

OBST



Inklusiver Schrift(sprach)erwerb Deutsch

Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 101

OBST (1976 mit vollem Namen als Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie gegründet) nimmt Sprache in ihren systematischen, historischen, praktischen, didaktischen und kulturellen Dimensionen in den Blick. Als sprachwissenschaftliche Zeitschrift möchten wir Sprache in ihren Praxiszusammenhängen darstellen, reflektieren und begreifen, um die Prinzipien und Wirkungsweisen sprachlichen Handelns transparent zu machen und die Relevanz von Sprache für gesellschaftliche Praxis aufzuzeigen.

OBST

2023

101

Inklusiver Schrift(sprach)erwerb Deutsch

Herausgegeben von
Manuela Böhm und Christiane Hohenstein

Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)

Redaktion	Bettina M. Bock (Köln) Manuela Böhm (Karlsruhe) Jürgen Erfurt (Frankfurt/Main) Christiane Hohenstein (Winterthur) Steffen Pappert (Duisburg-Essen) Martin Reisigl (Wien) Ulrich Schmitz (Duisburg-Essen) Constanze Spieß (Marburg)
Redaktionsbeirat	Joachim Gessinger (Potsdam) Eduard Haueis (Heidelberg) Franz Januschek (Oldenburg) Arne Krause (Hamburg) Angelika Redder (Hamburg) Heike Roll (Duisburg-Essen)
Anschrift der Redaktion	obst-redaktion@uni-marburg.de
Lizenz	CC BY-NC-ND 4.0 (Creative Commons, Namensnennung - nicht kommerziell - keine Bearbeitung)
OBST im Internet	https://journals.uni-marburg.de/obst/index www.linse.uni-due.de
Unsere seit Jahren bewährte Praxis	Alle Beiträge werden von den HerausgeberInnen eingeworben, unabhängige GutachterInnen entscheiden dann über die Annahme der Beiträge

Bibliographische Information der deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Angaben sind im Internet über <http://www.dnb.de> abrufbar.

ISSN	0936-0271 Universitätsbibliothek Marburg 2023
DOI	https://doi.org/10.17192/obst.2023.101 Published online 18-08-23
Umschlag: Satz und Layout:	C. Hohenstein <i>Aufwärts</i> , Joachim Gessinger LEXAT Satz & Text, Potsdam

Inhaltsverzeichnis

MANUELA BÖHM / CHRISTIANE HOHENSTEIN Was heißt inklusiver Schrift(sprach)erwerb?	7
EDUARD HAUEIS Verpasste Chancen? Didaktik der Schriftvermittlung im Rückblick	27
HANNA SAUERBORN Inklusion von Lernenden mit DaZ? Anfangsunterricht und Schriftspracherwerb in sprachlich heterogenen Lerngruppen	45
TABEA BECKER / KATHARINA NIMZ Schriftsprachaneignung bei Kindern im mehrsprachigen Kontext: Empirische Befunde und Implikationen für Theorie und Praxis	73
STEFANIE KÖB / FRAUKE JANZ / EMMANUEL BREITE / TERESA SANSOUR / KARIN TERFLOTH / KARIN VACH Zum Potenzial literarischer Erfahrungen für den inklusiven Schriftspracherwerb bei Schüler:innen mit kognitiver Beeinträchtigung	93
ALINE MEILI Kohäsive Mittel in Texten gehörloser Lernender. Gebärdentexte als Ressource für den Schreibunterricht	111
LIANA KONSTANTINIDOU / ELSA LISTE LAMAS Schreibkompetenz-Profile in der beruflichen Bildung: heterogen, individuell und schwer interpretierbar?	133
TINA NEFF Inklusiver Rechtschreibunterricht mit digitalen Medien. Digitale Unterstützung beim Orthographieerwerb in einem von Dialekt und Mehr- sprachigkeit geprägten Umfeld	151
CERSTIN MAHLOW Large Language Models and Artificial Intelligence as Tools for Teaching and Lear- ning Writing	175

MANUELA BÖHM / CHRISTIANE HOHENSTEIN

Was heißt inklusiver Schrift(sprach)erwerb?

1 Schrift: Lesen – Schreiben – Schriftkultur

In öffentlichen und fachlichen Debatten, die um Schrift und Schreiben geführt werden, wird notorisch auf den Stellenwert der damit verbundenen literalen Praktiken in modernen, schriftkulturell geprägten Gesellschaften verwiesen. Florian Coulmas (2013, IX) bringt die phylogenetische Sprachfähigkeit des Menschen und die kulturhistorische Leistung der Schrifterfindung in einen engen ursächlichen Zusammenhang, indem er schreibt: „If language is the most distinctive inborn trait of our species, writing is our most consequential invention.“ Die bemerkenswerte Dynamik der ‚Erfindung‘, Ausbreitung, Ausdifferenzierung und Demotisierung von Schrift und Schreiben erklärt sich aus ihrer politisch-soziokulturellen Funktion und den kognitiv-psychomentalen Folgen für Denk- und Verarbeitungsprozesse, die sie in den von ihr affizierten Gesellschaften bewirken konnte (Goody 1986; Goody/Watt/Gough 1986; Maas 1985; Ehlich 1980; 1994). Entscheidend für diese Dynamik sind der jeweilige kulturelle Umgang mit Schrift, Lesen und Schreiben sowie die materiellen Bedingungen dieser sprachlichen Praktiken. Die Lektüre eines Reiseblogs, das Anfertigen und Nutzen von Notizen als Merkhilfe, das Annotieren von Texten für Studienzwecke, das Durchsuchen eines Newsletters nach Veranstaltungshinweisen, das Schreiben eines Tagebuchs, das Einrichten einer Abwesenheitsnachricht – das alles sind Beispiele für in konkrete soziale Kontexte eingebundene literale Praktiken, die offen legen, wie Menschen von Literalität Gebrauch machen, welche Funktion und Bedeutung diese Praktiken für sie haben und mit welchen spezifischen Sprachhandlungen und sprachlichen Mitteln diese verbunden sind (vgl. Street 1993; Ehlich 2007; Sebba 2007; Maas 2010; Grond 2018). Es geht also nicht „um ein Entweder/Oder von oraten/literaten Strukturen, sondern um die Frage danach, wie die in einer sozialen Gemeinschaft genutzten (von den einzelnen gemeisterten) Ressourcen praktiziert werden“ (Maas 2010, 37).

Sowohl analog als auch digital vermittelte Praktiken des Lesens und Schreibens reichen in modernen Wissens- und Informationsgesellschaften von individuellen, milieuspezifischen, alltags- und lebensweltbezogenen Umgangsweisen bis hin zu halb-öffentlichen und formal-öffentlichen Gebrauchssituationen und damit verknüpften Verhaltensmustern

und Erwartungen. Dazu gehören alltägliche Lesegewohnheiten vom Vorlesen in der Familie über das stille Lesen von Zeitungen und Belletristik bis hin zur lesenden Verarbeitung von berufsbezogenen Textarten, die oft in eigene Anschlusshandlungen des Schreibens mündet, wie z. B. Protokolle, Berichte, E-Mails. Der halböffentliche Bereich der Kommunikation in den sozialen Medien und im Internet ermöglicht und erfordert vielfältige Umgangsformen mit Lesen und Schreiben, die speziell die kommunitive, d. h. Gemeinschaft stiftende Funktion von Sprache betreffen (Ehlich 1998). Sich in diesem Spektrum literaler Praktiken sicher zu bewegen, für schriftkulturelle Erfordernisse adäquate Lösungen zu finden, die den jeweiligen sprachlichen, situations- und interaktionsspezifischen Erwartungen entsprechen sowie darüber reflektieren zu können, ist gleichzusetzen mit literaler Kompetenz. Diese wird im Zuge von Enkulturations- und Akkulturationsprozessen aufgebaut und entfaltet (Maas 2008; Feilke 2016). Aus dieser Perspektive ist literale Kompetenz eine Vorbedingung für gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe und eine wichtige Ressource für Lebensqualität.

Ausgehend von dieser schriftkulturell basierten Auffassung von Schrift und von Lesen und Schreiben wollen wir im Folgenden einen zweifachen Blick auf die in diesem Heft versammelten Beiträge werfen:

Im folgenden zweiten Abschnitt geht es um die Fragen,

- was unter Schrift(sprach)erwerb überhaupt zu fassen und wie er zu modellieren ist
- welche unterschiedlichen Bedingungen Lernende in mehrsprachigen, dialektal bzw. regionalsprachlich geprägten Kontexten der obligatorischen bzw. Regelschule und der weiterführenden Bildung vorfinden
- wie Lernende mit fehlendem oder erschwertem auditiven Zugang bzw. mit kognitiven Beeinträchtigungen Schrift(sprache) erwerben und
- welche Bedeutung hoch leistungsfähigen digitalen Applikationen für den Schrift-spracherwerb zukommen kann.

Im dritten Abschnitt stellen wir Überlegungen an, was vor diesem Hintergrund Inklusion jeweils bedeutet und welche Konsequenzen für den Schrift(sprach)erwerb daraus erwachsen.

2 Schrift(sprach)erwerb

Es sind verschiedene Räume, Kontexte und Situationen, die Möglichkeiten für literalitätsbezogene Aneignungs- und Erwerbsprozesse eröffnen. Was Bredel et al. für den Schrift-spracherwerb allgemein betonen, dass nämlich ungesteuerter Erwerb und gesteuertes Lernen ineinandergreifen (Bredel/Fuhrhop/Noak 2011, 72), gilt auch für die Aneignung literaler Praktiken: Sie werden als Gebrauchsmuster erfahren, eingeübt und ausgebaut,

die typischerweise auf Lesen und Schreiben als schriftgebundene kulturelle Praktiken gerichtet sind (Sturm/Weder 2016). In den Verantwortungsbereich von Bildungseinrichtungen, insbesondere der Schule, fällt die Ausbildung und Unterstützung jener literalen Praktiken, die eben nicht durch das Praktizieren in informellen Settings spontan und implizit zugänglich werden (Feilke 2016, 262), sondern die curricularer Unterstützung und Anleitung bedürfen. Diesen Bildungsinstitutionen kommt eine wichtige gesellschaftliche Rolle zu, sollen sie doch für alle Lernenden gleichermaßen den Zugang zu Schrift und Schriftsprache durch Lesen und Schreiben sicherstellen.

Der vorliegende Band führt eine Auseinandersetzung mit Schrift(sprache), Lesen und Schreiben im Kontext theoretischer, historischer, gesellschaftspolitischer und didaktischer Debatten fort, die eine lange Tradition in OBST haben. Die zu diesem Themenbereich erschienenen Hefte akzentuieren und reflektieren dabei jeweils die Zeichen ihrer Zeit.¹

Bereits 1979 brachten OBST 11 und 13 den Begriff Schriftspracherwerb programmatisch in die deutschsprachige Diskussion ein. Der für das vorliegende Heft gewählte Titel *Schrift(sprach)erwerb* soll mit den durch die Klammern markierten alternativen Leseweisen *Schrifterwerb* und *Schriftspracherwerb* die Vielschichtigkeit von Lern- und Aneignungsprozessen erfassen. Versammelt sind Beiträge zu ganz unterschiedlichen Konstellationen des Schrifterwerbs und Schriftspracherwerbs im deutschsprachigen Raum, die zwischen der Standardsprache und ihren Varietäten, zwischen Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit, zwischen unterschiedlichen kognitiven, oral-artikulatorischen und auditiv-rezeptiven Zugängen zur Sprache angesiedelt sind.

Somit verweist der Begriff *Schrift(sprach)erwerb* auf zwei verschiedene Zugriffsweisen auf Schrift bzw. Auseinandersetzungen mit literalen Artefakten (Feilke 2016; Böhm/Roll 2022, 47-53). Mit *Schrifterwerb* sind die (kultur)technischen, graphomotorischen, graphematisch-orthographischen Aspekte der Aneignung von Schrift, Lesen und Schreiben angesprochen. Dazu gehören vor allem Einsichten in die Materialität von Schrift, in das alphabetische Schriftsystem, in die Regularitäten der Wortschreibung, etc. (Bredel/Fuhrhop/Noack 2011, 73; Eisenberg 2011). Der Begriff *Schriftspracherwerb* dagegen greift weiter aus und akzentuiert die Aneignung von Textrezeption und Textproduktion. Er schließt damit die Fähigkeiten ein, die notwendig sind, um Texte ihrem Inhalt und Zweck nach zu erfassen und zu einem von der Sprechsituation entbundenen Umgang mit Sprache zu gelangen (Ehlich 1983; 1994). Diese Kontextentbundenheit wird vor allem durch sprachliche Mittel erreicht, die bei der Vertextung als spezifisch literate Strukturen zum

1 Vgl. vor allem die Themenhefte OBST 11/1979 und 13/1979 zu „Schriftspracherwerb“; 23/1983 und 26/1984 zu „Analphabetismus in der BRD“ (jeweils Bde. I und II); „Recht-Schreiben lernen“ (Beiheft 7/1983), „Produktion schriftlicher Texte“ (36/1987), „Orthographiereform“ (44/1991), „Schriftkultur und sprachlicher Wandel“ (47/1993), „Schriftaneignung und Schreiben“ (51/1995), „Schriften schreiben“ (56/1998), „Diagnose und Schrift“ I und II (66/2003; 67/2004), „(Schrift-)Spracherwerb und Grammatik(kali)sierung“ (73/2007), „Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch“ (77/2010), „Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit“ (83/2013), „Handschriften – Handschriften – Handschriftlichkeit“ (85/2014).

Beispiel zu syntaktischer Integration und lexikalischer Explizitheit führen (Maas 2010). Nach Maas' (2010) Konzept des Sprachausbaus werden im Zuge des Schriftspracherwerbs durch Registerausbau und -differenzierung neue literate Strukturen und literale Praktiken durch Erweiterung der primär erworbenen oraten sprachlichen Handlungsmöglichkeiten als Ressource verfügbar. Die Eröffnung neuer Domänen des Sprechens und Schreibens macht zugleich die mit diesen korrelierenden sprachlichen Strukturen im formellen Register zugänglich und lernbar. So wird das sprachliche Repertoire quantitativ erweitert, vor allem aber qualitativ verändert, denn im Zuge des Schriftspracherwerbs wird die gesamte Registerarchitektur und das gesamte sprachliche Wissen restrukturiert (Maas 2010).

Wie Schrift(sprach)erwerb im schulischen Kontext initiiert und begleitet werden sollte und auf welchen linguistischen, didaktischen und (bildungs)politischen Theorien, Konzepten, Einstellungen und Überzeugungen er beruhen sollte, das sind kontinuierlich umkämpfte Fragen der Germanistik und der Deutschdidaktik. Eduard Haueis unternimmt in seinem Beitrag in diesem Heft eine Re-Konstruktion und Re-Lektüre einiger Diskursstränge der disziplinären Frühgeschichte der Didaktik des Schriftspracherwerbs, die sich im Rückblick als lose Enden erweisen und letztlich nicht diskursprägend wurden. Es sind didaktische Überlegungen, deren konsequente Weiterführung, wie er schreibt, „die heute offen zutage tretenden Mängel am Ende der Grundschulzeit wohl verhindert hätten“ (Haueis in diesem Band, 28).

Schrifterwerb heißt im Falle von Alphabetschriften vor allem zu verstehen, wie eine Alphabetschrift rezeptiv (lesend, vorlesend) und produktiv (schreibend) zu nutzen ist. Dafür müssen Lernende von der Lautstruktur der Sprache abstrahieren und ein Schriftkonzept konstruieren. Die ersten Schritte bestehen darin, Artikulation bewusst zu beobachten, eine Relation zwischen dem koartikulierten, kontinuierlichen Lautstrom und den distinkten Schriftzeichen herzustellen sowie Einsicht in Regularien von Graphem-Phonem-Korrespondenzen und in die grammatisch-morphologische Gliederung des Schriftsystems zu erlangen. Vor allem diese für den sogenannten Anfangsunterricht zentralen Prozesse nimmt Hanna Sauerborn in diesem Band zum Ausgangspunkt und perspektiviert sie aus dem Blickwinkel mehrsprachiger Lernender, um daraus Prämissen für Lehr-Lern-Settings abzuleiten. Beim Schrifterwerb im Regelschulbetrieb werden die Herkunftssprachen der Kinder nicht oder kaum als Ressource für den Sprachausbau im Deutschen genutzt (Böhm/Roll 2022). Somit stehen Mehrsprachige vor der Herausforderung, die Ausbauprozesse hin zu Schrift(sprache) und literalen Praktiken auf der Basis ihrer Zweitsprache zu meistern – was sie, so Sauerborn, „in ihrem schulischen Lernen be-hindert“ (in diesem Band, 49).

An diesem Punkt setzen auch die Überlegungen von Tabea Becker und Katharina Nimz an. Sie thematisieren den Schrifterwerb Mehrsprachiger und nehmen die notorische Klage, dass in den Bildungs- und Vergleichsstudien die sprachlichen Leistungen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler hinter jenen mit deutscher Erstsprache zurückbleiben, zum Anlass, differenzierter auf empirische Studien zur Rechtschreibleistung Mehrsprachiger zu schauen. Sie stellen die Frage, ob die Kategorie ‚Deutsch als Zweitsprache‘ angesichts der

Tatsache, dass damit sehr unterschiedliche sprachliche Konstellationen, multifaktoriell bedingte Lernausgangslagen und disparate Praktiken quasi nivelliert und auf Beherrschung schriftsprachlicher und orthographischer Regularitäten des Deutschen verengt werden, überhaupt ein für die Lernenden relevantes Merkmal darstellt. Letztlich steht damit zur Diskussion, ob und inwieweit sich der Schrift(sprach)erwerb von DaZ-Lernenden qualitativ (d. h. hinsichtlich der Erwerbsfolge) und quantitativ (hinsichtlich der Dauer von Erwerbsprozessen) von dem der Lernenden mit deutscher Herkunftssprache unterscheiden und ob man demzufolge überhaupt von einem DaZ-spezifischen Schrifterwerb sprechen kann.² Eine Kategorie Mehrsprachigkeit bzw. DaZ anzusetzen erweist sich aus Sicht von Tabea Becker und Katharina Nimz als wenig sinnvoll. Demzufolge äußern sie sich skeptisch-zurückhaltend auf die Frage, welche Schlussfolgerungen aus der Mehrsprachigkeit für die Gestaltung inklusiven Unterrichts gezogen werden sollten (Becker/Nimz in diesem Band, 85-87).

Diese Argumentation ist anschlussfähig an die soziokulturelle Modellierung von Schrift(sprach)erwerb, wie sie oben mit Verweis auf Maas (2010) und Feilke (2016) angesprochen wurde: Eine Sicht auf Schrift(sprach)erwerb als Enkulturation bzw. Akkulturation an schriftkulturell vorgegebene literale Praktiken lenkt den Blick auf die gesellschaftlichen Bedingungen und Kontexte, in denen Schrift und Schreiben funktional sind und in denen sie erworben werden. Im Gegensatz dazu ist eine Verengung von Schrift(sprach)erwerb auf formale, sprachstrukturelle Aspekte oder die Reduktion von Schrift, Lesen und Schreiben auf ihre mediale, d. h. schriftliche Dimension ein konzeptueller Kurzschluss, den Eduard Haueis auch bei seiner kritischen Sicht auf die Didaktik der letzten fünf, sechs Jahrzehnte identifiziert (Haueis in diesem Band; Haueis/Lösener 2022).

Literale Praktiken, wie sie etwa im Zusammenhang mit Schreiben als Form der Wissensbearbeitung anzutreffen sind, sind auf spezifische literale Strukturen abgestellt (Maas 2010, 61), die sich an der sprachlichen Oberfläche beispielsweise als Nominalisierungen, Attribuierungen, informationsverdichtende komplexe Nominalphrasen äußern. Literale Strukturen dieser Art werden typischerweise im Zuge des Schriftspracherwerbs angeeignet und dann kontinuierlich weiter bis in das Berufs- und Erwachsenenleben hinein entfaltet, im engen Zusammenspiel mit den damit korrespondierenden literalen Praktiken, bei denen Lesen und Schreiben interagieren, wie etwa beim Schreiben einer Zusammenfassung. Insofern ist es plausibel, im Rahmen z. B. des allgemeinbildenden Unterrichts an Berufsfachschulen den Ausbau der für den jeweiligen Berufskontext nötigen literalen Kompetenzen weiter im Blick zu behalten und zu unterstützen. Liana Konstantinidou und Elsa Liste Lamas skizzieren in ihrem Beitrag die Lernausgangslagen in den Berufsfachschulen der D-A-CH-Länder in der Bodenseeregion: sprachliche Diversität der Lernenden mit differierenden Repertoires in Erst- und Schulsprachen, ein stark dialektal

2 Zur Erkenntnis, dass sich aus der Kategorie ‚Mehrsprachigkeit‘ keine Relation zur Textqualität herstellen lässt, kommen auch Liana Konstantinidou und Elsa Liste Lamas in diesem Band, auf deren Beitrag weiter unten ausführlicher eingegangen wird.

und regionalsprachlich geprägtes Umfeld sowie didaktisches Brauchtum in der beruflichen Lehr-/Lernpraxis, das in Bezug auf Literalität stark an formal-normativen Kriterien ausgerichtet ist. Deshalb, so argumentieren die Autorinnen, ist ein bedürfnisorientiertes und an den individuell erreichbaren Kompetenzen ansetzendes schreibdidaktisches Setting notwendig, das sich an identifizierbaren Schreibkompetenzprofilen orientiert. Diese Profile gewinnen sie aus 1472 Texten des Korpus LeKoBe („*Lernendenkorpus in der Berufsbildung*“) aus deutschen, österreichischen und schweizerischen Berufsschulen, die durch maschinelle Analyse und Ratings bewertet und die nach sprachlich-textuellen und sprachbiographischen Merkmalen geclustert werden. Dabei stellt sich heraus, dass die stark an quantitativ auszahlbaren und formal-normativen Kriterien ausgerichtete Analyse der Textqualität (wie Satz- und Textlänge, lexikalische Dichte, Type-Token-Relationen, Wortwahl, Stil, sprachliche Richtigkeit, etc.), offensichtlich nur unzureichend in der Lage ist, die Funktionalität von Texten in beruflichen Kontexten zu erfassen und die Erwartung an literate Texthandlungen, wie z. B. (schriftliches) Argumentieren oder Beschreiben, einzuschätzen. Welche literalen Praktiken auf welche Weise im beruflichen Kontext eingesetzt werden und welchen funktionalen Ansprüchen Texte in diesem Falle gerecht werden müssen, bleibt ungeklärt. Nicht zuletzt, so scheint es, sind diese schriftkulturellen Praktiken und literaten Ausbauformen nicht ohne weiteres mittels Korpusanalyse ‚ausrechenbar‘. Dementsprechend formulieren die Autorinnen die in Wechselbeziehungen stehenden Kategorien Textqualität, Textfunktionalität und Sprachausbau bzw. Sprachförderung an Berufsschulen als Desiderat. In Bezug auf den weiterführenden Schriftspracherwerb ist vor allem interessant, dass die angestellten Analysen darauf hindeuten, dass das Schreiben von Texten für die Mehrheit der Berufsschüler*innen eine individuelle Herausforderung darstellt – unabhängig von sprachbiographischen Faktoren und davon, ob migrationsbedingte Mehrsprachigkeit vorliegt oder nicht (Konstantinidou und Liste Lamas in diesem Band, 147-148).

Literate Strukturen werden zwar in der Regel mit der Aneignung der Schriftsprache entfaltet, das bedeutet aber nicht, dass sie mit dieser gleichgesetzt werden können (Maas 2010, 33). Wie sich literate Strukturen in von Gehörlosen verfassten Gebärdensprachtexten im Vergleich mit von ihnen schriftlich verfassten Texten präsentieren, zeigt Aline Meili in ihrem Beitrag. Gebärdensprachen werden unter den gleichen kommunikativen Bedingungen praktiziert, die auch die Lautsprache bedingen (und beschränken), aber im Gegensatz zu den lautsprachlich-sequenziell repräsentierten Strukturelementen werden Gebärdensprachen auf unterschiedlichen Artikulationsebenen (manuelle Gebärden in Kombination mit Mundbild, Mimik, Körperhaltung sowie weiteren nicht-manuellen Ausdrucksmitteln) visuell-räumlich und simultan realisiert. Schrift kommt erst dann ins Spiel, wenn sie als „Bindeglied zwischen der oral-akustischen und der visuell-räumlichen Modalität“ (Meili in diesem Band, 126) und damit bimodal funktional wird. Der Schrift(sprach)erwerb gehörloser Lernender (*Signer*) lässt sich deshalb auch als Schrift*zweitsprache*erwerb und damit als bimodal-bilingual fassen. An ausgewählten Daten ihres bimodalen und bilingualen Korpus’ der deutschen Sprache und der Deutschschweizer Gebärdensprache

zeigt Aline Meili, wie Lernende literate Strukturen, wie z. B. textstrukturierende und kohäsionsstiftende Mittel, in Gebärdensprachtexten als manuelle (lexikalisch-konzeptuellen) und/oder non-manuelle Gebärden und in schriftlichen Texten realisieren. Ihre Analyse ist in zweifacher Hinsicht für die Frage nach dem Schrift(sprach)erwerb aufschlussreich: Erstens zeigt sie, dass die Dimension des literaten Sprachausbaus nicht mit ihren modalitätsbezogenen und medialen Aspekten verwechselt werden darf. Zweitens unterstreicht dieses Beispiel das kognitive Potenzial von Schrift, das sie nicht nur zum Gegenstand, sondern auch zur Ressource von Schrift(sprach)erwerb par excellence macht: nämlich literate Strukturen sichtbar und dadurch auch Lernenden zugänglich machen zu können.

Oben wurde das Verständnis davon, wie eine Alphabetschrift rezeptiv und produktiv zu nutzen ist, als ein zentraler Schritt beim Schrifterwerb herausgearbeitet. Die Autor*innen der Projektgruppe LiES („Literatur in Einfacher Sprache“) plädieren in ihrem Beitrag dafür, im Falle von Lernenden mit kognitiven Beeinträchtigungen und damit zusammenhängenden spezifischen Verarbeitungs- und Handlungsmustern die Sichtweise auf Schreiben (und Lesen) zu erweitern. Schrift als Evokation abwesender Realitäten zu verstehen und damit als konzeptuelle Repräsentation von ‚Bezeichnetem‘ zu begreifen sind wichtige Erfahrungen beim Schrift(sprach)erwerb dieser Lernenden, die (noch) nicht über ausgeprägte Lesekompetenzen verfügen (Köb et al. in diesem Band, 97). Der Beitrag diskutiert ein solches Herantasten an Schrift und Schriftsprache anhand von Texten in Einfacher Sprache, die, wenn sie entsprechend fachdidaktisch fundiert sind, eine Gelegenheit für innere Beteiligung in Bezug auf einen literarischen Text und Anregung für die Erfahrung der Mitteilungs- und Darstellungsfunktion von Schrift bieten können.

Alle bisher besprochenen Beiträge entwickeln ihre Überlegungen aus der Perspektive von spezifischen Lernendengruppen, mit Blick auf deren Bedingungen und Ausgangslagen. Dagegen stellen die Beiträge von Tina Neff und Cerstin Mahlow digital basierte Technologien ins Zentrum ihrer Überlegungen und diskutieren, wie diese insbesondere in inklusiven Settings eingesetzt werden können. Aus Tina Neffs Darstellung zum Rechtschreibunterricht wird deutlich, dass digitale Tools nicht an sich den Schrifterwerb unterstützen, sondern diese sprach- und mediendidaktisch arrangiert und unter der Bedingung eingesetzt werden, dass „Fach- und Mediendidaktik sinnvoll miteinander verknüpft“ sind (Neff in diesem Band, 169). Sie beschreibt den möglichen Einsatz interaktiver und lernpfadorientierter Formate und illustriert deren möglichen Einsatz für Lernende im mehrsprachigen und dialektal-regionalsprachlichen Kontext.

Ein Thema, das die literalen Praktiken der Schriftkulturen nachhaltig verändern wird, greift Cerstin Mahlow in ihrem Beitrag zu *Large Language Models* (LLMs) auf. Diese verbinden durch Algorithmen der künstlichen Intelligenz sogenannte Deep-Learning-Techniken mit riesigen Datensätzen und bieten die Möglichkeit für Kombinationen von Applikationen „that allow for seamless integration into learning management systems (LMS)“ (Mahlow in diesem Band, 187). Dabei werden einerseits die Möglichkeiten und Vorteile herausgestellt, die sich für das Lesen- und Schreibenlernen ergeben, andererseits wird darauf aufmerksam gemacht, dass ein maschinelles Überprüfen von Leseverständnis

und das Generieren von Falsch/Richtig-Fragen zu erlesenem Inhalt eine Bearbeitung durch menschliche Intelligenz erfordere. Mit anderen Worten: Die neuen maschinellen Anforderungen, die KI-Applikationen an Lehrpersonen, Tutorien etc. stellen, schaffen neue Situationen des Lehrens und Lernens, jedoch ist es notwendig, unsere bisherigen Erkenntnisse über menschliche Lernprozesse beim Schriftspracherwerb in diese zu integrieren.

Aus einer kritischen Perspektive betrachtet führt es nicht einfach zu einer „Arbeits-erleichterung“, wenn LLMs in KI-Applikationen vermehrt Aufgaben des Textens und Schreibens übernehmen, sondern kann den Bestand der (positiven) gesellschaftlichen und kognitiven Folgen des Schrift- und Schriftspracherwerbs bedrohen, indem sich die Lernenden literale Praktiken und literate Strukturen nur noch reduziert selbst aneignen. Die kognitiv-mentalen Ausbauprozesse, die durch den Schrift(sprach)erwerb im Zuge des Sprachausbaus nach Maas (2008) stattfinden, können so bereits über ein bis zwei Generationen massiv abgebaut werden bzw. ausbleiben, wenn ein Großteil der mit dem Lesen und Schreiben verbundenen kognitiven Tätigkeiten auf die Maschinen verlagert wird. Dies könnte einen Verlust an Reflexionsfähigkeiten und eine mangelnde Inklusion in unseren menschlichen Gesellschaften fördern und verstärken, die sich zum Teil an gegenwärtigen Entwicklungen in demokratischen Gesellschaften bereits zeigen.

3 Inklusion im Schrift(sprach)erwerb

Wenn wir im Titel von *inklusivem* Schrift- und Schriftspracherwerb in Bezug auf das Deutsche sprechen, ist zunächst der zugrunde gelegte Inklusionsbegriff zu klären. Im deutschen Sprachraum hat der Begriff Inklusion seit den 1990er Jahren eine sozialpolitische Tradition. Dennoch wurde das Recht auf inklusive Bildung erst seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention³ ein Thema in der Bildungspolitik und in der Ausbildung von schulischen Lehrpersonen (Aichele/Kroworsch 2017; Hohenstein 2022). Deutlich wird daran, dass Inklusion im Bildungskontext lange im Wesentlichen auf gleichwertige Bildungschancen für Menschen mit einer Behinderung bezogen wurde. Dieser *enge Inklusionsbegriff* richtet sich gegen eine Segregation in Sonderschulen, die lange den Blick dafür verstellte, dass bereits dort eine breit diversifizierte Gruppe von Schüler*innen gemeinsam beschult wurde – allerdings nicht im Sinne eines heutigen Verständnisses

3 Die UN-BRK gilt in Deutschland seit 2009, während in der Schweiz 2010 zunächst das Schweizer Behindertenrechtsgesetz (BehiG) in Kraft trat und erst 2014 die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) unterzeichnet wurde. Für Österreich liegt der Bericht des Monitoringausschusses (Monitoringausschuss.at 2020) vor, der in wenigen Bereichen positive Veränderungen feststellt. Der aktualisierte Schattenbericht der Zivilgesellschaft von 2022 zur Umsetzung der Maßnahmen in der Schweiz fällt jedoch durchweg kritisch aus und kritisiert u. a. zentrale strukturelle Mängel bei der Umsetzung (Hess-Klein/Scheibler 2022). Mängel in den Bereichen Zugang zu Bildung und Arbeit, Schutz vor Gewalt und Mehrfachdiskriminierung sowie in den Partizipationsmöglichkeiten bestehen auch in Deutschland weiterhin (Deutsches Institut für Menschenrechte 2023a; 2023b; 2023c; Kroworsch 2023).

von Inklusion: Kinder, die kognitiv beeinträchtigt waren, wurden z. B. mit kognitiv voll entwicklungsfähigen, aber eingeschränkt sprech- oder hörfähigen Kindern gemeinsam in einer Klasse unterrichtet. Jeweils vorhandene visuelle, akustische, orale und räumlich-gestische Ressourcen der Kinder wurden in dieser Sonderschul-Praxis weder individuell noch systematisch didaktisch gefördert. Diese Praxis basierte auf festgestellten Defiziten gegenüber einer Normalisierung des lautsprachlichen Sprechens und Kommunizierens als stillschweigend unterstellter Standard. Ihr war eine Unterschätzung der Relevanz von Sprachlichkeit in all ihren Kommunikationsmodi und Modalitäten inskribiert.⁴ Diese Vernachlässigung der Sprachlichkeit zeigt sich bis heute im gesamten Bildungssystem am Umgang mit den Gebärdensprachen, die in den deutschen Ländern seit den 1990er Jahren erforscht, aber nicht überall als eigene Sprachen anerkannt werden. In der Schule tritt die visuell-räumliche Modalität der Gebärdensprachen neben die akustisch-orale Modalität der deutschen Schrift- und Standardsprache. Für einen inklusiven Schriftspracherwerb erfordert dies eine eigene *Konstellation eines bimodal bilingualen* Sprach- und Schriftspracherwerbs (Meili in diesem Band, 113-116). Gehörlose *Signer*, d. h. Personen, die eine Gebärdensprache als L1 und bildungssprachliches Lernmedium verwenden, können erst seit der Auflösung der Sonderbeschulung bimodal bilingual unterrichtet werden und so einen vollen Zugang sowohl zur visuell-räumlichen Modalität der Gebärdensprachen als auch zur akustisch-oralen, linearisierenden Modalität der deutschen Schrift- und Standardsprache erhalten.⁵ Doch können gehörlose *Signer* für die Entfaltung ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen im Deutschen die Textualität von Gebärdensprachen bislang nur unzureichend und ansatzweise nutzen. Es zeigt sich, dass gehörlose Signer nur in einem Teil der Beispiele kohäsionsstiftende Mittel in der Gebärden- und in der Schriftsprache einsetzen. An anderen Beispielen wird deutlich, dass sie bereits Textualisierungsverfahren in ihrer Gebärdensprache erworben haben, ihnen diese in der deutschen Schriftsprache aber noch fehlen (Meili in diesem Band, 119-124). Als besondere Herausforderung für einen inklusiven Schriftspracherwerb nennt Meili den schriftsprachlichen Input literater Strukturen und literaler Praktiken. Dieser kann z. B. ermöglicht werden, indem ein Team aus einer hörenden und einer gehörlosen Lehrperson die bimodal bilinguale Textrezeption von Literatur in Einfacher Sprache anbietet, wobei die schriftsprachlichen Texte in Gebär-

⁴ Als Modalitäten werden die oral-akustische Modalität der gesprochenen Sprachen von den visuell-räumlichen Modalitäten der Gebärdensprachen unterschieden. Sie bestehen unabhängig von unterschiedlichen Medialitäten (z. B. vertextet als Video oder schriftbasiertes Dokument). Mehrsprachige Kommunikationsmodi bilden die Basis für interkulturelle Kommunikation in Konstellationen gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit (Backus/Marác/ten Thije 2011; Rehbein/ten Thije/Verschik 2011; Backus et al. 2013).

⁵ Für den Erwerb von Lautsprachen durch gebärdensprachliche Schüler*innen spielt die phonetisch-akustische Linearisierung der Information, die in Alphabetschriften reproduziert wird, eine wesentliche Rolle, da Gebärdensprachen einen Großteil der sprachlichen Information simultan räumlich-visuell durch die körperliche Gestaltung der Aussagen verfügbar machen (Gleichzeitigkeit von Handform, -stellung, -bewegung mit Mundbild, Augen, Augenbrauen, Mimik, gestischen, kinesischen und proxemischen Aspekten der Körperhaltung).

densprache inhaltlich und strukturell erschlossen werden (Meili in diesem Band, 124-126). „Ein kontrastiver Zugang, bei dem nicht nur die Schrift Anlass für Gebärdentexte ist, sondern Gebärdentexte auch als eigenständige Textproduktionen wahrgenommen und deren Besonderheiten (...) in den Fokus gestellt werden können“, empfiehlt sich demnach für den inklusiven Schriftspracherwerb gehörloser *Signer* (Meili in diesem Band, 126). Für die inklusive Schule indessen sei auch zentral, dass *hörende* Schüler*innen die Gelegenheit hätten, Gebärdensprache zu erlernen (Meili in diesem Band, 124).

Dass in Einfacher Sprache geschriebene Originalliteratur inklusive Zugänge zum Schriftspracherwerb für verschiedene Gruppen von Lernenden eröffnen kann, zeigt das LiES-Projekt (Köb et al. in diesem Band). Obwohl kognitiv beeinträchtigte Schüler*innen andere Bedürfnisse und Ressourcen mitbringen als die spezifische bimodale bilinguale Sprachenkonstellation von gehörlosen Schüler*innen, können auch sie in einem inklusiven Setting beim Schriftspracherwerb durch Literatur in Einfacher Sprache unterstützt werden. Auf der Basis eines erweiterten Lese- und Schreibbegriffs, der das sprachlich-literale mit dem literarischen Lernen verbindet, werden kognitiv beeinträchtigte Schüler*innen über literarische Texte in Einfacher Sprache und durch Vorlesen didaktisch an literale Praktiken und literate Strukturen herangeführt (Köb et al. in diesem Band, 97). Indem die Texte an das Erleben der Schüler*innen anknüpfen, kann durch das Angebot der Perspektivenübernahme eine Motivation zur Auseinandersetzung mit den Inhalten entstehen und die Bedeutung von literarischem Lesen, Schrift und Texten persönlich erlebbar werden. Den Projektergebnissen zufolge wird der Erwerbsprozess durch eine kognitive Beeinträchtigung zwar verlängert, z. B. weil das Entwickeln alphabetischer oder orthographischer Strategien für das Lesen länger dauert und später erfolgt, er ist in einem solchen inklusiven Setting aber grundsätzlich möglich.

Ein inklusiver Deutschunterricht sollte demnach im Sinne einer wechselseitigen Anregung und Bereicherung Aspekte des Schriftspracherwerbs mit unterschiedlichen Zugängen zu Schrift, Sprache, Lesen und Schreiben, zu literalen Kompetenzen im Allgemeinen verbinden. (Köb et al. in diesem Band, 103).

Ein enger Inklusionsbegriff bezieht den Schriftspracherwerb von gehörlosen *Signern* und kognitiv beeinträchtigten Schüler*innen primär auf die Diversitätsdimensionen von Ableismus und gesellschaftlicher Be-Hinderung. Doch bei genauer Betrachtung entsteht die Be-Hinderung für gehörlose *Signer* in ihrem Schriftspracherwerb vor allem aufgrund ihrer nicht (an)erkannten sprachlichen Diversität. Auf eine vergleichbare Konstellation verweist Eduard Haueis (in diesem Band) mit Bezug auf die innere und äußere Mehrsprachigkeit: „Nicht durch die linguistisch beschreibbaren Besonderheiten einer Varietät der überregionalen Landessprache wird die Schriftaneignung beeinträchtigt, sondern durch die Rolle, die ihr von der Didaktik zugewiesen wird.“ (Haueis in diesem Band, 36). Vergleichbare Konsequenzen ergeben sich für Kinder aus nichtdeutschsprachigen und mehrsprachigen Familien. In der Vergangenheit wurde ihnen wegen eines verzögerten bilingualen Spracherwerbs häufig eine Sprachentwicklungsstörung diagnostiziert, die ihre

Einweisung in Sonderschulen zur Folge hatte (Rothweiler/Ruberg 2011).⁶ Paradoerweise können somit einerseits mehrsprachige Erwerbsprozesse zu einer Kategorisierung als „behindert“ führen, andererseits erfahren Personen mit einer Hörbehinderung keine Anerkennung ihrer mehrsprachigen Ressourcen. In beiden Fällen – bei gehörlosen wie bei nichtdeutschsprachigen Schüler*innen – könnten diese für einen Schriftspracherwerb des Deutschen genutzt werden. Eine sprachvergessene Perspektive auf Behinderung und Diversität dagegen kann bewirken, dass diesen Schüler*innen kein angemessener Zugang zum Schriftspracherwerb gebahnt wird. Auch in der inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die Sprache nicht als zentrales Thema gesetzt (Hußmann/Welzel 2018; Rott et al. 2018; Rödel/Simon 2019). Zwar wird eine inklusive Deutschdidaktik für den Primar- und Regelschulbereich bereits seit 2014 diskutiert, doch fehlt es noch immer an Unterrichtskonzepten und -materialien (Haddara 2018; Köb et al. in diesem Band, 96).

Eine inklusive Deutschdidaktik erfordert zudem einen grundlegenden Einbezug aller Diversitätsdimensionen und ein Verständnis von Intersektionalität (Haddara 2018, 43-44). Nicht zuletzt deshalb sind in einem *erweiterten Inklusionsbegriff* mehrsprachige Kinder und (erwachsene) DaZ-Lernende ebenso zu berücksichtigen wie Schüler*innen mit einer Behinderung.

Diesen erweiterten Inklusionsbegriff, der gegenüber dem medizinischen Modell von Behinderung das soziale Modell der Be-Hinderung priorisiert, nehmen mehrere Beiträge in diesem Band auf: Hanna Sauerborn bezieht sich in ihrem Beitrag zur schulischen Inklusion mehrsprachiger Schüler*innen im Schriftspracherwerb ausdrücklich auf den Begriff der gesellschaftlichen Be-Hinderung (Sauerborn in diesem Band, 47-49). Sie ordnet Erkenntnisse zu mehrsprachig aufwachsenden Kindern aus vorliegenden Studien in den Zusammenhang von schulischem Schriftspracherwerb ein und argumentiert, dass Inklusion in den Schulen als „Leitkategorie“ zur Überwindung von Diskriminierungen jeglicher Art verstanden werden müsse. In einer Auseinandersetzung mit be-hindernden Faktoren für das Lesen- und Schreibenlernen von Schüler*innen mit Zweitsprache Deutsch weist sie sowohl auf die Problematik des Diagnostizierens von Förderbedarfen als auch auf die oft unspezifische DaZ-Sensibilisierung von Lehrpersonen hin. Die Bindung von zusätzlichen Ressourcen an eine Diagnose führe einerseits zur Etikettierung der betroffenen Schüler*innen mit Förderbedarf, andererseits zu individualisierten Maßnahmen, die gerade nicht zu einer systematisch-strukturellen Suche nach inklusiven Lernarrangements führten. Dadurch werden Schüler*innen benachteiligt, die „der Unterrichtssprache

⁶ Sprachwissenschaftliche Erkenntnisse weisen seit den 1990er Jahren darauf hin, dass ein bilingualer Spracherwerb bzw. doppelter Erstspracherwerb gegenüber dem einsprachig-normalisierten Erwerb des Deutschen verzögert ist. Diese unterschiedliche Entwicklung der Sprachen kann im weiteren Erwerbsprozess ausgeglichen werden und ist kein Hinweis auf eine kognitive Beeinträchtigung. Die Praxis im deutschen Schulsystem war aber lange von Überzeugungen geprägt, dass Mehrsprachigkeit schädlich für die kindliche Entwicklung sei, psychische und kognitive Störungen verursache und daher auch in der Schule unterdrückt werden müsse.

produktiv wie rezeptiv eingeschränkt kommunizieren“ könnten, aber nicht die schulischen Erwartungen, ausschließlich in der Unterrichtssprache Deutsch folgen zu können, erfüllen (Sauerborn in diesem Band, 49). Sie konstatiert: „Die Herkunftssprachen der Kinder werden in der Regel nicht berücksichtigt und nicht als Ressource wahrgenommen“ (Sauerborn in diesem Band, 49). Dies sei aber zentral und erfordere, dass die Lehrpersonen auch Kenntnisse über die unterschiedlichen Formen der Erstalphabetisierung und über sprachsystematische Unterschiede mit Auswirkungen auf das Lesen- und Schreibenlernen haben (Sauerborn in diesem Band, 52, Ehlich 2021). Ihre Analyse der behindernden Faktoren für den Schriftspracherwerb von L2-deutschsprachigen Schüler*innen mündet in Vorschläge für ein entsprechend erweitertes *Scaffolding*, das ermöglichen würde, Ressourcen in die Partizipation aller zu investieren, um Inklusion in den Schulen als Konzept zur Überwindung von Diskriminierung umzusetzen. Forschungsergebnisse zum *Scaffolding* in den Herkunftssprachen und zum *Trans-* bzw. *Multilanguaging* zeigen bereits Möglichkeiten der mehrsprachigen Förderung auf, die Behinderungen im Spracherwerb Deutsch aufheben können (z. B. Redder et al. 2018; Rehbein/Çelikkol 2018; Redder et al. 2022).

Als eine Art *Scaffolding* lassen sich auch einige der digitalen Formate einordnen, die Tina Neff (in diesem Band) vorstellt. Zum Beispiel erarbeiten sich die Kinder mit Unterstützung ihrer Lehrpersonen die deutsche Rechtschreibung über Lernpfade und eröffnen sich individuelle Lernwege. Der Einsatz von frei zugänglichen Materialien, z. B. mehrsprachigen digitalen Wörterbüchern und Lexika, hat demnach „ein großes Potenzial, fachliches, mediales und inklusives Lernen miteinander zu verbinden und einen inklusiven Rechtschreibunterricht zu ermöglichen“ (Neff in diesem Band, 170). Wesentlich für einen inklusiven und zielführenden Einsatz erscheint demzufolge die Verknüpfung verschiedener digitaler Angebote in einem übergreifenden didaktischen Konzept, sodass multiple, individualisierbare Lernwege entstehen können (Neff, in diesem Band, 169-170). Neffs Ansatz erscheint unmittelbar anschlussfähig an die Konzeption des *Universal Design for Learning* (Burgstahler 2020; Galkienė/Monkevičienė 2021), das die didaktische Bedeutung von multiplen Lernwegen, die das entdeckende Lernen nach individuellen Bedürfnissen unterstützen, hervorhebt. Didaktische Konzepte des Universal Designs for Learning erfordern allerdings eine übergreifende Planung verschiedener Lernzugänge und Lernwege unter Einbezug verschiedener sprachlicher, visueller und akustischer Modalitäten und kommunikativer Modi sowie flexible didaktische Begleitung durch die Lehrpersonen. Die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen kann in einem solchen inklusiven Gesamtkonzept von Anbeginn einbezogen werden, indem z. B. digitale Medien in den Sprachen der Lernenden eingeplant werden. Die Sprachdiversität erhält dann eine Wertschätzung als sprachliche Ressource der Schüler*innen und kann in den deutschen Schriftspracherwerb integriert werden. Auch die Kommunikationsmodi der Mehrsprachigkeit, z. B. das Codeswitchen zwischen verschiedenen Varietäten des Deutschen oder zwischen einer anderen Herkunftssprache und dem Deutschen sowie Translanguaging werden als Ressourcen erst aus einem inklusiven Verständnis von Spracherwerb heraus

kenntlich. Während dies für den Bereich der Mündlichkeit bereits untersucht ist und implementiert werden kann (z. B. Redder et al. 2018; Heller/Morek 2019) ist ein solches Verständnis von Inklusion im Schrift(sprach)erwerb noch weitgehend ein Desiderat.

Die uneindeutigen Ergebnisse in Bezug auf die Orthographiekompetenzen von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache (Becker/Nimz in diesem Band) sollten nicht darüber hinwegtäuschen, dass mehrsprachige Schüler*innen mit L2 Deutsch im deutschsprachigen Schulsystem bis heute benachteiligt sind. Ein Vergleich der vorliegenden Studien zeigt, dass ‚Mehrsprachigkeit‘ als Kategorie bislang nicht systematisch einbezogen wird, dass die Gruppe der Mehrsprachigen unscharf ausdifferenziert ist, dass der bildungsinstitutionelle Kontext und die Vermittlungsformen bislang nicht systematisch in die Analyse einbezogen werden und dass der Einfluss der vielfältigen Familien- und Herkunftssprachen unzureichend untersucht ist (Becker/Nimz in diesem Band, 74-75).

Die Frage, ob sich die Lernwege Einsprachiger gegenüber Mehrsprachigen unterscheiden, kann daher nur vermittels weiterer Differenzierung beantwortet werden: Wesentlich sei es, die Herkunftssprachen und -schriften als Ressourcen im Sinne eines Translanguaging zu nutzen, den Grad der Literalisierung zu berücksichtigen, der sowohl von sozio-ökonomischen Faktoren als auch Praktiken in der Herkunftskultur beeinflusst sein kann, und die differente Lautstruktur einer L1 einzubeziehen. Becker/Nimz gehen davon aus, dass diese Faktoren in einem künftigen inklusiven Setting des Schriftspracherwerbs adressiert werden können, empfehlen aber:

Zukünftige Forschung zum Schriftspracherwerb, aus der dann belastbare Erkenntnisse für den inklusiven Unterricht abgeleitet werden können, sollte sich daher weniger auf die Kategorie „Mehrsprachigkeit“ stützen, sondern vielmehr andere Aspekte in den Blick nehmen, wie z. B. Sprachstand, Ausbau der Literalität und damit auch die Frage der Ressourcen, kognitiver und sprachlicher Art. Nicht zuletzt müsste der unterrichtliche Einfluss selbst stärker einbezogen werden. (Becker/Nimz in diesem Band, 87).

Dass DaZ bzw. Mehrsprachigkeit den Schriftspracherwerb maßgeblich beeinflussen, stellt auch die Studie von Konstantinidou/Liste Lamas (in diesem Band) in Frage. Sie plädieren für eine an den beruflichen Bedürfnissen ausgerichtete, individualisierte Förderung des literaten Sprachausbaus auf der Basis von Schreibkompetenzprofilen. Diese könnten als Ausgangspunkt für eine Individualisierung von Lernwegen genutzt werden, die an den Lernausgangslagen der Berufschüler*innen ansetzen. Dies wäre ein Verständnis von Inklusion, das über die Individualisierung von Lernwegen in adoleszenten und adulten Gruppen mit hoher sprachlicher, sozialer und berufsbezogener Diversität den weiterführenden Schrift(sprach)erwerb inklusiv ermöglicht. Weitere Analysen, die nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ tiefere Einblicke erlauben, sind notwendig, um Faktoren für einen inklusiven Schrift(sprach)erwerb in dieser Gruppe von Lernenden zu bestimmen.

Cerstin Mahlow kommt in ihrem Beitrag zu einer überwiegend positiven Einschätzung, welche Möglichkeiten digitale Entwicklungen für einen inklusiven Schriftspracherwerb eröffnen. Zu fragen wäre allerdings, wie didaktische Szenarien aussehen könnten, in denen

digitale Medien inklusiv eingesetzt werden können und vor allem: wer sie entwickelt. Dafür wären entsprechend aus- bzw. fortgebildete Lehrpersonen nötig, die inter- und transdisziplinär zusammenarbeiten.

Was Eduard Haueis rückblickend für die Versäumnisse im Schrift(sprach)erwerb in der Regelschule feststellt, bestätigt sich bis heute. Evidenz dafür sind die Ergebnisse der PISA-Studien (Klieme et al. 2010; Naumann/Artelt/Schneider/Stanat 2010) bis hin zur jüngsten IGLU-Studie⁷ (McElvany et al. 2023). Wenn in Deutschland die Lesefähigkeiten von rund 40 % der Kinder nach dem Absolvieren der Grundschule nicht ausreichen, deutet das auf eine bislang mangelhafte Inklusion vieler im Schriftspracherwerb hin. Katalysatorisch wirken disziplinäre Entwicklungen, die sich seit der Trennung von sprachwissenschaftlich orientierter Fachdidaktik des Lesens und Schreibens vom literaturbezogenen Deutschunterricht abzeichnen (Haueis in diesem Band, 29). Wesentliche Erkenntnisse zum Schrift(sprach)erwerb gingen so verloren, die heute für eine inklusive, integrative Konzeption des Schrift(sprach)erwerbs genutzt werden könnten, wie Eduard Haueis aufzeigt.

Die Beiträge in diesem Band machen deutlich:

Um ein Verständnis von inklusivem Schriftspracherwerb zu entwickeln, ist eine Erweiterung des Blicks auf den Schriftspracherwerb über den regelschulischen Bereich hinaus notwendig.

Überdies muss ein intersektionaler Diversitätsbegriff zugrunde gelegt werden, der die sozialen, herkunftsbezogenen und sprachbezogenen Aspekte sichtbar macht, die die Aneignung von Literalität und deren berufsbezogenen Ausbau bis ins Erwachsenenalter beeinflussen und be-hindern können.

In den beteiligten Fachdisziplinen, die in diesem Band genannt werden (Deutschdidaktik und Germanistik, Heil- und Sonderpädagogik, DaZ- und Gebärdensprachforschung sowie Fach- und Mediendidaktik, um nur die wichtigsten zu nennen) werden bislang diese Fragestellungen ohne Bezugnahme auf die Erkenntnisse der je anderen Fachdisziplinen beforscht. Für inklusive Zugänge zum Schrift(sprach)erwerb wäre eine interdisziplinäre, interprofessionelle und transdisziplinäre Zusammenarbeit zentral.

Der vorliegende Band soll dazu Denkanstöße sowie Anregungen für die Umsetzung von (mehr) Inklusion im Schrift(sprach)erwerb geben.

⁷ <https://chancenreich-online.de/iglu-studie-2023-jeder-vierte-viertklaessler-kann-nicht-richtig-lesen/>

Literatur

- Aichele, Valentin/Kroworsch, Susann (2017) *Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoring- Stelle UN- Behindertenrechtskonvention. URL: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/ Position_10_Inklusive_Bildung.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Position_10_Inklusive_Bildung.pdf) [zuletzt aufgerufen am 06.05.2022]
- Backus, Ad/Marác, Lazlo/ten Thijs, Jan D. (2011) A Toolkit for Multilingual Communication in Europe: Dealing with linguistic Diversity. In: Jørgensen, J. Normann (Hrsg.), 5-25.
- Backus, Ad/Gorter, Durk/Knapp, Karlfried/Schjerve-Rindler, Rosita/Swanenberg, Jos/ten Thijs, Jan D./Vetter, Eva (2013) Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications. In: *EuJAL* 2013; 1(2), 179-215.
- Belke, Gerlind (2019) *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Böhm, Manuela/Roll, Heike (2022) Nicht nur mehrsprachig, sondern auch mehrschriftig! Argumente für eine mehrsprachige Literalität in der Migrationsgesellschaft. In: *OBST* 100, 43-64. DOI: <https://doi.org/10.17192/obst.2022.100.8467>.
- Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nana/Noack, Christine (2011) *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Narr.
- Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hrsg., 2011) *Weiterführender Orthografieerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Burgstahler, Sheryl E. (2020) *Creating Inclusive Learning Opportunities in Higher Education: A Universal Design Toolkit*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Coulmas, Florian (2013) *Writing and Society. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrsg., 2016) *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin/Boston: de Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110451542-011>.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2023a) *Rechte von Menschen mit Behinderungen: Bildung*. URL: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/rechte-von-menschen-mit-behinderungen/bildung> [zuletzt aufgerufen am 30.07.2023].
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2023b) *Aktuelles. Behindertengleichstellungsgesetze: Bund-Länder-Vergleich zeigt Rechtsschutzlücken*. URL: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/aktuelles/behindertengleichstellungsgesetze>

- menschenrechte.de/aktuelles/detail/behindertengleichstellungsgesetze-bund-laender-vergleich-zeigt-rechtsschutzluecken [zuletzt aufgerufen am 30.07.2023].
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2023c) *Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention: Staatenberichtsverfahren*. URL: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/abteilungen/monitoring-stelle-un-behindertenrechtskonvention/staatenberichtsverfahren> [zuletzt aufgerufen am 30.07.2023].
- Ehlich, Konrad (1980) Schriftentwicklung als gesellschaftliches Problemlösen. In: *Zeitschrift für Semiotik* 2, 335-359.
- Ehlich, Konrad (1983 [ND 2007]) Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. [Original in: Assmann, Aleida/Assmann, Jan/Hardmeier, Christof (Hrsg.), *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink, 24-43]. Wiederabdruck in Ehlich, Konrad (2007), Band 3, 483-507.
- Ehlich, Konrad (1994) Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.), 18-41.
- Ehlich, Konrad (1998 [ND 2007]) Medium Sprache. [Original in: Strohner, Hans/Sichelschmidt, Lorenz/Hielscher, Martina (Hrsg.), *Medium Sprache*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 9-21]. Wiederabdruck 2007 in Ehlich, Konrad (Hrsg.), Band 1, B7, 151-165.
- Ehlich, Konrad (2007) *Sprache und sprachliches Handeln. Band 1, Pragmatik und Sprachtheorie*. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad (2007) *Sprache und sprachliches Handeln. Band 3, Narration – Diskurs – Text – Schrift*. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad (2021) Schriften und das mehrsprachige Klassenzimmer. Einige Grundinformationen für Lehrerinnen und Lehrer. In: *Die Grundschulzeitschrift* 328, 11-15.
- Eisenberg, Peter (2011) Grundlagen der deutschen Wortschreibung. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hrsg.), 83-95.
- Feilke, Helmuth (2011) Literalität und literale Kompetenzen: Kultur, Handlung, Struktur. URL: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf [zuletzt aufgerufen am 18.07.2023].
- Feilke, Helmuth (2016) Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrsg.), 253-277.
- Galkienė, Alvyra/Monkevičienė, Ona (Eds., 2021) *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning*. Cham: Springer Intl. Publishing. [= Inclusive Learning and Educational Equity, Vol. 5].

- Goody, Jack (1986) *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, Jack/Watt, Ian/Gough, Kathleen (⁴1986) *Entstehung und Folgen der Schriftkultur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg., 1994) *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Haddara, Myriam (2018) Das Konzept des Seminars „Inklusion im Kontext von Sprachvermittlung“. In: Rott, David et al. (Hrsg.), 41-56.
- Hasselberg, Joachim (1982) Kommunikationsbehinderungen nicht ausschließlich hochsprachlich geprägter Sprecher in der Schule. In: *Der öffentliche Sprachgebrauch, Bd. III* (Schulen für einen guten Sprachgebrauch), bearbeitet von B. Mogge und I. Radtke. Stuttgart, 117-125.
- Haueis, Eduard/Lösener, Hans (2022) *Die sprechbare Schrift – zur Sprachlichkeit des literarischen Lernens im Deutschunterricht*. Frankfurt/M., Bern u.w.: Peter Lang [= Positionen der Deutschdidaktik. Theorie und Empirie Band 16].
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2019) Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings“. In: *Didaktik Deutsch* 24/46, 102-121.
- Hess-Klein, Caroline/Scheibler, Eliane (2022) Aktualisierter Schattenbericht. Bericht der Zivilgesellschaft anlässlich des ersten Staatenberichtsverfahrens vor dem UNAusschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Inclusion Handicap: Editions Weblaw. URL: https://www.inclusion-handicap.ch/admin/data/files/asset/file_de/700/es_schattenbericht_de.pdf?lm=1646241576 [zuletzt aufgerufen am 30.07.2023].
- Hohenstein, Christiane (2022) Inklusiv schreiben und sprechen an der Schnittstelle von Denkstil und Wissenschaftskommunikation. In: Hornung, Antonie/Hohenstein, Christiane (Hrsg.), 267-294.
- Hornung, Antonie/Hohenstein, Christiane (Hrsg., 2022) *Verständigungshandeln komparativ: strukturelle Merkmale literarischer und wissenschaftlicher Kommunikation*. Bern: Peter Lang [= Jahrbuch für Internationale Germanistik - Beihefte, Bd. 12, hrsg. v. Laura Auteri et al., Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive, Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG)]. DOI: 10.3726/b20296.
- Hußmann, Stephan/Welzel, Barbara (Hrsg., 2018) *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann.

- Jørgensen, J. Normann (Hrsg., 2011) *A Toolkit for Transnational Communication in Europe*. Copenhagen Studies in Bilingualism. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg., 2010) *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann 2010. DOI: 10.25656/01:3530.
- Kroworsch, Susann (2023) *Analyse: Inklusive Schulbildung. Warum Bund und Länder gemeinsam Verantwortung übernehmen sollten*. Deutsches Institut für Menschenrechte. URL: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/inklusive-schulbildung> [zuletzt aufgerufen am 30.07.2023].
- Maas, Utz (1985) Lesen – Schreiben – Schrift. Die Demotisierung eines professionellen Arkanums in der Frühen Neuzeit. In: *LiLi* 59, 55-81.
- Maas, Utz (2008) *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Osnabrück: IMIS Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien.
- Maas, Utz (2010) Literat und orat: Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: *Grazer Linguistische Studien* 73, 21-150.
- McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hrsg., 2023) *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster, New York: Waxmann.
- Monitoringausschuss.at (2020) *Schattenbericht zur List of Issues anlässlich der anstehenden Staatenprüfung durch den UN-Fachausschuss*. November 2020. URL: https://www.monitoringausschuss.at/download/berichte/Schattenbericht-zur-List-of-Issues_final.pdf [zuletzt aufgerufen am 30.07.2023].
- Naumann, Johannes/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (2010) Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhard et al. (Hrsg.), 23-71.
- Redder, Angelika/Celikkol, Meryem/Wagner, Jonas/Rehbein, Jochen (2018) *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Redder, Angelika/Krause, Arne/Prediger, Susanne/Uribe, Angela/Wagner, Jonas (2022) Mehrsprachige Ressourcen im Unterricht nutzen – worin bestehen die „Ressourcen“? *DDS – Die Deutsche Schule* 114. Jahrgang 2022, Heft 3, 312-326. DOI: <https://doi.org/10.31244/dds.2022.03.09>.
- Rehbein, Jochen/Çelikkol, Meryem (2018) Mehrsprachige Unterrichtsstile und Verstehen. In: Redder et al. (Hrsg.), 29-214.

- Rehbein, Jochen/ten Thije, Jan D./Verschik, Anna (2011) *Lingua receptiva (LaRa) – remarks on the quintessence of receptive multilingualism*. In: *International Journal of Bilingualism* 16(3), 248-264.
- Rödel, Laura/Simon, Toni (Hrsg., 2019) *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. [Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung]. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-174038> [ohne Seitenzahlen] [zuletzt aufgerufen am 19.05.2022].
- Rothweiler, Monika/Ruberg, Tobias (2011) *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Frankfurt a. M.: Deutsches Jugendinstitut e. V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). URL: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_12_RothweilerRuberg_Internet.pdf [zuletzt aufgerufen am 30.07.2023].
- Rott, David/Zeuch, Nina/Fischer, Christian/Souvignier, Elmar/Terhart, Ewald (Hrsg., 2018) *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Münster: Waxmann.
- Sebba, Mark (2007) *Spelling and society: The culture and politics of orthography around the world*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486739>
- Street, Brian (Hrsg., 1993) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sturm, Tanja (2018) Begriffliche Perspektiven auf Unterschiede und Ungleichheit im schulpädagogischen Diskurs – eine kritische Reflexion. In: Rott, David et al. (Hrsg.), 15-28.
- Sturm, Afra/Weder, Mirjam (2016) *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Kallmeyer.

EDUARD HAUEIS

Verpasste Chancen?

Didaktik der Schriftvermittlung im Rückblick

Abstract

From the various disciplines that were involved in the beginnings and the continuation of teaching reading and writing in schools in the 1960s and 1970s, many contributions could still be read with benefit today: they range from the end of the method dispute on first reading to the emphasis on the linguistic nature of learning to read, and span the internationalisation of research, the revaluation of writing, the recognition of language barriers, the consideration of multilingualism, halting at the futile initiation of re-articulating-while-reading in the continuation of initial instruction. Unfortunately, much of what needs to be continued in order to meet the current challenges has been forgotten. Reasons for this can be found as well in institutional developments of teacher education as in gaps in language didactic theory formation. The current article offers a critical overview of findings and forgotten facts from more than 50 years of research with a view to its relevance for the present.

Keywords: First reading, revaluation of writing, multilingualism, teacher education

Aus den verschiedenen Disziplinen, die in den 1960er und 1970er Jahren mit den Anfängen und der Weiterführung der schulischen Schriftvermittlung befasst waren, stammen Beiträge, die man heute noch mit Gewinn lesen könnte: Sie reichen vom Ende des Methodenstreits zum Erstlesen über die Betonung der Sprachlichkeit des Lesenlernens, die Internationalisierung der Forschung, Aufwertung des Schreibens, das Erkennen von Sprachbarrieren, das Berücksichtigen von Mehrsprachigkeit bis zur vergeblichen Anbahnung eines re-artikulierenden Lesens in der Weiterführung des Anfangsunterrichts. Der Beitrag bietet einen kritischen Überblick über Erkenntnisse und Vergessenes aus mehr als 50 Jahren Forschung mit Blick auf dessen Relevanz für die Gegenwart.

Schlüsselwörter: Erstlesen, Schreiben, Mehrsprachigkeit, Lehrerbildung

Dass inklusiver Schriftspracherwerb zu den Gegenständen einer sprachwissenschaftlich gestützten Didaktik gehört, versteht sich nicht von selbst. Blickt man nämlich zurück auf das, was vor gut einem halben Jahrhundert zum Lesen- und Schreibenlernen in den ersten Schuljahren publiziert wurde, stellt man rasch fest, dass Fragen des inklusiven Lernens in der Schule damals noch gar keine Rolle spielten, weil eingeschränkte Lernvoraussetzungen

in die Zuständigkeit von Sonderschulen fielen. Desgleichen fand die Qualifizierung der Lehrkräfte für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben damals fast ausschließlich unter dem Dach der Grundschulpädagogik statt, die sich eher von der pädagogischen Psychologie als von der Fachdidaktik Deutsch unterstützen ließ, zumal diese um 1970 noch nicht überall im deutschen Sprachraum als wissenschaftliche Disziplin etabliert war. Abgesehen von dialektalen Unterschieden konnten die meisten Klassen im Anfangsunterricht noch als sprachlich homogen gelten, was sich erst in der zweiten Hälfte der 70er Jahre deutlich änderte.

Gleichwohl lohnt es sich, auch aus der Perspektive der Fragestellungen, die sich mit inklusivem Schriftspracherwerb befassen, einen Blick auf die Arbeiten zu werfen, die in dieser Zeit den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben prägten. Denn aus den verschiedenen Disziplinen, die in den 60er und 70er Jahren mit den Anfängen und der Weiterführung der schulischen Schriftvermittlung befasst waren, entstanden Beiträge, die Wege der Schriftvermittlung anbahnten, deren konsequente Weiterführung durch die Fachdidaktik die heute offen zutage tretenden Mängel am Ende der Grundschulzeit wohl verhindert hätten.¹

Um deren Umfeld zu charakterisieren, seien einige Stichpunkte genannt:

- das Ende des Methodenstreits zum Erstlesen
- die Betonung der Sprachlichkeit des Lesenlernens
- die Internationalisierung der Forschung
- die Aufwertung des Schreibens im Anfangsunterricht
- früh aufkommende Zweifel am Erfolg des Schulunterrichts
- das Erkennen von (sozial bedingten) Sprachbarrieren
- die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit
- und die vergebliche Anbahnung eines re-artikulierenden Lesens in der Weiterführung des Anfangsunterrichts

In dem Umfeld, das durch die genannten Punkte umrissen ist, sind im Folgenden ebenso Chancen für die Entwicklung des didaktischen Denkens aufzuzeigen wie Faktoren zu benennen, die ihre wirksame Rezeption bis heute beeinträchtigen.

1 Dafür werden in der öffentlichen Diskussion allerdings eher Bildungspolitik, Migration oder Elternhäuser verantwortlich gemacht, als an Versäumnisse der für die Qualifikation von Lehrkräften zuständigen wissenschaftlichen Institution zu denken.

1 Der Methodenstreit zum Erstlesen

Im Rückblick mag der Streit um die „richtige Methode“ im Anfangsunterricht insofern auf einem grundsätzlich verfehlten didaktischen Denken beruhen, als die daran Beteiligten ja davon ausgehen mussten, dass alle Kinder zur gleichen Zeit, in gleicher Geschwindigkeit und auf gleiche Weise erfolgreich lernen können. Dass dies nicht zutrifft, gilt heute in der Didaktik zwar als Gewissheit, ohne jedoch zu bedenken, dass sich dies keineswegs von selbst versteht. Denn unter den Bedingungen des Lernens in den Volksschulen der Nachkriegszeit war kaum daran zu denken, bei der Organisation des Unterrichts dem Nebeneinander verschiedener Herangehensweisen Rechnung zu tragen: In städtischen Schulen saßen zwischen 40 und 50 Kinder in einer Klasse, in ländlichen „Zwergschulen“ war die gleiche Zahl in einem Raum versammelt, verteilt auf acht Klassenstufen. Unter diesen Gegebenheiten lag es nahe, nach optimalen Herangehensweisen an den jeweiligen Unterrichtsstoff zu suchen.

Vor diesem Hintergrund ist nun zu erläutern, worum es im Streit um die „richtige“ Leselehrmethode ging, welche Argumente dabei eine Rolle spielten und wodurch er schließlich beigelegt werden konnte. Zur Debatte standen zwei Ansätze: auf der einen Seite die Ganzheitsmethode, in der man vom geschriebenen Wort ausgehend analytisch zu den Graphemen für die einzelnen „Laute“ gelangte – auf der anderen Seite die synthetischen Verfahren, bei denen das Erlesen von Wörtern durch die Zusammenführung der durch Grapheme repräsentierten „Laute“ erfolgte.² Gemeinsam ist beiden Ansätzen – abgesehen von der Überzeugung, auf der richtigen Seite zu stehen – das Vertrauen darauf, an kleinen Elementen der Schrift grundlegende Teilleistungen zu erarbeiten, die dann additiv erweitert werden sollen, um schließlich in ihrer Summe eine vollständig ausgebaute Lesefähigkeit zu erreichen. Strittig war dagegen, was als günstige elementare Schrifteinheit in Frage kommen soll: das geschriebene Wort oder die Buchstaben des Alphabets, also eine bedeutungstragende Einheit (unter einer nicht zu begrenzenden Vielzahl) oder eine verhältnismäßig kleine Zahl von bedeutungsunterscheidenden Schriftzeichen. Beim Abwägen der Vor- und Nachteile spielten psychologische Argumente eine Rolle: auf der einen Seite das Wahrnehmen und Einprägen von bedeutungshaltigen Wortbildern als Basis für die zu entwickelnde Lesefähigkeit, auf der anderen Seite das Kennenlernen der Buchstaben und ihrer möglichen Verbindungen zu bedeutungshaltigen sprachlichen Einheiten. In der Praxis des Unterrichtens und dann auch als Ergebnis vergleichender Forschungen war die strikte Trennung der Methoden gar nicht durchzuhalten.

Anders als die in der öffentlichen Meinung oft vorwurfsvoll vertretene Darstellung bestand das ganzheitliche Verfahren nicht darin, ausschließlich auf das Einprägen von Wortbildern zu setzen.³ Vielmehr wurde schon in den ersten Wochen mit Minimalpaaren gearbeitet, an denen durch Ausgliedern von wortunterscheidenden Elementen einzelne

² Zu den jeweiligen methodenspezifischen Problemen s. Haueis (2007, 56-62).

³ Im anglophonen Sprachraum als „look and say“ charakterisiert.

Buchstaben und ihre Zuordnung zu einer Position in der Artikulation der gelesenen Wörter vermittelt werden konnten. Und synthetische Verfahren mussten scheitern, wenn sie nicht von Anfang an auch zeigten, wie durch die Kombination von Buchstaben lesbare Wörter entstehen.

2 Die Internationalisierung der Forschung

Der Methodenstreit war schon deshalb zu beenden, weil international verbreitete empirische Studien ergeben hatten, dass der Erfolg der Schriftaneignung in der Schule nicht von dem im Unterricht praktizierten methodischen Zugriff abhängt, sondern andere Faktoren darauf Einfluss haben.⁴ Eine wichtige Rolle bei der Verabschiedung von der Methodengläubigkeit spielen auch Veränderungen in den Auffassungen darüber, um welche Art von Lernen es sich handelt: Kommt es beim Lernen vor allem darauf an, das visuelle Erscheinungsbild von Schriftzeichen und deren Abfolge richtig zu erfassen oder handelt es sich eher um eine spezielle Form des sprachlichen Lernens? Am Beispiel einer Auseinandersetzung über das Lesen in der Grundschule, die Erwin Schwartz in seinem Beitrag zum *Handbuch des Deutschunterrichts* kritisch beleuchtet (Beinlich [Hrsg.] ⁵1969, 736-747), tritt das Spannungsverhältnis zwischen den beiden Auffassungen deutlich zutage. Schwartz setzt sich darin mit einer Position auseinander (Katzenberger 1967), von der aus Kritik an den zum Standardwerk gewordenen *Grundlagen des Erstleseunterrichts* von Bernhard Bosch (1949; s. auch Bosch 1990) geübt wurde. Vorauszuschicken ist, dass Boschs Buch auf seine Anfang der 30er Jahre abgeschlossene Dissertation zurückgeht, die damals nur gekürzt in einer psychologischen Fachzeitschrift publiziert werden konnte.⁵ In der Nachkriegszeit erlebte das Buch mehrere Auflagen und trug neben den Arbeiten von Artur Kern (Kern/Kern 1931; Kern 1960) zur Begründung einer ganzheitlichen Orientierung des Erstlesens bei. Im Streit um die „richtige“ Methode lag es daher nahe, Zweifel am wissenschaftlichen Wert dieses erfolgreichen Buches vorzubringen. Die von Lothar F. Katzenberger, Psychologe an der Universität Würzburg, geäußerte Kritik an der unzureichenden empirischen Datenlage, auf die sich Bosch stützt, nimmt Schwartz zum Anlass einer grundsätzlichen Klärung der Frage, welche Art von Lernen zur Lesefähigkeit führt. Es sei das Verdienst von Bosch, die Sprachlichkeit des Lesens in den Mittelpunkt der didaktischen Aufmerksamkeit zu rücken; und die theoretische Begründung für diese Entscheidung bedürfe nicht der Absicherung durch Messdaten aus psychologischen Untersuchungen, in denen es gar nicht um die theoretische Fundierung des Lesens ging.

Überlegungen zu einer sprachlichen Modellierung des Lesens waren die Voraussetzung für das beginnende *Interesse der Sprachdidaktik am Schriffterwerb*. Damit einher gingen Veränderungen in der institutionellen Zuständigkeit für die wissenschaftliche Qualifi-

⁴ Auf diesen Punkt ist noch näher einzugehen.

⁵ Bosch hatte es abgelehnt, die Beiträge jüdischer Verfasser in seiner Dissertation unerwähnt zu lassen. Siehe auch Maas (2023) zu Boschs Werk und dessen Unterdrückung durch das nationalsozialistische Regime.

zierung von Lehrkräften für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. War sie bis Anfang der 70er Jahre fast ausschließlich bei der Grundschulpädagogik angesiedelt, wurde dann auch – wenngleich nicht flächendeckend – institutionell die Fachdidaktik Deutsch einbezogen. Deren Blick auf die Sprachgebundenheit des Lesenlernens trug dazu bei, den Streit um „richtige“ Methoden nicht nur aufgrund der ergebnislosen empirischen Evaluierungen endgültig beizulegen. Die Vorschläge Wolfgang Menzels (1974) zur Integration der Methoden liefen zunächst darauf hinaus, dass in der Unterrichtspraxis weder auf analytische noch auf synthetische Zugänge zum Lesen verzichtet werden sollte; alsbald wurde auch der Schreiblehrgang, der bis dahin vom Lesen getrennt und etwas später begann, in die Integration der Methoden einbezogen (Menzel 1979).

Darüber hinaus eröffnete die Beteiligung der Sprachdidaktik und ihrer Bezugswissenschaft neue Sichtweisen auf Schrift und Schriftaneignung (Andresen/Giese/Januschek 1979 a; 1979 b). So bezog Egon Weigl (1979), ausgewiesener Neuropsychologe, den langen historischen Weg von logo- zu phonographischen Schriften auf das, was Kinder in den wenigen Jahren der schulisch vermittelten Schriftaneignung zu lernen haben. Heinz W. Giese (1979) hob hervor, dass das Lesen- und Schreibenlernen im Rahmen des Spracherwerbs zur Aneignung schriftspezifischer sprachlicher Handlungsmuster führt.

Eine wichtige Rolle spielte dabei die *Internationalisierung der Forschung* zum Anfangsunterricht mit Beiträgen insbesondere aus dem anglophonen Sprachraum (Gibson 1976; Gibson/Levin 1980; Gümbel 1980; Hofer 1976; Wilkinson 1973), wo irritierende empirische Befunde zu einer Revision der Forschungsperspektive führten. Zum einen bestätigten sie die Erfahrung, dass schlechte Leser insbesondere „aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status“ kamen (Wilkinson 1973, 149). Zum anderen zeigte sich überraschenderweise, dass „der Schulleiter und die Lehrer die dominierenden Faktoren sind“, wohingegen „Leselernmethoden, Klassengröße und -struktur“ eine weniger wichtige Rolle spielen (Wilkinson 1973, 149). Infolgedessen stand nicht nur der didaktische Methodenbegriff zur Debatte, sondern auch der theoretische Hintergrund für die Fragestellung der Forschung. Die hatte sich nämlich, so Gibson/Levin (1980, 16-17), schon um 1920 „in dramatischer Weise“ verschoben: „Statt zu fragen, wie sich die Prozesse des Lesens abspielen, wollte man den Wert der verschiedenen Lesemethoden vergleichen.“

Dass geübte Leser bei der Worterkennung nicht darauf angewiesen sind, Buchstaben für Buchstaben zu identifizieren und Lautwerten zuzuordnen, wird von niemandem bestritten. Nimmt man aber die Beobachtung hinzu, dass Kinder noch vor der Einschulung und ohne Buchstabenkenntnis einzelne Wörter, etwa ihren Namen oder Warenmarken, „lesen“ können, erscheint das in der angloamerikanischen Didaktik praktizierte buchstabierend-lautierende *phonics*, die Zuordnung von Graphemen zu Phonemen zu Beginn des Leselehrgangs, zunächst als umständliches und möglicherweise überflüssiges Vorgehen. Auf dieser Annahme gründet der *Spracherfahrungsansatz* (*Language Experience*), dem zufolge es in erster Linie darauf ankomme, den Schriftspracherwerb auf der motivationalen Ebene zu stimulieren und darauf zu bauen, dass in einer anregungsreichen Umgebung den Kindern das Lesen- und Schreibenlernen auch ohne gezielte Unterwei-

sung gelinge (Brügelmann 1986). Damit hat sich die angloamerikanische Forschung aus mehreren Gründen nicht zufriedengegeben:

- Die Annahme, dass der Graphophonemik beim Lesen und Schreiben keine entscheidende Rolle zukommt, müsste ja auch erklären können, warum sich überhaupt bei der Entwicklung von Schriften Alphabetschriften herausgebildet und bewährt haben.
- Es bliebe offen, warum Kinder bei Spontanschreibungen noch vor Schuleintritt zu alphabetischen Verschriftungen gelangen, die von erstaunlich präzisen Wahrnehmungen einzelner phonetischer Merkmale zeugen (Read 1974).
- Und schließlich bliebe der oft bestätigte Zusammenhang zwischen dem, was man phonologische Bewusstheit nennt, und dem Erfolg im Lesenlernen rätselhaft, wenn doch, wie ebenfalls konstatiert, die Graphem-Phonem-Korrespondenz bei der Worterkennung angeblich keine Rolle spielt.

Zur Auflösung dieser Aporien musste man sich von der Vorstellung lösen, dass die Korrespondenz zwischen Schrift und Lautung sich immer auf einzelne Segmente bezieht, sondern vielmehr auch für bestimmte Segmentfolgen gelten kann, die als Muster (patterns) wahrgenommen und gespeichert werden. Solche Muster interpretierte die angloamerikanische Forschung nicht wie Signalgruppen⁶ als visuelle Reize, sondern als einen orthographisch beschreibbaren Zusammenhang zwischen Buchstaben- und Lautfolgen. Dabei erwies sich die theoretische Unterscheidung zwischen *Chiffre* (cyphar) und *Code* als hilfreich.⁷ Die Beschreibung der geforderten Zuordnungsregeln müsste Goodman (1976, 142-143) zufolge auch einbeziehen, wozu ein erfolgreicher Leser schließlich befähigt ist, nämlich „sein Rekodieren wie Sprache klingen zu lassen, wie er sie kennt“. Dies hänge davon ab, „wie nahe sich seine rekonstituierte orale Sprache an wirkliche Sprache annähert“. Dazu bedarf es Ergänzungen des rekodierten sprachlichen Inputs, „prinzipiell durch intonationale Aspekte des Sprechens“, also auch der Prosodie. Damit war der Weg frei zur Einsicht, Lesenlernen als Aneignung eines sprachverarbeitenden Prozesses zu begreifen und führte bei der Suche nach Zuordnungsregeln für Schrift und Lautung zu Silben als systematisch beschreibbaren artikulatorischen Einheiten. Ansatzpunkt hierfür war die Beobachtung, dass Kinder vor dem Beginn des Lesenlernens (und illiterate Erwachsene)

6 So nannte Kurt Warwel (1967) häufig wiederkehrende Buchstabenfolgen, deren Kenntnis das rasche Erlesen von Wörtern erleichtert. Interessant ist, dass viele Beispiele für solche Gruppen Silbenreimen entsprechen.

7 „Man hielt das Sprechsignal für eine akustische Chiffre, während es in Wirklichkeit ein Kode ist. (...), Chiffre‘ schließt in sich eine Eins-zu-eins-Korrespondenz zwischen den minimalen Einheiten der Original- und Endnachricht ein (...). Der Terminus ‚Kode‘ beinhaltet ein andersartiges und komplizierteres Verhältnis zwischen Original- und Endbotschaft. Die Eins-zu-eins-Beziehung zwischen minimalen Einheiten ist verschwunden, da es das Wesen der Kodierung ist, daß die Originalbotschaft restrukturiert (und gewöhnlicherweise gekürzt) wird, in einer Weise, die durch einen Kodierungsalgorithmus oder -mechanismus präskripiert wird.“ (Cooper 1976, 209)

zwar nur mit großen Schwierigkeiten Wörter in einzelne „Laute“ aufgliedern können, dagegen sehr wohl verstehen, welche Wörter sich reimen.⁸

Dass Kinder auf Reimbeziehungen zwischen Wörtern aufmerksam werden, bevor sie im Unterricht lernen, die konsonantischen Anfänge von Silbenreimen zu unterscheiden, und auf diesem Weg Fortschritte beim Lesenlernen machen, ist an die Ontogenese des mündlichen Spracherwerbs anzuschließen: Erwerb von Regeln und Kategorien durch Bildung von Analogien. Die Aufgliederung nach Onset und Reim entspricht dem in der Ganzheitsmethode praktizierten Verfahren der Bildung von Minimalpaaren zur Ausgliederung von konsonantischen Buchstaben am Wortanfang (*Hand/Wand*); das Erlernen von vokalischen Graphemen erfolgte dort über Minimalpaare im Wortinneren (*Hand/Hund*). Die sicht- und hörbaren Korrespondenzen und Differenzen beim Erlesen von Wörtern rütteln freilich an der Selbstgewissheit einer Modellierung in der Leseforschung, die nur das routinierte Dekodieren bekannter Wörter und Rekodieren einer vermeintlich „Laute“ präsentierenden Buchstabenfolge in Betracht ziehen will. Bei Lauten (Phonemen) handelt es sich nämlich nicht um Minimaleinheiten des Sprechens, sondern um bedeutungsunterscheidende, aus Graphemen abgeleitete Konstrukte. Die veraltete Buchstabiermethode schaffte die Synthese durch das Addieren von Buchstabenbezeichnungen zu Silben, dem Auswendiglernen dieses lautsprachlichen Ergebnisses und schließlich die Synthese von Silben zu Wörtern. In einer Alphabetschrift verfasste Texte sind sprechbar, weil es sich um sprachlich artikulierte Gebilde handelt. Die Funktion von Graphemen im geschriebenen Wort genau zu erfassen, gelingt nicht mit global angelegten Forschungsansätzen in Psychologie oder Linguistik, sondern erfordert Studien, die sich sozio- und ontogenetisch mit einzelsprachlichen Schriftverhältnissen auseinandersetzen.

Im *Spracherfahrungsansatz* (language experience approach) hingegen war die zu erlernende Schrift mit weitreichenden Konsequenzen in einer kommunikativ verstandenen Sprachlichkeit verankert. Nicht mehr festzuhalten war am Teilleistungskonzept, also an der im Methodenstreit herrschenden Vorstellung, dass die Schriftaneignung sich als festliegende Abfolge einer Reihe voneinander getrennter Teilleistungen bewerkstelligen lasse. Diese neue Auffassung vom Anfangsunterricht war gut zu vereinbaren mit der pädagogisch erwünschten Stärkung der Eigenaktivität der Kinder und ermöglichte ihnen individuelle Zugänge zur Schrift. Die Abkehr vom vermeintlichen „Fibeltrott“ (Bergk/Meiers 1985) war indessen auch mit einigen unbeabsichtigten Begleiterscheinungen verbunden, die im Rückblick problematisch erscheinen.

Weitgehend verkannt wurde nämlich, dass dieser Paradigmenwechsel Anforderungen an die Lehrkräfte stellt, die nur mit einer adäquaten sprachwissenschaftlichen Qualifizierung zu bewältigen sind. So hätte die Abkehr vom Teilleistungskonzept gleichwohl sicherzustellen, dass in Lehr-Lern-Prozessen die Fokussierung auf einzelne Bereiche der Schrift erhalten bleibt, ohne die Schriftlichkeit als Ganzes aus den Augen zu verlieren. Wichtig

8 Die Forschung unterscheidet zwischen Reimwörtern (*rhymes*) und Silbenreimen (*rimers*).

sind zudem Einsichten in den sprachspezifischen Aufbau alphabetischer Schriften; dazu gehört auch die Erschließbarkeit von bedeutsamen Informationen aus grammatischen Überformungen im Schriftsystem einer Einzelsprache.

Nicht nur die Beilegung des Methodenstreits, sondern auch die pädagogisch motivierte Stärkung der kindlichen Eigentätigkeit trugen zur *Aufwertung des Schreibens* im Anfangsunterricht bei. Dabei waren allerdings bestehende Hindernisse zu überwinden. Im Teilleistungskonzept beruhte nämlich die selbstverständlich erscheinende Priorität des Lesens zum einen auf der kulturellen Geringschätzung der Sekretärsfunktion (des Ab- und Nachschreibens) als handwerklicher Tätigkeit, zum anderen auf den psychomotorischen Voraussetzungen des Schreibens mit der Hand. Die dafür vorgesehene Schreibschrift erforderte als vorbereitende Teilleistung die Schulung der Feinmotorik („Schreibturnen“), die parallel mit dem Beginn des Leselehrgangs einsetzte, wobei der Zusammenhang mit dem Schreiben für die Kinder nur als später einzulösendes Versprechen zu erkennen war.⁹ Im Zuge der Methodenintegration, die den Schreibbeginn vorverlegte, wurde – mit regionalen Unterschieden – auch die motorisch leichter zu bewältigende Druckschrift zur Vorbereitung auf das Erlernen der ihr angenäherten „Vereinfachten Ausgangsschrift“ zugelassen.¹⁰

Zur Priorität des Schreibens im Anfangsunterricht führten pädagogische Anregungen in Verbindung mit der Verwendung von spielerischen Werkzeugen zum Drucken, vor allem Stempeln; deren Verwendung erfordert keine motorische Geschicklichkeit, sodass die Aufmerksamkeit auf die Sprachlichkeit der Alphabetschrift fokussiert bleibt. Carol Chomsky (1976 a; 1976 b) hebt hervor, wie auf diese Weise das Erlernen der Schrift tatsächlich „vom Kinde aus“ gestaltet werden kann: Es setzt bei dem an, was ein Kind in seinen eigenen Worten schriftlich ausdrückt, und gibt ihm die Gelegenheit, an Beispielen einer normschriftlichen Version der Produkte sich die Regelmäßigkeit des Schriftsystems anzueignen.¹¹ Auf diese Weise waren Phasen nachzuzeichnen, in denen die Entwicklung der Schriftaneignung verläuft, sodass entsprechende Stufenmodelle auch als Grundlage für die diagnostische Einordnung des Lernstandes dienen können (Günther 1995). Spontanschreibungen lassen erkennen, dass Kinder selbst in Phasen eines insgesamt rudimentären phonographischen Schreibens über sehr differenzierte phonetische Wahrnehmungen verfügen können (Read 1974; Eichler/Hofer 1976). Es gibt auch Hinweise darauf, dass Kinder noch vor der Belehrung durch Unterricht sich zuweilen intuitiv den Regularitäten der satzinternen Großschreibung nähern (Kluge 1989).¹² Die pädagogische Unterstützung des spontanen Schreibens hatte zur Folge, dass Kinder von Anfang an

9 Wo man, um Kinder nicht mit zwei Schriftformen zu „verwirren“, ihnen auch Fibeln in Schreibschrift anbot, war damit auch das Lesen der Druckschrift aufgeschoben.

10 Kritisch zu den vermeintlichen Vorteilen dieser Ausgangsschrift Topsch (1998).

11 Anders als in einer unreflektierten Praxis des „freien Schreibens“ erfolgt dieses Lernen also keineswegs ohne Eingreifen der Lehrperson.

12 In einem interessanten Versuch zeigt Hasert (1995), wie Vorschulkinder auch ohne Schriftkenntnis Aufgaben lösen, die Parallelen aufweisen zu dem, was in paläographischen Forschungen zu den ältesten

dessen „Autorenfunktion“ (Ludwig 1983) übernehmen konnten und nicht darauf warten mussten, bis sie sich im Ab- und Nachschreiben einigermaßen bewährt hatten.

Dies hatte auch Auswirkungen auf die Gestaltung des Leseunterrichts und das damit einhergehende didaktische Denken über die kulturelle Bedeutung des Lesens. Mit der Produktion von „Eigenfibeln“, die auf den in der Klasse von Kindern geschriebenen Texten beruhten, war an Ideen der Freinet-Pädagogik anzuschließen (Fries 1995). Deren Begründer Ernestin Freinet setzte allerdings darauf, dass die von seinen Schülern verfassten und gedruckten Texte mit nützlichen Informationen die bäuerliche Elternschaft von der Bedeutung der Schriftlichkeit überzeugen und so zum regelmäßigen Schulbesuch ihrer Kinder anhalten. Dieser Aspekt des Lesens – der Zugang zu neuen, bislang unbekannten Erfahrungen – bleibt unberücksichtigt, solange es nur das zu lesen gibt, was man schon kennt. Eine dergestalt eingeschränkte Zielsetzung kann bildungspolitisch und pädagogisch erwünscht sein, was in der Ständeordnung des 19. Jahrhunderts durchaus der Fall war (Wille 1988). Die Neuerungen in der Lesedidaktik nach Beilegung des Methodenstreits sind auch in dieser Perspektive von Belang.

3 Sprachbarrieren (?)

Etwa gleichzeitig mit der Internationalisierung der Forschung wurden in den Erziehungswissenschaften britische Untersuchungen zu *sozialbedingten Sprachbarrieren* aufgegriffen und auf deutsche Verhältnisse übertragen. Der vom Bildungssoziologen Basil Bernstein (1969) formulierten Defizithypothese zufolge seien Kinder aus der „Unterschicht“ in der Schule wegen ihrer „restringierten“ Erstsprache deutlich weniger erfolgreich als Kinder aus der „Mittelschicht“, die in ihren Familien bereits eine „elaborierte“ Sprache erworben haben. Untersuchungen in Deutschland konnten weder die sprachlichen Befunde eindeutig bestätigen, noch ließ sich das angloamerikanische Schichtenmodell auf die hiesigen Verhältnisse übertragen (Jäger 1973). Scheinbar widerlegt wurde die Defizithypothese durch amerikanische Untersuchungen, die im Vergleich des mündlichen *Nonstandard English* mit dem mündlichen *Standard English* lediglich Differenzen in Lexik und Grammatik feststellten, diese sozial bedingten sprachlichen Varietäten aber als funktional gleichwertig erkannten (so auch Ammon/Simon 1975, Dittmar 1973). Mit diesen Befunden waren allerdings Bernsteins Annahmen nicht wirklich zu widerlegen. Denn bei dem, was er missverständlich als restringierte und elaborierte *Codes* bezeichnete, handelte es sich ursprünglich um „Strategien der verbalen Planung“ und nicht um Varietäten im Sinne von konkurrierenden sprachlichen Subsystemen. Irmgard Bock (1972) erinnert daran, dass „für Bernstein die Codes eine psychologische Wurzel und zugleich Wirkung haben“ (Bock

Zeugnissen einer Verwendung graphischer Symbole zählt: die Kennzeichnung des Inhalts verschlossener Gefäße.

1972, 19).¹³ Dies hätte man freilich durch Forschungen zu sprachlichen Produktions- und Rezeptionsprozessen überprüfen müssen. Durch das Auszählen lexikalischer Einheiten und syntaktischer Strukturelemente in Schülertexten war das nicht zu realisieren, sodass die darauf beruhenden kompensatorischen Fördermaßnahmen zum Ausgleich der angenommenen Defizite ihrerseits unzulänglich geblieben sind.

Als defizitäre Varianten des Deutschen kamen Anfang der 70er Jahre auch *Dialekte als Sprachbarriere* für die Schriftaneignung ins Spiel. Dies verwundert insofern, als – abgesehen von den Verhältnissen im Niederdeutschen – überall in Süd- und Mitteldeutschland, in Österreich und in der Schweiz bis vor kurzem Dialekt gesprochen wurde und dies auch im Unterricht, ohne die Aneignung der überregionalen Schriftsprache zum Lesen und Schreiben zu gefährden. Dialektfreies „Sprechen nach der Schrift“ war in sprachlich weitgehend homogenen Regionen lediglich bei formal geregelten öffentlichen Sprachhandlungen wie Predigt, Urteilsverkündung und amtlichen Benachrichtigungen erforderlich. Mit anderen Worten: Im hochdeutschen Sprachraum hatte die Schule allenfalls die Möglichkeit zu bieten, dialektfreies Sprechen zu erlernen, für das Lesenlernen war dies nicht erforderlich, und der Rechtschreibunterricht setzte vor allem auf das Einprägen von Wortbildern. Erst mit Durchsetzung lautierender synthetischer Verfahren im Leseunterricht konnte man davon ausgehen, dass Buchstaben graphische Repräsentanten von „Lauten“ seien, statt die Aussprache von Schriftzeichen in geschriebenen Wörtern zu lehren. Ein Blick über Sprachgrenzen hätte freilich genügt, um einige Zweifel an der scheinbaren Selbstverständlichkeit einer phonemisch-graphemischen Basis von Alphabetschriften aufkommen zu lassen: Anlauttabellen funktionieren im Deutschen und im Italienischen, im Französischen nur mit Einschränkungen und im Englischen gar nicht.

Nicht durch die linguistisch beschreibbaren Besonderheiten einer Varietät der überregionalen Landessprache wird die Schriftaneignung beeinträchtigt, sondern durch die Rolle, die ihr von der Didaktik zugewiesen wird. Wenn nämlich die in den Familien spontan erworbenen Varietäten von Anfang an in Beziehung gesetzt werden zum formellen öffentlichen Register (Maas 2008) der Schriftlichkeit, tragen sie zum Ausbau sprachlicher Potenziale bei (Haueis 2016); als „Barrieren“ erscheinen sie, wenn sie von der Didaktik als Defizite wahrgenommen werden, die kompensatorische Maßnahmen erfordern.

Dies gilt nicht nur für den Umgang mit der Vielfalt von Regio- und Soziolekten, sondern auch mit Blick auf *Mehrsprachigkeit durch Zuwanderung*. Erst als in den 70er Jahren durch bilaterale Verträge mit Herkunftsländern außerhalb der Europäischen Union auch Familienangehörigen von „Gastarbeitern“ der Aufenthalt in der Bundesrepublik ermöglicht wurde, machten die Grund- und Hauptschulen erste Erfahrungen mit der sprachlichen Vielfalt ihrer Schülerschaft. Die bildungspolitischen Reaktionen darauf unterschieden sich je nach Bundesland. So setzte man in Bayern – in der Hoffnung, die

13 „It follows that restricted and elaborated codes will establish different kinds of control which crystallise in the nature of verbal planning“ (Bernstein 1962, 35, zitiert nach Bock 1972, 19).

Rückkehr der Kinder in ihre „Heimat“ zu erleichtern – zunächst auf Segregation in der Weise, dass nach Möglichkeit die Kinder in ihrer „Muttersprache“ alphabetisiert und erst später in Deutsch als Zweitsprache unterrichtet wurden. Dagegen zeigte man in vielen anderen Bundesländern Interesse daran, auch Neuankömmlinge möglichst rasch in den Regelunterricht zu integrieren. In den dazu eingerichteten Vorbereitungsklassen sollten die Kinder wenigstens so viel Deutsch lernen, dass sie dann in den Regelklassen mündlich „dem Unterricht folgen“ können. Kinder, die in Deutschland aufgewachsen waren, sollten zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen von Anfang an in Regelklassen unterrichtet werden – in der Annahme, dass in dieser Umgebung ein spontaner Erwerb der Landessprache gelingen könne.

Für den mündlichen Bereich war diese Annahme nicht falsch; sie zog jedoch für den Erwerb der Schriftsprache geradezu verheerende Folgen zu Lasten der Kinder nach sich. Auf dem 5. Symposium Deutschdidaktik (1983 in Ludwigsburg) zeigte Gerlind Belke (1984) an drei unterschiedlich gelagerten Beispielen die didaktischen Fehler und Versäumnisse auf:

- Ein Hauptschüler entschuldigt sich als Seiteneinsteiger schriftlich (fehlerlos nach den Regeln der türkischen Phonographie) und in mündlich korrektem Deutsch bei seiner Lehrkraft dafür, dass er den geforderten Aufsatz nicht schreiben kann (*dasibnihtşiraybenkan*).
- Ein anderer Schüler, ebenfalls Seiteneinsteiger, hat aufgrund spontan erworbener überdurchschnittlich guter Deutschkenntnisse vorzeitig von der Vorbereitungsklasse in den Regelunterricht wechseln können. Er liefert – ebenfalls überwiegend in türkischer Phonographie – eine Nacherzählung ab, die gleichwohl erkennen lässt, dass er die Geschichte (*Die beiden Frösche – Die Bayaden fürösche*) nicht schlechter verstanden hat als die deutschen Kinder in der Klasse. Da aber schriftliches Deutsch in der Vorbereitungsklasse nicht gelehrt wurde, gilt er nun aufgrund einer angenommenen Lernbehinderung als sonderschulbedürftig.
- Am dritten Beispiel, dem Text eines in Deutschland geborenen und in die Regelklasse eingeschulten Griechen, ist zu sehen, dass „die mit der deutschen Einschulung gegebenen Möglichkeiten des systematischen Sprach- und Schrifterwerbs nicht genutzt worden (sind)“ (Belke 1984, 22).

Belkes Kritik nahm die Schriftvermittlung in der Schule ins Visier: In den Vorbereitungsklassen schien man darauf gar nicht eingestellt zu sein, und im Regelunterricht entsprach sie wohl weder den sprachlichen Gegebenheiten noch den soziokulturellen Anforderungen. Etwa zur gleichen Zeit wurde in der deutschen Öffentlichkeit wahrgenommen, dass etliche Erwachsene auch nach acht oder neun Jahren Unterricht in der Regelschule als sekundäre Analphabeten leben; und in sprachwissenschaftlichen Beiträgen wurden entsprechende Fördermaßnahmen im Rahmen der Erwachsenenbildung entwickelt (Giese/Gläß 1983; 1984; Gessinger 1986).

4 Verpasste Chancen

Wenn nun heute aktuelle empirische Untersuchungen feststellen, dass gegen Ende der Grundschule fast ein Drittel der Kinder die Mindeststandards im Lesen und Schreiben nicht erreicht, liegt die Frage nahe, inwieweit Institutionen der Lehrerbildung und damit auch die Sprachdidaktik sich zu ihrer Zuständigkeit bekannt haben. Was die Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Diversität der Schülerschaft betrifft, ist dies in der Lehrerbildung durch die zusätzlich erwerbzbare Qualifizierung für Deutsch als Zweitsprache geschehen, sowie durch Initiativen zu bilingualer sprachlicher Bildung, um das Erlernen der Landessprache Deutsch unter Bedingungen von Submersion zu vermeiden. Andererseits ist das didaktische Brauchtum im Regelunterricht und die Qualifizierung dafür weitgehend unberührt geblieben, obwohl – wie oben bereits erwähnt – schon um 1970 die Erfolgsaussichten des Lese- und Schreibunterrichts von Didaktikern kritisch eingeschätzt wurden.

Diese Zweifel hatte man um 1970 zum Anlass genommen, die *Fortführung des Erstlesens* zu bedenken; dabei kam es darauf an, beiläufiges Lernen durch planvolles Lernen abzulösen (Braun 1971). Im Rahmen eines Teilleistungskonzeptes zur Steigerung der Lesegeläufigkeit standen zunächst Übungen im Vordergrund, die als Stütze für den optischen Prozess gedacht waren (Ritz-Fröhlich 1972). Die Modellierung solcher Aufgaben konnte sich auf Ergebnisse der neurophysiologischen Erforschung des Lesevorgangs stützen und betraf Übungen zur Erweiterung der Blickspannweite und eine gewisse Flexibilität in der Wahl des Augenhaltepunktes (Gross 1994). Aber auch die sprachdidaktischen Grundlagen für die Weiterführung des Lesenlernens wurden schon in den sechziger Jahren im Rahmen einer „operativen Didaktik“ für den Deutschunterricht geschaffen, liegen heute aber leider zum großen Teil im Schatten der didaktischen Diskussion. Damals schlug Gert Kleinschmidt (1968) in einer literaturdidaktischen Perspektive vor, die Lernplanung für den Leseunterricht vom einzelnen Text ausgehen zu lassen, weil jeder Text seinen eigenen „Leseplan“ enthalte, das heißt Anhaltspunkte dafür biete, wie bei der Lektüre zu verfahren sei. Didaktisch zu systematisieren seien Grundmuster von Texterschließungsverfahren, die sich als Operationen auf die Klanggestaltung, das Erschließen von Wortbedeutungen und das Erfassen von morphologischen und syntaktischen Strukturen beziehen. Damit deutete sich – in Übereinstimmung mit der wahrnehmungspsychologisch basierten Leseförderung – eine didaktische Unterscheidung an, die inzwischen nahezu in Vergessenheit geraten ist. Es ist nämlich nicht gleichgültig, ob die genannten Verfahren – wie noch bei Kleinschmidt – der Überprüfung eines durch die Lektüre gewonnenen ersten Verstehens dienen oder auf den Prozess des primären Erlesens von Texten bezogen sind. Zur Erweiterung der im Anfangsunterricht erworbenen wortbezogenen Lesefähigkeit wurde in sprachdidaktischer Perspektive das Einüben strukturfassenden (also re-artikulierenden) Lesens nach „Sinnschritten“ (Winkler ⁵1969) vorgeschlagen, aufgegliedert nach Wortgruppen, Sätzen und satzübergreifenden Strukturen; außerdem sollte die syntaktische Antizipationsfähigkeit geschult werden. Übungen waren daher so zu gestalten, dass im

Umfang stark reduzierte Einheiten den Anfang bilden, gestützt durch die typographische und syntaktische Aufbereitung von Lesetexten (vgl. Müller 1978).¹⁴

Auf dieser Grundlage hätte man eigentlich davon ausgehen können, dass Geläufigkeit und Sicherheit des Lesens sich weit genug entwickeln, um Texte mit einer gewissen Mindestgeschwindigkeit lesen zu können. Erst nach dem Erreichen dieses Standards hätte man auf didaktisches Eingreifen in Prozesse des Erlesens von Texten verzichten können. Denn von einer bestimmten Lesefertigkeit an steuert sich der Prozess der Leistungssteigerung durch eigenständige Buchlektüre selbst.¹⁵ Geübte Leser greifen dann von Fall zu Fall auf elementare Formen des Lesens zurück, wenn Störungen im automatisierten Vollzug des Lesens eintreten.

Seit Mitte der 70er Jahre hat die Deutschdidaktik einen anderen Weg eingeschlagen (Haueis 1977). Beiträge zum weiterführenden Lesen fehlen nun in Neuausgaben von Handbüchern zum Deutschunterricht entweder völlig oder sind ausschließlich auf literarästhetisches Lesen zugeschnitten.¹⁶ Im Literaturunterricht wird aber eine entwickelte Lesefähigkeit schon vorausgesetzt. Ihre Förderung sieht man dann als Frage der richtigen Motivation an. Damit ist aber der Lesevorgang selbst der didaktischen Beeinflussung weitgehend entzogen. Dies verkannt und somit eine Korrektur versäumt zu haben, ist wohl darauf zurückzuführen, dass in der Folge der institutionellen Trennung von Sprach- und Literaturwissenschaft auch in der wissenschaftlichen Begleitung des Deutschunterrichts und der Qualifizierung seiner Lehrkräfte Sprache und Literatur getrennte Wege gehen. Daran haben weder die in den 1980er Jahren diskutierten Berichte über Analphabetismus unter der erwachsenen deutschen Bevölkerung noch die seit dem ersten PISA-Bericht (Baumert et al. 2001) mehrfach präsentierten Befunde der Bildungsforschung etwas geändert.

Literatur

Ammon, Ulrich/Simon, Gerd (1975) *Neue Aspekte der Soziolinguistik*. Weinheim/Basel: Beltz.

Andresen, Helga/Giese Heinz W./Januschek, Franz (Hrsg., 1979 a) *Schriftspracherwerb I*. OBST 11.

14 Sein wegweisender Vortrag auf dem 3. Symposium Deutschdidaktik in Lüneburg 1979 wurde kaum beachtet.

15 Ritz-Fröhlich (1972, 17) nimmt mit Bamberger (1967, 10) an, „daß ein Schüler dann zur Buchlektüre fähig ist, wenn er im Stillesen etwa die doppelte Geschwindigkeit wie im ausdrucksvollen lauten Lesen erreicht“.

16 So enthält die 1986 erschienene Neuausgabe des *Taschenbuchs des Deutschunterrichts* (Lange/Neumann/Ziesenis 1986) zum Lesen neben einem Beitrag zum Anfangsunterricht von K. Meiers (1986) nur noch einen literaturdidaktisch verorteten Beitrag von A. C. Baumgärtner (1986).

- Andresen, Helga/Giese, Heinz W./Januschek, Franz (Hrsg., 1979 b) *Schriftspracherwerb II*. OBST 13.
- Bamberger, Richard (1967) Warum Stillesen im Unterricht? In: *Jugend und Buch*, Jg. 16(3).
- Bamberger, Richard (1973) *Lese-Erziehung*. Wien/München: Jugend und Volk.
- Baumert, Jürgen/Kieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (= Deutsches PISA-Konsortium; Hrsg., 2001) *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumgärtner, Alfred Clemens (⁴1986) Lesen. In: Lange, Günter/Neumann, Karl/Ziesenis, Werner (Hrsg.), Bd. 2, 471-486.
- Baumgärtner, Alfred Clemens (Hrsg., 1979) *Lesen - ein Handbuch*. Hamburg: Verlag für Buchmarkt-Forschung.
- Beinlich, Alexander (Hrsg., ⁵1969) *Handbuch des Deutschunterrichts*. Emsdetten: Lechte.
- Belke, Gerlind (1984) Probleme des Schrifterwerbs bei mehrsprachigen Schülern. In: Ossner, Jakob/Oomen-Welke, Ingelore/Baurmann, Jürgen/Haueis, Eduard (Hrsg.), 10-33.
- Bergk, Marion/Meiers, Kurt (1985) *Schulanfang ohne Fibeltritt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bernstein, Basil (1969) Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. Unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. In: Helmers, Hermann (Hrsg.), 272-307.
- Bock, Irmgard (1972) *Das Phänomen der schichtenspezifischen Sprache als pädagogisches Problem*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Boueke, Dietrich (Hrsg., 1974), *Deutschunterricht in der Diskussion*. Paderborn: Schöningh.
- Boueke, Dietrich (Hrsg., ²1979), *Deutschunterricht in der Diskussion*. Band 2. Paderborn: Schöningh.
- Bosch, Bernhard (1949) *Grundlagen des Erstleseunterrichts*. Angermund Bez. Düsseldorf: Verlag „Der Pflug“ Julius Nüttgens.
- Bosch, Bernhard (1990) *Lesenlernen. Diskussionsbeiträge aus 50 Jahren*. In: Giese, Heinz W. (Hrsg.), OBST Beiheft 9. Neuauflage anlässlich seines 100. Geburtstages, 2003. Duisburg: Gilles und Franke.
- Braun, Peter (1971) *Das weiterführende Lesen*. Düsseldorf: Schwann.

- Brügelmann, Hans (²1986) *Kinder auf dem Weg zur Schrift*. Konstanz: Faude.
- Chomsky, Carol (1976a) Zuerst schreiben, später lesen. In: Hofer, Adolf (Hrsg.), 239-245.
- Chomsky, Carol (1976b) Stufen in der Sprachentwicklung und in der Leseexposition. In: Hofer, Adolf (Hrsg.), 99-138.
- Cooper, Franklin (1976) Wie wird Sprache durch Sprechen übermittelt? In: Hofer, Adolf (Hrsg.), 206-231.
- Dietrich, Ingrid (Hrsg., 1995) *Handbuch der Freinet-Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dittmar, Norbert (1973) *Soziolinguistik*. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer.
- Eichler, Wolfgang /Hofer, Adolf (Hrsg., 1974) *Spracherwerb und linguistische Theorien. Texte zur Sprache des Kindes*. München: Piper.
- Fries, Burkhard (1995) Eine Freinet-Schule auf dem Land – in den 90ern. In: Dietrich, Ingrid (Hrsg.), 82-100.
- Gessinger, Joachim (1979) Schriftspracherwerb im 18. Jahrhundert. Kulturelle Verelendung und politische Herrschaft. In: Andresen, Helga/Giese Heinz W./Januscheck, Franz (Hrsg.), OBST 11, 26-47.
- Gessinger, Joachim (1986) „Analphabetismus“, Schriftkultur und Gesellschaft. In: Gessinger, Joachim (Hrsg.), 123-169.
- Gessinger, Joachim (Hrsg., 1986) *Wem gehört die Sprache?* OBST 33.
- Gibson, Eleanor (1976) Die Ontogenese des Lesens. In: Hofer, Adolf (Hrsg.), 174-191.
- Gibson, Eleanor J./Levin, Harry (1980) *Die Psychologie des Lesens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giese, Heinz W. (1979) Zur Erklärung des Schriftspracherwerbs – Aneignung sprachlicher Handlungsmuster. In: Andresen, Helga/Giese, Heinz W./Januscheck, Franz (Hrsg., OBST 11), 84-94.
- Giese, Heinz W. (1991) *Analphabetismus, Alphabetisierung, Schriftkultur*. Eine Auswahlbibliographie. Berlin: Deutsches Bibliotheksinstitut.
- Giese, Heinz W./Gläß, Bernhard (Hrsg., 1983) *Analphabetismus in der BRD (I)*. OBST 23.
- Giese, Heinz W./Gläß, Bernhard (Hrsg., 1984) *Analphabetismus in der BRD (II)*. OBST 26.
- Giese, Heinz W./Ossner Jakob (Hrsg., 1998) *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*. Freiburg: Fillibach.

- Gogolin, Ingrid (2000) Sprachliche Pluralität und das Lehren des Deutschen. In: Griesmayer, Norbert/Wintersteiner, Werner (Hrsg.), 13-22.
- Goodman, Kenneth (1976) Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses. In: Hofer, Adolf (Hrsg.), 139-151.
- Griesmayer, Norbert/Wintersteiner, Werner (Hrsg., 2000) *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Innsbruck: Studienverlag.
- Gross, Sabine (1994) *Lese-Zeichen. Kognition, Medium und Materialität im Leseprozeß*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Grosse, Siegfried (Hrsg., 1983) *Schriftsprachlichkeit*. Düsseldorf: Schwann.
- Gümbel, Ruth (1980) *Erstleseunterricht*. Königstein: Scriptor.
- Günther, Hartmut (1995) Die Schrift als Modell der Lautsprache. In: Ossner, Jakob (Hrsg.), 15-32.
- Günther, Hartmut/Günther, Klaus B. (Hrsg., 1983) *Schrift – Schreiben – Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Hasert, Jürgen (1995) Schreiben im Vorschulalter. Die Entwicklung der funktionalen Repräsentation auf der Grundlage von Hystereseeffekten. In: Ossner, Jakob (Hrsg.), 33-60.
- Hasert, Jürgen/Ossner, Jakob (Hrsg., 1998) *Schriften schreiben*. OBST 56.
- Haueis, Eduard (1977) Funktionalität und Dysfunktionalität des Schriftspracherwerbs im Deutschunterricht der Grundschule. In: Hoppe, Otfried (Hrsg.), 165-182.
- Haueis, Eduard (Hrsg., 1989) *Sprachbewußtheit und Schulgrammatik*. OBST 40.
- Haueis, Eduard (Hrsg., 1994) *Muttersprachlicher Unterricht an Europas Schulen*. OBST 48.
- Haueis, Eduard (2007) *Unterricht in der Landessprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Haueis, Eduard (2016) *Ausbau von sprachlichen Potenzialen. Sozio- und Ontogenese in einer didaktischen Perspektive*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Helmers, Hermann (Hrsg., 1969) *Zur Sprache des Kindes*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft [= Wege der Forschung Band XLII].
- Hofer, Adolf (Hrsg., 1976) *Lesenlernen: Theorie und Praxis*. Düsseldorf: Schwann.
- Hoppe, Otfried (Hrsg., 1977) *Aspekte des Deutschunterrichts in der Grundschule*. Kronberg: Scriptor.

- Ivo, Hubert (2000) Die Bedeutung der interkulturellen Herausforderung für Deutschdidaktik und Deutschunterricht. In: Griesmayer, Norbert/Wintersteiner, Werner (Hrsg.), 13-31.
- Jäger, Siegfried (1973) *Sprechen und soziale Schicht*. Frankfurt/M.: Athenäum.
- Katzenberger, Lothar F. (1967) Schulanfänger und Lesenlernen. In: *Schule und Psychologie* 14. Jg., 345-359.
- Kern, Artur (Hrsg., 1960) *Die Idee der Ganzheit in Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Didaktik*. Freiburg: Herder.
- Kern, Artur/Kern, Erwin (1931) *Ist unsere Lesemethode richtig?* Freiburg: Herder.
- Kleinschmidt, Gert (1968) *Theorie und Praxis des Lesens in Grund- und Hauptschule*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Kluge, Wolfhard (1989) Kann man die Großschreibung auf intuitivem Wege erlernen? In: Haueis, Eduard (Hrsg.), 87-96.
- Lange, Günther/Neumann, Karl/Ziesenis, Werner (Hrsg., ⁴1986) *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Begründet von Erich Wolfrum, 2 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ludwig, Otto (1983) Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hrsg.), 37-74.
- Maas, Utz (2008) *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*. Göttingen: V&R unipress.
- Maas, Utz (2023) Bosch, Bernhard. In: *Verfolgte deutschsprachige Sprachforscher*. Abschnitt Verfolgung und Auswanderung deutschsprachiger Sprachforscher 1933-1945. URL: <https://zflprojekte.de/sprachforscher-im-exil/index.php/catalog/b/157-bosch-bernhard> [zuletzt aufgerufen am 08.06.2023].
- Meiers, Kurt (⁴1986) Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. In: Lange, Günter/Neumann, Karl/Ziesenis, Werner (Hrsg.), Bd.1, 173-198.
- Menzel, Wolfgang (1974) Erstleseunterricht. In: Boueke, Dietrich (Hrsg.), 216-23.
- Menzel, Wolfgang (²1979) Erstlesen und Erstschreiben. In: Boueke, Dietrich (Hrsg.), Bd.2, 46-64.
- Müller, Erhard Peter (1978) *Lesen in der Grundschule. Grundlegung und Praxis eines sinngerichteten Leseunterrichts*. München: Oldenbourg.
- Ossner, Jakob (Hrsg., 1995) *Schriftaneignung und Schreiben*. OBST 51.

- Ossner, Jakob/Oomen-Welke, Ingelore/Baurmann, Jürgen/Haueis, Eduard (Hrsg., 1984) *Planvoller Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Beiträge des V. Symposiums Deutschdidaktik. Ludwigsburg: Ludwigsburger Hochschulschriften 5.
- Read, Charles (1974) Kenntnisse der englischen Phonologie bei Vorschulkindern. In: Eichler/Hofer (Hrsg.), 174-212.
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1972) *Weiterführender Leseunterricht in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwartz, Erwin (1969) Das Erstlesen und das weiterführende Lesen im zweiten Schuljahr. In: Beinlich, Alexander (Hrsg.), Bd. 2, 736-747.
- Topsch, Wilhelm (1998) Kritische Untersuchung der Forschungsergebnisse zur Vereinfachten Ausgangsschrift. In: Hasert, Jürgen/Ossner, Jakob (Hrsg.), 75-103.
- Warwel, Kurt (1967) *Lesenlernen nach strukturgemäßen Verfahren*. Braunschweig: Westermann.
- Weigl, Egon (1979) Lehren aus der Schriftgeschichte für den Erwerb der Schriftsprache. In: Andresen, Helga/Giese Heinz W./Januschek, Franz (Hrsg.), OBST 11, 10-25.
- Wilkinson, Andrew (1973) *Sprache und Spracherwerb. Wie Kinder sprechen und lesen lernen*. München: Kösel.
- Wille, Hartmut (1988) Das Offenhalten der Schere. Deutschunterricht und soziale Differenzierung der Allgemeinbildung im 19. Jahrhundert. In: *Diskussion Deutsch* 99, 21-42.
- Winkler, Christian (²1973) *Lesen als Sprachunterricht*. Ratingen: Henn.
- Winkler, Christian (⁵1969) Sinnfassendes Lesen. In: Beinlich, Alexander (Hrsg.), Bd. 2, 851-882.

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 Chancenungleichheit 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 be-hindernde 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 beziehend 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 geplanten 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.

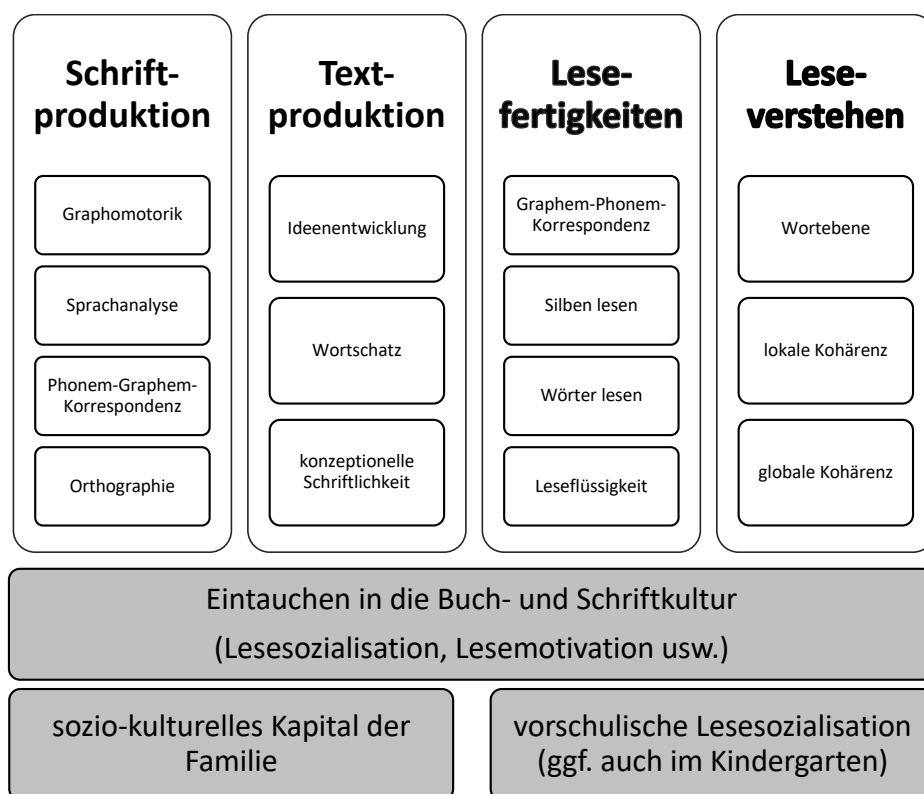


Abb. 1: Teilbereiche des Schriftspracherwerbs und ihre Basis in der vorschulischen Schrift-erfahrung

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, wenngleich 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:

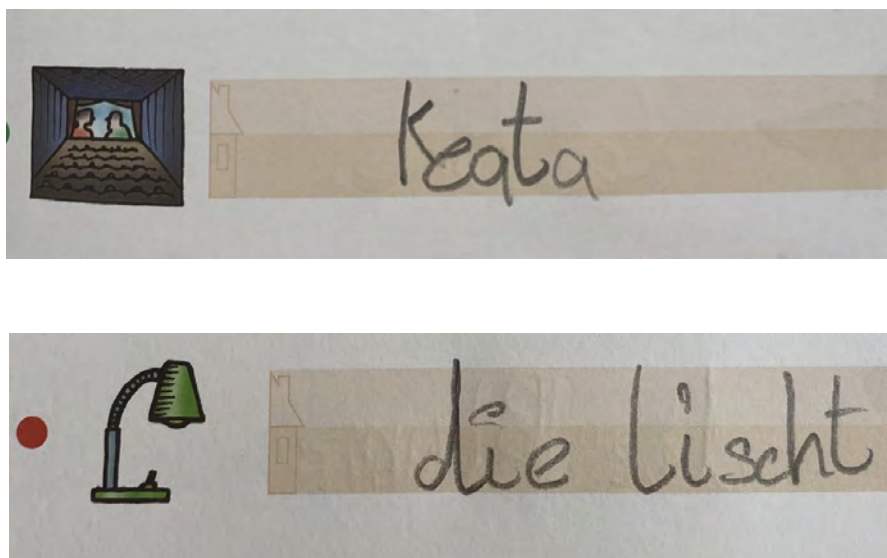


Abb. 2 und 3: Schreibung Theater (eigentlich Kino) und Licht (eigentlich Lampe) von Junge, 8 Jahre alt (Herkunftssprache Albanisch, Sprachkontaktzeit zum Deutschen 5 Jahre)

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 hingenommen 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).

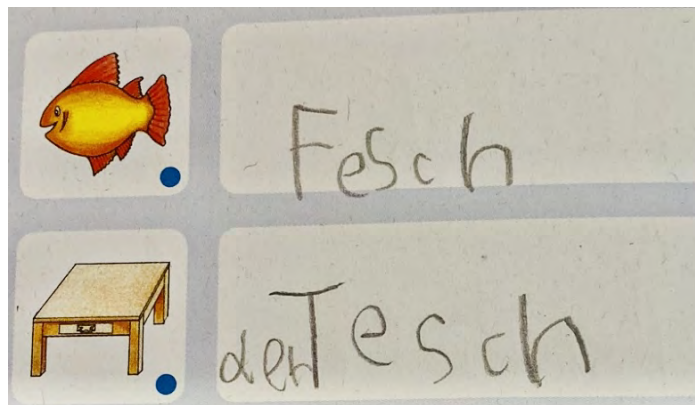


Abb. 4: Schreibung von Fisch und Tisch von Mädchen (Herkunftssprache Arabisch, Klasse 2)

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 unbekannten 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 Sprechanlässe. 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 Gantefort/Sánchez Oroquieta 2015; Gantefort/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 Sprechanst auf (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: Griebhaber, 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!“ Einsichten 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-Aydın, 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/Lemmerich, Svenja/Ehmke, Timo/Koch-Priewe, Barbara/Köcker, 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-Aydın, 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-Aydın, 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-Aydın, Zeynep (2022a) Mythen der mehrsprachigen Alphabetisierung. In: Kalkavan-Aydın, Zeynep (Hrsg.), 15-38.
- Kalkavan-Aydın, 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/Publikationen/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/Paleczek, 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.

TABEA BECKER / KATHARINA NIMZ

Schriftsprachaneignung bei Kindern im mehrsprachigen Kontext: Empirische Befunde und Implikationen für Theorie und Praxis

Abstract

Since multilingualism is often seen as a cause for difficulties in the acquisition of writing skills and spelling in particular, we review different studies which compare spelling skills in multilingual and monolingual learners. The aim is to investigate possible differences in orthographic deviations between the learner groups in both quantitative (error frequency) and qualitative (specific error types) terms. We also critically ask whether “multilingual” or “German as a Second Language” are constructive categories with regard to the demand for inclusive education.

Keywords: Multilingualism, spelling, acquisition of writing skills, heritage languages

Vor dem Hintergrund, dass Mehrsprachigkeit immer wieder als Ursache für Schwierigkeiten beim Schrift- und Rechtschreiblernen herangezogen wird, werden in diesem Beitrag verschiedene Studien zusammengestellt, die den Schriftspracherwerb und die Rechtschreibfähigkeiten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu einsprachigen untersuchen. Es soll herausgearbeitet werden, inwiefern sich einerseits in quantitativer Hinsicht – im Sinne von Fehlerhäufigkeiten – und andererseits in qualitativer Hinsicht – im Sinne spezifischer Fehlertypen – Unterschiede zwischen Lernenden mit einsprachigem und Lernenden mit mehrsprachigem Hintergrund ergeben. Kritisch beleuchtet wird dabei die Frage, ob die Kategorisierung „mehrsprachig“ oder „Deutsch als Zweitsprache“ überhaupt zielführend ist im Hinblick auf einen inklusiven Beschulungsanspruch.

Keywords: Mehrsprachigkeit, orthographische Fähigkeiten, Schriftspracherwerb, Herkunftssprachen

1 Einleitung

Eine zentrale Aufgabe von Schule besteht darin, Kindern die Schriftsprache näher zu bringen und ihren Aneignungsprozess zu unterstützen. Unbestritten ist, dass dies ein langwieriger Prozess ist, der viel Engagement von allen Seiten fordert, auch wenn er in den meisten Fällen „unauffällig“ verläuft. Die großen Bildungsstudien der letzten Jahre benennen jedoch immer wieder eine Gruppe von Lernenden, bei denen sich Schwierig-

keiten ausmachen lassen: Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache.¹ Es besteht allerdings Unsicherheit und Uneinigkeit darüber, wie diese Studien zu deuten sind: Welche Ursache haben diese Schwierigkeiten und wie wirken sie sich aus? Ohne die Klärung dieser Fragen lassen sich kaum tragfähige Konzepte und Möglichkeiten entwickeln, die es erlauben, Unterricht so zu gestalten, dass die Lernenden eine bestmögliche Unterstützung auf ihrem Lernweg erfahren. Im Sinne unseres Verständnisses von inklusivem Unterricht² gehört dazu nicht nur, dass die Hürden und Schwierigkeiten erkannt und berücksichtigt werden, sondern auch, dass die Ressourcen der Lernenden einbezogen und als Gewinn für das gemeinsame Lernen verstanden werden. Inspiriert ist dieses Verständnis von dem Konzept der „Neurodiversity“, wonach Schülerinnen und Schüler nicht betrachtet werden „as suffering from deficit, disease or dysfunction“ (Armstrong 2012, 9). Vielmehr bedeutet Neurodiversity „that we speak about their strengths“ (Armstrong 2012, 9). Der Begriff fokussiert somit, welche für die eigene Entwicklung und die Gemeinschaft gewinnbringenden Eigenschaften und Fähigkeiten die Lernenden mitbringen.

Anliegen dieses Beitrages ist es, empirische Studien zum (gesteuerten) Schriftspracherwerb³ bei Kindern mit mehrsprachigem Hintergrund zusammenzutragen, um daraus abzuleiten, inwiefern dies auf spezifische Charakteristika von Lernweg und Entwicklungsgang hinweist und welche Implikationen dies für den inklusiven Unterricht bereithält.

Dieses Anliegen ist mit verschiedenen Herausforderungen verbunden:

- (1) Die Studienlage ist bislang trotz der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Relevanz vergleichsweise dünn, da die großen Bildungsstudien Mehrsprachigkeit uneinheitlich und undifferenziert adressieren.
- (2) Die Bezeichnungen „Lernende mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ oder „Lernende mit mehrsprachigem Hintergrund“ können auf sehr unterschiedliche Untersuchungspersonen angewendet werden, umgekehrt besteht eine Vielzahl von „Etikettierungen“ für Lernende im mehrsprachigen Kontext⁴.

1 Nur wenige Bildungsstudien erheben den sprachlichen Hintergrund der Schüler*innen direkt. So werden beispielsweise in PISA (u. a. OECD 2019) oder den IQB-Studien (u. a. Stanat et al. 2022) zugewanderungsbezogene Disparitäten über das Geburtsland der Eltern erhoben. Wir können aber davon ausgehen, dass in den meisten Familien, in denen beide Eltern im Ausland geboren sind, die Erst- bzw. Familiensprachen der Schüler*innen nicht Deutsch sind.

2 Wir schließen uns einem weit verstandenen Inklusionsbegriff an, der Inklusion „als die Berücksichtigung der sozialen und akademischen Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler auffasst“ (Ziehbrunner 2021, 16).

3 Schriftspracherwerb verstehen wir an dieser Stelle im engeren Sinne und meinen damit primär die Aneignung der Rechtschreibung.

4 Wie auch Bulut und Bredthauer (2022) konstatieren, fehlt eine einheitliche Operationalisierung des Aspektes „Mehrsprachigkeit“.

- (3) Der institutionelle Kontext (Schulform, Vermittlungsmethoden etc.) wird in den Studien kaum mit einbezogen.
- (4) Herkunftssprachen und Herkunftskulturen sind vielfältig. Ihr Einfluss wird jedoch selten berücksichtigt und bleibt daher meist ein unbeleuchteter Faktor.

Diese Herausforderungen und die damit verbundenen Forschungsbemühungen kulminieren letztlich in der Frage, ob die Kategorie „Deutsch als Zweitsprache“ überhaupt ein für die Schriftspracherwerbenden relevantes Merkmal darstellt, also ob das Lernen in der Zweitsprache dazu führt, dass sich der Lernweg in Bezug auf wesentliche Aspekte von dem Einsprachiger unterscheidet.

Zum einen könnten diese Unterschiede *qualitativer Natur* sein: Das bedeutet, dass die Lernprozesse der Lernendengruppen und die sich hierbei manifestierenden Phänomene unterschiedlicher Art sind. Üblicherweise wird in diesem Zusammenhang der Interferenzfehler genannt (z. B. Thomé 1987, Jeuk 2012), der sich darin äußert, dass die Lernenden Merkmale oder Eigenschaften aus einer Sprache oder Schrift unzulässigerweise in eine andere Sprache oder Schrift übertragen. Als typische Beispiele können hier folgende Schreibungen angesehen werden:

*<BIRIF> für <Brief> (Becker 2011a, 193)

*<FULUKZOEUK> für <Flugzeug> (Bredel/Fuhrhop/Noack 2017, 188)

In diesen Beispielen ist als Fehlerursache zu vermuten, dass die Konsonantenhäufungen /br/ bzw. /fl/ phonetisch aufgelöst werden, indem sogenannte Sprossvokale eingefügt werden. Dies ist zu beobachten bei Herkunftssprachen, deren phonologisches System keine Konsonantenhäufungen zulässt, wie beispielsweise das Türkische. Orientieren sich die Schreibenden dann bei der Verschriftung an der eigenen Aussprache, kann es zu den obigen Fehlschreibungen kommen.

Zum anderen könnten aber auch *quantitative Unterschiede* auszumachen sein. Diese könnten nicht nur Fehlerhäufigkeiten in einzelnen orthographischen Bereichen umfassen, sondern sich auch generell in einem langsameren Lernprozess manifestieren. So spricht bereits Richter von einem „zeitlich nachgestellten“ Erwerb (Richter 2008, 390), und eine von Becker und Peschel (2015) aufgestellte These lautet, „dass es sich bei den Schwierigkeiten und Problemen, die bei DaZ-Kindern beim Schreibenlernen auftreten können, in erster Linie um Lernverzögerungen handelt und nicht um qualitativ abweichende Lernstörungen“ (Becker/Peschel 2015, 43).

In der Zusammenstellung der empirischen Befunde möchten wir Studien, die Unterschiede zwischen den jeweiligen Lerngruppen feststellen, solchen gegenüberstellen, die keine oder kaum Unterschiede ausmachen konnten. In erster Linie haben wir Studien zusammengestellt, die explizit den Schriftspracherwerb von Lerngruppen unterschiedlicher sprachlicher Hintergründe adressieren, erheben jedoch keinen Anspruch auf Vollständig-

keit, da in einigen Studien Schriftsprache und Orthographie nur im Nebenfokus stehen oder nur kleine Stichproben erhoben wurden.

2 Empirische Befunde

Viele der großen Bildungsstudien lassen mehrheitlich den Eindruck entstehen, dass Schriftspracherwerb und Rechtschreibung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (L2) eine größere Herausforderung darstellen als für Kinder mit Deutsch als Erstsprache (L1) (im Überblick Becker 2011b, Nimz 2022, Kalkavan-Aydin 2022). Unter diesen Studien bildet nur die DESI-Studie (DESI-Konsortium 2008) eine Ausnahme: Mehrsprachige Schüler*innen (simultan bilingual) schneiden hier im Kompetenzbereich Rechtschreiben besser ab als Schüler*innen mit Deutsch als L1. Sukzessiv bilinguale Schüler*innen schneiden zudem nicht signifikant schlechter ab. Diese differenziertere Gruppeneinteilung in simultan und sukzessiv bilinguale Schüler*innen findet in anderen bekannten bildungswissenschaftlichen Studien (u. a. PISA, IQB-Studien), aber auch vielen sprachwissenschaftlich orientierten Arbeiten, nicht statt. Des Weiteren ist ein Nachteil von groß angelegten Studien, dass unterschiedliche orthographische Bereiche (phonographische, silbische, syntaktische etc.) aufgrund der Datenmenge kaum genauer – beispielsweise durch qualitative Fehleranalysen – betrachtet werden können (für eine Überblicksdarstellung relevanter bildungswissenschaftlicher Studien s. Nimz 2022).

Um aber Lernwege konkreter nachzuzeichnen und um Unterschiede besser herauszuarbeiten, sind Studien nötig, die differenzierter vorgehen. In den vergangenen Jahren sind einige sprachwissenschaftliche, sprachdidaktische und auch erziehungswissenschaftliche Studien⁵ zum Schrift- und Rechtschreiberwerb entstanden, die im Folgenden zusammengestellt werden.

Studien mit Unterschieden

In einer Längsschnittstudie begleitete Becker (2011a) eine Grundschulklasse von Jahrgang 1 bis 4. Die Klasse setzte sich zur Hälfte aus deutschsprachigen Kindern zusammen und zur anderen Hälfte aus deutsch-türkisch-sprachigen Kindern (sukzessiv-bilingual). Die Rechtschreibleistungen der letzteren Gruppe lagen am Ende von Klasse 4 (gemessen mit der Hamburger Schreibprobe (HSP)) deutlich hinter denen der ersten Gruppe, wobei besonders die Schärfungsschreibung (Konsonantendoppelung nach kurzem Vokal, z. B. <Teller>, <rennen>) als Fehlerschwerpunkt ausgemacht werden konnte. Zu bedenken ist allerdings, dass es sich um eine sehr kleine Probandengruppe handelte und die Gruppe der deutsch-türkisch-sprachigen Kinder alle aus Elternhäusern mit niedrigem sozio-ökonomischen Status (gemessen am Beruf der Eltern) stammten. Auch wenn sie insgesamt deutlich heterogener (im Sinne divergierender Leistungsprofile in Bezug auf

5 Ein tabellarischer Überblick findet sich im Anhang.

Sprachkompetenz, Lesefähigkeiten etc.) und weniger geradlinig verlaufen, unterscheiden sich die Lernwege der deutsch-türkisch-sprachigen Kinder jedoch in Bezug auf Sukzession und qualitative Ausprägung nicht nennenswert von denen der deutschsprachigen. Von markanten qualitativen Unterschieden des Lernprozesses kann daher im Rahmen dieser Studie nicht ausgegangen werden.

Vornehmlich quantitative Unterschiede wurden auch in der eigentlich diachron angelegten Studie von Steinig et al. (2009) dokumentiert. Sie werteten ein Korpus von über 200 Nacherzählungen eines Kurzfilms aus, wobei sie zwischen ein- und zweisprachigen Viertklässler*innen differenzierten. Die Einsprachigen schnitten bezüglich der Gesamtfehlerzahl in ihren Texten deutlich besser ab (11,36 Fehler auf 100 Wörter) als die Zweisprachigen mit 14,92 Fehlern (Steinig et al. 2009, 252). Eine genauere Betrachtung einzelner Fehlerkategorien ergab, dass sich diese Differenzen besonders gravierend in bestimmten Bereichen manifestierten, und zwar in den Kategorien „Graphem-Folge“ und „Kurzvokale mit Kennzeichnung“, also der oben schon erwähnten Schärfungsschreibung. Hier stehen Mittelwerte von 1,92 bzw. 1,74 bei den Einsprachigen Mittelwerten von 2,57 bzw. 3,10 bei den Zweisprachigen gegenüber. Auch wenn hier keine Signifikanzen berechnet wurden, dürfte der deutlich höhere Durchschnittswert bei den zweisprachigen Kindern doch darauf hindeuten, dass die Schärfungsschreibung für sie eine besondere Herausforderung darstellt. Ein weiterer Fehlertyp, der besonders häufig zu finden ist, ist die fälschliche Kleinschreibung (Einsprachige: 1,43; Zweisprachige: 2,13).

In einer Studie von Fix (2002) wurden freie Texte aus der Haupt- und Realschule in der 8. Klassenstufe untersucht. Unterschieden wurde darin zwischen Schüler*innen mit Deutsch als L1 und mit Deutsch als L2 (insgesamt $n = 356$). Daten zu Herkunftssprachen und Erwerbsdauer lagen nicht vor. Fix interessierten in erster Linie die Fehlertypen, wobei er davon ausging, dass Fehler, „die auf kognitiv-abstrakte, grammatische Kompetenzen zurückgehen“ (Fix 2002, 41), bei den L2-Schüler*innen anteilmäßig häufiger zu finden seien. Berechnet wurden zunächst die durchschnittlichen Fehlerquoten, jedoch ohne inferenzstatistische Überprüfung, so dass nur augenscheinlich von einer höheren Fehlerquote bei L2-Schüler*innen gesprochen werden kann (6,93 % bei Deutsch als L2 zu 4,56 % bei Deutsch als L1). In der weiteren Analyse stellt Fix seine Ergebnisse lediglich relational dar. Dadurch wird zwar deutlich, wo in den jeweiligen Gruppen Fehlerschwerpunkte in Relation zu anderen Fehlerbereichen liegen. Ob der Fehlertyp aber im Gruppenvergleich häufiger vorkommt, lässt sich daraus nicht ablesen. Zur besseren Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit anderen Studien unterzog Nimz (2022, 36) diese einer Neuberechnung und ermittelte „für den Fehlerbereich Laut-Buchstaben-Zuordnung eine Gesamtfehlerquote von 1,4 % für S-L1 und 1,7 % für S-L2 und für den Fehlerbereich grammatisches und morphologisches Prinzip eine Quote von 2,3 % für S-L1 und 3,9 % für S-L2“. Für die Unterschiede in letzterem Bereich sind vorwiegend die Werte bei der Groß-Kleinschreibung ausschlaggebend. Bei den Kindern mit Deutsch als L2 treten hier besonders viele Fehler auf, und zwar nicht nur im Vergleich zu den übrigen Fehlerkategorien, sondern auch im Vergleich zu den Kindern mit Deutsch als L1 (Fix 2002, 49). Insgesamt lassen sich die

Ergebnisse von Fix dennoch so bewerten, dass die Unterschiede zwischen den Schüler*innen mit deutscher und nicht-deutscher Erstsprache eher quantitativer Natur sind. Auch wenn die Fehlerschwerpunkte etwas unterschiedlich verteilt sein mögen, sorgen in erster Linie die Fehlerhäufigkeiten für die Differenzen.

Müller und Schroeder (2022) kommen zu ähnlichen Ergebnissen, auch wenn sie methodisch ganz anders vorgehen: Untersucht wurde ein sehr großes Datenkorpus von 809 Schüler*innen, die im Rahmen eines online Orthographie-Trainings (www.orthografie-trainer.net) unterschiedliche Aufgaben zur deutschen Orthographie freiwillig bearbeitet hatten. Neben den Testergebnissen standen den Wissenschaftlern auch Informationen zu den Variablen Erstsprache, Klassenstufe, Geschlecht, Bundesland, Schulart und Selbsteinschätzung im Lesen zur Verfügung, die alle in einem generalisierten linearen gemischten Modell statistisch kontrolliert wurden. 182 Teilnehmer*innen (10-18 Jahre) hatten angegeben, Türkisch als Erstsprache zu sprechen, 157 Russisch und der Rest Deutsch. Insgesamt wurden vier Modelle gerechnet, die die Leistungen in unterschiedlichen orthographischen Bereichen abbildeten: Schreibungen bezogen auf Vokalqualität (z. B. Doppelkonsonantenschreibung), Schreibungen ohne Bezug zur Vokalqualität (z. B. andere Laut-Buchstaben-Zuordnungen), satzinterne Großschreibung sowie Getrennt- und Zusammenschreibung. In allen Bereichen – außer im Bereich der nicht-vokalqualitätsrelevanten Laut-Buchstaben-Zuordnungen – fanden Müller und Schroeder (2022) signifikante Einflüsse der Erstsprachen: Sowohl Schüler*innen mit Türkisch als L1 als auch solche mit Russisch als L1 zeigten niedrigere Leistungen als Schüler*innen mit Deutsch als L1. „Erklärungsansätze, die lediglich eine allgemeine, sprachunspezifische Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Erstsprache annehmen, greifen daher offenbar zu kurz. Eher bieten die sprachstrukturellen Besonderheiten des Türkischen und Russischen einen Erklärungsansatz für die sehr domänenspezifischen Leistungsunterschiede“ (Müller/Schroeder 2022, 68). Dies nehmen die Autoren vor allem für die besonders deutlichen Unterschiede im Bereich der Vokalschreibungen an. Sowohl im Russischen als auch im Türkischen werden – anders als im Deutschen – gespannte und ungespannte Vokale nicht phonematisch unterschieden, was bei Lernenden mit diesen erstsprachlichen Prägungen zu Schwierigkeiten bei der orthographischen Markierung der Vokalqualität in der L2 Deutsch führen kann. Dennoch sind die Autoren vorsichtig mit der Erklärung ihrer Ergebnisse allein aufgrund von sprachkontrastiven Überlegungen, da zu erwartende sprachspezifische Effekte in den anderen orthographischen Bereichen deutlich weniger stark ausfielen als bei der Markierung der Vokalqualität.

Auch Richter (2008) untersuchte Rechtschreibleistungen von Kindern mit Deutsch sowie mit einer anderen Sprache als L1 über mehrere Klassenstufen hinweg, hier allerdings mit Fokus auf Italienisch als weiterer Familiensprache.⁶ Erhoben wurden die Leistungen

6 Richters (2008) Gruppeneinteilung erfolgte nach dem sprachlich-familiären Hintergrund der Schüler*innen, operationalisiert über die Erstsprache der Eltern. Dadurch ergaben sich drei Gruppen: deutsch, italienisch und deutsch-italienisch.

über die Hamburger Schreibprobe (HSP) sowie den Diagnostischen Rechtschreibtest (DRT) in den Klassen 4, 5, 6 und 9 einer deutsch-italienisch bilingualen Schule, wobei die Autorin zusätzlich alle Schülerschreibungen einer differenzierten Fehleranalyse unterzog und dabei erhebliche Leistungsunterschiede ermittelte. So erreichten die Kinder mit Italienisch als Familiensprache den Lernstand der deutschen Sechstklässler*innen erst in Klasse 9, sie lagen also drei Schuljahre im Rückstand. Allerdings zeichneten sich die Gruppen durch deutliche sozio-ökonomische Differenzen aus, die auch den Großteil der Varianz aufklärten. Dennoch: „Auch bei Berücksichtigung der sozialen Ungleichheiten (insbesondere die italienischen Schüler*innen stammen häufig aus bildungsferneren und ökonomisch benachteiligten Familien) bleiben Leistungsdifferenzen zwischen deutschen und italienischen Schülern bestehen“ (Richter 2008, 370). Qualitative Unterschiede in Form von Interferenzen beobachtete Richter nur vereinzelt, wertet sie jedoch als so geringfügig, dass sie laut der Autorin keine besondere Berücksichtigung für die Unterrichtspraxis erfordern (Richter 2008, 390).

Auf Basis von Daten aus dem MULTILIT-Korpus (Schellhardt/Schroeder 2015) ging Nimz (2022) der Frage nach, inwiefern sich die orthographischen Kompetenzen deutsch-türkisch bilingualer ($n = 55$) von denen monolingual deutscher ($n = 28$) Schüler*innen unterscheiden. Untersucht wurden narrative und argumentative Texte der Klassenstufen 5, 7 und 10; die orthographischen Abweichungen wurden den fünf graphematisch motivierten Kategorien phonographische Fehler, silbische Fehler, morphologische Fehler, syntaktische Fehler und Zeichensetzungsfehler zugeordnet. Das Forschungsinteresse bezog sich explizit auch auf die Frage, inwiefern die Herkunftssprache Türkisch die orthographische Kompetenz beeinflusst. Nimz (2022) kam zu dem – über alle Klassenstufen gemittelten – Ergebnis, dass „die durchschnittlichen Fehlerquotienten der bilingualen Schüler*innen zwar höher als die der monolingualen [sind], allerdings ist dieser Unterschied unter Berücksichtigung zentraler Kontrollfaktoren wie Geschlecht, Textsorte und Klassenstufe nicht signifikant“ (Nimz 2022, 44).

Was sich jedoch zeigte, sind deutliche Differenzen im Bereich der Zeichensetzung und im Bereich der syntaktischen Schreibungen. In Bezug auf letzteren Fehlerbereich sind die Unterschiede zwischen den monolingualen und bilingualen Schüler*innen statistisch signifikant. Interessant ist hierbei, dass diese Differenzen besonders auffällig in Klasse 7 sind. Bei einem relativ hohen allgemeinen Fehlerniveau in Klasse 5 sinkt die Fehlerzahl bei den Monolingualen zu Klasse 7 hin stark ab, während sie bei den Bilingualen auf einem relativ hohen Niveau verbleibt. Zu Klasse 10 hin holen die Bilingualen dann wieder auf und reduzieren ihre durchschnittliche Fehlerzahl (s. Abbildung 1).

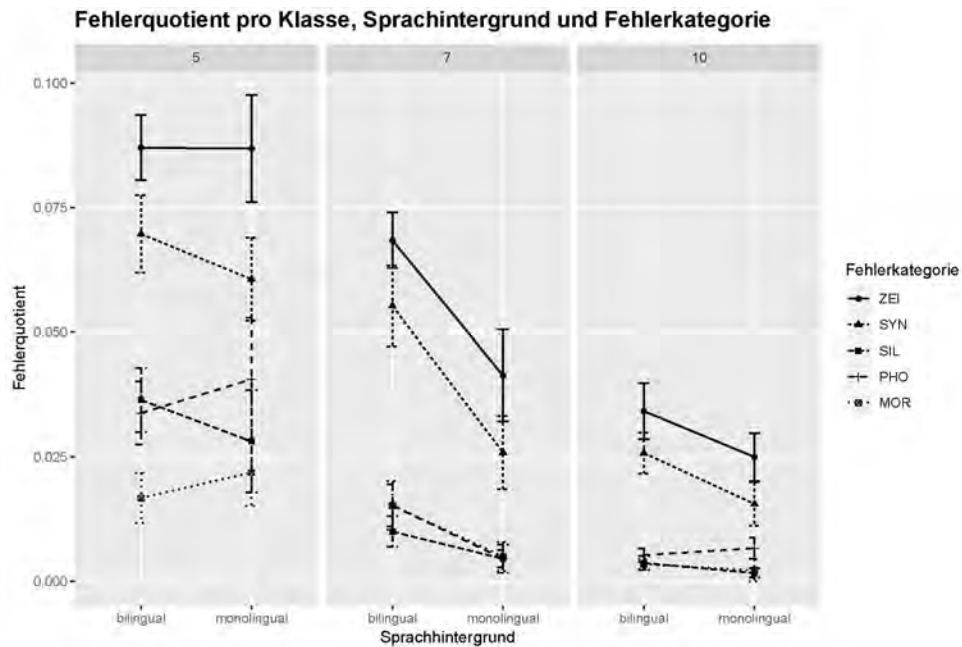


Abb. 1: Durchschnittliche Fehlerquotienten; Fehlerbalken zeigen 1 Standardfehler pro Kategorie (Quelle: Nimz 2022, 43)

In einer weiteren Analyse wurde abschließend untersucht, ob die Unterschiede im syntaktischen Bereich bei den simultan ($n = 29$) und sukzessiv ($n = 26$) bilingualen Schüler*innen ähnlich häufig auftreten. Der Unterschied zwischen den Gruppen war knapp signifikant ($\chi^2(1) = 4,3$, $p = 0,04$), allerdings in eine andere Richtung als aufgrund der DESI-Ergebnisse (DESI-Konsortium 2008) zu vermuten wäre: Die sukzessiv bilinguale Gruppe machte etwas weniger Fehler im Bereich der syntaktischen Schreibungen als die simultan bilinguale Gruppe. Die Autorin stellt die Hypothese auf, „dass die sukzessiv bilingualen Schüler*innen ihre allgemeine Deutschkompetenz tendenziell etwas schlechter einschätzten als die simultan bilingualen Schüler*innen [...] und deshalb möglicherweise stärker Schrift bzw. Orthographie zur Veranschaulichung syntaktischer Strukturen nutzen“ (Nimz 2022, 44).

Zusammengefasst liegen die Unterschiede, die in den genannten Studien ausgemacht werden konnten, vornehmlich zum einen im Bereich der Schärfungsschreibung (eher untere Klassenstufen) und zum anderen im Bereich der Groß-Klein-Schreibung (GKS) (eher höhere Klassenstufen). Da es sich bei beiden Bereichen um Fehlerklassen handelt, die typischerweise auch bei einsprachig deutschen Kindern zu vermehrten Schwierigkeiten führen, liegt eine Interpretation nahe, nach der es sich lediglich um eine (leichte) Entwicklungsverzögerung handelt und nicht um eine grundsätzliche qualitative Differenz.

Sprachspezifische Differenzen sind teilweise auszumachen, der konkrete Einfluss ist aber noch unklar.

Studien ohne (eindeutige) Unterschiede

Keine nennenswerten Unterschiede zwischen Schüler*innen mit Deutsch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache ergibt die Analyse von fast 200 Erstklässler*innen innerhalb des Projektes „Deutsch & PC“ (Grießhaber 2004). Die Herkunftssprachen der mehrsprachigen Kinder waren vornehmlich Türkisch und Serbokroatisch. Während sich bei den türkisch-deutschen Kindern so gut wie keine auf Interferenzen zurückführbaren Auffälligkeiten zeigten (z. B. Sprossvokale), tauchen diese bei den serbokroatisch-deutschen Kindern vereinzelt auf (*<cu> für <zu>). Letztere Gruppe erhielt allerdings auch mehr herkunftssprachlichen Unterricht als erstere, was die Unterschiede in diesen beiden Gruppen bezüglich der Menge an Interferenzfehlern erklären könnte. Die Einflüsse erstsprachiger Schriftsprachkonventionen wertet Grießhaber entsprechend als zwar „im Einzelfall wahrnehmbare, aber generell vernachlässigbare Größe“ (Grießhaber 2004, 84).

In mehreren Teilstudien sowohl mit Regelklassen einer Brennpunktschule als auch mit Förderschulklassen mit insgesamt mehreren Hundert Kindern erster und zweiter Klassen kommt auch Mand (2012) zu dem Ergebnis, dass zwischen Monolingualen und Bilingualen keine größeren Unterschiede auszumachen sind. Mittels der HSP erhobene Rechtschreibleistungen ergaben zwar in Bezug auf einzelne Herkunftssprachen (Russisch) sogar bessere Leistungen, er wertet aber sozio-ökonomische Faktoren als deutlich einflussreicher und geht von „primär sozialen Ursachen der Lese-/Rechtschreibprobleme von Migrantenkindern“ (Mand 2012, 160) aus. Speziell in der Studie mit den Förderschulkindern, die auch qualitativ Fehlertypen in den Blick nimmt, kann er keine „Hinweise auf ein je nach Sprachgruppe unterschiedliches Abschneiden“ (Mand 2012, 147) ausmachen. Einen großen Problembereich sieht er im Bereich der phonetisch-phonologischen Schreibungen und damit in der phonologischen Bewusstheit, dies betrifft jedoch mono- und bilinguale Kinder gleichermaßen.

Eine eher exemplarische Untersuchung führte Jeuk (2012) mit 20 Kindern einer ersten Klasse durch. Von den je 10 Kindern mit türkischer Erstsprache und mit deutscher Erstsprache erhob er freie Schreibproben. Diese wurden in Hinblick auf normabweichende Schreibungen analysiert. Lediglich 4,7 % der Normabweichungen ließen sich auf Interferenzen aus dem Türkischen zurückführen. Jeuk resümiert diesbezüglich: „Diese Ergebnisse verweisen darauf, dass eine Erwartung, dass Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb mehrsprachiger Kinder vor allem in kontrastiven Fehlern zu suchen sind, in die falsche Richtung“ führe (Jeuk 2012, 120).

Auf ein erstaunlich ähnliches Ergebnis kam die Studie von Thomé (1987)⁷, der als einer der ersten die Rechtschreibleistungen deutscher und deutsch-türkischer Schülerinnen und Schüler verglich. Analysiert und in entsprechende Fehlertypen klassifiziert wurden freie Texte von Berliner Gesamtschüler*innen der 8. Klassenstufe mit Türkisch als L1 und Deutsch als L2 ($n = 61$) sowie Deutsch als L1 ($n = 28$). Fehler, die eindeutig oder möglicherweise als Interferenzfehler klassifiziert werden können, machten lediglich 4,8 % der Fehlschreibungen aus (Thomé 1987, 175). Dennoch fand Thomé auch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen auf phonographischer Ebene (z. B. Auslassung eines Konsonanten oder <sch> für <ch>) und in Bezug auf die Zusammen- statt Getrenntschreibung. Mit Ausnahme der Zusammen- statt Getrenntschreibung führt der Autor allerdings die ermittelten Unterschiede auf Einflüsse des Dialekts und nicht der L1 Türkisch zurück.

In einer Fortführung der Studie von Steinig et al. (2009) untersuchten Steinig und Betzel (2014) eine weitere Gruppe von Viertklässler*innen im Jahr 2012 mittels desselben Studiendesigns. In dieser Folgestudie wurden die Unterschiede in der Fehleranzahl der ein- und mehrsprachigen Schüler*innen nun auch inferenzstatistisch überprüft. Ein weiterer Faktor, der in ihrer Analyse eine zentrale Rolle spielte, war die „soziale Schichtzugehörigkeit“, operationalisiert über die Berufstätigkeit des Hauptverdieners in der Familie. Für die Daten aus 2002 ergaben Korrelationsanalysen, dass „die soziale Schicht einen wesentlich höheren Prädiktor für die Rechtschreibleistung darstellt ($r = 0,33$) als das Merkmal der Mehrsprachigkeit ($r = 0,17$)“. Die Unterschiede in der Fehleranzahl im Jahr 2012 waren zudem nicht signifikant: Einsprachige Schüler*innen produzierten durchschnittlich 16,4 Fehler auf 100 Wörter, mehrsprachige durchschnittlich 17,7 Fehler. Die Unterschiede aus der Analyse von 2009 (Steinig et al. 2009) manifestierten sich also nicht, vor allem auch dann nicht, wenn der sozio-ökonomische Status mit einbezogen wird.

Die Studie von Chudaske (2012) untersuchte unter anderem den Einfluss des so genannten Migrationshintergrundes auf schulische Leistungen, darunter auch Rechtschreibleistungen. Die Untersuchungsgruppe umfasste 211 Schülerinnen und Schüler aus dritten Klassen niedersächsischer Grundschulen. Eine Zuweisung zum Merkmal „Migrationshintergrund“ erfolgte bei nicht-deutscher Familiensprache und bei nicht deutsch-gebürtiger Mutter (Chudaske 2012, 229). Erhoben wurden unter anderem über entsprechende Tests sprachliche Leistungen und schulfachliche Leistungen, aber auch kognitive Leistungsfähigkeit. Weiterhin erfolgten Einschätzungen durch die Lehrkräfte. Die Untersuchung von Chudaske liefert damit einen wichtigen Erkenntnisbaustein, indem sie im Unterschied zu den meisten übrigen Studien die Faktoren kognitive Leistungsfähigkeit und sprachliche Fähigkeiten kontrolliert. Denn dass ein Kind über schlechtere Rechtschreibfähigkeiten verfügt, wenn es geringere sprachliche und kognitive Fähigkeiten aufweist, dürfte nicht

⁷ In quantitativer Hinsicht ergeben sich bei Thomé allerdings signifikante Unterschiede (siehe Tabelle im Anhang).

weiter überraschen. Und tatsächlich konnte in Bezug auf die Rechtschreibfähigkeiten kein bedeutsamer Einfluss des Migrationshintergrundes nachgewiesen werden. Insgesamt bilanziert Chudaske: „Somit sind sprachliche Fähigkeiten in der vorliegenden Untersuchung von größerer Bedeutung für die schulfachlichen Leistungen als die Frage, ob ein Schüler einen Migrationshintergrund besitzt oder nicht“ (Chudaske 2012, 315).

Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung kommen Ruppert und Hanulíková (2022). Sie werteten Diktate von 130 Schüler*innen der achten und neunten Klassen aus verschiedenen Sekundarstufen quantitativ und qualitativ aus, die für eine Wahrnehmungsstudie konzipiert waren. 74 Schüler*innen wurden als „DaM“ (Deutsch als Muttersprache), 30 als „DaM zweisprachig“ und 26 als „DaZ“ eingestuft. Der nicht-deutsche sprachliche Hintergrund der Schüler*innen umfasste unterschiedliche Sprachen wie Russisch, Arabisch oder Italienisch. Neben dem Sprachhintergrund untersuchten die Autorinnen acht weitere mögliche Einflussvariablen wie Alter, Schulnote im Fach Deutsch, Lesehäufigkeit, Schulart, Geschlecht, Spaß am Fach Deutsch, sozioökonomischer Status und Wortschatzkenntnisse (die kognitiven Fähigkeiten wurden nicht erhoben). Um den Einfluss dieser Variablen auf die Fehleranzahl statistisch zu prüfen, wurden logistische Regressionsmodelle berechnet, die zeigten, dass der (hier negative) Effekt der Mehrsprachigkeit auf die orthographische Leistung nur unter der konfundierten Bedingung besteht, dass die anderen Einflussfaktoren nicht berücksichtigt werden. Signifikanten Einfluss auf die Rechtschreibleistung hatten nur die Variablen Schulart, sozioökonomischer Status, Wortschatzkenntnisse und Geschlecht. In einer zusätzlichen qualitativen Analyse wurden die Fehler, ähnlich wie bei Steinig und Betzel (2014), mittels Aachener Förderdiagnostische Rechtschreib-Analyse (Herné/Naumann 2015) kategorisiert und die Fehlerquotienten zwischen den drei Gruppen verglichen. Dabei schnitt die DaZ-Gruppe in fast allen Bereichen schlechter ab als die DaM-Gruppe (u. a. Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung), nur im Bereich der Markierung der Vokalquantität und einiger weiterer Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK) nicht. Die zweisprachige DaM-Gruppe schnitt im Vergleich zur einsprachigen DaM-Gruppe nur im Bereich der lauttreuen Schreibungen schlechter ab, so wie auch die DaZ-Gruppe. Zu bedenken ist hier aber, dass bei diesem qualitativen Vergleich andere Faktoren als der Sprachhintergrund nicht berücksichtigt wurden.

3 Fazit aus der Zusammenstellung

Die Frage, inwiefern sich in quantitativer Hinsicht Unterschiede ergeben, wird nicht einheitlich beantwortet. Zwar gelangt die Mehrheit der Studien (Becker 2011a, Fix 2002, Müller/Schröder 2022, Richter 2008, Nimz 2022) zu dem Ergebnis, dass Lernende mit nicht-deutscher Erstsprache geringere Leistungen im Rechtschreiben erbringen; es sollte jedoch nicht pauschal von Schwierigkeiten aufgrund von Mehrsprachigkeit ausgegangen werden. Denn bei genauerem Hinsehen kontrollieren die wenigsten Studien auf Faktoren wie kognitive Leistungsfähigkeit, sozio-ökonomischer Hintergrund oder Her-

kunftssprache. Dies liegt natürlich auch daran, dass die Probandengruppen in der Regel hierfür nicht ausreichend groß sind. Werden diese Faktoren berücksichtigt (Chudaske 2012, Steinig/Betzel 2014, Ruppert/Hanulíková 2022), nivellieren sich auch meist die Unterschiede. In der oben erwähnten Studie von Becker (2011a) ist die Probandengruppe zwar zu klein, um statistisch verwertbare Ergebnisse zu liefern. Ein Einzelfallvergleich der deutschsprachigen und der deutsch-türkisch-sprachigen Kinder unter dem Aspekt ähnlicher sprachlicher und kognitiver Leistungsfähigkeit ergibt aber eine Überlegenheit der deutsch-türkisch-sprachigen Kinder bezogen auf die Rechtschreibleistung. Selbst bei der Studie von Richter (2008), die insgesamt markante Rückstände der Schüler*innen mit nicht-deutscher Erstsprache ermittelt, klären die sozio-ökonomischen Einflüsse die Varianz weitgehend auf. Ein leichter Rückstand bleibt dort dennoch bestehen, allerdings muss in diesem Zusammenhang auf die sehr spezifische Probandengruppe (deutsch-italienisch an bilingualer Schule) verwiesen werden, wo nicht nur von einem Einfluss des konkreten Bildungssystems ausgegangen werden muss, sondern möglicherweise auch von einem spezifischen sozio-kulturellen Hintergrund. Eine Übertragung generell auf Schüler*innen mit nicht-deutscher Erstsprache sollte daher nicht vorgenommen werden.

Die Frage, ob es qualitative Unterschiede in Bezug auf die Rechtschreibfähigkeiten gibt, kann eher verneint werden: Zwar berichten alle entsprechend ausgerichteten Studien von einem Einfluss von Herkunftssprache und -schrift in Form unterschiedlicher Interferenzen. Diese Einflüsse werden jedoch als sehr gering und damit klar vernachlässigbar eingestuft. Kalkavan-Aydin (2022) bewertet die Annahme, erstsprachliche Fähigkeiten wirkten sich nennenswert auf den (Zweit-)Schrifterwerb aus, sogar als „Mythos“. Es ließ sich kein Bereich identifizieren, der in einer Gruppe kaum und in der anderen Gruppe sehr große Schwierigkeiten bereiten würde. Insofern scheint die Einschätzung gerechtfertigt, dass keine nennenswerten qualitativen Unterschiede zwischen den Lernenden bestehen. Zu bedenken ist allerdings, dass die wenigsten Studien erheben, ob die Schüler*innen mit nicht-deutscher Erstsprache in ihrer L1 alphabetisiert wurden bzw. Herkunftssprachenunterricht erhalten. Möglicherweise könnte dies zu einigen qualitativen Unterschieden führen, die vor allem durch die Unterschiede zwischen den GPK-Regeln der Sprachen erklärbar sind (vgl. Griebhaber 2004).

Weiterhin ist zu klären, ob spezifische Bereiche von diesen – zumindest ja tendenziellen – Leistungsunterschieden betroffen sind. Für die Studien in den unteren Jahrgängen wird mehrheitlich die Schärfungsschreibung genannt, in den höheren Jahrgängen die GKS. Bei diesen beiden Bereichen handelt es sich jedoch genau um die Bereiche, die in den jeweiligen Studien auch den Schüler*innen mit deutscher Erstsprache vergleichsweise große Probleme bereiten. Eine weitere Bestätigung dafür, dass es sich bei den Unterschieden tatsächlich eher um eine Lernverzögerung handelt, lässt sich aus den deskriptiven Ergebnissen von Nimz (2022) ableiten (vgl. Abbildung 1): Hier zeigte sich, dass im Bereich der syntaktischen Schreibungen (u. a. GKS) die größte Diskrepanz in Klasse 7 zu beobachten ist. Denn während in Klasse 5 alle Kinder viele Fehler machten und nur ein geringer Unterschied zwischen Mono- und Bilingualen bestand, verringert sich die Fehlerzahl zu

Klasse 7 hin bei den Bilingualen nur geringfügig. Die Monolingualen dagegen konnten ihre Fehlerquotienten massiv reduzieren. In Klasse 10 haben dann auch die Bilingualen „aufgeholt“ und der Unterschied ist wieder ähnlich gering wie vor der 7. Klassenstufe.

Festgehalten werden kann somit, dass zwar in quantitativer Hinsicht Leistungsunterschiede zwischen Schüler*innen mit deutscher und nicht-deutscher Erstsprache bestehen, diese aber bei Kontrolle diverser weiterer Einflussfaktoren eher gering ausfallen. Diese Leistungsunterschiede könnten möglicherweise mit einer etwas geringeren Erwerbsgeschwindigkeit bei mehrsprachigen Kindern erklärt werden, die nicht nur eine zweite Sprache, sondern auch eine zweite Schrift – oft parallel – erwerben. Bredel (2012, 127) spricht in diesem Zusammenhang auch vom „doppelten Zweitspracherwerb“. Auch wenn sie dabei nicht auf die Erwerbsgeschwindigkeit zu sprechen kommt, könnte die Hypothese aufgestellt werden, dass es ähnlich wie beim doppelten Erstspracherwerb auch beim „doppelten Zweitspracherwerb“ zu natürlichen geringfügigen Entwicklungsverzögerungen kommen kann.

Daran schließt sich die letzte Frage an, nämlich ob sich die jeweiligen Lernwege unterscheiden. Diese Frage lässt sich jedoch empirisch nicht ohne weiteres klären. Bis auf Becker (2011a) liegen kaum echte Längsschnittstudien vor. Dort wurde lediglich eine einzige Schulklasse untersucht, so dass Verallgemeinerungen kaum möglich sind. Es deutete sich aber an, dass die Lernwege der deutsch-türkischsprachigen Kinder weniger gradlinig und heterogener ausfielen als die der deutschsprachigen Kinder.

4 Implikationen für inklusiven Unterricht und weitere Forschung

Wenn einige der genannten Studien bei mehrsprachigen Schüler*innen geringere orthographische Kompetenzen nachweisen als bei einsprachigen, muss bedacht werden, dass weitere entscheidende Einflussfaktoren (neben der Mehrsprachigkeit) nicht immer ausreichend kontrolliert wurden. Erfolgreicher Schriftspracherwerb kann jedoch als multifaktoriell gesehen werden (vgl. Becker 2011a). Im Ergebnis stimmen wir daher mit Berkemeier (2018) überein, die davon ausgeht, dass es – mit wenigen Ausnahmen – keinen „DaZ-spezifischen“ Orthographieerwerb gibt. Die Kategorien „Mehrsprachigkeit“ oder „Deutsch als Zweitsprache“ erweisen sich nach gegenwärtigem Forschungsstand als wenig produktiv für die Frage nach der Gestaltung inklusiven Unterrichts.

Dagegen lassen sich mindestens drei Parameter nennen, die aus unserer Sicht stärker in den Blick genommen werden müssen:

(1) Herkunftssprache

Einflüsse von Herkunftssprache werden in den meisten Studien dokumentiert. Bislang ist es jedoch noch nicht möglich, Einflüsse spezifischer sprachlicher Hintergründe genau zu bestimmen. Lediglich für das Türkische liegen überhaupt mehrere Studien vor, meist jedoch ohne dabei dezidiert eine kontrastive Perspektive einzunehmen. Mehrheitlich belegen die Studien aber, dass die Herkunftssprache den Schrifterwerb

nicht in nennenswertem Maße negativ beeinflusst. Inwiefern es also geboten sein kann, auf spezifische Erstsprachen einzugehen und das Wissen um diese Sprachen in die Vermittlung schriftsprachlicher Fähigkeiten einzubeziehen, lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt nicht empirisch untermauern. Einige Wissenschaftler*innen betonen die Bedeutung von typologischem Wissen über Sprachen zur Diagnose von Fehlschreibungen und zur angemessenen Hilfestellung (z. B. Bredel/Furhop/Noack 2017, 190-192). Eine Differenzierung der Lernenden nach Herkunftssprachen erscheint aber nach der gegenwärtigen Studienlage eine empirisch nicht ausreichend begründbare Forderung. Gewinnbringender erscheint es, die Perspektive zu wechseln und die Herkunftssprachen und -schriften als wertvolle Ressourcen zu nutzen, wie es z. B. gegenwärtig in der Translanguaging-Forschung (vgl. Redder et al. 2018) oder auch in der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Oomen-Welke 2015) angeregt wird. Wissen der Lehrenden um diese Herkunftssprachen und der Einbezug von Herkunftssprachen und -schriften in den Unterricht sollten demgemäß als Mehrwert betrachtet werden.

(2) Grad der Literalisierung

Weiterhin erlauben die rezipierten Studien nicht, nach dem Grad der Literalisierung zu differenzieren. Aspekte wie Buchbesitz oder Buchstabenkenntnis spielen gerade zu Beginn des Schrifterwerbs aber eine bedeutende Rolle (bereits Wells 1986). Es ist zu vermuten, dass diesbezüglich große Unterschiede bestehen, die nicht nur mit dem sozio-ökonomischen Hintergrund, der sich ja als eine entscheidende Einflussgröße erwiesen hatte, zusammenhängen, sondern auch mit der Herkunftskultur (vgl. z. B. Kuyumcu 2006). Ebenso gilt, dass zwar stark angenommen werden kann, dass die Alphabetisierung in der Herkunftssprache und die entsprechende Herkunftsschrift den Schriftspracherwerb beeinflussen. Jedoch liegen auch hier noch unzureichend differenzierte und gesicherte Erkenntnisse vor (s. aber z. B. Berkemeier 1997). Einzelfallbeobachtungen (Becker 2011a) sprechen aber dafür, dass die Literalisierung in der Herkunftssprache eine wichtige Ressource darstellen kann und daher ebenfalls einbezogen werden sollte.

(3) Sprachkompetenz

Ein letzter ganz wesentlicher Faktor kann in der Sprachkompetenz gesehen werden. Nur wenige Studien (z. B. Becker 2011a; Chudaske 2012) erheben den Sprachstand in Erst- und Zweitsprache. Denn Voraussetzung dafür, dass sich keine „DaZ-Spezifik“ ausmachen lässt, ist natürlich, „dass das phonetisch-phonologische System des Deutschen vollständig beherrscht wird“ (Berkemeier 2018, 296). Gerade für Schülerinnen und Schüler, die im Laufe ihrer Schulzeit nach Deutschland migriert sind, so wie derzeit beispielsweise viele ukrainische Kinder und Jugendliche, kann dies allerdings nicht vorausgesetzt werden. In phonetischen Experimenten konnte nachgewiesen werden, dass sich die Lautwahrnehmung im Deutschen zwischen Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache unterscheidet, sowohl bei älte-

ren Schüler*innen, die intensiven Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht im Ausland erhalten haben (Nimz 2015), als auch bei jüngeren Schüler*innen, die Deutsch bereits im deutschen Kindergarten erworben haben (Darcy/Krüger 2012). Beide Studien fokussierten die Differenzierung kurzer und langer deutscher Vokale; ein Bereich, der für Kinder unterschiedlichster Herkunftssprachen schwierig zu erwerben sein kann (vgl. auch Bredel/Furhop/Noack 2017, 194). Um aber zu beantworten, wie genau sich der Sprachstand auf den Schriftspracherwerb auswirkt, sind weitere Studien nötig (vgl. aber Becker 2012).

Zukünftige Forschung zum Schriftspracherwerb, aus der dann belastbare Erkenntnisse für den inklusiven Unterricht abgeleitet werden können, sollte sich daher weniger auf die Kategorie „Mehrsprachigkeit“ stützen, sondern vielmehr andere Aspekte in den Blick nehmen, wie z. B. Sprachstand, Ausbau der Literalität und damit auch die Frage der Ressourcen, kognitiver und sprachlicher Art. Nicht zuletzt müsste der unterrichtliche Einfluss selbst stärker einbezogen werden, wie z. B. auch Kalkavan-Aydin (2022, 21) fordert.

Abschließend betrachtet impliziert Mehrsprachigkeit vor allem eine größere Heterogenität der Lernendenschaft. Die vorliegende Zusammenstellung gerade durch die zum Teil unterschiedlichen Ergebnisse einzelner Studien macht deutlich, dass die Schriftsprachaneignung bei mehrsprachigen Kindern sehr komplexen Einflüssen unterliegt. Der Weg zur Schrift, der von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst wird, gestaltet sich um den Faktor Mehrsprachigkeit nicht notwendigerweise als schwieriger. Der Schriftspracherwerb Mehrsprachiger ist aber gegebenenfalls komplexer und damit weniger antizipierbar. Außerdem verläuft er möglicherweise etwas langsamer.

Die didaktischen Implikationen hieraus können an dieser Stelle nur angedeutet werden: Neben der Forderung nach einer besser mit Diagnostik und Lernstandserhebung verzahnten Förderung (z. B. Becker/Siekmann 2012; Becker et al. 2022) oder stärker strukturierten und sprachsystematischen Lehrgängen (z. B. Nimz 2020; Röber et al. 2020) sollte in jedem Fall der ggf. längere und heterogenere Lernweg Berücksichtigung finden (im Überblick Becker/Peschel 2015).

Abschließend gilt es gerade vor einem inklusiv gedachten Hintergrund, in Bezug auf schriftsprachliche Fähigkeiten Vorurteile gegenüber mehrsprachigen Lernenden zu vermeiden, da diese, wie Bulut und Bredthauer (2022) bemerken, „in besonderem Maße stereotypisierenden Zuschreibungen ausgesetzt“ seien (Bulut/Bredthauer 2022, 91). Wichtig erscheint uns dazu vor allem eine ressourcenorientierte, integrative Sichtweise, nämlich MEHRsprachigkeit auch als MEHRwert zu sehen.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg., 2006) *Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt/Knapp, Werner (Hrsg., 2012) *Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen*. Freiburg: Fillibach.
- Armstrong, Thomas (2012) *Neurodiversity in the classroom*. Alexandria: ASCD.
- Baumann, Monika/Ossner, Jakob (Hrsg., 2004) *Diagnose und Schrift II: Schreibfähigkeiten*. OBST 67.
- Becker, Tabea (2011a) *Schriftspracherwerb in der Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Becker, Tabea (2011b) Der Orthographieerwerb deutscher und deutsch-türkischer Kinder im Vergleich. In: Valtin, Renate /Hornberg, Sabine (Hrsg., 2011), 137-151.
- Becker, Tabea (2012) Der Zusammenhang sprachlicher und orthographischer Fähigkeiten bei deutsch-türkischen Grundschulern. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie. In: Ahrenholz, Bernt/Knapp, Werner (Hrsg.), 113-130.
- Becker, Tabea/Siekmann, Katja (2012) Diagnose orthographischer Fähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern. In: Griefhaber, Wilhelm/Kalkavan, Zeynep (Hrsg.), 169-188.
- Becker, Tabea/Peschel, Corinna (2015) Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Inklusion und zweitsprachlichen Lernens. In: Michalak, Magdalena/Rybarczyk, Renata (Hrsg.), 42-63.
- Becker, Tabea/Busche, Natalie/Peschel, Corinna/Piel, Bernhard (2022) *RESO – Rechtschreibung strategieorientiert*. Niedersächsisches Kultusministerium. URL: <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=360> [zuletzt aufgerufen am 19.05.2023].
- Berkemeier, Anne (1997) *Kognitive Prozesse beim Zweitschifterwerb*. Frankfurt: Lang.
- Berkemeier, Anne (2018) Schifterwerb und L2-Alphabetisierung. In: Griefhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hrsg.), 282-299.
- Bloch-Rozmej, Anna/Drabikowska, Karolina (Hrsg., 2015) *Within Language, Beyond Theories. Volume II: Studies in Applied Linguistics*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Bredel, Ursula (2012) (Verdeckte) Probleme beim Orthographieerwerb des Deutschen in mehrsprachigen Klassenzimmern. In: Wilhelm Griefhaber/Zeynep Kalkavan (Hrsg.), 125-142.
- Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina (2017) *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. 2. Auflage. Tübingen: Francke.

- Bulut, Necla/Bredthauer, Stefanie (2022) Einfluss von Mehrsprachigkeit auf schriftsprachliche Kompetenzen. In: Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg.), 79-93.
- Chudaske, Jana (2012) *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen*. Wiesbaden: VS.
- Darcy, Isabelle/Krüger, Franziska (2012) Vowel perception and production in Turkish children acquiring L2 German. In: *Journal of Phonetics* 40, 568-581.
- Deppermann, Arnulf (Hrsg., 2013) *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: De Gruyter.
- DESI-Konsortium (2008) *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Fix, Martin (2002) „Die Recht Schreibung ferbesern“ – Zur orthografischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: *Didaktik Deutsch* 12/2002, 39-55.
- Grißhaber, Wilhelm (2004) Einblicke in zweitsprachliche Schriftspracherwerbsprozesse. In: Baumann, Monika/Ossner, Jakob (Hrsg.), 65-87.
- Grißhaber, Wilhelm/Kalkavan, Zeynep (Hrsg., 2012) *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*. Freiburg: Fillibach.
- Grißhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hrsg., 2018) *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin: de Gruyter.
- Herné, Karl-Ludwig/Naumann, Carl Ludwig (2015) *Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse*. Göttingen: Testzentrale.
- Jeuk, Stefan (2012) Orthographieerwerb mehrsprachiger Kinder in der ersten Klasse. In: Grißhaber, Wilhelm/Kalkavan, Zeynep (Hrsg.), 105-124.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg., 2015) *Deutsch als Zweitsprache. Didaktik für die Grundschule*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep (2022) Mythen der mehrsprachigen Alphabetisierung. In: Kalkavan -Aydin, Zeynep (Hrsg.), 15-38.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg., 2022) *Schriftspracherwerb und Schriftvermittlung bei Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann.
- Kuyumcu, Reyhan (2006) „Jetzt male ich dir einen Brief.“ Literalitätserfahrungen von (türkischen) Migrantenkindern im Vorschulalter. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.), 34-45.
- Mand, Johannes (2012) *Lese-/Rechtschreibförderung für Migrantenkinder*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Michalak, Magdalena/Rybarczyk, Renata (Hrsg., 2015) *Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen*. Weinheim: Beltz.
- 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.), 51-73.
- Nimz, Katharina (2015) Differences and similarities in the perception of German vowels: The case of Turkish and Polish learners of German as a Foreign Language. In: Bloch-Rozmej, Anna/Drabikowska, Karolina (Hrsg.), 23-33.
- Nimz, Katharina (2020) Quallen und Ratten oder Qualen und Raten? Zur Relevanz der (kontrastiven) Phonologie für die Doppelkonsonantenschreibung. In: *DaZ Sekundarstufe 3*, 21-26.
- Nimz, Katharina (2022) Orthographische Kompetenzen deutsch-türkisch bilingualer Schüler*innen: Sekundäranalyse des MULTILIT-Korpus. In: Nimz, Katharina/ Noack, Christina/Schmidt, Karsten (Hrsg.), 31-50.
- Nimz, Katharina/Noack, Christina/Schmidt, Karsten (Hrsg., 2022) *Mehrsprachigkeit und Orthographie. Empirische Studien an der Schnittstelle von Linguistik und Sprachdidaktik*. Bielefeld: wbv.
- OECD (2019) *Ländernotiz - Programme for International Student Assessment (PISA). PISA 2018 Ergebnisse: Deutschland*. URL: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_DEU_German.pdf [zuletzt aufgerufen am 11.05.2023].
- Oomen-Welke, Ingelore (2015) Mehr Sprachen für den regulären Deutschunterricht. In: Kalkavan-Aydın, Zeynep (Hrsg.), 79-113.
- Plewina, Albrecht/Witt, Andreas (Hrsg., 2014) *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation*. Berlin: de Gruyter.
- Redder, Angelika/Celikkol, Meryem/Wagner, Jonas/Rehbein, Jochen (2018) *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Richter, Antje (2008) *Orthographische Kompetenz in Deutsch unter den Bedingungen der Zweisprachigkeit*. Dresden: Technische Universität.
- Röber, Christa/Häusle, Rafaela/Berchtold, Magdalena (2020) *Die Kinder vom Zirkus Palope und ihre kleinen Freunde. Wie sie die Sprache untersuchen und die Schrift entdecken*. Band 1. Erste Wörter und Sätze. 3. Auflage. URL: https://zirkus-palope.de/wp-content/uploads/2020/12/Zirkus_Palope_Buch1.pdf [zuletzt aufgerufen am 11.05.2023].

- Ruppert, Caroline/Hanulíková, Adriana (2022) Die Rechtschreibleistung ein- und mehrsprachiger Schüler*innen: Fehlerraten und Fehlerarten. In: Nimz, Katharina/Noack, Christina/Schmidt, Karsten (Hrsg.), 163-189.
- Schellhardt, Christin/Schroeder, Christoph (2015) *MULTILIT. Manual, Criteria of Transcription and Analysis for German, Turkish and English*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Scherger, Anna-Lena/Lütke, Beate/Montanari, Elke/Müller, Anja/Ricart-Brede, Julia (Hrsg., 2021) *Deutsch als Zweitsprache. Forschungsfelder und Ergebnisse*. Stuttgart: Klett, Fillibach.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/ Henschel, Sofie (2022) *Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe: Erste Ergebnisse nach über einem Jahr Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen*. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. URL: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021/Bericht/> [zuletzt aufgerufen am 11.05.2023].
- Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk/Geider, Franz Josef/Herbold, Andrea (2009) *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk (2014) Schreiben Grundschüler heute schlechter als vor 40 Jahren? Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972, 2002 und 2012. In: Plewina, Albrecht/Witt, Andreas (Hrsg.), 353-371.
- Thomé, Günther (1987) *Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler*. Heidelberg: Julius Groos.
- Valtin, Renate/Hornberg, Sabine (Hrsg., 2011) *Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb. Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis*. Berlin: DGLS.
- Wells, George (1986) *The meaning makers. Children learning language and using language to learn*. London: Hodder & Stoughton.

Anhang: Tabellarische Übersicht der zitierten Studien, geordnet nach Klassenstufe

(Hellgrau = keine eindeutigen Unterschiede; Dunkelgrau = signifikante Unterschiede)

Studie	Klassen	Probanden gesamt	Sprachen berücksichtigt	Inferenz- statistik?	Ergebnisse qualitativ	Ergebnisse quantitativ
Grißhaber 2004	1	189	Türkisch, Serbo-Kroatisch und weitere	nein	Kaum Interferenzen	Keine nennenswerten Unterschiede
Jeuk 2012	1	20	Türkisch	nein	Kaum Interferenzen	
Mand 2012	1-2	414	Türkisch, Russisch und weitere	ja	Keine sprachspezifischen Fehlertypen	Im Durchschnitt keine Unterschiede, einzelne Herkunftssprachen (Russisch) aber signifikant besser
Becker 2011a, 2011b	1-4	20	Türkisch	nein	Kaum Interferenzen	HSP: deutlich schwächer, vor allem Schärfung
Chudaske 2012	3	211	L2	ja		Unterschiede bei Kontrolle kognitiver und sozialer Faktoren = nicht signifikant
Steinig et al. 2009	4	223	L2	nein		Schwächer, besonders Schärfung
Steinig/ Betzel 2014	4	274	L2	ja		Keine signifikanten Unterschiede in Daten von 2012
Richter 2008	4-9	Mehrere Schulklassen	Italienisch	ja		Differenz entspricht 3 Schuljahren
Nimz 2022	5, 7, 10	83	Türkisch	ja		Syntaktische Schreibungen signifikant schwächer
Fix 2002	8	356	L2	nein		Vor allem GKS
Thomé 1987	8	89	Türkisch	ja	Kaum Interferenzen	Signifikante Unterschiede im Bereich der GZS und einiger GPKs
Ruppert/ Hanulíková 2022	8/9	130	L2	ja		Nicht signifikant, wenn Faktoren wie SöS und Wortschatz kontrolliert werden
Müller/ Schroeder 2022	10-18 Jahre	809	Türkisch und Russisch	ja		Bei Vokalschreibung signifikanter Einfluss der L1, ebenfalls bei GZS und GKS

Legende:

HSP = Hamburger Schreibprobe

SöS = Sozioökonomischer Status

GKS = Groß-/Kleinschreibung

GZS = Getrennt-/Zusammenschreibung

GPKs = Graphem-Phonem-Korrespondenzen

STEFANIE KÖB / FRAUKE JANZ / EMMANUEL BREITE / TERESA
SANSOUR / KARIN TERFLOTH / KARIN VACH

Zum Potenzial literarischer Erfahrungen für den inklusiven Schriftspracherwerb bei Schüler:innen mit kognitiver Beeinträchtigung

Abstract

The promotion of written language competencies is an integral task of inclusive learning settings. An inclusive acquisition of reading and writing skills, which also addresses learners with intellectual disabilities, must take into account not only specifics on the cognitive and metalinguistic process levels, but also other factors such as motivation or language development. This paper shows possible approaches to writing and written language, which on the one hand are due to the complex situation of learners with intellectual disabilities, but on the other hand are also adaptable in the context of an inclusive acquisition of written language. Based on an expanded concept of reading and writing, this paper argues for combining literacy acquisition with literary learning. The potential of such an approach is explored using the example of interview sequences that emerged from the interdisciplinary research project LiES (Literatur in Einfacher Sprache). Finally, the implications for inclusive literacy learning will be explored.

Keywords: inclusive acquisition of reading and writing skills; intellectual disabilities; plain language; literary learning; reading motivation

Die Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen ist integrale Aufgabe inklusiver Lernsettings. Ein inklusiver Schriftspracherwerb, der auch Lernende aus dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung adressiert, muss neben Spezifika auf der kognitiven und metalinguistischen Prozessebene auch weitere Besonderheiten in Bezug auf Motivation und Sprachentwicklung berücksichtigen. Der vorliegende Beitrag zeigt mögliche Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit auf, die zum einen der komplexen Ausgangslage von Lernenden im Schwerpunkt Geistige Entwicklung geschuldet sind, zum anderen aber auch anschlussfähig im Rahmen eines inklusiven Schriftspracherwerbs sind. Ausgehend von einem erweiterten Lese- und Schreibbegriff wird dafür plädiert, sprachlich-literales mit literarischem Lernen zu verbinden. Am Beispiel von Interviewsequenzen, die im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojekts LiES (Literatur in Einfacher Sprache) entstanden sind, wird das Poten-

zial einer solchen Herangehensweise ausgelotet. Abschließend wird der Frage nachgegangen, welche Implikationen sich hieraus für den inklusiven Schriftspracherwerb ergeben.

Schlüsselwörter: inklusiver Schriftspracherwerb; kognitive Beeinträchtigung; Einfache Sprache; literarisches Lernen; Lesemotivation; erweiterter Lese- und Schreiebbegriff

1 Hintergrund

Schriftsprachliche Kompetenzen sind für die Teilhabe an unserer, in aller Regel stark literal geprägten Gesellschaft fundamental (Müller 2015, 7). Die Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen ist nicht zuletzt seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention vor mehr als zehn Jahren auch integrale Aufgabe inklusiver Lernsettings und wurde seither in vielen Bildungsplänen verankert. Der Begriff der Literalität – in Anlehnung an den aus dem angloamerikanischen Sprachraum stammenden *literacy*-Begriff – vereint dabei unterschiedliche Bezugspunkte und differenziert diese aus (z. B. Rosebrock 2013, 245). So fasst Feilke (2011, 5) literale Kompetenzen entlang eines kulturbezogenen Verständnisses als soziale, emotionale, kognitive und sprachliche Fähigkeiten auf, die zur Kommunikation mit Texten erforderlich sind, und versteht deren Erwerb als literale Sozialisation. Das davon abhängige Lese- und Schreibhandeln und die damit verbundene Auseinandersetzung mit Prozessmerkmalen schriftsprachlicher Kompetenz verortet er auf einer sekundären, handlungsorientierten Ebene (Feilke 2011, 8). Unter dem Strukturaspekt literaler Kompetenz versteht Feilke schließlich die „Beherrschung der Formmerkmale schriftlicher Sprache, die das Verstehen schriftlicher Wörter, Sätze und Texte möglichst kontextfrei ermöglichen“ (2011, 12).

Aus schulischer Perspektive betrachtet, bedeutet der Auf- und Ausbau literaler Kompetenzen demnach weitaus mehr als die grundlegende Vermittlung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben. Gemessen an diesen Anforderungen und in Anbetracht der Bestrebungen, ein inklusives Bildungssystem (weiter) zu entwickeln, erscheint die Frage nach didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten im Kontext des Deutschunterrichts als unbedingt erforderlich, gleichzeitig jedoch ausbaufähig (Hochstadt/Olsen 2019, 8). Entwicklungen in Sonderpädagogik und Fachdidaktik scheinen aktuell eher parallel abzulaufen, Verzahnungen etablierter, disziplinspezifischer Konzepte im Hinblick auf einen inklusiven Schriftspracherwerbsunterricht sind äußerst wünschenswert, stellen oftmals aber noch eine Leerstelle im wissenschaftlichen Diskurs dar (Frickel et al. 2021, 42).

2 Lernende mit kognitiver Beeinträchtigung

Neben vielfältigen Differenzlinien, die innerhalb einer inklusiven Deutschdidaktik betrachtet werden müssen, kommt dem Konstrukt der kognitiven Beeinträchtigung eine besondere Rolle zu. Während erste Ansätze eines deutschsprachigen Lese- und Schreibunterrichts bereits auf das beginnende 16. Jahrhundert datiert werden (z. B. Ickelsamers „Die rechte Weis aufs kürztist lesen zu lernen“ aus dem Jahre 1527), galt es bis weit ins 20.

Jahrhundert noch als umstritten, dass Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung überhaupt Lese- und Schreibfähigkeiten erwerben können (Euker/Koch 2010, 262; Sermier Dessemontet et al. 2019, 52). Ab den 1970er Jahren konnten erste Forschungsarbeiten aus dem englischsprachigen Raum diesen Zweifel beheben (z. B. Brown et al. 1970), sodass die (systematische) Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen bei Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung seit etwa den 1980er Jahren eine Rolle spielt (Schuppener et al. 2021, 260). Empirische Erkenntnisse aus dem deutschsprachigen Raum deuten darauf hin, dass diese Entwicklung erfolgreich war (Koch 2008, 136). So konnten Ratz und Lenhard (2013) bei der Untersuchung schriftsprachlicher Kompetenzen von mehr als 1600 Schüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung zeigen, dass etwa jeweils ein Drittel dieser Schüler:innen über alphabetische bzw. orthographische Lesestrategien¹ verfügt. Im Bereich des Schreibens nutzt ebenso ein Drittel der Schüler:innen die alphabetische Strategie; beim Schreiben mit orthographischer Strategie fällt der Anteil der Schüler:innen mit etwa einem Sechstel niedriger aus (Ratz/Lenhard 2013).

Hinsichtlich des Erwerbsprozesses schriftsprachlicher Kompetenzen lassen sich zwischen Lernenden mit und ohne kognitive Beeinträchtigung keine grundsätzlichen Unterschiede feststellen. Vielmehr scheint es sich um einen (teilweise) deutlich verlängerten Erwerbsprozess zu handeln, dessen Erfolg vor allem von der Passung der unterrichtlichen Angebote und der Lernvoraussetzungen und Aneignungsmöglichkeiten der Schüler:innen abhängt (Pezzino et al. 2019, 586; van Tilborg 2018, 79). Als Herausforderung hierbei werden oftmals die Spezifika der kognitiven und metalinguistischen Prozesse im Kontext einer kognitiven Beeinträchtigung diskutiert (Euker 2018, 44). Demnach kann insbesondere eine reduzierte (Arbeits-)Gedächtnisleistung, verbunden mit Schwierigkeiten im Bereich der exekutiven Funktionen, des Sprachverständnisses, der auditiven Wahrnehmung und Verarbeitung sowie der phonologischen Bewusstheit als potenzielle Hürde für den Aufbau und die Erweiterung literaler Kompetenzen im Unterricht erachtet werden (Danielsson et al. 2012, 605; Loosli et al. 2012, 73; Verucci/Menghini/Vicari 2006, 482). Neben den genannten Aspekten, die vor allem entlang einer kognitionspsychologischen Zugriffsweise auf Lese- und Schreibkompetenzen zentral sind, spielen weitere Faktoren eine Rolle, die sich auf Bereiche wie Motivation, Selbstkonzept, Wissen, Beteiligung, aber auch auf Möglichkeiten der Anschlusskommunikation und der Einbettung in soziale Kontexte beziehen (Groebe 2004; Hurrelmann 2002; vgl. auch Rosebrock/Nix 2020). Auch hier können im Kontext einer kognitiven Beeinträchtigung Besonderheiten identifiziert werden. So zeigt sich u. a. häufig eine eher geringere intrinsische Motivation in Bezug auf die Auseinandersetzung mit schwierigen Aufgaben, in Kombination mit Vermeidungsstrategien bei der Konfrontation mit Anforderungen (Sarimski 2013, 53). Zudem weisen

1 Gängige Strategiemodelle des Schriftspracherwerbs beschreiben die Nutzung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen als alphabetische Strategie. Werden größere sublexikale Einheiten wie Silben und Morpheme genutzt, wird dies der orthographischen Strategie zugeordnet (Günther 1986; Köb/Terfloth 2021).

Schüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung häufig Schwächen im Bereich der Langzeitspeicherung auf (Sarimski 2013, 50) – hier insbesondere im deklarativen Gedächtnis – ebenso wie in Bezug auf die verbalsprachliche Kommunikationsentwicklung, die häufig deutlich verlangsamt verläuft (Sarimski 2020, 401). Der bereits oben beschriebene, oftmals nur in Ansätzen geführte Dialog zwischen Fachdidaktik und Sonderpädagogik zeigt sich an dieser Stelle auch in einer mangelnden Verfügbarkeit aktueller Unterrichtskonzepte und -materialien, die diese Besonderheiten adressieren, sowie in Unsicherheiten bei Lehrkräften, wenn es um die konkrete Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen geht (Jacob/Pillay 2022, 2229; Köb/Terfloth 2021, 29; Roberts-Tyler et al. 2021, 498; Sermier Dessemontet et al. 2022, 586).

Bezieht man im Sinne eines breiten Verständnisses von schriftsprachlichen Kompetenzen auch die flankierenden Prozesse der familiären lesesozialisatorischen Prozesse mit ein, lassen sich weitere Charakteristika erkennen. So zeigen Studien zu Praktiken des Vorlesens und der gemeinsamen Betrachtung von Bilderbüchern, dass sich bei Eltern von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung oftmals eine gewisse Verunsicherung nachzeichnen lässt, ob und inwiefern Impulse in Richtung Schrift und (Kinder-)Literatur gegeben werden sollten (Doak 2021, 14; Karaahmetoglu/Turan 2020, 251), was sich nachgelagert negativ auf frühe Erfahrungen mit Literatur auswirken kann.

Aus den dargestellten Besonderheiten ergibt sich, dass unterrichtliche Angebote im Bereich des Schriftspracherwerbs, aber auch im Bereich der von Feilke (2016, 257) als protoliteral bezeichneten Praktiken des Herantastens an den Schriftgebrauch eine äußerst heterogene Schüler:innenschaft erreichen müssen. Dabei kann sich der Erwerbsprozess – im Vergleich zu Lernenden ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – mitunter auf einen viel längeren Zeitraum erstrecken (Johnson 2021, 7). Diese Langfristigkeit des Schriftspracherwerbsunterrichts gekoppelt mit den aufgezeigten Spezifika, die es didaktisch angemessen zu adressieren gilt, werfen ohne Zweifel insbesondere in inklusiven Lerngruppen Fragen nach konkreten Umsetzungsmöglichkeiten auf. Es gilt, der Anforderung gerecht zu werden, einen gemeinsamen Gegenstand zu fokussieren, dabei aber gleichzeitig Freiräume zur Individualisierung und Differenzierung zu eröffnen. Somit scheint es erforderlich, inklusiven Schriftspracherwerb unter dem Desiderat der Zugänge zu denken – Zugänge zu Literalität und deren Bedeutung und Bedeutsamkeit (Schüler 2021, 11) insbesondere für Schüler:innen, denen der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen schwerfällt. Ein inklusiver Schriftspracherwerbsunterricht sollte demnach flankiert werden von sozialen Situationen, die einerseits Einsicht in die Bedeutsamkeit des Erlernens von Schriftsprache eröffnen (Groß-Kunkel 2021, 200), andererseits aber auch motivierend und ansprechend sind (Fabio et al. 2023, 9). In diesem Sinne werden im vorliegenden Beitrag mögliche Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit aufgezeigt, die zum einen der komplexen Ausgangslage von Lernenden im Schwerpunkt Geistige Entwicklung geschuldet sind, sich zum anderen aber auch als anschlussfähig im Rahmen eines inklusiven Schriftspracherwerbs erweisen.

3 Zugänge durch eine erweiterte Sichtweise auf Lesen und Schreiben

Um den beschriebenen Herausforderungen für die Zielgruppe zu begegnen, wurden unterschiedliche Erweiterungen bestehender fachdidaktischer Konzepte entwickelt. So lassen sich neben einem erweiterten Lesebegriff auch Überlegungen zu einer Erweiterung des Schreibbegriffs finden. Der bereits 1978 von Hublow und Wohlgehagen vorgeschlagene erweiterte Lesebegriff modelliert Leseprozesse nach der ‚Art‘ des zu lesenden Zeichens mittels des Lesens von Situationen, Bildern, Symbolen, Signalwörtern, Ganzwörtern und Schrift. Insbesondere das ‚Situationenlesen‘ im Sinne einer Wahrnehmung und Deutung von Situationen und Aktionen als Form des Lesens wurde in der Folge aufgrund der fehlenden Fixierung der zu lesenden Zeichen heftig kritisiert (z. B. Kuhl 2018, 32). Bei stringenter Beachtung der für das ‚Lesen‘ von Situationen erforderlichen Kompetenzen handelt es sich hierbei vielmehr um eine situationsbezogene Wahrnehmungsleistung und evtl. dadurch evozierte Erwartungen (z. B. das Decken eines Tisches und die daraus resultierende Erwartung, dass es Mittagessen gibt). Insofern könnte an dieser Stelle das Wahrnehmen von Situationen als übergeordnete Struktur und Lesen als deren besondere Ausprägung aufgefasst werden. Auch der Schreibprozess wurde entsprechend für Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen betrachtet. So schlägt Günthner (2013, 139) vor, z. B. Kritzeleien, gezeichnete Bilder ebenso wie abgeschriebene Wörter oder letztlich auch Schriftzeichen als Möglichkeit zu verstehen, Mitteilungen zu verfassen. Diese erweiterte Sichtweise auf Lesen und Schreiben ermöglicht es, die Kompetenzen von Menschen zu beschreiben, die die alphabetische bzw. orthographische Strategie beim Lesen/Schreiben (noch) nicht nutzen. Entlang des oben dargestellten Verständnisses literaler Kompetenzen nach Feilke (2011, 8) eröffnet der Blick auf dieses erweiterte Verständnis zudem Anknüpfungspunkte, die im Rahmen der prozessbezogenen Ebene insbesondere im Bereich der basalen Erfahrungen mit ‚Zeichen‘ zu verorten sind. Als zentral für diese frühen Erfahrungen gilt die ‚Entdeckung‘ der Idee des Stellvertreters (und nachgelagert dessen Arbitrarität), also der Einsicht, dass ein realer Gegenstand durch ein (bildhaftes, ikonisches, symbolisches oder literales) Zeichen repräsentiert werden kann. Die Bedeutsamkeit dieser basalen Erfahrungen wird durch den erweiterten Lese- und Schreibbegriff unterstrichen; gleichermaßen werden dadurch aber auch konkrete Handlungsmöglichkeiten im Sinne unterrichtlicher Erweiterungen aufgezeigt, von denen ein inklusiver Schriftspracherwerb profitieren kann. Diese unterschiedlichen Möglichkeiten werden nachfolgend skizziert.

4 Zugänge durch literarische Erfahrungen

In den vorhergehenden Ausführungen konnte das Spannungsfeld skizziert werden, innerhalb dessen sich ein inklusiver Schriftspracherwerb verorten muss, der auch Lernende aus dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung adressiert. Für die Planung der Angebote bei der Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen müssen Lehrkräfte die Spezifika des Bildungsinhalts und die individuellen Voraussetzungen der

Schüler:innen berücksichtigen. Häufig werden im Rahmen des Schriftspracherwerbs dabei vorwiegend sprachlich-literale Aspekte fokussiert, während weitere Teilbereiche des frühen literalen Lernens wie der Umgang mit und die Bedeutung von Schrift, aber auch die Förderung der Erzählfähigkeiten außer Acht gelassen werden (Sauerborn-Ruhnau 2012, 60). Diese Praxis ist aufgrund ihrer Einseitigkeit zu überdenken, denn sie kann sich in Kombination mit den aufgezeigten Besonderheiten im Kontext einer kognitiven Beeinträchtigung äußerst nachteilig auf den Kompetenzerwerb auswirken (Wilke 2016, 35). Eine Möglichkeit, die aufgezeigten Punkte im Unterricht zu verbinden, eröffnet sich daher in einer Kombination aus sprachlich-literalem und literarischem Lernen (Müller 2015, 21; Vach/Roos 2022, 146). Gerade eine spielerische Herangehensweise an Sprache ermöglicht es, weitgehend unabhängig von der jeweiligen kognitiven Leistungsfähigkeit, erste literarische Formen von Rhythmus, Klang und Wiederholung zu erfahren (Hurrelmann 2004, 177-178; Vach/Roos 2022, 139). Mittels einfacher literarischer Texte (z. B. Abzählverse, Fingerspiele, Knireiter, Kindergedichte, Kinderlieder) können Schüler:innen für elementare poetische Mittel sensibilisiert werden (Lypp 2012, 93; Vach/Roos 2022, 140). Diese einfachen literarischen Texte, teils auch Vorformen von Literatur, zeichnen sich dadurch aus, dass sie in konzentrierter Form poetische Mittel und Strukturen hervorbringen (Lypp 2012, 94-95), die innerhalb ritualisierter Dialoge von Schüler:innen aufgenommen und reproduziert werden können. Hurrelmann (2004, 178-179) sieht in diesen frühen prä- und paraliterarischen Angeboten eine Brückenfunktion zwischen dem Mündlichen und Schriftlichen (Vach/Roos 2022, 140), die insbesondere im inklusiven Unterricht eine elementare Rolle spielen sollten.

Komponenten des literarischen Lernens sehen auch die aktuellen Bildungspläne für den Schwerpunkt Geistige Entwicklung vor. Beispielsweise werden im Bildungsplan von Baden-Württemberg (2022, 4) explizit „unterschiedlichste[n] Literaturbegegnungen (zum Beispiel in Form von Büchereibesuchen, Hörbüchern, Theaterbesuchen oder Leseprojekten)“ thematisiert. Weiter heißt es: „Die Schule schafft Möglichkeiten, Einblicke in den kulturellen Reichtum der Literatur zu gewinnen. Die Schülerinnen und Schüler partizipieren in individueller Art und Weise an Inhalt, Form und Wirkung von Literatur im weitesten Sinn und erhalten somit Zugang zu anderen Welten, Einsichten, Erkenntnissen und Erfahrungen“ (Bildungsplan 2022, 45). Damit wird an dieser Stelle eine besondere Herausforderung aufgegriffen: Häufig haben Schüler:innen mit kognitiven Beeinträchtigungen sprachliche Schwierigkeiten im Sinne eines eingeschränkten Wortschatzes und eingeschränkter Kompetenzen im Satzbau, der Erwerb von Lesekompetenzen im engeren Sinne ist – wie oben beschrieben wurde – oft verzögert und erschwert, die Motivation ist oft weniger stark ausgeprägt (Sarimski 2013, 53; 2020, 401). Um Lese- und Schreibkompetenzen zu erweitern benötigen diese Schüler:innen in besonderer Weise die Begegnung mit literarischen Texten, die motivieren – anstelle einer rein funktional angelegten Lese- und Schreibförderung. Volz (2016) macht jedoch darauf aufmerksam, dass in Bezug auf Schüler:innen an Förderschulen „die Beschäftigung mit Literatur und der Erwerb literarischer Kompetenzen kaum als eigenständige Unterrichtsziele erachtet [werden], vielmehr werden

diesen Schülerinnen und Schülern gering ausgebildete literarische Verstehensfähigkeiten und ein mangelndes Interesse an Literatur unterstellt“ (Volz 2016, 232).

Aus der Lesesozialisationsforschung ist der Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Leseförderung mit literarischem Lernen hinlänglich bekannt (Hurrelmann 2011). Thema, Inhalt und literar-ästhetische Erzählformen sollten die Leser:innen ansprechen, sie emotional und kognitiv anregen und Neugier wecken. Es ist daher unerlässlich, Kinder und Jugendliche mit dem Phänomen eines „Lese-genusses“ in Berührung zu bringen, ihr Interesse an Literatur, an Geschichten, an literar-ästhetischen Erfahrungen zu wecken. Hierbei sind Zugänge zu Literatur zentral, die unabhängig davon bestehen müssen, ob Lernende in der Lage sind, literarische Texte selbst zu erlesen. Es gilt, literar-ästhetische Erfahrungen zu evozieren, über diese ins Gespräch bzw. in den Austausch zu kommen, um damit gleichzeitig die Motivation für die Auseinandersetzung, für ein Herantasten an Schriftsprache zu generieren und aufrechtzuerhalten. Dafür bietet sich neben alternativen Textformen wie Hörfassungen oder Inszenierungen die Beschäftigung mit literarischen Texten in Einfacher Sprache an.

5 Zugänge durch Literatur in Einfacher Sprache

Eine Möglichkeit, Literatur für alle zugänglich zu machen, besteht in der Variation der Komplexität von Texten. Hierbei sind ‚vereinfachte literarische Texte‘ bzw. ‚literarische Texte in vereinfachter Sprache‘ von Literatur in Einfacher Sprache zu unterscheiden.² Im ersten Fall handelt es sich um Texte, die auf eine intralinguale Übersetzungsleistung zurückgehen. Darunter zu fassen sind also vereinfachte Adaptionen eines Originals in ‚Standardsprache‘. Mit Literatur in Einfacher Sprache sind hingegen originäre, also eigenständige literarische Formen gemeint. Dem ‚Konzept‘³ der Einfachen Sprache liegt der Gedanke zugrunde, dass durch adressatengerechte, d. h. auf die jeweilige Situation zugeschnittene und verständnisoptimierte Sprache Zugänge zu sozialen, politischen und kulturellen Bereichen ermöglicht werden, die möglicherweise sonst verschlossen blieben. Bei literarischen Texten in Einfacher Sprache handelt es sich in der Regel um gekürzte und/oder sprachlich vereinfachte Adaptionen. Cornelia Rosebrock (2019, 108) weist zu Recht darauf hin, dass Bearbeitungen dieser Art den ästhetischen Gehalt von sprachlichen Kunstwerken nicht unangetastet lassen. Nicht selten wird Einfache Sprache als Phänomen einer kulturellen Verfallserscheinung stigmatisiert (Schiewe 2017, 71) oder als eine reduzierte, auf ein kindliches Niveau zurückgeführte Sprachform diskutiert, die

2 Es sei an dieser Stelle allerdings betont, dass eine solche klare Differenzierung weder in wissenschaftlichen Kontexten noch in öffentlich geführten Debatten oder im Verlagswesen durchgehend vorgenommen wird. Vielmehr muss konstatiert werden, dass generell zahlreiche Unklarheiten bestehen im Hinblick auf Zielgruppe, Funktion und Unterscheidung von Einfacher Sprache und anderen Formen der Verständniso-
ptimierung bzw. Komplexitätsvariation.

3 Der Begriff ist hier in Anführungszeichen gesetzt, da kein elaboriertes, wissenschaftlich überprüftes und evaluiertes einheitliches Konzept für Einfache Sprache existiert.

zwar basale kommunikative Bedürfnisse befriedige, aber letzten Endes keinen Beitrag zu Sprache und Sprachkultur leiste. Dieser Auffassung liegt die Vorstellung zugrunde, Sprachkultur verlange zwingend hohe sprachliche Komplexität: Je größer die Komplexität auf Satz- und Textebene, desto höher die Sprachkultur (Schiewe 2017, 73). Aus (sozio-)stilistischer Perspektive ist allerdings einzuwenden, dass sprachliche Vereinfachungen dazu tendieren, gezielt Abweichungen von der Standardgrammatik zu produzieren (beispielsweise die Verwendung des präpositionalen Dativs anstelle des Genetivs oder der Verzicht auf den Konjunktiv). Dies ist insofern problematisch, als eine solche Vorgehensweise „[d]as Wechselspiel von Leser-, Text- und Situationsmerkmalen und die Unterschiede von Textsorte und -funktion, Inhalt sowie sprachliches und weltliches Vorwissen des Lesenden“ (Zurstrassen 2017, 57) unberücksichtigt lässt. Innerhalb der überaus heterogenen Nutzer:innengruppe bestehen hinsichtlich der schriftsprachlichen Fähigkeiten und literalen Praktiken sehr große Unterschiede, weshalb sprachliche Vereinfachungen, die das Fähigkeitsprofil der Zielgruppe auf einem eher niedrigen Niveau ansiedeln, durchaus auch stigmatisierende Wirkungen haben können. Dies könnte darüber hinaus zur Folge haben, dass einzelne Nutzer:innen in ihren sprachlichen und kognitiven Entwicklungschancen sogar eingeschränkt werden (Zurstrassen 2017, 62-63).

Literarische Texte in vereinfachter Sprache wie auch Literatur in Einfacher Sprache werden also im Allgemeinen eher kritisch betrachtet und tendenziell nicht als ernstzunehmende Literatur wahrgenommen. Wenngleich es mit Blick auf den oben beschriebenen Personenkreis sinnvoll erscheint, Zugänge zu Literatur durch verständnisoptimierte Sprache zu eröffnen, so wird zugleich das Literaturhafte, der künstlerische Anspruch dieser Texte angezweifelt. Die Bemühungen um Einfache Sprache richten sich zunächst in erster Linie auf das Lösen lebenspraktischer Probleme und die Gewinnung der dafür notwendigen Informationen. Eindeutigkeit und Funktionalität können hier am ehesten umgesetzt werden, da ohne große Schwierigkeiten bestimmt werden kann, was an Inhalten übernommen werden muss und worauf verzichtet werden kann. Der literarische Text hingegen ist primär ästhetisch gemeint, d. h., er ist aus dem Alltag herausgenommen und bietet ästhetischen Genuss, Vergnügen an Sprache und Spannungserleben an. Diese Besonderheit literarischer Texte scheint auf den ersten Blick mit dem ‚Konzept‘ der Einfachen Sprache und nachgelagert mit etwaigen Spezifika von Schüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung nur schwer vereinbar zu sein. Die Rezeption von Literatur bereitet insbesondere dann Freude, wenn der Text in seiner ‚Neuheit‘ oder Andersheit bzw. Fremdheit überrascht, Irritationen erzeugt und auf diese Weise als motivationale Stimulanz wirkt. Im Umkehrschluss bedeutet das: Selbst dann, wenn der Bezug zur fiktiven Welt nicht gelingen sollte, bliebe immer noch die Freude an der Form, am Spiel mit der Sprache, an Reimen, Rhythmen, ungewöhnlichen Wörtern etc. (Zurstrassen 2017, 172). Aus didaktischer Perspektive kann dies dann wiederum als Ausgangspunkt genutzt werden, um die Aufmerksamkeit von Lernenden auf (Schrift-)Sprache zu lenken, Interesse zu wecken, kurz: um Bedeutsamkeit und Zugänge herzustellen. Eine konkrete unterrichtliche Umsetzung soll im Folgenden skizziert werden.

6 Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel der Erzählung *Im magischen Kreis*

Im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojekts Literatur in Einfacher Sprache (LiES)⁴ der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wurde der Jugendbuchautor Nils Mohl beauftragt, einen literarischen Text zu verfassen, der für Jugendliche im Alter von 13-15 Jahren interessant sein soll. Dabei entstand die Erzählung *Im magischen Kreis* (2019), die in unterschiedlichen Fassungen⁵ vorliegt, u. a. in Einfacher Sprache. Für die Fassung in Einfacher Sprache orientierte sich Mohl an den Regeln, die im Rahmen des Frankfurter Schreibprojekts *Literatur in Einfacher Sprache* (LiES) entwickelt wurden. Im Folgenden soll diese Version in den Blick genommen werden, die keine vereinfachte Adaption eines vermeintlichen Originals in ‚Standardsprache‘ darstellt, sondern als eigenständige literarische Form betrachtet werden kann.

Die Erzählung *Im magischen Kreis* handelt von Lena und Marie, zwei 14-jährigen, miteinander befreundeten Mädchen, die allein Zeit im Ferienhaus der Eltern verbringen. Als der 18-jährige Noel ins Spiel kommt, in den sich beide Mädchen verlieben, entstehen Spannungen in der Freundschaftsbeziehung.

Die folgende Beispielsequenz stammt aus einem Interview, das mit einem Schüler mit kognitiver Beeinträchtigung geführt wurde, der zum Zeitpunkt des Interviews den Text (noch) nicht selbst erlesen konnte. Der Text in Einfacher Sprache wurde zuvor von einer professionellen Sprecherin eingesprochen und als Hörfassung abgespielt. Die Sequenz bezieht sich auf eine Textstelle, in der Noel mit der Fußspitze einen („magischen“) Kreis um sich und Lena zieht, in dem beide nahe beieinanderstehen. Der Interviewer (I) fragt den Schüler (S1), wie sich das anfühle.

Interview-Auszug 1

I: Genau (..) wie fühlt sich das an? #00:01:29-8#

S1: Hm (überlegend) ich fühle es im Bauch (..) zum Beispiel [fasst sich mit der rechten Hand an den Hinterkopf] #00:01:33-6#

I: Hm (bejahend) #00:01:35-6#

⁴ Das Forschungsprojekt LiES geht der Frage nach, inwiefern sich Äußerungen von Schüler:innen der Sekundarstufe I zu literarischen Texten in Quantität und Qualität unterscheiden, einerseits in Abhängigkeit von unterschiedlichen Textfassungen (Standardsprache, Einfache Sprache und Leichte Sprache) und andererseits in Abhängigkeit vom Vorliegen einer kognitiven Beeinträchtigung. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Bedeutungskonstruktionen sich anhand der Gespräche über den Text rekonstruieren lassen, z. B. hinsichtlich der Figurenkonstellation, Handlungsentscheidungen der Figuren, Zuschreibung von Eigenschaften, Stimmungserfahrungen, figurenbezogene Reaktionen wie Sympathie, Empathie, Identifikation. Die Stichprobe setzt sich aus insgesamt 120 Schüler:innen der Sekundarstufe zusammen, wobei jeweils 20 Schüler:innen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung und 20 Schüler:innen ohne Förderbedarf einer Textfassung zugeordnet sind. Die Gruppen wurden auf der Grundlage von erfassten Kompetenzen im Bereich der Kognition parallelisiert.

⁵ Die Erzählung *Im magischen Kreis* liegt in Standardsprache, Einfacher Sprache und Leichter Sprache vor (Autoname Jahr).

S1: Und ja. #00:01:36-3#

I: Was fühlst du da im Bauch? #00:01:38-2#

S1: Ähm, zum Beispiel, die, ähm, die zum Beispiel den, ähm, die Schmetterlinge im Bauch und so weiter [fasst sich mit der linken Hand an den Bauch] #00:01:48-5#

I: Hm (bejahend) (.) Was ist das? Was, was, was meinst du damit, mit Schmetterlingen im Bauch? #00:01:53-8#

S1: Ähm, ein verliebt ist. #00:01:55-4#

Die Sequenz legt nahe, dass der Text im Schüler offenbar etwas auslöst, dass er emotional involviert ist und nachspüren kann, wie es den beiden Figuren aus der Geschichte geht. Es gelingt ihm, deren Perspektive zu übernehmen, wobei er selbst eine Metapher („Schmetterlinge im Bauch“) verwendet und Gefühle beschreibt.

An einer anderen Beispielsequenz aus dem Interview mit einer Schülerin (S2) lässt sich ebenfalls zeigen, dass diese in das Geschehen involviert ist und der Geschichte aufmerksam folgt. Im besagten Beispiel wird eine Szene thematisiert, in der Lena – in ihrer Phantasie – zusammen mit Noel einen Ausflug macht. Ihre Freundin Marie weiß davon nichts. Lena und Noel kommen sich in Lenas Phantasie während des Ausflugs näher. Der Interviewer bittet die Schülerin, sich in Marie hineinzuversetzen und fragt sie, was sie davon hält.

Interview-Auszug 2

I: Marie weiß nichts von dem Ausflug. Stell dir mal vor, du bist jetzt Marie //

Hm (bejahend) // und du findest heraus, dass Noel und Lena einen Ausflug machen. Was denkst du über Lena? #00:03:41-3#

S2: Warum geht die mit dem Jungen, wer ich mag? #00:03:45-0#

I: Hm (bejahend) #00:03:45-0#

S2: Dann wird sie bestimmt sauer. #00:03:46-8#

I: Hm (bejahend) #00:03:46-9#

S2: Warum ist meine beste Freundin, geht mit ihm zusammen irgendwo hin? #00:03:51-5#

I: Hm (bejahend) #00:03:53-0#

S2: Und das weiß ich überhaupt gar / Ähm, ich hatte gar nicht gewusst! #00:03:57-2#

I: Hm (bejahend) (.) Und // Dass die // Ja? #00:04:00-5#

S2: Ja, zusammen sind. (.) Ja, sowas. (.) #00:04:04-8#

I: Und was denkst du über Noel? (.)

S2: Der findet das einfach (.) normal! (.) (unv.) #00:04:12-6#

In den Antworten zeigt sich deutlich, dass ein literarischer Aushandlungsprozess entsteht: Die Schülerin wird durch den Text angeregt und ist in der Lage, die Perspektive der

Protagonist:innen zu übernehmen. Sie versetzt sich in die hintergangene Freundin und zeigt deutlich ihre Empörung („Warum geht die mit dem Jungen, wer ich mag?“ Und „[...] ich hatte gar nicht gewusst!“). Ihre Äußerungen enthalten eine moralische Bewertung des Verhaltens der besten Freundin. Sie antizipiert die Emotionen von Marie: „Dann wird die bestimmt sauer“. Auch die Haltung Noels wird angesprochen: „Der findet das einfach [...] normal!“.

Die dargestellten Sequenzen verdeutlichen, dass es gelungen ist, eine Beteiligung im Sinne von Groeben und Hurrelmann (2004) bzw. Rosebrock und Nix (2020) herzustellen (siehe Abschnitt 1): Beide Schüler:innen mit kognitiver Beeinträchtigung können sich in die Perspektive der literarischen Figuren hineinversetzen, wirken emotional involviert und entwickeln dabei eigene Hypothesen. Beteiligung und Motivation sowie Interesse in Bezug auf literarische Texte dienen an dieser Stelle als Mittler für die Beschäftigung mit Schriftsprache, die es im weiteren Verlauf gilt, für den Unterricht zu nutzen.

7 Implikationen für den inklusiven Schriftspracherwerb

Es ist demnach möglich, auch Schüler:innen mit kognitiver Beeinträchtigung, die (noch) nicht über ausgeprägte Lesekompetenzen verfügen, über die oben beschriebenen alternativen Zugänge zu erreichen und eine innere Beteiligung in Bezug auf einen literarischen Text zu evozieren – in diesem konkreten Fall mit einem Text in Einfacher Sprache, der in einer Hörfassung präsentiert wird. Diese in den kurzen Interviewbeispielen deutlich gewordene innere Beteiligung gilt es nun für den Auf- und Ausbau schriftsprachlicher Kompetenzen zu nutzen – beispielsweise unter Rückgriff auf die Konzepte des erweiterten Lese- und Schreibbegriffs (siehe Abschnitt 3). Die Beschäftigung mit literarischen Texten in einer Hörfassung könnte also somit ein erster Anstoß sein, Interesse an Literatur zu wecken. Interesse daran, weitere Geschichten kennenzulernen, vielleicht sogar selber (besser) Lesen zu lernen oder sich selbst auszudrücken, Botschaften zu verfassen, Schreiben zu lernen. Nutzt man die durch die Beschäftigung mit literarischen Erfahrungen geweckte Motivation für den Auf- und Ausbau schriftsprachlicher Kompetenzen entlang eines erweiterten Verständnisses von Lesen und Schreiben, so geht es vor allem darum, anschlussfähige Aufgabenformate zu finden. Im besten Falle kanalisieren diese Formate das Interesse an literarischen Inhalten so, dass die Auseinandersetzung, vielleicht sogar das Spiel, mit (Schrift-)Sprache von Schüler:innen als folgerichtige Weiterführung innerhalb der literarischen Auseinandersetzung angenommen wird – z. B. könnte es mit Bezug auf die Schülerin im zweiten Interviewausschnitt im Unterricht darum gehen, eine (Sprach-)Nachricht aus Sicht der empörten Marie an ihre Freundin zu versenden.

Ein inklusiver Deutschunterricht sollte demnach im Sinne einer wechselseitigen Anregung und Bereicherung Aspekte des Schriftspracherwerbs mit unterschiedlichen Zugängen zu Schrift, Sprache, Lesen und Schreiben, zu literalen Kompetenzen im Allgemeinen verbinden. Gemäß der Aufschlüsselung literaler Kompetenzen nach Feilke (2011) und Rosebrock (2013) müssen didaktische Annäherungen an den Kompetenzerwerb im Hinblick

auf Schriftsprache und Literalität umfassend und facettenreich angelegt werden. Wichtig ist es, kreative Anlässe zu nutzen, um allen Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, sich an schriftsprachliche Strukturen heranzutasten, Einsichten in deren Funktion und Bedeutsamkeit zu erhalten, Erfahrungen mit schriftlich kodierten Inhalten zu machen. Dafür müssen bestehende – und mit Blick auf den Personenkreis oftmals unzureichende – Vorstellungen zum Lesen, Schreiben und zu Texten erweitert werden, Begriffe differenzierter gedacht werden. Für den Bereich des Lesens könnten im Unterricht vermehrt (von der Klasse auch selbst produzierte) Hörfassungen und Inszenierungen, aber auch technische Hilfsmittel (Fabio et al. 2023, 10) aus der Unterstützten Kommunikation, die von der Lehrkraft und/oder Mitschüler:innen besprochen werden, oder Audiotafeln, mit denen Wörter, Sätze oder ganze Bücher vertont und vorgelesen werden, genutzt werden. Ebenso kann sich inklusiver Schriftspracherwerbsunterricht z. B. medialer Variationen bedienen, indem dem Diktieren, der Aufnahme von Sprachnachrichten oder dem Einsprechen von Texten mehr Bedeutung beigemessen wird.

Es gilt also, das Potenzial literarischer Erfahrungen für einen individuellen Schriftspracherwerb von Schüler:innen mit kognitiven Beeinträchtigungen zu sehen und die damit verbundenen Impulse zu nutzen, um im Sinne eines umfassenden Bildungsverständnisses die Teilhabe am gesamten Spektrum des Deutschunterrichts zu ermöglichen.

Literatur

- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Rosebrock, Cornelia (Hrsg., 2011) *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim/München: Juventa.
- Bildungsplan Baden-Württemberg = Land Baden-Württemberg, vertreten durch das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL, 2022) Bildungsplan Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung 2022. Stuttgart: ZSL. URL: <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/10359547> [zuletzt abgerufen am 16.5.2023].
- Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg., 2017) „*Leichte Sprache*“ *im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung*. Berlin: Frank & Timme.
- Boenisch, Jens/Sachse, Stefanie (Hrsg., 2020) *Kompendium Unterstützte Kommunikation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brown, Lou/Hermanson, Jerry/Klemme, Hope/Haubrich, Paul/Ora, John P. (1970) Using Behavior Modification Principles to Teach Sight Vocabulary. In: *Teaching Exceptional Children*, 2(3), 120-128. <https://doi.org/10.1177/004005997000200303>.
- Brügelmann, Hans (Hrsg., 1986) *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz: Faude.
- Danielsson, Henrik/Henry, Lucy/Messer, David/Rönnberg, Jerker (2012) Strengths and weaknesses in executive functioning in children with intellectual disability. In: *Research*

- in developmental disabilities*, 33(2), 600-607. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.11.004>.
- Deppermann, Arnulff/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrsg., 2016) *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin u. a.: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110451542-011>.
- Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung (DIFGB) (Hrsg., 2018), *Evidenzbasierung – Kontroverse im Kontext von Autismus-Spektrum-Störungen und Geistiger Behinderung*. Leipzig: Eigendruck. <https://www.difgb.de/fachtagungen/download/1148/465/17> [zuletzt abgerufen am 16.5.2023].
- Doak, Luran (2021) ‘To start talking phonics is crazy’: how parents understand ‘literacy’ in the lives of children with learning disabilities. In: *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.2010121>.
- Euker, Nils (2018) *Entwicklung und Evaluation eines silbenbasierten Leselehrgangs bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung*. Gießen: Justus-Liebig-Universität. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2018/13799/> [zuletzt abgerufen am 16.5.2023].
- Euker, Nils/Koch, Arno (2010) Der erweiterte Lesebegriff im Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(7), 261-268.
- Fabio, Rosa A./Bhattacharya, Usree/Wei, Xing/Canegallo, Virginia (2023) Reading and Writing in Severe Intellectual Disability: a Systematic Review. In: *Current Developmental Disorders Reports*, 10(5), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s40474-023-00269-5>.
- Feilke, Helmuth (2011) Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: *leseforum.ch: Online-Plattform für Literalität*, 1, 1-18. <https://doi.org/10.1515/9783110451542-011>.
- Feilke, Helmuth (2016) Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Deppermann, Arnulff/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrsg.), 253-277. <https://doi.org/10.1515/9783110451542-011>.
- Frickel, Daniela/Bock, Bettina/Dannecker, Wiebke/Groß-Kunkel, Anke/Mischo, Susanne/Ziemen, Kerstin (2021) Kohärenz in der Lehrer*innenbildung? Fachdidaktische und sonderpädagogische Wissensbestände von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch zur Förderung sprachlich-literarischen Lernens. In: *k:ON-Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 1(3), 22-50.
- Frickel, Daniela/Kagelmann, Andre (Hrsg.) *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Peter Lang.

- Frith, Uta (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, Karalyn, E./Marshall, John C./Coltheart, Max (Hrsg.), 300-330. <https://doi.org/10.4324/9781315108346-18>.
- Gebhard, Britta/ Simon, Liane/Ziemen, Kerstin/Opp, Günther/Groß-Kunkel, Anke (Hrsg., 2021) *Transitionen: Übergänge in der Frühförderung gestalten*. Idstein: Schultze-Kirchner.
- Groeben, Norbert (2004) Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.), 11-35.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg., 2002) *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg., 2004) *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim: Juventa.
- Groß-Kunkel, Anke (2021) Übergänge zum schulischen Schriftspracherwerb und Literaturunterricht in der Frühförderung schaffen – die soziale Literacy Theorie. In: Gebhard, Britta/Simon, Liane/Ziemen, Kerstin/Opp, Günther/Groß-Kunkel, Anke (Hrsg.), 196-204.
- Günther, Herbert/Bindel, Walter R. (Hrsg., 2022) *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Hannover: Friedrich.
- Günther, Klaus B. (1986) Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.), 32-54.
- Günthner, Werner (⁴2013) *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff* [4. vollst. überarb. Auflage]. Dortmund: modernes lernen.
- Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (2019) Deutschunterricht und Inklusion. In: Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hrsg.), 8-13.
- Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hrsg., 2019) *Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hublow, Christoph/Wohlgehausen, Ernst (1978) Lesenlernen mit Geistigbehinderten. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29 (1), 23-28.
- Hurrelmann, Bettina (2002) Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.), 275-286.
- Hurrelmann, Bettina (2004) Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.), 169-201.

- Hurrelmann, Bettina (2011) Literalität und Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Rosebrock, Cornelia (Hrsg.), 21-42.
- Isler, Dieter/Knapp, Werner (Hrsg., 2012) *Sprachliche und literale Fähigkeiten im Vorschulalter fördern. Forschungsergebnisse und Praxismodelle*. Freiburg: Klett-Fillibach.
- Jacob, Udeme S./Pillay, Jace (2022) Instructional Strategies That Foster Reading Skills of Learners with Intellectual Disability: A Scoping Review. In: *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(7), 2222-2234. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i7.7589>.
- Johnson, Andrew (2021) Reading instruction for students with intellectual disabilities. In: *Journal for the Child Development, Exceptionality and Education*, 2(1), 1-9.
- Karaahmetoglu, Banu/Turan, Figen (2020) Investigation of Parental Early Literacy Beliefs and Early Literacy Home Environment of the Children with Developmental Disability and Typical Development. In: *Hacettepe University Journal of Education*, 35(2), 243-254. <https://doi.org/10.16986/huje.2019051687>.
- Kliwer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hrsg., ²2012) *Lexikon Deutschdidaktik* Bd. 1 Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Koch, Arno (2008) *Die Kulturtechnik Lesen im Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung: Lesen lernen ohne phonologische Bewusstheit?* Gießen: Justus-Liebig-Universität. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6247/> [zuletzt abgerufen am 16.5.2023].
- Köb, Stefanie/Terfloth, Karin (2021) Schriftspracherwerb bei kognitiver Beeinträchtigung. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27(3), 23-30.
- Kuhl, Jan (2018) „Wahrscheinlich wirkungsvoller“ – Warum Evidenzbasierung nicht alles, aber wichtig ist. In: Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung (DIFGB) (Hrsg.). Leipzig: Eigen-druck der DIFGB, 28-36.
- Loosli, Sandra V./Buschkuehl, Martin/Perrig, Walter J./Jaeggi, Susanne M. (2012) Working memory training improves reading processes in typically developing children. In: *Child neuropsychology*, 18(1), 62-78. <https://doi.org/10.1080/09297049.2011.575772>.
- Lypp, Maria (²2012) Einfachheit. In: Kliwer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hrsg.), 93-95.
- Mohl, Nils (2019) *Im magischen Kreis*. Unveröffentlicht.
- Müller, Claudia (2015) Early Literacy at the Interface Between Language and Literary Learning. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 45, 7-27.
- Neuhäuser, Gerhard/Steinhausen, Hans-Christoph/Häßler, Frank/Sarimski, Klaus (Hrsg., 2013) *Geistige Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Patterson, Karalyn, E./Marshall, John C./Coltheart, Max (Hrsg., 1985), *Surface Dyslexia*. London: Erlbaum.
- Pezzino, Anne Sophie/Marec-Breton, Nathalie/Lacroix, Agnès (2019) Acquisition of Reading and Intellectual Development Disorder. In: *Journal of psycholinguistic research*, 48(3), 569-600. <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9620-5>.
- Ratz, Christoph/Lenhard, Wolfgang (2013) Reading skills among students with intellectual disabilities. In: *Research in developmental disabilities*, 34(5), 1740-1748. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.021>.
- Roberts-Tyler, Emily J./Beverley, Michael/Hughes, J. Carl/Hastings, Richard P. (2021) Teaching conventional early reading skills to children with intellectual disabilities in special schools in the UK: a survey of current practices and perceived barriers. In: *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 485-501. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1764810>.
- Rosebrock, Cornelia (2013) Literalität. In: Rothstein, Björn/Müller, Claudia (Hrsg.), 245-248.
- Rosebrock, Cornelia (2019) Leichte Texte. In: Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hrsg.), 93-110.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020) *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rothstein, Björn/Müller, Claudia (Hrsg., 2013) *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sachse, Steffi/ Bockmann, Ann-Katrin/Buschmann, Anke (Hrsg., 2020) *Sprachentwicklung*. Berlin/Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_18.
- Sarimski, Klaus (2013) Psychologische Theorien geistiger Behinderung. In: Neuhäuser, Gerhard/Steinhausen, Hans-Christoph/Häßler, Frank/Sarimski, Klaus (Hrsg.), 44-58.
- Sarimski, Klaus (2020) Sprachentwicklung bei Kindern mit Behinderungen. In: Sachse, Steffi/ Bockmann, Ann-Katrin/Buschmann, Anke (Hrsg.), 399-414. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_18.
- Sauerborn-Ruhnau, Hanna (2012) Phonologische Bewusstheit im Kontext vorschulischer Literacy. In: Isler, Dieter/Knapp, Werner (Hrsg.), 49-70.
- Schiewe, Jürgen (2017) „Leichte Sprache“ aus der Perspektive von Sprachkritik und Sprachkultur – Überlegungen zur Anwendbarkeit der Kategorie „Angemessenheit“. In: Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg.), 71-86.

- Schüler, Lis (2021) *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit*. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Schuppener, Saskia/Schlichting, Helga/Goldbach, Anne/Hauser, Mandy (2021) *Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sermier Dessemontet, Rachel/Martinet, Catherine/de Chambrier, Anne-Françoise/Martini-Willemin, Britt-Marie/Audrin, Catherine (2019) A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. In: *Educational Research Review*, 26, 52-70. <https://doi.org/10.1016/j.edu.rev.2019.01.001>.
- Sermier Dessemontet, Rachel/Linder, Anne-Laure/Martinet, Catherine/Martini-Willemin, Britt-Marie (2022) A descriptive study on reading instruction provided to students with intellectual disability. In: *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(3), 575-593. <https://doi.org/10.1177/17446295211016170>.
- van Tilborg, Arjan (2018) *Early literacy development in children with intellectual disabilities*. Dissertationsschrift an der Radboud Universiteit Nijmegen. <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/198059/198059.pdf?sequence=1> [zuletzt abgerufen am 16.5.2023].
- Vach, Karin/Roos, Jeanette (2022) Frühe Literalität und die Bedeutung frühen literarischen Lernens. In: Günther, Herbert/Bindel, Walter R. (Hrsg.), 135-148.
- Verucci, L./Menghini, D./Vicari, S. (2006) Reading skills and phonological awareness acquisition in Down syndrome. In: *Journal of intellectual disability Research*, 50 (7), 477-491. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00793.x>.
- Volz, Steffen (2016) Literarisches Lernen für alle. Literaturästhetisch anspruchsvolle Texte im inklusiven Unterricht: eine Problemskizze. In: Frickel, Daniela/Kagelmann, Andre (Hrsg.), 229-243.
- Wilke, Julia (2016) *Literacy und geistige Behinderung*. Wiesbaden: Springer.
- Zurstrassen, Bettina (2017) Leichte Sprache – eine Sprache der Chancengleichheit? In: Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg.), 53-69.

ALINE MEILI

Kohäsive Mittel in Texten gehörloser Lernender. Gebärdentexte als Ressource für den Schreibunterricht

Abstract

The ability to read and write is a crucial skill for active participation in a literate society. However, for deaf or hard-of-hearing (DHH) sign language users, writing can be challenging for two main reasons. First, signers must convert their message from their L1 (sign language), a visual language without a written form, into a written modality. Secondly, they must use a code that is based on a spoken language, which is often their second language (L2). This essay focuses on the challenges faced by DHH learners of written German, as well as the potential of a bimodal bilingual approach in both research and teaching. The author draws on a bimodal dataset consisting of signed and written texts by DHH students to discuss and compare modality-specific cohesive strategies. It will be shown that, compared to written texts, cohesion in signed texts can also be established non-manually. With regard to a bimodal school setting it will be suggested that a contrastive approach might be beneficial.

Keywords: learning an L2 as a written language; sign language/s; bimodal bilingual; research into writing.

*Die Fähigkeit, Lesen und Schreiben zu können, bildet eine Grundvoraussetzung für eine aktive Teilnahme am sozialen, kulturellen und politischen Leben literaler Gesellschaften. Für gehörlose Personen stellt die Schrift häufig eine Herausforderung dar, zumal sie auf einer Lautsprache basiert, die für diese Lerner*innengruppe aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung nicht ohne Einschränkung zugänglich ist. Der Artikel bietet einen Überblick über die Besonderheiten des bimodal bilingualen Schriftspracherwerbs und diskutiert auf der Grundlage von gebärdensprachlichen und schriftsprachlichen Daten strukturelle Unterschiede in der Verwendung kohäsiver Mittel in schulischen Texten gehörloser Lernender.*

Schlüsselwörter: Schriftzweitspracherwerb; Gebärdensprache; Bimodalität; Schreibforschung

1 Einleitung

In literalen Gesellschaften sind Lese- und Schreibkompetenzen eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe am politischen, sozialen und kulturellen Austausch. Dies gilt sowohl für Personen mit Deutsch als Erstsprache als auch für Lernende, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Zu letzterer Gruppe gehört auch die gehörlose Minderheit in einem lautsprachlich kommunizierenden Umfeld: Für sie stellt der Schriftspracherwerb auf unterschiedlichen Ebenen eine Herausforderung dar. Eine erste Herausforderung besteht darin, dass das zu erlernende Schriftsystem auf Graphemen basiert, welche die Phoneme der entsprechenden Lautsprache repräsentieren. Die Verbindung zwischen Lauten und ihrer Verschriftung ist jedoch für Personen mit Hörbehinderung erschwert zugänglich. Eine zweite Herausforderung stellt das zugrundeliegende Sprachsystem der zu erlernenden Schrift dar: Im Gegensatz zu Lautsprachen, die sprachliche Information linear über Lautabfolgen vermitteln, sind Gebärdensprachen sowohl in ihrer Wahrnehmung als auch in ihrer Produktion visuell-räumlich. Das bedeutet, dass sprachliche Informationen simultan und unter Einbezug nichtlexikalischer Komponenten, wie z. B. der Verortung einer Gebärde im Raum oder der Handstellung, vermittelt werden können. Da Gebärdensprachen über keine funktionale Gebrauchsschrift verfügen, verwenden gehörlose *Signer*¹ beim Schreiben den schriftlichen Code der dominanten Lautsprache², welche sich in struktureller Hinsicht jedoch grundlegend von der Gebärdensprache unterscheidet. Ein Beispiel für einen solchen strukturellen Unterschied ist das Konzept ‚Zeit‘: Während Verben in der deutschen Lautsprache in unterschiedlichen Tempi flektiert werden können, verfügen Gebärdensprachen über keine entsprechende grammatische Kategorie. Eine Möglichkeit zur Darstellung von zeitlichen Verhältnissen sind entsprechende lexikalische Gebärden (z. B. mit der Bedeutung „gestern“ oder „morgen“). Aufgrund von solchen grundlegenden Unterschieden entspricht der Schriftspracherwerb gehörloser Lernender vielmehr einem Schriftzweitspracherwerb, wobei über die und mit der Schrift zugleich eine Zweitsprache erworben wird (vgl. u. a. die Longitudinalstudie von Wagener 2018).

Schriftliche Textproduktionen gehörloser *Signer* sind daher aus zwei Perspektiven von Bedeutung: Aus sprachwissenschaftlicher Sicht bieten sie einen Einblick in Erwerbsabfolgen des bimodal bilingualen Spracherwerbs (vgl. u. a. Plaza-Pust 2008; 2016a). Aus der Perspektive einer inklusiven Schulpraxis stellt sich in der Folge die Frage, wie eine erfolgreiche Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen für Lernende mit einer Hörbehinderung erfolgen kann (vgl. u. a. Becker T. 2013, Becker C. 2020; Nett/Wudtke 1993). Im europäischen Bildungsraum verfolgen schulische Institutionen, die sich an der Ziel-

1 Im Folgenden der verwendete Terminus für Personen, welche in ihrem Alltag mit einer Gebärdensprache kommunizieren.

2 Im Beispiel der Diglossie-Situation in der Deutschschweiz ist es der Code einer Standardvarietät, die sich von der dialektalen Mundart unterscheidet und vor allem im schulischen Kontext (aus welchem die nachfolgend präsentierten Daten stammen) dominiert.

gruppe der gehörlosen Lernenden orientieren, zumeist einen bimodal bilingualen Ansatz, welcher in Abschnitt 2 näher erläutert wird. Im Rahmen eines bimodalen Unterrichtskonzeptes ist auch die Gebärdensprache integraler Bestandteil des Schreibunterrichts, weshalb die hier diskutierte Analyse von Texten gehörloser Lernender neben schriftlichen Texten auch gebärdensprachliche Texte umfasst. Die in Abschnitt 3 vorgestellten Daten wurden im Rahmen einer aktuellen Untersuchung zum Schreiben gehörloser Lernender in der Deutschschweiz (vgl. Meili 2023 i. Dr.) erhoben und ermöglichen eine vergleichende Gegenüberstellung von gebärdeten und schriftsprachlichen Texten gehörloser Lernender. Im Fokus der Textanalyse in Abschnitt 4 stehen die modalitätsbedingt unterschiedlichen sprachlichen Mittel zur Herstellung von textuellen Verknüpfungen. Daran knüpfen in Abschnitt 4.2 didaktische Überlegungen an, wie im Rahmen einer bimodalen Unterrichtspraxis die Schreibkompetenzen über die Gebärdensprache gefördert werden können.

2 Inklusion durch Bimodalität: Gebärdensprache im Schulalltag

Die Schrift ist nicht nur ein zentrales Kulturgut literaler Gesellschaften zur Tradierung von sprachlicher Information, sie bietet ebenso die Möglichkeit, sprachliche Strukturen sichtbar und dadurch zugänglich zu machen. Für Lernende mit einer Hörbehinderung bietet die Schrift häufig den einzigen Zugang zu lautsprachlichen Strukturen und spielt so eine Schlüsselrolle im Zweitspracherwerb dieser Lernergruppe. Neben der Schrift rückt auch die Gebärdensprache zunehmend in den Fokus einer bimodal bilingual orientierten Schreibdidaktik. Unter der Bezeichnung ‚bimodal bilingual‘ wird eine Mehrsprachigkeit verstanden, die nicht nur zwei unterschiedliche Sprachsysteme (bi-lingual), sondern auch zwei unterschiedliche sprachliche Modalitäten (bi-modal) umfasst. In anderen Worten: eine Mehrsprachigkeit in Laut- und Gebärdensprache(n) (vgl. Emmorey et al. 2008). Diese modalitätsübergreifende Mehrsprachigkeit ist der Kern inklusiver Unterrichtskonzepte, wie sie u. a. an den in Abschnitt 3 vorgestellten Deutschschweizer Schulen umgesetzt werden. An dieser Stelle soll der hier verwendete Modalitätsbegriff expliziert werden: Die Bezeichnung ‚bi-modal‘ referiert nicht auf die Zeichenmodalität (graphisch, phonisch und gebärdet), sondern auf die übergeordnete Kommunikationsmodalität (nach Brentari 2019, 44-74: ‚communication modality‘). Diese Modalitätsdefinition liegt auch der in der Bimodalitätsforschung etablierten Kategorisierung in M1 und M2 zugrunde. Während die lautsprachlich orientierte Mehrsprachigkeitsforschung die Erstsprache als L1 und die Zweitsprache als L2 bezeichnet, unterscheidet die bimodale Bilingualismusforschung weiter zwischen M1 als die zuerst erworbene Kommunikationsmodalität (Laut- oder Gebärdensprache) und M2 als die später erworbene Kommunikationsmodalität. Die Schrift wird nicht als M3 aufgeführt, sondern als ‚written L2‘ bezeichnet (vgl. Chen Pichler/Koulidobrova 2015).

Der bimodale Ansatz konnte sich nach anfänglicher Kritik auch im europäischen Bildungsraum etablieren (vgl. u. a. Audeoud et al. 2017; Becker C. 2020; Günther 1990).³ In einem bimodal bilingualen Unterrichtsetting wird die Gebärdensprache in den Schreibunterricht integriert und es werden über die Gebärdensprache auch schriftsprachliche Kompetenzen gefördert (vgl. u. a. Audeoud et al. 2016; Becker C. 2020; Plaza-Pust 2016b). Durch die Inklusion gebärdensprachlicher Kompetenzen muss der Zugang zum geschriebenen Wort nicht zwingend über das gesprochene Wort führen, wie dies beim *Oralismus*⁴ der Fall war. Der bimodale Ansatz stützt sich v. a. auf die Grundannahmen der *Interdependenzhypothese*, die der Schrift eine relative Autonomie zuschreibt (vgl. Glück 1987; Neef/Primus 2001). In Konsequenz muss der Erwerb einer Schrift nicht zwingend über die entsprechende Lautsprache erfolgen, was gemäß Plaza-Pust (2016a, 76) „alternative Zugänge“ (*alternative routes*) für gehörlose Lernende möglich macht. Diese Möglichkeit von abweichenden und damit individuellen Lernwegen zur Schrift ist insbesondere für die (Zweit-)Sprachdidaktik interessant, zumal ein möglicher Weg zur Lautsprache für gehörlose Lernende auch über das entsprechende Schriftsystem führen kann und nicht zwingend eine lautliche Artikulation voraussetzt. Diese Annahme läuft dem v. a. zwischen 1900 und 1960 dominanten auditiv-verbalen Paradigma der Gehörlosenpädagogik entgegen, das von einer unmittelbaren Abhängigkeit der Schrift von der Lautsprache ausgeht (vgl. Moores 2010). Es stützt sich auf die von Ferdinand de Saussure (1916) postulierte *Dependenzhypothese*, der zufolge die Schrift als abgeleitetes, sekundäres Zeichensystem zur gesprochenen Sprache (zum „mot parlé“) verstanden wird. Die beiden gegensätzlichen didaktischen Überzeugungen unterscheiden sich nicht nur in ihrer theoretischen Basis, sondern vor allem in ihrer Haltung zur Gebärdensprache. Bei einem oralistisch motivierten Zugang zur Schrift bleibt die Gebärdensprache im Lernprozess ausgeschlossen, wogegen ein bimodal bilingualer Zugang die gebärdensprachlichen Kompetenzen der Lernenden als Fundament für den weiterführenden Schrift(zweit)spracherwerb sieht, sie in den Lernprozess integriert und entsprechend beide Sprachen fördert (vgl. u. a. Plaza-Pust 2016b).

Der bimodal bilinguale Zugang stützt sich auf Erkenntnisse aus der (lautsprachlichen) Bilingualismusforschung, die zeigen, dass bilinguale Kinder auf sprachliche Ressourcen der weiter entwickelten Sprache zurückgreifen und diese als „Joker“ für allfällige strukturelle oder lexikalische Lücken in der weniger entwickelten Sprache einsetzen können (vgl. Tracy 2008). In einem bimodal bilingualen Setting bedeutet dies, dass diese „Joker“ auch gebärdensprachlicher Natur sein können und die lautsprachliche Entwicklung unterstützen können. Dabei ist zentral, dass die dem *Oralismus* zugrundeliegende Annahme, dass

3 Für eine Dokumentation des Hamburger Pionier-Versuchs vgl. u. a. die Ausführungen in Günther (1999), Günther/Schäfer (2004) sowie für den Berliner Schulversuch Hennies/Günther (2015).

4 Die als *Oralismus* bezeichnete Methode fokussiert primär das Erlernen der Lautsprache und deren verschrifteter Form. Die Verwendung der Gebärdensprache wurde in Schulen, die den oralistischen Ansatz vertrugen, z. T. sogar unter Strafe gestellt (vgl. u. a. Baker et al. 2016).

die Gebärdensprache den Erwerb der Lautsprache negativ beeinflusst, verworfen wird. Zu häufig werden „Mischäusserungen oder Sprachwechsel im Sprachgebrauch bilingualer LernerInnen [...] als Indiz für ein defizitäres sprachliches Wissen oder eine sprachliche Verunsicherung interpretiert“ (Plaza-Pust 2011, 93). Dabei reflektieren solche Mischäusserungen im Verlauf des bilingualen Spracherwerbs „die raffinierte Nutzung der verfügbaren sprachlichen Mittel“ und sind kein Zeichen für eine Spracherwerbsstörung (Plaza-Pust 2011, 94). Diese Annahme gilt sowohl für den Erwerb mehrerer Lautsprachen als auch für die bimodale Mehrsprachigkeit. Letztere wurde im Rahmen des Hamburger Schulversuchs, dem eine Vorreiterrolle in der bimodal bilingualen Bildung gehörloser Kinder zugeschrieben werden kann, bereits 1993 in die Schulpraxis übertragen (vgl. Günther et al. 2004). Die Studienverantwortlichen beobachteten bei den bimodal bilingual unterrichteten Lernenden ein „deutlich höheres schriftsprachliches Kompetenzniveau“ gegenüber ihren traditionell oral unterrichteten Mitschüler*innen (Günther 2004, 21). Dennoch löste der bimodal bilinguale Ansatz zuweilen heftige Gegenreaktionen aus, die mehrheitlich auf die oben beschriebenen Vorbehalte bilingualer Sprachförderung zurückzuführen sind (vgl. Hennies/Günther 2015, 96). Trotz anfänglich harscher Kritik vermochte sich der bimodal bilinguale Ansatz im europäischen Bildungskontext durchzusetzen und ist heute auch für Schweizer Gehörlosenschulen richtungsweisend (vgl. Bachmann 2017).

Darüber, dass die Gebärdensprache ein integraler Bestandteil der Bildung gehörloser und hörbehinderter Kinder darstellen muss, besteht heute ein Konsens, und zwar sowohl in der Forschung⁵ als auch im politischen Diskurs. Gerade in Bezug auf die politische Umsetzung sieht die politische Vertretung gehörloser Menschen in der Schweiz, der Schweizerische Gehörlosenbund SGB-FSS, jedoch Verbesserungspotential. Anders als in den deutschsprachigen Nachbarländern Deutschland und Österreich hat sich die Gebärdensprache in der Schweizer Politik (noch) nicht etablieren können: So ist die Deutschschweizer Gebärdensprache (DSGS) bis heute nicht auf nationaler Ebene anerkannt. Eine Situation, die vom SGB-FSS als unbefriedigend empfunden wird: „Die rechtliche Anerkennung der Gebärdensprachen ist in den Augen des Schweizerischen Gehörlosenbundes eine unabdingbare Voraussetzung, um die Situation von gehörlosen Menschen in der Schweiz zu verbessern und ihre Rechte zu garantieren“ (Burger/Marty 2022). Eine wichtige Gelegenheit zur Stärkung der Gebärdensprache in der Schweiz ist deren Integration in den Schulalltag. Dass insbesondere der Fachbereich ‚Sprache‘ dazu anregt, „gezielt Synergien zwischen den Sprachen zu nutzen“, ist bereits im neuen Schweizer Lehrplan⁶ verankert. Um solche Synergien didaktisch nutzen zu können, müssen die

5 Insbesondere die Rolle der Gebärdensprache in Bezug auf den Schriftspracherwerb gehörloser Lernender rückt zunehmend in den Fokus wissenschaftlicher Betrachtungen (vgl. Easterbrooks/Dostal 2021).

6 Der Lehrplan 21 gilt für alle 21 Schweizer Kantone und definiert verbindliche Lernziele, die für die drei Zyklen der obligatorischen Schulzeit gelten. Der Lehrplan 21 unterscheidet zwischen Zyklus 1 (Kindergarten sowie 1. und 2. Primarschulklasse), Zyklus 2 (3. bis 6. Primarschulklasse) und Zyklus 3 (1. bis 3. Klasse der Sekundarschule) und ist online zugänglich unter: www.lehrplan21.ch.

dazu geeigneten Bereiche in einem ersten Schritt erkannt und zugänglich werden. Als Datengrundlage eignet sich dafür ein bimodales Korpus, welches einen unmittelbaren Vergleich zwischen der gebärdeten und der geschriebenen Form ermöglicht und im folgenden Abschnitt 3 näher beschrieben wird.

3 Datengrundlage

Insbesondere im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb sind schulische Texte eine wichtige Quelle, so auch im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb gehörloser Kinder und Jugendlicher (vgl. u. a. die Studien von Becker T. 2013 und Wagener 2018). Dabei ist zu explizieren, dass der Begriff ‚Text‘ nicht an die schriftliche Modalität gebunden ist, sondern auch auf die gebärdensprachliche Modalität übertragen werden kann. Zwar vermag die Bezeichnung ‚Text‘ „[a]ngesichts der Schriftlosigkeit der Gebärdensprachen“ zu irritieren, wie Hansen/Heßmann (2013, 138) anmerken. Diese Irritation ist u. a. auf die lautsprachliche Tradition der textlinguistischen Forschungspraxis zurückzuführen. Hier kann ein Seitenblick auf die Etymologie von ‚Text‘ Abhilfe schaffen: Der Wortursprung führt zum lateinischen Begriff ‚textus‘ (Gewebe) sowie zum Verb ‚textere‘ (weben) (vgl. Kluge 2011, 915). Auf die Sprache übertragen ist ‚Text‘ also v. a. die Verwebung sprachlicher Information zu einem zusammenhängenden Ganzen, und zwar unabhängig von der Modalität der sprachlichen Zeichen.

Die in den Schweizer Lehrplänen verankerte produktive Textkompetenz zielt auf eben-diese Fähigkeit ab, sprachliche Information strukturiert wiedergeben resp. verschriften zu können (vgl. LP 21, 4.D). Dass eine solche Strukturierung sprachlicher Information auch für Gebärdensprachtexte zentral ist, zeigen die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (kurz: GER) integrierten Skalen zu gebärdensprachlicher Textkompetenz (vgl. Keller et al. 2020). Obschon der Schweizer Lehrplan produktive Textkompetenz allgemein unter dem Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ zusammenfasst, werden darunter nicht nur sprachformale Korrektheit wie z. B. Grammatik und Rechtschreibung gefasst, sondern ebenso die Fähigkeit „Ideen und Gedanken in eine sinnvolle und verständliche Abfolge“ zu bringen (vgl. LP 21, 4D.1) sowie ein „Repertoire an angemessenen Vorgehensweisen zum Ideenfinden und Planen [...] im Schreibprozess zielführend ein[zusetzen]“ (vgl. LP 21, 4C.1). Insbesondere bei diesen übergeordneten Kompetenzen kann eine bimodale Herangehensweise für die gehörlosen Lernenden gewinnbringend sein, zumal gemäss Selinker (1969, 71) solche übergeordneten Sprachkompetenzen von der Erst- in die Zweitsprache übertragen werden können. Für die Zielgruppe der gehörlosen Lernenden bedeutet dies, dass es zielführend sein kann, neben schriftlichen auch gebärdensprachliche Texte zu berücksichtigen.

Der für die nachfolgende Analyse verwendete Datensatz setzt sich deshalb sowohl aus Gebärdensprachtexten (im Videoformat) als auch aus handschriftlichen Texten gehör-

loser Schüler*innen der Sekundarstufen I und II aus der Deutschschweiz zusammen.⁷ Die Kohorte der Sekundarstufe I besteht aus sieben Schüler*innen zwischen 12 und 15 Jahren, die zum Zeitpunkt der Erhebung die Oberstufe der integrativ geführten SEK3 besuchten. Die SEK3 ist als Sonderschule in ein Regelschulhaus der Stadt Zürich integriert und verfolgt ein bimodales Unterrichtskonzept mit Einbezug von DSGS. Die Kohorte der Sekundarstufe II setzt sich aus weiteren acht Lernenden (17 bis 20 Jahre) zusammen, welche zum Erhebungszeitpunkt die ‚Berufsschule für Lernende mit Hör- und Kommunikationsbehinderung‘ (BSFH) besuchten. Die Bezeichnung der Berufsschule als Schule für ‚Lernende mit Hör- und Kommunikationsbehinderung‘ verweist zugleich auf die grosse Heterogenität der Schülerschaft. Aus diesem Grund wurden vorgängig über eine Umfrage Metadaten erhoben, um eine Übersicht über die individuellen Spracherwerbsszenarien der Lernenden zu gewinnen. Dabei wurden u. a. der audiologische und der kulturelle Hörstatus, die Erstsprache sowie das Alter, in welchem DSGS erworben wurde, erfragt. Die Lernenden verfassten als freie Textproduktion sowohl einen handschriftlichen Text als auch einen Gebärdentext zu einem vorgegebenen Thema⁸. Bei der Bewältigung dieser Aufgabe wurden sie von einer Gebärdensprachlehrperson begleitet, welche u. a. darauf achtete, dass die Schüler*innen den schriftlichen Text nicht in DSGS übersetzten, sondern den gleichen Inhalt unabhängig von den schriftlichen Formulierungen gebärdeten. Dadurch lassen sich die unterschiedlichen sprachlichen Realisierungen desselben Schreib- bzw. Textauftrages modalitätsübergreifend vergleichen.

4 Textoberflächenstruktur: (Un)sichtbare Verknüpfungen

Grammatische Phänomene in Texten von gehörlosen Schreibenden spiegeln nicht in erster Linie gebärdensprachliche Strukturen, sondern sind vielmehr als Ausdruck von (Zweit)Spracherwerbsprozessen zu verstehen. Zu diesem Schluss kommt u. a. Wagener (2018) in ihrer Longitudinalstudie zum Schriftzweitspracherwerb gehörloser Schüler*innen. Auch die Analyse des Schweizer Korpus hat in Bezug auf syntaktische Phänomene nur bedingt einen Einfluss von DSGS in den schriftlichen Texten aufzeigen können (vgl. Meili 2023 i. Dr.). Im sprachformalen Bereich lässt also der Vergleich zwischen den gebärdeten und den schriftlichen Textproduktionen der gehörlosen Lernenden nur bedingt Rückschlüsse auf Transferleistungen aus der Gebärdensprache zu. Vielmehr ist die sprachliche Variation in den Schülertexten als Ausdruck kognitiver Entwicklungen zu verstehen und integraler Bestandteil des Zweitspracherwerbs (vgl. Meili 2023 i. Dr.). Abweichun-

⁷ Das vollständige Korpus setzt sich aus drei Kohorten zusammen, wobei ergänzend zu den hier vorgestellten Kohorten gehörloser Lernender auch Texte gehörloser Gebärdensprachlehrpersonen erhoben wurden. Der Datensatz bildet die Grundlage der Monographie „Von der Gebärdensprache zur Schrift“ (Meili 2023 i. Dr.).

⁸ Die jüngere Kohorte der Sekundarstufe I verfasste Texte zum Thema „Mein Schultag“, die älteren Lernenden der Berufsfachschule zum Thema „Mein Lehrbetrieb“.

gen von den zielsprachlichen Strukturen bieten Lehrpersonen einen Anhaltspunkt zum Lernstand der Lernenden, und zwar unabhängig von deren Hörstatus.

Sprachformale Korrektheit ist jedoch nur ein mögliches Qualitätsmerkmal für Schülertexte. So fokussiert etwa das in der Deutschschweiz entwickelte und breit rezipierte ‚Zürcher Textanalyseraster‘ neben sprachsystematischer und orthografischer Korrektheit auch die funktionale Angemessenheit (Nussbaumer 1991). Darunter werden Aspekte wie die thematische Entfaltung und eine ausdrückliche Rezipientenführung gefasst, welche u. a. einen angemessenen Gebrauch von Kohäsionsmitteln voraussetzt (vgl. Nussbaumer 1991). Für schriftliche Texte kann der Einsatz entsprechender lexikalischer Kohäsionsmittel, z. B. Konjunktionen oder Pronominaladverbien, kohärenzstiftend wirken, wie in Beispiel (1) gezeigt wird.

(1) Franz geht seine Mutter besuchen. Sie ist krank.

(a) Franz geht seine Mutter besuchen, *weil* sie krank ist. (kausal)

(b) Franz geht seine Mutter besuchen, *obwohl* sie krank ist. (konzessiv)

Wird die Verknüpfung zwischen den Sätzen in (1) nicht expliziert, bleibt die Interpretation dem Rezipienten überlassen, was das (Text)Verständnis entscheidend beeinflussen kann (zur Theorie der konzeptuellen Deutungsmuster vgl. u. a. Brinker et al. 2014).

Kohäsionsmittel sind auch für Gebärdensprachtexte zentral, können jedoch im Gegensatz zur deutschen Lautsprache auch non-manuell artikuliert werden, wie z. B. über eine Oberkörperbewegung oder eine Änderung der Blickrichtung (vgl. Meili/Bürgin 2019). Dabei scheint die Verwendung lexikalischer Kohäsionsmittel (wie z. B. Konnektive) in Gebärdensprachtexten u. a. von der Textfunktion abhängig zu sein: So wird für beschreibende Texte ein geringes Vorkommen lexikalisierter Konnektive beschrieben, während für argumentative Gebärdentexte eine häufigere Verwendung lexikalischer Konnektive dokumentiert wurde (Meili/Bürgin 2019). Eine mögliche Erklärung sehen die Autorinnen darin, dass argumentative Texte Informationen in eine logisch-kausale Beziehung zueinander setzen und deshalb die Eindeutigkeit der textuellen Verknüpfungen besonders wichtig ist (Meili/Bürgin 2019, 121).

Die Schreibaufträge für die Kohorten I (12- bis 15-Jährige, Sek I) und II (17- bis 20-Jährige, Sek II) zielten auf textuelle Verknüpfungen ab: So wurden die Lernenden aufgefordert, ihren Alltag in der Schule respektive im Lehrbetrieb zu beschreiben, wobei v. a. temporale Verknüpfungen intendiert waren. Anschließend sollten die Schüler*innen beschreiben und begründen, was ihnen besonders gut gefällt und was ihnen nicht gefällt. Die Schreibaufträge beider Kohorten zielten auf dieselben textuellen Verknüpfungen ab, wobei in den schriftlichen Texten der Kohorte I deutlich weniger Konnektive verwendet wurden, als dies entwicklungs- und altersbedingt in den Texten der Kohorte II der Fall war.⁹ Im Folgenden wird anhand ausgewählter Beispiele aus dem in Abschnitt 3

⁹ In der Kohorte I wurden insgesamt 22 Token gezählt, für die Kohorte II 43 Token.

beschriebenen Korpus aufgezeigt, wie die unterschiedlichen textuellen Verknüpfungen von den Lernenden versprachlicht wurden und welche modalitätsbedingten Unterschiede zwischen den schriftlichen Texten und den Gebärdentexten erkennbar sind.

4.1 Ein modalitätsübergreifender Vergleich kohäsiver Mittel

In den nachfolgenden Beispielen werden Formulierungen von Schüler*innen der Kohorten I und II präsentiert, die in der Metadatenumfrage als ihre Erstsprache (L1) DSGS angegeben haben. Ein Vergleich der verwendeten deutschen Konnektive zwischen den Kohorten I und II zeigt u. a., dass die Lernenden der Sekundarstufe I (Kohorte I) vorwiegend additive (*und*) und temporale (*nach*; *dann*) Verknüpfungen in den schriftlichen Texten verwenden, während kausale Verknüpfungen mit der Konjunktion *weil* erst in den schriftlichen Texten der Berufsschüler*innen (Kohorte II) auftreten. Im folgenden Abschnitt 4.1.1 stehen unterschiedliche Realisierungsmöglichkeiten von temporalen Verknüpfungen im Fokus, anschließend werden in Abschnitt 4.1.2 Formen kausaler Verknüpfungen diskutiert.

4.1.1 Non-manuelle Strukturierungsmittel

R. B. (Kohorte I) war zum Zeitpunkt der Erhebung 14 Jahre alt, ist gehörlos und mit DSGS aufgewachsen. In Beispiel (2) beschreibt R. B. den Start in den Tag und den Ablauf seiner Morgenroutine. In (2a) ist der Auszug aus dem handschriftlichen deutschen Text, in (2b) die gebärdensprachliche Entsprechung als Glossentranskription abgebildet. Unterhalb der Glossen-Tabelle ist eine Übersetzung ins Deutsche gegeben. Die einzelnen Glossen in (2b) stehen für lexikalische Gebärden in DSGS, die non-manuellen Mittel (hier Oberkörperbewegungen) und deren Skopus sind jeweils über den Glossen angegeben.¹⁰ Die abwechselnd blaue und graue Unterlegung der Transkriptionsspur für non-manuelle Bestandteile der Gebärden dient der besseren Unterscheidung von Erstreckung (Skopus) und Wechsel der jeweiligen Bestandteile.

(2)

(2a) Ausschnitt 1, schriftlicher schriftsprachlich deutscher Text von R. B.

ich wach immer 6:00 uhr dann ich gehe Bus bis Bahn fahren bis Zürich HB.

(2b) Ausschnitt 2, gebärdensprachlicher Text von R. B.

		OK shift r. – l.		OK r.		OK m.		OK l.
ANFANG	IXI	SCHLAFEN	AUFSTEHEN	GEHEN	ESSEN+	FERTIG	IXI	DANN

¹⁰ Die Abkürzung ‚OK‘ steht im Folgenden für ‚Oberkörper‘. Die Ausrichtung des Oberkörpers wird mit r. (rechts), m. (mittig) und l. (links) angegeben.

Zuerst stehe ich vom Schlafen auf, gehe essen und wenn ich fertig gegessen habe, dann

OK l.		OK r.						
IX1	ANZIEHEN	UNGEFAHR	SECHS	UHR	VIERZIG	IX1	BUS	GEHEN

ziehe ich mich an, und ich gehe ungefähr um sechs Uhr vierzig zum Bus.

Für den deutschen Text wählt R. B. die Konjunktion *dann*, um vom Aufstehen und Frühstück zum Anziehen und zum Bus Gehen (Schulweg) überzuleiten. Ein Blick auf den Gebärdentext zeigt sowohl eine entsprechende Verwendung der lexikalischen Gebärde DANN als auch einen ausgeprägten Einsatz des Oberkörpers, um die einzelnen Tätigkeiten zu Komplexen zu verbinden bzw. voneinander abzugrenzen. R. B. schildert in (2b) seine Morgenroutine, die vom Aufstehen (IX1 SCHLAFEN AUFSTEHEN) zum Frühstück (GEHEN ESSEN++) und zum Anziehen (IX1 DANN IX1 ANZIEHEN) führt. Den Wechsel von der einen Tätigkeit zur anderen markiert R. B. dadurch, dass er seinen Oberkörper leicht seitlich abdreh (alternierend nach rechts und nach links). Dabei fällt auf, dass der Skopus der non-manuellen Markierung jeweils nur eine Tätigkeit umfasst: Sobald eine neue Tätigkeit beginnt, wird dies mit einer Veränderung in der Ausrichtung des Oberkörpers markiert. So wird auch der Wechsel vom Schlafen zum Aufstehen (schlafen aufstehen) mit einer fließenden Bewegung (in Beispiel (2b) als ‚shift‘ transkribiert) von rechts nach links markiert.

Die gleiche non-manuelle Markierung findet sich auch im Gebärdentext von C. B., die ebenfalls die Sekundarstufe I besucht und zum Zeitpunkt der Erhebung 12 Jahre alt war. C. B. verwendet ergänzend zur non-manuellen Markierung durch den Oberkörper ebenfalls die lexikalische Gebärde DANN, um die Handlungsabfolge zu strukturieren, wie das Beispiel (3b) zeigt. In ihrem schriftlichen deutschsprachigen Text wählt C. B. als Konnektiv *nach* (vgl. (3a)), welches sie mit einer temporalen Bedeutung zu verbinden scheint (hier ist zu vermuten, dass C. B. den zielsprachlichen Konnektor *danach* anzielt).

(3)

(3a) Ausschnitt 3, schriftlicher, schriftsprachlich deutscher Text von C. B.

Am Morgen 6uhr aufstehen. Ich gehe essen *nach* ich umziehen.

(3b) Ausschnitt 4, gebärdensprachlicher Text von C. B.

			OK l.		OK r.	OK l.		OK r.
MORGEN	SECHS	UHR	AUFSTEHEN	GEHEN	ESSEN	DANN	ANZIEHEN	DANN

Am Morgen um sechs Uhr stehe ich auf und gehe frühstücken, dann ziehe ich mich an, dann

OK r.		OK l.				OK r.	
RUCKSACK	PACKEN++	DANN	IX1	BUS	CL_BUS-FAHREN	FERTIG	

packe ich meinen Rucksack und dann fahre ich mit dem Bus.

Die Beispiele (2) und (3) zeigen, dass die Lernenden Oberkörperbewegungen gezielt einsetzen können, um eine zeitliche Abfolge von Handlungen zu strukturieren. Wenn ergänzend die lexikalische Gebärde DANN eingesetzt wird, umfasst der Skopus der non-manuellen Markierung auch das lexikalische Konnektiv. Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass die non-manuelle Markierung durch den Oberkörper obligatorisch ist und zusätzlich mit einer entsprechenden lexikalischen Gebärde (DANN) expliziert werden kann, eine lexikalische Gebärde aber nicht zwingend ist.

Eine weitere Möglichkeit zum strukturierenden Einsatz non-manueller Mittel zeigt sich im gebärdensprachlichen Text von M. C., einem 15-jährigen Schüler der Kohorte I mit DSGS als Erstsprache. M. C. setzt in Beispiel (4b) seinen Oberkörper ein, um eine adversative Verbindung zwischen zwei Aussagen herzustellen.

(4)

(4a) Ausschnitt 5, schriftlicher, schriftsprachlich deutscher Text von M. C.

Mit Gehörlosen und Schwerhörigen Kinder sind einfach mit
Gebärdensprache Kommunikation als Hörende [...] Mir gefällt nicht wenn
Hörenden Lehrer/in mit sprechen und Gebärdensprache aber
Gebärdensprache nicht so gut. Ich möchte dass Hörenden Lehrer/in mehr
lernen mit Gebärdensprache.

(4b) Ausschnitt 6, gebärdensprachlicher Text von M. C.

OK vor
ZUSAMMEN UNTERRICHT ZUSAMMEN PALM-UP MITTAG GEBÄRDEN PALM-UP

OK vor
ZUSAMMEN GUT GEFALLEN

Wenn wir [gemeint sind die gehörlosen Schüler/innen] gemeinsam
Unterricht haben oder über Mittag zusammen gebärden, gefällt mir das gut.

OK zurück
Augenbrauen zusammen (Negation)
IXI NICHT GEFALLEN IX LEHRPERSON++ HÖREND PERSON++ LBG

Mir gefäl lt nicht, wenn die hörenden Lehrpersonen lautsprachbegleitendes
Gebärden benutzen.

IX MEHR LERNEN++ GEBÄRDEN MEHR LERNEN

Sie [die hörenden Lehrpersonen] sollten lernen, besser zu gebärden.

Im Gegensatz zu den temporalen Abfolgen in (2) und (3), wo der Oberkörper seitlich abgedreht wird, verwendet M. C. in (4) eine Vorwärtsbewegung des Oberkörpers zur Markierung der positiven Aspekte. Damit bezieht sich M. C. auf den Umstand, dass er sich an der integrativ geführten Schule sowohl im Unterricht als auch über Mittag mit den

gehörlosen Freunden in Gebärdensprache unterhalten kann. M. C. verwendet anschließend eine Rückwärtsbewegung, um auf die negativen Aspekte im Schulalltag überzuleiten. Dabei bezieht er sich auf die Gebärdensprachkompetenz der hörenden Lehrpersonen. Der Skopus dieser non-manuellen Markierung geht dabei über die non-manuelle Negationsmarkierung der zusammengezogenen Augenbrauen hinaus. Aus diesem Grund scheint es legitim, hier von einer textstrukturierenden Verknüpfung auszugehen und die Kombination der non-manuellen Markierungen ‚OK vor‘ und ‚OK zurück‘ als Kohäsionsmittel zu verstehen.

4.1.2 Syntaktische und lexikalische Strukturierungsmittel

Ergänzend zu den im vorangehenden Abschnitt diskutierten lexikalischen und non-manuellen Mitteln zur temporalen Verknüpfung finden sich im Bereich der kausalen Verknüpfungen in den Texten der Kohorte II auch syntaktische Mittel, wie z. B. gebärdete Frage-Antwort-Paare (FAP). FAP bilden eine Einheit aus einer Frage- und einer Antwortkonstituente, welche von derselben Person gebärdet wird (vgl. Herrmann/Proske/Volk 2019 für eine Übersichtsdarstellung). Insbesondere in der Deutschschweiz wird deshalb für eine solche Kombination aus Frage und Antwort auch die Bezeichnung ‚rhetorische Frage‘ verwendet (vgl. u. a. Keller et al. 2017; 2018). Da sich im internationalen gebärdensprachlinguistischen Diskurs die deutsche Abkürzung FAP resp. die englische Kurzform QAP etabliert hat, wird sie auch für diesen Beitrag übernommen. In (5) ist ein Beispiel aus dem gebärdensprachlichen Text von D. J., einem 18-jährigen Schüler der Kohorte II mit Erstsprache DSGS, abgebildet.

(5)

(5a) Ausschnitt 7, schriftlicher, schriftsprachlich deutscher Text von D. J.

Wir werden täglich die Temperaturkontrolle in der Lager durchzuführen.

(5b) Ausschnitt 8, gebärdensprachlicher Text von D. J.

				Fragekonstituente			Antwort-
IXI	REGELMÄSSIG	TAG	PALM-UP	TEMPERATUR	MESSEN	WARUM	WICHTIG

Weshalb ich mehrmals am Tag die Temperatur messe? Das ist wichtig,

konstituente			
KALT	LEBENSMITTEL	PRODUKTE	ESSEN

weil hier Lebensmittel gekühlt werden, Produkte, die gegessen werden.

Während D. J. im deutschen geschriebenen Text keine Begründung anführt, expliziert er im gebärdeten Text, weshalb die regelmässige Temperaturkontrolle im Lager wichtig ist (D. J. befand sich zum Zeitpunkt der Erhebung im zweiten Lehrjahr als Logistiker). Diese Erklärung leitet er nicht mit einem lexikalischen Konnektiv ein, z. B. mit der DSGS-Gebärde DURCH (vgl. Bsp. (6)), sondern formuliert sie als FAP. Im Beispiel (5) sind

die Fragekonstituente sowie die Antwortkonstituente zur Verdeutlichung mit eckigen Klammern voneinander abgegrenzt.

Eine zweite Möglichkeit für kausale Verknüpfungen bietet die DSGS-Gebärde **DURCH**, welche der deutschen Konjunktion *weil* gleicht und in Beispiel (6) verwendet wird. P. W., ein 17-jähriger Berufsschüler, ist ebenfalls mit Gebärdensprache als L1 aufgewachsen, hat jedoch DSGS erst im Alter von 9 Jahren erlernt und als Erstsprache DGS erworben.

(6)

(6a) Ausschnitt 9, schriftlicher, schriftsprachlich deutscher Text von P. W.

Ich wünsche mir dass meine Traumziel in USA dort Gallaudet University
usbilden machen, *weil* es hat dort viele Gehörlosen auch Gebärdensprache
einfach mit kommizieren aber ASL (American Sign Language). *Weil* hier
Schweiz gibt es nicht.

(6b) Ausschnitt 10, gebärdensprachlicher Text von P. W.

							(ASL)		
POSSI	TRAUM	ZIEL	MOCHTEN	IX	AMERIKA	IX	GALLAUDET	UNIVERSITY	IX

Mein Traumziel ist es, nach Amerika an die Gallaudet Universität zu gehen, dort

GEHÖRLOS	DA	VIEL	GEHÖRLOS	PERSON++	UND	AUCH	EINFACH

gibt es viele gehörlose Personen und es ist auch einfach,

KOMMUNIKATION	MIT	GEBÄRDENSPRACHE	IX	EINFACH	KOMMUNIKATION	

mit Gebärdensprache zu kommunizieren,

			(ASL)		
ABER	NUR	A-S-L	AMERICAN SIGN LANGUAGE	EINFACH	KOMMUNIKATION

auch wenn nur ASL, American Sign Language, verwendet wird, ist die
Kommunikation trotzdem einfach,

(ASL)	(Konnektor)							
SAME	DURCH	AMERIKA	GIBT	DA	IX	ABER	SCHWEIZ	KEIN

weil in Amerika gibt es das, aber in der Schweiz nicht.

P. W. erklärt in (6), dass er in Zukunft gerne an der Gallaudet Universität in den USA studieren möchte, weil er dort die Möglichkeit hat, in Gebärdensprache zu kommunizieren und eine Ausbildung zu genießen, was ihm in der Schweiz verwehrt bleibt. Auch wenn ASL für ihn eine Fremdsprache darstellt, ist es in seiner Wahrnehmung einfacher (ausgedrückt in (6b) durch die aus ASL entlehnte Gebärde **SAME**, die hier mit ‚trotzdem‘ übersetzt werden kann) als die Kommunikation mit einem mehrheitlich hörenden Umfeld.

Der Blick auf die Ausschnitte aus den Gebärdensprachtexten der Lernenden zeigte, dass die Schüler*innen der Sekundarstufen I und II bereits auf vielfältige kohäsive Mittel in DSGS zurückgreifen können, um logische Verknüpfungen in ihren Texten herzustellen. Die dafür verwendeten Kohäsionsmittel können lexikalisiert sein (z. B. mit entsprechenden Gebärden wie PLUS, AUCH, DURCH), Kohäsion kann aber auch über non-manuelle Mittel wie einem entsprechenden Einsatz des Oberkörpers hergestellt werden. Dabei scheinen lexikalisierte Konnektive in gebärdensprachlichen Texten komplementär zu den non-manuellen Mitteln eingesetzt zu werden. Dies zeigt sich u. a. in den in Abschnitt 4.1.1 diskutierten Beispielen, in denen die non-manuelle Markierung durch die Oberkörperbewegung auch ohne entsprechende lexikalische Gebärde auftritt, die Gebärde DANN jedoch an die Oberkörperbewegung gekoppelt bleibt. Was diese strukturellen Unterschiede zwischen den gebärdensprachlichen Mitteln zur Textstrukturierung und den schriftsprachlichen Möglichkeiten für den Unterricht bedeuten können, ist Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen in Abschnitt 4.2.

4.2 Zum Umgang mit Texten in einem bimodalen Unterrichtsetting

Die Lernenden der Kohorten I und II besuchen alle eine schulische Institution mit inklusivem Setting, in welchem die Gebärdensprache (DSGS) Teil des Unterrichtsalltags ist. Während die Lernenden der Kohorte I neben den Grundlagenfächern auch Lektionen in DSGS besuchen, stellt Gebärdensprache als Medium der Vermittlung an der Berufsfachschule v. a. eine barrierefreie Kommunikation zwischen den gehörlosen Lernenden und den hörenden Lehrenden sicher. Eine spezifische Förderung in DSGS wird an der BSFH nicht angeboten, die Lernenden werden jedoch im Fachunterricht durch gehörlose Klassenassistent*innen unterstützt. Deren Aufgabe ist nicht die Verdolmetschung der Inhalte, sondern vielmehr das Erklären der Inhalte oder Anweisungen in DSGS (die Assistent*innen verfügen über eine didaktische Ausbildung – so war etwa eine der gehörlosen Lehrpersonen der SEK3 auch als Assistent an der BSFH tätig).

Dass Sprache nicht nur Kommunikation ermöglicht, sondern gleichzeitig auch Ausdruck von Identität sowie einer sozialen und gesellschaftlichen Zugehörigkeit ist, zeigt sich auch in den Texten der gehörlosen Schüler*innen, wie z. B. in den Beispielen (4) und (6). Dass diese soziale Zugehörigkeit in einem integrativen Setting auch eine Herausforderung darstellen kann, zeigt sich an den Alltagssorgen der gehörlosen Schüler*innen. So schreibt etwa M. C. im Kontext von Beispiel (4) weiter: „Mit Gehörlosen und Schwerhörigen Kinder sind einfach mit Gebärdensprache Kommunikation als Hörende, weil mit Hörenden zusammen dann ich still und alleine.“ Sprachliche Kommunikation und Teilhabe gehen hier Hand in Hand: Fehlt die Gebärdensprache, fehlt auch der soziale Austausch. Eine mögliche Lösung zeigt die Sekundarschule SEK3 in Form von freiwilligem Gebärdensprachunterricht für die hörenden Schüler*innen auf.

Neben solchen kommunikativen Herausforderungen stellt sich in einem bimodalen Unterrichtsetting auch die Frage nach einem adäquaten (schrift)sprachlichen Input für die gehörlosen Lernenden. Im Folgenden soll basierend auf einem beispielhaften Szenario

aus der Lerngruppe von M. C., R. B. und C. B. die Herausforderung im Umgang mit schriftsprachlichem Input aufgezeigt und mit Bezug auf die in Abschnitt 4.1 dargestellten Beispiele diskutiert werden.

Da die Deutschlehrperson (GS-kompetent) die Ansicht vertrat, dass sie ihre Lernenden mit der Lektüre von Originaltexten überfordere, griff sie im Leseunterricht auf Texte in Einfacher Sprache zurück, mit dem Ziel, den Zugang zum literarischen Text barrierefrei gestalten zu können. Mit der Klasse von M. C., R. B. und C. B. wurde etwa der Roman ‚Tschick‘ von Wolfgang Herrndorf (vgl. Herrndorf 2010) in der überarbeiteten Version ‚Kurzfassung in Einfacher Sprache‘ gelesen (vgl. Herrndorf 2013). Die Lehrperson versprach sich dadurch ein besseres Verständnis der inhaltlichen Zusammenhänge und eine höhere Lesemotivation seitens der Lernenden. Ergänzend zur Lektüre gestaltete die Deutschlehrperson gemeinsam mit der Gebärdensprachlehrperson eine bimodal bilinguale Textrezeption, wobei die Lernenden das Gelesene in DSGS zusammenfassten, sich darüber den Inhalt erschliessen und im Anschluss gemeinsam darüber diskutieren konnten.

Zwar ist eine sprachliche Vereinfachung gerade im Zweitsprachunterricht als Transitionsstufe des Lernens üblich und durchaus legitim, aus dem Bereich der Gehörlosenpädagogik gibt es hierzu jedoch auch kritische Stimmen. So steht u. a. Schäfke (2005, 206) einer Passung „nach unten“ im Unterricht gehörloser Kinder kritisch gegenüber. Gerade in Bezug auf die in Abschnitt 4.1 diskutierten textuellen Verknüpfungen zeigen Studien zum Leseverständnis hörender Kinder, dass durch eine Reduktion der sprachlichen Komplexität auf Textebene oftmals auch sprachliche Verknüpfungen zwischen den Sätzen reduziert werden, wodurch das Verständnis erschwert werden kann (vgl. u. a. Leiss et al. 2017; Schmellentin 2020). Weiter bedeutet eine Reduktion sprachlicher Verknüpfungen auch eine Reduktion des Inputs sprachlicher Mittel zur Kohärenzbildung. Die fehlenden Konnektive in den schriftlichen Texten der Kohorte I können als Hinweis darauf gelesen werden, dass den Lernenden solche Mittel zur Kohärenzbildung (noch) nicht zur Verfügung stehen. Ein Blick in die Gebärdentexte derselben Lernenden zeigt dagegen, dass die Schüler*innen in ihrer L1/M1 durchaus auf ein Repertoire kohäsiver Mittel zurückgreifen können.

Eine Möglichkeit, eine solche ‚Passung nach unten‘ durch vereinfachte Lesetexte zu umgehen und den gehörlosen Lernenden einen umfangreichen sprachlichen Input über die Schrift zu ermöglichen, ohne sie dabei durch Überforderung zu demotivieren, bietet nach Günther (2004, 19-20) ein „biliteraler“ Zugang zu Literatur. Unter der Bezeichnung „biliteral“ versteht Günther (2004) einen bimodalen Zugang zu literarischen Texten, wobei die Gebärdensprache nicht primär als Übersetzungshilfe dienen soll, sondern die schriftlichen Texte über die Gebärdensprache interpretiert werden können.¹¹ Auf das

11 Als Beispiel führt Günther (2004) eine Adaption des Gedichtes „Der Zauberlehrling“ von J. W. Goethe in Gebärdensprache an.

oben skizzierte Schweizer Unterrichtsmodell übertragen bieten die beiden Lehrpersonen ihren Schüler*innen einen solchen Zugang über die Gebärdensprache bereits an. Sie stellen dadurch einerseits einen barrierefreien Zugang zum Inhalt sicher und ermöglichen andererseits eine Reflexion über denselben. Was sich darüber hinaus anbieten kann, ist ein kontrastiver Zugang, bei dem nicht nur die Schrift Anlass für Gebärdentexte ist, sondern Gebärdentexte auch als eigenständige Textproduktionen wahrgenommen und deren Besonderheiten (wie z. B. die Möglichkeit non-manueller Kohäsionsmittel) in den Fokus gestellt werden können. Dass insbesondere im Bereich der textuellen Verknüpfungen für bimodale *Signer* ein kontrastiver und damit ein modalitätsübergreifender Zugang sinnvoll sein kann, legt u. a. die Untersuchung von Arfé und Boscolo (2006) nahe: Sie zeigen in ihrer Studie, dass die Schwierigkeiten gehörloser Schreiber*innen v. a. die Strukturierung und die kohärente Darstellung von Inhalten betreffen. Ein Vergleich zwischen ‚sichtbaren‘ und ‚unsichtbaren‘ Kohäsionsmitteln könnte das Bewusstsein der Lernenden für textuelle Verknüpfungen fördern und ihnen aufzeigen, dass Gebärdentexte neben lexikalischen und syntaktischen Mitteln auch mit non-manuellen Mitteln strukturiert werden können. Im Gegensatz dazu werden in schriftlichen Texten logische Verbindungen v. a. über lexikalische Konnektive expliziert, die im Kontrast zu den non-manuellen Kohäsionsmittel ‚sichtbarer‘ sind. Ein Bewusstsein für modalitätsspezifische Möglichkeiten zur Kohärenzbildung kann auch für Lehrpersonen gewinnbringend sein, zumal vermeintlich fehlende Kohäsionsmittel in schriftlichen Texten gehörloser Lernender nicht bedeuten müssen, dass die Lernenden per se Schwierigkeiten mit einer kohäsiven Darstellung von Inhalten haben. Vielmehr sind sie als Hinweis darauf zu verstehen, dass den Lernenden diese modalitätsbedingten Unterschiede in der sprachlichen Realisierung noch nicht bewusst sind.

5 Schlusswort

Die Schrift steht als visuelle Codierung von Lauten nicht nur als Bindeglied zwischen der oral-akustischen und der visuell-räumlichen Modalität, sie ermöglicht ebenso einen interkulturellen Austausch zwischen der Hörenden- und der Gehörlosengemeinschaft und ist somit der Schlüssel zu sprachlicher und sozialer Inklusion. Während für hörende DaZ-Lerner*innen die Schrift auch über das Gehör zugänglich ist, bleibt dieser Zugang für die Mehrheit der gehörlosen und schwerhörigen *Signer* verschlossen. Umso wichtiger ist für sie der visuelle Zugang über die Schrift. Hier kann die Gebärdensprache im Rahmen einer bimodal orientierten Schreibdidaktik eine wertvolle Ressource darstellen, wie in den Ausführungen zu bimodalem Bilingualismus erläutert wurde. Die Analyse des bimodalen Datensatzes zeigt, dass Informationen in Gebärdentexten von den gehörlosen Lernenden strukturiert, kohäsiv und kohärent dargestellt werden. Dies sind Grundfertigkeiten, deren Transfer auch die Qualität schriftlicher Texte positiv beeinflussen kann. Letztere werden v. a. bei der jüngeren Kohorte vergleichsweise wenig durch entsprechende kohäsive Mittel strukturiert. Hier kann sich ein kontrastiver Zugang anbieten, wobei u. a. die

non-manuellen Möglichkeiten zur Strukturierung sprachlicher Information in Gebärdensprache thematisiert und zu den mehrheitlich lexikalisierten Konnektiven in schriftlichen Texten in Bezug gesetzt werden können. Ein solch kontrastiver Zugang zur Schrift unter Berücksichtigung der gebärdensprachlichen Ressourcen kann jedoch nicht nur aus didaktischer Sicht sinnvoll sein, sondern auch sprachpolitisch ein wichtiges Zeichen setzen. Gerade in der Schweiz ist die Anerkennung der nationalen Gebärdensprache(n)¹² bis dato noch ausstehend. Für gehörlose Jugendliche stellt die Gebärdensprache nicht nur den Zugang zu Bildung sicher, sondern ist auch zentraler Bestandteil ihrer Identitätsbildung, wie der Blick in ihre Texte zeigte. Diesen Identitätspfeiler in einem integrativen Unterrichtsetting als funktional gleichwertig zu behandeln, scheint nicht nur in Bezug auf den modalitätsübergreifenden Transfer sprachlicher Mittel, sondern gerade in Bezug auf die Wertschätzung einer (noch) nicht anerkannten Sprache besonders wertvoll.

Erläuterungen und Abkürzungen der verwendeten Glossierung/Transkription

Die Glossennotation dieses Beitrags orientiert sich an den Konventionen in Baker et al. (2016): Gebärden werden als Glossen notiert, wobei diese keine Informationen über non-manuelle Markierungen transportieren. Diese zusätzlichen Informationen werden in Kleinbuchstaben über den Glossen notiert.

GEBÄRDE	Gebärde in Glossennotation
GEBÄRDE++	Reduplikation, d. h. mehrfache Ausführung der Gebärde wird mit ++ markiert.
IX	IX steht für eine Zeigegebärde, die mit dem Indexfinger ausgeführt wird.
IXI	Indexikalische Gebärde für die 1. Pers. Sg. (<i>ich</i>). Ausgeführt als Tippen auf die Brust des/der Gebärdenden.
POSS	Possessivpronomen
POSS1	Possessivpronomen 1. Pers. Sg. (mein)
CL_GEBÄRDE	CL steht für ‚classifier‘ (Klassifikator). Darunter wird eine klassifizierende Handform verstanden, die etwa die Bewegung, die Form oder die Position spezifiziert. Im Beispiel (3b) wird etwa die Fahrt des Buses dargestellt.

¹² Neben den vier Landesprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rumantsch werden in der Schweiz auch drei unterschiedliche Gebärdensprachen benutzt: LSF (Französische Gebärdensprache), LIS (Italienische Gebärdensprache) und DSGS in den fünf Dialekten Zürich, St. Gallen, Luzern, Bern und Basel.

Literatur

- Arfé, Barbara/Boscolo, Pietro (2006) Causal Coherence in Deaf and Hearing Students' Written Narratives. In: *Discourse Processes* 42, 271-300.
- Audeoud, Mireille/Becker, Claudia/Krausnecker, Verena/Tarcsiová, Darina (2016) *Bi-bi Toolbox. Impulse für die Bimodal-Bilinguale Bildung*. URL: https://www.univie.ac.at/teach-designbilingual/fileadmin/user_upload/Bi-Bi_Toolbox_D.pdf [zuletzt aufgerufen am 27.4.2023].
- Audeoud, Mireille/Becker, Claudia/Krausnecker, Verena/Tarcsiová, Darina (2017) Bimodal-bilinguale Bildung für Kinder mit Hörbehinderung in Europa. Teil I: Erhebung des Ist-Stands. In: *Das ZEICHEN* 105, 60-72.
- Bachmann, Peter (2017) *Bilinguales Konzept für die Arbeit an der bilingualen Oberstufe der SEK3*. Zürich: SEK3 Oberstufe für Gehörlose und Schwerhörige. Online unter: https://www.sek3.ch/wp-content/uploads/2017/06/BILINGUALES-METHODIK-KONZEPT_170618.pdf [zuletzt aufgerufen am 03.05.2023].
- Baker, Anne/van den Bogaerde, Beppie/Pfau, Roland/Schermer, Trude (Hrsg., 2016) *The linguistics of sign languages: an introduction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Barras, Malgorzata/Karges, Katharina/Studer, Thomas/Wiedenkeller, Eva (Hrsg., 2019) *IDT 2017. Band 2: Sektionen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Becker, Tabea (2013) *Schriftspracherwerb in der Zweitsprache: Eine qualitative Längsschnittstudie*. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Becker, Claudia (2020) Literalität in Deutscher Gebärdensprache und Deutsch. Mediales Gebärden und Schriftsprache in der bimodal-bilingualen Bildung. In: *Das ZEICHEN* 116, 460-473.
- Brentari, Diane (2019) *Sign Language Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press. [=Key Topics in Phonology 5].
- Brinker, Klaus/Cölfen, Hermann/Pappert, Steffen (⁸2014) *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Burger, Sandrine/Marty, André (2022) *Anerkennung der Gebärdensprache. Kernbotschaft. Verfasst am 20.01.2022*. URL: https://www.sgb-fss.ch/wp-content/uploads/2015/06/Kernbotschaft-Anerkennung-der-Geb%C3%A4rdensprache_d_f_i-V3.pdf [zuletzt aufgerufen am 27.4.2023].
- Chen Pichler, Deborah/Koulidobrova, Elena (2015) *Acquisition of Sign Language as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press.

- Council of Europe (CoE) (Hrsg., 2020) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.
- Easterbrooks, Susan R./Dostal, Hannah M. (Hrsg., 2021) *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Literacy*. Oxford: Oxford University Press.
- Emmorey, Karen/Borinstein, Helsa B./Thompson, Robin/Gollan, Tamar H. (2008) Bimodal bilingualism. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 11, 43-61.
- Glück, Helmut (1987) *Schrift und Schriftlichkeit. Eine sprach- und kulturwissenschaftliche Studie*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Günther, Klaus-Burkhard (1990) Zweisprachigkeit von Anfang an durch Gebärden- und Schriftsprache. Neue Perspektiven für die Gehörlosenpädagogik (Teil 2). In: *Das ZEICHEN* 14, 428-438.
- Günther, Klaus-Burkhard (1999) *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern: Zwischenbericht zum Hamburger Schulversuch*. Hamburg: Verlag Hörgeschädigte Kinder [= Theorie & Praxis 3].
- Günther, Klaus-Burkhard (2004) Von der Primar- zur Sekundarstufe I – Einführende Bemerkungen zum Abschlussbericht des Hamburger Bilingualen Schulversuchs. In: Günther, Klaus-Burkhard et al. (Hrsg.), 5-24.
- Günther, Klaus-Burkhard/Hennies, Johannes (Hrsg., 2011) *Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner bilingualen Schulversuch*. Seedorf: Signum [= Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser 5].
- Günther, Klaus-Burkhard/Schäfer, Ilka in Zusammenarbeit mit Renate Poppendieker, Angela Staab, Verena Thiel-Holtz und Angelika Wiechel (Hrsg., 2004) *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlussbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch*. Seedorf Hamburg: Signum [= Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser 1].
- Hansen, Martje/Heßmann, Jens (2013) Register und Textsorten in der Deutschen Gebärdensprache: Eine korpusbasierte Annäherung. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 58, 133-165.
- Hennies, Johannes/Günther, Klaus-Burkhard (2015) Abschlussbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. In: *DFGS forum Sonderheft* 84, 86-207.
- Herrmann, Annika/Proske, Sina/Volk, Elisabeth (2019) Question-Answer Pairs in Sign Languages. In: Zimmermann, Malte/von Heusinger, Klaus/Onea, Edgar (Hrsg.), 96-131.
- Herrndorf, Wolfgang (2010) *Tschick*. Berlin: Rowohlt Taschenbuch.

- Herrndorf, Wolfgang (2013) *Tschick*. Kurzfassung in Einfacher Sprache. Münster: Spaß am Lesen Verlag.
- Keller, Jörg/Meili, Aline/Bürgin, Petrea Sophie/Ni, Dawei (2017) Auf dem Weg zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Gebärdensprachen: Empiriebasierte Bestimmung von Deskriptoren für Textkompetenz am Beispiel der Deutschschweizer Gebärdensprache (DSGS). In: *Das ZEICHEN* 31, 86-97.
- Keller, Jörg/Meili, Aline/Bürgin, Petrea Sophie/Ni, Dawei (2018) Deskriptoren zur gebärdensprachlichen Textstrukturierung im GER für Gebärdensprachen. In: *Das ZEICHEN* 109, 242-251.
- Keller, Jörg/Bürgin, Petrea Sophie/Meili, Aline/Ni, Dawei (2020) Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Gebärdensprachenkompetenz. In: Council of Europe (CoE) (Hrsg.), 168-200.
- Kluge (2011) *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Bearbeitet von Elmar Seebold. 25., durchgesehene und erweiterte Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Leiss, Dominik/Hagena, Maike/Neumann, Astrid (Hrsg., 2017) *Mathematik und Sprache. Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen*. Münster: Waxmann.
- Leiss, Dominik/Domenech, Madeleine/Ehmke, Timo (2017) Schwer – schwierig – diffizil: Zum Einfluss sprachlicher Komplexität von Aufgaben auf fachliche Leistungen in der Sekundarstufe I. In: Leiss, Dominik/Hagena, Maike/Neumann, Astrid (Hrsg.), 99-125.
- LP21 [= Lehrplan 21]: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz D-EDK (2010-2014) *Lehrplan 21*. URL: www.lehrplan21.ch [zuletzt aufgerufen am 03.05.2023].
- Marschark, Marc/Spencer, Patricia Elizabeth (Hrsg., 2010) *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Meili, Aline (2023 i. Dr.): *Von der Gebärdensprache zur Schrift. Eine Untersuchung zu Texten gehörloser Lernender*. Berlin: de Gruyter [Monographie erscheint unter der ISBN: 978-3-11-101533-0 in der Reihe: Linguistik – Impulse & Tendenzen].
- Meili, Aline/Bürgin, Petrea Sophie (2019) Struktur und Referenz in gebärdeten Texten. In: Barras, Malgorzata/Karges, Katharina/Studer, Thomas/Wiedenkeller, Eva (Hrsg.), 118-124.
- Moore, Donald F. (2010) The History of Language and Communication Issues in Deaf Education. In: Marschark, Marc/Spencer, Patricia Elizabeth (Hrsg.), 17-30.
- Neef, Martin/Primus, Beatrice (2001) Stumme Zeugen der Autonomie – Eine Replik auf Ossner. In: *Linguistische Berichte* 187, 353-378.

- Nett, Olaf/Wudtke, Hubert (1993) Schriftspracherwerb: Schreibentwicklungen gehörloser Kinder (Teil I). In: *Das ZEICHEN* 26, 462-470.
- Nussbaumer, Markus (1991) *Was Texte sind und wie sie sein sollen: Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten*. Tübingen: Niemeyer [= Germanistische Linguistik 119].
- Plaza-Pust, Carolina (2008) Why variation matters: On language contact in the development of L2 written German. In: Plaza-Pust, Carolina/Morales-Lopez, Esperanza (Hrsg.), 73-135.
- Plaza-Pust, Carolina (2011) Sprachliche Kontaktphänomene: Was sie über den bilingualen Erwerb der Gebärdensprache und der Schriftsprache verraten. In: Günther, Klaus-Burkhard/Hennies, Johannes (Hrsg.), 93-117.
- Plaza-Pust, Carolina (2016a) *Bilingualism and Deafness: On Language Contact in the Bilingual Acquisition of Sign Language and Written Language*. Berlin: de Gruyter [= Sign Languages and Deaf Communities (SLDC) 7].
- Plaza-Pust, Carolina (2016b) *Sign Bilingualism in education: challenges and perspectives along the research, policy, practice axis*. Lancaster, U.K.: Ishara Press.
- Plaza-Pust, Carolina/Morales-Lopez, Esperanza (Hrsg., 2008) *Sign bilingualism: language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam: John Benjamins [= Studies in bilingualism 38].
- Sandkühler, Thomas/Bernhardt, Markus (Hrsg., 2020) *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht [= Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 21].
- Saussure, Ferdinand de (³2001) *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* [frz. Original 1916]. Berlin, New York: de Gruyter.
- Schäfke, Ilka (2005) *Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern*. Seedorf: Signum [= Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser 4].
- Schmellentin, Claudia (2020) Gestaltung von Verfasser-texten in Geschichtsschulbüchern. Desiderate, Möglichkeiten und Grenzen aus sprachdidaktischer Perspektive. In: Sandkühler, Thomas/Bernhardt, Markus (Hrsg.), 319-334.
- Selinker, Larry (1969) Language Transfer. In: *General Linguistics* 9, 67-92.
- Tracy, Rosemarie (2008) *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Wagener, Iris (2018) *Schriftsprache als Zweitsprache*. Dissertation an der Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät. Online zugänglich unter: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19947> [zuletzt aufgerufen am 03.05.2023].

Zimmermann, Malte/von Heusinger, Klaus/Onea, Edgar (Hrsg., 2019) *Questions in Discourse*. Leiden, Boston: Brill.

LIANA KONSTANTINIDOU / ELSA LISTE LAMAS¹

Schreibkompetenz-Profile in der beruflichen Bildung: heterogen, individuell und schwer interpretierbar?

Abstract

In the context of digitalisation, literacy skills have become increasingly important in both personal and professional settings. However, studies show that students in vocational education and training (VET) often struggle with literacy tasks. This poses a challenge for educators in terms of addressing the diverse language backgrounds and abilities of learners and individualising teaching approaches. The research project Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz nach Lernendenprofilen aims to systematically assess the quality of VET students' texts, to identify profiles of writing competence and to provide needs-oriented and inclusive teaching recommendations based on these profiles. It relies on a corpus of 1472 texts written by VET students and employs both automated linguistic analysis and expert ratings to identify clusters of students with similar writing competence profiles. The research design, challenges and initial findings of the project are presented in the present paper, highlighting the potential of empirical evidence to shape our understanding of text quality in the specific VET context, and to challenge prevailing narratives about learners' language background and their literacy skills.

Keywords: vocational education and training, literacy, text quality, corpus linguistics, diagnostic language assessment

Vor dem Hintergrund der Digitalisierung gewinnen schriftsprachliche Kompetenzen sowohl im privaten als auch im beruflichen Umfeld zunehmend an Bedeutung. Studien zeigen jedoch, dass das Lesen und Schreiben von Texten für Lernende in der beruflichen Bildung oft eine Herausforderung darstellt und dass Lehrpersonen Schwierigkeiten haben, das Sprachlehren und -lernen so zu individualisieren, dass es den unterschiedlichen Sprachbiografien und Sprachkompetenzen der Lernenden gerecht wird. Das Projekt Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz nach Lernendenprofilen setzt sich zum Ziel, die Qualität von Texten von Berufsschüler:innen systematisch zu erheben, Schreibkompetenzprofile zu identifizieren

¹ Unter Mitarbeit von Joachim Hoefele, Stefan König, Sarah Lukas, Fabian Rebitzer, Bettina Huber und Pascale Roux.

und bedarfsorientierte und inklusive didaktische Empfehlungen auf der Grundlage dieser Profile zu geben. Den Kern des Projekts bildet ein Korpus von 1472 Berufsschüler:innen-Texten, welche maschinell analysiert und von geschulten Rater:innen evaluiert wurden, um Gruppen von Lernenden mit ähnlichen Schreibkompetenzprofilen zu identifizieren. Der vorliegende Beitrag präsentiert das Forschungsdesign, die Herausforderungen und erste Ergebnisse des Projekts. Er zeigt das Potenzial empirischer Grundlagen für ein besseres Verständnis von Textqualität im spezifischen Kontext der beruflichen Bildung auf und stellt Narrative über den Zusammenhang zwischen sprachlichem Hintergrund und schriftsprachlichen Kompetenzen in Frage.

Schlüsselwörter: Berufsbildung, Literacy, Textqualität, Korpuslinguistik, Sprachstanddiagnostik

1 Einführung

Im Kontext der Digitalisierung gewinnen schriftsprachliche Kompetenzen im privaten und beruflichen Kontext an Bedeutung. Alltägliches Schreiben findet z. B. in Form von E-Mails, schriftlicher digitaler Dokumentation und Berichtserstattung, Beiträgen in Messenger-Diensten und in den sozialen Medien statt. Dabei ergeben sich neue digitale Schreibregister, die je nach Kommunikationskontext erheblich variieren (Androutsopoulos/Busch 2020).

Gleichzeitig zeigen Studien aus dem deutschsprachigen Raum (Baumann 2014; Hoefele/Konstantinidou 2018; Konstantinidou et al. 2022) sowie Erfahrungsberichte von Lehrpersonen, dass Lernende an Berufsfachschulen größtenteils Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben von Texten aufweisen. Sie haben zum Beispiel Mühe, in Online-Quellen Informationen zu finden, die ihnen bei der Lösung eines berufsbezogenen Problems helfen, oder im beruflichen Kontext eine E-Mail zu verfassen, welche die Adressat:innen überzeugt.

Vor diesem Hintergrund ist die Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen im allgemeinbildenden Unterricht an Berufsfachschulen essenziell, sie stellt jedoch aufgrund der verschiedenen Sprachbiographien und heterogenen sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden eine große Herausforderung dar. Letztere bezieht sich vor allem auf die Möglichkeit der Individualisierung der didaktischen Konzepte und der Lernbegleitung, sodass die Stärken und Schwächen der einzelnen Lernenden mit ihren unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen in der Sprachförderung berücksichtigt werden können.

Neben Lernenden ausschließlich deutschsprachiger Herkunft findet sich an den Berufsfachschulen der D-A-CH-Länder ein hoher Anteil an Schüler:innen mit sprachlichem Migrationshintergrund: Sie wachsen in einem mehrsprachigen Umfeld auf und verwenden im Alltag mehrere Sprachen oder haben Deutsch als Zweitsprache im späteren Leben gelernt (Konstantinidou/Hoefele/Kruse 2016). Hinzu kommen junge Geflüchtete, die nach einjährigen (Sprach-)Fördermaßnahmen (z. B. Integrationsvorlehre in der Schweiz oder Einstiegsqualifizierung mit integriertem Sprachkurs in Deutschland) in die Regel-

strukturen des dualen Berufsbildungssystems zu integrieren sind (Granato/Neises 2017). Ferner verwenden ein- und mehrsprachige Berufsschüler:innen vor allem in der Deutschschweiz, aber auch in gewissen Regionen Österreichs und in Süddeutschland im Alltag neben den nationalen Standardvarietäten in unterschiedlichem Maße auch Dialekte oder regionale Varietäten in der mündlichen, zum Teil auch in der schriftlichen Kommunikation (Dürscheid/ Frick 2016). Diese dialektalen und regionalen Varietäten unterscheiden sich in Bezug auf Aussprache, Lexik, Grammatik und Idiomatik teilweise recht deutlich von der jeweiligen nationalen Standardvarietät (Ammon/Bickel/Lenz 2016; Dürscheid/ Elspass/Ziegler 2011). In der Deutschschweiz stellt die diglossische Situation, d. h. die funktionale Trennung der Varietäten, einen wichtigen Bestandteil der Sprachbiografie nicht nur von Berufsschüler:innen dar.

Eine empirische Grundlage, welche die oben beschriebene Situation abbildet sowie bestätigt und eine Voraussetzung für eine inklusive Sprachförderdiagnostik ist, fehlte dennoch. Hier setzt das trinationale Projekt *Förderung der allgemeinen Schreibkompetenzen nach Lernendenprofilen* an, das diese systematisch erhobene Grundlage erarbeiten will. Im vorliegenden Aufsatz wird das Vorgehen beim Aufbau dieser Grundlage präsentiert und in Hinblick auf fachliche und methodische Herausforderungen diskutiert. Ziel dabei ist aufzuzeigen, inwieweit empirische Grundlagen das aktuelle Verständnis von Textqualität im spezifischen Kontext der beruflichen Bildung, die herrschenden Narrative bei der „Problem“-Beschreibung (starke L1-Lernende vs. schwache L2-Lernende) sowie die Wirksamkeit der bestehenden Lehr-/Lernpraxis in Frage stellen können.

2 Forschungsziele, Fragestellungen, Design und Ergebnisse

Das Projekt *Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz nach Lernenden-Profilen: eine korpusbasierte Studie für eine bedürfnisorientierte Schreibdidaktik in der beruflichen Bildung* (2019-2020) setzte sich zum Ziel, die schriftsprachlichen Schreibkompetenzen von Berufsschüler:innen in der Bodenseeregion systematisch zu erheben, Profile der Schreibkompetenz zu identifizieren und anschließend gezielte, bedürfnisorientierte didaktische Empfehlungen für die Schreibkompetenz nach Profilen zu formulieren. Konkret wurde folgenden vier Forschungsfragen nachgegangen: (1) Welche Profile der Schreibkompetenz weisen Lernende in der Berufsbildung auf? (2) Wie hängen die Profile der Schreibkompetenz mit (sprach-)biographischen Merkmalen der Lernenden zusammen? (3) Wie hängen die einzelnen linguistischen Merkmale, die in Texten von Berufsschülern und Berufsschülerinnen identifiziert werden können, mit der kommunikativen Wirkung der Texte zusammen? (4) Wie unterscheiden sich die Lernenden in ihrem Schreibförderbedarf je nach Profil?

Abb. 1 stellt das Design der Studie dar. Das Korpus LeKoBe (*Lernendenkorpus in der Berufsbildung*), bestehend aus 1472 Texten von Berufsschüler:innen, bildet den Kern des Projekts (s. 2.1). Die Texte wurden einerseits in Hinblick auf maschinell quantifizierbare sprachliche und textuelle Merkmale analysiert und andererseits von geschulten Rater:in-

nen in Bezug auf ihre sprachliche Qualität und kommunikative Wirkung bewertet (s. 2.2). Aus beiden Verfahren (Korpusanalyse und Rating) wurden Gruppen von Lernenden (Cluster) gebildet, deren Texte ähnliche Ausprägungen aufweisen (s. 2.3). Zusammenhänge zwischen Clustern und (sprach-)biographischen Merkmalen der Lernenden, welche mittels eines Fragebogens erhoben wurden, wurden anschließend geprüft (s. 2.4). Die Gesamtheit der Analysen wurden für eine differenzierte Förderung von Schreibkompetenzen an Berufsfachschulen genutzt (s. dazu Hoefele/Madlener Charpentier 2021).

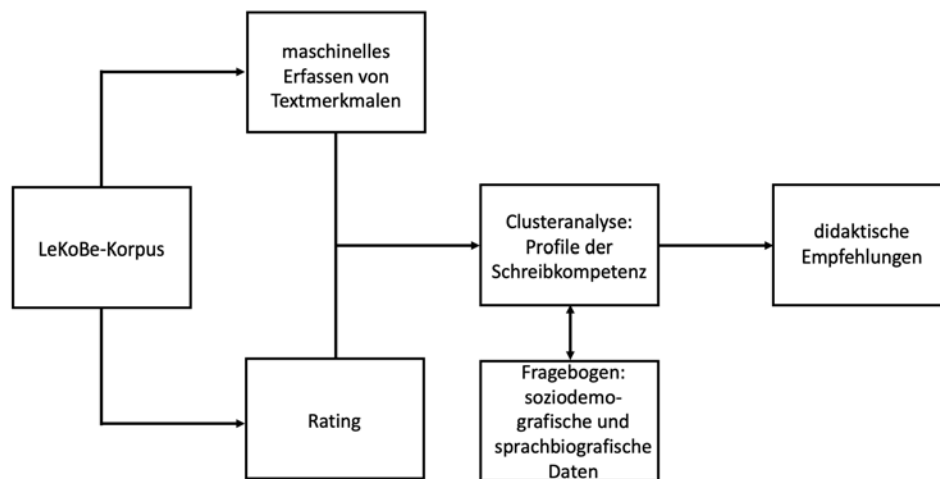


Abb. 1. Forschungsdesign (eigene Darstellung)

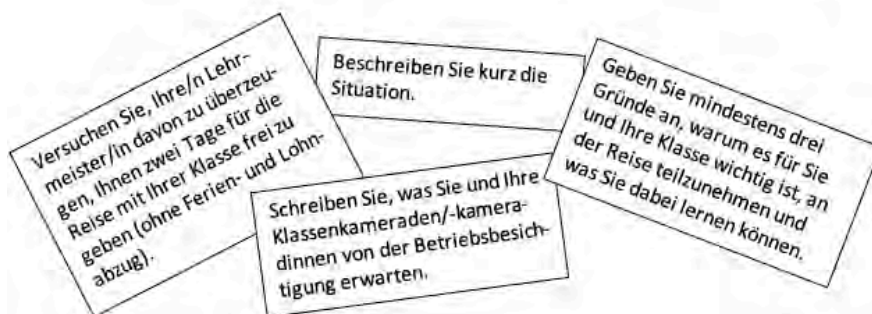
2.1 Datenerhebung und Stichprobe

Die 1472 Korpustexte wurden an zwei Erhebungszeitpunkten in 44 Klassen an deutschen, österreichischen und schweizerischen Berufsschulen der Bodenseeregion gesammelt. Bei der ersten Erhebung schrieben die Berufsschüler:innen einen argumentativen Text in Form einer E-Mail, in dem sie ihre Lehrmeister:innen überzeugen sollten, ihnen zwei Tage für eine Betriebsbesichtigung freizugeben (s. Abb. 2). Bei der zweiten Erhebung verfassten die Berufsschüler:innen einen darstellenden Text in Form eines Berichts für die Internetseite ihres Gewerbeverbandes, in dem sie die Herausforderungen und das Besondere in ihrem Berufsalltag beschreiben sollten (s. Abb. 3). Beide Texte wurden am Computer in einem Texteditor verfasst.

Aufgabe

Ihre Klasse unternimmt eine zweitägige Reise nach Basel. Dort können Sie einen grösseren Betrieb besichtigen, der mit Ihrem Lehrberuf zusammenhängt. Sie können mit Mitarbeitern/innen sprechen und Fragen stellen, die für Ihre Ausbildung und Ihre berufliche Zukunft wichtig sind.

Um an der Reise nach Basel mit Ihrer Klasse teilnehmen zu können, müssen Sie von Ihrem Betrieb zwei Tage frei bekommen. Ihr/e Lehrmeister/in verlangt von Ihnen ein schriftliches Gesuch, das Sie per E-Mail an ihn/sie schicken sollen.



Berücksichtigen Sie alle vier genannten Punkte. Schreiben Sie einen gut strukturierten, überzeugenden und höflichen Text mit Anrede und abschliessender Grussformel. Verwenden Sie nicht Ihren eigenen Namen, sondern einen erfundenen. Wenn Sie keinen Betrieb in Basel kennen, erfinden Sie einfach einen.

Abb. 2. Prompt 1

Aufgabe

Ihre Lehrmeisterin/Ihr Lehrmeister ist im Vorstand des Berufsverbands (Berufsverband der ...). Sie/er erzählt Ihnen, dass der Berufsverband mit einer neuen Internetseite jungen Menschen Einblick in die Berufslehre eines/einer ... geben will. Ihre Lehrmeisterin/Ihr Lehrmeister fragt Sie, ob Sie für diese Internetseite einen Bericht über eine besonders lehrreiche und spannende Arbeitssituation aus Ihrer Berufslehre schreiben können.

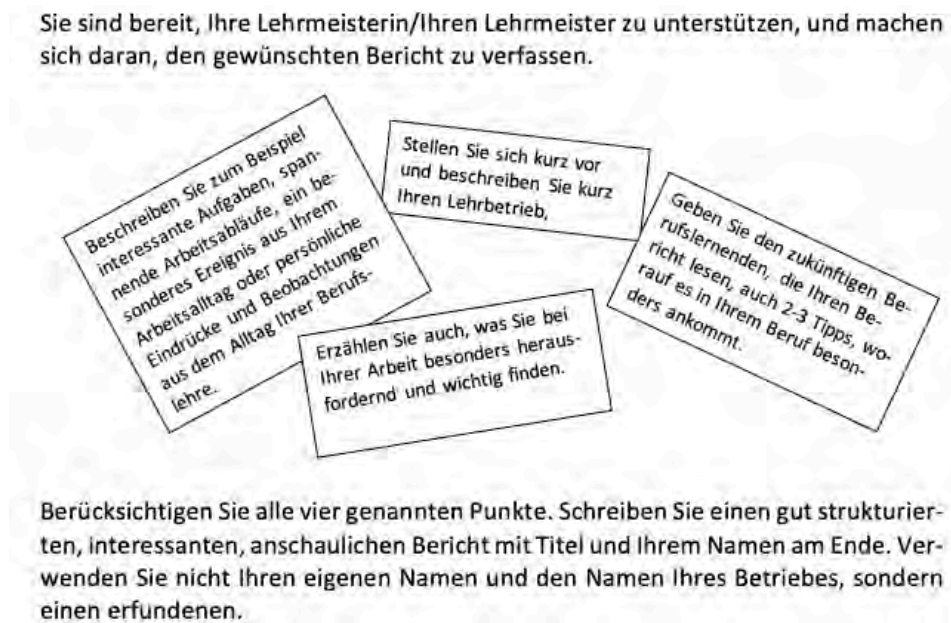


Abb. 3. Prompt 2

Nach dem Verfassen des zweiten Textes füllten die Schüler:innen den Fragenbogen zur Sprachbiographie und zu den soziodemographischen Angaben aus. Es wurden folgende Variablen erfasst: Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status, sprachlicher Migrationshintergrund, Lese- und Schreibroutinen sowie schul- und schreibbezogene Selbstwirksamkeit.

Die Stichprobe umfasst Berufsschüler:innen im ersten Lehrjahr mit 13 unterschiedlichen Ausbildungsberufen im Alter von 15 bis 44 Jahren. Das Durchschnittsalter beträgt 17.83 Jahre (SD: 3.32). Männer sind mit 60 % übervertreten im Vergleich zu Frauen (37 %) und Personen, die sich keinem dieser beiden Geschlechter zuordnen (3 %). Es nahmen mehr Schüler:innen aus der Schweiz (38 %) und Deutschland (34 %) als aus Österreich (28 %) teil. Der Anteil an Berufsschüler:innen mit Migrationshintergrund beträgt insgesamt 46 % (44 % in Deutschland, 42 % in Österreich und 51 % in der Schweiz). 84 % der Schüler:innen nennen ein deutschsprachiges Land als Geburtsland, 16 % sind in einem nicht-deutschsprachigen Land geboren. Die als „Schüler:innen mit Migrationshintergrund“ kategorisierten haben zu 31 % Eltern, die beide im Ausland geboren sind, bei 15 % ist nur ein Elternteil im Ausland geboren. Sprachbiografisch gaben 68 % der Schüler:innen das Deutsche und/oder einen deutschsprachigen Dialekt als Muttersprache an.

2.2 Textanalyse und -rating

Nach der Erhebung wurden die Texte für ihre weitere Verarbeitung aufbereitet. Diese wurden mit den entsprechenden Metadaten versehen, in Bezug auf textuelle Attribute

annotiert (u. a. Absätze, Sätze oder Anredeformel) und anschließend mit TreeTagger (Schmid 1995) tokenisiert, lemmatisiert und auf Wortebene morphosyntaktisch annotiert. In einem nächsten Schritt wurden die Texte einer Reihe maschineller Analysen unterzogen, mit dem Ziel, bestimmte sprachlich-textuelle Merkmale zu quantifizieren,² welche in früheren Studien einen Zusammenhang mit der Textqualität aufgewiesen haben (s. u. a. Grabowski et al. 2014; Chitez/Konstantinidou/Hoefele 2017 und Crossley 2020 für eine ausführliche Diskussion). Die insgesamt 72 quantifizierten Variablen können drei Hauptkategorien zugeordnet werden: Erstens wurden deskriptive Indexe und statistische Maße erfasst, wie die Anzahl von Tokens, Types, Lemmata, Sätzen, Absätzen pro Text, Text-, Absatz-, Satz- und Wortlänge oder Anzahl von Tokens und Types bestimmter morphosyntaktischer Wortarten. Zweitens wurden verschiedene Maße für die lexikalische Vielfalt oder Variation erhoben, von der traditionellen Type-Token-Ratio (TTR) und ihren verschiedenen logarithmischen Transformationen bis zu Maßen, die sich der Textlänge gegenüber robuster gezeigt haben (u. a. MTLT und HD-D, s. McCarthy/Jarvis 2010).³ Hinzu wurden die lexikalische Dichte sowie die lexikalische Ähnlichkeit zwischen den Texten und der Aufgabenstellung berechnet. Drittens wurden für die Erfassung der morphosyntaktischen Komplexität neben der Anzahl und Rate von Junktionen, Substantiven und finiten Verben auch die Wort- und Satzlänge berücksichtigt.⁴

Gleichzeitig wurden die Texte von jeweils zwei Rater:innen⁵ anhand eines gemischten, holistischen und analytischen Verfahrens doppelt geratet. Bewertet wurden die Texte hinsichtlich folgender Dimensionen bzw. vierstufiger Subskalen: (1) sprachliche Richtigkeit, (2) Wortwahl und Stil, (3) Struktur und roter Faden, (4) Inhalt und (5) kommunikative Wirkung. Zur Bewertung der sprachlichen Richtigkeit werden Orthografie, Satzbau und Grammatik berücksichtigt. Die Subskala Wortwahl und Stil betrachtet einerseits die Wahl von Wörtern und Redewendungen im Text, andererseits, ob der Sprachstil am Adressaten orientiert ist. Es wird bewertet, ob der Wortschatz der Textsorte und dem Inhalt angemessen sowie hinreichend variabel ist. Die Adressatenbezogenheit auf der Sprachstilebene ist an der Sachlichkeit, Differenziertheit der Formulierungen und einem angemessenen Ton zu beurteilen. Bei der Skala *Struktur und roter Faden* werden die Gliederung des Textes und seine Kohärenz beurteilt. Bei der Skala *Inhalt* wird geprüft, ob die Aufgabenstellung verstanden und inhaltlich so bearbeitet wurde, dass der Text seine Funktion erfüllt. Zur

2 Die Analysen wurden mithilfe des R-Package koRpus (Michalke 2021) sowie mit für das Projekt geschriebenen Python- und XPath-Skripten durchgeführt.

3 Zum Einfluss der Textlänge auf Maße der lexikalischen Vielfalt, siehe z. B. Zenker/Kyle (2021).

4 Die Korpustexte wurden auf syntaktischer Ebene annotiert (mit dem *Stanford Parser* für das Deutsche, Rafferty/Manning 2008), um u. a. die Anzahl von Nominalphrasen und deren Komplexität sowie die Anzahl von Teilsätzen zu berechnen. Die syntaktische Annotation lieferte aufgrund der sprachlichen Qualität der Texte keine zuverlässigen Ergebnisse, sodass es auf diese Variablen verzichtet wurde.

5 Als Rater:innen wirkten 11 geschulte Projektmitarbeitende und studentische Hilfskräfte. Alle nahmen an einer Rater:innen-Schulung, in der Texte aus der Pilotphase bewertet wurden.

Bewertung der kommunikativen Wirkung beurteilten die Rater:innen holistisch, ob der Text insgesamt sein Ziel erreicht (siehe dazu Konstantinidou/Hoefele/Kruse 2016).

Die Ergebnisse der Interrater-Reliabilität⁶ zeigen eine hohe Übereinstimmung in den Bewertungen der jeweiligen zwei Rater:innen, und zwar in Bezug auf alle oben genannten Dimensionen der Textqualität (ICC für die Textsorte E-Mail: .82*.88; ICC für die Textsorte Bericht: .85*.88). Diese Dimensionen der Textqualität für die jeweiligen Textsorten bilden zwei Skalen der Schreibkompetenz mit einer sehr hohen Messgenauigkeit/Reliabilität (Cronbachs Alpha Schreibkompetenz für die Textsorte E-Mail: .97; für die Textsorte Bericht: .98). Alle Dimensionen über die spezifischen Textsorten hinaus messen zudem ein globaleres, textsortenübergreifendes Konstrukt der Schreibkompetenz. Auch diese Skala weist eine hohe Reliabilität auf (Cronbachs Alpha: .90). Von den fünf Dimensionen der Schreibkompetenz sind gemäß den Ergebnissen der Faktorenanalyse Struktur und kommunikative Wirkung die repräsentativsten Subskalen.

Die Ergebnisse aus beiden Verfahren (Textanalyse und Rating), welche zur Bildung der Schreibkompetenzprofile mittels Clusteranalysen beitragen, werden im folgenden Kapitel beschrieben.

2.3 Profile der Schreibkompetenz

Clusteranalysen bilden anhand von vorgegebenen Variablen Gruppen von Fällen (Bühl 2014). Ziel dieses Vorgehens in der hier präsentierten Studie war es, Personen bzw. Texte mit ähnlichen Ausprägungen zu verschiedenen Profilen der Schreibkompetenz zu gruppieren.

In einem ersten Analyseschritt berücksichtigten wir bei der Clusterbildung die oben genannten Subskalen der Textqualität aus den menschlichen Ratings (Mittelwerte für beide Textsorten). Da die Skala der Textqualität beide Textsorten umfasst, wurden bei der Clusterbildung nur die 688 (von insgesamt 865) Lernenden berücksichtigt, die beide Texte geschrieben haben.

Aus der Analyse ergeben sich drei Cluster bzw. Profile der Schreibkompetenz, die sich signifikant in allen Dimensionen der Textqualität unterscheiden. Die größten Unterschiede sind in der Struktur und kommunikativen Wirkung zu finden, die kleinsten in der sprachlichen Richtigkeit (s. Abbildung 2). Die Unterschiede sind linear, das heißt, das erste Cluster (336 Schüler:innen von 688) weist sehr tiefe Werte in allen Dimensionen der Schreibkompetenz auf (jeweils unter 1.8 von 4); das zweite Cluster (296 Schüler:innen von 688) erzielt in allen Dimensionen von vier Punkten zwischen 2 und 2.7 Punkte (SD: .36 -.48); das dritte, stärkste, aber auch kleinste Cluster (56 Schüler:innen von 688) erreicht zwischen 2.75 und 3.4 von vier Punkten (SD: .36 -.45) (s. Abb. 4).

6 Die Interrater-Reliabilität ist ein Maß der Messgenauigkeit, das über Urteiler:innen-Übereinstimmungen berechnet wird (Lexikon für Psychologie).

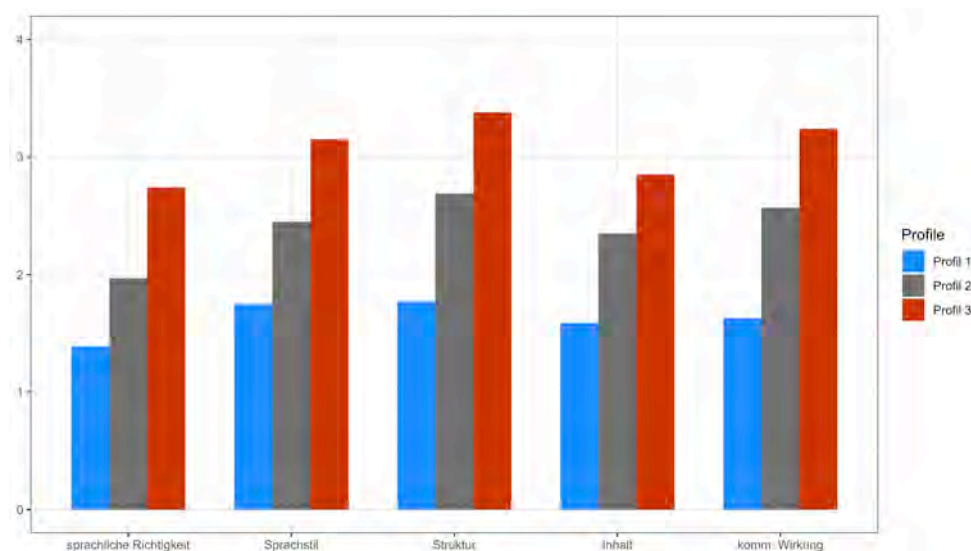


Abb. 4. Profile der Schreibkompetenz

Schreibkompetenzprofil 1

Berufsschüler:innen im Profil 1 schreiben relativ kurze Texte, die meist erhebliche Mängel in sprachlicher Richtigkeit aufweisen. Der Wortschatz ist eher beschränkt und umgangssprachlich. Der Satzbau ist einfach und wenig abwechslungsreich. Die Texte sind nicht durchgängig klar und logisch strukturiert. Sie lesen sich wenig flüssig. Sie sind inhaltlich unvollständig oder oberflächlich und erreichen das angestrebte kommunikative Ziel kaum.

Schreibkompetenzprofil 2

Berufsschüler:innen im Profil 2 können längere Texte schreiben, die teilweise Mängel in der sprachlichen Richtigkeit aufweisen. Der Wortschatz ist teilweise beschränkt, stellenweise umgangssprachlich. Der Satzbau ist einfach, einfache Mittel der Satzverknüpfung werden jedoch überwiegend korrekt eingesetzt. In der Regel sind die Texte klar und logisch aufgebaut. Sie lesen sich überwiegend flüssig. Inhaltlich sind sie weitgehend vollständig, wenn auch nicht immer genügend detailliert/konkret. Die Texte erreichen das kommunikative Ziel weitgehend.

Schreibkompetenzprofil 3

Berufsschüler:innen im Profil 3 können längere Texte weitgehend korrekt verfassen. Der Wortschatz ist im Vergleich zu dem der Berufsschüler:innen in Profil 1 und 2 breiter und überwiegend angemessen. Der Satzbau ist variabel, Mittel der Satzverknüpfung werden überwiegend korrekt eingesetzt. Die Texte sind klar und logisch strukturiert. Sie lesen sich flüssig. Inhaltlich sind sie vollständig und hinreichend detailliert/konkret. Das kommunikative Ziel wird erreicht (vgl. den Schlussbericht des Projekts: Hoefele et al. 2021 sowie Hoefele/Madlener-Charpentier 2021).

In einem zweiten Analyseschritt wurden die 72 Variablen der automatischen Korpusanalyse (s. 2.2) in die Clusterbildung einbezogen. Korrelationsanalysen zeigten, dass sowohl Textlänge ($r: .54, p: .00$) als auch Wortlänge ($r: .48, p: .00$) einen hochsignifikanten Zusammenhang mit der Gesamtskala der Textqualität aufweisen. Ebenfalls zeigte sich ein hoch signifikanter Zusammenhang zwischen den Indices der lexikalischen Vielfalt (HD-D; $r: .41, p: .00$), der lexikalischen Dichte ($r: .38, p: .00$) und der Rate der Substantive im gesamten Text ($r: .27, p: .00$). Die Regressionsanalyse zeigte, dass Unterschiede in diesen Textmerkmalen 29 % der Gesamtvarianz der Schreibkompetenz erklären ($R^2: .29$). Dabei waren es die Textlänge (β -Gewicht: .48), die Wortlänge (β -Gewicht: .34) und die lexikalische Vielfalt (β -Gewicht: .12), die bei der gleichzeitigen Berücksichtigung aller Merkmale einen hochsignifikanten Beitrag zur Vorhersage der Schreibkompetenz leisten.

Auf der Ebene der Subskalen der Textqualität (aus den Ratings) hatte die Textlänge einen signifikanten Einfluss mit hohen Effekten auf die pragmatischen Dimensionen des Schreibens (Varianzaufklärung für *Inhalt*: 23 %, für *kommunikative Wirkung*: 19 %). Die Wortlänge wirkte sich eher auf die Dimensionen der sprachlichen Richtigkeit, des Sprachstils und der Struktur aus, allerdings nur mit minimalen Effekten (je 3 % Varianzaufklärung). Die lexikalische Vielfalt zeigte kleine Effekte auf den Sprachstil und die kommunikative Wirkung. Die lexikalische Dichte und die Rate der Substantive hatten keinerlei Effekte.

Eine Clusteranalyse mit gleichzeitiger Berücksichtigung der Ratings für die fünf Dimensionen der Schreibkompetenz und der 72 Korpusvariablen führte nicht zu klaren und interpretierbaren Profilen der Schreibkompetenz. Die drei oben beschriebenen Cluster- bzw. Schreibkompetenzprofile wurden deshalb nur anhand der Ratingergebnisse gebildet.

Bezüglich der drei Schreibkompetenzprofile gilt es insgesamt festzuhalten, dass für den Großteil der Berufsschüler:innen ein nicht unerheblicher Bedarf an Sprach-/Schreibförderung nachgewiesen werden konnte, und zwar für alle Dimensionen der Textqualität: Eine übergroße Mehrheit der Lernenden war den Profilen 1 (336 von 688 Schüler:innen) und 2 (296 von 688) zuzuordnen, während dem Profil 3 eine Minderheit von Schüler:innen angehörte (nur 56 von 688).

2.4 Schreibkompetenzprofile und Textmerkmale nach sprachlichem Hintergrund der Berufsschüler:innen

Vertiefend werden in diesem Kapitel ausgewählte Texte präsentiert und genauer analysiert, die von Berufsschüler:innen mit unterschiedlichem sprachlichem Hintergrund geschrieben wurden. Ziel dabei ist, die Frage zu beantworten, ob und inwieweit sich Texte von Lernenden mit heterogenen Sprachbiografien (Zeitpunkt des Deutscherwerbs, Familiensprache(n), Literalität in der bzw. den Familiensprache(n) usw.) in der Tat unterscheiden. Denn obwohl Lernende mit sprachlichem Migrationshintergrund sich deutlich häufiger im Profil 1 befinden, kann die Fremd-, Zweit- und Mehrsprachigkeit nicht ausschließlich die Textqualität der Berufsschüler:innen-Texte erklären.

Die Analyse erfolgt anhand der Subskalen der Textqualität sowie anhand der oben beschriebenen, mit der Textqualität zusammenhängenden sprachlich-textuellen Merkmale. Die im Folgenden präsentierten Texte stammen alle aus dem Schweizer Subkorpus des Le-KoBe. Die Verfasser:innen wurden nach ihrem sprachlichen Hintergrund den folgenden vier Gruppen zugeordnet:

- Gruppe *einsprachig*: Berufsschüler:innen, deren Familien- und Schulsprache Deutsch ist;
- Gruppe *mehrsprachig mit Schulsprache Deutsch*: Berufsschüler:innen, die in ihrer Familie andere Sprachen zuerst gesprochen haben, deren Schulsprache aber von Beginn an die deutsche Sprache war;
- Gruppe *mehrsprachig mit mehreren Schulsprachen*: Berufsschüler:innen, die während der obligatorischen Bildung (vor dem 15. Lebensjahr) in die Schweiz migriert sind;
- Gruppe *neu zugezogen*: Berufsschüler:innen, die erst nach dem 15. Lebensjahr in die Schweiz migriert sind.

Die Auswahl der hier präsentierten Texte erfolgte nach den Kriterien: (1) Repräsentativität des Textes für Texte von Verfassern:innen mit gleichem sprachbiographischem Hintergrund; (2) gleiche Anzahl erreichter Punkte auf der Skala der Textqualität.

Lernende aus der Gruppe *neu zugezogen* finden sich ausschließlich im Profil 1. Sie schreiben sehr kurze Texte (s. Abb. 5-6), die auf der Ebene der sprachlichen Richtigkeit und des Stils erhebliche Mängel aufweisen und auf diesen zwei Subskalen nur mit einem Punkt bewertet wurden, aber auf der Ebene der Struktur, des Inhalts und der kommunikativen Wirkung variieren können. So erfüllt Text 2 (Abb. 6) im Vergleich zu Text 1 (Abb. 5) die kommunikative Aufgabe besser, auch wenn er von den Rater:innen ebenfalls als inhaltlich unvollständig und wenig wirksam beurteilt wurde. Text 2 unterscheidet sich in der Bewertung kaum von Text 3 (Abb. 7), dessen Verfasser:in mit 11 Jahren migriert ist, die obligatorische Schulbildung in der Schweiz abgeschlossen hat und zum Erhebungszeitpunkt 21 Jahre alt war. Text 3 ist zwar deutlich länger (185 Wörter), aber Wortlänge,

lexikalische Vielfalt und Dichte sowie Rate der Substantive liegen tiefer im Vergleich zu den Texten der zwei neu Zugezogenen: Text 1 und 2 enthalten in Anbetracht ihrer Länge einen höheren Anteil an Substantiven, die in Form einer Aufzählung von zusammengesetzten Fachwörtern (z. B. *Wärmepumpen*) vorkommen, ein breiteres Wortmaterial und weniger Wiederholungen als Text 3. Was den Stil betrifft, enthält Text 3 eher Muster der mündlichen Kommunikation (Parlando) und aneinander gereihete Sätze.

DATUM

Sehr geehrter Damen und Herren

Ich bin VORNAME NAME eine Lehrling von FIRMA AG . ich mache eine Lehre als Heizungsinstallateur .unsere Firma Leistungen sind:

Wärmepumpen

Solarenergie

Fernwärme

Gasheizungen

Ölheizungen

Pelletheizung

Der Arbeit gefällt mir weil ich gerne auf der Baustelle arbeite und kann ich selbständig arbeiten.

Freundliche Grüsse

VORNAME NAME

Abb. 5. Text 1; Schüler:in Gruppe *neu zugezogen* (Deutscherwerb im Alter von 17 Jahren)⁷
Schreibkompetenzprofil 1

Liebe Leser und Leserinnen

Ich möchte gerne Einblick in die Berufslehre einer Coiffeuse/eines Coiffeurs geben. Mein Name ist VORNAME und ich arbeite bei Coiffeur FIRMA in Zürich, wir sind vier Männer und Drei Frauen, ich und eine Frau sind noch am Lernen die Andren sind Profi. Meine Aufgabe sind Herrenhaareschneiden, Haarwäschen, Augenbrauen zupfen putzen und Kunden anbieten. Bei unseren Arbeiten besonders ist, muss man Geduld haben, saubere Kleidung anziehen und gepflegte Körper haben.

Freundliche Grüsse

VORNAME NAME

Abb. 6. Text 2; Schüler:in Gruppe *neu zugezogen*, Schreibkompetenzprofil 1

⁷ Zum Erhebungszeitpunkt war der/die Verfasser:in 21 Jahre alt.

Mein Salon

sehr geehrten Leser und Leserinnen

Hier ist einen kurzen beschreiben von meinem Salon. Mein Salon ist ein sehr grosser Salon es hat 20 angestellten und eine davon ist die Leiterin die frau NAME, wir haben 2 Chefinnen denen gehört diesen Salon und das schon seit 15 Jahre, ich arbeite seit 2 Jahren hier bin auch sehr zufrieden ich habe nämlich ziemlich viel zu tun, ich finde den ganzen Tag stehen ist sehr fordernd, aber macht nicht den ich mache es gerne ,was ich sehr wichtig finde in meinem Beruf ist den Respekt untereinander, so wie die Hilfsbereitschaft, genau so auch bei unseren Kunden, ich habe sehr liebe Stammkunden. Mein Ablauf von tag Sieht ungefähr so aus, je nachdem wen ich die erste bin mach ich den Salon auf, dann schaue ich nah wie viel Kunden ich habe, danach tue ich alles vorbereiten. Ich habe eine Stunde Mittag so um 14:00 Uhr, da gehe ich schön was essen, danach geht wieder Loss. was ich auf diesem Beruf wichtig finde ist das man es gerne machen muss und immer Professionell bleiben muss. Nach einen erfolgreichen Tag kommt das aufräumen. Wen keine Kunden mehr da sind fangen wir an es ist meistens lustig mit meine mit Arbeiter zu putzen da habe ich viel spass, wir lachen und blöden Einbissen rum. Nach dem putzen verabschieden wir uns. und das war meinen Arbeits Ablauf. Danke dass sie es gelesen haben.

Freundliche grüsse

VORNAME NAME

Abb. 7. Text 3; Schüler:in Gruppe *mehrsprachig mit mehreren Schulsprachen* (Deutscherwerb im Alter von 11 Jahren), Schreibkompetenzprofil 1

Die gleiche Anzahl Punkte (8) wie Text 2 und 3 erreichen Texte einsprachiger Lernender in der Stichprobe, die häufig nur auf der Ebene des Stils besser bewertet wurden (2 Punkte von insgesamt 4) und einen leicht höheren Wert für die lexikalische Vielfalt aufweisen.

Im Schreibkompetenzprofil 2 finden sich Lernende ohne und mit sprachlichem Migrationshintergrund (Gruppen *einsprachig*, *mehrsprachig mit Schulsprache Deutsch* und *mehrsprachig mit mehreren Schulsprachen*). Text 4 (Abb. 8) und Text 5 (Abb. 9), welche hier das Schreibkompetenzprofil 2 illustrieren, erreichen in den Ratings jeweils die gleiche Gesamtanzahl (12) auf der Skala der Textqualität. Während aber Lernende im LeKoBe mit Familien- und Schulsprache Deutsch (Gruppen *einsprachig* und *mehrsprachig mit Schulsprache Deutsch*) auf der Ebene der strukturellen Kompetenz (Korrektheit und Stil) eine höhere Punktzahl erreichen (z. B. Text 5, Abb. 9), können Lernende, die erst während der obligatorischen Schule angefangen haben, Deutsch zu lernen (Gruppe *mehrsprachig mit mehreren Schulsprachen*), den Text inhaltlich besser gestalten und den Adressaten besser überzeugen (pragmatische Kompetenzen, z. B. Text 4, Abb. 8).

Die Texte im Schreibkompetenzprofil 2 sind signifikant länger als die im Schreibkompetenzprofil 1. Auf der Ebene der sprachlichen Merkmale (lexikalische Vielfalt, Dichte, Rate der Substantive) unterscheiden sich Texte 4 und 5 kaum. Diesbezüglich ist noch anzumerken, dass auch profilübergreifend (Schreibkompetenzprofile 1 und 2) wenig Varianz auf der Ebene der sprachlichen Merkmale zu finden ist. Mit anderen Worten, die Texte in den Schreibkompetenzprofilen 1 und 2 unterscheiden sich geringfügig hinsichtlich der maschinell extrahierten linguistischen Parameter.

Guten Tag Herr NAME

Ich schreibe Ihnen wegen der Schulreise nach Basel, die man in drei Wochen stattfindet. Damit ich auf dieser Reise auch teilnehmen darf, müssen Sie damit natürlich zuerst einverstanden sein.

Die Reise wird man in Basel stattfinden und dauert zwei Tage. Wir werden den Betrieb NAME AG besuchen und bekommen die Möglichkeit, mit den Menschen zu reden und denen auch fragen bezüglich des Berufes zu stellen. Ich denke, dass uns allen diese Reise viel Wissen geben könnte, denn Forster AG ist ein sehr grosser Betrieb und die Arbeiter könnten uns vieles von dem Beruf erzählen können. Wir alle hoffen auch, dass alle unsere Fragen beantwortet werden und dass wir möglichst viel erfahren können. Falls es möglich wäre, könnten sie uns sicher auch Tipps geben, wie wir effizienter Pläne erstellen könnten. Diese Schulreise ist aber nicht nur wegen den Fragen wichtig. Wie ich schon vorher erwähnt habe, es ist ein sehr grosser Betrieb. Meiner Meinung nach könnte es interessant sein, so einen grossen Betrieb zu besuchen und die Unterschiede zwischen den verschiedenen Betrieben zu sehen.

Darum bitte ich sie um die Erlaubnis an die zweitägige Schulreise nach Basel, in den Betrieb NAME AG, teilzunehmen.

Danke für Ihr Verständnis und eine positive Antwort

Mit freundlichen Grüssen

VORNAME NAME

Abb. 8. Text 4; Schüler:in Gruppe *mehrsprachig mit mehreren Schulsprachen* (Deutsch-erwerb im Alter von 13 Jahren)⁸, Schreibkompetenzprofil 2

Sehr geehrte Frau NAME

Am 10. Und 11. Juni 2016 haben wir von der Schule aus eine Exkursion nach Basel in die Muster AG. Dieser Ausflug dauert wie schon erwähnt zwei Tage und ich müsste dafür die Tage frei bekommen.

Ich hoffe ich muss dafür nicht meine Ferientage einsetzen, denn davon habe ich nicht mehr sehr viele und ausserdem ist der Ausflug von der Schule aus. In der Firma können wir unseren Beruf also KV ein bisschen besser noch kennen lernen und Fragen stellen, welche wir schon lange einmal klären wollten. Wir hoffen natürlich sehr, dass wir von der Exkursion vieles mitnehmen können und uns in einer Art und Weise auch «weiterbilden» können. Dies könnte auch ein Vorteil für Sie sein denn ich werde vieles besser verstehen und somit auch weniger Schwierigkeiten bei der Arbeit haben. Natürlich hoffe ich auch, dass mein Lohn dadurch nicht gekürzt wird.

Der Ausflug hat mehrere Vorteile für Sie und mich. Könnten Sie sich dies überlegen und mir so bald wie möglich Antwort geben?

Ich freue mich über eine hoffentlich positive Rückmeldung.

Freundliche Grüsse

VORNAME NAME

Abb. 9. Text 5; Schüler:in Gruppe *einsprachig*, Schreibkompetenzprofil 2

Dem Schreibkompetenzprofil 3 wurde insgesamt nur eine geringe Anzahl der Lernenden zugeordnet (56 von 688). Auch hier finden sich keine Berufsschüler:innen aus der Gruppe *neu zugezogen*, alle anderen Gruppen (einsprachige, mehrsprachige mit einziger

⁸ Zum Erhebungszeitpunkt war der/die Verfasser:in 17 Jahre alt.

Schulsprache Deutsch, mehrsprachige mit mehreren Schulsprachen) sind repräsentiert. Im Schreibkompetenzprofil 3 unterscheiden sich die Texte hinsichtlich der Subskalen der Textqualität aus den Ratings und der maschinell extrahierten Textmerkmale kaum nach dem sprachlichen Hintergrund der Verfassenden.

3 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Herausforderungen beim Schreiben eher individuell und weitgehend unabhängig vom sprachlichen Migrationshintergrund vorhanden sind und die größte Mehrheit der Berufschüler:innen betreffen. Sie widersprechen zum Teil den herrschenden Narrativen, die sich vor allem auf die Schwierigkeiten Lernender mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beziehen. Aus der Bildung der Schreibkompetenzprofile und aus der Analyse der Lernendentexte ergibt sich nämlich kein klares Bild über die spezifischen Herausforderungen der verschiedenen Lernendengruppen entsprechend ihren sprachbiographischen Merkmalen (Gruppen *einsprachig*, *mehrsprachig mit Schulsprache Deutsch* und *mehrsprachig mit mehreren Schulsprachen*). Eine Ausnahme bilden hier die nach der obligatorischen Bildung zugewanderten Lernenden (Gruppe *neu zugezogen*), deren Texte sowohl auf der Ebene der strukturellen Kompetenz (Bachman 1990) als auch auf der Ebene der pragmatischen Kompetenz deutliche Mängel aufweisen, wobei auch innerhalb dieser Gruppe deutliche Unterschiede zu finden sind.

In diesem Sinne sollte auch die Förderung der Schreibkompetenz von den individuellen Schreibfähigkeiten der Lernenden ausgehen und differenziert ansetzen, so dass alle Lernenden die Chance haben, sich weiterzuentwickeln (für eine konkretere Beschreibung der aus dem Projekt hergeleiteten didaktischen Empfehlungen vgl. Hoefele/Madlener Charpentier 2021). Dabei braucht es aber auch ein besseres Verständnis der Qualität der Texte von Lernenden in der beruflichen Bildung. Die im Rahmen des Projekts 72 maschinell extrahierten sprachlich-textuellen Merkmale wie Textlänge, Wortlänge oder Rate von Nebensätzen, die in früheren Arbeiten einen klaren Zusammenhang mit Textqualität aufwiesen und daher als potenzielle Textqualitätsmerkmale gelten, können die Qualität der eher funktionalen Texte im Kontext der beruflichen Bildung nicht zufriedenstellend erklären. Das bedeutet, dass wir noch zu wenig darüber wissen, wie Texte im Kontext der beruflichen Bildung sprachlich gestaltet werden sollten, um ihr kommunikatives Ziel zu erreichen. Dies ist insofern problematisch, als die Sprachförderung an Berufsfachschulen häufig den Fokus auf den Aufbau von sprachlichen Ressourcen (Korrektheit, Lexik; sog. *Focus on Language*) legt, die eventuell zu wenig relevant für die eigentliche Qualität der Textprodukte und in dem Sinne auch für die Literacy-Förderung in der beruflichen Bildung sind.

Für das weitere Verständnis der Textqualität im Kontext der beruflichen Bildung werden die Korpustexte weiter annotiert. Zurzeit werden Fehler auf der Ebene der Grammatik, der Orthografie, der Lexik und des Stils annotiert. Diese weitere Annotationsebene soll eine vertiefte quantitative Analyse der Fehler in den Texten sowie eine präzisere Extraktion

der sprachlich-textuellen Merkmale ermöglichen (u. a. auf syntaktischer Ebene, z. B. Komplexität der Nominalphrase). Die zwei Versionen der Texte, d. h. die fehlerannotierte und die Originalfassung, sollen Forschenden im Korpus LeKoBe zur Verfügung gestellt werden.

Die fehlerannotierte Version soll ebenfalls eine Grundlage für einen inklusiven Schriftsprachenerwerb darstellen, indem sie datenbasiert aufzeigt, inwieweit Lernende innerhalb der geclusterten Schreibkompetenzprofile unabhängig von ihrer Sprachbiographie gemeinsam gefördert werden sollten. Der Begriff inklusiv kann im Kontext der Interpretation der Ergebnisse des vorliegenden Projekts aber auch im Sinne der Individualisierung der Lehr-/Lerninhalte und des Sprachcoachings verstanden werden; eine Individualisierung, welche das Potenzial und die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden berücksichtigt und sie unterschiedlich schnell oder durch unterschiedliche Methoden zum Ziel führt.

Literatur

- Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Lenz, Alexandra N. (Hrsg., 2016) *Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. Berlin: de Gruyter.
- Bühl, Achim (2014) *SPSS 22: Einführung in die moderne Datenanalyse (14. aktualisierte Auflage)*. München: Pearson Studium.
- Androutsopoulos, Jannis/Busch, Florian (2020) *Register des Graphischen: Variation, Interaktion und Reflexion in der digitalen Schriftlichkeit*. Berlin, Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110673241>
- Bachman, Lyle F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- Baumann, Katherina (2014) *Man muss schon ein bisschen mit dem Schreiben zurechtkommen! Eine Studie zu den Schreibfähigkeiten von Auszubildenden im unteren beruflichen Ausbildungssegment im Kontext von Ausbildungsreife*. Paderborn: Eusl Verlagsgesellschaft.
- Chitez, Madalina/Hoefele, Joachim/Konstantinidou, Liana (2017) Korpora in der beruflichen Bildung: Grundlage einer bedürfnisorientierten Förderung der Schreibkompetenz. In: Perrin, Daniel/Kleinberger, Ulla (Hrsg.), 32-43. <https://doi.org/10.1515/9783110496604-005>
- Crossley, Scott (2020) Linguistic features in writing quality and development: An overview. In: *Journal of Writing Research*, 11(3), 415-443.
- Dürscheid, Christa/Elspass, Stephan/Ziegler, Arne (2011) Grammatische Variabilität im Gebrauchsstandard: das Projekt "Variantengrammatik des Standarddeutschen". In:

- Konopka, Marek/Kubczak, Jacqueline/Mair, Christian/ Štícha, František/Wassner, Ulrich H. (Hrsg.), 123-140.
- Dürscheid, Christa/Frick, Karina (2016) *Schreiben digital: Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert*. Stuttgart: Kröner.
- Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg., 2018) *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr.
- Göpferich, Susanne/Neumann, Imke (Hrsg., 2016) *Developing and assessing academic and professional writing skills*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grabowski, Joachim/ Becker-Mrotzek, Michael/Knopp, Matthias/Jost, Jörg/Weinzierl, Christian (2014) Comparing and combining different approaches to the assessment of text quality. In: Knorr, Dagmar/Heine, Carmen/Engberg, Jan (Hrsg.), 147-165.
- Granato, Mona/Neises, Frank (Hrsg., 2017) *Geflüchtete und berufliche Bildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, Heft 187. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/8508> [zuletzt abgerufen am 21.05.2022].
- Hoefele, Joachim/Konstantinidou, Liana (2018) Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.), 339-345.
- Hoefele, Joachim/König, Stefan/Konstantinidou, Liana/Lukas, Sarah/Rebitzer, Fabian/Huber, Bettina/Liste Lamas, Elsa/Roux, Pascale (2021) *Abschlussbericht Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz nach Lernenden-Profilen: eine korpusbasierte Studie für eine bedürfnisorientierte Schreibdidaktik in der beruflichen Bildung*. https://uploads-ssl.webflow.com/62d97baa3d4de48024dd2d00/6311a317a5cbc1dd3016b436_Projekt_Schreibkompetenz_Bericht.pdf [zuletzt abgerufen am 21.05.2022].
- Hoefele, Joachim/Madlener Charpentier, Karin (2021) Wie es um die Schreibkompetenzen Berufslernender steht. In: *Transfer: Berufsbildung in Forschung und Praxis*, 2021(3), ohne Seitenzahlen. <https://doi.org/10.21256/zhaw-23935> [zuletzt abgerufen am 21.05.2022].
- Kiefer, Karl-Hubert/Efing, Christian (Hrsg., 2017) *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Knorr, Dagmar/Heine, Carmen/Engberg, Jan (Hrsg., 2014) *Methods in writing process research*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Konopka, Marek/Kubczak, Jacqueline/Mair, Christian/ Štícha, František/Wassner, Ulrich H. (Hrsg., 2011) *Grammatik und Korpora 2009/Grammar & Corpora 2009*. Tübingen: Narr.
- Konstantinidou, Liana/Hoefele, Joachim/Kruse, Otto (2016) Assessing writing in vocational education and training schools: results from an intervention study. In: Göpferrich, Susanne/Neumann, Imke (Hrsg.), 73-102. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06614-2>.
- Konstantinidou, Liana/Madlener-Charpentier, Karin/Opacic, Aleksandra/Gautschi, Curtis/Hoefele, Joachim (2022) Literacy in vocational education and training: scenario-based reading and writing education. In: *Reading and Writing*. 36(4), 1025-1052. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10373-4>.
- McCarthy, Philip M./Jarvis, Scott (2010) MTL-D, vocd-D, and HD-D: A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment. In: *Behavior Research Methods* 42, 381-392. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.2.381>.
- Michalke, Meik (2021) *koRpus: Text Analysis with Emphasis on POS Tagging, Readability and Lexical Diversity*. <https://reaktanz.de/?c=hacking&cs=koRpus> [zuletzt abgerufen am 21.05.2022].
- Perrin, Daniel/Kleinberger, Ulla (Hrsg., 2017) *Doing Applied Linguistics: Enabling Transdisciplinary Communication*. Berlin, Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110496604-005>.
- Rafferty, Anna/Manning, Christopher D. (2008) Parsing Three German Treebanks: Lexicalized and Unlexicalized Baselines. In: *Proceedings of the Workshop on Parsing German*. Columbus, Ohio: Association for Computational Linguistics, 40-46. <https://aclanthology.org/W08-1006.pdf> [zuletzt abgerufen am 21.05.2022].
- Schmid, Helmut (1995) Improvements in Part-of-Speech Tagging with an Application to German. In: *Proceedings of the ACL SIGDAT-Workshop*. Ohne Verlag und Seitenzahlen. <https://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/data/treetagger2.pdf> [zuletzt abgerufen am 21.05.2022].
- Zenker, Fred/Kyle, Kristopher (2021) Investigating minimum text lengths for lexical diversity indices. In: *Assessing Writing*, 47, 100505. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100505>.

TINA NEFF

Inklusiver Rechtschreibunterricht mit digitalen Medien. Digitale Unterstützung beim Orthographieerwerb in einem von Dialekt und Mehrsprachigkeit geprägten Umfeld

Abstract

Learners who do not have a near-standard spoken language repertoire sufficient for the acquisition of written German, as well as learners who speak German as a second language, may face particular challenges in the acquisition of written standard German in and out of school. This article combines the disciplines of spelling and media didactics from the perspective of inclusion. The focus is on the question of what didactic potential lies behind the use of digital media for the controlled acquisition of spelling and how exactly didactic arrangements should be designed for children with dialectal and multilingual experiences. For this purpose, some digital tools for spelling acquisition, such as digital correction programmes, digital dictionaries and interactive exercises and learning paths, will be selected, didactically framed and discussed with regard to their potential for inclusive spelling training.

Keywords: dialect, regional language, multilingualism, inclusive spelling training, digital tools, didactic implementation

Bei Lernenden, die nicht über ein für den Schriftspracherwerb des Deutschen hinreichendes standardnahes sprechsprachliches Repertoire verfügen, sowie bei Lernenden, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, kann es im schulischen und außerschulischen Schrift(sprach)erwerb zu besonderen Herausforderungen kommen. Der vorliegende Beitrag vereint die Disziplinen der Rechtschreib- und Mediendidaktik unter der Perspektive der Inklusion. Im Fokus steht die Frage, welches didaktische Potenzial hinter dem Einsatz digitaler Medien für den gesteuerten Rechtschreiberwerb steckt und wie genau didaktische Arrangements für Kinder mit dialektalen und mehrsprachigen Erfahrungen gestaltet werden müssten. Dazu werden exemplarisch einige digitale Tools für den Rechtschreiberwerb ausgewählt (z. B. digitale Korrekturprogramme, digitale Wörterbücher und interaktive Übungen und Lernpfade), diese didaktisch gerahmt und hinsichtlich des Potenzials für ein inklusives Rechtschreibtraining erörtert.

Schlagwörter: Dialekt, Regionalsprache, Mehrsprachigkeit, inklusives Rechtschreibtraining, digitale Tools, didaktische Implementierung

1 Inklusiver Rechtschreibunterricht

1.1 Zielgruppen

Das Thema Inklusion ist zu einem zentralen Querschnittsthema geworden, das in den Fachdidaktiken grundsätzlich mitgedacht werden muss. Inklusive Bildung steht dafür, „dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale entwickeln zu können, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen“ (UNESCO 2014, 9).

Mit Blick auf die Schulpraxis bedeutet dies, dass nicht nur eine individuelle Förderung eines jeden Kindes im Fokus steht, sondern auch ein systematischer Blick auf Kinder mit spezifischen Lernschwierigkeiten gerichtet wird. Ein inklusiver Rechtschreibunterricht sollte die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Kindern berücksichtigen und vor allem Kindern mit besonderem Förderbedarf eine gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht ermöglichen. In Bezug auf den Rechtschreibunterricht in der Primarstufe kann unter der Perspektive der Inklusion ein besonderer Blick auf mehrsprachige und varietätenbezogen diverse Schülerinnen und Schüler gelegt werden. Dies inkludiert verschiedene Formen und Ausprägungen sprechsprachlicher Variation respektive standardfernen Sprechens sowie lexemgebundene Variation. Im Rahmen dieses Beitrags werden Kinder mit dialektalen und mehrsprachigen Erfahrungen fokussiert. In Anlehnung an den Beitrag von Hauéis (in diesem Band) geht es dabei jedoch nicht darum, sprachliche Varianz wie dialektale Erfahrungen und Mehrsprachigkeit in der Schule primär als Sprachbarriere anzusehen. Es geht vor allem darum, der Defizitperspektive eine Differenzperspektive an die Seite zu stellen und der Heterogenität im Klassenzimmer mit einem adaptiven Unterricht und differenzierenden Lernangeboten zu begegnen.

In Deutschland gibt es viele verschiedene Dialekte und Regiolekte, eine genaue Anzahl lässt sich aufgrund unterschiedlicher Definitionen und Zuordnungen nur bedingt nennen (vgl. Kehrein 2018). Beispielsweise sind das Bairische und das Schwäbische vitale Dialekte im oberdeutschen Raum. Für Kinder, die z. B. mit einem dieser Dialekte aufwachsen, kann ihre Sprechweise bei Schuleintritt eine Hürde für das Lernen der Standardsprache und der Schriftsprache darstellen. Denn der Sprachausbau basiert zunächst auf Mündlichkeit und entwickelt sich mit der Zeit durch die Orientierung an formalen Registern, wie unterschiedliche Entwicklungsmodelle des Schriftspracherwerbs zeigen (vgl. Frith 1986). Die Aneignung der Phonem-Graphem-Korrespondenz verläuft zwar größtenteils über den Erwerb einer standardnahen Sprechsprache, aber auch hier gibt es einige Ausnahmen (z. B. in der Schweiz). Bei der Erweiterung der Sprechsprache um ein standardnahes Sprechen ist es nicht nur wichtig, woher das Kind kommt (diatopische Varietät), sondern auch in welcher sozialen Gruppe es sich bewegt (diastratische Varietät) und in welcher Kommunikationssituation gesprochen wird (diaphasische Varietät, vgl. Coseriu 1988).

In der Didaktik der Orthographie spielt die Explizitlautung eine große Rolle, die sich an den Schriftstrukturen der Standardsprache orientiert (vgl. z. B. Ministerium für Kultus,

Jugend und Sport Baden-Württemberg 2018). Bei Kindern mit einem Dialekt können daher beim Sprachausbau Schwierigkeiten auftreten, wenn sie sich auch bei der Schriftlichkeit an ihrem Dialekt orientieren und ihnen die Schriftstruktur der Standardsprache nicht unmittelbar zur Verfügung steht. Beispielsweise kann die s-Schreibung, die vorwiegend phonographisch, aber auch silbisch und morphologisch motiviert ist, für Kinder aus dem süddeutschen Raum eine Herausforderung darstellen (vgl. Betzel/Droll 2020, 66).

Frühe empirische Studien zur Auswirkung des Dialekts auf die Rechtschreibleistung zeigten, dass Kinder mit einem Dialekt Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb haben können (vgl. Zehetner 1979, 10). Diese wurden jedoch bereits aus methodologischer und theoretischer Sicht kritisiert und relativiert (vgl. Elspaß 2005). Elspaß wies darauf hin, dass aufgrund von Korrelationen oft auf kausale Zusammenhänge geschlossen wurde, und Schmidlin (2003) zeigte in ihrer Studie, dass weder die Kinder, die sehr standardnah sprechen, noch die am stärksten dialektal geprägten Kinder in ihrer Rechtschreibleistung am schwächsten abschnitten, sondern die Kinder, die im süddeutschen Standard-Dialekt-Kontinuum aufwuchsen.

Die aktuelle Studie des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) von 2021 zeigte, wie auch schon 2016, dass der Bereich der Orthographie in der vierten Jahrgangsstufe sehr hohe Fehleranzahlen aufwirft und die Ergebnisse bundesweit im Gegensatz zu den anderen Kompetenzbereichen des Faches Deutsch (Lesen und Zuhören) am schlechtesten ausfielen (vgl. Stanat et al. 2017; Stanat et al. 2022). Auch die Spanne zwischen den Bundesländern ist sehr weit: In Bayern erreichen 58% der Kinder die Regelstandards, d. h. die Kompetenzen, die im Durchschnitt von den Kindern der gleichen Jahrgangsstufe erreicht werden sollten, während es beispielsweise in Berlin nur ca. 30% sind (vgl. Stanat et al. 2022). Der Einfluss bzw. die Auswirkungen auf die Rechtschreibleistung von Kindern, die mit einem Dialekt oder Regiolekt aufwachsen, wird in den zitierten Studien nicht explizit untersucht.

Die aktuelle IQB-Studie zeigt außerdem, dass 38% der Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse einen Zuwanderungshintergrund aufweisen. Die zuwanderungsbezogenen Disparitäten in Bezug auf die Leistung im Kompetenzbereich Orthographie fallen jedoch eher gering aus, der Einfluss des sozioökonomischen Status hingegen spielt eine größere Rolle (vgl. Stanat et al. 2022, 23).¹ Dennoch ist die gezielte Förderung von Kindern, die mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsen, im Bereich der Orthographie zentral, um ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen. Es ist nicht nur wichtig, auf die Anzahl von Fehlern, sondern auch auf die Art von Rechtschreibfehlern zu schauen. Dabei können vor allem Interferenzfehler – also Fehler, die „nicht aus dem System der deutschen Schreibung erklärt werden können oder bei deutschen Schülern nicht vorkommen“ (Thomé 1987, 175) – eine Rolle spielen. Einige empirische Untersuchungen

1 Diese Prozentzahl inkludiert all die Kinder, die im Ausland geboren sind, sowie die Kinder, die selbst in Deutschland geboren sind, ein oder beide Elternteil(e) jedoch im Ausland geboren ist/sind.

aus der Primarstufe zeigen, dass Interferenzfehler zwar vorkommen, insgesamt jedoch strukturell die gleichen Fehler gemacht werden wie bei Kindern, die keinen Kontakt zur Mehrsprachigkeit aufweisen (vgl. u. a. Steinig/Betzel 2013, 188). Eine Untersuchung von 63 Texten von Kindern mit Türkisch als Erstsprache zeigte, dass Interferenzfehler mit ca. 4,7% im geringen Maße auftauchen (vgl. Jeuk 2012, 199). Insgesamt kommt es jedoch vor allem auch darauf an, aus welchem Land die Kinder stammen, inwieweit sie bereits mit dem Deutschen in Kontakt getreten sind, wie oft in ihrer Familie Deutsch gesprochen wird und ob sie in ihrer Erstsprache schon alphabetisiert wurden. Forschende machen daher immer mehr auf eine gezielte Unterstützung für die Kinder aufmerksam, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Denn es ist davon auszugehen, dass vor allem bei Kindern, die in ihrer Erstsprache bereits das Lesen und Schreiben erlernt haben, „deutlichere Auswirkungen der Unterschiede zwischen den Schriftsystemen auftreten“ (vgl. Geist/Krafft 2017, 79).

Eine gezielte Diagnose und Förderung der Rechtschreibkompetenz ist demnach vor allem für einen inklusiven Rechtschreibunterricht zentral, „in dem die Bandbreite der individuellen Lernausgangslagen und erforderlichen Fördermaßnahmen noch einmal erheblich größer ausfällt“ (Betzel/Droll 2020, 152).

1.2 Diagnose und Förderung

Nicht alle Kinder, die mit einem Dialekt oder mit mehreren Sprachen aufwachsen, weisen gleichermaßen Lernschwierigkeiten im Bereich der Orthographie auf. Eine individuelle Diagnose und Förderung der Rechtschreibkompetenz sollte daher zunächst einmal an erster Stelle stehen. Zur Definition der Rechtschreibkompetenz können verschiedene Kompetenzmodelle herangezogen werden. Vor allem die Unterteilung der Rechtschreibkompetenz in verschiedene Wissensarten verdeutlicht sehr gut, dass es sich um ein komplexes Kompetenzgefüge aus Wissen, Können und Bewusstheit handelt (vgl. Ossner 2006). Im schulischen Erstschrifterwerb zählt jedoch nicht vordergründig das automatisierte Schreiben (prozedurales Wissen), sondern vor allem der Aufbau des orthographischen und graphematischen Wissens und somit Kompetenzfacetten wie beispielsweise das Strategiewissen (Problemlösungswissen), Regelwissen (deklaratives Wissen) und das Wissen über eigene Stärken und Schwächen (metakognitives Wissen) (vgl. Fay 2013, 177).

Für all diese Kompetenzfacetten gibt es spezifische Diagnose- und Förderinstrumente. Zur Erhebung des Problemlösungswissens können geeignete Aufgabenformate herangezogen werden, die beispielsweise das Benennen oder Durchführen einer Strategie erfordern (vgl. Geist/Krafft 2017, 92). Auch sogenannte Rechtschreibgespräche (vgl. Droll 2014) können, je nach konzeptioneller Ausgestaltung, das Problemlösungswissen, Regelwissen oder metakognitive Wissen diagnostizieren und fördern. Für das prozedurale Wissen kann zwischen der Schreibdimension des integrierten Schreibens (z. B. eigener Text) und nicht-integrierten Schreibens (z. B. Lückentext) unterschieden werden und darauf ausgelegte integrierte oder nicht-integrierte Verfahren als Instrumente herangezogen werden (vgl. Sturm/Schneider 2019). Dazu eignen sich beispielsweise qualitative Fehleranalysen wie die

Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA) oder standardisierte Verfahren wie die Hamburger Schreib-Probe (HSP).

Nach einer individuellen Diagnose der Rechtschreibkompetenz kann darauf aufbauend ein differenzierender und inklusiver Rechtschreibunterricht konzipiert werden, der mit verschiedenen Fördermaßnahmen explizit an den jeweiligen Förderbedarfen der Kinder ansetzt. Im Interesse des inklusiven Rechtschreibunterrichts liegt vor allem die Möglichkeit, systematische Förderangebote für die genannten Zielgruppen der Kinder bereitzustellen, die einen Dialekt aufweisen oder Deutsch als Zweitsprache lernen, um ihnen gleichermaßen einen Kompetenzzuwachs im Bereich Orthographie zu ermöglichen und sie vor einer systematischen Benachteiligung zu bewahren. Der inklusive Rechtschreibunterricht kann sich dabei auf vielfältige Aspekte des Unterrichts beziehen, z. B. auf unterschiedliche didaktische Ansätze, einzelne Methoden und eine Auswahl an analogen sowie digitalen Materialien. Vor allem digitale Medien bieten diverse Möglichkeiten, um den Rechtschreibunterricht inklusiv auszurichten.

2 Inklusiver Rechtschreibunterricht mit digitalen Medien

2.1 Fach- und mediendidaktische Analyse digitaler Tools

In der aktuellen Bildungsdiskussion geht es nun schon lange nicht mehr primär um die Frage, ob digitale Medien generell in der Schulpraxis eingesetzt werden sollten, sondern darum, wie sie sinnvoll und zielführend in die Fachdidaktiken integriert werden können.

Untersuchungen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen zeigen, dass sowohl nahezu alle Kinder im Alter von 6 bis 13 als auch Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren digitale Endgeräte (z. B. Smartphone und Laptop) in ihrem Haushalt besitzen und regelmäßig nutzen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Mpfs) 2020; 2021). Ein kompetenter Umgang mit digitalen Medien ist daher als eine zentrale Bildungsaufgabe zu verstehen und ist mittlerweile curricular fest verankert (vgl. KMK 2012; KMK 2016; KMK 2021). Da die Medienbildung kein eigenes Fach darstellt, ist es notwendig, dass sie als Querschnittsthema in die Fachdidaktiken integriert wird und dadurch die Fach- und Medienkompetenz gleichermaßen gefördert wird (vgl. Anseit 2020, 8).

Dass die Medienbildung als Perspektive für Inklusion gesehen werden kann, betont unter anderem Schluchter in seinem gleichnamigen Buch (vgl. Schluchter 2015) und weist dabei auf vielfältige Potenziale dieser Verknüpfung der Querschnittsthemen.

Für den inklusiven Deutschunterricht schlagen Schüller, Bulizek und Fiedler (2020) sechs Säulen des Einsatzes digitaler Medien im Deutschunterricht für heterogene Lerngruppen vor (vgl. Abbildung 1 nach Schüller, Bulizek, Fiedler 2020, 98) und vereinen damit bereits die drei Dimensionen des Faches, des Mediums und der Inklusion.

Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht für heterogene Lerngruppen					
Lernvoraussetzungen und Unterstützungsbedarfe der Lernenden	Medien- und fachdidaktische Analyse der potenziell einsetzbaren digitalen Medien	Didaktische Funktion(en) der eingesetzten Medien	Planung der medialen Umsetzung (unter Beachtung von Datenschutz und Urheberrecht)	Medientechnische und personelle Ausstattung	Digitalisierungsbezogene Kompetenzen

Abb. 1: Säulen des Einsatzes digitaler Medien in heterogenen Lerngruppen²

Die Abbildung 1 macht insgesamt deutlich, dass es verschiedene Bedingungen und Kriterien gibt, die dazu beitragen, einen gelungenen inklusiven Unterricht mit digitalen Medien planen und umsetzen zu können. Es geht nicht mehr nur um das Medium an sich, sondern um eine geeignete didaktische Implementierung digitaler Medien, um fachliches, mediales und inklusives Lernen zu verbinden. Vor allem die Säule der *Medien- und fachdidaktischen Analyse der potenziell einsetzbaren digitalen Medien* spielt dabei eine zentrale Rolle.

Kerres führt dazu beispielsweise konkrete Leitfragen für eine *mediendidaktische Analyse* an, die die Medienentscheidungen in der Unterrichtsplanung unterstützen (vgl. Kerres 2000). Konkret für den Rechtschreibunterricht stellt Luptowicz ein *Analysemodell für ein digitales Rechtschreiblernen* vor und (vgl. Luptowicz 2016, 93). Wie Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb digital begegnet werden kann, thematisieren auch Neff/Geist (2023, i. Vorb.) und schlagen ein *Analysemodell von digitalen Tools für den Rechtschreibunterricht* vor. Sie differenzieren zwischen Lerngegenstand und Lernmedium und nennen jeweils zwölf Kriterien und Fragestellungen, die zur fach- und mediendidaktischen Analyse digitaler Tools hinzugezogen werden können (vgl. Neff/Geist 2023, i. Vorb.).

Die Potenziale für einen inklusiven Rechtschreibunterricht mit digitalen Medien werden im Folgenden anhand von vier konkreten Beispielen dargestellt. Dafür werden digitale interaktive Übungen und Lernpfade sowie digitale Korrekturhilfen und Wörterbücher vorgestellt, didaktisch gerahmt und hinsichtlich des Potenzials für ein inklusives Rechtschreibtraining für Kinder mit mehrsprachigen und dialektalen Erfahrungen erörtert.

2.2 Interaktive Übungen

Interaktive digitale Übungen sind kurze Aufgabenformate, die Schülerinnen und Schüler eigenständig bearbeiten und überprüfen können. Das können Multiple-Choice-Quiz sein, Kreuzworträtsel, interaktive Videos und vieles mehr. Diese interaktiven Übungen bieten viel Potenzial für einen inklusiven Unterricht, da Lernende die Übungen in ihrem individuellen Tempo bearbeiten und eigenständig überprüfen können. In vielen Übungen gibt

² Aus: Schüller/Bulizek/Fiedler 2021, 98.

es multimediale Elemente wie Audios und Videos, die jederzeit gestoppt, zurückgespult und neu gestartet werden können. Auch Hilfestellungen und Tipps können jederzeit aufgerufen werden und das Lernen unterstützen.

Vor allem für Kinder, die mit einem Dialekt oder einer anderen Familiensprache als Deutsch aufwachsen, eröffnen sich hier viele Potenziale. Gibt es beispielsweise Kinder in der Klasse, die mit einem schwäbischen Dialekt aufgewachsen sind, können interaktive Übungen zum s-Laut zur Förderung der Diskriminationsfähigkeit eingesetzt werden. Die s-Schreibung lässt sich in Deutschland in zwei verschiedene Phoneme – stimmhaftes s [z] <Sonne> und stimmloses s [s] <Größe> – sowie in drei Grapheme – <s>, <ss>, <ß> – unterscheiden. Bei der Auswahl der richtigen Schreibweise spielen sowohl die Merkmale der offenen und geschlossenen Silben als auch die Sonorität eine entscheidende Rolle. Diese Fähigkeit zur Unterscheidung von stimmhaftem und stimmlosem s setzt jedoch eine Diskriminationsfähigkeit voraus, die nicht in allen Regionen Deutschlands gleichermaßen gegeben ist. Im süddeutschen Raum ist der Kontrast zwischen stimmhaftem und stimmlosem s eher neutralisiert, sodass Kinder diesen Unterschied in der Sonorität nicht eindeutig realisieren können (vgl. Betzel/Droll 2020, 70). Folglich sollten Kinder mit dementsprechenden dialektalen Erfahrungen, die nach einer Diagnose Schwierigkeiten in dem Bereich aufweisen, hier speziell gefördert werden. Je nach Schwierigkeiten bieten sich dafür unterschiedliche Fördermaßnahmen an, um die phonologische Bewusstheit zu fördern (vgl. Risel 2016).



Abb. 2a: Screenshot der interaktiven Übung zur s-Schreibung

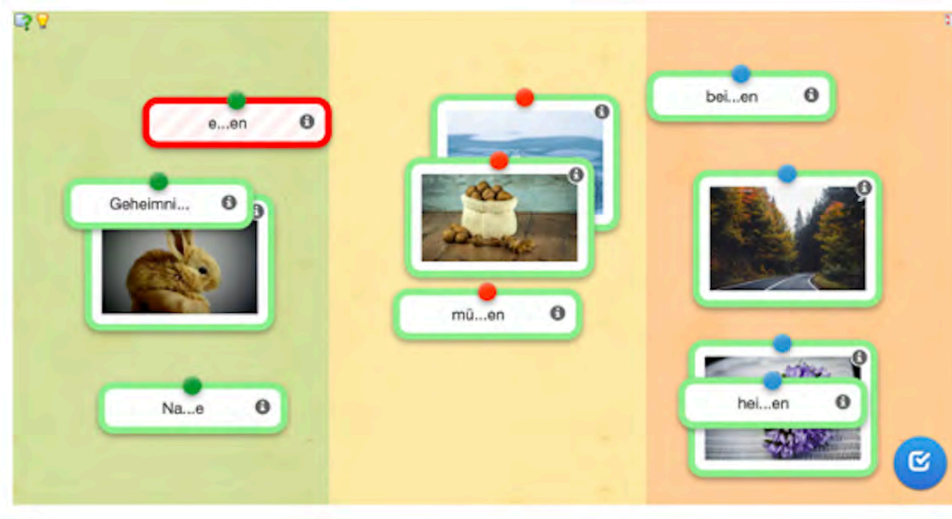


Abb. 2b: Screenshot der interaktiven Übung zur *s*-Schreibung³

Interaktive Übungen wie in Abbildung 2 a,b bieten die Möglichkeit, die phonologische Bewusstheit und die Diskriminationsfähigkeit mithilfe auditiver Hilfestellungen zu stärken. Die Kinder können sich die verschiedenen Wörter anhören und müssen sie der richtigen Schreibweise zuordnen.

Derartige Beispiele zeigen, dass durch einen gezielten Blick auf Lerngegenstand und Lernmedium, d. h. durch eine fach- und mediendidaktische Analyse digitaler Tools, die didaktische Einbindung in den Unterricht gut begründet und entsprechend gerahmt werden kann.

Gibt es Kinder, die nicht nur mehrsprachig, sondern auch mehrschriftig sind und beispielsweise Russisch sprechen, lesen und schreiben, können mehrsprachige interaktive Übungen den Schriftspracherwerb der deutschen Sprache gezielt unterstützen. Ergänzt mit Audio-Dateien, Bildern und Videos können die interaktiven Übungen durch eine Kombination aus der Erstsprache und der deutschen Sprache den Wortschatz sowie das Lesen, Schreiben und die Aussprache gezielt fördern, wie in Abbildung 3 am Beispiel einer deutsch-russischen Übung zu sehen ist.

³ <https://learningapps.org/watch?v=pi2eaa79c23>



Abb. 3: Screenshots der interaktiven Übung zum deutsch-russischen Wortschatz⁴

Interaktive Übungen werden beispielsweise von Portalen wie LearningApps oder ZUMApps angeboten und können auch im außerschulischen Lernen genutzt werden. Durch die freien und kostenlosen Zugänge der Programme können bestehende Aufgaben jederzeit leicht adaptiert und an die eigene Lerngruppe angepasst werden. Anhand von bestehenden Vorlagen können jederzeit neue Aufgaben erstellt und geteilt werden. Aufgrund der leichten Handhabbarkeit können Kinder hier auch selbst Übungen verändern oder neu erstellen. Werden viele interaktive Übungen zu einer Lerneinheit zusammengefügt, entsteht ein interaktiver Lernpfad.

2.3 Interaktive Lernpfade

In einem digitalen Lernpfad werden eine Reihe aufeinander abgestimmte Inhalte in Form eines strukturierten Weges miteinander verknüpft (vgl. Roth 2015, 8). Diese Inhalte können beispielsweise verschiedene Aufgaben, Audiodateien, Videos, Bilder, Texte sowie interaktive Übungselemente wie Kreuzworträtsel oder Multiple-Choice-Fragen sein. „Ein Lernpfad kann also multimodale Elemente sowie Elemente unterschiedlicher Modalitäten enthalten“ (Frenzke-Shim 2021, 3). Entwickelt wird ein Lernpfad beispielsweise in einer Lernplattform wie Moodle oder in einem Wiki. Ein Wiki ist ein Hypertextsystem, das unterschiedliche Seiten durch interne Links miteinander verknüpft und in das auch externe Links sowie multimediale Inhalte eingebettet werden können (vgl. Anskeit 2012, 28).

⁴ <https://learningapps.org/view24500154>

Ein großes Potenzial für inklusives Lernen liegt erneut darin, dass Lernende einen Lernpfad in ihrem eigenen Tempo individuell durchlaufen können. Sie können Übungen jederzeit wiederholen oder stoppen und Lösungen eigenständig überprüfen. Lerninhalte können somit leicht verständlich und abwechslungsreich thematisiert werden. Durch unterschiedliche Strukturierungsmöglichkeiten bietet ein Lernpfad vor allem viel Potenzial für differenzierte Angebote. So kann ein Kind je nach Selbsteinschätzung oder Vorgabe der Lehrkraft innerhalb eines Lernpfades wählen, ob es einen leichteren oder schwierigeren Weg einschlägt. Damit können Lernpfade auch so strukturiert werden, dass unterschiedliche Wege verschiedene Niveau-Stufen abbilden und so vor allem das selbstgesteuerte bzw. selbstregulierte Lernen ermöglichen (vgl. Frenzke-Shim 2021).

In Bezug auf die *s*-Laute können die Kinder, die Schwierigkeiten in diesem Bereich aufweisen, nicht nur eine Übung, sondern einen ganzen Lernpfad durchlaufen, der weitere Aufgabenformate beinhaltet sowie verschiedene Regeln und Strategien thematisiert. So kann nicht nur die Diskriminationsfähigkeit, sondern bei Bedarf auch die Unterscheidung zwischen offenen und geschlossenen Silben geübt werden. In diesem Beispiel dient der digitale Lernpfad (Abbildung 4) selbst als didaktische Rahmung für die Thematisierung der *s*-Schreibung im Rechtschreibunterricht.

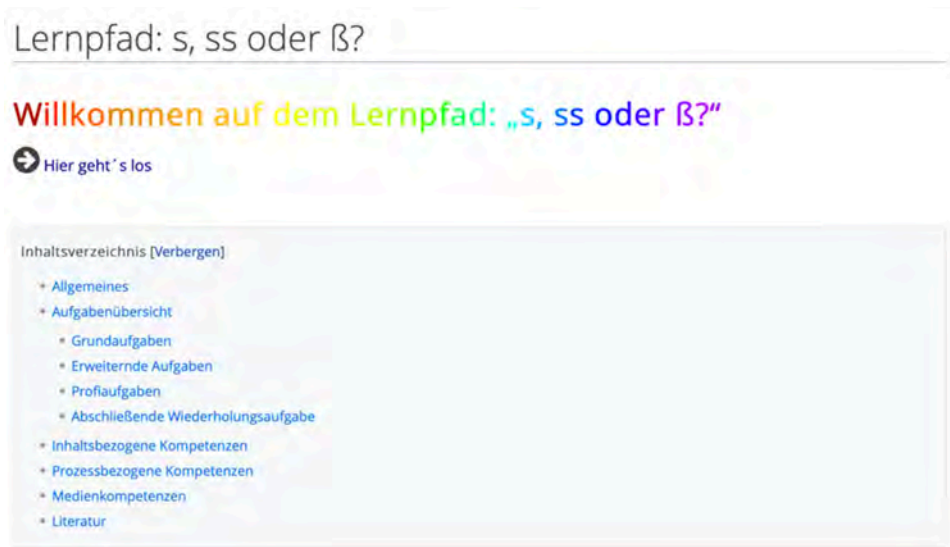


Abb. 4: Screenshots des interaktiven Lernpfads zur *s*-Schreibung⁵

⁵ https://grundschulportal.zum.de/wiki/Lernpfad:_s,_ss_oder_ß%3F

Werden Lernpfade in einem Open Source-Programm wie einem Mediawiki erstellt, dann sind sie nicht nur kostenlos und ohne Zugang erreichbar, sondern können auch individuell an die Bedürfnisse der eigenen Lerngruppe angepasst werden. Somit können ganze Lernpfade übernommen und minimal geändert werden oder auch einzelne Elemente aus verschiedenen Lernpfaden vermischt und zu einem neuen Lernpfad zusammengestellt und wieder neu geteilt werden.

Ein großer Vorteil in der Arbeit mit digitalen und freien Unterrichtsmaterialien (Open Educational Resources) liegt vor allem in der Möglichkeit, Zugang zu Materialien von innovativen Rechtschreibkonzeptionen, z. B. Haus-Garagen-Modell (vgl. Bredel 2010) oder syntaxbasierter Ansatz der satzinternen Großschreibung (vgl. Günther/Nünke 2005), zu erhalten, die in Schulbüchern noch nicht fest verankert sind. Zur Didaktik des Haus-Garagen-Modells betont Bredel: „Insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund, bei denen noch kein ausgebautes Lexikon des Deutschen vorliegt, können also von diesem Perspektivwechsel profitieren“ (Bredel 2010, 14). Und auch zum syntaxbasierten Ansatz der satzinternen Großschreibung, wie in Abbildung 5 als Lernpfad dargestellt, zeigen Studien, dass vor allem Kinder mit mehrsprachigen Erfahrungen von dem Konzeptwechsel profitieren (vgl. Günther/Nünke 2005, 34).

Lernpfad: Satzinterne Großschreibung

Willkommen zum Lernpfad: **Die Treppenstufen zur Großschreibung**

Hier geht's los!

Hinweis: Du wirst automatisch weitergeleitet.

Du bist mittendrin stehen geblieben? Dann suche dir unten die entsprechende Treppenstufe aus, dort findest du eine Übersicht aller Aufgaben!

Zielgruppe: Dieser Lernpfad ist für die 3./4.Klasse!

Ziel: Verstehen der satzinternen Großschreibung anhand eines syntaxbasierten Ansatzes

Dauer: Eine Doppelstunde

Das Treppengedicht
Das Adjektiv
als Nomen
Treppengedichte
als Nomen
Das Geraden
Das Treppengedicht

Abb. 5: Screenshot des interaktiven Lernpfades zur syntaxbasierten Großschreibung⁶

Insgesamt können Lernpfade sowohl zum Einführen eines neuen Themas als auch zum Üben eingesetzt werden, je nachdem, wie sie aufgebaut sind. Daher eignen sie sich im inklusiven Unterricht auch sehr gut für das Konzept des *Flipped Classroom* („Umgedrehtes

⁶ https://grundschullearnportal.zum.de/wiki/Satzinterne_Großschreibung

Klassenzimmer“). Im *Flipped Classroom* wird das herkömmliche Konzept von Regelunterricht umgedreht: Zuhause wird neues Wissen eigenständig anhand von bereitgestelltem Material angeeignet und im Klassenraum dann mithilfe der Lehrkraft vertieft und geübt (vgl. Werner et al. 2018, 13). Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erhalten somit die Möglichkeit, über mehrere Schulstunden und auch zuhause weitestgehend ungestört an ihrem Thema zu arbeiten. Vor allem mithilfe innovativer didaktischer Ansätze, die sich positiv auf die Rechtschreibleistung von Kindern mit mehrsprachigen oder dialektalen Erfahrungen auswirken können, kann ein interaktiver Lernpfad für den inklusiven Rechtschreibunterricht gewinnbringend konzipiert werden.

2.4 Digitale Wörterbücher

Eine weitere Fördermaßnahme im inklusiven Rechtschreibunterricht ist die Arbeit mit digitalen Wörterbüchern. Diese können, wenn sie didaktisch sinnvoll gerahmt sind, gut zur Erkundung der Rechtschreibung beitragen (vgl. Berndt 2002a, 14). Auch in den Bildungsstandards des Faches Deutsch für die Primarstufe wird der Einsatz von Wörterbüchern erwähnt (vgl. KMK 2022, 14).

Exemplarisch wird hier das digitale Wörterbuch „Wortmaus“ vorgestellt, welches sich derzeit im Aufbau befindet. Es handelt sich dabei um ein Angebot der Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e.V., das von ehrenamtlichen Lehrkräften gegründet und derzeit von Mitarbeitenden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe weitergeführt und betreut wird. Die eingetragenen Wörter orientieren sich an dem Grundwortschatz der Primarstufe des Landes Baden-Württemberg (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2020).

Digitale Wörterbücher können während des Lesens, der Textproduktion, der Textrevision oder der Wortschatzarbeit eingesetzt werden. So können im Rechtschreibunterricht gezielt Aufträge zum Suchen von Wörtern vorgegeben werden oder Wörter können je nach Falschschreibungen individuell von den Kindern gesucht werden. Dabei gibt es viele Vorteile, von denen besonders Kinder mit mehrsprachigen und dialektalen Erfahrungen profitieren können. Im Gegensatz zu analogen Wörterbüchern können Wörter in digitalen Wörterbüchern über eine Suchzeile direkt gesucht werden und führen die Lernenden auch bei einer Falschschreibung zu dem richtigen Eintrag. Finden sie das Wort trotzdem nicht oder wissen gar nicht, wie es geschrieben wird, gibt es auch einen alphabetisch sortierten Katalog. Wird ein Wort ausgewählt, so erscheint für jedes Wort eine eigene Seite, die neben der richtigen Schreibung auch viele weitere Informationen zu dem Wort enthält. So gibt es zu jedem Wort beispielsweise auch eine Hörprobe, eine Regel, eine Strategie, die Deklination, die Wortfamilie, die Bedeutung, eine interaktive Übung, und das Wort wird eingebettet in verschiedene syntaktische Kontexte. So kann der Eintrag eines Wortes in einem digitalen Wörterbuch neben der bloßen Schreibung auch diverse multimediale Inhalte (z. B. Audios, Videos, interaktive Aufgaben, weiterführende Links) enthalten und spricht somit verschiedene Lerntypen an. Dies bietet große Vorteile für Kinder, die mit

einem Dialekt oder einer weiteren Sprache aufgewachsen sind und nicht wissen, wie ein Wort korrekt standardsprachlich ausgesprochen wird, was das Wort bedeutet, zu welcher Wortfamilie es gehört oder in welchem Kontext es verschriftet werden kann.

So können beispielsweise anhand eines konkreten Wortes auch Übersetzungen in andere Sprachen oder verschiedene dialektale Aussprachemöglichkeiten eines Wortes thematisiert und mit aufgenommen werden. In den Bildungsstandards des Faches Deutsch wird ebenfalls explizit auf den Bereich „Sprachliche Verständigung und sprachliche Vielfalt untersuchen“ hingewiesen: Schüler:innen „beschreiben eigene Erfahrungen mit sprachlicher Variation und Vielfalt (z. B. Dialekt, Regionalsprache; Mehrsprachigkeit, Standardsprache – Alltagssprache; Sprache in der digitalen Kommunikation; Deutsche Gebärdensprache)“ und „untersuchen an ausgewählten Beispielen Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Sprachen (u. a. Herkunftssprachen, Fremdsprachen)“ (KMK 2022, 20). Dies kann beispielsweise mit der Arbeit an ausgewählten Wörtern sowie mit einer gemeinsamen Reflexion von verschiedenen Wörtern und Schreibweisen durchgeführt werden. In Abbildung 6 ist beispielsweise das Wort „Abend“ zu sehen – das Wort wird nicht nur angezeigt, sondern erscheint auch in englischer Sprache. Weitere Übersetzungen sowie sprachliche Varietäten können besprochen und auch ergänzt werden.

Wortfeld "Tageszeiten"

Abend, abends

Wortfamilie "abend"

Abend, abends

Deklination

	Frage	Singular	Plural
Nominativ	Wer oder was?	der Abend	die Abende
Genitiv	Wessen?	des Abends	der Abende
Dativ	Wem?	dem Abend	den Abenden
Akkusativ	Wen oder was?	den Abend	die Abende

Englisch

Das Wort Abend bedeutet in der englischen Sprache evening

Abb. 6: Screenshots des Eintrags „Abend“ in der Wortmaus⁷

⁷ <https://wortmaus.zum.de/wiki/Abend>

Gleichzeitig kann der Eintrag eines digitalen Wörterbuchs auch zu einem Lexikon-Eintrag führen, wie beim Beispiel „Katze“ (Abbildung 7). Der Link im digitalen Wörterbuch führt zum sogenannten Klexikon der Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e.V., einem Lexikon für Kinder. Zu vielen Einträgen gibt es außerdem auch Mini-Klexikon-Einträge, d. h. der gleiche Eintrag ist dort in besonders einfacher Sprache verfasst.

Katzen

Katzen sind eine **Familie** der **Raubtiere** und gehören somit zu den **Säugetieren**. Es gibt sie auf allen **Kontinenten** außer in **Ozeanien** und in der **Antarktis**. Sie fressen fast nur **Fleisch**. Es gibt von ihnen viele verschiedene **Arten**, die sehr unterschiedlich aussehen. In der **Natur** leben bei uns nur **Wildkatzen** und **Luchse**.

Wenn man bei uns von einer Katze spricht, meint man oft die **Hauskatze**. Tatsächlich sind alle Katzen unserer Hauskatze ähnlich. Die Hauskatze wurde jedoch besonders **gezüchtet** und ist mehr oder weniger zahm.

Was ist typisch für Katzen?

Alle Katzen sehen ähnlich aus und verhalten sich auch ähnlich. Ihr **Körper** ist geschmeidig, das **Fell** ist weich mit kurzen **Haaren**. Der **Kopf** ist eher klein im Verhältnis zum Körper. Die **Augen** sind aber im Vergleich zum Kopf eher groß. Die Pupillen bilden einen schmalen Schlitz, der sich in der Dunkelheit weit öffnet. Deshalb können Katzen auch bei wenig **Licht** noch gut sehen. Die Tasthaare an der Schnauze helfen ihnen dabei zusätzlich.

Katzen hören sehr gut. Ihre **Ohren** stehen aufrecht und laufen spitz zu. Sie können ihre Ohren drehen und so in eine bestimmte Richtung hören. Katzen haben einen guten Geschmackssinn, sie schmecken also sehr gut mit der Zunge, sie riechen aber nicht so gut mit der **Nase**.

Katzen haben sehr kräftige **Zähne**. Vor allem mit den Eckzähnen können sie ihre Beute gut packen und töten. Auch mit den Krallen halten sie ein Beutetier fest. Katzen haben an den Vorderpfoten je fünf



Das alles sind Katzen.
1. Zeile von links: Gepard und Leopard

Katzen

Katzen sind Raubtiere und gehören zu den **Säugetieren**.
Es gibt sie fast überall auf der **Welt**.
Sie fressen fast nur **Fleisch**.
Es gibt von ihnen viele verschiedene **Arten**.
Die sehen sehr unterschiedlich aus.
In der freien **Natur** leben bei uns nur **Wild-Katzen** und **Luchse**.

Mit einer Katze meint man oft die Hauskatze.
Die Hauskatze ist mehr oder weniger zahm.
Sie ist also nicht wirklich gefährlich für uns.

Alle Katzen sehen ähnlich aus und benehmen sich auch ähnlich.
Die **Augen** sind ziemlich groß.
Katzen können auch mit wenig **Licht** noch gut sehen.
Die Tast-**Haare** an der Schnauze helfen ihnen dabei.

Katzen hören auch sehr gut.
Ihre **Ohren** stehen aufrecht und laufen spitz zu.
Sie können ihre Ohren drehen und so in eine bestimmte Richtung hören.
Katzen können dann noch sehr gut mit der Zunge schmecken.
Mit der Nase riechen können sie nicht so gut.

Katzen haben sehr starke **Zähne**.
Damit können sie ihre Beute gut packen.
Auch mit den Krallen halten sie andere Tiere fest.

Zu den Großkatzen gehören zum Beispiel der **Tiger**, der **Jaguar**, der **Löwe** und der **Leopard**.
Zu den Kleinkatzen gehören der **Gepard**, die **Pumas**, die **Luchse** und auch unsere Hauskatzen.



Das alles sind Katzen.
1. Zeile von links: Gepard und Leopard
2. Zeile von links: Löwe und Luchs
3. Zeile von links: Puma und Schneeleopard
4. Zeile von links: Sibirscher Tiger und Hauskatze

Abb. 7: Screenshots des Eintrags „Katze“ des Klexikons⁸ und Mini-Klexikons⁹

⁸ <https://klexikon.zum.de/wiki/Katzen>

⁹ <https://miniklexikon.zum.de/wiki/Katzen>

Aufgrund des freien und kostenlosen Zugangs können das digitale Wörterbuch *Wortmaus*, das *Klexikon* und das *Mini-Klexikon* auch außerhalb der Schule eigenständig erkundet werden. Das Projekt steht außerdem unter einer offenen Lizenz, sodass interessierte Personen daran in einem separaten Bereich mitarbeiten können. So können sich Lehrkräfte, Schülergruppen oder einzelne Kinder selbst daran beteiligen und mithilfe einer vorgefertigten Eingabemaske einen Eintrag zu einem Wort erstellen, welches dann von der Redaktion geprüft, ggf. bearbeitet und zur Wortmaus hinzugefügt wird.

2.5 Digitale Korrekturhilfen

Eine digitale Korrekturhilfe ist ein digitales Werkzeug, das Rechtschreibfehler in Texten identifiziert, markiert und Optionen zur Korrektur anzeigt. Im deutschsprachigen Raum gibt es bereits einige Offline-Programme, wie die Rechtschreibprüfung des Textverarbeitungsprogramms Word, oder Online-Programme wie den Duden-Mentor oder das Language-Tool. Die Online-Programme lassen sich oftmals auch als Web-Erweiterung an den Browser knüpfen. Je nach Programm werden unter anderem die Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung und der Sprachstil in der Korrektur berücksichtigt. Bei potenziellen Fehlern zeigt eine Korrekturhilfe einen oder mehrere Korrekturvorschläge an, die/der Schreibende kann eine der Korrekturen auswählen und annehmen oder Korrekturen ablehnen. Es kann auch auftreten, dass die Korrekturhilfe ein Wort markiert, aber keine Korrekturvorschläge angibt oder dass ein Fehler unmarkiert bleibt oder richtige Wörter als falsch markiert werden. In solchen Fällen ist es besonders wichtig, dass die Kinder eigenständig auf die zusätzlichen Hilfen wie die Erklärungen im Programm zurückgreifen, weitere Hilfsmittel wie digitale Wörterbücher nutzen oder auch die Unterstützung von anderen Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrkraft erhalten. Zusätzlich gibt es in der Regel auch kleine Erklärungen zur vorgeschlagenen Korrektur.

In den Bildungsstandards des Faches Deutsch in der Primarstufe wird ebenfalls auf die Arbeit mit digitalen Rechtschreibhilfen hingewiesen (vgl. KMK 2022, 14) – in der Schulpraxis wird dies jedoch kaum umgesetzt. Dabei könnten digitale Korrekturprogramme im Unterricht vor allem zur Überarbeitung der Rechtschreibung genutzt werden. Einzelne Wörter, Satzbausteine, Sätze oder Texte könnten vorgeschrieben und dann mithilfe des Programms überprüft werden, um den Schreibfluss während des Tippens nicht zu stören.

Zum schulischen Einsatz digitaler Korrekturprogramme gibt es im internationalen Raum erste Studien. Bereits Kinder der zweiten Klasse können laut einer amerikanischen Studie digitale Texte mit einem Korrekturprogramm sprachformal effektiver überarbeiten als analoge Texte (vgl. Lisy 2015). Weitere Studien zeigen, dass auch Kinder einer ersten Klasse ihre Fehler in Diktaten mithilfe einer Rechtschreibprüfung korrigieren können, nach dem Einsatz des Programms aber dieselben Fehler in ihrer Rechtschreibung wiederholen (vgl. Rimbar 2017).

Im deutschsprachigen Raum gibt es bisher kaum evidenzbasierte Studien, die den Einsatz und die Wirkung von digitalen Korrekturprogrammen beforschen. Eine explorative

Studie von Berndt (2002b) in der Sekundarstufe I konnte schon damals eine positive Wirkung durch den Einsatz der am Computer verfügbaren Rechtschreibhilfen nachweisen. Daneben gibt es aktuell Pilotstudien in der Sekundarstufe I (vgl. Neff 2023, i. Dr.), die den Einsatz digitaler Korrekturhilfen explorativ untersuchen und positive Auswirkungen auf die sprachformale Textrevision feststellen. In der Primarstufe hingegen zeigen erste Untersuchungen (vgl. Neff 2023, i. Dr.), dass die Kinder ihre Fehlerrate zwar allgemein vermindern, dass aber aufgrund ihrer komplizierteren Fehlschreibungen (z. B. „tschört“ für „T-Shirt“) Rechtschreibprogramme vermehrt falsche Vorschläge machen, die von den Kindern angenommen werden. Vor allem bei syntaktischen Schreibungen, wie der satzinternen Großschreibung oder der Getrennt- und Zusammenschreibung, werden Korrekturprogramme besonders herausgefordert, da sich ihr Algorithmus in der Regel an einzelnen Wörtern orientiert. Chancen und Herausforderungen derartiger Programme müssen daher didaktisch gerahmt werden, um ein Potenzial für fachliches, mediales und inklusives Lernen zu ermöglichen.

Für Kinder mit mehrsprachigen und dialektalen Erfahrungen kann es eine große Unterstützung sein, wenn sie nicht einfach nur intuitiv mit Korrekturprogrammen arbeiten und ihre Texte korrigieren, sondern der Einsatz von Korrekturhilfen didaktisch in den Unterricht eingebettet wird. Welches Korrekturprogramm sich für die eigene Lerngruppe gut eignet, kann durch eine Analyse zuvor erörtert werden (vgl. Neff/Geist 2023, i. Vorb.). Es kann sowohl eine große Unterstützung sein, mit eigenen Texten zu arbeiten, aber auch mit von der Lehrkraft vorbereiteten Wörtern, Satzbausteinen, ganzen Sätzen oder kleinen Texten, die von den Kindern korrigiert werden müssen. Dadurch üben die Lernenden die richtige Schreibweise von Wörtern oder können neue orthographische Teilbereiche implizit erwerben und erhalten unmittelbar Feedback von der Korrekturhilfe. So kann die Lehrkraft beispielsweise einen Text mit Fehlern im Bereich der *s*-Schreibung vorbereiten, wie in Abbildung 8 zu sehen ist.



Abb. 8: Screenshot des Satzes „Als ich durch den Regen über die Strase ging, wurde meine Hosse leider naß.“ des Duden-Mentors¹⁰

¹⁰ <https://mentor.duden.de>

Durch die Vorschläge, Erklärungen und Beispiele kann das Kind mehr über den orthographischen Teilbereich erfahren und die Fehler eigenständig korrigieren. Die Kinder könnten z. B. auch die satzinterne Großschreibung und deren orthographische Strukturen anhand des Programms und seiner Reaktionen gezielt hinterfragen und dabei vor allem syntaxbasierte Strategien wie den Einsatz von Adjektivattributen anwenden. Beispielsweise müssen die Kinder den Satz „Ich beobachte meine katze gerne beim spielen“ in das Programm einfügen und reflektieren, warum das Programm die beiden Wörter „katze“ und „spielen“ als Fehler markiert, warum das richtig oder falsch sein könnte und warum das Programm bei „katze“ direkt „Bitte großschreiben“ und bei „spielen“ nur „Hier ggf. großschreiben“ vorschlägt, wie in Abbildung 9a und 9b deutlich wird:



Abb. 9a Screenshot des Satzes „Ich beobachte meine katze gerne beim spielen“ des Duden-Mentors¹¹

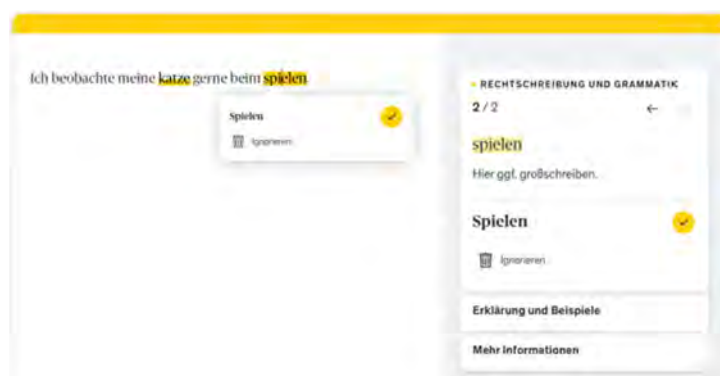


Abb. 9b: Screenshot des Satzes „Ich beobachte meine katze gerne beim spielen“ des Duden-Mentors¹²

¹¹ <https://mentor.duden.de>

¹² <https://mentor.duden.de>

Die Lernenden müssen nicht nur die mediale Handhabung des Programms lernen, sondern auch orthographische Zweifelsfälle gezielt kennenlernen und Korrekturvorschläge hinterfragen. Bei den vorgegebenen Texten der Lehrkraft kann also auch zusätzlich darauf geachtet werden, dass Fehler eingebaut werden, auf die das Programm unterschiedlich reagiert. So werden die verschiedenen Reaktionen des Programms kennengelernt, um im Laufe der Zeit besser damit umgehen zu können. Mit einer Korrekturhilfe und der Unterstützung der Lehrkraft können Fach- und Medienkompetenz gleichermaßen gefördert werden. Aufgrund des freien und kostenlosen Zugangs können die Korrekturprogramme jederzeit von zuhause aus und im alltäglichen Leben verwendet werden.

Viele weitere Beispiele können den Kindern sowohl das Erkunden des Programms als auch das Erkunden der Orthographie ermöglichen (vgl. Berndt 2001). Somit können gezielt orthographische und graphematische Strukturen sowie graphotaktische Regeln des Deutschen außerhalb des Unterrichts und der Schule gelernt werden.

Gerade für die Kinder mit mehrsprachigen und dialektalen Erfahrungen kann die Arbeit und ein kompetenter Umgang mit digitalen Korrekturhilfen gewinnbringend sein, um Wörter bzw. Rechtschreibphänomene in verschiedenen syntaktischen Funktionen zu untersuchen. Einerseits können hier, wie bereits erwähnt, vorgefertigte Aufgaben zu verschiedenen Rechtschreibphänomenen bearbeitet werden, andererseits können erste eigene Wörter, Satzbausteine, Sätze und kleine Texte eigenständig überprüft und korrigiert werden. So können nicht nur eigene Fehlerschwerpunkte selbstständig identifiziert, sondern auch die Fehlerarten und der Bezug zum Dialekt und zur Zweitsprache gemeinsam reflektiert werden. Gemeinsam kann mithilfe der Programme eine Fehlersensibilität z. B. für die *s*-Schreibung sowie mögliche Interferenzfehler hergestellt werden.

Ziel dabei ist es insgesamt, dass die Kinder lernen, in einem didaktischen Rahmen kompetent mit digitalen Rechtschreibhilfen umzugehen, um diese schließlich auch im digitalisierten Alltag eigenständig und reflektiert nutzen zu können. Das Durchführen exemplarischer Korrekturen spielt eine entscheidende Rolle, um die sprachformale Textrevision zu üben und orthographische Strukturen kennenzulernen. Sind digitale Korrekturhilfen mithilfe verschiedener Übungen zum technischen Umgang, zu Fremdtextrkorrekturen und zu eigenen Textkorrekturen didaktisch in den Unterricht eingebettet, bieten sie ein großes Potenzial für den zeitgemäßen und inklusiven Rechtschreibunterricht.

Um den Einsatz digitaler Korrekturhilfen auch empirisch zu überprüfen, wird die Interventionsstudie „Sprachformale Textrevisionen mit digitalen Medien in der Primarstufe und Sekundarstufe I fördern“ (vgl. Neff 2023, i. Dr.) durchgeführt. Im Fokus der Studie steht die Frage, wie sich Fördermaßnahmen zum Umgang mit digitalen Korrekturhilfen auf die sprachformale Textrevision von Lernenden der Primarstufe (4. Klasse) und Sekundarstufe I (7. Klasse) auswirken. Insgesamt wird zwischen drei Interventionsgruppen unterschieden, die derzeit konkretisiert werden. Die Fördermaßnahmen für Gruppe 1 und 2 werden in Form von interaktiven Lernpfaden umgesetzt und schulen einen kompetenten Umgang mit digitalen Korrekturhilfen. Gruppe 3 stellt die Kontrollgruppe dar und enthält keine Förderung im Umgang mit einer Korrekturhilfe. In Gruppe 1 und 2

spielen sowohl technische als auch orthographische Elemente eine entscheidende Rolle. Die Schülerinnen und Schüler lernen mithilfe von Erklärvideos und interaktiven Übungen zunächst die allgemeine Handhabung eines Korrekturprogramms kennen und beschäftigen sich dann mit der sprachformalen Überarbeitung vorgefertigter sowie eigener Texte. Die Schülerinnen und Schüler lernen somit außerdem, die orthographischen Strukturen verschiedener Phänomene zu hinterfragen, angemessen zu reagieren und mit der digitalen Korrekturhilfe zu interagieren. Gruppe 2 erhält außerdem zusätzliches Rechtschreibtraining unabhängig von der digitalen Korrekturhilfe, welches derzeit in der Planung ist. Um die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen zu überprüfen, schreiben die Lernenden jeweils vor und nach dem Einsatz der Lernpfade einen eigenen, digitalen Text und überarbeiten diesen bereits mithilfe einer digitalen Korrekturhilfe. Die eigene, digitale Textproduktion im Prä- und Posttest samt sprachformaler Textrevision liefert alle relevanten Informationen für die quantitative Auswertung. Für diese Auswertung wird die Rechtschreibleistung im eigenen Text und die Qualität der sprachformalen Textrevision analysiert. Bei der sprachformalen Textrevision wird analysiert, inwieweit die Revisionen glücken bzw. missglücken. Diese Revisionen werden in Bezug zur Reaktion der digitalen Rechtschreibhilfe gesetzt. Insgesamt kann mithilfe der Daten überprüft werden, ob sich durch die Fördermaßnahmen der Umgang mit einer Korrekturhilfe verbessert (z. B. weniger falsche Vorschläge angenommen werden) und auch, ob sich die Rechtschreibleistung in eigenen Texten auch ohne Korrekturhilfe verbessert. Als Kovariate werden auch dialektale sowie mehrsprachige Erfahrungen einbezogen, um einen Vor- oder Nachteil der Auswirkung der Fördermaßnahmen auf die Rechtschreibleistung der entsprechenden Kinder zu analysieren.

3 Fazit

Für Kinder mit mehrsprachigen und dialektalen Erfahrungen bestehen besonders viele Potenziale beim Einsatz digitaler Medien, wenn Fach- und Mediendidaktik sinnvoll miteinander verknüpft werden. Auch wenn viele Kinder, die beispielsweise mit dem schwäbischen Dialekt aufgewachsen sind, Schwierigkeiten mit dem *s*-Laut haben oder viele Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, besonders viele Fehler im Bereich der satzinternen Großschreibung aufweisen, kann dies nicht verallgemeinert werden. Zentral ist es daher, potenzielle Fehlerschwerpunkte von Kindern mit spezifischen Lernvoraussetzungen zu kennen und durch eine individuelle Diagnose zu überprüfen. Für diesen Beitrag wurden exemplarisch die Bereiche der *s*-Schreibung und der satzinternen Großschreibung herangezogen sowie die Wortschatzarbeit und die Textkorrektur.

Sowohl digitale Korrekturprogramme, Wörterbücher und interaktive Übungen als auch Lernpfade eignen sich zum Einführen und Üben von verschiedenen Bereichen der Rechtschreibung, solange sie didaktisch sinnvoll in den Unterricht implementiert werden. Alternative Ansätze für einen systematischen Zugang zur deutschen Schriftsprache können hier mithilfe freizugänglicher Materialien besonders gut thematisiert werden. Dabei

geht es jedoch nicht nur um den sinnvollen Einsatz einzelner Programme, sondern um ein didaktisches Konzept, das mehrere digitale Angebote zielführend und ergänzend miteinander kombiniert. Vor allem bei einer solchen Zusammenführung, Kombination und Ergänzung der einzelnen Angebote besteht ein großes Potenzial, fachliches, mediales und inklusives Lernen miteinander zu verbinden und einen inklusiven Rechtschreibunterricht zu ermöglichen.

Literatur

- Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg., 2016) *Deutsch digital*, Bd. 4 (Praxis). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Abraham, Ulf/Knopf, Julia/Wagner, Eva (Hrsg., 2023, i. Vorb.) *Schriftreihe Deutschdidaktik in der Primarstufe. Band 1: Schriftspracherwerb digital. Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Anskeit, Nadine (2012) WikiWiki in die Schule. Unterrichtsbeispiele und Praxiserfahrungen zum Einsatz von Wikis in der Schule. In: Beißwenger, Michael/Anskeit, Nadine/Storrer, Angelika (Hrsg.), 13-45.
- Anskeit, Nadine (2020) Digitale Medien – auch im Deutschunterricht der Grundschule. Digitalisierung des Unterrichts. In: *Unterrichtspraxis* 7, 1-8.
- Beißwenger, Michael/Anskeit, Nadine/Storrer, Angelika (Hrsg., 2012) *Wikis in Schule und Hochschule*. Boizenburg: Hülsbusch.
- Berndt, Elin-Birgit (2001) „Das macht doch alles der Computer“. Textverarbeitungs-Software als Instrument für Expeditionen in die Orthographie. In: *Praxis Deutsch* 170, 36-29.
- Berndt, Elin-Birgit (2002a) Entdecken und experimentieren. Digitale Wörterbücher – ein unbekanntes Terrain zur Erkundung der Rechtschreibung? In: *Praxis Schule 5-10* 3, 12-16.
- Berndt, Elin-Birgit (2002b) *Interaktion mit digitalen Rechtschreibhilfen. Ein Vergleich von Schülertexten. Neue Wege zur Förderung der Rechtschreibkompetenz in der Sekundarstufe I*. Diss. Universität Bremen. https://elib.suub.uni-bremen.de/publications/dissertations/E-Diss472_berndt2.pdf [zuletzt abgerufen am 06.02.2023].
- Betzel, Dirk/Droll, Hansjörg (2020) *Orthographie. Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Bredel, Ursula (2010) Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können. In: *Praxis Deutsch* 221, 14-21.

- Brendel-Kepser, Ina/Achtermeier, Dominik (Hrsg., 2023 i. Dr.) Lesen und Schreiben im digitalen Raum II. *MiDu (Medien im Deutschunterricht)* 5.
- Coseriu, Eugenio (1988) *Einführung in die Allgemeine Sprachwissenschaft*. Tübingen: UTB.
- Droll, Hansjörg (2014) Zweifeln ist der erste Schritt zur Besserung. Ein Lückendiktat als Ausgangspunkt für Rechtschreibgespräche. In: *Praxis Deutsch* 248, 42-47.
- Elspaß, Stephan (2005) *Sprachgeschichte von unten. Untersuchungen zum geschriebenen Alltagsdeutsch im 19. Jahrhundert*. Tübingen: Niemeyer.
- Fay, Johanna (2013) Rechtschreibenlernen in der Primarstufe. In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.), 172-194.
- Frenzke-Shim, Anne (2021) Eigene Lernpfade im Deutschunterricht beschreiten. Lernpfade als selbstgesteuerte Lernumgebungen am Beispiel eines Lernpfades zum Argumentieren. In: *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 1-16. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2021.0.1>.
- Frith, Uta (1986) A developmental framework for developmental dyslexia. In: *Annals of Dyslexia* 36, 69-81.
- Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg., 2013) *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Geist, Barbara/Krafft, Andreas (2017) *Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Grießhaber, Wilhelm/Kalkavan, Zeynep (Hrsg., 2012) *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Günther, Hartmut/Nünke, Ellen (2005) *Warum das Kleine großgeschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt*. Duisburg: Gilles & Francke.
- Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg., 2003) *Spracherwerb und Lebensalter*. Festschrift für Harald Burger zum 60. Geburtstag unter Mitarb. von Lorenz Hofer. Tübingen: Francke.
- Jeuk, Stefan (2012) Orthographieerwerb mehrsprachiger Kinder in der ersten Klasse. In: Grießhaber, Wilhelm/Kalkavan, Zeynep (Hrsg.), 105-124.
- Kehrein, Roland Peter (2018) *Deutsche Dialekte, Regionalsprachen und ihre Erforschung im 21. Jahrhundert*. https://ole.unibz.it/pluginfile.php/130243/mod_resource/content/1/Kehrein_Deutsche_Dialekte_und_Regionalsprachen_Preprint.pdf [zuletzt abgerufen am 06.02.2023].
- Kerres, Michael (2000) Mediendidaktische Analyse digitaler Medien im Unterricht. In: *Computer und Unterricht: Lernen und Lehren mit digitalen Medien* 1, 26-28.

- KMK (2012) [=Kultusministerkonferenz 2012] *Medienbildung in der Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_3_08_Medienbildung.pdf [zuletzt abgerufen am 06.02.2023].
- KMK (2016) [=Kultusministerkonferenz 2016] *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [zuletzt abgerufen am 06.02.2023].
- KMK (2021) [=Kultusministerkonferenz 2021] *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [zuletzt abgerufen am 06.02.2023].
- KMK (2022) [=Kultusministerkonferenz 2022] *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf [zuletzt abgerufen am 06.02.2023].
- Lisy, Jennifer Garrette (2015) *Examining the Impact of Technology on Primary Students' Revision of Written Work*. Diss. Chicago, IL: University of Illinois at Chicago. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568695.pdf> [zuletzt abgerufen am 06.02.2023].
- LearningApps.org (o.J.): <https://learningapps.org> [zuletzt abgerufen am 06.02.2023].
- Luptowicz, Corinna (2016) Rechtschreib-Apps für die Primarstufe. Nachschlagen, Üben & Diagnostizieren digital. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.), 91-98.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020) *KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf [zuletzt abgerufen am 06.02.2023].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021) *JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf [zuletzt abgerufen am 06.02.2023].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2018) *Rechtschreibrahmen für die Klassen 1 bis 10*. https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/Remote/km/180629_Rechtschreibrahmen-Klassen-1-bis-10.pdf [zuletzt abgerufen am 06.02.2023].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2020) *Grundwortschatz für den Rechtschreibunterricht an den Grundschulen in Baden-Württemberg, Klassen 1 bis 4*. https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1993311816/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202020/2020_Grundwortschatz-Grundschule-Deutsch.pdf [zuletzt abgerufen am 06.02.2023].

- Neff, Tina (2023, i. Dr.) Einsatz digitaler Korrekturhilfen im Rechtschreibunterricht. Erste Erkenntnisse einer Pilotstudie in der Primarstufe und Sekundarstufe 1. In: Brendel-Kepser, Ina/Achtermeier, Dominik (Hrsg.) Lesen und Schreiben im digitalen Raum II. *MiDu (Medien im Deutschunterricht)* 5.
- Neff, Tina/Geist, Barbara (2023, i. Vorb.) Wie kann Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb digital begegnet werden? Ein Blick auf Potenziale und Herausforderungen.
- Ossner, Jakob (2006) Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch* 21, 5-19.
- Plewina, Albrecht/Witt, Andreas (Hrsg., 2013) *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Rimbar, Hazelynn (2017) The influence of spell-checkers on students' ability to generate repairs of spelling errors. In: *Journal of Nusantara Studies* 2 (1) 1-12.
- Risel, Heinz (2016) Gesummt oder gezischt? S oder ß? „Bienen-s“ und „Schlangen-s“ unterscheiden können – oder dialektbedingt auch nicht. In: *Deutsch 5 bis 10* 48, 13-17.
- Roth, Jürgen (2015) Lernpfade: Definition, Gestaltungskriterien und Unterrichtseinsatz. In: Roth, Jürgen/Süss-Stepancik, Evelyn/Wiesner, Heike (Hrsg.), 3-25.
- Roth, Jürgen/Süss-Stepancik, Evelyn/Wiesner, Heike (Hrsg., 2015) *Medienvielfalt im Mathematikunterricht. Lernpfade als Weg zum Ziel*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Schluchter, Jan-René (Hrsg., 2015) *Medienbildung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis*. München: kopaed.
- Schmidlin, Regula (2003) Zum Orthographieerwerb bei Deutschschweizer Kindern. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.), 209-225.
- Schüller, Liane/Bulizek, Björn/Fiedler, Manuel (2021) *Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht*. Münster: Waxmann.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Rjosk, Camilla/Weirich, Sebastian/Haag, Nicole (Hrsg., 2017) *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- 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.

- Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk (2013) Schreiben Grundschüler heute schlechter als vor 40 Jahren? Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972, 2002 und 2012. In: Plewina, Albrecht/Witt, Andreas (Hrsg.), 353-371.
- Sturm, Afra/Schneider, Hansjakob (2019) Rechtschreibung als Teil des Verschriftens und Vertextens: Rechtschreibleistungen im Vergleich von Klasse 5 bis Berufsschule. In: *Leseforum – Literalität in Forschung und Praxis* 3, 1-24.
- Thomé, Günther (1987) *Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler*. Heidelberg: Groos.
- UNESCO (2014) *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. 3. Auflage https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf [zuletzt abgerufen am 06.02.2023].
- Werner, Julia/Ebel, Christian/Spannagel, Christian/Bayer, Stephan (2018) Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. In: Werner, Julia/Ebel, Christian/Spannagel, Christian/Bayer, Stephan (Hrsg.), 13-16.
- Werner, Julia/Ebel, Christian/Spannagel, Christian/Bayer, Stephan (Hrsg., 2018) *Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Zehetner, Ludwig (1979) Dialektinferenz in Wortschatz und Wortbildung. Einsichten und Anregungen zum Problem dialektbedingter Ausdrucksschwierigkeiten am Beispiel des Bairischen. In: *Blätter für den Deutschlehrer* 23, 10-25.
- ZUMApps (o.J.) <https://apps.zum.de> [zuletzt abgerufen am 06.02.2023].

CERSTIN MAHLOW

Large Language Models and Artificial Intelligence as Tools for Teaching and Learning Writing

Abstract

Rapid advances in artificial intelligence (AI), specifically large language models (LLMs), have recently generated significant debate. This article explores the impact of these developments on learning to write in a first or second/foreign language, specifically German. We examine the technology behind AI-based tools and the natural language processing (NLP) tasks for which they were originally designed. This will help us identify the possibilities and limitations of their use in the context of language learning. We then examine how this technology can be used effectively in language teaching and learning. In conclusion: the availability of these tools will allow language teaching to focus on the non-mechanical aspects of writing; automatically generated personalized teaching and learning materials will make room for and support human-human interaction.

Keywords: artificial intelligence, large language models, natural language processing, written language acquisition

Entwicklungen im Bereich große Sprachmodelle (Large Language Models – LLM) und künstliche Intelligenz (KI) sind ein wichtiges und zugleich umstrittenes Thema im aktuellen Diskurs. Dieser Artikel untersucht den Einfluss dieser Entwicklungen auf das Sprachenlernen. Er diskutiert die Technologie, die KI-basierten Werkzeugen zugrunde liegt, sowie Aufgaben aus dem Bereich Sprachtechnologie, für die sie ursprünglich entwickelt wurden. Dies erlaubt es, Chancen und Grenzen für die Verwendung im Kontext des Sprachenlernens zu identifizieren. Anschließend wird gezeigt, wie KI-basierte Sprachtechnologie effizient und effektiv für den Schriftspracherwerb eingesetzt werden kann. Die Verfügbarkeit solcher Werkzeuge ermöglicht die Automatisierung repetitiver und standardisierter Prozesse und erlaubt die Konzentration der Lehrpersonen auf menschliche Interaktion.

Schlüsselwörter: Künstliche Intelligenz, große Sprachmodelle, automatische Sprachverarbeitung, Schriftspracherwerb

1 Introduction

Language technology and Natural Language Processing (NLP) have advanced rapidly and now seem to have achieved a degree of maturity to be used in most daily communication situations. Machine translation (MT), as one example, has been proven to not replace human-led translation; but it has changed established processes (Bowker/Ciro 2019) and raised questions about the need to learn a foreign language, and how to incorporate MT into the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Delorme Benites/Lehr 2021). Human-written translation still yields the most satisfactory results and writing in one's own language is an important skill. Writing is also a fundamental part of learning and this paper will focus on German, its use as a first and second/foreign language. Language technology in writing tools can support writers when struggling with certain aspects like spelling and vocabulary, or inputting text. It thus is also an important instrument in inclusive language acquisition.

Applications using language technology are often called Artificial Intelligence (AI) tools or AI-based tools. The sudden availability of such applications to the general public in late November 2022, with ChatGPT from OpenAI as the most prominent example, seems to indicate that indeed automatic production of texts in human-like quality is now possible. Millions of users tried out ChatGPT in December 2022, the underlying resources got integrated into existing or new applications. Social and traditional media were flooded with astonishing examples of texts produced by ChatGPT, but slowly skeptical voices appeared, pointing to flaws or even errors. Previous to ChatGPT, Meta had released Galactica, which swiftly had to be deactivated as users discovered and showed serious issues that had not been properly communicated or addressed by Meta. ChatGPT in contrast appeared to “have learnt” from this and made clear that not everything in the texts produced should be taken too seriously; the application also refuses to produce clearly offensive or malicious texts.

Technology of any kind is created to serve certain purposes. Language technology in general is designed and implemented to solve specific language-related tasks. ChatGPT and similar applications produce texts according to prompts in an interactive way while the user is in the lead. Purposeful uses of automated text production in dialog-like situations involving chatbots and integrated as functionality in word processors of any kind are still to be discovered. First studies on *prompt engineering* (e.g., Chang et al. 2023; Zamfirescu-Pereira et al. 2023) are published, which aim to determine how to best communicate specific intents to an LLM-based AI system. While peer-reviewed studies addressing AI in education focus on classifying writing (e.g., Wulff et al. 2022) or reducing workload in answer grading (e.g., Weegar/Idestam-Almquist 2023) involve writing, only little has been published considering AI-based support for learning how to write or writing to learn.

What is shared among teachers privately or at larger scale via newsletters are syllabi and best practices.¹ Systematic studies are yet to be conducted and published.

In this paper I focus on how to use current language technology for language learning with an emphasis on writing – i.e., learning how to write in German. Writing is both an every-day activity and a significant competence learners acquire to actively and successfully participate in communicative situations. Writing and learning how to write in a first as well as in a foreign or second language is thus an important skill. Writing competencies are specifically addressed as written production in the CEFR (Council of Europe 2020, 2001). Producing written texts involves cognitive and linguistic competencies. Cognitive competencies address knowledge about genres and organizing relevant information or facts to achieve a certain communicative goal. Linguistic competencies on the other hand cover general morphological and syntactical knowledge, but also refer to a repertoire of vocabulary, phrasal structures, and discourse devices language learners acquire. Both aspects are interconnected: What is usually covered by “style” might be interpreted and described as appropriate genre-specific linguistic features.

Learning how to write thus should address all aspects and offer opportunities to explore and train cognitive, pragmatic, as well as linguistic competencies. Written texts produced by language learners are often used as evidence of learners’ performance and serve assessments purposes. They supposedly show whether or not learners are able to correctly recognize specific communicative situations and apply appropriate linguistic features to master this scenario and thus prove competence at a certain level.

If we agree that similar to earlier experiences in the field of translation (Bowker/Ciro 2019), language technology will change established writing processes but never replace humans completely, learning how to write will remain to be part of curricula. Available applications as well as potential new ones – given the general capabilities of the underlying resources – will become an integral part of language learning. Focusing on opportunities that come with almost disruptive changes to learning and teaching will allow to focus on specific pedagogical aspects (again) and support learners in new ways.

The rest of this paper is structured as follows: First, I look at the underlying technology for AI-based applications like ChatGPT and show what they are designed for in section 2. This will help to understand general chances and limits. Section 3 looks at opportunities for automation in learning and teaching writing German for which language technology in fact can be used efficiently and effectively.

2 LLMs as core of language-processing and language-producing AI applications

Specific applications of language technology are the focus and the center of enthusiastic optimism as well as of fierce debates about dangers of all kinds. Single applications are used

¹ For example the newsletter by Lance Cumming: <https://world.hey.com/lance.cummings> (last access 2023-05-20).

as proxy in discourses – at the time of writing, in late spring 2023, “ChatGPT” is used when actually discussing AI-based language technology at large – where we rather should look at the underlying resources and technology to be able to evaluate and assess general possibilities and limits. This certainly requires good understanding of the nature of these resources, general scenarios they could be used in, and assumptions of what would be needed to make it useful for an intended specific task (e.g., percentage of correct results or performance compared to humans).

The core of today’s AI-based applications in language learning and teaching are Large Language Models (LLMs). If we understand how language models are constructed and what they can be used for in general with reasonable confidence, we will be able to determine the role of existing and future applications based on these resources. A crucial aspect when talking about language technology are general approaches and tasks in Natural Language Processing (NLP), which clearly profit from improving LLMs and which can be used as resources and tools for activities in learning and teaching. The currently most impressive use of LLMs is the production of texts in reaction to user prompts. From a technical point of view, ChatGPT is just a chatbot using a specific LLM with a very convincing and easy to use interface.

2.1 Large Language Models

Large language models (LLMs) are resources for language technology applications that use deep neural networks with a huge number of features and parameters trained on massive amounts of text data. The potential of LLMs became evident with Google’s BERT (Devlin et al. 2019) and PaLM (Chowdhery et al. 2022) – 340 million and 540 billion parameters, respectively. OpenAI has published several versions of their Generative Pretrained Transformer (GPT) models. GPT-3, introduced in 2020, has 175 billion parameters (Brown et al. 2020). For the most recent version, GPT-4, available since Spring 2023, OpenAI has not released technical information (OpenAI 2023). GPT-3.5 has been used for the chatbot ChatGPT with additional fine-tuning and the capability to store and use previous utterances both from the bot and the user. Users can ask the chatbot for specific output by drafting a verbose request in their language, they can reconfigure their original intent in a dialog with the system.

For training – i.e., for creating the models in the first place –, these models use *unlabeled* text. The texts have not been preprocessed or annotated for any information: they use so-called unsupervised learning. Which also means that there is no significant control or knowledge of the sources and original intentions of these texts: one would perhaps like to exclude machine-produced texts (either generated or automatically translated texts), to verify the language of texts and probably treat multilingual texts separately, use weighting to address and level out biases, etc. Modeling only takes into account what in NLP are usually called left and right contexts of words, i.e., what is before and after each single wordform.

In a broad linguistic abstraction: language models entail only *co-text* of language units but have no access to *context*. The power of a model is influenced both by the amount of training data and by the number of parameters the model uses to first classify co-text and later retrieve possible or plausible co-text by using a new architecture called transformers (see Tay et al. 2022). *Large* language models are simply language models trained on large amounts of texts, using large amounts of parameters, and large sizes of co-text taken into account – GPT-4 has a co-text window of 32 thousand words.

Language models and their use could be understood as an actual implementation of Firth’s well-known statement: “You shall know a word by the company it keeps” (Firth 1957, 11), which influenced lexical semantics and was used to allow for drawing conclusions not only on the meaning of words but also on the concepts behind words or sequences of words. However, words and their co-texts do not allow to deduce all facts that readers as well as writers are aware of and use. Obvious examples include the need for providing additional context when reading and processing historical texts (Piotrowski 2012) as well as the still hard task of unambiguously determining specific persons and places which needs additional resources in named entity recognition (Wang et al. 2021).

However, LLMs – and language models in general – are used in various specific tasks in Natural Language Processing (NLP) and are one reason for significant performance gains in these tasks.

2.2 Automated Text Production vs. Natural Language Generation

The output of applications using LLMs is often called “generated text,” which points towards the field of Natural Language Generation (NLG). NLG is the production of “understandable texts in [...] human languages from some underlying non-linguistic representation of information” (Reiter/Dale 2000) and has been an active research field for several decades. In analogy to text-to-speech, it has also been named *data-to-text* (Schneider et al. 2022).

NLG systems rely heavily on data, from measure points and facts to entire databases. This data provides the context for the text being generated, which is provided in a structured form to the generator. Further, the intended audience, genre, length, and other features, are made explicit and used as parameters. Dale (2020) and Schneider et al. (2022) provide an overview of commercial NLG. The latter authors emphasize that all necessary features for generation must be made explicit. They emphasize that

data-to-text systems in real-world applications still require such a share of human configuration and control and the creative contribution share of the software [...] is still so limited that it would not be adequate to claim creative autonomy of the software in the process. (Schneider et al. 2022, 1)

In contrast, LLM-based automated text production is an advanced version of predictive texting found on mobile phones (Ganslandt et al. 2009). Rather than relying on facts and information to determine the next words and sentences, it uses already existing words and sentences – i.e., the existing co-text – as a basis to statistically determine the next

word(s). The larger the co-text window, the better the text produced. The produced text is grammatically correct, cohesive, and consistent, but is only linguistically acceptable and believable, disregarding its content.

All information that seems to be included in the text is currently merely due to frequent cooccurrences of words, not based on facts and thus not trustworthy. No references to any context can be made, no conclusions on underlying knowledge, understanding, or intention of an assumed author can be drawn. Depending on the genre the LLM is asked to produce, a text may contain what looks like facts – e.g., dates, places, or even correctly formatted bibliographical references. But also these are only *plausible*, they are not true; they could, but most often do not exist. The LLM just produces sequences of words that follow general patterns for bibliographical entries consisting of strings that are names, followed by an arbitrary four-digit-number, a string looking like a title, followed by a string mimicking a publishing house, etc. While references produced by a LLM are thus most probably non-existing, one can very confidently use them to check whether the *format* of a list of bibliography entries adheres to a certain citation style or is compatible with a list of example entries.

Language technology can only provide automated writing assistance, not creative autonomy. There is no *interaction* between a human writer and a text-producing machine, only very sophisticated *interactivity*. Language technology is used for writing support in settings of automated text production as defined by Mahlow/Dale (2014). Dale/Viethen (2021) provide an overview on writing assistance based on state-of-the-art NLP approaches and resources – i.e., LLMs. These tools, while aiding beyond (copy-)editing, are mainly used for specific genres and tasks, such as blogs, poetry, expanding, rewriting, and shortening texts. In 2021, they started to be integrated into experimental editors (e.g., Dang et al. 2022; Yuan et al. 2022), but did not yet have widespread use, and had not been used for writing instruction.

LLM-based systems are not creative: they do not invent anything as they have no agency. They just react to arbitrary input – be it a prompt from a human or previously produced text. All creativity is only in the mind of human readers interpreting these texts, while ignoring authorship and not being aware of the circumstances – i.e., the process – of their production, as Sejnowski (2023) shows.

The more powerful LLMs get, the more users forget that texts automatically produced by any application using these resources are just plausible extensions of existing co-text – a variant of the ELIZA effect (Hofstadter 1996, 155-169). These co-texts are either existing (parts of) texts, which are then expanded, or prompts the system seems to “react” to: “GPT-3 is still very capable of generating nonsense, but on the whole it’s more plausible nonsense; and with appropriate fine tuning and prompting, the texts it generates can be eerily convincing.” (Dale/Viethen 2021, 516)

3 Automation in language learning and teaching

Section 2 covered some general characteristics of LLMs. This section focuses on language technology that specifically addresses the educational needs of language learners and teachers as well as language technology originally intended to solve certain NLP tasks, but whose affordances allow their use in language learning.

In general, major technological developments, as can be described in waves of “industrial revolutions,” enable and support the consistent, almost automatic execution of tasks that previously required significant human effort. Automation of any kind frees up capacity that humans can use for other activities.

In learning to write, two such examples are mastering handwriting and using a keyboard, i.e., some of the “mechanics” of writing. In the beginning, learners have to do everything very carefully and consciously (Dowling 1994). Once these processes have been internalized, writers are usually no longer aware of them (Fayol 1999; Kellogg 2008). Consequently, they have more cognitive capacity (Piolat et al. 2004) available to focus, for example, on spelling – another skill that can be mastered almost automatically (Fayol 1999) – coherence, and in particular the development of creative ideas (Torrance/Galbraith 1999).

The following section looks at specific NLP tasks that already are or can be used in language learning settings with a focus on writing in a first or second/foreign language.

3.1 Natural Language Processing Tasks for Language Learning and Teaching

The field of Computer-Assisted Language Learning (CALL) has progressed a lot since Levy (1997) established the term, which later changed to Technology-Enhanced Language Learning (TELL). Zhang/Zou (2022) provide a comprehensive overview on the current state of the art focusing on five major types of technology for second and foreign language learning: mobile-assisted, multimedia, socialized, speech-to-text and text-to-speech assistance, and gamification. Here we take a different perspective and show which NLP tasks can be incorporated in TELL, focusing on generally available technology for non-educational purposes whose affordances allow for use in educational applications and settings (Mahlow/Hediger 2021).

Answer extraction (e.g., Schwitter et al. 2000; Seonwoo et al. 2020) and question answering (e.g., Adlakha et al. 2022; Kwiatkowski et al. 2019) are used for the construction of reading comprehension tests. Extracted keywords (e.g., Hulth 2003) and concepts can be provided as seeds for higher level systems to look up suitable references or to point readers to more elaborate explanations of these concepts considering the individual learner’s level of competence (Chinkina et al. 2016; Meurers et al. 2010).

Summarization of texts (e.g., Jia et al. 2020; Wang et al. 2020) shortens texts by keeping the original message intact. This can be used by learners to make their writing fit the formal constraints of a writing task, they will have to check for consistency and coherence, though. Summarization can be used by teachers to provide learners with an abbreviated version of a longer text from a newspaper or a lengthy Wikipedia entry.

Checkers for spelling, grammar, and style have been around since the 1970s (Heidorn et al. 1982; Macdonald et al. 1982) and are now an every-day tool teachers recommend to use. Originally designed to support expert writers (Fontenelle 2005; Heidorn 2000), they have been adapted and advanced to address learners' needs (e.g., Gamon 2010; Tschichold et al. 1997); a development which is still ongoing (e.g., Sjöblom/Creutz/Vahtola 2021; Yuan/Bryant 2021). As for spelling and punctuation, it could be argued that writers do no longer need to practice these skills, since today's checking programs are capable of correcting almost all errors, and the use of dictation would prevent spelling errors from the start. Although dictation software is becoming more and more tolerant of background noise, accents, pronunciation, stutter, pauses and variation in intonation, they still work best for L1 speakers of standard varieties in quiet situations. Thus, the use of dictation in inclusive written language acquisition is possible but must be carefully planned and accompanied. Additionally, the output of those applications is not completely trustworthy, the writer has to be competent to check them and thus has to learn how to properly spell and place punctuation.

Speech-to-text (automatic transformation of spoken utterances into written texts) and text-to-speech (automatic rendering of written texts into audio) is used for dictation to help writers struggling with spelling or writer's block, and for having written texts read aloud to the writer to help them detect issues for revising. Dictation would also theoretically make it possible to avoid learning how to enter text altogether – either with a pen or a keyboard. This can be understood as the delegation of certain tasks to a trusted entity that is able to perform these tasks with high quality, so that the user can focus on other aspects. In the cases of dictation, text expansion (typing only a few letters and have the editor expand to the complete word), and predictive texting (suggestion of possible next words the writer can choose from), the writer – i. e. the learner – has the leading role: They decide *what* to write, technology is just helping to reduce some effort or is helping to overcome obstacles like dyslexia and permanent or temporary physical inability to type or to use a pen. If the focus of a specific exercise or task is not on spelling and grammar but on coherence and the mastering of certain aspects of genre and register, technology supporting inputting text do not interfere with the main goal but actually free mental capacity to focus on the task at hand.

Machine translation (MT) is applying deep neural learning models for some years now, making it possible to get good results even for low-resource languages. There are valid arguments that MT literacy should be included as competence into the CEFR (Delorme Benites/Lehr 2021), making it clear that MT is part of language learning. As Lee (2020) shows, using MT helps students to improve their lexico-grammatical competencies as well as revision strategies for writing texts.

Sentence similarity measures how similar sentences are with respect to syntactical and morphosyntactical structures (Das/Smith 2009), or to vocabulary and semantic (Fernando/Stevenson 2009). It can thus be used for formative assessment situations and to check how similar texts produced from learners are to provided examples.

One crucial aspect is the quality or correctness of results achieved by respective applications. Teachers will have to evaluate whether current state-of-the-art results are *good enough* to be used in real-world settings; it is nearly impossible to determine this without considering concrete context and tasks as shown by Mahlow/Piotrowski (2009) for automatic lemmatization and morphosyntactic analysis. The combination of resources and tasks need thorough evaluation to determine the overall quality and decide on suitability for language learning purposes.

Considering these general possibilities of current digital technology, we can identify some areas in the learning and teaching of writing that require consistent execution and that, on the other hand, would benefit from standardization and personalization while being agnostic to the content. Such areas are the provision of feedback, providing writing and learning companions for students, and the creation of assignments and prompts. What is particularly intriguing is the fact that LLMs can be used for all of those tasks without further intervention or programming. Additionally, applications having access to LLMs can execute all of those tasks simultaneously within seconds.

3.2 Feedback

Providing immediate and consistent feedback supports learning. With respect to writing, automatic essay scoring (AES) (Shermis/Burstein 2002) generated heated debate, while automatic writing evaluation (AWE), with its focus on providing feedback to improve learners' writing skills, was much more positively received (Fu et al. 2022).

As mentioned earlier, LLMs can recognize and produce plausible writing, which is error-free in terms of spelling and grammar, consistent, and cohesive. It is also possible to access text output that is specific to a particular language level and for a particular purpose or genre. This, in turn, means that LLMs can be confidently used to immediately and consistently evaluate learner input in terms of linguistic features and provide feedback on how texts can be improved to better meet these criteria. For learners, this represents a more acceptable or comfortable experience: Feedback will be consistent but adaptive to the learner – which has been shown to be effective (Leontjev 2014) – and the machine is not emotionally involved as teachers might be (or as learners might assume their teachers would be).

These scenarios and their corresponding applications already exist in Intelligent Tutoring Systems (ITS) (e.g., Wang et al. 2023). Their performance and capabilities will only benefit from the use of increasingly better underlying language technology, in our case LLMs.

As mentioned above, one task in NLP is summarization. Applications that use LLMs are able to provide a summary of a paragraph, section, or even an entire text within milliseconds as an additional feature (e.g., Dang et al. 2022). It can be used as part of a feedback system: the writer is provided with a summary of the text they themselves produced. They then have to decide whether or not this summary fits their original

communicative intent and identify passages in the text to be revised. Discrepancies can be due to both a lack of linguistic competence (the writer does not know how to express something appropriately in a particular language) and the fact that the text does not contain the intended information and needs to be expanded. Even when the quality of the summarization is not good enough – which depends on the language as well as the topic and genre – to be submitted without revisions, for immediate, somewhat “objective” feedback to the writer, it proves useful and gives explicit agency to the writer who decides how to react.

These scenarios are the more empowering for learners, the more consistent and replicable suggestions provided by the machine are. Teachers can focus on specific aspects, make connections to previous writing tasks, etc., while being relieved of the time-consuming and repetitive task of finding plausible alternatives to show variations and patterns in writing.

3.3 Learning and Writing Companion

Machine translation can be used for round-trip-translations (Somers 2005), a suitable approach to automatically produce a variant of a sentence or paragraph. It allows writers to get suggestions on alternative formulations of sentences and paragraphs of their texts: a draft written in German can be automatically translated into English or French, and without having the writer look at this translation, it is immediately translated back into German. Due to the properties of LLMs, the resulting text often uses more idiomatic syntax, some words and phrases may be replaced by synonyms or plausible alternatives respecting the co-text. This way, the writer receives a revised version as a proposal for alternative phrasing for their original text which teachers can also use as starting point to make learners aware of and discuss vocabulary choice, grammar, style, etc.

The NLP resources involved can be combined and integrated into editors, but some programming skills are needed.² Meanwhile, various add-ons and plug-ins are available to provide rewriting functionality for sentences or paragraphs. For example, the functionality “Umformulieren”³ as additional feature in “LanguageTool” that can be used in the LanguageTool editor as well as in all other writing applications LanguageTool can be integrated into. German is one of the main languages LanguageTool supports, also acknowledging main variants for German in Austria, Germany, and Switzerland. Another example is the online editor Lex,⁴ developed to offer a “Google docs-style editing experience” with limited formatting support but access to several OpenAI GPT variants. Here, the quality of rewriting or shortening sentences and paragraphs depends on the language, due to the assumed training data it is usually better for English than for German and other languages.

2 See for example TXL by Titus van der Malsburg <https://github.com/tmalsburg/txl.el> (last access 2023-05-21) to use DeepL directly from Emacs.

3 <https://languagetool.org/insights/de/beitrag/umformulieren/> (last access 2023-05-21).

4 <https://lex.page> (last access 2023-05-21).

Sentence similarity measures can be used to detect topical relevance in learner essays (Rei/Cummins 2016) as starting point for feedback that can be given either fully automatically – focusing on whether or not some expected topics are already present in the learner’s writing – or serves as resource for teachers or writing counselors.

Sentence similarity is also used to create phrasebooks from authentic learner input, to produce textbook examples to be presented to writers as acceptable instances of rhetoric patterns, and as ad hoc created variants of sentences or phrases the writer produced themselves. Note that here authentic material – either from own personal writing, from writing of peers, or from reference corpora – is extracted and presented to learners and teachers. In non-interactive settings, this material can be produced by teachers running queries in corpus linguistics tools. However, one has to be familiar with a specific corpus query language and additionally one has to “translate” all vague information from the prompt into various specific formal abstractions to be able to construct a set of queries.

As an example situation: Learners of German as a second/foreign language are asked to practice argumentative writing. These texts should contain several aspects of or views on a situation or concept; one specific prompt could be “Schreiben Sie zu Vor- und Nachteilen von E-Autos verglichen mit Diesel-Autos.”⁵ The focus is not on the content but on mastering discourse devices to express different views, in this case pros and cons. What learners need are phrases to start a section or paragraph on cons after having written about the pros. Teachers might provide a handful of useful phrases either from textbooks or extracted from corpora of argumentative essays. However, to extract relevant phrases, one would have to create appropriate corpus queries by making explicit what constitutes transition sentences expressing alternatives on a syntactic level and maybe considering specific words – which is not at all trivial.

LLMs on the other hand can output similar material in terms of phrasebooks or example sentences within seconds. For our example, the prompt: “Ich schreibe einen argumentativen Text über Vor- und Nachteile von E-Autos verglichen mit Diesel-Autos. Generiere mir 10 Möglichkeiten, den Abschnitt zu Nachteilen einzuleiten” has ChatGPT output 10 useful sentences like the following:⁶

Obwohl E-Autos viele Vorteile bieten, gibt es auch einige Nachteile, die bei einem Vergleich mit Diesel-Autos berücksichtigt werden sollten.

Trotz ihrer umweltfreundlichen Natur haben E-Autos einige Nachteile gegenüber Diesel-Fahrzeugen, die nicht übersehen werden dürfen.

Neben den offensichtlichen Vorteilen weisen E-Autos auch einige Nachteile auf, die bei der Entscheidung zwischen ihnen und Diesel-Autos berücksichtigt werden müssen.

5 Engl: “Write about pros and cons of electric cars compared to diesel cars.”

6 Session with ChatGPT on 2023-05-2. Translation of the prompt: “I write an argumentative text on pros and cons of electric cars compared to Diesel cars. Generate 10 possibilities to start the paragraph on cons.”

Es ist wichtig, die potenziellen Nachteile von E-Autos zu betrachten, um eine fundierte Wahl zwischen ihnen und Diesel-Fahrzeugen zu treffen.

Trotz ihres steigenden Beliebtheitsgrads sind E-Autos nicht frei von Nachteilen, die es zu bedenken gilt, insbesondere im Vergleich zu Diesel-Autos.

Während E-Autos zweifellos ihre Vorzüge haben, sollten wir auch die möglichen Nachteile in Betracht ziehen, die sie im Vergleich zu Diesel-Fahrzeugen haben.

Es gibt bestimmte Aspekte von E-Autos, die als Nachteile betrachtet werden können, wenn man sie mit Diesel-Fahrzeugen vergleicht.

Es ist wichtig, sich der möglichen Nachteile von E-Autos bewusst zu sein, um eine umfassende Entscheidung darüber treffen zu können, ob sie Diesel-Fahrzeugen überlegen sind.

E-Autos haben zweifellos ihre Vorteile, aber es gibt auch einige Nachteile, die es zu beachten gilt, insbesondere im Vergleich zu Diesel-Autos.

Trotz ihrer Umweltfreundlichkeit weisen E-Autos einige Nachteile auf, die bei der Abwägung zwischen ihnen und Diesel-Fahrzeugen berücksichtigt werden sollten.

These sentences produced by an LLM are *synthetic* sentences, they cannot be found in actual texts produced by writers. However, they are very similar to authentic sentences and might thus be used as additional learning material constituting examples how one could formulate a sentence or phrase. Using the “regenerate” command, one can get even more also suitable sentences again and again. This automatic production can now be used in two settings: (1) allowing the writer to choose one to include in their own writing as they would from a traditional phrasebook and (2) looking at a large number of these sentences to discover the generic rhetorical features and patterns, syntactical patterns, and a repertoire on vocabulary to use. The second setting provides learning opportunities on several levels: syntactic and rhetoric patterns, vocabulary, register, etc.

3.4 Create tasks and check solutions

The use of actual language use from corpora for teaching and learning languages has been advocated for for a long time now. One obstacle for language teachers has always been operating corpus linguistics tools and having to learn specific corpus query languages. Additionally, the availability of appropriate corpora has been an issue. Having an LLM produce typical phrases, sentences, and paragraphs for specific genres and communicative situations allows teachers to provide a large number of such examples that *could* be found in actual texts and are acceptable for the writing task at hand by just formulating in natural language what these examples should express or look like. At the same time, learners too can get immediate examples even including specific words and phrases from their writing task.

The creation of appropriate tasks and exercises for learners is an important aspect of language teaching, particularly to support internal differentiation, which requires personalized instruction. Automatic exercise generation can help to ensure comparability of individual tasks with respect to topic, difficulty, language level, etc. Taking into account that LLMs are able to produce plausible texts meeting specific criteria, they can be used to produce writing prompts, fill-in-the-blank exercises, and even more sophisticated types of tests, which have been shown to be helpful for learners, but very challenging to create (Mahlow/Hess 2004; Mahlow/Piotrowski/Fenske 2010).

It is important to note that the automatic generation of exercises still requires manual specification, as demonstrated by Heck et al. (2022). The use of language models in a co-creative way can make this process easier. For instance, Zou et al. (2022) showed that language models can be used to automatically generate true/false reading comprehension questions from texts. In both cases, further progress on the power of LLMs and hybrid neuro-symbolic approaches – i. e., the combination of LLMs with knowledge bases – will improve availability and quality in the coming months. We will also see combinations with templates that allow for seamless integration into learning management systems (LMS) and the like – one already existing example is QuestionAid⁷.

LLMs can produce examples of specific phenomena in grammar or vocabulary even in ad hoc situations. To emphasize again: phrases and sentences automatically produced are linguistically acceptable and plausible, but they are not real-world examples, they are not authentic. These sentences *could* appear in texts and would be considered valid, but they cannot necessarily be found in any actually *existing* text. In contrast, examples extracted from corpora are instances of actual language use as it has been observed, and one can access the co-text of these phrase and sentences. But as argued above: mastering corpus linguistics tools is more challenging than formulating a natural language prompt. Here, language teachers have to carefully weigh advantages and disadvantages and decide which approach to apply in which situation.

LLMs can provide teachers and learners with detailed instructions for communicative situations in role-plays or writing prompts. Most often, role-plays are used in language learning to practice the use of discourse devices, where it does not matter whether the “facts” used in weather reports or tourist recommendations about museums are actually true. Similarly, writing prompts ask learners to use appropriate linguistic devices to write a text in a particular genre. Chatbots based on LLMs can be used as partners for interactive text-adventure games, they can take over the role of chat partners who also point out challenges to writers and correct grammar and spelling.

Taking into account generative AI beyond texts, some typical exercises in writing can be turned into more interactive self-regulated activities. Describing images and pictures challenges learner to use specific vocabulary as well as grammatical constructions to describe

⁷ <https://www.question-aid.com> (last access 2023-05-20).

which elements in an image are positioned where. There usually is no one single solution, various descriptions are possible. Careful examination of such description is needed to decide if it is in fact appropriate and to point to aspects still missing or even wrong. Generative AI systems like Dall-E⁸ or Midjourney⁹ produce images based on descriptions in natural language. Thus, if a description of a given image is appropriate, those tools should output a similar image when prompted with this description.

4 Conclusion

The rapid advancement of language technology, exemplified by applications using large language models like ChatGPT, has opened up new possibilities for teaching and learning writing. AI-based language technology has the potential to enhance language learning experiences, in particular learning how to write; but its integration into education requires careful consideration of its capabilities and limitations.

Writing in German, as both a first and second language, requires the development of cognitive, pragmatic, and linguistic competencies. Learners must understand genre conventions, organize information effectively, and employ appropriate linguistic features. Language technology can facilitate and enhance the learning process by providing opportunities for practice, feedback, and assessment. However, it is important to acknowledge that language technology is not a substitute for human guidance and expertise. Rather, it should be viewed as a tool to support and augment the teaching and learning of writing.

As language technology continues to evolve, it will inevitably impact writing processes and respective pedagogical approaches. However, it is crucial to recognize that technology alone cannot replace the role of teachers in guiding and shaping students' writing skills. Learning how to write will remain an integral part of curricula, with language technology serving as a valuable resource for learners and teachers alike. By embracing the opportunities presented by language technology and incorporating it thoughtfully into language learning environments, we can enhance writing instruction and empower learners to become effective communicators in German and other languages.

In conclusion, the integration of large language models and AI-based tools into language learning requires a balanced approach that combines the capabilities of technology with the expertise of language teachers. By harnessing the power of language technology while maintaining the centrality of human guidance, we can create dynamic and effective learning environments that help learners acquire the skills they need to succeed in written communication in a self-regulatory manner.

8 <https://labs.openai.com/> (last access 2023-05-21).

9 <https://www.midjourney.com/> (last access 2023-05-21).

References

- Adlakha, Vaibhav/Dhuliawala, Shehzaad/Suleman, Kaheer/Vries, Harm de/Reddy, Siva (2022) TopiOCQA: Open-domain conversational question answering with topic switching. In: *Transactions of the Association for Computational Linguistics* 10, 468-483. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00471.
- Agrawala, Maneesh/Wobbrock, Jacob O./Adar, Eytan/Setlur, Vidya (2022) *UIST '22: Proceedings of the 35th Annual ACM Symposium on User Interface Software and Technology*. Bend, OR, USA, 29 October 2022 – 2 November 2022. <https://dblp.org/db/conf/uist/index.html> [last access 2023-06-02].
- Allal, Linda/Chanquoy, Lucile/Largy, Pierre (Eds.) *Revision. Cognitive and Instructional Processes, Studies in Writing*. Boston, Dordrecht, London: Kluwer.
- Bowker, Lynne/Ciro, Jairo Buitrago (2019) *Machine translation and global research: Towards improved machine translation literacy in the scholarly community*. Bingley: Emerald Group Publishing.
- Brown, Tom/Mann, Benjamin/Ryder, Nick/Subbiah, Melanie/Kaplan, Jared D./ Dhariwal, Prafulla/Neelakantan, Arvind/Shyam, Pranav/Sastry, Girish/Askell, Amanda/Agarwal, Sandhini/Herbert-Voss, Ariel/Krueger, Gretchen/Henighan, Tom/Child, Rewon/Ramesh, Aditya/Ziegler, Daniel/Wu, Jeffrey/Winter, Clemens/Hesse, Chris/Chen, Mark/Sigler, Eric/Litwin, Mateusz/Gray, Scott/Chess, Benjamin/Clark, Jack/Berner, Christopher/McCandlish, Sam/Radford, Alec/Sutskever, Ilya/Amodei, Dario (2020) Language models are few-shot learners. In: Larochelle, Hugo/Ranzato, Marc'Aurelio/Hadsell, Raia/Balcan, Maria-Florina/Lin, Hsuan-Tien (Eds.), 1877-1901.
- Chang, Minsuk/Druga, Stefania/Fiannaca, Alex/Vergani, Pedro/Kulkarni, Chinmay/Cai, Carrie/Terry, Michael (2023) *The prompt artists*. Preprint at arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.12253> [last access 2023-06-02].
- Chinkina, Maria/Kannan, Madeeswaran/Meurers, Detmar (2016) Online information retrieval for language learning. In: *Proceedings of ACL-2016 System Demonstrations*. Stroudsburg, PA, USA: Association for Computational Linguistics, 7-12.
- Chowdhery, Aakanksha/Narang, Sharan/Devlin, Jacob/Bosma, Maarten/Mishra, Gaurav/Roberts, Adam/Barham, Paul/Chung, Hyung Won/Sutton, Charles/Gehrmann, Sebastian/Schuh, Parker/Shi, Kensen/Tsvyashchenko, Sasha/Maynez, Joshua/Rao, Abhishek/Barnes, Parker/Tay, Yi/Shazeer, Noam/Prabhakaran, Vinodkumar/Reif, Emily/Du, Nan/Hutchinson, Ben/Pope, Reiner/Bradbury, James/Austin, Jacob/Isard, Michael/Gur-Ari, Guy/Yin, Pengcheng/Duke, Toju/Levskaya, Anselm/Ghemawat, Sanjay/Dev, Sunipa/Michalewski, Henryk/Garcia, Xavier/Misra, Vedant/Robinson, Kevin/Fedus, Liam/Zhou, Denny/Ippolito, Daphne/Luan, David/Lim,

- Hyeontaek/Zoph, Barret/Spiridonov, Alexander/Sepassi, Ryan/Dohan, David/Agrawal, Shivani/Omernick, Mark/Dai, Andrew M./Pillai, Thanumalayan Sankaranarayana/Pellat, Marie/Lewkowycz, Aitor/Moreira, Erica/Child, Rewon/Polozov, Oleksandr/Lee, Katherine/Zhou, Zongwei/Wang, Xuezhi/Saeta, Brennan/Diaz, Mark/Firat, Orhan/Catasta, Michele/Wei, Jason/Meier-Hellstern, Kathy/Eck, Douglas/Dean, Jeff/Petrov, Slav/Fiedel, Noah (2022) *PaLM: Scaling language modeling with pathways*. Preprint at arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2204.02311> [last access 2023-06-02].
- Clematide, Simon/Klenner, Manfred/Volk, Martin (Eds.) (2014) *Searching Answers – Festschrift in Honour of Michael Hess on the Occasion of His 60th Birthday*. Münster: MV-Verlag.
- Council of Europe (2020) *Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – companion volume*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2001) *Common european framework of reference for languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dale, Robert (2020) Natural language generation: The commercial state of the art in 2020. In: *Natural Language Engineering* 26(4), 481-487. <https://doi.org/10.1017/S135132492000025X>.
- Dale, Robert/Moisl, Herman/Somers, Harold (Eds.) (2000) *Handbook of Natural Language Processing*. New York, NY, USA: Marcel Dekker.
- Dale, Robert/Viethen, Jette (2021) The automated writing assistance landscape in 2021. In: *Natural Language Engineering* 27(4), 511-518. <https://doi.org/10.1017/S1351324921000164>.
- Dang, Hai/Benharrak, Karim/Lehmann, Florian/Buschek, Daniel (2022) Beyond text generation: Supporting writers with continuous automatic text summaries. In: Agrawala et al. (eds.), article No. 98. <https://doi.org/10.1145/3526113.3545672>.
- Das, Dipanjan/Smith, Noah A. (2009) Paraphrase identification as probabilistic quasi-synchronous recognition. In: *Proceedings of the Joint Conference of the 47th Annual Meeting of the ACL and the 4th International Joint Conference on Natural Language Processing of the AFNLP*. Stroudsburg, PA, USA: Association for Computational Linguistics, 468-476.
- Delorme Benites, Alice/Lehr, Caroline (2021) Neural machine translation and language teaching: Possible implications for the CEFR. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 114, 47-66. <https://doi.org/10.21256/zhaw-24716>.

- Devlin, Jacob/Chang, Ming-Wei/Lee, Kenton/Toutanova, Kristina (2019) BERT: Pre-training of deep bidirectional transformers for language understanding. In: *Proceedings of the 2019 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies, Volume 1 (Long and Short Papers)*. Stroudsburg, PA, USA: Association for Computational Linguistics, 4171-4186.
- Dowling, Carolyn (1994) Word processing and the ongoing difficulty of writing. In: *Computers and Composition* 11(3), 227-235. [https://doi.org/10.1016/8755-4615\(94\)90015-9](https://doi.org/10.1016/8755-4615(94)90015-9).
- Fayol, Michel (1999) From on-line management problems to strategies in written composition. In: Torrance, Mark/Jeffery, Gaynor (Eds.), 13-23.
- Fernando, Samuel/Stevenson, Mark (2009) A semantic similarity approach to paraphrase detection. In: *Proceedings of the 11th Annual Research Colloquium of the UK Special Interest Group for Computational Linguistics*. Oxford: UK Special Interest Group for Computational Linguistics.
- Firth, John Rupert (1957) *Studies in linguistic analysis*. Oxford: Blackwell.
- Fontenelle, Thierry (2005) Dictionnaires et outils de correction linguistique. In: *Revue française de linguistique appliquée* X(2), 119-128.
- Fu, Qing-Ke/Zou, Di/Xie, Haoran/Cheng, Gary (2022) A review of AWE feedback: Types, learning outcomes, and implications. In: *Computer Assisted Language Learning* 0(0), 1-43. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2033787>.
- Gamon, Michael (2010) Using Mostly Native Data to Correct Errors in Learners' Writing. In: *Human Language Technologies: The 2010 Annual Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics*. Stroudsburg, PA, USA: Association for Computational Linguistics, 163-171.
- Ganslandt, Sebastian/Jörwall, Jakob/Nugues, Pierre (2009) Predictive text entry using syntax and semantics. In: *Proceedings of the 11th International Conference on Parsing Technologies, IWPT '09*. Stroudsburg, PA, USA: Association for Computational Linguistics, 37-48.
- Heck, Tanja/Meurers, Detmar/Nuxoll, Florian (2022) Automatic exercise generation to support macro-adaptivity in intelligent language tutoring systems. In: *Intelligent CALL, Granular Systems, and Learner Data: Short Papers from EUROCALL 2022*, 162-167.
- Heidorn, George E. (2000) Intelligent writing assistance: Techniques and applications for the processing of language as text. In: Dale, Robert/Moisl, Herman/Somers, Harold (Eds.), 181-207.

- Heidorn, George E./Jensen, K./Miller, L.A./Byrd, R.J./Chodorow, M.S. (1982) The EPISTLE text-critiquing system. In: *IBM Systems Journal* 21(3), 305-326. <https://doi.org/10.1147/sj.213.0305>.
- Hofstadter, Douglas R. (1996) *Fluid Concepts and Creative Analogies*. London: Basic Books.
- Hulth, Anette (2003) Improved automatic keyword extraction given more linguistic knowledge. In: *Proceedings of the 2003 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*, Stroudsburg, PA, USA: Association for Computational Linguistics, 216-223.
- Jakobs, Eva-Maria/Perrin, Daniel (Eds.) (2014) *Handbook of Writing and Text Production, Handbooks of Applied Linguistics*. Berlin, Germany: de Gruyter Mouton.
- Jia, Ruipeng/Cao, Yanan/Tang, Hengzhu/Fang, Fang/Cao, Cong/Wang, Shi (2020) Neural extractive summarization with hierarchical attentive heterogeneous graph network. In: *Proceedings of the 2020 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)*. Stroudsburg, PA, USA: Association for Computational Linguistics, 3622-3631.
- Kellogg, Ronald T. (2008) Training writing skills: A cognitive developmental perspective. In: *Journal of Writing Research* 1(1), 1-26.
- Kwiatkowski, Tom/Palomaki, Jennimaria/Redfield, Olivia/Collins, Michael/Parikh, Ankur/Alberti, Chris/Epstein, Danielle/Polosukhin, Illia/Devlin, Jacob/Lee, Kenton/Toutanova, Kristina/Jones, Llion/Kelcey, Matthew/Chang, Ming-Wei/Dai, Andrew M./Uszkoreit, Jakob/Le, Quoc/Petrov, Slav (2019) Natural questions: A benchmark for question answering research. In: *Transactions of the Association for Computational Linguistics* 7, 452-466. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00276.
- Larochelle, Hugo/Ranzato, Marc'Aurelio/Hadsell, Raia/Balcan, Maria-Florina/Lin, Hsuan-Tien (Eds., 2020) *Advances in Neural Information Processing Systems*. Red Hook: Curran Associates.
- Lee, Sangmin-Michelle (2020) The impact of using machine translation on EFL students' writing. In: *Computer Assisted Language Learning* 33(3), 157-175. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1553186>.
- Leontjev, Dmitri (2014) The effect of automated adaptive corrective feedback: L2 english questions. In: *APPLES: Journal of applied language studies* 8(2), 43-66.
- Levy, Michael (1997) *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.

- Macdonald, Nina H./Fraser, Lawrence T./Gingrich, Patricia S./Keenan, Stacey A. (1982) The Writer's Workbench: Computer aids for text analysis. In: *IEEE Transactions on Communication* 30(1), 105-110.
- Mahlow, Cerstin/Dale, Robert (2014) Production Media: Writing as Using Tools in Media Convergent Environments. In: Jakobs, Eva-Maria/Perrin, Daniel (Eds.), 209-230.
- Mahlow, Cerstin/Hediger, Andreas (2021) Education as loosely coupled system of technology and pedagogy. In: *On Education. Journal for Research and Debate* 4(12), ohne Seitenzahlen. https://doi.org/10.17899/on_ed.2021.12.7.
- Mahlow, Cerstin/Hess, Michael (2004) Sentence Completion Tests for Training and Assessment in a Computational Linguistics Curriculum. In: *COLING-2004 Workshop on eLearning for Computational Linguistics and Computational Linguistics for eLearning*. Stroudsburg, PA, USA: Association for Computational Linguistics, 61-70.
- Mahlow, Cerstin/Piotrowski, Michael (2009) A target-driven evaluation of morphological components for German. In: Clematide, Simon/Klenner, Manfred/Volk, Martin (Eds.), 85-99.
- Mahlow, Cerstin/Piotrowski, Michael/Fenske, Wolfram (2010) A solid foundation: Why e-assessment should be based on a systematic typology of test items. In: Nunes, Miguel B./McPherson, Maggie (Eds.), 47-51.
- Meurers, Detmar/Ziai, Ramon/Amaral, Luiz/Boyd, Adriane/Dimitrov, Aleksandar/Metcalf, Vanessa/Ott, Niels (2010) Enhancing Authentic Web Pages for Language Learners. In: *Proceedings of the NAACL HLT 2010 Fifth Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*. Stroudsburg, PA, USA: Association for Computational Linguistics, 10-18.
- Nunes, Miguel B./McPherson, Maggie (Eds.) (2010) *Proceedings of the IADIS International Conference e-Learning 2010, Freiburg, Germany, July 26-29, 2010*. Freiburg i. Br.: IADIS Press.
- OpenAI (2023) *GPT-4 technical report*, Preprint at arXiv. <https://10.48550/arXiv.2303.08774> [last access 2023-06-02].
- Piolat, Annie/Roussey, Jean-Yves/Olive, Thierry/Amada, Murielle (2004) Processing time and cognitive effort in revision: Effects of error type and of working memory capacity. In: Allal, Linda/Chanquoy, Lucile/Largy, Pierre (Eds.), 21-38.
- Piotrowski, Michael (2012) *Natural Language Processing for Historical Texts*. San Rafael, CA, USA: Morgan & Claypool.
- Rei, Marek/Cummins, Ronan (2016) Sentence similarity measures for fine-grained estimation of topical relevance in learner essays. In: *Proceedings of the 11th Workshop on*

- Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*. Stroudsburg, PA, USA: Association for Computational Linguistics, 283-288.
- Reiter, Ehud/Dale, Robert (2000) *Building Natural Language Generation Systems. Studies in natural language processing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schneider, Adela/Madsack, Andreas/Heininger, Johanna/Chen, Ching-Yi/Weißgraeber, Robert (2022) Data-to-text systems as writing environment. In: *Proceedings of the First Workshop on Intelligent and Interactive Writing Assistants (In2Writing 2022)*. Dublin, Ireland: Association for Computational Linguistics, 1-10.
- Schwitter, Rolf/Molla, Diego/Fournier, Rachel/Hess, Michael (2000) Answer extraction towards better evaluations of NLP systems. In: *ANLP-NAACL 2000 Workshop: Reading Comprehension Tests as Evaluation for Computer-Based Language Understanding Systems*, Stroudsburg, PA, USA: Association for Computational Linguistics, 20-27.
- Sejnowski, Terrence J. (2023) Large Language Models and the Reverse Turing Test. In: *Neural Computation* 35(3), 309-342. https://doi.org/10.1162/neco_a_01563.
- Seonwoo, Yeon/Kim, Ji-Hoon/Ha, Jung-Woo/Oh, Alice (2020) Context-aware answer extraction in question answering. In: *Proceedings of the 2020 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)*. Stroudsburg, PA, USA: Association for Computational Linguistics, 2418-2428.
- Shermis, Mark D./Burstein, Jill C. (Eds.) (2002) *Automated essay scoring: A cross-disciplinary perspective*. New York, NY, USA: Routledge.
- Sjöblom, Eetu/Creutz, Mathias/Vahtola, Teemu (2021) Grammatical error generation based on translated fragments. In: *Proceedings of the 23rd Nordic Conference on Computational Linguistics (NoDaLiDa)*. Reykjavik, Iceland (Online): Linköping University Electronic Press, Sweden, 398-403.
- Somers, Harold (2005) Round-trip translation: What is it good for? In: *Proceedings of the Australasian Language Technology Workshop 2005*. Sydney, Australia, 127-133.
- Tay, Yi/Dehghani, Mostafa/Bahri, Dara/Metzler, Donald (2022) Efficient transformers: A survey. In: *ACM Computing Surveys* 55(6). <https://doi.org/10.1145/3530811>.
- Torrance, Mark/Galbraith, David (Eds.) (1999) *Knowing What to Write: Conceptual Processes in Text Production*. 1st ed. Studies in writing. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Torrance, Mark/Jeffery, Gaynor (Eds.) (1999) *The Cognitive Demands of Writing: Processing Capacity and Working Memory Effects in Text Production, Studies in Writing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Tschichold, Cornelia/Bodmer, Franck/Cornu, Etienne/Grosjean, Francois/Grosjean, Lysiane/Kubler, Natalie/Lewy, Nicolas/Tschumi, Corinne (1997) Developing a new grammar checker for English as a second language. In: *From Research to Commercial Applications: Making NLP Work in Practice*. Stroudsburg, PA, USA: Association for Computational Linguistics, 7-12.
- Wang, Huanhuan/Tlili, Ahmed/Huang, Ronghuai/Cai, Zhenyu/Li, Min/Cheng, Zui/Yang, Dong/Li, Mengti/Zhu, Xixian/Fei, Cheng (2023) Examining the applications of intelligent tutoring systems in real educational contexts: A systematic literature review from the social experiment perspective. In: *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11555-x>.
- Wang, Xinyu/Jiang, Yong/Bach, Nguyen/Wang, Tao/Huang, Zhongqiang/Huang, Fei/Tu, Kewei (2021) Improving named entity recognition by external context retrieving and cooperative learning. In: *Proceedings of the 59th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics and the 11th International Joint Conference on Natural Language Processing (Volume 1: Long Papers)*. Stroudsburg, PA, USA: Association for Computational Linguistics, 1800-1812.
- Wang, Zhengjue/Duan, Zhibin/Zhang, Hao/Wang, Chaojie/Tian, Long/Chen, Bo/Zhou, Mingyuan (2020) Friendly topic assistant for transformer based abstractive summarization. In: *Proceedings of the 2020 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)*. Stroudsburg, PA, USA: Association for Computational Linguistics, 485-497.
- Weegar, Rebecka/Idestam-Almquist, Peter (2023) Reducing Workload in Short Answer Grading Using Machine Learning. In: *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-022-00322-1>.
- Wulff, Peter/Mientus, Lukas/Nowak, Anna/Borowski, Andreas (2022) Utilizing a Pre-trained Language Model (BERT) to Classify Preservice Physics Teachers' Written Reflections. In: *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-022-00290-6>.
- Yuan, Ann/Coenen, Andy/Reif, Emily/Ippolito, Daphne (2022) Wordcraft: Story writing with large language models. In: *27th International Conference on Intelligent User Interfaces, IUI '22*. New York, NY, USA: Association for Computing Machinery, 841-852.
- Yuan, Zheng/Bryant, Christopher (2021) Document-level grammatical error correction. In: *Proceedings of the 16th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*. Stroudsburg, PA, USA: Association for Computational Linguistics, 75-84.

- Zamfirescu-Pereira, J.D./Wong, Richmond Y./Hartmann, Bjoern/Yang, Qian (2023) Why Johnny can't prompt: How non-AI experts try (and fail) to design LLM prompts. In: *Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, CHI '23*. New York, NY, USA: Association for Computing Machinery.
- Zhang, Ruofei/Zou, Di (2022) Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning. In: *Computer Assisted Language Learning* 35(4), 696-742. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744666>.
- Zou, Bowei/Li, Pengfei/Pan, Liangming/Aw, Ai Ti (2022) Automatic true/false question generation for educational purpose. In: *Proceedings of the 17th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications (BEA 2022)*. Stroudsburg, PA, USA: Association for Computational Linguistics, 61-70.

Adressen der Autorinnen und Autoren:

Tabea Becker (Leibniz Universität Hannover)
tabea.becker@germanistik.uni-hannover.de

Manuela Böhm (PH Karlsruhe)
manuela.boehm@ph-karlsruhe.de

Emmanuel Breite (PH Heidelberg)
breite@ph-heidelberg.de

Eduard Haueis (PH Heidelberg)
eduard.haueis@t-online.de

Christiane Hohenstein (ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften)
hohc@zhaw.ch

Frauke Janz (PH Heidelberg))
janz@ph-heidelberg.de

Stefanie Köb (PH Heidelberg)
koeb@ph-heidelberg.de

Liana Konstantinidou (ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften)
liana.konstantinidou@zhaw.ch

Elsa Liste Lamas (ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften)
elsa.liste@zhaw.ch

Cerstin Mahlow (ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften)
cerstin.mahlow@zhaw.ch

Aline Meili (Universität Zürich)
aline.meili@ds.uzh.ch

Tina Neff (PH Karlsruhe)
tina.neff@ph-karlsruhe.de

Katharina Nimz (Universität Osnabrück)
katharina.nimz@uni-osnabrueck.de

Teresa Sansour (Universität Oldenburg)
teresa.sansour@uni-oldenburg.de

Hanna Sauerborn (PH Heidelberg)
sauerborn@ph-heidelberg.de

Karin Terfloth (PH Heidelberg)
terfloth@ph-heidelberg.de

Karin Vach (PH Heidelberg)
vach@ph-heidelberg.de