

Michael Becker-Mrotzek

# Theorie und Empirie sprachlichen Lernens – Versuch einer Positionsbestimmung<sup>1</sup>

## Theory and Empiricism of Language Learning – An Attempt of Positioning

Abstract: Der folgende Beitrag befasst sich mit der Theorie und Empirie sprachlichen Lernens. Zu Beginn wird der Begriff *Sprachkompetenz* definiert und anschließend aus drei verschiedenen Perspektiven analysiert: 1.) im Kontext von Sprechen und Zuhören, 2.) im Kontext von Lesen und Schreiben und 3.) im Kontext digitaler Medien. Dabei wird auf grundlegende sprachliche Funktionen eingegangen. Im weiteren Verlauf des Beitrags werden anhand aktueller Studien (PISA, IQB-Bildungstrends, ICILS) die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen in Deutschland thematisiert. Daran anknüpfend erfolgt ein Einblick in bildungspolitische (Förder-)Maßnahmen. Des Weiteren wird auf bestehende Forschungsdesiderate eingegangen, bevor daraus thematisiert wird, welche aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive besonders dringlich sind. Dabei wird auch erörtert, warum insbesondere der Deutschdidaktik in diesem Kontext eine zentrale Bedeutung zukommt.

Keywords: Deutschdidaktik, Sprachkompetenz, Empirie, Forschungsdesiderata, Basiskompetenzen

Abstract: The following article deals with the theory and empiricism of linguistic learning. At the beginning, the term language competence is defined and then analysed from three different perspectives: 1.) in the context of speaking and listening, 2.) in the context of reading and writing and 3.) in the context of digital media. Basic linguistic functions are discussed. In the further course of the article, the language skills of children and adolescents in Germany will be addressed on the basis of current studies (PISA, IQB education trends, ICILS). This will be based on an insight into education policy (funding) measures. In addition, existing research desiderates are discussed before addressing which are particularly urgent from a social perspective. It also discusses why German didactics in particular are of central importance in this context.

Keywords: teaching and learning of German, language competence, empirical research, future research, basic skills

© 2021, Michael Becker-Mrotzek  
Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“.



Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik 1 (2021)  
veröffentlicht am 26.01.2021  
<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2021.8772>

Gefördert durch  
 Deutsche  
Forschungsgemeinschaft

<sup>1</sup> Der Beitrag geht zurück auf einen Vortrag auf der Eröffnungstagung von „Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik“ am 15.05.2020; es wurde sehr wesentlich die ursprüngliche Vortragsfassung beibehalten.

## 1| Was ist Sprachkompetenz?

Die Sprachkompetenz ist eine universelle, generelle und stabile Eigenschaft des Menschen, die über die gesamte Lebensspanne relativ stabil bleibt. Sie lässt sich in drei Bereiche unterteilen: Sprachrezeption, Sprachproduktion und Grammatikalitätsurteile. Die Rezeption von Sprache umfasst die Fähigkeit, neue und unbekannte Äußerungen zu verstehen; Sprachproduktion meint vor allem die Fähigkeit, durch eine Neukombination von Einheiten des Lexikons (Wortmaterial) immer wieder neue Äußerungen zu schaffen. Dafür wird zurückgegriffen auf den eigenen Wortschatz, die Grammatik, um grammatikalisch korrekte, sowie die Pragmatik, um kommunikativ angemessene Äußerungen zu produzieren. Und schließlich zeigt sich Sprachkompetenz darin, sprachliche Äußerungen als grammatikalisch korrekt oder inkorrekt einzustufen zu können, also Grammatikalitätsurteile zu fällen.

Aus einer entwicklungstheoretischen Perspektive bildet sich die Sprachkompetenz sowohl phylo- als auch ontogenetisch zunächst im Mündlichen aus, d.h. im Sprechen und Zuhören. Sprachkompetenz ist konstitutiv für das soziale Handeln des Menschen, der sich der gesprochenen Sprache als primäres Mittel der zwischenmenschlichen Verständigung in Form alltäglicher Interaktionen bedient. Der *kommunikative* Aspekt bildet bereits eine der drei zentralen Funktionen von Sprache. Handlungen mit dominant kommunikativer Funktion sind z. B. das Anweisen oder das gemeinsame Planen. Ebenso lassen sich Bitten, Aufforderungen oder das Organisieren im Rahmen des Classroom-Managements hierunter fassen.

Eine weitere wichtige Funktion, die *epistemische*, hebt die Sprache als Werkzeug des Denkens und weitergehend für die Prozessierung von Wissen hervor. Die Sprache ist ein wichtiges Medium des Denkens (Wygotski, 1986). Zu den entsprechenden Handlungen mit dominant epistemischer Funktion gehören etwa Frage-Antwort-Sequenzen, Lehr-Lern-Diskurse, Diskussionen, Erklärungen und Argumentationen. Alle aufgeführten Handlungen zielen primär auf einen Wissensaustausch und eine Ver- sowie Bearbeitung von Wissen.

Die *soziale* Funktion von Sprache zeigt sich schließlich darin, dass sie soziale Zugehörigkeit ausdrücken kann. Handlungen mit dominant sozialer Funktion sind z. B. Begrüßungen, Vorwurfs-, Rechtfertigungs- und Entschuldigungssequenzen, aber auch das Danken. Durch die Verwendung einer gemeinsamen Sprache bzw. Sprachvarietät kann soziale Zugehörigkeiten hergestellt und ausgedrückt werden. Dies wird insbesondere am Beispiel von National- und Fachsprachen sowie Dialekten und weiteren sozialen Varietäten deutlich (Bruner & Olson, 1978; Ehlich, 1998; Morek & Heller, 2012). Durch Sprache können Individuen aktiv oder passiv in bestehende Gruppen nicht nur einbezogen, sondern auch bewusst ausgegrenzt werden (Bernstein, 1972; Preece, 2009).

Mit Beginn der Schriftentwicklung entstand neben dem primären Medium der gesprochenen Sprache ein zweites, sekundäres Medium – die geschriebene Sprache. Durch Schrift ist es möglich, sprachliche Äußerungen außerhalb des menschlichen Gedächtnisses zu speichern und an andere weiterzugeben. Damit tritt dem Menschen die Sprache fortan als ein sichtbares Objekt gegenüber, das damit nicht mehr nur hörbar, sondern auch sichtbar ist. Gleichzeitig wird die Sprache dadurch aber auch leichter bearbeitbar, indem beispielsweise einzelne Äußerungen durch Satzumstellungen, Umschreibungen oder Tilgungen bewusst verändert werden können. Mit der Möglichkeit zur Speicherung von Sprache geht auch eine Erweiterung ihrer Funktionen einher: Verständigung zwischen Individuen und Gruppen ist nun unabhängig von Raum und

---

Zeit möglich und erfordert somit keine gemeinsame Anwesenheit mehr. Sprachproduktion und Sprachrezeption können auf zwei eigenständige Situationen zerdehnt werden (Ehlich, 1984). Außerdem ermöglicht die Schrift in Bezug auf die Textproduktion neue kognitive Funktionen wie abstraktes und logisches Denken, die unmittelbar an diese gebunden sind (Ong, 1987).

Mit dem Aufkommen der digitalen Medien tritt ein weiteres Medium bzw. Medienpaket in die Verfügung des Menschen. Unter anderem ermöglichen digitale Medien eine automatisierte Verarbeitung von Sprache außerhalb des menschlichen Gedächtnisses. Sprache kann also nicht nur außerhalb des Gedächtnisses gespeichert, sondern auch verarbeitet werden. Beispiele hierfür sind Datenbanken, die Verarbeitung gesprochener bzw. geschriebener Sprache in Speech-to-text- bzw. Text-to-speech-Programmen, aber auch Tools wie die automatisierte Textzusammenfassung und -bewertung. Zudem wird durch digitale Medien eine Zusammenführung und gemeinsame Verarbeitung einst getrennter Medienformate möglich. Das erweitert zum einen unsere Möglichkeiten, Sprache für unterschiedliche Zwecke zu nutzen. Digitale Kommunikationsmedien beispielsweise schaffen neue Kommunikationsmöglichkeiten, wie wir sie in den sozialen Medien und aktuell mit den Videokonferenzen erleben. Datenbank- und Textverarbeitungsprogramme u.ä. ermöglichen uns, Prozesse der Sprachverarbeitung nach außen zu verlegen und zu automatisieren; so können etwa Menschen mit motorischen Handicaps Texte mithilfe von Diktierprogrammen selbständig verfassen oder Menschen mit Seheinschränkungen sich Texte ohne fremde Hilfe vorlesen lassen. Die erweiterten Möglichkeiten stehen uns aber nicht umstandslos zur Verfügung, sondern erfordern eine Erweiterung unserer sprachlichen Kompetenzen. Denn es ist beispielsweise etwas anderes, einen Text handschriftlich zu verfassen – oder mittels Textverarbeitung bzw. Speech-to-text Programmen. Aus den Möglichkeiten ergeben sich also neue Anforderungen auch und gerade an die Deutschdidaktik.

## **2| Sprachliche Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland**

Gesprochene, geschriebene und digitalisierte Sprache gehören zu den Schlüsselwerkzeugen unserer Gesellschaft. Daher handelt es sich bei der in diesem Sinne umfassenden Sprachkompetenz um eine unverzichtbare Schlüsselqualifikation in Bezug auf Bildung und Teilhabe an der literalen und digitalen Gesellschaft sowie dem Arbeitsmarkt. Damit einher geht folgende Frage: Wie ausgeprägt sind die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen in Deutschland?

Einen Eindruck verschaffen hier Large-Scale-Studien der letzten Jahre. Aus der PISA-Studie 2018 (Reiss et al., 2019) geht hervor, dass die durchschnittliche Lesekompetenz bei 498 Punkten und somit nur geringfügig unter der aus dem Jahre 2009 (497 Punkte) liegt. Damit liegt Deutschland leicht über dem OECD-Durchschnitt. Im Vergleich zu den im Jahre 2000 noch unterdurchschnittlichen Ergebnissen (Baumert et al., 2001) lässt sich somit eine deutliche Verbesserung der Lesekompetenz erkennen. Der Abstand zwischen den lesestarken und -schwachen Jugendlichen ist in Deutschland mit 106 Punkte hingegen stärker ausgeprägt, als es im OECD-Durchschnitt (99 Punkte) der Fall ist. Die Messwerte weisen eine entsprechend große Streuung auf. Bei genauerer Betrachtung liegen in Deutschland 20,7 % der Jugendlichen unter der Kompetenzstufe II. Demgegenüber sind dies in Estland nur 11 %. Daraus lässt sich ableiten, dass es dem deutschen Bildungssystem nur bedingt gelingt, die schwachen Leserinnen und Leser hinreichend zu fördern, was zu einer Verringerung der Abstände beitragen würde.

Betrachtet man die Ergebnisse geschlechtsspezifisch, wird ersichtlich, dass mehr Jungen (24 %) als Mädchen (16 %) auf der untersten Kompetenzstufe liegen. Ein noch gravierenderer Unterschied zeigt sich hinsichtlich der Schulformen: Während in den nicht-gymnasialen Schulformen 29 % aller Jugendlichen unter der Kompetenzstufe II liegen, sind es am Gymnasium nur 2 %. Ebenfalls alarmierend ist, dass mehr als die Hälfte (54 %) der deutschen Schülerinnen und Schüler vorwiegend instrumentell und somit ohne Lesefreude liest. Sie verfügen jedoch zugleich über ein überdurchschnittlich gutes Lesestrategiewissen (14,5 Punkte) im Vergleich zum OECD-Durchschnitt (12,4 Punkte) (Reiss et al., 2019).

Betrachtet man die Erhebung der sprachlichen Kompetenzen im Rahmen der IQB-Bildungstrends 2015 bzw. 2016, ist festzustellen, dass im Bereich Lesen 12,5 % der Viertklässler (Stanat et al. 2016, S. 134) bzw. 23,4 % der Neuntklässler (Wittig & Weirich 2017, S. 130) den Mindeststandard verfehlen. Auch in dieser Erhebung sind große Abweichungen, diesmal bezogen auf die Bundesländer, zu verzeichnen; das soll an einigen anschaulichen Beispielen illustriert werden. Während in Bayern und Sachsen unter 8 % der Schülerinnen und Schüler den Mindeststandard verfehlen, sind es in Berlin und Bremen bereits 20 %. In Schleswig-Holstein beläuft sich der prozentuale Anteil auf 8,8 %, gefolgt von Baden-Württemberg mit 13,4 % und Hamburg mit 14,2 %. Ein ähnliches Bild zeigt sich in den Bereichen ‚Zuhören‘ und ‚Orthographie‘. Auch hier verfehlt ein Großteil der Schülerinnen und Schüler den Mindeststandard. Bezüglich des Zuhörens sind es im Bundesdurchschnitt 10,8 % der Schülerinnen und Schüler, im Hinblick auf die Orthographie 22,1 %. Getrennt nach Bundesländern weisen Bremen (20,8 %), Hamburg (12,3 %) und Baden-Württemberg (12,0 %) im Bereich Zuhören die höchsten prozentualen Werte auf. In Schleswig-Holstein (8,3 %) und Bayern (6,5 %) ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die den Mindeststandard nicht erreichen, deutlich geringer. Auch im Bereich Orthographie weist Bremen (40,25 %), gefolgt von Hamburg (27,4 %), Baden-Württemberg (22,2 %) und Schleswig-Holstein (21,8 %) die höchsten Prozentwerte auf. Bayern schneidet wiederum besser ab. Hier erreichen lediglich 12,5 % der Schülerinnen und Schüler nicht den Mindeststandard.

Die Zahlen legen nahe, dass die Unterschiede in den Ergebnissen nicht ausschließlich auf spezifische soziale Rahmenbedingungen zurückzuführen sind, da Städte mit vergleichbarer Sozialstruktur wie Bremen und Hamburg ebenfalls deutliche Unterschiede erkennen lassen.

Insgesamt sind in der Grundschule im Bundesdurchschnitt Verschlechterungen in allen drei Bereichen, sowohl im Lesen (1,2 %) als auch im Zuhören (5,3 %) und in der Orthographie (10,1 %) im Vergleich zu 2011 zu verzeichnen (Wittig & Weirich 2017, S. 159). Befasst man sich im Hinblick auf die digitalen Kompetenzen mit der ICILS-Studie von 2018 (Eickelmann et al., 2019), zeigt sich, dass ca. ein Drittel der Schülerinnen und Schüler (33,2 %) in Bezug auf die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen (CIL), zu denen etwa das Kommunizieren, Recherchieren und Präsentieren zählen, lediglich über rudimentäre Fähigkeiten bzw. Bedienungsfertigkeiten (Kompetenzstufen I und II) verfügt. Wie bereits bei den beiden zuvor skizzierten Studien sind auch diesmal auffällige Standardabweichungen (80 Punkte) konstatierbar. Eine ebenfalls große Differenz zeigt sich bezüglich der Schulform. Während am Gymnasium im Durchschnitt 568 Punkte erzielt wurden, waren dies bei anderen Schulformen rund 75 Punkte weniger. Des Weiteren ist auch hier eine signifikante herkunftsbedingte (51 Punkte) und migrati-

onsbedingte (40 Punkte) Differenz feststellbar. Daraus ist abzuleiten, dass die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit weniger als der herkunftsbedingte Status den Grund für geringere Leistungen darstellt.

Vergleichbare Differenzen zeigen sich beim Computational Thinking (CT), das den Umgang mit digitalen Algorithmen umfasst. Die herkunftsbedingte Differenz beläuft sich hierbei auf 64 Punkte, die migrationsbedingten Unterschiede auf 53 Punkte (Eickelmann et al., 2019).

Bei allen (sprachbezogenen) Kompetenzmessungen lassen sich sehr ähnliche Befundmuster erkennen. In Bezug auf die Standardabweichungen ist festzustellen, dass diese in Deutschland höher ausfallen als in anderen Ländern, d.h. die Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern sind hier besonders groß. Außerdem sind die herkunfts- und migrationsbedingten Disparitäten größer als in vergleichbaren Ländern. Des Weiteren befinden sich an den nicht-gymnasialen Schulformen bis zu einem Drittel der Kinder und Jugendlichen auf den untersten Kompetenzstufen, was ihr selbständiges Lernen in allen Fächern erheblich einschränkt.

### **3| Was unternimmt die Bildungspolitik und -administration?**

Als Reaktion auf die PISA-Studie 2000 wurden ab dem Jahre 2004 im Fach Deutsch bundesweite Bildungsstandards für die Grundschule, den mittleren Schulabschluss und das Abitur eingeführt. Des Weiteren gibt es ebenfalls seit 2004 die Bund-Länder-Initiative „FörMig“, die vor der Föderalismusreform als Bund-Länder-Programm durchgeführt wurde und mit „FörMig-Transfer“ bis 2014 andauerte. Außerdem gab es die Bund-Länder-Initiative „ProLesen“ (2008-2010), bevor 2013 die erste gemeinsame Bund-Länder-Initiative nach der Föderalismusreform „BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift“ startete. Diese endete 2019, wird jedoch seit März 2020 für weitere fünf Jahre als „BiSS-Transfer“ fortgeführt. Die zweite Bund-Länder-Initiative „SchuMas – Schule macht stark“ ist für den Zeitraum 2021-2025 angesetzt. Sie soll insbesondere Schulen in herausfordernden Lagen unterstützen, mit einem Schwerpunkt auf sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten. An derart großen bildungspolitischen Maßnahmen ist eine vergleichsweise geringe Beteiligung der Fachdidaktiken, insbesondere der Deutschdidaktik zu verzeichnen, vor allem im Verhältnis zu der wesentlich stärkeren Beteiligung seitens der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Psychologie. In diesem Kontext gilt es nun zu klären, was genau benötigt wird und welche Schritte noch vorzunehmen sind, um die Lage der Schülerinnen und Schüler mit schwachen sprachlichen Leistungen zu verbessern und wie sich hier die Deutschdidaktik einbringen kann.

### **4| Forschungsdesiderate und -anliegen**

Es fehlt zum einen an nachweislich wirksamen Konzepten zum Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten im weitesten Sinne. Ein Beispiel ist der Schriftspracherwerb in den Klassen eins und zwei. Als vornehmlicher Grund ist hierbei der langjährige Methodenstreit über die am besten geeignete Lese- und Schreiblehrmethode zu nennen (Jambor-Fahlen, 2018; Weinhold, 2006). Dabei übersieht dieser Streit zwei zentrale Aspekte: Zum einen die kindspezifisch variierende Wirksamkeit verschiedener Lehrmethoden und zum anderen die Präferenzen der Lehrperso-

nen hinsichtlich unterschiedlicher Lehrkonzepte. Daher sollte die Frage nach der „besten“ Lehrmethode insofern spezifiziert werden, als sie die Individualität der Lehrperson und des Kindes im oben beschriebenen Sinne einbezieht.

Betrachtet man den Bereich der Leseflüssigkeit und der Lesestrategien, zeigt sich eine positive Entwicklung, da hier eine Reihe von Konzepten bereits entwickelt und positiv evaluiert wurde (Souvignier, 2016; Philipp & Souvignier, 2016). Demgegenüber stehen im Bereich der Schreibflüssigkeit und der Schreibstrategien die Entwicklungen noch recht am Anfang. Im internationalen Bereich gibt es zu Schreibstrategien dagegen bereits positiv evaluierte Konzepte (Graham, 2006; Harris & Graham, 2018). National gibt es bezüglich beider Bereiche jedoch noch deutlichen Aufholbedarf. Sowohl Lese- und Schreibflüssigkeit als auch Lese- und Schreibstrategien sind grundlegende Voraussetzungen, um einerseits das Arbeitsgedächtnis zu entlasten und andererseits Lese- und Schreibprozesse zu steuern. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, ist es möglich, den Fokus auf Inhalte und kommunikative Absichten zu richten. Es gilt daher: Nur wer flüssig lesen und schreiben kann, hat ausreichende kognitive Kapazitäten für Inhalte frei, und nur wer über die entsprechenden Strategien verfügt, kann über einen längeren Zeitraum ein selbst- oder fremdgesetztes Ziel verfolgen. Allerdings sind alle genannten Aspekte Lehrkräften noch relativ unbekannt und werden im Unterricht entsprechend selten systematisch geschult (Schmitz et al., 2020). Hier liegt auch ein Implementationsdefizit vor.

Die mündlichen Fähigkeiten erscheinen seit PISA 2000 sowohl im Unterricht als auch in der öffentlichen Wahrnehmung und Forschung unterrepräsentiert und dadurch deutlich in den Hintergrund getreten. Dies liegt womöglich an zu wenigen empirisch fundierten fachdidaktischen Konzepten zu den basalen sprachlichen Fertigkeiten, also solchen, die für die mündliche und schriftliche Verständigung erforderlich sind. Die Diskussion in „Didaktik Deutsch“ über Rezepte (48/2020) ist in diesem Kontext insofern spannend, als sie auf die Frage aufmerksam macht, was empirisch fundierte Unterrichtspraktiken sind (vgl. u.a. Steinhoff, 2020). Darunter können theoretisch und empirisch begründete Handlungsformen und Handlungsweisen von Lehrpersonen gefasst werden, mit denen sie Schülerinnen und Schüler kognitiv und sprachlich aktivieren.

Ohne diesen Aspekt an dieser Stelle im Detail auszuführen, zeigen sich ganz ähnliche Desiderata auch im Bereich des Digitalen. Wir wissen beispielsweise noch sehr wenig darüber, wie Schülerinnen und Schüler digitale Texte lesen oder mittels digitaler Tools Texte verfassen; auch über die unterrichtliche Kommunikation mittels Videokonferenzen, wie sie in Zeit von Corona vermehrt genutzt wurde, wissen wir wenig. Das bedeutet für die Deutschdidaktik, in der künftigen Forschung digitale Formate immer auch mitzudenken.

## **5| Aufgaben der Deutschdidaktik**

Für die Deutschdidaktik ergibt sich die Notwendigkeit, verstärkt empirisch in den sprachlich-literarischen Kernbereichen zu forschen, also dort, wo viele Kinder und Jugendliche scheitern. Erfahrungsgemäß sind dabei vier sinnvolle Gliederungsschritte des Forschungsprozesses zu beachten. Am Anfang sollten Korrelationsstudien durchgeführt werden. Diese ermitteln auf Basis guter Theorien Wirkungszusammenhänge beim sprachlichen Lernen (z. B.: Welche Faktoren



sind wofür verantwortlich? In welchem Zusammenhang stehen bestimmte Faktoren wie Geschlecht, soziale Herkunft oder Arbeitsgedächtnisleistung etc. zu sprachlichen Leistungen wie Lese- und Schreibkompetenz?). Nach der Erfassung dieser korrelativen Zusammenhänge geht es um die Ermittlung von Kausalität mit Hilfe von Interventionsstudien (z. B.: Ist Motivation eine Ursache für gute Leseleistungen oder andersherum?). Diese sollten auf Grundlage von sinnvollen Theorien über relevante Faktoren durchgeführt werden. Anschließend sollte dann durch Implementationsstudien überprüft werden, ob die Maßnahme der Interventionsstudie auch in die Praxis übertragbar ist. Folglich geht es darum, die Konzepttreue der Maßnahme festzustellen sowie theoretisch zu ermitteln, an welchen Stellen Konzepte ohne Verlust des Effekts modifiziert werden können. Letztendlich sollte abschließend durch groß angelegte Transferstudien erforscht werden, wie praxistaugliche und wirksame Konzepte in die Schulen übertragen werden können (z. B.: Wie müssen Fortbildungsmaßnahmen, Konzepte und Materialien aussehen, damit Lehrpersonen die Maßnahmen in ihrem Unterricht umsetzen können?).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es im Bereich der basalen sprachlich-literarischen Bildung erheblichen Forschungs- und Entwicklungsbedarf in Bezug auf spezifische Wirkungszusammenhänge gibt. Dieser wird jedoch häufig ohne Beteiligung der Deutschdidaktik angegangen, sodass oft gegenstandsbezogenen, domänenspezifischen Fragen des Lehrens und Lernens zu wenig Aufmerksamkeit zuteil wird. Insofern ist es Aufgabe der Deutschdidaktik, sich in diesen Forschungszusammenhang stärker als bisher einzubringen und dabei aktiv die interdisziplinäre Zusammenarbeit in der empirischen Bildungsforschung zu suchen.

## Literaturverzeichnis

- Baumert, J., Klieme, E. & Neubrand, M. (2001). PISA 2000. *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich.
- Bernstein, B. (1972). *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Schwann.
- Bruner, J.S. & Olson, D.R. (1978). Symbole und Texte als Werkzeuge des Denkens. In G. Steiner (Hrsg.), *Psychologie des 20. Jahrhunderts*. (S. 306-320). Kindler.
- Ehlich, K. (1998). Medium Sprache. In H. Strohner, L. Sichelschmidt & M. Hielscher (Hrsg.), *Medium Sprache*. (S. 9-21). Lang.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg) (2019). *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Waxmann.
- Graham, S. (2006). Strategy Instruction and the Teaching of Writing: A Meta-Analysis. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research*. (S. 187-207). The Guilford Press.
- Harris, K.R. & Graham, S. (2018). Self-Regulated Strategy Development: Theoretical Bases, Critical Instructional Elements, and Future Research. In R. Fidalgo, K.R. Harris & M. Braaksma (Hrsg.), *Design Principles for Teaching Effective Writing*. (S. 119-501). Brill. [https://doi:10.1163/9789004270480\\_007](https://doi:10.1163/9789004270480_007)
- Jambor-Fahlen, S. (2018). *Lesen und Schreiben lernen in der Grundschule*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL)*, 57, 67-101.
- Ong, W. (1987). *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. Westdeutscher Verlag.
- Philipp, M. & Souvignier, E. (Hrsg.) (2016). *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse*. Waxmann.
- Preece, S. (2009). *Posh talk. Language and identity in higher education*. Palgrave Macmillan.
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Schmitz, A., Karstens, F. & Jost, J. (2020). *Vermittlung von Lesestrategien im Umgang mit Sachtexten im Deutschunterricht. Ergebnisse aus Unterrichtsbeobachtungen und Lehrerbefragungen*. leseforum.ch.
- Souvignier, E. (2016). Das Lesen trainieren: Konzepte von Leseunterricht und Leseübung und deren Effekte. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. (S. 182-197). Kallmeyer.
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (Hrsg.) (2016). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.
- 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.
- Steinhoff, T. (2020). Deutschdidaktische Grundrezepte. *Didaktik Deutsch*, 48, 8-15.
- Weinhold, S. (2006). *Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte-Diagnostik-Entwicklung*. Schneider Hohengehren.
- Wittig, J. & Weirich, S. (2017). Mittelwerte und Streuungen der im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.) (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. (S. 153-167). Waxmann.
- Wygotski, L. S. (1986). *Denken und Sprechen*. (zuerst 1934). Fischer.

### **Autor\*inneninformation**

Dr. Michael Becker-Mrotzek ist Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität zu Köln, Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache daselbst sowie Sprecher des Trägerkonsortiums der Bund-Länder-Initiative „Transfer von Sprachbildung, Lese- und Schreibförderung – BiSS-Transfer“.

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek  
Universität zu Köln  
Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache  
Albertus-Magnus-Platz  
D-50923 Köln  
[becker.mrotzek@uni-koeln.de](mailto:becker.mrotzek@uni-koeln.de)