

## Artikel erschienen in:

Jolanda Hermanns (Hrsg.)

### PSI-Potsdam

Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2019–2023)

(Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung ; 3)

2023 – 393 S.

ISBN 978-3-86956-568-2

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-60187>

#### Empfohlene Zitation:

Katrin Böhme; Meike Meyering; Isabelle Fuchs: Komplexität sprachlicher Kompetenzen von Grundschulkindern: Wie differenziert ist die Wahrnehmung angehender Lehrkräfte?, In: Jolanda Hermanns (Hrsg.): PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2019–2023) (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 3), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 19–36.  
DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-61618>



Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>




# Komplexität sprachlicher Kompetenzen von Grundschulkindern: Wie differenziert ist die Wahrnehmung angehender Lehrkräfte?

*Katrin Böhme<sup>1</sup>, Meike Meyering<sup>2</sup> & Isabelle Fuchs<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Universität Potsdam,  0009-0008-5393-724X

<sup>2</sup> Universität Potsdam

<sup>3</sup> Universität Potsdam,  0009-0003-7166-0209

**ZUSAMMENFASSUNG:** Um der großen und zunehmenden sprachlichen Heterogenität der Lernenden gerecht werden zu können, müssen Lehrkräfte schulische Lerngelegenheiten sprachbildend und sprachsensibel gestalten. Sprachliche Unterstützungsangebote müssen hierfür diagnostisch basiert sein und sollten alle relevanten Facetten von Sprache in den Blick nehmen. Im PSI-Teilprojekt „MeWis“ wurde untersucht, welche Vorstellungen Lehramtsstudierende bezüglich der komplexen und facettenreichen Struktur sprachlicher Kompetenzen haben. Im Rahmen ihrer Lehramtsausbildung (Primarstufe sowie Inklusionspädagogik) wurden n = 196 Bachelorstudierende gebeten, ihre Vorstellungen zur Struktur sprachlicher Kompetenzen in Concept Maps (CMs) zu dokumentieren. Die Analysen der CMs zeigen, dass sich in den Vorstellungen der Studierenden ein ausgeprägtes Ungleichgewicht zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit findet, wobei die Studierenden die schriftsprachlichen Kompetenzen Lesen und Schreiben deutlich höher gewichten und das Zuhören als rezeptive mündliche Kompetenz kaum Erwähnung findet. Ergänzend greifen die Studierenden in ihren CMs häufig die in der Sprachbildung intensiv thematisierte Unterscheidung von Alltags-, Fach- und Bildungssprache auf. Erkenntnisse des MeWis-Projekts sind in die Arbeit der AG Sprachbildung der Universität Potsdam eingeflossen und auf diese Weise in der Lehramtsausbildung verankert worden.

**KEYWORDS:** Struktur sprachlicher Kompetenzen, Sprachbildung, Concept Maps, Lehramtsstudium

**ABSTRACT:** To be able to do justice to the great and increasing linguistic heterogeneity of learners, teachers must design learning opportunities in a language-sensitive way. Language support must be diagnostically based and consider all relevant facets of language. The PSI sub-project 'MeWis' investigated which concepts student teachers have regarding the complex and multi-faceted structure of language. During their teacher training (primary level and in-

clusive education), n = 196 Bachelor students were asked to document their ideas about the structure of language competences in concept maps (CMs). The analyses of the CMs show that there is an imbalance between written and oral language skills in the students' conceptions, with the students giving significantly higher weight to the written language competences of reading and writing and hardly any mention of listening as a receptive oral competence. In addition, in their CMs the students often refer to the distinction between BICS and CALP which is intensively addressed in a lecture about the support of language development in school. Findings from the MeWis project have been incorporated into the work of the Language Education Working Group at the University of Potsdam and in this way have become firmly established in teacher training.

**KEYWORDS:** Structure of language competences, language education, concept maps, teacher training

## 1 THEORETISCHER HINTERGRUND UND FORSCHUNGSFRAGE

Das schulische Lernen und Lehren ist gegenwärtig durch eine große – und zunehmende – Heterogenität geprägt (Budde, 2011; Stanat et al., 2017). Diese Heterogenität der Lernenden umfasst verschiedene Dimensionen und bezieht sich neben „tradierten“ Heterogenitätsmerkmalen wie dem Geschlecht auch auf die Frage nach sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen oder auf sprachliche Aspekte (Vock & Gronostaj, 2017). Hierbei geht es nicht nur um sprachlichen Förderbedarf aufgrund von Sprachentwicklungseinschränkungen, sondern auch um unterschiedliche familiäre Spracherfahrungen aufgrund von Mehrsprachigkeit oder verschiedenen Bildungsvoraussetzungen in der Familie. Um dieser großen sprachlichen Heterogenität der Lerngruppen bei der Unterrichtsgestaltung gerecht werden zu können, ist es entscheidend, dass schulische Lerngelegenheiten durch die Lehrkräfte sprachbildend und sprachsensibel gestaltet werden.

Für eine solche sprachensible Unterrichtsgestaltung sind zwei Voraussetzungen zentral: Zum einen muss zunächst ermittelt werden, über welche sprachlichen Lernstände die Schüler:innen verfügen und welche sprachlichen Unterstützungsbedarfe aufseiten der Lernenden tatsächlich bestehen. Hierfür ist eine diagnostische Basis, beispielsweise in Form einer Sprachstandsbeobachtung, erforderlich (Böhme, 2019). Zum anderen ist ausschlaggebend, dass diese diagnostische Basis alle (potentiell) relevanten Facetten von Sprache in den Blick nimmt, um Unterstützungsangebote differenziert und passgenau anbieten zu können. Hierfür muss den Lehrkräften bewusst sein, dass Sprache ein komplexes System ist und vielfältige Strukturkomponenten aufweist (Böhme, 2019). Nachfolgend wird zunächst der Aspekt der Diagnostik kurz aufgegriffen, der Fokus dieses Beitrags liegt jedoch auf der Struktur sprachlicher Kompetenzen und der Frage, ob Bachelorstudierende, die als Lehrkräfte für die inklusive Grundschule ausgebil-

det werden, die komplexe Struktur von Sprache bereits differenziert betrachten können.

## 1.1 Diagnostische Zugänge

Der Einsatz diagnostischer Instrumente kann unterschiedliche Ziele verfolgen und auch die Instrumente selbst können unterschiedlich beschaffen sein. Dient der Einsatz eines diagnostischen Instruments primär der Ausrichtung des weiteren Unterrichts, also der Planung und Gestaltung von Lerngelegenheiten, die zum aktuellen Kompetenzstand und den weiteren Entwicklungsschritten passen, spricht man von formativen Assessments (Dixson & Worrell, 2016). Eine solche formative Nutzung diagnostischer Instrumente zur Optimierung des Unterrichts ist im schulischen Kontext also besonders wichtig. In diesem Sinne ist die Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen durch die Lehrkräfte oft förderdiagnostisch ausgerichtet und dient dazu, „individuelle Ressourcen, Defizite und Bedürfnisse zu ermitteln, um im Sinne einer Optimierung individueller Bildungsprozesse aufbauende Fördermaßnahmen angemessen planen und umsetzen zu können“ (Döll, 2012, S. 55).

## 1.2 Struktur von Sprache

In Abhängigkeit vom gewählten Blickwinkel können verschiedene Strukturbestandteile sprachlicher Kompetenzen in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken.

Zunächst wird das Sprachverstehen bzw. die Sprachrezeption von der Erzeugung bzw. Produktion von Sprache abgegrenzt. Zentral ist ferner die Unterscheidung von gesprochener (also lautbasierter) und geschriebener (also schriftbasierter) Sprache. Gesprochene Sprache wird zunächst im natürlichen Erstspracherwerb erlernt. In einer typischen mündlichen Kommunikationssituation wird gesprochene Sprache schnell produziert und ist flüchtig. Demgegenüber wird geschriebene Sprache primär in der Schule erlernt. Die Produktion von schriftlichen Texten ist zeitaufwändig und führt potentiell zu etwas dauerhaft fixiertem (Meibauer & Steinbach, 2015). Koch und Oesterreicher (1985) haben das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache bzw. von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in einem vielbeachteten Aufsatz diskutiert und unterscheiden im Bereich des Mediums den phonischen und den graphischen Code. Diesen trennen sie von der Konzeption einer sprachlichen Äußerung, also der jeweiligen kommunikativen Strategie, die entweder gesprochen oder geschrieben realisiert werden kann. Der Übergang von konzeptionell gesprochen hin zu

konzeptionell geschriebener Sprache ist fließend und entlang dieses Kontinuums sind zahlreiche Abstufungen denkbar. Für den schulischen Kontext relevant sind die Überlegungen von Koch und Oesterreicher beispielsweise für die Unterscheidung von Alltagssprache und Bildungssprache.

Mit stärkerem Bezug auf die schulische Unterrichtsgestaltung werden auch in der Sprachdidaktik Deutsch zum einen Mündlichkeit und Schriftlichkeit als sprachdidaktisch begründete Lernbereiche unterschieden. Zum anderen wird auch hier die Dichotomie von Sprachproduktion und Sprachrezeption vertreten. In der Deutschdidaktik prominent, wenn auch teils kritisch diskutiert (vgl. Steinbrenner, 2007), ist die Unterscheidung von Ossner (2006), der die Bereiche

- ◆ Sprechen und Zuhören,
- ◆ Schreiben,
- ◆ Lesen und Verstehen sowie
- ◆ Sprache thematisieren

differenziert. Während die ersten drei Bereiche in den Konzepten von Mündlichkeit und Schriftlichkeit verankert werden, bildet „Sprache thematisieren“ einen eigenständigen Arbeitsbereich.

Die bisherigen Überlegungen lassen sich so zusammenfassen, dass zwei Dimensionen betrachtet werden können: zum einen die Prozessdimension sprachlicher Kompetenzen und zum anderen die Dimension der sprachlichen Modalität. Auf der Prozessdimension lassen sich Sprachproduktion und Sprachrezeption differenzieren. Auf der Dimension der Sprachmodalitäten können mündliche und schriftliche Sprachkompetenzen voneinander abgegrenzt werden. Aus der Kombination der beiden Dimensionen ergeben sich die in Abb. 1 dargestellten vier Grundaussprägungen sprachlicher Kompetenzen, die in vielen Theorien und empirischen Überprüfungen der Struktur sprachlicher Kompetenzen so oder ähnlich thematisiert werden (vgl. Böhme, 2019, S. 159).

Obwohl für die kompetente mündliche wie schriftliche Sprachverwendung von ausschlaggebender Bedeutung (Ulrich, 2016) werden Quantität und Qualität des produktiv und rezeptiv verfügbaren Wortschatzes in den hier thematisierten Zugängen zur Struktur sprachlicher Kompetenz in der Regel nicht ex-

**Abbildung 1** Strukturierung der Grunddimensionen sprachlicher Kompetenzen

		Sprachliche Modalität	
		Mündlich	Schriftlich
Sprachliche Prozesse	Sprachproduktion	Sprechen	Schreiben
	Sprachrezeption	Zuhören	Lesen

plizit aufgegriffen. Eine ansatzweise Berücksichtigung erfolgt beispielsweise bei der Arbeit mit Wortfeldern oder Wortfamilien, die dem Bereich der Sprachreflexion zuzuordnen sind (Ulrich, 2016). In der Debatte um Sprachbildung sowie Bildungs- und Fachsprache im schulischen Kontext ist der Wortschatz hingegen zentral. Hier steht in der Regel die Differenz zwischen alltagssprachlichem Wortschatz einerseits und bildungs- sowie fachsprachlichem Wortschatz andererseits im Fokus der Aufmerksamkeit (Heppt, 2016).

Der für die Sprachentwicklung zentrale Bereich der grammatischen Kompetenzen wird im schulischen Kontext häufig im Lernbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ oder auch „Sprachreflexion“ verankert. Es bleibt jedoch offen, wie die grammatischen Kompetenzen in dem in Abb. 1 dargestellten Bezugssystem von Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit und Produktion vs. Rezeption verortet werden können (vgl. hierzu auch Ossner, 2006). Die implizite oder auch explizite Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und grammatischen Strukturen kann als Stützfunktion sowohl für die rezeptiven als auch für die produktiven sprachlichen Kompetenzen verstanden werden, wie dies beispielsweise in Modellen für fremdsprachliche Kompetenzen der Fall ist (Europarat, 2001). Im Rahmen eines integrativen Ansatzes ist daher der Bereich der Sprachreflexion durchgängig mit den anderen Bereichen verbunden, da er Kompetenzen umfasst, die grundlegend für den Erwerb und den Ausbau anderer, sowohl rezeptiver als auch produktiver sprachlicher Kompetenzen sind.

### 1.3 Ableitung der Forschungsfrage

Aus den bisher dargestellten Überlegungen zur Struktur sprachlicher Kompetenzen wird deutlich, dass es sich bei Sprache um ein facettenreiches Konstrukt handelt. Da schulisches Lernen über alle Jahrgangsstufen und Fächer hinweg zu einem großen Anteil sprachlich basiert erfolgt, ist es für Lehrkräfte von entscheidender Wichtigkeit, sicherzustellen, dass alle Schüler:innen von den sprachlich gestalteten Lerngelegenheiten trotz sehr unterschiedlicher sprachlicher Voraussetzungen profitieren können. Hierfür sind – in diesem Fall bezogen auf den Bereich Sprache – diagnostische Kompetenzen der Lehrkräfte eine zentrale Voraussetzung. Um aber geeignete diagnostische Einschätzungen abgeben zu können, ist zunächst relevant, dass die Lehrkräfte Sprache in ihrer Komplexität begreifen und die sehr verschiedenen Aspekte sprachlicher Kompetenz bei ihren diagnostischen Bemühungen einbeziehen. Ziel muss daher sein, sprachliche Schwierigkeiten der Lernenden in allen sprachlichen Kompetenzbereichen erkennen zu können, um diesen sprachbildend und fördernd (oder entlastend) begegnen zu können.

Vor diesem Hintergrund gehen wir im Rahmen des in PSI Potsdam verorteten

MeWis-Projekts (Mehrsprachigkeitsbezogenes Wissen) der Frage nach, ob Lehramtsstudierende zutreffende Vorstellungen bezüglich der komplexen und facettenreichen Struktur sprachlicher Kompetenzen haben.

Das MeWis-Projekt ist in der Lehramtsausbildung in den Studiengängen Grundschulpädagogik und Inklusionspädagogik angesiedelt und zielt darauf ab, die Themen Mehrsprachigkeit, Sprachbildung und sprachensible Gestaltung von Lerngelegenheiten als festen Studieninhalt an der Universität Potsdam zu etablieren. Studierende sollen für die Rolle von Sprache beim schulischen Lernen sensibilisiert und in die Lage versetzt werden, entsprechende Barrieren zu erkennen und abzubauen. Das MeWis-Projekt umfasst sowohl die Gestaltung von universitärer Aus- und Weiterbildung für Studierende und Lehrkräfte als auch empirische Forschungsansätze.

## 2 ERHEBUNG UND METHODIK

Der Forschungsaspekt des MeWis-Projekts ist sowohl quantitativ als auch qualitativ empirisch ausgerichtet und umfasst insgesamt drei Erhebungsteile. Im ersten Teil einer Befragung der Studierenden mittels eines offenen Survey-Items wurden die Studierenden dazu angehalten, in Einzelarbeit zu sprachlichen Entwicklungsaufgaben in der Grundschule Stellung zu nehmen. Der zweite und dritte Erhebungsteil korrespondieren miteinander, da die Studierenden Concept Maps erstellten und ihr Vorgehen dabei in Audiotranskripten beschrieben. Im vorliegenden Beitrag stehen die Concept Maps (nachfolgend CMs) im Fokus und werden punktuell mit den Audiotranskripten trianguliert.

Die Erhebung der Daten zu den Vorstellungen Lehramtsstudierender zu sprachlichen Kompetenzen in der Grundschule erfolgte von Januar bis Mai 2020 im Rahmen des Seminars „Sprachentwicklung und -förderung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen“ an der Universität Potsdam (Michel & Fuchs, 2021). Das Seminar ist Teil aller Bachelor-Studienordnungen der Inklusions-, Förder- und Grundschulpädagogik. Die Datenerhebung erfolgte papierbasiert sowie über die App „Mindomo“ mit insgesamt  $n = 196$  Studierenden, von denen 81 % weiblich und 17 % männlich waren; in 2 % der Fälle wurden zur Geschlechtsidentität keine Angabe gemacht.<sup>1</sup> Die Mehrheit der Studierenden (55 %) befand sich zum Zeitpunkt der Erhebung in der Mitte ihres Bachelorstudiums (im 3. oder 4. Fachsemester), gut ein Viertel (27 %) befand sich in der

---

1 Alle Prozentangaben sind auf ganze Zahlen gerundet. Durch das Runden entstehen mitunter Abweichungen von einer Summe von 100 %.



Anfangsphase des Studiums (1. oder 2. Fachsemester) und gut ein Zehntel (12 %) befand sich in der Endphase des Bachelorstudiums (5. oder 6. Fachsemester). Für 6 % der teilnehmenden Studierenden liegen hierzu keine Angaben vor.

Die CMs wurden in randomisierten Kleingruppen aus drei bis vier Studierenden oder (nur im Sommersemester 2020) in Einzelarbeit entwickelt. Zielstellung war es, einen systematischen Überblick über fächerübergreifende sprachliche Kompetenzen bis zum Ende der vierten Jahrgangsstufe zu konzipieren<sup>2</sup>. Die Studierenden wurden zunächst mit dem Wesen von CMs vertraut gemacht und in die Funktionsweise der App „Mindomo“ eingeführt, welche zur digitalen Konzeption der Maps diente. Für die Erstellung standen 60 Minuten Zeit zur Verfügung, wobei es inhaltlich keine Vorgabe von Begriffen oder Strukturen gab. Die Studierenden konnten aber auf Denkanstöße in Form von Quizlet-Flashcards zurückgreifen. Ihren Entwicklungsprozess, das Ergebnis des Arbeitsprozesses sowie die Ausgestaltung der Zusammenarbeit in der Gruppe kommentierten die Studierenden anschließend in einer Audioaufnahme. Dadurch entstanden 59 CMs (davon 9 in Einzelarbeit) und jeweils zugehörige Audioaufnahmen, die im Nachgang transkribiert wurden.

Sowohl die CMs als auch die Audiotranskripte wurden mittels der Computersoftware MAXQDA (VERBI Software, 2022) einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und Fenzl (2014) unterzogen. Mit dieser Methode wurde zunächst ein ordinal geordnetes Kategoriensystem deduktiv aus der Theorie entwickelt, welches der späteren Auswertung zugrunde lag. Die Analyse des Materials anhand des erstellten Kodierleitfadens, welcher genau vorschreibt, welche Codes unter welchen Bedingungen zu vergeben sind, grenzt die Inhaltsanalyse von anderen Ansätzen der Textanalyse ab (Mayring & Fenzl, 2014). Durch den Kodierleitfaden, der mit Fallunterscheidungen, Ankerbeispielen und theoretischen Modellen stark strukturiert ist, wurde die Auswertung überprüfbar und kann von verschiedenen Personen (Coder:innen) objektiv und somit reliabel angewendet werden. Der Kodierleitfaden für die CMs wurde anhand von sieben Maps von zwei Coderinnen erprobt und in Bezug auf Differenzen im Verständnis sowie die Eindeutigkeit der Kategorien überarbeitet.

Zusätzlich zur theoriegeleiteten deduktiven Kategorienbildung wurden aus dem Material heraus induktiv an die entsprechende Forschungsteilfrage ange-

---

2 Die genaue Aufgabenstellung lautete: „Stellen Sie sich folgendes Szenario vor: Sie werden ausgewählt, eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema Sprache für Grundschullehrer:innen zu planen. Ziel der Fortbildung soll es sein, den teilnehmenden Lehrer:innen systematisch aufzuzeigen, welche sprachlichen Kompetenzen im Unterricht der Grundschule bei Schüler:innen fächerübergreifend vorausgesetzt bzw. bis zum Ende der 4. Jahrgangsstufe aufgebaut werden sollen. Sie entscheiden sich, für die Systematisierung und Visualisierung der sprachlichen Kompetenzen mit einer Concept Map zu arbeiten.“

lehnte Kategorien entwickelt. Diese Entwicklung erfolgte explorativ (Strübing, 2014). Hierfür wurden alle Begriffe der CMs übergreifend betrachtet und relevante Begriffe oder Arme der Maps ausgewählt, die daraufhin mit entsprechenden Codes versehen wurden. Kodierte Segmente konnten nachfolgend erneut betrachtet und mögliche Zusammenhänge und Verbindungen zu übrigen CM-Bestandteilen untersucht werden. So wurde im Kodierprozess ein Perspektivwechsel für die Ableitung von Handlungsstrategien erreicht (Strübing, 2014).

Bezugnehmend auf die in Abschnitt 1 formulierte Fragestellung umfasst die Auswertung der CMs vier Teilanalysen, die jeweils eine andere Forschungsfrage fokussieren:

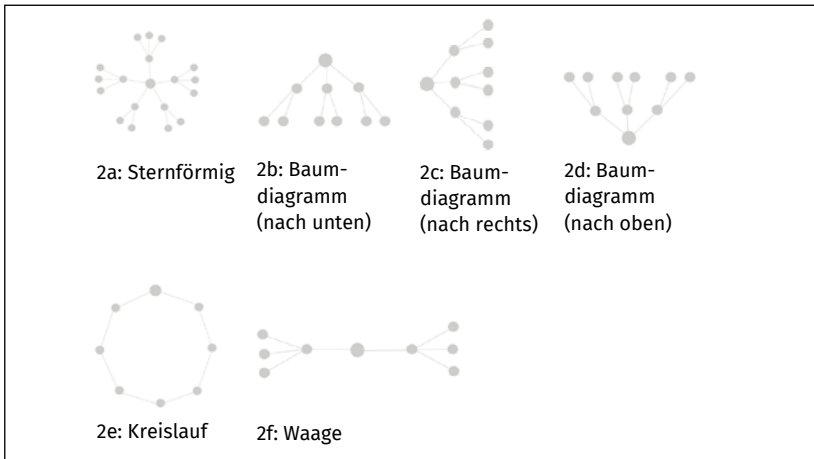
1. Welche Begriffe sind auf der obersten Hierarchieebene der CMs angeordnet?
2. Woher beziehen Studierende ihr Wissen zur Struktur sprachlicher Kompetenzen und welche Rolle spielen hierbei curriculare Vorgaben?
3. Wie werden die Grunddimensionen sprachlicher Kompetenzen in Bezug zueinander gesetzt? Gibt es ein (Un-)Gleichgewicht von Schriftlichkeit und Mündlichkeit?
4. Welche Rolle spielen Mehrsprachigkeit, Sprachbildung und Diagnostik?

### **3 ERGEBNISSE**

#### **3.1 Begriffe der Hauptebene**

Bei der Struktur von CMs wird zwischen hierarchischen und nicht-hierarchischen Abbildungen unterschieden. Nach Novak sind hierarchische CMs, wie beispielsweise Baumdiagramme, am besten geeignet, um kognitive Strukturen von Menschen abzubilden, da diese Struktur unserer mentalen Organisation von Wissen entspricht (Novak & Cañas, 2008). Nicht-hierarchische Darstellungsformen sind beispielsweise Flussdiagramme, die eher auf zeitliche oder Wirkungszusammenhänge schließen lassen (Graf, 2014).

In den vorliegenden CMs haben Studierende ihr Wissen meist sternförmig (61%; vgl. Abb. 2a) angeordnet, sodass von einem klar erkennbaren Mittelpunkt mehrere Arme in verschiedene Richtungen abgehen und somit zentrale Begriffe mittig auf der Hauptebene stehen. Bei 20% der CMs glich die Struktur einem Baumdiagramm, wobei sich die Verästelungen des Baumes in manchen CMs nach unten (vgl. Abb. 2b) und in anderen nach rechts (vgl. Abb. 2c) oder oben (vgl. Abb. 2d) erstreckten. Außerdem spiegelte die Struktur einer CM einen Kreislauf wider (vgl. Abb. 2e), eine andere CM hatte die Form einer Waage (vgl. Abb. 2f) und 15% der CMs waren strukturell undefinierbar.

**Abbildung 2** Schematische Darstellung der Formen der Concept Maps

Nach Novak und Musonda (1991) spielen Begriffe auf der Hauptebene der CMs eine zentrale Rolle, denn „levels in the hierarchy represent, from top to bottom, progressively more specific, less inclusive concepts and propositions for the given context“ (Novak & Musonda, 1991, S. 129). Somit kommt Begriffen auf den oberen Ebenen eine besondere Wichtigkeit zu. Bei der lexikalischen Auszählung der Hauptknotenpunkte aller CMs wurde deutlich, dass „Lesen“ (23-mal) und „Schreiben“ (19-mal) für die Studierenden am präsentesten sind, gefolgt von „Sprechen“ (10-mal), „Kommunikation“ (8-mal) und „Zuhören“ (8-mal). Es ist also bereits bei dieser rein quantitativen Betrachtung der Begriffe eine starke Tendenz zur Schriftlichkeit, bzw. zu den Kompetenzbereichen „Lesen“ und „Schreiben“ zu erkennen. Sehr selten kamen auch andere Begriffe wie „Sprachsensibler Unterricht“, „Einstellung zu Sprache“ und „Körpersprache“ vor.

### 3.2 Wissensquellen und Vergleich mit curricularen Vorgaben

Bei der Erstellung der CMs haben Studierende einerseits auf ihr Vorwissen und andererseits auf frei verfügbare Ressourcen, wie beispielsweise curriculare Vorgaben oder die oben erwähnten Quizlet-Flashcards, zurückgegriffen. So hat die Triangulation der CMs mit den Audiotranskripten gezeigt, dass insgesamt 17 CMs curriculare Vorgaben berücksichtigt haben. Von diesen 17 Gruppen haben zehn auf den Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg Teil C (Deutsch) (MBJS & SenBJW, 2015b), vier Gruppen auf den Rahmenlehrplan Teil B (Fachübergreifende Kom-

petenzentwicklung inkl. Sprachbildung) (MBSJ & SenBJW, 2015a) und drei Gruppen auf die Bildungsstandards Deutsch für die Primarstufe (KMK, 2004) Bezug genommen. Hierbei haben sich die Studierenden in unterschiedlichem Ausmaß an den genannten Quellen orientiert. In drei der insgesamt 17 CMs, die sich auf curriculare Vorgaben stützen, bestimmt die Struktur der jeweiligen curricularen Vorgabe die gesamte Struktur der CMs. Das heißt, dass die Kompetenzbereiche eins zu eins übertragen wurden. In diesem Sinne beschreiben auch beispielsweise die Entwickler:innen der Concept Map ANANWR26<sup>3</sup> ihr Vorgehen: „Genau, wir sind eben so vorgegangen, dass wir uns den Lehrplan für Deutsch angeschaut haben und uns dort die drei Kompetenzbereiche Sprechen und Zuhören, Schreiben und Lesen eben angeschaut haben, die sich am Ende auch zurückführen lassen auf drei Grundkompetenzen [in unserer CM], das ist zum einen die Sprachkompetenz, die Lesekompetenz und die Schriftsprachkompetenz“<sup>4</sup> (ANANWR26\_Transkript). In acht anderen CMs hingegen hat die Struktur der jeweiligen curricularen Vorgabe lediglich einen Arm der CMs bestimmt und bei sechs weiteren CMs hatte die Struktur der curricularen Vorgaben keinen Einfluss auf die Struktur der CMs.

Die überwiegende Mehrheit der 59 CMs (71%) zeigt keinen Bezug auf curriculare Vorgaben. Stattdessen werden als relevante Quellen zu sprachlichen Strukturen vereinzelt andere Seminare oder Fachartikel genannt. Einige Gruppen hingegen berichteten vom Fehlen fachlichen Wissens zur Struktur von Sprache: „Jedoch fehlte für die weitere sinnvolle Ausdifferenzierung sowohl zusätzliche Erarbeitungszeit als auch das *notwendige linguistische Fachwissen*“ (TOMAPO21\_Transkript).

### 3.3 Grunddimensionen sprachlicher Kompetenzen

Im Zuge der strukturierenden Inhaltsanalyse wurden die Grunddimensionen sprachlicher Kompetenzen (siehe Abb. 1) den von den Studierenden generierten CMs gegenübergestellt. Zunächst fällt hierbei auf, dass nur 46 % der CMs alle

---

3 Die Bezeichnungen der CMs ergeben sich aus dem anonymisierten Kürzel der Entwickler:innen der CMs. Das dazugehörige Transkript der Audiodatei einer CM wird durch „CODE\_Transkript“ kenntlich gemacht.

4 Obwohl sich diese Gruppe am Rahmenlehrplan orientiert und in der Audiodatei auf die Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören, Schreiben und Lesen“ referiert hat, wurde das „Zuhören“ nicht explizit in die CM aufgenommen. Vielmehr wurden in der CM nur „Sprachkompetenz“, „Lesekompetenz“ und „Schriftsprachkompetenz“ als Hauptknotenpunkte aufgeführt. Dies ist ein repräsentatives Beispiel für den Befund, dass die Wichtigkeit von „Zuhören“ im schulischen Kontext häufig vernachlässigt wird (siehe Kapitel 3.3).

**Tabelle 1** Kombinationen und Vorkommenshäufigkeiten\* der sprachlichen Kompetenzen in den CMs

Lesen	✓	✓	✓	✓		✓			✓	✓		✓					86%
Schreiben	✓	✓	✓		✓	✓	✓					✓		✓			84%
Sprechen	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓						✓		79%
Zuhören	✓		✓	✓	✓			✓		✓	✓					✓	69%
Anteil	46%	22%	5%	1%	5%	7%	0%	7%	0%	5%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%

\* Alle Prozentangaben sind auf ganze Zahlen gerundet. Durch das Runden entstehen mitunter Abweichungen von einer Summe von 100%.

vier sprachlichen Kompetenzbereiche Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören enthalten. Bei den übrigen CMs wurde am häufigsten das Zuhören nicht benannt (ca. 30%; vgl. Tab. 1). Vor dem Hintergrund, dass alle vier Kompetenzbereiche als grundlegende Voraussetzung für gelingendes schulisches Lernen gelten können (Ossner, 2006), ist dieser Befund bemerkenswert. Er zeigt, dass die Vorstellungen von angehenden Lehrkräften zu sprachlichen Strukturen teilweise verkürzt sind und sie die Komplexität von Sprache (noch) nicht angemessen abbilden. So beschreiben die Entwickler:innen der Concept Map GAJEBE26 beispielsweise in ihrer Audioaufnahme: „Pfeile haben wir gesetzt zwischen Lesen, Sprechen und Schreiben, weil wir denken, dass es alles in einem sehr großen Zusammenhang hängt. Dass man erst richtig sprechen können muss, um das Schreiben und Lesen danach überhaupt zu lernen.“ Die rezeptive Sprachkompetenz, also das verstehende Zuhören, wurde in diesem Fall somit komplett vernachlässigt. Die genauen Vorkommenshäufigkeiten der vier sprachlichen Grundkompetenzen in den CMs sind in Tabelle 1 überblicksartig zusammengetragen. Es ist spaltenweise dargestellt, wie häufig die jeweiligen Kombinationen aus den vier sprachlichen Grundkompetenzen in den CMs abgebildet wurden. Die Spalte ganz rechts gibt an, wie häufig die jeweilige sprachliche Kompetenz in den CMs insgesamt vorkam.

Auch in den CMs, in denen alle vier sprachlichen Kompetenzbereiche aufgeführt wurden, lag der Fokus meist auf dem Lesen oder auf dem Lesen und Schreiben gleichermaßen, da diese Bereiche entweder grafisch hervorgehoben oder inhaltlich fokussiert wurden. Somit steht die Schriftlichkeit bei den an der Befragung teilnehmenden Studierenden klar im Vordergrund, während der Mündlichkeit ein geringerer Stellenwert zugeschrieben wird.

Mündliche Sprachkompetenzen, und insbesondere das Zuhören, gelten jedoch als eine zentrale Voraussetzung für die Teilnahme am Unterricht (vgl. Behrens, 2022; Imhof, 2003). In den CMs wurde auf diese sprachliche Voraussetzung

allerdings nie Bezug genommen, dafür standen andere sprachliche Voraussetzungen im Fokus der Studierenden. Beispielsweise sahen die Entwickler:innen der Concept Map JAFRO10 die „Lese- und Schreibkompetenz als Voraussetzung für den Unterricht“. Solche oder andere Voraussetzungen wurden in insgesamt 19 % der CMs genannt. Diese Nennungen von Voraussetzungen für sprachliche Kompetenzen in der Grundschule können grob in vier Kategorien eingeteilt werden:

1. Diagnostik (Sprachstandsdiagnose)
2. Eigenschaften und Kompetenzen der Lehrkräfte (Empathie, Geduld, Verständnis, Sprachniveau der Lehrkraft & Vorbildfunktion in der Kommunikation)
3. Biografische Voraussetzungen der Schüler:innen (Spracherwerbsstörungen, Migrationshintergrund, DaZ, sozioökonomischer Status der Familie usw.)
4. Konkrete sprachliche Kompetenzaspekte (z. B. „SuS sind der Lage, sich verbal zu äußern“ (MARABE08), Lexik bzw. Wortschatz, Artikulation usw.)

Diese Ergebnisse zeigen, dass sich Studierende tendenziell darüber im Klaren sind, dass in der Schule eine vielfältig bedingte (sprachliche) Heterogenität herrscht und diese den Unterricht und die Gestaltung von Lerngelegenheiten beeinflusst.

Des Weiteren wurde neben den verschiedenen Voraussetzungen deutlich, dass die konzeptuelle Unterscheidung von Produktion und Rezeption sich nur in wenigen CMs (15 %) widerspiegelt und beide Aspekte in der Regel ohne jeglichen Bezug zueinander dargestellt werden. Die Produktion wird häufiger berücksichtigt als die Rezeption, sie scheint als relevantes Strukturmerkmal also bekannt zu sein. In den CMs, in denen diese Dichotomie aufgegriffen wird, erfolgt die Zuordnung der jeweiligen sprachlichen Kompetenzen jedoch nicht immer fachlich korrekt. Die Entwickler:innen der Concept Map TOMAPO21 beispielsweise führen „Lesen“ sowohl bei den produktiven als auch bei den rezeptiven Sprachkompetenzen auf. Insgesamt zeigt die Analyse also, dass sich die befragten Studierenden in ihren Strukturvorschlägen nur bedingt an den Grunddimensionen sprachlicher Kompetenzen orientieren bzw. diese oft nur unvollständig verinnerlicht haben.

### **3.4 Mehrsprachigkeit, Sprachbildung und Diagnostik**

Die Themen Mehrsprachigkeit, Sprachbildung und Diagnostik sprachlicher Kompetenzen sind an der Universität Potsdam in verschiedenen Lehrveranstaltungen Gegenstand des Lehramtsstudiums. Einige in dieser Hinsicht pädago-

gisch relevante Aspekte fließen in die CMs der Studierenden ein – wenn auch nur punktuell. So haben einige Studierende die Begriffe Fachsprache (29 % der CMs) und Alltagssprache (25 % der CMs) berücksichtigt, während die fächerübergreifende Bildungssprache (Gogolin & Lange, 2011), die eine wichtige Voraussetzung dafür darstellt, sprachlich gefasste Lerninhalte zu verstehen und am Unterricht partizipieren zu können, in den CMs einen eher geringeren Stellenwert hat (12 % der CMs). Die jeweiligen sprachlichen Register werden in den CMs auch oftmals unscharf verortet, so unterscheiden die Entwickler:innen von COSTBE20 beispielsweise „situationsabhängige Sprachverwendung“ in „Institutionen“, „Freunde“ und „Respektpersonen“ und deuten damit auf unterschiedliche sprachliche Register hin. Die befragten Studierenden sind sich also bewusst, dass je nach Kontext und/oder Gesprächspartner:in eine andere sprachliche Varietät genutzt wird – eine Grundsensibilisierung für verschiedene sprachliche Register ist somit vorhanden – allerdings fehlt den Studierenden der Fachwortschatz, um diese Register explizit zu benennen. Interessanterweise wird an dieser Stelle also auch die im Hochschulkontext limitierende Rolle der Verfügbarkeit von Bildungs- und Fachsprache deutlich. Außerdem ist im Hinblick auf sprachliche Register auffällig, dass Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache meist im Bereich der Mündlichkeit und auf der lexikalischen Ebene, nämlich in Zusammenhang mit dem Wortschatz, verortet werden, nie aber im Bereich der Schriftlichkeit.

Das Thema Mehrsprachigkeit und die damit einhergehende sprachliche Heterogenität der Schüler:innen wird in den CMs kaum berücksichtigt, ebenso wenig etwaige sprachliche Einschränkungen der Lernenden wie beispielsweise Sprechstörungen, Sprachentwicklungsstörungen oder besondere Schwierigkeiten im Lesen und in der Rechtschreibung. Nichtsdestotrotz wird der Bereich der Förderung sehr stark einbezogen (beispielsweise unter Nennung konkreter Fördermaßnahmen), während die Diagnostik, die eigentlich einer Förderung zwingend vorangehen sollte, nur in vier der 59 CMs explizit erwähnt wird. In diesen wenigen Fällen beschränkt sich die diagnostische Sprachstandsfeststellung auch nur auf jeweils eine bestimmte sprachliche Kompetenz (z. B. das Sprechen).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zwar einige für den pädagogischen Alltag relevante Elemente modifiziert in die CMs einfließen, dies aber nur vereinzelt in Hinblick auf die sprachliche Förderung und auf die Fachsprache in Gegenüberstellung zur Alltagssprache erfolgt. Die gesamte Bandbreite der Themen wie Mehrsprachigkeit, Sprachbildung, Bildungssprache und Diagnostik werden nur ansatzweise in die CMs eingebunden.

## 4 ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags ist die komplexe und facettenreiche Struktur sprachlicher Kompetenzen, die im schulischen Kontext eine zentrale Voraussetzung für schulisches Lernen darstellen, da schulische Lerngelegenheiten in der Regel in verschiedener Form sprachlich gefasst sind. Um allen Schüler:innen eine gewinnbringende Teilhabe an diesen sprachlichen Lerngelegenheiten ermöglichen zu können, müssen Lehrkräfte differenzierte Vorstellungen davon haben, wie Sprache strukturiert ist. Dies ist erforderlich, um in diagnostischen Bemühungen alle relevanten Facetten von Sprache in den Blick nehmen und hieran anschließend passgenaue Förderangebote unterbreiten zu können. Wir sind daher der Forschungsfrage nachgegangen, inwieweit Lehramtsstudierende an der Universität Potsdam bereits zutreffende Vorstellungen bezüglich der komplexen und facettenreichen Struktur sprachlicher Kompetenzen entwickelt haben.

In unseren Analysen von durch die Studierenden entwickelten Concept Maps und erläuternden Audioaufzeichnungen zeigt sich, dass die Studierenden bei ihren Vorstellungen zur sprachlichen Struktur oftmals auf entsprechende Modelle aus curricularen Vorgaben, wie beispielsweise den Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg zurückgreifen.

Hinsichtlich der sprachlichen Grundkompetenzen deuten die Analysen der CMs auf ein ausgeprägtes Ungleichgewicht zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit hin, wobei die Studierenden die schriftsprachlichen Kompetenzen Lesen und Schreiben deutlich höher gewichten und das Zuhören als rezeptive mündliche Kompetenz in den CMs weniger Erwähnung findet. Dies ist einerseits gut nachvollziehbar, da das Lesen und Schreiben als zentrale Basiskompetenzen und die Hinführung zur Literalität als eine, wenn nicht die zentrale Aufgabe der Grundschule beschrieben werden (Schründer-Lenzen, 2007). Andererseits ist gerade die Mündlichkeit der Kanal, über den schriftsprachliche Bildung vermittelt wird. Eine geringe Beachtung mündlicher Sprachkompetenzen reiht sich somit in bekannte Befunde ein, die zeigen, dass im schulischen Kontext häufig das Augenmerk auf die Schriftlichkeit gelegt und die mündlichen Kompetenzen bereits vorausgesetzt werden (Behrens, 2022). Allerdings belegt beispielsweise Imhof (2008), dass Schüler:innen zwischen 60 % und 90 % der Unterrichtszeit zuhören. Demnach stellen mündliche Kompetenzen eine wichtige Voraussetzung für das weitere (schrift-)sprachliche sowie fachliche Lernen und die Teilhabe in Peer-to-Peer-Interaktionen dar. Für die Lehrkräfteausbildung an der Universität Potsdam leiten wir hieraus die Implikation ab, dass die Relevanz des verstehenden Zuhörens als schulische Lernvoraussetzung stärker in den Blick genommen werden sollte.

Neben klassischen Strukturelementen sprachlicher Kompetenzen fließen in



die CMs der Studierenden auch punktuell verschiedene pädagogisch motivierte Elemente ein. Ein Beispiel hierfür ist die Nennung von sprachlicher Förderung in einer CM, die durch den Wunsch begründet ist, sprachlichen Unterstützungsbedarfen gerecht werden zu können. Diese und ähnliche Aspekte sind üblicherweise nicht in sprachliche Strukturmodelle integriert. Dass die Studierenden entsprechende Überlegungen dennoch einbeziehen, lässt die begründete Hoffnung aufkommen, dass diese relevanten Aspekte auch im späteren Schulalltag in das pädagogische Handeln der Studierenden einfließen werden.

Ein weiterer zentraler Befund ist, dass die Studierenden in ihre Überlegungen zur Struktur sprachlicher Kompetenzen auch die in der Lehrkräfteausbildung im Kontext der Sprachbildung intensiv thematisierte Unterscheidung von Alltags-, Fach- und Bildungssprache aufgreifen. Auch diese Aspekte sind üblicherweise nicht Bestandteil von Sprachstrukturmodellen, werden aber von den Studierenden zutreffend mit sprachlichen Lernvoraussetzungen und Lernzielen in Verbindung gebracht und ergänzen in diesem Sinne klassische Strukturüberlegungen in interessanter und pädagogisch relevanter Weise. Hierbei wird allerdings gleichzeitig deutlich, dass Bildungssprache im Vergleich zu Fach- und Alltagssprache für die Studierenden weniger präsent ist. Ferner zeigt sich, dass die Studierenden die drei genannten Sprachregister nicht als solche konzeptionell verankert haben. Obwohl die sprachlichen Register Alltags-, Fach- und Bildungssprache mitunter explizit benannt werden, sind sie in der Regel unscharfen, umschreibenden Begriffen wie „Situationsgerechter Sprachgebrauch“ untergeordnet und werden nicht mit dem Fachbegriff „(sprachliche) Register“ in Verbindung gebracht. Für die Lehrkräfteausbildung bedeutet dies, dass in bildungswissenschaftlichen ebenso wie in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen die Wichtigkeit von Bildungssprache noch stärker unterstrichen werden sollte. Interessant ist ferner, dass Studierende an dieser Stelle die präzisen und in den Lehrveranstaltungen eingeführten Begriffe nicht nutzen, was als fehlende Fach- und Bildungssprache im Hochschulkontext interpretiert werden kann.

Auch für uns als Dozierende an der Universität Potsdam ist somit wichtig, unsere eigene Sprachverwendung und auch die sprachlichen Voraussetzungen der Studierenden stärker zu reflektieren und unser didaktisches Handeln in dieser Hinsicht zu optimieren. Überlegungen, wie dies im Rahmen der Verankerung der Sprachbildung in der Lehramtsausbildung konkret möglich ist, wurden durch die AG Sprachbildung der Universität Potsdam in enger Abstimmung zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken zusammengetragen und als Vorschlag für das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) der Universität Potsdam formuliert.

## Literaturverzeichnis

- Behrens, U. (2022). Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht. *Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe*. Klett-Kallmeyer.
- Böhme, K. (2019). Möglichkeiten und Grenzen der Diagnostik sprachlicher Kompetenzen im Deutschen. In A. Ender, U. Greiner & M. Strasser (Hrsg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe*. (Lehren lernen). Klett-Kallmeyer, 156–178.
- Budde, J. (2011). Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 111–127. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92674-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92674-2_7)
- Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and Summative Assessment in the Classroom, *Theory Into Practice*, 55(2), 153–159. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989>
- Döll, M. (2012). Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. *Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstandsdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. Waxmann.
- Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachförderung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107–128. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6)
- Graf, D. (2014). Concept Mapping als Diagnosewerkzeug. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschafts-didaktischen Forschung*. Springer, 325–337. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_26)
- Heppt, B. (2016). Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. *Dissertation*. Humboldt-Universität zu Berlin. <https://doi.org/10.18452/17534>
- Imhof, M. (2003). Zuhören: psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung; mit 3 Tab. (Bd. 4). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.25656/01:3228>
- Imhof, M. (2008). What have you listened to in school today? *International Journal of Listening*, 22(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/10904010701802121>
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte In O. Deutschmann, H. Flasche, B. König, M. Kruse, W. Pabst, W.-D. Stempel (Hrsg.), *Romanistisches Jahrbuch, Band 36*. De Gruyter, 15–43. <https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>

- Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS, 543–556. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_38](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38)
- MBJS, & SenBJW (Hrsg.) (2015a). Rahmenlehrplan 1–10. *Teil B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung: Basiscurriculum Sprachbildung*. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_B\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf)
- MBJS, & SenBJW (Hrsg.) (2015b). Rahmenlehrplan 1–10. *Teil C Deutsch*. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_C\\_Deutsch\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf)
- Meibauer, J., & Steinbach, M. (2015). Einleitung. In J. Meibauer., U. Demske, J. Geilfuß-Wolfgang, J. Pafel, K. H. Ramers, M. Rothweiler & M. Steinbach (Hrsg.), *Einführung in die germanistische Linguistik*. Verlag J. B. Metzler, 1–14. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05424-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05424-1_1)
- Michel, A., & Fuchs, I. (2021). Concept Maps als Werkzeug für die Lehrer\*innenbildung im Bereich Sprachbildung. *Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 2021 (01), 1–19.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them, *Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008*, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 1–36.
- Novak, J., & Musonda, D. (1991). A Twelve-Year Longitudinal Study of Science Concept Learning. *American Educational Research Journal*, 28(1), 117–153.
- Ossner, J. (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle. *Didaktik Deutsch*, 12(21), 5–19.
- Schründer-Lenzen, A. (2007). *Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90641-6>
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005). Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15. 10. 2004*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf)
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S., & Haag, N. (Hrsg.) (2017). IQB-Bildungstrend 2016. *Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15477>
- Steinbrenner, M. (2007). Sprache denken. Eine Kritik an Jakob Ossners Kompetenzmodell. *Didaktik Deutsch*, 23, 5–14.
- Strübing, J. (2014). Grounded Theory und Theoretical Sampling In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 457–472). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_32)

- Ulrich, W. (2016). BI Begriffsklärungen: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit. *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, 7(2), 9–45.
- VERBI Software (2022). MAXQDA, Software für qualitative Datenanalyse, 1989–2022, VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH.
- Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.