

Balk, Daniela

Wie sich mit Interviews über Sprachwitz die Sprachbewusstheit von Grundschulkindern erheben lässt

Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken. Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 17-27



Quellenangabe/ Reference:

Balk, Daniela: Wie sich mit Interviews über Sprachwitz die Sprachbewusstheit von Grundschulkindern erheben lässt - In: Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken. Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 17-27 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359699 - DOI: 10.25656/01:35969; 10.35468/6241-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359699>

<https://doi.org/10.25656/01:35969>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wie sich mit Interviews über Sprachwitze die Sprachbewusstheit von Grundschulkindern erheben lässt

Abstract

Das Forschungsprojekt *Mamola* (Mathematical modelling and language awareness) beschäftigt sich mit einem sprachbewussten Mathematikunterricht in Jahrgangsstufe 3 ($N = 228$). Aufgeteilt in zwei Experimentalgruppen wurde in zehn Klassen eine Intervention zur Sprachbewusstheitsförderung beim mathematischen Modellieren durchgeführt, bei der die Anzahl der eingesetzten Designprinzipien variierte (hoch vs. niedrig sprachbewusstheitsfördernd). Die hier vorgestellte qualitative Teilstudie ($n = 31$) fokussiert die Sprachbewusstheit von Grundschulkindern und untersucht, inwiefern sich Kinder mit schwacher Modellierungskompetenz in ihrer Sprachbewusstheit unterscheiden.

Aus dem Modellierungstest (Prätest) wurden die drei schwächsten Kinder jeder Klasse für Einzelinterviews ausgewählt. Dafür wurde ein Interviewleitfaden mit ambigen Sprachwitzen entwickelt, um metasprachliche Äußerungen beim Nachdenken über die Pointe zu elizitieren. Die Interviews wurden vor und nach der Intervention durchgeführt, so dass 57 Transkripte (5 Drop-outs) vorlagen, die mithilfe der Kategorien des Sprachbewusstheitskontinuums (vgl. Wildemann, Akbulut & Bien-Miller 2016) kodiert wurden.

Die Ergebnisse weisen auf eine große Bandbreite an metasprachlichen Äußerungen bei den interviewten Kindern und eine Entwicklung der Sprachbewusstheit in Abhängigkeit vom Förderformat der Intervention. Um die gefundenen Unterschiede in der Sprachbewusstheit bei den Lernenden erklären zu können, wurden ebenfalls quantitative Daten aus dem Forschungsprojekt herangezogen. Außerdem konnte die Teilstudie unter den schwachen Modellierer*innen zeigen, dass die zwei-/mehrsprachigen Kinder das Analysieren als höchstes Sprachbewusstheitsniveau nicht erreichen konnten.

Schlüsselwörter: Sprachbewusstheit; Interviews; Wortwitze; Grundschul-kinder

1 Einführung

In Anlehnung an die Studie von Specht und Tokarski (2019), in der sich schwach modellierende Grundschulkinder als schwach sprachkompetent zeigten, dient die qualitative Teilstudie des Mamola-Projekts (vgl. Balk 2024) dazu, diesen Zusammenhang für die Sprachbewusstheit zu überprüfen. Daher wird untersucht, inwieweit sich Kinder mit schwacher Modellierungskompetenz in ihrer Sprachbewusstheit unterscheiden.

Sprachbewusstheit dient dazu, sprachliche Probleme wahrzunehmen, zu verarbeiten, zu reflektieren und zu kontrollieren (vgl. Balk 2024). Sie lässt sich nicht als dichotomes Konstrukt verstehen, bei dem eine Person entweder *sprachbewusst* oder *nicht sprachbewusst* ist (vgl. Smith 2008). Vielmehr gibt es unterschiedliche Ausprägungen der Sprachbewusstheit, die graduell angeordnet und von Faktoren wie sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten, familiärem Umfeld oder Peers beeinflusst sind (vgl. ebd.; Wildemann, Akbulut & Bien-Miller 2016). Testverfahren (z. B. Fehling 2008) oder das Verorten metasprachlicher Äußerungen einer Person auf dem Sprachbewusstheitskontinuum (s. Abb. 1) können zur Einschätzung der Sprachbewusstheit eingesetzt werden (vgl. Wildemann, Akbulut & Bien-Miller 2016; z. B. in Dröse 2019).

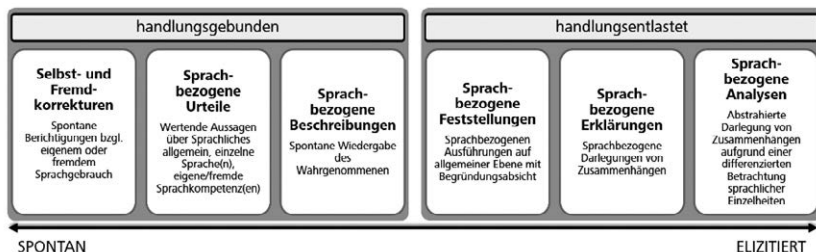


Abb. 1: Sprachbewusstheitskontinuum nach Wildemann, Akbulut & Bien-Miller (2016).

Dieses hierarchische Sprachbewusstheitskontinuum bietet ein nützliches Kategoriensystem zur Klassifikation metasprachlicher Äußerungen und zur Beurteilung der Sprachbewusstheit einer Person. Die drei handlungsgebundenen Kategorien auf der linken Seite sind dabei als spontan produzierte sprachbezogene Aussagen einzustufen, die unabhängig von den eingesetzten Impulsen getroffen werden. Dagegen sind die handlungsentlasteten Dimensionen auf der rechten Seite für diejenigen metasprachlichen Aussagen vorgesehen, die unmittelbar durch den Einsatz von Impulsen eliziert werden (vgl. Wildemann, Akbulut & Bien-Miller 2016).

2 Materialien und Methoden

Um nun metasprachliche Aussagen von Grundschulkindern für eine Einordnung auf dem oben genannten Modell zu gewinnen, wurde analog zu englischsprachigen Autorinnen auf ambige Sprachwitze als Impulse zurückgegriffen (vgl. Zipke 2008; Yuill 2009). Die Witze wurden in leitfadengestützten Einzelinterviews eingesetzt, um metasprachliche Aussagen der Kinder als qualitative Daten zu sammeln, die in Form von schriftlichen Texten analysiert werden konnten (vgl. Helfferich 2014). Um die Struktur und die Fragen des Interviews in ihrer Konzeption zu validieren, dienten die zwölf Fragen zur Vorbereitung von Interviews nach Aepli et al. (2016) als Grundlage. Diese Fragen fassen die *Auswahl der Fragen*, die *Gestaltung und Organisation der Interviewsituation* sowie *mögliche Handlungen während des Interviews* zusammen (vgl. ebd.).

2.1 Fragenauswahl

Richtet sich die Aufmerksamkeit bei Sprachwitzen nicht explizit auf die Sprache, ist es unmöglich, die dahinterliegende Manipulation zu erkennen, so dass Sprachbewusstheit für das Verständnis eines Witzes notwendig ist (vgl. Yuill 2009). Daher sind Sprachwitze (s. Abb. 2), die in ihrer Bedeutung, ihrem Klang oder ihrer Syntax doppeldeutig sind, passende Elemente für den Interviewleitfaden (vgl. Hirsh-Pasek, Gleitman & Gleitman 1978). Das Erkennen von Doppeldeutigkeiten auf Wortebene ist bei Kindern ab sechs Jahren möglich (vgl. Baker und Aldridge 2022) und somit altersmäßig für die durchschnittlich neunjährigen Kinder dieser Teilstudie geeignet (vgl. Balk 2024).

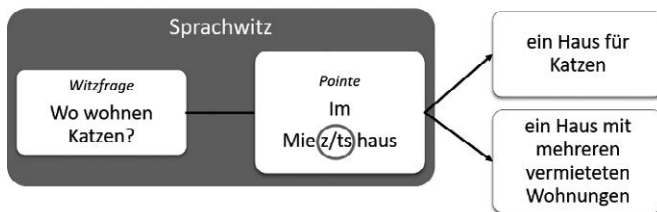


Abb. 2: Beispielhafter Sprachwitz aus dem Leitfaden des Interviews (vgl. Balk 2024).

2.2 Gestaltung und Organisation der Interviewsituation

Das Interview beginnt mit der Einführung in die Rahmenhandlung über das Fantasiewesen *Sprabi*, das das Lustige an den Witzen nicht versteht und daher die Hilfe des befragten Kindes benötigt. Der Einsatz solcher Einführungs-

szenarien für Interviews mit Grundschulkindern findet sich z. B. bei Hanisch (2018). Die kurze Einführung von *Sprabi* dient somit nicht nur als Gesprächseinstieg, sondern betont auch den Expertenstatus des Kindes (vgl. Vogl 2012). Die erste Frage, ob das Kind gerne über Sprache(n) nachdenkt, ist als Einstieg in das Gespräch gedacht und thematisiert zugleich den affektiven Bereich der Sprachbewusstheit (vgl. Garrett & James 1993). Anschließend werden neun Sprachwitze präsentiert, die vom Kind erklärt werden sollen. Dabei müssen Morphemgrenzen, Homonyme oder Wortmischungen identifiziert werden (s. Abb. 2). Bei den zuletzt eingesetzten Witzen sollen die Kinder eine eigene Pointe erfinden. Damit kann überprüft werden, inwiefern dem Kind ein Manipulieren der Sprache gelingt. Die letzte Frage nach einem eigenen Lieblingswitz sowie das Danken und Verabschieden dienen dazu, dem Kind ein gutes Gefühl beim Verlassen des Interviews zu vermitteln (vgl. Vogl 2012).

Die Interviews wurden mit einer Audio-Aufnahme für die spätere Transkription aufgezeichnet. Um die nötige Zeit für ein Interview abzuschätzen, wurde es mit zwei Kindern der dritten Jahrgangsstufe vorab pilotiert. Dies ergab eine Dauer von etwa 15 Minuten, was den von Delfos (2015) für Kinderinterviews vorgeschlagenen zehn Minuten nahekommt.

2.3 Mögliche Handlungen während des Interviews

Die intendierten Handlungen des Interviews bestanden auf Seiten des Kindes darin, zu erklären, warum der präsentierte Witz lustig war. Dafür wurde der Witz auditiv durch das Vorlesen des Interviewenden und visuell auf einer Wortkarte präsentiert.

Die sprachliche Kompetenz in Wortschatz und strukturellem Wissen stellt eine mögliche Einschränkung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache dar (vgl. Vogl 2012). Aus diesem Grund wurden nach den Arbeiten von Jackson et al. (2021) Bildkarten für die neun Witze entworfen. Diese konnten vom Interviewenden eingesetzt werden, wenn sich die Kinder zum präsentierten Witz nicht äußerten. In den durchgeführten Interviews kamen die Bildkarten jedoch nicht zum Einsatz, da alle befragten Kinder von sich aus zu sprechen begannen.

Um die Interviewsituation abwechslungsreich zu gestalten und den Einbezug der Pointe in die Erklärung des Witzes zu erleichtern, wurden den Kindern nach dem Vorlesen des Witzes und deren Antworten Tipps (z. B. Unterstreichungen), Aufgaben (z. B. Ankreuzen) oder alternative Pointen präsentiert. Diese sollten dabei unterstützen, sich intensiv mit der Ambiguität des Witzes zu beschäftigen und die sprachliche Manipulation aufzudecken. Der vollständige Interviewleitfaden findet sich in Balk (2024).

3 Ergebnisse

Für die Auswahl der zu interviewenden Kinder waren quantitative Daten zur mathematischen Modellierungskompetenz entscheidend, die mithilfe eines Tests (TeMod 3-4, vgl. Balk 2024) ermittelt wurden. Mit den drei (einmal vier) schwächsten Modellierer*innen aus jeder der zehn teilnehmenden Klassen wurden Einzelinterviews vor und nach der Intervention eines sprachbewussten Mathematikunterrichts geführt, wobei der Interviewleitfaden zu beiden Messzeitpunkten identisch eingesetzt wurde.

Um die gesammelten Daten analysieren zu können, muss zunächst die Wahl der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) als Auswertungsmethode begründet werden. Ein Grund liegt in der Forschungsfrage, die darauf abzielt, Unterschiede in der Sprachbewusstheit der Kinder zu beleuchten. Dafür scheint es notwendig, die Daten vergleichen zu können. Die deduktive Kategorisierung eignet sich hierfür, da im Material nach Strukturen gesucht wird, die wiederum die komplexen Daten reduzieren (vgl. Mayring 2022). Diese Strukturen finden sich im Sprachbewusstheitskontinuum von Wildemann, Akbulut & Bien-Miller (2016, s. Abb. 1). Mit dem Modell standen somit theoriegeleitet passende Kategorien zur Verfügung, die für die Auswertung der metasprachlichen Äußerungen im Interview verwendet werden konnten (vgl. ebd.). Die deduktive Kategorisierung nach Mayring (2022) erwies sich daher als geeignet, um mithilfe des Modells Aussagen zu den Unterschieden in der Sprachbewusstheit der Kinder treffen zu können.

Die Äußerungen der Kinder in den insgesamt 57 Interviews (5 Drop-Outs) wurden nach den sechs Kategorien des Sprachbewusstheitskontinuums von der Autorin kodiert. Nach einer zweiten Kodierung durch eine studentische Hilfskraft von neun zufällig ausgewählten Interviews wurde Cohen's Kappa unter Verwendung von MAXQDA (vgl. VERBI Software 2017) berechnet. Dies ergab einen durchschnittlichen Cohen's Kappa-Wert von $\kappa = .89$, den Kuckartz und Rädiker (2022) als sehr gutes Ergebnis beurteilen.

Nach der Kodierung ergab sich folgende Verteilung der metasprachlichen Aussagen (s. Abb. 3).

Metasprachliche Äußerungen

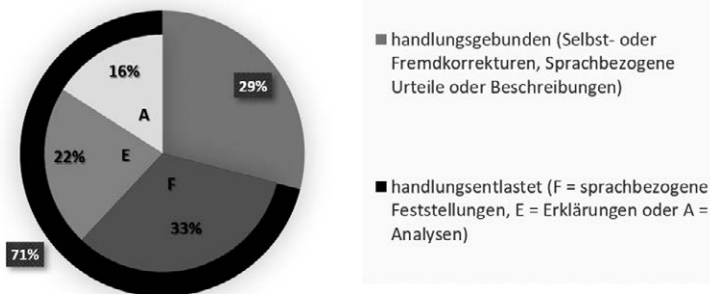


Abb. 3: Relative Häufigkeiten kodierter Äußerungen nach den Kategorien des Sprachbewusstseitskontinuums (eigene Darstellung).

Die verwendeten Sprachwitze dienten hauptsächlich als Sprech Anlass und somit zur Gewinnung metasprachlicher Aussagen von den Kindern (handlungsentlastet, rechte Seite des Modells). Es ist daher nicht überraschend, dass etwa drei Viertel der Kodierungen den handlungsentlasteten Kategorien zugeordnet wurden. Auffällig ist, dass sprachbezogene Feststellungen in den Interviews am häufigsten auftraten. Je höher das Niveau dieser handlungsentlasteten Kategorien war, desto weniger Äußerungen wurden in diesem Bereich kodiert. Der verbleibende Anteil verteilte sich auf die handlungsgebundenen Kategorien.

Da sich die Forschungsfrage damit beschäftigt, inwiefern sich die interviewten, schwach modellierenden Kinder in ihrer Sprachbewusstheit unterscheiden, gilt es einen Vergleich zwischen den Interviews anzustellen. Daher wurde für jedes Interview ein Sprachbewusstheitsniveau ermittelt, das sich durch die im Interview am häufigsten kodierte Kategorie ergab (z. B. am häufigsten sprachbezogene Feststellungen kodiert = feststellendes Kind). Die Witze dienten als Sequenzierungshilfe, so dass jeder Witz mit den jeweiligen Aussagen des Kindes einem Abschnitt entsprach. Die sprachliche Äußerung, die jeweils direkt auf den präsentierten Witz folgte, wurde der höchsten in diesem Abschnitt kodierten handlungsentlasteten Kategorie zugewiesen:

- Eine Aussage galt als sprachbezogene *Feststellung*, wenn zu einzelnen Witzkomponenten Bezug genommen wurde, jedoch die Pointe in die Ausführungen nicht eingebunden wurde.
- Bei einer *Erklärung* wurde die Pointe in Zusammenhang mit den weiteren Witzkomponenten betrachtet.

- Galt eine Äußerung als sprachbezogene *Analyse*, musste explizit sprachanalytisches Wissen zum Ausdruck kommen, z. B. durch einen Hinweis auf eine Wortzerlegung.

Um die Unterschiede in der Sprachbewusstheit der Kinder zu kontrastieren, wurde im nächsten Schritt ein Extremfall-Sampling für die Falldarstellungen verwendet. Hierfür wurden zunächst alle Kinder aussortiert, für die nur ein Interview vorlag oder von denen quantitative Daten zum ersten Messzeitpunkt fehlten. Aus den verbleibenden 21 Kindern wurden dann basierend auf den quantitativen (Test-)Daten jeweils die besten und schlechtesten Ergebnisse in ihren Modellierungs- und Mathematikkompetenzen, Intelligenz- und Lesequotienten, Noten oder dem sprachlichen Ausdrucksniveau in Mathematik ausgewählt. Somit bestand das Sampling (durch z. T. Doppelbelegungen, z. B. Kind mit bester Deutsch-Note = Kind mit höchstem Lesequotienten) aus insgesamt neun verschiedenen Kindern. Bei diesen Kindern wurde sowohl verglichen, wie sich die Interviews zwischen den Kindern unterschieden (interindividuell) als auch die Veränderungen zwischen erstem und zweitem Interview (intraindividuell). Da es sich bei der Intervention um einen sprachbewusstheitsfördernden Mathematikunterricht handelte, bei dem die Aufmerksamkeit bewusst auf die Sprache gelegt wurde (z. B. Formulierungsveränderungen bei Modellierungsaufgaben), ist eine Veränderung der Sprachbewusstheit vom ersten zum zweiten Interview möglich (s. 3.1).

3.1 Das Kind, das sich in der Sprachbewusstheit weiterentwickelt

„Die wohnen meistens auf Katzenhäusern. Also ist es ein Miezhäus.“ (Gummistiefel 1, Z. 26)

„Weil Mietshaus ist was, was auch für echte Menschen, die wo da die Häuser mieten können. Und genauso ist es mit Katzen. [...] Miethaus ist das richtige Wort und Miezhäus ist, wie wenn eine Katze Miezi genannt wird. Und das heißt halt dann Miezhäus“ (Gummistiefel 2, Z. 26-28).

Von den neun Kindern konnten zwei ihre Sprachbewusstheit weiterentwickeln. Insgesamt zeigen beide Kinder nach der Intervention umfassendere Antworten, die somit nicht auf einem feststellenden Niveau verbleiben, sondern auch Erklärungen und Analysen beinhalten. Ein Kind fügt insbesondere nachträglich weitere Aussagen hinzu, sodass hier möglicherweise metakognitive Prozesse und Reflexionen stattfinden, ob die eigene Erklärung des Witzes in ihrer Form ausreichend oder eine Ergänzung notwendig ist. Das Kind *Gummistiefel* schafft es beim zweiten Interview, die sprachliche Manipulation zu erkennen und entsprechend zu bewerten („das richtige Wort“).

3.2 Das feststellende Kind

„Also es ist ein bisschen lustig, weil man weiß auch nicht, wie die Katzen wohnen, sie können überall sein“ (Laub 1, Z. 20).

Fünf der neun Kinder befinden sich in beiden Interviews auf dem feststellenden Niveau. Es lässt sich konstatieren, dass die Aussagen der Kinder wenig präzise („ein bisschen“) sind und stark an einem realistischen Kontext („können überall sein“, Katzen laufen umher) klammern. Daher gibt es die Annahme, dass die Zwei-/Mehrsprachigkeit der hier einbezogenen Kinder (4 der 5 Kinder sind zwei-/mehrsprachig) ein möglicher Grund sein könnte, warum sich die Äußerungen sprachlich nicht weiterentwickeln. Besonders für die Erklärung des Witzes ist es notwendig, Verbindungen zwischen der Pointe und den Witzkomponenten der Frage zu erkennen. Wenn eines dieser Elemente aufgrund des Wortschatzes fehlt, könnte dies einen Störfaktor für den gesamten Verstehensprozess darstellen, sodass auf dem Niveau der Feststellung verblieben wird.

3.3 Das erklärende Kind

„Das ist witzig, weil das Miez – weil die Katzen machen ja miez miez und ein Haus, ein Miethaus ist ja etwas – ein Haus, das man mietet. Aber ein Miezhaus bedeutet, dass, dass es ein Miethaus für Katzen ist. Dass die Katzen sich ein Haus mieten können“ (Buttermilch 1, Z. 35).

Eines der neun Kinder aus der Extremfall-Sampling-Gruppe bleibt auf dem erklärenden Niveau. Die Struktur der Sätze, z. B. mit einer Vielzahl an Konjunktionen, sowie die inhaltliche Dichte, zeigen ein sprachlich sehr kompetentes Kind.

3.4 Das analysierende Kind

„Weil halt das Miez da drin steckt. Weil die Katze ja auch Miau immer macht. Und das kann man auch Miez nennen“ (Radieschen 1, Z. 16).

Ein weiteres Kind zeigt in beiden Interviews das Niveau der sprachbezogenen Analysen. Insgesamt findet sich beim analysierenden Kind im Vergleich zum erklärenden Kind eine starke Berücksichtigung des Witzes auf einer sprachlich-analytischen Ebene, sodass die Pointe und auch die Witzkomponenten in Wortbestandteile oder kleinere Elemente zerlegt werden. Dennoch belegen die sprachlichen Ausführungen der Kinder, dass auch sprachbezogene Erklärungen neben der Analyse stattfinden. Für das erklärende Kind wäre der nächste Schritt, den Witz formal zu untersuchen und linguistische Details zu betrachten.

4 Diskussion

Obwohl die Teilauswahl der Interviews auf den schwächsten Modellier*innen der Klassen basiert, gibt es hinsichtlich der Ausprägung der Sprachbewusstheit auch Kinder auf dem höchsten Analyse-Niveau. Die Unterschiede in der Sprachbewusstheit der Kinder, die in der Auswertung gefunden wurden, sowie die Veränderungen zwischen den beiden Interviews müssen jedoch kritisch hinterfragt werden, da Sprachbewusstheit eine momentan realisierte Form des Sprachbewusstseins ist, die daher von der aktuellen Situation abhängt (vgl. Neuland & Peschel 2013). Wenn man die Stufen nach Valtin (1984) berücksichtigt, würden Kinder, die über eine implizite Sprachbewusstheit verfügen, aber ihre Reflexionen nicht explizit erklären, auf einem feststellenden Niveau angesiedelt werden. Besonders interessant ist die Frage, ob schwache Modellierer*innen auch als schwach sprachbewusst klassifiziert werden können, wie dies Specht und Tokarski (2019) für Sprachkompetenz zeigten. Dem kann jedoch nicht zugestimmt werden, da in der Teilauswahl durchaus Kinder mit schwacher Modellierkompetenz und gleichzeitig einem erklärenden oder sogar analytischen Niveau der Sprachbewusstheit zu finden sind. Der Einfluss der Zwei-/Mehrsprachigkeit der Kinder ist besonders diskussionswürdig, da diese Kinder am häufigsten Feststellungen äußerten und somit auf einem niedrigeren Niveau der Sprachbewusstheit eingeordnet wurden. Ellis (2015) nimmt an, dass Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit sich gegenseitig beeinflussen, auch Garrett und James (1993) beziehen die Sprachkompetenz als Teilbereich in ihr Modell der Sprachbewusstheit ein, was wiederum die Ergebnisse dieser qualitativen Substudie widerspiegeln. Daher zeigt sich in den Interviews wie bei Purser, van Herwegen & Thomas (2020), dass Sprachkompetenz, insbesondere im Hinblick auf den Wortschatz der Kinder, einen Einflussfaktor für das Verstehen des Witzes darstellt. Dieser könnte durch vorher stattfindende Wortklärungen eingegrenzt werden. Interessant wäre außerdem, das Sprachbewusstheitsniveau von zwei-/mehrsprachigen Kindern in ihrer Muttersprache zu erheben und mit dem aus den deutschsprachigen Witzen zu vergleichen. So könnte überprüft werden, ob bzw. inwiefern die Sprachkompetenz auf das Sprachbewusstheitsniveau Einfluss nimmt.

Literatur

- Aeppli, Jürg; Gasser, Luciano; Gutzwiller, Eveline & Tettenborn, Annette (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baker, Giulia & Aldridge, Michelle (2022): Children's humour development: A linguistic perspective. *Journal of Child Language Acquisition and Development - JCLAD*, 10. Jg., Heft 3, 572-600.
- Balk, Daniela (2024): Mathematische Modellierungskompetenz von Grundschulkindern sprachbewusst fördern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Delfos, Martine F. (2015): „Sag mir mal ...“ Gesprächsführung mit Kindern (4-12 Jahre). Weinheim: Beltz.
- Ellis, Nick (2015): Implicit AND explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. In: Rebuschat, P. (Hrsg.) (2015): Implicit and explicit learning of languages. *Studies in bilingualism*: vol. 48. Amsterdam: John Benjamins, 3-23.
- Garrett, Peter & James, Carl (1993): What's language awareness? *BABEL AFIAL*, 2. Jg., 109-114.
- Hanisch, Anna-Katharina (2018): Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht: Eine Interventionsstudie in der Grundschule. Dissertationsschrift. Münster: Waxmann.
- Helfferich, Cornelia (2022): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.) (2022): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 875-892.
- Hirsh-Pasek, Kathy; Gleitman, Lila R. & Gleitman, Henry (1978): What Did the Brain Say to the Mind? A Study of the Detection and Report of Ambiguity by Young Children. In: Sinclair, A.; Jarvella R. J. & Levelt W. J. M. (Hrsg.) (1978): *The child's conception of language*. Springer series in language and communication: Bd. 2. Berlin: Springer, 97-132.
- Jackson, Marianne L.; Nuñez, Rocio M.; Maraach, Dana; Wilhite, Chelsea & Moschella, Jp D. (2021): Teaching comprehension of double-meaning jokes to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54. Jg., Heft 3, 1095-1110.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Grundagentexte Methoden. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Phillipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Neuland, Eva & Peschel, Corinna (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Purser, Harry R. M.; Van Herwegen, Jo & Thomas, Michael S. C. (2020): The development of children's comprehension and appreciation of riddles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 189 Jg., 1-12.
- Smith, Michael S. (2008): Morphological and Syntactic Awareness in Foreign/Second Language Learning. In: Hornberger, N. H. (Hrsg.) (2008): *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer Science+Business Media, 1935-1947.
- Specht, Birte J. & Tokarski, Lena (2019): Mathematische Modellierung und Sprachkompetenz. In: Butler, M. & Goschler, J. (Hrsg.) (2019): *Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer, 163-201.
- Valtin, Renate (1984): The Development of Metalinguistic Abilities in Children Learning to Read and Write. In: Downing, J. & Valtin, R. (Hrsg.) (1984): *Language Awareness and Learning to Read*. New York: Springer, 207-226.
- VERBI Software (2017): *MAXQDA Analytics Pro 12*. Version 12.3.9. Berlin.
- Vogl, Susanne (2012): *Alter und Methode: Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadeninterviews mit Kindern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wildemann, Anja; Akbulut, Muhammed & Bien-Miller, Lena (2016): Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21.Jg., Heft 2, 42-56.

Yuill, Nicola (2009): The relation between ambiguity understanding and metalinguistic discussion of joking riddles in good and poor comprehenders: Potential for intervention and possible processes of change. *First Language*, 29 Jg., Heft 1, 65-79.

Zipke, Marcy (2008): Teaching Metalinguistic Awareness and Reading Comprehension With Riddles. *The Reading Teacher*, 62. Jg., Heft 2, 128-137.

Autorin

Balk, Daniela, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Regensburg, ORCID: 0009-0006-3497-5553