



# Educational Design Research

Volume 8 | Special Issue 2 | 2024 | Article 72

**Contribution** Practice Illustration

**Title** Sprach(en)bewusstheit im Deutschunterricht: Gestaltung einer sprachreflexiven Lernumgebung in einem designbasierten Projekt

**Author** Kira Härtel  
University of Paderborn  
Germany

**Abstract** Der folgende Beitrag beschreibt die erste Phase der Entwicklung einer sprachreflexiven Lernumgebung im Rahmen eines designbasierten Promotionsprojekts zur (Weiter-)Entwicklung von Sprach(en)bewusstheit durch mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. In diesem Beitrag wird auf Grundlage des Conjecture Mappings nach Sandoval (2014) die Entwicklung einer sprachreflexiven Lernumgebung vorgestellt, in der mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur als Impuls genutzt wird, um die individuelle Sprach(en)bewusstheit von Schüler\*innen durch metasprachliche Äußerungen sichtbar zu machen. Dazu wird die Entwicklung der sechs Hauptelemente des Conjecture Mappings detailliert erläutert. Im abschließenden Ausblick erfolgt die Vorstellung erster Forschungsergebnisse aus der Erprobung des Designs.

**Keywords** Design-Based Research, Design-Entwicklung, Sprach(en)bewusstheit, mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur

**DOI** [dx.doi.org/10.15460/eder.8.2.2206](https://dx.doi.org/10.15460/eder.8.2.2206)

**Citation** Härtel, K. (2024). Sprach(en)bewusstheit im Deutschunterricht: Gestaltung einer sprachreflexiven Lernumgebung in einem designbasierten Projekt. *EDeR – Educational Design Research*, 8(2), 1-18.

[dx.doi.org/10.15460/eder.8.2.2206](https://dx.doi.org/10.15460/eder.8.2.2206)

**Licence Details** Creative Commons - [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



# Sprach(en)bewusstheit im Deutschunterricht: Gestaltung einer sprachreflexiven Lernumgebung in einem designbasierten Projekt

Kira Härtel

## 1.0 Einleitung

Mehrsprachigkeit und die mit ihr verbundene Möglichkeit sprachreflexiven Lernens steht trotz ihres hohen Potentials, die Sprach(en)bewusstheit aller Schüler\*innen weiterentwickeln zu können, noch viel zu selten im Fokus des Deutschunterrichts (vgl. Isaac & Kleinbub, 2018; Riehl & López, 2019, S. 317). Obwohl selbst die nationalen Bildungsstandards Lehrkräfte dazu ‚auffordern‘, Sprachen miteinander zu vergleichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Unterricht entdecken zu lassen (vgl. KMK, 2022, S. 19f.), handelt es sich um kein etabliertes Vorgehen in der Praxis. So beschreiben Isaac & Kleinbub (2018) in ihrer Fragebogenstudie „zum mehrsprachigkeitsorientierten Grammatikunterricht“ (ebd., S. 199), dass zwar „Aktivitäten der Kulturbegegnungen“ (ebd., S. 212) wie z. B. das Singen von Liedern im Unterricht stattfinden, das sprachliche Repertoire der Schüler\*innen für grammatisches und sprachliches Lernen jedoch kaum genutzt wird. Auch Lange et al. (2023) kommen in ihrer qualitativen Interviewstudie mit Grundschullehrkräften zu dem Ergebnis, dass die Lehrenden den Einbezug von Mehrsprachigkeit in ihren Unterricht als „eher situativ und ausnahmsweise umsetzbar“ (ebd., S. 115) sehen.

Die Erforschung von Mehrsprachigkeit bzw. Sprach(en)bewusstheit von Schüler\*innen darf trotz einiger wegweisender Studien noch immer als Desiderat bezeichnet werden (vgl. z. B. Stude, 2013; Wildemann et al., 2016). Während das Professionswissen sowie Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften zur Mehrsprachigkeit mittlerweile breit erforscht werden (vgl. z. B. Fürstenau & Lange, 2021; Lange et al., 2023; Schnitzer, 2020), steht die Perspektive von Kindern auf Sprachen und Sprachliches, wie sie auch von Wildemann et al. (2016) erforscht wurde, eher seltener im Fokus. Ein Lerngegenstand, der sowohl aus literatur- als auch aus sprachdidaktischer Sicht als besonders geeignet für die Thematisierung und den Vergleich von Sprache(n) gilt, ist mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Eder, 2016, S. 96f.; Kümmerling-Meibauer, 2013, S. 47; Rösch, 2013; Topalović & Härtel, 2023, S. 30). Im Rahmen meines Promotionsprojekts wird die Entwicklung einer sprachreflexiven Lernumgebung fokussiert, in der Sprache(n) und Literatur explizit miteinander verbunden werden. Leitend ist dabei die Frage, welche Aspekte von Sprache(n) Schüler\*innen in mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur entdecken und wie

sie sich in einem interaktiven Format darüber austauschen können. Genutzt wird ein designbasierter Zugang, da mit *Design-Based Research* (DBR) als methodologische Rahmung Herausforderungen von Schule und Unterricht durch wissenschaftlich fundierte, mehrfach erprobte, evaluierte und überarbeitete Zyklen erforscht werden können, um neue Erkenntnisse sowohl für die Theoriebildung als auch die Unterrichtspraxis zu erhalten (vgl. Dube & Prediger, 2017, S. 3; Deister et al., 2022, S. 3; Euler, 2014, S. 17f.; Reinmann, 2022, S. 2f.). Um Annahmen über das Lernen in bestimmten Lernumgebungen zunächst wissenschaftsbasiert zu formulieren, kleinschrittig zu durchdenken und darzustellen und im Verlauf der Intervention systematisch zu überprüfen (vgl. Sandoval, 2014, S. 19), eignet sich die Methode des *Conjecture Mappings* nach Sandoval (2014). Da das *Conjecture Mapping* als „generische [...] Methode zur Explizierung von Annahmen und Vorstellungen“ (Reinmann, 2014, S. 72) genutzt werden kann, nimmt sie vermehrt Einzug auch in den deutschdidaktischen Forschungsdiskurs (vgl. Deister et al., 2022; Joller-Graf & Herzberg, 2022). Im Folgenden wird ausgehend von Sandoval (2014) die Entwicklung einer reflexiven Lernumgebung vorgestellt, die die kindliche (Weiter-)Entwicklung von Sprach(en)bewusstheit anhand mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur erforscht.

## 2.0 Design-Entwicklung nach Sandoval (2014)

Die DBR-Forschung beschäftigt sich theoriegeleitet mit der Entwicklung und Erforschung von Lernumgebungen (vgl. Sandoval, 2014, S. 19), auch *Designs* genannt, durch den Einsatz von Interventionen. Mit Interventionen sind in der DBR-Forschung konkrete Maßnahmen oder Produkte, wie z. B. Aufgabenstellungen, Lehr- und Lernmaterialien oder auch das Adaptieren des Unterrichtsvorhabens an curriculare Vorgaben gemeint (vgl. McKenny & Reeves, 2019, S. 13; Reinmann, 2022, S. 2). Der Terminus *Design* kann zum einen den Prozess der Entwicklung als auch das entstandene Produkt umfassen (vgl. Reinmann, 2022, S. 3). Charakteristisch für ein DBR-basiertes Forschungsprojekt ist ein iteratives, zyklisches Vorgehen, in dem Phasen der Entwicklung, Durchführung, Evaluation und Überarbeitung eines Designs mehrfach durchlaufen werden (vgl. Hußmann et al., 2013, S. 30; McKenny & Reeves, 2019, S. 83; Reinmann, 2023, S. 1). Zu Beginn eines jeden Zyklus wird das Design durch neue Erkenntnisse aus der Wissenschaft und ggf. durch Ergebnisse aus dem vorherigen Zyklus überarbeitet (vgl. Dube & Prediger, 2017, S. 5). Sinnvoll ist es daher, bereits zu Beginn die Auswahl der Design-Elemente zu begründen. So können Anpassungen später gezielter durch Rückverfolgungen vorgenommen werden (vgl. Joller-Graf & Herzberg, 2022, S. 265).

Das *Conjecture Mapping* von Sandoval (2014) dient der Konzeptualisierung von Designforschung und stellt eine Möglichkeit dar, verschiedene Design-Elemente für die Gestaltung einer Lernumgebung zu entwerfen, diese zu strukturieren, ihr mögliches Zusammenwirken zu verdeutlichen und somit die angestrebten Ergebnisse auf den Unterricht zu visualisieren (ebd., S. 19). „The idea of conjecture mapping stresses

the importance of understanding the mechanisms that explain how particular design characteristics can lead to certain effects, processes, or outcomes.“ (Bakker, 2018, S. 56)

Sandovals Modell besteht aus sechs Hauptelementen (vgl. Sandoval, 2014, S. 21): **High Level Conjecture**, **Embodiment**, **Design Conjectures**, **Mediating Processes**, **Theoretical Conjectures** und den **Outcomes**.

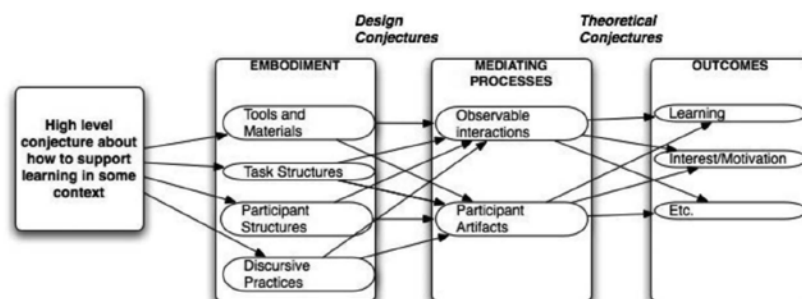


Abbildung 1: Generalized conjecture map for educational design research von Sandoval (2014)

Ausgehend von einer Problemanalyse, in der Herausforderungen im Lehr-/Lernalltag konkretisiert werden, erfolgt zunächst die Formulierung von Annahmen (vgl. Reinmann, 2014, S. 72) darüber, mit welchen theoretischen Grundlagen diese Herausforderungen bewältigt werden könnten (**High Level Conjecture**). Diese Annahmen können zu Beginn noch sehr unspezifisch sein. Ihre Konkretisierung erfolgt im Verlauf des Mappings, also beim Durchlaufen der verschiedenen Elemente des Modells. „The aim of mapping a high-level conjecture through a particular design is to get specific about how it is expected to operate within a particular context.“ (Sandoval, 2014, S. 22)

Im darauffolgenden Schritt werden die Design-Elemente ausgewählt, mit denen die Annahmen zur Problemlösung „didaktisch materialisiert“ (Joller-Graf & Herzberg, 2022, S. 258) werden. Sandoval (2014) betitelt diesen Schritt als **Embodiment**, also die Ausgestaltung. Zur besseren Strukturierung unterteilt Sandoval (2014) die verschiedenen Design-Elemente in vier verschiedene Kategorien: Tools and Materials, Task Structures, Participant Structures und Discursive Practices (vgl. Abb. 1). Unter Tools and Materials fasst Sandoval (2014) alle Werkzeuge und Materialien, die im Unterricht eingesetzt werden können. Die Task Structures, also die Aufgabenstrukturen, spiegeln wider, was von den Lernenden erwartet wird. Im Rahmen der Participant Structures, der Interaktionsstrukturen, wird das Zusammenspiel aller beteiligten Akteure, wie z. B. Lehrkräfte und Schüler\*innen, dargestellt. Die Art und Weise, wie diese Akteure miteinander kommunizieren und sich austauschen, wird in der Kategorie Discursive Practices, also den diskursiven Praktiken, beschrieben. Je nach Forschungsvorhaben können die Kategorien umbenannt, gekürzt oder auch ergänzt werden (vgl. Deister et al. 2022, S. 4; Reinmann, 2018): „Given that EDR takes place within natural and thus complex and heterogeneous learning

settings, the types of embodiments and their naming may differ depending on the focus of the study [...].“<sup>1</sup> (Deister et al., 2022, S. 5)

Das nächste Hauptelement des Modells umfasst Vermittlungsprozesse, die bei der Umsetzung der Design-Elemente in einer Lehr-/Lernsituation ablaufen (**Mediating Processes**) können. Diese unterteilt Sandoval (2014) in Observable Interactions, also beobachtbare Interaktionen zwischen den Teilnehmenden in der vorbereiteten Lernumgebung, und in Participant Artefacts, die Artefakte/Produkte, die die Teilnehmenden in der Lernumgebung erstellen. Auch hier können je nach Forschungsvorhaben Änderungen vorgenommen werden (vgl. Deister et al., 2022, S. 4; Reinmann, 2018). Die Verbindung, also die Interaktion zwischen den Design-Elementen und den daraus zu erwartenden Prozessen, wird durch das Formulieren von Design-Annahmen (**Design Conjectures**) konkretisiert: „If learners engage in this activity (task + participant) structure with these tools, through this discursive practice, then this mediating process will emerge“ (Sandoval, 2014, S. 24).

Auch die Verbindung zwischen den zu erwartenden Prozessen und den daraus resultierenden Ergebnissen (**Outcomes**) erfolgt durch die Formulierung von hypothetischen Annahmen. Hierbei handelt es sich jedoch um theoretische Annahmen (**Theoretical Conjectures**), die die Auswirkungen der entwickelten Maßnahmen (Interventionen) auf die beteiligten Personen (Schüler\*innen/Studierende/Lehrpersonen usw.) beschreiben. Im Gegensatz zu Design-Annahmen, die „Annahmen zur Wirkungsweise einer Intervention in einem Kontext“ (Reinmann, 2018) darstellen, enthalten theoretische Annahmen „Annahmen zur Wirksamkeit einer Intervention auf Akteure“ (Reinmann, 2018). Formuliert werden sie laut Sandoval (2014) nach folgendem Schema: „[If] this mediating process occurs it will lead to this outcome“ (ebd., S. 24).

Das letzte Hauptelement stellt die Ergebnisse (**Outcomes**) dar, die sich in die Kategorien „Lernen“ (Learning) und „Interesse/Motivation“ (Interest/Motivation) unterteilen und durch weitere, dem Forschungsprojekt entsprechende Unterkategorien erweitern lassen (vgl. Deister et al., 2022, S. 4; Reinmann, 2018).

Ausgehend von Sandovals Modell kann im Folgenden die Entwicklung der skizzierten Lernumgebung zur Sprach(en)bewusstheit dargestellt werden.

### 3.0 Problemanalyse: Mehrsprachigkeit und Sprach(en)bewusstheit im Deutschunterricht

Mit dem Titel „Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbewusstheit“ fassen Akbulut et al. (2017) das Ergebnis ihrer groß angelegten Studie zusammen, mit der sie empirisch nachweisen können, dass äußere

---

<sup>1</sup> Deister et al. (2022) unterscheiden in ihrem Beitrag nicht zwischen DBR und EDR-Forschung (EDR: educational design research, vgl. z. B. McKenney & Reeves, 2021).

Mehrsprachigkeit zu einer höheren Sprachbewusstheit führt. „Von einer vertieften Betrachtung von Sprachen, Sprachvarietäten und Schriftsystemen könnten demnach *alle* Lernenden profitieren.“ (Topalović & Settinieri, 2023, S. 74) Denn um Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit geht es genuin auch im domänenspezifischen Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ in den Bildungsstandards für die Primarstufe:

Durch die Gelegenheit, über Erfahrungen mit anderen Sprachen zu sprechen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken, entwickeln die Schülerinnen und Schüler ihr Sprachverständnis und ihre Sprachfähigkeiten weiter – auch als Grundlage für das Erlernen von Fremdsprachen. Die Berücksichtigung von Herkunftssprachen, Regionalsprachen und Dialekten, auch der Deutschen Gebärdensprache regt zum Nachdenken über Sprache und Sprachen an und fördert so die metasprachlichen Fähigkeiten sowie die Sprachbewusstheit. (KMK, 2022, S. 19f.)

Im sprachdidaktischen Forschungsdiskurs wird Sprach(en)bewusstheit<sup>2</sup> als nicht direkt beobachtbare Einheit verstanden (vgl. Landgraf, 2020, S. 41), die hauptsächlich mit Hilfe von metasprachlichen Äußerungen ‚sichtbar‘ wird (vgl. Lohe, 2018, S. 35f.; Thißen, 2017, S. 11; Wildemann et al., 2016, S. 43). So definieren Wildemann & Bien-Miller (2022) Sprachbewusstheit folgendermaßen:

Sprachbewusstheit wird als Fähigkeit verstanden, formale und funktionale Aspekte von Sprache zum Gegenstand des Denkens zu machen. Da diese nicht unmittelbar erfasst werden kann, werden metasprachliche Äußerungen, in denen Sprache vergegenständlicht wird und die dahinterliegenden sprachbezogenen Wissensstände offenbaren, als Indikator von Sprachbewusstheit angesehen [...]. (ebd., S. 155f.)

Metasprachliche Äußerungen können z. B. im Rahmen beobachtbarer kognitiver Prozesse wie sprachreflexiven Handlungen entstehen und sich auf alle linguistischen Ebenen beziehen (vgl. Akbulut et al., 2017, S. 68; Rothstein, 2023, S. 4; Topalović, 2019, S. 199). Demzufolge ist anzunehmen, dass durch einen adaptiv an den individuellen Sprach(en)repertoires der Kinder anknüpfenden Unterricht, der zu sprachreflexiven Handlungen anregt, Sprach(en)bewusstheit ausgebildet werden kann. Dieses könnte in einem lernbereichsübergreifenden, integrativen Deutschunterricht realisiert werden, in dem in Bezug auf den zweiten domänenspezifischen Kompetenzbereich *Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen* entsprechende Materialien ausgewählt werden. Mehrsprachigkeit in der Unterrichtspraxis scheint jedoch Grundschullehrkräfte vor eine größere Herausforderung zu stellen: Obwohl sie die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler\*innen generell als positiv bewerten (vgl. Schnitzer, 2020, S. 254), belegen Lange et al.

---

<sup>2</sup> Um hervorzuheben, dass sich Sprachbewusstheit auf das gesamte sprachliche Repertoire einer Person (verschiedene Sprachen sowie ihrer Varietäten) bezieht, wird im Folgenden der Terminus Sprach(en)bewusstheit verwendet (vgl. Topalović & Settinieri, 2023, S. 76f.).

(2023) mit ihrer vigniettengestützten Leitfadenstudie über das Nutzen der im Klassenraum vorherrschenden Sprachenvielfalt, dass „Einschränkungen und Bedenken der Lehrkräfte [...] – insbesondere hinsichtlich der konkreten didaktischen Umsetzung im Unterricht“ (Lange et al., 2023, S. 103) ein Einbinden der sprachlichen Ressourcen aller Kinder oftmals verhindern (vgl. auch die Ergebnisse von Isaac & Kleinbub, 2018; Wildemann & Vach, 2022, S. 208f.).

Dass entsprechende didaktisierte Materialien die Lehrkräfte dazu ermutigen, die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler\*innen intensiver in ihren Unterricht einbinden zu wollen, zeigen u. a. die Ergebnisse des Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprojekts MIKS – Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung (vgl. Fürstenau & Lange, 2021). In diesem Projekt werden Grundschulkollegien im Umgang mit der an ihren Schulen vorherrschenden Mehrsprachigkeit sensibilisiert, fortgebildet und bei der Erarbeitung mehrsprachiger, auf ihre Lerngruppen individuell angepassten Unterrichtskonzepte und der Gestaltung entsprechender Materialien unterstützt (vgl. Lange, 2020, S. 104). Angeregt durch Beispielmateriale erstellten die Kollegien eigenständig Praxisvorhaben für sich und ihre Lerngruppe und nutzten dazu u. a. auch mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Fürstenau & Lange, 2021, S. 27; Lange, 2020, S. 104f.).

Ausgehend von diesen Herausforderungen des Schulalltags werden im nächsten Schritt (unspezifische) Annahmen zur Problemlösung formuliert (**High Level Conjecture**).

#### 4.0 Annahmen zum Potential mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur in einer sprachreflexiven Lernumgebung

Dass mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur (mKJL) ein hohes Potential bietet, sich mit verschiedenen Sprachen auseinanderzusetzen, wird häufig aufgezeigt (vgl. Eder, 2016, S. 96f.; Rösch, 2013; Kümmerling-Meibauer, 2013, S. 66; Topalović & Härtel, 2023, S. 30). Dabei wird zumeist Bezug auf mehrsprachige Bilderbücher und mehrsprachige illustrierte Kinder- und Jugendliteratur genommen, da diese neben dem Schrifttext ebenfalls Bilder enthalten. Die Darstellung von zwei verschiedenen Zeichenmodalitäten – Schrifttext und Bild – wird als multimodal bezeichnet und ermöglicht, Informationen auf textlicher und bildlicher Ebene zu vermitteln (vgl. Staiger, 2022, S. 4). „Besonders mehrsprachige Bilderbücher bieten durch die Verbindung von Sprach(en), Schrift(en) und Bildern multimodale Impulse für einen gemeinsamen Austausch“ (Topalović & Härtel, 2023, S. 30) über Sprachliches.

Dadurch, dass die Bilder oftmals kulturell geprägt sind, werden Räume für eine Reflexion von Kultur(en) und somit auch Sprache(n) ermöglicht, selbst wenn der Schrifttext nicht verstanden wird (vgl. Anselm, 2018, S. 49). Obgleich die Texte in verschiedene Sprachen übersetzt wurden, bleibt jedoch die von den Autor\*innen kulturell geprägte Handlung der Geschichte bestehen, wie z. B. in den weltweit bekannten Werken von Astrid Lindgren. So lassen sich sowohl im Text als auch



in den bildlichen Darstellungen sprachliche und kulturelle Hinweise entdecken (vgl. Kümmerling-Meibauer, 2013, S. 49f.; Mikota, 2019, S. 111). Außerdem werden Schriftelemente in den Bildern teilweise nicht verändert, sodass in einigen Übersetzungen die original bildlichen Darstellungen mit Schriftsymbolen aus der Erstausgabe enthalten sind (O'Sullivan, 2000, S. 283f.) und somit ebenfalls einen Anlass zum Austausch über Sprachen bieten.<sup>3</sup> Zusätzlich können auch Paratexte wie z. B. Informationen über die Autor\*innen (vgl. Staiger, 2022, S. 13) Vorwissen aktivieren oder Hinweise über sprachliche und kulturelle Bezüge in den Geschichten bieten (vgl. Ballis et al., 2018, S. 4; Bilderbuchanalysen in Kümmerling-Meibauer, 2013, S. 54ff.). Demzufolge kann Folgendes angenommen werden: *Multimodale Zugänge zu Sprachen in mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur regen Kinder dazu an, sprachreflexiv zu handeln.*

Mayer (2022) betont, dass nicht nur die Multimodalität des literarischen Gegenstands Bilderbuch, sondern auch die Multimodalität, die durch verbale und nonverbale Kommunikation innerhalb der Rezeptionssituation erzeugt wird, Lernprozesse anstößt (ebd., S. 56). Textseitig

lassen sich [...] bereits mehrere Zeichenressourcen wie Sprache und Bild beschreiben, die sich in symmedialer Verschränkung noch erweitern und durch nonverbale Zeichensysteme wie Gestik, Mimik und Körperbewegung sowie Typografie und Layout zu einer „recht komplexen Modellierung von Multimedialität“ (Stöckl 2011, 45) verbinden lassen. (Mayer, 2022, S. 56)

Eine Lernumgebung benötigt dementsprechend interaktive Formate, in denen die Kinder nicht nur voneinander, sondern auch miteinander lernen (vgl. Bleck & Lipowsky, 2021; Lohe, 2018; Wildemann et al., 2016, S. 45). Diese interaktiven Formate sind laut Bruner (2002) immer „in eine[r] kulturelle[n] Matrix“ (ebd., S. 102) eingebunden:

Zusammenfassend meine ich, daß Formate beim Spracherwerb verschiedene sehr entscheidende Funktionen erfüllen. Erstens betten Formate die kommunikativen Absichten des Kindes in eine kulturelle Matrix ein. Sie dienen ebenso sehr zur Übermittlung der Kultur als zur Übermittlung der betreffenden Sprache. [...] Weil sie endlich, geordnet und interaktiv sind, liefern sie auch einen Kontext für die Interpretation dessen, was hier und jetzt gesagt wird. (ebd., S. 116)

Interaktive Formate können das sprachliche Handeln der Kinder fördern, aus dem „Anstöße zur Reflexion resultieren“ (QUA-LiS NRW, 2024). Folglich lautet die zweite Annahme: *Interaktive Formate haben das Potential, bei Kindern sprachreflexive Handlungen zu initiieren.*

---

<sup>3</sup> Vgl. z. B. die illustrierten Ausgaben der Harry Potter-Reihe, die Beschriftungen auf englischer Sprache enthalten. Der Bezug zur britischen Kultur kann mit der Vita der Autorin J. K. Rowling begründet werden.

Diese zwei Design-Annahmen dienen als Grundlage für die Gestaltung der Design-Elemente (**Embodiment**).

## 5.0 Gestaltung der Design-Elemente für eine sprachreflexive Lernumgebung

In Anlehnung an Sandoval (2014) werden die Design-Elemente beim **Embodiment** in folgende Kategorien gegliedert: Werkzeuge und Materialien, Interaktionsstruktur, Aufgabenstruktur und diskursive Praktiken. Generell sollte nach Prediger et al. (2015) bei der Erstellung und Kombination der verschiedenen Materialien für das Design darauf geachtet werden, dass sie die Denkprozesse der Kinder anregen:

The materials (tasks, selection of tools, sequencing) are designed to elicit student thinking and to see where they take the class or rather where the class takes the materials and ideas (Watson and Ohtani 2015 in press). Design research requires that teachers are prepared and supported in developing a knowledge base sufficient to support the constructive process, both for individual students and for students-to-student and student-teacher interactions (Lehrer, Carpenter, Schauble, and Putz 2000). (Prediger et al., 2015, S. 881)

Ein zu eng geleiteter Unterricht könnte demzufolge die freie Entfaltung kreativer Ideen und innovativer Erkenntnisse verhindern und somit die eigentlich konstruktiven Interaktionen verhindern. Daher sollte den Schüler\*innen ein kreativer und individueller Umgang mit den Materialien ermöglicht werden.

### Werkzeuge und Materialien:

Aus dem vielfältigen Angebot an mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur wurden vier Werke ausgewählt, die sich zum einen in Bezug auf ihre Sprachangebote und zum anderen auch in Bezug auf die Darstellungen der Sprachen unterscheiden. Dabei handelt es sich um drei Bilderbücher, von denen zwei den parallel mehrsprachigen und eines den integrativ mehrsprachigen Bilderbüchern zuzuordnen sind, sowie ein illustriertes, integrativ mehrsprachiges Kinder- und Jugendbuch mit vereinzelt anderssprachigen Elementen:

Titel (Jahr)	Text	Illustration	Sprachen	Übersetzung	Variante	Verlag
<b>Ein Gerücht geht um in Baddbaddpur</b> (2013)	Anushka Ravishankar	Kanyika Kini	Deutsch Englisch (O) Tamil  Malayalam	Birgit Mader  Ajay Kawshik Arunachalam Annakutty Valiamangalam Kurian-Findeis	parallel mehrsprachiges Bilderbuch	Edition Orient (Berlin)
<b>Lisa will einen Hund / Лиза хочет собаку</b> (2009)	Helga Bansch	Helga Bansch	Deutsch (O) Russisch	Evgeni Vishnevski	parallel mehrsprachiges Bilderbuch	NordSüd Verlag (Zürich)/ bi:libri (München)

<b>Am Tag, als Saída zu uns kam</b> (2021)	Susana Gómez Redondo	Sonja Wimmer	Deutsch Arabisch (O)	Catalina Rojas Hauser	integrativ mehrsprachiges Bilderbuch	Peter Hammer Verlag (Wuppertal)
<b>Geschichten aus Bullerbü</b> (2008)	Astrid Lindgren	Illon Wikland	Deutsch Schwedisch (O)	Silke von Hacht	integrativ mehrsprachiges Kinder- und Jugendbuch	Verlag Friedrich Oetinger

*Tabelle 1: Auswahl mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur*

Durch die Auswahl dieser vier verschiedenen Bücher wird den Schüler\*innen die Möglichkeit geboten, verschiedene Schrift(en) zu entdecken, Sprache(n) zu (er)lesen, unbekannte Sprachen kennenzulernen, direkte und indirekte Vergleiche herzustellen und mit kulturellen Besonderheiten zu verknüpfen. In den Büchern sind Texte bzw. Wörter in den Sprachen Deutsch, Englisch, Schwedisch, Arabisch, Russisch, Tamil und Malayalam enthalten. Folglich können die Kinder Sprachliches bezogen auf lateinische, kyrillische, arabische und indische (drawidische) Schriftsysteme entdecken. Ziel der breiten Sprach(en)auswahl in den Büchern ist es, den Kindern ein vielfältiges Angebot für sprachreflexive Handlungen zu eröffnen.

Um sich Notizen über ihre Entdeckungen von Sprachlichem in den Büchern machen zu können, erhalten die Kinder ein in vier Rechtecke unterteiltes DIN-A3-Blatt, das aufgrund seiner grafischen Darstellung vergleichbar mit einem *Placemat* ist. Das *Placemat* ist eine Methode des kooperativen Lernens zur Sammlung, Besprechung, Zusammenfassung, Strukturierung und Weiterentwicklung von spontanen Gedanken, vorhandenem Wissen, neuen Erkenntnissen und gesammelten Informationen (vgl. Hoffmann & Kiehne, 2016, S. 60f.; Traub, 2021, S. 165f.). Jedes Rechteck ist durch die Abbildung des Covers einem der vier zu analysierenden Bücher zugeteilt. Somit können die Kinder sowohl einzeln als auch gemeinsam ihre Ergebnisse zu jedem Buch in den entsprechenden Rechtecken notieren. In der mittig auf dem Blatt platzierten Ellipse steht farblich hervorgehoben die Leitfrage der Stunde: „In welchem Buch könnt ihr am meisten über Sprachen herausfinden?“ Ziel ist es, die Kinder dazu anzuregen, ihre Gedanken nicht nur zu versprachlichen, sondern auch zu verschriftlichen. Um adaptiv an die schriftsprachlichen Lernausgangslagen aller Kinder anzuknüpfen, können sie ihre Erkenntnisse auf dem Blatt auch aufmalen (vgl. Günthner, 2013, S. 141f.; Topalović & Drepper, 2019, S. 330).



Abbildung 2: DIN-A3-Blatt zur Ergebnissicherung aus dem Promotionsprojekt von Härtel (i.V.)

Das letzte für die Lernumgebung konzipierte Design-Element ist das Sternchenheft. Nach dem Austausch sollen die Kinder die Bücher in Bezug auf ihr Potential, etwas über Sprache(n) in ihnen entdecken zu können, in eine Bewertungsreihenfolge bringen. Für das Ranking stehen ihnen vier Klebebilder mit den entsprechenden Buchcovern und ein Einklebeheft in Sternchenform zur Verfügung. Auf jeder Seite des Heftes kann ein Bild der Platzierung entsprechend eingeklebt werden.

#### Interaktionsstrukturen:

Damit sprachreflexive Handlungen stattfinden können, wird ein interaktives Format gewählt. Die Lehrperson bleibt bei Bedarf als Mediator im Hintergrund.

#### Aufgabenstruktur:

Um die beiden Design-Elemente mehrsprachige (Bilder-)Bücher und sprachreflexive Handlungen miteinander zu verbinden, eignet sich folgende Rahmung für die Kinder: Die Schüler\*innen bekommen vier verschiedene mehrsprachige (Bilder-)Bücher und sollen aus diesen das Buch auswählen, in dem sie am meisten über Sprache(n) herausfinden können. Es wird den Kindern in Aussicht gestellt, dass sie für ihre Schulbibliothek eine Ausgabe des erstplatzierten Buches geschenkt bekommen. Um das Buch auszuwählen, in dem die Kinder am meisten über Sprachen herausfinden können, erhalten sie folgende Aufgabenstellung, die ihnen zunächst mündlich und im Anschluss noch einmal im schriftlichen Ausdruck präsentiert wird:

- Schaut euch ein Buch nach dem anderen **gemeinsam** an.
- Was fällt euch in dem Buch über **Sprachen** auf? **Schreibt** es auf das große Blatt.
- Ordnet den Büchern am Ende die Plätze **1–4** zu.

### Diskursive Praktiken:

Der Arbeitsauftrag soll die Kinder zu einem reflexiven Austausch über die Sprachen in den Büchern anregen. Dabei tragen sie ihre individuellen Erkenntnisse zusammen und formulieren gemeinsam Ergebnisse, die anschließend schriftlich festgehalten werden.

In Anlehnung an Sandoval (2014) wurden ausgehend von den Design-Elementen und mit Blick auf die zu erwartenden Prozesse in den Lehr-/Lern-Situationen (**Mediating Process**) folgende Design-Annahmen (**Design Conjectures**) formuliert:

1. Wenn die Lernenden in einem interaktiven Format Sprachliches in mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur entdecken, dann entstehen sprachreflexive Handlungen.
2. Wenn die Lernenden in einem interaktiven Format ihre Entdeckungen über Sprachliches auf einem vorstrukturierten DIN-A3-Blatt festhalten, dann verschriftlichen sie ihre zuvor mündlich erarbeiteten Erkenntnisse und formulieren metasprachliche Aussagen in schriftlicher Form.
3. Wenn die Lernenden in einem interaktiven Format Bücher ranken, dann entstehen sprachreflexive Handlungen.

Um die formulierten Design-Annahmen zu überprüfen, können die Erhebungssituationen videographiert werden (vgl. Sandoval, 2014, S. 24).

## 6.0 Beobachtbare Interaktionen und Artefakte als Grundlage der theoretischen Annahmen

Die Kategorie **Mediating Process** wird nach Sandoval (2014) untergliedert in *beobachtbare Interaktionen* und *Artefakte*, die seitens der Lernenden entstehen. Wie bereits in den Design-Annahmen dargestellt, ist zu erwarten, dass sprachreflexive Handlungen zu beobachten sind, aus denen die metasprachlich formulierten Erkenntnisse von den Lernenden gemeinsam verschriftlicht werden.

Die Artefakte der Kinder könnten aus ihren Notizen über Sprachliches in den Büchern (DIN-A3-Blatt) und dem bearbeiteten Sternchenheft bestehen.

Diese Bestandteile des **Mediating Processes** bilden die Grundlage für die Formulierung der *theoretischen Annahmen* (**Theoretical Conjectures**):

1. *Wenn sprachreflexive Handlungen im interaktiven Format stattfinden, wird die Sprach(en)bewusstheit der Lernenden in ihren mündlichen Äußerungen sichtbar.*
2. *Wenn Erkenntnisse aus sprachreflexiven Handlungen verschriftlicht werden, wird die Sprach(en)bewusstheit der Lernenden in ihren schriftlichen Notizen sichtbar.*

Folglich besteht das Ziel (**Outcome**) darin, die individuelle Sprach(en)bewusstheit durch metasprachliche Äußerungen sichtbar zu machen.

In Anlehnung an Sandoval (2014) ist somit ein Modell entstanden, das die Ausarbeitung einer sprachreflexiven Lernumgebung darstellt, durch die die Sprach(en)bewusstheit von Schüler\*innen sichtbar wird. Vor dem Hintergrund der erläuterten theoretischen Grundlagen soll ein interaktives Unterrichtsformat entwickelt werden, um mit verschiedenen Werken mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur jedem Kind einen Zugang zum sprachreflexiven Lernen zu ermöglichen. Diese Annahmen wurden genutzt, um entsprechende Design-Elemente auszuwählen. Das Zusammenspiel dieser Design-Elemente soll die Kinder zu sprachreflexiven Handlungen anregen, wodurch die Sprach(en)bewusstheit der Kinder aufgezeigt wird. Zusammenführend kann das Design in dem Promotionsprojekt in Anlehnung an Sandoval (2014) wie folgt modelliert werden:

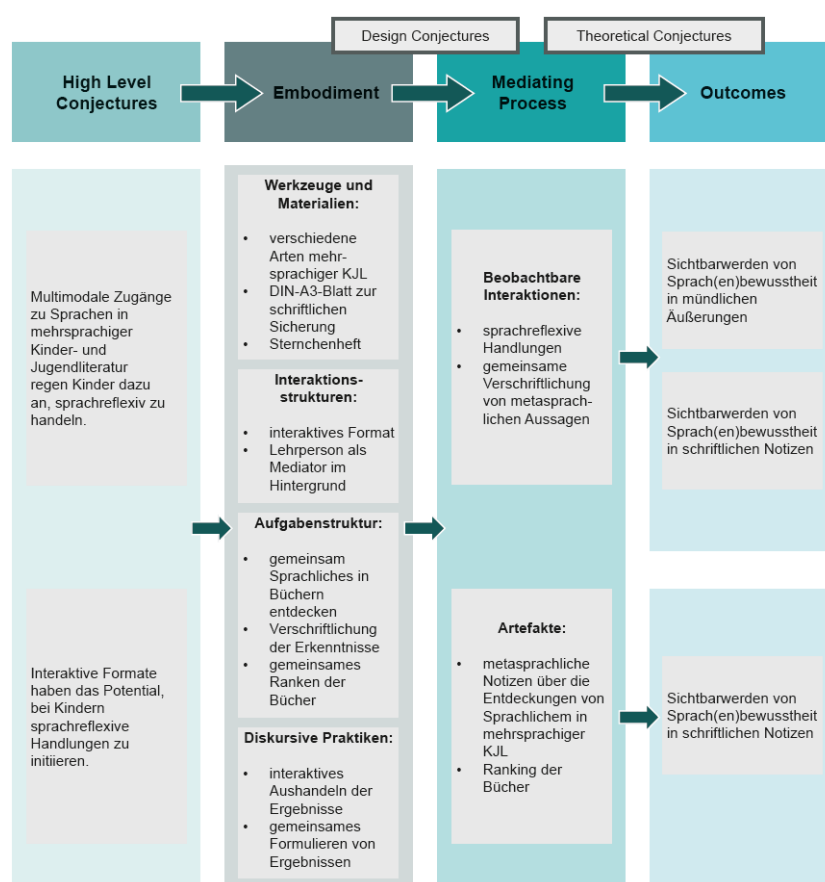


Abbildung 3: Darstellung des Designs in Anlehnung an Sandoval (2014)

## 7.0 Ausblick

Die entwickelte Lernumgebung wurde im Juni 2022 mit Schüler\*innen einer vierten Klasse aus dem Kreis Paderborn erprobt. Die Videoaufnahmen wurden anschließend für die qualitative Analyse transkribiert. Erste Einblicke in die Daten zeigen, dass das interaktive Format und die Aufgabenstellung die Kinder dazu angeregt haben, auf ihr individuelles

Sprach(en)repertoire zurückzugreifen und sich in Form von metasprachlichen Äußerungen über ihre Erfahrungen mit Sprache(n) und Schrift(en) auszutauschen. Zusätzlich deuten die Daten darauf hin, dass die multimodal dargestellte Mehrsprachigkeit in den Büchern den Kindern zahlreiche Möglichkeiten für einen sprachreflexiven Austausch bietet (vgl. Topalović & Härtel, 2023, S. 30), wie es im Rahmen des *Mediating Processes* angenommen wurde. Durch die sprachreflexiven Handlungen der Kinder wurde das Ziel, ihre Sprach(en)bewusstheit sichtbar zu machen, erreicht. Eine noch ausstehende, detailliertere Analyse der metasprachlichen Äußerungen könnte genauere Erkenntnisse über die (Weiter-)Entwicklung der Sprach(en)bewusstheit von Lernenden ergeben. Mit Blick auf das DBR-Design erfolgt nach der vollständigen Analyse und Auswertung der Daten eine Überarbeitung für den 2. Zyklus. Veränderungen im Design könnten möglicherweise in der Auswahl der mehrsprachigen Bilderbücher oder in der Art und Weise, wie die Kinder ihre Ergebnisse schriftlich fixieren sollen, vorgenommen werden. Das Modell von Sandoval (2014) bietet hierfür die Möglichkeit, expliziter benennen zu können, welche Relation innerhalb der *Conjecture Map* nicht das gewünschte Ergebnis erzielt hat (vgl. Joller-Graf & Herzberg, 2022, S. 265), um somit präziser Änderungen vornehmen zu können.

## 8.0 References

### Primärliteratur

- Bansch, H. (2010). LISA WILL EINEN HUND / ЛИЗА ХОЧЕТ СОБАКУ. Nordsüd bi:libri.
- Gómez Redondo, S. (2019). *AM TAG, ALS Saída ZU UNS KAM*. Illustration von Wimmer, S., deutsche Übersetzung des spanischen Originals *El día que Saída Llegó (2012)*. Verlag Takatuka.
- Lindgren, A. (2008). Geschichten aus Bullerbü. Illustration von Wikland, I., deutsche Übersetzung des schwedischen Originals *Barnen i Bullerbyn (1963)*. Rabén & Sjögren Agency.
- Ravishankar, A. (2013). Ein Gerücht geht um in Baddbaddpur. Illustration von Kanyika, K., deutsche, englische, tamilische und malayamische Übersetzung des englischen Originals *The Rumour (2012)*. Tundra Books.

### Sekundärliteratur

- Akbulut, M., Bien-Miller, L., & Wildemann, A. (2017). Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbewusstheit. *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)*, 10(2), 61–74.
- Anselm, S. (2018). Was ist gute mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur? Didaktische Denkanstöße zur Wertereflexion. In A. Ballis, C. M. Pecher & R. Schuler (Hrsg.), *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung* (S. 39–63). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203701010>



- Ballis, A., Pecher, C. M., & Schuler, R. (2018). *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur: Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Bleck, V., & Lipowsky, F. (2021). Kooperatives Lernen – Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Konsequenzen für die Implementierung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Auflage, S. 959–978). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4>
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt*. Verlag Hans Huber.
- Deister, F. L., Garzetti, M., & Schlauch, M. (2022). Conjecture Maps in der Praxis: Planung, Durchführung und Bewertung von Educational Design Research. *Bildungsforschung: Gemeinsam mit Bildungspraxis? Wege, Dynamiken, Klärungen*, 2022(2), 1–16. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschung.v0i2.893>
- Dube, J., & Prediger, S. (2017). Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik. *leseforum.ch*, 2017(1), 1–14. <https://doi.org/10.58098/lffi/2017/1/602>
- Eder, U. (2016). Hilfe! Help! Aiuto! Sprachliche Bildung in DaZ durch Language und Literature Awareness in einem mehrsprachigen Bilderbuch von Basil Schader und Jürg Obrist. *interjuli: Zeitschrift zur Kinder- und Jugendliteraturforschung*, 1, 87–103. <https://doi.org/10.5167/uzh-143742>
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler & P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Beiheft 27, S. 15–41). Franz Steiner Verlag.
- Fürstenau, S., & Lange, I. F. (2021). Mehrsprachigkeit und Schulentwicklung. Erkenntnisse aus dem MIKS-Projekt. *Journals für Schulentwicklung*, 5(4), 23–29.
- Günthner, W. (2013). *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff* (4. neu überarbeitete Auflage). Verlag modernes lernen.
- Hoffmann, S. G., & Kiehne, B. (2016). *Ideen für die Hochschullehre. Ein Methodenreader*. Universitätsverlag der TU Berlin. <http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-4916>
- Hußmann, S., Thiele, J., Hinz, R., Prediger, S., & Ralle, B. (FUNKEN-Leitungsteam) (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 25–42). Waxmann Verlag.
- Isaac, K., & Kleinbub, I. (2018). Bestandsaufnahme zum mehrsprachigkeitsorientierten Grammatikunterricht: Ergebnisse einer Lehrerbefragung an Grundschulen. In E. Gessner, J. Giambalvo Rode & H. P. Kuhley (Hrsg.), *Atlas der Mehrsprachigkeit in Europa. Mehrsprachigkeit als Chance* (S. 199–218). Leipziger Universitätsverlag.
- Joller-Graf, K., & Herzberg, D. (2022). Reflektionskompetenz entwickeln mit Lehramtsstudierenden. Conjecture Mapping im SoTL-Projekt. In U. Fahr, A. Kenner, H. Angenent & A. Eßer-Lüghausen (Hrsg.), *Hochschullehre erforschen. Innovative Impulse für das*



- Scholarship of Teaching and Learning (S. 253–268). Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34185-5>
- KMK (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 i.d.F. vom 23.06.2022.* Kultusministerkonferenz (KMK). [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf)
- Kümmerling-Meibauer, B. (2013). Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch. In I. Gawlitzek & B. Kümmerling-Meibauer (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* (S. 47–71). Fillibach.
- Landgraf, T. (2020). *Sprachbetrachtung im Literaturunterricht? Integration von sprachlichem und literarischem Lernen in der Sekundarstufe II.* Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.18452/21069>
- Lange, I. (2020). „Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung (MIKS)“. Einblicke in Erfahrungen mit dem Einbezug von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Grundschulen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journals of Childhood and Adolescence Research, 1*, 103–108. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i1.08>
- Lange, S. D., Huxel, K., Then, D., & Pohlmann-Rother, S. (2023). „ich-glaub,ichwürdnichtsofortunterbinden“ – Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum didaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit. In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (S. 103–121). WBV Publikation. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763973033>
- Lehrer, R., Carpenter, S., Schauble, L., & Putz, A. (2000). Designing Classrooms That Support Inquiry. In J. Mistrell & E. H. von Zee (Hrsg.), *Inquiring in inquiry Learning and Teaching in Science* (S. 80–99). American Association for the Advancement of Science.
- Lohe, V. (2018). *Die Entwicklung von Language Awareness bei Grundschulkindern durch mehrsprachige digitale Bilderbücher: Eine quasi experimentelle Untersuchung zum Einsatz von MuViT in mehrsprachigen Lernumgebungen* (Band 5). Narr Francke Attempto Verlag.
- Mayer, J. (2022). Multimodalität in der literarischen Praxis am Beispiel von Bilderbuchgesprächen. In T. Boyken & A. Stemmann (Hrsg.), *Von Mund- und Handwerk: Mündliches und schriftliches Erzählen in kinder- und jugendliterarischen Texten* (S. 55–76). J. B. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-65017-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-662-65017-2_4)
- McKenney, S., & Reeves, T. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. Auflage). Routledge.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2021). Graduate Students Writing Design-Based Research Dissertations. In Z. Philippakos, A. Pellegrino & E. Howell (Hrsg.), *Design Based Research in Education: Theory and Applications* (S. 272–295). Guilford.
- Mikota, J. (2019). Von ‚Mutmachsprachen‘ und Mehrsprachigkeit: Sprachenvielfalt in der Kinderliteratur. In L. Decker & K. Schindler (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu (Ein- und Mehrsprachigen) Textkompetenz* (S. 95–112). Gilles & Francke Verlag.

- QUA-LiS NRW (2024). Schulentwicklung NRW – Lehrplannavigator Grundschule (auslaufend) – Deutsch – Lehrplan Deutsch – 2 Bereiche und Schwerpunkte. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-grundschule/deutsch/lehrplan-deutsch/bereiche/bereiche.html>
- O’Sullivan, E. (2000). *Kinderliterarische Komparatistik*. Universitätsverlag C. Winter Heidelberg GmbH.
- Prediger, S., Gravemeijer, K., & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes: an overview on achievements and challenges. *ZDM Mathematics Education*, 47, 877–891. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0722-3>
- Reinmann, G. (2014). Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In D. Euler & P. Sloane (Hrsg.), *Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Begleitheft* (S. 63–78). Franz Steiner Verlag.
- Reinmann, G. (2018). *Design-Based Research (DBR). „Erkennen durch Verändern“*. *DBR in der hochschuldidaktischen Forschung*. <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/04/DBR-Poster-Okt-2018.pdf>
- Reinmann, G. (2022). Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. *EDeR – Educational Design Research*, 6(2), 1–22. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1909>
- Reinmann, G. (2023). Design-Based Research (DBR) als Research Through Design (RTD): Qualitätsstandards für RTD in der Hochschuldidaktik. *EDeR – Educational Design Research*, 7(1), 1–25. <https://doi.org/10.15460/eder.7.1.2089>
- Riehl, C. M., & López, J. B. (2019). Mehrsprachiges Potenzial und die Transferierbarkeit sprachlicher Kompetenzen. In A. Ender, U. Greiner & M. Strasser (Hrsg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe*. Reihe Lehren lernen (S. 306–319). Klett | Kallmeyer.
- Rösch, H. (2013). Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht. In I. Gawlitzek & B. Kümmerling-Meibauer (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* (S. 143–168). Fillibach.
- Rothstein, B. (2023). Deutschunterrichtlicher Sprachvergleich: Kontrastierung als didaktisches Verfahren. In *Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik. Einführungen*. <https://doi.org/10.46586/SLLD.286>
- Sandoval, W. A. (2014). Conjecture mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. *Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 18–36. <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.778204>
- Schnitzer, K. (2020). *Mehrsprachigkeit als Ressource. Zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I*. Waxmann Verlag.
- Staiger, M. (2022). Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In B. Dammers, A. Krichel & M. Staiger (Hrsg.), *Das Bilderbuch: Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge* (S. 3–28). J. B. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05824-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05824-9_1)
- Stöckl, H. (2011). Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In H. Diekmannshenke, M. Klemm & H.

- Stöckl (Hrsg.), *Bildlinguistik. Theorien–Methoden–Fallbeispiele* (S. 45–70). Erich Schmidt Verlag.
- Stude, J. (2013). *Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen*. Fillibach bei Klett.
- Thißen, J. (2017). *Metasprache und Grammatikunterricht: eine empirische Studie in den Sekundarstufen I und II*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Topalović, E. (2019). Transferprozesse bei mehrsprachigen Literacy-Erfahrungen. In A. Rohde & A. K. Steinlen (Hrsg.), *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen* (Band 2, S. 194–204). Dohrmann.
- Topalović, E., & Drepper, L. (2019). Nähe-Distanz als multimodaler Strukturierungsraum: Empirische Daten zum vorschulischen Schriftspracherwerb. In D. Tophinke, E. Topalović & K. Rohlfing (Hrsg.), *Sprachstrukturelle Modelle. Konvergenzen theoretischer und empirischer Forschung. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* (4. Ausgabe, S.327–337). V&R unipress.
- Topalović, E., & Härtel, K. (2023). „Es gibt ja Zeichen für Wörter...“ Grammatisches und Zeichenhaftes in Sprach(en)repertoires entdecken. *Die Grundschulzeitschrift*, 341, 28–31.
- Topalović, E., & Settinieri, J. (2023). *Sprachliche Bildung*. Narr Francke Attempto.
- Traub, Silke (2021). *Lehren und Lernen mit Methode. Individualisiert, kooperativ auf verschiedenen Lernniveaus* (2. überarbeitete Auflage). Schneider Verlag Hohengehren.
- Watson, A., & Ohtani, M. (2015). Task Design In Mathematics Education. *New ICMI Study Series*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-09629-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-09629-2_13)
- Wildemann, A., Akbulut, M., & Bien-Miller, L. (2016). Mehrsprachige Sprachenbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), 42–56. <https://zif.tuijournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3084/>
- Wildemann, A., & Bien-Miller, L. (2022). Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachintegrierten Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)*, 15, 151–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>
- Wildemann, A., & Vach, K. (2022). *Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten*. Klett | Kallmeyer.

#### Author Profile

**Kira Härtel** ist abgeordnete Lehrkraft am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft der Universität Paderborn und promoviert zur Mehrsprachigkeit und Sprach(en)bewusstheit. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schriftspracherwerb, Mehrsprachigkeit und Sprach(en)bewusstheit, (mehrsprachige) Kinder- und Jugendliteratur und Design-Based Research.

**Author Details**     **Kira Härtel**  
University of Paderborn  
Warburger Straße 100  
33098 Paderborn  
Germany  
+49 5251 60-2864  
[kira.haertel@uni-paderborn.de](mailto:kira.haertel@uni-paderborn.de)

**Editor Details**     **Prof. Dr. Tobias Jenert**  
Chair of Higher education and Educational Development  
University of Paderborn  
Warburger Straße 100  
Germany  
+49 5251 60-2372  
[Tobias.Jenert@upb.de](mailto:Tobias.Jenert@upb.de)

**Journal Details**     EDeR – Educational Design Research  
An International Journal for Design-Based Research in Education  
ISSN: 2511-0667  
[uhh.de/EDeR](http://uhh.de/EDeR)  
#EDeRJournal (our hashtag on social media services)

Published by

**Hamburg Center for University Teaching and Learning (HUL)**  
University of Hamburg  
Schlüterstraße 51  
20146 Hamburg  
Germany  
+49 40 42838-9640  
+49 40 42838-9650 (fax)  
[EDeR.HUL@uni-hamburg.de](mailto:EDeR.HUL@uni-hamburg.de)  
[hul.uni-hamburg.de](http://hul.uni-hamburg.de)

In collaboration with

**Hamburg University Press**  
Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg –  
Landesbetrieb  
Von-Melle-Park 3  
20146 Hamburg  
Germany  
+49 40 42838 7146  
[info.hup@sub.uni-hamburg.de](mailto:info.hup@sub.uni-hamburg.de)  
[hup.sub.uni-hamburg.de](http://hup.sub.uni-hamburg.de)