
Kleine [E]nd(er)ung – große Wirkung: Sprachförderung im Regelunterricht

Eine Design-Based Research Studie zur integrativen
Kasusförderung in der Sekundarstufe I

Anna-Maria Jünger

BAND **12**

kleine [E]nd(er)ung – große Wirkung: Sprachförderung im Regelunterricht

Eine Design-Based Research Studie zur integrativen
Kasusförderung in der Sekundarstufe I

Anna-Maria Jünger

Open Access verfügbar unter
<https://doi.org/10.46586/SLLD.306>

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt, jedoch in der vorliegenden Form unter der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-SA „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ veröffentlicht.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-96955-037-3 (digital)

ISSN: 2701-0600 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.306>

Redaktionen

SLLD(z) ZEITSCHRIFT FÜR
SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK

Jörn Brüggemann
Jochen Heins
Miriam Morek
Juliane Stude

SLLD(B) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
BÄNDE

Steffen Gailberger
Katrin Kleinschmidt-Schinke
Michael Krelle
Nicole Masanek
Tobias Stark
Swantje Weinhold
Thomas Zabka

SLLD(E) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
EINFÜHRUNGEN

Cornelius Herz
Birgit Mesch
Björn Rothstein
Caroline Schuttkowski

SLLD(u) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
UNTERRICHTSVORHABEN

Juliane Dube
Nadine Hoff
Magdalena Kißling
Boris Körkel
Kirsten Schindler
Benjamin Uhl
Johannes Wild
Heike Wirthwein

Beirat

Cordula Artelt (Bamberg)
Michael Becker-Mrotzek (Köln)
Albert Bremerich-Vos (Essen)
Christian Dawidowski (Osnabrück)
Ricarda Freudenberg (Weingarten)
Christine Garbe (Köln)
Ingrid Gogolin (Hamburg)
Cornelia Gräsel (Wuppertal)
Elke Grundler (Ludwigsburg)
Matthias Hölzner (Essen)
Michael Kämper-van den Boogaart (Berlin)
Beate Leßmann (Kiel)
Christine Pauli (Fribourg)
Susanne Prediger (Dortmund)
Susanne Riegler (Leipzig)
Knut Schwippert (Hamburg)
Torsten Steinhoff (Siegen)
Maja Wiprächtiger-Geppert (FHNW Windisch)
Arne Ziegler (Graz)
Evelyn Ziegler (Essen)

kleine [E]nd(er)ung – große Wirkung: Sprachförderung im Regelunterricht

Eine Design-Based Research Studie zur integrativen
Kasusförderung in der Sekundarstufe I

Anna-Maria Jünger

Dissertation
zur Erlangung des Grades einer
Doktorin der Philosophie (Dr.‘in phil.)
durch die Pädagogische Hochschule Heidelberg

vorgelegt von
Anna-Maria Jünger
aus
Karlsruhe

2023

Erstgutachten: Prof.'in Dr.'in Inga Harren

Zweitgutachten: Prof.'in Dr.'in Anne Berkemeier

Fach: Deutsch

Tag der Mündlichen Prüfung: 04.08.20

Danksagung

Frau Prof.'in Dr.'in Anne Berkemeier und Frau Prof.'in Dr.'in Inga Harren möchte ich für ihr Vertrauen in mich bedanken sowie für ihre Gedanken zu meinen Gedanken! Frau Prof.'in Dr.'in Anne Berkemeier möchte ich besonders dafür danken, dass ich durch sie die Welt der Grammatikdidaktik und Visualisierung kennenlernen durfte. Frau Prof.'in Dr.'in Inga Harren möchte ich für ihren lesendenlenkenden Blick danken: Alle Bullet-Points und Aufzählungszeichen dieser Arbeit sind allein Ihr gewidmet.

Ein großes Dankeschön gebührt allen Lernenden, welche mir ihre Zeit schenkten und Einblicke in ihr Denken gewährten – ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Meinen KollegInnen, FreundInnen und meiner Familie danke ich sehr für ihr offenes Ohr, das Mitdenken, Nachfragen und Mitfiebern.

...und zuletzt, lieber Lukas, mein ganzer Dank in einem Satz:

„Geh nie tief ins Wasser, denn es ist da tief.“

Abstract

Auch noch für Lernende der Sekundarstufe I kann die Kasusflexion eine Herausforderung darstellen (z.B. Marx 2014). Kasus formal- und funktionssprachlich passend markieren zu können, ist allerdings von großer Relevanz, da Kasus u.a. für die Produktion eindeutiger Aussagen und das Textverstehen von Bedeutung ist (vgl. Motsch & Riehemann 2008). Dennoch stellen wissenschaftlich fundierte und empirisch evaluierte, integrative Sprachförderangebote zum Ausbau der Kasusflexion für die Sekundarstufe I ein Desiderat dar. Die übergeordnete Forschungsfrage dieser Arbeit lautet deshalb: *Wie kann Sprachförderung integriert in den Regelunterricht der Sekundarstufe I zum Ausbau der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp gestaltet werden?* Als Ziele der Arbeit werden sowohl ein bildungspraktischer Output als auch ein theoretischer Output anvisiert: Auf *theoretischer Seite* werden kontextsensitive Gestaltungsprinzipien zur Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen zum Ausbau der Kasusflexion in der Sekundarstufe I angesteuert, die nicht nur theoretisch fundiert, sondern auch empirisch überprüft sind. Auf *bildungspraktischer Seite* wird die Entwicklung eines fachlich fundiert konzeptionierten sowie empirisch implementierten und damit robusten Sprachförderkonzepts zum unterrichtsbegleitenden Ausbau der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I angestrebt.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde sich der Methodologie des *Design-Based Research* (z.B. Euler 2014; McKenney & Reeves 2012) bedient. Charakteristisch ist für diese Methodologie u.a. ein Praxisproblem als Ausgangspunkt des Forschungsprozesses, die Verzahnung pädagogischer Forschung mit der Praxis, eine zyklische und iterative Vorgehensweise sowie ein doppelter Output (für Theorie und Praxis). Übergeordnet kann der Forschungsprozess in vier Phasen gegliedert werden: (A) Problemanalyse bzw. Präzision des Lerngegenstandes, (B) Design von Prototypen, (C) Implementierung sowie Evaluation, (B') Re-Design von Prototypen und (D) Ergebnisse.

In den ersten beiden Phasen (A und B) wurden anhand von Erkenntnissen aus verschiedenen Forschungsdisziplinen (Linguistik, z.B. Dürscheid 1999; Zweitspracherwerbsforschung, z.B. Wegener 1995; Psycholinguistik, z.B. Ellis 1993; Sprach- sowie Fremdsprachdidaktik, z.B. Long 1991; Berkemeier und Schmid 2020) *Gestaltungsannahmen zur Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen* abgeleitet. Die Annahmen beziehen sich auf die Gestaltung der Förderart und des Förderverfahrens. Der erste Prototyp des *Sprachförderkonzepts namens FLEX* wurde dann basierend auf diesen Annahmen entwickelt. Dieser setzt sich aus drei Designkomponenten zusammen: Einer Sprachstandseinschätzung, Fördermöglichkeiten (in Form von Heftaufschriften, die im Regelunterricht produziert werden) und einer Vorgehensweise bei der Korrektur (schriftliches, fokussiertes, metasprachlich-indirektes, korrekatives Feedback, vgl. Ellis 2008).

In den Phasen C (Implementation und Evaluation), B' (Re-Design) und D (Ergebnisse) wurden die Gestaltungsannahmen der integrativen Sprachfördermaßnahmen und das Sprachförderkonzept FLEX in Anlehnung an Euler (2014) unter verschiedenen Evaluationsfokussen untersucht: Hinsichtlich der Stimmigkeit, der praktischen Umsetzbarkeit und der Wirksamkeit des Designs.

Im Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs* wurden die Gestaltungsannahmen zum Förderverfahren und die Designkomponente zur Vorgehensweise bei der Korrektur in den Blick genommen. In vier Teilstudien wurden verschiedene Elemente dieser Designkomponente und die darauf beruhenden Gestaltungsannahmen untersucht: Das Gelingen der Dekodierung grammatischer Symbole (Berkemeier und Wieland 2017); der Durchführung der Prozesse des Noticing (Schmidt 1990), Noticing-the-gap (Schmidt & Frota 1986) und Monitoring (Krashen 1982); der Informationsentnahme aus Flexionstabellen und der Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente Vorgehensweise. Dafür wur-

den 39 videographierte, introspektive Fehlerkorrekturen (Lautes Denken, Metakognitives Verbalprotokoll, z.B. Ericsson und Simon 1993) von insgesamt elf Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden einer Sekundarstufe I erhoben. In jeder der vier Teilstudien wurden drei bis vier Zyklen durchlaufen. Ausgewertet wurden die Daten entweder rein inhaltsanalytisch-qualitativ oder anhand eines Mixed-Methods-Designs bestehend aus quantitativer und anschließender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2015). Auf diese Weise wurde identifiziert, welche Gestaltungsannahmen und Designkomponente(n) (nicht) wie intendiert umgesetzt wurden und der Weiterentwicklung bedurften. Mittels der zyklischen Vorgehensweise und des Re-Designs wurden die entsprechenden Komponenten weiterentwickelt und wiederum empirisch überprüft. Die Ergebnisse lassen annehmen, dass die Designkomponente Vorgehensweise bei der Korrektur von Zweitsprachlernenden wie intendiert angewendet werden kann. Verschiedene Prinzipien zeigen auf, wie ein entsprechendes Förderverfahren für eine integrative Kasusförderung gestaltet werden sollte.

Im Evaluationsfokus *praktische Umsetzbarkeit des Designs* wurden die Gestaltungsannahmen zur Förderart und die Designkomponente zu den Fördermöglichkeiten untersucht. Angenommen wurde, dass eine integrative, sprachstandsdifferenzierte und durchgängige Kasusförderung (Gestaltungsannahme zur Förderart) mittels Heftaufschriften (Designkomponente) umgesetzt werden kann. Aufgrund dessen wurden in einem ersten Zyklus insgesamt 283 Heftaufschriften aus Sekundarstufenklassen erhoben und anhand der quantitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) ausgewertet. Die Ergebnisse legen nahe, dass diese Förderart nicht ausschließlich mittels Heftaufschriften umgesetzt werden kann. Deswegen wurde die Arbeit mit einem weiteren Elizitierungsverfahren in Form von Förderaufgaben (i.S.d. TBLL/T, vgl. z.B. Ellis 2003) vorgeschlagen und die Umsetzbarkeit in einem weiteren Zyklus evaluiert. Erhoben wurden insgesamt 28 Förderaufgaben, welche von L2-Sekundarstufenlernenden bearbeitet wurden. Diese wurden ebenfalls mittels der quantitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) ausgewertet. Die Ergebnisse lassen annehmen, dass die Umsetzung der Förderung auf diese Art (mittels Heftaufschriften und Förderaufgaben) gelingen kann.

Abschließend wurde die *Wirksamkeit des Designs* anhand von drei quasi-experimentellen Einzelfallstudien (AB-Design, z.B. Julius et al. 2000) untersucht. Datengrundlage der A-Phase waren 48 Heftaufschriften und der B-Phase 30 Förderaufgaben. Ausgewertet wurden die Daten mittels der Visuellen Inspektion (z.B. Kern 1997), verschiedener Effektstärkemaße (PND, vgl. Scruggs et al. 1987; NAP, vgl. Parker und Vannest 2009; Tau-U, vgl. Parker et al. 2011) und der statistischen Signifikanz. Durch die Ergebnisse kann die Hypothese aufgestellt werden, dass die Kasusflexion durch das Sprachförderkonzept FLEX resp. durch die vorgeschlagenen Gestaltungsprinzipien zur Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen ausgebaut werden kann.

Zusammengefasst bestehen die Ergebnisse dieser Arbeit auf *theoretischer Seite* aus fachlich und empirisch fundierten, kontextsensitiven Gestaltungsprinzipien zur Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen zum Ausbau der Kasusflexion in der Sekundarstufe I, die über didaktische Empfehlungen hinausgehen. Demnach sollte eine integrative Sprachförderung sprachstandsdifferenziert, analog zur Erwerbsprogression und durchgängig erfolgen. Das Förderverfahren sollte zur Förderart, der Zielgruppe, dem Erwerbsgegenstand passen sowie wirksam sein. Auf *bildungspraktischer Seite* liegt als Ergebnis das Sprachförderkonzept FLEX zum unterrichtsbegleitenden Ausbau der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I vor. Durch die fachwissenschaftlich fundierte Konzeption, wiederholte empirische Implementierung sowie zyklische Weiterentwicklung des Designs kann davon ausgegangen werden, dass FLEX in der Praxis 'überleben' kann. Im Zuge der Förderung mittels FLEX wird zuerst der Sprachstand der Lernenden im Bereich der Kasusmarkierung mittels einer Sprachstandseinschätzung ermittelt (Designkomponente Sprachstandseinschätzung). Die Förderung erfolgt unterrichtsbegleitend entweder an Schriftstücken, welche im Regelunterricht produziert werden oder an Förderaufgaben, die im Unterrichtsgeschehen eingesetzt werden (Designkomponente Fördermöglichkeiten). Immer wenn ein Lerner oder eine Lernerin einen Kasusfehler produziert, welcher dem Sprachstand der Lernerin/des Lerners entspricht, erhält er oder sie schriftliches, fokussiertes, metasprachlich-indirektes, korrekatives Feedback. Die Feedbackschritte sind auf der Vorgehensweise bei der Korrektur festgehalten (Designkomponente).

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	1
Tabellenverzeichnis	8
Transkriptverzeichnis	17
1 Hinführung	19
Phase A fachlicher Bezugsrahmen	33
2 Kasusflexion	33
2.1 Zuweisung der Kasusategorie	34
2.2 Kasusträger	39
2.3 Kasusformen	47
2.4 Zusammenfassung und Implikationen	66
3 Erwerb der Kasusflexion in der Zweitsprache Deutsch	67
3.1 Zweitsprachlernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp	67
3.2 Einflussfaktoren auf den Spracherwerb	72
3.3 Erwerbsprogression der Kasusflexion	72
3.4 Zusammenfassung und Implikationen	84
4 Ausbau der Kasusflexion	88
4.1 Psycholinguistische Perspektive: Die weak interface-Position	91
4.2 Schriftliches korrekatives Feedback	98
4.3 Empirische Wirksamkeit schriftlichen korrektiven Feedbacks	102
4.4 Zusammenfassung und Implikationen	108
5 Didaktische Konzepte	111
5.1 Wortgruppen-Karten	111
5.2 Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren	119
Phase B Design	127
6 Gestaltungsannahmen der Sprachfördermaßnahmen und des Sprachförderkonzepts FLEX...	128
6.1 Handlungsleitlinien	131
6.2 Umsetzungsprinzipien	134

Phasen C, B' und D Empirie, Re-Design und Ergebnisse	154
7 Evaluationsfokus: Stimmigkeit des Designs	158
7.1 Forschungsdesign	159
7.2 Teilstudie: Dekodierung grammatischer Symbole	173
7.3 Teilstudie: Ausführung der Prozesse <i>Noticing (the gap)</i> und <i>Monitoring</i>	178
7.4 Teilstudie: Informationsentnahme aus Flexionstabellen.....	183
7.5 Teilstudie: Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE.....	201
7.6 Zusammenfassung und Fazit	211
8 Evaluationsfokus: praktische Umsetzbarkeit des Designs	219
8.1 Zyklus 1: Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften	219
8.2 Zyklus 2: Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben.....	243
8.3 Zusammenfassung und Fazit	251
9 Evaluationsfokus: Wirksamkeit des Designs	255
9.1 Forschungsdesign	255
9.2 Ergebnisse	266
9.4 Zusammenfassung und Fazit	273
10 Zusammenfassung und Fazit dieser Arbeit.....	275
10.1 Zusammenfassung.....	275
10.2 Fazit	285
Literaturverzeichnis.....	292
Anhang.....	317

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Auszug aus einem Schülertext eines Deutsch-als-Zweitsprache-Lerners mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I; die nicht zielsprachlich antizipierten Schreibungen der Kasusmarkierungen sind hervorgehoben (da die Genusannahme des Lerners nicht bekannt ist, kann die Zielsprachlichkeit lediglich formal getroffen werden)	19
Abbildung 2: Exemplarische Visualisierung der Polyfunktionalität der Kasusmarker	20
Abbildung 3: Exemplarische Visualisierung eines Kasussynkretismus'	20
Abbildung 4: Überblick über den Aufbau dieser Arbeit analog zum Design-Based Research-Forschungsprozess; Darstellung AMJ basierend auf Euler (2014, S. 6), McKenney & Reeves (2012Kap. 1.3) sowie Dube & Prediger (2017, S. 102ff.); Legende: DBR (Design-Based Research)	31
Abbildung 5: Gebrauch von Determinativen und Pronomina in dieser Arbeit; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 251ff.)	50
Abbildung 6: Überblick über Spracherwerbstypen, Darstellung AMJ basierend auf Lemke (2008, S. 45); Meisel (2011, S. 206); Ruberg (2013, S. 182); Liedke & Riehl (2018, S. 7f.); Chilla (2019, S. 75); Werthmann (2020, S. 13); Ulrich et al. (2021, S. 85); Legende: AoO (age of onset = Alter des Erwerbsbeginns)	68
Abbildung 7: Überblick über die Positionen zur Überführung der Wissensarten in die implizite Sprachfähigkeit; Darstellung AMJ basierend auf Ellis (1993, S. 96)	89
Abbildung 8: Ein Modell des Zweitspracherwerbs unter Einbezug der weak interface-Position; Nachzeichnung und farbliche Hervorhebung AMJ nach Ellis (1993, S. 97); Legende: L2 (second language; Zweitsprache); IL (inter language)	91
Abbildung 9: Erwerb und Lernen in der Zweitsprachproduktion; Nachzeichnung AMJ nach Krashen (1982, S. 16)	97
Abbildung 10: Typen der Formfokussierung/von Focus on Form; Nachzeichnung und farbliche Hervorhebung AMJ nach Ellis (2016, S. 411)	99
Abbildung 11: Überblick über die Wortgruppen-Karten, exemplarisch gezeigt anhand der Karte B, welche eine Nominalphrase bestehend aus Artikel und Nomen im Akkusativ visualisiert; Nachzeichnung und Darstellung AMJ nach Berkemeier & Schmidt (2020c, S. 7)	112
Abbildung 12: Vorderseiten von drei Wortgruppen-Karten; Nachzeichnung und Darstellung AMJ nach Berkemeier & Schmidt (2020c, S. 11)	114
Abbildung 13: Überblick über die Visualisierungen der grammatischen Funktion verschiedener Wortgruppen-Karten; Nachzeichnung und Darstellung AMJ nach Berkemeier & Wieland (2017, S. 96, 258), Berkemeier (2019, S. 96), Berkemeier & Schmidt (2020d, S. 18, 72, 108f.), Berkemeier & Schmidt (2020h, M1), Berkemeier & Schmidt (2020g, S. 2)	115

- Abbildung 14:** Visualisierung der Kasusmarkierung auf der Wortgruppen-Karte von Fortführwörtern; Nachzeichnung AMJ nach Berkemeier & Schmidt (2020a, S. 11f.) **116**
- Abbildung 15:** Visualisierung der Kasuskenzeichnung auf den Bild-Wort-Karten von Präpositionen; Nachzeichnung AMJ nach Berkemeier & Schmidt (2020a, S. 11); Berkemeier & Schmidt (2020e, S. 31) **117**
- Abbildung 16:** Visualisierung der Kasusreaktion durch Verben am Beispiel eines akkusativregierenden Verbes und einer Nominalphrase im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen; Nachzeichnung AMJ nach Berkemeier & Schmidt (2020a, S. 8) **117**
- Abbildung 17:** Rückseite einer Wortgruppen-Karte im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen; Nachzeichnung AMJ nach Berkemeier & Schmidt (2020c, S. 7) **118**
- Abbildung 18:** Beispielaufgabe; Darstellung und Übersetzung AMJ basierend auf Ellis (2003: 11) **122**
- Abbildung 19:** Advance Organzier der Phase B Gestaltungsannahmen und Prototyp eins im Zuge der Design-Based Research-Methodologie dieser Arbeit; Legende: DBR (Design-Based Research) **127**
- Abbildung 20:** Überblick über die Gestaltungsannahmen dieser Arbeit **130**
- Abbildung 21:** Überblick über die Handlungsleitlinien zur Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen zum Ausbau der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden; Anmerkung: Bei dieser Abbildung handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 128). **132**
- Abbildung 22:** Überblick über die Gestaltungsannahmen der Designkomponente SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG; Anmerkung: Bei dieser Abbildung handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 128). **135**
- Abbildung 23:** Ein Item zur Erfassung der Erwerbsphase Zwei-Kasus-System der Designkomponente SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG in FLEX **139**
- Abbildung 24:** Überblick über die Gestaltungsannahmen der Designkomponente FÖRDERMÖGLICHKEITEN; Anmerkung: Bei dieser Abbildung handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 128). **140**
- Abbildung 25:** Heftaufschrieb des Lerner USA einer siebten Gemeinschaftsschulklasse; Legende: orange Rechtecke (nicht zielsprachliche Phrasen aufgrund der Kasusflexion bestehend aus Determinativ und Nomen oder Pronomen im Akkusativ); grüne Rechtecke (weitere nicht zielsprachliche Phrasen aufgrund der Kasusflexion) **142**
- Abbildung 26:** Überblick über die Gestaltungsannahmen der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR; Anmerkung: Bei dieser Abbildung handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 128). **143**
- Abbildung 27:** Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR; Prototyp eins **144**

- Abbildung 28:** Darstellung des expliziten Wissens über (1) Kasusformen, (2) die lexikalische Kasuszuweisung und (3) Kasusträger in den Wortgruppen-Karten, exemplarisch gezeigt an Förderkarte C11; Nachzeichnung und Darstellung AMJ nach Berkemeier & Schmidt (2020i) **146**
- Abbildung 29:** Textauszug eines Lernalters einer Sekundarstufen-I-Klasse **148**
- Abbildung 30:** Advance Organizer der Phasen C empirischer Teil, B' Re-Design und D Ergebnisse dieser Arbeit; Legende: DBR (Design-Based Research) **155**
- Abbildung 31:** Überblick über die Forschungsfragen und Gestaltungsannahmen sowie Einordnung dieser in die Evaluationsfokuse; Anmerkung: Bei den Gestaltungsannahmen handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 128). **156**
- Abbildung 32:** Einordnung der Studien des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs im Design: In diesem Evaluationsfokus wird die Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR thematisiert; Legende: TS (Teilstudie) **158**
- Abbildung 33:** Überblick über das Forschungsdesign des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs; Legende: Kl. (Klasse); SBBZ (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum); GSS (Gemeinschaftsschule) **160**
- Abbildung 34:** Setting der Erhebungssituation der Zyklen 1, 2 und 4 des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs exemplarisch gezeigt anhand Proband NRD **167**
- Abbildung 35:** Setting der Erhebungssituation des Zyklus 2 des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs exemplarisch gezeigt anhand der Probanden SC und Madrid **168**
- Abbildung 36:** Ergebnisse aller Zyklen der Teilstudie Dekodierung grammatischer Symbole **174**
- Abbildung 37:** Gestaltungsprinzip der Teilstudie Dekodierung grammatischer Symbole; das untersuchte Gestaltungsprinzip ist hervorgehoben **176**
- Abbildung 38:** Re-Design des Vokabelhefts im Zuge der Erkenntnisse der Teilstudie Dekodierung grammatischer Symbole **177**
- Abbildung 39:** Zyklusübergreifende Ergebnisse der Teilstudie Ausführung der Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring **180**
- Abbildung 40:** Gestaltungsprinzip der Teilstudie Ausführung der Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring **182**
- Abbildung 41:** Vorkommenshäufigkeit der Kategorien hinsichtlich des (Nicht-)Gelingens bei der Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus Flexionstabellen des FLEX-Materials; Ergebnisse des Zyklus 1 der Teilstudie Informationsentnahme aus Flexionstabellen **186**
- Abbildung 42:** Re-Design des Prototyps 1 des Teils der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR basierend auf den Erkenntnissen des Zyklus 1 der Teilstudie Informationsentnahme aus Flexionstabellen **190**

- Abbildung 43:** Vorkommenshäufigkeit der Kategorien hinsichtlich des (Nicht-)Gelingens bei der Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus Flexionstabellen des FLEX-Materials; Ergebnisse des Zyklus 2 der Teilstudie Informationsentnahme aus Flexionstabellen **191**
- Abbildung 44:** Vorkommenshäufigkeit der Kategorien hinsichtlich des (Nicht-)Gelingens bei der Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus Flexionstabellen des FLEX-Materials; Ergebnisse des Zyklus 3 der Teilstudie Informationsentnahme aus Flexionstabellen **197**
- Abbildung 45:** Gestaltungsprinzip der Teilstudie Informationsentnahme aus Flexionstabellen **200**
- Abbildung 46:** Vorkommenshäufigkeit der Kategorien hinsichtlich des (Nicht-)Gelingens bei der Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR; Ergebnisse des Zyklus 1 der Teilstudie Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR **203**
- Abbildung 47:** Re-Design des ersten Korrekturschrittes basierend auf den Ergebnissen des Zyklus 1 der Teilstudie Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR **205**
- Abbildung 48:** Re-Design hinsichtlich der Sequenzierung der Vermittlungsschritte in Form eines Leporellos basierend auf den Erkenntnissen des Zyklus 1 der Teilstudie Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR **206**
- Abbildung 49:** Vorkommenshäufigkeit der Kategorien hinsichtlich des (Nicht-)Gelingens bei der Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE; Ergebnisse des Zyklus 2 der Teilstudie Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR **207**
- Abbildung 50:** Vorkommenshäufigkeit der Kategorien hinsichtlich des (Nicht-)Gelingens bei der Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE; Ergebnisse des Zyklus 3 der Teilstudie Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR **210**
- Abbildung 51:** Gestaltungsprinzip der Teilstudie Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR **211**
- Abbildung 52:** Einordnung der Studien des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs im Design: In diesem Evaluationsfokus wird die Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR thematisiert. **212**
- Abbildung 53:** Überblick über die empirisch untersuchten Gestaltungsannahmen sowie Forschungsfragen des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs; Anmerkung: Bei den Gestaltungsannahmen handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 22 (auf S. 146). **213**
- Abbildung 54:** Überblick über das Forschungsdesign des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs; Legende: Kl. (Klasse); SBBZ (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum); GSS (Gemeinschaftsschule) **215**
- Abbildung 55:** Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR des Sprachförderkonzepts FLEX basierend auf den Erkenntnissen des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs **216**

- Abbildung 56:** Überblick über die wissenschaftlich fundierten und empirisch untersuchten Gestaltungsprinzipien des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs; Legende: durch den Rahmen hervorgehoben (empirisch überprüfte Gestaltungsprinzipien) **217**
- Abbildung 57:** Fokussierte Gestaltungsannahme sowie Forschungsfrage der Teilstudie Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften; Anmerkung: Bei den Gestaltungsannahmen handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 21 (auf S. 130). **220**
- Abbildung 58:** Anzahl der aufgegebenen Schreibaufträge pro Woche in einem Zeitraum von 16 Wochen ab Schuljahresbeginn im Deutschunterricht in Deutschheften einer sechsten Klasse einer Gesamtschule in Baden-Württemberg; Studie: Vorkommenshäufigkeit v. Phrasen in Deutschheften **229**
- Abbildung 59:** Anzahl eigenständig geschriebener Heftaufschriebe pro Woche je LernerIn im Zeitraum von 16 Schulwochen ab Schuljahresbeginn im Deutschunterricht in Deutschheften einer sechsten Klasse einer Gesamtschule in Baden-Württemberg; Studie: Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften **232**
- Abbildung 60:** Anzahl eigenständig geschriebener Heftaufschriebe pro Woche je LernerIn in einem Zeitraum von 16 Schulwochen ab Schuljahresbeginn im Deutschunterricht in Deutschheften einer siebten Klasse einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg; Studie: Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften **234**
- Abbildung 61:** Anzahl eigenständig produzierter zu fördernder Phrasen der ProbandInnen der siebten Gemeinschaftsschulklasse in den Heftaufschrieben der Deutschhefte pro Woche in einem Zeitraum von 16 Schulwochen (exklusive Ferien); Studie: Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften **237**
- Abbildung 62:** Fokussierte Gestaltungsannahme (durch den Rahmen hervorgehoben) der Teilstudie Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben; Anmerkung: Bei dieser Abbildung handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 128). **243**
- Abbildung 63:** Überblick über die Ergebnisse der Teilstudie Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben **248**
- Abbildung 64:** Ergebnisse der offenen Förderaufgaben der Teilstudie Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben **248**
- Abbildung 65:** Ergebnisse der geschlossenen Förderaufgaben der Teilstudie Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben **249**
- Abbildung 66:** Gestaltungsprinzip der Teilstudie Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben des Evaluationsfokus praktische Umsetzung des Designs **250**
- Abbildung 67:** Gestaltungsprinzip des Evaluationsfokus praktische Umsetzung des Designs **253**
- Abbildung 68:** Ergebnisse der Grund- und Interventionsphase des Probanden Flo der Teilstudie Wirksamkeit des Designs; Legende: schwarzer Punkt (Prozentwerte der zielsprachlich produzierten Phrasen pro Datenerhebungspunkt); schwarze Linie (Verlaufslinie); graue Linie (Trendlinie); horizontale Linie (Phasenübergang) **268**

- Abbildung 69:** Ergebnisse der Grund- und Interventionsphase des Probanden KB der Teilstudie Wirksamkeit des Designs; Legende: schwarzer Punkt (Prozentwerte der zielsprachlich produzierten Phrasen pro Datenerhebungspunkt); schwarze Linie (Verlaufslinie); graue Linie (Trendlinie); horizontale Linie (Phasenübergang) **269**
- Abbildung 70:** Ergebnisse der Grund- und Interventionsphase des Probanden Semi der Teilstudie Wirksamkeit des Designs; Legende: schwarzer Punkt (Prozentwerte der zielsprachlich produzierten Phrasen pro Datenerhebungspunkt); schwarze Linie (Verlaufslinie); graue Linie (Trendlinie); horizontale Linie (Phasenübergang) **271**
- Abbildung 71:** Überblick über den Aufbau der Arbeit analog zum Design-Based Research-Forschungsprozess; Legende: DBR (Design-Based Research) **276**
- Abbildung 72:** Überblick über die wissenschaftlich fundierten Gestaltungsannahmen dieser Arbeit **277**
- Abbildung 73:** Überblick über die Gestaltungsannahmen und Forschungsfragen des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs; Legende: durch den Rahmen hervorgehobene Quadrate (untersuchte Gestaltungsannahmen) **279**
- Abbildung 74:** Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR des Sprachförderkonzepts FLEX basierend auf den Erkenntnissen des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs **281**
- Abbildung 75:** Überblick über die wissenschaftlich fundierten und empirisch untersuchten Gestaltungsprinzipien des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs; Legende: durch den Rahmen hervorgehobene Quadrate (empirisch überprüfte Gestaltungsprinzipien) **282**
- Abbildung 76:** Überblick über das wissenschaftlich fundierte und empirisch überprüfte Gestaltungsprinzip des Evaluationsfokus praktische Umsetzung des Designs; Legende: durch den Rahmen hervorgehobenes Quadrat (empirisch untersuchtes Gestaltungsprinzip) **284**
- Abbildung 77:** Überblick 1 von 2 über die Gestaltungsprinzipien dieser Arbeit; Legende: durch den Rahmen hervorgehobene Quadrate (empirisch untersuchte Gestaltungsprinzipien); Anmerkung: Mit SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG ist die Designkomponente gemeint. **287**
- Abbildung 78:** Überblick 2 von 2 über die Gestaltungsprinzipien dieser Arbeit; Legende: durch den Rahmen hervorgehoben (empirisch überprüft Gestaltungsprinzipien)); Anmerkung: Mit VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR ist die Designkomponente gemeint. **288**
- Abbildung 80:** Vorder- und Rückseite der Förderkarten B1 und B2 des Sprachförderkonzepts FLEX **326**
- Abbildung 81:** Vorder- und Rückseite der Förderkarten D1 und D2 des Sprachförderkonzepts FLEX **326**
- Abbildung 82:** Fokussierte Gestaltungsannahme der Teilstudie Dekodierung grammatischer Symbole; Anmerkung: Bei dieser Abbildung handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 128). **327**
- Abbildung 83:** Einordnung der Teilstudie Dekodierung grammatischer Symbole im Design: In dieser Teilstudie wird ein Teil der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR fokussiert. **328**

- Abbildung 84:** Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie Dekodierung grammatischer Symbole; Legende: Kl. (Klasse); SBBZ (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum); GSS (Gemeinschaftsschule); DK (Designkomponente) **330**
- Abbildung 85:** Fokussierte Gestaltungsannahme der Teilstudie Ausführung der Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring; Anmerkung: Bei dieser Abbildung handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 128). **331**
- Abbildung 86:** Einordnung der Teilstudie zur Ausführung der Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring im Design: In dieser Teilstudie wird ein Teil der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR fokussiert. **333**
- Abbildung 87:** Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie Ausführung der Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring; Legende: Kl. (Klasse); SBBZ (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum); GSS (Gemeinschaftsschule); DK (Designkomponente) **335**
- Abbildung 88:** Fokussierte Gestaltungsannahme der Teilstudie Informationsentnahme aus Flexionstabellen; Anmerkung: Bei dieser Abbildung handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 129). **336**
- Abbildung 89:** Einordnung der Teilstudie Informationsentnahme aus Flexionstabellen im Design: In dieser Teilstudie wird ein Teil der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR fokussiert. **337**
- Abbildung 90:** Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie Informationsentnahme aus Flexionstabellen; Legende: Kl. (Klasse); SBBZ (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum); GSS (Gemeinschaftsschule); DK (Designkomponente) **338**
- Abbildung 91:** Fokussierte Gestaltungsannahme der Teilstudie Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR; Anmerkung: Bei dieser Abbildung handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 128). **339**
- Abbildung 92:** Einordnung der Teilstudie Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR im Material **340**
- Abbildung 93:** Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR; Legende: Kl. (Klasse); SBBZ (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum); GSS (Gemeinschaftsschule); D **342**
- Abbildung 94:** Beispiel einer undeutlichen Schreibung **363**
- Abbildung 95:** Beispiel einer Förderaufgabe des Sprachförderkonzepts FLEX für das Sprachniveau B1, B2 (NP im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen); Erstellt von AMJ mit der Software Canva **367**
- Abbildung 96:** Beispiel einer offenen Förderaufgabe zur Evozierung von Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ; Erstellt von AMJ mit der Software Canva **368**

Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1:** Überblick über die Arten theoretischer Ergebnisse; Darstellung AMJ basierend auf Edelson (2002, S. 113ff.), Dube & Prediger (2017, S. 5) und Euler (2014, S. 4) **29**
- Tabelle 2:** Überblick über strukturellen und lexikalischen Kasus; Darstellung AMJ basierend auf Dürscheid (1999, S. 54f., 60) **35**
- Tabelle 3:** Kasuszuweisungsregeln beim strukturellen Kasus; Darstellung AMJ basierend auf Wegener (1990, S. 179f.), Wegener (1995a, S. 129), Wegener (1995b, S. 338); Legende: + (nur belebt) (vgl. Wegener 1990, S. 180); A'/V' (die komplexe Kategorie besteht jeweils aus A/V und einem Komplement) (vgl. Wegener 1990, S. 152); Semikolon ' (die Reihenfolge von Spezifikator (A' oder V') resp. von A/V und seinen Komplementen sowie Adjunkten ist beliebig); INFL (funktionale Kategorie der Flexionsmerkmale) (vgl. Philippi & Tewes 2010, S. 93, 97, 297) **36**
- Tabelle 4:** Überblick über Wechselpräpositionen hinsichtlich ihrer Verwendung und der Kasusreaktion; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 615, 620f.) sowie inhaltlich nach Hoberg & Hoberg (2004, S. 304ff.) und Nübling (2005, S. 615), Diehl (2000, S. 268), Turgay (2011, S. 28f.) **37**
- Tabelle 5:** Kasusreaktion von Präpositionen mit fester Kasusreaktion; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 622-625), letzte Zeile auch Zifonun et al. (2011, S. 2081ff.), punktuell auch Eisenberg (2013b, S. 182) **38**
- Tabelle 6:** Wortartbasierte Klassifikation von Phrasen; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 785, 845) und ebenfalls inhaltlich in Zeilen zwei bis sechs IDS-Grammatik (2018k), Zeile fünf IDS-Grammatik (2018a) und IDS-Grammatik (2018g); Pittner & Berman (2008, S. 26-30; nicht Artikel- und Konjunkionalphrase) **42**
- Tabelle 7:** Überblick über die Erweiterungen links vom Nominalkopf; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 812), der IDS-Grammatik (2018j), Zifonun (2021, S. 124; nicht Fokuspartikel); Überblick über Erweiterungen rechts vom Nominalkopf; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 812; nicht AdjP), der IDS-Grammatik (2018j), Graefen & Liedke-Göbel (2020, S. 179f.; nicht AdjP), Zifonun (2021, S. 125; nicht Appositionen sowie AdjP), Zifonun et al. (2011, S. 1991-2046) sowie Eisenberg (2013b, S. 238-277) **44**
- Tabelle 8:** Abfolgeschema und Besetzungsmöglichkeiten der Elemente einer Nominalphrase mit Linkserweiterungsmöglichkeiten; Darstellung AMJ basierend auf Zifonun et al. (2011, S. 2069), Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 814; auch Mehrfachbesetzung einzelner Positionen), Graefen & Liedke-Göbel (2020, S. 182); Legende: Klammern: () (fakultative Besetzungsmöglichkeit) **45**
- Tabelle 9:** Überblick über die Zuordnung von Determinativen und Pronomina zu Flexionsparadigmen; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016), IDS-Grammatik (2018c), IDS-Grammatik (2018e), Wiese (2012), Wegener (1995a), Eisenberg (2013b), Zifonun et al. (2011), Zifonun (2021), Thieroff & Vogel (2009) **51**

- Tabelle 10:** Flexionsparadigma Grundmuster; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 258, 287ff., 303, 307f., 310, 313, 316ff., 321ff., 327f.), IDS-Grammatik (2018e), IDS-Grammatik (2018c), Wiese (2012, S. 205), Zifonun (2021, S. 146), Eisenberg (2013b, S. 152-164; nicht für dies-), Zifonun et al. (2011, S. 1934-1947) **52**
- Tabelle 11:** Flexionsparadigma graues Grundmuster; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 260, 335f., 277, 320, 327, 335f.), IDS-Grammatik (2018c); Eisenberg (2013b, S. 63-159), Zifonun et al. (2011, S. 1933-1946), Thieroff & Vogel (2009, S. 72-79) **54**
- Tabelle 12:** Flexionsparadigma definite Determinative: Darstellung AMJ bas. auf Eisenberg (2013b, S. 150-157, 178-181); Wegener (1995a, S. 151; für d-), Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 281, 292, 303f., 306); Thieroff & Vogel (2009, S. 71-89); Zifonun et al. (2011, S. 1934-1947; für d-) **55**
- Tabelle 13:** Flexionsparadigma Personalpronomina; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 266), IDS-Grammatik (2018e), Wegener (1995a, S. 152), Eisenberg (2013b, S. 169ff.), Thieroff & Vogel (2009, S. 82f.) **56**
- Tabelle 14:** Flexionsparadigma Reflexivpronomina; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 266, 271), Eisenberg (2013b, S. 172ff.), Thieroff & Vogel (2009, S. 82ff.), IDS-Grammatik (2018e) **57**
- Tabelle 15:** Flexionsparadigma schwache Adjektivflexion; Darstellung AMJ basierend auf Meinert (1989, S. 136), IDS-Grammatik (2018b), Thieroff & Vogel (2009, S. 55), Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 368), Eisenberg (2013a, S. 172), Hentschel & Weydt (2021, S. 203), Wiese (2017b, S. 1304) **58**
- Tabelle 16:** Flexionsparadigma starke Adjektivflexion; Darstellung AMJ basierend auf Meinert (1989, S. 136), IDS-Grammatik (2018b), Thieroff & Vogel (2009, S. 55), Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 368), Eisenberg (2013a, S. 172), Hentschel & Weydt (2021, S. 203) **59**
- Tabelle 17:** Besonderheiten bei der Adjektivflexion; Darstellung AMJ basierend auf Hoberg & Hoberg (2004, S. 270f.; Zeile 2-5) und Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 389ff.; Zeile 5-7), Wiese (2017b, S. 1308; Zeile 5 und 8; Zeile 8), Thieroff & Vogel (2009, S. 56; Zeile 5) **60**
- Tabelle 18:** Überblick über die Markierungssystematik und Signalwörter der Adjektivflexion; Darstellung AMJ basierend auf Meinert (1989, S. 146-150) **62**
- Tabelle 19:** Flexionsklassen der Nomina; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 194-217), Thieroff & Vogel (2009, S. 42f.), Hentschel & Weydt (2021, S. 144ff.), Eisenberg (2013a, S. 153ff.), Gallmann (2019b), IDS-Grammatik (2018f) **63**
- Tabelle 20:** Flexionsformen der Nomina, paradigmatisch angeordnet; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 194-217), Thieroff & Vogel (2009, S. 42f.), Hentschel & Weydt (2021, S. 144ff.), Eisenberg (2013a, S. 153ff.), Gallmann (2019b), IDS-Grammatik (2018f), Wegener (1995a, S. 148f.) **65**
- Tabelle 21:** Überblick über die im Rahmen dieser Arbeit zugrundegelegten Studien zur Kasus-Erwerbsprogression; Darstellung AMJ **75**

- Tabelle 22:** Zusammenfassung der Kasus-Erwerbsprogression; Darstellung AMJ basierend auf Wegener (1995b); Diehl (2000); Kaltenbacher & Klages (2007); Marouani (2007); Lemke (2008); Baten (2011); Gutzmann & Turgay (2011); Turgay (2011); Legende: NP (Nominalphrase); PP (Präpositionalphrase); DO (direktes Objekt); IO (indirektes Objekt); P_{fk} (Präposition mit fester Kasusreaktion); P_{wp} (Wechselpräposition) **79**
- Tabelle 23:** Zusammenspiel expliziten, impliziten, deklarativen und prozeduralen Wissens, Nachzeichnung AMJ nach Ellis (1993, S. 94) **89**
- Tabelle 24:** Überblick über Förderverfahren; Darstellung AMJ basierend auf Long (1998, S. 35ff.); Ellis (2008a, S. 143); Dalili (2011, S. 2117f.); Dalili (2013, S. 2ff.); Rotter (2015, S. 75); Bitchener & Storch (2016, S. 12); Ellis (2016, S. 406ff.) **90**
- Tabelle 25:** Stufen der Aufmerksamkeit (Attention); Darstellung und Übersetzung AMJ nach Schmidt (2001, S. 20ff.) **94**
- Tabelle 26:** Ebenen des Bewusstseins (Awareness); Darstellung und Übersetzung AMJ nach Schmidt (1990, S. 132f.) **95**
- Tabelle 27** Beschreibung der Typen schriftlichen korrektiven Feedbacks; Darstellung AMJ basierend auf Ellis (2008c, S. 98f., 100ff.) **102**
- Tabelle 28:** Überblick über ausgewählte Visualisierungen von Wortarten und Wortart-Subklassen; Nachzeichnung und Darstellung AMJ nach Berkemeier et al. (2016, S. 42); Berkemeier & Wieland (2017, S. 260); Berkemeier (2019, S. 89, 94f.); Berkemeier & Schmidt (2020d, S. 27-35, 108f.); Berkemeier & Schmidt (2020a, S. 11ff.) **113**
- Tabelle 29:** Tabellarische Übersicht über die Visualisierungen der grammatischen Kategorien Numerus und Genus; Nachzeichnung AMJ nach Berkemeier & Wieland (2017) **116**
- Tabelle 30:** Merkmale von Aufgaben; Darstellung und Übersetzung AMJ basierend auf Ellis (2003, S. 5-10) **121**
- Tabelle 31:** Ein Modell (framework) zur Beschreibung von Aufgaben; Nachzeichnung und Übersetzung AMJ nach Ellis (2003, S. 21) **123**
- Tabelle 32:** Überblick über Arten fokussierter Aufgaben; Darstellung und Übersetzung AMJ nach Ellis (2003, S. 141, 158, 162f.) **124**
- Tabelle 33:** Überblick und Beispiele strukturbasierter Aufgaben; Darstellung und Übersetzung AMJ basierend auf Loschky & Bley-Vroman (1993, S. 132f., 137ff., 164) **125**
- Tabelle 34:** Operationalisierungsprozess von Gestaltungsprinzipien; Nachzeichnung und Darstellung AMJ nach Hiller & Serwene (2021, S. 9) **128**
- Tabelle 35:** Begründung der Handlungsleitlinien/Gestaltungsannahmen der Stufe 1 hinsichtlich der Förderart **133**

Tabelle 36: Begründung der Handlungsleitlinien/Gestaltungsannahmen der Stufe 1 hinsichtlich des Förderverfahrens	134
Tabelle 37: Gestaltungsannahmen für die Konzeption einer SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG hinsichtlich Sprachstands der Kasusflexion	136
Tabelle 38: Überblick über die Konzeption der Designkomponente SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG in FLEX; Legende: I. (Items); AoO (age of onset)	139
Tabelle 39: Überblick über die Korrekturschritte bei der Korrektur eines Kasusfehlers; Legende: Pfeile (zeigen die Leserichtung an)	147
Tabelle 40: Überblick über die Korrekturschritte bei der Korrektur eines Genus- und/oder Numerusfehlers; Legende: Pfeile (zeigen die Leserichtung an)	147
Tabelle 41: Überblick über die Korrekturschritte bei der Korrektur eines Kasus- und Genus- sowie/oder Numerusfehlers; Legende: Pfeile (zeigen die Leserichtung an)	148
Tabelle 42: Durchführung einer Korrektur im Zuge des Sprachförderkonzepts FLEX des ersten Prototyps	153
Tabelle 43: Formen von Verbalprotokollen; Darstellung AMJ basierend auf Ericsson & Simon (1993, S. 12, 16f.) sowie Heine (2005b, S. 172) zum Zeitpunkt der Verbalisierung und der Art der Äußerung; nach Heine (2014, S. 126f.) sowie Heine (2005b, S. 172) zur Art des Erkenntnisgewinns; nach Ericsson & Simon (1993, S. xv), Heine (2005b, S. 172) sowie Heine (2014, S. 124) zur Art der Verbalisierung; nach Heine & Schramm (2007, S. 178) und Heine (2005b, S. 172) zur Art der Instruktion	163
Tabelle 44: Überblick über die Auswertungsdesigns der Teilstudien	170
Tabelle 45: Überblick über die Probanden des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs; Legende: J. (Jahre); SBBZ (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum); BaWü (Baden-Württemberg)	171
Tabelle 46: Überblick über das Material des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs; Prototyp 1	171
Tabelle 47: Überblick über das Korpus des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs	172
Tabelle 48: Exemplarische Darstellung der Kasusfehler des Korpus des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs	172
Tabelle 49: Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie Dekodierung grammatischer Symbole	173
Tabelle 50: Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie Ausführung der Prozesse Noticing (the gap) und Monitoring	178
Tabelle 51: Überblick über das Kategoriensystem der Teilstudie Ausführung der Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring	179

- Tabelle 52:** Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie Informationsentnahme aus Flexionstabellen 183
- Tabelle 53:** Überblick über das Kategoriensystem der Teilstudie Informationsentnahme aus Flexionstabellen: Handlungsschritte bei der Informationsentnahme aus Flexionstabellen 185
- Tabelle 54:** Überblick über das (Nicht-)Gelingen bei den Informationsentnahmen nach Fehlerkorrektur; die Abfolge der Handlungsschritte bei der Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus einer Flexionstabelle des FLEX-Materials; das (Nicht-)Gelingen und Fehlen von Handlungsschritten; Ergebnisse des Zyklus 1 der Teilstudie Informationsentnahme aus Flexionstabellen; Legende: A (Betrachtung der angemessenen Rückseite einer Förderkarte); B (Identifikation der nicht zielsprachlichen Konstituente der Phrase); C (Identifikation der Artikelworttabelle mit der gleichen Wortart-Subklasse wie die der Phrase); D (Identifikation des grammatischen Symbols neben dem Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase); E (Identifikation des grammatischen Symbols in der Artikelworttabelle); F (Identifikation des für den Kontext adäquaten syntaktischen Wortes in der Artikelworttabelle); rot (Handlungsschritt wurde falsch ausgeführt); grau hinterlegt (gelungene Informationsentnahmen) 187
- Tabelle 55:** Modifizierte Gestaltungsannahme basierend auf den Ergebnissen des Zyklus 1 der Teilstudie Informationsentnahme aus Flexionstabellen; Legende: grau hinterlegt (Re-Design) 190
- Tabelle 56:** Überblick über die Abfolge der rekonstruierbaren Handlungsschritte bei der Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus einer Flexionstabelle des FLEX-Materials der Fehlerkorrekturen des Zyklus 2 der Teilstudie Informationsentnahme aus Flexionstabellen; Legende: A (Betrachtung der angemessenen Rückseite einer Förderkarte); B (Identifikation der nicht zielsprachlichen Konstituente der Phrase); C (Identifikation der Artikelworttabelle mit der gleichen Wortart-Subklasse wie die der Phrase); D (Identifikation des grammatischen Symbols neben dem Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase); E (Identifikation des grammatischen Symbols in der Artikelworttabelle); F (Identifikation des für den Kontext adäquaten syntaktischen Wortes in der Artikelworttabelle); rot (Handlungsschritt wurde falsch ausgeführt); grau hinterlegt (gelungene Informationsentnahmen) 192
- Tabelle 57:** Modifizierte Gestaltungsannahmen basierend auf den Ergebnissen des Zyklus 2 der Teilstudie Informationsentnahme aus Flexionstabellen; Legende: grau hinterlegt (Re-Design) 196
- Tabelle 58:** Überblick über die Abfolge der Handlungsschritte bei der Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus einer Flexionstabelle des FLEX-Materials der Fehlerkorrekturen des Zyklus 3 der Teilstudie Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente Vorgehensweise; Legende: A (Betrachtung der angemessenen Rückseite einer Förderkarte); B (Identifikation der nicht zielsprachlichen Konstituente der Phrase); C (Identifikation der Artikelworttabelle mit der gleichen Wortart-Subklasse wie die der Phrase); D (Identifikation des grammatischen Symbols neben dem Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase); E (Identifikation des grammatischen Symbols in der Artikelworttabelle); F (Identifikation des für den Kontext adäquaten syntaktischen Wortes in der Artikelworttabelle); rot (Handlungsschritt wurde falsch ausgeführt); grau hinterlegt (gelungene Informationsentnahmen) 198
- Tabelle 59:** Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE 201

- Tabelle 60:** Gründe für das Nicht-Gelingen bei der Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE; Ergebnisse des Zyklus 1 der Teilstudie Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR 203
- Tabelle 61:** Erkenntnisse und Re-Design Zyklus 1 der Teilstudie Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR 204
- Tabelle 62:** Modifizierte Gestaltungsannahmen basierend auf den Ergebnissen des Zyklus 1 der Teilstudie Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR; Legende: grau hinterlegt (Re-Design) 206
- Tabelle 63:** Gründe für das Nicht-Gelingen bei der Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE des Zyklus 2 der Teilstudie Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR 207
- Tabelle 64:** Modifizierte Gestaltungsannahmen basierend auf den Ergebnissen des Zyklus 2 der Teilstudie Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR; Legende: grau hinterlegt (Re-Design) 209
- Tabelle 65:** Überblick über die Auswertungsarten der Teilstudien des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs 214
- Tabelle 66:** Teilfragen der Teilstudie Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften 222
- Tabelle 67:** Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften 223
- Tabelle 68:** Oberkategorien und Begründungen des Kategoriensystems der Teilstudie Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften 225
- Tabelle 69:** Oberkategorien und Begründung des Kategoriensystem: Eruiierung des Sprachstands 226
- Tabelle 70:** ProbandInnen der Teilstudie Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften 226
- Tabelle 71:** Überblick über das Korpus der Teilstudie Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften; Legende: insg. (insgesamt) 227
- Tabelle 72:** Überblick über die Ergebnisse der sechsten und siebten Klasse der Teilfrage I: Häufigkeit aufgebener Schreibaufträge pro Woche im Deutschunterricht in Deutschheften der Teilstudie Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften; die Prozentzahlen sind gerundet; Legende: EZ (Erhebungszeitraum) 228
- Tabelle 73:** Anzahl der aufgegebenen Schreibaufträge pro Woche in einem Zeitraum von 16 Wochen ab Schuljahresbeginn im Deutschunterricht in Deutschheften einer siebten Klasse einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg; Studie: Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften 229
- Tabelle 74:** Überblick über die Ergebnisse der sechsten und siebten Klassen der Teilfrage II: Häufigkeit umgesetzter Schreibaufträge pro Woche im Deutschunterricht in Deutschheften; Studie: Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften; die Prozentzahlen sind gerundet; Legende: insg. (insgesamt);

uSA (umgesetzte Schreibaufträge); HA (Heftaufschrieb/e); EZ (Erhebungszeitraum); \emptyset (arithmetisches Mittel)	231
Tabelle 75: Ergebnisse hinsichtlich des Sprachstands der SiebtklässlerInnen, ermittelt anhand der Analyse der Deutschhefte und Sprachstandseinschätzung; Legende: grün hinterlegt (Übereinstimmungen zwischen den Ergebnissen der Sprachstandseinschätzungen); gelb hinterlegt (ähnliche Übereinstimmungen zwischen den Ergebnissen der Sprachstandseinschätzungen)	235
Tabelle 76: Modifizierte Gestaltungsannahmen der Teilstudie Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften; Legende: grau hinterlegt (Re-Design)	241
Tabelle 77: Charakterisierung der exemplarischen Förderaufgabe aus Abbildung 95 (auf S. 374), basierend auf Unterkapitel 5.2	242
Tabelle 78: Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben	244
Tabelle 79: Überblick über die Probanden der Teilstudie Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben; Legende: J. (Jahre)	246
Tabelle 80: Überblick über das Korpus der Teilstudie Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben	246
Tabelle 81: Charakterisierung der offenen Förderaufgaben der Teilstudie Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben	247
Tabelle 82: Charakterisierung der geschlossenen Förderaufgaben der Teilstudie Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben	247
Tabelle 83: Fokussierte Gestaltungsannahme der Teilstudie Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften des Zyklus 1	251
Tabelle 84: Modifizierte Gestaltungsannahme der Teilstudie Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben; Legende: grau hinterlegt (Re-Design)	252
Tabelle 85: Überblick über das Forschungsdesign des Evaluationsfokus Wirksamkeit des Designs	256
Tabelle 86: Charakterisierung der Effektstärkemaße des PND, NAP und Tau-U; Darstellung AMJ basierend auf Scruggs et al. (1987); Casale et al. (2007); Parker & Vannest (2009); Parker et al. (2011a); Parker et al. (2011b); Carr (2015); Rakap (2015); Brossart et al. (2018); die Interpretation der Effektstärkemaße basierend auf den Angaben von Parker & Vannest 2009, Rakap 2015, Rispoli 2013, Scruggs et al. 1987, Stevens et al. (2017)	262
Tabelle 87: Überblick über die Probanden der Teilstudie Wirksamkeit des Designs	263
Tabelle 88: Überblick über das verwendete Material der Teilstudie Wirksamkeit des Designs	264
Tabelle 89: Überblick über das Korpus der Teilstudie Wirksamkeit des Designs; Legende: FA (Förderaufgaben); insg. (insgesamt)	265

Tabelle 90: Überblick über die Ergebnisse der Einzelfallstudien der Teilstudie Wirksamkeit des Designs	267
Tabelle 91: Effektstärken der Förderung des Probanden Flo der Teilstudie Wirksamkeit des Designs	268
Tabelle 92: Statistische Signifikanzen der Grundraten- und Interventionsphase der Förderung des Probanden Flo der Teilstudie Wirksamkeit des Designs	269
Tabelle 93: Effektstärken der Förderung des Probanden KB der Teilstudie Wirksamkeit des Designs	270
Tabelle 94: Statistische Signifikanzen der Grundraten- und Interventionsphase des Probanden KB der Teilstudie Wirksamkeit des Designs	270
Tabelle 95: Effektstärken der Förderung des Probanden Semi der Teilstudie Wirksamkeit des Designs	271
Tabelle 96: Statistische Signifikanzen der Grundraten- und Interventionsphase der Förderung des Probanden Semi der Teilstudie Wirksamkeit des Designs	272
Tabelle 97: Überblick über die Auswertungsmethodik der Studien des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs	280
Tabelle 98: Empirische Wirksamkeit zwischen dem fokussierten und unfokussierten Korrekturtyp; Darstellung AMJ basierend auf Sheen et al. (2009); Legende: EG (Experimentalgruppe); KG (Kontrollgruppe), WCF (written corrective Feedback bzw. schriftliches korrekatives Feedback), markiert durch * (signifikantes Ergebnis), > (besser als)	317
Tabelle 99: Empirische Wirksamkeit zwischen dem direkten und indirekten Korrekturtyp; Darstellung AMJ basierend auf van Beuningen et al. (2008) sowie van Beuningen et al. (2012); Legende: EG (Experimentalgruppe); KG (Kontrollgruppe), WCF (written corrective Feedback bzw. schriftliches korrekatives Feedback), markiert durch * (signifikantes Ergebnis), > (besser als)	318
Tabelle 100: Empirische Wirksamkeit zwischen dem metasprachlichen und indirekten Korrekturtyp; Darstellung AMJ basierend auf Bitchener & Knoch (2010b); Legende: EG (Experimentalgruppe); KG (Kontrollgruppe), WCF (written corrective Feedback bzw. schriftliches korrekatives Feedback), markiert durch * (signifikantes Ergebnis), > (besser als)	319
Tabelle 101: Empirische Wirksamkeit zwischen dem direkten sowie direkten + metasprachlichen Korrekturtyp; Darstellung AMJ basierend auf Bitchener et al. (2005), Bitchener (2008), Bitchener & Knoch (2008), Bitchener & Knoch (2010a) sowie Sheen (2007); Legende: EG (Experimentalgruppe); KG (Kontrollgruppe), WCF (written corrective Feedback bzw. schriftliches korrekatives Feedback), markiert durch * (signifikantes Ergebnis), > (besser als); LP (Lehrperson), L (Lernende)	320
Tabelle 102: Empirische Wirksamkeit zwischen dem direkten und metasprachlichen Korrekturtyp; Darstellung AMJ basierend auf Shintani & Ellis (2013); Legende: EG (Experimentalgruppe); KG (Kontrollgruppe), WCF (written corrective Feedback bzw. schriftliches korrekatives Feedback), markiert durch * (signifikantes Ergebnis), > (besser als)	321

Tabelle 103: Überblick über die Modifikationen der Wortgruppen-Karten (Berkemeier & Schmidt 2020i), AMJ	323
Tabelle 104: Überblick über die Modifikationen und den jeweiligen Begründungen der Wortgruppen-Karten von Berkemeier & Schmidt (2020i)	325
Tabelle 105: Exemplarische Darstellung der Relevanz einer adäquaten Dekodierung der grammatischen Symbole	328
Tabelle 106: Überblick über die Unterschiede zwischen den Zyklen; die Unterschiede sind grau hervorgehoben	340
Tabelle 107: Kategoriensystem der Teilstudie Dekodierung grammatischer Symbole	345
Tabelle 108: Kategoriensystem der Teilstudie Ausführung der Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring	350
Tabelle 109: Kategoriensystem der Teilstudie Informationsentnahme aus Flexionstabellen: Gelingen der Informationsentnahme aus Flexionstabellen	353
Tabelle 110: Kategoriensystem zur Teilstudie Informationsentnahme aus Flexionstabellen: Handlungsschritte bei der Informationsentnahme aus Flexionstabellen	356
Tabelle 111: Kategoriensystem der Teilstudie Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR: (Nicht-)Gelingen bei der Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE	359
Tabelle 112: Kategoriensystem der Teilstudie Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR: Gründe des Nicht-Gelings bei der Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE	361
Tabelle 113: Kategoriensystem der Teilstudie Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften: Analyse der Schreibaufträge und zu fördernden Phrasen	362
Tabelle 114: Kategoriensystem der Teilstudie Vorkommenshäufigkeit von Phrasen: Ermittlung des Sprachstands	364
Tabelle 115: Kategoriensystem der offenen Förderaufgaben der Teilstudie Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben	365
Tabelle 116: Kategoriensystem der geschlossenen Förderaufgaben der Teilstudie Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben	366

Transkriptverzeichnis

Transkript 1: B.3 (meiner Kirschen~~)	193
Transkript 2: B.3 (meiner Kirschen ~~)	195
Transkript 3: C.3 (ein Gurke~)	198
Transkript 4: A.3 (das Kirschen~~)	344
Transkript 5: C.1 (einen Bett^)	344
Transkript 6: B.2 (keines Brot^)	344
Transkript 7: C.2 (ein Kuchen°)	345
Transkript 8: B.3 (meiner Kirschen~~)	345
Transkript 9: C.2 (einen Erdberer~)	346
Transkript 10: C.1 (die korper°)	346
Transkript 11: C.2 (einen Erdberer~)	347
Transkript 12: C.2 (ein Kuchen°)	348
Transkript 13: A.1 (eines Eis^)	349
Transkript 14: C.3 (Gurke~)	350
Transkript 15: A.5 (keiner Blumen~~)	350
Transkript 16: A.4 (dieser Tisch°)	351
Transkript 17: A.1 (eines Eis^)	352
Transkript 18: C.3 (eine Gurke~)	353
Transkript 19: A.5 (keiner Blumen~~)	355
Transkript 20: A.4 (dieser Tisch°)	356
Transkript 21: B.6 (der Rauke~)	357
Transkript 22: A.1 (eines Eis^)	358
Transkript 23: C.3 (ein Gurke~)	359
Transkript 24: A.1 (eines Eis^)	360
Transkript 25: A.3 (das Kirschen~~)	360
Transkript 26: B.3 (meiner Kirschen~~)	360

Transkript 27: A.1 (eines Eis^)

360

1| Hinführung

In diesem Kapitel wird zuerst das Problem-Statement und Forschungsanliegen dargelegt (Unterkapitel 1.1). Anschließend wird die Methodologie des Design-Based Research beschrieben, mittels welcher der Fragestellung begegnet wird (Unterkapitel 1.2). Abschließend wird der Aufbau der Arbeit dargestellt (Unterkapitel 1.3).

1.1| Problem-Statement und Forschungsanliegen

Viele Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende haben Schwierigkeiten mit der Kasusflexion.¹ Diese bestehen auch noch durchgängig in der Sekundarstufe I (vgl. z.B. Mehlem 2004; Marx 2014).² In Abbildung 1 ist ein Textauszug eines Deutsch-als-Zweitsprache-Lerners mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp einer siebten Gemeinschaftsschulklasse zu sehen, welcher diese Schwierigkeiten verdeutlicht. Die antizipierten Kasusfehler sind hervorgehoben:

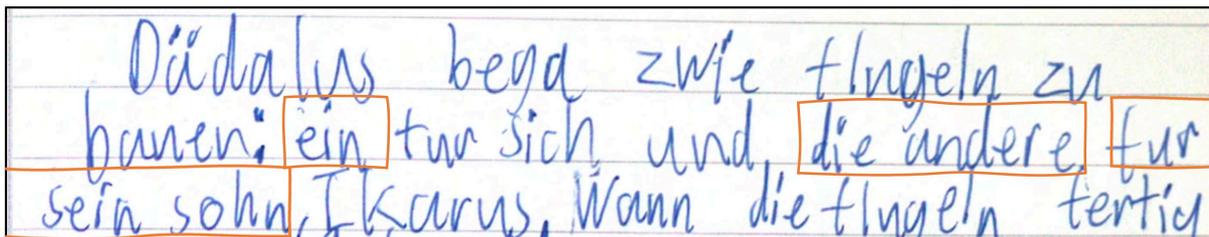


Abbildung 1: Auszug aus einem Schülertext eines Deutsch-als-Zweitsprache-Lerners mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I; die nicht zielsprachlich antizipierten Schreibungen der Kasusmarkierungen sind hervorgehoben (da die Genusannahme des Lerners nicht bekannt ist, kann die Zielsprachlichkeit lediglich formal getroffen werden)

Schwierigkeiten mit der Kasusflexion können u.a. durch die Komplexität des Erwerbsgegenstands begründet werden. Zurückzuführen ist die Komplexität auf die uneindeutige Kasusform-Funktionsbeziehung, die geringe Saliens der Flexive sowie die anspruchsvolle Systematik der Kasusmarkierung.

¹ (vgl. z.B. Wegener 1995a; Wegener 1995b; Bast 2003; Mehlem 2004; Rösch 2005; Wegener 2005; Grießhaber 2006; Thoma & Tracy 2006; Kaltenbacher & Klages 2007; Marounai 2007; Belke 2008; Dimroth 2008; Jeuk 2008; Lemke 2008; Sahel 2010; Gutzmann & Turgay 2011; Schönenberger et al. 2011; Turgay 2011; Nickel 2012; Ruberg 2013; Topalović & Michalak 2013; Grimm & Schulz 2014; Marx 2014; Webersik 2015; Grimm & Schulz 2016; Rothweiler 2016; Rösch 2017; Schulz et al. 2017b; Lemmer 2018; Michalak & Ulrich 2018; Müller, Andrea et al. 2018; Grimm & Müller 2019; Ronniger et al. 2019; Werthmann 2020; Berkemeier & Kovtun-Hensel 2021; Grießhaber 2021; Ulrich et al. 2021)

² Mit dieser Aussage soll nicht impliziert werden, dass L1-Lernende mit dem Erwerb der Kasusmarkierungen keine Schwierigkeiten hätten (z.B. Werthmann 2020, S. 152).

Die *uneindeutige Kasusform-Funktionsbeziehung* resultiert aus drei Schwierigkeiten: der Polyfunktionalität der Kasusmarker, der Kasussynekretismen und der Homonymie der Flexive.

Kasusmarker sind polyfunktional, da auf ein Flexiv mehrere Deklinationskategorien zusammenfallen (vgl. Diehl et al. 1991, S. 11; Wegener 1995a, S. 143; Kauschke 2012, S. 78; Scherger 2015, S. 166). In Abbildung 2 wird die Polyfunktionalität der Kasusmarker exemplarisch dargestellt.

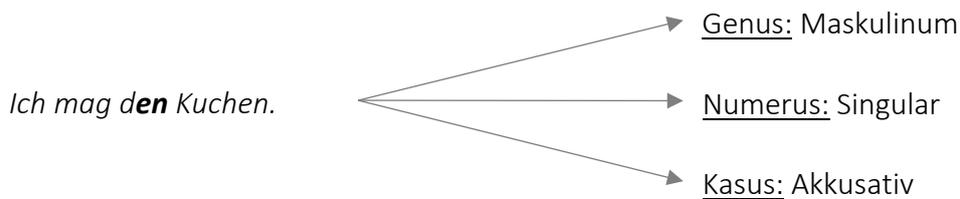


Abbildung 2: Exemplarische Visualisierung der Polyfunktionalität der Kasusmarker

Um *Kasussynekretismen* handelt es sich, wenn formgleiche Flexive unterschiedliche Kasus markieren (vgl. Diehl et al. 1991, S. 10f.; Diehl 2000, S. 224; Szagun 2000, S. 60; Wegener 2005, S. 2; Marx 2014, S. 103; Grimm & Müller 2019, S. 337; Werthmann 2020, S. 3). In Abbildung 3 wird ein Kasussynekretismus exemplarisch dargestellt.

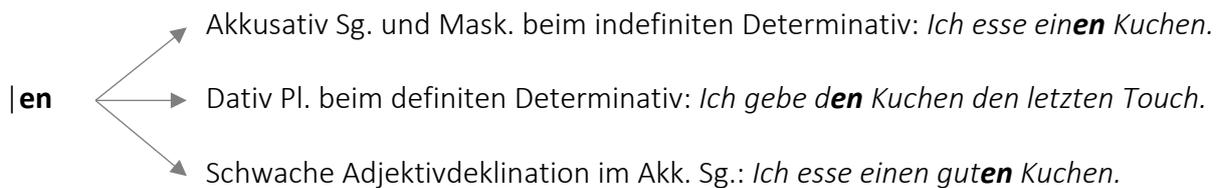


Abbildung 3: Exemplarische Visualisierung eines Kasussynekretismus³

Viele *Endungen sind homophon*. Die Flexionsendungen können beispielsweise in der Umgangssprache im Mündlichen beim schnellen Sprechen verwischen, wie bei: *ein Kuchen – ein'n Kuchen* (vgl. Wegener 1995a, S. 186f.; Kauschke 2012, S. 78; Marx 2014, S. 104). Durch die Homophonie lassen sich die Marker nicht unterscheiden (vgl. Wegener 1995a, S. 186f.; Kauschke 2012, S. 78; Webersik 2015, S. 126).

Die Polyfunktionalität der Kasusmarker, Kasussynekretismen und Homophonie der Flexive führen dazu, dass die Kasusform-Funktionsbeziehung nicht eindeutig ist (vgl. Wegener 1995a, S. 143; Szagun 2000, S. 60; Kauschke 2012, S. 78).

Die Flexive sind außerdem *wenig salient*, was auf eine undeutliche Aussprache und die Unbetontheit der Suffixe zurückzuführen ist (vgl. Szagun 2000, S. 60; Lemke 2008, S. 252).

Die *Systematik der Markierung* ist einerseits aufgrund der fehlenden Uniformität der Markierungsart erschwert: Die Kasusmarkierung erfolgt durch Suffixe. Diese werden entweder am Nomen³ oder an einem anderen Nominalgruppenelement oder gar nicht markiert. Hinzu

³ Der Terminus *Nomen* kann sich sowohl nur auf Substantive beziehen als auch als Oberbegriff (für Substantiv, Adjektiv und/oder alle deklinierbaren Wörter) fungieren (vgl. Thieroff & Vogel 2009, S. 4). Trotz dieser Unklarheit ist in dieser Arbeit von *Nomen* die Rede, da *Substantive* primär im Kontext der Nominalphrase und der Flexion betrachtet werden und diese Nähe dadurch zum Ausdruck gebracht werden soll.

kommen die Proformen. Die Markierungssystematik ist also nicht einheitlich (vgl. Diehl 2000, S. 224; Wegener 2005, S. 2). Die Schwierigkeit (s.o.) liegt im Erkennen der Systematik (vgl. Diehl 2000, S. 224). Andererseits ist die Systematik der Kasuszuweisung und -markierung komplex, z.B. aufgrund der Flexion von Phrasen nach drei Kategorien (Numerus, Genus, Kasus) (vgl. Wegener 2005, S. 1), der lexikalischen Kasuszuweisung (es handelt sich um idiosynkratische Eigenschaften des Verbs, welche einzeln gelernt werden müssen) (vgl. Wegener 1990, S. 161; Wegener 1995b, S. 352), der Adjektivdeklinaton (die Adjektivdeklinaton ist vom syntaktischen Kontext abhängig) (vgl. Diehl 2000, S. 225; Sahel 2010, S. 187), der Wechselpräpositionen (die Kasuszuweisung ist hier semantisch motiviert) (vgl. Diehl 2000, S. 300; Gutzmann & Turgay 2011, S. 170; Turgay 2011, S. 24; Marx 2014, S. 103), des Konflikts zwischen der festen und semantischen Kasuszuweisung bei Präpositionalphrasen (PPn) sowie Präpositionen, welche mit dem Artikel verschmolzen sind (die Kasusmarkierung ist dadurch nicht offensichtlich) (vgl. Topalović & Michalak 2013, S. 241).

Deutlich wird, dass es sich bei der Kasusflexion um einen sehr komplexen Erwerbsgegenstand handelt.

Die *Beherrschung der Kasusmarkierung* ist von Relevanz, was durch die Funktionen von Kasus deutlich wird: Kasus wird überwiegend eine syntaktische und eine semantische Funktion zugeschrieben (vgl. Wegener 1995a, S. 121; Dürscheid 1999, S. 22ff., 119ff.; Diehl 2000, S. 222; Marouani 2007, S. 40; Czepluch 2011, S. 5; Gunkel et al. 2017, S. 1284; Wiese 2017c, S. 889; Werthmann 2020, S. 93, 97ff.).⁴

Die *syntaktische Funktion* von Kasus besteht darin, „die grammatischen Relationen Subjekt (SU), direktes Objekt (DO), indirektes Objekt (IO) und Attribut zu unterscheiden und damit die semantischen Rollen [...] identifizierbar zu machen“ (Wegener 1995a, S. 120; siehe auch Dürscheid 1999, S. 22f.; Diehl 2000, S. 222; Hopp 2018, S. 144; IDS-Grammatik 2020a; Werthmann 2020, S. 96). Hervorzuheben ist diesbezüglich, dass Kasus und Satzgliedfunktion zwar korrelieren, ein spezifischer Kasus jedoch nicht eine spezifische Satzgliedfunktion anzeigt (vgl. Dürscheid 1999, S. 22). So kann beim folgenden Beispiel kasusmorphologisch nicht bestimmt werden, welches Satzglied Objekt und welches Subjekt ist: *Die Mutter sieht die Blume* – hier wird die Satzgliedfunktion über die Wortstellung identifizierbar (im unmarkierten Fall steht das Objekt nicht in Erstposition) (vgl. Dürscheid 1999, S. 22f.; Hopp 2018, S. 144f.).⁵

Bei der *semantischen Funktion* wird „angenommen, daß die semantische Struktur von Verben auf die syntaktische Ebene projiziert wird“ (Wegener 1995a, S. 122; siehe auch z.B. Diehl 2000, S. 223; Werthmann 2020, S. 98). In der unmarkierten, prototypischen Verwendung wird Agens durch das Subjekt im Nominativ abgebildet, Thema oder Patiens durch das direkte Objekt im Akkusativ und Rezipient durch das indirekte Objekt im Dativ (vgl. Wegener 1995a, S.

⁴ Für eine weitere pragmatische Funktion siehe z.B. Wegener (1995a, S. 124ff.) oder Marouani (2007, S. 40f.). Insgesamt wird die syntaktische Funktion mehrfach hervorgehoben (vgl. Wegener 1995a, S. 121; Diehl 2000, S. 222; Eisenberg 2013b, S. 153; IDS-Grammatik 2020a; Zifonun 2021).

⁵ Wegener (1995a) unterscheidet weiter zwischen einer primären/markierten, sekundären/unmarkierten Gebrauchsweise. Für einen Überblick siehe Wegener (1995a, S. 120ff.).

122f.; Dürscheid 1999, S. 192).⁶ Verschiedene syntaktische Funktionen und Kasus können allerdings eine semantische Rolle realisieren. So kann Agens durch das Subjekt im Nominativ (*Ich esse Eis.*), eine Präpositionalphrase mit von + Dativ (*Von mir bekommst du kein Eis.*) oder eine PP mit durch + Akkusativ (*Durch mich bekommst du Eis.*) produziert werden (vgl. Werthmann 2020, S. 98). Zentral ist, dass die Kategorie Kasus nicht dazu dient, semantische Rollen zu identifizieren (dies ist die Funktion der Kasusflexive). Sie dient vielmehr dazu, semantische Rollen zu unterscheiden, also sie in der semantischen Struktur einzuordnen (vgl. Dürscheid 1999, S. 181).

Als zentrale Aussage hinsichtlich der primären Funktion der Kasusategorie kann festgehalten werden, dass mittels Kasus grammatische Relationen und semantische Strukturen unterschieden werden, wodurch Kasus für die Produktion eindeutiger Aussagen (vgl. Motsch & Riehemann 2008, S. 684; Ulrich et al. 2016, S. 84), die Textkohäsion (vgl. Grießhaber 2006, S. 165; Jeuk 2008, S. 136; Marx 2014, S. 102) und somit letztlich für das Satz- (vgl. Busse et al. 1994, S. 66; Ehlers 2009, S. 101; Hanne et al. 2015, S. 85; Hopp 2018, S. 154) und Textverstehen (vgl. Motsch & Riehemann 2008, S. 684) von Bedeutung ist. So wird durch die Kasusmarkierung eindeutig, dass der Junge mit dem blauen Pullover das SU sowie Agens im Nominativ ist und der Junge mit dem grünen Pullover das DO sowie Patiens im Akkusativ (Sätze in a).

(a)	Der Junge mit dem blauen Pullover mag den Jungen mit dem grünen Pullover.	
	Den Jungen mit dem grünen Pullover mag der Junge mit dem blauen Pullover.	
(b)	*Der Junge mit dem grünen Pullover mag den Jungen mit dem blauen Pullover.	
	* Den Jungen mit dem blauen Pullover mag der Junge mit dem grünen Pullover.	

Die Sätze in (b) verdeutlichen dagegen, welche Folgen eine falsche Kasusmarkierung mit sich ziehen kann: Defizite in der Kasusmarkierung können das Gelingen von Kommunikation (sowohl produktiv als auch rezeptiv, schriftlich als auch mündlich) beeinträchtigen (vgl. Grießhaber 2006, S. 165; Motsch & Riehemann 2008, S. 684; Marx 2014, S. 102; Berkemeier & Kovtun-Hensel 2021). Bezogen auf die *Produktion* führen Schwierigkeiten in der Kasusmarkierung auch dazu, dass Lernende vermehrt Grammatikfehler realisieren, was stigmatisierend wirken kann: Lehrkräfte können Lernenden mit vielen Grammatikfehlern ungerechtfertigterweise auch inhaltliche Schwächen zuschreiben (vgl. Haberzettl 2007, S. 204; siehe auch Berkemeier & Kovtun-Hensel 2021). Hinsichtlich der *Rezeption* können Defizite z.B. zu unerwünschten Auswirkungen auf die Entnahme von Wissen und somit fachlichen Lernen oder die Bewältigung von Aufgaben und somit erfolgreichen Lernen führen.

Zentral ist in diesem Kontext die Bedeutung von Sprache für das schulische Lernen: Sie ist ein Medium der Wissensvermittlung. Mittels Sprache werden z.B. Arbeitsanweisungen instruiert und Gelerntes abgerufen (vgl. Kempert et al. 2019, S. 176). Wenn selbst die grundlegenden

⁶ Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Funktion der einzelnen Kasusategorien siehe z.B. Dürscheid (1999, S. 25ff.) oder Hentschel & Weydt (2021, S. 162ff.).

sprachlichen Strukturen noch nicht erworben sind, dann ist nur zu erahnen, was das z.B. für die Rezeption anspruchsvoll verfasster Texte bedeutet, mit welchen Lernende mit steigender Schullaufbahn vermehrt konfrontiert werden (z.B. Ehlers 2009, S. 105). So verwundert es nicht, dass Schulleistungsstudien wie die Schuleingangsuntersuchung (Becker & Biedinger 2006), das BeFo-Projekt (Paetsch et al. 2015), der IQB-Ländervergleich (Rjosk et al. 2013), die PISA-Studien (Stanat et al. 2010) oder die TIMSS-Vergleichsstudie (Gresch & Becker 2010) die Annahme untermauern, „dass Kompetenzen in der L2 einen deutlichen und vermutlich kumulativen Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund haben“ (Kempert et al. 2016, S. 224; siehe auch Grießhaber 2006, S. 165f.; Lemke 2008, S. 271f.; siehe auch u.a. Becker-Mrotzek et al. 2012, S. 2; Müller et al. 2018, S. 64).

Durch die obigen Ausführungen wurde deutlich, dass viele Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende noch Schwierigkeiten mit der Kasusflexion haben, es sich bei der Kasusflexion um einen komplexen Erwerbsgegenstand handelt und die Förderung der Kasusflexion wichtig ist (zur Relevanz der Förderung der Kasusflexion siehe auch Mehlem 2004, S. 187; Jeuk 2008, S. 148; Rotweiler 2016, S. 20; Ronniger et al. 2019, S. 223; Ulrich et al. 2021, S. 94). Somit stellt sich die Frage: Wie sehen die aktuellen Sprachförderangebote zum Ausbau der Kasusflexion in Deutschland aus?

Einsprachige Sprachförderangebote⁷ können in integrative und additive unterschieden werden. Berkemeier & Kaltenbacher (2014, S. 294f.) verstehen unter integrativer Sprachförderung Maßnahmen, welche unterrichtsbegleitend eingesetzt werden. Additive Sprachförderangebote finden dagegen zusätzlich zum Regelunterricht statt. Zur Eingrenzung der Arbeit wird ausschließlich eine *integrative Sprachförderung* im Regelunterricht der Sekundarstufe I fokussiert, da hier der größte Bedarf zu verorten ist, manche Lernende gar keinen Zugang zu einem Förderunterricht haben (z.B. im Gegensatz zu Seiteneinsteigenden, sofern ein immersives Modell an einer Schule vorhanden ist), im Zuge einer integrativen Förderung Sprach- und Fachausbau verbunden werden kann (z.B. Berkemeier & Kaltenbacher 2014, S. 294; Harr et al. 2018, S. 189), diese Art der Sprachförderung nicht abhängig von räumlichen und personellen Ressourcen ist und auch von der KMK (2004, S. 9) gefordert wird.

Aufschlussreich ist in diesem Kontext die Studie von Becker-Mrotzek et al. (2012, S. 7ff.). Die Forschenden befragten 512 Lehrkräften an 394 allgemeinbildenden Schulen u.a. nach der Umsetzung von Sprachförderung. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass an den Schulen zu 23% keine spezielle Sprachförderung stattfindet, die Sprachförderung zu 36% integrativ erfolgt und zu 46% additiv. Die Erkenntnisse zeigen weiter, dass 61% der Lehrkräfte in ihrem Unterricht keine Sprachförderung durchführen, obwohl 70% der Befragten ihre Lernenden als förderbedürftig einschätzten. Interessant ist, dass Sprachförderung zu einem großen Teil nicht integrativ erfolgt, obwohl verschiedene Evaluationsstudien annehmen lassen, dass integrative Maßnahmen erfolgreicher scheinen als rein additive (vgl. Gogolin et al. 2011, S. 136f.; Rösch 2013; Harr et al. 2018, S. 189). Auch wenn die Ergebnisse der Studie von Becker-Mrotzek et al. (2012) nicht repräsentativ sind und sich das Umsetzungsverhalten von Sprachförderung inzwischen geändert haben kann, sind sie dennoch dahingehend aufschlussreich, da sie zeigen, dass es nicht

⁷ In dieser Arbeit werden zweisprachige Modelle nicht thematisiert, da schulorganisatorische Veränderungen im Entscheidungsbereich der Politik und nicht der Wissenschaft liegen. Für einen Überblick über zweisprachige Modelle siehe z.B. Reich & Roth (2002) oder Kniffka & Siebert-Ott (2012).

selbstverständlich scheint, Sprachförderung an einer Schule anzubieten oder im eigenen Regelunterricht zu betreiben.

Das Angebot von Sprachförderangeboten ist inzwischen vielfältig und schwer zu überblicken. Hinsichtlich des Ausbaus der Kasusflexion in Deutschland sind m.W. dezidierte, wissenschaftlich fundierte und empirisch überprüfte sowie wirksame Sprachförderkonzepte, die über didaktische Empfehlungen hinausgehen, im schulischen Sektor lediglich für die Primarstufe zu finden (z.B. Deutsch für den Schulstart: Kaltenbacher & Klages 2007; basierend auf KMK 2019, S. 87-93; BiSS 2022a; BiSS 2022b). Dies verwundert m.E. nicht, da es sinnvoll ist, mit einer Förderung so früh wie möglich zu beginnen. Allerdings zeigen verschiedenen Studien (s.o. in Fußnot 1 auf S. 19), dass auch noch im Alter fortgeschrittene Zweitsprachlernende Schwierigkeiten mit der Kasusflexion haben, wodurch deutlich wird, dass die Förderung der Kasusflexion auch noch Aufgabe der Sekundarstufe sein muss (siehe auch Klieme et al. 2010, S. 296). Deswegen werden im Folgenden ausschließlich Sprachförderangebote im Bereich der Sekundarstufe in den Blick genommen. Genauer wird ausschließlich die nicht-gymnasiale Sekundarstufe I fokussiert, da in diesem schulischen Sektor mehr Lernende mit sprachlichen Schwierigkeiten zu erwarten sind als in der Sekundarstufe II und an Gymnasien.

Hinsichtlich einer integrativen Förderung schreiben sich inzwischen auch *Schulbuchverlage* auf die Fahne, Material anzubieten, mit welchem binnendifferenzierter Regelunterricht gestaltet werden kann (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012, S. 141). So auch drei der gängigsten Schulbuchvorlage für eine fünfte Klasse einer Sekundarstufe I in Baden-Württemberg (P.A.U.L.D. von Schöningh 2010; deutsch.kombi plus von Klett 2015; Doppel-Klick von Cornelsen 2016). Durch die Analyse der Lehrwerke hinsichtlich der Aufbereitung der Akkusativflexion zeigt sich, dass die Lehrwerke zwar Flexionstabellen aufführen (wenn auch teilweise nur exemplarisch anhand eines Genus und Numerus), diese sich m.E. übergeordnet nicht für eine integrative Sprachförderung eignen. Dies manifestiert sich u.a. durch folgende Punkte: Obwohl davon auszugehen ist, dass nicht alle Zweitsprachlernende in der fünften Klasse die Akkusativflexion bereits erworben haben, wird die Beherrschung der Akkusativflexion für die meisten Themen vorausgesetzt: So wird beispielsweise im Zuge der Thematisierung von Satzgliedern die Kasus-Frageprobe (z.B. wer oder was für Nominativ, wen oder was für Akkusativ) als Merkwissen bereitgestellt – um diese Fragen überhaupt beantworten zu können, muss der richtige Kasus indes bereits erworben sein (vgl. Granzow-Emden 2014, S. 244f.). Weder ein alternativer Zugriff auf Kasus findet statt (z.B. Granzow-Emden 2014, S. 250ff.; Jünger & Kellermann 2024) noch ein Verweise auf im Lehrwerk sogar vorhandene Flexionstabellen. Wie Lernende, welche die Kasusflexion noch nicht erworben haben, so gefördert werden sollen, bleibt fraglich. Dies führt zu einem weiteren Punkt: Da Verweise auf für Zweitsprachlernende schwierige Bereiche fehlen, müssen Lehrkräfte über eine große Expertise verfügen, um zu wissen, *was*, bei *wem*, *wann* bzw. *an welcher Stelle* im Lehrwerk und *wie* thematisiert werden sollte. Allerdings fehlen in allen drei Lehrwerken z.B. eine Sprachstandseinschätzungen zur Identifikation des *Was* und *Wer*, Förderprogressionen zu Angaben des *Wann* und Förderverfahren sowie explizites Wissen über die Kasusflexion (z.B. hinsichtlich der Systematik der Kasusmarkierung) zur Umsetzung des *Wie*. Auch dies zeigt, dass die Arbeit mit Lehrwerken sehr voraussetzungsreich ist und didaktische Entscheidungen der Lehrperson und ihrer fachlichen Expertise überlassen werden. Stu-

dienergebnisse legen jedoch nahe, dass Lehrkräften u.a. aufgrund fehlender universitärer Ausbildung Expertise im Bereich der Sprachförderung von Zweitsprachlernenden fehlt (vgl. Rösch 2001, S. 11; Becker-Mrotzek et al. 2012, S. 6).

So verwundert es nicht, dass seit langer Zeit theoretisch fundierte und empirisch abgesicherte Sprachfördermaterialien für eine integrative Sprachförderung gefordert werden (z.B. Berke-meier & Kaltenbacher 2014, S. 306). **Desiderat 1** stellt ein *integratives Sprachförderkonzept zum Ausbau der Kasusflexion für die Sekundarstufe* dar (nicht zuletzt in Anbetracht der oben zitierten Studien). Auch wissenschaftlich fundierte, empirisch überprüfte und über didaktische Empfehlung hinausgehende (Gestaltungs-)Prinzipien, welche dazu dienen, Sprachfördermaßnahmen zum Ausbau der Kasusflexion für eine integrative Sprachförderung zu konzipieren, finden sich ausschließlich für die Primarstufe (z.B. Borggrefe und Krafft 2023; Binanzer und Wecker 2020; Gogolin et al. 2018, S. 82). **Desiderat 2** stellen *(Gestaltungs-)Prinzipien zur Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen zum Ausbau der Kasusflexion für die Sekundarstufe* ein weiteres dar.⁸

Da die Desiderate sehr umfassend sind, wird die Arbeit eingegrenzt, und zwar hinsichtlich des Spracherwerbstyps, der Kasusfunktion, des Wortgruppenausbaus, der beforschten Perspektive, des Mediums und der Erstsprachen der Lernenden.

In dieser Arbeit wird allein ein Spracherwerbstyp in den Blick genommen, und zwar der *spät-sukzessive Spracherwerbstyp* (Erwerbsbeginn zwischen 4;0 und 7;11). Ich habe mich für diesen Spracherwerbstyp entschieden, da einerseits in Abhängigkeit des Erwerbsbeginns (*Age of Onset*: AoO) verschiedene Erwerbsverläufe und Endzustände prognostiziert werden (z.B. Bast 2003, S. 13; Turgay 2011, S. 30; Ruberg 2013, S. 181; Werthmann 2020, S. 152) und „ein früherer Erwerbsbeginn mit einer höheren Kompetenz in der weiteren Sprache einher[geht]“ (Grimm & Müller 2019, S. 330; siehe auch Werthmann 2020, S. 15; Ulrich et al. 2021, S. 84). Im Gegensatz zum simultan-bilingualen (AoO: 0 bis 1;11) und früh-sukzessiven Spracherwerbstyp (AoO: 2;0 bis 3;11) scheinen demnach sowohl Lernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp als auch Lernende mit einem erwachsenen Spracherwerbstyp (AoO: ab 8;0) förderbedürftiger (vgl. Rothweiler 2016, S. 9; Scherger 2016, S. 233). Andererseits legen die Erkenntnisse des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) nahe, dass der erwachsene Spracherwerbstyp nicht die heutige Demographie der Sekundarstufe I widerspiegelt (vgl. BAMF 2017, S. 7; BAMF 2018, S. 25; BAMF 2019, S. 24; BAMF 2021, S. 24; BAMF 2022).

Es wird ausschließlich die *primäre Funktion von Kasus* thematisiert, da diese einerseits den größten Teil ausmacht (vgl. Wegener 1995a, S. 120ff., 130) und andererseits für den Zweitspracherwerb primär von Relevanz ist resp. in Zweitspracherwerbsstudien nur jene Formen vorkommen (abgesehen vom singulären Dativ, wie bei: *Ich helfe dir.*) (vgl. für Fremdsprachlernende: Diehl 2000, S. 222ff.; für Zweitsprachlernende: Marouani 2007, S. 43).

⁸ Wenn von Desiderat 1 die Rede ist, wird der Begriff *Sprachförderkonzept* verwendet. Auf Desiderat 2 wird durch den Begriff des *(Gestaltungs-)Prinzips* oder *Sprachfördermaßnahmen* Bezug genommen. Als beide Desiderate umfassender Begriff wird *Sprachförderung* oder *Sprachförderangebote* herangezogen.

Es werden ausschließlich *flektierbare nach links ausgebaute Nominal- und Präpositionalphrasen* fokussiert, da diese vor komplexer ausgebauten erworben werden (siehe z.B. Langlotz 2021) und für die Zielgruppe dieser Arbeit immer noch einen Erwerbsgegenstand darstellen (siehe z.B. empirischer Teil dieser Arbeit).

Die Beforschung beschränkt sich ausschließlich auf die *Perspektive der Lernenden*, da zentral für den Erfolg der Förderung ist, dass die Anwendung von den Lernenden gelingt.⁹

Die Sprachfähigkeit wird ausschließlich im *Medium des Schriftlichen* behandelt. Hierfür sprechen die geringe Salienz des Erwerbsgegenstandes im Mündlichen v.a. durch die Unbetontheit der Suffixe (vgl. Szagun 2000, S. 60; Lemke 2008, S. 252) oder des Tilgens von Endungen beim schnellen Sprechen (vgl. Wegener 1995a, S. 186f.; Jeuk 2008, S. 136; Lemke 2008, S. 252; Kauschke 2012, S. 78; Marx 2014, S. 104). Tilgungen können auch als Vermeidungsstrategien genutzt werden, um Sprachschwierigkeiten zu verdecken (vgl. Knapp 1999, S. 31f.) (selbstverständlich können die Flexive auch im Schriftlichen undeutlich produziert werden). Darüber hinaus spricht die Flüchtigkeit im mündlichen Unterrichtsdiskurs dafür, das Medium der Schrift für die Förderung zu wählen (gefördert werden können nur Lernende, welche sich im Unterrichtsgeschehen auch verbal äußern; in Schriftprodukten können dagegen durch die Fixierung alle erreicht werden).

Ein *kontrastiver Zugang wird ausgeschlossen*, da die Erstsprachen (L1) der Lernenden vielfältig sind.

Die übergeordnete **Forschungsfrage** dieser Arbeit lautet deshalb:

Wie kann Sprachförderung integriert in den Regelunterricht der Sekundarstufe I zum Ausbau der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp gestaltet werden?

Als **Ziele der Arbeit** werden sowohl ein theoretischer Output als auch bildungspraktischer Output angestrebt. Anzumerken ist, dass der theoretische und bildungspraktische Output eng zusammenhängen. Auf *theoretischer Seite* werden kontextsensitive Gestaltungsprinzipien zur Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen zum Ausbau der Kasusflexion in der Sekundarstufe I angesteuert, die nicht nur theoretisch fundiert sondern auch empirisch überprüft sind. Als Ziel des Promotionsprojektes wird auf *bildungspraktischer Seite* die Entwicklung eines fachlich fundiert konzeptionierten sowie empirisch implementierten und damit robusten Sprachförderkonzepts zum unterrichtsbegleitenden Ausbau der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I angestrebt.

1.2| Methodologie: Design-Based Research

Zur Erreichung der Zielsetzungen ist für das *bildungspraktische Ziel* neben einer wissenschaftlichen Fundierung auch eine Anwendungsorientierung erforderlich, da eine wissenschaftlich fundierte Konzeption noch nicht garantiert, dass das Design auch in der Praxis und für die Praxis

⁹ Das soll nicht bedeuten, dass die Förderkraft hinsichtlich der Bedienung des Fördermaterials und der Umsetzung der Förderung in ihrem Unterricht zu vernachlässigen ist (vgl. Ruberg & Rothweiler 2012, S. 19; Müller et al. 2013, S. 492).

funktioniert. Demnach stellt sich nicht nur die Frage, *ob* ein Design effektiv ist, sondern auch, *wie* dieses in Anbetracht der Zielsetzung und des Kontexts gestaltet werden sollte. Der Prozess der Entwicklung muss demnach einen integralen Bestandteil während des gesamten Forschungsprozesses einnehmen und sich nicht nur der Theorie, sondern auch v.a. der Praxis bedienen. Klar ist auch, dass ein robustes Design nicht binnen eines Experiments oder einer Implementierung geleistet werden kann, sondern erst durch wiederholte Implementierungen und Weiterentwicklungen seine Robustheit erlangen kann. Demnach ist eine schrittweise, zyklische und iterative Vorgehensweise erforderlich, um eine optimierte Passung für das anvisierte Ziel zu erreichen.

Auch hinsichtlich der *theoretischen Zielsetzung* sind der Theoriebezug sowie eine Anwendungsorientierung erforderlich: Ein Modell oder eine Hypothese müssen es erst einmal schaffen, die Praxis zu ‚überleben‘. Zugleich ermöglicht die Erforschung (mit) der Praxis ein vertieftes Verstehen von Lehr-Lernprozessen. Die Arbeit in der Praxis muss also zum wissenschaftlichen Akt und damit zum „Nukleus für Theorieentwicklung und wissenschaftlichen Fortschritt im Bereich des Lernens und Lehrens“ (Reinmann 2005, S. 66) werden. Das Potenzial, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen, wird auch durch die Aussage von Kaltenbacher (2009) deutlich:

Während die Praktiker von den Wissenschaftlern vielfach nichts Brauchbares erwarten, sehen Wissenschaftler die möglichen Anwendungsbereiche ihrer Theorien und Erkenntnisse oft als Niederungen an, die der hehren Wissenschaft nicht würdig sind. Beide Seiten verspielen damit ausgezeichnete Möglichkeiten zum Erkenntnisgewinn in ihrem jeweiligen Fachgebiet. (Kaltenbacher 2009, S. 39)

Eine Methodologie, welche diesen Anforderungen gerecht wird, ist die des *Design-Based Research* (DBR).¹⁰ Als Vorreiterin des Ansatzes wird Anne Brown (1992) durch ihre Design Experiments genannt: Im Gegensatz zur Forschungstradition implementierte sie ihre Interventionen in realen Situationen und bezog die Entwicklung (*Design*) in den wissenschaftlichen Prozess ein (vgl. Reinmann 2005, S. 60).

Statt einer einheitlichen Definition werden vielmehr *Merkmale zur Charakterisierung der Methodologie* genannt (basierend auf: Design Based Research Reinmann 2005; McKenney & Reeves 2012; DBR-Collective 2013; Euler 2014; Dube & Prediger 2017)¹¹: Praxisproblem als Ausgangspunkt des Forschungsprozesses, Entwicklung einer innovativen Intervention zur Lösung des Praxisproblems, Verzahnung pädagogischer Forschung mit der Praxis, methodische Offenheit, zyklische und iterative Vorgehensweise und ein doppelter Output (für Theorie und Praxis).

¹⁰ Der noch relativ neue Ansatz des *Design-Based Research* ist unter mehr als nur einem Namen in der Literatur auffindbar: *Design Experiments* (Brown 1992), *Development Research* (van den Akker 1999), *Educational Design Research* (McKenney & Reeves 2012), *Design-Based Research* (DBR-Collective 2013, S. 5), *Design Research/fachdidaktische Entwicklungsforschung* (Dube & Prediger 2017, S. 3) – um nur die bekanntesten zu nennen. In dieser Arbeit wird aufgrund der Etablierung in der Fachdidaktik (z.B. Wang & Hannafin 2005; Krüger 2010; Pardo-Balaster & Rodríguez 2010; Koppel 2015; Raatz 2015; Crompton 2017; Collenberg 2019; Durski et al. 2019) und insbesondere der Deutschdidaktik (vgl. Drepper & Uhl 2022) von *Design-Based Research* die Rede sein.

¹¹ Die Betitelung und Ausdifferenzierung der Merkmale variieren bei den einzelnen AutorInnen.

Der *Ausgangspunkt* der Forschung stellt ein relevantes Problem der Praxis dar, welches mittels einer noch zu entwickelnden innovativen¹² Intervention gelöst werden soll (McKenney & Reeves 2012, Kap. 1; vgl. DBR-Collective 2013, S. 5; Euler 2014; Reinmann 2017, S. 101). Dies zeigt sich auch in der einen Forschungsprozess leitenden Fragestellung: Hierbei wird nicht primär danach gefragt, *ob* eine Intervention wirkungsvoll ist, sondern *wie* eine Lösung für ein Praxisproblem gestaltet werden kann (vgl. Euler 2014, S. 2).

Ein Ziel des Ansatzes liegt darin, eine innovative, robuste *Intervention*¹³ zu entwickeln, „[which is] rooted in, and not cleansed of, the complex variation of the real world“ (McKenney & Reeves 2012Kap. 1). Eine den Forschungsprozess leitende Frage lautet deshalb: „[H]ow, when and why educational innovations work in practice[?]“ (DBR-Collective 2013, S. 5), im Gegensatz zu der Frage „what works[?]“ (Cobb et al. 2003, S. 9). Somit findet beim DBR ein Wechsel von einer nachweisenden dass- zu einer explorierenden, prüfenden, gestaltenden sowie anwendungsorientierten was-Haltung statt (vgl. Euler 2014, S. 2f.).

Der Ansatz sieht eine *Verzahnung pädagogischer Forschung mit der Praxis* vor (vgl. Dube & Prediger 2017, S. 3). Dies spiegelt sich im Prozess der Entwicklung wieder: Die Entwicklung stellt einen integralen Bestandteil der Forschung dar und bedient sich sowohl der Theorie als auch der Praxis (vgl. Reinmann 2017, S. 102). Die Intervention soll einerseits theoriebasiert entwickelt und andererseits sowohl mit PraktikerInnen (re-)designt als auch in der Praxis implementiert werden (vgl. Euler 2014, S. 1ff.). Bei der empirischen Untersuchung wird das Design unter verschiedenen Evaluationsfokussen implementiert und ausgewertet. Der Evaluationsfokus variiert durch den Reifegrad der Intervention (vgl. Euler 2014, S. 15f.).

Hinsichtlich der *Methodik* sind Restriktionen lediglich durch die Fragestellung bzw. den Untersuchungsgegenstand gegeben (vgl. Reinmann 2017, S. 102).

Die Vorgehensweise ist *zyklisch*, da ein robustes Design nicht binnen eines Experiments geleistet werden kann. Vielmehr kann es erst aufgrund wiederholter Implementierungen und Weiterentwicklungen seine Robustheit erlangen (vgl. Euler 2014, S. 12f.; Dube & Prediger 2017, S. 3ff., 8). Die Vorgehensweise ist *iterativ*, weil einige Ergebnisse immer wieder in andere einfließen und *flexibel*, weil zwar ein gewisser allgemeiner Ablauf vorgegeben ist, aber viele verschiedene Wege eingeschlagen werden können, um das Ziel zu erreichen (vgl. McKenzie & Reeves 2012, Kap. 1.3). Durch die Vorgehensweise soll schrittweise (mehrere Designschritte; mehrere Prototypen) eine optimierte Passung für das anvisierte Problem erreicht werden. Eine summative Evaluation oder globale Theorieentwicklung ist erst vorgesehen, sofern das Design eine aufgrund seiner Robustheit und Stabilität prognostizierbare Wirkung entfalten kann (vgl. Euler 2014, S. 3, 21ff.; Dube & Prediger 2017, S. 5).

¹² Unter *innovativ* versteht Reinmann (2017) ein modernes Innovationsverständnis: „Inkremental-evolutionäre Neuerungen [haben] neben den großen Würfeln einen ebenbürtigen Platz. [...] Die Effekte von Innovationen [können] undramatisch und damit wenig auffällig sein“ (Reinmann 2017, S. 5). Auch Cobb et al. (2003) beschreiben die Ergebnisse als eher bescheiden, „in that they target domain-specific learning processes“ (Cobb et al. 2003, S. 9).

¹³ McKenzie & Reeves (2012, S. Kap. 1) verstehen unter einer *Intervention* verschiedene Problemlösungen wie zum Beispiel Lehr- und Lernmaterialien, Programme, Nach Reinmann (2017) können das „z.B. ein Bildungs- oder Lehr-Lernkonzept, eine Lehr-Lern-Methode, Lehr-Lern-Material, ein technisches Werkzeug, eine medientechnische Infrastruktur, ein Bildungsprogramm und anderes“ (Reinmann 2017, S. 101) sein.

Die Ergebnisse (doppelter Output) werden für Theorie und Praxis angestrebt (vgl. McKenney & Reeves 2012, S. Kap. 1f.). Der zentrale Beitrag des *bildungspraktischen Ergebnisses* ist das für das Praxisproblem entwickelte Design, welches kein hypothetisches Konzept darstellt, sondern ein in einem authentischen Kontext durchgeführtes (vgl. McKenney & Reeves 2012Kap. 1f.). Zu den *theoretischen Beiträgen* gehören z.B. lokale Theorien (vgl. Dube & Prediger 2017, S. 5) oder Gestaltungsprinzipien (vgl. Euler 2014, S. 4). In Tabelle 1 ist ein Überblick über die Arten theoretischer Ergebnisse gegeben.

theoret. Ergebnisse	bereichsspezifische Theorien (<i>domain theories</i>) (Edelson 2002)	Gestaltungsprinzipien (<i>design principles</i>) (Euler 2014)		
Art und Weise	deskriptiv	präskriptiv		
Ziel	Die Theorien beschreiben, wie etwas in einem spezifischen Kontext (nicht) funktioniert. Sie sind (a) kontextgebunden (lokale Theorien nach Dube & Prediger 2017; z.B. Aussagen über Herausforderungen und Chancen der Design-Kontexte) oder (b) ergebnisorientiert (z.B. Erklärung, wie Ergebnisse (nicht) erreicht werden).	Ordnungsmuster, welche „in Grenzen und mit Unwägbarkeiten bestimmbar“ (Euler 2014, S. 4) sind, aber nicht etwa wie Zustände etwas exakt vorhersagen können (vgl. Euler 2014, S. 4): If you want to design intervention X [for the purpose/function Y in context Z], then you are best advised to give that intervention the characteristics A, B, and C [substantive emphasis], and to do that via procedures K, L, and M [procedural emphasis], because of arguments P, Q, and R. (Van den Akker 1999, S. 9, zitiert in: Euler 2014, S. 19) ¹⁴ Um Gestaltungsprinzipien als Ergebnisse zu erhalten, werden in einem ersten Schritt <i>Gestaltungsannahmen</i> aus der Theorie heraus aufgestellt, welche dann durch die Implementierung in der Praxis und die Evaluation abgeleitet und als <i>Gestaltungsprinzipien</i> betitelt werden (vgl. Euler & Collenberg 2018, S. 9).	Generalisierung von Design-Lösungen (<i>design frameworks</i>) (Edelson 2002): Vorgaben, wie das Design in einem bestimmten Kontext verwendet werden muss (Gegenstandsbe- reich), z.B. Instruktionen oder Design-Richtlinien.	Design Methodologien (<i>design methodologies</i>) (Edelson 2002): Aufzeigen von Richtlinien für den Gestaltungsprozess (Prozess), z.B. Abfolgen von Aufgaben

Tabelle 1: Überblick über die Arten theoretischer Ergebnisse; Darstellung AMJ basierend auf Edelson (2002, S. 113ff.), Dube & Prediger (2017, S. 5) und Euler (2014, S. 4)

Diese Merkmale finden sich in den oben genannten Anforderungen zum Erreichen der Zielsetzungen wieder.

¹⁴ *Gestaltungsprinzipien* (auch Design-Prinzipien) werden in der Literatur unterschiedlich definiert und ausgelegt. Sie können u.a. als ‚Wenn-Dann-Logik‘ dargestellt werden, aber auch als allgemeine Prinzipien (diese bieten nur eine Richtung und Orientierung) oder Kriterienlisten (vgl. Hiller & Serwene 2021, S. 6f.).

Übergeordnet ist der *Forschungsprozess* in vier Phasen gegliedert (McKenney & Reeves 2012: Generic model for conducting design; Euler 2014: Prozessmodell; basierend auf: Dube & Prediger 2017: FUNKEN-Modell):¹⁵

- **Phase A:** (Problem-)Analyse bzw. Präzision der Lerngegenstände
- **Phase B:** Entwicklung (Design) von Prototypen
- **Phase C:** Implementierung und Auswertung
- **Phase B':** Weiterentwicklung (*Re-Design*) von Prototypen
- **Phase D:** Ergebnisse

An dieser Stelle wird auf eine ausführliche Beschreibung der Phasen verzichtet. Die Ausführungen zu den Inhalten der Phasen finden sich jeweils zu Beginn des entsprechenden Kapitels (für Phase A siehe ab S. 33; für Phase B siehe 127 und für die Phasen C, B' und D siehe ab S. 154). Zudem werden die Phasen im Zuge der Beschreibung des Aufbaus dieser Arbeit kurz beschrieben (siehe hierfür Unterkapitel 1.3).

1.3| Aufbau dieser Arbeit

Der Aufbau dieser Arbeit orientiert sich am Ablauf des Forschungsprozess der Methodologie des Design-Based Research und gliedert sich somit in die vier Phasen A, B, C und D. Bevor der Aufbau dieser Arbeit beschrieben wird, ist dieser in Abbildung 4 dargestellt.

¹⁵ Die Vorgehensweise beim Forschungsprozess wird je nach AutorIn unterschiedlich ausgestaltet, findet aber in den genannten Phasen Übereinstimmung.

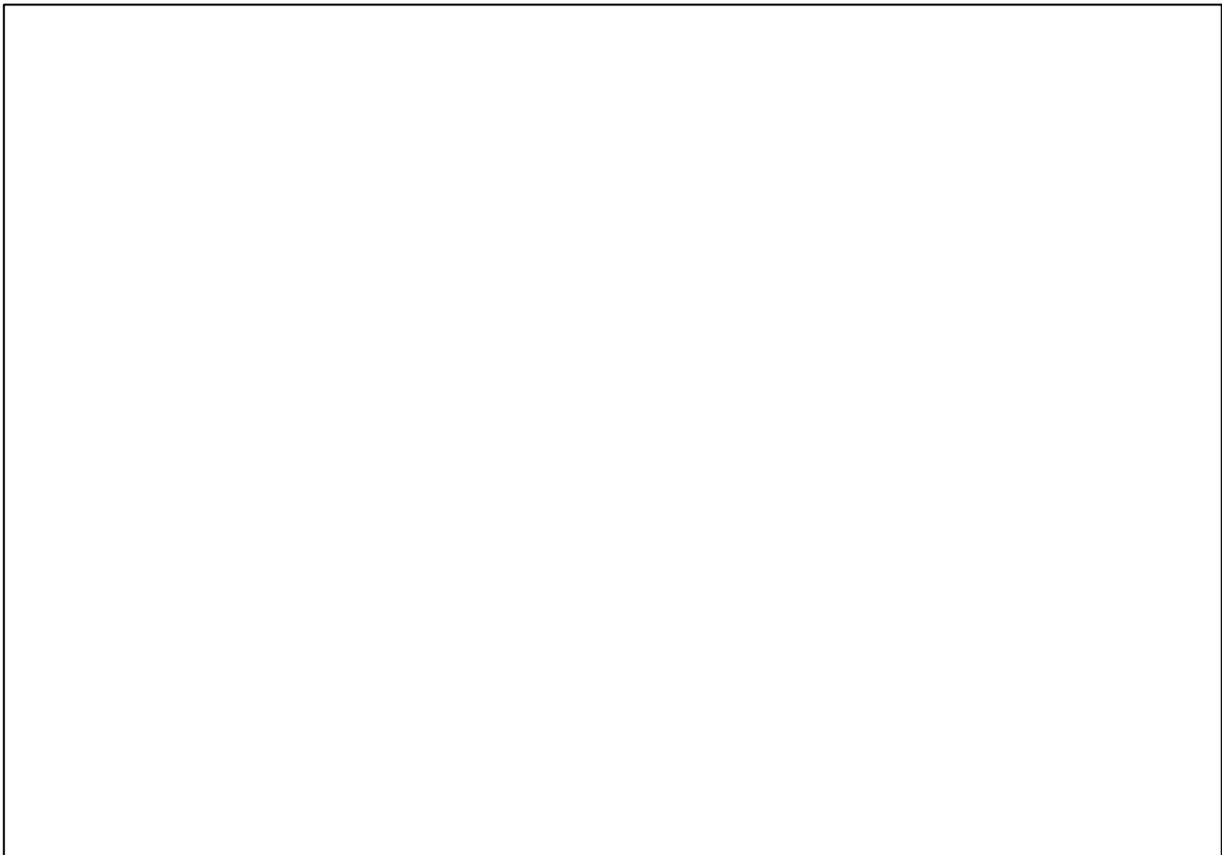


Abbildung 4: Überblick über den Aufbau dieser Arbeit analog zum Design-Based Research-Forschungsprozess; Darstellung AMJ basierend auf Euler (2014, S. 6), McKenney & Reeves (2012Kap. 1.3) sowie Dube & Prediger (2017, S. 102ff.); **Legende:** DBR (Design-Based Research)

Phase A: In *Kapitel 1* erfolgte bereits ein Teil der ersten Phase A des Forschungsprozesses: Die Analyse und Präzision des Praxisproblems (auch „Problem-Statement“ Euler 2014, S. 11), dessen Lösung eines innovativen Ansatzes bedarf (vgl. Euler 2014, S. 2). Das Praxisproblem manifestiert sich darin, dass auch noch Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I Schwierigkeiten mit der Kasusflexion haben, die Beherrschung der Kasusflexion wichtig ist, es aber keine wissenschaftlich fundierten, empirisch überprüften und für eine integrative Sprachförderung praxistauglichen Förderangebote (i.S. eines Sprachförderkonzepts und Gestaltungsprinzipien für die Konzeption von Sprachfördermaßnahmen) gibt.

In den *Kapiteln 2 bis 5* wird der weitere Teil der ersten Phase A aufgeführt: Neben der Problemanalyse sollen im Hinblick auf das anvisierte Ziel die Rahmenbedingungen für die Entwicklung präzisiert werden (vgl. Euler 2014, S. 10). Folglich wird der fachliche Bezugsrahmen dargelegt, welcher für die Konzeption des Sprachförderkonzepts und die Gestaltungsprinzipien relevant ist (vgl. McKenney & Reeves 2012, S. Kap. 2; Euler 2014, S. 11ff., 14). Der Bezugsrahmen stellt somit „die Basis für die theoretisch fundierte und empirisch begründete Konzeptionierung von Lehr-Lernarrangements“ (Dube & Prediger 2017, S. 5) dar.

Phase B: *Kapitel 6* umfasst einen Teil der zweiten Phase B des Forschungsprozesses: Design. Die aus dem Bezugsrahmen gezogenen Implikationen werden hierfür in Form von Gestaltungsannahmen konkretisiert (vgl. Euler & Collenberg 2018, S. 9). Diese Gestaltungsannahmen sind

auch leitend für die Entwicklung des ersten Prototyps des Sprachförderkonzepts: Der erste Prototyp wird basierend auf dem fachlichen Bezugsrahmen konzipiert und somit von den Gestaltungsannahmen abgeleitet (vgl. Hiller & Serwene 2021, S. 14). Das Hauptaugenmerk liegt in dieser Phase also auf der Entwicklung (vgl. Euler 2014, S. 15).

Phasen C, B' und D: In den *Kapiteln 7 bis 9* werden die Implementierung, Auswertung und Weiterentwicklung der Gestaltungsannahmen sowie des Prototyps basierend auf den gezogenen Erkenntnissen sowie die Ergebnisse dargestellt (also Phase C: Implementierung und Auswertung; Phasen B: Weiterentwicklung; Phase D: Ergebnisse). Untersucht werden die Designs unter den Evaluationsfokussen der Stimmigkeit des Designs (Kapitel 7), der praktischen Umsetzbarkeit des Designs (Kapitel 8) und der Wirksamkeit des Designs (Kapitel 9; vgl. Euler 2014).

Eine Zusammenfassung und ein Fazit in *Kapitel 10* schließen diese Arbeit ab.

Phase A | Fachlicher Bezugsrahmen

In diesem Bereich der Arbeit werden ausgewählte Inhalte verschiedener Forschungsdisziplinen dargestellt, welche essenziell zur Entwicklung von Gestaltungsprinzipien zur Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen sowie eines integrativen Sprachförderkonzepts zum Ausbau der Kasusflexion (namens FLEX; kurz für FLEXionssuffix) bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I sind.

Als Grundlage für das Design werden folgende Forschungsbereiche in den Blick genommen: Linguistik (Kapitel 2), Zweitspracherwerbsforschung (Kapitel 3), Zweitsprachvermittlungsforschung bzw. Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik (Kapitel 4) sowie Fachdidaktik (Kapitel 5).

2 | Kasusflexion

Das Ziel dieser Arbeit liegt in der Entwicklung und empirischen Validierung eines Sprachförderkonzepts und von Gestaltungsprinzipien zur Konzeption von integrativen Sprachfördermaßnahmen für den Ausbau der Kasusflexion in der Sekundarstufe I. Wenn das Ziel in der Förderung eines distinkten grammatischen Gegenstandes liegt und sich die Theorienbildung auf diesen bezieht, ist der Gegenstand linguistisch fundiert zu beschreiben.

Kasus können aus drei verschiedenen Perspektiven betrachtet werden: hinsichtlich der Kategorien, der Träger und der Formen. Jede der drei Perspektiven liefert einen anderen Blick auf Kasus: *Kasuskategorien* sind „abstrakte Einheiten der linguistischen Beschreibung“ (Dürscheid 1999, S. 2), wie z.B. die einzelnen Paradigmen bzw. die Kategorie Dativ. Unter *Kasusträgern* werden „komplexe Einheiten im Syntagma“ (Dürscheid 1999, S. 2) verstanden. Im syntaktischen Kontext betrifft dies die komplette Phrase, wie bei: *den Jungen*. Die *Kasusformen* beziehen sich auf die lexikalische Realisierung der Kasusategorie, also der einzelnen Kasusendung, wie das Flexiv */(e)n* in: *den Jungen*, also die einzelne Wortform in einem Paradigma (vgl. Dürscheid 1999, S. 2).

Im Folgenden wird zuerst die Systematik der Zuweisung der Kasusategorie (Unterkapitel 2.1), dann das Inventar der Kasusträger (Unterkapitel 2.2) und anschließend daran die Flexionsformen sowie deren Markierungssystematik (Unterkapitel 2.3) beschrieben.¹⁶ Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und die daraus gezogenen Implikationen für die Konzeption der Gestaltungsprinzipien und des Sprachförderkonzepts FLEX dargelegt (Unterkapitel 2.4).

2.1| Zuweisung der Kasusategorie

Die zwei prominentesten Theorien zur Zuweisung der Kasusategorie sind die Dependenzgrammatik und die Generative Grammatik. Die gewählte theoretische Fundierung hat Auswirkung auf die Beschreibung des Spracherwerbs (vgl. Wegener 1990, S. 153). Die aktuellen empirischen Erkenntnisse des Kasuserwerbs unterstützen die Theorie der Generativen Grammatik (vgl. Wegener 1995b, S. 352; Philippi & Tewes 2010, S. 138; Schönenberger et al. 2012, S. 6; Werthmann 2020, S. 111). Daher wird die *Generative Grammatik* in den Blick genommen.¹⁷

Unterschieden wird zwischen strukturellem und lexikalischem Kasus (vgl. z.B. Wegener 1995b, S. 338; Dürscheid 1999, S. 54; Diehl 2000, S. 223f.; Müller 2007, S. 221; Philippi & Tewes 2010, S. 137; Scherger 2015, S. 166; Werthmann 2020, S. 111).^{18, 19}

Tabelle 2 gibt einen Überblick über den strukturellen und lexikalischen Kasus, bevor diese jeweils beschrieben werden.

¹⁶ Das Ziel liegt somit in der Beschreibung der aktuellen standardsprachlichen Regularitäten. Ferner ist die Darstellung der historischen Perspektive (damit auch Sprachwandel) oder der sprachlichen Varietäten (darunter fallen sowohl Dialekte als auch mündliche Spezifika) von Interesse.

¹⁷ Für eine Gegenüberstellung der beiden Theorien und Implikationen für den Spracherwerb siehe z.B. Wegener (1995b, S. 337ff.) oder Wegener (1990, S. 152f.). Für eine kritische Perspektive siehe z.B. Blume (2015, S. 91ff.).

¹⁸ Dürscheid (1999, S. 52ff.) differenziert zusätzlich einen *inhärenten Kasus*. Dieser wird oft mit dem lexikalischen gleichgesetzt. Siehe aber auch Philippi & Tewes (2010, S. 137) oder Werthmann (2020, S. 111).

¹⁹ Hinsichtlich der Einteilung der Kasus gibt es übergeordnet einen Erklärungsansatz, der sich auf die Hierarchie der Kasus bezieht: So ist der Nominativ hierarchisch hoch und wenig markiert (genusübergreifend). Im Gegensatz dazu ist der Genitiv (v.a. bei Nicht-Feminina) hierarchisch niedrig und stark markiert. Die unmarkierten Kasus werden strukturell zugewiesen und die markierten Kasus lexikalisch (vgl. Pittner 1991, S. 142f.) Spannend ist in diesem Kontext die Beobachtung, dass die Markiertheit der Kasus konträr zur Frequenz ist: So ist der Nominativ beispielsweise am geringsten markiert, dafür sehr frequent (vgl. ab Wegener 1995a, S. 163).

Charakteristikum	struktureller Kasus	lexikalischer Kasus
Prädiktion	prädiktabel	nicht prädiktabel
Auftreten	einmal pro Satz	einmal pro kasuszuweisendes Lexem
Thetamarkierung	kann von ihr losgelöst vergeben werden	kann nicht von ihr losgelöst vergeben werden
Konfigurationsabhängigkeit	konstruktionsabhängig von der syntaktischen Position: kann konfigurationsabhängig unterdrückt werden; alternierende Kasus (bei Passivierung oder Kausativierung)	konstruktionsunabhängig: kann nicht konfigurationsabhängig unterdrückt werden; behält Kasus bei (wird von nominalphrasenexternem, thetamarkierendem Element zugewiesen)

Tabelle 2: Überblick über strukturellen und lexikalischen Kasus; Darstellung AMJ basierend auf Dürscheid (1999, S. 54f., 60)

Beim **strukturellen Kasus** ist die Kasusrealisierung von der syntaktischen Position abhängig, in welcher die Nominalphrase (NP) steht. Die Rollensemantik ist somit vorhersagbar. Ein struktureller Kasus kann nur einmal pro Satz vorkommen und entbunden von einer Thetamarkierung vergeben werden. Es handelt sich zudem um einen alternierenden Kasus. Bei Prozessen der Passivierung oder Kausativierung wird der Kasus geändert, wie bei: *Ich esse einen Kuchen* _[Akk.]. *Ein Kuchen* _[Nom.] wird gegessen. (vgl. Dürscheid 1999, S. 54f., 193f.).

Diese Gruppe macht den größten Teil der Kasuszuweisungen aus (vgl. Wegener 1995b, S. 338). Zu ihr gehören:

- Nominativ (Subjekt), z.B.: *Die Bäckerin kommt.*,
- Akkusativ (direktes Objekt: DO), z.B.: *Die Frau lässt die Bäckerin kommen.* (vgl. Wegener 1995a, S. 127; Wegener 1995b, S. 338; Dürscheid 1999, S. 57, 193; Müller 2007, S. 221; Philippi & Tewes 2010, S. 137; Werthmann 2020, S. 111),
- Dativ (indirektes Objekt: IO), z.B.: *Die Bäckerin backt dem Mann einen Kuchen.* (vgl. Wegener 1990, S. 182; Wegener 1995a, S. 338; Dürscheid 1999, S. 193; Diehl 2000, S. 223) sowie
- Genitiv oder Dativ in der Funktion eines Attributs zu einem Nomen, z.B. *der Kuchen der Bäckerin* (z.B. Wegener 1990, S. 179; Wegener 1995a, S. 129).²⁰

Es besteht allerdings *Uneinigkeit* darüber, ob der Dativ oder eine Teilklasse des Dativs und der Kasus bei Präpositionen als lexikalisch oder strukturell anzusehen ist.

Strittig ist, ob der *Dativ oder eine Teilklasse des Dativs* als struktureller Kasus gezählt werden kann/soll (z.B. Wegener vs. Haider; vgl. Müller 2007, S. 222; Ulrich et al. 2016, S. 177; Werthmann 2020, S. 112). Konsens herrscht weitestgehend darin, dass seit den Arbeiten von

²⁰ Nicht zu der Gruppe gehört der Nominativ des Prädikatsnomens sowie der Akkusativ des IO bei ergativen Verben (vgl. Wegener 1995a, S. 129; Wegener 1995b, S. 338). Da es sich hierbei nicht um die primäre, prototypische und damit unmarkierte Gebrauchsweise von Kasus handelt, ist dies für diese Arbeit nicht relevant (vgl. Kapitel 1).

Wegener (1991) eine Teilklasse des Dativs zu den strukturellen Kasus gezählt wird (vgl. Dürscheid 1999, S. 58). Deswegen wird in dieser Arbeit ebenfalls die Teilklasse des Dativs (IO) bei ditransitiven Verben als struktureller Kasus gesehen (vgl. Ulrich et al. 2016, S. 177).

Strittig ist weiter, ob *Kasus bei Präpositionen* als lexikalisch oder strukturell anzusehen ist (vgl. Eisenbeiss et al. 2006, S. 7; Müller 2007, S. 224f.; Turgay 2011, S. 29f.; Ulrich et al. 2016, S. 177; Werthmann 2020, S. 112). Die zwei prominentesten Auffassungen sind, entweder den Kasus bei Präpositionen prinzipiell als lexikalisch einzuordnen (z.B. Müller 2007, S. 225) oder Präpositionen mit Akkusativ als strukturell und Präpositionen mit Dativ als lexikalisch anzusehen (z.B. Eisenbeiss et al. 2006; vgl. Eisenbeiss et al. 2006, S. 7f.; Werthmann 2020, S. 112f.).²¹ Auch wenn letztere Ansicht hinsichtlich der Vermittlung ökonomischer wäre, wird im Folgenden der Kasus bei Präpositionen als lexikalisch kategorisiert (außer in Attributfunktion; vgl. Wegener 1990; 1995a), was durch zahlreiche Unregelmäßigkeiten begründet wird, wie bei: „vor jm erschrecken, s. an jm freuen, an/unter jm leiden, an jm gewinnen/handeln, s. in jm irren“ (Wegener 1990, S. 177) – in diesen Fällen tritt nicht der Akkusativ, sondern der Dativ auf (die Wechselpräpositionen bezeichnen keine Orts- oder Richtungsangabe, sondern stellen das Präpositionalobjekt eines Verbs dar) (vgl. Wegener 1990, S. 177f.).

Die *Kasuzuweisungsregeln* für den strukturellen Kasus lassen sich wie folgt zusammenfassen (siehe Tabelle 3).

Regens	Grammatische Relation	Kodierung	Beispiel
INFL	Subjekt	Nominativ	<i>Ich komme.</i>
V	1 Objekt	Akkusativ	<i>Ich sehe dich.</i>
V' oder A'	2 Objekte	Dativ	<i>Ich gebe dir einen Kuchen.</i>
N	Attribut	Genitiv	<i>das Haus des Lukas</i>
		Dativ+	<i>dem Lukas sein Haus</i>
		Präposition	<i>das Haus im Hof</i>

Tabelle 3: Kasuzuweisungsregeln beim strukturellen Kasus; Darstellung AMJ basierend auf Wegener (1990, S. 179f.), Wegener (1995a, S. 129), Wegener (1995b, S. 338); **Legende:** + (nur belebt) (vgl. Wegener 1990, S. 180); A'/V' (die komplexe Kategorie besteht jeweils aus A/V und einem Komplement) (vgl. Wegener 1990, S. 152); Semikolon ' (die Reihenfolge von Spezifikator (A' oder V') resp. von A/V und seinen Komplementen sowie Adjunkten ist beliebig); INFL (funktionale Kategorie der Flexionsmerkmale) (vgl. Philippi & Tewes 2010, S. 93, 97, 297)

²¹ In diesem Kontext ist auf die Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung hinzuweisen (vgl. Unterkapitel 3.3): Studien konnten zeigen, dass struktureller Kasus vor lexikalischem erworben wird. In Abhängigkeit davon, welchen Kasus Lernende in Präpositionalphrasen (PPn) zuerst erwerben, könnten hieraus Schlussfolgerungen zur Klassifikation der Kasus bei Präpositionen gezogen werden. So liefern beispielsweise die Ergebnisse von Turgay (2011, S. 29f., 50) einen Hinweis darauf, den Kasus Akkusativ als strukturell zu klassifizieren und den Dativ als lexikalisch. Da die Ergebnisse noch widersprüchlich, nicht eindeutig und teilweise zu undifferenziert sind, wird von diesem Ansatz in dieser Arbeit abgesehen.

Beim **lexikalischen Kasus** handelt es sich um eine idiosynkratische Eigenschaft des Verbs, bei der die Kasuszuweisung im Lexikon festgelegt ist (vgl. Wegener 1990, S. 162; Wegener 1995b, S. 338; Dürscheid 1999, S. 193; Müller 2007, S. 221; Philippi & Tewes 2010, S. 137; Werthmann 2020, S. 111) und deswegen gesondert gelernt werden muss (vgl. Wegener 1995b, S. 352). Der lexikalische Kasus ist somit nicht von der Strukturposition abhängig und nicht prädiktabel. Er kann einmal pro kasuszuweisendes Lexem vorkommen und dabei weder von der Thetamarkierung losgelöst noch konfigurationsunabhängig vergeben werden, wie bei: *Ich half **dem Bäcker** [Dat.]. **Dem Bäcker** [Dat.] wurde geholfen.* (vgl. Dürscheid 1999, S. 54f., 193f.).

Zum lexikalischen Kasus zählen, je nach Position (s.o.), der Dativ, der vom Verb abhängige Genitiv (vgl. Müller 2007, S. 222f., 223f.; Philippi & Tewes 2010, S. 137), der Genitiv als Attribut dagegen nicht (vgl. Wegener 1990, S. 156) sowie, ebenfalls von der Klassifikation abhängig (s.o.), der Kasus bei Präpositionen (vgl. Müller 2007, S. 225).

Lexikalischer Kasus kann von einem Verb (V), einem Adjektiv (A), einer Präposition (P) oder einem Nomen (N) zugewiesen werden (vgl. Wegener 1995a, S. 126; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 618, 818f.; IDS-Grammatik 2020b; Werthmann 2020, S. 111).

Präpositionen können entweder mit wechselnden Kasus (P_{WP}) stehen oder einen bestimmten Kasus fordern (P_{FK}).

Wechselpräpositionen regieren bei einer spezifischen Verwendung resp. in einem spezifischen Kontext einen bestimmten Kasus, beispielsweise regiert die Präposition *auf* bei einer lokalen Verwendung der Lage den Dativ (*Der Kuchen steht **auf dem Tisch.***) und bei einer lokalen Verwendung der Direktion den Akkusativ (*Ich stelle den Kuchen **auf den Tisch.***). Im Gegensatz zu P_{FK} ist die Kasuszuweisung bei Wechselpräpositionen nicht arbiträr, sondern von der Semantik des Verbs abhängig (vgl. Turgay 2011, S. 29). Die Wechselpräpositionen werden in Tabelle 4 mit ihrer kontextspezifischen Verwendung und damit einhergehenden Kasusreaktion aufgeführt.

Wechselpräpositionen: auf, hinter, über, neben, in, vor, zwischen, an, unter		
Kontext	Richtung, dynamisch	Lage, statisch
Kasus	Akkusativ	Dativ
Beispiel	<i>Ich stelle den Kuchen auf den Tisch.</i> → Wohin?	<i>Der Kuchen steht auf dem Tisch.</i> → Wo?

Tabelle 4: Überblick über Wechselpräpositionen hinsichtlich ihrer Verwendung und der Kasusreaktion; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 615, 620f.) sowie inhaltlich nach Hoberg & Hoberg (2004, S. 304ff.) und Nübling (2005, S. 615), Diehl (2000, S. 268), Turgay (2011, S. 28f.)

In einzelnen Fällen können P_{WP} als neutrale Präpositionen auftreten, wie bei: *Denk **andich*** (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 622).

Präpositionen mit einer festen Kasusforderung lassen sich wie folgt ordnen (siehe Tabelle 5).

Regierter Kasus	Präposition
Akkusativ	ausgenommen, betreffend, bis, durch, für, gegen, kontra, ohne, um, via
Dativ	ab, aus, außer, bei, dank, entgegen, entsprechend, gemäß, gegenüber, laut, mit, mitsamt, nach, nächst, nahe, nebst, per, pro, samt, seit, von, zu, zufolge, zuliebe, zunächst, zuwider
Genitiv	abseits, abzüglich, angesichts, anhand, anlässlich, anstatt, anstelle, aufgrund, ausschließlich, außerhalb, beiderseits, bezüglich, binnen, diesseits, eingangs, einschließlich, fern, fernab, halber, hinsichtlich, infolge, inklusive, inmitten, innerhalb, jenseits, kraft, längs, mangels, mittels, oberhalb, rechts, seitens, seitlich, seitwärts, trotz, um - willen, unfern, ungeachtet, unterhalb, unweit, voll(er), vorbehaltlich, zeit, zugunsten, zuungunsten, zuzüglich, zwecks
mehr als zwei Kasus	entlang: a) Prästellung: Dativ, Genitiv; b) Poststellung: auch Akkusativ plus, minus: Akkusativ, Dativ (dominierend), Genitiv via: Nominativ, Akkusativ, Dativ binnen, dank, kraft, laut, statt, trotz: Dativ, Genitiv

Tabelle 5: Kasusreaktion von Präpositionen mit fester Kasusreaktion; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 622-625), letzte Zeile auch Zifonun et al. (2011, S. 2081ff.), punktuell auch Eisenberg (2013b, S. 182)

Schwankungen innerhalb dieser Aufteilung können bei folgenden Kasus auftreten (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 623f.):

- Dativ und Akkusativ: pro
- Dativ und Genitiv: entgegen, gemäß, laut, mitsamt, samt, entsprechend, nahe, dank, statt, fern, inklusive, trotz, während, wegen, binnen, einschließlich, längs, mittels, zuzüglich

Bei einer Koordination von Präpositionen unterschiedlicher Kasusreaktionen richtet sich die Reaktion der folgenden Nominalphrase nach der letzten Präposition: *Kommst du **mit** [Präp, Reaktion: Dat] oder **ohne** [Präp, Reaktion: Akk] einen **Kuchen** [Akk]?* (vgl. Nübling 2005, S. 615ff.; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 626).

In diesem Unterkapitel wurde die Kasuszuweisung nach der Generativen Grammatik beschrieben. Hierbei wird Kasus entweder strukturell oder lexikalisch zugewiesen. Hierarchisch hohe Kasus werden wenig markiert und strukturell zugewiesen; hierarchisch niedrige Kasus werden stark markiert und lexikalisch zugewiesen. Die anteilig größere Gruppe des strukturellen Kasus ist lernfreundlicher, da er prädiktabel ist. Der lexikalische Kasus muss dagegen gesondert gelernt werden.

2.2| Kasusträger

Die Kasusategorie wird mittels Kasusformen an Kasusträgern markiert. Kasusträger sind Phrasen²² (vgl. Dürscheid 1999, S. 2; Turgay 2011, S. 25), weshalb diese hinsichtlich ihrer syntaktischen Eigenschaften sowie ihres Aufbaus für diese Arbeit von Interesse sind. In diesem Unterkapitel wird deswegen zuerst ein Überblick über Phrasen gegeben (Abschnitt 2.2.1), bevor Nominalphrasen (Abschnitt 2.2.2) sowie Präpositionalphrasen (Abschnitt 2.2.3) genauer beschrieben werden.

2.2.1| Phrasen

Die Duden-Grammatik definiert Phrasen wie folgt:

Wörter innerhalb [... eines] Satzes [schließen sich] zu unterschiedlich komplexen Einheiten zusammen [...]. Solche Einheiten werden als Phrasen oder Wortgruppen bezeichnet. Phrasen bestehen letztlich aus Wörtern, genauer aus syntaktischen Wörtern [...]. (Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 782)

Phrasen bzw. Wortgruppen liegen demnach auf der Beschreibungsebene zwischen den Wortarten und dem Satz, bilden eine Einheit und sind sowohl syntaktisch als auch semantisch funktional zusammengehörig (vgl. IDS-Grammatik 2018k).²³

Phrasen besitzen folgende syntaktische Eigenschaften (vgl. IDS-Grammatik 2018k):²⁴

Phrasen haben eine *Wortform als Kern* (Kopf der Phrase).²⁵ Dieser bestimmt den Typ der Phrase: So ist bei der Nominalphrase (NP) *der leckere Kuchen* das Nomen *Kuchen* der Kopf der Phrase und bei der Präpositionalphrase (PP) *in dem leckeren Kuchen* die Präposition *in* der Kopf der Phrase (vgl. auch Zifonun et al. 2011, S. 1340; Gunkel et al. 2017, S. 1342; Zifonun 2021, S. 123).

Der lexikalische Kopf einer Phrase *regiert*²⁶ die Formmerkmale der weiteren Elemente der Phrase, z.B. regiert das Kopfnomen *Kuchen* das Genus des Artikels in der Phrase: *der*_[Mask.] *Kuchen*. Die *semantische Kasuszuweisung* tritt auf, „wo grammatische und semantische Merkmale nicht in der üblichen Weise aufeinander bezogen sind“ (Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 953). Ein Beispiel hierfür stellt folgender Satz dar: *Das Mädchen ist eine gute Bäckerin*. Das Nomen *Mädchen* besitzt grammatisch das Genus Neutrum, ist - semantisch gesehen (also Sexus) - aber feminin. Die Elemente der Bezugsphrase des prädikativen Nominativs (*eine gute Bäckerin*) greifen die semantischen und nicht die grammatischen Merkmale auf, sichtbar durch: *eine gute Bäckerin* vs. *ein guter Bäcker* (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 953).

²² Auch *Wortgruppen* (vgl. IDS-Grammatik 2018k).

²³ Da eine Phrase resp. Wortgruppe sowohl aus mehreren als auch aus einem Lexem/en bestehen kann, sieht die IDS-Grammatik den Terminus *Phrase* als ungenau an (vgl. IDS-Grammatik 2018k).

²⁴ Für die *syntaktischen und semantischen Funktionen* siehe z.B. Gunkel et al. (2017, S. 1341), Zifonun (2021, S. 122), IDS-Grammatik (2018j), IDS-Grammatik (2018k), IDS-Grammatik (2018n).

²⁵ Ausnahmen beziehen sich auf Phrasen mit Kern aus mehreren Wörtern, wie bei engeren Appositionen und Phrasen ohne Kern, beispielsweise bei Ellipsen (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 785ff.).

²⁶ Unter *Rektion* (auch verlangen; vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 779) wird „die Fähigkeit von Wörtern [verstanden ...], die Form (beispielsweise in Bezug auf den Kasus) von Wörtern bzw. Wortgruppen zu bestimmen“ (IDS-Grammatik 2020b; farbliche Hervorhebung und Pfeile wurden entfernt, AMJ).

Die Elemente einer Phrase *kongruieren*²⁷ in den Einheitskategorien Numerus²⁸, Kasus, Genus²⁹ und Person³⁰ (vgl. auch Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 955; Wiese 2017b, S. 1283; IDS-Grammatik 2018i; IDS-Grammatik 2020a; Zifonun 2021, S. 123).³¹ So stimmen die drei Deklinationskategorien beim definiten Artikel mit denen des Kopfnomens *Kuchen* in der Phrase *Ich mag den* [Sg., Mask., Akk.] *Kuchen* [Sg., Mask., Akk.] überein.

Phrasen können als Teile anderer Phrasen vorkommen, wie in: *der Backkurs + des letzten Monats* → *der Backkurs des letzten Monats*. Gleiche Phrasentypen können als Elemente des Satzes koordiniert werden, z.B. *Die Bäckerin erklärte während des Backkurses die Zutaten und die Vorgehensweise*. Als Elemente des Satzes sind Phrasen austauschbar (Kommutation), z.B. *Die Bäckerin erklärt während des Backkurses die Vorgehensweise*; *Die Bäckerin erklärt in der Backsendung die Vorgehensweise*. Als Elemente des Satzes sind Phrasen verschiebbar (Permutation), wie bei: *Die Bäckerin erklärt während des Backkurses die Vorgehensweise*; *Während des Backkurses erklärt die Bäckerin die Vorgehensweise*; *Die Bäckerin erklärt die Vorgehensweise während des Backkurses*. Bei Aussagesätzen sind Phrasen vorfeldfähig (Topikalisierung), wie bei: [*Die Vorgehensweise*] erklärt [die Bäckerin während des Backkurses]; [*Während des Backkurses*] erklärt [die Bäckerin die Vorgehensweise].

²⁷ Kongruenz definieren Wöllstein & Dudenredaktion (2016) wie folgt: „Wenn zwei Bestandteile des Satzes oder eines Textes miteinander in einer engen Beziehung stehen, übernimmt der eine Bestandteil häufig vom anderen bestimmte grammatische Merkmale. Die beiden Bestandteile haben dann diese Merkmale gemeinsam. Man spricht hier von Übereinstimmung oder Kongruenz“ (Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 952; Hervorhebung entfernt).

²⁸ Im Deutschen werden die *Numeri* Singular und Plural unterschieden (vgl. Wiese 2017a, S. 1127). Durch den *Singular* wird die Bildung einer Einheit oder eines Einzelnen markiert. Eine besondere Kennzeichnung besitzt er nicht (vgl. Hoberg & Hoberg 2004, S. 191). Der *Plural* verdeutlicht hingegen eine Vielheit von Elementen, welche sich unterscheiden lassen (vgl. Hoffmann 2016, S. 147). Aufgrund der besonderen Kennzeichnung des Plurals wird er *markierter Numerus* genannt (vgl. Wiese 2017a, S. 1127). Im Gegensatz zum Kasus wird Numerus nicht zugewiesen, sondern semantisch bestimmt (vgl. IDS-Grammatik 2011). Auch er wird an den Wortformen der Nominalphrase sichtbar (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 816f.) und zwar durch additive (*der Tisch – die Tische*) und modifizierende (*der Garten – die Gärten*) Flexionsmittel, welche sowohl einzeln als auch kombiniert (*der Garten – die Gärten*) auftreten können (vgl. Wegener 1995a, S. 12f.).

²⁹ *Genus* stellt „eine Form der Nominalklassifikation zur Einteilung des nominalen Lexikons“ (Binanzer 2015, S. 264) dar, weshalb jedes Nomen nur ein Genus aufweist. Das Genus ist dem Nomen also inhärent und kann nicht von einer/einem SprecherIn oder einem Element gefordert werden (vgl. Bewer 2004, S. 88). Im Deutschen werden die drei Genera Femininum, Maskulinum und Neutrum unterschieden (vgl. Wiese 2017a, S. 1046). Dabei ist das grammatische Geschlecht (*Genus*) von dem natürlichen Geschlecht (*Sexus*) zu unterscheiden (vgl. Imo 2016, S. 68): So heißt es *das Pferd* und nicht **die/der Pferd* (vgl. Hoffmann 2016, S. 143f.). Dass die Genuszuweisung nicht immer eindeutig ist, zeigen Streitfälle wie *Laptop* (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 171). Ausnahmen beziehen sich auf die Vornamensgebung (sie sollen *Sexus* kennzeichnen) sowie Genus- und sexussensitive Nomina (sie entstehen durch Nominalisierungen) (vgl. Hoffmann 2016, S. 144). Weiter kann das grammatische Geschlecht durch additive Morpheme verändert werden (Movierung): *die Frau – das Frauchen* (vgl. Hoffmann 2016, S. 144).

³⁰ Das Merkmal der *Person* kommt lediglich bei Pronomina vor (vgl. Schulz & Grimm 2012, S. 56; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 816f.).

³¹ Neben der traditionellen Auffassung, welche besagt, dass die *Dependentien* mit dem Kopfnomen kongruieren, wird z.B. von Lehmann (1982) die Auffassung vertreten, dass in jenen Fällen, in denen Kasus ausschließlich an *Dependentien* markiert ist (und eben nicht am Kopfnomen), nicht von Kongruenz mit dem Nomen die Rede sein kann. In dieser Arbeit wird indes die traditionelle Auffassung vertreten und zwischen dem Kopfnomen als Kongruenzauslöser und *Dependentien* als Sichtbarmacher differenziert (vgl. auch Zifonun et al. 2011, S. 127ff.; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 811; Wiese 2017b, S. 1284ff.).

Insgesamt können sieben *Phrasentypen* unterschieden werden. Tabelle 6 gibt einen Überblick über diese.

Phrase	Kern	Beispiel
Präpositionalphrase (PP)	Präposition	<i>Lukas sitzt in seinem Sessel.</i>
Nominalphrase (NP)	Nomen Nominalisierung Pronomen	<i>Lukas liebt Zimt.</i> <i>Lukas liebt Süßes.</i> <i>Lukas liebt sie.</i>
Artikelphrase (ArtP)	Artikelwort	<i>Lukas mag einen Kuchen.</i>
Adjektivphrase (AdjP)	Adjektiv: ³² Prädikativ ³³ Attributiv Adverbial Partizipial I Partizipial II	<i>Der Kuchen ist lecker.</i> <i>Das ist ein selbstgebackener Kuchen.</i> <i>Der Kuchen schmeckt gut.</i> <i>Der essende Lukas...</i> <i>Der gegessene Kuchen...</i>
Adverbphrase (AdvP)	Adverb	<i>Draußen steht ein Kuchen.</i>
Konjunkionalphrase (KonP)	Konjunktion (beordnend)	<i>wie ein Käsekuchen</i>
Verbalphrase (VP)	Finite Verbform Infinite Verbform	<i>Lukas isst einen Kuchen.</i> <i>Er wird den Kuchen essen.</i>

Tabelle 6: Wortartbasierte Klassifikation von Phrasen; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 785, 845) und ebenfalls inhaltlich in Zeilen zwei bis sechs IDS-Grammatik (2018k), Zeile fünf IDS-Grammatik (2018a) und IDS-Grammatik (2018g); Pittner & Berman (2008, S. 26-30; nicht Artikel- und Konjunkionalphrase)³⁴

Im Fokus dieser Arbeit stehen Nominal- und Präpositionalphrasen.³⁵

2.2.2| Nominalphrasen

Eine Nominalphrase stellen sowohl *Kuchen* als auch *der erste essbare Kuchen mit einer Ganache aus Schokolade von dem großen Mann aus dem kleinen Dorf Kupferzell* dar (vgl. Zifonun et al. 2011, S. 1927; Gunkel et al. 2017, S. 1341). Nominalphrasen können also stark ausgebaut werden. Aufgrund ihrer zahlreichen Erweiterungsmöglichkeiten werden sie als komplex charakterisiert (vgl. Zifonun et al. 2011, S. 1927). Zifonun et al. (2011, S. 1927, 1968) unterscheiden zwischen minimalen Nominalphrasen und erweiterten Nominalphrasen.

³² Adjektivphrasen können eine Flexionsform eines adjektivischen Lexems oder einer Flexionsform eines Partizips als Kern haben und durch andere Phrasen, Objekte oder Gradpartikel erweitert werden (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 845f.). Dabei werden nur Köpfe attributiver AdjP flektiert (vgl. IDS-Grammatik 2018a).

³³ Einige AdjP können nur prädikativ verwendet werden. Für eine Übersicht siehe z.B. IDS-Grammatik (2018a).

³⁴ Die IDS-Grammatik führt dagegen folgende sechs Phrasentypen auf: Nominal-, Pronominal-, Präpositional-, Adjunktor-, Adjektiv- und Adverbphrase (vgl. IDS-Grammatik 2018k).

³⁵ Für eine Begründung siehe Kapitel 1.

Unter *minimalen Nominalphrasen* verstehen sie

einfache oder komplexe Ausdrücke der Kategorie NP [...], die nicht um einen beliebigen Teilausdruck reduziert werden können, ohne ihren syntaktischen Status als Nominalphrase zu verlieren, und die insbesondere keine modifizierenden Ausdrücke enthalten. (Zifonun et al. 2011, S. 1927)

Dazu zählen sie sowohl Einwort-Nominalphrasen wie beispielsweise *Lukas*, *Süße* oder *er* als auch Nominalphrasen mit Determinativ, wie *der Lukas* oder *der Süße* (vgl. Zifonun et al. 2011, S. 1928ff.; Gunkel et al. 2017, S. 1341; IDS-Grammatik 2018j). Den *Kern einer Nominalphrase* stellt also ein Nomen, eine Nominalisierung oder ein Pronomen dar (vgl. Pittner & Berman 2008, S. 27; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 808f.; Zifonun 2021, S. 123; siehe auch Tabelle 6 auf S. 42). Den *typischen Aufbau einer Nominalphrase* bildet ein Determinativ zusammen mit einem Nomen/einer Nominalisierung (vgl. Pittner & Berman 2008, S. 27; Eisenberg 2013b, S. 388; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 249, 811; IDS-Grammatik 2018j).

Erweiterte Nominalphrasen gehen über das elementar Erforderliche hinaus (vgl. Zifonun et al. 2011, S. 1968). Sie können pränominal, also im Vorbereich, und postnominal, also im Nachbereich, erweitert werden. Der „Vorbereich“ (Zifonun 2021, S. 124; Hervorhebung AMJ) kann beispielsweise durch adjektivische Attribute (auch attributive Partizipien und erweiterte Partizipialattribute) stark ausgebaut werden, wie bei: *ein neuer, besonders leckerer, saftiger, von den liebevollen KonditorInnen der Bäckerei Mahlzeit gebackener, Kuchen*.³⁶ Der *Nachbereich* kann im Gegensatz dazu prinzipiell grenzenlos erweitert werden (vgl. Zifonun 2021, S. 124f.), wie durch den Überblick der Ausbaumöglichkeiten in Tabelle 7 deutlich wird^{37, 38}

³⁶ Diehl (2000, S. 188) versteht unter komplexen Nominalphrasen bereits durch ein Adjektiv erweiterte NPn.

³⁷ Die Tabelle soll nicht suggerieren, dass weitere Kombinationsmöglichkeiten ausgeschlossen sind, wie z.B. Determinativ + Adjektiv + Nomen.

³⁸ Die Duden-Grammatik sowie die IDS-Grammatik führen darüber hinaus *AdvP* (*Der Kuchen dort*) und *Konjunktorbzw. Adjunktorphrasen* (*Der Kuchen als Geschenk*) auf. Die IDS-Grammatik führt zudem *Infinitivkonstruktionen* (*das Bedürfnis, einen Kuchen zu essen*) und *Subjunktorsätze* (*die Frage, ob wir einen Kuchen kaufen sollen*) und die Duden-Grammatik *Nominalphrasen im Akkusativ* (*Der Kuchen letzte Woche war sehr gut*) auf (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 812f.; IDS-Grammatik 2018j).

Erweiterung	Beispiel
Linkserweiterung	
AdjP	<i>der leckere Kuchen</i> <i>der gegessene Kuchen</i> <i>der essende Lukas</i>
NPGen	<i>Lukas Kuchen</i>
Fokuspartikel	<i>sogar Kuchen</i>
Rechtserweiterung	
NPGen	<i>der Kuchen des Lukas</i>
PP	<i>der Kuchen mit der Schokoladenglasur</i>
Attribut-/ Relativsatz ³⁹	<i>die Tatsache, dass der Kuchen schmeckt,</i> <i>der Kuchen, der im Kühlschrank steht,</i>
Apposition ⁴⁰	<i>Lukas Maier, Feinschmecker aus Heidelberg,</i>
AdjP ⁴¹	<i>der Kuchen, besser als zuvor</i>

Tabelle 7: Überblick über die Erweiterungen links vom Nominalkopf; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 812), der IDS-Grammatik (2018j), Zifonun (2021, S. 124; nicht Fokuspartikel); Überblick über Erweiterungen rechts vom Nominalkopf; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 812; nicht AdjP), der IDS-Grammatik (2018j), Graefen & Liedke-Göbel (2020, S. 179f.; nicht AdjP), Zifonun (2021, S. 125; nicht Appositionen sowie AdjP), Zifonun et al. (2011, S. 1991-2046) sowie Eisenberg (2013b, S. 238-277)

Im Fokus dieser Arbeit stehen nur flektierbare Linkserweiterungen, also Determinative und Adjektive.^{42, 43}

Das Abfolgeschema der Elemente solcher Nominalphrasen sowie die Besetzungsmöglichkeiten sind in Tabelle 8 abgebildet.^{44, 45}

³⁹ Graefen & Liedke-Göbel (2020, S. 194) setzen Attribut- und Relativsatz gleich.

⁴⁰ Die IDS-Grammatik weist an dieser Stelle darauf hin: „Bei Appositionen ist es oftmals nicht eindeutig, welches Nomen Bezugsnomen, welches Apposition ist: ***Bundeskanzler** Helmut Schmidt oder **Bundeskanzler Helmut Schmidt***“ (IDS-Grammatik 2018j; Hervorhebung im Original, AMJ).

⁴¹ Zifonun et al. (2011) merken diesbezüglich an: „Adjektive, die Nominalphrasen als Attribute erweitern, stehen fast ohne Ausnahme vor dem Bezugsnomen“ (Zifonun et al. 2011, S. 1991). Für Erweiterungsmöglichkeiten nach rechts durch AdjP siehe auch die IDS-Grammatik (2018a).

⁴² Hinsichtlich der Adjektive werden daher nur der attributive Gebrauch sowie Nominalisierungen thematisiert und nicht die adverbiale oder prädikative Verwendung (Vandenhede 1998, S. 78; IDS-Grammatik 2018a). Attributiv auftretende Partizipien sowie Numeralia zählen auch zu dieser Kategorie (vgl. Gunkel et al. 2017, S. 1357).

⁴³ Für eine Begründung siehe Kapitel 1.

⁴⁴ Zifonun et al. (2011, S. 2069) führen darüber hinaus noch Nomina invariants (*Helena Maier*) und Nomina varians (*Kollegin Maier*) auf. Diese sind allerdings nicht Gegenstand dieser Arbeit.

⁴⁵ Bei Pronominalphrasen ist der Ausbau nach links eingeschränkt. Lediglich Fokuspartikel und in manchen Fällen Artikel können links vom Pronomen stehen, wie bei: ***allein** er* (vgl. IDS-Grammatik 2018n). Diese sind nicht Gegenstand der Arbeit und werden somit nicht in der Tabelle aufgeführt.

ArtP; Genitivattribut	AdjP	Nomen (Kern)
		er
(der)	(leckere)	(Kuchen)
(Lukas)	(leckere)	(Kuchen)

Tabelle 8: Abfolgeschema und Besetzungsmöglichkeiten der Elemente einer Nominalphrase mit Linkserweiterungsmöglichkeiten; Darstellung AMJ basierend auf Zifonun et al. (2011, S. 2069), Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 814; auch Mehrfachbesetzung einzelner Positionen), Graefen & Liedke-Göbel (2020, S. 182); **Legende:** Klammern: () (fakultative Besetzungsmöglichkeit)

Bei NPn mit Nomen steht (sofern vorhanden) übergeordnet immer ein Nomen am rechten Rand der Phrase (auch bei Einbezug der elliptischen Verwendung).

Eine Mehrfachbesetzung der Positionen ist bei Determinativen und Adjektiven möglich (vgl. Zifonun et al. 2011, S. 2069; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 249, 814).⁴⁶ Bei *Determinativen* ist eine Mehrfachbesetzung allerdings sehr eingeschränkt (vgl. Zifonun et al. 2011, S. 2069ff.; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 249f.) und allein bei folgenden Kombinationen möglich:

- manch- oder solch- (nach Wöllstein & Dudenredaktion 2016: endungslose Determinative, vgl. S. 249f.) + unbestimmter Artikel
- deiktisches Det. + possessives Det. (vgl. Zifonun et al. 2011, S. 2070),
- all- + Demonstrativum/Possessivum/definites Determinativ
- bei elliptischen Konstruktionen (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 249f.)

2.2.3| Präpositionalphrasen

Den *Kern* einer Präpositionalphrase stellt eine Präposition dar (siehe Tabelle 6 auf S. 42). Die Bestandteile einer PP sind morphologisch betrachtet eine Präposition (als Kopf) mit einer eingebetteten Phrase (vgl. z.B. Hoberg & Hoberg 2004, S. 307f.; Nübling 2005, S. 609; Pittner & Berman 2008, S. 28; Turgay 2011, S. 24, 27; Zifonun et al. 2011, S. 2089; Eisenberg 2013b, S. 182; Hoffmann 2016, S. 366; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 782; IDS-Grammatik 2018m; IDS-Grammatik 2018l; Graefen & Liedke-Göbel 2020, S. 174).

Präpositionen gehören der Gruppe der unflektierbaren Wortarten an (z.B. Pittner & Berman 2008, S. 22)⁴⁷ und können ohne semantische Auswirkungen mit einem Artikel verschmelzen: *an + dem* → *am* (vgl. Eisenberg 2013b, S. 188ff.). Prototypisch ist die Verschmelzung mit dem definiten Determinativ im Akkusativ und Dativ, wie bei: *in dem Ofen* → *im Ofen* (vgl. Hoberg & Hoberg 2004, S. 310; Nübling 2005, S. 607; Hoffmann 2016, S. 367; IDS-Grammatik

⁴⁶ Zur Standardreihenfolge der Mehrfachbesetzung bei Adjektiven sei hier auf Abschnitt 2.3.2 verwiesen.

⁴⁷ Für eine *Klassifikation nach Komplexität* siehe z.B. (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 612) oder Nübling (2005, S. 607). Für eine *Klassifikation nach semantischen Kriterien* siehe z.B. Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 615), Hoberg & Hoberg (2004, S. 303) oder Hoffmann (2016, S. 365).

2018m). Am ehesten verschmelzen *dem* und *das*⁴⁸ mit häufig vorkommenden, kurzen und einfachen Präpositionen wie: *in, von, an, zu* und *bei*.⁴⁹ Abgesehen davon kommt die Verschmelzung: **zu + der → zur** häufig vor (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 627f.).^{50, 51} Sowohl die feminine Form (*der*) als auch die Form im Akkusativ, Neutrum (*das*) lassen (standardsprachlich) lediglich die Verschmelzungen *zur, ans* sowie *ins* zu (vgl. Zifonun et al. 2011, S. 2084).

Die *Stellung von Präpositionen* kann wie folgt ausgestaltet sein (vgl. Hoberg & Hoberg 2004, S. 308; Nübling 2005, S. 610; Zifonun et al. 2011, S. 2084f.; Eisenberg 2013b, S. 183: nicht Zirkumposition; Hoffmann 2016, S. 365; Imo 2016, S. 100; IDS-Grammatik 2018m):

- Präposition: *In der Regel* steht die Präposition vor ihrem Bezugswort:
Präposition + eingebettete Phrase, wie bei: *in dem Teig*.
- Postposition: *Manchmal* steht die Präposition nach dem Bezugswort:
eingebettete Phrase + Präposition, wie bei: *dem Rezept zufolge*.
- Zirkumposition: *Selten* ist die Präposition mehrgliedrig und rahmt das Bezugswort ein:
Präposition + eingebettete Phrase + Präposition, wie bei: *aufihren Wunsch hin*.

Bei der Erweiterung mittels einer *eingebetteten Phrase* handelt es sich meistens um eine Nominalphrase (vgl. Pittner & Berman 2008; Turgay 2011, S. 27; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 612, 614, 849). Präpositionalphrasen können aber auch Adjektivphrasen (z.B. *Ich halte das Rezept für riskant.*) oder Adverbphrasen (z.B. *Seit gestern habe ich das neue Rezept.*) beinhalten (vgl. Hoberg & Hoberg 2004, S. 307f.; Nübling 2005, S. 609; Turgay 2011, S. 27; Eisenberg 2013b, S. 183; Hoffmann 2016, S. 366; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 614, 850; IDS-Grammatik 2018m).⁵²

In dieser Arbeit wird zur Erweiterung nur auf Präpositionalphrasen mit einer Nominalphrase als Ergänzung eingegangen. Dies beinhaltet auch nach links erweiterte Nominalphrasen (siehe oben). Präpositionalphrasen können durch verschiedene Phrasen erweitert werden (vgl. Zifonun et al. 2011, S. 2090). Erweiterungen von Präpositionalphrasen sind ebenfalls kein Gegenstand dieser Arbeit (siehe oben), weswegen im Folgenden nicht auf sie eingegangen wird.⁵³

Präpositionalphrasen können die *syntaktische Funktionen* als Präpositionalobjekt (z.B.: *Ich Sorge für einen leckeren Kuchen.*), Adverbial (z.B.: *Wir backen in der Schule; Wir backen um 20 Uhr.*) und Attribut (z.B.: *Der Kuchen auf dem Tisch ist lecker.*) haben (vgl. Eisenberg 2013b, S. 183f.; Graefen & Liedke-Göbel 2020, S. 185).

In dieser Arbeit werden Präpositionalphrasen in ihren Funktionen als Objekt und Adverbial thematisiert, da nur Linkserweiterungen von NPn behandelt werden (vgl. Tabelle 7 auf S. 44).

⁴⁸ In gesprochener Sprache aber auch *den* (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 627).

⁴⁹ Ferner auch *um, auf, durch, für, unter, über, hinter, vor* (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 627).

⁵⁰ Zum Verhältnis der Häufigkeit von Verschmelzungen basierend auf Korpusrecherchen, siehe folgende Auflistung ausgewählter Verschmelzungen: am (98%), an dem (2%); zum (97%), zu dem (3%); zur (97%), zu der (3%); im (97%), in dem (3%); vom (94%), von dem (6%); beim (91%), bei dem (9%); ins (85%), in das (15%) (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 628).

⁵¹ Für Bedingungen zur Grammatikalisierungen siehe Eisenberg (2013b, S. 191ff.).

⁵² Turgay (2011, S. 27) führt darüber hinaus noch VP und CP auf.

⁵³ Für eine Begründung siehe Kapitel 1.

Das dem Prädikat nebengeordnete *Präpositionalobjekt* wird von einem Verb (oder einem Adjektiv; vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 852) regiert. *Viele* Verben fordern spezifische Präpositionen mit bestimmten Kasus (verbspezifische Präposition).⁵⁴ Dadurch verlieren die Präpositionen einerseits ihren eigenen relationalen Charakter und sind semantisch verblasst. Andererseits können sie die Relation ausdifferenzieren, z.B.: *sich freuen auf/über/mit/an*.

Adverbiale sind ebenfalls nebengeordnet. Die Präposition wird nicht vom Verb regiert, sondern häufig als Ergänzung (lokal, temporal, modal, kausal) gefordert. Somit ist nicht eine spezifische Präposition gefordert, jedoch ein Typ von ihr. Graefen & Liedke-Göbel (2020) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen einer situativen und freien Ergänzung.

Die *situative Ergänzung* betrifft den eben beschriebenen Fall, in welchem die Präposition einen vom Satz bezeichneten Sachverhalt relational situiert, z.B.: *Der Kuchen steht auf dem Tisch*.

Als *freie Ergänzung* fordert das Verb keine spezifische Ergänzung, lässt sie aber als freie Angabe zu, wie bei: *Wir treffen uns (in der Bäckerei)*. (vgl. Pittner & Berman 2008, S. 37f.; Helbig & Schenkel 2011, S. 43ff., 46; Eisenberg 2013b, S. 183f.; Graefen & Liedke-Göbel 2020, S. 185f.).

2.3| Kasusformen

Die lexikalische Realisierung der Kategorie Kasus erfolgt durch Kasusformen resp. Flexionsmorpheme⁵⁵ (vgl. Wegener 1995a, S. 126; Dürscheid 1999, S. 2; Thieroff & Vogel 2009, S. 1). Da für den Ausbau der Kasusflexion zentral ist, wann die lexikalische Markierung wie realisiert wird, werden zuerst die Flexionsmittel beschrieben sowie die Art der Markierung an den Kasusträgern und anschließend die für diese Arbeit relevanten Flexionsformen.

Die *Flexionsmittel* sind bei der Kasusmarkierung Flexionssuffixe (vgl. Dürscheid 1999, S. 2; Thieroff & Vogel 2009, S. 0; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 144).⁵⁶ Dabei wird zwischen fusionierenden und agglutinierenden Flexionssuffixen unterschieden (vgl. Eisenberg 2013a, S. 150; IDS-Grammatik 2018h; Zifonun 2021, S. 145, 307):

⁵⁴ „Im DaF-Bereich ist es üblich, für fortgeschrittene Lerner Listen von >>Verben mit Präpositionen<< zusammenzustellen, da die konkrete Präposition nicht aus grammatischen Regeln ableitbar ist“ (Graefen & Liedke-Göbel 2020, S. 185). Für ein Valenzwörterbuch siehe z.B. Helbig & Schenkel (2011).

⁵⁵ Auch „Flexive“ (Thieroff & Vogel 2009, S. 1).

⁵⁶ Auch „Flexionsendungen“ (Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 144); Thieroff & Vogel (2009, S. 0) sprechen hierbei globaler von Affixen (an den Wortstamm gebundene Flexive), merken aber an, dass sie bei diesem Gegenstand (abgesehen vom Partizip II) auf die Wortform folgen und deswegen auch als Suffixe betitelt werden.

- fusionierend: Verschiedene Kategorien werden gleichzeitig (also auf einmal) durch ein Flexionsaffix ausgedrückt, wie bei: *diesem* [Genus: Mask. /Neutr.; Kasus: Dat.]. Das Suffix ist also polyfunktional (vgl. Diehl et al. 1991, S. 11; Wegener 1995a, S. 143; Marouani 2007, S. 40; Turgay 2011, S. 33; Kauschke 2012, S. 78; Scherger 2015, S. 166). Die Polyfunktionalität der Kasusmarker ist u.a. für Artikel, Adjektive und Pronomina charakteristisch (vgl. IDS-Grammatik 2018h).
- agglutinierend: Nur eine Kategorie wird durch ein Flexionsaffix gekennzeichnet, wie bei: schön-*er*-es. Die Mittel können auch nacheinander auftreten (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 145). Kasussuffixe werden nach Pluralsuffixen „angeklebt“ (Zifonun 2021, S. 149; vgl. Eisenberg 2013a, S. 150; Zifonun 2021, S. 149), wie bei: *Geschenk* [Nom., Sg.] → *die Geschenk-e* [Nom., Pl.] → *den Geschenk-e-n* [Dat., Pl.].

Flexionsmarker dienen der phonologischen Sichtbarmachung unterschiedlicher syntaktischer Relationen (vgl. Wegener 1995a, S. 165) und der Differenzierung bei Wortformen eines Paradigmas: Je weniger Kategorien ein Marker abbildet, desto spezifischer ist er. So ist beispielsweise das Suffix */em* [Dat., Sg., Neutr./Mask.] spezifischer als */en* [kommt bei allen Kasus, Numeri und Genera vor] (vgl. IDS-Grammatik 2018g). Die Paradigmen der Kasusflexive sind dagegen durch formgleiche Flexive geprägt, welche unterschiedliche Kategorien und Kasus markieren (Synkretismen, bezogen auf Kasus: Kasussynkretismus), wie beim definiten Determinativ im Nominativ und Akkusativ im Neutrum: *ein* (vgl. Lemke 2008, S. 248; Schönenberger et al. 2012, S. 6; Schulz & Grimm 2012, S. 56; Eisenberg 2013a, S. 152; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 146f.; Gunkel et al. 2017, S. 1196). Dürscheid (1999) bringt dies prägnant auf den Punkt: „Eine Kasus-kategorie kann morphologisch durch verschiedene Kasusformen präsentiert werden, eine Kasusform kann für verschiedene Kasus-kategorien stehen“ (Dürscheid 1999, S. 151f.). Die Formgleichheit führt dazu, dass die grammatische Form ambig sein kann, wie bei: *Die Frau* [Sub.] *ruft die Tochter* [Obj.]; *Die Tochter* [Obj.] *ruft die Frau* [Sub.] (vgl. Hopp 2018, S. 144f.).

Die Markierung innerhalb einer NP kann an den Elementen und/oder dem Nomen erfolgen. Sie ist also nicht uniform. *Überwiegend* erfolgt die Markierung innerhalb der NP jedoch an den Funktoren (Det. und Adj.) und nicht am Nomen selbst (vgl. Wegener 1995a, S. 142; Diehl 2000, S. 224; Kaltenbacher & Klages 2007, S. 85; Marouani 2007, S. 40; Thieroff & Vogel 2009, S. 3; Marx 2014, S. 85; IDS-Grammatik 2018d; IDS-Grammatik 2018i). Dies hat zur Folge, dass die Deklinationskategorien einer NP primär durch die flexionsmorphologisch markierten Funktoren bestimmt werden müssen (vgl. IDS-Grammatik 2018d).

Die einzelnen Kasusformen werden üblicherweise in Form von Paradigmen⁵⁷ dargestellt. Kontär zur tradierten Darstellung der Kasus in Paradigmen (Reihenfolge: Nominativ-Genitiv-Dativ-Akkusativ) werden sie in dieser Arbeit analog zur überwiegend bestätigten Erwerbsprogression angeordnet, also: Nom-Akk-Dat-Gen.

Die Flexionsparadigmen der Determinative und Pronomina (Abschnitt 2.3.1) sowie Adjektive (Abschnitt 2.3.2) und Nomina (Abschnitt 2.3.3) werden im Folgenden dargestellt.

⁵⁷ Ein *Flexionsparadigma* bildet alle Wortformen ab, die zu einem Lexem gehören (vgl. IDS-Grammatik 2018g; Zifonun 2021, S. 145) und das *meistens* tabellarisch (vgl. Zifonun 2021, S. 145). Synonyme in dieser Arbeit: *Flexionsparadigma*, *Flexionsmuster*, *Flexionstabelle*.

2.3.1| Flexionsformen von Determinativen und Pronomina

Die *Klassifikation* von Artikel(-wörtern) kann, je nach Auffassung, variieren (vgl. Thieroff & Vogel 2009, S. 76f.; Eisenberg 2013b, S. 148). So können beispielsweise nur *der* und *ein* (+ Flexionsformen) als Artikelwort gezählt werden (traditionelle Klassifikation), oder auch adnominal gebrauchte Begleiter wie *dies*, *mein*, *kein* (+ Flexionsformen) (vgl. Thieroff & Vogel 2009, S. 76f.).⁵⁸

In dieser Arbeit wird eine weite Klassifikation herangezogen, weswegen die als Begleiter gebrauchten Lexeme als Determinative/Artikelwörter betitelt werden (vgl. auch Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 248). Bei syntaktischen Wörtern wie *dies-* ist auch von „Doppelgängern“ (Zifonun 2021, S. 141) die Rede, da sie je nach Verwendungszusammenhang als Determinativ oder Pronomen klassifiziert werden können (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 247; Zifonun 2021, S. 141). Allgemein wird zwischen folgenden Klassen unterschieden: adsubstantivisch gebrauchte syntaktische Wörter (z.B. *Ich mag **einen** Kuchen.*), pronominal gebrauchte syntaktische Wörter (z.B. ***Ich** mag **einen** Kuchen.*) und pronominal und adsubstantivisch gebrauchte syntaktische Wörter (z.B. *Ich mag **deinen**_[adsubstantivisch] Kuchen, denn **deiner**_[pronominal] schmeckt mir am besten.*) (vgl. Eisenberg 2013b, S. 148; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 247f., 251ff.).⁵⁹

Um Missverständnisse vorzubeugen, wird im Falle von adsubstantivisch gebrauchten syntaktischen Wörtern explizit von Determinativ oder adnominaler Gebrauch die Rede sein, bei pronominal gebrauchten syntaktischen Wörtern von Pronomina oder pronominaler Gebrauch und bei pronominal und adsubstantivisch gebrauchten syntaktischen Wörtern von neutralen Ausdrücken wie Demonstrativa.

Abbildung 5 gibt einen Überblick über die Klassifikation von Determinativen und Pronomina in dieser Arbeit.

⁵⁸ Für eine Diskussion siehe z.B. Thieroff & Vogel (2009, S. 76ff.).

⁵⁹ Die Einteilung kann variieren, siehe z.B. Thieroff & Vogel (2009, S. 82) oder Eisenberg (2013b, S. 149).

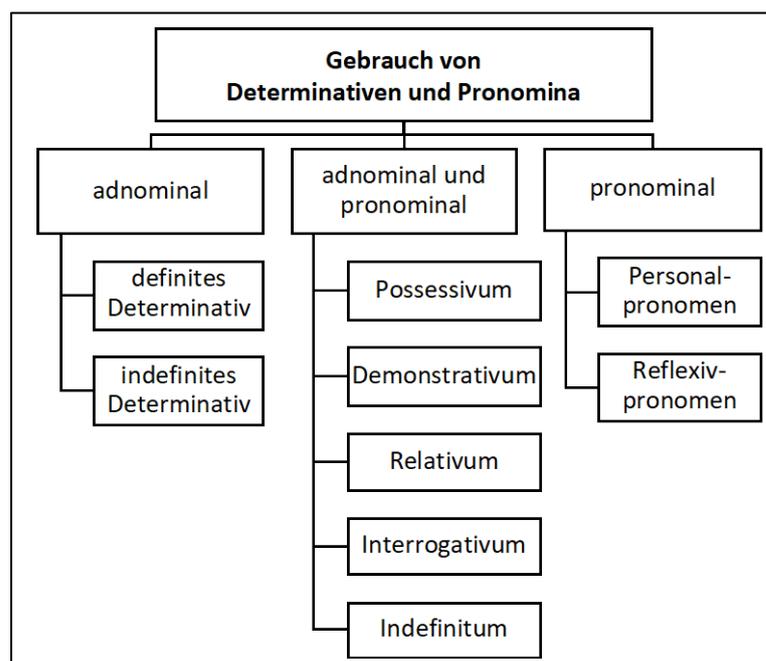


Abbildung 5: Gebrauch von Determinativen und Pronomina in dieser Arbeit; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 251ff.)⁶⁰

Die Flexion dieser Lexeme lässt sich mittels folgender Flexionstabellen darstellen:

- (1) Grundmuster (siehe Abschnitt 2.3.1.1)
- (2) Graues Grundmuster (siehe Abschnitt 2.3.1.2)
- (3) Muster der definiten Determinative (siehe Abschnitt 2.3.1.3)
- (4) Muster der Personalpronomina (siehe Abschnitt 2.3.1.4)
- (5) Muster der Reflexivpronomina (siehe Abschnitt 2.3.1.5)
- (6) Endungsloses Muster (siehe Abschnitt 2.3.1.6)

Bevor die Flexionsmuster aufgezeigt werden, gibt Tabelle 9 einen Überblick über die Zuordnung von Determinativen und Pronomina zu den jeweiligen Flexionsparadigmen. Ausnahmen werden in dieser Übersicht nicht aufgeführt. Hierfür wird auf die Ausführung der jeweiligen Abschnitte verwiesen.

⁶⁰ Für einen Überblick über die dargestellten syntaktischen Wörter siehe Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 251ff.).

Flexionsformen der Determinative und Pronomina						
Determinativ/ Pronomen	Flexionsmuster					
	Grundmuster	graues Grundmuster	Muster der definiten Determinative	Muster der Personal- pronomina	Muster der Reflexiv- pronomina	endungsloses Muster
Personalpronomen				Personalpronomina		
Reflexiv- pronomen					Reflexiv- pronomina	
Determinativ		<u>indefinit:</u> ein- (auch als Kardinalzahl)	<u>definit:</u> d- (der, die, das)			Nullartikel
Possessivum	<u>pronominal:</u> mein-, dein-, sein-, unser-, euer-, ihr-	<u>adnominal:</u> mein-, dein-, sein-, unser-, euer-, ihr-				
Demonstrativum	dies-, jen-, derjenig-, derselb-		d- (der, die, das)			
Relativum	welch-		<u>pronominal:</u> d- (der, die, das), w- (wer, was)			
Interrogativum	welch-	was für ein-	<u>pronominal:</u> w- (wer, was)			
Indefinitum	<u>pronominal:</u> ein-, kein-, welch-, irgendein- all-, beid-, manch-, meh- rer-, jed-, jedwed-, jeg- lich-, sämtlich-, solch-, viel-, wenig-, einig-, et- lich-	<u>adnominal:</u> kein-, irgendein- <u>pronominal:</u> unserein-				Bildungen auf erlei (allerlei, solcher- lei, derlei, dreierlei, ...), irgend(et-)was, genug nichts, ein wenig, ein paar <u>adnominal:</u> aller, manch, beide, welch, solch, lau- ter, was für, solch, wieviel, (et-)was, all, viel, wenig, genug, genügend, ein bisschen <u>pronominal:</u> jemand, jedermann, niemand, unser- eins, meinesgleichen, deinesgleichen, genügend, man

Tabelle 9: Überblick über die Zuordnung von Determinativen und Pronomina zu Flexionsparadigmen; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016), IDS-Grammatik (2018c), IDS-Grammatik (2018e), Wiese (2012), Wegener (1995a), Eisenberg (2013b), Zifonun et al. (2011), Zifonun (2021), Thieroff & Vogel (2009)

2.3.1.1| Grundmuster

Das Paradigma des *Grundmusters* (siehe Tabelle 10) umfasst folgende syntaktische Wörter (vgl. Thieroff & Vogel 2009, S. 69-75; Zifonun et al. 2011, S. 1934-1947; Eisenberg 2013b, S. 152-164; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 258-328, 260; IDS-Grammatik 2018c):

- Demonstrativa: dies-, jen-, derjenig-, derselb-
- Relativ- und Interrogativum: welch-
- Indefinita (pronominal): ein-, kein-, welch-, irgendein-
- Indefinita: all-, beid-, manch-, mehrer-, jed-, jedwed-, jeglich-, sämtlich-, solch-, viel-, wenig-, einig-, etlich-
- Possessiva (pronominal): mein-, dein-, sein-, ihr-, unser-, euer-, ihr-

In Tabelle 10 wird das Paradigma *Grundmuster* dargestellt. Ein Beispiel für die Markierung mittels dieses Paradigmas anhand des deiktischen Determinativs *dies-* im Akkusativ lautet: *dies**e**n Kuchen - dies**e**n Kuchen*.

Grundmuster				
	M	N	F	Pl
Nominativ	er	es	e	e
Akkusativ	en	es	e	e
Dativ	em	em	er	en
Genitiv	es	es	er	er

Tabelle 10: Flexionsparadigma *Grundmuster*; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 258, 287ff., 303, 307f., 310, 313, 316ff., 321ff., 327f.), IDS-Grammatik (2018e), IDS-Grammatik (2018c), Wiese (2012, S. 205), Zifonun (2021, S. 146), Eisenberg (2013b, S. 152-164; nicht für dies-), Zifonun et al. (2011, S. 1934-1947)

Abweichungen vom Grundmuster sind bei folgenden syntaktischen Wörtern vorzufinden (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 288-329):

- dies- (pronominal): Im Neutrum gibt es die Kurzform ohne Suffix, wie bei: *Dies**ø** ist ein gutes Gebäck*.
- derjenig-, derselb-: Die Bestandteile werden für sich flektiert, also doppelt (Binnenflexion): *d-* wie ein definites Determinativ (siehe Tabelle 12 auf S. 55) und *jenig-* sowie *selb-* wie ein schwaches Adjektiv (siehe Tabelle 10), wie bei: *diejenig**e**, derselben*.
- welch-: Genitiv Singular Maskulinum und Neutrum wird vermieden. Stattdessen werden die Langformen des Musters der definiten Determinative (siehe Tabelle 12 auf S. 55) verwendet, wie bei: *Ich kenne einen leckeren Kuchen, *welches/ *welchen/ dessen Rezept ich vergessen habe*.

- all-: Das im Paradigma aufgeführte Flexionssuffix kann im Genitiv Singular Maskulinum und Neutrum auch durch |en realisiert werden, wie bei: „*Es bedurfte **allen** (= des ganzen) Mutes*“ (Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 310; Hervorhebung AMJ).
- mehrer-: Die Form kommt nur im Plural vor, siehe: **Ich mag **mehrere** Torte*. (vgl. auch Zifonun et al. 2011, S. 1945f.; IDS-Grammatik 2018c).
- jed-, jedwed-: Die Formen kommen nur im Singular vor, siehe: **Ich mag **jede** Torte*. (vgl. auch Zifonun et al. 2011, S. 1941f.; IDS-Grammatik 2018c).
- einig-, etlich-, irgend-, welch-: Bei konkreten und abstrakten Stoffnamen kommen diese meist im Singular vor, siehe: **Ich mag **etliche Milch*** [pl.]. Bei Gattungsnamen kommen sie nur im Plural vor, siehe: **Ich mag **etliche Frau***. (vgl. auch IDS-Grammatik 2018c).
- Possessiva (pronominal): Formen auf |ein können im Nominativ und Akkusativ Singular Neutrum zu |s verkürzt werden, wie bei: *Das ist **mein(e)s** (=Rezept)*.
- unser-, euer-: Bei Endungen auf |e, |er und |es kann das |e des Stammes getilgt werden, wie bei: *Ich mag **uns(e)re** Torte*. (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 277). Bei Endungen auf |em oder |en kann das |e des Stammes oder der Endung ausgelassen werden, wie bei: *Ich gebe **uns(e)rem/unser(e)m** Kind...*

2.3.1.2| Graues Grundmuster

Das Paradigma des *graues Grundmusters* (siehe Tabelle 11) umfasst folgende syntaktische Wörter (vgl. Thieroff & Vogel 2009, S. 72-79; Zifonun et al. 2011, S. 1933-1946; Eisenberg 2013b, S. 63-159; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 260-336: nur hier wird ‚was für ein-, unserein-‘ thematisiert; IDS-Grammatik 2018c):

- Determinativ (indefinit): ein-⁶¹
- Possessiva (adnominal): mein-, dein-, sein-, unser-, euer-, ihr-
- Indefinitum (adnominal): kein-, irgendein-
- Indefinitum (pronominal): unserein-
- Interrogativum: was für ein-

In Tabelle 11 wird das Paradigma *graues Grundmuster* dargestellt. Ein Beispiel für dieses Paradigma anhand des possessiven Determinativs *mein-* im Akkusativ lautet: *mein \emptyset Brot – **meine** Brote*.

⁶¹ Auch bei Verwendung als Kardinalzahl (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 335ff.).

Graues Grundmuster				
	M	N	F	Pl
Nominativ			e	e
Akkusativ	en		e	e
Dativ	em	em	er	en
Genitiv	es	es	er	er

Tabelle 11: Flexionsparadigma *graues Grundmuster*; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 260, 335f., 277, 320, 327, 335f.), IDS-Grammatik (2018c); Eisenberg (2013b, S. 63-159), Zifonun et al. (2011, S. 1933-1946), Thieroff & Vogel (2009, S. 72-79)

Die Besonderheit bei diesem Paradigma liegt darin, dass Determinative und Pronomina sowohl im Nominativ Maskulinum als auch im Nominativ und Akkusativ Neutrum keine Flexionssuffixe erhalten (im Vergleich zum vorherigen Paradigma, siehe Tabelle 10 auf S. 52). Ausnahmen beziehen sich auf folgende syntaktische Wörter:

- indefinites Determinativ: Das indefinite Determinativ besitzt keinen Plural (vgl. Thieroff & Vogel 2009, S. 79; Eisenberg 2013b, S. 151; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 335; IDS-Grammatik 2018c).
- was für ein-, irgendein-, unserein-: Bei *was für ein-*, *irgendein-* und *unserein-* wird nur *ein-* flektiert. Pluralformen sind hier ebenfalls nicht vorhanden (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 308, 327; IDS-Grammatik 2018c).

2.3.1.3| Muster der definiten Determinative

Das Paradigma der *definiten Determinative* (siehe Tabelle 12) umfasst folgende syntaktische Wörter (vgl. Thieroff & Vogel 2009, S. 71-89; Zifonun et al. 2011, S. 1934-1947: nicht für w-Formen; Eisenberg 2013b, S. 150-157, 178-181; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 280-306):

- Determinativ (definit): d- (der, die, das)
- Demonstrativum: d- (der, die, das)
- Relativum (pronominal): d- (der, die, das), w- (wer, was)
- Interrogativum (pronominal): w- (wer, was)

In Tabelle 12 werden sowohl die Kurzformen (schwarz) als auch die Langformen (grau) aufgeführt. Die Langformen finden beim pronominalen (vgl. Thieroff & Vogel 2009, S. 71; Eisenberg 2013b, S. 157; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 281; IDS-Grammatik 2018e) sowie beim elliptischen Gebrauch Anwendung (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 281). Sie können aber auch beim adnominalen Gebrauch verwendet werden, wie bei: *dessen Bäcker* (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 281f.). Ein Beispiel für die Markierung nach diesem Paradigma anhand des definiten Determinativs *d-* im Dativ ist: *dem Kuchen – den Kuchen*.

Muster der definiten Determinative				
	M	N	F	Pl
Nominativ	er	as	ie	ie
Akkusativ	en	as	ie	ie
Dativ	em	em	er	en enen
Genitiv	es essen	es essen	er erer, eren	er erer, eren

Tabelle 12: Flexionsparadigma *definite Determinative*: Darstellung AMJ bas. auf Eisenberg (2013b, S. 150-157, 178-181); Wegener (1995a, S. 151; für d-), Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 281, 292, 303f., 306); Thieroff & Vogel (2009, S. 71-89); Zifonun et al. (2011, S. 1934-1947; für d-)

Neben den Langformen bestehen weitere Besonderheiten bei den Singularetanten (vgl. Eisenberg 2013b, S. 176) *wer* und *was* (vgl. Thieroff & Vogel 2009, S. 86ff.; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 304, 306; IDS-Grammatik 2018e):

- wer: Das Paradigma des sexusindifferenten Relativ- und Interrogativpronomens *wer* bezieht sich in Tabelle 12 nur auf die Spalte der Maskulina und im Genitiv auf die Langform, wie bei: **Wer** geht heute noch einkaufen?
- was: Das Pronomen bezieht sich in Tabelle 12 nur auf die Spalte der Neutra und dabei jeweils auf die Langformen, wie bei: **Was** fehlt dir noch? Abweichend zum Paradigma wird in der Zeile des Dativs das Flexionssuffix */as* statt */em* herangezogen.

2.3.1.4| Muster der Personalpronomina

Das Paradigma der *Personalpronomina* (siehe Tabelle 13) umfasst ausschließlich Personalpronomina. Bei ihrer Flexion spielt die grammatische Person eine gesonderte Rolle (vgl. z.B. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 266). Im Gegensatz zu NPn mit einem Nomen (auch elliptisch) besteht hier keine Formgleichheit. Ein Beispiel für die Realisierung nach diesem Paradigma für ein Personalpronomen in der 3. Person Singular im Dativ Femininum ist: *Sie hat **ihreinen** Kuchen gebacken.*

Muster der Personalpronomina				
grammatische Person	1. Person		2. Person	
	Sg.	Pl.	Sg.	Pl.
Nominativ	ich	wir	du	ihr
Akkusativ	mich	uns	dich	euch
Dativ	mir	uns	dir	euch
Genitiv	meiner	unser	deiner	euch
grammatische Person	3. Person			
	M	N	F	Pl.
Nominativ	er	es	sie	sie
Akkusativ	ihn	es	sie	sie
Dativ	ihm	ihm	ihr	ihnen
Genitiv	seiner	seiner	ihrer	ihrer

Tabelle 13: Flexionsparadigma *Personalpronomina*; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 266), IDS-Grammatik (2018e), Wegener (1995a, S. 152), Eisenberg (2013b, S. 169ff.), Thieroff & Vogel (2009, S. 82f.)

2.3.1.5| Muster der Reflexivpronomina

Das Paradigma der *Reflexivpronomina* (siehe Tabelle 14) umfasst alle Formen der Reflexivpronomina. Es gleicht dem Paradigma der Personalpronomina bis auf die Formen der dritten Person im Akkusativ und Dativ: Hier wird einheitlich die Form *sich* verwendet (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 271). Ein Beispiel für die Markierung analog zu diesem Paradigma bei einem Reflexivpronomen in der 3. Person Singular im Dativ Femininum ist: *Sie hat **sich** einen Kuchen gebacken.*

Muster der Reflexivpronomina				
grammatische Person	1. Person		2. Person	
	Sg.	Pl.	Sg.	Pl.
Nominativ	ich	wir	du	ihr
Akkusativ	mich	uns	dich	euch
Dativ	mir	uns	dir	euch
Genitiv	meiner	unser	deiner	euer
grammatische Person	3. Person			
	M	N	F	Pl.
Nominativ	er	es	sie	sie
Akkusativ	sich			
Dativ				
Genitiv	seiner	seiner	ihrer	ihrer

Tabelle 14: Flexionsparadigma *Reflexivpronomina*; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 266, 271), Eisenberg (2013b, S. 172ff.), Thieroff & Vogel (2009, S. 82ff.), IDS-Grammatik (2018e)

2.3.1.6| Endungsloses Muster

Syntaktische Wörter des endungslosen Paradigmas sind die folgenden:

- Indefinita (adnominal): aller (vgl. Thieroff & Vogel 2009, S. 73), manch (vgl. Thieroff & Vogel 2009, S. 73; IDS-Grammatik 2018c), beide (vgl. Zifonun et al. 2011, S. 1946), welch, solch, lauter, was für, solch, wieviel (IDS-Grammatik 2018c), (et-)was, all, viel, wenig, genug, genügend, ein bisschen
- Indefinita (pronominal): jemand, jedermann, niemand, unsereins, meinesgleichen, deinesgleichen, genügend (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 262, 310f., 317f., 320, 323, 327), man (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 321)
- Indefinita: Bildungen auf |erlei (allerlei, solcherlei, derlei, dreierlei, ...) (vgl. Eisenberg 2013b, S. 160; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 317; IDS-Grammatik 2018e), irgend(et-)was, genug, nichts, ein wenig, ein paar (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 314, 317f., 323; IDS-Grammatik 2018e)
- Kardinalzahlen: größer als eins (vgl. Meinert 1989, S. 150)
- Determinativ (Nullartikel) (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 332)

Ein Beispiel für dieses Muster lautet: **Manch** Kuchen/Torte/Gebäck schmeckt mir nicht.

Es bestehen folgende Ausnahmen:

- jedermann, etwas, nichts, genug, ein bisschen, unsereins, ein wenig, ein paar, |erlei, jemand, niemand (adnominaler Gebrauch): Im Genitiv bekommen die Stämme das Suffix |(e)s. Ein Beispiel wäre: *jedermanns Kuchen* (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 262, 320, 327).
- jemand, irgendjemand und niemand (pronominaler Gebrauch): Im Genitiv erhalten diese Wörter die Endung |es, im Akkusativ können diese zusätzlich das Suffix |en und im Dativ |em erhalten (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 320; IDS-Grammatik 2018e).
- ein bisschen: Manchmal wird das Element *ein-* auch wie ein indefinites Determinativ gebeugt, wie bei: *Mit ein**em** bisschen Nachdenken klappt es bestimmt besser.* (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 314).
- mehrere: Das Lexem *mehrere* ist auf den Numerus Plural beschränkt (vgl. IDS-Grammatik 2018e).
- man: Im Akkusativ wird das Pronomen *man* durch *einen* und im Dativ durch *einem* ausgedrückt, wie bei: *Das freut **einen**.* (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 321).

2.3.2| Flexionsformen von attributiven Adjektiven

Adjektive können, je nach Klassifikation, zwei Flexionsmustern folgen: Dem starken und dem schwachen Muster.⁶² In Tabelle 15 wird das Paradigma der *schwachen Adjektivflexion* aufgezeigt. Ein Beispiel für die Markierung nach der schwachen Flexion wäre: *Ich möchte die **leckeren** Kuchen essen.*

Schwache Adjektivflexion				
	M	N	F	Pl
Nominativ	e	e	e	en
Akkusativ	en	e	e	en
Dativ	en	en	en	en
Genitiv	en	en	en	en

Tabelle 15: Flexionsparadigma *schwache Adjektivflexion*; Darstellung AMJ basierend auf Meinert (1989, S. 136), IDS-Grammatik (2018b), Thieroff & Vogel (2009, S. 55), Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 368), Eisenberg (2013a, S. 172), Hentschel & Weydt (2021, S. 203), Wiese (2017b, S. 1304)

In Tabelle 16 wird das Paradigma der *starken Adjektivflexion* abgebildet.⁶³ Ein Beispiel hierfür ist: *Ich möchte **leckeren** Kuchen essen.*

⁶² Für die Variante der gemischten Flexion siehe zum Beispiel Imo (2016, S. 81) oder Eisenberg (2013a, S. 171ff.). Für eine Kritik an der gemischten Flexion siehe z.B. Thieroff & Vogel (2009, S. 55).

⁶³ Aufschlussreich ist dabei, dass die Endungen der starken Adjektivflexion den Flexionsendungen des Grundmusters (z.B. des deiktischen Determinativs *dies-*) im Nominativ, Akkusativ und Dativ weitestgehend gleichen (siehe Tabelle 10 auf S. 50). Dies trifft indes nicht auf den Genitiv in Maskulinum und Neutrum zu: „Adjektive in jenem

Starke Adjektivflexion				
	M	N	F	Pl
Nominativ	er	es	e	e
Akkusativ	en	es	e	e
Dativ	em	em	er	en
Genitiv	en	en	er	er

Tabelle 16: Flexionsparadigma *starke Adjektivflexion*; Darstellung AMJ basierend auf Meinert (1989, S. 136), IDS-Grammatik (2018b), Thieroff & Vogel (2009, S. 55), Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 368), Eisenberg (2013a, S. 172), Hentschel & Weydt (2021, S. 203)

In einer Nominalgruppe richtet sich ein attributives Adjektiv hinsichtlich seiner Flexionsform neben den Deklinationsmerkmalen des Kopfnomens auch nach dem davorstehenden Element (vgl. Hoffmann 2016, S. 167). So heißt es zum Beispiel:

(a) *Ich sehe **die** leckeren Gebäcke* [Neutr., Pl., Akk.]

aber:

(b) *Ich sehe **∅** leckere Gebäcke* [Neutr., Pl., Akk.]

Zur Erklärung: Obwohl die zweite Nominalphrase in Numerus, Genus und Kasus identisch ist, erhalten die attributiven Adjektive unterschiedliche Flexionssuffixe (|en vs. |e). Der entscheidende Unterschied zwischen diesen beiden Phrasen besteht in dem vor dem Adjektiv stehenden Element: Die Phrase in Beispiel (a) enthält ein definites Determinativ (*die*) und die Phrase in Beispiel (b) einen Nullartikel (\emptyset). Dahinter steht die ökonomische *Monoflexion*: Sie verhindert eine Mehrfachkodierung von Determinativ, Adjektiv und Kopfnomen (vgl. Imo 2016, S. 79). In Abhängigkeit davon, wie stark das vor dem Adjektiv stehende Determinativ markiert ist, werden unterschiedliche Markierungsarten herangezogen (*schwach*: Tabelle 15 oder *stark*: Tabelle 16). Weist das voranstehende Determinativ eine starke Kasus-, Genus- und Numerusmarkierung auf, so wird das Adjektiv *schwach* flektiert, wie bei Beispiel (a):

Determinativ: starke Markierung → Adjektiv: schwache Markierung

Weist das voranstehende Determinativ eine schwache Markierung auf, so wird das Adjektiv *stark* flektiert, wie bei Beispiel (b):

Determinativ: schwache Markierung → **Adjektiv: starke Markierung**

(vgl. Meinert 1989, S. 144; Wegener 1995a, S. 152; Vandenheede 1998, S. 79ff.; Thieroff & Vogel 2009, S. 55; Hoffmann 2016, S. 167; Imo 2016, S. 79; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 368; Wiese 2017b, S. 1306).

Kasus und Genus werden grundsätzlich schwach flektiert [...], auch bei Fehlen eines Determinativs, da hier das Substantiv selbst den Genitiv-Marker |s trägt“ (Wegener 1995a, S. 153f.).

Eine Nominalgruppe kann nur ein einziges starkes Flexionssuffix haben (vgl. Thieroff & Vogel 2009, S. 55f.; Hoffmann 2016, S. 168). Folgende Besonderheiten sind vorzufinden (siehe Tabelle 17).⁶⁴

Sprachliches Phänomen	Flexionsregel	Beispiel
Adjektive, welche auf el und er auslauten	e entfällt.	<i>dunkel</i> – <i>ein dunkler</i> /* <i>dunkeler</i>
deutsche Adjektive, die auf er auslauten	e wird beibehalten, außer ein Vokal steht davor.	<i>bitter</i> – <i>bittere</i> Schokolade; <i>teuer</i> – <i>teurer</i> /* <i>teurerer</i> Spaß
fremde Adjektive, die auf er auslauten	e entfällt.	<i>makaber</i> – <i>makabre</i> /* <i>makabere</i>
Reihung von Adjektiven	Adjektive werden parallel dekliniert.	<i>ein großes, schönes Haus</i>
Zahladjektive im Genitiv Plural	(a) Sie erhalten die Endung der starken Adjektivflexion des Genitivs (er). (b) Wenn sie einem flektierten Determinativ folgen, erhalten sie die Endungen en oder e.	(a) <i>Dieses Kleid besteht aus einer Zusammensetzung tausender Fäden.</i> (b) <i>In Anbetracht dieser Tausenden von Arbeitsstunden...</i>
zwei und drei im Genitiv	Diese Zahladjektive werden (a) stark flektiert. (b) schwach flektiert, sofern sie einem Determinativ folgen, welches flektiert ist.	(a) <i>nach Aussage dreier Bäckerinnen</i> (b) <i>nach Aussage der dreiø Bäckerinnen</i>
Angabe der Uhrzeit	Die Zahlen eins bis zwölf haben keine Flexionssuffixe. ⁶⁵	„Es ist eins . (Aber:) Es ist ein Uhr “ (Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 392).
mehrere Determinative gehen einem Adjektiv voran	Die Flexion richtet sich nach dem letzten Determinativ.	<i>dieser</i> [sw. Flexion] <i>unser</i> [st. Flexion] <i>leckerer</i> [st. Flexion] <i>Kuchen</i>

Tabelle 17: Besonderheiten bei der Adjektivflexion; Darstellung AMJ basierend auf Hoberg & Hoberg (2004, S. 270f.; Zeile 2-5) und Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 389ff.; Zeile 5-7), Wiese (2017b, S. 1308; Zeile 5 und 8; Zeile 8), Thieroff & Vogel (2009, S. 56; Zeile 5)

Die grundlegende Systematik der Adjektivflexion wurde bereits oben aufgezeigt: Ist das vor dem Adjektiv stehende Determinativ gut markiert, so flektiert das Adjektiv schwach und vice versa. Als *gut markiert* gilt z.B. das definite Determinativ (und vergleichbar deklinierte Einheiten) und als *schlecht markiert* der Nullartikel (vgl. Meinert 1989, S. 146ff.; Thieroff & Vogel 2009, S. 54ff.; Eisenberg 2013a, S. 171f.).

⁶⁴ Hinsichtlich der Kardinalzahlen wurden nur obligatorische und stringente Besonderheiten aufgeführt, siehe Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 389ff.).

⁶⁵ Formen, welche auf |e auslauten, sind *meist* umgangssprachlich oder veraltet (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 392).

Meinert (1989, S. 146ff.) stellt das Markierungsverhalten und die Signalwörter plausibel und ausführlich dar, weshalb im Folgenden seine Systematisierung herangezogen wird.⁶⁶ Dafür teilt er Determinative in fünf Gruppen ein: die Gruppen 1 und 2, die JE-D-Gruppe, die EIN-Gruppe sowie die Gruppe der Nullartikel. In Tabelle 18 werden die Mitglieder der Gruppen, die Signalwörter für die Gruppenzugehörigkeit und die Markierungssystematik aufgezeigt.^{67, 68}

Meinert zufolge decken die Gruppen, durch welche die schwache Adjektivflexion ausgelöst wird (JE-D- und EIN-Gruppe), insgesamt 87% der Fälle ab (die JED-Gruppe: 71% und die EIN-Gruppe ohne Sonderregeln: 16%).

⁶⁶ Für weitere Systematisierung siehe z.B. Thieroff & Vogel (2009, S. 55ff.), Wegener (1995a, S. 153f.) oder Eisenberg (2013a, S. 171ff.).

⁶⁷ Aufgrund der Darstellungsstrategie werden Gruppen teilweise zusammengefasst dargestellt.

⁶⁸ Alternativ kann für die *EIN-Gruppe* die gemischte Deklination herangezogen werden.

Schwache Adjektivflexion		
Determinativ: Starke Markierung → Adjektiv: Schwache Flexion		
Bei Mitgliedern folgender Gruppen wird schwach flektiert:	Signalwörter:	Beispiel
JE-D	<ul style="list-style-type: none"> • <u>JE-Elemente</u>: jen-; jed-, jedwed-, jeglich- (nur Sg.) • <u>D-Elemente</u>: d- (der, die, das), dies-, derselb-, derjenig- • <u>Sonstige</u>: welch-, solch-, manch-, all-; beid- (nur Pl.) 	<i>Ich esse jene leckere Torte.</i>
EIN → <u>Nicht</u> im Nom. Sg., Mask. oder Akk. + Nom. Sg. Neutr.	ein-, was für ein-/was für, irgendein-/irgendwelch-, kein-, Possessiva (adnominal)	<i>Ich esse eine leckere Torte.</i>
Starke Adjektivflexion		
Determinativ: Schwache Markierung → Adjektiv: Starke Flexion		
Bei Mitgliedern folgender Gruppen wird schwach flektiert:	Signalwörter:	Beispiel
Nullartikel, endungslos	∅, manch	<i>Ich esse ∅ leckeres Gebäck.</i>
EIN → <u>Nur</u> im Nom. Sg., Mask. oder Akk. + Nom. Sg. Neutr.	ein-, was für ein-/was für, irgendein-/irgendwelch-, kein-, Possessiva (adnominal)	<i>Ich esse ein leckeres Gebäck.</i>
Gruppe 1	ander-, einig-, einzig-, einzeln-, etlich-, ganz-, mehrer-, viel-, wenig-	<i>Ich mag anderes leckeres Gebäck.</i>
Gruppe 2	ein bisschen, ein paar, ein wenig, etwas, lauter, mehr, weniger, was für...?, allerhand, allerlei, sowie weitere Morpheme, welche auf -lei enden, deren, dessen, die Kardinalzahlen ab zwei; dreier, wessen, etwelche (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 962-966), vorangestellte Genitivgruppe (vgl. Hoffmann 2016, S. 168), Ordinalzahlen (vgl. IDS-Grammatik 2016)	<i>Ein bisschen leckeres Gebäck bitte.</i>

Tabelle 18: Überblick über die Markierungssystematik und Signalwörter der Adjektivflexion; Darstellung AMJ basierend auf Meinert (1989, S. 146-150)

2.3.3| Flexionsformen von Nomina

Auch Nomina können im Kasus flektiert werden. Sie weisen ein inhärentes Genus auf und können in den Merkmalklassen Numerus sowie Kasus flektiert werden (vgl. Thieroff & Vogel 2009, S. 3, 38).

Nomina können hinsichtlich ihrer Flexionsmerkmale in fünf „Flexionsklassen“ (Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 195; Hervorhebung entfernt AMJ) unterteilt werden.⁶⁹ Die Aufteilung der Klassen kann durch die Markierung im Genitiv Sg. und Nominativ Pl. vorgenommen werden (z.B. Gallmann 2019b).⁷⁰

In Tabelle 19 wird ein Überblick über die Flexionsklassen gegeben.

Flexionsklasse	Betreffende Nomina	Regularität	Beispiel
I (endungslos)	Feminina, Sg.	in allen Kasus: endungslos	<i>die Torte</i> ∅
II (stark)	Maskulina und Neutra, Sg.	Gen.: (e)s Dat. (einsilbige Grundform): e	<i>des Kuchens</i> <i>dem Eise</i>
III (stark)	artikellose Eigennamen, Sg.	Gen.: s	<i>Rosas</i>
IV (schwach)	belebte Maskulina, Sg. mit Auslaut auf Schwa oder Fremdwörter, die u.a. auf and, at, ent, ist, nom, loge auslauten	in allen obliquen Kasus: (e)n	<i>den/dem/des Gesellen/</i> <i>Optimisten</i>
V (Plural)	Nomina im Pl. mit Auslaut auf e, el, er	Dat.: n	<i>Kindern</i>

Tabelle 19: Flexionsklassen der Nomina; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 194-217), Thieroff & Vogel (2009, S. 42f.), Hentschel & Weydt (2021, S. 144ff.), Eisenberg (2013a, S. 153ff.), Gallmann (2019b), IDS-Grammatik (2018f)

Die *erste Flexionsklasse* (endungslos) beschreibt das Normalmuster der Feminina im Singular. Diese sind endungslos, wie bei: *die/die/der/der Torte*∅ (vgl. Thieroff & Vogel 2009, S. 42; Eisenberg 2013a, S. 155; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 195; IDS-Grammatik 2018f; Gallmann 2019b; Hentschel & Weydt 2021, S. 146).

Die *zweite Klasse* (stark) ist das Normalmuster für Maskulina und Neutra im Singular. Diese erhalten im Genitiv das Flexiv |(e)s und bei einsilbiger Grundform im Dativ |e, wie bei:

⁶⁹ Die Aufteilung der Flexionsklassen variiert zwischen verschiedenen Grammatiken (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 195; Hentschel & Weydt 2021, S. 144). Prominent sind folgende Systematiken: Entweder die tradierte in (a) stark, schwach und gemischt oder (b) getrennt von und nach Numerus (vgl. Gallmann 2011, S. 167; Hentschel & Weydt 2021, S. 144ff.). Für Typus (a) siehe z.B. Eisenberg (2013a), Drügh et al. (2012, S. 57) oder Imo (2016, S. 71f.). Für Typus (b) siehe z.B. Thieroff & Vogel (2009), Gallmann (2019a) oder Wöllstein & Dudenredaktion (2016). Für einen Diskurs siehe z.B. Eisenberg (2013a) oder Gallmann (2011). Die Darstellung in dieser Arbeit folgt aufgrund der Distinktion der Pluralflexion der Einteilung nach Typus (b).

⁷⁰ Wegener (1995a) bemerkt treffend: „Wenn aber die anderen Formen aus diesen erschlossen werden sollen, so müssten die Formen des Genitiv Singular vor jenen des Nominativ (und Akkusativ...), die Formen des Plurals vor jenen des Singulars gelernt werden. Der Erwerbsverlauf ist aber genau umgekehrt, weshalb ein implikativer Aufbau des Paradigmas in dieser Richtung als Möglichkeit des Spracherwerbs ausscheidet“ (Wegener 1995a, S. 148).

des Kuchens; dem Eise. Die Endung im Dativ ist primär nur noch bei festen Wendungen vorhanden (vgl. Thieroff & Vogel 2009, S. 42f.; Eisenberg 2013a, S. 153; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 196, 207; IDS-Grammatik 2018f; Gallmann 2019b; Hentschel & Weydt 2021, S. 146). Eine Ausnahme stellt das Wort *Herz* dar (vgl. z.B. Helbig & Buscha 2004, S. 103; Imo 2016, S. 72; Hentschel & Weydt 2021, S. 146).

Unter die *dritte Klasse* (stark) fallen artikellose Eigennamen in Sg., welche im Genitiv das Suffix |s erhalten, wie bei: *Rosa*s (vgl. Thieroff & Vogel 2009, S. 43; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 207f.; IDS-Grammatik 2018f; Gallmann 2019b; Hentschel & Weydt 2021, S. 146). Dieses Muster wird als Sondermuster erachtet, da nur Wörter mit bestimmten Merkmalsbündeln gefasst werden (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 196; Gallmann 2019b).

Der *vierten Klasse* (schwach) werden einerseits belebte Maskulina zugeordnet,⁷¹ welche im Singular auf Schwa auslauten (vgl. Wegener 1995a, S. 144; Eisenberg 2013a, S. 154; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 211f.; Gallmann 2019b).⁷² Andererseits werden hierzu Fremdwörter gezählt, welche auf |ant, |ent, |at, |ist, |hom, |loge (vgl. Eisenberg 2013a, S. 154; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 212; Gallmann 2019c, S. 13) sowie |and, |ast, |et, |it oder |ot enden (vgl. Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 212; Gallmann 2019c, S. 13). Diese Gruppe erhält in allen obliquen Kasus⁷³ im Singular die Endung |(e)n, wie bei: *Gesellen* oder *Optimisten* und wird ebenfalls als Sondermuster deklariert (vgl. Eisenberg 2013a, S. 154; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 210f.; Gallmann 2019b).

Die *fünfte Klasse* (Plural) bezieht sich ausschließlich auf den Plural und stellt gleichzeitig das Normalmuster dar. Der Dativ wird durch das Suffix |n markiert, sofern ein Lexem im Plural auf |e, |el oder |er auslautet, wie bei: *Kind*∅ [Sg., Nom.] – *Kinder* [Pl., Nom.] – *Kindern* [Pl., Dativ] (vgl. Thieroff & Vogel 2009, S. 43; Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 195; Gallmann 2019b).⁷⁴ Die ersten vier Klassen beziehen sich also lediglich auf den Singular, die fünfte nur auf den Plural.⁷⁵ Eisenberg (2013a) und Wegener (1995a) merken hinsichtlich des *gegenwärtigen Markierungsverhaltens* an, dass inzwischen lediglich zwei Klassen obligatorisch sind, und zwar die Klasse II (stark: bezogen auf die Markierung bei Mask. und Neutr., Sg. im Gen. durch |(e)s) sowie die Klasse V (Plural: bei bestimmten Nomina im Dativ, Pl. durch Suffigierung mittels |n) (vgl. Wegener 1995a, S. 143; Eisenberg 2013a, S. 161). Ebenfalls sieht dies Gallmann (2019b). Er führt darüber hinaus noch die Klassen III (stark: Markierung von |s bei artikellosen Eigennamen im Gen., Sg.) sowie IV (schwach: |(e)n bei belebten Maskulina mit Auslaut auf Schwa in allen obliquen Kasus) auf. Somit wird lediglich die Markierung von |e im Dativ, Sg. bei Maskulina und

⁷¹ Thieroff & Vogel (2009) und Hentschel & Weydt (2021) differenzieren dagegen nicht zwischen belebten und unbelebten Maskulina.

⁷² Wegener (1995a, S. 146) sieht dagegen phonologische und semantische Kriterien als nicht ausreichend an, was sie mit Gegenbeispielen wie *Bär* (nicht auf Schwa auslautend, aber schwach flektierend) oder *Hund* (belebt, wird aber nicht schwach flektiert) begründet.

⁷³ Unter *obliquen Kasus* bzw. *casus obliquus* („schräger Kasus“, Dürscheid 1999, S. 0) werden in dieser Arbeit nach der traditionellen Einteilung die Kasus Akkusativ, Dativ und Genitiv gefasst. Demgegenüber steht der „Normalkasus“ (Wöllstein & Dudenredaktion 2016, S. 817) bzw. *casus rectus* („gerader Kasus“, Dürscheid 1999, S. 0; vgl. Eisenberg 2013a, S. 166; IDS-Grammatik 2018g). Für eine weitere Einteilung siehe z.B. Eisenberg (2013a).

⁷⁴ Thieroff & Vogel (2009), die IDS-Grammatik (2018f) und Wegener (1995a) führen den Auslaut auf |el dagegen nicht auf.

⁷⁵ Für weitere Ausnahmen und Zweifelsfälle sei auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 220ff.) sowie Gallmann (2019c) verwiesen.

Neutra (Klasse II: stark) als ‚überholt‘ angesehen. Mit der Perspektive auf die Zweitspracherwerbsforschung merkt Wegener (1995a) an:

Es scheint aber fraglich, ob im natürlichen Spracherwerb überhaupt sämtliche Flexionsklassen gelernt werden. Den Genitiv lernen in Süddeutschland lebende Lerner im natürlichen Spracherwerb nicht als letzten Kasus, sondern überhaupt nicht - bis auf die Formen des pränominalen Genitivs. [...] Für eine Analyse des natürlichen Spracherwerbs können die Genitivformen außer jenen des pränominalen Genitivs daher außer Betracht bleiben. [...] Der Erwerb der Substantivflexion reduziert sich also i.W. [im Bereich der Kasusmarkierung, AMJ ...] auf [...] den Erwerb des Dativ-n für Pluralformen, sofern diese nicht schon auf -n oder -s auslauten, den Erwerb der n-Formen für schwache Maskulina, die auf Schwa auslauten, und den Erwerb des Genitiv-s bei Eigennamen. (Wegener 1995a, S. 149; Hervorhebung im Original)

Die Regularitäten werden im folgenden Paradigma zusammengeführt (siehe Tabelle 20). Die grau gefärbten Formen sind im gegenwärtigen Markierungsverhalten und für den Zweitspracherwerb nicht relevant.

	Maskulinum	Femininum	Neutrum	Plural
Nominativ				
Akkusativ	(e)n ¹			
Dativ	(e)n ¹ e ²		e ²	n ⁵
Genitiv	(e)n ¹ (e)s s ⁴	s ⁴	(e)s ³ s ⁴	

Legende:
¹ Nur bei belebten Maskulina, welche im Sg. auf Schwa auslauten und bei bestimmten Fremdwörtern.
² Nur bei einsilbiger Grundform und in festen Wendungen.
³ Eine Ausnahme stellt Herz dar.
⁴ Nur bei artikellosen Eigennamen.
⁵ Nur bei Nomina mit Auslaut im Plural auf |e, |el, |er.

Tabelle 20: Flexionsformen der Nomina, paradigmatisch angeordnet; Darstellung AMJ basierend auf Wöllstein & Dudenredaktion (2016, S. 194-217), Thieroff & Vogel (2009, S. 42f.), Hentschel & Weydt (2021, S. 144ff.), Eisenberg (2013a, S. 153ff.), Gallmann (2019b), IDS-Grammatik (2018f), Wegener (1995a, S. 148f.)

In diesem Unterkapitel wurden die Kasusformen dargestellt. Diese sind für den Ausbau der Kasusflexion zentral, da Lernende wissen müssen, wie und wann Kasus lexikalisch an den Elementen realisiert wird.

2.4| Zusammenfassung und Implikationen

Das Ziel dieses Kapitels lag in der linguistischen Beschreibung der Kasusflexion. Im Folgenden werden zuerst die Erkenntnisse kurz zusammengefasst und dann daraus Implikationen für die Konzeption von Gestaltungsannahmen zum Ausbau der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden der Sekundarstufe I sowie des Sprachförderkonzepts FLEX abgeleitet.

Zusammengefasst wurde die Kasuzuweisung mittels der Kasustheorie der Generativen Grammatik beschrieben (siehe Unterkapitel 2.1), bei welcher zwischen strukturellem und lexikalischem Kasus unterschieden wird. Strukturell zugewiesen werden hierarchisch hohe und wenig markierte Kasus. Lexikalisch zugewiesen werden hierarchisch niedrige und stark markierte Kasus.

Die Kasusategorie wird mittels Kasusformen an *Kasusträgern* markiert (siehe Unterkapitel 2.2). Relevant für diese Arbeit sind lediglich Nominal- und Präpositionalphrasen. Bezogen auf den Ausbau der Phrasen werden nur flektierbare Linkserweiterungen betrachtet, also Determinative, Adjektive und Nominalphrasen im Genitiv. Bei Präpositionalphrasen werden daher ausschließlich die syntaktischen Funktionen als Präpositionalobjekt und Adverbial einbezogen. Syntaktisch zeichnen sich Phrasen u.a. dadurch aus, dass sie eine Wortform als Kopf haben, dieser Kopf die Formmerkmale der weiteren Elemente regiert und die Elemente mit den Deklinationenkategorien kongruieren.

Die lexikalische Realisierung der Kategorie Kasus erfolgt durch *Kasusformen* (siehe Unterkapitel 2.3). Die Flexionsmittel betreffen sowohl fusionierende als auch agglutinierende Flexionssuffixe, welche überwiegend an den Funktoren einer NP markiert werden. Das explizite Wissen über die Kasusformen wird *meistens* mittels Flexionstabellen und getrennt nach Element dargestellt.

Als **Implikation** für die Konzeption von Gestaltungsannahmen und eines Sprachförderkonzepts zum Ausbau der Kasusflexion wird abgeleitet, dass folgende Inhalte relevant für die Förderung der Kasusflexion sind:

- (a) Zuweisung der Kasusategorie: Kasus kann (nach der Generativen Grammatik) strukturell und lexikalisch zugewiesen werden. Hinsichtlich der Vermittlung kann die größere Gruppe des strukturellen Kasus über die Position im Satz vermittelt werden, lexikalischer Kasus muss als idiosynkratische Eigenschaft des Verbes oder der Präposition memoriert werden.
- (b) Kasusträger: Kasus wird an Phrasen markiert, und zwar überwiegend an den Funktoren der Phrase.
- (c) Kasusformen: Die Flexionsmittel sind Flexionssuffixe. Lernende müssen die Flexionsformen kennen und zudem wissen, nach welcher Systematik diese markiert werden. Hinsichtlich der Vermittlung wird explizites Wissen über die Kasusformen meistens mittels Flexionstabellen dargestellt.

Für die *Gestaltungsannahmen* und den ersten *Prototyp des Sprachförderkonzepts FLEX* siehe Kapitel 6.

3 | Erwerb der Kasusflexion in der Zweitsprache Deutsch

Die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung könnten dazu beitragen, die im Unterricht ablaufenden Erwerbsprozesse zu analysieren, didaktisch zu reflektieren und den Unterricht auf diese Weise zu optimieren. Dies setzt voraus, dass ein Transfer der Ergebnisse von Linguistik und Spracherwerbsforschung in die Praxis stattfindet, etwas, das in Deutschland derzeit de facto kaum der Fall ist. (Kaltenbacher 2009, S. 39)

Das bildungspraktische Ziel dieser Arbeit liegt in der theoretisch fundierten Konzeption eines Sprachförderkonzepts zum Ausbau der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I. Als theoretisches Ziel werden Gestaltungsprinzipien zur Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen zum Ausbau der Kasusflexion in der Sekundarstufe I bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden angestrebt. Im vorherigen Kapitel wurde deswegen der Erwerbsgegenstand aus linguistischer Perspektive dargestellt.

In diesem Kapitel wird die *Kasusflexion aus Erwerbsperspektive* beleuchtet, da die Kenntnis über die Zielgruppe und deren Erwerbsverlauf die Progression und Strukturierung der Förderung unmittelbar bedingt.

Zur Darstellung der Erwerbsperspektive wird zuerst die Zielgruppe dieser Arbeit, Deutsch-als-Zweitsprachlernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp, charakterisiert (Unterkapitel 3.1). Danach werden Faktoren aufgezeigt, welche den Spracherwerb beeinflussen können (Unterkapitel 3.2). Anschließend wird die Erwerbsprogression der Kasusflexion bei dem hier interessierenden Spracherwerbstyp beschrieben (Unterkapitel 3.3). Abschließend werden aus den gewonnenen Erkenntnissen Implikationen für die Konzeption der Gestaltungsannahmen sowie des Sprachförderkonzepts FLEX abgeleitet (Unterkapitel 3.4).

3.1 | Zweitsprachlernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp

Zahlreiche Studien legen nahe, dass sich die Erwerbsverläufe in Abhängigkeit des Spracherwerbstyps unterscheiden (z.B. Diehl 2000, S. 245; Kaltenbacher & Klages 2007, S. 82; Lemke 2008, S. 45; Gutzmann & Turgay 2011, S. 208; Turgay 2011, S. 35; Schönenberger 2013, S. 169; Grimm & Schulz 2016, S. 39; Grimm & Müller 2019, S. 327). Dadurch wird die Relevanz deutlich, die Zielgruppe zu beschreiben (für weitere Begründungen siehe Kapitel 1).⁷⁶

⁷⁶ Angestrebt ist somit keine Diskussion über Klassifizierungsmöglichkeiten, sondern die Beschreibung der Zielgruppe dieser Arbeit.

Vorab wird in Abbildung 6 ein Überblick über die verschiedenen Spracherwerbstypen gegeben. Die dieser Arbeit zugrundegelegte Zielgruppe ist hervorgehoben.

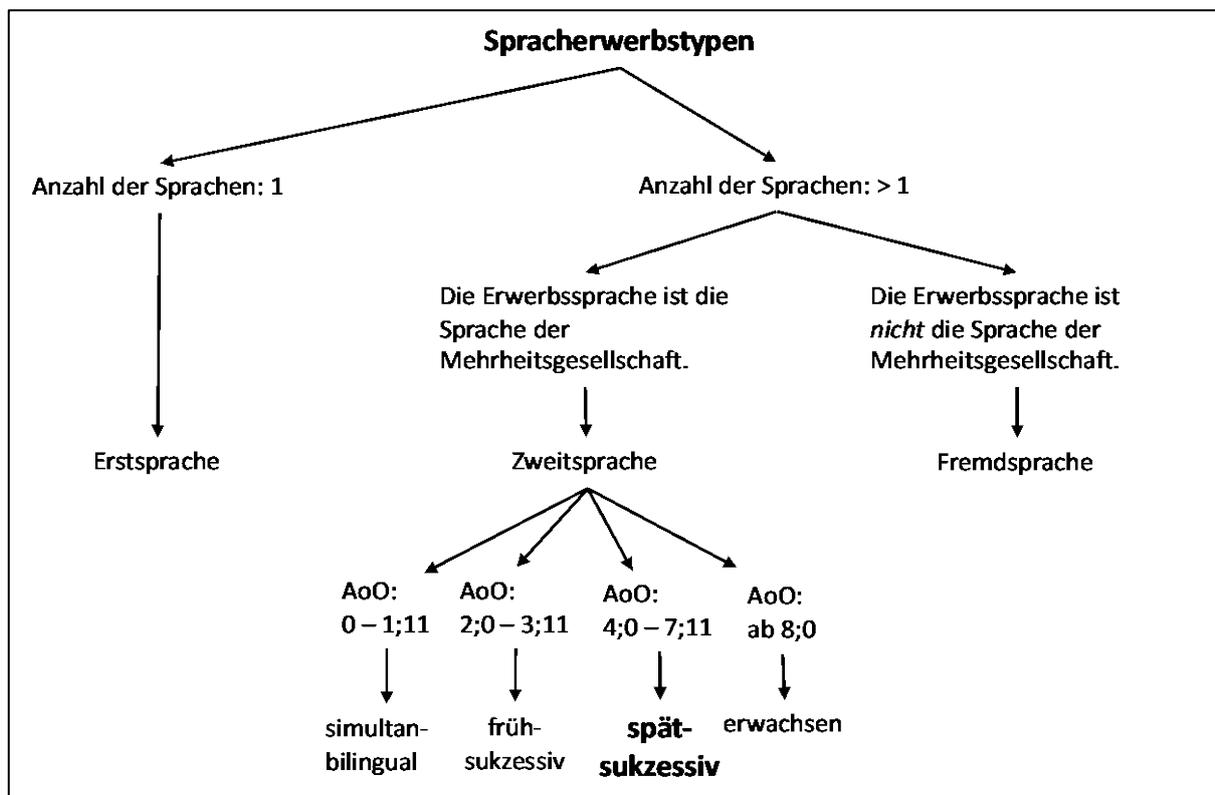


Abbildung 6: Überblick über Spracherwerbstypen, Darstellung AMJ basierend auf Lemke (2008, S. 45); Meisel (2011, S. 206); Ruberg (2013, S. 182); Liedke & Riehl (2018, S. 7f.); Chilla (2019, S. 75); Werthmann (2020, S. 13); Ulrich et al. (2021, S. 85); **Legende:** AoO (age of onset = Alter des Erwerbsbeginns)

Zumeist wird zwischen den drei verschiedenen sprachlichen Aneignungsprozessen oder *Spracherwerbstypen* der *Erstsprache*⁷⁷, *Zweitsprache*⁷⁸ und *Fremdsprache* unterschieden (vgl. Klein & Dimroth 2003, S. 3ff.; Rösch 2011, S. 15ff.; Kniffka & Siebert-Ott 2012, S. 28ff.; Boysen 2013, S. 28ff.; Ahrenholz 2017a; Jeuk 2018, S. 14ff., 17; Köker 2018, S. 42f.; Müller et al. 2018,

⁷⁷ Auch *L1*, *Herkunfts-* oder *Muttersprache* (vgl. Liedke & Riehl 2018, S. 8). Zu Letzterem: Die Bezeichnung *Muttersprache* ist kritisch zu betrachten. So könnte es sich hierbei auch um die Sprache des Vaters handeln (vgl. Ahrenholz 2017b; Jeuk 2018, S. 14; Liedke & Riehl 2018, S. 7). Jeuk (2018, S. 15) schlägt stattdessen die Verwendung des Terminus *Familiensprache* vor. Aber auch dieser Begriff kann einerseits aufgrund der emotionalen Bindung kritisch gesehen werden. Andererseits kann ihm eine größere Sprachkompetenz zugeschrieben werden, was in Anbetracht von Zugewanderten, bei welchen sich beispielsweise die sprachlichen Kompetenzen im Laufe der Zeit hin zur Zweitsprache verschieben können, nicht mehr zutreffend wäre (vgl. Jeuk 2018, S. 14; Liedke & Riehl 2018, S. 8). Aufgrund dessen werden in dieser Arbeit die Termini *Erst-* und *Zweitsprache* verwendet, da diese deskriptiv auf die Reihenfolge des Erwerbs abzielen (vgl. Liedke & Riehl 2018, S. 8).

⁷⁸ Auch *L2* (vgl. Krempin & Mehler 2011, S. 24). Als Konsequenz der Betitelung einer Sprache analog zur Reihenfolge des Spracherwerbs wird von einer weiteren Sprache als *Drittsprache*, dann *Viertsprache* usw. gesprochen (vgl. Liedke & Riehl 2018, S. 8). Allerdings birgt auch diese Kategorisierung Abgrenzungsprobleme wie beispielsweise beim Verlernen von Sprachen (vgl. Liedke & Riehl 2018, S. 8). Wenn in dieser Arbeit von *Zweitspracherwerb* die Rede ist, bezieht sich dies nicht nur auf den Erwerb der zweiten Sprache, vielmehr kann auch eine zweite, dritte, ... - also weitere Sprache gemeint sein, die entsprechend der obigen Charakterisierung erworben wird.

S. 55f.).⁷⁹ Unter *Erstspracherwerb* wird die Aneignung⁸⁰ der ersten Sprache verstanden (vgl. Lemke 2008, S. 45; Liedke & Riehl 2018, S. 8). Wird eine weitere Sprache nach einem gewissen Zeitraum angeeignet,⁸¹ wird diese als Zweit- oder Fremdsprache betitelt (vgl. Krempin & Mehler 2011, S. 24 vs. Liedke & Riehl 2018, S. 8).⁸² Überschneidungen zwischen einem (prototypisch ungesteuerten) Zweitspracherwerb und einem (prototypisch gesteuerten) Fremdspracherwerb bestehen nach Klein & Dimroth (2003) darin, dass sich Lernende einerseits eine (weitere) Sprache aneignen und andererseits im Alter fortgeschritten sind (vgl. Klein & Dimroth 2003, S. 6).⁸³ Die Spracherwerbstypen werden weiter aufgrund verschiedener Erwerbsbedingungen unterschieden (vgl. Liedke & Riehl 2018, S. 7): Um eine *Fremdsprache* handelt es sich, wenn eine weitere Sprache *gesteuert*⁸⁴ und zumeist nicht im Land der zu erlernenden Sprache gelernt wird.⁸⁵ Von einer *Zweitsprache* ist die Rede, sofern der Spracherwerb *ungesteuert*⁸⁶ stattfindet und zumeist auch in dem Land, in dem die L2 die dominante Sprache ist (vgl. Liedke & Riehl 2018, S. 7). Die alltägliche Sprachpraxis resp. die Kommunikations- und Unterrichtssprache im Zielland (beim Zweitspracherwerb) und das Lernen einer Sprache in Lehr-Lernsituationen verbunden mit Hilfestellungen (beim Fremdspracherwerb) und vice versa sind demzufolge bestimmte Unterscheidungsmerkmale (siehe auch Riemer & Hufeisen 2010, S. 738). In der Insti-

⁷⁹ In Abhängigkeit von der Art der Klassifizierung ist oft auch von *vier Spracherwerbstypen* die Rede, und zwar, wenn der bilinguale Spracherwerbstyp separat aufgezählt wird. Siehe hierzu Schulz et al. (2017a, S. 191). Darüber hinaus existieren noch weitere sprachliche Aneignungsprozesse (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012, S. 30). Für diese Arbeit werden lediglich jene drei Typen herangezogen.

⁸⁰ Von *Lernen* wird im Rahmen einer gesteuerten Sprachaneignung und von *Erwerb* im Rahmen eines ungesteuerten Erwerbs gesprochen (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012, S. 28f.; Jeuk 2018, S. 17). Die Unterscheidung geht auf die Hypothese von Krashen (1981) zurück: In seiner *Hypothese zum Unterschied zwischen Erwerb und Lernen (Acquisition-Learning Distinction Hypothesis)* differenziert er zwischen Erwerb und Lernen einer Sprache. *Spracherwerb* sieht er ähnlich/gleich zum Erwerb der Muttersprache als einen unterbewussten Prozess (*subconscious process*), der in nicht bewusste Regelkenntnis über die zu erwerbende Sprache mündet (implizites Lernen). Unter *Sprachlernen* versteht er bewusstes Wissen über die Zweitsprache oder auch Regelwissen, Wissen über Grammatik, ... – kurzum: explizites Wissen (vgl. Krashen 1982, S. 10, 15). *Aneignung* wird hier als neutraler Begriff im Vergleich zu *Lernen* und *Erwerb* verwendet.

⁸¹ Der Zeitraum ist umstritten: So benennen beispielsweise Liedke & Riehl (2018, S. 8) den Zeitraum ab drei Jahren, dagegen spricht Lemke (2008, S. 46) von einem Zeitraum ab dem zweiten Lebensjahr.

⁸² Dabei wird diskutiert, wie hoch der Grad der Beherrschung der Sprache sein muss, damit sie als Zweit- bzw. Fremdsprache klassifiziert werden kann (vgl. Krempin & Mehler 2011, S. 21). Gleichzeitig ergibt sich daraus eine starke und schwache Sprache. Krempin & Mehler (2011) definieren die *starke Sprache* als diejenige, „in der man am häufigsten und am liebsten kommuniziert und über den größten Wortschatz verfügt“ (Krempin & Mehler 2011, S. 21). Die Dominanz der Sprachen kann sich während des dynamischen Spracherwerbsprozesses ändern (vgl. Liedke & Riehl 2018, S. 8f.).

⁸³ Diese Perspektive ist nicht auf den simultan-bilingualen Spracherwerbstyp bezogen.

⁸⁴ Auch „gelenkt“ (Kniffka & Siebert-Ott 2012, S. 29).

⁸⁵ Hinsichtlich des Aneignens einer Sprache in einem Land, in welchem die Sprache auch gesprochen wird, zeigt der Blick in andere Länder eine definitorische Schwäche: So erlernen in deutschen Minderheitsgebieten (besonders im osteuropäischen Raum) Menschen dort Deutsch als ihre Fremdsprache, obwohl die Sprache in jenem Land aktiv gesprochen wird (vgl. Liedke & Riehl 2018, S. 9).

⁸⁶ Auch „natürlich“ (Kniffka & Siebert-Ott 2012, S. 29). Wobei diese Bezeichnung nicht unproblematisch ist, da sie implizieren kann, dass gelenkter Spracherwerb, welcher oft in schulischen Kontexten vorkommt, unnatürlich sei (vgl. Krempin & Mehler 2011, S. 25).

tution Schule kommen *gewöhnlich* alle drei Spracherwerbstypen vor, zum Beispiel (1) im Englischunterricht: Englisch wird als Fremdsprache vermittelt;⁸⁷ (2) in der Regelklasse: Sowohl Lernende mit Deutsch als Erstsprache als auch mit Deutsch als Zweitsprache werden beschult; (3) in Vorbereitungsklassen: Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende erhalten zusätzlich gesteuerten Sprachunterricht (vgl. Klein & Dimroth 2003, S. 5f.; Kniffka & Siebert-Ott 2012, S. 29).

Dadurch wird auch deutlich, dass eine strikte Trennung zwischen den Spracherwerbstypen nicht immer möglich ist (vgl. Klein & Dimroth 2003, S. 5f.; Kniffka & Siebert-Ott 2012, S. 29; Liedke & Riehl 2018, S. 7f.): So können Zweitsprachlernende Deutsch sowohl gesteuert in Vorbereitungsklassen erlernen als auch ungesteuert in der alltäglichen Sprachpraxis erwerben.

Wenn in dieser Arbeit von *gesteuertem Fremdspracherwerb* oder *ungesteuertem Zweitspracherwerb* die Rede ist, wird auf den prototypischen Spracherwerbstyp referiert.

Eine weitere Unterscheidung innerhalb des Typus Zweitspracherwerb bezieht sich auf das *Alter des Erwerbsbeginns* (AoO)⁸⁸ der Zweitsprache. Von Relevanz ist die Unterscheidung verschiedener Erwerbsbeginne, da basierend darauf verschiedene Erwerbsverläufe resp. Endzustände prognostiziert werden (z.B. Bast 2003, S. 13; Turgay 2011, S. 30; Ruberg 2013, S. 181; Grimm & Schulz 2014, S. 36; Werthmann 2020, S. 152). Wird eine weitere Sprache zwischen 0 bis 1;11 Jahren erworben, so ist von einem simultan-bilingualen Spracherwerb⁸⁹ die Rede (vgl. Ruberg 2013, S. 182; Chilla 2019, S. 75; Werthmann 2020, S. 13; Ulrich et al. 2021, S. 85; siehe aber Ronniger et al. 2019, S. 204; Ulrich et al. 2021, S. 85). Nach diesem Zeitraum kann grob zwischen einem frühen und späten Erwerb (vgl. z.B. Schulz et al. 2017b, S. 191) bzw. einem kindlichen und erwachsenen (vgl. Meisel, J. 2009, S. 6) Spracherwerbstyp unterschieden werden. Beim frühen, kindlichen, sukzessiven Zweitspracherwerb divergieren die Grenzziehungen hinsichtlich des Alters des Erwerbsbeginns stark (z.B. Lemke 2008, S. 46: ab dem zweiten Lebensjahr; Ruberg 2013, S. 182: zwischen 2;0-3;11; Ronniger et al. 2019, S. 204: nach dem dritten Lebensjahr; Werthmann 2020, S. 13: zwischen 2;0-3;11; Ulrich et al. 2021: zwischen 2;0-7;11; vgl. auch Grimm & Schulz 2016, S. 29; Grimm & Müller 2019, S. 331; Ulrich et al. 2021, S. 84). Welche Einteilung ist am sinnvollsten?

Vielfach vertreten ist die Annahme, es gäbe eine „optimal age period“ (Meisel 2007, S. 496)⁹⁰ für den Spracherwerb:

⁸⁷ Es gibt zahlreiche Bemühungen, künstlich erzeugte natürliche Erwerbsprozesse in das Schulfach zu integrieren (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012, S. 29). Ein Beispiel stellt das *Airport-Projekt* dar, indem Lernende einen Flughafen besuchen und Interviews mit englischsprachigen Menschen führen sollen (siehe hierfür Müller-Hartmann & Schocker-von Ditzfurth 2015).

⁸⁸ Auch *age of onset* (AoO) (vgl. Ruberg 2013, S. 181) bzw. (AO) (vgl. Schönenberger et al. 2012, S. 12) oder *age of onset of acquisition* (AOA) (vgl. Meisel, J. 2009, S. 6). Zu unterscheiden ist dabei das Alter einer Lernerin/eines Lerners von deren/dessen Kontaktdauer mit der weiteren Sprache (*length of exposure*) (vgl. Schulz & Grimm 2012, S. 164).

⁸⁹ Auch *gleichzeitiger Zweitspracherwerb* (vgl. Krempin & Mehler 2011, S. 24), *doppelter Erstspracherwerb* (vgl. Thoma & Tracy 2006, S. 76; Müller et al. 2018, S. 55), *bilingualer Erstspracherwerb* (vgl. Liedke & Riehl 2018, S. 10) oder *2L1* (vgl. Grimm & Schulz 2016, S. 32; Liedke & Riehl 2018, S. 10; Müller et al. 2018, S. 55).

⁹⁰ Übersetzt: *sensible, kritische* (vgl. Schulz & Grimm 2012, S. 164) oder *optimale Phase* (vgl. Rothweiler 2016, S. 10).

Die Idee der optimalen Perioden impliziert, dass der Erwerb bestimmter grammatischer Formen und Strukturen während dieser Phasen mühelos erfolgt. Erreicht ein zweitsprachlernendes Kind erst nach der optimalen Phase für den Grammatikbereich X den Erwerbsstand, der die notwendige Voraussetzung für den Erwerb von X darstellt, dann ist die Erwerbsanstrengung größer, der Erwerb verläuft möglicherweise langsamer und über „Umwege“ und führt im Extremfall nicht zum zielsprachlich adäquaten Ergebnis. (Rothweiler 2016, S. 10)

Neben kontroversen Auffassungen, wo genau die kritische Phase liegt (vgl. Lemke 2008, S. 69), besteht nach Sopata (2009) Einigkeit darüber, „dass Kinder normalerweise ein höheres Niveau der Sprachentwicklung erreichen als Erwachsene“ (Sopata 2009, S. 75; siehe aber auch z.B. Pagonis 2009, S. 335). *Viele* sehen sogar die Gefahr, dass erwachsene Zweitsprachlernende keinen zielsprachlichen Endzustand hinsichtlich ihrer Zweitsprachkompetenz erlangen können (vgl. Thoma & Tracy 2006, S. 58; De Graaff & Housen 2009, S. 738; Meisel, J. M. 2009, S. 6; vgl. Rothweiler 2016, S. 10; Schulz et al. 2017b, S. 191). Pagonis (2009, S. 335) hebt in diesem Kontext hervor, dass dies nur auf die *meisten* zutrifft.⁹¹ Durch Ergebnisse neurologischer und Erwerbsstudien kommt Meisel (2011) zu dem Ergebnis:⁹²

Noticeable differences as compared to L1 development emerge in this domain [morphosyntax; AMJ] as early as age of onset between 3;6 and 4 years. It is therefore justified to refer to successive acquisition with first exposure to the second language after this age as child second language (cL2) acquisition. If age of onset happens after the age of approximately 6–7 years, the course of acquisition as well as the acquired grammatical knowledge increasingly resembles adult L2 acquisition, even if one can undoubtedly detect differences among learners, depending on whether their first exposure to the L2 occurred sooner or later after this age. (Meisel 2011, S. 206)

Basierend auf diesen Erkenntnissen und in Anlehnung an Chilla (2019, S. 75) wird der sukzessive Spracherwerbstyp in einen frühen und späten eingeteilt: Der frühe-sukzessive Erwerb umfasst die AoO-Spanne von 2;0 bis 3;11 Jahren und der spät-sukzessive Erwerb die Erwerbsspanne von 4;0 bis 7;11 Jahren. Der erwachsene Spracherwerb beginnt ab 8;0 Jahren.⁹³

Damit ist der **in dieser Arbeit fokussierte Spracherwerbstyp** charakterisiert: Zweitsprachlernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp. Hierbei liegt der Erwerbsbeginn der weiteren Sprache Deutsch zwischen 4;0 bis 7;11 Jahren (AoO). Der Erwerb der Zweitsprache erfolgt prototypisch ungesteuert, und zwar in dem Land, in welchem die Sprache Deutsch auch die dominante Sprache ist.

⁹¹ Für eine Diskussion zur *kritischen Phase* siehe z.B. Klein & Dimroth (2003, S. 15ff.).

⁹² Anmerkung: Die Veränderungen wurden für den großen Bereich der Morphosyntax festgestellt. Meisel (2011) konkludiert: „This kind of research cannot, however, offer more detailed insights about which grammatical domains within the area of morphosyntax are primarily affected by the changes caused by neural maturation. [...] In fact, the claims and hypotheses defended in linguistic studies are so much more detailed than what can currently be tested by neuropsychological and neurophysiological research that it would be unrealistic to search for one-to-one correlations and clearly established causal connections between the two types of research findings“ (Meisel 2011, S. 210). An dieser Stelle muss somit offenbleiben, ob die Zeitspannen vollständig auf den Bereich Kasus zutreffen.

⁹³ Eine weitere Unterscheidung zwischen Zweitsprachlernenden kann hinsichtlich des *Geburtsortes* getroffen werden: (a) in Deutschland geborene Zweitsprachlernende (Lernende sind im Land der Zielsprache geboren) und (b) nicht in Deutschland geborene Zweitsprachlernende (Lernende sind später, ab Beginn der Grundschulzeit, in das Land der Zielsprache gezogenen). Sie werden auch als *SeiteneinsteigerInnen* betitelt (vgl. Boysen 2013, S. 39f.). Diese Unterscheidung ist für diese Arbeit nicht relevant, wird aber der Vollständigkeit halber erwähnt.

3.2| Einflussfaktoren auf den Spracherwerb

Die unterschiedlich verlaufenden Sprachbiographien werden mit der Ausprägung verschiedener *Einflussfaktoren* auf den Spracherwerb begründet: kognitive Faktoren (z.B. Spracherfahrungen oder Intelligenz), affektive und attitudinale Faktoren (z.B. die Einstellung zur Zweitsprache), soziale Faktoren (z.B. soziokulturelle Erfahrungen) und das Geschlecht der Lernenden (vgl. Rösch 2001, S. 12f.; Turgay 2011, S. 30f.: nicht d; Kniffka & Siebert-Ott 2012, S. 58f.; Bitchener & Storch 2016, S. 25ff.; Ahrenholz 2017a).

So kann beispielsweise bereits der attitudinale Faktor *Einstellung zur Zielsprache* und die damit einhergehende Motivation und Volition, die Sprache zu erwerben, Unterschiede im Erwerb zwischen zwei vermeintlich ‚identischen Lernenden‘ bewirken (siehe auch Michalak 2013, S. 57). Sopata (2009) merkt bzgl. der dargestellten Faktoren an, dass

[e]ine solche Auflistung [...] in erster Linie eine Veranschaulichung der Komplexität der Variablen [leistet]. Sie sagt nichts darüber aus, wie die Faktoren zusammenwirken und in welchem Ausmaß sie den Prozess des Zweitspracherwerbs beeinflussen. (Sopata 2009, S. 65)

Inwiefern diese Faktoren Einfluss auf den Zweitspracherwerbsprozess haben (positiv als auch negativ) und in welchem Ausmaß (gering oder ausgeprägt), muss aufgrund des Forschungsstandes offenbleiben (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012, S. 59). Dennoch wird deutlich, dass eine Lerngruppe mit Zweitsprachlernenden hinsichtlich ihres Sprachstands *in der Regel* nicht homogen ist (siehe auch Michalak 2013, S. 57).

3.3| Erwerbsprogression der Kasusflexion

Der Fokus dieses Unterkapitels liegt in der Darstellung, wie L2-Deutsch-Lernende (mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp) die Kasusflexion erwerben. Grundlegend hierfür ist *einerseits* die Erkenntnis, dass die Kasusflexion nach einer Progression erworben wird:

[Der] Spracherwerb [stellt] einen Prozess dar [...], der einer eigenen, inneren Systematik unterliegt. Diese manifestiert sich für verschiedene Erwerbsbereiche in einem schrittweisen, sich teilweise über mehrere Jahre erstreckenden Aufbau von Strukturen, der durch Übergeneralisierungen und Entwicklungssequenzen gekennzeichnet ist. (Kaltenbacher 2009, S. 41)

Andererseits legen Studien (z.B. Felix 1981; Ellis 1984; Pienemann 1984; 1989) nahe,⁹⁴ dass Lernende häufig nicht in der Lage sind, neu vermitteltes Wissen produktiv in der Kommunikation zu verwenden, außer die Wissens Elemente lassen sich zum Zeitpunkt der Vermittlung in die eigendynamische Entwicklung der Lerner Sprache einfügen („unless they [the learners; AMJ] are ready to do so“ Ellis 1993, S. 92). So stellte beispielsweise Pienemann (1984) fest, dass Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende die Inversion nur dann erwerben, wenn sie zuvor Wortordnungsstrukturen erwarben (vgl. Ellis 1993, S. 92): „In other words, in order to acquire feature D, learners must already have acquired features A, B, and C“ (Ellis 1993, S. 92). Pienemann stellt aufgrund seiner Ergebnisse die *Teachability Hypothesis* auf, welche besagt:

The Teachability Hypothesis, which is intended to explain these results, predicts that instruction can only promote language acquisition if the interlanguage is close to the point when the structure to be taught is acquired in the natural setting. (Pienemann 1989, S. 60)

⁹⁴ Die Studien gehen der Frage nach, inwieweit es Lernenden möglich ist, die ihnen vermittelten Strukturen zu lernen (vgl. Ellis 1993, S. 92).

Die Hypothese erklärt er wie folgt:

[S]ince the processing procedures of each stage build upon the procedures of the preceding stage there is no way to leave out a stage of the developmental sequence by the means of formal teaching. (Pienemann 1984, S. 186)

So zeigen auch zahlreiche Studien, dass diese übergeordnete Erwerbsprogression selbst dann durchlaufen wird, wenn die unterrichtliche Progression resp. die didaktische Einflussnahme divergiert (z.B. Felix 1981, S. 87, 109: englischsprachig; Lightbown 1984, S. 65: englischsprachig; Pienemann 1984, S. 186, 206: Syntax; Ellis 1989, S. 305: Syntax; Pienemann 1989, S. 52: Syntax; Diehl et al. 1991, S. 7: Kasus; Tschirner 1999, S. 8: Syntax; Diehl 2000, S. 327: Nominalflexion; siehe auch z.B. Weskamp 2004, S. 3; Pagonis 2015, S. 145; Chen et al. 2016, S. 87). Dies bedeutet nicht, dass Förderung ineffektiv ist: So stellten z.B. Dyson (2010) fest, dass eine an den Erwerb ausgerichtete Sprachförderung den Erwerbsverlauf beschleunigen kann (vgl. Dyson 2010 zitiert in Chen et al. 2016, S. 87; siehe auch Ellis 1989).

Die Ergebnisse legen demnach nahe, dass die Kenntnis über die Erwerbsprogression für eine Sprachförderung essenziell ist, da eine konträr zur Erwerbsprogression stattfindende Vermittlung nicht zielführend scheint.

Im weiteren Verlauf dieses Unterkapitels wird deswegen der Erwerbsprogression für die Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden nachgegangen. Dafür werden nachfolgend verschiedene empirische Studien analysiert und eine Erwerbsprogression ermittelt.

Basierend auf der Zielgruppe und dem Erkenntnisinteresse bestehen *Ein- bzw. Ausschlusskriterien* der empirischen Studien hinsichtlich der Spracherwerbsart, des Alters des Erwerbsbeginns, des Kompetenzbereichs und der grammatischen Betrachtung.⁹⁵

Hinsichtlich der Erwerbsprogression im Bereich der Kasusmarkierung wird auf der einen Seite häufig betont, dass der L2-Deutsch-Erwerb analog zum L1-Erwerb verlaufen würde (z.B. Wegener 1995b, S. 342; Werthmann 2020; Ulrich et al. 2021, S. 86). Auf der anderen Seite wurde ebenso festgestellt, dass sich die Erwerbsverläufe unterscheiden (z.B. Diehl 2000, S. 245; Kaltenbacher & Klages 2007, S. 82; Lemke 2008, S. 45; Gutzmann & Turgay 2011, S. 208; Turgay 2011, S. 35; Schönenberger 2013, S. 169; Grimm & Schulz 2016, S. 39; Rothweiler 2016, S. 11). Da der Diskurs, ob der Kasuserwerb identisch oder unterschiedlich bei verschiedenen Spracherwerbstypen verläuft, noch nicht abgeschlossen ist und somit nicht ausgeschlossen werden kann, dass der Einbezug verschiedener Spracherwerbstypen die Erwerbsprogression verzerrt, werden nur Studien der *Spracherwerbsart spät-sukzessiv* und *L2-Deutsch* herangezogen. Folglich werden Studien zum monolingualen Spracherwerb Deutsch, zum Erwerb von Deutsch-als-Fremdsprache sowie zum Erwerb mit spezifischen sprachlichen Entwicklungsstörungen (SSES) ausgeschlossen. Dies betrifft z.B. die Studien von Scherger (2015) oder Motsch & Riehemann (2008).

Bezogen auf das *Alter des Erwerbsbeginns* zeigen beispielsweise Ulrich et al. (2021, S. 84) und Ronniger et al. (2019, S. 203), dass auch das Alter des Erwerbsbeginns Einfluss auf den

⁹⁵ Nicht mit einbezogen werden kann vorliegend das Ein- bzw. Ausschlusskriterium des *Mediums der erhobenen Daten*. Hier könnte zwischen mündlich und schriftlich erhobenen Daten differenziert werden. Anhaltspunkte für die etwaige Notwendigkeit einer solchen Differenzierung liefern die Erkenntnisse von Mehlem (2004). Aufgrund der Datenlage ist dies indes nicht möglich.

Spracherwerb hat (siehe auch oben). Aufgrund dessen werden Studien nicht einbezogen, bei welchen der Erwerbsbeginn (AoO) der ProbandInnen nicht zwischen 4;0 bis 7;11 Jahren liegt resp. der AoO nicht ausgewiesen wird.⁹⁶ Dadurch werden z.B. die Studien von Scherger (2016), Schönenberger et al. (2011), Schönenberger et al. (2012), Schönenberger (2013), Lütke (2008), Grimm & Schulz (2016), Lemmer (2018), Grimm & Schulz (2014), Bast (2003), Dimroth (2008), Pagonis (2009), Sahel (2010), Nickel (2012) oder Mehlem (2004) für den folgenden Überblick ausgeschlossen.

Die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung zeigen, dass die Sprachentwicklung vom *Kompetenzbereich* (Produktion vs. Rezeption) abhängig sein kann (vgl. Schulz et al. 2008, S. 17f.). Da die Sprachförderung dieser Arbeit im Bereich der Sprachproduktion ansetzt, werden im Folgenden nur Studien herangezogen, welche ihre Daten durch die Sprachproduktion erhoben haben (dadurch werden Studien ausgeschlossen, welche das Sprachverstehen erheben).

Bei der Ermittlung der Erwerbsprogression können die Ergebnisse aufgrund der *Systematisierung der grammatischen Phänomene* variieren: Je nachdem, ob z.B. zwischen obliquem und präpositionalem Kasus unterschieden wird oder nicht, werden Nominalphrasen (NPn) und Präpositionalphrasen (PPn)⁹⁷ früher oder später bzw. gleichzeitig oder voneinander getrennt erworben. Um Verzerrungen zu vermeiden, werden Studien ausgeschlossen, welche bei der Analyse der Daten einerseits nicht zwischen obliquen und präpositionalen Kasus unterschieden und andererseits nicht zwischen PPn mit fester Kasusreaktion (P_{fk}) und Wechselpräpositionen (P_{wp}) differenzieren (dadurch Ausschluss von z.B. Jeuk (2008), Bast (2003) und Dimroth (2008), Mehlem (2004) und Griebhaber (2006)).

Konträr zu den genannten Ein- und Ausschlusskriterien werden die Studien von Diehl (2000) und Baten (2011) mit einbezogen, auch wenn sie DaF-Lernende untersuchen. Beide Studien haben allerdings erstens eine große Anzahl an ProbandInnen und können somit gesichere Erkenntnisse liefern. Zweitens sind die Studien hinsichtlich der Progression sehr umfassend, wodurch einerseits Aussagen zu Zusammenhängen von Erwerbsphasen und andererseits zu ‚späteren Erwerbsphasen‘ getroffen werden können. Drittens erheben sie schriftliche Daten, was zur Ausrichtung dieser Arbeit passt.

Ein Überblick über die für diese Arbeit systematisch aufgearbeiteten Studien wird in Tabelle 21 gegeben.

⁹⁶ Manche Studien untersuchten Lernende, bei welchen das Alter des Erwerbsbeginns entweder bei drei oder bei vier Jahren liegt. Solche Studien wurden eingeschlossen, sofern (a) überwiegend ProbandInnen mit einem AoO von vier Jahren untersucht wurden oder (b) die Ergebnisse differenziert betrachtet wurden.

⁹⁷ Für eine Beschreibung der Phrasen siehe Unterkapitel 2.2.

Studie	ProbandInnen	Alter (in Jahren)	Erwerbsbeginn (AoO)	L1	Erhebungszeitraum	Art d. Datenerhebung Art d. Datenauswertung	Anmerkungen
Wegener (1995b)	6 DaZ	6-10	Grundschule	Türkisch, Polnisch, Russisch	2-3 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> mündlich: elizitiert und spontansprachlich k.A. 	Nominale und pronominale NPn wurden nicht getrennt untersucht.
Kaltenbacher & Klages (2007)	200 DaZ	5-6	3-4 Jahre	Türkisch, Slawisch	k.A.	<ul style="list-style-type: none"> mündlich: elizitiert und spontansprachlich k.A. 	
Marouani (2007)	9 DaZ	3-5	Kindergarten	Arabisch	10 Monate	<ul style="list-style-type: none"> mündlich: elizitiert und spontansprachlich Emergenzkriterium 	
Lemke (2008)	6 DaZ	3-5	3-5 Jahre	Russisch, Arabisch, Türkisch, Englisch	10-18 Monate	<ul style="list-style-type: none"> mündlich: und spontansprachlich Korrektheitsrate (90%) 	-
Turgay (2011)	56 DaZ	6-11	3-4 Jahre	Türkisch, Italienisch	Querschnittsstudie	<ul style="list-style-type: none"> mündlich: elizitiert k.A. (wahrscheinlich: Korrektheitsrate) 	Das Ziel der Untersuchungen liegt nicht in der Ermittlung einer übergeordneten Erwerbsprogression (Fokus nur auf PPn).
Gutzmann & Turgay (2011)	40 DaZ	6-11	3-4 Jahre	Türkisch	Querschnittsstudie	<ul style="list-style-type: none"> mündlich: elizitiert Korrektheitsrate 	
Diehl (2000)	77 DaF	4. Klasse - 12. Klasse (Matura)	idR. 4. Klasse	idR. Französisch	Querschnittsstudie	<ul style="list-style-type: none"> schriftlich: elizitiert und spontansprachlich Korrektheitsrate 	Nominale und pronominale NPn wurden nicht getrennt untersucht. Beschränkung auf Singularformen
Baten (2011)	704 DaF	15-18	k.A.	Holländisch	Querschnittsstudie	<ul style="list-style-type: none"> schriftlich: elizitiert (fill-in-the-blank exercise) Korrektheitsrate (75%) 	Nominale und pronominale NPn wurden nicht getrennt untersucht. Beschränkung auf maskuline Phrasen

Tabelle 21: Überblick über die im Rahmen dieser Arbeit zugrundegelegten Studien zur Kasus-Erwerbsprogression; Darstellung AMJ

In Tabelle 21 finden sich nicht nur Angaben über die Anzahl, das Alter, den Erwerbsbeginn und die Erstsprache der ProbandInnen sowie über den Erhebungszeitraum der Studien, sondern auch hinsichtlich der *Art der Datenerhebung und -auswertung*. Die zuletzt genannten Informationen sind wichtig, da in Abhängigkeit der gewählten Methoden unterschiedliche Ergebnisse erzielt werden können (vgl. Kauschke 2012, S. 14; Baten 2015, S. 167; Scherger 2015, S. 170; Lemmer 2018, S. 123; Werthmann 2020, S. 152; Ulrich et al. 2021, S. 86).

So kann bei spontansprachlich *erhobenen Daten* (die Sprachprodukte sind also nicht elizitiert) nicht sichergestellt werden, dass Lernende alles ‚preisgeben‘, was sie (nicht) können (vgl. Kauschke 2012, S. 14; Baten 2015, S. 167f.): Je nach kommunikativer Situation sind beispielsweise unterschiedliche Ausdrucksmittel gefordert (vgl. Baten 2015, S. 167f.) oder es können Vermeidungsstrategien angewendet werden, um Unsicherheiten zu verschleiern (vgl. Dimroth 2008, S. 129). Entsprechend werden die Erkenntnisse der Studie eingeordnet, welche die Daten ausschließlich in nicht elizitierten Sprachsituationen erhoben hat (bezogen auf Lemke 2008).

Hinsichtlich der *Datenauswertung* werden folgende Ansätze unterschieden (vgl. Baten 2015, S. 165; Webersik 2015, S. 95): Korrektheitsrate zielsprachlicher Formen, erstes Auftreten sprachlicher Formen und Analyse nicht zielsprachlicher Formen.

Bei der *Analyse (nicht) zielsprachlicher Formen* wird basierend auf der Korrektheitsrate der Sprachprodukte abgeleitet, ob die Strukturen erworben sind (oder nicht) (*accuracy criterion*). Dieser Ansatz wird stark diskutiert: Einerseits wird debattiert, wie oft eine Struktur zielsprachlich vorkommen muss, damit diese als erworben zu werten ist (vgl. Baten 2015, S. 165). Diskutiert werden muss damit einhergehend, wie oft Momentaufnahmen des Sprachstandes herangezogen werden sollten. Lemke (2008) gibt bzgl. einer einmaligen Erhebung zu bedenken:

Dadurch, dass Sprachstandsdiagnostik immer nur eine Momentaufnahme sein kann, bleibt die Erwerbsdynamik, die gerade in der DP [Determiniererphrase; AMJ] eine wichtige Rolle spielt, unberücksichtigt. So ist aus einzelnen Artikelformen nicht unbedingt ersichtlich, ob diese Default-Formen darstellen, Übergeneralisierungen anderer Art sind oder ob tatsächlich zielsprachliche Merkmalsrepräsentationen zugrunde liegen. (Lemke 2008, S. 270)

Andererseits bezieht diese Vorgehensweise nicht die dynamische und prozesshafte Eigenschaft des Spracherwerbs ein: „Korrektheitsraten reflektieren keine Erwerbsreihenfolgen, sondern nur Unterschiede im Beherrschungsgrad“ (Baten 2015, S. 165). Dennoch kann eine (nicht) korrekte Form Aufschluss darüber geben, ob sie erworben ist (oder nicht) (vgl. Baten 2015, S. 165; Webersik 2015, S. 94f.).

Eine weitere Möglichkeit der Datenanalyse besteht darin, das erste *Vorkommen einer Struktur* in der Sprachproduktion als Beginn für den Erwerb zu werten (*emergence criterion*) (vgl. Baten 2015, S. 165f.; Webersik 2015, S. 95). Diese Art der Datenauswertung findet sich am häufigsten sowohl bei Erwerbsstudien (vgl. Baten 2015, S. 165) als auch bei Sprachstandsdiagnostiken (vgl. Webersik 2015, S. 95). Diskutiert wird auch hier, wie oft eine sprachliche Struktur auftreten muss, damit diese als erworben gilt. Eine Schwierigkeit stellt in diesem Kontext das Auftreten von sowohl zufälligen Formen (m.E. bei Kasus v.a. aufgrund von Synkretismen) als auch memorierten Äußerungen (z.B. Chunks) dar. Dabei ist schwer zu unterscheiden, wann es sich um eine formelhafte Sequenz oder um eine erworbene Struktur handelt. Letztere geben nämlich keinen Aufschluss auf den Entwicklungsstand:

[So] verfügen Kinder nicht selten über ein umfangreiches Repertoire ganzheitlich abgespeicherter Wendungen, die vielleicht Aufschluss über Kommunikationsfreudigkeit geben können, nicht aber über den Entwicklungsstand im Bereich der Grammatik. (Tracy 2008, S. 18, zitiert in Webersik 2015, S. 96)

Darüber hinaus kann es sein, dass eine Form im Verwendungszusammenhang X verwendet wird, jedoch nicht im Kontext Y. Dies kann beispielsweise von persönlichen Interessensgebieten und damit einhergehend Vorwissen abhängen. Somit sind auch die Zusammenhänge zu reflektieren, in welchen die sprachlichen Strukturen auftreten (vgl. Webersik 2015, S. 95ff.).⁹⁸ Webersik (2015) konkludiert deshalb: „[M]an [sollte] sich bei der Untersuchung von Erwerbs- und Lernfortschritten nicht nur am Auftreten zielsprachlicher Formen orientieren“ (Webersik 2015, S. 97).

Bei dem Ansatz der *Analyse nicht zielsprachlicher Formen* wird von der Art des Fehlers auf den Erwerbsstand bzw. -prozess rückgeschlossen. Fehler werden hier in Performanz-Fehler (*lapses*) und Kompetenz-Fehler (*errors*) unterteilt. Allein letztere geben Indizien auf das Können eines Lernalters oder einer Lernerin. Schwierigkeit bereitet die Unterscheidung der Fehlertypen. Darüber hinaus bestehen grundlegende Schwierigkeiten bei der Analyse von Fehlern darin, zu bestimmen, was überhaupt ein Fehler ist. Dies wird einerseits in der Dualität zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit deutlich: Was im Schriftlichen als Fehler sanktioniert wird, kann im Mündlichen zielsprachlich sein (z.B. *Ich mag einø Apfel.*). Andererseits ist durch die sprachliche Realisierung nicht immer die Sprechintention erkennbar: *Das ist ein Kuchen, der ist sehr lecker.* ist zielsprachlich, sofern die Intention des Sprechers/der Sprecherin nicht darin lag, eigentlich eine Nebensatzkonstruktion zu bilden (*Das ist ein Kuchen, der sehr lecker ist.*). So ist die Analyse von Fehlern immer auch ein interpretativer Akt, sofern man den/die ProduzentIn nicht nach ihrer/seiner Intention befragt.⁹⁹ Bei diesem Ansatz ist somit grundlegend die Auswertungsobjektivität gefährdet (vgl. Webersik 2015, S. 97-104).¹⁰⁰

Wenn auch etwas ernüchternd, konkludiert Webersik (2015): „Universell gültige Erwerbsverläufe sind daher schwer festzulegen und konnten bisher nur für den frühen DaZ-Erwerb beschrieben werden“ (Webersik 2015, S. 95).

⁹⁸ M.E. betrifft diese Problematik ebenfalls die Auswertungsart mittels der Korrektheitsrate und primär die Erhebungsart mittels spontansprachlicher Daten.

⁹⁹ Bei der Kasusflexion spielt außerdem bei der Bestimmung der Fehlerart die Genus- und Numeruskenntnis der Lernenden eine Rolle: In Abhängigkeit der Genus- und Numerusannahme der Lernenden kann es sich bei einer vermeintlich zielsprachlichen Produktion aufgrund einer nicht zielsprachlichen Genusannahme und damit einhergehend falscher Flexion um einen Fehler handeln.

¹⁰⁰ M.E. betreffen diese Schwachpunkte ebenfalls die Auswertungsart mittels der Korrektheitsrate und beziehen sich primär auf die Datenerhebung mittels spontansprachlicher Daten.

Bezogen auf die Kasus-Erwerbsprogression des spät-sukzessiven Spracherwerbstyps können zusammengefasst folgende Erkenntnisse übergeordnet festgehalten werden:

- Es gibt es eine übergeordnete Erwerbsprogression.
- Die Kasusprogression *Nominativ>Akkusativ>Dativ* kann in diesen groben Zügen zumindest bei nicht-präpositionalen Kasus als gesichert angesehen werden.
- Lernende ziehen die Erwerbsstrategien der Übergeneralisierung sowie der Verwendung von/einer Default-Form/en¹⁰¹ heran.
- Die Hypothese kann aufgestellt werden, dass die Kasusflexion anhand der Stellung im Satz und nicht mittels der Valenzeigenschaften erworben wird (z.B. Wegener 1995b; Marouani 2007).

In Tabelle 22 wird ein Überblick über die Kasus-Erwerbsprogression gegeben.

¹⁰¹ Unter (einer) *Defaultform(en)* wird die regelmäßige Anwendung von/einer Form/en verstanden, wenn keine spezifischen Anweisung über die Verwendung eines Lexems gegeben ist (vgl. z.B. Diehl 2000, S. 43).

Phase	NP: Determinativ und Nomen	NP: Pronomen	PP: Präposition mit festem Kasus (P _{FK}) und Wechselp Präposition (P _{WP})	NP: Determinativ + Adjektiv + Nomen
1	Kein-Kasus-System keine Trägerelemente	Kein-Kasus-System <ul style="list-style-type: none"> • willkürliche Verwendung • insb. Possessivpronomina → oblique Kasus: Chunks		
2	Ein-Kasus-System (Erwerb des Nominativs) Verwendung von Trägerelementen; Markierung von Nominativformen: <ul style="list-style-type: none"> • freie Variation von Trägerelementen • häufigste Formen: <i>der, die</i> bzw. <i>ein/e, mein/e, kein/e</i> • Übergeneralisierung: <i>der</i> → sonst: Chunks	Ein-Kasus-System (Erwerb des Nominativs) Markierung von Nominativformen: <ul style="list-style-type: none"> • häufigste Formen: <i>er</i> und <i>sie</i> • Übergeneralisierung: <i>sie</i> 	P _{FK} : Nominativ ist der Default-Kasus → zielsprachliche PPn _{P_{FK} und W_{FP}} aufgrund homonymer Formen oder Chunks	sofern Adjektive verwendet werden: beliebige Flexion
3	Zwei-Kasus-System (Erwerb des Akkusativs) (1) unsystematische Markierung und Schwankungen (z.B. <i>das</i> für Objekte) (2) Subjekt: <i>der</i> u. <i>die</i> ; DO: <i>den</i> (Übergeneralisierung: <i>den</i>) (3) Subjekt: <i>der</i> u. <i>die</i> ; DO: <i>den</i> o. <i>die</i> (4) Subjekt: <i>der</i> u. <i>die</i> ; DO: <i>den</i> u. <i>die</i> (5) Subjekt: <i>der</i> u. <i>die</i> u. <i>das</i> ; DO: <i>den</i> u. <i>die</i>	Zwei-Kasus-System (Erwerb des Akkusativs) (1) unsystematische Markierung (2) Übergeneralisierung: <i>er</i> (Nominativ) (3) Übergeneralisierung: <i>ihn</i> (Akkusativ)	P _{FK} : Erwerb der obliquen Kasus (1) Erwerb des Akkusativs (2) Erwerb des Dativs	mehr als zufällige Anzahl korrekter Markierungen
4	Drei-Kasus-System (Erwerb des Dativs) (1) unsystematische Markierung (2) Erwerb dreistelliger Konstruktionen (3) Erwerb zweistelliger Konstruktionen → Übergeneralisierung: <i>dem</i>	Drei-Kasus-System (Erwerb des Dativs) Übergeneralisierung: <i>ihm</i>		
5			P _{WP} : Erwerb der obliquen Kasus (1) Erwerb des Akkusativs (2) Erwerb des Dativs → Übergeneralisierung: Akkusativ	

Tabelle 22: Zusammenfassung der Kasus-Erwerbsprogression; Darstellung AMJ basierend auf Wegener (1995b); Diehl (2000); Kaltenbacher & Klages (2007); Marouani (2007); Lemke (2008); Baten (2011); Gutzmann & Turgay (2011); Turgay (2011); **Legende:** NP (Nominalphrase); PP (Präpositionalphrase); DO (direktes Objekt); IO (indirektes Objekt); P_{FK} (Präposition mit fester Kasusreaktion); P_{WP} (Wechselp Präposition)

Im Folgenden werden die fünf Kasus-Erwerbsphasen einzeln beschrieben. Bei jeder Erwerbsphase wird auf die für die Phase relevanten Strukturen eingegangen: (a) Nominalphrasen (Determinativ + Nomen), (b) Nominalphrase (Pronomen), (c) Präpositionalphrase (P_{fk}), (d) Präpositionalphrase (WP), (e) Nominalphrase (Determinativ + Adjektiv + Nomen).

Erwerbsphase 1:

(a) *Nominalphrase (Determinativ + Nomen)*: In der ersten Phase (Kein-Kasus-System) beim Erwerb der NP Det + Nom werden noch keine Trägerelemente verwendet und somit kein Kasus markiert (vgl. Wegener 1995b, S. 342f.; Kaltenbacher & Klages 2007, S. 85f.; Marouani 2007, S. 230f.; Jeuk 2008, S. 146; Lemke 2008, S. 242; Baten 2011, S. 486f.). Diehls (2000) DaF-ProbandInnen ziehen indes von Anfang an Determinative heran. Diehl und Baten begründen das Auftreten von Trägerelementen von Beginn an durch den gesteuerten Zweitspracherwerbstyp (vgl. Diehl 2000, S. 245ff.; siehe aber Baten 2011).¹⁰²

(b) *Nominalphrase (Pronomen)*: Zu Beginn werden bei Pronomina unterschiedliche Markierungsverhalten festgestellt: Nach Wegener (1995b, S. 343) werden Pronomina willkürlich verwendet, Lemke (2008, S. 252) findet hingegen v.a. Possessivpronomina vor. Dieser Unterschied könnte dadurch erklärt werden, dass Lemke nur spontansprachliche Daten erhebt und ‚seine‘ Lernenden Kontexte vermeiden, in welchen andere Pronomina verwendet werden müssten. Diehl (2000, S. 237ff.) merkt an, dass den Lernenden Personalpronomina in Subjektposition keine Schwierigkeiten bereiten und Pronomina mit Akkusativ- und Dativmarkierung als Chunks zu interpretieren sind. Dass den Lernenden bei Diehl Personalpronomina von Anfang an keine Schwierigkeiten bereiten, könnte erneut auf die Art des Spracherwerbs (DaF) zurückzuführen sein.

(c) *Präpositionalphrase (P_{fk})*: Der Nominativ stellt nach Diehl (2000, S. 287, 299) bei PPn mit festem Kasus zu Beginn den Default-Kasus dar. Sofern zielsprachliche Akkusativphrasen vorkommen, werden diese entweder durch die Homonymie der Nominativ- und Akkusativformen oder Chunks begründet. Auch Marouani (2007, S. 249f.) stellt fest, dass der Erwerb der PPnFK ‚bis zu einer gewissen Phase‘ simultan zum Erwerb der NPn mit Nomen verläuft.¹⁰³

(d) *Präpositionalphrase (P_{WP})*: Bei zielsprachlicher Realisierung von PPnWP handelt es sich nach Diehl (2000, S. 278, 284) um Chunks oder um eine zufällig zielsprachliche Realisierung aufgrund homonymer Formen.

Erwerbsphase 2:

(a) *Nominalphrase (Determinativ + Nomen)*: Die zweite Phase (Ein-Kasus-System) zeichnet sich dadurch aus, dass einerseits Trägerelemente in der NP produziert werden (vgl. Wegener 1995b, S. 343f.; Kaltenbacher & Klages 2007, S. 85f.; Marouani 2007, S. 232) und andererseits der Nominativ erworben wird (vgl. Wegener 1995b, S. 343f.; Marouani 2007, S. 231f.). Hinsichtlich der Markierung wurden folgende Strategien dokumentiert: *Erstens* die freie Variation von Trägerelementen (vgl. Kaltenbacher & Klages 2007, S. 85f.; Lemke 2008, S. 252). *Zweitens* das Heranziehen der und gleichzeitig die Beschränkung auf die Formen *der* und *die* (vgl.

¹⁰² Bei Baten (2011, S. 486f.) markierten die ProbandInnen in der ersten Phase entweder keine Trägerelemente (die Lücken blieben unausgefüllt) oder sie vollzogen Trägerelemente und markieren Nominativformen (überwiegend für Subjekte).

¹⁰³ Bis wohin die ‚gewisse Phase‘ geht, bleibt offen.

Wegener 1995b, S. 343f.; Kaltenbacher & Klages 2007, S. 85; Marouani 2007, S. 232f.; Lemke 2008, S. 254f.). Die Auswahl jener Formen sieht Wegener (1995b, S. 343f.) darin begründet, dass *die* besonders frequentiert und *der* sehr valide ist. Marouani (2007, S. 232f.) stellt hingegen fest, dass die Formen *eine/e*, *mein/e*, *kein/e* verwendet werden. Entscheidend für die Setzung einer Markierung ist nach Marouani (2007) die Satzfolge und nicht Kasus. *Drittens* die Übergeneralisierung der Form *der* (vgl. Wegener 1995b, S. 343f.; Baten 2011, S. 486f.). Dieses Verhalten begründet Wegener (1995b, S. 344) damit, dass die Nominativ-Formen mit denen des Akkusativs oft identisch sind (Kasussynekretismus) und für Lernende vorerst zwischen den Formen kein Unterschied besteht. Diehl (2000, S. 232f.) merkt an, dass es sich bei zielsprachlichen Strukturen um memorierte Chunks handelt. Eine Genus- oder Kasusunterscheidung findet nicht statt (vgl. Kaltenbacher & Klages 2007, S. 85f.; Marouani 2007, S. 232f.).

(b) *Nominalphrase (Pronomen)*: Hinsichtlich der Pronomina stellt Wegener (1995b, S. 343) fest, dass die frequenten Formen *er* und *sie* zur Markierung des Nominativs herangezogen werden und das Pronomen *sie* übergeneralisiert wird. Marouani (2007, S. 232f.) konkludiert, „dass die Kasuswahl bei Pronomina weniger Probleme bereitet als bei substantivischen NPs“ (Marouani 2007, S. 232f.).

(c) und (d) *Präpositionalphrase (P_{FK} und P_{WP})*: In dieser Phase ergeben sich keine Unterschiede zur vorherigen Phase, weswegen lediglich auf die Beschreibungen der Phase eins verwiesen wird.

(e) *Nominalphrase (Determinativ + Adjektiv + Nomen)*: Attributive Adjektive werden nach Diehl (2000, S. 328) zwar nur in seltenen Fällen verwendet, die Flexion wird von ihr in diesen Fällen jedoch als sehr beliebig beschrieben.

Erwerbsphase 3:

(a) *Nominalphrase (Determinativ + Nomen)*: In der dritten Phase (Zwei-Kasus-System) wird der Akkusativ in NPn Det + Nom erworben (vgl. Wegener 1995b, S. 344; Diehl 2000, S. 235f.; Kaltenbacher & Klages 2007, S. 85; Marouani 2007, S. 234; Baten 2011, S. 487). Wegener (1995b, S. 344) und Diehl (2000, S. 233f.) stellen zuerst und für eine kurze Zeit die Verwendung von unsystematisierten Markierungen fest. Eine Unterscheidung zwischen Subjekt und direktem Objekt (DO) findet noch nicht statt. Diehl (2000, S. 240) beobachtet zudem die Markierung von Akkusativformen in Dativkontexten und andersrum. Diese Beobachtung teilt Wegener (1995b, S. 344) nicht. Die Unterschiede könnten auf den Spracherwerbstyp zurückzuführen sein. Sofern ein Kind die saliente Form *den* noch nicht als Akkusativmarker für Objekte erkannt hat, kann es nach Wegener (1995b, S. 344) auch zu Schwankungen kommen: So wird beispielsweise *das* zur Markierung des Objekts verwendet, nicht aber für das Subjekt. *Danach* wird die Form *den* verwendet und übergeneralisiert (vgl. Wegener 1995b, S. 345; Diehl 2000, S. 235f.; Kaltenbacher & Klages 2007, S. 85f., 94; Marouani 2007, S. 234; Lemke 2008, S. 254f.; Baten 2011, S. 487f.). Die Übergeneralisierung ist nach Wegener (1995b, S. 344f.) nicht auf Genusprobleme zurückzuführen: Auch wenn Lernende ein Nomen mit dem richtigen Genus versehen (z.B. die Großmutter), markieren sie es dennoch mit einem nicht-zielsprachlichen Kasus (z.B. *den Großmutter). Für die Determinative findet eine syntaktische Unterscheidung statt: *der* für Subjekte und *die* für das direkte Objekt. Kaltenbacher & Klages (2007, S. 85f.) sowie Marouani (2007, S. 234ff.) differenzieren diese Phase weiter aus: Marouani (2007, S. 235ff.) stellt eine

Strategie fest, und zwar die Reduktion beim Objekt auf eine der beiden Formen, also *den* oder *die*. Anschließend daran werden die Objekte durch *den* und *die* markiert. Abschließend wird das Subjekt mittels *der*, *die* und *das* realisiert (vgl. Kaltenbacher & Klages 2007, S. 85f.; Marouani 2007, S. 237ff.).

(b) *Nominalphrase (Pronomen)*: Zu Beginn der dritten Phase markieren Lernende Diehl (2000, S. 240) zufolge auch hier Akkusativ- und Dativformen bei Objekten nicht differenziert. Es finden sich zudem Akkusativformen in Dativkontexten und vice versa. Sofern Lernende die Notwendigkeit zur Kasusmarkierung noch nicht erkannt haben, wird nach Wegener (1995b, S. 344ff.) die für den Nominativ frequente Form *er* übergeneralisiert. Sobald die Lernenden die Notwendigkeit erkennen, übergeneralisieren sie die für den Akkusativ frequente Form *ihn*.

(c) *Präpositionalphrase (P_{FK})*: Diehl (2000, S. 327) beobachtet in dieser Phase deutlich mehr zielsprachliche Phrasen, und zwar sowohl mit dativregierenden (z.B. mit) als auch akkusativregierenden Präpositionen (z.B. für). Auch Baten (2011, S. 492f.) ordnet den Erwerb der PP_{n_{PK}} in diese Phase ein. Sowohl Diehl (2000, S. 327f.) als auch Baten (2011, S. 483) kommen zu dem Schluss, dass der Erwerb der obliquen Kasus (Akkusativ und Dativ) gleichzeitig verläuft. Die Ergebnisse von Gutzmann & Turgay (2011, S. 206ff.) sowie Turgay (2011, S. 45) stehen diesen Befunden jedoch entgegen: Sie kamen jeweils zu dem Schluss, dass L2-Lernende die Dativreaktion (unabhängig von der Art der PP) signifikant schwerer fällt als die Akkusativreaktion. Sie schlussfolgern jeweils daraus, dass in PPn der Akkusativ vor dem Dativ erworben wird, was der Erwerbsprogression von NPn entspricht. Die Erkenntnisse von Gutzmann & Turgay (2011) sowie Turgay (2011) hinsichtlich der PP_{n_{PK}} stehen im Einklang zu den Beobachtung von Marouani (2007). Aufgrund der fehlenden Passung der Zielgruppe bleiben die Ergebnisse von Diehl (2000) und Baten (2011) für das in dieser Arbeit entstandene Förderkonzept unberücksichtigt.¹⁰⁴

(d) *Präpositionalphrase (P_{WP})*: Baten (2011, S. 492f.) beobachtet in dieser Phase noch keine Etablierung dieses präpositionalen Kasus.

(e) *Nominalphrase (Determinativ + Adjektiv + Nomen)*: Hinsichtlich der attributiven Adjektive kann nach Diehl (2000, S. 328) von einem Erwerb in dieser Phase noch längst nicht die Rede sein, auch wenn sie bei Lernenden ab dieser Phase (und im weiteren Verlauf immer mehr zunehmend) mehr als zufällig viele zielsprachliche Markierungen der Adjektive beobachtet.

Erwerbsphase 4:

(a) *Nominalphrase (Determinativ + Nomen)*: Die vierte Phase (Drei-Kasus-System) im Bereich der nominalen NP zeichnet sich durch den Erwerb des Dativs aus. Dieser wird zuerst an dreistelligen und dann an zweistelligen Konstruktionen erworben. Akkusativ- statt Dativformen kommen zwar noch vor (vgl. Wegener 1995b, S. 348f.; Diehl 2000, S. 236f.), jedoch seltener (vgl. Diehl 2000, S. 236f.). Wegener (1995b, S. 349) sowie Kaltenbacher & Klages (2007, S. 87) stellen zudem die Verwendung von Nominativ- statt Dativformen fest. Durch das beschriebene Markierungsverhalten kommt Wegener (1995b, S. 349) zu dem Schluss, dass ein Verständnis über den Unterschied zwischen Kasus obliquus und Kasus rectus besteht. Eine Differenzierung

¹⁰⁴ Leider untersuchten weder Turgay (2011) noch Gutzmann & Turgay (2011) den Erwerb von NPn, wodurch keine Erkenntnisse darüber erlangt werden können, ob PPn analog zu NPn erworben werden oder zeitlich versetzt.

zwischen den schon vorhandenen obliquen Kasus fehlt. Sobald Lernende den Unterschied zwischen den obliquen Formen erkannt haben, wird die Form *dem* übergeneralisiert.

Erkenntnisreich ist bzgl. des Übergeneralisierungsverhaltes auch, dass Schwankungen bei der Markierung zwischen Akkusativ und Dativ *nicht* in beide Richtungen auftreten, sondern nur Akkusativ- statt Dativmarkierungen vorkommen. Daraus zieht Wegener (1995b, S. 351, 354) einen Schluss auf die Erwerbsweise der L2-Lernenden: Würden Lernende die Objektkasus als Valenzigenschaften der Verben erwerben, müssten Schwankungen in beide Richtungen auftreten. Da dies nicht der Fall ist, schließt sie darauf, dass sich Lernende diese Phänomene durch die Position herleiten, welche sie auch schon vor der Kasusmarkierung erlernten:

Die strukturelle Position des IO [indirektes Objekt; AMJ] wird also früher erworben als die Markierung der sie besetzenden NPs durch den Dativ, d.h. die Entwicklung der Syntax ist weiter als die der Morphologie. (Wegener 1995b, S. 348)

Diese Annahme bestätigt auch das Problem, welches sich bei dreistelligen Konstruktionen ergibt: Das Dativobjekt (IO) steht an der Stelle, an welcher normalerweise das DO (direktes Objekt) stehen würde. Lernende markieren in solchen Fällen das IO mit dem Akkusativ. Ein weiterer Beleg für die positionelle Erwerbsstrategie ist die Markierung des Akkusativs bei Prädikatsnomina. Auch Marouani (2007, S. 246ff.) beobachtet, dass sich die L2-Lernenden an den Wortstellungsmustern orientieren und die Kasus strukturbasiert markieren. So erwerben Lernende zuerst den Akkusativ (S-V-DO), was bedeutet, dass sie die erste Entität nach dem Prädikat mit einer Form des Akkusativs markieren. Dieser Strategie folgen sie auch bei dreistelligen Konstruktionen und beim singulären Dativ. Marouani (2007) konkludiert deshalb: „Die strukturelle Position des indirekten Objekts wird also früher erworben als die entsprechende Dativmarkierung“ (Marouani 2007, S. 247).

(b) *Nominalphrase (Pronomen)*: Wegener (1995b, S. 348ff.) zufolge wird in der vierten Phase der Dativ auch bei Pronomina markiert (besonders früh: 1. und 2. Person Singular). Sie beobachtet auch hier, dass die für den Dativ saliente Form *ihm* übergeneralisiert wird. Lernende haben auf dieser Stufe nach Diehl (2000, S. 241) keine Schwierigkeiten mehr mit der Markierung der Personalpronomina.

(c) *Präpositionalphrase (P_{fk})*: Bzgl. der PPn mit festem Kasus markierten Lernende nach Diehl (2000, S. 295, 299) fast ausnahmslos zielsprachliche PPn in Dativ und Akkusativ.

(d) *Präpositionalphrase (P_{WP})*: PPn mit Wechselpräposition sind Diehl (2000, S. 310f.) zufolge in dieser Phase noch nicht erworben resp. bedeutet der Erwerb des drei-Kasus-Systems nicht automatisch, dass auch PPn_{WP} erworben sein müssen. Wegener (1995b, S. 172f.) sieht den Erwerb von PP_{WP} ebenfalls nach dem der obliquen Kasus. Diehl (2000, S. 318) stellt zudem fest, dass die Erfolgsquote bei PPn mit P_{WP} deutlich geringer ist als bei PPn mit P_{fk}.

Erwerbsphase 5:

(d) *Präpositionalphrase (P_{WP})*: In der letzten Phase werden nach Diehl (2000, S. 318) schließlich PPn_{WP} erworben. Sie stellt fest, dass lokale Präpositionen vor direktionalen erworben werden. Dies widerspricht ebenfalls (wie auch in Erwerbsphase 3) den Ergebnissen von Turgay (2011, S. 50ff.) sowie Gutzmann & Turgay (2011, S. 206ff.): Sie kamen auch hier jeweils zu dem Ergebnis, dass der Akkusativ vor dem Dativ erworben wird. Sie beobachteten zudem,

dass der Akkusativ auf den Dativ übergeneralisiert wird. Einen Einfluss der Erstsprache schließen Gutzmann & Turgay (2011, S. 209) aus und konkludieren deshalb: „[D]er Dativ [bereitet] also unabhängig von der Rektionsart immer mehr Schwierigkeiten als der Akkusativ“ (Gutzmann & Turgay 2011, S. 208). Aufgrund der Passung der ProbandInnen wird diesbezüglich im Rahmen des zu entwickelnden Förderkonzepts den Ergebnissen von Turgay (2011) sowie Gutzmann & Turgay (2011) gefolgt.

Die Erkenntnisse der Kasus-Erwerbsprogression bzw. der Studien sind *einzu-schränken*: Die aufgeführte Erwerbsprogression bildet keine allgemeingültigen Aussagen ab. Hierfür sind weitere Studien vonnöten, welche mehr ProbandInnen einbeziehen. Weiter sind Erwerbsreihenfolgen auch immer Pauschalisierungen, welche als Konsequenz nie auf alle Lernenden zutreffen können: interindividuelle und intraindividuelle Variationen beim Erwerb sind normal. Die Ausdifferenzierung der Phasen ist nicht vollständig. So fehlen z.B. im Bereich der Trägerelemente weitere Studien: Es ist beispielsweise unklar, in welcher Phase das Lexem *der* in deiktischer, definitiver oder pronominaler Verwendung erworben wird oder ob es Unterschiede im Erwerb verschiedener Arten von Determinativen gibt (siehe z.B. Lemke 2008, S. 128; Webersik 2015). Auch der Erwerb der Kasusmarkierung in PPn oder bei der Adjektivdeklinaton ist noch nicht ausreichend erforscht, um für L2-Deutschlernende mit sichere Aussagen treffen zu können (siehe auch Marx 2014, S. 106). In diesem Fall bieten die umfassenden Studien aus dem DaF-Kontext ein Hilfsgerüst. Erkenntnisse zum Genitivobjekt fehlen, was überwiegend daran liegt, dass dies in den Daten nicht bzw. selten vorkommt (vgl. Wegener 1995b, S. 353; Wegener 1995a, S. 168; Diehl 2000, S. 229; Marouani 2007, S. 50, 218; Turgay 2011, S. 28).¹⁰⁵ Marouani (2007) konkludiert: „Das Genitivobjekt ist nicht Gegenstand des natürlichen Spracherwerbs, weder bei der Muttersprache noch der Zweitsprache“ (Marouani 2007, S. 40; siehe auch Diehl 2000, S. 245 für den Fremdspracherwerb; Ulrich et al. 2021, S. 85 für den L1-Erwerb). Auch hinsichtlich des Mediums (medial schriftlich) stellen Studien ein Desiderat dar.

3.4| Zusammenfassung und Implikationen

In diesem Unterkapitel werden zuerst die Erkenntnisse kurz zusammengefasst und dann daraus Implikationen zur Konzeption der Gestaltungsannahmen und des Sprachförderkonzepts FLEX zum Ausbau der Kasusflexion ausgeführt.

Das Ziel dieses Kapitels lag in der Darstellung der Kasusflexion aus Erwerbsperspektive. Dafür wurden die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit charakterisiert, Einflussfaktoren auf den Spracherwerb dargelegt sowie die Erwerbsprogression der Kasusmarkierung bei L2-Deutsch-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp herausgearbeitet.

Bei der *Zielgruppe dieser Arbeit* handelt es sich um *Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp* (siehe Unterkapitel 3.1). Diese Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass sie bereits eine Sprache spricht und zwischen 4;0 bis 7;11 Jahren beginnt, die Sprache Deutsch als eine weitere Sprache zu erwerben. Der Erwerb der deutschen Sprache

¹⁰⁵ Dies kann auch daran liegen, dass die Studien primär mündliche Daten erhoben haben und der Genitiv „außer bei Eigennamen in Possessivkonstruktionen in der gesprochenen Sprache kaum verwendet wird“ (Werthmann 2020, S. 152).

findet in dem Land statt, in welchem Deutsch die dominante Sprache ist. Der Spracherwerb ist prototypisch ungesteuert, kann punktuell aber auch gesteuert stattfinden (z.B. aufgrund des Besuchs einer Vorbereitungsklasse). Aufgrund des prototypisch ungesteuerten Spracherwerbs ist davon auszugehen, dass die Lernenden *meistens* nicht über explizites Wissen über die Kasusflexion verfügen.

Aufgrund der den Spracherwerb *beeinflussenden Faktoren* (z.B. kognitive, affektive, attitudinale Einflüsse sowie der Erwerbsbeginn; siehe Unterkapitel 3.2) kann der Zweitspracherwerb als interindividuell unterschiedlich charakterisiert werden. Selbst bei gleichem Spracherwerbstyp kann sich der Verlauf des Spracherwerbs unterschiedlich vollziehen. So lassen sich Zweitsprachlernende z.B. im Vergleich zum benachbarten Spracherwerbstyp der Fremdsprachlernenden als besonders heterogene Lerngruppe beschreiben.

Studien legen nahe (Felix 1981; Lightbown 1984; Pienemann 1984; Ellis 1989; Pieneemann 1989; Diehl et al. 1991; Tschirner 1999; Diehl 2000; siehe Unterkapitel 3.3), dass sich die *Erwerbsprogression* nicht durch eine arbiträr vermittelte Reihenfolge grammatischer Regeln verändern lässt. Hingegen kann sie durch eine an den Erwerb ausgerichtete Sprachförderung beschleunigt werden. Durch diese Erkenntnisse wird die Relevanz der Kenntnis der Erwerbsprogression bei dem Spracherwerbstyp deutlich.

Bezogen auf die Kasuserwerbsreihenfolge zeigen Studien (Wegener 1995b; Diehl 2000; Kaltenbacher & Klages 2007; Marouani 2007; Lemke 2008; Baten 2011; Gutzmann & Turgay 2011; Turgay 2011) übergeordnet, dass beim Erwerb der Kasusflexion Erwerbsstrategien wie Übergeneralisierungen oder die Verwendung von Default-Formen herangezogen werden. Zudem wird die Kasusflexion schrittweise und sich teilweise über mehrere Jahre erstreckend in einer bestimmten Progression erworben. Die Erwerbsprogression ist überblicksweise in Tabelle 22 (auf S. 79) aufgeführt. Die Gültigkeit dieser Erwerbsprogression ist eingeschränkt.

Hinsichtlich der Eruierung von Erwerbsabfolgen wurde zudem deutlich, dass in den vorliegenden Studien verschiedene Datenerhebungsverfahren (elicitieren, spontansprachlich) und Datenauswertungsverfahren (Korrektheitsrate, erstes Auftreten sprachlicher Formen, Fehleranalyse) verwendet wurden, welche jeweils Vor- und Nachteile aufweisen. Für die Datenerhebung scheinen elizitierende Verfahren sinnvoller als spontansprachliche, da davon auszugehen ist, dass Lernende hierdurch ihr Sprachkönnen eher zeigen können. Bezogen auf die Datenauswertung stellt eine voraussetzungsarme Auswertungsart das Verfahren mittels der Korrektheitsrate dar. Verzerrungsrisiken liegen in zufällig zielsprachlichen Formen, Performanzfehlern sowie der schwer zu analysierenden Fehlerart.

Die **Implikationen** aus den Erkenntnissen des Kapitels betreffen die Förderart und die Sprachstandseinschätzung.

Die Erkenntnisse legen eine durchgängige, analog zur Erwerbsprogression erfolgende und sprachstandsdifferenzierte *Förderart* nahe:

Aufgrund der sich teilweise über mehrere Jahre erstreckenden Dauer des Spracherwerbs liegt eine Implikation in einer *durchgängigen* resp. kontinuierlichen Sprachförderung.

Die Erkenntnisse bzgl. der Erwerbsprogression implizieren einen Förderaufbau, welcher sich am Sprachstand orientiert und analog zur *natürlichen Erwerbsprogression* erfolgt (siehe auch

Diehl 1999, S. 24f.; Haberzettl 2007, S. 204; Kaltenbacher & Klages 2007, S. 92; Belke 2008, S. 193; Lemke 2008, S. 46f.; Schulz et al. 2008, S. 34; Kaltenbacher 2009, S. 42; Berkemeier & Kaltenbacher 2014, S. 295; Pagonis 2015, S. 145; Kaltenbacher 2017, S. 143).¹⁰⁶

Angesichts der Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung und Heterogenität der Lerngruppe liegt eine weitere Implikation in einer *sprachstandsdifferenzierten* Förderung: Wenn die Förderung analog zur natürlichen Erwerbsprogression am erfolgversprechendsten ist, der Spracherwerb jedoch potenziell unterschiedlich verläuft (z.B. schneller oder langsamer), kann eine einheitlich konzipierte Sprachförderung, die mit allen Lernenden an den gleichen sprachlichen Phänomenen arbeitet, nicht förderlich sein. - Damit *alle* Lernenden von einer qualitativ hochwertigen Förderung profitieren können, muss diese also differenziert auf das jeweilige sprachliche Bedürfnis resp. den Sprachstand der einzelnen Lernenden abgestimmt sein (siehe auch Diehl 1999, S. 24f.; Grießhaber 2006, S. 166; Michalak 2013, S. 57; Kaltenbacher 2017, S. 154; Ronniger et al. 2019, S. 223) und somit in der Erwerbsphase ansetzen, in welcher sich eine Lernerin oder ein Lerner gerade befindet.

Die Kenntnis des Sprachstands ist somit erforderlich. Diese kann mittels einer *Sprachstandseinschätzung* in Erfahrung gebracht werden (siehe auch Michalak 2013, S. 57; Kaltenbacher 2017, S. 144). Zur Einschätzung des Sprachstands legen die Erkenntnisse des Kapitels Spezifika hinsichtlich der Datenerhebung, der Datenauswertung sowie der Einstufung des Sprachstands nahe:

Bezogen auf die *Datenerhebung* bei der Einschätzung des Sprachstands legen die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung Folgendes nahe: Die Ergebnisse der Einschätzung können in Abhängigkeit von sowohl dem *Medium* (schriftlich vs. mündlich) als auch dem *Kompetenzbereich* (Produktion vs. Rezeption) divergieren. Aufgrund dessen sollten das Medium und der Kompetenzbereich zur Diagnostik des Sprachstandes herangezogen werden, auf welchem die Förderung basiert (Validität). Es sollten *elizitierte* und nicht spontansprachliche Daten erhoben werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass keine *idiosynkratischen* Strukturen evoziert werden, da durch diese keine Rückschlüsse auf das sprachliche Können gezogen werden können. Es sollten ‚ausreichend‘ Items existieren, damit der Sprachstand differenziert erfasst werden kann. Zur besseren Unterscheidung der Fehlerart sollte die Genus- und Numerusannahme der Lernenden in Erfahrung gebracht werden.

Bezogen auf die *Datenauswertung* liegt das Ziel der Diagnostik darin, die früheste Erwerbsphase zu ermitteln, welche noch nicht erworben wurde. Somit muss im Zuge der Auswertung in Erfahrung gebracht werden, welche Phase/n bereits erworben wurde/n und welche noch nicht. Hierfür bieten sich die *Verfahren der Korrektheitsrate sowie Fehleranalyse* an. Aufgrund der Auswertungsökonomie und des benötigten Hintergrundwissens wurde in dieser Arbeit das Verfahren der Korrektheitsrate gewählt (vgl. Abschnitt 3.3). Mittels der Auswertungsart der Korrektheitsrate können allerdings keine Erwerbsdynamiken erfasst werden (z.B. Default-For-

¹⁰⁶ Kaltenbacher (2009) schlägt im Zuge dessen konkrete Fördermaßnahmen vor: „[D]ie Orientierung am natürlichen Erwerbsweg [könnte] so gestaltet werden, dass das Grundprinzip des kommunikativen Unterrichts beibehalten, dabei jedoch eine Fokussierung grammatischer Erscheinungen (focus on form) vorgenommen wird. Dabei müssten dann allerdings jeweils solche Erscheinungen fokussiert werden, die für den Lerner den nächsten Erwerbsschritt darstellen“ (Kaltenbacher 2009, S. 43).

men und Übergeneralisierungen). Diese sind für die Ermittlung der Erwerbsphase jedoch ebenfalls aufschlussreich. Hierfür müssten die von den Lernenden produzierten Phrasen allerdings hinsichtlich der Art des Kasusfehlers analysiert werden und saliente und frequente Formen für die einzelnen Kasus bekannt sein. Da davon auszugehen ist, dass die Analysekompetenz von Lehrkräften nicht ausreichend ausgebildet ist (siehe auch Grießhaber 2006, S. 166; Gogolin 2010, S. 1360ff.; Schöler et al. 2011, S. 45; Boysen 2013, S. 45; Seipp 2013; Jeuk & Lütke 2019, S. 165), wird von diesen Verfahren abgesehen. Das Verfahren der Korrektheitsrate überzeugt dagegen durch seine Einfachheit: Die fließend deutschsprechenden Förderkräfte können auf ihre implizite Sprachfähigkeit zurückgreifen, weswegen dieses Verfahren gewählt wurde. Bei der Auswertungsart mittels der Korrektheitsrate bestehen Verzerrungsrisiken aufgrund zufällig zielsprachlicher Formen (z.B. aufgrund von Synkretismen), der schwer zu analysierenden Fehlerart (also zwischen Kasus- und Genusfehlern, vgl. auch Sahel 2010, S. 191) sowie Performanzfehlern. In Abhängigkeit vom Spracherwerbstyp vollzieht sich der Erwerbsverlauf teilweise unterschiedlich. Die Einstufung des Sprach- bzw. Erwerbsstandes sollte deswegen auf der Erwerbsprogression des anvisierten Spracherwerbstyps basieren.

Nach einer Einschätzung des Sprachstands soll die Förderung nach der niedrigsten zielsprachlichen Erwerbsphase ansetzen. Für die *Gestaltungsannahmen* und den ersten *Prototyp* siehe Kapitel 6.

4| Ausbau der Kasusflexion

The results of CF [corrective feedback; AMJ] research provide the clearest support for focus on form [...] and there is clear evidence that CF facilitates acquisition. On balance CF is more effective if it is explicit, presumably because it is more likely to guarantee a switch in selective attention to form. (Ellis 2016, S. 419)

Eine Zielsetzung dieser Arbeit liegt darin, ein theoretisch und empirisch fundiertes Sprachförderkonzept zum unterrichtsbegleitenden Ausbau der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden der Sekundarstufe I zu entwickeln. Eine weitere Zielsetzung dieser Arbeit liegt im Design von Gestaltungsprinzipien für die Konzeption von in den Regelunterricht integrierter Sprachfördermaßnahmen in der Sekundarstufe I. Dafür wurde in Kapitel 2 der Erwerbsgegenstand aus linguistischer und in Kapitel 3 aus erwerbstheoretischer Perspektive beschrieben.

Dieses Kapitel setzt sich mit der Frage auseinander, wie die implizit-prozedurale Sprachfähigkeit in Anbetracht der Förderart (integrativ, durchgängig, sprachstandsdifferenziert und analog zur Erwerbsprogression, siehe Unterkapitel 1.1 sowie Unterkapitel 3.4), der Zielgruppe (L2-Deutsch-Lernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I, siehe Unterkapitel 3.1) und des linguistischen Gegenstands (Kasusflexion, siehe Kapitel 2) ausgebaut resp. gefördert werden sollte. Bevor die in dieser Arbeit gewählten Hypothese zur Art und Weise der Überführung von Wissen in die implizite Sprachkompetenz begründet wird, wird das dafür benötigten Vorwissen dargelegt.

Die Frage, *wie*, also mittels welcher Wissensart und davon abgeleitet auf welche Art und Weise, die implizit-prozedurale Sprachfähigkeit am besten ausgebaut werden kann, ist eine der in der L2-Forschung meist diskutierten. Im Zuge der Diskussion in der Forschung werden verschiedene Wissensarten unterschieden, welche unterschiedlich zusammenspielen. Dabei werden verschiedene Hypothesen vertreten, welche Wissensart wie in die implizite Sprachfähigkeit überführt werden kann. Auf jeder Hypothese fußt ein didaktisches Förderverfahren.

Grundlegend werden vier *Wissensarten* unterschieden (vgl. Ellis 1993, S. 94f.): explizites Wissen, implizites Wissen, deklaratives Wissen und prozedurales Wissen. *Explizites Wissen* ist der Analyse zugänglich (analyzed), abstrakt, erklärend und wird oft zusammen mit metasprachlichem Wissen entwickelt. *Implizites Wissen* wird in formelhaftes und regelbasiertes Wissen unterteilt: „In both cases, the knowledge is intuitive“ (Ellis 1993, S. 93). *Deklaratives Wissen* ist Faktenwissen. Ein Beispiel ist die Kenntnis der Straßenverkehrsordnung. *Prozedurales Wissen* umfasst, ‚wie man etwas macht‘. Ein Beispiel ist das Fahren eines Autos mit der Anwendung des deklarativen Regelwissens über die Straßenverkehrsordnung. Explizites und implizites Wissen werden konzeptionalisiert als Wissensdimensionen, welche kennzeichnen, ob das Wissen

bewusst oder intuitiv ist. Deklaratives und prozedurales Wissen bezeichnen dagegen Verarbeitungsdimensionen, und zwar die Verfügbarkeit über das Wissen (also Wissen, das mit großem Aufwand oder automatisiert genutzt werden kann). Zentral ist, dass sich diese Wissens- und Verarbeitungsdimensionen überschneiden (vgl. Ellis 1993, S. 94f.). Das Zusammenspiel der Wissens- und Verarbeitungsdimensionen nach Ellis wird in Tabelle 23 aufgeführt.

	declarative	procedural
explicit	<i>Type A</i> conscious knowledge of L2 items	<i>Type B</i> conscious knowledge of learning, production, and communication strategies
implicit	<i>Type C</i> intuitive knowledge of L2 items	<i>Type D</i> Ability to employ learning, production, and communication strategies automatically. The learner can use intuitive knowledge fluently.

Tabelle 23: Zusammenspiel expliziten, impliziten, deklarativen und prozeduralen Wissens, Nachzeichnung AMJ nach Ellis (1993, S. 94)

Hinsichtlich der Frage, welche Wissensart wie in die implizite Sprachfähigkeit überführt werden kann, existieren drei zentrale Hypothesen: die no interface-Hypothese, strong interface-Hypothese und weak interface-Hypothese (vgl. Ellis 1993, S. 95f.).¹⁰⁷ Bevor die Hypothesen beschrieben werden, wird in Abbildung 7 veranschaulicht, auf welche Art und Weise Ellis zufolge das Wissen nach den verschiedenen Auffassungen überführt wird.

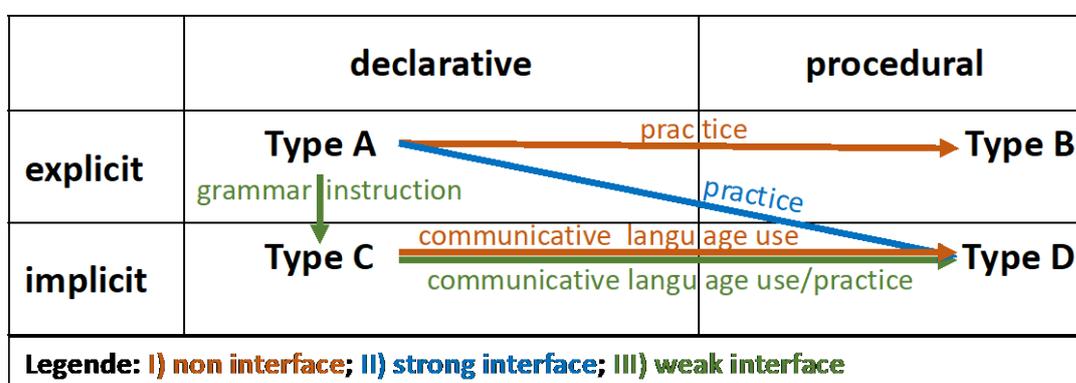


Abbildung 7: Überblick über die Positionen zur Überführung der Wissensarten in die implizite Sprachfähigkeit; Darstellung AMJ basierend auf Ellis (1993, S. 96)

Vertretende der *no interface-Hypothese* sehen keine Schnittstelle zwischen den in Tabelle 23 dargestellten Domänen (darunter v.a. Krashen 1987). Sie sind der Auffassung, Typ A-Wissen könne lediglich mittels Übung in Typ B-Wissen überführt werden und Typ C-Wissen könne allein durch Sprachverwendung in Typ D-Wissen resultieren.

Die *starke Position zur Schnittstelle (strong interface-Position)* ist theoretisch u.a. der *skill acquisition theory* (DeKeyser 1998) zuzuordnen (vgl. Han & Finneran 2013, S. 3). Befürwortende dieser Position argumentieren, deklaratives explizites Wissen (Typ A) sei durch

¹⁰⁷ Siehe aber auch z.B. Dalili (2011) sowie Gass & Selinker (1994, S. 246ff.).

(Grammatik-)Übungen, also durch Automatisierung oder Prozeduralisierung, in prozedurales, implizites Wissen (Typ D) überführbar.

Die von Ellis (1993) vertretene *Position der schwachen Schnittstelle (weak interface-Position)* sieht einen Transfer des Typ A-Wissens (explizit-deklarativ) über das Typ C-Wissen (implizit-deklarativ) in Typ D-Wissen (implizit-prozedural). Der Transfer des Typ A-Wissens ist dabei nur möglich, sofern Lernende bereit sind, die Wissens Elemente zum Zeitpunkt der Vermittlung in ihre Lernendensprache einzufügen.¹⁰⁸ Damit das Typ C-Wissen in Typ D-Wissen überführt werden könne, benötige es nach dieser Auffassung Übungs- oder authentische Kommunikationsmöglichkeiten.

Auf jeder Schnittstellen-Position fußt ein *didaktisches Förderverfahren* (siehe Tabelle 24).

Vermittlungsverfahren	Focus on Meaning (FoM)	Focus on Form (FoF)	Focus on FormS (FoFS)
Interface-Position	<i>No interface-Position:</i> Explizites Wissen <u>kann nicht</u> in implizites überführt werden.	<i>Weak interface-Position:</i> Explizites Wissen <u>kann direkt und indirekt</u> unter bestimmten Voraussetzungen in implizites überführt werden.	<i>Strong interface-Position:</i> Explizites Wissen <u>kann direkt</u> durch Übung in implizites überführt werden.
Ansatz der Vermittlung	implizite Formfokussierung	implizite und explizite Formfokussierung in bedeutungsfokussierten Kontexten	explizite Formfokussierung
Vertretende	Krashen (1981)	Ellis (1993)	z.B. DeKeyser (1998)

Tabelle 24: Überblick über Förderverfahren; Darstellung AMJ basierend auf Long (1998, S. 35ff.); Ellis (2008a, S. 143); Dalili (2011, S. 2117f.); Dalili (2013, S. 2ff.); Rotter (2015, S. 75); Bitchener & Storch (2016, S. 12); Ellis (2016, S. 406ff.)

Die Förderung in FLEX fußt auf der **weak interface-Hypothese**.

Sie erfolgt *nicht nach der no interface-Hypothese*, da erstens Studienergebnisse (z.B. Swain 1985) nahelegen, dass Input¹⁰⁹ für den Spracherwerb zwar notwendig ist, jedoch allein nicht ausreicht (siehe auch Ellis 1994, S. 282, 288). Zweitens legt das Zusammenspiel von Alter und Sprachverarbeitungsmöglichkeiten nahe, dass Lernende der Altersgruppe dieser Arbeit (Sekundarstufe I, ab ca. 10 Jahren) einerseits explizite Sprachverarbeitungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, welche sie zunehmend nutzen und andererseits das implizite Sprachverarbeitungsvermögen an Effizienz verliert (vgl. Paradis 2009, S. 130f.; siehe auch Pagonis 2015, S. 151; Ellis 2016, S. 407; Kaltenbacher 2017, S. 148).

¹⁰⁸ Darunter versteht Ellis (1993) mit Verweis auf Felix (1981) und Pienemann (1984; 1989): „Grammar instruction directed at a grammatical feature that learners are not ready to acquire as implicit knowledge does not succeed“ (Ellis 1993, S. 97). Er meint damit, dass Lernende Stufen oder Phasen trotz vorhandenen expliziten Wissens nicht umgehen können (vgl. Ellis 1993, S. 92, 97). Siehe auch Unterkapitel 3.3.

¹⁰⁹ Unter *Input* versteht Ellis (1993) „the samples of the L2 that the learner is exposed to as a result of contact with the language in communication (oral and written)“ (Ellis 1993, S. 97).

Die Förderung erfolgt *nicht nach der strong interface-Hypothese*, da sich bei diesem Verfahren die Wissens Elemente zum Zeitpunkt der bewussten Fokussierung nicht in die eigendynamische Entwicklung der Lerner Sprache einfügen müssen (siehe auch Pagonis 2015, S. 154) - der Sprachstand wird also in der strong interface-Hypothese nicht berücksichtigt. Die Implikationen aus Kapitel 3 legen indes nahe, dass die Förderung anlog zur Erwerbsprogression erfolgen sollte (siehe auch z.B. Diehl 2000, S. 49; Weskamp 2004, S. 3).

Da das in dieser Arbeit entwickelte Förderkonzept auf der weak interface-Position basiert, wird im Folgenden zuerst beschrieben, wie eine Zweitsprache nach dieser Auffassung erworben wird (Unterkapitel 4.1), bevor das auf dieser Schnittstellen-Position fußende didaktische Förderverfahren, Focus on Form bzw. schriftliches korrekatives Feedback als ein Subtyp von Focus on Form, beschrieben wird (Unterkapitel 4.2). Da es sich beim schriftlichen korrektiven Feedback nicht um ein distinktes Förderverfahren handelt, werden sodann verschiedene Wirksamkeitsstudien zu unterschiedlichen Feedbacktypen analysiert, um den effektivsten Typ in Anbetracht der Zielgruppe und des linguistischen Gegenstands zu identifizieren (Unterkapitel 4.3). Die aus diesem Kapitel gewonnenen Implikationen für die Konzeption der Gestaltungsannahmen und des Sprachförderkonzepts FLEX werden abschließend aufgezeigt (Unterkapitel 4.4).

4.1 | Psycholinguistische Perspektive: Die weak interface-Position

In Abbildung 8 wird aufgezeigt, wie eine Zweitsprache nach der Vorstellung der weak interface-Position (Ellis 1993) erworben wird.

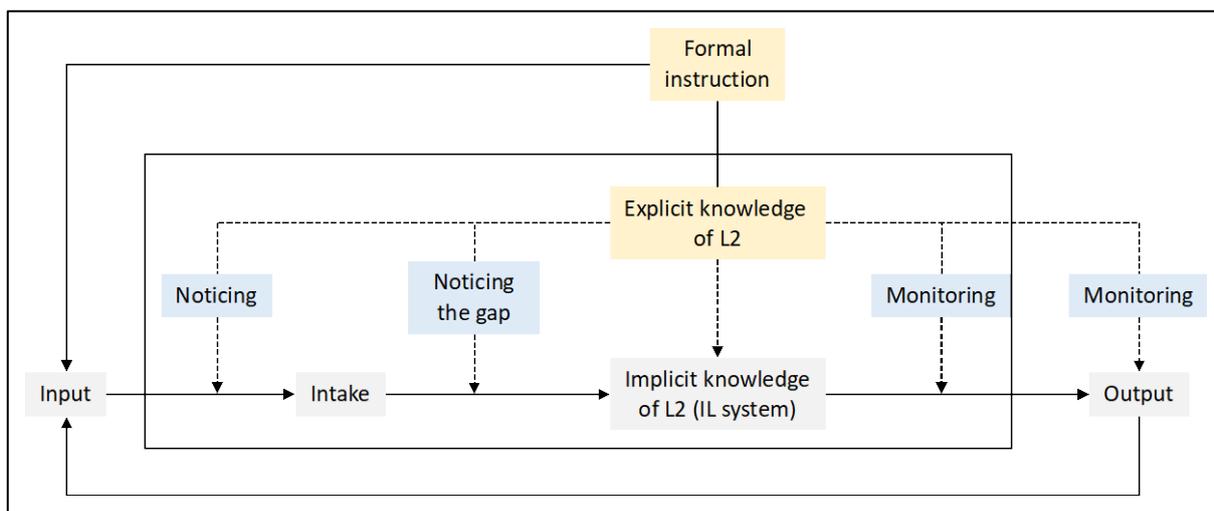


Abbildung 8: Ein Modell des Zweitspracherwerbs unter Einbezug der weak interface-Position; Nachzeichnung und farbliche Hervorhebung AMJ nach Ellis (1993, S. 97); **Legende:** L2 (second language; Zweitsprache); IL (inter language)

Das Modell zeigt zwei Wege auf, wie die implizite Sprachfähigkeit (*implicit knowledge*, grau hinterlegt) internalisiert werden kann: implizit und explizit.

Die vorwiegende Art der Internalisierung erfolge implizit durch die Aufnahme (*Intake*; grau hinterlegt)¹¹⁰ sprachlicher Merkmale aus der Spracheingabe (*Input*; grau hinterlegt). Die zweite Variante entspringe direkt explizitem Wissen durch Instruktionen (jeweils gelb hinterlegt), sofern sich das explizite Wissen zum Zeitpunkt der Instruktionen in die eigendynamische Entwicklung der Lernendensprache einfügen lasse bzw. sich die Lernendenvarietät in ihrem natürlichen Spracherwerb kurz vor der nächsten Phase in jenem Bereich befinde, sie also ‚entwicklungstechnisch‘ bereit dazu sind (gestrichelte Linie unter dem gelben Quadrat). Dabei bezieht sich Ellis (1993, S. 92, 97) auf die Erkenntnisse von Pienemann (1984; 1989) hinsichtlich der *Teachability Hypothesis* (siehe hierzu Unterkapitel 3.3).

Explizites Wissen soll weiter folgende Prozesse erleichtern (jeweils blau hinterlegt) (vgl. Ellis 1993, S. 98f.):

- Noticing (Schmidt 1990): das Bemerkens sprachlicher Merkmale in der Spracheingabe
- Noticing-the-gap (Schmidt & Frota 1986): das Verstehen der Differenz zwischen den sprachlichen Merkmalen des eigenen Sprachprodukts und denen der erhaltenen Spracheingabe
- Monitoring (Krashen 1982): das Überwachen der Sprachproduktion

Diese Prozesse könnten wiederum *indirekt* als Vermittler zur Aufnahme impliziten Wissens dienen. Da dies nicht garantiert ist, sind diese Verbindungen durch eine gestrichelte Linie gekennzeichnet (vgl. Ellis 1993, S. 98f.).

Zentral ist, dass durch explizites Wissen die Prozesse des *Noticing*, *Noticing-the-gap* und *Monitoring* erleichtert werden sollen, weshalb diese nachfolgend beschrieben werden.

4.1.1 | Noticing-Hypothese

Noticing is claimed to be an important psychological process by which second language (L2) learners convert input into intake for second language acquisition (SLA). Since Schmidt and Frota's (1986) seminal paper in which the noticing hypothesis was first proposed, many empirical and theoretical papers have been published, all based on the assumption that noticing plays a central role in driving L2 development forward. (Izumi 2013, S. 25)

Die *Noticing-Hypothese* geht auf die Arbeiten Richard Schmidt zurück. Er dokumentierte und reflektierte seinen eigenen Spracherwerb der portugiesischen Sprache in einem Tagebuch und stellte basierend auf seinen Erkenntnissen die Hypothese auf: „subjective experience of ‚noticing‘ is the necessary and sufficient condition for the conversion of input to intake in SLA“

¹¹⁰ Unter *Intake* versteht Ellis (1993, S. 98) „the linguistic properties in the input that the learner attends to“. Er führt weiter aus, dass nur jene (sprachlichen) Merkmale, welche in das *interlanguage system* (IL) der Lernenden integriert sind, auch in implizites Wissen überführt werden (vgl. Ellis 1993, S. 98).

(Schmidt 1990, zitiert in Schmidt 1994, S. 176). Er erweiterte die Hypothese später dahingehend: „what must be attended to and noticed is not just the input in a global sense but whatever features of the input are relevant for the target system“ (Schmidt 1994, S. 176).

Unter dem Terminus *Noticing* versteht er „a technical term to refer only to registration of the occurrence of a stimulus event in conscious awareness and subsequent storage in long term memory“ (Schmidt 1994, S. 179).¹¹¹ In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, was er mit ‚bewusstes Bewusstsein‘ (*conscious awareness*) meint.¹¹² Aufgrund der Vagheit der Definition wird sich diesem Begriff im weiteren Verlauf durch die Gegenüberstellung mit weiteren Termini angenähert, und zwar anhand der Begriffe *Apperception*, *Perception*, *Attention* und *Awareness*.

Schmidt (2001, S. 4) setzt *Noticing* mit dem Begriff *Apperception* (Gass 1988) gleich:

'Apperceive' [...] can be defined as 'to perceive in terms of past perceptions', apperception thus being the process of understanding by which 'newly observed qualities of an object are related to past experiences'. In other words, past experiences relate to the selection of what we might call noticed (or apperceived) material. It is important to note that apperception is not equivalent to perception. In perception an object (or in this case a linguistic form) is present in our senses, whereas apperception, being an internal cognitive act, identifies that form as being related to some prior knowledge which has been stored in our experience. We can think of apperception as a priming device which tells us which parameters to attend to in analysing second language data. (Gass 1988, S. 201f.)

Den Unterschied zwischen *Wahrnehmen* (*Perception*) und *Bemerken* (*Noticing*) vergleicht Schmidt mit dem Lesen eines Buches: So werden beim Lesen die Inhalte des Buches *bemerkt* und nicht die syntaktischen Eigenschaften des Schreibstils. Sofern zusätzlich Geräusche auftreten, werden diese *wahrgenommen* (vgl. Schmidt 1990, S. 132).

Attention und *Awareness*¹¹³ sieht er „[as] probably impossible to separate [...] completely, because [...] attention and awareness are two sides of the same coin“ (Schmidt 2001, S. 4). Weiter führt er aus: „[W]hat we are aware of is what we attend to, and what we attend to determines what enters phenomenal consciousness“ (Schmidt 2010, S. 725). Er ordnet *Noticing* in seinem Beitrag von 2001 in die höchste Stufe der drei Stufen der *Aufmerksamkeit* (*Attention*) von Tomlin & Villa (1994) ein: Erkennen (Detection) (siehe Tabelle 25).

¹¹¹ Zur Verdeutlichung: „not the detection of form/meaning relationships or inductive formation of hypotheses or other processes that may lead to the organization of stored knowledge into a linguistic system“ (Schmidt 1994, S. 179).

¹¹² Die Termini *Bewusstsein* (*consciousness*) und *Bewusstheit* (*Awareness*) werden in der Literatur oft gleichgesetzt (z.B. Schmidt 1990; Tomlin & Villa 1994).

¹¹³ In Bezug auf u.a. Schmidt (1990) definieren Tomlin & Villa (1994) *Bewusstheit* (*Awareness*) wie folgt: „Awareness [...] refers to a particular state of mind in which an individual has undergone a specific subjective experience of some cognitive content or external stimulus“ (Tomlin & Villa 1994, S. 193).

Stufe	Termini	Bedeutung
1	Bereitschaft (<i>Alertness</i>)	„is related to motivation, interest in the L2, and classroom readiness to learn“ (Schmidt 2001, S. 21).
2	Orientierung (<i>Orientation</i>)	„is related to such instructional techniques as input-flooding [... or] VanPatten’s notion of attention to form“ (Schmidt 2001, S. 21).
3	Erkennen (<i>Detection</i>)	Erkennen unterscheidet er in <ul style="list-style-type: none"> • „detection without awareness (for which “registration” seems a non-controversial choice of labels)“ (Schmidt 2001, S. 22). • „detection within focal attention accompanied by awareness (conscious perception or noticing)“ (Schmidt 2001, S. 22).

Tabelle 25: Stufen der Aufmerksamkeit (Attention); Darstellung und Übersetzung AMJ nach Schmidt (2001, S. 20ff.)

Tomlin & Villa (1994) nehmen zur Beziehung zwischen *Attention* und *Awareness* klar Stellung: „Attention is not awareness, although awareness requires attention“ (Tomlin & Villa 1994, S. 198).

So differenziert auch Schmidt (2001) zwischen *Aufmerksamkeit (Attention)* mit und ohne Bewusstsein (*Awareness*) und ordnet *Noticing* klar ‚mit Bewusstsein‘ (*with awareness*) ein (vgl. Schmidt 2001, S. 21f.). Zwischen dem Konstrukt des *geringfügigen Bewusstseins (low level awareness)* und dem des *Bemerken* versteht er eine isomorphische¹¹⁴ Beziehung (vgl. Schmidt 1995, S. 1). Er grenzt *Noticing* und *Aufmerksamkeit (Attention)* von *Metalinguistic Awareness* ab. Dies sieht er dahingehend differenziert,

that the objects of attention and noticing are elements of the surface structure of utterances in the input, instances of language, rather than any abstract rules or principles of which such instances may be exemplars. (Schmidt 2001, S. 4)

Als Beispiel für die Unterschiede zwischen *Bemerken (Noticing)* und *Verstehen (Understanding)*¹¹⁵ führt er u.a. Folgendes an:

In morphology, awareness that a target language speaker says, on a particular occasion, „He goes to the beach a lot,“ is a matter of noticing. Being aware goes is a form of go inflected for number agreement is understanding. (Schmidt 1995, S. 30)

Zur Verdeutlichung der Verarbeitungstiefe im Bewusstsein wird die Einordnung der Konstrukte in die für Schmidt (1990, S. 132f.) entscheidenden drei *Ebenen des Bewusstseins (Awareness)* angeführt (siehe Tabelle 26).

¹¹⁴ Unter *isomorphisch* wird eine sich überschneidende Beziehung verstanden.

¹¹⁵ Mit *Verstehen* meint er jene mentale Aktivitäten, die gemeinhin unter *Denken* verstanden werden (vgl. Schmidt 1990, S. 132f.) – „Problem solving belongs to this level of consciousness, as do metacognitions (awareness of awareness) of all types“ (Schmidt 1990, S. 132f.). Für eine ausführlichere Definition siehe unten.

Ebene 1	Wahrnehmen (<i>Perception</i>)
Ebene 2	Bemerken (<i>Noticing</i>)
Ebene 3	Verstehen (<i>Understanding</i>)

Tabelle 26: Ebenen des Bewusstseins (Awareness); Darstellung und Übersetzung AMJ nach Schmidt (1990, S. 132f.)

Begriffsverständnis in dieser Arbeit: Aus den Kontrastierungen der Termini lässt sich zum einen ableiten, dass beim Bemerken eine bewusstere Verarbeitung sprachlicher Strukturen bzw. Inhalte als beim *Wahrnehmen (Perception)* stattfindet. Zum anderen, dass die *Aufmerksamkeit (Attention)* beim *Bemerken* nicht auf abstrakten Regeln, sondern vielmehr auf das bewusste (*Awareness*) (Wieder-)Erkennen (aber noch nicht Verstehen) sprachlicher Oberflächenstrukturen oder Inhalte gerichtet wird (nicht aber auf metasprachlichen Formen/Inhalte), die für den Spracherwerb relevant sind.

Zur Konzeption eines Sprachförderkonzepts, bei welchem der Prozess des *Noticing* stattfinden soll, stellt sich die Frage, wie dies als beobachtbares Verhalten operationalisiert wird. Schmidt selbst operationalisiert *Noticing* als: „noticing can be operationally defined as availability for verbal report, subject to certain conditions“ (Schmidt 1993, S. 132). *Noticing* wird in verschiedenen Studien wie folgt operationalisiert: Notizen von Wörtern machen (vgl. Izumi 2002, S. 548, 568; Hanaoka 2007, S. 462),¹¹⁶ Unterstreichen des Wortes (vgl. Izumi 2002, S. 250), mehrmaliges Wiederholen des Wortes, einmaliges aber betontes Nennen des Wortes, Verwendung von Markern wie *aha* (vgl. Lai et al. 2008, S. 79) und kognitive Veränderung bzw. Verhaltensveränderung (z.B. verbale oder schriftliche Produktion der angestrebten Form), ohne Metabewusstsein oder Regelnennung (vgl. Leow 2001, S. 123, 129). Übereinstimmend ist bei diesen Studien, dass Lernende schriftlich oder mündlich kennzeichnen, dass sie ‚das Wort‘ bemerkt haben, ohne hierbei auf sprachliches Wissen oder Regeln zu referieren.

4.1.2| Noticing-the-gap-Hypothese

Die *Noticing-the-gap-Hypothese* beruht auf den Arbeiten von Schmidt und Frota (1986, S. 311f.). Sie formulieren die Hypothese mit Bezug auf Krashen (1983),

[who] proposes that both the product and the process of acquisition are subconscious, and specifically that differences between competing forms i and $i + 1$ are noticed at a subconscious level (Krashen 1983:140), we [(Schmidt & Frota (1986), AMJ] propose instead that in the particular case of nontargetlike form i and targetlike form $i + 1$ a second language learner will begin to acquire the targetlike form if and only if it is present in comprehended input and "noticed" in the normal sense of the world, that is, consciously. [...] What we are hypothesizing is that Krashen may have identified a crucial point, perhaps the crucial point, at which awareness may play an important role in language learning: the comparison of nontarget forms produced by the learner with target forms that appear in input. We are not suggesting that any particular abstract generalizations be made, only that the learner must notice the difference. (Schmidt & Frota 1986, S. 311f.)

¹¹⁶ Beide AutorInnen empfehlen diese Erhebungsart für künftige Studien nicht (vgl. Izumi 2002, S. 568; Hanaoka 2007, S. 472).

Lernende müssen sich also der Kluft zwischen ihrer und der zielsprachlichen Äußerung bewusstwerden. Bewusstsein wird dabei als entscheidender Punkt für den Spracherwerb gesehen. Doch welche Ebene des Bewusstseins ist hier gemeint? Auch das Verständnis von *Noticing-the-gap* ist mehrdeutig (vgl. Ellis 2003, S. 111), weshalb diesem im Folgenden nachgegangen wird.

Hervorzuheben ist, dass Schmidt & Frota (1986) von *comprehended input*¹¹⁷ sprechen, was darauf hindeutet, dass von einem Bewusstsein der Ebene drei (Verstehen) die Rede ist. Auch Bitchener & Storch (2016, S. 21) verstehen *Noticing-the-gap* als *Noticing-with-understanding*. Izumi (2013) sieht *Noticing-the-gap* ebenfalls als „a more advanced process than simple noticing the form“ (Izumi 2013, S. 28). Vier Jahre später konkludiert Schmidt (1990) ihre Studie (also von Schmidt & Frota 1986) wie folgt:

Schmidt & Frota (1986) constitutes the most thorough investigation of the relationship between understanding and learning using this design, since we were able to match my understanding of target language forms with what I did at particular points in time. In general, that study supports the hypothesis that improvement in second language performance follows on the heels of understanding. (Schmidt 1990, S. 147)

Auch sieben Jahre später ist Schmidt der Ansicht, dass die bewusste Aufmerksamkeit auf relevante Merkmale des Inputs und vertiefte Generalisierungen förderlich für den Zweitspracherwerb seien (vgl. Schmidt 1993, S. 35). Ebenso 20 Jahre danach ist er der Auffassung: „<<noticing the gap>>, the idea that in order to overcome errors, learners must make conscious comparisons between their own output and target language input“ (Schmidt 2010, S. 724).

M.E. ordnet er somit *Noticing-the-gap* in die dritte Ebene des Bewusstseins ein: Verstehen. Mit Verstehen meint er Folgendes:

Having noticed some aspect of the environment, we can analyze it and compare it to what we have noticed on other occasions. We can reflect on the objects of consciousness and attempt to comprehend their significance, and we can experience insight and understanding. All of this mental activity – what we commonly think of as thinking – goes on within consciousness. Problem solving belongs to this level of consciousness, as do metacognitions (awareness of awareness) of all types. (Schmidt 1990, S. 132)

So sieht er inzwischen auch Metakognition als Bestandteil von Verstehen, wogegen sich Schmidt & Frota (1986) in Bezug auf das Bemerkten der Lücke noch stark distanzieren: „[N]ot suggesting [...] any particular abstract generalizations“ (Schmidt & Frota 1986, S. 311f.).

Begriffsverständnis in dieser Arbeit: In dieser Hinsicht wird in dieser Arbeit das *Bemerkten der Lücke* (*Noticing-the-gap*) als Verstehen der Differenzen zwischen dem eigenen Sprachprodukt und dem zielsprachlichen Input verstanden.

Basierend auf dieser Deutung kann *Noticing-the-gap* analog zu Leow (2001) ‚*Noticing* mit metasprachlichem Bewusstsein I‘ (+*cognitive change*, +*meta-awareness*, +*morphological rule*) operationalisiert werden.

¹¹⁷ *Comprehended input* wird nach Krashen (1987) von *comprehensible input* unterschieden. Bei Letzterem (*comprehensible input*) hat die/der Sprechende die Kontrolle über die Verständlichkeit. Bei Ersterem (*comprehended input*) geht es darum, inwiefern die/der Lernende den Input verstanden hat (vgl. Gass 1997).

4.1.3| Monitor-Hypothese

Krashen (1982) stellt in der *Monitor-Hypothese* seine Ansichten hinsichtlich des Zwecks impliziten und expliziten Wissens beim Zweitspracherwerb dar.¹¹⁸ Auch wenn er explizit-deklarativem Wissen (Typ A-Wissen, siehe Tabelle 23 auf S. 89) nur einen geringfügigen Anteil an der Zweitsprachentwicklung zuschreibt, sieht er dennoch eine Funktion in diesem Wissenstyp: „Conscious learning is available only as a "Monitor", which can alter the output of the acquired system before or after the utterance is actually spoken or written“ (Krashen 1982, S. 16).

Abbildung 9 visualisiert das in der Monitor-Hypothese konstituierte Verhältnis expliziten Wissens:

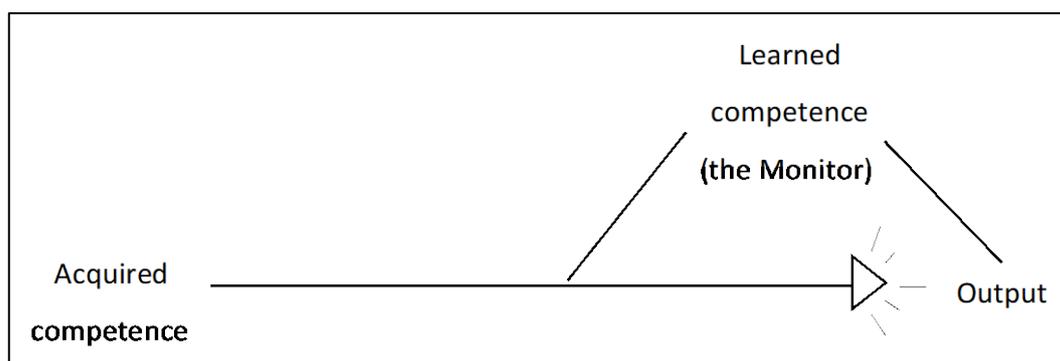


Abbildung 9: Erwerb und Lernen in der Zweitsprachproduktion; Nachzeichnung AMJ nach Krashen (1982, S. 16)

In dieser Hypothese sieht er die Entfaltung expliziten Wissens zur Überwachung der Sprachproduktion nur als möglich an, sofern Lernende genügend Zeit zum Denken haben, sich auf sprachliche Formen fokussieren und über Regelkenntnisse hinsichtlich der Sprache verfügen (vgl. Krashen 1982, S. 15f.). Weiter sollen einerseits spät erworbene und andererseits leichte sprachliche Phänomene fokussiert werden (vgl. Krashen 1982, S. 17f.). Die Sprachüberwachung¹¹⁹ soll außerdem nicht über oder unter, sondern ‚optimal‘ genutzt wird (vgl. Krashen 1982, S. 19f.).

Monitoring kann sowohl bei bereits produzierter Sprache (*external monitoring*) als auch bei noch nicht (vollständig) produzierter Sprache (*internal monitoring*) vollzogen werden (vgl. Broos et al. 2016). Die Ausführung von Monitoring bei bereits produzierter Sprache (*external monitoring*) wird in mehreren Studien durch die Überarbeitung von Fehlern operationalisiert (z.B. Oomen & Postma 2002; Declerck & Kormos 2012).

Die zentrale Frage dieses Kapitels besteht darin, wie die implizit-prozedurale Sprachfähigkeit in Anbetracht der Zielgruppe und des Erwerbsgegenstandes ausgebaut werden sollte. Deswegen wurde in diesem Unterkapitel auf die psycholinguistische Perspektive zum Ausbau der impliziten Sprachfähigkeit eingegangen, für ein Modell des Zweitspracherwerbs argumentiert (*weak interface-Position*) und aufgezeigt, wie eine Zweitsprache nach dieser Auffassung erworben

¹¹⁸ Für Krashens Verständnis von Zweitspracherwerb siehe Fußnote 80 auf S. 55.

¹¹⁹ Unter *Sprachüberwachung* versteht Krashen: „performers who use the Monitor [...] when it does not interfere with communication [... but] [i]n writing, and planned speech, however, when there is time [...] to make whatever corrections they can to raise the accuracy of their output“ (Krashen 1982, S. 19f.).

wird. Zentral ist dabei, dass die primäre Art des Erwerbs implizit erfolgt, aber auch explizites Wissen den Spracherwerb vorantreiben soll. Mittels expliziten Wissens sollen die Prozesse des *Noticing*, *Noticing-the-gap* und *Monitoring* erleichtert werden, welche wiederum indirekt als Vermittler zur Aufnahme impliziten Wissens dienen. Damit wurde das theoretische Fundament für das Förderverfahren gelegt. Wie lernförderliches Verhalten basierend darauf gestaltet werden kann, ist Gegenstand des folgenden Unterkapitels.

4.2| Schriftliches korrekatives Feedback

In diesem Unterkapitel wird zunächst das auf der weak interface-Position fußende didaktische Förderverfahren, Focus on Form, umrissen (Abschnitt 4.2.1). Anschließend wird dann ein Typ von Focus on Form, schriftliches korrekatives Feedback, beschrieben, da die Förderung in FLEX analog dazu gestaltet ist (Abschnitt 4.2.2).

4.2.1| Focus on Form

Der Ansatz *Focus on Form* (FoF) wurde von Michael Long (1991) begründet und besteht inzwischen¹²⁰ aus einer Reihe von Verfahren (*set of procedures*) bzw. Instruktionen (*instructional procedures*) (vgl. Darstellung bei Ellis 2016, S. 406f.). Das Förderverfahren umfasst folgende Merkmale (vgl. Ellis 2016, S. 407f.):

- Die Formseite wird während einer kommunikativen Aktivität fokussiert.
- Die Formseite wird als Reaktion auf ein Problem thematisiert.
- Die Formseite wird kurz behandelt.¹²¹
- Der Fokus liegt auf dem Inhalt (*meaning*).
- Die Formseite kann sowohl implizit als auch explizit aufgegriffen werden. Sie muss dem Stand des Lernsystems der Lernenden entsprechen.¹²²
- Die Formseite kann, muss aber nicht, interaktiv thematisiert werden.
- Die Formseite kann zufällig (*incidental*) oder geplant fokussiert werden.¹²³

¹²⁰ Für einen Überblick über den Wandel des Verfahrens siehe z.B. Ellis (2016).

¹²¹ Es wird nicht genauer spezifiziert, was unter *kurz* zu verstehen ist. So könnte mit *kurz* eine Zeitspanne von zwei Sekunden oder auch fünf Minuten gemeint sein.

¹²² Für eine Konkretisierung siehe Unterkapitel 3.3.

¹²³ Ob eine Formfokussierung als zufällig oder geplant deklariert wird, hängt laut Ellis (2001) vom Umfang des Sprachfokus ab: Ist der Sprachfokus zielgerichtet, also auf ein sprachliches Phänomen fokussiert (*intensive*), ist von einer *geplanten Formfokussierung* die Rede. Sofern vorab kein sprachlicher Fokus determiniert wurde und somit viele Formen unfokussiert (*extensive*) thematisiert werden, ist eine *zufällige Formfokussierung* gemeint (vgl. Ellis 2001, S. 17).

Ellis (2016) formuliert folgende Definition von Focus on Form:

[F]ocus on form occurs in activities where meaning is primary but attempts are made to attract attention to form. Thus, it is not an approach but rather a set of techniques deployed in a communicative context by the teacher and/or the learners to draw attention implicitly or explicitly and often briefly to linguistic forms that are problematic for the learners. The focus on form may be pre-planned and thus address a pre-determined linguistic feature(s) or it can be incidental as a response to whatever communicative or linguistic problems arise while learners are primarily focused on meaning. Focus-on-form activities can be interactive or non-interactive and involve both production and reception. They can be found in both explicit and implicit approaches to language teaching. They can also occur before a communicative task is performed or while it is being performed. (Ellis 2016, S. 411)

Wenn in dieser Arbeit von Focus on Form oder Formfokussierung die Rede ist, wird auf die oben genannte Definition von Ellis (2016) referiert.

In Abhängigkeit von der Ausprägung der Merkmale ergeben sich verschiedene Typen der Formfokussierung (siehe Abbildung 10: Der für diese Arbeit relevante Typ ist hervorgehoben.).

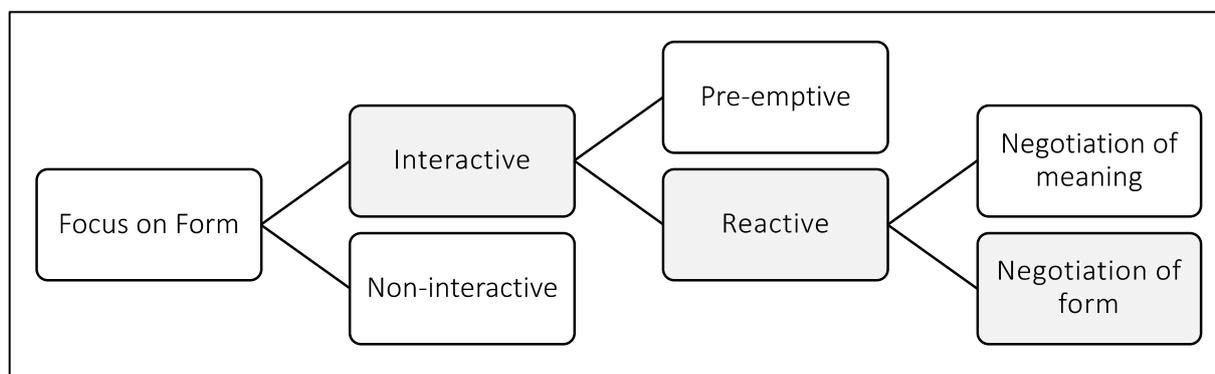


Abbildung 10: Typen der Formfokussierung/von Focus on Form; Nachzeichnung und farbliche Hervorhebung AMJ nach Ellis (2016, S. 411)

Da die Förderart in FLEX integrativ erfolgt, ergeben sich bestimmten Anforderungen an das Förderverfahren: Das Förderverfahren sollte für die Lehrkraft unaufwändig sein, keine zeitintensive Vor- und Nachbereitung abverlangen und thematisch unabhängig sein.

Die Unterrichtszeit ist zeitlich begrenzt und damit einhergehend auch die Zeit der Lehrperson, Förderung durchzuführen. Das Förderverfahren sollte deswegen für Lehrkräfte unaufwändig während des Regelunterrichts durchgeführt werden können.

Die Zeit, welche eine Lehrperson für die Vor- und Nachbereitung aufwenden kann, ist endlich. Die Förderung sollte aufgrund dessen so konzipiert sein, dass nicht viel Zeit für die Vor- und Nachbereitung benötigt wird.

Gegenstand des Unterrichtsgeschehens im Regelunterricht sind neben dem Erreichen sprachlicher Ziele auch das Lernen fachlicher Inhalte. Da die Kasusflexion nicht binnen einer Unterrichtseinheit erworben werden kann (siehe hierfür Unterkapitel 3.4), sollte das Fördermaterial so gestaltet werden, dass es thematisch unabhängig und dadurch durchgängig einsetzbar ist und nicht selbst in thematische Kontexte eingebettet wird.

Aufgrund dieser Anforderungen bzgl. der Förderart und der Passung zum theoretischen Fundament (*weak interface-Position*, siehe oben) wird bei FLEX das Verfahren

korrektiven Feedbacks¹²⁴ gewählt: Dieses kann (a) unaufwändig während des Unterrichtsgeschehens vollzogen werden und bedarf (b) keiner zeitintensiven Vor- und Nachbereitung, da es reaktiv an nicht-zielsprachlichen Äußerungen, welche während der Unterrichtspraxis entstehen, vollzogen werden kann. Außerdem kann korrekatives Feedback (c) thematisch unabhängig eingesetzt werden.

4.2.2| Typen schriftlichen korrektiven Feedbacks

Auch bei korrektivem Feedback existieren verschiedene Typen, weswegen in diesem Abschnitt die Typen schriftlichen korrektiven Feedbacks aufgezeigt werden und für bestimmte Merkmale argumentiert wird.

Eine grundlegende Unterscheidung besteht hinsichtlich dessen, ob das Feedback mündlich oder schriftlich vollzogen wird. Da die Förderung in FLEX schriftlich umgesetzt wird,¹²⁵ wird im Folgenden nur *schriftliches korrekatives Feedback* fokussiert. Vorteile des Mediums der Schriftlichkeit liegen in folgenden Punkten: Durch die *visuelle Darstellung* wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Lernende die Korrekturen und die damit einhergehenden bereitgestellten Informationen *bemerken* (siehe hierfür auch die Erkenntnisse von Lyster & Ranta (1997); vgl. Bitchener & Storch 2016, S. 19ff.). Aufgrund der *Dauerhaftigkeit der Korrektur* und damit einhergehend erhöhten zur Verfügung stehen Zeit für Denkprozesse kann einerseits das Sprachprodukt mit den Korrekturen verglichen werden. Dadurch wird der *Noticing-the-gap-Hypothese* (Schmidt & Frota 1986) genüge getan (vgl. van Beuningen et al. 2008, S. 280; Bitchener & Storch 2016, S. 19ff.). Andererseits haben Lernende durch die Dauerhaftigkeit der Korrektur genügend Zeit, um sich auf die sprachlichen Formen zu fokussieren, wodurch den Anforderungen der *Monitor-Hypothese* Rechnung getragen werden (vgl. Krashen 1982, S. 15f.).

Ellis (2008b) entwickelte eine *Typologie schriftlichen korrektiven Feedbacks (written corrective feedback; WCF)*. Er unterscheidet zwischen lehrerseitigen Korrekturstrategien und Reaktionen der Lernenden auf das Feedback. Zur *lehrerseitigen Korrekturstrategie* zählt er direktes, indirektes, metasprachliches (*metalinguistic*) und elektronisches korrekatives Feedback sowie den Fokus des Feedbacks und Reformulierungen. Zu den möglichen *Reaktionen der Lernenden* auf das korrekative Feedback zählt er die Überarbeitung oder keine Überarbeitung (vgl. Ellis 2008b, S. 98f.).

In Tabelle 27 werden nur die für diese Arbeit relevanten Typen dargestellt: indirektes, direktes, metasprachliches, fokussiertes, unfokussiertes schriftliches, korrekatives Feedback.¹²⁶

¹²⁴ Korrekatives Feedback ist ein Subtyp von Focus on Form (vgl. Afitska 2015, S. 4) und zwar der prominenteste (vgl. Ellis 2016, S. 418). Er kann z.B. auch durch kognitive Theorien (z.B. Interaktionshypothese (Long 1991; Long 1996) oder soziokulturelle Theorien (Vygotsky 1978) gestützt werden (vgl. Sheen 2010b, S. 170). Für einen Überblick siehe z.B. Abbaspour (2021).

¹²⁵ Für eine Begründung siehe Kapitel 1.

¹²⁶ Für den Kontext des Beispielsatzes *ein für sich* siehe Abbildung 1 auf S. 17.

Typ	Charakterisierung		
indirekt	<p>Beschreibung: Der Fehler wird nicht korrigiert, aber es wird angezeigt, dass ein Fehler gemacht wurde. Indirekte Korrekturen können auf folgende Arten vollzogen werden:</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Hinweis auf einen Fehler: Die Markierung gibt nur einen Hinweis darauf, dass ein Fehler vollzogen wurde.</p>  </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Hinweis auf einen Fehler und die Fehlerstelle: Durch die Markierung wird die Fehlerstelle zusätzlich lokalisiert.</p>  </td> </tr> </table> <p>Argumente dafür: Bei indirektem Feedback müssen sich Lernende einerseits mit dem Fehler vertieft auseinandersetzen und andererseits ihr Sprachprodukt überarbeiten. Dadurch soll ein langfristiger Erwerb begünstigt werden (vgl. van Beuningen et al. 2008, S. 282; Bitchener & Knoch 2009, S. 414f.; Bitchener & Knoch 2010b, S. 209; Bitchener 2012, S. 355; van Beuningen et al. 2012, S. 7).</p> <p>Argumente dagegen: Lernende mit begrenzten (meta-)sprachlichen Ressourcen erhalten im Zuge der Korrektur ggf. nicht genügend Informationen, um den Fehler überarbeiten zu können (vgl. Bitchener 2008, S. 105f.; Bitchener 2012, S. 355). Sofern die Überarbeitung eines Lerner oder einer Lernerin nicht nochmals überprüft wird, bleiben die Lernenden potenziell im Unklaren, ob ihre Überarbeitung zielsprachlich resp. ihre Hypothese korrekt ist (vgl. Bitchener 2008, S. 105f.).</p>	<p>Hinweis auf einen Fehler: Die Markierung gibt nur einen Hinweis darauf, dass ein Fehler vollzogen wurde.</p> 	<p>Hinweis auf einen Fehler und die Fehlerstelle: Durch die Markierung wird die Fehlerstelle zusätzlich lokalisiert.</p> 
<p>Hinweis auf einen Fehler: Die Markierung gibt nur einen Hinweis darauf, dass ein Fehler vollzogen wurde.</p> 	<p>Hinweis auf einen Fehler und die Fehlerstelle: Durch die Markierung wird die Fehlerstelle zusätzlich lokalisiert.</p> 		
direkt	<p>Beschreibung: Der Fehler wird von der Lehr- oder Förderkraft zielsprachlich verbessert:</p>  <p>Argumente dafür: Für direktes Feedback spricht, dass die Korrekturen eindeutig sind, da Lernende wissen, wie die zielsprachliche Schreibung aussieht. Zudem kann die von ihnen aufgestellte Hypothese sofort überprüft werden (vgl. Bitchener & Knoch 2009, S. 415; Bitchener & Knoch 2010b, S. 209f.; Bitchener 2012, S. 355).¹²⁷ Sowohl Lernende mit begrenzten sprachlichen Ressourcen als auch unzureichendem expliziten Wissen erhalten genügend Informationen, um den Fehler zielsprachlich überarbeiten zu können (vgl. Bitchener 2012, S. 355; van Beuningen et al. 2012, S. 7; Shintani & Ellis 2013, S. 288).</p> <p>Argumente dagegen: Lernende müssen sich nicht vertieft mit dem Fehler auseinandersetzen, um ihn zielsprachlich zu überarbeiten (vgl. Shintani & Ellis 2013, S. 288).</p>		
metasprachlich	<p>Beschreibung: Der Grund des Fehlers wird sprachlich (explizit) erklärt:</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Mittels eines Codes: Der Fehler wird durch einen Code erklärt.</p> <p>Gr: Akk.</p>  </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Mittels einer kurzen Erklärung: Der Grund des Fehlers wird erklärt.</p> <p>(1)</p>  <p>(1) = Hier brauchst du die Akkusativ-Endung.</p> </td> </tr> </table> <p>Argumente dafür: Metasprachliche Korrekturen fördern die Verarbeitungstiefe der Lernenden, da sich Lernende mit dem Fehler vertieft auseinandersetzen müssen (vgl. Shintani & Ellis 2013, S. 288).</p> <p>Argumente dagegen: Lernende können einen Fehler nur überarbeiten, sofern sie über explizites Wissen verfügen. Sie müssen in der Lage sein, ihr explizites Wissen zu nutzen, um ihren Fehler zu erkennen und ihn selbst zu korrigieren (vgl. Shintani & Ellis 2013, S. 288).</p>	<p>Mittels eines Codes: Der Fehler wird durch einen Code erklärt.</p> <p>Gr: Akk.</p> 	<p>Mittels einer kurzen Erklärung: Der Grund des Fehlers wird erklärt.</p> <p>(1)</p>  <p>(1) = Hier brauchst du die Akkusativ-Endung.</p>
<p>Mittels eines Codes: Der Fehler wird durch einen Code erklärt.</p> <p>Gr: Akk.</p> 	<p>Mittels einer kurzen Erklärung: Der Grund des Fehlers wird erklärt.</p> <p>(1)</p>  <p>(1) = Hier brauchst du die Akkusativ-Endung.</p>		

¹²⁷ Aufgrund der Kasussynekretismen kann dies allerdings auch zu fehlerhaften Hypothesen führen.

Fokus	<p>Beschreibung: Welche und wie viele Fehler werden fokussiert?</p> <p>Fokussiert: Es werden nur bestimmte Fehlerarten fokussiert. Unfokussiert: Alle Fehler werden fokussiert.</p> <p>Argumente für fokussiertes Feedback/gegen unfokussiertes Feedback: Auf der einen Seite kann die Fokussierung dazu führen, dass Lernende ihre Aufmerksamkeit gezielt auf die Formseite lenken, da die Korrektur systematisch und gezielt ist (vgl. Sheen et al. 2009, S. 566f.). Fokussiertes Feedback kann somit insbesondere für schwache Lernende effektiv sein (vgl. Bitchener 2012, S. 357). Auf der anderen Seite kann fokussiertes Feedback Lernenden dabei helfen, ihre Fehler zu bemerken (<i>Noticing</i>), ihre Hypothesen systematisch zu überprüfen (Hypothesis testing) und ihre Sprachprodukte zu überwachen (<i>Monitoring</i>), indem sie vorhandenes explizites grammatikalisches Wissen nutzen (vgl. Sheen et al. 2009, S. 566f.).</p> <p>Unfokussiertes Feedback kann die Aufmerksamkeitsfähigkeit der Lernenden aufgrund der Vielzahl an Fokussierungen überlasten (vgl. Sheen 2010a, S. 559), Lernende aufgrund der fehlenden Systematik verwirren (vgl. Sheen et al. 2009, S. 567) und m.E. aufgrund der Vielzahl der Überarbeitungsvorschläge demotivieren.</p> <p>Argumente für unfokussiertes Feedback/gegen fokussiertes Feedback: Fokussiertes Feedback erfordert m.E. eine höhere Analysekompetenz der Förderkraft und ist somit anspruchsvoller.</p>
-------	---

Tabelle 27 Beschreibung der Typen schriftlichen korrektiven Feedbacks; Darstellung AMJ basierend auf Ellis (2008c, S. 98f., 100ff.)

Das Förderverfahren *schriftliches korrektives Feedback* kann also unterschiedlich ausgestaltet sein. Zwangsläufig stellen sich die Fragen, ob es einerseits überhaupt effektiv zum Ausbau der impliziten Sprachfähigkeit ist und andererseits, falls diese Frage bejaht werden kann, welcher Typ in Anbetracht der Zielgruppe am effektivsten ist. Im folgenden Unterkapitel wird deswegen die empirische Wirksamkeit, der in der Tabelle 27 aufgeführten Typen schriftlichen korrektiven Feedbacks, analysiert.

4.3| Empirische Wirksamkeit schriftlichen korrektiven Feedbacks

Seit Truscotts (1996) Artikel *The case against grammar correction in L2 writing classes* ist eine hitzige Debatte darüber entbrannt, ob und, wenn ja, wie schriftliches Feedback bereitgestellt werden sollte (vgl. Ferris 1999; Truscott 1999; Ferris 2004, S. 50; Bitchener & Ferris 2012, S. 19ff.). Truscotts (1996) Ansicht nach habe

grammar correction [... amongst others] significant harmful effects [... and] no place in writing course and should be abandoned. (Truscott 1996, S. 328)¹²⁸

Nicht nur Ferris (1999) ist der Ansicht, dass dieses Urteil „premature and overtly strong“ (Ferris 1999, S. 2) sei – auch andere Forschende kamen zu dem Ergebnis, dass durch korrektives Feedback die grammatische Akkuratess (*accuracy*) verbessert werden könne (z.B. Lalande 1982; Norris & Ortega 2000; Chandler 2003; Bitchener et al. 2005; Russell & Spada 2006; Sheen 2007; Bitchener & Knoch 2008; van Beuningen et al. 2008; Bitchener & Knoch 2009; Sheen 2010a; Spada & Tomita 2010; Farrokhi & Sattarpour 2011; Lyddon 2011; Farrokhi & Sattarpour 2012;

¹²⁸ Zur Einordnung: Truscott ist Vertreter der no interface-Position (vgl. Bitchener & Storch 2016, S. 12).

Kao 2013; Esfandiar et al. 2014; Salimi et al. 2014; Kang & Han 2015; Tam 2016).¹²⁹ López (2020, S. 1) resümiert: „Today, the effectiveness of written CF is no longer a cause for debate.“

Inzwischen besteht das Forschungsinteresse darin, herauszufinden, welcher Typ am effektivsten für den Ausbau des Zweitspracherwerbs ist. In Anbetracht der Zielsetzung dieser Arbeit stellt sich die Frage, welcher schriftlich vollzogene Korrekturtyp hinsichtlich des Erwerbsgegenstands (Kasusflexion) sowie der Zielgruppe (Zweitsprachlernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I) am effektivsten zum Ausbau der impliziten Sprachfähigkeit ist. Deshalb werden im Folgenden verschiedene empirische Wirksamkeitsstudien herangezogen, welche verschiedene Korrekturtypen evaluieren.

Die *Ein- und Ausschlusskriterien* der Wirksamkeitsstudien beziehen sich auf das Medium, das Erkenntnisinteresse, den Erwerbsgegenstand, das Alter und den Spracherwerbstyp.

Da das *Medium* (schriftlich vs. mündlich) der Korrekturen unterschiedliche Auswirkungen haben kann (vgl. oben, Bitchener & Storch 2016, S. 19ff.), werden nur Studien herangezogen, welche schriftliche Korrekturen untersuchten. Dadurch wurden z.B. die Studien von Lightbown & Spada (1990), Lyster et al. (2013) oder Loewen & Philip (2006) für diesen Überblick ausgeschlossen.

Das *Erkenntnisinteresse* der Studien muss darin liegen, die Wirksamkeit verschiedener schriftlicher Korrekturtypen zu messen und nicht die prinzipielle Wirksamkeit schriftlichen korrektiven Feedbacks (*written corrective feedback*: WCF). Hinsichtlich des Forschungsdesigns sind zwei Experimentalgruppen und eine Kontrollgruppe Voraussetzung. Das Erkenntnisinteresse der Studien darf weiter nicht im Überarbeitungserfolg der Korrekturen (die Effektivität muss also an einem neuen Schriftstück gemessen werden), in subjektiven Präferenzen von Korrekturen oder im Effekt von Korrekturen durch verschiedene Personen (z.B. Peer-Feedback vs. LP-Feedback) liegen. Dadurch erfolgte der Ausschluss von z.B. Sheen (2010a), Evans et al. (2010), Hartshorn et al. (2010), Ferris & Roberts (2001) oder Diab (2015).

Es sollten *eigentlich* nur Studien einbezogen werden, welche die Korrekturen am Gegenstand der Kasusflexion untersuchen. Da solche Studien (noch) nicht existieren, wurden auch andere regelbasierte grammatische Strukturen einbezogen wie Tempusformen oder die Verwendung des bestimmten und unbestimmten Artikels. Idiosynkratische Phänomene wurden ausgeschlossen.

Das in dieser Arbeit fokussierte *Alter der Zielgruppe* umfasst Lernende der Sekundarstufe I, welche demnach zwischen ca. 10 bis 17 Jahre alt sind. Aufgrund der zur Verfügung stehenden expliziten Sprachverarbeitungsmöglichkeiten der Zielgruppe (vgl. Paradis 2009, S. 130f.) wurden keine Studien einbezogen, welche ProbandInnen untersuchten, die jünger als zehn Jahre sind. Studien mit älteren ProbandInnen wurden eingeschlossen, nicht zuletzt aufgrund des Mangels passender Studien.

¹²⁹ Einschränkend zu erwähnen ist, dass Studien vor 2000 eine Tendenz zur Unwirksamkeit bzw. keinen Effekt hinsichtlich korrektiven Feedbacks zeigen (Semke 1984; Robb et al. 1986; Kepner 1991; Sheppard 1992) – wobei diese Studien forschungsmethodisch kritisch zu hinterfragen sind. Siehe hierfür Bitchener & Storch (2016, S. 38ff.).

Bezogen auf den *Spracherwerbstyp* müssen sich die Lernenden der Studie die Sprache Deutsch als Zweitsprache- und nicht als Fremdsprache aneignen. Fremdsprachlernende wurden aufgrund der unterschiedlichen Erwerbsart ausgeschlossen, v.a. in Bezug auf explizites Wissen über die L2. Weiter wurden der geringen Datenbasis wegen auch andere L2 als Deutsch einbezogen. Diese Ein- und Ausschlusskriterien beziehen sich auch auf Metaanalysen, welche Studien von sowohl Zweit- als auch Fremdsprachlernenden untersuchten. Daher z.B. der Ausschluss der Metaanalyse von Kao (2013), Kang & Han (2015) und See & Wenandya (2020).

Die im Folgenden vorgestellten Studien vergleichen die Effektivität verschiedener Korrekturtypen: fokussiert vs. unfokussiert; direkt vs. indirekt; indirekt vs. metasprachlich und direkt vs. metasprachlich. Zweitspracherwerb wird als Zunahme an Akkuratessse bei der Verwendung bestimmter zielsprachlicher Strukturen gesehen (vgl. Ellis 2010, S. 344). Shintani & Ellis (2013, S. 300) sprechen vom Ausbau expliziten Wissens, wenn nur die Ergebnisse des direkten Posttests 1 einen Zuwachs zeigen. Wenn die so erlangte Akkuratessse auch bei den Posttests 2ff., welche in einem Abstand zum Treatment vollzogen wurden, noch vorhanden ist oder zugenommen hat, sprechen sie vom Erwerb impliziten Wissens, da implizites Wissen, sofern es einmal entwickelt wurde, nicht mehr so leicht vergessen wird.

Die Erkenntnisse der Studien legen einen fokussierten, indirekt-metasprachlichen Korrekturtyp nahe, sofern die Erklärung des Fehlergrunds kontextbezogen und individuell erfolgt.

Sheen et al. (2009) untersuchten die Wirksamkeit zwischen dem *fokussierten und unfokussierten Korrekturtyp*. Die Studie wird ausführlich in Tabelle 98 (auf S. 317) dargestellt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass fokussiertes Feedback *kurzzeitig* effektiver als indirektes ist. *Langfristig* gesehen legen sie nahe, dass fokussierte Korrekturen effektiver als unfokussierte sind, da die unfokussierte Gruppe beim Posttest 2 nicht signifikant besser als die Kontrollgruppe war, die fokussierte Gruppe dagegen schon. Dennoch sind die Ergebnisse im Posttest 2 zwischen den beiden Experimentalgruppen nicht statistisch signifikant, weswegen keine eindeutigen Schlüsse gezogen werden sollten.

Sheen et al. (2009) beziehen sich bei der Begründung ihrer Ergebnisse auf Ellis (2002), welcher durch die Verwendung expliziten Wissens folgende Vorteile sieht: „(1) monitor language use and, thereby, to improve accuracy in output, (2) facilitate noticing of new forms and new form-function mappings in the input; and (3) make possible ‘noticing the gap’...” (Ellis 2002, S. 164).

Auch wenn ein empirisch voll abgesichertes Fazit nicht gezogen werden kann, legen die Ergebnisse dennoch nahe, dass der fokussierte Korrekturtyp wirksamer als der unfokussierte ist.

Van Beuningen et al. (2008; 2012) verglichen die Effektivität des *direkten und indirekten Korrekturtyps*. Die Studien werden ausführlich in Tabelle 99 (auf S. 318) dargestellt.

Die Studie von van Beuningen et al. (2008) konnte im Posttest 1 zeigen, dass direktes Feedback effektiver als indirektes ist. Im Posttest 2 waren indes keine signifikanten Unterschiede zwischen den Typen der EG (Experimentalgruppe) zu finden. Die Daten zeigen allerdings einerseits einen Trend zur Überlegenheit von direktem Feedback über indirektem auf ($p=0.061$) und andererseits, dass direktes Feedback auch im Posttest 2 effektiver als die Kontrollgruppen war. Beim indirekten Feedback war dies indes nicht der Fall.

Anlässlich der unklaren Erkenntnisse, was van Beuningen et al. (2008) zum Teil auf die Samplegröße zurückführen, führten sie 2012 erneut eine Studie mit gleichem Forschungsinteresse durch. Die Ergebnisse zeigen, dass nur der direkte Korrekturtyp sowohl kurzfristig als auch langfristig signifikant effektiver den Spracherwerb vorantreibt. Van Beuningen et al. (2012, S. 32ff.) merken aber auch an, dass die ‚direkte Gruppe‘ die Fehler besser überarbeitete und damit einhergehend mehr Uptake¹³⁰ vorkam: Die direkte Gruppe überarbeitete ihre Fehler zu 78% korrekt und die indirekte Gruppe nur zu 64%. Als Grund für die erfolglosen Überarbeitungen sehen sie das zu gering ausgebaute explizite Wissen der Lernenden an, welches für die erfolgreiche Überarbeitung einer indirekten Korrektur benötigt werde. Da nahegelegt wird, dass Uptake prädiktiv für den Spracherwerb ist, stellt sich die Frage, ob die Ergebnisse anders ausgefallen wären, wenn Lernende die gleichen erfolgreichen Überarbeitungsquoten erreicht oder ein stärker ausgebautes sprachliches Hintergrundwissen hätten. Ein empirisch abgesichertes Fazit kann somit auch hier noch nicht gezogen werden. Die Ergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass zum Sprachausbau der direkte Korrekturtyp für Lernende mit geringem expliziten Hintergrundwissen als wirksamer als der indirekte angesehen werden kann.

Bitchener & Knoch (2010b) untersuchten die Wirksamkeit zwischen dem *indirekten und metasprachlichen Korrekturtyp*. Die Studie wird ausführlich in Tabelle 100 (auf S. 319) dargestellt. Die Ergebnisse des Posttests 1 (*kurzfristig*) fallen zugunsten der Experimentalgruppen aus, da die Effekte signifikant höher als die der Kontrollgruppe sind. Die Ergebnisse zeigen auch, dass *langfristig* nur die metasprachlichen Experimentalgruppen effektiver sind. Zwischen den metasprachlichen Experimentalgruppen wurden jedoch keine statistisch signifikanten Ergebnisse gefunden, was nahelegt, dass auch eine nur schriftliche metasprachliche Korrektur ausreichen könnte und ein zusätzliches mündliches Feedback zum Ausbau der Akkuratessse nicht nötig wäre. Die Ergebnisse sind jedoch aufgrund der Samplegröße nicht generalisierbar, sie können aber als wegweisend gesehen werden.

Nachfolgend werden Studien aufgeführt, welche die Wirksamkeit zwischen dem *direkten sowie einer Kombination aus dem direkten und metasprachlichen Korrekturtyp* untersuchten. Die Studien werden ausführlich in Tabelle 101 (auf S. 320) dargestellt.

Bitchener et al. (2005, S. 201f.) kamen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass direktes Feedback in Kombination mit fünfminütigen Lehrenden-Lernenden-Gesprächen zum Ausbau der Akkuratessse beim bestimmten Artikel und der Vergangenheitsform des simple pasts effektiver als reines direktes Feedback sowie kein Feedback ist. Sie beziehen die Erkenntnisse darauf, dass das Gespräch über die Fehler (zur Klärung der Regeln und zur Veranschaulichung mit zusätzlichen Beispielen auf einer Eins-zu-Eins-Ebene) den Lernenden hilft, den Unterschied zwischen ihren Fehlern und den Korrekturen zu verstehen (i.S.v. *Noticing-the-gap*). Bei Präpositionen war dagegen kein Unterschied zwischen den verschiedenen Gruppen zu finden. Sie beziehen die Erkenntnisse auf die Einteilung von Ferris (1999) von Fehlern nach ihrer ‚Behandelbarkeit‘ (*treatable*): Demnach werden regelbasierte Strukturen als ‚behandelbar‘ (wie das simple past und der bestimmte Artikel) und idiosynkratische Phänomene als ‚weniger behandelbar‘ (wie Präpositionen) eingestuft.

¹³⁰ Unter *Uptake* verstehen van Beuningen et al. (2012) „students’ (lack of) revision success or CF uptake“ (van Beuningen et al. 2012, S. 35).

Die Ergebnisse von Bitchener (2008, S. 201) zeigen, dass sowohl der Korrekturtyp mit einer Kombination aus direktem und schriftlichem sowie mündlichem metasprachlichen Feedback (EG 1) als auch der Korrekturtyp mit nur direktem Feedback (EG 3) langfristig effektiv für den Sprachausbau sind. Bitchener bezieht die Ergebnisse mit Verweis auf Schmidt (1990) und Gass (2018) auf die durch das Feedback erhöhte Wahrscheinlichkeit des Verstehens der Differenz zwischen ihrer und der zielsprachlichen Realisierung.

Aufgrund der geringen Samplegröße führten Bitchener & Knoch (2008) die Studie nochmals mit einer größeren ProbandInnenanzahl durch. Es zeigte sich zwar, dass alle Experimentalgruppen statistisch signifikant effektiver als die Kontrollgruppe waren und das Level von Posttest 1 zu Posttest 2 halten konnten, es allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen den Experimentalgruppen gibt.

Bitchener & Knoch (2010a, S. 207) kamen zu denselben Ergebnissen wie bereits zwei Jahre zuvor. Interessanterweise stellten sie (nur) bei den metasprachlichen Gruppen fest, dass die Fehleranzahl steigt, da Lernende nach zwei Monaten Artikel häufiger verwendeten. Dies kann m.E. als Übergeneralisierung interpretiert werden und damit dafür, dass sich die Lernenden innerhalb eines Erwerbsprozesses befinden (vgl. Unterkapitel 3.3). Die verstärkte Verwendung der Artikel scheint sich dann wieder zu verlaufen, da die Fehleranzahl im Verlauf wieder sinkt. Auch wenn sie eine Tendenz für die metasprachlichen Gruppen feststellten, sind die Unterschiede nicht signifikant.

Sheen (2007) kam zu dem Ergebnis, dass direktes und metasprachliches korrektives Feedback (EG 2) langfristig signifikant wirksamer ist als nur direktes Feedback (EG 1). Sie erklärt die Ergebnisse mit Referenz auf Schmidts (1995, 2001) *Noticing and Noticing-the-gap-Hypothesen*:

[I]t can be argued that whereas both direct CF [corrective feedback; AMJ] with and without metalinguistic comments are likely to promote awareness as noticing, only direct CF with metalinguistic comments promotes awareness with understanding. Schmidt further contends that such conscious rule awareness arising from understanding strongly facilitates later learning. This is borne out by the current study, which found that longer-term gains favoured the direct metalinguistic group. (Sheen 2007, S. 275f.)

Zwischen den aufgeführten Studien besteht m.E. ein grundlegender Unterschied zwischen der Art, wie schriftliches, direkt-metasprachliches Feedback vollzogen wurde: In den Studien von Bitchener et al. ab dem Jahr 2008 umfasste die metasprachliche Komponente eine generelle und somit keine kontextspezifische Erläuterung der angestrebten funktionalen Verwendungen der bestimmten und unbestimmten Artikel zusammen mit einem Beispiel. Auch die mündlichen Erklärungen fanden nicht individuell, sondern im gemeinsamen Unterricht statt: sie gingen nicht auf den individuell vollzogenen, konkreten Fehler ein (z.B. Bitchener 2008, S. 110). Bei Sheen (2007, S. 262) erhielten die Lernenden dagegen metasprachliche Kommentare, welche die korrekte Verwendung der Form am Text erklären. Bei Bitchener et al. (2005, S. 196) erhielten Lernende eins-zu-eins-Feedbackgespräche, in welchen die Lernenden die Möglichkeit hatten, Fragen zu ihren Fehlern und den Korrekturen zu stellen sowie zusätzliche Erklärungen und Beispiele zu erhalten. M.E. erhöht die Erklärung des individuell vollzogenen Fehlers, dass der Grund dafür auch verstanden wird, weswegen es nicht wundert, dass die metasprachlichen Korrekturen in den zwei Studien besser abschnitten, in welchen die Korrekturen zielgerichtet und individuell erfolgten. Umso mehr sind die Erkenntnisse von Bitchener (2008) verwunder-

lich, da diese zeigen, dass die sowohl mündlichen als auch schriftlichen direkt-metasprachlichen Korrekturen besser abschnitten als die rein schriftlichen direkten. Da Aussagen zum expliziten Wissen der Lernenden über die sprachlichen Phänomene aus den Studien nicht genau genug hervorgehen, können die Ergebnisse hierdurch nicht erklärt werden.

Ein abschließendes Fazit kann auch aus diesen Ergebnissen nicht gezogen werden. Meiner Auffassung nach legen die Erkenntnisse jedoch nahe, dass metasprachliche Korrekturen am effektivsten sind, sofern sie den Grund des individuell vollzogenen Fehlers erklären (bezogen auf die Erkenntnisse von Bitchener et al. 2005 und Sheen 2007). Auch das Sinken-Steigen-Sinken-Muster der Fehleranzahl bei den metasprachlichen Gruppen in der Studie von Bitchener & Knoch (2010a) deutet m.E. darauf hin, dass metasprachliche Korrekturen den Erwerb vorantreiben.

Zuletzt wird auf die Studie von Shintani & Ellis (2013) eingegangen, in welcher der *direkte Korrekturtyp* mit dem *metasprachlichen* verglichen wurde. Die Studien werden ausführlich in Tabelle 102 (auf S. 321) dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass die metasprachliche Experimentalgruppe am effektivsten ist, da in Posttest 1 die Unterschiede zwischen der metasprachlichen Gruppe und der Kontrollgruppe statistisch signifikant waren. In Posttest 2 waren die Unterschiede allerdings nicht mehr signifikant, was darauf zurückzuführen ist, dass sich die Fehleranzahl der metasprachlichen Gruppe so stark erhöhte, dass selbst die Unterschiede innerhalb der Gruppen zwischen Pretest und Posttest 2 nicht mehr signifikant waren ($p > 0.05$). Shintani & Ellis (2013, S. 300) schlussfolgern daraus, dass metasprachliche Korrekturen zwar explizites Wissen ausbauen, aber keinen Einfluss auf den Ausbau der impliziten Sprachfähigkeit haben. In Anbetracht der Verläufe der obigen Studien (Tabelle 101 auf S. 320) scheint es wahrscheinlich, dass der zweiwöchige Abstand zwischen Posttest 2 und dem Treatment nicht lang genug war. Zumindest ist bei Bitchener et al. (2005) erst nach Woche acht und zwölf ein großer Anstieg in der Akkuratessse zu beobachten, bei Sheen (2007) sogar erst nach zwei Monaten und bei Bitchener & Knoch (2010a) sinkt die Korrektheitsrate ebenfalls in der ersten Woche und steigt dann erst wieder im dritten Monat an.

Zusammengefasst legen die Studien, welche den metasprachlichen mit einem anderen Korrekturtyp vergleichen, nahe, dass metasprachliche Korrekturen effektiver als direkte sind. Ob metasprachlich-direkte oder metasprachlich-indirekte Korrekturen effektiver sind, muss an dieser Stelle offenbleiben.

Welcher schriftlich vollzogene Korrekturtyp ist hinsichtlich des Erwerbsgegenstandes (Kasusflexion) sowie der Zielgruppe (Zweitsprachlernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I) am effektivsten zum Ausbau der impliziten Sprachfähigkeit?

Auch wenn die Studienergebnisse mehr Fragen aufwerfen, als Antworten liefern,¹³¹ legen sie einen *schriftlichen, fokussierten und metasprachlichen Korrekturtyp* nahe, sofern die Erklärung des Fehlergrunds kontextbezogen und individuell erfolgen (fokussiert basierend auf Sheen et al. (2009); metasprachlich basierend auf Shintani & Ellis (2013), Bitchener et al. (2005) und Sheen (2007); nicht indirekt basierend auf Bitchener & Knoch (2010b) sowie van Beuningen et al. (2008) und van Beuningen et al. (2012)).

¹³¹ Offene Fragen sind zum Beispiel: Werden die Effekte größer, wenn der Förderzeitraum länger ist bzw. Lernende mehrere Fehlerkorrekturen durchlaufen? Wieso setzt die Förderung nicht an einem diagnostizierten Sprachstand an und erfolgt nicht individuell nach einer Erwerbsprogression?

Offen bleibt, welche Art von metasprachlicher Korrektur am effektivsten ist: Eine Kombination aus direkter oder indirekter Korrektur? Sowohl van Beuningen et al. (2008) als auch van Beuningen et al. (2012) zeigen, dass der direkte Korrektortyp effektiver als der indirekte ist. Ich gehe davon aus, dass die ProbandInnen ihrer Studien, welche die gleichen Charakteristika aufweisen wie die Zielgruppe dieser Arbeit (AoO 4;0, 14 Jahre alt), über wenig explizites Wissen über den Erwerbsgegenstand verfügten, weshalb es mich nicht wundert, dass die Fehler nur zu etwas mehr als der Hälfte zielsprachlich überarbeitet wurden resp. Uptake stattfand. Da im Zuge metasprachlicher Korrekturen das benötigte explizite Hintergrundwissen aufgebaut wird und dadurch die Diskrepanz im Überarbeitungserfolg überwunden werden kann, plädiere ich für die Kombination aus metasprachlichen und indirekten Korrekturen: Indirekte Korrekturen fordern Lernende dazu auf, sich bei der Überarbeitung vertieft mit dem Grund des Fehlers auseinanderzusetzen und verringern die Möglichkeit, diesen zentralen Schritt zu überspringen. V.a. in Anbetracht dessen, dass hierdurch die Zweitspracherwerbshypothesen des *Noticings* und *Noticings-the-gaps* entfaltet werden können.

Die Ergebnisse sind auf diese Arbeit nicht vollständig übertragbar, da die Studien auf der einen Seite teilweise zu geringe Fallzahlen aufweisen, um die Erkenntnisse zu generalisieren. Auf der anderen Seite sind sie deswegen nur richtungsweisend, da sie in folgenden Punkten nicht zur Zielsetzung dieser Arbeit passen: Die ProbandInnen der Studien waren in der Regel älter als die der Zielgruppe. Die L2 der ProbandInnen war nicht Deutsch. Der Spracherwerbstyp und das damit einhergehende vorhandene explizite Wissen über die sprachlichen Strukturen wurde in den Studien teilweise nicht expliziert (ausgenommen die Studien von van Beuningen et al. 2008; 2012). Die linguistischen Gegenstände waren zwar auch regelbasiert, fokussierten aber nicht die Kasusflexion.

4.4| Zusammenfassung und Implikationen

Zunächst werden die Erkenntnisse kurz zusammengefasst und dann daraus Implikationen zur Konzeption der Gestaltungsannahmen und des Sprachförderkonzepts FLEX gezogen.

In diesem Kapitel wurde die Frage thematisiert, *wie* die implizit-prozedurale Sprachfähigkeit in Anbetracht der Zielgruppe, des Erwerbsgegenstands und der Förderart ausgebaut werden sollte. Dafür wurde auf die psycholinguistische Perspektive zur Förderung des Spracherwerbs eingegangen und aufgrund der Passung dieser Arbeit für die weak interface-Position argumentiert. Anschließend wurde das auf der weak interface-Position fußende didaktische Vermittlungsverfahren des schriftlichen korrektiven Feedbacks beschrieben und verschiedene Wirkksamkeitsstudien zu unterschiedlichen Feedbacktypen analysiert, um den effektivsten Typ in Anbetracht der Zielgruppe und des linguistischen Gegenstands zu identifizieren.

Hinsichtlich der *psycholinguistischen Perspektive* zur Sprachförderung wurde für die weak *interface-Position* (Ellis 1993) argumentiert (für die Begründung siehe Unterkapitel 4.1). Zentral ist bei dieser Position, dass die implizite Sprachfähigkeit primär implizit internalisiert wird, explizites Wissen aber auch direkt und indirekt in implizites überführt werden kann. Instruktionen können in implizites Wissen überführt werden, sofern sich das explizite Wissen zum Zeitpunkt der Instruktionen in die eigendynamische Entwicklung der Lernendensprache einfügen lässt. Explizites Wissen soll dabei die Prozesse des *Noticing*, *Noticing-the-gap* sowie des

Monitoring erleichtern. Indirekt können die Prozesse dann wiederum als Vermittler zum Ausbau der impliziten Sprachfähigkeit dienen.

Auf dieser Schnittstellenposition fußt das didaktische Förderverfahren *Focus on Form* (Long 1991). Grundlegend werden bei diesen Verfahren sprachliche Strukturen (also Formen) während einer kommunikativen Aktivität als Reaktion auf ein Problem kurz thematisiert. Zentral ist dabei, dass der übergeordnete Fokus auf dem Inhalt (meaning) bzw. der Kommunikation liegt und nicht auf den sprachlichen Formen. Ein Typ von *Focus on Form* ist *schriftliches korrekatives Feedback*. Dieser Typ passt in Anbetracht der Zielsetzungen dieser Arbeit (für die Begründung siehe Unterkapitel 4.2).

Da es verschiedene Typen schriftlichen korrektiven Feedbacks gibt, wurde dann der Frage nachgegangen, welcher Korrekturtyp am effektivsten ist (siehe Unterkapitel 4.3). Dafür wurden insgesamt zehn Wirksamkeitsstudien einbezogen, welche die Effektivität verschiedener Korrekturtypen untersuchten. Die Ergebnisse legen m.E. einen *schriftlichen, fokussierten und metasprachlich-indirekten Korrekturtyp* nahe, sofern die Erklärung des Fehlergrunds kontextbezogen und individuell erfolgt: Die *fokussierte Korrektur* ist dadurch charakterisiert, dass nur bestimmte sprachliche Strukturen thematisiert werden. Bei *metasprachlichen Korrekturen* wird der Grund des Fehlers erklärt. Die Korrekturen können dabei entweder mittels eines Codes ausgestaltet oder durch kurze Erklärungen vollzogen werden. Bei *indirekten Korrekturen* werden Fehler markiert, aber nicht korrigiert. Die Korrekturen geben lediglich einen Hinweis darauf, dass ein Fehler gemacht wurde (wie ein vertikaler Strich am Heftrand) und ggf. auch Auskunft darüber, wo dieser vollzogen wurde.

Als **Implikation** für die Konzeption von Gestaltungsannahmen und eines Sprachförderkonzepts wird durch die obigen Erkenntnisse deutlich, dass nicht jedes Förderverfahren zu jeder Förderart, zu jeder Zielgruppe und zu jedem Erwerbsgegenstand passt sowie wirksam ist:

- **Förderart:** Es existieren verschiedene Typen des Förderverfahrens *Focus on Form* (u.a. *interactive* und *non-interactive*; vgl. Abbildung 10 auf S. 99). Mit der Förderart gehen gewisse Anforderungen an das Förderverfahren einher. In dieser Arbeit wurde eine integrative, durchgängige, sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Förderart gewählt. Diese Anforderungen an das Förderverfahren bedingen z.B., dass das Material thematisch unabhängig einsetzbar sein sollte (s.u.), weshalb der *non-interactive-Typ* in Anbetracht der Förderart nicht passend erscheint.
- **Zielgruppe:** Den Lernenden der *Zielgruppe* dieser Arbeit (Lernende der Sekundarstufe I, ab ca. 10 Jahren) stehen explizite Sprachverarbeitungsmöglichkeiten zur Verfügung, welche sie zunehmend nutzen. Außerdem verliert das implizite Sprachvermögen an Effizienz. Somit sollte ein Förderverfahren ausgewählt werden, welches sowohl die impliziten als auch die expliziten Sprachverarbeitungsmöglichkeiten nutzt. Beispielsweise stehen jüngeren Zweitsprachlernenden andere Sprachverarbeitungsmöglichkeiten zur Verfügung, weswegen sich für diese Zielgruppe ein anderes Förderverfahren eignet. Zudem verfügen die Lernenden dieser Arbeit aufgrund ihres Spracherwerbstyps (spät-sukzessiv) prototypisch über z.B. verschiedene Wissen- und Verarbeitungsdimensionen. Diese müssen bei der Wahl des Förderverfahrens berücksichtigt werden.

- Erwerbsgegenstand: Die Erkenntnisse von beispielsweise Ferris (1999) oder Bitchener et al. (2005) legen nahe, dass ein Förderverfahren nicht bei jeder sprachlichen Struktur gleich wirksam ist.
- Wirksamkeit: Die Erkenntnisse der Wirksamkeitsstudien zeigen, dass nicht jeder Korrekturtyp gleich wirksam ist.

Hinsichtlich der *Konzeption von Gestaltungsannahmen* zum Ausbau der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden in der Sekundarstufe I lässt sich ableiten: Das Förderverfahren sollte zur Förderart, Zielgruppe und dem Erwerbsgegenstand passen sowie wirksam sein.

Bzgl. der *Konzeption des Sprachförderkonzepts FLEX* stellt ein für diese Arbeit passendes Förderverfahren schriftliches, fokussiertes, metasprachlich-indirektes Feedback dar (mit kontextbezogenen und individuellen Erklärungen des Fehlergrunds). Da das Förderverfahren theoretisch auf der weak interface-Position fußt, sollten im Zuge einer Korrektur die Prozesse des *Noticing*, *Noticing-the-gap* und *Monitoring* ausgeführt werden.

Für die *Gestaltungsannahmen* und den ersten *Prototyp des Sprachförderkonzepts FLEX* siehe Kapitel 6.

5| Didaktische Konzepte

Angesichts der Zielsetzungen dieser Arbeit (Konzeption eines Sprachförderkonzepts und Gestaltungsprinzipien für integrative Sprachfördermaßnahmen zum Ausbau der Kasusflexion in der Sekundarstufe I bei L2-Deutsch-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp) wurde in den vorherigen Kapiteln der Erwerbsgegenstand der Kasusflexion aus linguistischer (Kapitel 2) und erwerbstheoretischer Perspektive (Kapitel 3) beschrieben sowie aufgezeigt, mittels welchem Förderverfahren die Kasusflexion in Anbetracht der Förderart, des Erwerbsgegenstands und der Zielgruppe am effektivsten ausgebaut werden kann (Kapitel 4). Im Zentrum dieses Kapitels stehen zwei didaktische Konzepte, welche für das Erreichen der Zielsetzungen passend sind:¹³²

- **Wortgruppen-Karten** von Berkemeier & Schmidt (2020i) (Unterkapitel 5.1)
- **Aufgabenorientiertes Lehren und Lernen** (Unterkapitel 5.2)

5.1| Wortgruppen-Karten

Die *Wortgruppen-Karten* sind für die Zielsetzungen dieser Arbeit von Relevanz, da die Implikationen des vorherigen Kapitels (Unterkapitel 4.4) nahelegen, dass u.a. metasprachlich-indirekte Korrekturen am effektivsten zum Ausbau der impliziten Sprachfähigkeit sind. Bei der Zielgruppe dieser Arbeit (Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende mit einem prototypisch ungesteuerten Spracherwerb, siehe Unterkapitel 3.1) kann jedoch kein explizites Wissen über die Kasusflexion vorausgesetzt werden (vgl. Kapitel 3). Damit die metasprachlich-indirekten Korrekturen genutzt werden können, muss explizites Wissen über die Kasusflexion bereitgestellt werden. In Kapitel 2 wurde herausgearbeitet, welches Wissen Lernende über die Kasusflexion verfügen müssen: Wissen über die Zuweisung der Kasusategorie, Kasusträger und Kasusformen (vgl. Unterkapitel 2.4). Mittels der Wortgruppen-Karten kann dieses Wissen sprachstandsdifferenziert dargestellt werden.

Die *Wortgruppen-Karten* sind Teil der sog. *Satzleistenmaterialien*, welche ursprünglich von Berkemeier & Wieland (2017) entwickelt wurden. Sie sind ein „Visualisierungsinstrument zur Darstellung syntaktischer Komplexität“ (Berkemeier & Wieland 2017, S. 258). Inzwischen sind die Wortgruppen-Karten Bestandteil des Lehr-Lern-Materials für Deutsch-als-Zweitsprache-Fördergruppen sowie Sprachlernklassen: *Schrittweise Deutsch* (vgl. Berkemeier & Schmidt 2020d, S. 5). Das Satzleistenmaterial besteht aus drei Komponenten: Bild-Wort-Karten für Wörter,

¹³² Für eine Begründung der didaktischen Konzepte sei auf die jeweiligen Unterkategorien verwiesen.

Wortgruppen-Karten und drei Satzleisten für Verberst-/zweit- und -letztstellung (vgl. Berkemeier & Schmidt 2020c, S. 4; Berkemeier & Schmidt 2020d, S. 17).¹³³

Für FLEX sind allein die *Wortgruppen-Karten* relevant. Zur Darstellung der Wortgruppen-Karten wird zuerst die Vorderseite und anschließend die Rückseite beschrieben. Auf der *Vorderseite* werden Wortarten und Wortart-Subklassen (Abschnitt 5.1.1), der Wortgruppenaufbau und Wortgruppenausbau (Abschnitt 5.1.2) sowie deren grammatische Funktion (Abschnitt 5.1.3) visualisiert. Auf der *Rückseite* werden Flexionstabellen aufgeführt. Die Deklinationskategorien werden ebenfalls visualisiert, weswegen diese zuerst beschrieben werden (Abschnitt 5.1.4) und erst anschließend auf die Flexionstabellen eingegangen wird (Abschnitt 5.1.5). Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung (Abschnitt 5.1.6).

Abbildung 11 gibt vorangestellt einen Überblick über die Wortgruppen-Karten.

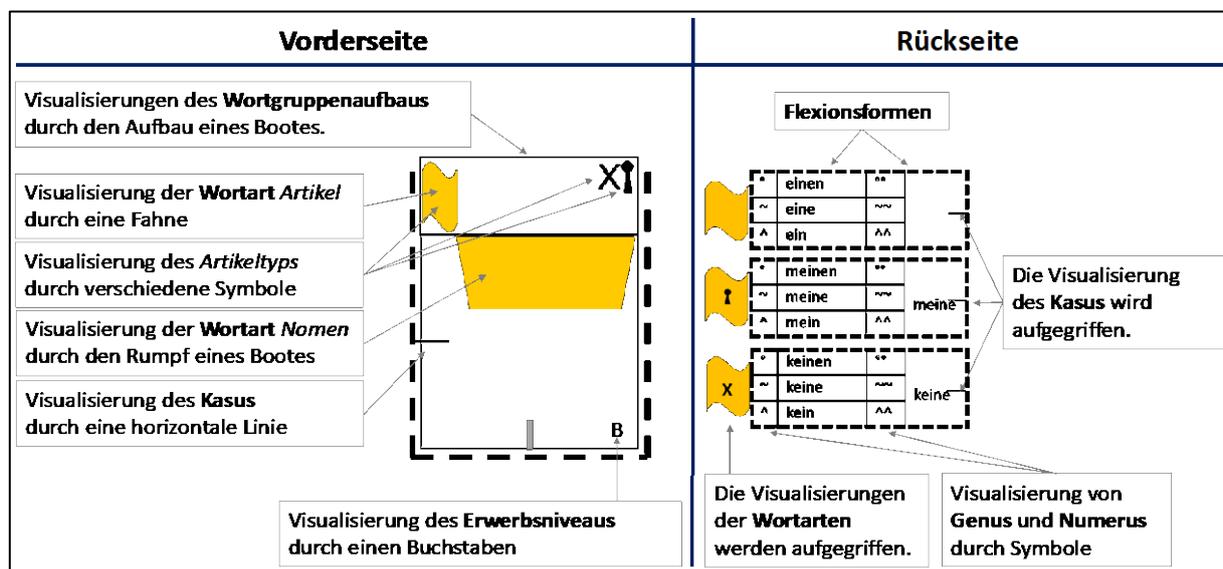


Abbildung 11: Überblick über die Wortgruppen-Karten, exemplarisch gezeigt anhand der Karte B, welche eine Nominalphrase bestehend aus Artikel und Nomen im Akkusativ visualisiert; Nachzeichnung und Darstellung AMJ nach Berkemeier & Schmidt (2020c, S. 7)

5.1.1| Visualisierung von Wortarten und Wortart-Subklassen

Wortarten werden in dem Visualisierungsinstrument mittels einer Bootsymbolik dargestellt (vgl. Berkemeier & Wieland 2017, S. 260; Berkemeier & Schmidt 2020c, S. 4). Eine Komponente des Boots steht für eine Wortart, so beispielsweise der Rumpf des Bootes für ein Nomen.¹³⁴ Wortart-Subklassen werden durch verschiedene Symbole dargestellt, wie eine leere Fahne für den unbestimmten Artikel. In Tabelle 28 wird ein Überblick über ausgewählte Visualisierungen von Wortarten und Wortart-Subklassen gegeben.

¹³³ Für eine ausführliche Darstellung des grammatisch-didaktischen Instruments siehe z.B. Berkemeier & Wieland (2017); für eine Darstellung des Lehr-Lern-Materials bzw. des Konzepts *Schrittweise Deutsch* siehe z.B. Berkemeier & Schmidt (2020b); Berkemeier & Schmidt (2020c); Berkemeier & Schmidt (2020d).

¹³⁴ Bei *Schrittweise Deutsch (2020)* existieren folgende Visualisierungen nicht mehr: die Kugel als Zeichen für *alle*, eine Wortgruppen-Karte für Reflexivum und das Zeichen für quantifizierende Determinative (☰, also jede-, manch-, ...) (vgl. Berkemeier & Schmidt 2020f, S. 1).

Wortarten und Wortart-Subklassen	Visualisierung	
Präposition	gebogener Pfeil	
all-	Kugel	
Artikelwort ¹³⁵	Fahne	
<i>indefinit</i>	<i>leere Fahne (also ohne weiteres Zusatzzeichen)</i>	
<i>definit</i>	<i>Ausrufezeichen</i>	
<i>possessiv</i>	<i>Schlüsselloch</i>	
<i>demonstrativ</i>	<i>Zeigegeste</i>	
<i>Negationswort</i>	X	
<i>interrogativ</i>	<i>Fragezeichen</i>	
(attributives) Adjektiv	Mast	
Nomen	Rumpf eines Bootes	
Zeigwort ¹³⁶	zeigende Hand	
Fortführwort	eckiger Pfeil	
Relativum	Raute, in welcher das Wort steht, mit entsprechend gekennzeichnetem Rahmen (s.u.)	

Tabelle 28: Überblick über ausgewählte Visualisierungen von Wortarten und Wortart-Subklassen; Nachzeichnung und Darstellung AMJ nach Berkemeier et al. (2016, S. 42); Berkemeier & Wieland (2017, S. 260); Berkemeier (2019, S. 89, 94f.); Berkemeier & Schmidt (2020d, S. 27-35, 108f.); Berkemeier & Schmidt (2020a, S. 11ff.)

¹³⁵ Auch wenn der *Nullartikel* in verschiedenen Ausführungen in Schrittweise Deutsch nicht aufgeführt wird, findet sich dieser auf den dazugehörigen Materialien teilweise wieder, z.B. auf den Karten 59 (Dativ-Objekt: Artikel und Nomen), 102 (Subjekt: Artikel, Adjektiv und Nomen), 105 (Prädikativ: Artikel, Adjektiv und Nomen), 108 (Akkusativ-Objekt: Artikel, Adjektiv und Nomen), 111 (Dativ-Objekt: Artikel, Adjektiv und Nomen) und 115 (Genitiv-Attribut: Artikel, Adjektiv und Nomen). In den früheren Versionen (z.B. Berkemeier et al. 2016; Berkemeier & Wieland 2017) findet sich dieser dagegen nicht.

¹³⁶ Im Gegensatz zur traditionellen Grammatik bedienen sich Berkemeier & Schmidt (2020d) der funktional-pragmatischen Grammatik. Im Hinblick auf die Termini *Zeigwort* und *Fortführwort* begründen sie dies wie folgt: „Die traditionelle Zusammenfassung von Personalzeig- und Fortführwörtern in der Kategorie Personalpronomen erfasst deren Funktion im kommunikativen Kontext also nicht. Außerdem stehen beide Arten von Ausdrücken nicht für Personen, sondern für Sprechende bzw. Hörende bzw. für ganze Wortgruppen [...]. Deshalb passt der Ausdruck >>Pro-Nomen<< (>>für ein Nomen<<) nicht“ (Berkemeier & Schmidt 2020d, S. 32). Unter *Zeigwörtern* werden Personal-, Lokal-, Temporal-, Objekt- und Aspektzeigwörter gefasst (vgl. Berkemeier & Schmidt 2020d, S. 32). Aufgrund der thematischen Relevanz für diese Arbeit werden nur Personal- und Objektzeigwörter thematisiert.

5.1.2| Visualisierung des Wortgruppenaufbaus und -ausbaus

Der Auf- und Ausbau von Präpositional- und Nominalgruppen wird auf der Vorderseite der Wortgruppen-Karten visualisiert (vgl. Berkemeier & Schmidt 2020d, S. 20, 25).

Je nach Aufbau der Wortgruppe sind bestimmte Elemente auf einer Karte abgebildet (vgl. Berkemeier 2019, S. 89). So kann der Rumpf des Bootes durch entsprechende Elemente (wie eine Fahne und/oder einen Mast) erweitert werden (vgl. Berkemeier & Schmidt 2020c, S. 7): „Ein Bootsrumpf ist ein Gegenstand, der durch Hinzufügen weiterer Teile flexibel vervollständigt werden kann“ (Berkemeier & Schmidt 2020c, S. 7).

In Abbildung 12 werden verschiedene komplexe Wortgruppen dargestellt.

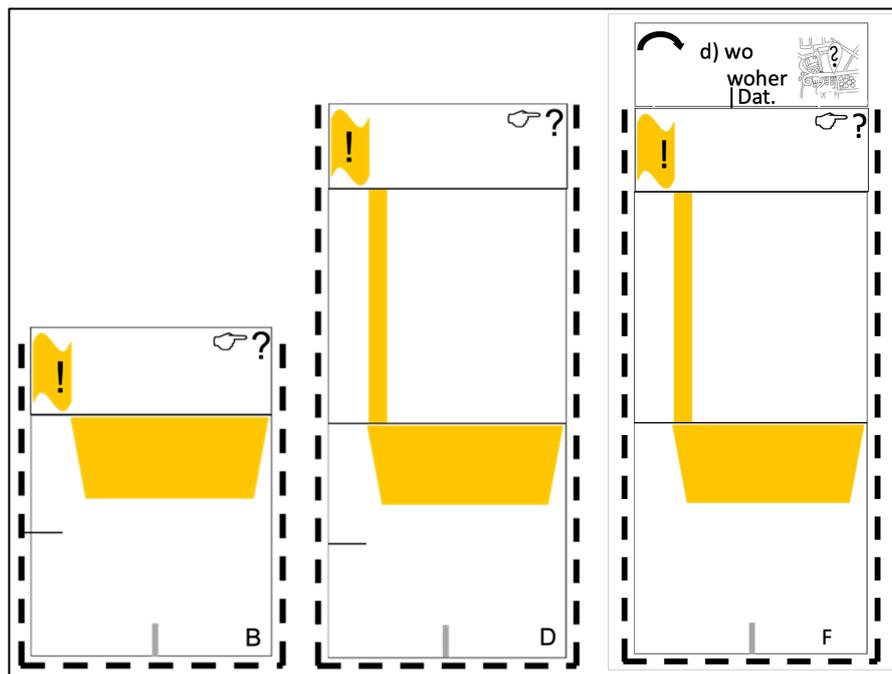


Abbildung 12: Vorderseiten von drei Wortgruppen-Karten; Nachzeichnung und Darstellung AMJ nach Berkemeier & Schmidt (2020c, S. 11)

Links in Abbildung 12 wird eine Nominalphrase bestehend aus einem Determinativ (definit, demonstrativ, interrogativ) und einem Nomen dargestellt. Diese Wortgruppen-Karte könnte also die Nominalphrase *die Torte* in dem Satz *Ich mag die Torte* visualisieren. Die Wortgruppen-Karte mittig in der Abbildung stellt eine durch ein attributives Adjektiv ausgebauten Nominalphrase dar. Diese Karte könnte die Nominalphrase *die leckere Torte* in dem Satz *Ich esse die leckere Torte* visualisieren. Eine Präpositionalphrase wird rechts in der Abbildung dargestellt. Jene Wortgruppen-Karte könnte die adverbiale Bestimmung *auf dem großen Tisch* in dem Satz *Die Torte steht auf dem großen Tisch* darstellen.

Der Ausbau hinsichtlich des Spracherwerbs wird außerdem in Form eines Kompetenzrasters systematisiert dargestellt (siehe Berkemeier & Kovtun-Hensel 2021). Es ist deskriptiv zu verwenden, indem individuelle Erwerbsverläufe eingetragen werden. Die Materialkomponenten sind nach sechs Niveaustufen (A bis F) sortiert. Rechts unten auf der Vorderseite einer Karte wird angezeigt, welche Karte für welche Niveaustufe geeignet ist (z.B. Abbildung 12: Niveaustufe B, D und F) (vgl. Berkemeier & Schmidt 2020d, S. 41, 50, 104f.).

5.1.3| Visualisierung grammatischer Funktionen

Die grammatische Funktion einer Wortgruppen-Karte wird durch die Rahmung der Karte ersichtlich (vgl. Berkemeier & Schmidt 2020h, M1). So stellt beispielsweise ein gepunkteter Rahmen ein Subjekt und ein gestrichelter Rahmen mit horizontalem Verbindungsstrich zur Verbkarte (s.u.) ein Objekt dar (vgl. Berkemeier 2019, S. 96; Berkemeier & Schmidt 2020d, S. 18).¹³⁷

In Abbildung 13 wird ein Überblick über die Visualisierungen der grammatischen Funktionen gegeben.

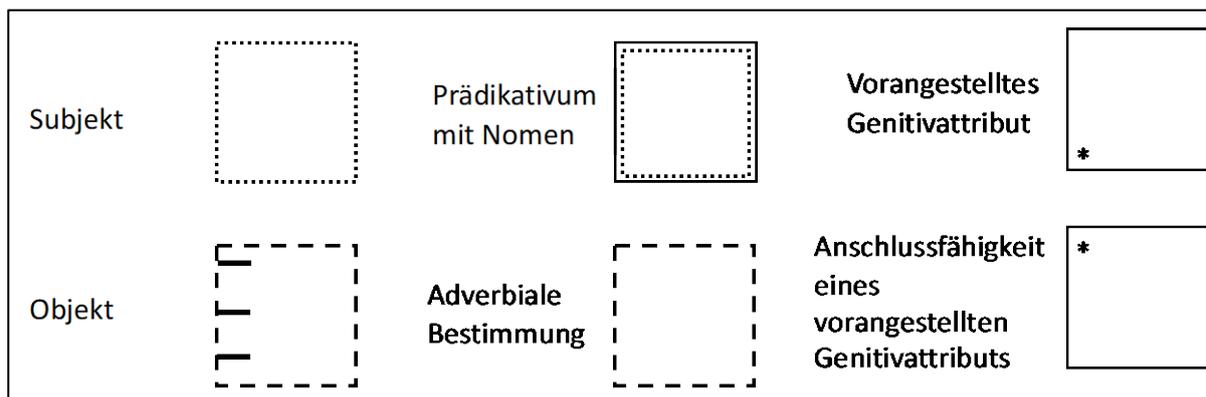


Abbildung 13: Überblick über die Visualisierungen der grammatischen Funktion verschiedener Wortgruppen-Karten; Nachzeichnung und Darstellung AMJ nach Berkemeier & Wieland (2017, S. 96, 258), Berkemeier (2019, S. 96), Berkemeier & Schmidt (2020d, S. 18, 72, 108f.), Berkemeier & Schmidt (2020h, M1), Berkemeier & Schmidt (2020g, S. 2)

5.1.4| Visualisierung von Deklinationskategorien

Die Deklinationskategorien werden in den Materialien ebenfalls visualisiert. Genus wird durch grammatische Symbole dargestellt. So wird beispielsweise Maskulinum durch einen Kreis (°) visualisiert.¹³⁸ Numerus beim Singular wird durch die einfache und Plural durch die doppelte Darstellung der Genus-Symbole dargestellt (vgl. z.B. Berkemeier 2019, S. 94). In Tabelle 29 ist ein Überblick über die Visualisierung von Genus und Numerus vorzufinden.

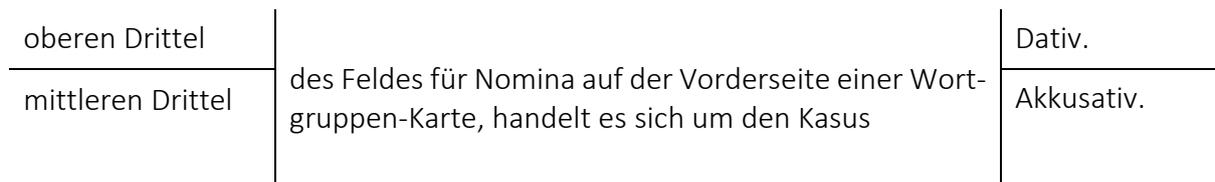
¹³⁷ Statt des Terminus *Objekt* verwenden Berkemeier & Wieland (2017) den Begriff „Ein- und Mehrwortgruppen“ (Berkemeier & Wieland 2017, S. 258).

¹³⁸ Maskulinum wurde bei Berkemeier & Wieland (2017, S. 260) noch durch einen Strich (-) dargestellt. Inzwischen wird er bei Berkemeier & Schmidt (2020c, S. 6) durch einen Kreis (°) visualisiert, um Verwechslungen mit dem Trennstrich zu vermeiden.

Einzahl	Genus (grammatisches Geschlecht)	Mehrzahl
◦	Maskulinum (männlich)	◦◦
~	Femininum (weiblich)	~
^	Neutrum (sächlich)	^^

Tabelle 29: Tabellarische Übersicht über die Visualisierungen der grammatischen Kategorien Numerus und Genus; Nachzeichnung AMJ nach Berkemeier & Wieland (2017)

Nominativ wird durch einen gepunkteten Rahmen kenntlich gemacht (vgl. Abbildung 13). Die *obliquen Kasus Akkusativ und Dativ* werden bei Nominalphrasen auf der Vorderseite einer Wortgruppen-Karten durch eine horizontale Linie an der linken Seite im Feld für Nomina visualisiert (vgl. Berkemeier & Schmidt 2020d, S. 108). Für ein Beispiel siehe Abbildung 12 und Abbildung 16. Um welchen Kasus es sich handelt, zeigt die Position der Linie an (vgl. Berkemeier & Schmidt 2020d, S. 108)¹³⁹: Befindet sich die Linie im...



Bei *Fortführ-* sowie *Zeigwörtern* wird Kasus ausschließlich auf der Rückseite einer Karte abgebildet: In einem Flexionsparadigma befindet sich jeweils eine horizontale Linie. Die Anordnung der Linie folgt der obigen Logik (vgl. Berkemeier & Schmidt 2020d, S. 32f.). In Abbildung 14 ist ein Beispiel für die Visualisierung der Kasuszuweisung bei Fortführwörtern gegeben.

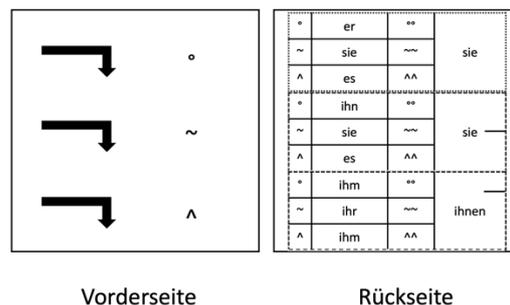


Abbildung 14: Visualisierung der Kasusmarkierung auf der Wortgruppen-Karte von Fortführwörtern; Nachzeichnung AMJ nach Berkemeier & Schmidt (2020a, S. 11f.)

¹³⁹ Befindet sich die Linie im unteren Drittel, so handelt es sich um ein Präpositionalobjekt.

Bei *freien Präpositionen* wird Kasus durch eine vertikale Linie auf der Kartenrückseite einer Bild-Wort-Karte mit entsprechendem Buchstaben (A für Akkusativ und D für Dativ) im Feld der Präposition angezeigt (vgl. Berkemeier & Schmidt 2020a, S. 10f.; Berkemeier & Schmidt 2020e, S. 30f.; siehe Abbildung 15).

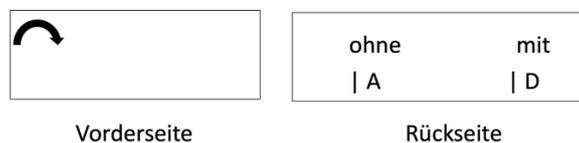


Abbildung 15: Visualisierung der Kasuszeichnung auf den Bild-Wort-Karten von Präpositionen; Nachzeichnung AMJ nach Berkemeier & Schmidt (2020a, S. 11); Berkemeier & Schmidt (2020e, S. 31)

Verbkarten (Bild-Wort-Karten mit fettem Rand, z.B. Abbildung 16: Karte links) haben, wie die Wortgruppen-Karten, eine horizontale Linie, allerdings am rechten Rand einer Karte. Dadurch zeigen sie an, welche Ergänzung sie fordern.¹⁴⁰ Die horizontalen Linien fungieren so als Verbindungsstriche: Nur solche Wortgruppen-Karten mit einer Linie auf gleicher Höhe passen zu einer spezifischen Verbkarte (vgl. Berkemeier & Schmidt 2020d, S. 19, 29; siehe Abbildung 16). Die Verbkarte (z.B. das Verb *mögen*) fordert in diesem Fall eine Ergänzung im Akkusativ (visualisiert durch die horizontale Linie mittig am rechten Rand der Karte). Die Passung der Linien (in der folgenden Abbildung durch das grüne Oval hervorgehoben) soll verdeutlichen, dass diese Wortgruppen-Karte (z.B. *eine Torte*) grammatikalisch passt. Diese beiden Karten (vgl. unten: Abbildung 16) könnten *esse eine Torte* des Satzes *Ich esse eine Torte.* darstellen.

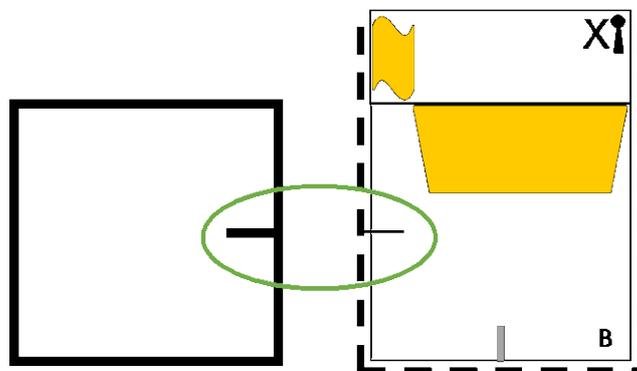


Abbildung 16: Visualisierung der Kasusrektion durch Verben am Beispiel eines akkusativregierenden Verbes und einer Nominalphrase im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen; Nachzeichnung AMJ nach Berkemeier & Schmidt (2020a, S. 8)

¹⁴⁰ Wenn die Ergänzung obligatorisch ist, sind die Striche schwarz. Bei keiner fakultativen Ergänzung sind die Striche grau (vgl. Berkemeier & Schmidt 2020a, S. 7f.).

Adverbiale Bestimmungen erhalten zusätzlich im Feld der Präposition auf der Kartenvorderseite entsprechende Leitfragen (vgl. Berkemeier & Schmidt 2020d):

- Zeit: Wann?
- Ort, Herkunft: Wo? Woher?
- Grund: Warum?
- Richtung: Wohin?
- Art und Weise: Wie?

5.1.5| Visualisierung von Flexionstabellen

Die zu einer Wortgruppen-Karte passenden Flexionsendungen finden sich in *Flexionstabellen* auf der Rückseite einer Wortgruppen-Karte.¹⁴¹ Sie bilden die Flexionsparadigmen der auf der Vorderseite einer Karte visualisierten grammatischen Strukturen ab (vgl. Berkemeier & Schmidt 2020a, S. 10; vgl. Berkemeier & Schmidt 2020d, S. 18, 35). Wie in Abbildung 17 zu sehen, werden die Visualisierungen der Wortarten und Wortart-Subklassen (z.B. indefinites Determinativ) aufgegriffen. Rechts neben der jeweiligen Wortart oder Wortart-Subklasse befindet sich das entsprechende Paradigma. Numerus und Genus sind analog zu Tabelle 29 (auf S. 116) dargestellt. Die horizontale Linie am rechten Rand der jeweiligen Tabelle verdeutlicht nochmals den Kasus. In der folgenden Abbildung wird die Vorder- und Rückseite einer Wortgruppen-Karte im Akkusativ abgebildet.

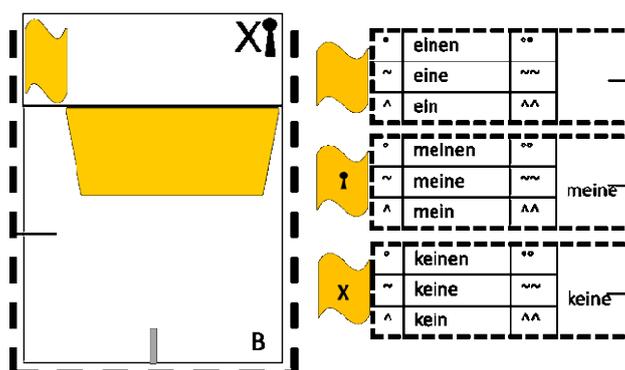


Abbildung 17: Rückseite einer Wortgruppen-Karte im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen; Nachzeichnung AMJ nach Berkemeier & Schmidt (2020c, S. 7)

Flexionstabellen werden nur dann auf Wortgruppen-Karten abgebildet, wenn es sich um eine neue sprachliche Struktur handelt, die analog zum Sprachniveau erworben werden soll. Entsprechend gibt es Karten, welche nicht mit Flexionstabellen bedruckt sind.

5.1.6| Zusammenfassung

Die Wortgruppen-Karten (Berkemeier & Schmidt 2020i) fungieren als Visualisierungsinstrument u.a. zur Darstellung von Nominal- und Präpositionalphrasen. Auf der *Vorderseite* einer Wortgruppen-Karten werden Wortarten, Wortart-Subklassen, Wortgruppen (also die Kasusträger) sowie deren Auf- und Ausbau, ihre Funktion und die Kasusreaktion visualisiert. Jede Wortgruppen-Karte visualisiert andere Phrasen, wodurch ein sprachstandsdifferenziertes Arbeiten in einer heterogenen Lerngruppe ermöglicht wird. Auf der *Rückseite* einer Wortgruppen-Karte

¹⁴¹ Die Rückseiten wurden im Laufe der Entwicklungsphase durch Maier (unveröffentlicht) optimiert.

werden sowohl die Flexionsformen in Flexionstabellen als auch die Kasusreaktion abgebildet. Da die Deklinationskategorien visuell dargestellt werden, kann ohne Verwendung von Termini über die grammatischen Kategorien kommuniziert werden.

Deutlich wird, dass mittels der Wortgruppen-Karten die Zuweisung der Kasusategorie, die Kasussträger und die Kasusformen dargestellt werden können, weswegen sie für die Erreichung der Zielsetzungen passend sind.

5.2| Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren

Gegenstand dieses Unterkapitels ist der Ansatz *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren* oder auch *task based language learning and teaching* (TBLL, TBLT) (in Anlehnung an Caspari 2006, S. 33; vgl. Burwitz-Melzer 2006, S. 25; Riemer 2006, S. 201).¹⁴² Der Ansatz ist für die Konzeption des ersten Prototyps des Sprachförderkonzepts nicht relevant, wird dann aber für die Weiterentwicklung basierend auf den Ergebnissen des Unterkapitels 8.2 von Bedeutung.

Zur Beschreibung des Ansatzes wird zuerst ein Begriffsverständnis aufgebaut (Abschnitt 5.2.1). Darauf folgend wird ein Modell zur Beschreibung von Aufgaben aufgezeigt (Abschnitt 5.2.2) und abschließend erfolgt eine Zusammenfassung (Abschnitt 5.2.3).

5.2.1| Begriffsverständnis

Die Arbeit mit Aufgaben im Fremdsprachunterricht ist ‚ein uraltes Thema‘ (siehe auch Weskamp 2004, S. 1; Burwitz-Melzer 2006, S. 25; Christ 2006, S. 43). Konzepte zur Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht fußen einerseits auf den Gedanken der Projekt- und Reformpädagogik des 19. sowie beginnenden 20. Jahrhunderts und andererseits auf Diskussionen im Zuge der kommunikativen Wende der *siebziger Jahre* (vgl. Burwitz-Melzer 2006, S. 25). Ein Initiationsgrund zum aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht lag in der Forderung nach alltagsgetreuer Sprache auch im Sprachunterricht, wofür der kommunikative Ansatz ein passendes Gegenstück darstellt (vgl. Caspari 2006, S. 33). Skehan (2003) resümiert zwei zentrale Entwicklungen der *achtziger Jahre*: Zum einen wurde der Terminus *kommunikative Aktivität* (*communicative activity*) durch den der Aufgabe (*task*) ersetzt. Zum anderen bildeten sich zwei Formen eines aufgabenorientierten Ansatzes (*task-based approach*) heraus: Ein abgeschwächter und ein ausgeprägter Ansatz (vgl. Skehan 2003, S. 1).

Beim *abgeschwächten Ansatz* (aufgabenunterstützender Sprachunterricht; task-supported language teaching; TSLT) werden Aufgaben als Ergänzung zum traditionellen Curriculum gesehen. Eine Sprache wird durch Automatisierung oder Übungen erlernt (vgl. Skehan 2003, S. 1). Psycholinguistisch wird er durch die *skill-building theory* begründet (vgl. Ellis 2003, S. 28f., 144, 147). Der prototypische Ablauf besteht aus einer Präsentations-, Übungs- und Produktionsphase (*present-practise-produce; PPP*) (vgl. Ellis 2003, S. 28f., 144, 147).¹⁴³

Beim *ausgeprägten Ansatz* (aufgabenorientierter Sprachunterricht; *task based language teaching*; TBLT; vgl. Ellis 2003, S. 28) werden Aufgaben ins Zentrum des Unterrichts gestellt

¹⁴² Caspari übersetzt „task based learning“ (Caspari 2006, S. 33) mit „aufgabenorientiertem Fremdsprachenunterricht“ (Caspari 2006, S. 33).

¹⁴³ Zur Einordnung des Ansatzes siehe Kapitel 4 sowie Tabelle 24 (auf S. 88).

(die Erwerbsprozesse stehen also im Vordergrund). Eine Sprache wird nach dieser Auffassung durch kommunikative Aktivitäten (also Aufgaben) angeeignet (vgl. Ellis 2003, S. 28; Skehan 2003, S. 1). Psycholinguistisch kann der Ansatz durch die Zweitspracherwerbshypothese des *Noticing* und *Noticing-the-gap* (Schmidt & Frota 1986; Schmidt 1994)¹⁴⁴ begründet werden (vgl. Ellis 2003, S. 33, 144, 149): Inzwischen ist laut Skehan (2003, S. 2) bei verschiedenen VertreterInnen der aufgabenorientierten Forschung (*task-based research*; z.B. Long, Skehan und Robinson) eine Formfokussierung weitestgehend akzeptiert. Die Akzeptanz zeigt sich m.E. einerseits darin, dass sich aktuellere Arbeiten wie die von Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2011, S. 46ff.) oder Riemer (2006, S. 201) auf die Zweitspracherwerbshypothesen des *Noticing* und *Noticing-the-gap* im Zuge des aufgabenorientierten Unterrichts beziehen. Andererseits wird die Zustimmung durch den hoch frequenten Bezug auf das Rahmenwerk von Willis (1996) deutlich (vgl. Pinter 2015, S. 117). Diesbezüglich betont Willis bereits in der Einleitung und insbesondere in ihrem Rahmenwerk: „Task-based learning combines the best insights from communicative language teaching with an organised focus on form“ (Willis 1996, S. 1). Daneben widmen z.B. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2011) ein Kapitel der Formfokussierung und Gnutzmann (2006, S. 64) sowie Weskamp (2004, S. 3) beobachten, dass eine Formfokussierung im Sinne von Focus on Form (FoF) vorgesehen sein kann. Auch Ellis (2016) schreibt: „>>Focus on form<< [...] is a central construct in task-based language teaching“ (Ellis 2016, S. 405). Nichtsdestotrotz gibt es auch Gegenstimmen: So greift z.B. Bredella (2006) die Debatte zur Formfokussierung im Fremdsprachenunterricht auf und nimmt eine kritische Haltung ein:

Es gibt zwar keine einheitliche Auffassung über den aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht, aber eine Reihe seiner Vertreter stimmt darin überein, dass er sich gegen einen formorientierten Fremdsprachenunterricht wendet und sich am ‚realen‘ kommunikativen Sprachgebrauch orientiert. (Bredella 2006, S. 18)

Aufgrund der Passung für diese Arbeit (vgl. Kapitel 4) wird auf den ausgeprägten Ansatz eingegangen: *aufgabenorientierter Sprachunterricht* (TBLT).

Vermutlich aufgrund des Wandels des Ansatzes resümiert u.a. Burwitz-Melzer (2006):¹⁴⁵

TBL [(*task based learning*) ist ...; AMJ] kein auf lerntheoretischen Erkenntnissen oder Grundlagenforschung basierendes scharf umrissenes Konzept, sondern ein travelling concept [...]. (Burwitz-Melzer 2006, S. 25; Hervorhebung im Original)

Der ausgeprägte Ansatz wird deswegen primär basierend auf Ellis beschrieben.

Da Aufgaben bei dem Ansatz den Kristallisationspunkt darstellen, wird er mittels der Beschreibung von Aufgaben charakterisiert. Unter einer Aufgabe verstehen Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2005):

¹⁴⁴ Zu den Zweitspracherwerbshypothesen siehe ab Unterkapitel 4.1.1.

¹⁴⁵ Siehe auch z.B. Caspari (2006): Er kommt zu dem Ergebnis, dass „es sich [...] beim aufgabenorientierten Sprachlernen um einen höchst vielfältigen Ansatz [handelt], der konzeptuell nicht eindeutig fassbar ist“ (Caspari 2006, S. 36).

Eine task nennt den Zweck und das erwartete Ergebnis einer Aktivität, sie legt den Schwerpunkt auf die Bedeutung dessen, was gesagt wird, und nicht auf die Verwendung einer bestimmten Form (z.B. die Anwendung einer grammatischen Struktur), und sie versucht, die Sprache so zu verwenden, wie sie im Alltag vorkommen könnte (real or authentic language use). (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2005, S. 2; Hervorhebung im Original)

Durch die Definition werden drei Merkmale von Aufgaben deutlich: (1) Ergebnis, (2) Ausmaß und (3) Authentizität (siehe auch Willis 1996, S. 23ff.; Skehan 1998, S. 95; Ahrens 2006, S. 10; Kleppin 2006, S. 103). Ellis (2003) vergleicht darüber hinaus verschiedene Definitionen aus Forschung und Pädagogik (darunter: Long 1985; Breen 1989; Nunan 1989) und kommt zu denselben Merkmalen sowie drei weiteren: (4) Perspektive, (5) Kompetenzbereich und (6) kognitive Dimension (vgl. Ellis 2003, S. 3ff., 9f.). Die Merkmale werden in Tabelle 30 aufgeführt.

Merkmal	Beschreibung
Ergebnis	Beim Ergebnis einer Aufgabe wird zwischen dem Ergebnis (<i>outcome</i>) und dem Ziel (<i>aim</i>) differenziert: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ergebnis</u>: Die inhaltliche Bearbeitung der Aufgabe. • <u>Ziel</u>: Die durch die Bearbeitung der Aufgabe entstehenden sprachlichen Interaktionen bzw. verwendete Sprache. • <u>Beispiel</u>: Unterschiede zwischen Bildern finden. Ergebnis: Unterschiede zwischen den Bildern identifizieren. Ziel: Über die Bilder kommunizieren.
Ausmaß (<i>scope</i>)	Das Ausmaß bezieht sich auf den Umfang der Form- oder Inhaltsfokussierung bei einer Aktivität. Zentral ist, dass Bedeutungen bzw. Inhalte hauptsächlich im Vordergrund stehen.
Authentizität	Bei der Bearbeitung von Aufgaben sollte <i>lebensnahe, echte, authentische Sprache</i> und das am besten in <i>lebensnahen, echten, authentischen Situationen</i> verwendet werden (z.B. ein Buch aus der Bücherei ausleihen). Alternativ können auch Aufgaben verwendet werden, welche nur <i>lebensnahe, echte, authentische Gesprächsanlässe</i> generieren und <i>nicht</i> in lebensnahe, echte, authentische Situationen eingebettet sind (z.B. Unterschiede zwischen zwei Bildern herausfinden).
Perspektive	Ein und dieselbe Aktivität kann als Aufgabe und Übung umgesetzt werden (bei einer Übung stehen die Formen hauptsächlich im Vordergrund). Wenn es um die Klassifikation von Aktivitäten geht, wird die Intention der Entwickelnden eingenommen.
Kompetenzbereich	Auch wenn Aufgaben in Theorie und Praxis primär unter dem Kompetenzbereich ‚Sprechen‘ betrachtet werden, können sie für alle anderen Bereiche konzipiert werden.
kognitive Dimension	Aufgaben haben nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine kognitive Dimension. Die kognitive Seite wird durch Operatoren bestimmt (z.B. auswählen, sequenzieren, klassifizieren) und kann sich auf die sprachliche Seite auswirken.

Tabelle 30: Merkmale von Aufgaben; Darstellung und Übersetzung AMJ basierend auf Ellis (2003, S. 5-10)

Deutlich wird, dass der Terminus *Aufgabe* weder einheitlich, konsistent noch ausdifferenziert verwendet wird (vgl. auch Ellis 2003, S. 2; Raupach 2006, S. 193). Wenn in dieser Arbeit von Aufgabe (*task*) die Rede ist, wird auf die obigen Merkmale referiert.

Die Merkmale von Aufgaben können unterschiedlich ausgestaltet werden, weshalb im folgenden Abschnitt ein Modell aufgezeigt wird, mittels welchem Aufgaben systematisch beschrieben werden können. Gleichzeitig kann dies zur Konzeption von Aufgaben herangezogen werden, was ebenfalls relevant für die Arbeit ist (siehe Unterkapitel 8.2).

5.2.2| Beschreibung von Aufgaben

Zur Beschreibung von Aufgaben wird das Framework von Ellis (2003) herangezogen. Das Modell ist in Tabelle 31 abgebildet. Die Inhalte werden an einer Beispielaufgabe verdeutlicht (siehe Abbildung 18).

Aufgabe: Arbeite mit deinem Partner/deiner Partnerin. Beschreibt abwechselnd eure Bilder. Hat dein Partner/deine Partnerin das gleiche Bild wie du oder andere Bilder? Wenn du dir nicht sicher bist: Stelle deinem Partner/deiner Partnerin Fragen zu seinem/ihrem Bild.

A		B	
1 	X	1 	X
2 X		2 	X
3 	X	3 X	
4 	X	4 X	
5 X		5 	X

Abbildung 18: Beispielaufgabe; Darstellung und Übersetzung AMJ basierend auf Ellis (2003: 11)¹⁴⁶

¹⁴⁶ In Anbetracht der Bildauswahl würde m.E. eine reine Benennung ausreichen.

	Designmerkmal	Beschreibung	Beispiel (exemplarisch an der Aufgabe aus Abbildung 18)
1	Ergebnis/ Ziel (<i>goal</i>)	der allgemeine Zweck der Aufgabe (sowohl inhaltlich als auch sprachlich) ¹⁴⁷	<ul style="list-style-type: none"> • <u>inhaltlich</u>: Unterschiede zwischen den Bildern identifizieren. • <u>sprachlich</u>: Über die Bilder kommunizieren.
2	Spracheingabe (<i>input</i>)	Die verbalen oder nonverbalen Informationen, welche die Aufgabe beinhaltet (z.B Materialien).	Der Input besteht aus Bildern, von denen einige gleich sind. ¹⁴⁸
3	Bedingungen (<i>conditions</i>)	Die Art und Weise, wie Informationen präsentiert werden. Die Art und Weise, wie Informationen verwendet werden sollen.	Die verschiedenen Bilder resp. Informationen sollen aufgeteilt werden, sodass jede/r Lernende nur einen Teil der benötigten Informationen zur Verfügung steht.
4	Verfahren (<i>procedures</i>)	Die methodischen Verfahren, welche bei der Durchführung der Aufgabe anzuwenden sind. Diese sind unabhängig vom Input und den Bedingungen.	In der Aufgabe wurde die Partnerarbeit als (methodisches) Verfahren gewählt.
Erwartete Ergebnisse (<i>predicted outcomes</i>)			
5	Produkt (<i>product</i>)	Das Produkt, welches aus der Bearbeitung der Aufgabe resultiert (i.S.d. Ergebnisses, siehe Tabelle 30 auf S. 121). Das erwartete Produkt kann offen (mehrere Produkte sind möglich) oder geschlossen (es gibt nur ein korrektes Produkt) sein.	Das Produkt ist u.a. eine Erklärung, also ob jedes Bildpaar gleich oder verschieden ist.
	Prozess (<i>process</i>)	Die sprachlichen und kognitiven Prozesse, welche durch die Bearbeitung der Aufgabe ausgelöst werden sollen (i.S.d. Ziels, siehe siehe Tabelle 30 auf S. 121).	Die Ergebnisse sind schwer vorherzusagen. ¹⁴⁹ Das intendierte Ergebnis ist nach Ellis (2003) die Beschreibung der Bilder (vgl. Ellis 2003, S. 14, 19f.).

Tabelle 31: Ein Modell (framework) zur Beschreibung von Aufgaben; Nachzeichnung und Übersetzung AMJ nach Ellis (2003, S. 21)

¹⁴⁷ M.E. beschreibt er damit die unter Ziel (*aim*) und Ergebnis (*outcome*) beschriebenen Zwecke, also welche Kompetenzen (inhaltlich und sprachlich) durch die Aufgabe gefördert werden sollen (vgl. Tabelle 30 auf S. 121).

¹⁴⁸ Für verschiedene Materialvorschläge siehe z.B. Willis (1996).

¹⁴⁹ M.E. bezieht Ellis sich hier auf die Unterscheidung zwischen der Bearbeitung der Aufgabe (*task-as-process*) und den a priori geplanten Ergebnissen (*task-as-workplan*). In diesem Fall sind die Prozesse gemeint, die während einer Aufgabe tatsächlich stattfinden sollen.

Zur Erreichen eines spezifischen Produkts wird übergeordnet zwischen offenen und geschlossenen Aufgaben unterschieden. *Offene Aufgaben* sind lose strukturiert und haben weniger spezifische Ziele. Ein Beispiel für geschlossene Aufgaben ist, Anekdoten über ein Thema auszutauschen (vgl. Willis 1996, S. 28). *Geschlossene Aufgaben* sind hoch strukturiert und haben ein spezifisches Ziel (vgl. Willis 1996, S. 28). Ein Beispiel für eine geschlossene Aufgabe ist:

Work in pairs to find seven differences between these two pictures and write them down in note form. Time limit: Two minutes. (Willis 1996, S. 28)

Loschky & Bley-Vroman (1993, S. 125) sehen geschlossene Aufgaben als geeigneter für die Grammatikvermittlung an, da sie die Verwendung grammatischer Phänomene für die Bearbeitung der Aufgabe erforderlich machen können und mehr Bedingungs-aushandlungen und ziel-sprachliche Modifikationen ermöglichen (im Vergleich zu offenen Aufgaben). Dadurch erleichtern sie das Verstehen und Fördern von Formfokussierungen.

Je nach Art der Aufgabe werden außerdem verschiedene sprachliche Strukturen, Inhalte und kognitive Prozesse evoziert. Mittels *unfokussierter Aufgaben* werden „general samples of learner language“ (Ellis 2003, S. 141) evoziert. Durch die Verwendung *fokussierter Aufgaben* können dagegen „specific linguistic features“ (Ellis 2003, S. 141) elizitiert werden.

Für diese Arbeit sind fokussierte Aufgaben von Interesse, da mittels dieser bestimmte Strukturen evoziert werden können. Fokussierte Aufgaben werden in strukturbasierte Aufgaben, Verständnis-aufgaben und bewusstseinsbildende Aufgaben unterschieden. Tabelle 32 gibt einen Überblick über die verschiedenen Arten fokussierter Aufgaben.

Art der fokussierten Aufgabe	strukturbasierte Aufgabe	Verständnisaufgabe	bewusstseinsbildende Aufgabe
Bewusstseinsgrad expliziten Wissens	Bewusstsein i.S.v. <i>Noticing</i>		Verstehen
Fokus der Aufgabe	Produktion	Input	Sprache ¹⁵⁰
Im Vordergrund stehende Variable	Bedeutung/Inhalt		Sprache ist der Inhalt der Aufgabe

Tabelle 32: Überblick über Arten fokussierter Aufgaben; Darstellung und Übersetzung AMJ nach Ellis (2003, S. 141, 158, 162f.)

Auf strukturbasierte Aufgaben wird aufgrund der Relevanz für diese Arbeit vertieft eingegangen (für eine Begründung siehe Kapitel 8.1.4). Strukturbasierte Aufgaben werden ebenfalls in verschiedene Arten unterteilt: selbstverständliche, nützliche und erforderliche. Tabelle 33 gibt einen Überblick über die Arten strukturbasierter Aufgaben.¹⁵¹

¹⁵⁰ Im Gegensatz zu Übungen sind Lernende hier nicht dazu angehalten, nur mittels dieser Strukturen zu sprechen. Vielmehr können sie jegliche sprachlichen Mittel verwenden, die ihnen zur Verfügung stehen (vgl. Ellis 2003, S. 163).

¹⁵¹ Die drei Gestaltungsarten sind als Kontinuum von *selbstverständlich* über *nützlich* bis hin zu *erforderlich* zu verstehen (vgl. Loschky & Bley-Vroman 1993, S. 142).

Gestaltung	selbstverständlich	nützlich	erforderlich
Verwendung spezifischer sprachlicher Phänomene in der Aufgabe	Die sprachlichen Phänomene sind nicht zwangsläufig notwendig zur erfolgreichen Bearbeitung der Aufgabe. Sie werden oft selbstverständlich/natürlich verwendet.	Die sprachlichen Phänomene sind hilfreich oder nützlich, aber nicht erforderlich zur Bearbeitung der Aufgabe.	Die sprachlichen Phänomene sind obligatorisch: Ohne diese kann die Aufgabe nicht richtig bearbeitet werden.
Beispiel			
sprachlicher Fokus	Präposition _{WP} (direktional, lokal)	Präposition _{WP} (lokal)	Präposition _{WP} (lokal)
Aufgabe	Lernende sollen einem Reisebüro ihre Reiseroute erklären.	Lernende erhalten zwei verschiedene Bilder und müssen die Unterschiede zwischen den Bildern finden.	Es gibt mehrere Bilder mit einer Person, die sich jeweils an einem anderen Ort versteckt. Die Lernenden erhalten Sätze, welche spezifische Bilder beschreiben. Die Lernenden müssen bestimmen, welcher Satz welches Bild beschreibt und den Satz zur Zuordnung vorlesen.
intendierte Umsetzung	Ich starte in Heidelberg und fahre dann über Frankfurt nach Münster.	In Bild A steht eine Vase auf dem Tisch und in Bild B steht sie auf der Fensterbank.	Der Satz <i>Die Person sitzt auf einem Baum.</i> gehört zu Bild A.
nicht intendierte, weitere Umsetzungsmöglichkeit	Start: Heidelberg Stopp 1: Frankfurt...	Unterschiede: Vasen	

Tabelle 33: Überblick und Beispiele strukturbasierter Aufgaben; Darstellung und Übersetzung AMJ basierend auf Loschky & Bley-Vroman (1993, S. 132f., 137ff., 164)

Loschky & Bley-Vroman (1993, S. 132, 137ff.) sowie Ellis (2003, S. 155) konstatieren, dass Aufgaben einerseits in sprachlicher Hinsicht nicht immer wie geplant ausgeführt werden und andererseits die Evozierung mancher sprachlicher Phänomene schwer(er) ist.

5.2.3| Zusammenfassung

Der Ansatz des aufgabenorientierten Lernens und Lehrens oder auch *task based language learning and teaching* (TBLL, TBLT) entspringt der Fremdsprachendidaktik und blickt auf eine lange Tradition zurück. Zu unterscheiden ist ein abgeschwächter Ansatz (aufgabenunterstützender Sprachunterricht; *task-supported language teaching*; TSLT) von einem ausgeprägten Ansatz (aufgabenorientierter Sprachunterricht; *task based language teaching*; TBLT). Aufgrund der theoretischen Fundierung des Sprachförderkonzepts (vgl. Kapitel 4) wurde der ausgeprägte Ansatz gewählt. Bei diesem ist eine Formfokussierung inzwischen weitestgehend akzeptiert.

Elementar ist beim ausgeprägten Ansatz die Arbeit mit Aufgaben. Die zentralen Merkmale von Aufgaben liegen darin, dass alle ein inhaltliches Ergebnis und ein sprachliches Ziel haben. Während der Bearbeitung einer Aufgabe liegt der Fokus auf der Inhalts- und nicht auf der Formseite. Bei der Bearbeitung von Aufgaben sollte lebensnahe, echte, authentische Sprache und diese am besten in lebensnahen, echten, authentischen Situationen verwendet werden. Alternativ können auch Aufgaben verwendet werden, welche nur lebensnahe, echte, authentische Gesprächsanlässe generieren und nicht in lebensnahen, echten, authentischen Situationen eingebettet sind.

Beschrieben werden Aufgaben, indem die Ausgestaltung der Designmerkmale erläutert werden: Das inhaltliche Ergebnis, das sprachliche Ziel, der Sprachinput, die Art und Weise, wie Informationen präsentiert und verwendet werden (Bedingungen), die methodischen Verfahren, welche bei der Durchführung der Aufgabe anzuwenden sind, das Produkt, welches aus der Bearbeitung der Aufgabe resultiert und die sprachlichen und kognitiven Prozesse, welche durch die Bearbeitung ausgelöst werden sollen.

In Abhängigkeit vom antizipierten Ergebnis und Ziel einer Aufgabe eignen sich bestimmte Arten von Aufgaben besser. Sofern spezifische sprachliche Strukturen evoziert werden sollen, eignen sich insbesondere geschlossene und strukturbasierte Aufgaben.

Phase B | Design

Im Zuge der gewählten Methodologie des Design-Based Research wurden in einer *ersten Phase A* das Problem-Statement ausgewiesen (Kapitel 1), der fachliche Bezugsrahmen zur Konzeption des Designs erschlossen (Phase A; Kapitel 2 bis 5) und basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen Implikationen zur Konzeption des Sprachförderkonzepts und der Gestaltungsprinzipien abgeleitet (siehe jeweils das letzte Unterkapitel eines Kapitels).

In diesem Kapitel wird die **Phase B** dargestellt. In Abbildung 19 wird einerseits aufgezeigt, wie diese Phase im Forschungsprozess des Design-Based Research einzuordnen ist. Andererseits gibt sie einen Überblick über die Inhalte der Phase B: *Design*.

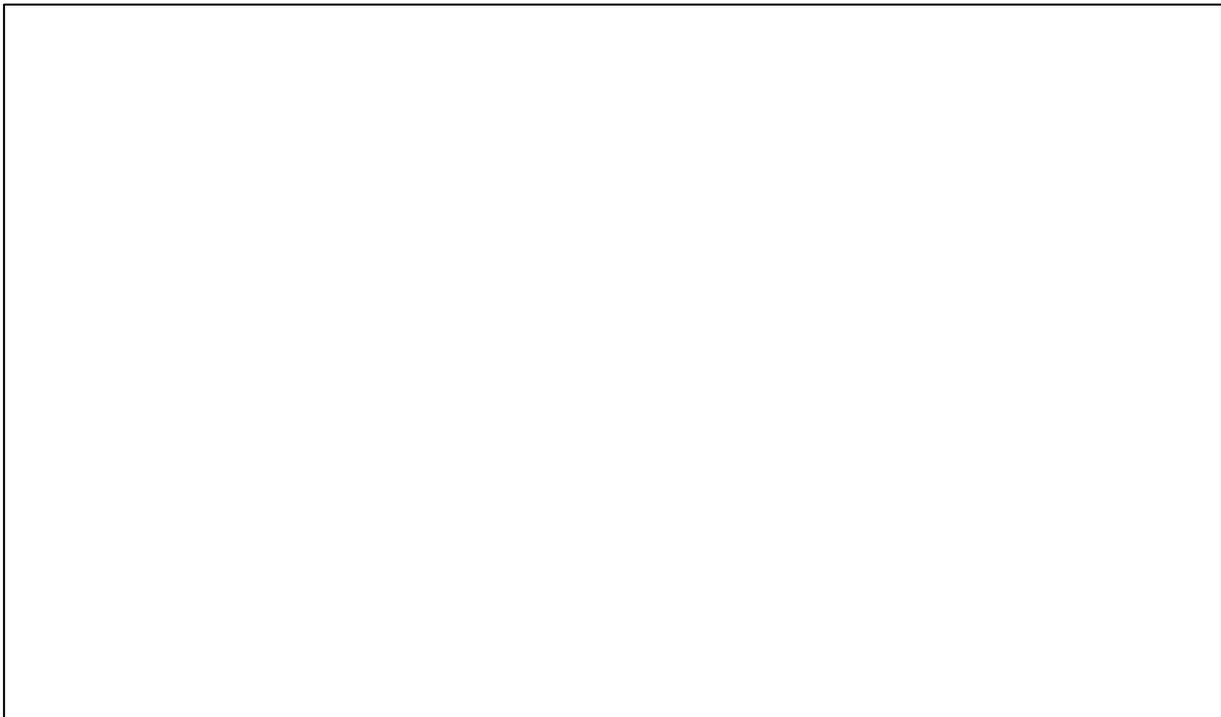


Abbildung 19: Advance Organzier der Phase B: Gestaltungsannahmen und Prototyp eins im Zuge der Design-Based Research-Methodologie dieser Arbeit; **Legende:** DBR (Design-Based Research)

Zur Darstellung der Phase B werden im folgenden Kapitel 6 sowohl *Gestaltungsannahmen* zur Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen zum Ausbau der Kasusflexion bei Deutschals-Zweitsprache-Lernenden in der Sekundarstufe I als auch der *Prototyp I* des Sprachförderkonzepts FLEX dargestellt.

6 | Gestaltungsannahmen der Sprachfördermaßnahmen und des Sprachförderkonzepts FLEX

Gestaltungsannahmen fungieren einerseits als *vorläufiger* theoretischer Output, da sie erst durch die Implementierung in der Praxis und der Evaluation als Gestaltungsprinzip aufgestellt werden können (vgl. Tabelle 1 auf S. 29). Andererseits sind sie leitend für die Entwicklung des ersten Prototyps des Sprachförderkonzepts, da dieser basierend auf den Erkenntnissen des Bezugsrahmens konzipiert und damit einhergehend von den Gestaltungsannahmen abgeleitet wird.

Bei der Darstellung der Gestaltungsannahmen resp. vorläufigen Gestaltungsprinzipien orientiere ich mich an den Arbeiten von Hiller & Serwene (2021), da sie den Operationalisierungsprozess der Gestaltungsprinzipien transparent machen und dadurch deren Funktion als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis besonders deutlich wird. Hiller & Serwene (2021) operationalisieren Gestaltungsprinzipien auf drei Stufen (siehe Tabelle 34).

Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Handlungsleitlinien	Umsetzungsprinzipien	zielgruppenspezifische Konkretisierung der Umsetzungsprinzipien
Ausdifferenzierung der allgemeindidaktischen Leitprinzipien, theoriegeleitet formuliert. Beispiel: <i>Der Wissenserwerb sollte selbstgesteuert erfolgen.</i>	Unterrichtsbezogene Ausdifferenzierung der Handlungsleitlinien an Schlüsselstellen, häufig deduktiv-induktiv entwickelt. Beispiel: <i>Die Lernenden sollten ihr Lerntempo gemäß ihren Bedürfnissen individuell wählen dürfen.</i>	adressatengemäße Gestaltung der Lernumgebung; Design-Prinzipien dieser Ebene gehen (meistens) aus didaktisch-methodischen Überlegungen hervor, und können z.B. auf Basis von Erkenntnissen aus vorangegangenen Erprobungen formuliert werden. Beispiel: <i>Gewährleisten Sie, dass die Bounds (das Material) ohne Zeitdruck gespielt werden können.</i>

Tabelle 34: Operationalisierungsprozess von Gestaltungsprinzipien; Nachzeichnung und Darstellung AMJ nach Hiller & Serwene (2021, S. 9)

Die vorläufigen Gestaltungsprinzipien der ersten beiden Stufen weisen einen starken Bezug zum Bezugsrahmen auf, die vorläufigen Gestaltungsprinzipien der dritten Stufe sind dagegen „unter direkter Berücksichtigung unterrichtspraktischer Kriterien entwickelt und stellen die Verbindung zum Praxisoutput dar“ (Hiller & Serwene 2021, S. 9). Wenngleich die Weiterentwicklung der Gestaltungsannahmen alle Stufen betreffen kann, so zeigt sich, dass Veränderungen primär auf den Stufen zwei und drei vollzogen werden, da die Handlungsleitlinien (Stufe 1) auf dem fundierten Bezugsrahmen fußen und somit oft als Grundannahmen vorausgesetzt werden können (vgl. Hiller & Serwene 2021, S. 9).

Abbildung 20 gibt einen Überblick über die **Gestaltungsannahmen zur Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen zum Ausbau der Kasusflexion** dieser Arbeit.

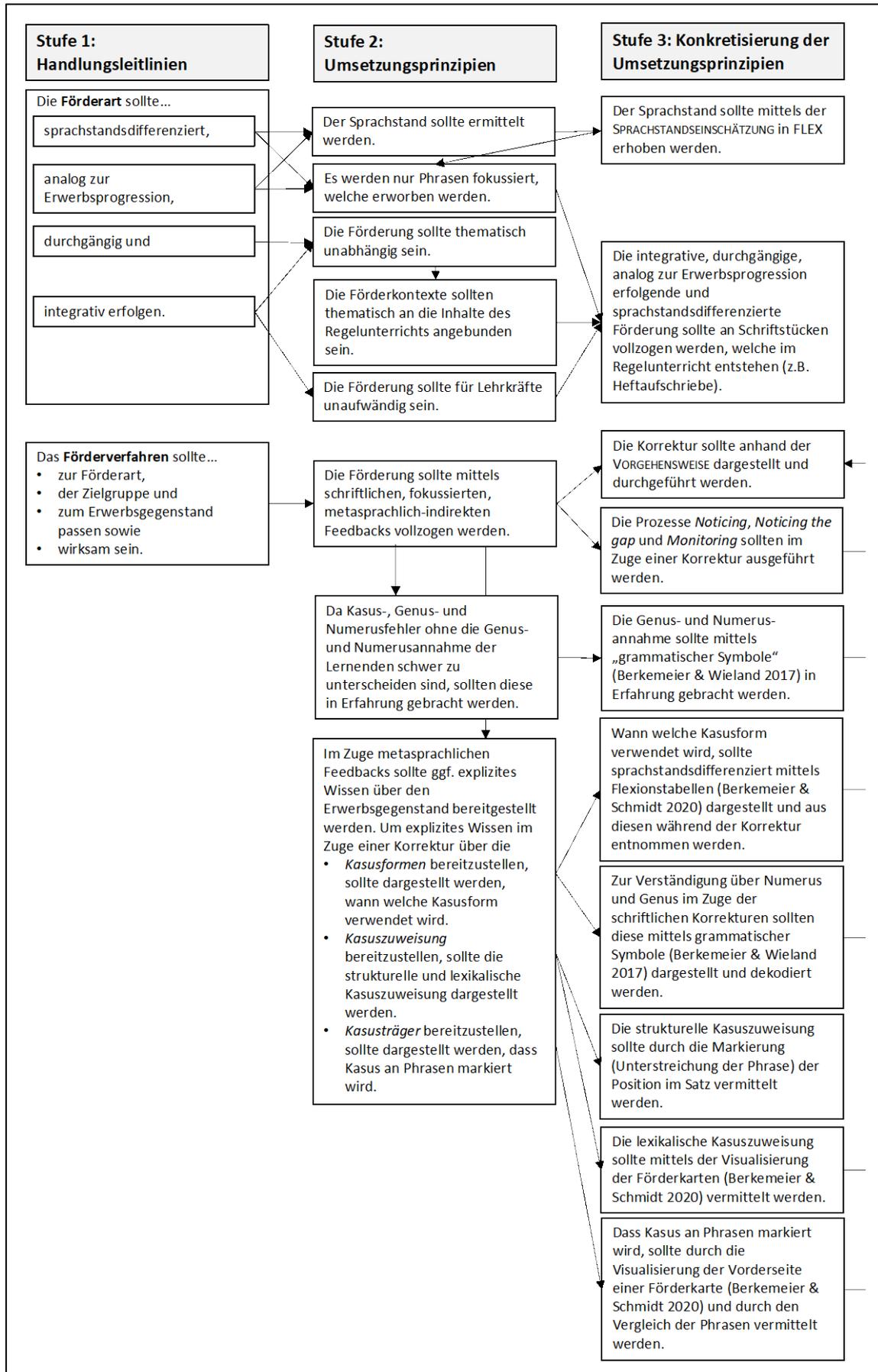


Abbildung 20: Überblick über die Gestaltungsannahmen dieser Arbeit

Prototyp I des Sprachförderkonzepts FLEX setzt sich aus drei *Designkomponenten* zusammen:¹⁵²

- (1) SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG
- (2) FÖRDERMÖGLICHKEITEN
- (3) VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR¹⁵³

Der Ablauf der Förderung vollzieht sich folgendermaßen: Zuerst wird der Sprachstand der Lernenden im Bereich der Kasusmarkierung mittels einer SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG ermittelt (Designkomponente SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG). Dann werden nicht zielsprachliche Phrasen unterrichtsbegleitend in Schriftstücken fokussiert, welche im Regelunterricht produziert werden (Designkomponente FÖRDERMÖGLICHKEITEN). Genauer werden alle Kasusfehler, welche dem Sprachstand der Lernerin/des Lerners entsprechen, mittels schriftlichen, fokussierten, metasprachlich-indirekten, korrektiven Feedbacks überarbeitet. Die Feedbackschritte sind auf der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR festgehalten.

In den folgenden Unterkapiteln werden zuerst die Handlungsleitlinien (Gestaltungsannahmen der Stufe 1) zur Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen dargelegt (Unterkapitel 6.1), da diese als Grundannahmen für die Konzeption des Sprachförderkonzepts zum Ausbau der Kasusflexion bei DaZ-Lernenden in der Sekundarstufe I gesehen werden können. Anschließend werden die Gestaltungsannahmen der Stufen 2 und 3 dargestellt und anhand dieser der erste Prototyp und damit einhergehend die enge Verbindung zum Praxisoutput aufgezeigt (Unterkapitel 6.2).

6.1| Handlungsleitlinien

Bevor die die Handlungsleitlinien dargestellt werden, wird in Abbildung 21 vorab ein Überblick über diese gegeben. Bei den folgenden Abbildungen handelt es sich jeweils um einen Ausschnitt aus Abbildung 20 (auf S. 130).

¹⁵² Die Designkomponenten werden in dieser Arbeit immer in Kapitälchen geschrieben.

¹⁵³ In Abbildungen wird die Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR häufig mit VORGEHENSWEISE abgekürzt.

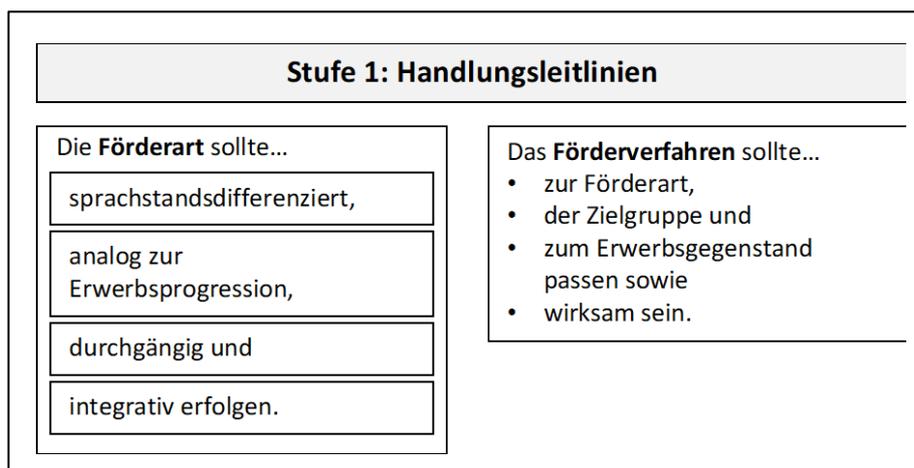


Abbildung 21: Überblick über die Handlungsleitlinien zur Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen zum Ausbau der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden; **Anmerkung:** Bei dieser Abbildung handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 130).

In Tabelle 35 werden die Handlungsleitlinien hinsichtlich der Förderart fundiert.

Erkenntnisse aus dem Bezugsrahmen	Handlungsleitlinien; Gestaltungsannahmen: Stufe 1
<p>Bezugsrahmen: L2-Erwerb der Kasusflexion (Kapitel 3):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Kasusflexion wird in einer bestimmten Progression erworben. Diese Erwerbsprogression kann nicht durch eine arbiträr vermittelte Reihenfolge grammatischer Regeln verändert werden. Eine analog zur Erwerbsprogression erfolgende Förderung kann den Erwerb beschleunigen. • Selbst bei gleichem Spracherwerbstyp kann sich der Verlauf des Spracherwerbs individuell unterschiedlich vollziehen. Die Lerngruppe ist demnach als heterogen zu charakterisieren. • Die Kasusflexion kann nicht z.B. binnen einer Unterrichtseinheit erworben werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Förderung sollte analog zur Erwerbsprogression erfolgen. • Die Förderung sollte sprachstandsdifferenziert erfolgen (genauer an der frühesten Erwerbsphase ansetzen, welche noch nicht erworben ist). • Die Förderung sollte durchgängig sein, damit ein sprachliches Phänomen über mehrere Einheiten thematisiert werden kann.
<p>Bezugsrahmen: Hinführung (Kapitel 1):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manche Lernende des Spracherwerbstyps haben keinen Zugang zu einem Förderunterricht (z.B. im Gegensatz zu Seiteneinsteigenden, sofern ein immersives Modell an der Schule vorhanden ist). • Eine integrative Förderung ist nicht von räumlichen und personellen Ressourcen abhängig. • Im Zuge einer integrativen Förderung können Sprach- und Fachausbau verbunden werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Förderung sollte integrativ erfolgen.

Tabelle 35: Begründung der Handlungsleitlinien/Gestaltungsannahmen der Stufe 1 hinsichtlich der Förderart

In Tabelle 36 werden die Handlungsleitlinien hinsichtlich des Förderverfahrens begründet.

Erkenntnisse aus dem Bezugsrahmen	Handlungsleitlinien; Gestaltungsannahmen: Stufe 1
<p>Bezugsrahmen: Ausbau der Kasusflexion (Kapitel 4):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mit der Förderart gehen bestimmte Anforderungen an das Förderverfahren einher. Eine Passung zwischen den Anforderungen der Förderart und dem Förderverfahren muss gegeben sein. • In Abhängigkeit des Alters und des Spracherwerbstypes der Zielgruppe stehen Lernenden einerseits verschiedene Sprachverarbeitungsmöglichkeiten zur Verfügung. Andererseits verfügen sie über unterschiedliche Wissens- und Verarbeitungsdimensionen. Das Förderverfahren sollte die zur Verfügung stehenden Ressourcen nutzen sowie adaptiv darauf reagieren und somit in Abhängigkeit der Zielgruppe gewählt werden. • Forschungsergebnisse verschiedener Studien (darunter z.B. Ferris 1999; Bitchener et al. 2005) legen nahe, dass unterschiedliche Förderverfahren für bestimmte sprachliche Strukturen geeigneter scheinen als andere. • Die Erkenntnisse der Wirksamkeitsstudien (vgl. Unterkapitel 4.3) zeigen, dass nicht jeder Korrekturtyp gleich wirksam ist. 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Förderverfahren sollte zur Förderart passen. • Das Förderverfahren sollte zur Zielgruppe passen. • Das Förderverfahren sollte zum Erwerbsgegenstand passen. • Das Förderverfahren sollte wirksam sein.

Tabelle 36: Begründung der Handlungsleitlinien/Gestaltungsannahmen der Stufe 1 hinsichtlich des Förderverfahrens

Der Lesendenfreundlichkeit wegen werden die Begründungen der Gestaltungsannahmen der Stufen 1 im Folgenden nicht nochmals aufgeführt.

6.2| Umsetzungsprinzipien

Im Folgenden wird zuerst die Designkomponente SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG beschrieben (Abschnitt 6.2.1), anschließend die Designkomponente FÖRDERMÖGLICHKEITEN (Abschnitt 6.2.2) und abschließend die Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR (Abschnitt 6.2.3).

6.2.1| SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG

In Abbildung 22 werden die Gestaltungsannahmen der Designkomponente SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG gezeigt. Die Bezüge zwischen den und innerhalb der Stufen sind jeweils kausal zu lesen.

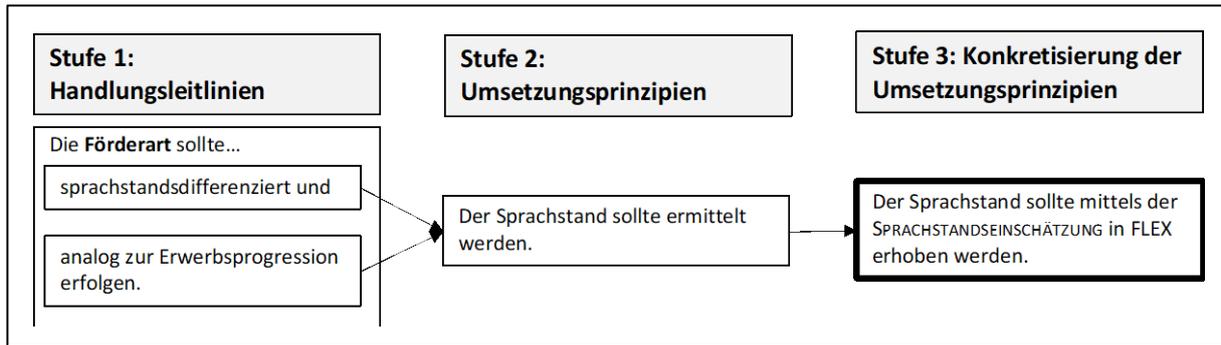


Abbildung 22: Überblick über die Gestaltungsannahmen der Designkomponente SPRACHSTANDEINSCHÄTZUNG; **Anmerkung:** Bei dieser Abbildung handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 130).

Die Gestaltungsannahmen der Stufe 1 legen nahe, dass die Einschätzung des Sprachstands eine Designkomponente eines Sprachförderkonzepts zum Ausbau der Kasusflexion bei einem bestimmten Spracherwerbstyp sein sollte (Gestaltungsannahme der Stufe 2).

Die Wahl des diagnostischen Verfahrens hängt immer von der Zielsetzung ab (siehe auch Michalak 2013, S. 67). Die Erkenntnisse des Bezugsrahmens zum *L2-Erwerb der Kasusflexion* (Kapitel 3) sowie der *Kasusflexion* (Kapitel 2) legen zudem Gestaltungsannahmen für einen zielgerichteten Einsatz einer Sprachstandseinschätzung nahe (siehe Tabelle 37).¹⁵⁴

¹⁵⁴ Wie beispielsweise Michalak (2013, S. 61) anmerkt, ist auch die Erhebung der Erstsprache von Relevanz oder nach Schulz et al. (2008, S. 36) die Intensität des Sprachkontaktes. Da diese Komponenten in der Förderung nicht aufgegriffen werden resp. es sich hierbei um keine Selektionsdiagnostik handelt, stellen sie auch kein Kriterium für die Diagnostik der Sprachförderung im Zuge von FLEX dar. Weiter legen die Erkenntnisse von Diehl (2000, S. 329f.) nahe, dass die Kasusflexion erst erworben wird, sobald der Erwerb der Satzmodelle abgeschlossen und der Erwerb der Verbalflexion weit vorangeschritten ist. Da empirische Belege beim Zweitspracherwerb fehlen, wurde dies nicht berücksichtigt.

Gestaltungsannahmen: Stufe 1	Gestaltungsannahmen: Stufe 2
Die Daten sollten strukturiert erhoben werden.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Medium und Kompetenzbereich</u>: Die Datenerhebung sollte dem Medium (schriftlich vs. mündlich) sowie dem Kompetenzbereich (Produktion vs. Rezeption) der Förderung entsprechen. • <u>Datenerhebungsverfahren</u>: Die Daten sollten mittels elizitierender Verfahren erhoben werden.¹⁵⁵ Es sollten keine idiosynkratischen Strukturen und Performanzfehler evoziert werden. • <u>Anzahl der Items</u>: Um das Kasus-Markierungsverhalten differenziert erfassen zu können, müssen ausreichend Items existieren und Kasus muss differenziert nach Auf- und Ausbau der Kasusträger erfasst werden (z.B. Trennung zwischen NP und PP). • <u>Fehlerart</u>: Zur Unterscheidung der Fehlerart sollte die Genus- und Numerusannahme der Lernenden in Erfahrung gebracht werden.
Die Daten sollten systematisch ausgewertet werden.	Es gibt verschiedene Auswertungsverfahren, welche jeweils Vor- und Nachteile aufweisen. Eine voraussetzungsarme Auswertungsart ist das Verfahren mittels der Korrektheitsrate. Hierbei liegen Verzerrungsrisiken in zufällig zielsprachlichen Formen, Performanzfehlern sowie der schwer zu analysierenden Fehlerart.
Die Daten sollten fundiert interpretiert werden.	Die Einstufung des Sprach- bzw. Erwerbsstandes sollte auf der Erwerbsprogression des anvisierten Spracherwerbstyps basieren.

Tabelle 37: Gestaltungsannahmen für die Konzeption einer SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG hinsichtlich des Sprachstands der Kasusflexion

Für die Sprache Deutsch existiert lediglich ein Verfahren, welches den Spracherwerbstyp angibt und damit einhergehend auch die Erwerbsbiographie in den Diagnoseprozess miteinbezieht: Die Sprachstandsdiagnostik *Lise-DaZ* (Schulz & Tracy) (vgl. Grimm & Müller 2019, S. 347).¹⁵⁶ An dieser Sprachstandsdiagnostik kritisieren z.B. Ulrich et al. (2021, S. 94), dass einerseits wenig Items zur Diagnostik der Kasusmarkierung herangezogen werden (für Akkusativ vier und Dativ fünf) und andererseits die Genusannahme der Lernenden nicht erfasst wird. Abgesehen davon

¹⁵⁵ Das Verfahren der Elizitierung wird auch überwiegend bei den gängigen standardisierten Sprachstandsdiagnostiken herangezogen (z.B. P-ITPA, Esser & Wyszkon 2010; PDSS, Kauschke & Siegmüller 2010; Lise-DaZ, Schulz & Tracy 2011; ESGRAF 4-8, Motsch & Rietz 2016).

¹⁵⁶ Für einen Überblick über verschiedene Sprachstandsverfahren siehe z.B. Grimm & Müller (2019, S. 344f.), Jeuk & Lütke (2019, S. 171-189) oder Michalak (2013, S. 67-80).

passt das Medium sowie die Altersgruppe dieses Verfahrens nicht zur Zielsetzung dieser Arbeit.¹⁵⁷ Aufgrund dessen wurde eine eigene SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG (i.S.e. Förderdiagnostik¹⁵⁸) entwickelt. Es wird angenommen, dass der Sprachstand der Lernenden mittels dieser SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG ermittelt werden kann (Gestaltungsannahme der Stufe 3).

Tabelle 38 gibt einen Überblick über die Konzeption der SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG in FLEX.

Eckdaten	Ziel: differenzierte Einschätzung des Sprachstands der Kasusflexion (Förderdiagnostik vgl. Michalak 2013, S. 58f.; Jeuk & Lütke 2019, S. 4f.).
	Medium: schriftlich
	Kompetenzbereich: Sprachproduktion
	Zielgruppe: L2-Deutsch-Lernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp (AoO: 4;0 bis 7;11 Jahre)
	Informationen über Lernende: Der AoO der Sprachen, da hierdurch auf den Spracherwerbstyp geschlossen werden kann, welcher für die Interpretation der Ergebnisse von Relevanz ist.

¹⁵⁷ Auch weitere Verfahren sind z.B. aufgrund von zu geringer Anzahl an Items (P-ITPA, Esser & Wyschkon 2010; PDSS, Kauschke & Siegmüller 2010; SET 5-10, Petermann 2018), zu geringer Anzahl an kasustragenden Strukturen (PDSS, Kauschke & Siegmüller 2010; ESGRAF 4-8, Motsch & Rietz 2016; SET 5-10, Petermann 2018) oder aufgrund des Alters der Zielgruppe (PDSS, Kauschke & Siegmüller 2010; ESGRAF 4-8, Motsch & Rietz 2016; SET 5-10, Petermann 2018) für das Ziel dieser Arbeit nicht passend. Auch die Verfahren aus der Förmig-Reihe (Tulpenbeet, Reich et al. 2008; Bumerang, Dirim & Döll 2009; Niveaubeschreibung DaZ, Döll 2009) sind m.E. für die Zielsetzung dieser Arbeit nicht zielführend, da die abgebildeten Strukturen durch die weite Form der Elizitierung (es gibt keinen spezifischen Impuls für bestimmte grammatische Strukturen) nicht umfassend genug abgebildet werden.

¹⁵⁸ Der diagnostische Prozess kann als ein mehrstufiges Verfahren gesehen werden: In einer ersten Stufe werden Kinder mit Förderbedarf identifiziert. Auf den Ergebnissen aufbauend wird in einer zweiten Stufe der konkrete Förderbedarf der Lernenden ermittelt. Anschließend daran folgt die Sprachförderung, welche in einer dritten Stufe mit einer Verlaufsdiagnostik begleitet werden kann, um ihren Erfolg zu dokumentieren (vgl. Mercator-Institut 2013, S. 18). Die Sprachstandseinschätzung bei FLEX ist dementsprechend ein Verfahren der Stufe zwei. Für Verfahren der Stufe eins sei auf standardisierte Verfahren wie Lise-DaZ (Schulz & Tracy 2011) verwiesen.

Datenerhebung	<ul style="list-style-type: none"> • Datenerhebungsverfahren: Elizitierung durch Bild und Satz mit Lücken • Anzahl der Items (insgesamt 78 Items): 																				
	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>NP_{Det+Nom}</th> <th>PP_{fK}</th> <th>PP_{WP}</th> <th>NP_{Det+Adj+Nom}; schwache Flexion</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>NOM</td> <td>18 Items (l.) (bzw. Genus)</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>6 l.</td> </tr> <tr> <td>AKK</td> <td>6 l.</td> <td>6 l.</td> <td>6 l.</td> <td>6 l.</td> </tr> <tr> <td>DAT</td> <td>3-stellige Konstruktion: 6 l. 2-stellige Konstruktion: 6 l.</td> <td>6 l.</td> <td>6 l.</td> <td>6 l.</td> </tr> </tbody> </table>		NP _{Det+Nom}	PP _{fK}	PP _{WP}	NP _{Det+Adj+Nom} ; schwache Flexion	NOM	18 Items (l.) (bzw. Genus)	-	-	6 l.	AKK	6 l.	6 l.	6 l.	6 l.	DAT	3-stellige Konstruktion: 6 l. 2-stellige Konstruktion: 6 l.	6 l.	6 l.	6 l.
		NP _{Det+Nom}	PP _{fK}	PP _{WP}	NP _{Det+Adj+Nom} ; schwache Flexion																
	NOM	18 Items (l.) (bzw. Genus)	-	-	6 l.																
AKK	6 l.	6 l.	6 l.	6 l.																	
DAT	3-stellige Konstruktion: 6 l. 2-stellige Konstruktion: 6 l.	6 l.	6 l.	6 l.																	
<ul style="list-style-type: none"> • Fehlerart: Alle drei Genera werden im Nominativ erhoben: Fast jede sprachliche Struktur wird pro Genus zweimal erfasst, um die Fehlerart unterscheiden zu können. Wichtig ist hierbei die Evozierung der definiten Determinative, da die Genera Neutrum und Maskulinum im Nominativ beispielsweise beim indefiniten Determinativ hinsichtlich der morphologischen Markierung nicht zu unterscheiden sind. Um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass den Lernenden das Genus der Nomina bekannt ist, wurden primär sexusbasierte¹⁵⁹ oder ‚bekannte‘¹⁶⁰ Nomina herangezogen. • Testlänge: Die Testlänge übersteigt nicht eine halbe Stunde, damit keine Performanzfehler evoziert werden. Aufgrund der Testökonomie werden einerseits keine Pronomina und Pluralformen erhoben, da der Erwerb dieser Strukturen parallel zu bereits erhobenen Strukturen verläuft. Andererseits werden kein Genitivobjekt, NP_{nDet+Adj+Nom} mit starker Flexion sowie PP_{nDet+Adj+Nom} erhoben, da diese erst spät erworben werden. • Kontexte: Die Kontexte sind kulturneutral und bekannt (sonst: Verzerrungen aufgrund des Vorwissens), aber nicht gängig (sonst: Verzerrung durch Chunks). Der Kontext ist deswegen ein Einkauf im Supermarkt.¹⁶¹ 																					
Datenauswertung	<p>Datenauswertungsverfahren: Korrektheitsrate (100%); Durch eine Korrektheitsrate von 100% soll die Verzerrungsmöglichkeit von zufällig zielsprachlichen Formen minimiert werden.</p>																				

¹⁵⁹ Binanzer (2017) stellt basierend auf den Erkenntnissen ihrer Studie zum Genuserwerb bei 195 Grundschulkindern der zweiten, dritten und vierten Klasse fest, dass „Lerner [...] zuerst semantische Strategien der Formenverwendung [entwickeln], die unabhängig von einem dem Nomen vermeintlich lexikalisch inhärenten Genusmerkmal sind“ (Binanzer 2017, S. 189f.). Dies legt nahe, dass Lernende Nomina nach dem natürlichen Geschlechtsprinzip bereits erworben haben. Auch Kaltenbacher (2017) konkludiert, dass „Kinder im Grundschulalter den Einstieg in das deutsche Genussystem über das Natürliche-Geschlechts-Prinzip (NGP) [vollziehen]“ (Kaltenbacher 2017, S. 143).

¹⁶⁰ Es kann nur antizipiert werden, welche Nomina für Lernende ‚bekannt‘ sind, da dies vom Vorwissen und den Interessensgebieten der Lernenden abhängt. Dennoch ist davon auszugehen, dass alle Lernende z.B. das Nomen *Brot* oder *Kuchen* kennen.

¹⁶¹ Aufgrund der unterschiedlichen Interessen und Kenntnisstände der Lernenden können sowohl kulturneutrale und bekannte Kontexte als auch Chunks nie genau eingeschätzt werden.

Interpretation der Daten	<ul style="list-style-type: none"> • Genus und Numerus: Bei der Auswertung wird die Genus- und Numerusanahme der Lernenden berücksichtigt, auch wenn sie von der schriftsprachlichen Norm abweicht. Ein Beispiel: Angenommen, ein Lerner oder eine Lernerin geht davon aus, <i>Apfel</i> sei Femininum und stehe im Singular, dann wäre die Kasusmarkierung des Determinativs in dem Satz <i>*Ich mag eine Apfel.</i> zielsprachlich. Es handelt sich somit nicht um einen Kasus- sondern um einen Genusfehler. Da der Ausbau des Genuserwerbs nicht Gegenstand der Förderung ist, werden solche Fehler bei der Auswertung nicht berücksichtigt. • Einstufung: Die Einstufung der Lernenden erfolgt analog zur Erwerbsprogression des oben skizzierten Spracherwerbstyps (siehe Tabelle 22 auf S. 79). Lernende werden in die erste Erwerbsphase (Kein-Kasus-System) eingestuft, wenn keine Träger Elemente verwendet werden.
--------------------------	---

Tabelle 38: Überblick über die Konzeption der Designkomponente SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG in FLEX; **Legende:** I. (Items); AoO (age of onset)

Abbildung 23 zeigt exemplarisch ein Item zur Erfassung der Erwerbsphase *Zwei-Kasus-System* (vgl. Tabelle 22 auf S. 79), also der Kasusmarkierung bei einer Nominalphrase im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen im Singular.

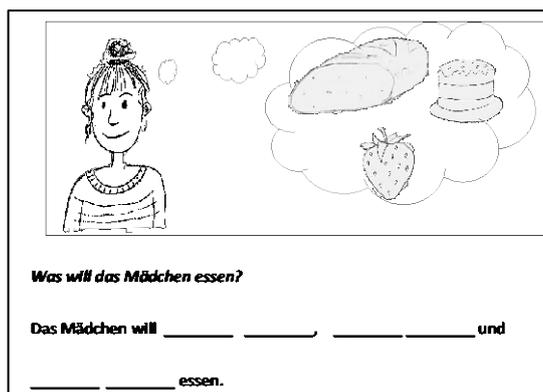


Abbildung 23: Ein Item zur Erfassung der Erwerbsphase Zwei-Kasus-System der Designkomponente SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG in FLEX

Die SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG findet folglich vor Beginn der Förderung statt. Durch das Ergebnis wird der Sprachstand eines Lerners oder einer Lernerin ermittelt und somit lokalisiert, wo die Förderung jeweils ansetzt: Bei der frühesten Phase, welche ein Lerner oder eine Lernerin erwirbt.

Anschließend daran werden ‚zu fördernde Phrasen‘¹⁶² integrativ im Regelunterricht fokussiert. Wie die Fokussierung im Regelunterricht an Schriftstücken durchgeführt wird, wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

¹⁶² Unter *zu fördernden Phrasen* werden Phrasen verstanden, welche dem Sprachstand der Lernenden entsprechen. Diese sprachlichen Strukturen wurden also noch nicht erworben, werden aber laut der Erwerbsprogression als nächstes erworben.

6.2.2| FÖRDERMÖGLICHKEITEN

Abbildung 24 zeigt die Gestaltungsannahmen zur Designkomponente FÖRDERMÖGLICHKEITEN.¹⁶³

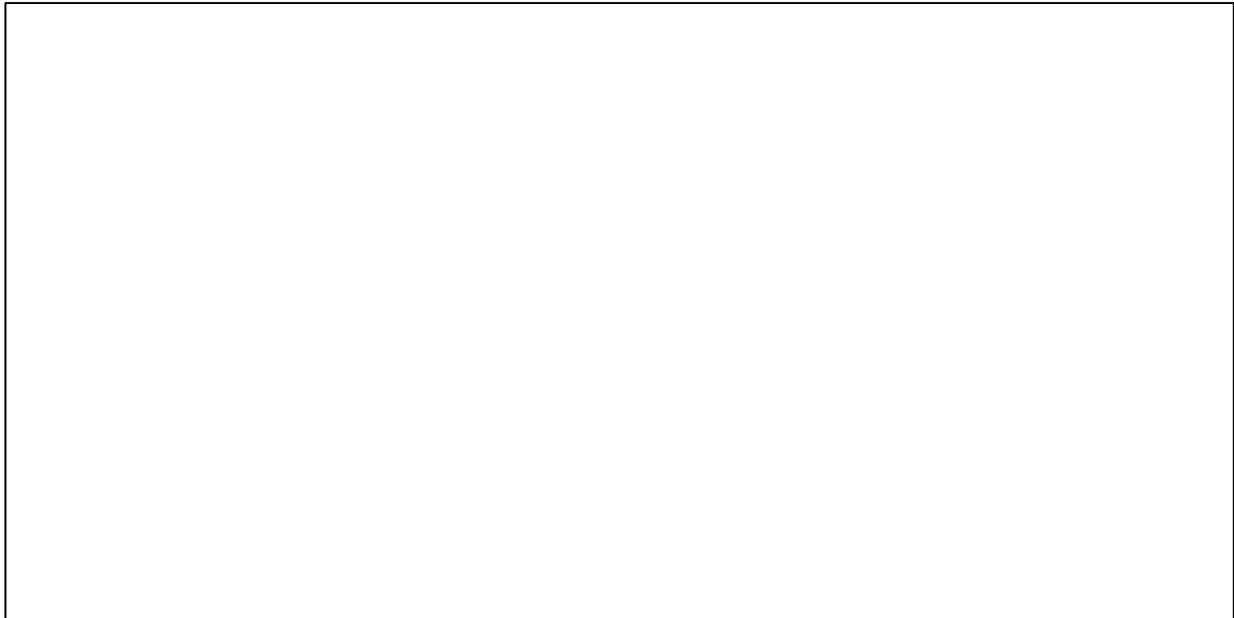


Abbildung 24: Überblick über die Gestaltungsannahmen der Designkomponente FÖRDERMÖGLICHKEITEN; **Anmerkung:** Bei dieser Abbildung handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 130).

Aufgrund der Gestaltungsannahmen der Stufe 1 erfolgt die Förderung sprachstandsdifferenziert und analog zur Erwerbsprogression. Dies impliziert, dass *einerseits* der Sprachstand der Lernenden ermittelt werden sollte, da hierdurch in Erfahrung gebracht werden kann, wie der Sprachstand ist und wo die Förderung ansetzen muss (Gestaltungsannahme der Stufe 2). Aus diesen Gründen wird der Sprachstand mittels der SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG (siehe Abschnitt 6.2.1) vor Beginn der Förderung ermittelt. Dabei wird angenommen, dass der Sprachstand der Lernenden mittels der SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG ermittelt werden sollte (Gestaltungsannahme der Stufe 3). *Andererseits* implizieren die genannten Gestaltungsannahmen der Stufe 1, dass nur nicht zielsprachliche Phrasen fokussiert werden sollten, welche erworben werden, da auf diese Weise eine sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Förderung ermöglicht werden kann. Würden alle nicht zielsprachlich vollzogenen Phrasen fokussiert werden, entspräche dies weder dem Sprachstand der Lernenden noch würde die Förderung analog zur Erwerbsprogression erfolgen. Somit richtet sich die Förderung nach den Ergebnissen der SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG (Gestaltungsannahme der Stufe 2).

Da die Gestaltungsannahmen der Stufe 1 auch eine durchgängige und integrative Förderart nahelegen, sollte die Förderung thematisch unabhängig sein und nicht selbst in thematische Kontexte eingebettet werden. Wenn beispielsweise der Kasus Dativ in das Themenfeld ‚miteinander Leben‘ eingebettet wäre, ließen sich die Materialien schwer durchgängig mit den fachlichen Themen des Regelunterrichts kombinieren (Gestaltungsannahme der Stufe 2). Diese

¹⁶³ Die Bezüge zwischen den und innerhalb der Stufen sind jeweils kausal zu lesen.

Annahme impliziert, dass die Förderkontexte an die Inhalte des Regelunterrichts angebunden sein sollten (Gestaltungsannahme der Stufe 2).

Weiter sollte die Förderung für Lehrkräfte unaufwändig während des Unterrichtsgeschehens durchgeführt werden können (Gestaltungsannahme der Stufe 2), da die Förderart integrativ ist: Begrenzt ist sowohl die (Förder-)Zeit während des Unterrichts als auch die für eine Lehrperson zur Verfügung stehende Vor- und Nachbereitungszeit.

Aufgrund bestimmter Gestaltungsannahmen der Stufe 2 (es werden nur Phrasen fokussiert, welche erworben werden, die Förderkontexte sollten an die Inhalte des Regelunterrichts angebunden sein und die Förderung sollte für Lehrkräfte unaufwändig sein) und des gewählten Fördermediums (schriftlich, siehe Kapitel 1) wird die Förderung an Schriftstücken vollzogen, welche im Regelunterricht entstehen. Ein Beispiel für Schriftstücke sind im Regelunterricht entstandene Heftaufschriebe. Thematisiert werden in den Schriftstücken somit nur nicht zielsprachliche Phrasen, welche zu den Erkenntnissen der SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG passen. Durch die Förderung an Heftaufschrieben werden die Förderkontexte an die Inhalte des Regelunterrichts angebunden; bei der Förderung an Heftaufschrieben müssen keine zusätzlichen Materialien konzipiert werden, weshalb die Förderung für Lehrkräfte unaufwändig ist; da in Heftaufschrieben unterschiedliche Phrasen geschrieben werden, sollten nur die nicht zielsprachlichen fokussiert werden, welche dem Sprachstand entsprechen (Gestaltungsannahme der Stufe 3).

In Abbildung 25 wird *exemplarisch eine Materialisierung* der Designkomponente FÖRDERMÖGLICHKEITEN aufgezeigt. Abgebildet ist ein Heftaufschrieb des Deutsch-als-Zweitsprache-Lerners USA¹⁶⁴, welcher im Regelunterricht entstand. Nachträglich wurden von der Autorin dieser Arbeit die nicht zielsprachlichen Phrasen aufgrund der antizipiert fehlerhaften Kasusflexion hervorgehoben (vermutete Orthographie- sowie Genus- und Numerusfehler wurden nicht berücksichtigt).

¹⁶⁴ USA ist ein Pseudonym.

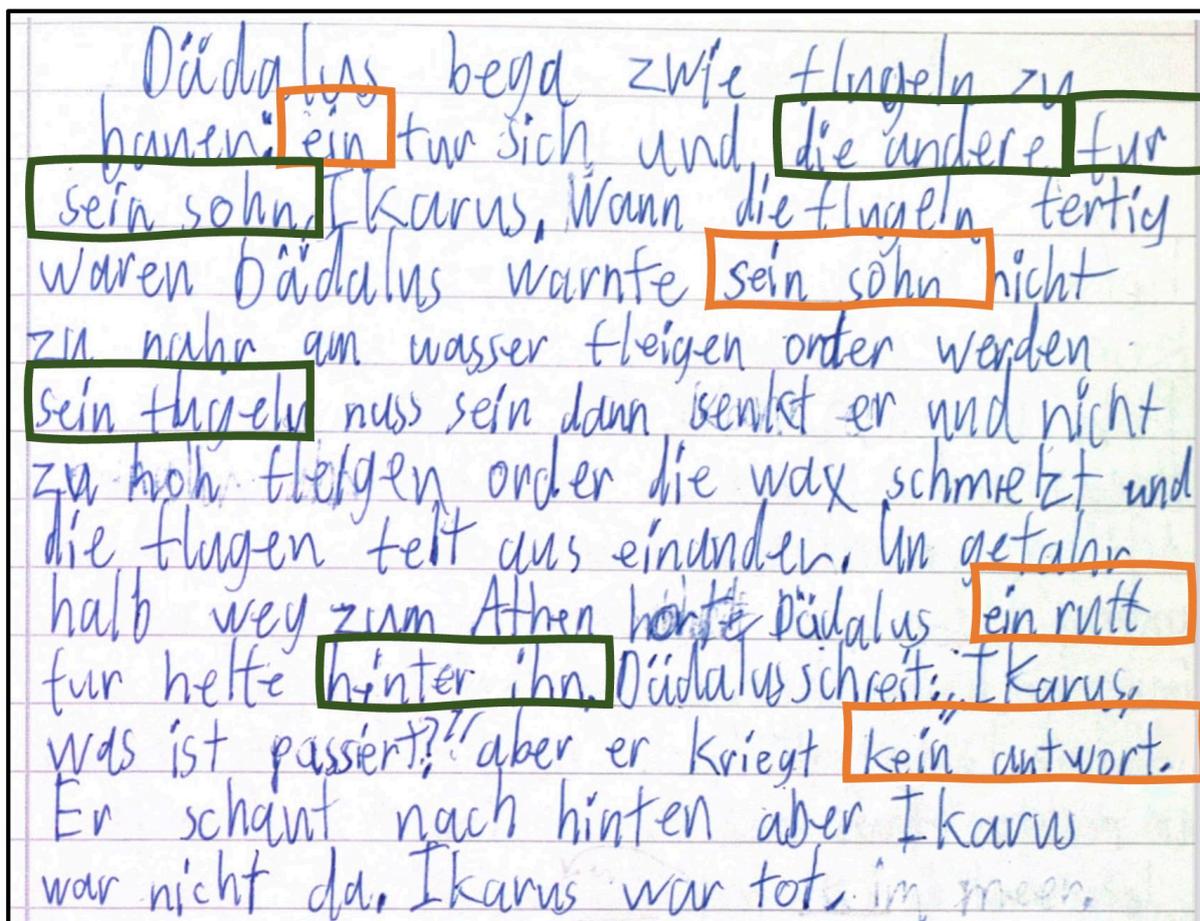


Abbildung 25: Heftaufschrieb des Lerner USA einer siebten Gemeinschaftsschulklasse; **Legende:** orange Rechtecke (nicht zielsprachliche Phrasen aufgrund der Kasusflexion bestehend aus Determinativ und Nomen oder Pronomen im Akkusativ); grüne Rechtecke (weitere nicht zielsprachliche Phrasen aufgrund der Kasusflexion)

Aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten und damit einhergehenden erschwerten Kongruenz folgt eine teilweise interpretierte inhaltliche Wiedergabe des Textes:

Dädalus begann zwei Flügel zu bauen: einen für sich und den anderen für seinen Sohn, Ikarus. Als die Flügel fertig waren, warnte Dädalus seinen Sohn, nicht zu nah am Wasser zu fliegen, da seine Flügel sonst nass werden und er dann sinkt. Er soll nicht zu hoch fliegen, da sonst das Wachs schmilzt und die Flügel auseinanderfallen. Ungefähr auf halbem Weg nach Athen hörte Dädalus einen Ruf um Hilfe hinter ihm. Dädalus schreit: „Ikarus, was ist passiert?“ Aber er bekam keine Antwort. Er schaute nach hinten, aber Ikarus war nicht da. Ikarus war tot.

Die SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG bei USA ergab, dass dieser das Zwei-Kasus-System erwirbt, also Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen oder Pronomen im Akkusativ (vgl. Tabelle 22 auf S. 79). Somit würden bei diesem Heftauszug nur die orange hervorgehobenen Phrasen fokussiert werden.

Wie die Fokussierung resp. Korrektur erfolgt, wird im folgenden Unterkapitel beschrieben.

6.2.3| VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR

In Abbildung 26 werden die Gestaltungsannahmen der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR aufgezeigt.¹⁶⁵

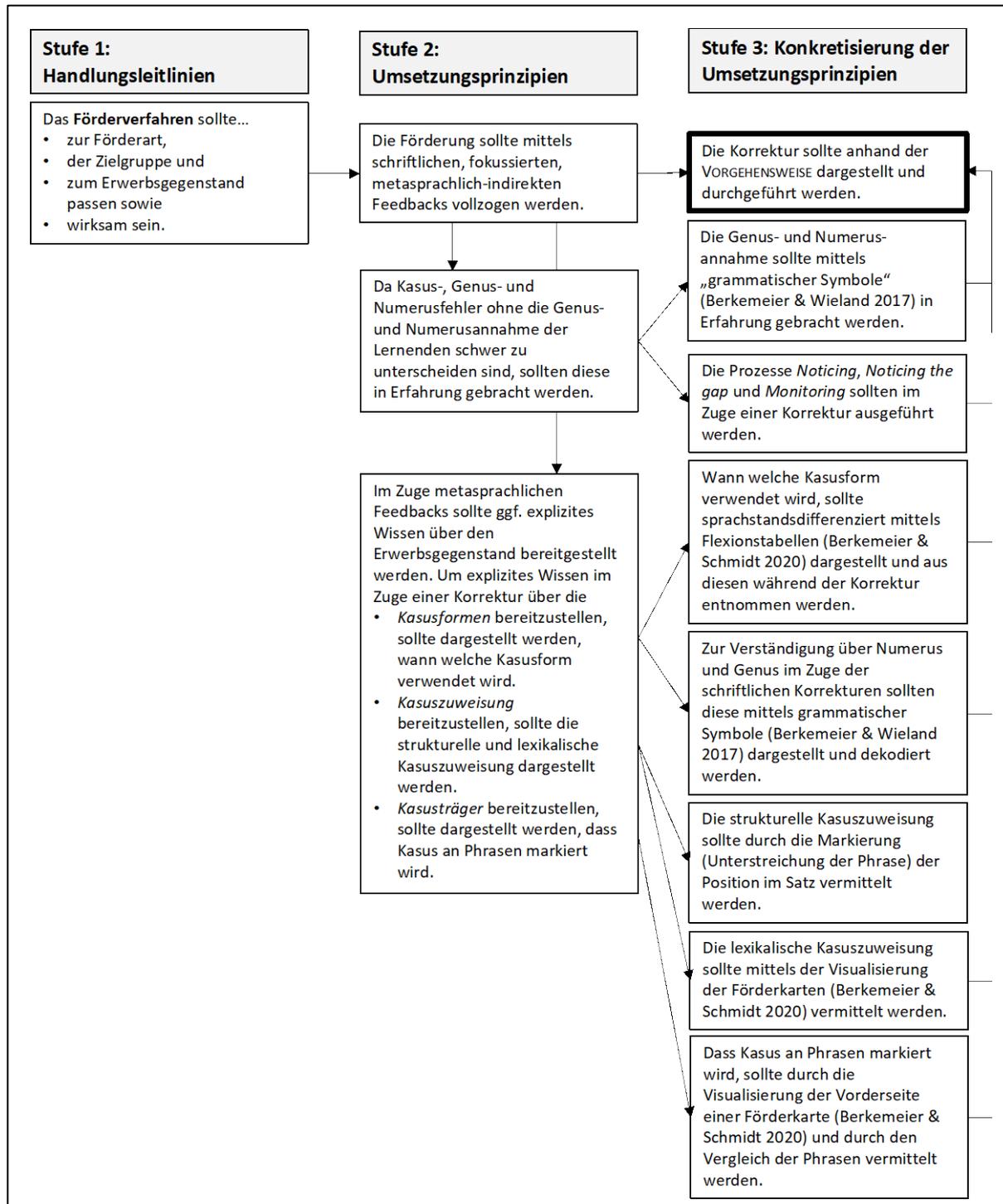


Abbildung 26: Überblick über die Gestaltungsannahmen der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR; **Anmerkung:** Bei dieser Abbildung handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 130).

¹⁶⁵ Die Bezüge zwischen den und innerhalb der Stufen sind jeweils kausal zu lesen.

Die Gestaltungsannahmen der Stufe 1 legen nahe, dass das Förderverfahren zur Förderart, der Zielgruppe und zum Erwerbsgegenstand passen sowie wirksam sein sollte. In Anbetracht dieser Anforderungen wurde das Förderverfahren *schriftliches, korrekatives, metasprachlich-indirektes Feedback* ausgewählt (Gestaltungsannahme der Stufe 2), da dieses Förderverfahren zur Förderart, der Zielgruppe und dem Erwerbsgegenstand passt sowie wirksam ist.

Die Förderart sollte *integrativ, durchgängig, sprachstandsdifferenziert und analog zur Erwerbsprogression* erfolgen. Korrekturen im Sinne dieses Verfahrens können integrativ, durchgängig, sprachstandsdifferenziert und analog zur Erwerbsprogression an Heftaufschriften vollzogen werden (siehe auch Abschnitt 6.2.2).

Das Förderverfahren, ein Typ von *Focus on Form*, wird psycholinguistisch durch die weak interface-Position fundiert (vgl. Abschnitt 4.1). Die weak interface-Position (Ellis 1993) ist für die Zielgruppe dieser Arbeit aufgrund der Passung zwischen Alter und Sprachverarbeitungsvermögen angemessen.

Empirische Wirksamkeitsstudien zur Effektivität verschiedener Korrekturtypen bei regelbasierten grammatischen Strukturen legen m.E. einen schriftlichen, fokussierten und metasprachlich-indirekten Korrekturtyp nahe, sofern die Erklärung des Fehlergrunds kontextbezogen und individuell erfolgt.

Eine Förderung im Sinne des Vermittlungsverfahrens Focus on Form bedeutet, dass eine Formfokussierung kurz, als Reaktion auf ein Problem und während einer kommunikativen Aktivität, bei welcher der Fokus auf dem Inhalt liegt, vollzogen wird. Die Formfokussierungen werden genauer in Form von schriftlichen, fokussierten, metasprachlich-indirekten Korrekturen vollzogen.

Wie bei der Förderung resp. Korrektur vorgegangen wird, ist auf der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR dokumentiert. Angenommen wird, dass Lernende die Korrektur anhand dieser durchführen sollten (Gestaltungsannahme der Stufe 3). Diese wird in Abbildung 27 dargestellt.

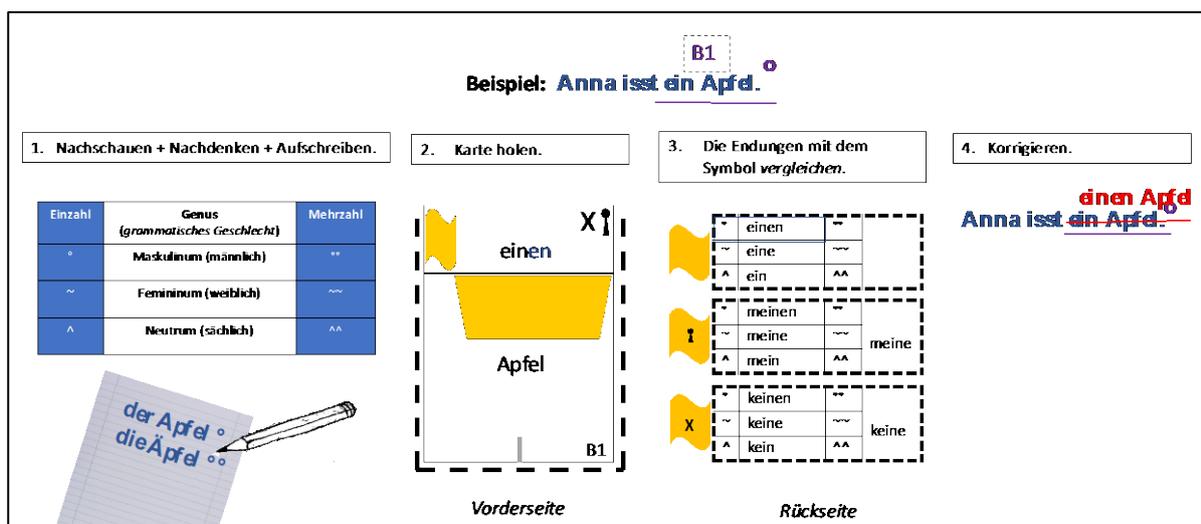


Abbildung 27: Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR; Prototyp eins

Aufgrund des gewählten Förderverfahrens ergeben sich weitere Implikationen:

Kenntnis der Genus- und Numerusannahme der Lernenden: Da es sich bei dem Erwerbsgegenstand um Kasusfehler handelt und diese ohne die Genus- und Numerusannahme der Lernenden schwer voneinander zu unterscheiden sein können, sollte im Zuge einer Korrektur die Genus- und Numerusannahme der Lernenden in Erfahrung gebracht werden (Gestaltungsannahme der Stufe 2). Die Genus- und Numerusannahme der Lernenden wird im Zuge einer Korrektur mittels der grammatischen Symbole (Berkemeier & Wieland 2017) in Erfahrung gebracht. Es wird angenommen, dass die Annahmen der Lernenden mittels dieser Symbole erfasst werden können (Gestaltungsannahme der Stufe 3).

Ausführung der Prozesse des Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring: Das Vermittlungsverfahren basiert auf der weak interface-Position. Hierfür spielt explizites Wissen eine zentrale Rolle, da dieses die Prozesse des *Noticing*, *Noticing-the-gap* und *Monitoring* erleichtern sollen, damit das explizite Wissen wieder indirekt als Vermittler für den Ausbau der impliziten Sprachfähigkeit fungieren kann. Somit sollten diese Prozesse auch während einer Korrektur ausgeführt werden (Gestaltungsannahme der Stufe 2). Es wird angenommen, dass Lernende diese Prozesse während einer Korrektur ausführen können (Gestaltungsannahme der Stufe 3).

Explizites Wissen über Kasus: Der gewählte Korrekturtyp umfasst metasprachliche Korrekturen. Bei den metasprachlichen Korrekturen wird der Grund des Fehlers (bei FLEX hinsichtlich der Kasusflexion) mit Referenz auf explizites Wissen erklärt. Da bei Zweitsprachlernenden mit einem prototypisch ungesteuerten Spracherwerbstyp angenommen werden kann, dass sie *meistens* nicht über explizites Wissen über die Kasusflexion verfügen (siehe hierzu die Erkenntnisse des Bezugsrahmens: L2-Erwerb der Kasusflexion in Kapitel 3), sollte im Zuge metasprachlichen Feedbacks ggf. explizites Wissen über den Erwerbsgegenstand bereitgestellt werden (Gestaltungsannahme der Stufe 2). Explizites Wissen über Kasus umfasst das Wissen über:

Kasusformen: Für ein Verständnis über die Formen der Kasusflexion (i.S.v. explizitem Wissen) müssen Lernende die Flexionsformen kennen und wissen, nach welcher Systematik diese markiert werden. Hinsichtlich der Vermittlung wird explizites Wissen über die Kasusformen *meistens* mittels Flexionstabellen dargestellt (siehe hierfür die Erkenntnisse des Bezugsrahmens: Linguistik: Kasusflexion in Kapitel 2). Wann welche Kasusform verwendet wird, sollte sprachstandsdifferenziert mittels Flexionstabellen (Berkemeier & Schmidt 2020i) dargestellt werden. Die Informationen sollten aus den Flexionstabellen entnommen werden (Gestaltungsannahme der Stufe 3). Zur Verständigung über Numerus und Genus im Zuge der schriftlichen Korrekturen sollten diese mittels grammatischer Symbole (Berkemeier & Wieland 2017) dargestellt und dekodiert werden (Gestaltungsannahme der Stufe 3).

Kasuzuweisung: Lernende müssen wissen, wie Kasus zugewiesen wird (lexikalisch oder strukturell; siehe hierzu die Erkenntnisse des Bezugsrahmens: Linguistik: Kasusflexion in Kapitel 2). Es wird angenommen, dass die *strukturelle Kasuzuweisung* durch die Markierung der Position im Satz (Unterstreichung der Phrase) vermittelt werden sollte (Gestaltungsannahme der Stufe 3). Weiter wird angenommen, dass die *lexikalische Kasuzuweisung* mittels der Visualisierung der Förderkarten (Berkemeier & Schmidt 2020i) vermittelt werden soll: Auf den Kartenrückseiten wird die Rektion dargestellt (Gestaltungsannahme der Stufe 3).

Kasusträger: Lernende müssen wissen, dass Kasus an Phrasen markiert wird (siehe hierfür die Erkenntnisse des Bezugsrahmens: Kasusflexion in Kapitel 2). Dass Kasus an Phrasen markiert wird, kann durch die Visualisierung von Phrasen auf den Förderkarten (Berkemeier & Schmidt 2020i) und durch den Vergleich der nicht zielsprachlich und zielsprachlich vollzogenen Phrasen vermittelt werden. Es wird angenommen, dass Lernende hierdurch vermittelt werden kann, dass Kasus an Phrasen markiert wird (Gestaltungsannahme der Stufe 3).

In Abbildung 28 wird exemplarisch die Förderkarte C11 abgebildet und an ihr aufgezeigt, wie mittels der Förderkarten explizites Wissen über (1) Kasusformen, (2) die lexikalische Kasuszuweisung und (3) Kasusträger dargestellt werden.¹⁶⁶

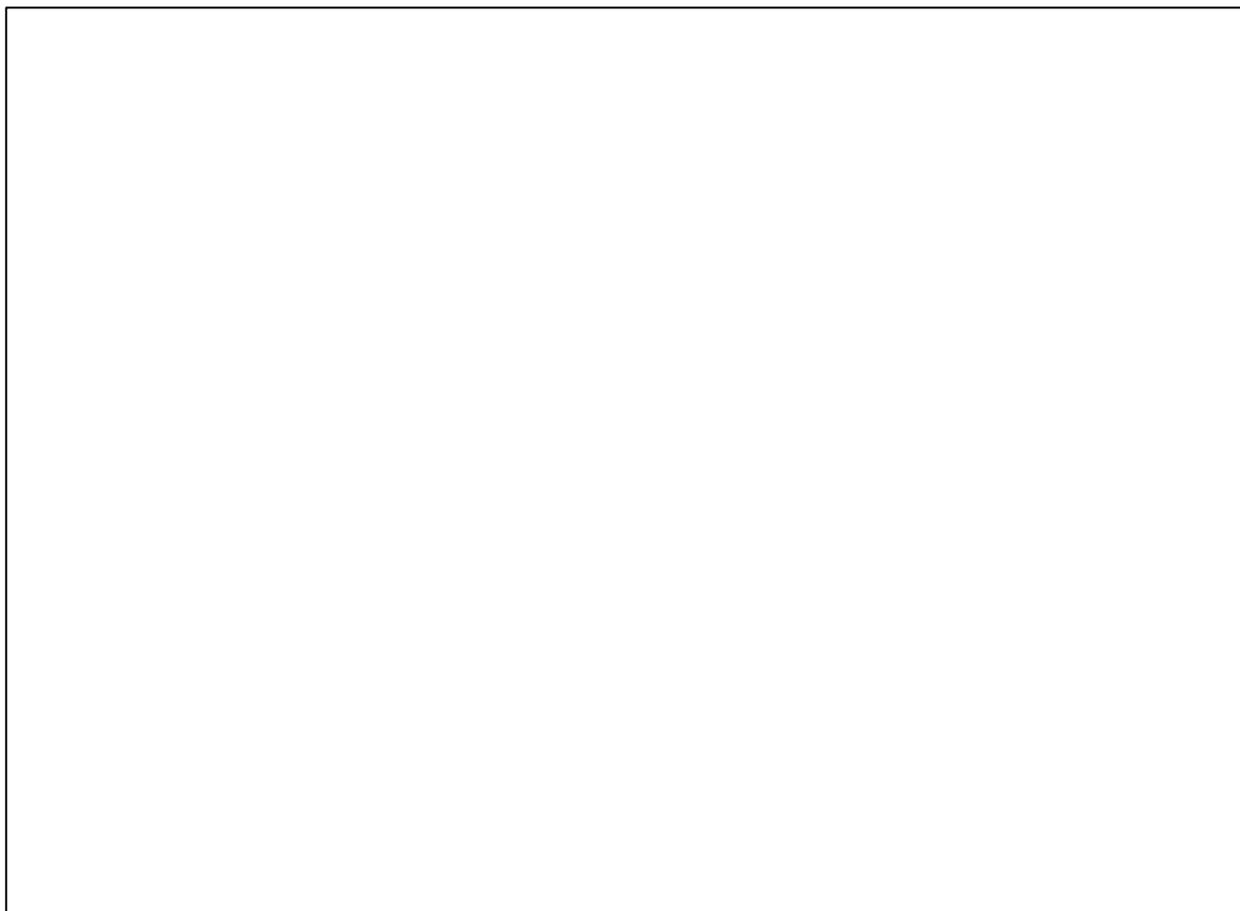


Abbildung 28: Darstellung des expliziten Wissens über (1) Kasusformen, (2) die lexikalische Kasuszuweisung und (3) Kasusträger in den Wortgruppen-Karten, exemplarisch gezeigt an Förderkarte C11; Nachzeichnung und Darstellung AMJ nach Berkemeier & Schmidt (2020i)

Die *Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR* wird im Folgenden exemplarisch anhand einer nicht zielsprachlichen Nominalphrase im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen im Singular demonstriert (also als Reaktion auf ein Problem).

Bevor die Designkomponente *VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR* ausführlich beschrieben wird, wird ein Überblick über die Korrekturschritte bei der Korrektur eines Kasusfehlers, eines Genus-

¹⁶⁶ In Anhang 2 sind die Modifikationen der Förder- resp. Wortgruppen-Karten (Berkemeier & Schmidt 2020i) beschrieben.

und/oder Numerusfehlers und eines Kasus- und Genus- sowie/oder Numerusfehlers geben. Tabelle 39 gibt einen Überblick über die *Korrekturschritte bei einem Kasusfehler*.

Schritt	Lehrende	Lernende
1	Fehler unterstreichen und LernerIn auffordern, die Genus- und Numerusannahme zu markieren.	Markiert die eigene Genus- und Numerusannahme (<i>zielsprachlich</i>).
2	LernerIn zeigen, welche Förderkarte sie/er holen muss.	Förderkarte holen und Information aus Flexionstabelle entnehmen.
3	Korrektur überprüfen.	Fehler korrigieren.

Tabelle 39: Überblick über die Korrekturschritte bei der Korrektur eines Kasusfehlers; **Legende:** Pfeile (zeigen die Leserichtung an)

Tabelle 40 gibt einen Überblick über die *Korrekturschritte bei einem Genus- und/oder Numerusfehler*.

Schritt	Lehrende	Lernende
1	Fehler unterstreichen und LernerIn auffordern, die Genus- und Numerusannahme zu markieren.	Markiert die eigene Genus- und Numerusannahme (<i>nicht zielsprachlich</i>).
2	Korrigiert die Genus- und Numerusannahme und fordert LernerIn auf, die Phrase im Nominativ mit definitivem Determinativ ins Vokabelheft zu schreiben.	Schreibt die Phrase im Nominativ mit definitivem Determinativ ins Vokabelheft.
3	Aufschrieb im Vokabelheft überprüfen.	

Tabelle 40: Überblick über die Korrekturschritte bei der Korrektur eines Genus- und/oder Numerusfehlers; **Legende:** Pfeile (zeigen die Leserichtung an)

Tabelle 41 gibt einen Überblick über die *Korrekturschritte bei einem Kasus- und Genus- sowie/oder Numerusfehler*.

Schritt	Lehrende	Lernende
1	Fehler unterstreichen und LernerIn auffordern, die Genus- und Numerusannahme zu markieren.	Markiert die eigene Genus- und Numerusannahme (<i>nicht zielsprachlich</i>).
2	Korrigiert die Genus- und Numerusannahme und fordert LernerIn auf, die Phrase im Nominativ mit definitivem Determinativ ins Vokabelheft zu schreiben.	Schreibt die Phrase im Nominativ mit definitivem Determinativ ins Vokabelheft.
3	Überprüft den Aufschrieb im Vokabelheft und zeigt LernerIn, welche Förderkarte sie/er holen muss.	Förderkarte holen und Information aus Flexionstabelle entnehmen.
4	Korrektur überprüfen.	Fehler korrigieren.

Tabelle 41: Überblick über die Korrekturschritte bei der Korrektur eines Kasus- und Genus- sowie/oder Numerusfehlers; **Legende:** Pfeile (zeigen die Leserichtung an)

Nachfolgend werden in Tabelle 42 die *vier Korrekturschritte* ausführlich erklärt und begründet (die Begründung ist grau hinterlegt), und zwar aus Sicht einer **Lehrperson** und einem/einer **Lernenden**. Dies wird exemplarisch an folgendem Kasusfehler veranschaulicht (Abbildung 29).

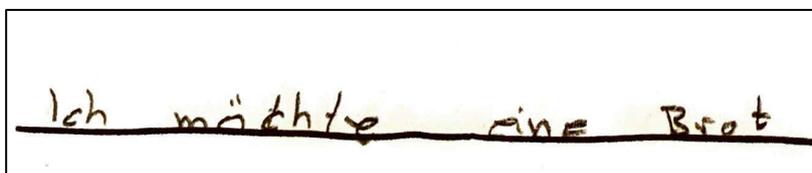


Abbildung 29: Textauszug eines Lerners einer Sekundarstufen-I-Klasse

Schritt 0

Lehrende:

- (1) Unterstreichen der förderbedürftigen, nicht zielsprachlichen Phrase(n). Es werden nur solche Phrasen fokussiert, welche ein Lerner oder eine Lernerin erwirbt.
- (2) Aufforderung des Lerners/der Lernerin, das grammatische Symbol (bei Singular)/die grammatischen Symbole (bei Plural) für das Kopfnomen der nicht zielsprachlich produzierten Phrase anzugeben (also die Numerus- und Genusannahme des Kopfnomens).

du, was du erwischt,

willst/möchtest.

Das ist deine Einkaufsliste:



Lernende:

- (1) Bemerkung, dass die Phrase nicht zielsprachlich ist.
- (2) Angabe der Annahme des für den jeweiligen Kontext passenden grammatischen Symbols/der grammatischen Symbole (also Numerus- und Genusannahme des Kopfnomens)¹⁶⁷

du, was du erwischt,

willst/möchtest.

Das ist deine Einkaufsliste:



Erklärung und Begründung:

- (1) Indirekte Korrektur (i.S.v. Ellis (2008b)): Die Lehrperson unterstreicht die nicht zielsprachliche Phrase, um die nicht zielsprachliche Form salient zu machen und dadurch zu begünstigen, dass Lernende ihre nicht zielsprachliche Schreibung bemerken (i.S.v. *Noticing*).

Außerdem markiert sie dadurch die Position der Phrase im Satz (i.S.v. *der strukturellen Kasuszuweisung*).

In Anbetracht der empirischen Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung sowie der theoretischen Fundierung der weak interface-Position werden nur jene sprachlichen Strukturen fokussiert, welche Lernende, basierend auf den Ergebnissen der Sprachstandseinschätzung, gerade erwerben (i.S.v. *fokussierten Korrektur*). D.h., die Förderung erfolgt integriert in den Regelunterricht, analog zur Erwerbsprogression und sprachstandsdifferenziert. Die Progression der Förderung entspricht der Progression aus Tabelle 22 (auf S. 79).

- (2) Eruierung der Art des Fehlers: Um herauszufinden, um welche Art von Fehler es sich bei der nicht zielsprachlichen Phrase handelt (also Kasus-, Numerus- oder/und Genusfehler) und basierend darauf adäquat auf die Hypothese eines Lerners/einer Lernerin reagieren zu können, sind Lernende dazu angehalten, ihre Genus- und Numerusannahme über das Kopfnomen mittels eines grammatischen Symbols/grammatischer Symbole (Berkemeier & Wieland 2017) offenzulegen.¹⁶⁸

¹⁶⁷ Für eine Beschreibung der grammatischen Symbole siehe Abschnitt 5.1.4.

¹⁶⁸ Bei der Offenlegung der Genus- und Numerusannahmen über das Kopfnomen handelt es sich um explizit-prozedurale Wissens- und Verarbeitungsdimensionen, welche nicht mit den implizit-prozeduralen übereinstimmen müssen. Aus folgenden zwei Punkten wurden die explizit-prozeduralen Wissens- und Verarbeitungsdimensionen offengelegt: Zum einen aufgrund des fortgeschrittenen Zweitspracherwerbs. In der Regel haben Zweitsprachlernde bei einem fortgeschrittenen Spracherwerb bereits Nominalphrasen im Nominativ bestehend aus definitivem Determinativ und Nomen erworben. Ist dies der Fall, so sind sie theoretisch erwerbstechnisch in der Lage, über die grammatischen Größen zu kommunizieren, beispielsweise durch *sein Sohn, also der Sohn, also Kreis*. Dies gilt

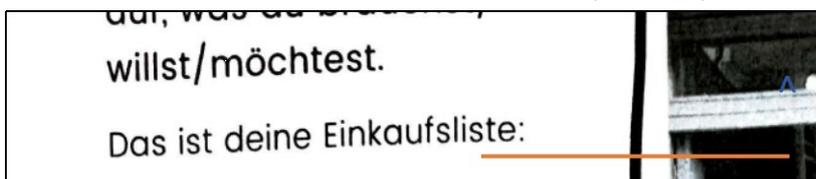
Das Symbol/die Symbole fungieren als sprachliche und unterrichtspraktische Erleichterung: Durch die Visualisierung kann über Grammatik gesprochen werden, und zwar ohne, dass Termini verwendet werden müssen. Darüber hinaus kann mit den grammatischen Kategorien ökonomisch und anschaulich im Text gearbeitet werden.

Daneben ebnet die Bewusstmachung der Genus- und Numerusannahmen der Lernenden den Weg für einen grammatischen Vergleich zwischen der Annahme und der tatsächlichen Ausgestaltung hinsichtlich der Numerus- und Genusinformation des Kopfnomens (i.S.v. *Noticing-the-gap*).

Schritt 1

Lehrende:

- (1) Sofern nötig:¹⁶⁹ Korrektur des grammatischen Symbols/der grammatischen Symbole (also der Numerus- und Genusinformation der Lernenden über das Kopfnomen)



Lernende:

- (1) Sofern nötig:¹⁷⁰ Dekodieren und vergleichen des Symbols/der Symbole (Nachschauen und Nachdenken; explizit-deklaratives Wissen über die Numerus- und Genusinformation des Kopfnomens)
- (2) Sofern nötig:¹⁷¹ Eintragen des Kopfnomens mit definitivem Determinativ im Nominativ mit Symbolen in das Vokabelheft (Aufschreiben).

1. Nachschauen + Nachdenken + Aufschreiben.

Einzahl	Genus (grammatisches Geschlecht)	Mehrzahl
o	Maskulinum (männlich)	oo
~	Femininum (weiblich)	~~
^	Neutrum (sächlich)	^^

natürlich nur für jene Strukturen, über die sich Lernende hinsichtlich der Genus- und Numerusinformationen bewusst sind. Zum anderen wurde sich für die Offenlegung aus didaktischen Gründen entschieden, und zwar aufgrund der im Unterrichtsgeschehen nur begrenzt zur Verfügung stehenden Ressource der Zeit. Für die Analyse der implizit-prozeduralen Annahme müssten z.B. mehrere sprachliche Strukturen analysiert werden, was im Gegensatz zur Ermittlung der explizit-prozeduralen Dimensionen viel Zeit einnehmen würde. Hinsichtlich der Einschätzung der Art des Fehlers können demnach nur Aussagen basierend auf den explizit-prozeduralen Annahmen eines Lernalters/inerin getätigt werden, weshalb die getroffene Einschätzung nicht richtig sein muss.

¹⁶⁹ Falls die Genus- und Numerusannahme der Lernenden mit der tatsächlichen Ausgestaltung übereinstimmt, entfällt dieser Schritt. In diesem Beispiel stimmt die Genus- und Numerusannahme des Lernalters mit der tatsächlichen Ausgestaltung überein. Deswegen wird keine Korrektur des Symbols vollzogen.

¹⁷⁰ Dieser Schritt ist nur von Relevanz, sofern Lernende einen Genus- oder Numerusfehler vollzogen haben und die Bedeutung des Symbols/der Symbole nicht kennen. Hinsichtlich b) wird angenommen, dass dieser Handlungsschritt mit der Vertrautheit des Förderkonzepts zusammenhängt und im Verlauf nicht mehr benötigt wird.

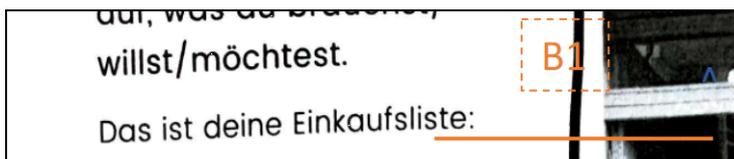
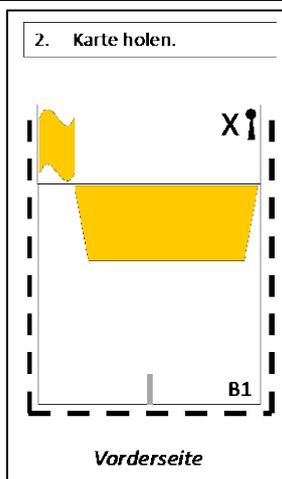
¹⁷¹ Falls die Genus- und Numerusannahme der Lernenden mit der tatsächlichen Ausgestaltung übereinstimmt, entfällt dieser Schritt. In diesem Beispiel stimmt die Genus- und Numerusannahme des Lernalters mit der tatsächlichen Ausgestaltung überein, weswegen die Nominalphrase bestehend aus definitivem Determinativ und Nomen im Nominativ nicht in das Trainingsheft eingetragen wird.

Erklärung und Begründung:

- (1) Direkte Korrektur (i.S.v. Ellis (2008b); sofern nötig): Durch die Korrektur des Symbols/der Symbole wird ermöglicht, dass Lernende ihre nicht zielsprachliche Genus- und/oder Numerusannahme korrigieren. Durch die Angabe des für den jeweiligen Kontext passenden grammatischen Symbols/der grammatischen Symbole können sie zudem die Diskrepanz zwischen ihrer Annahme und der tatsächlichen Realisierung verstehen (i.S.v. *Noticing-the-gap*; basierend auf den explizit-prozeduralen Wissens- und Verarbeitungsdimensionen).
- (2) Eintrag ins Vokabelheft: Durch den Eintrag der Phrasen im Nominativ bestehend aus definitivem Determinativ und Nomen in das Vokabelheft (sofern nötig) erhalten Lernende einen individualisierten Lernspeicher.

Schritt 2**Lehrende:**

- (1) Kontrolle des Aufschriebs im Vokabelheft:
 - (a) Falscher Aufschrieb: Aufforderung zur selbstständigen Überarbeitung seitens der Lernenden, dann wiederholte Kontrolle durch Lehrende usw. bis b).
 - (b) Richtiger Aufschrieb: Abhaken
- (2) Angabe über die zu verwendende Förderkarte durch ein Quadrat über der nicht zielsprachlichen Nominalphrase.¹⁷²

**Lernende:**Förderkarte holen.¹⁷³**Erklärung und Begründung:**

- (1) Kontrolle der Eintragung im Vokabelheft: Um sicherzustellen, dass die sprachlichen Formen richtig vollzogen wurden und somit keine Fehler vererbt werden, ist die/der Lehrende dazu angehalten, die Eintragung zu überprüfen. Die Kennzeichnung bei einer richtigen Korrektur ist insofern wichtig, als Lernende dadurch die Bestätigung erhalten, dass ihre Schreibung resp. Hypothese richtig ist. Sofern der Eintrag nicht zielsprachlich ist, erfolgt eine Überarbeitung mittels unterstützenden Handelns seitens der Lehrperson.

¹⁷² Wenn es sich nicht um einen lexikalischen Kasusfehler handelt, wird die Kasuszuweisung auf den Karten visuell dargestellt. Für eine Beschreibung siehe Abschnitt 5.1.4.

¹⁷³ Für die Beschreibung der Wortgruppen-Karten (Berkemeier & Schmidt 2020i) siehe Unterkapitel 5.1.

(2) Metasprachlicher Code (i.S.v. Ellis (2008b)): In Anbetracht der Zielgruppe, bei welcher explizites Wissen über die Kasusflexion *nicht* vorausgesetzt werden kann, wird das explizite Wissen über die Kasusflexion mittels Flexionstabellen dargestellt (für die Rückseite siehe den nächsten Schritt). Dafür wird auf die Wortgruppen-Karten (Berkemeier & Schmidt 2020i) zurückgegriffen. Damit Lernende wissen, mithilfe welcher Förderkarte sie den Fehler überarbeiten sollen, gibt die Lehrkraft einen Code in Form eines Quadrats, in welchem der Name der Förderkarte steht (hier: B1). Der Name der Förderkarte steht jeweils rechts unten auf der Vorderseite einer Förderkarte. Lernende erhalten zwischen ein und drei Förderkarten, welche die Flexionsformen passend zu ihrem Sprachstand abbilden. Dadurch wird sprachstandsdifferenziertes Arbeiten gewährleistet. Jeder Lernende bzw. jede Lernerin arbeitet damit nur mit jenen Karten, die auf ihren/seinen Sprachstand abgestimmt sind. Dadurch können unterschiedliche Lernende während derselben Unterrichtsstunde gleichzeitig an verschiedenen sprachlichen Strukturen arbeiten. Außerdem wird durch die Vorderseite einer Förderkarte visualisiert, welche grammatische Struktur fokussiert wird.

Schritte 3 und 4

Schritt 3 für Lernende: Informationsentnahme des dem Kontext entsprechenden syntaktischen Wortes aus der Flexionstabelle auf der Rückseite einer Förderkarte.

Erklärung und Begründung: Metasprachliche Korrektur (i.S.v. Ellis (2008b)): Lernende sollen die Unterschiede zwischen ihrem eigenen und dem zielsprachlichen Aufschrieb bzw. ihres vorhandenen Wissens mit dem neuen Wissen vergleichen sowie verstehen, worin die Unterschiede liegen (i.S.v. *Noticing-the-gap*): also, dass ein bestimmtes syntaktisches Wort resp. Flexionssuffix u.a. von der Ausgestaltung der Deklinationskategorien des Kopfnomens einer Nominalphrase abhängt. Darüber hinaus wird durch die syntaktischen Wörter der Flexionstabelle verdeutlicht, dass Kasus an Phrasen markiert wird.

3. Die Endungen mit dem Symbol *vergleichen*.

o	einen	oo	meine
	eine	oo	
	ein	AA	
i	meinen	oo	keine
	meine	oo	
	mein	AA	
X	keinen	oo	keine
	keine	oo	
	kein	AA	

Rückseite

Schritt 4 für Lernende: Korrektur der nicht zielsprachlichen Phrase

4. Korrigieren.

auf, was du brauchst/
willst/möchtest.

Das ist deine Einkaufsliste: X

Schritt 3 für Lehrende: Kontrolle der Korrektur

- (a) Bei unangemessener Korrektur: Wiederholung der Vorgehensweise in enger Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden.
- (b) Bei angemessener Korrektur: Abhaken

auf, was du brauchst/
willst/möchtest.

Das ist deine Einkaufsliste: X ✓

Erklärung und Begründung: Durch die Modifikation des Sprachprodukts können Lernende ihre Hypothesen testen und offenlegen, ob sie die Diskrepanz verstanden haben (i.S.v. externalem Monitoring).¹⁷⁴ Dabei ist zentral, dass der Fehler zielsprachlich überarbeitet wird: Wenn der Fehler nicht zielsprachlich überarbeitet wird, würden sich falsche Hypothesen festigen.¹⁷⁵

Umgang mit der Überarbeitung:

- a) Bei unangemessener Korrektur soll der Vorgang zusammen wiederholt werden, damit die/der Lehrende herausfinden kann, wo ein Fehler gemacht wurde, diesen aufgreifen und gemeinsam mit dem Lerner/der Lernerin verbessern kann.
- b) Die angemessener Korrektur soll kenntlich gemacht werden, da Lernende hierdurch ihre Hypothese bestätigen können.¹⁷⁶

Tabelle 42: Durchführung einer Korrektur im Zuge des Sprachförderkonzepts FLEX des ersten Prototyps

¹⁷⁴ Das modifizierte Sprachprodukt muss nicht dem Wissensstand der Lernenden entsprechen (z.B. aufgrund einer zufällig zielsprachlichen Korrektur, bedingt durch einen Kasussynekretismus). Für eine Absicherung ist ein Austausch mit einem Lerner/einer Lernerin aufschlussreich, beispielsweise durch die Frage: *Warum hast du hier **einen** geschrieben?*

¹⁷⁵ Internales Monitoring wird aufgrund des reaktiven Charakters (das Feedback erfolgt auf ein bereits vollzogenes Sprachprodukt) im Material nicht explizit fokussiert.

¹⁷⁶ Es wird nicht davon ausgegangen, dass die einmalige Fokussierung einer Form ausreicht, um die implizite Sprachfähigkeit auszubauen.

Phasen C, B' und D | Empirie, Re-Design und Ergebnisse

In den vorherigen Kapiteln wurden die ersten beiden Phasen A und B des Forschungsprozesses aufgezeigt: Das Problem-Statement wurde expliziert und der fachliche Bezugsrahmen wurde dargelegt. Basierend auf dem Bezugsrahmen wurden dann Gestaltungsannahmen zur Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen abgeleitet und der erste Prototyp des Sprachförderkonzepts FLEX zum Ausbau der Kasusflexion in der Sekundarstufe I bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp entwickelt.

In diesem Teil der Arbeit werden die **Phasen C, B' und D** dargestellt:

- Phase C: die Implementierung des Designs und empirische Überprüfung der Gestaltungsannahmen
- Phase B': die auf den Erkenntnissen basierende Weiterentwicklung des Designs und der Gestaltungsannahmen
- Phase D: die aus den vorherigen Phasen gewonnenen Ergebnisse

In Abbildung 30 werden die Phasen in den Forschungsprozess eingeordnet und ein knapper Überblick über die Inhalte der folgenden Kapitel gegeben.



Abbildung 30: Advance Organzier der Phasen C *empirischer Teil*, B' *Re-Design* und D *Ergebnisse* dieser Arbeit; **Legende:** DBR (Design-Based Research)

Empirisch verfolgt die vorliegende Arbeit das prototypische Vorgehen des Design-Based Researchs. Euler führt aus:

Die Erprobung und Evaluation will zum einen explorieren, inwieweit die Designs in authentischen Praxiskontexten anwendbar sind, zum anderen sollen in der Anwendung Hinweise auf weiterführende Verbesserungen identifiziert werden. (Euler 2014, S. 15)

Deshalb sind bei den Implementierungen verschiedene Evaluationsfokuse vorgesehen, welche hinsichtlich des Reifegrades des Designs variieren (vgl. Euler 2014, S. 15). In dieser Arbeit wurden in Anlehnung an Euler (2014) folgende Evaluationsfokuse gewählt:

- *Stimmigkeit des Designs* (Kapitel 7)
- *praktische Umsetzbarkeit des Designs* (Kapitel 8)
- *Wirksamkeit des Designs* (Kapitel 9)

Nicht nur das Design, sondern auch die Gestaltungsannahmen werden empirisch untersucht. In Abbildung 31 wird aufgezeigt, welche Gestaltungsannahmen in welchem Evaluationsfokus untersucht werden sowie, wie die jeweilige Forschungsfrage lautet.

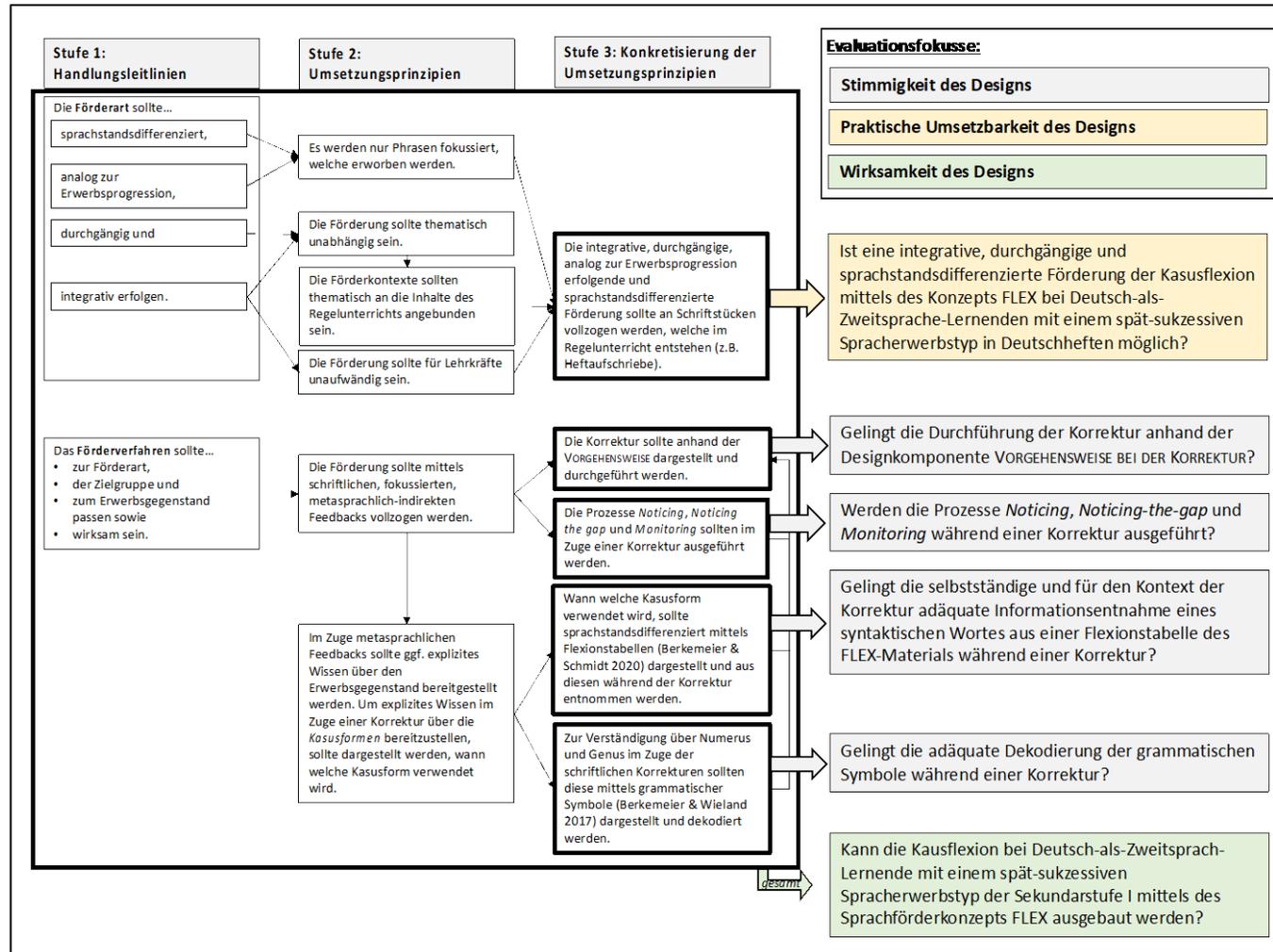


Abbildung 31: Überblick über die Forschungsfragen und Gestaltungsannahmen sowie Einordnung dieser in die Evaluationsfokuse; **Anmerkung:** Bei den Gestaltungsannahmen handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 130).

Durch die Abbildung wird deutlich, dass nicht alle Gestaltungsannahmen empirisch untersucht werden (vgl. Abbildung 26 auf S. 143). Dies ist dadurch begründet, dass die Erforschung aller Gestaltungsannahmen den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde: Gestaltungsannahmen werden nicht erforscht, welche aufgrund der theoretischen Fundierung als ‚gesetzt‘ gesehen werden (somit wird z.B. nicht der Frage nachgegangen, ob es prinzipiell möglich ist, nur solche Phrasen zu fokussieren, welche dem Sprachstand der Lernenden entsprechen). Entschieden habe ich mich für die Gestaltungsannahmen, welche einerseits für das Sprachförderkonzept zentral scheinen (dadurch wird z.B. nicht der Frage nachgegangen, ob die strukturelle Kasuszuweisung durch die Markierung der Position im Satz vermittelt werden kann). Andererseits habe ich mich für solche Gestaltungsannahmen entschieden, welche in Anbetracht des zeitlichen Umfangs dieser Arbeit leistbar sind. Deshalb wird z.B. die Designkomponente SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG nicht untersucht.

In den folgenden Kapiteln werden die Einzelstudien dieser Arbeit getrennt nach Evaluationsfokus aufgeführt. Für den Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs* siehe Kapitel 7, für den Evaluationsfokus *praktische Umsetzbarkeit des Designs* siehe Kapitel 8 und für den Evaluationsfokus *Wirksamkeit des Designs* siehe Kapitel 9.

7 | Evaluationsfokus: Stimmigkeit des Designs

In diesem Kapitel werden die Studien des *Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs* der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR (vgl. Abbildung 32) dargestellt. Durch diesen Blick auf das Sprachförderkonzept wird analysiert, ob Lernende z.B. die Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE ausführen können und als Konsequenz eines Nicht-Gelings, wie das Material weiterentwickelt werden muss, damit die Durchführung der Korrektur von Lernenden anhand des Designs gelingt. Die antizipierte Umsetzung des Designs ist für das Gelingen des Sprachförderkonzepts relevant. Das Material wird also grundlegend danach untersucht, ob die Umsetzung wie intendiert gelingt resp., ob sie stimmig ist.

Jede Teilstudie (TS) fokussiert ein anderes *Designelement der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR*. Welche Teilstudie sich auf welches Element der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR bezieht, wird in Abbildung 32 aufgezeigt.

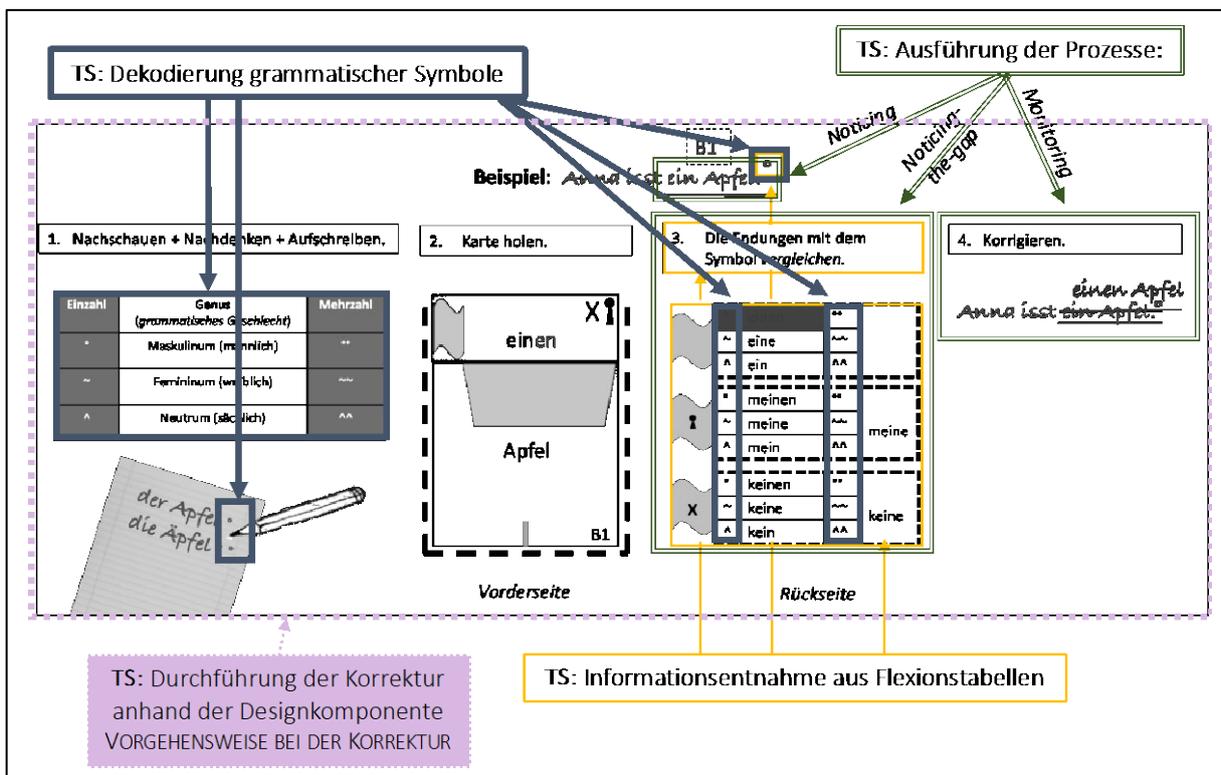


Abbildung 32: Einordnung der Studien des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs* im Design: In diesem Evaluationsfokus wird die Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR thematisiert; **Legende:** TS (Teilstudie)

Damit einhergehend werden die Gestaltungsannahmen nach ihrer empirischen Belastbarkeit untersucht und ebenfalls basierend auf den Erkenntnissen modifiziert. Für einen Überblick über die fokussierten Gestaltungsannahmen und Forschungsfragen siehe Abbildung 31 (auf S. 156).

Zur Darstellung der Studien dieses Evaluationsfokus wird zuerst das Forschungsdesign der Studien beschrieben, da es in den Grundzügen studienübergreifend gleich ist (Unterkapitel 7.1). Anschließend daran werden die einzelnen Studien dargestellt (Unterkapitel 7.2 bis Unterkapitel 7.5). Abschließend werden alle Erkenntnisse des Evaluationsfokus zusammengefasst sowie hinsichtlich der Stimmigkeit des Designs reflektiert (Unterkapitel 7.6).

7.1| Forschungsdesign

Die Gemeinsamkeiten des Designs der Studien des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs* lassen sich wie folgt beschreiben: Bei allen Studien wurden videographierte introspektive Daten erhoben. Die insgesamt elf Probanden¹⁷⁷ (zwischen elf und 13 Jahre alt, vgl. Tabelle 45 auf S. 171) erhielten insgesamt knapp 40 Sätze mit Kasusfehlern, welche dem Sprachstand der Lernenden entsprachen. Diese überarbeiteten sie mit den Materialien des Sprachförderkonzepts FLEX. Während der Fehlerkorrekturen verbalisierten sie ihre Gedanken laut. Sofern die laute Verbalisierung während der Korrektur aussetzte, wurden Verbalisierungsaufforderungen von der Förderkraft getätigt. Punktuell wurden nach der Korrektur Rückfragen gestellt, um (nicht) getätigte Handlungen oder Aussagen besser nachvollziehen zu können. Die Verbaldaten wurden nach der Datenerhebung anonymisiert sowie grob transkribiert. Anschließend wurden sie mittels verschiedener inhaltsanalytischer Verfahren ausgewertet: Entweder eine rein quantitative Inhaltsanalyse oder eine Kombination aus quantitativer und inhaltlich-strukturierter qualitativer Inhaltsanalyse. Fundstellen wurden anschließend fein transkribiert (GAT2). Insgesamt wurden mit diesem methodischen Design drei bis vier Zyklen pro Teilstudie durchlaufen.

Abbildung 33 gibt einen Überblick über das Forschungsdesign dieses Evaluationsfokus.

¹⁷⁷ Bei den Probanden handelt es sich um sieben unterschiedliche Probanden, insgesamt um elf, da die Probanden des Zyklus 2 und 3 identisch sind (siehe Abbildung 33). Je nach Perspektive ist somit von sieben oder elf Probanden die Rede.

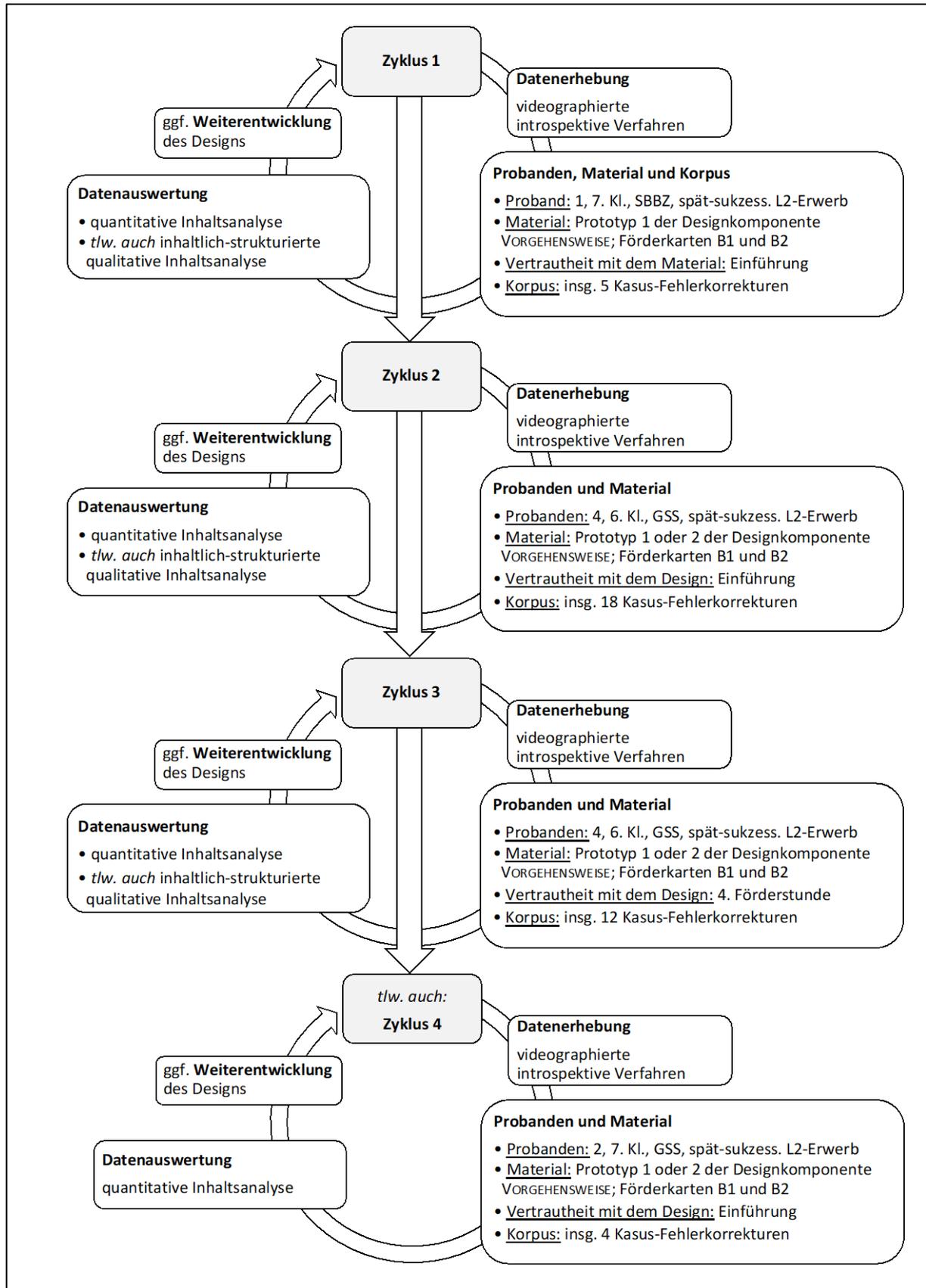


Abbildung 33: Überblick über das Forschungsdesign des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs*; **Legende:** Kl. (Klasse); SBBZ (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum); GSS (Gemeinschaftsschule)

Zur Beschreibung des Forschungsdesigns werden zuerst die Datenerhebung (Abschnitt 7.1.1), anschließend daran die Datenaufbereitung und Datenauswertung (Abschnitt 7.1.2) und abschließend die Probanden, das Material sowie das Korpus (Abschnitt 7.1.3) beschrieben.

7.1.1| Datenerhebung

Zuerst werden die Datenerhebungsmethoden beschrieben (Abschnitt 7.1.1.1: Introspektion und Abschnitt 7.1.1.2: Videographie) und anschließend der Ablauf der Datenerhebung (Abschnitt 7.1.1.3).

7.1.1.1| Datenerhebungsmethode: Introspektion

Zur Beantwortung der Forschungsfragen müssen Einsichten in möglichst unbeeinflusste Denkprozesse von Lernenden erhoben werden, die während einer Fehlerkorrektur mittels des FLEX-Materials stattfinden (z.B.: Gelingt die Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus einer Flexionstabelle während der Korrektur?). Die Offenlegung der kognitiven Prozesse kann Aufschluss darüber geben, warum ein Proband das Design auf eine bestimmte Art und Weise nutzt. Zur Erfassung kognitiver Prozesse, die während einer Tätigkeit verlaufen (also „was Menschen beim Ausführen einer bestimmten Tätigkeit denken und wie sie beim Lösen von Problemen vorgehen“ Heine & Schramm 2007, S. 174), eignet sich insbesondere das Verfahren des *Lauten Denkens* (vgl. Ericsson & Simon 1993, S. 1f.; Heine 2014, S. 124). Da v.a. jüngere und leistungsschwache Lernende oft Schwierigkeiten mit dem Lauten Denken haben (vgl. Heine & Schramm 2007, S. 175), wurden zudem *retrospektive metakognitive Verbalprotokolle* (Ericsson & Simon 1984) herangezogen. Durch diese Auswertungsmethode können spezifische Denkprozesse erfasst werden, die während einer Tätigkeit verlaufen.

Beide Verfahren sind den introspektiven Datenerhebungsverfahren¹⁷⁸ zugeordnet und gelten als anerkanntes Datenerhebungsverfahren in der deutsch- und zweitsprachdidaktischen Forschung (vgl. Schreier 2006, S. 410; Daase et al. 2014). Verwendung finden diese Datenerhebungsverfahren u.a. in der Problemlösungsforschung, Unterrichtsforschung, Spracherwerbs- und Leseforschung (vgl. Konrad 2010, S. 482) sowie in der Fremdsprachenforschung (vgl. Heine 2005a, S. 14). *Lautes Denken* zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass auf die kognitiven Prozesse einer Probandin/eines Probanden, welche während einer Tätigkeit verbalisiert werden, durch interpretatorische Prozesse rückgeschlossen wird (vgl. Heine 2014, S. 124). Solche Einblicke in mentale Abläufe sind der direkten Beobachtung unzugänglich (vgl. Heine 2005a, S. 14). Bei *retrospektiven metakognitiven Verbalprotokollen* wird auf die Innensicht der ProbandInnen durch Verbalisierungen geschlossen, indem gezielte Fragen nach der ausgeführten Tätigkeit gestellt werden (vgl. Daase et al. 2014, S. 103). Heine (2005b) beschreibt die Unterschiede zwischen Lautdenkprotokollen und metakognitiven Verbalprotokollen prägnant:

¹⁷⁸ Nach einem weiten Verständnis wird unter *Introspektion* jegliche Art von Datenerhebungsverfahren gefasst, bei welcher Einblicke in das Denken der Versuchspersonen durch laute Verbalisierungen ihrer Gedanken erhoben werden (vgl. Heine 2014, S. 123).

Der Unterschied zwischen nichtmetakognitiven Lautdenkprotokollen und metakognitiven Verbalprotokollen besteht [...] darin, dass Lautdenkprotokolle der verbalisierenden Person selbst überlassen, worauf sie ihre Aufmerksamkeit richtet, während bei metakognitiven Verbalprotokollen die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Zusammenhänge gelenkt wird. (Heine 2005b, S. 169)

Zur Einordnung und Beschreibung der Datenerhebungsverfahren gibt die folgende Tabelle 43 einen Überblick über ausgewählte introspektive Verfahren.¹⁷⁹

¹⁷⁹ Bangel (2017) merkt im Zuge der Methodenreflexion ihrer empirischen Studie an, dass sich die „erhobenen verbalen Daten nicht immer (eindeutig) als simultan zum Problemlöseprozess oder [als; AMJ] retrospektiv aktivierte und verbalisierte Denkprozesse verorten [lassen]“ (Bangel 2017, S. 115).

	Lautdenkprotokolle		Metakognitive Verbalprotokolle	
	Lautes Denken	Lautes Erinnern ¹⁸⁰	Simultanes metakognitives Verbalprotokoll	Retrospektives metakognitives Verbalprotokoll ¹⁸¹
Zeitpunkt der Verbalisierung	<i>Simultan:</i> Verfahren, die während einer Tätigkeit verlaufen und Informationen aus dem Kurzzeitgedächtnis (KZG) verbalisieren. Die Verbalisierung erfolgt, während die Informationen aufgenommen werden.	<i>Retrospektiv:</i> Verfahren, die im Anschluss an eine Tätigkeit aber auch in Bearbeitungspausen während der Tätigkeit verlaufen. Die Informationen befinden sich noch im KZG.	<i>Simultan:</i> Verfahren, die während einer Tätigkeit verlaufen und spezifische Informationen aus dem Langzeitgedächtnis (LZG) abrufen.	<i>Retrospektiv:</i> Verfahren, die im Anschluss an eine Tätigkeit verlaufen und Informationen auch abstrakterer Art aus dem LZG abrufen.
Art der Äußerung	<i>Direkte Äußerung:</i> Informationen werden in der Form wiedergegeben, in der sie aufgenommen wurden, sofern sie bereits in verbalen Codes vorliegen.	<i>Kodierte Äußerung:</i> Ein oder mehrere vermittelnde Prozesse finden zwischen der Aufmerksamkeit auf die Information und ihrer Äußerung statt.		
Art des Erkenntnisgewinns	Einsichten in unmittelbar ablaufende und unbeeinflusste Denkprozesse, die ein Proband/eine Probandin während einer Tätigkeit hat.	Unbeeinflusste Denkprozesse über Gedanken, die ein Proband/eine Probandin während einer sehr kurzen oder schlecht verbalisierbaren Tätigkeit hatte.	Beeinflusste Denkprozesse, die ein Proband/eine Probandin während einer Tätigkeit hat: „das, was der Proband denkt, wenn er sich auf bestimmte Zusammenhänge konzentriert“ (Heine 2005b, S. 172).	„Wissen über Sachverhalte, Strategien, Einstellungen, stimuliert durch konkrete Tätigkeit: das, was der Lerner über sich selbst weiß“ (Heine 2005b, S. 172).
Art der Verbalisierung	wenig kohäsive und schwer verständliche Äußerungen. Die vollständig syntaktische Prozessierung fehlt.	kohärentere Äußerungen mit syntaktischer Prozessierung	kohärente Äußerungen mit syntaktischer Prozessierung	
Beispiele für die Art der Instruktion	„Sprich bitte alles aus, was dir in den Sinn kommt und durch den Kopf geht, während du die Aufgabe löst“ (Heine & Schramm 2007, S. 178).	„Sprich bitte alles aus, was du während des Lösens der Aufgabe gedacht hast“ (Heine 2005b, S. 172).	„Erkläre, wie du die Informationen verstehst. Welche neuen Informationen liefert dir das Material?“ (Heine 2005b, S. 172).	„Erkläre, wie du die Informationen verstanden hast [...]. Welche Informationen hat dir das Material geliefert? [...] Wie gehst du normalerweise vor, wenn du X tust?“ (Heine 2005b, S. 172).

Tabelle 43: Formen von Verbalprotokollen; Darstellung AMJ basierend auf Ericsson & Simon (1993, S. 12, 16f.) sowie Heine (2005b, S. 172) zum Zeitpunkt der Verbalisierung und der Art der Äußerung; nach Heine (2014, S. 126f.) sowie Heine (2005b, S. 172) zur Art des Erkenntnisgewinns; nach Ericsson & Simon (1993, S. xv), Heine (2005b, S. 172) sowie Heine (2014, S. 124) zur Art der Verbalisierung; nach Heine & Schramm (2007, S. 178) und Heine (2005b, S. 172) zur Art der Instruktion

¹⁸⁰ Auch „Retrospektive Lautdenkprotokolle“ (Heine 2005b, S. 172).

¹⁸¹ Auch „Retrospektive Befragung“ (Knorr 2013, S. 33).

Limitationen der gewählten Datenerhebungsmethode beziehen sich auf die Validität der Daten, die Aussagekraft bei automatisierten Prozessen sowie die Vollständigkeit der Verbalisierungen. Die *Validität* wird kritisiert, da „[d]er eigene Output [...] zum neuen Input [wird], wenn er laut ausgesprochen bzw. subvokalisiert wird“ (Schnell 2005, S. 94). Aus Perspektive der soziokulturellen Theorie wird ein weiterer Kritikpunkt vorgebracht: Situationen seien immer sozial situiert (und somit auch adressiert) und diese sozialen Faktoren können nicht ausgeblendet werden (vgl. Feick 2005, S. 70). Eine weitere Einschränkung betrifft *automatisiert ablaufende Prozesse*, da diese nicht im Kurzzeitgedächtnis verarbeitet werden und damit auch nicht verbalisiert werden können (vgl. Ericsson & Simon 1993, S. 15). Die Limitation der *Vollständigkeit der Verbalisierungen* wird darin begründet, dass nur solche Gedanken aufgezeigt werden können, welche den Versuchspersonen überhaupt bewusst sind (vgl. Wagner & Angelika 1994, S. 82; Heine 2014, S. 127).

7.1.1.2| Datenerhebungsmethode: Videographie

Aufgrund der Limitation hinsichtlich der Vollständigkeit der Verbalisierungen wurden die Datenerhebungen methodisch trianguliert (vgl. Aguado 2014; i.S.e Datentriangulation, vgl. Flick 2011, S. 13), indem zusätzlich die Datenerhebungsmethode der Videographie herangezogen und die Verbalprotokolle gefilmt wurden.

Videographierte Daten können die „Fülle von Wahrnehmungsaspekten“ (Tuma 2018, S. 31) in ihrer Bandbreite abbilden (also visuelle Aspekte: Gestik, Mimik; auditive Aspekte: Stimme und Stimmlage und audiovisuelle Aspekte: Handlungsformen; vgl. Schnettler & Knoblauch 2009, S. 275; Seidel & Thiel 2017, S. 3; Tuma 2018, S. 31ff.). Das Geschehen wird dadurch detaillierter, akkurater und komplexer dargestellt (vgl. Schnettler & Knoblauch 2009, S. 275) als bei rein rekonstruktiven Beobachtungen (vgl. Petko et al. 2003, S. 265). Lernenden ist beispielsweise nicht bewusst, wie sie Informationen aus Flexionstabellen entnehmen und verbalisieren die Informationsentnahme deswegen nicht. Sie können die Handlung dennoch nonverbal unterstützen, indem sie auf spezifische Stellen in der Flexionstabelle zeigen, wodurch rückgeschlossen werden kann, wie sie Flexionstabellen Informationen entnehmen. Darüber hinaus ermöglicht das Medium der Videographie die Veränderung der Ablaufgeschwindigkeit (die Aufnahmen können z.B. verlangsamt werden), die wiederholte Reproduktion sowie eine diachrone und synchrone Betrachtung der Daten. Dadurch können die Daten einerseits unabhängig von Personen ausgewertet und andererseits z.B. flüchtige oder komplexe Gefüge genauer analysiert werden (vgl. Schnettler & Knoblauch 2009, S. 275f.; Tuma 2018, S. 31). Für die Rekonstruktion der mentalen Prozesse, welche durch introspektive Verfahren gewonnen werden, können z.B. längere und kürzere Pausen (also flüchtige Gefüge) ausschlaggebend sein, weshalb der Rückgriff auf fixierte audiovisuelle Daten für diese Studien wichtig ist.¹⁸²

¹⁸² Sowohl Petko et al. (2003) als auch Meschede & Steffensky (2018) schreiben der Videografie zu, die Theorie und Praxis mittels videobasierter Daten überbrücken zu können und begründen dies in der Anschaulichkeit von Komplexität und damit einhergehend der Erleichterung der Fachsprachlichkeit (vgl. Petko et al. 2003, S. 265; Meschede & Steffensky 2018, S. 22). Hinsichtlich der übergeordneten Methodologie dieser Arbeit (Design-Based Research) ist eine Theorie-Praxis-Verknüpfung vorgesehen. Diese bezieht sich primär auf die Entwicklung der Intervention. In Bezug auf das *Danach*, also die Vermittlung über das Sprachförderkonzept FLEX, ist dieser Aspekt (der Theorie-Praxis-Verknüpfung) nicht außer Acht zu lassen, sofern die durch die Datenerhebung gewonnenen Videos dazu beitragen könnten, Hürden hinsichtlich der Anwendung des Konzeptes in der Praxis abzubauen.

Ein Risiko von Videoaufnahmen während der Datenerhebung stellen *Reaktivitätseffekte* dar. So besteht die Möglichkeit, dass das Verhalten aufgrund der Anwesenheit der Kamera geändert und die Daten dadurch verzerrt werden. Betont wird in diesem Kontext jedoch, dass das Risiko als gering einzuschätzen ist, da grundlegende Verhaltensweisen schwer veränderbar seien (vgl. z.B. Petko et al. 2003).

7.1.1.3| Ablauf der Datenerhebung

Die Datenerhebungen fanden in den Jahren 2019 sowie 2020 statt. Die Daten wurden nur von der Autorin dieser Arbeit erhoben. Der Zugang zu den Probanden¹⁸³ wurde durch die Tätigkeit der Autorin aufgrund einer Tätigkeit als Sprachförderkraft hergestellt. Dadurch konnten die Daten in zusätzlichen Schulstunden erhoben werden und die Probanden waren mit der Versuchsleitung bereits vertraut. Die Lernenden wurden für den Zeitraum der Erhebungen jeweils für ein bis zwei Unterrichtsstunden aus dem Unterricht geholt. Die Anzahl der Fehlerkorrekturen waren somit durch den zur Verfügung stehenden zeitlichen Rahmen limitiert. Die Dauer der Erhebungen beträgt 19 bis 48 Minuten (insgesamt 298 Minuten; M=19).

Die Erhebungen der Zyklen 1, 2 und 4 fanden direkt statt, nachdem die Lernenden eine Einführung in das Sprachförderkonzept FLEX erhielten (siehe auch unten). Die Erhebung des Zyklus 3 fand dagegen nicht direkt nach der Einführung in das Konzept statt, sondern erst nach drei Förderstunden. Die Datenerhebungen wurden überwiegend direkt nach der Einführung in das Konzept FLEX durchgeführt, da hierdurch die Limitation automatisiert ablaufender Prozesse adressiert wird: Da das Konzept für die Probanden der Zyklen 1, 2 und 4 zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch neu war, sollten die Prozesse nicht automatisiert ablaufen. Im Gegensatz dazu besteht die Gefahr, dass bei Zyklus 3, in welchem das Design nach drei Förderstunden untersucht wurde, die Prozesse automatisiert ablaufen könnten und somit nicht alle Prozesse verbalisiert werden. Ich habe mich dennoch für die Erhebung von potenziell automatisiert ablaufenden Prozessen entschieden, da hierdurch erforscht werden kann, wie das Design mit Anwendungserfahren verwendet wird.

Im Vorfeld der Erhebungen wurden die Lernenden an die Arbeit mit der Kamera gewöhnt, indem jede Förderstunde videographiert wurde. Dadurch sollten Verzerrungen durch die Videoaufnahmen aufgrund von Reaktivitätseffekten vorgebeugt werden. Darüber hinaus wurden die Erhebungen in einem für die Probanden gewohnten Umfeld durchgeführt.

Direkt vor der Datenerhebung ging die Versuchsleitung die VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR einmal mit den Probanden anhand eines Beispiels durch. Anschließend daran wurden die Lernenden aufgefordert, Fehler mittels des FLEX-Materials selbst zu korrigieren und dabei ihre Gedanken auszusprechen. Sie sollten jedoch nicht beschreiben, erklären, rechtfertigen o.ä., was sie gerade tun, da dadurch auf zusätzliche Gedanken und Informationen zugegriffen werden müsste (vgl. Ericsson & Simon 1993, S. xiv, xiii, xviii; Heine 2005b, S. 171; Heine 2014, S. 126). So würden beispielsweise durch *Erklärungen* weitere Vermittlungsprozesse generiert, da Lernende dann z.B. „Gründe erfinden [würden; AMJ], um ihre Gedankenschritte zu erklären.

¹⁸³ Probanden ist gegendert (vgl. Tabelle 45 auf S. 169).

Die Folge ist, dass die Berichte nicht unbedingt mit dem tatsächlichen Vorgehen übereinstimmen müssen“ (Heine & Schramm 2007, S. 167f.). Um also möglichst unbeeinflusste Denkprozesse und Einsichten zu generieren, erhielten die Lernenden die standardisierte Instruktion:

„Sprich bitte alles aus, was dir durch den Kopf geht, während du den Fehler überarbeitest. Dabei ist es wichtig, dass du nicht erklärst, warum du etwas machst. Stell dir einfach vor, du bist in einem Raum und sprichst mit dir selbst“ (in Anlehnung an Heine & Schramm 2007, S. 178).

Alle Probanden waren dazu angehalten, die Verbalisierungen auf Deutsch, also ihrer L2, auszuführen, was auf die Sprachfähigkeiten der Forscherin zurückzuführen ist. Lediglich ein Proband durfte sich aussuchen, in welcher Sprache er die Verbalisierungen ausführte und entschied sich für seine L1 (Proband USA: Englisch). Bei den restlichen Probanden besteht damit die Möglichkeit, dass die Verbalisierungen aufgrund von Übersetzungs- und Suchprozessen beeinflusst wurden (vgl. Heine 2005a, S. 20-24). Weiter sollten die Lernenden mit sich selbst sprechen (und nicht mit der Versuchsleitung), da Kommunikation mit mehreren Menschen *in der Regel* kohärente Äußerungen verlangt, für die zusätzliche Prozesse und Wissen erforderlich sind, welche die Denkprozesse beeinflussen würden (vgl. Ericsson & Simon 1993, S. xiv).

Unterbrechungen oder Störungen durch die Versuchsleitung oder andere Mitlernenden während der Verbalisierungen in Form von Bewertungen o.ä. wurden unterlassen, damit die Denkprozesse nicht beeinflusst werden. Dadurch könnten z.B. Interpretationen entstehen (vgl. Konrad 2010, S. 487; Dannecker 2016, S. 136) oder die Abfolge und Art der kognitiven Prozesse verändert werden (vgl. Heine & Schramm 2007, S. 167f., 174). Eingegriffen wurde dennoch in Sackgassensituationen und bei Verbalisierungspausen:

Eingegriffen wurde bei *Sackgassensituationen* (z.B., wenn ein Lerner nicht mehr weiterwusste oder die Korrektur abbrach); diese Situationen werden in den Studien jeweils gekennzeichnet. Im Anschluss an Sackgassensituationen wurden die Lernenden bei der Durchführung der Korrektur unterstützt. Diese unterstützten Korrekturen wurden nicht gewertet.

Sofern Lernende stockten, erfolgten Fragen wie: *Was geht dir durch den Kopf?* oder *Was denkst du?* (in Anlehnung an Dannecker 2016, S. 133). Die Fragen und Verbalisierungsaufforderungen wurden ausschließlich bei Verbalisierungspausen gestellt. Wenn Lernende Tätigkeiten ausführten und trotz der Aufforderung durch die Forscherin ihre Gedanken nicht verbalisierten, wurden sie teilweise dazu angehalten, *nach der Ausführung* der Handlung diese zu erklären: *Kannst du mir erklären, wieso du das jetzt gemacht hast?* (Simultanes Metakognitives Verbalprotokoll, vgl. Tabelle 43 auf S. 163). Die Fragen wurden erst nach der Ausführung der Tätigkeit gestellt, damit die mentalen Prozesse nicht gestört werden. Nach einer Antwort wurde nicht nachgehakt, da die Äußerungen der Lernenden sonst ggf. nicht das vorhandene Wissen widerspiegeln würden. Die hierdurch evozierten Verbaldaten spiegeln indes nicht mehr unbeeinflusste Denkprozesse wieder, sondern Wissen über Tätigkeiten.

Im Setting des *Zyklus 1* saß ich neben dem Probanden. Aufgrund der dadurch teilweise resultierten Adressierungen an mich, saß ich in den folgenden Zyklen außerhalb des Sichtfelds der

Probanden. Dadurch sollten die Fremdadressierung¹⁸⁴ minimiert werden (vgl. Heine 2014, S. 127).¹⁸⁵

Abbildung 34 zeigt das Setting der Erhebungssituationen der *Zyklen 1, 3 und 4*.¹⁸⁶



Abbildung 34: Setting der Erhebungssituation der Zyklen 1, 2 und 4 des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs* exemplarisch gezeigt anhand Proband NRD

In *Zyklus 2* wurde die dialogische Introspektion verwendet, eine Form des metakognitiven Verbalprotokolls (vgl. Heine 2014, S. 128), wodurch eine höhere Verbalisierungsdichte resultieren sollte. Die Forscherin befand sich während der Fehlerkorrekturen in einem anderen Teil des Raumes, um die Verbalisierungen nicht zu stören. Die Lernenden informierten die Versuchsleitung, sofern sie diese benötigten, um weitere Korrekturschritte durchführen zu können. Abbildung 35 zeigt das Setting der Erhebungssituation bei der dialogischen Introspektion.

¹⁸⁴ *Fremdadressierungen* sind Verbalisierungen von Informationen, welche die Aussagen verständlich machen, aber nicht zur Lösung der Aufgabe gebraucht werden, wie die Benennung der kognitiven Prozesse (*Ich sehe* oder *ich erinnere mich*), die Verdeutlichung von Sinnzusammenhängen oder die Explizierung von Sachverhalten (vgl. Heine & Schramm 2007, S. 172f.).

¹⁸⁵ Im Gegensatz zu Heine & Schramm (2007) wird in dieser Arbeit die Auffassung vertreten, dass es keinen Unterschied macht, ob eine Versuchsperson die simultanen Verbalisierungen an sich selbst oder eine fremde Person richtet, da in beiden Fällen durch die lauten Verbalisierungen neue Informationen generiert werden können, durch welche Einsichten erreicht werden, zu denen sie ohne die Verbalisierungen nicht gekommen wären. Auch Feick (2005, S. 58ff.) berichtete im Zuge einer Studie mittels des Lauten Erinnerns von Fremdadressierungen, obwohl die/der ForscherIn nicht anwesend war. Die Fremdadressierungen äußerten sich einerseits auf nonverbaler Ebene durch direktes Verweisen oder direkten Blickkontakt zur Kamera (Flick hatte das Gefühl, die Versuchspersonen würden sich an ein potenzielles Gegenüber richten.). Andererseits äußerte sich die Fremdadressierung auch auf verbaler Ebene, und zwar durch Imperativsätze (*Seht euch das an!*), Rückversicherungspartikel (*..., nicht?*), Kommentare (*wie bereits erwähnt*) oder Metakommentare (*Mehr gibt's nicht zu sagen!*). Sie konkludiert, dass „[a]n vergangene Ereignisse gekoppelte Gedanken [...] daher aufgrund dieser Verknüpfung mit älteren Wissensbeständen vermisch wiedergegeben [werden], sodass die mit der Fremdadressierung z. T. einhergehende deskriptive und reflexive Art der Äußerungen nicht vermeidbar ist“ (Feick 2005, S. 64).

¹⁸⁶ Weitere Perspektiven, welche einen Probanden von hinten und oben filmen, wären wünschenswert gewesen, da hierdurch genauer hätte dokumentiert werden könnten, auf was er beispielsweise zeigt. Um die Aufnahmesituation nicht noch künstlicher zu machen und damit einhergehend Verzerrungen zu evozieren, wurde sich gegen weitere Kameras entschieden.



Abbildung 35: Setting der Erhebungssituation des Zyklus 2 des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs* exemplarisch gezeigt anhand der Probanden SC und Madrid

7.1.2| Datenaufbereitung und Datenauswertung

Zur Datenaufbereitung wurden alle Daten anonymisiert, digitalisiert und gesichert. Daran anschließend wurden die Videodaten in MAXQDA grob transkribiert. Durch die Verwendung der Software MAXQDA konnte simultan ein Videofenster, ein Transkriptfenster und ein Codierfenster auf dem Bildschirm angezeigt werden, wodurch die Videodaten sowohl bei der groben Transkription als auch bei der späteren Kodierung zur Verfügung standen. Nonverbales wurde bei der groben Transkription nicht erfasst. Schlüsselstellen wurden anschließend im Zuge der Auswertung identifiziert und nach GAT 2 (Selting et al. 2009) fein transkribiert.

Anschließend wurden die Audiodaten und Transkripte ausgewertet. Das *Ziel der Datenauswertung* liegt darin, zu analysieren, *ob* spezifische Tätigkeiten (z.B. das Dekodieren grammatischer Symbole) und Prozesse (z.B. das Bemerkens sprachlicher Oberflächenstrukturen) adäquat vollzogen werden und herauszufinden, *wie* bestimmte Tätigkeiten ausgeführt wurden (z.B. die Entnahme von Informationen aus Flexionstabellen). Dadurch kann das (Nicht-)Gelingen rekonstruiert und dieses Wissen für die Weiterentwicklung des Designs genutzt werden.

Aufgrund der Zielsetzungen wurden die Transkripte in Abhängigkeit zur Forschungsfrage mittels der *qualitativen Inhaltsanalyse* (Mayring 2015) ausgewertet. Die Transkripte wurden entweder nur *quantitativ* oder mittels eines *sequentiellen Mixed-Methods-Vertiefungsdesigns* (Kuckartz 2014) (quantitativ und anschließend qualitativ) ausgewertet.¹⁸⁷

Mittels der *quantitativen Inhaltsanalyse* (z.B. Mayring 2015) wurden spezifische Elemente des Datenmaterials ausgezählt. Die Auftretenshäufigkeit der verschiedenen Elemente wurde dann miteinander verglichen (vgl. Mayring 2010, S. 8, 13). Maßgeblich ist bei dieser Methode die Entwicklung eines Kategoriensystems.¹⁸⁸

¹⁸⁷ Auch wenn die qualitative Inhaltsanalyse *häufig* in die qualitative Datenauswertung eingruppiert wird (was richtig ist, wenn die Daten *nur* qualitativ ausgewertet werden), besteht bei dieser Methode prinzipiell die Möglichkeit, die Daten sowohl qualitativ als auch quantitativ auszuwerten (vgl. Mayring 2015, S. 17, 21). Sie ist dann in den Mixed Methods-Ansatz einzuordnen (siehe auch Hussy et al. 2013; Mayring 2015, S. 17).

¹⁸⁸ Für ein konkretes Ablaufschema der *Quantitativen Inhaltsanalyse* siehe z.B. Mayring (2010) und Mayring (2015).

In Abhängigkeit des Erkenntnisinteresses wurde auf die quantitative Inhaltsanalyse folgend eine *inhaltlich-strukturierte qualitative Inhaltsanalyse* durchgeführt.¹⁸⁹ Ziel dieses Verfahrens ist es, „Material zu bestimmten Themen [und] zu bestimmten Inhaltsbereichen [zu] extrahieren und zusammen[zufassen“ (Mayring 2015, S. 99). Maßgeblich ist auch hier die Entwicklung eines Kategoriensystems.¹⁹⁰

Tabelle 44 gibt einen Überblick über die Auswertungsdesigns der Teilstudien.

¹⁸⁹ Zur Einordnung des gewählten Verfahrens: Innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse sind drei Analyseformen zu unterscheiden: Die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Die Analyseform der Strukturierung wird unterschieden in die inhaltliche, formale, typisierende und skalierende Strukturierung (vgl. Mayring 2015, S. 66f., 99).

¹⁹⁰ Für ein konkretes Ablaufschema der *inhaltlich-strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse* siehe z.B. Mayring (2015, S. 70, 103ff.).

Teilstudie	Kategoriensystem
Dekodierung grammatischer Symbole	Quantitative Inhaltsanalyse: Primär deduktiv entwickeltes Kategoriensystem zur Erfassung, wann die adäquate Dekodierung der grammatischen Symbole durch die Probanden während des Korrekturprozesses (nicht) gelingt.
Ausführung der Prozesse <i>Noticing</i> , <i>Noticing-the-gap</i> und <i>Monitoring</i>	Quantitative Inhaltsanalyse: Primär deduktiv entwickeltes Kategoriensystem zur Erfassung, ob die Prozesse des <i>Noticing</i> , <i>Noticing-the-gap</i> und <i>Monitoring</i> während der Korrektur ausgeführt werden.
Informationsentnahme aus Flexionstabellen	Sequenzielles Vertiefungs-Mixed Methods-Designs: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Quantitative Inhaltsanalyse:</u> Primär deduktiv entwickeltes Kategoriensystem zur Erfassung, ob und wann die Informationsentnahme aus Flexionstabellen gelingt. • <u>Qualitative Inhaltsanalyse:</u> Primär induktiv entwickeltes Kategoriensystem zur Ermittlung, woran das (Nicht-)Gelingen liegt.
Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE	Sequenzielles Vertiefungs-Mixed Methods-Designs: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Quantitative Inhaltsanalyse:</u> Primär deduktiv entwickeltes Kategoriensystem zur Erfassung, ob die Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE gelingt. • <u>Qualitative Inhaltsanalyse:</u> Primär induktiv entwickeltes Kategoriensystem zur Ermittlung, woran das (Nicht-)Gelingen liegt.

Tabelle 44: Überblick über die Auswertungsdesigns der Teilstudien

7.1.3| Probanden, Material und Korpus

An den Studien nahmen insgesamt sieben verschiedene *Probanden* teil, deren demographische Angaben durch die Lehrperson erhoben wurden. Es wurden nur Probanden des spät-sukzessiven Spracherwerbstyps in die Teilstudie einbezogen, welche keine dokumentierten sprachlichen Entwicklungsstörungen aufwiesen. Der Sprachstand wurde sowohl mittels der in Abschnitt 6.2.1 beschriebenen SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG ermittelt als auch durch die Analyse der sprachlichen Strukturen von Schriftprodukten der Deutschhefte (siehe hierfür Unterkapitel 8.1), da keine für diese Population passende, standardisierte Sprachstandsdiagnostik existiert (vgl. Abschnitt 6.2.1). Tabelle 45 gibt einen Überblick über die Probanden der Studien.¹⁹¹

¹⁹¹ Geplant war darüber hinaus ein weiterer Zyklus 5 mit den Probanden des Zyklus 4 nach drei Förderstunden, um auch bei ihnen den routinierten Umgang mit dem Konzept zu erheben. Aufgrund der Pandemie war der Zugang zur Praxis nicht mehr möglich.

demographische Angaben:	Zyklus 1	Zyklen 2 und 3				Zyklus 4	
Pseudonym	Cowboy	NRD	USA	SC	Madrid	KB	Semi
Alter bei der Datenerhebung	13 J.	11 J.	12 J.	11 J.		12 J.	13 J.
Geschlecht	männlich						
Spracherwerbstyp	spät-sukzessiv (siehe Unterkapitel 3.1)						
Lebensdauer in Deutschland	8 J.	5 J.		4 J.		8 J.	6 J.
Erfahrungen mit der Sprache Deutsch vor Lebensbeginn in Deutschland	keine						
Klasse	7. Klasse		6. Klasse			7. Klasse	
Schulart	SBBZ in BaWü		Gemeinschaftsschule in BaWü				
Sprachstand	Erwerb des Zwei-Kasus-Systems (vgl. Tabelle 22 auf S. 79)						

Tabelle 45: Überblick über die Probanden des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs; **Legende:** J. (Jahre); SBBZ (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum); BaWü (Baden-Württemberg)

Das *Material* beinhaltet die Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR und die Förderkarten. In Tabelle 46 wird ein Überblick über das Material gegeben.

	Zyklus 1	Zyklus 2	Zyklus 3	Zyklus 4
VORGEHENSWEISE	Prototyp 1	Prototyp 2		
Förderkarten	B1 und B2			

Tabelle 46: Überblick über das Material des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs; Prototyp 1

Der Proband des Zyklus 1 arbeitete mit dem Prototyp eins der VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR (siehe Abbildung 27 auf S. 144; für eine Beschreibung siehe Abschnitt 6.2.3). Je nach Ergebnis der Teilstudie und damit einhergehendem Re-Design arbeiteten die Lernenden der weiteren Zyklen mit einer anderen Version des Prototyps. Welchen Prototyp sie verwendeten, wird in den Kapiteln der Studien jeweils expliziert.

Da alle Lernenden zum Zeitpunkt der Datenerhebungen das Zwei-Kasus-System erwarben, und somit NPn im Akk. bestehend aus Determinativ und Nomen fokussiert werden, arbeiteten sie mit den Förderkarten B1 und B2 (siehe Abbildung 79 auf S. 326; für eine Beschreibung siehe Abschnitt 6.2.3).

Das *Korpus* besteht aus zu korrigierenden Kasusfehlern, die alle Strukturen umfassen, welche die Lernenden laut der Ergebnisse der Sprachstandseinschätzungen erwarben. In Tabelle 47 wird ein Überblick über das Korpus gegeben.

	Zyklus 1	Zyklus 2	Zyklus 3	Zyklus 4
Anzahl der Korrekturen	5	18 ¹⁹²	12	4
Fehlertyp	Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ ¹⁹³			

Tabelle 47: Überblick über das Korpus des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs*

Die Sätze wurden z.T. selbst konstruiert und z.T. stammen sie aus Schriftprodukten der Lernenden. In Tabelle 48 sind Beispiele der Sätze aufgeführt.¹⁹⁴

konstruierter Fehler	Fehler eines Probanden
*Er mag dieser Tisch.	*Der hat kein Freunde.

Tabelle 48: Exemplarische Darstellung der Kasusfehler des Korpus des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs*

Entscheidend war, dass die von den Probanden überarbeiteten Fehler verschiedene Determinative, Genera und Numeri umfassen, damit

- verschiedene Artikelworttabellen sowie Zeilen und Spalten in den Artikelworttabellen auf der Kartenrückseite abgedeckt werden. Dadurch sollte der Umgang mit dem Material umfassend erforscht werden.
- alle Symbolvarianten für Genus und Numerus (also °, ~, ^; °°, ~~, ^^) erfasst werden. Dadurch kann das Gelingen nicht durch einen Top-Down-Prozess in der Flexionstabelle auf der Förderkartenrückseite lokalisiert werden.

In Zyklus 1 deckten die Kasusfehler indes überwiegend Determinative der obersten Artikelworttabelle ab. Dies wurde bei den weiteren Zyklen modifiziert.

Durch die Auswahl der Probanden, des Material und Korpus soll in Erfahrung gebracht werden, wie Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I Kasusfehler, welche ihrem Sprachstand entsprechen, direkt nach der Einführung sowie nach drei Förderstunden mithilfe des Sprachförderkonzepts FLEX überarbeiten.

¹⁹² Jeder Proband überarbeitete sechs Fehler. Bei zwei Probanden wurden die Korrekturen von jeweils drei Fehlern nicht videographiert, weswegen diese nicht in das Korpus aufgenommen werden konnten.

¹⁹³ Pronomina wurden nicht fokussiert, um die Lernenden nicht mit zwei sprachlichen Phänomenen zu überfordern.

¹⁹⁴ Wie bereits in Kapitel 3 beschrieben, ist nicht immer klar zu unterscheiden, ob es sich um einen Kasus- oder Genusfehler handelt. Sofern bei den selbst produzierten Fehlern deutlich wurde, dass es sich um einen reinen Genusfehler handelte, wurde dieser aus dem Korpus ausgeschlossen.

7.2| Teilstudie: Dekodierung grammatischer Symbole

Tabelle 49 gibt einen Überblick über das Forschungsdesign dieser Teilstudie.¹⁹⁵

Forschungsfrage	<i>Gelingt die adäquate Dekodierung der grammatischen Symbole während einer Korrektur?</i>	Abbildung 31 auf S. 156; ausführlicher in Abschnitt 6.2.3
Untersuchte Gestaltungsannahme	Zur Verständigung über Numerus und Genus im Zuge der schriftlichen Korrekturen sollten diese mittels grammatischer Symbole (Berkemeier & Wieland 2017) dargestellt und dekodiert werden.	
Untersuchtes Designkomponente	VORGEHENSWEISE	Abbildung 32 auf S. 158; ausführlicher in Abschnitt 6.2.3
Datenerhebungsmethode	Introspektion (Lautes Denken sowie Metakognitives Verbalprotokoll) und Videographie	Abbildung 33 auf S. 160; Tabelle 44 auf S. 170; ausführlicher in Unterkap. 7.1
Datenauswertungsmethode	Quantitative Inhaltsanalyse	
Zyklen	1, 2, 3 und 4	

Tabelle 49: Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie *Dekodierung grammatischer Symbole*

Im Folgenden werden das Kategoriensystem (Abschnitt 7.2.1), die Ergebnisse (Abschnitt 7.2.2) und Diskussion (Abschnitt 7.2.3) dargestellt. Die Limitationen der Studie werden in Abschnitt 7.6 teilstudienübergreifend aufgeführt.

7.2.1| Kategoriensystem

Zur Auswertung der Daten aller vier Zyklen der Teilstudie *Dekodierung grammatischer Symbole* wurden die mit den Videodaten gekoppelten Transkripte mit einem primär deduktiv entwickelten Kategoriensystem von der Autorin dieser Arbeit in den Jahren 2019 und 2020 kodiert.

Das Ziel des Kategoriensystems liegt in der Erfassung, wann die adäquate Dekodierung der grammatischen Symbole durch die Probanden während des Korrekturprozesses (nicht) gelingt. Es besteht deswegen aus den Kategorien:

- (1) Die adäquate Dekodierung der grammatischen Informationen des grammatischen Symbols/der grammatischen Symbole *gelingt* während der Korrektur.
- (2) Die adäquate Dekodierung der grammatischen Informationen des grammatischen Symbols/der grammatischen Symbole *gelingt nicht* während der Korrektur.
- (3) Es kann keine Aussage getroffen werden.

In Tabelle 107 (ab S. 343) wird das Kategoriensystem vollständig dargestellt. Die Reliabilität wurde durch ein Intra-Rater-Verfahren nach den festgelegten Kodierregeln des Kategoriensystems mittels des Vorhandenseins des Codes am Segment in der Software MAXQDA ermittelt.

¹⁹⁵ Für eine Kurzzusammenfassung siehe Anhang 4.1 ab S. 329.

Die Daten wurden zweimal blind kodiert,¹⁹⁶ und zwar in einem Abstand von drei Monaten. Der Kappa-Wert liegt bei 1.0, was eine hohe Übereinstimmung anzeigt.

7.2.2| Ergebnisse

Die Ergebnisse aller Zyklen zeigen, dass die adäquate Dekodierung der grammatischen Symbole überwiegend gelingt, weswegen kein Re-Design vorgenommen wurde und die Ergebnisse im Folgenden zyklusübergreifend dargestellt werden.

In Abbildung 36 werden die Ergebnisse aller Zyklen dargestellt.

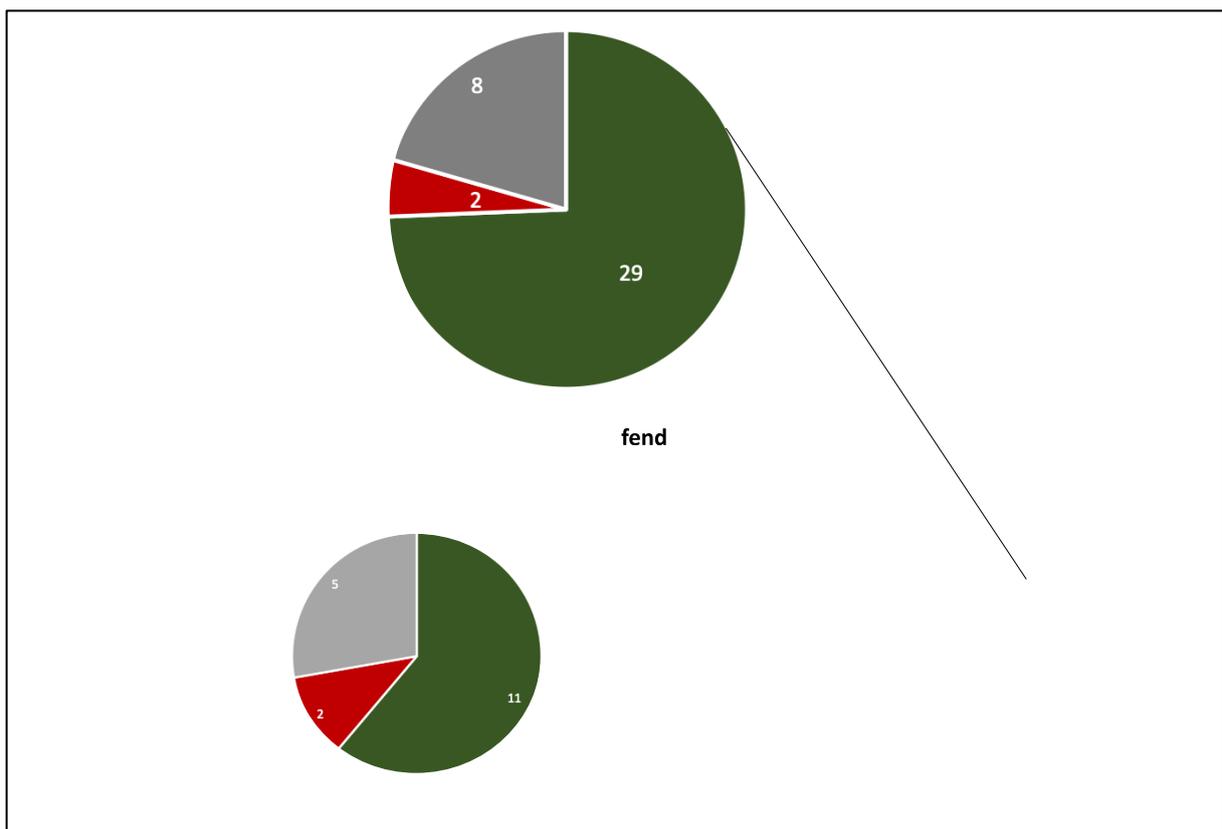


Abbildung 36: Ergebnisse aller Zyklen der Teilstudie *Dekodierung grammatischer Symbole*

Insgesamt gelang den Lernenden die adäquate Dekodierung der grammatischen Symbole während der Korrektur zu 74.4% (absolute Zahl: 29) und zu 5.1% nicht (absolute Zahl: zwei). In 20.5% der Fälle konnte keine Aussage zum (Nicht-)Gelingen getroffen werden (absolute Zahl: acht). Bei Ausklammerung der Fälle, in denen keine Aussage getroffen werden konnte, gelang die adäquate Dekodierung zu 93,5% und zu 6,5% nicht.

Die *nicht gelungenen Dekodierungen* kamen einmal bei Proband Madrid (bei einem Kasusfehler mit Kopfnomen in ^) und einmal bei Proband USA (bei einem Kasusfehler mit Kopfnomen in ^^) in Zyklus 2 vor. Das Nichtgelingen wird jeweils durch das Stellen einer Frage seitens der Probanden zur Bedeutung des Symbols deutlich (für Madrid siehe Transkript 6 auf S. 344). Beiden

¹⁹⁶ *Zweimal blind kodiert bedeutet*, „wenn der gleiche Inhaltsanalytiker am Ende der Analyse nochmals das Material (oder relevante Ausschnitte) kodiert, ohne seine ersten Kodierungen zu kennen“ (Mayring 2015, S. 124).

Probanden wurde daraufhin die Bedeutung der grammatischen Symbole erklärt und sie zeigten bereits in Zyklus 2 und auch in Zyklus 3, in welchem die Dekodierung bei den gleichen Probanden wie aus Zyklus 2 untersucht wurde, dass sie die Informationen der grammatischen Symbole adäquat dekodieren konnten.

7.2.3| Diskussion

Die Forschungsfrage (*Gelingt die adäquate Dekodierung der grammatischen Symbole während einer Korrektur?*) kann für die untersuchten Probanden bejaht werden: Die adäquate Dekodierung der Informationen des grammatischen Symbols/der grammatischen Symbole gelingt bei den Probanden überwiegend und dies sowohl bereits bei der ersten eigenen Korrektur als auch nach drei Förderstunden. Da das Nichtgelingen bei zwei verschiedenen grammatischen Symbolen vorkam (^ und ~) wird nicht davon ausgegangen, dass ein Zusammenhang zwischen dem (Nicht-)Gelingen und einem bestimmten grammatischen Symbol besteht.

Hinsichtlich der Evaluation des Sprachförderkonzepts legen die Ergebnisse nahe, dass die Dekodierung der grammatischen Symbole keinen Hemmfaktor für die erfolgreiche Umsetzung der Förderung darstellt.

Deutlich wurde allerdings auch, dass die adäquate Dekodierung nicht immer von Beginn an gelingen muss. Dies legt eine Überprüfung der ersten Dekodierungen nahe. Basierend auf den Ergebnissen kann die Gestaltungsannahme überwiegend (Abbildung 32 auf S. 158) validiert werden. Die Gestaltungsannahme sollte darüber hinaus erweitert werden: *Die Dekodierung sollte zu Beginn überprüft werden, da die adäquate Dekodierung nicht von Beginn an gelingen muss.* Da die Daten zeigen, dass die adäquate Dekodierung in Zyklus 3 (nach mehrmaliger Förderung) gelang, kann folgendes Gestaltungsprinzip aufgestellt werden (siehe Abbildung 37).

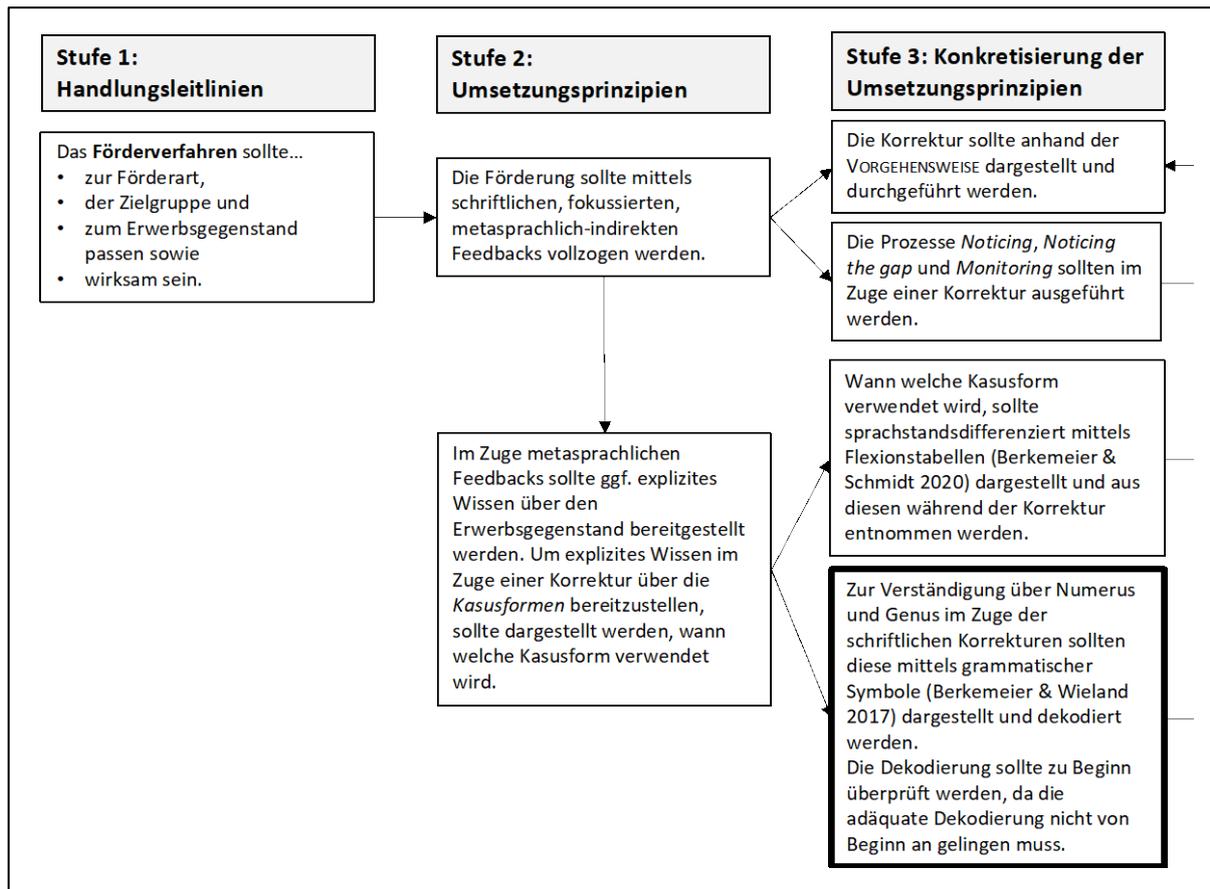


Abbildung 37: Gestaltungsprinzip der Teilstudie *Dekodierung grammatischer Symbole*; das untersuchte Gestaltungsprinzip ist hervorgehoben

Darüber hinaus wurde während der Fehlerkorrekturen deutlich, dass die Lernenden die Pluralformen der Nomina nicht immer kannten (für ein Beispiel siehe Transkript 8 auf S. 345). Aufgrund dieser Beobachtungen wird das Material weiterentwickelt: Sofern Lernende die Pluralbildung nicht kennen, sind sie dazu angehalten, sich dieses Wissen durch die Arbeit mit Wörterbüchern selbst anzueignen, um auch außerhalb des Unterrichts handlungsfähig zu sein (i.S.d. selbstregulierten Lernens). Die Wörterbuchnutzung kann sowohl analog als auch digital durchgeführt werden. Für Hinweise, Schwierigkeiten und Chancen der Arbeit mit Wörterbüchern sei an dieser Stelle auf Hodson (2020) verwiesen.

Somit wird folgende *Gestaltungsannahme* aufgestellt: *Lernende können für sie unbekannte Pluralformen einem Wörterbuch entnehmen.*

Das Material wird daher wie folgt *re-design*t (siehe Abbildung 38).

7.3| Teilstudie: Ausführung der Prozesse *Noticing (the gap)* und *Monitoring*

Tabelle 50 gibt einen Überblick über das Forschungsdesign dieser Teilstudie.¹⁹⁷

Forschungsfrage	<i>Werden die Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring während einer Korrektur ausgeführt?</i>	s. Abbildung 31 auf S. 156;
Untersuchte Gestaltungsannahme	Die Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring sollten im Zuge einer Korrektur ausgeführt werden.	ausführlicher in Abschnitt 6.2.3
Untersuchtes Designkomponente	VORGEHENSWEISE	s. Abbildung 32 auf S. 158; ausführlicher in Abschnitt 6.2.3
Datenerhebungsmethode	Introspektion (Lautes Denken sowie Metakognitives Verbalprotokoll) und Videographie	s. Abbildung 33 auf S. 160; ausführlicher in Unterkap. 7.1
Datenauswertungsmethode	Quantitative Inhaltsanalyse	
Zyklen	1, 2, 3 und 4	

Tabelle 50: Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie *Ausführung der Prozesse Noticing (the gap) und Monitoring*

Im weiteren Verlauf werden das Kategoriensystem (Abschnitt 7.3.1), die Ergebnisse (Abschnitt 7.3.2) und Diskussion (Abschnitt 7.3.3) dargestellt. Die Limitationen der Studie werden gebündelt in Abschnitt 7.6 aufgeführt.

7.3.1| Kategoriensystem

Alle transkribierten und mit den Videoaufnahmen gekoppelten Verbaldaten wurden mittels eines von der Autorin dieser Arbeit deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystems (in den Jahren 2019 und 2020) kodiert und ausgewertet. Das Kategoriensystem dient der Erfassung, ob die Prozesse *Noticing*, *Noticing-the-gap* und *Monitoring* während der Korrektur ausgeführt wurden und besteht deswegen aus folgenden Kategorien (siehe Tabelle 51):

¹⁹⁷ Für eine Kurzzusammenfassung siehe Anhang 4.2 ab S. 333.

Oberkategorien	Unterkategorien
OK 1: Noticing	UK 1.1: <i>Noticing</i> gelingt. UK 1.2: <i>Noticing</i> gelingt nicht.
OK 2: Noticing-the-gap	UK 2.1: <i>Noticing-the-gap</i> gelingt. UK 2.2: <i>Noticing-the-gap</i> gelingt nicht.
OK 3: Monitoring	UK 3.1: <i>Monitoring</i> gelingt. UK 3.2: <i>Monitoring</i> gelingt nicht.
OK 4: Es ist keine Aussage möglich.	-

Tabelle 51: Überblick über das Kategoriensystem der Teilstudie *Ausführung der Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring*

Das vollständige Kategoriensystem wird in Tabelle 108 (ab S. 345) dargestellt. Die Reliabilität wurde durch ein Intra-Rater-Verfahren nach den festgelegten Kodierregeln des Kategoriensystems mittels des Vorhandenseins des Codes am Segment in der Software MAXQDA ermittelt. Die Daten wurden zweimal blind kodiert, und zwar in einem Abstand von drei Monaten.

7.3.2| Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die Ausführung der Prozesse in allen Zyklen überwiegend gelang, weshalb kein Re-Design vorgenommen wurde und die Ergebnisse zyklusübergreifend und zusammengefasst dargestellt werden (siehe Abbildung 39).

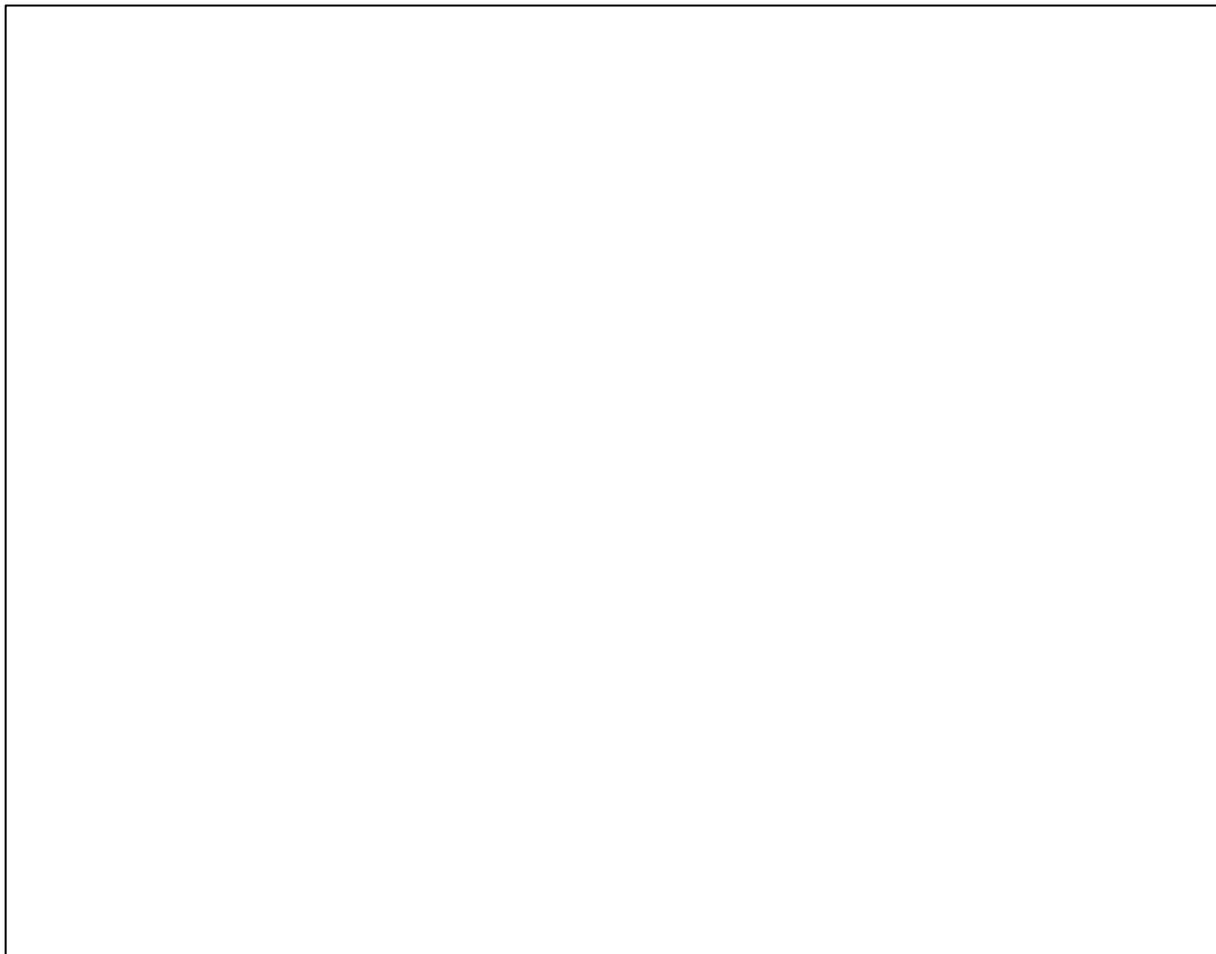


Abbildung 39: Zyklusübergreifende Ergebnisse der Teilstudie *Ausführung der Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring*

Insgesamt wurden durchschnittlich bei 38 von 39 Fehlerkorrekturen alle drei Prozesse ausgeführt (UK 1.1, UK 2.1 und UK 3.1: Die Ausführung der Prozesse gelingt).

Bei Proband Madrid ist in Zyklus 3 bei Fehlerkorrektur drei keine Aussage zur Ausführung aller drei Prozesse möglich, da er den Fehler direkt korrigierte und währenddessen keine Verbalisierungen erfolgten (Gurke~, vgl. Transkript 14 auf S. 350; OK 4: Es ist keine Aussage möglich). Proband Cowboy führte in Zyklus 1 bei der ersten Fehlerkorrektur den Prozess *Monitoring* nicht aus (eines Eis^, vgl. Transkript 13 auf S. 349; UK 3.2: Monitoring gelingt nicht). Dass der Prozess *Monitoring* bei Proband USA in Zyklus 1 bei der ersten Fehlerkorrektur nicht ausgeführt wurde, liegt m.E. an seiner Überforderung mit der Durchführung der Korrekturschritte (siehe auch Abschnitt 7.5.2.1).

7.3.3| Diskussion

Die Forschungsfrage (*Werden die Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring während einer Korrektur ausgeführt?*) kann basierend auf den Ergebnissen bejaht werden: Die Prozesse *Noticing*, *Noticing-the-gap* und *Monitoring* wurden während der Korrekturen überwiegend ausgeführt und dies bereits bei der ersten eigenen Korrektur aber auch noch nach drei Förderstunden.

Die Ergebnisse sind insofern nicht überraschend, da durch das Medium der Schriftlichkeit und der damit einhergehenden visuellen Darstellungsmöglichkeit der Unterstreichung der nicht zielsprachlichen Phrase die Wahrscheinlichkeit erhöht wird, dass Lernende die nicht zielsprachliche Realisierung erkennen (i.S.v. *Noticing*) (vgl. Bitchener & Storch 2016, S. 19ff.). Außerdem wird durch die Dauerhaftigkeit des Feedbacks und damit einhergehenden erhöhten zur Verfügung stehenden Zeit für Denkprozesse, um die Sprachprodukte zu vergleichen, die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass der Prozess *Noticing-the-gap* ausgeführt wird (vgl. van Beuningen et al. 2008, S. 280; Bitchener & Storch 2016, S. 19ff.). Zudem erhielten die Lernenden Instruktionen „die Endungen mit dem Symbol [zu] vergleichen“ (vgl. Designkomponente zur VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR auf S. 333), welche sie anleiteten, den Prozess *Noticing-the-gap* auszuführen. Die Ergebnisse sind weiter nicht überraschend, da durch das Medium der Schrift, der dadurch erhöhten zur Verfügung stehenden Zeit für Denkprozesse sowie der Hilfen beim Ausführen der Prozesse *Noticing* und *Noticing-the-gap* durch die Instruktionen der Vorgehensweise m.E. ebenfalls begünstigt, dass *Monitoring* durchgeführt wird. Nicht zuletzt auch deshalb, das Lernende durch die Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR die Instruktionen erhielten, den Fehler zu korrigieren.

Die Ausführung der Prozesse sind relevant, da basierend auf der weak interface-Position angenommen wird, dass eine Zweitsprache primär implizit, aber auch explizit erworben wird, sofern sich das explizite Wissen zum Zeitpunkt der Instruktionen in die Lernendensprache einfügen lässt. Explizites Wissen soll die Prozesse *Noticing* (Schmidt 1990), *Noticing-the-gap* (Schmidt & Frota 1986) und *Monitoring* (Krashen 1982) erleichtern und dadurch wieder indirekt als Vermittlung für den Ausbau der impliziten Sprachfähigkeit fungieren. Da die Ergebnisse dieser Teilstudie zeigen, dass die Prozesse während einer Korrektur überwiegend mittels der Designkomponente ausgeführt werden, ist der Ausbau der impliziten Sprachfähigkeit aus einer theoretischen Perspektive mittels des Materials fundiert. Ein Re-Design erfolgt deshalb nicht.

Durch die Ergebnisse kann die *Gestaltungsannahme* (vgl. Abbildung 32 auf S. 158) als Gestaltungsprinzip formuliert werden. Das Gestaltungsprinzip ist in Abbildung 40 abgebildet und wird durch die Stärke des Rahmens hervorgehoben.

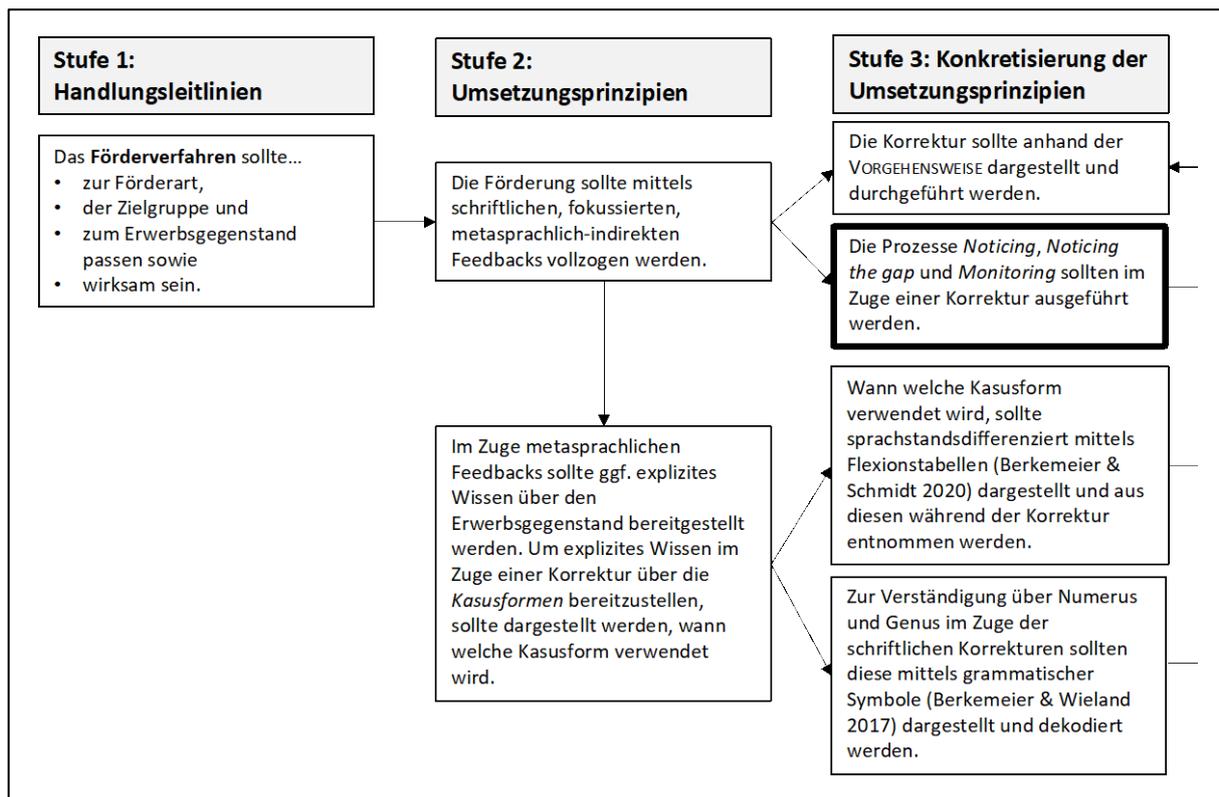


Abbildung 40: Gestaltungsprinzip der Teilstudie *Ausführung der Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring*

7.4| Teilstudie: Informationsentnahme aus Flexionstabellen

Tabelle 52 gibt einen Überblick über das Forschungsdesign dieser Teilstudie.¹⁹⁸

Forschungsfrage	<i>Gelingt die selbstständige und für den Kontext der Korrektur adäquate Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus einer Flexionstabelle des FLEX-Materials während einer Korrektur?</i>	s. Abbildung 31 auf S. 156; ausführlicher in Abschnitt 6.2.3
Untersuchte Gestaltungsannahme	Wann welche Kasusform verwendet wird, sollte sprachstandsdifferenziert mittels Flexionstabellen (Berkemeier & Schmidt 2020) dargestellt und aus diesen während der Korrektur entnommen werden.	
Untersuchtes Designkomponente	VORGEHENSWEISE	s. Abbildung 32 auf S. 158; ausführlicher in Abschnitt 6.2.3
Datenerhebungsmethode	Introspektion (Lautes Denken sowie Metakognitives Verbalprotokoll) und Videographie	s. Abbildung 33 auf S. 160; ausführlicher in Unterkap. 7.1
Datenauswertungsmethode	Quantitative Inhaltsanalyse	
Zyklen	1, 2 und 3	

Tabelle 52: Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie *Informationsentnahme aus Flexionstabellen*

Da alle Verbaldaten dieser Teilstudie mit den gleichen Kategoriensystemen ausgewertet wurden, werden diese vorab dargestellt (Abschnitt 7.4.1). Anschließend werden die Erkenntnisse der jeweiligen Zyklen aufgezeigt, diskutiert und abschließend das Re-Design erläutert (Abschnitt 7.4.2). Die Limitationen der Studie werden in Abschnitt 7.6 aufgeführt.¹⁹⁹

7.4.1| Kategoriensysteme

Die Kategoriensysteme wurden beide im Jahr 2020 von mir entwickelt und kodiert. Die Transkripte mit gekoppelten Videos aller Zyklen wurden mittels eines sequenziellen Vertiefungs-Mixed Methods-Design (Kuckartz 2014) ausgewertet: Zuerst quantitativ und anschließend qualitativ.

Die Daten wurden *zuerst quantitativ* ausgewertet, um zu erfassen, ob bzw. wann die Informationsentnahme syntaktischer Wörter aus Flexionstabellen des FLEX-Materials gelingt. Das deduktiv entwickelte Kategoriensystem besteht deswegen aus folgenden drei Kategorien:

¹⁹⁸ Für eine Kurzzusammenfassung siehe Anhang 4.3 ab S. 337.

¹⁹⁹ Diese Teilstudie ist auszugsweise in Jünger (2024) publiziert.

- (1) Die selbstständige und für den grammatischen Kontext zielsprachliche Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus einer Flexionstabelle des FLEX-Materials im Korrekturprozess *gelingt*.
- (2) Die selbstständige und für den grammatischen Kontext zielsprachliche Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus einer Flexionstabelle des FLEX-Materials im Korrekturprozess *gelingt nicht*.
- (3) Es ist keine Aussage möglich.

In Tabelle 109 (ab S. 350) wird das Kategoriensystem ausführlich dargestellt.

Die Daten wurden *zusätzlich qualitativ* ausgewertet, um herauszufinden, woran das (Nicht-)Gelingen liegt. Dazu wurden deduktiv-induktiv zuerst die Handlungsschritte bei den Informationsentnahmen rekonstruiert. Die Handlungsschritte werden im Kategoriensystem durch die Oberkategorien abgebildet. Dadurch konnten sowohl die Chronologie der Handlungsschritte identifiziert werden als auch welche/r Handlungsschritt/e nicht ausgeführt wurde/n. Anschließend wurde klassifiziert, ob die ausgeführten Handlungsschritte wie intendiert ausgeführt wurden (erfasst durch die Unterkategorien). Das Kategoriensystem besteht somit aus folgenden Kategorien (siehe Tabelle 53):

Oberkategorien	Unterkategorien
OK A: Betrachtung der Rückseite einer Förderkarte	UK A.1: Die Betrachtung der angemessenen Rückseite einer Förderkarte <i>gelingt</i> . UK A.2: Die Betrachtung der angemessenen Rückseite einer Förderkarte <i>gelingt nicht</i> .
OK B: Identifikation der nicht zielsprachlichen Konstituente der Phrase	UK B.1: Die Identifikation der nicht zielsprachlichen Konstituente der Phrase <i>gelingt</i> . UK B.2: Die Identifikation der nicht zielsprachlichen Konstituente der Phrase <i>gelingt nicht</i> .
OK C: Identifikation der Artikelworttabelle mit der gleichen Wortart-Subklasse wie die der Phrase	UK C.1: Die Identifikation der Artikelworttabelle mit der gleichen Wortart-Subklasse wie die der Phrase <i>gelingt</i> . UK C.2: Die Identifikation der Artikelworttabelle mit der gleichen Wortart-Subklasse wie die der Phrase <i>gelingt nicht</i> .
OK D: Identifikation des grammatischen Symbols neben dem Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase	UK D.1: Die Identifikation des grammatischen Symbols neben dem Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase <i>gelingt</i> . UK D.2: Die Identifikation des grammatischen Symbols neben dem Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase <i>gelingt nicht</i> .
OK E: Identifikation des grammatischen Symbols in der Artikelworttabelle	UK E.1: Die Identifikation des grammatischen Symbols in der Artikelworttabelle <i>gelingt</i> . UK E.2: Die Identifikation des grammatischen Symbols in der Artikelworttabelle <i>gelingt nicht</i> .
OK F: Identifikation des für den Kontext adäquaten syntaktischen Wortes in der Artikelworttabelle	UK F.1: Die Identifikation des für den Kontext adäquaten syntaktischen Wortes in der Artikelworttabelle <i>gelingt</i> . UK F.2: Die Identifikation des für den Kontext adäquaten syntaktischen Wortes in der Artikelworttabelle <i>gelingt nicht</i> .
OK Z: Es ist keine Aussage möglich.	-

Tabelle 53: Überblick über das Kategoriensystem der Teilstudie *Informationsentnahme aus Flexionstabellen*: Handlungsschritte bei der Informationsentnahme aus Flexionstabellen

Ausführlich wird das Kategoriensystem in Tabelle 110 (ab S. 353) dargestellt.

Die Reliabilitätsprüfung (Intra-Rater-Reliabilität) beider Kategoriensysteme ergab einen Kappa-Wert von 1,0, was auf eine hohe Übereinstimmung hinweist. Die Daten wurden zweimal blind kodiert, und zwar in einem Abstand von drei Monaten.

7.4.2| Zyklen

Die Darstellung erfolgt getrennt nach Zyklus, da die Informationsentnahme nicht von Beginn an gelang und das Design sowie die Gestaltungsannahmen zwischen den Zyklen weiterentwickelt wurden.

7.4.2.1| Zyklus 1

Zuerst werden die Ergebnisse (siehe Abschnitt 7.4.2.1.1), dann die Diskussion (siehe Abschnitt 7.4.2.1.2) und abschließend das Re-Design (siehe Abschnitt 7.4.2.1.3) aufgeführt.

7.4.2.1.1| Ergebnisse

Die Ergebnisse zur Häufigkeit des (Nicht-)Gelingens bei der Informationsentnahme aus Flexionstabellen der fünf Fehlerkorrekturen des Proband Cowboy werden in Abbildung 41 dargestellt. Insgesamt gelang die Informationsentnahme zu 60% und zu 40% nicht.

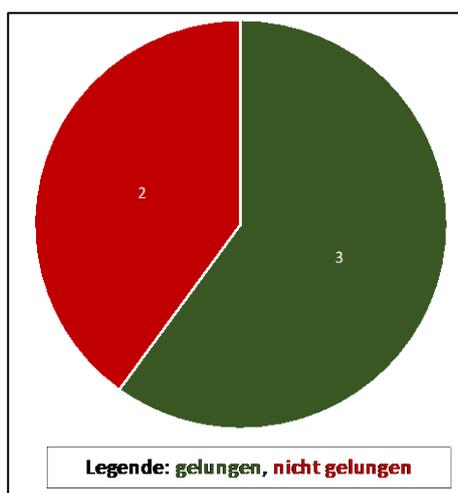


Abbildung 41: Vorkommenshäufigkeit der Kategorien hinsichtlich des (Nicht-)Gelingens bei der Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus Flexionstabellen des FLEX-Materials; Ergebnisse des Zyklus 1 der Teilstudie *Informationsentnahme aus Flexionstabellen*

Tabelle 54 zeigt erstens die *Abfolge der Handlungsschritte bei den Informationsentnahmen* aus Flexionstabellen. Zweitens werden in ihr die *fehlenden und nicht gelungenen Handlungsschritte* aufgeführt.

Fehlerkorrektur	(Nicht-)Gelingen bei der Informationsentnahme	Abfolge der Handlungsschritte	(nicht) gelungene und fehlende Handlungsschritte
1	nicht gelungen	D-A-C-D-E-D	Die Handlungsschritte B (Identifikation der nicht zielsprachlichen Konstituente der Phrase) und F (Identifikation des für den jeweiligen Kontext adäquaten syntaktischen Wortes) fehlen .
2	gelingen	B-D-A-D-A-B-C-D-E-F	-
3	gelingen	B-A-D-C-E-F	-
4	nicht gelungen	A-D-E- C-F	B (Identifikation der nicht zielsprachlichen Konstituente der Phrase) fehlt . C (Identifikation der Artikelworttabelle mit der gleichen Wortart-Subklasse wie die der Phrase) und F (Identifikation des für den jeweiligen Kontext adäquaten syntaktischen Wortes) wurden falsch ausgeführt .
5	gelingen	B-A-C-D-E-F	-

Tabelle 54: Überblick über das (Nicht-)Gelingen bei den Informationsentnahmen nach Fehlerkorrektur; die Abfolge der Handlungsschritte bei der Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus einer Flexionstabelle des FLEX-Materials; das (Nicht-)Gelingen und Fehlen von Handlungsschritten; Ergebnisse des Zyklus 1 der Teilstudie *Informationsentnahme aus Flexionstabellen*; **Legende:** A (Betrachtung der angemessenen Rückseite einer Förderkarte); B (Identifikation der nicht zielsprachlichen Konstituente der Phrase); C (Identifikation der Artikelworttabelle mit der gleichen Wortart-Subklasse wie die der Phrase); D (Identifikation des grammatischen Symbols neben dem Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase); E (Identifikation des grammatischen Symbols in der Artikelworttabelle); F (Identifikation des für den Kontext adäquaten syntaktischen Wortes in der Artikelworttabelle); rot (Handlungsschritt wurde falsch ausgeführt); grau hinterlegt (gelungene Informationsentnahmen)

Durch die qualitativen Ergebnisse wird einerseits deutlich, dass die Informationsentnahmen gelangen, bei welchen die Handlungsschritte A bis F ausgeführt wurden (siehe hierfür Fehlerkorrekturen zwei, drei und fünf). Andererseits wird ersichtlich, dass die Informationsentnahmen nicht gelangen, bei denen nicht alle Handlungsschritte durchgeführt wurden und Handlungsschritte falsch ausgeführt wurden (siehe hierfür Fehlerkorrekturen eins und vier, vgl. Tabelle 54 auf S. 187). Aus diesem Grund wird angenommen, dass die Handlungsschritte A bis F ausgeführt werden müssen, damit die Informationsentnahme gelingt.

Im Folgenden werden die Handlungsschritte der nicht gelungenen Fehlerkorrekturen analysiert, um herauszufinden, woran genau das Nicht-Gelingen liegt und wie das Material verändert werden sollte, um dem entgegenzuwirken. Auf die Fehler wird gruppiert nach Fehlerkorrektur eingegangen.

Möglicherweise führte Proband Cowboy bei der ersten Fehlerkorrektur (vgl. Transkript 17, ab S. 352) Handlungsschritt B (Identifikation der nicht zielsprachlichen Konstituente der Phrase) aus, verbalisierte ihn jedoch weder verbal noch nonverbal, da er während der Korrektur mehrmals auf das grammatische Symbol neben dem Kopfnomen zeigte und die für den Kontext passende Artikelworttabelle aufmalte. Mutmaßlich ist das Nicht-Gelingen auf die Überforderung des Lerners mit der generellen Vorgehensweise zurückzuführen: Nachdem er bereits fast alle für eine erfolgreiche Informationsentnahme benötigten Handlungsschritte ausführte und lediglich die Identifikation des für den Kontext adäquaten syntaktischen Wortes fehlte (Handlungsschritt F), verdeutlichte er seine Überforderung, indem er nach der versuchten Informationsentnahme (Schritt drei auf der Designkomponente Vorgehensweise bei der Korrektur) bei Schritt eins auf der Designkomponente Vorgehensweise bei der Korrektur (Nachschauen, Nachdenken, Aufschreiben) fortfuhr (vgl. Transkript 17, ab S. 352, Z. 28-41).

Eine Möglichkeit, um Überforderungen entgegenzuwirken, könnte in der kognitiven Entlastung bei der Informationsentnahme liegen, indem die zur Informationsentnahme benötigten Handlungsschritte auf der Designkomponente Vorgehensweise bei der Korrektur expliziert werden.

Bei der *vierten Fehlerkorrektur* (vgl. Transkript 16 auf S. 351 bzw. Transkript 20 auf S. 356) ist m.E. aufschlussreich, dass Proband Cowboy zwar eine für den Kontext der Flexion zielsprachliche Information entnahm („isch=mag DEN tisch;“ Transkript 16, Z. 26), das Determinativ *den* indes nicht der Determinativart des Beispielsatzes entspricht (definites statt demonstratives Determinativ). Da das Ziel der Förderung darin liegt, dass Lernende sich sprachlich selbstbestimmt ausdrücken können, muss ein Fehler nicht nur formal-sprachlich adäquat korrigiert werden, sondern auch funktional-sprachlich, also für den Kontext der Korrektur adäquat.

Durch die Analyse der Handlungsabfolge bei der Informationsentnahme wird deutlich, dass Handlungsschritt B (Identifikation der nicht zielsprachlichen Konstituente der Phrase) nicht ausgeführt wurde und die Handlungsschritte C (Identifikation der Artikelworttabelle mit der gleichen Wortart-Subklasse wie die der Phrase) und F (Identifikation des für den jeweiligen Kontext adäquaten syntaktischen Wortes) falsch. Ein Erklärungsansatz für die misslungene Informationsannahme liegt darin, dass das nicht zielsprachliche Determinativ des Beispielsatzes *dieser* nicht identifiziert wurde (Handlungsschritt B) und nicht nur nicht verbalisiert sowie aufgrund dessen die Handlungsschritte C und F falsch ausgeführt wurden (i.S.e. Fehlervererbung).

Um diesen Fehlerquellen entgegenzuwirken, wäre auch hier eine Möglichkeit, die Handlungsschritte auf der Vorgehensweise zu explizieren, um Lernenden bewusst zu machen, dass die Identifikation der nicht zielsprachlichen Konstituente der Phrase (also Handlungsschritt B) einen wichtigen Handlungsschritt für die Informationsentnahme darstellt.

Fraglich ist dennoch, wieso sich Proband Cowboy im Kontext der Korrektur für das falsche Determinativ entschied. Eine Erklärung liegt in der Darbietung der Beispielsätze: So war bei den ersten vier Beispielsätzen (inklusive des Demonstrationsbeispiels) jeweils die zum Kontext passende Artikelworttabelle die oberste (indefinites Determinativ ein- auf der Karte B1 und definites Determinativ d- auf der Karte B2, vgl. Abbildung 79 auf S. 326). Möglicherweise ging der Proband aufgrund der Frequenz davon aus, dass sich das passende Determinativ immer in der oberen Artikelworttabelle befindet, weswegen er auch in *Fehlerkorrektur vier* die Information aus der oberen Artikelworttabelle entnahm. In diesem Fall befand sich das passende Determinativ jedoch in der mittleren Artikelworttabelle. Um dieser Fehlerquelle entgegenzuwirken,

sollte m.E. darauf geachtet werden, dass die Beispiele verschiedene Artikelworttabellen abdecken (vgl. Abschnitt 7.1.3).

Als Reaktion auf den vierten Fehler griff die Versuchsleitung in die Informationsentnahme ein und navigierte den Probanden durch Imperative und Interrogative zum für den Kontext der Korrektur zielsprachlichen syntaktischen Wort. Erkenntnisreich ist die durch die Versuchsleitung modellierte Handlungsabfolge: B-A-C-E-F. Handlungsschritt D (Identifikation des grammatischen Symbols neben dem Kopfnomen) wurde ausgelassen, da dieser Schritt bereits kurz zuvor thematisiert wurde. Deutlich wird auch hier, dass bei einer gelingenden Informationsentnahme bestimmte Handlungsschritte durchgeführt werden.

7.4.2.1.2| Diskussion

Die Forschungsfrage (*Gelingt die für den Kontext der Korrektur selbstständige und adäquate Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus einer Flexionstabelle des FLEX-Materials während einer Korrektur?*) muss verneint werden, da die quantitativen Ergebnisse zeigen, dass 40% der Informationsentnahmen nicht gelangen.

Die Ergebnisse verwundern aus folgendem Grund nicht: Lernende haben *oft* Schwierigkeiten, relevante Informationen aus logischen Bildern (Tabellen werden zu logischen Bildern gezählt, vgl. Schnotz 1993, S. 95) zu entnehmen (vgl. z.B. Brünken et al. 2005, S. 62).

7.4.2.1.3| Re-Design

Die Gründe für die nicht gelungenen Informationsentnahmen könnten darin liegen, dass Lernende mit der Vorgehensweise überfordert waren und sich nicht bewusst sind, wie man Informationen aus Flexionstabellen entnimmt. In beiden Fällen könnte die Explizierung der Handlungsschritte die Lernenden bei der Informationsentnahme unterstützen. Auch Michalak et al. (2015) sehen es als relevant an, „die Struktur und die Spezifik der diskontinuierlichen Darstellungsformen explizit [zu] behandeln“ (Michalak et al. 2015, S. 111). Da die Erkenntnisse zeigen, dass bei den gelungenen Informationsentnahmen die Handlungsschritte A bis F (vgl. Tabelle 54 auf S. 185) ausgeführt werden, umfassen die Instruktionen des zweiten Prototyps diese Handlungsschritte (vgl. Tabelle 110, ab S. 356). In Abbildung 42 wird das Re-Design des ersten Prototyps dargestellt.²⁰⁰

²⁰⁰ Die Instruktionen des Prototyps eins zielen lediglich darauf ab, die Ausführung des Prozess *Noticing-the-gap* zu begünstigen (vgl. Tabelle 42 ab S. 151).

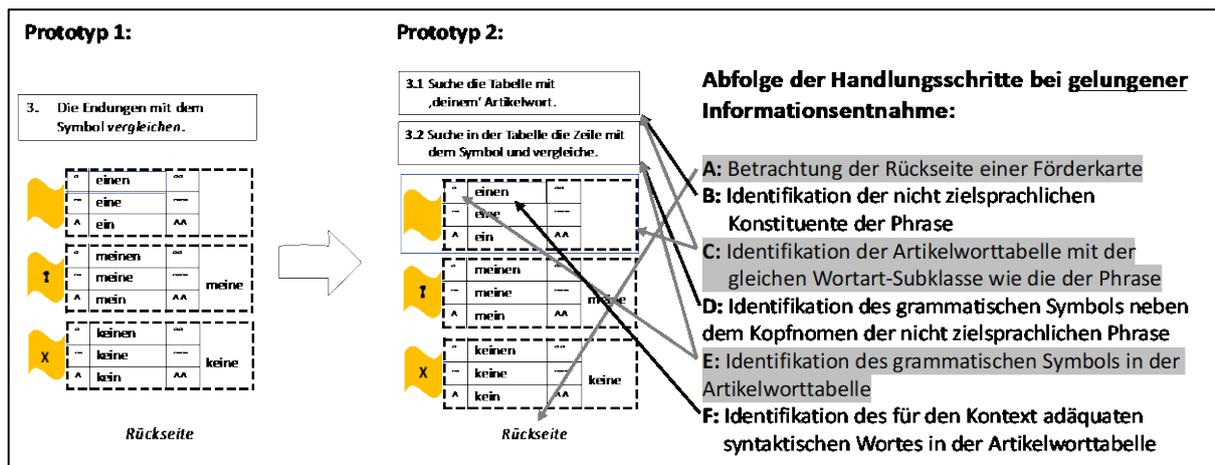


Abbildung 42: Re-Design des Prototyps 1 des Teils der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR basierend auf den Erkenntnissen des Zyklus 1 der Teilstudie *Informationsentnahme aus Flexionstabellen*

Basierend auf den Erkenntnissen wird auch die *Gestaltungsannahme re-designed*. Die modifizierte Gestaltungsannahme ist in Tabelle 55 aufgeführt.

Gestaltungsannahme Version 1	Wann welche Kasusform verwendet wird, sollte sprachstandsdifferenziert mittels Flexionstabellen (Berkemeier & Schmidt 2020i) dargestellt und aus diesen während der Korrektur entnommen werden.
Gestaltungsannahme Version 2	Wann welche Kasusform verwendet wird, sollte sprachstandsdifferenziert mittels Flexionstabellen (Berkemeier & Schmidt 2020i) dargestellt und aus diesen während der Korrektur entnommen werden. Instruktionen sollten bereitgestellt werden, welche Lernende bei der Informationsentnahme unterstützen. Die Instruktionen sollten alle Handlungsschritte enthalten, welche zur Informationsentnahme erforderlich sind.

Tabelle 55: Modifizierte Gestaltungsannahme basierend auf den Ergebnissen des Zyklus 1 der Teilstudie *Informationsentnahme aus Flexionstabellen*; **Legende:** grau hinterlegt (Re-Design)

7.4.2.2| Zyklus 2

Da die Informationsentnahme mittels des ersten Prototyps nicht gelang und die Gestaltungsannahme sowie der Prototyp dementsprechend weiterentwickelt (Re-Design) wurden, wird in diesem Zyklus untersucht, ob die neue Gestaltungsannahme (siehe Tabelle 55) mittels des Prototyps zwei (siehe Abbildung 42) validiert werden kann.

7.4.2.2.1| Ergebnisse

Die *Häufigkeit des (Nicht-)Gelingens* bei der Informationsentnahme aus einer Flexionstabelle während der 18 Fehlerkorrekturen der vier Probanden USA, NRD, Madrid und SC wird in Abbildung 43 dargestellt. Insgesamt gelang die Informationsentnahme zu 72.2% und zu 27.8% nicht.

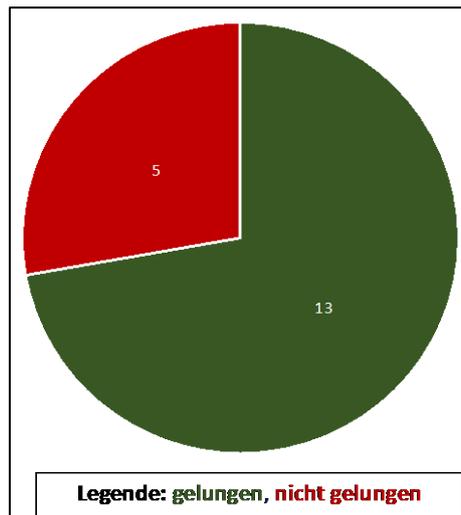


Abbildung 43: Vorkommenshäufigkeit der Kategorien hinsichtlich des (Nicht-)Gelingens bei der Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus Flexionstabellen des FLEX-Materials; Ergebnisse des Zyklus 2 der Teilstudie *Informationsentnahme aus Flexionstabellen*

Tabelle 56 zeigt auf der einen Seite die *Abfolge der Handlungsschritte* bei den Informationsentnahmen aus Flexionstabellen. Auf der anderen Seite werden in ihr die *fehlenden und nicht gelungenen Handlungsschritte* aufgeführt.

Fehlerkorrektur	Proband	(Nicht-)Gelingen bei der Informationsentnahme	Abfolge der Handlungsschritte	(nicht) gelungene und fehlende Handlungsschritte
1	USA	gelingen	A-D-B-C-E-F	-
	NRD	gelingen	B-D-A-E-F-C	-
1	Madrid	gelingen	A-D-C-B-C-E-F	-
2	SC	gelingen	B-A-C-B-C-E-D-F	-
3	USA	nicht gelungen	B-D-A-C-F	D (Identifikation des grammatischen Symbols neben dem Kopfnomen) und F (Identifikation des für den jeweiligen Kontext adäquaten syntaktischen Wortes) wurden falsch ausgeführt . E (Identifikation des Symbols in der Artikelworttabelle) fehlt .
	NRD	nicht gelungen	B-D-A-C-F	D (Identifikation des grammatischen Symbols neben dem Kopfnomen) und F (Identifikation des für den jeweiligen Kontext adäquaten syntaktischen Wortes) wurden falsch ausgeführt . E (Identifikation des Symbols in der Artikelworttabelle) fehlt .
4	SC	gelingen	B-A-C-E-D-F	-
5	SC	nicht gelungen	A-B-F [auf Nachfrage: C]	D (Identifikation des grammatischen Symbols neben dem Kopfnomen) und E (Identifikation des grammatischen Symbols in der Artikelworttabelle) fehlen . C (Identifikation der Artikelworttabelle mit der gleichen Wortart-Subklasse wie die der Phrase) und F (Identifikation des für den jeweiligen Kontext adäquaten syntaktischen Wortes) wurden falsch ausgeführt .
	Madrid	nicht gelungen	B-F [auf Nachfrage: D-A-C-D-E]	C (Identifikation der Artikelworttabelle mit der gleichen Wortart wie die der Phrase) und F (Identifikation des für den jeweiligen Kontext adäquaten syntaktischen Wortes) wurden falsch ausgeführt .

Tabelle 56: Überblick über die Abfolge der rekonstruierbaren Handlungsschritte bei der Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus einer Flexionstabelle des FLEX-Materials der Fehlerkorrekturen des Zyklus 2 der Teilstudie *Informationsentnahme aus Flexionstabellen*; **Legende:** A (Betrachtung der angemessenen Rückseite einer Förderkarte); B (Identifikation der nicht zielsprachlichen Konstituente der Phrase); C (Identifikation der Artikelworttabelle mit der gleichen Wortart-Subklasse wie die der Phrase); D (Identifikation des grammatischen Symbols neben dem Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase); E (Identifikation des grammatischen Symbols in der Artikelworttabelle); F (Identifikation des für den Kontext adäquaten syntaktischen Wortes in der Artikelworttabelle); rot (Handlungsschritt wurde falsch ausgeführt); grau hinterlegt (gelungene Informationsentnahmen)

Die *qualitativen Ergebnisse* legen ebenfalls nahe, dass die Informationsentnahmen gelingen, wenn die Handlungsschritte A bis F ausgeführt werden und, dass die Informationsentnahmen nicht gelingen, wenn nicht alle Handlungsschritte durchgeführt werden oder Handlungsschritte falsch ausgeführt werden.

Im Folgenden werden die nicht *gelungenen Fehlerkorrekturen* analysiert, um zu identifizieren, woran das Nicht-Gelingen liegt und wie das Material weiterentwickelt werden kann, um die Fehlerquellen einzudämmen. Auf die Fehlerkorrekturen wird gruppiert nach Fehlernummer eingegangen.

Bei der *dritten Fehlerkorrektur* der Probanden USA und NRD zeigt die Analyse der Handlungsschritte Folgendes:²⁰¹ Schritte D (Identifikation des grammatischen Symbols neben dem Kopfnomen) und F (Identifikation des für den jeweiligen Kontext adäquaten syntaktischen Wortes) wurden fehlerhaft und Schritt E (Identifikation des grammatischen Symbols in der Artikelworttabelle) wurde nicht ausgeführt oder zumindest nicht verbal oder nonverbal verbalisiert.

Beide Probanden identifizierten zwar das formal passende Determinativ *meine*, lokalisierten es jedoch in der Singular- und nicht in der Plural-Spalte. Durch die Homonymie der Flexive wurde zwar ein formal-sprachlich passendes, jedoch funktional-sprachlich nicht zielsprachliches syntaktisches Wort identifiziert (siehe Transkript 1):

Transkript 1: B.3 (meiner Kirschen~~)

USA = Proband; NRD = Proband

01 USA: kirsche=ist (.) SÄSCHLisch↑ (.) männlich oder weiblich-
 02 NRD: SÄCH↑LICH?
 03 * (0.4) *
 *(NRD legt die linke Hand auf den Tisch und fasst sich mit der rechten Hand an den Kopf) *
 04 NRD: *UHhh°*
 05 *(NRD legt die rechte Hand auf den Tisch und seinen Kopf auf den Handrücken) *
 06 USA: es muss doch <<dim>WEIBlich sein>;
 07 NRD: *JA-*
 *(NRD nickt) *
 07 (.)
 09 NRD: <<f>wAl *das is eine !WEL:!!E>*
 10 *(NRD richtet sich auf und schlägt mit der flachen Hand siebenmal auf den Satz mit dem Kasusfehler) *
 (...)
 13 NRD: *suche die tabelle mit DEInem
 14 (1.0)
 15 NRD: <<ral>ARTikelwort>;*
 16 *(NRD liest die Instruktion ab) *

²⁰¹ Da die Daten des Zyklus 2 mittels der dialogischen Introspektion erhoben wurden und die beiden Probanden die Fehler gleichzeitig korrigierten, werden diese zusammen diskutiert.

- * (.) *
- 17 * ((NRD zeigt mit dem Zeigefinger auf die mittlere Artikelworttabelle)) *
- 18 USA: [es IS:]T-
- 19 NRD: * <<p>HIER-> *
- 20 * ((NRD zeigt mit dem Zeigefinger auf das syntaktische Wort meine in der Singular-Spalte neben dem grammatischen Symbol der Welle (~) in der mittleren Artikelworttabelle)) *
- 21 USA: *uff=uff=uff
[^(.) UFF-^*]
- 22 * ((USA bewegt seinen Stift auf der Förderkarte)) *
- 23 [^(NRD fängt an, mit seinem Zeigefinger den Rahmen der mittleren Artikelworttabelle nachzufahren))^
- 24 NRD: ^*es ist HIER,*^
- 25 * ((NRD fährt mit seinem Zeigefinger den Rahmen der mittleren Artikelworttabelle zu Ende)) *
- 26 ^((USA zeigt mit seinem Stift auf das Wort meine in der Singular-Spalte neben dem Symbol der Welle (~) in der mittleren Artikelworttabelle))^
- 27 USA: MEIna-
- 28 NRD: erstMAL?
- 29 * (.) *
- 30 * ((NRD schaut zu USA und dann wieder auf die Artikelworttabelle)) *
- 31 NRD: meiNE:;

In Zeile 01 wird deutlich, dass Proband USA eine Frage hinsichtlich des Genus des Kopfnomens hat, welche Proband NRD durch die Referenz auf das Symbol der Welle beantwortet: „<<f>wAl *das is eine !WEL:!lE>“ (Transkript 1, Z. 09). Bei der Annahme, dass Handlungsschritt E (Identifikation des grammatischen Symbols in der Artikelworttabelle) doch ausgeführt, jedoch weder verbal noch nonverbal verbalisiert wurde, könnte der Grund des Nicht-Gelings darin liegen, dass die Probanden aufgrund des Gesprächs über das Symbol (Singular) den für den Kontext dieser Korrektur falschen Numerus abgespeichert haben: Bei dem Beispielsatz handelt es sich nicht um eine, sondern um zwei Wellen, nicht um eine, sondern um zwei Kirschen, nicht um Singular, sondern um Plural. Dadurch könnte erklärt werden, warum die Probanden die Information aus der Singular- und nicht aus der Pluralspalte entnahmen (siehe Zeile 26). Der Annahme folgend scheint zentral, dass die Handlungsschritte korrekt ausgeführt werden müssen, da sich Fehler sonst vererben können. Bei der Interpretation, die Probanden verbalisierten Handlungsschritt E nicht nur nicht, sondern führten ihn auch nicht aus, muss m.E. offenbleiben, weshalb sie in der für den Kontext dieser Korrektur falschen Spalte schauten.²⁰²

Bei der *fünften Fehlerkorrektur* der Probanden Madrid und SC entnahmen diese zwar eine formal zielsprachliche Information, jedoch keine für den Kontext der Korrektur funktional-

²⁰² Es wird nicht davon ausgegangen, dass die Lernenden bereits die zielsprachliche Realisierung kannten und die Information durch einen Top-Down-Prozess erlangten, da dem einerseits die Ergebnisse der Sprachstandseinschätzungen widersprechen und andererseits durch das Videomaterial deutlich wird, dass sie die Information unter Rückgriff der Kartenrückseite entnahmen.

sprachliche (wie bereits in Zyklus 1, ebenfalls bei der vierten Fehlerkorrektur).²⁰³ Durch die Abfolge der Handlungsschritte wird deutlich, dass die Lernenden die Information aus der für den Kontext der Korrektur falschen Tabelle entnahmen (Handlungsschritt C). Ein Grund für das Nicht-Gelingen könnte darin liegen, dass die Probanden die Instruktionen, welche sie bei der Informationsentnahme unterstützen sollen, nicht lasen, sondern die Information ohne jegliche Hilfestellung der Rückseite der Förderkarte entnahmen.

Durch die Videodaten wird deutlich, dass die Lernenden bei den *ersten beiden Fehlerkorrekturen* die Instruktionen laut vorlasen und die Informationsentnahme jeweils gelang. Bei der *dritten Fehlerkorrektur* überarbeiteten die Probanden den Fehler, ohne die physisch präsente Förderkarte zu verwenden: Die Förderkraft kennzeichnete, welche Phrase nicht zielsprachlich ist und daraufhin überarbeiteten die Lernenden direkt die unangemessene Phrase. Als die Förderkraft den Probanden die entsprechende Förderkarte austeilte antwortete SC (siehe Transkript 2):

Transkript 2: B.3 (meiner Kirschen ~~)

F = Förderkraft; SC = Proband

```
01      * (0.5) *
02      *((F teilt die Förderkarte B1 aus, SC nimmt die Förderkarte und
        schaut sich die Rückseite an))*
03 SC: hä: isch=kann=jetz ALles auswendig-
```

Proband SC kennt seines Erachtens die Inhalte der Flexionstabelle bereits nach der zweiten Fehlerkorrektur auswendig. Eine Implikation der Ergebnisse wäre, dass Lernende bei den ersten Fehlerkorrekturen (die Anzahl der *ersten Fehlerkorrekturen* divergiert dann *womöglich* von Lernende zu Lernende) dazu angehalten werden sollten, die Informationen in Engführung der Instruktionen zu entnehmen und sich erst dann von den Instruktionen zu lösen (i.S.e. Begleitung der ersten Informationsentnahmen). Eine andere Implikation wäre, die ersten Informationsentnahmen zu begleiten (auch hier muss die Anzahl der Begleitungen von Lernenden zu Lernenden variieren) und Fehler direkt abzufangen, bevor diese sich vererben.

7.4.2.2.2| Diskussion

Die Forschungsfrage (*Gelingt die für den Kontext der Korrektur selbstständige und adäquate Informationsentnahme eines syntaktischen Worts aus Flexionstabellen während einer Korrektur?*) kann auch basierend auf diesen Erkenntnissen nicht bejaht werden, da die quantitativen Ergebnisse zeigen, dass die Informationsentnahme zu knapp 30% nicht gelang.

Deutlich wird auch, dass die Informationsentnahme besser gelingt als noch in Zyklus 1, was die Gestaltungsannahme der Version zwei bestärkt. Allerdings werden trotz der Weiterentwicklung

²⁰³ Da die Abfolge der Beispielaufgaben geändert wurde, kann die falsche Informationsentnahme nicht auf die Frequenz der Entnahme des syntaktischen Wortes aus der obersten Artikelworttabelle zurückgeführt werden, so wie dies in Zyklus 1 der angenommene Grund war.

des Designs immer noch für den Kontext der Korrektur unpassende Informationen aus Flexionstabellen entnommen (knapp 28%). Aufgrund dessen wird das Design und die Gestaltungsannahme weiterentwickelt.

7.4.2.2.3| Re-Design

Das Nicht-Gelingen liegt sowohl an einer nicht richtigen Ausführung als auch am Auslassen eines oder mehrerer Handlungsschritte/s. Angenommen werden kann, dass Lernende sich zu früh von den Instruktionen lösen resp. länger begleitet werden sollten. Dies kann wiederum nicht durch ein Re-Design der Designkomponente abgefangen werden, weshalb an dieser Stelle kein Re-Design vorgenommen wird.

Basierend auf den Erkenntnissen wird aber die *Gestaltungsannahme* modifiziert. Das Re-Design ist in Tabelle 57 aufgeführt.

<p>Gestaltungsannahme Version 1</p>	<p>Wann welche Kasusform verwendet wird, sollte sprachstandsdifferenziert mittels Flexionstabellen (Berkemeier & Schmidt 2020i) dargestellt und aus diesen während der Korrektur entnommen werden.</p>
<p>Gestaltungsannahme Version 2</p>	<p>Wann welche Kasusform verwendet wird, sollte sprachstandsdifferenziert mittels Flexionstabellen (Berkemeier & Schmidt 2020i) dargestellt und aus diesen während der Korrektur entnommen werden.</p> <p>Instruktionen sollten bereitgestellt werden, welche Lernende bei der Informationsentnahme unterstützen.</p> <p>Die Instruktionen sollten alle Handlungsschritte enthalten, welche zur Informationsentnahme erforderlich sind.</p>
<p>Gestaltungsannahme Version 3</p>	<p>Wann welche Kasusform verwendet wird, sollte sprachstandsdifferenziert mittels Flexionstabellen (Berkemeier & Schmidt 2020i) dargestellt und aus diesen während der Korrektur entnommen werden.</p> <p>Instruktionen sollten bereitgestellt werden, welche Lernende bei der Informationsentnahme unterstützen.</p> <p>Die Instruktionen sollten alle Handlungsschritte enthalten, welche zur Informationsentnahme erforderlich sind.</p> <p>Da die Informationsentnahme nicht von Beginn an gelingen muss, sollten die ersten Informationsentnahmen begleitet werden.</p>

Tabelle 57: Modifizierte Gestaltungsannahmen basierend auf den Ergebnissen des Zyklus 2 der Teilstudie *Informationsentnahme aus Flexionstabellen*; **Legende:** grau hinterlegt (Re-Design)

7.4.2.3| Zyklus 3

In Zyklus 3 wurde aufgrund der Erkenntnisse des Zyklus 2 analysiert, ob die Informationsentnahmen gelingen, wenn Lernende mehr Routine mit der Informationsentnahme haben (vgl. Gestaltungsannahme Version drei in Tabelle 57). Die Probanden arbeiteten seit drei Förderstunden mit dem Konzept FLEX, und zwar mit dem zweiten Prototyp (siehe hierfür Abbildung 42 auf S. 190).

7.4.2.3.1| Ergebnisse

Die *Häufigkeitsauswertung* des Kategoriensystems 1 (Gelingen bei der Informationsentnahme aus Flexionstabellen) bei den 12 Fehlerkorrekturen des Zyklus 3 der vier Probanden wird in Abbildung 44 dargestellt: Die Informationsentnahme gelang fast vollständig (zu 92%).

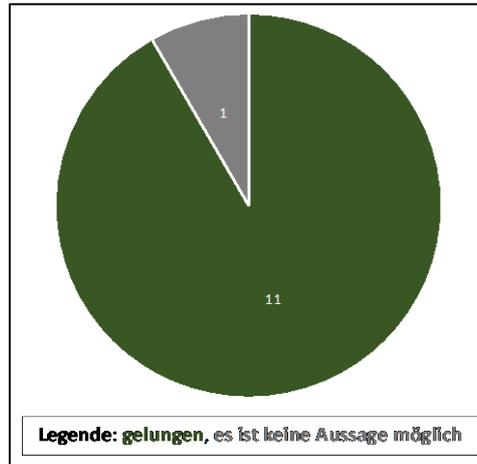


Abbildung 44: Vorkommenshäufigkeit der Kategorien hinsichtlich des (Nicht-)Gelingens bei der Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus Flexionstabellen des FLEX-Materials; Ergebnisse des Zyklus 3 der Teilstudie *Informationsentnahme aus Flexionstabellen*

Die *qualitativen Ergebnisse* hinsichtlich der Handlungsabfolgen bei der Informationsentnahme aus einer Flexionstabelle sind in Tabelle 58 aufgeführt.

Fehlerkorrektur	Proband	(Nicht-)Gelingen bei der Informationsentnahme	Abfolge der Handlungsschritte	(nicht) gelungene und fehlende Handlungsschritte
1	NRD	gelingen	A-B-C-D-E-F	-
	Madrid	gelingen	B-D-A-C-E-F	-
	SC	gelingen	B-A-B-D-E-F	C (Identifikation der Artikelworttabelle mit der gleichen Wortart-Subklasse wie die der Phrase) fehlt.
2	NRD	gelingen	B-D-A-C-E-F	-
3	NRD	gelingen	B-A-D-C-E-F	-
4	NRD	gelingen	B-D-A-D-C-E-F	-

Tabelle 58: Überblick über die Abfolge der Handlungsschritte bei der Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus einer Flexionstabelle des FLEX-Materials der Fehlerkorrekturen des Zyklus 3 der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente Vorgehensweise*; **Legende:** A (Betrachtung der angemessenen Rückseite einer Förderkarte); B (Identifikation der nicht zielsprachlichen Konstituente der Phrase); C (Identifikation der Artikelworttabelle mit der gleichen Wortart-Subklasse wie die der Phrase); D (Identifikation des grammatischen Symbols neben dem Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase); E (Identifikation des grammatischen Symbols in der Artikelworttabelle); F (Identifikation des für den Kontext adäquaten syntaktischen Wortes in der Artikelworttabelle); rot (Handlungsschritt wurde falsch ausgeführt); grau hinterlegt (gelungene Informationsentnahmen)

Folgend wird zuerst auf die Informationsentnahme eingegangen, bei welcher keine Aussage möglich war und dann auf die gelungenen Informationsentnahmen.

Bei Proband Madrid war bei der zweiten Fehlerkorrektur *keine Aussage möglich*, da er seinen eigenen Fehler (**ein Gurke~*) direkt, ohne die Verwendung der Förderkarte und ohne Verbalisierungen, zielsprachlich korrigierte (vgl. Transkript 23 auf S. 359). Auf Nachfrage der Versuchsleitung, „warUM?“ (Transkript 23, Z. 02), antwortete er: „weiß=nich des KLINGt rischtig-“ (Transkript 23, Z. 07), wodurch nicht deutlich wird, woher die Informationen zur zielsprachlichen Korrektur stammen.

Die qualitativen Ergebnisse zeigen, dass bei den *gelungenen Handlungsabfolgen* überwiegend (in fünf von sechs Fehlerkorrekturen) alle Handlungsschritte richtig durchgeführt wurden. Lediglich *Proband SC* verbalisierte in Fehlerkorrektur eins einen Handlungsschritt nicht (Schritt C: Identifikation der Artikelworttabelle mit der gleichen Wortart-Subklasse wie die der Phrase) (siehe Transkript 3):

Transkript 3: C.3 (ein Gurke~)

SC = Proband; F = Förderkraft

01 SC: ((nimmt die Förderkarte in die Hand, richtet seinen Blick auf die Kartenvorderseite und dann auf die Rückseite; betrachtet anschließend das Blatt mit dem Kasusfehler und dann wieder die Kartenrückseite; fährt mit dem Kugelschreiber auf der

Kartenrückseite entlang, korrigiert den Kasusfehler abschließend zielsprachlich))

02 F: immer LAUT sagn was=du grad (.) was=dir gerade durch den kopf geht-

03 SC: ok (.) also isch=hab hier ein fehler gemacht des sollte eine sein
Aber da hab=isch eins geschrieben (.) EIN geschrieben und des war
Falsch (.) weil hier die=is und das=ja welle=is und *hier* steht bei
welle da muss man eine hinschreiben und des hab isch falsch gemacht-

04 *((zeigt auf die Welle auf der Rückseite der Förderkarte))*

Durch das sprachliche und physische Zeigen auf das Symbol der Welle auf der Kartenrückseite der Förderkarte referiert er automatisch auf die Artikelworttable, verbalisiert dies jedoch nicht explizit. Angenommen wird, dass er den Handlungsschritt unbewusst ausführte und ihn deswegen nicht verbalisierte, da dieser Schritt der Informationsentnahme automatisch ablief.

Dieser Interpretation folgend zeigen auch die Ergebnisse dieses Zyklus, dass die Informationsentnahmen gelingen, wenn die Handlungsschritte A bis F ausgeführt werden.

7.4.2.3.2| Diskussion

Die Forschungsfrage (*Gelingt die selbstständige und für den Kontext der Korrektur adäquate Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus Flexionstabellen des FLEX-Materials während einer Korrektur?*) kann bejaht werden: Die *quantitativen Ergebnisse* zeigen, dass die Informationsentnahme aus Flexionstabellen überwiegend gelang.

Die Erkenntnisse zeigen, dass die Lernenden Zeit brauchen, um aus Flexionstabellen selbstständig und für den Kontext der Korrektur richtige Informationen zu entnehmen (siehe auch Michalak et al. 2015, S. 110f.). Deshalb werden die Daten des Zyklus 4 nicht herangezogen: Diese wurden zum Zeitpunkt der Einführung von FLEX erhoben.

Das *bildungspraktische Ergebnis* dieser Teilstudie sind Instruktionen, welche Lernende bei der Informationsentnahme eines für den Kontext der Korrektur passenden syntaktischen Wortes der Kasusflexion bei Nominalphrasen im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen aus einer Flexionstabelle (Berkemeier & Schmidt 2020i) unterstützen (vgl. Abbildung 42 auf S. 190).

Das *theoretische Ergebnis* dieser Teilstudie liegt in Form des empirisch überprüften Gestaltungsprinzips vor (siehe Abbildung 45: Das Gestaltungsprinzip ist hervorgehoben).

7.5| Teilstudie: Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE

Tabelle 59 gibt einen Überblick über das Forschungsdesign dieser Teilstudie.²⁰⁴

Forschungsfrage	<i>Gelingt die Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE bei der Korrektur?</i>	s. Abbildung 31 auf S. 156;
Untersuchte Gestaltungsannahme	Die Korrektur sollte anhand der VORGEHENSWEISE dargestellt und durchgeführt werden.	ausführlicher in Abschnitt 6.2.3
Untersuchtes Designkomponente	VORGEHENSWEISE	s. Abbildung 32 auf S. 158; ausführlicher in Abschnitt 6.2.3
Datenerhebungsmethode	Introspektion (Lautes Denken sowie Metakognitives Verbalprotokoll) und Videographie	s. Abbildung 33 auf S. 160; ausführlicher in Unterkap. 7.1
Datenauswertungsmethode	Quantitative Inhaltsanalyse	
Zyklen	1, 2 und 3	

Tabelle 59: Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE*

Im Folgenden werden die für diese Teilstudie verwendeten Kategoriensysteme dargestellt (Abschnitt 7.5.1). Anschließend werden die Ergebnisse und Diskussion aufgeführt (ab Abschnitt 7.5.2). Die Limitationen der Studie werden in Abschnitt 7.6 aufgeführt.

7.5.1| Kategoriensysteme

Zur Auswertung der Daten der drei Zyklen wurden die mit den Videodaten gekoppelten Transkripte mittels zwei verschiedener von der Autorin dieser Arbeit entwickelter Kategoriensysteme kodiert und ausgewertet:

Mittels des *ersten deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystems* wurde ermittelt, ob die Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE gelingt. Die Kategorien lauten deshalb:

- (1) Die Durchführung der Korrektur *gelingt*.
- (2) Die Durchführung der Korrektur *gelingt nicht*.

In Tabelle 111 (ab S. 356) wird Kategoriensystem ausführlich dargestellt.

Da die Ergebnisse zeigten, dass die Durchführung der Korrekturen anhand der VORGEHENSWEISE nicht immer gelang, wurde in einem zweiten Auswertungsschritt induktiv ein *zweites Kategoriensystem* entwickelt, um herauszufinden, woran das Nicht-Gelingen lag. Die Oberkategorien dieses Kategoriensystems lauten:

²⁰⁴ Für eine Kurzzusammenfassung siehe Anhang 4.4 ab S. 340.

- (1) Ein nicht vorgesehener Schritt wird ausgeführt.
- (2) Ein Korrekturschritt wird ausgelassen.
- (3) Die Reihenfolge der Korrekturschritte wird nicht eingehalten.
- (4) Die Korrektur wird nicht selbstständig durchgeführt.

Ausführlich wird das Kategoriensystem in Tabelle 112 (ab S. 359) dargestellt.

Die Reliabilität beider Kategoriensysteme wurde durch ein Intra-Rater-Verfahren mittels des Vorhandenseins des Codes am Segment in der Software MAXQDA ermittelt. Die Daten wurden zweimal blind kodiert, und zwar in einem Abstand von drei Monaten. Der Kappa-Wert liegt jeweils bei 1.0, was eine hohe Übereinstimmung anzeigt.

7.5.2| Zyklen

Die Darstellung erfolgt getrennt nach Zyklus.

7.5.2.1| Zyklus 1

Zuerst werden die Ergebnisse (siehe Abschnitt 7.5.2.1.1) dargestellt, dann die Diskussion (siehe Abschnitt 7.5.2.1.2) und abschließend das Re-Design (siehe Abschnitt 7.5.2.1.3).

7.5.2.1.1| Ergebnisse

Die Ergebnisse zur *Häufigkeit des (Nicht-)Gelingens* bei der Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR bei den fünf Fehlerkorrekturen des Probanden Cowboy sind in Abbildung 46 dargestellt. Die Durchführung der Korrektur gelang zu 60% und zu 40% nicht.

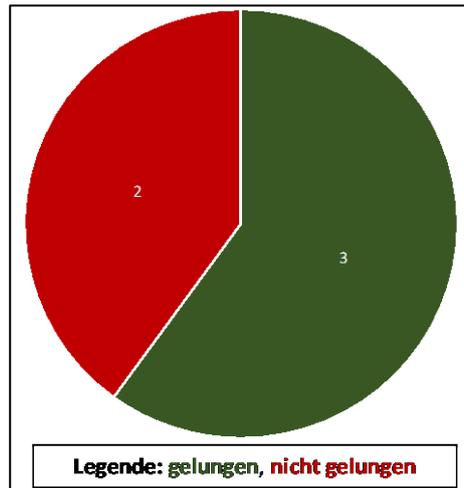


Abbildung 46: Vorkommenshäufigkeit der Kategorien hinsichtlich des (Nicht-)Gelingens bei der Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR; Ergebnisse des Zyklus 1 der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR*

In den Fehlerkorrekturen eins und zwei gelang die Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR nicht. In Tabelle 60 sind die Gründe für das Nicht-Gelingen getrennt nach Fehlerkorrektur aufgeführt.

Fehlerkorrektur	Grund des Nicht-Gelingens
1	<p>OK 1: Ein nicht vorgesehener Korrekturschritt wird ausgeführt.</p> <p>OK 2: Ein Korrekturschritt wird ausgelassen.</p> <p>OK 3: Die Reihenfolge der Korrekturschritte wird nicht eingehalten.</p> <p>OK 4: Die Korrektur wird nicht selbstständig durchgeführt.</p>
2	<p>OK 2: Ein Korrekturschritt wird ausgelassen.</p> <p>OK 4: Die Korrektur wird nicht selbstständig durchgeführt.</p> <p>OK 3: Die Reihenfolge der Korrekturschritte wird nicht eingehalten.</p>

Tabelle 60: Gründe für das Nicht-Gelingen bei der Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE; Ergebnisse des Zyklus 1 der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR*

Im Folgenden wird auf die *nicht gelungenen Fehlerkorrekturen* eingegangen.

In *Fehlerkorrektur eins* (vgl. Transkript 22 auf S. 358) fing Proband Cowboy an, direkt nach der Rezeption des Beispielsatzes die entsprechende Artikelworttabelle der Förderkartentrückseite zu malen (Korrekturschritt 2: Holen der Förderkarte; OK 1: Ein nicht vorhergesehener Schritt wird ausgeführt), statt zuerst die Symbole zu dekodieren und die Phrase ins Vokabelheft zu schreiben (OK 2: Ein Korrekturschritt wird ausgelassen: Korrekturschritte 1.1 und 1.2). Während er die Informationsentnahme des syntaktischen Wortes von der Kartentrückseite ausführte (Korrekturschritt 3: Entnahme des Determinativs von der Förderkartentrückseite), entschied er sich dafür, die Phrase ins Vokabelheft zu schreiben (OK 3: Die Reihenfolge der Korrek-

turschritte wird nicht eingehalten), statt das syntaktische Wort der Flexionstabelle zu entnehmen. Es ist davon auszugehen, dass der Proband überfordert war, weswegen die Förderkraft eingriff (OK 4: Die Korrektur wird nicht selbstständig durchgeführt).

In *Fehlerkorrektur* zwei malte er die Förderkarte zwar nicht mehr, holte jedoch auch hier direkt die Förderkarte, um das syntaktische Wort der Förderkartentrückseite zu entnehmen (OK 2: Ein Korrekturschritt wird ausgelassen: Korrekturschritte 1.1 und 1.2). Daraufhin intervenierte die Versuchsleitung, indem sie explizit fragte, wie der erste Schritt der Vorgehensweise lautet (OK 4: Die Korrektur wird nicht selbstständig durchgeführt.), woraufhin der Proband antwortete: „isch (.) gucke auf=der KARte,“ (Transkript A.2, Z. 01) und damit die Nicht-Ausführung des ersten Korrekturschrittes verdeutlichte (OK 3: Die Reihenfolge der Korrekturschritte wird nicht eingehalten).

Auffällig ist, dass er bei beiden Fehlerkorrekturen jeweils den ersten Korrekturschritt ausließ und die Förderkarte direkt heranzog. Ein Erklärungsansatz wäre, dass er jenen Schritt direkt ausführte, welcher für ihn am relevantesten hinsichtlich der Korrektur des Fehlers erschien: Das Holen der Förderkarte zur Informationsentnahme des syntaktischen Wortes (Korrekturschritte zwei und drei). Hier scheint es, dass er die für ihn am irrelevantesten Korrekturschritte diskriminierte: Das Dekodieren des Symbols/der Symbole sowie das Aufschreiben der Phrase ins Vokabelheft (Korrekturschritt eins).

7.5.2.1.2| Diskussion

Die Forschungsfrage (*Gelingt die Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR?*) muss für Zyklus 1 bei Prototyp eins verneint werden, da Proband Cowboy zweimal die Korrektur nicht wie intendiert durchführte.

7.5.1.2.3| Re-Design

In Tabelle 61 werden einerseits die zentralen Erkenntnisse aufgeführt (linke Spalte) und andererseits, wie diesen Problemstellungen durch das Design begegnet wird (rechte Spalte).

Erkenntnis	Re-Design
Proband Cowboy führte jeweils den Korrekturschritt eins nicht aus.	Ausdifferenzierung des Korrekturschrittes, um die Handlungsanweisung deutlicher zu machen und die Salienz des Korrekturschrittes zu erhöhen.
Proband Cowboy hält die Reihenfolge der Korrekturschritte nicht ein.	Strukturierende Unterstützung: Die einzelnen Korrekturschritte werden stärker sequenziert, indem die Vorgehensweise als Leporello aufbereitet wird.

Tabelle 61: Erkenntnisse und Re-Design Zyklus 1 der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR*

Da der erste *Korrekturschritt* (1.1: Dekodierung der Symbole sowie 1.2: Schreiben der Phrase ins Vokabelheft) *ausgelassen* wird, wird dieser ausdifferenziert, um die Handlungsanweisungen

klarer darzustellen und visuell prägnanter zu machen, um seine Salienz zu erhöhen. Das Re-Design dieses Teils der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR wird in Abbildung 47 dargestellt.

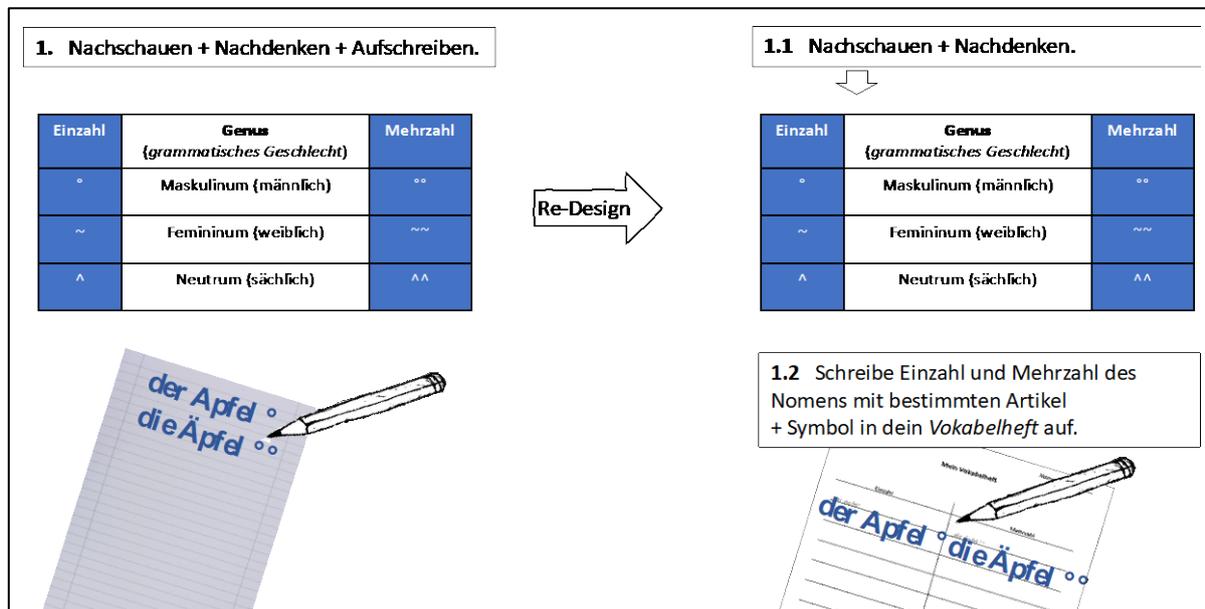


Abbildung 47: Re-Design des ersten Korrekturschrittes basierend auf den Ergebnissen des Zyklus 1 der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR*

Die Erkenntnisse zeigen weiter, dass Proband Cowboy die Reihenfolge der Korrekturschritte nicht einhält. Aufschlussreich sind in diesem Kontext auch die Sprechanteile der Förderkraft, welche durch den Eingriff in Sackgassensituationen und damit bei der wiederholten Ausführung der Korrektur entstanden (und damit OK 4: Die Korrektur wird nicht selbstständig ausgeführt): Die Versuchsleitung strukturierte die Korrektur, indem sie die Korrekturschritte verbalisierte: „der ZWEITE schritt ist,“ (Transkript 13: A.1 (eines Eis^), Z. 55) oder „der DRITTE schritt wäre dann,“ (Transkript 13: A.1 (eines Eis^), Z. 73). Proband Cowboy erhielt bei der Wiederholung der ersten Fehlerkorrektur noch strukturierende Unterstützung bei allen vier Korrekturschritten, bei der Wiederholung der zweiten Fehlerkorrektur nur noch bei den Schritten eins und zwei. Ab der dritten Fehlerkorrektur benötigte er keine strukturierende Unterstützung mehr und führte die Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR selbstständig und wie intendiert durch.

Hinsichtlich des Re-Designs wird deswegen eine strukturierende Unterstützung genutzt, indem die einzelnen Korrekturschritte durch die Aufbereitung der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR in Form eines Leporellos stärker sequenziert werden: Die Lernenden sehen zu Beginn einer Korrektur nur den ersten Korrekturschritt und müssen die Vorgehensweise erst auffalten, um den nächsten Korrekturschritt zu sehen. Die Sukzession der einzelnen Korrekturschritte ist in Abbildung 48 dargestellt.

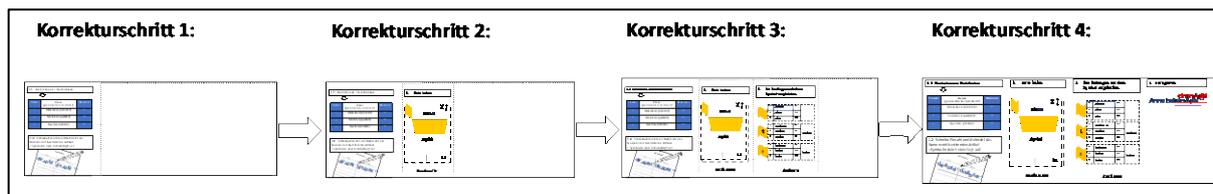


Abbildung 48: Re-Design hinsichtlich der Sequenzierung der Vermittlungsschritte in Form eines Leporellos basierend auf den Erkenntnissen des Zyklus 1 der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR*

Basierend auf den Erkenntnissen wird auch die *Gestaltungsannahme* modifiziert (siehe Tabelle 62).

Gestaltungsannahme Version 1	Die Korrektur sollte anhand der VORGEHENSWEISE dargestellt und durchgeführt werden.
Gestaltungsannahme Version 2	Die Korrektur sollte anhand der VORGEHENSWEISE dargestellt und durchgeführt werden. Die Korrekturschritte sollten durch das Design sequenziert werden (z.B. durch die Aufbereitung in Form eines Leporellos).

Tabelle 62: Modifizierte Gestaltungsannahmen basierend auf den Ergebnissen des Zyklus 1 der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR*; **Legende:** grau hinterlegt (Re-Design)

7.5.2.2| Zyklus 2

Die vier Lernenden überarbeiteten in diesem Zyklus die Kasusfehler anhand des Prototyps zwei (siehe Abbildung 48).

7.5.2.2.1| Ergebnisse

Abbildung 49 zeigt die *Häufigkeit des (Nicht-)Gelingens* bei den insgesamt 18 Fehlerkorrekturen. Die Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR gelang zu 72.2% und zu 27.8% nicht.

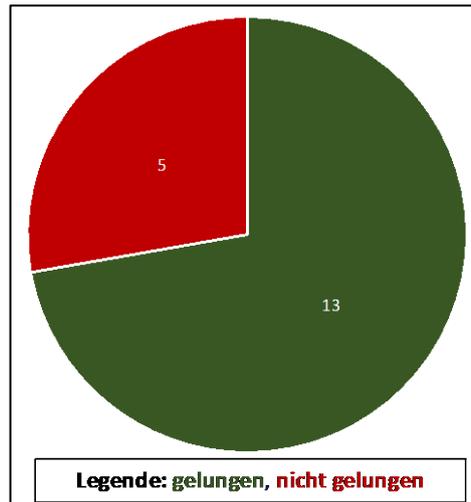


Abbildung 49: Vorkommenshäufigkeit der Kategorien hinsichtlich des (Nicht-)Gelingens bei der Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE; Ergebnisse des Zyklus 2 der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR*

Die Gründe, weshalb die Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE nicht gelang, werden in Tabelle 63 aufgeführt: Entweder wurde ein Korrekturschritt ausgelassen (OK 2) oder die Reihenfolge wurde nicht eingehalten (OK 3).

Fehlerkorrektur	Proband	Grund des Nicht-Gelingens
1	Madrid und SC	OK 2: Ein Korrekturschritt wird ausgelassen.
2	USA	OK 3: Die Reihenfolge der Korrekturschritte wird nicht eingehalten.
2	SC	OK 2: Ein Korrekturschritt wird ausgelassen.
3	SC	OK 3: Die Reihenfolge der Korrekturschritte wird nicht eingehalten.

Tabelle 63: Gründe für das Nicht-Gelingen bei der Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE des Zyklus 2 der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR*

Im Folgenden wird auf die *nicht gelungenen Fehlerkorrekturen* eingegangen: Aufschlussreich ist an diesen Ergebnissen, dass bei den einzelnen nicht gelungenen Fehlerkorrekturen immer nur eine Fehlerquelle vorlag. In Zyklus 1 lag das Nicht-Gelingen noch an mehreren Fehlerquellen (vgl. Tabelle 60 auf S. 203).

Das *Auslassen eines Korrekturschrittes* kam bei den Probanden Madrid und SC (Fehlerkorrektur eins) und bei Proband SC (Fehlerkorrekturen eins und zwei) vor.

In *Fehlerkorrektur eins* korrigierten beide Probanden den Fehler jeweils direkt (Auslassen aller Korrekturschritte bis auf Schritt 4: Korrektur). Auf Nachfrage der Forscherin antwortete SC: „äm weil wir=ham vorher gemacht (.) weil des eine is FALSCH. *(0.5)* *((zeigt auf das Symbol des Kreises neben dem Kopfnomen))* des muss EIne komm-“ (Transkript B.1, Z. 16). Erkenntnisreich ist, dass SC zur Korrektur des Kasusfehlers die Förderkarte

nicht heranzog, den Fehler jedoch basierend auf der Systematik der Förderung korrekt überarbeitete:

- Noticing: Er bemerkte, dass er einen Fehler vollzog (vgl. UK 1.1 des Kategoriensystems der Tabelle 108 auf S. 350).
- Noticing-the-gap: Er verstand den Fehlergrund und erklärte ihn mit Referenz auf explizites Wissen (vgl. UK 2.1 des Kategoriensystems der Tabelle 108 auf S. 350).
- Monitoring: Er überarbeitete den Fehler angemessen (vgl. UK 3.1 des Kategoriensystems der Tabelle 108 auf S. 350).

Abgesehen davon, dass die Phrase nicht ins Vokabelheft eingetragen wurde (Korrekturschritt 1.2), ist diese Überarbeitung also nicht komplett unangemessen, da die Handlungsschritte ausgeführt wurden und dies auch anhand des Materials, jedoch nicht mittels der physischen Form.

Auch hier liegt die Vermutung nahe, dass der Handlungsschritt ausgelassen wird, welcher für die Lernenden zur Überarbeitung der Korrektur am irrelevantesten scheint: Das Aufschreiben der Phrase ins Vokabelheft. Diese Annahme wird dadurch unterstützt, dass die Handlungsschritte, welche unmittelbar relevant für die Überarbeitung der Korrektur scheinen (Korrekturschritte 1.1 sowie 2 bis 4), jedes Mal ausgeführt wurden.

Bei der *zweiten Fehlerkorrektur* führte Proband Madrid alle Korrekturschritte aus, Proband SC ließ dagegen den Korrekturschritt 1.2 (Schreiben der Phrase ins Vokabelheft) aus, obwohl er die Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR in der Hand hielt. Proband Madrid machte ihn daraufhin auf das Fehlen dieses Korrekturschrittes aufmerksam, woraufhin SC auch diesen Korrekturschritt ausführte. Ab der *dritten Fehlerkorrektur* führte dann auch Proband SC alle Korrekturschritte aus.

Für die Arbeit mit dem Material des Sprachförderkonzepts liegt somit nahe, dass eine Förderkraft zu Beginn die Durchführung der Korrekturschritte begleiten sollte. Ein *Re-Design der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR* wird deshalb nicht vorgenommen, da dieses Problem nicht vollständig durch das Material abgefangen werden kann.

Die *Reihenfolge* wurde von Proband USA (Fehlerkorrektur zwei) und von Proband SC (Fehlerkorrektur drei) *nicht eingehalten*. Die Nicht-Einhaltung liegt bei *Proband USA* darin begründet, dass er zuerst die Förderkarte heranzog und anschließend daran die weiteren Korrekturschritte ausführte. *Proband SC* korrigierte zuerst die Phrase, griff dann zur Förderkarte und führte anschließend die weiteren Schritte aus.

Auch hier wird davon ausgegangen, dass derjenige Korrekturschritt direkt ausgeführt wurde, welcher für die beiden Lernenden am relevantesten hinsichtlich der Korrektur des Fehlers erscheint: Das Holen der Förderkarte zur Informationsentnahme des syntaktischen Wortes (Korrekturschritte zwei und drei). Die Informationen scheinen nicht nur deswegen von Interesse zu sein, da sie ‚verraten‘, wie der Fehler überarbeitet werden soll, sie dienen auch der Überprüfung der eigenen Hypothesen hinsichtlich des zielsprachlichen Sprachprodukts. Diese Annahme basiert insbesondere auf der Äußerung von Proband SC, welcher zuerst den Fehler korrigiert, danach die Rückseite der Förderkarte betrachtet und anschließend äußert: „hä isch=kann=jetz alles AUSwendig-“ (Transkript 2 auf S. 195, Z. 3).

Aufschlussreich ist darüber hinaus, dass beide Lernende anschließend die Schritte der Vorgehensweise in der richtigen Reihenfolge ausführten. Deutlich wird auch, dass die Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR in den Fehlerkorrekturen gelingt, in denen alle Korrekturschritte ausgeführt wurden.

7.5.2.2.2| Diskussion

Die Forschungsfrage (*Gelingt die Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR?*) kann basierend auf den Erkenntnissen *nicht bejaht* werden, da die Durchführung der Korrektur oft nicht gelang.

7.5.2.2.3| Re-Design

Für den Umgang mit dem Material wird von den Ergebnissen abgeleitet, dass eine Förderkraft zu Beginn einer Förderung die Durchführung der Korrektur begleiten sollte. Basierend auf diesen Erkenntnissen wird die Gestaltungsannahme modifiziert (siehe Tabelle 64).

Gestaltungsannahme Version 1	Die Korrektur sollte anhand der VORGEHENSWEISE dargestellt und durchgeführt werden.
Gestaltungsannahme Version 2	Die Korrektur sollte anhand der VORGEHENSWEISE dargestellt und durchgeführt werden. Die Korrekturschritte sollten durch das Design sequenziert werden (z.B. durch die Aufbereitung in Form eines Leporellos).
Gestaltungsannahme Version 3	Die Korrektur sollte anhand der VORGEHENSWEISE dargestellt und durchgeführt werden. Die Korrekturschritte sollten durch das Design sequenziert werden (z.B. durch die Aufbereitung in Form eines Leporellos). Die Durchführung der Korrekturschritte sollte zu Beginn begleitet und im weiteren Verlauf überprüft werden.

Tabelle 64: Modifizierte Gestaltungsannahmen basierend auf den Ergebnissen des Zyklus 2 der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR*; **Legende:** grau hinterlegt (Re-Design)

Ein Re-Design wird bei der Designkomponente nicht vorgenommen. Vielmehr wird untersucht, ob die Durchführung der Korrektur gelingt, wenn die Lernenden mehr Routine mit dem Sprachförderkonzept haben.

7.5.2.3| Zyklus 3

Die gleichen vier Probanden der Erhebung B bearbeiteten die Kasusfehler mithilfe des Prototyps zwei der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR.

7.5.2.3.1| Ergebnisse

Die *Häufigkeit des (Nicht-)Gelingens* wird in Abbildung 50 dargestellt. Insgesamt gelang die Durchführung der Korrektur zu 75% und zu 16.7% nicht. Bei einer Fehlerkorrektur (8.3%) war

keine Aussage über das Nicht-Gelingen möglich. Den uneindeutigen Fall ausgenommen, gelang die Durchführung der Korrektur zu 81.8% und zu 18.2% nicht.

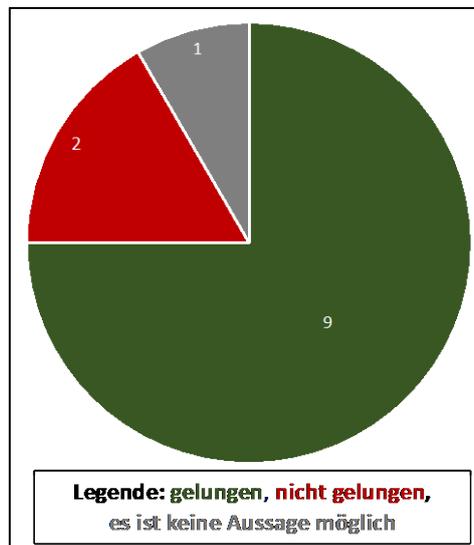


Abbildung 50: Vorkommenshäufigkeit der Kategorien hinsichtlich des (Nicht-)Gelingens bei der Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE; Ergebnisse des Zyklus 3 der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR*

Für die Fehlerkorrektur des Probanden Madrid, bei welcher keine Aussage getroffen werden konnte, siehe Transkript 23 (auf S. 359). Dass hier keine Aussage getroffen werden konnte, lag daran, dass der Proband den Fehler ohne die Verwendung des Fördermaterials überarbeitete.

Die Durchführung der Korrektur gelang bei Proband NRD zweimal nicht (Fehlerkorrekturen zwei und vier). Die *Gründe für das Nicht-Gelingen* lagen jeweils am Auslassen des Korrekturschritts 1.2 (Schreiben des Kopfnomens der zu korrigierenden Phrase im Nominativ mit definitivem Determinativ ins Vokabelheft sowie den entsprechenden grammatischen Symbolen; also OK 2: Ein Korrekturschritt wird ausgelassen). Auch hier wird davon ausgegangen, dass der Lerner jene Korrekturschritte diskriminierte, welche für ihn für die Fehlerkorrektur nicht essenziell erscheinen. Aufschlussreich ist in dem Kontext zudem der Vergleich mit den Erkenntnissen des Zyklus 2: Hier führte Proband NRD alle Fehlerkorrekturen wie intendiert mittels der Vorgehensweise durch (vgl. Tabelle 63 auf S. 207). Er stellte in Zyklus 2 und auch in Zyklus 3 (Fehlerkorrekturen eins und drei) also unter Beweis, dass er sehr wohl in der Lage ist, die Fehler wie intendiert zu überarbeiten. Weiter ist der Abgleich mit den Fehlerarten der vorherigen Zyklen erkenntnisbringend: Es wird deutlich, dass, wenn ein Schritt ausgelassen wird, dies überwiegend den Korrekturschritt 1.2 (Schreiben der Phrase ins Vokabelheft) betrifft.

7.5.2.3.2| Diskussion

Die Forschungsfrage (*Gelingt die Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR?*) kann basierend auf den Erkenntnissen bejaht werden, da die Durchführung der Korrektur überwiegend gelang.

Als Implikation wird von den Erkenntnissen abgeleitet, dass die Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE durch eine routinierte Verwendung besser gelingt, weshalb die Daten des Zyklus 4 nicht herangezogen wurden (die Erhebung des Zyklus 4 wurde zum Zeitpunkt der Einführung von FLEX erhoben).

Deutlich wurde durch die Ergebnisse, dass bei manchen Lernenden eine Überprüfung der Korrekturschritte auch bei fortgeschrittenem Vertrautheitsgrad mit dem Material nötig ist. Da diese Implikationen nicht durch die Designkomponente abgefangen werden können, wird kein Re-Design bei der Designkomponente vorgenommen. Als *bildungspraktisches Ergebnis* existiert eine empirisch überprüfte Vorgehensweise zur Korrektur von Kasusfehlern mittels schriftlichen, fokussierten, metasprachlich-indirekten korrektiven Feedback (vgl. Abbildung 47 auf S. 205 und Abbildung 48 auf S. 206). Basierend auf diesen Ergebnissen wird folgendes *Gestaltungsprinzip* aufgestellt (siehe Abbildung 51: Das Gestaltungsprinzip ist hervorgehoben).

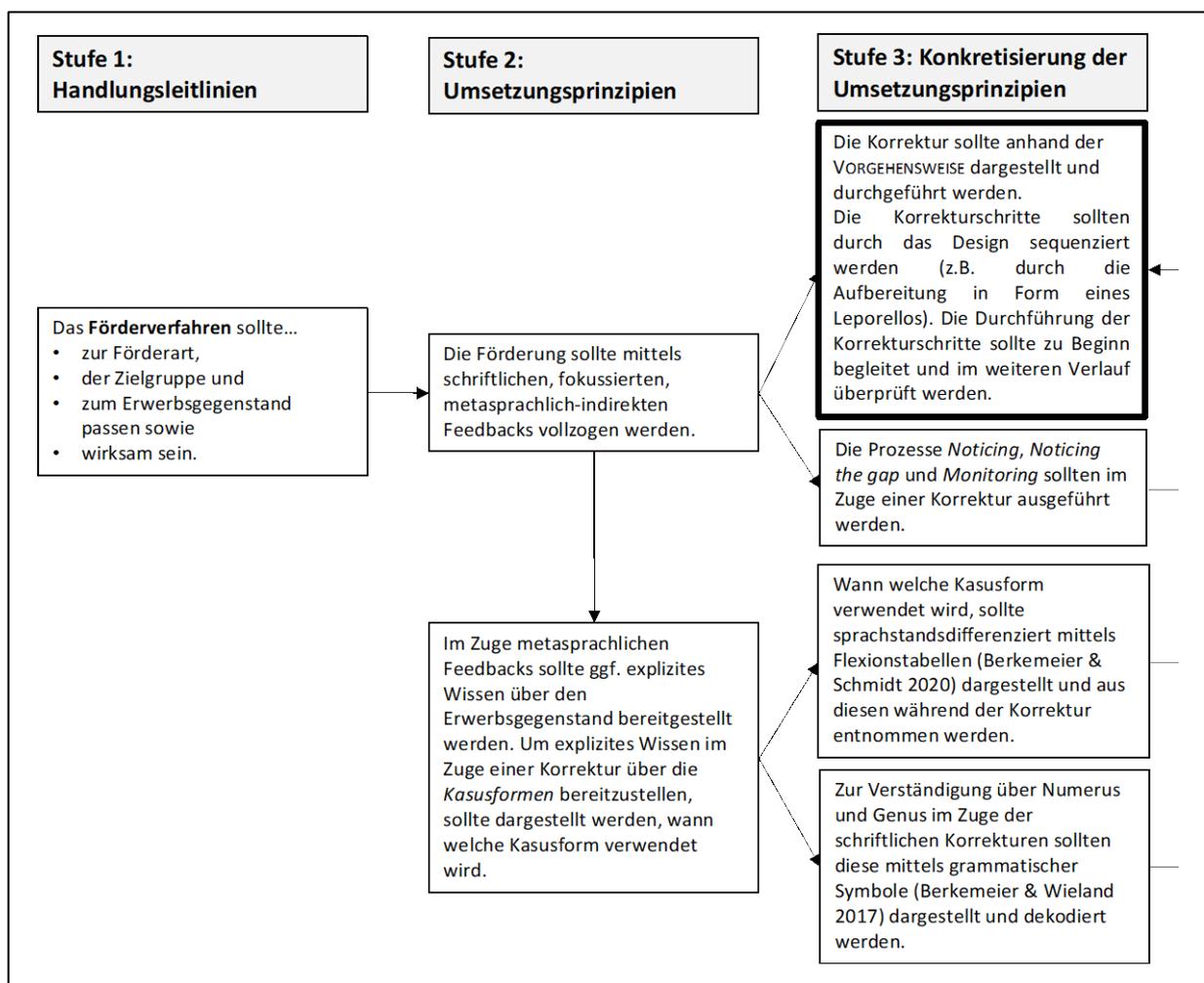


Abbildung 51: Gestaltungsprinzip der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR*

7.6| Zusammenfassung und Fazit

Im Zuge der Methodologie dieser Arbeit des Design-Based Researchs werden sowohl das Sprachförderkonzept FLEX als auch die Gestaltungsannahmen zur Konzeption integrativer

Sprachfördermaßnahmen empirisch untersucht. Durch die Implementierung soll herausgefunden werden, ob FLEX und die Gestaltungsannahmen auch in der Praxis anwendbar sind und wie die theoretisch fundierten Konzeptionen weiterentwickelt werden können. Zur differenzierten Untersuchung werden das Sprachförderkonzept und die Sprachfördermaßnahmen unter verschiedenen Evaluationsfokussen beleuchtet. In diesem Kapitel wurde der Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs* in vier Teilstudien untersucht, da die antizipierte Anwendung der Designs (sowohl die Gestaltungsannahmen als auch das Sprachförderkonzept) von Lernenden eine Gelingensbedingung darstellt.

Jede der vier Teilstudien fokussiert ein anderes Designelement der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR. In Abbildung 52 wird aufgezeigt, in welcher Studie welches Designelement untersucht wurde.

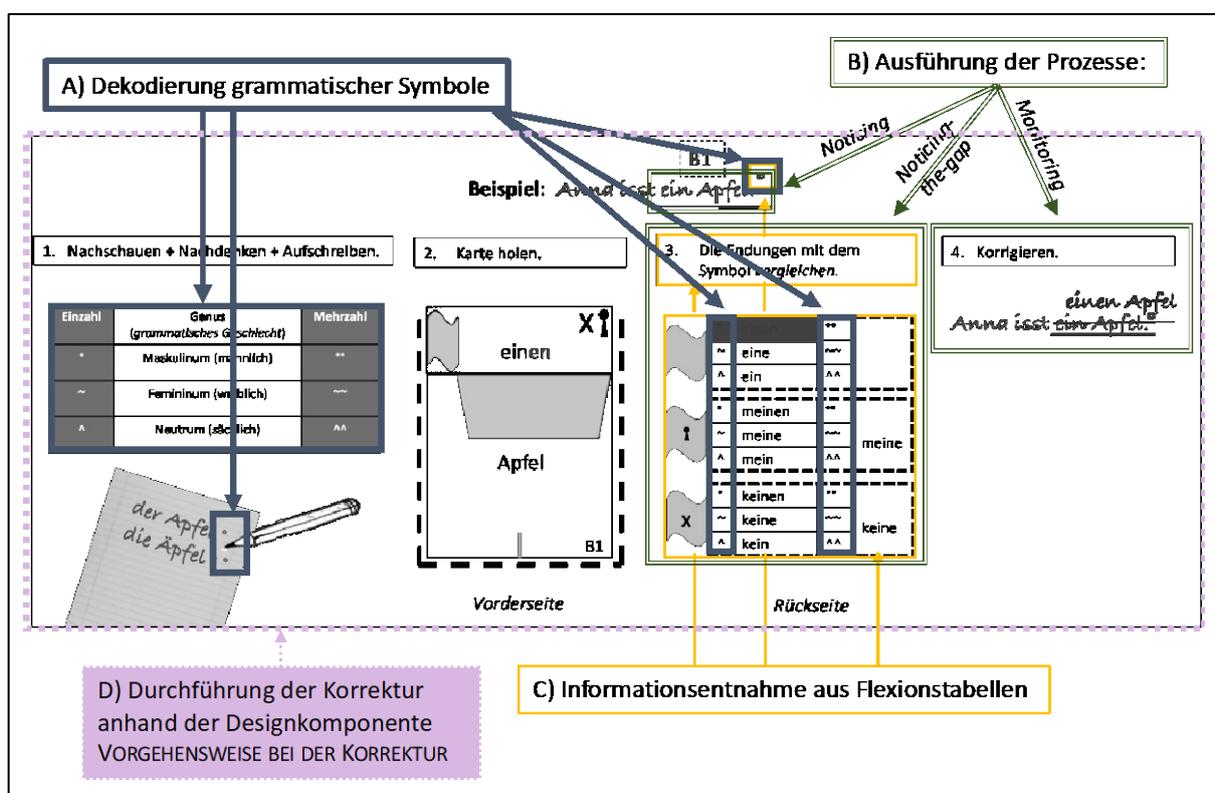


Abbildung 52: Einordnung der Studien des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs* im Design: In diesem Evaluationsfokus wird die Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR thematisiert.

Damit einhergehend werden bestimmte Gestaltungsannahmen nach ihrer empirischen Belastbarkeit erforscht. Abbildung 53 zeigt, welche Gestaltungsannahmen in diesem Evaluationsfokus untersucht wurden und welchen Forschungsfragen dabei nachgegangen wurde.

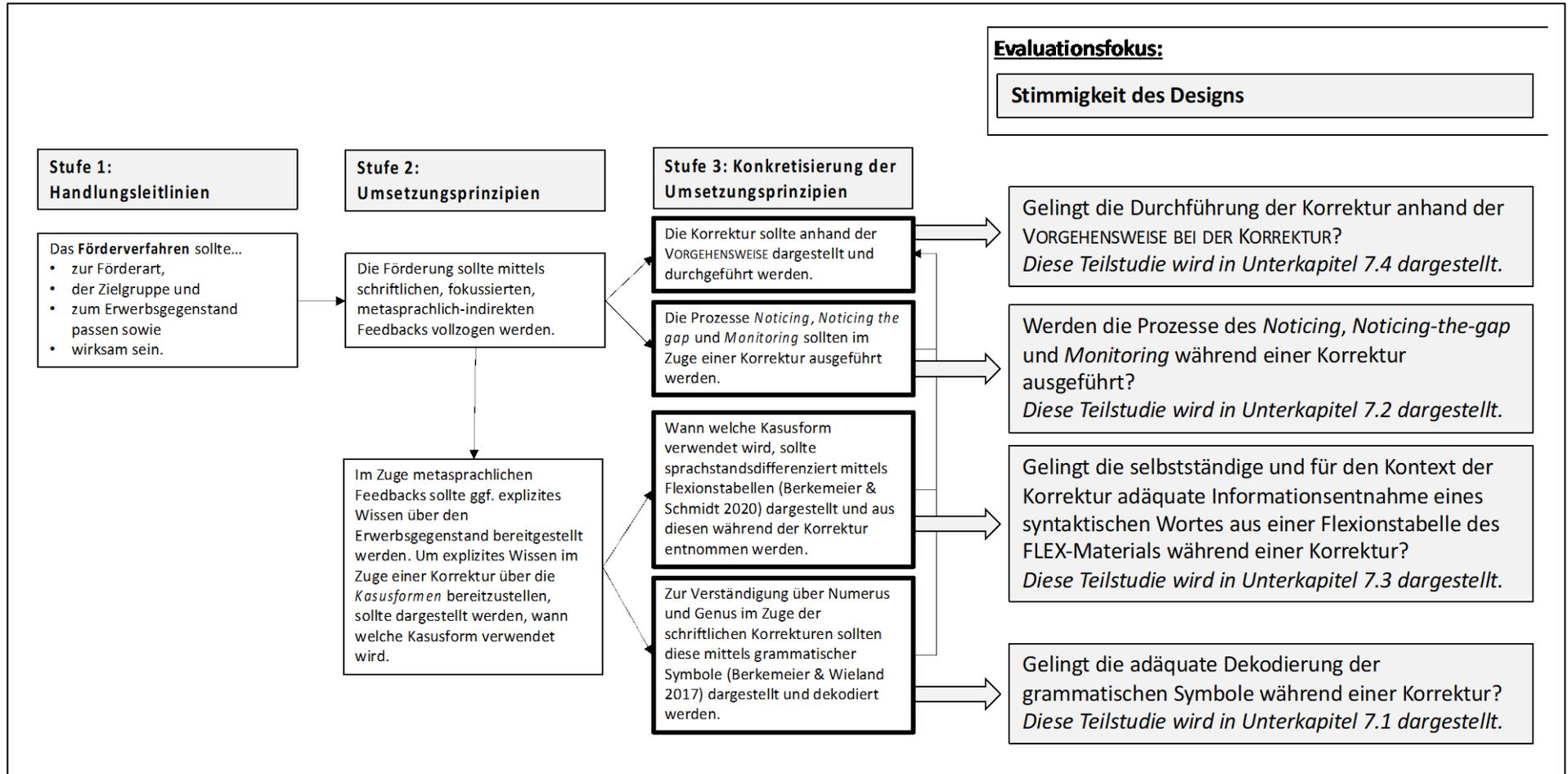


Abbildung 53: Überblick über die empirisch untersuchten Gestaltungsannahmen sowie Forschungsfragen des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs; **Anmerkung:** Bei den Gestaltungsannahmen handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 22 (auf S. 146).

Zur Beantwortung der Fragen wurden videographierte introspektive Daten (Lautes Denken und Simultanes Metakognitives Verbalprotokoll) erhoben. In drei bzw. vier Zyklen erhielten die insgesamt elf Probanden insgesamt 39 Sätze mit Kasusfehlern (die Kasusfehler entsprechen dem Sprachstand der Lernenden), welche sie mit den Materialien des Sprachförderkonzepts FLEX überarbeiteten. Während der Fehlerkorrekturen verbalisierten die Probanden ihre Gedanken. Sofern die laute Verbalisierung während der Korrektur aussetzte, wurden Verbalisierungsaufforderungen von der Förderkraft getätigt. Punktuell wurden nach der Korrektur Rückfragen gestellt.

Aufbereitet wurden die Daten, indem sie zuerst anonymisiert, digitalisiert, grob transkribiert und die Audioaufnahmen dann mit den Transkripten in der Software MAXQDA gekoppelt wurden. Fundstellen wurden anschließend fein transkribiert (GAT2). Ausgewertet wurden die Daten entweder rein quantitativ mittels der quantitativen Inhaltsanalyse oder mittels eines sequenziellen Vertiefungs-Mixed Methods-Designs zuerst quantitativ (quantitative Inhaltsanalyse) und anschließend qualitativ (inhaltlich-strukturierte qualitative Inhaltsanalyse). Tabelle 65 gibt einen Überblick über die Auswertungsart der einzelnen Teilstudien.

Teilstudie	Kategoriensystem
Dekodierung grammatischer Symbole	Quantitative Inhaltsanalyse: Primär deduktiv entwickeltes Kategoriensystem zur Erfassung, wann die adäquate Dekodierung der grammatischen Symbole durch die Probanden während des Korrekturprozesses (nicht) gelingt.
Ausführung der Prozesse <i>Noticing</i>, <i>Noticing-the-gap</i> und <i>Monitoring</i>	Quantitative Inhaltsanalyse: Primär deduktiv entwickeltes Kategoriensystem zur Erfassung, ob die Prozesse des <i>Noticing</i> , <i>Noticing-the-gap</i> und <i>Monitoring</i> während der Korrektur ausgeführt werden.
Informationsentnahme aus Flexionstabellen	Sequenzielles Vertiefungs-Mixed Methods-Designs: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Quantitative Inhaltsanalyse:</u> Primär deduktiv entwickeltes Kategoriensystem zur Erfassung, ob und wann die Informationsentnahme aus Flexionstabellen gelingt. • <u>Qualitative Inhaltsanalyse:</u> Primär induktiv entwickeltes Kategoriensystem zur Ermittlung, woran das (Nicht-)Gelingen liegt.
Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE	Sequenzielles Vertiefungs-Mixed Methods-Designs: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Quantitative Inhaltsanalyse:</u> Primär deduktiv entwickeltes Kategoriensystem zur Erfassung, ob die Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE gelingt. • <u>Qualitative Inhaltsanalyse:</u> Primär induktiv entwickeltes Kategoriensystem zur Ermittlung, woran das Nicht-Gelingen liegt.

Tabelle 65: Überblick über die Auswertungsarten der Teilstudien des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs

Abbildung 54 gibt einen Überblick über das Forschungsdesign der Studien.

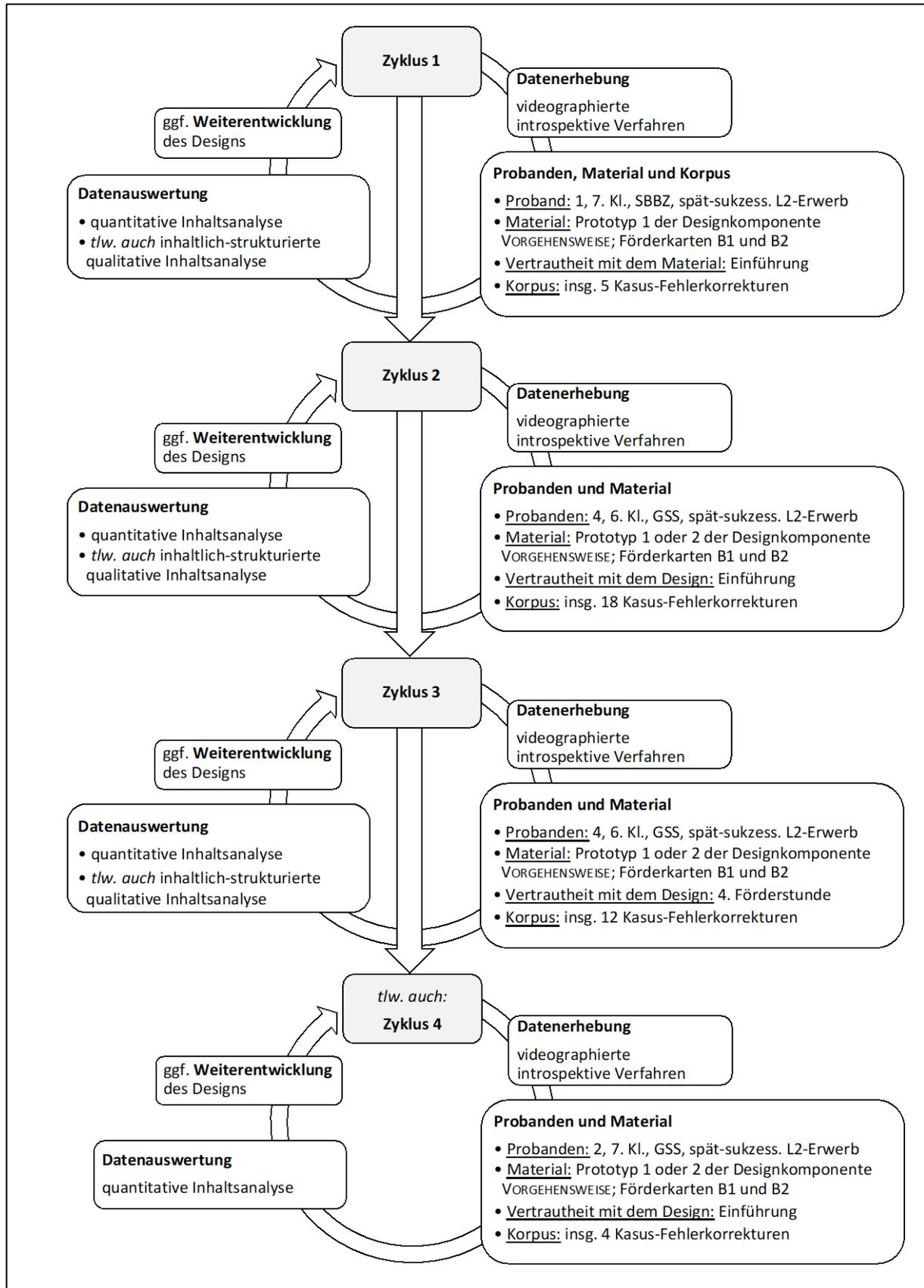


Abbildung 54: Überblick über das Forschungsdesign des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs*; **Legende:** Kl. (Klasse); SBBZ (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum); GSS (Gemeinschaftsschule)

Als *bildungspraktisches Ergebnis* wurde ein empirisch überprüftes Material zur Überarbeitung von Kasusfehlern erarbeitet, das schriftliches, fokussiertes, metasprachlich-indirektes korrekatives Feedback nutzt und sich an Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I richtet. Die Designkomponente VORGEHENSWEISE DER KORREKTUR dieses empirisch basiert entwickelten Fördermaterials FLEX ist in Abbildung 55 dargestellt.

Beispiel: Anna isst ein Apfel.

1.1 Nachschauen + Nachdenken.

Einzahl	Genus (grammatisches Geschlecht)	Mehrzahl
*	Maskulinum (männlich)	**
~	Femininum (weiblich)	~~
^	Neutrum (sächlich)	^^

1.2 Schreibe Einzahl und Mehrzahl des Nomens mit bestimmtem Artikel + Symbol in dein Vokabelheft auf.

2. Karte holen.

Vorderseite

3.1 Suche die Tabelle mit ‚deinem‘ Artikelwort.

3.2 Suche in der Tabelle die Zeile mit dem Symbol *und vergleiche*.

einen	**	
eine	~~	
ein	^^	
meinen	**	
meine	~~	meine
mein	^^	
keinen	**	
keine	~~	keine
kein	^^	

Rückseite

4. Korrigieren.

einen Apfel

Anna isst ein Apfel.

Abbildung 55: Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR des Sprachförderkonzepts FLEX basierend auf den Erkenntnissen des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs*

Als *theoretisches Ergebnis* wurden verschiedene Gestaltungsprinzipien im Bereich der Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen zum Ausbau der Kasusflexion bei Zweitsprachlernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I herausgearbeitet und empirisch untersucht. Diese werden in Abbildung 56 in der rechten Spalte dargestellt.

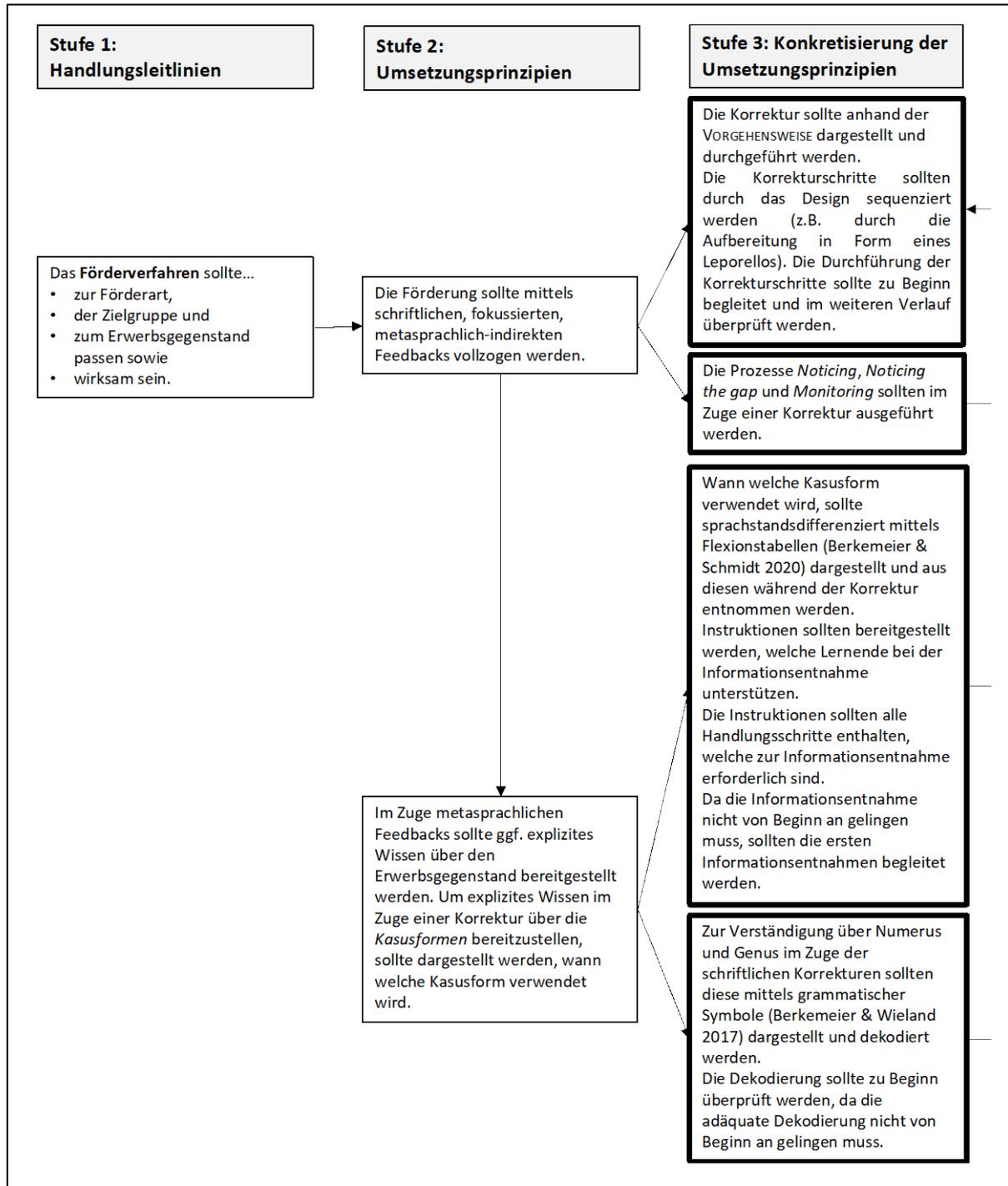


Abbildung 56: Überblick über die wissenschaftlich fundierten und empirisch untersuchten Gestaltungsprinzipien des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs*; **Legende:** durch den Rahmen hervorgehoben (empirisch überprüfte Gestaltungsprinzipien)

Einzuschränken sind die Ergebnisse hinsichtlich der Generalisierbarkeit und Validität: Die *Generalisierbarkeit* ist aufgrund der Stichprobengröße sowie der nicht repräsentativen Auswahl an Probanden eingeschränkt. Die *Validität* ist aufgrund der Datenerhebungsmethode sowie der Datenauswertungsmethode gefährdet.

Die Ergebnisse sind aufgrund der Datenerhebungsmethode der Introspektion eingeschränkt, da die Qualität der Verbalisierungen von dem Verbalisierungsvermögen der Teilnehmenden abhängt und damit von ihrer Fähigkeit, ihre Denkprozesse oder ihr Wissen zu verbalisieren: Es kann nur das verbalisiert werden, worüber sich ein Lerner oder eine Lernerin bewusst ist und es kann nur das rekonstruiert werden, was die Probanden verbalisieren. Durch die Rekonstruktion der nonverbalen Handlungen anhand der Videodaten konnte jedoch das Verzerrungsrisiko minimiert werden (Triangulation). Es ist nicht auszuschließen, dass durch die teilweise kohärenten Verbalisierungen der Probanden (v.a. in der L2), das dialogische Setting in Zyklus 2, die Verbalisierungen und Verbalisierungsaufforderungen von der Versuchsleitung oder der Anwesenheit der Kamera (trotz Vorbeugung von Reaktivitätseffekten durch die Gewöhnung der Probanden an die Kamera) neue Denkprozesse einsetzten oder die Abfolge der kognitiven Prozesse beeinflusst wurde. Somit muss offenbleiben, inwiefern die Verbaldaten die während eines stillen Korrekturprozesses ablaufenden mentalen Prozesse und Handlungen widerspiegeln.

Die Validität ist aufgrund der *Datenauswertungsmethode* hinsichtlich der Rekonstruktion der mentalen Denkprozesse trotz aller Bemühungen um intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Einhaltung empirischer Standards sowie der Datentriangulation durch die Videographie immer interpretativ und damit fehleranfällig. Weiter wurde ausschließlich die Reliabilität im engeren Sinne gemessen (also die Stabilität der Ergebnisse), jedoch nicht die Reproduzierbarkeit. Letzteres kann Auswirkungen auf die Objektivität und Exaktheit der Ergebnisse haben.

Künftige Studien sollten deswegen eine größere und repräsentative Stichprobe heranziehen, um generalisierbare Aussagen generieren zu können. Hinsichtlich der *Datenerhebungsmethode* der Introspektion ist zu überlegen, ob bei Teilstudie *Dekodierung grammatischer Symbole* zusätzliche Daten hätten erhoben werden sollten, welche das explizite Wissen über die grammatischen Symbole unabhängig vom Korrekturprozess mittels FLEX erfassen (z.B. mittels des Lauten Erinnerns), um die Erkenntnisse mit denen aus den Verbalprotokollen zu triangulieren. Bei den Teilstudien *Informationsentnahme aus Flexionstabellen* und *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR* wäre denkbar, weitere Daten mittels der Erfassung der Blickbewegung (z.B. durch Eye Tracking) zu erheben. Ferner ist die Erhebung mittels der dialogischen Introspektion nicht heranzuziehen, da hierdurch nicht jedes Individuum so detailliert beleuchtet werden kann wie beispielsweise beim alleinigen Lauten Denken. Bezogen auf die *Datenauswertung* sollten die Kategoriensysteme zudem mittels Inter-coderreliabilität gemessen werden, um die Objektivität und Exaktheit zu gewährleisten.

Trotz der Limitationen konnte durch die verschiedenen Perspektiven auf das Sprachförderkonzept herausgefunden werden, welche Designkomponente(n) (nicht) wie intendiert umgesetzt werden und welche Gestaltungsannahmen der Weiterentwicklung bedurften. Mittels des Re-Designs und der zyklischen Vorgehensweise wurden die Designkomponenten und Gestaltungsannahmen so weiterentwickelt, dass das Design hinsichtlich der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR und die Gestaltungsprinzipien bei den untersuchten Probanden als robust zu charakterisieren sind.

8| Evaluationsfokus: praktische Umsetzbarkeit des Designs

Nachdem im vorherigen Kapitel das Design auf seine Stimmigkeit untersucht wurde, liegt in diesem Kapitel der *Evaluationsfokus auf der praktischen Umsetzbarkeit des Designs*.

Ziel des Kapitels ist es, empirisch die Gestaltungsannahme zu untersuchen, wie eine schriftlich vollzogene, integrative, durchgängige, sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Sprachförderung umgesetzt werden kann. Hinsichtlich der Designkomponenten wird deswegen erforscht, welche FÖRDERMÖGLICHKEITEN sich in Anbetracht der *Förderart* (integrativ, durchgängig, sprachstandsdifferenziert und analog zur Erwerbsprogression) und des *Förderverfahrens* (schriftliches, fokussiertes, metasprachlich-indirektes korrekatives Feedback) eignen.

Dafür wurden insgesamt zwei Zyklen (Zyklus 1 und Zyklus 2) durchgeführt:

Zyklus 1: Die initiale Gestaltungsannahme hinsichtlich der Umsetzung der FÖRDERMÖGLICHKEIT sind *Heftaufschriebe* in Deutschheften des Regelunterrichts. Dieser FÖRDERMÖGLICHKEIT wird in Zyklus 1 (siehe Unterkapitel 8.1) nachgegangen. Da die Ergebnisse nahelegen, dass sich diese FÖRDERMÖGLICHKEIT nicht eignet, wurde die Designkomponente re-designed. Als zusätzliche FÖRDERMÖGLICHKEIT wurde die Arbeit mit einem weiteren Elizitierungsverfahren (konkretisiert durch *Förderaufgaben*) designt.

Zyklus 2: In Zyklus 2 (siehe Unterkapitel 8.2) wurde deswegen untersucht, inwiefern sich *Förderaufgaben* als FÖRDERMÖGLICHKEIT eignen.

Im Folgenden wird zuerst die Teilstudie des Zyklus 1 *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften* (Unterkapitel 8.1) dargestellt. Anschließend wird die Teilstudie des Zyklus 2 *Evo-zierung von Phrasen durch Förderaufgaben* (Unterkapitel 8.2) aufgezeigt. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und ein Fazit hinsichtlich der *praktischen Umsetzbarkeit des Designs* gezogen (Unterkapitel 8.3).

8.1| Zyklus 1: Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften

Durch den Blick auf das Sprachförderkonzept hinsichtlich der *praktischen Umsetzbarkeit des Designs* wird untersucht, wie Sprachförderung integrativ, durchgängig, sprachstandsdifferenziert und analog zur Erwerbsprogression im Regelunterricht umgesetzt werden kann.²⁰⁵ Angenommen wird, dass diese Art der Förderung an Schriftstücken, welche im Regelunterricht entstehen, vollzogen werden kann. Deswegen wird folgender Forschungsfrage - exemplarisch an Heftaufschrieben in Deutschheften - nachgegangen (siehe Abbildung 57).

²⁰⁵ Für eine Begründung der gewählten Förderart und des Förderverfahrens sei auf Unterkapitel 6.2 verwiesen.

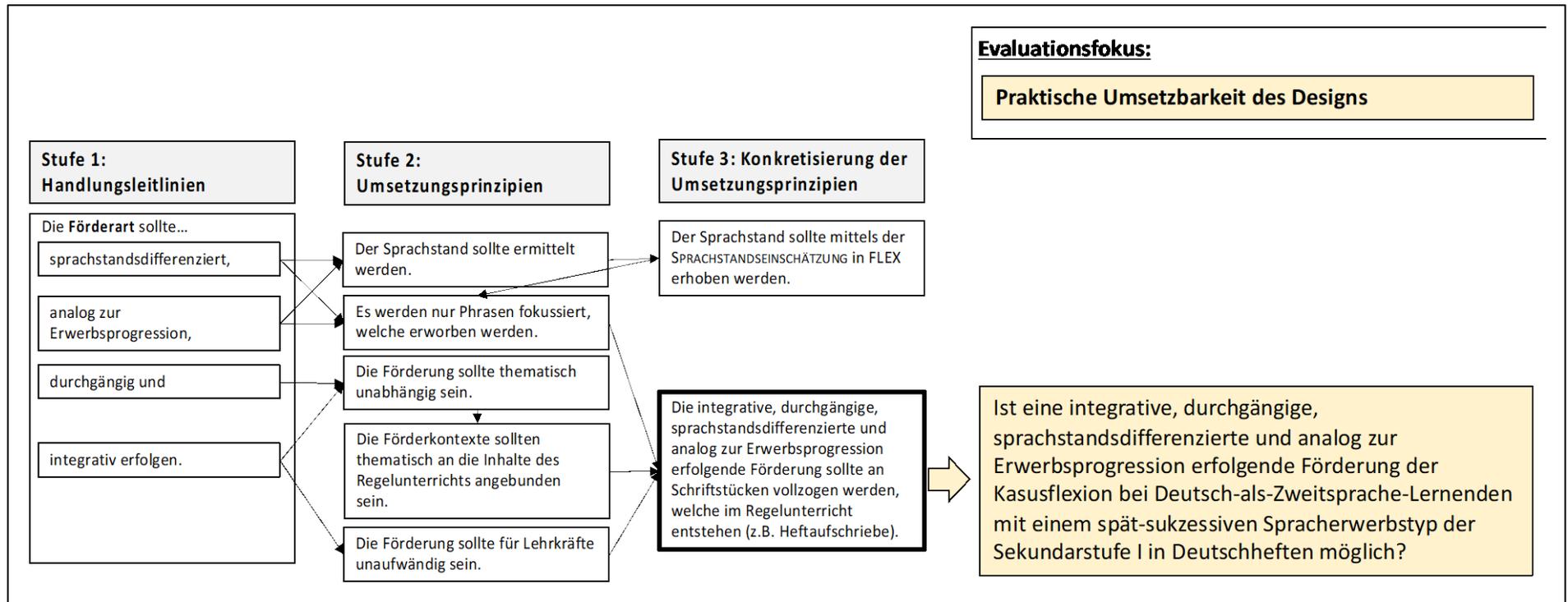


Abbildung 57: Fokussierte Gestaltungsannahme sowie Forschungsfrage der Teilstudie *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften*; **Anmerkung:** Bei den Gestaltungsannahmen handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 21 (auf S. 132).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage ergeben sich folgende Anforderungen:

Perspektive zu fördernde Phrasen: Im Förderverfahren wird schriftliches Feedback genutzt, also eine reaktive Förderart: Nur wenn ein Lerner oder eine Lernerin eine nicht zielsprachliche Phrase produziert, erhält er oder sie Sprachförderung. Gleichzeitig wird die Förderart dadurch *sprachstandsdifferenziert* und *analog zur Erwerbsprogression* umgesetzt, dass nur jene Phrasen fokussiert werden, welche dem Sprachstand der Lernenden entsprechen. Im Folgenden werden diese Phrasen als *zu fördernde Phrasen* betitelt. Voraussetzung, dass *Heftaufschriebe* als FÖRDERMÖGLICHKEIT fungieren können, ist somit die Produktion von ausreichend zu fördernden Phrasen in den Schriftstücken der Lernenden. Deshalb muss die Vorkommenshäufigkeit von zu fördernder Phrasen in Heftaufschrieben ermittelt werden.

Perspektive Sprachstand der Lernenden: Wenn die Vorkommenshäufigkeit von zu fördernden Phrasen in Heftaufschrieben ermittelt wird, ergibt sich eine weitere Frage: Welche Phrase ist für welche/n Lernende/n förderbedürftig? Um herauszufinden, welche Phrasenart für welchen Lerner und welche Lernerin förderbedürftig ist, muss der Sprachstand der Lernenden in Erfahrung gebracht werden.

Perspektive Zeit: Darüber hinaus ist die Förderart *durchgängig*. Um eine durchgängige Förderung zu gewährleisten, müssen kontinuierlich Fördermöglichkeiten gegeben sein. Letztlich ist normativ zu bestimmen, welcher ‚Marker‘ erreicht werden muss, damit von ausreichend vollzogenen zu fördernden Phrasen die Rede sein kann. Basierend auf den Erkenntnissen der Wirksamkeitsstudie (siehe Kapitel 9) liegt dieser Wert bei mindestens vier Phrasen pro Woche.

Perspektive aufgegebene und umgesetzte Schreibaufgaben: Um Gelingensbedingungen und Hemmfaktoren der *integrativen* Förderung an Heftaufschrieben rekonstruieren zu können, muss zudem untersucht werden, worauf zurückzuführen ist, dass (nicht) ausreichend zu fördernde Phrasen produziert wurden. Aus diesem Grund wurde zusätzlich analysiert, wie viele Schreibaufträge²⁰⁶ von Lehrpersonen aufgegeben und von Lernende umgesetzt wurden.

Perspektive Betrachtung der ProbandInnen: Weiter ist relevant, nicht die durchschnittliche Vorkommenshäufigkeit von Phrasen einer Gruppe zu erheben, denn: Sobald eine einzige Person keine zu fördernde Phrase in ihrem/seinem Heftaufschrieb produziert, wäre eine Förderung bei ihr/ihm nicht möglich. Somit muss jeder Lerner und jede Lernerin individuell betrachtet werden.

Aus den skizzierten Anforderungen ergeben sich *Teilfragen*, welche in Tabelle 66 aufgeführt werden. Durch die Triangulation der Ergebnisse der Teilfragen wird die Forschungsfrage abschließend beantwortet.

²⁰⁶ Unter *Schreibaufträgen* wird in dieser Arbeit die von der Lehrperson erteilte Schreibaufgabe verstanden. Darunter fällt auch die Bearbeitung einer Aufgabe beispielsweise aus einem Schulbuch.

I	Perspektive: aufgegebenen Schreibaufträge
I.I	Wie viele Schreibaufträge werden pro Woche im Deutschunterricht aufgegeben?
I.II	Über welchen Zeitraum hinweg werden Schreibaufträge wöchentlich am Stück im Deutschunterricht aufgegeben?
II	Perspektive: umgesetzte Schreibaufträge
II.I	Wie viele der aufgegebenen Schreibaufträge setzt ein/e LernerIn im Deutschheft um?
II.II	Über welchen Zeitraum hinweg setzt ein/e LernerIn die aufgegebenen Schreibaufträge wöchentlich am Stück im Deutschheft um?
III	Perspektive: Sprachstand der Lernenden
	Wie ist der Sprachstand der Lernenden zum Zeitpunkt der Datenerhebung?
IV	Perspektive: produzierte zu fördernde Phrasen
IV.I	Wie viele zu fördernde Phrasen schreibt ein/e LernerIn in den Heftaufschriften pro Woche?
IV.II	Über welchen Zeitraum hinweg schreibt ein/e LernerIn in den Heftaufschriften wöchentlich am Stück zu fördernde Phrasen?

Tabelle 66: Teilfragen der TeilTeilstudie *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften*

Zur Darstellung der Teilstudie werden zuerst das Forschungsdesign dargelegt (Abschnitt 8.1.1), anschließend die Ergebnisse dargestellt (Abschnitt 8.1.2), diskutiert (Abschnitt 8.1.3) und abschließend das Re-Design beschrieben (Abschnitt 8.1.4).

8.1.1| Forschungsdesign

Tabelle 67 gibt einen Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften*, bevor dieses beschrieben wird.

Datenerhebung	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentenanalyse der Deutschhefte (betrifft alle Teilfragen): Erhebungszeitraum: 16 Schulwochen (exklusive Ferien) • SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG (Teilfrage III) (siehe Abschnitt 6.2.1): Erhebungszeitpunkt in Kalenderwoche vier im Jahr 2020
Datenaufbereitung	Anonymisierung und Digitalisierung
Datenauswertung	<p>(a) Ziel: Ermittlung der Vorkommenshäufigkeit von Heftaufschrieben und Phrasen (Teilfragen I, II und IV): Auswertung der Deutschhefte mittels der quantitative Inhaltsanalyse (Mayring 2015)</p> <p>(b) Ziel: Ermittlung des Sprachstands (Teilfrage III):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG</u>: Verfahren der Korrektheitsrate und Fehleranalyse (siehe Abschnitt 6.2.1) • <u>Deutschhefte</u>: inhaltlich-strukturierte qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2015)
ProbandInnen	<ul style="list-style-type: none"> • Anzahl insgesamt: 13 • Schulart und Klassen: eine siebte Gemeinschaftsschulklasse (n=8) und eine sechste Gesamtschulklasse (n=5)
Korpus	<ul style="list-style-type: none"> • Deutschhefte (alle Teilfragen): <ul style="list-style-type: none"> • <u>Deutschhefte insgesamt</u>: 13 • <u>Heftaufschriebe insgesamt</u>: 283 • <u>gewertete Heftaufschriebe insgesamt</u>: 116 • Ermittlung des Sprachstands (Teilfrage III): <ul style="list-style-type: none"> • <u>SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNGEN insgesamt</u>: 8 • <u>Deutschhefte insgesamt</u>: 13

Tabelle 67: Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften*

8.1.1.1 | Ablauf der Datenerhebung

Zur Beantwortung der Fragen wurden zwei Arten von Daten erhoben: Heftaufschriebe und Sprachstandseinschätzungen.

Insgesamt wurden 283 *Heftaufschriebe* von 13 Lernenden aus einer siebten Gemeinschaftsschulklasse (n=8) und einer sechsten Gesamtschulklasse (n=5) einbezogen. Die Daten wurden mittels der genuinen Dokumentenanalyse erhoben. Bei einer genuinen Dokumentenanalyse wird auf bereits vorhandene und unabhängig vom Forschungsprozess generierte Dokumente zurückgegriffen (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 533). Die Heftaufschriebe decken einen Zeitraum von 16 Schulwochen (exklusive Ferien) ab.

Zudem wurden *SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNGEN* (für eine Beschreibung siehe Abschnitt 6.2.1) mit den Lernenden der siebten Klasse durchgeführt. Die Lernenden der sechsten Klasse, bei welchen keine Sprachschwierigkeiten vorzufinden waren, dienten als Kontrollgruppe.

Der Kontakt zu den Lehrkräften der Schulklassen wurde einerseits über meine Tätigkeit als Sprachförderkraft und andererseits durch meine Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg hergestellt. Die Lehrpersonen sammelten die Deutschhefte ein, anonymisierten diese und übermittelten sie mir. Die Lernenden und Lehrenden wussten im Vorfeld nicht, dass die Heftaufschriebe erhoben würden. Dies wurde erst kurz vor der Datenerhebung erfragt, damit die Daten nicht verzerrt werden (z.B. hinsichtlich des Aufgebens und Umsetzens von Schreibaufträgen).

Den Zugang zur siebten Gemeinschaftsschulklasse entstand aufgrund meiner Tätigkeit als Sprachförderkraft. Die SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNGEN (siehe Abschnitt 6.2.1) wurden von mir im Januar 2020 (KW 4) während einer Deutschstunde durchgeführt. Die Lernenden waren dazu angehalten, die SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG selbstständig, also allein und ohne Hilfen zu bearbeiten. Inhaltliche Fragen wurden deswegen nicht beantwortet.

8.1.1.2| Datenaufbereitung und Datenauswertung

Die Heftaufschriebe und SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNGEN wurden anonymisiert und digitalisiert.

Das Ziel der *Datenauswertung* lag in der Analyse der Schriftstücke der Deutschhefte hinsichtlich der aufgegebenen und umgesetzten Schreibaufträge sowie der produzierten zu fördernden Phrasen. Weiter sollte durch die Analyse der Schriftstücke der Deutschhefte der Sprachstand eingeschätzt werden. Die Einstufung des Sprachstands basierend auf der SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG erfolgte wie in Abschnitt 6.2.1 beschrieben. Diese Auswertungsart wird somit nicht nochmals ausgeführt. Für die Analyse der Schriftstücke eignet sich eine inhaltsanalytische Datenauswertungsmethode (Mayring 2015), da hierdurch (fixierte) Kommunikation auf unterschiedliche Weise analysiert werden kann - bei der Datenauswertungsmethode handelt es sich nicht um eine feststehende Technik, sondern vielmehr um die Festlegung von theoretisch stringenten Entscheidungen (vgl. Mayring 2015, S. 50ff.).

Zur Eruiierung der Vorkommenshäufigkeit der Heftaufschriebe und zu fördernden Phrasen eignet sich das Verfahren der *quantitativen Inhaltsanalyse*, da hierdurch spezifische Elemente des Datenmaterials ausgezählt werden können (vgl. Mayring 2010, S. 8, 13). Zur Erfassung der auszuzählenden Elemente dient ein Kategoriensystem.²⁰⁷ Dadurch wird erfasst, wie viele Schreibaufträge aufgegeben und umgesetzt sowie wie viele zu fördernde Phrasen in den Heftaufschrieben vollzogen wurden und besteht deswegen aus folgenden Oberkategorien (siehe Tabelle 68):²⁰⁸

²⁰⁷ Für ein konkretes Ablaufschema der quantitativen Inhaltsanalyse siehe z.B. Mayring (2010, S. 15); Mayring (2015, S. 15).

²⁰⁸ Die Themen der Texte oder der Umfang der Texte spielen für diese Teilstudie keine Rolle, da die Themen über das Schuljahr und vielmehr über die Schuljahre hinweg variieren, so wie auch die Textlänge intra- und individuell variiert. Die Förderung mittels FLEX soll indes unabhängig von der Textlänge oder der Textthematik vollzogen werden können.

Oberkategorie	Begründung
1: Woche	Mittels dieser Kategorie soll in Erfahrung gebracht werden, wie viele Heftaufschriebe und zu fördernde Phrasen pro Woche produziert werden. Dadurch soll abgeleitet werden, ob eine <i>durchgängige</i> Förderung möglich ist. Siehe hierfür auch die Perspektive <i>Zeit</i> .
2: ProbandIn	Durch diese Kategorie soll nachvollzogen werden, wer welchen Heftaufschrieb produzierte. Dadurch soll z.B. erfasst werden, welcher Proband/welche Probandin wie viele zu fördernde Phrasen produzierte. Siehe hierfür auch die Perspektive <i>Betrachtung der ProbandInnen</i> .
3: aufgebener Schreibauftrag	Anhand dieser Kategorie soll ermittelt werden, wie viele Schreibaufträge von den Lehrpersonen aufgegeben werden. Dadurch sollen Gelingensbedingungen und Hemmfaktoren für die <i>integrative</i> Förderung erfasst werden. Siehe hierfür auch die Perspektive <i>aufgegebene Schreibaufträge</i> .
4: Heftaufschrieb	Mittels dieser Kategorie soll herausgefunden werden, wie viele Schreibaufträge von den Lernenden umgesetzt werden. Dadurch sollen Gelingensbedingungen und Hemmfaktoren für die <i>integrative</i> Förderung erfasst werden. Siehe hierfür auch die Perspektive <i>umgesetzte Schreibaufträge</i> .
5: zu fördernde Phrase	Durch diese Kategorie soll erfasst werden, wie viele zu fördernde Phrasen Lernende in den Heftaufschrieben produzieren. Anhand dieser Angaben soll abgeleitet werden, ob die Förderung mittels des Förderverfahrens <i>schriftliches korrekatives Feedback</i> umsetzbar ist. Siehe hierfür auch die Perspektive <i>produzierte zu fördernde Phrasen</i> .

Tabelle 68: Oberkategorien und Begründungen des Kategoriensystems der Teilstudie *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften*

Das ausführliche Kategoriensystem ist in Tabelle 113 (ab S. 361) dargestellt. Dieses Kategoriensystem wurde von mir in den Jahren 2020 und 2021 deduktiv-induktiv entwickelt und die Daten mittels der Software MAXQDA kodiert. Die Klassen wurden separat betrachtet, da die Häufigkeiten der umgesetzten Schreibaufträge nur im Verhältnis zu den aufgegebenen Schreibaufträgen im gleichen Entstehungskontext erkenntnisbringend sind.

Anschließend wurden die einzelnen Kategorien in der Software MAXQDA mittels der komplexen Codekonfiguration zueinander in Beziehung gesetzt und nach ihrer Häufigkeit (Codehäufigkeit) ausgewertet. Der prozentuale Anteil der umgesetzten Schreibaufträge wurde durch das Verhältnis der Heftaufschriebe zu den aufgegebenen Schreibaufträgen errechnet.

Um den Sprachstand der Lernenden einzuschätzen, eignet sich das Verfahren der *inhaltlich-strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse*, da hierdurch bestimmte Inhalte des Datenmaterials entnommen und zusammengefasst werden können (vgl. Mayring 2015, S. 99).²⁰⁹ Auch hierfür ist das Erstellen eines Kategoriensystems ein integraler Bestandteil der Auswertung. Das Ziel der Analyse der Heftaufschriebe liegt in der Einschätzung des Sprachstands der Lernenden. Deshalb wurden die Heftaufschriebe anhand der inhaltlich-strukturierten qualitativen

²⁰⁹ Für ein konkretes Ablaufschema der inhaltlich-strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse siehe z.B. Mayring (2015, S. 70, 103ff.).

Inhaltsanalyse (Mayring 2015) mittels der Software MAXQDA ausgewertet. Das Kategoriensystem wurde im Jahr 2020 von mir deduktiv entwickelt und umfasst folgende Oberkategorien (siehe Tabelle 69):

Oberkategorie	Begründung
1: Phrasenstruktur	Mittels dieser Kategorie werden die verschiedenen Phrasenarten ermittelt.
2: Zielsprachlichkeit einer Phrase	Mittels der Kategorie wird ermittelt, ob eine Phrase (nicht) zielsprachlich vollzogen wurde.
3: Zeit	Mittels der zeitlichen Kategorie kann die Erwerbsprogression erfasst werden.

Tabelle 69: Oberkategorien und Begründung des Kategoriensystem: *Eruiierung des Sprachstands*

Das Kategoriensystem wird ausführlich in Tabelle 114 (ab S. 362) dargestellt.

Jeder Lerner und jede Lernerin wurde einzeln betrachtet, da das Ziel in der Ermittlung des Sprachstands eines Lerners bzw. einer Lernerin liegt. Die Codes wurden dann in der Software MAXQDA mittels der Verfahren der Korrektheitsrate und Fehleranalyse (siehe Unterkapitel 3.3) ausgewertet. Dafür wurden die Codes durch die komplexe Codekonfiguration zueinander in Beziehung gesetzt und nach ihrer Häufigkeit (Codehäufigkeit) ausgewertet. Eine sprachliche Struktur gilt als erworben, sofern diese gegen Ende des Erhebungszeitraums zielsprachlich produziert wurde (Korrektheitsrate von 100%). Eine sprachliche Struktur gilt als *nicht erworben*, sofern diese nie oder nur teilweise zielsprachlich vollzogen wurde. Der Lernstand wurde dann analog zu der in Tabelle 22 (auf S. 79) dargestellten Progression eingeordnet. Die sprachlichen Strukturen, welche basierend auf der Progression als erstes als noch nicht erworben gekennzeichnet wurden, stellen die zu fördernden Phrasen dar.

8.1.1.3| ProbandInnen und Korpus

Die Deutschhefte stammen von insgesamt 13 ProbandInnen. Fünf ProbandInnen befanden sich zum Erhebungszeitpunkt in einer sechsten Gesamtschulklasse und acht ProbandInnen in einer siebten Gemeinschaftsschulklasse in Baden-Württemberg. Die ProbandInnen der siebten Klasse erwarben alle Deutsch als ihre Zweitsprache. Es wurden die unteren Klassenstufen herangezogen, da die Sprachförderung so früh wie möglich ansetzen soll. Tabelle 70 gibt einen Überblick über die ProbandInnen dieser Studie.

Klassen-stufe	Schulart	Anzahl	Spracherwerbstyp
6	Gesamtschule	fünf	unbekannt
7	Gemeinschaftsschule	acht	Deutsch als Zweitsprache

Tabelle 70: ProbandInnen der Teilstudie *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften*

Das *Korpus* umfasst 13 Deutschhefte (ein Heft pro Lernende/r) und 283 Heftaufschriebe aus einem Zeitraum von 16 Schulwochen (von Beginn des Schuljahres; exklusive Ferien). Die abgeschriebenen Heftaufschriebe ausgenommen umfasst das Korpus insgesamt 116 Heftaufschriebe. SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNGEN wurden mit allen Lernenden der siebten Klasse durchgeführt. In Tabelle 71 wird ein Überblick über das Korpus gegeben.

	Klasse 6	Klasse 7	insg.
erhobene Daten:			
• Deutschheft	fünf	acht	13
• SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG	-	acht	8
Erhebungszeitraum der gewerteten Heftaufschriebe (exklusive Ferien)	16 Schulwochen (KW37-KW03)		
Erhebungszeitpunkt der Sprachstandseinschätzung	-	KW 04 2020	-
Grundgesamtheit der Heftaufschriebe aus den Deutschheften	149	134	283
gewertete Heftaufschriebe aus den Deutschheften	59	57	116

Tabelle 71: Überblick über das Korpus der Teilstudie *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften*; **Legende:** insg. (insgesamt)

Durch die ProbandInnen und das Korpus soll ein Einblick in die Anzahl und Kontinuität der aufgegebenen und umgesetzten Schreibaufträge in Deutschheften des Regelunterrichts einer siebten Gemeinschaftsschulkasse und einer sechsten Gesamtschulklasse innerhalb von 16 Schulwochen ermöglicht werden. Darüber soll durch die Daten in Erfahrung gebracht werden, wie viele zu fördernde Phrasen in Deutschheften des Regelunterrichts von Zweitsprache-Lernenden einer siebten Gemeinschaftsschulkasse innerhalb von 16 Schulwochen vollzogen werden. Durch die Gegenüberstellung der Daten von zwei verschiedenen Schularten und ProbandInnen mit verschiedenen Spracherwerbstypen soll in Erfahrung gebracht werden, ob die Ergebnisse auf die Spezifika der der Schulart oder des Spracherwerbstyps zurückzuführen sind.

8.1.2| Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse dargestellt, und zwar getrennt nach Teilfragen:

- Perspektive: aufgegebene Schreibaufträge (Abschnitt 8.1.2.1)
- Perspektive: umgesetzte Schreibaufträge: (Abschnitt 8.1.2.2)
- Perspektive: Sprachstand der Lernenden: (Abschnitt 8.1.2.3)
- Perspektive: produzierte zu fördernden Phrasen: (Abschnitt 8.1.2.4)

8.1.2.1 | Perspektive: aufgegebene Schreibaufträge

Die Teilfragen der Perspektive *aufgegebene Schreibaufträge* lauten:

- I.I Wie viele Schreibaufträge werden pro Woche im Deutschunterricht aufgegeben?
- I.II Über welchen Zeitraum hinweg werden Schreibaufträge wöchentlich am Stück im Deutschunterricht aufgegeben?

Die folgenden Abbildungen geben einen Überblick über die Vorkommenshäufigkeit und die Zeitspanne, in der Schreibaufträge pro Woche im Deutschunterricht in Deutschheften aufgegeben wurden. Die Darstellungen erfolgen klassenweise. Vorangestellt gibt Tabelle 72 einen Überblick über die Ergebnisse.

Aufgegebene Schreibaufträge		Klasse sechs	Klasse sieben	
Vorkommens- häufigkeit	pro Woche	Minimum	0	0
		Maximum	6	2
	insgesamt		16	13
	Verteilung	arithmetisches Mittel	1	0.8125
		Median	0	1
		Modus	0	0
Zeitspanne	insgesamt	Schreibaufträge wurden aufgegeben	7 Wochen; 44% des EZ	9 Wochen; 56% des EZ
		Schreibaufträge wurden nicht aufgegeben	9 Wochen; 56% des EZ	7 Wochen; 44% des EZ
	am Stück	Schreibaufträge wurden durchgängig aufgegeben	4 Wochen; 25% des EZ	7 Wochen; 44% des EZ
		Schreibaufträge wurden nicht durchgängig aufgegeben	6 Wochen; 38% des EZ	5 Wochen; 31 % des EZ

Tabelle 72: Überblick über die Ergebnisse der sechsten und siebten Klasse der Teilfrage I: *Häufigkeit aufgebener Schreibaufträge pro Woche im Deutschunterricht in Deutschheften* der Teilstudie *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften*; die Prozentzahlen sind gerundet; **Legende:** EZ (Erhebungszeitraum)

Klasse sechs: Abbildung 58 stellt die Anzahl der aufgegebenen Schreibaufträge (Y-Achse) pro Woche innerhalb des Zeitraums von 16 Schulwochen (X-Achse) ab Schuljahresbeginn im Deutschunterricht in Deutschheften einer sechsten Klasse dar.

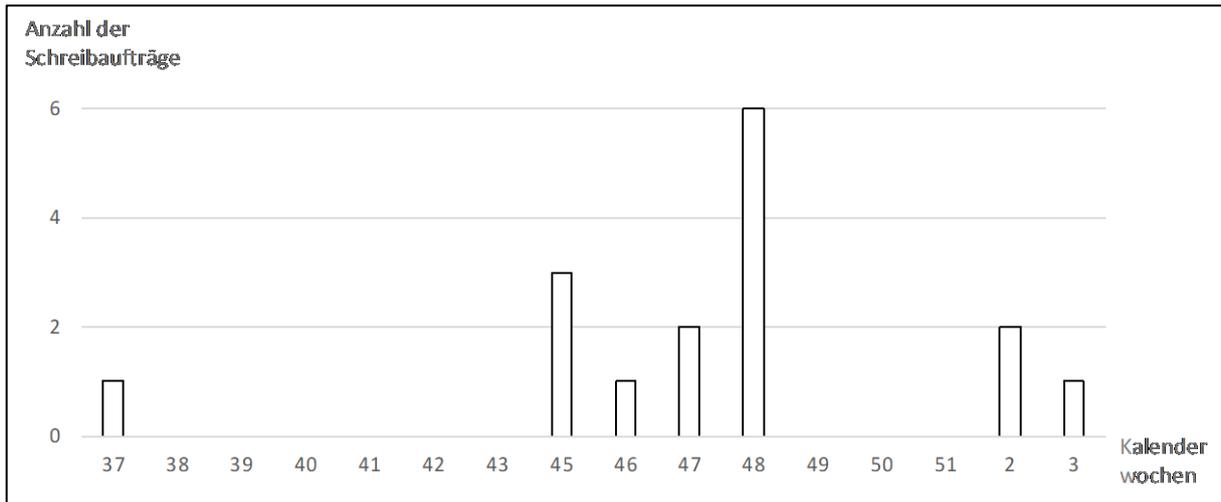


Abbildung 58: Anzahl der aufgegebenen Schreibaufträge pro Woche in einem Zeitraum von 16 Wochen ab Schuljahresbeginn im Deutschunterricht in Deutschheften einer sechsten Klasse einer Gesamtschule in Baden-Württemberg; Studie: *Vorkommenshäufigkeit v. Phrasen in Deutschheften*

Pro Woche wurden minimal null und maximal sechs Schreibaufträge aufgegeben. Das arithmetische Mittel der aufgegebenen Schreibaufträge beträgt eins. Der Median und der Modus betragen jeweils null. Insgesamt wurden Schreibaufträge nur in sieben Wochen aufgegeben (44% des Erhebungszeitraumes) und keine Schreibaufträge wurden in neun Wochen aufgegeben (56% des Erhebungszeitraumes). Zusammenhängend wurden maximal in vier Wochen wöchentlich Schreibaufträge aufgegeben (25% des Erhebungszeitraumes) und sechs Wochen wöchentlich wurden keine Schreibaufträge aufgegeben (38% des Erhebungszeitraumes).

Klasse sieben: Tabelle 73 zeigt die Anzahl der aufgegebenen Schreibaufträge (Y-Achse) pro Woche in einem Zeitraum von 16 Schulwochen ab Schuljahresbeginn (X-Achse) im Deutschunterricht in Deutschheften einer siebten Klasse.

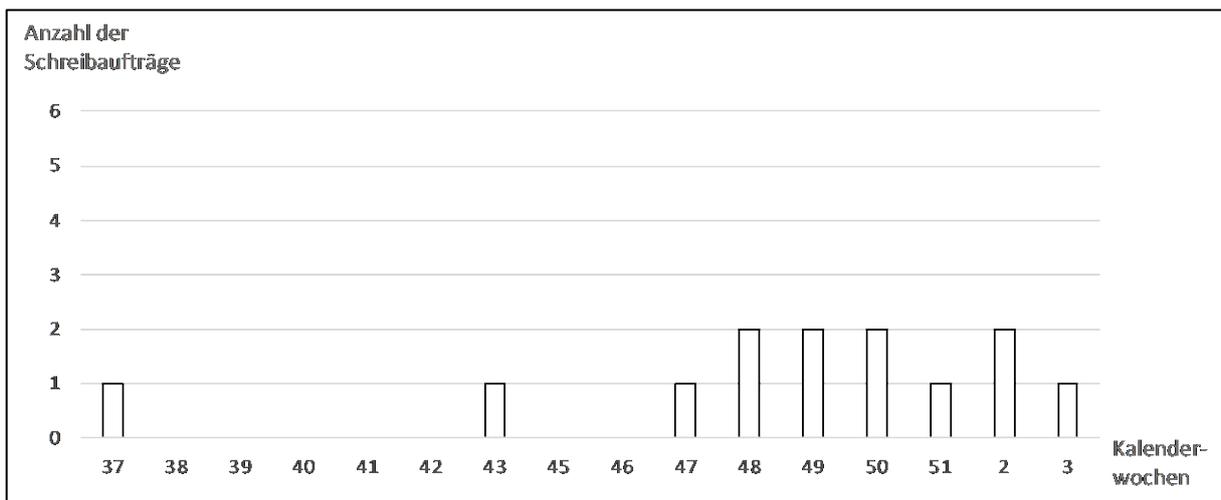


Tabelle 73: Anzahl der aufgegebenen Schreibaufträge pro Woche in einem Zeitraum von 16 Wochen ab Schuljahresbeginn im Deutschunterricht in Deutschheften einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg; Studie: *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften*

Das Minimum der wöchentlich aufgegebenen Schreibaufträge beträgt null und das Maximum zwei. Durchschnittlich wurden 0.8125 Schreibaufträge pro Woche aufgegeben. Der Median beträgt eins und der Modus null. Insgesamt wurden in 56% der Wochen Schreibaufträge aufgegeben (neun Wochen) und in 44% der Wochen wurden keine Schreibaufträge aufgegeben (sieben Wochen). Am Stück wurden über einen Zeitraum von sieben Wochen Schreibaufträge aufgegeben (44% des Erhebungszeitraumes). Über fünf Wochen hinweg wurden keine Schreibaufträge aufgegeben (31% des Erhebungszeitraumes).

8.1.2.2| Perspektive: umgesetzte Schreibaufträge

Die Teilfragen der Perspektive *umgesetzte Schreibaufträge* lauten:

- II.I Wie viele der aufgegebenen Schreibaufträge setzt ein/e LernerIn im Deutschheft um?
- II.II Über welchen Zeitraum hinweg setzt ein/e LernerIn die aufgegebenen Schreibaufträge wöchentlich am Stück im Deutschheft um?

Die nachfolgenden Abbildungen zeigen *erstens*, wie viele Heftaufschriebe wöchentlich produziert wurden. Sie zeigen *zweitens*, wie viele der gestellten Schreibaufträge pro Woche im Deutschunterricht in den Deutschheften umgesetzt wurden, was durch die Anzahl der geschriebenen Heftaufschriebe pro LernerIn pro Kalenderwoche im Verhältnis zu den aufgegebenen Schreibaufträgen errechnet wurde. *Drittens* zeigen sie, über welchen Zeitraum hinweg ein/e LernerIn die aufgegebenen Schreibaufträge wöchentlich am Stück im Deutschheft umsetzte. Dies wurde durch die Durchgängigkeit der Heftaufschriebe im Verhältnis zu den aufgegebenen Schreibaufträgen pro LernerIn pro Kalenderwoche ermittelt. Die Darstellungen erfolgen klassenweise.

Tabelle 74 gibt vorangestellt einen Überblick über die Ergebnisse der beiden Klassen.

Umgesetzte Schreibaufträge		Klasse sechs		Klasse sieben	
Vorkommenshäufigkeit	Anzahl HA	Minimum	7 (ProbandIn STIA)	4 (ProbandIn Al)	
		Maximum	14 (ProbandIn EAIA)	10 (ProbandIn So)	
	insgesamt		60	57	
	Verteilung HA insg.	arithmet. Mittel	12	7.12	
		Median	13	7	
		Modus	13	6.7	
Anteil uSA insg.	uSA (je ProbandIn)	<ul style="list-style-type: none"> • EAIA: 88% • CSIA: 81% • HCIA: 81% • ISIA: 81% • STIA: 44% → \emptyset: 75% → Median: 81% → Modus: 81% 	<ul style="list-style-type: none"> • So: 77% • Semi: 69% • Flo: 62% • D: 54% • M: 54% • Ar: 46% • Si: 46% • Al: 31% → \emptyset: 55% → Median: 54% → Modus: 47% 		
Zeitspanne	Zeitspanne und Anteil der uSA am Stück	uSA (je ProbandIn)	<ul style="list-style-type: none"> • CSIA: 4 Wochen (25% des EZ) • EAIA: 4 Wochen (25% des EZ) • HCIA: 4 Wochen (25% des EZ) • STIA: 4 Wochen (25% des EZ) • ISIA: 2 Wochen (13% des EZ) → \emptyset: 3.6 Wochen (23% des EZ) → Median: 4 Wochen (25% d. EZ) → Modus: 4 Wochen (25% d. EZ) 	<ul style="list-style-type: none"> • Semi: 6 Wochen (38% d. EZ) • D: 6 Wochen (38% des EZ) • Flo: 4 Wochen (25% des EZ) • So: 4 Wochen (25% des EZ) • Ar: 4 Wochen (25% des EZ) • M: 2 Wochen (13% des EZ) • Si: 2 Wochen (13% des EZ) • Al: 2 Wochen (13% des EZ) → \emptyset: 3.75 Wochen (23% des EZ) → Median: 2 (13% des EZ) und 4 Wochen (25% des EZ) → Modus: 4 Wochen (25% d.EZ) 	

Tabelle 74: Überblick über die Ergebnisse der sechsten und siebten Klassen der Teilfrage II: Häufigkeit umgesetzter Schreibaufträge pro Woche im Deutschunterricht in Deutschheften; Studie: Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften; die Prozentzahlen sind gerundet; **Legende:** insg. (insgesamt); uSA (umgesetzte Schreibaufträge); HA (Heftaufschrieb/e); EZ (Erhebungszeitraum); \emptyset (arithmetisches Mittel)

Klasse sechs: Die folgende Abbildung 59 zeigt einerseits die Anzahl der eigenständig geschriebenen Heftaufschriebe (Y-Achse) pro LernerIn (Säulen) und pro Kalenderwoche (X-Achse) der Deutschhefte einer sechsten Klasse. Andererseits wird in der Abbildung die Anzahl der aufgegebenen Schreibaufträge angezeigt (weiße Säulen, vgl. Abbildung 58 auf S. 229). Die Wochen, in welchen keine Schreibaufträge aufgegeben wurden, sind durch sie umrandende Quadrate hervorgehoben (vgl. Abbildung 58 auf S. 229).

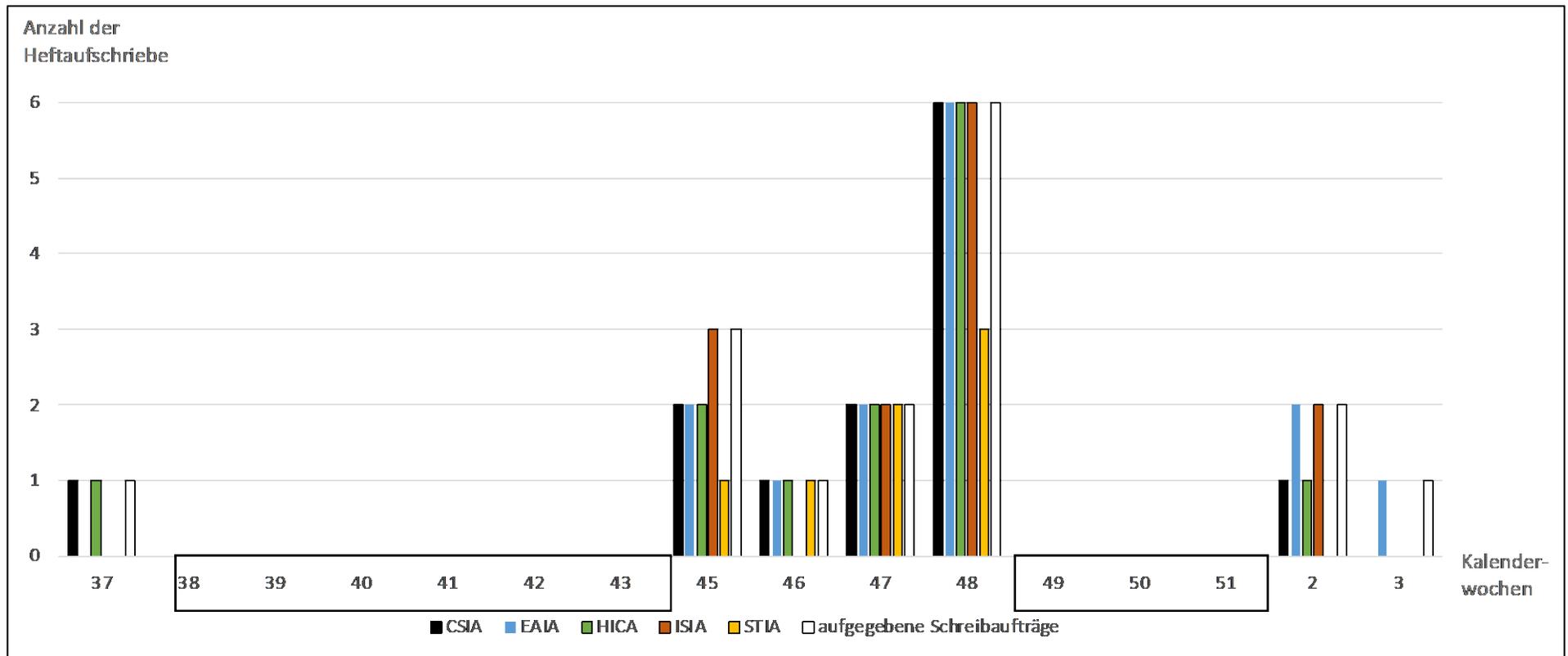


Abbildung 59: Anzahl eigenständig geschriebener Heftaufschriebe pro Woche je LernerIn im Zeitraum von 16 Schulwochen ab Schuljahresbeginn im Deutschunterricht in Deutschheften einer sechsten Klasse einer Gesamtschule in Baden-Württemberg; Studie: *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften*

Durch die Abbildung wird deutlich, dass nicht alle Lernende immer alle Schreibaufträge umsetzten. Wenn alle Lernende immer alle Schreibaufträge umgesetzt hätten, müsste das Verteilungsmuster der Säulen wie in Kalenderwochen 47 aussehen.

Insgesamt beträgt die geringste Anzahl der *eigenständig geschriebenen Heftaufschriebe* sieben (ProbandIn STIA) und die höchste 14 (EAIA). Das arithmetische Mittel liegt bei 12, der Median und der Modus liegen jeweils bei 13. Der Anteil insgesamt wöchentlich umgesetzter Schreibaufträge reicht von 44% (z.B. STIA) bis 88% (EAIA). Das arithmetische Mittel beträgt 75%, der Median und Modus liegen jeweils bei 81%. Die *Zeitspanne der umgesetzten Schreibaufträge* (pro Woche) am Stück beträgt minimal zwei Wochen (also 13% des EZ; ISIA) und maximal vier Wochen (also 25% des EZ; z.B. STIA). Das arithmetische Mittel beträgt 3.6 Wochen (also 23% des EZ) und der Median sowie der Modus betragen jeweils vier Wochen (also 25% des EZ). Angemerkt werden muss an dieser Stelle, dass es den Lernenden nicht möglich war, mehr Schreibaufträge am Stück umzusetzen, da nur vier Wochen am Stück Schreibaufträge aufgegeben wurden (vgl. Abbildung 58 auf S. 229).

Klasse sieben: Abbildung 60 gibt einen Überblick über die Anzahl der eigenständig verfassten (und nicht abgeschrieben) Heftaufschriebe (Y-Achse) pro Woche (X-Achse) pro LernerIn (Säulen) in einem Zeitraum von 16 Schulwochen (exklusive Ferien) ab Schuljahresbeginn im Deutschunterricht in Deutschheften einer siebten Klasse. In der Abbildung werden durch Quadrate die Wochen hervorgehoben, in welchen keine Schreibaufträge aufgegeben wurden (vgl. Abbildung 58 auf S. 229). Zusätzlich wird die Anzahl der aufgegebenen Schreibaufträge angezeigt (weiße Säulen; vgl. Abbildung 58 auf S. 229).

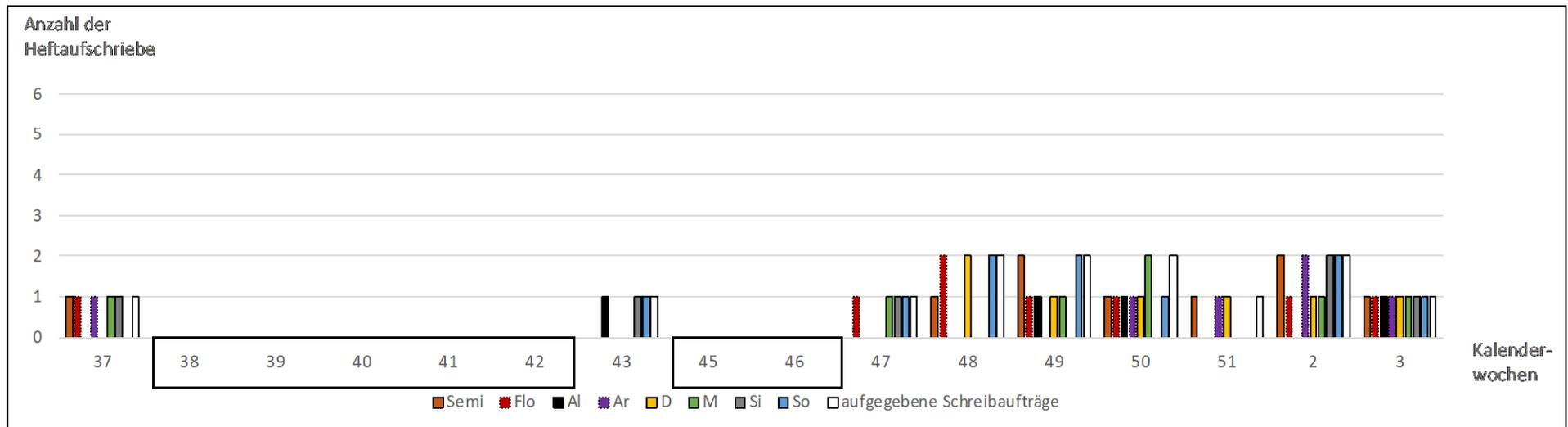


Abbildung 60: Anzahl eigenständig geschriebener Heftaufschriebe pro Woche je LernerIn in einem Zeitraum von 16 Schulwochen ab Schuljahresbeginn im Deutschunterricht in Deutschheften einer siebten Klasse einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg; Studie: *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften*

Durch die Abbildung wird deutlich, dass nicht alle Schreibaufträge umgesetzt wurden. Wenn alle acht Lernenden alle Schreibaufträge umgesetzt hätten, sähe die Verteilung der Säulen wie in Kalenderwoche drei aus.

Insgesamt beträgt die kleinste Anzahl der *eigenständig geschriebenen Heftaufschriebe* vier (ProbandIn Al) und die höchste zehn (ProbandIn So). Das arithmetische Mittel liegt bei 7.12, der Median bei sieben und der Modus bei 6.7. Der Anteil *wöchentlich umgesetzter Schreibaufträge* insgesamt reicht von 31% (Al) bis 77% (So). Das arithmetische Mittel beträgt 55%, der Median 54% und der Modus 47%. Die Zeitspanne wöchentlich umgesetzter Schreibaufträge am Stück reicht von zwei Wochen (also 13% des EZ; z.B. Al) bis sechs Wochen (also 38% des EZ; z.B. Semi). In Abhängigkeit von den aufgegebenen Schreibaufträge hätten die Lernende maximal über sieben Wochen hinweg Schreibaufträge umsetzen können. Das arithmetische Mittel liegt bei 3.75 Wochen (also 23% des EZ), der Median liegt bei zwei und vier Wochen (also 13% und 25% des EZ) und der Modus liegt bei vier Wochen (also 25% des EZ).

8.1.2.3 | Perspektive: Sprachstand der Lernenden

Die Teilfragen der Perspektive *Sprachstand der Lernenden* lautet:

III. Wie ist der Sprachstand der Lernenden zum Zeitpunkt der Datenerhebung?

Tabelle 75 gibt einen Überblick über die Ergebnisse hinsichtlich des Sprachstands der Lernenden zum Zeitpunkt der Datenerhebung. In der mittleren Spalte sind die Sprachstandseinschätzungen aus den Deutschheften aufgeführt und in der rechten Spalte die Erkenntnisse anhand der SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG.

ProbandInnen der Klasse 7	Deutschhefte	SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG
Semi	NP _{Det und Nom} im Akkusativ	NP _{Det und Nom} im Akkusativ
Al		
D	PP _{fK Det und Nom} im Dativ	PP _{fK Det und Nom} im Dativ
M	PP _{fK Det und Nom} im Dativ	NP _{Det und Nom} im Dativ (dreistellige Konstruktionen)
So		
Si	<i>Es ist keine Einstufung möglich, da nicht ausreichend Phrasen produziert wurden.</i>	NP _{Det und Nom} im Dativ (dreistellige Konstruktionen)
Ar		
Flo		

Tabelle 75: Ergebnisse hinsichtlich des Sprachstands der SiebtklässlerInnen, ermittelt anhand der Analyse der Deutschhefte und Sprachstandseinschätzung; **Legende:** grün hinterlegt (Übereinstimmungen zwischen den Ergebnissen der Sprachstandseinschätzungen); gelb hinterlegt (ähnliche Übereinstimmungen zwischen den Ergebnissen der Sprachstandseinschätzungen)

Durch die Tabelle wird deutlich, dass die Übereinstimmung der Einstufungen bei drei der acht ProbandInnen identisch ist (Semi, Al und D: in der Tabelle grün hervorgehoben). Bei zwei ProbandInnen zeigen die Ergebnisse der Sprachstandseinschätzung eine Erwerbsstufe höher an als die Analysen der Deutschhefte (M und So: in der Tabelle gelb hervorgehoben). Bei drei ProbandInnen (Si, Ar und Flo) war eine Einstufung des Sprachstands anhand der Heftaufschriebe der Deutschhefte des Regelunterrichts in dem untersuchten Zeitraum nicht möglich, durch die SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG hingegen schon. Die Ergebnisse der Heftaufschriebe sind genauer als die der SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG, da in der SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG aufgrund der Testökonomie nicht alle sprachlichen Strukturen abgebildet werden (vgl. Abschnitt 6.2.1).

Zwei Lernende (M und So) wurden bei den Sprachstandseinschätzungen unterschiedlich eingestuft. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse der Deutschhefte herangezogen, da hier die frühere Erwerbsphase ermittelt wurde. Die Sprachstandseinschätzungen zeigen somit, dass bei zwei ProbandInnen NP_{Det und Nom} im Akkusativ, bei drei ProbandInnen PP_{fK Det und Nom} im Dativ und bei drei ProbandInnen NP_{Det und Nom} im Dativ (an dreistellige Konstruktionen) zu fördernde Phrasen darstellen.

8.1.2.4| Perspektive: produzierte zu fördernde Phrasen

Bei der Perspektive *produzierte zu fördernde* Phrasen lauten die Teilfragen:

- IV.I Wie viele zu fördernde Phrasen schreibt ein/e LernerIn in den Heftaufschriften pro Woche?
- IV.II Über welchen Zeitraum hinweg schreibt ein/e LernerIn in den Heftaufschriften wöchentlich am Stück zu fördernde Phrasen?

Abbildung 61 bildet die Anzahl der eigenständig geschriebenen zu fördernden Phrasen in den Schreibaufgaben der Deutschhefte (Y-Achse) pro Schulwoche (X-Achse) und pro LernerIn der siebten Klasse (Säulen) ab.²¹⁰ Zudem wird die Durchgängigkeit des Vorkommens von zu erwerbenden Phrasen deutlich. Durch Quadrate sind die Wochen hervorgehoben, in denen keine Schreibaufträge aufgegeben wurden (vgl. Abbildung 58 auf S. 229).

²¹⁰ Die Ergebnisse bauen auf den Erkenntnissen aus Teilfrage III auf. Dort wurde deutlich, dass bei zwei Lernenden (M und So) die Einstufung zwischen der Analyse der Deutschhefte und der Sprachstandseinschätzung divergiert (vgl. Tabelle 75 auf S. 233). Die in dieser Teilfrage herangezogenen sprachlichen Strukturen richten sich nach der Analyse der Deutschhefte, da hier die frühere Erwerbsphase ermittelt wurde.

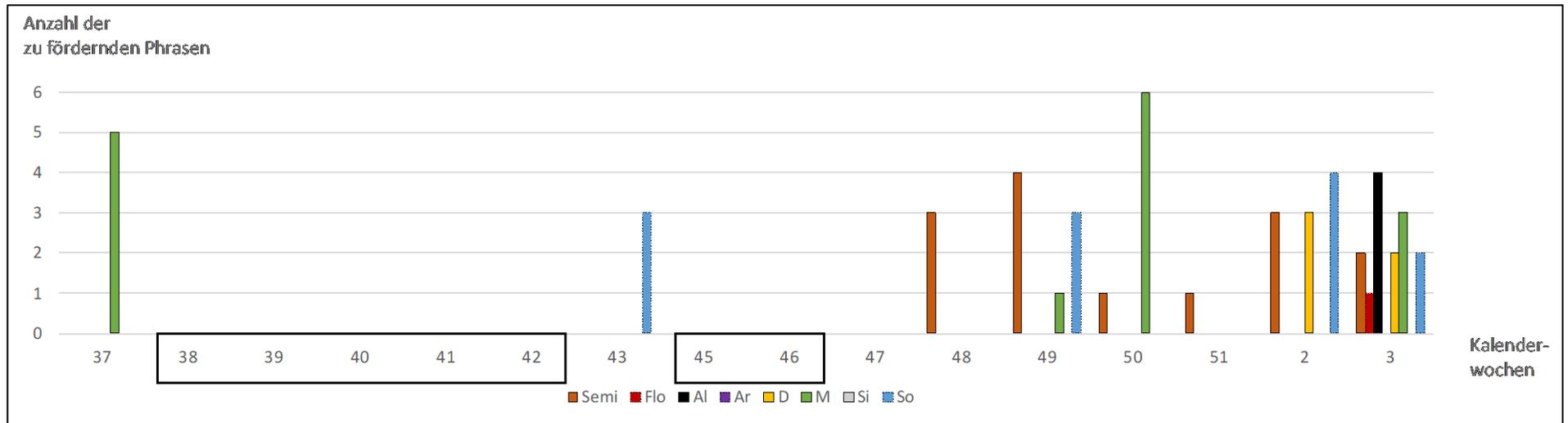


Abbildung 61: Anzahl eigenständig produzierter zu fördernder Phrasen der ProbandInnen der siebten Gemeinschaftsschulklasse in den Heftaufschriften der Deutschhefte pro Woche in einem Zeitraum von 16 Schulwochen (exklusive Ferien); Studie: *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften*

Insgesamt beträgt die kleinste Anzahl produzierter zu fördernder Phrasen in den eigenständig geschriebenen Heftaufschriften null (z.B. ProbandIn Ar) und die größte Anzahl 15 (ProbandIn M). Das arithmetische Mittel liegt bei 6.375, der Median bei 4.5 und der Modus bei null. *Pro Woche* wurden bei einem/einer LernerIn minimal null (z.B. KW 47) und maximal sechs (KW 50, ProbandIn M) zu fördernde Phrasen in den umgesetzten Schreibaufgaben über die 16 Unterrichtswochen (Ferien ausgenommen) hinweg produziert. Das arithmetische Mittel beträgt eins und der Median und Modus jeweils null. Bei den Lernenden wurden jeweils nur jene Wochen berücksichtigt, in welchen sie überhaupt Schreibaufträge umsetzten (vgl. Abbildung 60 auf S. 234). Durch den Abgleich mit den umgesetzten Schreibaufgaben wird weiter deutlich, dass nicht in allen *Heftaufschriften* zu fördernde Phrasen vorkamen (Min.: null zu fördernde Phrasen in sechs Heftaufschriften; Max.: 15 zu fördernde Phrasen in sieben Heftaufschriften).

Produzierte zu fördernde Phrasen wurden *am Stück* minimal über null Wochen (z.B. Ar: Ar setzte über vier Wochen am Stück Schreibaufträge um) und maximal über sechs Wochen (Semi setzte über sechs Wochen am Stück Schreibaufträge um, in welchen zu fördernde Phrasen vorkamen) hinweg in den umgesetzten Schreibaufträgen geschrieben. Das arithmetische Mittel beträgt 1.75, der Median 1.5 und der Modus zwei.

8.1.3| Diskussion

Durch die Ergebnisse der Teilfragen kann die Forschungsfrage (*Ist eine integrative, durchgängige, sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Förderung der Kasusflexion in Deutschheften bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I möglich?*) beantwortet werden. Es wird deutlich, dass eine integrative, durchgängige, sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Förderung ausschließlich mittels Heftaufschrieben aus Deutschheften des Regelunterrichts für den Ausbau der Kasusflexion bei Zweitsprachlernenden *nicht* möglich ist. Dies wird durch die Perspektiven aufgegebenen Schreibaufträge, umgesetzte Schreibaufträge und produzierte zu fördernde Phrasen begründet:

Perspektive aufgegebenen Schreibaufträge: Die Lehrkräfte gaben auf der einen Seite zu wenig Schreibaufträge auf (in Anbetracht der Forderung, dass in jeder Woche zu fördernde Phrasen produziert werden sollen): Die Lehrkraft der siebten Klasse gab insgesamt nur 13 Schreibaufträge in den 16 Wochen auf. Auf der anderen Seite waren die Schreibaufträge über die Wochen hinweg nicht ausgewogen verteilt: Die Lehrkraft der sechsten Klasse gab zwar durchschnittlich einen Schreibauftrag pro Woche auf, jedoch wurden nur in sieben Wochen Schreibaufträge aufgegeben (also in 44% des EZ). Sofern alle Schreibaufträge umgesetzt und in ihnen jeweils ausreichend zu fördernde Phrasen produziert würden, wäre in Klasse sechs aufgrund der Anzahl der Schreibaufträge eine durchgängige Förderung möglich. Bei der siebten Klasse dagegen nicht. Da die Kontinuität der aufgegebenen Schreibaufträge in beiden Klassen nicht gegeben ist, ist eine *durchgängige Förderung* nicht möglich.

Perspektive umgesetzte Schreibaufträge: Die Lernenden setzten nicht alle Schreibaufträge um. In Klasse sechs wurden durchschnittlich 75% der wöchentlich gestellten Schreibaufträge umgesetzt. Minimal wurden 44% der Schreibaufträge umgesetzt, also etwas weniger als die Hälfte. Selbst maximal wurden nur 88% der Schreibaufträge ausgeführt. In der siebten Klasse wurden Schreibaufträge durchschnittlich zu etwas mehr als der Hälfte (55%) umgesetzt. Minimal wurden 31% der Schreibaufträge vollzogen - weniger als die Hälfte - und selbst maximal wurden nur 77% der Schreibaufträge ausgeführt. In beiden Klassen gab es also keine Schülerin und keinen Schüler, welche/welcher alle Schreibaufträge umsetzte. Das heißt, selbst wenn genügend Schreibaufträge aufgegeben worden wären, ist dadurch nicht gegeben, dass auch alle Schreibaufträge umgesetzt werden.

Zur Einordnung: Über die 16 Unterrichtswochen hinweg wurden in Klasse sechs minimal sieben, maximal 14 und durchschnittlich zwölf Heftaufschriebe verfasst. In der siebten Klasse wurden minimal vier, maximal zehn und durchschnittlich circa sieben Heftaufschriebe produziert. Selbst wenn in allen Heftaufschrieben zu fördernde Phrasen vorkämen, ist aufgrund der geringen Anzahl produzierter Heftaufschrieben eine *integrativen Förderung* nicht möglich. Vorausgesetzt, in jeder der umgesetzten Schreibaufgaben kämen zu fördernde Phrasen vor, könnte die Kasusflexion durchgängig in minimal zwei Wochen und maximal vier bzw. sechs Wochen ausgebaut werden (wobei dies auch mit der Anzahl der aufgegebenen Schreibaufträge zusammenhängt). Von einer *durchgängigen Förderung* kann basierend auf diesen Ergebnissen nicht die Rede sein. Da sich die Erkenntnisse der beiden Klassen ähneln, können die Ergebnisse nicht auf die Spezifika der ProbandInnen oder die Schulform zurückgeführt werden.

Perspektive produzierte zu fördernde Phrasen: Diese Erkenntnisse beziehen sich nur auf die ProbandInnen der siebten Klasse, da ausschließlich bei ihnen ein Förderbedarf festgestellt wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass pro Woche minimal null zu fördernde Phrasen in den eigenständig geschriebenen Heftaufschriften vorkamen und maximal sechs. Der Modus beträgt null. Die Erkenntnisse verwundern nicht in Anbetracht der Tatsache, dass Lernende potenziell gerade die sprachlichen Strukturen vermeiden, welche sie noch nicht erworben haben (vgl. Knapp 1999, S. 31f.). Von ausreichend vorhandenen FÖRDERMÖGLICHKEITEN pro Woche kann somit nicht die Rede sein. Hierdurch wird ersichtlich, dass, selbst wenn Schreibaufträge umgesetzt werden, dies kein Garant dafür ist, dass in ihnen auch zu fördernde Phrasen vorkommen. Bezüglich der Durchgängigkeit der Förderung zeigen die Ergebnisse dieser Perspektive, dass zu fördernde Phrasen minimal null Wochen am Stück in den umgesetzten Schreibaufträgen und maximal über sechs Wochen hinweg vorkamen. Am häufigsten betrug die Zeitspanne zwei Wochen. Eine *integrative und durchgängige Sprachförderung* für alle Lernenden ist dadurch nicht möglich. Durch die Gestaltungsannahmen (vgl. Unterkapitel 6.1) wurde jedoch deutlich, dass es solch einer Sprachförderung bedarf, um die Kasusflexion auszubauen.

Die *Erkenntnisse der Perspektive Sprachstand der Lernenden* zeigen darüber hinaus einerseits, dass eine Sprachstandseinschätzung basierend auf den Heftaufschriften des Deutschunterrichts von einem zeitlichen Umfang von 16 Schulwochen nicht immer möglich ist, um den Sprachstand zuverlässig einzuschätzen (siehe auch Diehl 2000, S. 230). Dagegen wurde deutlich, dass mittels der SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG der Sprachstand ermittelt werden kann und die Ergebnisse zwischen der Analyse der Deutschhefte und der SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG überwiegend identisch sind (vgl. Tabelle 75 auf S. 235).

Einschränkend zu den Teilstudien ist festzuhalten, dass die Ergebnisse aufgrund der geringen Stichprobengröße, der nicht repräsentativen Auswahl der ProbandInnen bzw. Klassen sowie des kurzen Erhebungszeitraums keinen generalisierenden Anspruch haben. Das Korpus betreffend besteht weiter die Möglichkeit, dass Lernende mehr Schreibaufträge umsetzten als aufgezeigt, da potenziell Schreibaufträge auch anderweitig fixiert werden können (beispielsweise, wenn das Deutschheft zu Hause vergessen wurde und deshalb auf einen Block zurückgegriffen wurde). Dies hat Auswirkungen auf die Genauigkeit der Erkenntnisse hinsichtlich der Angaben der umgesetzten Schreibaufträge. Möglich ist zudem, dass die Einstufung des Sprachstands der Lernenden nicht präzise ist, was bei der Analyse der Deutschhefte auf die geringe Datenbasis, die teilweise fehlende Numerus- sowie Genusannahme der Lernenden, die nicht mögliche Unterscheidung zwischen Kompetenz- und Performanzfehlern, der Fehlinterpretation durch Chunks, undeutlicher Schreibungen sowie die Verwendung spontansprachlicher Daten zurückzuführen ist. Bei der SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG sind Verzerrungsgefahren auf die fehlende Validierung zurückzuführen. Darüber hinaus kann die unausgewogene Genus- und Numerusanzahl der Nominalköpfe dazu führen, dass die Genauigkeit des Sprachstands verzerrt ist: In Bezug auf die Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung (siehe Unterkapitel 3.3) ist es beispielsweise beim Nominativerwerb üblich, dass Lernende feminine und maskuline Formen vor solchen im Neutrum erwerben. Sofern in den Texten nicht die gleiche Anzahl bestimmter Genera und Numeri verwendet wird, kann der Sprachstand dadurch verzerrt werden, sofern mehr Formen verwendet werden, welche die Lernenden bereits erworben haben (oder vice versa). Gegen die Ungenauigkeit sprechen indes die gleichen bzw. ähnlichen erzielten Ergebnisse der Einstufungen. Die teilweise fehlenden Numerus- und Genusannahmen der Lernenden können bei

der Identifikation der zu fördernden Phrasen in den Heftaufschriften ebenfalls dazu führen, dass die Angaben nicht genau sein könnten.

Künftige Studien sollten aufgrund der Einschränkungen eine größere Stichprobengröße und eine repräsentative Auswahl der ProbandInnen bzw. Klassen wählen. Für einen generalisierenden Anspruch der Ergebnisse sollte zudem der Erhebungszeitraum länger sein und nicht nur Aufschriebe aus Deutschheften mit einbezogen werden, sondern auch Aufschriebe aus Arbeitsheften sowie aus allen Fächern. Weiter sollte eine standardisierte Sprachstandseinschätzung herangezogen werden, bei welcher die Genus- und Numerusannahme der Lernenden sowie der Wortschatz (v.a. hinsichtlich der Kenntnis von Chunks) in Erfahrung gebracht wird.

Trotz dieser Einschränkungen wird nicht davon ausgegangen, dass die antizipierte Förderart allein an Schriftstücken des Regelunterrichts vollzogen werden kann. Dagegen spricht die Quantität der vollzogenen zu fördernden Phrasen: Bei der Forderung, dass pro Woche verschiedene Phrasenarten (jedes Genus im Singular einmal und einmal eine Phrase im Plural: somit insgesamt vier Phrasen) mind. einmal fokussiert werden sollten, wird durch die Erkenntnisse aus den Teilfragen zur Perspektive *produzierter zu förrender Phrasen* deutlich, dass solch eine Art der Förderung *wahrscheinlich* selbst unter Einbezug aller Schulfächer nicht möglich wäre. Dies wird wie folgt begründet: Selbst im Deutschunterricht wurden in acht Wochen (die Hälfte des Erhebungszeitraums) keine zu fördernden Phrasen produziert. Dadurch ist anzunehmen, dass auch in anderen Fächern in manchen Wochen keine zu fördernden Phrasen produziert werden. Durch die durchschnittliche Produktion von Phrasen pro Woche ($\emptyset=1$) wird deutlich, dass in fünf weiteren Fächern ebenfalls eine zu fördernde Phrase produziert werden müsste, was für unwahrscheinlich gehalten wird (v.a. in Anbetracht dessen, dass davon auszugehen ist, dass im Deutschunterricht (in der Sprache Deutsch) mehr geschrieben wird als in den meisten anderen Fächern). Sechs vollzogene zu fördernde Phrasen bedeuten nicht gleichzeitig, dass diese hinsichtlich Genus und Numerus ausgewogen verteilt sein müssen. So wird durch die qualitative Analyse des Proband/der Probandin M, welche in KW 50 sechs zu fördernde Phrasen produzierte, deutlich, dass die Phrasen keineswegs hinsichtlich Genus und Numerus ausgewogen verteilt waren (dreimal Maskulinum Singular, zweimal Femininum Singular, einmal Neutrum Singular aber kein Plural).

8.1.4| Re-Design

Durch die Erkenntnisse der obigen Teilstudie *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften* wird deutlich, dass ein Re-Design der Gestaltungsannahmen zur Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen und der Designkomponente FÖRDERMÖGLICHKEITEN vonnöten ist.

Die *Gestaltungsannahme (Die integrative, durchgängige, sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Förderung kann an Schriftstücken vollzogen werden, welche im Regelunterricht entstehen, z.B. Heftaufschriften)* muss abgelehnt werden und dies trotz der Einschränkungen der Ergebnisse.

Aus diesem Grund müssen m.E. zusätzliche FÖRDERMÖGLICHKEITEN herangezogen werden, welche zu fördernde Phrasen evozieren. Diese zusätzlichen FÖRDERMÖGLICHKEITEN sollten allerdings nur dann herangezogen werden, wenn in den Schriftstücken des Regelunterrichts entweder nicht

ausreichend zu fördernde Phrasen produziert werden oder diese hinsichtlich der Genus- und Numerusausgestaltung nicht ausgewogen sind.

Deutlich wird somit, dass ein Re-Design vonnöten ist. Als zusätzliche Designkomponente der FÖRDERMÖGLICHKEITEN wird die Arbeit mittels *Förderaufgaben* vorgeschlagen (für eine Beschreibung siehe bei Unterkapitel 5.2). Auch die Gestaltungsannahme wird modifiziert. Vorgeschlagen wird die Arbeit mittels eines zusätzlichen *Elizierungsverfahrens* in Form von *Förderaufgaben* (siehe Tabelle 76).

Gestaltungsannahme Version 1	Die integrative, durchgängige, sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Förderung sollte an Schriftstücken vollzogen werden, welche im Regelunterricht entstehen (z.B. Heftaufschriebe).
Gestaltungsannahme Version 2	Die integrative, durchgängige, sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Förderung sollte in Kombination aus Schriftstücken, welche im Regelunterricht entstehen (z.B. Heftaufschriebe), und Förderaufgaben vollzogen werden.

Tabelle 76: Modifizierte Gestaltungsannahmen der Teilstudie *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften*; **Legende:** grau hinterlegt (Re-Design)

Als weitere FÖRDERMÖGLICHKEIT wird sich dem Konstrukt von Aufgaben (*tasks*) im Sinne des Aufgabenorientierten Lehrens und Lernens bedient (für eine Beschreibung siehe Unterkapitel 5.2), da mittels bestimmter Aufgaben spezifische sprachliche Strukturen evoziert werden können, Sprach- und Fachausbau verschränkt werden, diese sprachstandsdifferenziert konzipiert und sowohl unterrichtsbegleitend in Form von beispielsweise Brückentexten eingesetzt (in Anlehnung an Scaffolding, z.B. Gibbons 2002; Gibbons 2006; Gibbons 2010; Kniffka 2010; Kniffka 2013; Gibbons 2015) als auch zu Hause bearbeitet werden können. Außerdem fußen diese Aufgaben auf der gleichen theoretischen Fundierung wie auch das Vermittlungsverfahren Focus on Form resp. schriftliches korrekatives Feedback (siehe hierfür Unterkapitel 4.1 sowie Unterkapitel 5.2).

Aufgabenorientiertes Lehren und Lernen entspringt der *Fremdsprachendidaktik* und wird nun auf die Sprachförderung im Kontext des integrativen *Zweitsprachunterrichts* übertragen. Der zentrale Unterschied zwischen den beiden Unterrichtsformen liegt in der Art der Unterrichtsgestaltung: Im *Fremdsprachenunterricht* stellen Aufgaben das Zentrum des Unterrichts dar, in welchem alle Lernenden am gleichen Gegenstand (also der Aufgabe) arbeiten. Die Aufgaben zielen primär darauf ab, mit einer Klasse zusammen bearbeitet zu werden. Eine Differenzierung findet also von unten statt. Im Gegensatz dazu erfolgt die Differenzierung bei *FLEX* von oben, da jede/r Lernende ihre/seine eigene Aufgabe in Abhängigkeit von ihrem/seinem Sprachstand erhält und bearbeitet. Das Zentrum der Unterrichtsstunde stellt nicht die Aufgabe dar, sondern die Fachinhalte.

Im Folgenden wird als Ergebnis des Re-Designs die Arbeit mit einer *Förderaufgabe* (siehe Abbildung 94 auf S. 367) beschrieben. Vorab wird diese tabellarisch analog zu den Charakteristika aus Unterkapitel 5.2 charakterisiert (siehe Tabelle 77).²¹¹

²¹¹ Anzumerken ist, dass es sich hierbei um einen Arbeitsauftrag handelt, welcher nicht garantiert, dass dieser auch wie intendiert ausgeführt wird (*task-as-workplan vs. task-as-process*).

Merkmals	Umsetzung in der Aufgabe
Aufgabenarten	<ul style="list-style-type: none"> geschlossene Aufgabe (aufgrund der spezifischen Zielsetzung) fokussierte-strukturbasierte-selbstverständliche Aufgabe (aufgrund der Elitzierung sowie Produktion spezifischer Strukturen, welche seitens der Lernenden selbstverständlich verwendet werden sollen)
(inhaltliches) Ergebnis/Produkt	Bestimmte Backwaren beim Bäcker bestellen; einen kurzen Text oder eine Liste schreiben (mehrere Möglichkeiten sind richtig)
(sprachliches) Ziel/Prozess	Verwendung von Nominalphrasen im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen; lebensnahe, echte, authentische Sprache in keiner lebensnahen, echten, authentischen Situation
Kompetenzbereich	Schreiben (eine a posteriori mündliche Bearbeitung ist durch die Bestellung in der Bäckerei möglich)
Spracheingabe/ Input	<ul style="list-style-type: none"> visueller Stimulus: Einkaufsliste mit Bildern von Backwaren Problemstellung: Backwaren bestellen
Bedingungen	Das Material wird in Einzelarbeit verwendet. Je nach Lerngruppe wäre eine Bearbeitung der Aufgabe als PartnerInnenarbeit möglich. Person A könnte die Einkaufsliste haben und Person B ein spezifisches Sortiment an Backwaren.
(methodische) Verfahren	In Abhängigkeit der Lerngruppe wäre auch eine Bearbeitung der Aufgabe als PartnerInnenarbeit möglich (siehe vorherige Zeile).

Tabelle 77: Charakterisierung der exemplarischen Förderaufgabe aus Abbildung 94 (auf S. 367), basierend auf Unterkapitel 5.2

Die Förderaufgabe (siehe Abbildung 94 auf S. 367) kann im Fach *Alltagskultur, Ernährung und Soziales (AES)* für einen Teil des Bildungsziels drei verwendet werden:

Die Schüler und Schülerinnen handeln sicher bei der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung. Kompetenzen: Die Schüler und Schülerinnen sind bereit und in der Lage, sich mit den kulturellen Voraussetzungen, der Bedeutung und Funktion von Mahlzeiten auseinanderzusetzen. Dazu gehört, dass sie **Mahlzeiten situations- und alltagsgerecht planen und herstellen** können [...]. (Revis 2005; Hervorhebung AMJ)

Im Zuge der Erreichung dieses Bildungsziels kann beispielsweise gemeinsam mit der Klasse ein Frühstück geplant und zubereitet werden. Ein Teilziel bestünde dann im Einkauf von Lebensmitteln wie Backwaren von einer Bäckerei. Dafür könnten verschiedene Rollen vergeben werden, so zum Beispiel, dass ein Schüler/eine Schülerin den Einkauf bei der Bäckerei übernimmt. Die Aufgabe kann aus *fachlicher Sicht* als Vorbereitung für einen eigenen Einkauf gesehen werden.²¹² Das inhaltliche *Ergebnis* dieser Aufgabe liegt in der Ausformulierung der eigenen Partitur des bei der Bäckerei stattfindenden Gesprächs.²¹³ Aus *sprachlicher Sicht* resp. als sprachliches *Ziel* der Aufgabe sollen Phrasen im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen produziert werden (z.B. *Ich möchte eine Brezel kaufen*). Somit handelt es sich bei dieser Aufgabe um einen lebensnahen, echten und authentischen Gesprächsanlass, welcher nicht in eine lebensnahe, echte und authentische Situation eingebettet ist.²¹⁴ Die Backwaren wurden hier so

²¹² Je nach Bedarf sollten die Zutaten der Einkaufsliste auch an die tatsächlich benötigten Backwaren für das Frühstück der Klasse angepasst werden. Sofern nicht genügend Backwaren mit verschiedenen Genera gekauft werden müssen, sollten indes noch weitere Backwaren hinzugefügt werden.

²¹³ Sofern mehrere Lernende in derselben Lerngruppe die gleichen sprachlichen Strukturen ausbauen und somit an der gleichen Aufgabe arbeiten, wäre auch ein Rollenspiel möglich.

²¹⁴ Bei der tatsächlichen Umsetzung in der Bäckerei würde es sich dann um lebensnahe, echte und authentische Sprache in einer lebensnahen, echten und authentischen Situation handeln.

ausgewählt, dass Lernmöglichkeiten zu verschiedenen Genera im Singular zur Verfügung stehen.²¹⁵ Zentral bei der Bearbeitung der Aufgabe ist, dass die Lernenden als Sprachbenutzende agieren und in einer kommunikativen Aktivität (zwar nicht vorgegebene, aber spezifische) sprachliche Strukturen verwenden, welche durch eine Information evoziert werden (die Bedeutung steht also im Vordergrund).

8.2| Zyklus 2: Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben

Die folgende Teilstudie setzt an den Erkenntnissen des Zyklus 1 an (siehe Unterkapitel 8.1). Für die in dieser Teilstudie erforschte Gestaltungsannahme siehe Abbildung 62 (auf S. 243). Die Gestaltungsannahme ist durch den Rahmen hervorgehoben.

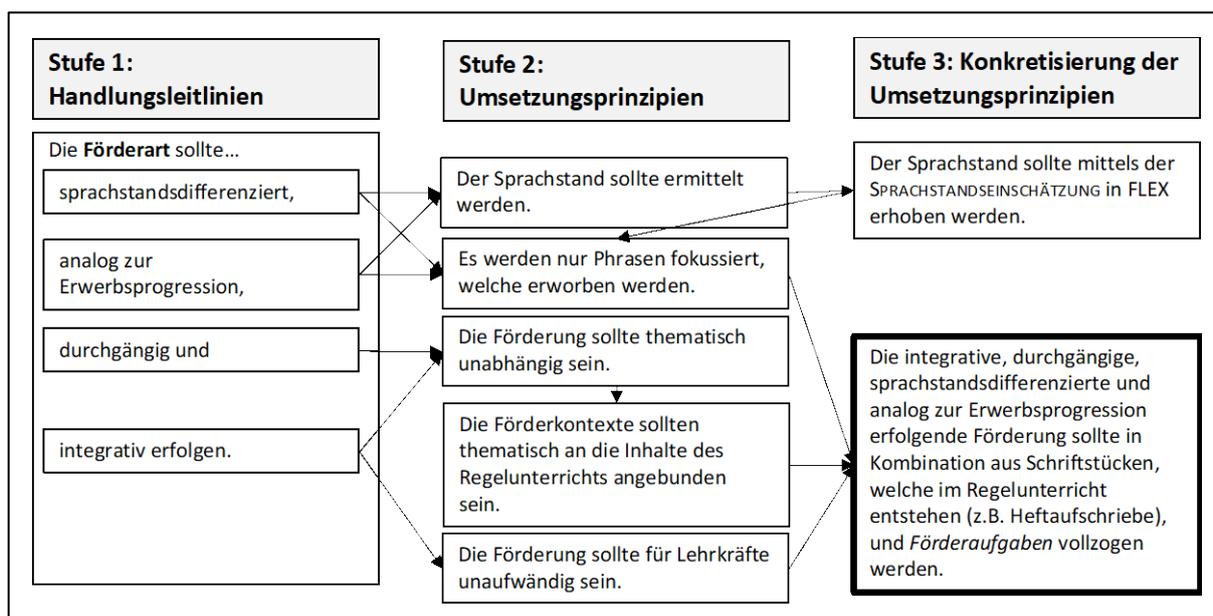


Abbildung 62: Fokussierte Gestaltungsannahme (durch den Rahmen hervorgehoben) der Teilstudie *Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben*; **Anmerkung:** Bei dieser Abbildung handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 130).

Zur Überprüfung der Gestaltungsannahme muss herausgefunden werden, ob eine integrative, durchgängige, sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Förderung anhand von Förderaufgaben möglich ist. Um solch eine Förderart zu gewährleisten, müssen erstens genügend Förderaufgaben aufgegeben, zweitens genügend davon umgesetzt werden und drittens ausreichend zu fördernde Phrasen durch die Förderaufgaben produziert werden. Da den ersten beiden Anforderungen nicht durch das Material begegnet werden kann, fokussiert diese Teilstudie ausschließlich die dritte Perspektive. Im Mittelpunkt dieses Unterkapitels steht daher die Frage:

Können zu fördernde Phrasen mittels Förderaufgaben evoziert werden?

²¹⁵ Die Planbarkeit der syntaktischen Ausgestaltung der Köpfe einer Phrase stellt dabei einen Vorteil gegenüber der FÖRDERMÖGLICHKEITEN mittels Heftaufschrieben dar.

Die Teilstudie wird im Folgenden dargestellt, indem zuerst das Forschungsdesign (Abschnitt 8.2.1), anschließend die Ergebnisse (Abschnitt 8.2.2) und abschließend die Diskussion aufgeführt wird (Abschnitt 8.2.3).

8.2.1| Forschungsdesign

Bevor das Forschungsdesign beschrieben wird, gibt Tabelle 78 einen Überblick über die Forschungsentscheidungen der Teilstudie.

Datenerhebung	<p>Förderaufgaben: Bearbeitete offene und geschlossene Förderaufgaben; Erhebungszeitraum von \varnothing 77 Tagen</p> <p>Ermittlung des Sprachstands (siehe Unterkapitel 8.1):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG</u> (vgl. Abschnitt 6.2.1): Erhebungszeitpunkt in Kalenderwoche vier im Jahr 2020 • <u>Aufschriebe aus Deutschheften:</u> Erhebungszeitraum von 16 Schulwochen (exklusive Ferien)
Datenaufbereitung	Anonymisierung und Digitalisierung
Datenauswertung	<p>Förderaufgaben: quantitative Inhaltsanalyse (siehe Abschnitt 7.1.2)</p> <p>Ermittlung des Sprachstands (siehe Unterkapitel 8.1):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG:</u> Verfahren der Korrektheitsrate und Fehleranalyse (siehe Abschnitt 3.3) • <u>Aufschriebe aus Deutschheften:</u> inhaltlich-strukturierte qualitative Inhaltsanalyse (siehe Abschnitt 7.1.2)
ProbandInnen	drei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp einer siebten Gemeinschaftsschulklasse
Korpus	insgesamt 28 offene und geschlossene Förderaufgaben

Tabelle 78: Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie *Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben*

8.2.1.1| Ablauf der Datenerhebung

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden verschiedene Arten von Daten erhoben: Förderaufgaben und Sprachstandseinschätzungen.

Insgesamt wurden 28 offene und geschlossene *Förderaufgaben* konzipiert, mittels welcher spezifische zu fördernde Phrasen evoziert werden sollen. Die antizipierten sprachlichen Strukturen umfassen Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ und Dativ, da diese dem Sprachstand der drei Probanden entsprechen, welche die Förderaufgaben bearbeiteten.

Der Sprachstand der Probanden wurde einerseits mittels einer SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG erhoben. Andererseits wurde er anhand der Analyse der Aufschriebe aus Deutschheften ermittelt.

Die Akquise der Probanden erfolgte durch meine Tätigkeit als Sprachförderkraft. Während dieser Zeit gab ich Sprachförderung an einer siebten Gemeinschaftsschulklasse (vgl. Abschnitt 7.1.1.3). Die Lernenden erhielten den ersten Anteil der Förderaufgaben im März 2020, da ab diesem Zeitpunkt die Schule aufgrund der Coronapandemie geschlossen wurde. An diesem Schultag wurden ebenfalls die Kontakte mit den ProbandInnen ausgetauscht. Alle weiteren Förderaufgaben erhielten sie dann entweder digital mittels einer datenschutzkonformen App oder

in analoger Form per Post. Die Lernenden bearbeiteten die Förderaufgaben jeweils allein, fotografierten sie ab und schickten sie mir zurück. Die Erhebung umfasst einen Zeitraum von \varnothing 77 Tagen. Die Förderaufgaben entsprechen dem im Vorfeld ermittelten Sprachstand der Lernenden. So erhält beispielsweise ein Lerner, welcher das Zwei-Kasus-System erwirbt (vgl. Tabelle 22 auf S. 79), Förderaufgaben, die Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ evozieren.

8.2.1.2| Datenaufbereitung und Datenauswertung

Die SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG wurde mittels der Verfahren der Korrektheitsrate und Fehleranalyse ausgewertet (siehe Abschnitt 3.3) und die Sprachstandseinschätzung durch die Analyse der Deutschhefte anhand der inhaltlichen-strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015).

Nachdem die drei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden einer siebten Gemeinschaftsschulklasse die Förderaufgaben bearbeiteten, wurden diese eingesammelt und dann zuerst anonymisiert und anschließend digitalisiert. Abschließend wurden sie ausgewertet. Das Ziel der Datenauswertung liegt in der Erfassung, ob zu fördernde Phrasen mittels Förderaufgaben evoziert werden können. Dafür muss auf der *einen Seite* analysiert werden, welche Phrasenart antizipiert ist (i.S.d. *task-as-workplan*, für eine Beschreibung siehe Unterkapitel 5.2) und auf der *anderen Seite*, ob diese produziert wird (i.S.d. *task-as-process*, für eine Beschreibung siehe Unterkapitel 5.2).

Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) wurde ausgewählt, da mit ihr bestimmte Aspekte der Daten konkret messbar gemacht resp. auszählbar werden können (vgl. Uhl 2018, S. 324).²¹⁶

Zur Erfassung der antizipierten und umgesetzten Phrasen dienen folgende zwei Kategoriensysteme, welche im Jahr 2020 von mir deduktiv-induktiv entwickelt wurden: *Kategoriensystem 1* dient der Erfassung offener Förderaufgaben (dargestellt in Tabelle 115 ab S. 364) und *Kategoriensystem 2* geschlossener Förderaufgaben (dargestellt in Tabelle 116, ab S. 365). Durch die Oberkategorien beider Kategoriensysteme werden die antizipierten Phrasen erfasst und in den Unterkategorien das (Nicht-)Gelingen der Umsetzung durch die Lernenden. In den Unter-Unterkategorien werden die Gründe des Nicht-Gelingens aufgeführt. Bei *geschlossenen Förderaufgaben* wird zudem das antizipierte Genus der Phrasen erfasst.

8.2.1.3| Probanden und Korpus

Die *Probanden* der Teilstudie sind drei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp einer siebten Gemeinschaftsschulklasse. Basierend auf den Erkenntnissen der Sprachstandseinschätzungen (siehe hierfür Tabelle 75 auf S. 235 sowie Abschnitt 9.2.2) erwerben die Probanden KB und Semi das Zwei-Kasus-System und Proband Flo das Drei-Kasus-System (vgl. Tabelle 22 auf S. 79). In Tabelle 79 werden die Probanden charakterisiert.

²¹⁶ Für ein konkretes Ablaufschema der quantitativen Inhaltsanalyse siehe z.B. Mayring (2010, S. 15); Mayring (2015, S. 15).

Pseudonym	Flo	KB	Semi
Alter bei der Datenerhebung	12 J.	12 J.	13 J.
Geschlecht	männlich		
Spracherwerbstyp	spät-sukzessiv (siehe Unterkapitel 3.1)		
Leben in Deutschland seit	8 J.	8 J.	6 J.
Erfahrungen mit der Sprache Deutsch vor Lebensbeginn in Deutschland	keine		
Klasse	siebte Klasse		
Schulart	Gemeinschaftsschule in BaWü		
Sprachstand	Erwerb des Drei-Kasus-Systems (vgl. Tabelle 22 auf S. 79)	Erwerb des Zwei-Kasus-Systems (vgl. Tabelle 22 auf S. 79)	

Tabelle 79: Überblick über die Probanden der Teilstudie *Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben*; **Legende:** J. (Jahre)

Das *Korpus* umfasst insgesamt 28 Förderaufgaben, von denen elf offen und 17 geschlossen sind. In Tabelle 80 wird ein Überblick über das Korpus gegeben.

Anzahl der Förderaufgaben (insgesamt)	28
nach Proband	<ul style="list-style-type: none"> • Flo: 10 • KB: 9 • Semi: 9
nach Art der Phrase	<ul style="list-style-type: none"> • NP_{Det + Nom} im Akkusativ: 18 • NP_{Det + Nom} im Dativ: 10
Anzahl der offenen Förderaufgaben (insgesamt)	11
nach Proband	<ul style="list-style-type: none"> • Flo: 5 • KB: 3 • Semi: 3
nach Art der Phrase	<ul style="list-style-type: none"> • NP_{Det + Nom} im Akkusativ: 6 • NP_{Det + Nom} im Dativ: 5
Anzahl der geschlossenen Förderaufgaben (insgesamt)	17
nach Proband	<ul style="list-style-type: none"> • Flo: 5 • KB: 6 • Semi: 6
nach Art der Phrase	<ul style="list-style-type: none"> • NP_{Det + Nom} im Akkusativ: 12 • NP_{Det + Nom} im Dativ: 5

Tabelle 80: Überblick über das Korpus der Teilstudie *Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben*

In Tabelle 81 werden die *offenen Förderaufgaben* charakterisiert.

Merkmal	Umsetzung in der Aufgabe
Aufgabenart	offene Aufgabe (mehrere Produkte sind möglich)
(inhaltliches) Ergebnis/Produkt	Einen kurzen Text schreiben, z.B. einen Erfahrungsbericht verfassen oder eine Aufzählung erstellen.
(sprachliches) Ziel/Prozess	In Abhängigkeit der Probanden: Verwendung von Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ oder Dativ; lebensnahe, echte, authentische Sprache in keiner lebensnahen, echten, authentischen Situation
Spracheingabe/ Input	spezifische Verben und/oder eine Frage- bzw. Problemstellung
Bedingungen	Das ganze Material wird in Einzelarbeit verwendet.
(methodisches) Verfahren	Einzelarbeit

Tabelle 81: Charakterisierung der offenen Förderaufgaben der Teilstudie *Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben*

Für ein Beispiel einer *offenen Förderaufgabe* siehe Abbildung 95 (auf S. 368).

In Tabelle 82 werden die *geschlossenen Förderaufgaben* charakterisiert.

Merkmal	Umsetzung in der Aufgabe
Aufgabenart	<ul style="list-style-type: none"> • geschlossene Aufgabe (es gibt nur ein korrektes Produkt) • fokussiert-strukturbasierte Aufgabe
(inhaltliches) Ergebnis/Produkt	z.B. Unterschiede zwischen zwei Bildern finden, eine Rezeptanleitung verfassen oder bestimmte Backwaren beim Bäcker bestellen
(sprachliches) Ziel/Prozess	In Abhängigkeit vom Proband: Verwendung von Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ oder Dativ; lebensnahe, echte, authentische Sprache in keiner lebensnahen, echten, authentischen Situation
Spracheingabe/ Input	Bilder, Wörter und/oder eine Frage- bzw. Problemstellung
Bedingungen	Das ganze Material wird allein verwendet.
(methodisches) Verfahren	Einzelarbeit

Tabelle 82: Charakterisierung der geschlossenen Förderaufgaben der Teilstudie *Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben*

Für ein Beispiel einer *geschlossenen Förderaufgabe* siehe Abbildung 94 (auf S. 367).

Durch die Probanden und das Korpus soll ein Einblick ermöglicht werden, wie Zweitsprachlernde einer siebten Gemeinschaftsschulklasse sowohl offene als auch geschlossene Förderaufgaben bearbeiten. Durch die Bearbeitungen soll weiter herausgefunden werden, ob die Probanden Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ oder Dativ produzieren und falls sie dies machen, wie sie diese produzieren.

8.2.2| Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, wie viele antizipierte Phrasen von den Lernenden (nicht) produziert wurden sowie die Gründe für das Nicht-Gelingen.

Bevor die Ergebnisse der offenen Förderaufgaben und geschlossenen Förderaufgaben dargestellt werden, zeigt Abbildung 63 die Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Kategorien aller Probanden aller Förderaufgaben. Deutlich wird, dass die Produktion der antizipierten Phrasen überwiegend gelingt (67%). Sofern die antizipierte Phrase nicht produziert wird, zeigt sich, dass dies mehrheitlich daran liegt, dass eine andere sprachliche Struktur herangezogen wurde.

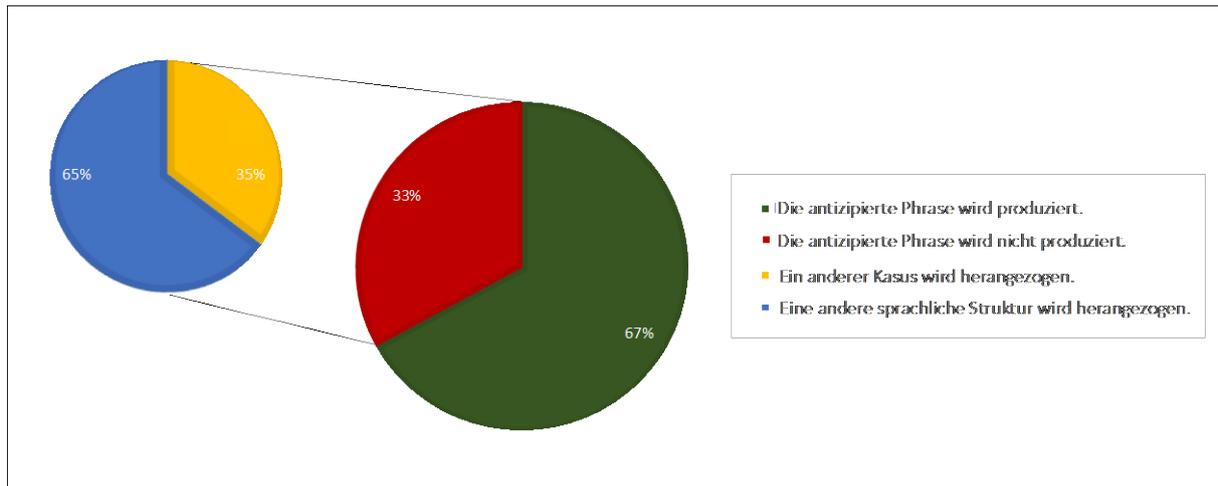


Abbildung 63: Überblick über die Ergebnisse der Teilstudie *Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben*

In Abbildung 64 werden die *Ergebnisse der offenen Förderaufgaben* dargestellt. Die Ergebnisse zeigen einerseits, dass die antizipierten Phrasen überwiegend produziert werden (68%). Andererseits zeigen sie, dass das Nicht-Gelingen fast gleichermaßen daran liegt, dass entweder eine andere sprachliche Struktur oder ein anderer Kasus herangezogen wurde.

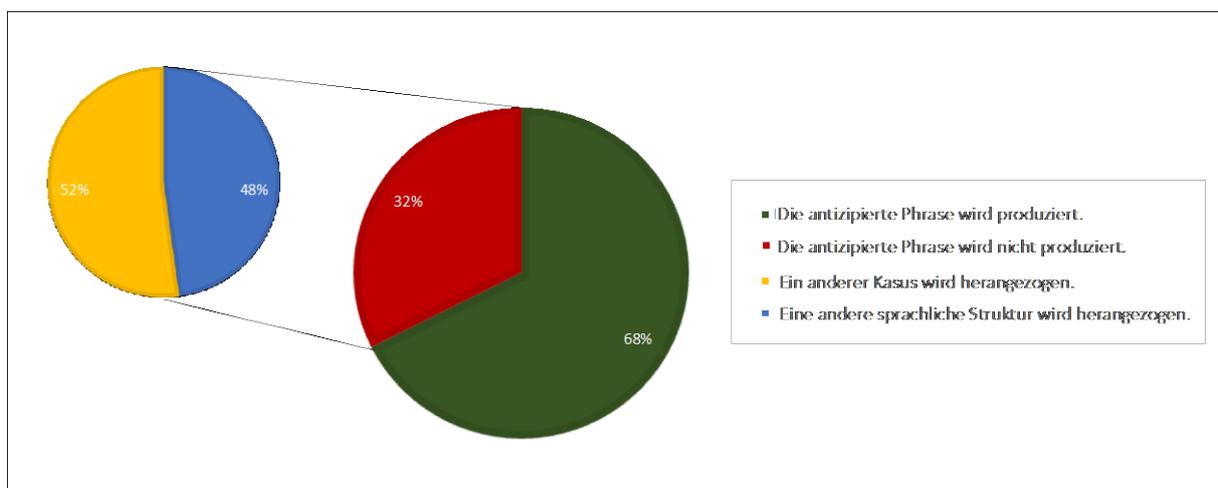


Abbildung 64: Ergebnisse der offenen Förderaufgaben der Teilstudie *Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben*

Das *Nicht-Gelingen* kann folgendermaßen erklärt werden: Bei den Förderaufgaben, welche Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im *Dativ* evozieren sollten, wurden die entsprechenden Phrasen deswegen nicht wie antizipiert produziert, weil ein anderer Kasus herangezogen wurde. Die Verwendung des anderen Kasus ist darauf zurückzuführen, dass ein Verb mit einer divergierenden Kasusreaktion verwendet wurde.

Bei Förderaufgaben, welche Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im *Akusativ* evozieren sollen, liegen die Gründe für das Nicht-Gelingen darin, dass eine andere sprachliche Struktur herangezogen wurde. Dies ist primär darauf zurückzuführen, dass die Lernenden eine Aufzählung verfassen sollten (*Ich packe in meinen Koffer...*) und hier überwiegend keine Determinative verwendeten („*Ich packe in meinen Koffer Handy*“). Eine Begründung könnte im kommunikativen Handlungskontext liegen: So müssen beispielsweise bei Aufzählungen keine Artikel verwendet werden.

In Abbildung 65 werden die *Ergebnisse der geschlossenen Förderaufgaben* dargestellt. Deutlich wird, dass die Produktion der antizipierten Phrasen zu 86% gelingt und zu 14% nicht. Hinsichtlich des Nicht-Gelings kam lediglich die Unter-Unterkategorie *eine andere sprachliche Struktur wird herangezogen* (UUK 1.2.2 und UUK 2.2.2) vor.

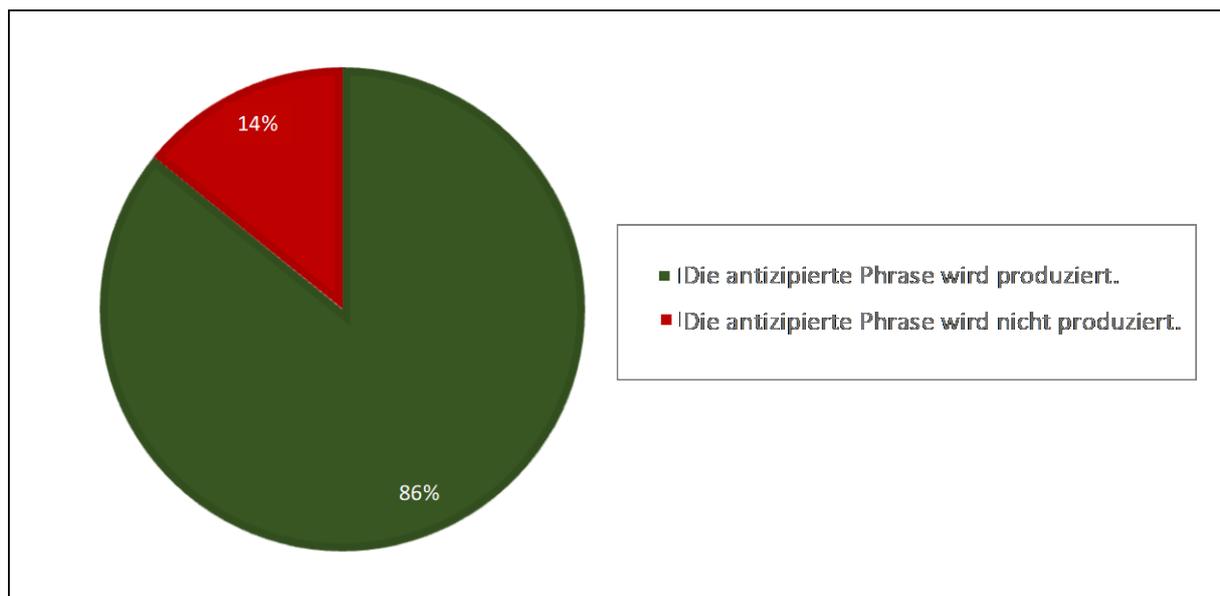


Abbildung 65: Ergebnisse der geschlossenen Förderaufgaben der Teilstudie *Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben*

Bei den *Gründen für das (Nicht-)Gelingen* ist erkenntnisreich, dass die nicht antizipierten Phrasen lediglich auf die Bearbeitung einer Förderaufgabe zurückzuführen sind: Die Lernenden waren bei dieser Aufgabe dazu angehalten, eine Rezeptanleitung zu verfassen. Da es bei Rezeptanleitungen üblich ist, nicht immer das Determinativ anzugeben, ist es retrospektiv nicht verwunderlich, dass bei dieser Aufgabe vermehrt andere sprachliche Strukturen produziert wurden (z.B. „*als nexte mustu Vanilleschote, ...*“).

8.2.3| Diskussion

Die Forschungsfrage (*Können zu fördernde Phrasen mittels Förderaufgaben evoziert werden?*) kann basierend auf den Erkenntnissen beantwortet werden: Die Ergebnisse zeigen, dass die antizipierten Phrasen überwiegend produziert werden.

Die Daten zeigen auch, dass die antizipierte Struktur nicht immer evoziert wird. Dies verwundert nicht in Anbetracht dessen, dass dies z.B. bereits Loschky & Bley-Vroman (1993, S. 132, 137ff.) und Ellis (2003, S. 155) konstatierten.

Als *bildungspraktisches Ergebnis* existieren empirisch überprüfte Förderaufgaben, mittels welcher Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ sowie Dativ evoziert werden können. Für ein Beispiel einer offenen Förderaufgabe siehe Abbildung 95 (auf S. 368); für ein Beispiel einer geschlossenen siehe Abbildung 94 (auf S. 367).

Basierend auf den Erkenntnissen kann folgendes *Gestaltungsprinzip* aufgestellt werden (siehe Abbildung 66: Das Gestaltungsprinzip ist durch den Rahmen hervorgehoben).

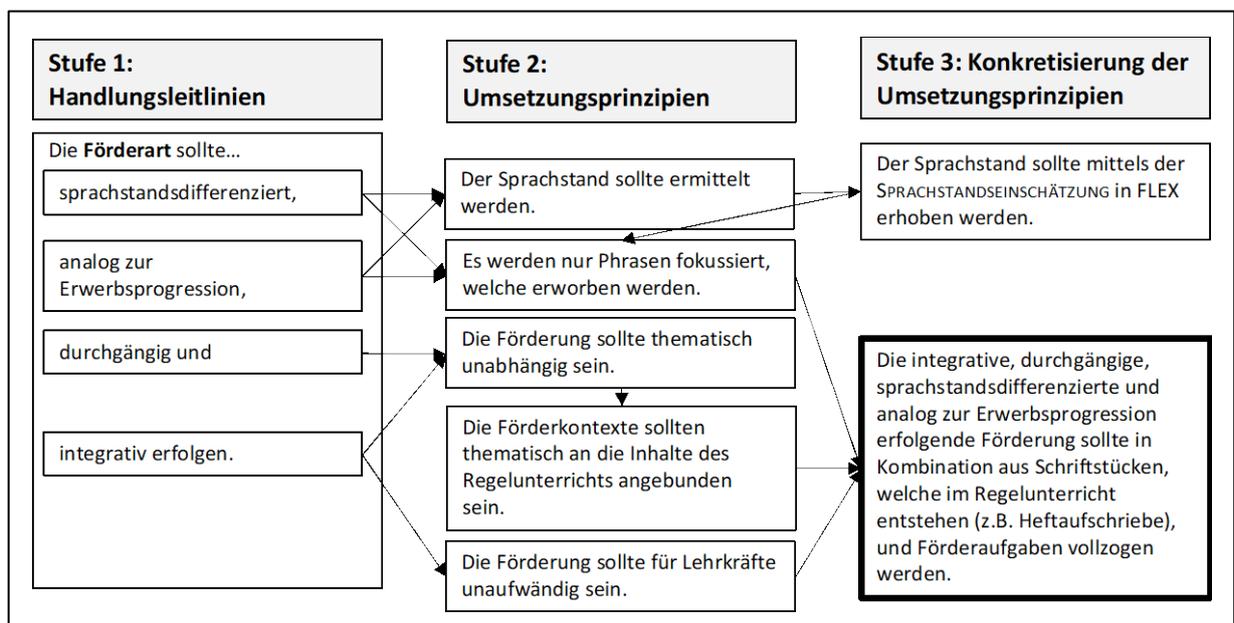


Abbildung 66: Gestaltungsprinzip der Teilstudie *Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben* des Evaluationsfokus *praktische Umsetzung des Designs*

Aus diesen Befunden sind für die Verwendung von Förderaufgaben *weitere Gestaltungsprinzipien* abzuleiten: Zur Evozierung von Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ und Dativ eignen sich insbesondere geschlossene Förderaufgaben. Rezeptanleitungen oder Aufzählungen eignen sich weniger für die Evozierung von Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ.

Einzuschränken sind die Ergebnisse aufgrund der Stichprobengröße, der nicht repräsentativen Auswahl der Probanden sowie der Größe des Korpus. Die Ergebnisse sind weiter nicht zu generalisieren, da lediglich die Evozierung zweier sprachlicher Strukturen analysiert wurde. Darüber hinaus konnte nicht sichergestellt werden, dass die Lernenden die Aufgaben selbstständig bearbeiteten, da sie pandemiebedingt von zu Hause vollzogen wurden. Die Lernenden selbst versicherten, die Förderaufgaben selbstständig bearbeitet zu haben.

Zur Generierung allgemeingültiger Aussagen sollten *künftige Studien* eine größere und repräsentative Stichprobe heranziehen, mehr und verschiedene sprachliche Strukturen untersuchen sowie ein größeres Korpus an Förderaufgaben verwenden. Darüber hinaus sollte die Erhebungssituation kontrolliert werden.

8.3 | Zusammenfassung und Fazit

Im Zuge der Methodologie Design-Based Research werden das Sprachförderkonzept FLEX und die Gestaltungsannahmen zur Konzeption integrierter Sprachfördermaßnahmen unter verschiedenen Evaluationsfokussen empirisch untersucht. In diesem Kapitel wurde der Evaluationszyklus *praktische Umsetzbarkeit des Designs* dargestellt.

Das Ziel dieses Evaluationsfokus bestand darin, herauszufinden, wie eine integrative, durchgängige, sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Sprachförderung im Regelunterricht umgesetzt werden kann (Gestaltungsannahme zur *Förderart*). Damit einhergehend wurde die Designkomponente FÖRDERMÖGLICHKEITEN des Sprachförderkonzepts FLEX untersucht.

Dafür wurden insgesamt zwei Zyklen durchlaufen:

- Zyklus 1: Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften
- Zyklus 2: Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben

Zyklus 1: Als FÖRDERMÖGLICHKEITEN für eine integrative, durchgängige, sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Förderart sollten initial Aufschriebe aus dem Regelunterricht dienen. Deswegen wurde folgende Gestaltungsannahme untersucht (siehe Tabelle 83):

Gestaltungsannahme Version 1	Die integrative, durchgängige, sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Förderung sollte an Schriftstücken vollzogen werden, welche im Regelunterricht entstehen (z.B. Heftaufschriebe).
---	---

Tabelle 83: Fokussierte Gestaltungsannahme der Teilstudie *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften* des Zyklus 1

Den Ausgangspunkt der ersten Teilstudie des Zyklus 1 *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften* bildete deswegen folgende Forschungsfrage:

Ist eine integrative, durchgängige, sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Förderung der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I in Deutschheften möglich?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden 283 Heftaufschriebe von 13 Lernenden aus einer siebten Gemeinschaftsschulklasse und einer sechsten Gesamtschulklasse erhoben, welche einen Zeitraum von 16 Schulwochen (exklusive Ferien) abdecken. Weiter wurde der Sprachstand der Lernenden der siebten Klasse eingeschätzt.

Nach der Aufbereitung der Daten (Anonymisierung und Digitalisierung) wurden die Deutschhefte mittels der quantitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Das Kategoriensystem umfasst eine zeitliche Perspektive (in Form von Wochen), die einzelnen ProbandInnen, aufgegebenen und

umgesetzte Schreibaufträge, die Heftaufschriebe sowie die zu fördernden Phrasen. Da die Förderung sprachstandsdifferenziert erfolgt und deswegen nur Phrasen fokussiert werden, welche Lernende erwerben, wurden die Aufschriebe der Deutschhefte der siebten Klasse genutzt, um den Sprachstand der Lernenden zu ermitteln. Dafür wurden die Aufschriebe mittels der inhaltlich-strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Das Kategoriensystem besteht aus den Kategorien Phrasenstruktur, Zielsprachlichkeit einer Phrase und Zeit. Der Sprachstand der Lernenden wurde zudem mittels der SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG erhoben. Ausgewertet wurde diese mittels der Verfahren der Korrektheitsrate und Fehleranalyse.

Die Ergebnisse der quantitativen Analyse zeigen, dass nicht jede Woche Schreibaufträge von den Lehrenden aufgegeben wurden: Die Lehrkraft der *sechsten Klasse* gab 13 Schreibaufträge auf und die Lehrkraft der *siebten Klasse* 16 Schreibaufträge in den 16 erhobenen Wochen. Deutlich wurde weiter, dass nicht alle aufgegebenen Schreibaufträge von den Lernenden umgesetzt wurden: Im Durchschnitt setzten die Lernenden der *sechsten Klasse* 75% der Schreibaufträge um und die Lernenden der *siebten Klasse* 55%. Minimal kamen null zu fördernde Phrasen pro Woche vor und maximal sechs. Durch die Ergebnisse wird deutlich, dass insbesondere eine *integrative Sprachförderung*, bei welcher die Aufschriebe aus Deutschheften die einzigen FÖRDERMÖGLICHKEITEN darstellen, nicht möglich ist. Hierfür wurden insgesamt zu wenig Phrasen produziert. Die Ergebnisse zeigen weiter: Die aufgegebenen Schreibaufträge sind nicht ausgeglichen verteilt: In *Klasse sechs* wurden lediglich in sieben Wochen am Stück Schreibaufträge aufgegeben (44% des Erhebungszeitraums). In *Klasse sieben* wurden sogar nur in fünf Wochen am Stück Schreibaufträge aufgegeben (31% des Erhebungszeitraums). Die umgesetzten Schreibaufträge am Stück decken in *Klasse sechs* und in *Klasse sieben* durchschnittlich 23% des Erhebungszeitraums ab. Zu fördernde Phrasen kamen minimal in null Wochen am Stück und maximal über sechs Wochen am Stück vor. Durch diese Ergebnisse wird deutlich, dass zu fördernde Phrasen nicht kontinuierlich produziert werden (können). Dies zeigt auch, dass allein mittels Aufschrieben aus Deutschheften insbesondere keine *durchgängige Sprachförderung* möglich ist.

Die Gestaltungsannahme wurde somit widerlegt und deswegen re-designet. Zusätzlich zu den Heftaufschrieben wurde die Arbeit mit einem Elizitierungsverfahren in Form von Förderaufgaben vorgeschlagen (siehe Tabelle 84):

<p>Gestaltungsannahme Version 1</p>	<p>Die integrative, durchgängige, sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Förderung sollte an Schriftstücken vollzogen werden, welche im Regelunterricht entstehen (z.B. Heftaufschriebe).</p>
<p>Gestaltungsannahme Version 2</p>	<p>Die integrative, durchgängige, sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Förderung sollte in Kombination aus Schriftstücken, welche im Regelunterricht entstehen (z.B. Heftaufschriebe), und Förderaufgaben vollzogen werden.</p>

Tabelle 84: Modifizierte Gestaltungsannahme der Teilstudie *Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben*; **Legende:** grau hinterlegt (Re-Design)

Damit einhergehend wurde die Designkomponente FÖRDERMÖGLICHKEITEN *re-designet*, indem zusätzlich zu den Heftaufschrieben *Förderaufgaben* konzipiert wurden, welche die zu fördernden Phrasen evozieren sollen. Die Förderaufgaben sind nach dem Task-Based Language Teaching

konzipiert und entsprechen der theoretischen Fundierung der Förderung (für ein Beispiel siehe Abbildung 94 auf S. 367).

Zyklus 2: Die modifizierte Designkomponente FÖRDERMÖGLICHKEITEN und Gestaltungsannahme zur Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen wurden in der Teilstudie des Zyklus 2 *Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben* untersucht. Die Forschungsfrage lautet deshalb:

Können zu fördernde Phrasen mittels Förderaufgaben evoziert werden?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden sowohl offene als auch geschlossene Förderaufgaben konzipiert (insgesamt 28), welche dem Sprachstand der drei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden entsprechen. Evoziert werden sollten somit Nominalphrasen bestehen aus Determinativ und Nomen im Akkusativ und Dativ.

Nach der Datenaufbereitung in Form von Anonymisierung und Digitalisierung wurden die Daten mittels der quantitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Zur Auswertung wurden zwei Kategoriensysteme konzipiert: Eines zur Erfassung der Umsetzung geschlossener Förderaufgaben und ein weiteres zur Erfassung der Umsetzung offener Förderaufgaben. Beide Kategoriensysteme erfassen die antizipierten Phrasen, das Gelingen der Realisierung durch die Lernenden sowie die Gründe für das Nicht-Gelingen. Das Kategoriensystem der geschlossenen Förderaufgaben erfasst zudem, ob das antizipierte Genus der Phrasen produziert wird.

Die Ergebnisse zeigen übergeordnet, dass mittels Förderaufgaben zu fördernde Phrasen evoziert werden können, weswegen die Forschungsfrage bejaht und das folgende *Gestaltungsprinzip* aufgestellt wurde (siehe Abbildung 67; Das Gestaltungsprinzip ist durch den Rahmen hervorgehoben.).

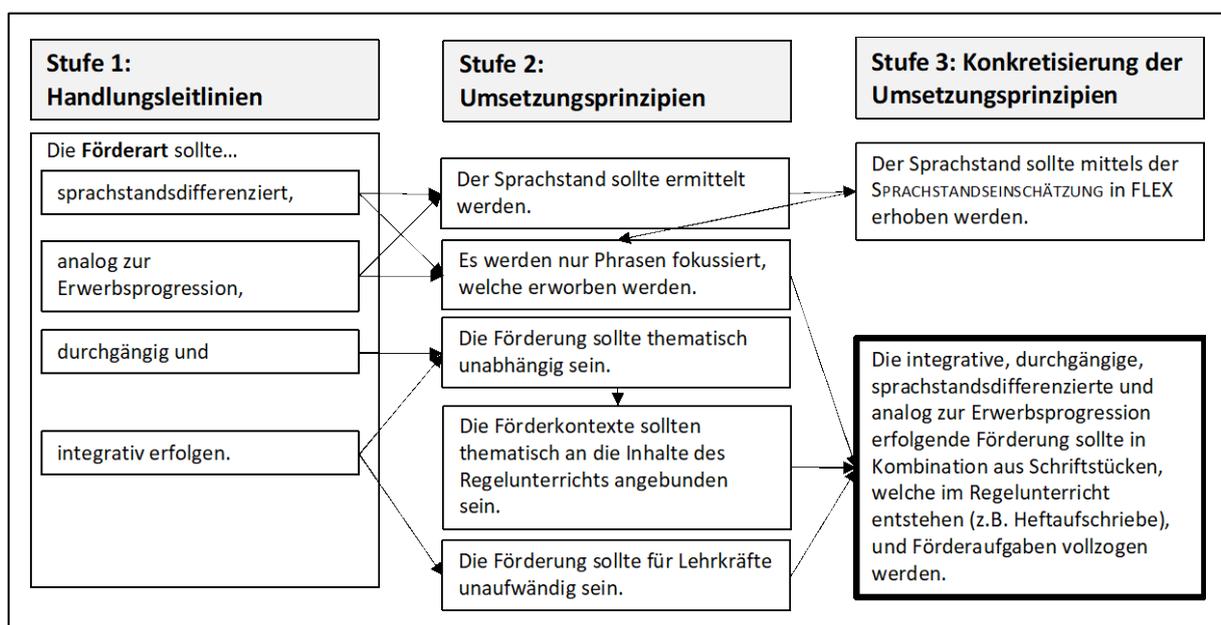


Abbildung 67: Gestaltungsprinzip des Evaluationsfokus *praktische Umsetzung des Designs*

Die Daten lassen zudem annehmen, dass mittels geschlossener Förderaufgaben zu fördernde Phrasen zuverlässiger evoziert werden können als mittels offener und, dass sich manche Auf-

gabenarten zur Evozierung spezifischer Phrasen schlechter eignen als andere. Als weniger geeignet erweisen sich Rezeptanleitungen oder Aufzählungen für die Evozierung von Nominalphrasen im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen.

Ein *bildungspraktisches Ergebnis* bilden empirisch überprüfte Förderaufgaben, mittels welcher Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ sowie Dativ evoziert werden können. Für ein Beispiel einer offenen Förderaufgabe siehe Abbildung 95 (auf S. 368). Für ein Beispiel einer geschlossenen Förderaufgabe siehe Abbildung 94 (auf S. 367).

Die Erkenntnisse sind dahingehend *einzu­schränken*, dass *beide Studien* eine geringe Stichprobengröße, eine nicht repräsentative Auswahl an ProbandInnen, ein geringes Korpus sowie wenige untersuchte sprachliche Strukturen aufweisen. Die Ergebnisse sind weiter limitiert, da die Einschätzung des Sprachstands ungenau sein kann, was auf die fehlende Validierung der Sprachstandseinschätzungen zurückzuführen ist. Die Ergebnisse der *ersten Teilstudie Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften* sind weiter aufgrund des kurzen Erhebungszeitraums, potenziell ungenauer Angaben hinsichtlich der aufgegebenen und umgesetzten Schreibaufträge limitiert. Darüber hinaus konnte in der *zweiten Teilstudie Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben* nicht sichergestellt werden, dass die Lernenden die Aufgaben selbstständig bearbeiteten, da dies zu Hause vollzogen wurde.

Trotz der Einschränkungen zeigen die Erkenntnisse der Studien des Evaluationsfokus *praktische Umsetzbarkeit des Designs*, dass eine integrative, durchgängige, sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Sprachförderung im Regelunterricht durch eine Kombination aus Aufschrieben aus dem Regelunterricht und Förderaufgaben umgesetzt werden kann. Diese Erkenntnisse stärken ebenfalls die Robustheit des Designs.

9| Evaluationsfokus: Wirksamkeit des Designs

In diesem Kapitel wird der Evaluationsfokus *Wirksamkeit des Designs* dargestellt, da aufgrund der Erkenntnisse der vorherigen Evaluationsfokusse angenommen werden kann, dass das Design die prognostizierte Wirkung entfalten kann (zur *Stimmigkeit des Designs* siehe Unterkapitel 7.6; zur *praktischen Umsetzbarkeit des Designs* siehe Unterkapitel 8.3).

Das Ziel dieses Kapitels liegt also nicht mehr in der Untersuchung der einzelnen Gestaltungsannahmen und Designkomponenten, sondern darin, herauszufinden, ob Lernende durch die vorgeschlagene Förderung die Kasusflexion ausbauen können.

In diesem Kapitel wird daher folgender *Forschungsfrage* nachgegangen:

Kann die Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I mittels des Sprachförderkonzepts FLEX ausgebaut werden?

Zur Darstellung der Teilstudie wird zuerst das Forschungsdesign beschrieben (Unterkapitel 9.1). Anschließend werden die Ergebnisse dargestellt (Unterkapitel 9.2) und diskutiert (Unterkapitel 9.3). Abschließend folgen eine Zusammenfassung und ein Fazit (Unterkapitel 9.4).

9.1| Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden drei quasi-experimentelle Einzelfallstudien (AB-Design) mit drei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp einer siebten Sekundarstufe I-Klasse durchgeführt. Da die Förderung sprachstandsdifferenziert erfolgt, wurde zunächst der *Sprachstand der Lernenden* erhoben, und zwar sowohl mittels der Analyse der Deutschhefte als auch durch eine SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG. Die Deutschhefte wurden zum Zwecke der Einschätzung des Sprachstands mittels der inhaltlich-strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) ausgewertet. Die SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG wurde mittels der Verfahren der Korrektheitsrate und Fehleranalyse durchgeführt.

Bevor das Forschungsdesign beschrieben wird, wird in Tabelle 85 ein Überblick über das Forschungsdesign dieser Studie gegeben.

Forschungsansatz	quasi-experimentelle Einzelfallstudie: AB-Design
Datenerhebung	<p>Ermittlung des Sprachstands (siehe Unterkapitel 8.1):</p> <ul style="list-style-type: none"> • SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG (vgl. Abschnitt 6.2.1); Erhebungszeitpunkt in Kalenderwoche vier im Jahr 2020 • Aufschriebe aus Deutschheften; Erhebungszeitraum von 16 Schulwochen (exklusive Ferien) <p>Grundratenphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Art der Daten:</u> Deutschhefte, Klassenarbeitsheft und SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG • <u>Dauer:</u> ø 137 Tage <p>Interventionsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Art der Daten:</u> Förderaufgaben (vgl. Abschnitt 8.1.4) • <u>Dauer:</u> ø 77 Tage
Datenaufbereitung	<p>Ermittlung des Sprachstands: Anonymisierung und Digitalisierung</p> <p>Ausbau der Kasusflexion: Anonymisierung, Digitalisierung und Errechnung der Prozentwerte der zielsprachlichen Phrasen pro Schriftstück/ Förderaufgabe der zu fördernden Erwerbsphase</p>
Datenauswertung	<p>Ermittlung des Sprachstands (siehe Unterkapitel 8.1):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG:</u> Verfahren der Korrektheitsrate und Fehleranalyse (siehe Unterkapitel 3.3) • <u>Aufschriebe aus Deutschheften:</u> inhaltlich-strukturierte qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2015) <p>Ausbau der Kasusflexion: visuelle Inspektion, Effektstärke (Effektstärkemaße: PND, NAP und Tau-U), statistische Signifikanz</p>
Probanden	<ul style="list-style-type: none"> • Anzahl: drei Probanden • Alter: zwischen 12 und 13 Jahre • Klasse: siebte Sekundarstufenklasse einer Gemeinschaftsschule • Spracherwerbtyp: spät-sukzessiv, Deutsch als L2 (vgl. Unterkapitel 3.1) • Sprachstand: Proband Flo: Erwerb des Drei-Kasus-Systems; Probanden KB und Semi: Erwerb des Zwei-Kasus-Systems
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Förderkarten: Proband Flo: D1 und D2 (vgl. Abbildung 80 auf S. 326); Probanden KB und Semi: B1 und B2 (vgl. Abbildung 79 auf S. 326) • Vorgehensweise: Prototyp zwei (vgl. Abbildung 55 auf S. 216) • Förderaufgaben: offene und geschlossene (vgl. Abschnitt 8.2.1.3)
Korpus	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Grundratenphase:</u> insgesamt 48 Texte aus dem Deutschunterricht • <u>Interventionsphase:</u> insgesamt 30 Förderaufgaben

Tabelle 85: Überblick über das Forschungsdesign des Evaluationsfokus *Wirksamkeit des Designs*

Zur Darstellung des Forschungsdesigns wird zuerst der Forschungsansatz der Einzelfallforschung beschrieben (Abschnitt 9.1.1), anschließend die Datenerhebung (Abschnitt 9.1.2), die Datenaufbereitung und Datenauswertung (Abschnitt 9.1.3) sowie die Probanden, das Material und das Korpus (Abschnitt 9.1.4).

Auf die Vorgehensweise hinsichtlich der Ermittlung des Sprachstands wird im Folgenden nicht eingegangen, da diese der in Unterkapitel 8.1 beschriebenen entspricht.

9.1.1 | Forschungsansatz

Eine Grundregel jeder Wissenschaft lautet, daß Forschungsergebnisse auch publiziert und damit der Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollten [...]. Gute Gründe sprechen dafür, daß auch die Ergebnisse kontrollierter Einzelfalluntersuchungen, in die häufig nur n = 1 Versuchspersonen eingehen, veröffentlicht werden sollten. (Julius et al. 2000, S. 175)

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird der Forschungsansatz der Einzelfallforschung herangezogen. *Einzelfallstudien*²¹⁷ blicken auf eine lange Tradition zurück (vgl. Renner et al. 2012, S. 103) und sind u.a. in der Psychologie, Sportwissenschaft und (Sonder-)Pädagogik etabliert (vgl. Grünke 2012, S. 248; Döring & Bortz 2016, S. 765).

Genauer handelt es sich aufgrund der Implementierung in der Praxis um eine quasi-experimentelle Einzelfallstudie,²¹⁸ welche laut Döring & Bortz (2016, S. 215) einen Sonderfall der quantitativen Einzelfallstudien darstellt.

Der Forschungsansatz eignet sich für die Zielsetzung dieser Arbeit, da herausgefunden werden soll, inwiefern sich Veränderungen des Sprachstands der Kasusflexion bei Zweitsprachlernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I durch den Einsatz des Sprachförderkonzepts FLEX ergeben. Damit liegt das Erkenntnisinteresse im intraindividuellen und nicht interindividuellen Vergleich, also der Wirkung der Intervention im Einzelfall und nicht auf das durchschnittliche Verhalten einer (heterogenen) Gruppe.²¹⁹ Von Interesse ist somit kein Durchschnittswert, da dieser nicht garantieren kann, dass sich auch nur eine einzelne Person tatsächlich durchschnittlich verhält.

Darüber hinaus eignet sich der Forschungsansatz aufgrund der gewählten Methodologie dieser Arbeit: Bei Einzelfallstudien wird der Verlauf der Niveau- und Trendveränderungen genau dokumentiert, wodurch die Gründe für eine Verbesserung bzw. Verschlechterung nachvollzogen werden können. Diese Reflexion kann wiederum für die spezifische Weiterentwicklung (*re-design*) der Sprachförderangebote genutzt werden, um es für die Bedürfnisse der ProbandInnen und der Praxis zu optimieren (vgl. Unterkapitel 1.2).

²¹⁷ Auch *Einzelfalluntersuchung* bzw. *single subject research*, *single case research*, *single participant research* (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 765). *Einzelfall* meint, dass die Daten separat für eine Versuchsperson gesammelt und nicht mit denen anderer Versuchspersonen kombiniert analysiert werden (im Sinne von Gruppenmittelwerten) (vgl. Morgan & Morgan 2001, S. 122). So können auch ganze Gruppen, Organisationen oder Institutionen als Einzelfälle betrachtet werden (vgl. Renner et al. 2012, S. 104). Abgesehen davon sind auch Fallstudien mit mehreren separaten Einzelfällen nebeneinander möglich (vgl. Döring & Bortz 2016).

²¹⁸ „Immer dann, wenn die Bedingungskontrolle nicht bzw. nur annähernd gegeben ist oder nicht erreicht werden kann, spricht man statt von experimenteller von *quasi-experimenteller Forschung*“ (Kern 1997, S. 5; Hervorhebung im Original).

²¹⁹ Zur Passung dieses Vorhabens mit der Zielsetzung der Einzelfallforschung siehe z.B. Kern (1997, S. 78); Morgan & Morgan (2001, S. 123); Renner et al. (2012, S. 110); Brunstein & Julius (2014, S. 120); Döring & Bortz (2016, S. 215, 765).

Nach Morgan & Morgan (2001, S. 122ff.) zeichnen sich Einzelfallstudien durch folgende Merkmale aus: wiederholte Messung, eigene Kontrollgruppe, graphische Präsentation und Bedarf nach Replikation.²²⁰

Zur Überprüfung einer Hypothese wird im Zuge der Einzelfallforschung das Verhalten systematisch beobachtet. Grundlegend ist dabei die Unterscheidung zwischen einer *Grundratenphase*,²²¹ in welcher der Ausgangszustand bzw. das Normalverhalten ermittelt wird, und einer *Interventionsphase*,²²² in der das Verhalten mit Intervention beobachtet wird.

In der *Grundratenphase* wird in einem ersten Schritt der Ausgangszustand (Beobachtung des Verhaltens ohne Intervention, also die abhängige Variable: AV) bzw. das „Normalverhalten“ (Döring & Bortz 2016, S. 767) ermittelt, indem die AV unter gleichen Bedingungen *wiederholt*²²³ gemessen wird. Das Verhalten soll so oft beobachtet werden, bis es *stabil*²²⁴ und *trendfrei*²²⁵ ist (vgl. Kern 1997, S. 64). Der Ausgangszustand dient als solide Beurteilungsgrundlage, um „prädikativ“ (Brunstein & Julius 2014, S. 123) Voraussagen über das folgende Verhalten treffen zu können (vgl. Kern 1997, S. 63ff.; Brunstein & Julius 2014, S. 121ff.). Sind die beiden Faktoren (Stabilität und Trendfreiheit) nicht gegeben, ist die Auswirkung der Intervention schwerer zu beurteilen (vgl. Kern 1997, S. 71). Bei großer Variabilität in den Daten wird die interne Validität gefährdet (vgl. Kern 1997, S. 64, 67).

In der *Interventionsphase* wird die Auswirkung der Intervention (Beobachtung des Verhaltens mit Intervention; also die unabhängige Variable: UV) auf das vorherige Verhalten (AV) erhoben, indem die UV (unter gleichen Bedingungen) über viele Zeitpunkte hinweg gemessen wird (vgl. Kern 1997, S. 63f.).²²⁶ Ändert sich das Verhalten der A-Phase in der B-Phase in die erwünschte Richtung, wird dies als Hinweis für die Wirksamkeit der Intervention gewertet (vgl. Renner et al. 2012, S. 110f.).

Durch die wiederholten Beobachtungen in den unterschiedlichen Phasen kann dieselbe Versuchsperson gleichzeitig als ihre eigene Kontrollgruppe dienen. Dies beruht auf der Annahme, dass jegliche Störvariablen bei der Grund- und Interventionsphase gleich bleiben und die Veränderungen im Verhalten allein auf die Auswirkung der Intervention zurückzuführen

²²⁰ M.E. sind die Merkmale kritisch zu sehen: So ist die Verwendung der gleichen Versuchsperson als Kontrollgruppe zwar gängig, muss aber nicht gegeben sein. Weiter ist das Merkmal der graphischen Präsentation der Ergebnisse in meinen Augen eher durch die historisch gewachsene Darstellungsmodalität zu begründen und stellt kein zwingendes Merkmal von Einzelfallstudien dar. Auch der Bedarf nach Replikation ist m.E. nur gegeben, sofern eine Generalisierung der Ergebnisse angestrebt wird. Prinzipiell kann ein Einzelfall auch für sich stehen.

²²¹ Auch *Baseline* (vgl. Hersen & Barlow 1976, S. 74; Grünke 2012), *Grundkurve* (vgl. Kern 1997, S. 63) oder *A-Phase* (vgl. Brunstein & Julius 2014, S. 122; Döring & Bortz 2016, S. 767).

²²² Auch *B-Phase* (vgl. Brunstein & Julius 2014, S. 122; Döring & Bortz 2016, S. 767).

²²³ *In der Regel* auch häufig und kontinuierlich (vgl. Grünke 2012, S. 248).

²²⁴ Zum Verständnis des Terminus *Stabilität* gibt Kern (1997, S. 64) Referenzwerte an: Laut ihm kann ein stabiles Verhalten nach drei bis fünf Messungen pro Einheit sowie nach drei bis fünf Tagen ermittelt werden. Auch Barlow und Herson (1973; zitiert in: Hersen & Barlow (1976) benennen „[a] minimum of three separate observation points, plotted on the graph, during this baseline phase are required to establish a trend in the data“ (Barlow und Herson 1973, S. 76, zitiert in: Hersen & Barlow 1976, S. 76).

²²⁵ Nach Kern (1997, S. 67) ist ein Verhalten *trendfrei*, wenn 80-90% der Daten in einem Bereich von 15% um den Mittelwert liegen.

²²⁶ „Zudem entspricht dieses Vorgehen der Vorstellung, dass Interventionen meist nicht sofort, sondern erst über einen längeren Zeitraum wirken und Fortschritte im Zielverhalten nur schrittweise erreicht werden“ (Brunstein & Julius 2014, S. 121).

sind. Dadurch wird auch die Relevanz, Störvariablen zu kontrollieren, deutlich (vgl. Kern 1997, S. 68f.; Morgan & Morgan 2001, S. 122ff.; Döring & Bortz 2016, S. 765).

9.1.2| Datenerhebung

Je nach Erkenntnisinteresse wird zwischen unterschiedlichen *Einzelfalluntersuchungsplänen* unterschieden (vgl. Kern 1997, S. 86ff.; Parker et al. 2007, S. 194; Brunstein & Julius 2014, S. 123ff.; Döring & Bortz 2016, S. 767f.). Darunter: Basale Versuchspläne (z.B. A-Phase-B-Phase), Umkehrpläne (z.B. A-B-A-B), Multiple Grundratenversuchspläne, Kriterien-Veränderungs-Design und Alternierende Versuchspläne (vgl. Kern 1997, S. 86ff.; Parker et al. 2007, S. 194; Brunstein & Julius 2014, S. 123ff.; Döring & Bortz 2016, S. 767f.). In dieser Arbeit wurde *initial* ein A-B-A-Einzelfalluntersuchungsplan gewählt, da hierdurch Aussagen über die langfristige Wirksamkeit getroffen werden können (vgl. Kern 1997, S. 86ff.; Parker et al. 2007, S. 194; Brunstein & Julius 2014, S. 123ff.; Döring & Bortz 2016, S. 767f.).²²⁷ Aufgrund der Corona-Pandemie und den damit einhergehenden Schulschließungen konnte eine zweite A-Phase nicht durchgeführt werden, weswegen die Teilstudie aus einem A-B-Design besteht.

Grundratenphase: Der Ausbau der Kasusflexion wurde in der *Grundratenphase* durch Schriftstücke aus dem Deutschunterricht (Deutsch- und Klassenarbeitsheft) sowie den Daten der SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG erhoben (insgesamt 48 gewertete Texte). Der Zugang zu den Deutschheften und den Probanden entsprang meiner Tätigkeit als Sprachförderkraft. Die Aufschriebe der Deutschhefte decken einen Zeitraum von \varnothing 137 Tagen ab. Die Daten der SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG wurden zusätzlich aufgrund der geringen Datenmenge aus den Deutschheften herangezogen. Die Lehrkraft und die Teilnehmenden wurden erst kurz vor der Datenerhebung informiert, damit keine Verzerrungen entstehen (z.B. hinsichtlich der Korrekturen der produzierten Aufschriebe).

Intrventionsphase: Nach der Ermittlung des Sprachstands wurde den ProbandInnen das Sprachförderkonzept FLEX durch mich erklärt. Dazu wurden die ProbandInnen hinsichtlich ihres Sprachstands in Gruppen von maximal drei ProbandInnen eingeteilt und ihnen das Konzept in einem separaten Raum während einer Stillarbeitsphase des regulären Deutschunterrichts erklärt.²²⁸ Die Lehrkraft war während der Einführung nicht anwesend. Nach der Einführung in das Konzept FLEX wurde die Auswirkung des Sprachförderkonzepts FLEX (UV) auf den vorherigen Sprachstand (AV) im Zuge der Interventionsphase gemessen. Dazu bearbeiteten die Lernenden ab März 2020 über einen Zeitraum von 13 Wochen durchschnittlich wöchentlich eine Förderaufgabe (teilweise wurde in einer Woche keine Förderaufgabe abgegeben, was auf Urlaub oder technische Pannen der Probanden zurückzuführen ist), welche ihrem individuellen Sprachstand entsprach (passend zu den Erkenntnissen der Sprachstandseinschätzungen). Die Förderaufgaben wurden pandemiebedingt zu Hause durchgeführt. Die Lernenden bearbeiteten die Förder-

²²⁷ Bei Umkehrplänen (z.B. A₁-B₁-A₂-B₂) wird die Wirksamkeit der UV bestärkt, wenn sich das Verhalten in der A₂-Phase wieder dem Verhalten der A₁-Phase ähnelt. In dieser Studie wäre dies hingegen ein Zeichen für die Unwirksamkeit der UV (da der Ausbau des Sprachstands nachhaltig sein sollte), weswegen sich die Wirksamkeit nicht durch einen Umkehrungsplan belegen lässt (siehe auch Brunstein & Julius 2014, S. 124).

²²⁸ Zu diesem Zeitpunkt betrug die Probandenanzahl insgesamt neun. Aufgrund der Schulschließungen und dem damit einhergehenden Kontaktverlust reduzierte sich die Anzahl der ProbandInnen auf drei.

aufgaben (FA), fotografierten diese ab und schickten sie mir mittels einer datenschutzkonformen App auf ihrem Smartphone zu. Die Bearbeitungen wurden von mir korrigiert, fotografiert und die korrigierte Version den Lernenden zugesendet. Daraufhin sollten die Lernenden die FA anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE und mittels der Förderkarten überarbeiten und die überarbeitete Version erneut abfotografieren und zurücksenden. Bei Rückfragen zur Aufgabenstellung hatten die Lernenden zudem die Möglichkeit, mich auf meinem Smartphone anzurufen, welche sie auch gelegentlich nutzten. Darüber hinaus wurden die Lernenden punktuell von mir angerufen, und zwar mit der Intention, die Vorgehensweise der Fehlerkorrektur beschrieben zu bekommen, wodurch die adäquate Verwendung des Materials punktuell überprüft werden konnte (vgl. Erkenntnisse des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs*).²²⁹ Insgesamt betrug der Erhebungszeitraum der Interventionsphase abhängig vom Probanden zwischen sieben und elf Wochen. Da der Kontakt nach diesem Zeitraum verloren ging, war es nicht mehr möglich, die SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG erneut durchzuführen (i.S.e. Post- oder Follow-Up-Tests).

9.1.3| Datenaufbereitung und Datenauswertung

Im Zuge der *Datenaufbereitung* wurden die Daten zuerst anonymisiert und dann digitalisiert.

Anschließend wurde die Genus- und Numerusannahme sowie die Verteilung der Genera in Erfahrung gebracht. Die Genus- und Numerusannahme wurde in den Deutsch- und Klassenarbeitsheften mittels des Abgleichs der Phrasen im Nominativ rekonstruiert. Bei der SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG und den Förderaufgaben wurden diese durch die grammatischen Symbole erfasst. Zusätzlich wurden pro Text bzw. Förderaufgabe die Prozentwerte der zielsprachlich produzierten Phrasen ermittelt. Es wurden nur die Phrasen herangezogen, welche laut Erkenntnissen der Sprachstandseinschätzungen als ‚zu fördernd‘ ermittelt wurden. Der Überarbeitungserfolg (i.S.v. Uptake) wurde nicht gewertet. Standardsprachlich nicht zielsprachliche Phrasen, die aufgrund der Markierung des Numerus- und Genussymbols hinsichtlich der Kasusmarkierung doch richtig produziert wurden, wie: „In Bild A gibt es *eine Handy*“, wurden als zielsprachlich gewertet. Standardsprachlich zielsprachliche Phrasen, die aufgrund der Markierung des Numerus- und Genussymbols hinsichtlich der Kasusmarkierung doch nicht angemessen produziert wurden, wie: „In Bild A gibt es *einen Tisch*“, wurden als nicht zielsprachlich gewertet. Wenn Lernende keine Fehler mehr produzierten und somit keine Förderung mehr erhielten, wurden die Datenpunkte dennoch für den Zeitraum der Interventionsphase gewertet. Das bedeutet, dass Lernende keine Korrekturen mehr erhielten aber dennoch Förderaufgaben bearbeiteten.

Zur Messung der Veränderung im Sprachstand wurden die Daten mittels der *visuellen Inspektion, Errechnung der Effektstärke* (Effektstärkemaße: PND, NAP, Tau-U) und *statistischer Signifikanz*²³⁰ ausgewertet.

²²⁹ Für eine ausführliche Beschreibung des Ablaufs der Förderung im asynchronen Fernunterricht siehe Jünger (2022).

²³⁰ Da es sich bei den Daten dieser Arbeit um seriell abhängige Messungen handelt (die Beobachtungen sind also abhängig voneinander), sind beispielsweise ANOVA oder t-Test zur Auswertung ungeeignet (vgl. Hersen & Barlow 1976, S. 272f.; Julius et al. 2000, S. 138; Döring & Bortz 2016, S. 766).

visuelle Inspektion: Die gewonnenen Daten werden bei Einzelfallstudien am häufigsten visuell ausgewertet (Kern 1997, S. 159; Morgan & Morgan 2001, S. 123f.; Grünke 2012, S. 248; Brunstein & Julius 2014, S. 130; Döring & Bortz 2016, S. 215, 765), weshalb in dieser Arbeit ebenfalls diese Auswertungsart gewählt wurde. Zur graphischen Darstellung ist die *Split-Mittel-Technik* gängig. Dabei werden die Datenpunkte der Phasen in ein Koordinatensystem eingetragen und jeweils die Trendlinie bestimmt (vgl. Julius et al. 2000, S. 133f.).²³¹ Ändert sich das Verhalten der A-Phase in der B-Phase in die erwünschte Richtung, wird dies als Hinweis für die Wirksamkeit der Intervention gesehen (vgl. Renner et al. 2012, S. 110). Die wichtigsten Kriterien bei der Analyse stellen folgende Punkte dar (vgl. Scruggs et al. 1987, S. 25; Kern 1997, S. 72; Julius et al. 2000, S. 130ff.):

- Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Trends²³² der A- und B-Phase: Die Intervention weist auf einen Effekt hin, wenn Veränderungen im Trend in der Interventionsphase im Vergleich zur Grundratenphase in die gewünschte Richtung gehen.
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Niveaus²³³ der A- und B-Phase: Effekte der Intervention sind vorhanden, wenn Veränderungen im Niveau in der B-Phase in der gewünschten Ausprägung vorhanden sind.
- Überschneidung der Trendlinien in den Phasen: Wenige Überlappungen der Trendlinie zwischen den Phasen sprechen für starke Effekte der Intervention.

Visuelle Analysen sind allerdings lediglich bei starken Interventionen bzw. offensichtlichen Daten angemessen (vgl. Grünke 2012, S. 248).²³⁴ Dies wird v.a. mit der Subjektivität und der damit einhergehenden Unzuverlässigkeit der Analyse begründet (vgl. Scruggs et al. 1987, S. 25f.; Parker et al. 2007, S. 194; Grünke 2012, S. 248f.).²³⁵ Aufgrund dieser Limitation und zur Wahrung der Objektivität, Reliabilität und allgemeinen Akzeptanz der Ergebnisse wird zudem die Effektstärke errechnet (vgl. Parker et al. 2007, S. 96).

Effektstärke: Bei der Einzelfallforschung werden Effektstärkemaße grundlegend durch den Anteil der (Nicht-)Überlappung der Daten errechnet. Die Vorteile liegen darin, dass sie keine Intervallmessungen, linearen Beziehungen zwischen Zeit und Werten, konstante Varianz sowie Normalverteilung erfordern (vgl. Parker et al. 2007, S. 285), weshalb die Verfahren für die Daten dieser Arbeit geeignet sind. Nachteile betreffen v.a. die limitierte externe Validität, wodurch der Bedarf nach Replikation zum Tragen kommt. Durch Replikationen sollen die Erkenntnisse gesichert und generalisiert werden können (z.B. Hersen & Barlow 1976; Morgan & Morgan 2001; Renner et al. 2012).

²³¹ Für eine detaillierte Beschreibung siehe z.B. Julius et al. (2000, S. 133f.).

²³² „Ein *Trend* liegt dann vor, wenn der Kurvenverlauf sich systematisch verändert, d.h. ansteigt oder abfällt“ (Julius et al. 2000, S. 132; Hervorhebung AMJ).

²³³ „*Niveauänderungen* liegen dann vor, wenn zwischen dem letzten Datenpunkt der Grundrate und dem ersten Datenpunkt der Intervention deutliche Veränderungen der Frequenz auftreten“ (Kern 1997, S. 75; Hervorhebung AMJ).

²³⁴ „Was aber als <<stark>> bezeichnet werden kann, hängt von subjektiven Eindrücken ab“ (Kern 1997, S. 160).

²³⁵ Brossart et al. (2006, S. 532f.) untersuchten mehrere Studien zur Interrater-Reliabilität bei visuellen Analysen. Sie kommen zu dem Fazit, dass die Urteile aus visuellen Analysen nicht zuverlässig sind: Die Interrater-Reliabilität schwankte zwischen 0.4 und 0.6. Bei der Untersuchung von Parker & Vannest (2009, S. 364) mit gleichem Forschungsinteresse kamen hingegen Werte von $r=0.70$ bis 0.75 heraus.

In dieser Arbeit werden mehrere Effektstärkemaße herangezogen: „[T]he current state of knowledge prohibits recommendation of a single subject effect size for the purpose of quantitative synthesis“ (Campbell & Herzinger 2010, S. 447f.).²³⁶ Die gängigen und für diese Arbeit herangezogenen Effektstärkemaße werden in Tabelle 86 dargestellt.²³⁷

Maß	PND (Scruggs et al. 1987) (Percentage of Non-Overlapping Data)	NAP (Parker & Vannest 2009) (Percentage of all Non-Overlapping Pairs)	Tau-U (Parker et al. 2011a)
Vorteile und Verzerrungen	Vorteile: Anwendbar auf geringe Datenmengen (n<20) Verzerrungen durch: <ul style="list-style-type: none"> • größere Fehlerwahrscheinlichkeit (aufgrund händischer Berechnung) • Ausreißer in der Grundratenphase • Trends in der Grundratenphase • Grundratendaten um Null • Decken- oder Bodeneffekte in der Interventionsphase 	Erweiterung u.a. des PNDs: <ul style="list-style-type: none"> • geringere Fehlerwahrscheinlichkeit aufgrund standardisierter Berechnung (Online-Taschenrechner) • robust gegenüber Ausreißern in der Grundratenphase • alle Daten werden verglichen • Errechnung der statistischen Signifikanz möglich Verzerrungen durch Trends in der Grundratenphase.	Erweiterung des NAPs: <ul style="list-style-type: none"> • Lokalisierung und Korrektur von Trends in der Grundratenphase • Berechnung des Effekts zwischen den Phasen und innerhalb von Phasentrends
Interpretation			
stark	>90%	>92%	>92%
mittelstark	70-90%	66-92%	66-92%
schwach	70 – 50 %	50 – 66 %	50 – 66 %
kein Effekt	< 50%	<50%	<50%

Tabelle 86: Charakterisierung der Effektstärkemaße des PND, NAP und Tau-U; Darstellung AMJ basierend auf Scruggs et al. (1987); Casale et al. (2007); Parker & Vannest (2009); Parker et al. (2011a); Parker et al. (2011b); Carr (2015); Rakap (2015); Brossart et al. (2018); die Interpretation der Effektstärkemaße basierend auf den Angaben von Parker & Vannest 2009, Rakap 2015, Rispoli 2013, Scruggs et al 1987, Stevens et al. (2017)

²³⁶ So analysierten beispielsweise Parker et al. (2011b, S. 15) 200 verschiedene A-B-Designs und überprüften verschiedene Überlappungstechniken. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass die größten Ähnlichkeiten zwischen dem PND, NAP und Tau-U_{A vs. B + B-Trend} bestehen. Carr (2015) verglich u.a. den PND und NAP und kam im Gegensatz zu Parker et al. (2011b, S. 75f.) zu dem Ergebnis, dass der PND im Vergleich zu NAP eher konservative Ergebnisse erzielt und folgert daraus, dass die Ergebnisse des NAP aufgrund der großen Effekte kritisch zu betrachten sind.

²³⁷ So ist beispielsweise der Index *PAND (Percentage of all Non-Overlapping Data)* Parker et al. (2007, S. 196) zufolge auch sehr gängig, jedoch für die Daten dieser Arbeit unangemessen: Es werden mind. 20 Messungen (jeweils fünf pro Phase bei einer 2X2-Tabelle) sowie ein symmetrisches Design (also gleiche Anzahl von Daten) benötigt.

statistische Signifikanz: Die statistische Signifikanz kann über die Effektstärkemaße des NAP und Tau-U sowie durch die Analyse der visuellen Inspektion berechnet werden.²³⁸ Oft sind z.B. Zeitreihentests, Randomisierungstests oder Trendtests erforderlich und deswegen nicht auf die Daten dieser Arbeit anwendbar.²³⁹

9.1.4| Probanden, Material und Korpus

An der Teilstudie nahmen insgesamt drei *Probanden* einer siebten Gemeinschaftsschulklasse teil, deren demographische Angaben durch die Lehrperson erhoben wurden. Es wurden nur Probanden des spät-sukzessiven Spracherwerbstyps in die Teilstudie einbezogen, welche keine diagnostizierten sprachlichen Entwicklungsstörungen aufweisen, aber noch Schwierigkeiten mit der Kasusflexion hatten.

Der Sprachstand wurde sowohl mittels der in Abschnitt 6.2.1 beschriebenen SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG als auch durch die Analyse der sprachlichen Strukturen von Schriftprodukten der Deutschhefte ermittelt (siehe hierfür Abschnitt 8.1.1), da keine für diese Population passende standardisierte Sprachstandseinschätzung existiert (vgl. Abschnitt 6.2.1). In Tabelle 87 werden die Probanden charakterisiert.

Pseudonym	Flo	KB	Semi
Alter bei der Datenerhebung	12 Jahre	12 Jahre	13 Jahre
Geschlecht	männlich		
Spracherwerbstyp	spät-sukzessiv (siehe Unterkapitel 3.1)		
Leben in Deutschland seit	8 Jahre	8 Jahre	6 Jahre
Erfahrungen mit der Sprache Deutsch vor Lebensbeginn in Deutschland	keine		
Klasse	siebte Klasse		
Schulart	Gemeinschaftsschule in BaWü		
Sprachstand	Erwerb des Drei-Kasus-Systems (vgl. Tabelle 22 auf S. 79)	Erwerb des Zwei-Kasus-Systems (vgl. Tabelle 22 auf S. 79)	

Tabelle 87: Überblick über die Probanden der Teilstudie *Wirksamkeit des Designs*

Das bei der Datenerhebung verwendete *Material* wurde ausschließlich bei der Interventionsphase herangezogen. Es besteht einerseits aus den Designkomponenten VORGEHENSWEISE BEI DER

²³⁸ Zur Berechnung der statistischen Signifikanz mittels der *visuellen Inspektion* siehe z.B. Julius et al. (2000, S. 135); mittels des *Tau-U* siehe www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u und mittels des *NAP* siehe <http://www.singlecaseresearch.org/calculators/nap>.

²³⁹ Begründung: *Zeitreihentests* müssen mehr als 50 Messungen umfassen (vgl. Hersen & Barlow 1976, S. 282, 288f.; Döring & Bortz 2016, S. 768); *Randomisierungstests* benötigen mindestens acht Phasenmittelwerte (A-B-A-B-A-B-A-B), die jeweils zehn Messwerte benötigen, um eine ausreichende Teststärke zu erreichen (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 770f.); *Trendanalysen* verlangen vier Phasenmittelwerte (A-B-A-B) (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 769).

KORREKTUR und den dazugehörigen *Förderkarten* des Sprachförderkonzepts FLEX sowie andererseits aus den Förderaufgaben. In Tabelle 88 wird ein Überblick über das Material gegeben.

Proband	Flo	KB	Semi
Förderkarten	D1 und D2 (vgl. Abbildung 80 auf S. 326)	B1 und B2 (vgl. Abbildung 79 auf S. 326)	
Vorgehensweise	Prototyp 2 (vgl. Abbildung 55 auf S. 216)		
Förderaufgaben	offene (vgl. Abbildung 95 auf S. 368) und geschlossene (vgl. Abbildung 94 auf S. 367) Förderaufgaben		

Tabelle 88: Überblick über das verwendete Material der Teilstudie *Wirksamkeit des Designs*

Das *Korpus* zur Erfassung des Ausbaus der Kasusflexion umfasst verschiedene Schriftstücke der Probanden. Tabelle 89 gibt einen Überblick über das Korpus, bevor auf die Materialien der verschiedenen Phasen eingegangen wird.

	Grundratenphase	Interventionsphase
Art der Daten	<ul style="list-style-type: none"> Flo und Semi: Texte aus dem Deutsch- und Klassenarbeitsheft sowie der SPRACHSTANDS-EINSCHÄTZUNG KB: Texte aus dem Deutschheft sowie der SPRACHSTANDS-EINSCHÄTZUNG 	Förderaufgaben
Annahme der abgebildeten Wissens- und Verarbeitungsdimensionen	implizit-prozedural	
Erhebungsbedingungen	zu Hause und in der Schule, zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Tagen	
Erhebungszeitraum	<ul style="list-style-type: none"> Flo: 244 Tage KB: 76 Tage Semi: 92 Tage 	<ul style="list-style-type: none"> Flo: 75 Tage KB: 75 Tage Semi: 82 Tage
Anzahl der Texte resp. Förderaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> Flo: 22 Texte KB: 2 Texte Semi: 24 Texte 	<ul style="list-style-type: none"> Flo: \emptyset 1,03 FA pro Woche, insg. 10 FA KB: \emptyset 1,43 FA pro Woche, insg. 9 FA Semi: \emptyset 0,68 FA pro Woche, insg. 9 FA
gewertete Texte	<ul style="list-style-type: none"> Flo: 8 Texte KB: 2 Texte Semi: 9 Texte 	
Kenntnis der Genus- und Numerusannahme	<ul style="list-style-type: none"> Flo: Bei 75% der Phrasen KB: Bei 100% der Phrasen Semi: Bei 64% der Phrasen 	<ul style="list-style-type: none"> Flo: Bei 100% der Phrasen KB: Bei 100% der Phrasen Semi: Bei 100% der Phrasen
Verteilung von Genus	<ul style="list-style-type: none"> Flo: 37.5%°, 12.5%~, 50%^ KB: nur Maskulina Semi: 55%°, 27%~, 18%^ 	<ul style="list-style-type: none"> Flo: 41%°, 36%~, 23%^ KB: nur Maskulina Semi: 33%°, 38%~, 29%^

Tabelle 89: Überblick über das Korpus der Teilstudie *Wirksamkeit des Designs*; **Legende:** FA (Förderaufgaben); insg. (insgesamt)

In der *Grundratenphase* wurden Schriftstücke aus Deutschheften, einer Klassenarbeit sowie der SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG herangezogen. Die Aufschriebe der Schriftstücke sollten sich für die Erfassung des Ausbaus der Kasusflexion eignen, da sie einen längeren Zeitraum abdecken (zwischen zwei bis vier Monate), wodurch - durch die wiederholt vorkommenden Phrasen - eine stabile Grundratenphase eruiert werden kann. Diese dient dann als solide Beurteilungsgrundlage. Weiter bilden die Aufschriebe implizit-prozedurale Wissens- und Verarbeitungsdimensionen²⁴⁰ ab und somit das tatsächliche Können und nicht das Wissen über Strukturen. Daher wurden abgeschriebene und korrigierte Aufschriebe (wie Diktate, Abschreibe- und Übungstexte, Überschriften; Korrekturen, deutlich durch Killern oder Durchstreichen²⁴¹) ausgeschlossen. Aufgrund der Ausschlusskriterien konnten bei den Deutschheften fast zwei Drittel der Texte nicht gewertet werden.

In der *Interventionsphase* wurden die Aufschriebe der Förderaufgaben (siehe Unterkapitel 8.1.4) herangezogen.²⁴² Auch bei den Förderaufgaben wird davon ausgegangen, dass diese implizit-prozedurale Wissens- und Verarbeitungsdimensionen abbilden, da bei der Bearbeitung der Aufgaben der Inhalt im Vordergrund stehen soll und nicht die sprachlichen Formen. Lernenden sollte also nicht bewusst sein, welche sprachlichen Formen durch die Bearbeitung der Aufgabe gefördert werden. Diese Annahme wird durch die Ergebnisse der Teilstudie *Evo-zierung von Phrasen durch Förderaufgaben* (Unterkapitel 8.2) gestützt: Lernende verwendeten u.a. einen nicht antizipierten Kasus und sprachliche Strukturen, die nicht intendiert waren. Dadurch wird deutlich, dass nicht die antizipierte Struktur im Vordergrund stand. Darüber hinaus bearbeiteten die Lernenden die Förderaufgaben nicht immer zielsprachlich. Lernende produzierten während der gesamten Interventionsphase immer wieder Fehler oder führten die Aufgaben nicht wie intendiert aus. Wäre ihnen bewusst gewesen, dass sie spezifische Formen zur Bearbeitung der Aufgabe heranziehen müssen (die Formseite stünde dann im Vordergrund), könnte argumentiert werden, dass sie durchweg keine Fehler mehr realisieren würden oder zumindest alle Förderaufgaben angemessen bearbeiten, v.a. da sie die jeweils zielsprachlichen Endungen von den Förderkarten hätten ablesen können. Durch einen unsachgemäßen Umgang mit den Förderkarten kann dieses Phänomen nicht erklärt werden, da sich wiederholt bei Überarbeitungen sowie bei den Telefonaten zeigte, dass sie mit den Förderkarten umgehen können.

Durch die Probanden, das Material und Korpus soll in dieser Teilstudie herausgefunden werden, ob die Kasusflexion (Bereich: Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ und Dativ) bei drei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven

²⁴⁰ Zu Erklärung der implizit-prozeduralen Wissens- und Verarbeitungsdimensionen siehe Kapitel 4.

²⁴¹ Bei diesem Untersuchungsgegenstand können Korrekturen leicht vollzogen werden, und zwar ohne, dass dies direkt auffällt, wie das Hinzufügen des Suffixes |em bei der Phrase *der Kuchen steht auf einø Tisch*. Dennoch gehe ich davon aus, dass dies ggf. durch eine andere Farbe des Stiftes oder einen engeren Wortabstand sichtbar wird, weshalb solche Markierungen auch ausgeschlossen wurden.

²⁴² Die Daten der Interventionsphase hätten ebenfalls primär mittels der Aufschriebe aus dem Deutschunterricht erhoben werden sollen, aufgrund des coronabedingt verwehrten Schulzugangs wurde auf Förderaufgaben zurückgegriffen.

Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I mittels des Sprachförderkonzepts FLEX ausgebaut werden kann.

9.2| Ergebnisse

Bevor die Ergebnisse der einzelnen Probanden im Detail aufgeführt werden, gibt Tabelle 90 einen fallübergreifenden Überblick.

Pseudonym	Proband Flo	Proband KB	Proband Semi
Sprachstand	Drei-Kasus-System: Dativ	Zwei-Kasus-System: Akkusativ, Mask. Sg.	Zwei-Kasus-System: Akkusativ
visuelle Inspektion	starke Effekte	mittel-starke Effekte	mittel-starke Effekte
Trend in B-Phase	Aufwärtstrend	Aufwärtstrend	Aufwärtstrend
Niveau in B-Phase im Vergleich zur A-Phase	höher	etwas höher	etwas höher
Überlappung zwischen d. Phasen	gering	gering	gering
Effektstärke	stark	mittel-stark	mittel-stark
statistische Signifikanz	Statistisch signifikant (überwiegend $p=0.028$)	nicht statistisch signifikant (Tau-U: $p=0.0990$)	Statistisch signifikant (Tau-U: $p=0.0292$)

Tabelle 90: Überblick über die Ergebnisse der Einzelfallstudien der Teilstudie *Wirksamkeit des Designs*

Zuerst werden die Ergebnisse des Probanden Flo dargestellt (Abschnitt 9.2.1), anschließend des Probanden KB (Abschnitt 9.2.2) und abschließend des Probanden Semi (Abschnitt 9.2.3).

9.2.1| Proband Flo

Die Ergebnisse der Sprachstandseinschätzungen zeigen, dass Proband Flo das Drei-Kasus-System erwirbt (vgl. Tabelle 75 auf S. 235). Seine Förderung setzte deswegen bei Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im Dativ an (Drei-Kasus-System, vgl. Tabelle 87 auf S. 263).

In Abbildung 68 wird der Prozentwert der zielsprachlich produzierten Phrasen (Y-Achse) pro Text bzw. Förderaufgabe (schwarze Punkte), die Verlaufslinie (schwarze Linie) und die Trendlinie (graue Linie) dargestellt. Die X-Achse stellt die zeitliche Perspektive dar.

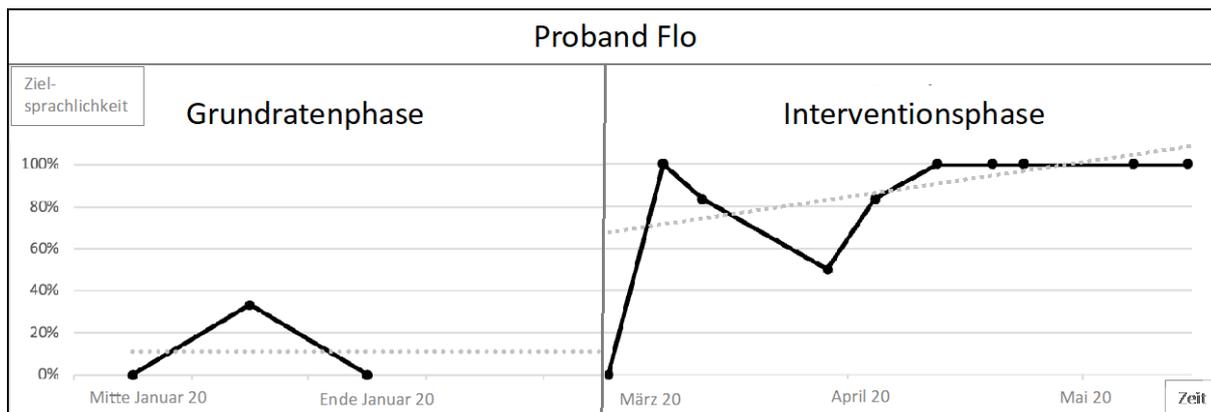


Abbildung 68: Ergebnisse der Grund- und Interventionsphase des Probanden Flo der Teilstudie *Wirksamkeit des Designs*; **Legende:** schwarzer Punkt (Prozentwerte der zielsprachlich produzierten Phrasen pro Datenerhebungspunkt); schwarze Linie (Verlaufslinie); graue Linie (Trendlinie); horizontale Linie (Phasenübergang)

Die erhobenen Texte der *Grundratenphase* bestehen aus drei Datenpunkten und sind als stabil einzustufen. Da 80-90% der Daten in einem Bereich von 15% um den Mittelwert liegen, ist das Verhalten trendfrei (vgl. in dieser Arbeit, S. 224). Die Daten zeigen, dass Proband Flo in der Grundratenphase maximal 33% der Phrasen bei einem Erhebungszeitpunkt zielsprachlich produzierte. Die *Interventionsphase* besteht aus zehn Datenpunkten, weist einen Trend auf und ist stabil. Nach der zweiten Fördereinheit verringerten sich die Fehler (100% zielsprachlich) und ab der sechsten Fördereinheit produzierte er keine Fehler mehr.

Die Trendänderung von keinem Trend zu einem positivem Aufwärtstrend deutet darauf hin, dass die Intervention einen Effekt hat. Das Niveau der Interventionsphase ist im Vergleich zur Grundratenphase höher, was ebenfalls für einen Interventionseffekt spricht. Ebenfalls zeugt die geringe Überlappung der Trendlinien (eine Überlappung) von einem Effekt der Intervention. Basierend auf der Auswertung nach der visuellen Inspektion weist die Intervention einen starken Effekt auf.

Die Effektstärken bestätigen die Interpretation der visuellen Inspektion weitestgehend. Der PND zeigt zwar lediglich mittel-starke Effekte an, allerdings sind diese Werte kritisch zu sehen, da in der Interventionsphase ein Deckeneffekt aufgetreten ist und die Wirkung dadurch unterschätzt wird. Demnach dürfte das Ergebnis des PND eher für einen starken Effekt der Intervention sprechen. In Tabelle 91 werden die Effektstärkemaße und die Interpretation derselbigen aufgeführt.

Index	Ergebnis	Interpretation
PND	90%	mittel-stark (stark ab 91%); aufgrund des Deckeneffekts: stark
NAP	93%	stark
Tau-U	87%	mittel-stark

Tabelle 91: Effektstärken der Förderung des Probanden Flo der Teilstudie *Wirksamkeit des Designs*

Die Unterschiede zwischen den beiden Phasen sind statistisch signifikant (siehe Tabelle 92).

Berechnet durch:	Ergebnis	Interpretation
Visuelle Inspektion	0.00976	statistisch signifikant
NAP	0.028	statistisch signifikant
Tau-U	0.028	statistisch signifikant

Tabelle 92: Statistische Signifikanzen der Grundraten- und Interventionsphase der Förderung des Probanden Flo der Teilstudie *Wirksamkeit des Designs*

9.2.2| Proband KB

Die Sprachstandseinschätzungen ergaben, dass KB das Zwei-Kasus-System weitestgehend beherrscht, jedoch Schwierigkeiten bei maskulinen Phrasen im Singular hat (vgl. Tabelle 75 auf S. 235).²⁴³ Seine Förderung setzte deswegen bei Nominalphrasen im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen an.

Abbildung 69 stellt den Verlauf der prozentual zielsprachlich produzierten Phrasen (Y-Achse) in der Grund- und Interventionsphase dar. Die X-Achse zeigt die zeitliche Perspektive an. Die Phasen sind durch eine horizontale Linie getrennt.

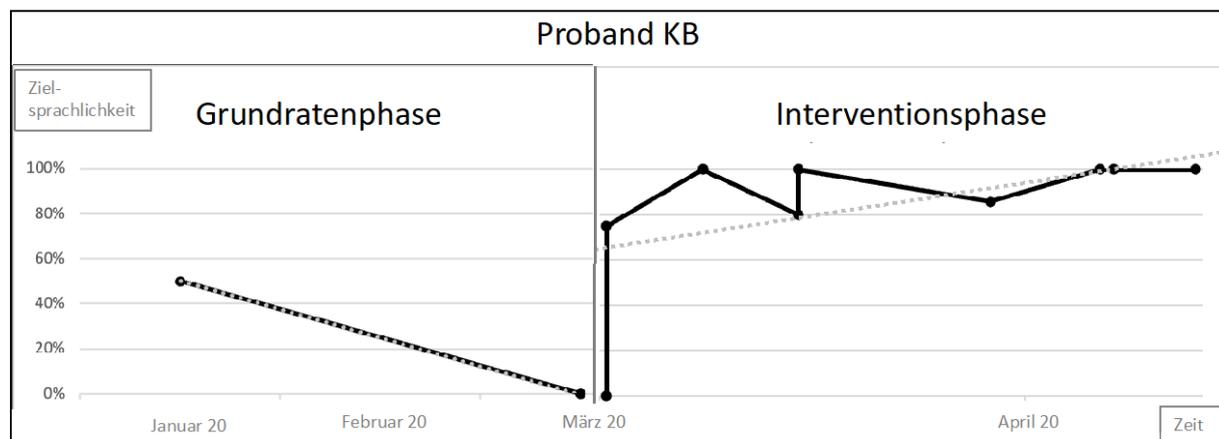


Abbildung 69: Ergebnisse der Grund- und Interventionsphase des Probanden KB der Teilstudie *Wirksamkeit des Designs*; **Legende:** schwarzer Punkt (Prozentwerte der zielsprachlich produzierten Phrasen pro Datenerhebungspunkt); schwarze Linie (Verlaufslinie); graue Linie (Trendlinie); horizontale Linie (Phasenübergang)

Die *Grundratenphase*, bestehend aus zwei Datenpunkten, ist weder stabil noch trendfrei. KB erreichte maximal einen zielsprachlichen Wert von 50%. Die Daten der *Interventionsphase* setzen sich aus neun Datenpunkten zusammen, weisen einen Aufwärtstrend auf und sind stabil. Nach der zweiten Fördereinheit verringerte sich die Prozentzahl der Fehler (75% zielsprachlich), bis ab der siebten Fördereinheit keine Fehler mehr produziert wurden (100% zielsprachlich).

Beide Phasen weisen einen Trend auf: Die Grundratenphase zeigt einen Abwärtstrend und die Interventionsphase einen Aufwärtstrend, was darauf hindeutet, dass es sich um eine starke

²⁴³ Bei KB konnte keine Sprachstandseinschätzung durch die Analyse des Deutschhefts durchgeführt werden, da er dieses nicht mehr besaß.

Intervention handelt. Das Niveau der Interventionsphase ist nur etwas höher als das der Grundratenphase, was für einen mittleren Effekt spricht. Da sich die Trendlinien der beiden Phasen einmal überlappen, deutet dies auf einen mittel-starken Effekt hin. Basierend auf der Auswertung nach der visuellen Inspektion weist die Intervention einen mittel-starken bis starken Effekt auf.

Die *Effektstärken* zeigen ebenfalls, dass die Intervention mittel-stark ist, wobei die Marke zu einer starken Intervention bei den Indexen des PND und NAP jeweils nur knapp verfehlt wurde (siehe Tabelle 93). Hier ist anzumerken, dass die Ergebnisse des PND und NAP durch Trends in der Grundratenphase verzerrt werden, wodurch die Ergebnisse dieser Indexe zu relativieren sind. Die Berechnung des Tau-U erfolgte mittels korrigierter Grundratenphase, wodurch der Index des Tau-U aussagekräftiger ist (mittel-starke Effekte).

Index	Ergebnis	Interpretation
PND	89%	mittel-stark
NAP	91%	mittel-stark
Tau-U	77%	mittel-stark

Tabelle 93: Effektstärken der Förderung des Probanden KB der Teilstudie *Wirksamkeit des Designs*

Die Limitationen betreffen ebenfalls die Berechnung der *statistischen Signifikanz*. Die Unterschiede zwischen den Phasen sind basierend auf dem Index des Tau-U nicht statistisch signifikant, nach der visuellen Inspektion hingegen schon (siehe Tabelle 94).

Berechnet durch:	Ergebnis	Interpretation
visuelle Inspektion	0.0176	statistisch signifikant
NAP	0.0771	nicht statistisch signifikant
Tau-U	0.0990	nicht statistisch signifikant

Tabelle 94: Statistische Signifikanzen der Grundraten- und Interventionsphase des Probanden KB der Teilstudie *Wirksamkeit des Designs*

9.2.3| Proband Semi

Die Ergebnisse der Sprachstandseinschätzungen zeigen, dass Semi das Zwei-Kasus-System erwirbt (vgl. Tabelle 75 auf S. 235). Fokussiert wurden im Zuge der Förderung deswegen Nominalphrasen im Akkusativ bestehen aus Determinativ und Nomen.

In Abbildung 70 wird der Prozentwert der zielsprachlich produzierten Phrasen (Y-Achse) pro Text bzw. Förderaufgabe (schwarze Punkte), die Verlaufslinie (schwarze Linie) und die Trendlinie (graue Linie) dargestellt. Die X-Achse zeigt die zeitliche Perspektive.

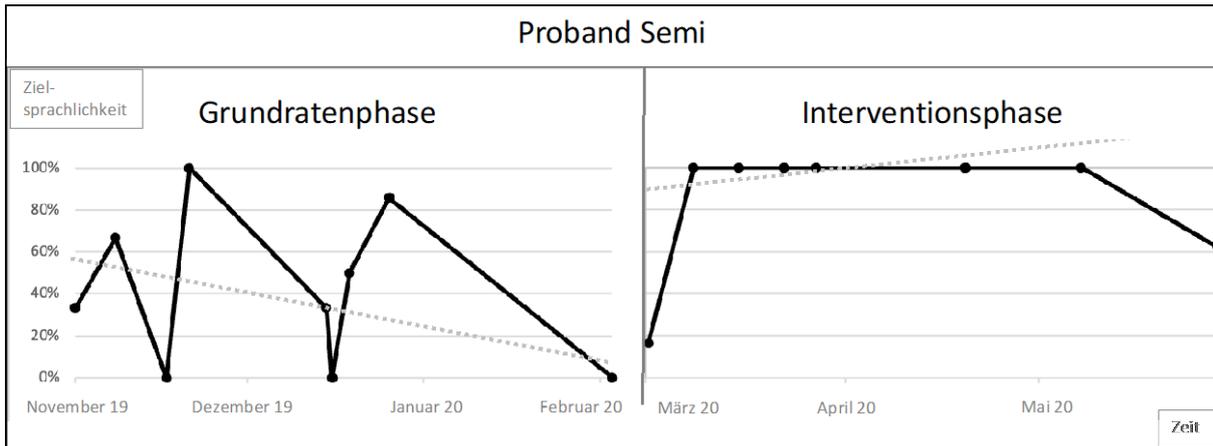


Abbildung 70: Ergebnisse der Grund- und Interventionsphase des Probanden Semi der Teilstudie *Wirksamkeit des Designs*; **Legende:** schwarzer Punkt (Prozentwerte der zielsprachlich produzierten Phrasen pro Datenerhebungspunkt); schwarze Linie (Verlaufslinie); graue Linie (Trendlinie); horizontale Linie (Phasenübergang)

Die *Grundratenphase* (neun Datenpunkte) ist stabil, weist einen Trend und erhebliche Varianz auf. Alle Ausreißer (Datenpunkte bei 0% und 100%) basieren jeweils auf einer einzigen Phrasenangabe. Die *Interventionsphase* besteht ebenfalls aus neun Datenpunkten (zwei Datenerhebungen fanden am gleichen Tag statt: FA vier und fünf, jeweils 100% zielsprachlich). Die Daten sind stabil und zeigen einen Aufwärtstrend. Nach der ersten Fördereinheit in der Interventionsphase verringerten sich die Fehler stark (100% zielsprachlich). Bei der letzten Fördereinheit machte er dagegen wieder Fehler (63% zielsprachlich).

Die Trendlinien der beiden Phasen zeigen sowohl Veränderungen im Trend als auch im Niveau: In der Grundratenphase ist der Trend fallend, in der Interventionsphase indes steigend, was für den Effekt der Intervention spricht. Das Niveau der Grundratenphase ist geringer als das der Interventionsphase. Die Differenz ist jedoch nicht sehr groß, was auf mittel-starke Effekte deutet. Die geringe Überlappung der Trendlinien (eine Überlappung) spricht für einen Effekt der Intervention. Zusammenfassend legt die Interpretation nach der visuellen Inspektion nahe, dass es sich um eine mittel-starke Intervention handelt.

Die Ergebnisse der Effektstärken weisen auf eine mittel-starke Intervention hin (siehe Tabelle 95). Da es in der Grundratenphase Ausreißer und in der Interventionsphase einen Deckeneffekt gibt, sind die Ergebnisse des PND-Indexes verzerrt und die Angaben zu relativieren. Weiter sind die Ergebnisse des PND sowie NAP aufgrund des Trends in der Grundratenphase verzerrt, wodurch die Ergebnisse dieser Indexe ebenfalls zu relativieren sind. Somit sind lediglich die Werte des Tau-U aussagekräftig (mittel-stark).

Index	Ergebnis	Interpretation
PND	0%	schwach
NAP	81%	mittel-stark
Tau-U	68%	mittel-stark

Tabelle 95: Effektstärken der Förderung des Probanden Semi der Teilstudie *Wirksamkeit des Designs*

Gleiches gilt für die Angaben der statistischen Signifikanz. Die Veränderungen zwischen den Phasen sind nach dem Tau-U statistisch signifikant (vgl. Tabelle 96).

Berechnet durch:	Ergebnis	Interpretation
Visuelle Inspektion	0.03125	statistisch signifikant
NAP	0.0619	nicht statistisch signifikant
Tau-U	0.0292	statistisch signifikant

Tabelle 96: Statistische Signifikanzen der Grundraten- und Interventionsphase der Förderung des Probanden Semi der Teilstudie *Wirksamkeit des Designs*

9.3| Diskussion

Die Forschungsfrage (*Kann die Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I mittels des Sprachförderkonzepts FLEX ausgebaut werden?*) kann basierend auf den Ergebnissen und für die untersuchten Probanden bejaht werden: Die Ergebnisse zeigen, dass es sich um eine überwiegend mittel-starke bis starke Intervention handelt, deren Ergebnisse überwiegend statistisch signifikant sind.

Deutlich wird, dass die Wirksamkeit der Intervention nicht unmittelbar einsetzt, da die Fehler erst nach der zweiten Förderung reduziert wurden. Aufgrund der fehlenden zweiten A-Phase können keine Aussagen zu langfristigen Effekten getroffen werden. Hervorzuheben ist dennoch, dass Proband Flo ab der sechsten Förderaufgabe und Proband Semi ab der zweiten Förderaufgabe keine Förderung mehr erhielten, da sie ab dem Zeitpunkt keine Fehler mehr produzierten (die Förderung bei FLEX ist reaktiv, die Lernenden erhalten also nur Feedback, sofern sie einen Fehler vollziehen). Insofern können die Ergebnisse der beiden Probanden so gedeutet werden, dass der Fördereffekt mindestens über circa einen Monat (bei Proband Flo) bis zwei Monate (bei Proband Semi) anhält.

Basierend auf den Erkenntnissen des ersten Evaluationsfokus (Unterkapitel 7.3) legen die Ergebnisse weiter nahe, dass der Ausbau der Kasusflexion auf die weak interface-Position zurückzuführen ist. Die Aussage kann nicht kausal gelesen werden, da während der Interventionsphase nicht sichergestellt werden konnte, dass die Lernenden tatsächlich die Prozesse *Noticing*, *Noticing-the-gap* und *Monitoring* während einer Korrektur ausführten. Um dies zu erheben, hätte die Förderung z.B. durch introspektive Daten begleitet werden müssen, was keiner ‚natürlichen‘ Förderung entspricht, weswegen davon abgesehen wurde. Letztlich war dies auch pandemiebedingt nicht möglich, da der persönliche Zugang zu den Lernenden während der Interventionsphase ausgeschlossen war.

Da sowohl in den Daten der Grund- als auch der Interventionsphase bei den Probanden FM und Semi alle Genera vertreten waren (vgl. Tabelle 89 auf S. 265) und bei den zielsprachlich produzierten Phrasen der Lernenden nicht deutlich wurde, dass der Ausbau speziell ein Genus betrifft, kann ausgeschlossen werden, dass die Ergebnisse aufgrund der Genusverteilung verzerrt sind. Da bei Proband KB nur Phrasen mit einem maskulinem Kopfnomen fokussiert wurden, können auch hier Verzerrungen aufgrund des Genuserwerbs ausgeschlossen werden.

Einschränkend ist festzuhalten, dass die Ergebnisse aufgrund der Stichprobengröße und der nicht repräsentativen Auswahl der Probanden keinen generalisierenden Anspruch haben. Weitere Einschränkungen ergeben sich in Bezug auf die untersuchten sprachlichen Strukturen: Da nur der Ausbau des Zwei- und Drei-Kasus-Systems untersucht wurde, können keine Aussagen über den Ausbau weiterer Strukturen (z.B. Präpositionalphrasen) getroffen werden. Aufgrund der fehlenden Validierung der SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG besteht die Möglichkeit, dass die Einstufung des Sprachstands der Lernenden nicht genau ist (siehe auch Abschnitt 8.1.3). Limitierend ist weiter anzuführen, dass aufgrund des fehlenden Zugangs zu den Lernenden während der Interventionsphase nicht sichergestellt werden kann, dass diese die Förderung wie intendiert durchführten (z.B. hinsichtlich der Ausführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE, siehe Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs*). Da die Lernenden bereits in das Sprachförderkonzept FLEX eingeführt wurden und ihre Fehler zielsprachlich überarbeiteten (siehe Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs*), wird allerdings davon ausgegangen, dass sie die Förderung wie intendiert durchführten. Durch die punktuellen Telefonate wurde durch das Beschreibenlassen der Vorgehensweise zudem überprüft, ob FLEX wie intendiert verwendet wurde. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, dass aufgrund der wenigen Datenerhebungspunkte, der geringen Phrasenanzahl innerhalb der einzelnen Datenerhebungspunkte und der teilweise hohen Variabilität in den Grundratenphasen die (interne) Validität und die Genauigkeit gefährdet sind (auch wenn z.B. laut Kern bereits drei Erhebungen ausreichend sind). Weiter ist aufgrund der teilweise nicht vorhandenen oder potenziell falschen Genuskenntnis der Lernenden (die grammatischen Symbole bilden explizit-prozedurale Wissens- und Verarbeitungsdimensionen ab) sowie potenziell falschen Interpretationen der schriftlichen Realisierungen die Genauigkeit der prozentualen Angaben der zielsprachlichen Phrasen gefährdet.

Künftige Studien sollten daher eine größere und repräsentative Stichprobe heranziehen, einen A-B-A-Einzelfalluntersuchungsplan verwenden, mehr sprachliche Strukturen untersuchen und die Störvariablen kontrollieren. Hinsichtlich der Datenerhebung sollten Daten erhoben werden, bei welchen die Datenerhebungspunkte aus gleich vielen Phrasen und einer gleich verteilten Struktur (hinsichtlich Genus und Numerus) bestehen und durch welche die Genusannahme implizit erhoben werden kann. Weiter sollte die Durchführung der Förderung begleitet werden, um sicherzustellen, dass die Lernenden die Förderung wie intendiert ausführen.

9.4| Zusammenfassung und Fazit

In dieser Teilstudie wurde die Wirksamkeit des Sprachförderkonzepts FLEX untersucht. Den Ausgangspunkt bildete folgende Fragestellung:

Kann die Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I mittels des Sprachförderkonzepts FLEX ausgebaut werden?

Um herauszufinden, ob die Kasusflexion mittels der Förderung durch FLEX ausgebaut werden kann, wurden drei quasi-experimentelle Einzelfallstudien (AB-Design) durchgeführt. Da die Förderung sprachstandsdifferenziert erfolgt, wurde der Sprachstand der Lernenden vorab erhoben, und zwar sowohl mittels der Analyse der Deutschhefte als auch durch eine SPRACHSTANDS-

EINSCHÄTZUNG. Die Einschätzungen zeigen, dass zwei der drei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden einer siebten Sekundarstufe-I-Klasse das Zwei-Kasus-System erwarben (Nominalphrasen im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen) und ein Proband das Drei-Kasus-System (Nominalphrasen im Dativ bestehend aus Determinativ und Nomen). Der Ausgangszustand hinsichtlich des Sprachstands bei der Kasusflexion (ohne Intervention) wurde in der Grundratenphase durch die Analyse von Schriftstücken aus dem Deutschunterricht ermittelt. Die Grundratenphase dauerte im Durchschnitt 137 Tage. Basierend auf den Daten der Grundratenphase wurde eine Trendlinie errechnet, wodurch prädiktiv Voraussagen über die weitere Entwicklung ohne Intervention getroffen werden können. Dadurch konnten die einzelnen Probanden als eigene Kontrollgruppe fungieren. Die Entwicklung des Sprachstands während der Förderung wurde in der Interventionsphase durch die Analyse der bearbeiteten Förderaufgaben eruiert. Lernende bearbeiteten nur Förderaufgaben, welche ihrem Sprachstand entsprachen. Die Interventionsphase dauerte im Durchschnitt 77 Tage. Nach der Erhebung wurden die Daten anonymisiert und digitalisiert. Pro Text der Grundratenphase und pro Förderaufgabe der Interventionsphase wurde zudem jeweils der Prozentwert der zielsprachlichen Phrasen ermittelt. Die Daten wurden mittels der visuellen Inspektion, verschiedener Effektstärkemaße (PND, NAP, Tau-U) und der statistischen Signifikanz ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen bei den drei untersuchten Probanden (Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp einer siebten Sekundarstufe I-Klasse, welche das Zwei- und Drei-Kasus-System erwerben), dass die Kasusflexion mittels des Sprachförderkonzepts FLEX ausgebaut werden kann. Es handelt sich bei FLEX überwiegend um eine mittel-starke bis starke Intervention (Flo: stark, KB und Semi: mittel-stark). Die Ergebnisse sind überwiegend statistisch signifikant (Flo: $p=0.28$, KB: $p=0.09$, Semi: $p=0.029$). Deutlich wurde, dass die Wirksamkeit der Förderung nicht unmittelbar einsetzte: Erst nach der zweiten Förderung reduzierten sich die Fehler. Hinsichtlich der Dauerhaftigkeit der Wirksamkeit wird durch die Probanden Flo und Semi deutlich, dass der Fördererfolg auch noch ein bzw. zwei Monate nach der Förderung anhält (bis zum jeweiligen Ende des Erhebungszeitraums).

Insgesamt ist die Generalisierbarkeit der Studienergebnisse u.a. durch die geringe Anzahl der Probanden und der Stichprobenziehung eingeschränkt. Auch aufgrund der gewählten Sprachstandseinschätzungen, der geringen Datenerhebungspunkte in der Grundratenphase und der potenziell nicht adäquaten Genuskenntnisse der Lernenden können die Daten ungenau sein.

Die Ergebnisse dieses Evaluationsfokus zeigen dennoch, dass diese Sprachförderung zum Ausbau der Kasusflexion (NPn bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ und Dativ) bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I wirksam sein kann. Diese Ergebnisse tragen weiter zur Robustheit der in dieser Arbeit entwickelten Designs bei. Wie durch die Limitationen deutlich wird (siehe oben), dürfen die Ergebnisse nicht generalisiert werden und sind deswegen nur lokal zu verstehen. Dennoch lassen sie die Hypothese zu, dass die Kasusflexion auch bei anderen Lernenden und anderen Strukturen (im Rahmen der Kasusflexion) durch die Förderung mittels FLEX ausgebaut werden können. Hierzu sind weitere Studien nötig.

10 | Zusammenfassung und Fazit dieser Arbeit

In diesem Kapitel werden zuerst die Ergebnisse zusammengefasst (Unterkapitel 10.1) und dann ein abschließendes Fazit gezogen (Unterkapitel 10.2).

10.1 | Zusammenfassung

Angesichts des Praxisproblems – auch Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende der Sekundarstufe I haben noch Schwierigkeiten mit der Kasusflexion – und der Desiderate – ein wissenschaftlich fundiertes, empirisch überprüftes, integratives Sprachförderkonzept und (Gestaltungs-)Prinzipien zur Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen zum Ausbau der Kasusflexion für Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende der Sekundarstufe I – befasst sich diese Arbeit mit der übergeordneten Forschungsfrage:²⁴⁴

Wie kann Sprachförderung integriert in den Regelunterricht der Sekundarstufe I zum Ausbau der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp gestaltet werden?

Die Arbeit verfolgt zwei Ziele: einen theoretischen Output und einen bildungspraktischen Output. Auf *theoretischer Seite* wurden kontextsensitive Gestaltungsprinzipien zur Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen zum Ausbau der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden in der Sekundarstufe I angestrebt. Das Ziel der vorliegenden Arbeit war auf *bildungspraktischer Seite* die Konzeption eines theoretisch und empirisch fundierten sowie empirisch überprüften und damit robusten Sprachförderkonzepts zum unterrichtsbegleitenden Ausbau der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der nicht-gymnasialen Sekundarstufe I.

Zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage wurde die Methodologie des *Design-Based Research* (z.B. McKenney & Reeves 2012; Euler 2014; Dube & Prediger 2017) genutzt. Charakteristisch für diese Methodologie ist, dass der Ausgangspunkt der Forschung ein relevantes Problem der Praxis darstellt. Während des Forschungsprozesses sollen Theorie und Praxis miteinander verschränkt sein. Die Vorgehensweise ist zyklisch, iterativ und flexibel. Ergebnisse werden sowohl für die Praxis (in Form der Intervention) als auch für die Theorie (z.B. in Form von Gestaltungsprinzipien) erzielt (siehe Kapitel 1). Der Aufbau dieser Arbeit orientierte sich am Forschungsprozess des Design-Based Research (DBR) und ist in Abbildung 71 dargestellt.

²⁴⁴ Wenn von Desiderat 1 die Rede ist, wird der Begriff *Sprachförderkonzept* verwendet. Auf Desiderat 2 wird durch den Begriff des *(Gestaltungs-)Prinzips* oder *Sprachfördermaßnahmen* Bezug genommen. Als beide Desiderate umfassender Begriff wird *Sprachförderung* oder *Sprachförderangebote* herangezogen.

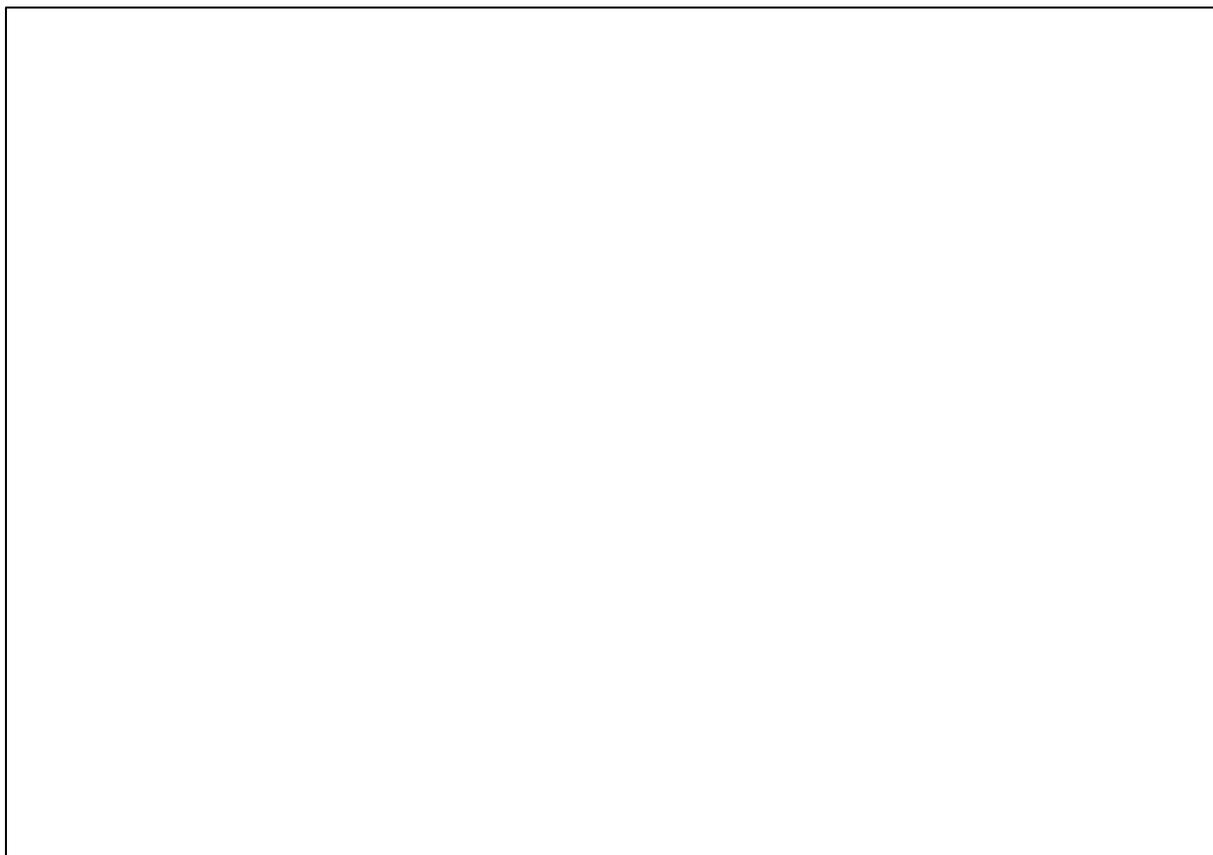


Abbildung 71: Überblick über den Aufbau der Arbeit analog zum Design-Based Research-Forschungsprozess; **Legende:** DBR (Design-Based Research)

10.1.1 | Phasen A und B

In einer ersten Phase A wurde entsprechend dem Ablauf des DBR-Forschungsprozesses zuerst das Problem-Statement bzw. die Desiderate präzisiert und dann der fachliche Bezugsrahmen für die Konzeption der Sprachförderung erschlossen. Den Bezugsrahmen bilden die Forschungsbereiche der Linguistik, Zweitspracherwerbsforschung, Zweitsprachvermittlungsforschung sowie Fachdidaktik (vgl. Kapitel 2 bis 5).

Anhand der Erkenntnisse des Bezugsrahmens wurden in einer zweiten *Phase B* Gestaltungsannahmen zur Konzeption integrativer Sprachfördermaßnahmen abgeleitet und ein erster Prototyp des Sprachförderkonzepts namens FLEX basierend darauf konzipiert. Die *fachwissenschaftlich fundierten Gestaltungsannahmen* werden in Abbildung 72 dargestellt. Anschließend wird der erste Prototyp kurz beschrieben.



Abbildung 72: Überblick über die wissenschaftlich fundierten Gestaltungsannahmen dieser Arbeit

Der *erste Prototyp* des Sprachförderkonzepts FLEX besteht aus drei Designkomponenten:

- (1) SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG
- (2) FÖRDERMÖGLICHKEITEN
- (3) VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR

Der Ablauf der Förderung des ersten Prototyps besteht darin, dass (1) zuerst der Sprachstand der Lernenden mittels der Designkomponente SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG ermittelt wird. Darauf folgend werden (2) zu fördernde Phrasen, also sprachliche Strukturen, welche dem Sprachstand der Lernenden entsprechen, in Aufschrieben aus dem Regelunterricht unterrichtsbegleitend fokussiert (Designkomponente FÖRDERMÖGLICHKEITEN). Die Formfokussierung erfolgt (3) mittels schriftlichen, fokussierten, indirekt-metasprachlichen korrektiven Feedbacks. Der Korrekturablauf ist auf der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR dokumentiert (für

die Abbildung der Materialisierung dieser Designkomponente siehe Abbildung 74 auf S. 281; für eine Beschreibung aller Designkomponenten siehe Kapitel 6).

10.1.2 | Phasen C, B' und D

In den Phasen C (Implementation), B' (Re-Design) und D (Ergebnisse) folgte die empirische Überprüfung und darauf basierende potenzielle Weiterentwicklung des Sprachförderangebots. Um herauszufinden, wie das Design angewendet wird und welche Designelemente potenziell re-designed werden sollten, erfolgten die Implementierungen unter verschiedenen *Evaluationsfokussen*:

- Stimmigkeit des Designs: Wird das Design wie antizipiert verwendet? (vgl. Kapitel 7)
- praktische Umsetzbarkeit des Designs: Wie kann die schriftliche, integrative, durchgängige, sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Sprachförderung im Regelunterricht umgesetzt werden? (vgl. Kapitel 8)
- Wirksamkeit des Designs: Kann die Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I mittels des Sprachförderkonzepts FLEX ausgebaut werden? (vgl. Kapitel 9)

Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs: Der Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs* wurde bei der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR mittels vier Teilstudien untersucht und in Kapitel sieben dargestellt. Abbildung 73 gibt einen Überblick über die untersuchten Gestaltungsannahmen und Forschungsfragen.

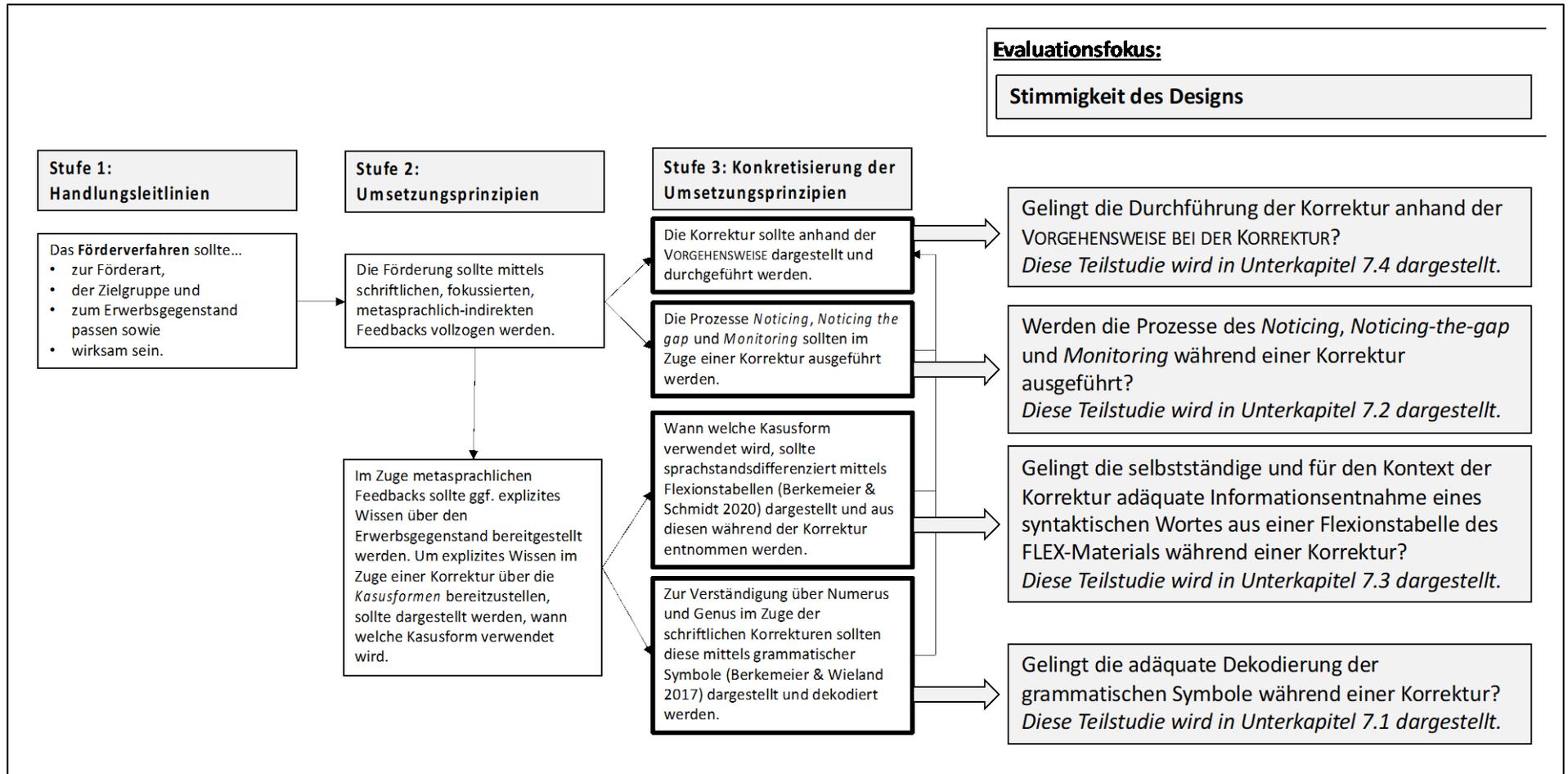


Abbildung 73: Überblick über die Gestaltungsannahmen und Forschungsfragen des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs*; **Legende:** durch den Rahmen hervorgehobene Quadrate (untersuchte Gestaltungsannahmen)

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden pro Teilstudie in drei bis vier Zyklen jeweils videographierte introspektive Daten (Lautes Denken und Simultanes Metakognitives Verbalprotokoll) erhoben. Bei den insgesamt elf Probanden handelt es sich um Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I, welche die Akkusativflexion noch nicht erworben hatten. Über alle Studien hinweg erhielten diese Probanden insgesamt 39 Sätze mit Kasusfehlern, welche ihrer Erwerbsprogression entsprachen: Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ. Die Fehler überarbeiteten sie mittels der Materialien des Sprachförderkonzepts FLEX.

Ausgewertet wurden die Daten der Studien entweder ausschließlich mittels der quantitativen Inhaltsanalyse oder anhand eines sequenziellen Vertiefungs-Mixed Methods-Designs (zuerst quantitativ und anschließend qualitativ). In Tabelle 97 wird aufgeführt, wie die Teilstudien ausgewertet wurden.

Teilstudie	Auswertungsart	Begründung
Dekodierung grammatischer Symbole	quantitative Inhaltsanalyse	Binäres Erkenntnisinteresse: Gelingt die Dekodierung der grammatischen Symbole oder nicht?
Ausführung der Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring		Binäres Erkenntnisinteresse: Gelingt die Ausführung der Prozesse oder nicht?
Informationsentnahme aus Flexionstabellen	sequenzielles Vertiefungs-Mixed Methods-Design: (1) quantitative Inhaltsanalyse (2) qualitative Inhaltsanalyse	<ul style="list-style-type: none"> Zu (1): Binäres Erkenntnisinteresse: Gelingt die Informationsentnahme/ Durchführung der Korrektur oder nicht? Zu (2): Rekonstruktives Erkenntnisinteresse: Woran liegt das jeweilige Gelingen und Nicht-Gelingen?
Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR		

Tabelle 97: Überblick über die Auswertungsmethodik der Studien des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs*

Das *bildungspraktische Ergebnis* der Studien des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs* besteht aus empirisch überprüfem Fördermaterial (Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR). Durch diese VORGEHENSWEISE können Kasusfehler mittels schriftlichen, fokussierten, metasprachlich-indirekten korrektiven Feedbacks von Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I überarbeitet werden. Die Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR ist in Abbildung 74 dargestellt.

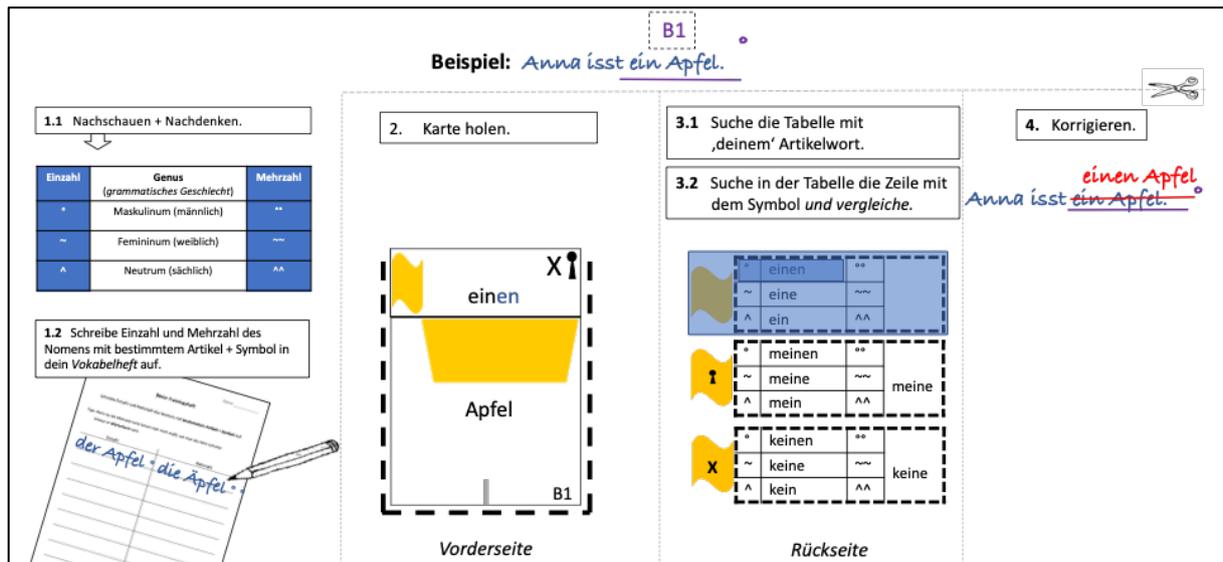


Abbildung 74: Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR DES SPRACHFÖRDERKONZEPTS FLEX basierend auf den Erkenntnissen des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs*

Als *theoretisches Ergebnis* liegen empirisch überprüfte Gestaltungsprinzipien vor. Die Gestaltungsprinzipien dienen dazu, Förderverfahren mittels *schriftlichen, fokussierten, metasprachlich-indirekten korrektiven Feedbacks* für integrative Sprachfördermaßnahmen zum Ausbau der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp in der Sekundarstufe I zu konzipieren. Die Gestaltungsprinzipien werden in Abbildung 75 aufgeführt (durch den Rahmen hervorgehoben).

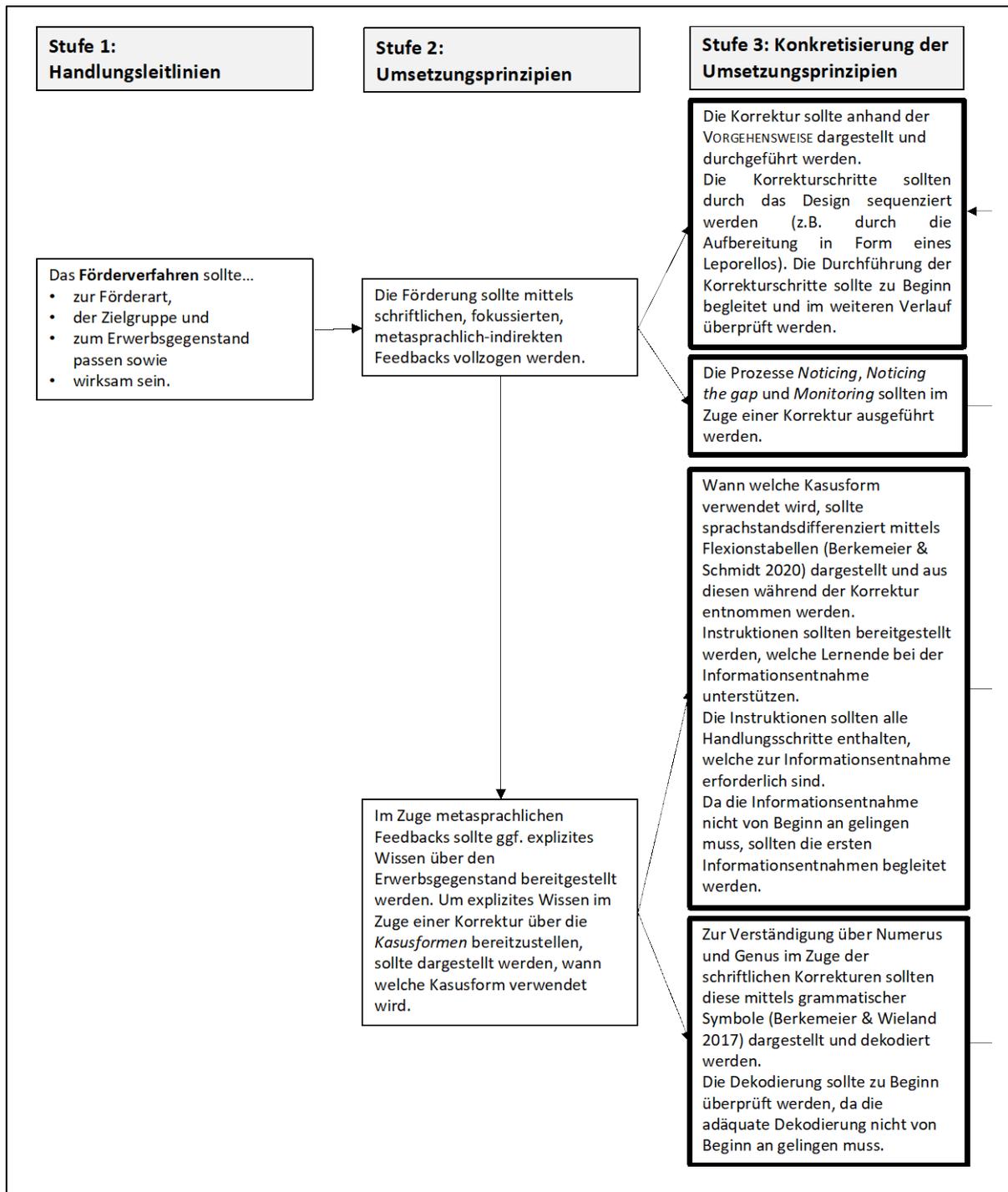


Abbildung 75: Überblick über die wissenschaftlich fundierten und empirisch untersuchten Gestaltungsprinzipien des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs*; **Legende:** durch den Rahmen hervorgehobene Quadrate (empirisch überprüfte Gestaltungsprinzipien)

Evaluationsfokus praktische Umsetzbarkeit: Der Evaluationsfokus *praktische Umsetzbarkeit des Designs* wurde bei der Designkomponente FÖRDERMÖGLICHKEITEN untersucht und in Kapitel acht dargestellt. Das Ziel des Evaluationsfokus bestand darin, herauszufinden, wie eine integrative, durchgängige, sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Sprachförderung im Regelunterricht umgesetzt werden kann. Der Evaluationsfokus besteht aus

Zyklus 1 (Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften) und Zyklus 2 (Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben).

Zyklus 1: Als FÖRDERMÖGLICHKEITEN des Zyklus 1 sollten initial Aufschriebe des Regelunterrichts dienen (vgl. Abbildung 25 auf S. 142), weswegen folgender Frage nachgegangen wurde:

Ist eine integrative, durchgängige, sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Förderung der Kasusflexion in Deutschheften bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp möglich?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage dieser Teilstudie *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften* des Zyklus 1 wurden insgesamt 283 Heftaufschriebe von 13 Lernenden aus einer siebten Gemeinschaftsschulklasse und einer sechsten Gesamtschulklasse erhoben, welche einen Zeitraum von 16 Schulwochen (exklusive Ferien) abdecken. Ausgewertet wurden die Daten mittels der quantitativen Inhaltsanalyse, um herauszufinden, wie viele Schreibaufträge von einer Lehrperson aufgegeben, wie viele davon von den Lernenden umgesetzt und wie viele zu fördernde Phrasen in den umgesetzten Heftaufschrieben produziert wurden. Zur Identifikation der produzierten zu fördernden Phrasen wurde zudem der Sprachstand der Lernenden der siebten Gemeinschaftsschulklasse mittels einer SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG sowie durch die Analyse der Aufschriebe der Deutschhefte ermittelt. Die Ergebnisse der Sprachstandseinschätzungen legen nahe, dass die Probanden der Teilstudie folgende sprachliche Strukturen erwarben: Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ, Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im Dativ, Präpositionalphrasen mit fester Kasusreaktion im Dativ.

In Anbetracht der Forderung, dass Lernende jede Woche mind. eine FÖRDERMÖGLICHKEIT erhalten und damit mind. vier zu fördernde Phrasen pro Woche produzieren sollen, zeigen die Ergebnisse, dass eine integrative und durchgängige Sprachförderung mittels des Konzepts FLEX an Aufschrieben aus Deutschheften des Regelunterrichts nicht möglich ist. Die Gründe liegen in zu wenig aufgegebenen Schreibaufträgen (teilweise wurde in manchen Wochen gar kein Schreibauftrag gegeben), in zu wenig umgesetzten Schreibaufträgen (durchschnittlich wurden Schreibaufträge nur zu 55% (Klasse sieben) bzw. 75% (Klasse sechs) umgesetzt) und zu wenig produzierten zu fördernden Phrasen in den Heftaufschrieben (Minimum: null pro Woche). Basierend auf diesen Erkenntnissen wurden sowohl das Fördermaterial als auch die Gestaltungsannahme re-designed. Die Designkomponente FÖRDERMÖGLICHKEITEN wurde weiterentwickelt, indem zusätzlich zu den Heftaufschrieben Förderaufgaben konzipiert wurden, welche die zu fördernden Phrasen evozieren sollen. Die Förderaufgaben (für ein Beispiel siehe Abbildung 94 auf S. 367) sind nach dem Ansatz des *Task-Based Language Learning and Teaching* (vgl. Unterkapitel 5.2) konzipiert und entsprechen der theoretischen Fundierung der Förderung (für eine Begründung siehe Abschnitt 8.1.4). Die Gestaltungsannahme wurde damit einhergehend ebenfalls modifiziert. Vorgeschlagen wurde die Arbeit mit einem weiteren Elitzierungsverfahren wie Förderaufgaben: *Die integrative, durchgängige und analog zur Erwerbsreihenfolge erfolgende Förderung kann sprachstandsdifferenziert in Kombination aus Schriftstücken, welche im Regelunterricht entstehen (z.B. Heftaufschriebe), und Förderaufgaben vollzogen werden.*

Zyklus 2: In Zyklus 2 *Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben* wurde deswegen folgender Frage nachgegangen:

Können zu fördernde Phrasen mittels Förderaufgaben evoziert werden?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden insgesamt 28 offene und geschlossene Förderaufgaben konzipiert, welche dem Sprachstand der drei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp entsprachen. Die Förderaufgaben wurden von den Lernenden bearbeitet und mittels der quantitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Bei der Auswertung wurden die antizipierten Phrasen, das Gelingen der Realisierung durch die Lernenden sowie die Gründe für das Nicht-Gelingen erfasst. Die Umsetzung hinsichtlich des antizipierten Genus wurde zudem bei den geschlossenen Förderaufgaben erhoben.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass mittels *Förderaufgaben* zu fördernde Phrasen evoziert werden können. Als *bildungspraktisches Ergebnis* existiert ein empirisch überprüftes Fördermaterial, mittels welchem eine schriftliche, sprachstandsdifferenzierte, durchgängige und integrative Sprachförderung für Zweitsprachlernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I umgesetzt werden kann: Die Designkomponente FÖRDERMÖGLICHKEITEN besteht einerseits aus Schriftstücken des Regelunterrichts und andererseits aus Förderaufgaben (für ein Beispiel siehe Abbildung 94 auf S. 367). Als *theoretisches Ergebnis* liegt ein Gestaltungsprinzip zur Konzeption von Fördermöglichkeiten integrativer Sprachfördermaßnahmen zum Ausbau der Kasusflexion bei Zweitsprachlernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I vor, das in Abbildung 76 dargestellt wird (durch den Rahmen hervorgehoben).

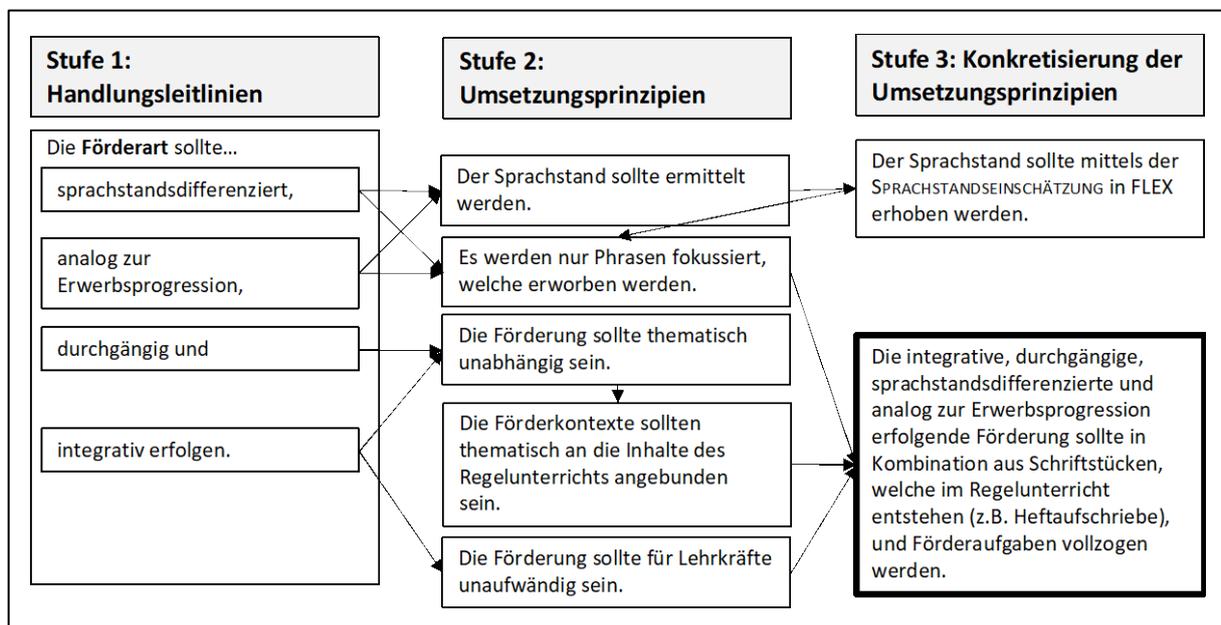


Abbildung 76: Überblick über das wissenschaftlich fundierte und empirisch überprüfte Gestaltungsprinzip des Evaluationsfokus *praktische Umsetzung des Designs*; **Legende:** durch den Rahmen hervorgehobenes Quadrat (empirisch untersuchtes Gestaltungsprinzip)

Evaluationsfokus Wirksamkeit des Designs: Der Evaluationsfokus Wirksamkeit des Designs wurde in Kapitel neun dargestellt. Die Teilstudie ging folgender Frage nach:

Kann die Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I mittels des Sprachförderkonzepts FLEX ausgebaut werden?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden drei quasi-experimentelle Einzelfallstudien (AB-Design) durchgeführt. Vor Beginn der Förderung wurde der Sprachstand der Lernenden mittels einer SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG sowie durch die Analyse der Deutschhefte der Lernenden ermittelt. Die Ergebnisse der Sprachstandseinschätzungen zeigten, dass die Lernenden Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ und Dativ erwarben. Die A-Phase – also der Sprachstand bzgl. der Kasusflexion ohne Intervention – wurde mittels einer Analyse der Schriftstücke aus dem Deutschunterricht erhoben. Die B-Phase – also der Sprachstand bzgl. der Kasusflexion mit Intervention – wurde durch eine Analyse der bearbeiteten Förderaufgaben erhoben. Die A-Phase umfasst einen Zeitraum von durchschnittlich 137 Tagen und die B-Phase von durchschnittlich 77 Tagen. Die Daten wurden u.a. durch die Errechnung der Prozentwerte der zielsprachlichen Realisierung aufbereitet und mittels der Visuellen Inspektion, verschiedener Effektstärkemaße (PND, NAP, Tau-U) sowie der statistischen Signifikanz ausgewertet und interpretiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Kasusflexion, bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp einer siebten Gemeinschaftsschulklasse, welche das Zwei- und Drei-Kasus-System erwerben, mittels des Sprachförderkonzepts FLEX ausgebaut werden kann. Durch die Effektstärkemaße und die Angabe der statistischen Signifikanz wird deutlich, dass es sich bei FLEX überwiegend um eine mittel-starke bis starke Intervention handelt (Flo: starker Effekt, $p=0.28$; KB: mittel-starker Effekt, $p=0.09$; Semi: mittel-starker Effekt, $p=0.028$). Aufgrund der Ergebnisse lässt sich die Hypothese begründen, dass mittels des Sprachförderkonzepts FLEX die Kasusflexion ausgebaut werden kann.

10.2 | Fazit

Die übergeordnete Forschungsfrage dieser Arbeit lautet:

Wie kann Sprachförderung integriert in den Regelunterricht der Sekundarstufe I zum Ausbau der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp gestaltet werden?

Die Frage lässt sich durch die Erkenntnstriangulation der Ergebnisse des Bezugsrahmens (Phase A), des Design- und Re-Design-Prozesses (Phase B) sowie der empirischen Untersuchungen anhand verschiedener Evaluationsfokusse (Phasen C und D) beantworten: Zuerst werden das bildungspraktische Ergebnis (Abschnitt 10.2.1) und danach das theoretischen Ergebnisse aufgezeigt (Abschnitt 10.2.2). Abschließend wird ein Ausblick gegeben (Abschnitt 10.2.3).

10.2.1 | bildungspraktisches Ergebnis

Das in den Regelunterricht integrierbare Sprachförderkonzept FLEX zum Ausbau der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp

der Sekundarstufe I besteht aus den Designkomponenten SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG, FÖRDERMÖGLICHKEITEN sowie VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR und wird folgendermaßen umgesetzt:

SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG: Vor Beginn der Förderung wird der Sprachstand der Lernenden bzgl. der Kasusmarkierung mittels einer SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG ermittelt.

FÖRDERMÖGLICHKEITEN: Die Förderung erfolgt unterrichtsbegleitend entweder an Schriftstücken, welche im Regelunterricht produziert werden oder an Förderaufgaben, die im Unterrichtsgeschehen eingesetzt werden. Immer wenn ein Lerner oder eine Lernerin einen Kasusfehler produziert, welcher dem Sprachstand der Lernerin/des Lerners entspricht, erhält er oder sie schriftliches, fokussiertes, metasprachlich-indirektes korrekatives Feedback.²⁴⁵

VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR: Ein Fehler wird folgendermaßen korrigiert: Die Förderkraft unterstreicht die nicht zielsprachlich produzierte Phrase. Hierdurch bemerkt ein/e LernerIn (i.S.v. *Noticing*), dass die Phrase nicht zielsprachlich ist und markiert anschließend ihre/seine Genus- und Numerusannahme mittels eines grammatischen Symbols (Berkemeier & Wieland 2017) neben dem Kopf der Phrase. Die Förderkraft korrigiert (sofern nötig) die Genus- und Numerusannahme; der Lerner/die Lernerin dekodiert dann das korrigierte grammatische Symbol und schreibt bei einem Genus- und/oder Numerusfehler die Phrase im Nominativ mit definitivem Determinativ in ihr/sein Vokabelheft. Sofern es sich (auch) um einen Kasusfehler handelt, markiert die Förderkraft die zu verwendende Förderkarte (modifiziert basierend auf Berkemeier & Schmidt 2020i). Auf der Förderkartenvorderseite werden die fokussierten sprachlichen Strukturen visualisiert. Ein/e LernerIn holt die Förderkarte daraufhin und entnimmt aus den Flexionstabellen der Kartenrückseite das für den Kontext der Korrektur adäquate syntaktische Wort. Bei lexikalischer Kasuszuweisung wird zudem die Rektionsart entnommen. Anschließend vergleicht der/die LernerIn die beiden sprachlichen Strukturen (i.S.v. *Noticing-the-gap*) und korrigiert abschließend die initial nicht zielsprachliche Phrase (i.S.v. externalem *Monitoring*). Die Förderkraft überprüft die Korrektur und wiederholt bei unangemessener Überarbeitung den Korrekturprozess in Engführung mit dem/der LernerIn ab Schritt drei. Die Korrekturschritte sind auf der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR festgehalten und durch das Material sequenziert aufbereitet. Zu Beginn der Arbeit mit dem Sprachförderkonzept begleitet die Förderkraft den Korrekturprozess und überprüft ihn im weiteren Verlauf.

Durch die fachwissenschaftlich fundierte Konzeption, wiederholte empirische Implementierung sowie zyklische Weiterentwicklung des Designs ist das Sprachförderkonzept als robust zu charakterisieren und es kann davon ausgegangen werden, dass es in der Praxis ‚überleben‘ kann. Durch das bildungspraktische Ergebnis in Form des innovativen Sprachförderkonzepts FLEX wird somit das Forschungsdesiderat eines integrativen Sprachförderkonzepts zum Ausbau der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I geschlossen.

²⁴⁵ Alle anderen Fehler werden demnach nicht fokussiert.

10.2.2| theoretisches Ergebnis

Anhand der theoretischen Ergebnisse können Sprachfördermaßnahmen zum Ausbau der Kasusflexion bei Zweitsprachlernenden der Sekundarstufe I integrativ konzipiert werden. Darüber hinaus fundieren die Gestaltungsprinzipien das Sprachförderkonzept theoretisch sowie empirisch.

Durch das theoretische Ergebnis wird das Desiderat, wissenschaftlich fundierte, empirisch überprüfte und über didaktische Empfehlungen hinausgehende (Gestaltungs-)Prinzipien, welche dazu dienen, Sprachfördermaßnahmen zum Ausbau der Kasusflexion für eine integrative Sprachförderung zu konzipieren, geschlossen.

Die Gestaltungsprinzipien werden in Abbildung 77 aufgeführt.

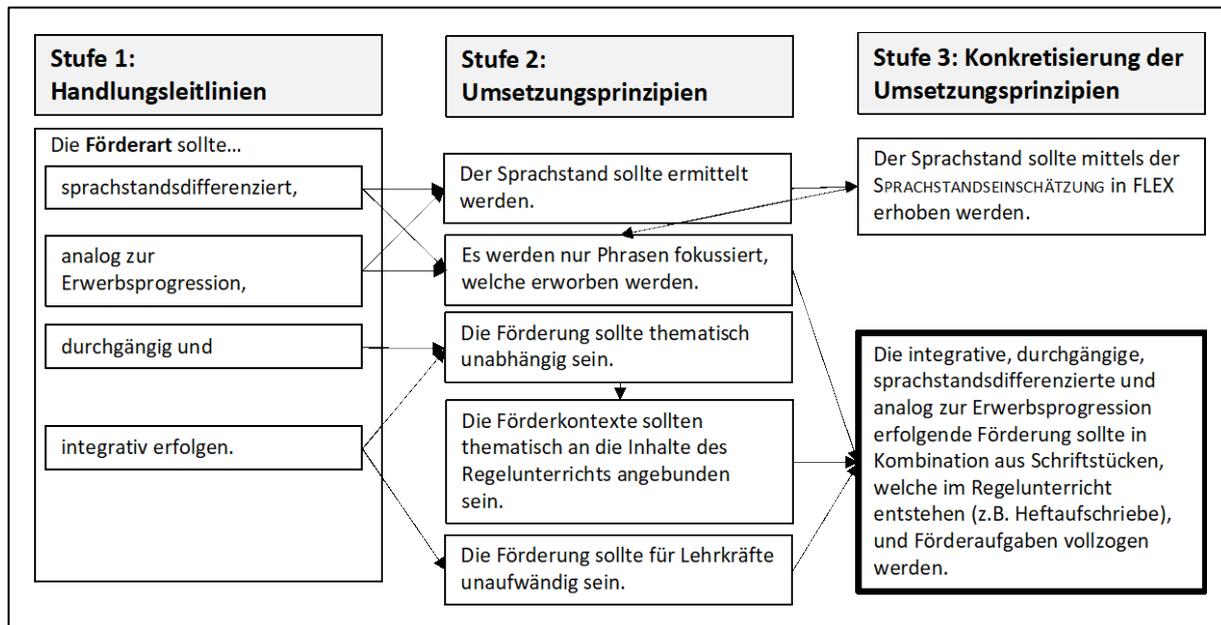


Abbildung 77: Überblick 1 von 2 über die Gestaltungsprinzipien dieser Arbeit; **Legende:** durch den Rahmen hervorgehobene Quadrate (empirisch untersuchte Gestaltungsprinzipien); **Anmerkung:** Mit SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG ist die Designkomponente gemeint.

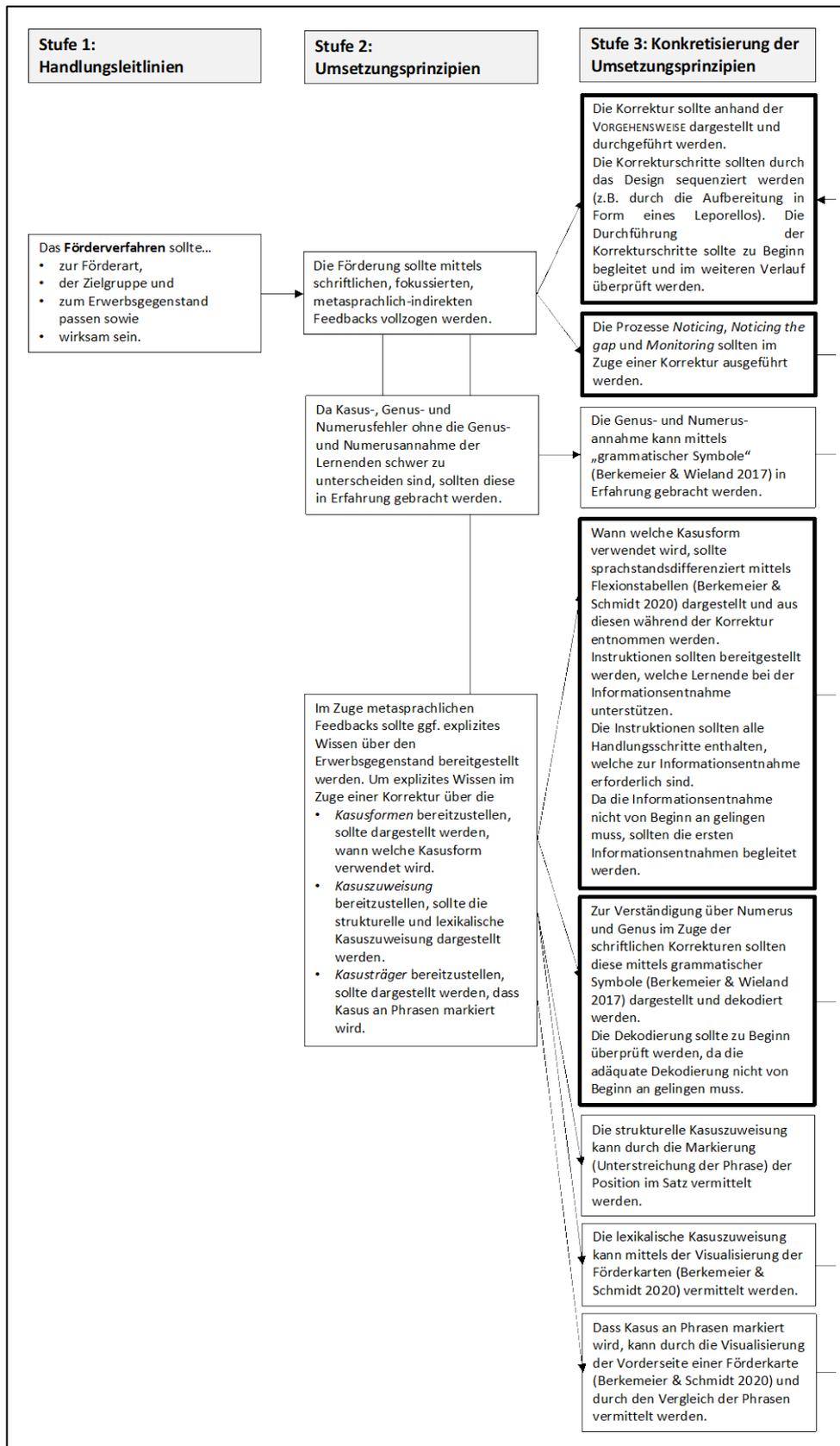


Abbildung 78: Überblick 2 von 2 über die Gestaltungsprinzipien dieser Arbeit; **Legende:** durch den Rahmen hervorgehoben (empirisch überprüft Gestaltungsprinzipien)); **Anmerkung:** Mit VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR ist die Designkomponente gemeint.

10.2.3| Ausblick

Werden die konzipierten und erforschten Designelemente in ein Modell von Unterricht eingeordnet (im Folgenden gezeigt anhand des Angebot-Nutzungs-Modells von Helmke 2015, S. 71), wird deutlich, dass primär die Perspektiven zum Unterrichtsangebot, zur Nutzung des Unterrichtsangebots, zur Einbettung des Designs in den Unterricht und zur Wirksamkeit der Förderung in den Blick genommen wurden. Insbesondere blieb die Perspektive zur Lehrperson unberücksichtigt. Im Folgenden werden die verschiedenen Perspektiven kritisch beleuchtet und daraus resultierende Forschungslücken dargelegt.

Unterrichtsangebot: Das Unterrichtsangebot wurde hinsichtlich der Qualität des Lehr- und Lernmaterials in den Blick genommen (siehe Kapitel 6). Einzelne didaktische Überlegungen fußen allerdings auf Annahmen aus der Forschungsliteratur. Künftige Forschungsarbeiten ließen sich zum Erwerb der Kasusflexion bei Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp im Medium der Schrift anschließen, und zwar insbesondere hinsichtlich des Erwerbs der Determinantien, Präpositionalphrasen sowie Adjektivflexion. Aber nicht nur im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung sondern auch im Bereich der Zweitsprachvermittlung fehlt es an Forschungserkenntnissen. In diesem Zusammenhang wäre es lohnenswert, die Wirksamkeit schriftlichen korrektiven Feedbacks mit größerer Stichprobe, ProbandInnen der Sekundarstufe I und des spät-sukzessiven Spracherwerbstyps zu untersuchen. Weiter sind Studien erforderlich, welche die Wirksamkeit korrektiven Feedbacks beim linguistischen Gegenstand der Kasusflexion über einen längeren Zeitraum sowie sprachstandsdifferenziert untersuchen. Empirisch nachgegangen werden sollte auch den in dieser Arbeit nicht untersuchten Gestaltungsprinzipien (vgl. Abbildung 77 und Abbildung 78: Die Gestaltungsprinzipien, welche nicht durch Rahmen hervorgehoben sind).

Nutzung des Unterrichtsangebots: Ob Lernende die didaktischen Materialien wie antizipiert nutzen können, wurde im Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs* untersucht (siehe Kapitel 7). Offen bleibt insbesondere die Frage, ob das Sprachförderkonzept FLEX von Lehrenden angewendet werden kann. In Anlehnung an das Modell zur Sprachförderkompetenz von Müller et al. (2014) wird deutlich, dass Lehrkräfte eine Vielzahl an Kompetenzen zur Umsetzung von FLEX benötigen: linguistisches Wissen über den Erwerbsgegenstand (somit zu Kasus als Kategorie, zu den Kasusträgern, Kasusformen und zur Kasuzuweisung), Wissen über den Zweitspracherwerb (also zu den Spracherwerbstypen, Einflussfaktoren auf den Spracherwerb und zur Erwerbsprogression der Kasusflexion), Wissen und Handlungskompetenz zur Einschätzung des Sprachstands sowie zur Planung und Durchführung der Sprachförderung (demnach zu schriftlichem, fokussiertem, metasprachlich-indirektem korrektiven Feedback; zur Wahl entsprechender Förderkarten und zur Konzeption von FÖRDERMÖGLICHKEITEN). Verschiedene Studien zeigen allerdings, dass Lehrpersonen Expertise im Bereich der Sprachförderung fehlt (vgl. z.B. Becker-Mrotzek et al. 2012, S. 6). Ein Grund wird in fehlender universitärer Ausbildung gesehen (z.B. Rösch 2001, S. 11). In diesem Szenario würde FLEX wohl keine Anwendung im Regelunterricht finden. Aufgrund der starken Strukturierung der Materialien benötigen Lehrpersonen allerdings nicht zwangsläufig linguistisches Wissen, da dieses durch die Förderkarten aufbereitet ist. Auch das Wissen zum Zweitspracherwerb und zur Einschätzung des Sprachstands wird durch die SPRACHSTANDSEINSCHÄTZUNG strukturiert: Die Durchführung und Auswertung werden durch ein Manual begleitet. Am Ende des Auswertungsprozesses erfahren Lehrpersonen, mit

welcher Förderkarte ein/e Lernende arbeiten soll. Wie korrekatives Feedback durchgeführt wird, ist auf der Designkomponente VORGEHENSWEISE dokumentiert. Sofern keine fertigen FÖRDERAUFGABEN existieren, könnte deren Konzeption ein Hemmfaktor darstellen: Hierfür würde Wissen zu Kasus benötigt, über welches die meisten Lehrkräfte und Studierende nicht in ausreichendem Maße verfügen (vgl. z.B. Bachmann et al. 2020; Habermann 2013; Schmitz 2003; Granzow-Emden 2002). Dies legt nahe, dass didaktisch aufbereitete Handreichungen zum Material vonnöten sind. Außerdem ist die universitäre Lehre dazu angehalten, professionelle Sprachförderkompetenzen aufzubauen.

Einbettung in den Unterricht: Aus einer theoretischen Perspektive wurde im Evaluationsfokus *praktische Umsetzbarkeit des Designs* (siehe Kapitel 8) die Einbettung des Designs in den Unterricht betrachtet. Im Fokus dieser Arbeit stand ausschließlich der Erwerbsgegenstand der Kasusflexion. Nun stellt die Kasusflexion nicht den einzigen förderbedürftigen Erwerbsgegenstand der Sekundarsufe I dar (vgl. z.B. Ulrich 2017: Syntax; Segerer et al. 2013: Verbalflexion). Angenommen werden kann, dass die in dieser Arbeit erarbeiteten Handlungsleitlinien zur Konzeption von Sprachfördermaßnahmen (also die Gestaltungsprinzipien der Stufe 1; vgl. Kapitel 6) auf strukturbasierte Phänomene übertragen werden können. Theoretisch und empirisch sollte untersucht werden, wie die Handlungsleitlinien für die entsprechenden Erwerbsgegenstände umzusetzen sind (bezogen auf die Umsetzungsprinzipien und deren Konkretisierung, also die Gestaltungsprinzipien der Stufen 2 und 3). In Anbetracht der Erkenntnisse des Evaluationsfokus *praktische Umsetzbarkeit* (die Ergebnisse zeigen kurzum: es kann angenommen werden, dass eine integrierte Sprachförderung im Bereich der Kasusflexion nicht ausschließlich reaktiv an Heftaufschriften vollzogen werden kann; vielmehr wird ein zusätzliches Elizitierungsverfahren wie Förderaufgaben benötigt; vgl. Kapitel 8) ist kritisch zu hinterfragen, ob Sprachförderung tatsächlich auf diese Weise integriert in Regelunterricht durchgeführt werden kann und sollte. Wenn auch bei den weiteren Fördergegenständen deutlich würde, dass zusätzliche Elizitierungsverfahren benötigt werden, da in den Heftaufschriften nicht ausreichend zu fördernde Strukturen produziert werden, würde dies für eine Lehrperson einen enormen Arbeitsaufwand darstellen: Für die verschiedenen SchülerInnen müssten für jede Unterrichtsstunde Förderaufgaben o.ä. sprachstanddifferenziert und passend zum Thema des Unterrichts konzipiert werden. Ohne zusätzliche personelle Ressourcen oder Entlastungsmöglichkeiten (zum Beispiel in Form KI-gestützter Tools oder direkt einsetzbarer Lehr- und Lernmaterialien) wird dies kaum umzusetzen sein. Aber auch bezogen auf die Lernenden ist die Frage aufzuwerfen, ob es ihnen gegenüber gerecht ist, diese doppelte Aufgabe (Sprach- und Fachausbau) in gleicher Zeit bewältigen zu müssen. Weitere empirische Arbeiten, die den Blick nicht nur auf einen einzelnen Erwerbsgegenstand richten und die Unterrichtspraxis sowohl quantitativ als auch qualitativ betrachten, sollten an diesem Punkt ansetzen.

Wirksamkeit der Förderung: Die Wirksamkeit der Förderung hinsichtlich des Ausbaus der Kasusflexion wurde im Evaluationsfokus *Wirksamkeit des Designs* (siehe Kapitel 9) untersucht. Die durch diese Arbeit erzielten Erkenntnisse der Wirksamkeit der Sprachförderung durch FLEX haben primär aufgrund der Stichproben- und Korporagröße sowie der nicht repräsentativen Auswahl der ProbandInnen nur eine lokale Aussagekraft. Für generalisierende Aussagen sollten die Studien dieser Arbeit entweder repliziert oder Studien mit größerer Stichproben- und Korpusgröße und repräsentativ ausgewählten ProbandInnen durchgeführt werden. Zudem könnten integrative Sprachfördermaßnahmen und Sprachförderkonzepte für folgende

Bereiche fachwissenschaftlich konzipiert und empirisch überprüft werden: für weitere Spracherwerbstypen, für Lernende der Sekundarstufe II, bei stark ausgebauten Phrasen, bei einem kontrastiven Zugang und im Medium der Mündlichkeit.

Literaturverzeichnis

- Abbaspour, E. (2021). The locus of written corrective feedback in various SLA theories. *Journal of Modern Languages*, 31(1), 112-139. doi:10.22452/jml.vol31no1.6
- Afitska, O. (2015). Role of focus-on-form instruction, corrective feedback and uptake in second language classrooms: some insights from recent second language acquisition research. *The Language Learning Journal*, 43(1), 57-73. doi:10.1080/09571736.2012.701320
- Aguado, K. (2014). Triangulation. In: Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N. & Riemer, C. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Schöningh, S. 47-56.
- Ahrenholz, B. (2017a). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In: Lütke, B., Petersen, I. & Tajmel, T. (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. De Gruyter Mouton, S. 1-32. doi:10.1515/9783110404166
- Ahrenholz, B. (2017b). Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. Schneider, S. 102-120.
- Bachmann, M., Geyer, S., Müller, A. (2020). „Und darum geht es ja auch... zu wissen, wie Sprache funktioniert“. Fachwissen und Überzeugungen von Grundschullehrkräften zu Grammatik und Grammatikunterricht. In: Langlotz, M. (Hrsg.). *Grammatikdidaktik. Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Schneider, S. 187-212.
- Ahrens, R. (2006). Kognitive Lernziele der Literaturbehandlung als Beitrag für einen aufgabenorientierten Englischunterricht. In: Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Narr, S. 9-17.
- BAMF, Bundesamt für Flüchtlinge und Migration. (2017). *Aktuelle Zahlen zu Asyl*. Abgerufen von: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2017.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- BAMF, Bundesamt für Flüchtlinge und Migration. (2018). *Das Bundesamt in Zahlen 2018. Asyl, Migration und Integration*. Abgerufen von: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2018.pdf?__blob=publicationFile&v=14
- BAMF, Bundesamt für Flüchtlinge und Migration. (2019). *Das Bundesamt in Zahlen 2019. Asyl, Migration und Integration*. Abgerufen von: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2019.pdf?__blob=publicationFile&v=4

- BAMF, Bundesamt für Flüchtlinge und Migration. (2021). *Das Bundesamt in Zahlen 2020. Asyl, Migration und Integration*. Abgerufen von: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2020.pdf?__blob=publicationFile&v=2 BAMF, Bundesamt für Flüchtlinge und Migration. (2022). *Verteilung der Asylbewerber in Deutschland nach Geschlecht innerhalb verschiedener Altersgruppen im Jahr 2022*. Abgerufen von: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/452165/umfrage/asylbewerber-in-deutschland-nach-geschlecht-innerhalb-altersgruppen/#professional>
- Bangel, M. (2017). *Wortbildungsstrukturen als Wegweiser beim Dekodieren. Eine empirische Untersuchung zum Erschließen komplexer Wörter im Jahrgang 5*. J.B. Metzler.
- Bast, C. (2003). *Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb. Die Entwicklung der grammatischen Kategorien Numerus, Genus und Kasus in der Nominalphrase im ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen bei russischen Lernerinnen*. Universität zu Köln: PhD thesis.
- Baten, K. (2011). Processability Theory and German Case Acquisition. *Language Learning*, 61(2), 455-505. doi:10.1111/j.1467-9922.2010.00615.x
- Baten, K. (2015). Methodische Herausforderungen der empirischen Fremdsprachenerwerbsforschung am Beispiel des Kasuserwerbs: Die „Elicited Imitation Task“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26(2), 161-181.
- Becker, B. & Biedinger, N. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(4), 660-684. doi:10.1007/s11577-006-0261-6
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Abgerufen von: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf
- Belke, G. (2008). *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung*. Hohengehren.
- Berkemeier, A. (2019). *Schrift- und Orthographievermittlung in vielfältigen Lerngruppen. Ein Theorie-Praxis-Band mit kompatiblen Instrumenten für alle Schulstufen*. Schneider Hohengehren.
- Berkemeier, A. & Kaltenbacher, E. (2014). Zum Verhältnis von Zweitsprachförderung und (Deutsch-)Unterricht. In: Trumpp, Silke, Seifried, Stefanie, Franz, Eva & Klauß, Theo (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Beltz, S. 292-307.
- Berkemeier, A., Kiepe, F. & Szubert, S. (2016). Ein Fest planen: Nominalgruppen ausbauen. *Grundschule Deutsch*(51), 41-43.
- Berkemeier, A. & Kovtun-Hensel, O. (2021). Vorstellung eines grammatischen Kompetenzrasters für einen systematischen (Bildungs-)Sprachausbau. In: Scherger, A.-L., Lütke, B., Montanari, E., Müller, A. & Ricard-Brede, J. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache - Forschungsfelder und Ergebnisse*. Fillibach bei Klett, S. 55-74.
- Berkemeier, A. & Schmidt, A. (2020a). *Die Satzleiste als Bilderschrift nutzen*. Abgerufen von: https://schrittweise-deutsch.de/zusatz/pdf/Skript_Satzleiste_Bilderschrift.pdf
- Berkemeier, A. & Schmidt, A. (2020b). *Schrittweise Deutsch*. Abgerufen von: <https://schrittweise-deutsch.de/index.php>
- Berkemeier, A & Schmidt, A. (2020c). *Schrittweise Deutsch. Ein innovatives Sprachlernmaterial für den DaZ-Unterricht an Grundschulen*. Schubert.

- Berkemeier, A. & Schmidt, A. (2020d). *Schrittweise Deutsch. Grundlagen und Konzepte. Lehrerband.* Schubert.
- Berkemeier, A. & Schmidt, A. (2020e). *Schrittweise Deutsch. Unterrichtspraxis Kleidung. Lehrerband.* Schubert.
- Berkemeier, A. & Schmidt, A. (2020f). *Unterschiede: Prototyp - Schrittweise Deutsch.* Abgerufen von: https://schrittweise-deutsch.de/zusatz/pdf/M3-Unterschiede_Prototyp.pdf
- Berkemeier, A. & Schmidt, A. (2020g). *Wörter und Sätze. Die Satzleiste - Einheit 1. Die wichtigsten Informationen zur Satzleiste auf einen Blick.* Abgerufen von: <https://schrittweise-deutsch.de/zusatz/pdf/M2-Satzleiste.pdf>
- Berkemeier, A. & Schmidt, A. (2020h). *Wörter und Sätze. Die Satzleiste - Einheit 1. Vorabinformationen zum Selbstversuch: Neugriechisch.* Abgerufen von: <https://schrittweise-deutsch.de/zusatz/pdf/M1-Vorabinformationen.pdf>
- Berkemeier, A. & Schmidt, A. (2020i). *Schrittweise Deutsch. Individualisiert Deutsch lernen und lehren mit dem DaZ-Sprachkoffer.* Schubert.
- Berkemeier, A., Szubert, S. & Kiepe, D. (2016). Nominalgruppen ausbauen. Strukturiert und handlungsorientiert. *Grundschule Deutsch: Grammatik integrativ & funktional*(51), 41-43.
- Berkemeier, A. & Wieland, R. (2017). Interdependenz von Formen und Funktionen DaZcurricular nutzen. In: Ekinci, Y., Montanari, E. & Selmani, L. (Hrsg.), *Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag.* Heidelberg: Synchron, S. 257-266.
- Bewer, F. (2004). *Der Erwerb des Artikels als Genus-Anzeiger im deutschen Erstspracherwerb.* Abgerufen von: <https://d-nb.info/1098530357/34>
- Binanzer, A. (2015). Von Sexus zu Genus? Semantische Strategien im Erwerb von Genuskongruenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Ziegler, A. & Köpcke, K.-M. (Hrsg.), *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht.* De Gruyter, S. 263-294. doi:10.1515/9783110367171-012
- Binanzer, A. & Wecker, V. (2020). Lernergrammatik und Grammatikunterricht – Überlegungen zur Verknüpfung von natürlichen Erwerbssequenzen und didaktischer Progression. In: Langlotz, M. (Hrsg.): *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität.* Baltmannsweiler: Schneider, S. 1-31
- Binanzer, A. (2017). *Genus – Kongruenz und Klassifikation: Evidenzen aus dem Zweitspracherwerb des Deutschen.* De Gruyter Mouton. doi:10.1515/9783110548549
- BiSS, Bildung durch Sprache und Schrift. (2022a). *Qualitätscheck der Förderkonzepte und Förderinstrumente für die Primarstufe.* Abgerufen von: <https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/qualitaetscheck-der-foerderkonzepte-und-foerderinstrumente/qualitaetscheck-der-foerderkonzepte-und-foerderinstrumente-fuer-die-primarstufe/>
- BiSS, Bildung durch Sprache und Schrift. (2022b). *Qualitätscheck der Förderkonzepte und Förderinstrumente für die Sekundarstufe.* Abgerufen von: <https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/qualitaetscheck-der-foerderkonzepte-und-foerderinstrumente/qualitaetscheck-der-foerderkonzepte-und-foerderinstrumente-fuer-die-sekundarstufe/>
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102–118. doi:10.1016/j.jslw.2007.11.004
- Bitchener, J. (2012). A reflection on ‘the language learning potential’ of written CF. *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 348-363. doi:10.1016/j.jslw.2012.09.006

- Bitchener, J. & Ferris, D. (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. Routledge.
- Bitchener, J. & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12(3), 409–431. doi:10.1177/1362168808089924
- Bitchener, J. & Knoch, U. (2009). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63(3), 204-211. doi:10.1093/elt/ccn043
- Bitchener, J & Knoch, U. (2010a). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics*, 31(2), 193-214. doi:10.1093/applin/amp016
- Bitchener, J. & Knoch, U. (2010b). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207-217. doi:10.1016/j.jslw.2010.10.002
- Bitchener, J. & Storch, N. (2016). *Written Corrective Feedback for L2 Development*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Bitchener, J., Young, S. & Cameron, D. (2005). The effect of different types of feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 191–205. doi:10.1016/j.jslw.2005.08.001
- Blume, K (2015). *Markierte Verbvalenzen im Sprachvergleich: Lizenzierungs- und Linkingbedingungen*. Max Niemeyer. doi:10.1515/9783110924817-006
- Borggrefe, T. & Krafft, A. (2023). Ein Fall für die Grundschule? Bedingungen und Möglichkeiten eines sprachförderlichen Grammatikunterrichts am Beispiel der Kasus. In: Balzer, J., Schmid, M., Kalkavan-Aydın, Z. & Jeuk, S. (Hg.): *Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit: Jahresschrift*, S. 29-46.
- Boysen, J. (2013). Grundlagen zur mehrsprachigen Sozialisation. In: Michalak, M. & Kuchenreuther, M. (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Hohengehren, S. 27-56.
- Bredella, L. (2006). Probleme des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts. In: Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Narr, S. 18-24.
- Breen, M. P. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. In: Johnson, Robert K. (Hrsg.), *The Second Language Curriculum*. Cambridge University Press.
- Broos, W., Hartsuiker, R. J. & Duyck, W. (2016). Verbal Self-Monitoring in the Second Language. *Language Learning*, 66(2), 1-32. doi:10.1111/lang.12189
- Brossart, D., Laird, V. & Armstrong, Trey. (2018). Interpreting Kendall's Tau and Tau-U for single-case experimental designs. *Cogent Psychology*, 5(1), 1-26. doi:10.1080/23311908.2018.1518687
- Brossart, D., Parker, R., Olson, E. & Mahadevan, L. (2006). The Relationship Between Visual Analysis and Five Statistical Analyses in a Simple AB Single-Case Research Design. *Behavior Modification*, 30(5), 531-563. doi:10.1177/0145445503261167
- Brown, A. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Science*, 2(2), 141-178.
- Brünken, R., Seufert, T. & Zander, S. (2005). Förderung der Kohärenzbildung beim Lernen mit multiplen Repräsentationen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(1), 61-75.
- Brunstein, J. & Julius, H. (2014). Evaluation von Interventionen durch Einzelfallstudien. In: Lauth, G., Grünke, M. & Brunstein, J. (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Hogrefe, S. 119-138.

- Burwitz-Melzer, E. (2006). Aufgabenorientierung im Fremdsprachunterricht. In: Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Narr, S. 25-32.
- Busse, D., Boehm, A., Mengel, A., Muhr, T. & (GAIK), Gesellschaft für Angewandte Informationswissenschaft (1994). Interpretation, Verstehen und Gebrauch von Texten: semantische und pragmatische Aspekte der Textrezeption. In: Boehm, A., Mengel, A. & Muhr, T. (Hrsg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. UVK Univ.-Verl. Konstanz, S. 49-79.
- Campbell, J. M. & Herzinger, C. V. (2010). Statistics and single subject research methodology. In: Ledford, J. R. & Gast, D. L. (Hrsg.), *Single subject research design in behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum, S. 417-453. doi:10.4324/9780203877937
- Carr, M. (2015). A Sensitivity Analysis of Three Nonparametric Treatment Effect Scores for Single-Case Research for Participants with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2, 67–78. doi:10.1007/s40489-014-0037-2
- Casale, G., Husakovic, M., Hagen, T., Hövel, D., Krull, J. & Spilles, M. (2007). Effekte eines kognitiv-behavioralen Aufsatztrainings auf die Schreibleistung und das Lern- und Arbeitsverhalten bei Schülern mit ADHS in der Sekundarstufe I einer Förderschule. *Empirische Sonderpädagogik*, 9(4), 341-364. doi:10.25656/01:15389
- Caspari, D. (2006). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R., Burwitz-M., Königs, E., F. & Krumm, H.-H. (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Narr, S. 33-42.
- Chandler, J.. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296. doi:10.1016/S1060-3743(03)00038-9
- Chen, J., Lin, J. & Jiang, L. (2016). Corrective Feedback in SLA: Theoretical Relevance and Empirical Research. *English Language Teaching Journal*, 9(11), 85-94. doi:10.5539/elt.v9n11p85
- Chilla, S. (2019). Spracherwerbsverzögerung – Spracherwerbsstörung. In: Jeuk, S. & Settinieri, J. (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. De Gruyter Mouton, S. 71-96.
- Christ, H. (2006). Lernaufgaben als Steuerungsinstrument? In: Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Narr, S. 43-51.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, K. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13. doi:10.3102/0013189X032001009
- Collenberg, M. (2019). *Förderung interkultureller Lehrkompetenz – Didaktische Gestaltungsprinzipien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe II*. University of St.Gallen.
- Crompton, H. (2017). Using Mobile Learning to Support Students' Understanding in Geometry: A Design-Based Research Study. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(3), 207-219.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Czepluch, H. (2011). *Kasus im Deutschen und Englischen. Ein Beitrag zur Theorie des abstrakten Kasus*. Max Niemeyer. doi:10.1515/9783110955309
- Daase, A., Hinrichs, B. & Settinieri, J. (2014). Befragung. In: Settinieri, D., Feldmeier, A. & Gültekin-Karakoc, R. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung*. Schöningh, UTB, S. 103-122.

- Dalili, M. (2011). On the integration of form and meaning in English Language Teaching (ELT): An overview of current pedagogical options. *Procedia Social and Behavioral Sciences.*, 15(1), 2117-2121. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.064
- Dalili, M. (2013). Current Innovation in Explicit/Implicit Teaching and Learning of L2 Grammar. In: Schwieter, J. (Hrsg.), *Studies and global perspectives of second language teaching and learning*. USA: Age Publishing, S. 1-26.
- Dannecker, W. (2016). Lautes Denken. In: Boelmann, J. (Hrsg.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Schneider, S. 131-146.
- DBR-Collective. (2013). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- De Graaff, R. & Housen, A. (2009). Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction. In: Long, M. H. & Doughty, C. J. (Hrsg.), *The handbook of language teaching*. Blackwell Publishing, S. 736-755.
- Declerck, M. & Kormos, J. (2012). The effect of dual task demands and proficiency on second language speech production. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(4), 782-796. doi:10.1017/S1366728911000629
- DeKeyser, R. (1998). Beyond Focus on Form. Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: Doughty, C. & Williams, J. (Hrsg.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press, S. 42-62.
- Diab, N. (2015). Effectiveness of written corrective feedback: Does type of error and type of correction matter? *Assessing Writing*, 24, 16-34. doi:10.1016/j.asw.2015.02.001
- Diehl, E. (1999). Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS Projekt. *VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 70, 7-26.
- Diehl, E. (2000). *Grammatikunterricht, alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Niemeyer.
- Diehl, E., Albrecht, H. & Zoch, I. (1991). *Lernerstrategien im Fremdspracherwerb: Untersuchungen zum Erwerb des deutschen Deklinationssystems*. De Gruyter. doi:<https://doi.org/10.1515/9783111632285>
- Dimroth, C. (2008). Kleine Unterschiede in den Lernvoraussetzungen beim ungesteuerten Zweitspracherwerb: Welche Bereiche der Zielsprache Deutsch sind betroffen? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Fillibach, S. 117-133.
- Dirim, I. & Döll, M. (2009). ‚Bumerang‘ – Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf – vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin. In: Lengyel, D., Roth, H., Roth, H.-J. & Döll, M. (Hrsg.), *Förmig Edition 5*. Waxmann, S. 139-146.
- Doll, A., Lang, L. & Scharfe, A. (2016). *Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe Baden-Württemberg. Band 1: 5. Schuljahr*. Cornelsen.
- Döll, M. (2009). Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache mit den Niveaubeschreibungen DaZ. In: Lengyel, D., Roth, H., Roth, H.-R. & Döll, M. (Hrsg.), *Förmig Edition 5*. Waxmann, S. 109-114.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer.
- Drepper, L. & Uhl, B.. (2022). Tagungsbericht: „Fachdidaktische Entwicklungsforschung in der Deutschdidaktik – Gegenstandsspezifische Lernprozesse in den Blick nehmen“ (22.03.2022 bis 23.03.2022,

- Bergische Universität Wuppertal). *Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (Didaktik Deutsch)*, 52/53, 67-72. doi:10.21248/dideu.97
- Drügh, H., Komfort-Hein, S., Kraß, A., Meier, C., Rohowski, G., Seidel, R. et al. (2012). *Germanistik. Sprachwissenschaft. Literaturwissenschaft. Schlüsselkompetenzen*. J. B. Metzler.
- Dube, J. & Prediger, S.. (2017). Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik. *leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität*, 1, 1-14.
- Dürscheid, C. (1999). *Die verbalen Kasus des Deutschen*. De Gruyter.
- Durski, S., Schwarzbach, M., Frey, L., Ashimi, Y., Massler, U. & Müller, W. (2019). Leseflüssigkeitstraining mit Amazon Alexa. In: Pinkwart, N. & Konert, J. (Hrsg.), *DELFI 2019*. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V., S. 271-276. doi:10.18420/delfi2019_285
- Dyson, B. (2010). How can SLA theory clarify the debate about the effectiveness of corrective feedback? *Paper presented at the second language writing symposium*.
- Edelson, D. (2002). Design Research: What We Learn When We Engage in Design. *Journal Of The Learning Sciences*, 11, 105-121. doi:10.1207/S15327809JLS1101_4
- Ehlers, S. (2009). Heterogenität und Literalität. In: Buschkühle, C.-P., Duncker, L. & Oswalt, V. (Hrsg.), *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität: ein interdisziplinärer Diskurs*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97-118. doi:10.1007/978-3-531-91598-2_5
- Eisenbeiss, S., Bartke, S. & Clahsen, H. (2006). Structural and Lexical Case in Child German: Evidence From Language-Impaired and Typically Developing Children. *Language Acquisition*, 13(1). doi:10.1207/s15327817la1301_2
- Eisenberg, P. (2013a). *Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik*. J.B. Metzler.
- Eisenberg, P. (2013b). *Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik*. J.B. Metzler.
- Ellis, R. (1984). Can Syntax be Taught? A Study of the Effects of Formal Instruction on the Acquisition of WH Questions by Children. *Applied Linguistics*, 5(2), 138-155. doi:10.1093/applin/5.2.138
- Ellis, R. (1989). Are Classroom and Naturalistic Acquisition the Same?: A Study of the Classroom Acquisition of German Word Order Rules. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(3), 305-328. doi:10.1017/S0272263100008159
- Ellis, R. (1993). The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 27(1), 91-113. doi:10.2307/3586953
- Ellis, R. (1994). *The study of language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). Investigating Form-Focused Instruction. In: Ellis, R. (Hrsg.), *Form-Focused Instruction and Second Language Learning. Special issue of Language Learning*. Blackwell, S. 1-46.
- Ellis, R. (2002). Methodological options in grammar teaching materials. In: Hinkel, E. & Fotos, S. (Hrsg.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates, S. 155–179.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008a). Explicit Knowledge and Second Language Learning and Pedagogy. In: Hornberger, N. H. (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, S. 143-153. doi:10.1007/978-0-387-30424-3_145
- Ellis, R. (2008b). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107. doi:10.1093/ELT/CCN023

- Ellis, R. (2010). A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback. *Studies of Second Language Acquisition*, 32, 335-349. doi:10.1017/S0272263109990544
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405–428. doi:10.1177/1362168816628627
- Ericsson, A. & Simon, H. (1984). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. MIT Press.
- Ericsson, A. & Simon, H. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. MIT Press.
- Esfandiari, F., Yaqubi, B. & Marzban, A. (2014). Learning Corrected Target Forms: Students' Corrective Feedback through Teacher's Written Corrective Feedback in Iranian EFL Context. *Theorie and Practice in Language Studies*, 4(3), 504-512.
- Esser, G. & Wyszkon, A. (2010). *P-ITPA - Potsdam-Illinois Test für psycholinguistische Fähigkeiten*. Hogrefe.
- Euler, D. (2014). Design Research – ein Paradigma in Entwicklung. In: Euler, Dieter & Sloane, Peter (Hrsg.), *Design-Based Research* Franz Steiner, S. 1-29.
- Euler, D. & Collenberg, M. (2018). Design-based research in economic education. *Educational Design Research*, 2(2). doi:10.15460/eder.2.2.1271
- Evans, N., Hartshorn, J., McCollum, R. & Wolfers, M. (2010). Contextualizing corrective feedback in second language writing pedagogy. *Language Teaching Research*, 14(4), 445-463.
- Farrokhi, F. & Sattarpour, S. (2011). The Effects of Focused and Unfocused Written Corrective Feedback on Grammatical Accuracy of Iranian EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(12), 1797-1803. doi:10.4304/tpls.1.12.1797-1803
- Farrokhi, F. & Sattarpour, S. (2012). The Effects of Direct Written Corrective Feedback on Improvement of Grammatical Accuracy of High-proficient L2 Learners. *Word Journal of Education*, 2(2), 49-57. doi:10.5430/wje.v2n2p49
- Feick, D. (2005). „Sehen Sie sich Ines an.“ Zur sozialen Situiertheit des Videobasierten Lauten Erinnerns. In: Aguado, K., Heine, K. & Schramm, K. (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Peter Lang, S. 54-73.
- Felix, S. (1981). The Effect of Formal Instruction on Second Language Acquisition. *Language Learning*, 31(1), 87-112. doi:10.1111/j.1467-1770.1981.tb01374.x
- Ferris, S. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes. A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-10. doi:10.1016/S1060-3743(99)80110-6
- Ferris, D. (2004). The “Grammar Correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 49-62. doi:10.1016/j.jslw.2004.04.005
- Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184. doi:10.1016/S1060-3743(01)00039-X
- Flick, U. (2011). *Triangulation*. VS Verlag.
- Gallmann, P. (2011). *Kategoriell komplexe Wortformen: Referate der Internationalen Fachkonferenz Eichstätt 1989*. doi:10.1515/9783111376332
- Gallmann, P. (2019a). *Nomen: Kasusflexion (Zusammenfassung)*. Abgerufen von: http://gallmann.uni-jena.de/Wort/Wort_Nomen_Kasusform_minimal.pdf
- Gallmann, P. (2019b). *Nomen: Kasusflexion I (Grundregeln)*. Abgerufen von: http://gallmann.uni-jena.de/Wort/Wort_Nomen_Kasusform.pdf

- Gallmann, P. (2019c). *Nomen: Kasusflexion II (Einzelheiten)*. Abgerufen von: http://gallmann.uni-jena.de/Wort/Wort_Nomen_Kasusform_Einzelheiten.pdf
- Gass, S. (1988). Integrating Research Areas: A Framework for Second Language Studies. *Applied Linguistics*, 9(2), 198-218. doi:10.1093/applin/9.2.198
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. (2018). *Input, interaction, and the second language learner*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Gass, S. & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition: An introductory course*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, P. & Quehl, T. (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Waxmann, S. 269-290.
- Gibbons, P. (2010). Learning Academic Registers in Context: Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In: Benholz, C., Kniffka, G. & Winters-Ohle, E. (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Waxmann, S. 25-37.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language - Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gnutzmann, C. (2006). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Adoption von task-based language teaching and learning? In: Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Narr, S. 62-71.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H., Roth, H.-J. & Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Waxmann.
- Gogolin, I. (2010). Sprachstandsdiagnosen. In: Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer, B. & Riemer, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. De Gruyter Mouton, S. 1305–1314.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H., Roth, H.-J., Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Waxmann.
- Graefen, G. & Liedke-Göbel, M. (2020). *Germanistische Sprachwissenschaft: Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache*. Narr.
- Granzow-Emden, M. (2014). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Narr.
- Granzow-Emden, M. (2002). *Zeigen und Nennen. Sprachwissenschaftliche Impulse zur Revision der Schulgrammatik am Beispiel der „Nominalgruppe“*. Stauffenburg.
- Gresch, C. & Becker, M. (2010). Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien. In: Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 181-200.

- Grießhaber, W. (2006). Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Fillibach, S. 150-167.
- Grießhaber, W. (2021). Muster und Frequenz: Nominalflexion nach Sprachkenntnissen und Sprachstatus. In: Binarzer, A., Gamper, J. & Verena, W. (Hrsg.), *Prototypen - Schemata - Konstruktionen. Untersuchungen zur deutschen Morphologie und Syntax*. De Gruyter, S. 299-326.
- Grimm, A. & Müller, A. (2019). Syntax und Morphologie. In: Jeuk, S. & Settinieri, J. (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch*. De Gruyter Mouton, S. 327-352.
- Grimm, A. & Schulz, P. (2014). Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ bei Schuleintritt. In: Lütke, B. & Petersen, I. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Beiträge zum 9. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Fillibach, S. 35-50.
- Grimm, A. & Schulz, P. (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(1), 27-42.
- Grünke, M. (2012). Auswertung von Daten aus kontrollierten Einzelfallstudien mit Hilfe von Randomisierungstests. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(3/4), 247-264. doi:10.25656/01:9301
- Gunkel, L., Murelli, A., Schlotthauer, S., Wiese, B. & Zifonun, G. (2017). *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Das Nominal*. De Gruyter.
- Gutzmann, D. & Turgay, K. (2011). Funktionale Kategorien in der PP und deren Zweitspracherwerb. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 30(2), 169-221. doi:10.1515/zfsw.2011.008
- Habermann, M. (2013). *Bayerischer Grammatiktest*. Manuskript.
- Haberzettl, S. (2007). Progression im ungesteuerten und im gesteuerten Erwerb. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Fillibach, S. 203-220.
- Han, Z. & Finneran, R. (2013). Re-engaging the interface debate: strong, weak, none, or all? *International Journal of Applied Linguistics*, 1-20. doi:10.1111/ijal.12034
- Hanaoka, O. (2007). Output, noticing, and learning: An investigation into the role of spontaneous attention to form in a four-stage writing task. *Language Teaching Research*, 11(4), 459-479. doi:10.1177/1362168807080963
- Hanne, S., Burchert, F., Bleser, R. & Vasishth, S. (2015). Sentence comprehension and morphological cues in aphasia: What eye-tracking reveals about integration and prediction. *Journal of Neurolinguistics*, 34, 83-111. doi:10.1016/j.jneuroling.2014.12.003
- Harr, A.-K., Terrasi-Haufe, E. & Woerfel, T. N. (2018). Deutsch als Zweitsprache im Schulsystem. In: Harr, A.-K., Liedke, M. & Riehl, C. M. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Migration - Spracherwerb - Unterricht*. JB Metzler, S. 171-207.
- Hartshorn, J., Evans, N., Sudweeks, R., Strong-Krause, D. & Anderson, N. (2010). Effects of Dynamic Corrective Feedback on ESL Writing Accuracy. *TESOL Quarterly*, 44, 84-109.
- Heine, L. (2005a). Introspektive Verfahren in der Fremdsprachenforschung: State-of-the-Art und Desiderata. In: Aguado, K., Heine, L. & Schramm, K. (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Peter Lang, S. 14-30.
- Heine, L. (2005b). Lauter Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 163-185.

- Heine, L. (2014). Introspektion. In: Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N. & Riemer, C. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Schöningh, S. 123-135.
- Heine, L. & Schramm, K. (2007). Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis. In: Vollmer, H. (Hrsg.), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Peter Lang, S. 167-206.
- Helbig, G. & Buscha, J. (2004). *Leitfaden Der Deutschen Grammatik*. Langenscheidt KG.
- Helbig, G. & Schenkel, W. (2011). *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. De Gruyter. doi:doi:10.1515/9783111561486
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet*. Klett/Kallmeyer.
- Hentschel, E. & Weydt, H. (2021). *Handbuch der deutschen Grammatik*. De Gruyter.
- Hersen, M. & Barlow, D. (1976). *Single-case Experimental Designs: Strategies for Studying Behaviour Change*. Pergamon Press.
- Hiller, J. & Serwene, P. (2021). Design-Based Research in der Geographiedidaktik – Kernelemente, Verlaufsmodell und forschungsmethodologische Besonderheiten anhand vier ausgewählter Forschungsprojekte. *Educational Design Research*, 5(2), 1-32. doi:10.15460/eder.5.2.1576
- Hoberg, R. & Hoberg, U. (2004). *Der kleine Duden*. Dudenverlag.
- Hodson, J. (2020). *Wörterbuchnutzung zur Erschließung der Bedeutung unbekannter Wörter beim Lesen: Medienvergleich und kognitive Prozesse*. doi:10.46586/SLLD.198
- Hoffmann, L. (2016). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für die Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Erich Schmidt.
- Hopp, H. (2018). Kasus- und Genusverarbeitung des Deutschen im Satzkontext. In: Schimke, S. & Hopp, H. (Hrsg.), *Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb*. De Gruyter Mouton, S. 141-167. doi:10.1515/9783110456356-007
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Springer. doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-642-34362-9>
- IDS-Grammatik. (2011). *Wortgruppenflexion: "Kontrastive Sicht"*. *Grammatisches Informationssystem grammis*. Abgerufen von: <https://grammis.ids-mannheim.de/kontrastive-grammatik/3501>
- IDS-Grammatik. (2016). *Besonderheiten bei Zahladjektiven*. Abgerufen von: http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v_id=4067
- IDS-Grammatik. (2018a). *Adjektivphrasen*. Abgerufen von: <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/1644>
- IDS-Grammatik. (2018b). *Flexion der Adjektive*. Abgerufen von: <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/4067>
- IDS-Grammatik. (2018c). *Flexion der Artikel*. Abgerufen von: <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/4063>
- IDS-Grammatik. (2018d). *Flexion der Nomina*. Abgerufen von: <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/4061>
- IDS-Grammatik. (2018e). *Flexion der Pronomina*. Abgerufen von: <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/4062>

- IDS-Grammatik. (2018f). *Kasusflexion*. Abgerufen von: <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/4066>
- IDS-Grammatik. (2018g). *Kategorien und Funktionen der Flexionsmorphologie*. Abgerufen von: <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/4058>
- IDS-Grammatik. (2018h). *Mittel des flexionsmorphologischen Formenbaus*. Abgerufen von: <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/4059>
- IDS-Grammatik. (2018i). *Nominalflexion*. Abgerufen von: <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/4060>
- IDS-Grammatik. (2018j). *Nominalphrase*. Abgerufen von: <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/5302>
- IDS-Grammatik. (2018k). *Phrasen*. Abgerufen von: <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/5213>
- IDS-Grammatik. (2018l). *Präposition*. Abgerufen von: <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/210>
- IDS-Grammatik. (2018m). *Präpositionalphrase*. Abgerufen von: <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/5286>
- IDS-Grammatik. (2018n). *Pronominalphrase*. Abgerufen von: <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/5252>
- IDS-Grammatik. (2020a). *Kasus*. Abgerufen von: <https://grammis.ids-mannheim.de/terminologie/117>
- IDS-Grammatik. (2020b). *Rektion: "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke". Grammatisches Informationssystem grammis*. Abgerufen von: <https://grammis.ids-mannheim.de/vggf/2273>
- Imo, W. (2016). *Grammatik. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Izumi, S. (2002). OUTPUT, INPUT ENHANCEMENT, AND THE NOTICING HYPOTHESIS: An Experimental Study on ESL Relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(4), 541-577. doi:10.1017/S0272263102004023
- Izumi, S. (2013). Noticing and L2 Development: Theoretical, Empirical, and Pedagogical Issues. In: Bergsleithner, J. M., Frota, S. N. & Yoshioka, J. K. (Hrsg.), *Noticing and second language acquisition: Studies in honor of Richard Schmidt*. University of Hawai'i, National Foreign Language Center, S. 25-38.
- Jeuk, S. (2008). „Der Katze sieht den Vogel“. Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Fillibach, S. 135–150.
- Jeuk, S. (2018). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen - Diagnose - Förderung*. Kohlhammer.
- Jeuk, S. & Lütke, B. (2019). Sprachdiagnostik im Primar- und Sekundarbereich. In: Jeuk, S. & Settinieri, J. (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch*. De Gruyter Mouton, S. 163-196.
- Julius, H., Schlosser, R. & Goetze, H. (2000). *Kontrollierte Einzelfallstudien*. Hogrefe.
- Jünger, A.-M. & Kellermann, K. (2024). Umgang mit dem Fall Kasus im Deutschunterricht. *Deutsch 5-10*, Heft 76, 28-31.
- Jünger, A.-M.. (2022). Ausbau der Kasusflexion im asynchronen Fernunterricht. *German as a Foreign Language (GFL)*. Online in: <http://www.gfl-journal.de/3-2022/Juenger.pdf>

- Jünger, A.-M. (2024). Aufgabenstellungen zur Hilfe bei der Informationsentnahme aus Flexionstabellen. In: Michalak, M. & Bien-Miller, L. (Hrsg.). *Aufgabenstellungen für sprachlich heterogene Gruppen. Perspektiven auf DaZ- und Regelunterricht*. Springer.
- Kaltenbacher, E. (2009). Vom Nutzen der Spracherwerbsforschung für die Sprachvermittlung. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 39, 39-59. doi:10.1007/BF03379814
- Kaltenbacher, E. (2017). Sprachförderung in der 1. und 2. Klasse nach dem Konzept „Deutsch für den Schulstart“ (DfdS): Zielsetzung und Didaktik. In: Decker-Ernst, Y. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung*. Fillibach, S. 139-158.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogrammes. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache - Förderkonzepte und Perspektiven*. Fillibach, S. 80-97.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Fillibach, S. 80-98.
- Kang, E. & Han, Z. (2015). The Efficacy of Written Corrective Feedback in Improving L2 Written Accuracy: A Meta-Analysis. *The Modern Language Journal*, 99(1), 1-18. doi:10.1111/modl.12189
- Kao, C.-W. (2013). Effects of Focused Feedback on the Acquisition of Two English Articles. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 17(1), 1-15.
- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. De Gruyter. doi:doi.org/10.1515/9783110283891
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2010). *PDSS - Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen*. Urban & Fischer.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J., Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. Springer, S. 157 – 241. doi:10.1007/978-3-658-04322-3_5
- Kempert, S., Schalk, L. & Saalbach, H. (2019). Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66(1), 176 –195. doi:10.2378/peu2018.art19d
- Kepner, C. (1991). An experimnt in the relationship of types of written feedback on the development of second-language writing skills. *Modern Language Journal*, 75(3), 305-313. doi:10.2307/328724
- Kern, H. (1997). *Einzelfallforschung. Eine Einführung für Studierende und Praktiker*. Beltz.
- Klein, W. & Dimroth, C. (2003). Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand. In: Maas, U. & Mehlem, U. (Hrsg.), *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. IMIS, S. 127-161.
- Kleppin, K. (2006). Selbstreflexion und Selbstevaluation: ein vernachlässigtes Potential bei Aufgaben. In: Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Narr, S. 102-108.
- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J. & Prenzel, M. (2010). PISA 2000–2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In: Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann, S. 277-300.

- KMK, Kultusministerkonferenz (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. Abgerufen von: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Bildungssprachliche-Kompetenzen.pdf
- KMK, Kultusministerkonferenz (2004). Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022. Online in: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf
- Knapp, W. (1999). Verdeckte Sprachschwierigkeiten. *Grundschule* 31, 30-34.
- Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. Abgerufen von: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/pro-daz/scaffolding.pdf>
- Kniffka, G. (2013). Scaffolding - Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, M. & Kuchenreuther, M. (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Hohengehren, S. 208-225.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Schönigh UTB.
- Knorr, P. (2013). Zur Differenzierung retrospektiver verbaler Daten: Protokolle Lauten Erinnerns, verstehen und analysieren. In: Karin, A., Heine, L, Schramm, K. (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Peter Lang, S. 31-53.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2007). Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. *Zeitschrift für germanistische Linguistik (ZGL)*, 35(3), 346-375. doi:10.1515/ZGL.2007.024
- Köker, A. (2018). Zur Relevanz (bildungs-)sprachlicher Förderung in Schule und Fachunterricht. In: Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann, S. 39-56.
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In: Günther, M. & Katja, M. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-92052-8_34
- Koppel, I. (2015). *Entwicklung einer Online-Diagnostik für die Alphabetisierung. Eine Design-Based Research-Studie*. Springer.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1983). Newmark's 'ignorance hypothesis' and current second language acquisition theory. In: Gass, S. & Selinker, L. (Hrsg.), *Language transfer in language learning*. Newbury House, S. 135-153.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krempin, M. & Mehler, K. (2011). Spracherwerbstheoretische Grundlagen: Ein Überblick. In: Krempin, M. & Mehler, K. (Hrsg.), *Untersuchungen zum Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund. Das „Sprachprojekt Grundschule“ in Mannheim*. Institut für Deutsche Sprache (IDS), S. 13-34.
- Krüger, M. (2010). *Das Lernszenario VideoLern: Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen mit Vorlesungsaufzeichnungen. Eine Design-Based-Research Studie*. Abgerufen von: <http://athene-forschung.unibw.de/node?id=88469>
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-93267-5
- Lai, C., Fei, F. & Roots, R. (2008). The Contingency of Recasts and Noticing. *CALICO Journal*, 26(1), 70-90.

- Lalande, J. (1982). Reducing Composition Errors: An Experiment. *The Modern Language Journal*, 66(2), 140-149. doi:10.1111/j.1540-4781.1982.tb06973.x
- Langlotz, M. (2021). Nicht nur Nomen – Schulischer Grammatikerwerb am Beispiel der Nominalgruppe. In: Bredel, U. & Feilke, H. (Hrsg.), *Sprache im Werden – Bericht zur Lage der deutschen Sprache in den Schulen. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Hrsg. v. der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung und der Union der Akademien in Berlin*. Erich Schmidt.
- Lehmann, C. (1982). Universal and typological aspects of agreement. In: Seiler, H. & Stachowiak, F. (Hrsg.), *Apprehension. Das sprachliche Erfassen von Gegenständen*. Narr, S. 201–268.
- Lemke, V. (2008). *Der Erwerb der DP: Variation beim frühen Zweitspracherwerb*. Universität Mannheim.
- Lemmer, R. (2018). *Sprachentwicklungsstörungen bei frühen Zweitsprachlernern - Der Erwerb von Kasus, Finitheit und Verbstellung*. Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Leow, R. (2001). Attention, Awareness, and Foreign Language Behavior. *Language Learning*, 51(1), 113-155. doi:10.1111/j.1467-1770.2001.tb00016.x
- Liedke, M. & Riehl, C. M. (2018). Migration und Spracherwerb. In: Harr, A.-K., Liedke, M. & Riehl, C. M. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Migration - Spracherwerb - Unterricht*. JB Metzler, S. 1-26.
- Lightbown, P. (1984). Input and Acquisition in Second Language Classrooms. *TESL Canada Journal*, 1(2), 55-68. doi:10.18806/tesl.v1i2.435
- Lightbown, P. & Spada, N. (1990). Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching. Effects on Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(4), 429-448. doi:10.1017/S0272263100009517
- Loewen, S. & Philip, J. (2006). Recasts in the Adult English L2 Classroom: Characteristics, Explicitness, and Effectiveness. *Modern Language Journal*, 90(4), 536-556.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In: Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (Hrsg.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: deBot, K., Ginsberg, R. B. & Kramsch, C. (Hrsg.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. John Benjamins, S. 39-52. doi:10.1075/sibil.2.07lon
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, W. C. & Bhatia, T. K. (Hrsg.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Academic Press, S. 413-468.
- Long, M. (1998). Focus on Form in Task-Based Language Teaching. *Working Papers in ESL*, 16(2), 35-49.
- López, M. (2020). An Analysis of Variation Sources in Written Corrective Feedback Studies: What is the Next Step? *Revista Educación*, 44(2), 1-23. doi:10.15517/revedu.v44i2.38727
- Loschky, K. & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In: Crookes, G. & Gass, S. (Hrsg.), *Tasks in Integrating Theory and Practice*. Multilingual Matters LTD, S. 123-167.
- Lütke, B. (2008). Beobachtungen zur Raumreferenz in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Füllibach, S. 151-170.
- Lyddon, P. (2011). The Efficacy of Corrective Feedback and Textual Enhancement in Promoting the Acquisition of Grammatical Redundancies. *The Modern Language Journal*, 95(1), 104-129. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01272.x

- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66. doi:10.1017/S0272263197001034
- Lyster, R., Saito, K. & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40. doi:10.1017/S0261444812000365
- Marouani, Z. (2007). *Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Eine Studie zur Nominalflexion.* Abgerufen von: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/7284/1/diss_0700319.pdf
- Marounai, Z. (2007). *Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Eine Studie zur Nominalflexion.* Abgerufen von: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/7284/1/diss_0700319.pdf
- Marx, N. (2014). Kasuswahl und Kasuslehre bei Schülern mit Migrationshintergrund: Eine differenzierte Betrachtung. In: Ahrenholz, B. & Grommes, P. (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. De Gruyter, S. 99-124.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- McKenney, Susan & Reeves, Thomas (2012). *Conducting educational design research*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Mehlem, U. (2004). Kasusmarkierungen in Verschriftlichungen mündlicher Nacherzählungen bei marrokanischen Migrantenkindern. In: Bredel, U., Siebert-Ott, G. & Thelen, T. (Hrsg.), *Schriftspracherwerb und Orthographie*. Schneider, S. 162-188.
- Meinert, R. (1989). *Die deutsche Deklination und ihre didaktischen Probleme*. Iudicum.
- Meisel, J. (2007). The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language? *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 495-514. doi:<https://doi.org/10.1017/S0142716407070270>
- Meisel, J. (2009). Second Language Acquisition in Early Childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28(1), 5-34. doi:<https://doi.org/10.1515/ZFSW.2009.002>
- Meisel, J. (2011). *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:DOL: 10.1017/CBO9780511862694
- Meisel, J. (2009). Second Language Acquisition in Early Childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28(1), 5-34. doi:<https://doi.org/10.1515/ZFSW.2009.002>
- Mercator-Institut. (2013). *Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Ein Bewertungsrahmen für fundierte Sprachdiagnostik in der Kita*. Abgerufen von: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Qualitaetsmerkmale_Sprachdiagnostik_Kita_Web_03.pdf
- Meschede, N. & Steffensky, M. (2018). Methodologische Perspektive: Audiovisuelle Daten als Lerngelegenheiten in der Lehrer/innenbildung. In: Sonnleitner, Magdalena, Prock, Stefan, Rank, Astrid & Kirchhoff, Petra (Hrsg.), *Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung. Planung und Durchführung aus methodologischer, technisch-organisatorischer, ethisch-datenschutzrechtlicher und inhaltlicher Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich, UTB, S. 21-36.
- Michalak, M. (2013). Von der Sprachstandsdiagnose zur sprachlichen Förderung. In: Michalak, M. & Kuchenreuther, M. (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Hohengehren, S. 57-84.

- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht: eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Narr.
- Michalak, M. & Ulrich, K. (2018). Zwischen Sprachreflexion und Grammatikvermittlung. In: Kalkavan-Aydin, S. (Hrsg.), *DaZ/DaF Didaktik. Praxishandbuch*. Cornelsen, S. 117-133.
- Morgan, D. & Morgan, R. (2001). Single-Participant Research Design. Bringing Science to Managed Care. *American Psychologist*, 56(2), 119–127. doi:10.1037/0003-066X.56.2.119
- Motsch, H.-J. & Riehemann, S. (2008). Effects of 'Context-Optimization' on the acquisition of grammatical case in children with specific language impairment: an experimental evaluation in the classroom. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 43(6), 683–698. doi:10.1080/13682820701794728
- Motsch, H.-J. & Rietz, C. (2016). *ESGRAF 4-8*. Ernst Reinhardt.
- Müller, A., Schulz, P. & Tracy, R. (2018). Spracherwerb. In: Titz, C., Geyer, D., Ropeter, A., Wagner, H., Weber, S. & Hasselhorn, M. (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. Kohlhammer, S. 53-68.
- Müller, A., Smits, K., Geyer, S. und Schulz, P. (2014). *Was ist Sprachförderkompetenz? Fachwissen und Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften in der vorschulischen Sprachförderung*. Abgerufen von: https://www.uni-frankfurt.de/61363468/Müller_et_al_2014_Sprachförderkompetenz.pdf
- Müller, A., Geist, B. & Schulz, P. (2013). Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4.
- Müller, A., Schulz, P. & Tracy, R. (2018). Spracherwerb. In: Titz, C., Geyer, D., Ropeter, A., Wagner, H., Weber, S. & Hasselhorn, M. (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. Kohlhammer, S. 53-68.
- Müller, S. (2007). *Head-Driven Phrase Structure Grammar: Eine Einführung*. Stauffenburg.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2005). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektive. In: Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: task-based language learning and teaching; Festschrift für Michael K. Legutke*. Narr, S. 1-52.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2011). *Teaching English: Task-Supported Language Learning*. Schöningh.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2015). *Introduction to English language teaching*. Klett.
- Nickel, A. (2012). Forschungsmethodologische Überlegungen zur Untersuchung der Sprachentwicklung von Aussiedlern am Beispiel morphologischer Analysen. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. De Gruyter, S. 237-262.
- Norris, J. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528. doi:10.1111/0023-8333.00136
- Nübling, D. (2005). Die nicht flektierbaren Wortarten. In: Dudenredaktion (Hrsg.), *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Dudenverlag, S. 607-625.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Oomen, C. & Postma, A. (2002). Limitations in processing resources and speech monitoring. *Language and Cognitive Processes*, 17(2), 163-184. doi:10.1080/01690960143000010

- Paetsch, J., Felbrich, A. & Stanat, P. (2015). Der Zusammenhang von sprachlichen und mathematischen Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1(29), 19-29. doi:10.1024/1010-0652/a000142
- Pagonis, G. (2015). Zur Eignung von expliziter Formfokussierung in der schulischen DaZ-Vermittlung. In: Klages, H. & Pagonis, G. (Hrsg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate*. De Gruyter, S. 141-172.
- Pagonis, G. (2009). *Kritische Periode oder altersspezifischer Antrieb: Was erklärt den Altersfaktor im Zweitspracherwerb? Eine empirische Fallstudie zum ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen durch russische Lerner unterschiedlichen Alters*. Peter Lange.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. John Benjamins.
- Pardo-Ballester, C. & Rodríguez, J. C. (2010). Developing Spanish Online Readings Using Design-Based Research. *CALICO*, 27(3), 540-553.
- Parker, R., Hagen-Burke, S. & Vannest, K. (2007). Percentage of All Non-Overlapping Data (PAND): An Alternative to PND. *The Journal of special education*., 40(4), 194-204. doi:10.1177/00224669070400040101
- Parker, R. & Vannest, K. (2009). An Improved Effect Size for Single-Case Research: Nonoverlap of All Pairs. *Behavior Therapy*., 40, 357-367.
- Parker, R., Vannest, K. & Davis, J. (2011b). Effect size in single-case research: a review of nine nonoverlap techniques. *Behavior Modification*, 35(4), 303-322. doi:10.1177/0145445511399147
- Parker, R., Vannest, K., Davis, J. & Sauber, S. (2011a). Combining Nonoverlap and trend for Single-Case Research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42(2), 284-299. doi:10.1016/j.beth.2010.08.006
- Petermann, F. (2018). *SET 5-10 - Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren*. Hogrefe.
- Petko, D., Waldis, M., Pauli, C. & Reusser, K. (2003). Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. Ansätze der TIMSS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM)*, 35. doi:10.1007/BF02656691
- Philippi, J. & Tewes, M. (2010). *Basiswissen Generative Grammatik*. Vandenhoeck & Ruprecht. doi:10.36198/9783838533179
- Pienemann, M. (1984). Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186-214. doi:10.1017/S0272263100005015
- Pienemann, M. (1989). Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52-79. doi:10.1093/applin/10.1.52
- Pinter, A. (2015). Task-based learning with children. In: Bland, Janice (Hrsg.), *Teaching English to young learners : critical issues in language teaching with 3-12 year olds*. Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing, S. 113-128.
- Pittner, K. (1991). Freie Relativsätze in der Kasushierarchie. In: Feldbusch, Elisabeth, Pogarell, Reiner & Weiß, Cornelia (Hrsg.), *Neue Fragen der Linguistik*. Niemeyer, S. 341-347.
- Pittner, K. & Berman, J. (2008). *Deutsche Syntax: ein Arbeitsbuch*. Narr.
- Raatz, S. (2015). *Die Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung – eine Design-based Research Studie in der Executive Education*. Difo-Druck.
- Radke, F. (2010). *P.A.U.L.D. 5. Schülerbuch*. Schöningh.

- Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, 42(1), 11-33. doi:DOI: 10.1111/1467-8578.12091
- Raupach, M. (2006). Aufgabenorientierung als zentrales Konzept im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Narr, S. 192-200.
- Reich, H. & Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Behörde für Bildung und Sport.
- Reich, H., Roth, H.-J. & Gantefor, C. (2008). Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweis. In: Klinger, T., Schwippert, K. & Leiblein, B. (Hrsg.), *Evaluation im Modellprogramm FörMig. Edition 4*. Waxmann, S. 209-237.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52-69. doi:10.25656/01:5787
- Reinmann, G. (2017). Design-Based Research. In: Schemme, Dorothea & Novak, Hermann (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung - Basis für soziale Innovation. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 49-61.
- Renner, K.-H., Heydasch, T. & Ströhlein, G. (2012). *Forschungsmethoden der Psychologie*. Springer.
- Riemer, C. (2006). AUFGABEN: Orientierung in Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenforschung. In: Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Narr, S. 201-208.
- Riemer, C. & Hufeisen, B. (2010). Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. De Gruyter, S. 738-753.
- Rjosk, C., Haag, N., Heppt, B. & Stanat, P. (2013). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Waxmann, S. 209-235.
- Robb, T., Ross, S. & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20(1), 83-95. doi:10.2307/3586390
- Ronniger, P., Reißling, J.-K., Petermann, F. & Melzer, J. (2019). Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten und Basiskompetenzen des Spracherwerbs bei mehrsprachig im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(1), 203–224. doi:10.1007/s11618-018-0837-8
- Rösch, H. (2001). *Handreichung. Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport.
- Rösch, H. (2005). Nahtstelle Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich. In: Bartnitzky, H. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Grundschulverband, S. 110-120.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweitsprache*. Akademieverlag.
- Rösch, H. (2013). Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Röhner, C. & Hövelbrinks, B. (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Beltz Juventa, S. 18-36.

- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft*. Metzler.
- Rothweiler, M. (2016). Zum Erwerb der deutschen Grammatik bei früh sequentiell zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache – Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 1, 9-25. doi:10.3224/diskurs.v11i1.22246
- Rotter, D. (2015). *Der Focus on Form Ansatz in der Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung der Lehr-Lerner-Interaktion im DaZ-Grundschulkontext*. Waxman.
- Ruberg, T. (2013). Problembereiche im kindlichen Zweitspracherwerb. *Sprache Stimme Gehör*, 37(4), 181-185. doi:10.1055/s-0033-135869
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita*. Kohlhammer.
- Russell, J. & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: A meta-analysis of the research. In: Norris, J. M. & Ortega, L. (Hrsg.), *Synthesizing research on language learning and teaching*. John Benjamins, S. 133-164. doi:10.1075/llt.13.09val
- Sahel, S. (2010). Ein Kompetenzstufenmodell für die Nominalphrasenflexion im Erst- und Zweitspracherwerb. In: Mehlem, U. & Sahel, S. (Hrsg.), *Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext: Diagnose und Förderung*. Fillibach, S. 185-210. doi:10.1075/llt.13.09val
- Salimi, A., Bonyadi, A. & Asghari, A. (2014). The Effect of Focus on Form on EFL learners' Written Task Accuracy across Different Proficiency Levels. *Theorie and Practice in Language Studies*, 4(4), 829-838. doi:10.4304/tpls.4.4.829-838
- Scherger, A.-L. (2015). Kasus als klinischer Marker im Deutschen. *Logos*, 23(3), 164-175. doi:10.7345/prolog-1502084
- Scherger, A.-L. (2016). Kasuserwerb bilingual deutsch-italienischer Kinder: vorübergehend verzögernder Spracheneinfluss. *Linguistische Berichte*, 246, 195–239.
- Schlegel-Matthies, K. (2005). *Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemein bildenden Schulen (Revis)*. *Bildungsziele und Kompetenzen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung*. Abgerufen von: <http://www.evb-online.de/docs/kompetenzraster-vertikal-endfassung.pdf>
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158. doi:10.1093/applin/11.2.129
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In: Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (Hrsg.), *Interlanguage Pragmatics*. Oxford University Press, S. 21-42.
- Schmidt, S. (1994). Implicit Learning and the Cognitive Unconscious: Of Artificial Grammars and SLA. In: Ellis, N. (Hrsg.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Academic Press, S. 165-209.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: Schmidt, R. (Hrsg.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Hawai'i Press, S. 1-63.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In: Robinson, P. (Hrsg.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press, S. 3-32. doi:10.1017/CBO9781139524780.003
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In: Chan, W., Chi, S., Cin, K. N., Istanto, J., M. Nagami, Sew, J., Suthiwan, T. & I. Walker (Hrsg.), *Proceedings of CLaSiC*. National University of Singapore, Centre for Language Studies, S. 721-737.
- Schmidt, R. & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: Day, R. R. (Hrsg.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Newbury House, S. 237-326.

- Schmitz, U. (2003). Satzzeichen. Wie oft kann das grammatische Abendland noch untergehen? – In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, Heft 2, 452–458.
- Schnell, A. K. (2005). Lautes Denken im Licht der Embodied Cognition: neue Grenzen, neue Möglichkeiten in der Schreibprozessforschung? In: Aguado, K., Heine, L. & Schramm, K. (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Peter Lang, S. 92-115.
- Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2009). Videoanalyse. In: Kühl, S., Strodtholz, P. & Taffertshofer, A. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden*, S. 272-297. doi:10.1007/978-3-531-91570-8_14
- Schnotz, W. (1993). Wissenserwerb mit logischen Bildern. In: Weidenmann, B. (Hrsg.), *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*. Hans Huber, S. 95-148.
- Schöler, H., Polotzek, S. & Roos, J. (2011). Die Ergebnisse des Projekts EVAS, der Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern in Heidelberger und Mannheimer Kindergärten. In: Baden-Württemberg-Stiftung (Hrsg.), *Sag mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder*. Francke.
- Schönenberger, M. (2013). The acquisition of determiners in child L2 German. *Folia Linguistica*, 48(1), 169-223. doi:10.1515/flin.2014.006
- Schönenberger, M., Rothweiler, M. & Sterner, F. (2012). Case marking in child L1 and early child L2 German. In: Braunmüller, K. & Gabriel, C. (Hrsg.), *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*, S. 3-22. doi:10.1075/hsm.13
- Schönenberger, M., Sterner, F. & Ruberg, T. (2011). The realization of indirect objects and case marking in experimental data from child L1 and child L2 German. In: Herschensohn, J. & Tanner, D. (Hrsg.), *Proceedings of the 11th Generative Approaches to Second Language Acquisition*. GASLA 2011, S. 143–151.
- Schreier, M. (2006). Qualitative Verfahren der Datenerhebung. In: Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur - und Lesedidaktik*. Juventa, S. 399-420.
- Schulz, P. & Grimm, A. (2012). Spracherwerb. In: Drügh, H., Komfort-Hein, S., Kraß, A., Meier, C., Rohowski, G., Seidel, R. & Weiß, H. (Hrsg.), *Germanistik. Sprachwissenschaft - Literaturwissenschaft - Schlüsselkompetenz*. Metzler, S. 155-172.
- Schulz, P., Grimm, A., Schwarze, R. & Wojtecka, M. (2017a). Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Fremdsprache: Chance und Herausforderungen. In: Hartmann, U., Hasselhorn, M. & Gold, A. (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums*. Kohlhammer, S. 190-206.
- Schulz, P., Grimm, A., Schwarze, R. & Wojtecka, M. (2017b). Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Fremdsprache: Chancen und Herausforderungen. In: Hartmann, U., Hasselhorn, M. & Gold, A. (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums*. Kohlhammer, S. 190-206.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache*. Hogrefe.
- Schulz, P., Tracy, R. & Wenzel, R. (2008). Linguistische Sprachstandserhebung: Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Zweitspracherwerb, Diagnose, Verläufe, Voraussetzungen*. Fillibach, S. 17-41.

- Scruggs, T., Mastropieri, M. & Casto, G. (1987). The Quantitative Synthesis of Single-Subject Research: Methodology and Validation. *Remedial and Special Education*, 8(2), 24-33. doi:10.1177/074193258700800206
- See, L. & Wenandya, W. (2020). Efficacy of Written Corrective Feedback in Writing Instruction: A Meta-Analysis. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 24(3), 1-26.
- Segerer, R., Marx, A., Stanat, P., Schneider, W., Roick, T. und Marx, P. (2013). Determinanten der Lesekompetenz bei Jugendlichen nicht deutscher Herkunftssprache. Zur Bedeutung der Spracherwerbsreihenfolge im Falle von Mehrsprachigkeit. In: Jude, N. und Klieme, E. (Hrsg.): *PISA 2009 - Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung*. Beltz, S. 111-131.
- Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), 1-21. doi:10.1007/s11618-017-0726-6
- Seipp, B. (2013). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung - Spagat zwischen Hoffnung und Realität. In: Michalak, M. & Kuchenreuther, M. (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Hohengehren, S. 1-26.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günther, M., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., Uhmann, S. (2009). *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. Abgerufen von: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- Semke, H. D. (1984). Effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17(3), 195-202. doi:10.1111/j.1944-9720.1984.tb01727.x
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255–283. doi:10.1002/j.1545-7249.2007.tb00059.x
- Sheen, Y. (2010a). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 201–234.
- Sheen, Y. (2010b). The Role of Oral and Written Corrective Feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 169-179. doi:10.1017/S0272263109990489
- Sheen, Y., Wright, D. & Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37(4), 556–569. doi:10.1016/j.system.2009.09.002
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*, 23(1), 103-110. doi:10.1177/003368829202300107
- Shintani, N. & Ellis, R. (2013). The comparative effect of direct written corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 286–306. doi:10.1016/j.jslw.2013.03.011
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36(1), 1-14. doi:10.1017/S026144480200188X
- Sopata, A. (2009). *Erwerbtheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext*. Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Spada, N. & Tomita, Y. (2010). Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 60(2), 263-308. doi:10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann, S. 200-230.
- Stevens, E. A., Walker, M. A. & Vaughn, S. (2017). The Effects of Reading Fluency Interventions on the Reading Fluency and Reading Comprehension Performance of Elementary Students With Learning Disabilities: A Synthesis of the Research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576–590. doi:10.1177/0022219416638028
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S. & Madden, C. (Hrsg.), *Input in second language acquisition*. Newbury House, S. 235-253.
- Szagan, G. (2000). *Sprachentwicklung beim Kind*. Beltz.
- Tam, S. (2016). *Using Written Corrective Feedback to Improve Writing Accuracy of Junior Secondary Students*. Abgerufen von: https://www.edb.org.hk/HKTC/download/eras/14-15/ERAS1415_RO5.pdf
- Thieroff, R. & Vogel, P. (2009). *Flexion*. Winter.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache - zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Fillibach, S. 58-79.
- Tomlin, R. & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 183-203. doi:10.1017/S0272263100012870
- Topalović, E. & Michalak, M. (2013). Sprachreflexion und Grammatik zwischen DaM und DaZ. In: Michalak, M. & Kuchenreuther, M. (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* Hohengehren, S. 226-250.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369. doi:10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x
- Truscott, J. (1999). The case for “the case for grammar correction in L2 writing classes”: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 111-122. doi:10.1016/S1060-3743(99)80124-6
- Tschirner, E. (1999). Lerngrammatik und Grammatikprogression. In: Skibitzki, Bernd & Wotjak, Barbara (Hrsg.), *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig*. Niemeyer, S. 227-240.
- Tuma, R. (2018). Video-Interaktionsanalyse. In: Moritz, Christine & Corsten, Michael (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Springer, S. 423-444.
- Turgay, K. (2011). Der Zweitspracherwerb des deutschen Kasus in der Präpositionalphrase. *Zeitschrift für germanistische Linguistik (ZGL)*, 39(1), 24-52. doi:<http://dx.doi.org/10.1515/ZGL.2011.003>
- Uhl, B. (2018). Quantitative Inhaltsanalyse. In: Boelmann, Jan (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Schneider Hohengehren, S. 323-340.
- Ulrich, T. (2017). *Grammatikerwerb und grammatische Störungen im Kindesalter*. Habilitationsschrift. Online unter: https://kups.uni-koeln.de/9011/1/Habilitation_Ulrich_OnlinePub.pdf
- Ulrich, T., Penke, M., Berg, M., Lüdtke, U. & Motsch, H.-J. (2016). Der Dativerwerb – Forschungsergebnisse und ihre therapeutischen Konsequenzen. *Logos*, 24(3), 176-190. doi:10.7345/prolog-1603176

- Ulrich, T., Thater, S. & Mennicken, S. (2021). Kasusfähigkeiten mehrsprachiger Achtjähriger. Eine explorative Pilotuntersuchung in Regelgrundschulen. *Logos*, 29(2), 84 - 95. doi:10.7345/prolog-2102084
- Utheß, S. (2015). *deutsch.kombi plus. Differenzierende Ausgabe Baden-Württemberg*. Klett.
- van Beuningen, C., de Jong, N. & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *International Journal of Applied Linguistics (ITL)*, 156(1), 279-296.
- van Beuningen, C., de Jong, N. & Kuiken, F. (2012). Evidence on the Effectiveness of Comprehensive Error Correction in Second Language Writing. *Language Learning Research*, 62(1), 1-41. doi:10.1111/j.1467-9922.2011.00674.x
- van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In: van den Akker, J., Branch, R. M., Gustafson, K., Nieveen, N. & Plomp, T. (Hrsg.), *Design Approaches and Tools in Education and Training*. Springer, S. 1-14. doi:10.1007/978-94-011-4255-7_1
- Vandenhede, B. (1998). *Regelfindung und Regelverbesserung: Ein Beitrag zu einer besseren Deutsch-Didaktik*. Peter Lang.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wagner, R. & Angelika, W. (1994). Die Methode des Lauten Denkens. In: Huber, G. L. & Mandl, H. (Hrsg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Beltz, S. 81-103.
- Wang, F. & Hannafin, M. (2005). Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23. doi:10.1007/BF02504682
- Webersik, J. (2015). *Gesprochene Schulsprache in der Primarstufe: Ein empirisches Verfahren zur Evaluation von Fördereffekten im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. De Gruyter Mouton. doi:doi:10.1515/9783110403015
- Wegener, H. (1990). Komplemente in der Dependenzgrammatik und in der Rektions- und Bindungstheorie. Die Verwednung der Kasus im Deutschen. *Zeitschrift für germanistische Linguistik (ZGL)*, 18(2), 150-184. doi:10.1515/zfgl.1990.18.2.150
- Wegener, H. (1991). Der Dativ - ein struktureller Kasus. In: Fanselow, Gisbert (Hrsg.), *Strukturen und Merkmale syntaktischer Kategorien*. Narr, S. 70-103.
- Wegener, H. (1995a). *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Niemeyer.
- Wegener, H. (1995b). Kasus und Valenz im natürlichen DaZ-Erwerb. In: Eichinger, K. M. & Eroms, H.-W. (Hrsg.), *Dependenz und Valenz*. Helmut Buske, S. 337-356.
- Wegener, H. (2005). Komplexität oder Kontrastivität der L2 - worin liegt das Problem für DaZ/DaF? *ODV-Zeitschrift*, 12, 91-114.
- Werthmann, A. (2020). *Kasusmarkierung im Russischen und Deutschen*. De Gruyter.
- Weskamp, R. (2004). Aufgaben im fremdsprachlichen Unterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 3, 1-19.
- Wiese, B. (2012). Deklinationsklassen. Zur vergleichenden Betrachtung der Substantivflexion. In: Gunkel, L. & Zifonun, G. (Hrsg.), *Deutsche Sprache im Vergleich. Grammatische Kontraste und Konvergenzen*. De Gruyter, S. 187-216.
- Wiese, B. (2017a). Genus. In: Eichinger, L. M. & Linke, A. (Hrsg.), *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Das Nominal. Teilband 2: Nominalflexion, Nominale Syntagmen*. De Gruyter, S. 1046-1089.

- Wiese, B. (2017b). Nominalflexion. In: Gunkel, L., Murelli, A., Schlotthauer, S., Wiese, B. & Zifonun, G. (Hrsg.), *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Das Nominal*. De Gruyter, S. 1040-1338.
- Wiese, B. (2017c). Wort und Wortklassen. In: Gunkel, L., Murelli, A., Schlotthauer, S., Wiese, B. & Zifonun, G. (Hrsg.), *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Das Nominal*. De Gruyter, S. 222-1039.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Londgman.
- Wöllstein, A. & Dudenredaktion (2016). *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Dudenverlag.
- Zifonun, G. (2021). *Das Deutsche als europäische Sprache. Ein Porträt*. De Gruyter. doi:10.1515/9783110616194
- Zifonun, G., Hoffmann, L. & Strecker, B. (2011). *Grammatik der deutschen Sprache*. De Gruyter. doi:10.1515/9783110872163

Anhang

Anhang 1 | Studienanlagen der Studien zur Wirksamkeit schriftlichen korr. Feedbacks

Im Folgenden werden Studienanlagen verschiedener Studien aufgeführt, welche die Wirksamkeit schriftlichen korrektiven Feedbacks untersuchten. Die Studien sind in dieser Reihenfolge aufgeführt: Sheen et al (2009), van Beuningen et al. (2008; 2012), Bitchener & Knoch (2010b), Bitchener et al. (2005), Bitchener (2008), Bitchener & Knoch (2008), Sheen (2007), Shintani & Ellis (2013).

Die folgende Tabelle zeigt die Studie von Sheen et al. (2009) zur Wirksamkeit zwischen dem fokussierten und unfokussierten Korrekturtyp.

Studie	Sheen et al (2009)
ProbandInnen	
N	64
Alter	erwachsen (heterogen)
L2	englisch
Sprachkompetenz	intermediate
Status der Ausbildung	Sprachprogramm an der Universität
Forschungsdesign	
linguistischer Gegenstand	EG 1 (fokussiert): Artikel im Englischen (unbestimmt/bestimmt)
Aufbau	Pretest und 2 Posttests
Gruppen	EG 1: fokussiert EG 2: unfokussiert KG: kein WCF
Abstand zw. Treatment und Posttest 2	5 Wochen
Anzahl der Treatments	2 Überarbeitungen
Korrektur	
unabhängige Variable	fokussiert vs. unfokussiert
abhängige Variable	direkt
Ergebnisse (nur statistisch signifikante)	
Posttest 1	*EG 1 (fokussiert) > EG 2 (unfokussiert) (p<0.5); *EG 1 (fokussiert) und EG 2 (unfokussiert) > KG (p<0.5)
Posttest 2	*EG 1 (fokussiert) > KG (p<0.5)

Tabelle 98: Empirische Wirksamkeit zwischen dem fokussierten und unfokussierten Korrekturtyp; Darstellung AMJ basierend auf Sheen et al. (2009); **Legende:** EG (Experimentalgruppe); KG (Kontrollgruppe), WCF (written corrective Feedback bzw. schriftliches korrektives Feedback), markiert durch * (signifikantes Ergebnis), > (besser als)

In der nachfolgenden Tabelle werden Studien aufgeführt, welche die Effektivität des direkten und indirekten Korrekturtyps vergleichen.

Studie	van Beuningen et al. (2008)	van Beuningen et al. (2012)
ProbandInnen		
N	62	268
Alter	Mittelwert: 14	
L2	niederländisch (AoO 4;0)	
Sprachkompetenz	limited language proficiency	
Status der Ausbildung	Sekundarstufe	
Forschungsdesign		
linguistischer Gegenstand	u.a. grammatische Fehler (vgl. S. 293)	u.a. grammatische Fehler (vgl. S. 35)
Aufbau	Pretest und 2 Posttests	
Gruppen	EG 1: direkt EG 2: indirekt KG 1: kein WCF, mit Selbstkorrektur KG 2: kein WCF, ohne Selbstkorrektur	EG 1: direkt EG 2: indirekt KG 1: kein WCF, mit Selbstkorrektur KG 2: kein WCF, ohne Selbstkorrektur
Abstand zw. Treatment und Posttest 2	4 Wochen	
Anzahl der Treatments	1 Überarbeitung	
Korrektur		
unabhängige Variable	direkt und indirekt	
abhängige Variable	unfokussiert	
Ergebnisse (nur statistisch signifikante)		
Posttest 1	*EG 1 (direkt) > EG 2 (indirekt) (p<0.012; d=0.34) *EG 1 (direkt) und EG 2 (indirekt) > KG (p<0.000)	*EG 1 (direkt) > KG 2 (p<0.05; d=0.55)
Posttest 2	*EG 1 (direkt) > KG 1 (p=0.029; d=4.0) *EG 1 (direkt) > KG 2 (p=0.003; d=1.0)	*EG 1 (direkt) > KG 2 (p<0.01; d=0.65)

Tabelle 99: Empirische Wirksamkeit zwischen dem direkten und indirekten Korrekturtyp; Darstellung AMJ basierend auf van Beuningen et al. (2008) sowie van Beuningen et al. (2012); **Legende:** EG (Experimentalgruppe); KG (Kontrollgruppe), WCF (written corrective Feedback bzw. schriftliches korrekatives Feedback), markiert durch * (signifikantes Ergebnis), > (besser als)

Die Studie von Bitchener & Knoch (2010b) ist in der folgenden Tabelle dargestellt.

Studie	Bitchener & Knoch (2010b)
ProbandInnen	
N	63
Alter	18-20
L2	englisch
Sprachkompetenz	advanced
Status der Ausbildung	Universität
Forschungsdesign	
linguistischer Gegenstand	Artikel im Englischen (unbestimmt/bestimmt)
Aufbau	Pretest und 2 Posttests
Gruppen	EG 1: metasprachlich (schriftlich) EG 2: indirekt EG 3: metasprachlich (schriftlich und mündlich) KG: kein WCF
Abstand zw. Treatment und Posttest 2	10 Wochen
Anzahl der Treatments	1 Überarbeitung
Korrektur	
unabhängige Variable	metasprachlich (schriftlich) vs. indirekt vs. metasprachlich (schriftlich und mündlich)
abhängige Variable	fokussiert
Ergebnisse (nur statistisch signifikante)	
Posttest 1	*alle EG > KG (p=0.001)
Posttest 2	*EG 1 und 3 (jeweils metasprachlich) > EG 2 (indirekt) und KG (p=0.006)

Tabelle 100: Empirische Wirksamkeit zwischen dem metasprachlichen und indirekten Korrekturtyp; Darstellung AMJ basierend auf Bitchener & Knoch (2010b); **Legende:** EG (Experimentallgruppe); KG (Kontrollgruppe), WCF (written corrective Feedback bzw. schriftliches korrekatives Feedback), markiert durch * (signifikantes Ergebnis), > (besser als)

Nachfolgend sind verschiedene Studien aufgeführt, welche die Wirksamkeit zwischen dem direkten sowie einer Kombination aus dem direkten und metasprachlichen Korrekturtyp untersuchten.

AutorInnen	Bitchener et al. (2005)	Bitchener (2008)	Bitchener & Knoch (2008)	Bitchener & Knoch (2010a)	Sheen (2007)
ProbandInnen					
N	53	75	144	52	91
Alter	Mehrheit: Ende 20, Anfang 30	Ø 22.7	Ø 28.4	Ø 31.7	21-56
L2	englisch				
Sprachkompetenz	upper-intermediate	low-intermediate	low- & high-intermediate	low-intermediate	intermediate
Status der Ausbildung	Sprachprogramm			Universität	Sprachprogramm
Forschungsdesign					
linguistischer Gegenstand	Präposition, simple past, best. Artikel	Artikel im Englischen (unbestimmt/bestimmt)			
Aufbau	Pre- und Posttest	Pretest und 2 Posttests			
Gruppen	EG 1: direkt mit fünfmin. LP-L-Gespräch EG 2: direkt KG: kein WCF	EG 1: direkt + metasprachlich (schriftlich und mündlich) EG 2: direkt + metasprachlich (schriftlich) EG 3: direkt KG: kein WCF			EG 1: direkt EG 2: direkt + metasprachlich (schriftlich) KG: kein WCF
Abstand zw. Treatment und Posttest 2	knapp 3 Monate (12 Wochen)	2 Monate	knapp 2 Monate (7 Wochen)	10 Monate	2 Monate
Anzahl der Treatments	3 Überarbeitungen	2 Überarbeitungen			
Korrektur					
unabhängige Variable	direkt vs. direkt + fünfminütiges LP-L-Gespräch (metasprachlich)	direkt + metasprachlich (schriftlich und mündlich) vs. direkt + metasprachlich (schriftlich) vs. direkt			direkt vs. direkt + metasprachlich (schriftlich)
abhängige Variable	fokussiert				
Ergebnisse (nur statistisch signifikante)					
Posttests	Posttest: Vergangenheitsform und bestimmter Artikel: *EG 1 (direkt + metasprach) > EG 2 (direkt) und KG	Posttest 2: *EG 1 (direkt + metasprachlich (schriftlich und mündlich)) > KG (p=0.002) *EG 3 (direkt) > KG (p=0.011)	alle Posttests: *EG > KG (p<0.002)	Posttest 1: *EG > KG (p=0.002) Posttest 2: *EG > KG (p=0.001)	Posttest 2: *EG 2 (direkt + metasprachlich) > EG 1 (direkt) und KG (p<0.001)

Tabelle 101: Empirische Wirksamkeit zwischen dem direkten sowie direkten + metasprachlichen Korrekturtyp; Darstellung AMJ basierend auf Bitchener et al. (2005), Bitchener (2008), Bitchener & Knoch (2008), Bitchener & Knoch (2010a) sowie Sheen (2007); **Legende:** EG (Experimentalgruppe); KG (Kontrollgruppe), WCF (written corrective Feedback bzw. schriftliches korrekatives Feedback), markiert durch * (signifikantes Ergebnis), > (besser als); LP (Lehrperson), L (Lernende)

Die folgende Tabelle bildet die Studie von Shintani & Ellis (2013) ab.

AutorInnen	Shintani & Ellis (2013)
ProbandInnen	
N	49
Alter	22.6
L2	englisch
Sprachkompetenz	low-intermediate
Status der Ausbildung	Sprachprogramm
Forschungsdesign	
linguistischer Gegenstand	unbestimmter Artikel im Englischen
Aufbau	Pretest und 2 Posttests
Gruppen	EG 1: direkt EG 2: metasprachlich KG: kein WCF
Abstand zw. Treatment und Posttest 2	2 Wochen
Anzahl der Treatments	1 Überarbeitung
Korrektur	
unabhängige Variable	direkt vs. metasprachlich
abhängige Variable	fokussiert
Ergebnisse (nur statistisch signifikante)	
Posttest 1	*EG 2 (metasprachlich) > KG ($p < 0.01$; $r = 0.58$)

Tabelle 102: Empirische Wirksamkeit zwischen dem direkten und metasprachlichen Korrekturtyp; Darstellung AMJ basierend auf Shintani & Ellis (2013); **Legende:** EG (Experimentalgruppe); KG (Kontrollgruppe), WCF (written corrective Feedback bzw. schriftliches korrekatives Feedback), markiert durch * (signifikantes Ergebnis), > (besser als)

Anhang 2 | Modifikationen der Wortgruppen-Karten

Die Förderkarten dienen der Darstellung expliziten Wissens über den Erwerbsgegenstand Kasus im Zuge einer Korrektur (vgl. Abschnitt 6.2.3). Sie basieren auf den Wortgruppen-Karten von Berkemeier & Schmidt (2020i) (siehe Unterkapitel 5.1) und wurden von der Autorin dieser Arbeit modifiziert.

Tabelle 103 gibt einen Überblick über die Modifikationen, exemplarisch gezeigt an einer Karte, welche eine Nominalphrase im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen abbildet.

	ursprüngliche Version	modifizierte Version
Vorderseite		
Rückseite		

Tabelle 103: Überblick über die Modifikationen der Wortgruppen-Karten (Berkemeier & Schmidt 2020i), AMJ

Tabelle 104 liefert darüber hinaus Begründungen für die Modifikationen.²⁴⁶

²⁴⁶ Das Dissertationsprojekt begann im Jahre 2019/2020. Die Ausarbeitungen und Überlegungen beziehen sich somit *nicht* auf das im Verhältnis dazu neu erschienene Werk *Schrittweise Deutsch* (z.B. Berkemeier & Schmidt 2020d) sondern auf die vorherigen Arbeiten, also: Berkemeier & Wieland (2017), Berkemeier et al. (2016) und Berkemeier et al. (2016). Ich arbeitete mit einer Zwischenversion. Diese enthielt bereits die punktuellen Flexionstabellen auf den Kartenrückseiten (vgl. Tabelle 103 auf S. 348).

Modifikationsbereich	Modifikation	Begründung	Verweis zur Ursprungsversion
Visualisierung von Wortarten und Subklassen	Das Material wird jeweils um eine Karte mit Nullartikel (∅) erweitert.	Jede Art nicht zielsprachlicher Realisierung kann vorkommen, so auch bei Phrasen mit Nullartikel.	Abschnitt 5.1.1
Visualisierung des Wortgruppenaufbaus und -ausbaus	Die Markierung des Wortgruppenerwerbs auf der Kartenvorderseite wird auf allen Karten ausdifferenziert (jede Karte bekommt eine distinkte Betitelung).	Im Zuge einer Korrektur muss eine klare Referenz auf eine spezifische Karte möglich sein, also welche Förderkarte zu holen ist.	Abschnitt 5.1.2
	Die Markierung des Wortgruppenerwerbs auf der Kartenvorderseite wird an die Erwerbsreihenfolge von Tabelle 22 (auf S. 79) angepasst.	Die Erkenntnisse hinsichtlich der Erwerbsreihenfolgen divergieren aufgrund der Zielgruppe.	
Visualisierung der Kasuszuweisung	<p><i>lexikalischer Kasus:</i> Die Kasuszuweisung wird bei lexikalischem Kasus auf der Karte visualisiert.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Präpositionalattribute und Präpositionalobjekte:</u> Im Feld der Präposition auf der Kartenrückseite bei Präpositionalattributen und Präpositionalobjekten wird zusätzlich die Kasusreaktion angegeben (vgl. Abbildung 15 auf S. 117, basierend auf Unterkapitel 2.1). • <u>Wechselpräpositionen:</u> Bei PP_{WP} werden im Feld der Präposition auf der Kartenrückseite zusätzlich die Wechselpräpositionen angegeben (basierend auf Unterkapitel 2.1). 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Präpositionalattribute und Präpositionalobjekte:</u> Sofern Lernende bereits das Paradigma kennen (beispielsweise des Akkusativs) und es mittels des Terminus benennen können (beispielsweise Akkusativ), kann die Benennung des Kasus eine Hilfe darstellen. • <u>Wechselpräpositionen:</u> Diese müssen memoriert werden. Die Abbildung dieser auf der Kartenrückseite soll dem Wissensaufbau und der Konsolidierung dienen. 	Abschnitt 5.1.4

	<i>struktureller Kasus</i> : Die Kasusreaktion wird bei strukturellem Kasus nicht auf der Karte visualisiert. Die Zuteilung zu strukturellem Kasus entspricht der in Unterkapitel 2.1 aufgeführten.	Die strukturelle Kasusreaktion wird durch die Markierung der Position im Satz verdeutlicht (vgl. Abschnitt 6.2.3).	
Flexionsparadigmen	Alle Kartenrückseiten erhalten Flexionstabellen, welche passend zu den abgebildeten Phrasen auf der Vorderseite sind (die Inhalte der Flexionstabellen basierend auf Unterkapitel 2.3).	Zum systematischen und zielsprachlichen Aufbau grammatikalischen Hintergrundwissens: Im Gegensatz zu den Arbeiten von Berkemeier & Schmidt (2020i) werden die Karten nicht zur Einführung, sondern Korrektur von Inhalten verwendet. Aufgrund dessen sind die Inhalte überall dargestellt und nicht punktuell hervorgehoben.	Abschnitt 5.1.5
	Alle Kartenrückseiten erhalten Flexionstabellen zu allen Wortarten und Subklassen (abgesehen von Nomina im Nominativ und Akkusativ).	Auch wenn beim fortgeschrittenen Spracherwerb bestimmte Flexionsformen bereits erworben sind (z.B. NP im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen), können bei den bereits erworbenen Strukturen Schwierigkeiten auftreten, sofern sie in neuen Strukturen auftreten (z.B. NP im Akkusativ bestehend aus Determinativ, attributivem Adjektiv und Nomen). Die wiederholte Aufführung der bereits erworbenen Strukturen dient der Absicherung und Konsolidierung.	
	Alle Kartenrückseiten erhalten Flexionstabellen mit entsprechender Visualisierung der Wortarten und Wortarten-Subklassen.	Die Visualisierung der Wortarten und Wortarten-Subklassen neben einem Flexionsparadigma soll die Zuordnung erleichtern.	

Tabelle 104: Überblick über die Modifikationen und den jeweiligen Begründungen der Wortgruppen-Karten von Berkemeier & Schmidt (2020i)

Anhang 3 | Ausgewählte Förderkarten

Die Förderkarten B1 und B2 werden in der folgenden Abbildung dargestellt.

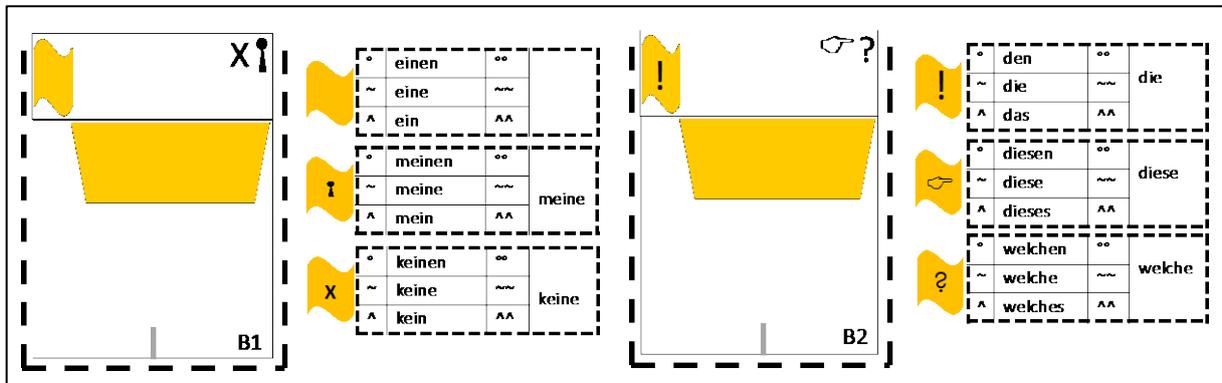


Abbildung 79: Vorder- und Rückseite der Förderkarten B1 und B2 des Sprachförderkonzepts FLEX

Die folgende Abbildung zeigt jeweils die Vorder- und Rückseite der Förderkarten D1 und D2.

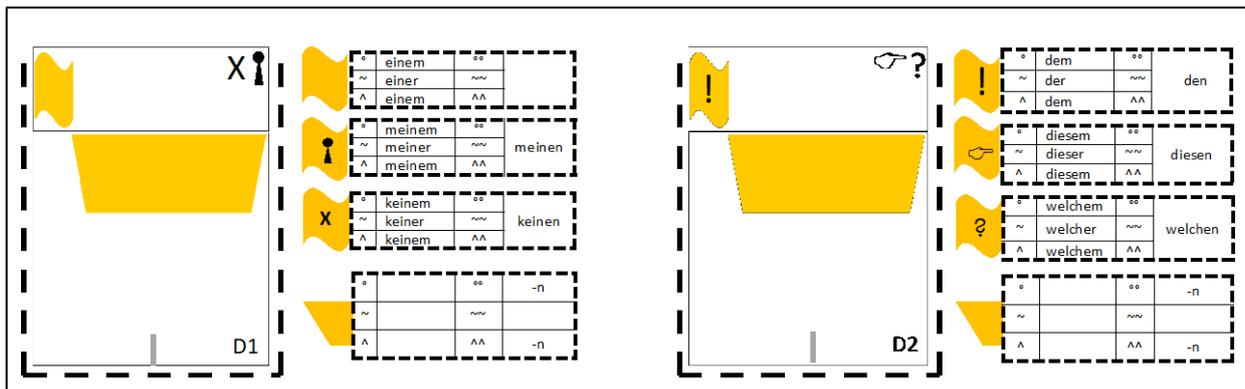


Abbildung 80: Vorder- und Rückseite der Förderkarten D1 und D2 des Sprachförderkonzepts FLEX

Anhnag 4| Forschungsdesign des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs

Im Folgenden wird das Forschungsdesign der Teilstudien des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs* kurz zusammengefasst.

4.1| Teilstudie: Dekodierung grammatischer Symbole

Die Teilstudie *Dekodierung grammatischer Symbole* fokussiert die in Abbildung 81 durch den Rahmen hervorgehobene *Gestaltungsannahme*.

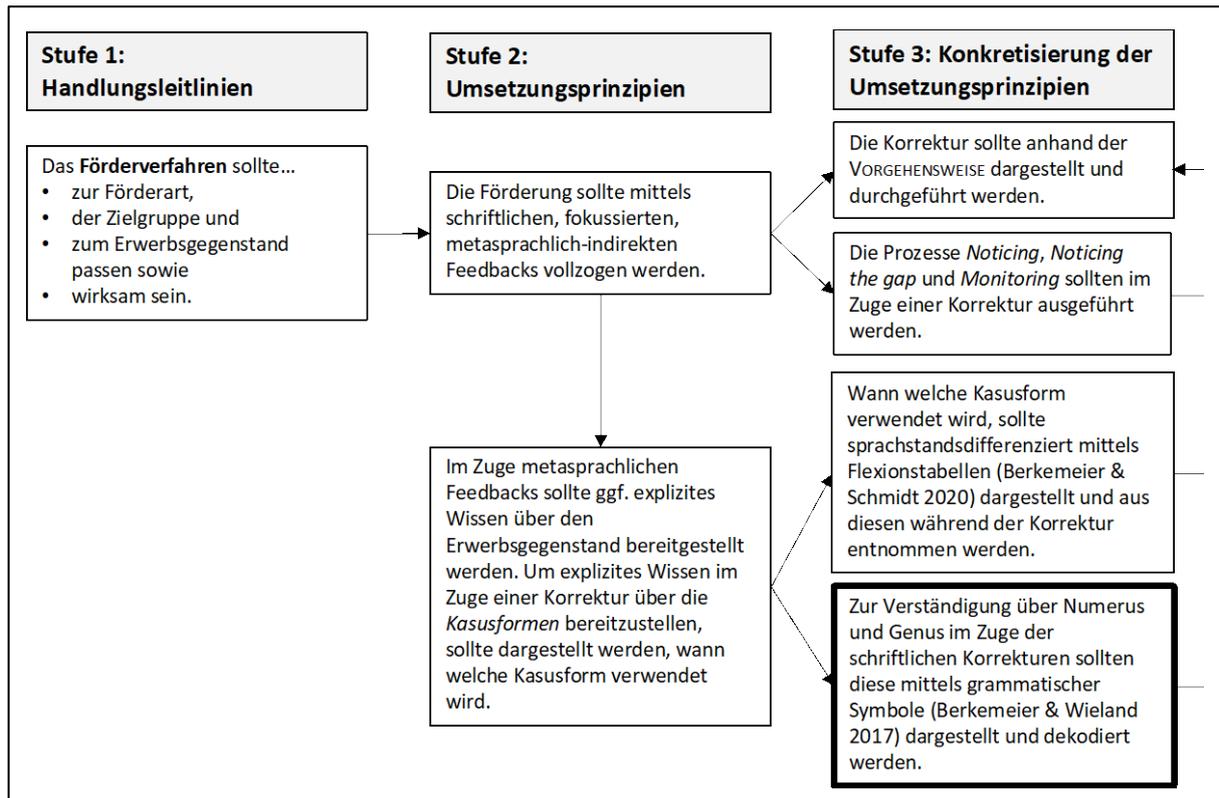


Abbildung 81: Fokussierte Gestaltungsannahme der Teilstudie *Dekodierung grammatischer Symbole*; **Anmerkung:** Bei dieser Abbildung handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 130).

Die grammatischen Symbole (also °, ~, ^; °°, ~~, ^^) sind im Sprachförderkonzept für die Verständigung über Numerus und Genus relevant. Mittels dieser Symbole wird angezeigt, welches grammatische Geschlecht einem Nomen inhärent ist und in welchem Numerus es steht. Neben der Korrektur nicht zielsprachlicher Genus- und Numerusannahmen benötigen Lernende diese Informationen, um das für den Kontext der Korrektur adäquate syntaktische Wort von der Kartenrückseite einer Flexionstabelle zu entnehmen. In Abbildung 82 wird aufgezeigt, welchen Teilbereich der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR diese Teilstudie fokussiert.

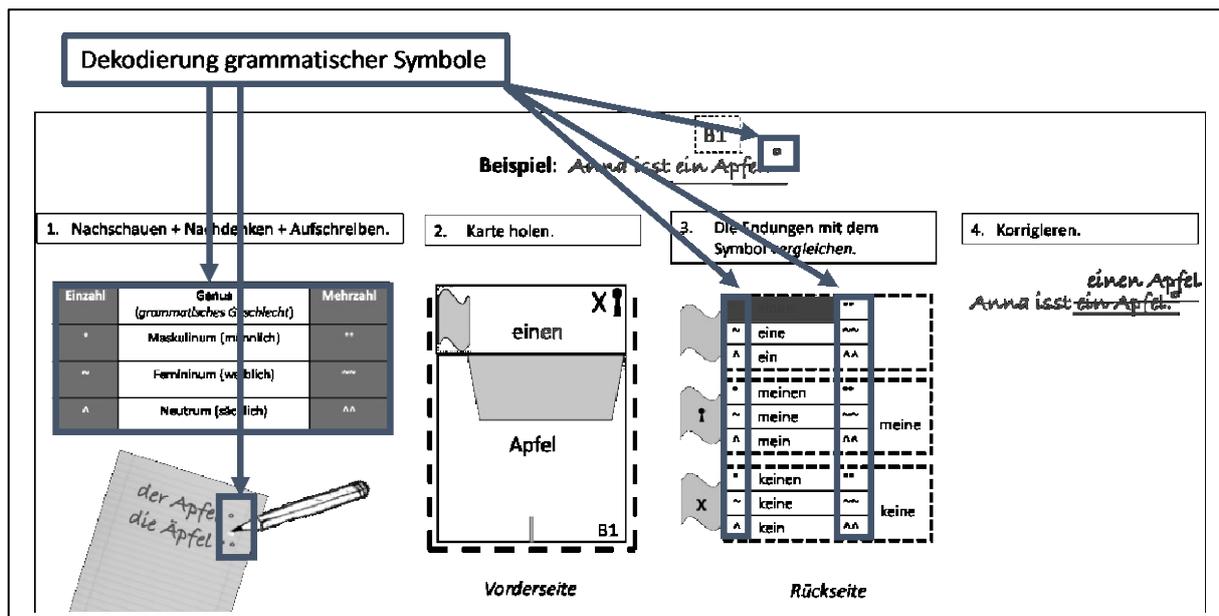


Abbildung 82: Einordnung der Teilstudie *Dekodierung grammatischer Symbole* im Design: In dieser Teilstudie wird ein Teil der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR fokussiert.

Um mit den Informationen aus der Flexionstabelle des didaktischen FLEX-Materials zu operieren und das Wissen auf andere Kontexte übertragen zu können, müssen Lernende also wissen, welches Symbol welche grammatischen Informationen repräsentiert/welche Symbole welche grammatischen Informationen repräsentieren. Ein Beispiel: Angenommen ein/e Lernende/r geht davon aus, das grammatische Symbol Welle (~) stehe für die Informationen Maskulinum und Singular. Er oder sie würde dann, bei einer Förderung von Phrasen im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen, auf der Rückseite der Förderkarte B1 die für das Symbol der Welle zielsprachliche Information *eine* entnehmen und die Informationszuordnung speichern. Basierend auf dieser Regelkenntnis würde er oder sie dann in einem anderen Kontext beispielsweise **Ich mag eine Kuchen~ essen.* schreiben und davon ausgehen, dass dies einer zielsprachlichen Realisierung entspricht. In Tabelle 105 wird die Relevanz nochmals dargestellt.

richtige Annahme (bei Phrase im Akkusativ)	~	=	Femininum, Singular	=	eine
falsche Annahme: (bei Phrase im Akkusativ)	~	=	Maskulinum, Singular	=	eine
falscher Transfer: (bei Phrase im Akkusativ)	Kuchen	=	(weil Maskulinum, Singular)	=	eine Kuchen

Tabelle 105: Exemplarische Darstellung der Relevanz einer adäquaten Dekodierung der grammatischen Symbole

Zentral für das Gelingen der Korrektur ist demnach, dass die Symbole während des Korrekturprozesses adäquat dekodiert werden können. Gelingt die adäquate Dekodierung während der

Korrektur nicht, kann dies negative Konsequenzen nach sich ziehen. Aufgrund dessen wird in dieser Teilstudie der Frage nachgegangen:

Gelingt die adäquate Dekodierung der grammatischen Symbole während einer Korrektur?

Um explorieren zu können, ob die adäquate Dekodierung der grammatischen Symbole/des grammatischen Symbols während einer Korrektur mittels des FLEX-Materials gelingt, wurden videographierte introspektive Daten erhoben. Die Probanden erhielten insgesamt 39 Kasusfehler (passend zu ihrem vorab diagnostizierten Sprachstand), welche sie mittels der FLEX-Materialien korrigierten. Während der Korrekturen verbalisierten sie ihre Gedanken laut. Sofern keine Verbalisierung erfolgte, wurden Nachfragen gestellt. Die videographierten Fehlerkorrekturen wurden anschließend in der Software MAXQDA transkribiert, die Transkripte mit dem Video gekoppelt und mittels der quantitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Insgesamt wurden mit diesem methodischen Vorgehen vier Zyklen mit elf Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden (spätsukzessiver Spracherwerbstyp) einer sechsten Gesamtschul- und siebten Gemeinschaftsschul- sowie einer siebten SBBZ-Klasse (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum) durchlaufen. Zyklus 2 unterschied sich von den anderen Zyklen, da die Daten hier mittels der dialogischen Introspektion erhoben wurden. Zyklus 3 divergiert hinsichtlich dessen, da die Probanden bereits drei Förderstunden mit FLEX arbeiteten. Abbildung 83 (auf S. 330) gibt einen Überblick über die Forschungsentscheidungen der Teilstudie *Dekodierung grammatischer Symbole* (siehe auch Unterkapitel 7.1; diese Abbildung ist im Gegensatz zu der Abbildung aus Unterkapitel 7.1 konkret auf diese Teilstudie bezogen).

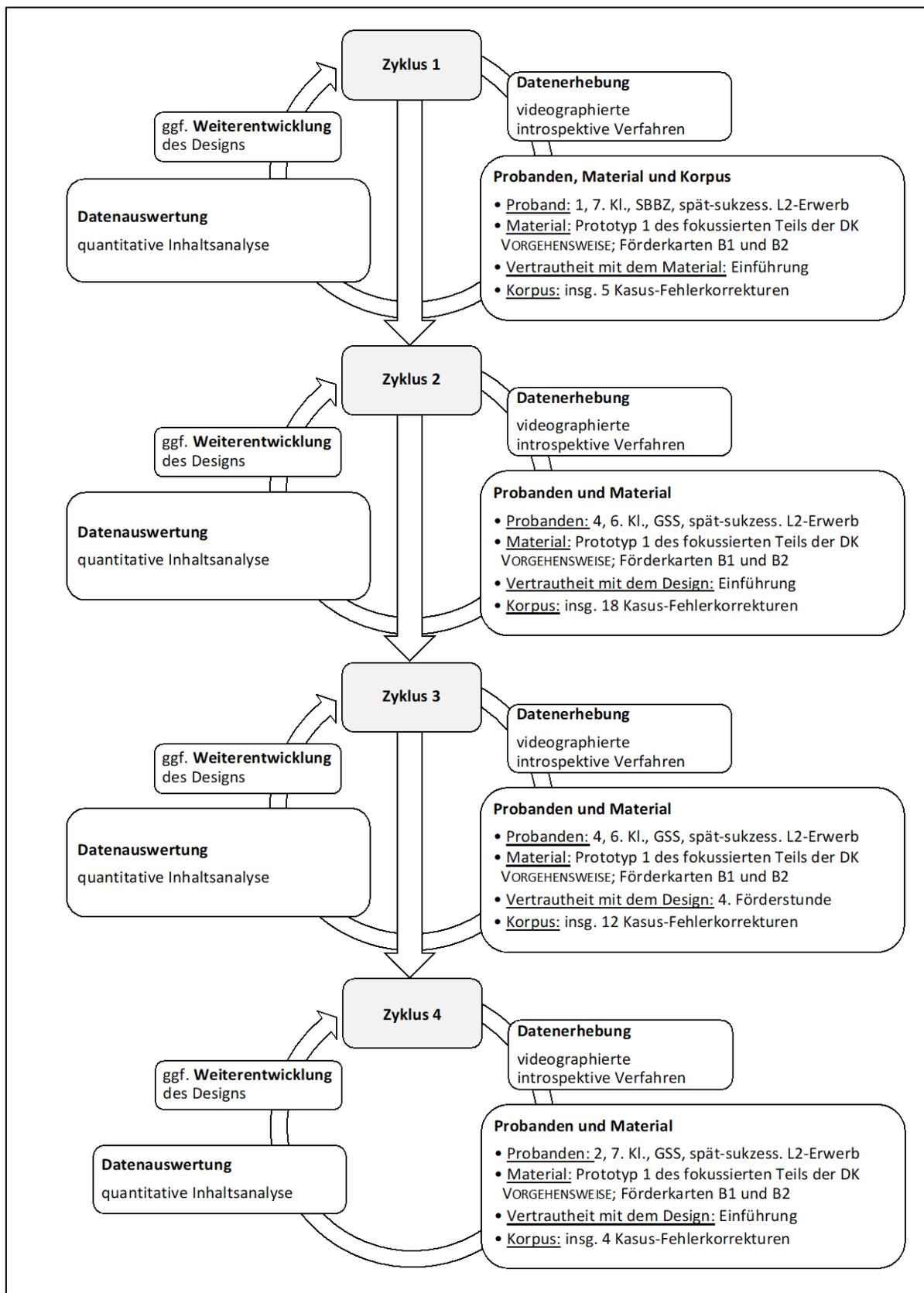


Abbildung 83: Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie *Dekodierung grammatischer Symbole*; **Legende:** Kl. (Klasse); SBBZ (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum); GSS (Gemeinschaftsschule); DK (Designkomponente)

4.2| Teilstudie: Ausführung der Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring

Die Teilstudie *Ausführung der Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring* fokussiert die in Abbildung 84 durch den Rahmen hervorgehobene Gestaltungsannahme.

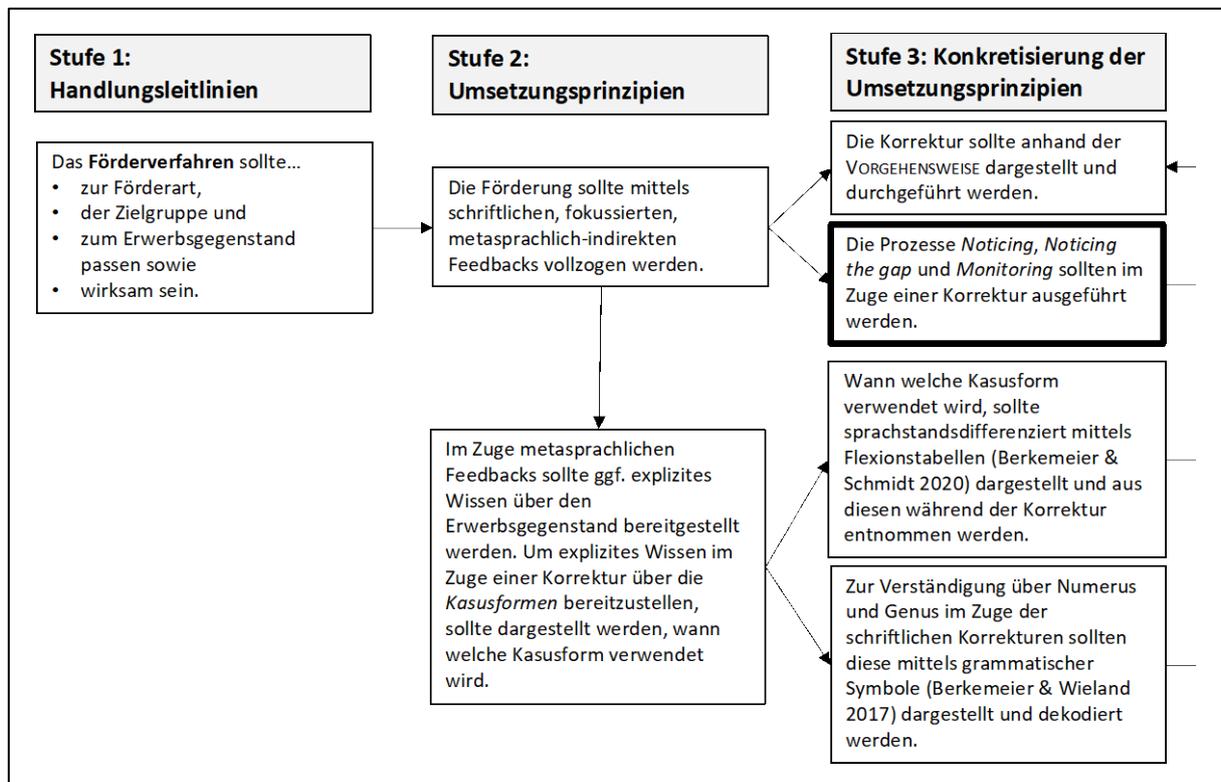


Abbildung 84: Fokussierte Gestaltungsannahme der Teilstudie *Ausführung der Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring*; **Anmerkung:** Bei dieser Abbildung handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 130).

In dieser Arbeit habe ich mich aus folgenden Gründen für schriftliches, fokussiertes, metasprachlich-indirektes korrektives Feedback, ein Typ von Focus on Form, entschieden (für eine Beschreibung siehe Abschnitt 6.2.3):

- Förderart: Bei FLEX handelt es sich um eine integrative, durchgängige, sprachstandsdifferenzierte und analog zur Erwerbsprogression erfolgende Förderung (für eine Begründung siehe 6.1). Korrekturen im Sinne dieses Verfahrens können an Heftaufschriften auf diese Förderart vollzogen werden.
- Zielgruppe: Bei der Zielgruppe dieser Arbeit handelt es sich um Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp der Sekundarstufe I. Das Korrekturverfahren fußt auf der weak interface-Position (für eine kurze Beschreibung siehe nach den Bullet-Points). Diese Position passt zur Zielgruppe dieser Arbeit aufgrund der Passung zwischen Alter und Sprachverarbeitungsvermögen.

- Erwerbsgegenstand und Evidenzen empirischer Wirksamkeitsstudien: Der Erwerbsgegenstand dieser Arbeit ist die Kasusflexion, also eine regelbasierte grammatische Struktur. Empirische Wirksamkeitsstudien zur Effektivität verschiedener Korrekturtypen bei regelbasierten grammatischen Strukturen legen m.E. diesen Korrekturtyp nahe, sofern die Erklärung des Fehlergrunds kontextbezogen und individuell erfolgt.

Dieses Förderverfahren fußt auf der weak interface-Position (Ellis 1993). Eine Zweitsprache wird basierend auf dieser Annahme primär implizit, aber auch explizit erworben, sofern sich das explizite Wissen zum Zeitpunkt der Instruktionen in die Lernendensprache einfügen lässt. Explizites Wissen soll die Prozesse *Noticing* (Schmidt 1990), *Noticing-the-gap* (Schmidt & Frota 1986) und *Monitoring* (Krashen 1982) erleichtern und dadurch indirekt als Vermittlung für den Ausbau der impliziten Sprachfähigkeit fungieren (für eine ausführliche Beschreibung siehe Unterkapitel 4.1).²⁴⁷ Diese drei Prozesse sollen durch das Material wie folgt unterstützt werden:

- Noticing: durch die Unterstreichung der nicht zielsprachlichen Phrase
- Noticing-the-gap: durch den Vergleich der nicht zielsprachlichen und zielsprachlichen Phrase
- Monitoring: durch die Korrektur der initial nicht zielsprachlichen Phrase

In Abbildung 85 wird aufgezeigt, wie welche Teilbereiche der Designkomponente in dieser Teilstudie thematisiert werden.

²⁴⁷ Wenn im Folgenden von *Monitoring* die Rede ist, wird auf *externales Monitoring* referiert, da *internales Monitoring* durch das Material nicht explizit fokussiert wird. Für eine Beschreibung von *Monitoring* siehe Abschnitt 4.1.3 und für eine Begründung siehe Abschnitt 6.2.3.

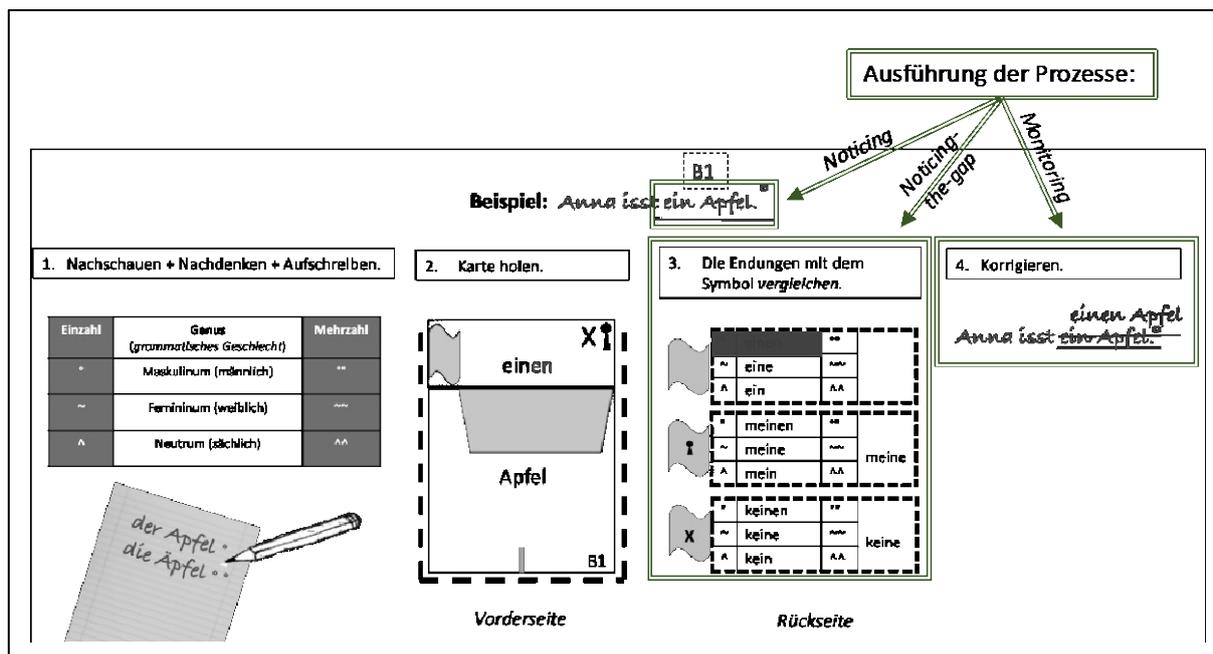


Abbildung 85: Einordnung der Teilstudie zur Ausführung der Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring im Design: In dieser Teilstudie wird ein Teil der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR fokussiert.

Zentral für das Gelingen der Sprachförderung mittels FLEX ist demnach, dass diese Prozesse während der Korrektur ausgeführt werden, weshalb diese Teilstudie der folgenden Frage nachgeht:

Werden die Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring während einer Korrektur ausgeführt?

Um herauszufinden, ob Lernende die sprachlichen Strukturen im Zuge einer Korrektur bemerken (*Noticing*), die Diskrepanz zwischen der von ihnen produzierten sprachlichen und der zielsprachlichen Struktur verstehen (*Noticing-the-gap*) und den Fehler zielsprachlich korrigieren können (*Monitoring*), wurden videographierte Verbaldaten erhoben:

[C]oncurrent think-aloud protocols should provide a clearer picture of learners' allocation of cognitive resources, the role of awareness, and potential levels or degrees of awareness while processing L2 forms. (Leow 2001, S. 122)

Nachfragen wurden nur gestellt, sofern keine Gedanken verbalisiert wurden. Eingriffe fanden nur in notwendigen Situationen statt (z.B., wenn ein weiterer Korrekturschritt von der Förderkraft vorgesehen ist).

Insgesamt wurden 39 Kasusfehler (die Fehler entsprechen dem Sprachstand der Lernenden) von elf Probanden (Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende mit einem spät-sukzessiven Spracherwerbstyp einer sechsten Gesamtschul- und siebten Gemeinschaftsschul- sowie siebten SBBZ-Klasse) über vier Zyklen korrigiert. Zyklus 2 unterscheidet sich von den anderen Zyklen, da die Daten mittels der dialogischen Introspektion erhoben wurden. Zyklus 3 divergiert hinsichtlich dessen, da die Probanden bereits drei Förderstunden mit FLEX arbeiteten.

Die Verbaldaten wurden anschließend transkribiert und die Transkripte mit den Videoaufnahmen in der Software MAXQDA gekoppelt. Die Analyse erfolgte mittels der quantitativen Inhaltsanalyse.

Abbildung 86 (auf S. 335) gibt einen Überblick über die Forschungsentscheidungen der Teilstudie *Ausführung der Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring* (siehe auch Unterkapitel 7.1).

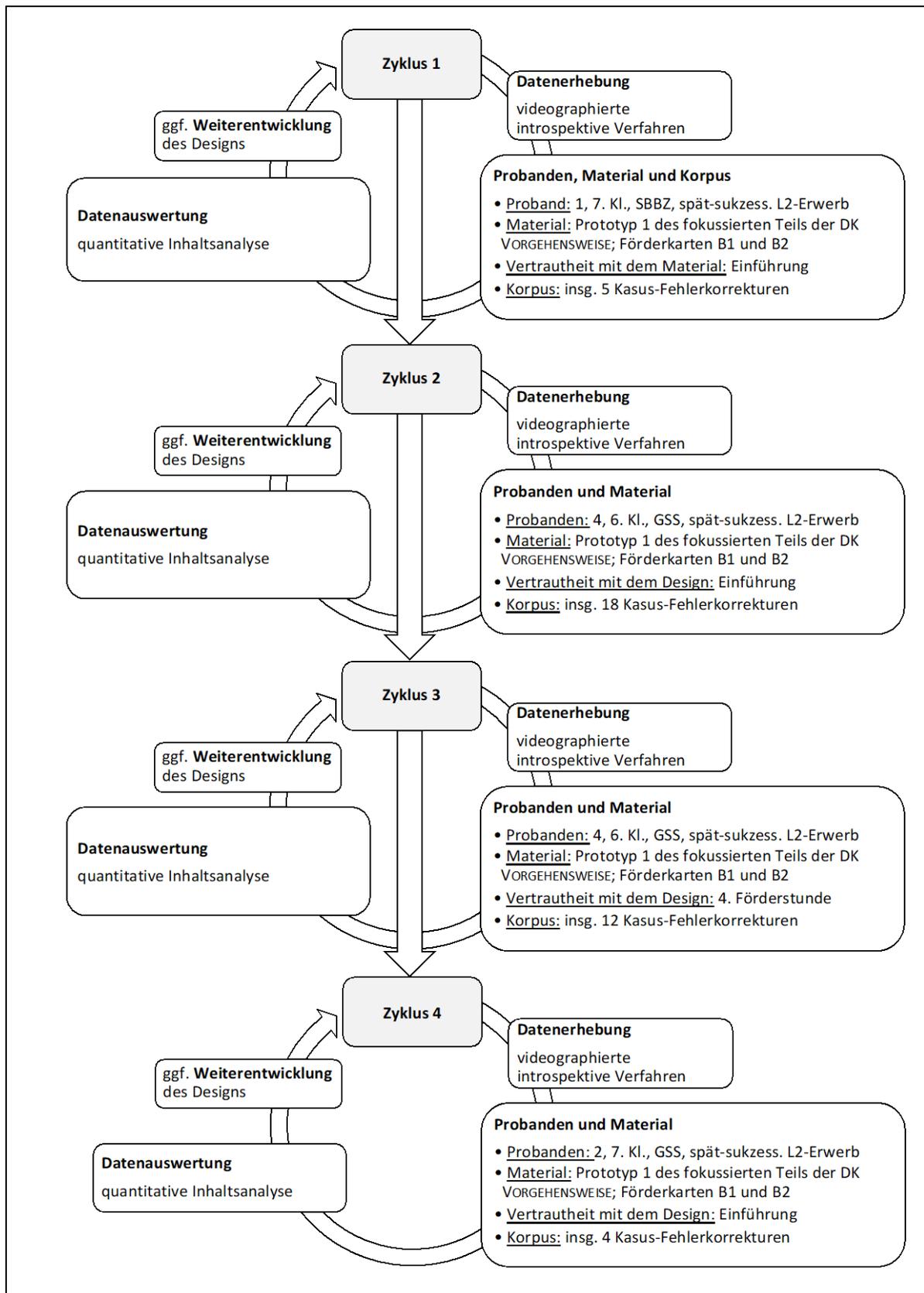


Abbildung 86: Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie *Ausführung der Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring*; **Legende:** Kl. (Klasse); SBBZ (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum); GSS (Gemeinschaftsschule); DK (Designkomponente)

4.3 | Teilstudie: Informationsentnahme aus Flexionstabellen

Die Teilstudie *Informationsentnahme aus Flexionstabellen* fokussiert die in Abbildung 87 durch den Rahmen hervorgehobene Gestaltungsannahme.

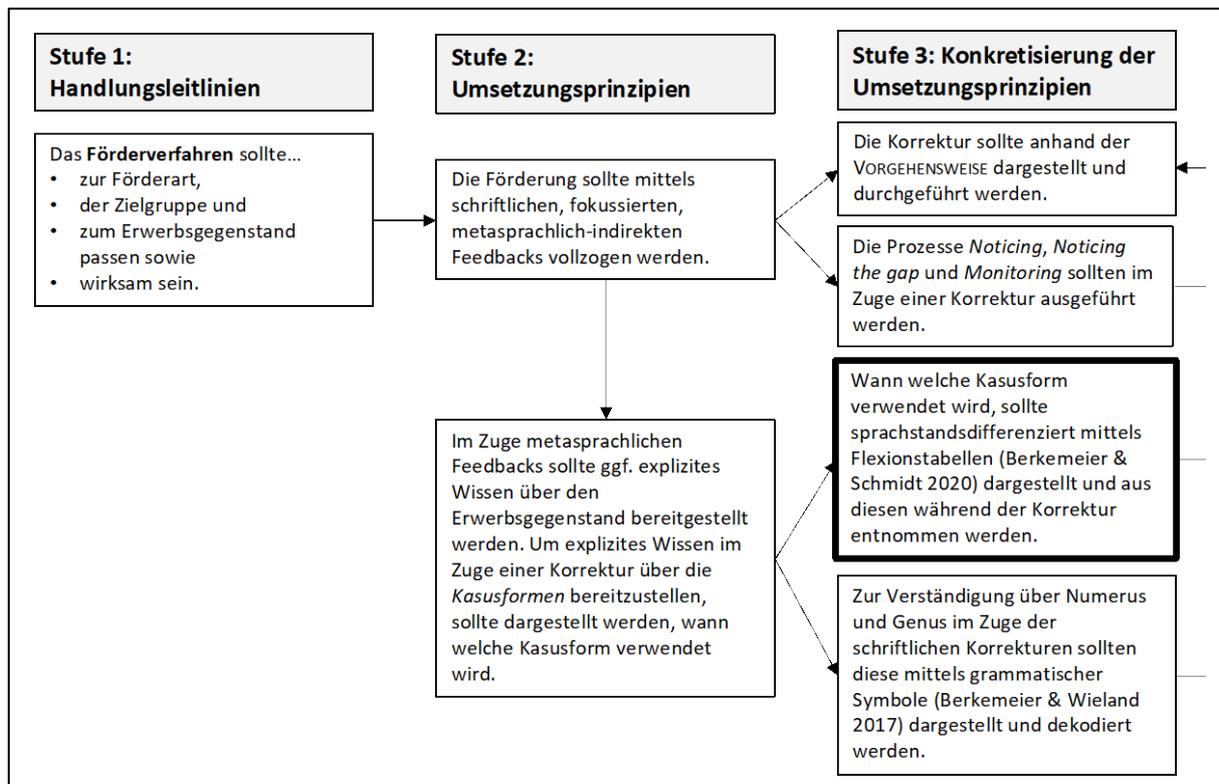


Abbildung 87: Fokussierte Gestaltungsannahme der Teilstudie *Informationsentnahme aus Flexionstabellen*; **Anmerkung:** Bei dieser Abbildung handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 130).

Im Zuge metasprachlicher Korrekturen wird der Grund eines Fehlers mit Bezug auf explizites Wissen erklärt (vgl. Abschnitt 4.2.2). Lernende können bei metasprachlichen Korrekturen einen Fehler also nur überarbeiten, sofern sie in der Lage sind, explizites Wissen zu nutzen (vgl. Shintani & Ellis 2013, S. 288).

Da Zweitsprachlernende mit einem prototypisch ungesteuerten Spracherwerbstyp *meistens* nicht über explizites Wissen über die Kasusflexion verfügen (vgl. Abschnitt 6.2.3), muss dieses im Zuge einer Korrektur bereitgestellt werden. Explizites Wissen über Kasusformen wird *meistens* mittels Flexionstabellen dargestellt (vgl. Abschnitt 6.2.3). Da die Förderung sprachstandsdifferenziert verläuft und somit in Abhängigkeit des Sprachstands eines Lerner/s einer Lernerin nur bestimmte sprachliche Strukturen fokussiert werden, wird nur bestimmtes Wissen über Kasusformen im Zuge einer Korrektur benötigt (vgl. Unterkapitel 6.1).

Die Wortgruppen-Karten von Berkemeier & Schmidt (2020i) ermöglichen eine sprachstandsdifferenzierte Darstellung des expliziten Wissens über die Kasusformen auf der Rückseite der Förderkarten. Aufgrund dessen werden diese verwendet, um das explizite Wissen über die Kasusformen während einer Korrektur bereitzustellen.

In Abbildung 88 wird aufgezeigt, welchen Teil der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR in der Teilstudie *Informationsentnahme aus Flexionstabellen* untersucht wird.

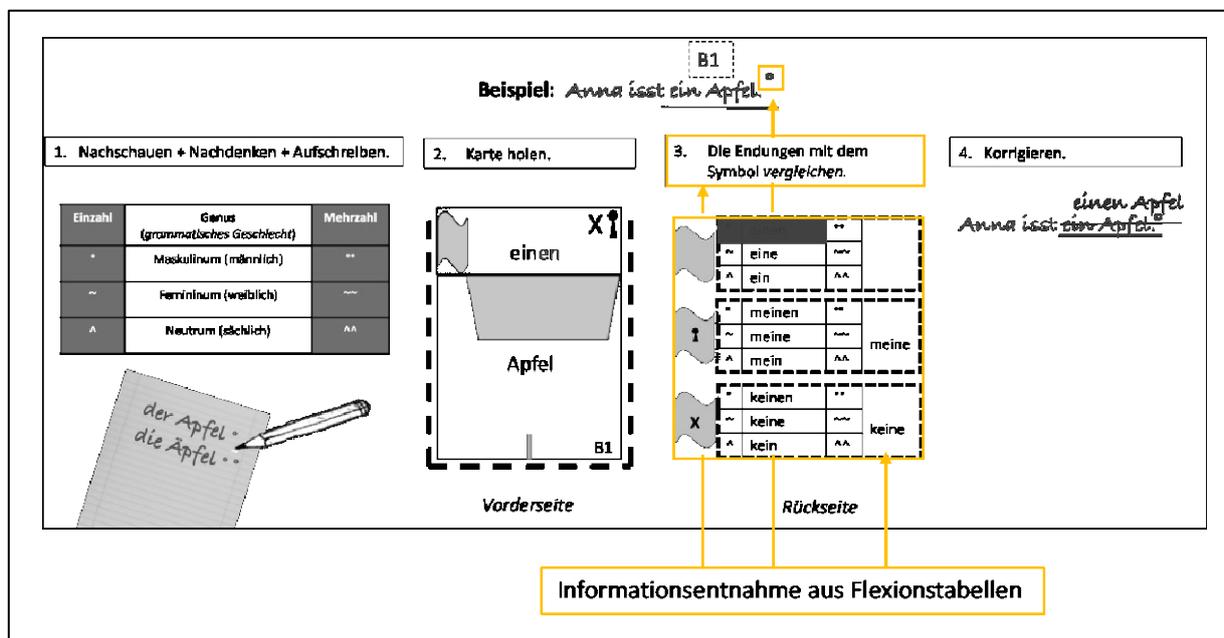


Abbildung 88: Einordnung der Teilstudie *Informationsentnahme aus Flexionstabellen* im Design: In dieser Teilstudie wird ein Teil der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR fokussiert.

Da die selbstständige und für den Kontext der Korrektur adäquate Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus einer Flexionstabelle des FLEX-Materials zentral für das Gelingen der Sprachförderung mittels FLEX ist, wird in dieser Teilstudie der Frage nachgegangen:

Gelingt die selbstständige und für den Kontext der Korrektur adäquate Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus einer Flexionstabelle des FLEX-Materials während einer Korrektur?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden videographierte Lautdenkprotokolle von insgesamt 35 Fehlerkorrekturen mit neun Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden (spät-sukzessiver Spracherwerbstyp) einer sechsten Gesamtschul- und siebten Gemeinschaftsschulklasse sowie einer siebten SBBZ-Klasse erhoben. Sofern keine Verbalisierung erfolgte, wurden von der Förderkraft Verbalisierungsaufforderungen gegeben. Punktuell wurden auch nach der Korrektur Nachfragen gestellt (Simultanes Metakognitives Verbalprotokoll).

Die Videos wurden anschließend in der Software MAXQDA transkribiert und die Transkripte wurden mit dem Video gekoppelt. Die aufbereiteten Daten wurden dann mittels eines sequenziellen Vertiefungs-Mixed Methods-Designs ausgewertet. Dieses Mixed Methods-Design besteht aus einer ersten quantitativen Inhaltsanalyse und einer daran anschließenden inhaltlich-strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse. Mit diesem Forschungsdesign wurden insgesamt drei Zyklen durchlaufen: Die Probanden der Zyklen 1 und 2 waren mit dem Design noch nicht vertraut. Die Probanden des Zyklus 3 waren dagegen bereits mit FLEX vertraut. Diese arbeiteten bereits seit drei Förderstunden mit dem Material. Zyklus 2 unterschied sich von den Zyklen 1 und 3, da die Daten mittels der dialogischen Introspektion erhoben wurden. In Abbildung 89

(auf S. 338) wird das Forschungsdesign dieser Teilstudie dargelegt (für eine ausführliche Beschreibung siehe Unterkapitel 7.1).

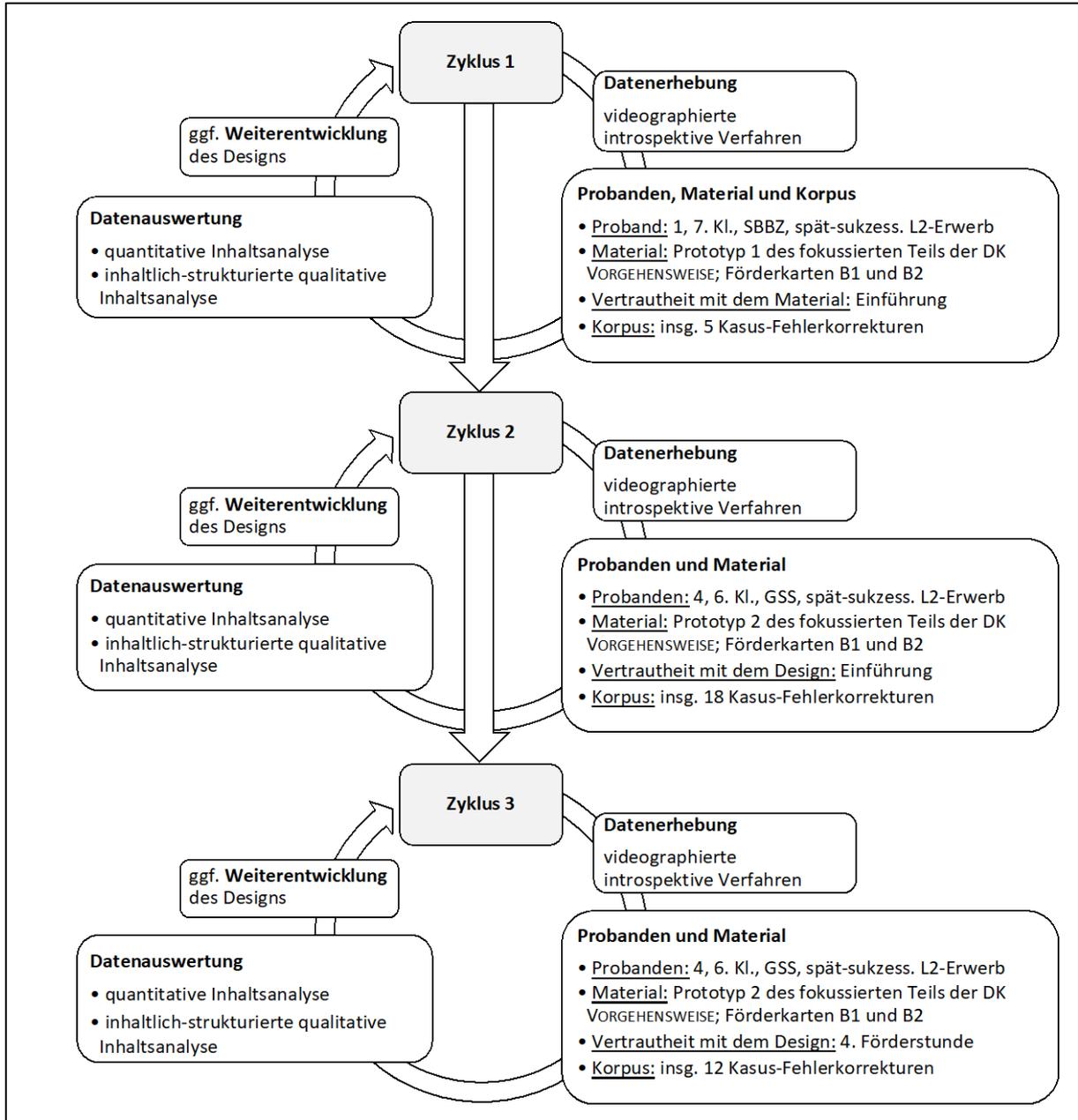


Abbildung 89: Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie *Informationsentnahme aus Flexionstabellen*; **Legende:** Kl. (Klasse); SBBZ (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum); GSS (Gemeinschaftsschule); DK (Designkomponente)

4.4 | Teilstudie: Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR

Die Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR* fokussiert die in Abbildung 90 durch den Rahmen hervorgehobene Gestaltungsannahme.

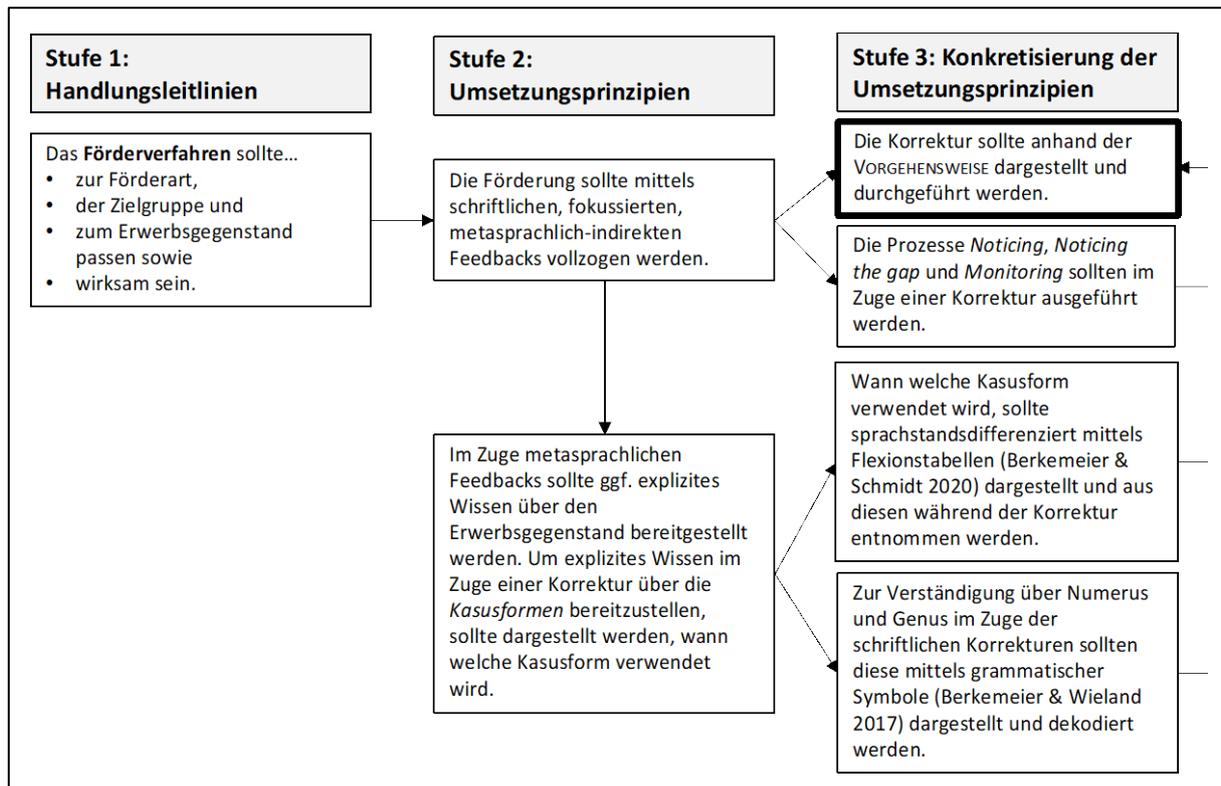


Abbildung 90: Fokussierte Gestaltungsannahme der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR*; **Anmerkung:** Bei dieser Abbildung handelt es sich um einen Ausschnitt der Abbildung 20 (auf S. 130).

In dieser Teilstudie wird die Ausführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR untersucht. Wie durch Abbildung 90 und Abbildung 91 deutlich wird, enthält die Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR alle Informationen, welche zur Ausführung der Fehlerkorrektur vonnöten sind.

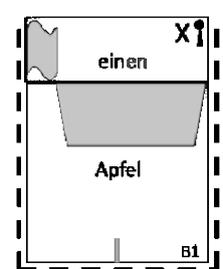
Beispiel: Anna isst ein Apfel.

1. Nachschauen + Nachdenken + Aufschreiben.

Einzahl	Genus (grammatisches Geschlecht)	Mehrzahl
~	Maskulinum (männlich)	~~
~	Femininum (weiblich)	~~~
~	Neutrum (sächlich)	~~

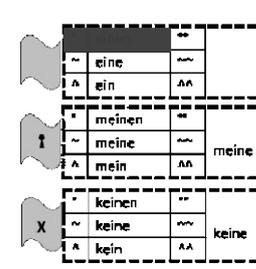


2. Karte holen.



Vorderseite

3. Die Endungen mit dem Symbol vergleichen.



Rückseite

4. Korrigieren.

Anna isst ein Apfel.

Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR

Abbildung 91: Einordnung der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR* im Material

Für eine erfolgreiche Korrektur müssen demnach die Korrekturschritte der VORGEHENSWEISE durchgeführt werden. Daher geht diese Teilstudie der folgenden Frage nach:

Gelingt die Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden insgesamt 35 Kasusfehlerkorrekturen mittels des FLEX-Materials von insgesamt fünf Zweitsprachlernenden einer sechsten Gesamtschul- und einer siebten Gemeinschaftsschulklasse sowie einer siebten SBBZ-Klasse in vier Zyklen videographiert. Bei den Zyklen ergeben sich folgende Unterschiede (siehe Tabelle 106: Die Unterschiede sind grau hervorgehoben):

	Zyklus 1	Zyklus 2	Zyklus 3
Vertrautheit mit FLEX	Die Probanden waren mit FLEX noch nicht vertraut.		Die Probanden arbeiteten seit drei Förderstunden mit FLEX.
Art der Introspektion	monologische Introspektion	dialogische Introspektion	monologische Introspektion

Tabelle 106: Überblick über die Unterschiede zwischen den Zyklen; die Unterschiede sind grau hervorgehoben

Bei *allen* Zyklen sollten die Lernenden während der Überarbeitungen ihre Gedanken laut verbalisieren, um das potenzielle Nicht-Gelingen retrospektiv analysieren und die Erkenntnisse für

die Weiterentwicklung des Designs nutzen zu können. Sofern Lernende während der Korrekturen ihre Gedanken nicht laut verbalisierten, erhielten sie von der Versuchsleitung die Aufforderung, alles, was ihnen durch den Kopf geht, laut auszusprechen. Im Anschluss an eine Korrektur wurden punktuell Nachfragen gestellt, um Handlungsweisen oder Aussagen besser nachvollziehen zu können. Die aufgezeichneten Verbalprotokolle wurden durch Anonymisierung, Digitalisierung, Transkription sowie Kopplung der Audioaufnahme mit dem Transkript in der Software MAXQDA aufbereitet und anschließend mittels eines sequenziellen Vertiefungs-Mixed Methods-Designs ausgewertet. Das Mixed Methods-Design besteht aus einer ersten quantitativen Inhaltsanalyse und einer daran anschließenden inhaltlich-strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse. Abbildung 92 (auf S. 342) gibt einen Überblick über die Forschungsentscheidungen der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR* (siehe auch Unterkapitel 7.1).

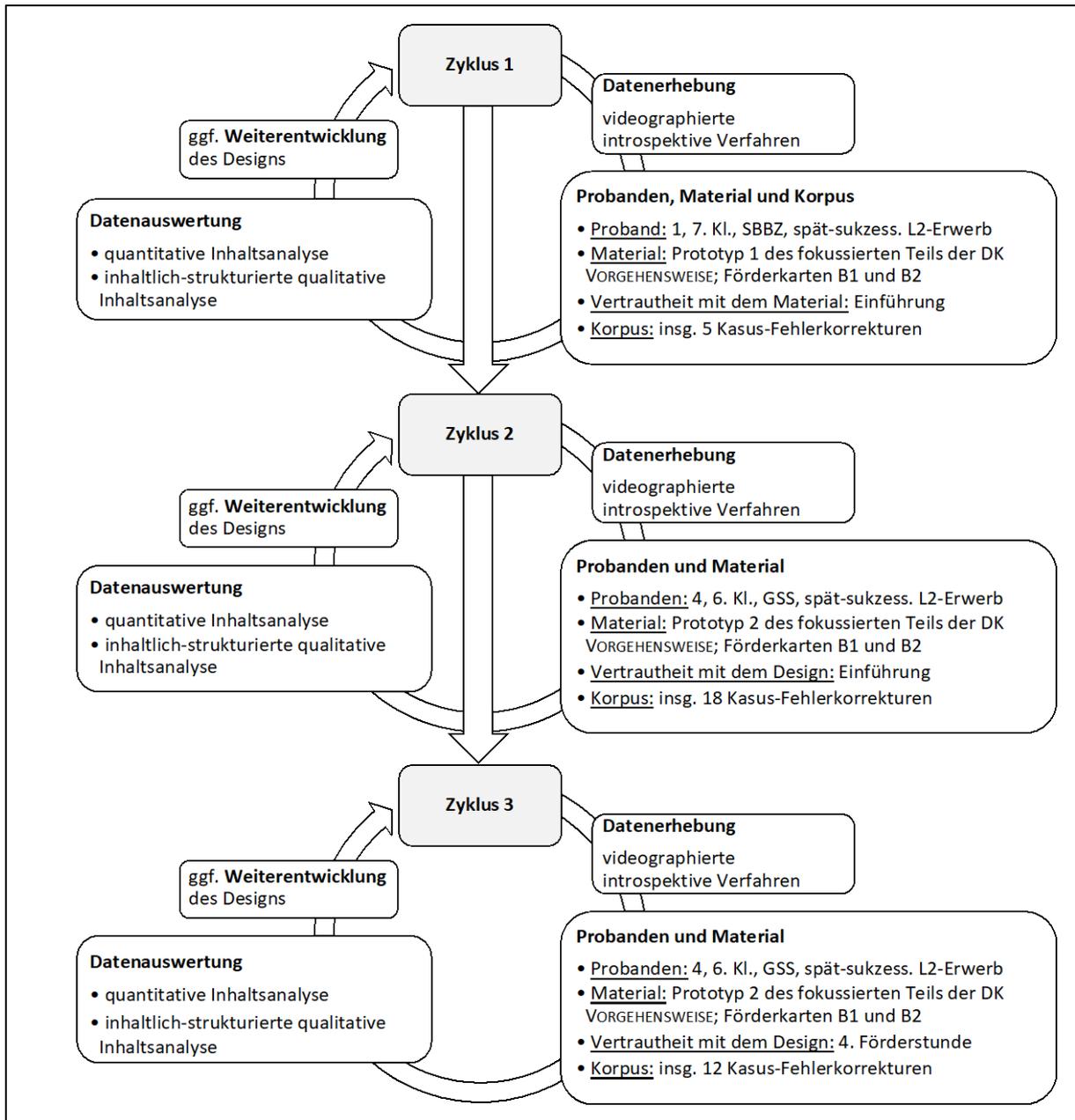


Abbildung 92: Überblick über das Forschungsdesign der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR*; **Legende:** Kl. (Klasse); SBBZ (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum); GSS (Gemeinschaftsschule); D

Anhang 5 | Kategoriensysteme

Zuerst werden die Kategoriensysteme des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs* aufgeführt (Anhang 5.1) und anschließend des Fokus *praktische Umsetzbarkeit* (Anhang 5.2).

5.1 | Kategoriensysteme des Evaluationsfokus Stimmigkeit des Designs

In diesem Abschnitt werden die Kategoriensysteme der Teilstudien des Evaluationsfokus *Stimmigkeit des Designs* ausführlich aufgeführt. Die Aufführung erfolgt chronologisch.

5.1.1 | Kategoriensysteme der Teilstudie 1: Dekodierung grammatischer Symbole

Kategoriensystem der Teilstudie *Dekodierung grammatischer Symbole*:

Allgemeine Kodierregeln:

- Kodiert werden sowohl verbale Äußerungen (z.B. Nennung des Terminus) als auch nonverbale Handlungen (z.B. die Korrektur des Determinativs im Vokabelheft). Kombinationen von verbalen und nonverbalen Ausführungen sind möglich.
- Nicht kodiert werden Verbalisierungen, bei denen bereits Gesagtes wiederholt wird.
- Pro Fehlerkorrektur kann je Proband nur eine Oberkategorie kodiert werden. Kodiert wird jeweils die erste Handlung.
- Doppelkodierungen sind möglich.

OK 1: Die adäquate Dekodierung der grammatischen Informationen des grammatischen Symbols/ der grammatischen Symbole *gelingt* während der Korrektur.

Definition: Die enkodierten Informationen hinsichtlich der Deklinationskategorien Numerus und Genus (grammatische Informationen) der grammatischen Symbole (Berkemeier & Wieland 2017) werden angemessen während einer Korrektur abgerufen. Für die enkodierten Informationen der grammatischen Symbole siehe z.B. Abbildung 82 (auf S. 328).

Kodierregeln: Die Kategorie wird angewendet, wenn Lernende die hinter einem Symbol stehenden grammatischen Informationen adäquat dekodieren. Ein Symbol bildet gleichzeitig sowohl Numerus- als auch Genusinformationen ab. Die Kodierung erfolgt nur, wenn beide Informationen dekodiert werden. Zur Dekodierung

- (1) können Termini verwendet werden, wie beispielsweise *Maskulinum* und *Singular* für einen Kreis (°).
- (2) müssen keine Termini verwendet werden. So kann beispielsweise *Numerus* durch Kardinalzahlen (ein Maskulin, zwei weibliche), Adverbien (einmal, zweimal), durch die Verwendung der Singular- oder Pluralform (weiblich vs. weibliche) markiert werden. Die Dekodierung von *Genus* kann z.B. durch die Korrektur des Determinativs im Vokabelheft angezeigt werden (der/die Lerner markierte initial z.B. Brot durch °, was die Förderkraft durch ^ korrigiert. Daraufhin schreibt der/die Lerner *das Brot*^ in das Vokabelheft). Zur Markierung von Numerus und Genus kann auch das definite Determinativ im Nominativ verwendet werden, wie *der* für Mask. und Sg.; jedoch nicht bei Femininum (aufgrund des Synkretismus beim Plural: *die*).

Ankerbeispiele zu 1. und 2.:**Transkript 4: A.3 (das Kirschen~~)**

C = Proband Cowboy; F = Förderkraft

01 C: des=sind_äh: WEIBliche-

02 F: ?h_m?h_m,

03 C: also des=sin die MEHRzahl,

Ankerbeispiel zu 2.:**Transkript 5: C.1 (einen Bett^)**

NRD = Proband

07 NRD: so=ich=hab_ä::m BETT=ist-

08 (.)

09 NRD: DAS=also das bett-

Anmerkung: Die Förderkraft markierte bereits das Symbol ^ neben dem Kopfnomen der zu fördernden Phrase.

OK 2: Die adäquate Dekodierung der grammatischen Informationen des grammatischen Symbols/ der grammatischen Symbole gelingt nicht während der Korrektur.

Definition: Die enkodierten Informationen hinsichtlich der Deklinationskategorien Numerus und Genus (grammatische Informationen) der grammatischen Symbole (Berkemeier & Wieland 2017) werden während einer Korrektur nicht angemessen abgerufen.²⁴⁸

Kodierregeln: Die Kategorie wird angewendet, wenn Lernende

- (1) kenntlich machen, dass sie die grammatischen Informationen nicht abrufen können.
- (2) die hinter einem Symbol stehenden grammatischen Informationen nicht adäquat abrufen (z.B. Femininum Singular bei °).

Die Kategorie wird nicht angewendet, wenn keine Aussage getroffen werden kann, ob die grammatischen Symbole dekodiert wurden (dann OK 3): Erfasst werden soll nicht, ob die Symbole dekodiert werden (siehe hierfür die Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR* in Unterkapitel 6.2.3), sondern, wenn die grammatischen Symbole dekodiert werden, ob dies gelingt.

Ankerbeispiel zu 1.:**Transkript 6: B.2 (keines Brot^)**

M = Proband Madrid; F = Förderkraft

01 M: isch=hab=als=erste=eine FRA:ge,

02 F: JA:?

02 M: was bedeutet diese symbol=*hier* nach Obn-

((zeichnet mit dem Zeigefinger das Symbol des Dachs auf dem Papier der Fehlerkorrektur))

²⁴⁸ Für die enkodierten Informationen der grammatischen Symbole siehe z.B. Abbildung 82 (auf S. 353).

OK 3: <i>Es kann keine Aussage getroffen werden.</i>
Definition: Es kann keine Aussage darüber getroffen werden, ob die hinter den grammatischen Symbolen (Berkemeier & Wieland 2017) stehenden Informationen adäquat dekodiert werden können. ²⁴⁹
Kodierregeln: Die Kategorie wird angewendet, wenn (1) keine Aussage zur Dekodierung der grammatischen Symbole getroffen werden kann. Wenn z.B. überhaupt keine Dekodierung stattfindet. Für eine Begründung siehe OK 2. (2) nur eine Deklinationskategorie verbalisiert wird. Da aufgrund der Datenerhebungsmethode keine Nachfragen während des Korrekturprozesses gestellt wurden (damit die Gedanken nicht beeinflusst werden, siehe Abschnitt 7.1.1), kann nicht sichergestellt werden, ob ein/e LernerIn nur eine Information dekodieren kann, oder ob die andere Information lediglich nicht verbalisiert wurde.
Ankerbeispiel zu 1.: Transkript 7: C.2 (ein Kuchen°) SC = Proband 01 SC: *u:ns ZWEIte: ist- 02 (.) 03 SC: EIN- 04 (1.5)* 05 *((hält die Förderkarte in der linken Hand, mit der Rückseite zu ihm zeigend; der Blick ist auf den Satz mit dem Kasusfehler gerichtet))* 06 SC: ein KUCHen- 07 *(2.0)* 08 *((richtet den Blick auf die Rückseite der Förderkarte))* 09 SC: *also des=is auch falsch des heißt EINen- 10 (1.0)* 11 *((korrigiert die Phrase zielsprachlich))*
Ankerbeispiel zu 2.: Transkript 8: B.3 (meiner Kirschen~~) USA = Proband, NRD = Proband 01 USA: kirsche=ist (.) SÄSCHlich↑ (.) männlich oder weiblich- 02 NRD: SÄCH↑LICH? 03 *(0.4)* 04 *((legt den Stift mit der linken Hand auf den Tisch, fasst sich mit der rechten Hand an den Kopf))* 05 USA: es muss doch <<dim>WEIBlich sein>; 06 NRD: *JA-* 07 *((nickt))* 08 (.) 08 <<f>wAl *das is eine !WEL:!LE> 10 *((schlägt mit der flachen Hand siebenmal auf den Satz mit dem Kasusfehler))*

Tabelle 107: Kategoriensystem der Teilstudie *Dekodierung grammatischer Symbole*

5.1.2| Kategoriensystem der Teilstudie: Ausführung der Prozesse *Noticing*, *Noticing-the-gap* und *Monitoring*

Kategoriensystem der Teilstudie *Ausführung der Prozesse Noticing*, *Noticing-the-gap* und *Monitoring*:

²⁴⁹ Für die enkodierten Informationen der grammatischen Symbole siehe z.B. Abbildung 82 (auf S. 353).

Allgemeine Kodierregeln:

- Pro Fehlerkorrektur und je Proband kann je Oberkategorie nur eine Unterkategorie vergeben werden. Kodiert wird jeweils die erste Äußerung resp. Handlung.
- Doppelkodierungen sind möglich.
- Kodiert werden können sowohl verbale Äußerungen (z.B. Verbalisierung des unterstrichenen nicht zielsprachlichen Determinativs) als auch nonverbale Handlungen (z.B. Korrektur des nicht zielsprachlichen Determinativs). Kombinationen von verbalen und nonverbalen Ausführungen sind möglich.

OK 1: *Noticing*

Definition: Das bewusste (Wieder-)Erkennen (und nicht nur Wahrnehmen) sprachlicher Strukturen, die für den Spracherwerb relevant sind (die Aufmerksamkeit liegt nicht auf metasprachlichen Formen/Inhalten) (vgl. Abschnitt 4.1.1).

UK 1.1: *Noticing* gelingt.

Definition: Lernende erkennen die nicht zielsprachlich vollzogene sprachliche Oberflächenstruktur, die für den Spracherwerb relevant ist (hier: Nominalphrasen im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen), bewusst (wieder).

Kodierregeln: Die Kategorie wird bei Kasusfehlern angewendet, wenn Lernende die unterstrichene(n) nicht zielsprachliche(n) Konstituente(n)²⁵⁰ einer ‚zu fördernden Phrase‘ (also sprachliche Strukturen, welche dem Sprachstand der Lernenden entsprechen) bewusst (wieder-)erkennen, die für den Spracherwerb relevant sind. Dies bezieht sich bei den NP_{Det und Nom} im Akkusativ im engen Sinn nur auf das Determinativ und im weiten Sinn auf die ganze Nominalphrase (also Determinativ und Nomen).

Für die Ausführung des Prozess dürfen keine metasprachlichen Termini verwendet werden. Wenn für die Identifikation metasprachliche Kommentare verwendet werden (wie Nennung der Regelkenntnis), wird die Kategorie nicht angewendet (dann UK 1.2).

Operationalisierungen sind die Folgenden (in Anlehnung an Leow 2001; Lai et al. 2008; siehe auch Abschnitt 4.1.1):

- (1) mehrmalige und/oder betonte resp. markierte Verbalisierung des unterstrichenen, nicht zielsprachlichen Determinativs oder der unterstrichenen, nicht zielsprachlichen Phrase
- (2) kognitive Veränderung bzw. Verhaltensveränderung, z.B. verbale oder schriftliche Produktion der angestrebten Form

Ankerbeispiel 1:

Transkript 9: C.2 (einen Erdbeer~)

NRD = Proband

01 NRD: einen ERDbbeer.

02 (1.0)

03 NRD: ist nischt eiNEN,

Ankerbeispiel 2:

Transkript 10: C.1 (die körper*)

USA = Proband

01 USA: *it was DEN-*

02 *((korrigiert das nicht zielsprachliche Determinativ adäquat)) *

UK 1.2: *Noticing* gelingt nicht.

Definition: Lernende erkennen die nicht zielsprachlich vollzogene sprachliche Oberflächenstruktur, die für den Spracherwerb relevant ist (hier: Nominalphrasen im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen), *nicht* bewusst (wieder).

Kodierregeln: Die Kategorie wird bei Kasusfehlern angewendet, wenn

- Lernende die nicht zielsprachliche(n) Konstituente(n) einer zu fördernden Phrase *nicht* bewusst (wieder-)erkennen, die für den Spracherwerb relevant sind. Dies bezieht sich im engen Sinn nur auf das Determinativ und im weiten Sinn auf die ganze Nominalphrase (also Determinativ und Nomen). Die Kategorie wird bereits angewendet, wenn nur das Nomen aber nicht das Determinativ bemerkt wird.
- für die Identifikation metasprachliche Kommentare verwendet werden (wie Nennung der Regelkenntnis).

²⁵⁰ Konstituente wird in dieser Arbeit synonym zu Element verwendet.

OK 2: Noticing-the-gap

Definition: das Verstehen der Differenzen zwischen dem eigenen Sprachprodukt und dem zielsprachlichen Input (vgl. Abschnitt 4.1.2)

UK 2.1: Noticing-the-gap gelingt.

Definition: Die Differenzen zwischen dem eigenen Sprachprodukt und dem zielsprachlichen Input wird verstanden.

Kodierregeln: Die Kategorie wird angewendet, wenn Lernende die Differenz zwischen den sprachlichen Strukturen (also des eigenen Outputs und des zielsprachlichen Inputs) verbalisieren können, also +cognitive change, +meta-awareness +morphological rule (vgl. Leow 2001; siehe auch Abschnitt 4.1.2). Dafür müssen Lernende

- (a) die unterstrichene(n) nicht zielsprachliche(n) Konstituente(n) einer ‚zu fördernden Phrase‘ (also sprachliche Strukturen, welche dem Sprachstand der Lernenden entsprechen) bewusst (wieder-)erkennen, die für den Spracherwerb relevant sind. Dies bezieht sich bei den NP_{Det und Nom} im Akkusativ im engen Sinn nur auf das Determinativ und im weiten Sinn auf die ganze Nominalphrase (also Determinativ und Nomen).
- (b) verstehen (auf der Bewusstseinssebene drei: Verstehen, vgl. Tabelle 26 auf S. 95), dass ihre produzierte Struktur nicht zielsprachlich ist und die sprachliche Struktur des Inputs zielsprachlich.
- (c) den Unterschied zwischen den sprachlichen Strukturen mit Bezug auf explizites Wissen erklären können. Das Verstehen bezieht sich auf die Deklinationskategorien Numerus und Genus.

Operationalisierungen sind die Folgenden:²⁵¹

(1) Verbal:

- (a) mehrmalige und/oder betonte resp. markierte Verbalisierung des unterstrichenen, nicht zielsprachlichen Determinativs oder der unterstrichenen, nicht zielsprachlichen Phrase
- (b) sprachliche Markierung, welche zielsprachlich ist oder/und welche nicht
- (c) Erklären, warum die zielsprachliche Struktur zielsprachlich ist oder/und warum die andere nicht, indem der Zusammenhang zwischen dem Symbol bzw. den Symbolen und dem Flexionssuffix resp. Determinativ verbalisiert wird (z.B. durch die Äußerung, bei welchem Symbol sie auf der Karte schauen müssen und um welches Determinativ es sich handelt; z.B. durch *also*).

(2) Nonverbal:

- (a) Nonverbale Handlung, durch welche deutlich wird, dass die nicht zielsprachliche Struktur bewusst wahrgenommen wird (z.B. durch das Zeigen auf die Struktur).
- (b) Verdeutlichen, welche Struktur zielsprachlich ist oder/und welche nicht (z.B. durch eine Korrektur der nicht zielsprachlichen Phrase).
- (c) Handlung, durch welche der Zusammenhang zwischen dem/den Symbol/en und dem Flexionssuffix resp. Determinativ deutlich wird (z.B. zielsprachliche Korrektur nach Betrachtung der Flexionstabelle auf der Kartenrückseite).

Ankerbeispiel zu 1.:

Transkript 11: C.2 (einen Erdbeer~)

NRD = Proband

- 01 NRD: *einen ERDbeer.
- 02 (1.0)
- 03 NRD: ist nischt eINEN,*
- 04 *((hält die Förderkarte B1 mit beiden Händen und richtet den Blick auf die Rückseite))*
- 05 *(2.0)*
- 06 *((korrigiert die Phrase zielsprachlich und richtet den Blick dabei auf die Rückseite der Karte B1. Er korrigiert mit der

²⁵¹ In den Daten kamen keine Kasusmarkierungen am Nomen vor.

rechten Hand und hält die Förderkarte in der linken Hand))*
 07 NRD: *WEIL-
 08 (0.8)
 09 ^(.)^
 10 ^((räuspert sich))^
 11 NRD: erbdeer is=ja DIE-
 12 (.)
 13 NRD: die ERDeer-
 14 (0.7)
 15 NRD: die WELle-*
 16 *((hält die Förderkarte Bl mit beiden Händen und schaut auf Die Rückseite))*
 17 NRD: *dann gucke=isch*=auf der karte eiNE,
 18 *((legt die Förderkarte vor sich auf den Tisch, mit der Rückseite zu ihm zeigend))*
 19 *(0.7)*
 20 *((räuspert sich))*
 21 NRD: *wo=die WELle ist,*
 22 *((zeigt auf das grammatische Symbol der Welle in der oberen Artikelworttabelle))*
 23 (0.5)
 24 NRD: EIne,
 25 (0.5)
 26 NRD: dann schreib=isch:-
 27 (0.5)
 28 NRD: EIne hin also-
 29 (0.5)
 30 NRD: DIE erdbeer eine erdbeer-

Erklärung:

- a) Verbalisierung der nicht zielsprachlichen Struktur
- b) Verbalisierung, welche Struktur zielsprachlich ist und welche nicht
- c) Zusammenhang zwischen Symbol und Determinativ

Ankerbeispiel zur Kombination aus 1. und 2.:**Transkript 12: C.2 (ein Kuchen°)**

SC = Proband

01 SC: *u:ns ZWEIte: ist-
 02 (.)
 03 SC: EIN-
 04 (1.5)*
 05 *((hält die Förderkarte in der linken Hand, mit der Rückseite zu ihm zeigend; der Blick ist auf den Satz mit dem Kasusfehler gerichtet))*
 07 SC: ein KÜchen-
 08 (2.0)
 09 ((richtet den Blick auf die Rückseite der Förderkarte))
 10 SC: *also des=is auch falsch des heißt des EInen-*
 11 (1.0)
 12 *((korrigiert die Phrase zielsprachlich))*

Erklärung:

- a) Verbal: Verbalisierung der nicht zielsprachlichen Struktur
- b) Verbal: Verbalisierung, welche Struktur zielsprachlich ist und welche nicht
- c) Nonverbal: Zusammenhang zwischen Symbol und Determinativ

UK 2.1: *Noticing-the-gap* gelingt nicht.

Definition: Die Differenz zwischen dem eigenen Sprachprodukt und dem zielsprachlichen Input wird falsch oder nicht verstanden.

Kodierregeln: Die Kategorie wird angewendet, wenn Lernende die Differenz der beiden sprachlichen Äußerungen (also der eigenen nicht zielsprachlichen und der zielsprachlichen Äußerung) nicht verstehen, keinen Abgleich vollziehen oder die Strukturen nur *bemerken (Noticing)* sowie *wahrnehmen (Perception)*. Es wird also keine Bewusstheit auf der Ebene des *Verstehens* erreicht (vgl. Tabelle 26 auf S. 95). Dies bezieht sich auf die Deklinationskategorien Numerus und Genus.

OK 3: *Monitoring*

Definition: Der Fehler wird erfolgreich überarbeitet.

UK 3.1: *Monitoring* gelingt.

Definition: Der Fehler wird erfolgreich überarbeitet.

Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn ein Fehler von einem Probanden zielsprachlich überarbeitet wird.

UK 3.2: *Monitoring* gelingt nicht.

Definition: Der Fehler wird *nicht* erfolgreich überarbeitet.

Kodierregeln: Die Kategorie wird angewendet, wenn ein Fehler durch die Korrektur eines Probanden nicht oder nicht zielsprachlich überarbeitet wird.

Ankerbeispiel:

Transkript 13: A.1 (eines Eis^)

C = Proband Cowboy; F = Förderkraft; [Kommentierung durch die Autorin dieser Arbeit]

- 01 C: *und=Ö:HM-*
- 02 *((schaut auf die nicht zielsprachlich geschriebene Phrase))*
- 03 (2.0)
- 04 C: *AH oh=weiß=ich=nich-
- 05 (2.0)
- 06 C: Ä:H dann: dann <<all> dann dann da n=n=n=n=n=n=?*
- 07 *((schaut nach oben))*
- 08 (2.0)
- 09 ((schaut gerade aus und neigt dann seinen Kopf nach links))
- [Ende der gewerteten Korrektur]
- 10 F: *GUCK jetzt hast [du-*
- 11 *((die Förderkraft zeigt auf die Tabelle mit den grammatischen Symbolen auf der nicht selbstgemalten Förderkartenrückseite))*
- 12 C: [*DANN] schreib=isch=es* ^in mehr äh in mehr einmal ein und mehrzahl?^
- 13 *((greift zu seinem Stift))*
- 14 ^((dreht seinen Kopf zur Förderkraft))^
- 15 (1.0)
- 16 F: AOK-
- 17 (0.5)
- 18 F: wir gehens nochmal zusammen DURCH;

Ok 4: Es ist keine Aussage möglich.

Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn während der Fehlerkorrektur keine Verbalisierung erfolgt und deswegen keine Aussage möglich ist.

Ankerbeispiel:**Transkript 14: C.3 (Gurke~)**

M = Proband Madrid; F = Förderkraft; [Kommentierung durch die Autorin dieser Arbeit]

01 M: anna BRAUCHt noch eine gurke-
[Ende der gewerteten Korrektur]

02 F: WARum?

03 (2.0)

04 M: eine=GURke_ä:

05 *(.)*

06 *((zuckt mit den Schultern))*

07 M: weiß=nich des KLINGt rischtig-

Tabelle 108: Kategoriensystem der Teilstudie *Ausführung der Prozesse Noticing, Noticing-the-gap und Monitoring*

5.1.3 | Kategoriensysteme der Teilstudie: Informationsentnahme aus Flexionstabellen: Handlungsschritte bei der Informationsentnahme aus Flexionstabellen

Kategoriensysteme der Teilstudie *Informationsentnahme aus Flexionstabellen*: Die Daten wurden zuerst quantitativ und anschließend qualitativ ausgewertet. Zuerst wird das Kategoriensystem der quantitativen Auswertung und anschließend das der qualitativen Auswertung abgebildet.

Allgemeine Kodierregeln:

- Kodiert werden sowohl verbale Äußerungen (z.B. bei OK 1: durch die Verbalisierung des zielsprachlichen Determinativs) als auch nonverbale Handlungen (z.B. bei OK 1: durch das Zeigen auf das zielsprachliche syntaktische Wort in der Flexionstabelle). Kombinationen aus verbalen und nonverbalen Ausführungen sind möglich.
- Eine Oberkategorie kann pro Fehlerkorrektur und je Proband nur einmal vergeben werden.
- Doppelkodierungen sind möglich.
- Nicht kodiert werden Verbalisierungen, bei denen bereits Gesagtes wiederholt wird.

OK 1: Die selbstständige und für den grammatischen Kontext zielsprachliche Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus einer Flexionstabelle des FLEX-Materials im Korrekturprozess gelingt.

Kodierregeln: Die Kategorie wird angewendet, wenn das für den jeweiligen Kontext zielsprachliche syntaktische Wort unter Verwendung der oder mit Referenz auf die Rückseite der Förderkarte während des Korrekturprozesses selbstständig identifiziert wird.

Ankerbeispiel:**Transkript 15: A.5 (keiner Blumen~~)**

C = Proband Cowboy; F = Forscherin

01 C: *rückseiTE?*

((hält die Förderkarte in der linken Hand, die Rückseite zu ihm zeigend))

02 *un=guck=isch=hier KEIner?*

((zeigt mit dem Stift abwechselnd auf den Beispielsatz und die untere Artikelwortttabelle der Förderkarte))

03 *des=is=dann hier UNTen;*

((bewegt seinen Stift kreisend über der unteren Artikelwortttabelle))

04 F: *SEHR gut,*

<p>05 C: *((nickt))* *((unverständlich, ca. 1 Sek))* *((zeigt auf die grammatischen Symbole der Wellen))* 06 *DES de da sie mir die- (.)* *((tippt mit dem Stift mehrmals auf die Symbole))* 07 *diese zwei WEIblischen dings gegeben haben?* *((bewegt seinen Stift kreisend über den Symbolen))* 08 F: JA:, 09 C: *ko guck=isch HIERhin;* *((zeigt mit dem Stift auf die Wellen in der unteren Artikelwortttabelle))* 10 F: ?h_m?h_m, 11 C: *also KEIne.* *((zeigt mit dem Stift auf keine))*</p>
<p>OK 2: Die selbstständige und für den grammatischen Kontext zielsprachliche Informationsentnahme eines syntaktischen Wortes aus einer Flexionstabelle des FLEX-Materials im Korrekturprozess gelingt nicht.</p>
<p>Kodierregeln: Die Kategorie wird angewendet, wenn</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein für den jeweiligen Kontext nicht zielsprachliches syntaktisches Wort unter Verwendung der Rückseite der Förderkarte identifiziert wird. • kein syntaktisches Wort identifiziert wird. • die Informationsentnahme nicht selbstständig erfolgt, also die Förderkraft eingreift und z.B. Hilfestellungen gibt. <p>Kombinationen sind möglich.</p>
<p>Ankerbeispiel zu 1. und 3.: Transkript 16: A.4 (dieser Tisch°) C = Proband Cowboy; F= Förderkraft; [Kommentierung durch die Autorin dieser Arbeit] 01 C: dann guck=isch halt RÜCKseite, 02 F: JA:, 03 C: und=öh verGLEIsche sie=also=isch guck- 04 (.) 05 C: *äh diese symbol HIER,* 06 *((zeigt auf das grammatische Symbol des Kreises neben dem Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase))* 07 *also HIER,* 08 *((zeigt auf das grammatische Symbol des Kreises in der oberen Artikelwortttabelle der Förderkartentrückseite))* 09 F: JA, 10 C: *DEN- 11 (.) 12 C: UND=äh- 13 (.) 14 C: HIER,* 15 *((zeigt auf das syntaktische Wort <u>den</u> in der Artikelwortttabelle))* 16 F: ?h_m?h_m, 17 (.) 18 C: *VER- 19 (2.0)* 20 *((zeigt auf den Eintrag im Vokabelheft))* 21 GL:EISCH=isch des- 22 (.) 23 C: DES; 24 *((zeigt zuerst auf den Satz mit dem Kasusfehler und dann auf das syntaktische Wort in der Artikelwortttabelle))* ((...)) [Ende der gewerteten Korrektur]</p>

25 F: JETZ hast du=ja,
 26 C: isch=mag DEN tisch;
 27 F: *ein ANderes artikelwort-*
 28 *((zeigt auf das Artikelwort des Satzes mit dem Kasusfehler))*

Ankerbeispiel zu 2. und 3.:

Transkript 17: A.1 (eines Eis^)

C = Proband Cowboy; F = Förderkraft; [Kommentierung durch die Autorin dieser Arbeit]

01 C: ALso=sie *habn=mir halt_äh:-
 02 (.)
 03 *((C kreist mit seinem Stift über dem Kasusfehler))*
 04 C: *diesn symBOL?*
 05 *((C tippt mit dem Stift auf das grammatische Symbol neben dem
 Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase))*
 06 C: UND-
 07 (.)
 08 C: *des=hier* un=be=EINS?
 09 *((tippt mit dem Stift auf den Code B1 über der nicht
 zielsprachlichen Phrase))*
 10 F: ?hm?hm,
 11 C: *dann guck=i dann guck=ISCH äh-
 12 (1.0)*
 13 *((C malt ein Quadrat))*
 14 C: auf der KARte?
 15 F: ?hm?hm,
 16 C: *da dio bei=der RÜCKseite?
 17 F: ?hm?hm,
 18 (.)
 19 *((C malt eine horizontale Linie in das selbst gemalte Quadrat))*
 20 C: *UND_äh:-
 21 (3.0)*
 22 *((C tippt mit dem Stift auf das grammatische Symbol neben dem
 Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase und
 befüllt die selbst gemalte Förderkartentrückseite mit den Symbolen
 und den entsprechenden syntaktischen Wörtern der oberen
 Artikelworttabelle))*
 23 C: *bei diesn symBOL;
 24 (1.0)*
 25 *((C tippt mit dem Stift auf die selbst gemalte
 Förderkartentrückseite))*
 26 C: *da hier bei (.)* DIESn?
 27 *((tippt mit dem Stift auf das grammatische Symbol neben dem
 Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase))*
 ((...))
 28 C: *und=Ö:HM-*
 29 *((schaut auf die nicht zielsprachlich geschriebene Phrase))*
 30 (2.0)
 31 C: *AH oh=weiß=ich=nich-
 32 (2.0)
 33 C: Ä:H dann: dann <<all> dann dann da n=n=n=n=n=n=>?*
 34 *((schaut nach oben))*
 35 (2.0)*
 36 *((schaut zuerst gerade aus und neigt dann seinen Kopf nach
 links))*
 [Ende der gewerteten Korrektur]
 37 F: *GUCK jetzt hast [du-*]
 38 *((zeigt auf die Tabelle mit den grammatischen
 Symbolen auf der nicht selbstgemalten Förderkartentrückseite))*
 39 C: [*DANN] schreib=isch=es* ^in mehr äh in mehr
 einmal ein und mehrzahl?^

40	*((greift zu seinem Stift))*
41	^((dreht seinen Kopf zur Förderkraft))^
42	(1.0)
43	F: AOK-
44	(0.5)
45	F: wir gehens nochmal zusammen DURCH;
OK 3: Es ist keine Aussage möglich.	
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn der Fehler ohne die Verwendung der oder ohne Referenz auf die Rückseite der Förderkarte erfolgt.	
Ankerbeispiel:	
Transkript 18: C.3 (Gurke~)	
M = Proband Madrid; F =Förderkraft; [Kommentierung durch die Autorin dieser Arbeit]	
01	M: anna BRAUcht noch eine gurke-
	[Ende der gewerteten Korrektur]
02	F: WARum?
03	(2.0)
04	M: eine=GURke_ä:
05	*(.)*
06	*((zuckt mit den Schultern))*
07	M: weiß=nich des KLINgt rischtig-

Tabelle 109: Kategoriensystem der Teilstudie *Informationsentnahme aus Flexionstabellen*: Gelingen der Informationsentnahme aus Flexionstabellen

Kategoriensystem der qualitativen Auswertung:

Allgemeine Kodierregeln:
<ul style="list-style-type: none"> • Eine Kategorie kann pro Fehlerkorrektur mehrmals vergeben werden. • Doppelkodierungen sind möglich.
OK A: Betrachtung der angemessenen Rückseite einer Förderkarte
UK A.1: Die Betrachtung der angemessenen Rückseite einer Förderkarte <i>gelingt</i> .
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn ein Proband
<ul style="list-style-type: none"> • das Nomen <i>Rückseite</i> (o.ä.) verbalisiert und den Blick auf die angemessene Kartenrückseite richtet (i.S.v. betrachten). • den Blick auf die angemessene Kartenrückseite richtet (i.S.v. betrachten). <p>Die Kategorie kann somit ausschließlich durch eine nonverbale Handlung oder aus nonverbaler <i>und</i> verbaler Ausführung vergeben werden.</p>
UK A.2: Die Betrachtung der angemessenen Rückseite einer Förderkarte <i>gelingt nicht</i> .
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn ein Proband durch eine verbale Äußerung oder nonverbale Handlung erkennbar macht, dass er eine für den Kontext der Korrektur unangemessene Kartenrückseite betrachtet.
OK B: Identifikation der nicht zielsprachlichen Konstituente der Phrase
UK B.1: Die Identifikation der nicht zielsprachlichen Konstituente der Phrase <i>gelingt</i> .
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn ein Proband die nicht zielsprachliche Konstituente der Phrase identifiziert. Die Identifikation kann sowohl verbal (z.B. durch die Verbalisierung der nicht zielsprachlichen Konstituente der Phrase) als auch nonverbal (z.B. durch das Zeigen auf die nicht zielsprachliche Konstituente der Phrase) erfolgen.
UK B.2: Die Identifikation der nicht zielsprachlichen Konstituente der Phrase <i>gelingt nicht</i> .
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn ein Proband eine falsche Konstituente identifiziert.

OK C: Identifikation der Artikelworttabelle mit der gleichen Wortart-Subklasse wie die der Phrase
Definition: Unter <i>Wortart-Subklasse</i> sind hier die Subklassen der Determinative gemeint. Für eine Darstellung siehe Abbildung 5 (auf S. 50).
UK C.1: Die Identifikation der Artikelworttabelle mit der gleichen Wortart-Subklasse wie die der Phrase <i>gelingt</i> .
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn ein Proband die Artikelworttabelle mit der gleichen Wortart-Subklasse wie die der Phrase identifiziert. Die Identifikation kann sowohl verbal (z.B. durch die Verbalisierung der Lokation der Artikelworttabelle auf der Kartenrückseite) als auch nonverbal (z.B. durch das Zeigen auf die entsprechende Artikelworttabelle) erfolgen. Eine Kombination aus verbaler Äußerung und nonverbaler Handlung ist möglich.
UK C.2: Die Identifikation der Artikelworttabelle mit der gleichen Wortart-Subklasse wie die der Phrase <i>gelingt nicht</i> .
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn ein Proband eine Artikelworttabelle identifiziert, welche nicht der Wortart-Subklasse der nicht zielsprachlichen Phrase entspricht.
OK D: Identifikation des grammatischen Symbols neben dem Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase
Definition: Mit den <i>grammatischen Symbolen</i> sind die Visualisierungen von Genus und Numerus gemeint. Für eine Beschreibung siehe Abschnitt 5.1.4.
UK D.1: Die Identifikation des grammatischen Symbols neben dem Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase <i>gelingt</i> .
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn ein Proband das grammatische Symbol neben dem Kopfnomen identifiziert. Die Identifikation kann sowohl verbal (z.B. durch die Verbalisierung des grammatischen Symbols) als auch nonverbal (z.B. durch das Zeigen auf das grammatische Symbol) erfolgen. Eine Kombination aus verbalen und nonverbalen Äußerungen ist möglich.
UK D.2: Die Identifikation des grammatischen Symbols neben dem Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase <i>gelingt nicht</i> .
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn ein Proband verbal oder nonverbal ein grammatisches Symbol identifiziert, welches sich nicht neben dem Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase befindet.
OK E: Identifikation des grammatischen Symbols in der Artikelworttabelle
UK E.1: Die Identifikation des grammatischen Symbols in der Artikelworttabelle <i>gelingt</i> .
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn ein Proband das adäquate grammatische Symbol des Kopfnomens in der Artikelworttabelle identifiziert. Die Identifikation kann sowohl verbal (z.B. durch Verbalisierung der Lokation des grammatischen Symbols in der Artikelworttabelle) als auch nonverbal (z.B. durch das Zeigen auf das grammatische Symbol in der Artikelworttabelle) erfolgen. Eine Kombination aus verbaler Äußerung und nonverbaler Handlung ist möglich.
UK E.2: Die Identifikation des grammatischen Symbols in der Artikelworttabelle <i>gelingt nicht</i> .
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn ein Proband verbal oder nonverbal ein grammatisches Symbol in einer Artikelworttabelle auf der Kartenrückseite identifiziert, das nicht dem grammatischen Symbol des Kopfnomens entspricht.
OK F: Identifikation des für den Kontext adäquaten syntaktischen Wortes in der Artikelworttabelle
UK F.1: Die Identifikation des für den Kontext adäquaten syntaktischen Wortes in der Artikelworttabelle <i>gelingt</i> .

Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn ein Proband das für den Kontext adäquate syntaktische Wort in der Artikelworttabelle identifiziert. Die Identifikation kann verbal erfolgen (z.B. durch die Verbalisierung des syntaktischen Wortes), sofern es sich nicht um ein syntaktisches Wort mit einer Synkretismusform handelt, z.B. *die*. Darüber hinaus kann die Identifikation auch nonverbal erfolgen (z.B. durch das Zeigen auf das syntaktische Wort in der Artikelworttabelle). Eine Kombination aus verbalen und nonverbalen Äußerungen ist möglich. Bei Synkretismusformen ist lediglich eine nonverbale Handlung möglich.

UK F.2: Die Identifikation des für den Kontext adäquaten syntaktischen Wortes in der Artikelworttabelle *gelingt nicht*.

Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn ein Proband verbal oder nonverbal für den Kontext der Korrektur ein nicht adäquates syntaktisches Wort in der Artikelworttabelle identifiziert.

OK Z: Es ist keine Aussage möglich.

Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn Lernende keinen Handlungsschritt verbalisieren. Ein Beispiel: Die Information wird direkt von der Förderkarte abgelesen und es wird nicht deutlich, wie bei der Informationsentnahme vorgegangen wurde (siehe z.B. Transkript 18 auf S. 353). Die Kategorie wird auch angewendet, wenn in Zyklus 2 (dialogische Introspektion) ein Proband bereits die Handlungsschritte verbalisierte und der andere Proband deswegen keine oder nicht alle Handlungsschritte verbalisiert.

Ankerbeispiel für eine *gelungene* Informationsentnahme (hinsichtlich der OK A bis F):

Transkript 19: A.5 (keiner Blumen~~~)

Proband = Cowboy

Kasusfehler: keiner Blumen~~~

A.1	*rückseite?*
	((hält die Förderkarte in der linken Hand, die Rückseite zu ihm zeigend))
B.1	*un=guck=isch=hier KEIner?*
	((zeigt mit dem Stift abwechselnd auf den Beispielsatz und die untere Artikelworttabelle der Förderkarte))
C.1	*des=is=dann hier UNTen;*
	((bewegt seinen Stift kreisend über der unteren Artikelworttabelle))
D.1	*DES de da sie mir die- (.)*
	((tippt mit dem Stift mehrmals auf die Symbole))
	diese zwei WEIBlichen dings gegeben haben?
	((bewegt seinen Stift kreisend über den Symbolen))
E.1	*ko guck=isch HIERhin;*
	((zeigt mit dem Stift auf die Wellen in der unteren Artikelworttabelle))
F.1	*also KEIne.*
	((zeigt mit dem Stift auf keine))

Ankerbeispiel für eine *nicht gelungene* Informationsentnahme (hinsichtlich der OK A bis F):

Transkript 20: A.4 (dieser Tisch°)

Proband = Cowboy

Kasusfehler: dieser Tisch°

A.1	dann guck=isch halt RÜCKseite,
D.1	und=öh verGLEische sie=also=isch guck- (.) *äh diese symbol HIER,* *((zeigt auf das grammatische Symbol des Kreises neben dem Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase))*
E.1	*also HIER,*
C.2	*((zeigt auf das grammatische Symbol des Kreises in der oberen Artikelworttabelle))*
F.2	*DEN- (.) UND=äh- (.) HIER,* *((zeigt auf das syntaktische Wort <u>den</u> in der Artikelworttabelle))* {(...) } isch=mag DEN tisch;

Tabelle 110: Kategoriensystem zur Teilstudie *Informationsentnahme aus Flexionstabellen*: Handlungsschritte bei der Informationsentnahme aus Flexionstabellen

5.1.4] Kategoriensysteme der Teilstudie: Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR

Kategoriensysteme der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE*: Insgesamt wurden die Daten mittels zwei verschiedenen Kategoriensystemen ausgewertet. Zuerst wird das Kategoriensystem aufgeführt, mittels welchem analysiert wurde, ob die Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE gelingt. Anschließend dasjenige, mit welchem die Gründe des Nicht-Gelingens bei der Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE rekonstruiert wurden.

Allgemeine Kodierregeln:

- Pro Fehlerkorrektur kann je Proband eine Oberkategorie nur einmal kodiert werden. Falls eine Handlung doppelt ausgeführt wird, wird die erste Handlung kodiert.
- Doppelkodierungen sind möglich.
- Der einzelne Korrekturschritt muss nicht zielsprachlich ausgeführt werden. So muss z.B. das grammatische Symbol nicht zielsprachlich dekodiert werden, die Lernenden müssen es dennoch dekodieren: Das Erkenntnisinteresse liegt darin, herauszufinden, ob die Korrektur strukturell bzw. technisch durchgeführt werden kann.
- Die Korrektur muss nicht mittels der physischen Referenz auf die Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR durchgeführt werden: Vor Beginn der Datenerhebung wurde den Lernenden der Ablauf der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR erklärt. Die Lernenden können somit selbst entscheiden, ob sie die Korrektur anhand der ‚mentalen‘ oder ‚physischen‘ VORGEHENSWEISE durchführen.

OK 1: Die Durchführung der Korrektur gelingt.

Definition: Die Korrektur wird angemessen (i.S.d. antizipierten VORGEHENSWEISE) und selbstständig (d.h. ohne die Hilfe anderer) durchgeführt.

Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn ein Proband alle Korrekturschritte (s.u.) selbstständig und analog zur aufgeführten Chronologie durchführt:

- 1.1 Symbol/e dekodieren: Dekodierung des Symbols/der Symbole, welche/s die Förderkraft neben dem Kopfnomen im Zuge der Korrektur angebracht hat: Der Korrekturschritt kann nonverbal erfasst werden. Ein Beispiel bei einem Genusfehler wäre, die Symbole mit zielsprachlichem definiten Determinativ im Nominativ ins Vokabelheft aufzuschreiben. Der Korrekturschritt kann auch verbal erfasst werden. Er kann z.B. durch die Verbalisierung des dekodierten grammatischen Symbols/ der dekodierten grammatischen Symbole ausgeführt werden. Kombinationen von verbalen Äußerungen und nonverbalen Handlungen sind möglich.
- 1.2 Wenn es sich (auch) um einen Genus- oder/und Numerusfehler handelt: Lernende schreiben das Kopfnomen der zu korrigierenden Phrase im Nominativ mit definitivem Determinativ sowie der entsprechenden grammatischen Symbole ins Vokabelheft. Der Korrekturschritt muss durch eine nonverbale Handlung ausgeführt werden, kann aber auch durch eine verbale Äußerung unterstützt werden (z.B. durch die Verbalisierung *Aufschreiben*).
2. Förderkarte holen: Der Korrekturschritt kann durch die nonverbale Handlung des Holens der Förderkarte ausgeführt werden. Er kann zusätzlich durch eine verbale Äußerung unterstützt werden (z.B. durch die Äußerung *Karte holen*). Dabei muss nicht die ‚physische‘ Förderkarte verwendet werden. Es kann auch eine erinnerte Förderkarte herangezogen werden. In beiden Fällen muss verbal oder nonverbal kenntlich gemacht werden, dass die Förderkarte herangezogen wurde.
3. Determinativ von der Förderkartenrückseite entnehmen: Der Korrekturschritt kann entweder durch eine nonverbale Handlung (z.B. durch das Zeigen auf das syntaktische Wort in der Flexionstabelle) oder durch eine Kombination aus nonverbaler und verbaler Handlung erfolgen (z.B. durch die Verbalisierung des Wortes *Rückseite* und anschließend des syntaktischen Wortes). Dabei muss nicht die ‚physische‘ Förderkarte verwendet werden. Es kann auch die erinnerte Förderkarte herangezogen werden. In beiden Fällen muss verbal oder nonverbal kenntlich gemacht werden, dass die Rückseite der Förderkarte herangezogen wurde.
4. Phrase korrigieren: Der Korrekturschritt kann sowohl verbal (z.B. durch die mündliche Korrektur) als auch nonverbal (z.B. durch die schriftliche Korrektur) erfolgen.

Ankerbeispiel:

Transkript 21: B.6 (der Rauke~)

SC = Proband; F = Förderkraft; [Kommentierung durch die Autorin dieser Arbeit]

```

01 SC: *sie hat der RAUke-*
02      *((SC liest laut vor))*
    (...)
03 SC: ok da steht ja *DIE* rauke=aber-
04      *((SC zeigt auf das grammatische Symbol der Welle))*
[Korrekturschritt 1.1]
05      *(20.0)*
06      ((SC schreibt im Vokabelheft auf: „die Rauke~ die Rauken~~“))
[Korrekturschritt 1.2]
    (...)
07      [* (15.0)*
08      *((F markiert die zu verwendende Förderkarte oberhalb
    der nicht zielsprachlich geschriebenen Phrase))*
09 SC: [<<p>wir=brauchn=KARtn->
[Korrekturschritt 2]
10 F: *da sin=die KARtn-*
11      *((F legt die Förderkarten auf den Tisch))*

```

12 * (43.0) *
 13 * ((SC schaut auf die Rückseite der entsprechenden
 Förderkarte und korrigiert den Kasusfehler anschließend
 zielsprachlich; während der Korrektur schaut SC abwechselnd auf
 den Satz und die Rückseite der Förderkarte B1)) *
 [Korrekturschritte 3 und 4]
 14 SC: isch=bin DANN fertisch-

OK 2: Die Durchführung der Korrektur gelingt nicht.

Definition: Die Korrektur wird unangemessen (i.S.d. antizipierten VORGEHENSWEISE) und/oder nicht selbstständig (d.h. mit der Hilfe anderer) durchgeführt.

Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn

- ein nicht vorgesehener Korrekturschritt ausgeführt wird.
- ein Korrekturschritt ausgelassen wird.
- die Reihenfolge nicht eingehalten wird.
- die Korrektur nicht selbstständig durchgeführt wird.

Ankerbeispiel:

Transkript 22: A.1 (eines Eis^)

C = Proband Cowboy; F = Förderkraft; [Kommentierung durch die Autorin dieser Arbeit]

01 C: ALso=sie *habn=mir halt_äh:-
 02 (.) *
 03 * ((C kreist mit seinem Stift über dem Kasusfehler)) *
 04 C: *diesn symBOL? *
 05 * ((C tippt mit dem Stift auf das grammatische Symbol neben dem
 Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase)) *
 06 C: UND-
 07 (.)
 08 C: *des=hier* un=be=EINS?
 09 * ((tippt mit dem Stift auf den Code B1 über der nicht
 zielsprachlichen Phrase)) *
 10 F: ?hm?hm,
 11 C: *dann guck=i dann guck=ISCH äh-
 12 (1.0) *
 13 * ((C malt ein Quadrat)) *
 14 C: auf der KARte?
 [Korrekturschritt 2]
 15 F: ?hm?hm,
 16 C: *da dio bei=der RÜCKseite?
 17 F: ?hm?hm,
 18 (.) *
 19 * ((C malt eine horizontale Linien in das selbst gemalte Quadrat)) *
 [Korrekturschritt 3]
 20 C: *UND_äh:-
 21 (3.0) *
 22 * ((C tippt mit dem Stift auf das grammatische Symbol neben dem
 Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase des Kasusfehlers und
 befüllt die selbst gemalte Förderkartentrückseite mit
 den entsprechenden grammatischen Symbolen und syntaktischen Wörtern
 der oberen Artikelworttabelle)) *
 23 C: *bei diesn symBOL;
 24 (1.0) *
 25 * ((C tippt mit dem Stift auf die selbst gemalte
 Förderkartentrückseite)) *
 26 C: *da hier bei (.) * DIEsn?
 27 * ((tippt mit dem Stift auf das grammatische Symbol neben dem
 Kopfnomen der nicht zielsprachlichen Phrase)) *
 (...)
 28 C: *und=Ö:HM-*

29	*((schaut auf die nicht zielsprachlich geschriebene Phrase))*
30	(2.0)
31	C: *AH oh=weiß=ich=nich-
32	(2.0)
33	C: Ä:H dann: dann <<all> dann dann da n=n=n=n=n=n=>?*
34	*((schaut nach oben))*
35	*(2.0)*
36	*((schaut zuerst gerade aus und neigt seinen Kopf dann nach links))*
[Ende der gewerteten Korrektur: F greift ein]	
37	F: *GUCK jetzt hast [du-*]
38	*((die Förderkraft zeigt auf die Tabelle mit den grammatischen Symbolen auf der nicht selbstgemalten Förderkartentrückseite))*
39	C: [*DANN] schreib=isch=es* ^in mehr äh in mehr einmal ein und mehrzahl?^
40	*((greift zu seinem Stift))*
41	^((dreht seinen Kopf zur Förderkraft))^
42	(1.0)
43	F: AOK-
44	(0.5)
45	F: wir gehens nochmal zusammen DURCH;
OK 3: Es ist keine Aussage möglich.	
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn deutlich wird, dass ein Proband den Fehler ohne die Verwendung des Fördermaterials überarbeitet.	
Ankerbeispiel:	
Transkript 23: C.3 (ein Gurke~)	
M = Proband Madrid; F = Förderkraft; [Kommentierung durch die Autorin dieser Arbeit]	
01	M: anna BRAUcht noch eine gurke- [Korrekturende]
02	F: WArum?
03	(2.0)
04	M: eine=GURke_ä:
05	*(.)*
06	*((zuckt mit den Schultern))*
07	M: weiß=nich des KLINgt rischtig-

Tabelle 111: Kategoriensystem der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR*: (Nicht-)Gelingen bei der Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE

Kategoriensystem zur Rekonstruktion der Gründe des Nicht-Gelings bei der Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE:

<p>Allgemeine Kodierregeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der einzelne Korrekturschritt muss nicht zielsprachlich ausgeführt werden. So muss z.B. das grammatische Symbol nicht zielsprachlich dekodiert werden, die Lernenden müssen es dennoch dekodieren: Das Erkenntnisinteresse liegt darin, herauszufinden, ob die Korrektur strukturell bzw. technisch durchgeführt werden kann. • Doppelkodierungen sind möglich. • Die Korrektur muss nicht mittels der physischen Referenz auf die VORGEHENSWEISE durchgeführt werden: Vor Beginn der Datenerhebung wurde den Lernenden der Ablauf der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE erklärt. Die Lernenden können somit selbst entscheiden, ob sie die Korrektur anhand der ‚mentalen‘ oder ‚physischen‘ VORGEHENSWEISE durchführen.
--

OK 1: Ein nicht vorgesehener Korrekturschritt wird ausgeführt.

Kodierregel: Die Kategorie kann sowohl bei verbalen als auch bei nonverbalen Handlungen angewendet werden.

Ankerbeispiel:

Transkript 24: A.1 (eines Eis[^])

C = Proband Cowboy

01 C: *dann guck=i dann guck ISCH äh-

02 (1.0)*

03 *((C malt ein Quadrat))*

Begründung: Das Malen der Karte bzw. eines Quadrats ist kein vorgesehener Korrekturschritt.

OK 2: Ein Korrekturschritt wird ausgelassen.

Kodierregel: Die Kategorie kann in Abhängigkeit des auszuführenden Korrekturschrittes entweder nur nonverbal oder auch verbal angewendet werden: Die Korrekturschritte 1.1, zwei, drei und vier können sowohl durch eine verbale als auch durch eine nonverbale Äußerung ausgeführt werden. Der Korrekturschritt 1.2 kann dagegen nur durch eine nonverbale Handlung erfasst werden.

Ankerbeispiel:

Transkript 25: A.3 (das Kirschen^{^^})

C = Proband Cowboy; F = Förderkraft; [Kommentierung durch die Autorin dieser Arbeit]

01 C: anna isst das KIRschen.

02 C: da is=auch=n=FEHler?

03 F: ?h_m?h_m,

04 C: ö:h un=zuä_äh des=e des=erste=was=isch=mache is AUFschreiben?

[Korrekturschritt 1.2]

Begründung: Korrekturschritt 1.1 (Dekodierung des Symbols) fehlt.

OK 3: Die Reihenfolge der Korrekturschritte wird nicht eingehalten.

Kodierregel: Die Kategorie kann in Abhängigkeit des auszuführenden Korrekturschrittes entweder nur nonverbal oder auch verbal angewendet werden: Die Korrekturschritte 1.1, zwei, drei und vier können sowohl durch eine verbale als auch durch eine nonverbale Äußerung ausgeführt werden. Der Korrekturschritt 1.2 kann dagegen nur durch eine nonverbale Handlung erfasst werden.

Ankerbeispiel:

Transkript 26: B.3 (meiner Kirschen^{^^})

SC = Proband; F = Förderkraft; [ausgeführter Korrekturschritt]

01 *(0.5)*

02 *((F teilt den Satz mit dem Kasusfehler aus. Daraufhin beginnt SC, ihn zu korrigieren.))*

[Korrekturschritt 4]

Begründung: Proband SC führt als ersten Schritt Korrekturschritt vier aus.

OK 3: Die Korrektur wird nicht selbstständig durchgeführt.

Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn die Korrektur mithilfe der Förderkraft durchgeführt wird.

Ankerbeispiel:

Transkript 27: A.1 (eines Eis[^])

C = Proband Cowboy; F = Förderkraft; [Kommentierung durch die Autorin dieser Arbeit]

01 C: *und=Ö:HM-*

02 *((schaut auf die nicht zielsprachlich geschriebene Phrase))*

03 (2.0)

04 C: *AH oh=weiß=ich=nich-

05 (2.0)

06 C: Ä:H dann: dann <<all> dann dann da n=n=n=n=n=n=?*

07 *((schaut nach oben))*

```

08      *(2.0)*
09      *((schaut gerade aus und neigt dann seinen Kopf nach links))*
[Ende der gewerteten Korrektur]
10 F: *GUCK jetzt hast [du-*]
11      *((die Förderkraft zeigt auf die Tabelle mit den grammatischen
12      Symbolen auf der nicht selbstgemalten Förderkartenrückseite))*
12 C:      [*DANN] schreib=isch=es* ^in mehr äh in mehr
einmal Ein und mehrzahl?^
13      *((greift zu seinem Stift))*
14      ^((dreht seinen Kopf zur Förderkraft))^
15      (1.0)
16 F: AOK-
17      (0.5)
18 F: wir gehens nochmal zusammen DURCH;

```

Begründung: Die Forscherin greift in den Korrekturprozess ein und gibt Hilfestellungen.

Tabelle 112: Kategoriensystem der Teilstudie *Durchführung der Korrektur anhand der Designkomponente VORGEHENSWEISE BEI DER KORREKTUR*: Gründe des Nicht-Gelingens bei der Durchführung der Korrektur anhand der VORGEHENSWEISE

Anhang 5.2 | Kategoriensysteme des Evaluationsfokus praktische Umsetzbarkeit

Zuerst werden die Kategoriensysteme der Teilstudie *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen* und danach die der Teilstudie *Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben* aufgeführt.

5.2.1 | Kategoriensysteme der Teilstudie: Vorkommenshäufigkeit von Phrasen

Kategoriensysteme der Teilstudie *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften*: Das erste Kategoriensystem dient dazu, die Schreibaufträge und zu fördernden Phrasen zu analysieren. Das zweite wurde mit dem Zweck eingesetzt, den Sprachstand der Lernenden zu ermitteln.

Allgemeine Kodierregeln: Ausgeschlossen werden abgeschriebene Heftaufschriebe wie Diktate, Merkwörterlisten, Abschreibe- oder Übungstexte (erkennbar durch identische Aufschriebe mehrerer ProbandInnen). Es werden also nur ‚frei‘ produzierte Schriftstücke gewertet, da das sprachliche Können bei abgeschriebenen Texten verzerrt sein kann.

Darüber hinaus werden Korrekturen nicht gewertet. Diese sind z.B. durch Killern oder Durchstreichungen identifizierbar.

OK 1: Woche

Definition: Eine Woche umfasst die Tage einer Kalenderwoche (Montag bis Sonntag). So stellen beispielsweise die sieben Tage vom 16.09.2019 bis zum 22.09.2019 eine Kalenderwoche dar. Auch wenn weder samstags noch sonntags Unterricht stattfindet und an diesen Tagen keine Schreibaufträge von einer Lehrperson aufgegeben werden, besteht die Möglichkeit, dass Lernende ihre aufgegebenen Schreibaufträge an diesen Tagen umsetzen. Aufgrund der Passung zwischen Teilfrage I (Perspektive: aufgegebenen Schreibaufträge) und Teilfrage II (Perspektive: umgesetzte Schreibaufträge) wurden somit auch die Tage der Wochenenden unter eine Kalenderwoche gefasst. Kalenderwochen, in denen Schulferien waren, wurden nicht berücksichtigt. Schreibaufträge wurden in diesem Zeitraum weder erteilt noch bearbeitet.

UK: Jede Kalenderwoche stellt eine UK dar, also von KW 27-2019 bis KW 02-2020.

OK 2: ProbandIn

UK: Jede/r ProbandIn stellt eine UK dar, also von P1 bis P8.

OK 3: aufgegebenener Schreibauftrag
<p>Definition: Ein aufgegebenener Schreibauftrag besteht aus einem Heftaufschrieb, welcher einer der folgenden Textstrukturierungsarten unterliegt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Überschrift</u>, z.B.: Das Geisterhaus • <u>Datum</u>, z.B.: 10.01.2020 • <u>Aufgabenstellung</u>, z.B.: S. 60, Nr. 4 <p>Verschiedene aufgegebenene Schreibaufträge werden durch Heftaufschriebe mit verschiedenen Überschriften, Datenangaben oder Aufgabenstellungen voneinander abgegrenzt.</p> <p>Kodierregel: Jeder unterschiedliche Heftaufschrieb (erkennbar am Thema, an der Überschrift, Datum oder der Aufgabenstellung) wird als ein eigener Schreibauftrag erfasst.</p> <p>Ankerbeispiel:</p> <p style="text-align: center;"><i>Geisterhaus 10.01.2020</i></p> <p><i>Die kurzgeschichte „Das Geisterhaus“ von einen unbekanntem Autor handelt von 4 Kinder die ein geist sehen wollen Am Ende der Dorfstraße steht ein einsames Haus mann sagt hier wohnt ein geist 4 kinder wollen den Rätsel auf die spurh gehen Nach dem Schulklingel gehen die 4 Kinder zu dem Geisterhaus und endeken Pit er sich gemütlich gemacht hatte. Die Ansageabsicht des Autors war das man nicht glauben sollte was man sagt.</i></p> <p>UK: Jeder aufgegebenene Schreibauftrag stellt eine UK dar, also von aufgegebenem Schreibauftrag eins bis 15.</p>
OK 4: Heftaufschrieb
<p>Definition: Für die Definition eines Heftaufschriebes siehe OK 3.</p> <p>Kodierregel: Kodiert wird jeder Heftaufschrieb, der eigenständig produziert wurde.</p> <p>UK: Jeder Heftaufschrieb stellt eine UK dar, also von Heftaufschrieb eins bis Heftaufschrieb 16.</p>
OK 5: zu fördernde Phrase
<p>Definition: Eine zu fördernde Phrase stellt eine sprachliche Struktur dar, welche ein Lerner/eine Lernerin laut der Erkenntnisse der Sprachstandseinschätzungen derzeit erwirbt.</p> <p>Kodierregel: Pro Lernende/r werden nur die sprachlichen Strukturen kodiert, welche ein/e Lernende/r basierend auf den Erkenntnissen der Sprachstandseinschätzung gerade erwirbt. Dazu zählen nur nicht zielsprachlich produzierte Phrasen. Sofern die Numerus- und Genusannahme bekannt ist, diese aber nicht der standardsprachlichen Norm entspricht und die Kasusflexion z.B. bei der Genusannahme zielsprachlich ist, wird die Phrase nicht als zu fördernde Phrase gewertet und vice versa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Als zu fördernde Phrase gewertet:</u> Ich mag einen Apfel~. • <u>Nicht als zu fördernde Phrase gewertet:</u> Ich mag eine Apfel~. <p>Wenn die Genus- und Numerusannahme der Lernenden nicht bekannt ist, wird sich nach der standardsprachlichen Norm gerichtet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Als zu fördernde Phrase gewertet:</u> Ich mag eine Apfel. • <u>Nicht als zu fördernde Phrase gewertet:</u> Ich mag einen Apfel. <p>Die Genus- und Numerusannahme der Lernenden kann z.B. durch den Abgleich der Schreibung im Nominativ erfasst werden (sofern dieser bereits erworben wurde).</p> <p>UK: Jede sprachliche Struktur stellte eine UK dar (siehe Tabelle 22 auf S. 79).</p>

Tabelle 113: Kategoriensystem der Teilstudie *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen in Deutschheften*: Analyse der Schreibaufträge und zu fördernden Phrasen

Allgemeine Kodierregeln:

- Chunks werden nicht kodiert: Die gelernten Wendungen können die Abbildung des Sprachstands verzerren, da durch sie der Anschein erweckt wird, ein/e Lernende/r beherrsche bereits bestimmte Strukturen, die sie/er indes grammatisch nicht selbstständig produzieren könnte. Chunks werden durch Wendungen identifiziert, die viele Lernende verwenden (wie in dieser Kurzgeschichte) oder für die Zielgruppe gängig sind (wie in der Schule).
- Nicht identifizierbare Schreibungen werden nicht kodiert. Für ein Beispiel siehe Abbildung 93:



Abbildung 93: Beispiel einer undeutlichen Schreibung

OK 1: Phrasenstruktur

Kodierregel: Jede Phrase wird kodiert.

UK 1.1: NP im Nominativ

UK 1.1.1: NP im Nominativ: Nomen

UK 1.1.2: NP im Nominativ: Determinativ und Nomen

UK 1.1.3: NP im Nominativ: Pronomen

UK 1.2: NP im Akkusativ

UK 1.2.1: NP im Akkusativ: Nomen

UK 1.2.2: NP im Akkusativ: Determinativ und Nomen

UK 1.2.3: NP im Akkusativ: Pronomen

UK 1.3: PP_{FK} im Akkusativ

UK 1.3.1: PP_{FK} im Akkusativ: Nomen

UK 1.3.2: PP_{FK} im Akkusativ: Determinativ und Nomen

UK 1.3.3: PP_{FK} im Akkusativ: Pronomen

UK 1.4: PP_{FK} im Dativ

UK 1.4.1: PP_{FK} im Dativ: Nomen

UK 1.4.2: PP_{FK} im Dativ: Determinativ und Nomen

UK 1.4.3: PP_{FK} im Dativ: Pronomen

UK 1.5: NP im Dativ (dreistellige Konstruktionen)

UK 1.5.1: NP im Dativ (dreistellige Konstruktionen): Nomen

UK 1.5.2: NP im Dativ (dreistellige Konstruktionen): Determinativ und Nomen

UK 1.5.3: NP im Dativ (dreistellige Konstruktionen): Pronomen

UK 1.6: NP im Dativ (zweistellige Konstruktionen)

UK 1.6.1: NP im Dativ (zweistellige Konstruktionen): Nomen

UK 1.6.2: NP im Dativ (zweistellige Konstruktionen): Determinativ und Nomen

UK 1.6.3: NP im Dativ (zweistellige Konstruktionen): Pronomen

UK 1.7: PP_{WP} im Akkusativ

UK 1.7.1: PP_{WP} im Akkusativ: Nomen

UK 1.7.2: PP_{WP} im Akkusativ: Determinativ und Nomen

UK 1.7.3: PP_{WP} im Akkusativ: Pronomen

UK 1.8: PP_{WP} im Dativ

UK 1.8.1: PP_{WP} im Dativ: Nomen

UK 1.8.2: PP_{WP} im Dativ: Determinativ und Nomen

UK 1.8.3: PP_{WP} im Dativ: Pronomen

UK 1.9: NP Determinativ, attributives Adjektiv und Nomen

OK 2: Zielsprachlichkeit einer Phrase
<p>Definition: Die Phrasen werden danach klassifiziert, ob sie zielsprachlich vollzogen sind.</p> <p>Kodierregel: Bei der Analyse der Phrasen hinsichtlich ihrer Zielsprachlichkeit werden die Numerus- und Genusannahmen der Lernenden mit einbezogen (z.B. durch den Abgleich der Schreibung im Nominativ - wenn dieser Kasus bereits erworben wurde). Sofern die Numerus- und Genusannahme der Lernenden bekannt ist, jedoch nicht der standardsprachlichen Norm entspricht und die Kasusflexion z.B. bei der Genusannahme zielsprachlich ist, wird die Phrase als zielsprachlich vollzogen gewertet und vice versa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>UK 2.1: zielsprachliche Phrase:</u> Ich mag eine Apfel~. • <u>UK 2.2: nicht zielsprachliche Phrase:</u> Ich mag einen Apfel~. <p>Wenn die Genus- und Numerusannahme der Lernenden nicht bekannt ist, wird sich nach der standardsprachlichen Norm gerichtet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>UK 2.1: zielsprachliche Phrase:</u> Ich mag einen Apfel. • <u>UK 2.2: nicht zielsprachliche Phrase:</u> Ich mag eine Apfel.
UK 2.1: zielsprachliche Realisierung
UK 2.2: nicht zielsprachliche Realisierung
OK 3: Zeit
UK: jede Kalenderwoche stellt eine UK dar

Tabelle 114: Kategoriensystem der Teilstudie *Vorkommenshäufigkeit von Phrasen*: Ermittlung des Sprachstands

5.2.2| Kategoriensysteme der Teilstudie: Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben

Zuerst wird das Kategoriensystem dargestellt, mittels welchem die offenen Förderaufgaben analysiert wurden. Danach wird das der geschlossenen aufgeführt.

OK 1: Nominalphrase bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ
<p>Definition: Für eine Definition siehe Abschnitt 2.2.2.</p>
<p>UK 1.1: Die antizipierte Phrase wird produziert.</p> <p>Definition: Eine Nominalphrase bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ wird produziert.</p> <p>Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn eine NP bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ produziert wird.</p> <p>Ankerbeispiel: <i>Ich mag einen Maserati.</i></p>
<p>UK 1.2: Die antizipierte Phrase wird nicht produziert.</p> <p>Definition: Eine Nominalphrase bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ wird nicht produziert.</p> <p>Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn ein Strukturmerkmal (bezogen auf den Aufbau der Phrase oder Kasus) nicht erfüllt ist.</p>
<p>UUK 1.2.1: Ein anderer Kasus wird herangezogen.</p> <p>Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn die antizipierte sprachliche Struktur produziert wird, diese aber in einem anderen Kasus steht.</p> <p>Wenn durch die Verwendung einer anderen Struktur auch ein anderer Kasus verwendet wird (z.B. PP_{WP} statt NP), wird die Kategorie nicht angewendet (dann UUK 1.2.2).</p>
<p>UUK 1.2.2: Eine andere sprachliche Struktur wird herangezogen.</p> <p>Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn in dem Satz nicht die antizipierte Phrase sondern eine andere Struktur produziert wird.</p> <p>Ankerbeispiel: <i>Ich packe in meinen Koffer Handy.</i></p>

OK 2: Nominalphrase bestehend aus Determinativ und Nomen im Dativ
Definition: Für eine Definition siehe Abschnitt 2.2.2.
UK 2.1: Die antizipierte Phrase wird produziert.
Definition: Eine Nominalphrase bestehend aus Determinativ und Nomen im Dativ wird produziert. Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn eine NP bestehend aus Determinativ und Nomen im Dativ produziert wird. Ankerbeispiel: <i>Ich würde meinem Opa ein E-Bike kaufen.</i>
UK 2.2: Die antizipierte Phrase wird nicht produziert.
Definition: Eine Nominalphrase bestehend aus Determinativ und Nomen im Dativ wird nicht produziert. Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn ein Strukturmerkmal (bezogen auf den Aufbau der Phrase oder Kasus) nicht erfüllt ist.
UUK 2.2.1: Ein anderer Kasus wird herangezogen.
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn die antizipierte sprachliche Struktur produziert wird, diese aber in einem anderen Kasus steht. Wenn durch die Verwendung einer anderen Struktur auch ein anderer Kasus verwendet wird (z.B. PP _{WP} statt NP), wird die Kategorie nicht angewendet (dann UUK 2.2.2). Ankerbeispiel: <i>In der nächsten Zeit hoffe ich meine Familie in Kosovo zu sehen.</i>
UUK 2.2.2: Eine andere sprachliche Struktur wird herangezogen.
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn in dem Satz nicht die antizipierte Phrase, sondern eine andere Struktur, produziert wird.

Tabelle 115: Kategoriensystem der offenen Förderaufgaben der Teilstudie *Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben*

OK 1: Nominalphrase bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ
Definition: Für eine Definition siehe Abschnitt 2.2.2.
UK 1.1: Die antizipierte Phrase wird produziert.
Definition: Eine Nominalphrase bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ wird produziert.
Ankerbeispiel: <i>Ich brauche eine Brezel.</i>
UK 1.2: Die antizipierte Phrase wird nicht produziert.
Definition: Eine Nominalphrase bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ wird nicht produziert.
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn bereits ein Strukturmerkmal (bezogen auf den Aufbau der Phrase oder Kasus) nicht erfüllt ist.
UUK 1.2.1: Ein anderer Kasus wird herangezogen.
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn die antizipierte sprachliche Struktur produziert wird, diese aber in einem anderen Kasus steht. Wenn durch die Realisierung einer anderen Struktur auch ein anderer Kasus verwendet wird (z.B. eine PP _{WP} statt NP), wird die Kategorie nicht angewendet (dann UUK 1.2.2).
UUK 1.2.2: Eine andere sprachliche Struktur wird herangezogen.
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn in dem Satz nicht die antizipierte Phrase, sondern eine andere Struktur, produziert wird.
Ankerbeispiel: <i>als nexte mustu Vanilleschote, ...</i>
UUK 1.2.3: Ein anderes Genus wird herangezogen.
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn in dem Satz nicht das antizipierte Genus der Phrase produziert wird.
OK 2: Nominalphrase bestehend aus Determinativ und Nomen im Dativ
Definition: Für eine Definition siehe Abschnitt 2.2.2.
UK 2.1: Die antizipierte Phrase wird produziert.
Definition: Eine Nominalphrase bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ wird produziert.
Ankerbeispiel: <i>Das Mädchen schenkt ihrem Opa ein Eis.</i>
UK 2.2: Die antizipierte Phrase wird nicht produziert.
Definition: Eine Nominalphrase bestehend aus Determinativ und Nomen im Dativ wird nicht produziert.
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn ein Strukturmerkmal (bezogen auf den Aufbau der Phrase oder Kasus) nicht erfüllt ist.
UUK 2.2.1: Ein anderer Kasus wird herangezogen
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn die antizipierte sprachliche Struktur produziert wird, diese aber in einem anderen Kasus steht. Wenn durch die Realisierung einer anderen Struktur auch ein anderer Kasus verwendet wird (z.B. eine PP _{WP} statt NP), wird die Kategorie nicht angewendet (dann UUK 2.2.2).
UUK 2.2.2: Eine andere sprachliche Struktur wird herangezogen.
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn in dem Satz nicht die antizipierte Phrase, sondern eine andere Struktur, produziert wird.
UUK 2.2.3: Ein anderes Genus wird herangezogen.
Kodierregel: Die Kategorie wird angewendet, wenn in dem Satz nicht das antizipierte Genus der Phrase produziert wird.

Tabelle 116: Kategoriensystem der geschlossenen Förderaufgaben der Teilstudie *Evozierung von Phrasen durch Förderaufgaben*

Anhang 6| Ausgewählte Förderaufgaben

Im Folgenden werden zwei Förderaufgaben aufgeführt: Zuerst ein Beispiel für eine *geschlossene* und anschließend für eine *offene Förderaufgabe*.

NAME: _____

DATUM: _____

Du bist in der Bäckerei und kaufst für ein Frühstück ein.

Aufgabe: Schreibe in Sätzen auf, was du der Bäckerin sagst.

Das ist deine Einkaufsliste:



- 1 Croissant
- 1 Mohnschnecke
- 1 Berliner
- 1 Kuchen
- 1 Laugenbrötchen
- 1 Brot

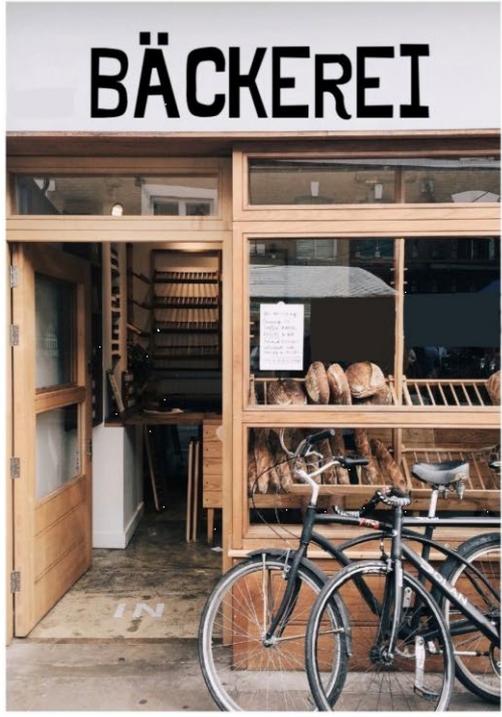




Abbildung 94: Beispiel einer geschlossenen Förderaufgabe des Sprachförderkonzepts FLEX für das Sprachniveau B1, B2 (NP im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen); Erstellt von AMJ mit der Software Canva

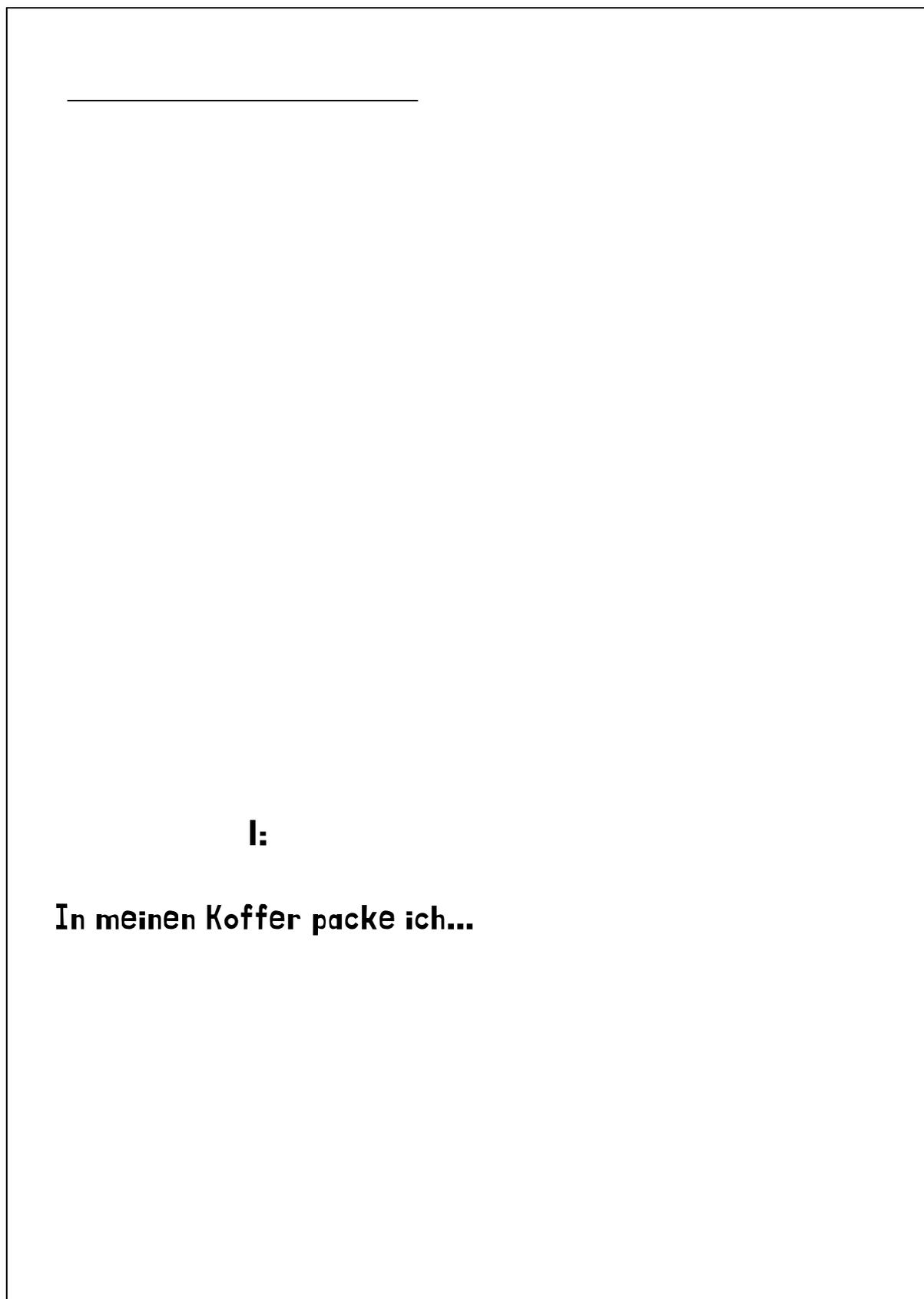


Abbildung 95: Beispiel einer offenen Förderaufgabe zur Evozierung von Nominalphrasen bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ; Erstellt von AMJ mit der Software Canva