

HANNA SAUERBORN

Inklusion von Lernenden mit DaZ? Anfangsunterricht und Schriftspracherwerb in sprachlich heterogenen Lerngruppen

Abstract

Many children speak German as a second language in German schools. Research (e. g., Stanat et al. 2022) points to the fact that there is a huge inequality between these children and children who speak German at home in terms of the achievement of learning goals. Educational policy debates about inclusive learning environments tend not to consider the specific needs and resources multilingual children bring to learn in a German speaking classroom and therefore additional resources are only allocated for children with almost no knowledge of German. In this paper, the author highlights the importance of recognising the needs of multilingual children in inclusive learning environments to grant resources for these children and to focus on their learning. Using literacy acquisition as an example, the author describes different ways of supporting multilingual children in the classroom.

Keywords: Multilingual children, primary school, literacy acquisition, inclusive learning environments

Viele Kinder an deutschen Schulen wachsen mehrsprachig auf. Während eine Verständigung im Alltag oft gelingt, belegen Bildungsberichte (z. B. Stanat et al. 2022) eine Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem für mehrsprachige Lernende. In schulpolitischen Entscheidungen und Diskussionen um inklusive Schule spielen mehrsprachige Kinder selten eine Rolle. Zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen für diese Lerngruppe im Sinne eines inklusiven Bildungsangebots würden zu mehr Chancengleichheit beitragen. Ebenso sollten die sprachlichen Ressourcen der Kinder in ihren Herkunftssprachen für das Lernen genutzt werden. Am Beispiel des Schriftspracherwerbs werden in diesem Beitrag einige behindernde Faktoren für das Lesen- und Schreibenlernen bei mehrsprachigen Kindern dargestellt und Möglichkeiten der Unterstützung im Sinne des Scaffoldings (Gibbons 2015) aufgezeigt.

Schlagwörter: Schriftspracherwerb – DaZ – Inklusion – Scaffolding

Kinder, die zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache Deutsch sprechen, sind normaler Teil des schulischen Alltags in Deutschland. Dies ergibt sich nicht nur aus der Gruppe der Lernenden mit offiziellem Zuwanderungshintergrund, welche aktuell 38,3 % der Schülerinnen und Schüler ausmacht (mit starken Unterschieden zwischen den

Bundesländern: Brandenburg: 58,3 %; Sachsen: 12,2 %; vgl. Henschel et al. 2022, 185), sondern auch aus Lernenden, die nicht zu dieser Gruppe gezählt werden, aber dennoch mehrsprachig aufwachsen. Sowohl in der Fachwissenschaft als auch in der Fachdidaktik ist das Thema *Mehrsprachigkeit* in den vergangenen zwei Jahrzehnten stark in den Fokus gerückt, was sich u.a. an zahlreichen Publikationen zum Thema zeigt. Somit liegen verschiedene Erkenntnisse zum Thema vor, die als Basis für unterrichtliches Handeln herangezogen werden könn(t)en.

Wenngleich Lehrerinnen und Lehrer zunehmend die sprachliche Diversität der Lernenden anerkennen, fühlen sich viele Lehrkräfte auf die Aufgaben im Zusammenhang damit nur unzureichend vorbereitet (Frenzel et al. 2016, 172). Dies bestätigt auch eine Studie von Hecker et al. (2023), nach der Lehrkräfte (N= 295) eher eine unspezifische DaZ-Sensibilisierung zeigen, wobei bei einigen Lehrkräften auch eine handlungsbezogene DaZ-Sensibilisierung festgestellt wurde. Bildungsberichte der vergangenen Jahre schreiben dem deutschen Bildungssystem nach wie vor eine Benachteiligung der mehrsprachigen Lernenden zu (z. B. Stanat et al. 2022).

Nach der Veröffentlichung der UN-Behindertenrechtskonvention (2008)¹ und deren Rechtsgültigkeit in Deutschland im Jahre 2009 hat der Gedanke der Inklusion zunehmend in den Schulen Einzug gehalten, wenngleich die Situation, in der Lehrkräfte Lösungswege zur Realisierung inklusiver Lernarrangements suchen, auch als eine „Operation am offenen Herzen“ (Bartosch 2017, 31) bezeichnet werden kann. In der theoretischen Auseinandersetzung zur Inklusion werden im Sinne eines breiten Inklusionsbegriffs auch Lernende mit DaZ in den Überlegungen berücksichtigt (vgl. Werning 2012; Riemer 2017), da es bei Inklusion um „den Abbau von Bildungsbarrieren und (um die) volle Partizipation aller Menschen“ geht (Riemer 2017, 175). Dennoch scheint der Anspruch auf Teilhabe und Chancengleichheit für einen Teil der mehrsprachigen Lernenden nur begrenzt erfüllt zu werden, was die großen Bildungsstudien zeigen (z. B. Stanat et al. 2022). In der Gruppe der auf Förderschulen exkludierten Lernenden sind zudem Kinder, deren Eltern eine andere Sprache als Deutsch zu Hause sprechen, überrepräsentiert (Wocken 2007, 42), wobei der Bericht des Sekretariats der Kultusministerkonferenz (2022), welcher ausländische Lernende separat betrachtet, darlegt, dass sich der Anteil ausländischer Förderschüler/innen von 2011 (50,3 %) zu 2020 (40,2 %) deutlich verringert habe (Bericht des Sekretariats der Kultusministerkonferenz 2022, XXV).² Nichtsdestotrotz ist ein Anteil von 40,2 % nach wie vor sehr hoch, setzt man die Zahl in ein Verhältnis zum Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schülern an der Gesamtpopulation: Nur 12,4 % der Lernenden haben einen ausländischen Pass (Statistisches Bundesamt 2022).

1 Deutsche Übersetzung, veröffentlicht durch den Beauftragten der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen.

2 Anzumerken ist, dass die Kategorie „ausländische Lernende“ weniger Menschen umfasst als die Eigenschaft „Eltern sprechen eine andere Sprache als Deutsch zu Hause“, da auch Familien mit deutschem Pass zu Hause eine andere Sprache sprechen können.

Im Rahmen dieses Beitrags werden im Hinblick auf das Ziel von mehr Chancengleichheit für mehrsprachige Lernende im Anfangsunterricht zwei Argumentationslinien verfolgt:

- (1) Auf der Basis verschiedener Bedeutungskontexte von Inklusion (Werning 2012) wird dargelegt, dass auf schulpolitischer Ebene Inklusion als „Konzept zur Überwindung von Diskrimination“ (Werning 2012, 84-85) verstanden werden muss. Damit sollten zusätzliche Ressourcen auch für all jene Lernende mit offensichtlichen oder „verdeckten Sprachschwierigkeiten“ (Knapp 1997, 6), unabhängig von der Sprachkontaktzeit zum Deutschen, zur Verfügung stehen.
- (2) Im Verständnis einer Fachdidaktik, die die Brücke zum alltäglichen unterrichtlichen Handeln der Lehrkräfte baut, sollen an einem konkreten Lerngegenstand, dem Schriftspracherwerb, sowohl einige ausgewählte mögliche Herausforderungen für mehrsprachige Lernende dargestellt als auch Ideen für die konkrete Umsetzung in einem sprachsensiblen Unterricht zur Förderung der Lerngruppe anhand von 10 Prämissen skizziert werden.

Bei den beiden genannten Punkten handelt es sich um Überlegungen, die Kinder betreffen, wenn sie bereits im Schulalter sind. Außerdem ist es wichtig, in der Debatte um mehr Chancengleichheit in bildungspolitischen Entscheidungen die Lerngruppe im Vorschulalter stärker zu berücksichtigen. Dies bezieht sich z. B. auf eine adäquate (Sprach-)Förderung (z. B. Lütje-Klose 2009) sowie Angebote im Sinne der Family Literacy (z. B. FLY, Rabkin 2012). Darauf kann im Rahmen des Beitrags nicht eingegangen werden.

1 Inklusion von DaZ-Lernenden?

Inklusion ist in den letzten 15 Jahren „zu einer zentralen gesellschaftlichen und politisch akkreditierten Leitkategorie avanciert“ (Köpfer/Schneider 2020, 11). Der Begriff sollte jedoch nicht unkritisch verwendet werden, da er viele Widersprüchlichkeiten mit sich bringt (Winkler 2018). Werning (2012, 84-85) skizziert vier verschiedene Bedeutungskontexte von Inklusion: 1) Inklusion als gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen; 2) Inklusion als Konzept der Überwindung von Diskrimination; 3) Inklusion als Schulentwicklungskonzept sowie 4) Inklusion als gesellschaftliche Wertegrundlage. In der Schule treffen diese Kontexte aufeinander, wobei im schulpolitischen Diskurs vor allem der erste Kontext mit dem Begriff der Inklusion verbunden wird. Dabei kommt es zum „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Lütje-Klose 2012, 93): Zusätzliche Ressourcen werden an die Diagnose eines Förderbedarfs und damit auch an die Etikettierung der Lernenden gebunden (Lütje-Klose 2012, 93). Diese Etikettierung wiederum widerspricht den weiteren von Werning genannten Bedeutungskontexten von Inklusion, bei denen die auf ein Individuum begrenzte Sichtweise verlassen werden soll und vielmehr

das (Schul-)System in den Fokus gerät. Gefordert werden eine veränderte Haltung und ein Blick auf das gesamte Schulsystem (Lütje-Klose 2011, 9). Auch Köpfer und Schneider (2020, 16) setzen sich kritisch mit der Attribuierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs auseinander und plädieren, den Begriff der *Be-hinderung* zu verwenden. Die Nominalisierung leitet sich ab vom Partizip II *behindert*, wird aber nicht im Sinne des Zustandspassivs, sondern vielmehr im Verständnis des Vorgangspassivs gedeutet: Jemand *wird* be-hindert. Be-hinderung bezieht sich nach Köpfer und Schneider nicht nur auf individuelle Merkmale, sondern wird verstanden als „ein Hybrid zwischen einer z. B. körperlichen oder psychischen Disposition von Individuen – und den Erwartungen, die in einer spezifischen Situation an sie gestellt werden“ (Köpfer/Schneider 2020, 17). Das System, in dem sich ein Individuum befindet, be-hindert folglich die Chancengleichheit aller Individuen. Diese Sichtweise passt in Wernings Bedeutungskontext drei: In inklusiven schulischen Kontexten müsse es um die Frage gehen, wie Schulen beschaffen sein müssten, „damit alle Kinder und Jugendlichen aufgenommen und gefördert werden können“ (Werning 2012, 85). Inklusion bedeutet dann, dass „nach der Integrationsfähigkeit und den Ressourcen des Systems Schule gefragt [wird] und nicht nach der Integrationsfähigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler“ (Lütje-Klose 2011, 9).

Bei der konkreten Umsetzung von Inklusion in Schulen spielen nicht nur, aber unter anderem zusätzliche Ressourcen für die Berücksichtigung individueller Bedarfe eine Rolle. Für den schulischen Alltag könnte zudem gelten, dass mit der Allokation von zusätzlichen Stunden die Bedarfe der Lernenden, für die die Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, in doppeltem Sinne besser wahrgenommen werden könnten: Einerseits durch die Klassenlehrkraft, die dann explizit weiß, dass einem Kind weitere Hilfen zustehen und ihren Unterricht entsprechend adaptieren kann, andererseits durch eine Fachkraft, die speziell die Lernentwicklung des jeweiligen Kindes im Fokus hat und demnach im Idealfall auch für das Kind einsteht. Demnach wäre anzunehmen, dass die Feststellung eines Anspruchs auf ein inklusives Bildungsangebot Auswirkungen auf der Ebene des Systems Schule für das Kind haben könnte.

Von schulpolitischer Seite wurden mehrsprachige Lernende bisher nicht im Kontext der Debatte um Inklusion bedacht, wenngleich es dennoch an vielen Schulen additive Angebote im Bereich DaZ gibt, die meist über Stunden für sogenannte Vorbereitungsklassen (VK-Klassen) organisiert werden, für welche es wiederum unterschiedliche Modelle gibt (Massumi/von Dewitz 2015, 43-45). Lange wurden in diesem Kontext nur Kinder beachtet, die ohne oder mit nur geringen Sprachkenntnissen im Deutschen neu in das deutsche Schulsystem kamen (Seiteneinsteiger bzw. Seiteneinsteigerin). Auch wenn heute grundsätzlich jedes Kind, welches einen nachgewiesenen Förderbedarf im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* hat, eine additive Sprachförderung erhalten könnte, sind die Ressourcen für zusätzliche Förderangebote begrenzt und werden an den Schulen nach dem Prinzip des größten bzw. dringendsten Bedarfs vergeben. Im parallelen Modell (gesonderte Vorbereitungsklasse) besuchen nur Seiteneinsteiger*innen die Vorbereitungsklasse. Auch bei integrativen VK-Klassen bleiben Kinder, die schon länger in Deutschland leben oder sogar

hier geboren sind, bei den tatsächlich stattfindenden Stunden³ in der Regel unberücksichtigt. Dies gilt umso mehr, wenn die sprachlichen Kompetenzen der Kinder im Deutschen für die Interaktion im Kindergarten und außerhalb der Schule weitgehend ausreichend sind. Dennoch werden diese Schülerinnen und Schüler oft auf sprachlicher Ebene nicht den schulischen Anforderungen gerecht (Bredel/Fuhrhop/Noack 2017, 187), was Knapp auch unter dem Begriff der *verdeckten Sprachschwierigkeiten* subsumiert (Knapp 1997, 6).⁴ Im Verlauf der Schulbiografie stellt der Erwerb der Unterrichtssprache eine entscheidende Hürde für den Lernerfolg der mehrsprachigen Lernenden dar (Khan 2018, 74) und viele mehrsprachig aufwachsende Kinder bleiben immer weiter zurück (Riemer 2017, 178). Dies widerspricht vollständig dem, was mit *Inklusion* verbunden wird, denn „Inklusion fokussiert die grundlegende Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit in pädagogischen Kontexten“ (Werning 2012, 84).

Überträgt man Köpfers und Schneiders Ansatz von *Be-hinderung* im Sinne des Vorgangspassivs auf mehrsprachige Kinder, welche die Unterrichtssprache Deutsch erwerben, bringen manche Lernenden die (vorübergehende) Disposition mit, in der Unterrichtssprache produktiv wie rezeptiv eingeschränkt kommunizieren zu können. Dennoch stellt das System Schule an sie die Erwartung, wie alle anderen Lernenden dem Unterricht ausschließlich in der Unterrichtssprache Deutsch folgen zu können. Die Herkunftssprachen der Kinder werden in der Regel nicht berücksichtigt und nicht als Ressource wahrgenommen. Dadurch *werden* die Kinder in ihrem schulischen Lernen *be-hindert*. Im Sinne von Wernings Bedeutungskontext zwei müsste schulische Inklusion bedeuten, die Diskriminierung dieser Risikogruppen zu überwinden (Werning 2012).

Am Beispiel des Lerngegenstands Schriftspracherwerb soll im Folgenden versucht werden, mögliche Vorschläge zur Überwindung von *be-hindernden* Faktoren zu entwickeln. Diese Darstellung richtet sich vor allem an Lehrkräfte und Studierende, die an Schulen mit Kindern im Anfangsunterricht (Klasse 1 und 2) arbeiten bzw. arbeiten werden. Es geht somit nicht darum, per se neue Erkenntnisse zu generieren, sondern bereits vorhandene Forschungsergebnisse in den Kontext von Schule einzuordnen und darauf bezugnehmend konkrete Folgerungen für das unterrichtliche Handeln im Hinblick auf den Schriftspracherwerb abzuleiten.

2 Der Lerngegenstand: Schriftspracherwerb

Kalkavan-Aydın (2022) beschreibt sieben Mythen zur mehrsprachigen Alphabetisierung und fordert, dass in der Diskussion zur Thematik die jeweilige Zielgruppe sowie die damit verbundenen Erwerbsbedingungen berücksichtigt werden müssten (Kalkavan-Aydın

³ An vielen Schulen fallen in Zeiten hoher Krankenstände die zusätzlichen Stunden aus, da die dort eingepplanten Lehrkräfte für Vertretungsunterricht eingeplant werden.

⁴ Verdeckte Sprachschwierigkeiten können auch bei einsprachig deutschen Kindern vorliegen (vgl. Lütj-Klose 2009, 28).

2022, 31). Im Folgenden wird von Lernenden mit frühem Zweitspracherwerb ausgegangen, dies meint nach Ahrenholz (2022, 6), dass die Kinder ab dem 3./4. Lebensjahr zeitlich versetzt zur Erstsprache das Deutsche erwerben. Dabei ist für den Anfangsunterricht innerhalb dieser Lerngruppe zwischen den Lernenden zu unterscheiden, die mit geringen Sprachkenntnissen im Deutschen in die Schule kommen (Seiteneinsteiger*innen) und Lernenden, die bereits eine längere Sprachkontaktzeit zum Deutschen haben, da sie vor der Einschulung bereits einen Kindergarten in Deutschland besuchten.⁵ Die Gruppe der mehrsprachigen Lernenden ist in sich höchst heterogen (vgl. Jeuk 2018, 50). Es lässt sich daher nicht pauschal sagen, dass alle mehrsprachigen Lernenden besondere Hilfestellungen oder Übungen beim Schriftspracherwerb benötigen. Im Folgenden sollen ausgewählte *mögliche* be-hindernde Faktoren beim Lesen- und Schreibenlernen dargestellt werden, zunächst geht es jedoch um eine Aufschlüsselung des Lernfelds *Schriftspracherwerb*.

Was umfasst der Schriftspracherwerb?

Schriftsprache zu erwerben, das umfasst viele verschiedene Kompetenzen und baut auf diversen vorschulischen Erfahrungen auf (Early Literacy, vgl. z. B. Goodmann 1992; Sauerborn 2015a; 2015b), die wiederum u. a. vom sozio-kulturellen Hintergrund der Familie abhängen (Attig/Weinert 2020). Die schriftsprachlichen Erfahrungen, die Kinder bereits vor der Schule gemacht haben, sind sehr heterogen (Kirby/Hogan 2008). Laut Kalkavan-Aydın (2016) müssen bei mehrsprachigen Kindern und Eltern im Hinblick auf die vorschulischen Schrifterfahrungen verschiedene Aspekte berücksichtigt werden: „sprachliche Fähigkeiten in L1 und L2, Erfahrungen über Schrift und Schriftkultur innerhalb der Familie und schließlich die Erzähl- bzw. Vorlesekultur in den einzelnen Sprachen“ (Kalkavan-Aydın 2016, 29).

Im Fokus des Beitrags steht der schulische Schriftspracherwerb, dessen Teilaspekte in Abbildung 1 stark vereinfacht aufgeschlüsselt werden.

⁵ Wobei es auch in dieser Gruppe Kinder geben kann, deren Kenntnisse des Deutschen sich von Kindern mit ähnlicher Sprachbiographie deutlich unterscheiden und die Deutschkenntnisse wegen einer geringen Sprachkontaktintensität im Vorschulalter nur rudimentär ausgebildet sind. Gleiches trifft auf Kinder zu, die u.U. schon mehrere Jahre in Deutschland leben, jedoch keinen Kindergarten in Deutschland besucht haben und daher zum Zeitpunkt der Einschulung kaum Sprachkontakt zum Deutschen hatten.

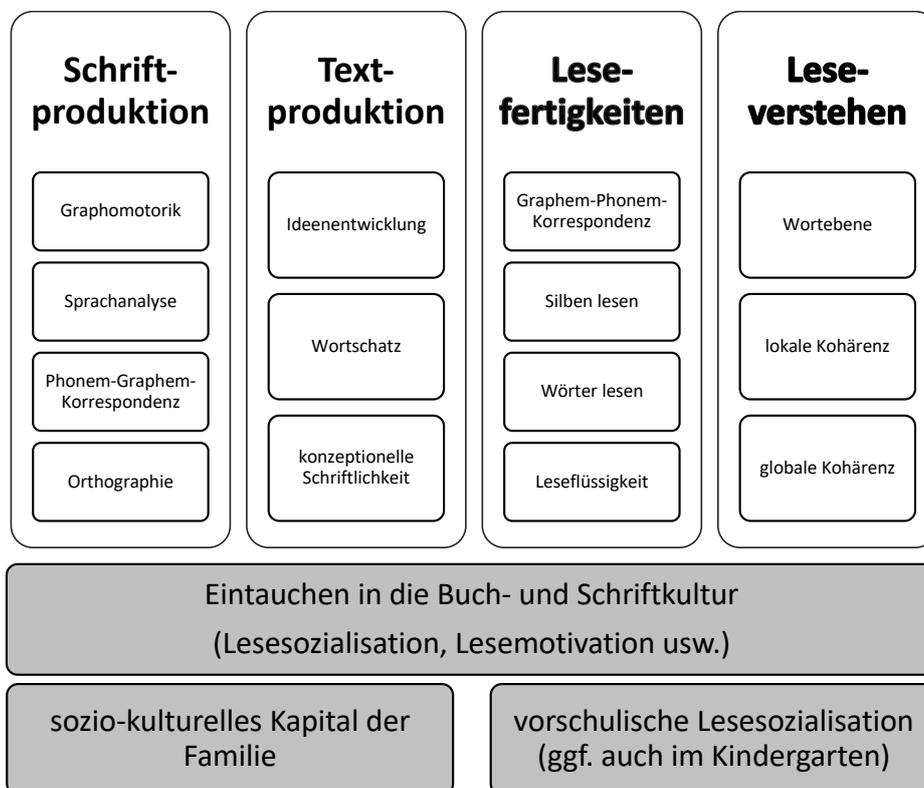


Abb. 1: Teilbereiche des Schriftspracherwerbs und ihre Basis in der vorschulischen Schrift-erfahrung

Bachmann und Becker-Mrotzek (2017, 28) unterscheiden beim Schreiben die Schriftproduktion von der Textproduktion (vgl. auch Literalität und Literarität nach Dehn/Merklinger/Schüler 2011, 44). Diese Unterteilung ist im Hinblick auf den Schriftspracherwerb ebenfalls sinnvoll. Denn auch Kinder im Vorschulalter können Texte schon oral produzieren (vgl. Merklinger 2011; Sauerborn 2015b). Ebenso stellen viele Übungen zum Schriftspracherwerb reine Schriftproduktionsaufgaben dar, bei denen allein auf der Wortebene operiert wird. Beim Lesen hat es sich in der Forschung etabliert, zwischen Lesefertigkeiten und Leseverstehen zu unterscheiden, wenngleich beide Bereiche nicht isoliert zu betrachten sind und zusammenhängen (Richter/Müller 2017). Obwohl das Lesen und Schreiben in der Abbildung getrennt dargestellt werden, ist der Erwerb beider Kompetenzen nicht als unabhängig voneinander zu sehen. Vielmehr haben sowohl das Lesen als auch das Schreiben im Unterricht die gleiche Basis (z. B. Erwerb der Phonem-Graphem- bzw. Graphem-Phonem-Korrespondenzen, Einsicht in das Schriftsystem aufbauen, etc.),

zudem begünstigen sich die beiden Tätigkeiten im Erwerb (Frith 1986) und auch bei der automatisierten Ausführung (Graham 2020).

Im Folgenden werden einige Aspekte aus Abbildung 1 im Hinblick auf mögliche Hürden sowie Hilfen für mehrsprachige Kinder herausgegriffen und dargestellt.

3 Mögliche be-hindernde Faktoren für den Schriftspracherwerb

Eintauchen in die Buch- und Schriftkultur: Concepts of Print

Durch Vorlese-Aktivitäten und das Eintauchen in die Schriftkultur entwickeln Kinder schon lange vor Schuleintritt ein Konzept der geschriebenen Sprache (Concepts of Print): Es geht um eine Vorstellung darüber, dass es Schriftzeichen gibt, die sich von anderen Zeichen (z. B. Zahlen) unterscheiden sowie ein Verständnis über die Schreibrichtung und das Zeicheninventar (z. B. Groß- und Kleinbuchstaben; Sauerborn 2015a). Vorschulkinder, die im Alltag beim Vorlesen und beim Wahrnehmen der Schrift in ihrer Umwelt in unser Schriftsystem eintauchen, verstehen, dass man in unserem Schriftsystem von links nach rechts und von oben nach unten schreibt. Kinder, die in ihren Familien von anderen Schriftzeichen bzw. Schriftsystemen umgeben sind, bauen ein von dieser Schrift geprägtes Konzept der geschriebenen Sprache auf (vgl. Ehlich 2021 zu verschiedenen Schriftsystemen). Manche Kinder entwickeln Vorstellungen zu zwei Schriftsystemen, weil sie in der Familie ein System erleben und im Kindergarten ein anderes. Unterschiedliche Vorerfahrungen sollten in der Schule Raum haben, z. B. bei der expliziten Thematisierung unterschiedlicher Schriftsysteme, bei der Kinder ihr Vorwissen einbringen und Schriftstücke aus ihrem Kulturkreis zeigen und ggf. etwas dazu erklären (z. B. was einzelne Zeichen bedeuten, die Schreibrichtung usw.). Ebenso können Lehrkräfte die Thematik implizit aufgreifen und die Kinder unterstützen, ein Konzept unseres Schriftsystems zu entwickeln, z. B. indem die Lehrkraft mit dem Finger beim Lesen für die Kinder sichtbar die Schreibrichtung indiziert oder beim Tafelanschrieb die Schreibrichtung durch einen Pfeil visualisiert.

Sprachanalyse im Sinne der phonologischen Bewusstheit

Beim Erlernen eines alphabetischen Schriftsystems stellt die Lautsprache ein Referenzsystem für die Schriftsprache dar, wengleich das deutsche Schriftsystem kein Abbild der Lautsprache ist (Fuhrhop 2009, 6). Beim schulischen Schriftspracherwerb werden fortlaufend Bezüge zur gesprochenen Sprache hergestellt, indem gesprochene Sprache analysiert und u.a. Phoneme identifiziert werden. Diese Fähigkeit ist Teil der phonologischen Bewusstheit. Zwar verfügen mehrsprachige Lernende über eine „größere sprachanalytische Fähigkeit“ (Şimşek 2015, 290), bezogen auf die phonologische Bewusstheit scheinen sie jedoch in keinem Vorteil zu sein (Bialystok/Majumder/Martin 2003, 42). Vielmehr ist die Lautanalyse eine besondere Herausforderung, da manche mehrsprachige Lernende noch wenig oder unvollständig die Lautsprache erworben haben (Bredel 2012, 125). So zeigen

Spontanschreibungen mehrsprachiger Kinder (...), dass Probleme der auditiven Wahrnehmung der Zweitsprache den Zugang zu lexikalischen und grammatischen Erschließungsprozessen beim Schriftspracherwerb erschweren (Belke 2007, 30).

Dennoch ist es zu kurz gedacht, die Lautanalyse an sich bei allen Schreibungen als Problem zu betrachten. Dies belegen z. B. die folgenden Schreibungen:

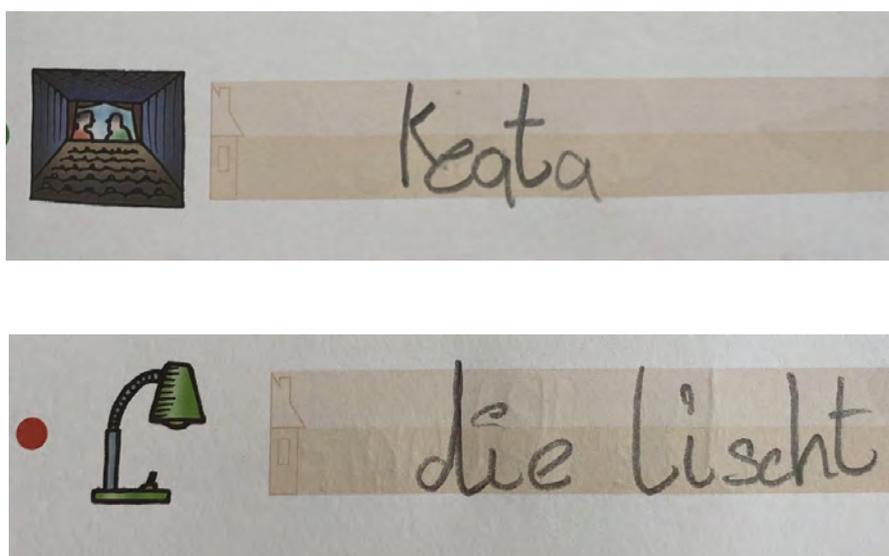


Abb. 2 und 3: Schreibung Theater (eigentlich Kino) und Licht (eigentlich Lampe) von Junge, 8 Jahre alt (Herkunftssprache Albanisch, Sprachkontaktzeit zum Deutschen 5 Jahre)

Die korrekte Verschriftung ist für das Kind u. a. nicht möglich, da eine falsche phonologische Repräsentation des Wortes vorliegt (Keata für Theater)⁶ bzw. das Kind nicht die standardsprachliche Aussprache [liçt] kennt und somit auf die Wortform [liʃt] zurückgreift. Zudem liegen auf semantischer Ebene Unsicherheiten vor (Kino vs. Theater), möglicherweise auch auf morphologischer Ebene (Genus beim Wort *Licht*)⁷. Schreibfehler wie diese, welche sich aufgrund von Aussprache- oder Hörfehlern erklären lassen, können sich mit Artikulations- und Hördiskriminationsübungen bearbeiten lassen (Ber-

⁶ Das Wort *Theater* ist ein Fremdwort und wäre in die Kategorie der Merkwörter einzuordnen. Auch bei einer korrekten phonologischen Repräsentation würde ein Kind das Wort lautorientiert nicht richtig schreiben können. Ebenso ist die Richtigschreibung nicht bei Anwendung weiterer Regeln zum silbischen und morphologischen Prinzip herzuleiten.

⁷ Möglicherweise hat das Kind auch den Artikel *die* gewählt, da der rote Genuspunkt *die* indiziert. Dass das gewählte Wort mit dem vorgegebenen Genus nicht kongruent ist, scheint das Kind entweder nicht bemerkt oder hingegenommen zu haben.

kemeier 2021, 19). Bei manchen Wörtern lässt sich auch mithilfe von Visualisierungen zum Schriftsystem die richtige Aussprache thematisieren (z. B. Röber 2013).

Die Identifikation des Kurzvokals fällt Kindern in der ersten Klasse deutlich schwerer als die Identifikation des Langvokals (Röber 2013, 4). Geringe lautliche Unterschiede bei Kurzvokalen fordern bei der Analyse (nicht nur) mehrsprachige Lernende heraus (z. B. kennen/können, Münze/Minze, brüllen/Brillen, Beispiele von Bredel et al. 2017, 193). Folglich haben viele Kinder in der ersten Klasse Schwierigkeiten, die Graphem-Phonem-Beziehungen bei Kurzvokalen herzustellen, was auch die abgebildeten Schreibungen zeigen (Abbildung 4).

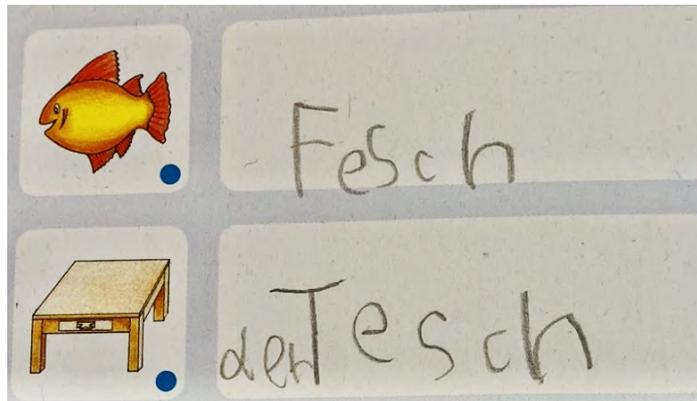


Abb. 4: Schreibung von Fisch und Tisch von Mädchen (Herkunftssprache Arabisch, Klasse 2)

Die Kurzvokale in den Wörtern weichen stark ab von der Langvokal-Aussprache, mit der die Kinder in der Regel die Grapheme kennenlernen, weswegen sich leicht Fehlschreibungen ergeben. Durch die Überartikulation, zu der die Kinder beim Dehnsprechen im Zuge des Lautierens neigen, werden die Fehlschreibungen noch begünstigt. Es ist anzunehmen, dass die Analyse der Kurzvokale besonders herausfordernd ist, wenn Kinder Deutsch noch nicht lange lernen und in ihrer Erstsprache die entsprechenden Phoneme nicht vorkommen.⁸

Jeuk (2012) beobachtet, dass Kinder, die zwei oder mehr Jahre in Deutschland einen Kindergarten besuchten, die Sprachanalyse beim Schriftspracherwerb in der Regel meisterten. Daraus ließe sich jedoch nicht ableiten, dass diese Kinder keine besonderen Hilfestellungen benötigten (Jeuk 2012, 120). Denn Schwierigkeiten bei der Sprachanalyse

⁸ Vgl. Berkemeier (2021, 19) zur Vokalvielfalt des Deutschen; ebenso Müller/Schroeder (2022, 70).

können sich bei allen Kindern ergeben, unabhängig von der Sprachbiographie, so sind z. B. auch komplexe Anfangs- und Endränder phonologisch anspruchsvoll zu analysieren (z. B. Strümpfe). Doch während Kinder, die gute Kenntnisse im Deutschen haben, beim Schriftspracherwerb auf ihr sprachliches Wissen zurückgreifen können, müssen Kinder, die Deutsch lernen, diese Strukturen erst erwerben (Röber 2012, 39). Ein Zugang zur Schrift über die Lautsprache stellt diese Lerngruppe vor besondere Herausforderungen. Röber schlägt vor, den Weg andersherum zu gestalten und für den Sprachausbau die Systematik des Schriftsystems zu nutzen (Röber 2012, s. u.).

Orthografie

Grundsätzlich scheint es keinen Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz in der Zweitsprache und den Rechtschreibfähigkeiten zu geben (Becker 2013, 239). Henschel et al. (2022, 188) bestätigen im Bereich der Orthografie die geringsten Kompetenzunterschiede zwischen L1- und L2-Lernenden. Hinsichtlich der Fehlerstruktur bei Schreibungen treten bei mehrsprachigen und einsprachigen Kindern keine Unterschiede auf, jedoch finden sich bei mehrsprachigen Kindern in der Summe mehr Fehler (Jeuk 2012, 120). Müller und Schroeder (2022, 70) bestätigen Jeuks Ergebnisse, nach denen mehrsprachige Kinder mehr Fehler machten, die Autoren sehen eine große Fehlerhäufigkeit jedoch bei Wörtern, bei denen es um die Vokalqualität geht. Bei Seiteneinsteiger*innen sind zudem graphematische Interferenzen zu beobachten (Becker/Siekman 2012, 182). Bei Kindern, die über mehr Sprachkontaktzeit verfügen, ist die „Zahl der Normabweichungen, die eventuell auf Interferenzen zurückgeführt werden können, (...) mit 4,7 % [hingegen] denkbar gering“ (Jeuk 2012, 119).

Dennoch verlangen bestimmte Aufgabenformate im Rechtschreibunterricht Sprachkenntnisse, die manche Kinder erst mit der Zeit erwerben. Gerade die Inhalte des Rechtschreibunterrichts der Grundschule, bei denen es um wortbezogene Rechtschreibstrategien geht und die auch schon im Anfangsunterricht aufgegriffen werden (vgl. KMK-Bildungsstandards für den Primarbereich 2022), setzen Sprachkompetenzen im Bereich der Morphologie voraus (z. B. Basisschreibungen und abgeleitete Schreibungen). Abgeleitete Schreibungen zu bilden schließt u.a. die Fähigkeit zur korrekten Pluralbildung ein (z. B. Hund – Hunde). Kennt ein Kind noch nicht die richtige Pluralform, kann es folglich Strategien dieser Art nicht eigenständig anwenden. Entsprechend verwundert es nicht, dass in einer Untersuchung von Ruppert und Hanulíková (2022, 163) „die DaZ-Gruppe mehr morphologisch basierte Fehler (...) machte“. Ein morphologisch basierter Rechtschreibunterricht (vgl. Corvacho del Toro/Mehlem 2022) könnte den Lernenden helfen, Rechtschreibleistungen zu verbessern. Durch das explizite Thematisieren und Üben im Rahmen des Rechtschreibunterrichts können die Kinder zudem unterstützt werden, z. B. die korrekte Pluralform zu erwerben.

In vielen Lehrwerken werden Übungen zu einem Rechtschreibphänomen (z. B. Wörter mit doppeltem Mitlaut) angeführt, bei denen z. B. aus vorgegebenen Silben Wörter gebil-

det werden sollen. Ein solches Format setzt die Kenntnis der Wörter voraus. Übungen, die der Wiederholung der Wörter dienen, indem Nomen ihrem Artikel nach in einer Tabelle eingetragen werden, können nur bei Kenntnis über das Genus des jeweiligen Wortes gelöst werden. Beide verbreiteten Aufgabenformate sind für mehrsprachige Lernende folglich ungeeignet, solange die Wörter noch unbekannt sind und das Genus der Wörter nicht explizit thematisiert wurde.

Lesen

Henschel et al. (2022, 193) benennen große Disparitäten zwischen Kindern mit und ohne Zuwanderungshintergrund beim Lesen. Bei Kindern, deren beide Eltern im Ausland geboren wurden, liege der Kompetenznachteil bei 78 Punkten (Henschel et al. 2022, 191). Unterschiede zwischen L1- und L2-Lernenden zeigen sich hinsichtlich verschiedener Teilbereiche: Zweisprachige Leser*innen lesen langsamer als L1-Lesende, wofür „eingeschränkte Wortschatzkenntnisse, eine begrenzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses und/oder mangelnde Automatisierung von Grundfertigkeiten“ (Ehlers 2022, 284) ursächlich sein können. Ein begrenztes Zweitsprachenwissen hängt mit der ineffizienten und ungenauen Verarbeitung auf der hierarchieniedrigen Ebene zusammen (Ehlers 2022, 284). Dass Schwierigkeiten auf dieser Ebene auch Einfluss auf die hierarchiehöheren Prozesse haben (vgl. Richter/Müller 2017, 62-63), verwundert nicht, schließlich sind die kognitiven Ressourcen noch umfänglich von den hierarchieniedrigen Prozessen eingenommen.

In einer Studie von Röthlisberger, Schneider und Juska-Bacher (2021) wurden bei DaZ-Kindern „eklatante Defizite beim Lesen“ (Röthlisberger et al. 2021, 359) festgestellt; dabei scheint der Wortschatz der signifikante Faktor für den Leseerfolg zu sein. Seifert, Paleczek und Gasteiger-Klipcera (2019) untersuchten den Zusammenhang von rezeptivem Wortschatz und den Lesefertigkeiten bei L1- und L2-Lernenden und stellten fest, dass der Zusammenhang bei mehrsprachigen Lernenden größer sei als bei L1-Lernenden und bereits in der ersten Klasse sichtbar würde. Sie fordern adäquate schulische Unterstützung, die auch die Wortschatzarbeit umfasst (Seifert et al. 2019, 272). Auch Limbird et al. (2014) kommen zu dem Ergebnis, dass der Wortschatzaufbau bei mehrsprachigen Lernenden im Kontext des Schriftspracherwerbs berücksichtigt werden müsse (Limbird et al. 2014, 945).

Wortschatz

Im Zusammenhang mit dem Lesen wurde bereits die Bedeutung des Wortschatzes herausgestellt. Im Vergleich zu L1-Lernenden haben auch Kinder mit frühem Zweitspracherwerb im lexikalischen Bereich im Deutschen noch große Lücken (Thoma/Tracy 2012, 76). Geist (2017) stellt einen signifikanten Zusammenhang vom Alter bei Erwerbsbeginn des Deutschen und der korrekten Benennung von Nomen fest. In einer Studie von Paul (o. A., 7) weisen die mehrsprachig aufwachsenden Probanden (N=28) im Alter zwischen sechs und zehn Jahren größtenteils unterdurchschnittliche T-Werte im Sprachtest WWT

6-10 auf, was große Lücken in diesem Bereich verdeutlicht. Auch wenn es sich bei der Untersuchung um eine kleine Studie handelt, bestätigt sie die oben genannten Ergebnisse.

Für eine vollständige Betrachtung der Kompetenzen der Kinder im lexikalischen Bereich sollte auch der Wortschatz in der Herkunftssprache hinzugezogen werden. Dies gilt umso mehr, wenn man berücksichtigt, dass die Kenntnisse in der Herkunftssprache auch einen Einfluss auf den Worterwerb in der Zweitsprache haben: Für mehrsprachige Lernende geht es beim Wortschatzerwerb darum, zunächst einen unbekanntem Wortklang mit einem semantischen Feld zu verbinden (Ellis/Beaton 1995, 108). Das Prinzip der Polydesignation (unterschiedliche Wörter referieren auf denselben Gegenstand) lernen mehrsprachige Kinder schon früh (Oomen-Welke 2007, 163). Denn verfügt ein Kind ggf. schon über die Denotation eines Wortes in der Herkunftssprache, ist der Bedeutungserwerb im Deutschen i. d. R. der Erwerb einer weiteren Bezeichnung. Dies gilt nicht, wenn für ein Wort unterschiedliche Konzepte in beiden Sprachen vorliegen.

Eine Herausforderung im Wortschatzerwerb ist der vollständige Bedeutungserwerb eines sprachlichen Ausdrucks (Ellis 1994, 6). So kann z. B. das Wort *laufen* viele unterschiedliche Bedeutungen tragen (z. B. ich laufe, die Nase läuft, das Auto läuft, es läuft, die Zeit läuft). Dieser vollständige Bedeutungserwerb erstreckt sich über einen längeren Zeitraum (Ellis/Beaton 1995, 107). Ihm sollte auch im schulischen Unterricht Rechnung getragen werden, indem bei der Einführung mancher Begriffe auch weitere Bedeutungsfacetten angedeutet und kontextualisiert werden. Für schulische Zwecke kann es zudem sinnvoll sein, zwischen einem Alltags- und einem bildungssprachlichen Wortschatz zu unterscheiden (Willenberg 2008, 74). Während der Alltagswortschatz zum Zurechtfinden im Alltag unerlässlich ist, gilt der Ausbau eines bildungssprachlichen Registers und seiner Ausdrücke als Schlüssel für den Schulerfolg.

4 Fachdidaktik konkret: Wie kann man den Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Lernenden unterstützen?

Aus dem Dargestellten wird deutlich, dass für mehrsprachige Lernende der Schriftspracherwerb im Vergleich zu L1-Lernenden deutlich herausfordernder ist. Dennoch ist die Beschulung von mehrsprachigen Lernenden im Anfangsunterricht und gerade auch der Schriftspracherwerb in vielerlei Hinsicht ein ideales Setting für sprachliches und fachliches Lernen mit allen Kindern gemeinsam: So handelt es sich beim Schriftspracherwerb in doppelter Hinsicht um einen greifbaren Lerngegenstand: 1) *Methodisch* wird bei Übungen mit vielen Abbildungen gearbeitet, auf die man verweisen kann, was eine konstante Erweiterung des Wortschatzes ermöglicht. So beinhalten fast alle Aufgaben in Arbeitsheften Abbildungen von Wörtern, welche die Kinder phonologisch auf verschiedenen Ebenen analysieren sollen. 2) Fokussiert man zunächst die Schriftproduktion und die Lesefertigkeiten, liegen *greifbare Ziele* vor: Am Anfang findet vor allem die Arbeit auf der Wortebene statt, dies kommt mehrsprachigen Lernenden entgegen. Bei Aufgaben zur Textproduktion werden in der Regel nur kurze Texte erwartet und auch Aufgaben

zum Leseverstehen operieren vor allem aufgrund ihrer Kürze auf der Ebene der lokalen Kohärenzbildung.⁹ Folglich können mehrsprachige Lernende im Anfangsunterricht im Hinblick auf den Schriftspracherwerb bei konstanter Unterstützung durch die Lehrkraft (und ggf. im Rahmen eines zusätzlichen auf den Unterricht abgestimmten Sprachförderangebots) sowie bei Berücksichtigung ihrer Lernbedürfnisse die Lernziele leichter in einem nicht zu stark differierenden Tempo im Vergleich zu den monolingualen Lernenden erreichen als in höheren Klassenstufen, bei denen es sowohl im Hinblick auf das Schreiben als auch auf das Lesen um die Arbeit an komplexen Texten geht. Wie eine Unterstützung beim Schriftspracherwerb aussehen kann, soll im nächsten Unterkapitel skizziert werden. Dabei orientiert sich die Darstellung an der Unterscheidung von Unterrichtsplanung auf der Makro- und Mikrostruktur-Ebene (Schröder 2001, 236).

Unterrichtsplanung zum Schriftspracherwerb auf der Makrostruktur-Ebene

Die makrostrukturelle Planung von Unterricht umfasst „die Auswahl und Anordnung von Lehreinheiten über einen bestimmten Zeitraum hinweg“ (Schröder 2001, 236). Auf den Schriftspracherwerb bezogen geht es auf der Ebene der Makrostruktur vor allem um die Methode, mit der das Lesen und Schreiben vermittelt wird und damit wiederum ist die Auswahl eines Lehrwerks verbunden. An dieser Stelle soll nicht die Frage nach der besten Methode zum Schriftspracherwerb gestellt werden, zumal die Forschungslage in dieser Hinsicht nach wie vor nicht eindeutig ist (vgl. Weinhold 2009) und die besonderen Lernvoraussetzungen von mehrsprachigen Kindern in den Untersuchungen zu den Methoden nicht im Fokus waren. Daher werden auf Basis der vorangestellten Überlegungen theoriebasiert Folgerungen für eine geeignete Methode für eine mehrsprachige Lerngruppe gezogen.

Die Sprachanalyse im Sinne der phonologischen Bewusstheit setzt das Verfügen über die phonologische Wortgestalt eines Wortes voraus. Das im Zusammenhang mit der Phonemanalyse häufig genutzte Dehnsprechen bzw. die Überartikulation schränkt den Zugang zur standardsprachlichen Aussprache ein. Stark lautorientierte Methoden zum Schriftspracherwerb sollten daher im Hinblick auf eine mehrsprachige Lerngruppe kritisch betrachtet werden. Röber (2012, 37) stellt dar, dass der Schrifterwerb die Sprachenwicklung sehr unterstützen würde. Sie bezeichnet die Orthografie als *Lehrmeisterin der Sprache*, „weil sie Sprache systematisch fixiert, indem ihre graphischen Zeichen die Strukturen, die die Sprache bestimmen, visualisieren und dadurch optimal beobachtbar machen“ (Röber 2012, 36). In ihren methodischen Konsequenzen für den Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern schlägt Röber vor, Buchstabenfolgen silbisch zu bündeln, die Betontheit der Silbe zu beachten und den Reim der betonten Silbe so zu artikulieren, wie er markiert sei

⁹ Natürlich ist dies eine stark verkürzte Sichtweise. Teil des Schriftspracherwerbs ist ebenso das Eintauchen in die Schriftkultur beim Vorlesen und Zuhören, die Freude am Umgang mit Büchern und am Schreiben und so weiter.

(Röber 2012, 41-42), also ohne Dehnartikulation. Konkrete Umsetzungsbeispiele für ein solches Vorgehen sind der *Zirkus Palope* von Röber (zum Umgang damit in der Schule siehe Berchtold et al. 2020) oder in einer adaptierten Form für den parallelen Einsatz zu einem Lehrwerk die Wörterburgen (Sauerborn 2022a).

Hinsichtlich des Lehrwerks lassen sich verschiedene Kriterien zur Analyse der Angemessenheit für eine mehrsprachige Lerngruppe heranziehen, von denen einige herausgegriffen werden. Zunächst sollte das Lehrwerk *Zugänge zum Schriftsystem* im oben dargestellten Sinne ermöglichen. Ein weiteres Kriterium bildet der *abgebildete Wortschatz* (Werden Begriffe wiederholt, um sie zu festigen? Bildet der verwendete Wortschatz für die Kinder relevante Begriffe ab?) sowie die Möglichkeit für Sprechansätze. Außerdem stellen *integrierte Unterstützungssysteme* weitere Hilfen für die Lernenden dar (z. B. Sind Nomen mit einem Genuspunkt markiert? Gibt es technische Hilfsmittel zur Festigung des Wortschatzes? Gibt es Apps oder eine Lernsoftware zur Wiederholung der Begriffe und für vertiefende Übungen?). Ebenso sollten *interkulturelle Aspekte* aufgegriffen werden (Enthält das Lehrwerk auch Identifikationsfiguren für mehrsprachige Kinder? Werden andere Sprachen, Länder und Schriften aufgegriffen?). Die Gewichtung der genannten Kriterien hängt von der jeweiligen Perspektive ab. Zum aktuellen Zeitpunkt gibt es nur Lehrwerke, die einige der genannten Punkte adäquat abbilden, nicht jedoch alle.

5 Unterrichtsplanung zum Schriftspracherwerb auf der Mikrostruktur-Ebene bzw. Prämissen für Lehrschritte im Unterricht

Wichtig im Hinblick auf mehr Chancengleichheit von mehrsprachigen Lernenden ist die Unterrichtsplanung und Umsetzung auf der Mikrostrukturebene, auf der Entscheidungen für die einzelnen Lehrschritte getroffen werden (Schröder 2001, 236). Die einzelnen Lehrschritte ergeben sich im Wesentlichen aus dem konkreten Thema der Stunde bzw. den zu erreichenden Zielen, weswegen es wenig sinnvoll ist, zu versuchen, diese allgemein für den Schriftspracherwerb zu skizzieren. Dennoch können für die Lehrschritte übergreifende, handlungsleitende Prämissen angenommen werden, die unmittelbar auf Entscheidungen auf der Mikrostruktur-Ebene Einfluss haben und deren Beachtung das Lernen für alle Kinder unterstützt. Die Prämissen orientieren sich am Scaffolding-Konzept. Es handelt sich dabei um die folgenden sechs Punkte (Gibbons 2015, 24-30)¹⁰:

- (1) *Lernende verstehen, was man zu ihnen sagt und was sie lesen.* Dieses Prinzip impliziert auf Seiten der Lehrkraft einen klaren Auftrag zur sprachlich verständlichen Vermittlung, u.a. durch mehrkanalige, ggf. wiederholende Präsentation von Inhalten (z. B. unter Nutzung von Visualisierungen) und hinreichenden Erklärungen. Werden bei einer Aufgabe Wörter z. B. phonologisch analysiert, müssen die Wörter zunächst

¹⁰ Darstellung übernommen aus Sauerborn (2017, 135-137) mit weiteren Ergänzungen durch die Autorin.

eingeführt, besprochen und ggf. mit vorbereitenden Artikulations- und Hördiskriminationsübungen aufgegriffen werden. Die eigentliche Bearbeitung einer Aufgabe in einem Übungsheft ist folglich sehr oft der zweite Schritt. Das Verständlichmachen sprachlicher Handlungen bezieht sich auch auf alle weiteren Unterrichtsinhalte: z. B. beim Vorlesen oder Erzählen unterstützen Gestik, Mimik, Visualisierungen und weitere Erklärungen das Sprachverstehen.

- (2) *Lernende verwenden die Unterrichtssprache.* Denn sprachliches Lernen wird durch sprachlichen Output besonders angeregt (vgl. zur Output-Hypothese Swain 1993; 2005). Auf Äußerungen bekommen Lernende in der Interaktion eine Rückmeldung und können so ihre Hypothesen über die zu lernende Sprache überprüfen. In den Unterricht sollten daher z. B. Sequenzen eingebaut werden, in denen die Lernenden sich zunächst austauschen und dann ihre Überlegungen ins Plenum bringen. Die Verwendung der Unterrichtssprache bietet sich nicht nur beim Sprechen über Gehörtes an, sondern auch beim Einstieg in ein Thema oder beim mündlichen Entwickeln einer Geschichte vor dem Schreiben der Geschichte. Eine weitere gute Möglichkeit für sprachlichen Output ergibt sich bei der Einführung von Begriffen, die in Übungen vorkommen: Ein Begriff kann im Unterrichtsgespräch mit den Vorerfahrungen und dem Vorwissen der Kinder in Beziehung gesetzt werden (z. B. Schal → Lehrkraft beschreibt der Klasse und verwendet dabei Gestik und Mimik: „Wenn es im Winter kalt ist, kann man sich einen Schal um den Hals legen, dann ist der Hals schön warm.“). So werden verschiedene Begriffe besprochen. Anschließend ziehen die Kinder in Kleingruppen Wortkarten und erklären sich gegenseitig, worum es geht. Ggf. fragen sie nochmals nach, wenn ein Begriff noch nicht sicher abrufbar ist.
- (3) *Lernende erhalten Gelegenheit, stretched language zu verwenden.* Unter ‚stretched language‘ versteht Gibbons sprachliche Formen, die in gewisser Weise außerhalb der Komfortzone (vgl. challenge/support-pattern, Mariani 1997) der Sprechenden Person liegen. Es ist eine sprachliche Äußerung, an der die Lernenden beim Sprechen herumfeilen. Neben dem inhaltlichen Fokus (Was sage ich?) liegt auch ein Fokus auf der Form der Sprache (Wie sage ich etwas?). Wird vor der Klasse etwas durch ein Kind erklärt oder geäußert, gibt die Lehrkraft dem Kind Zeit, auch über die sprachliche Äußerung nachzudenken.
- (4) *Lernende erhalten sprachlichen Input in der Unterrichtssprache, besonders im Hinblick auf die Bildungssprache.* Dieser Punkt begründet die Forderung nach lehrer*innenzentrierten Unterrichtsphasen, in denen die Unterrichtssprache verwendet wird. Lehrkräfte sollen in diesen Phasen den sprachlichen Input nicht per se vereinfachen, sondern sich vielmehr bildungssprachlich ausdrücken und diese sprachlichen Äußerungen, wie in Punkt 1 genannt, den Lernenden verständlich machen. Methoden oder Lehrwerke zum Schriftspracherwerb, bei denen es vor allem um die eigenaktive Erarbeitung der Inhalte geht, eignen sich für manche Kinder nicht, da die Kinder zu

wenig sprachlichen Input erhalten, um ihre Sprachkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache auszubauen.

- (5) *Lernende bauen ihre Sprachkompetenz in der Herkunftssprache aus.* Im Sinne des Translanguaging-Konzepts erhalten die Lernenden Gelegenheit, ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu nutzen, nicht nur die Unterrichtssprache (z. B. Otheguy et al. 2015)¹¹. Beim Schriftspracherwerb bietet es sich vor allem bei der mündlichen Textproduktion an, den Kindern auch die Möglichkeit zu geben, eine Geschichte auch in der Herkunftssprache zu erzählen. Meist handelt es sich dabei um kurze Texte, die im Anschluss durch Eltern oder ältere Schülerinnen und Schüler übersetzt werden können. Ebenso kann man die Texte bei Online-Services transkribieren und übersetzen lassen. Diese Sprachproduktionen können sprachliche Ressourcen aufdecken und zu einem besseren Verständnis der Sprachkompetenz des Kindes beitragen (vgl. Sauerborn 2022, 21).

Mehrsprachige Bilderbücher und Geschichten können in beiden Sprachen rezipiert und so Transfereffekte zwischen beiden Sprachen erzielt werden (zu Transfereffekten von einer Sprache in die andere, vgl. Cummins 2013). Einige mehrsprachige Bilderbücher auf dem Markt liefern bereits Audioaufnahmen zu den Büchern, die zuhause angehört werden können. Motivierend ist es für Kinder, Geschwister und Eltern zudem, Geschichten in ihren Sprachen vorzulesen und aufzunehmen und dabei immer das Umblättern der Seite durch ein Hörsignal (z. B. ein Glockenklingeln) zu indizieren, so dass die Kinder beim Anhören wissen, wann sie eine Seite umblättern müssen. Die digitale Audioaufnahme kann dann mit einem QR-Code verbunden werden, welcher neben einem mit dem vorgelesenen deutschen Text verbundenen QR-Code auf der Rückseite des Buches platziert wird. Durch Nutzung der Bücher mit dem QR-Code tauchen Kinder zuhause in beiden Sprachen in die Geschichten- und Schriftkultur ein.

- (6) *Sprachliches Lernen findet im Kontext von fachlichem Lernen statt.* Gibbons spricht sich gegen eine Sprachförderung aus, in der in einem künstlichen Kontext Wörter, Wendungen und sprachliche Strukturen isoliert eingeführt und geübt werden. Vielmehr sollte der Unterricht längere Phasen der authentischen Sprachproduktion ermöglichen, im Rahmen welcher sprachliches Lernen angeregt und gefördert wird. Der Schriftspracherwerb im weiteren Sinne bietet hierfür unzählige Anknüpfungspunkte: Authentisches sprachliches Lernen findet beim Vorlesen von Bilderbüchern, beim Verfassen kleiner Geschichten und bei Gesprächen statt. Außerdem kann sprachliches Lernen bei lautanalytischen Übungen eingebunden werden, wenn auch nicht immer in authentischen Sprechansätzen, aber doch in authentischen Lernkontexten.

11 Für Beispiele im Deutschen Gantfort/Sánchez Oroquieta 2015; Gantfort/Maahs 2020 sowie Sauerborn 2022b, 18-21.

Neben den von Gibbons genannten sechs Punkten werden für den Unterricht in mehrsprachigen Lerngruppen vier weitere Prämissen ergänzt:

- (1) *Kognitive Entlastung im Schulalltag*: Das schulische Lernen in einer weiteren Sprache, die man gerade erwirbt, ist kognitiv höchst anspruchsvoll. Der Unterricht sollte daher so gestaltet werden, dass auf kognitiv fordernde Phasen auch Phasen der kognitiven Entlastung folgen, teilweise auch am Lerngegenstand orientiert. Graphomotorische Übungen bieten sich beim Schriftspracherwerb in besonderer Weise für die kognitive Entlastung an. Dies gilt jedoch nur dann, wenn der zu übende Bewegungsablauf verstanden wurde.
- (2) *Verantwortung für eigenes sprachliches Lernen übernehmen*: Auch wenn die Rolle der Lehrkraft entscheidend ist, müssen Lernende zunehmend Verantwortung für das eigene sprachliche Lernen übernehmen, was gerade für eine effektive Wortschatzarbeit gilt (Neveling 2016, 118). Im Anfangsunterricht müssen die Kinder erst noch lernen, was diese Verantwortung bedeutet. Die Lehrkraft schafft eine Kultur des Nachfragens und vermittelt den Schülerinnen und Schülern, dass es notwendig ist, Unklarheiten möglichst zu klären. Mit etwas Erfahrungswissen auf Seiten der Lehrkraft lassen sich potenziell unbekannte Wörter und Strukturen schnell identifizieren. Fragen die Kinder nicht explizit nach diesen Begriffen, kann die Lehrkraft die Kinder auf die Begriffe aufmerksam machen. Oft haben die Kinder eine Bezeichnung für das Abgebildete im Kopf (z. B. *Tiger*, obwohl das richtige Wort *Löwe* wäre oder *Hammer*, obwohl es um eine *Zange* geht). Sie können folglich nicht wissen, dass sie den richtigen Begriff nicht kennen und fragen daher nicht nach.
- (3) *Wiederholungen einbauen*: Insgesamt profitieren Kinder nicht zwangsläufig von einer Vielfalt und Buntheit an Methoden, sondern u. a. von angemessenen Wiederholungen, um gelernte Inhalte zu verfestigen (Oehler/Born 2009, 13-14). Wiederholungen beim Schriftspracherwerb sind im Hinblick auf alle Teilbereiche (vgl. Abbildung 1) zentral. Das gilt in besonderem Maße auch für Kinder, die die Unterrichtssprache als Zweitsprache sprechen: Gerade im Bereich Wortschatz sollten die zu lernenden Begriffe immer wieder aufgegriffen und in verschiedenen Kontexten eingebaut werden. Z. B. kann an der Tafel ein Wortschatz der Woche bildlich und/oder geschrieben gesammelt werden. So sind die für die Woche wichtigen Begriffe präsent.
- (4) *Verzahnung von Regelunterricht und additiver Sprachförderung*: Erhalten Lernende additive Sprachförderung, profitieren sie besonders von einer Verknüpfung der Lernangebote (vgl. Sauerborn 2022b, 6-16). Zusätzliche Angebote in Kleingruppen für mehrsprachige Kinder, die eng an den Inhalten des Regelunterrichts orientiert sind, bauen nicht nur Sprechangst ab (vgl. Schmiedebach/Wegner 2019), sondern befähigen die Kinder, sich im Unterricht kompetent einzubringen (vgl. Sauerborn 2022, 14-15), was wiederum zur Inklusion der Lernenden im wörtlichen Sinne beitragen kann: Die Kinder partizipieren vollständig.

6 Ausblick

Im Kontext der Frage, ob mehrsprachige Lernende einen Anspruch auf ein inklusives Bildungsangebot haben, kann man konstatieren, dass für diese Lerngruppe noch in vielen Schulen eine Be-hinderung im Sinne Köpfers und Schneiders (2020) vorliegt: Sowohl die Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch als auch ein Unterricht, der entweder vor allem auf L1-Lernende ausgerichtet ist und/oder noch nicht genug mehrsprachige Kinder fördert, be-hindern die Kinder am sprachlichen und fachlichen Lernen. Auf schulpolitischer Ebene muss diese große Lerngruppe folglich stärker berücksichtigt werden und im Sinne eines inklusiven Lernangebots mit ausreichend Unterstützung bedacht werden. Die Allokation weiterer Stunden für zusätzliche Angebote für mehr mehrsprachige Kinder stellt daher eine Forderung dar, die sich aus den dargestellten Überlegungen ergibt.

Vor allem den Klassenlehrkräften bzw. Lehrkräften im Regelunterricht fällt eine besondere Verantwortung im Hinblick auf die Beschulung von mehrsprachigen Lernenden zu. Für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb liegt ein komplexes Bedingungsgefüge vor, bei dem das schulische Lehren und Lernen einen großen Einfluss hat. Demnach sollte der Schriftspracherwerb von mehrsprachigen Lernenden in der didaktischen Diskussion stärker in den Fokus rücken. Eine Leitfrage sollte lauten: Welche Lernbedingungen benötigen die Kinder, um fachlich und sprachlich lernen zu können? Wenngleich es auf diese Frage keine pauschale Antwort geben kann, da man von einer höchst heterogenen Zielgruppe ausgehen muss, werden ohne Kollaborationen auf allen Ebenen des Schulsystems kaum die Erfolge erreicht werden können, derer es jedoch bedarf, wenn eine Chancengleichheit auch für mehrsprachige Kinder im Bildungssystem angestrebt werden soll. Alle Akteur*innen müssen in diesem Aufgabenfeld nach ihrer Rolle und Aufgabe fragen. Dies betrifft die zuständigen Personen im Kultusministerium, in der Weiterbildung von Lehrkräften, in der Wissenschaft, es betrifft Schulleitungen sowie Sprachförder- und Klassenlehrkräfte, außerdem auch die Familien und Kinder selbst. Von den in dieser Arbeit entwickelten Überlegungen können keine Anleitungen oder Rezepte abgeleitet werden. Die skizzierten Gedanken sollen vor allem deutlich machen, dass mehrsprachige Kinder beim Schriftspracherwerb vor viel größeren Herausforderungen stehen als L1-Lernende. Entsprechend haben sie das Recht auf einen Unterricht, der sie befähigt, gemäß ihren kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten zu lernen und der ihnen hilft, ihre sprachlichen Kompetenzen im Deutschen fortlaufend auszubauen. Sie haben das Recht, auf zusätzliche Unterstützung, wenn diese zu mehr Chancengleichheit beiträgt. Zudem sollte ihnen Gelegenheiten gegeben werden, ihre Ressourcen in der Herkunftssprache einzubringen und für das sprachliche und fachliche Lernen zu nutzen.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg., ²2012) *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Beiträge aus dem 1. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2005. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Ahrenholz, Bernt (2022) Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.), 3-20.
- Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore/Ulrich, Winfried (Hrsg., ⁶2022) *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Attig, Manja/Weinert, Sabine (2020) What Impacts Early Language Skills? Effects of Social Disparities and Different Process Characteristics of the Home Learning Environment in the First 2 Years. In: *Frontiers in Psychology* 11, 1-19.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2017) Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), 25-54.
- Barkow, Ingrid/Müller-Brauers, Claudia (Hrsg., 2016) *Frühe sprachliche und literale Bildung. Sprache lernen und fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bartosch, Roman (2017) Sustainable inclusion. In: *Grundschulmagazin Englisch* (1), 31-34.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (o.A.) *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Berlin. URL: https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=8, [zuletzt aufgerufen am 01.05.2023].
- Becker, Tabea (²2013) *Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. Eine qualitative Längsschnittstudie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker, Tabea/Siekmann, Katja (2012) Diagnose orthographischer Fähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern. In: Griebhaber, Wilhelm/Kalkavan-Aydın, Zeynep (Hrsg.), 169-188.
- Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg., 2017) *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann.
- Belke, Eva (2007) Constructing a (Second) Language: Grammatikalisierung in Sprachwandel und Schriftspracherwerb. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 73, 15-33.

- Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Niederhaus, Constanze/Löhrmann, Sylvia (Hrsg., 2016) *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler - eine Gruppe mit besonderen Potentialen: Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster/New York: Waxmann.
- Berchtold, Magdalena/Häusle, Rafaela/Röber, Christa (2020) Lernziel: verstehendes Lernen beim Schriftspracherwerb. Inklusion in der normalen Heterogenität der Grundschule. In: Sauerborn, Hanna (Hrsg.), 225-264.
- Berkemeier, Anne (2021) *Schrift- und Orthographievermittlung in vielfältigen Lerngruppen. Ein Theorie-Praxis-Band mit kompatiblen Instrumenten für alle Schulstufen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bialystok, Ellen/Majumder, Shilpi/Martin, Michelle (2003) Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? In: *Applied Psycholinguistics* 24(1), 27-44.
- Bredel, Ursula (2012) (Verdeckte) Probleme beim Orthographieerwerb des Deutschen in mehrsprachigen Klassenzimmern. In: Grießhaber, Wilhelm/Kalkavan-Aydın, Zeynep (Hrsg.), 125-142.
- Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina (²2017) *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.
- Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg., ⁶2016) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Corvacho del Toro, Irene M./Mehlem, Ulrich (2022) „Die Grundschule schreibt!“ Einblicke in die morphologische Struktur zur Verbesserung der Rechtschreibleistung bei ein- und mehrsprachigen Grundschulkindern. In: Nimz, Katharina/Noack, Christina/Schmidt, Karsten (Hrsg.), 129-142.
- Cummins, Jim (2013) Immigrant Students' Academic Achievement: Understanding the Intersections Between Research, Theory and Policy. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.), 19-41.
- Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela/Schüler, Lis (2011) *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Demmer-Dieckmann, Irene/Textor, Annette (Hrsg., 2007) *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg., 2009) *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Münster: Waxmann.
- Ehlers, Swantje (2022) Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.), 279-291.

- Ehlich, Konrad (2021) Schriften und das mehrsprachige Klassenzimmer. In: *Die Grundschulzeitschrift* 328, 12-15.
- Ellis, Nick C./Beaton, Alan (1995) Psycholinguistic Determinants of Foreign Language Vocabulary Learning. In: Harley, Birgit (Hrsg.), 107-165.
- Ellis, Rod (1994) Factors in the Incidental Acquisition of Second Language Vocabulary from Oral Input. A review essay. In: *Applied Language Learning* 17, 1-32.
- Frenzel, Beate/Niederhaus, Constanze/Peschel, Corinna/Rüther, Ann-Kristin (2016) „In unserer Schule sind alle im Grunde ins kalte Wasser gesprungen und alle sind nach 'ner Weile belohnt worden durch große Erfolge“: Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern zu den Besonderheiten des Unterrichtens neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In: Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Niederhaus, Constanze/Löhrmann, Sylvia (Hrsg.), 171-195.
- Frith, Uta (1986) A developmental framework for developmental dyslexia. In: *Annals of Dyslexia* 36(1), 67-81.
- Fuhrhop, Nanna (³2009) *Orthografie*. Heidelberg: Winter.
- Gantefort, Christoph/Maahs, Ina-Maria (2020) *Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*. Hg. v. Stiftung Mercator, proDaZ und Universität Duisburg/Essen. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf, [zuletzt aufgerufen am 01.05.2023].
- Gantefort, Christoph/Sánchez Oroquieta, María José (2015) Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. In: *transfer Forschung ↔ Schule* (1), 24-37.
- Geist, Barbara (2017) Wortschatz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: *Frühe Bildung* 6(3), 124-132.
- Gibbons, Pauline (²2015) *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg., 2013) *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann.
- Goodman, Yetta (1992) Children Coming to Know Literacy. In: Teale, William H. (Hrsg.), 1-15.
- Graham, Steve (2020) The Sciences of Reading and Writing Must Become More Fully Integrated. In: *Reading Research Quarterly* 55 (S1).

- Grießhaber, Wilhelm/Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg., 2012) *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Grießhaber, Wilhelm/Roll, Heike/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Schramm, Karen (Hrsg., 2018) *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin, Boston: Mouton de Gruyter.
- Harley, Birgit (Hrsg., 1995) *Lexical issues in language learning*. Ann Arbor, Mich.: Language Learning.
- Hecker, Sarah-Larissa/Falkenstern, Stephanie/Lemmrich, Svenja/Ehmke, Timo/Koch-Priewe, Barbara/Köker, Anne/Ohm, Udo (2023) Mit Kollaboration zum Standard: Empirisch basierte Bestimmung von Lehrkräfte-Expertise im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In: *ZfE*, 26, 161-184.
- Henschel, Sofie/Heppt, Birgit/Rjosk, Camilla/Weirich, Sebastian (2022) Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.), 181-291.
- Hinkel, Eli (Hrsg., 2005) *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg., 2012) *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jeuk, Stefan (2012) Orthographieerwerb mehrsprachiger Kinder in der ersten Klasse. In: Grießhaber, Wilhelm/Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg.), 105-123.
- Jeuk, Stefan (2018) Schriftspracherwerb und Alphabetisierung in der Zweitsprache im Grundschulalter. In: Grießhaber, Wilhelm/Roll, Heike/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Schramm, Karen (Hrsg.), 49-63.
- Jost, Roland/Knapp, Werner/Metz, Kerstin (Hrsg., 2007) *Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep (2016) Frühes (schrift)sprachliches Lernen in Vorleseinteraktionen beim Übergang von der Kita in die Grundschule - Eine Untersuchung in mehrsprachigen Kontexten unter besonderer Berücksichtigung metasprachlicher Äußerungen. In: Barkow, Ingrid/Müller-Brauers, Claudia (Hrsg.), 27-44.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep (2022a) Mythen der mehrsprachigen Alphabetisierung. In: Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg.), 15-38.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg., 2022b) *Schriftspracherwerb und Schriftvermittlung bei Mehrsprachigkeit*. Münster, New York: Waxmann.

- Khan, Jeannine (2018) *Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg. Kontexteinflüsse auf die schulsprachliche Entwicklung Ein- und Mehrsprachiger*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kirby, John R./Hogan, Brenda (2008) Family Literacy Environment and Early Literacy Development. In: *Exceptionality Education Canada* 18(3), 112-130.
- Klieme, Eckhard (Hrsg., 2008) *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Knapp, Werner (1997) *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Köpfer, Andreas/Schneider, Katja (2020) Inklusion und Be-Hinderung. Deutschunterricht vor dem Hintergrund inklusionstheoretischer Überlegungen. In: Sauerborn, Hanna (Hrsg.), 11-33.
- Kultusminister Konferenz (2022) *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i.d.F. vom 23.06.2022). Berlin. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-BistaPrimarbereich-Deutsch.pdf, [zuletzt aufgerufen am 01.05.2023].
- Limbird, Christina K./Maluch, Jessica T./Rjosk, Camilla/Stanat, Petra/Merkens, Hans (2014) Differential growth patterns in emerging reading skills of Turkish-German bilingual and German monolingual primary school students. In: *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal* 27(5), 945-968.
- Lütje-Klose, Birgit (2009) Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. Ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur vorschulischen Sprachförderung. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.), 27-56.
- Lütje-Klose, Birgit (2011) Inklusion. Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? In: *Sonderpädagogische Förderung in NRW* 4, 8-21.
- Lütje-Klose, Birgit (2012) Integrationsklasse und integrative Regelklasse. In: Horn, Klaus Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.), 92-94.
- Mariani, Luciano (1997) Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. In: *Perspectives - A journal of TESOL Italy* 23(2). (o.S.)
- Massumi, Mona/Dewitz, Nora von (2015) *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und vom Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, Köln. URL: <https://www.mercator-institut->

- sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI_ZfL_Studie_Zu gewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf [zuletzt aufgerufen am 27.05.2023].
- Merklinger, Daniela (2011) *Frühe Zugänge zur Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Müller, Hans-Georg/Schroeder, Christoph (2022) Zum Einfluss der Erstsprache auf orthografische Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache. Eine vergleichende Analyse. In: Nimz, Katharina/Noack, Christina/Schmidt, Karsten (Hrsg.), 51-74.
- Neveling, Christiane (2016) Verfügen über sprachliche Mittel: Wortschatz. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 116-121.
- Nimz, Katharina/Noack, Christina/Schmidt, Karsten (Hrsg., 2022) *Mehrsprachigkeit und Orthographie. Empirische Studien an der Schnittstelle von Linguistik und Sprachdidaktik*. Bielefeld: wbv.
- Oehler, Claudia/Born, Armin (2009) *Lernen mit Grundschulkindern. Praktische Hilfen und erfolgreiche Fördermethoden für Eltern und Lehrer*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Oomen-Welke, Ingelore (2007) Die Sachen, ihre Namen und noch etwas dazwischen: Wie Kinder Begriffe bilden und Lexik gebrauchen. In: Jost, Roland/Knapp, Werner/Metz, Kerstin (Hrsg.), 156-172.
- Otheguy, Ricardo/García, Ofelia/Reid, Wallis (2015) Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. A perspective from linguistics. In: *Applied Linguistics Review* 6(3), 281- 307.
- Paul, Christine (o.A.) *Sprachdiagnostik und Förderung im Regel-und DaZ-Unterricht. Ein Kooperationsprojekt der Universität zu Köln und der Maria Montessori Grundschule Köln-Ossendorf*. URL: https://www.hf.uni-koeln.de/data/fgpsych/File/Paul/Paper_MonteProjekt_Paul.pdf, [zuletzt aufgerufen am 21.02.23].
- Philipp, Maik (Hrsg., 2017) *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rabkin, Gabriele (2012) *Good Practice – Beispiele aus elf Hamburger FLY-Schulen im Rahmen des „Mini King Sejong-Preises“*. Hg. v. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg. URL: <http://li.hamburg.de/contentblob/3861090/data/download-family-literacy-good-practice%E2%80%93beispiele-aus-elf-hamburger-fly-schulen.pdf>, [zuletzt aufgerufen am 17.09.2014].
- Richter, Tobias/Müller, Bettina (2017) Entwicklung hierarchieniedriger Leseprozesse. In: Philipp, Maik (Hrsg.), 51-66.

- Riemer, Claudia (2017) Deutsch als Zweitsprache und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In: Becker-Mrotzek, Michael/Rosenberg, Peter/Schröder, Christoph/Witte, Annika (Hrsg.), 171-186.
- Röber, Christa (2012) Die Orthografie als Lehrmeisterin im Spracherwerb. Zur didaktischen Bedeutung des Orthografieerwerbs im DaZ-Unterricht für die Aneignung sprachlicher Strukturen. In: *Deutsch als Zweitsprache 2*, 34-49.
- Röber, Christa (³2013) *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Röber, Christa/Olfert, Helena (Hrsg., 2015) *Schriftsprach- und Orthografieerwerb. Erstlesen, Erstschreiben.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Röthlisberger, Martina/Schneider, Hansjakob/Juska-Bacher, Britta (2021) Lesen von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache – Wortschatz als limitierender Faktor. In: *ZfG 14(2)*, 359-374.
- Ruppert, Caroline/Hanulíková, Adriana (2022) Die Rechtschreibleistungen ein- und mehrsprachiger Schüler*innen: Fehlerraten und Fehlerarten. In: Nimz, Katharina/Noack, Christina/Schmidt, Karsten (Hrsg.), 163-190.
- Sauerborn, Hanna (2015a) *Raphael entdeckt die Schrift – Aspekte der Early Literacy am Beispiel einer Feldstudie.* Hg. v. leseforum.ch. URL: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_3_Sauerborn.pdf. [zuletzt aktualisiert am 10.11.2015].
- Sauerborn, Hanna (2015b) *Zur Bedeutung der Early Literacy für den Schriftspracherwerb.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sauerborn, Hanna (2017) *Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer. Grundlagen und Beispiele zur Förderung von DaZ-Lernenden im Grundschulalter.* Seelze: Kallmeyer.
- Sauerborn, Hanna (Hrsg., 2020) *Inklusion im Deutschunterricht.* Freiburg: Deutsche Ges. für Lesen und Schreiben.
- Sauerborn, Hanna (2022a) Schreib es mal in die Burg! Strukturen der Schrift bei der Überarbeitung eigener Texte nutzen. In: *Grundschule Deutsch 74*, 29-31.
- Sauerborn, Hanna (2022b) Sprachlicher Heterogenität begegnen: Ein Fallbeispiel. In: *Leseräume: Deutschunterricht in der Postmigrationsgesellschaft 9(8)*, 1-26.
- Schmiedebach, Mario/Wegner, Claas (2019) Beschulung neuzugewanderter Schüler*innen. Emotionales Empfinden in der Vorbereitungs- und Regelklasse. In: *Bildungsforschung 1*, 1-16.

- Schröder, Hartwig (³2001) *Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“*. München, Wien: Oldenbourg.
- Seifert, Susanne/Palczek, Lisa/Gasteiger-Klicpera, Barbara (2019) Rezeptive Wortschatzleistungen in der Grundschule. Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. *Empirische Sonderpädagogik* (11)4, 259-278.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2022) *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 231 – Januar 2022. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf, [zuletzt aufgerufen am 12.04.2023].
- Şimşek, Yazgül (2015) Die Leistungen mehrsprachiger Kinder beim Erwerb der deutschen Schriftsprache. In: Röber, Christa/Olfert, Helena (Hrsg.), 280-305.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian; Henschel, Sofie (Hrsg., 2022) *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (2022) *Zahl der Schülerinnen und Schüler 2021/2022 unverändert*. Pressemitteilung. Wiesbaden. URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/03/PD22_099_211.html, [zuletzt aufgerufen am 01.05.2023].
- Swain, Merrill (1993) The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. In: *The Canadian Modern Language Review* 50, 158-164.
- Swain, Merrill (2005) The Output Hypothesis: Theory and research. In: Hinkel, Eli (Hrsg.), 471-483.
- Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2012) Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.), 58-79.
- Weinhold, Swantje (2009) Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. In: *Didaktik Deutsch* 15(27), 53-75.
- Werning, Rolf (2012) Inklusion. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.), 84-85.
- Willenberg, Heiner (2008) Wortschatz Deutsch. In: Klieme, Eckhard (Hrsg.), 72-80.
- Winkler, Michael (2018) *Kritik der Inklusion. Am Ende eine(r) Illusion*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Wocken, Hans (2007) Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: Demmer-Dieckmann, Irene/Textor, Annette (Hrsg.), 35-59.