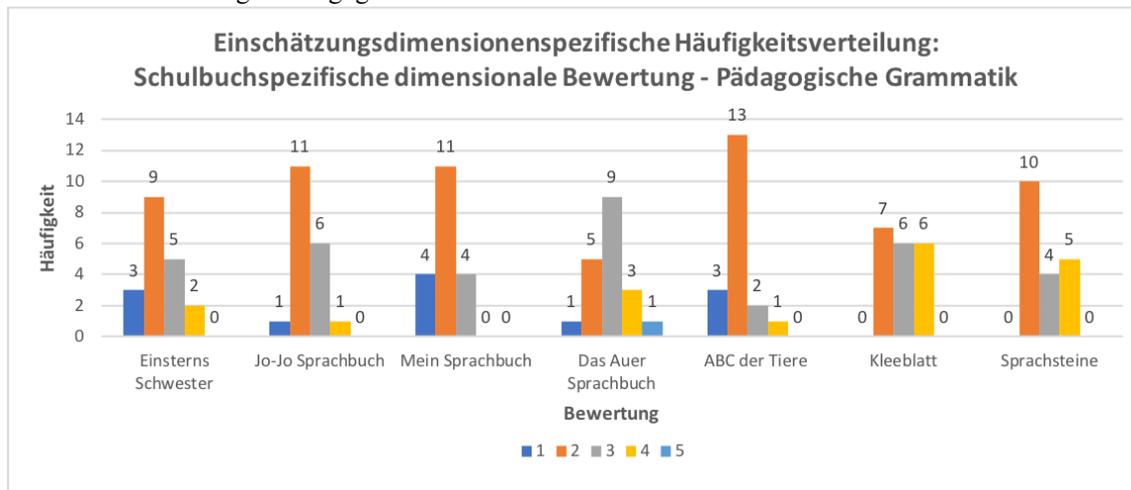


Quelle: Eigene Darstellung

Die nachfolgende Darstellung illustriert, dass bei der Einschätzung der pädagogischen Grammatik alle Werke durchgängig ein hohes und ausgeprägtes Aufkommen der Dimension durch eine Einschätzung auf Bewertungsstufe 2 ausdrücken. Heraus stehen aufgrund ihrer äußerst hohen Beurteilung die Sprachbücher Mein Sprachbuch und ABC der Tiere. Eine Ausnahme bilden die Lehrwerke Kleeblatt und Sprachsteine, welche

zahlreiche Einschätzungen auf Stufe 4 erfahren. Vor allem bei der Sprachbuchreihe Kleeblatt gilt es daher eine kontinuierliche und gezielte Einbindung pädagogischer Grammatik zu berücksichtigen.

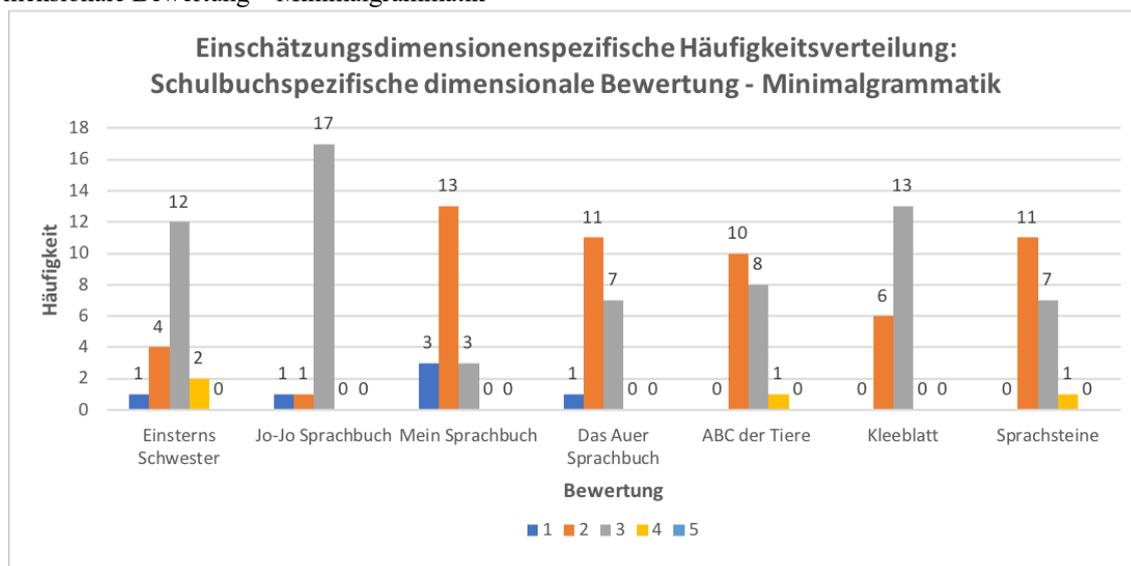
Abbildung 26: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Pädagogische Grammatik



Quelle: Eigene Darstellung

Minimalgrammatik wird, wie aus Abbildung 27 hervorgeht, schulbuchreihenübergreifend und durchgängig auf der Bewertungsstufe 2 und/oder 3 eingeordnet. Insgesamt schneidet damit, wenn auch knapp, das Lehrwerk Mein Sprachbuch am besten ab, während die Reihe Jo-Jo Sprachbuch am meisten Verbesserungspotenzial bezüglich einer ausgeprägteren Berücksichtigung des Aspekts aufweist. Letztlich benötigen alle Werke und allem voran das Jo-Jo Sprachbuch eine überlegtere Umsetzung der Minimalgrammatik.

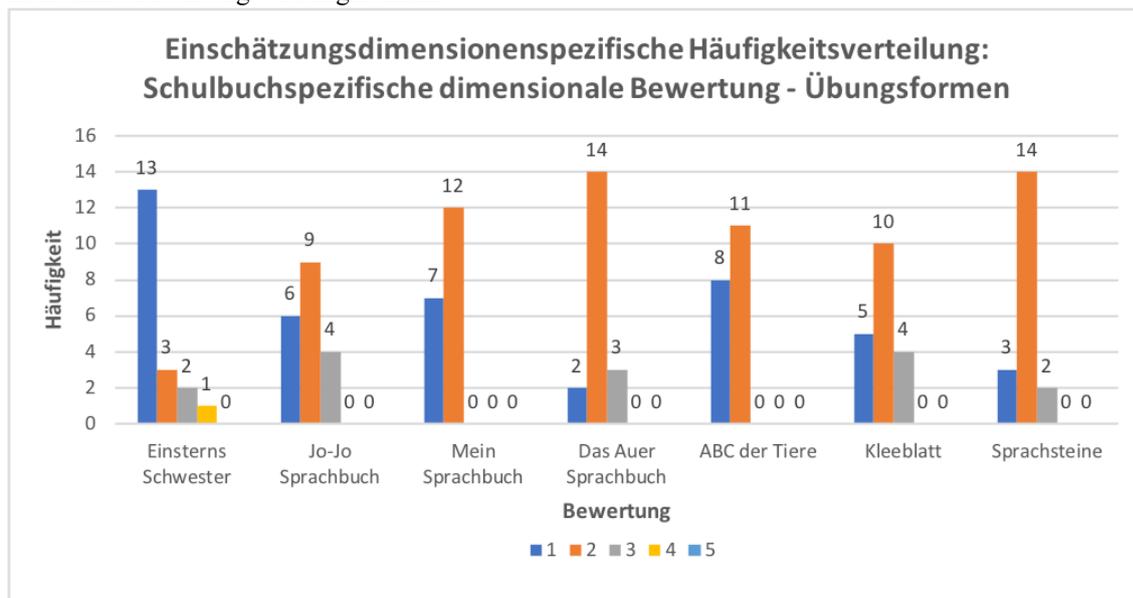
Abbildung 27: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Minimalgrammatik



Quelle: Eigene Darstellung

Schließlich wird noch auf die Übungsformen eingegangen, deren ermittelte Häufigkeitsverteilung in Abbildung 28 dargestellt wird. Hier ist in allen Sprachbuchreihen eine deutliche Dominanz der Bewertungen auf Stufe 2 zu vermerken, während es keine Einschätzungen auf den Stufen 4 und 5 gibt. Das Lehrwerk Einsterns Schwester schneidet hier mit großem Abstand zu den anderen Büchern am besten ab. Demnach kann festgehalten werden, dass die Einschätzungsdimension in allen Sprachbüchern adäquat eingebunden wird.

Abbildung 28: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Übungsformen



Quelle: Eigene Darstellung

Insgesamt kann somit in Bezug auf die schulbuchspezifische dimensionale Bewertung resümiert werden, dass einige Einschätzungsdimensionen wie das sinnvolle Üben, die Kunst des „breaking down“, die Übungsformen sowie der Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten bereits schulbuchreihenübergreifend kontinuierlich und ausgeprägt bei der Einführung grammatikalischer Inhalte zum Tragen kommen. Ausbaufähig ist hingegen in allen Lehrwerken die Berücksichtigung der Aspekte ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen, Mehrsprachigkeit, Differenzierung und Individualisierung sowie kulturelle Vielfalt. Von den einzelnen Sprachbuchreihen berücksichtigt das Werk ABC der Tiere im besonderen Maße die Aspekte Language Awareness, Scaffolding und Sprachhandeln, während Einsterns Schwester mit herausragenden Bewertungen zur Einschätzungsdimension Übungsformen überzeugt. Durch niedrige Beurteilungen fällt insbesondere das Auer Sprachbuch auf, wobei diese vor allem in den Bereichen selbstständiges und kooperatives Lernen, Handlungsorientierung, Sprachhandeln, Zusammenhang einzelner Fertigkeiten sowie Arbeiten in Sequenzen festzustellen sind. Der Wunsch nach einer konsequenteren Umsetzung der Dimension Arbeiten in Sequenzen geht auch aus den Häufig-

keitsverteilungen der Lehrwerke Kleeblatt und Sprachsteine hervor. Während die Auswertung des Sprachbuchs Kleeblatt zudem Entwicklungsspielraum bei der pädagogischen Grammatik offenbart, könnte das Schulbuch Einsterns Schwester den Lebensweltbezug bei der Aufbereitung grammatikalischer Inhalte noch stringenter einbauen.

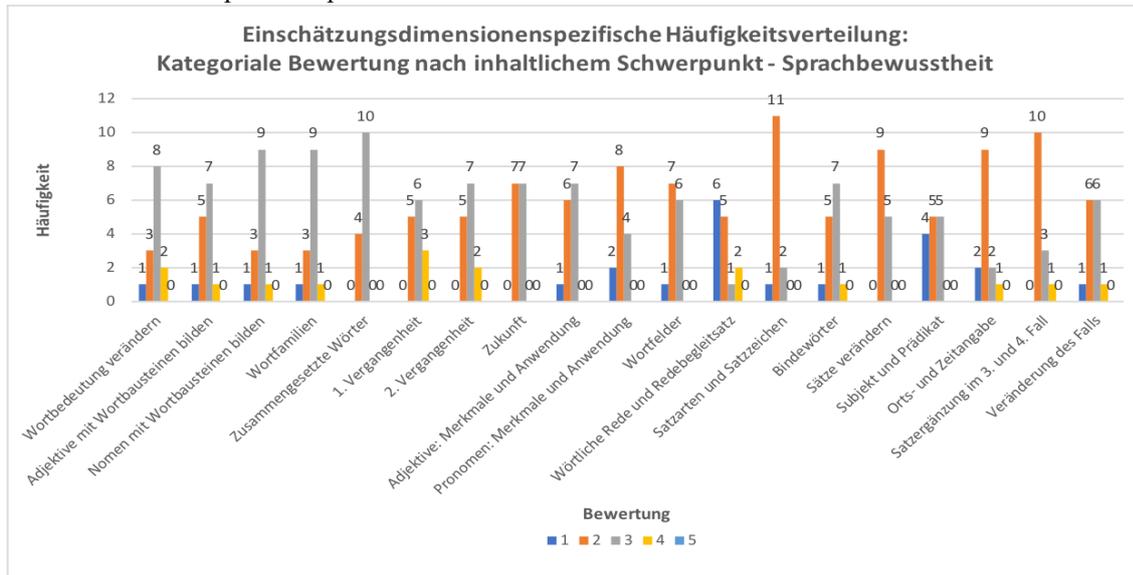
Zusammenfassend kann damit bezugnehmend auf die einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung in Bezug auf die schulbuchspezifische Perspektive resümiert werden, dass bei der Einführung grammatikalischer Inhalte zwar im Großen und Ganzen alle sechs Kategorien berücksichtigt werden, es jedoch für die gezielte Einbindung der Interkulturalität in allen Lehrwerken von Nöten wäre, die Dimensionen der kulturellen Vielfalt und der Mehrsprachigkeit stringent umzusetzen. Weitere Aspekte, auf die das Augenmerk im Allgemeinen gelegt werden sollte, sind die Differenzierung und Individualisierung sowie das ganzheitliche Lernen. Abschließend sei noch angemerkt, dass deckungsgleich mit den Erkenntnissen aus der kategorialen die der dimensionalen Analyse in Hinsicht auf Das Auer Sprachbuch sind. Hier zeigt sich deutlich, dass insbesondere bezugnehmend auf die Einschätzungsdimensionen selbstständiges und kooperatives Lernen, Handlungsorientierung, Sprachhandeln, Zusammenhang einzelner Fertigkeiten sowie Arbeiten in Sequenzen eine kontinuierliche Einbettung angestrebt werden sollte.

Nun folgt im Hinblick auf den zu anfangs angesprochenen dritten Bereich der einschätzungsdimensionenspezifischen Häufigkeitsverteilung die Erörterung der Ergebnisse der vorgenommenen kategorialen und dimensional Bewertungen aus Sicht der einzelnen thematischen Schwerpunktsetzungen. Der Fokus liegt dabei auf der schulbuchreihenunabhängigen Einzelbetrachtung der sechs Kategorien beziehungsweise der siebzehn Einschätzungsdimensionen. Dadurch wird erfasst, wie oft welche Bewertungsmöglichkeit bei jedem der insgesamt neunzehn inhaltlichen Schwerpunkte summa summarum vorzufinden ist. Dargestellt werden diese Ergebnisse in Diagrammen, die auf der y-Achse wieder Informationen zur numerischen Anzahl der Bewertungen enthalten und auf der x-Achse die neunzehn inhaltlichen Schwerpunkte nennen. Letztere sind zur visuellen Unterstützung in Blöcke unterteilt, von denen jeder aus fünf aneinandergereihten Säulen besteht. Diese stellen die Angaben zum Aufkommen jeder Bewertungsoption dar.

In einem ersten Schritt wird aus kategorialer Sicht näher auf die Häufigkeitsverteilungen hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung eingegangen, wobei diese visuell in den Abbildungen 29 bis 34 illustriert werden. Die erste Abbildung zeigt bezugnehmend auf die Sprachbewusstheit, dass alle grammatikalischen Inhalte mit der Bewertungsstufe 2 und/oder 3 eingeschätzt werden und es themenübergreifend keine Vierer- oder Fünfer-

Beurteilungen gibt. Dabei erzielen die wörtliche Rede und der Redebegleitsatz die häufigsten Einschätzungen auf der ersten Stufe und die beste Gesamtbewertung kann dem Themenkomplex Satzarten und Satzzeichen zugeordnet werden. Insgesamt werden alle Inhalte mit Bewertungen aus dem Mittelfeld eingestuft, weshalb eine gezieltere Einbindung der Kategorie bei aller grammatikalischer Themen sinnvoll wäre.

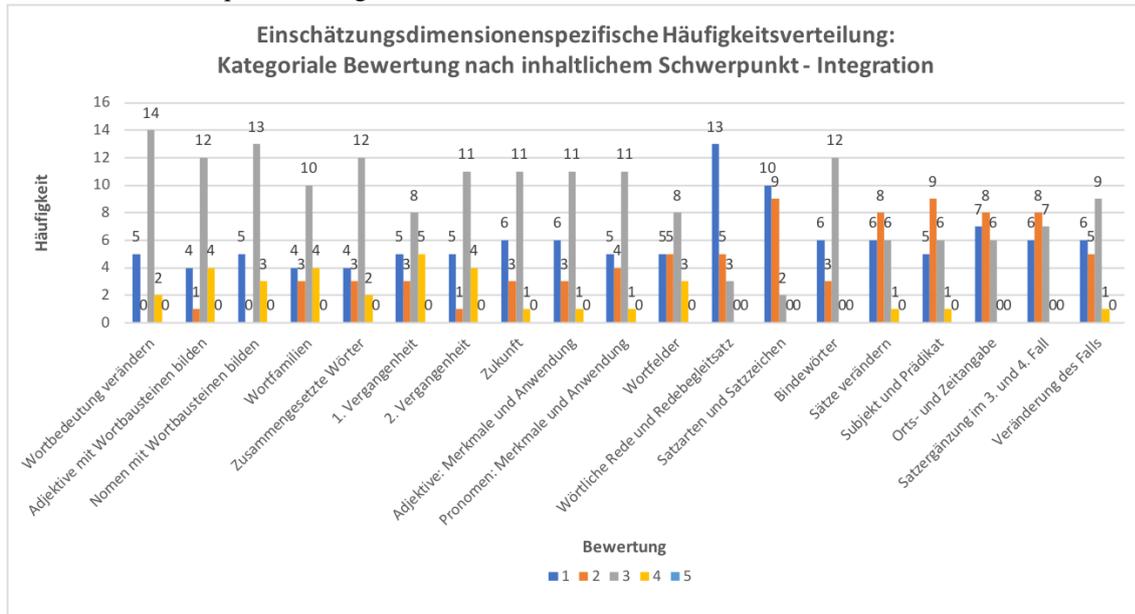
Abbildung 29: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Kategoriale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Sprachbewusstheit



Quelle: Eigene Darstellung

Aus Abbildung 30 geht hervor, welche zwei Verteilungsmuster bei der Bewertung des Aspekts der Integration zu beobachten sind. Zu den Themen Sätze verändern, Subjekt und Prädikat, Orts- und Zeitangabe, Satzergänzung im 3. und 4. Fall sowie Veränderung des Falls besteht ein gleichmäßiges Einschätzungsverhältnis auf den ersten drei Stufen. Dagegen gibt es grammatikalische Schwerpunkte, bei denen die Bewertungsstufe 3 deutlich dominiert. Allen Inhalten ist jedoch gemein, dass sie durchgehend zu bewertende Elemente aufweisen. Hervorzuheben gilt es aufgrund seiner vielen Einsen-Bewertungen insbesondere den Themenkomplex der wörtlichen Rede und des Redebegleitsatzes, während die 1. Vergangenheit mit zahlreichen Einschätzungen auf Stufe 4 am schlechtesten abschneidet. Zusammengefasst sollten sich insbesondere solche grammatikalischen Schwerpunkte, die im Mittelfeld bewertet werden, der Kategorie Integration durchgehend und bewusster zuwenden.

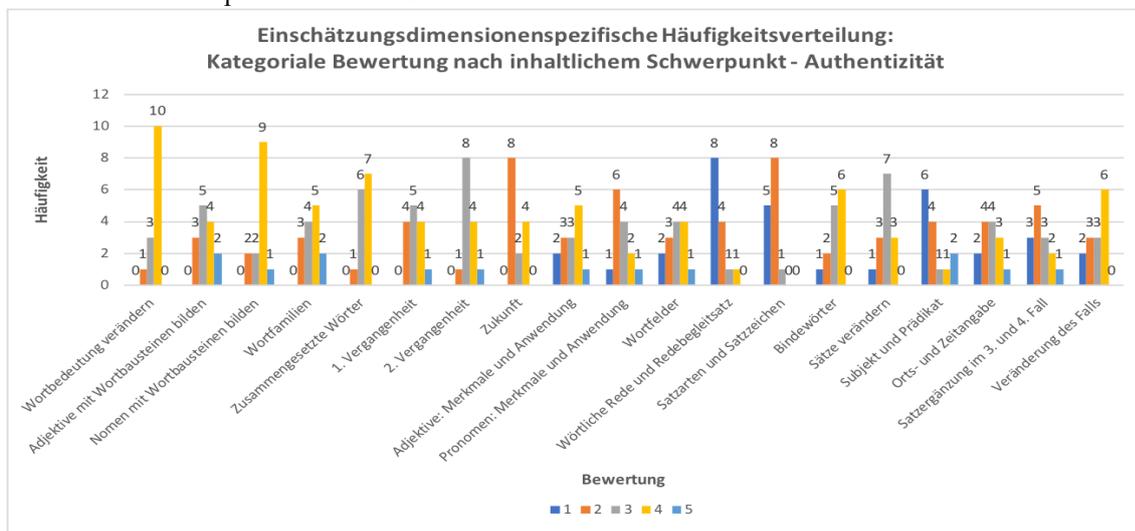
Abbildung 30: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Kategoriale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Integration



Quelle: Eigene Darstellung

Die nachfolgenden Ergebnisse fokussieren den Aspekt der Authentizität und stellen in der nächsten Abbildung allem voran dar, dass es hier zwischen den einzelnen Grammatikthemen sowohl in Bezug auf die Bewertung als auch in Hinsicht auf das Verteilungsmuster zahlreiche Unterschiede gibt, weshalb die einzige Gemeinsamkeit darin besteht, dass kaum bis keine Bewertungen auf der Stufe 5 vorzufinden sind. Aus den Daten geht außerdem hervor, dass die wörtliche Rede und der Redebegleitsatz am besten und das Thema Wortbedeutung verändern am schlechtesten bewertet wird. Daraus lässt sich schließen, dass allem voran Inhalte, die mit vier eingeschätzt werden, Authentizität viel gezielter umsetzen sollten. Zu diesen zählen unter anderem die Schwerpunkte Wortbedeutung verändern, Nomen mit Wortbausteinen bilden und zusammengesetzte Wörter.

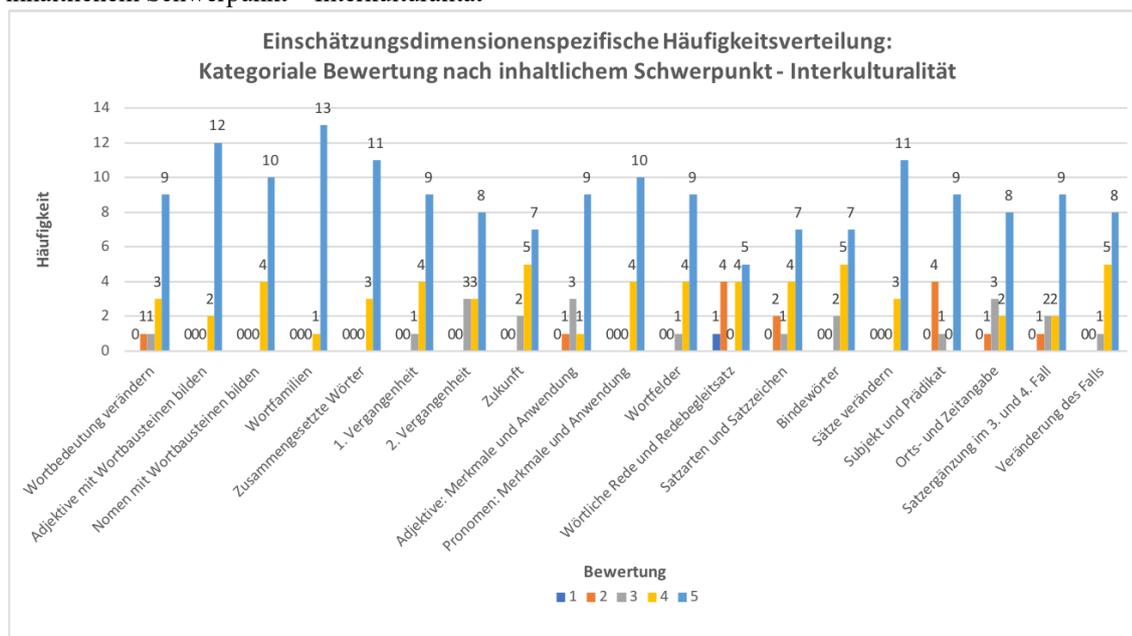
Abbildung 31: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Kategoriale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Authentizität



Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 32 zeigt die Häufigkeitsverteilung der Bewertungsergebnisse zur Kategorie Interkulturalität. Hier stehen die Dominanz der nicht bewertbaren Elemente sowie die Absenz der Bewertungsstufe 1 sofort ins Auge. Eine Ausnahme bildet hier lediglich der Themenkomplex der wörtlichen Rede und des Redebegleitsatzes, welcher auch die höchste Einschätzung aufweisen kann und damit im Gesamtbild am besten abschneidet. Aus diesen Beobachtungen geht hervor, dass alle analysierten grammatikalischen Schwerpunkte die Einbindung von Interkulturalität forcieren sollten.

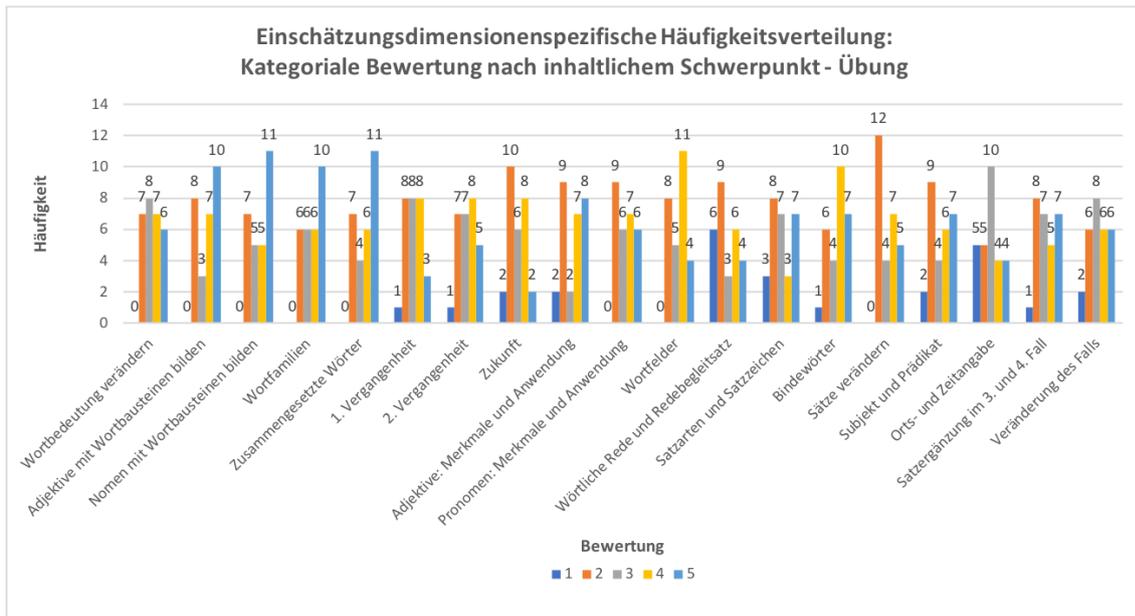
Abbildung 32: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Kategoriale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Interkulturalität



Quelle: Eigene Darstellung

Im Allgemeinen zeigt sich bei der Betrachtung der Kategorie Übung, welche in der unten aufgeführten Darstellung illustriert wird, dass es bei der Ermittlung der Häufigkeit in Bezug auf alle Schwerpunkte zu einer gleichmäßigen Verteilung der Bewertungen zwei bis fünf kommt. Des Weiteren kann festgehalten werden, dass unter anderem die Themen Zukunft und Sätze verändern durch äußerst positive und die grammatikalischen Inhalte Nomen mit Wortbausteinen zusammensetzen, Wortfamilien und zusammengesetzte Wörter durch niedrige Einschätzungen auffallen. Insgesamt ist jedoch zu vermerken, dass noch zu viele Themenschwerpunkte nicht bewertbare Elemente aufweisen und die Kategorie Übung zwar berücksichtigt, aber nicht konsequent und gezielt genug einbezogen wird.

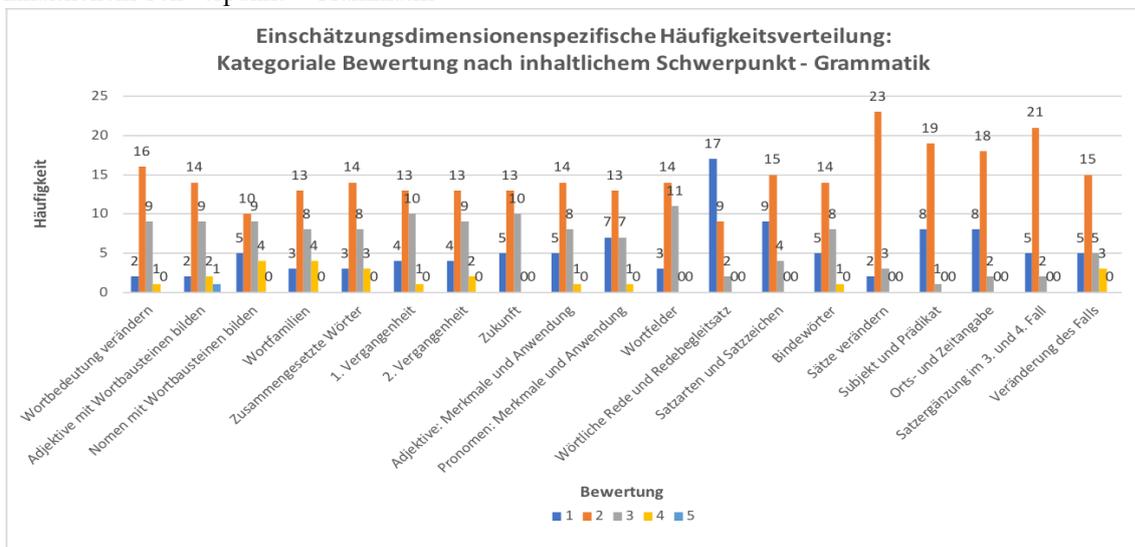
Abbildung 33: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Kategoriale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Übung



Quelle: Eigene Darstellung

Schließlich zeigen die Ergebnisse der Kategorie Grammatik in Abbildung 34, dass es eine deutliche Dominanz der Bewertungsstufe 2 gibt, wengleich die Tendenz zum Vorhandensein der nächsthöheren beziehungsweise niedrigeren Einschätzung die analysierten Themen in Hinblick auf ihr Verteilungsmuster spaltet. Obwohl der Schwerpunkt wörtliche Rede und Redebegleitsatz insgesamt am besten bewertet wird, ist bis auf eine Ausnahme allen Themenkomplexen gemein, dass sie keine Beurteilungen auf der fünften Stufe vorweisen. Insbesondere die inhaltlichen Schwerpunkte mit einer Bewertung im Mittelfeld wie zum Beispiel die unterschiedlichen Zeitformen und die Wortfelder sollten somit den stringenteren Einsatz der Kategorie Grammatik berücksichtigen.

Abbildung 34: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Kategoriale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Grammatik

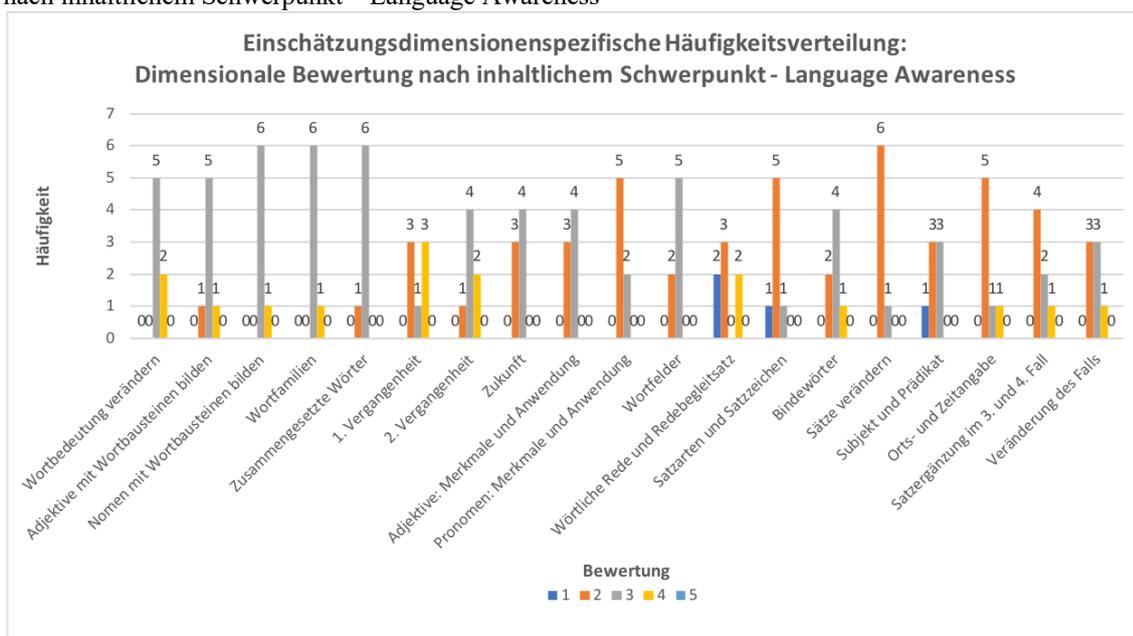


Quelle: Eigene Darstellung

Zusammengefasst kann damit für die kategoriale Bewertung aus themenspezifischer Sichtweise zunächst konstatiert werden, dass allem voran Kategorien wie zum Beispiel die Sprachbewusstheit und die Übung, deren Einschätzungen im Mittelfeld liegen, themenübergreifend verstärkt berücksichtigt und gezielt umgesetzt werden sollten. Gleiches kann aufgrund der allgemein äußerst niedrigen Bewertungen in allen neunzehn Schwerpunkten auch für die Kategorie der Interkulturalität festgehalten werden. In Bezug auf einzelne Themen stehen die Einschätzungen der wörtlichen Rede und des Redebegleitsatzes äußerst positiv bei der Bewertung der Sprachbewusstheit, der Integration, der Authentizität sowie der Grammatik hervor.

Nachfolgend wird nun noch aus Perspektive des inhaltlichen Schwerpunktes auf die dimensionalen Bewertungen und die daraus resultierenden einschätzungsdimensionenspezifischen Häufigkeitsverteilungen eingegangen, welche unterstützend in den Abbildungen 35 bis 51 dargestellt werden. Dabei gilt es zunächst näher auf die Ergebnisse der Einschätzungsdimension Language Awareness einzugehen. Hier fällt auf, dass es bei allen Themenschwerpunkten zu bewertende Elemente gibt und sich die Beurteilungen verstärkt im Zweier- und Dreier-Bereich befinden. Insbesondere das Aufkommen der Dimension bei den Inhalten wörtliche Rede und Redebegleitsatz sowie bei den Satzarten und Satzzeichen sticht positiv hervor. Language Awareness wird bei allen grammatikalischen Schwerpunkten mit Bewertungen im Mittelfeld eingeschätzt, weshalb insbesondere solche Themen, die verstärkt auf Stufe 3 eingeordnet werden, den gezielteren Einsatz der Dimension forcieren sollten.

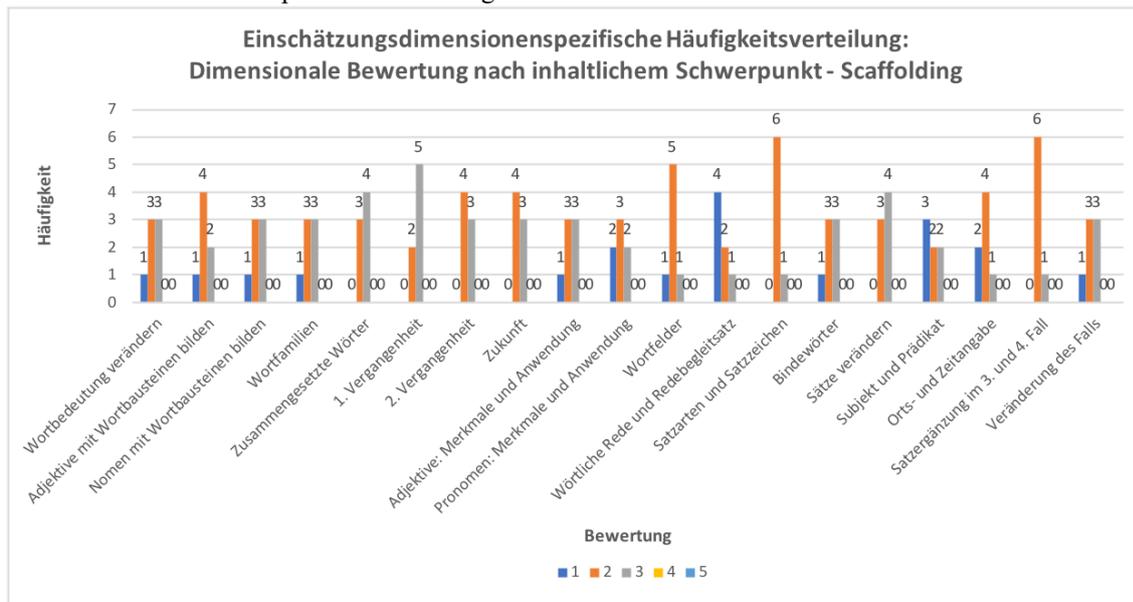
Abbildung 35: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Language Awareness



Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 36 sind die Ergebnisse zur Einschätzungsdimension Scaffolding zu entnehmen. Auch hier finden sich keine Bewertungen auf Stufe 5 oder 4, sodass sich die Einschätzungen insgesamt bei allen Schwerpunkten im oberen Mittelfeld bewegen. Am besten schneiden dabei mit vier Einser-Bewertungen die wörtliche Rede und der Redebegleitsatz ab, während die niedrigsten Resultate das Grammatikthema 1. Vergangenheit erzielt.

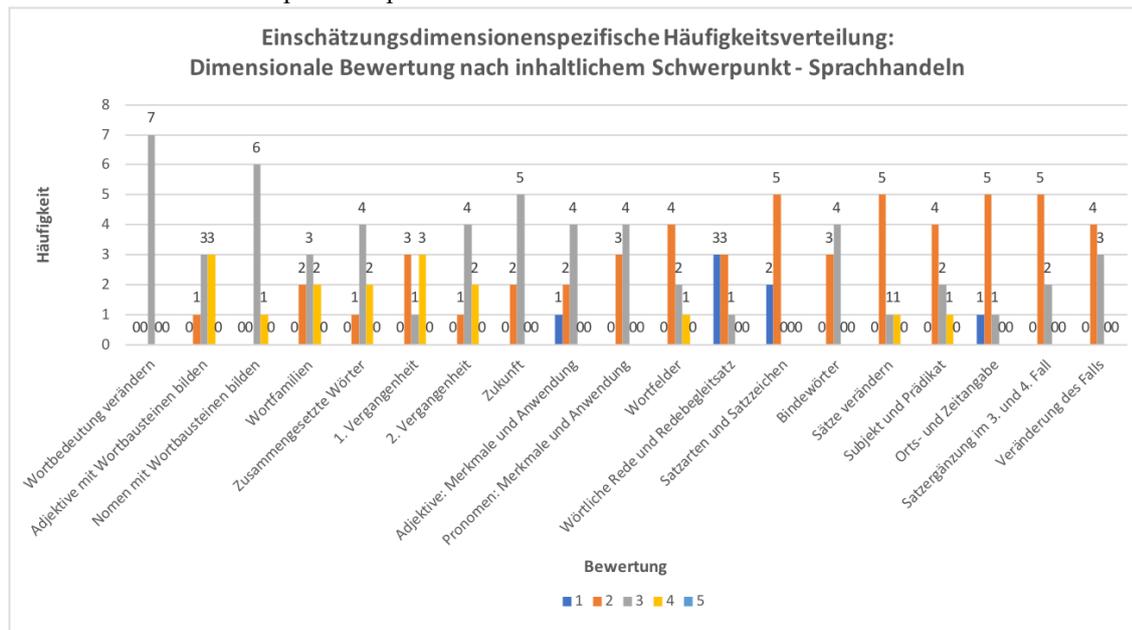
Abbildung 36: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Scaffolding



Quelle: Eigene Darstellung

Nähere Informationen zur Dimension Sprachhandeln enthält die unten aufgeführte Abbildung und illustriert dabei, dass bei allen Themenschwerpunkten zu bewertende Elemente auffindbar sind und sich die Bewertungen hauptsächlich auf die zweite und/oder dritte Stufe verteilen. In Bezug auf einzelne Inhalte gilt es hervorzuheben, dass die Schwerpunkte wörtliche Rede und Redebegleitsatz sowie Satzarten und Satzzeichen auch hier am höchsten eingestuft werden, während das Thema Adjektive mit Wortbausteinen bilden am schlechtesten abschneidet. Da damit bis auf den Themenschwerpunkt Satzarten und Satzzeichen alle anderen grammatikalischen Inhalte zahlreiche Bewertungen im Mittelfeld erhalten, wäre eine allgemein gezieltere Einbindung der Dimension Sprachhandeln wünschenswert.

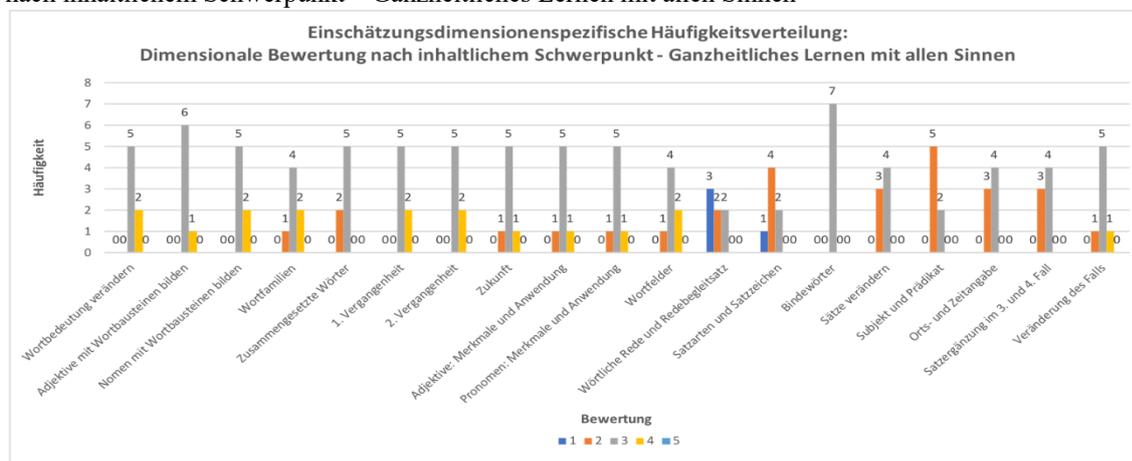
Abbildung 37: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Sprachhandeln



Quelle: Eigene Darstellung

Eine deutliche Dominanz der Einschätzungen auf Stufe 3 in Hinblick auf die Dimension ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen lässt sich bis auf die Themen wörtliche Rede und Redebegleitsatz, Satzarten und Satzzeichen sowie Subjekt und Prädikat bei allen anderen sechzehn grammatikalischen Schwerpunkten feststellen. Wie Abbildung 38 zu entnehmen ist, erzielen auch hier wieder die wörtliche Rede und der Redebegleitsatz die höchsten Bewertungen, während aus thematischer Sicht Wortbedeutung verändern sowie die 1. und 2. Vergangenheit die schlechtesten Resultate bei der Häufigkeitsverteilung aufweisen. Insgesamt ist daher mit Ausnahme der Themenbereiche wörtliche Rede und Redebegleitsatz sowie Satzarten und Satzzeichen eine systematischere und gezieltere Berücksichtigung der Einschätzungsdimension bei der Aufbereitung aller sprachlichen Inhalte sinnvoll.

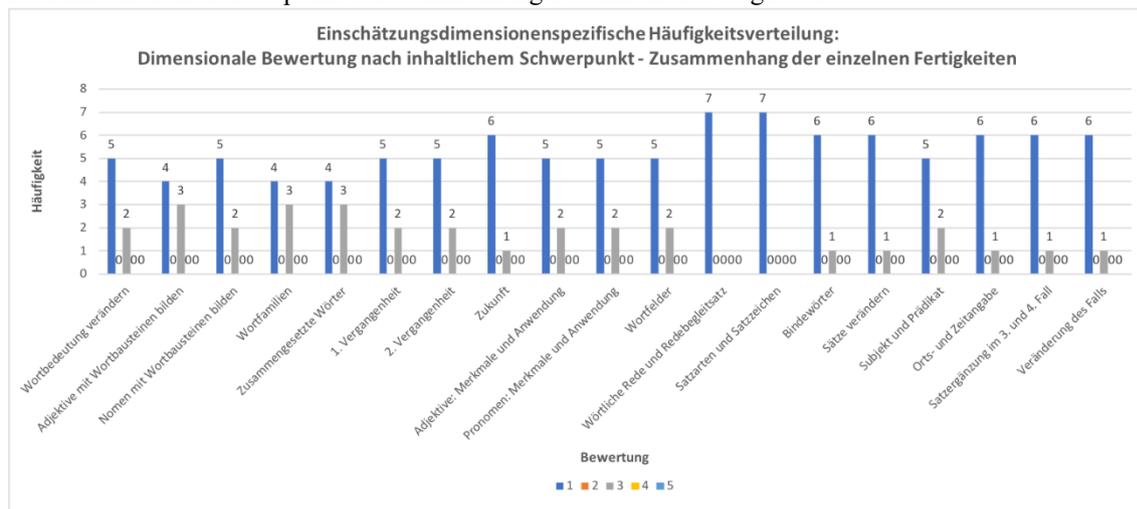
Abbildung 38: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen



Quelle: Eigene Darstellung

Auffällig ist bei der Häufigkeitsverteilung zur Dimension Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten gemäß der unten aufgeführten Darstellung, dass sich die Bewertungen mit deutlicher Dominanz auf die Einschätzungsstufe 1 konzentrieren und es daneben ausschließlich vereinzelt zu Bewertungen im Dreier-Bereich kommt. Erwähnenswert sind auch hier das herausstechende Ergebnis der Themenbereiche wörtliche Rede und Redebegleitsatz sowie das der Satzarten und Satzzeichen. Ein bewussterer Einbau der Einschätzungsdimension ist demnach lediglich bei den Schwerpunkten Adjektive mit Wortbausteinen bilden sowie Wortfamilien und zusammengesetzte Wörter sinnvoll.

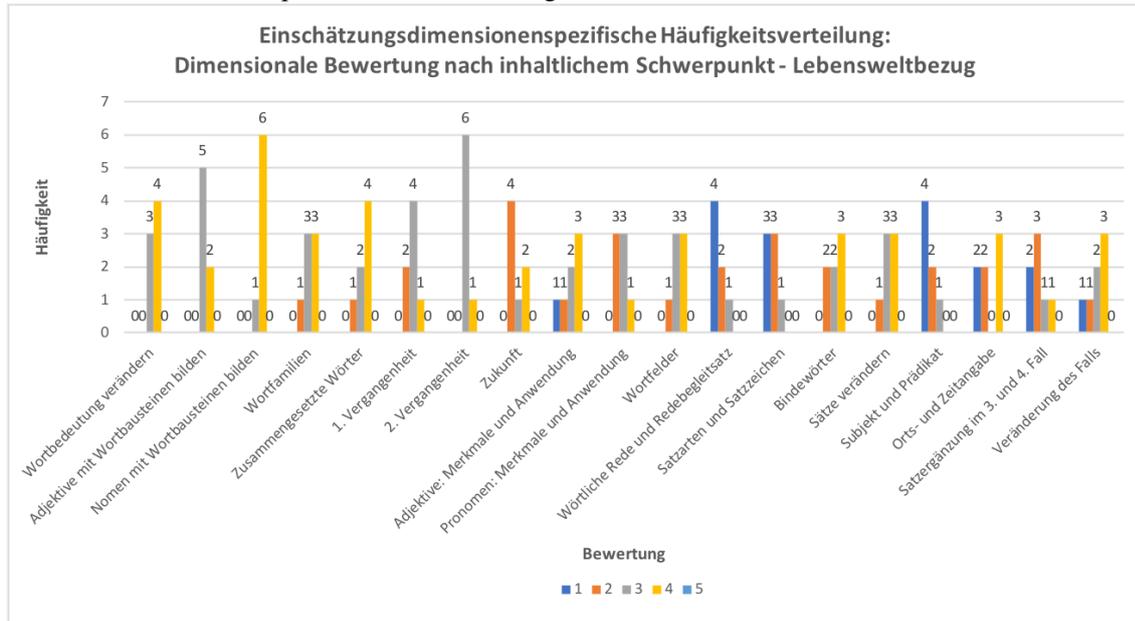
Abbildung 39: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten



Quelle: Eigene Darstellung

Wie den Daten der Abbildung 40 zu entnehmen ist, erzielen alle Themenschwerpunkte in Hinblick auf das Vorkommen der Dimension Lebensweltbezug hauptsächlich Bewertungen im unteren Mittelfeld, wobei es positiv hervorzuheben gilt, dass es keine Einschätzungen auf der niedrigsten Stufe gibt. Während das Grammatikthema Nomen mit Wortbausteinen bilden insgesamt am schlechtesten abschneidet, zählen die wörtliche Rede und der Redebegleitsatz sowie Subjekt und Prädikat zu den am besten bewerteten inhaltlichen Schwerpunkten. Bis auf die letzten zwei genannten Themen ist es daher sinnvoll, eine stringente Umsetzung der Einschätzungsdimension Lebensweltbezug bei allen anderen grammatischen Schwerpunkten anzustreben.

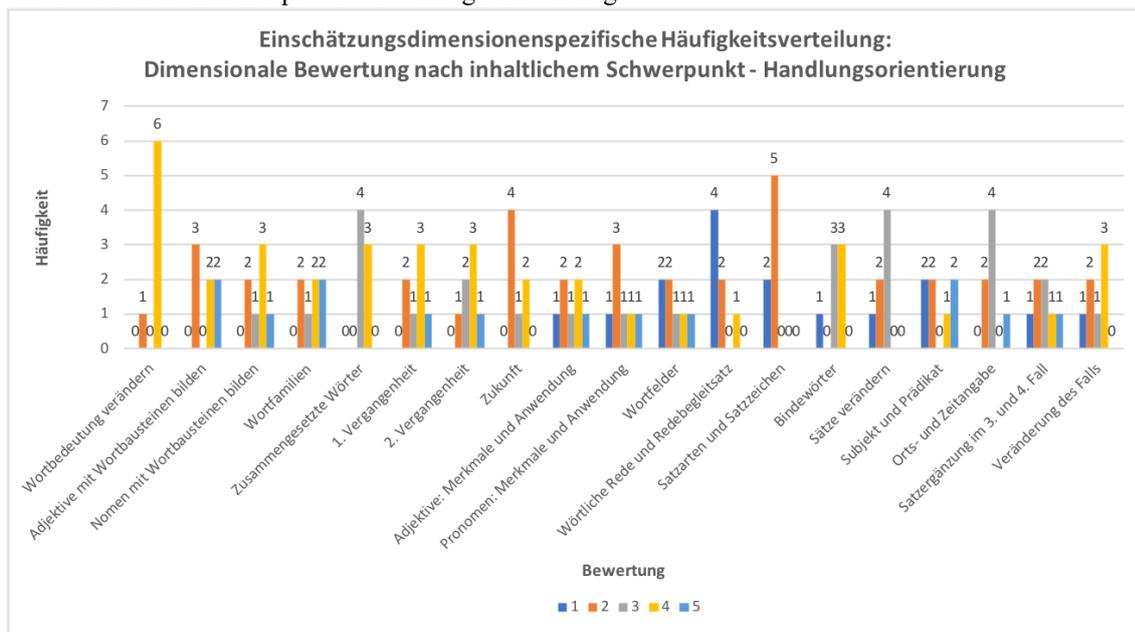
Abbildung 40: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Lebensweltbezug



Quelle: Eigene Darstellung

Aus der unten abgebildeten Häufigkeitsverteilung der Einschätzungsdimension Handlungsorientierung ist ersichtlich, dass hier alle Bewertungsstufen und alle Formen von Verteilungsmustern vertreten sind. Während auch in dieser Dimension die Ergebnisse der Themenschwerpunkte wörtliche Rede und Redebegleitsatz sowie Satzarten und Satzzeichen im besonderen Maß positiv ausfallen, ist es bei den anderen Grammatikthemen und allem voran beim Thema Wortfamilien sinnvoll, die Handlungsorientierung konsequenter zu berücksichtigen.

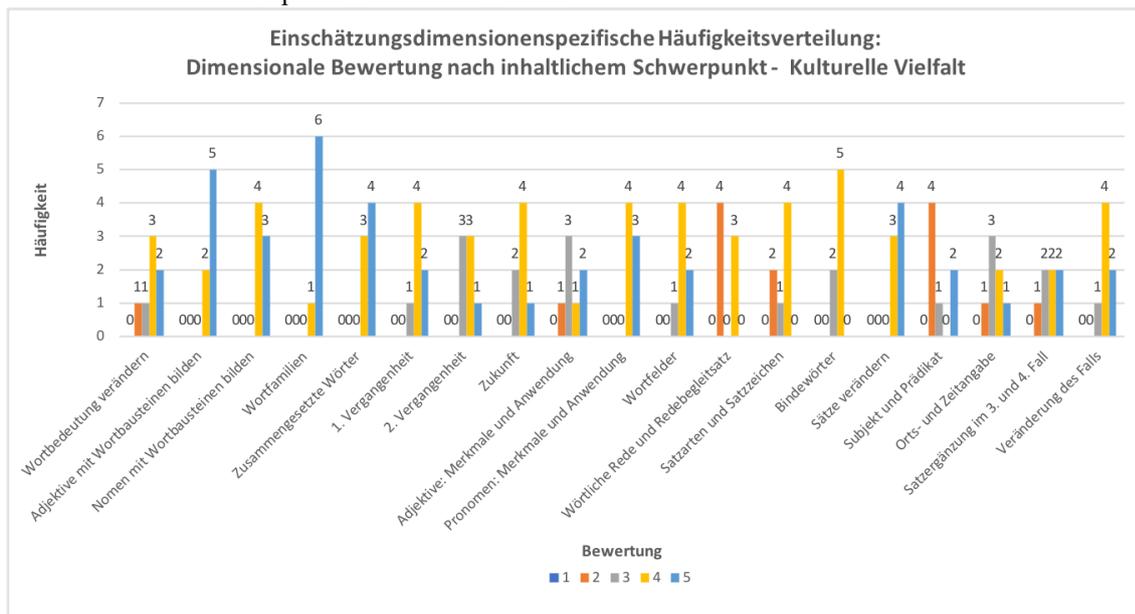
Abbildung 41: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Handlungsorientierung



Quelle: Eigene Darstellung

Die in Abbildung 42 vorgestellten Beurteilungen illustrieren, dass kulturelle Vielfalt bei keinem grammatikalischen Thema so ausgeprägt umgesetzt wird, dass eine Bewertung auf der höchsten Stufe erfolgt. Zum anderen zeigen sie, dass die Themenschwerpunkte bis auf wenige Ausnahmen in Bezug auf die kulturelle Vielfalt am häufigsten mit den Bewertungsstufen 4 und 5 eingeschätzt werden. Das schlechteste Ergebnis erzielt dabei das Grammatikthema Wortfamilien, während die Schwerpunkte wörtliche Rede und Re-
debegleitsatz sowie Subjekt und Prädikat insgesamt die beste Einschätzung erhalten.

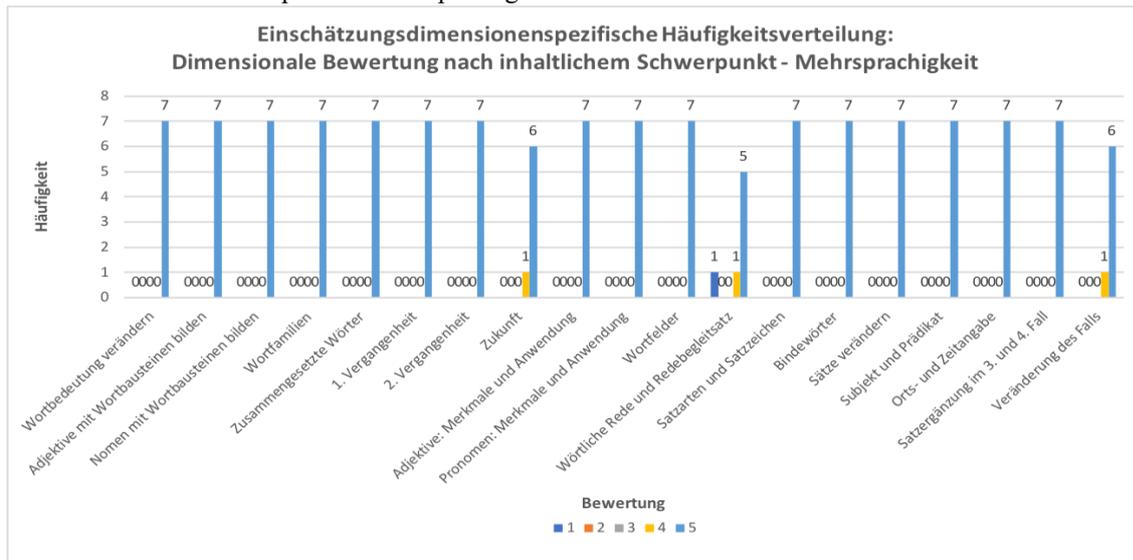
Abbildung 42: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Kulturelle Vielfalt



Quelle: Eigene Darstellung

Das unten aufgeführte Säulendiagramm zur Einschätzungsdimension Mehrsprachigkeit zeigt deutlich, dass bei allen Themenschwerpunkten fast ausschließlich keine bewertbaren Elemente aufzufinden sind, sodass davon ausgegangen werden kann, dass das Thema bis dato bei der Aufbereitung aller analysierten grammatikalischen Inhalte noch keine Relevanz besitzt.

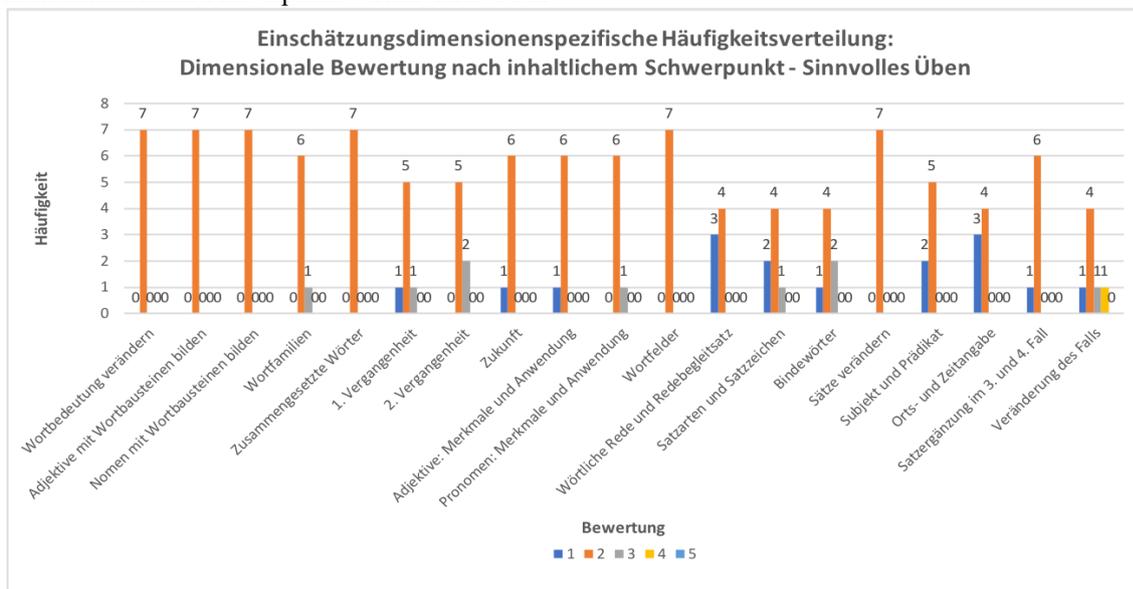
Abbildung 43: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Mehrsprachigkeit



Quelle: Eigene Darstellung

Ein anderes Verteilungsmuster ergibt sich hingegen, wie aus Abbildung 44 hervorgeht, bei der Bewertung der Einschätzungsdimension sinnvolles Üben, welche schwerpunktübergreifend und mit deutlicher Dominanz mit zwei eingestuft wird. Zu den am besten beurteilten Themen gehören damit unter anderem die wörtliche Rede und der Redebegleitsatz sowie die Orts- und Zeitangabe. Demnach wird die Dimension bei allen grammatikalischen Schwerpunkten gezielt und systematisch umgesetzt.

Abbildung 44: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Sinnvolles Üben

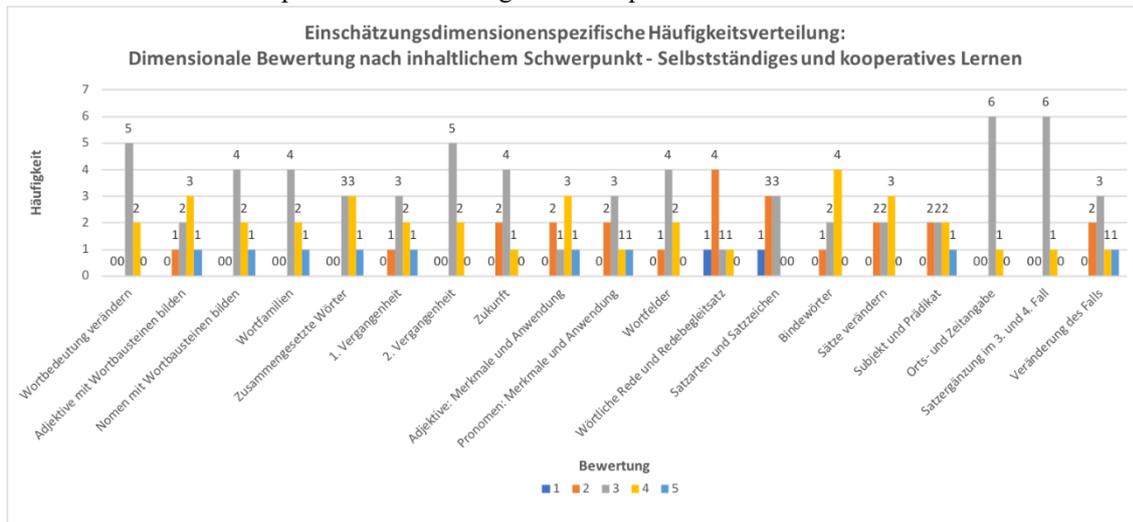


Quelle: Eigene Darstellung

Die unten dargestellte Häufigkeitsverteilung fokussiert das Vorkommen selbstständigen und kooperativen Lernens und illustriert anhand des Säulendiagramms, dass hier zahlreiche Bewertungen auf Stufe 3, aber auch sehr unterschiedliche Verteilungsmuster aufzufinden sind. Während auch hier die Themenbereiche wörtliche Rede und Redebegleitsatz

sowie Satzarten und Satzzeichen am besten eingeschätzt werden, erzielen die Schwerpunkte Nomen mit Wortbausteinen bilden und Wortfamilien im Vergleich zu den anderen Grammatikthemen die schlechteste Einstufung. Insgesamt ist es daher aufgrund der Bewertung, die sich im Mittelfeld bewegt, sinnvoll, dass alle inhaltlichen Schwerpunkte eine gezieltere Berücksichtigung selbstständigen und kooperativen Lernens anstreben.

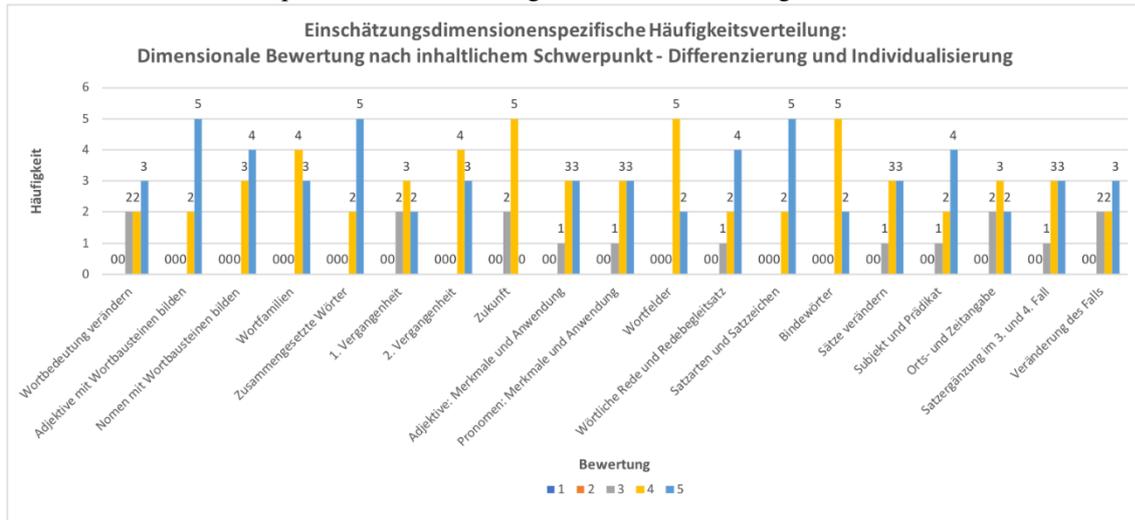
Abbildung 45: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Selbstständiges und kooperatives Lernen



Quelle: Eigene Darstellung

Aus Abbildung 46, die die Verteilung aus Sicht der Einschätzungsdimension Differenzierung und Individualisierung näher beleuchtet, geht deutlich hervor, dass bei allen Schwerpunkten eine Bewertung auf der vierten und fünften Stufe dominiert. Hier erzielen die Themen Adjektive mit Wortbausteinen bilden, zusammengesetzte Wörter sowie Satzarten und Satzzeichen, wenn auch knapp im Vergleich zu den anderen Bereichen, gleichauf die schlechteste Beurteilung. Da es keine bis kaum Einschätzungen auf den ersten drei Stufen gibt, kann davon ausgegangen werden, dass bei allen inhaltlichen Schwerpunkten eine stringente Berücksichtigung von Differenzierung und Individualisierung sinnvoll wäre.

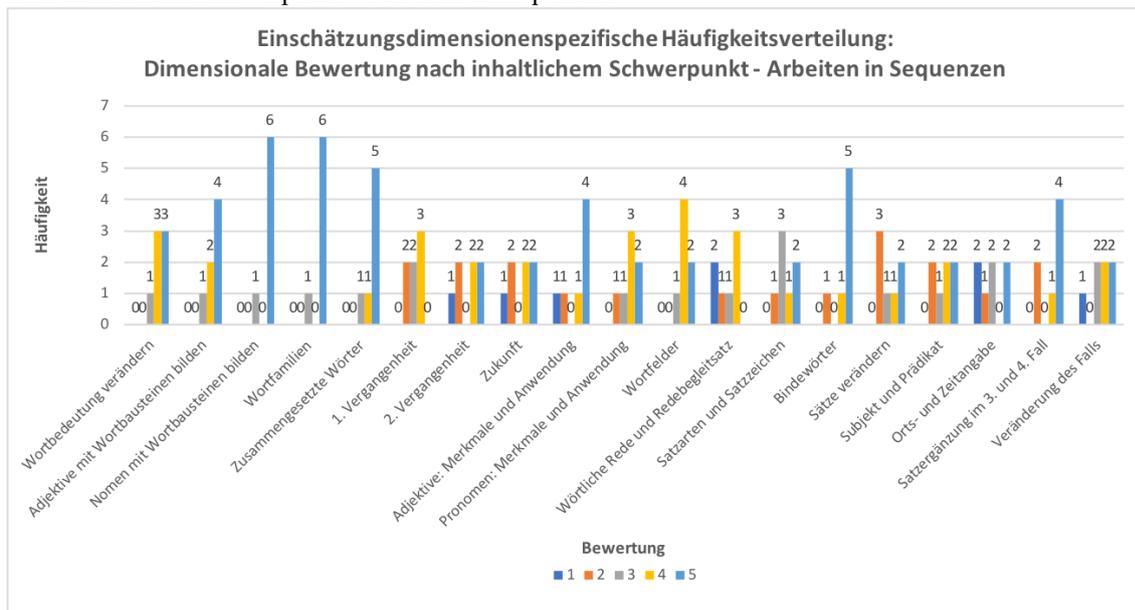
Abbildung 46: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Differenzierung und Individualisierung



Quelle: Eigene Darstellung

Bei Betrachtung der unten angeführten Darstellung fällt auf, dass es bei der Bewertung der Einschätzungsdimension Arbeiten in Sequenzen zu zwei unterschiedlichen Formen der Häufigkeitsverteilung kommt. Bei der einen zeigt sich eine deutliche Dominanz der Einschätzung der inhaltlichen Schwerpunkte auf der fünften Stufe, während die andere die Beurteilungen gleichmäßig auf die Stufen 1 bis 5 verteilt. Gleichauf liegen hier die zwei am höchsten eingestuft grammatikalischen Themen 2. Vergangenheit und Zukunft. Eine verstärkte Berücksichtigung und Umsetzung der Dimension Arbeiten in Sequenzen wäre hingegen insbesondere bei den Themenbereichen Nomen mit Wortbausteinen bilden, Wortfamilien, zusammengesetzte Wörter und Bindewörter sinnvoll, da diese noch fast ausschließlich keine bewertbaren Elemente aufweisen.

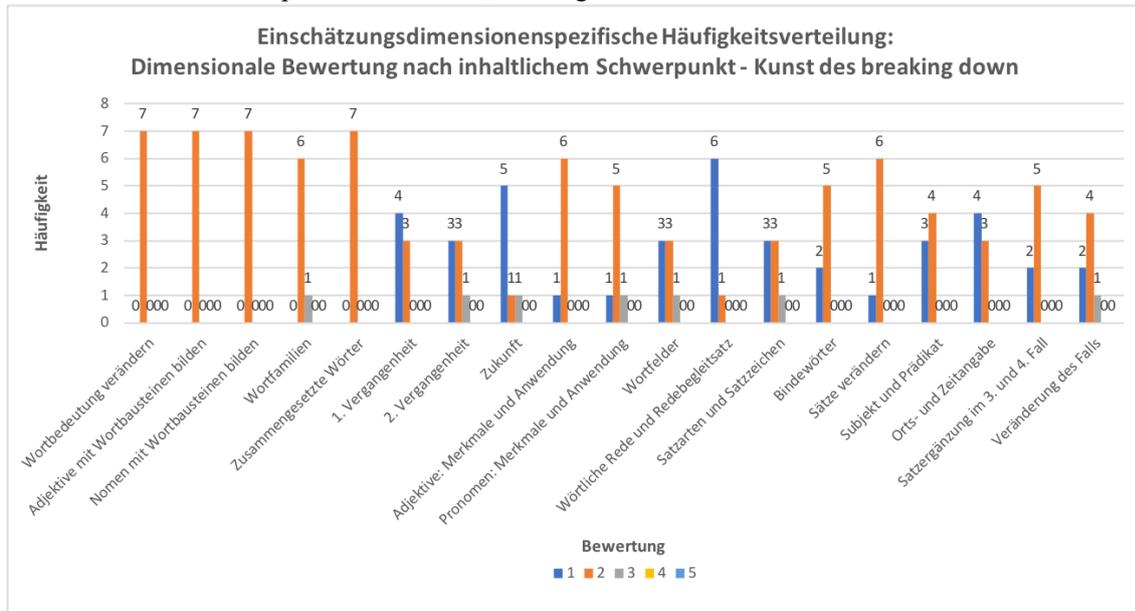
Abbildung 47: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Arbeiten in Sequenzen



Quelle: Eigene Darstellung

Zur Kunst des „breaking downs“ ist zu sagen, dass hier in der Häufigkeitsverteilung insgesamt deutlich bei allen Themenschwerpunkten die Einschätzungsstufe 2 dominiert. Außerdem gilt es hervorzuheben, dass es keine Bewertungen der Stufe 4 oder 5 und nur wenige der Stufe 3 gibt. Auch wenn damit alle grammatikalischen Inhalte die Kategorie bereits äußerst gewinnbringend umsetzen, erzielt das Thema wörtliche Rede und Redebegleitsatz auch hier die besten Ergebnisse.

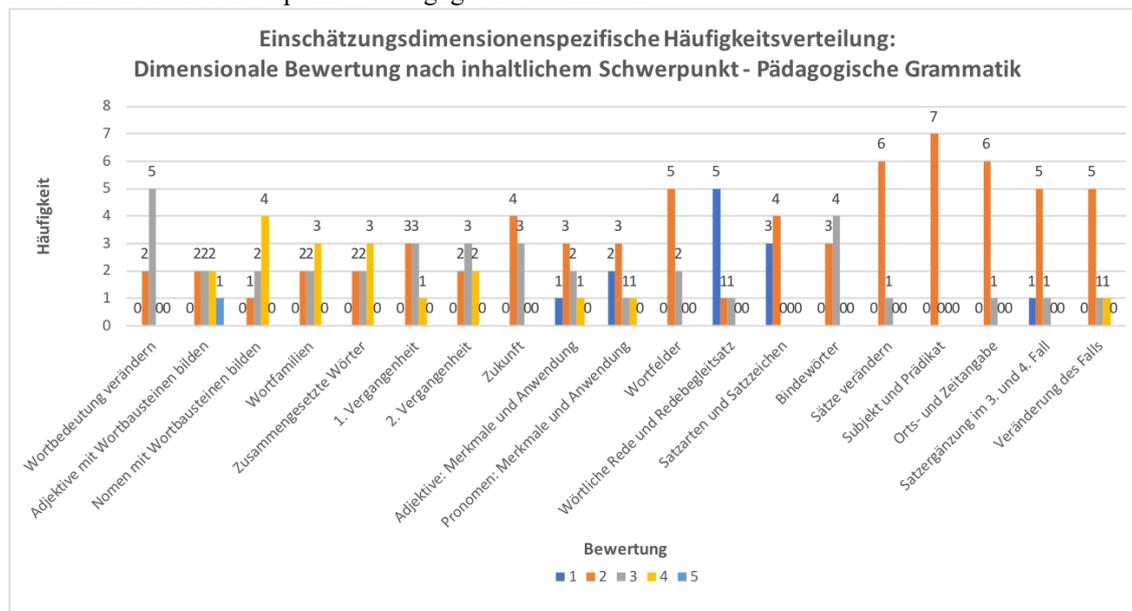
Abbildung 48: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Kunst des „breaking down“



Quelle: Eigene Darstellung

In Abbildung 49 zeigen sich in Bezug auf das Vorkommen pädagogischer Grammatik zwei Tendenzen in der Verteilung der Bewertung. Zum einen kann eine deutliche Dominanz der Einschätzungsstufe 2 festgestellt werden und zum anderen ist eine gleichmäßige Verteilung auf die Beurteilungsstufen 2 bis 4 erkennbar. Daraus ergibt sich, dass ungefähr die Hälfte aller inhaltlichen Schwerpunkte stringenter bei der Umsetzung pädagogischer Grammatik sein sollten, während Themen wie die wörtliche Rede und Redebegleitsatz sowie Satzarten und Satzzeichen die Kategorie bereits zielführend einbeziehen.

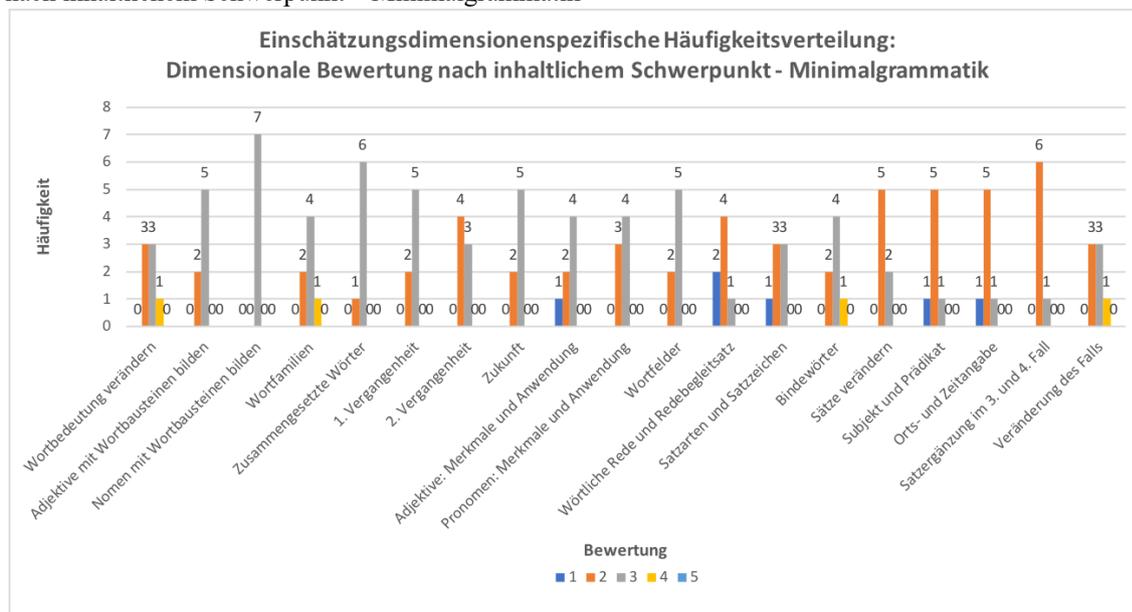
Abbildung 49: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Pädagogische Grammatik



Quelle: Eigene Darstellung

Bei der Minimalgrammatik zeigt die Betrachtung der in Abbildung 50 dargestellten Daten eine deutliche Dominanz der Einschätzungsstufen 2 und/oder 3, wobei auch in diesem Fall der Themenschwerpunkt wörtliche Rede und Redebegleitsatz die besten Ergebnisse erzielt. Insbesondere in Bezug auf die primär mit drei bewerteten Inhalte, wie zum Beispiel Nomen mit Wortbausteinen bilden, zusammengesetzte Wörter oder Bindewörter wäre eine systematischere Berücksichtigung der Minimalgrammatik sinnvoll.

Abbildung 50: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Minimalgrammatik

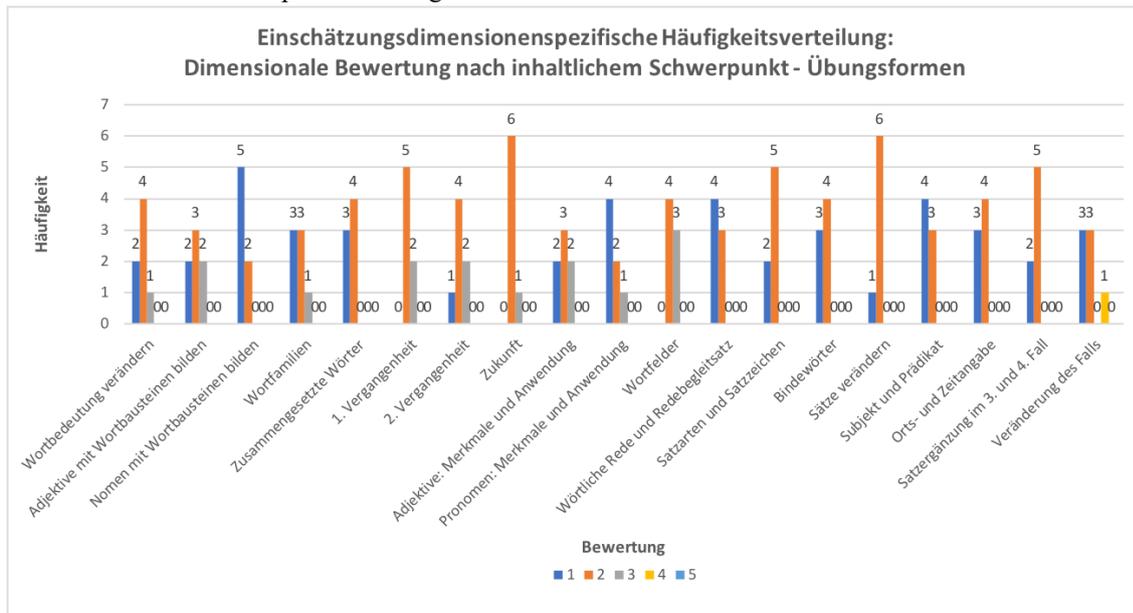


Quelle: Eigene Darstellung

Zu guter Letzt sei noch auf die Ergebnisse der Häufigkeitsverteilung zur Einschätzungsdimension Übungsformen eingegangen, die in der unten aufgeführten Abbildung darge-

stellt werden. Hier geht aus den Daten hervor, dass alle thematischen Schwerpunkte hauptsächlich mit zwei bewertet werden und es mit Ausnahme des Themas Veränderung des Falls keine Einschätzungen auf der vierten oder fünften Stufe gibt. Außerdem sticht heraus, dass die Einschätzungsdimension am besten bei der Auseinandersetzung mit dem Bereich Nomen mit Wortbausteinen bilden umgesetzt wird. Insgesamt beziehen alle Themenbereiche den Aspekt Übungsformen ausgeprägt bei der Erarbeitung grammatikalischer Inhalte ein.

Abbildung 51: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Übungsformen



Quelle: Eigene Darstellung

Aus themenspezifischer Perspektive kann demnach im Bereich der dimensional Bewertung zusammenfassend festgehalten werden, dass insbesondere die inhaltlichen Schwerpunkte wörtliche Rede und Redebegleitsatz in Bezug auf die Berücksichtigung der Dimensionen Scaffolding, Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten, Lebensweltbezug, Handlungsorientierung und pädagogische Grammatik durch äußert positive Beurteilungen hervorstehen. Ähnlich verhält es sich bei dem Thema Satzarten und Satzzeichen, dessen Ergebnisse fast durchweg dicht an denen der wörtlichen Rede und des Redebegleitsatzes liegen, sowie bei dem Grammatikthema Subjekt und Prädikat, welches bei der Einbindung der Einschätzungsdimension Lebensweltbezug mitunter die besten Ergebnisse erzielt. Insbesondere die Themen Nomen bilden, zusammengesetzte Wörter und Wortfamilien erzielen bei zahlreichen Bewertungen zum Vorkommen der Einschätzungsdimensionen im Vergleich zu den anderen Schwerpunkten die schlechtesten Resultate. Die Einschätzungsdimensionen Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten und die Kunst des „breaking down“ werden bei allen Themenschwerpunkten durchweg positiv

eingestuft. Gegenteilig verhält es sich bei den Dimensionen Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt, welche dringlich und in besonderem Maße Berücksichtigung bei der Erarbeitung grammatikalischer Inhalte erfahren sollten. Gleiches kann, wenn auch in weniger ausgeprägter Art und Weise, für die Dimensionen Differenzierung und Individualisierung sowie Arbeiten in Sequenzen festgehalten werden.

Im Folgenden kann in Hinblick auf die einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung unter Berücksichtigung der inhaltlichen Schwerpunktsetzung aus dimensionaler und kategorialer Sicht resümiert werden, dass die Beurteilungen im Allgemeinen verstärkt im Mittelfeld liegen. Nach der durchgeführten Analyse hat indes insbesondere das Thema wörtliche Rede und Redebegleitsatz im Vergleich zu den anderen inhaltlichen Schwerpunkten fast durchgängig in allen Dimensionen die besten Einschätzungsergebnisse erzielt. Die Auslegung der Daten aus dimensionaler Sicht zeigt außerdem, dass dies ebenfalls, wenn auch in weniger ausgeprägter Form, in zahlreichen Fällen bei dem Grammatikthema Satzarten und Satzzeichen zu beobachten ist. Wie bereits erwähnt, ist Gegenteiliges jedoch für die Schwerpunkte Nomen mit Wortbausteinen bilden, zusammengesetzte Wörter und Wortfamilien zu vermerken. Des Weiteren seien nochmals die niedrigen Bewertungen der Kategorie Interkulturalität aufgegriffen. Wie die dimensionale Betrachtung zeigt, ergeben sich die Werte sowohl aus den Resultaten zur Dimension Mehrsprachigkeit als auch aus denen zur kulturellen Vielfalt, weshalb der Fokus gleichermaßen auf beide Aspekte gerichtet sein sollte. Abschließend gilt es noch die positiven Bewertungen der Einschätzungsdimensionen Kunst des „breaking down“ und Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten hervorzuheben, die themenübergreifend zu konstatieren sind.

8. Erkenntnisse

An diesem Punkt der Dissertation erscheint es sinnvoll, nochmals die wesentlichen Aussagen und zentralen Erkenntnisse dieser wissenschaftlichen Arbeit wiederzugeben. Hierfür ist es zunächst von Nöten nochmals auf die forschungsrelevante Ausgangsfrage einzugehen und die angewandte Vorgehensweise zu resümieren. Beides gilt es vor dem Hintergrund sprachlicher Heterogenität zu betrachten, deren fundamentale Rolle im wissenschaftlichen und schulpraktischen Kontext dazu führt, dass die Umsetzung durchgängiger sprachlicher Bildung zunehmend als fundamentale Aufgabe verstanden wird. Allem voran ist es dabei von Bedeutung die Schülerinnen und Schüler, die sich in einer Submersionssituation befinden, unter anderem mit Hilfe des Einsatzes von Schulsprachbüchern,

bei der Erarbeitung neuer grammatikalischer Lerninhalte zu unterstützen. Um auf die ursprüngliche Forschungsfrage zurückzukommen, gilt es herauszufinden, inwieweit die Prinzipien der sprachlichen Bildung für Deutsch als Zweitsprache Lernende in den bayerischen Deutschsprachbüchern der Jahrgangsstufe 3/4 bei der Einführung grammatikalischer Inhalte berücksichtigt und umgesetzt werden.

Zur Beantwortung der Fragestellung war es dabei zunächst erforderlich die einzelnen Aspekte des Themas aus theoretischer Sicht näher zu beleuchten. Hierfür lag der Fokus zuerst auf der Schulbuchforschung, deren Ausführung eine Verortung des Untersuchungsgegenstands und des Vorhabens in einen wissenschaftlichen Kontext ermöglichte. Die darauffolgende Ausarbeitung zu den im Deutschunterricht der bayerischen Grundschule eingesetzten Sprachbüchern lieferte einen Einblick in den Entstehungs- und Zulassungsprozess des Schulbuchs und eine erste Übersicht über den zu untersuchenden Forschungsgegenstand. Es folgte anschließend der Versuch, die zentralen methodisch-didaktischen Erkenntnisse aus dem Fach Deutsch als Zweitsprache zu systematisieren, um darauf aufbauend ableiten zu können, welche Aspekte im Prozess sprachlicher Bildung unterstützend bei den Lernenden wirken. Im Anschluss forcierte die vorliegende Arbeit zur Beantwortung der Fragestellung die praxisbezogene Vorgehensweise und erörterte für eine sachgerechten Gewinnung, Analyse und Auslegung der forschungsrelevanten Daten den Ablauf der skalierenden strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Aufbauend auf den dabei gewonnen Erkenntnissen erfolgte dann zunächst ausgehend von den im Theorieteil ausformulierten Informationen eine Eingrenzung des Forschungsbereichs und der Materialstichprobe, um zielführendes Forschen zu ermöglichen und die Vergleichbarkeit zu wahren. Des Weiteren wurde ein Kategorienraster erstellt, das bezugnehmend auf die im theoretischen Teil erörterten lernbereichsübergreifenden und -spezifische Prinzipien siebzehn Einschätzungsdimensionen umfasst, welche die Grundlage der Analyse und Auswertung des Materials darstellten. Der soeben angesprochene Schritt der Analyse und Auswertung beinhaltete eine Überprüfung des Materials in Bezug auf das Vorkommen der einzelnen Dimensionen sowie die Aufbereitung der dabei dokumentierten Daten mithilfe des Tabellenkalkulationsprogramms Excel für deren Auslegung.

In Anlehnung an die soeben erläuterte Vorgehensweise seien nun die daraus hervorgehenden zentralen Ergebnisse dargestellt. Zunächst gilt es dabei allem voran im Bereich der Schulbuchforschung festzuhalten, dass es sich bei dem Schulbuch um ein Lern- und Arbeitsmittel handelt, welches einen politischen, pädagogisch-didaktischen und gesell-

schaftlich-ökonomischen Hintergrund besitzt. Ausgehend davon kann konstatiert werden, dass das in Deutschland breit gefächerte und vielfältig Feld der Schulbuchforschung insgesamt produktorientiert ausgerichtet ist (Doll/Rehfinger 2012, 25) und damit eine multidisziplinäre und multimethodische Herangehensweise erfordert, um der Komplexität des Bildungsmediums gerecht zu werden (Matthes 2014, 23 f.). Wie aus der Übersicht des aktuellen Forschungsstands hervorgeht, kann dabei für das Fach Deutsch festgehalten werden, dass bisweilen eine systematische Auseinandersetzung aus didaktischer Perspektive fehlt (Ott 2019, 292) und im Bereich der Sprachbücher Lücken bei der Überprüfung der inhaltlichen Wechselwirkung von Theorie und Praxis (Ott 2019, 296), auf dem Gebiet der Wirkungsforschung und in der theoretischen Fundierung von Analyserastern zu beobachten sind (Pfaff 2003, 663).

Die Entstehung von im Deutschunterricht eingesetzten Sprachbüchern ist ein langwieriger, kostspieliger und auch aus personeller Sicht aufwendiger Prozess (Hermann 2016, 52), und ihre Zulassung unterliegt in Bayern der bildungsministerialen Aufsicht (Stöber 2010, 7). Damit befolgen die zugelassenen Grundschulsprachbücher staatliche Regularien, welche wiederum mithilfe von kultusministerialen Kriterienkatalogen überprüft werden, um die Qualität und Lehrplankonformität zu gewährleisten (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2021a)¹⁹. In der vorliegenden Abhandlung wurden daher lediglich im Bundesland Bayern für die Schulart Grundschule zugelassene, lernmittelfreie Schulbücher herangezogen, die im Fach Deutsch eingesetzt werden und sich auf inhaltlicher Ebene mit dem Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“ befassen. Wichtige Aufschlüsse brachte auch die Auseinandersetzung mit den Prinzipien sprachlicher Bildung. Dabei stellte sich zunächst ausgehend von der Annahme, dass sprachliche Bildung als durchgängige Bildungsaufgabe mit einem hohen Stellenwert angesehen werden kann, heraus, dass Mehrsprachigkeit als pluralistisches Konzept zu interpretieren ist (Rösch 2011, 158), dessen Grundlage für die Entwicklung einer normgerechten Sprache unter anderem das Erlernen von Grammatik ist (Rösch 2001, 41). Unter dieser Annahme wurde bezugnehmend auf den bayerischen LehrplanPLUS der Grundschule und die theoretischen Grundlagen der einschlägigen fachwissenschaftlichen Literatur in Deutsch als Zweitsprache ein Kategorisierungsversuch der methodisch-didaktischer Leitgedanken unternommen, welche nun als Richtlinien für die Vermittlung sprachlicher Inhalte angesehen werden können. Dabei

¹⁹ <https://www.km.bayern.de/lehrer/unterricht-und-schulleben/lernmittel.html> (zuletzt aufgerufen: 12.07.2021).

stellen die hier genannten lernbereichsübergreifenden und -spezifischen Prinzipien das theoretische Fundament für die Erstellung des Kategorienrasters dar. In Bezug auf die in diesem Forschungsvorhaben verwendete strukturierende qualitative Inhaltsanalyse in ordinalskaliert Form nach Mayring (2015) konnte herausgearbeitet werden, dass die Auswertungstechnik unter Einhaltung eines methodisch kontrollierten Vorgehens und neben der Vereinigung qualitativer und quantitativer Schritte auch eine Anpassung an den Gegenstand für eine spätere differenzierte Auswertung der Inhalte unter Einbezug der Disziplin Deutsch als Zweitsprache zuließ (Mayring 2015, 130). So wurden sowohl der Forschungsbereich als auch die Materialstichprobe eingegrenzt, sodass sich der zu untersuchende Bereich aus thematischer Sicht auf neunzehn Themen und aus Sicht des Materials auf ausgewählte Seiten in sieben Lehrwerkreihen, also vierzehn Schulsprachbüchern aus vier unterschiedlichen Verlagen, begrenzte. Das erstellte Kategorienraster ermöglichte vorrangig eine quantitative Analyse und nahm dabei insbesondere den Häufigkeitsaspekt in den Blick. Hierfür erfolgte in jedem ausgewählten Schulsprachbuch im Hinblick auf die darin enthaltenen einführenden Lehrwerkseiten für jedes zuvor festgelegte grammatikalische Thema eine Wertung zu jeder der siebzehn Einschätzungsdimensionen. Die Wertung basierte dabei stets auf den zuvor festgelegten Definitionen, Indikatoren und Kodierregeln. Bedeutungsvolle Ergebnisse konnten des Weiteren und im besonderen Maße aus der Analyse und Auswertung der gewonnenen Daten zusammengefasst werden. Die in Abschnitt 7.1 beschriebenen Beobachtungen zur Fundstellenbezeichnung und Fundstellenbearbeitung lieferten Informationen, die zusätzliche Schlussfolgerungen in Bezug auf die Bewertung und die daraus resultierende Häufigkeitsverteilung ermöglichten. Die in der Auswertung zusammengetragenen Erkenntnisse zur einschätzungsdimensionenübergreifenden Häufigkeitsverteilung lassen darauf schließen, dass die Prinzipien sprachlicher Bildung bei der Einführung grammatikalischer Inhalte in den Schulsprachbüchern im Allgemeinen beachtet, aber nicht in ausgeprägter und kontinuierlicher Form einbezogen wurden. Hier waren die Bewertungsoptionen zwei und/oder drei am häufigsten vertreten und stachen bis auf wenige Ausnahmen im Vergleich zu den anderen Einschätzungsmöglichkeiten auch deutlich hervor. Besonders fielen dabei durch ihre positive Beurteilung die Sprachbuchreihe Mein Sprachbuch und das Thema Wörtliche Rede und Redebegleitsatz auf. Aus den zentralen Ergebnissen der einschätzungsdimensionenspezifischen Häufigkeitsverteilungen ging hervor, dass die Prinzipien sprachlicher Bildung bei der Einführung grammatikalischer Inhalte im Allgemeinen berücksichtigt wurden. Bei den einzelnen Kategorien und Dimensionen gilt es dabei zunächst aus schulbuch- und themenübergreifender Sicht die erzielten Ergebnisse der Einschätzungsdimension Inte-

gration und die dazugehörige Dimension Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten positiv hervorzuheben, welche fast durchgängig auf der höchsten Bewertungsstufe verortet wurden. Gleiches war bei der Kategorie Grammatik und ihrer Einschätzungsdimension Kunst des „breaking down“ zu konstatieren. Gegenteiliges zeigten die Ergebnisse der Kategorie Interkulturalität, wobei die Betrachtung der Daten ergab, dass dies an der schlechten Beurteilung beider Dimensionen, das heißt der kulturellen Vielfalt und der Mehrsprachigkeit lag, da deren Merkmale kaum bis gar nicht in den Schulsprachbüchern umgesetzt wurden. Darüber hinaus ergab sich, dass eine stringendere Umsetzung der Einschätzungsdimensionen Differenzierung und Individualisierung, die kaum Unterscheidungen aus quantitativer Sicht vornahm und nur vereinzelt individuelle Zielsetzungen ermöglichte, sowie des ganzheitlichen Lernens, die zum einen äußerst selten den Aspekt des Riechens und des Fühlens einbindet und zum anderen auf visueller Ebene insbesondere auf die Aufbereitung graphischer Darstellungen und schematischer Zusammenfassungen zurückgriff, themenübergreifend in zahlreichen Schulsprachbüchern für eine bessere Bewertung notwendig wäre. Aus schulbuchspezifischer Perspektive konnte im besonderen Maße die äußerst stringente und gezielte Berücksichtigung der Dimensionen selbstständiges und kooperatives Lernen, Handlungsorientierung, Sprachhandeln, Zusammenhang einzelner Fertigkeiten sowie Arbeiten in Sequenzen im Lehrwerk Das Auer Sprachbuch überzeugen. Themenbezogen und schulbuchübergreifend fielen hingegen die Schwerpunkte wörtliche Rede und Redebegleitsatz sowie Satzarten und Satzzeichen auf, die fast durchgängig im Vergleich zu den anderen Inhalten und in allen Dimensionen die besten Einschätzungsergebnisse erzielten, während es den Themen Nomen mit Wortbausteinen bilden, zusammengesetzte Wörter und Wortfamilien an einer kontinuierlichen Einbettung fehlte.

Zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage, die sich wie bereits erwähnt damit beschäftigt, inwieweit die Prinzipien der sprachlichen Bildung für Deutsch als Zweitsprache Lernende in den bayerischen Deutschsprachbüchern der Jahrgangsstufe 3/4 berücksichtigt und umgesetzt werden, können auf Grundlage der soeben erläuterten Ergebnisse allem voran die in der Analyse und Auswertung gewonnenen Daten und Resultate verwendet werden. Demnach wurde das Aufkommen der Prinzipien sprachlicher Bildung in den Schulsprachbüchern tendenziell im oberen Mittelfeld, also auf den Einschätzungsstufen 2 und/oder 3, verortet. Daraus kann abgeleitet werden, dass die siebzehn Einschätzungsdimensionen bei der Einführung grammatikalischer Inhalte im Allgemeinen beachtet, aber nicht immer in ausgeprägter und kontinuierlicher Form einbezogen wurden. Heraus

stachen dennoch aufgrund ihrer Häufigkeitsverteilung sowohl einzelne Kategorien und Dimensionen als auch Sprachbücher und inhaltliche Schwerpunkte. Dabei waren durchgängig äußerst hohe Einschätzungen bei der Einbettung der Kategorie Integration und der dazugehörigen Dimension Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten sowie des Aspekts Grammatik, der die Kunst des „breaking down“ umfasst, zu beobachten. Gegenteiliges konnte hingegen zum Vorhandensein der Interkulturalität festgehalten werden, wobei hier insbesondere aufgrund der fehlenden beziehungsweise sporadischen Umsetzung ihrer Merkmale die Häufigkeitsverteilungen beider Einschätzungsdimensionen, das heißt der kulturellen Vielfalt und der Mehrsprachigkeit darauf schließen lassen, dass diese in der Auseinandersetzung mit Grammatikthemen kaum bis gar nicht berücksichtigt wurden. Von den Sprachbüchern forcierten allem voran die Lehrwerke Mein Sprachbuch und Das Auer Sprachbuch den stringenten Einbezug aller siebzehn Dimensionen, wenngleich keines der analysierten Schulsprachbücher im Vergleich zu den anderen durch äußerst negative Bewertungen auffiel. Aus thematischer Sicht konnte aus den Häufigkeitsverteilungen abgeleitet werden, dass insbesondere die Schwerpunkte wörtliche Rede und Redebegleitsatz sowie Satzarten und Satzzeichen durchweg positiv bewertet wurden, während die Themen Nomen mit Wortbausteinen bilden, zusammengesetzte Wörter und Wortfamilien nicht immer in kontinuierlicher Form einbezogen wurden. Zusammengefasst kann damit zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage bestätigt werden, dass die Prinzipien sprachlicher Bildung für Deutsch als Zweitsprache Lernende in den bayrischen Deutschsprachbüchern der Jahrgangsstufe 3/4 bei der Einführung grammatikalischer Inhalte im Allgemeinen berücksichtigt und umgesetzt werden. Die aus der Analyse und Auswertung gewonnenen Erkenntnisse zeigen dabei auf, dass ihre fehlende Beachtung nicht schulbuchspezifischer Natur ist und letztendlich ausschließlich eine Einschätzungsdimension, die der Interkulturalität, sowie einzelne inhaltliche Schwerpunkte, nämlich die Themen Nomen mit Wortbausteinen bilden, zusammengesetzte Wörter und Wortfamilien, betrifft. Des Weiteren illustrieren sie, dass die Prinzipien sprachlicher Bildung für eine bessere Beurteilung im Allgemeinen eine stringenterere Umsetzung benötigen und bei der Aufbereitung der Themen im Schulsprachbuch allem voran die außerordentliche Berücksichtigung der lernbereichsspezifischen Einschätzungsdimensionen, welche essenziell für die Aneignung grammatikalischer Inhalte sind, positiv hervorsteht. Jedoch gilt es die Frage nicht nur vor dem Hintergrund der gewonnenen Daten zu beantworten, sondern auch die bereits erläuterten zentralen Ergebnisse aus den anderen Kapiteln einzubeziehen. Dazu kann zunächst festgehalten werden, dass die durchgeführte

Auswertung der gewonnenen Daten vorrangig die Häufigkeitsverteilungen der Beurteilungen im Blick hatte, sodass die daraus abgeleiteten Erkenntnisse lediglich durch die während der Analyse gesammelten und schriftlich festgehaltenen Eindrücke qualitativ ergänzt wurden, die damit erwähnenswerte Auffälligkeiten und Muster bei der Anwendung der Einschätzungsdimensionen darstellen. Des Weiteren gilt es hervorzuheben, dass der Wunsch danach, die Prinzipien sprachlicher Bildung auch in den im Regelunterricht eingesetzten Deutschsprachbüchern und nicht nur in den Lehrwerken für Deutsch als Zweitsprache zu berücksichtigen, womöglich allem voran der pädagogisch-didaktischen Perspektive zuzuordnen ist. Demnach ist zu bedenken, dass eine solche Einbettung auf politischer und gesellschaftlich-ökonomischer Ebene aufgrund der verschiedenen vertretenen Interessen eine andere Bedeutung und unterschiedliche Folgen mit sich bringt. Als Beispiel seien hierfür die finanziellen Vorteile der Verlage genannt, die durch die zielgruppenspezifische Konzeption mehrerer Lehrwerkreihen entstehen. Außerdem ist die Entstehung von Grundschullehrwerken ein langwieriger und auch kostspieliger Prozess, sodass eine Diskrepanz zwischen den analysierten Schulsprachbüchern in Hinblick auf den Entstehungszeitpunkt sowie den damit einhergehenden zeitgenössischen Entwicklungen einerseits und der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Aktualität dieses Forschungsgegenstands andererseits festzuhalten ist. Auch spielt es eine Rolle, dass die aufgelisteten zugelassenen Grundschulsprachbücher klar definierte staatliche Regularien erfüllen und gezielt umsetzen müssen, zu denen jedoch nicht die im Rahmen dieser Arbeit aufgestellten Prinzipien sprachlicher Bildung gehören. Nichtsdestotrotz stellt das Erlernen von Grammatik für alle Lernenden die Grundlage für die Entwicklung einer normgerechten Sprache dar, sodass jedes hierbei zur Unterstützung eingesetzte Lehrwerk folglich Richtlinien für die Vermittlung grammatikalischer Inhalte zur Förderung sprachlicher Bildung berücksichtigen sollte, wie es die in dieser Arbeit vorgestellten siebzehn lernbereichsübergreifenden und -spezifischen Einschätzungsdimensionen suggerieren, um so eine systematischere und gezieltere Form der Wissensaneignung zu ermöglichen.

Abschließend sei nun noch im Rahmen einer kritischen Reflexion auf die Einordnung der Ergebnisse in den Forschungskontext, auf den Mehrwert für Wissenschaft und Praxis sowie die Grenzen dieser Arbeit eingegangen. Diese Dissertation und die dabei gewonnenen Erkenntnisse knüpfen sowohl an die Desiderate aus der Forschung zur sprachlichen Bildung als auch an die der Schulbuchforschung an. Die Abhandlung fokussiert durch die Entwicklung eines Kriterienrasters, mit dessen Hilfe eine Bewertung des Forschungsgegenstands möglich gemacht wurde, die Analyse und Bewertung aktueller Lehrwerke und

leistet damit in Bezug auf den Forschungstrend Produktorientierung einen Beitrag zur Evaluation sowie folglich zur Schulbuchoptimierung. Des Weiteren findet im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit eine Überprüfung von im Fach Deutsch eingesetzten Lehrmitteln statt, die, wie von der Wissenschaft gefordert, Erkenntnisse bringt, die in Bezug auf die soziokulturelle und sprachliche Heterogenität der Lernerenschaft von Bedeutung sind. Im Fokus steht dabei ebenfalls in Anlehnung an die Forschungsdesiderate die Vermittlung grammatikalischer Inhalte, wobei es sich in Anlehnung an die Erkenntnisse aus der Schulbuchforschung und der Disziplin Deutsch als Zweitsprache bei der verwendeten Herangehensweise wie gewünscht um ein systematisches, multidisziplinäres und multimethodisches Vorgehen handelt. Einen essenziellen Beitrag in der Forschung leisten außerdem die aus der Wissenschaft heraus entwickelten lernbereichsübergreifenden und lernbereichsspezifischen Prinzipien, da sie einerseits zur theoretischen Fundierung des Konzepts sprachlicher Bildung beitragen und andererseits der Beantwortung einer schulpraxisgeleiteten Frage dienen. Damit knüpft diese wissenschaftliche Arbeit zum einen gezielt an die Desiderate aus der Forschung zur sprachlichen Bildung und zum anderen an die der Schulbuchforschung an, um wie soeben ausführlich erläutert relevante Forschungslücken zu schließen. Des Weiteren können die im Rahmen dieser Dissertation aufgestellten lernbereichsübergreifenden Einschätzungsdimensionen in der interdisziplinär ausgerichteten Schulbuchforschung auch bei der Durchführung anderer Evaluationen, die den Fokus auf die sprachliche Bildung setzen, als Kriterienraster herangezogen werden, da sie unabhängig von der Auswahl der Klassenstufe, dem Fach, dem Thema und dem Schulbuch Gültigkeit besitzen. Neben dem Mehrwert für die Wissenschaft besteht indes auch ein Nutzen für die Praxis. Zunächst ermöglichen die dargelegten Erkenntnisse, die jeweiligen Stärken und Schwächen der analysierten Schulsprachbücher bei der Berücksichtigung der Prinzipien der sprachlichen Bildung ausfindig zu machen, sodass die Wahl und/oder die Anschaffung des Lehrwerks gezielter erfolgt. Damit kann das ausgewählte Sprachbuch auch wie ursprünglich vorgesehen als Hilfsmittel bei der Grammatikvermittlung eingesetzt werden und unterstützend bei der Sprachprogression der Lernenden wirken. Durch die detaillierte Kenntnis über die einzelnen Bücher eröffnet sich außerdem die Möglichkeit, wenig ausgeprägte Einschätzungsdimensionen bei der Erarbeitung eines grammatikalischen Themas gezielter im Unterrichtsgeschehen aufzufangen und so aus dem abgestimmten Zusammenspiel zwischen Lehrwerk und Unterricht heraus sprachliche Bildung zu ermöglichen. Im weiten Sinne stellen die hier formulierten Prinzipien sprachlicher Bildung damit auch Leitgedanken für die Gestaltung von Unterricht dar. Außerdem fungieren insbesondere die aufgestellten lernbereichsübergreifenden Di-

mensionen als Raster, welches es den Lehrkräften im alltäglichen Schulleben ermöglicht eigenständig Schulbücher, die für sie von Interesse sind, dahingehend zu überprüfen, ob sie in Bezug auf die Einhaltung der Prinzipien sprachlicher Bildung geeignet sind. Darüber hinaus könnten die hier dargelegten Erkenntnisse auch eine Grundlage für die zukünftige Gestaltung beziehungsweise Revision der analysierten Schulsprachbücher bilden. Dazu gilt es zunächst die Einschätzungen und Auswertungen zur Qualitätssteigerung als Basis für die gezielte Verbesserung einzelner Aspekte in den Lehrwerken heranzuziehen. Zudem könnten die ausformulierten Prinzipien zur Förderung sprachlicher Bildung durch die Einbettung in einen Kriterienkatalog bereits bei der Planung, Erstellung und Begutachtung von Schulbüchern zum Einsatz kommen. Insgesamt kann damit als Mehrwert für die Praxis festgehalten werden, dass diese Dissertation und die daraus gewonnenen Erkenntnisse insbesondere im schulischen Alltag dazu beitragen können, dass Lernende mit einem geringen personellen und finanziellen Aufwand kontinuierlicher, systematischer und damit auch gezielter im Prozess sprachlicher Bildung unterstützt werden. Bezugnehmend auf die Grenzen dieser Abhandlung sei nochmals hervorgehoben, dass der Untersuchungsgegenstand keine uneingeschränkte Vergleichbarkeit aufweist, da es trotz der vorgenommenen Eingrenzungen des Forschungsbereichs und der Materialstichprobe Unterschiede in der qualitativen und quantitativen Ausführung der Grammatikthemen in den Schulsprachbüchern gibt. Auch bei der Festlegung von Richtlinien zur quantitativen Präzisierung der Ausprägungen im Hinblick auf die Kodierregeln der einzelnen Kategorien muss kritisch angemerkt werden, dass ein solches Vorgehen zwar für den Analyseprozess hilfreich ist, es jedoch aufgrund der zuvor angesprochenen Unterschiede im zu analysierenden Material nicht möglich ist, die Vergleichbarkeit sicherzustellen. Des Weiteren kann es bei der Fundstellenbezeichnung und -bearbeitung trotz einer zuvor festgelegten Vorgehensweise dazu kommen, dass einzelne Abwägungsprozesse von einer subjektiven Auslegung betroffen sind. Wie bereits erwähnt, kann es dabei bei der Bezeichnung der Fundstellen passieren, dass die Durchführung einer Markierung vom dargestellten Kontext und nicht ausschließlich vom singular betrachteteten Element abhängt und für verschiedene Aspekte derselben Einschätzungsdimension die identischen Elemente markiert werden. Des Weiteren fokussieren die Analyse und die Auswertung primär die einschätzungsdimensionenübergreifenden und einschätzungsdimensionenspezifischen Häufigkeitsverteilungen, sodass qualitative Aussagen lediglich beziehend auf die während der Durchführung der Analyse gesammelten Eindrücke getroffen werden können. Abschließend sei noch gesagt, dass die in dieser wissenschaftlichen Arbeit darge-

legten Ergebnisse und Erkenntnisse unter Berücksichtigung der hier erläuterten kritischen Reflexion damit zielorientierte und zukunftsgerichtete Vorschläge darstellen.

9. Ausblick

Die zentrale Forschungsfrage konnte, wie bereits in Kapitel 8 dargelegt, ausführlich beantwortet werden, sodass es bezugnehmend auf das Vorhaben dieser Dissertation keine offenen Fragen mehr anzuführen gibt.

Unter Einnahme einer zukunftsorientierten Sichtweise wäre es denkbar, dass die im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit aufgestellten lernbereichsübergreifenden und lernbereichsspezifischen Prinzipien sprachlicher Bildung in der Forschung und in der Praxis vielfältig eingesetzt werden. Da sich die hier durchgeführte Untersuchung lediglich auf einen eingeschränkten Forschungsbereich und auf eine eingegrenzte Materialstichprobe reduzierte, wäre es vorstellbar, das aufgestellte Kriterienraster wiederzuverwenden und es bei anderen Evaluationen einzusetzen. Aufgrund der Tatsache, dass eine Vielzahl der aufgestellten Einschätzungsdimensionen lernbereichsübergreifender Natur ist, kann der Untersuchungsgegenstand dabei je nach Forschungsinteresse frei in Bezug auf Bundesland, Klassenstufe, Fach, Thema und Schulbuchreihe gewählt werden. Auch eine Erweiterung des analogen Forschungsbereichs hin zu den digitalen Lernmedien wäre hier grundsätzlich möglich. Die zunehmende, systematische Digitalisierung an Schulen, welche unter anderem die Einführung von Tablet-Klassen und die Installation von frei zugänglichem WLAN beinhaltet sowie der alltägliche und selbstverständliche Umgang der Kinder mit den digitalen Medien stellen zwei der zahlreichen Gründe dar, weshalb das soeben genannte Forschungsfeld zunehmend von Interesse sein wird. Bereits heute kommen in zahlreichen Klassenzimmern nicht nur analoge Schulbücher, sondern auch Materialien aus digitalen Plattformen wie beispielsweise das Lehrerbüro oder Sofatutor sowie Lern-Apps, zu denen unter anderem ANTON und Studyflix zählen, zum Einsatz. Auf Grund ihrer großen Beliebtheit, nehmen sie immer mehr Raum ein und gewinnen gleichermaßen an Bedeutung bei Lehrenden, Lernenden und der Elternschaft. Zu erforschen, inwieweit die Aufbereitung der darin vermittelten Inhalte einen Beitrag zur sprachlichen Bildung bei Deutsch als Zweitsprache Lernenden leistet, wird daher von essenziellem Interesse für einen adäquaten Umgang mit den genannten digitalen Medien und somit auch für erfolgreiches Lernen sein. Es gilt jedoch zu betonen, dass aktuell aus technischer Sicht nicht alle bayerischen Grundschulen über die gleiche Hard- und Softwareausstattung verfügen, weshalb hier insbesondere für zukunftsgerichtete Erkenntnisse großes

Forschungspotenzial besteht und weniger für unmittelbare Maßnahmen im schulpraktischen Bereich. Ein weiteres Forschungsfeld könnte im weiten Sinne der Übertragungsversuch der Einschätzungsdimensionen auf die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht zur Förderung sprachlicher Bildung sein, um so einen Beitrag zur Steigerung der Unterrichtsqualität zu leisten.

Des Weiteren können unter Berücksichtigung der dargelegten Ergebnisse und Erkenntnisse Aussagen über mögliche bevorstehende Entwicklungen in Wissenschaft und Praxis skizziert werden. Die zunehmende gesellschaftliche Heterogenität, welche sich auch bei den Lernenden zeigt, erhöht die Nachfrage nach der Umsetzung sprachlicher Bildung in schulischen Einrichtungen, wodurch das Thema sowohl von der Forschung als auch von der Praxis verstärkt fokussiert werden sollte. Ausgehend von dieser Annahme könnten auch die Schulbücher in ihrer Funktion als grundlegendes Bildungsmedium sowie deren Einsatz trotz der Zunahme digitaler Bildungsmedien wieder verstärkt an Bedeutung gewinnen, sodass die gezielte Qualitätssteigerung der Lehrwerke im Sinne einer Schulbuchoptimierung unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Disziplin Deutsch als Zweitsprache an Relevanz gewinnen könnte. Aus wissenschaftlicher Sicht wäre es damit denkbar, dass sich in der Schulbuchforschung der Trend dahingehend entwickelt, dass dem Fachbereich Deutsch als Zweitsprache im Sinne einer interdisziplinären Forschungsausrichtung mehr Beachtung geschenkt wird.

Dies würde aus Perspektive des Fachs Deutsch als Zweitsprache implizieren, dass der Forschungsschwerpunkt unter anderem auf den Aspekt der sprachlichen Bildung gelegt werden müsste, um wie auch in den Forschungsdesideraten der Disziplin ausgeführt eine fundierte Theorie der sprachlichen Bildung aufzustellen. In der Praxis könnte die aktuelle soziokulturelle Situation der Klassen dazu führen, dass aufgrund der damit einhergehenden Herausforderungen im Alltag der Lehrkräfte ein ökonomischerer und zugleich zielführenderer Einsatz der Schulbücher zunehmend von Bedeutung sein könnte, sodass bereits die Auswahl und Anschaffung der Lehrwerke durch das Kollegium beziehungsweise durch die Schule voraussetzen würde, dass diese in Zukunft kriteriengeleitet ist und unter Verwendung wissenschaftlich fundierter Analyseraster erfolgt. Außerdem könnten die gesammelten Erkenntnisse dazu beitragen, dass im Falle einer Revision oder Neuauflage in den analysierten Schulsprachbüchern beziehungsweise auf diese Abhandlung gezielte Überarbeitungen zur Qualitätsverbesserung vorgenommen werden. Besonders wünschenswert wäre es dabei, dass auch die ministerialen Vorgaben zur Entstehung und Überprüfung von Grundschullehrwerken die hier angeführten Einschätzungsdimensionen

bei der Aufstellung ihrer Kriterien zur Förderung sprachlicher Bildung berücksichtigen würden. Damit stehen die möglichen Auswirkungen auf Wissenschaft und Praxis in einer Wechselbeziehung zueinander, in der einerseits die Erkenntnisse aus der interdisziplinär und am Fach Deutsch als Zweitsprache ausgerichteten Schulbuchforschung an die Praxis weitergegeben werden und in der Letztere andererseits aus ihrem Erfahrungsschatz heraus Anregungen für die theoriebasierte Lehre liefert.

Literaturverzeichnis

- Adamina, Marco (2004): Bottom-Up und Top-Down. Die Verschränkung von schulpraktischen und grundlegenden fachdidaktischen Anliegen bei der Entwicklung von Lern- und Lehrmaterialien. In: Aeberli, Christian (Hrsg.): Lehrmittel neu diskutiert. Ergebnisse des 1. Schweizer Lehrmittelsymposiums am 29./30. Januar 2004 auf dem Wolfsberg in Ermatingen. Zürich, 67-86.
- Ahrenholz, Bernt (2014): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, 3-16.
- Ametsbichler, Josef (2016a): Fremdsprachen. In: Maras, Rainer / Ametsbichler, Josef (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung in der Grundschule – ein Handbuch. Augsburg, 286-291.
- Ametsbichler, Josef (2016b): Übung. In: Maras, Rainer / Ametsbichler, Josef (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung in der Grundschule – ein Handbuch. Augsburg, 346-347.
- Ametsbichler, Josef (2016c): Sprache untersuchen. In: Maras, Rainer / Ametsbichler, Josef (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung in der Grundschule – ein Handbuch. Augsburg, 156-167.
- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Berlin.
- Apeltauer, Ernst (2001): Bilingualismus – Mehrsprachigkeit. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, 628-638.
- Astleitner, Hermann (2012): Schulbuch und neue Medien im Unterricht: Theorie und empirische Forschung zur Hybridisierung und Komplementarität. In: Doll, Jörg / Frank, Keno / Fickermann, Detlef / Schwippert, Knut (Hrsg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster, 101-112.
- Ballis, Anja / Wilczek, Reinhard (2008): Deutschdidaktik und Schulbuchperspektiven einer fachdidaktisch orientierten Schulbuchforschung. In: Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (25/2008). Hohengehren, 139-147.

Bayerische Staatskanzlei (2008a): § 8 Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVSO-8> (zuletzt aufgerufen: 05.10.2022).

Bayerische Staatskanzlei (2008b): Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln (Zulassungsverordnung – ZLV) vom 17. November 2008. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZLV>true> (zuletzt aufgerufen: 20.06.2021).

Bayerische Staatskanzlei (2009): Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus über den Vollzug der Vorschriften des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen und des Bayerischen Schulfinanzierungsgesetzes über die Lernmittelfreiheit vom 1. September 2009. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV229856>true> (zuletzt aufgerufen: 20.06.2021).

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016): Kriterien zur Begutachtung von Lernmitteln. https://www.km.bayern.de/download/7432_allgemeiner_kriterienkatalog_stand_mai_2016.pdf (zuletzt aufgerufen: 22.06.2021).

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2017): Kriterien zur Begutachtung von Lernmitteln. Hinweise für einzelne Fächer in der Grundschule. https://www.km.bayern.de/download/1588_9_kriterienkatalogbegutachtung_von_lernmitteln_grundschule_berarbeitete_fassung_04_2017.pdf (zuletzt aufgerufen: 28.06.2021).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020): Bayerns Schulen in Zahlen 2019/2020. https://www.statistik.bayern.de/statistik/bildung_soziales/schulen/ (zuletzt aufgerufen: 08.09.2021).

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2021a): Zugelassene digitale und gedruckte Lernmittel. <https://www.km.bayern.de/lehrer/unterricht-und-schulleben/lernmittel.html> (zuletzt aufgerufen: 12.07.2021).

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2021b): Lernmittel LehrplanPLUS Grundschule. https://www.km.bayern.de/download/18649_1_Grundschule_LPPLUS.pdf (zuletzt aufgerufen: 13.07.2021).

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2021c): Digitale Lernmittel LehrplanPLUS Grundschule.

- https://www.km.bayern.de/download/25246_1a_digitale-Lernmittel-Grundschule_LPPLUS.pdf (zuletzt aufgerufen: 16.07.2021).
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2022a): Bayerns Schulen in Zahlen 2020/2021. https://www.km.bayern.de/download/4051_Bayerns_Schulen_in_Zahlen_2020-2021_Onlineausgabe_NEUFASUNG_2022-04.pdf (zuletzt aufgerufen: 05.10.2022).
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2022b): FAQ zum Schuljahr 2022/23. <https://www.km.bayern.de/ukraine/informationen-fuer-schulen.html> (zuletzt aufgerufen: 05.10.2022).
- Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (2017a): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, 11-36.
- Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (2017b): Vorwort. In: Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, 7-9.
- Binanzer, Anja / Langlotz, Miriam (2018): Grammatik. In: Boelmann, Jan Michael (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler, 303-319.
- Boueke, Dietrich (1979): Sprachbuchkritik. In: Boueke, Dietrich (Hrsg.): Deutschunterricht in der Diskussion. Band I. Paderborn, 416-441.
- Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn.
- Burkard, Anne (2019): Philosophie / Ethik, Sekundarstufe II: Sprachbewusstheit im Philosophieunterricht fördern: Reflexion der Begriffsverwendung in evaluativ-normativen Argumenten. In: Peuschel, Kristina / Burkard, Anne (Hrsg.): Sprachliche Bildung und DaZ in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Tübingen, 121-132.
- Chlosta, Christoph / Schäfer, Andrea / Baur, Rupprecht S. (2014): Fehleranalyse. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, 265-279.

- Chlosta, Christoph / Ostermann, Torsten (2014): Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, 17-30.
- Deutsche UNESCO Kommission (2005): Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/2005_Schutz_und_die_Foerderung_der_Vielfalt_kultureller_Ausdrucksformen_0.pdf (zuletzt aufgerufen: 08.03.2023).
- Doll, Jörg / Rehfinger, Anna (2012): Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung. In: Doll, Jörg / Frank, Keno / Fickermann, Detlef / Schwippert, Knut (Hrsg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster, 19-42.
- Edele, Aileen / Kempert, Sebastian / Stanat, Petra (2020): Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Gogolin, Ingrid / Hansen, Antje / McMonagle, Sarah / Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden, 151-155.
- Eickhorst, Annegret (2015): Sprachliche Bildung in der Grundschule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn.
- Engin, Havva / Müller-Boehm, Eva / Steinmüller, Ulrich / Terhechte-Mermeroglu, Friederike (2004): Kinder lernen Deutsch als Zweitsprache. Berlin.
- Fäcke, Christiane (2019): Mehrkulturalitätsdidaktik. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen, 52-56.
- Fey, Carl-Christian (2016): Zur Zulassungspraxis von Schulbüchern in Deutschland. In: Matthes, Eva / Schütze, Sylvia (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under Scrutiny. Bad Heilbrunn, 67-81.
- Fey, Carl-Christian (2017): Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien. Eine Einführung. In: Fey, Carl-Christian / Matthes, Eva (Hrsg.): Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER). Grundlegung und Anwendungsbeispiele in interdisziplinärer Perspektive. Kempten, 15-46.
- Forster, Maria (2005): Phonologische Bewusstheit als zentrale Voraussetzung für das Lesen: Möglichkeiten der Diagnose und Förderung. In: Gläser, Eva / Franke-Zöllmer, Gitta (Hrsg.): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Baltmannsweiler, 36-49.

- Forster, Maria / Martschinke, Sabine (2009): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Donauwörth.
- Fuchs, Eckhardt / Niehaus, Inga / Stoletzki, Almut (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analyse und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen.
- Gautschi, Peter (2010): Anforderungen an heutige und zukünftige Schulgeschichtsbücher. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (28/2010). Zollikofen, 125-137.
- Glaab, Teresa (2020): Language Awareness. https://epub.ub.uni-muenchen.de/70223/1/Glaab_Language_Awareness.pdf (zuletzt aufgerufen: 03.03.2023).
- Gogolin, Ingrid (2020): Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, Ingrid / Hansen, Antje / McMonagle, Sarah / Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden, 165-173.
- Grantfort, Christoph / Maahs, Ina-Maria (2023): Basiswissen: Scaffolding. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/230206_Basiswissen__Scaffolding.pdf (zuletzt aufgerufen: 02.03.2023).
- Großmann, Martina (2013): Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Regelunterricht der Grundschule: Deutsch – Mathematik – Sachunterricht. Stuttgart.
- Hasselhorn, Marcus / Gold, Andreas (2013): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart.
- Heilmann, Beatrix (2012): Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Stuttgart.
- Helmers, Hermann (1972): Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. Stuttgart.
- Heringer, Hans Jürgen (2004): Interkulturelle Kommunikation. Marburg.
- Hermann, Bea (2016): Entstehung eines Lehrwerks für die Grundschule: Kontext und Einflüsse, Produktion und Zulassung. In: Matthes, Eva / Schütze, Sylvia (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under Scrutiny. Bad Heilbrunn, 51-63.

- Hoffmann, Jeanette (2018): Interkulturalität. In: Boelmann, Jan Michael (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler, 89-109.
- Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt am Main.
- Holstein, Silke / Wildenauer-Józsa, Doris (2014): Wissenskonstruktion und Lernmotivation. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, 81-94.
- Hoppe, Henriette (2021): Das Sprachbuch. In: Lange, Günter / Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler, 151-176.
- Inckemann, Elke (2014): Wirken Individualisierung und Differenzierung? Interpretation ausgewählter Ergebnisse der Hattie-Studie. In: Die Grundschulzeitschrift (28/2014). Hannover, 20-23.
- Jeuk, Stefan (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart.
- Jeuk, Stefan (2018): Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In: Boelmann, Jan Michael (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler, 111-127.
- Juska-Bacher, Britta (2020): Kurze Geschichte der Lehrmittel für Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz. In: Schütze, Sylvia / Matthes, Eva (Hrsg.): Migration und Bildungsmedien. Migration and Educational Media. Bad Heilbrunn, 94-108.
- Kahlert, Joachim (2007): Ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen? Plädoyer für einen Abschied von unergiebigem Begriffen. <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didaktiker/kahlert/kahlert.pdf> (zuletzt aufgerufen: 18.10.2021).
- Kemper, Thomas (2010): Migrationshintergrund – eine Frage der Definition. In: Die deutsche Schule (04/2010). Münster, 315-326.
- Kleppin, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin / New York, 1059-1071.

- Knapp, Karlfried / Knapp-Potthoff, Annelie (1990): Interkulturelle Kommunikation. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (01/1990). Bochum, 62-93.
- Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (zuletzt aufgerufen: 11.10.2021).
- Kniffka, Gabriele / Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn.
- Koeppel, Rolf (2010): Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler.
- Krippendorff, Klaus (1980): Content Analysis. An introduction to its methodology. London.
- Krumm, Hans-Jürgen (2019): Bildungspolitische Perspektiven auf Mehrkulturalität. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen, 89-95.
- Leisen, Josef (2011): Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht. www.hss.de/download/111027_RM_Leisen.pdf (zuletzt aufgerufen: 29.11.2021).
- Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart.
- Leppek, Sabine (2002): Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern und anderen Lehrmitteln an staatlichen deutschen Schulen. Verfassungs- und verwaltungsrechtliche Grundfragen. Marburg.
- Lesch, Hans-Wolfgang (2003): Das Sprachbuch im Deutschunterricht. In: Lange, Günter / Neumann, Karl / Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundlagen Sprachdidaktik Mediendidaktik. Band 1. Baltmannsweiler, 124-143.
- Luchtenberg, Sigrid (2014): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, 107-117.
- Lutz, Stephanie (2017): Mathematikschulbücher im Förderschwerpunkt Lernen: Die Relevanz des Mathematikschulbuchs im Unterricht aus Sicht von Lehrkräften. Bad Heilbrunn.

- Maras, Rainer (2016a): Informationen zum Fach Deutsch. In: Maras, Rainer / Ametsbichler, Josef (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung in der Grundschule – ein Handbuch. Augsburg, 80-84.
- Maras, Rainer (2016b): Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit. In: Maras, Rainer / Ametsbichler, Josef (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung in der Grundschule – ein Handbuch. Augsburg, 324-327.
- Martinez, Hélène (2019): Sprachlernkompetenz und Mehrsprachigkeit. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen, 123-130.
- Martschinke, Sabine / Kammermeyer, Gisela / King, Monica (2012): Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen. Donauwörth.
- Matthes, Eva (2014): Aktuelle Tendenzen der Schulbuch- bzw. der Bildungsmedienforschung. In: Wrobel, Dieter / Müller, Astrid (Hrsg.): Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen. Bad Heilbrunn, 17-26.
- Matthes, Eva / Schütze, Sylvia (2014): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung – Einleitung. In: Knecht, Petr / Matthes, Eva / Schütze, Sylvia / Aamotsbakken, Bente (Hrsg.): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Bad Heilbrunn, 9-18.
- Mayring, Philipp (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Boehm, Andreas / Mengel, Andreas/Muhr, Thomas (Hrsg.): Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz, 159-175.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel.
- Menck, Peter (2014): Schulbuchforschung – Anmerkungen zu ihrer Methodik. In: Knecht, Petr / Matthes, Eva / Schütze, Sylvia / Aamotsbakken, Bente (Hrsg.): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Bad Heilbrunn, 333-343.
- Meyer, Hilbert (2003): Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. In: PÄDAGOGIK (10/2003). Weinheim, 36-43.
- Mietzel, Gerd (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen.

- Nezel, Ivo (1996): Problemformulierung des J.A. Comenius und die bildungskritische Sprache der Gegenwart. In: Golz, Reinhard / Korthaase, Werner / Schäfer, Erich (Hrsg.): Comenius und unsere Zeit. Hohengehren, 65-68.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (10/2007). Wiesbaden, 61-74.
- Nünning, Ansgar (2009): Vielfalt der Kulturbegriffe. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all> (zuletzt aufgerufen: 10.11.2021).
- Oomen-Welke (2020): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: Gogolin, Ingrid / Hansen, Antje / McMonagle, Sarah / Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden, 181 -188.
- Ossner, Jakob (2007): Grammatik in Schulbüchern. In: Köpcke, Klaus-Michael / Ziegler, Arne (Hrsg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen, 161-183.
- Ott, Christine (2016): Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung. Theoretische Grundlegung und historische Skizze. In: Matthes, Eva / Schütze, Sylvia (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under Scrutiny. Bad Heilbrunn, 31-50.
- Ott, Christine (2019): Das Deutschbuch als Forschungsgegenstand – eine Bestandsaufnahme. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes (03/2019). Göttingen, 292-312.
- Ott, Margarete (2014): DaZ als Integrationskonzept? Integrativer Deutschunterricht in Regelklassen. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, 200-214.
- Peuschel, Kristina / Burkard, Anne (2019): Sprachliche Bildung und DaZ in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Tübingen.
- Peuschel, Kristina (2020): Theorien sprachlicher Bildung in der heterogenen Schule. In: Harant, Martin / Thomas, Philipp / Küchler, Uwe (Hrsg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen, 423-434.

- Peyer, Ann (2015): Wünsche der Sprachdidaktik an die Schulbuchforschung. In: Kiesendahl, Jana / Ott, Christine (Hrsg.): Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven. Göttingen, 319-338.
- Pfaff, Harald (2006): Sprachunterricht und Sprachunterrichtswerke. In: Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Klotz, Peter / Ossner, Jakob / Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der Deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 2. Paderborn, 658-672.
- Piske, Thorsten / Steinlen, Anja (2019): Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance in der Grundschule. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen, 280-283.
- Radvan, Florian (2018): Bildungsmedien. In: Boelmann, Jan Michael (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler, 57-70.
- Rösch, Heidi (2001): Handreichung Deutsch als Zweitsprache. Berlin.
- Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin.
- Rösch, Heidi / Rotter, Daniela (2010): Formfokussierte Förderung in der Zweitsprache als Grundlage der BeFO-Interventionsstudie. In: Rost-Roth, Martina (Hrsg.): DaZ – Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg, 193-212.
- Rost-Roth, Martina (2001): Zweitspracherwerb als individueller Prozess IV: affektive Variablen. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache: Halbband 1. Berlin, 714-722.
- Schallenger, Ernst Horst (1976): Zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Schallenger, Ernst Horst (Hrsg.): Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Kastellaun, 3-12.
- Schneider, Wolfgang / Baumert, Jürgen / Becker-Mrotzek, Michael / Hasselhorn, Marcus / Kammermeyer, Gisela / Rauschenbach, Thomas / Roßbach, Hans-Günther / Roth, Hans-Joachim / Rothweiler, Monika / Stanat, Petra (2012): Expertise. Bildung durch Sprache und Schrift (BISS). Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. <https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf> (zuletzt aufgerufen: 25.07.2021).
- Schründer-Lenzen, Agi (2013): Schriftspracherwerb. Wiesbaden.

- Schulz von Thun Institut (o.J.): Das Kommunikationsquadrat. <https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-kommunikationsquadrat> (zuletzt aufgerufen: 24.11.2021).
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – Kommission für Statistik (2020): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2020. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2020_Anlagen.pdf (zuletzt aufgerufen: 08.09.2021).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2010): Sprachliche und kulturelle Vielfalt an bayerischen Schulen. https://www.isb.bayern.de/download/14401/schiff_web1.pdf (zuletzt aufgerufen: 09.03.2023).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2014): LehrplanPLUS Grundschule in Bayern. München.
- Stöber, Georg (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. <https://d-nb.info/10022.60256/34> (zuletzt aufgerufen: 22.04.2021).
- Tenorth, Heinz-Elmar / Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): BELTZ Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel.
- Totter, Alexandra / Häbig, Julia / Müller-Kuhn, Daniela / Zala-Mezö, Enikö (2020): Zwischen traditionellem Schulbuch und hybridem Lehrmittel. Bedingungen, Möglichkeiten und Herausforderungen von Lernen und Lehren in einer digitalen Welt. In: Rummler, Klaus / Koppel, Ilka / Aßmann, Sandra / Bettinger, Patrick / Wolf, Karsten (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 17: Lernen mit und über Medien in einer digitalen Welt. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.30.X> (zuletzt aufgerufen: 30.04.2021), 169-193.
- Ulrich, Winfried (1996): Verständlich, funktional, effektiv und motivierend! Typisierung und Beurteilung von Aufgabenstellungen im Sprachunterricht. In: Deutschunterricht (10/1996). Braunschweig, 546-555.
- Wendt, Peter (2010): Schulbuchzulassung: Verfahrensänderung oder Verzicht auf Zulassungsverfahren? In: Fuchs, Eckhardt / Kahlert, Joachim / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn, 83-96.
- Wiater, Werner (2003): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/5/file/Wiater_Schulbuch.pdf (zuletzt aufgerufen: 22.04.2021).

Wiater, Werner (2013): Schulbuch und digitale Medien. In: Matthes, Eva / Schütze, Sylvia / Wiater, Werner (Hrsg.): Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn, 17-25.

Wildemann, Anja / Bien-Miller, Lena / Akbulut, Muhammed (2020): Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. In: Gogolin, Ingrid / Hansen, Antje / McMonagle, Sarah / Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden, 119-123.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Analoge Schulbücher für den Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“ – Cornelsen Verlag (Berlin/München).....	49
Tabelle 2: Analoge Schulbücher für den Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“ – Ernst Klett Verlag (Stuttgart).....	50
Tabelle 3: Analoge Schulbücher für den Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“ – Mildenerger Verlag (Offenburg).....	50
Tabelle 4: Analoge Schulbücher für den Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“ – Westermann Bildungsmedien Verlag (Braunschweig).....	51
Tabelle 5: Digitale Schulbücher für den Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“ – Cornelsen Verlag (Berlin/München).....	52
Tabelle 6: Digitale Schulbücher für den Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“ – Ernst Klett Verlag (Stuttgart).....	52
Tabelle 7: Digitale Schulbücher für den Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“ – Westermann Bildungsmedien Verlag (Braunschweig).....	53
Tabelle 8: Lehrplanbezogene Inhalte ausgewählter bayerischer Sprachbuchreihen für die dritte und vierte Klasse der Grundschule	113
Tabelle 9: Ausgewählte analoge Schulbücher für den Lernbereich „Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren“	116
Tabelle 10: Fundstellen der inhaltlichen Schwerpunkte innerhalb der einzelnen Lehrwerke.....	122
Tabelle 11: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension Language Awareness.....	136
Tabelle 12: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension Scaffolding	137
Tabelle 13: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension Sprachhandeln	138

Tabelle 14: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen.....	140
Tabelle 15: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben	141
Tabelle 16: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension Lebensweltbezug	142
Tabelle 17: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension Handlungsorientierung	143
Tabelle 18: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension kulturelle Vielfalt.....	144
Tabelle 19: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension Mehrsprachigkeit.....	145
Tabelle 20: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension sinnvolles Üben	146
Tabelle 21: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension selbstständiges und kooperatives Lernen	147
Tabelle 22: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension Differenzierung und Individualisierung	148
Tabelle 23: Kodierleitfaden für die lernbereichsübergreifende Einschätzungsdimension Arbeiten in Sequenzen.....	150
Tabelle 24: Kodierleitfaden für die lernbereichsspezifische Einschätzungsdimension Kunst des „breaking down“	151
Tabelle 25: Kodierleitfaden für die lernbereichsspezifische Einschätzungsdimension pädagogische Grammatik	152
Tabelle 26: Kodierleitfaden für die lernbereichsspezifische Einschätzungsdimension Minimalgrammatik	153
Tabelle 27: Kodierleitfaden für die lernbereichsspezifische Einschätzungsdimension Übungsformen	155
Tabelle 28: Präzisierungen zur Fundstellenbezeichnung und -bearbeitung.....	160

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einschätzungsdimensionenübergreifende Häufigkeitsverteilung: Gesamtbewertung	167
Abbildung 2: Einschätzungsdimensionenübergreifende Häufigkeitsverteilung: Schulbuchreihenspezifische Bewertung	168
Abbildung 3: Einschätzungsdimensionenübergreifende Häufigkeitsverteilung: Bewertung gemäß der inhaltlichen Schwerpunktsetzung	169
Abbildung 4: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Kategoriale Gesamtbewertung	172
Abbildung 5: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Gesamtbewertung	174
Abbildung 6: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische kategoriale Bewertung – Sprachbewusstheit	175
Abbildung 7: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische kategoriale Bewertung - Integration	176
Abbildung 8: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische kategoriale Bewertung – Authentizität	177
Abbildung 9: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische kategoriale Bewertung - Interkulturalität	177
Abbildung 10: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische kategoriale Bewertung - Übung	178
Abbildung 11: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische kategoriale Bewertung - Grammatik	179
Abbildung 12: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Language Awareness	180
Abbildung 13: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Scaffolding	180
Abbildung 14: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Sprachhandeln	181
Abbildung 15: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen	182

Abbildung 16: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten.....	182
Abbildung 17: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Lebensweltbezug.....	183
Abbildung 18: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Handlungsorientierung.....	183
Abbildung 19: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Kulturelle Vielfalt	184
Abbildung 20: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Mehrsprachigkeit	185
Abbildung 21: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Sinnvolles Üben	185
Abbildung 22: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Selbstständiges und kooperatives Lernen	186
Abbildung 23: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Individualisierung und Differenzierung.....	186
Abbildung 24: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Arbeiten in Sequenzen	187
Abbildung 25: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Kunst des „breaking down“ .	187
Abbildung 26: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Pädagogische Grammatik	188
Abbildung 27: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Minimalgrammatik	188
Abbildung 28: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Schulbuchspezifische dimensionale Bewertung – Übungsformen.....	189
Abbildung 29: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Kategoriale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Sprachbewusstheit ..	191
Abbildung 30: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Kategoriale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Integration.....	192

Abbildung 31: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Kategoriale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Authentizität	192
Abbildung 32: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Kategoriale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Interkulturalität	193
Abbildung 33: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Kategoriale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Übung	194
Abbildung 34: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Kategoriale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Grammatik	194
Abbildung 35: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Language Awareness	195
Abbildung 36: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Scaffolding	196
Abbildung 37: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Sprachhandeln	197
Abbildung 38: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen.....	197
Abbildung 39: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten	198
Abbildung 40: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Lebensweltbezug.	199
Abbildung 41: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Handlungsorientierung	199
Abbildung 42: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Kulturelle Vielfalt	200
Abbildung 43: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Mehrsprachigkeit	201
Abbildung 44: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Sinnvolles Üben ..	201

Abbildung 45: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Selbstständiges und kooperatives Lernen	202
Abbildung 46: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Differenzierung und Individualisierung.....	203
Abbildung 47: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Arbeiten in Sequenzen.....	203
Abbildung 48: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Kunst des „breaking down“	204
Abbildung 49: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Pädagogische Grammatik.....	205
Abbildung 50: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Minimalgrammatik	205
Abbildung 51: Einschätzungsdimensionenspezifische Häufigkeitsverteilung: Dimensionale Bewertung nach inhaltlichem Schwerpunkt – Übungsformen.....	206

Anhang

Ergebnisse des Materialdurchlaufs

Übersicht 1: Ergebnisse zur Einschätzungsdimension Language Awareness

Fundstelle	Inhaltlicher Schwerpunkt	Kodierung
Einsterns Schwes- ter: Themenheft 1		
3	4	
21	Wortbedeutung verändern Wortart verändern	LA3
	21 Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LA2
	6 Nomen mit Wortbausteinen bilden	LA4
19	Wortfamilien	LA3
34	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LA3
	Verben: Zeitformen	
23	1. Vergangenheit	LA2
	17 2. Vergangenheit	LA4
	19 Zukunft	LA3
31	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LA3
12	Pronomen: Merkmale und Anwendung	LA2
22	Wortfelder	LA3
45-46	35 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LA1
39-41	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LA1
	33 Bindewörter	LA3
51	Sätze verändern (Umstellprobe)	LA2
	Satzglieder	
52-53	Subjekt und Prädikat	LA2
	49-50 Orts- und Zeitangabe	LA2
	51-52 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LA3
	10 Veränderung des Falls (bei Nomen)	LA3
Jo-Jo Sprachbuch		
3	4	
63	Wortbedeutung verändern Wortart verändern	LA3
19	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LA3
31	Nomen mit Wortbausteinen bilden	LA3
75	Wortfamilien	LA3
62	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LA2
	Verben: Zeitformen	
69	1. Vergangenheit	LA3
69	2. Vergangenheit	LA3
	37 Zukunft	LA3
	48 Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LA3
36	Pronomen: Merkmale und Anwendung	LA2
82	Wortfelder	LA3
48-49	57 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LA4
30	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LA2
	31 Bindewörter	LA3
42	Sätze verändern (Umstellprobe)	LA2
	Satzglieder	
56	Subjekt und Prädikat	LA3
	74 Orts- und Zeitangabe	LA2
	42 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LA2
	30 Veränderung des Falls (bei Nomen)	LA4
Mein Sprachbuch		
3	4	
18	Wortbedeutung verändern Wortart verändern	LA3
79	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LA3
47	Nomen mit Wortbausteinen bilden	LA3
25	Wortfamilien	LA3

24		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LA3
		Verben: Zeitformen	
29		1. Vergangenheit	LA4
40-41		2. Vergangenheit	LA3
	42-43	Zukunft	LA2
	68-70	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LA2
15		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LA3
55		Wortfelder	LA3
	72	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LA2
23, 48		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LA2
	98, 99	Bindewörter	LA2
70-71		Sätze verändern (Umstellprobe)	LA2
		Satzglieder	
77-78/ 84-85		Subjekt und Prädikat	LA3
	108-111	Orts- und Zeitangabe	LA2
	88-89	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LA2
	22-23	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LA2
Das Auer Sprach-			
buch			
3	4		
	51	Wortbedeutung verändern	LA3
		Wortart verändern	
80		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LA3
81		Nomen mit Wortbausteinen bilden	LA3
26		Wortfamilien	LA3
20		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LA3
		Verben: Zeitformen	
68-69		1. Vergangenheit	LA4
	15	2. Vergangenheit	LA3
	68	Zukunft	LA2
	50	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LA3
62		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LA2
33		Wortfelder	LA3
32	32	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LA2
15/ 38/ 51		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LA2
	21	Bindewörter	LA3
27		Sätze verändern (Umstellprobe)	LA2
		Satzglieder	
50/ 63		Subjekt und Prädikat	LA2
	69	Orts- und Zeitangabe	LA4
	39/ 45	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LA3
	81	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LA3
ABC der Tiere			
Sprachbuch			
3	4		
52		Wortbedeutung verändern	LA4
		Wortart verändern	
	29	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LA3
	10	Nomen mit Wortbausteinen bilden	LA3
30-31		Wortfamilien	LA3
53		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LA3
		Verben: Zeitformen	
38-39		1. Vergangenheit	LA2
86-87		2. Vergangenheit	LA2
	68	Zukunft	LA2
	30	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LA2
14		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LA2
41		Wortfelder	LA2
50-51	56-57	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LA1
22-23		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LA2

	111	Bindewörter	LA2
	32	Sätze verändern (Umstellprobe)	LA2
72-73/ 63		Satzglieder Subjekt und Prädikat	LA1
	44-45	Orts- und Zeitangabe	LA2
	58-59	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LA2
	78-79	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LA2
Kleeblatt Das Sprachbuch			
3	4		
113		Wortbedeutung verändern Wortart verändern	LA4
111		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LA4
107		Nomen mit Wortbausteinen bilden	LA3
128		Wortfamilien	LA4
	96	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen) Verben: Zeitformen	LA3
116		1. Vergangenheit	LA4
117		2. Vergangenheit	LA4
	109	Zukunft	LA3
	104	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LA3
119		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LA3
	106	Wortfelder	LA3
	119	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LA4
126		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LA3
	120	Bindewörter	LA4
120		Sätze verändern (Umstellprobe) Satzglieder	LA2
122- 123		Subjekt und Prädikat	LA3
	116/ 117	Orts- und Zeitangabe	LA2
	113	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LA4
	98-101	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LA3
Sprachsteine			
3	4		
98/ 127		Wortbedeutung verändern Wortart verändern	LA3
25/ 89		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LA3
	75/ 77	Nomen mit Wortbausteinen bilden	LA3
55/ 58		Wortfamilien	LA3
46/ 130		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen) Verben: Zeitformen	LA3
36/ 39		1. Vergangenheit	LA2
64/ 69		2. Vergangenheit	LA3
	72/ 76	Zukunft	LA3
75/ 78		Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LA2
15/ 130		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LA2
93/ 127		Wortfelder	LA2
34/ 38		Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LA2
14/ 128		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LA2
	43/ 47	Bindewörter	LA3
44/ 48		Sätze verändern (Umstellprobe) Satzglieder	LA3
54/ 58/ 65/ 68		Subjekt und Prädikat	LA2
103/ 88		Orts- und Zeitangabe	LA3
	52-53/ 56	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LA2
	32/ 36	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LA2

Quelle: Eigene Darstellung

Übersicht 2: Ergebnisse zur Einschätzungsdimension Scaffolding

Fundstelle	Inhaltlicher Schwerpunkt	Kodierung
Einsterns Schwester: Themenheft 1		
3	4	
21	Wortbedeutung verändern	SC2
	Wortart verändern	
	21 Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SC2
	6 Nomen mit Wortbausteinen bilden	SC3
19	Wortfamilien	SC3
34	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SC3
	Verben: Zeitformen	
23	1. Vergangenheit	SC3
	17 2. Vergangenheit	SC2
	19 Zukunft	SC2
31	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SC3
12	Pronomen: Merkmale und Anwendung	SC3
22	Wortfelder	SC1
45-46	35 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SC1
39-41	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SC2
	33 Bindewörter	SC3
51	Sätze verändern (Umstellprobe)	SC2
	Satzglieder	
52-53	Subjekt und Prädikat	SC2
	49-50 Orts- und Zeitangabe	SC2
	51-52 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SC2
	10 Veränderung des Falls (bei Nomen)	SC3
Jo-Jo Sprachbuch		
3	4	
63	Wortbedeutung verändern	SC3
	Wortart verändern	
19	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SC2
31	Nomen mit Wortbausteinen bilden	SC3
75	Wortfamilien	SC3
62	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SC3
	Verben: Zeitformen	
69	1. Vergangenheit	SC3
69	2. Vergangenheit	SC3
	37 Zukunft	SC3
	48 Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SC3
36	Pronomen: Merkmale und Anwendung	SC2
82	Wortfelder	SC2
48-49	57 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SC2
30	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SC2
	31 Bindewörter	SC2
42	Sätze verändern (Umstellprobe)	SC3
	Satzglieder	
56	Subjekt und Prädikat	SC3
	74 Orts- und Zeitangabe	SC1
	42 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SC3
	30 Veränderung des Falls (bei Nomen)	SC3
Mein Sprachbuch		
3	4	
18	Wortbedeutung verändern	SC2
	Wortart verändern	
79	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SC1
47	Nomen mit Wortbausteinen bilden	SC1
25	Wortfamilien	SC2
24	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SC2
	Verben: Zeitformen	
29	1. Vergangenheit	SC3
40-41	2. Vergangenheit	SC2

	42-43	Zukunft	SC2
	68-70	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SC1
15		Pronomen: Merkmale und Anwendung	SC1
55		Wortfelder	SC2
	72	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SC2
23, 48		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SC2
	98, 99	Bindewörter	SC1
70-71		Sätze verändern (Umstellprobe)	SC3
		Satzglieder	
77-78/ 84-85		Subjekt und Prädikat	SC1
	108-111	Orts- und Zeitangabe	SC1
	88-89	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SC2
	22-23	Veränderung des Falls (bei Nomen)	SC1
Das Auer Sprachbuch			
3	4		
	51	Wortbedeutung verändern	SC3
		Wortart verändern	
80		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SC3
81		Nomen mit Wortbausteinen bilden	SC2
26		Wortfamilien	SC3
20		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SC2
		Verben: Zeitformen	
68-69		1. Vergangenheit	SC2
	15	2. Vergangenheit	SC3
	68	Zukunft	SC3
	50	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SC3
62		Pronomen: Merkmale und Anwendung	SC2
33		Wortfelder	SC3
32	32	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SC1
15/ 38/ 51		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SC2
	21	Bindewörter	SC3
27		Sätze verändern (Umstellprobe)	SC2
		Satzglieder	
50/ 63		Subjekt und Prädikat	SC2
	69	Orts- und Zeitangabe	SC2
	39/ 45	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SC2
	81	Veränderung des Falls (bei Nomen)	SC3
ABC der Tiere Sprachbuch			
3	4		
52		Wortbedeutung verändern	SC2
		Wortart verändern	
	29	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SC2
	10	Nomen mit Wortbausteinen bilden	SC2
30-31		Wortfamilien	SC2
53		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SC2
		Verben: Zeitformen	
38-39		1. Vergangenheit	SC3
86-87		2. Vergangenheit	SC2
	68	Zukunft	SC2
	30	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SC2
14		Pronomen: Merkmale und Anwendung	SC2
41		Wortfelder	SC2
50-51	56-57	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SC1
22-23		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SC2
	111	Bindewörter	SC2
	32	Sätze verändern (Umstellprobe)	SC3
		Satzglieder	

72-73/ 63		Subjekt und Prädikat	SC1
	44-45	Orts- und Zeitangabe	SC2
	58-59	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SC2
	78-79	Veränderung des Falls (bei Nomen)	SC2
Kleeblatt Das Sprachbuch 3 4			
113		Wortbedeutung verändern	SC3
		Wortart verändern	
111		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SC3
107		Nomen mit Wortbausteinen bilden	SC3
128		Wortfamilien	SC2
	96	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SC3
		Verben: Zeitformen	
116		1. Vergangenheit	SC3
117		2. Vergangenheit	SC3
	109	Zukunft	SC3
	104	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SC2
119		Pronomen: Merkmale und Anwendung	SC3
	106	Wortfelder	SC2
	119	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SC3
126		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SC3
	120	Bindewörter	SC3
120		Sätze verändern (Umstellprobe)	SC3
		Satzglieder	
122- 123		Subjekt und Prädikat	SC3
	116/ 117	Orts- und Zeitangabe	SC2
	113	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SC2
	98-101	Veränderung des Falls (bei Nomen)	SC2
Sprachsteine 3 4			
98/ 127		Wortbedeutung verändern	SC1
		Wortart verändern	
25/ 89		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SC2
	75/ 77	Nomen mit Wortbausteinen bilden	SC2
55/ 58		Wortfamilien	SC1
46/ 130		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SC3
		Verben: Zeitformen	
36/ 39		1. Vergangenheit	SC2
64/ 69		2. Vergangenheit	SC2
	72/ 76	Zukunft	SC2
75/ 78		Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SC2
15/ 130		Pronomen: Merkmale und Anwendung	SC1
93/ 127		Wortfelder	SC2
34/ 38		Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SC1
14/ 128		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SC2
	43/ 47	Bindewörter	SC2
44/ 48		Sätze verändern (Umstellprobe)	SC2
		Satzglieder	
54/ 58/ 65/ 68		Subjekt und Prädikat	SC1
103/ 88		Orts- und Zeitangabe	SC3
	52-53/ 56	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SC2
	32/ 36	Veränderung des Falls (bei Nomen)	SC2

Quelle: Eigene Darstellung

Übersicht 3: Ergebnisse zur Einschätzungsdimension Sprachhandeln

Fundstelle	Inhaltlicher Schwerpunkt	Kodierung
Einsterns Schwester: Themenheft 1		
3	4	
21	Wortbedeutung verändern	SH3
	Wortart verändern	
	21 Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SH2
	6 Nomen mit Wortbausteinen bilden	SH3
19	Wortfamilien	SH3
34	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SH3
	Verben: Zeitformen	
23	1. Vergangenheit	SH2
	17 2. Vergangenheit	SH3
	19 Zukunft	SH3
31	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SH3
12	Pronomen: Merkmale und Anwendung	SH2
22	Wortfelder	SH2
45-46	35 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SH1
39-41	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SH2
	33 Bindewörter	SH3
51	Sätze verändern (Umstellprobe)	SH2
	Satzglieder	
52-53	Subjekt und Prädikat	SH2
	49-50 Orts- und Zeitangabe	SH2
	51-52 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SH2
	10 Veränderung des Falls (bei Nomen)	SH3
Jo-Jo Sprachbuch		
3	4	
63	Wortbedeutung verändern	SH3
	Wortart verändern	
19	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SH4
31	Nomen mit Wortbausteinen bilden	SH3
75	Wortfamilien	SH3
62	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SH2
	Verben: Zeitformen	
69	1. Vergangenheit	SH4
69	2. Vergangenheit	SH4
	37 Zukunft	SH3
	48 Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SH3
36	Pronomen: Merkmale und Anwendung	SH3
82	Wortfelder	SH3
48-49	57 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SH1
30	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SH2
	31 Bindewörter	SH3
42	Sätze verändern (Umstellprobe)	SH2
	Satzglieder	
56	Subjekt und Prädikat	SH3
	74 Orts- und Zeitangabe	SH2
	42 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SH2
	30 Veränderung des Falls (bei Nomen)	SH3
Mein Sprachbuch		
3	4	
18	Wortbedeutung verändern	SH3
	Wortart verändern	
79	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SH3
47	Nomen mit Wortbausteinen bilden	SH3
25	Wortfamilien	SH4
24	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SH4
	Verben: Zeitformen	
29	1. Vergangenheit	SH4
40-41	2. Vergangenheit	SH3

	42-43	Zukunft	SH2
	68-70	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SH1
15		Pronomen: Merkmale und Anwendung	SH3
55		Wortfelder	SH3
	72	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SH2
23, 48		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SH2
	98, 99	Bindewörter	SH2
70-71		Sätze verändern (Umstellprobe)	SH3
		Satzglieder	
77-78/ 84-85		Subjekt und Prädikat	SH2
	108-111	Orts- und Zeitangabe	SH2
	88-89	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SH2
	22-23	Veränderung des Falls (bei Nomen)	SH2
Das Auer Sprach-			
buch			
3	4		
	51	Wortbedeutung verändern	SH3
		Wortart verändern	
80		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SH4
81		Nomen mit Wortbausteinen bilden	SH4
26		Wortfamilien	SH4
20		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SH4
		Verben: Zeitformen	
68-69		1. Vergangenheit	SH4
	15	2. Vergangenheit	SH4
	68	Zukunft	SH3
	50	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SH3
62		Pronomen: Merkmale und Anwendung	SH3
33		Wortfelder	SH4
32	32	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SH2
15/ 38/ 51		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SH2
	21	Bindewörter	SH3
27		Sätze verändern (Umstellprobe)	SH4
		Satzglieder	
50/ 63		Subjekt und Prädikat	SH4
	69	Orts- und Zeitangabe	SH3
	39/ 45	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SH3
	81	Veränderung des Falls (bei Nomen)	SH3
ABC der Tiere			
Sprachbuch			
3	4		
52		Wortbedeutung verändern	SH3
		Wortart verändern	
	29	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SH3
	10	Nomen mit Wortbausteinen bilden	SH3
30-31		Wortfamilien	SH2
53		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SH3
		Verben: Zeitformen	
38-39		1. Vergangenheit	SH2
86-87		2. Vergangenheit	SH2
	68	Zukunft	SH2
	30	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SH2
14		Pronomen: Merkmale und Anwendung	SH2
41		Wortfelder	SH2
50-51	56-57	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SH1
22-23		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SH1
	111	Bindewörter	SH2
	32	Sätze verändern (Umstellprobe)	SH2
		Satzglieder	

72-73/ 63		Subjekt und Prädikat	SH2
	44-45	Orts- und Zeitangabe	SH1
	58-59	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SH2
	78-79	Veränderung des Falls (bei Nomen)	SH2
Kleeblatt Das Sprachbuch 3 4			
113		Wortbedeutung verändern	SH3
		Wortart verändern	
111		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SH4
107		Nomen mit Wortbausteinen bilden	SH3
128		Wortfamilien	SH3
	96	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SH3
		Verben: Zeitformen	
116		1. Vergangenheit	SH3
117		2. Vergangenheit	SH3
	109	Zukunft	SH3
	104	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SH2
119		Pronomen: Merkmale und Anwendung	SH3
	106	Wortfelder	SH2
	119	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SH3
126		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SH1
	120	Bindewörter	SH2
120		Sätze verändern (Umstellprobe)	SH2
		Satzglieder	
122- 123		Subjekt und Prädikat	SH3
	116/ 117	Orts- und Zeitangabe	SH2
	113	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SH3
	98-101	Veränderung des Falls (bei Nomen)	SH2
Sprachsteine 3 4			
98/ 127		Wortbedeutung verändern	SH3
		Wortart verändern	
25/ 89		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SH3
	75/ 77	Nomen mit Wortbausteinen bilden	SH3
55/ 58		Wortfamilien	SH2
46/ 130		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SH3
		Verben: Zeitformen	
36/ 39		1. Vergangenheit	SH2
64/ 69		2. Vergangenheit	SH3
	72/ 76	Zukunft	SH3
75/ 78		Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SH3
15/ 130		Pronomen: Merkmale und Anwendung	SH2
93/ 127		Wortfelder	SH2
34/ 38		Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SH2
14/ 128		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SH2
	43/ 47	Bindewörter	SH3
44/ 48		Sätze verändern (Umstellprobe)	SH2
		Satzglieder	
54/ 58/ 65/ 68		Subjekt und Prädikat	SH2
103/ 88		Orts- und Zeitangabe	SH2
	52-53/ 56	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SH2
	32/ 36	Veränderung des Falls (bei Nomen)	SH2

Quelle: Eigene Darstellung

Übersicht 4: Ergebnisse zur Einschätzungsdimension ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen

Fundstelle	Inhaltlicher Schwerpunkt	Kodierung
Einsterns Schwester: Themenheft 1		
3	4	
21	Wortbedeutung verändern	LS3
	Wortart verändern	
	21 Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LS3
	6 Nomen mit Wortbausteinen bilden	LS4
19	Wortfamilien	LS3
34	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LS2
	Verben: Zeitformen	
23	1. Vergangenheit	LS3
	17 2. Vergangenheit	LS3
	19 Zukunft	LS3
31	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LS3
12	Pronomen: Merkmale und Anwendung	LS3
22	Wortfelder	LS3
45-46	35 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LS1
39-41	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LS2
	33 Bindewörter	LS3
51	Sätze verändern (Umstellprobe)	LS3
	Satzglieder	
52-53	Subjekt und Prädikat	LS3
	49-50 Orts- und Zeitangabe	LS2
	51-52 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LS2
	10 Veränderung des Falls (bei Nomen)	LS4
Jo-Jo Sprachbuch		
3	4	
63	Wortbedeutung verändern	LS4
	Wortart verändern	
19	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LS3
31	Nomen mit Wortbausteinen bilden	LS3
75	Wortfamilien	LS4
62	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LS3
	Verben: Zeitformen	
69	1. Vergangenheit	LS3
69	2. Vergangenheit	LS3
	37 Zukunft	LS3
	48 Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LS3
36	Pronomen: Merkmale und Anwendung	LS3
82	Wortfelder	LS4
48-49	57 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LS2
30	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LS3
	31 Bindewörter	LS3
42	Sätze verändern (Umstellprobe)	LS3
	Satzglieder	
56	Subjekt und Prädikat	LS3
	74 Orts- und Zeitangabe	LS3
	42 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LS3
	30 Veränderung des Falls (bei Nomen)	LS3
Mein Sprachbuch		
3	4	
18	Wortbedeutung verändern	LS4
	Wortart verändern	
79	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LS3
47	Nomen mit Wortbausteinen bilden	LS3
25	Wortfamilien	LS4
24	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LS2
	Verben: Zeitformen	
29	1. Vergangenheit	LS3
40-41	2. Vergangenheit	LS3

	42-43	Zukunft	LS2
	68-70	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LS2
15		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LS3
55		Wortfelder	LS3
	72	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LS3
23, 48		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LS2
	98, 99	Bindewörter	LS3
70-71		Sätze verändern (Umstellprobe)	LS2
		Satzglieder	
77-78/ 84-85		Subjekt und Prädikat	LS2
	108-111	Orts- und Zeitangabe	LS2
	88-89	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LS3
	22-23	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LS3
Das Auer Sprachbuch			
3	4		
	51	Wortbedeutung verändern	LS3
		Wortart verändern	
80		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LS3
81		Nomen mit Wortbausteinen bilden	LS3
26		Wortfamilien	LS3
20		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LS3
		Verben: Zeitformen	
68-69		1. Vergangenheit	LS4
	15	2. Vergangenheit	LS4
	68	Zukunft	LS3
	50	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LS3
62		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LS3
33		Wortfelder	LS4
32	32	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LS1
15/ 38/ 51		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LS1
	21	Bindewörter	LS3
27		Sätze verändern (Umstellprobe)	LS3
		Satzglieder	
50/ 63		Subjekt und Prädikat	LS2
	69	Orts- und Zeitangabe	LS3
	39/ 45	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LS2
	81	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LS3
ABC der Tiere Sprachbuch			
3	4		
52		Wortbedeutung verändern	LS3
		Wortart verändern	
	29	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LS3
	10	Nomen mit Wortbausteinen bilden	LS3
30-31		Wortfamilien	LS2
53		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LS3
		Verben: Zeitformen	
38-39		1. Vergangenheit	LS3
86-87		2. Vergangenheit	LS3
	68	Zukunft	LS3
	30	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LS3
14		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LS2
41		Wortfelder	LS3
50-51	56-57	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LS1
22-23		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LS2
	111	Bindewörter	LS3
	32	Sätze verändern (Umstellprobe)	LS2
		Satzglieder	

72-73/ 63		Subjekt und Prädikat	LS2
	44-45	Orts- und Zeitangabe	LS3
	58-59	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LS2
	78-79	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LS3
Kleeblatt Das Sprachbuch 3 4			
113		Wortbedeutung verändern	LS3
		Wortart verändern	
111		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LS4
107		Nomen mit Wortbausteinen bilden	LS4
128		Wortfamilien	LS3
	96	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LS3
		Verben: Zeitformen	
116		1. Vergangenheit	LS4
117		2. Vergangenheit	LS3
	109	Zukunft	LS4
	104	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LS3
119		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LS4
	106	Wortfelder	LS3
	119	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LS3
126		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LS3
	120	Bindewörter	LS3
120		Sätze verändern (Umstellprobe)	LS3
		Satzglieder	
122- 123		Subjekt und Prädikat	LS2
	116/ 117	Orts- und Zeitangabe	LS2
	113	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LS3
	98-101	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LS2
Sprachsteine 3 4			
98/ 127		Wortbedeutung verändern	LS3
		Wortart verändern	
25/ 89		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LS3
	75/ 77	Nomen mit Wortbausteinen bilden	LS3
55/ 58		Wortfamilien	LS3
46/ 130		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LS3
		Verben: Zeitformen	
36/ 39		1. Vergangenheit	LS3
64/ 69		2. Vergangenheit	LS4
	72/ 76	Zukunft	LS3
75/ 78		Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LS4
15/ 130		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LS3
93/ 127		Wortfelder	LS2
34/ 38		Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LS2
14/ 128		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LS2
	43/ 47	Bindewörter	LS3
44/ 48		Sätze verändern (Umstellprobe)	LS2
		Satzglieder	
54/ 58/ 65/ 68		Subjekt und Prädikat	LS2
103/ 88		Orts- und Zeitangabe	LS3
	52-53/ 56	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LS3
	32/ 36	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LS3

Quelle: Eigene Darstellung

Übersicht 5: Ergebnisse zur Einschätzungsdimension Zusammenhang der einzelnen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben

Fundstelle	Inhaltlicher Schwerpunkt	Kodierung
Einsterns Schwester: Themenheft 1		
3	4	
21	Wortbedeutung verändern	ZF1
	Wortart verändern	
	21 Adjektive mit Wortbausteinen bilden	ZF1
	6 Nomen mit Wortbausteinen bilden	ZF3
19	Wortfamilien	ZF1
34	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	ZF1
	Verben: Zeitformen	
23	1. Vergangenheit	ZF1
	17 2. Vergangenheit	ZF1
	19 Zukunft	ZF1
31	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	ZF1
12	Pronomen: Merkmale und Anwendung	ZF1
22	Wortfelder	ZF1
45-46	35 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	ZF1
39-41	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	ZF1
	33 Bindewörter	ZF1
51	Sätze verändern (Umstellprobe)	ZF1
	Satzglieder	
52-53	Subjekt und Prädikat	ZF1
	49-50 Orts- und Zeitangabe	ZF1
	51-52 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	ZF1
	10 Veränderung des Falls (bei Nomen)	ZF3
Jo-Jo Sprachbuch		
3	4	
63	Wortbedeutung verändern	ZF3
	Wortart verändern	
19	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	ZF1
31	Nomen mit Wortbausteinen bilden	ZF1
75	Wortfamilien	ZF3
62	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	ZF1
	Verben: Zeitformen	
69	1. Vergangenheit	ZF1
69	2. Vergangenheit	ZF1
	37 Zukunft	ZF1
	48 Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	ZF1
36	Pronomen: Merkmale und Anwendung	ZF1
82	Wortfelder	ZF3
48-49	57 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	ZF1
30	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	ZF1
	31 Bindewörter	ZF1
42	Sätze verändern (Umstellprobe)	ZF1
	Satzglieder	
56	Subjekt und Prädikat	ZF1
	74 Orts- und Zeitangabe	ZF1
	42 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	ZF1
	30 Veränderung des Falls (bei Nomen)	ZF1
Mein Sprachbuch		
3	4	
18	Wortbedeutung verändern	ZF3
	Wortart verändern	
79	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	ZF3
47	Nomen mit Wortbausteinen bilden	ZF1
25	Wortfamilien	ZF3
24	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	ZF3
	Verben: Zeitformen	
29	1. Vergangenheit	ZF1

40-41		2. Vergangenheit	ZF1
	42-43	Zukunft	ZF1
	68-70	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	ZF1
15		Pronomen: Merkmale und Anwendung	ZF1
55		Wortfelder	ZF1
	72	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	ZF1
23, 48		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	ZF1
	98, 99	Bindewörter	ZF1
70-71		Sätze verändern (Umstellprobe)	ZF1
		Satzglieder	
77-78/ 84-85		Subjekt und Prädikat	ZF1
	108-111	Orts- und Zeitangabe	ZF1
	88-89	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	ZF1
	22-23	Veränderung des Falls (bei Nomen)	ZF1
Das Auer Sprachbuch			
3	4		
	51	Wortbedeutung verändern	ZF1
		Wortart verändern	
80		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	ZF3
81		Nomen mit Wortbausteinen bilden	ZF3
26		Wortfamilien	ZF3
20		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	ZF3
		Verben: Zeitformen	
68-69		1. Vergangenheit	ZF3
	15	2. Vergangenheit	ZF3
	68	Zukunft	ZF1
	50	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	ZF3
62		Pronomen: Merkmale und Anwendung	ZF3
33		Wortfelder	ZF3
32	32	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	ZF1
15/ 38/ 51		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	ZF1
	21	Bindewörter	ZF3
27		Sätze verändern (Umstellprobe)	ZF3
		Satzglieder	
50/ 63		Subjekt und Prädikat	ZF3
	69	Orts- und Zeitangabe	ZF3
	39/ 45	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	ZF3
	81	Veränderung des Falls (bei Nomen)	ZF1
ABC der Tiere Sprachbuch			
3	4		
52		Wortbedeutung verändern	ZF1
		Wortart verändern	
	29	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	ZF1
	10	Nomen mit Wortbausteinen bilden	ZF1
30-31		Wortfamilien	ZF1
53		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	ZF1
		Verben: Zeitformen	
38-39		1. Vergangenheit	ZF1
86-87		2. Vergangenheit	ZF1
	68	Zukunft	ZF1
	30	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	ZF1
14		Pronomen: Merkmale und Anwendung	ZF1
41		Wortfelder	ZF1
50-51	56-57	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	ZF1
22-23		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	ZF1
	111	Bindewörter	ZF1
	32	Sätze verändern (Umstellprobe)	ZF1
		Satzglieder	

72-73/ 63		Subjekt und Prädikat	ZF1
	44-45	Orts- und Zeitangabe	ZF1
	58-59	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	ZF1
	78-79	Veränderung des Falls (bei Nomen)	ZF1
Kleeblatt Das Sprachbuch 3 4			
113		Wortbedeutung verändern	ZF1
		Wortart verändern	
111		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	ZF3
107		Nomen mit Wortbausteinen bilden	ZF1
128		Wortfamilien	ZF1
	96	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	ZF3
		Verben: Zeitformen	
116		1. Vergangenheit	ZF3
117		2. Vergangenheit	ZF1
	109	Zukunft	ZF3
	104	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	ZF1
119		Pronomen: Merkmale und Anwendung	ZF3
	106	Wortfelder	ZF1
	119	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	ZF1
126		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	ZF1
	120	Bindewörter	ZF1
120		Sätze verändern (Umstellprobe)	ZF1
		Satzglieder	
122- 123		Subjekt und Prädikat	ZF3
	116/ 117	Orts- und Zeitangabe	ZF1
	113	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	ZF1
	98-101	Veränderung des Falls (bei Nomen)	ZF1
Sprachsteine 3 4			
98/ 127		Wortbedeutung verändern	ZF1
		Wortart verändern	
25/ 89		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	ZF1
	75/ 77	Nomen mit Wortbausteinen bilden	ZF1
55/ 58		Wortfamilien	ZF1
46/ 130		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	ZF1
		Verben: Zeitformen	
36/ 39		1. Vergangenheit	ZF1
64/ 69		2. Vergangenheit	ZF3
	72/ 76	Zukunft	ZF1
75/ 78		Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	ZF3
15/ 130		Pronomen: Merkmale und Anwendung	ZF1
93/ 127		Wortfelder	ZF1
34/ 38		Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	ZF1
14/ 128		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	ZF1
	43/ 47	Bindewörter	ZF1
44/ 48		Sätze verändern (Umstellprobe)	ZF1
		Satzglieder	
54/ 58/ 65/ 68		Subjekt und Prädikat	ZF1
103/ 88		Orts- und Zeitangabe	ZF1
	52-53/ 56	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	ZF1
	32/ 36	Veränderung des Falls (bei Nomen)	ZF1

Quelle: Eigene Darstellung

Übersicht 6: Ergebnisse zur Einschätzungsdimension Lebensweltbezug

Fundstelle	Inhaltlicher Schwerpunkt	Kodierung
Einsterns Schwester: Themenheft 1		
3	4	
21	Wortbedeutung verändern	LW4
	Wortart verändern	
	21 Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LW4
	6 Nomen mit Wortbausteinen bilden	LW4
19	Wortfamilien	LW4
34	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LW4
	Verben: Zeitformen	
23	1. Vergangenheit	LW4
	17 2. Vergangenheit	LW4
	19 Zukunft	LW4
31	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LW4
12	Pronomen: Merkmale und Anwendung	LW4
22	Wortfelder	LW3
45-46	35 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LW1
39-41	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LW2
	33 Bindewörter	LW4
51	Sätze verändern (Umstellprobe)	LW4
	Satzglieder	
52-53	Subjekt und Prädikat	LW2
	49-50 Orts- und Zeitangabe	LW2
	51-52 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LW1
	10 Veränderung des Falls (bei Nomen)	LW4
Jo-Jo Sprachbuch		
3	4	
63	Wortbedeutung verändern	LW4
	Wortart verändern	
19	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LW3
31	Nomen mit Wortbausteinen bilden	LW4
75	Wortfamilien	LW4
62	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LW3
	Verben: Zeitformen	
69	1. Vergangenheit	LW3
69	2. Vergangenheit	LW3
	37 Zukunft	LW4
	48 Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LW4
36	Pronomen: Merkmale und Anwendung	LW3
82	Wortfelder	LW4
48-49	57 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LW1
30	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LW3
	31 Bindewörter	LW3
42	Sätze verändern (Umstellprobe)	LW3
	Satzglieder	
56	Subjekt und Prädikat	LW3
	74 Orts- und Zeitangabe	LW4
	42 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LW4
	30 Veränderung des Falls (bei Nomen)	LW3
Mein Sprachbuch		
3	4	
18	Wortbedeutung verändern	LW4
	Wortart verändern	
79	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LW3
47	Nomen mit Wortbausteinen bilden	LW4
25	Wortfamilien	LW3
24	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LW3
	Verben: Zeitformen	
29	1. Vergangenheit	LW3
40-41	2. Vergangenheit	LW3

	42-43	Zukunft	LW2
	68-70	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LW1
15		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LW2
55		Wortfelder	LW2
	72	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LW2
23, 48		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LW1
	98, 99	Bindewörter	LW2
70-71		Sätze verändern (Umstellprobe)	LW2
		Satzglieder	
77-78/ 84-85		Subjekt und Prädikat	LW1
	108-111	Orts- und Zeitangabe	LW1
	88-89	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LW2
	22-23	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LW2
Das Auer Sprach-			
buch			
3	4		
	51	Wortbedeutung verändern	LW3
		Wortart verändern	
80		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LW3
81		Nomen mit Wortbausteinen bilden	LW3
26		Wortfamilien	LW3
20		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LW2
		Verben: Zeitformen	
68-69		1. Vergangenheit	LW3
	15	2. Vergangenheit	LW3
	68	Zukunft	LW2
	50	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LW2
62		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LW2
33		Wortfelder	LW4
32	32	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LW1
15/ 38/ 51		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LW1
	21	Bindewörter	LW3
27		Sätze verändern (Umstellprobe)	LW3
		Satzglieder	
50/ 63		Subjekt und Prädikat	LW1
	69	Orts- und Zeitangabe	LW4
	39/ 45	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LW2
	81	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LW4
ABC der Tiere			
Sprachbuch			
3	4		
52		Wortbedeutung verändern	LW3
		Wortart verändern	
	29	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LW3
	10	Nomen mit Wortbausteinen bilden	LW4
30-31		Wortfamilien	LW2
53		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LW4
		Verben: Zeitformen	
38-39		1. Vergangenheit	LW3
86-87		2. Vergangenheit	LW3
	68	Zukunft	LW2
	30	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LW4
14		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LW2
41		Wortfelder	LW4
50-51	56-57	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LW1
22-23		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LW1
	111	Bindewörter	LW4
	32	Sätze verändern (Umstellprobe)	LW3
		Satzglieder	

72-73/ 63		Subjekt und Prädikat	LW1
	44-45	Orts- und Zeitangabe	LW2
	58-59	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LW2
	78-79	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LW4
Kleeblatt Das Sprachbuch 3 4			
113		Wortbedeutung verändern	LW3
		Wortart verändern	
111		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LW3
107		Nomen mit Wortbausteinen bilden	LW4
128		Wortfamilien	LW4
	96	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LW4
		Verben: Zeitformen	
116		1. Vergangenheit	LW2
117		2. Vergangenheit	LW3
	109	Zukunft	LW2
	104	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LW3
119		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LW3
	106	Wortfelder	LW3
	119	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LW3
126		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LW2
	120	Bindewörter	LW4
120		Sätze verändern (Umstellprobe)	LW4
		Satzglieder	
122- 123		Subjekt und Prädikat	LW1
	116/ 117	Orts- und Zeitangabe	LW1
	113	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LW3
	98-101	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LW1
Sprachsteine 3 4			
98/ 127		Wortbedeutung verändern	LW4
		Wortart verändern	
25/ 89		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LW4
	75/ 77	Nomen mit Wortbausteinen bilden	LW4
55/ 58		Wortfamilien	LW3
46/ 130		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LW4
		Verben: Zeitformen	
36/ 39		1. Vergangenheit	LW2
64/ 69		2. Vergangenheit	LW3
	72/ 76	Zukunft	LW3
75/ 78		Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LW3
15/ 130		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LW3
93/ 127		Wortfelder	LW3
34/ 38		Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LW2
14/ 128		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LW2
	43/ 47	Bindewörter	LW2
44/ 48		Sätze verändern (Umstellprobe)	LW4
		Satzglieder	
54/ 58/ 65/ 68		Subjekt und Prädikat	LW2
103/ 88		Orts- und Zeitangabe	LW4
	52-53/ 56	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LW1
	32/ 36	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LW3

Quelle: Eigene Darstellung

Übersicht 7: Ergebnisse zur Einschätzungsdimension Handlungsorientierung

Fundstelle	Inhaltlicher Schwerpunkt	Kodierung
Einsterns Schwester: Themenheft 1		
3	4	
21	Wortbedeutung verändern	HO4
	Wortart verändern	
	21 Adjektive mit Wortbausteinen bilden	HO2
	6 Nomen mit Wortbausteinen bilden	HO4
19	Wortfamilien	HO4
34	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	HO4
	Verben: Zeitformen	
23	1. Vergangenheit	HO3
	17 2. Vergangenheit	HO4
	19 Zukunft	HO2
31	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	HO4
12	Pronomen: Merkmale und Anwendung	HO1
22	Wortfelder	HO1
45-46	35 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	HO1
39-41	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	HO2
	33 Bindewörter	HO4
51	Sätze verändern (Umstellprobe)	HO2
	Satzglieder	
52-53	Subjekt und Prädikat	HO2
	49-50 Orts- und Zeitangabe	HO3
	51-52 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	HO3
	10 Veränderung des Falls (bei Nomen)	HO4
Jo-Jo Sprachbuch		
3	4	
63	Wortbedeutung verändern	HO4
	Wortart verändern	
19	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	HO4
31	Nomen mit Wortbausteinen bilden	HO3
75	Wortfamilien	HO5
62	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	HO3
	Verben: Zeitformen	
69	1. Vergangenheit	HO4
69	2. Vergangenheit	HO4
	37 Zukunft	HO4
	48 Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	HO4
36	Pronomen: Merkmale und Anwendung	HO2
82	Wortfelder	HO5
48-49	57 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	HO1
30	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	HO2
	31 Bindewörter	HO4
42	Sätze verändern (Umstellprobe)	HO3
	Satzglieder	
56	Subjekt und Prädikat	HO4
	74 Orts- und Zeitangabe	HO3
	42 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	HO3
	30 Veränderung des Falls (bei Nomen)	HO4
Mein Sprachbuch		
3	4	
18	Wortbedeutung verändern	HO4
	Wortart verändern	
79	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	HO2
47	Nomen mit Wortbausteinen bilden	HO2
25	Wortfamilien	HO4
24	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	HO3
	Verben: Zeitformen	
29	1. Vergangenheit	HO4
40-41	2. Vergangenheit	HO3

	42-43	Zukunft	HO2
	68-70	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	HO1
15		Pronomen: Merkmale und Anwendung	HO2
55		Wortfelder	HO2
	72	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	HO2
23, 48		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	HO1
	98, 99	Bindewörter	HO1
70-71		Sätze verändern (Umstellprobe)	HO2
		Satzglieder	
77-78/ 84-85		Subjekt und Prädikat	HO2
	108-111	Orts- und Zeitangabe	HO3
	88-89	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	HO1
	22-23	Veränderung des Falls (bei Nomen)	HO2
Das Auer Sprachbuch			
3	4		
	51	Wortbedeutung verändern	HO4
		Wortart verändern	
80		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	HO5
81		Nomen mit Wortbausteinen bilden	HO5
26		Wortfamilien	HO5
20		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	HO4
		Verben: Zeitformen	
68-69		1. Vergangenheit	HO4
	15	2. Vergangenheit	HO5
	68	Zukunft	HO2
	50	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	HO5
62		Pronomen: Merkmale und Anwendung	HO4
33		Wortfelder	HO4
32	32	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	HO2
15/ 38/ 51		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	HO2
	21	Bindewörter	HO4
27		Sätze verändern (Umstellprobe)	HO3
		Satzglieder	
50/ 63		Subjekt und Prädikat	HO5
	69	Orts- und Zeitangabe	HO5
	39/ 45	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	HO5
	81	Veränderung des Falls (bei Nomen)	HO4
ABC der Tiere Sprachbuch			
3	4		
52		Wortbedeutung verändern	HO4
		Wortart verändern	
	29	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	HO4
	10	Nomen mit Wortbausteinen bilden	HO4
30-31		Wortfamilien	HO2
53		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	HO3
		Verben: Zeitformen	
38-39		1. Vergangenheit	HO2
86-87		2. Vergangenheit	HO2
	68	Zukunft	HO2
	30	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	HO2
14		Pronomen: Merkmale und Anwendung	HO2
41		Wortfelder	HO1
50-51	56-57	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	HO1
22-23		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	HO1
	111	Bindewörter	HO3
	32	Sätze verändern (Umstellprobe)	HO3
		Satzglieder	

72-73/ 63		Subjekt und Prädikat	HO1
	44-45	Orts- und Zeitangabe	HO2
	58-59	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	HO2
	78-79	Veränderung des Falls (bei Nomen)	HO2
Kleeblatt Das Sprachbuch 3 4			
113		Wortbedeutung verändern	HO4
		Wortart verändern	
111		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	HO5
107		Nomen mit Wortbausteinen bilden	HO4
128		Wortfamilien	HO3
	96	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	HO4
		Verben: Zeitformen	
116		1. Vergangenheit	HO5
117		2. Vergangenheit	HO4
	109	Zukunft	HO4
	104	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	HO3
119		Pronomen: Merkmale und Anwendung	HO5
	106	Wortfelder	HO3
	119	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	HO4
126		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	HO2
	120	Bindewörter	HO3
120		Sätze verändern (Umstellprobe)	HO1
		Satzglieder	
122- 123		Subjekt und Prädikat	HO5
	116/ 117	Orts- und Zeitangabe	HO3
	113	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	HO4
	98-101	Veränderung des Falls (bei Nomen)	HO3
Sprachsteine 3 4			
98/ 127		Wortbedeutung verändern	HO2
		Wortart verändern	
25/ 89		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	HO2
	75/ 77	Nomen mit Wortbausteinen bilden	HO2
55/ 58		Wortfamilien	HO2
46/ 130		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	HO3
		Verben: Zeitformen	
36/ 39		1. Vergangenheit	HO2
64/ 69		2. Vergangenheit	HO3
	72/ 76	Zukunft	HO3
75/ 78		Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	HO2
15/ 130		Pronomen: Merkmale und Anwendung	HO3
93/ 127		Wortfelder	HO2
34/ 38		Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	HO1
14/ 128		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	HO2
	43/ 47	Bindewörter	HO3
44/ 48		Sätze verändern (Umstellprobe)	HO3
		Satzglieder	
54/ 58/ 65/ 68		Subjekt und Prädikat	HO1
103/ 88		Orts- und Zeitangabe	HO2
	52-53/ 56	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	HO2
	32/ 36	Veränderung des Falls (bei Nomen)	HO1

Quelle: Eigene Darstellung

Übersicht 8: Ergebnisse zur Einschätzungsdimension kulturelle Vielfalt

Fundstelle	Inhaltlicher Schwerpunkt	Kodierung
Einsterns Schwester: Themenheft 1		
3	4	
21	Wortbedeutung verändern	KV4
	Wortart verändern	
	21 Adjektive mit Wortbausteinen bilden	KV4
	6 Nomen mit Wortbausteinen bilden	KV5
19	Wortfamilien	KV5
34	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	KV4
	Verben: Zeitformen	
23	1. Vergangenheit	KV5
	17 2. Vergangenheit	KV3
	19 Zukunft	KV4
31	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	KV5
12	Pronomen: Merkmale und Anwendung	KV5
22	Wortfelder	KV5
45-46	35 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	KV2
39-41	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	KV4
	33 Bindewörter	KV4
51	Sätze verändern (Umstellprobe)	KV5
	Satzglieder	
52-53	Subjekt und Prädikat	KV2
	49-50 Orts- und Zeitangabe	KV3
	51-52 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	KV5
	10 Veränderung des Falls (bei Nomen)	KV5
Jo-Jo Sprachbuch		
3	4	
63	Wortbedeutung verändern	KV2
	Wortart verändern	
19	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	KV5
31	Nomen mit Wortbausteinen bilden	KV4
75	Wortfamilien	KV4
62	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	KV5
	Verben: Zeitformen	
69	1. Vergangenheit	KV4
69	2. Vergangenheit	KV4
	37 Zukunft	KV4
	48 Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	KV4
36	Pronomen: Merkmale und Anwendung	KV5
82	Wortfelder	KV4
48-49	57 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	KV2
30	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	KV4
	31 Bindewörter	KV3
42	Sätze verändern (Umstellprobe)	KV5
	Satzglieder	
56	Subjekt und Prädikat	KV5
	74 Orts- und Zeitangabe	KV4
	42 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	KV5
	30 Veränderung des Falls (bei Nomen)	KV4
Mein Sprachbuch		
3	4	
18	Wortbedeutung verändern	KV5
	Wortart verändern	
79	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	KV5
47	Nomen mit Wortbausteinen bilden	KV5
25	Wortfamilien	KV5
24	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	KV4
	Verben: Zeitformen	
29	1. Vergangenheit	KV5
40-41	2. Vergangenheit	KV3

	42-43	Zukunft	KV4
	68-70	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	KV2
15		Pronomen: Merkmale und Anwendung	KV4
55		Wortfelder	KV4
	72	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	KV4
23, 48		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	KV2
	98, 99	Bindewörter	KV4
70-71		Sätze verändern (Umstellprobe)	KV4
		Satzglieder	
77-78/ 84-85		Subjekt und Prädikat	KV2
	108-111	Orts- und Zeitangabe	KV2
	88-89	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	KV3
	22-23	Veränderung des Falls (bei Nomen)	KV5
Das Auer Sprachbuch			
3	4		
	51	Wortbedeutung verändern	KV5
		Wortart verändern	
80		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	KV5
81		Nomen mit Wortbausteinen bilden	KV4
26		Wortfamilien	KV5
20		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	KV5
		Verben: Zeitformen	
68-69		1. Vergangenheit	KV4
	15	2. Vergangenheit	KV4
	68	Zukunft	KV5
	50	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	KV5
62		Pronomen: Merkmale und Anwendung	KV4
33		Wortfelder	KV4
32	32	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	KV2
15/ 38/ 51		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	KV2
	21	Bindewörter	KV4
27		Sätze verändern (Umstellprobe)	KV5
		Satzglieder	
50/ 63		Subjekt und Prädikat	KV2
	69	Orts- und Zeitangabe	KV5
	39/ 45	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	KV2
	81	Veränderung des Falls (bei Nomen)	KV4
ABC der Tiere Sprachbuch			
3	4		
52		Wortbedeutung verändern	KV4
		Wortart verändern	
	29	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	KV5
	10	Nomen mit Wortbausteinen bilden	KV4
30-31		Wortfamilien	KV5
53		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	KV4
		Verben: Zeitformen	
38-39		1. Vergangenheit	KV4
86-87		2. Vergangenheit	KV4
	68	Zukunft	KV3
	30	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	KV3
14		Pronomen: Merkmale und Anwendung	KV5
41		Wortfelder	KV4
50-51	56-57	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	KV2
22-23		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	KV4
	111	Bindewörter	KV4
	32	Sätze verändern (Umstellprobe)	KV4
		Satzglieder	

72-73/ 63		Subjekt und Prädikat	KV3
	44-45	Orts- und Zeitangabe	KV4
	58-59	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	KV4
	78-79	Veränderung des Falls (bei Nomen)	KV4
Kleeblatt Das Sprachbuch 3 4			
113		Wortbedeutung verändern	KV4
		Wortart verändern	
111		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	KV4
107		Nomen mit Wortbausteinen bilden	KV5
128		Wortfamilien	KV5
	96	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	KV5
		Verben: Zeitformen	
116		1. Vergangenheit	KV4
117		2. Vergangenheit	KV5
	109	Zukunft	KV3
	104	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	KV3
119		Pronomen: Merkmale und Anwendung	KV4
	106	Wortfelder	KV5
	119	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	KV4
126		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	KV4
	120	Bindewörter	KV4
120		Sätze verändern (Umstellprobe)	KV5
		Satzglieder	
122- 123		Subjekt und Prädikat	KV5
	116/ 117	Orts- und Zeitangabe	KV3
	113	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	KV4
	98-101	Veränderung des Falls (bei Nomen)	KV4
Sprachsteine 3 4			
98/ 127		Wortbedeutung verändern	KV3
		Wortart verändern	
25/ 89		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	KV5
	75/ 77	Nomen mit Wortbausteinen bilden	KV4
55/ 58		Wortfamilien	KV5
46/ 130		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	KV5
		Verben: Zeitformen	
36/ 39		1. Vergangenheit	KV3
64/ 69		2. Vergangenheit	KV3
	72/ 76	Zukunft	KV4
75/ 78		Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	KV3
15/ 130		Pronomen: Merkmale und Anwendung	KV4
93/ 127		Wortfelder	KV3
34/ 38		Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	KV4
14/ 128		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	KV3
	43/ 47	Bindewörter	KV3
44/ 48		Sätze verändern (Umstellprobe)	KV4
		Satzglieder	
54/ 58/ 65/ 68		Subjekt und Prädikat	KV2
103/ 88		Orts- und Zeitangabe	KV3
	52-53/ 56	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	KV3
	32/ 36	Veränderung des Falls (bei Nomen)	KV3

Quelle: Eigene Darstellung

Übersicht 9: Ergebnisse zur Einschätzungsdimension Mehrsprachigkeit

Fundstelle	Inhaltlicher Schwerpunkt	Kodierung
Einsterns Schwester: Themenheft 1		
3	4	
21	Wortbedeutung verändern	MS5
	Wortart verändern	
	21 Adjektive mit Wortbausteinen bilden	MS5
	6 Nomen mit Wortbausteinen bilden	MS5
19	Wortfamilien	MS5
34	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	MS5
	Verben: Zeitformen	
23	1. Vergangenheit	MS5
	17 2. Vergangenheit	MS5
	19 Zukunft	MS4
31	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	MS5
12	Pronomen: Merkmale und Anwendung	MS5
22	Wortfelder	MS5
45-46	35 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	MS1
39-41	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	MS5
	33 Bindewörter	MS5
51	Sätze verändern (Umstellprobe)	MS5
	Satzglieder	
52-53	Subjekt und Prädikat	MS5
	49-50 Orts- und Zeitangabe	MS5
	51-52 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	MS5
	10 Veränderung des Falls (bei Nomen)	MS5
Jo-Jo Sprachbuch		
3	4	
63	Wortbedeutung verändern	MS5
	Wortart verändern	
19	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	MS5
31	Nomen mit Wortbausteinen bilden	MS5
75	Wortfamilien	MS5
62	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	MS5
	Verben: Zeitformen	
69	1. Vergangenheit	MS5
69	2. Vergangenheit	MS5
	37 Zukunft	MS5
	48 Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	MS5
36	Pronomen: Merkmale und Anwendung	MS5
82	Wortfelder	MS5
48-49	57 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	MS5
30	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	MS5
	31 Bindewörter	MS5
42	Sätze verändern (Umstellprobe)	MS5
	Satzglieder	
56	Subjekt und Prädikat	MS5
	74 Orts- und Zeitangabe	MS5
	42 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	MS5
	30 Veränderung des Falls (bei Nomen)	MS5
Mein Sprachbuch		
3	4	
18	Wortbedeutung verändern	MS5
	Wortart verändern	
79	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	MS5
47	Nomen mit Wortbausteinen bilden	MS5
25	Wortfamilien	MS5
24	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	MS5
	Verben: Zeitformen	
29	1. Vergangenheit	MS5
40-41	2. Vergangenheit	MS5

	42-43	Zukunft	MS5
	68-70	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	MS5
15		Pronomen: Merkmale und Anwendung	MS5
55		Wortfelder	MS5
	72	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	MS5
23, 48		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	MS5
	98, 99	Bindewörter	MS5
70-71		Sätze verändern (Umstellprobe)	MS5
		Satzglieder	
77-78/ 84-85		Subjekt und Prädikat	MS5
	108-111	Orts- und Zeitangabe	MS5
	88-89	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	MS5
	22-23	Veränderung des Falls (bei Nomen)	MS5
Das Auer Sprach-			
buch			
3	4		
	51	Wortbedeutung verändern	MS5
		Wortart verändern	
80		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	MS5
81		Nomen mit Wortbausteinen bilden	MS5
26		Wortfamilien	MS5
20		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	MS5
		Verben: Zeitformen	
68-69		1. Vergangenheit	MS5
	15	2. Vergangenheit	MS5
	68	Zukunft	MS5
	50	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	MS5
62		Pronomen: Merkmale und Anwendung	MS5
33		Wortfelder	MS5
32	32	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	MS5
15/ 38/ 51		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	MS5
	21	Bindewörter	MS5
27		Sätze verändern (Umstellprobe)	MS5
		Satzglieder	
50/ 63		Subjekt und Prädikat	MS5
	69	Orts- und Zeitangabe	MS5
	39/ 45	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	MS5
	81	Veränderung des Falls (bei Nomen)	MS4
ABC der Tiere			
Sprachbuch			
3	4		
52		Wortbedeutung verändern	MS5
		Wortart verändern	
	29	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	MS5
	10	Nomen mit Wortbausteinen bilden	MS5
30-31		Wortfamilien	MS5
53		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	MS5
		Verben: Zeitformen	
38-39		1. Vergangenheit	MS5
86-87		2. Vergangenheit	MS5
	68	Zukunft	MS5
	30	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	MS5
14		Pronomen: Merkmale und Anwendung	MS5
41		Wortfelder	MS5
50-51	56-57	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	MS4
22-23		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	MS5
	111	Bindewörter	MS5
	32	Sätze verändern (Umstellprobe)	MS5
		Satzglieder	

72-73/ 63		Subjekt und Prädikat	MS5
	44-45	Orts- und Zeitangabe	MS5
	58-59	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	MS5
	78-79	Veränderung des Falls (bei Nomen)	MS5
Kleeblatt Das Sprachbuch 3 4			
113		Wortbedeutung verändern	MS5
		Wortart verändern	
111		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	MS5
107		Nomen mit Wortbausteinen bilden	MS5
128		Wortfamilien	MS5
	96	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	MS5
		Verben: Zeitformen	
116		1. Vergangenheit	MS5
117		2. Vergangenheit	MS5
	109	Zukunft	MS5
	104	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	MS5
119		Pronomen: Merkmale und Anwendung	MS5
	106	Wortfelder	MS5
	119	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	MS5
126		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	MS5
	120	Bindewörter	MS5
120		Sätze verändern (Umstellprobe)	MS5
		Satzglieder	
122- 123		Subjekt und Prädikat	MS5
	116/ 117	Orts- und Zeitangabe	MS5
	113	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	MS5
	98-101	Veränderung des Falls (bei Nomen)	MS5
Sprachsteine 3 4			
98/ 127		Wortbedeutung verändern	MS5
		Wortart verändern	
25/ 89		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	MS5
	75/ 77	Nomen mit Wortbausteinen bilden	MS5
55/ 58		Wortfamilien	MS5
46/ 130		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	MS5
		Verben: Zeitformen	
36/ 39		1. Vergangenheit	MS5
64/ 69		2. Vergangenheit	MS5
	72/ 76	Zukunft	MS5
75/ 78		Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	MS5
15/ 130		Pronomen: Merkmale und Anwendung	MS5
93/ 127		Wortfelder	MS5
34/ 38		Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	MS5
14/ 128		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	MS5
	43/ 47	Bindewörter	MS5
44/ 48		Sätze verändern (Umstellprobe)	MS5
		Satzglieder	
54/ 58/ 65/ 68		Subjekt und Prädikat	MS5
103/ 88		Orts- und Zeitangabe	MS5
	52-53/ 56	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	MS5
	32/ 36	Veränderung des Falls (bei Nomen)	MS5

Quelle: Eigene Darstellung

Übersicht 10: Ergebnisse zur Einschätzungsdimension sinnvolles Üben

Fundstelle	Inhaltlicher Schwerpunkt	Kodierung
Einsterns Schwester: Themenheft 1		
3	4	
21	Wortbedeutung verändern	SU2
	Wortart verändern	
	21 Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SU2
	6 Nomen mit Wortbausteinen bilden	SU2
19	Wortfamilien	SU3
34	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SU2
	Verben: Zeitformen	
23	1. Vergangenheit	SU2
	17 2. Vergangenheit	SU3
	19 Zukunft	SU2
31	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SU2
12	Pronomen: Merkmale und Anwendung	SU2
22	Wortfelder	SU2
45-46	35 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SU1
39-41	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SU2
	33 Bindewörter	SU3
51	Sätze verändern (Umstellprobe)	SU2
	Satzglieder	
52-53	Subjekt und Prädikat	SU2
	49-50 Orts- und Zeitangabe	SU1
	51-52 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SU2
	10 Veränderung des Falls (bei Nomen)	SU4
Jo-Jo Sprachbuch		
3	4	
63	Wortbedeutung verändern	SU2
	Wortart verändern	
19	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SU2
31	Nomen mit Wortbausteinen bilden	SU2
75	Wortfamilien	SU2
62	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SU2
	Verben: Zeitformen	
69	1. Vergangenheit	SU2
69	2. Vergangenheit	SU2
	37 Zukunft	SU2
	48 Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SU2
36	Pronomen: Merkmale und Anwendung	SU3
82	Wortfelder	SU2
48-49	57 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SU1
30	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SU3
	31 Bindewörter	SU2
42	Sätze verändern (Umstellprobe)	SU2
	Satzglieder	
56	Subjekt und Prädikat	SU2
	74 Orts- und Zeitangabe	SU2
	42 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SU2
	30 Veränderung des Falls (bei Nomen)	SU2
Mein Sprachbuch		
3	4	
18	Wortbedeutung verändern	SU2
	Wortart verändern	
79	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SU2
47	Nomen mit Wortbausteinen bilden	SU2
25	Wortfamilien	SU2
24	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SU2
	Verben: Zeitformen	
29	1. Vergangenheit	SU2
40-41	2. Vergangenheit	SU2

	42-43	Zukunft	SU2
	68-70	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SU1
15		Pronomen: Merkmale und Anwendung	SU2
55		Wortfelder	SU2
	72	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SU2
23, 48		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SU1
	98, 99	Bindewörter	SU1
70-71		Sätze verändern (Umstellprobe)	SU2
		Satzglieder	
77-78/ 84-85		Subjekt und Prädikat	SU2
	108-111	Orts- und Zeitangabe	SU1
	88-89	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SU1
	22-23	Veränderung des Falls (bei Nomen)	SU2
Das Auer Sprachbuch			
3	4		
	51	Wortbedeutung verändern	SU2
		Wortart verändern	
80		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SU2
81		Nomen mit Wortbausteinen bilden	SU2
26		Wortfamilien	SU2
20		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SU2
		Verben: Zeitformen	
68-69		1. Vergangenheit	SU2
	15	2. Vergangenheit	SU2
	68	Zukunft	SU2
	50	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SU2
62		Pronomen: Merkmale und Anwendung	SU2
33		Wortfelder	SU2
32	32	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SU2
15/ 38/ 51		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SU2
	21	Bindewörter	SU2
27		Sätze verändern (Umstellprobe)	SU2
		Satzglieder	
50/ 63		Subjekt und Prädikat	SU1
	69	Orts- und Zeitangabe	SU2
	39/ 45	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SU2
	81	Veränderung des Falls (bei Nomen)	SU3
ABC der Tiere Sprachbuch			
3	4		
52		Wortbedeutung verändern	SU2
		Wortart verändern	
	29	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SU2
	10	Nomen mit Wortbausteinen bilden	SU2
30-31		Wortfamilien	SU2
53		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SU2
		Verben: Zeitformen	
38-39		1. Vergangenheit	SU2
86-87		2. Vergangenheit	SU2
	68	Zukunft	SU1
	30	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SU2
14		Pronomen: Merkmale und Anwendung	SU2
41		Wortfelder	SU2
50-51	56-57	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SU1
22-23		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SU1
	111	Bindewörter	SU3
	32	Sätze verändern (Umstellprobe)	SU2
		Satzglieder	

72-73/ 63		Subjekt und Prädikat	SU2
	44-45	Orts- und Zeitangabe	SU1
	58-59	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SU2
	78-79	Veränderung des Falls (bei Nomen)	SU2
Kleeblatt Das Sprachbuch 3 4			
113		Wortbedeutung verändern	SU2
		Wortart verändern	
111		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SU2
107		Nomen mit Wortbausteinen bilden	SU2
128		Wortfamilien	SU2
	96	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SU2
		Verben: Zeitformen	
116		1. Vergangenheit	SU3
117		2. Vergangenheit	SU3
	109	Zukunft	SU2
	104	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SU2
119		Pronomen: Merkmale und Anwendung	SU2
	106	Wortfelder	SU2
	119	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SU2
126		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SU2
	120	Bindewörter	SU2
120		Sätze verändern (Umstellprobe)	SU2
		Satzglieder	
122- 123		Subjekt und Prädikat	SU2
	116/ 117	Orts- und Zeitangabe	SU2
	113	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SU2
	98-101	Veränderung des Falls (bei Nomen)	SU1
Sprachsteine 3 4			
98/ 127		Wortbedeutung verändern	SU2
		Wortart verändern	
25/ 89		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	SU2
	75/ 77	Nomen mit Wortbausteinen bilden	SU2
55/ 58		Wortfamilien	SU2
46/ 130		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	SU2
		Verben: Zeitformen	
36/ 39		1. Vergangenheit	SU1
64/ 69		2. Vergangenheit	SU2
	72/ 76	Zukunft	SU2
75/ 78		Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	SU2
15/ 130		Pronomen: Merkmale und Anwendung	SU2
93/ 127		Wortfelder	SU2
34/ 38		Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	SU2
14/ 128		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	SU2
	43/ 47	Bindewörter	SU2
44/ 48		Sätze verändern (Umstellprobe)	SU2
		Satzglieder	
54/ 58/ 65/ 68		Subjekt und Prädikat	SU1
103/ 88		Orts- und Zeitangabe	SU2
	52-53/ 56	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	SU2
	32/ 36	Veränderung des Falls (bei Nomen)	SU2

Quelle: Eigene Darstellung

Übersicht 11: Ergebnisse zur Einschätzungsdimension selbstständiges und kooperatives Lernen

Fundstelle	Inhaltlicher Schwerpunkt	Kodierung
Einsterns Schwester: Themenheft 1		
3	4	
21	Wortbedeutung verändern	LF3
	Wortart verändern	
	21 Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LF2
	6 Nomen mit Wortbausteinen bilden	LF5
19	Wortfamilien	LF3
34	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LF3
	Verben: Zeitformen	
23	1. Vergangenheit	LF2
	17 2. Vergangenheit	LF4
	19 Zukunft	LF2
31	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LF4
12	Pronomen: Merkmale und Anwendung	LF2
22	Wortfelder	LF2
45-46	35 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LF1
39-41	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LF2
	33 Bindewörter	LF4
51	Sätze verändern (Umstellprobe)	LF3
	Satzglieder	
52-53	Subjekt und Prädikat	LF2
	49-50 Orts- und Zeitangabe	LF3
	51-52 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LF3
	10 Veränderung des Falls (bei Nomen)	LF5
Jo-Jo Sprachbuch		
3	4	
63	Wortbedeutung verändern	LF3
	Wortart verändern	
19	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LF3
31	Nomen mit Wortbausteinen bilden	LF3
75	Wortfamilien	LF4
62	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LF3
	Verben: Zeitformen	
69	1. Vergangenheit	LF3
69	2. Vergangenheit	LF3
	37 Zukunft	LF3
	48 Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LF3
36	Pronomen: Merkmale und Anwendung	LF2
82	Wortfelder	LF4
48-49	57 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LF2
30	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LF3
	31 Bindewörter	LF4
42	Sätze verändern (Umstellprobe)	LF4
	Satzglieder	
56	Subjekt und Prädikat	LF4
	74 Orts- und Zeitangabe	LF3
	42 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LF3
	30 Veränderung des Falls (bei Nomen)	LF3
Mein Sprachbuch		
3	4	
18	Wortbedeutung verändern	LF4
	Wortart verändern	
79	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LF4
47	Nomen mit Wortbausteinen bilden	LF3
25	Wortfamilien	LF4
24	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LF5
	Verben: Zeitformen	
29	1. Vergangenheit	LF3
40-41	2. Vergangenheit	LF3

	42-43	Zukunft	LF2
	68-70	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LF2
15		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LF3
55		Wortfelder	LF3
	72	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LF3
23, 48		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LF2
	98, 99	Bindewörter	LF2
70-71		Sätze verändern (Umstellprobe)	LF2
		Satzglieder	
77-78/ 84-85		Subjekt und Prädikat	LF2
	108-111	Orts- und Zeitangabe	LF3
	88-89	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LF3
	22-23	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LF2
Das Auer Sprach-			
buch			
3	4		
	51	Wortbedeutung verändern	LF4
		Wortart verändern	
80		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LF4
81		Nomen mit Wortbausteinen bilden	LF4
26		Wortfamilien	LF5
20		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LF4
		Verben: Zeitformen	
68-69		1. Vergangenheit	LF4
	15	2. Vergangenheit	LF4
	68	Zukunft	LF3
	50	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LF5
62		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LF3
33		Wortfelder	LF4
32	32	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LF2
15/ 38/ 51		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LF2
	21	Bindewörter	LF4
27		Sätze verändern (Umstellprobe)	LF4
		Satzglieder	
50/ 63		Subjekt und Prädikat	LF4
	69	Orts- und Zeitangabe	LF4
	39/ 45	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LF4
	81	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LF4
ABC der Tiere			
Sprachbuch			
3	4		
52		Wortbedeutung verändern	LF3
		Wortart verändern	
	29	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LF4
	10	Nomen mit Wortbausteinen bilden	LF3
30-31		Wortfamilien	LF3
53		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LF4
		Verben: Zeitformen	
38-39		1. Vergangenheit	LF4
86-87		2. Vergangenheit	LF3
	68	Zukunft	LF3
	30	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LF2
14		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LF4
41		Wortfelder	LF3
50-51	56-57	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LF2
22-23		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LF3
	111	Bindewörter	LF3
	32	Sätze verändern (Umstellprobe)	LF4
		Satzglieder	

72-73/ 63		Subjekt und Prädikat	LF3
	44-45	Orts- und Zeitangabe	LF3
	58-59	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LF3
	78-79	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LF3
Kleeblatt Das Sprachbuch 3 4			
113		Wortbedeutung verändern	LF3
		Wortart verändern	
111		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LF5
107		Nomen mit Wortbausteinen bilden	LF4
128		Wortfamilien	LF3
	96	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LF4
		Verben: Zeitformen	
116		1. Vergangenheit	LF5
117		2. Vergangenheit	LF3
	109	Zukunft	LF4
	104	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LF4
119		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LF5
	106	Wortfelder	LF3
	119	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LF4
126		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LF3
	120	Bindewörter	LF4
120		Sätze verändern (Umstellprobe)	LF2
		Satzglieder	
122- 123		Subjekt und Prädikat	LF5
	116/ 117	Orts- und Zeitangabe	LF3
	113	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LF3
	98-101	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LF2
Sprachsteine 3 4			
98/ 127		Wortbedeutung verändern	LF3
		Wortart verändern	
25/ 89		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	LF3
	75/ 77	Nomen mit Wortbausteinen bilden	LF3
55/ 58		Wortfamilien	LF3
46/ 130		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	LF3
		Verben: Zeitformen	
36/ 39		1. Vergangenheit	LF3
64/ 69		2. Vergangenheit	LF3
	72/ 76	Zukunft	LF3
75/ 78		Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	LF4
15/ 130		Pronomen: Merkmale und Anwendung	LF3
93/ 127		Wortfelder	LF3
34/ 38		Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	LF2
14/ 128		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	LF1
	43/ 47	Bindewörter	LF3
44/ 48		Sätze verändern (Umstellprobe)	LF3
		Satzglieder	
54/ 58/ 65/ 68		Subjekt und Prädikat	LF3
103/ 88		Orts- und Zeitangabe	LF3
	52-53/ 56	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	LF3
	32/ 36	Veränderung des Falls (bei Nomen)	LF3

Quelle: Eigene Darstellung

Übersicht 12: Ergebnisse zur Einschätzungsdimension Differenzierung und Individualisierung

Fundstelle	Inhaltlicher Schwerpunkt	Kodierung
Einsterns Schwester: Themenheft 1		
3	4	
21	Wortbedeutung verändern	DI3
	Wortart verändern	
	21 Adjektive mit Wortbausteinen bilden	DI5
	6 Nomen mit Wortbausteinen bilden	DI5
19	Wortfamilien	DI5
34	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	DI5
	Verben: Zeitformen	
23	1. Vergangenheit	DI3
	17 2. Vergangenheit	DI5
	19 Zukunft	DI3
31	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	DI5
12	Pronomen: Merkmale und Anwendung	DI4
22	Wortfelder	DI5
45-46	35 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	DI4
39-41	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	DI5
	33 Bindewörter	DI5
51	Sätze verändern (Umstellprobe)	DI4
	Satzglieder	
52-53	Subjekt und Prädikat	DI3
	49-50 Orts- und Zeitangabe	DI5
	51-52 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	DI4
	10 Veränderung des Falls (bei Nomen)	DI5
Jo-Jo Sprachbuch		
3	4	
63	Wortbedeutung verändern	DI4
	Wortart verändern	
19	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	DI4
31	Nomen mit Wortbausteinen bilden	DI4
75	Wortfamilien	DI5
62	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	DI5
	Verben: Zeitformen	
69	1. Vergangenheit	DI5
69	2. Vergangenheit	DI5
	37 Zukunft	DI4
	48 Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	DI4
36	Pronomen: Merkmale und Anwendung	DI4
82	Wortfelder	DI4
48-49	57 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	DI5
30	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	DI5
	31 Bindewörter	DI5
42	Sätze verändern (Umstellprobe)	DI5
	Satzglieder	
56	Subjekt und Prädikat	DI5
	74 Orts- und Zeitangabe	DI5
	42 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	DI5
	30 Veränderung des Falls (bei Nomen)	DI5
Mein Sprachbuch		
3	4	
18	Wortbedeutung verändern	DI5
	Wortart verändern	
79	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	DI4
47	Nomen mit Wortbausteinen bilden	DI4
25	Wortfamilien	DI4
24	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	DI5
	Verben: Zeitformen	
29	1. Vergangenheit	DI4
40-41	2. Vergangenheit	DI4

	42-43	Zukunft	DI4
	68-70	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	DI3
15		Pronomen: Merkmale und Anwendung	DI5
55		Wortfelder	DI5
	72	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	DI5
23, 48		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	DI4
	98, 99	Bindewörter	DI4
70-71		Sätze verändern (Umstellprobe)	DI5
		Satzglieder	
77-78/ 84-85		Subjekt und Prädikat	DI4
	108-111	Orts- und Zeitangabe	DI4
	88-89	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	DI5
	22-23	Veränderung des Falls (bei Nomen)	DI4
Das Auer Sprachbuch 3 4			
	51	Wortbedeutung verändern	DI5
		Wortart verändern	
80		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	DI5
81		Nomen mit Wortbausteinen bilden	DI5
26		Wortfamilien	DI5
20		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	DI4
		Verben: Zeitformen	
68-69		1. Vergangenheit	DI4
	15	2. Vergangenheit	DI4
	68	Zukunft	DI4
	50	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	DI5
62		Pronomen: Merkmale und Anwendung	DI4
33		Wortfelder	DI4
32	32	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	DI5
15/ 38/ 51		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	DI5
	21	Bindewörter	DI4
27		Sätze verändern (Umstellprobe)	DI4
		Satzglieder	
50/ 63		Subjekt und Prädikat	DI5
	69	Orts- und Zeitangabe	DI4
	39/ 45	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	DI4
	81	Veränderung des Falls (bei Nomen)	DI5
ABC der Tiere Sprachbuch 3 4			
	52	Wortbedeutung verändern	DI5
		Wortart verändern	
	29	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	DI5
	10	Nomen mit Wortbausteinen bilden	DI5
30-31		Wortfamilien	DI4
53		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	DI5
		Verben: Zeitformen	
38-39		1. Vergangenheit	DI4
86-87		2. Vergangenheit	DI4
	68	Zukunft	DI3
	30	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	DI4
14		Pronomen: Merkmale und Anwendung	DI5
41		Wortfelder	DI4
50-51	56-57	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	DI4
22-23		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	DI5
	111	Bindewörter	DI4
	32	Sätze verändern (Umstellprobe)	DI4
		Satzglieder	

72-73/ 63		Subjekt und Prädikat	DI4
	44-45	Orts- und Zeitangabe	DI3
	58-59	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	DI4
	78-79	Veränderung des Falls (bei Nomen)	DI4
Kleeblatt Das Sprachbuch 3 4			
113		Wortbedeutung verändern	DI4
		Wortart verändern	
111		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	DI5
107		Nomen mit Wortbausteinen bilden	DI5
128		Wortfamilien	DI4
	96	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	DI5
		Verben: Zeitformen	
116		1. Vergangenheit	DI5
117		2. Vergangenheit	DI5
	109	Zukunft	DI4
	104	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	DI4
119		Pronomen: Merkmale und Anwendung	DI5
	106	Wortfelder	DI4
	119	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	DI5
126		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	DI5
	120	Bindewörter	DI4
120		Sätze verändern (Umstellprobe)	DI5
		Satzglieder	
122- 123		Subjekt und Prädikat	DI5
	116/ 117	Orts- und Zeitangabe	DI4
	113	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	DI5
	98-101	Veränderung des Falls (bei Nomen)	DI3
Sprachsteine 3 4			
98/ 127		Wortbedeutung verändern	DI3
		Wortart verändern	
25/ 89		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	DI5
	75/ 77	Nomen mit Wortbausteinen bilden	DI4
55/ 58		Wortfamilien	DI4
46/ 130		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	DI4
		Verben: Zeitformen	
36/ 39		1. Vergangenheit	DI3
64/ 69		2. Vergangenheit	DI4
	72/ 76	Zukunft	DI4
75/ 78		Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	DI5
15/ 130		Pronomen: Merkmale und Anwendung	DI3
93/ 127		Wortfelder	DI4
34/ 38		Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	DI3
14/ 128		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	DI4
	43/ 47	Bindewörter	DI4
44/ 48		Sätze verändern (Umstellprobe)	DI3
		Satzglieder	
54/ 58/ 65/ 68		Subjekt und Prädikat	DI5
103/ 88		Orts- und Zeitangabe	DI3
	52-53/ 56	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	DI3
	32/ 36	Veränderung des Falls (bei Nomen)	DI3

Quelle: Eigene Darstellung

Übersicht 13: Ergebnisse zur Einschätzungsdimension Arbeiten in Sequenzen

Fundstelle	Inhaltlicher Schwerpunkt	Kodierung
Einsterns Schwester: Themenheft 1		
3	4	
21	Wortbedeutung verändern	AS4
	Wortart verändern	
	21 Adjektive mit Wortbausteinen bilden	AS4
	6 Nomen mit Wortbausteinen bilden	AS5
19	Wortfamilien	AS5
34	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	AS5
	Verben: Zeitformen	
23	1. Vergangenheit	AS4
	17 2. Vergangenheit	AS4
	19 Zukunft	AS4
31	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	AS4
12	Pronomen: Merkmale und Anwendung	AS4
22	Wortfelder	AS4
45-46	35 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	AS2
39-41	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	AS4
	33 Bindewörter	AS5
51	Sätze verändern (Umstellprobe)	AS3
	Satzglieder	
52-53	Subjekt und Prädikat	AS3
	49-50 Orts- und Zeitangabe	AS3
	51-52 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	AS2
	10 Veränderung des Falls (bei Nomen)	AS5
Jo-Jo Sprachbuch		
3	4	
63	Wortbedeutung verändern	AS4
	Wortart verändern	
19	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	AS3
31	Nomen mit Wortbausteinen bilden	AS5
75	Wortfamilien	AS3
62	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	AS3
	Verben: Zeitformen	
69	1. Vergangenheit	AS2
69	2. Vergangenheit	AS2
	37 Zukunft	AS2
	48 Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	AS2
36	Pronomen: Merkmale und Anwendung	AS2
82	Wortfelder	AS3
48-49	57 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	AS1
30	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	AS3
	31 Bindewörter	AS5
42	Sätze verändern (Umstellprobe)	AS4
	Satzglieder	
56	Subjekt und Prädikat	AS4
	74 Orts- und Zeitangabe	AS3
	42 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	AS5
	30 Veränderung des Falls (bei Nomen)	AS3
Mein Sprachbuch		
3	4	
18	Wortbedeutung verändern	AS3
	Wortart verändern	
79	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	AS4
47	Nomen mit Wortbausteinen bilden	AS3
25	Wortfamilien	AS5
24	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	AS5
	Verben: Zeitformen	
29	1. Vergangenheit	AS2
40-41	2. Vergangenheit	AS1

	42-43	Zukunft	AS1
	68-70	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	AS1
15		Pronomen: Merkmale und Anwendung	AS3
55		Wortfelder	AS4
	72	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	AS4
23, 48		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	AS3
	98, 99	Bindewörter	AS2
70-71		Sätze verändern (Umstellprobe)	AS2
		Satzglieder	
77-78/ 84-85		Subjekt und Prädikat	AS2
	108-111	Orts- und Zeitangabe	AS1
	88-89	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	AS2
	22-23	Veränderung des Falls (bei Nomen)	AS1
Das Auer Sprachbuch 3 4			
	51	Wortbedeutung verändern	AS5
		Wortart verändern	
80		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	AS5
81		Nomen mit Wortbausteinen bilden	AS5
26		Wortfamilien	AS5
20		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	AS4
		Verben: Zeitformen	
68-69		1. Vergangenheit	AS4
	15	2. Vergangenheit	AS4
	68	Zukunft	AS4
	50	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	AS5
62		Pronomen: Merkmale und Anwendung	AS4
33		Wortfelder	AS5
32	32	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	AS4
15/ 38/ 51		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	AS3
	21	Bindewörter	AS5
27		Sätze verändern (Umstellprobe)	AS2
		Satzglieder	
50/ 63		Subjekt und Prädikat	AS5
	69	Orts- und Zeitangabe	AS5
	39/ 45	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	AS5
	81	Veränderung des Falls (bei Nomen)	AS4
ABC der Tiere Sprachbuch 3 4			
	52	Wortbedeutung verändern	AS5
		Wortart verändern	
	29	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	AS5
	10	Nomen mit Wortbausteinen bilden	AS5
30-31		Wortfamilien	AS5
53		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	AS5
		Verben: Zeitformen	
38-39		1. Vergangenheit	AS3
86-87		2. Vergangenheit	AS2
	68	Zukunft	AS2
	30	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	AS5
14		Pronomen: Merkmale und Anwendung	AS5
41		Wortfelder	AS4
50-51	56-57	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	AS1
22-23		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	AS2
	111	Bindewörter	AS4
	32	Sätze verändern (Umstellprobe)	AS2
		Satzglieder	

72-73/ 63		Subjekt und Prädikat	AS2
	44-45	Orts- und Zeitangabe	AS1
	58-59	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	AS4
	78-79	Veränderung des Falls (bei Nomen)	AS3
Kleeblatt Das Sprachbuch 3 4			
113		Wortbedeutung verändern	AS5
		Wortart verändern	
111		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	AS5
107		Nomen mit Wortbausteinen bilden	AS5
128		Wortfamilien	AS5
	96	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	AS5
		Verben: Zeitformen	
116		1. Vergangenheit	AS4
117		2. Vergangenheit	AS5
	109	Zukunft	AS5
	104	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	AS5
119		Pronomen: Merkmale und Anwendung	AS5
	106	Wortfelder	AS5
	119	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	AS4
126		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	AS5
	120	Bindewörter	AS5
120		Sätze verändern (Umstellprobe)	AS5
		Satzglieder	
122- 123		Subjekt und Prädikat	AS5
	116/ 117	Orts- und Zeitangabe	AS2
	113	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	AS5
	98-101	Veränderung des Falls (bei Nomen)	AS4
Sprachsteine 3 4			
98/ 127		Wortbedeutung verändern	AS4
		Wortart verändern	
25/ 89		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	AS5
	75/ 77	Nomen mit Wortbausteinen bilden	AS5
55/ 58		Wortfamilien	AS5
46/ 130		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	AS5
		Verben: Zeitformen	
36/ 39		1. Vergangenheit	AS3
64/ 69		2. Vergangenheit	AS5
	72/ 76	Zukunft	AS5
75/ 78		Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	AS5
15/ 130		Pronomen: Merkmale und Anwendung	AS4
93/ 127		Wortfelder	AS4
34/ 38		Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	AS3
14/ 128		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	AS5
	43/ 47	Bindewörter	AS5
44/ 48		Sätze verändern (Umstellprobe)	AS5
		Satzglieder	
54/ 58/ 65/ 68		Subjekt und Prädikat	AS4
103/ 88		Orts- und Zeitangabe	AS5
	52-53/ 56	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	AS5
	32/ 36	Veränderung des Falls (bei Nomen)	AS5

Quelle: Eigene Darstellung

Übersicht 14: Ergebnisse zur Einschätzungsdimension Kunst des „breaking down“

Fundstelle	Inhaltlicher Schwerpunkt	Kodierung
Einsterns Schwester: Themenheft 1		
3	4	
21	Wortbedeutung verändern	BD2
	Wortart verändern	
	21 Adjektive mit Wortbausteinen bilden	BD2
	6 Nomen mit Wortbausteinen bilden	BD2
19	Wortfamilien	BD3
34	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	BD2
	Verben: Zeitformen	
23	1. Vergangenheit	BD2
	17 2. Vergangenheit	BD3
	19 Zukunft	BD3
31	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	BD2
12	Pronomen: Merkmale und Anwendung	BD3
22	Wortfelder	BD3
45-46	35 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	BD1
39-41	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	BD2
	33 Bindewörter	BD2
51	Sätze verändern (Umstellprobe)	BD2
	Satzglieder	
52-53	Subjekt und Prädikat	BD2
	49-50 Orts- und Zeitangabe	BD1
	51-52 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	BD2
	10 Veränderung des Falls (bei Nomen)	BD3
Jo-Jo Sprachbuch		
3	4	
63	Wortbedeutung verändern	BD2
	Wortart verändern	
19	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	BD2
31	Nomen mit Wortbausteinen bilden	BD2
75	Wortfamilien	BD2
62	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	BD2
	Verben: Zeitformen	
69	1. Vergangenheit	BD1
69	2. Vergangenheit	BD1
	37 Zukunft	BD1
	48 Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	BD2
36	Pronomen: Merkmale und Anwendung	BD1
82	Wortfelder	BD2
48-49	57 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	BD1
30	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	BD2
	31 Bindewörter	BD1
42	Sätze verändern (Umstellprobe)	BD2
	Satzglieder	
56	Subjekt und Prädikat	BD2
	74 Orts- und Zeitangabe	BD2
	42 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	BD2
	30 Veränderung des Falls (bei Nomen)	BD2
Mein Sprachbuch		
3	4	
18	Wortbedeutung verändern	BD2
	Wortart verändern	
79	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	BD2
47	Nomen mit Wortbausteinen bilden	BD2
25	Wortfamilien	BD2
24	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	BD2
	Verben: Zeitformen	
29	1. Vergangenheit	BD2
40-41	2. Vergangenheit	BD1

	42-43	Zukunft	BD1
	68-70	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	BD1
15		Pronomen: Merkmale und Anwendung	BD2
55		Wortfelder	BD1
	72	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	BD2
23, 48		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	BD1
	98, 99	Bindewörter	BD1
70-71		Sätze verändern (Umstellprobe)	BD1
		Satzglieder	
77-78/ 84-85		Subjekt und Prädikat	BD1
	108-111	Orts- und Zeitangabe	BD1
	88-89	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	BD2
	22-23	Veränderung des Falls (bei Nomen)	BD1
Das Auer Sprachbuch			
3	4		
	51	Wortbedeutung verändern	BD2
		Wortart verändern	
80		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	BD2
81		Nomen mit Wortbausteinen bilden	BD2
26		Wortfamilien	BD2
20		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	BD2
		Verben: Zeitformen	
68-69		1. Vergangenheit	BD1
	15	2. Vergangenheit	BD2
	68	Zukunft	BD1
	50	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	BD2
62		Pronomen: Merkmale und Anwendung	BD2
33		Wortfelder	BD2
32	32	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	BD1
15/ 38/ 51		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	BD1
	21	Bindewörter	BD2
27		Sätze verändern (Umstellprobe)	BD2
		Satzglieder	
50/ 63		Subjekt und Prädikat	BD2
	69	Orts- und Zeitangabe	BD2
	39/ 45	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	BD1
	81	Veränderung des Falls (bei Nomen)	BD2
ABC der Tiere Sprachbuch			
3	4		
52		Wortbedeutung verändern	BD2
		Wortart verändern	
	29	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	BD2
	10	Nomen mit Wortbausteinen bilden	BD2
30-31		Wortfamilien	BD2
53		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	BD2
		Verben: Zeitformen	
38-39		1. Vergangenheit	BD1
86-87		2. Vergangenheit	BD1
	68	Zukunft	BD1
	30	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	BD2
14		Pronomen: Merkmale und Anwendung	BD2
41		Wortfelder	BD1
50-51	56-57	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	BD1
22-23		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	BD1
	111	Bindewörter	BD2
	32	Sätze verändern (Umstellprobe)	BD2
		Satzglieder	

72-73/ 63		Subjekt und Prädikat	BD1
	44-45	Orts- und Zeitangabe	BD1
	58-59	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	BD2
	78-79	Veränderung des Falls (bei Nomen)	BD2
Kleeblatt Das Sprachbuch 3 4			
113		Wortbedeutung verändern	BD2
		Wortart verändern	
111		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	BD2
107		Nomen mit Wortbausteinen bilden	BD2
128		Wortfamilien	BD2
	96	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	BD2
		Verben: Zeitformen	
116		1. Vergangenheit	BD2
117		2. Vergangenheit	BD2
	109	Zukunft	BD1
	104	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	BD2
119		Pronomen: Merkmale und Anwendung	BD2
	106	Wortfelder	BD2
	119	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	BD1
126		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	BD3
	120	Bindewörter	BD2
120		Sätze verändern (Umstellprobe)	BD2
		Satzglieder	
122- 123		Subjekt und Prädikat	BD2
	116/ 117	Orts- und Zeitangabe	BD1
	113	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	BD2
	98-101	Veränderung des Falls (bei Nomen)	BD1
Sprachsteine 3 4			
98/ 127		Wortbedeutung verändern	BD2
		Wortart verändern	
25/ 89		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	BD2
	75/ 77	Nomen mit Wortbausteinen bilden	BD2
55/ 58		Wortfamilien	BD2
46/ 130		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	BD2
		Verben: Zeitformen	
36/ 39		1. Vergangenheit	BD1
64/ 69		2. Vergangenheit	BD2
	72/ 76	Zukunft	BD2
75/ 78		Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	BD2
15/ 130		Pronomen: Merkmale und Anwendung	BD2
93/ 127		Wortfelder	BD1
34/ 38		Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	BD1
14/ 128		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	BD2
	43/ 47	Bindewörter	BD2
44/ 48		Sätze verändern (Umstellprobe)	BD2
		Satzglieder	
54/ 58/ 65/ 68		Subjekt und Prädikat	BD1
103/ 88		Orts- und Zeitangabe	BD2
	52-53/ 56	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	BD1
	32/ 36	Veränderung des Falls (bei Nomen)	BD2

Quelle: Eigene Darstellung

Übersicht 15: Ergebnisse zur Einschätzungsdimension pädagogische Grammatik

Fundstelle	Inhaltlicher Schwerpunkt	Kodierung
Einsterns Schwester: Themenheft 1 3 4		
21	Wortbedeutung verändern Wortart verändern	PG2
	21 Adjektive mit Wortbausteinen bilden	PG2
	6 Nomen mit Wortbausteinen bilden	PG3
19	Wortfamilien	PG4
34	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	PG3
	Verben: Zeitformen	
23	1. Vergangenheit	PG2
	17 2. Vergangenheit	PG3
	19 Zukunft	PG2
31	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	PG3
12	Pronomen: Merkmale und Anwendung	PG1
22	Wortfelder	PG2
45-46 35	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	PG1
39-41	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	PG1
	33 Bindewörter	PG3
51	Sätze verändern (Umstellprobe)	PG2
	Satzglieder	
52-53	Subjekt und Prädikat	PG2
	49-50 Orts- und Zeitangabe	PG2
	51-52 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	PG2
	10 Veränderung des Falls (bei Nomen)	PG4
Jo-Jo Sprachbuch 3 4		
63	Wortbedeutung verändern Wortart verändern	PG3
19	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	PG3
31	Nomen mit Wortbausteinen bilden	PG2
75	Wortfamilien	PG4
62	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	PG2
	Verben: Zeitformen	
69	1. Vergangenheit	PG3
69	2. Vergangenheit	PG3
	37 Zukunft	PG2
	48 Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	PG2
36	Pronomen: Merkmale und Anwendung	PG2
82	Wortfelder	PG2
48-49 57	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	PG1
30	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	PG2
	31 Bindewörter	PG3
42	Sätze verändern (Umstellprobe)	PG2
	Satzglieder	
56	Subjekt und Prädikat	PG2
	74 Orts- und Zeitangabe	PG2
	42 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	PG2
	30 Veränderung des Falls (bei Nomen)	PG3
Mein Sprachbuch 3 4		
18	Wortbedeutung verändern Wortart verändern	PG2
79	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	PG2
47	Nomen mit Wortbausteinen bilden	PG3
25	Wortfamilien	PG3
24	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	PG3
	Verben: Zeitformen	

29		1. Vergangenheit	PG3
40-41		2. Vergangenheit	PG2
	42-43	Zukunft	PG2
	68-70	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	PG1
15		Pronomen: Merkmale und Anwendung	PG2
55		Wortfelder	PG2
	72	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	PG1
23, 48		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	PG1
	98, 99	Bindewörter	PG2
70-71		Sätze verändern (Umstellprobe)	PG2
		Satzglieder	
77-78/ 84-85		Subjekt und Prädikat	PG2
	108-111	Orts- und Zeitangabe	PG2
	88-89	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	PG1
	22-23	Veränderung des Falls (bei Nomen)	PG2
Das Auer Sprach-			
buch			
3	4		
	51	Wortbedeutung verändern	PG3
		Wortart verändern	
80		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	PG5
81		Nomen mit Wortbausteinen bilden	PG4
26		Wortfamilien	PG4
20		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	PG4
		Verben: Zeitformen	
68-69		1. Vergangenheit	PG3
	15	2. Vergangenheit	PG3
	68	Zukunft	PG3
	50	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	PG3
62		Pronomen: Merkmale und Anwendung	PG3
33		Wortfelder	PG3
32	32	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	PG1
15/ 38/ 51		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	PG2
	21	Bindewörter	PG3
27		Sätze verändern (Umstellprobe)	PG2
		Satzglieder	
50/ 63		Subjekt und Prädikat	PG2
	69	Orts- und Zeitangabe	PG3
	39/ 45	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	PG2
	81	Veränderung des Falls (bei Nomen)	PG2
ABC der Tiere			
Sprachbuch			
3	4		
52		Wortbedeutung verändern	PG3
		Wortart verändern	
	29	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	PG3
	10	Nomen mit Wortbausteinen bilden	PG4
30-31		Wortfamilien	PG2
53		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	PG2
		Verben: Zeitformen	
38-39		1. Vergangenheit	PG2
86-87		2. Vergangenheit	PG2
	68	Zukunft	PG2
	30	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	PG2
14		Pronomen: Merkmale und Anwendung	PG1
41		Wortfelder	PG2
50-51	56-57	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	PG1
22-23		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	PG1
	111	Bindewörter	PG2
	32	Sätze verändern (Umstellprobe)	PG2

72-73/ 63		Satzglieder Subjekt und Prädikat	PG2
	44-45	Orts- und Zeitangabe	PG2
	58-59	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	PG2
	78-79	Veränderung des Falls (bei Nomen)	PG2
Kleeblatt Das Sprachbuch 3 4			
113		Wortbedeutung verändern Wortart verändern	PG3
111		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	PG4
107		Nomen mit Wortbausteinen bilden	PG4
128		Wortfamilien	PG3
	96	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	PG4
		Verben: Zeitformen	
116		1. Vergangenheit	PG4
117		2. Vergangenheit	PG4
	109	Zukunft	PG3
	104	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	PG2
119		Pronomen: Merkmale und Anwendung	PG4
	106	Wortfelder	PG3
	119	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	PG3
126		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	PG2
	120	Bindewörter	PG2
120		Sätze verändern (Umstellprobe)	PG2
		Satzglieder	
122- 123		Subjekt und Prädikat	PG2
	116/ 117	Orts- und Zeitangabe	PG2
	113	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	PG3
	98-101	Veränderung des Falls (bei Nomen)	PG2
Sprachsteine 3 4			
98/ 127		Wortbedeutung verändern Wortart verändern	PG3
25/ 89		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	PG4
	75/ 77	Nomen mit Wortbausteinen bilden	PG4
55/ 58		Wortfamilien	PG2
46/ 130		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	PG4
		Verben: Zeitformen	
36/ 39		1. Vergangenheit	PG2
64/ 69		2. Vergangenheit	PG4
	72/ 76	Zukunft	PG3
75/ 78		Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	PG4
15/ 130		Pronomen: Merkmale und Anwendung	PG2
93/ 127		Wortfelder	PG2
34/ 38		Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	PG2
14/ 128		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	PG2
	43/ 47	Bindewörter	PG3
44/ 48		Sätze verändern (Umstellprobe)	PG3
		Satzglieder	
54/ 58/ 65/ 68		Subjekt und Prädikat	PG2
103/ 88		Orts- und Zeitangabe	PG2
	52-53/ 56	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	PG2
	32/ 36	Veränderung des Falls (bei Nomen)	PG2

Quelle: Eigene Darstellung

Übersicht 16: Ergebnisse zur Einschätzungsdimension Minimalgrammatik

Fundstelle	Inhaltlicher Schwerpunkt	Kodierung
Einsterns Schwester: Themenheft 1		
3	4	
21	Wortbedeutung verändern	MG3
	Wortart verändern	
	21 Adjektive mit Wortbausteinen bilden	MG3
	6 Nomen mit Wortbausteinen bilden	MG3
19	Wortfamilien	MG4
34	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	MG3
	Verben: Zeitformen	
23	1. Vergangenheit	MG3
	17 2. Vergangenheit	MG3
	19 Zukunft	MG3
31	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	MG3
12	Pronomen: Merkmale und Anwendung	MG3
22	Wortfelder	MG3
45-46	35 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	MG1
39-41	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	MG2
	33 Bindewörter	MG3
51	Sätze verändern (Umstellprobe)	MG3
	Satzglieder	
52-53	Subjekt und Prädikat	MG2
	49-50 Orts- und Zeitangabe	MG2
	51-52 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	MG2
	10 Veränderung des Falls (bei Nomen)	MG4
Jo-Jo Sprachbuch		
3	4	
63	Wortbedeutung verändern	MG3
	Wortart verändern	
19	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	MG3
31	Nomen mit Wortbausteinen bilden	MG3
75	Wortfamilien	MG3
62	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	MG3
	Verben: Zeitformen	
69	1. Vergangenheit	MG3
69	2. Vergangenheit	MG3
	37 Zukunft	MG3
	48 Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	MG3
36	Pronomen: Merkmale und Anwendung	MG3
82	Wortfelder	MG3
48-49	57 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	MG1
30	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	MG3
	31 Bindewörter	MG3
42	Sätze verändern (Umstellprobe)	MG2
	Satzglieder	
56	Subjekt und Prädikat	MG3
	74 Orts- und Zeitangabe	MG3
	42 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	MG3
	30 Veränderung des Falls (bei Nomen)	MG3
Mein Sprachbuch		
3	4	
18	Wortbedeutung verändern	MG2
	Wortart verändern	
79	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	MG2
47	Nomen mit Wortbausteinen bilden	MG3
25	Wortfamilien	MG2
24	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	MG2
	Verben: Zeitformen	
29	1. Vergangenheit	MG3
40-41	2. Vergangenheit	MG3

	42-43	Zukunft	MG2
	68-70	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	MG1
15		Pronomen: Merkmale und Anwendung	MG2
55		Wortfelder	MG2
	72	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	MG2
23, 48		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	MG2
	98, 99	Bindewörter	MG2
70-71		Sätze verändern (Umstellprobe)	MG2
		Satzglieder	
77-78/ 84-85		Subjekt und Prädikat	MG1
	108-111	Orts- und Zeitangabe	MG1
	88-89	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	MG2
	22-23	Veränderung des Falls (bei Nomen)	MG2
Das Auer Sprachbuch			
3	4		
	51	Wortbedeutung verändern	MG2
		Wortart verändern	
80		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	MG3
81		Nomen mit Wortbausteinen bilden	MG3
26		Wortfamilien	MG3
20		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	MG3
		Verben: Zeitformen	
68-69		1. Vergangenheit	MG2
	15	2. Vergangenheit	MG2
	68	Zukunft	MG3
	50	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	MG2
62		Pronomen: Merkmale und Anwendung	MG3
33		Wortfelder	MG3
32	32	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	MG2
15/ 38/ 51		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	MG1
	21	Bindewörter	MG2
27		Sätze verändern (Umstellprobe)	MG2
		Satzglieder	
50/ 63		Subjekt und Prädikat	MG2
	69	Orts- und Zeitangabe	MG2
	39/ 45	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	MG2
	81	Veränderung des Falls (bei Nomen)	MG2
ABC der Tiere Sprachbuch			
3	4		
52		Wortbedeutung verändern	MG3
		Wortart verändern	
	29	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	MG2
	10	Nomen mit Wortbausteinen bilden	MG3
30-31		Wortfamilien	MG2
53		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	MG3
		Verben: Zeitformen	
38-39		1. Vergangenheit	MG3
86-87		2. Vergangenheit	MG2
	68	Zukunft	MG3
	30	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	MG3
14		Pronomen: Merkmale und Anwendung	MG2
41		Wortfelder	MG3
50-51	56-57	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	MG2
22-23		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	MG2
	111	Bindewörter	MG4
	32	Sätze verändern (Umstellprobe)	MG2
		Satzglieder	

72-73/ 63		Subjekt und Prädikat	MG2
	44-45	Orts- und Zeitangabe	MG2
	58-59	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	MG2
	78-79	Veränderung des Falls (bei Nomen)	MG3
Kleeblatt Das Sprachbuch 3 4			
113		Wortbedeutung verändern	MG2
		Wortart verändern	
111		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	MG3
107		Nomen mit Wortbausteinen bilden	MG3
128		Wortfamilien	MG3
	96	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	MG3
		Verben: Zeitformen	
116		1. Vergangenheit	MG3
117		2. Vergangenheit	MG2
	109	Zukunft	MG3
	104	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	MG3
119		Pronomen: Merkmale und Anwendung	MG3
	106	Wortfelder	MG3
	119	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	MG3
126		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	MG3
	120	Bindewörter	MG3
120		Sätze verändern (Umstellprobe)	MG3
		Satzglieder	
122- 123		Subjekt und Prädikat	MG2
	116/ 117	Orts- und Zeitangabe	MG2
	113	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	MG2
	98-101	Veränderung des Falls (bei Nomen)	MG2
Sprachsteine 3 4			
98/ 127		Wortbedeutung verändern	MG4
		Wortart verändern	
25/ 89		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	MG3
	75/ 77	Nomen mit Wortbausteinen bilden	MG3
55/ 58		Wortfamilien	MG3
46/ 130		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	MG3
		Verben: Zeitformen	
36/ 39		1. Vergangenheit	MG2
64/ 69		2. Vergangenheit	MG2
	72/ 76	Zukunft	MG2
75/ 78		Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	MG2
15/ 130		Pronomen: Merkmale und Anwendung	MG2
93/ 127		Wortfelder	MG2
34/ 38		Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	MG2
14/ 128		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	MG3
	43/ 47	Bindewörter	MG3
44/ 48		Sätze verändern (Umstellprobe)	MG2
		Satzglieder	
54/ 58/ 65/ 68		Subjekt und Prädikat	MG2
103/ 88		Orts- und Zeitangabe	MG2
	52-53/ 56	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	MG2
	32/ 36	Veränderung des Falls (bei Nomen)	MG3

Quelle: Eigene Darstellung

Übersicht 17: Ergebnisse zur Einschätzungsdimension Übungsformen

Fundstelle	Inhaltlicher Schwerpunkt	Kodierung
Einsterns Schwester: Themenheft 1		
3	4	
21	Wortbedeutung verändern	UF1
	Wortart verändern	
	21 Adjektive mit Wortbausteinen bilden	UF1
	6 Nomen mit Wortbausteinen bilden	UF1
19	Wortfamilien	UF1
34	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	UF1
	Verben: Zeitformen	
23	1. Vergangenheit	UF2
	17 2. Vergangenheit	UF2
	19 Zukunft	UF2
31	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	UF3
12	Pronomen: Merkmale und Anwendung	UF1
22	Wortfelder	UF3
45-46	35 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	UF1
39-41	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	UF1
	33 Bindewörter	UF1
51	Sätze verändern (Umstellprobe)	UF1
	Satzglieder	
52-53	Subjekt und Prädikat	UF1
	49-50 Orts- und Zeitangabe	UF1
	51-52 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	UF1
	10 Veränderung des Falls (bei Nomen)	UF4
Jo-Jo Sprachbuch		
3	4	
63	Wortbedeutung verändern	UF3
	Wortart verändern	
19	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	UF3
31	Nomen mit Wortbausteinen bilden	UF1
75	Wortfamilien	UF3
62	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	UF1
	Verben: Zeitformen	
69	1. Vergangenheit	UF2
69	2. Vergangenheit	UF2
	37 Zukunft	UF2
	48 Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	UF2
36	Pronomen: Merkmale und Anwendung	UF2
82	Wortfelder	UF3
48-49	57 Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	UF1
30	Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	UF2
	31 Bindewörter	UF1
42	Sätze verändern (Umstellprobe)	UF2
	Satzglieder	
56	Subjekt und Prädikat	UF1
	74 Orts- und Zeitangabe	UF2
	42 Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	UF2
	30 Veränderung des Falls (bei Nomen)	UF1
Mein Sprachbuch		
3	4	
18	Wortbedeutung verändern	UF2
	Wortart verändern	
79	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	UF2
47	Nomen mit Wortbausteinen bilden	UF1
25	Wortfamilien	UF2
24	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	UF2
	Verben: Zeitformen	
29	1. Vergangenheit	UF2
40-41	2. Vergangenheit	UF1

	42-43	Zukunft	UF2
	68-70	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	UF1
15		Pronomen: Merkmale und Anwendung	UF1
55		Wortfelder	UF2
	72	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	UF2
23, 48		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	UF2
	98, 99	Bindewörter	UF1
70-71		Sätze verändern (Umstellprobe)	UF2
		Satzglieder	
77-78/ 84-85		Subjekt und Prädikat	UF1
	108-111	Orts- und Zeitangabe	UF1
	88-89	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	UF2
	22-23	Veränderung des Falls (bei Nomen)	UF2
Das Auer Sprachbuch			
3	4		
	51	Wortbedeutung verändern	UF2
		Wortart verändern	
80		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	UF2
81		Nomen mit Wortbausteinen bilden	UF2
26		Wortfamilien	UF2
20		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	UF2
		Verben: Zeitformen	
68-69		1. Vergangenheit	UF3
	15	2. Vergangenheit	UF3
	68	Zukunft	UF2
	50	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	UF2
62		Pronomen: Merkmale und Anwendung	UF2
33		Wortfelder	UF3
32	32	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	UF1
15/ 38/ 51		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	UF1
	21	Bindewörter	UF2
27		Sätze verändern (Umstellprobe)	UF2
		Satzglieder	
50/ 63		Subjekt und Prädikat	UF2
	69	Orts- und Zeitangabe	UF2
	39/ 45	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	UF2
	81	Veränderung des Falls (bei Nomen)	UF2
ABC der Tiere Sprachbuch			
3	4		
52		Wortbedeutung verändern	UF1
		Wortart verändern	
	29	Adjektive mit Wortbausteinen bilden	UF1
	10	Nomen mit Wortbausteinen bilden	UF2
30-31		Wortfamilien	UF1
53		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	UF2
		Verben: Zeitformen	
38-39		1. Vergangenheit	UF2
86-87		2. Vergangenheit	UF2
	68	Zukunft	UF2
	30	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	UF2
14		Pronomen: Merkmale und Anwendung	UF1
41		Wortfelder	UF2
50-51	56-57	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	UF1
22-23		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	UF2
	111	Bindewörter	UF2
	32	Sätze verändern (Umstellprobe)	UF2
		Satzglieder	

72-73/ 63		Subjekt und Prädikat	UF1
	44-45	Orts- und Zeitangabe	UF2
	58-59	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	UF1
	78-79	Veränderung des Falls (bei Nomen)	UF1
Kleeblatt Das Sprachbuch 3 4			
113		Wortbedeutung verändern	UF2
		Wortart verändern	
111		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	UF3
107		Nomen mit Wortbausteinen bilden	UF1
128		Wortfamilien	UF2
	96	Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	UF1
		Verben: Zeitformen	
116		1. Vergangenheit	UF3
117		2. Vergangenheit	UF2
	109	Zukunft	UF3
	104	Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	UF1
119		Pronomen: Merkmale und Anwendung	UF3
	106	Wortfelder	UF2
	119	Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	UF2
126		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	UF2
	120	Bindewörter	UF2
120		Sätze verändern (Umstellprobe)	UF2
		Satzglieder	
122- 123		Subjekt und Prädikat	UF2
	116/ 117	Orts- und Zeitangabe	UF1
	113	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	UF2
	98-101	Veränderung des Falls (bei Nomen)	UF1
Sprachsteine 3 4			
98/ 127		Wortbedeutung verändern	UF2
		Wortart verändern	
25/ 89		Adjektive mit Wortbausteinen bilden	UF2
	75/ 77	Nomen mit Wortbausteinen bilden	UF1
55/ 58		Wortfamilien	UF1
46/ 130		Zusammengesetzte Wörter (Zusammengesetzte Nomen)	UF2
		Verben: Zeitformen	
36/ 39		1. Vergangenheit	UF2
64/ 69		2. Vergangenheit	UF3
	72/ 76	Zukunft	UF2
75/ 78		Adjektive: Merkmale und Anwendung (Die Vergleichsstufen)	UF3
15/ 130		Pronomen: Merkmale und Anwendung	UF1
93/ 127		Wortfelder	UF2
34/ 38		Wörtliche Rede und (vor- und nachgestellter) Redebegleitsatz	UF2
14/ 128		Satzarten und Satzzeichen (Aussage, Ausruf, Aufforderung, Frage)	UF2
	43/ 47	Bindewörter	UF2
44/ 48		Sätze verändern (Umstellprobe)	UF2
		Satzglieder	
54/ 58/ 65/ 68		Subjekt und Prädikat	UF2
103/ 88		Orts- und Zeitangabe	UF2
	52-53/ 56	Satzergänzung im 3. Fall und im 4. Fall	UF2
	32/ 36	Veränderung des Falls (bei Nomen)	UF2

Quelle: Eigene Darstellung