



Benjamin Uhl

Heterogenitätssensibler Literacy-Erwerb

Narrative Scaffoldingstrategien mit Design-based Research ermitteln und weiterentwickeln

1 | Ausgangsproblem des Forschungsvorhabens

Das Schriftliche ist auch keine einfache Übersetzung des mündlichen Sprechens in Schriftzeichen, und das Erlernen der Schriftsprache ist nicht einfach Aneignung der Schreibtechnik. (Vygotskij 1934/2002: 313)

Für Vygotskij sind Schriftzeichen kulturelle Werkzeuge, durch deren Gebrauch kognitive Handlungsschemata auf- und ausgebaut werden. Das Erlernen von Lese- und Schreibfähigkeiten umfasst demnach nicht nur eine technisch-motorische Komponente. Mit dem Erwerb der Schrift lernen Kinder mithilfe eines für sie neuen Zeichensystems sprachlich zu handeln und auf diese Weise soziale Bedeutung herzustellen. Im anglo-amerikanischen Sprachraum wird eine solche sozial-pragmatische Dimension von Schriftlichkeit als *Literacy* konzeptualisiert.¹⁸ Korrespondierend zu dieser Auffassung existieren im anglo-amerikanischen Sprachraum seit langem schon wissenschaftlich fundierte und evaluierte Frühförderangebote von *Literacy*. Diese setzen (als sog. *Early* oder *Emergent Literacy*) vor dem Erwerb der Schriftsprache an und untersuchen schriftgebundene Praktiken wie bspw. das Vorlesen (z. B. das dialogische Vorlesen nach Whitehurst et al. 1994) oder den Einsatz sog. Literacy-Center (als themengebundene Spielumgebungen, z. B. fingierte Arzt- oder Amtsbesuche, in denen Kinder Schriftpraktiken nachahmen, Morrow 2002). Im deutschsprachigen Raum beschränkte sich eine Literacy-Förderung lange auf den Bereich der sog. phonologischen Bewusstheit, was im Diskurs kritisiert wurde (vgl. Valtin 2010; Sauerborn-Ruhnau 2012). Mit Nickel (2014) kann diesbezüglich zusammenfassend festgehalten werden:

Die Etablierung einer umfassenden Literacy-Theorie und der entsprechende wissenschaftliche Fachdiskurs, was unter Literacy-Bildung im Elementarbereich verstanden werden soll, haben in der deutschsprachigen Community de facto gerade erst begonnen. (Nickel 2014: 668)

Erst in den letzten Jahren finden sich in der deutschdidaktischen Forschungslandschaft vermehrt Publikationen, die – im Sinne einer umfassenden Literacy-Bildung – den Erwerb frühkindlicher narrativer Fähigkeiten als Vorläuferfähigkeit des Textschreibens auffassen (bspw.

¹⁸ In diesem Sinne versteht Street Literacy als social practice: „Literacy is doing, it’s only meaningful in practice“ (Street 1984: 219).

Ohlhus 2005: 43; Müller 2012: 238; Stude 2016: 9; Wieler 2017: 341). Hier setzt auch das Projekt *Protoliterale Fähigkeiten in inklusiven Kontexten stärken (ProFis)*¹⁹ an, das den Literacy-Erwerb in inklusiven Kontexten untersucht. In dem Projekt wird analysiert, ob sich eine konzeptionell-schriftsprachliche Erzählfähigkeit im Medium der Mündlichkeit durch den Einsatz bestimmter Materialien (z. B. Geschichtenpläne, Uhl 2016) anbahnen lässt. Hierzu nutzt das Projekt in forschungsmethodischer Hinsicht mit Design-based Research (DBR) einen neueren Zugang der Literacy-Forschung (De Silva Joyce & Feez 2015: 247; Comber et al. 2015: 316).

Vor dem Hintergrund einer noch nicht als etabliert geltenden Literacy-Forschung im deutschsprachigen Raum verfolgt der Einsatz von DBR in dem Projekt *ProFis* zwei Ziele: Zum einen sollen (lokale) Theorien des Literacy-Erwerbs in inklusiven Kontexten gewonnen werden. Zum anderen werden die in der pädagogischen Praxis eingesetzten Materialien evaluiert und weiterentwickelt. Ein Fokus liegt hierbei auf dem Herausarbeiten von sprachlichen Scaffoldingstrategien, die die erwachsenen Interaktionspartner*innen verwenden. Als Scaffolding werden im interaktionalen Paradigma des Spracherwerbs nach Jerome Bruner (1978) sprachliche Unterstützungshandlungen bezeichnet. Leitend für Scaffolding ist *die Zone der nächsten Entwicklung* nach Vygotskij: „Beim Scaffolding wird ein sprachliches Stützgerüst in der Zone der nächsten Entwicklung eines Kindes aufgebaut, um das Kind beim Erreichen der nächsten Entwicklungsschritte zu unterstützen“ (Uhl 2021: 93; vgl. hierzu auch Gebele/Zepter 2016: 111).

2 | Zusammenarbeit mit Praxispartner*innen

Der wichtigste Projektpartner ist das inklusive Kinder- und Familienzentrum *Riemekepark* in Paderborn. Die Zusammenarbeit mit dem Kinder- und Familienzentrum erstreckte sich auf den Zeitraum von Juni 2016 bis November 2017. In diesem Zeitraum erprobte eine wissenschaftliche Hilfskraft²⁰ in drei aufeinander aufbauenden Projektzyklen zusammen mit 10 Kindergartenkindern verschiedene Materialien der Literacy-Förderung. Die Erzieher*innen waren bei der Erprobung als Beobachter*innen anwesend und haben den Einsatz der Materialien am Abschluss eines Projektzyklus gemeinsam mit der wissenschaftlichen Hilfskraft reflektiert.

Im Anschluss an die Arbeit mit der Kindertagesstätte wurde 2018 im Rahmen eines weiterführenden Projektzyklus mit mehreren ersten Klassen von Grundschulen im Raum Siegen kooperiert; diese Kooperation beinhaltete den Besuch von Studierenden, die sich zuvor in einem Projektseminar damit auseinandergesetzt haben, wie sie textlose Bilderbücher zur Literacy-Förderung einsetzen können (das Potential textloser Bilderbücher wird im fachdidaktischen Diskurs vielfach herausgestellt, z. B. bei Stark/Uhl 2016 oder Krichel 2020). Auch hier waren die Lehrkräfte während der Erprobung anwesend, eine gemeinsame Abschlussreflexion fand aus Zeitgründen nicht statt. Der Einsatz des textlosen Bilderbuchs wurde im vierten Projektzyklus mit fünf Grundschulkindern erprobt, hierbei flossen die bereits aus den vorangegangenen Projektzyklen gewonnenen Erkenntnisse über narrative Scaffoldingstrategien ein. Dem Projekt *ProFis* liegen somit insgesamt vier Projektzyklen zugrunde (weitere Details zum Forschungsdesign werden in Abschnitt 4 erläutert).

¹⁹ Mit dem Begriff *protoliteral* werden schriftsprachlich geprägte Erfahrungen bezeichnet, die Kinder machen, bevor sie lesen und schreiben können. Das Projekt wurde dankenswerterweise aus Mitteln der Forschungsreserve der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn unterstützt.

²⁰ Mein Dank gilt Dr. Laura Drepper für die wertvolle Mitarbeit in dem Projekt.

3 | Theorie- und empiriebasierte Vorüberlegungen

Wenn man Materialien zur Literacy-Förderung im Elementar- und frühen Primarstufenbereich konzipiert, steht man vor der Herausforderung, dass das sprachliche Lernen in dieser Altersgruppe besonderen Lernprozessen unterliegt: So ist das sprachliche Lernen im Elementar- und Primarbereich als ein implizit ablaufendes und nachahmendes Lernen zu verstehen, bei dem Lernende zunächst „Prozesswissen“ (Bredel 2013: 109) erwerben und hierbei auf „sprachlich aktivierte Muster zurückgegriffen wird“ (ebd.). Dies wird z. B. dann erkennbar, wenn ein Kind beim Vorlesen die Mehrwortäußerung *es war einmal* hört und es diese Formulierung dann beim eigenen (Nach-)Erzählen verwendet. Mit Feilke/Tophinke (2016) gesprochen verfügt das Kind in einem solchen Fall über grammatisches *Können*, aber noch nicht über grammatisches *Wissen* (im Sinne eines explizit benennbaren Expertenwissens über z. B. Textmusterphasen des Erzählens). Explizites grammatisches Wissen „als deklaratives systematisches Fachwissen über Sprache“ (Peyer/Uhl 2020: 17) ist erst am Ende der Sekundarstufe I vermehrt Gegenstand des Schulunterrichts (siehe hierzu auch Feilke/Jost 2015: 245). Für den Elementar- und Primarstufenbereich hingegen gilt, dass die Vermittlung von implizitem grammatischem Wissen „unmittelbar an die Praxis des Lesens und Schreibens“ (Feilke/Tophinke 2016: 7) gebunden ist (vgl. auch Peyer/Uhl 2020: 18f) – anders ausgedrückt: Sprachliches Lernen im Elementar- und Primarstufenbereich ist – als kulturelles Lernen – immer mit *Textpraktiken*, also dem Textlesen und -schreiben, dem Erzählen, dem Vorlesen oder dem Sprechen über Texte verknüpft (vgl. Uhl 2018). Ein solches kulturelles Lernen wird im Grundschulalter vor allem beim schriftlichen Erzählen ersichtlich, das im „Deutschunterricht der Primarstufe traditionell einen großen Raum“ (Vach 2011: 4) einnimmt: In Uhl (2015) wurden 45 schriftliche Erzählungen von Drittklässler*innen dahingehend untersucht, welche sprachlichen Mittel die Kinder einsetzen. Hierbei zeigt sich, dass die Schreibenden in sehr unterschiedlichem Ausmaß auf kulturell geprägte Vorerfahrungen einer narrativen Themenentfaltung zurückgreifen. So orientieren sich viele der Drittklässler*innen beim schriftlichen Erzählen an der Literalität. Diese Schüler*innen etablieren eine Erzählerperspektive im Sinne einer vermittelnden Diegesis; hierzu nutzen die Kinder prototypischerweise das Präteritum als Erzähltempus. Dieses Einnehmen einer Erzählerperspektive korreliert wiederum mit weiteren sprachlichen Mitteln: Die Schreibenden, die eine Erzählerperspektive einnehmen, gestalten ihre Erzählungen eher mit Rückgriff auf ein narratives Handlungsschema (in der Form Orientierung – Komplikation – Auflösung) ($r=.57$, $p<0.01$, Uhl 2018: 72) und neigen eher dazu, den Erzählraum durch eine zunächst indefinite Einführung von Aktanten zu etablieren ($r=.46$, $p<.01$, Uhl 2017: 184).

Im dritten Schuljahr finden sich aber auch Erzählungen, bei denen sich die Kinder an der Oralität orientieren: Hier wird die Erzählerperspektive durch präsentische *Finita* gestaltet und die Ereignisprogression der Geschichte vollzieht sich eher szenisch (wie in einem Film oder einem Theaterstück). Eine Erzählerinstanz, die mittelbar, d.h. mit Distanz eine Erzählhandlung inszeniert, wird somit nicht erkennbar (vgl. Uhl 2015: 219).

Noch im dritten Schuljahr greifen Schüler*innen also in einem sehr unterschiedlichen Ausmaß auf literale Strukturen zurück, um ihre Erzählungen zu gestalten. Das Projekt *ProFis* nimmt Bezug auf diesen Befund und fragt unter einer inklusionsorientierten Perspektive, wie alle Kinder in ihrer Literalität gefördert werden können. Grundsätzlich folgt das Projekt hierbei der An-

nahme, dass sich Merkmale eines literalen Sprachgebrauchs durch entsprechende Lernarrangements bereits im Medium der Mündlichkeit – also vor dem medialen Schriftspracherwerb in der Schule – vermitteln lassen.²¹

4 | Forschungsdesign

4.1 | Vorüberlegung zur Gestaltung der Materialien und Projektablauf

Bezugnehmend auf die eben dargestellten Besonderheiten der Sprachbildung im Elementar- und Primarstufenbereich ist es wenig sinnvoll, Kindern (insbesondere mit sonderpädagogischem Förderbedarf) explizites Regelwissen bezüglich eines literalen Sprachgebrauchs zu vermitteln (z. B. in Form präskriptiver Sprachgebrauchsnormen wie *verwende das Präteritum, verwende erst indefinite und dann definite Artikel, verwende die Struktur Einleitung – Hauptteil – Schluss*). Stattdessen werden in dem Projekt *ProFis* Merkmale einer literalen Sprache implizit über Lehr-Lernarrangements vermitteln, die als soziale Formate (im Sinne Bruners 2002) interaktiv geprägt sind. In diesen Lehr-Lernarrangements werden verschiedene Materialien²² eingesetzt, die dann mithilfe von DBR in Form von Design-Experimenten²³ erprobt und weiterentwickelt werden. Dem Projekt *ProFis* liegen insgesamt vier Zyklen zugrunde:

Zeitraum und Lernende	Zyklus I Juni – Okt. 2016; 4 Lernende (Kindergarten)	Zyklus II April – Juni 2017; 3 Lernende (Kindergarten)	Zyklus III Okt.– Nov. 2017 3 Lernende (Kindergarten); Erzieherin	Zyklus IV Okt. – Dez. 2018 5 Lernende (Grundschule); 5 Erwachsene (Studierende in Praxisphase)
Design-Experiment	Geschichtenpläne	Textlose Geschichtenpläne	Textlose Bilderbücher	Textlose Bilderbücher

Abb. 1: Forschungszyklen des Projekts *ProFis*

4.2 | DBR als Forschungsansatz

Ausgangspunkt von DBR-Projekten ist in der Regel ein identifiziertes Praxisproblem. Da es bislang im deutschsprachigen Raum keine etablierte Literacy-Theorie gibt, wie eingangs erläutert, liegen folglich kaum evaluierte Materialien für eine frühkindliche Literalitätsentwicklung vor. Ausgehend von diesem Praxisproblem werden dann mit dem Einsatz von DBR als Forschungsformat theoriebasiert Interventionen in Form von Lehr-Lernarrangements entwickelt, erprobt, evaluiert und sukzessive verbessert (vgl. Reinmann 2017: 50). Somit kommt es zu einer (Weiter-)Entwicklung der Lehr-Lernarrangements – im vielfach zitierten

²¹ Siehe hierzu Feilke: „Die Sprache einer Schriftkultur ist – auch wenn sie medial mündlich in Erscheinung tritt – weiterhin schriftliche Sprache. [...] Die Entwicklung schriftlich-konzeptualer Fähigkeiten beginnt demnach früher als der Schriftspracherwerb im Sinne der Entwicklung eigener Schreib- und Lesefähigkeiten“ (Feilke 2003: 179).

²² Details zu den einzelnen Lehr-Lernarrangements werden in den jeweiligen Unterkapiteln dieses Abschnitts erläutert.

²³ Als Design-Experimente werden Lehr-Lernsituationen bezeichnet, in denen Lernumgebungen mit Kleingruppen oder Paaren von Schüler*innen erprobt werden (vgl. Cobb et al. 2003).

„generischen Modell“ von McKenny & Reeves (2019: 83) umschrieben mit „Maturing Intervention“. Zum anderen ist DBR als Forschungsformat aber immer auch auf das Ableiten empirisch gestützter lokaler Theorien zum Lehren und Lernen in einem spezifischen Kontext ausgerichtet (vgl. Prediger et al. 2013: 28; bei McKenny & Reeves (ebd.) umfasst diese Zieldimension ein Zuwachs des „Theoretical Understanding“ (ebd.)).

Konkret fragt DBR somit beziehungsweise auf das zuvor identifizierte Praxisproblem danach, wie sich Lernen bzw. Unterricht in einem bestimmten Anwendungskontext vollzieht (vgl. Dube/Prediger 2017: 2). *Design* kann in diesem Zusammenhang verstanden werden als „Kette von Entscheidungen“ (Lehmann-Wermser/Konrad 2016: 273) der Adaption von Lehr-Lernmaterial an sozio-materielle Settings – Reinmann spricht in diesem Sinne von „Entwurfshandeln“:

Versteht man DBR als einen Forschungsrahmen, der tatsächlich das Design (das heißt: Veränderung infolge eines Entwurfs) als Erkenntnismodus heranzieht, dann muss man die Designtätigkeit (Entwurfshandeln) ins Zentrum stellen und im Prinzip alles Weitere von da ausdenken. (Reinmann 2022: 1)

Diese „Veränderungen des Entwurfs“ werden in einem zyklischen Forschungsprozess vorgenommen. Prägend für DBR ist das iterative Durchlaufen aufeinander aufbauender Forschungszyklen, bei denen jeweils Veränderungen (im Sinne von Optimierungen) des Designs einschließlich der kontextsensitiven Design-Prinzipien vorgenommen werden. Design-Prinzipien sind aus der Theorie abgeleitete oder sich durch Erprobung ergebende Handlungsmaxime im Umgang mit dem Design, die durch „Offenlegung von gegenstandsspezifischen Kausalzusammenhängen und Rekonstruktion der Wirkungen des Lernsettings auf die individuellen Lehr-Lernprozesse“ (Dube/Prediger 2017: 5) gewonnen werden.

Abb. 2 zeigt den iterativen Ablauf eines Forschungszyklus im Projekt *ProFis*; herausgestellt sind hierbei die beiden eben dargelegten Analyseebenen (Maturing Intervention und Theoretical Understanding, McKenny & Reeves (2019: 83)):

- Mit Blick auf das Lehr-Lernarrangement werden kontextsensitive Design-Prinzipien herausgearbeitet;
- mit Blick auf die Rekonstruktion der kindlichen Lernprozesse werden lokale Lehr- Lerntheorien bezüglich des Literacy-Erwerbs in inklusiven Kontexten abgeleitet.

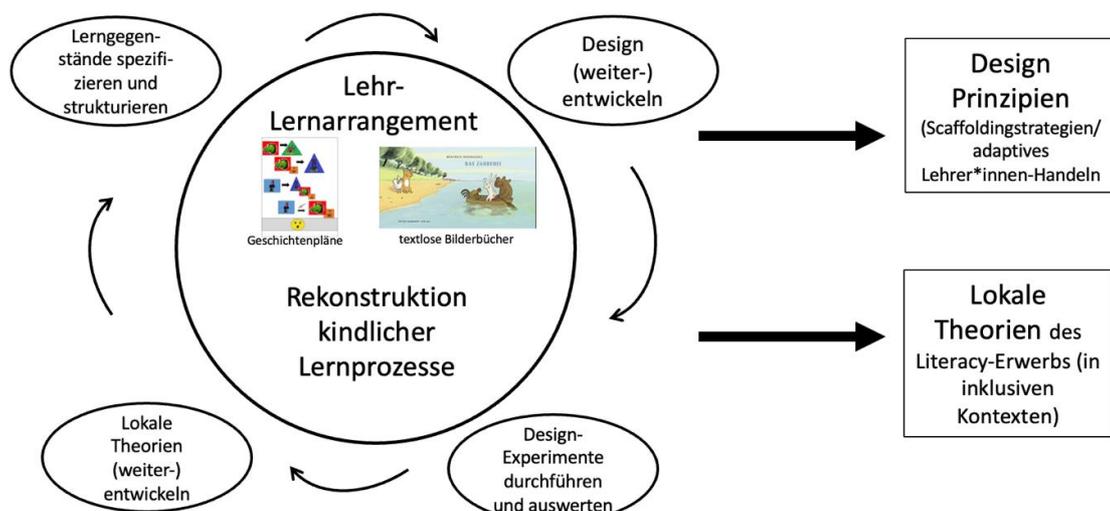


Abb. 2: Ablauf eines Projekt-Zyklus im Projekt *ProFis* (Grafik in Anlehnung an Dube/Prediger 2017: 4)

5 | Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der einzelnen Projektzyklen vorgestellt. Eine zusammenfassende Übersicht der Design-Prinzipien, die jeweils über das Erproben der einzelnen Lehr-Lernarrangements abgeleitet wurden, wird im anschließenden Kapitel dargestellt.

Den einzelnen Projektzyklen ging jeweils ein detailliertes Gespräch mit den Erzieher*innen voraus, in dem allgemeine (z. B. Alter) und sprachliche Informationen²⁴ (z. B. SSES²⁵, sprachliche Sozialisation) eingeholt wurden. Außerdem wurden die narrativen Fähigkeiten der Kinder erhoben, hierzu gestalteten sie eine freie Erzählung zu Bildimpulsen (aus Uhl 2016a).

5.1 | Zyklus I

In dem ersten Projektzyklus (Laufzeit Juni 2016 bis Oktober 2016) wurde mit vier Kindern zwei Mal wöchentlich mit Geschichtenplänen gearbeitet:

- Die vierjährige Paula ist einsprachig aufgewachsen. Zum Zeitpunkt der Projektarbeit befand sich Paula in einem sprachdiagnostischen Verfahren zur Feststellung einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES). Die mögliche SSES zeigt sich nach Angaben der Erzieher*innen vor allem im Bereich Morphosyntax und betrifft dort die Flexionsfähigkeit und den Satzbau.
- Die vierjährige Sina ist ebenfalls einsprachig aufgewachsen. Bei ihr wurde eine SSES diagnostiziert, die im Bereich der Phonologie durch Artikulationsschwierigkeiten bemerkbar wird. Dies betrifft vor allem die deutliche Aussprache der Plosive. Sina wird durch logopädische Unterstützung gefördert. Im Bereich Morphosyntax zeigt sich die SSES vor allem im Konjugieren bzw. Deklinieren von Wörtern.
- Der fünfjährige Omar ist mehrsprachig aufgewachsen (L1 = Dari). Der Sprachgebrauch des Deutschen ist unauffällig.
- Ebru ist vier Jahre alt und mehrsprachig aufgewachsen (L1 = Dari). Bei Ebru wurde keine SSES diagnostiziert, dennoch zeigen sich im Umgang mit dem Kasussystem und dem Satzbau vereinzelt Unsicherheiten.

Eingesetzt wurden im ersten Projektzyklus texthaltige Geschichtenpläne (Abb. 3). Diese bilden die Grundstruktur einer Fantasie-Erzählung ab. In dem Geschichtenplan befinden sich Platzhalter mit unterschiedlichen Formen, in die die Kinder Bilder einsetzen können. In die Quadrate können Figuren eingesetzt werden, in die Dreiecke Orte und in die Kreise Gegenstände.

²⁴ Die Namen aller Kinder, die an *ProFis* beteiligt waren, wurden geändert. Informationen zum Sprachstand der Kinder werden im Folgenden angegeben. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass das Kategorisieren einzelner Kinder nach bestimmten Merkmalen (Intelligenz, allgemeine Sprachfähigkeiten, narrative Fähigkeiten) im Widerspruch zum Grundgedanken eines inklusiven Bildungssystems steht. Entsprechende Hintergrundinformationen werden dennoch angeführt, da dies zur Dokumentation und Interpretation der kindlichen Lernfortschritte wichtig ist.

²⁵ Spezifische Sprachentwicklungsstörungen sind nach Rothweiler „Störungen im altersgemäßen Erwerb der Sprache, die sich nicht auf eine außersprachliche Primärursache zurückführen lassen, wie z. B. auf eine kognitive oder auditive Beeinträchtigung. Betroffene Kinder haben häufig in mehreren sprachlichen Bereichen, aber vor allem mit dem Aufbau der zielsprachlichen Grammatik Schwierigkeiten“ (Rothweiler 2016: 188).

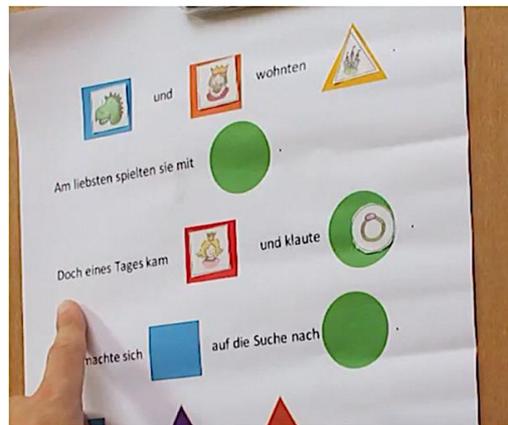


Abb. 3: Texthaltiger Geschichtenplan

Die Arbeit mit dem Geschichtenplan umfasst zwei Handlungsschritte: Zunächst gestaltet der/die erwachsene Interaktionspartner/-in eine Vorlesesituation, in die das Kind als Ko-Konstrukteur der Geschichte mit eingebunden wird. Nachdem die Geschichte dann einmal gemeinsam gestaltet wurde, soll das Kind die Geschichte in einem Folgeschritt möglichst alleine nach erzählen.

Die Arbeit mit den texthaltigen Geschichtenplänen wird durch folgende Design-Prinzipien geprägt, die zunächst aus der Theorie abgeleitet sind:

- **Design-Prinzip 1: Aktivierung von implizitem Wissen über literale Sprachstrukturen durch Vorlagentexte:** Der Geschichtenplan enthält sprachliche Merkmale, die prototypisch für eine literale, konzeptionell schriftsprachlich geprägte Erzählfähigkeit sind (vgl. Abschnitt 3: narrative Superstruktur in der Form Orientierung – Komplikation – Auflösung, Präteritum, zunächst indefinite Einführung wichtiger Personen, Orte und Gegenstände).
- **Design-Prinzip 2: Fokus auf Fantasie-Erzählungen:** Die eingesetzten Geschichtenpläne laden die Kinder zum Gestalten von Fantasie-Erzählungen ein, da diese besonders förderlich für den Erwerb narrativer Strukturen sind (vgl. Becker 2001).
- **Design-Prinzip 3: Fokus auf Merkmale lehrender Sprache:** Kommt es während der Sprachproduktion der Kinder zu noch nicht zielsprachlich gebildeten Formen, so wird dem Kind ein Scaffoldingangebot in Anlehnung an die „Merkmale lehrender Sprache“ (Ruberg und Rothweiler 2012: 68, Abb. 4) gemacht. Damit sind bestimmte Feedbackstrategien angesprochen, die die Kinder in impliziter Form korrigieren.

Sprachlehrstrategie	Beispiel (K = Kind, E = Erzieherin)
Korrektives Feedback	<p><i>auf morphosyntaktischer Ebene:</i> K: Der Junge holt der Ball. E: Stimmt. Der Junge holt den Ball.</p> <p>K: Junge Ball holen. E: Hm. Der Junge holt den Ball.</p> <p><i>auf phonetisch-phonologischer Ebene:</i> K: Das ist eine Tatze. E: Ja. Das ist eine Katze.</p> <p><i>auf semantisch-lexikalischer Ebene:</i> K: Da is ein Wauwau. E: Ja, das ist ein Hund.</p>
Expansion (Erweiterung)	<p>K: Das ist ein Hund. E: Oh ja. Da ist ein ganz kleiner Hund.</p>
Transformation (Umformung)	<p>K: Das ist ein Hund. E: Hm. Ein Hund ist das.</p>
Extension	<p>K: Hundi belle E: Ja, der hat Angst.</p>
Offene Frage	<p>E: Was macht denn der Junge da? K: Der spielt mit Ball.</p>

Abb. 4: Merkmale lehrender Sprache (nach Ruberg/Rothweiler 2012: 68)

Als zentrales Ergebnis des ersten Projektzyklus kann festgehalten werden, dass die Kinder über den Projektzeitraum hinweg vermehrt auf literale Sprachstrukturen zurückgreifen, um ihre Nacherzählungen zu gestalten (in den vorab erhobenen freien Erzählungen gelang dies den Kindern noch nicht). Die im Folgenden aufgeführte Nacherzählung von Omar ist auf der Grundlage eines Geschichtenplans entstanden. Das Verwenden von Merkmalen eines literalen Sprachgebrauchs betrifft beispielsweise:

- Das Verwenden indefiniter Artikel zur Einführung für Personen, Orte und Gegenstände, die den Zuhörer*innen zunächst noch unbekannt sind (im Transkript grün markiert; vgl. exemplarisch Zeile 07: die spielten IMmer mit einer zauberkugel vs. Zeile 17: dann hat er die ZAUberkugel geklaut).
- Das Verwenden des Präteritums zur Kennzeichnung der Erzählerperspektive (im Transkript rot markiert, siehe bspw. Zeile 05, 07 oder 13); stellenweise wird hier die Form noch nicht ziel-sprachlich gebildet (insbesondere bei starken Verben, siehe Zeile 13).
- Das Umsetzen eines narrativen Handlungsschemas. Hierbei zeigt sich, dass sich die Kinder an Formulierungen orientieren, die im Sprachgebrauch prototypisch für die Umsetzung einer nar-rativen Textmusterphase sind (z. B. das formelhafte *es war einmal* zur Gestaltung einer Orien-tierung oder ein prosodisch betontes *doch dann* zur Herausstellung einer Handlungskomplika-tion, Zeile 11).

01 E: SO und jetzt kannst du es erzählen,
 02 K: es war einmal eine prinzeßin
 03 und (.) ein zwerg
 04 E: ja
 05 K: und die wohnten in einem schloss
 06 E: ja
 07 K: und spielten immer mit einer zauberkugel
 08 E: SU:per
 09 genau
 10 wie geht es dann weiter,
 11 K: doch DANN,
 12 E: DA ist er.
 13 K: kamte der DRACHE
 14 Ja
 15 K: zum SCHLOSS.
 16 E: WOW ja,
 17 K: dann hat er die ZAUBerkugel geklaut

Abb. 5: Nacherzählung von Omar

Erkennbar wird in der Nacherzählung von Paula (Abb. 6), dass sie *eines Tages* zur Einleitung ihrer Erzählung (eines tages wohnte äh, der zwerg, Zeile 05) und zur Verknüpfung einzelner Episoden verwendet (eines tages kamte der drache, Zeile 14). Es deutet sich hier an, dass die gezielte Vermittlung solcher textsortentypischen Routineausdrücke (verstanden als *narrative Konstruktionen* bzw. *Textprozeduren*²⁶ wie *es war einmal*, *eines Tages*, *dann geschah es*) durch Geschichtenpläne die Kinder im Erwerb eines narrativen Handlungsschemas unterstützt. Hieraus resultiert ein Design-Prinzip für folgende Projektzyklen: **Design-Prinzip 4: Fokus auf die Vermittlung narrativer Konstruktionen.**

01 E: ALso was ist passiert,
 02 wie ging das=wie ging die geschichte los?
 03 (-) ganz alleine [das schaffst du]
 04 K: [eines tages]
 05 eines tages wohnte äh der zwerg und die
 prinzeßin.
 06 E: hm=hm
 07 K: wohnten zusammen in dem schloss.
 08 E: hm=hm
 09 K: sie haben mit dem zauberkugel gespielt.
 10 E: HM=hm
 11 schön genau
 12 und dann,
 13 was ist dann passiert?
 14 K: eines tages kamte der drache
 15 E: hm=hm

Abb. 6: Nacherzählung von Paula

²⁶ Mit *narrativen Konstruktionen* sind im konstruktionsgrammatischen Sinne musterhaft gebrauchte und konventionalisierte Form-Funktionsverknüpfungen gemeint, also z. B. *es war einmal* als Formulierung zur Gestaltung einer Orientierung (vgl. Lasch/Ziem 2018; Uhl/Drepper 2022). In der Deutschdidaktik werden diese Überlegungen in dem Konzept der Textprozeduren aufgegriffen (vgl. Feike/Rezat 2021). Da in diesem Beitrag medial mündliche Erzählungen analysiert werden und das Konzept der Textprozeduren sich vorrangig auf medial schriftliche Texte bezieht, wird im Folgenden von narrativen Konstruktionen gesprochen.

Ersichtlich wird in der ersten Projektphase außerdem, dass die Feedbackstrategien des Erwachsenen stellenweise zwar den Merkmalen lehrender Sprache (Ruberg/Rothweiler 2012: 68) entsprechen – dies ist aber, wie man z. B. in der Fortführung der Nacherzählung von Paula erkennt (Abb. 7), nicht immer förderlich für das Erzählen als sprachliche Handlung: Wie der Ausschnitt ab Zeile 17 zeigt, verwendet der Erwachsene hier implizite Korrekturen: Auf die Nachfrage des Erwachsenen zum Verbleib der Zauberkegel (und wo bringt er sie hin, Zeile 18) bildet Paula die Struktur Verb^{Bewegung} + Wechselpräposition *in* mit dem Dativ anstelle des Akkusativs (*in der burg*, Zeile 20). Im Folgenden erkennt man, wie der Erwachsene ein grammatisches Scaffoldingangebot gestaltet, um die Kasusflexion bei Wechselpräpositionen zu thematisieren: Der Erwachsene führt ab Zeile 32 die Erzählung fort, indem er eine Episode der Erzählung zusammenfasst und dem Kind entsprechende Strukturen (also Verb^{Bewegung} + Präposition + Akkusativ) anbietet: also sie macht sich auf den weg und sie sucht doch erst in der höhle, ne (ab Zeile 33). Nach Beantwortung einer Entscheidungsfrage (und findet sie da die zauberkegel, Zeile 36) fragt der Erwachsene erneut nach dem Verbleib der Zauberkegel: und dann geht die weiter WOhin? (Zeile 39), woraufhin Paula die – für sie bereits bekannte – richtige Antwort gibt, allerdings immer noch mit der Struktur Verb^{Bewegung} + Wechselpräposition + Dativ (*in der burg*, Zeile 40). Durch dieses Scaffoldingangebot wird die gesamte Erzählung ab Zeile 22 dialogisch gestaltet, d.h. die Ereignisprogression wird durch ein dialogisches Frage-Antwort-Schema und nicht mehr durch eine monologische Sprachhandlung von Paula elaboriert.

14 K: eines tages kamte der drache
 15 E: hm=hm
 16 K: und klaute die zauberkegel.
 17 E: hm=hm
 18 und wo bringt er sie hin,
 19 K: äh:
 20 in der burg.
 21 E: genau
 22 und dann,
 23 was ist dann passiert?
 24 K: und dann:
 25 machte die sich=die prinzessin sich auf den
 weg,
 26 E: hm=hm
 27 und dann?
 28 K: und dann::
 29 brachte dem den zwerg wieder.
 30 E: was bringt sie dem zwerg wieder,
 31 K: die zauberkegel
 32 E: genau
 33 also sie macht sich auf den weg
 34 und sie sucht doch erst in der höhle ne,
 35 K: [nickt]

36 E: und findet sie da die zauberkugel?
 37 K: nein
 38 E: genau
 39 und dann geht die weiter WOhin?
 40 K: in der burg.
 41 E: genau
 42 und findet sie da die zauberkugel?
 43 K: ja
 44 E: genau
 45 und was macht sie dann mit der zauberkugel?
 46 K: dann gibte die dem den zwerg.
 47 E: GENau:
 48 und dann was machen die beiden dann?
 49 K: damit wieder spielen.
 50 E: GENau:
 51 sind glücklich und spielen wieder damit.

Abb. 7: Fortführung der Nacherzählung von Paula

Das dialogisch gestaltete Frage-Antwort-Schema ermöglicht es dem Erwachsenen beim Kind zu erreichen, dass noch nicht zielsprachlich gebildete Verbformen impliziert korrigiert werden (*bringte*, Zeile 29 bzw. 30) oder dass (wie analysiert) Besonderheiten von Wechselpräpositionen thematisiert werden. Diese Formen grammatischen Lernens scheinen aber nicht produktiv für das Erlernen des Erzählens als zusammenhängende, monologisch zu gestaltende Sprachhandlung (vgl. hierzu auch Uhl/Drepper 2019: 49f.).

Außerdem fällt im Rückmeldeverhalten des Erwachsenen auf, dass er seinen Impuls mit Rückgriff auf präsentische Tempora formuliert, selbst wenn das Kind zuvor (wie durch das Lernarrangement intendiert, Design-Prinzip 1) im Präteritum erzählt (was *bringt* sie dem zwerg wieder, Zeile 30; und dann *geht* die weiter WOhin, Zeile 39). Um dem Kind die Funktion des Präteritums zum Etablieren einer narrativen Welt zu veranschaulichen, sind solche Tempuswechsel ungünstig.

Diese Befunde aus dem Zyklus II sind für das Ableiten weiterer Design-Prinzipien berücksichtigt worden, es kommt somit zu einer Modifikation von Design-Prinzip 3:

- **Design-Prinzip 3b: Priorisierung der Förderung pragmatischer Fähigkeiten vor morpho-syntaktischen.**
- **Design-Prinzip 3c: Rückmeldungen des Erwachsenen, die die Gestaltung der narrativen Welt betreffen, stehen im Präteritum.**

5.2 | Zyklus II

In dem zweiten Projektzyklus (Laufzeit April 2017 bis Juni 2017) wurde mit drei Kindern einmal wöchentlich mit textlosen Geschichtenplänen gearbeitet:

- Die fünfjährige Lina ist einsprachig aufgewachsen. Bei ihr wurde zwar keine SSES diagnostiziert, beobachtbar sind allerdings Schwierigkeiten in Bezug auf die verbale und nominale Flexion sowie den Satzbau.
- Die ebenfalls fünfjährige Suleika ist mehrsprachig aufgewachsen (L1 = Russisch). Bei Suleika wurde eine SSES diagnostiziert, die sich vor allem im Umgang mit dem Kasussystem und dem Satzbau zeigt.
- Emilia ist 5 Jahre alt und einsprachig aufgewachsen. Es wurde bei ihr keine SSES diagnostiziert, sie erhält allerdings logopädische Förderung.

Eingesetzt wurden im zweiten Projektzyklus textlose Geschichtenpläne (Abb. 8). Als Form eines visuellen Scaffoldings veranschaulicht der textlose Geschichtenplan die Erzählhandlung (**Design**

Prinzip 5: Visualisierungen unterstützen die Sprachproduktion der Kinder); während der gemeinsamen Ko-Konstruktion und dem anschließenden Nacherzählen können sich die Kinder somit an dem Geschichtenplan orientieren (siehe hierzu Uhl/Drepper 2022: 80).

	<p>Die Entführung der Prinzessin Es waren einmal ein Zwerg und eine Prinzessin. Sie lebten in einem Schloss. Sie waren Freunde und spielten jeden Tag zusammen. Doch eines nachts kam ein Drache zu dem Schloss. Er entführte die Prinzessin und nahm sie mit in den Turm. Dann machte sich der Zwerg auf die Suche. Bei dem Turm sah er den Drachen mit der Prinzessin. Der Zwerg kämpfte mit dem Drachen um die Prinzessin. Am Ende befreite der Zwerg die Prinzessin und sie gingen zurück in das Schloss. Jetzt spielten der Zwerg und die Prinzessin wieder glücklich zusammen.</p>
--	--

Abb. 8: Geschichtenplan mit korrespondierender Begleitgeschichte (ebd.)

Der Geschichtenplan bzw. die korrespondierende Begleitgeschichte enthält in Zyklus II nun außerdem für jede Textmusterphase eine prototypische Formulierung (vgl. Design-Prinzip 4).

Orientierung	Es war einmal vor langer Zeit, da lebten ■ und ■ . Die beiden wohnten Λ . Eines Tages fand ■ ○ . ○ gefiel ■ sehr gut. Auch ■ war ganz begeistert von ○ , und sie spielten jeden Tag damit.
Komplikation	Doch plötzlich eines Nachts kam ■ Λ und klaute ○ . Da kam ■ und sagte: „Ich werde überall nach ○ suchen.“ ■ suchte Λ und Λ, ■ fand ○ und ○ aber nicht das, was ■ suchte.
Auflösung	Als ■ gerade aufgeben wollte, entdeckte ■ Λ . Endlich ■ hatte das Versteck von ■ gefunden und brachte ○ zurück. Da freuten sich ■ und ■ .

Abb. 9: Vermittlung narrativer Konstruktion (hervorgehoben) als Design-Prinzip

Der Analysefokus des zweiten Projektzyklus ist die Erzählkompetenz der Kinder; hierbei steht nun die Frage im Vordergrund, ob die Vermittlung von narrativen Konstruktionen durch Geschichtenpläne die Kinder im Erwerb eines narrativen Handlungsschemas unterstützt. Im Verlauf des Projektzyklus II zeigt sich, dass vor allem die Kinder, die in Bezug auf ihre narrativen Fähigkeiten noch stark unterstützungsbedürftig sind, von dem Lehr-Lernarrangement profitieren: So gelang es Emilia im Vortest (freies Erzählen zu den Bildimpulsen) schon, eine Erzählung mit einer Komplikation zu gestalten. Lina und Suleika hingegen erzählten im Vortest noch stark unzusammenhängend, ohne dass eine narrative Superstruktur erkennbar wurde. Wie man anhand von Abb. 10 erkennen kann, sind über den Projektzeitraum hinweg vor allem bei Lina und Suleika Lernzuwächse in Hinblick auf die Umsetzung eines narrativen Textmusters zu verzeichnen.

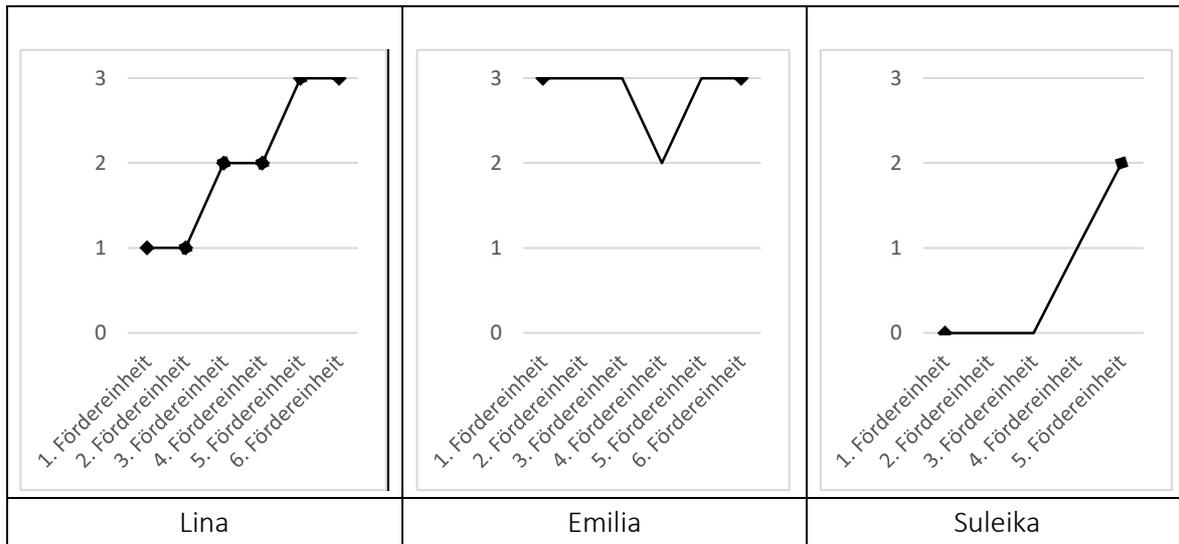


Abb. 10: Umsetzung eines narrativen Handlungsschemas über den Projektzeitraum (Uhl/Drepper 2022: 88)²⁷

Vor allen Lina und Suleika gelingt es während der Projektarbeit also in ihren Nacherzählungen vermehrt, ein Ereignis der Erzählung als Komplikation von der Orientierung und der Auflösung abzuheben und somit ein narratives Handlungsschema umzusetzen (Emilia konnte dies bereits schon).

In *ProFis II* ist auch eine qualitative Analyse der verwendeten Konstruktionen vorgenommen worden (siehe hierzu im Detail Uhl/Drepper 2022: 89ff.). Abb. 11 zeigt exemplarisch, wie Lina während des Projekts narrative Konstruktionen beim Nacherzählen verwendet. Durch einen Vergleich von Vorlesesituation und Nacherzählung zeichnet sich eine interessante Tendenz ab:

	Vorlesesituation	Nacherzählung
1. Förderereinheit <i>Der Drache schläft</i>	<i>Es waren einmal ... Doch eines Tages ... Am Ende ...</i>	<i>Endlich...</i>
2. Förderereinheit <i>Die Geburtstagsfeier des Riesen</i>	<i>Es war einmal... Doch plötzlich... Als er gerade aufgeben wollte...</i>	<i>Aber...</i>
3. Förderereinheit <i>Die Befreiung der Prinzessin</i>	<i>Es war einmal ... Doch ... Endlich...</i>	<i>Aber... Und dann war es Nacht...</i>
4. Förderereinheit <i>Der Riese Ben</i>	<i>...und dann stand eines Tages...</i>	<i>Da war ... Und da...</i>
5. Förderereinheit <i>Die Entführung der Prinzessin</i>	<i>Es waren einmal... Doch eines Nachts... Am Ende...</i>	<i>Es war mal... Doch nachts... Und am Ende...</i>
6. Förderereinheit <i>Die böse Hexe</i>	<i>Es waren einmal... Doch eines Tages... Am Ende...</i>	<i>Es waren mal... Aber... Und danach...</i>

Abb. 11: Vergleich zwischen Vorlesesituation und Nacherzählung – narrative Konstruktionen von Lina (Uhl/Drepper 2022: 90)

Mit Blick auf die Versprachlichung einer Komplikation und einer Auflösung wird erkennbar, dass Lina sich zunehmend an einem narrativen Handlungsschema orientiert. Auf die zuvor im Input

²⁷ Der maximale Wert für die Verwendung narrativer Konstruktionen in den kindlichen Nacherzählungen beträgt drei (bei voll ausgeprägtem narrativem Handlungsschema in der Form Orientierung – Komplikation – Auflösung).

angebotenen Formulierungen des Erwachsenen greift Lina allerdings nicht wortwörtlich zurück: So kontrastiert Lina bspw. mehrfach mithilfe eines adversativen *Abers*, anstatt sich an den Formulierungen der zuvor vorgelesenen Geschichten (z. B. *doch eines Nachts/Tages* oder *doch plötzlich*) zu orientieren. Erkennbar wird außerdem, dass Lina erst ab der fünften Fördereinheit das formelhafte *es war einmal* zur Gestaltung der Orientierung verwendet (das Versprachlichen einer Komplikation wird eventuell priorisiert erworben, da die Kinder somit ein Kernelement narrativer Texte umsetzen). Betrachtet man diesen exemplarischen Befund, so scheint die Schemaaktivierung von Lina im Erwerb leitend zu sein. Ist das Schema – also die Funktionsseite einer sprachlichen Konstruktion – ausgebildet, kann sich das Kind dann aufbauend über den präsentierten Input ein Repertoire an elaborierteren Formulierungen aneignen (wie z. B. *da geschah es, auf einmal*), die zum jeweiligen Schema passen.²⁸ Hieraus wird eine wichtige lokale Lerntheorie im Projektzusammenhang abgeleitet – dieser Befund wird im nächsten Kapitel nochmals aufgegriffen und reflektiert.

5.3 | Zyklus III

In dem dritten Projektzyklus (Laufzeit Oktober 2017 bis November 2017) wurde mit drei Kindern einmal wöchentlich mit textlosen Bilderbüchern gearbeitet:

- Die fünfjährige Elena ist einsprachig aufgewachsen. Bei ihr ist eine SSES diagnostiziert, diese betrifft den Bereich der Morphosyntax. Elena bereitet vor allem das Flexionssystem noch Schwierigkeiten.
- Das Mädchen Zola ist ebenfalls fünf Jahre alt und mehrsprachig aufgewachsen. Deutsch lernt es seit dem zweiten Lebensjahr, im Elternhaus spricht Zola meistens Somali. Auch bei Zola ist eine SSES diagnostiziert worden, die neben der morphologischen und syntaktischen Ebene vor allem das Lautsystem betrifft. Sie bekommt daher auch logopädisches Training, da sie das trochäische Wortbetonungsmuster der deutschen Sprache noch nicht zielsprachlich erfasst hat.
- Anna ist erst vier Jahre alt und einsprachig aufgewachsen, bei ihr sind laut Angabe der Erzieher*innen keine sprachlichen Auffälligkeiten erkennbar.

Der Analysefokus des dritten Projektzyklus ist zum einen – wie in den vorangegangenen Zyklen – die Erzählkompetenz der Kinder: Untersucht wird, ob die Vermittlung von narrativen Konstruktionen den Erwerb eines narrativen Handlungsschemas unterstützt (vgl. Design-Prinzip 4). Eingesetzt wurden dazu nun in Projektzyklus III textlose Bilderbücher, da diese nach Rückmeldung der Erzieher*innen leichter in der Praxis zugänglich seien als Geschichtenpläne. Die eingesetzten Bücher sind *Die Torte ist weg* (2004, siehe Abb. 12), *Picknick mit Torte* (2008) und *Ge-burtstag mit Torte* (2010) des Illustrators Thé Tjong Khing. Zusätzlich zu dem bestehenden Analysefokus wird nun mit dem Einsatz von textlosen Bilderbüchern ein weiterer Analysefokus in den Blick genommen: So sollen in Zyklus III die Scaffoldingstrategien des Erwachsenen detaillierter analysiert werden. Gefragt wird unter dieser Perspektive danach, welche Scaffoldingstrategien der erwachsene Interaktionspartner nutzt. Damit geht ein weiteres Design-Prinzip einher: In den vorangegangenen Projektzyklen erfolgte durch den Einsatz von Geschichtenplänen eine relativ klare Trennung von kindlicher Rezeptionsphase (= Kind rezipiert den mithilfe eines Geschichtenplans gestalteten Input des Erwachsenen) und

²⁸ Siehe hierzu Tomasello (2008: 28): „Die Bildung solcher Schemata involviert das nachahmende Erlernen von sich selbst wiederholenden, konkreten Versatzstücken von Sprache, die mit je konkreten Funktionen verbunden sind, gleichzeitig aber auch die Herausbildung eines relativ abstrakten Platzhalters für eine verhältnismäßig abstrakte Funktion.“

kindlicher Produktionsphase (= Kind erzählt die zuvor gehörte Geschichte nach). Mit dem Einsatz von textlosen Bilderbüchern werden die Kinder nun vermehrt in die Konstruktion der Erzählung miteingebunden. Hierbei schaffen die textlosen Bilderbücher einen Rahmen für interaktionale Spracherwerbsprozesse mit Blick auf Literalität und Literarität (Dehn et al. 2011; Uhl 2018). Die Annahme dieses Design-Prinzips liegt fachdidaktisch in der Forderung Steinbrenners begründet, „ästhetische Zugänge zu sprachlicher Bildung“ (Steinbrenner 2018: 15) miteinzubeziehen; somit ist die Sozialisationsfunktion ästhetischer Texte für den Literacy-Erwerb im Elementar- und Primarstufenbereich angesprochen (vgl. hierzu Wieler 1997; Nickel 2014; Hoffmann 2019). Design-Prinzip 6 umfasst folglich, dass textlose Bilderbücher als mehrdeutige und ästhetisch anspruchsvolle Lerngegenstände interaktionale Spracherwerbsprozesse anregen (**Design-Prinzip 6: Textlose Bilderbücher involvieren die Lernenden in die Gestaltung einer Fantasie-Erzählung während der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung**).

Die Auswirkung dieses Design-Prinzips wird im folgenden Transkript (vgl. Abb. 13) deutlich. Das Transkript dokumentiert ein Gespräch zwischen Zola und dem Erwachsenen, das auf der Grundlage des Buches *Die Torte ist weg* am Ende der Projektarbeit stattfand.



Abb. 12: Thé Tjong Khing (2004): *Die Torte ist weg*

In der Handlung des Buches haben zwei Ratten dem Hundepaar „Herr und Frau Hund“ eine Torte geklaut. Es kommt folglich zu einer Verfolgungsjagd: Herr und Frau Hund haben sich mit weiteren Tieren zusammengetan und verfolgen die Diebe. Besprochen wird in dem Transkript nun die Stelle in dem Bilderbuch, an der die Verfolger die Ratten einholen und es zu einem Handgemenge kommt.

01 E: pass auf
 02 und WAS ist mit herrn hund,
 03 herr hund hat die ratten FAST eingeholt
 04 und es dauerte nicht mehr lange:
 05 bis er seine torte zurückbekam.
 06 [mach mal weiter]
 07 K: [nein lass=darf ich]
 08 der ratten-
 09 (.) der hund hat das GLEICH eingeholt.
 10 E: genau:
 11 doch DANN geschah es.
 12 K: [da geschah:]
 13 E: [was passierte]
 14 erzähl
 15 K: der kuchen ist in wasser runtergefallen
 16 E: genau:
 17 K: ALle wollen der kuchen
 18 alle haben das kuchen nicht geschaut.
 19 NUR affen.

Abb. 13: Gespräch zu *Die Torte ist weg* (Uhl 2019: 318)

Hervorgehoben sind in dem Transkript die Scaffoldingangebote des Erwachsenen: Mit Blick auf die Sprachsensibilität stellt der Erwachsene wichtige literale Strukturen heraus: Dies betrifft den Präteritumgebrauch (= Design-Prinzip 1, im Transkript rot markiert) und das Verwenden narrativer Konstruktionen (= Design-Prinzip 4, im Transkript blau markiert). Darüber hinaus wird aber auch ein Scaffolding in Form einer Involvierung ersichtlich (gelb markiert): So versucht der Erwachsene an mehreren Stellen das Kind in die Gestaltung der narrativen Handlung einzubeziehen; außerdem bestärkt der Erwachsene das Kind durch positives Feedback (z. B. in Zeile 10).

Diese verschiedenen Formen des Scaffoldings interagieren nun miteinander: Ab Zeile 06 richtet der Erwachsene einen Input an das Kind und fordert dieses auf, die Erzählung weiterzuerzählen. Das Kind erhält das Rederecht, fasst aber lediglich den Inhalt zusammen, den der Erwachsene zuvor ab Zeile 03 versprochen hat (der hund hat das das GLEICH eingeholt, Zeile 09). In Form eines Scaffoldings bietet der Erwachsene dem Kind dann die Konstruktion *doch dann geschah es* an (blau hervorgehoben). Das Kind wiederholt die Formulierung einmal für sich (Zeile 12) und auf eine erneute Aufforderung zum Weitererzählen (*erzähl*) baut Zola die Erzählhandlung weiter aus. Rückfragen des Erwachsenen an das Kind erfolgen mehrheitlich im Präteritum (= Design-Prinzip 3c, z. B. Zeile 13: *was passierte*); Fehler auf morpho-syntaktischer Ebene (z. B. *ALle* wollen der kuchen, Zeile 17) werden nachrangig behandelt (=Design-Prinzip 3b).

Bei der Gestaltung der eigenen Nacherzählung nimmt Zola das Buch zur Hand und orientiert sich in Bezug auf den Handlungsablauf der Geschichte (=Design-Prinzip 5). In der anschließenden Nacherzählung von Zola wird erkennbar, dass sie mit *da geschah es* (vgl. Zeile 9) zum Versprochenen einer Handlungskomplikation die narrative Konstruktion nutzt, die auch der Erwachsene zuvor beim gemeinsamen Erzählen verwendet hat (vgl. Zeile 09, Abb. 14):

01 E: und jetzt: bist DU dran.
 02 K: (-) der leckere torte.
 03 der Hund ist GESchreckt.
 04 und die ratten haben das geklaut.
 05 E: hm=hm
 06 K: die waren SO: wütend.
 07 (.) und der ratten den kuchen
 08 SO:: wütend waren die.
 09 und dann geschah: es.
 10 der kuchen ist RUNter.
 11 E: (.) hm=hm
 12 und=und der RATten-
 13 der junge und der mann
 14 haben NICHT aufgehört.
 15 hören nicht auf.
 16 der frosch hat-
 17 der frosch hat das kuchen wieder mitgebracht.
 18 ALLE kriegen ein stück-
 19 nicht der ratten.
 20 E: GENau:

Abb. 14. Nacherzählung zu *Die Torte ist weg* von Zola (Uhl 2019: 320)

Trotz einiger noch nicht zielsprachlicher Formulierungen auf morphologischer (der Hund ist GESchreckt, der RATten) oder syntaktischer Ebene (nicht der ratten) gelingt es Zola somit, eine Erzählung zu gestalten, bei der ein erzählwürdiges Ereignis als Handlungskomplikation herausgestellt wird. Damit verfügt Zola – als Kind mit diagnostizierter Sprachentwicklungsstörung – über narrative Fähigkeiten, die verglichen mit seiner Altersgruppe überdurchschnittlich ausgeprägt sind (vgl. hierzu Boueke et al. 1995: 133, die zeigen konnten, dass Kindergartenkinder vor allem isoliert und linear (d.h. ohne Handlungskomplikation) erzählen).

Vergleicht man die erste und letzte Intervention des dritten Projektzyklus (Abb. 15), so wird deutlich, dass Zola und Elena von der Projektarbeit profitieren: Hier steigt die Anzahl verwendeter narrativer Textmusterphasen sowie der Präteritumgebrauch an.

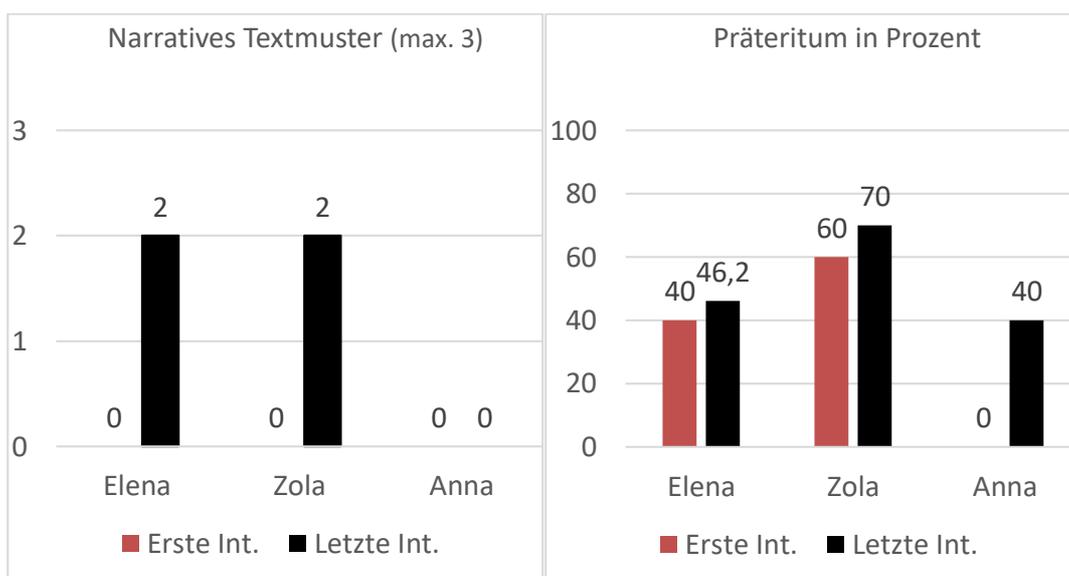


Abb. 15: Vergleich von erster und letzter Intervention: Nacherzählungen der Kinder im Projekt *ProFis III* (Uhl 2019: 321)

Bei der vierjährigen Anna ist auch ein Lernfortschritt zu erkennen (vor allem, was den Gebrauch des Präteritums als literales Sprachmittel angeht). Der Lernfortschritt fällt allerdings mit Blick auf die Umsetzung einer narrativen Superstruktur noch nicht so deutlich aus (für Details siehe Uhl 2019: 321ff.).

5.4 | Zyklus IV

In dem vierten Projektzyklus (Laufzeit Oktober 2018 bis Dezember 2018) arbeiteten fünf Kinder mit textlosen Bilderbüchern, diesmal in Form einer einmalig stattfindenden Intervention. Die Kinder, die an dem Forschungsvorhaben teilgenommen haben, befanden sich mit Ausnahme der Erstklässlerin Elif am Anfang der zweiten Klasse; Olek und Elif sind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufgewachsen (Russisch und Türkisch), bei Marc und Olek wurde eine SSES diagnostiziert.

Die in der Projektarbeit genutzten textlosen Bilderbücher waren *Picknick mit Torte* (Thé Tjong Khing, 2008), *Das Zauberei* (2011) und *Das Hühnerglück* (2012, beide Beatrice Rodriguez) und *Mein Löwe* (Mandana Sadat, 2011). Neben dem textlosen Bilderbuch von Thé Tjong Khing, das mit Blick auf die graphische Gestaltung an ein komplexes Wimmelbilderbuch erinnert, wurden somit auch Bilderbücher verwendet, die durch eine einfachere, (d.h. lineare) narrative Handlungsstruktur gekennzeichnet sind. Aus motivationalen Gründen durften die Kinder zu Beginn der Projektarbeit das textlose Bilderbuch auswählen, das sie am meisten ansprach.

Den Analysefokus des vierten Zyklus bildet zum einen wieder die Erzählfähigkeit der Kinder. Untersucht wird, wie die Kinder ein erzählwürdiges Ereignis versprachlichen. Zum anderen stehen die Scaffoldingstrategien des Erwachsenen im Analysefokus, hier sollen verschiedene Scaffoldingangebote erfasst und quantifiziert dargestellt werden. Hierzu werden alle Scaffoldingstrategien, die die Erwachsenen in der Interaktion mit den Kindern nutzen, ausgezählt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Bei der Konzeptualisierung eines Kategoriensystems (vgl. Abb. 16) wird deduktiv auf der Grundlage von Überlegungen zum Deixis-Gebrauch zwischen zwei Formen des narrativen Scaffoldings unterschieden (vgl. Uhl 2020: 179ff.):

- Mit interaktiven Gesprächsangeboten während der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung gestaltet der Erwachsene eine *prä- und paraliterarische* Eltern-Kind-Interaktion. Gegenstand dieser auf das konkrete Hier-und-Jetzt der Vorlesesituation bezogenen Interaktion können z. B. Frageimpulse zur Empathie-Anregung oder zur Anschlusskommunikation sein (z. B. *Hast du das verstanden?, Wo ist der Hund?*).
- *Quasi-literarische* Gesprächsangebote hingegen fokussieren die sprachliche Gestaltung des Erzähltexts. Dies umfasst vor allem die Reinszenierung einer Erzählhandlung in einer narrativen Welt (z. B. *Der König schlief den ganzen Tag*). Quasi-literarische Kommunikation ist damit von der direkten Sprechsituation entbunden und distanzsprachlich; sie dient zum Etablieren einer literarischen Deixis im Sinne einer Diegesis.

	Narratives Scaffolding	Beispiel	Sprachliche Mittel
Quasi-literarisch	Erzählhandlung (Etablierung einer Diegesis)	nach einiger zeit HATte frau huhn (-) einen großen (-) runden fisch an der angel PLÖTZLICH kam ein großer hungriger adler angefliegen (-) GRIFF nach dem fisch (3 Sek.) und FLOG davon	Konzeptionell schriftlich
	Aufforderung an das Kind, die Geschichte weiter zu erzählen	SO (-) und was geschah DAnn;	
Prä- und paraliterarisch	Bestärkung, Feedback	((nicken)), genau	Konzeptionell mündlich, dialogisch
	Fragen zum Verständnis oder zu Gefühlen	meinst du die hatte angst (-)	
	Kommentare	oh	
	Erläuterung des Inhalts	weil der hatte ja so großen Hunger ne	
	Deiktische Referenz	schau mal hier ((zeigt))	

Abb. 16: Kategoriensystem zur Bestimmung des narrativen Scaffoldings (Uhl i.D.a)

Mithilfe des Kategoriensystems wurden fünf Gespräche, die auf Grundlage der textlosen Bilderbücher zwischen Erwachsenen und Kind geführt wurden, analysiert. Hierbei zeigt sich, in welchem Ausmaß die Erwachsenen die verschiedenen Formen des narrativen Scaffoldings einsetzen. Erkennbar wird eine Dominanz quasi-literarischer Scaffolding-Angebote (siehe Abb. 17):

	Narratives Scaffolding	Diskurseinheit ²⁹ (N=732)	Diskurseinheit (Prozent)
Quasi-literarisch	Erzählhandlung (Etablierung einer Diegesis)	441	60,2%
	Aufforderung an das Kind, die Geschichte weiter zu erzählen	43	5,9%
	(Kind erzählt Geschichte weiter)	74	10,1%
Prä- und paraliterarisch	Bestärkung, Feedback	49	6,7%
	Fragen zum Verständnis oder zu Gefühlen	48	6,6%
	Kommentare	39	5,3%
	Erläuterung des Inhalts	14	1,9%
	Deiktische Referenz	24	3,3%

Abb. 17: Formen narrativen Scaffoldings in *ProFis IV* (Uhl i.D.a)

Ein Wissen über verschiedene Formen des narrativen Scaffoldings bietet den Erwachsenen die Möglichkeit, ihren an das Kind gerichteten Input zu variieren. Als entsprechendes Design-Prinzip kann formuliert werden: **Design-Prinzip 7: Die Begleitpersonen unterstützen Kinder durch prä- und paraliterarische sowie quasi-literarische Scaffoldingangebote in ihrer Nacherzählung.** Der Erwachsene wechselt somit in Form einer Feinanpassung³⁰ adaptiv und bezogen auf das Können der Kinder zwischen verschiedenen Formen narrativen Scaffoldings.

²⁹ Eine Diskurseinheit beinhaltet eine Proposition, die in der Regel mit einem finiten Verb ausgedrückt wird.

³⁰ Zum Begriff der Feinanpassung siehe Stark/Uhl 2016.

Wie Abb. 18 verdeutlicht, ist insbesondere der quasi-literarische Modus wichtig für das Vermitteln narrativer Konstruktionen. In Abb. 18 sind pro gemeinsamer Bilderbuchbetrachtung und korrespondierender Nacherzählung die Formulierungen des Erwachsenen und der Kinder aufgeführt, die verwendet wurden, um einen Handlungscontrast auszudrücken.

Kind	Ko-Konstruktion (gemeinsame Bilderbuchbetrachtung)	Nacherzählung
Anna	<p>38 E: SCHAU ma hier (-)(-).</p> <p>39 K: OH?</p> <p>40 E: PLÖTZlich musste herr bär stolpern.</p>	<p>6 K: ABer plötzlich hatte herr bär das gefühl (-)(-).</p> <p>7 dass er (-),</p> <p>8 DAss seine beine geFesselt waren;</p>
Max	<p>84 E: DOch plötzlich näherte sich(-) ein ungeheuer;</p> <p>85 und WAs passierte dann,</p> <p>86 schau dir mal die nächsten seiten an.</p> <p>87 K: ABer (.) der schwamm immer noch weiter</p>	<p>16 K: sie lLeß den fisch und sich ins wasser fallen –</p> <p>17 und DAnn warn sie im wasser;</p> <p>18 ABer dann kam ein ungeheuer,</p> <p>19 das wollte sie SCHNappen (-) den fisch (-)</p> <p>20 und das ungeheuer HAT den fisch gefressen.</p>
Marc (SSES)	<p>65 E: doch in der nacht wurden die beiden auf EINmal aus dem schlaf gerissen;</p> <p>66 WArum (.)wurden die beiden aus dem schlaf gerissen?</p> <p>67 K: weil BÖser löwe ankam;</p> <p>68 E: GEnau.</p>	<p>13 K: ABer dann kam ein böser JUNnge (.) ein böser löwe nach ihm–</p> <p>14 und HAT den hat die beiden in schlaf aufgeweckt.</p> <p>15 und DAnn kam er:mit (.) ar:</p> <p>16 mit langen krallen; (-)</p> <p>17 und dem (.) ehm mit den scharfen zähnen;</p>
Olek (SSES)	<p>19 E: DOch plötzlich bewegten sich die steine;</p> <p>20 denn es WAreN gar keine steine,</p> <p>21 auf denen sie lagen.</p>	<p>7 K: sie warn auf steine, (-)</p> <p>8 das warn ABer keine steines. (-)</p> <p>9 SONdem große schildkröten; (-)</p> <p>10 die gingen in eine dunkle höhle.</p>
Elif	<p>19 E: PLÖTZlich kam ein großer (.) hungriger adler angefliegen; (.)</p> <p>20 GRiff nach dem fisch (-)</p> <p>21 und FLOg davon.</p>	<p>8 K: ABer dann kam der adler(-)</p> <p>9 und hat den fisch dann selbst genommen;</p> <p>10 der HUhn (.) wollte den alleine für die (.) den fuchs haben.</p>

Abb. 18: Kontrastierende Konstruktionen im Vergleich Bilderbuchbetrachtung und Nacherzählung (Uhl i.D.b)

Erkennbar wird bei der Analyse der kindlichen Nacherzählungen erneut, wie wichtig eine Schemaktivierung für die Ausbildung eines narrativen Handlungsschemas ist. Wie in Zyklus II tendieren die Kinder beim Kontrastieren einer narrativen Handlungsabfolge dazu, die sprachlichen Konstruktionen des Erwachsenen nicht wortwörtlich zu übernehmen. Stattdessen wird vermehrt ein adversatives *Aber* verwendet. Selbst Anna, die mit *plötzlich* schon eine prototypisch narrative Formulierung für das Kontrastieren verwendet, nutzt *aber*, um eine Kontrastrelation auszudrücken (*ABer plötzlich hatte herr bär...*). Alle anderen Kinder in Zyklus IV variieren den Input des Erwachsenen in ihren Nacherzählungen: Max bekommt in der gemeinsamen Ko-Konstruktion den Ausdruck *doch plötzlich* präsentiert, mit dem der Erwachsene die Handlungskomplikation des Bilderbuchs versprachlicht (Zeile 84: *DOch plötzlich näherte sich (-) ein ungeheuer*). Diese Handlungskomplikation greift Max auch in seiner Nacherzählung auf, er gestaltet den entsprechenden Handlungskontrast allerdings mit *aber dann* (Zeile 16: *ABer dann kam ein ungeheuer*). Auch Marc (mit SSES) verwendet diese Erzählstrategie: Als Konstruktion für das Kontrastieren greift der Erwachsene auf die Formulierung *doch auf einmal* zurück, in seiner Nacherzählung kontrastiert Marc den narrativen Handlungsverlauf mit *aber dann*. Olek (ebenfalls mit SSES), nutzt die Formulierung *aber sondern*, um einen Handlungskontrast zu versprachlichen. Elif verwendet wie Max und Marc *aber dann* zum Kontrastieren des Handlungsverlaufs ihrer Nacherzählung.

6 | Reflexion der kontextsensitiven Design-Prinzipien: Designentwicklung als Kristallisationspunkt für systematische Lernprozesse und Quelle (fach)didaktischer Theorieentwicklung

Das Projekt *ProFis* verfolgt zwei Ziele: Zum einen sollen (lokale) Theorien des Literacy-Erwerbs in inklusiven Kontexten abgeleitet werden. Zum anderen werden die an der KiTa und Grundschule eingesetzten Lehr-Lernarrangements evaluiert und weiterentwickelt; hierbei steht das Herausarbeiten der Scaffoldingstrategien der erwachsenen Interaktionspartner im Vordergrund. Zum Umsetzen beider Ziele wurde mit DBR ein Forschungsformat gewählt, das Entwurfshandeln – also Veränderungen des Designs – als Erkenntnismodus nutzt (vgl. Abschnitt 4). Im Folgenden sollen daher zunächst die Designentwicklung und Designveränderungen reflektiert werden. Dies geschieht mit Blick auf die kontextsensitiven Design-Prinzipien, d.h. es wird aufgezeigt, wie Design-Prinzipien in sozial-materiellen Kontexten erprobt und im Zuge dessen adaptiert wurden.

Diese Überlegungen werden dann abschließend für die Entwicklung lokaler Lerntheorien bezüglich des heterogenitätssensiblen Literacy-Erwerbs genutzt. Abb. 19 gibt eine Übersicht über die kontextsensitiven Design-Prinzipien des Projekt *ProFis*:

Design-Prinzip	Inhalt und Adaption von Design-Prinzipien
Design-Prinzip 1: Aktivierung von implizitem Wissen über literale Sprachstrukturen durch Vorlagentexte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aus dem Forschungsstand über implizites Lernen im Elementar- und Primarbereich abgeleitet (vgl. Abschnitt 3) ▪ Prägt alle Projektzyklen von <i>ProFis</i> ▪ Wird in Form <i>quasi-literarischer Scaffoldingangebote</i> umgesetzt (vgl. Prinzip 7)
Design-Prinzip 2: Fokus auf Fantasie-Erzählungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aus dem Forschungsstand abgeleitet (Erzählforschung: Becker 2001, Drepper 2022); ▪ Prägt alle Projektzyklen von <i>ProFis</i> ▪ Fantastische Bildgeschichten scheinen großen Vorteil für Erzählentwicklung zu besitzen (siehe hierzu Drepper 2022)
Design-Prinzip 3: Fokus auf Merkmale lehrender Sprache	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aus dem Forschungsstand abgeleitet (Sprachförderung in der KiTa, Ruberg/Rothweiler 2012) ▪ Ab Projektzyklus II modifiziert zu Design-Prinzip 3b und 3c
Design-Prinzip 3b: Priorisierung der Förderung pragmatischer Fähigkeiten vor morpho-syntaktischen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rückfragen zur gezielten Gestaltung einzelner Textmusterphasen sowie das korrespondierende Vermitteln narrativer Konstruktionen (=Prinzip 4) sind zur Erzählförderung von größerem Nutzen als dialogische Nachfragen, die auf ein grammatisches Lernen im engeren Sinne (Morphologie/Syntax) abzielen ▪ Ab Projektzyklus II umgesetzt ▪ Wird in verschiedene Formen des Scaffolding ausdifferenziert (Design-Prinzip 7)
Design-Prinzip 3c: Rückmeldungen des Erwachsenen, die die Gestaltung der narrativen Welt betreffen, stehen im Präteritum	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rückfragen und Impulse des Erwachsenen, die die Gestaltung einer narrativen Welt betreffen, stehen im Präteritum (Kinder entdecken somit die Funktion des Präteritums als Erzähltempus) ▪ Ab Projektzyklus II umgesetzt ▪ Betrifft vor allem die <i>quasi-literarische Kommunikation; prä- und paraliterarisches Scaffolding</i> steht mehrheitlich im Präsens (vgl. Uhl 2022: 179)
Design-Prinzip 4: Fokus auf die Vermittlung narrativer Konstruktionen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ab Projektzyklus II als zentrales Design-Prinzip aufgenommen
Design-Prinzip 5: Visualisierungen unterstützen die Sprachproduktion der Kinder	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eine graphische Repräsentation der Geschichte (in Form von Geschichtenplänen oder textlosen Bilderbüchern) unterstützt das kindliche Umsetzen einer narrativen Handlungslogik ▪ Ab Projektzyklus II umgesetzt
Design-Prinzip 6: Textlose Bilderbücher involvieren die Lernenden in die Gestaltung einer Fantasie-Erzählung während der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Als mehrdeutige und ästhetisch anspruchsvolle Lerngegenstände regen Bilderbücher interaktionale Spracherwerbsprozesse an ▪ Der Erwachsene kann somit verschiedene narrative Scaffoldingstrategien einsetzen (vgl. Design-Prinzip 7) ▪ Ab Projektzyklus III umgesetzt
Design-Prinzip 7: Die Begleitpersonen unterstützen Kinder durch prä- und paraliterarische sowie quasi-literarische Scaffoldingangebote in ihrer Nacherzählung.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Während der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung wechselt der Erwachsene adaptiv zwischen <i>prä- und paraliterarische</i> sowie <i>quasi-literarischen</i> Scaffoldingangeboten ▪ Ab Projektzyklus IV umgesetzt

Abb. 19: Ausdifferenzierung kontextsensitiver Design-Prinzipien im Projekt *ProFis*

Im Sinne einer fachdidaktischen Entwicklungsforschung wird also deutlich, wie Design-Prinzipien in einem ersten Schritt (z. B. Design-Prinzip 1, 2 und 3) aus fachdidaktischen Überlegungen abgeleitet und dann mit Blick auf Erprobungsergebnisse weiterentwickelt werden. Großes Potenzial für eine (deutsch-)didaktische Forschung besteht demzufolge darin, dass Design-Prinzipien im iterativen und zyklischen DBR-Forschungsprozess unter Berücksichtigung des sozial-materiellen Settings (Geschichtenpläne/textlose Bilderbücher), des Lehr-Lernziels und des konkreten learning-outcomes variiert werden. Es kommt somit zu einer Verfeinerung und Ausdifferenzierung von Design-Prinzipien (vgl. hierzu auch Dube/Prediger 2017: 10). Dieses Ausdifferenzieren und erneute Erproben (im Sinne eines „Entwurfshandeln“) kann dann für das Ableiten lokaler Lehr-Lerntheorien genutzt werden: Literacy Bildung kann somit grundlegend verstanden werden als implizites Lernen, das stets in eine kulturelle Handlungspraxis eingebunden ist (z. B. das Vorlesen, das Textlesen und -schreiben sowie das (Nach-)Erzählen). Als förderlich für dieses implizite Lernen hat sich erwiesen, dass Erwachsene ihre Scaffoldingstrategien an die Fähigkeiten der Kinder anpassen:

- Prä- und paraliterarische Impulse zielen vor allem darauf ab, durch Rückfragen die Verstehensleistung der Kinder zu sichern (*wo ist der Hund?*), Rückmeldungen zu geben (*genau*) oder den Vorleseprozess zu organisieren (*schau mal hier*).
- Quasi-literarische Impulse hingegen fokussieren die Konstruktion einer narrativen Welt. In dem Projekt *ProFis* wurde hierbei deutlich, dass das Vermitteln narrativer Konstruktionen im Modus einer quasi-literarischen Kommunikation das Ausbilden kindlicher Erzählfähigkeiten unterstützt. Vor diesem Hintergrund ist auch eine lokale Lerntheorie gewonnen worden, die den Erwerb narrativer Konstruktionen betrifft: Hierbei scheint eine narrativer Schemaaktivierung leitend zu sein, die dadurch gekennzeichnet ist, dass Kinder funktional zwar schon eine Handlungskomplikation in ihren Erzählungen umsetzen – diese wird aber noch nicht formal, d.h. unter Rückgriff auf konzeptionell schriftsprachlich anmutende Formulierungen (*da geschah es, plötzlich, auf einmal*) ausgedrückt.

Es zeigt sich somit, wie Designentwicklung und -adaption (ersichtlich durch die Veränderung kontextsensitiver Design-Prinzipien) mit einer fachdidaktischen Theoriebildung (Literacy-Erwerb als implizites Lernen; Konstruktionslernen als Schemaaktivierung) einhergeht.

Noch offen an dieser Stelle ist, wie im Kontext von *ProFis* damit umgegangen werden kann, dass mit Geschichtenplänen und textlosen Bilderbüchern sehr unterschiedliche Lehr-Lern-Arrangements erprobt wurden. Zu prüfen wäre z. B., ob die verschiedenen Formen narrativen Scaffoldings (vgl. Design-Prinzip 7) auch für das Arbeiten mit Geschichtenplänen fruchtbar gemacht werden können. Ferner wäre im Sinne einer didaktischen Progression zu überlegen, ob der Einsatz von Geschichtenplänen sinnvollerweise auf einer zunächst grundlegenden Arbeit mit textlosen Bilderbüchern aufzubauen ist. Zu vermuten wäre in diesem Zusammenhang, dass textlose Bilderbücher als Erzählanlass Kinder eher ansprechen, da sie zunächst in reichhaltiger Art und Weise prä- und paraliterarische sowie quasi-literarische Gesprächsangebote für die Interaktion bereitstellen. Die Arbeit mit Geschichtenplänen unterstützt dann eventuell fortgeschrittene Erzähler*innen wiederum besser, da hier den Lernenden narrative Konstruktionen in höherer Frequenz angeboten werden. Diese empirisch und fachdidaktisch begründeten Design-Vermutungen könnten jetzt wieder zu Design-Prinzipien formuliert werden, die in einen erneuten iterativen Forschungszyklus mit entsprechenden Design-Experimenten münden.

7 | Ausblick: DBR als Forschungsstrategie – Potenziale eines deutschdidaktischen Forschungsrahmens

Der Grundgedanke von DBR-Projekten ist die Verschränkung der Bereiche *Forschung* und *Entwicklung*. Durch Adaption des Designs in Hinblick auf die Erkenntnisse durchgeführter Design-Experimente werden gegenstandsspezifische Lerntheorien gewonnen. Stetige Veränderungen des Designs (als Entwurfshandeln) ermöglichen somit ein flexibles Fokussieren auf einzelne Aspekte einer Lehr-Lernumgebung, das dann wieder auf die Ebene der Theoriebildung zurückgeführt werden kann. In diesem Sinne ist im Verlauf des Projektes *ProFis* der empirische Analysefokus von Zyklus zu Zyklus immer weiter präzisiert worden: So untersuchte Zyklus I zunächst noch unter einer eher allgemeinen Perspektive die Entwicklung der kindlichen Erzählfähigkeit. Dieser Fokus wurde dann ausdifferenziert: Analysiert wurde im Projektverlauf, wie der Erwerb narrativer Konstruktionen (vor allem des Kontrastierens einer Handlungsabfolge, vgl. Zyklus IV) mit bestimmten Scaffoldingangeboten des Erwachsenen korrespondiert. Im Zuge dieser Verfeinerung des empirischen Analysefokus kam es auch zu einer Ausdifferenzierung der Design-Prinzipien, was sich dann wiederum auf der Ebene der Theoriebildung spiegelte: So ist auch die fachdidaktisch relevante Theorie, die zur Begründung einzelner Design-Entscheidungen hinzugezogen wurde, über den Projektzeitraum immer weiter ausdifferenziert und verfeinert worden (z. B. konstruktionsgrammatische Überlegungen zur narrativen Schemaaktivierung oder deixis-theoretische Annahmen über verschiedene Modi narrativen Rückmeldeverhaltens: *prä- und paraliterarisches* vs. *quasi-literarisches* Scaffolding).

Dieses ständige Aufeinanderbeziehen von fachdidaktischer Theorie und Forschung macht DBR interessant für deutschdidaktische Forschungsvorhaben, die konkret auf Unterrichtsentwicklung abzielen. Lohnenswert scheint dieser Ansatz somit vor allem für Forschungsvorhaben, bei denen Erkenntnisse über das Lernen in einem bestimmten unterrichtlichen Kontext gewonnen werden sollen. DBR eröffnet hier das Potenzial, (Deutsch-) Unterricht in seiner didaktischen Multiperspektivität (d.h. in der Wechselwirkung von eingesetztem Unterrichtsmaterial, Lehrpersonenhandeln und unterschiedlichen Ergebnissen der Lernenden) zu erfassen und zu befor-schen.

Literaturverzeichnis

- Becker, T. (2001). *Kinder lernen Erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Schneider.
- Boueke, D., Schüle, F., Büscher, H., Terhorst, E., & Wolf, D. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. Wilhelm Fink.
- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Schöningh.
<https://doi.org/10.36198/9783838538389>
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt*. Huber.
- Bruner, J. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language*. (pp. 241-255). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-642-67155-5>
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
<https://doi.org/10.3102/0013189x032001009>
- Comber, B., Freebody P., Nixon, H. Carrington V., & Morgan A.M. (2015). New literacy demands in the middle years - learning from design experiments. In H. de Silva Joyce, & S. Feez (Eds.), *Exploring Literacies: Theory, Research and Practice*. (pp 315-320). Palgrave Macmillan.
- De Silva Joyce, H., & Feez, S. (2015). *Exploring Literacies: Theory, Research and Practice*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137319036>
- Dehn, M., Merklinger, D., & Schüler, L. (2011). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Klett.
- Drepper, L. (2022). *Ebenen des Narrativen in Bildimpulsen und Erzähltexten. Eine empirische Studie über Wirkungspotentiale von Bildern auf schriftliche Erzählfähigkeiten in der Grundschule*. Narr. <https://doi.org/10.24053/9783772057847>
- Dube, J., & Prediger, S. (2017). Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik. *leseforum.ch*, 1. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf
- Feilke, H. (2003). Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, & G. Siebert-Ott (Eds.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. (pp. 178-192). Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838582351>
- Feilke, H., & Jost, J. (2015). Sprache und Sprachgebrauch reflektieren. In M. Becker-Mrotzek, M., Kämper-van den Boogaart, J. Köster, P. Stanat, & G. Gippner (Eds.), *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II*. (pp. 236-296). Diesterweg.
- Feilke, H., & Tophinke, D. (2016). Grammatisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 43(256), 4-11.
- Feilke, H., & Rezat S. (2021). Textprozeduren und der Erwerb literaler Kompetenz. *Der Deutschunterricht*, 73(5), 69-79.
- Hoffmann, J. (2019). Grafisch erzählte Geschichten im Bilderbuchkinogespräch – David Wiesners Herr Schnuffels in der Grundschule. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 1(1), 43-65.

- Krichel, A. (2020). *Textlose Bilderbücher. Visuelle Narrationsstrukturen und erzähl-didaktische Konzeptionen für die Grundschule*. Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., & Konrad, U. (2016). Design-based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht. In J. Knigge, & A. Niessen (Eds.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. (pp. 269-284). Waxmann.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2019). *Conducting Educational design Research*. Routledge.
- Morrow, L. (2002). *The literacy center. Contexts for reading and writing*. Routledge
- Müller, C. (2012). *Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie*. Schneider.
- Nickel, S. (2014). Sprache & Literacy im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf (Eds.), *Handbuch frühe Kindheit*. (pp. 663-675). Budrich.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvzb7m51.64>
- Ohlhus, S. (2005). Schreibentwicklung und mündliche Strukturierungsfähigkeiten. In H. Feilke, & R. Schmidlin (Eds.), *Literale Textentwicklung – Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. (pp. 43-68). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01158-6/4>
- Peyer, A., & Uhl, B. (2020). Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte. In A. Peyer, & B. Uhl (Eds.), *Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte*. (pp. 9-31). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16770>
- Prediger, S., Komorek, M., Fischer, A., Hinz, R., Hußmann, S., Moschner, B., Ralle, B., & Thiele, J. (2013). Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. In M. Komorek, & S. Prediger (Eds.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign*. (pp. 9-25). Waxmann.
- Reinmann, G. (2017). Design-based Research. In D. Schemme, & H. Novak (Eds.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*. (pp. 49-61). Bertelsmann.
- Reinmann, G. (2022). Replik und Revision: Standards für Design-based Research. *Educational Design-Research*, 6(2), Article 53. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1973>
- Rothweiler, M. (2016). Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher kindlicher Zweitspracherwerb: Grammatische Defizite und Konsequenzen für die Diagnostik. In D. Gebele, & A. L. Zepter (Eds.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven*. (pp. 187-226). Gilles & Francke.
- Ruberg, T., & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Kohlhammer.
- Sauerborn-Ruhnau, H. (2012). Phonologische Bewusstheit im Kontext vorschulischer Literacy. In D. Isler, & W. Knapp (Eds.), *Sprachliche und literale Fähigkeiten im Vorschulalter fördern*. Klett.
- Stark, L. & Uhl, B. (2016). Frühkindliche Literalitätsentwicklung mit einem textlosen Bilderbuch fördern. Zu den Strategien erwachsener 'Vorleser'. *leseforum.ch*, 1. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016_1_Stark_Uhl.pdf

- Steinbrenner, M. (2018). Sprachliche Bildung, Bildungssprache und Sprachlichkeit der Literatur. *Leseräume*, 5(4), 8-21.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge Univ. Press.
- Stude, J. (2016). Erwerb literaler Formen am Beispiel des mündlichen Erzählens – Eine Pilotstudie. *leseforum.ch*, 1. https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2016_1_Stude.pdf
- Tomasello, M. (2008). Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb. In K. Fischer, & A. Stefanowitsch (Eds.), *Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie*. (pp. 19-37). Staufenberg. <https://doi.org/10.1515/9783110588972-058>
- Topalović, E. (i.V.). *Spracherwerb und Schule. Eine Einführung in die Mehrsprachigkeit*. Francke.
- Uhl, B. (2015). *Tempus – Narration – Medialität. Eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeit an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben*. Schneider.
- Uhl, B. (2016a). Vom Bild zum Wort – vom Bild zum Text. Wie Bilder sprachbildende Prozesse anregen können. *Grundschulunterricht Deutsch*, 1, 38-45.
- Uhl, B. (2016b). Zwischen Grammatik und Text – Zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Gemeinsames sprachliches Lernen mit Geschichtenplänen. In D. Gebele, & A. L. Zepher (Eds.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven*. (pp. 276-307). Gilles & Francke.
- Uhl, B. (2018). Texte schreiben als kulturelles Lernen – wie eine potentialorientierte Schüler-textanalyse Spuren des kulturellen Lernens sichtbar macht. In C. Bär, & B. Uhl (Eds.), *Texte schreiben in der Grundschule – Zugänge zu kindlichen Perspektiven*. (pp. 63-82). Fillibach.
- Uhl, B. (2020). Literalitätsentwicklung in einer inklusiven Kindertagesstätte. Über eine handlungsentlastende, strukturfokussierte und kulturorientierte Förderung sprachlicher und literarischer Lernprozesse mit textlosen Bilderbüchern. In J. Brüggemann, & B. Mesch (Eds.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel*. (pp. 305-328). Schneider.
- Uhl, B. (2021). Scaffolding, Normorientierung und Individualisierung: Sprachdidaktische und spracherwerbstheoretische Zugänge zum frühen Schreiben und Lesen in heterogenitätssensiblen Lernsettings. In L. Funda, J. Herzog, R. Köhnen, & B. Rothstein (Eds.), *Normativität. Systemische und praktische Ansätze für den Deutschunterricht*. (pp. 91-115). Juventa.
- Uhl, B. (i.D.a). Wordless Picture Books, Narrative Scaffolding and the Acquisition of Narrative Skills – A usage-based approach to how children construct a story. In M. C. Gatti, & J. Hoffmann (Eds.), *Storytelling as a cultural practice – pedagogical and linguistic perspectives*.
- Uhl, B. (i.D.b). Wie Grundschulkindern narrative Textprozeduren lernen – Einblicke in ein Lernarrangement zur narrativen Schemaaktivierung in der Mündlichkeit. In S. Rezat, E. Grundler, H. Feilke, & S. Schmolzer-Eibinger (Eds.), *Textprozeduren in Spannungsfeldern*. Staufenberg.
- Uhl, B., & Drepper, L. (2019). Verbale Distanz als sprachliches Werkzeug des Erzählens – Über die Vermittlung von textgrammatischem Handlungswissen an einer inklusiven Kindertagesstätte. In A. Binanzer, M. Langlotz, & V. Wecker (Eds.), *Grammatik in Erzählungen – Grammatik für Erzählungen*. (pp. 31-58). Schneider.
- Uhl, B., & Drepper, L. (2022). Narrative Schemaaktivierung und vorschulischer Erzählerwerb – eine gebrauchsbasierte Analyse über die Verwendung narrativer Konstruktionen zur Gestaltung einer temporalen Handlungsabfolge. In B. Mesch, & B. Uhl (Eds.), *Temporalität – empirische Zugänge zum Erwerb von Zeitlichkeit*. (pp. 73-102). Waxmann.

- Vach, K. (2011). Schriftliches Erzählen. Funktionen – Anforderungen – Strukturen –Aufgaben. *Praxis Grundschule*, 34(2), 4-6.
- Valtin, R. (2010). Phonologische Bewusstheit – eine notwendige Voraussetzung beim Lesen- und Schreibenlernen? *leseforum.ch*, 1.
https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_2_Valtin_PDF.pdf
- Vygotskij, L. S. (1934/2002). *Denken und Sprechen*. Beltz.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(99)80038-6)
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Juventa.
- Wieler, P. (2017). Vorlesen, Erzählen – ein- und mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Literalität. In B. Ahrenholz, & I. Oomen-Welke (Eds.), *Deutsch als Zweitsprache* (pp. 341-352). Schneider.
- Ziem, A., & Lasch, A. (2018). Konstruktionsgrammatische Zugänge zu narrativen Texten. Ausgangspunkte und Perspektiven. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 48(2), 389-410. <https://doi.org/10.1007/s41244-018-0097-3>