

Sprachliche Bildung beim Philosophieren

Sinja Ballmer und Rahel Katzenstein

Zusammenfassung Der Beitrag stellt ein Entwicklungsprojekt zur sprachlichen Bildung beim Philosophieren mit Kindern vor. Dozierende haben gemeinsam mit Lehrpersonen Unterrichtssequenzen entwickelt und durchgeführt. Der fachdidaktische Diskurs zum Philosophieren hat häufig bereits den bewussten Umgang mit Sprachhandlungen (z.B. Argumentieren) im Blick, indem dafür verschiedene stufenangepasste Redemittel angeboten werden. Um die Kinder jedoch auch auf der Ebene des Inhalts sprachlich zu unterstützen, fügten sich die Unterrichtssequenzen in grössere Unterrichtsthemen ein und fokussierten die Förderung des Wortschatzes. Schliesslich nutzt das Projekt drei Modalitäten zur Implementierung des Ansatzes: Kooperationen mit Lehrpersonen, interdisziplinäre Ausbildungsgefässe und eine praxisorientierte Handreichung.

Schlagwörter Philosophieren mit Kindern – Wortschatz – Sprachhandlungen – Schulentwicklung

Language education in philosophizing with children

Abstract This article presents a development project on the promotion of language skills in philosophical discussions with children. Faculty members, in collaboration with teachers, developed and implemented instructional lessons. The pedagogical discourse on philosophical discussions often emphasizes a conscious approach to linguistic actions (e.g., argumentation) by providing common phrases. Nevertheless, to support the children also in acquiring vocabulary that is specific to the content, the lessons were integrated into broader instructional topics, focusing on activities that enrich vocabulary. Ultimately, the project employs three modalities to implement the approach: collaboration, interdisciplinary training programmes, and a practical guide to application.

Keywords philosophizing with children – vocabulary – academic language skills – language-sensitive teaching – school development

1 Einleitung

Sprache ist wesentlich für den Bildungserfolg und für gelingendes zwischenmenschliches Zusammenleben – sei dies auf gesellschaftlicher, politischer oder individueller Ebene. Die PISA-Studie und der aktuelle IQB-Bildungstrend 2021 haben deutlich gezeigt, dass die Sprachkompetenzen vieler Kinder und Jugendlicher nicht ausreichen, um in der Schule erfolgreich lernen und sich am gesellschaftlichen Leben beteiligen zu können (vgl. Schmellentin & Lindauer, 2020; Stanat, Schipolowski, Schneider, Sachse, Weirich & Henschel, 2022). Ein Grund dafür sind fehlende bildungssprachliche Kom-

petenzen. Mit Bildungssprache meinen Gogolin und Lange (2011) das sprachliche Register, in welchem Bildung vermittelt wird und das für schulischen Erfolg massgeblich ist. Die Schule stellt zwar hohe diesbezügliche Erwartungen, fördert aber nach wie vor zu wenig gezielt die bildungssprachlichen Kompetenzen (Feilke, 2012). Ins Zentrum rückt daher die Frage, «wie *allen* Schülern und Schülerinnen ein Zugang zu diesem Register ermöglicht werden kann – unabhängig von ihrer sprachlichen Sozialisation und ihrem sozioökonomischen Status» (Lange, 2020, S. 548). Eine ausreichende Förderung scheint nur möglich zu sein, indem das bildungssprachliche Können in allen Fächern gefördert wird. Hierzu wurden in den letzten Jahren verschiedene Ansätze wie der *sprachbewusste Unterricht* (Tajmel & Hägi-Mead, 2017), der *sprachsensible Fachunterricht* (Leisen, 2013) oder die *durchgängige Sprachbildung* (Gogolin & Lange, 2011) entwickelt. Die Ansätze lassen sich nicht trennscharf unterscheiden. Alle Konzepte betonen aber, dass die sprachliche Bildung nicht unabhängig vom Fach gedacht werden kann. Für eine funktionierende und nachhaltige Umsetzung von sprachsensiblen Unterricht ist es wichtig, dass die fachspezifischen Textsorten und der fachlich tradierte Umgang mit ihnen berücksichtigt werden (Schmellentin & Lindauer, 2020). Es braucht daher interdisziplinäre Projekte, um sowohl Sprache und Fachinhalte bestmöglich zu verzahnen als auch den typischen fachspezifischen Sprachhandlungen gerecht zu werden (Mohan & Slater, 2013). Das Projekt «Sprachliche Bildung beim Philosophieren» versucht diese Anforderungen einzulösen und verfolgt folgende Ziele:

- Interdisziplinären und transdisziplinären Austausch anregen;
- Methoden der sprachlichen Bildung mit den Methoden des Philosophierens mit Kindern verknüpfen;
- sprachensible Unterrichtseinheiten zum Philosophieren mit Kindern entwickeln und erproben;
- ein Bewusstsein für bildungssprachliche Anforderungen in den Fächern bei Schulleitungen, Lehrpersonen, Studierenden und Dozierenden wecken;
- das Potenzial des Philosophierens mit Kindern für die sprachliche Bildung gegenüber Schulleitungen, Lehrpersonen, Studierenden und Dozierenden sichtbar machen.

Im Projekt arbeiten Dozierende der Pädagogischen Hochschule Zug eng mit Lehrpersonen zusammen. Dadurch wird die Vernetzung mit der Praxis gestärkt und die Implementierung innovativer didaktischer Konzepte unterstützt. Zugleich ermöglicht das Projekt einen intensiven Austausch zwischen Dozierenden der Fächer «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) und Deutsch. Die Erfahrungen und die Materialien des inter- und transdisziplinär angelegten Entwicklungsprojekts fließen zum einen in eine Broschüre für Schulleitungen, Lehrpersonen und Studierende und sollen so als Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung dienen. Zum anderen werden sie im Rahmen der neuen personalisierten und individualisierten Studienvariante «pi» der Pädagogischen Hochschule Zug genutzt. Ein wesentliches Kennzeichen von «pi» sind die wöchentlichen interdisziplinären Impulstage, an denen von Beginn weg exemplarisch einzelne Lerninhalte (Motivation, Präkonzepte, Lernstrategien etc.) aus verschiedenen disziplinären Richtungen in den Blick genommen werden.

2 Sprachsensibel unterrichten beim Philosophieren mit Kindern

In der fächerübergreifenden Diskussion zum sprachsensiblen Fachunterricht beziehen sich Autorinnen und Autoren meist auf Fächer wie Mathematik, Biologie, Chemie und Geschichte. Leisen (2013, 2017) nimmt zwar Bezug auf das Philosophieren, aber er zeigt dabei die Grenzen seines Unterrichtsprinzips auf. Er fordert für den sprachsensiblen Fachunterricht, die fachspezifischen Darstellungsformen wie Tabellen, Listen, Strukturdiagramme, Formeln etc. für die Sprachbildung zu nutzen. Indem die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel zu einem Experiment, das als Filmleiste vorliegt, einen beschreibenden Fliesstext formulieren, vertiefen sie die fachlichen Inhalte und wiederholen Fachwortschatz (Leisen 2013, S. 33 ff.). Leisen (2017, S. 25) merkt an, dass sich dieser Wechsel der Darstellungsformen beim Philosophieren nur bedingt nutzen lasse, denn das Fach sei bereits weitgehend «sprachlich repräsentiert» und Diagramme, Tabellen oder Grafiken lägen kaum vor. Er empfiehlt daher für das Philosophieren, die Kinder von Alltagserfahrungen im Zusammenhang mit der philosophischen Frage berichten zu lassen (Leisen, 2017, S. 27). So kann eine Art Wechsel der Form realisiert werden und es findet eine sprachliche Vorentlastung statt.

So wie das Philosophieren in der Fachdiskussion zum sprachsensiblen Unterricht unterrepräsentiert ist, so finden sich umgekehrt in der philosophiedidaktischen Literatur nur wenige explizite Bezüge zu diesem Diskurs. Zwar betonen viele Autorinnen und Autoren den positiven Effekt des Philosophierens auf die sprachliche Entwicklung. Doch diese einseitige Beschreibung vernachlässigt die Frage, inwiefern gezielte sprachliche Bildung das Nachdenken fördern und zur Steigerung der Qualität eines philosophischen Gesprächs beitragen kann. Das Ausbleiben einer Diskussion zum sprachsensiblen Unterricht mag unterschiedliche Gründe haben: Der Fachbereich «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG) war bis vor Kurzem noch stark mit der Neukonzeption, der Umsetzung und der Entwicklung von neuen Lernmaterialien beschäftigt. Dabei sind bei der Umsetzung und der Einbindung in das Studium grosse kantonale Unterschiede zu beobachten (vgl. Bietenhard & Estermann, 2016; Schmid & Winter-Pfändler, 2017, S. 110). Kurz: Sprachsensibler Fachunterricht oder der Umgang mit der Fachsprache werden kaum als aktuelle Herausforderungen genannt, da sich die noch junge Fachdidaktik mit anderen Herausforderungen befassen muss, zum Beispiel mit der Verknüpfung verschiedener Wissenschaftstraditionen, die im Bereich ERG aufeinandertreffen (Bietenhard & Estermann, 2016, S. 365). Ein weiterer Grund könnte das bereits vorhandene Bewusstsein für die Sprache im eigenen Fach sein. Beim Philosophieren mit Kindern handelt die Lehrperson im Grunde immer *sprachsensibel*, denn die begriffliche Klärung von (Alltags-)Erfahrungen gehört zum Kern philosophischer Praxis. Des Weiteren zeichnet sich der Fachbereich bereits durch einen bewussten Umgang mit Sprachhandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Argumentieren etc. aus. In der Tat ist zu konstatieren, dass die in der genannten Umbruchphase in der Schweiz neu entstandenen ERG-Lehrmittel Sprache bereits gezielt zu fördern versuchen. Sie unterstützen sprachlich orientierte Lernprozesse, indem sie diese in immer

gleiche Schritte strukturieren und passende Redemittel anbieten. Als Beispiel sei hier das Lehrmittel «Schauplatz Ethik» erwähnt, dem das philosophiedidaktische Fünf-Finger-Modell von Martens (2003) mit den fünf philosophischen Methoden «Phänomenologie», «Analytik», «Hermeneutik», «Dialektik» und «Spekulation» zugrunde liegt. Diese fünf Methoden des Philosophierens werden im Lehrmittel in einfache Sprachhandlungen übersetzt: Wahrnehmen und Beschreiben, Klären von Begriffen, Verstehen und Erläutern verschiedener Sichtweisen, Abwägen von Argumenten und Fantasieren (Gedankenexperimente). Für diese verschiedenen Sprachhandlungen werden stufenangepasste Redemittel zur Verfügung gestellt (Bernet et al., 2020; vgl. hierzu die Kriterien für sprachensible Lehrmittel in Lindauer, Schmellentin, Beerenwinkel, Hefti & Furger, 2013).

Die von Michalak, Lemke und Goeke (2015, S. 135) geforderte «Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen» ist der Didaktik des Philosophierens mit Kindern somit bereits inhärent. Der Fokus vieler Studien liegt daher darauf, positive Effekte regelmässigen Philosophierens mit Kindern aufzuzeigen, worauf im Folgenden eingegangen wird.

3 Philosophieren mit Kindern

Das Philosophieren wird im Lehrplan 21 im Fachbereich NMG explizit als eine Kompetenz erwähnt: «Die Schülerinnen und Schüler können philosophische Fragen stellen und über sie nachdenken» (NMG.11.2; D-EDK, 2016, S. 61). Zugleich kann das Philosophieren auch als pädagogische Grundhaltung verstanden werden, die prinzipiell in jedem Fach zur Anwendung kommen sollte (de Boer, 2015; Michalik, 2013). Anlass für das philosophische Nachdenken und für philosophische Gespräche sind *echte* Fragen, die sich sowohl aus der Beschäftigung mit Unterrichtsinhalten («Können Pflanzen glücklich sein?») als auch aus dem Staunen und dem Leiden sowie dem Abgründigen und dem Fragwürdigen im Alltag («Bedeutet gerechtes Handeln, alle gleich zu behandeln?») ergeben können. Gholamhossein und Siamak (2010), die im Iran eine empirische Studie mit College-Studierenden durchgeführt haben, bei der auf Englisch philosophiert wurde, vermuten, dass die sprachfördernde Wirkung des Philosophierens durch die hohe Motivation der Kinder, sich im Gespräch mitzuteilen und eigene Gedanken verständlich zu artikulieren, bedingt sei. Philosophische Fragen zielen auf das Ganze ab, wollen den Dingen auf den Grund gehen, möchten Bedeutung und Sinn ergründen. Sie sind ergebnisoffen und nicht eindeutig zu beantworten. Es gibt bei philosophischen Fragen kein mit empirischen Mitteln überprüfbares Richtig und Falsch. Zu ihrer Ergründung sind verschiedene Perspektiven nötig (vgl. Helbling, 2018, S. 65). Diese Charakteristika von philosophischen Fragen ermutigen und befähigen die Kinder, sich mit ihren eigenen Fragen einzubringen, sich eine Meinung zu bilden, diese argumentativ zu verteidigen, sich in die Perspektiven von anderen einzudenken und Meinungen aufgrund von Argumenten auch wieder zu ändern. Das

Philosophieren verlangt die Klärung von Begriffen und eine Vielfalt von komplexen Sprachhandlungen (Alt, 2018, S. 89). Es bietet daher aus deutschdidaktischer Sicht zum einen die vielfach verlangte soziale und kommunikative Einbettung (Albers, 2009, S. 258; Alt, 2019, S. 11) und zum anderen das Potenzial, Bildungssprache zu fördern (Alt, 2018, S. 89).

Empirische Forschung zur Erfassung der Wirkungen philosophischer Gespräche auf die kognitive, sprachliche, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wird seit den 1970er-Jahren des 20. Jahrhunderts betrieben (vgl. z.B. Daniel, Pettier & Auriac-Slusarczyk, 2011; Gorard, Siddiqui & See, 2015; Topping & Trickey, 2007; für eine detaillierte Übersicht zum Forschungsstand vgl. Alt, 2019; Michalik, 2018). In Bezug auf die sprachliche Entwicklung wurden gemäss Michalik (2018, S. 19) folgende Dimensionen in unterschiedlichen quantitativen und qualitativen Forschungssettings untersucht: Gesprächsverhalten, Gesprächsdynamik, Gesprächsanteile, sprachlich-argumentative Kompetenzen, Gebrauch von Konnektoren, Kommunikations- und Sprachverhalten, Entwicklung von komplexen Sprachstrukturen, Frageverhalten von Lehrpersonen und sprachbildende Effekte sowohl bei lernbehinderten Kindern als auch bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Viele der älteren Studien zeigen, dass sich die Kinder durch das Philosophieren im Unterricht vermehrt an Gesprächen beteiligen, ihr Redeanteil steigt, ihre Dialogbereitschaft zunimmt und sie die Gespräche unabhängiger von der Lehrperson führen (Niklasson, Ohlsson & Ringborg, 1996). Des Weiteren beobachteten Schleifer und Courtemanche (1996) in einer kleinen Interventionsstudie, dass Kinder, die regelmässig philosophieren, danach in monologischen Erzählungen mehr Konnektoren verwenden und ihre Geschichten und Darstellungen besser strukturieren als die Kinder der Kontrollgruppe. Auch Daniel, Lafortune, Pallascio und Schleifer (1999) stellen in ihrer Studie mit dreissig Schülerinnen und Schülern im Alter von elf und zwölf Jahren eine Veränderung der Gesprächsqualität fest, nachdem während sieben Monaten wöchentlich philosophiert wurde. Während die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Studie in 66 Prozent ihrer Äusserungen anekdotisch über eigene Erfahrungen berichtet und nur in 10 Prozent dialogisch interagiert hatten, sanken die anekdotischen Äusserungen am Ende auf 35 Prozent, die dialogischen stiegen auf 46 Prozent (Daniel et al., 1999, S. 436). Dadurch stieg der Redeanteil der Schülerinnen und Schüler gegenüber jenem der Lehrperson.

Neuere Studien und Fachtexte zeichnen sich dadurch aus, dass sie das Philosophieren noch expliziter mit der Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen in Verbindung bringen. Alt (2019) vergleicht in ihrer Studie das dialogische philosophische Gespräch zu Bilderbüchern mit dem dialogischen Betrachten von Bilderbüchern. Im Fokus stehen das sprachliche Handeln der Kindergartenlehrperson und damit verbunden die Auswirkungen auf das Sprachhandeln der Kinder. Mit ihrer Untersuchung zeigt sie, dass sich diejenigen Kinder, die regelmässig philosophieren, punkto Gesprächsfähigkeiten, Gebrauch von Konnektoren und der Bildung von Nebensätzen besser entwickeln als die Kinder der Kontrollgruppe, die mit dem dialogischen Betrachten von

Bilderbüchern gefördert werden (Alt, 2019, S. 140). Sie vermutet, dass sich philosophische Gespräche aufgrund ihrer Komplexität und des bewussten Umgangs mit Begriffen besser dafür eignen, die Bildungssprache zu fördern. Allerdings beziehen sich die Ergebnisse lediglich auf zwei Klassen (Versuchs- und Kontrollklasse) mit ihren jeweiligen Lehrpersonen. Auch Alt und Michalik (2021) vermuten, dass der Inhalt von philosophischen Gesprächen zu komplexen Sprachhandlungen anregt. Sie vergleichen philosophische Gespräche mit Sachunterrichtsgesprächen und stellen fest, dass die Kinder in philosophischen Gesprächen nicht nur einen grösseren Redeanteil haben, sondern auch vermehrt komplexe Verbformen und Konnektoren verwenden.

Die beschriebene Komplexität von philosophischen Gesprächen lässt sich auf die beim Philosophieren geforderten Sprachhandlungen zurückführen. Buchs und Künzli David (2018) analysieren kinderphilosophische Gespräche anhand von Hellers (2012) Einteilung nach Teilaufgaben beim Argumentieren. Diese themenunabhängigen Aufgaben wie «Problematisieren», «Begründungspflicht etablieren» und «Begründen» sind an typische Redemittel gebunden. Auf der Grundlage ihrer Analysen betonen sie, dass Kinder die Funktion von sprachlichen Handlungen wie «Beipflichten» oder «Widersprechen» nicht nur kennenlernen müssen, sondern dass sie für deren Realisierung auch sprachliche Mittel benötigen. Erst so können sie sich interaktiv an der Diskussion beteiligen (Buchs & Künzli David, 2018, S. 65–66). Gelingt dies, können philosophische Gespräche gewinnbringend genutzt werden, um die bildungssprachlichen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen gezielt aufzubauen. Schröter (2022) skizziert dies in seiner punktuellen Erprobung: Indem Kinder in Schreibaufträgen wiederholt sprachliche Scaffolds (z.B. «Mir fällt auf, dass ...») in ihre Texte übernehmen, werden bildungssprachliche Muster verinnerlicht und können später in mündlichen Gesprächen genutzt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich das Philosophieren dazu eignet, bildungssprachliche Kompetenzen zu fördern, weil es eine Vielzahl von komplexen Sprachhandlungen verlangt. Was im aktuellen Diskurs bis anhin weitgehend fehlt, in den verschiedenen Konzepten von sprachsensiblen Unterricht aber meist zentral ist, ist die Förderung des (Fach-)Wortschatzes. Beim gemeinsamen interdisziplinären Ausloten der fachdidaktischen Prinzipien, die den gemeinsam zu planenden Unterrichtssequenzen zugrunde liegen sollten, stellte sich jedoch gerade diese Forderung als Knackpunkt heraus.

4 Das Spannungsfeld zwischen Offenheit und sprachlicher Vorentlastung

Die aktuelle Forschungslage zeichnet ein klares Bild: Durch regelmässiges Philosophieren können Schülerinnen und Schüler wichtige Gesprächsregeln kennenlernen und automatisieren, sie werden vertraut mit dem dialogischen Argumentieren und sie üben sich darin, über die Bedeutung und die Verwendung von Begriffen nachzudenken – al-

lesant sprachliche Kompetenzen, die es zu fördern gilt. Ein wichtiger Grundsatz beim Philosophieren mit Kindern ist, dass den Gedanken der Kinder mit grösstmöglicher Offenheit begegnet wird. Die Lehrperson kann sich zwar mithilfe von sogenannten «Hebammenfragen» auf das Anleiten des philosophischen Gesprächs vorbereiten (vgl. Helbling, 2018, S. 81–82), doch je nach Gesprächsverlauf müssen die im Vorfeld zu rechtgelegten Fragen unberücksichtigt bleiben, da die Lehrperson situativ flexibel reagieren muss (vgl. hierzu de Boer, 2015, S. 248). Diese Offenheit kann dazu führen, dass die Lehrperson sprachliche Vorentlastungen und Scaffolds nicht oder nur mit Vorsicht verwendet und sich darauf beschränkt, das philosophische Gespräch an sich als Sprachförderung zu betrachten. Aus deutschdidaktischer Sicht reicht es allerdings nicht aus, lediglich Gesprächsanlässe zu bieten. Kinder produzieren dadurch sprachlich das, was sie bereits können. Wer sich sprachlich versiert auszudrücken vermag, kann seine Gedanken und Argumente besser einbringen, wird leichter verstanden und wird in der Gesprächsrunde stärker wahrgenommen. Im besten Fall können schwächere Kinder von den sprachstarken Kindern profitieren, insbesondere wenn sie beim aktiven Zuhören unterstützt werden. Ohne aktive Unterstützung bei der Sprachproduktion und der Sprachrezeption besteht allerdings die Gefahr, dass einige Kinder überfordert werden. Wenn das Ziel handlungsorientierte sprachliche Förderung sein soll, die alle Kinder befähigt, sich aktiv am philosophischen Gespräch zu beteiligen, dann sollten die Kinder dementsprechend vorbereitet und unterstützt werden. Sie brauchen den nötigen Wortschatz und entsprechende Redemittel, um die eigenen Gedanken und Meinungen auszudrücken und Argumente und Fragen im Dialog einbringen zu können. Es geht somit darum, einen Weg zu finden, der es erlaubt, die Kinder bestmöglich sprachlich zu unterstützen, ohne dadurch dem Gespräch bereits eine bestimmte Richtung zu geben und dadurch das philosophische Denken zu beschneiden.

5 Das Entwicklungsprojekt

Das Hauptziel des Projekts «Sprachliche Bildung beim Philosophieren» war, gemeinsam mit Lehrpersonen sprachsensiblen Unterricht für das Philosophieren mit Kindern zu entwickeln und zu erproben. Der Unterricht sollte sowohl deutschdidaktischen als auch philosophiedidaktischen Ansprüchen entsprechen. Für die geplanten Unterrichtssequenzen wurden Qualitätskriterien definiert:

- *Verknüpfung mit Unterrichtsthema*: Die philosophische Frage bezieht sich auf ein Thema, an dem über mehrere Lektionen hinweg im Fach Deutsch oder NMG gearbeitet wird (vgl. Trevisan & Helbling, 2020; Webersik & von Salisch, 2017).
- *Vom Kontextualisierten zum Dekontextualisierten*: Die Verknüpfung des Philosophierens mit einem bestehenden Unterrichtsthema ermöglicht im Unterricht eine Progression vom kontextualisierten hin zum dekontextualisierten Sprechen (vgl. Textkompetenzmodell von Portmann-Tselikas & Schmolzer-Eibinger, 2008).
- *Wechsel der Darstellungsebene*: Vor dem philosophischen Gespräch verknüpfen die Kinder die Thematik mit ihren individuellen Erfahrungen (Leisen, 2017, S. 35).

- *Wortschatzaufbau*: Vor dem philosophischen Gespräch wird themenorientiert der Wortschatz aktiviert und verwendet (Ulrich, 2015, S. 33; Ulrich, 2022, S. 46).
- *Aufbau von Sprachhandlungen*: Vor dem philosophischen Gespräch werden Redemittel zu konkreten Sprachhandlungen (Beschreiben, Vergleichen, Benennen, Begründen, Abwägen, Fragen) bereitgestellt und verwendet (vgl. Feilke, 2014; Prediger, Erath, Quasthoff, Heller & Vogler, 2016).
- *Gelenktes Sprechen*: Während des philosophischen Gesprächs wird sprachliches Material angeboten. Dieses umfasst themenorientierten Wortschatz und Redemittel zu konkreten Sprachhandlungen (vgl. Neugebauer & Nodari, 2012, S. 67–70).

Für die Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Zug konnten zwei Kindergartenlehrerinnen und zwei Primarlehrerinnen gewonnen werden. Die vier Lehrerinnen waren noch unerfahren, was das Philosophieren mit Kindern betrifft. In einem ersten Schritt wurde gemeinsam mit der Lehrperson für jede Klasse das philosophische Thema abgesteckt. Bei den Vorschlägen für das philosophische Thema sind wir von den Unterrichtseinheiten in aktuellen Deutschlehrmitteln («Deutsch Kindergarten», «Deutsch Eins», «Die Sprachstarken») ausgegangen und haben zusammen mit der Lehrperson die philosophische Grundfrage formuliert. Durch die Einbettung des Themas in eine grössere Unterrichtseinheit konnte sichergestellt werden, dass die Klasse mit dem Thema bereits inhaltlich und sprachlich vertraut war.

Für jede der vier Klassen wurden im nächsten Schritt zwei bis sechs Unterrichtslektionen entwickelt, die grob die folgenden zwei Teile enthielten: eine gezielte sprachliche Vorentlastung des philosophischen Gesprächs und ein philosophisches Gespräch. Die Lehrpersonen waren an zwei transdisziplinären Planungssitzungen in die Entwicklung involviert. Dazwischen wurde die Feinplanung mit interdisziplinären Absprachen zwischen Fachdidaktik Deutsch und Fachdidaktik ERG weiterentwickelt. Schliesslich wurde der Unterricht von der Lehrperson durchgeführt. In der ersten und der vierten Klasse erfolgte das philosophische Gespräch in der Halbklassse, weshalb das Gespräch in einer Halbklassse von der ERG-Dozentin moderiert wurde. Um den Unterricht in Bezug auf die verwendete Sprache und den effektiven Nutzen der Wortschatzaktivierung und der Scaffolds zu einem späteren Zeitpunkt auswerten zu können, wurden alle Lektionen mit Digitalkameras und zusätzlichen statischen Mikrofonen aufgenommen.

Das Ziel der Unterrichtseinheiten war, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Einbettung in ein Unterrichtsthema, die Aktivierung und die Verwendung des Wortschatzes vor dem philosophischen Gespräch und die Aktivierung und die Unterstützung von fachspezifischen Sprachhandlungen auf das philosophische Gespräch vorbereitet wurden. Es fand eine Progression vom eher kontextualisierten Berichten von Alltagserfahrungen hin zum dekontextualisierten Argumentieren statt und der Wortschatz wurde in verschiedenen Situationen mehrmals verwendet. Am Beispiel einer Unterrichtseinheit in einer vierten Klasse soll dies im Folgenden illustriert werden. Vor dem philosophischen Thema «Was ist Wahrheit?» hatten die Schülerinnen und Schüler während sechs

Lektionen das Thema «Sagen» aus dem Lehrmittel «Die Sprachstarken» bearbeitet. Dabei warfen sie spontan die Wahrheitsfrage auf:

- *Schritt 1 (Kontextualisierung, Verknüpfung mit dem Unterrichtsthema «Sagen», Wortschatzaufbau)*: Zur Vorbereitung auf die erste Lektion schrieben die Schülerinnen und Schüler ihre früheste Kindheitserinnerung auf. Vor Ort tauschten sie sich über den Wahrheitsgehalt ihrer Erinnerungen aus. In Partnerinnen- und Partnerarbeit sammelten sie Begriffe zum Thema «Wahrheit» und strukturierten sie in der Halbklass.
- *Schritt 2 (Aufbau von Sprachhandlungen, Wechsel der Darstellungsebene)*: Die Schülerinnen und Schüler übten verschiedene Teilhandlungen des Argumentierens anhand der Methode «Meinungslinie» und in einem moderierten Gespräch, hauptsächlich in Bezug auf ihre Kindheitserinnerungen. Die Lehrperson leitete sie dazu an, ihre Meinung beispielsweise mit Gründen und Beispielen zu untermauern. Zu diesen Teilhandlungen wie «einen Grund angeben» und «ein Beispiel nennen» waren auf ausgedruckten Karten auch Redemittel dargestellt.
- *Schritt 3 (Wortschatzaufbau, Wechsel der Darstellungsebene)*: Als inhaltliche Vorbereitung auf das philosophische Gespräch führten die Lernenden zu Hause Interviews zu drei vorgegebenen Fragen durch (z.B. «Wie finde ich heraus, ob etwas wahr ist?»), notierten sich die Antworten und berichteten in Kleingruppen darüber. Nebst der inhaltlichen Vorentlastung wurde so der Wortschatz aktiviert und erweitert.
- *Schritt 4 (dekontextualisierte Anwendung)*: Im abschliessenden philosophischen Gespräch diskutierte die Halbklass über die Frage «Was ist Wahrheit?». Durch die Dekontextualisierung waren die Lernenden aufgefordert, ihre Aussagen mit Gründen oder Beispielen zu belegen. Die zuvor gesammelten Begriffe (Schritt 1) und die Karten zu den Teilhandlungen (Schritt 2) standen den Lernenden während des Gesprächs zur Verfügung.

Sowohl die Lehrpersonen als auch die Dozierenden profitierten von der niederschweligen Kooperation. Die Lehrerinnen erhielten einen Einblick in neue Lehrmittel sowie in aktuelle fachdidaktische Unterrichtsentwicklungsprojekte und konnten sich unter Anleitung in Gebiete wagen, in die sie sich allein noch nicht gewagt hatten. Umgekehrt profitierten die Dozentinnen vom reichhaltigen Erfahrungsschatz der Lehrerinnen und von ihren konkreten Umsetzungsideen und erhielten die Gelegenheit, ihre Planungs-ideen umzusetzen und Rückmeldungen der Lehrpersonen zu erhalten.

6 Schulentwicklung und Hochschuldidaktik

Da sich Schulen von aussen nur ungern steuern lassen, geht Müller (2020, S. 128) so weit, Forschung und schulische Praxis «als voneinander unabhängige Gebiete» zu bezeichnen. Um Verbindungen zwischen diesen Gebieten herzustellen, nennt sie als Anforderung an Fachrichtungen, dass sie unter anderem «entsprechende Modalitäten zur Implementierung von Forschung in konkrete Schul- und Unterrichtsentwicklungspro-

zesse» schaffen müssen (Müller, 2020, S. 128). Ein Ansatz, mit dem auf die Differenz zwischen Forschung oder sogenannter «Theorie» und «Praxis» reagiert werden kann, ist das Konzept hybrider Räume (Third Space), das an Hochschulen zunehmend Verbreitung findet. Das Ziel dieses Ansatzes ist, die (Vor-)Erfahrungen, die Erkenntnisse und das Wissen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure in einem eigenen, «dritten» Raum, in welchem keine bestimmte Gruppe dominiert, für gemeinsame Lernprozesse produktiv zu nutzen (vgl. Fraefel, 2018, S. 21). Vor diesem Hintergrund erprobt das Projekt drei mögliche Modalitäten, die im Folgenden ausgeführt werden:

- 1) Die Entwicklung und die Durchführung von Unterricht als Kooperation zwischen Dozierenden der Pädagogischen Hochschule und Lehrpersonen auf der Grundlage von aktuellen fachdidaktischen Prinzipien.
- 2) Die enge Begleitung angehender Studierender bei der Entwicklung und der Durchführung im Rahmen von neuen interdisziplinären Ausbildungsgefäßen der Pädagogischen Hochschule Zug.
- 3) Die praxisnahe und niederschwellige Dissemination von entstandenem Unterrichtsmaterial in Verbindung mit fachdidaktischen Ausführungen.

Ad 1): Im vorliegenden Projekt wurden vier Lehrpersonen direkt in die gemeinsame Entwicklung und Durchführung von sprachsensiblen Fachunterricht involviert. Da die neue Studienvariante «pi» der Pädagogischen Hochschule Zug mit der Implementierung von Partnerschulen stärker auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen auf der einen Seite und Dozierenden und Forschenden auf der anderen Seite setzt, kann das Projekt als Erprobung einer möglichen Form der Zusammenarbeit betrachtet werden. Der wechselseitige Transfer und die Kooperation auf Augenhöhe stehen dabei im Zentrum. Da didaktische Innovationen, die den Schulen von den Hochschulen – das heisst top-down – auferlegt werden, oft versanden (Gräsel, 2011), ist es ein entschiedenes Ziel des Projekts und der Studienvariante «pi», Lehrpersonen und Studierende enger in Forschungs- und Entwicklungsprojekte miteinzubeziehen. Im Gegensatz zum im vorliegenden Beitrag vorgestellten Projekt fokussiert die neue Studienvariante «pi» eine langfristige Zusammenarbeit mit den Partnerschulen, sodass neue didaktische Entwicklungen effektiv eingebunden werden können (vgl. Bürgener & Barth, 2020).

Ad 2): Eine weitere Modalität bilden die interdisziplinär angelegten Ausbildungsgefäße der Pädagogischen Hochschule Zug in der neuen Studienvariante «pi». Die sogenannten «Impulstage» zielen darauf ab, dass ausgehend von fächerübergreifenden Themen verschiedene Fachrichtungen gemeinsame Impulse setzen. Im Rahmen eines Impulstages wurden die Studierenden in das Thema «Sprachliche Bildung beim Philosophieren» eingeführt. Im Anschluss daran erhielten die Studierenden den Auftrag, ebenfalls eine kurze Unterrichtseinheit zu planen und durchzuführen. Bei der Entwicklung und der Durchführung des Unterrichts wurden sie von den Dozierenden begleitet. Das Projekt bietet die Möglichkeit, mit Studierenden ihr eigenes sprachliches Handeln als Lehrperson in den Blick zu nehmen, die Thematiken «Bildungssprache» und «Sprachsensibler Fachunterricht» anzusprechen sowie Methoden wie «Vorentlastung»

oder «Scaffolding» zu thematisieren. Aufseiten der Dozierenden wiederum stärken die interdisziplinären Formate das Verständnis für fachliche Kompetenzen, Methoden und die fachspezifische Literalität, was eine wichtige Voraussetzung für gelingende Lehre bezüglich sprachsensiblen Fachunterrichts darstellt.

Ad 3): Eine geplante Broschüre soll Schulleitungen und Lehrpersonen anhand konkreter Unterrichtssequenzen aus dem Projekt aufzeigen, wie sie aus vorhandenen Unterrichtsthemen philosophische Fragen ableiten und wie sie das Philosophieren sprachsensibel gestalten können. Dabei wird das Unterrichtsbeispiel in der Broschüre bewusst ins Zentrum gerückt und fachdidaktische Überlegungen dazu werden direkt am Beispiel aufgezeigt (vgl. Abbildung 1).

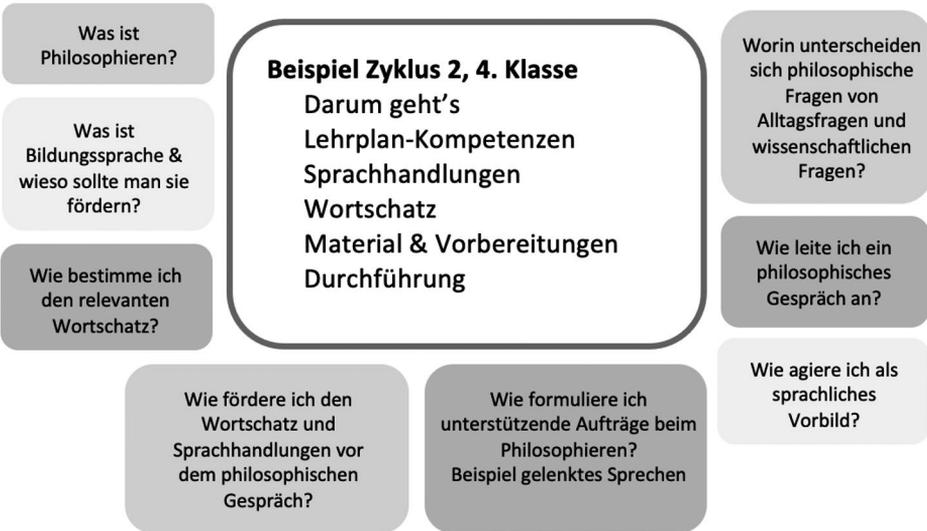


Abbildung 1: Aufbau der didaktischen Handreichung zur sprachlichen Bildung beim Philosophieren.

7 Resümee

Um die bildungssprachlichen Kompetenzen im Fach zu fördern, müssen Lehrpersonen die fachspezifischen Sprachhandlungen berücksichtigen. Der philosophiedidaktische Diskurs und entsprechende Lehrmittel binden die Unterstützung mithilfe von Redemitteln bereits ein. Studien zeigen, dass sich Kinder und Jugendliche dank regelmässiger philosophischer Gespräche aktiver und dialogischer an Gesprächen beteiligen und ihre Aussagen strukturell komplexer werden. Zwar stehen beim Philosophieren Wörter und Begriffe als Gegenstand im Zentrum, dies wird aber bis anhin kaum für eine gezielte Wortschatzarbeit genutzt. Indem das Philosophieren in den entwickelten Unterrichts-

quenzen jeweils in eine grössere Unterrichtseinheit eingebettet und somit an ein Thema geknüpft wurde, konnte nebst den fachspezifischen Sprachhandlungen auch der Wortschatz gefördert werden. Erste Beobachtungen zeigen, dass sich diese Einbettung als zielführend erwiesen hat: Die Schülerinnen und Schüler konnten das Thema durch ihr sprachliches und inhaltliches Vorwissen aufgreifen und es mit eigenen Erfahrungen verknüpfen. So gelangten sie vom kontextualisierten Erzählen von Erfahrungen zum dekontextualisierten Argumentieren im philosophischen Gespräch.

Durch die enge Kooperation mit Lehrpersonen konnte viel Erfahrungs- und Professionswissen in die Entwicklung der Unterrichtseinheiten fließen. Zugleich wurden die Lehrpersonen zum einen mit dem Philosophieren als Unterrichtsmethode und zum anderen mit der Sprachförderung im Fach vertraut gemacht. Kooperationen dieser Art bietet die Pädagogische Hochschule Zug ihren Partnerschulen im Rahmen der neuen Studienvariante «pi» an. So können an Innovation interessierte Lehrpersonen entweder direkt mit Dozierenden der Pädagogischen Hochschule zusammenarbeiten oder Studierenden der Studienvariante «pi» die Möglichkeit geben, innovativen Unterricht an ihrer Schule durchzuführen, während sie von Dozierenden fachdidaktisch begleitet werden. Des Weiteren fließen die Erfahrungen und die entstandenen Materialien zum einen in interdisziplinäre Unterrichtsgefässe und werden zum anderen zu einer praxisnahen und niederschwelligen Handreichung für Schulleitungen und Lehrpersonen aufbereitet.

Literatur

- Albers, T.** (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Alt, K.** (2018). Sprachbildung im Gedankenaustausch – Welchen Beitrag kann das Philosophieren mit Kindern zur Sprachbildung von Kindern im Vorschulalter leisten? In H. de Boer & K. Michalik (Hrsg.), *Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven* (S. 81–90). Opladen: Budrich.
- Alt, K.** (2019). *Sprachbildung im philosophischen Gespräch mit Kindern. Eine empirische Untersuchung in der Vorschule*. Opladen: Budrich.
- Alt, K. & Michalik, K.** (2021). Sprachhandeln von Kindern beim Philosophieren – Ungewissheit als Medium für komplexes Denken und Sprechen im Sachunterricht. In U. Franz, H. Geist, M. Haltenberger, A. Hartinger, J. Kantreiter & K. Michalik (Hrsg.), *Sache und Sprache* (S. 81–88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bernet, M., Ebel, E., Karrer, Y., Kilchspurger, J. R., Lüscher, L., Mercolli, L. & Schröter, S.** (2020). *Schauplatz Ethik: Wahrnehmen, fragen, begründen*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Bietenhard, S. & Estermann, G.** (2016). «Ethik, Religionen, Gemeinschaft»: Entwicklungslinien eines (neuen) Fachbereichs. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (3), 359–367.
- Buchs, Ch. & Künzli David, Ch.** (2018). Das Potential gesprächsanalytischer Methoden zur Erforschung der Argumentationsfähigkeit in philosophischen Gesprächen mit Kindern. In H. de Boer & K. Michalik (Hrsg.), *Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven* (S. 46–67). Opladen: Budrich.
- Bürgener, L. & Barth, M.** (2020). Die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Hochschule und ausserschulischen Bildungsakteuren – kollaborative Materialentwicklung unter der Perspektive BNE. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43 (2), 4–10.
- Daniel, M. F., Lafortune, L., Pallascio, R. & Schleifer, M.** (1999). Philosophical reflection and cooperative practices in an elementary school mathematics classroom. *Canadian Journal of Education*, 24 (4), 426–440.

- Daniel, M. F., Pettier, J. & Auriac-Slusarczyk, E.** (2011). The incidence of philosophy on discursive and language competence in four-year-old pupils. *Creative Education* 2 (3), 296–304.
- de Boer, H.** (2015). Philosophieren als Unterrichtsprinzip. Philosophische Gespräche mit Kindern. In H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 233–249). Wiesbaden: Springer VS.
- D-EDK.** (Hrsg.). (2016). *Lehrplan 21: Natur, Mensch, Gesellschaft*. Luzern: Geschäftsstelle Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Feilke, H.** (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39 (233), 4–13.
- Feilke, H.** (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–34). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Fraefel, U.** (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. Ein zukunftsweisendes Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–43). Wiesbaden: Springer.
- Gholamhossein, S. & Siamak, S.** (2010). The development of L2 speaking skill and the related components: Insight from philosophical questions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5, 716–721.
- Gogolin, I. & Lange, I.** (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Gorard, S., Siddiqui, N. & See, B. H.** (2015). *Philosophy for children. Evaluation report and executive summary*. London: Education Endowment Foundation.
- Gräsel, C.** (2011). Die Kooperation von Forschung und Lehrer/innen bei der Realisierung didaktischer Innovationen. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung* (S. 88–101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helbling, D.** (2018). Der Fraglichkeit der Welt mit nachdenklichem Lernen begegnen: Philosophieren in Natur, Mensch, Gesellschaft. In P. Trevisan & D. Helbling (Hrsg.), *Nachdenken und Vernetzen in Natur, Mensch, Gesellschaft. Studienbuch für den kompetenzorientierten Unterricht im 1. und 2. Zyklus* (S. 59–89). Bern: hep.
- Heller, V.** (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Lange, I.** (2020). «Ist nicht so einfach»: Bildungssprachliche Praktiken im Unterricht. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42 (3), 547–556.
- Leisen, J.** (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Unterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Leisen, J.** (2017). *Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Unterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Lindauer, T., Schmellentin, C., Beerenwinkel, A., Hefti, C. & Furger, J.** (2013). *Sprachbewusst unterrichten. Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht*. Windisch: Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Martens, E.** (2003). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M.** (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr.
- Michalik, K.** (2013). Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip. Bildungstheoretische Begründung und empirische Fundierung. *Pädagogische Rundschau*, 67 (6), 635–650.
- Michalik, K.** (2018). Empirische Forschung zu Wirkungen philosophischer Gespräche mit Kindern. In H. de Boer & K. Michalik (Hrsg.), *Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven* (S. 7–32). Opladen: Budrich.
- Mohan, B. & Slater, T.** (2013). «Inhaltsorientierter Zweitsprachenunterricht» – Zusammenspiel von fachlichem und sprachlichem Lernen. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 257–271). Münster: Waxmann.

- Müller, K.** (2020). Schulen forschend entwickeln: Ein Praxisbeispiel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 127–137.
- Neugebauer, C. & Nodari, C.** (2012). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld*. Bern: Schulverlag plus.
- Niklasson, J., Ohlsson, R. & Ringborg, M.** (1996). Evaluating philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 12 (4), 17–21.
- Portmann-Tselikas, P. & Schmölzer-Eibinger, S.** (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*, Nr. 39, 5–16.
- Prediger, S., Erath, K., Quasthoff, U., Heller, V. & Vogler, A.-M.** (2016). Befähigung zur Teilhabe an Unterrichtsdiskursen: Die Rolle von Diskurskompetenz. In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 285–300). Münster: Waxmann.
- Schleifer, M. & Courtemanche, L.** (1996). The effect of philosophy for children on language ability. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 12 (4), 30–31.
- Schmellentin, C. & Lindauer, T.** (2020). Sprachbewusster Fachunterricht – Entwicklungsperspektiven für eine interdisziplinäre Fachdidaktik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42 (3), 669–677.
- Schmid, K. & Winter-Pfändler, M.** (2017). Das Fachdidaktikforum Ethik-Religion-Kultur – eine Arbeitsgruppe der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (0), 106–112.
- Schröter, St.** (2022). Philosophieren mit Kindern – im Medium der schriftlichen Sprache. *Leseforum*, 33 (2), 1–16.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K.A., Weirich, S. & Henschel, S.** (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S.** (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Topping, K.J. & Trickey, S.** (2007). Collaborative philosophical inquiry for schoolchildren: Cognitive gains at 2-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (4), 787–796.
- Trevisan, P. & Helbling, D.** (2020). *Nachdenken und vernetzen in Natur, Mensch, Gesellschaft. Studienbuch für den kompetenzorientierten Unterricht im 1. und 2. Zyklus* (2. Auflage). Bern: hep.
- Ulrich, W.** (2015). Wortschatzarbeit ausschliesslich textorientiert? Semantische Strukturen des mentalen Lexikons erhellen. Überlegungen zu lexikalischen Lehr- und Lernstrategien mit Hilfe von Sprachreflexion. In K. Kuhs & S. Merten (Hrsg.), *Arbeiten am Wortschatz. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* (S. 31–42). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Ulrich, W.** (2022). Konzeptionelle und empirische Grundlage. In I. Pohl & W. Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 18–29). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Webersik, J. & von Salisch, M.** (2017). Sprechen Wörter für sich? Wortschatzarbeit beim Sprechen und Zuhören. In K. Kuhs & S. Merten (Hrsg.), *Arbeiten am Wortschatz. Sprechen und Zuhören* (S. 13–33). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Autorinnen

Sinja Ballmer, lic. phil., Pädagogische Hochschule Zug, sinja.ballmer@phzg.ch
Rahel Katzenstein, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zug, rahel.katzenstein@phzg.ch