

Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik

herausgegeben von

*Michael Becker-Mrotzek, Jörg Jost, Thorsten Pohl
und Kirsten Schindler*

Reihe A

Diana Gebele & Alexandra L. Zepter (Hrsg.)

Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis

KöBeS (11) 2016
Gilles & Francke Verlag

Informationen über Köbes – Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik
finden Sie unter folgender Internet-Adresse:
www.koebes.uni-koeln.de

Copyright © 2016 by Gilles & Francke Verlag, Duisburg
Alle Rechte vorbehalten
ISBN 978-3-940120-09-0
Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek:
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im
Internet
über <http://www.ddb.de> abrufbar.

Inhalt

| | |
|--|-----|
| Einleitung der Herausgeberinnen | 6 |
| 1. Theorie und Diskurs | 18 |
| Inklusive schulische Bildung – Grundlagen und Perspektiven (<i>Rolf Werning & Ann-Kathrin Arndt</i>) | 19 |
| Inklusive sprachliche Bildung – Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik (<i>Michael Becker-Mrotzek</i>) | 47 |
| Heterogenität im Deutschunterricht (<i>Anne Berkemeier & Sabine Wilmes</i>) | 57 |
| „Leichte Sprache“ aus Perspektive einer inkluisiven Sprachdidaktik (<i>Bettina M. Bock</i>) | 79 |
| Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext (<i>Diana Gebele & Alexandra L. Zepter</i>) | 108 |
| 2. Empirie und Diagnostik | 137 |
| Forschungsdesigns zur Untersuchung kausaler Beziehungen in den empirischen Bildungswissenschaften (<i>Jannis Bosch, Anja Schaefer, Pawel R. Kulawiak & Jürgen Wilbert</i>) | 138 |
| Lautes Denken als Methode zur Forschung und Diagnostik in inklusionspädagogischen Handlungsfeldern (<i>Moritz Börnert, Jana Grubert & Jürgen Wilbert</i>) | 165 |

| | |
|--|-----|
| Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher kindlicher Zweitspracherwerb: Grammatische Defizite und Konsequenzen für die Diagnostik (<i>Monika Rothweiler</i>) | 187 |
| 3. Unterricht und Förderung | 227 |
| Vermittlung strategischer Lesekompetenz im inkluisiven Unterricht (<i>Andreas Mayer</i>) | 228 |
| Der erweiterte Textbegriff im inklusiven Deutschunterricht (<i>Sascha Zielinski & Michael Ritter</i>)..... | 256 |
| Zwischen Grammatik und Text – zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Gemeinsames sprachliches Lernen mit Geschichtenplänen (<i>Benjamin Uhl</i>) | 276 |
| Der Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören: Möglichkeiten und Herausforderungen eines inkluisiven Unterrichts am Beispiel Erzählen (<i>Katrin Hee</i>)..... | 308 |
| Wortschatzvermittlung im Deutschunterricht – unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Lehr-Lern-Kontexte (<i>Matthias Knopp</i>) | 346 |
| 4. Professionalisierung und Lehrer*innenbildung | 372 |
| Entwicklung von Lehrerprofessionalität unter inkluisiver Perspektive – Impulse für eine reflexive Praxis (<i>Bianca Roters & Susanne Eßer</i>) | 376 |
| 5. Verzeichnis der Autorinnen und Autoren | 400 |

Danksagung

Unser herzlicher Dank geht an die Reihenherausgeber Michael Becker-Mrotzek, Jörg Jost, Thorsten Pohl und Kirsten Schindler sowie an das Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln für die großzügige finanzielle Unterstützung dieses Bandes. Besonders herzlich danken wir auch unserem Kollegen Matthias Knopp für die umsichtige Unterstützung bei der technischen Umsetzung des KöBeS-Formats und unserer Mitarbeiterin Maxine Bacanji für ihre unermüdliche, akribische Formatierungsarbeit. Unser Dank geht überdies an Barbara Francke und Sabine Walther für die Beherbergung im Gilles & Francke Verlag. Nicht zuletzt danken wir allen Autorinnen und Autoren, die ihre Gedanken und Ideen zur Entwicklung inklusiver Sprachdidaktik in diesem Band mit uns teilen.

Köln im November 2016,

Diana Gebele und Alexandra L. Zepter

Einleitung

Diana Gebele & Alexandra L. Zepter

Mit Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen ist seit August 2014 der gemeinsame Unterricht von Menschen mit und ohne Behinderung als Regelfall auch in den Schulgesetzen der Bundesländer verankert. Damit wird die Idee der Inklusion schulpolitisch auf maximaler Breite adaptiert: Dem Konzept zufolge soll jeder Mensch die Möglichkeit erhalten, sich vollständig und gleichberechtigt an allen gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen – und zwar von Anfang an und unabhängig von individuellen Fähigkeiten, ethnischer wie sozialer Herkunft, Geschlecht oder Alter. In der Folge ist Inklusion kein abstraktes Konzept mehr, sondern wird zur Realität in deutschen Schulen.

Vor diesem Hintergrund wird das Thema Inklusion für die Fachdidaktiken zu einer der virulenten theoretischen und empirischen Forschungsaufgaben der kommenden Jahre. Denn in der komplexen Suche nach Balance zwischen gemeinsamem Lernen, standardisierter Kompetenzorientierung und Individualisierung sind die Fragen, wie inklusive Lehr- und Lernprozesse theoretisch fundiert sowie empirisch überprüft werden können und wie Inklusion in der Praxis gelingen kann, weder geklärt noch trivial.

Der Implementierung von Inklusion in der schulischen Praxis ging eine überwiegend aus allgemein- und sonderpädagogischer Perspektive geführte Debatte voraus. Eine umfassende, alle Schulstufen einbeziehende fachdidaktische Auseinandersetzung mit den Besonderheiten eines inklusiven Deutschunterrichts befindet sich erst im Anfangsstadium (vgl. vorreitend u.a. Hennis und Ritter 2014, Trumpa et al. 2014, Baurmann und Müller 2016, Frickel und Kagelmann 2016; Naugk et al. 2016

fokussieren auf die Grundschule). In diesem Rahmen stellt sich aus unserer Sicht u.a. die folgende, empirisch weitgehend unbearbeitete Schlüsselfrage: Bedeutet die Potenzierung der Heterogenität ‚nur‘ eine graduelle Steigerung oder führt sie zu einer kategorisch neuen Lehr-Lern-Situation in unserem Fach? Die Schlüsselfrage zieht wiederum eine Vielzahl an Folgefragen nach sich, denn je nach Antwort gilt es, inklusive Lehr-Lern-Prozesse genuin neu zu modellieren, gegebene Lehr-Lern-Konzepte neu zu evaluieren und auf ihre inklusive Anwendbarkeit zu prüfen und Fachcurricula eventuell (methodisch) auszubauen bzw. weiterzuentwickeln. Dies macht nicht nur eine diesbezügliche interdisziplinäre Auseinandersetzung zwischen den Fächern und relevanten Nachbardisziplinen dringlich erforderlich; es impliziert auch Potenzial für eine substanzielle Profilierung der Fachdidaktik Deutsch, die fachspezifischen Aspekte des Lehrens und Lernens in inklusiven Settings herauszuarbeiten und in den Diskurs zurückzuspeisen.

Dieser Band legt den Schwerpunkt auf sprachdidaktische Fragestellungen und regt zugleich einen interdisziplinären Austausch an, indem Autorinnen und Autoren aus der Sprachdidaktik, Allgemeinpädagogik, Sonderpädagogik und Unterrichtsforschung gemeinsam über die künftigen Wege des inklusiven Deutschunterrichts nachdenken und diskutieren. Die Beiträge sind in vier Themenblöcke geordnet:

I Theorie und Diskurs

Den Einstieg in die theoretische Diskussion leisten **Rolf Werning** und **Ann-Kathrin Arndt** mit einem allgemeinpädagogischen Beitrag, der Perspektiven sowohl auf die Schul- als auch auf die Unterrichtsentwicklung an inklusiven Schulen entfaltet. Werning und Arndt resümieren den pädagogischen Diskurs zur

Thematik und decken in diesem Zuge normative Grundlagen für die Inklusion ebenso auf wie die Unschärfe des Inklusionsbegriffs an sich. Überdies wird der Forschungsstand zum Umgang mit Differenz an deutschen Schulen und zur Auswirkung von Gruppenzusammensetzung auf die Leistungsentwicklung der Gruppenmitglieder gesichtet. Auf dieser Grundlage reflektieren Autorin und Autor die Frage nach generellen Merkmalen guten inklusiven Unterrichts im Abgleich zu Merkmalen guten Unterrichts im Allgemeinen und beleuchten kritisch die Spannungsfelder ‚Offenheit und Strukturierung‘, ‚Individualisierung und Kooperation‘ bzw. ‚Individualisierung und Standardisierung‘. Werning und Arndt verstehen Inklusion grundsätzlich als einen Prozess, der einer permanenten Reflexion bedarf und viele Wege zum Ziel erlaubt, und sie stellen dabei die Relevanz einer fachdidaktischen Auseinandersetzung mit inklusiven Fragestellungen gleichfalls explizit heraus.

Michael Becker-Mrotzek nimmt den inhaltlichen Strang des vorherigen Beitrags auf und analysiert zunächst die tiefgreifenden Konsequenzen der Inklusion für das gesamte Bildungssystem. Sein besonderes Augenmerk richtet sich auf die Forschungsfragen und -aufgaben, die aus dem Inklusionsprozess für die Deutschdidaktik und im Speziellen für die Sprachdidaktik resultieren. Vor dem Hintergrund, dass basale Lese- und Schreibkompetenzen sowie bildungssprachliche Fähigkeiten als grundlegend für eine Teilhabe an Bildung und Gesellschaft vorausgesetzt werden können, sondiert Becker-Mrotzek den aktuellen Stand der empirischen Forschung zur Praxis und zu den Wirkungen inklusiven Deutschunterrichts. In seinem Resümee betont er die Relevanz einer empirischen Fundierung von Lernzielbestimmungen für alle Lernbereiche und kommt zu dem Schluss, dass im Feld des inklusiven Deutschunterrichts Desiderata sowohl in Konzeptentwicklung als auch Theoriebildung und Empirie auf Bearbeitung drängen. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für die interdisziplinäre Zusam-

menarbeit mit den Bildungswissenschaften, der pädagogischen Psychologie und Sonderpädagogik und spricht sich für eine Offenheit für Konzepte jenseits der Tradition aus.

Die Erweiterung der Bandbreite und Vielfalt von Heterogenität in inklusiven Klassen nehmen **Anne Berkemeier und Sabine Wilmes** in den Blick und weisen auf die Notwendigkeit einer empirischen Klärung der Frage nach produktiver Handhabung hin. Die Autorinnen benennen die Desiderata in den Bereichen Qualifizierung, Forschung, Methoden und Materialien, die alle einer komplexen Auseinandersetzung zwischen Deutschdidaktik, Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik, Sonderpädagogik und allgemeiner Didaktik bedürfen. Darauf aufbauend wird das Phänomen Heterogenität in Bezug auf Intelligenz, Erstsprache und sonderpädagogischen Förderbedarf genauer betrachtet und ausgehend von der Relevanz handlungs- und kompetenzorientierter Lernformen die Individualisierung als ein wichtiges Mittel für das Erreichen von Kompetenzanforderungen in heterogenen Kontexten reflektiert. Da eine zutreffende Kompetenzeinschätzung als Basis für erfolgversprechende Förderung gilt, kommt nach Berkemeier und Wilmes der Konzeption und Evaluation detaillierter und praxistauglicher Kompetenzpläne eine besondere Bedeutung zu. Auch die Vorteile von Team-Teaching, technischen Hilfen sowie standardisierten Freiarbeitsmaterialien, die stets evaluiert und weiterentwickelt werden müssen, arbeiten die Autorinnen heraus. Abschließend wird das Torontoer *Equity Foundation Statement* als ein Beispiel der Nutzung von Heterogenität als Chance für kreative Lösungen und neue Lernmöglichkeiten ausgelobt.

Bettina M. Bock diskutiert das Phänomen „Leichte Sprache“ als ein Konzept zur Realisierung von Barrierefreiheit und Partizipation, an das viele Erwartungen, u.a. für den inklusiven Unterricht, geknüpft sind. Die Autorin betont die Notwendigkeit einer theoretischen Fundierung und empirischen Überprüfung der Wirksamkeit von „Leichter Sprache“-Regeln und

weist darauf hin, dass ein unbedarfter Einsatz auch die Gefahr birgt, zu stigmatisieren und durch eine Reduktion von Entwicklungsanlässen schlussendlich sprachliche Fortschritte und Kompetenzentwicklung zu untergraben. Bock argumentiert angesichts der Heterogenität der Adressatengruppe dafür, auf generelle Aussagen in Bezug auf die Komplexität bestimmter sprachlicher Mittel und ergo auf pauschal generalisierende Regelkataloge zu verzichten und sich stattdessen differenzierter an Zielgruppen und Inhalten zu orientieren. Am Beispiel von Konditionalrelationen werden darüber hinaus erste Befunde aus dem Leipziger Projekt LeISA zum Textverstehen von Erwachsenen mit geistiger Behinderung für die Diskussion um den Einsatz von Leichter Sprache fruchtbar gemacht. Potenzial für den inklusiven Deutschunterricht sieht Bock darin, Texte in Leichter Sprache (auch im Rahmen eines Vergleichs von Texten in verschiedenen Fassungen) von Schülerinnen und Schülern selbst analysieren zu lassen und derart zur Anregung von Sprachreflexion zu nutzen.

Auch im Beitrag von **Diana Gebele und Alexandra L. Zepter** wird die Bedeutung der Teilhabe an sprachlicher Kommunikation herausgehoben und davon ausgegangen, dass die Fähigkeit, Sprache in kommunikativer und kognitiver Funktion zu nutzen, für eine befriedigende und erfolgreiche Beteiligung am gesellschaftlichen Leben und speziell an schulischen Lehr- und Lernprozessen grundlegend ist. In diesem Kontext kommt insbesondere der Vermittlung von bildungssprachlichen Kompetenzen für *alle* Schülerinnen und Schüler eine wesentliche Rolle zu, so dass komplementierend zu Bocks transitorisch orientierter Perspektive auf Leichte Sprache auch Gebele und Zepter für einen grundsätzlich entwicklungsorientierten Ansatz in der sprachlichen Gestaltung von Unterricht argumentieren. Vor dem Hintergrund der KMK-Vorgaben (a) zur Inklusion und (b) zum sprachsensiblen Unterricht illustrieren die Autorinnen die besonderen Chancen und Herausforderungen, die durch

die Realisierung dieser beiden Prämissen entstehen. Aus theoretischer Perspektive wird ein erweitertes Scaffolding-Modell diskutiert und das Potenzial von diversen Zugangswegen zu Lerninhalten und sich daraus ergebenden Darstellungsformen zur Vermittlung von bildungs- und fachsprachlichen Registern ausgelotet.

II Empirie und Diagnostik

Aus der Auseinandersetzung im ersten Themenblock wird deutlich, wie groß der Bedarf an empirischen Arbeiten im Kontext der Umsetzung von Inklusion aktuell ist – und dies gerade auch in Bezug auf fach- bzw. sprachdidaktische Fragestellungen. Vor diesem Hintergrund eröffnen **Jannis Bosch, Anja Schaefer, Pawel R. Kulawiak und Jürgen Wilbert** den zweiten Themenblock, „Empirie und Diagnostik“, mit einem Beitrag, der aus einer übergreifenden, methodologisch orientierten Perspektive die Eignung verschiedener Forschungsdesigns zur Analyse von inklusionsrelevanten Fragen und Hypothesen diskutiert. Dargestellt und mit Beispielen unterfüttert werden im Detail das klassische Experiment sowie quasiexperimentelle und nicht-experimentelle Designs zur Erfassung kausaler Beziehungen; ihre Vor- und Nachteile werden reflektiert. Dabei stellen Bosch, Schaefer, Kulawiak und Wilbert auch die generellen Herausforderungen quantitativer Methoden heraus. Der Beitrag ist insgesamt im Zusammenspiel mit dem folgenden zu rezipieren, in welchem in Differenz zu gängigen Testverfahren der Verhaltensbeobachtung und verwandten hypothesenprüfenden experimentellen Designs komplementierend auf eine spezifische Forschungsmethode – lautes Denken – fokussiert wird.

So beleuchten **Moritz Börnert, Jana Grubert und Jürgen Wilbert** in ihrem Beitrag die vielfältigen Potenziale, die die Me-

thode des lauten Denkens für den Kontext Inklusion bietet. Börnert, Grubert und Wilbert stellen das Verfahren in seinen unterschiedlichen theoretischen Facetten vor und illustrieren mit Beispielen, wie lautes Denken zur Erforschung diverser inklusionspädagogischer Fragestellungen verwendet werden kann. Darüber hinaus verortet der Beitrag lautes Denken hinsichtlich seiner Anwendbarkeit in der pädagogischen Praxis und erläutert die diagnostische Kraft, insofern das Verfahren Einblicke in individuelle Sichtweisen ermöglicht und kognitive wie metakognitive Prozesse zu erfassen sucht. Nach Börnert, Grubert und Wilbert verdient die Methode in der Erforschung von Inklusion gerade deshalb besondere Aufmerksamkeit, da sie – im Gegensatz zu Beobachtungsverfahren, die eher Gruppen als Gesamtheit in den Blick nehmen – der Unterschiedlichkeit von Individuen unmittelbar Rechnung zu tragen vermag.

Der Bogen zur Diagnostik wird im folgenden Beitrag weitergeschlagen: **Monika Rothweiler** präsentiert Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zum Grammatikerwerb bei sequentiell-zweisprachigen Kindern mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES). Die Autorin legt dar, ob und inwiefern die grammatischen Auffälligkeiten dieser Kinder mit den grammatischen Auffälligkeiten einsprachiger Kinder mit der gleichen Störung bzw. mit den Auffälligkeiten zweisprachiger Kinder ohne SSES übereinstimmen. Die von Rothweiler im Detail aufgefächerten Erkenntnisse ermöglichen eine forschungsbasierte, derart exaktere Diagnostik, die die kategorialen Differenzen zwischen Sprachentwicklungsstörung und Zweitspracherwerb nicht verwischt. Im Kontext von Inklusion und potenziert heterogenen Gruppen macht der Beitrag deutlich, wie wichtig in allen Bereichen sprachlicher Entwicklung eine genaue Untersuchung der individuellen Differenzen ist – aber auch wie aufwändig diese sich im Einzelnen gestaltet und wie viel sprachprofessioneller Expertise es bedarf, um Fehldiagnosen (hier Über- oder Unterdiagnosen von SSES) möglichst zu

vermeiden und die Förderung den eigentlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler anzupassen.

II Unterricht und Förderung

Von der Diagnostik nimmt der Themenblock „Unterricht und Förderung“ den roten Faden inklusionsrelevanter Fragestellungen auf und führt im Lichte dessen in eine didaktisch fokussierte Auseinandersetzung mit den Kernbereichen des Deutschunterrichts. In insgesamt fünf Beiträgen werden Besonderheiten und Gestaltungskonzepte inklusiver Unterrichtsprozesse vorgestellt und kritisch diskutiert. Dabei begeben sich die Autorinnen und Autoren u.a. auf die Suche nach Konzepten, die im betreffenden sprachlichen Lernbereich gemeinsames Arbeiten am gleichen Lerngegenstand, Lernen in gemeinsamen Lernsituationen und/oder individuelle Fördermaßnahmen miteinander kombinieren.

Der Beitrag von **Andreas Mayer** widmet sich dem Lernbereich des Lesens, und hier vorrangig des Lesens von Sachtexten; er stellt didaktische Maßnahmen vor, die *strategische* Lesekompetenz zu fördern trachten – passend für einen Unterricht, der Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlich weit entwickelten Lesefähigkeiten zusammenführt. Nach einer Klärung der verschiedenen Komponenten des Leseverständnisses fokussiert Mayer bewusst auf die Ebene des Textverständnisses und entfaltet auf der Grundlage bereichsspezifischer (sprach-)wissenschaftlicher Erkenntnisse Verfahren, die Lehrkräfte in inklusiven Kontexten berücksichtigen können, um übergreifend ein fundiertes Leseverständnis aufzubauen. Dargestellt werden insbesondere relevante Verstehensstrategien, die bei der Arbeit am sinnentnehmenden Lesen vermittelt werden können und die die globale Kohärenzbildung bzw. die Konstruktion von Situationsmodellen unterstützen.

Während Mayer sich dem Lerngegenstand Text aus der Rezeptionsperspektive nähert, gehen **Sascha Zielinski und Michael Ritter** zunächst von einer Produktionsperspektive aus und nehmen exemplarisch das Schreibresultat eines vermeintlich schwachen Schreibnovizen und die damit verbundene Erzählhandlung in den Blick. Auf dieser Basis argumentieren sie für eine Erweiterung der Text-, Schreib- und Lesebegriffe in Bereiche medialer Mündlichkeit hinein bzw. für eine Überwindung der tradierten Trennungen zwischen mündlichen und schriftlichen Zugriffen auf die Begriffe Text, Schreiben und Lesen. Zielinski und Ritter beschreiben die Konsequenzen einer solchen erweiterten Perspektive auf den Gegenstand für die Gestaltung und Beurteilung von Schreibprozessen und Erzählhandlungen in inklusiven Lernkontexten. Chancen sehen sie im inklusiven Unterricht vor allem für eine Aufgabekultur, die offene Lernszenarien vorsieht und die eine breitere Differenzierungspalette an adaptiven und flexiblen Arbeitsaufträgen sowie vielfältigere Zugänge und Lösungswege anbietet.

Auch **Benjamin Uhl** beschäftigt sich in seinem Beitrag mit den Lerngegenständen Text, Texte schreiben und Erzählen, bei ihm steht jedoch das grammatische Lernen im Vordergrund. Im Rahmen einer Scaffolding-Perspektive auf die Entwicklung von Textkompetenzen stellt der Autor das Förderinstrument „Geschichtenplan“ vor, das für die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeiten in heterogenen Lerngruppen genutzt werden und zugleich als individuelles Unterstützungsgerüst für grammatisches Lernen dienen kann. Wie Uhl am Beispiel verschiedener Lehr-Lern-Arrangements mit Geschichtenplänen deutlich macht, vermag dessen flexibler Einsatz als Scaffolding Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlich ausgeprägtem Unterstützungsbedarf in diversen Bereichen wie beispielsweise Aufbau narrativer Texte, Referenzbildung und Einsatz von Kohäsionsmitteln, Verwendung von Präpositionen und Kasus, Nutzung von Textprozeduren etc. Hilfestellungen bieten.

Katrin Hee setzt mit ihrem Beitrag einen Akzent für die Lernbereiche des Sprechens und Zuhörens und fokussiert auf das mündliche Erzählen, wobei sie das Erzählen in seiner Brückenfunktion zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit mit im Blick behält. Sie resümiert zunächst den Forschungsstand zur Entwicklung von Erzählkompetenz bei Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und schält systematisierend die involvierten Teilkompetenzen heraus. Für jede Teilfähigkeit diskutiert die Autorin diverse didaktische Verfahren in Hinsicht auf ihr Förderpotenzial für den inklusiven Deutschunterricht bzw. für gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Voraussetzungen. Insgesamt argumentiert Hee in Berücksichtigung des mündlichen Erzählens für eine erweiterte Fassung des allgemeinen Erzählbegriffs in Bezug auf die Integration von mimischen, gestischen und weiteren dialogischen Merkmalen sowie für eine intensive Nutzung von kooperativen Lern- und Arbeitsformen.

Matthias Knopp rundet den Themenblock „Unterricht und Förderung“ ab, indem er sich aus inklusiver Perspektive mit der Wortschatzvermittlung befasst. Auf der Basis einer Aufarbeitung des Forschungsstandes zum frühkindlichen Wortschatzerwerb, zur Wortschatzvermittlung im erstsprachlichen Deutschunterricht sowie im Deutsch-als-Zweit- und -Fremdsprachen-Unterricht argumentiert der Autor für eine gezielte Förderung der Erweiterung des mentalen Lexikons als einen, wenn nicht den zentralen Ankerpunkt in der Arbeit mit heterogenen Gruppen, die am gemeinsamen Lerngegenstand orientiert ist. Knopp stellt überdies heraus, dass der Bereich Wortschatzvermittlung im inklusiven Unterricht trotz seiner Relevanz de facto Neuland für die Deutschdidaktik darstellt, und er zeigt am Beispiel einiger etablierter didaktischer Verfahren, dass bestehende Methoden gleichwohl gewinnbringend für inklusive Kontexte adaptiert und genutzt werden können.

IV Professionalisierung und Lehrer*innenbildung

Der letzte Themenblock „Professionalisierung und Lehrer*innenbildung“ wird von zwei Autorinnen verhandelt, die die universitäre Lehr- und Forschungsperspektive mit einer bildungspolitischen Perspektive in Diskurs setzen. **Bianca Roters und Susanne Eßer** diskutieren die Fragen der Professionalisierung für inklusiven Unterricht im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung. Als Schlüsselkompetenz heben sie die Reflexionsfähigkeiten der Lehrkräfte hervor, deren Entwicklung einen zentralen Baustein in den inhaltlich miteinander verbundenen und aufeinander aufbauenden Ausbildungs- und Weiterbildungscurricula konstituieren sollte. Nach Roters und Eßer ist Reflexionskompetenz in einem dynamischen Bildungssystem, das auf gesellschaftliche Veränderungen angemessen reagieren möchte, auch deshalb so wichtig, weil Lehrkräfte immer wieder ihr Vorgehen und ihre Selbstwirksamkeit zu hinterfragen und anzupassen im Stande sein müssen. Die Autorinnen argumentieren für die Etablierung einer Reflexionskultur an Schulen und für ein permanentes Mentoring- und Coachingsystem, das die Entwicklung einer adaptiven Lehrkompetenz unterstützt und das den Lehrkräften ermöglicht, die neusten Erkenntnisse aus den Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und der Sonderpädagogik für ihren Unterricht zu nutzen.

Den gesamten Fächer der Beiträge in diesem Band resümierend zeigt sich, dass das Thema Inklusion zahlreiche spannende Forschungsfelder für die Sprachdidaktik eröffnet. Ebenso wird deutlich, dass der Gegenstand als solcher einen engen interdisziplinären Austausch zwischen den Fachdidaktiken, den Fachwissenschaften, der Allgemeinpädagogik, Sonderpädagogik und den Bildungswissenschaften auf allen Ebenen der theoretischen und empirischen Forschung nahelegt. Un-

abhängig von den vielschichtigen Fragestellungen bleibt aber gleichfalls unbestritten: Sprachliches Handeln ist für fast alle Lehr-Lern-Prozesse wesentlich, Sicherung und Förderung sprachlicher Kompetenzen sind somit auch im Kontext von Inklusion von prominenter Bedeutung. Nicht zuletzt aus diesem Grunde kommt der Sprachdidaktik im Diskurs um Inklusion eine zentrale Position zu.

Literatur

Baurmann, Jürgen & Müller, Astrid (Hrsg.)(2016): Praxis Deutsch 258: Gemeinsam lernen – der Umgang mit Vielfalt im Unterricht

Frickel, Daniela A. & Kagelmann, Andre (Hrsg.)(2016): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main: Peter Lang

Hennies, Johannes & Ritter, Michael (Hrsg.)(2014): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Wege zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett

Naugk, Nadine; Ritter, Alexandra; Ritter, Michael & Zielinski, Sascha (2016): Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim: Beltz

Trumpa, Silke; Seifried, Stefanie; Franz, Eva & Klauß, Theo (Hrsg.) (2014): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa

Theorie und Diskurs

Inklusive schulische Bildung – Grundlagen und Perspektiven

Rolf Werning & Ann-Kathrin Arndt

Inklusion wird aktuell vielfach und kontrovers diskutiert. Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Diskurslinien und Verständnissen wird in dem Beitrag zunächst die Ebene der Schulentwicklung betrachtet. Mit Blick auf den Unterricht wird daran anschließend die Frage der Leistungsentwicklung und Lerngruppenzusammensetzung fokussiert. Zudem erfolgt eine Auseinandersetzung mit wesentlichen Merkmalen sowie Spannungsfeldern inklusiver Unterrichtsgestaltung.

1 Einleitung

Inklusion ist zu einem zentralen Thema im Bildungsbereich avanciert. Dabei gibt es die Diskussion über die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit spezifischem Unterstützungs- bzw. Förderbedarf hierzulande schon seit Anfang der 1970er Jahre. Damals war es der Deutsche Bildungsrat (1973), der in seinem Gutachten eine innovative Konzeption vorlegte, „die eine weit mögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten vorsieht und selbst für behinderte Kinder, für die eine gemeinsame Unterrichtung mit Nichtbehinderten nicht sinnvoll erscheint, soziale Kontakte mit Nichtbehinderten ermöglicht. Damit stellt sie der bisher vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen.“ (a.a.O.: 15).

Ein weiteres wichtiges Dokument zur inklusiven Bildung ist der „Framework for action on special educational needs“, der 1994 auf der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse:

Zugang und Qualität“ der UNESCO im Jahr 1994 in Salamanca verabschiedet wurde. Hier wurde konstatiert, „dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. (...) Diese Bestimmungen schaffen eine Reihe von Herausforderungen an Schulsysteme. (...) Schulen müssen Wege finden, alle Kinder erfolgreich zu unterrichten, auch jene, die massive Benachteiligungen und Behinderungen haben. Es besteht wachsende Übereinstimmung darüber, dass Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in jene Unterrichtsabläufe integriert werden sollen, die für den Großteil aller Kinder eingerichtet werden. Das hat zum Konzept inklusiver Schulen geführt“ (UNESCO 1994: 4).

Durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2006, die seit 2009 in Deutschland rechts-gültig ist, gibt es eine verbindliche Vorgabe, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen mit dem Ziel zu schaffen, „die menschlichen Möglichkeiten voll zur Entfaltung zu bringen und Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (Art. 24). Der internationale Diskurs wird gegenwärtig insbesondere durch die UNESCO geführt. Sie hat 2009 Leitlinien für die inklusive Bildungspolitik formuliert. Inklusion wird dabei als Anforderung an Schulen definiert, alle Kinder gemeinsam zu unterrichten. In diesem Dokument wird Inklusion auf drei Ebenen (normativ) begründet:

Zunächst besteht eine pädagogische Begründung: Da inklusive Schulen alle Kinder gemeinsam unterrichten, müssen sie Mittel und Wege finden, beim Unterrichten auf individuelle Unterschiede einzugehen. Davon profitieren alle Kinder. Zweitens gibt es eine soziale Begründung: Inklusive Schulen können Einstellungen zu Vielfalt verändern, wenn alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden. Sie bilden damit die Basis für eine gerechte und diskriminierungsfreie Gesellschaft. Drittens gibt es

eine ökonomische Begründung: Es ist weniger kostenintensiv, Schulen einzuführen und zu erhalten, die alle Kinder gemeinsam unterrichten, als ein komplexes System unterschiedlicher Schultypen zu errichten, die jeweils auf verschiedene Gruppen spezialisiert sind (vgl. UNESCO 2009: 9).

Sowohl die internationale wie auch die nationale Inklusionsdiskussion werden gegenwärtig durch zwei Diskurse geprägt. Auf der einen Seite steht spezifisch die Förderung von Menschen mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf (sog. enger Inklusionsbegriff) im Mittelpunkt. Auf der anderen Seite wird losgelöst von spezifischen Gruppen die Entwicklung inklusiver Bildungsinstitutionen und inklusiver Lehr-Lern-Situationen für alle Personen (weiter Inklusionsbegriff) diskutiert (vgl. Werning 2014, 2016). Prinzipiell gibt es bis heute keinen klar definierten Inklusionsbegriff (vgl. Göransson und Nilholm 2015, Grosche 2015), was die fachliche Diskussion erschwert. Eine hohe Zustimmung findet jedoch die Überlegung, dass inklusive Bildung aus unterschiedlichen Perspektiven analysiert werden sollte (vgl. Artiles et al. 2006). Dazu gehört: 1. Zugang zu Bildung, 2. Akzeptanz von allen Menschen (und damit auch jenen mit besonderen Förderbedürfnissen), 3. Soziale Partizipation und 4. Persönlichkeits-, Lern- und Leistungsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler. Diese vier Bereiche können sowohl aus einer engen (für Menschen mit Behinderungen/Benachteiligungen) als auch aus einer weiten Inklusionsperspektive (für alle Menschen mit und ohne Behinderungen/Benachteiligungen) betrachtet werden:

1. *Zugang* bezieht sich grundlegend auf den Zugang zu Bildung überhaupt, aber auch auf den Zugang zu unterschiedlichen Bildungsformen mit unterschiedlich anspruchsvollen Bildungsgängen in differenzierten Systemen. Hier ist zu analysieren, welche Gruppen keinen oder einen erschwerten Zugang haben und inwieweit hier Prozesse direkter oder indirekter Diskriminierung vorliegen.

2. *Akzeptanz* bezieht sich auf die Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften, Schulleitungen, Eltern und Peers gegenüber Personen von Minderheitengruppen. Wer wird akzeptiert, wer wird nicht akzeptiert? Welche Prozesse der Ausgrenzung bzw. Marginalisierung sind nachweisbar?
3. *Soziale Partizipation* geht über die Frage der Akzeptanz hinaus. Hier ist zu untersuchen, wie viel Zeit die Personen gemeinsam in sozialen Kontexten miteinander verbringen. Infrage steht, unter welchen Bedingungen Bildungssituationen stattfinden: gemeinsam oder für bestimmte Kinder häufig in externen Fördergruppen? Gibt es strukturelle Trennungen, z.B. in Form von Kooperationsklassen etc.?
4. *Persönlichkeits-, Lern- und Leistungsentwicklung* macht deutlich, dass es bei der Inklusion nicht allein um Platzierung, sondern auch um die Unterstützung der Lern- und Leistungsentwicklung für alle Personen geht. Dabei stehen die Fragen nach der optimalen Entwicklung der menschlichen Möglichkeiten, die Entfaltung der Würde und des Selbstwertgefühls und die Befähigung zu einer wirksamen gesellschaftlichen Teilhabe aller Personen im Mittelpunkt (vgl. Werning und Baumert 2013: 39).

Das weite Inklusionsverständnis umfasst dabei die generelle Minimierung von Diskriminierung und Bildungsbenachteiligungen von Schülerinnen und Schülern, sei es aufgrund von Behinderung, Leistung, Geschlecht oder sozialer und/oder kultureller Herkunft, und die Maximierung von sozialer Teilhabe (für die deutsche Diskussion vgl. u.a. Hinz 2003; Sander 2004, Werning und Löser 2010, Werning und Avci-Werning 2015). Ainscow u.a. sehen eine inklusive Perspektive zudem in enger Verbindung mit übergreifenden Werten:

We articulate inclusive values as concerned with equity, participation, community, compassion, respect for diversity, sustainability and entitlement. [...] Inclusion is concerned with all children and young people in schools, ... (a.a.O., 2006: 23-25)

Inklusion geht nach diesem Verständnis über eine an Platzierungs- und Förderungsfragen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen orientierte Sichtweise hinaus und setzt sich mit der grundlegenden Frage nach dem Umgang mit Heterogenität und Differenz im schulischen Kontext auseinander.

Dieser Beitrag fußt auf einem weiten Inklusionsverständnis. Gleichwohl geht es an manchen Stellen wieder um die Frage nach der schulischen Förderung von spezifischen Gruppen. Dies ergibt sich aus der bildungspolitischen Engführung der Inklusionsdebatte, die insbesondere auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgerichtet ist. Im Folgenden soll schulische Inklusion auf zwei Ebenen betrachtet werden. Zunächst wird Inklusion als Konzept der Schulentwicklung diskutiert, um anschließend die Perspektive auf den Unterricht zu lenken.

2 Inklusion im Kontext der Schulentwicklung

Inklusive Bildung setzt einen Schulentwicklungsprozess voraus, der die ganze Schule betrifft (vgl. Arndt und Werning 2016a). Hierzu haben Booth und Ainscow (2002) mit dem „Index für Inklusion“ eine Materialsammlung zur Förderung inklusiver Schulentwicklung erarbeitet, die die Bereiche „inklusive Kulturen“, „inklusive Strukturen“ und „inklusive Praktiken“ beinhaltet (eine deutsche Fassung liegt von Boban und Hinz 2003 vor). Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004) stellten in ihrem systematischen Forschungsüberblick über Studien zu inklusiven Schulen folgende Merkmale heraus: Inklusive Schulen zeichnen sich durch eine Schulkultur aus, die durch Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeit, Bereitstellung von Bildungsangeboten für alle Schülerinnen und Schüler auf ihren jeweiligen Entwicklungsständen, eine ausgeprägte Kooperation zwischen den Lehrkräften so-

wie Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern und die konstruktive Einbeziehung von Eltern geprägt ist. Inklusiv Schulen haben weiterhin eine kompetente und starke Schulleitung, die sich zu inklusiven Prinzipien bekennt, auf Partizipation und Verantwortung im Umgang mit dem Kollegium setzt und eine unterstützende und wegbereitende Funktion im Entwicklungsprozess übernimmt. Ferner tendieren inklusive Schulen zu flexibleren und weniger segregierenden Unterrichtsformen und zu mehr pädagogischer Flexibilität u.a. bezogen auf individuelle Lernpläne, die Differenzierung im Unterricht und die Sozialformen. Deutlich wurde auch, dass eine inklusionsförderliche und unterstützende Bildungspolitik und Schulverwaltung die Entwicklung inklusiver Schulen deutlich erleichtert.

In der qualitativen Studie von Arndt und Werning (2016a) zu den Sichtweisen von Lehrkräften, Schulleitungsmitgliedern und Eltern an zehn Schulen des Primar- und Sekundarbereichs, welche mit dem Jakob-Muth-Preis für inklusive Bildung ausgezeichnet wurden, konnten folgende zentrale Merkmale herausgearbeitet werden, die für die Qualität sowie damit verbundene Schulentwicklungsprozesse an inklusiven Schulen besonders prägend scheinen:

Der Unterricht und das Schulleben fokussieren die individuelle Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Hierbei werden die unterschiedlichen Bedürfnisse im Kontext der sozialen Eingebundenheit berücksichtigt. Inklusion bezieht sich auf die gesamte Schule und Schulentwicklung und stellt damit nicht nur ein Additum dar. Die inklusive Schulentwicklung basiert auf einem Zusammenspiel von verlässlichen Strukturen und kontinuierlicher Reflexion. Die verlässlichen Strukturen umfassen schulinterne Absprachen, welche Verbindlichkeit schaffen, ebenso wie Freiräume für die pädagogische und didaktische Gestaltung. Immer wieder die eigene Praxis zu hin-

terfragen sowie damit verbunden ggf. anzupassen, hat an den Schulen einen zentralen Stellenwert. Für die Strukturen und die kontinuierliche Reflexion ist eine enge Zusammenarbeit von Leitung und Kollegium ebenso wie eine Beteiligung an Entscheidungsprozessen grundlegend. Eine intensive Zusammenarbeit im – multiprofessionellen – Team wird als ein wesentliches Kennzeichen guter inklusiver Schulen beschrieben (vgl. auch Arndt und Werning 2016b). Zudem verfolgen die Schulen die Zielsetzung einer intensiven Zusammenarbeit mit der Familie (vgl. Arndt 2016). Darüber hinaus zeigen sich die Schulen offen für externe, z.B. therapeutische Fachkräfte und streben Vernetzungen insbesondere an Übergängen an. Diese bisher genannten Merkmale basieren auf der Haltung, Kompetenz und Erfahrung der Professionellen. Während diese Aspekte zumindest in gewisser Weise von der Einzelschule beeinflusst werden können, haben die Schulen weniger Einfluss auf die Ressourcen. Die verfügbaren personellen und sächlichen Ressourcen stellen eine entscheidende Grundlage guter inklusiver Schulen dar. Zugleich erscheinen diese jedoch – angesichts bereits erfolgter Kürzungen oder der wiederkehrenden Planungsunsicherheit als gefährdet. Inklusive Schulentwicklung ist damit immer auch auf Unterstützung außerhalb der Ebene der Einzelschule angewiesen.

Dass inklusive Schulentwicklung über die Einzelschule hinausgeht und in einem umfassenderen Kontext zu sehen ist, wird von Ainscow, Dyson, Goldrick und West (2012) herausgestellt. Sie sprechen sich für „school improvement with attitude“ aus und heben mit Blick auf Gerechtigkeit als grundlegendes Prinzip die Berücksichtigung von drei miteinander verbundenen Ebenen für die Weiterentwicklung von Schulen hervor:

1. Einzelschule: Hier werden die Strukturen und Praktiken sowie die Frage, wie auf Heterogenität eingegangen wird, fokussiert. Neben dem Unterricht sind z.B. die Kooperation der Lehrkräfte, die Einbeziehung der Familien und das lokale Umfeld der Schule bedeutsam.

2. Zwischen Schulen: Hier ist u.a. die Position im lokalen Kontext sowie der Status wesentlich und damit sowohl Konkurrenz als auch Kooperation zwischen Schulen (z.B. Entwicklungspartnerschaften von Schulen).
3. Über die Schule hinaus: Hier richtet sich der Blick insbesondere auf lokale, nationale und globale politische Kontexte der Schule sowie auf die damit verbundenen Ressourcen, Perspektiven und Interessen der Familien und Fachkräfte.

Über die Entwicklung der Einzelschule als zentraler Ausgangspunkt der Schulentwicklung sind damit Bedingungen des lokalen wie übergeordneten politischen Kontextes angesprochen.

3 Inklusion im Kontext von Unterrichtsentwicklung

Inklusiver Unterricht führt zu einer erhöhten Heterogenität in den Lerngruppen. Damit ist die Herausforderung verbunden, den Unterricht an den unterschiedlichen Lern- und Leistungsständen und den unterschiedlichen sprachlichen, sozialen und kulturellen Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler – insbesondere durch Binnendifferenzierung und Individualisierung – auszurichten. Inklusiver Unterricht ist in hohem Maße ein adaptiver Unterricht, der an den individuellen Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen ansetzt (vgl. Kullmann, Lütje-Klose und Textor 2014: 97). Vorliegende Untersuchungsbefunde machen hingegen deutlich, dass adaptiver Unterricht nicht häufig stattfindet (vgl. im Überblick Trautmann und Wischer 2011: 122ff.). In der IGLU-Studie 2001 (vgl. Boes et al. 2003: 257f.) kommen die Autoren für die Grundschule zu folgender Einschätzung: „Die Tatsache, dass zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler einen Unterricht erfahren, in dem mit den gleichen Übungsaufgaben und dem gleichen Material gearbeitet wird, lässt vermuten, dass eine individuelle, auf

Fehlerschwerpunkte abzielende Förderung im Rechtschreibunterricht keine Selbstverständlichkeit ist“. Für den Sekundarbereich weist Helmke (2014: 261) auf die Ergebnisse zur Differenzierung im Englisch- und Deutschunterricht von 9. Klassen in der DESI-Studie hin, die zeigen, dass Differenzierung im Unterricht keinesfalls selbstverständlich ist. Baumert stellt bezugnehmend auf die Befunde der ersten PISA-Studie in einem Interview heraus, „dass unser Schulsystem trotz Leistungsdifferenzierung nicht gut mit Heterogenität und Differenz umgehen kann. Viele Lehrkräfte sind der Überzeugung, sie hätten die falschen Schülerinnen und Schüler – und zwar unabhängig von der Schulform. In der Verbesserung des Umgangs mit Differenz liegt vermutlich die eigentliche Herausforderung der Modernisierung des Systems“ (Baumert 2002: 72). Tillmann (2007) konstatierte dem deutschen Schulsystem eine „Homogenitätssehnsucht“, die zu viel Selektion und wenig Leistung führe. Heterogenität scheint somit eher ein Störfaktor im Unterricht zu sein. Im nächsten Abschnitt soll deshalb der Frage nachgegangen werden, welche Auswirkungen Unterricht in eher homogenen oder heterogenen Lerngruppen hat.

3.1 *Leistungsentwicklung in inklusiven Lerngruppen*

Klafki und Stöcker (1994) wiesen Anfang der 1990er Jahre auf die Potentiale von Heterogenität hin, die pädagogisch zu entfalten seien. Aus ihrer Sicht beinhalteten heterogene Lerngruppen wesentliche Möglichkeiten der Entwicklung „reicher Persönlichkeiten“.

... Möglichkeiten, die allerdings nur in begrenztem Umfang ‚funktional‘ wirksam werden, vielmehr vorwiegend durch bewusste, gezielte Bemühungen aktualisiert werden müssen. Dann können gerade in heterogenen Gruppen unterschiedliche Qualitäten einzelner Schülerinnen und Schüler im gemeinsam zu bewältigenden Lernprozess wirksam werden. (a.a.O.: 180)

Hattie (2009) hat Studien über Effekte des Trackings, also der Zusammenfassung von leistungsähnlichen Schülerinnen und Schülern in Lerngruppen, ausgewertet. Dabei unterscheidet er zwischen Leistungseffekten und Gerechtigkeitseffekten:

The results show that tracking has minimal effects on learning outcomes and profound negative equity effects. The overall effects on mathematics and reading were similarly low (...), the effects on self-concept were close to zero, and effects on attitudes towards subject matter slightly higher (...).
(Hattie 2009: 90)

Weder leistungsstarke noch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler profitieren hiernach von einer nach Leistung vorgenommenen Lerngruppenzusammensetzung.

Bei der Frage nach den Auswirkungen auf die Bildungsgerechtigkeit beruft sich Hattie (2009) u.a. auf die Studie von Oakes (2005) „Keeping track: How schools structure inequality“. Oakes hat in ihrer Untersuchung 25 junior und senior high schools untersucht.

The major finding was that many low-track classes are deadening, non-educational environments. Oakes (1992) concluded that „the best evidence suggests that, in most cases, tracking fails to foster the outcomes schools value.“ (Hattie 2009: 90)

Die Mehrebenenanalysen von Schümer (2004: 97f.) verweisen darauf, dass es „im Fall von extrem ungünstig zusammengesetzten Schülerpopulationen [...] zu beträchtlich negativen Effekten auf die individuellen Leistungen kommt“. Ungünstig zusammengesetzt bezieht sich hierbei u.a. auf einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern „aus bildungsfernen Elternhäusern“, „die zu Hause nicht deutsch sprechen“ und mit „geringeren kognitiven Fähigkeiten“ (ebd.). Im Gegensatz dazu führt eine soziale Durchmischung in Lerngruppen zu einer Verbesserung der Lernleistungen (vgl. Schümer 2004: 96ff.). Dies zeigt, dass insbesondere die Zusammenfassung von be-

nachteiligten und leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern – wie dies in Haupt-, aber auch in Förderschulen geschehen kann – zu einer direkten Bildungsbenachteiligung führt. Entsprechend verweisen die Ergebnisse des Hamburger Schulversuchs „Integrative Regelklassen“ auf das Risiko, dass, wenn unter belasteten Rahmenbedingungen weniger leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in einer Lerngruppe sind, gerade für diese die förderlichen Lernbedingungen reduziert werden (vgl. Hinz, Katzenbach, Rauer, Schuck, Wocken und Wudke 1998).

Gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen scheint hingegen keine grundsätzlichen negativen Effekte auf die Lernentwicklung leistungsstärkerer Schülerinnen und Schüler zu haben. So kommt Möller (2013: 27) in seinem Überblicksartikel zu dem Ergebnis, „dass die inklusive Beschulung sich eher nicht generell negativ auf die Leistungen der Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auswirkt“ (vgl. auch Werning und Avci-Werning 2015: 25ff). In der Studie von Kopp, Martschinke und Ratz (2013) zur Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung in einem inklusiven Grundschulsetting, in dem auch Kinder mit Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ gemeinsam unterrichtet wurden, konnte kein so genannter „Bremseffekt“ für die Kinder ohne Förderbedarf nachgewiesen werden.

Zusammenfassend wird hier der Einfluss der Lerngruppenzusammensetzung deutlich. Hierbei erscheinen Konstellationen, in denen überwiegend benachteiligte und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler in einer Lerngruppe zusammengefasst werden, risikobehaftet. Eine bewusste Auseinandersetzung mit der Zusammensetzung der Lerngruppen ist demnach für die inklusive Schulentwicklung bedeutend.

3.2 *Merkmale inklusiven Unterrichts*

Wenngleich inklusiver Unterricht für Lehrkräfte im konkreten Fall mit spezifischen Herausforderungen verbunden sein kann, unterscheidet sich inklusiver Unterricht ausgehend von bisherigen Forschungsergebnissen nicht prinzipiell von gutem Unterricht an herkömmlichen Schulen (vgl. u.a. Davis und Florian 2004; Korff 2014; Kullmann, Lütje-Klose und Textor 2014). Lewis und Norwich (2005: 220) kommen auf Basis der Auseinandersetzung mit dem Thema „Special Teaching for special children? A pedagogy for inclusion“ zu dem Schluss:

Practical pedagogies for those with special educational needs might look different from dominant mainstream pedagogies, but these are differences [...] at the level of concrete programmes, materials and perhaps settings. They are not differences in the principles of curriculum design and pedagogy strategy.

Entsprechend werden die Merkmale bzw. Qualitätsbereiche guten Unterrichts (vgl. u.a. Helmke 2014: 168 ff.) auch in der Diskussion zum inklusiven Unterricht herangezogen (vgl. z.B. Moser und Redlich 2011). Das Merkmal „Umgang mit Heterogenität“ (Helmke 2014: 248 ff.) ist hierbei ein zentraler Fokus inklusiver Unterrichtsentwicklung. Angesichts der hohen Relevanz der Adaptivität (vgl. Kullmann et al. 2014; s.o.) rücken damit spezifische Qualitätskriterien und Gestaltungsmerkmale in inklusiven Lerngruppen in den Blick. So formulieren Ainscow et al. (2012: 203):

If teachers favour one style it will tend to suit most of those students who are comfortable with that style. In effect, strong teaching orthodoxies can disenfranchise students who are less confident with or less engaged by that approach. Equity, therefore, requires practitioners who understand the importance of teaching the same thing in different ways to different students, and of teaching different things in different ways to the same students.

Mitchell (2014) hat 27 erfolgreiche (evidenzbasierte) Strategien für inklusiven Unterricht beschrieben und macht damit die didaktische Bandbreite zum Umgang mit Heterogenität in inklusiven Lerngruppen deutlich. Dazu gehören u.a.: Kooperatives Lernen, Peer Tutoring, Elterneinbindung, direkte Instruktion, soziales Lernen, selbstgesteuertes Lernen, gutes Klassenklima, Wiederholung und Übung. All dies sind keine neuen didaktischen Formate sondern vielmehr bewährte Konzepte für guten Unterricht. Ferner werden häufig „formatives Assessment“ und „informationshaltiges Feedback“ als besonders erfolgreiche Strategien für einen adaptiven Unterricht benannt. Formatives Assessment beinhaltet verschiedenste Formen der individuellen Lernstandserfassung. Es geht darum, möglichst genau zu erkennen, was ein Schüler/eine Schülerin bezogen auf konkrete Lernbereiche weiß (und nicht weiß), kann (und nicht kann) und welche Lernerfahrung er/sie bisher erfolgreich absolviert hat. Hierzu gehören u.a. systematische Beobachtung, diagnostische Aufgabensammlungen, diagnostische Gespräche sowie Selbstkontrolle der Schülerinnen und Schüler anhand von Lösungen. Formatives Assessment dient dazu, neue Lernangebote auf den individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler hin auszurichten. Es erfolgt lernbegleitend und zielt darauf ab, die Lernentwicklung in einem bestimmten Lernbereich zu optimieren. Dies bedeutet, im Prozess des Lernens im Rahmen des Unterrichts immer wieder durch verschiedene Maßnahmen zu prüfen, ob der Schüler/die Schülerin neue Konzepte verstanden und gespeichert hat und anwenden kann. Hierdurch wird ein besseres Verständnis über die Unterstützungsbedürfnisse des Schülers/der Schülerin erreicht und ermöglicht so ein adaptives Fördern (vgl. Mitchell 2014: 184).

Informationshaltiges Feedback baut auf dem formativen Assessment auf und zielt darauf, die Schülerinnen und Schüler über ihre Lernentwicklung zu informieren und nächste Lernschritte aufzuzeigen. Dazu sollte es drei Fragen beantworten:

a) Was ist dein Ziel? Was sollst du tun? b) Was hast du bisher geschafft? Welchen Fortschritt hast du gemacht? c) Was ist dein nächster Lernschritt? Was kannst du tun, um weiteren Fortschritt zu erreichen? (vgl. Hattie und Timperley 2007).

Darüber hinaus ist es im inklusiven Unterricht notwendig, auch auf spezifische Bedürfnisse von Schülerinnen und Schüler einzugehen, so dass z.B. Bereiche wie Unterstützte Kommunikation relevant werden können.

3.3 *Spannungsfelder inklusiver Unterrichtsgestaltung*

Im inklusiven Unterricht treten wie in jedem Unterricht spezifische Spannungsfelder auf, die hier aber deutlicher hervortreten. Dazu gehört z.B. die Ausbalancierung von Individualisierung und Kooperation, von Offenheit und Strukturierung (vgl. Werning und Lütje-Klose 2012: 154ff) sowie von individuellen Zielen und vorgegebenen Standards (vgl. Werning und Arndt 2015: 66ff).

Die Notwendigkeit zur Individualisierung ergibt sich aus der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler. Die unterschiedlichen Entwicklungsniveaus, Lernausgangslagen und Lebensbezüge müssen berücksichtigt werden, um konstruktive Lernprozesse zu fördern. Die verschiedenen Schülerinnen und Schüler verfolgen im gemeinsamen Unterricht unterschiedliche Ziele zur gleichen Zeit oder gleiche Ziele zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Dabei ist gleichzeitig auch die Herstellung von Kooperation und Gemeinsamkeit relevant, die z.B. durch kooperatives Lernen (vgl. Avci-Werning und Lanphen 2013) möglich wird.

Es ist unerlässlich, dass Lehrerinnen und Lehrer in diesen Klassen sich um Gemeinsamkeit bemühen, sie stellt sich keineswegs von selbst her. Es besteht vielmehr permanent die Gefahr, in die Strukturen einer am Klassendurchschnitt ori-

entierten Regelschule hineinzuschlittern. Dann spaltet sich die Integrationsklasse: die nichtbehinderten Kinder lernen im Gleichschritt der Jahrgangsklasse, und die behinderten Kinder werden als gesonderte Gruppe und mit Extra-Materialien versehen in Extra-Lehrgängen auf einfachem Niveau meist von der Ko-Lehrerin unterrichtet. (Prenzel 2006: 161f)

Auch das Spannungsfeld zwischen Offenheit und Strukturierung erfährt im inklusiven Unterricht eine besondere Akzentuierung. Während die Öffnung des Unterrichts mit dem Ziel der besseren Berücksichtigung von individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen eine zentrale Forderung von inklusiven didaktischen Konzepten darstellt, ist gleichzeitig relevant, dass gerade lernschwächere Schülerinnen und Schüler von mehr Struktur profitieren. Hieraus ergibt sich die Überlegung, dass auch in offeneren Formen des gemeinsamen Unterrichts, in dem Schülerinnen und Schüler Wahlfreiheiten hinsichtlich der Themen, des Stoffumfangs und/oder der Zeiteinteilung haben, zeitliche, räumliche und kommunikative Strukturierungen (vgl. Lütje-Klose 1997: 298f) und Rituale eingebunden werden. Gerade die Kinder, die bislang in ihrem Leben noch wenig Erfahrungen mit offenen Lernsituationen gemacht haben oder deren sprachliche Fähigkeiten anders entwickelt sind, als dies in der Schule erwartet wird, sind mit der Wahrnehmung und Verarbeitung sehr offener Unterrichtsangebote nicht selten überfordert.

Um diese Gruppe von Kindern zu unterstützen und ihnen die Mitarbeit in offenen Lernsituationen zu ermöglichen, ist den strukturierenden Elementen eine besondere Aufmerksamkeit entgegenzubringen. Sie müssen bewusst wahrgenommen und gezielt eingeführt werden und sind immer wieder daraufhin zu überprüfen, ob sie für die Klasse insgesamt und für ein Kind mit besonderem Förderbedarf im Speziellen sinnvoll, nachvollziehbar und funktional sind. (Werning und Lütje-Klose 2012: 162)

Ein weiteres Spannungsverhältnis liegt zwischen Individualisierung und Standardisierung. So problematisieren Ainscow, Dyson und Booth (2006b: 12) bezogen auf die in den USA und Großbritannien verbreiteten sanktionsbewehrten Leistungstests (High-Stakes-Testing):

On the face of it, inclusion and the standards agenda are in conflict because they imply different views of what makes an improved school, different ways of thinking about achievements and different routes for raising them.

Dies wirft die Frage auf, ob sich Inklusion und (Leistungs-)Standards grundlegend ausschließen. Boban und Hinz (2012: 71) formulieren in diesem Zusammenhang eine „vermittelnde Position“, indem sie betonen, „dass es eher darauf ankommt, wie Standards definiert werden“. Hierbei erscheint die Verknüpfung von (Regel-)Standards mit einer Fokussierung auf eine standardisierte Leistungsmessung (vgl. Heinrich 2010) für eine inklusive Unterrichtsgestaltung als erschwerende Bedingung. Altrichter (2011: 20) formuliert zwischen Bildungsstandards und Individualisierung ein produktives Verhältnis, indem er aufzeigt, dass die Bildungsstandard-Strategie der Individualisierungsstrategie die Lösung eines ihrer zentralen Probleme aufzeigt, „nämlich die Frage, wo Individualisierung und Differenzierung eher zu einer Vereinheitlichung der Lernergebnisse genutzt werden sollen und wo sie zu deren Differenzierung beitragen sollen.“ (vgl. zu dieser Problematik auch: Wischer und Trautmann 2012: 33ff.).

Für die inklusive Unterrichtsentwicklung ist somit die Frage bedeutsam, wie Standards definiert werden. Prengel (2012: 178) hebt hier die Bedeutung „individualisierungsfähige(r) Standards“ hervor, die sich auf „domänenspezifische Stufenmodelle, zum Beispiel des Schriftspracherwerbs und des mathematischen Lernens“ beziehen. Wenngleich nicht davon auszugehen ist, dass sich alle Lernbereiche und -inhalte auf produktiv hierarchisch organisierte Stufenmodelle beziehen lassen, verweist

dies wiederum beispielhaft auf die Relevanz der Auseinandersetzung mit inklusivem Unterricht in den einzelnen Fächern bzw. Fachdidaktiken (vgl. Amrhein und Dziak-Mahler 2014; Musenberg und Riegert 2015; Trumpa, Seifried, Franz und Klauß 2014): Zugleich sind vor dem Hintergrund des Lebensweltbezugs neben „entwicklungslogisch bestimmten Lehrgangsthemen“ individuelle Zielsetzungen bedeutend (Meister und Schnell 2012: 185).

Trotz der Relevanz differenzierter und individueller Ziele gilt es gleichzeitig kritisch zu reflektieren, inwiefern bestimmte Schülerinnen und Schüler auf diese Weise keinen Zugang zu bestimmten Inhalten erhalten: „Ein differenzierendes Curriculum kann nämlich schnell zu einem reduzierten Curriculum für bestimmte Schüler(gruppen) werden“ (Wischer und Trautmann (2012: 33ff.). Dass Lehrkräfte Lernziele und Anforderungen abhängig von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler formulieren, zeigt eine niederländische Studie von Jungbluth (1994) (vgl. auch Sturm 2011: 101f.).

4 Kooperation von Lehrkräften im inklusiven Unterricht

Ein zentrales Element zur Gestaltung und Entwicklung inklusiver Lehr-Lernsituationen ist die Zusammenarbeit von Professionellen mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen.¹ Die Bedeutung der Kooperation von Lehrkräften für die Umsetzung von gutem Unterricht wird seit vielen Jahren intensiv diskutiert (vgl. Terhart und Klieme 2006, Lütje-Klose und Urban 2014, Werning und Arndt 2013). Die Entwicklung ko-

1 Nachfolgend wird die Kooperation von Lehrkräften mit unterschiedlicher Qualifikation fokussiert, zugleich bezieht sich die Arbeit im multiprofessionellen Team nicht nur auf die Lehrkräfte, sondern auch auf verschiedene Fach- sowie Assistenzkräfte.

operativer Strukturen an Schulen ist ebenso ein wichtiger Bestandteil zur erfolgreichen Umsetzung von Inklusion. So stellt Reh (2008) mit Blick auf die bisherige Diskussion die übereinstimmend hervorgehobene Relevanz von „institutionalisierten Kooperationsformen“ für eine zielgerichtete Schulentwicklung heraus. Arndt und Werning (2013) verdeutlichen in ihrer qualitativen Fallstudie zur Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik an einer Gesamtschule, dass eine Kooperationsform im Unterricht stark von den zur Verfügung stehenden Kooperationsmöglichkeiten außerhalb der Unterrichtszeit, insbesondere von gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung, abhängig ist. Dass hierfür oft nicht genügend Zeit zur Verfügung gestellt wird, wird in vielen nationalen und internationalen Studien und Texten kritisiert (vgl. z.B. ebd.; Fennick und Liddy 2001; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain und Shamberger 2010; Scruggs, Mastropieri und McDuffie 2007).

In verschiedenen Untersuchungen wird die Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im Primarbereich leichter als im Sekundarbereich beschrieben, was unter anderem auf den Fachunterricht im Sekundarbereich zurückgeführt wird (vgl. Amrhein 2011; Arndt und Werning 2013; Wessel 2005). Häufig wird der Kooperation zwischen Förder- und Regelschullehrkräften eine Entlastungsfunktion zugeschrieben (vgl. Reh 2008; Scruggs, Mastropieri und McDuffie 2007). Dennoch funktioniert die Kooperation von Förder und Regelschullehrkräften nicht von vornherein selbstverständlich gut (vgl. Scruggs, Mastropieri und McDuffie 2007). „When professionals from different disciplines with different frames of reference make decisions about student needs, they are likely to disagree about desired outcomes [...]“ (Conderman 2011: 222). Shippen et al. (2011:42) stellen in ihrer Studie unterschiedliche Gewichtungen der Regel- und Förderschullehrkräfte fest: „(...) special educators individualize instruction

for students with disabilities to a much greater extent than do general educators“. Die geteilte Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler – unabhängig vom Förderbedarf – wird in der nationalen und internationalen Literatur als äußerst relevant herausgestellt (vgl. z.B. Löser 2013; Perner und Porter 2008).

Obwohl das gemeinsame Unterrichten zweier Lehrpersonen verschiedene Formen annehmen kann, zeigt sich, dass vielfach, auch aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen äußere Differenzierungsformen umgesetzt werden, also Schülerinnen und Schüler aus dem Regelunterricht herausgenommen und außerhalb des Klassenverbandes gefördert werden (vgl. u.a. Arndt und Werning 2013; Lütje-Klose, Urban, Werning und Willenbring 2005; Anliker, Lietz und Thommen 2008, Moser und Kropp 2015). Zugleich werden gerade mit Formen der intensiveren Kooperation Potentiale für den inklusiven Unterricht verbunden (vgl. Friend, Cook, Hurley-Chamberlain und Shamberger 2010; Lütje-Klose und Urban 2014).

5 Schluss

In diesem Beitrag wurden Facetten einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung angesprochen. Dabei zeigt sich, dass es weder den *einen* richtigen Weg in der Schul- noch in der Unterrichtsentwicklung gibt. Gleichwohl ist versucht worden, Merkmale, Herausforderungen und Spannungsfelder herauszuarbeiten, die bei der Umsetzung inklusiver Bildung zu berücksichtigen sind. Während diese in diesem Beitrag stärker übergeordnet betrachtet wurden, bedarf es – neben schulstufenspezifischen Zugängen (vgl. u.a. Biewer, Böhm und Schütz 2015, Kiel 2015, Franz, Trumpa und Esslinger-Hinz 2014) – insbesondere der Konkretisierung im Sinne einer fachdidaktischen Auseinandersetzung (vgl. Amrhein und Dziak-Mahler 2014; Musenberg und Riegert 2015; Trumpa et al. 2014).

Grundlegend verweist Inklusion nicht auf einen Zustand, der abschließend erreicht werden kann, sondern auf einen Entwicklungsprozess, der geprägt ist durch das Bestreben, Exklusion und Marginalisierungen zu minimieren und Bildungschancen sowie soziale Partizipation zu maximieren. Dies setzt voraus, Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen und dem pädagogischen Handeln reflexiv zu begegnen. Inklusive Schulentwicklung und Unterrichtsgestaltung erfordern somit sowohl die Bereitschaft zur kritischen (Selbst-)Reflexion und pädagogische Kreativität als auch Strukturen und die dafür notwendigen Ressourcen.

6 Literatur

Ainscow, Mel; Dyson, Alan & Booth, Tony (2006a): *Improving schools, developing inclusion*. London, New York: Routledge

Ainscow, Mel; Booth, Tony & Dyson, Alan (2006b): *Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England*. In: *International Journal of Inclusive Education* 10. S. 295–308

Ainscow, Mel; Dyson, Alan; Goldrick, Sue & West, Mel (2012): *Making schools effective for all: rethinking the task*. In: *School Leadership & Management* 32. S. 197–213

Altrichter, Herbert (2011): *Bildungsstandards und Individualisierung im Unterricht. Zwei Reformpolitiken im Spannungsfeld*. In: Franz Hofmann/Daniela Martinek/Ursula Schwantner (Hrsg.): *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards - (k)ein Widerspruch?*, Bd. 7. Wien u.a.: Lit (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung). S. 9–27

Amrhein, Bettina (2011): *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (2014): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster/New York: Waxmann

- Anliker, Brigitte; Lietz, Meike & Thommen, Beat (2008): Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (3). S. 226–236
- Arndt, Ann-Kathrin (2016): Eltern aktiv beteiligen. Zur Zusammenarbeit von Familie und Schule im Kontext inklusiver Schulentwicklung. In: Lernchancen, 19 (110/111). S. 56-61
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Rolf Werning/Ann-Kathrin Arndt (Hrsg.): Inklusion Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 12–40
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2016a): Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2016b): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In: Vera Moser/Birgit Lütje-Klose (Hrsg.): Schulische Inklusion. 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa. S. 160–174
- Artiles, Alfredo J.; Kozleski, Elisabeth B.; Dorn, Sherman & Christensen, Carol (2006): Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods With a Transformative Agenda. Review of Research in Education 30. S.65–108
- Avci-Werning, Meltem & Lanphen, Judith (2013): Inklusion und kooperatives Lernen. In: Rolf Werning/Ann-Kathrin Arndt (Hrsg.): Inklusion Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 150–175
- Baumert, Jürgen (2002): Umgang mit Heterogenität. Ein Gespräch mit Professor Jürgen Baumert, wissenschaftlicher Leiter des deutschen Teils der PISA-Studie. In: Forum Schule. Magazin für Lehrerinnen und Lehrer. Heft 1. S. 72-75

- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität
- Biewer, Gottfried; Böhm, Eva Theresa & Schütz, Sandra (2015): Inklusiv Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2012): Auf dem Weg zur inklusiven Schule – mit Hilfe des Index für Inklusion. In: Vera Moser (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer. S. 71–76
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate & Walther, Gerd (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Conderman, Greg (2011): Methods for Addressing Conflict in Co-taught Classrooms. In: Intervention in School and Clinic 46. S. 221–229
- Davis, Pauline & Florian, Leni (2004): Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study. DfES Research Report
URL: <http://dera.ioe.ac.uk/6059/1/RR516.pdf> [31.08.2016]
- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn
- Dyson, Alan; Howes, Andrew & Roberts, Barbara (2002): A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. Institute of Education. University of London
- Dyson, Alan; Howes, Andrew & Roberts, Barbara (2004): What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In: David Mitchell (Hrsg.): Special educational needs and inclusive education: Major themes in education London: Routledge Falmer. S. 280–294

- Fennick, Ellen & Liddy, Deana (2001): Responsibilities and Preparation for Collaborative Teaching: Co-Teachers' Perspectives. In: *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* 24. S. 229–240
- Franz, Eva-Kristina; Trumpa, Silke & Esslinger-Hinz, Ilona (2014): Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider
- Friend, Marilyn; Cook, Lynne; Hurley-Chamberlain, DeAnna & Shamberger, Cynthia (2010): Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. In: *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20. S. 9–27
- Göransson, Kerstin & Nilholm, Claes (2014): Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. In: *European Journal of Special Needs Education* 29. S. 265–280
- Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? In: Poldi Kuhl (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 17–39
- Hattie, John (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research* 77. S. 81–112
- Helmke, Andreas (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer
- Heinrich, Martin (2010): Testen, prüfen, vergleichen – und dann? Über die Auswirkungen von Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten auf die Lehrarbeit. In: *Friedrich Jahresheft*. S. 116–119
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53. S. 354–361

- Hinz, A.; Katzenbach, Dieter; Rauer, Waltraud; Schuck, Karl D.; Wocken, Hans & Wudke, Hubert (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Schulversuches. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt
- Jungbluth, Paul (1994): Lehrererwartungen und Ethnizität. Inner-schulische Chancendeterminanten bei Migrantenschülern in den Niederlanden. In: Zeitschrift für Pädagogik 40. S. 113-125
- Kiel, Ewald (2015): Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart: Kohlhammer
- Klafki, Wolfgang & Stöcker, Herbert (1994): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Wolfgang Klafki (Hrsg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Aufl., Weinheim: Beltz. S. 173-208.
- Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine & Ratz, Christoph (2013): Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung in einem inklusiven Setting in den ersten beiden Schuljahren – Ergebnisse aus dem gemeinsamen Unterricht. Zeitschrift für Grundschulforschung, 6. S. 45-58
- Korff, Natascha (2014): Inklusiver Mathematikunterricht: Herausforderung und Chance für Professionalisierungsprozesse. In: Michael Lichtblau/Daniel Blömer/Ann-Kathrin Jüttner/Katja Koch/Michaela Krüger/Rolf Werning (Hrsg.): Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 157-169
- Kullmann, Harry; Lütje-Klose, Birgit & Textor, Annette (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: Bettina Amrhein/Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Münster/New York: Waxmann. S. 89-107
- Lewis, Ann & Norwich Brahm (2005): Overview and discussion: overall conclusions. In: Ann Lewis/Brahm Norwich (Hrsg.): Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion. Maidenhead: McGraw-Hill Education. S. 206-221

- Löser, Jessica M. (2013): "Support Teacher Model" - Eine internationale Perspektive auf Lehrerkooperation an inklusiven Schulen. In: Rolf Werning/ Ann-Kathrin Arndt (Hrsg.): Inklusion Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 107-124
- Lütje-Klose, Birgit (1997): Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche ExpertenInnen. St. Ingbert: Röhrig
- Lütje-Klose, Birgit & Urban, Melanie (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation - Teil 1. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. S. 112-123
- Lütje-Klose, Birgit; Urban, Michael; Werning, Rolf & Willenbring, Monika (2005): Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. Qualitative Studie zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56. S. 82-94
- Meister, Ulrike & Schnell, Irmtraud (2012): Gemeinsam und individuell - Anforderungen an eine inklusive Didaktik. In: Vera Moser (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer. S. 184-189
- Mitchell, David (2014): What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies. London, New York: Routledge
- Möller, Jens (2013): Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In Schulmanagement Handbuch 146. S. 15-37
- Moser, Vera & Redlich, Hubertus (2011): Qualitätsmaßstäbe für inklusive Schulen. Zur Notwendigkeit von Qualitätsmaßstäben für inklusive Schulentwicklungen. In: Lernende Schule 14. S. 9-12
- Moser, Vera & Kropp, Andreas (2015): Kooperation in Inklusiven Settings (KIS) - Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In: Thomas H. Häcker/Maik Walm (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 185-212

- Musenber, Oliver & Judith Riegert (2015): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer
- Oakes, Jeannie (2005): *Keeping track. How schools structure inequality*. 2nd ed. New Haven, Conn., London: Yale University Press
- Oakes, Jeannie (1992): Can tracking research inform practice? Technical, normative, and political considerations. *Educational Research*, 21,H.4. S. 12-21
- Perner, Darlene E. & Porter, Gordon L. (2008): *Creating Inclusive Schools: Changing Roles and Strategies*. In: Howard P. Parette/George R. Peterson-Karlan (Hrsg.): *Research-based practices in developmental disabilities*. 2nd ed. Austin, Tex: PRO-ED. S. 521-541
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Prenzel, Annedore (2012): *Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht*. In: Vera Moser (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 175-183
- Reh, Sabine (2008): „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. *Perspektiven der Lehrerkooperation*. In: Werner Helsper/Susann Busse/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 163-183
- Sander, Alfred (2004): *Konzepte einer inklusiven Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*. S. 240-244
- Schümer, Gundel (2004): *Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen*. In: Gundel Schümer/Klaus-Jürgen Tillmann/Mannfred Weiß (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 73-114
- Scruggs, Thomas E.; Mastropieri, Margo A. & McDuffie, Kimberly A. (2007): *Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research*. In: *Exceptional Children* 73. S. 392-415

- Shippen, Margaret E.; Flores, Margaret M.; Crites, Steven A.; Patterson, Dashaunda; Ramsey, Michelle L.; Houchins, David E. & Jolivet, Kristine (2011): Classroom Structure and Teacher Efficacy in Serving Students with Disabilities: Differences in Elementary and Secondary Teachers. In: *International Journal of Special Education* 26. S. 36-44
- Sturm, Tanja (2011): Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken. In: Petra Flieger/Volker Schönwiese (Hrsg.): *Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 99-104
- Terhart, Ewald & Klieme, Eckhard (2006): Kooperation im Lehrerberuf - Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52. S. 163-166
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS
- Trumpa, Silke; Seifried, Stefanie; Franz, Eva & Klauß, Theo (2014): *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa
- UNESCO (1994): *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*
URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html>
[06.07.2015]
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*.
URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
[31.09.2016]
- Werning, Rolf (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17. S. 601-623
- Werning, Rolf (2016): *Schulische Inklusion*. In: Jens Möller/Michaela Köller/Thomas Riecke-Baulecke (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht, Lehren und Lernen*. Seelze: Klett, Kallmeyer
- Werning, Rolf & Arndt, Ann-Kathrin (2013): *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Werning, Rolf & Arndt, Ann-Kathrin (2015): Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In: Ewald Kiel (Hrsg.): Inklusion im Sekundarbereich. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. S. 53-96
- Werning, Rolf & Avci-Werning, Meltem (2015): Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven. Seelze: Klett, Kallmeyer
- Werning, Rolf & Baumert, Jürgen (2013): Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. In: Inklusion entwickeln. Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. Oldenbourg (Schulmanagement-Handbuch. 146). S. 38-55
- Werning, Rolf & Löser, Jessica M. (2010): Inklusion: aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven Widersprüche und Perspektiven. In: Die deutsche Schule 102. S. 103-114
- Werning, Rolf & Löser, Jessica M. (2012): Inklusive Perspektiven - zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Bertelsmann Stiftung, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Deutsche U.-K. und Sinn-Stiftung (Hrsg.): Gemeinsam lernen - auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. 2. Aufl. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung. S. 60-75
- Werning, Rolf & Lütje-Klose, Birgit (2012): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. 3., überarb. Aufl. München: Reinhardt
- Wessel, Jürgen (2005): Kooperation im gemeinsamen Unterricht. Die Zusammenarbeit von Lehrern in der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat
- Wischer, Beate & Trautmann, Matthias (2012): Innere Differenzierung als reformerischer Hoffnungsträger - Eine einführende Problemskizze zu Leerstellen und ungelösten Fragen. In: Thorsten Bohl/Manfred Bönsch/Matthias Trautmann/Beate Wischer (Hrsg.): Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl. S. 24-39

Inklusive sprachliche Bildung – Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik

Michael Becker-Mrotzek

Der Beitrag geht der Frage nach, welche Herausforderungen sich für die Sprachdidaktik und den Deutschunterricht aus einer inklusiven sprachlichen Bildung ergeben. Behandelt wird u.a. die Frage, welche empirischen Erkenntnisse bislang zum inklusiven Deutschunterricht vorliegen und welche theoretischen und praktischen Schlussfolgerungen sich daraus herleiten lassen.

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (2006) durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2009 steigt kontinuierlich die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF), die in sog. Regelklassen unterrichtet werden. Damit ist ein weitreichender und umfassender Umbau des gesamten Bildungssystems und damit auch des gegliederten Schulsystems verbunden. Denn seit etwa 100 Jahren spielen die Sonder- bzw. Förderschulen bei der Beschulung von Schülerinnen und Schüler mit SPF eine zentrale Rolle, was sich nicht nur in eigenen Schulstrukturen niederschlägt, sondern auch in den zugehörigen Studiengängen, Lehrplänen und Berufsverbänden etc. Für den Deutschunterricht und die Fachdidaktik Deutsch ist in diesem Zusammenhang beispielsweise wichtig, dass es einen eigenen Förderschwerpunkt Sprache gibt, der u.a. zur Folge hat, dass etwa Kinder und Jugendliche mit Sprachentwicklungsstörungen in Förderschulen unterrichtet werden; das Gleiche gilt für Kinder und Jugendliche mit Einschränkungen des Hörvermögens. Diese Tradition hat zu den bestehenden Ausbildungs- und Schulstrukturen, dem damit verbundenen professionellen Selbstverständnis der beteiligten Akteure sowie der tradierten getrennten Zu-

ständigkeit geführt, wonach Förderschulen für diejenigen zuständig sind, die in irgendeiner Weise den Anforderungen der Regelschule vermeintlich oder faktisch nicht gewachsen sind.

Die Entscheidung, künftig alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von kognitiven, sprachlichen, emotionalen oder körperlichen Einschränkungen vom Grundsatz her gemeinsam zu unterrichten, ist eine normative politische Entscheidung, die nicht evidenzbasiert gefallen ist. Das bedeutet, sie wurde nicht deswegen getroffen, weil empirische Studien Lernvorteile für ein inklusives Schulsystem etwa für bestimmte Schülergruppen oder bestimmte andere Wirkungen gezeigt hätten, sondern um die Segregation bestimmter Kinder und Jugendlichen zu vermeiden. Damit sind für die Bildungspraxis, die Bildungsforschung und die Bildungsadministration zahlreiche Herausforderungen verbunden, von denen einige für die Sprachdidaktik relevante hier skizziert werden sollen.

1 Ziele eines inklusiven Deutschunterrichts

Für einen inklusiven Deutschunterricht ist neu zu bestimmen, worin die zentralen Ziele bestehen sollen. Dabei kann die Diskussion um einen engen oder weiten Inklusionsbegriff hier nicht nachgezeichnet werden. Ein eher enges Verständnis von Inklusion meint die evidenzbasierte Förderung von Schülerinnen und Schülern mit diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen; ein eher weites bezieht sich auf den Abbau von (physischen, sozialen und psychischen) Barrieren der schulischen Teilhabe von allen Schülerinnen und Schülern. Diese Konzepte sind nicht grundsätzlich unvereinbar, entstammen aber unterschiedlichen Denktraditionen (vgl. Grosche 2015). Die Ziele eines gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Einschränkungen ergeben sich nicht einfach aus der Addition der bisherigen Zielsetzungen

der Förder- und Regelschulen. Neben den allgemeinen pädagogischen Zielsetzungen ist für die einzelnen Lernbereiche des Deutschunterrichts neu zu bestimmen, welche Kompetenzen wann und von wem zu erreichen sind. Die Kompetenzen sind in den Bildungsstandards zwischenzeitlich für alle Schulstufen von der Primarstufe über die Sekundarstufe bis hin zum Abitur beschrieben, allerdings in Form von Regelstandards. Das bedeutet, die Standards beschreiben, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler *in der Regel* erreichen sollen; damit verzichten die Standards bewusst nicht nur auf die Festlegung von Mindeststandards, d.h. auf die Bestimmung derjenigen Fähigkeiten, ohne die niemand die Schule verlassen sollte, sondern auch auf eine Differenzierung für unterschiedliche Lernergruppen, wie sie für einen zieldifferenten Unterricht erforderlich wären. Dabei stellt sich die Frage, ob solche Zielsetzungen in Form von differenzierten Bildungsstandards a priori gesetzt werden können oder sollen, oder ob es hierzu einer empirischen Fundierung bedarf. Denn wir wissen nicht, welche Ziele im gemeinsamen Unterricht von wem erreicht werden können. Angesichts der zentralen Bedeutung der Lese- und Schreibkompetenz in unserer literalen Gesellschaft wäre etwa zu diskutieren, welcher Stellenwert dem Erwerb des Lesens und Schreibens für alle zukommen soll.

2 Konzepte für einen inklusiven Deutschunterricht

Aufgrund der oben skizzierten historischen Situation fehlt es bislang fast vollständig an umfassenden theoretischen Konzepten, wie der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Fähigkeiten bzw. mit heterogenen Lernvoraussetzungen gestaltet werden kann. Lediglich im Rahmen der Grundschulpädagogik liegen erste konzeptionelle Ansätze vor (vgl. Ritter und Hennies 2013). Für einen in-

klusiven Deutschunterricht stellt sich ein breites Spektrum an Fragen in Bezug auf die Lernvoraussetzungen und die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, die fachspezifischen Themen und Inhalte sowie Lehr-Lernmethoden. Die altersbezogene Spannweite reicht von der Grundschule, in der der Erwerb von Schrift- und Textkompetenz (Lesen- und Schreibenlernen) im Vordergrund stehen, über die Sekundarstufe I mit dem Ausbau der mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten sowie der Ausweitung der Textgenres und der fachspezifischen Kenntnisse bis hin zur gymnasialen Oberstufe mit ihrer propädeutischen Funktion. In dieser Altersspanne finden bedeutsame Sprachentwicklungsprozesse statt, die eng verknüpft sind mit anderen, etwa kognitiven oder körperlichen Entwicklungsprozessen, die unmittelbare Auswirkungen auf Themen und Methoden haben.

Konzeptionell zu klären ist etwa die Frage nach der Vermittlung basaler Lese- und Schreibkompetenzen sowie bildungssprachlicher Fähigkeiten, weil diese eine wesentliche Voraussetzung für die Teilhabe an Bildung und Gesellschaft darstellen. Dabei ist eine Beschränkung auf die Lesekompetenz zu vermeiden, um einer aktuell häufig zu beobachtenden Tendenz zur Vermeidung von Schreibaufgaben entgegenzuwirken, weil insbesondere das Schreiben eigener Texte wegen der gegenüber dem Mündlichen verlangsamten Prozesse erhebliche epistemische Potentiale für alle Lernerinnen und Lerner bietet. Hier gilt es theoretisch und empirisch auszuloten, welche Kompetenzniveaus von unterschiedlichen Lernergruppen zu erreichen sind, um auf diese Weise mögliche und realistische Ziele für einen zieldifferenten Unterricht zu ermitteln. Denn gerade bei starken kognitiven oder sprachlichen Einschränkungen müssen die erreichbaren Ziele bekannt sein.

Neben der Vermittlung fachübergreifender basaler sprachlicher Fähigkeiten geht es in einem inklusiven Deutschunterricht auch um fachspezifische Kompetenzen und Kenntnisse; hierzu

gehören u.a. orthographische und grammatische Fähigkeiten, Genrekenntnisse, literar-ästhetische Erfahrungen, sprachhistorisches Wissen und Sprachreflexion. Insbesondere für diesen Bereich sind mindestens die beiden folgenden Spannungsfelder zu bearbeiten: In welchem Verhältnis stehen Verfahren der Individualisierung und Differenzierung auf der einen und das Lernen am gemeinsamen Gegenstand im Klassenverband auf der andere Seite? Die große Heterogenität in Bezug auf die unterschiedlichen Voraussetzungen verlangen adaptive Lehr-Lernverfahren, die mit zunehmender Komplexität von Themen und Kompetenzen Gefahr laufen, das gemeinsame Lernen am selben Gegenstand aus dem Blick zu verlieren, weil es keinen kleinsten gemeinsamen thematischen Nenner mehr gibt. Das impliziert ein zweites Spannungsfeld, nämlich die Frage nach dem Verhältnis von Binnen- und Außendifferenzierung, die unmittelbar das grundlegende Inklusionsverständnis betrifft. Bedeutet Inklusive Schule, dass alle Schülerinnen und Schüler in allen Fächern und in allen Stunden gemeinsam lernen, oder sind hier auch andere Modelle denkbar, bei denen stundenweise leistungsdifferenzierende Lerngruppen gebildet werden, um so allen Beteiligten in bestimmten Phasen eine maximale, weil hoch adaptive Lernförderung zu ermöglichen? Viele dieser Fragen stellen sich schon jetzt in der Praxis und werden dort auch bearbeitet, es fehlt aber an theoretischen Konzepten und empirischen Studien.

Am Beispiel der *Leichten Sprache* kann man beobachten, was passieren kann, wenn es an überzeugenden theoretischen Konzepten für die Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme mangelt. Das Netzwerk *Leichte Sprache* (<http://leichtesprache.org>, 28.04.2016) ist eine soziale Bewegung von und für Menschen mit sprachlichen Schwierigkeiten, die sich zum Ziel gesetzt hat, wichtige Texte in leicht verständlicher Form zu verfassen oder zu übertragen, damit diese auch von Menschen mit eingeschränkten sprachlichen und/oder kognitiven Möglichkeiten

verstanden werden können. Sie reagiert damit auf eine sehr spezifische Art auf den Umstand, dass viele Menschen mit dem Verstehen komplexer Texte überfordert sind. Seit einiger Zeit befasst sich auch die Linguistik und Sprachdidaktik (vgl. Bock i.E. sowie i.d.B. Bredel und Maaß 2016) mit dem Phänomen.

3 Empirisch gesichertes Wissen über inklusiven Deutschunterricht

Es fehlt bislang des Weiteren fast vollständig empirisch gesichertes Wissen über die Praxis und Wirkungen eines inklusiven Deutschunterrichts. Überall entstehen aktuell praxis- und theoriegeleitet Konzepte eines inklusiven Unterrichts, die den jeweiligen konkreten Bedingungen geschuldet sind, ohne dass diese systematisch erfasst und dokumentiert wären. Es fehlt aber auch Wissen über den konkreten inklusiven Deutschunterricht: Wie sieht der inklusive Deutschunterricht in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen, Schulformen und Bundesländern konkret aus? Und auch über die Wirkungen inklusiven Unterrichts auf die Lernleistungen, die emotionale Entwicklung oder das Klassenklima liegen nur sehr wenige empirische Befunde vor. Zu den – auch in der breiteren Öffentlichkeit diskutierten – Fragen gehören die nach dem Outcome für die Schülerinnen und Schüler mit und ohne SPF: Lernen diese im inklusiven Deutschunterricht mehr oder weniger als im getrennten Unterricht? Zu diesen Fragen gibt es erste empirische Studien von Aleksander Kocaj et al. (2014), von Elke Wild et al. (2015) und von Markus Gebhardt et al. (2015); die beiden erstgenannten Studien beziehen sich auf die Grundschule, die letztgenannte auf die Sekundarstufe I.

Wild et al. (2015) berichten aus dem interdisziplinären Projekt *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements* (BilieF), das Auswirkungen unter-

schiedlicher Lernarrangements auf die Lese- und Schreibleistungen, soziale Integration, Motivation und Wohlbefinden der Kinder mit SPF untersucht. Sie zeigen, dass bei Kontrolle der Intelligenz Kinder aus exklusiven Förderschulen schlechter lesen und schreiben können als Kinder in inklusiven Förderarrangements; allerdings gibt es deutliche Überlappungen zwischen den einzelnen Fördersettings, so dass die Schlussfolgerung nicht zulässig ist, dass Kinder mit SPF in inklusivem Unterricht in jedem Fall besser lernen als in der Förderschule. In Bezug auf die psychosozialen Merkmale zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Gruppen. Aleksander Kocaj et al. (2014) untersuchen anhand von Daten des bundesweiten IQB-Ländervergleichs Primarstufe 2011, ob sich die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit SPF an Regel- und Förderschulen unterscheiden. Dabei zeigt sich, dass Kinder mit SPF an Grundschulen signifikant höhere Kompetenzwerte im Lesen, Zuhören und in Mathematik aufweisen als vergleichbare Schülerinnen und Schüler an Förderschulen. Die Effekte sind besonders stark für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen, weniger deutlich dagegen für solche mit dem Förderschwerpunkt Sprache. Gebhardt et al. (2015) untersuchen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne SPF in Integrationsklassen und Regelklassen im Rahmen einer zusätzlichen Erhebung neunter Schulklassen von PISA 2012. Dabei ergibt sich ein uneinheitliches Bild: In Bezug auf die schulischen Kompetenzen und das Schulklima zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Klassen, allerdings gibt es einzelne Klassen, die ein anderes Bild zeichnen, so dass die Ergebnisse insgesamt widersprüchlich sind.

Die bisherigen Studien lassen sich wie folgt zusammenfassen: Es handelt sich bislang um einzelne Studien mit kleinen Fallzahlen, die untersuchen, wie sich Unterricht in inklusiven Settings auf Lernleistungen und andere Faktoren auswirkt, ohne dass andere relevante Faktoren (Förderbedarf, Anzahl

Schülerinnen und Schüler mit SPF, Unterrichtskonzept, Lehrerkompetenz etc.) in dem erforderlichen Maß kontrolliert werden konnten, und die sich überwiegend auf Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen beziehen. Diese Studien lassen leichte Vorteile inklusiven Unterrichts in Bezug auf die Lernleistungen für Schülerinnen und Schüler mit SPF erkennen, zeigen keine Nachteile für Schülerinnen und Schüler ohne SPF und zeigen in Bezug auf Klassenklima und Wohlbefinden keine eindeutigen Ergebnisse. Hier sind also dringend weitere Studien erforderlich, um mehr über inklusiven Unterricht und seine Wirkungen zu erfahren.

4 Schlussfolgerungen

Was folgt daraus? Es ist festzustellen, dass in Bezug auf einen inklusiven Deutschunterricht in allen Bereichen – Konzeptentwicklung, Theoriebildung, Empirie – erhebliche Desiderata bestehen, die aufgrund der historischen Entwicklung und der aktuell sehr schnellen Umsetzung inklusiven Unterrichts erklärbar und niemanden als Versagen anzurechnen sind. Wenn das Ziel inklusiven Unterrichts darin besteht, die gesamte Breite der heterogenen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen, niemanden auszusondern und alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam zu unterrichten, dann haben wir es mit einem weiten Inklusionsverständnis zu tun. Bei einem solchen Verständnis bilden Lerner mit eingeschränkten kognitiven, sprachlichen, emotionalen oder körperlichen Möglichkeiten nur eine Zielgruppe von Inklusion; hinzu kommen solche mit anderen Voraussetzungen, die keine Einschränkung darstellen, aber dennoch im Unterricht berücksichtigt werden müssen; das gilt etwa für mehrsprachige Kinder und Jugendliche, die wegen ihrer Mehrsprachigkeit einerseits oft über eine besondere Sprachbewusstheit verfügen, andererseits aber auch besondere Anstrengungen für den Erwerb und die Aufrechterhaltung ih-

rer Mehrsprachigkeit unternehmen müssen – hier gilt es Hürden abzubauen und Mehrsprachigkeit zu würdigen.

Für die Entwicklung eines in diesem Sinne weiten inklusiven (Deutsch-)Unterrichts erscheint es dringend erforderlich, die angesprochenen theoretischen, konzeptionellen und empirischen Desiderata interdisziplinär zu bearbeiten. Dafür müssen die Fachdidaktik, die Bildungswissenschaft, die pädagogische Psychologie und die Sonderpädagogik zusammenarbeiten. Denn es geht – und darauf verweist der Begriff *Inklusion* – nicht mehr um die Integration bestimmter Lernergruppen in eine andere, sondern um den gemeinsamen Unterricht grundsätzlich heterogener Gruppen. Dabei wird es in einem Wechsel von konzeptioneller Entwicklungsarbeit, empirischer Überprüfung und Theoriebildung darum gehen, neue didaktische Konzepte jenseits der tradierten Modelle zu entwickeln, die offen sein müssen für unterschiedliche Formen des gemeinsamen Unterrichts, für Binnendifferenzierung ebenso wie für Formate der äußeren Differenzierung.

5 Literatur

- Bock, Bettina (i.E.): Barrierefreie Kommunikation als Voraussetzung und Mittel für die Partizipation benachteiligter Zielgruppen. Ein (polito-)linguistischer Blick auf Probleme und Potenziale von „Leichter“ und „einfacher Sprache“. In: Friedemann Vogel/Clemens Knobloch (Hrsg.): Sprache und Demokratie. Themenheft auf Linguistik Online
- Bredel, Ursula & Maaß, Christiane (2016): Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen Orientierung für die Praxis. Mannheim: Dudenverlag
- Gebhardt, Markus; Heine, Jörg-Henrik & Sälzer, Christine (2015): Schulische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik 84 (3). S. 246–258

- Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Poldi Kuhl/Petra Stanat/Birgit Lütje-Klose/Cornelia Gresch, Hans Anand Pant/Manfred Prenzel (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 17-39
- Kocaj, Aleksander; Kuhl, Poldi; Kroth, Anna J.; Pant, Hans Anand & Stanat, Petra (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: Köln Zeitschrift für Soziologie 66. S. 165-191
- Ritter, Michael & Hennies, Johannes (2013): Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – Ein Problemaufriss. Zeitschrift für Inklusion – online.net
URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28/28>, [05.07.2016]
- Wild, Elke; Schwingel, Malte; Lütje-Klose, Birgit; Yotyodying, Sillipan; Gorges, Julia; Stranghönel, Daniela; Nellmann, Phillip; Serke, Björn & Kurnitzki, Sarah (2015): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements; Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 43 (1). S. 7-21

Heterogenität im Deutschunterricht

Anne Berkemeier & Sabine Wilmes

Dieser Beitrag gibt zunächst einen Überblick über die bildungspolitischen Aspekte zum Umgang mit Heterogenität, um von diesen ausgehend konkreter auf Möglichkeiten des methodischen Umgangs mit dieser in der Praxis einzugehen. Abschließend werden – mit einem Exkurs zu Kanada – die Chancen eines inklusiven Deutschunterrichts dargelegt.

1 Einleitung

Im Rahmen eines Beitrages zur „Heterogenität“ in diesem Band stellt sich zunächst die Frage der Verwendung des Ausdrucks. Seine Bedeutung ist zunehmend durch einen bestimmten Alltagsgebrauch geprägt und wird in diesem Beitrag zunächst hinsichtlich seines Gegenstandsbereichs betrachtet.

Heterogenität ist immer Normalität – auch in schulischen Lerngruppen, auch im Deutschunterricht. Die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden einer Gruppe sind nie gleichartig. Zu allen Zeiten gab und gibt es Schülerinnen und Schüler, für die ein auf den Durchschnitt ausgerichteter Unterricht nicht günstig ist oder war; immer gibt es Lernende, die über- oder unterfordert sind (die Streuung der Orthographiekompetenzen bietet ein alltägliches Beispiel dafür). Zweifelsohne hat sich in den letzten Jahren allerdings die Bandbreite und Vielfalt der Bedürfnisse der Einzelnen u.a. durch die Einführung von Gemeinschaftsschulen, die aktuell zahlenmäßig bedeutsamen Migrationsbewegungen und die Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wesentlich

vergrößert. Die Herausforderungen heterogenen Unterrichtens sind grundsätzlich jedoch nicht neu. Ihnen zu begegnen, kann nicht durch die Kontrastierung von Selektion einerseits und Verzicht auf jegliche äußere Differenzierung andererseits gelingen. Vielmehr stellt sich als empirisch zu klärende Frage, wie und in welchem Ausmaß sich Heterogenität produktiv handhaben lässt und welche Bedingungen erfolgreiches Lehren und Lernen begünstigen. Je mehr empirisch abgesicherte Antworten sich auf diese Fragen finden, desto eher wird sich auch die bisher allenfalls marginal stattfindende Differenzierung in weniger heterogene Gruppen verbessern.

Die Bewältigung des Lehrens in heterogenen Lerngruppen ist zu großen Teilen eine Frage von ausreichender Qualifizierung einerseits und geeigneten Methoden und Materialien andererseits. Im Hinblick auf die Ausbildungsqualität ist festzustellen, dass sich die Studien- und Prüfungsordnungen leider erst jüngst verändern, um eine bessere Ausgangssituation zu schaffen. Fächerübergreifende oder fachinterne Veranstaltungen zu Inklusion und Zweitspracherwerb werden zunehmend angeboten. Inklusionsbezogene Forschungsschwerpunkte sind aber nach wie vor deutlich in den Rehabilitations- und Bildungswissenschaften verortet. Hier zeigt sich in den Fachdidaktiken erkennbarer Nachholbedarf. Auch im Hinblick auf Methoden und Materialien sind enorme Desiderate festzustellen. Hilfreich wäre, Vorhandenes einer empirischen Überprüfung und ggf. einer Überarbeitung zu unterziehen und Neues für konkrete inklusive Settings zu entwickeln, zu erproben, zu evaluieren und entsprechend zu optimieren. Gewiss ist immerhin: Nie waren die Kompensationsmöglichkeiten durch Computer- und Medieneinsatz im heutigen Umfang gegeben. Es gilt, sie gezielt als Entlastungsmöglichkeiten für Lernende und Lehrende einzusetzen. Diesbezüglich sind zunächst Zielgruppen und Lerngegenstände differenziert zu betrachten, um ggf.

anschließend Überschneidungsfälle wieder zusammenzuführen (Kapitel 3.2).

Der Beitrag geht von bildungspolitischen Aspekten aus (Kapitel 2), konkretisiert diese anhand von Differenzierungsmöglichkeiten im Deutschunterricht (Kapitel 3), um abschließend Chancen von Inklusion (Kapitel 4) herauszuarbeiten.

2 Begriffsbetrachtung und Gegenstandsbereich

Heterogenität im Unterricht bezieht sich zunächst auf Merkmale, die unterschiedlich ausgeprägt sind. Im Unterricht, in diesem Fall im Deutschunterricht, spielen jedoch einerseits nicht alle Merkmale eine Rolle. Es ist hier beispielsweise gänzlich irrelevant, ob ein Schüler oder eine Schülerin bzw. eine Lehrkraft rote oder braune Haare hat oder von großer oder kleiner Statur ist. Andererseits sind nicht nur Schülermerkmale relevant, da Heterogenität im Unterricht nicht nur bezogen auf die Schüler anzutreffen ist, sondern auch im Hinblick auf beispielsweise Lehrkräfte, Klassenraumgrößen, Ausstattung mit Lehr-/Lernmaterialien etc.

Die unterschiedlichen Schulleistungstudien wie PIRLS, IGLU, TIMMS, PISA und ICILS zeigen, dass erhebliche Leistungsunterschiede zwischen Nationen, Bundesländern und Schulen vorliegen können (Klieme et al. 2010). Bereits in der Grundschule unterscheidet sich das Leistungsniveau von starken und schwachen Klassen um etwa ein Jahr Schulunterricht. Zu dieser Heterogenität tragen zahlreiche Faktoren bei, wie zum Beispiel der Einzugsbereich einer Schule oder der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. Tiedemann und Billmann-Mahecha 2004).

Es stellt sich die Frage, in welchen Bereichen Heterogenität eine Bedeutung für die Planung und Durchführung von (Deutsch-)

Unterricht hat. Eine hilfreiche Begriffsdefinition ist daher in Anlehnung an Stöger und Ziegler die folgende:¹

Heterogenität liegt dann vor, wenn zur Erreichung identischer curricularer Ziele unterschiedliche didaktische und methodische Maßnahmen erforderlich sind.

Es ist also erforderlich zu erkennen, welchen Merkmalen im (Deutsch-)Unterricht ein solches Gewicht beigemessen wird, dass bestimmte didaktische oder methodische Maßnahmen zur Erreichung identischer curricularer Ziele eingesetzt werden müssen. Ab wann besteht demnach aufgrund von Heterogenität ein spezifischer Handlungsbedarf? Hier greifen wir die drei Bereiche Intelligenz, Erstsprache und Sonderpädagogischer Förderbedarf heraus.

Intelligenz

Ein möglicher Indikator ist die Heterogenität bezüglich der Intelligenz. Stöger und Ziegler (2013) führen beispielhaft Berechnungen für die sechste Jahrgangsstufe durch, da diese in den aktuellen Diskussionen um längere gemeinsame Beschulung die letzte wäre, in der eine Klasse ungeteilt unterrichtet würde, die Heterogenität in dieser Jahrgangsstufe also noch maximal hoch wäre. Zugrunde gelegt werden die Jahrgangsnormwerte des CFT-20-R, der ein weltweit anerkannter IQ-Test ist. Die Beispielberechnungen wurden für Klassenstärken von 20 und 25 Schülern durchgeführt (siehe Abbildung 1).

Bei einer Klassenstärke von 20 Schülerinnen und Schülern zeigt sich in den Beispielberechnungen von Stöger und Ziegler (2013), dass nur zwei Lernende auf dem altersgemäßen Durchschnittswert liegen, bei einer Klassenstärke von 25 sind es drei. Es weichen bei einer Klassenstärke von 20 jedoch vier Schülerinnen und Schüler minimal drei Jahrgangsstufen nach un-

1 Vgl.: http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/SH7_41.pdf S. 7 [26.07.2016].

ten und ca. fünf Lernende minimal drei Jahrgangsstufen nach oben ab. Bei einer Klassenstärke von 25 weichen zwischen vier und fünf Schülerinnen und Schüler minimal drei Jahrgangsstufen nach unten und zwischen sechs und sieben Schülerinnen und Schüler minimal drei Jahrgangsstufen nach oben von der durchschnittlichen Intelligenzentwicklung ab, was zeigt, dass die Heterogenität für das Merkmal Intelligenz sehr ausgeprägt ist.

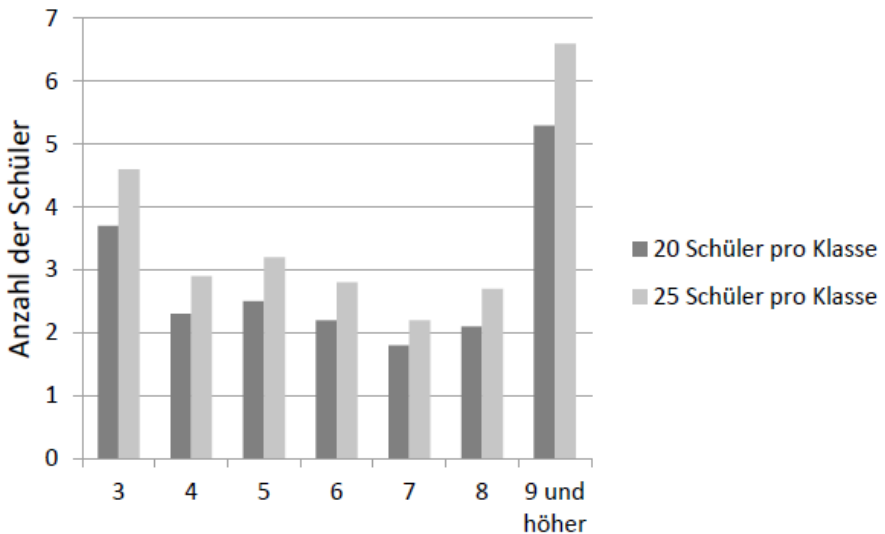


Abb. 1: Jahrgangsmäßige Einordnung von Schülern der 6. Jahrgangsstufe gemäß ihres gemessenen Intelligenzquotienten, entnommen aus Stöger und Ziegler.

(http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/SH7_41.pdf, S. 14)

Erstsprachen

In den meisten Ländern dieser Welt ist Mehrsprachigkeit der Normalfall (Crystal 1995: 360). Die vordergründig sprachlich homogenen europäischen Nationalstaaten sind erst durch den

Nationalismus und häufig durch staatliche Repressionen im Kontext dessen sprachlich homogener geworden und sind es längst nicht mehr. Die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung geht 2014 davon aus, dass mit über 16 Millionen Menschen jede/r Fünfte in Deutschland einen „Migrationshintergrund“ hat. Ca. 30% der Schülerinnen und Schüler wachsen mit hoher Wahrscheinlichkeit mehrsprachig auf (vgl. Mikrozensus). Massumi et al. (2015) stellen in absoluten Zahlen dar, dass sich seit 2006 die Anzahl neu zugezogener Kinder und Jugendlicher mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr von 22.207 auf 99.472 im Jahr 2014 mehr als vervierfacht hat. Im Verhältnis zur Gesamtheit der Gleichaltrigen beträgt der Anteil zugezogener ausländischer Kinder und Jugendlicher bundesweit 1,02 Prozent. In den einzelnen Bundesländern liegt der Anteil dieser Kinder und Jugendlichen, welche die deutsche Sprache als Fremd- und Zweitsprache erwerben werden, zwischen 0,56 und 1,79 Prozent (Stand 2014) (vgl. Massumi et al. 2016: 6).

Der Sprachstand reicht bei der Einschulung nicht bei allen mehrsprachig aufwachsenden Kindern aus, um sprachlich ausreichend am Unterricht partizipieren zu können, weshalb eine Aufgabe auch des Deutschunterrichtes sein muss, den Erwerb der Zweit- und Bildungssprache Deutsch zu unterstützen. Sowohl in der nationalen als auch in der internationalen Forschung besteht Einigkeit darüber, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler zusätzliche Unterstützung über die gesamte Schulzeit hinweg benötigen (vgl. Reich et al. 2002: 41f.).

Sonderpädagogischer Förderbedarf

In Folge der Konvention der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (VN-BRK), die in Deutschland 2009 in Kraft getreten ist und von der KMK seit 2010 umgesetzt wird, werden Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im-

mer mehr an Allgemeinbildenden Schulen beschult. Sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote, die weiterhin bestehen, beziehen sich auf die Bereiche:

- Lernentwicklung,
- emotionale und soziale Entwicklung,
- körperliche und motorische Entwicklung,
- Entwicklung des sprachlichen und kommunikativen Handelns.

In Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention garantieren die Vertragsstaaten „ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“. Der Normalfall soll danach sein, dass Kinder „nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“ (Artikel 24, Abs.2 a). Das allgemeine Bildungssystem soll jedem zugänglich sein.

Für den Deutschunterricht bedeutet dies die Beschäftigung mit der Fragestellung, wie die Anbahnung und Vertiefung schriftsprachlicher sowie sprachlicher Kompetenzen so geschehen kann, dass *alle* Kinder in ihren gerade im sonderpädagogischen Bereich sehr unterschiedlichen Lernbedürfnissen, optimal gefordert und gefördert werden können. Um diesen komplexen Anforderungen eines inklusiven Deutschunterrichts allein im Hinblick auf die Förderbedarfe in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Sonderpädagogik gerecht zu werden, bedarf es aus unserer Sicht einer Verzahnung von Deutschdidaktik, DaZ-Didaktik und den verschiedenen sonderpädagogischen Didaktiken sowie der Allgemeinen Didaktik. Gleichermaßen muss parallel die Zusammenstellung bzw. Entwicklung von Diagnose- und Lernmaterialien, die einen solchen passgenau individualisiert fördernden Unterricht erst ermöglichen, vorgebracht werden (vgl. auch Berkemeier und Drinhaus 2014).

Heterogenität besteht natürlich auch in weiteren Bereichen, aufgrund derer schulpädagogische Maßnahmen erforderlich sind, wie zum Beispiel das Bildungskapital oder das Lernkapital. Diese beziehen sich jedoch nicht explizit auf den Deutschunterricht, der hier fokussiert werden soll.

3 Möglichkeiten zum Umgang mit Heterogenität: (Binnen-)Differenzierung

3.1 Kompetenzorientierung und innere Differenzierung als zwei Seiten einer Medaille

Im Leben handlungsfähig zu werden ist das Ziel *kompetenzorientierten* Unterrichts. Unterrichtsformen, die – wie z.B. Projektunterricht oder forschendes Lernen – Handlungsfähigkeit fordern und fördern, können z.T. anders wirken als vornehmlich kognitiv ausgerichteter Unterricht. Für eher bildungsferne Lernende entsteht durch den Handlungszusammenhang häufig überhaupt erst die Sinnggebung für den anstehenden Lernprozess. Für Lernende mit Förderbedarf im Hinblick auf die geistige Entwicklung ist sinnliche Erfahrung gar unverzichtbar. Kognitiv starke Lernende bewältigen Lernprozesse auch ohne Sinnggebung – sinnvoll ist das gleichwohl nicht. Nur zu wissen, wie z.B. historische Zusammenhänge erklärbar sind, oder auch erfahrend nachzuvollziehen, wie sich reale Situationen sozial ausgewirkt haben, macht einen qualitativen Unterschied. Auch sind z.B. für eine spätere berufliche Tätigkeit Handlungskompetenzen ungleich wichtiger als die Fähigkeiten, die in herkömmlichen Aufnahmetests geprüft werden, weshalb Assessment-Center hier zu aussagekräftigeren Ergebnissen und die Bildungspläne zu Kompetenzverbesserungen führen sollen. Interaktionsformen, die z.B. für den Unterricht mit Lernenden im Förderbereich emotionales und soziales Ler-

nen vorgeschlagen werden, sind also keineswegs der Heterogenität einer Lerngruppe geschuldet, sondern sind häufig solche, die ohnehin Merkmale guten Unterrichts sind. Dazu gehören u.a. positive Bestärkung, gute inhaltliche Strukturierung und Anwendungsbezug.

Wenn Unterricht grundsätzlich Kompetenzen fördern soll, muss er an den individuell vorhandenen Kompetenzen ansetzen. In stark heterogenen Lerngruppen geht an *Individualisierung* offensichtlich kein Weg mehr vorbei, wenn alle Lernenden vom Unterricht profitieren können sollen. Bereits seit Jahrzehnten ist der Ausdruck „(Binnen-)Differenzierung“ in der Lehramtsausbildung üblich. Während eine diesbezügliche fachdidaktische Theoriebildung bisher jedoch noch in weiten Teilen fehlt, beweisen engagierte Praktikerinnen und Praktiker insbesondere in inklusiven Settings, dass innere Differenzierung faktisch möglich ist. Dennoch kommt auch der äußeren Differenzierung große Bedeutung zu. Additive Förderung kann z.B. sinnvoll sein, wenn dadurch zusätzliche Lernzeit für den Zweitspracherwerb gewonnen wird (ausgeführt in Berke-meier und Kaltenbacher 2014). Im therapeutischen Kontext ist sie oft sogar unumgänglich.

Die Basis für Differenzierung bildet die *Kompetenzeinschätzung*: Um eine Lerngruppe in homogenere Teillerngruppen aufteilen zu können, bedarf es der Feststellung der einzelnen Bedürfnisse im Hinblick auf den Lerninhalt bzw. die Zielkompetenz. Sog. Förderpläne sollen dies unterstützen. Unter formalen Gesichtspunkten (Handhabung) sind dafür genügend (auch digitale) Angebote auf dem Markt vorhanden (z.B. www.foerderplaner.de). Sieht man sich Förderplanbeispiele an, so fällt aber auf, dass die Kompetenzen häufig sehr grob beschrieben werden oder Einzelfähigkeiten (z.B. beim Schriffterwerb) unsortiert, also nicht lernfortschrittsorientiert aufgelistet werden. Um Förderpläne für die Materialauswahl sinnvoll nutzen zu können, braucht man sehr konkrete und

detaillierte Kompetenzpläne zu jedem fachlichen Kompetenzbereich, innerhalb derer die Leistungen der einzelnen Lernenden und Lerner verortet und die sinnvollen nächsten Schritte (auch von den Erziehungsberechtigten) abgelesen werden können. Je detaillierter die dafür notwendigen Kategorien sind, umso besser kann die Förderung greifen; daher können Stufenbeschreibungen aus Large-Scale-Untersuchungen allenfalls einer ersten Orientierung dienen. Zwar liegen zu einigen Lernbereichen des Deutschunterrichts (z.B. Schrift- und Orthographieerwerb) inzwischen relativ viele standardisierte und nicht-standardisierte Tests vor, sie sind aber nur bedingt für den alltäglichen Unterricht tauglich. Abgesehen von den Kosten der Testunterlagen verfolgen z.B. die Screenings unter ihnen mit der Erhebung von Gefährdungswahrscheinlichkeiten einen ganz anderen Zweck. Viele Tests sind daher für Förderzwecke gar nicht detailliert genug ausgerichtet. Nahezu keiner ist an konkreten Unterricht anpassbar. Die Erarbeitung und Evaluation praxistauglicher Kompetenzpläne ist wohl ein eher langfristiges Ziel. Ihre Entwicklung kann nur in Zusammenarbeit von Fachdidaktik und Schulpraxis gelingen, wenn die Instrumente unterrichtspraxistauglich sein sollen.

Im individualisierten Unterricht können *Lehrende* nicht in allen Teilgruppen oder für alle Lernenden individuell permanent präsent sein. Sie müssen im Hinblick auf die Beantwortung von Fragen, Kontrollen und Hilfestellungen entlastet werden. Eine ideale, aber kostenintensive Form ist bekanntlich das Team-Teaching, mittels dessen die Lehr- und Beratungskapazität verdoppelt werden, allerdings auch neuer Absprachebedarf entsteht. Gute Freiarbeitsmaterialien enthalten Formen der Selbstkontrolle und standardisierte Hilfen, die bei Bedarf von Lernenden selbstständig in Anspruch genommen werden können. Halbstandardisierte Beratungsinstrumente wie z.B. den „Code-Knacker“ für die Schreibberatung beim Schreiben von Sachtextzusammenfassungen (Berkemeier et al. 2014) gibt es

bisher kaum. Hier werden individuelle Lehrerrückmeldungen ressourcenschonend durch Standardisierung und kurze Codes ermöglicht: Einem Problemstellung-Problemlösungs-Katalog entnehmen die Lernenden dann die Code-Bedeutung sowie eine Auswahl an Überarbeitungsvarianten und überarbeiten die jeweilige Textstelle selbstständig, wozu sie wiederum eine Rückmeldung erhalten. Um die in der schulischen Wirklichkeit vorkommenden Probleme abzudecken, können solche Materialien aber nur auf der Basis eines aufwändigen, mehrfachen Zirkels von Implementierung, Evaluation und Überarbeitung entstehen. Solche durch Teamteaching zusätzlichen oder durch erhöhte Selbstständigkeit „frei“-gewordenen Ressourcen können Lehrende gezielt dort einsetzen, wo Lernprozesse ohne Unterbrechung nicht ungestört weiterlaufen können.

3.2 Gewichtung und Anpassung der Anforderungen

Manche Kompetenzen sind von einigen Lernenden gar nicht und von anderen längst erworben (z.B. die Handhabung von Schnürsenkeln). In solchen Fällen bietet sich zieldifferentes Lehren und Lernen an: Zur gleichen Zeit arbeiten verschiedene Gruppen an unterschiedlichen Kompetenzen. Wenn aber dieselbe Kompetenz auf unterschiedlichen Niveaus erworben werden kann, kann kognitiv und/oder sprachlich und/oder im Umfang differenziert werden. Während Schülerinnen und Schüler mit Lernförderbedarf häufig sowohl *kognitiv* als auch sprachlich reduzierte Inhalte besser verarbeiten können, verfügen solche mit Sprachheilbedarf, Hörschädigung oder Deutsch als Zweitsprache häufig über ausgeprägte kognitive Fähigkeiten. Die *sprachliche* Differenzierung kann sich auf mündliche oder schriftliche Anforderungen beziehen oder auf die lexikalische und grammatische Komplexität. Der Einbezug von *Visualisierung(sgrafik)en* (vgl. Berkemeier et al. 2014) kann dabei allen Lernenden sowohl kognitive als auch sprachliche Entlastung

bzw. Unterstützung bieten. Eine besondere Bedeutung kommt der Unterstützung durch *technische* Hilfen bei sprachlicher, auditiver, visueller, körperlicher oder geistiger Einschränkung zu (z.B. Audios, Videos, Talker, Braille, Spracherkennung etc.). In der Sonderpädagogik fasst man diese Potenziale unter dem Ausdruck „Unterstützte Kommunikation“ (UK) zusammen. Bei eingeschränkter *Lernzeit* aufgrund von (chronischen) Krankheiten, Flucht oder anderen Lebensumständen ist in allen Fächern sorgsam zu prüfen, welche Lerngegenstände im Hinblick auf zukünftige Aufgaben in Alltag und Beruf sowie auf dem weiteren Bildungsweg zu den unverzichtbaren gehören.

Die Aufteilung in die Fachrichtungen der Sonderpädagogik erweckt bei Laien möglicherweise den Eindruck, die Zuordnung von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf sei trennscharf und nur diese Lernenden hätten besonderen Förderbedarf. Tatsächlich finden sich nicht nur bei sog. Mehrfachbehinderten, sondern auch in sog. Regelklassen häufig mehrere Bedingungsmerkmale: Hochbegabte sind z.B. mitunter kognitiv im Unterricht so unterfordert, dass sie – wie auch manche Kinder mit Lernförderbedarf – interaktiv durch Teilnahmslosigkeit oder unpassend wahrgenommene Aktivitäten auffallen. Kinder mit Lernförderbedarf und sozialen Problemen werden durch ihre Lebensbedingungen am Lernen gehindert. Bei Lernenden mit wenig Deutschkenntnissen ist oft ohne Weiteres gar nicht zu entscheiden, ob eine sprachliche, eine kognitive, eine emotionale, eine hör- oder sprachheilbezogene Förderung notwendig ist. Eine Systematisierung des Feldes kann solche Überschneidungen nicht vollständig abbilden. Die folgenden Aussagen seien also prototypisch verstanden.

Abbildung 2 zeigt bereits auf den ersten Blick, dass unterschiedliche Zielgruppen in denselben Bereichen Unterstützungsbedarfe haben, die sich in den Anforderungen allerdings stark unterscheiden können:

| Art der Differenzierung | | mögliche/r Zielgruppe/ Förderschwerpunkt | mögliche Maßnahmen | |
|------------------------------------|-------------|--|--|--|
| kognitiv | | geistige Entwicklung, Lernförderung | Elementarisierung/inhaltliche Vereinfachung, Scaffolding, Lebenswelt- und Erfahrungsbezug, praxisnahes Handeln | |
| | | Hochbegabte | komplexere Inhalte, Problemlöseaufgaben, Wissenschaftspropädeutik | |
| sprachlich | mündlich | Sprachheilbedarf, Hörgeschädigte, Körperbehinderte, DaZ | visuelle Kompensation, Gebärdensprache | Sprachniveaangleichung, ggf. Sprachvergleich und Sprachförderung |
| | schriftlich | Sehbehinderte, Körperbehinderte, DaZ, geistige Entwicklung, Lernförderung, funktionale Analphabeten | Audio/Video, Talker/Bilderschrift, Braille, Spracherkennung | |
| eingeschränkte Lernzeit/-erfahrung | | chronisch Kranke, geistige Entwicklung, Körperbehinderte, Flüchtlinge, Schulverweigerer, funktionale Analphabeten, ehemalige Straßenkinder | Reduktion der Lernumfänge, ggf. schriftsprachliche Kompensation (s.o.) | |
| interaktiv/psychisch/motivational | | Emotional-sozialer Förderbedarf, geistige Entwicklung, Flüchtlinge, Schulverweigerer, ehemalige Straßenkinder | feste Rahmenvereinbarungen und -strukturen, positive Bestärkung, positives Interaktionsklima | |

Abb. 2: Übersicht besonderer Lernbedingungen und möglicher Maßnahmen

Während stark kognitiv eingeschränkt Lernende Schrift, Textproduktions- und Textrezeptions- sowie Sprachbetrachtungskompetenzen kaum oder nur im weiteren Sinne erwerben können² und vorzugsweise praxisbezogen und elementarisiert lernen, brauchen Schülerinnen und Schüler mit Lernförderbedarf mehr Zeit für den *Schrifterwerb* und lernen evtl. nur teilweise, Orthographiestrategien erfolgreich anzuwenden. Hochbegabte beenden – bei entsprechender Begabungsart – den Orthographieerwerb dagegen sehr früh. Beim Schrifterwerb geht es daher einerseits um ein weites Literalitätsverständnis und paralleles Arbeiten auf verschiedenen Entwicklungsstufen. Schrift- und Schreibkompetenzen können kognitiv begründet, erwerbszeit- oder wahrnehmungsbedingt eingeschränkt sein.

Technische Hilfen können Unterschiede zu anderen Lernenden kompensieren: Lernende ohne oder mit geringen Schriftkompetenzen können Texte mittels „Anybook-Reader“ abhören und aufsprechen. Sehbehinderte nutzen Braille oder Lesen und Schreiben mit der Hilfe von Spracherkennungsprogrammen, Lernende mit geistigem Entwicklungsbedarf eine Bilderschrift oder Talker. Auch das Schreiben im Team kann fehlende individuelle Schriftkompetenzen ausgleichen.

Ein Bereich, der in der Muttersprachendidaktik kaum berücksichtigt wird, stellt die *artikulatorische Schulung* dar. Hier besteht jedoch bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache in Abhängigkeit von der Erstsprache, bei Lernenden mit Sprachheilbedarf, Hörgeschädigten oder geistig behinderten Lernenden häufig ein bedeutsamer Förderbedarf. Ein möglicher Anknüpfungspunkt für Kinder und Jugendliche

2 Die Bilderschriften, die im Förderbereich geistige Entwicklung vorgeschlagen werden (z.B. Metatalk), sind aus linguistischer Sicht aus verschiedenen Gründen problematisch. Ob eine grammatisch basierte Bilderschrift, wie in Berkemeier und Wieland (i.E.) vorgeschlagen, Transfermöglichkeiten bietet, wäre kooperativ zu untersuchen.

ohne einen solchen Bedarf könnten die Bereiche Präsentieren, Rezitieren und Theaterspielen sein. Nicht- oder Wenig-Sprechenden, Stotterern etc. nützen kompensatorische visuelle oder schriftliche Ausdrucksangebote und geschützte Sprech-Räume. Auch hier bieten Audios z.B. mittels „Anybook-Reader“, die man vor der „Veröffentlichung“ mehrfach überarbeiten kann, eine gute Alternative.

Bisher ist *Grammatikunterricht* gar nicht oder zumindest viel zu wenig auf die Förderung sprachlicher Kompetenzen ausgerichtet. Wenn man vom sprachlichen Handeln ausgeht, kann man einzelnen Handlungen grammatisch unterschiedlich komplexe Realisierungsformen zuordnen (vgl. Berkemeier und Wieland i.E.). Z.B. kann man etwas mit mehreren Einzelsätzen beschreiben („Hier sieht man ein Fahrrad. Das Fahrrad ist grün. Es hat breite Reifen ...“) oder komplexere Wortgruppen verwenden („Man sieht ein grünes Fahrrad mit breiten Reifen/ein breitbereiftes grünes Fahrrad“) oder Satzgefüge nutzen („Ein Fahrrad, das dicke Reifen hat, eignet sich, wenn man bei jedem Wetter durch den Wald fahren möchte.“). Auf diese Weise lässt sich bezogen auf (fast) jedes Thema der Sprachstand z.B. von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache (insbesondere bei Seiteneinstieg) oder von Kindern mit Dysgrammatismus berücksichtigen und die nächste Erwerbsstufe vorbereiten. Komplexere Strukturen fördern dagegen sprachlich besonders befähigte Schülerinnen und Schüler. Dies gilt auch für die *Wortschatzarbeit*. Die Skala zwischen Elementarisierung und Wissenschaftspropädeutik bietet reichlich Spielraum. Auf dieser Basis können auch zu lesende Texte sprachlich und inhaltlich auf diverse Niveaus ausgerichtet werden.³ Damit kann ggf. auch eine kognitive Differenzierung in Bezug auf einen Lerngegenstand einhergehen.

3 An dieser Stelle wird nicht auf „Leichte Sprache“ rekurriert, deren Kriterien derzeit erst empirisch überprüft werden, sondern auf linguistisch basierte Formulierungsvereinfachungen auf der Basis der (Zweit-)Spracherwerbsforschung (s. Berkemeier und Wieland i.E.).

Aus den bisherigen Überlegungen ergibt sich für den Deutschunterricht, dass in heterogenen Lerngruppen individualisierend gearbeitet werden kann, wenn durch einen Eingangstest ein *individuelles Kompetenzprofil* abgeleitet werden kann, vor dessen Hintergrund sprachliche, also mündliche wie schriftliche und ggf. auch mediale Handlungskompetenz möglichst zielgenau gefördert werden können (s. Abb. 3). Die gemeinsame „Klammer“ im Unterricht, die auch den sinnvollen gegenseitigen Austausch über Arbeitsergebnisse nahelegt, kann der „gemeinsame Gegenstand“ (Feuser 1989) sein. Dieser gibt das Thema vor, nicht aber dessen inhaltliche Ausdifferenziertheit. Der unterrichtsspezifische und individuell ausgerichtete Ausgangstest bestimmt, ob im folgenden Lernpaket der aktuelle Lernschritt wiederholt oder durch den nächsten abgelöst wird.

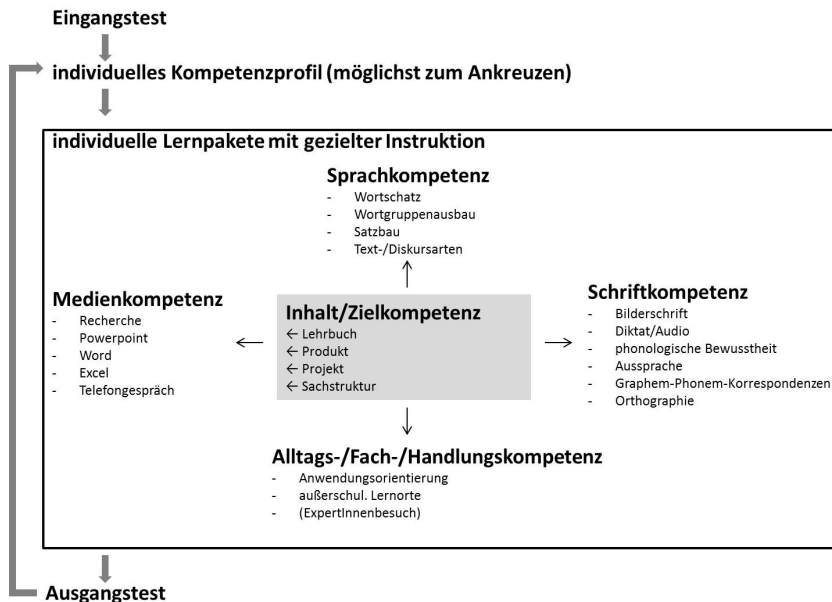


Abb. 3: Arbeiten mit individualisierten Lernpaketen

In Bezug auf angemessene Beurteilungsformen sind in heterogenen Gruppen neben technischen Hilfen nicht zuletzt die Potenziale des gesetzlich festgeschriebenen *Nachteilsausgleichs* auszuschöpfen, um allen Lernenden zu ermöglichen, ihre Kompetenzen in vollem Ausmaß unter Beweis zu stellen. Hier ist Kreativität seitens der Lehrenden gefordert und insgesamt sehr viel mehr möglich als üblich.

4 Heterogenität als Chance

Durch gesellschaftlichen Wandel wird auch die Schule und mit ihr der Deutschunterricht vielfältiger und heterogener. Dies geschieht einerseits, weil die Schule die Gesellschaft spiegelt, andererseits jedoch auch, weil es Aufgabe der Schule ist, die Gesellschaft durch die Vermittlung von Qualifikationen weiterzuentwickeln. Dies ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die in einem heterogenen Umfeld ein Umdenken erforderlich macht, aber auch neue und vielfältige Potentiale bietet.

Einmal anerkannt, kann die heterogene Klassenzusammensetzung zu einer Quelle der Inspiration und des Reichtums werden. Sie fördert ständige Kreativität und die Erarbeitung eines ganzen Spektrums von pädagogischen Aktivitäten, die sich nach den Eigenarten der Kinder richten. Die Ausschöpfung des Reservoirs an Kenntnissen, Fertigkeiten und Erfahrungen, die die verschiedenen Kinder mitbringen, eröffnet neue Möglichkeiten des Lernens und Handelns.
(Ohlsen in Perregaux 1996: 21)

Durch die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention ist Deutschland auch endlich auf dem Weg von der Heterogenität zur Inklusion. Der Weg ist jedoch noch lang. Ein inklusives Schulsystem bedeutet, dass nicht die Kinder dem System angepasst werden, sondern das System an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet wird. Es bedeutet auch, dass pädagogische

Fachkräfte multiprofessionell zusammenarbeiten müssen und Regelschullehrkräfte, Lehrerinnen und Lehrer für den sogenannten Herkunftssprachenunterricht, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie Sprachberaterinnen und Sprachberater an den Schulen gleichberechtigt und Hand in Hand arbeiten. Bei dieser Umstrukturierung können die Schulen von der Bildungsadministration nicht allein gelassen werden. Seitens dieser müssen klare Zielsetzungen formuliert werden, die einen inklusiven Unterricht ermöglichen und unterstützen. Ändern muss sich jedoch nicht nur das Bildungssystem, sondern auch das Denken. Es gilt, auch bei einer eintretenden Umsetzung eines inklusiven Schulsystems, die Ursachen des in den unterschiedlichen PISA-Untersuchungen immer wieder beschriebenen schulischen Scheiterns nicht-deutschstämmiger Kinder, also diese Form institutioneller Diskriminierung und ethnischer Marginalisierung, zu identifizieren und kritisch zu hinterfragen und schulischen Wandel durch sprachensensible Unterrichts- und Schulentwicklung umzusetzen.

4.1 *Das Beispiel Kanada: Das Equity Foundation Statement*

Veränderungen im Erziehungs- und Bildungssystem sind besonders im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit notwendig und das Beispiel Kanada zeigt, dass diese Veränderungen umgesetzt werden können. Auch wenn das kanadische Schulsystem nicht mit dem deutschen zu vergleichen und daher keine 1:1-Adaption möglich ist, besteht eine gewisse Vergleichbarkeit der Rahmenbedingungen, da Kanada ebenfalls ein Industrieland mit hohem Migrationsanteil ist, in dem wie in Deutschland die UN-Menschenrechtskonvention für Menschen mit Behinderung ratifiziert wurde.

Das Torontoer *Equity Foundation Statement* legt Standards und Regeln für die Gestaltung eines inklusiven Schulsystems vor, die als Vorbild für Deutschland gelten können. Aus dem State-

ment gehen fünf Standards der Inklusion hervor, die als wegweisend gelten:

- 1) Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken
- 2) Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen
- 3) Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen in den sexuellen Orientierungen verhindern
- 4) Sozio-ökonomische Chancengerechtigkeit erweitern
- 5) Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen

Zur Umsetzung dieser Standards werden bestimmte Regeln als idealtypische Forderungen formuliert. Ein Punkt des Toronto-Statements sind die *Student Languages* [die Sprachen der Schüler]. Nach Reich (2012: 109ff.) müssten die idealtypischen Forderungen in diesem Bereich in Deutschland Folgendes berücksichtigen:

- a) Sprachkompetenz in der deutschen Sprache
- b) Sprachschulung und -förderung
- c) Anerkennung und Förderung der Erstsprache
- d) Förderung des Erlernens weiterer Sprachen
- e) Anerkennung und Aufnahme der Herkunftssprachen in den Unterricht
- f) Entwicklung einer inklusionsgerechten Sprache
- g) Entwicklung geeigneter Sprachunterstützungssysteme

Ziel eines inklusiven Unterrichts muss das Erreichen gut ausgeprägter Sprachkompetenzen im Deutschen sein. Dabei muss an die bereits vorhandenen Sprachkompetenzen angeknüpft werden und eine kontinuierliche Förderung erfolgen, die am besten auch bereits vorschulisch einsetzt. Um dies umsetzen zu können, benötigen die Lehrkräfte eine Zusatzausbildung, wie sie zum Beispiel in den DaZ-Modulen in einigen Bundesländern bereits erfolgt.

Die deutsche Sprache soll jedoch andere Sprachen, besonders die Erstsprachen der Kinder und Jugendlichen, nicht verdrängen oder ersetzen, sondern diese sind explizit einzubeziehen. Der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen muss zentrales Anliegen des Unterrichts sein. Die Schülerinnen und Schüler müssen jedoch individuell an das elaborierte Niveau herangeführt werden, was bedeuten kann, dass gezielte Zusatzinformationen und speziell aufbereitete Materialien nötig sein können.

5 Literatur

- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2014): 10. Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Bonn und Berlin
- Berkemeier, Anne & Drinhaus, Mareike (2014): Inklusion als deutsch-didaktische Herausforderung. In: Ilona Esslinger-Hinz/ Eva Franz/Silke Trumpa (Hrsg.): Inklusion – eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. S. 108-118
- Berkemeier, Anne & Kaltenbacher, Erika (2014): Zum Verhältnis von Zweitsprachförderung und (Deutsch-)Unterricht. In: Silke Trumpa/Stefanie Seifried/Eva-Kristina Franz/Theo Klauß (Hrsg.): Inklusiv Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim/Basel. S. 292-307
- Berkemeier, Anne; Biafora, Sara; Geigenfeind, Astrid; Harren, Inga; Renschler, Nora & Sattelmeyer, Eva (2014): Lesen – Verstehen – Sachzusammenhänge darstellen. Methodenbeschreibung. URL: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-faecher/deutsch/Verbundprojekt/Klasse_6/Fördermaterialien/Berkemeier_et_al_Arbeit_mit_dem_Code-Knacker.pdf [19.08.2016]
- Berkemeier, Anne & Wieland, Regina (i.E.): Formen-Funktionen-Relationen DaZ-curricular nutzen. In: Yüksel Ekinci-Koks/Elke Montanari/Lirim Selmani (Hrsg.): Funktionale Pragmatik – Funktionale Grammatik

- Statistisches Bundesamt (2014): Ergebnisse des Mikrozensus, Fachserie 1, Reihe 2.2
URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund.html> [26.07.2016]
- Crystal, David (1995): Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. Frankfurt am Main: Campus
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik* 28 (1). S. 4–48
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Grießbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin & Altinay, Lale (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Köln: Mercator-Institut und ZfL
- Perregaux, Christiane (1998): *Odyssea. Ansätze einer interkulturellen Pädagogik*. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport
- Reich, Kersten (2012): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. Luchterhand: München
- Stöger, Heidrun & Ziegler, Albert (2013): Heterogenität und Inklusion im Unterricht. In: *Schulpädagogik* 7 (2013), 4. Jahrgang, Immenhausen bei Kassel, Prolog-Verlag
URL: http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/SH7_41.pdf [26.07.2016]

Tiedemann, Joachim & Billmann-Mahecha, Elfriede (2004): Migration, Familiensprache und Schulerfolg. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. In Wilfried Bos/Eva M. Lankes/Nike Pläßmeier/Knut Schwippert (Hrsg.): Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S. 269-297

TDSB - Toronto District School Board (2000): Equity Foundation Statment and Commitments to Equity Policy.

URL: <http://www2.tdsb.on.ca/ppf/uploads/files/live/102/200.pdf> [27.07.2016]

United Nations Treaty Collection: 15. Convention on the Rights of Persons with Disabilities

URL: https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?s-rc=TREATY&mtmsg_no=IV-15&chapter=4&lang=en [28.07.2016]

„Leichte Sprache“ aus Perspektive einer inklusiven Sprachdidaktik

Bettina M. Bock

„Leichte Sprache“ findet bisher, als eine Form barrierefreier Kommunikation, vor allem in der öffentlichen Kommunikation und in der Behindertenarbeit Anwendung, wird aber zunehmend auch im schulischen Kontext erprobt. Anhand konkreter Textbeispiele wird im Beitrag diskutiert, welche Potenziale sich möglicherweise für den inklusiven Deutschunterricht ergeben, vor allem aber, welche offenen Fragen dabei noch zu klären sind.

1 Einleitung: „Leichte Sprache“

Dem Phänomen „Leichte Sprache“ wird derzeit in der Öffentlichkeit eine große Aufmerksamkeit zuteil. Nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 hat sich in Deutschland auch ein zunehmend reges Forschungsinteresse entwickelt, insbesondere in Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik sowie in der Übersetzungswissenschaft (vgl. z.B. die Debattenbeiträge in *Didaktik Deutsch*, Heft 38/2015). Auch im Schulkontext bekommt „Leichte Sprache“ zunehmend Beachtung; man erhofft sich davon fächerübergreifend eine barrierefreie Kommunikationsform insbesondere für den inklusiven Unterricht – ganz im Sinne der Feststellung in den KMK-Empfehlungen zur inklusiven Schulbildung:

Inklusiver Unterricht nutzt Situationen, Lehr- und Lernmittel, Informationsmaterialien und Medien, die für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen den jeweiligen Erfordernissen der Behinderungen entsprechend gestaltet werden. Diese Anpassungen erstrecken sich von optischen, akustischen und

weiteren sensorischen Gestaltungsprinzipien für Unterrichtsmedien über den Einsatz technischer Hilfsmittel bis zur Anpassung sprachlicher Inhalte, um z.B. schriftsprachliche und andere Kommunikationsformen in leichter Sprache zugänglich zu machen. (KMK 2011: 10)

Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive kann „Leichte Sprache“ als laienlinguistisches Phänomen charakterisiert werden (Bock und Antos i.D.), das vorrangig intuitiv in der Praxis entwickelt wurde und als dessen Hauptzielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung¹ gelten. Das Label „Leichte Sprache“ kann als etabliert gelten, seine inhaltliche Füllung ist jedoch heterogen. Unterschiedliche Akteure geben teilweise unterschiedliche Zielgruppen an, zudem werden eine Reihe anderer Labels teils in Abgrenzung, teils synonym gebraucht (darunter „Leicht Lesbar“, „einfache Sprache“, „einfach/leicht gesagt“). Die Landschaft ist geprägt von (v.a. politisch motivierten) „semantischen Kämpfen“ und strategischen Begriffsbesetzungen (vgl. Lange und Bock i.D.). Das *Netzwerk Leichte Sprache* versteht sich selbst als „Dachorganisation“ aller Bemühungen in diesem Bereich. Daneben kommt besonders einzelnen in ihm engagierten Akteuren wie der Lebenshilfe oder der Arbeiterwohlfahrt eine prägende Rolle für die Praxislandschaft zu (vgl. auch Zurstrassen 2015: 127, 131f.).²

Definiert wird „Leichte Sprache“ primär über bestimmte sprachliche und typografische „Regeln“, die das Ausdrucksrepertoire einschränken und die es ermöglichen sollen, Texte aller Kommunikationsbereiche für bestimmte (benachteiligte)

1 Die im Rahmen der Empowerment-Bewegung entwickelte alternative Selbstbezeichnung ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ wird hier aufgrund mangelnder Begriffsschärfe vermieden (vgl. Theunissen 2005: 13).

2 In welchem Maße wissenschaftliche Arbeiten einen Einfluss auf die Praxis haben, wird sich in Zukunft zeigen.

Zielgruppen zugänglich, d.h. verständlich, zu machen. Exemplarisch sei hier der „Ratgeber Leichte Sprache“ des BMAS (2014) zitiert, dessen „Regeln“ identisch mit denen des *Netzwerks Leichte Sprache* (2013) sind:

Das Bundes-Ministerium für Arbeit und Soziales hat in Zusammenarbeit mit dem „Netzwerk Leichte Sprache“ dieses Heft erstellt.

Dort stehen Regeln und Tipps für Leichte Sprache.

Leichte Sprache hilft vielen Menschen.

Zum Beispiel:

- Menschen mit Lern-Schwierigkeiten,
- Menschen, die nicht so gut lesen können,
- Menschen, die nicht so gut Deutsch sprechen. (BMAS 2014: 5)

Die aufgestellten „Regeln“ betreffen alle sprachlichen Ebenen, Typografie sowie Bilder. Illustriert werden sie meist mit dichotom als ‚gut‘ bzw. ‚schlecht‘ bewerteten Beispielen:

Benutzen Sie einfache Wörter.

Schlecht: genehmigen

Gut: erlauben (BMAS 2014: 22)

Benutzen Sie aktive Wörter.

Schlecht: Morgen wird der Heim-Beirat gewählt.

Gut: Morgen wählen wir den Heim-Beirat. (Ebd.: 29)

Benutzen Sie bekannte Wörter.

Verzichten Sie auf Fach-Wörter und Fremd-Wörter. (Ebd.: 24)

Vermeiden Sie den Genitiv. (Ebd.: 30)

Benutzen Sie positive Sprache.

Vermeiden Sie negative Sprache. Negative Sprache erkennt man an dem Wort: nicht.

Dieses Wort wird oft übersehen. (Ebd.: 32)

Vermeiden Sie Rede-Wendungen und bildliche Sprache. (Ebd.: 33)

Benutzen Sie Bilder.

Bilder helfen Texte zu verstehen. Die Bilder müssen zum Text passen. (Ebd.: 67)

„Regeln“ dieser Art werden als Definitionsmerkmal und als zentrale Bedingung für Textqualität verstanden: „Nur wenn man sich an alle Regeln hält, dann ist der Text wirklich gut.“³ „Damit man gute Information machen kann, muss man sich an Regeln halten.“ (Inclusion Europe 2009: 7).⁴ In den Texten, die das Label „Leichte Sprache“ tragen, werden die „Regeln“ allerdings keineswegs einheitlich umgesetzt (vgl. ausführlicher Lange und Bock i.D.). Seitens der Forschung muss daher aus einer anderen Perspektive gefragt werden, was „Leichte Sprache“ ist, wozu (und wem) sie dient – und ob sie überhaupt ein ganz neues Phänomen ist oder nicht vielmehr an bekannte Praktiken und Forschungstraditionen anschließen kann und sollte.

In der Forschung wird „Leichte Sprache“ relativ einhellig als eine Varietät des Deutschen eingeordnet (vgl. Bredel und Maaß 2016: 24). Genauer kann sie als eine Varietät des Deutschen beschrieben werden, die durch die Funktion gekennzeichnet ist, zwischen Adressaten und „schweren“, für die Adressaten sonst nicht zugänglichen Texten zu vermitteln (Bock 2015). Trotz erster Vorschläge für eine wissenschaftliche Fundierung (vgl. z.B. Bredel und Maaß 2016) sind wesentliche Fragen nach wie vor in der Diskussion (vgl. Zurstrassen 2015; Seitz 2014; Bock, Fix und Lange i.V.). Eine empirische Überprüfung der Wirksamkeit der aufgestellten Sprachregeln und Restriktionen wird erst vereinzelt realisiert. Dennoch wird „Leichte Sprache“ häufig als festgefügtes Konzept wahrgenommen, an das in Bezug auf Barrierefreiheit und Partizipation große Erwartungen geknüpft werden. Ein zentrales und dennoch häufig übersehenes Problem im Hinblick auf die heterogene Zielgruppe be-

3 URL: <http://leichtesprache.org/index.php/startseite/der-verein/unsere-ziele> [05.7.2016]

4 Einen dezidierten Gegenentwurf dazu vertreten Capito mit ihrem Label „Leicht Lesen“. Sie bieten zudem Texte in verschiedenen Schwierigkeitsstufen an.

schreibt Zurstrassen:

Auch Leichte Sprache kann also überfordern, oft aber auch unterfordern und damit sogar die Lesemotivation beeinträchtigen, wenn z.B. in Lernsituationen keine alternativen Texte zur Verfügung gestellt werden. Ein derart hoher Grad an Individualisierung der übersetzten Texte in Leichte Sprache, um sie den heterogenen schriftsprachlichen Fähigkeiten der Zielgruppe anzupassen und barrierefreie Kommunikation sicherzustellen, kann aber auch nicht geleistet werden. (Zurstrassen 2015: 129)

2 „Leichte Sprache“ im inklusiven Unterricht

Ursprünglich zielen laienlinguistische Konzeptionen „leichter“ oder „einfacher Sprache“ nicht vorrangig auf didaktische Kontexte. Sie widmen sich also kaum der Frage, wie entsprechende Texte im (inkluisiven) Unterricht einzusetzen sind oder wie dafür geeignete Texte eigentlich gestaltet sein müssen. Die Problematik stellt sich insbesondere für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung, da hier die Herausforderungen besonders groß zu sein scheinen: Musenberg und Riegert verzeichnen für diese Gruppe im Vergleich zu den anderen Förderschwerpunkten eine Tendenz zu „exklusiver Inklusion“, ihr Integrationsteil liegt im bundesweiten Durchschnitt bei nur 3,8 % (Musenberg und Riegert 2015: 15). In Bezug auf das Phänomen „Leichte Sprache“ stellen sich für den Einsatz in Lehr-Lernkontexten m.E. vor allem zwei Fragen: Für welche Zielgruppen ist „Leichte Sprache“ geeignet? Und was kann „Leichte Sprache“ – mit den Prinzipien, nach denen sie derzeit praktiziert wird – tatsächlich leisten?

Zur Zielgruppenfrage: Entgegen der insbesondere vom *Netzwerk Leichte Sprache* vertretenen und allgemein in der Praxis verbreiteten Position sind Texte in „Leichter Sprache“ keines-

wegs profitabel und allgemein ‚besser‘ „für alle“ (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013: 1). Die bisherige Praxis ist auf maximale sprachliche Vereinfachung ausgelegt, wobei die damit einhergehenden inhaltlichen und sprachlichen Reduktionen eher wenig reflektiert werden. Hinzu kommt, dass der Aspekt der Entwicklung von Kompetenzen derzeit in der Praxis kaum im Blick ist: Es geht primär um die Auflösung und Vermeidung sprachlicher Komplexität, kaum aber um die Vermittlung sprachlicher Komplexität. Für Leserinnen und Leser, die auf weitgehende Vereinfachung dieser Art nicht angewiesen sind, stellen solche Texte kaum angemessene Lösungen bereit. Kontrovers diskutiert wird in Forschung (vgl. z.B. Bredel und Maaß 2016) und Praxis zudem, ob „Leichte Sprache“-Texte auch für DaF/DaZ-Lernerinnen und -Lerner und im Bereich der Alphabetisierungsarbeit ein geeignetes Lernmittel sind. Kritisch gesehen wird vor allem, dass Lernfortschritte (in Bezug auf Sprach- und Lesekompetenzen) durch die starke sprachliche Reduktion und die Künstlichkeit und Markiertheit der sprachlichen Mittel nur auf sehr geringem Niveau oder gar nicht möglich sind. Diese Kritik trifft aber natürlich für Menschen mit geistiger Behinderung, die als Adressatengruppe *nicht* problematisiert werden, genauso zu – sie wird aber in der Praxis interessanterweise kaum thematisiert. Als Gegenentwurf sei in Bezug auf die Zielgruppenfrage hier knapp auf die skandinavischen Länder verwiesen: In den entsprechenden Ansätzen in Norwegen („lettlest“), Schweden („lättläst“) und Finnland („selkokieli“) wird die Zielgruppe sehr breit definiert. Es existieren allerdings auch keine vergleichbar strikten „Regeln“, d.h. der Ansatz wird kontextsensibel umgesetzt und weniger rigide verstanden. Diese Praxis setzt sich auf der einen Seite dem Vorwurf aus, ein vages, vielleicht sogar in Teilen beliebiges Konzept zu vertreten, auf der anderen Seite hat ein solch flexibles Vorgehen den Vorteil, dass es weit weniger „stigmatisierungsanfällig“ ist, da unterschiedlichste Bevölkerungsgruppen – vom Norwegisch lernenden Studenten bis hin zur

Schülerin mit Down-Syndrom – mit dem Label angesprochen sind (vgl. auch Bock i.D.a, Bock, Fix und Lange i.V.). Hier wird bereits deutlich: Die Frage nach der Zielgruppe kann nicht gestellt werden ohne die übergeordnete Frage nach Art und Angemessenheit der Umsetzung sprachlich-inhaltlicher Anpassung von Texten: Die derzeitigen Prinzipien „Leichter Sprache“ sind unter diesem Blickwinkel für den didaktischen Kontext zu überprüfen. Dazu ist v.a. empirische Forschung zu den (sprachlichen) Lernvoraussetzungen der Zielgruppen und zu inklusiven Unterrichtssettings nötig. In den folgenden Kapiteln werden, basierend auf empirischen Untersuchungen zur Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung, zumindest erste Überlegungen vorgestellt. Mit Blick auf das Phänomen „Leichte Sprache“ bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass das, was im Bildungskontext als selbstverständlich erscheint – nämlich die Ausrichtung auf Kompetenzerweiterung und Förderung –, im Bereich „Leichte Sprache“ zu wenig im Blick ist: Die gängigen Prinzipien laufen (möglicherweise auch unbewusst) mitunter eher auf die Konsolidierung von Grenzen und Begrenzung und gerade nicht auf sprachliche Kompetenzerweiterung und damit verbundene positive (Über-)Forderung hinaus (s. auch Kap. 5). Meines Erachtens muss „Leichter Sprache“ eine doppelte Aufgabe zugeschrieben werden (vgl. auch Bock 2015): Zum einen hat sie im Sinne des Prinzips Adressatenorientierung Vermittlungsfunktion, d.h. sie dient dazu, (auch komplexe) Sachverhalte an eine bestimmte Adressatengruppe zu vermitteln. Zum anderen hat sie aber gleichzeitig die Aufgabe, Kompetenzentwicklung zu ermöglichen und anzubahnen. „Leichte Sprache“ ist damit nicht Zielnorm und Zielstand, sondern sie kennzeichnet einen bestimmten Stand des Wissens und Könnens, der aber perspektivisch zu überwinden ist (transitorische Sprachform und Norm). Diese Perspektive gilt auch und gerade für die (keineswegs seltenen) Fälle, in denen Nutzerinnen und Nutzer auf barrierefreie Kommunikationsformate wie „Leichte Sprache“ angewiesen bleiben, sie also als

Transitionsstufe *nicht* überwinden können. Entscheidend ist, dass im Konzept und in den konkret realisierten Texten die Möglichkeit zur Weiterentwicklung und Kompetenzerweiterung angelegt ist und akzentuiert wird. „Leichte Sprache“ wird damit konzeptualisiert als ein Mittel des Scaffolding in Lernkontexten. Dies setzt aber voraus, dass der Ansatz differenzierter vorgeht, als es die Regelkataloge derzeit vorsehen: Die verschiedenen Wissens- und Kompetenzvoraussetzungen müssen differenzierter berücksichtigt werden, als dies im Moment mit dem Ansatz ‚eine Lösung für alle‘ gegeben ist.

3 Inklusion und inklusiver Unterricht als Zielstellung

Das grundsätzliche Spannungsfeld, das sich in heterogenen Lerngruppen auftut, liegt in der Vermittlung zwischen Subjekt und Sache, also konkret darin, auf der einen Seite den verschiedenen individuellen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden und auf der anderen Seite auch dem Anspruch an Fachlichkeit (und sprachliche Angemessenheit) zu genügen (vgl. Riegert und Musenberg 2015: 24). Die Frage der Angemessenheit dieser Vermittlungsleistung führt – auch im konkreten Einzelfall – immer wieder zurück zu der Frage, welches Ziel Inklusion hat, wann Inklusion und Partizipation tatsächlich ‚gegeben‘ sind. Die Geistigbehindertenpädagogen Riegert und Musenberg (2015: 24) koppeln die Zielstellung (erfolgreichen) inklusiven Fachunterrichts an die Möglichkeit individuellen Lernfortschritts sowie an „subjektiv sinnvolle Teilhabe“ bzw. subjektiv erfahrene Sinnhaftigkeit seitens der Schülerinnen und Schüler. Sie wenden sich ausdrücklich gegen eine bloß soziale Integration im Unterricht.

Am Beispiel des Phänomens „Leichte Sprache“ wird m.E. plastisch, dass zu einfache und einseitige Definitionen von Inklusion in der konkreten Umsetzung Gefahr laufen, (ungewollt)

das Ziel zu verfehlen. Gerade im Umfeld der prägenden Praxisakteure deutet sich immer wieder die Vorstellung an, dass „Leichte Sprache“ die allgemein bessere, da für alle leichter verständliche Sprachform darstelle (vgl. Linz 2013). Eine solche Sichtweise impliziert die Hoffnung, dass – zumal durch Orientierung an ‚den Schwächsten‘ – völlige Inklusion für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch eine (für alle „leichte“) Sprachform zu erreichen sei. Für eine rein soziale Integration, bspw. im inklusiven Unterricht, würde das möglicherweise genügen, nicht aber für Teilhabe im von Musenberg und Riegert beschriebenen Sinne und Kompetenzentwicklung für alle. Eine solche einfache Sichtweise negiert die vielfältigen Funktionen von Sprache und Kommunikation: Sprache ist nicht nur dazu da, für Adressaten verständlich zu sein. Sie dient v.a. unterschiedlichen kommunikativen Funktionen, deren Erfüllung unterschiedliche sprachliche Mittel fordern. Sie variiert in Abhängigkeit von Gegenstand, Sender, Kommunikationsbereich, Lesesituation etc. Eine Diskussion von konkreten „Leichte Sprache“-Texten im Hinblick auf die Frage, ob sie Teilhabe in ihrem jeweiligen Verwendungszusammenhang in angemessener Weise ermöglichen, ist daher m.E. nur durch Bezug auf einen systemtheoretisch gedachten Inklusionsbegriff sinnvoll möglich (vgl. Werning und Arndt i.d.Bd.): Es muss unterschieden werden zwischen allgemeiner, durch funktionale Differenzierung begründeter sprachlich-kommunikativer Exklusion (funktionale Schwerverständlichkeit) und individuell und gesellschaftlich „illegitimen Schließungen“ (Ackermann 2015: 34), die sich je nach Kontext durch Schwerverständlichkeit ergeben können. Wo diese Grenze im Einzelfall verläuft, gilt es linguistisch und sprachdidaktisch genauer zu erforschen.

Im Einzelnen entstehen ganz konkrete Widersprüche, die für jeden Text neu gelöst werden müssen, die sich aber m.E. nicht grundsätzlich auflösen lassen. Dazu gehört die (banal scheinende) Erkenntnis, dass es nicht möglich ist, Texte sprachlich

zu vereinfachen, ohne die Inhalte zu verändern. Als Schlussfolgerung daraus ist daher immer bewusst zu halten, dass ein sprachlich angepasster Text informationelle und kommunikative Teilhabe kaum je „verlustfrei“ ermöglicht.⁵ Es ist zudem kaum möglich, alle Personen mit *einer* Sprach- und Textform gleichermaßen zu erreichen, weder innerhalb der (heterogenen) Zielgruppe noch über verschiedene Zielgruppen hinweg. Ein Text kann demnach immer nur mehr oder weniger inklusiv oder exklusiv sein. Daraus folgt, dass der Anspruch auf Inklusivität *nicht* bedeutet, dass alle Kommunikation in gleichem Maße zugänglich ist, und auch nicht, dass Teilhabe immer mühelos und unmittelbar möglich ist. Für die konkrete Textgestaltung folgt aus den genannten Spannungsfeldern, dass Schreiberinnen und Schreiber zwischen notwendiger Adressatenorientierung und Gegenstands- bzw. Funktionsangemessenheit (vgl. Bock i.D.b) abzuwägen haben, ganz ähnlich der Vermittlung zwischen Sache und Subjekt im Unterricht. Seitz umreißt die Aufgabe „Leichter Sprache“ aus sonderpädagogischer Sicht ähnlich:

Leichte Sprache zu verwenden, heißt somit weit mehr als nur andere Worte zu benutzen und kürzere Sätze zu bauen. Letztlich handelt es sich um eine fachlich anspruchsvolle didaktische Aufgabe: Es geht darum, Zugänge zu komplexen Sachzusammenhängen zu ermöglichen, die Zusammenhänge aber nicht unangemessen zu vereinfachen, sondern auf das Wesentliche hin zu konzentrieren, gewissermaßen eine Essenz des Textes zu erstellen. Eine inhaltliche Verknappung ist hierbei unumgänglich, sollte aber transparent gehalten werden.

(Seitz 2014: 5)

5 Dies bezieht sich nicht unbedingt nur auf den Verlust von Informationen im Sinne von Thematisch-Inhaltlichem, sondern eben auch auf den bloßen Umfang und die Variabilität des sprachlichen Inputs, der bei „Leichter Sprache“ derzeit häufig massiv begrenzt wird.

4 (Lehr-)Texte in „Leichter Sprache“

4.1 Exemplarischer Blick auf Lehrtexte und Lehrmaterialien

Unter dem Label „Leichte Sprache“ (manchmal „einfache Sprache“) werden auch Materialien für den Unterricht angeboten. Es handelt sich dabei seltener um Veröffentlichungen von Schulbuchverlagen als um einzelne Unterrichtsmaterialien, die häufig mit Finanzierung oder auf Initiative von Bundesministerien entwickelt worden sind. Für den Primarbereich gibt es beispielsweise die „Waldfibel in einfacher Sprache“ (BMEL 2015), die sich an Kinder mit Förderbedarf im inklusiven Sachunterricht richtet. Für die Sekundarstufe gibt es die Broschüre „Das macht die Bundesbank“ (Deutsche Bundesbank 2013) oder das Arbeitsheft Sozialpolitik zum Thema Sozialversicherung (Stiftung Jugend und Bildung 2015/2016).⁶ Ähnlichkeiten mit diesen Publikationen haben die Arbeitshefte „TOP Geschichte“ (Kirch und Manner 2009), die für den Förderschulbereich konzipiert, aber nicht unter dem Label „Leichte Sprache“ veröffentlicht wurden.⁷ Der Spaß am Lesen Verlag bietet adaptierte und Originalliteratur in „einfacher Sprache“ an; die Texte sind in ihrer sprachlichen Gestaltung komplexer als die gerade genannten Texte.⁸ Überhaupt gibt es Adaptionen literarischer Texte schon lange, prominente Beispiele sind die Reihe „einfach klassisch“ (Cornelsen), die sich an „ungeübte Leserinnen und Leser“ richtet, oder die „Easy Readers“ (Klett) im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In Skandinavien würden alle diese Textformen, so unterschiedlich sie umgesetzt sind, vermutlich

6 Zu vereinfachten Ausgaben literarischer Texte s. Rosebrock (2015).

7 Zu Lehrmaterialien in „Leichter Sprache“ im Geschichtsunterricht s. Alavi (2015).

8 Zum Einsatz dieser Texte im inklusiven Deutschunterricht s. Thäle und Riegert (2015).

ein und dasselbe Label tragen. Aufgrund der Spezifik der deutschen „Leichte Sprache“-Bewegung sollen hier aber nur Texte betrachtet werden, die dieses Label tragen.

Um einen Eindruck von der sprachlichen Gestaltung „leichter“ Lehrtexte zu geben, sei hier eine Passage aus dem „Arbeitsheft Sozialpolitik: Grundwissen Sozialversicherung in Leichter Sprache“ (Stiftung Jugend und Bildung 2015/2016: 11f.) zitiert, zu der auch eine nicht-„leichte“ Parallelfassung existiert:

Material 4: Regeln der Sozial-Versicherung

In der Sozial-Versicherung gibt es Regeln. Sie sorgen für Gerechtigkeit. Dazu gehören: [...]

- Die Solidarität
Solidarität ist, wenn Menschen sich gegenseitig helfen. Im Sozial-Staat sind damit 2 Dinge gemeint:
 1. Wer viel verdient, muss auch mehr in die Sozial-Versicherungen einzahlen.
Das heißt, es wird mehr Geld vom Lohn abgezogen. Wer wenig verdient, muss weniger Beiträge zahlen.
 2. Jeder Mensch in Not bekommt die nötige Hilfe.
Egal wie viel er in die Sozial-Versicherungen eingezahlt hat. So unterstützen die reicheren Menschen mit ihren Beiträgen die ärmeren Menschen. Die jungen Menschen unterstützen die alten Menschen. Und die gesunden Menschen unterstützen die kranken Menschen.
- Die Äquivalenz
Äquivalenz bedeutet: gleich viel wert.
Bei der Renten-Versicherung bedeutet das:
Wer mehr und länger in die Rentenversicherung eingezahlt hat, bekommt später auch mehr Rente.

Eine eingehende Textanalyse kann hier nicht geleistet werden, es soll aber zumindest auf einige Besonderheiten hingewiesen

werden. Auffällig ist, dass auf einige zentrale „Regeln“, die in der Praxis verbreitet sind und die sich in verschiedenen Regelkatalogen (Netzwerk Leichte Sprache 2013; Inclusion Europe 2009; BMAS 2014) finden, verzichtet wird: Unter anderem ist die Syntax insofern komplexer, als Nebensätze verwendet werden, und dies sogar vergleichsweise häufig. Die Sätze sind relativ lang, und es werden weniger Zeilenumbrüche gesetzt, so dass der Text weniger listenartig erscheint als andere „leichte“ Texte. Die grafischen Mittel werden teilweise verändert und Symbole zusätzlich eingeführt, es werden aber nicht andere oder mehr Bilder verwendet, wie sonst typisch für „Leichte Sprache“-Texte.

Ein Grund für die insgesamt komplexere sprachliche Gestaltung könnte im Gegenstand bzw. in der im Hinblick auf den Gegenstand gewählten Zielstellung liegen: Die angemessene Darstellung von vergleichsweise abstrakten und komplexen Themen wie dem deutschen Sozialversicherungssystem (als einem Merkmal des Sozialstaates) erfordert komplexere sprachliche Strukturen und Möglichkeiten der sprachlichen Differenzierung. Dieser Text löst sich also zugunsten von Gegenstands- und Funktionsangemessenheit von der Rigidität der „Regeln“. Die Art der didaktischen Aufbereitung macht schnell klar, dass hier nicht Schülergruppen im Blick sind, die aufgrund schwerer kognitiver Beeinträchtigung auf konkretgegenständliche Aufbereitung angewiesen sind. Welchen Beitrag der Ansatz „Leichte Sprache“ für diesen Personenkreis leisten könnte, bleibt ohnehin offen. Realistisch erscheint für diesen Text ein Adressatenkreis von Schülerinnen und Schülern, die Leseverstehenskompetenzen von mindestens Alpha-Level 3 (Grotlüschen 2010) erworben haben, wobei das allein sicher noch keine Voraussetzung für eine adäquate Erarbeitung der Inhalte ist. Als Zielstellung des Textes ist erkennbar, dass bei aller Vereinfachung möglichst umfassende Teilhabe am Thema ermöglicht werden soll, es geht also eher um ziel-

gleiche als zieldifferente Unterstützung und Förderung (wobei die Aufgabenstellungen in den beiden Fassungen sich deutlich unterscheiden). Die sprachliche Aufbereitung der Inhalte im „leichten“ Arbeitsheft bietet grundsätzlich Gelegenheit für fach- und bildungssprachliches Lernen, da z.B. Termini erklärt werden (was nicht immer in „Leichte Sprache“-Texten der Fall ist), grammatische Verknüpfungsmittel nicht vermieden, sondern genutzt und variiert werden (s. Kap. 5), die syntaktische Komplexität mit der Darstellungskomplexität korrespondiert etc. Ob dieser Text immer und für jede Schülergruppe angemessen ist, kann aber natürlich nicht grundsätzlich entschieden werden. Bereits angesprochen wurde die Problematik, dass die Individualisierung bei Texten dieser Art letztlich nicht sehr weit geht, da eigentlich verschiedene Fassungen und Schwierigkeitsstufen *eines* Textes gebraucht würden, um in sehr heterogenen Lernergruppen weder zu unterfordern noch zu überfordern (vgl. auch Zurstrassen 2015: 129, Hölzner 2014: 50).

4.2 *Bildungssprache als „Bildungskapital“ und Verstehenshürde*

Für die Aneignung fachlicher und überfachlicher Konzepte sind bestimmte sprachliche Kompetenzen erforderlich, die die kommunikative Bearbeitung fachlicher Gegenstände überhaupt erst ermöglichen. Insofern sind fachliches und sprachliches Lernen auch im Kontext von „Leichter Sprache“ nicht voneinander zu trennen. Mit der Komplexität der Inhalte steigt die sprachliche Komplexität. Herkömmliche Lehrtexte sind bildungssprachlich verfasst. Bildungssprache kann verstanden werden als „Inventar von sprachlichen Mitteln, das einerseits für Bildungsprozesse eingesetzt wird, in dem aber zugleich in erheblichem Umfang schon Vorverständnisse konserviert worden sind“ (Feilke 2012: 11). Sie ist insofern gleichermaßen „Bildungskapital“ – sie ermöglicht die Partizipation an Bildung bzw. Unterricht und sichert Bildungserfolg – wie eine potenzi-

elle Hürde für das Verstehen (ebd.: 11). Im Anschluss an entsprechende Forschung im englischsprachigen Raum wird zudem auf den Zusammenhang zwischen dem Besitz bildungssprachlicher Fähigkeiten und Bildungserfolg hingewiesen (Gogolin und Lange 2010: 109). All das spricht selbstverständlich dafür, im Sprach- und Fachunterricht bildungssprachliche Kompetenzen für alle Schülerinnen und Schüler zum Gegenstand des Lernens und der Förderung zu machen (vgl. auch Gebele und Zepter i.d.B.). Bei Spreer (2014) finden sich erste Überlegungen zu Bildungssprache im sprachheilpädagogischen Kontext.

Genauer zu erforschen ist, bei welchen bildungssprachlichen Ausdrucksweisen die eben angesprochenen Verstehenshürden eigentlich bestehen: Bisher scheinen in der „Leichten Sprache“ manche sprachlichen Mittel als ‚zu schwierig‘ ausgeschlossen, obwohl sie gar keine Verstehensschwierigkeiten bereiten (s. Kap. 5). Weiterhin ist zu überprüfen, wo die Funktionalität, die bildungssprachlichen Formen zugeschrieben wird, tatsächlich alternativlos ist:

Wer Bildungssprache adäquat verwenden kann, der ist auch in der Lage zu den damit in Zusammenhang stehenden komplexen kognitiven Operationen (wie z.B. Abstraktion, Verallgemeinerung, Kausalität). (Morek und Heller 2012: 75)

Die Frage bleibt: Welche – möglicherweise leichter zugänglichen und weniger bildungssprachlich geprägten – sprachlichen Formen gibt es im Einzelfall, um Kausalität, Abstraktion etc. auszudrücken, und wann erscheint ihr Einsatz angebracht? Zu berücksichtigen ist hierbei auch die soziale Funktion von Sprache, die über Fragen des fachlichen Lernens hinausgeht: Die Vermeidung typischer, konventionalisierter sprachlicher Formen birgt die Gefahr, die Teilhabe an einem sprachlichen Register, das mit Prestige besetzt ist und den (impliziten) Normerwartungen von Bildungsinstitutionen entspricht, zu verhindern. „Leichte Sprache“, die sich eher von bildungssprachli-

chen Mitteln entfernt, steht insofern unter dem Verdacht, eine sekundäre (Sprach- und Bildungs-)Barriere aufzubauen. Um dieses Spannungsverhältnis zwischen teilhabeermöglichender Vereinfachung und teilhabeerschwerender Abkopplung genauer zu bestimmen, ist wiederum empirische Forschung zum Textverstehen der Adressaten nötig.

Entscheidend ist, dass die unterrichtliche (Sprach-)Arbeit sich nicht einseitig an den bereits vorhandenen Kompetenzen und Verstehenshürden, also am Faktischen (i.S.v. Ackermann 2010) orientiert, sondern an der Zone der nächsten Entwicklung. Alles andere würde Beschränkung der möglichen Erfahrungen und Vorenthalten von potenziellen Bildungs- und Entwicklungsanlässen bedeuten. In der Geistigbehindertenpädagogik werden Fragen der Bildung und der Bildungsziele noch einmal aus spezieller Perspektive diskutiert (zum Umgang mit Bildungsstandards vgl. z.B. Riegert und Musenberg 2010, VDS 2007). Gerade für die Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist m.E. zu betonen, dass Bildung „kontrafaktisch antizipiert“ (Musenberg und Riegert 2013: o.S.) werden muss, um überhaupt in Gang gesetzt zu werden:

Diese Antizipation ist auch aktuell immer wieder zur Aufrechterhaltung umfassender, die unmittelbare Bedürfnisbefriedigung und lebenspraktische Bewältigung des Alltags überschreitender Bildungsansprüche notwendig. (Ebd.)

Zurstrassen geht in Bezug auf inklusive politische Bildung von etwas Ähnlichem aus, wenn sie feststellt, dass Menschen mit geistiger Behinderung möglicherweise zwar kognitiv nicht in der Lage seien, „politische Lesefähigkeit“ im Sinne eines reflexiv-ideologiekritischen Lesens zu erwerben,

[d]ennoch haben auch sie ein Recht, im Rahmen ihrer Möglichkeiten Analyseverfahren zu lernen und eine kritische Grundhaltung zu erwerben und so befähigt zu werden, politische und sozial-gesellschaftliche Kommunikation distanziert und differenziert zu bewerten. (Zurstrassen 2015: 135)

Letztlich geht es also um ein auch ausdauerndes und langfristig orientiertes Für-Möglich-Halten von (sprachlicher) Bildung und Kompetenzausbau als konsequenter didaktischer Intention sowie um ein Vermeiden sprachlich-textueller Sonderlösungen bzw. eines Verharrens in Sonderlösungen, die erneut ein Exklusionsrisiko bergen (vgl. Bock 2015). Die (sprach-)didaktische Intention muss auf den Auf- und Ausbau kommunikativer Handlungsfähigkeit orientiert sein (wozu auch Lesen und Schreiben als teilhabeermöglichende Kulturtechniken gehören), aber ausdrücklich auch auf Aspekte, die über die rein praktische Alltagsbewältigung hinausgehen, wie z.B. Spracherfahrungen jeglicher Art (u.a. künstlerische, auch Erfahrungen mit den verschiedenen Formen des Nicht- oder Nicht-vollständig-Erfassens) oder Sprachreflexion, die zu Einblicken in die Variation und Funktionsweise von Sprache führt.

4.3 *Offene Fragen – zum Beispiel: Konditionalrelationen*

Um die (zahlreichen) offenen Fragen, die es hinsichtlich der angemessenen sprachlichen Mittel in angepassten Texten derzeit noch gibt, zu illustrieren, soll ein Merkmal exemplarisch herausgegriffen werden: Im zitierten „Arbeitsheft Sozialpolitik“ gibt es relativ viele Konditionalrelationen, die sprachlich unterschiedlich ausgedrückt werden. Im oben zitierten Abschnitt kommen mehrere generalisierende Relativsatzkonstruktionen vor, die konditional interpretiert werden müssen: „Wer wenig verdient, muss weniger Beiträge zahlen.“, „Wer mehr und länger in die Rentenversicherung eingezahlt hat, bekommt später auch mehr Rente.“ usw. An anderen Stellen werden die Konditionalrelationen durch Wenn- und/oder dann-Strukturen ausgedrückt (z.B. „Wenn sie zum Beispiel krank werden, bezahlt die Kranken-Kasse die Behandlung und die Medikamente.“, „Wenn die Ausgaben höher sind als die Einnahmen, ist das ein Problem. Dann muss die Bundes-Regierung etwas

tun.“). Laut *Netzwerk-Regeln* (2013: 17) sollen Konditionalrelationen nicht durch Wenn-(dann-)Konstruktionen ausgedrückt werden. Bredel und Maaß (2016) führen diese Regel weiter aus und sprechen sich ebenfalls für die Vermeidung von Wenn-dann-Konstruktionen aus. Sie begründen dies damit, dass insbesondere der Wenn-Teil eines Satzes anspruchsvoll sei, da er „nur hypothetische und so noch nicht auf die außersprachliche Wirklichkeit abzutragende Aussage[n]“ abbilde (ebd.: 392). Diese Beschreibung ist zweifellos zutreffend, allerdings bleibt die kognitiv-semantische Ebene (also die konditionale Relation, die ausgedrückt werden soll und deren Komplexität Bredel und Maaß beschreiben) m.E. unverändert komplex – gleich, in welcher sprachlichen Form sie realisiert wird. Eine Konditionalrelation bleibt eine Konditionalrelation, ob sie nun mit Wenn-dann-Konstruktionen, generalisierenden Relativsätzen oder mit den vorgeschlagenen Konnektoren-vermeidenden Fragestrukturen realisiert wird. Die Forschung zur Kohärenz zeigt im Gegenteil sogar, dass Konditionalsätze Markierung (z.B. durch Konnektoren) fordern, weil sie im Unterschied zu Kausal- oder Koordinationsrelationen nicht zu den „natürlichen“ Diskursrelationen gehören, die gewissermaßen automatisch verstanden werden und daher unmarkiert bleiben können (Fabricius-Hansen 2011: 34). Konditionalrelationen müssen demnach markiert werden und möglichst explizit und konventionell ausgedrückt werden, um das Verstehen zu erleichtern und Lesarten zu desambiguieren (ebd.: 34). Wenn-dann-Strukturen haben den Vorteil, dass sie im Gegensatz zu anderen Konnektoren nicht mehrdeutig sind. Wie verständlich die verschiedenen Möglichkeiten, Konditionalrelationen sprachlich auszudrücken, nun aber für die Adressatengruppen „Leichter Sprache“ sind, muss erforscht werden. M.E. ist auch die Annahme zu hinterfragen, dass Konditionalrelationen grundsätzlich kognitiv anspruchsvoll sind. Sie sind keineswegs immer an abstrakte oder komplexe Inhalte und Operationen gebunden, wie folgende

(im unmittelbaren kindlichen Erfahrungsraum verortete) Sätze zeigen: „Komm sofort her, sonst darfst du morgen nicht raus!“, „Wenn du das noch einmal machst, dann werde ich böse.“

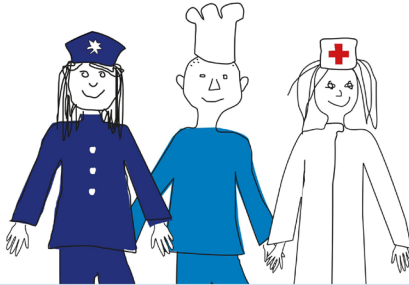
5 Leseverstehen: erste empirische Befunde

Insbesondere zur (extrem heterogenen) Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung bestehen Forschungslücken im Hinblick auf die empirische Untersuchung von Sprach- und Lesekompetenzen sowie deren Förderung.⁹ Die vorgestellten ersten Ergebnisse stammen aus einer Teiluntersuchung der LeiSA-Studie an der Universität Leipzig (Bergelt et al.. 2014), bei der das Textverstehen von 29 Erwachsenen mit geistiger Behinderung (20-40 Jahre) erhoben wurde. Gearbeitet wurde in dieser Teilstudie mit einem Methodenmix aus qualitativen Methoden (Lautes Denken/Kommentieren während Lektüre und Fragebogenbearbeitung, leitfadengestützte retrospektive Befragung) sowie einem MC-Fragebogen zum Textverstehen. Acht Probanden (mit Alpha-Levels zwischen 2 und 4¹⁰ (Grotlüschen 2010)) lag ein Auszug aus den Menschenrechten in „Leichter Sprache“ (BIZ 2014) vor, der hier näher betrachtet werden soll.

Der Text wurde augenscheinlich nicht als Unterrichtsmaterial konzipiert, er soll eher selbständig rezipiert und erschlossen werden. Wie noch zu besprechen sein wird, bietet er sich

9 Bei Ratz (2013) finden sich die Ergebnisse einer empirischen Erhebung zu den Lesekompetenzen von Schülern und Schülerinnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die allerdings auf Lehrereinschätzungen basieren und die Dimension des *Leseverstehens* nicht gesondert berücksichtigen.

10 Nach der Stufeneinteilung von Grotlüschen und Riekmann (2012) können ab Level 4 (einfache bis längere, komplexere) Texte gut gelesen und verstanden werden; Lesekompetenzen bis Alpha-Level 3 ordnen die Autoren als funktionalen Analphabetismus ein.



Artikel 23

Recht auf Arbeit, gleichen Lohn

§

1. Jeder hat das Recht auf Arbeit, auf freie Berufswahl, auf gerechte und befriedigende Arbeitsbedingungen sowie auf Schutz vor Arbeitslosigkeit.
2. Jeder, ohne Unterschied, hat das Recht auf gleichen Lohn für gleiche Arbeit.

Seite 54

Seite 55

Regel 23

**Jeder Mensch darf arbeiten
und soll genug Geld zum Leben haben.**

1. Jeder Mensch darf **arbeiten**.
Er darf auch **bestimmen**,
was er arbeitet **und** in **welchem Beruf**.
Jeder Mensch soll einen Schutz haben:
vor schlechten Bedingungen bei der Arbeit
und davor, dass er keine Arbeit hat.
2. Jeder Mensch soll **für die gleiche Arbeit
genauso viel Geld** wie andere bekommen.
Zum Beispiel müssen Männer und Frauen
für die gleiche Arbeit gleich viel Geld bekommen.

unter Umständen für den inklusiven Deutschunterricht an; bei George (2015) finden sich allgemeine Überlegungen zum Thema Menschenrechte im inklusiven Sozialkunde-Unterricht. Im Druck stehen Originaltext und „leichte“ Fassung auf jeder Doppelseite nebeneinander, die Originalfassung wird durch einen blauen Kasten grafisch markiert (s. Abb.). Auf jeder Doppelseite ist eine Zeichnung abgebildet.¹¹ Der „Leichte Sprache“-Text (im Auszug in der Abb. auf der rechten Seite) unterscheidet sich insofern vom „Arbeitsheft Sozialpolitik“ (Kap. 4.1 oben), als dass für schwierig gehaltene Wörter im „Leichte Sprache“-Text eher vermieden als erklärt werden. Ersetzt wird u.a. das Wort ‚Artikel‘ sowie die textsortentypische Formel ‚jeder/alle Menschen hat/haben das Recht auf‘.¹² Zudem vermeidet die

¹¹ Die Angemessenheit der bildlichen Gestaltung ist sicherlich eher fragwürdig.

¹² ‚Artikel‘ wird konsequent ersetzt durch ‚Regel‘, die Formel ‚Recht-haben auf‘ wird meist durch die Modalverben ‚dürfen‘ und ‚sol-‘

„Leichte Sprache“-Fassung generalisierend-abstrakte Konzepte und versucht diese zu konkretisieren. Aus „befriedigende Entlohnung, die ihm und seiner Familie eine der menschlichen Würde entsprechende Existenz sichert“ (BIZ 2014: 56) wird dann „Genug Geld bedeutet: Der Mensch muss davon leben können. Sie sollen also genug Geld haben, dass Ihre Familie genug zu essen hat. Und Sie die Miete bezahlen können.“ (ebd.: 57). Eine solche Konkretisierung ist notwendig selektiv und unvollständig, über die Angemessenheit kann m.E. nur am konkreten (Verwendungs-)Kontext und Leser entschieden werden.

In der empirischen Studie hat sich an mehreren Stellen gezeigt, dass das generalisierende, vom unmittelbaren Lesekontext abstrahierende Verständnis gelesener Informationen tatsächlich eine Schwierigkeit für Menschen mit geistiger Behinderung darstellt (vgl. auch Allor et al. 2010: 463). Gleichzeitig hat sich in der Teilstudie zum Menschenrechtsartikel gezeigt, dass generalisierende Darstellungsweisen durchaus erkannt und verstanden werden, und zwar in Bezug auf Themen, die besonderes Interesse wecken. Im Falle des Menschenrechtstexts war es insbesondere das Unterthema ‚Männer und Frauen müssen bei der Arbeit gleich entlohnt werden‘ (s. Abb.), das in der qualitativen Befragung zum Textverstehen von mehreren Leserinnen und Lesern besonders ausgeführt wurde. An den Aussagen wird deutlich, dass der Text einerseits als Appell zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen für Frauen gelesen wurde und andererseits auch als Informationstext für diejenigen aufgefasst wurde, die von der Möglichkeit einer solchen Forderung noch nichts wissen. Persönliche Erfahrungen wurden (anders als bei anderen Textsorten) in diesem Zusammenhang kaum berich-

len‘ ersetzt. Auf die dadurch entstehenden, nicht nur lokalen, sondern auch das globale Textverstehen beeinflussenden semantischen Veränderungen kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden.

tet. Den Text als Appell zu verstehen, der nicht unmittelbar an die aktuelle Leserin/den aktuellen Leser gerichtet ist, bedeutet, ihn von der unmittelbaren Lektüresituation zu entbinden und in diesem Sinne als generelle, überkontextuell gültige Aussage aufzufassen. Das kann m.E. durchaus als kognitiv anspruchsvolle Abstraktionsleistung eingeordnet werden.

Diese Befunde sind vorläufig und noch von eher tentativem Charakter. Sie müssen weiter ausgewertet werden. Ein deutliches Ergebnis zeigte sich im Hinblick auf im Text vorgenommene Wortersetzungen: Im Verstehenstest (MC-Format), der nach der Lektüre von den Probanden bearbeitet wurde, wurde u.a. nach richtigen Kontexten des Wortes ‚Artikel‘ gefragt. Alle acht Proband(inn)en haben hier den richtigen Kontext („Gericht, Gesetz“) zugeordnet. Aus den Kommentaren wurde teilweise deutlich, dass den Probanden das Wort sehr geläufig ist. Angesichts dieser – zweifellos explorativen – Befunde stellt sich die Frage, ob die Ersetzung des Wortes in der „leichten“ Fassung effektiv oder nicht vielmehr eine Unterschätzung der Wortschatzkenntnisse der Adressatengruppe ist. Im Verstehensfragebogen wurde weiterhin nach dem Zeichen § (als Bild abgebildet) gefragt, das im Menschenrechtstext vorkommt, aber nicht erklärt wird. Sechs der acht Proband(inn)en wählten die richtige Antwort aus – das Zeichen kommt „im Gesetz“ vor –, zwei Probanden (Alpha-Level 2 und 3) gaben an, es käme „an Apotheken“ vor. Nicht alle der sechs Probandinnen und Probanden, die die richtige Antwort ausgewählt hatten, konnten auf Nachfrage sagen, wie man das Zeichen nennt. Hier wird deutlich, dass es auch bei mehr oder weniger geläufigen sprachlich-zeichenhaften Phänomenen Verstehenshürden geben kann. Bei einem Probanden zeigte sich bei dieser Aufgabe eine hohe Sprachkompetenz: Er verstand die Frage, beantwortete sie korrekt und reflektierte ausgehend von der enthaltenen Präsupposition Bedeutungsalternativen:

(Frage: Wo kommt das Zeichen § noch vor?)

EL37_MER: Aber das das is auch wieder ,n Widerspruch Widerspruch, weil die Frage is ja: „Wo kommt das Zeichen (.) Paragraph NOCH vor?“¹³

Je nachdem, ob der Text für einen Lehr-Lern-Kontext oder einen „Selbstbenutzer“-Kontext gedacht ist, müssten unterschiedliche Strategien zur Verstehensabsicherung gewählt werden. Wenn der Text dazu dient, im Sozialkunde-Unterricht das Thema Menschenrechte zu erarbeiten, sind andere sprachlich-textuelle Mittel und Zielsetzungen angemessen als im Fall, dass der Text im Deutschunterricht genutzt wird, um sprachliche Variation zu reflektieren, Lesestrategien einzuüben, Textfunktionen zu unterscheiden etc. Gerade die „Zweisprachigkeit“ des gewählten Beispieltextes bietet für die Sprachreflexion oder auch für fachsprachliches Lernen Möglichkeiten. Denkbar wäre beispielsweise ein Unterrichtsetting, in dem ein Artikel der Menschenrechte in beiden Fassungen genutzt wird, um die sprachliche Form zu reflektieren: In Kleingruppen, die entweder die Original- oder die „leichte“ Fassung betrachten, könnte z.B. der Frage nachgegangen werden, was die Sprache leicht oder schwer verständlich macht, wie sie stilistisch wirkt und wodurch. Es könnten grammatische Aspekte wie die Verteilung von Wortarten (z.B. Verben und Substantive) untersucht und die Anteile in den Fassungen verglichen werden etc. Den Einstieg könnte eine Phase bilden, in der die Gruppen sich zunächst gegenseitig von den gelesenen Inhalten berichten und hier ein erster offener Vergleich zwischen den Fassungen stattfindet. Ob dann die gleiche Aufgabenstellung bearbeitet wird oder individuell abgestuft Schwerpunkte gesetzt werden, hängt von der Klassenzusammensetzung ab. Je nachdem bieten sich dann unterschiedliche Lernsituationen an (Hölnzer 2014: 50ff.).

13 Die Transkriptionskonvention orientiert sich an Kuckartz 2008, ergänzt durch einige genauere Konventionen aus GAT 2.

Die Beurteilung und didaktische „Brauchbarkeit“ eines Textes hängt also offenkundig nicht nur vom Text selbst ab. In didaktischen Kontexten sind sprachliche Herausforderungen immer auch Lerngelegenheit. Die Texte sind begleitet von zusätzlichem Scaffolding, z.B. durch die Lehrperson im Unterricht. Bei der empirischen Erforschung der Verständlichkeit und Angemessenheit von „Leichte Sprache“-Texten sind also unbedingt der Verwendungszusammenhang und die Zielstellung des Textes einzubeziehen. Generelle (und einfache) Aussagen, welche sprachlichen Mittel geeignet und welche ungeeignet sind, bleiben häufig zu pauschal; hinzu kommt die angesprochene Heterogenität der Zielgruppe. Hilfreich für die Entwicklung (inklusive, differenzierender) Lehrmaterialien in Richtung Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung wäre eine Schließung zentraler Forschungslücken:

- Wie sind die Lesekompetenzniveaus in den entsprechenden Schülergruppen – gemessen an der Verstehensleistung – verteilt?
- Wie können Potenziale durch zielgruppenspezifische Förderung und Instruktion besser ausgeschöpft werden (vgl. Allor et al. 2010)?
- Für welche Gruppen sind welche Schriftspracherwerbsstrategien effektiv? Was sind effektive Methoden im inklusiven Kontext?
- Wo lassen sich sonderpädagogische Erfahrungen direkt in den inklusiven Unterricht übernehmen, wo ist es gerade sinnvoll, davon abzusehen?
- Welche Leseschwierigkeiten sind eigentlich (je nach Lesekompetenzniveau oder anderen Merkmalen) vorhanden etc.?

Im Unterricht erfordert die individuelle Leseförderung zunächst eine differenzierte Diagnostik. In den Blick genommen werden muss dann sowohl die Prozessebene des Lesens als auch die Subjekt- und soziale Ebene. Das Beispiel des Menschenrechtsartikels zeigt m.E., wie ein Text trotz seines abstrakten Gehalts gerade aufgrund des Themas (das einen Bezug zu individueller Diskriminierungserfahrung herstellt) ansprechen und Anschlusskommunikation anregen kann.

6 Fazit

Viele Fragen in Bezug auf „Leichte Sprache“ im inklusiven Fachunterricht sind noch nicht geklärt. Einerseits fehlen empirische Forschungen zum (sprach-)didaktischen Einsatz des Konzepts ebenso wie empirisch fundierte Erkenntnisse zur Wirksamkeit „Leichter Sprache“ bei den unterschiedlichen Adressatengruppen. Andererseits muss m.E. auch theoretisch diskutiert werden, wie „Leichte Sprache“ definiert und sprachlich geprägt sein soll. Zum Wesen von Lehr- und Lernmaterialien gehört, dass sie sprachlich und inhaltlich an ihre jeweiligen Adressaten angepasst sind. Vor diesem Hintergrund gedacht, ist „Leichte Sprache“ nichts grundlegend anderes. Die große Popularität hat dem Phänomen bereits einen gesellschaftlich fest verankerten Platz verschafft, so dass v.a. zu erforschen ist, inwiefern die praktizierten Textgestaltungs-„Regeln“ in didaktischen Kontexten zielführend sind.

7 Literaturverzeichnis

- Ackermann, Karl-Ernst (2010): Zum Verständnis von „Bildung“ in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Oliver Musenberg/Judith Riegert (Hrsg.): *Bildung und geistige Behinderung: Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen*. Oberhausen: ATHENA. S. 27–49
- Ackermann, Karl-Ernst (2015): Politische Bildung im inklusiven Bildungssystem – grundsätzliche Fragen. In: Christoph Dönges/Wolfram Hilpert/Bettina Zurstrassen (Hrsg.): *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn: bpb. S. 30–44
- Alavi, Bettina (2015): Leichte Sprache und historisches Lernen. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14. S. 169–190
- Allor, Jill H; Champlin, Tammi M.; Gifford, Diane B. & Mathes Patricia G. (2010): Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: Findings from the first three years of a longitudinal study. In: *Psychology in the Schools* 47 (5). S. 445-466

- Bergelt, Daniel; Bock, Bettina; Fix, Ulla; Goldbach, Anne; Lange, Daisy; Michel, Marion; Schuppener, Saskia & Seidel, Anja (2014): LeISA – eine Evaluationsstudie zur Wirksamkeit der Leichten Sprache im Arbeitsleben. In: Teilhabe 53. S. 184–186
- BMEL (2015): Entdecke den Wald: Die kleine Waldfibel in einfacher Sprache. Bonn
- Bock, Bettina M. (i.D.a): Leichte Sprache. In: Jens Korfkamp/Cordula Löffler (Hrsg.): Handbuch zur Grundbildung Erwachsener. Münster, New York: Waxmann
- Bock, Bettina M. (i.D.b): Texte in „Leichter Sprache“ schreiben: Herausforderungen eines (relativ) neuen Praxis- und Forschungsfeldes. In: Dagmar Knorr/Kathrin Lehnen/Kirsten Schindler (Hrsg.): Schreiben im Übergang – Übergänge des Schreibens. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Bock, Bettina M. (2015): Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen – 5 Thesen zur „Leichten Sprache“. Deutsch Didaktik 20(38/2015). S. 9–16
- Bock, Bettina M. & Antos, Gerd (i.D.): Öffentlichkeit – Laien – Experten: Strukturwandel von ‚Laien‘ und ‚Experten‘ in Diskursen über Sprache. In: Gerd Antos/Thomas Niehr/Jürgen Spitzmüller (Hrsg.): Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. Berlin: de Gruyter Mouton. (Handbücher Sprachwissen, Bd. Band 10Bd)
- Bock, Bettina M.; Fix, Ulla & Lange, Daisy (i.V.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank und Timme
- Bredel, Ursula & Maaß, Christiane (2016): Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis. Berlin: Duden
- BIZ= Bremer Informationszentrum für Menschenrechte (2014): Menschen-Rechte: Die 30 Regeln. In Leichter Sprache.
URL: <https://www.lebenshilfe.de/de/leichte-sprache/mit-bestimmen/Downloads/Menschenrechte-LeichteSprache-2014-1.pdf> [05.07.2016]

BMAS (2014): Leichte Sprache: Ein Ratgeber

URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf?__blob=publicationFile [06.07.2016]

Deutsche Bundesbank (2013): Das macht die Bundesbank: Erklärt in Leichter Sprache

Fabricius-Hansen, Cathrine (2011): Was wird verknüpft, mit welchen Mitteln - wozu?: Zur Mehrdimensionalität der Satzverknüpfung. In: Eva Breindl/Gisella Ferraresi/Anna Volodina (Hrsg.): Satzverknüpfungen: Zur Interaktion von Form, Bedeutung und Diskursfunktion. Berlin, New York: De Gruyter. S. 15-40

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. Praxis Deutsch 233. S. 4-13

George, Uta (2015): Das Fach Sozialkunde in sonderpädagogischer Perspektive. Das Thema Menschenrechte im inklusiven Unterricht. In: Oliver Musenberg/Judith Riegert (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer. S. 238-245

Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2010): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS. S. 107-127

Grotlüschen, Anke (2010): lea.-Diagnose. Münster: Waxmann

Grotlüschen, Anke & Riekmann, Wiebke (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo. - Level-One-Studie. Münster: Waxmann

Hözlner, Matthias (2014): Inklusive Deutschdidaktik in der Sekundarstufe I zwischen gemeinsamen Lernsituationen und einem gemeinsamen Lerngegenstand. In: Johannes Hennies/Michael Ritter (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Klett. S. 47-57

Inclusion Europe (2009): Informationen für alle: Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und verständlich macht.

URL:<http://www.inclusion-europe.com/images/stories> [05.07.2016]

- Kirch, Peter & Manner, Jörg (2009): TOP Geschichte: Topographische Arbeitshefte 1-5. Braunschweig: Westermann
- KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011
- Kuckartz, Udo (2008): Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS
- Lange, Daisy & Bock, Bettina M. (2016): Was heißt „Leichte“ und „einfache Sprache“? Empirische Untersuchungen zu Begriffssemantik und tatsächlicher Gebrauchspraxis. In: Nathalie Mälzer (Hrsg.): Barrierefreie Kommunikation. Berlin: Frank & Timme
- Linz, Erika (2013): Sprache als Barriere? Das Sprachbild in Konzeptionen von Leichter Sprache. In: Sprache und Literatur (2/2013). S. 20-42
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012): Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57. S. 67-101
- Musenbergh, Oliver & Riegert, Judith (2013): »Pharao geht immer!« - Die Vermittlung zwischen Sache und Subjekt als didaktische Herausforderung im inklusiven Geschichtsunterricht der Sekundarstufe: Eine explorative Interview-Studie. Zeitschrift für Inklusion 4. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/202/207> [05-07.2016]
- Musenbergh, Oliver & Riegert, Judith (2015): Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In: Oliver Musenbergh/Judith Riegert (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer. S. 13-28
- Netzwerk Leichte Sprache (2013): Die Regeln für Leichte Sprache. URL: http://www.leichtesprache.org/images/Regeln_Leichte_Sprache.pdf [05.07.2016]
- Ratz, Christoph (2013): Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs. Empirische Sonderpädagogik 4. S. 343-360

- Riegert, Judith & Musenberg, Oliver (2010): Bildung und geistige Behinderung - zentrale Spannungsfelder und offene Fragen. In: Oliver Musenberg/Judith Riegert (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung: Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: ATHENA. S. 27-49
- Rosebrock, Cornelia (2015): Der Mut zur Einfalt - Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. Deutsch Didaktik 20 (38/2015). S. 33-39
- Seitz, Simone (2014): Leichte Sprache? Keine einfache Sache. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 64 (9-11/2014). S. 3-6
- Spreer, Markus (2014): „Schlage nach und ordne zu!": Bildungssprachliche Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen. In: Stephan Sallat/Markus Spreer/Christian W. Glück (Hrsg.): Sprache professionell fördern: Kompetent - vernetzt - innovativ. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag. S. 83-90
- Stiftung Jugend und Bildung (2015/2016): Sozialpolitik: Ein Arbeitsheft für die Sekundarstufe I in Leichter Sprache. Grundwissen Sozialversicherung
- Thäle, Angelika & Riegert, Judith (2014): Literarisches Lernen im inklusiven Deutschunterricht - zur Bedeutung von Textzugängen. In: Johannes Hennies/Michael Ritter (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Klett. S. 195-208
- Theunissen, Georg (2005): Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten: Ein Kompendium für die Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- VDS e. V. (2007): Standards der sonderpädagogischen Förderung URL: http://www.vds-sachsen.de/documents/positionen/StandardsSopaedFoerderung_gesamt.pdf [05.07.2016]
- Zurstrassen, Bettina (2015): Inklusion durch Leichte Sprache?: Eine kritische Einschätzung. In: Christoph Dönges/Wolfram Hilpert/Bettina Zurstrassen (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: bpb. S. 126-138

Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext

Diana Gebele & Alexandra L. Zepter

Nicht nur im Fach Deutsch, sondern generell in allen Schulfächern stellen bestimmte sprachliche Kompetenzen eine Erfolgsbedingung dar, gleichwohl können sie nicht bei allen Schülerinnen und Schülern in gleichem Maße vorausgesetzt werden: Die Relevanz eines Zugriffs auf fach- und bildungssprachliche Register macht einen sprachsensiblen Unterricht zum fächer- und schulstufenübergreifenden Desiderat. In Bezug gesetzt zu dem gleichzeitigen Anspruch auf Inklusion argumentieren wir für einen entwicklungsorientierten Unterricht, der allen Schülerinnen und Schülern den Erwerb bildungssprachlicher und fachsprachlicher Kompetenzen zum Ziel setzt. Eine entsprechende Teilhabe erfordert didaktische Modelle, die je nach Lernvoraussetzungen und Lernständen ein diversifiziertes Ausmaß an Unterstützung und Herausforderung bzw. verschiedene Zugänge zum Lerngegenstand ‚Sprachregister‘ gewähren und somit unterschiedliche Wege zu diesem Ziel ermöglichen.

1 Einleitung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 und dem darauffolgenden Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen aus dem Jahr 2011 wurde der rechtliche Rahmen für die Umsetzung der Inklusion an deutschen Schulen geschaffen. Der KMK-Beschluss fordert zum einen die Einhaltung von Standards und Zielsetzungen für allgemeine schulische Abschlüsse, sieht zum anderen aber auch

die Berücksichtigung individueller Kompetenzen, Lernerfordernisse und Zugangsweisen der Lernenden vor. Zur Gewährleistung von Aktivität und Teilhabe in einem barrierefreien Unterricht und für den generellen Zugang zu Lerninformationen sollen didaktisch-methodische Vorgehensweisen und Unterrichtskonzepte genutzt werden, die die Bearbeitung der Lerngegenstände im Unterricht auf unterschiedlichen Wegen und mit unterschiedlicher Zielstellung erlauben (vgl. KMK 2001: 9).

Der Diskurs um schulische Inklusion und eine Potenzierung von Heterogenität, die sehr unterschiedliche Lernerinnen und Lerner in einem gemeinsamen Unterricht zusammenbringt, hat u.a. auch die Frage nach dem Einsatz von „Leichter Sprache“ aufgeworfen. Empfohlen wird hier die „Anpassung sprachlicher Inhalte, um z.B. schriftsprachliche und andere Kommunikationsformen in leichter Sprache zugänglich zu machen“ (KMK 2011: 10). Das bedeutet, mit „Leichter Sprache“ ist die Intention verknüpft, Sprache für bestimmte Lernergruppen zu ‚vereinfachen‘, um ihnen auf diese Weise Zugang zu einem sprachlich vermittelten Lerngegenstand zu gewähren, welcher ohne diese Vereinfachung offenbar nur schwerlich oder gar nicht zugänglich wäre. Auch für die Deutschdidaktik wird „Leichte Sprache“ derart zum Thema (vgl. Bock i.d.Bd.)

Einem solchen Desiderat auf den ersten Blick diametral entgegengesetzt scheint die Beobachtung, dass schulischer Erfolg und darüber hinaus der „Zugang zu wichtigen gesellschaftlichen Domänen“ (Schmölzer-Eibinger et al. 2013: 14) vorrangig über das Vermögen bemessen wird, auf diverse vergleichsweise ‚komplexere‘ Sprachformen – wir könnten überspitzt auch sagen auf ‚Schwere Sprache‘ – zuzugreifen. Gemeint ist damit die Fähigkeit, bildungssprachliche, schul- und fachsprachliche Register zu erlernen und funktional adäquat zu verwenden. Die betreffenden Varietäten integrieren u.a. vermehrt sprachliche Mittel und Konstruktionen, die eine Varietät Leichter Sprache gerade auszuschließen tendiert (z.B. komplexe No-

minalphrasen und Nominalisierungen, Passivkonstruktionen, logische Konnektoren in Hypotaxen, abstrakte Begriffe etc.; vgl. Schmölzer-Eibinger et al. 2013: 13). Dabei kann bildungssprachliche Kenntnis quasi als ein „kulturelles Kapital“ gefasst werden, dessen Verfügbarkeit die gesamte Schullaufbahn und gesellschaftliche Teilhabe in entscheidender Weise beeinflusst (vgl. Feilke 2013: 119; Bourdieu 1974: 192ff.).

Generell bilden entsprechende sprachliche Kompetenzen in der Schule selbst im Deutschunterricht nicht nur ein Lernziel, sondern auch ein Mittel, indem Sprache in *allen* Fächern ein zentrales Medium des Lehrens und Lernens darstellt: Sprache regelt den Zugang zu den Lerngegenständen des Fachs (Schmölzer-Eibinger et al. 2013: 11).

In Konflikt mit der Dominanz der bildungs- und fachsprachlichen Register spätestens ab der Sekundarstufe I tritt gleichwohl der Umstand, dass zahlreiche Schülerinnen und Schüler – auch ohne eine erweiterte Umsetzung von Inklusion – in ihrer schulischen Gesamtaufbahn an den bildungssprachlichen Voraussetzungen zu scheitern scheinen. Diese Herausforderung hat ‚Bildungssprache‘ in den letzten Jahren quasi zur „Leitvokabel“ (Feilke 2012: 4) und bildungssprachliche Förderung in möglichst allen Fächern zum Leitziel werden lassen. Breitangelegte Forschungs- und Entwicklungsprogramme wie etwa das u.a. vom BMBF und der KMK gemeinsam initiierte BiSS-Programm „Bildung durch Sprache und Schrift“ legen von dieser Dynamik ein eindrucksvolles Zeugnis ab; ein „sprachsensibler Unterricht“ ist inzwischen auch curricular in den Bildungsstandards der KMK und den Kernlehrplänen verankert.

Insgesamt wird der Forschungsdiskurs um geeignete didaktische Konzepte für einen sprachsensiblen Deutsch- und Fachunterricht inzwischen lebhaft geführt; vgl. z.B. zur „durchgängigen Sprachbildung“ Gogolin et al. (2013). Methodisch

dominieren hier Ansätze, die sich in der einen oder anderen Facettierung dem Konzept des Scaffolding unterordnen lassen (vgl. Gibbons 2002, 2006, 2009). Der Begriff des Scaffolding lässt sich am ehesten mit ‚Gerüst‘ übersetzen und verweist auf ein *temporäres* sprachliches Vorbild oder eine sprachliche Instruktion, die den Lernenden in der Zone ihrer nächsten Entwicklung (Wygotsky 1964) gegeben wird. Der Kerngedanke besteht darin, im Unterricht bei dem anzusetzen, was die Lernenden schon können, und ihre nächsten Entwicklungsschritte lerngegenstandsbezogen durch ein strukturiertes sprachliches Input und konstruktives Feedback, das als solches eine Art Hilfsgerüst bildet, zu unterstützen. Anschließend baut man das Gerüst wieder ab und lässt die Lernerinnen und Lerner die neuen Erfahrungen und Erkenntnisse noch einmal selbstständig auf entsprechende Aufgaben applizieren.¹

Disziplinenbezogen stammen die bestehenden Konzepte zum sprachsensiblen Fachunterricht überwiegend aus der Zweitsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Das bedeutet, sie sind vorrangig mit Blick auf Lernergruppen entwickelt, die bei einem weiten Inklusionsbegriff einen durchaus gewichtigen Teil der Heterogenität inklusiver Settings ausmachen. Nichtsdestotrotz stellt eine inklusive Perspektive, die den Begriff der Inklusion ebenda so weit wie möglich fasst, im Fachdiskurs bisher Neuland dar. Im vorliegenden Beitrag stellen wir dazu einen potenziell weiterführende Analysen leitenden Ansatz vor, der auf folgenden Grundannahmen bzw. Thesen aufsetzt:

1 Federführend hat Gibbons (2002) Scaffolding für Englischals-Zweitsprache-Lernerinnen und Lerner entwickelt, wobei sie ein von Wygotsky (1964, 1987, 1992), Bruner (2002) u.a. analysiertes Grundprinzip aus dem Erstspracherwerb aufgegriffen hat. Beobachtet man die diesbezüglichen spontanen Interaktionen zwischen Caretaker und Kind, dann erreicht das Kind aus der Zone seiner aktuellen Entwicklung konstruktiv die Zone seiner proximalen Entwicklung, indem die Caretaker unbewusst in der Zone der nächsten Entwicklung kommunizieren.

Erstens: Der scheinbare Widerspruch zwischen einem potenziellen Einbezug Leichter Sprache in inklusive Settings und dem übergeordneten Ziel bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen für *alle* lässt sich nur dann auflösen, wenn jegliche Form der sprachlichen Unterstützung und des sprachsensiblen Unterrichts *entwicklungsorientiert* gefasst wird. Das bedeutet, Leichte Sprache, wenn man sie denn in welcher Form auch immer einsetzt, grundsätzlich mit Bock (2015: 12) in Anlehnung an Feilke (2012: 155) als „transitorische Sprachform und Norm zu verstehen“, die nicht „Ziel“, sondern „Mittel im Sinne eines Scaffolding der Kompetenzentwicklung“ ist. Generell kann es sinnvoll oder auch notwendig sein, sprach- und fachbezogene Lerngegenstände für bestimmte Lernende in besonderem Maße zu elementarisieren – allerdings nicht um die Lerngegenstände als solche zu minimieren, sondern im Gegenteil, um in der Gegenstandsannäherung *Lernfortschritt* zu ermöglichen.

Zweitens: Auch wenn Heterogenität durch Inklusion noch einmal potenziert wird, können sich Scaffolding-affine Konzepte als besonders fruchtbar erweisen (vgl. auch Gebele und Zepter 2016b). Sie sind jedoch mit Blick auf die verschiedenen Lernenden und Lerner (diverse Förderschwerpunkte, Mehrsprachigkeit, besondere Begabungen etc.) *entwicklungsperspektivisch* zu differenzieren: Wir schlagen für einen ‚inkluisiven‘ sprachsensiblen Fachunterricht und eine Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen, die potenziell *alle* Schülerinnen und Schüler adressiert, ein Modell vor, das unterschiedliche Grade und Formen von Unterstützung auffächert und auch zusätzliche Herausforderung als Möglichkeit integriert. Bleibt man im Bild des Lernwegs als ein „Bauen in die Höhe“, so können manche Lernende durch ein *Fassadengerüst* unterstützt werden, manche finden einen etwas direkteren Weg nach oben über eine *Leiter*, manche können gar so herausgefordert werden, dass eine *Hebebühne* sie freischwebend eine oder mehrere Bauebenen überspringen lässt.

Drittens: Ein inklusives Modell für sprachsensiblen Fachunterricht, das Unterstützung graduiert und variiert, gewinnt in seiner Umsetzung durch eine Vielfalt der Zugänge zum sprachlichen und fachlichen Lerngegenstand. Gerade im Umgang mit Texten argumentieren wir in Anlehnung u.a. an die Arbeiten von Josef Leisen (2013) für Lernaufgaben, die mit einer Pluralität von kognitiv-sinnlichen Zugriffen und Darstellungsformen arbeiten (vgl. auch Gebele und Zepter 2016a).

Zur Entfaltung des skizzierten Ansatzes gehen wir im Weiteren wie folgt vor: Abschnitt 2 wirft zunächst einen noch etwas detaillierteren Blick auf den Begriff des bildungs- bzw. fachsprachlichen Registers, erläutert, inwiefern entsprechende Kompetenzen eine so dominante Rolle in schulischen Kontexten spielen, und diskutiert, warum hier ein gewisser Grad an ‚Schwerer Sprache‘ funktionsbedingt unaufhebbar ist. Der Anspruch, bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen im Rahmen von Inklusion möglichst allen Schülerinnen und Schülern zugänglich zu machen, führt uns in Kapitel 3 zu einer inklusiven Modellierung von Scaffolding, in der verschiedene Unterstützungsgrade bzw. -formen differenziert werden. Abschnitt 4 legt abschließend dar, inwiefern die praktische Umsetzung eines skalierenden und variierenden Scaffolding durch eine Vielfalt der Zugänge zu den Lerngegenständen ermöglicht wird.

2 Bildungs- und fachsprachliche Register im schulischen Kontext

Der Fachdiskurs um die Begriffe Bildungs- und Fachsprache, zumeist auch in Abgrenzung zum Konzept der Alltagssprache, wird rege, aber durchaus auch kontrovers geführt. An sich sind insbesondere die Begriffe Bildungssprache und Alltagssprache durch ihre grundsätzliche Unschärfe und die ihnen potenziell auferlegten wertenden Konnotationen nicht unumstritten.

Aus unserer Sicht lässt sich jedoch mit der strukturell bedingten Klassifizierung eines Sprachsystems als vergleichsweise ‚schwer‘ oder ‚leicht‘ grundsätzlich keine Wertung verbinden. Sprachliche Formen können (leicht oder schwer) angemessen oder unangemessen sein, aber auch dies niemals absolut, sondern nur relativ zu einem Kontext der Anwendung. Überdies hat die Frage, ob dem Einzelnen eine strukturell oder auch kognitiv als schwer oder leicht ausgewiesene Form in Produktion und Rezeption realiter schwer oder leicht fällt, auch damit zu tun, wie viel Kontakt er/sie zu der betreffenden Form bereits hatte und hat. Generell ist der Bedarf an empirischen Untersuchungen in diesem Bereich noch immer groß.

Dass die Grenzen zwischen Alltags-, Bildungs- und Fachsprache fließend sind und es zu vielen Überschneidungen kommen kann, ist auch im Gegenstand selbst begründet. Aus soziolinguistischer Perspektive bedingt sich unser erstsprachliches Können grundsätzlich nicht aus einer in sich homogenen Sprachkompetenz. Stattdessen stellt es ein heterogenes Vermögen dar, das sich aus diversen Sprachvarietäten, d.i. Dialekten, Soziolekten und Registern speist, die einerseits jeweils als eigene Sprachsysteme mit spezifischen Regeln und Mustern zu fassen sind, andererseits aber auch Schnittmengen bilden (vgl. u.a. Roelcke 2011). Das heißt z.B., eine Erwachsene mit deutscher Erstsprache, die de facto verschiedene Varietäten des Deutschen beherrscht, vereint unter dem Dach ihrer ‚Deutschkompetenz‘ einen Fächer unterschiedlicher, sich zum Teil überlappender Sprachsysteme.² In dieses Varietätenkontinuum fallen dann auch Alltags-, Fach- und Bildungssprache. Mit Halliday (1978: 195) können sie – als hinsichtlich der funk-

2 Labov (1978) hat in diesem Zusammenhang auch von einer Mehrsprachigkeit in der Erstsprache gesprochen – was nichts anderes bedeutet, als dass jeder, auch der vordergründig monolinguale Mensch, mehrsprachig ist.

tionalen Reichweite hoch markierte, diaphasische Varietäten – als ‚Register‘ kategorisiert werden (vgl. auch Riebling 2013).

Dieser faktisch inhomogenen Sprachkompetenz zum Trotz: Für den Zugang zu einer bestimmten sozialen Gruppe, insbesondere aber auch für das erfolgreiche Meistern einer Kommunikationssituation kann es entscheidend sein, ob man die jeweils verlangte Varietät, das passende Register beherrscht, aufzurufen und angemessen anzuwenden weiß.

Bildungs- und fachsprachliche Register sind aus struktureller bzw. kognitiver Perspektive insofern ‚schwer‘, als dass sie vorzugsweise der Erkenntniskommunikation, der Wissensaneignung und Wissensverbreitung dienen (Feilke 2012, nach Czicza und Henning 2011) und in diesem Rahmen stark von Literalität und Textualität geprägt sind (u.a. auch Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008): Kommunikation, die sich auf Erkenntnis richtet und diese verhandelt, erfordert in hohem Maße eine Sprache, die vom unmittelbaren Wahrnehmungsraum abstrahiert und situationsentbunden ist. Im selben Zugriff involviert die Aneignung und Verbreitung von Wissen in der Regel einen verständigen Umgang mit Texten. Dabei wird unter ‚Text‘ in diesem Zusammenhang gemeinhin nach Ehlich jegliches Produkt der Überwindung der Flüchtigkeit der unmittelbaren, situativ eingebundenen Sprechhandlung über deren einfache Re-Instantiierung hinaus gefasst (Ehlich 1994, 2007) – was ebenda eine Entkopplung von Sprachhandlung und spezifischem Wahrnehmungsraum impliziert. Zwar sind Texte sowohl im Medium der Schrift als auch in der Mündlichkeit möglich, aber der Anspruch einer Überwindung der Flüchtigkeit der situativ eingebundenen Sprechhandlung hin zu einer situationsungebundenen Rede bedingt grundsätzlich eine explizitere und differenziertere, gleichzeitig informationsdichtere Sprache. Deren Verstehen setzt mit dem Heraustreten aus einem aktuellen Wahrnehmungsraum die Etablierung

eines Vorstellungsraumes und damit verbunden ein größeres Abstraktionsvermögen voraus.

Feilke (2012) hebt überdies hervor, dass in den betreffenden Kontexten bildungs- und fachsprachlicher Erkenntniskommunikation gehäuft spezielle Sprachhandlungstypen bzw. Texthandlungstypen wie Beschreiben, Berichten, Begründen, Argumentieren, Erklären etc. auftreten. Für deren Gestaltung sind wiederum neben einem gegenstandsbezogenen Fachwortschatz insbesondere je spezifische kommunikativ-sprachliche Handlungskomponenten und wiederkehrende Formulierungen, d.i. den jeweiligen Typ charakterisierende Textprozeduren (Feilke 2014) typisch. Bildungssprachliche Kompetenzen lassen sich vor diesem Hintergrund auch über den flexiblen und differenzierten Zugriff auf entsprechende Sprachhandlungen inklusive der passenden sprachlichen Komponenten bemessen.

Gerade dadurch dass die Kommunikation der speziellen Funktion von Erkenntnisgenerierung, Wissensvermittlung und Wissensverbreitung dient und in diesem Rahmen gehäuft mit spezifischen Sprachhandlungen verbunden ist, lässt sich die Registerkomplexität nur bedingt reduzieren. So steigt zum einen mit zunehmender Informationsmenge fast zwangsläufig der Anspruch an inhaltliche Verdichtung, Kohärenz und Strukturiertheit (Schmölzer-Eibinger et al. 2013: 18). Zum anderen verlangt z.B. eine adäquate Abbildung von Generalisierungen, die ja eine der primären Ziele von Erkenntnisgewinnung sein können, dass sie von spezifischen Situationen und Personen abstrahieren. Das folgende Beispiel zeigt exemplarisch, dass zwar ein und dasselbe Phänomen sprachlich durchaus unterschiedlich gefasst werden kann; eine situationsentbindende Generalisierung, die ein objektiv nachvollziehbares, allgemeingültiges Bedingungsgefüge erwirkt, vollzieht sich aber nur mit bestimmten sprachlichen Mitteln. Dies ist in sukzessiv stärker verdichteter Form nur in den Sätzen (2)-(4) gegeben. In (1) be-

schreibt dagegen eine Person aus subjektiver Perspektive ihre konkrete, situativ verankerte Beobachtung (nach Gogolin et al. 2011: 200f.):

- (1) Als ich die Flüssigkeit abgoss, sah ich einen braunen Bodensatz.
- (2) Wenn man die Flüssigkeit abgießt, sieht man einen braunen Bodensatz.
- (3) Wird die Flüssigkeit abgegossen, zeigt sich ein brauner Bodensatz.
- (4) Nach Abgießen der Flüssigkeit ist ein brauner Bodensatz sichtbar.

In ähnlicher Form verlangt die Darstellung von Ursache-Wirkungs- oder Begründungszusammenhängen den Einsatz von kausalen Konnektoren bzw. hypotaktischen Konstruktionen, die diverse logische Relationen abbilden können. Begriffe, oftmals abstrakt, müssen präzise definiert sein etc. All dies schafft eine sprachliche bzw. kognitive Komplexität, die sich höchstens graduell, aber nicht komplett auflösen lässt, insofern sie sich aus den Inhalten selbst begründet.

Bildungs- und fachsprachliche Register sind nun aber nicht nur aus struktureller bzw. kognitiver Perspektive vergleichsweise ‚schwer‘. Komplettiert wird die Herausforderung dadurch, dass entsprechende sprachliche Kompetenzen *nicht* zwingend als Teil des Erstspracherwerbs angebahnt werden: In familiären und privaten Kontexten werden bildungs- und fachsprachliche Register nicht notwendig aufgerufen, solange dort keine Erkenntniskommunikation im Vordergrund steht. Auch eine vorschulische Präliteralisierung, die quasi eine Brücke baut, um zu lernen, in spezifischen (Sprach-)Handlungskontexten vom Wahrnehmungsraum in den Vorstellungsraum zu gelangen, und die derart die nötige Entwicklung von Abstraktionsvermögen unterfüttert, stellt sich nicht spontan und von alleine ein. Eine solche Form der Präliteralisierung erfordert einen gesättigten Umgang mit Bilderbüchern, Vorlese- und Erzählsi-

tuationen, Sprachspielen u.Ä., welcher nicht in allen Familien ohne Weiteres vorausgesetzt werden kann.

Zu beachten ist dazu, dass in solchen spielerischen, nicht bewusst gesteuerten Enkulturationsprozessen Kinder stets *über* die Brücke des Wahrnehmungsraums und damit im Zuge einer sinnlich reichen Interaktion in den Vorstellungsraum geführt werden. Vorlesen ist besonders fruchtbar, wenn mit dem Kind über die Geschichten und Bilder gesprochen wird, wenn also das Vorlesen durch längere Gesprächsinseln mit viel lautsprachlicher und auch mit gestischer und mimischer Interaktion angereichert wird. Kinderreime geleiten oft vom Hier und Jetzt der körperlich erfahrbaren Anschauung in die Vorstellung³.

Im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung hat Cummins die für bildungssprachliche Register erforderlichen Kompetenzen auch als Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), also als kognitiv-akademisches Sprachkönnen gefasst und dies mit Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) kontrastiert: Auch Letztere, die basalen interpersonalen Kommunikationsfähigkeiten in einer Zielsprache zu entwickeln, ist mitnichten eine triviale Angelegenheit. Sowohl Erst- als auch Zweitsprachlernende haben aber dazu in ihrer privaten und alltäglichen Lebenswelt im Kinder- und Jugendalter weit mehr Gelegenheiten, als sie im Durchschnitt außerhalb von schulischen Settings Zugang zu bildungs- und fachsprachlichen Registern hätten (vgl. Cummins 1979, 2000). Und insofern kognitiv-akademisches Sprachkönnen auch nicht ohne ein entwickeltes Abstraktionsvermögen zu haben ist, erfordert es in der Regel auch ein Mehr an systematischer Instruktion und

3 Man vergleiche etwa Abzählreime wie den Daumenreim, der den Vorstellungsraum gestisch andeutet („Das ist der Daumen, der schüttelt die Pflaumen. Der hebt sie auf, der trägt sie nach Haus. Und der Kleine isst sie alle wieder auf.“).

damit lernunterstützender Steuerung von außen. Stehen also bildungs- und fachsprachliche Register im Fokus, dann rücken Erst- und Zweitsprachlernende näher zusammen. Die Herausforderung ist im schulischen Kontext für beide Gruppen tendenziell gleich groß, wenn vor und außerhalb der Schule ‚bildungsferne‘ Kontexte überwiegen.

Was bedeutet all dies für die – inklusive – schulische Praxis? Der Punkt, dass sich bildungs- und fachsprachliche Register generell nicht spontan entwickeln, impliziert an sich bereits ein hohes Maß an Heterogenität, die sich durch disparate außerschulische Vorerfahrungen bedingt. Der Anspruch an Unterstützung im Falle von fehlenden Vorerfahrungen hat im Fachdiskurs zur Entwicklung diverser Scaffolding-Konzepte geführt, die neben der Kernidee des temporären Gerüsts auch auf der Grundlage aufbauen, dass einerseits sprachliches Lernen am Gegenstand floriert und andererseits in umgekehrter Richtung auch fachliches Lernen vorrangig sprachlich basiert ist. Diese wechselseitige Verzahnung von sprachlichem und fachlichem Lernen motiviert ein fächerübergreifendes sprachliches Lernen, das heißt neben dem sprachlichen Lernen im Deutschunterricht auch einen sprachsensiblen, scaffolding-basierten Fachunterricht. Bezieht man die betreffenden Konzepte auf Inklusion, dann scheinen in Deutsch- und Fachunterricht implementierte Scaffolding-Prinzipien auf den ersten Blick auch z.B. diversen Förderschwerpunkten zugute zu kommen. Geht man gleichwohl von einem weiten Inklusionsbegriff aus, impliziert die – *in einem Klassenzimmer vereinte* – Potenzierung der Heterogenität aus unserer Perspektive eine Erweiterung des Gerüstkonzepts: und zwar in der Form, dass die Modellierung die Aspekte der Graduierung und Variation integriert. Der nächste Abschnitt entfaltet dazu einen Vorschlag.

3 Erweiterung des Scaffolding-Konzepts für inklusive Lernsituationen: Gerüst, Leiter und Hebebühne

Der Kerngedanke jeglicher Form von Scaffolding ist, sprachsensiblen Unterricht generell nach Wygotskys Konzept der Zone der proximalen Entwicklung entlang einer spezifischen ‚Treppe‘ aufzubauen (Gibbons 2002, 2009; vgl. zusammenfassend auch Gebele und Zepter 2016b): Wie oben bereits ausgeführt, setzt man bei dem an, was die Lernerin, der Lerner schon können. Man unterfüttert ihren nächsten Entwicklungsschritt hin zu einer ‚höheren Treppenstufe‘ durch strukturiertes sprachliches Input und konstruktives Feedback. Anschließend baut man das Hilfsgerüst wieder ab und lässt die Lernerin, den Lerner die neuen Erfahrungen und Erkenntnisse noch einmal selbstständig auf passende Aufgaben anwenden. Das bedeutet, die Lernenden gehen eine spezifische Lerntreppenstufe zuerst mit Gerüst, dann zur Sicherung noch einmal ‚freihändig‘ hinauf.⁴

Unser Punkt: Setzt man das Modell von Lehr-Lern-Prozessen als (gerüstete) Treppe zur Heterogenität von Lernenden in Bezug, impliziert man letztlich, dass sich verschiedene Lernen-

4 Nach Gibbons (2006) umgreift ein typischer Scaffolding-Dreischritt drei Unterrichtsphasen, in denen die Schülerinnen und Schüler sukzessive einen Lerngegenstand erkunden und damit verknüpft ihr fachsprachliches Register erweitern. In der ersten Phase erforschen sie z.B. in Kleingruppen ein Phänomen und tauschen sich über ihre unmittelbaren Beobachtungen aus. In der zweiten Phase berichten sie über ihre Experimente und Entdeckungen im Plenum. Hier findet das eigentliche sprachbezogene Scaffolding statt, indem die Lehrkraft das Berichten unterstützt und z.B. fachsprachliche Begriffe und Phrasen bzw. Textprozeduren (im Sinne Feilkes; vgl. Feilke 2014) einspeist. In der dritten Phase schließlich üben sich die Lernenden im Berichten ‚ohne Gerüst‘, indem sie selbstständig z.B. einen Experimentbericht verfassen.

de vorzüglich darin unterscheiden, dass sie auf verschiedenen Stufen der Treppe stehen bzw. einsteigen: Weiterentwickelte Lernende steigen auf einer höheren Stufe als weniger entwickelte Lernende ein. So attraktiv dieses Bild auch sein mag, es modelliert doch noch nicht, dass Lernende sich auch (a) darin unterscheiden können, *wie schnell* ihre Entwicklungsprogression in der Auseinandersetzung mit einem spezifischen Lerngegenstand verläuft; und (b) dahingehend, *auf welche Weise* sie sich dem Gegenstand am fruchtbarsten und effektivsten nähern.

Dabei haben wir an anderer Stelle (2016a) sehr wohl auch dafür argumentiert, dass auch hochgradig inklusive Klassen es erfordern, in der Lehre Instruktion und Konstruktion so zu balancieren, dass die Instruktion der Lehrkräfte *grundsätzlich* die Konstruktivität der Lernprozesse berücksichtigt und stützt. Hier folgen wir zum einen mit Reinmann und Mandl (2006) einem gemäßigten Konstruktivismus (für den Inklusionskontext ebenso Reich 2012, 2014) und gehen davon aus, dass Lernende, die etwas Neues erlernen, das sie nicht spontan erwerben, instruktive Unterstützung benötigen – auch wenn sich der Lernprozess erkenntnistheoretisch betrachtet prinzipiell konstruktiv gestaltet.⁵ Zum anderen sehen wir aus handlungspraktischer und lernmotivationstheoretischer Perspektive den Fokus im besten Fall generell – also ebenfalls bei allen Lernenden – darauf gesetzt, die Lernerautonomie und bewusstes Lernen zu fördern bzw. den pragmatischen Blick für die eigenen Fähigkeiten zu schärfen (vgl. u.a. Wild 2002, Berndt 2002, Haitink und Haenen 2002, Dörnyei 2003, Dörnyei und Ushioda 2011).

Kurz gefasst: Auf der einen Seite brauchen alle Lernenden Instruktion, aber alle konstruieren auch ihren je spezifischen

5 In der Konsequenz erhält die Lehrkraft eine zentrale Schlüssel-funktion (vgl. auch Hattie 2009).

Lernweg und sollten in ihrer Autonomie unterstützt werden. Auf der anderen Seite geht gerade aufgrund der Konstruktivität und aufgrund personeller Individualität jede/-r Lernende je nach Lerngegenstand auch potenziell unterschiedlich schnell und auf unterschiedliche Weise vor. Möchte man diese verschiedenen Aspekte zusammen auswerten und auf bildungs- und fachsprachliche Kompetenzentwicklung in inklusiven Kontexten anwenden, ist aus unserer Perspektive eine Erweiterung des Scaffolding-Modells um das Moment vielfältigerer Graduierung und das der Variation von Instruktion bzw. von Unterstützung oder Herausforderung sinnvoll. Manche Schülerinnen und Schüler werden z.B. in einem bestimmten Entwicklungsschritt am meisten von sehr stark unterstützenden Verfahren profitieren – Verfahren, die beim Einsatz von alltags-sprachlichen Registern oder auch von Formen ‚Leichter Sprache‘ ansetzen und von dort sukzessive zu ersten fachsprachlichen Formen hinführen. Andere Schülerinnen und Schüler, deren Lernprogression schneller verläuft, werden dagegen am ehesten gewinnen, wenn sie nicht ‚bottom up‘, sondern eher ‚top down‘ vorgehen und sich direkter mit der Erschließung von fachsprachlichen Formen herausfordern. Wir gehen davon aus, dass es in stark heterogenen Gruppen kaum möglich ist, dass alle Lernenden von *einer*, zentriert durch die Lehrkraft gesteuerten Form des Scaffolding bestmöglich profitieren können. Stattdessen verlangt hier eine Arbeit am gemeinsamen Gegenstand oder in gemeinsamen Lernsituationen die *Kombination* von verschiedenen Graden und Formen von Scaffolding. Bleiben wir im Bild des Lernens als ein ‚Bauen in die Höhe‘, ist dieser Vergleich durchaus noch immer tragfähig, insofern wir auch auf realen Hochbaustellen unterschiedliche Formen von Möglichkeiten des Emporsteigens vorfinden. Im folgenden Modellvorschlag unterscheiden wir drei Grundtypen von Unterstützung bzw. Herausforderung: (a) das Fassadengerüst, (b) die Leiter und (c) die Hebebühne: Das Fassadengerüst steht

für eine vergleichsweise starke bzw. intensive Form des Scaffolding, bei dem der Lernende überdies in relativ moderatem Tempo voranschreitet. Die Spracharbeit setzt ‚bottom up‘ bei alltagssprachlichen Formen und/oder Formen ‚Leichter Sprache‘ an. Die Hebebühne repräsentiert dagegen eine sehr leichte Form des Scaffolding, der Lernende wird mit ihr quasi ‚direkt nach oben gefahren‘ und von Anfang an ‚top down‘ mit dem Lernziel konfrontiert und herausgefordert. Die Instruktion regt hier eine unmittelbare Auseinandersetzung mit bildungs- und fachsprachlichen Formen an. Die Leiter symbolisiert schließlich einen Mittelweg zwischen starker Unterstützung und starker Herausforderung. Grundsätzlich kann natürlich auch zwischen verschiedenen Unterstützungsformen gewechselt werden:

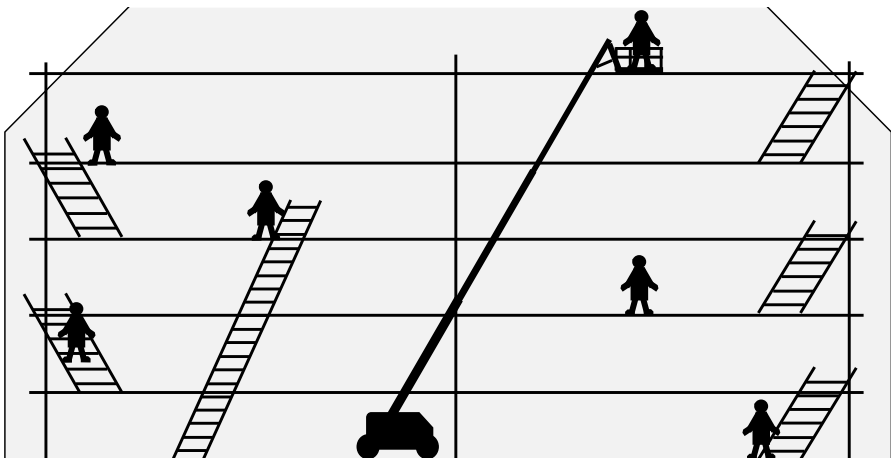


Abb. 1: Gerüst, Leiter, Hebebühne

Auch dieses Modell ist notwendig verkürzt. Es expliziert aber den Punkt, dass inklusive Settings mit sehr heterogenen Lerngruppen eine Verflechtung von unterschiedlichen Unterstützungsformaten verlangen, die sowohl verschiedenen Lerngeschwindigkeiten als auch variablen Lernqualitäten Rechnung

trägt. Für die Umsetzung eines solchen skalierenden und variierenden Scaffolding, bei dem in einer gemeinsamen Unterrichtssituation auch verschiedene Etappen-Lernziele aufgefächert werden können, geben wir im folgenden Abschnitt abschließend weitere Anregungen. Im Vordergrund steht dabei die Vielfalt der Zugänge zum Lerngegenstand.

4 Vielfalt der Zugänge

Gehen wir davon aus, dass das übergeordnete Ziel für alle Lernenden der Aufbau fachlicher Kompetenzen und damit verzahnt die Erweiterung der hierfür benötigten bildungs- bzw. fachsprachlichen Kompetenzen ist: Wie lassen sich dann unterschiedliche Unterstützungsangebote (Fassadengerüst, Leiter und Hebebühne) in konkreten gemeinsamen Unterrichtssituationen miteinander verknüpfen? Bei einem weiten Inklusionsbegriff können entsprechende Situationen Schülerinnen und Schüler mit an sich bereits durchaus disparaten Förderschwerpunkten (vgl. u.a. auch Heimlich und Wember 2012, Stein und Müller 2015), mit diversen vor- und nebenschulischen, lernrelevanten Erfahrungen, mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen und nicht zuletzt auch mit verschiedenen Dimensionen von ‚Hoch- und Normal‘-Begabung zusammenbringen.

In diesem Rahmen sehen wir besonderes Potenzial darin, für die Heranführung an bildungs- und fachsprachliche Formen und den jeweiligen Fachgegenstand zum einen diverse Kanäle bzw. Medien zu nutzen (visuell, auditiv, haptisch, kognitiv etc.); und zum anderen in der Auseinandersetzung mit den zugehörigen Fachtexten damit zu arbeiten, den Text in verschiedene Darstellungsformen zu überführen – und dies auch von den Schülerinnen und Schülern selbst entwickeln zu lassen. Gerade Letzteres offeriert aus unserer Sicht mannigfaltige

Lernchancen, insofern (a) verschiedene Darstellungsqualitäten – sei es sprachlich (in diversen Registern), bildlich/graphisch, mathematisch, schematisch usw. – den unterschiedlich Lernenden je besondere Zugriffe gewähren; und (b) die selbstständige oder kooperative Überführung in eine andere Darstellungsform je nach Unterstützungsformat (Hebebühne, Leiter, Fassadengerüst) über das implizite Lernen hinaus auch Registerreflexion ermöglicht und Sprachbewusstheit anregt (vgl. dazu im Besonderen auch Leisen 2004, 2013).

Wir wollen dies am Beispiel des Themas „Hebel im Gleichgewicht“ verdeutlichen. Hier wird die Nutzung verschiedener Darstellungsformen im Fachunterricht sowie die Steigerung des Abstraktionsgrades im Zusammenhang mit dem Wechsel der Darstellungsform illustriert.

Zugang 1: Experiment auf gegenständlicher, körperlich-physischer Ebene

Der Einstieg in das Thema kann mithilfe eines oder mehrerer konkreter Experimente gefunden werden. Hierbei ist der gegenständliche Bezug für das Verständnis von physikalischen Gegebenheiten vorteilhaft und auch die Nutzung von alltags-sprachlichen Registern möglich. Um beispielsweise das Prinzip eines Hebels zu verstehen, probieren die Schülerinnen und Schüler eine Wippe aus und finden heraus, dass das Gleichgewicht auf der Wippe entweder durch gleiche Kräfte und gleiche Entfernung bzw. durch unterschiedliche Kräfte und unterschiedliche Entfernung zur Drehachse herzustellen ist. Die Fachbegriffe ‚Drehachse‘, ‚Hebelarm‘, ‚Gleichgewicht‘, ‚Kraft‘ werden gegenständlich bzw. körperlich-physisch erfahren und in der mündlichen Sprache verwendet.



Abb. 2: Gleichgewicht auf der Wippe

Zugang 2: Schematische/graphische Darstellung mit einigen fachsprachlichen Elementen

Bei einer graphischen Darstellung steigt das Abstraktionsniveau und somit die Herausforderung für das inhaltliche Verständnis. Die schriftliche Form der Fachbegriffe wird eingeführt.

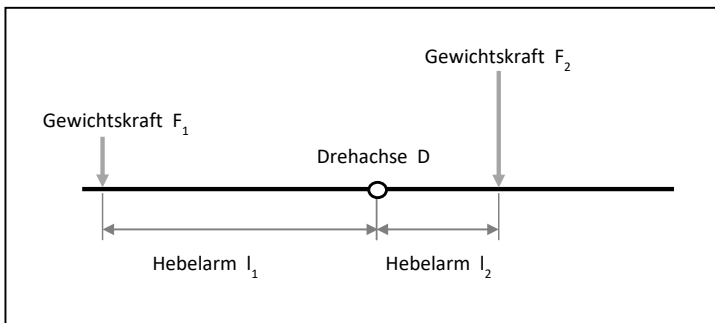


Abb. 3: Gleichgewicht am Hebel

Zugang 3: Fachsprachliche Darstellung in Texten

Bei der Darstellung des Hebels in einem fachsprachlichen Fließtext sind verschiedene Komplexitätsstufen möglich. Darüber hinaus können sprachliche Hilfen das Verständnis des Textes unterstützen.

| Variation sprachlicher Komplexität | |
|--|--|
| <p>Beispiel 1: komplexere Version</p> <p>Das statische Gleichgewicht am Hebel kann hergestellt werden, indem die Produkte aus Gewichtskraft am Hebelarm auf beiden Seiten der Drehachse gleichwertig sind.</p> | <p>Beispiel 2: einfachere Version</p> <p>Ein Hebel ist genau dann im Gleichgewicht, wenn das Multiplikationsergebnis aus Gewichtskraft und Hebelarm auf beiden Seiten der Drehachse gleich ist.</p> <p>Multiplikationsergebnis: das Ergebnis der Multiplikation</p> <p>Gewichtskraft: Kraft des Gewichts</p> <p>Hebelarm: Arm des Hebels</p> |

Abb. 4: Fachsprachliche Erklärung

Neben den zwei aufgeführten Beispielen lassen sich weitere, mehr oder weniger sprachlich komplexe Versionen entwickeln.

In der Weiterführung ist die fachsprachliche Darstellung in Texten stets an bestimmte Textsorten gebunden, so etwa im vorliegenden Fall sicherlich auch an die Textsorte Versuchsprotokoll, deren Entwicklung im Anschluss an Zugang 1, den Experimenten mit Wippe, naheliegt. Aber auch andere Text- und damit Darstellungsformen sind denkbar: Alternativ kann das Gleichgewicht am Hebel z.B. auch in einem Comic erklärt werden. Ein Comic enthält über den Schrifttext hinaus auch bildliche Elemente, die jedoch im Gegensatz zu einer (ausschließlich) graphischen Darstellungsform potenziell eine andere Form der Anschaulichkeit evozieren; im Schrifttext kann ein Comic überdies auch unterschiedliche Grade sprach-

licher Komplexität aufweisen. Als Grundlage könnte z.B. das Gespräch eines Fachnovizen mit einem Experten, in unserem Fall mit dem antiken Gelehrten Archimedes genutzt werden. Der Experte Archimedes erklärt einer Schülerin das Prinzip eines Hebels und nutzt dabei ausgewählte Komponenten eines fachsprachlichen Registers.

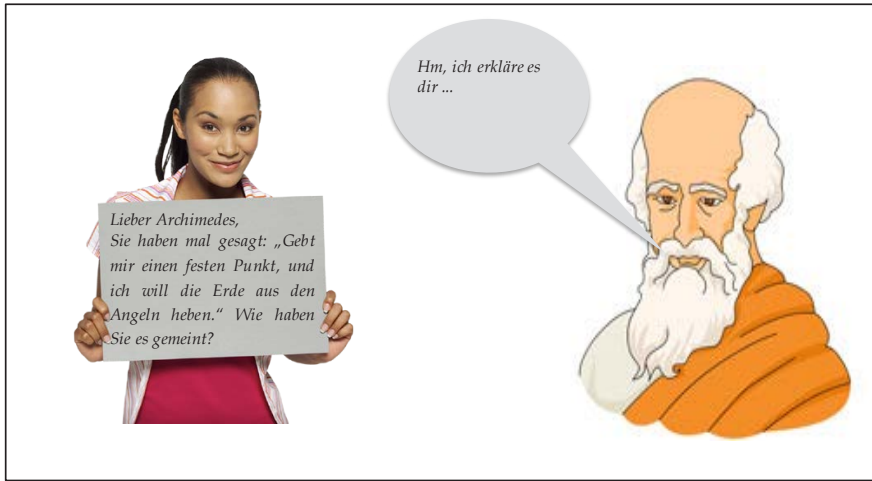


Abb. 5: Gespräch Fachnovize mit Experte Archimedes

Im Prinzip kann der Comic von der Lehrkraft vorbereitet und vor der Lektüre des Fließtextes eingesetzt werden. Eine andere Möglichkeit wäre jedoch, einige Schülerinnen und Schüler den Comic nach der Lektüre des Fließtextes selbständig in Einzelarbeit oder kooperativ erstellen zu lassen. Als Rezipienten kämen in diesem Fall Schülerinnen und Schüler in Frage, die bei der Bearbeitung des Themas weniger fortgeschritten sind.

Zugang 4: Formelhafte Darstellung

Der höchste Abstraktionsgrad wird erreicht, wenn die Schülerinnen und Schüler die Formel $F_1 \times l_1 = F_2 \times l_2$ entwickeln. Wesentlich für ein Verstehen der Formel kann dabei gerade die

Bezugnahme zu den alternativen gegenständlichen bzw. physisch-körperlichen, bildlichen und sprachlichen Darstellungsformen sein.

Der aufgeführte Fächer von Darstellungsformen ist nur ein Beispiel, der zentrale, generelle Punkt dabei ist: Nicht alle Darstellungsformen sind für alle Schülerinnen und Schüler zwangsläufig notwendig; arbeitet man mit verschiedenen Zugängen, kann jedoch vorzüglich die wechselseitige In-Bezug-Setzung die Verstehensprozesse unterstützen. Auch im obigen Beispiel müssen die thematisierten Zugänge nicht zwingend in der aufgeführten Reihenfolge erfolgen und überdies können zusätzliche Arbeitsschritte bzw. weitere (sprachliche) Arbeitsmaterialien zur Anleitung einer Darstellungsform eingebaut werden. Denkbar ist z.B. auch eine Arbeit mit Kleingruppen, die sich dem Phänomen jeweils aus unterschiedlichen Richtungen nähern oder die wechselseitig füreinander eine bestimmte Darstellungsform erarbeiten. Es ist der Fächer verschiedener Darstellungsformen, der wiederum eine Plattform für die Kombination verschiedener Grade und Formen von Scaffolding eröffnet. So bietet die Variation von Darstellungsformen viel Potenzial für die Gestaltung differenzierender Aufgaben, die ihrerseits an diversen Unterstützungsformaten (Gerüst, Leiter, Hebebühne) ansetzen.

Grundsätzlich ist zu erwarten, dass insbesondere die selbstständige Überführung von einer Darstellungsform in eine andere sowohl für das Durchdringen des fachlichen Gegenstands als auch für das sprachliche Lernen hilfreich ist (vgl. u.a. auch Philipp 2012). Dies wird weiterführend sehr wahrscheinlich auch für die Überführung von einer Textsorte in eine andere gelten (hier z.B. Comic zu Gespräch Fachnovize/Experte und Versuchsprotokoll zu einem Experiment mit Wippe). Für den Kontext des Zweitspracherwerbs liegen bereits Arbeiten vor, die die Relevanz des Textsortenwissens und der Textsortenbe-

wusstheit für die Sprachbildung im Fach überzeugend herausstellen (vgl. z.B. Beese und Roll 2015, Frank und Gürsoy 2015). In inklusiven Kontexten ist dabei gleichwohl aus unserer Perspektive zu beachten: Für unterschiedliche Lernende werden die verschiedenen Zugänge unterschiedlich leicht oder herausfordernd sein und genau deshalb scheint uns die Kombination der Zugänge und ebenso die Variation der selbstständigen, kooperativen und/oder durch die Lehrkraft angeleiteten Überführung von einer Darstellungsform in die andere sinnvoll. Die Ausarbeitung entsprechender Unterrichtsreihen und Arbeitsmaterialien, die dann auch in konkreten inklusiven Settings empirisch evaluiert werden können, stellen aus unserer Sicht ein relevantes Forschungsdesiderat für den sprachsensiblen Fachunterricht im inklusiven Kontext dar.

5 Fazit und Ausblick

Der sprachensible Fachunterricht im inklusiven Kontext ist noch weitgehend unerforscht. Wir haben in diesem Beitrag dafür argumentiert, dass der Anspruch, bei Heranführung an Fachgegenstände bzw. an Erkenntniskommunikation auch die dafür notwendigen bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen zu entwickeln, generell an alle Schülerinnen und Schüler zu stellen ist. Dies verlangt nicht nur einen entwicklungsorientierten Zugriff auf ‚Leichte Sprache‘ im Sinne von Scaffolding (wenn ‚Leichte Sprache‘ in der einen oder anderen Form im Unterricht zum Einsatz kommen soll). Vor allem ist in stark heterogenen Lerngruppen eine Graduierung und Variation von Scaffolding-Angeboten erforderlich, was wiederum die Arbeit mit einer Vielfalt von kognitiv-sinnlichen Zugriffen und bei Texten eine aktive Auseinandersetzung mit verschiedenen Darstellungsformen desiderabel macht.

Grundsätzlich stellen sich im aufgeschlagenen Kontext zahlreiche neue Forschungsfragen. Während bereits die linguistische Beschreibung der Besonderheiten von Erkenntniskommunikation bzw. von Fachsprachen im schulischen Kontext in Zusammenarbeit mit den Fachdisziplinen weiter voranzutreiben ist, gilt es vor allem auch, die Rezeption und Produktion von Erkenntniskommunikation und von Fachtexten durch Schülerinnen und Schüler mit diversen Förderschwerpunkten in Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogik zu erforschen. Darüber hinaus sind Vermittlungskonzepte der betreffenden Register für inklusive Lerngruppen empirisch zu erproben und zu evaluieren. Dies betrifft aus unserer Perspektive auch die Erarbeitung von Lehrmaterialien, die diverse Zugänge berücksichtigen, also die gleichen Inhalte unterschiedlich präsentieren und unterschiedliche Wege zur Erschließung des Lerngegenstands anbieten.

6 Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2010): Deutsch als Zweitsprache und Fachunterricht. Tübingen: Francke
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen: Die UN-Behindertenrechtskonvention Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster, New York: Waxmann
- Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Erkan; Hinrichs, Beatrix; Niederhaus, Constanze & Olschenko, Sven (2014): Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern. DLL 16. München: Langenscheidt

- Beese, Melanie & Roll, Heike (2015): Textsorten im Fach – zur Förderung von Literalität im Sachfach in Schule und Lehrerbildung. In: Claudia Benholz/Magnus Frank/Erkan Gürsoy (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 51-7
- Benholz, Claudia; Kniffka, Gabriele & Winters-Ohle, Elmar (2010): Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“. Reihe Mehrsprachigkeit, Band 26. Münster: Waxmann
- Berndt, Annette (2002): Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. Der Faktor Motivation als Kernkompetenz lebenslangen Fremdsprachenlernens. In: Fremdsprache Deutsch 26. S. 12-15
- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin, München: Langenscheidt
- Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bruner, Jerome (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Hans Huber
- Cummins, Jim (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: Working Papers on Bilingualism 19. S. 197-205
- Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters LTD
- Dörnyei, Zoltán (2009): The Psychology of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press
- Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Erna (2011): Motivation. In der Reihe: Applied Linguistics in Action Series, hrsg. von Christopher N. Candlin/David R. Hall. Harlow: Pearson Education Limited
- Feilke, Helmuth (2012a): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 2012. S. 4-13

- Feilke, Helmuth (2012b): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Susanne Günther/Wolfgang Imo/Dorothee Meer/Jan Georg Schneider (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin, Boston: de Gruyter. S. 149-175
- Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Michael Becker-Mrotzek/Karen Schramm/Eike Thürmann/Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster, New York: Waxmann. S. 113-130
- Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (2015): Sprachliches Verstehen im Mathematikunterricht. Studien zum Umgang mit Textaufgaben in der Sekundarstufe I und Perspektiven für die Lehrerbildung. In: Claudia Benholz/Magnus Frank/Erkan Gürsoy (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 135-161
- Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 30/2004. Deutsch in allen Fächern. Ismaning: Hueber Verlag
- Gebele, Diana & Zepter, Alexandra L. (2016a): Wir sind [Köln]! ein Blogprojekt. Heterogene Perspektiven auf Lieblingsorte entwickeln. In: Praxis Deutsch 258: Gemeinsam lernen – der Umgang mit Vielfalt im Unterricht; hrsg. von Jürgen Baurmann und Astrid Müller. S. 43-47
- Gebele, Diana & Zepter, Alexandra L. (2016b): Inklusive Brücken zwischen Literatur- und Sprachdidaktik. In: Daniela A. Frickel/Andre Kagelmann (Hrsg.): Der inklusive Blick. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. S. 133-150
- Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann
- Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Paul Mecheril/Thomas Quehl (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann. S. 269-290

- Gibbons, Pauline (2009): *English Learners Academic Literacy and Thinking. Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute & Reich, Hans H. (2013): *Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert*. Förmig Edition, Band 9. Münster: Waxmann
- Habermas, Jürgen (1981): *Umgangssprache, Bildungssprache, Wissenschaftssprache*. In: *Kleine politische Schriften (I-IV)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 340-363
- Halliday, Michael (1978): *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Baltimore: University Park Press
- Heimlich, Ulrich & Wember, Franz B. (2012): *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Hennies, Johannes & Ritter, Michael (2014a): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Wege zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett
- Hennies, Johannes & Ritter, Michael (2014b): *Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht*. In: Silke Trumpp/Stefanie Seifried/Eva Franz/Theo Klauß (Hrsg.): *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 170-185
- Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)*
- Kultusministerkonferenz (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011)
- Labov, William (1978): *Sprache im sozialen Kontext*. Königstein: Scriptor

- Leisen, Josef (2004): Konkret – Symbolisch – Abstrakt – Der Wechsel der Darstellungsformen, eine wichtige Strategie im Deutschsprachigen Fachunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 30. S. 15-21
- Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett
- Philipp, Maik (2012): Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen. Stuttgart: Kohlhammer
- Quehl, Thomas & Trapp, Ulrike (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. FörMig Material. Münster: Waxmann
- Reich, Kersten (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel: Beltz
- Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim, Basel: Beltz
- Reinmann, Gabi & Mandl, Heinz (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Andreas Krapp/Bernd Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 613-658
- Riebling, Linda (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Ingrid Gogolin/Imke Lange/Ute Michel/Hans H. Reich (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert. FörMig Edition, Band 9. Münster: Waxmann. S. 106-153
- Roelcke, Thorsten (2011): Typologische Variation im Deutschen. Grundlagen, Modelle, Tendenzen. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Röhner, Charlotte & Hövelbrinks, Britta (2013): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim und Basel: Juventa
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2011): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr Verlag

- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth & Helten-Pacher, Marita-Rita (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Fillibach bei Klett
- Stein, Roland & Müller, Thomas (2015): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer
- Steinmüller, Ulrich & Scharnhorst, Ulrich (1987): Sprache im Fachunterricht. Ein Beitrag zur Diskussion über Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Schülern. In: Zielsprache Deutsch 4/1987. S. 3-12
- Wygotski, Lew (1964): Denken und Sprechen. Frankfurt am Main: Fischer
- Wygotski, Lew (1976): Psychologie der Kunst. Dresden: VEB Verlag der Kunst
- Wygotski, Lew (1978): Minds in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Wygotski, Lew (1987): Ausgewählte Schriften. In deutscher Sprache herausgegeben von Joachim Lompscher. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein
- Wygotski, Lew (1992): Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Münster, Hamburg: LIT
- Zepter, Alexandra L. (2015): Sprachlernmotivation aus inklusiver Perspektive. In: Magdalena Michalak/Renata Rybarczyk (Hrsg.): Wenn Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen Fremdsprachen lernen. Weinheim: Beltz Pädagogik. S. 14-41

Empirie und Diagnostik

Forschungsdesigns zur Untersuchung kausaler Beziehungen in den empirischen Bildungswissenschaften

Jannis Bosch, Anja Schaefer, Pawel R. Kulawiak & Jürgen Wilbert

Das klassische Experiment gilt in der empirischen Forschung als der Königsweg, um kausale Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge zu erfassen und auf dieser Basis Erklärungen für künftige Ereignisse bzw. soziale Phänomene abzuleiten. Allerdings empfiehlt sich trotz der Vorteile nicht für jedes Untersuchungsanliegen die Durchführung eines klassischen Experiments, sodass im vorliegenden Beitrag weiterhin auch Untersuchungspläne im Rahmen quasiexperimenteller Forschung sowie nicht-experimentelle Forschungsdesigns beleuchtet werden sollen. Neben der grundlegenden Konzeption beginnend beim klassischen Experiment wird im Beitrag weiterhin auf konkrete Untersuchungspläne zur Erfassung kausaler Beziehungsstrukturen eingegangen und jeweils sowohl Vor- als auch Nachteile experimenteller, quasiexperimenteller und nicht-experimenteller Forschung herausgearbeitet.

1 Einleitung

Wissenschaft verfolgt das Ziel, Erkenntnisse über Dinge und soziale Zusammenhänge, im weitesten Sinn alles was existiert, zu gewinnen. Diese Erkenntnisse über Entitäten helfen uns darin, die Welt zu beschreiben, Erfahrungen zu erklären und Ereignisse vorherzusagen. Eine besondere Rolle nimmt dabei das Aufdecken von Ursache-Wirkungs-Beziehungen ein. Kausale Zusammenhänge erlauben es, zukünftige Ereignisse vorherzusagen, indem wir von vorliegenden Ursachen die erwarteten

Wirkungen ableiten. Noch mehr sogar: Kennen wir einen passenden Ursache-Wirkungs-Zusammenhang, können wir willentlich zukünftige Ereignisse evozieren. In den Naturwissenschaften sind diese Zusammenhänge zumeist deterministisch, d.h., ein Ereignis trifft immer dann ein, wenn eine bestimmte Ursache vorliegt. Erkenntnisse in den empirischen Geistes- und Sozialwissenschaften hingegen beschreiben zumeist probabilistische Zusammenhänge zwischen zwei Entitäten. Dies bedeutet, dass aus einem bestimmten Ereignis nicht zwingend, sondern nur mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit etwas Bestimmtes folgt.

Dies kann einerseits an der Unbestimmtheit der Ursache liegen aber andererseits auch daran, dass sozialwissenschaftliche Ereignisse viele Ursachen haben, die wiederum in vielseitigen komplexen Beziehungen zueinander stehen. So führt eine bestimmte Leseintervention für Kinder mit Lernschwierigkeiten niemals zwingend zu einem bestimmten Leseerfolg bei einem Kind. Eine Vielzahl weiterer Variablen bestimmt die Leseentwicklung und zugleich sind die Ausgangsbedingungen bei zwei Kindern nie in allen Aspekten identisch. Was wir aber dennoch erreichen können, ist, mit einer hohen Sicherheit (besser: Wahrscheinlichkeit) vorherzusagen, dass die Vermittlung einer bestimmten Leselernstrategie zu einem deutlichen Anstieg in der Lesekompetenz führen wird, und dass diese Sicherheit bei einem konkurrierenden Lesetraining bedeutend geringer ist.

Die Gewinnung solcher Erkenntnisse verlangt, dass wir den Prozess von der Ursache zur Wirkung genau beobachten und kontrollieren, so dass möglichst keine alternative Erklärung mehr übrig bleibt als der angenommene kausale Zusammenhang. Der Königsweg, um dies zu erreichen, ist das Experiment, dessen Anforderungen als ein Ideal zu verstehen sind, das nie perfekt erreicht werden kann. Der vorliegende Beitrag

beschreibt von der Konzeption eines klassischen Experimentes bis zu einer Beobachtungsstudie hin mögliche Untersuchungsdesigns zur Erfassung kausaler Beziehungen und geht jeweils auf ihre Stärken und Schwächen ein.

2 Zur Logik experimenteller Forschungsdesigns

Ursachenzuschreibungen verlaufen im Alltag häufig intuitiv. So könnte man die gestiegenen Temperaturen zum Sommeranfang als Ursache für die größere Unruhe innerhalb der Klasse erkennen. Diese Hypothese wäre dabei logisch nachvollziehbar und könnte potentiell zutreffen. Das bedeutet allerdings nicht, dass der Temperaturanstieg sicher als Ursache für die gestiegene Unruhe angesehen werden kann. Bei der spontanen Beobachtung besteht immer die Gefahr, dass der eigentlich ursächliche Faktor nicht oder nur sehr selten natürlich beobachtet werden kann. So wäre es möglich, dass die bevorstehende Zeugnisvergabe und der damit einhergehende Druck die Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Da die Abschlusszeugnisse immer nur im Sommer vergeben werden, wäre dann also besonders häufig beobachtbar, dass die Schülerinnen und Schüler bei warmem Wetter unruhig sind. Während es kalt ist, verhält sich die Klasse dagegen vergleichbar ruhig. Die Ursache könnte trotzdem der durch die Zeugnisvergabe erhöhte Stress sein, während das Wetter nur einen minimalen Einfluss auf die Unruhe innerhalb der Klasse hat.

Dieses Beispiel zeigt, dass im Hinblick auf Annahmen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge im Alltag die Situation häufig nicht so differenziert betrachtet wird, wie es im Kontext wissenschaftlicher Forschung wünschenswert wäre.

2.1 *Das kontrafaktische Modell*

Die experimentelle Herangehensweise zur Bestimmung von *Ursache und Wirkung* lässt sich gut anhand des *kontrafaktischen Modells* erklären (siehe Shadish, Cook und Campbell 2002). Ein kontrafaktisches Ereignis ist das Gegenstück zu einem realen Ereignis: ein Ereignis also, das real nicht aufgetreten ist. Eine einzelne reale Situation kann dabei im Kontext unterschiedlicher untersuchter Fragestellungen durchaus verschiedene kontrafaktische Entsprechungen haben. Es geht dabei darum, eine hypothetische Situation zu schaffen, die der realen Situation in allen Merkmalen, außer dem als Wirkfaktor angenommenen Merkmal, entspricht. Im weiter oben beschriebenen Beispiel wäre das kontrafaktische Ereignis also, wenn man dieselben Rahmenbedingungen gehabt hätte, die Zeugnisvergabe jedoch im Winter stattgefunden hätte. Nehmen wir also an, im faktischen Beispiel (Zeugnisvergabe im Sommer) wäre die Klasse im Sommer unruhig, im kontrafaktischen Beispiel (Zeugnisvergabe im Winter) aber nicht. Da sich beide Situationen einzig in Hinsicht auf den Zeitpunkt der Zeugnisübergabe unterscheiden, kann diese im hypothetischen Szenario eindeutig als *Ursache* für die Unruhe identifiziert werden. Leider ist es in der Realität unmöglich, die Zeit anzuhalten und verschiedene Situationsabläufe auf Basis derselben Ausgangssituation auszuprobieren, bevor man eine Entscheidung trifft. Daher versucht man dieses Problem zu beheben, indem man verschiedene Untersuchungsbedingungen nebeneinanderstellt, die sich nach Möglichkeit nur in der Ausprägung einzelner, genau kontrollierbarer Variablen unterscheiden. Da die perfekte kontrafaktische Situation in der Realität nicht erreichbar ist, können auch die aus einer Studie gezogenen Schlüsse nie perfekt sein. Es gibt also keinen klaren Beweis für Zusammenhänge oder Gruppenunterschiede, sondern lediglich naheliegende Schlussfolgerungen. Dementsprechend sind alle Ergebnisse

und Interpretationen aus experimentellen Studien immer nur Hinweise auf die Existenz eines Effekts und dementsprechend als Annäherung an die Realität zu betrachten.

2.2 *Fragestellungen und Hypothesen*

Im Normalfall beginnt jedes experimentelle Forschungsprojekt mit einer Fragestellung, die ergründet werden soll, und einer (möglichst fundierten) Annahme über Wirkzusammenhänge, den Hypothesen. Im Kontext der empirischen Forschung werden Variablen, die im Vorhinein als *Ursache* identifiziert werden, als unabhängige (oder erklärende) Variablen (*UV*) bezeichnet, da ihre Ausprägungen unabhängig von anderen Merkmalen verändert werden sollen. Die abhängige Variable (oder Zielvariable; *AV*) hingegen bezeichnet die Variable, auf die die unabhängige Variable eine *Wirkung* ausüben soll. Daraus wird bereits deutlich, dass die Hypothese über Zusammenhänge oder Unterschiede verschiedener Variablen das Herzstück der experimentellen Forschung ist. Alle weiteren Überlegungen hinsichtlich Aufbau, Durchführung, Stichprobe usw. sind dabei auf die Beantwortung der Fragestellung bzw. die Überprüfung der Hypothese ausgerichtet.

2.3 *Gütekriterien empirischer Forschung*

Die Aussagekraft einer empirischen Untersuchung wird im Wesentlichen anhand von zwei Kriterien beurteilt: der *Eindeutigkeit der kausalen Schlüsse* und der *Generalisierbarkeit der Ergebnisse* einer Untersuchung (Döring und Bortz 2014; Shadish et al. 2002).

Die Eindeutigkeit der kausalen Schlüsse wird auch *interne Validität* genannt. Die interne Validität ist dabei höher, je weniger plausible Alternativerklärungen innerhalb eines Untersuchungsdesigns für das Zustandekommen eines Phänomens möglich sind.

Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf Situationen und Personen außerhalb der Untersuchungssituation wird dagegen auch *externe Validität* genannt. Die externe Validität ist dabei höher, je eher die untersuchte Situation der realen Situation und je eher die untersuchten Personen den Personen entsprechen, auf die man sich mit den Ergebnissen beziehen möchte. Wichtig für die Repräsentativität der Stichprobe ist die zufällige Ziehung der Untersuchungspersonen aus dem relevanten Personenkreis. Jede Einschränkung dieser Zufallsziehung kann sich auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auswirken. So kann es z.B. zu Problemen führen, wenn man eine Aussage über alle Schülerinnen und Schüler aus einer Stadt machen möchte, die Stichprobe aber aus ökonomischen Gründen nur innerhalb eines Bezirks zufällig zieht. Besonderheiten dieses Bezirks in Bezug auf Bevölkerungszusammensetzung, Charakteristika der Lehrerinnen und Lehrer, Schultypen oder etliche andere Variablen können einen erheblichen Einfluss auf die Untersuchungsergebnisse haben und dementsprechend dazu führen, dass sie eben nicht auf alle Schülerinnen und Schüler der Stadt übertragbar sind.

Maßnahmen, die eine Verbesserung der internen bzw. externen Validität bezwecken sollen, haben allerdings häufig einen gegenteiligen Effekt auf das jeweils andere Gütekriterium. So sind für die interne Validität im Normalfall kontrollierte Laborbedingungen als Ideal anzusehen, während im Hinblick auf die externe Validität eine möglichst realitätsnahe Umgebung zu bevorzugen ist. Es ist daher nötig, einen Kompromiss zwischen interner und externer Validität zu finden, der sich an der jeweiligen Fragestellung (und den damit einhergehenden Zielsetzungen der Untersuchung) orientiert.

3 Das Experiment

Die genaue Definition der experimentellen Forschung unterscheidet sich je nach Autor (Shadish et al. 2002). Ein wesentliches Charakteristikum, das sich in so gut wie jeder Definition wiederfindet, ist die bewusste und explizite Manipulation der unabhängigen Variablen durch die Untersuchungsleitung. Nur dadurch kann sichergestellt werden, dass die Untersuchungseinheiten (im Normalfall sind damit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Untersuchung gemeint) randomisiert, das heißt zufällig, auf die verschiedenen Untersuchungsbedingungen aufgeteilt werden können. Das kann z.B. anhand eines Münzwurfs, eines Würfels oder durch die Erstellung einer Zufallszahlenfolge geschehen. Wichtig ist dabei, dass jede Person die gleiche Chance hat, jeder Bedingung zugeordnet zu werden. Die Randomisierung ermöglicht es, Störvariablen (also Variablen, die einen Einfluss auf die abhängigen Variablen haben) ohne genaue Vorkenntnisse gleichmäßig auf die Untersuchungsgruppen zu verteilen. Dadurch soll ein systematischer Einfluss der Störvariablen auf die abhängigen Variablen verhindert werden. Der Nachteil der Randomisierung ist, dass erst eine ausreichend große Stichprobe die Gleichverteilung der Störvariablen auf die Untersuchungsgruppen gewährleistet. Des Weiteren wird es immer eine gewisse Zufallsschwankung der Störvariable(n) geben. Die Randomisierung stellt also sicher, dass Unterschiede zwischen den Bedingungen nicht auf Personencharakteristika zurückgehen, sondern nur auf die Untersuchungsbedingung. So wäre es bei einer Untersuchung des Einflusses verschiedener Unterrichtsformen auf die Lernleistung denkbar, dass Lehrerinnen und Lehrer, die klassischen Frontalunterricht geben, sich auf Persönlichkeitsebene systematisch von Lehrerinnen und Lehrern unterscheiden, die stärker auf individualisierte Lehrformen setzen. Eine eindeutige Ursache für etwaige Unterschiede in der Lernleistung der beiden Gruppen wäre damit, anders als bei der zufälligen

Zuteilung, nicht identifizierbar. In Untersuchungsplänen mit Messwiederholungen durchläuft jede Person alle Bedingungen. Hierbei ist keine randomisierte Zuteilung nötig (siehe Abschnitte zu Untersuchungsplänen mit Messwiederholung).

Auch die experimentelle Verblindung wird teilweise als wesentliches Charakteristikum experimenteller Studien angesehen. Man unterscheidet dabei zwischen offenen, einfachblinden und doppelblinden Studiendesigns. Bei offenen Studien wissen sowohl Teilnehmerinnen und Teilnehmer als auch die Untersuchungsleitung, wer zu welcher Gruppe gehört. Gruppen, die eine Intervention (oder Treatment) erhalten, werden dabei als Experimentalgruppen (EG) bezeichnet, während die Vergleichsgruppe als Kontrollgruppe (KG) bezeichnet wird. Das Wissen über die eigene Gruppenzugehörigkeit kann zur bewussten oder unbewussten Manipulation der Ergebnisse führen. So kann es sein, dass Personen, die sich wissentlich in der Interventionsgruppe befinden, motivierter sind als Personen, denen bewusst ist, dass sie sich in der Kontrollgruppe befinden. Im Nachhinein lassen sich Effekte der Motivation und der Intervention daher nicht mehr voneinander trennen. Um diesen Effekt zu verhindern, werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei einfachblinden Studien darüber im Unklaren gelassen, zu welcher Gruppe sie gehören, während bei doppelblinden Studien auch die Untersuchungsleitung während der Durchführung keine Informationen über die Gruppenzugehörigkeit der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer bekommt. Im pädagogischen Kontext ist die Durchführung doppelblinder Studien allerdings häufig nicht möglich.

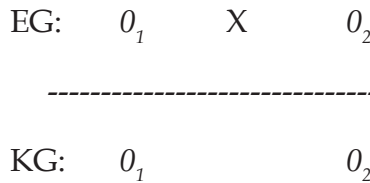
3.1 *Experimentelle Untersuchungspläne*

Experimentelle Untersuchungspläne können auf dem Vergleich von zwei (oder mehreren) Gruppen in unterschiedlichen Untersuchungsbedingungen oder auf dem Vergleich verschie-

dener Bedingungen bei denselben Personen basieren. Je nach Fragestellung und Zusammensetzung der Stichprobe können dabei unterschiedliche Untersuchungspläne angezeigt sein (Sarris und Reiß 2005).

3.1.1 Untersuchungspläne mit Kontrollgruppe (Between-designs)

In Untersuchungsplänen mit *Randomisierung* werden alle Probandinnen und Probanden per Zufall einer Untersuchungsbedingung zugeteilt. Der übliche Ablauf ist in der folgenden Abbildung erkennbar:



Die Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer werden zufällig auf Experimentalgruppe und Kontrollgruppe aufgeteilt. Zwischen zwei Messungen der abhängigen Variablen (Observationen 0_1 und 0_2) wird in der Experimentalgruppe eine Intervention (X) durchgeführt, die die Kontrollgruppe nicht erhält. Dabei ist auch ein Vergleich verschiedener Interventionsgruppen möglich. Der Unterschied der Gruppen in der Verteilung der Differenz zwischen 0_2 und 0_1 wird dabei als Interventionseffekt bezeichnet. Das bekannteste Beispiel für einen Untersuchungsplan mit Kontrollgruppe ist dabei die randomisierte kontrollierte Studie (RCT; randomised controlled trial), die in der experimentellen Forschung als Goldstandard gilt (APA 2002). Praktisch könnte man mit einem solchen Design z.B. die Wirksamkeit eines neuen Lesetrainings für Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwäche mit der eines etablierten Lesetrainings vergleichen.

3.1.2 Untersuchungspläne mit Messwiederholung (Within-designs)

Bei Untersuchungsplänen mit *Messwiederholung* gibt es nur eine einzige Untersuchungsgruppe, bei der mehrere Interventionen miteinander (und/oder mit einer Kontrollbedingung) verglichen werden. Die Bedingungen werden also innerhalb der Personen miteinander verglichen. Damit ist es möglich, die Unterschiede zwischen Personen als Störvariablen zu kontrollieren. Zusätzlich werden bei Untersuchungsplänen mit Messwiederholung im Normalfall kleinere Stichproben benötigt, da alle Bedingungen von allen Personen durchlaufen werden. Ein einfaches Beispiel für einen Untersuchungsplan mit Messwiederholung ist im Folgenden kurz skizziert:

$$X_1 \quad 0_1 \quad X_2 \quad 0_2$$

In diesem Beispiel durchlaufen alle Untersuchungspersonen erst eine Intervention (X_1) und anschließend eine zweite Intervention (X_2). Im Anschluss an jede Bedingung wird die abhängige Variable gemessen (0_1 bzw. 0_2). Der Unterschied zwischen 0_1 und 0_2 wird dabei als Unterschied der Interventionseffekte angesehen. Übungs- und Lerneffekte können in einem solchen Design allerdings einen erheblichen Einfluss auf die Ergebnisse haben, da die einzelnen Messungen nicht unabhängig voneinander sind. Wer z.B. im ersten Durchgang etwas gelernt hat, kann das eventuell auch im zweiten Durchgang anwenden. Um diesem Problem entgegenzuwirken, ist die Abfolge der beiden Interventionen X_1 und X_2 für die Hälfte der Untersuchungsteilnehmer umzukehren. Durch eine solche ausbalancierte Abfolge der Untersuchungsbedingungen können Übungseffekte zwar berücksichtigt werden, eine komplette Kontrolle ist aber nicht möglich. Untersuchungspläne mit Messwiederholung bieten sich entsprechend speziell in Situationen an, in denen man von zeitlich sehr kurz anhaltenden Interventionseffekten ausgeht.

Bei zeitlich länger anhaltenden Interventionseffekten hingegen ist ein Untersuchungsplan mit Kontrollgruppe für eindeutige Ursachenzuschreibungen unabdingbar. Praktisch eignen sich Untersuchungspläne mit Messwiederholung z.B. für die Untersuchung von Instruktionseffekten im Fachunterricht.

3.2 Vor- und Nachteile experimenteller Designs

Die Stärke experimenteller Designs liegt in der Schaffung einer in höchstem Maße kontrollierten Umgebung, bei der die als Ursache angenommene Variable direkt verändert werden kann. Damit zeigen experimentelle Untersuchungen also im Allgemeinen einen hohen Grad an *interner Validität*, da sie alternative Erklärungen der beobachteten Effekte durch Randomisierung und Konstanthaltung von Störvariablen so gut wie möglich auszuschließen versuchen. Trotzdem (oder gerade deswegen) ist es lohnenswert, einen Blick auf einige Faktoren zu werfen, die die interne Validität gefährden. So kann die nicht-randomisierte Aufteilung der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer auf die Untersuchungsbedingungen dazu führen, dass die verschiedenen Untersuchungsgruppen nicht vergleichbar sind. Wenn beispielsweise ein neues Förderprogramm auf seinen Nutzen hin überprüft werden soll und 30 lernschwache Kinder als Untersuchungsgruppe ausgewählt werden, während die Kontrollgruppe aus Kindern besteht, deren Eltern sie freiwillig für die Untersuchung angemeldet haben, können alle potenziell gefundenen Interventionseffekte auch auf Unterschiede zwischen den Kindern der Untersuchungs- und Kontrollgruppe zurückgehen. Hohe Ausfallquoten, speziell, wenn diese nicht gleich auf die Gruppen verteilt sind, können ebenfalls die interne Validität gefährden. So wäre es möglich, dass innerhalb der Untersuchungsgruppe speziell die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Untersuchung verlassen, bei denen die Intervention keine Wirkung

zeigte, während die, die davon profitiert haben, weiterhin an der Studie teilnehmen. Im Gegensatz dazu ist im Hinblick auf die externe Validität häufig gerade die Kontrolliertheit der Situation ein Problem. Da Situationen in der Realität häufig nicht so kontrolliert und überschaubar sind, stellt sich immer die Frage, auf welche realen Situationen die jeweiligen Ergebnisse tatsächlich übertragbar sind. So können Studierende, die in einer Leistungssituation im Labor entspannt reagiert haben, bei einer vergleichbaren Leistungssituation außerhalb des Labors (z.B. während einer Prüfung im Studium) starken Stress empfinden. Auch die Zusammensetzung der Stichprobe kann einen Einfluss auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse haben. Die Reaktion der Studierenden aus dem Beispiel wäre dabei nicht ohne Weiteres auf eine Population von Führungskräften oder Arbeitslosen übertragbar. Weiterhin kann auch das Bewusstsein, Teil einer wissenschaftlichen Studie zu sein, einen Einfluss auf das Verhalten haben.

4 Das Quasiexperiment

Die Herstellung einer kontrollierten Situation im Rahmen der Durchführung von Experimenten stellt einen wesentlichen Vorteil dieses Forschungsdesigns dar, da es den Forschern und Forscherinnen dadurch möglich ist, bekannte Störeffekte gering zu halten oder sogar auszuschließen. Nicht selten werden Experimente dafür jedoch unter Laborbedingungen durchgeführt, was eine „gewisse Künstlichkeit“ (Manstead und Livingstone 2014) der Situation mit sich bringt. Um soziale Phänomene unter möglichst natürlichen Gegebenheiten zu untersuchen, empfiehlt es sich daher, quasiexperimentelle Untersuchungsdesigns zu wählen. Quasiexperimente dienen, analog zu klassischen Experimenten, der Prüfung eines vorab formulierten Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs. Mit dem Ziel, den Einfluss einer oder mehrerer UVs auf die Ausprägung einer

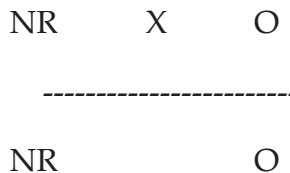
AV zu prüfen, werden in einer Untersuchung die UVs, die als kausale Ursachenfaktoren der Wirkung zeitlich vorausgehen, kontrolliert manipuliert (Döring und Bortz 2014). Darüber hinaus wird auch bei quasiexperimentellen Designs die Wirkung einer Intervention (z.B. einer pädagogischen Maßnahme) in der Regel über einen Vergleich der Untersuchungsgruppe mit einer Kontrollgruppe bzw. über Messwiederholungen ermittelt. Obgleich ein Quasiexperiment einem klassischen Experiment damit in wesentlichen Punkten ähnelt, besteht ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal beider Designs in der Möglichkeit der Zufallszuweisung von Untersuchungspersonen zu den Untersuchungsbedingungen. Eine solche Zufallszuweisung ist bei quasiexperimentellen Forschungsdesigns etwa aufgrund ethischer Erwägungen oder aufgrund anzunehmender Übungs- oder Übertragungseffekte bei der Durchführung von Messwiederholungen nicht realisierbar. In der Konsequenz ist daher die Interpretation eines kausalen Ursachen-Wirkungs-Zusammenhangs durch die Möglichkeit des Einflusses von Störvariablen nicht mehr eindeutig möglich (Manstead und Livingstone 2014). So kann es z.B. als problematisch angesehen werden, ein Kind aus seiner gewohnten Klassengemeinschaft für den Zeitraum einer Intervention, z.B. zur Verbesserung der Lesekompetenzen, herauszunehmen, um es den jeweiligen Untersuchungsbedingungen zuzuweisen. Die Problematik, die an diesem Beispiel ersichtlich wird, impliziert damit nicht selten eine Um- oder Neuformulierung der zugrundeliegenden Forschungsfrage. Diese könnte dann bspw. den Effekt einer Weiterbildung von Lehrkräften zu möglichen unterrichtlichen Förderkonzepten zur Verbesserung der Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler adressieren, die wiederum mit Hilfe quasiexperimenteller Forschungsdesigns untersucht werden kann (Knigge 2015).

4.1 Quasiexperimentelle Untersuchungspläne

Shadish et al. (2002) beschreiben eine Vielzahl von Untersuchungsplänen im Rahmen quasiexperimenteller Designs. Nachfolgend soll jedoch auf die zwei am häufigsten verwendeten Untersuchungspläne eingegangen werden. Dabei handelt es sich um Untersuchungspläne mit nichtäquivalenter Kontrollgruppe (*nonequivalent control group design*) und um Zeitreihenuntersuchungspläne (*interrupted time series design*) (Goodwin 2005). Da eine Randomisierung im Rahmen quasiexperimenteller Untersuchungen nicht realisiert werden kann, kann auch der Einfluss von potentiellen personenbezogenen oder untersuchungsbedingten Störvariablen nicht vollständig ausgeschlossen werden, was die interne Validität des Quasiexperiments verringert (Döring und Bortz 2014). Im nachfolgenden Abschnitt sollen daher neben der grundlegenden Logik der beiden Untersuchungspläne versuchsplanerische und statistische Möglichkeiten zum Umgang mit validitätsbedrohenden Artefakten aufgezeigt werden.

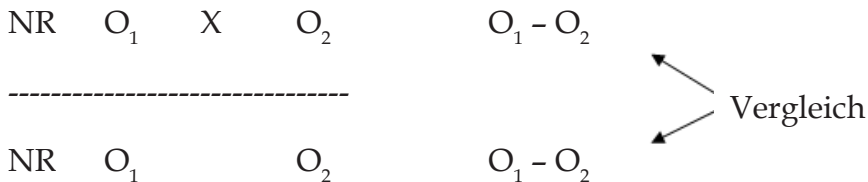
4.1.1 Untersuchungsplan mit nichtäquivalenter Kontrollgruppe (*nonequivalent control group design*)

Der simpelste Untersuchungsplan lässt sich zunächst anhand der folgenden Abbildung verdeutlichen (Reichardt 2009):



Bezugnehmend auf die vorangegangene exemplarische Fragestellung nach der Wirkung einer Weiterbildung für Lehrkräfte zu Förderkonzepten zur Verbesserung der Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern wird eine Schulklasse einer Intervention (X) zugewiesen (= Experimentalgruppe), während eine andere Schulklasse als Kontrollgruppe fungiert und damit keine Intervention erhält. Die Intervention besteht dabei aus der Weiterbildung der Lehrkraft. Sowohl die Experimental- als auch die Kontrollgruppe werden nicht nach dem Prinzip der Randomisierung zusammengestellt (NR), vielmehr arbeitet man hier mit „natürlich vorgefundenen Gruppen“ (Döring und Bortz 2014). Die Schulklasse kann als eine solche bezeichnet werden. Im Anschluss an die Intervention wird dann eine Posttest-Messung der AV sowohl bei der Experimental- als auch bei der Kontrollgruppe vorgenommen (O), wobei hier die Lesekompetenz der Kinder erfasst wird. Die Posttest-Messungen der Gruppen werden zudem miteinander verglichen, um den Effekt der Intervention bestimmen zu können.

Eine Erweiterung dieses Designs wird durch die Durchführung einer Prätest-Messung, sowohl bei der Experimentalgruppe als auch bei der Kontrollgruppe, vor der Durchführung der Intervention realisiert, wie die nachfolgende Abbildung verdeutlicht (Shadish et al. 2002; Christensen 2001).



Zur Ermittlung des Effekts der Intervention werden die Differenzen zwischen den Prä- und Posttest-Messungen der beiden Gruppen verglichen. Die Durchführung einer Prätest-Messung

ermöglicht es, Störfaktoren, wie z.B. bereits vor der Intervention bestehende Unterschiede zwischen den Versuchspersonen (*selection*), die gehäuft im Rahmen dieses quasiexperimentellen Untersuchungsplans auftreten können, in ihrer Existenz und Ausprägung zu beurteilen und zu kontrollieren, was die interne Validität des Quasiexperiments erhöht (Shadish et al. 2002; Reichardt 2009). Obgleich eine Prätest-Messung durchaus als ein sinnvolles und zielführendes Vorgehen erscheint, um den Selektionseffekt aufzufangen, konstatiert Reichardt (2009), dass eine vollständige Kontrolle dieses Artefakts über einen Prätest nicht garantiert werden kann. In diesem Zusammenhang kann die Verwendung von *Matching-Verfahren* in Betracht gezogen werden. Hierbei wird der Untersuchungsgruppe eine in Bezug auf die relevanten Störvariablen möglichst ähnliche Kontrollgruppe gegenübergestellt.

4.1.2 Zeitreihenuntersuchungspläne (interrupted time series design)

Auch für Zeitreihenuntersuchungsplänen soll einleitend zunächst das einfachste Design anhand der nachfolgenden Abbildung dargestellt werden (Shadish et al. 2002):

$$O_1 O_2 O_3 O_4 O_5 \quad X \quad O_6 O_7 O_8 O_9 O_{10}$$

Bei der hier angenommenen Intervention könnte es sich bspw. um ein Training zur Förderung von sozialen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern zur Vorbeugung sozialer Ausgrenzung im gemeinsamen Unterricht handeln. Bereits vor der Intervention werden im Rahmen dieser Versuchsanordnung mehrere Prätest-Messungen vorgenommen, etwa einmal wöchentlich in einem Zeitraum von fünf Wochen. Der Zeitpunkt, an dem die Intervention eingeführt wird, wird dabei als *interruption* bezeichnet (Shadish et al. 2002). Im Anschluss

an die Intervention wird dann für weitere fünf Wochen jeweils einmal wöchentlich eine Posttest-Messung der sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler vorgenommen. Die Anzahl der jeweiligen Prätest- und Posttest-Messungen müssen dabei nicht notwendigerweise identisch sein, jedoch sollte eine drastische Abweichung vermieden werden. Je mehr Messungen vorliegen, umso genauer können dabei die Interventionseffekte bestimmt werden (Goodwin 2005). Um den Effekt einer Intervention zu bestimmen, wird zunächst ein Trend der Prätestung modelliert. Anhand dieses Trends wird die künftige Entwicklung unabhängig von etwaigen Interventionen prognostiziert. Diese Prognose wird dann wiederum mit der Posttest-Messung abgeglichen. Zeigen sich Unterschiede zwischen den Prä- und Posttest-Messungen, so kann, unter Berücksichtigung des Einflusses von Störvariablen, davon ausgegangen werden, dass die Intervention einen Effekt auf die abhängige Variable hat (Reichardt 2009). Ein sehr häufig vorkommender Störeffekt im Rahmen von Zeitreihenmessungen besteht im Auftreten externer untersuchungsunabhängiger Einflüsse, die neben der Intervention zwischen der Prä- und Posttestung stattfinden (*history*). Weiterhin besteht die Möglichkeit, dass Störeffekte, die etwa durch eine Veränderung des Messinstruments im Verlauf der Untersuchung bedingt sind, den Effekt der Intervention überlagern können (*instrumentation*). Zudem können Selektionseffekte im Kontext von Zeitreihenuntersuchungsplänen die interne Validität bedrohen, insofern sich z.B. die Zusammensetzung der Interventionsgruppe während der Intervention verändert (Shadish et al. 2002).

4.1.3 Weitere Möglichkeiten zum Umgang mit personenbezogenen und untersuchungsbedingten Störfaktoren

Wie bereits ersichtlich wurde, bestehen mit einer Prätestung oder dem Einsatz von Matching-Verfahren Möglichkeiten, den Einfluss von Störvariablen auf die interne Validität der

quasiexperimentellen Untersuchung zu verringern. Döring und Bortz (2014) führen zudem weitere Verfahren zur Kontrolle personenbezogener und untersuchungsbedingter Störeffekte an, wovon einzelne an dieser Stelle kurz skizziert werden sollen. Zum einen besteht die Möglichkeit, personenbezogene Störvariablen, wie z.B. das Alter oder die Klassenzugehörigkeit, durch eine gezielte Auswahl der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer *konstant* zu halten. Eine weitere Möglichkeit zum Umgang mit Störvariablen besteht zudem in der Durchführung von *Messwiederholungen*.

Der Einfluss untersuchungsbedingter Störfaktoren kann, ähnlich wie bei Experimenten, durch das *Ausschalten*, d.h. durch das Schaffen bzw. Sicherstellen eines möglichst störungsarmen Untersuchungsablaufs, oder durch das *Konstanthalten* möglicher untersuchungsbedingter Störvariablen bereits vor Beginn des Quasiexperiments verringert werden. Sind beide Verfahren nicht realisierbar, so müssen die Störfaktoren *registriert* und im Rahmen der späteren Auswertung und Interpretation der Befunde berücksichtigt werden. Der Einsatz dieser Verfahren setzt jedoch abschließend voraus, dass die potentiellen Störvariablen bekannt sind (Döring und Bortz 2014).

4.2 Vor- und Nachteile quasiexperimenteller Forschungsdesigns

Mit Hilfe quasiexperimenteller Forschungsdesigns besteht die Möglichkeit, interessierende Phänomene möglichst unter natürlich gegebenen Bedingungen zu untersuchen, was die *externe Validität* eines Quasiexperiments gegenüber klassischen (Labor-)Experimenten erhöht. Dieses Forschungsdesign erweist sich zudem als sinnvoll, insofern eine Zufallszuweisung der Untersuchungspersonen zu den Untersuchungsbedingungen (Randomisierung) nicht realisiert werden kann. Aufgrund dieser Vorgehensweise ist es jedoch nicht möglich, den Einfluss von Störvariablen auf die Ausprägung der abhängigen Variab-

le vollständig zu kontrollieren, worin eine wesentliche Limitation quasiexperimenteller Forschungsdesigns im Vergleich zu klassischen Experimenten besteht. Mit Hilfe verschiedener versuchsplanerischer Überlegungen bzw. statistischer Analyseverfahren kann der Einfluss von Störvariablen allerdings verringert und damit die *interne Validität* des Quasiexperiments erhöht werden. Jedoch bleibt festzuhalten, dass die interne Validität quasiexperimenteller Designs im Vergleich zum Experiment geringer einzuschätzen ist, weshalb in der Konsequenz aus den Ergebnissen von Studien mit quasiexperimentellem Design nicht eindeutig auf kausale Zusammenhänge geschlossen werden kann.

5 Nicht-experimentelle Forschung

Experimentelle und quasiexperimentelle Untersuchungen sind aus ethischen, ökonomischen oder ökologischen Gründen nicht immer in das Forschungsdesign implementierbar. Eine Untersuchung, in der keine willentliche experimentelle Intervention erfolgt, wird gemeinhin als Beobachtungsstudie (*observational study*) bezeichnet (Rosenbaum 2010). Beobachtungsstudien sind in dem Sinne beobachtend, weil ausschließlich natürliche (nicht manipulierte) Gegebenheiten in der Untersuchungsumwelt beobachtet werden. Hierbei handelt es sich um in der Untersuchungsumwelt „natürlich auftretende Untersuchungsbedingungen“. Die Manipulation dieser Untersuchungsbedingungen und die Zuordnung der Untersuchungsobjekte zu den jeweiligen Bedingungen lassen sich nur bedingt kontrollieren. Damit wird in der beobachtenden Forschung ein zentrales Element von (Quasi-)Experimentellen Studien nicht erfüllt, nämlich die willentliche Einführung von unterschiedlichen Untersuchungsbedingungen in den Untersuchungsverlauf. Rückschlüsse auf einen Wirkungszusammenhang zwischen den Untersuchungsbedingungen und den Untersuchungs-

merkmalen sind somit limitiert. Die beobachtende Forschung folgt hinsichtlich der Untersuchung von Wirkungszusammenhängen dennoch der Logik der experimentellen Forschung; jegliche Beobachtungsstudie bildet daher – wie auch die quasiexperimentelle Forschung – eine Reduktion eines experimentellen Designs. In der beobachtenden Forschung kann die Anwendung methodischer sowie statistischer Abhilfemaßnahmen die Untersuchungsanordnung eines Experiments imitieren und somit die Validität der Wirkungszusammenhangsausage steigern.

5.1 *Beobachtungsstudien*

Experimentelle Forschungsdesigns sind kontraindiziert, sofern eine experimentelle Manipulation aus ethischer Sicht nicht vertretbar ist. So könnten beispielsweise die seelischen Folgeschäden für die Opfer von Bullying im Fokus des Forschungsinteresses stehen; jedoch ist die experimentelle Exposition von Schulkindern gegenüber Bullying-Attacken aufgrund der billigen Inkaufnahme möglicher Folgeschäden aus ethischer Perspektive nicht vertretbar. Dennoch ist die ethisch begründete Kontraindikation der experimentellen Manipulation kein Grund, ein interessierendes Phänomen nicht zu untersuchen. Vielmehr kommt es im Rahmen der Untersuchungsgestaltung darauf an, bewusst auf die experimentelle Manipulation zu verzichten und sich stattdessen die natürlich auftretende Variation des Untersuchungsmerkmals Bullying zu eigen zu machen. So kann z.B. mittels einer direkten sowie standardisierten Verhaltensbeobachtung das Vorhandensein von Bullying-Attacken in Klassenverbänden festgestellt werden. Auf dieser Grundlage erfolgt die Identifikation von Schulklassen, in denen Bullying nie bzw. sehr häufig auftritt. Hieraus ergeben sich zwei natürlich auftretende Untersuchungsbedingungen (Bullying-Klassen und Non-Bullying-Klassen). Besonderes Augen-

merk wird nun auf die Schulkinder gelegt, die Neuzugänge in die jeweiligen Schulklassen darstellen. Das emotionale Wohlbefinden dieser Schulkinder wird nun vor dem Neueintritt in die jeweiligen Schulklassen sowie im Verlauf des Schuljahres als abhängige Variable erfasst.

In der oben beschriebenen Beobachtungsstudie erfolgt weder eine aktive Manipulation der Intervention noch eine randomisierte Zuordnung der Untersuchungsobjekte zu den natürlich auftretenden Untersuchungsbedingungen. Das Fehlen dieser maßgeblich zur internen Validität beitragenden Studienelemente stellt für die beobachtende Forschung eine Limitation hinsichtlich der Schlussfolgerung eines Wirkungszusammenhangs zwischen natürlicher Untersuchungsbedingung und Zielvariable dar. Dennoch folgt die beobachtende Forschung im Prozess der Erkenntnisgewinnung über Wirkungszusammenhänge – genauso wie die experimentelle und quasi-experimentelle Forschung – der Logik des kontrafaktischen Modells. Ein Vergleich der „natürlichen“ Untersuchungspopulationen erfolgt mit dem Ziel, eine Wenn-dann-Aussage zu treffen: *Wenn ein neues Kind nicht in die Bullying-Klasse gegangen wäre, dann wäre sein seelisches Wohlbefinden nicht gesunken.* Diese Konditionalaussage ist kontrafaktisch, da sie in der Wirklichkeit nicht überprüfbar ist. Anhand der Ergebnisse einer Beobachtungsstudie gleicht der Schluss auf eine Wirkungszusammenhangsaussage daher einem *Gedankenexperiment*.

Zwar ist in der obig beschriebenen Untersuchungsanordnung keine randomisierte Zuordnung der Untersuchungsobjekte zu den Untersuchungsbedingungen erfolgt, dennoch erscheint der Neueintritt eines Kindes in die Klasse (somit auch in eine Untersuchungsbedingung) als eine Annäherung an das Konzept der randomisierten Zuordnung. Da der Neueintritt in eine Klasse jedoch in der Regel kein zufälliger Prozess ist, birgt diese „natürliche“ Zuordnung der Untersuchungsobjekte zu den Untersuchungsbedingungen dennoch die Gefahr einer systemati-

schen Stichprobenverzerrung. Eltern von Kindern mit geringem Selbstbewusstsein informieren sich womöglich im Voraus über das Bullying-Niveau und schicken ihre Kinder bewusst nicht an Schulen mit einer erhöhten Auftretenswahrscheinlichkeit für Bullying-Attacken. Dies würde eine überproportionale Ansammlung von Kindern mit erhöhtem Selbstbewusstsein in Bullying-Klassen nach sich ziehen, also eine unterschiedliche Verteilung der Kovariable Selbstbewusstsein in den beiden Untersuchungspopulationen. Da das Selbstbewusstsein einen protektiven Faktor gegenüber den potenziellen seelischen Folgeschäden von Bullying darstellen kann, ist diesbezüglich die Schätzung des Wirkungszusammenhanges möglicherweise dahingehend verzerrt, dass der Effekt von Bullying-Attacken auf das seelische Wohlbefinden unterschätzt wird. Die Vergleichbarkeit der Untersuchungspopulationen wäre in dem oben beschriebenen Beispiel nicht gewährleistet und die Validität der Wirkungszusammenhangsaussage somit fraglich. Diesem Umstand der Unvergleichbarkeit der Untersuchungspopulationen kann das Matching Abhilfe schaffen: Einem Untersuchungsobjekt der natürlichen Interventionspopulation wird ein hinsichtlich der erfassten Kovariablen möglichst ähnliches Untersuchungsobjekt der alternativen Untersuchungspopulation (z.B. natürliche Kontrollgruppe) gegenübergestellt. Für das Bullying-Beispiel würde dies bedeuten, dass Neuzugänge aus den Bullying-Klassen und Non-Bullying-Klassen hinsichtlich ihres seelischen Wohlbefindens nur dann miteinander verglichen werden, wenn sie ein ähnliches Niveau an Selbstbewusstsein aufweisen. Trotz angewandtem Matching können wissentlich oder unwissentlich nicht berücksichtigte Kovariablen weitere Störvariablen darstellen. Das Matching bildet daher nur eine Annäherung an das Ziel der randomisierten Zuordnung, also die annähernd identische Verteilung der erfassten sowie nicht erfassten Kovariablen in den Untersuchungspopulationen.

Nicht nur ethische, sondern auch ökologische sowie ökonomische Dimensionen können eine Kontraindikation für eine experimentelle Intervention begründen. Dies soll an folgender Forschungsfrage erläutert werden: Hat die inklusive Regelschulung im Vergleich zur selektiven Beschulung einen positiven Effekt auf die Entwicklung der schulischen Kompetenz von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (SFB)? (Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant und Stanat 2014).

Bezüglich dieser Forschungsfrage stellen die Kategorien „Regelschule“ sowie „Förderschule“ die natürlichen Untersuchungsbedingungen und die schulische Kompetenz der Kinder mit einem SFB die Zielvariable dar. Da die Entscheidungsgewalt hinsichtlich der Beschulungsart den Eltern nicht entzogen werden darf, ist eine randomisierte Zuordnung der Schulkinder mit einem SFB zu den jeweiligen Schultypen aus ethischer (oder je nach Bundesland juristischer) Sicht nicht vertretbar. Zudem ist zu berücksichtigen, dass nicht alle inklusiven Regelschulen gleichermaßen inklusiv sind. Um den Grad des inklusiven Unterrichts zu steuern (bzw. zu standardisieren), wären regelmäßige Fortbildungen für das Lehrerkollegium notwendig. Die Durchführung dieser Fortbildungen kann u.U. sehr ressourcenaufwändig (Geld, Zeit, Personal) und deshalb aus ökonomischen Gründen impraktikabel sein. Selbst die Realisierung der Fortbildungen ist kein Garant dafür, dass die Lehrkräfte die Fortbildungsinhalte in ihrem Unterricht umsetzen (z.B. aufgrund von Desinteresse, mangelnder Motivation, Unfähigkeit oder Verweigerung). In der Konsequenz wird die geplante Intervention von den Lehrkräften nicht oder nur teilweise in den schulischen Unterricht übertragen. Jede Schule ist somit ein ökologisches System (Bronfenbrenner 1976) und der Forscher bzw. die Forscherin hat keinen oder nur einen begrenzten Zugang zur Steuerung dieses Systems. Dies bedeutet, dass es nur schwer kontrollierbar ist, inwiefern eine inklusive Regelschule tatsächlich inklusiv arbeitet oder doch einen hohen Anteil an selektiven Unterrichtsformen aufweist.

In der beobachtenden Forschung werden die Untersuchungsobjekte zumeist in ihrer nicht manipulierten Umwelt studiert, also z.B. Kinder in Schulklassen. Die Ergebnisse aus Beobachtungsstudien liefern aufgrund der bereits erwähnten Limitationen im Prozess der Erkenntnisgewinnung ein geringeres Maß an interner Validität. Dies ist maßgeblich auf die Verortung der beobachtenden Untersuchung in einem ökologischen System zurückzuführen. Mögliche Wechselwirkungen zwischen dem Untersuchungsobjekt und seiner Umwelt bieten hinsichtlich der Wirkungszusammenhangsaussage genügend Raum für Alternativerklärungen. Insofern stellt sich die berechnigte Frage, inwiefern die im Experiment erprobte Intervention in das ökologische System übertragbar ist bzw. inwiefern sich bei einer Intervention der Effekt auch bei Kindern in einem klassischen pädagogischen Setting äußern würde (z.B. Unterricht im Klassenzimmer, Nachhilfeunterricht in einer Fördergruppe, Pause auf dem Schulhof). Diese ökologische Validität (Bronfenbrenner 1979) lässt sich mit einer in der Umwelt (Schule) angesiedelten Beobachtungsstudie ergründen. So kann es sein, dass sich eine lerntherapeutische Maßnahme in einem experimentellen Setting bewährt, jedoch in der pädagogischen Praxis deutlich geringere Effekte aufweist. Beobachtungsstudien eignen sich daher, um effektreduzierende Variablen im ökologischen System zu identifizieren, was schlussendlich einen Erkenntniszuwachs hinsichtlich der optimalen Durchführung der lerntherapeutischen Maßnahme darstellt.

5.2 *Panelstudien*

Langfristig angelegte Beobachtungsstudien, d.h. Längsschnittstudien mit multiplen Messzeitpunkten (z.B. Panelstudien), eignen sich zur Erforschung von intraindividuellen Prozessen in ökologischen Systemen. So können beispielsweise individuelle Bildungsverläufe und ihre „natürlichen“ Determinanten (z.B. Familienstrukturen) untersucht werden. Ein Beispiel für

eine großangelegte Panelstudie stellt das Nationale Bildungspanel dar (NEPS: National Educational Panel Study) (Leuze 2008). Jedoch gelten – wie für alle Beobachtungsstudien – auch für Panelstudien die bereits erwähnten Limitationen im Prozess der Erkenntnisgewinnung. Längsschnittstudien, also über mehrere Messzeitpunkte angelegte Beobachtungsstudien, erfüllen dennoch eine für die empirische Forschung notwendige Bedingung zur Ergründung von Wirkungszusammenhängen. Diese notwendige Bedingung ist die temporale Beziehung zwischen natürlicher Intervention und Zielvariable (Hill 1965), d.h. die Zielvariable wird in einem Prä-Post-Design in zeitlicher Abhängigkeit zur natürlichen Intervention beobachtet (zeitliche Abfolge: Beobachtung der Zielvariable, Eintreten/Variation der natürlichen Intervention, Beobachtung der Zielvariable). Diese Bedingung ist in einer Beobachtungsstudie mit einem Messzeitpunkt bzw. in einer Beobachtungsstudie ohne retrospektiver Erfassung der Untersuchungsmerkmale nicht erfüllt, weshalb man in diesem Fall von einer Querschnittstudie spricht. Zusammenhänge zwischen Merkmalen können ebenfalls in querschnittlich angelegten Beobachtungsstudien erkannt werden. So kann aus einer Befragung von Lehrkräften resultieren, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen den Merkmalen *individuelles Stresserleben* und *Anzahl der zu unterrichtenden Kinder mit einem SFB* gibt. Da in den allermeisten querschnittlich angelegten Beobachtungsstudien keine zeitliche Relation abgebildet wird, ist ein Rückschluss auf einen Wirkungszusammenhang nicht zulässig. Inwiefern das Unterrichten von Kindern mit einem SFB tatsächlich ein stressinduzierender Faktor ist und wie man in einem solchen Fall die Lehrkraft-Kind-Interaktion verbessern könnte, lässt sich erst in einer längsschnittlichen Beobachtungsstudie unter Berücksichtigung aussagekräftiger Kovariablen ergründen (z.B. Selbstwirksamkeit, Erfahrung im Unterrichten von Kindern mit einem SFB, Vorwissen über Kinder mit einem SFB, implizite/explicite Einstellungen gegenüber Kinder mit einem SFB usw.).

6 Literatur

- American Psychological Association (2002): Criteria for Evaluating Treatment Guidelines. In: *American Psychologist* 57(12). S. 1052-1059
- Bronfenbrenner, Urie (1976): The Experimental Ecology of Education. In: *Educational Researcher* 5(9). S. 5-15
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Christensen, Larry B. (2001): *Experimental Methodology*. 8th Edition. Needham Heights: Allyn & Bacon
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2014): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Aufl. Berlin: Springer Verlag
- Goodwin, C. James (2005): *Research in Psychology. Methods and Design*. 4th Edition. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Hill, Austin Bradford (1965): The Environment and Disease: Association or Causation? In: *Proceedings of the Royal Society of Medicine* 58(5). S. 295-300
- Knigge, Michel (2015): Arten von Forschungsdesigns und Untersuchungsplänen. In: Katja Koch/Stephan Ellinger (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik: Eine Einführung*. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG. S. 57-67
- Kocaj, Aleksander; Kuhl, Poldi; Kroth, Anna J.; Anand Pant, Hans & Stanat, Petra (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66(2). S. 165-191
- Leuze, Kathrin (2008): *Bildungswege besser verstehen: Das Nationale Bildungspanel*. WZBrief Bildung 2

- Manstead, Antony S.R. & Livingstone, Andrew G. (2014): Forschungsmethoden in der Sozialpsychologie. In: Klaus Jonas/Wolfgang Stroebe/Miles Hewstone (Hrsg.): Sozialpsychologie. 6. Aufl. Berlin: Springer Verlag. S. 29-64
- Reichardt, Charles S. (2009): Quasi-experimental design. In: Roger E. Millsap/Alberto Maydeu-Olivares (Hrsg.): The SAGE Handbook of Quantitative Methods in Psychology. Los Angeles: SAGE Publications Ltd. S. 46-71
- Rosenbaum, Paul R. (2010): Design of observational studies. New York: Springer
- Sarris, Viktor & Reiß, Siegbert (2005): Kurzer Leitfaden der Experimentalpsychologie. München: Pearson Studium
- Shadish, William R.; Cook, Thomas D. & Campbell, Donald T. (2002): Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. Belmont: Wadsworth Cengage Learning

Lautes Denken als Methode zur Forschung und Diagnostik in inklusionspädagogischen Handlungsfeldern

Moritz Börnert, Jana Grubert & Jürgen Wilbert

In diesem Beitrag wird das laute Denken als Methode zur Forschung und Diagnostik in unterschiedlichen inklusionspädagogischen Handlungsfeldern aufgezeigt. Dazu werden zunächst die theoretischen Grundlagen zusammengefasst und das methodische Vorgehen erörtert. Im Anschluss werden Anwendungsfelder des lauten Denkens skizziert und mit Beispielen aus aktueller Forschung und Praxis gestützt. Es wird deutlich, dass die Methode des lauten Denkens einen wichtigen Beitrag zu unterschiedlichen inklusionspädagogischen Fragestellungen leisten kann. Gleichzeitig werden jedoch Einschränkungen deutlich, welche bei der Anwendung des lauten Denkens im Blick behalten werden sollten.

1 Einleitung

Inklusion im Unterricht ist ein fortlaufender Prozess, in dem jedes Kind in seiner individuellen Entwicklung bestmöglich gefördert werden soll. Eine derartige Betonung des Individuums lässt Lehrende und Forschende mit Betrachtungsweisen, die auf allgemeinen Annahmen oder Generalisierungen über Lern- und Wissenserwerbsprozesse und über kindliche Entwicklung beruhen, an ihre Grenzen stoßen. Das subjektive Erleben, Lernen und Verhalten in verschiedenen Situationen, nicht nur von Lernenden, sondern auch von Lehrenden und Begleitenden, muss wahrgenommen und so weit wie möglich verstanden werden. Nur so kann auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse aller Beteiligten eingegangen werden. Daher stellt sich die Frage

nach angemessenen Methoden, um Einblicke in diese individuellen Sichtweisen zu erhalten.

Gleichzeitig lassen sich nicht alle relevanten Merkmale von außen beobachten oder durch die Ergebnisse gängiger Testverfahren widerspiegeln. Zudem können häufig keine theoretischen Modelle zur Einordnung bestimmter Verhaltensweisen genutzt werden, weil schlicht noch keine ausreichenden Erkenntnisse zum interessierenden Thema vorhanden sind. Hier bietet die Methode des *lauten Denkens* Gelegenheit, gedankliche (kognitive) oder metakognitive Prozesse zu erfassen und zu untersuchen. Gerade im Sinne explorativer, theoriegenerierender Forschung kann ein solcher Ansatz eine wichtige Ergänzung zu hypothesenprüfenden experimentellen und quasiexperimentellen Ansätzen darstellen. In diesem Beitrag wird zunächst die Methodik des *lauten Denkens* in seinen theoretischen Grundlagen, unterschiedlichen Ausprägungen, Stärken und Schwächen beschrieben. Im Anschluss werden Anwendungsmöglichkeiten in der Forschung sowie in praktischen Handlungsfeldern aufgezeigt.

2 Theoretischer Hintergrund

Die Methode des *lauten Denkens* findet zunehmend Anwendung in gegenwärtiger pädagogischer und psychologischer Forschung (Bannert und Mengelkamp 2008: 43; Börnert und Wilbert 2015: 23). Die ersten Vorläufer sind jedoch bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der Denkpsychologie zu finden (Weidle und Wagner 1994: 81; Konrad 2010: 477). Kognitivistische Ansätze in Psychologie und Pädagogik – allen voran das Informationsverarbeitungsparadigma – führten zu immer größerer Bedeutung des *lauten Denkens*. Der Grundansatz des *lauten Denkens* ist, dass eine Person während des Denk-, Problemlöse- bzw. Aufgabenprozesses dazu angehalten wird,

sämtliche Gedanken laut auszusprechen. Diese Verbalisierungen werden protokolliert und im Anschluss ausgewertet (Fox, Ericsson und Best 2011: 317). Alle geäußerten Informationen werden dabei im Zusammenhang mit den an der Aufgabe beteiligten Denkprozessen gesehen (Schellings, van Hout-Wolters, Veenman und Meijer 2013: 967).

Entscheidend für die Möglichkeit der Verbalisierung kognitiver Prozesse ist dementsprechend die bewusste Wahrnehmung dieser Prozesse. Die theoretischen Grundannahmen des *lauten Denkens* beruhen auf dem Modell der menschlichen Informationsverarbeitung von Newell und Simon (1972) (Ericsson und Simon 1993: 10).

Die Verbalisierungen werden beim *lauten Denken* während des Bearbeitungsprozesses erfasst (*konkurrierend*). Traditionelle konkurrierende Ansätze werden daher definiert als die Verbalisierung aller aufgabenbezogenen Gedanken, die zwischen Beginn und Ende der Bearbeitung der betreffenden Aufgaben ablaufen (Fox et al. 2011: 321). Sie stehen somit im Gegensatz zu *prospektiven* bzw. *retrospektiven* verbalisierenden Ansätzen, wie z.B. Fragebögen oder Interviews, in welchen die Subjekte vor oder nach den relevanten kognitiven Prozessen zu diesen befragt werden (Ericsson und Simon 1980: 218). Zwar stellen insbesondere retrospektive Fragebögen ein durchaus ökonomisches Instrument dar, allerdings zeigen Studien nur eine geringe Validität der gewonnenen Informationen (Veenman 2005: 79). Bei retrospektiven Zugängen stellt sich die Schwierigkeit, dass sich das Subjekt nicht an alle involvierten Denkprozesse erinnert und somit Informationen verloren gehen und keine gültigen Aussagen über die eigentlichen Kognitionen getroffen werden können (ebd.: 83). Vor diesem Hintergrund erscheinen simultan erfasste Informationen besonders wertvoll.

Bei genauerer Betrachtung werden unter dem Begriff *lautes Denken* eine Reihe ganz unterschiedlicher Verfahren zusam-

mengefasst. Eine Kategorisierung dieser verschiedenen Verfahren lässt sich anhand des Modells von Ericsson und Simon (1980; 1993) vornehmen, die drei Stufen von konkurrierenden Verbalisierungen unterscheiden.

2.1 *Modell von Ericsson und Simon (1993)*

Ericsson und Simon (1980, 1993) nehmen an, dass je nach Stufe der Verbalisierung unterschiedliche vermittelnde Prozesse zwischen Aufgabenbearbeitung und Verbalisierung involviert und somit verschiedene Qualitäten von gewonnenen Informationen zu trennen sind. Dabei unterscheiden sie folgende Stufen:

Stufe 1: *Talk aloud* (Lautes Sprechen)

Stufe 2: *Think aloud* (Lautes Denken)

Stufe 3: *Concurrent probing* (Gleichzeitiges/Simultanes Nachfragen)

Bei *Talk aloud*-Ansätzen sind die wenigsten vermittelnden Prozesse involviert. So liegt die zu verbalisierende Information bereits in verbaler Form im Kurzzeitgedächtnis vor und muss daher nicht in eine verbale Form übertragen werden (Ericsson und Simon 1980: 219; Konrad 2010: 479). Ein Beispiel hierzu ist die Verbalisierung von angewandten Strategien beim Bearbeiten von Lese- oder Höraufgaben.

Beim *Think aloud* hingegen werden vermittelnde Prozesse involviert, da die zu verbalisierende Information in nonverbaler, z.B. figuraler Form vorliegt. Die Information muss daher zunächst in eine verbale Form übersetzt werden (ebd.).

Beide Formen stellen Prototypen von konkurrierender Verbalisierung dar und werden durch eine Instruktion zu Beginn des Prozesses der Aufgabenbearbeitung eingeleitet (Fox et al. 2011: 321). Die involvierten Kognitionen werden nicht durch Fragen und Instruktionen unterbrochen.

Im Gegensatz zu den beiden zuvor beschriebenen Ansätzen wird beim *Concurrent probing* das Subjekt während der Aufgabenbearbeitung immer wieder dazu angehalten, involvierte Gedanken zu verbalisieren. Diese Methode erscheint insbesondere dazu geeignet, den Fokus des Subjekts auf Aspekte der Aufgabenbearbeitung zu lenken, die sonst nicht in der Verbalisierung beachtet werden können (Ericsson und Simon 1980: 220). Der Ansatz erscheint dabei deutlich aktivierender und daher insbesondere relevant bei Kindern, die Schwierigkeiten beim autonomen Verbalisieren zeigen. Problematisch ist jedoch, dass auf dieser Stufe weitere vermittelnde Prozesse involviert sind. So besteht die Gefahr, dass durch die Nachfrage nach Verbalisierung die ablaufenden, aufgabenorientierten Kognitionen unterbrochen und somit auch die Aufgabenleistung beeinflusst wird (Fox et al. 2011: 321). Dabei ist es denkbar, dass die Leistung in den Aufgaben verschlechtert bzw. verbessert wird. Im positiven Fall kann die Verbalisierung zu einem höheren Bewusstsein für die Aufgabe führen, im negativen Fall jedoch eine zusätzliche Belastung neben der eigentlichen Aufgabenbearbeitung darstellen.

Aufgrund des unterschiedlichen Ausmaßes an involvierten vermittelnden Prozessen werden die interessierenden kognitiven Prozesse in verschiedenem Maße beeinflusst. So zeigten Ericsson und Simon (1993), dass es im Falle der Verbalisierungen auf Stufe eins und zwei zu keinen wesentlichen Veränderungen in der Leistung der Teilnehmenden kommt. Allerdings können beim *Thinking aloud* veränderte Aufgabenbearbeitungszeiten beobachtet werden.

Im Falle des *Concurrent probing* hingegen sind sowohl Veränderungen in der Bearbeitungszeit als auch in der Bearbeitungsgüte zu beobachten (Ericsson und Simon 1993).

2.2 *Grenzen des lauten Denkens*

Neben dem immer wieder angebrachten Kritikpunkt, dass das laute Denken die eigentlich involvierten kognitiven Prozesse verändert und somit keine genaue Beschreibung der eigentlichen Prozesse stattfindet, wird zusätzlich in Frage gestellt, ob lautes Denken überhaupt alle aufgabenrelevanten Prozesse abbilden kann. So haben unbewusste mentale Aktivitäten stets einen Einfluss auf unsere wahrnehmbare Kognition und tragen wesentlich zum erfolgreichen Problemlösen bei (Kihlstrom 1987: 1445). Diese unbewussten Aktivitäten können beim lauten Denken jedoch nicht verbalisiert werden. Lautes Denken ist daher nur dann eine geeignete Untersuchungsform, wenn gerade die bewussten, im Kurzzeitgedächtnis vorliegenden Informationen im Mittelpunkt des Interesses stehen. Die Frage nach unbewussten Anteilen am Problemlöseprozess lässt sich mit dieser Methode nicht beantworten und steht auch nicht in ihrem Fokus (Ericsson und Fox 2011: 352).

2.3 *Auswertung verbaler Protokolle*

Der Prozess des lauten Denkens wird in der Regel durch Audio- bzw. Videoaufnahmen gesichert. Vor der möglichen Auswertung ist es notwendig, diese Aufnahmen in schriftliche Protokolle zu transkribieren. Someren, Barnard und Sandberg (1994) schlagen ein systematisches Vorgehen in der Protokollanalyse vor. Die Transkripte müssen mit Hilfe eines Kodierschemas kodiert werden. Ein mögliches Vorgehen in der Entwicklung eines geeigneten Kodierschemas liegt in der Ableitung der Kategorien aus einem theoretischen Modell (ebd.: 121). Notwendig ist jedoch in diesem Fall eine Annahme über die involvierten Prozesse. Bei einer explorativen Studie, in welcher keine Vorannahmen über involvierte Schritte vorliegen, bietet sich ein induktives Vorgehen an. Demnach werden bei der Durchsicht

der Protokolle relevante Abschnitte identifiziert, paraphrasiert, in Form von Kategorien reduziert und somit ein Kodierschema entwickelt.

Das Kodierschema kann dann über alle vorliegenden Protokolle hin angewendet werden. Dabei wird ausgezählt, wie häufig Informationen zu den jeweiligen Kategorien vorliegen. Vor Anwendung des Kodierschemas ist es wichtig, die Größe und Relevanz der zu kodierenden Segmente zu definieren. Der Kodierprozess sollte durch mehrere Kodierende erfolgen, um Aussagen über die Reliabilität der erfassten Maße gewinnen zu können.

3 Lautes Denken in der pädagogischen Forschung

An dieser Stelle sollen exemplarisch Fragestellungen beschrieben werden, die besonders für die inklusive Pädagogik relevant erscheinen.

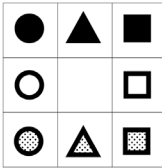
3.1 Erfassung von Problemlöseprozessen

Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf gehen beim Lösen von Aufgaben häufig anders vor als ihre gleichaltrigen Mitschülerinnen und Mitschüler. Dabei nutzen sie seltener Strategien und die verwendeten Strategien sind weniger effizient (Bosson et al. 2010: 14). Strategien werden dabei als zielgerichtete kognitive Operationen verstanden, welche die Aufgabenbearbeitung erleichtern (Presley et al. 1989: 303). Gleichzeitig zeichnen sich bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern (z.B. mit Aufmerksamkeits-Hyperaktivitätsstörungen) häufig durch eine reduzierte Fähigkeit der Selbstregulation und geringe metakognitive Kompetenzen beim Bearbeiten von Aufgaben aus (Gawrilow et al. 2011: 42). Somit nehmen Interventionsverfahren, die diese Aspekte trai-

nieren, einen wichtigen Baustein in der schulischen Förderung ein. Bei der Konstruktion solcher Trainingsverfahren ist es wichtig, genau die Problemlöseprozesse zu kennen, die eine erfolgreiche Aufgabenbearbeitung ausmachen, um diese dann zielgerichtet fördern zu können. Eine genaue Aufgabenanalyse ist daher eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung von Trainingsverfahren (Klauer 2001: 7)

Im Prozess einer solchen Aufgabenanalyse nutzen die Autoren dieses Artikels den *Think aloud*-Ansatz, um die Strategienutzung von Grundschulkindern (1. /2. Klasse) beim Lösen konkret-operationaler Konzepte zu explorieren (Börnert und Wilbert 2016; 2015). Das Beherrschen konkret-operationaler Konzepte steht im Zusammenhang mit schulischem Lernerfolg (Jordan und Brownlee 1981). Dieser Zusammenhang wird insbesondere im Bereich mathematischer Leistungen deutlich (Ramos-Christian, Schleser und Varn 2008: 547).

Bei der beschriebenen Aufgabenanalyse werden die Kinder vor dem Lösen der relevanten Aufgaben dazu angehalten, alle Gedanken zu verbalisieren, die ihnen in den Kopf kommen. Ziel ist es, Instruktionen aus den transkribierten Protokollen abzuleiten, welche es den Kindern ermöglichen, ähnliche Aufgaben zu lösen (s. Abbildung 1). Die Ableitung der Strategien bzw. der Instruktionen erfolgt durch das Codieren relevanter Interviewpassagen. Das eingesetzte Codesystem wurde im beschriebenen Fall induktiv entwickelt. Aus den zugeordneten Codes lassen sich Aussagen über die Abfolge von eingesetzten Operationen und Strategien treffen. In Studien, in denen die eingesetzten Strategien bei unterschiedlichem Lösungserfolg verglichen werden, lassen sich somit Aussagen über notwendige Schritte in der Aufgabenbearbeitung ableiten und in der Förderung operationalisieren.

Aufgabe**Transkript**

I: So , hier. Guck mal, hier siehst du eine Abbildung. Und welche von den Figuren, würdest du sagen, passt jetzt hier rein [zeigt auf das leere Kästchen]? Denk daran, zu erklären, was du denkst und wie du dabei vorgehst.

C: Das [zeigt auf die zweite Antwortmöglichkeit]!

Weil da [zeigt auf die oberste Reihe] alle drei schwarzen ehm, na, Formen sind, da [zeigt auf die mittlere Reihe] alle weißen und da alle Punkte, die mit den Punkten

Abgeleitete Instruktion

„Schau doch mal in die Reihen und Spalten! Fällt dir da etwas auf?“

Abb. 1: Ableitung von Instruktionen aus dem protokollierten lauten Denken

In einigen Fällen verbalisieren die Kinder nicht sofort die involvierten Kognitionen, sondern nennen zunächst nur die Antwortoption. In solchen Fällen ist es notwendig, die Kinder nach ihren Gedanken zu fragen. Im Sinne der Überlegungen von Ericsson und Simon (1993) handelt es sich dann jedoch eher um eine Form des *Concurrent probing*. In der Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erscheint dieser Ansatz von besonderer Relevanz.

Neben der beispielhaften Anwendung bei nicht-curricularen Inhalten wird auch bei schulbezogenen Aufgaben das laute Denken als Mittel zum Gewinn von Einblicken in Problemlöseprozesse eingesetzt. Viele Studien beziehen sich auf den Themenkomplex der Lesekompetenz (Bereiter und Bird 1985: 132; Scott und Dreher 2016: 288), des Schreibens (Hayes und Flower 1981: 368), aber auch auf naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer (Mansyur 2015: 2).

3.2 Unterrichtsforschung

Ein weiteres Anwendungsfeld des lauten Denkens ist die Erforschung des inklusiven Unterrichts. Ein wichtiger Baustein

der Entwicklung inklusiven Unterrichts ist es, die Kompetenzen zu identifizieren, die für einen professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen notwendig sind.

Ein umfassendes Modell professioneller Kompetenzen von Lehrkräften beschreiben Kunter und Mitarbeitende (2001: 29 ff.). Es enthält die folgenden Aspekte:

- Professionswissen
- Überzeugungen/ Werthaltungen/ Ziele
- Motivationale Orientierungen
- Selbstregulation

Zum Professionswissen werden mehrere Bereiche gezählt, die den unterschiedlichen Aufgabenbereichen von Lehrkräften entsprechen, nämlich:

- Fachwissen
- Fachdidaktisches Wissen
- Pädagogisch-psychologisches Wissen
- Organisationswissen
- Beratungswissen

In inklusiven Lernkontexten stellen sich Anforderungen, für die all diese Kompetenzen in vielfältiger Weise relevant erscheinen. Noch nicht beantwortet sind differenzierte Fragen hierzu: Welche Kompetenzaspekte werden in der Lehrkräfteausbildung bereits vermittelt bzw. sind ausreichend vorhanden? An welchen Stellen besteht Bedarf einer gründlicheren Vorbereitung auf veränderte Aufgaben? Sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Fachpersonal können davon profitieren, wenn diese Fragen in der Forschung aufgegriffen werden und Ergebnisse in Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften einfließen.

Das laute Denken kann in diesem Zusammenhang eine wichtige Position einnehmen und zur Erfassung vorhandenen pro-

fessionellen Wissens dienen – sowohl hinsichtlich fachlichen und fachdidaktischen Wissens als auch in den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Organisation oder Beratung. Interessant ist bei solchen Untersuchungen eine anforderungsnahe und somit handlungsnahe Messung des relevanten Wissens. Somit haben Methoden wie das laute Denken einen Vorteil gegenüber ausbildungsnahen bzw. curriculumsorientierten Tests.

Wie Kuhn und Brückner (2013: 8 ff.) beschreiben, können Lehramtsstudierende beispielsweise ihre Gedanken laut aussprechen, während sie fachdidaktisches Wissen bei der Bearbeitung bestimmter Aufgaben anwenden. Dies erlaubt eine Beurteilung ihrer Kompetenz in diesem konkreten Bereich.

Auch laut geäußerte Gedanken von Lernenden beim Lösen von Aufgaben eignen sich zur Untersuchung bestimmter Kompetenzen, wie Völzke (2012: 98 f.) sowie Terzer, Patzke und Upmeyer zu Belzen (2012: 59) zeigen. Die gedanklichen Prozesse und das Wissen derjenigen, die interessierende Aufgaben bearbeiten, können von Forschenden und Lehrenden untersucht werden. Dies führt gleichzeitig dazu, dass Anforderungen und Aussagekraft der Aufgaben deutlich werden. Überarbeitungsmöglichkeiten oder Einsatzbereiche der betrachteten Aufgaben können also auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse diskutiert werden.

Neben dem lauten Denken, das während der Aufgabenbearbeitung stattfindet, ist auch die Methode des retrospektiven lauten Denkens in der Lehrkräfteforschung – unter Berücksichtigung der erwähnten Limitationen – von großem Nutzen. Einerseits können in einer bestimmten Anforderungssituation geäußerte Gedanken später noch genauer betrachtet werden (ebd.). Andererseits sind nachträgliche Äußerungen von Lehrkräften interessant für die Erforschung konkreter Unterrichtssituationen, da hier keine Erfassung von Kognitionen „in Echtzeit“ möglich ist. Eine retrospektive Betrachtung der abgelaufenen

Gedanken kann zu weiteren relevanten Erkenntnissen führen. Unterstützt werden solche vertiefenden Verbalisierungsprozesse häufig durch die Analyse einer zuvor aufgezeichneten Situation (Audio-, idealerweise Videoaufnahmen).

Auch Weidle und Wagner (1994: 91) betonen die Nützlichkeit retrospektiven lauten Denkens im Kontext der Unterrichtsforschung. So nutzen die Autorinnen die Methode, um Handlungspläne und -strategien von Lehrkräften wie auch Lernenden im kindzentrierten Unterricht zu evaluieren (ebd.). Unterrichtssequenzen wurden videografiert, aufbereitet und den Teilnehmenden vorgeführt. Dabei stand stets die Frage im Fokus, welche Gedanken diese während der Sequenz hatten (ebd.).

Tittle (1996: 8) zeigt in einer Fallstudie, dass das Verständnis von Lehrkräften hinsichtlich des Antwortverhaltens Lernender eingeschätzt werden kann, indem die Lehrkräfte während des Betrachtens einer aufgezeichneten Lernsituation ihre Gedanken laut aussprechen. In der vorliegenden Studie äußerte die Lehrkraft ihre Annahmen und Erklärungen beim Betrachten von Videoaufnahmen, in denen Lernende bestimmte Mathematikaufgaben bearbeiten. Beobachtungs- und Handlungskompetenzen von Lehrkräften können also auch unabhängig von deren eigenem Unterricht untersucht werden, was weniger Aufwand für die Beteiligten bedeutet.

Entsprechend ist der Einsatz von Methoden lauten Denkens auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften nützlich: Beispielsweise können professionelle Verhaltensweisen im Bereich der Diagnostik durch lautes Denken evaluiert und reflektiert werden. Relevante Kompetenzfacetten sind hierbei unter anderem die differenzierte Wahrnehmung von Situationsmerkmalen oder die Nutzung von Hintergrundwissen. Video-Vignetten können dabei besonders anschauliches Material darstellen.

Generell kann lautes Denken bei der Bearbeitung von (auch fiktiven) Fall-Vignetten eingesetzt werden, um professionelle Handlungskompetenzen zu konkreten Aufgaben differenziert zu betrachten. Strasser und Gruber (2013: 95) berichten beispielsweise von einer Untersuchung mit Beratungslehrkräften und Erziehungsberaterinnen und -beratern, die beim Bearbeiten einer beraterischen (also fachunabhängigen) Aufgabe ihre Gedanken laut äußerten. Das Vorgehen der Versuchspersonen konnte so z.B. hinsichtlich unterschiedlicher Strategien analysiert werden. Studien wie diese bringen Erkenntnisse zu unterschiedlichen Kompetenz-Ausprägungen, die unter anderem durch Inhalte und Methoden der durchlaufenen Aus- bzw. Weiterbildungen bedingt sind. Auch Aussagen über das Gelingen eines Theorie-Praxis-Transfers (ebd.: 104) können daraus abgeleitet werden. Außerdem wurde die Rolle der Berufserfahrung analysiert: Bestimmte professionelle Fertigkeiten werden anscheinend im Laufe der Zeit entwickelt – unabhängig von Ausbildungsinhalten. Andere Fertigkeiten wiederum scheinen ohne eine zuvor erworbene Wissensbasis nicht ausgebildet zu werden (ebd.: 103).

Auf diese Weise gewonnene Erkenntnisse über Wissen und Fähigkeiten unterschiedlicher Gruppen von Fachpersonal können unter anderem dazu genutzt werden, Aufgaben im sich entwickelnden Schulkontext sinnvoll, nämlich angepasst an vorhandene Kompetenzen, zu verteilen. Die Ableitung langfristig zu ergänzender Ausbildungsinhalte ist ebenfalls denkbar.

Neben Professionswissen sind auch die übrigen oben angeführten Kompetenzaspekte – Einstellungen, Motivation und Selbstregulation – von Interesse für pädagogische Forschung sowie für Aus- und Weiterbildung. Subjektiven Theorien, *beliefs* bzw. Überzeugungen und ähnliche Konstrukte sind deshalb von Bedeutung, da sie Urteile, Entscheidungen und so-

mit Unterrichtsverhalten beeinflussen. Dieses wiederum hat verschiedene Auswirkungen auf die Lernenden (Kunter et al. 2011: 39 f.; Fang 1996: 49 f.). Das Explizieren solcher meist impliziten Kognitionen durch lautes Denken – ob z.B. während der Betrachtung einer Fall-Vignette oder retrospektiv in Hinblick auf eigenes Handeln – ermöglicht auf der einen Seite die Erfassung von Grundlagen des Unterrichtshandelns. Deren Zusammenhang mit konkretem Verhalten kann dann im Rahmen von weiteren Studien untersucht werden. Daraus wiederum lassen sich Anregungen für die Lehrkräfteausbildung ableiten. Auf der anderen Seite wird bei (angehenden) Lehrkräften durch die Beschäftigung mit subjektiven Theorien und Überzeugungen eine Reflexion des eigenen Denkens und Verhaltens ermöglicht.

4 Lautes Denken in der pädagogischen Praxis

Neben der Anwendung des lauten Denkens in pädagogischer Forschung ist die Methode auch im Kontext praktischer pädagogischer Arbeit einsetzbar. Dabei ist es weniger relevant, die verbalisierten Informationen systematisch zu erfassen und auszuwerten. Wichtiger ist es vielmehr, einen Zugang zu Gedankengängen von Lernenden und Lehrkräften zu finden.

4.1 Funktion in der (Weiter-)Bildung von Lehrkräften

Berufsbezogene Gedanken und Überzeugungen von Lehrkräften wirken sich, wie oben erwähnt, direkt oder indirekt auf Unterricht und Lernende aus, was Anlass genug für eine Auseinandersetzung – zum Beispiel durch Verbalisierung – mit diesen Kognitionen ist. Darüber hinaus profitieren auch Lehrkräfte selbst von solchen Verfahren. Das laute Aussprechen von Gedanken bietet einen unmittelbaren Anlass zur Selbstre-

flexion, die sowohl in der Vorbereitungsphase einer (Unterrichts-) Erfahrung als auch danach stattfinden kann. Im Rahmen bestimmter Lehrveranstaltungen, z.B. beim sogenannten *Peer Teaching*, wo angehende Lehrkräfte gemeinsam eine Klassensituation nachstellen, ist sogar eine Verbalisierung und somit eine Reflexion während der interessierenden Handlungen möglich.

Die Reflexion des eigenen Handelns hat einen Einfluss auf den Lernzuwachs, der in Praxiseinsätzen gewonnen werden kann. Allein die Aufmerksamkeit für bestimmte Situationsaspekte, aber auch ein umfassendes Verständnis hierfür können durch eine reflektierte Herangehensweise begünstigt werden (Laughran 1994: 5). Dies stellt eine große Chance für die Übertragung theoretischen Wissens in professionelles Handeln von Lehrkräften dar. Laughran beschreibt, wie er durch lautes Denken in seiner Rolle als Ausbilder für Lehrkräfte das Reflektieren des eigenen Handelns „vorgelebt“ hat. Somit konnte er vermitteln, das Lehren als stetigen Problemlöseprozess zu betrachten, dem mit professionellen Kompetenzen begegnet werden kann (ebd.: 39).

4.2 *Lautes Denken als Förderansatz*

Wie schon im Kontext der Lehrkräfteausbildung deutlich wird, kann lautes Denkens nicht nur als Ansatz zum Gewinn von Informationen dienen. So bietet es auch Potenzial, um die Kompetenzentwicklung von Kindern zu fördern, da Denkprozesse teilweise durch das Verbalisieren von Gedanken angeregt werden können. So zeigt sich in der Hattie-Studie, dass lautes Denken zu den effektivsten unterrichtlichen Maßnahmen, bezogen auf den Lernerfolg, gehört (Hattie et al. 2013: 229). Dies scheint besonders in der Arbeit mit leistungsschwächeren Lernenden zu gelten (ebd.).

Lautes Denkens kommt im Kontext von Förderung in vielfacher Form zum Einsatz. Bereiter und Bird (1985) stellen mehrere Anwendungen im Kontext der Strategieinstruktion dar. Eine Möglichkeit ist die Nutzung von Ausschnitten aus verbalen Protokollen in Unterrichtsmaterialien, um auf diese Weise den idealen Problemlöseprozess zu verdeutlichen (ebd.: 141). Ähnlich wirkt eine Verbalisierung durch die Lehrkraft. Aber auch das Aussprechen der eigenen Gedanken durch das Kind selbst ermöglicht Erkenntnisse zum Lerngegenstand, wenn das Vorgehen in einer offenen Diskussion eingeordnet bzw. bewertet wird (ebd.). Sogenannte *reziproke Methoden* ermöglichen den Lernenden einen Zugang zur Rolle der Lehrenden, indem Letztere ihre Gedanken verbalisieren (ebd.: 141).

Insbesondere in der Förderung von Lesekompetenzen hat das laute Denken eine lange Tradition, da hierdurch angemessene Strategien veranschaulicht werden (Bereiter und Bird 1985: 140). Studien zeigen unter anderem, dass das laute Denken während des Leseprozesses das Leseverständnis erhöht (Duke und Pearson 2008: 111). Eine Erklärung liegt darin, dass durch entsprechende Förderung die Impulsivität der Lernenden reduziert wird, was mit einem durchdachteren und strategischeren Lesen einhergeht (ebd.).

Im Kontext der Vermittlung mathematischer Kompetenzen finden Techniken des lauten Denkens ebenfalls Anwendung (Witzel et al. 2001: 102). Auch für den Bereich der Naturwissenschaften werden Förderungen beschrieben, welche einen Schwerpunkt auf das gemeinsame laute Denken legen (Hogan 1999: 1085).

Neben der Anwendung des lauten Denkens bei curricularen Inhalten ist die Methode auch wichtiger Baustein vieler Interventionen im Kontext von Lern- und Aufmerksamkeitsstörungen. Beim kognitiven Modellieren verbalisieren die Lehrenden den idealtypischen Lösungsprozess. Durch diese Modellierung

erfassen die Lernenden wiederum den Lösungsprozess und entwickeln die entsprechenden kognitiven Fertigkeiten. Durch Selbstanweisungen wird dieses Vorgehen eingeübt und verinnerlicht (Lauth 2014: 442). Eine solche Selbstinstruktion ist zentraler Bestandteil von Trainings wie dem *Marburger Konzentrationstraining* (Krowatschek, Krowatschek und Reid: 20 ff.) oder dem *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern* (Lauth und Schlottke: 109 f.) und lässt sich auf weitere unterrichtliche oder außerunterrichtliche Lern- und Übungssituationen übertragen. Unterschiedliche Übungen zur Förderung von Aufmerksamkeit und Konzentration bestehen dabei einerseits aus der Bearbeitung einer Aufgabe und andererseits aus dem gleichzeitigen Verbalisieren der auftretenden Gedanken und des eigenen Handelns. Dieses Vorgehen wird in einem ersten Schritt von der Lehrperson bzw. Trainingsleitung demonstriert; beispielsweise durch Formulierungen wie „Was soll ich bei diesem Arbeitsblatt tun? Ich lese mir zunächst die Aufgabenstellung genau durch.“ Alle Bestandteile der Aufgabebearbeitung werden verbalisiert. Im zweiten Schritt bearbeiten die teilnehmenden Kinder bzw. Jugendlichen selbst eine Aufgabe und die Trainingsleitung übernimmt das laute Denken in der gleichen Weise wie zuvor (externe Verhaltenssteuerung). Der dritte Schritt sieht vor, dass die Teilnehmenden selbst – nach der vorher am Modell beobachteten „Vorlage“ – ihre Gedanken laut verbalisieren. Die Trainingsleitung kann hierbei korrigierend eingreifen und auf mögliche Abweichungen oder Fehlerquellen eingehen, bevor es zu einer Automatisierung der Abläufe kommt. Erwünschtes Verhalten wird außerdem unmittelbar erkannt und kann belohnt und somit verstärkt werden. In folgenden Schritten üben die Teilnehmenden, die Selbstinstruktion innerlich durchzuführen, sodass das laute Denken durch Flüstern und schließlich durch *inneres Sprechen* bzw. eine verdeckte Selbstinstruktion abgelöst wird. Auf diese Weise erlernen die Kinder und Jugendlichen kognitive und metakognitive

Strategien zur Aufgabenbearbeitung und Problemlösung, die sie in unterschiedlichsten Anforderungssituationen anwenden können.

5 Fazit

Lautes Denken bietet vielfältiges Potenzial für inklusionspädagogische Handlungsfelder. Dies zeigt sich sowohl in Beiträgen zu einer Reihe von Forschungsfragen als auch in Anforderungen der pädagogischen Praxis, bei welchen diese Methode von Nutzen sein kann. In der direkten Förderung Lernender, aber auch durch die Vermittlung von Grundlagen- oder Hintergrund-Informationen trägt lautes Denken dazu bei, dass individuelle gedankliche Prozesse verstärkte Beachtung finden. Dies stellt eine wichtige Ergänzung zu anderen etablierten Forschungs- und Beobachtungsansätzen dar, in denen zumeist Gruppen von Menschen in ihrer Gesamtheit untersucht werden. Der Unterschiedlichkeit von Individuen durch geeignete Verfahren wie dem lauten Denken Rechnung zu tragen, ist Teil der Bemühungen, die zu gelungener Inklusion führen können.

6 Literatur

- Bannert, Maria & Mengelkamp, Christoph (2008): Assessment of metacognitive skills by means of instruction to think aloud and reflect when prompted. Does the verbalisation method affect learning? In: *Metacognition and Learning* 3. S. 39-58
- Bereiter, Carl & Bird, Marlene (1985): Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. In: *Cognitive Instruction* 2. S. 131-156

- Börnert, Moritz & Wilbert, Jürgen (2016): Dynamisches Testen als neue Perspektive in der sonderpädagogischen Diagnostik - Theorie, Evidenzen, Impulse für Forschung und Praxis. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 67 (4). S. 156 - 167
- Börnert, Moritz & Wilbert, Jürgen (2015): Thinking-aloud Protocols of Piagetian Tasks: Insights into Problem-solving Processes of Primary School Students. In: Insights into Learning Disabilities 12. S. 19-34
- Bosson, Melanie S.; Hessels, Marco G.P; Hessels-Schlatte, Christine; Berger, Jean-Louis; Kipfe, Nadine M. & Büchel, Fredi P. (2010): Strategy acquisition by children with general learning difficulties through metacognitive training. In: Australian Journal of Learning Difficulties 15. S. 13-34
- Duke, Nell K. & Pearson, David P. (2008): Effective practices for developing reading comprehension. In: Journal of Education 189. S. 107-122
- Ericsson, K. Anders & Fox, Mark C. (2011): Thinking aloud is not a form of introspection but a qualitatively different methodology: Reply to Schooler (2011). In: Psychological Bulletin 137. S. 351-354
- Ericsson, K. Anders & Simon, Herbert A. (1993): Verbal Reports as Data (rev.ed). Cambridge: MIT Press
- Ericsson, K. Anders & Simon, Herbert A. (1980): Verbal reports as data. In: Psychological Review 87. S. 215-251
- Fang, Zhihui (1996): A review of research on teacher beliefs and practices. In: Educational Research 38(1). S. 47-65
- Fox, Mark C.; Ericsson, K. Anders & Best, Ryan (2011): Do procedures for verbal reporting of thinking have to be reactive? A meta-analysis and recommendations for best reporting methods. In: Psychological Bulletin 137. S. 316-344
- Gawrilow, Caterina; Schmitt, Kathrin & Rauch, Wolfgang (2011): Kognitive Kontrolle und Selbstregulation bei Kindern mit ADHS. In: Kindheit und Entwicklung 20. S. 41-48

- Hattie, John; Beywl, Wolfgang & Zierer, Klaus (2013): Lernen sichtbar machen. Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag
- Havers, Norbert & Toepell, Susanne (2002): Trainingsverfahren für die Lehrerbildung im deutschen Sprachraum. In: Zeitschrift für Pädagogik 48(2). S. 174–193
- Hayes, John R. & Flower, Linda (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. In: College Composition and Communication 32(4). S. 365–387
- Hogan, Kathleen (1999): Thinking Aloud Together: A Test of an Intervention to Foster Students' Collaborative Scientific Reasoning. In: Journal of Research in Science Teaching 36. S. 1085–1109.
- Jordan, Valerie Barnes & Brownlee, Linda (1981): Meta-Analysis of the Relationship between Piagetian and School Achievement Tests. Präsentiert auf der 69. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles
- Kihlstrom, John F. (1987): The cognitive unconscious. Science 237. S. 1445–1552
- Klauer, Karl J. (2001) Handbuch kognitives Training, 2. Auflage, Göttingen: Hogrefe
- Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken, In: Günther Mey/Katja Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 476–490
- Krowatschek, Dieter; Krowatschek, Gita & Reid, Caroline (2015): Marburger Konzentrationstraining (MKT) für Schulkinder (9., durchges. Aufl). Dortmund: Verl. Modernes Lernen
- Kuhn, Christiane & Brückner, Sebastian (2013): Analyse des fachdidaktischen Wissens von (angehenden) Lehrkräften in der kaufmännisch-verwaltenden Bildung mit der Methode des lauten Denkens. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 24. S. 1–20
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann

- Laughran, John (1994): Learning How To Teach: Unpacking a Teacher Educator's Thinking about Pedagogy in Pre-Service Education. Gehalten auf dem Jahrestreffen der American Educational Research Association
- Lauth, Gerhard W. & Schlottke, Peter F. (2009): Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern (6., vollst. überarb. Aufl). Weinheim: Beltz
- Lauth, Gerhard W. (2014): Selbstinstruktionstraining, In: Gerhard W. Lauth/Matthias Grünke/Joachim C. Brunstein (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen: Hogrefe. S. 440 - 450
- Mansyur, Jusman (2015): Teachers' and Students' Preliminary Stages in Physics Problem Solving In: International Education Studies 8. S. 1-13
- Newell, Allen und Herbert A. Simon (1972) Human problem solving. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Ramos-Christian, Vanessa; Schleser, Robert & Varn, Mary E. (2008): Math Fluency: Accuracy Versus Speed in Preoperational and Concrete Operational First and Second Grade Children. In: Early Childhood Education Journal 35(6). S. 543-549
- Schellings, Gonny L.; van Hout-Wolters, Bernadette H.; Veenman, Marcel V. & Meijer, Joost (2013): Assessing metacognitive activities: the in-depth comparison of a task-specific questionnaire with think-aloud protocols. In: European Journal of Psychology of Education 28. S. 963-990
- Scott, D.Beth & Dreher, Marian J. (2016): Student Thinking Processes While Constructing Graphic Representations of Textbook Content: What Insights Do Think-Alouds Provide? In: Reading Psychology 37. S. 286-317
- Someren, Maarten W. van; Barnard, Yvonne F. & Sandberg, Jacobijn (1994): The think aloud method: a practical guide to modelling cognitive processes. London: Academic Press

- Strasser, Josef & Gruber Hans (2013): Beratung in der Schule. In: Empirische Pädagogik 27. S. 86–107
- Terzer, Eva; Patzke, Christiane & Upmeyer zu Belzem, Annette (2012): Validierung von Multiple-Choice Items zur Modellkompetenz durch lautes Denken. In: Ute Harms/Franz X. Bogner (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik. Didaktik der Biologie - Standortbestimmung und Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag. S. 45–62
- Tittle, Carol K. (1996): Teacher Focus, Beliefs, and Interpretations of Students' Mathematical Dispositions: Content Analysis of Think-Aloud Protocols Based on a Classroom Assessment. Gehalten auf dem Jahrestreffen der American Educational Research Association, New York, NY
- Veenman, Marcel V. (2005): The assessment of metacognitive skills: What can be learned from multi-method designs?, In: Cordula Artelt/Barbara Moschner (Hrsg.): Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis. Berlin: Waxmann. S. 77–99
- Völzke, Katja (2012): Lautes Denken bei kompetenzorientierten Diagnoseaufgaben zur naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung. Kassel: Kassel Univ. Press
- Weidle, Renate & Wagner, Angelika C. (1994): Die Methode des lauten Denkens. In: Günther L. Huber/Heinz Mandl (Hrsg.): Verbale Daten: eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Witzel, Brad; Smith, Stephen W. & Brownell, Mary T. (2001): How can I help students with learning disabilities in algebra? In: Intervention in School and Clinic 37. S. 101–104

Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher kindlicher Zweitspracherwerb: Grammatische Defizite und Konsequenzen für die Diagnostik

Monika Rothweiler

Der Beitrag berichtet zusammenfassend Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zum Grammatikerwerb bei sequentiell-zweisprachigen Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES), die in verschiedenen Artikeln veröffentlicht wurden. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwieweit die grammatischen Auffälligkeiten im Spracherwerb dieser Kinder denen einsprachiger Kinder mit einer SSES gleichen. Die Erstsprache der Kinder ist Türkisch. Die Datenbasis besteht im Wesentlichen aus longitudinalen Daten. Untersucht wurden der Erwerb der Satzstruktur und der Verbflexion sowie die Verwendung von Artikeln und der Erwerb von Kasusmarkierungen. Im unauffälligen Zweitspracherwerb werden insbesondere Satzstruktur und Verbflexion weitgehend parallel zum Erstspracherwerb erworben. Die Projektergebnisse belegen eine große Parallelität zwischen einsprachigen und früh sequentiell-mehrsprachigen Kindern in der Ausprägung einer SSES in diesen grammatischen Bereichen. Der Erwerb von Kasusmarkierungen wird von sprachunauffälligen sequentiell-zweisprachigen Kindern allerdings im Beobachtungszeitraum nicht abgeschlossen, so dass in diesem Phänomenbereich Besonderheiten des Zweitspracherwerbs mit Defiziten bei Vorliegen einer SSES überlappen.

1 Einleitung

Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES) sind Störungen im altersgemäßen Erwerb der Sprache, die sich nicht auf eine außersprachliche Primärursache zurückführen lassen wie z.B. auf eine kognitive oder auditive Beeinträchtigung. Betroffene Kinder haben häufig in mehreren sprachlichen Bereichen, aber vor allem mit dem Aufbau der zielsprachlichen Grammatik Schwierigkeiten. Da eine gut ausgebaute Sprachkompetenz eine wesentliche Voraussetzung für viele, vor allem schulische, Lernprozesse ist, ist es wichtig, betroffene Kinder früh zu erfassen und ihre Sprachentwicklung professionell zu unterstützen. Das ist insbesondere vor dem Hintergrund von Bedeutung, dass etwa die Hälfte der betroffenen Kinder auch Lese-Recht-schreib-Probleme entwickeln (Bishop und Snowling 2004) und etwa die Hälfte der Kinder mit einer Legasthenie¹ eindeutige Sprachproduktionsdefizite haben (Guasti et al. 2015). Heutzutage wird bei vielen betroffenen Kindern die Spracherwerbsproblematik früh identifiziert und sie werden sprachtherapeutisch versorgt, oft schon ab dem vierten Lebensjahr, d.h. deutlich vor dem Eintritt in die Schule. Diese günstige Voraussetzung gilt aber nur für einsprachige Kinder, für die in der Praxis langjährige diagnostische Erfahrungen und entsprechende diagnostische Verfahren zur Verfügung stehen. Die Situation stellt sich für zwei (oder mehr)sprachige² Kinder anders dar. Da das sprachliche Erwerbsdefizit als genetisch be-

-
- 1 Der Begriff *Legasthenie* wird hier als Äquivalent zum Englischen Begriff *Developmental Dyslexia* verwendet, der sich auf eine Störung mit genetischen Ursachen bezieht.
 - 2 Die Begriffe *zweisprachig* und *mehrsprachig* werden in diesem Artikel als gegeneinander austauschbare Begriffe verwendet. Damit soll nicht suggeriert werden, dass es keinen Unterschied machte, ob ein Kind mit zwei oder mit mehr als zwei Sprachen aufwächst. Das ist aber nicht Thema dieses Beitrags.

dingt gilt, ist zu erwarten, dass zweisprachige Kinder mit SSES sowohl im Erwerb der Erst- als auch der Zweitsprache Defizite zeigen. Die Spracherwerbsforschung befasst sich seit einigen Jahren mit diesem Thema;³ und die Ergebnisse sind von großer Bedeutung für die Diagnostik, aber auch für die Therapie von SSES bei zweisprachigen Kindern. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hat bereits seit 2002 ein Forschungsprojekt zu dieser Thematik unterstützt, aus dem die in diesem Artikel berichteten Ergebnisse stammen.⁴

Im Folgenden wird zunächst ein knapper Überblick über den Stand der Forschung zum Grammatikerwerb sowohl bei deutschen Kindern mit einer SSES (Kap. 2) als auch bei sprachunauffälligen früh sequentiell-zweisprachigen Kindern mit Deutsch als zweiter Sprache (Kap. 3) gegeben. Anschließend werden die Ergebnisse zu SSES bei zweisprachigen Kindern aus dem genannten Forschungsprojekt vorgestellt (Kap. 4). Der Artikel schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf Konsequenzen für die Diagnostik (Kap. 5).

2 Das grammatische Defizit bei einer SSES im Deutschen

Etwa 7,4% aller Kinder sind von einer SSES betroffen. Diesen Wert berichtet Leonard (2014: 24) als den aktuell zuverlässigsten Wert, den Tomblin et al. (1997) auf der Basis einer großen

3 Siehe dazu die von der EU geförderte COST Action IS0804 (<http://www.bi-sli.org/>)

4 Das Forschungsprojekt unter der Leitung von Monika Rothweiler wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit (SFB 538) an der Universität Hamburg von 2002 bis 2011 gefördert. In diesem Projekt wurden Daten von sprachunauffälligen und von sprachauffälligen Kindern erhoben, um die Ausprägung einer SSES bei zweisprachigen Kindern zu untersuchen (Hamburg-Korpus).

epidemiologischen Studie mit über 7.000 Kindern im Kindergartenalter ermittelt haben. Ebenfalls seit dem Ende der 1990er Jahre können als wissenschaftlich gesichert die folgenden diagnostischen Kriterien zur Abklärung einer SSES genutzt werden: Beeinträchtigung der Sprachentwicklung als Einschlusskriterium bei gleichzeitigem Fehlen eines reduzierten nicht-verbalen Intelligenzquotienten (unter IQ 85), einer Hörminderung, einer physischen Beeinträchtigung der Sprechmotorik sowie Symptomen im Bereich der sozialen Interaktion (Ausschlusskriterien) (vgl. dazu Grimm 2003; Leonard 2014: 15). Es gibt eindeutige Hinweise auf genetische Ursachen für SSES, wie z.B. Familienhäufungen und die Tatsache, dass Jungen überproportional häufig betroffen sind (Nudel et al. 2015; Tomblin et al. 1997).

Die sprachlichen Auffälligkeiten von Kindern mit SSES sind bereits in der frühen Kindheit, aber auch noch im Schulalter belegt. Obwohl die Kinder Fortschritte in ihrer sprachlichen Entwicklung machen, bleiben bei vielen von ihnen auch noch im Jugend- und Erwachsenenalter sprachliche Abweichungen nachweisbar (Leonard 2014; Schakib-Ekbatan und Schöler 1995).

Obwohl Kinder mit einer SSES keine homogene Gruppe darstellen, hat die intensive Forschung in diesem Gebiet mit Kindern aus zahlreichen unterschiedlichen Sprachen ein übergreifendes Profil relativer Stärken und relativer Schwächen ergeben. Die sprachliche Entwicklung betroffener Kinder kann grundsätzlich in mehreren sprachlichen Aspekten verzögert sein (z.B. in der Phonologie, dem Lexikon, der Pragmatik und der Grammatik) und diese Kinder sind in der Regel *late talkers*: D.h. sie beginnen deutlich später zu sprechen als unauffällige Kinder, haben zunächst einen langsamen Wortschatzaufbau und produzieren erst spät erste syntaktische Wortkombinationen. Insbesondere im Bereich der Morphosyntax und der Syntax so-

wie im phonologischen Arbeitsgedächtnis prägen sich relative Schwächen aus.⁵

Im Bereich der Morphosyntax und Syntax liegen die Probleme sowohl in der Morphologie zur Kodierung von *Tense* (z.B. im Englischen) und Subjekt-Verb-Kongruenz (z.B. im Deutschen) als auch im Verständnis und in der Produktion komplexer Sätze (Hamann, Penner und Lindner 1998). Überprüft wird z.B. die komplexe Syntax über Tests, in denen Sätze nachgesprochen werden oder in Satzverständnistests. Probleme in Morphosyntax und Syntax gelten als Kerndefizit bei Kindern mit einer SSES (Clahsen 2008).⁶

Eine SSES ist in zweierlei Hinsicht sprachspezifisch. Im Begriff selber bezieht sich *spezifisch* darauf, dass die Störung spezifisch die sprachlichen Fähigkeiten betrifft, während die non-verbale Intelligenzleistung unauffällig sei. Die Ausprägung einer SSES ist allerdings auch spezifisch für die zu erlernende Sprache: Die sprachlichen, insbesondere grammatischen Phänomene, die von einer SSES betroffen sind, hängen vom Sprachtyp und der individuellen Sprache ab.

Ein großer Teil der Studien zu SSES im Deutschen, die sich auf grammatische Defizite konzentrieren, stammt aus den 1990er und aus der zweiten Hälfte der 1980er Jahre (für einen aktuellen Überblick s. Hamann 2015). Die Arbeiten von Schöler und seiner Arbeitsgruppe untersuchten in einer Probandengruppe mit 58 Kindern mit SSES im Grundschulalter verschiedene

5 Unter einer relativen Schwäche bzw. Stärke verstehe ich eine Leistung, die nicht nur im Altersvergleich, sondern auch auf der Basis eines generellen sprachlichen Maßes (z.B. des MLU) vermindert bzw. erhöht ist.

6 Selektive Defizite werden auch für andere Bereiche wie Lexikon/Semantik, Phonologie oder Pragmatik diskutiert, die in diesem Artikel nicht berücksichtigt werden.

sprachliche und nicht-sprachliche Leistungen. Im grammatischen Bereich zeigten die Kinder mit SSES sowohl beim Bilden von Pluralformen, beim Einfügen von Flexiven in Texten (insbesondere Kasusmarkierungen) als auch beim Nachsprechen von Sätzen deutlich schwächere Leistungen als sprachunauffällige Kinder im gleichen Alter (vgl. dazu Schöler, Fromm und Kany 1998). Bereits in dieser Studie wurde neben grammatischen Problemen bei vielen der Kinder eine deutliche Schwäche im phonologischen Arbeitsgedächtnis festgestellt. Rice, Ruff Noll und Grimm (1997) konzentrierten sich auf die Produktion und Stellung finiter und nicht-finiter Verben (in Spontansprachproben) bei acht vierjährigen deutschsprachigen Kindern mit SSES (Alter 3;9-4;8). Die Kontrollgruppe bestand aus acht jüngeren Kindern mit demselben MLU⁷ (Alter 2;1-2;7). Die Analyse wurde ein Jahr später wiederholt und ergab, dass die sprachunauffälligen Kinder ein Stadium durchliefen, in dem sie viele Verben in nicht-finiter Form (z.B. als Infinitiv oder als unflektierten Stamm; *Optional Infinitive Stage*) produzierten und diese Formen dann bevorzugt ans Satzende stellten, zugleich aber finite Verben korrekt in die Verbzweitposition platzierten. Kinder mit SSES zeigten große Probleme, dieses Stadium zu überwinden, sie bevorzugten für lange Zeit Sätze mit nicht-finiten Verben in Endposition.

Hamann, Penner und Lindner (1998) untersuchten Verbstellung und komplexe Sätze bei 50 Kindern mit einer SSES im Alter von drei bis zehn Jahren. Die Kinder mit einer SSES produzierten mehr finite Verben als nicht-finite, hatten aber Probleme mit der Verbstellung, so dass sie auch für finite Verben die satzfinale Position eindeutig bevorzugten. Weiterhin fanden sich bei den Kindern mit SSES Schwierigkeiten, zielsprachlich korrekte W-Fragen und Nebensätze zu bilden.

7 MLU = *mean length of utterance*. Die durchschnittliche Äußerungslänge gilt im frühen Spracherwerb als zuverlässigerer Entwicklungsmaßstab als das Alter.

Wie Rice et al. (1997) und Hamann et al. (1998) konzentrierten sich auch Clahsen und seine Arbeitsgruppe auf die Analyse von Spontansprachdaten. Sie untersuchten bei Kindern mit SSES im Alter von drei bis sieben Jahren sowohl Flexionsmorphologie, Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) als auch die Stellung finiter und nicht-finiten Verben (u.a. Clahsen 1988; Clahsen, Bartke und Göllner 1997; Clahsen und Rothweiler 1993; Clahsen et al. 1992; Eisenbeiß, Bartke und Clahsen 2005). Während sich die Kinder mit SSES in der Flexionsmorphologie zur Pluralmarkierung am Nomen und zur Bildung von Partizipien nicht von unauffälligen Kindern im selben MLU-Stadium unterscheiden (Clahsen et al. 1992; Clahsen und Rothweiler 1993; Clahsen et al. 2014), konnten eindeutige Defizite in der Markierung von Subjekt-Verb-Kongruenz festgestellt werden. Eine neuere Analyse der Daten von sieben Kindern mit SSES, die bereits komplexe Sätze produzierten, also W-Fragen und Nebensätze⁸, ergab, dass diese Kinder auch in diesem fortgeschrittenen Stadium ihrer grammatischen Entwicklung noch auffallende Probleme mit der Kodierung von Subjekt-Verb-Kongruenz hatten (Rothweiler, Chilla und Clahsen 2012). Während Clahsen (1988) noch von einem Defizit im Bereich Kasus ausging und auf jeden Fall eine deutliche Verzögerung im Erwerb feststellen konnte, fanden Eisenbeiß et al. (2005/6) in einer differenzierten Kasusanalyse, dass die Kinder mit einer SSES ausschließlich Probleme mit der Markierung von lexikalischem Kasus hatten, aber nicht mit der Markierung von strukturellem Kasus.⁹

8 Es handelt sich um ein Teilkorpus des Ausgangskorpus von 19 Kindern.

9 Eisenbeiß et al. (2005/6) werten Nominativ, Akkusativ generell und Dativ an indirekten Objekten ditransitiver Verben als strukturelle Kasus und Dativ, der von einem zweistelligen Verb oder einer Präposition zugewiesen wird, als lexikalischen Kasus.

Für eine Reihe der genannten grammatischen Besonderheiten ist noch nicht endgültig geklärt, ob der Spracherwerb tatsächlich defizitär oder vor allem verzögert ist. Eine generelle Verzögerung im Grammatikerwerb kann als gesichert gelten (Leonard 2014). So ist der Erwerb der Plural- und Partizipmorphologie verzögert, aber nicht qualitativ abweichend. Vergleichbares scheint für den Erwerb des Genussystems zu gelten (Ruberg, erscheint). Für den Erwerb des Kasussystems sind die Ergebnisse weniger eindeutig. Hier sind weiterführende Studien mit größeren Probandenzahlen erforderlich.

Zusammengefasst kann man sagen, dass für Subjekt-Verb-Kongruenz, für die Besetzung der finiten und nicht-finiten Verbpositionen und für den Erwerb komplexer Sätze die vorliegenden Ergebnisse auf ein Defizit hinweisen, das über eine reine Verzögerung deutlich hinausgeht (s. vor allem Hamann et al. 1998; Rothweiler et al. 2012). Darüber hinaus neigen Kinder mit einer SSES dazu, Funktionswörter wie Auxiliare, Präpositionen und Konjunktionen auszulassen (Clahsen 1988). Das gilt insbesondere für Artikel (Scherger 2015).

3 Der kindliche Zweitspracherwerb des Deutschen

Von einem kindlichen Zweitspracherwerb kann man sprechen, wenn ein Kind zunächst eine erste Sprache, z.B. die Sprache der Eltern, in den wichtigen Grundzügen erworben hat, bevor es mit dem Erwerb einer zweiten Sprache beginnt. Die Erstsprache ist in der Regel eine Minoritätssprache, die Zweitsprache die Gesellschafts- oder Majoritätssprache. Viele Kinder, die in Deutschland mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, kommen erst mit dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung in einen regelmäßigen und umfangreichen Kontakt mit Deutsch als Mehrheitssprache. Der Erwerb der zweiten (oder dritten) Sprache Deutsch beginnt also deutlich später als im simulta-

nen Erwerb zweier Sprachen.¹⁰ Wir sprechen von einem früh sequentiellen Erwerb oder frühem Zweitspracherwerb.

Je älter die Kinder bei Beginn des Zweitspracherwerbs sind, umso größer werden die Unterschiede zum Erstspracherwerb. So produzieren z.B. Kinder, die erst im Alter von sechs bis acht Jahren mit dem Erwerb der zweiten Sprache beginnen, mehr Formen und Strukturen, die auch erwachsene Zweitsprachlernde bilden. Im Unterschied aber zu den erwachsenen Lernerinnen und Lernern werden diese Abweichungen meist rasch überwunden (vgl. dazu Chilla 2008; Czinglar 2014; Dimroth 2007; Haberzettl 2005; Kroffke und Rothweiler 2006; Chilla, Rothweiler und Babur 2010; Meisel 2011). Je älter ein Kind zu Beginn des Zweitspracherwerbs ist, umso geringer ist die Aussicht auf einen vollständigen Erwerb der zweiten Sprache und umso wichtiger werden Faktoren wie Motivation und Sprachbegabung für den Erfolg (vgl. Hyltenstam und Abrahamsson 2003). Mit anderen Worten: Der Anteil der Lernerinnen und Lerner, die erst im Jugendlichen- oder Erwachsenenalter mit dem Zweitspracherwerb beginnen und eine sogenannte *native-like competence* in einer Zweitsprache erlangen, ist deutlich geringer als der Anteil der erfolgreichen Zweitsprachlerinnen und -lerner, die die zweite Sprache seit dem frühen Kindesalter erwerben. Relevante Faktoren für den Erfolg im Zweitspracherwerb sind *Alter bei Erwerbsbeginn* (im Vergleich zu einsprachigen Kindern, *age of onset*) und *Kontaktdauer* (*length of exposure*); dazu kommen Faktoren wie die Erwerbskonstellation (Wer spricht wann mit dem Kind welche Sprache?) oder das Prestige der Sprachen, die das Kind erwirbt (vgl. Chilla et al. 2010; Grimm und Schulz 2014).

Es gibt mittlerweile zahlreiche Studien, die sich mit dem früh sequentiellen Zweitspracherwerb des Deutschen mit ei-

10 Man spricht auch von bilingualem oder doppeltem Erstspracherwerb.

nem Erwerbsbeginn im vierten Lebensjahr¹¹ befassen. Zum Erwerb grammatischer Formen und Strukturen sind u.a. die Studien von Grimm und Schulz (2016), Kaltenbacher und Klages (2006), Kroffke und Rothweiler (2006), Ose und Schulz (2010), Rothweiler (2006), Ruberg (2013), Sopata (2009), Thoma und Tracy (2006), Tracy und Lemke (2012), Tracy und Thoma (2009) von Interesse (s. auch Chilla et al. 2010; Rothweiler 2016 für einen Überblick). Diese Erwerbskonstellation ist einerseits für die pädagogische Praxis wichtig, weil es um die große Gruppe von Kindern geht, die erst mit dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung einen umfänglichen und konstanten Input im Deutschen bekommt. Andererseits ist diese Erwerbskonstellation für die Psycholinguistik relevant, weil die Ergebnisse Erkenntnisse zu der Frage versprechen, wann sich optimale Zeitfenster für den Spracherwerb schließen.

Die beobachteten Erwerbsschritte im Bereich der Grammatik gleichen denen im Erstspracherwerb des Deutschen sehr und unterscheiden sich eindeutig vom Zweitspracherwerb Erwachsener. Vor allem der Erwerb des Satzbaus und der Erwerb der Verbmorphologie zeigen große Ähnlichkeit zum Erstspracherwerb, vor allem dann, wenn der Erwerbsbeginn vor Vollendung des vierten Lebensjahres liegt. Dagegen stehen Befunde und Beobachtungen, die belegen, dass selbst bei einem frühem Erwerbsbeginn ab drei Jahren im Erwerb der Nominalphrase und der Nominalmorphologie Abweichungen vom Erstspracherwerb auftreten (können) (vgl. Schönenberger 2013; Schönenberger, Sterner und Rothweiler 2013; aber s. auch Tracy und Lemke 2012).

11 Damit sind Gruppen von Kindern gemeint, die mehrheitlich das dritte Lebensjahr, aber noch nicht das vierte beendet haben. In den Untersuchungsgruppen sind aber durchaus auch Kinder, die einige Monate vor Vollendung des dritten Lebensjahrs oder erst einige Monate nach Vollendung des vierten Lebensjahrs mit dem Erwerb des Deutschen begonnen haben.

Für andere sprachliche Bereiche, wie z.B. für den Ausbau des Wortschatzes, werden deutliche Abweichungen zum monolingualen Erwerb berichtet. Ein schon fast triviales Ergebnis ist, dass vor allem in den ersten Jahren des Zweitspracherwerbs der Lexikonumfang deutlich geringer ist als bei einsprachigen Kindern. Diesen Effekt fanden Klassert, Gagarina und Kauschke (2014) in ihrer Studie mit drei- bis sechsjährigen russisch-deutsch-sprachigen Kindern bei Nomen stärker ausgeprägt als bei Verben. Ob bilinguale Kinder diesen Rückstand in den ersten Schuljahren aufholen können, wie Paradis (2007) auf der Basis internationaler Studien nahelegt, ist noch offen.

4 SSSES bei mehrsprachigen Kindern

4.1 Zum Stand der Forschung

Die Forschungsfrage, wie sich eine SSSES bei mehrsprachigen Kindern ausprägt, wird seit Beginn der 2000er Jahre untersucht (s. auch Fn. 2; für einen Überblick s. Paradis 2010; Grimm und Schulz 2014; Armon-Lotem, de Jong und Meir 2015; Rothweiler 2013). Da eine SSSES genetische Ursachen hat, ergibt sich daraus, dass der Erwerb jedweder Sprache betroffen ist. Grundsätzlich gilt also für mehrsprachige Kinder, dass nur dann eine SSSES vorliegen kann, wenn das Kind in allen Sprachen Erwerbsdefizite hat (Rothweiler 2007). Umgekehrt kann aus dem Umstand, dass ein Kind Erwerbsprobleme in all seinen Sprachen hat, nicht eindeutig auf eine SSSES geschlossen werden: Auch ungünstige Erwerbsbedingungen können zu Erwerbsschwierigkeiten führen. Selbst bei einsprachigen Kindern kommt es zu Fehldiagnosen, wie Grimm und Schulz (2014) zeigen. Umso leichter können Erwerbsprobleme aufgrund ungünstiger Erwerbsbedingungen sowohl zu Über- als auch zu Unterdiagnosen von SSSES bei zweisprachigen Kindern führen (Paradis 2010; Rothweiler 2004, 2007). Darüber hinaus können

auch Unterschiede zwischen ungestörtem Erst- und (frühem) Zweitspracherwerb an sich fehlinterpretiert werden, d.h. dass Abweichungen vom Erstspracherwerb fälschlicherweise als Indikatoren für eine Erwerbsstörung gedeutet oder tatsächliche Defizite als Zweispracheffekte verharmlost werden. Daher sind auf jeden Fall die üblichen klinischen Indikatoren wie Familienhäufung, verspäteter Erwerbsbeginn und verlangsamter Erwerb sowie diagnostizierte Sprachdefizite für eine sichere Diagnose notwendig.

Ob eine zweisprachige Entwicklung für Kinder mit einer SSES eine zusätzliche Hürde oder eine erwerbsfördernde Situation darstellt, ist eine noch offene Frage. Im simultanen bilingualen Erwerb zeigt sich dieselbe Symptomatik wie bei einsprachigen Kindern beider Sprachen (Håkansson, Salameh und Nettelbladt 2003; Scherger 2015). Auch bei früh sequentiell-zweisprachigen Kindern mit einer SSES sind Übereinstimmungen in den grammatischen Auffälligkeiten belegt (u.a. Håkansson et al. 2003; Rothweiler et al. 2012). Diese Parallelen gelten für grammatische Phänomene, in denen sich der unauffällige Erstspracherwerb und der unauffällige früh-sequentielle Erwerb gleichen. Hingegen fanden andere Studien eine Verstärkung der Symptomatik, vor allem für grammatische Phänomene, die auch für sprachunauffällige zweisprachige Kinder schwierig sind (de Jong, Çavus und Baker 2010).

4.2 *Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher L2-Erwerb: Zur Differenzierung von Abweichungen im Grammatikerwerb“*

Der vorliegende Aufsatz fasst Ergebnisse aus dem Hamburger Forschungsprojekt zusammen, die in den letzten Jahren an verschiedenen Stellen vorgestellt und veröffentlicht wurden (s.u., s. Fn. 4). Das Projekt hat sich mit der Frage befasst, ob die Abweichungen im Grammatikerwerb bei Kindern mit SSES,

die im Deutschen als typisch beschrieben werden (s.o. Kap. 2.), in gleicher Weise und in gleichem Umfang bei früh sequentiell-zweisprachigen Kindern auftreten. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse zum früh-sequentiellen Erwerb des Deutschen bei sprachunauffälligen Kindern sind zwei Ergebnisse erwartbar: Zum einen, dass die Parallelität, die sich zwischen dem einsprachigen und dem früh-sequentiellen Erwerb in grammatischen Bereichen wie Satzstruktur und Subjekt-Verb-Kongruenz zeigt, in diesen beiden Erwerbskonstellationen auch bei Kindern mit einer SSES vorhanden ist, so dass dieselben grammatischen Phänomene in gleicher Weise betroffen sein sollten. Zum anderen ist für sprachliche Domänen, in denen sowohl Kinder mit einer SSES Auffälligkeiten zeigen als auch früh-sequentiell zweisprachige Kinder, zu erwarten, dass sich Besonderheiten aus beiden Erwerbsbedingungen aufaddieren oder vermischen.

Das Forschungsprojekt befasst sich mit dem Erwerb von Verbmorphologie (Subjekt-Verb-Kongruenz und Partizipien), Satzstruktur und Kasusmarkierungen im Deutschen sowie mit Kasus- und Verbflexion im Türkischen. Im Mittelpunkt stehen Kinder mit Türkisch als Erstsprache, die im Alter von drei bis vier Jahren mit dem Erwerb des Deutschen begonnen haben. Im folgenden Abschnitt 4.2.1 werden die relevanten Hintergrunddaten und das methodische Vorgehen vorgestellt. In den Abschnitten 4.2.2 bis 4.2.4 werden die Ergebnisse des Forschungsprojekts zu SSES im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen zusammengestellt. Daran schließt ein kurzer Abschnitt zu den Ergebnissen zur Erstsprache Türkisch an.

4.2.1 Datenbasis

Das Hamburg-Korpus (Rothweiler 2006) zum frühen sequentiellen Erwerb des Deutschen besteht aus Spontansprachdaten und in begrenztem Umfang aus elizitierten Daten (z.B. zu Ka-

sus- und Pluralmarkierungen) von sprachunauffälligen und sprachauffälligen Kindern. In den im Folgenden vorgestellten Teilstudien wurden ausschließlich Spontansprachdaten ausgewertet.

Die Datenerhebung fand in der Kita oder (bei den älteren Kindern) in der Schule oder zu Hause statt. Die meisten Kinder hatten erst seit dem Eintritt in die Kita umfangreichen und systematischen Kontakt mit dem Deutschen. Die Familiensprache war durchgängig Türkisch, und in den meisten Fällen sprachen die Mutter oder der Vater kein oder nur sehr wenig Deutsch. In keiner Familie gab es ältere Geschwisterkinder mit Deutschkompetenz. Alle Familien können auf informeller Basis einer niedrigen oder mittleren sozioökonomischen Schicht zugeordnet werden. Alle Familien definierten sich selber als türkisch und lebten in einer türkisch-dominanten Nachbarschaft. Die sozialen Kontakte der Familien konzentrierten sich weitgehend auf andere türkische Familien und die Familien nutzten ausschließlich türkischsprachige Medien (Fernsehen und/oder Zeitungen).

Das Teilkorpus mit den Daten der sprachauffälligen Kinder umfasst Daten von insgesamt neun Kindern, die Türkisch als Erstsprache erwarben. Die kognitiven Leistungen wurden entweder mit einem non-verbale IQ-Test überprüft oder es lagen eindeutige Expertenaussagen vor. Die Feststellung einer Sprachentwicklungsproblematik und damit die Aufnahme eines Kindes in die Gruppe der sprachauffälligen Kinder erfolgte über informelle Verfahren. Dazu gehörte u.a. eine Befragung der Eltern und der betreuenden Fachkräfte im Hinblick auf die individuelle Entwicklung des Kindes. Die Sprachentwicklung der Kinder wurde im Rahmen zweier Sprachbeobachtungen, die von zwei verschiedenen Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern durchgeführt wurden, sowohl im Türkischen als auch im Deutschen informell eingeschätzt. Für die Aufnahme in die Gruppe der Kinder mit SSES mussten unauffällige ko-

gnitive Leistungen vorliegen, während beide Sprachbeobachtungen einen in Bezug auf die Kontaktdauer nicht-angemessenen Sprachstand im Deutschen und einen nicht-altersgemäßen Sprachstand im Türkischen belegen mussten.

Aus den Elternbefragungen ergab sich in Bezug auf die Sprachentwicklung im Türkischen, dass die meisten sprachauffälligen Kinder spät mit dem Spracherwerb begonnen hatten (z.B. die ersten Wörter erst nach Abschluss des zweiten Lebensjahrs produziert hatten), ‚anders sprechen als andere Kinder im selben Alter‘, und es gab in einigen Fällen Hinweise auf familiäre Häufungen. Zwei der Kinder besuchten eine Sprachbehindertenschule, drei weitere Kinder waren während der Erhebungszeit in Sprachtherapie. Bei vier Kindern wurde ein türkischer Sprachtest¹² durchgeführt, der belegte, dass die Leistungen der sprachauffälligen Kinder drei Standardabweichungen unter denen der sprachunauffälligen bilingualen Kinder lagen (s. dazu Chilla und Babur 2010).

Der Erwerbsbeginn für das Deutsche lag zwischen 2;0 und 5;5 Jahren (Mittelwert 40,9 Monate; Standardabweichung (SD) = 11,6). Bei fünf Kindern begann die Datenerhebung innerhalb der ersten 15 Kontaktmonate (KM = abgeschlossener Kontaktmonat). Bei den übrigen vier Kindern begann die Datenerhebung ab dem KM 29, KM 50, KM 72 und KM 77. Insgesamt liegen von sieben Kindern Daten nach dem KM 30 vor (max. bis KM 89).

Die Kinder wurden mindestens 12 Monate und bis zu 42 Monaten begleitet. Die Aufnahmeintervalle betragen bei den früh erfassten Kindern zunächst jeweils zwei Wochen, nach dem ersten Kontaktjahr vier Wochen bis sechs Monate. Alle Aufnahmen waren Videoaufnahmen und dauerten jeweils ca. 45 Minuten. Bei den meisten Kindern kam es immer wieder zu längeren Aufnahmeunterbrechungen wegen Ferien, Erkrankung oder aus anderen Gründen.

12 Turkish SALT, Acarlar, Miller und Johnston (2006).

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die in den verschiedenen Artikeln ausgewerteten Teilkorpora der zweisprachigen Kinder mit SSES.

Die vorgestellten Teilstudien (s. Abb. 1) berücksichtigen immer nur Ausschnitte des Gesamtkorpus, so dass sich die Auswertungen auf unterschiedliche, allerdings überlappende Teilstichproben beziehen. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass die Datenauswertung bereits begann, als eine relevante Menge von Daten zur Verfügung stand, und nicht erst nach Abschluss der gesamten Datenerhebung.

| Studie | Anzahl Kinder | Erwerbsbeginn | Erwerbsdauer (KM) |
|---|---------------|------------------------------------|---|
| Chilla 2008 | 3 | 3;0, 3;0; 4;3 | 6-24; 11-24; 14-25 |
| Rothweiler, Chilla und Clahsen 2012 | 7 | 2;11, 3;0, 3;0; 3;5, 3;7, 4;3, 5;5 | 53-57; 15-24; 23-30; 15-36; 16-36; 28-31; 28-32 |
| Schönenberger, Sterner und Rothweiler 2013 | 4 | 3;0, 3;0, 3;7, 4;3 | 3-24; 11-30; 9-36; 14-30 |
| Clahsen et al. 2014 | 6 | 2;11, 3;0, 3;0; 3;5, 3;7, 4;3 | 53-57; 15-24; 23-30; 15-36; 16-36; 28-31 |
| | | | |
| Rothweiler, Babur und Kroffke 2007; Rothweiler, Chilla und Babur 2010 | 2 | 0;0 (Türkisch) | Alter: 6;5, 5;5 |
| Chilla und Babur 2010 | 3 | 0;0 (Türkisch) | Alter: 4;1, 5;5, 6;5 |

Abb. 1: Probanden/Daten in den Teilstudien (die beiden unteren Zeilen der Tabelle beziehen sich auf die Teilstudien zur Erstsprache Türkisch)

4.2.2 Subjekt-Verb-Kongruenz

(Chilla 2008; Rothweiler, Chilla und Clahsen 2012)

Der Aufbau des Verbflexionsparadigmas und der damit verbundene Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) gelten als ein zentraler Schritt im Erstspracherwerb (Clahsen 1988). Der Erwerb der SVK im frühen sequentiell-zweisprachigen Erwerb erfolgt schnell (in der Regel innerhalb der ersten zwölf Kontaktmonate, spätestens bis KM 18) und parallel zum Erstspracherwerb (Chilla 2008; Rothweiler 2006; Thoma und Tracy 2006). Kinder, die erst nach Abschluss des vierten Lebensjahres mit dem Zweitspracherwerb beginnen, produzieren deutlich mehr Abweichungen, überwinden diese Phase aber rasch (Chilla 2008; Sopata 2009). Wie bereits erwähnt gelten lang anhaltende Probleme mit der Subjekt-Verb-Kongruenz als ein linguistischer Marker für eine SSES im Deutschen (vgl. Clahsen 1988; Clahsen et al. 1997). Im Deutschen haben Kinder mit einer SSES außerdem große Schwierigkeiten, die Verbzweitposition, aber auch die satzfinale Verbposition korrekt mit finiten bzw. nicht-finiten Verbelementen zu besetzen (Rice et al. 1997; Hamann et al. 1998).

Der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz im Deutschen bei früh sequentiell-zweisprachigen Kindern wurde in zwei Arbeiten aus dem Projekt untersucht (Chilla 2008; Rothweiler et al. 2012). Chilla (2008) dokumentiert den Erwerb von Subjekt-Verb-Kongruenz und Satzstruktur longitudinal bei drei Kindern mit SSES (DEV, RAS und FER) (s. Tabelle 1). Das Kind DEV produzierte bis zum Ende des ersten Kontaktjahres Verben nur als Stammformen oder als Infinitive (-e oder -en). Erst danach traten die Verbflexie -s(t) und -t auf, die aber häufig inkorrekt verwendet wurden. Tatsächlich stieg der durchschnittliche Korrektheitswert für Verbflexion an lexikalischen Verben bis zum Kontaktmonat 24 nur auf 73% (Chilla 2008: 280). Auch die beiden anderen Kinder produzierten zunächst nur Stamm-

formen bzw. Verbformen mit *-e* oder *-en*. Beide Kinder verwendeten erst zum Ende der Datenerhebung (KM 24 bzw. KM 25) vereinzelt, aber nicht produktiv die Flexive *-s(t)* und *-t* an lexikalischen Verben. Bei Kind RAS stieg der durchschnittliche Korrektheitswert nicht über 80% (Chilla 2008: 317). Ähnlich verhielt es sich beim dritten Kind, FER. Dieses Kind hatte ein sehr begrenztes Verblexikon und produzierte insgesamt wenig Verbformen und wenig Strukturen mit Subjekt, die eine eindeutige Aussage über Korrektheit der Verbflexive erst ermöglichen (Chilla 2008: 315ff, 328f). Die Beispiele in (1) demonstrieren die Schwierigkeiten dieser Kinder mit der Verbflexion und Subjekt-Verb-Kongruenz.

(1) Subjekt-Verb-Kongruenz-Fehler bei zweisprachigen Kindern mit SSES

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| a. ich kucken da | (= ich guck da) |
| | DEV – KM 14 |
| b. hund da gehn der | (= da geht der hund) |
| | DEV – KM 18 |
| c. das bleibe hier | (= das bleibt hier) |
| | DEV – KM 18 |
| d. alle spiel. | (= alle spielen) |
| | DEV – KM 24 |
| e. ein spring. | = einer springt) |
| | DEV – KM 24 |
| f. da auch fahr polizei | (= da fährt auch polizei) |
| | RAS – KM 12 |
| g. dein augen zumachen ich | (= ich mach deine augen zu) |
| | RAS – KM 23 |
| h. du hab das? | (= hast du das?) |
| | RAS – KM 24 |
| i. ich nehmen den | (= ich nehm den) |
| | FER – KM 16 |

j. politei komm

(= polizei kommt)

FER – KM 18

In der Studie von Rothweiler et al. (2012) wurden Daten von einsprachigen und früh-sequentiell zweisprachigen Kindern mit SSES verglichen (s. Tabelle 1). Ausgehend von der Annahme, dass der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz für Kinder mit einer SSES eine grundsätzliche und lang andauernde Schwierigkeit darstellt, wählten die Autorinnen und Autoren aus den beiden Longitudinalkorpora¹³ mit Daten einsprachiger bzw. zweisprachiger Kinder mit SSES jeweils Aufnahmen von sieben Kindern zu einem Entwicklungszeitpunkt, an dem die Kinder bereits erste komplexe Sätze, also Nebensätze und w-Fragen, produzierten.

Während im unauffälligen Erstspracherwerb der Erwerb von Subjekt-Verb-Kongruenz, die korrekte Besetzung der Verbpositionen mit finiten und nicht-finiten Verbelementen sowie der Erwerb komplexer Sätze zeitlich dicht aufeinander folgen, sollte sich das grundlegende Problem mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz bei Kindern mit einer SSES auch noch zeigen, wenn komplexe Sätze gebildet werden. Genau diese Erwartung wurde in der Studie bestätigt. Obwohl die Kinder beider Gruppen etwa gleich alt waren¹⁴ – d.h. dass die zweisprachigen Kinder eine deutlich kürzere Kontaktdauer mit dem Deutschen hatten –, zeigten sich sowohl in der Art als auch im Umfang vergleichbare Defizite (keine signifikanten Gruppenunterschiede).

13 Damit ist zum einen das Korpus zum früh-sequentiellen Erwerb des Deutschen durch Kinder mit Türkisch als Erstsprache gemeint (s. Rothweiler 2006, Hamburg-Korpus) und zum anderen das Korpus zu einsprachigen Kindern mit SSES (s. Clahsen und Rothweiler 1993; Clahsen et al. 1997, Düsseldorf-Korpus).

14 SSES-L1: 4;8 bis 7;11; SSES-L2: 4;4-8;2

Es wurde eine zweischrittige Subjekt-Verb-Kongruenz-Analyse durchgeführt. Für alle Sätze, die sowohl ein Subjekt als auch mindestens ein Verb enthielten, wurde zunächst ermittelt, wie hoch der Korrektheitswert der verwendeten Flexive lag. Für beide Gruppen ergab sich, dass die Werte für die Flexive *-0*, *-e* und *-(e)n* bei 62% bis 76% und die Werte für *-t* und *-s(t)* bei 85% bis 95% lagen. Die komplementäre Analyse geht vom Subjekt aus und prüft, welche Flexive in den durch das Subjekt vorgegebenen Kontexten eingesetzt wurden. Diese Analyse ergab, dass in Kontexten für die 1./3. Person Singular, in denen *-0* oder *-e* gefordert waren (*-0* an Modalverben oder irregulären Präteritum-Stämmen), sowie in 1./3.-Person-Plural-Kontexten für *-(e)n* die Korrektheitswerte bei 71% bis 96% lagen, während in Kontexten für die 2. Person Singular/Plural und die 3. Person Singular (*-t*) die Werte bei 51% bis 57% lagen. Die jeweiligen Unterschiede zwischen den Kontexten bzw. Flexivgruppen waren signifikant.

Dieses Ergebnis zeigt, dass die Kinder mit SSES zwar im Prinzip wussten, welche grammatische Bedeutung die einzelnen Flexive haben. Dieses Wissen führte dazu, dass, wenn *-t* und *-s(t)* eingesetzt wurden, diese meistens korrekt waren, und dass in Kontexten für die übrigen Flexive überwiegend die richtigen Flexive eingesetzt wurden. Umgekehrt aber zeigt sich, dass bei gegebenem Subjekt für die 2. Person Singular/Plural und 3. Person Singular (*-t*) nur in der Hälfte der Fälle die korrekten Flexive eingesetzt wurden, aber in den übrigen Fällen *-0*, *-e* und *-(e)n*. Daraus resultieren die niedrigen Korrektheitswerte für diese Flexive, die als ‚Joker-Flexive‘ eingesetzt wurden, was sowohl bei den ein- wie den zweisprachigen Kindern mit SSES vorkam. Neben der Verwendung von *-0*, *-e* und *-(e)n* als Joker-Flexive fanden sich auch echte Kongruenzfehler, d.h. dass diese Kinder gelegentlich sogar *-t* und *-s(t)* unangemessen einsetzten. Obwohl in beiden Gruppen, vor allem aber in den Daten der zweisprachigen Kinder mit SSES, die Korrekt-

heitswerte mit der Zeit, d.h. mit Anstieg des MLU-Wertes bis ca. 4, anstiegen, lassen die Daten keine eindeutige Aussage darüber zu, ob das Defizit langfristig weiter bestand oder irgendwann überwunden wurde (Rothweiler et al. 2012). Das gilt für die einsprachigen wie für die zweisprachigen Kinder mit SSES gleichermaßen.

4.2.3 Satzstruktur (Chilla 2008)

In der Longitudinalstudie von Chilla (2008; s.o. 4.2.2) wurde auch der Erwerb der Satzstruktur durch die drei zweisprachigen Kinder DEV, RAS und FER untersucht. Trotz individueller Unterschiede, insbesondere in der Erwerbgeschwindigkeit, sind bei allen drei Kindern Schwierigkeiten mit der Besetzung der Verbzweitposition und der satzfinalen Position mit finiten und nicht-finiten Verbelementen belegt, wie sie auch bei einsprachigen Kindern mit SSES auftreten. Auxiliare und Modalverben traten überwiegend korrekt in der Verbzweitstellung auf. Alle Kinder verwendeten zunächst überwiegend Formen auf *-0*, *-e* und *-(e)n*, die sowohl in Verberst- und Verbzweitstellung (V1/V2), in Subjekt-Verb-Folgen (SV) oder in Verbendstellung auftraten. Sobald im fortschreitenden Erwerb Verben mit *-t* und *-s(t)* flektiert wurden, wurden sie als finite Elemente erkannt und standen überwiegend korrekt in der Verbzweitposition. Daneben kamen aber auch Infinitive in Verbzweitstellung vor (s. 1a, 1g, 1i). Zudem produzierten die Kinder wie einsprachige Kinder mit SSES gelegentlich Verb- drittsätze (vgl. 1b, 1f) (vgl. Chilla 2008: 353ff).

Zusammenfassend entsprechen das grammatische Profil und die Entwicklung im Erwerb von Subjekt-Verb-Kongruenz und Satzstruktur des Deutschen bei den zweisprachigen Kindern mit SSES in hohem Maß dem Profil und dem Entwicklungsverlauf bei einsprachigen Kindern mit einer SSES. Schon früh stehen beide Verbpositionen zur Verfügung, d.h. die Verb-

zweitposition für finite Verben und die satzfinale Position für nicht-finite Verbelemente. Wie bei einsprachigen Kindern mit SSES sind auch Verbdrittsätze belegt. Im Gegensatz zu früh-sequentiell zweisprachigen Kindern ohne SSES haben diese Kinder Schwierigkeiten mit dem Erwerb von Subjekt-Verb-Kongruenz und der korrekten Besetzung der Verbpositionen mit finiten und nicht-finiten Verbelementen.

Chilla vergleicht in ihrer Arbeit drei Erwerbstypen, den Zweitspracherwerb mit einem Erwerbsbeginn mit drei Jahren (bei zwei Kindern) bzw. mit sechs Jahren (bei zwei Kindern) sowie den Zweitspracherwerb ab drei Jahren bei drei Kindern mit SSES. Sowohl im Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz als auch der Satzstruktur fand Chilla große Übereinstimmungen zwischen den zweisprachigen Kindern mit einer SSES und den zweisprachigen Kindern, die erst mit sechs Jahren mit dem Erwerb des Deutschen begonnen haben. In beiden Erwerbstypen sind Subjekt-Verb-Kongruenz-Fehler, nicht-kongruierende Stammformen sowie Infinitive in Verbzweitstellung und Sätze mit Verbdrittstellung belegt (Chilla 2008: 356f). Sowohl die zweisprachigen Kinder mit SSES als auch die zweisprachigen Kinder mit dem Erwerbsbeginn um die sechs Jahre produzierten sowohl *w*-Fragen als auch Nebensätze, bevor sie die Subjekt-Verb-Kongruenz sicher beherrschten.

4.2.4 Partizipmorphologie (Clahsen et al. 2014)

Neben dem Erwerb der Person- und Numerusflexion wurde als weiterer Bereich der Verbalflexion die Partizipflexion untersucht (Clahsen et al. 2014; s. Tabelle 1). Wie die SVK-Flexion in Rothweiler et al. (2012) konzentrierte sich auch diese Teilstudie auf Daten aus einer Sprachentwicklungsstufe, in der die Kinder bereits komplexe Sätze bildeten. Neben einsprachigen Kindern mit einer SSES wurde auch eine Gruppe mit früh-sequentiell zweisprachigen Kindern ohne Erwerbsstörung als

weitere Kontrollgruppe berücksichtigt. In jeder Gruppe waren sechs Kinder, wobei die Daten der zweisprachigen Kinder ohne und mit SSES mit den Daten in Rothweiler et al. (2012) weitgehend identisch sind (pro Gruppe je ein Kind weniger).

Die sprachunauffälligen zweisprachigen Kinder produzierten nur noch wenige Fehler, vor allem Suffixauslassungen und *-t*-Übeneralisierungen, aber keine Fehler mit dem Suffix *-n*. Unter Berücksichtigung der Kontaktdauer mit dem Deutschen und des erreichten MLU entspricht dieses Bild dem Erstspracherwerb (vgl. dazu auch Clahsen und Rothweiler 1993; Sterner 2013).

Die Daten der drei Gruppen wurden im Hinblick auf Suffixauslassungen, Übeneralisierungen von *-t* und *-n* sowie der Verwendung des Präfixes *ge-* verglichen. Die Ergebnisse ergaben große Parallelitäten zwischen allen drei Gruppen. Die Korrektheitswerte für *-n*-Partizipien lagen in allen drei Gruppen über 95%, für *-t* bei 84% bis 89%. Dieser Unterschied zwischen *-t* und *-n* ergibt sich daraus, dass das Suffix *-t*, aber nicht *-n* übergeneralisiert wurde (vgl. 2a-2c). Auch im Hinblick auf die seltenen Auslassungen von *ge-* unterscheiden sich die drei Gruppen nicht (vgl. 2f).

(2) Partizipien bei zweisprachigen Kindern mit SSES

- | | | |
|----|-------------------------|-------------|
| a. | gekommt | DEV – KM 18 |
| b. | deschmeißt | ARD – KM 24 |
| c. | gegeht | ARD – KM 24 |
| d. | runterdefall | ARD – KM 18 |
| e. | tür hat aufdemach | RAS – KM 25 |
| f. | kind hat fahrrad funde? | FER – KM 31 |

Dieser Befund wiederholt sich bei den Auslassungsraten des Suffixes bei *-t*-Partizipien¹⁵ (vgl. 2d, 2e). Bezogen auf den MLU-Entwicklungsstand ergaben sich auch für dieses Phänomen vergleichbare Werte in allen drei Gruppen.

Wie für einsprachige Kinder mit einer SSES im Vergleich zu sprachnormalen Kindern (Clahsen und Rothweiler 1993) fanden sich auch zwischen den beiden zweisprachigen Gruppen keine qualitativen Unterschiede. Die Partizipflexion, d.h. die Verwendung von Suffixen und Präfix, stellt für zweisprachige Kinder mit SSES im Gegensatz zur Flexion der Subjekt-Verb-Kongruenz keinen Defizitbereich dar.

4.2.5 Kasusmorphologie (Schönenberger, Sterner und Rothweiler 2013)

Die Studie von Schönenberger et al. (2013) folgt der Kasusanalyse von Eisenbeiß et al. (2005/6) bei einsprachigen unauffälligen Kindern und einsprachigen Kindern mit SSES (fünf unauffällige Kinder, Alter 2;6-3;6; fünf Kinder mit SSES, Alter 5;8-7;11). So konnten Schöneberger et al. ihre Ergebnisse zu zweisprachigen unauffälligen Kindern (vier Kinder, Erwerbsbeginn etwa 3;0, KM 8-30) und zweisprachigen Kindern mit SSES (vier Kinder, KM 3-36; vgl. Tabelle 1) direkt mit den Ergebnissen von Eisenbeiß et al. (2005/6) vergleichen. Die Auswertung konzentrierte sich auf den Nominativ, Akkusativ und Dativ und unterschied zwischen strukturellem Kasus einerseits (Nominativ, Akkusativ sowie Dativ an indirekten Objekten von ditransitiven Verben (wie *geben*)) und lexikalischem Kasus andererseits (Dativ nach Präpositionen oder bei zweistelligen Verben (wie *helfen*)) (Eisenbeiß et al. (2005/6).

15 Diese Analyse wurde nur bei *-t*-Partizipien durchgeführt, da bei *-n*-Partizipien, in denen der Partizipstamm auf einen Nasal endet (*gekommen, gegangen, gefangen* usw., die von den Kindern häufig verwendet werden), nicht zu entscheiden ist, ob das *-n*-Suffix fehlt.

Wie die unauffälligen einsprachigen Kinder im Alter von 2;6 bis 3;6 produzierten die unauffälligen zweisprachigen Kinder kaum strukturelle Kasusfehler, sondern erzielten Korrektheitswerte von über 90% in allen strukturellen Kasuskontexten. In Kontexten für lexikalischen Kasus fanden sich deutlich mehr Unsicherheiten, genau wie bei den einsprachigen Kindern, und die Korrektheitswerte lagen etwa bei 70%-80% (s. auch Rothweiler 2016).

Während also die früh-sequentiell zweisprachigen Kinder ohne SSES ein vergleichbares Fehlerprofil wie die jüngeren einsprachigen Kinder aus der Studie von Eisenbeiß et al. (2005/6) zeigten, ließ sich solch eine Parallelität zwischen ein- und zweisprachigen Kindern mit SSES nicht belegen. Während die einsprachigen Kinder mit SSES in allen strukturellen Kasuskontexten korrekte Formen in ca. 90% der Fälle produzierten, aber nur 54% bei lexikalischem Dativ, fand sich dieses Bild bei den zweisprachigen Kindern mit SSES nicht. Drei der Kinder hatten deutliche Probleme mit strukturellem Akkusativ, womit sie sich sowohl von zweisprachigen unauffälligen Kindern als auch von einsprachigen Kindern mit SSES unterschieden. Darüberhinaus stellte der Nominativ auch für die zweisprachigen Kinder mit SSES kein Problem dar. Im Hinblick sowohl auf den strukturellen wie auf den lexikalischen Dativ war die Datenlage unklar. Obwohl Schönenberger et al. (2013) für die vier Kinder mit SSES jeweils 10 bis 15 Aufnahmen über einen langen Erwerbszeitraum auswerteten (vgl. Tabelle 1), gab es insbesondere für den Dativ nur eine kleine Zahl eindeutiger Kasusformen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Frage, wie sich der Kasuserwerb bei sequentiell-zweisprachigen Kindern mit SSES insgesamt gestaltet, noch nicht beantwortet werden kann. Die Besonderheit, dass der strukturelle Akkusativ für diese Kinder ein Problembereich sein könnte, steht im Widerspruch zu den Ergebnissen von Scherger (2015), die den Kasuserwerb

bei drei simultan zweisprachigen Kindern mit SSES longitudinal untersuchte. In dieser Studie wird der Akkusativ eindeutig vor dem Dativ erworben. Der Dativ bereitete den Kindern mit SSES noch bis ins neunte Lebensjahr hinein Probleme.

4.2.6 SSES in der Erstsprache Türkisch

Der Sprachentwicklungsstand in der Erstsprache Türkisch wurde für alle Kinder auf der Basis einer Spontansprachaufnahme ermittelt (Chilla und Babur 2010; Rothweiler, Babur und Kroffke 2007; Rothweiler, Chilla und Babur 2010). Türkisch ist eine agglutinierende Sprache mit einer hochgradig regulären Verbal- und Nominalmorphologie.

Die Produktion von Verbflexiven ist im einsprachigen Erwerb früh korrekt. In einer Studie mit vier sprachunauffälligen und drei sprachauffälligen Projektkindern fanden Chilla und Babur (2010), dass die zweisprachigen unauffälligen Kinder bereits mit drei Jahren Verben korrekt flektierten, auch im Hinblick auf Tempus, Aspekt und Modalität, während bei den Kindern mit SSES selbst im Alter von über vier Jahren noch Fehler auftraten: Neben korrekt flektierten Verben fanden sich Fehler in der Person- und Numerusflexion sowie unflektierte Stämme in Kontexten für die 3. Person Singular; d.h. die Kinder produzierten Formen ohne Tempus-, Aspekt- und Modalitätsmarker (vgl. Chilla und Babur 2010). Die Verwendung eines unflektierten Verbstamms ist im Türkischen in fast allen Kontexten ungrammatisch und solche Formen treten im unauffälligen Erwerb nur vor Abschluss des zweiten Lebensjahres auf. Chilla und Babur (2010) schließen aus diesen Befunden, dass sich türkischsprachige Kinder mit SSES im Bereich der Verbalflexion sowohl qualitativ als auch quantitativ von sprachunauffälligen Kindern unterscheiden.

Rothweiler et al. (2007, 2010) untersuchten die Kasusmorphologie bei zwei sprachauffälligen und drei sprachunauffälligen

Projektkindern. Die beiden sprachauffälligen Kinder waren bereits 5;5 bzw. 6;5 Jahre alt, zwei der sprachunauffälligen Kinder 2;5 bzw. 3;1 und das dritte bereits 6;2 Jahre alt. Kasus wird im Türkischen am Nominalstamm mit Suffixen markiert. Im Türkischen werden sechs Kasusmorpheme unterschieden (Dativ, Akkusativ, Genitiv, Lokativ, Ablativ und Instrumental), die in der genannten Reihenfolge erworben werden. Alle Morpheme treten im unauffälligen Erwerb schon bei anderthalbjährigen Kindern auf. Verschiedene Studien belegen, dass die Kasusmorphologie vor Abschluss des dritten Lebensjahres als erworben gelten kann. In den Projektdaten erzielten das sprachunauffällige dreijährige und sechsjährige Kind Korrektheitswerte von (fast) 100% mit allen Kasus außer dem Instrumental, der nur zu 83% (vom Dreijährigen), bzw. dem Genitiv, der nur zu 85% (vom Sechsjährigen) korrekt markiert wurde. Bereits das zweijährige Kind produzierte die meisten Kasusmorpheme in zwei Drittel der Kontexte korrekt, außer Lokativ und Ablativ, die zu 100% korrekt waren. Die beiden Kinder mit SSES erzielten Korrektheitswerte von 72% bis 100% (89% bzw. 83% im Durchschnitt). Obwohl die Korrektheitswerte also auch bei den Kindern mit SSES hoch waren, unterschieden sie sich signifikant von denen der sprachunauffälligen Kinder, insbesondere für Dativ und Akkusativ. Es traten sowohl Auslassungs- als auch Ersetzungsfehler auf.

Zusammengefasst kann man sagen, dass der Erwerb von Verb- und Kasusmorphologie bei sprachunauffälligen Kindern im Türkischen früh und weitgehend fehlerfrei erfolgt. Das schlägt sich in den Daten der sprachauffälligen Kinder insoweit nieder, als auch in ihren Daten hohe Korrektheitswerte belegt sind, die sich aber deutlich von den Werten sprachunauffälliger Kinder unterscheiden.

5 Diskussion und Konsequenzen für die Diagnostik

5.1 Linguistische Marker für SSES und Sprachdiagnostik

Die Ergebnisse der verschiedenen Studien, die im Abschnitt 4.2 vorgestellt wurden, liefern umfangreiche Evidenzen dafür, dass sich auch bei früh-sequentiell zweisprachigen Kindern eine SSES im Deutschen als ein grundlegendes Defizit im Bereich der Subjekt-Verb-Kongruenz und in der Besetzung der finiten und nicht-finiten Verbpositionen ausprägt. Es gibt keinerlei Hinweise darauf, dass die Erwerbsdefizite bei zweisprachigen Kindern gravierender sind als bei einsprachigen. Dieser Eindruck wird dadurch gestützt, dass die Probleme der ein- und zweisprachigen Kinder in der Studie von Rothweiler et al. (2012) nicht nur qualitativ, sondern auch quantitativ vergleichbar sind, obwohl die zweisprachigen Kinder wegen des späteren Erwerbsbeginns weniger Input hatten als die einsprachigen. Die Beobachtung, dass sich eine SSES durch die Zweisprachigkeit nicht verstärkt, wurde auch aus anderen Studien berichtet (vgl. dazu Paradis 2010).

Auch in zahlreichen anderen Sprachen, in denen Subjekt-Verb-Kongruenz morphologisch am Verb markiert wird, gilt dieser Bereich als verletzlich, d.h. dass Kinder mit einer SSES mit dem Erwerb von Subjekt-Verb-Kongruenz Schwierigkeiten haben (Leonard 2014: 81ff; de Jong 2015). Daher kann dieses grammatische Defizit als linguistischer klinischer Marker für eine SSES in verschiedenen Sprachen gewertet werden.

Im Rahmen der von der EU geförderten COST Action *Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment* (s. Fn. 3) wurde ein Elizitationstest zur Überprüfung der Subjekt-Verb-Kongruenz entwickelt, der für unterschiedliche Sprachen eingesetzt werden kann und damit geeignet ist, Subjekt-Verb-Kongruenz in beiden Sprachen ei-

nes Kindes zu prüfen, vorausgesetzt dass in diesen Sprachen Subjekt-Verb-Kongruenz kodiert wird. Der Test ist als Bildbeschreibungsvorgehen strukturiert und erlaubt Modifikationen je nach Sprache (de Jong 2015). In der COST Action sind weitere Verfahren für verschiedene sprachliche Bereiche, die von einer SSES betroffen sind, entstanden bzw. bestehende Verfahren weiterentwickelt worden, die alle den Anspruch haben, in mehreren Sprachen einsetzbar zu sein (Armon-Lotem et al. 2015). Zur Überprüfung grammatischer Fähigkeiten wurden beispielsweise neben dem SVK-Test ein Test für Kasus und einer für Objekt-Klitika entwickelt; außerdem ein Verständnistest für exhaustive *w*-Fragen und ein Satzwiederholungstest (*sentence repetition*). Für welche Sprachen ein Test sinnvoll einsetzbar ist, hängt davon ab, ob das Phänomen in der jeweiligen Sprache vorkommt,¹⁶ wie der unauffällige Erwerb verläuft, ob das Phänomen in der jeweiligen Sprache von einer SSES betroffen ist und ob es möglicherweise Überschneidungen mit Besonderheiten im Zweispracherwerb gibt. All die genannten Verfahren müssen an eine gegebene Sprache angepasst werden. So wurden in der COST Action zahlreiche Versionen des *sentence repetition*-Tests entwickelt und pilotiert (Marinis und Armon-Lotem 2015). Keiner der Tests ist bisher normiert, weder für den Erwerb als Erst- noch als Zweitsprache.

5.2 Sprachdiagnostik in der Erstsprache

Im Hinblick auf eine Diagnostik in der Erstsprache muss immer berücksichtigt werden, dass sich Migrantensprachen, die von großen Gruppen und über Generationen in einem Dritt-

16 Probleme mit Objekt-Klitika gelten z.B. im Französischen und Griechischen als klinischer Marker für eine SSES. Objekt-Klitika (Bsp. *er hat's mir geschenkt*) sind im Deutschen für den Grammatikerwerb und für SSES nicht von derselben Bedeutung wie in romanischen Sprachen und im Griechischen.

land gesprochen und erworben werden, verändern und dass die Umgebungs- oder Gesellschaftssprache diese Veränderung beeinflusst. Das bedeutet, dass das Türkische, das Kinder in Deutschland erwerben, oder das Arabische, das Kinder in Frankreich erwerben, neue, von der Mehrheitsprache geprägte Eigenschaften angenommen und andere Merkmale verloren hat. Selbst wenn es also für eine gegebene Erstsprache normierte Testverfahren gibt (wie z.B. für das Türkische), müssen die Ergebnisse, die z.B. türkischsprachige Kinder in Deutschland in diesen Tests erzielen, mit Vorsicht interpretiert werden (Chilla und Babur 2010).

Hilfreich sind für die Migrationssituation adaptierte Verfahren, wie z.B. das von Gagarina entwickelte Verfahren für das Russische als Erstsprache in Deutschland (s. dazu Gagarina 2013).¹⁷ Für die Mehrheit der Sprachen aber, die von Migranten in Deutschland als Erstsprache gesprochen und von ihren Kindern erworben werden, ist der Stand der Forschung zum unauffälligen Spracherwerb mehr als dürftig.¹⁸ Selbst für besser erforschte Sprachen ist in vielen Fällen nur sehr wenig über die Ausprägung einer SSES bekannt. Davon abgesehen besteht ein großes praktisches Problem für die Überprüfung der Erstsprache im Mangel an diagnostisch geschultem Personal, das diese Sprache hinreichend gut beherrscht. Ein standardisierter, am Computer durchzuführender Verständnistest kann noch ohne die jeweiligen Sprachkenntnisse begleitet und ausgewertet werden, jede Art von Sprachproduktionserhebung aber kann nur von einer sprachkompetenten Fachkraft durchgeführt und bewertet werden.

17 Das Verfahren ist als Download verfügbar:

<http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/34780>

18 So ist die Muttersprache vieler Flüchtlinge aus Eritrea, Tigrinya, eine semitische Sprache, für die kaum Erkenntnisse zum Erstspracherwerb, geschweige denn zu SSES vorliegen.

5.3 Sprachdiagnostik in der Zweitsprache Deutsch

So sehr es also wünschenswert ist, dass eine SSES in beiden Sprachen eines zweisprachigen Kindes ermittelt wird, so schwierig gestaltet sich die Erfüllung dieses Anspruchs. Leonard (2014) weist darauf hin, dass für die Diagnose einer SSES in der Erstsprache eine Beeinträchtigung der Sprachentwicklung in mindestens zwei sprachlichen Bereichen bzw. zwei Subtests festgestellt werden muss. Dabei sollte in einem normierten und diagnostisch hinreichend sensitiven Sprachentwicklungstest die Leistung mindestens 1,25 bis 1,5 Standardabweichungen unter dem Mittelwert liegen. Vor diesem Hintergrund ist es naheliegend, dass die Standardabweichung für die Feststellung einer SSES bei zweisprachigen Kindern deutlich größer ausfallen muss. Thordardottir (2015: 343) empfiehlt für simultan zweisprachige Kinder 1,75 bis 2 Standardabweichungen unter dem Mittelwert. Diese Werte ändern sich, wenn die getestete Sprache die dominante (1,5 bis 1,75) oder die schwache Sprache (2,25 bis 2,5) ist. Empfehlungen für sequentielle Zweisprachigkeit gibt Thordardottir nicht.

Vor diesem Hintergrund ist es für die sprachpädagogische Praxis wichtig, zu wissen, wie sich eine SSES in der Zweitsprache Deutsch ausprägt. Dafür sind die in diesem Beitrag berichteten Ergebnisse von Bedeutung. Gerade der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz wird von früh-sequentiell zweisprachigen Kindern sehr rasch gemeistert, bleibt aber bei vielen Kindern mit einer SSES lange Zeit, bis in die Phase des Gebrauchs komplexer Sätze, ein fehleranfälliger Bereich. Das muss nicht für alle Kinder mit einer SSES gelten. So fanden Rice et al. (1997) keine spezifischen Probleme mit der Subjekt-Verb-Kongruenz bei SSES, wobei sie allerdings nur prüften, ob ein verwendetes Flexiv zum Subjekt passte, aber nicht, ob zu jedem gegebenen Subjekt das Verb in der korrekten Form flektiert wurde. Der Unterschied zu den Ergebnissen von Clahsen et al. (1997) und

Rothweiler et al. (2012) hat also wahrscheinlich mit methodischen Unterschieden in der Analyse zu tun, möglicherweise auch mit der Zusammensetzung der Untersuchungsgruppen, d.h. mit der großen Heterogenität von SSES. Es können andere sprachliche Probleme im Vordergrund stehen, z.B. Artikellaussparungen und Schwierigkeiten in der Kasusmorphologie, so dass für eine sichere Diagnostik ein weit größeres Spektrum an sprachlichen und außersprachlichen Faktoren berücksichtigt werden muss. Wie wichtig vor allem der Faktor *Erwerbsbeginn* für mehrsprachige Kinder ist, belegt die Studie von Chilla (2008): Kinder, die erst nach dem sechsten Lebensjahr mit dem Erwerb des Deutschen begannen, produzierten im Bereich Subjekt-Verb-Kongruenz und Satzstruktur Fehler, die auch bei Kindern mit einer SSES vorkommen.

Im Gegensatz zur diagnostischen Situation für viele andere Sprachen gibt es eine gute Grundlage für die Diagnostik in Deutsch als Erstsprache wie auch in Deutsch als früh-sequentieller Zweitsprache.¹⁹ Zum einen gibt es mittlerweile einige Befunde, wie sich eine SSES bei früh-sequentiell zweisprachigen Kindern ausprägt, wie in diesem Beitrag gezeigt wurde. Zum anderen liegt mit LiSeDaZ (Schulz und Tracy 2011) ein für einsprachige wie für früh-sequentiell zweisprachige Kinder normiertes Testverfahren vor. Dieser Test berücksichtigt die für das Deutsche einschlägigen linguistischen Marker für SSES wie Subjekt-Verb-Kongruenz und w-Fragen und eignet sich für die Diagnose von SSES bei ein- und mehrsprachigen Kindern, wie Grimm und Schulz (2014) zeigen konnten.

19 Weitere Ergebnisse sind aus einem aktuellen DFG-ANR-Projekt zu Deutsch bzw. Französisch als früh-sequentielle Zweitsprache bei Gruppen von Kindern mit Arabisch, Portugiesisch oder Türkisch als Erstsprachen zu erwarten. Vgl. Lein et al. (2016); <http://www.fb12.uni-bremen.de/de/inklusive-paedagogik-sprache/forschungsprojekte/bilad.html>

Zu der Überprüfung der Sprachentwicklung in der Zweitsprache mithilfe eines Sprachtests und der Einschätzung durch eine Fachkraft sollte der Sprachentwicklungsstand in der Erstsprache erhoben werden, wenn möglich durch einen Sprachtest, durch eine sprachkompetente Fachkraft und/oder über Informationen der Eltern, z.B. mithilfe eines Elternfragebogens (Thordardottir 2015).²⁰ Zusätzlich müssen die üblichen Ausschlusskriterien erfüllt sein (s. dazu Abschnitt 2).

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich das Wissen über SSES bei mehrsprachigen Kindern und die diagnostischen Möglichkeiten in beeindruckender Weise erweitert haben und dass die damit verbundenen Fragen in zahlreichen Projekten untersucht werden. Trotzdem ist zu berücksichtigen, dass gerade der mehrsprachige Erwerb – je nach Erwerbsbeginn, Sprachkonstellation, Inputquantität und -qualität und beeinflusst durch weitere Faktoren – so unterschiedlich sein kann, dass die diagnostische Kompetenz einer auch in der Sprachdiagnostik und Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern erfahrenen Fachkraft besonders wichtig für die Diagnose ist: Sie entscheidet, welche Verfahren sie im diagnostischen Prozess einsetzt und sie beurteilt die Ergebnisse auf der Grundlage ihrer Erfahrung.

6 Literatur

Acarlar, Funda; Miller, Jon F. & Johnston, Judith R. (2006): Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT), Turkish (Version 9) [Computer Software]. Wisconsin-Madison: Language Analysis Lab: University of Wisconsin-Madison. (Distributed by the Turkish Psychological Association)

²⁰ In der COST Action wurde ein umfangreicher Elternfragebogen erstellt und in zahlreiche Sprachen übersetzt (s. Fn. 3).

- Armon-Lotem, Sharon; de Jong, Jan & Meir, Natalia Meir (2015): *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters
- Bishop, Dorothy V. M. & Snowling, Margaret J. (2004): Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? In: *Psychological Bulletin* 130. S. 858-886
- Chilla, Solveig (2008): *Erstsprache, Zweitsprache, Spezifische Sprachentwicklungsstörung? Eine Untersuchung des Erwerbs der deutschen Hauptsatzstruktur durch sukzessiv-bilinguale Kinder mit türkischer Erstsprache*. Hamburg: Dr. Kovac
- Chilla, Solveig & Babur, Ezel (2010): Specific Language Impairment in Turkish-German bilingual children. Aspects of assessment and outcome. In: Seyhun Topbas/Mehmet S. Yavas (Hrsg.): *Communication Disorders in Turkish*. Bristol: Multilingual Matters. S. 352-368
- Chilla, Solveig; Rothweiler, Monika & Babur, Ezel (2010): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen, Störungen, Diagnostik*. München: Reinhardt
- Clahsen, Harald (1988): *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Amsterdam: Benjamins
- Clahsen, Harald; Bartke, Susanne & Goellner, Sandra (1997): Formal features in impaired grammars: a comparison of English and German SLI children. In: *Journal of Neurolinguistics* 10 (2-3). S. 151-171
- Clahsen, Harald & Rothweiler, Monika (1993): Inflectional rules in children's grammars: evidence from German participles. In: Geert Booij/Jaap van Marle (Hrsg.): *Yearbook of Morphology 1992*. Dordrecht: Kluwer. S. 1-34
- Clahsen, Harald; Rothweiler, Monika; Sterner, Franziska & Chilla, Solveig (2014): Linguistic markers of specific language impairment in bilingual children: The case of verb morphology. In: *Clinical Linguistics and Phonetics* 28(9). S. 709-721

- Clahsen, Harald; Rothweiler, Monika; Woest, Andreas & Marcus, Gary (1992): Regular and irregular inflection in the acquisition of German noun plurals. In: *Cognition* 45. S. 225-255
- Czinger, Christine (2014): *Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät. Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter
- De Jong, Jan; Çavus, Nazife & Baker, Anne (2010): Language Impairment in Turkish-Dutch Bilingual Children. In: Seyhun Topbas/Mehmet S. Yavas (Hrsg.): *Communication Disorders in Turkish*. Bristol: Multilingual Matters. S. 288-300
- De Jong, Jan (2015): Elicitation Task for Subject-Verb Agreement. In: Sharon Armon-Lotem/Jan de Jong/Natalia Meir (Hrsg.) (2015): *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. S. 25-37
- Dimroth, Christine (2007): Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Tanja Anstatt (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: Attempto. S. 115-137
- Eisenbeiß, Sonja; Bartke, Susanne & Clahsen, Harald (2005/2006): Structural and lexical case in child German: evidence from language-impaired and typically developing children. In: *Language Acquisition* 13. S. 3-32
- Gagarina, Natalia (2013): Sprachdiagnostik in der Erstsprache mehrsprachiger Kinder (am Beispiel des Russischen). In: *Sprache, Stimme, Gehör* 37. S. 196-200
- Grimm, Angela & Schulz, Petra (2014): Specific Language Impairment and Early Second Language Acquisition: The Risk of Over- and Underdiagnosis. In: *Child Indicators Research* 7 (4). S. 821-841
- Grimm, Angela & Schulz, Petra (2016): Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. 11 (1). S. 27-42

- Guasti, Maria Teresa; Banchini, Chiara; Vernice, Mirta; Barbieri, Lina & Arosio, Fabrizio (2015): Language disorders in children with Developmental Dyslexia. In: Stavroula Stavrakaki (Hrsg.): *Specific Language Impairment. Current trends in research*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins. S. 35-55
- Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer
- Håkansson, Gisela; Salameh, Eva-Kristina & Nettelblatt, Ulrika (2003): Measuring language development in bilingual children: Swedish-Arabic children with and without language impairment. In: *Linguistics* 41. S. 255-288
- Hamann, Cornelia (2015): Specific language impairment in German children. In Stavroula Stavrakaki (Hrsg.): *Specific language impairment. Current trends in research*. Amsterdam: John Benjamins. S. 215–252
- Hamann, Cornelia; Penner, Zvi & Lindner, Katrin (1998): German Impaired Grammar: The Clause Structure Revisited. In: *Language Acquisition* 7(2-4). S. 193-246
- Hyltenstam, Kenneth & Abrahamsson, Niclas (2003) Maturation-al constraints in SLA. In: Catherine J. Doughty/Michael H. Long (Hrsg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, Mass. [u.a.]: Blackwell. S. 539-588
- Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach. S. 80-97
- Klassert, Annegret; Gagarina, Natalia & Kauschke, Christian (2014): Object and action naming in Russian- and German-speaking monolingual and bilingual children. In: *Bilingualism: Language and Cognition*: 17(01). S. 73- 88

- Kroffke, Solveig & Rothweiler, Monika (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In: Maurice Vliegen (Hrsg.): Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums, Amsterdam. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S. 145-153
- Lein, Tatjana; Hamann, Cornelia; Rothweiler, Monika; Abed Ibrahim, Lina; Chilla, Solveig & San, Hilal (2016): SLI in Bilinguals: Testing Complex Syntax and Semantics in German. In: David Stringer/Jordan Garrett/Becky Halloran/Sabrina Mossman (Hrsg.): Proceedings of the 13th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2015). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. S. 124-135
- Leonard, Laurence B. (2014): Children with Specific Language Impairment. Second Edition. Cambridge, MA: MIT Press
- Marinis, Theodoros & Armon-Lotem, Sharon (2015): Sentence Repetition. In: Sharon Armon-Lotem/Jan de Jong/Natalia Meir (Hrsg.): Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. S. 95-121
- Meisel, Jürgen M. (2011): First and second language acquisition: Parallels and differences. Cambridge: Cambridge University Press
- Nudel, Ron; Ceroni, Fabiola; Simpson, Nuala H. & Newbury, Dianne F. (2015): The genetics of Specific Language Impairment. In: Stavroula Stavrakaki (Hrsg.): Specific Language Impairment. Current trends in research. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins. S. 7-34
- Ose, Julia & Schulz, Petra (2010): Was fehlt Jonas - Ein Taschentuch oder das Taschentuch? Eine Pilotstudie zum Artikelwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Martina Rost-Roth (Hrsg.): DaZ - Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br.: Fillibach S. 79-97
- Paradis, Johanne (2007): Second language acquisition in childhood. In: Erika Hoff/Marilyn Shatz (Hrsg.): Handbook of Language Development. Oxford: Blackwell. S. 387-406

- Paradis, Johanne (2010): The interface between bilingual development and specific language impairment. In: *Applied Psycholinguistics* 31(2). S. 227-252
- Rice, Mabel; Ruff Noll, Karen & Grimm, Hannelore (1997) An extended optional infinitive stage in German speaking children with specific language impairment. In: *Language Acquisition* 6(4). S. 255-295
- Rothweiler, Monika (2004): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher Zweitspracherwerb. In: *VHN - Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 73(2). S. 167-178
- Rothweiler, Monika (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Conchita Lleó (Hrsg.): *Interfaces in Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins. S. 91-113
- Rothweiler, Monika (2007): „Mistaken identity“ – Zum Problem der Unterscheidung typischer grammatischer Strukturen bei SSES und bei Mehrsprachigkeit. In: Ulrike de Langen-Müller/Volker Maihack (Hrsg.): *Früh genug – aber wie? Sprachförderung per Erlass oder Sprachtherapie auf Rezept? Tagungsbericht vom 8. wissenschaftlichen Symposium des Deutschen Bundesverbandes der akademischen Sprachtherapeuten*. Köln: ProLog. S. 110-128
- Rothweiler, Monika (2013): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern. In: *Sprache, Stimme, Gehör* 37. S. 186-190
- Rothweiler, Monika; Babur, Ezel & Chilla, Solveig (2010): Specific Language Impairment in Turkish: Evidence from the acquisition of case markings in Turkish-German successive bilinguals. In: *Clinical Linguistics and Phonetics* 24 (7). S. 540-555
- Rothweiler, Monika (2016): Zum Erwerb der deutschen Grammatik bei früh sequentiell zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache – Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 11 (1). S. 9-25

- Rothweiler, Monika; Babur, Ezel & Kroffke, Solveig (2007): Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit. Ergebnisse zur Kasusmorphologie in der Erstsprache Türkisch. In: Sprache, Stimme, Gehör 31. S. 1-7
- Rothweiler, Monika; Chilla, Solveig & Clahsen, Harald (2012): Subject Verb Agreement in Specific Language Impairment: A study of monolingual and bilingual German-speaking children. In: Bilingualism: Language and Cognition 15 (1). S. 39-57
- Ruberg, Tobias (2013): Der Genuserwerb ein- und mehrsprachiger Kinder. Hamburg: Kovac
- Ruberg, Tobias (erscheint): Flexion attributiver Adjektive bei Kindern mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung. In: Logos.
- Schakib-Ekbatan, Karin & Schöler, Hermann (1995): Zur Persistenz von Sprachentwicklungsstörungen: Ein 10jähriger Längsschnitt neun spezifisch sprachentwicklungsgestörter Kinder. In: Heilpädagogische Forschung 21. S. 77-84
- Scherger, Anna-Lena (2015): Schnittstelle zwischen Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklungsstörung. Kasuserwerb deutsch-italienischer Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung. Hamburg: Kovac
- Schöler, Hermann; Fromm, Waldemar & Kany, Werner (1998): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen. Heidelberg: Winter
- Schönenberger, Manuela (2013): The acquisition of determiners in child L2 German. In: Folia Linguistica 48. S. 169-224
- Schönenberger, Manuela; Sterner, Franziska & Rothweiler, Monika (2013): The Acquisition of Case in Child L1 and Child L2 German. In: Stavroula Stavrakaki/Marina Lalioti/Polyxeni Konstantinopoulou (Hrsg.): Advances in Language Acquisition. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. S. 191-199
- Schulz, Petra & Tracy, Rosemarie (2011): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Göttingen: Hogrefe

- Sopata, Aldona (2009): Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext. Poznan: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Sterner, Franziska (2013): Der Erwerb der deutschen Partizipflexion bei sukzessiv-bilingualen Kindern. In: Linguistische Berichte 234. S. 193-223
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i. Br.: Fillibach. S. 58-79
- Thordardottir, Elin (2015): Proposed diagnostic procedures for use in bilingual and cross-linguistic contexts. In: Sharon Armon-Lotem/Jan de Jong/Natalia Meir (Hrsg.): Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment. Bristol [et al.]: Multilingual Matters. S. 331-358
- Tomblin, J. Bruce; Records, Nancy L.; Buckwalter, Paula; Zhang, Xuyang; Smith, Elaine & O'Brian, Marlea (1997): Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research 40. S. 1245-1260
- Tracy, Rosemarie & Lemke, Vytautas (2012): Young L2 and L1 learners: more alike than different. In: Marzena Watorek/Sandra Benazzo/Maya Hickmann (Hrsg.): Comparative perspectives on language acquisition. A tribute to Clive Perdue. Bristol: Multilingual Matters Ltd. S. 303-323
- Tracy, Rosemarie & Thoma, Dieter (2009): Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L2 and early L2 acquisition. In: Peter Jordens/Christine Dimroth (Hrsg.): Functional Categories in Learner Language (Studies on Language Acquisition 37). Berlin: Mouton de Gruyter. S. 1-44

Unterricht und Förderung

Vermittlung strategischer Lesekompetenz im inklusiven Unterricht

Andreas Mayer

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem komplexen Prozess des Leseverständnisses auf Wort-, Satz- und Textebene. Nach einer kurzen begrifflichen Klärung werden insbesondere die verschiedenen Formen der Textrepräsentation erläutert, die Leserinnen und Leser insbesondere bei der Verarbeitung von Sachtexten bilden. Daraus werden Verstehensstrategien abgeleitet und exemplarisch erläutert, die Lehrkräfte im Unterricht einsetzen können, um Schülerinnen und Schüler bei der sinnentnehmenden Verarbeitung von Texten effektiv zu unterstützen.

1 Einleitung

Trotz einer deutlichen Leistungssteigerung zwischen der ersten (2000) und der bislang letztmaligen Erfassung (2012) des Leseverständnisses in den internationalen Schulleistungsstudien PISA schneiden immer noch etwa 14% aller Schülerinnen und Schüler aus Deutschland auf einem Niveau ab, das ihnen der Einteilung des PISA-Konsortiums zufolge nur basale Lesefähigkeiten der Kompetenzstufe 1 attestiert (Prenzel et al. 2013). Bei der Untersuchung im Jahr 2000 waren dies noch 23% (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, Artelt et al. 2001, 2002).

Kinder und Jugendliche auf dieser Stufe verfügen nur über elementare Lesefähigkeiten und sind ausschließlich in der Lage, solche Texte zu verstehen, die ihnen in Inhalt und Form vertraut sind. Sie können die Kernaussage nur dann identifizieren,

wenn die zentralen Informationen explizit benannt werden und die Texte nur wenig konkurrierende Elemente enthalten, die von den relevanten Informationen ablenken.

Dieses Ergebnis ist insbesondere vor dem Hintergrund alarmierend, da Wissen zum größten Teil in Texten aufgehoben und weitergegeben wird und ein ausreichendes Leseverständnis deshalb für die Weiterentwicklung eigenen Wissens und eigener Fähigkeiten innerhalb und außerhalb der Schule von zentraler Bedeutung ist (Lenhard und Artelt 2009). Nicht zuletzt auch aufgrund der Bedeutung schriftsprachlicher Kommunikation im privaten, schulischen und beruflichen Alltag sind Kinder und Jugendliche mit beeinträchtigtem Leseverständnis in ihrer schulischen, beruflichen und personalen Entwicklung und der gesellschaftlichen Teilhabe gefährdet. Unterstützungsmaßnahmen, die auf das Verstehen gelesener Texte abzielen, stellen deshalb in allen schulischen Einrichtungen eine wesentliche Aufgabe in allen Unterrichtsfächern dar.

Insbesondere in inklusiven Kontexten stehen Lehrkräfte dabei vor der Herausforderung, der Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden, sehen sie sich doch Kindern und Jugendlichen gegenüber, die teilweise selbständig Kinder- und Jugendliteratur verschlingen, während andere noch massive Schwierigkeiten mit der grundlegenden Lesefertigkeit haben.

Während der Großteil der Publikationen zu Schriftspracherwerbsstörungen die spezifische Problematik der Worterkennung sowie deren Ursachen und Möglichkeiten der Förderung fokussiert, werden im vorliegenden Beitrag auf der Grundlage (sprach-)wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Textverständnis Maßnahmen skizziert, die Lehrkräfte in inklusiven Kontexten berücksichtigen können, um einer heterogenen Lerngruppe ein angemessenes Leseverständnis zu vermitteln.

2 Begriffsklärung

Betrachtet man Definitionen zum Leseverständnis, wird deutlich, dass darunter mehr zu verstehen ist als die alleinige Rekonstruktion der im Text explizit festgehaltenen Bedeutungen. Vielmehr handelt es sich beim Prozess des Textverstehens um eine aktive Konstruktionsleistung, bei der mentale Repräsentationen der im Text enthaltenen inhaltlichen Aussagen gebildet und aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen zu neuen differenzierteren Episoden verknüpft werden. Die Auseinandersetzung mit dem Text lässt sich als ein Akt der Bedeutungs-generierung verstehen, bei dem das Vorwissen der Leserinnen und Leser und die objektive Textvorgabe interagieren (Artelt et al. 2001). Diese Interpretation des Begriffs „Leseverständnis“, der dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegt, referiert v.a. auf die sinnentnehmende Verarbeitung von Sachtexten. Beim Lesen von literarischen Texten dürfte es sich um einen Prozess handeln, bei dem darüber hinaus noch weitere Aspekte berücksichtigt werden müssten.

Beim komplexen Prozess des Leseverständnisses lassen sich hierarchieniedrige Fähigkeiten auf Wort- und Satzebene und hierarchiehohe Fähigkeiten auf Textebene unterscheiden, wobei insbesondere die für die Verarbeitung auf Satz- und Textebene beanspruchten Teilfähigkeiten nicht nur für das Lesen, sondern für alle sprachlichen Verstehensleistungen relevant sind (z.B. Dekodieren semantischer und grammatischer Strukturen, schlussfolgerndes Denken, Inferenzbildung).

Entsprechend definiert der „Simple-View-of-Reading“ (Gough und Tunmer 1986, Hoover und Gough 1990) das Leseverständnis als Produkt aus Worterkennung und Sprachverständnis. Während unter der Worterkennung die spezifisch schriftsprachliche Fähigkeit der Umwandlung gedruckter Wörter in Lautsprache verstanden wird (Kap. 2.1), referiert der Begriff

des Sprachverständnisses auf die semantisch-lexikalische und syntaktisch-morphologische Verarbeitung sprachlicher Äußerungen (Kap. 2.2). Ist eine der beiden Faktoren dieses Produkts beeinträchtigt, muss darunter auch das Leseverständnis leiden.

Während die bekannten Entwicklungsmodelle zum Schriftspracherwerb (z.B. Günther 1986) ausschließlich die Entwicklung der Worterkennung im Blick haben, ergänzt der „Simple-View-of-Reading“ diese Modelle durch den Aspekt des Sprachverständnisses. Doch erfasst auch dieser Ansatz das Leseverständnis nicht vollständig und sollte erweitert werden durch die Fähigkeit, sich das Gesamtbild eines Textes zu konstruieren. Dazu gehören insbesondere die Fähigkeiten des inferenziellen Lesens, also die Integration von Hintergrundwissen, das Erschließen von Informationen, die im Text nicht explizit genannt werden und das Ziehen von Schlussfolgerungen (Kap. 2.3).

3 Komponenten des Leseverständnisses

3.1 Worterkennung

Bei der Worterkennung handelt es sich um die Fähigkeit, gedruckte Wörter in Lautsprache umzuwandeln. Dafür stehen kompetenten Leserinnen und Lesern zwei Verarbeitungswege zur Verfügung, die im Rahmen des „Dual-Route-Modells“ (Coltheart 2005) beschrieben werden.

Der eine Weg, der insbesondere zu Beginn des Schriftspracherwerbs von zentraler Bedeutung ist, aber auch kompetenten Leserinnen und Lesern für das Lesen orthographisch unbekannter Wörter oder Pseudowörter zur Verfügung steht, wird als indirekte Lesestrategie oder phonologisches Rekodieren bezeichnet. Dabei werden die einzelnen Buchstaben des Wortes bewusst verarbeitet und auf der Grundlage der gelernten

Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK) in die entsprechenden Laute umgewandelt. Diese werden in der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses zwischengespeichert und koartikulatorisch zu einem Wort synthetisiert. Das Ergebnis dieses Umwandlungsprozesses stellt eine phonologische Rohform dar, die aufgrund der wechselseitigen koartikulatorischen Beeinflussung der Laute bei der natürlichen Aussprache eines Wortes und der Bedeutung des Silbenkontextes bei der lautlichen Realisierung von Vokalen mit der tatsächlichen Aussprache nicht identisch sein muss, ihr aber aufgrund der hohen Transparenz der deutschen Orthographie üblicherweise recht nahekommt. Da der schriftsprachliche Anfangsunterricht hierzulande üblicherweise stark einzellautororientiert ist und die Vermittlung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen und des synthetisierenden Lesens fokussiert, bilden deutschsprachige Leseanfängerinnen und Leseanfänger zunächst oft ein künstlich synthetisiertes Wort, indem sie die im Erstleseunterricht gelernten Lautwerte der einzelnen Buchstaben aneinanderreihen (z.B. [e:nte:]). Erst über auditive Rückkopplungsprozesse und einen Vergleich mit den im mentalen Lexikon gespeicherten Einträgen (beim Satz- und Textlesen unter Ausnutzung von Kontextinformationen) werden dann die tatsächliche Aussprache und die Bedeutung des Wortes aktiviert [ɛntə].

Die Anwendung der indirekten Lesestrategie reduziert sich aber nicht auf die Anwendung der GPK-Regeln. Auch das Erlesen von Wörtern durch die simultane Verarbeitung größerer sublexikalischer Einheiten als einzelne Buchstaben (Silben, häufig vorkommende Buchstabenfolgen) kann dieser Strategie zugeordnet werden. Es handelt sich dabei um einen wichtigen Lernschritt, der zwischen dem buchstabenweisen Erlesen von Wörtern und der direkten automatisierten Worterkennung angesiedelt ist (Mayer 2016).

In der Folge des wiederholten phonologischen Rekodierens von Wörtern bilden sich im orthographischen Lexikon suk-

zessive Repräsentationen derselben aus, die dann in der Konsequenz mittels des zweiten Verarbeitungswegs, der direkten lexikalischen Strategie gelesen werden können. Wörter, die in orthographischer Form im mentalen Lexikon repräsentiert sind, können ohne den Umweg der phonologischen Rekodierung unmittelbar in korrekter Aussprache benannt und verstanden werden.

Auch wenn angemessene Fähigkeiten im Bereich der Worterkennung längst keine hinreichende Bedingung für das Leseverstehen darstellen, darf ihre Bedeutung im komplexen Prozess des Leseverständnisses nicht unterschätzt werden, was einige Autorinnen und Autoren dazu veranlasst, die Worterkennung, operationalisiert über die Lesegeschwindigkeit als validen Indikator für das Leseverständnis zu interpretieren (z.B. Fuchs et al. 2001, Perfetti 1985, Küspert und Schneider 1998).

Belege für die wechselseitigen Einflüsse zwischen der Lesegeschwindigkeit und dem Leseverständnis liefern bspw. Jenkins et al. (2000, zit. nach Fuchs et al. 2001), die zeigen konnten, dass die Textlesegeschwindigkeit einen signifikanten Prädiktor des Leseverständnisses darstellt und umgekehrt das Leseverständnis einen maßgeblichen Beitrag für die Erklärung von Unterschieden im Bereich der Textlesegeschwindigkeit liefert.

Für einen entscheidenden Einfluss der Lesegeschwindigkeit auf die Sinnentnahme beim Lesen sprechen die Ergebnisse von Fuchs et al. (2001). Neben den erwarteten signifikanten Beiträgen der Lesegeschwindigkeit zur Erklärung individueller Unterschiede bei einer standardisierten Erfassung des Leseverständnisses konnten die Autorinnen und Autoren zudem zeigen, dass die Textlesegeschwindigkeit signifikant stärker mit dem Leseverständnis korreliert als verschiedene traditionelle Überprüfungen des Leseverständnisses (z.B. Beantworten von Fragen zu gelesenen Texten)(Reliabilität: $r = .91$ vs. $r = .70 - .82$).

In einer Untersuchung mit über 1.000 Kindern ermittelte Mayer (2014) für das Ende der ersten und zweiten Klasse Zusammenhänge zwischen der Wortlesegeschwindigkeit und dem Wort-, Satz- und Textverständnis in der Größenordnung zwischen $r = .71 - .79$.

Die Bedeutung der automatisierten Worterkennung und damit der Lesegeschwindigkeit für das Leseverständnis unterstreichen auch Berninger et al. (2003: 102), die – ein intaktes Sprachverständnis voraussetzend – davon ausgehen

...that if the bottleneck in word reading is eliminated through explicit code-based instruction, then reading comprehension will develop normally.

Ein enger Zusammenhang zwischen der Worterkennung und dem Leseverständnis ist zum einen deshalb anzunehmen, da die Lesegeschwindigkeit ein Maß dafür darstellt, wie gut, schnell und mühelos es einem Leser gelingt, auf die Bedeutung gedruckter Wörter zuzugreifen, die grammatischen Strukturen innerhalb von Sätzen und über Satzgrenzen hinweg zu dekodieren und im Text nicht explizit genannte Informationen zu ergänzen. Je schneller der Wortschatz und die grammatische Struktur von Wörtern und Sätzen verarbeitet werden kann und Schlussfolgerungen gezogen werden können, desto höher ist die Lesegeschwindigkeit (Fuchs et al. 2001). Zum anderen setzt eine ausreichende Automatisierung der Worterkennung wiederum Ressourcen frei für hierarchiehöhere Anforderungen auf Satz- und Textebene (Lenhardt und Artelt 2009). Muss eine Leserin/ein Leser einen Großteil der Wörter eines Textes mittels der indirekten Lesestrategie verarbeiten, muss er also ein zu hohes Ausmaß der vorhandenen Ressourcen auf die Lesetechnik lenken, stehen für die grammatische Entschlüsselung und das Bilden von Inferenzen kaum mehr Kapazitäten zur Verfügung (LaBerge und Samuels 1974). Positiv ausgedrückt kann die Aufmerksamkeit der Leserin/des Lesers dann auf die

hierarchiehöheren Anforderungen auf Textebene gelenkt werden, wenn es ihr/ihm gelingt die einzelnen Wörter eines Textes weitgehend bewusstseinsfern mittels der direkten Strategie zu erkennen. Für die Bedeutung der Lesegeschwindigkeit im Kontext des Leseverständnisses sprechen die Ergebnisse von Seuring und Spörer (2010), die zeigen konnten, dass auch ein isoliertes Training der Leseflüssigkeit ohne Strategievermittlung zu einer signifikanten Verbesserung des Leseverständnisses führt. Auch Chard et al. (2002) kamen in einer Analyse des Forschungsstandes zu dem Ergebnis, dass eine Verbesserung der direkten Worterkennung in vielen Fällen mit Fortschritten im Bereich des Leseverständnisses einhergeht, auch wenn das nicht das eigentliche Ziel der Intervention war.

Sowohl die empirisch ermittelten Daten als auch die theoretischen Überlegungen haben unmittelbare Konsequenzen für die Praxis der Förderung im Unterricht, da eine Steigerung der Lesegeschwindigkeit damit zumindest indirekt als Förderung des Leseverständnisses interpretiert werden kann.

Da sich leseschwache Kinder im deutschsprachigen Raum v.a. durch eine beeinträchtigte Lesegeschwindigkeit charakterisieren lassen, benötigen sie systematische Unterstützung im Bereich der automatisierten Worterkennung. Dabei handelt es sich um ein nach wie vor vernachlässigtes Gebiet der Lesedidaktik, die in den letzten Jahren ihren Schwerpunkt einseitig auf phonologisch orientierte Maßnahmen und die Unterstützung beim Erwerb der indirekten Lesestrategie legte. Mittlerweile liegen einige empirisch evaluierte Programme zur Förderung der Lesegeschwindigkeit vor, die in inklusiven Kontexten mit den Kindern durchgeführt werden können, die spezifische Schwierigkeiten mit dem Erwerb der direkten Lesestrategie haben (Mayer 2012, Ritter und Scheerer-Neumann 2009).

3.2 *Wortschatz und Grammatik*

Bezugnehmend auf den Faktor „Sprachverständnis“ im Modell des „Simple-View-of-Reading“ stellen der Umfang und die Differenziertheit des Wortschatzes einen bedeutenden Einflussfaktor für das Leseverständnis dar. Um Sätze und Texte vollständig verstehen zu können, ist es notwendig, die Bedeutung zumindest des größten Teils der Wörter zu kennen bzw. sie sich aus dem Kontext erschließen zu können (Joshi 2005).

Dasselbe gilt für syntaktisch-morphologische Fähigkeiten. Grammatische Strukturen, die in der lautsprachlichen Modalität nicht angemessen dekodiert werden können (z.B. subordinierte Nebensätze, Passivsätze, Konjunktiv), dürften auch beim Lesen nicht verarbeitet werden können. Aufgrund des Fehlens nonverbaler Informationsträger und der üblicherweise komplexeren syntaktischen Strukturen in der schriftsprachlichen Kommunikation wirken sich Defizite in der Sprachverarbeitung auf das Leseverständnis vermutlich stärker aus als in der Alltagskommunikation.

Es ist zudem anzunehmen, dass sich die Bedeutung semantischer und grammatischer Fähigkeiten für das Leseverständnis mit zunehmendem Alter und zunehmender sprachlicher Komplexität der Texte erhöht. Während die Lesetexte in den ersten beiden Jahrgangsstufen sprachlich noch so einfach sind, dass sie auch von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Beeinträchtigungen verstanden werden können, sind die Texte ab der dritten Klasse bereits so komplex, dass ihr Verstehen intakte lautsprachliche Kompetenzen voraussetzt. Entsprechend kommen Marx und Jungmann (2000) in einer Überprüfung der Annahmen des „Simple-View-of-Reading“ für den deutschsprachigen Raum zu dem Ergebnis, dass Schwierigkeiten mit der Worterkennung bei Leseanfängerinnen und Leseanfängern den Hauptgrund für ein beeinträchtigtes Leseverstehen darstellen, während mit zunehmend besseren Lesefertigkeiten das Hör-

verstehen die obere Leistungsgrenze im Leseverstehen bildet.

Einen höchst signifikanten Zusammenhang zwischen semantisch-lexikalischen Fähigkeiten und dem Leseverstehen ermittelten bspw. Ricketts et al. (2007) in einer Studie mit acht- und neunjährigen Schülerinnen und Schülern ($r = .63$). Selbst nach Kontrolle der nonverbalen Intelligenz und der Dekodierfähigkeit lieferte der Umfang des Wortschatzes noch einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Unterschiede im Textleseverständnis in Höhe von 17,8%. Dass der Umfang des Wortschatzes nicht nur das Leseverständnis, sondern auch die Wortlesegeschwindigkeit beeinflusst, zeigten Berendes et al. (2006) in einer Untersuchung mit Dritt- und Vierklässlern. Die überprüften rezeptiven lexikalischen Fähigkeiten stellten einen signifikanten Prädiktor für die Wortlesegeschwindigkeit in der dritten Klasse dar und konnten etwa 40% der Unterschiede erklären.

Was die Ebene von Syntax und Morphologie angeht, ermittelte Mayer (2014) signifikante Unterschiede in der Größenordnung von 1,5 Standardabweichungen zwischen Zweitklässlern mit durchschnittlichem und unterdurchschnittlichem Leseverständnis im Bereich der zwei Jahre vorher erfassten rezeptiven grammatischen Fähigkeiten.

Schließlich konnten auch Catts et al. (1999) in einer Untersuchung mit 604 Zweitklässlern die Bedeutung lautsprachlicher Fähigkeiten für das Leseverständnis eindrucksvoll belegen. Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit beeinträchtigtem Leseverständnis erzielte bei einer Überprüfung produktiver und rezeptiver semantisch-lexikalischer sowie grammatischer Fähigkeiten zum Ende des Vorschulalters unterdurchschnittliche Ergebnisse, während dies nur bei 9% der Kinder mit unauffälligem Leseverständnis der Fall war. Regressionsanalysen machten zudem deutlich, dass die im Vorschulalter erfassten lautsprachlichen Fähigkeiten etwa 50% der Unterschiede im Leseverständnis erklären konnten.

Die skizzierten Forschungsergebnisse legen nahe, dass Schwierigkeiten im Leseverständnis im Zusammenhang mit lautsprachlichen Schwierigkeiten auf semantisch-lexikalischer und grammatischer Ebene stehen können. Aus praktischer Perspektive hat dies zur Konsequenz, dass die im deutschsprachigen Raum aktuell fokussierten phonologisch orientierten Trainingsmaßnahmen bei spezifischen Schwierigkeiten im Leseverständnis zu kurz greifen dürften und durch Maßnahmen ergänzt werden müssen, die auf die zugrunde liegenden sprachlichen Defizite abzielen (Stothart und Hulme 1992). Für den deutschsprachigen Raum liegen in diesem Zusammenhang empirisch evaluierte Konzepte aus der Sprachtherapie vor (Motsch 2010, Motsch et al. 2016).

Was die Praxis der Förderung des Leseverständnisses angeht, spielt hier die Strategie „Unklarheiten beseitigen“ (*clarifying*, Kapitel 4.3) eine wesentliche Rolle, mit deren Hilfe Schülerinnen und Schüler motiviert werden sollen, ihre Aufmerksamkeit auf unbekannte Wörter und nicht verstandene grammatische Strukturen zu lenken und deren Bedeutung zu klären. Dies ist von umso größerer Bedeutung, da das eingeschränkte Verstehen von Sprache für diese Kinder oftmals zur Tagesordnung gehört und sie sich durch eine geringe Neugier auf neue Wörter und eine fehlende Bereitschaft charakterisieren lassen, dieses Nicht-Verstehen zu signalisieren (Motsch et al. 2016).

3.3 *Formen der Textrepräsentation*

Ein ausreichend umfangreicher Wortschatz und intakte grammatische Fähigkeiten ermöglichen gemeinsam mit einer ausreichenden Lesegeschwindigkeit zunächst ein Verstehen auf Wort- und Satzebene. Um ein vollständiges Bild der Inhalte des gelesenen Textes konstruieren zu können, müssen die Informationen, die auf Satzebene gewonnen wurden, aktiv zu

einem Gesamtbild zusammengefügt und mit dem Vorwissen zur Thematik verknüpft werden.

Um den Prozess des Textverständnisses erfassen zu können, werden in der Literatur üblicherweise drei Formen der Textrepräsentation unterschieden, die eine Leserin/ein Leser beim sinnentnehmenden Lesen bildet und die ihm ein Verstehen auf Textebene im Sinne der Definition (Kap. 1) ermöglichen (van Dijk und Kintsch 1983, Graesser et al. 1997, Artelt und Lenhardt 2009).

Die *wörtliche Textrepräsentation* (Surface Code) beinhaltet die exakte Wortwahl und syntaktische Struktur der Sätze eines Textes. Es handelt sich dabei um eine sehr kurzlebige Repräsentation, die üblicherweise nur für den zuletzt gelesenen Satz aufrechterhalten wird.

Die sogenannte *propositionale Repräsentation* (Text Base) beinhaltet dagegen weder die präzise Wortwahl noch die Syntax, sondern die im Satz explizit genannten Informationen. Dabei werden die Bedeutungen der einzelnen Wörter und die syntaktische Struktur zueinander in Beziehung gesetzt und in Form von Propositionen gespeichert, ein Prozess, der als *lokale Kohärenz* bezeichnet wird.

Bei diesen Propositionen handelt es sich um Funktions-Argument-Strukturen, in denen der semantische Gehalt eines Satzes in Form einer Folge aus Prädikat und seinen Argumenten, Modifikatoren oder Konnektoren dargestellt wird. Bspw. bildet im Satz

- (1) Der Löwe wird täglich um 12 Uhr in seinem Käfig von zwei Wärtern gefüttert.

das Vollverb den Ausgangspunkt der propositional repräsentierten Satzsemantik, die dann in Abhängigkeit von der Valenz des Vollverbs um notwendige Argumente und gegebenenfalls um Angaben zur Zeit, dem Ort, quantifizierende Modifikato-

ren sowie kausale, intentionale, temporale etc. Konnektoren erweitert wird.

Der oben eingeführte Beispielsatz kann propositional folgendermaßen ausgedrückt werden:

- Proposition 1: FÜTTERN, ZWEI WÄRTER (Agens),
LÖWE (Objekt/Patiens)
- Proposition 2: TÄGLICH 12 UHR (Zeit, P1)
- Proposition 3: KÄFIG (Lokation, P1)

Um die Inhalte des ganzen Textes erfassen zu können, müssen die in Form von Propositionen abstrahierten Informationen einzelner Sätze (= Mikrostruktur) zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden. Das Resultat der dabei ablaufenden Prozesse der Verdichtung des Textinhalts auf das Wesentliche wird auch als Makrostruktur bezeichnet (= *globale Kohärenzbildung*).

Zu diesem Zweck werden üblicherweise bereits einige Schlussfolgerungen gezogen und eine geringe Anzahl an Inferenzen gebildet. Dabei handelt es sich um die Ergänzung von im Text nicht explizit genannten Informationen durch die Integration von Weltwissen und konkreten individuellen Erfahrungen. Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1995) zufolge handelt es sich um die Fähigkeit, „zwischen den Zeilen zu lesen“.

Bspw. werden die meisten Leserinnen und Leser aus den in Satz (2) explizit genannten Informationen die Schlussfolgerung ziehen, dass das Glas auf dem Boden zerbrochen und kaputt ist.

- (2) Nachdem Anna vor Wut das Glas auf den Boden geworfen hat, lief das achtjährige Mädchen in ihr Zimmer.

Hinsichtlich der zu bildenden Inferenzen auf der Ebene der propositionalen Textrepräsentation, muss eine Leserin/ein Leser bspw. in der Lage sein, Kohäsionsmittel, d.h. sprachliche Mittel, mit denen Beziehungen zwischen Wörtern, Satzteilen und Sätzen ausgedrückt werden, korrekt zu verstehen. Im

oben genannten Beispielsatz müssen bspw. Pronomen („ihr Zimmer“ = Annas Zimmer) und Substitutionen („das achtjährige Mädchen = Anna) korrekt zugeordnet und verarbeitet werden (Mayer 2015).

Um Schülerinnen und Schüler bei der lokalen und globalen Kohärenzbildung im Zusammenhang mit der Ausbildung der Textrepräsentation effektiv unterstützen zu können, sind die Strategien des Zusammenfassens (Kap. 4.4) und des *mental imagery* (Kap. 4.6) von zentraler Bedeutung.

Für das Verstehen der im Text explizit benannten Inhalte ist eine propositionale Repräsentation ausreichend. Für ein tieferes Verständnis eines gelesenen Textes aber müssen zahlreiche im Text nicht explizit genannten Informationen und bereits vorhandenes Wissen zur Thematik ergänzt und zu einer differenzierten mentalen Repräsentation verknüpft werden. Der Prozess der Bildung dieses sogenannten *Situationsmodells* (Situation Model) bewirkt, dass die aktuell beim Lesen verarbeiteten Informationen keine isolierten Bedeutungseinheiten darstellen, sondern mit dem bereits vorhandenen Wissen zu neuartigen Episoden im Langzeitgedächtnis verknüpft werden. Es handelt sich dabei um den Prozess, den Leserinnen und Leser kennen, wenn sie einen Text lesen und sukzessive ein Bild (oder ein Film) im Kopf entsteht, das deutlich mehr Informationen umfasst als das, was explizit beschrieben wird.

Um diese Form der Textrepräsentation herzustellen, müssen weit umfassendere Inferenzen gebildet, Schlussfolgerungen gezogen und nicht explizit genannte Informationen ergänzt werden als auf der Ebene der Textbasis. Neben allgemeinen kognitiven Fähigkeiten spielen dabei das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zum Inhalt des Texts und die konkreten Erfahrungen mit bestimmten Situationen eine wesentliche Rolle. Je umfassender und differenzierter diese ausfallen, desto einfacher können neue Textinformationen mit bereits vorhandenen

Wissensstrukturen im Langzeitgedächtnis verknüpft werden. Inferenzielles Lesen ermöglicht es, explizite Textinformationen zu elaborieren, Ursachen zu attribuieren, Vorhersagen zu treffen und Zusammenhänge zu verstehen. Graesser et al. (1997) zufolge werden beim Lesen narrativer Texte v.a. Inferenzen zu den Motiven und Zielen der Protagonisten, deren Charaktereigenschaften und Emotionen sowie den Ursachen und Folgen von Ereignissen gebildet.

Für die Konstruktion des Situationsmodells ist es hilfreich, wenn Leserinnen und Leser mentale Bilder generieren können, die explizite Textinformationen mit dem Vorwissen verknüpfen. Deshalb spielt in der schulischen Förderung die Aktivierung von Vorwissen zu den Inhalten der Texte (Kap. 4.2) sowie die Strategie des *mental imagery* (Kap. 4.6) eine besonders wichtige Rolle bei der Bildung eines angemessenen Situationsmodells.

4 Verstehensstrategien

4.1 Übergeordnete Prinzipien

Lehrkräfte sollten das Leseverständnis ihrer Schülerinnen und Schüler nicht primär überprüfen, sondern ihnen v.a. Hilfsmittel an die Hand geben, die sie bei der Ausbildung eines angemessenen Leseverständnisses unterstützen. Neben der Lesegeschwindigkeit sowie semantischen und grammatischen Fähigkeiten spielen für ein tieferes Verständnis eines Textes, insbesondere für die Ausbildung einer propositionalen Repräsentation und eines Situationsmodells Textverstehensstrategien eine zentrale Rolle.

Da leseschwache Kinder oftmals Schwierigkeiten haben, diese Strategien spontan zu erwerben und anzuwenden, müssen sie bei diesen Schülerinnen und Schülern systematisch und expli-

zit vermittelt, geübt und automatisiert werden (Palincsar und Brown 1984).

Für alle im Folgenden erläuterten Strategien gilt deshalb, dass dem Modell der Lehrkraft insbesondere zu Beginn der Förderung eine zentrale Rolle zukommt. Sie erklärt, demonstriert und modelliert die Strategien, indem sie ihre Gedanken bei der Anwendung einer Strategie verbalisiert und die Bedeutung der jeweiligen Strategie für das Verstehen des Textes betont. Anschließend erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sie durch angeleitete Übung sukzessive zu automatisieren (Hartmann 2006). Die Anwendung der Strategien beim Lesen von Texten ist dabei das Ziel, nicht aber zwingend der Ausgangspunkt der Förderung. So bietet es sich bei einigen Strategien an, deren Einsatz zunächst auf Satz- oder Absatzebene oder auch anhand vorgelesener Texte einzuüben.

In den letzten Jahren hat sich im deutschsprachigen Raum zur Förderung des strategischen Lesens das Konzept des reziproken Lehrens nach Palincsar und Brown (1987) etabliert, dessen Effektivität die Autorinnen sowohl für die therapeutische Einzelsituation als auch für die Förderung in Kleingruppen belegen konnten (vgl. auch Rosenshine und Meister 1994). Während die Lehrkraft die Strategien und Aktivitäten bei der Besprechung eines Textabschnitts in einem ersten Schritt modelliert und demonstriert, übernehmen die Kinder zunehmend mehr Eigenverantwortung und wenden die Lesestrategien in Kleingruppen beim Lesen von Texten an. Dabei übernehmen die Mitglieder einer Gruppe abwechselnd die Rolle des Lehrers. Das „Lehrerkind“ entscheidet, welche Schülerin/welcher Schüler welche Lesestrategie anwendet, gibt Rückmeldung über die Qualität der Strategieanwendung und bietet gegebenenfalls Hilfe an. Insbesondere in inklusiven Kontexten ist dabei aber zu berücksichtigen, dass leistungsschwächere Kinder oftmals nicht über die kognitiven und motivationalen Fähigkeiten verfügen, die anderen Mitglieder ihrer Gruppe anzu-

leiten, worunter die Qualität der Strategieranwendung leiden kann und sich auch andere Gruppenmitglieder nicht in angemessenem Maß an den Diskussionen beteiligen (Seuring und Spörer 2010). Aus diesem Grund benötigen diese Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum die Unterstützung und Anleitung der Lehrkraft, bevor sie diese Methode selbständig anwenden, während die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler bereits früh selbständig in Kleingruppen arbeiten können.

Sinnvollerweise lässt sich ein Training des Leseverständnisses, das sich auf die aktive Anwendung verschiedener Verstehensstrategien konzentriert, erst umsetzen, wenn die Schülerinnen und Schüler über angemessene Dekodierfähigkeiten verfügen.

4.2 *Aktivierung von Vorwissen*

Die Strategie „Aktivierung von Vorwissen“ geht von der Annahme aus, dass Texte umso besser verstanden und mit bereits vorhandenem Wissen im Langzeitgedächtnis zu neuen differenzierteren Episoden verknüpft werden können (= Konstruktion eines Situationsmodells), wenn vor der Begegnung mit einem Text wesentliche Hintergrundinformationen zur Thematik zur Verfügung gestellt werden und auch der für das Verstehen notwendige Wortschatz erarbeitet und geklärt wird. Auf den Unterricht bezogen lassen sich in dieser Phase lehrerzentrierte von interaktiven Methoden unterscheiden. In lehrerzentrierten Methoden stattet die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler mit dem notwendigen Vorwissen aus und klärt die Bedeutung der für das Textverstehen wichtigsten Wörter. Interaktive Methoden lassen sich dagegen dadurch charakterisieren, dass die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler in einem gelenkten Unterrichtsgespräch motiviert, untereinander bereits vorhandenes Wissen auszutauschen und die Bedeutung potenziell unbekannter Wörter mit verschiedenen Hilfsmitteln zu klären

(z.B. Wörterbücher, Internet). Dole et al. (1991) konnten in diesem Zusammenhang zeigen, dass sowohl lehrerzentrierte als auch interaktive Methoden das Textverstehen verbessern, die Schülerinnen und Schüler in lehrerzentrierten Methoden aber am meisten profitieren. Die Autorinnen und Autoren erklären diese Resultate damit, dass Schülerinnen und Schüler in lehrerzentrierten Methoden ausschließlich mit den Informationen versorgt werden, die tatsächlich für das Verstehen des Textes notwendig sind, während in interaktiven Methoden gerade von leistungsschwächeren Kindern evtl. auch unrichtiges oder irrelevantes Wissen verbalisiert wird. Dies hat unmittelbare Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung in inklusiven Kontexten. Während leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler diese Strategie von Beginn an in Kleingruppen mittels der interaktiven Methode einüben, sollten Kinder und Jugendliche, denen wenig Vorwissen zum Inhalt des Textes zur Verfügung steht und die ihre Aufmerksamkeit erfahrungsgemäß auf Nebensächlichkeiten ausrichten, zu Beginn der Förderung von der Lehrkraft mit den notwendigen Informationen versorgt werden.

In engem Zusammenhang mit dieser Strategie steht das Vorhersagen (*Prediction*). Nach der Phase der „Aktivierung von Vorwissen“ sollten die Schülerinnen und Schüler spekulieren, welche Informationen sie im Text erwarten könnten oder welche über das Vorwissen hinausgehenden Fragen der Text beantworten könnte. Die Schülerinnen und Schüler können dazu wichtige Hinweise im Text wie die Überschrift oder illustrierendes Bildmaterial ausnutzen, um Inhalte zu antizipieren. Damit die Anwendung dieser Strategie als hilfreich erlebt wird, sollte die Lehrkraft bei der Textauswahl darauf achten, dass die Überschrift und die Illustrationen tatsächlich Hinweise auf den Inhalt liefern und die Erwartungen so in die richtige Richtung gelenkt werden.

4.3 *Das Verstehen überwachen und Unklarheiten beseitigen* (*Comprehension monitoring, Clarifying*)

Im Zusammenhang mit den Komponenten Wortschatz und Grammatik (Kap. 3.2) wurde bereits auf die Bedeutung dieser Strategie hingewiesen. Deren Ziel besteht darin, die Kinder zu motivieren, Wörter oder grammatische Strukturen zu identifizieren, die nicht vollständig verstanden wurden. Kinder mit Problemen in diesem Bereich lassen sich aber häufig dadurch charakterisieren, dass ihnen die metakognitive Kompetenz der bewussten Überwachung des Leseprozesses nur eingeschränkt zur Verfügung steht und sie im Fall eines unbekanntes Wortes oder einer grammatisch nicht verstandenen Äußerung weder nachfragen noch ihr Nicht-Verstehen auf andere Weise signalisieren. So wird das Nicht-Verstehen für sie zu einem gewohnten, weithin akzeptierten Phänomen im privaten und schulischen Alltag. Deshalb sollte das Finden noch unbekannter Wörter und das Klären der Bedeutung mit Hilfe des Kontextes oder externer Hilfsmittel systematisch eingeübt und von der Lehrkraft positiv verstärkt werden (Motsch et al. 2016). Da betroffene Kinder bei der Suche nach sprachlichen Unklarheiten in Texten oftmals überfordert sind, bietet es sich an, die Strategie zunächst auf Satzebene einzuüben und potenziell unbekannte Wörter sowie komplexe sprachliche Strukturen mit Symbolen zu markieren, um die Aufmerksamkeit auf sprachliche Hürden zu lenken und die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, das tatsächliche Verstehen des Gelesenen zu reflektieren (Mayer 2016).

Ferner könnten den Schülerinnen und Schülern Sätze oder kurze Texte mit semantischen Inkonsistenzen und Widersprüchlichkeiten angeboten werden, die entdeckt werden müssen. (z.B.: *Franz spielt im Garten vor dem Haus Fußball. Als die Mama ihn rief, verließ er schnell sein Zimmer.*)

Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler könnten die Strategie dagegen von Anfang an in Kleingruppen einüben und versuchen, nicht vertraute sprachliche Strukturen im Gespräch, mit Hilfe von Kinderlexika, Wörterbüchern und des Internets zu klären. Einige konkrete Übungen dazu finden sich bei Seifert (2012).

4.4 Zusammenfassen (*Summarizing*)

Einige Autorinnen und Autoren betrachten das Zusammenfassen (*Summarizing*) als die wichtigste Verstehensstrategie, da so einzelne Textabschnitte auf ihre Kernaussagen reduziert und damit die Herstellung globaler Kohärenz und die Konstruktion eines Situationsmodells unterstützt werden (Palincsar und Brown 1987, Seuring und Spörer 2010).

Insbesondere leseschwache Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich beim Lesen aber oftmals auf vertraut wirkende Stellen unabhängig von ihrer Bedeutung im Zusammenhang (Miller und Keenan 2009). Ein tieferes Verständnis und langfristiges Behalten sind aber erst dann möglich, wenn die Aussage auf das Wesentliche „verdichtet“ (Hartmann 2006: 40) wird. Deshalb benötigen diese Schülerinnen und Schüler explizite Hilfestellungen, um zentrale Informationen identifizieren und diese möglichst kurz in eigenen Worten wiedergeben zu können (Seuring und Spörer 2010).

Um die Strategie zu erlernen, bietet es sich an, die Schülerinnen und Schüler irrelevante Textstellen durchstreichen und besonders wichtige unterstreichen zu lassen. Alternativ erhalten sie die Aufgabe, sukzessive immer mehr unwichtige Sätze eines Textes durchzustreichen, bis nur noch die Aussage mit dem zentralen Inhaltsaspekt übrig bleibt.

Auch für diese Strategie gilt, dass ihre Anwendung beim Textlesen das Ziel, nicht aber den Ausgangspunkt der Förderung

darstellen muss. Um zwischen relevanten und marginalen Informationen zu unterscheiden, könnten den Schülerinnen und Schülern bspw. Sätze angeboten werden, in denen sie eine oder mehrere Nebensächlichkeiten finden müssen. (z.B.: *Kolumbus wollte mit seinen Seeleuten in einem braunen Schiff den direkten Seeweg nach Indien entdecken.*) Bevor die Schülerinnen und Schüler selbst Zusammenfassungen zu gelesenen Abschnitten formulieren, bietet es sich zudem an, dass die Lehrkraft zu jedem Abschnitt eines Textes drei „Kernaussagen“ formuliert, aus denen der zentrale Gedanke im „multiple-choice Verfahren“ ausgewählt werden muss.

4.5 Schlussfolgern (Inferenzbildung)

Kapitel 3.3 machte deutlich, dass es für den Prozess der globalen Kohärenzbildung und die Konstruktion eines Situationsmodells notwendig ist, Schlussfolgerungen zu ziehen und im Text nicht explizit genannte Informationen mittels Aktivierung von Hintergrundwissen zu ergänzen (Inferenzen).

Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit beeinträchtigtem Leseverständnis und geringem Vorwissen zur Thematik des Textes können hinsichtlich des Schlussfolgerns und der Inferenzbildung sowie der Ausbildung einer propositionalen Textrepräsentation

- durch eine klare Strukturierung des Textes,
- die Vermeidung von „Pro-Formen“, Synonymen oder anderer Substitutionen,
- durch Hinzufügen sprachlicher Mittel, die Zusammenhänge, Ursachen, Konsequenzen etc. verdeutlichen,
- das Einfügen von Teilüberschriften und
- die Explizierung der im Originaltext nicht genannten Informationen

effektiv unterstützt werden (McNamara et al. 1995). Weitere Kriterien für die sprachliche Optimierung von Texten finden sich bei Mayer (2015).

Für die Praxis der Förderung in inklusiven Settings ist aber zu berücksichtigen, dass das Angebot von Texten in „leichter Sprache“ (vgl. auch Bock i.d.B.) bei Schülerinnen und Schülern mit ausgeprägtem Vorwissen zur Thematik zu einer Reduzierung im Bereich des Leseverständnisses führt, vermutlich da die zu kohärenten und einfach zu lesenden Texte zu einer oberflächlichen Textverarbeitung verleiten (Graesser et al. 1997).

4.6 *Bildhaftes Vorstellen (Mental Imagery)*

Kompetente Leserinnen und Leser zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich beim Lesen in eine aktive Interaktion mit den Inhalten begeben, während derer die expliziten Textinformationen mit dem Vorwissen zu mentalen Bildern und damit zu einer visuellen Form eines Situationsmodells kombiniert werden.

Im Zusammenhang mit dem Leseverstehen sollte die Aufforderung, mentale Bilder zu Textinhalten zu erzeugen zu einer Entschleunigung des Leseprozesses führen, „wodurch die semantische Verarbeitung des Gelesenen vertieft wird“ (Hartmann et al. 2013: 225).

Auch bei dieser Strategie ist zu beachten, dass die selbständige Anwendung beim Lesen von Texten das Ziel, nicht aber den Ausgangspunkt der Förderung darstellt. Hartmann (2006) sowie Hartmann et al. (2013, vgl. auch Center et al. 1999) schlagen in diesem Zusammenhang eine sukzessive Strategievermittlung für die Unterrichtsarbeit vor, die auch in inklusiven Kontexten problemlos umgesetzt werden kann.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler gelernt haben, reale Gegenstände zu betrachten und ein inneres Bild zu generieren,

sollen sie Vorstellungsbilder zu Wörtern bzw. einfachen Sätzen aufbauen. Dabei führt die Lehrkraft die Kinder durch den Vorstellungsprozess:

Stellt euch einen Stuhl vor. Wenn ihr dieses Bild sehen könnt, schaut genau hin: Welche Farbe hat der Stuhl? Aus welchem Material ist er hergestellt? Hat er eine Rückenlehne und Armlehnen? Ist er gepolstert? Schaut das ganze Bild nochmals gut an. Wenn ihr es klar seht, dürft ihr die Augen öffnen und eure inneren Bilder zeichnen. (Hartmann et al. 2013: 229)

In einem zweiten Schritt lernen die Kinder generierte Bilder zu erweitern oder zu verändern, indem ihnen sukzessive mehr Informationen zu einem Satz oder kurzen Text angeboten werden:

Stell dir ein Haus vor.
Es ist dreistöckig.
Es ist gelb angemalt. (Ebd.)

Haben die Schülerinnen und Schüler mit dem Generieren mentaler Bilder zu Wörtern und Sätzen Sicherheit erreicht, wird die Anwendung der Strategie auf längere Textpassagen ausgedehnt, die zunächst noch vorgelesen werden. Diese Vorgehensweise besitzt den Vorteil, dass die Strategie bereits angebahnt werden kann, bevor die Kinder über ausreichende Textlesefähigkeiten verfügen. Erst wenn die Schülerinnen und Schüler über eine ausreichende Lesefertigkeit verfügen, wird die Anwendung der Strategie beim selbständigen Lesen von kurzen Texten eingeübt, wobei auch hier dem Modell der Lehrkraft zentrale Bedeutung zukommt.

Das Generieren mentaler Bilder ist ein vielversprechender Ansatz für die schulische Praxis, dessen Effektivität sowohl für das Sprach- als auch das Leseverständnis durchschnittlich lesender und leseschwacher Kinder nachgewiesen wurde (Gambrell und Jawitz 1993, Center et al. 1999).

5 Schlusswort

Das Verstehen von Texten ist ein komplexer Prozess, der an zahlreiche unterschiedliche hierarchieniedrige und hierarchiehöhere Fähigkeiten gebunden ist. Neben der Worterkennung und dem Sprachverständnis spielen mit zunehmender sprachlicher und inhaltlicher Komplexität der Texte Strategien eine Rolle, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich aktiv mit den Inhalten auseinander zu setzen. Theoretische Überlegungen aus der Sprachwissenschaft sowie empirische Ergebnisse sollten deutlich machen, welche Strategien für das Textverständnis von besonderer Bedeutung sind und wie sie in inklusiven Settings umgesetzt werden können.

6 Literatur

- Artelt, Cordula; Schiefele, Ulrich & Schneider, Wolfgang (2001): Predictors of reading literacy. In: *European Journal of Psychology of Education* 16. S. 363–384
- Artelt, Cordula; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (2002): Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). Ergebnisse und Erklärungsansätze. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5. S. 26–27
- Berendes, Karin; Schnitzler, Carola; Willmes, Klaus & Huber, Walter (2010): Die Bedeutung von Phonembewusstheit und semantisch-lexikalischen Fähigkeiten für Schriftsprachleistungen in der Grundschule. In: *Sprache, Stimme und Gehör* 3. S. e33–e41
- Berninger, Virginia; Vermeulen, Karin; Abbott, Robert; McCutchen, Deborah; Cotton, Susanna; Cude, Jeniffer; Dorn, Susan & Sharon, Tod (2003): Comparison of three Approaches to Supplementary Reading Instruction for Low-Achieving Second Grade Readers. In: *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 34. S. 101–116

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003. Bildungsforschung Band 19. Berlin
- Catts, Hugh; Fey, Marc; Zhang, Xuyang & Tomblin, Bruce (1999): Language Basis of Reading and Reading Disabilities: Evidence from a Longitudinal Investigation. In: *Scientific Studies of Reading* 3. S. 331–361
- Chard, David; Vaughn, Sharon & Tyler, Brenda (2002): A Synthesis of Research on Effective Interventions for Building Reading Fluency with Elementary Students with Learning Disabilities. In: *Journal of Learning Disabilities* 35. S. 386–406
- Center, Yola; Freeman, Louella; Robertson, Gregory & Outhred, Lynne (1999): The Effect of Visual Imagery Training on the reading and Listening Comprehension of Low Listening Comprehenders in Year 2. In: *Journal of research in Reading* 22. S. 241–256
- Coltheart, Max (2005): Modeling Reading. The Dual Route Approach. In: Margaret Snowling/Charles Hulme (Hrsg.): *The science of reading. A Handbook*. Oxford: Blackwell. S. 6–23
- Dole, Janice; Valencia, Sheila; Greer, Eunice & Wardrope, James (1991): Effects of two types of prereading instruction on the comprehension of narrative and expository text. In: *Reading Research Quarterly* 26, S. 142–159
- Fuchs, Lynn; Fuchs, Douglas; Hosp, Michelle & Jenkins, Joseph (2001): Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. In: *Scientific Studies of Reading* 5. S. 239–256
- Gambrell, Linda B. & Brooks Jawitz, Paula (1993): Mental imagery, text illustrations, and children's story comprehension and recall. In: *Reading Research Quarterly* 28. S. 264–276

- Günther, Klaus (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Hans Brügelmann (Hrsg.): ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude. S. 32-54
- Gough, Philip B. & Tunmer, William E. (1986): Decoding, reading, and reading disability. In: Remedial and Special Education 7. S. 6-10
- Graesser, Arthur; Millis, Keith & Zwaan, Rolf (1997): Discourse Comprehension. In: Annual Review of Psychology 48. S. 163-189
- Hartmann, Erich (2006): In Bildern denken – Texte besser verstehen. Lesekompetenz strategisch stärken. München: Reinhardt Verlag
- Hartmann, Erich; Hochstrasser, Monika & Trauffer, Ursula (2013): Förderung des aktiv-strategischen Textverstehens am Beispiel des bildhaften Vorstellens. In: Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis 2. S. 224-233
- Hoover, Wesley A. & Gough, Philip (1990): The simple view of reading. In: Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 2. S. 127-160
- Joshi, R. Malatesha (2005): Vocabulary: A Critical Component of Comprehension. In: Reading and Writing Quarterly 21. S. 209-219
- Klicpera, Christian & Gasteiger-Klicpera, Barbara (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union
- Küspert, Petra & Schneider, Wolfgang (1998): Würzburger Leiseleseprobe. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie
- LaBerge, David & Samuels, S. Jay (1974): Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. In: Cognitive Psychology 6. S. 293-323
- Lenhard, Wolfgang & Artelt, Cordula (2009): Komponenten des Leseverständnisses. In: Wolfgang Lenhard/Wolfgang Schneider (Hrsg.): Diagnose und Förderung von Leseverständnis und Lesekompetenz. Göttingen: Hogrefe. S. 1-18

- Marx, Harald & Jungmann, Tanja (2000): Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegenden Lesefertigkeiten im Grundschulalter. Eine Prüfung des Simple View of Reading- Ansatzes. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 32. S. 81–93
- Mayer, Andreas (2012): BLIWO. Blitzschnelle Worterkennung. Dortmund: Borgmann Media
- Mayer, Andreas (2014): Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht. Universität zu Köln: Unveröffentlichte Habilitationsschrift
- Mayer, Andreas (2015): Kriterien zur Erstellung sprachlich optimierter Lesetexte für Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten. In: Praxis Sprache 60. S. 221–228
- Mayer, Andreas (2016): Lese-Rechtschreibstörungen (LRS), Ursachen, Diagnose und Förderung. München: Reinhardt Verlag
- McNamara, Danielle S.; Kintsch, Eileen; Songer, Nancy & Kintsch, Walter (1996): Are Good Texts always better? Interactions of Text Coherence, Background Knowledge and Levels of Understanding in Learning from Text. In: Cognition and Instruction 14. S. 1–43
- Miller, Amanda & Keenan, Janice (2009): How word decoding skill impacts text memory: The centrality deficit and how domain knowledge can compensate. In: Annals of Dyslexia 59. S. 99–113
- Motsch, Hans-Joachim (2010): Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. München: Reinhardt Verlag
- Motsch, Hans-Joachim; Marks, Dana & Ulrich, Tanja (2016): Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter. München: Reinhardt Verlag
- Palincsar, Annemarie & Brown, Ann L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. In: Cognition and Instruction 1. S. 117–175

- Perfetti, Charles (1985): *Reading Ability*. New York Oxford: University Press
- Prenzel, Manfred; Sälzer, Christine; Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (2013): *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster et al.: Waxmann
- Ricketts, Jessie; Nation, Kate & Bishop, Dorothy (2007): *Vocabulary is important for some, but not all reading skills*. In: *Scientific Studies of Reading* 11. S. 235–257
- Ritter, Christiane & Scheerer-Neumann, Gerheid (2009): *PotsBlitz. Das Potsdamer Lesetraining. Förderung der basalen Lesefähigkeiten*. Köln: Prolog
- Rosenshine, Barak & Meister, Carla (1994): *Reciprocal Teaching: A Review of the Research*. In: *Review of Educational Research* 64, S. 479–530
- Seiffert, Heiko (2012): *Sprachassistenz im Mathematikunterricht*. In: *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis* 1. S. 72–80
- Seuring, Vanessa & Spörer, Nadine (2010): *Reziprokes Lehren in der Schule: Förderung von Leseverständnis, Leseflüssigkeit und Strategieanwendung*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 24. S. 191–205
- Stothart, Sue & Hulme, Charles (1992): *Reading comprehension difficulties in children. The role of language comprehension and working memory skills*. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 4. S. 245–256
- Van Dijk, Teun & Kintsch, Walter (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press

Der erweiterte Textbegriff im inklusiven Deutschunterricht

Sascha Zielinski & Michael Ritter

Der aktuelle Diskurs über Inklusion muss in allen Bereichen der Deutschdidaktik konsequenterweise zu einer Neuperspektivierung der Gegenstands-, Lernprozess-, und Bewertungsbetrachtung führen. In diesem Beitrag soll der Lernbereich „Textschreiben“ im Fokus stehen. Ausgehend von aktuellen Konzepten der Schreibdidaktik ist mit Blick auf den Text als Gegenstand des Schreibens herauszuarbeiten, welche Konsequenzen ein erweitertes Gegenstandsverständnis für die Begleitung und Beurteilung von Schreibprozessen im inklusiven Unterricht haben kann.

1 Anforderungen beim Textschreiben

| | |
|---------------------|---------------------|
| S w na mualar | S w na mualar |
| h ei E hs e n | h ei E hs e n |
| u n d amn u s | u n d amn u s |
| Si amh | Si amh |
| Sint en scnlrer | Sint en scnlrer |
| un Shreme | un Shreme |
| rga ra S H S h gsch | rga ra S H S h gsch |
| Da r SeHt U Sch | Da r SeHt U Sch |
| ra gitato | ra gitato |
| VogLL Imans | VogLL Imans |
| ISOrn | ISOrn |
| Si haruS e g L | Si haruS e g L |

Abb. 1: Ausschnitt aus einem Text von Erik (Ende 1. Klasse)

Erik müht sich beim Schreiben; das sieht man seinem Text deutlich an. Mit großem Willen versucht er seinen Gedanken eine schriftliche Form zu geben. Doch dieser Versuch droht an den Normen des Schriftdeutschen zu scheitern. Was Erik produziert, wirkt auf einen Betrachter als eine eher zufällige und nicht regelgeleitete Aneinanderreihung von Buchstaben. Eine kohärente Aussage sucht man in diesem Schriftstück vergeblich. Ist Erik also an seinem eigenen Anspruch gescheitert, einen eigenen Text zu verfassen? Eine Perspektive, die den schriftlichen Text als Produkt des Arbeitsprozesses in den Blick nimmt, muss zu diesem Urteil kommen. Selbst wenn man in der Schreibung hier und da erste Muster einer phonetischen Umschrift entdecken mag, kann der Text als Ganzes seine kommunikative Funktion schwerlich entfalten.

Gerade im Hinblick auf den Schriftspracherwerb wird das Schreiben von Texten als große Hürde betrachtet (vgl. Krelle 2013: 53). Doch auch jenseits der ersten Schuljahre stellt das komplexe Sprachhandeln bei der eigenen Textkonzeption und -realisierung eine nicht unerhebliche Herausforderung für viele Schülerinnen und Schüler dar. Die Ursachen liegen zum einen in den verschiedenen Teilkompetenzen begründet, die beim Textschreiben integrativ ineinander greifen müssen. Martin Fix führt hier z.B. die Zielsetzungskompetenz, die inhaltliche Kompetenz, die Strukturierungskompetenz und die Formulierungskompetenz an (vgl. Fix 2008: 33). Bei der Formulierung von Gedanken im Medium der Schrift ist nicht nur die Schlüssigkeit der Aussage und die Angemessenheit der Wortwahl, sondern auch die Struktur der deutschen Alphabetschrift zu beachten, die an der Lautung der Wörter, an lexikologischen und morpho-syntaktischen, an silbischen Aspekten nicht jedoch an inhaltlichen Aspekten orientiert ist (vgl. Jeuk und Schäfer 2013: 26; Röber 2009). Zum anderen stellen die Bildungsstandards zum Ende der vierten Klasse sehr hohe Anforderungen dar („verständlich, strukturiert, adressaten- und

funktionsgerecht schreiben“; KMK 2004: 11), indem sie eine quasi ideale Textproduktion beschreiben (Baurmann und Pohl 2011: 75). Swantje Weinhold weist darauf hin, dass sich diese Standards nur sehr geringfügig von denen der Sekundarstufe unterscheiden (Weinhold 2014: 150). In diesem Sinne kann als erstes Resümee festgehalten werden, dass das Textschreiben als besonders komplexes und anspruchsvolles Lernfeld im Deutschunterricht nicht unbedingt prädestiniert erscheint, einen Ansatzpunkt für inklusionsdidaktische Überlegungen darzustellen.

2 Didaktische Perspektiven auf das Schreiben in Vielfalt – Ansätze und Grenzen

Demgegenüber existieren vor allem in der Grundschule im Bereich der Deutschdidaktik seit langem Konzepte für einen binnendifferenzierten und individualisierten Unterricht, von denen auch der weiterführende Unterricht im Hinblick auf die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern profitieren kann. Beispielhaft zu nennen ist der Spracherfahrungsansatz, wie ihn z.B. Hans Brügelmann (2000) konzeptionalisiert.¹ Brügelmann begreift den Erwerb der Schrift als eigenständige Konstruktionsleistung der Kinder und macht ihre individuellen Schriftenerfahrungen zum Ausgangspunkt des Lernens. Das Schreiben eigener Texte steht hier von Anfang an im Mittelpunkt. Auch die schreibdidaktischen Ansätze des freien Schreibens (Spitta 2002, Leßmann 2010) und des kreativen Schreibens (Spinner 1993, Kohl 2013) sind hier zu nennen.

1 Allerdings erfährt dieser Ansatz insbesondere von Vertretern und Vertreterinnen einer sprachsystematischen Schriftspracherwerbsdidaktik Kritik, u.a. aufgrund der Betonung der lautgetreuen Schreibung (vgl. u.a. Bredel 2015: 39f.).

Folgerichtig ist, dass diese Ansätze im Diskurs um Inklusion aufgegriffen und teilweise in inklusiven Settings erprobt und weiterentwickelt werden.² Beate Leßmann z.B. realisiert ihr Konzept der „Schreibzeit“ in einer inklusiven Klasse und zeigt, wie Kinder ihre individuellen Texte schreiben und dabei von ihren Peers in gemeinsamen Gesprächen unterstützt werden (vgl. Leßmann 2014: 169). Bei einem von Mechthild Dehn und Timm Christensen vorgestellten Setting geht es darum, in Auseinandersetzung mit einem Bild schreibend auch einen Zugang zu den eigenen Vorstellungen zu finden und zu sich selbst in Beziehung zu treten (vgl. Christensen und Dehn 2012: 25f.). Dadurch wird besonders die persönliche Bedeutsamkeit des Schreibens zum Motor des Lernens. Einen weiteren Weg ins Schreiben von Texten stellt der Umgang mit Bilderbüchern dar. Sie eignen sich vor allem für das Lernen in heterogenen Gruppen, da sie sich „durch Vieldeutigkeit – etwa in Bezug auf ihre perspektivische Erzählweise oder ihre symbolische und stilistische Bildsprache – auszeichnen“ (Hoffmann und Naujok 2014: 221).

Die Potentiale der hier beispielhaft vorgestellten Arrangements für einen inklusiven Unterricht liegen vor allem in den multiperspektivischen Zugängen zum Inhalt des Schreibanlasses. Einem Gemälde oder Bilderbuch kann sich auf vielfältige Weise genähert werden, bspw. erzählend, aber auch darstellend und schließlich auch schreibend. Das didaktische Arrangement ist daher so gestaltet, dass es neben der Multiperspektivität der

2 Dabei stehen die Beschreibungen solcher Versuche immer in dem Dilemma, einerseits die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler aufzuzeigen, die sich durch das Vorhandensein verschiedener Geschlechterrollen, sozialer Hintergründe, Einschränkungen u.a.m. (vgl. Hinz 2002: 357) auszeichnet, andererseits jedoch dem Versuch verpflichtet zu sein, eine nicht diskriminierende Sprache zu verwenden, die Menschen nicht eindimensional kategorial stigmatisiert (vgl. Boban et al. 2014: 20).

Zugänge auch eine Flexibilität in der Anforderungsstruktur aufweist. Hier lässt sich eine Verbindung zum inklusionsdidaktischen Konzept des „Kerns der Sache“ nach Simone Seitz herstellen, das „die Frage nach möglichen Ähnlichkeiten innerhalb der verschiedenen lernfeldbezogenen Zugangsweisen der Kinder“ stellt (Seitz 2006: o.S.). Der Gegenstand muss hinreichend offen sein, um die verschiedenen Perspektiven der Kinder zu integrieren und sich in einem oder mehreren Punkten *treffen* zu können. Vielfalt wird hier also im Zugang zum Gegenstand mit Mehrperspektivität begegnet.

Betrachtet man allerdings das Schreiben als ein Werkzeug, um mit dem Gegenstand produktiv umzugehen, schlagen die Autorinnen und Autoren vor, dass nicht schreibende Kinder jemand anderem – anwesenden Pädagoginnen und Pädagogen oder anderen Kindern – diktieren können (vgl. Christensen und Dehn 2012: 26; Leßmann 2014: 170; Merklinger 2011). Damit wird die schulische Anforderung, einen Text zu schreiben, im Zusammentreffen mit den Lernvoraussetzungen der Kinder, in diesem Falle der Fähigkeit, schreiben zu können, zu einem distinktiven Merkmal, das die Lerngruppe einteilt in Kinder, die die Anforderung ohne Unterstützung bewältigen können, und Kinder, die Unterstützung benötigen, um das Ziel der individuellen Textproduktion zu erreichen. Hier zeigt sich das behinderungserzeugende Potential der Anforderung des Texteverfassens, das mithilfe unterstützender Elemente (z.B. Diktieren) ausgeglichen wird. Das Diktieren stellt zahlreiche Anforderungen an den Diktierenden, die auch an den Schreibenden gestellt werden (z.B. die Verlangsamung des Sprechens durch den Schreibprozess). Unbestritten ist, dass das Diktieren eine produktive Möglichkeit der Förderung schriftförmiger Sprachverwendung ist (vgl. Merklinger 2011). Dennoch erfolgt hier eine Trennung der Schülerinnen und Schüler in Schreibende und Nichtschreibende, die vom Grundsatz her die Trennung in Normallernende und Anderslernende im Sin-

ne einer Zwei-Gruppen-Theorie (Hinz und Boban 2013: 3) aufrecht erhält. Zur Überwindung dieses inklusionstheoretischen Problems wird daher im vorliegenden Beitrag die Erweiterung des Text-, Schreib- und Lesebegriffs thematisiert.

3 Das Schreiben aus förderpädagogischer Perspektive

Vor allem in der Geistigbehindertenpädagogik existieren seit langem Konzepte, wie der Umgang mit den Kulturtechniken im Sinne einer umfassenden Teilhabe gestaltet werden kann. Für das Lesenlernen haben in den 1970er Jahren Christoph Hublow und Ernst Wohlgehagen einen erweiterten Lesebegriff entworfen, der neben dem Wortlesen auch das Lesen von Situationen, von Bildern und Piktogrammen beinhaltet (Hublow und Wohlgehagen 1978: 24 f.). Für das Schreibenlernen hat in diesem Zusammenhang Werner Günthner den erweiterten Schreibbegriff vorgelegt, bei dem er den „pragmatischen Kommunikationsaspekt“ (Günthner 2013: 139) herausstellt. Neben Buchstaben umfasst er auch Kritzeleien, Bilder und buchstabenhähnliche Zeichen (vgl. ebd.). Für Jürgen Thamm hingegen ist das Schreiben eine mögliche textproduktive Handlung (Thamm 1995: 167) neben dem „Drucken, Zeichnen, Malen, Ausschneiden, Aufkleben, Diktieren, Fotografieren, Filmen sowie deren Kombination. Als Produkt der Handlungen entstehen fixierte, den Augenblick überdauernde Texte, die vornehmlich visuell, aber auch akustisch vermittelt werden können“ (Thamm 1995: 166). Thamm fokussiert den darstellenden Aspekt des Textes, den er zeichentheoretisch begründet. Schrift ist ein Zeichensystem, das sich vor allem durch seine Sprachbezogenheit auszeichnet (vgl. Thamm 1995: 161). Thamm stellt unterschiedliche Abstraktionsniveaus von Zeichen dar, „um ein über die Schriftsprache hinausgehendes Ausdrucksinventar zu begründen“ (ebd.: 163).

Die Potentiale dieser Ansätze bestehen darin, dass sie die hohe Hürde des Lesens und Schreibens zu überwinden helfen, da sie die Schrift nicht nur von ihrer Struktur als Alphabetschrift her begreifen, sondern den pragmatischen und darstellenden Aspekt hervorheben, der auch bspw. durch ikonografische Darstellungen realisiert werden kann. Christoph Dönges stellt hierzu fest:

Ikonische Strategien bieten eine Alternative zur Verwendung der Buchstabenschrift. Schreiben kann somit auch in der kombinierten Verwendung von Wörtern, Bildern und Zeichen erfolgen. (Dönges 2015: 96)

Daher erfordere ein inklusiver Unterricht für das Textschreiben einen erweiterten Schreib- und Textbegriff (vgl. ebd.: 97).

4 Textschreiben aus inklusiver Perspektive

Aus inklusiver Perspektive ist dabei zu betonen, dass es bei der Erweiterung des Schreib- und Textbegriffes nicht um ein *entweder oder*, sondern um ein *sowohl als auch* gehen muss. Werden Kinder vor die Alternative zu schreiben oder zu malen gestellt, bleibt es bei einer Einteilung in zwei Kategorien: Den Kindern, die Texte im engeren Sinne verfassen können, und den Kindern, denen diese Fähigkeit nicht zugetraut wird. Daher muss es im Folgenden darum gehen, die beiden domänenspezifischen Diskurslinien (der Fachdidaktik und der Förderpädagogik) zusammenzuführen. Dabei ist wichtig zu betonen, dass zwar die Expertise der Förderpädagogik genutzt wird, diese aber nicht additiv zur fachdidaktischen Perspektive hinzugefügt werden kann, sondern als Bestandteil des didaktischen Diskurses um das Textschreiben integriert wird (vgl. Hinz 2013: o.S.). Auch dazu liegen bereits erste Ansätze vor:

Franziska Warnecke erprobte in einer inklusiven Klasse mehrere kreative Schreibaneignungen, die potentiell einen Zugang

zu Schrift und Sprache für alle Kinder ermöglichen sollten. Da sich nicht alle Kinder im engeren Sinne schriftlich äußern konnten, wandte Warnecke den oben beschriebenen erweiterten Schreibbegriff an (Warnecke 2014: 133). Dabei waren alle Kinder in „gemeinsamen und differentiellen Lernsituationen“ (Wocken 2014: 134) an einem gemeinsamen Projekt nach „individuellem Vermögen“ (ebd.) beteiligt.

Michael Ritter und Johannes Hennies erweitern den Textbegriff in eine weitere Richtung, nämlich im Hinblick auf die Grenzlinie zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Zwar findet das Mündliche auch im Rahmen des Diktierens einen Eingang, doch bleibt das Produkt der schriftliche Text. Mit Verweis auf das Modell konzeptioneller und medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit nach Peter Koch und Wulf Oesterreicher (1985) zeigen Ritter und Hennies, dass Schülerinnen und Schüler einer heterogenen Lerngruppe in Auseinandersetzung mit einem Schreibimpuls auf konzeptioneller Ebene zwar alle schriftliche Texte verfassen konnten, die Übertragung in das Medium des Schriftlichen allerdings für einige eine Hürde darstellte (vgl. Hennies und Ritter 2014b: 182f.). Damit erweist sich die alleinige Betrachtung des medialen, also des reinen Schriftbildes in diesen Fällen als unzureichend, da der Text erst durch das Hinzuziehen der mündlichen Formulierungen der Autorinnen und Autoren – die konzeptionell schriftliche Züge tragen – zu einem vollständigen Text wird (vgl. ebd.).

Ritter und Hennies knüpfen damit an einen textlinguistischen Diskurs um den Textbegriff an, der vor allem im Zuge der Analyse digitaler Texte semiotische Ansätze nutzt und den Text als multikodales Gebilde beschreibt, innerhalb dessen verschiedene Verknüpfungen unterschiedlicher medialer und konzeptioneller Kodierungen existieren, um einer zeitgemäßen Textualität gerecht zu werden (vgl. Eckkrammer 2002: 43).

5 Eriks Text

Das vorgestellte empirische Material knüpft hier an, indem es ebenfalls die mündliche Formulierung des Autors in die Analyse mit einbezieht und nach den Bezugspunkten zwischen mündlichem und schriftlichem Text fragt.

Eriks Text stammt aus dem Dissertationsprojekt von Sascha Zielinski, in dem die Handlungsspielräume kreativer Schreib- anregungen und deren Ausgestaltung in einer heterogenen Lerngruppe analysiert werden. Im Sinne einer ethnographisch-orientierten Forschungsausrichtung wurde in einer jahrgangsgemischten Klasse teilnehmend beobachtet und protokolliert. Neben der Transkriptauswertung werden auch textlinguistische Analysen der entstandenen Kinderprodukte vorgenommen.

Der zu analysierende Kindertext stammt von einem Jungen, der am Ende des ersten Schulbesuchsjahres lernt. An diesem Schulvormittag schrieben die Kinder in einer Doppelstunde ein eigenes Märchen. Der ursprüngliche didaktisch-methodische Vorschlag - „Rotkäppchen im Hubschrauber“ - stammt aus der „Grammatik der Phantasie“ des italienischen Kinderbuchautors Gianni Rodari (Rodari 2008: 59), einer kommentierten Sammlung von Erzähl- und Schreibanlässen. Im Rahmen eines Sprachspiels werden hier aus einem Märchen markante Wörter generiert (z.B. aus Rotkäppchen: Großmutter, Mädchen, Kuchen, Wolf) und per Zufall mit einem untypischen Wort kombiniert (z.B.: Hubschrauber), das im Sinne einer Irritation als *Störenfried* fungiert (vgl. Spinner 1996: 82) und eine produktive Kraft entfaltet, um eine neue Geschichte entstehen zu lassen. Die Kinder bezogen sich an diesem Tag aber nicht auf ein ganz bestimmtes Märchen, sondern sammelten Märchenwörter aus unterschiedlichen Märchen und ordneten sie nach Personen (z.B. König, Fee), Orten (z.B. Wald, Schlucht), Gegenständen (z.B. Käppchen, Spinnrad) und Tätigkeiten (z.B. zaubern, schla-

fen). Dann zogen die Kinder aus einem Beutel Miniaturen, die als Störenfriede fungierten. Darüber hinaus gab es noch weitere Miniaturen, vor allem Tiere, die die Kinder nutzen konnten. Erik zog das Fahrrad und nahm sich später noch einen Hasen und eine Maus.

Die ersten drei Zeilen, die Erik schrieb, lauten:

S w na mualar
h ei E h s e n
u n d amn u s

Aufgrund der Kontextinformation, dass der Schreibauftrag für die Kinder darin bestand, ein Märchen zu schreiben, kann hypothetisch vermutet werden, dass die erste Zeile die märchentypische idiomatische Eröffnung „Es war einmal“ bezeichnen soll. Aufgrund der ausgewählten Tiere kann für die folgenden beiden Zeilen weiterhin angenommen werden, dass dort „ein Hase und eine Maus“ geschrieben werden sollte. Erik verschriftet dabei ansatzweise einzelne phonetische Eigenschaften der Wörter, die als „Skelettschreibungen“ (Jeuk und Schäfer 2013: 77) bezeichnet werden können. Diese ersten drei Zeilen des Textes verdeutlichen allerdings auch, dass der schriftliche Text allein nicht ausreicht, um seinen „kommunikativen Zweck“ (Schwarz-Friesel und Consten 2014: 18) entfalten zu können.

Diese defizitäre Einschätzung greift jedoch zu kurz, betrachtet man, was Erik im Rahmen der Unterrichtseinheit tatsächlich geleistet hat. In dieser Unterrichtsstunde wurde mehrmals die Anforderung an Erik herangetragen, seinen Text vorzulesen bzw. zu erzählen, was er geschrieben habe; einmal während des Schreibprozesses von dem teilnehmenden Beobachter, einmal von der Lehrerin und einmal von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern im Rahmen der Phase der Textpräsentation.

Der performative Text ist damit der medial mündliche Text. Welche Rolle spielt dabei der medial schriftliche Text? Hätte Erik auch ohne den medial schriftlichen Text den Text so erzählt? Natürlich lassen sich diese Fragen nicht mit Sicherheit beantworten. Da die Bitte an Erik allerdings dreimal hergetragen wurde, lassen sich die medial mündlichen Texte untereinander vergleichen. Dabei wurden für die bessere Vergleichbarkeit die Sinnabschnitte untereinander geschrieben.³

es war einmal vor langer langer zeit eine hase und eine MAUS (.)

es war einmal ein hase und eine maus (.)

es war einmal ein ein hase und ein könig (.)

und die haben ein FAHRRAD gefund'n und die sind fahrrad gefahren

sie haben ein fahrrad gefunden sie sind fahrrad gefahren

sie haben ein fahrrad gefunden sie haben fahrrad gefahren

und sind dann in eine SCHLUCHT gefallen ?

sie sind in eine schlucht gefa:hren ? (2)

sie sind in der schlucht gefallen

und der hase ist wieder hochgekomm (.)

und der hase ist wieder raufgekommen ? (2)

der hase ist raufgekommen

und dann ha:t der hase verstärkung geholt ? (2) verstärkung geholt ? den vogel ? der hat die maus wieder hochgeholt? (3)

Und danach und der hase hat verstärkung geholt von dem vo:-gel?(.) vogel hat die maus wieder hochgeholt (.)

der hase hat verstärkung geholt den vogel hat der maus geholfen (.)

³ Transkriptionslegende am Ende des Beitrag

danach sind sie nach hause gegangen. bei dem rückweg haben sie ein fahrrad gefunden und das haben die dann dem papa geschenkt (.)

und dann haben sie nen fahrrad gefunden und sind nach hause gegangen und haben das pa:pa geschenkt ha:ben sie das fahrrad papa geschenkt (.)

sie sind sie sind beim rückweg (.) nach hause gegangen sie haben beim rückweg ein ein fahrrad gefunden sie haben das ihrem papa geschenkt (3)

Handelt es sich hier um erzählte oder gelesene Texte? Betrachtet man das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs von Renate Valtin, zeigt sich die anfangende Einsicht in die Laut-Buchstaben-Beziehung beim Schreiben in der Skelettschreibung und beim Lesen im kontextbezogenen „Benennen von Lautelementen, häufig orientiert am Anfangsbuchstaben“ (Valtin 1997: 83). Erik benennt allerdings keine Lautelemente, sondern er trägt den Text flüssig vor. Daher scheint er sich als Leser zu inszenieren, indem er den Text (in Wirklichkeit) erzählt. Zur Konkretisierung der Anforderungen für das Erzählen von Texten formuliert Sören Ohlhus in Anlehnung an Uta Quasthoff die Aufgaben der Kontextualisierung, der Vertextung und der Markierung (Ohlhus 2013: 184). Die Kontextualisierung, die „Einbettung der Erzählung in eine gegebene Gesprächssituation“ (ebd.) ist durch die Anforderung, zu lesen oder zu erzählen, was er geschrieben hat, deutlich erkennbar. Der Fokus liegt auf dem Papier der bereits existierenden Geschichte. Die Anforderung der „Vertextung“ besteht darin, der Geschichte eine Struktur zu geben. Auch wenn es sich nur um den Geschichtenanfang handelt, kann hier bereits eine Struktur erkannt werden:

- Exposition: Es war einmal
- Eintritt der Notsituation: Fall in die Schlucht

- Lösung des Konfliktes: Der Hase hat Verstärkung geholt.
- (Vorläufiger) Abschluss: Sie sind nach Hause gegangen.

Schließlich erfordert die dritte Anforderung, die Markierung, die Ausformulierung der Geschichte (vgl. ebd.). Betrachtet man alle semantischen Bestandteile der Geschichte, fällt zunächst die große Ähnlichkeit der Bestandteile der drei Textvarianten auf. Der einzige gravierende Unterschied, das Vorkommen des Königs in der dritten Textfassung, lässt sich damit erklären, dass Erik den König (eine Fingerpuppe), kurz bevor er den Text zum dritten Mal *vorlas*, eine ganze Weile auf dem Finger hatte, ihm eine Stimme gab und er ihm dadurch vermutlich sehr präsent war.

Auch das Fahrrad erweckt Aufmerksamkeit, dessen doppeltes Gefundenwerden die Leserin/den Leser zunächst irritiert. Mehr noch als die Dopplung verwundert allerdings dessen Identität in allen drei Textvarianten. Daraus lässt sich ableiten, dass Erik die Geschichte assoziativ entwickelte und die Ideen und Formulierungen während des Schreibprozesses wählte. Die starke kognitive Anforderung des Textschreibens, gerade am Anfang der Schreibbiografie (Weinhold 2000), lässt es nicht verwunderlich erscheinen, dass das erste *Fahrradfinden* offensichtlich im Verlauf der weiteren Textkonzeption nicht mehr präsent ist. Da aber dieser Bruch in allen drei erzählten Varianten in gleicher Form und an gleicher Stelle auftritt, scheint es hier eine Verbindung zu dem schriftlichen Text zu geben, die sich zumindest für das zweite Auftreten der Buchstabenkombination "Far" in dem Text finden lässt.

Betrachtet man die Ebene der Formulierungen genauer, fällt auch hier der hohe Übereinstimmungsgrad auf. Dennoch sollen wiederum zuerst die Unterschiede betrachtet werden. Rein quantitativ fällt auf, dass die dritte Textvariante die kürzeste ist. Zum einen könnte es sich hier um ein Performanzphäno-

men aufgrund des Sprechens vor der gesamten Klasse handeln. Zum anderen stellt es auch eine (dadurch verursachte?) Annäherung an den verschrifteten Text dar. So kann für den ersten Satz relativ sicher festgestellt werden, dass die Formulierung „vor langer langer Zeit“ nicht in dem schriftlichen Text angelegt ist. Weiterhin fällt auf, dass vor allem in Bezug auf den ersten Text bei der späteren Variante viele Konnektoren wie „und“, „dann“ und „wieder“ entfallen. Die Sätze sind dadurch kürzer, die Informationen dichter, auch wenn die kohäsive Struktur des Textes dadurch abnimmt.

Zu beobachten ist also, dass der Text sich im Hinblick auf seine konzeptionelle Struktur verändert. Während er in der ersten Variante auf Ebene der Formulierungen deutlich kohäsiver ist, reduziert und verdichtet Erik seine Informationen mit zunehmender Routine erkennbar. Gründe dafür können sein, dass Erik mehr auf seine verschriftete Fassung Bezug nimmt, dass er gedanklich stärker damit befasst ist, den *richtigen Ablauf* seiner Geschichte zu erinnern, was seine Aufmerksamkeit von der sprachlichen Formulierung ablenkt, oder auch dass er einfach in einer gewissen Aufregung *auf großer Bühne* vor der gesamten Klasse Verkürzungen vornimmt.

Auf jeden Fall zeigen alle drei Textvarianten eine gut nachvollziehbare Handlung, eine stringente Textstruktur, passende Formulierungen und damit wichtige Bedingungen für die Realisierung der kommunikativen Funktion des Textes. Was in der schriftlichen Variante nicht gegeben war, kann im Medium des Mündlichen in den Strukturen der konzeptionellen Schriftlichkeit ausgearbeitet werden. Der schriftliche Text ist in diesem Prozess von zentraler Bedeutung, denn seine textkonzeptionelle Bedeutung wird beim Vergleich der Kontinuitäten der drei Textfassungen und deren Bezug zur verschrifteten Variante überdeutlich. Eine Einschätzung von Eriks Leistung, die lediglich die medial schriftliche Fassung berücksichtigt, greift aber offenkundig zu kurz. Eine angemessene Einschätzung muss

hier auch die mündlichen Ergebnisse mit einbeziehen, um Eriks Leistung würdigen zu können. Mündlichkeit und Schriftlichkeit verlieren dabei ihren – in der Schule häufig – streng getrennten Charakter.

Die Unterschiede zwischen den Textfassungen bleiben in der Situation unbemerkt, kein Kind oder Erwachsener thematisiert sie. Nicht einmal die Frage, ob Erik seinen Text wirklich liest, wird gestellt. Erik kann sich als Leser inszenieren. Er erlebt sich als kompetent, als Experte für seinen eigenen Text, als Übersetzer vom Medium des Schriftlichen in das Mündliche. Die Fähigkeit, schriftliche Texte zu verfassen, wird hier nicht zu einem Distinktionsmerkmal, das vorher einteilt, wer diktiert, malt oder schreibt. Stattdessen setzte das Setting an Eriks Kompetenzen an. Die scheinbare Überforderung mit dem Aufschreiben wird zum produktiven Ansatzpunkt für die im Wechselspiel von medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit entwickelte konzeptionell schriftliche Struktur des performativen Textes.

6 Schlussfolgerungen und Konsequenzen

Mit der Aufforderung zu schreiben ist auch das Risiko des Scheiterns verbunden. Wäre Erik nicht gebeten worden, seinen Text vorzulesen, läge nur der schriftliche Text vor, der unverständlich geblieben wäre. Zur Chance wurde für Erik hingegen, dass die Anforderung des Textschreibens in der Unterrichtssituation nicht auf das medial schriftliche Handeln beschränkt blieb. Ein vielfältigerer Interaktionsraum von mündlichen und schriftlichen Praxen hingegen zeigte sich als Chance für die Entwicklung seiner persönlichen Potenziale. Will man von diesem Einzelfall verallgemeinern, wird deutlich, welchen Stellenwert die Binnendifferenzierung in heterogenen Gruppen hat. Hierfür braucht es Aufgaben, die für alle Kinder und

Jugendlichen u.a. adaptiv, flexibel elaborierbar und herausfordernd sind (Hennies und Ritter 2014a: 228f.). Dabei geht es weniger um die Abstufung von Aufgaben nach bestimmten Anforderungsniveaustufen, sondern um offene Lernszenarien, die anspruchsvolle Aufgaben mit vielfältigen Zugängen und Lösungsstrategien ermöglichen. Nicht für jedes Kind mag Eriks Weg der geeignete sein. Die prinzipielle Erweiterung des Schriftbegriffs in Bereiche medialer Mündlichkeit hinein und die Überwindung tradierter Trennungen in diesen Bereichen kann aber auf jeden Fall als ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu heterogenitätssensiblen Lernszenarien betrachtet werden. Damit ist eine Neuperspektivierung des Lerngegenstandes Texteschreiben verbunden, bei der sich Entwicklungen der Fachdidaktik, Textlinguistik und der Förderpädagogik ergänzen und zu einem erweiterten Textbegriff führen.

7 Literatur:

- Baurmann, Jürgen & Pohl, Thorsten (2011): Schreiben - Texte verfassen. In: Albert Bremerich-Vos et al. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen. S. 75-103
- Boban, Ines; Hinz, Andreas; Plate, Elisabeth & Tiedeken, Peter (2014): Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen? In: Saskia Schuppener/Nora Bernhardt/Mandy Hauser/Frederik Poppe (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 19-24
- Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen [u.a.]: Budrich (UTB Erziehungs- und Sozialwissenschaft)
- Bredel, Ursula (2015): Systematischer Schriftspracherwerb. Richtig Lesen und Schreiben von Anfang an. In: Erika Brinkmann (Hrsg.): Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt/M.: Grundschulverband. S. 35-43

- Brügelmann, Hans (2000): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Bottighofen: Libelle
- Christensen, Timm & Dehn, Mechthild (2012): Formulieren kann jeder. Schreiben im inklusiven Unterricht. In: Deutsch differenziert 1. S. 25-29
- Dönges, Christoph (2015): Texte schreiben. In: Anja Pompe (Hrsg.): Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider. S. 88-103
- Eckkrammer, Eva Martha (2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? In: Ulla Fix/Kirsten Adamzik/Gerd Antos/Michael Klemm (Hrsg.): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 31-57
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn [u.a.]: Schöningh UTB
- Günthner, Werner (2013): Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff. Dortmund: modernes lernen
- Hennies, Johannes & Ritter, Michael (2014a): Schreibanregungen im inklusiven Deutschunterricht. In: Saskia Schuppener/Nora Bernhardt/Mandy Hauser/Frederik Poppe (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit: Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 224-230
- Hennies, Johannes & Ritter, Michael (2014b): „Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht“. In: Theo Klauß/Silke Trumppa (Hrsg.): Inklusive Bildung – Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa. S. 170-185
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9. S. 354-361
- Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion 1

- Hinz, Andreas & Boban, Ines (2013): Inklusive Pädagogik und Diagnostik – ein ‚spannendes‘ Passungsverhältnis. In: Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Pädagogische Diagnostik als Grundbaustein der Arbeit in der Grundschule. Magdeburg: Selbstverlag. S. 3-20
- Hoffmann, Jeanette & Naujok, Natascha (2014): Bilder(bücher) – Vieldeutige Medien und ihre Aneignung in heterogenen Lerngruppen. In: Johannes Hennies/Michael Ritter (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 221-236
- Hublow, Christoph & Wohlgehaben, Ernst (1978): Lesenlernen mit Geistigbehinderten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1. S. 23-28
- Jeuk, Stefan & Schäfer, Joachim (2013): Schriftsprache erwerben - Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. München: Luchterhand
URL:http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf [Stand: 26.07.2016]
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36. S. 15-43
- Kohl, Eva Maria (2013): Anregungen für das Kreative Schreiben. In: Ulf Abraham/Julia Knopf (Hrsg.): Deutsch. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen. S. 70-79
- Krelle, Michael (2013): Texte schreiben, überarbeiten und bewerten. In: Ulf Abraham/Julia Knopf (Hrsg.): Deutsch. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen. S. 53-61

- Leßmann, Beate (2010): Individuell bedeutsames Schreiben als Grundlage von Schreibkompetenzentwicklung – ein Beitrag aus der Unterrichtspraxis. In: Christoph Jantzen/Daniela Merklinger (Hrsg.): Lesen und Schreiben. Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag. S. 81-113
- Leßmann, Beate (2014): „Schreibzeit“ – von der Praxis zur Konzeption inklusiven Unterrichts. In: Johannes Hennies/Michael Ritter (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 169-182
- Merklinger, Daniela (2011): Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren. Freiburg im Breisgau: Fillibach
- Ohlhus, Sören (2013): Erzählen im Unterricht der Grundschule. In: Ulf Abraham/Julia Knopf (Hrsg.): Deutsch. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen. S. 180-190
- Röber, Christa (2009): Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen: Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Rodari, Gianni (2008): Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden. Stuttgart: Fillibach bei Klett
- Schwarz-Friesel; Monika & Consten, Manfred (2014): Einführung in die Textlinguistik. Darmstadt: WBG (Wiss. Buchges.)
- Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. In: Zeitschrift für Inklusion 1
URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php?menu-id=3&reporeid=16> [Stand: 26.07.2016]
- Spinner, Kaspar H. (1993): Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch 119. S. 17-23
- Spinner, Kaspar H. (1996): Kreatives Schreiben. In: Jürgen Baurmann/Otto Ludwig (Hrsg.): Schreiben: Konzepte und schulische Praxis. Seelze: Friedrich Verlag. S. 82-83
- Spitta, Gudrun (2002): Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1/2: Lesen und Schreiben im Zusammenhang - Spontanes Schreiben - Schreibprojekte. Berlin: Cornelsen Scriptor

Thamm, Jürgen (1995): Texte verfassen mit geistig- und lernbehinderten Jugendlichen. Ein identitätsorientiertes Konzept offenen Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Valtin, Renate (1997): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In: Dieter Haarmann: Handbuch Grundschule Fachdidaktik. Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. Weinheim: Beltz. S. 76-88

Warnecke, Franziska (2014): Kreatives Schreiben im inklusiven Unterricht. In: Johannes Hennies/Michael Ritter (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 129-140

Weinhold, Swantje (2000): Text als Herausforderung. Freiburg im Breisgau: Fillibach

Weinhold, Swantje (2014): Schreiben in der Grundschule. In: Helmut Feilke/Thorsten Pohl/Winfried Ulrich (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 143-158

Wocken, Hans (2014): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus

Transkriptionslegende in Anlehnung an Bohnsack 2011 (S. 242):

(.) Pause, eine Sekunde

(3) Pause, 3 Sekunden

FAHRRAD betont gesprochen

: Dehnung

? stark steigende Intonation

Zwischen Grammatik und Text - zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Gemeinsames sprachliches Lernen mit Geschichtenplänen

Benjamin Uhl

Der Beitrag zeigt, wie Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernausgangslagen in einem inklusiven Deutschunterricht wichtige Besonderheiten des Texteschreibens kennenlernen können. Hierzu wird ein besonderes Förderinstrument (Geschichtenpläne) vorgestellt, um Kindern, die in Bezug auf ihre sprachliche Entwicklung unterstützungsbedürftig sind, beim Gestalten einer Erzählung zu helfen. Somit werden Kindern im Primarstufenalter im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts grammatische, textuell-pragmatische und literar-ästhetische Lerngelegenheiten eröffnet. Ein besonderer Fokus liegt in dem Beitrag darauf, wie die Arbeit mit Geschichtenplänen als didaktisches Scaffolding so umgesetzt werden kann, dass alle Schülerinnen und Schüler im Sinne eines gemeinsamen Unterrichts profitieren können.

1 Vorüberlegung - zur Verortung des hier vorgestellten Unterrichtsmaterials

Wer Unterrichtsmaterial zur Sprachförderung in inklusiven Kontexten konzipiert, steht aufgrund der individuellen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler vor einer großen Herausforderung. Eine Hilfe bei der Konzeption eines unterrichtlich-didaktischen Vorgehens in inklusiven Kontexten liefern die „Standards der sonderpädagogischer Förderung“ (Wember und Prändl 2009: 41 ff.)¹. In diesen Standards wird

1 Die Standards der sonderpädagogischen Förderung wurden am 16.11.2007 auf der Hauptversammlung des Verbandes Sonderpä-

im Rahmen eines dualen Curriculums aufgezeigt, wie Curricula der Allgemeinen Schulen und ein „sonderpädagogisches Curriculum zur individuellen Förderung“ miteinander interagieren (ebd.: 46). Herausgestellt wird hier, dass auch die sonderpädagogische Förderung an den Bildungsstandards der allgemeinen Schulen orientiert sein sollte:²

Sonderpädagogische Förderung für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen orientiert sich an den Bildungsstandards der Allgemeinen Schulen, welche die angestrebten Kompetenzen und Qualifikationen als Leistungsstandards formulieren.³ Sonderpädagogische Förderung sichert ein zeitlich und inhaltlich mit der gesamten Lerngruppe abgestimmtes, systematisches und kumulativ aufbauendes Lernen für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf, das die Erreichung der Bildungsstandards der Allgemeinen Schulen durch möglichst alle Lernenden sicherstellen soll.

(Wember und Prändl 2009: 45)

Vereinfacht gesprochen bieten die Bildungsstandards und die Curricula der allgemeinen Schulen also eine Orientierung, *was* in sonderpädagogischen Kontexten thematisiert werden kann. Das sonderpädagogische Curriculum zur individuellen Förderung regelt dann im Sinne des dualen Curriculums das *Wie*. Somit werden Leistungen eines adaptiven Unterrichts benannt, der dadurch gekennzeichnet ist, dass ein Unterrichtsgegenstand didaktisch so aufbereitet wird, dass auch Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf diesen Unterrichtsgegenstand erarbeiten können.

dagogik e.V. verabschiedet. Mit Wember und Prändl 2009 liegt ein Sammelband vor, in dem die 2007 verabschiedeten Standards referiert und kommentiert werden.

- 2 Eine Ausnahme hierzu bilden Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“, „die ziendifferent und nach eigenen curricularen Vorgaben zu unterrichten sind“ (Wember und Prändl 2007: 45).
- 3 Inwiefern eine solche Orientierung sinnvoll ist, kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Kritisch hierzu siehe Biewer (2012).

Bezogen auf diesen Beitrag ergibt sich mit Blick auf das duale Curriculum folgende Ausrichtung: Thematisch geht es in dem Beitrag darum, Lernende im Primarstufenalter für die Besonderheiten bestimmter grammatischer Strukturen zu sensibilisieren, die das Schreiben von Texten prägen. Dabei liegt ein Fokus darauf, wie auch Kinder, die in Bezug auf ihre sprachliche Entwicklung Unterstützungsbedarf benötigen, sich dieses Thema erschließen können. Dieser Unterstützungsbedarf kann bestehen, weil bei einem Kind eine spezifische Sprachentwicklungsstörung (siehe hierzu Rothweiler i.d.B) vorliegt, oder aber, wenn die Schulleistungen eines Kindes eine Förderung der sprachlichen Entwicklung nahe legen. Wie Sarimski 2012 zeigt, können schwache Schulleistungen und das Auftreten sozial-emotionaler Störungen häufig auf den sozialen Status eines Kindes zurückgeführt werden:

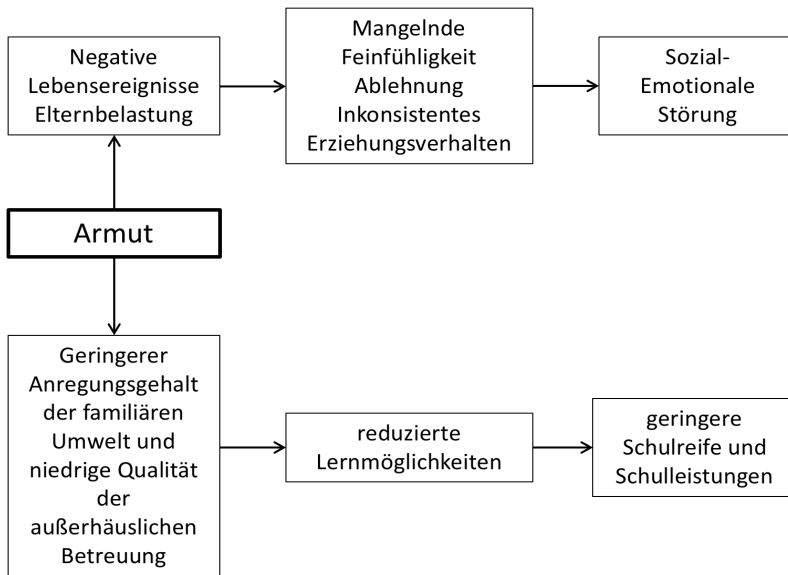


Abb. 1: Zusammenhang zwischen Armut und Ausbildung von sozial-emotionalen Störungen bzw. niedrigen Schulleistungen (Sarimski 2012: 57)

Ein gemeinsamer Unterricht bei förderbedürftigen Kindern aus sozial benachteiligten Familien steht demnach zum einen (1) vor der Aufgabe, dem Kind Lernmöglichkeiten zur Verbesserung der Schulleistungen zur Verfügung zu stellen; außerdem ist es (2) wichtig, das Auftreten sozial-emotionaler Auffälligkeiten zu kompensieren. Hierbei spielt eine Förderung der Sprachkompetenz eine elementare Rolle:

Für Kinder mit sprachlichen Problemen besteht die Gefahr, in eine ungünstige Wechselwirkungsspirale hineinzugeraten: Sie werden seltener als Spielpartner gesucht und vermeiden selbst aus Angst vor kommunikativen Fehlschlägen den Kontakt, so dass für sie immer weniger Gelegenheit entsteht, ihre sozialen Kompetenzen zu erweitern und Sicherheit zu gewinnen.

(Sarimski 2012: 87)

Dies führt dazu, dass Kinder, die in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützungsbedürftig sind, sozial isoliert werden (siehe hierzu die Studie von Rice, Sell und Hadley 1991) und dass sie häufiger auffälliges Verhalten zeigen (Beitchman, Wilson, Brownlie, Walters, Inglis und Lance 1996).

Das im Folgenden präsentierte Material kann im inklusiven Unterricht eingesetzt werden, um das Auftreten der eben beschriebenen Wechselwirkungsspirale zu verhindern. Um in diesem Beitrag Möglichkeiten aufzuzeigen, wie alle Kinder die Chance erhalten, wichtige Besonderheiten des Texteschreibens kennenzulernen, ist zunächst zu klären, worin die Herausforderungen beim Schreiben von Texten liegen. Dies soll einleitend im nächsten Kapitel erfolgen.

2 Aufgabenbereiche des Schreibens und konzeptionelle Grundlagen des Materials

Beim Schreiben von Texten lassen sich mit Becker-Mrotzek (2007: 48) zwei verschiedene Aufgabenbereiche unterscheiden.

Zum einen müssen Kinder lernen, „sprachlich[e] Einheiten mit den Mitteln der Schrift [festzuhalten]“ (ebd.). Dies bezeichnet Becker-Mrotzek als „Verschriften“. Das Erlernen des Verschriftens umfasst demnach das Ausbilden einer Schreibfertigkeit und den Erwerb eines Schriftsystems einschließlich der Orthographie (siehe hierzu auch Becker-Mrotzek und Böttcher 2012: 54f.). In der Literatur wird das Erlernen des Verschriftens als „Schriftspracherwerb“ bezeichnet (Fix 2006: 50; Feilke 1993: 17).

Wenn Kinder lernen, wie sie im Medium der Schrift „sprachliche Handlungen mittels Texten“ (Becker-Mrotzek 2007: 48) vollziehen, spricht Becker-Mrotzek von „Vertexten“. Im Vergleich zum mündlich-diskursiven Sprachhandeln ist das Vertexten mental ein komplexer Vorgang:

Der Text als Mittel der zerdehnten, schriftlichen Kommunikation unterliegt grundsätzlich anderen Bedingungen als der mündliche Diskurs. Der Schreiber muss seine sprachliche Handlung in Abwesenheit oder sogar in Unkenntnis des Lesers schreiben. An die Stelle des kooperierenden Hörers muss die Antizipation des Lesers treten.

(Becker-Mrotzek und Böttcher 2012: 55)

Beim Vertexten sind vom Schreibenden mental mehrere Teilhandlungen (Planen – Formulieren – Überarbeiten)⁴ zu absolvieren, die das Schreiben als „pragmatische[n] Sonderfall“⁵ (Fix 2006: 46) prägen: Obwohl das Schreiben eine soziale,

4 In der empirischen Schreibforschung wird seit dem Schreibprozessmodell von Hays und Flower (1980) von diesen drei Teilhandlungen ausgegangen: „Zum Schreibprozess werden im Allgemeinen die Schritte des Planens, Formulierens und Überarbeitens gerechnet“ (Becker-Mrotzek und Böttcher 2012: 19).

5 „Beim Schreiben liegt der pragmatische Sonderfall vor, dass es zwar eine sozial interaktive, kommunikative Handlung ist, aber Produzent und Rezipient zeitlich versetzt agieren“ (Fix 2006: 46).

d.h. kommunikative Handlung ist, sind alle Teilhandlungen des Schreibens vom Schreibenden in der Regel alleine durchzuführen. Hierbei muss der Schreibende die Aufgabenstellung beachten, sein Sprach- und Weltwissen organisieren und eine Leserinstanz antizipieren. Abgrenzend vom Begriff „Schriftspracherwerb“ wird das Erlernen des Texteschreibens in der Literatur als „Schreibentwicklung“ bezeichnet (Feilke 1993: 17). Die Schreibentwicklungsforschung beschäftigt sich demnach damit, wie sich bei Schülerinnen und Schülern „eine textuelle Handlungskompetenz im Medium geschriebener Sprache“ (ebd.) entwickelt.

Zwischen den eben angeführten Aufgabenbereichen des Schreibens (Verschriften/Vertexten) besteht eine hohe Abhängigkeit: Erst wenn das Verschriften zu einem gewissen Grad automatisiert und routiniert abläuft, stehen dem Schreibenden kognitive Ressourcen zur Bewältigung komplexer Vertextungsaufgaben zur Verfügung. In diesem Sinne liest man bei Becker-Mrotzek und Behrens (2014):

Grundlegend ist die üblicherweise in der Grundschule vermittelte Fähigkeit, Sprache mittels Schrift festzuhalten, denn eine flüssige Sprachproduktion unter Beachtung der Orthographie ist Voraussetzung, um das Arbeitsgedächtnis für die eigentliche Textproduktion zu entlasten.

(Becker-Mrotzek und Behrens 2014: 55)

Das in diesem Beitrag vorgestellte Unterrichtsmaterial richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die noch keine flüssige Sprachproduktion im Medium der Schrift ausgebildet haben. Durch das Material sollen die Kinder angeregt werden, wie sie zunächst im Mündlichen besondere sprachliche Mittel kennenlernen, die wichtig sind, um Texte zu schreiben. Das Material soll somit dazu beitragen, dass auch die Schülerinnen und Schüler, für die das Verschriften eines Textes eine große Herausforderung darstellt, eine literale Handlungskompetenz ausbilden können. Im Fokus stehen hierbei Erzählungen. Denn

gerade was das Gestalten einer Erzählung angeht, können Kinder oft auf protoliterale Erfahrungen zurückgreifen, die sie im Umgang mit gehörten und gesehenen Geschichten gewonnen haben.⁶

Das zeigt sich bspw. dadurch, dass sie an bestimmte märchentypische Figuren- und Handlungskonstellationen anknüpfen (z.B. böser Drache entführt Prinzessin), oder dass bestimmte floskelhafte Textelemente („es war einmal“; „und wenn sie nicht gestorben sind...“) verwendet werden (siehe hierzu bspw. Becker 2002: 32 oder Weinhold 2000: 195). So konnte Weinhold zeigen, dass Erstklässlerinnen und Erstklässler, die noch stark mit dem Verschriften beschäftigt sind, zwar schon Elemente einer Geschichte in ihren Texten umsetzen können – eine komplette Erzählung zu gestalten, ist für Kinder, bei denen das Verschriften nicht automatisiert abläuft, aber sehr schwierig:

[D]ie Schreibanstrengung auf basaler Ebene ist zu groß, als dass die Kinder im Sinne ihrer kommunikativen Absicht, eine Geschichte zu erzählen, schriftlich fortfahren könnten.

(Weinhold 2000: 149)⁷

Das im Folgenden vorgestellte Material soll es Kindern ermöglichen, eine Erzählung zu gestalten und dabei die Schwierig-

6 Dehn, Merklinger und Schüler (2014: 3) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Geschichtenfundus“: „Das Erzählen orientiert sich an einem Fundus von gehörten, gelesenen, gesehenen Geschichten, von Figurenkonstellationen und Handlungsschemata und von Text- und Genremustern.“

7 Um die hier skizzierte Herausforderung des Verschriftens zu umgehen, nutzt Merklinger (2011) das diktierende Schreiben. Beim diktierenden Schreiben fungiert ein Erwachsener als Skriptor, der von einem Autorenkind einen Text diktiert bekommt („der erwachsene Skriptor ist für den manuellen Aspekt des Schreibens verantwortlich, also für die Verschriftung des Gesagten“ (Merklinger 2015: 91)).

keiten, die aus dem Verschriften resultieren, zu kompensieren. Als Instrument hierzu dienen Geschichtenpläne (Uhl 2016). Im folgenden Abschnitt soll zunächst vorgestellt werden, was Geschichtenpläne sind. Im Anschluss daran werden Lernmöglichkeiten aufgezeigt, die sich beim Einsatz des Förderinstruments ergeben.

3 Geschichtenpläne

In dem vorgestellten Material werden Bild- und Textelemente multimodal in Form von „Geschichtenplänen“ (Uhl 2016) miteinander verknüpft. Geschichtenpläne visualisieren die Grundstruktur eines narrativen Textes (siehe exemplarisch Abbildung 2): In einem Geschichtenplan befinden sich Platzhalter mit unterschiedlichen Formen.

Zu diesen Formen kompatibel sind Figuren (eckige Form), Orte (dreieckige Form) und Gegenstände (runde Form). Durch das Einsetzen der Bilder entstehen kleine, individuelle Geschichten.⁸



In dieser Kombination aus Bild-Text-Elementen liegt in dreierlei Hinsicht ein besonderes Lernpotenzial:


Zum einen gibt ein Geschichtenplan immer eine narrative Suprastruktur vor, die mit Bildern befüllt werden kann. Im gemeinsamen Ko-Konstruktionsprozess von Kind und Erzieher/-in bzw. Lehrer/-in können Lernende, für die die schriftliche Textproduktion eine zu große Herausforderung darstellt,





8 Im Original sind die Geschichtenpläne farbig. Zu den großen Platzhaltern, die mit einem Bild „befüllt“ werden können, gibt es – farblich passend – kleine Platzhalter. Dies dient zum Sichtbarmachen von Rekurrenz (siehe Abschnitt 3.1 „Geschichtenpläne und textuelles Lernen“).



an das Erzählen als sprachliche Handlungsform herangeführt werden; Kinder mit unterschiedlichen Lernausgangslagen können sich somit ein elementares literales Handlungswissen im Medium der Mündlichkeit aufbauen. In dem Abschnitt 3.1 „Geschichtenpläne und textuelles Lernen“ sollen Lernmöglichkeiten vertieft werden, die sich in diesem Zusammenhang ergeben.




M3 Gestalte deine eigene Erzählung – Geschichtenplan 3



Es war einmal vor langer Zeit, da lebten  und .




Die beiden wohnten .





Eines Tages fand  ,  gefiel  sehr gut.




Auch  war ganz begeistert von , und sie spielten jeden Tag damit.




Doch eines Nachts kam   und klatzte .



Da kam  und sagte: „Ich werde überall nach  suchen.“

 suchte  und .

 fand  und  aber nicht das, was  suchte.

Als  gerade aufgeben wollte, entdeckte  plötzlich .

 hatte das Versteck von  gefunden und brachte  zurück.

Da freuten sich  und .

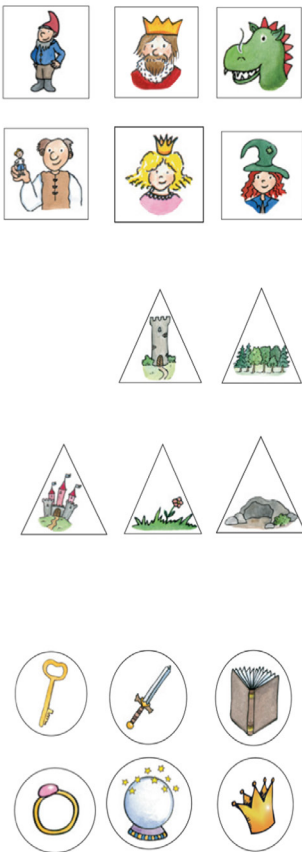


Abb. 2: Geschichtenplan aus Uhl 2016. Im Original farbig

Zum anderen liegt mit dem Geschichtenplan ein Text vor, der viele Elemente konzeptioneller Schriftlichkeit enthält. Über die Auseinandersetzung mit den Geschichtenplänen werden vielfältige Lernmöglichkeiten geboten, auf implizitem Wege grammatische Strukturen zu entdecken, die für das Schreiben von Erzählungen wichtig sind (bspw. das Präteritum als Erzähltempus (Uhl 2015a) oder den Unterschied zwischen definitem und indefinitem Artikel). Die sich aus diesem Blickwinkel ergebenden Lernmöglichkeiten werden im Abschnitt 3.2 „Geschichtenpläne und grammatisches Lernen“ behandelt.

Außerdem regen Bilder als Erzählimpuls unmittelbar zur sprachlichen Gestaltung an. Dem Einsatz „ästhetischer Objekte“ wie dem Bild oder dem Film wird in inklusiven Kontexten ein großes Potenzial zugesprochen (vgl. Kruse 2016: 4f). Bilder regen aber nicht nur zu Sprachproduktion an, sie können auch *für sich* erzählen, d. h. sie können Inhalte (wie beim Comic, dem Bilderbuch oder der Graphic Novel) rein visuell ausdrücken. Im Sinne eines „visual-literacy-Konzepts“ (Dehn 2014) werden durch den Einsatz von Bildern viele literarästhetische Lerngelegenheiten angesprochen, denn „visuelle Wahrnehmung, Vorstellung und sprachliche Gestaltung sind eng aufeinander bezogen“ (Dehn 2014: 133). Die sich aus diesem Blickwinkel ergebenden Lernmöglichkeiten werden im Abschnitt 3.3 „Geschichtenpläne und ästhetisches Lernen“ besprochen.

3.1 *Geschichtenpläne und textuelles Lernen*

Empirische Studien (Augst et al. 2007) sowie die kommentierten Bildungsstandards (Baurmann und Pohl 2009) beschreiben die Schreibentwicklung bei Grundschülerinnen und Grundschülern anhand von vier verschiedenen Phasen:⁹

9 In einer ersten Phase neigen Kinder zu assoziativen und spontanen Texten, die dadurch geprägt sind, dass die Schreibenden „unmittelbar das zu Papier [bringen], was ihnen durch den Kopf schießt“ (Baurmann und Pohl 2009: 81). Die zweite Phase ist da-

| Entwicklungsphase | Sprachlich-textuelle Leistung |
|--------------------------------|---|
| 1. Assoziative Texte | Auswahl an Inhaltselementen |
| 2. Verkettende Texte | Sachlogische Verknüpfung von Inhaltselementen |
| 3. Gegliederte Texte | Ausbildung verschieden gestalteter Textteile |
| 4. Textsortenfunktionale Texte | Einlösen einer textsortenadäquaten Textfunktion |

Abb. 3 : Phasen der Schreibentwicklung nach Baurmann und Pohl (2009: 84)

Im Sinne des dualen Curriculums sollten Schülerinnen und Schüler auch in sonderpädagogischen Kontexten die vierte Entwicklungsphase erreichen können. Erzählungen der vierten Phase sind durch zwei Eigenschaften geprägt: Die Erzählungen sind *strukturierte* Texte, in der Hinsicht, dass sie ein narratives Textmuster aufweisen. Dieses narrative Textmuster besitzt, wie Abbildung 4 zeigt, die Textmusterphasen „Orientierung“, „Komplikation“ und „Auflösung“ (siehe hierzu Labov und Waletzky 1967, Becker 2002, Augst et al. 2007, Uhl 2015a). Erzählungen der vierten Phase der Schreibentwicklung sind außerdem durch besondere sprachliche Mittel gekennzeichnet, die dazu dienen, eine Textfunktion umzusetzen. Für Erzählungen als Bestandteil der homileischen Kommunikation kann diese Textfunktion als „unterhaltend“ charakterisiert werden.¹⁰ Wichtige sprachliche Mittel, die diese Textfunktion

durch gekennzeichnet, dass einzelne Ereignisse des Textes sachlogisch verkettet werden (vgl. Baurmann und Pohl 2009: 82). Für das Schreiben von Erzählungen ist für diese Phase der Schreibentwicklung die Verwendung von „und dann“ als Konnektor typisch. Bei gegliederten Texten nutzen die Schreibenden dann vermehrt ein Textmuster, so dass einzelne Textmusterphasen (wie z.B. eine Einleitung oder ein Schluss) erkennbar werden. In der vierten Phase gelingt es den Schreibenden, eine Textfunktion einzulösen. Die Textfunktion erzählender Texte wird im Folgenden dargelegt.

¹⁰ Erzählen „gehört in den Zusammenhang der Geselligkeit, also des Austauschs von (und der Freude an) interessanten Erfahrungen“ (Rehbein 1984: 71).

einlösen, sind u.a. Adjektive, Adverbien und expressive Verben (Uhl 2015b). Abbildung 4 illustriert mithilfe einer Beispielerzählung die Verwendung eines narrativen Textmusters und den Gebrauch der eben erwähnten sprachlichen Mittel, die Emotionalität ausdrücken.

| | | |
|--|--|---|
| | <p>Plötzlich kam auf einmal ein riesiger Schatten über ihn. Der Geist schwebte weg in eine Ecke da sah er dass ein riesengroßer Riese vor ihm stand schnell schwebte er zur Hexe und sagte „in dem Schloss ist ein Riese“ sagte der Geist stotternd vor Angst „und der Himmel brennt bestimmt ist er so groß dass er den Himmel sogar anzünden kann.“ Da erschrak die Hexe und machte schnell einen Zaubertrank um den Riesen zu verschrecken und den Himmel zu löschen.</p> | |
| <p>Es war einmal vor vielen Jahren ein verlassenes Schloss. Dort wohnten eine Hexe und ein Geist. Der Geist fragte die Hexe. „Was machst du da?“ Die Hexe antwortete „ich zaubere an der Zauberkugel.“ Dann sagte der Geist ich schwebe ein bisschen durch [das] Schloss und erschrecke die Fledermäuse.</p> | <p>Komplikation</p> | <p>Das hat sie dann ganz schnell und die Hexe hat es geschafft den Riesen zu verschrecken und den Himmel gelöscht und die Hexe sagte gut dass du mich gewarnt hast so konnten wir den Riesen besiegen.“ Dann war wieder alles friedlich der Geist konnte dann wieder in Ruhe rumspuken.</p> |
| <p>Orientierung</p> | | <p>Auflösung</p> |

Abb. 4: Beispielerzählung mit narrativer Struktur (Orientierung – Komplikation – Auflösung)

Abbildung 5 zeigt, dass auch den Geschichtenplänen die eben analysierte narrative Grundstruktur zugrunde liegt.

| | | |
|---|--|--|
| | <p>Doch eines Nachts kam ■ □ und klaute ○. Da kam ■ und sagte: „Ich werde überall nach ○ suchen.“ ■ suchte □ und □, ■ fand ○ und ○ aber nicht das, was ■ suchte.</p> | |
| <p>Es war einmal vor langer Zeit, da lebten ■ und ■. Die beiden wohnten □. Eines Tages fand ■ ○. ○ gefiel ■ sehr gut. Auch ■ war ganz begeistert von ○, und sie spielten jeden Tag damit.</p> | <p>Komplikation</p> | <p>Als ■ gerade aufgeben wollte, entdeckte ■ plötzlich □. ■ hatte das Versteck von ■ gefunden und brachte ○ zurück. Da freuten sich ■ und ■.</p> |
| <p>Orientierung</p> | | <p>Auflösung</p> |

Abb. 5: Narrative Struktur des Geschichtenplans

Damit bei der Arbeit mit den Geschichtenplänen auch emotionale Mittel umgesetzt werden, können die eingeführten Figuren, Orte und Personen mit weiteren Kärtchen kombiniert werden (siehe Abbildung 6). Kombinierbar mit den Figuren (eckige Form) sind Emoticons; kombinierbar mit den runden und dreieckigen Formen sind Adjektive, die einer eher bildungssprachlichen Sprachvarietät zugeordnet werden können. Das Verwenden dieser Adjektive erweitert den Wortschatz der Lernenden und verleiht den Erzählungen eine besondere (bildungssprachliche) Qualität.

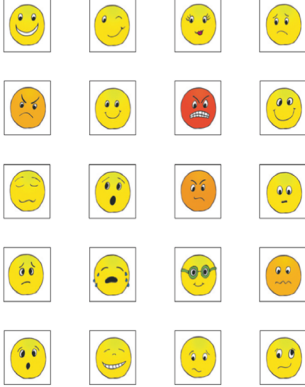
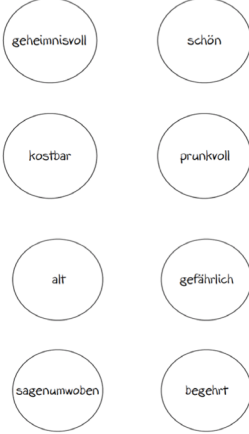
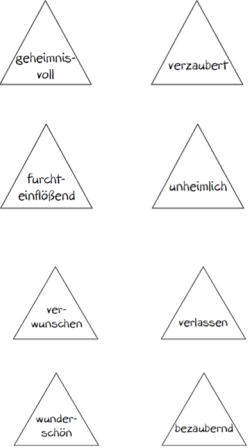
| Emoticons für Figuren (rechteckige Form) | bildungssprachliche Adjektive für Gegenstände (rund) | bildungssprachliche Adjektive für Orte (dreieckig) |
|---|---|--|
|  |  |  |

Abb. 6: Emotionale Mittel für die Geschichtenpläne

Ziel der Arbeit mit den Geschichtenplänen ist es zum einen, bei den Lernenden ein Wissen über den prototypischen Ablauf einer Erzählung aufzubauen. Zum anderen sollen die Schülerinnen und Schüler für bestimmte sprachliche Strukturen sensibilisiert werden, die das Erzählen als Textart kennzeichnen (emotionale Mittel). Damit werden die Kinder angeleitet, textsortenfunktionale Erzählungen zu gestalten. Es kann angenommen werden, dass sich das über die Geschichtenpläne vermittelte Wissen positiv auf das Schreiben von Erzählungen auswirkt: Bereits 1980 machen Hayes und Flower in ihrem Schreibprozessmodell darauf aufmerksam, dass bei einer kompetenten Schreiberin/einem kompetenten Schreiber Schreibpläne („stored writing plans“, Hayes und Flower 1980: 11) im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Das hier

eingesetzte Material soll zur Bildung solcher mentalen Schreibpläne anregen.¹¹

Die Arbeit mit dem Geschichtenplan eröffnet darüber hinaus noch eine weitere wichtige Lerngelegenheit, die gerade im Kontext des Schreibens elementar ist und eine zentrale Schnittstelle zum grammatischen Lernen bildet: Wie in Abbildung 2 erkennbar ist, weisen die Platzhalter unterschiedliche Farben und Größen auf. Diese Visualisierungen dienen dazu, sichtbar zu machen, dass auf einen Platzhalter referiert werden muss: Dies wird bspw. am Anfang des Textes erkennbar (siehe Abb. 7). In dem Beispiel sind Hexe und Drache als Figuren in die im Original farbigen Platzhalter eingeführt (Hexe im roten Platzhalter, Drache im grünen). Das Kind muss beim Vorlesen der Erzählung nun die Referenz herstellen: Taucht ein kleines rotes Quadrat auf, ist das in diesem Fall eine Referenz auf die Hexe. Ein kleiner grauer Kreis ist in dem Beispiel eine Referenz auf die Zauberkuugel, ein gelbes Dreieck eine Referenz auf das Schloss. Es entsteht somit für die Erzählung folgende Orientierung:

Es war einmal vor langer Zeit, da lebten eine Hexe und ein Drache. Die beiden wohnten in einem Schloss. Eines Tages fand die Hexe eine Zauberkuugel. Die Zauberkuugel/Sie gefiel der Hexe/ihr sehr gut. Auch der Drache war ganz begeistert von der Zauberkuugel, und sie spielten jeden Tag damit.

11 In diesem Sinne argumentieren auch Becker-Mrotzek und Behrens dafür, dass sich das Abrufen von Schreibplänen positiv auf das Schreiben auswirkt „Als gesichert kann in jedem Fall gelten, dass Textartenwissen eine Hilfe beim Schreiben darstellt: Es stellt Strukturierungs- und Formulierungshilfen bereit und entlastet so den Schreibprozess“ (Becker-Mrotzek und Behrens 2014: 58).

M3 Gestalte deine eigene Erzählung – Geschichtenplan 3

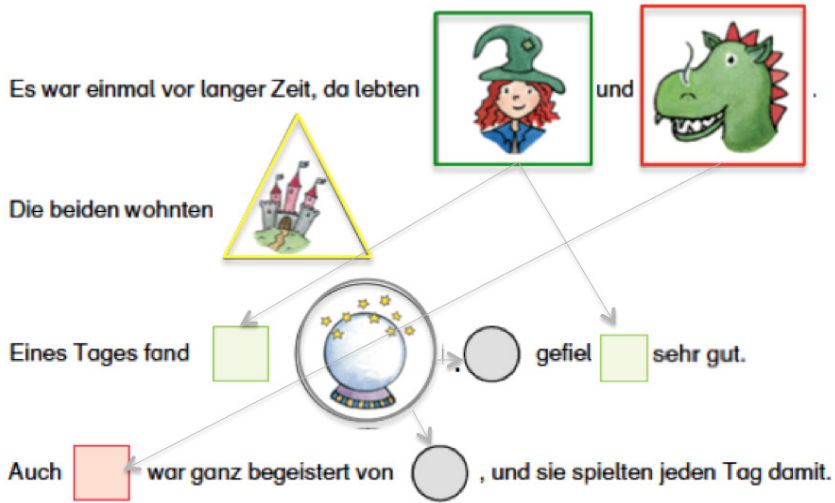


Abb. 7: Kohäsionsmittel in der Erzählung

Die Kinder können mithilfe der Geschichtenpläne lernen, dass einzelne Einheiten in einem Text zusammenhängen bzw. miteinander verknüpft sind. Sie erfahren, dass Figuren, Orte und Gegenstände nochmals aufgegriffen werden (Rekurrenz) und dass es Pronomen gibt, die sie anstelle dessen verwenden können. Die Kinder erhalten somit eine implizite Lerngelegenheit zum Erwerb von Kohäsionsmitteln.¹² Das Verwenden von Kohäsionsmitteln ist nach Bachmann (2002: 111) eine wichtige

¹² Mit Nussbaumer 1991 können die über die Geschichtenpläne veranschaulichten Kohäsionsmittel als „Verweismittel“ bestimmt werden (siehe hierzu Nussbaumer 1991: 106). Zu Verweismitteln (wie z.B. Personal- oder Demonstrativpronomen) schreibt Bachmann (2002: 107): „Diese sprachlichen Mittel [Verweismittel, B.U.] verweisen auf andere Informationen, Aussagen, Begriffe, Ausdrücke im Text oder nehmen solche wieder auf. Dies kann grundsätzlich in zwei Richtungen geschehen: in vorausweisender (Kataphora) oder in zurückweisender (Anaphora)“.

Unterstützung, die dem Rezipienten des Textes dabei hilft, den Gesamtzusammenhang (Kohärenz) eines Textes herzustellen:

Textkohärenz liegt dann vor, wenn ein Rezipient beim Textverstehen – angeleitet durch die Textoberfläche – einzelne Informationen als ein umfassendes Bedeutungs- oder Sinn Ganzes rekonstruieren bzw. interpretieren kann.

(Bachmann 2002: 110f.)

Die Kinder erhalten durch die Arbeit am Geschichtenplan also die Chance, auf eine implizite Art und Weise die Funktion von Verweismitteln in Erzählungen zu entdecken. Somit lernen sie sprachliche Mittel kennen, die für das Herstellen von Textkohärenz grundlegend sind. Doch es ergeben sich noch weitere Lernmöglichkeiten, die im Folgenden besprochen werden.

3.2 *Geschichtenpläne und grammatisches Lernen*

Feilke und Tophinke (2016) schreiben über die Zieldimension des Grammatikunterrichts:

Das primäre Ziel für Grammatisches Lernen ist nicht grammatisches Wissen, sondern grammatisches Können. Grammatisches Können entsteht im Sprachgebrauch; seine Aneignung vollzieht sich im alltäglichen Sprechen und Schreiben.

(Feilke und Tophinke 2016: 4)

Im Sinne dieses Zitats soll durch die Arbeit mit Geschichtenplänen zum grammatischen Lernen angeregt werden. Über das Gestalten einer Erzählung wird ein Kontext geschaffen, der Kinder auf motivierende Art und Weise zur Sprachproduktion anregt. Anders ausgedrückt: Das grammatische Lernen wird im Kontext einer Erzählung *versteckt*. Die Arbeit mit Geschichtenplänen zielt auf die Steigerung eines prozeduralen, impliziten grammatischen Wissens.¹³

¹³ Gerade für die Konzeption von Fördereinheiten ist es wichtig, die Kinder nicht mit explizitem Grammatikunterricht zu konfron-

Damit sich ein solches Wissen aufbauen kann, sind drei Dinge wichtig: Das Kind muss (1) aus rezeptiver Sicht gehäuft mit einer bestimmten sprachlichen Struktur konfrontiert werden und aus produktiver Sicht dazu angeregt werden, diese sprachliche Struktur zu verwenden (vgl. Ruberg und Rothweiler 2012: 149). Die dem Kind präsentierte sprachliche Struktur muss (2) einen Kontrast enthalten, der Form und Funktion der Struktur sichtbar macht (vgl. ebd.: 142). Möchte man bei Kindern z.B. den Kasuswerb anregen, ist der Kontrast „da ist die Katze vs. ich sehe die Katze“ ungünstig (Beispiel nach ebd.: 150). Außerdem ist (3) das Feedbackverhalten einer Kooperationspartnerin/eines Kooperationspartners (Lehrkraft/Erzieher/-in) elementar (zum Feedbackverhalten siehe die Ausführungen im nächsten Abschnitt).

Durch die Arbeit mit dem Geschichtenplan kann der Genuserwerb von Kindern gefördert werden (Es war vor langer Zeit, da lebten *ein Riese* und *eine Hexe*). Verstärkt werden kann dies, wenn man zusätzlich zu den Figuren, Orten und Gegenständen noch die Karten einsetzt, die eine emotionale Involvierung intensivieren (vgl. Abschnitt 3.1). So kann den Kindern in Bezug auf den Genuserwerb gezeigt werden, dass Adjektive anders flektieren, wenn das Bezugswort ein anderes Genus hat (wie *eine schlaue Hexe* vs. *ein schlauer Drache*). Auch der Unterschied zwischen Dativ und Akkusativ wird durch das Material sichtbar: „Auch der Riese war ganz begeistert von *der Zauberkugel*, und sie spielten jeden Tag damit. Doch eines Nachts kam der Zwerg in das Schloss und klaubte *die Zauberkugel*.“ Ein besonders

tieren. Hierzu gehören auch Verbesserungen wie „Du hast den Dativ verwendet – das ist falsch, hier muss der Akkusativ stehen“. In diesem Sinne stellen Ruberg und Rothweiler (2012: 142) bezüglich der Konzeption von Sprachförderangeboten die Frage: „Wie lassen sich nun in einer Fördersituation gehäufte Kontexte für eine bestimmte grammatische Struktur schaffen, ohne Gefahr zu laufen, dass die Fördersituation zu einer konstruierten, sinnfreien Grammatiklehrstunde verkommt?“

schwer zu erlernender Bereich des Deutschen ist die Verwendung von Präpositionen (siehe hierzu Topalovic und Michalak 2012: 240). Präpositionen regieren Kasus. Welcher Kasus dies ist, muss jedoch wie das Genus eines Wortes im mentalen Lexikon gespeichert werden. Erschwerend hinzu kommt im Deutschen, dass es Wechselpräpositionen gibt, die je nachdem, ob sie einen festen Ort oder eine Richtung anzeigen, variieren (fester Ort: Die beiden wohnten *in dem* Schloss; Richtung: Eines Tages kam der Zwerg *in das* Schloss). Auch zum Erlernen dieser Besonderheit liefern die Geschichtenpläne also einen sprachlichen Input. Außerdem kann mithilfe der Geschichtenpläne der Unterschied Definitheit vs. Indefinitheit untersucht werden. Nur Bekanntes wird mit definitivem Artikel versehen (vgl. Hlebec 2013). Alles, was der Leserin/dem Leser zunächst noch unbekannt ist, erhält den indefiniten Artikel. Am Anfang der Erzählung heißt es also: „...da lebte *eine* Prinzessin“, während es – wenn die Prinzessin den Leserinnen und Lesern vorgestellt wurde – heißt: „Eines Tages fand *die* Prinzessin...“

3.3 Geschichtenpläne und ästhetisches Lernen

Beim ästhetischen Lernen geht es in Anlehnung an Dietrich, Krinninger und Schubert (2012: 9) „um Fragen der Persönlichkeitsbildung in und durch ästhetische Erfahrungen“. Die Konfrontation mit Bildern als Erzählimpuls soll solche ästhetischen Erfahrungen ermöglichen. So kann beim Betrachten und dem Einsetzen der Bilder in den Geschichtenplan jedes Kind seine eigenen Vorstellungen und Ideen einbringen. Wichtig für das ästhetische Lernen ist, dass die Bilder also eine Vieldeutigkeit zulassen und sich somit ein Raum für individuelle Interpretationen eröffnet: „Zu einem ästhetischen Objekt gibt es immer mehr als den einen Gedanken, die eine Empfindung, den einen Zugriff“ (Kruse 2016: 4). Durch die Kombination mit den Emoticons soll das ästhetische Empfinden der Kinder weiter in-

tensiviert werden. So werden die Figuren durch die Emoticons emotional aufgeladen. Hierbei gibt es kein richtig oder falsch. Ob es sich bspw. in Abbildung 8 um „das schlaue Mädchen“, „die kluge Prinzessin“, „die belesene Fee“, „die kurzsichtige Elfe“ oder einfach nur um „die Hexe mit Brille“ handelt, ist auf die individuelle, ästhetische Empfindung jedes einzelnen Kindes zurückzuführen.

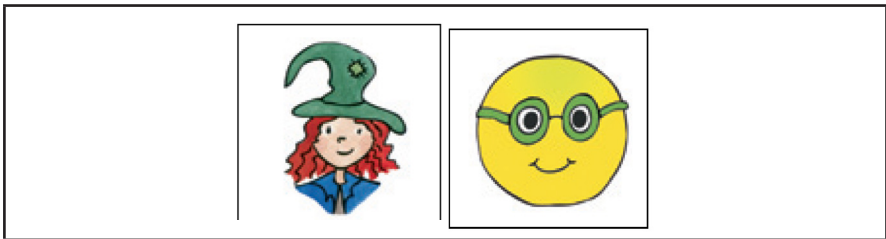


Abb. 8: Kombination aus Figurenkarte und Emoticon: „Die Hexe mit Brille“

Ästhetisches Empfinden steht somit in einem besonderen Wechselwirkungsverhältnis mit der eignen Wahrnehmung:

Wenn wir also etwas ‚schön‘ finden (oder faszinierend, unheimlich, mitreißend oder anrührend traurig), wenn uns also etwas auf die eine oder andere Weise gefällt, dann geht das immer mit einem besonderen Verhältnis zur eigenen Wahrnehmung einher. (Dietrich, Krinninger und Schubert 2012: 14)

Wichtig für das ästhetische Lernen ist, dass es auf Grundlage der individuellen ästhetischen Erfahrungen zu einem Austausch kommt. Ästhetisches Lernen soll demnach zu einer „Praxis der Verständigung“ (Dietrich, Krinninger und Schubert 2012: 30) anregen:

Schließlich gehört es zur ästhetischen Bildung unabdingbar dazu, das Geschehen zu artikulieren, anderen und sich selbst mitzuteilen. Die ästhetische Erfahrung drängt zum Ausdruck.

(Dietrich, Krinninger und Schubert 2012: 30)

Die Geschichtenpläne fordern die Kinder dazu auf, eine sprachliche Handlungsform zu realisieren, die zum Ausdruck von Erfahrungen prädestiniert ist: das Erzählen. Über das Erzählen können individuelle Erfahrungen im Sinne des ästhetischen Lernens kommunikativ verarbeitet werden.

Nachdem mit den letzten drei Abschnitten verschiedene Lerngelegenheiten benannt wurden, die sich mit dem Einsatz von Geschichtenplänen ergeben, soll nun abschließend gezeigt werden, wie eine Fördersituation gestaltet sein muss, bei der Geschichtenpläne zum Einsatz kommen.

4 Geschichtenpläne als Scaffolding: Didaktische Progression im gemeinsamen Unterricht

Wichtig bei dem Arbeiten mit den Geschichtenplänen ist, dass das Befüllen des Geschichtenplans immer ko-konstruktiv geschehen sollte. Für Ko-Konstruktion als besondere Form des Scaffoldings ist charakteristisch, dass sie eine Lernsituation umschreibt, die (zunächst) zwischen Lehrkraft bzw. Erzieher/-in und Kind besteht:

Im Ko-Konstruktionsprozess müssen die Handlungsanforderungen so zwischen der pädagogischen Fachkraft oder anderen kompetenten Personen und dem lernenden Kind verteilt sein, dass Ziele gemeinsam erreicht werden, die ohne diese Form der Unterstützung nicht erreicht worden wären.
(Jungmann und Albers 2013: 67)

Die Rollenverteilung in dieser ko-konstruktiven Lernsituation sollte je nach Kind und Situation variiert werden: Je selbstständiger ein Kind arbeiten kann, desto eher kann man es in die Rolle der Produzentin/des Produzenten versetzen. Bei großem Unterstützungsbedarf ist es wichtig, dass das Kind eher

die Rolle eines Rezipienten einnimmt. Die Arbeit mit dem Geschichtenplan ist dann eine besondere Art von Vorlesesituation, in die sich das Kind durch das Befüllen der Platzhalter einbringen kann. Kinder, die in Bezug auf ihre sprachliche Entwicklung unterstützungsbedürftig sind, können durch „echte“ Vorlesesituationen überfordert werden.¹⁴ Im Sinne des hier vorgestellten Materials schlägt Sarimski vor, Vorlesesituationen durch zusätzliches Material zu entlasten: „Für Kinder ist es hilfreich, wenn die erzählte Geschichte zusätzlich durch Handpuppen oder Miniaturfiguren veranschaulicht wird“ (Sarimski 2012: 90).

Bei großem Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache ist es außerdem wichtig, dem Kind, wie im vorangegangenen Abschnitt skizziert, einen sprachlichen Input zu bieten, der zum Aufbau eines impliziten Grammatikwissens führt. Um den Spracherwerb des Kindes anzuregen und es nicht zu demotivieren, sind folgende Feedbacktechniken hilfreich, falls das Kind Unterstützung in Hinblick auf die Verwendung grammatischer Strukturen benötigt (wichtig bei der Arbeit mit Geschichtenplänen sind korrekatives Feedback und Expansion – auf direkte Korrekturen, die explizites Grammatikwissen zum Gegenstand haben, sollte verzichtet werden).

14 „Das Vorlesen und das gemeinsame Anschauen von Bilderbüchern stellen hohe Anforderungen an die Sprachverarbeitungs-kompetenzen von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung.“ (Sarimski 2012: 90)

| Sprachlehrstrategie | Beispiel (K = Kind, E = Erzieherin) |
|----------------------------|---|
| Korrektives Feedback | <p><i>auf morphosyntaktischer Ebene:</i> K: Der Junge holt der Ball. E: Stimmt. Der Junge holt den Ball.</p> <p>K: Junge Ball holen. E: Hm. Der Junge holt den Ball.</p> <p><i>auf phonetisch-phonologischer Ebene:</i> K: Das ist eine Tatze. E: Ja. Das ist eine Katze.</p> <p><i>auf semantisch-lexikalischer Ebene:</i> K: Da is ein Wauwau. E: Ja, das ist ein Hund.</p> |
| Expansion (Erweiterung) | K: Das ist ein Hund. E: Oh ja. Da ist ein ganz kleiner Hund. |
| Transformation (Umformung) | K: Das ist ein Hund. E: Hm. Ein Hund ist das. |
| Extension | K: Hundi belle. E: Ja, der hat Angst. |
| Offene Frage | E: Was macht denn der Junge da? K: Der spielt mit Ball. |

Abb. 9: Merkmale lehrender Sprache (Ruberg und Rothweiler 2012: 68)

Damit ist zunächst ein Vorgehen in einer Fördersituation beschrieben, in der eine Lehrkraft und ein zu förderndes Kind sehr eng miteinander kooperieren. Ziel der Arbeit mit Geschichtenplänen ist es, auch die Peers in Fördersituationen miteinzubeziehen. Im Sinne eines „peer-mediated teaching“ (Odom, Chandler, Ostrosky, McConnell und Reaney 1992) könnten Kinder ohne Unterstützungsbedarf in Hinblick auf die sprachliche Entwicklung gemeinsam mit unterstützungsbedürftigen Kindern eine Erzählung gestalten. In einem gemeinsamen Unterricht bietet der Einsatz von Geschichtenplänen also die Möglichkeit, dass mehrere Schülerinnen und Schüler kooperativ zusammenarbeiten. Dadurch, dass man Geschich-

tenpläne hinsichtlich Umfang und Komplexität variieren kann, besteht eine gute Möglichkeit zur Differenzierung. Inwiefern man Schülerinnen und Schüler in diesen gemeinsamen Lernsituationen auch darin kompetent machen kann, die oben beschriebenen Feedbacktechniken zu nutzen, muss die empirische Forschung zeigen.¹⁵

Durch den Geschichtenplan gestalten Kinder eine Erzählung, indem sie Bildkarten einsetzen. Zunächst schreiben die Kinder also noch nicht. Mit anderen Worten: Sie lernen sprachliche Mittel des Vertextens kennen, ohne dass sie dazu schon Verschriften müssen. Die somit entstandene Erzählung kann vorgelesen, einer Lehrkraft diktiert oder abgeschrieben werden. Zur Förderung der schriftlichen Erzählfähigkeit ist der nächste Schritt in einer didaktischen Progression nicht mehr die Vorgabe eines kompletten Geschichtenplans, sondern eine Visualisierung in Form eines Geschichtenschemas. Abbildung 10 zeigt den Aufbau eines Geschichtenschemas, das die verschiedenen Textmusterphasen (Orientierung, Komplikation, Auflösung) sichtbar macht.

15 Denkbar wäre hier, dass Lernende mit unterschiedlichen Lernausgangslagen „Erzähltandems“ bilden. Mit Hilfe der Geschichtenpläne könnten dann die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler durch die leistungstärkeren bei der Konstruktion einer Erzählung unterstützt werden. Für leistungstärkere Kinder entsteht hierbei eine Lerngelegenheit, sich vertiefend mit den Besonderheiten einer Erzählung auseinanderzusetzen; sie erhalten somit ein „Expertenwissen“ über das prototypische narrative Handlungsmuster und die besonderen sprachlichen Mittel, die zur sprachästhetischen Ausgestaltung einer Erzählung wichtig sind (vgl. Abschnitt 3.1). Dieses „Expertenwissen“ kann dann die eigene Textproduktion der leistungstärkeren Schülerinnen und Schüler unterstützen (siehe hierzu Uhl i.V.).

M4 Geschichtenschema

| | | |
|-------------------|------------------|----------------|
| | □ ○ □ △ | |
| | | |
| □ □ △ ○ | | □ □ △ ○ |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Einleitung | Hauptteil | Schluss |

Abb. 10: Visualisierung eines Geschichtenschemas

Pro Textmusterphase können wie bei dem Geschichtenplan bestimmte Platzhalter eingesetzt werden. Es gibt aber keinen vorformulierten Text mehr, d.h. die Formulierungsarbeit muss jetzt vom Schreibenden selbst geleistet werden. Daher bietet es sich an dieser Stelle an, der Schülerin bzw. dem Schüler prototypische Formulierungshilfen an die Hand zu geben, die jeweils kennzeichnend für eine Textmusterphase sind.

| Formulierungshilfen als narrative Textprozeduren | | |
|--|--|--|
| Was muss ich beim Schreiben einer Erzählung tun? | Wie formuliere ich das? | |
| Prozedur | Prozedurenausdruck | |
| Einleitung vornehmen | <i>Es war einmal</i> <i>Vor langer Zeit.</i> | <i>Bir varmuş bir yokmuş</i> |
| Hauptteil gestalten | <i>Plötzlich</i> <i>Auf einmal</i> | <i>Birdenbire</i> <i>Aniden</i> |
| Schluss gestalten | <i>Wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.</i> | <i>...ve sonsuza kadar mutlu yaşamışlar.</i> |
| | <i>Deutsch</i> | <i>Türkisch</i> |

Abb. 11: Formulierungshilfen für das Geschichtenschema

Man spricht hier in der Forschung von Textprozeduren (vgl. Feilke 2014: 30f). Eine Textprozedur besteht aus einem Prozedurenausdruck, also aus einer feststehenden Formulierung wie „es war einmal“ und einer damit verbundenen Handlung, in diesem Fall „in eine Erzählung einleiten“. Wie in Abbildung 11 anhand des Türkischen gezeigt, existieren diese Textprozeduren in analoger Form auch in anderen Sprachen bzw. Kulturen.

Der nächste Schritt in einer didaktischen Progression zur Schreibförderung von narrativen Texten liegt im Verzicht auf das Geschichtenschema. Anstelle dessen gibt man den Kindern nur noch Bildimpulse vor. Das kann zunächst noch eine Kombination aus Bildimpuls und emotionaler Verstärkerkarte sein. Ziel sollte es aber sein, dass Kinder nun ohne weitere Hilfen –

nur noch auf der Grundlage eines Bildimpulses – Erzählungen schreiben. Dieser Aspekt ist gerade in einem inklusiven Unterricht wichtig, an dem Kinder mit unterschiedlichen Lernausgangslagen gemeinsam lernen: Während unterstützungsbedürftige Kinder Erzählungen zunächst noch mit Hilfe eines Geschichtenplans oder eines Geschichtenschemas anfertigen, können leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler Erzählungen auf der Grundlage von Bildimpulsen schreiben. Gerade im Schreiben von Erzählungen liegt hierbei ein besonderes Potenzial: So geht es beim schriftlichen Erzählen in einem besonderen Maße um eine poetische und sprachästhetische Ausgestaltung des Textes, was vor allem leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler anspricht.¹⁶

| | Geschichtenplan | Geschichtenschema | Bildimpuls (+Verstärkerkarten) | Bildimpuls |
|-------------------------|-----------------|-------------------|--------------------------------|--------------------|
| Schreibkompetenz | -- | - | -/+ | + |
| Stärke des Stützgerüsts | voll ausgeprägt | reduziert | stark reduziert | minimal ausgeprägt |

Abb. 12: Zusammenhang zwischen Schreibkompetenz und Ausprägung des Scaffoldings im inklusiven Schreibunterricht

¹⁶ Siehe hierzu auch Abschnitt 3.3. oder Augst et al. (2007: 48), wo es über die besondere affektive und ästhetische Qualität narrativer Texte heißt: „Es geht [beim Erzählen, B.U.] darum, den Leser nicht nur zu informieren, sondern spannend zu unterhalten, traurig oder froh zu stimmen. Dies geschieht durch eine emotionale Qualifizierung der Ereignisse, aber auch durch ästhetische Eigenschaften des Textes.“

Die Visualisierungen in Form des Geschichtenplans bzw. Geschichtenschemas fungieren also immer als Scaffolding, als didaktisches Stützgerüst. Je mehr die Schreibkompetenz einer Schülerin/eines Schülers steigt, desto mehr kann das didaktische Stützgerüst wieder abgebaut werden (vgl. Abbildung 12). Diese Adaptivität ermöglicht den Einsatz des hier vorgestellten Unterrichtsmaterials im gemeinsamen Unterricht der Grundschule.

5 Geschichtenpläne im gemeinsamen Unterricht – ein Fazit

In dem Beitrag wurde mit dem Geschichtenplan bzw. dem Geschichtenschema ein Förderinstrument vorgestellt, das sich an Schülerinnen und Schüler wendet, für die das Verschriften eines Textes eine große Herausforderung darstellt. Es wurde gezeigt, dass sich durch dieses Förderinstrument textuelles, grammatisches und ästhetisches Lernen verbinden lässt. Außerdem wurde skizziert, wie Geschichtenpläne als Scaffolding in einem gemeinsamen Unterricht eingesetzt werden können.

Damit endet dieser Beitrag – die Arbeit mit Geschichtenplänen als Förderinstrument im gemeinsamen Unterricht steht allerdings erst am Anfang: Jetzt ist es Aufgabe der empirischen Deutschdidaktik, den konkreten Einsatz dieses Förderinstruments zu evaluieren.

6 Literatur

Augst, Gerd; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten. & Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang

- Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz. Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck: Studien-Verlag
- Baurmann, Jürgen & Pohl, Thorsten (2009): Schreiben – Texte verfassen. In: Albert Bremrich-Vos/Dietlinde Granzer/Ulrike Behrens/Olaf Köller (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 75–103
- Becker-Mrotzek, Michael (2007): Aufsatz und Schreibdidaktik. In: Karlfried Knapp/Gerd Antos/Michael Becker-Mrotzek/Arnulf Deppermann/Susanne Göpferich/Joachim Grabowski/Michael Klemm/Claudia Villiger (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Tübingen: Francke. S. 36–52
- Becker-Mrotzek, Michael & Behrens, Ulrike (2014) Schreiben. In: Ulrike Behrens/Albert Bremerich-Vos/Michael Krelle/Katrin Böhme/Susanne Hunger (Hrsg.) Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 46–85
- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid. (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Becker, Tabea (2002): Mündliches und schriftliches Erzählen. Ein Vergleich unter entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten. Didaktik Deutsch, 12. S. 23–38
- Beitchman, Joseph H.; Wilson, Belth; Brownlie, E.B.; Walters, Heather; Inglis, Alison & Lance, William (1996): Long-Term Consistency in Speech/Language Profiles: II. Behavioral, Emotional, and Social Outcomes. Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35. S. 815–825
- Biewer, Gottfried (2012): Die neue Welt der Bildungsstandards und ihre erziehungswissenschaftliche Rezeption aus der Perspektive einer Inklusiven Pädagogik. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 81. S. 9–21

- Dehn, Mechthild (2014): Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In: Julia Knopf/Ulf Abraham (Hrsg.): BilderBücher. Band 1: Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 125-134
- Dehn, Mechthild; Merklinger, Daniela & Schüler, Lis (2014): Erzählerwerb in Erziehungswissenschaft und Didaktik
URL: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/dehn/files/dehn-et-al-narrative-acquisition-deutsche-uebersetzungsfassung-2014.pdf> [23.08.2016]
- Dietrich, Cornelia; Krininger, Dominik & Schubert, Volker (2012): Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim und Basel: Juventa Verlag
- Feilke, Helmuth (1993): Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozessorientierter Schreibfähigkeiten. Diskussion Deutsch, 129. S. 17-34
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Helmuth Feilke/Thomas Bachmann (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach. S. 11-34
- Feilke, Helmuth & Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen. In: Praxis Deutsch, 256. S. 4-11
- Fix, Martin (2006): Texte schreiben – Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh UTB
- Hayes, John & Flower, Linda (1980) Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg Lee/Erwin Steinberg (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, S. 3-30
- Hlebec, Hrvoje (2013): Wer weiß was? Zum Gebrauch von definitem und nicht-definitem Artikel. In: Praxis Deutsch. 242. S. 24-27
- Jungmann, Tanja & Albers, Timm (2013): Frühe sprachliche Bildung und Förderung. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Kruse, Iris (2016): Ästhetische Erfahrung, Sprachbildung und Teilhabe. Grundschulunterricht Deutsch, H.1/2016. S. 4-8

- Labov, William & Waletzky, Joshua (1967/1973): Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Jens Ihwe (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 2. Frankfurt am Main: Fischer-Athenäum, S. 78–126
- Merklinger, Daniela (2011): Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren. Freiburg im Breisgau: Fillibach
- Merklinger, Daniela (2015): Gemeinsames Schreiben am Schulanfang. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi), 178. S. 90–104
- 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
- Odom, Samuel; Chandler, Lynette; Ostrosky, Michaelene; McConnell Scott & Reaney Susan (1992): Fading teacher prompts from peer-initiation interventions for young children with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis* (25). S. 307–317
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, K. (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr. S. 67–124
- Rice, Marbel; Sell, Marie & Hadley, Pamela (1991): Social interactions of speech- and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research* (34). S. 1299–1307
- Ruberg, Tobias & Rothweiler, Monika (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer
- Sarimski, Klaus (2012) Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten. Stuttgart: Kohlhammer
- Topalović, Elvira & Michalak, Magdalena (2012): Sprachreflexion und Grammatik zwischen DaM und DaZ. In: Magdalena Michalak/Michaela Kuchenreuther (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 226–250

- Uhl, Benjamin (2015a): Tempus – Narration – Medialität. Eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeit an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Uhl, Benjamin (2015b): „Die coole Prinzessin und der freshe Prinz...“ Lebendig erzählen – Wie geht das?“ In: Grundschulunterricht Deutsch, 3/2015. S. 29–32
- Uhl, Benjamin (2016): Vom Bild zum Wort – vom Bild zum Text. Wie Bilder sprachbildende Prozesse anregen können. In: Grundschulunterricht Deutsch, 1/2016. S. 38–45
- Uhl, Benjamin (i.V.): Texte schreiben und grammatisches Lernen – Wie grammatisches Wissen schreibschwachen Schülerinnen und Schülern beim Ausbilden einer schriftlichen Narrationsfähigkeit helfen kann. In: Iris Rautenberg/Stefanie Helms (Hrsg.) (i. E.). Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen: empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Weinhold, Swantje (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg
- Wember, Franz B. & Prändl, Stephan (2009): Standards der sonderpädagogischen Förderung. München: reinhardt

Der Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören*: Möglichkeiten und Herausforderungen eines inklusiven Unterrichts am Beispiel *Erzählen*

Katrin Hee

Der Beitrag ist im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* situiert und fokussiert das *Erzählen*. Ausgehend von sprachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Grundlagen zum Erzählbegriff sowie der Darstellung der Entwicklung der Erzählfähigkeit im gestörten wie ungestörten Erzählerwerb versucht der Artikel den fachdidaktischen „Kern“ respektive die Teilkompetenzen des Erzählens herauszuarbeiten. Für jede dieser Teilfähigkeiten werden didaktische Ansätze und Fördermöglichkeiten vorgestellt, die besonders geeignet sind, Erzählkompetenzen in einem inklusiven Unterricht anzubahnen. Auf dieser Basis soll es aus Schülerperspektive allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, einen Zugang zum Erzählen zu erhalten; aus Lehrerperspektive sollen auf diese Weise spezielle Herausforderungen für Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen gezielt – auch mit Blick auf einzelne Teilfähigkeiten – erkannt werden, um gezielte Förderkonzepte anzuschließen. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für einen weiten Erzählbegriff in inklusiven Kontexten sowie mit einem Ausblick auf Desiderata und Perspektiven eines inklusiven Unterrichts.

1 Grundlagen zum Erzählbegriff

„Erzählen“ ist sowohl im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* als auch *Schreiben – Texte verfassen* verortet. Es wird in der Schule vorrangig als Lernbereich mit Brückenfunktion kons-

tituiert, da der allgemeine Fokus auf der Entwicklung schriftsprachlicher bzw. konzeptionell schriftlicher Kompetenzen liegt. Im vorliegenden Beitrag wird das *mündliche* Erzählen fokussiert.

Eine zielgerichtete Förderung muss beim Gegenstand ansetzen. Daher soll im Folgenden zunächst in aller Kürze geklärt werden, was *Erzählen* ist, um dann im nächsten Teilabschnitt zu klären, über welche Fähigkeiten Kinder für die Produktion einer gelungenen mündlichen Erzählung verfügen müssen.

Erzählen kann als weites, heterogenes Feld entlang eines Kontinuums angesehen werden. An den Extrempunkten dieses Kontinuums werden in der Literatur unterschiedliche Begriffs-paare vorgeschlagen:

| | konzeptionell mündlich | konzeptionell schriftlich |
|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Ehlich (1983) | erzählen ₁ | erzählen ₂ |
| Wagner (1986) | Geflechterzählungen | Höhepunkterzählungen |
| Becker (u.a. 2009) | erzählen im weiteren Sinn | erzählen im engeren Sinn |
| Pohl (2003) | prä-narrativ | narrativ |

Abb. 1: Übersicht der Extrempole des *Erzählens*

Erzählen₁ nach Ehlich (1983) auf der einen Seite des Kontinuums kann als „eine Art *Architerm* für das ganze [...] Wortfeld“ (Ehlich 1983: 129, zit. nach Pohl 2003: 7) als umfassende Bezeichnung für eine Tätigkeit verwendet werden, die u.a. *berichten, beschreiben, schildern* etc. mit einschließt (vgl. Ehlich 1983: 129; Becker 2009). Auf der gegenüberliegenden Seite des Kontinuums ist mit *erzählen₂* eine „spezifische Tätigkeit, deren nominale Ableitung *die Erzählung* ist“ (Pohl 2003: 5) zu verstehen. Wagner (1986: 144ff.; zit. nach Abraham 2008: 49) unterscheidet zwischen „Höhepunkt-Erzählungen“, die u.a. eher monologisch ausgerichtet sind und eine geschlossene Struktur aufweisen, und „Geflecht-Erzählungen“, die eher offen strukturiert, dialogisch und ‚episch‘ sind.

Nach Becker (2009) lässt sich *erzählen*₂

charakterisieren als monologisch und diskursiv in der Weise, dass ein einziger Erzähler einen längeren, deutlich vom Gesprächsumfeld abgegrenzten Beitrag bringt. Dieser Beitrag ist kohärent und temporal und kausal klar organisiert, einen auch sprachlich als erzählwürdig markierten Inhalt transportierend. Ebenso verfügt er über emotionale Qualifizierung, die Wertungen und Perspektive erkennen lässt. (Becker 2009: 65)

Diese Form des Erzählens stellt nach Ochs und Capps (2001) eine Idealform des Erzählens dar, die im Alltag so kaum vorkommt (vgl. Becker 2009: 65).

Auch wenn *erzählen* ein sehr heterogener Begriff ist, so lässt sich doch forschungsübergreifend ein kleinster gemeinsamer Nenner finden, den Becker (2009: 64) folgendermaßen definiert:

Erzählen ist ein spezifisch strukturierter abgegrenzter Teil des Diskurses oder auch eine kohärente Ereignisfolge mit mindestens einem Element der Diskontinuität oder Ungewöhnlichkeit.

Eine Erzählung in diesem Sinne folgt einem typischen Aufbau, einer *story grammar*, der eine Orientierungs-, Komplikations- und Auflösungsphase umfasst (vgl. Becker 2006b: 37), die Labov und Waletzky (1973) etwas detaillierter in sechs Phasen darstellen: 1. Abstrakt (Worum handelt es sich?), 2. Orientierung (Wer, wann, was, wo?), 3. Handlungskomplikation (Was passierte dann?), 4. Evaluation (Was soll das Ganze?), 6. Resultat (Wie ging es aus?), 6. Koda (Was ist die Moral?).¹

1 Nicht jede Erzählung folgt allerdings diesem Schema, sondern sowohl Erwachsene wie auch Kinder realisieren durchaus unterschiedliche Varianten dieser Struktur (Kotthoff 2009: 45).

2 Forschungsstand zur Erzählkompetenz

2.1 Erzählkompetenz

Das Erzählen ist der Unterrichtsgegenstand im Bereich *Mündlichkeit*, der bisher am stärksten theoretisch wie empirisch untersucht wurde und zu dem es m.W. bisher die meisten konzeptionellen Vorschläge gibt.² Im Folgenden sollen unterschiedliche Konzepte vorgestellt und im Anschluss zusammengeführt werden. Ohlhus und Stude (2009) entwickeln in Anlehnung an die in Quasthoff (2009) dargelegten Parameter zur Bestimmung der Diskurskompetenz (*Vertextung*, *Markierung* und *Kontextualisierung*) drei unterschiedliche Aufgaben resp. Kompetenzen, die für das Erzählen relevant sind und die der Erzähler daher mitbringen muss. So müssen die Erzähler beispielsweise zunächst die Erzählsituation als solche herstellen, d.h. z.B. durch ein erwähnenswertes Ereignis die Aufmerksamkeit der Hörer gewinnen und so das 'Ticket[.]' (Sacks 1972; zit. nach Quasthoff 2001: 1297) für einen längeren monologischen Redebeitrag sichern. Ohlhus und Stude (2009: 472) „nennen dieses Aufgabenfeld das der *Kontextualisierung* der Erzählung.“ Das zweite Aufgabenfeld ist die *Vertextung*: Hier geht es um die „(globale) interne Struktur einer Erzählung“ (ebd.), d.h. die „Strukturierung einer Erzählung um ein unerwartetes Ereignis, einen Planbruch bzw. Konflikt“ (ebd.) herum. Als letztes Aufgabenfeld nennen die Autoren die (*sprachliche*) *Markierung*, bei der es um „die Ebene der konkreten Formulierungen“ (ebd.) geht.

Mit Bezug auf die oben genannte Erzähldefinition hat Becker (2009) die von Ochs und Kapps (2001) vorgelegten Beschreibungsebenen für Erzählungen für didaktische und entwicklungspsychologische Belange modifiziert. Anhand dieser Be-

2 Vgl. u.a. Becker (2006b); Quasthoff et al. (2011); Schröder et al. (2014).

schreibungsebenen können nicht nur die unterschiedlichen Erzählformen eingestuft, sondern auch dazu genutzt werden, die von Schülerinnen und Schülern zur Produktion dieser Erzählformen benötigte Kompetenzen und anschließend mögliche Förderkonzepte abzuleiten.³ Diese Beschreibungsebenen sind: *Erzählerschaft, Erzählwürdigkeit, Eingebundenheit (thematische Integration), Linearität und Wertung* (Ochs und Kapps 2001; Becker 2009).⁴ Knapp (2011: 39f.) unterscheidet folgende Fähigkeiten, die als Handlungen beim Erzählen vollzogen werden müssen: *Orientieren, Wiedergabe von Ereignisfolgen, Handlungslogische Zusammenhänge herstellen, Einbetten in übergreifende Kommunikation, Strukturieren, Kontrastieren, Evaluieren, Spannend und unterhaltsam erzählen*. Bezieht man die in Knapp (2011) sowie in Becker (2009) genannten Teildimensionen respektive -kompetenzen⁵ auf das Erzählmodell nach Labov und Waletzky (1973: 124), so ergibt sich folgendes Bild:

3 Für die Voraussetzungen für das mündliche Erzählen respektive die dafür benötigten Kompetenzen siehe auch ausführlich Schelten-Cornish (2008: 13).

4 Für eine ausführliche Darlegung siehe Becker (2009: 68ff.).

5 Auf eine ausführliche Darstellung der einzelnen Dimensionen wird hier aus Platzgründen verzichtet. Sie sind in Becker (2009) sowie Knapp (2011) dargestellt.

pekte einer Erzählung betreffen. Diese kommen in dem Modell von Labov und Waletzky (1973) nicht vor, gehören aber dennoch zur Kompetenz, eine Erzählung zu produzieren – allerdings auf einer anderen Ebene, was durch den Rahmen ikonisch darzustellen versucht wurde. Auf diese spezifischen Erzähl-Kompetenzen wird im Folgenden zurückzukommen sein.

Für den schulischen Kontext ist ein wichtiges Ausbildungsziel, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, *konzeptionell schriftliche* Erzählungen zu produzieren, d.h. Erzählungen, die in der rechten Spalte in Abb. 1 zu verorten sind. In diesem Beitrag wird daher *Erzählen* mit Blick auf den hier interessierenden schulischen Kontext zusammenfassend als die Fähigkeit verstanden, *einen monologisch strukturierten, linearen, kohäsiven und kohärenten, erzählwürdigen Text affektiv-involvierend und literal markiert zu produzieren.*

Daraus ergeben sich folgende Dimensionen des Erzählens, aus denen Teilkompetenzen der Erzählfähigkeit abgeleitet werden können:

Monologische Strukturiertheit: Hierunter ist die Fähigkeit zu verstehen, eigenständig einen längeren Redebeitrag zu verfassen. Dazu gehören u.a., das Gegenüber für diesen längeren Beitrag als Zuhörer zu gewinnen (z.B. in Form eines *tickets*), die Etablierung eines Verstehens-Kontextes (Abstract) sowie die Lösung vom interaktiven, dialogischen Erzählen hin zu einem geplanten längeren monologischen Gesprächsbeitrag.

Lineare Strukturiertheit: Diese Dimension bezieht sich auf die *Vertextung* bzw. die Struktur des Textes. Es geht darum, die Ereignisse in chronologischer Reihenfolge und aufeinander bezogen darzustellen sowie den Text als Ganzes um ein ungewöhnliches Ereignis/den Planbruch herum zu organisieren.

Kohäsivität und Kohärenz: Diese Dimension bezieht sich auf sprachliche und konzeptuelle Zusammenhänge. Kohäsivität drückt sich durch grammatische Verknüpfung sprachlicher

Komponenten an der Textoberfläche aus. Kohärenz bezieht sich dagegen auf die Tiefenstruktur, d.h. den inhaltlich-konzeptuellen Zusammenhang eines Textes.

Erzählwürdigkeit: Unter dieser Dimension ist die Fähigkeit zu verstehen, aus verschiedenen Ereignissen dasjenige als zu Erzählendes auszuwählen, das einen Gegensatz zum *normal course of events* enthält, d.h. einen Planbruch oder ein ungewöhnliches Ereignis aufweist.⁶

Affektive Involvierung: In dieser Dimension geht es nicht etwa um die subjektive Begeisterung des Erzählers für seine Erzählung („emotionale Involviertheit“, Pohl 2007: 78). Eine emotionale Beteiligung des Erzählers kann im Gegenteil negative Auswirkungen auf die Erzählung haben, da es „zu einer Vermengung innerhalb des Textsortenbezugs kommt (*erzählen*₁ im Sinne Ehlichs)“ (Pohl 2007: 79). Vielmehr soll durch eine *narrative Dramatisierung*, d.h. z.B. den textsortenspezifischen und -funktionalen Einsatz emotionaler sprachlicher Markierer die Involvierung des Hörers („Emotionale Involvierung“, Pohl 2007: 79) erreicht werden.⁷

6 In der Forschung zu *mündlichen* Erzählungen wird nicht zwischen Planbruch und Pointe unterschieden, obwohl das m.E. durchaus sinnvoll erscheint. Betrachtet man beispielsweise die Bilder Geschichte vom Fahrradunfall des „kleinen Herrn Jakob“ mit einer anderen Person, so wäre der sprachlich zu etablierende Planbruch der Zusammenprall der beiden Radfahrer. Die Pointe hingegen, dass der kleine Herr Jakob aus den kaputten Rädern ein Tandem baut, mit dem die beiden Verunfallten dann weiter fahren können, muss in einem weiteren Schritt ausgeführt werden und stellt eine eigene Anforderung dar. In Untersuchungen zu *schriftlichen* Erzählungen wird diese Differenzierung vorgenommen (vgl. z.B. Augst et al. 2007: 52).

7 Entsprechend ist in der Darstellung der Entwicklung emotionaler Markierer nach Pohl (2007: 78f.) die „emotionale Involviertheit“ die erste, die der „emotionalen Involvierung“ die letzte Phase.

Literale Markiertheit: Literale Markiertheit meint eine Orientierung an konzeptioneller Schriftlichkeit. Dies ist einerseits bezogen auf konzeptionell schriftliche Struktur- und Ausdrucksformen, aber auch auf eine für die Erzählung adäquate Tempusmarkierung (für die meisten schulischen Erzählformen das Präteritum). Becker (2009: 71) weist darauf hin, dass auch der erzählerisch-funktionale Einsatz der Prosodie dieser Dimension zuzuordnen ist.

Auf diese Teilfähigkeiten werde ich exemplarisch bei den spezifischen Herausforderungen von Kindern mit besonderem Förderbedarf sowie bei den anzusetzenden Förderkonzepten zurückkommen.

2.2 Modellierung der Entwicklung der Erzählkompetenz allgemein

In der Forschung zur Erzählentwicklung dominieren zwei Forschungsansätze: der kognitionspsychologische (Boueke und Schülein 1991) sowie der interaktive nach Hausendorf und Quasthoff (1996). Auch wenn beide von unterschiedlichen Ansätzen ausgehend verschiedene Settings zur Untersuchung der Erzählentwicklung wählen, kommen sie zu recht einheitlichen Ergebnissen hinsichtlich der Erzählentwicklung. Kinder erzählen zunächst, indem sie isolierte Äußerungen bruchstückhaft und assoziativ-unverbunden aneinanderreihen (Phase der „isolierten Ereignisse“ nach Boueke und Schülein 1991: 79). In einem nächsten Schritt werden die Ereignisse in einer „linearen Verknüpfung“ (ebd.: 79) temporal miteinander verbunden, ohne dass Hinweise auf Absichten der handelnden Personen oder auf die Ursache von Ereignissen gegeben werden. Ein typisches sprachliches Verknüpfungselement einer solchen Erzählung ist *und dann*. Der entscheidende Schritt zur Produktion einer Erzählung erfolgt auf der nächsten Stufe der „handlungslogischen und strukturieren Texte“ (ebd.: 79f.): Hier ist zum ersten Mal die Besonderheit einer Erzählung, der Planbruch

oder der Gegensatz zum *normal course of events*, herausgearbeitet, wodurch einzelne Teile unterschiedlich gewichtet werden. Auch werden die Zusammenhänge für den Zuhörer verständlich gemacht. In einem letzten Entwicklungsschritt („narrativ markierter und strukturierter Text“, ebd.: 80f.) werden die Texte zudem noch affektiv markiert, d.h. der Text wird nach ästhetischen Gesichtspunkten angereichert und für den Hörer interessant, d.h. narrativ-dramaturgisch gestaltet. Das Erzählschema nach Labov und Waletzky (1973) wird allerdings z.T. noch unvollständig realisiert. Diese vierte und letzte Stufe wird von den meisten Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Klasse erreicht. Für didaktische Interessen von Bedeutung ist, dass diese Fähigkeiten stark von der Erzählform (s.o.) abhängen und daher z.B. bei Erlebniserzählung und Fantasieerzählung ganz unterschiedlich ausgeprägt sein können (Becker 2005; 2009). So ist vor Schulbeginn die Erlebniserzählung als „alltagssprachlich vermittelte Erzählung[.]“ (Becker 2006a: 62) die Erzählform, in der die erzählerischen Fähigkeiten der Kinder am weitesten entwickelt sind.

Ein für die Erzählung charakteristisches und konstitutives Merkmal, das sie auch von anderen verwandten Formen wie dem Berichten unterscheidet, ist der Planbruch bzw. die Evaluation (vgl. auch Feilke 2013: 4). Die Fähigkeit, diesen Planbruch sprachlich zu markieren, entwickelt sich zunehmend in der Grundschulzeit.

Diese Fähigkeiten sollen im nächsten Kapitel näher beleuchtet werden.

2.3 *Entwicklung pragmatischer und textgrammatischer Kompetenzen am Beispiel ‚Erzählen‘ im gestörten und ungestörten Spracherwerb*

Um Geschichten zu erzählen, muss ein Sprecher in der Lage sein, Zusammenhänge zu erkennen und darzustellen, die äußere und innere Dimension eines Handlungsablaufs zu versprachlichen, die eigene Haltung zu markieren und sich auf den Hörer auszurichten. Dies erfordert Fähigkeiten, die über die Fähigkeit zur Bildung grammatisch korrekter Sätze hinausgehen, da die Herstellung von Bezügen zwischen Sätzen notwendig ist. Die Erwerbsaufgabe für das Kind ist es somit, Texte bzw. Erzählungen zu konstruieren, die nachvollziehbar gegliedert sind und sich durch die Verwendung spezifischer sprachlicher Mittel auszeichnen. Wichtige textstrukturelle Funktionen sind die Makrostruktur, die Mikrostruktur und die Erzählperspektive (Kauschke 2012: 108f.).

Textgrammatische Kompetenzen sind deshalb relevant für das Erzählen, da offensichtlich ein Zusammenhang zwischen ihrer kompetenten Verwendung und der Fähigkeit, Erzählungen zu produzieren, besteht.⁸ Ringmann und Siegmüller (2013: 46) fanden in ihren Untersuchungen zu Erzählfähigkeiten von Kindern mit unauffälligem und gestörtem Spracherwerb heraus, dass u.a. das „Fehlen von flexiblen Vorfeldbesetzungen und korrekten Nebensätzen [...] sich in der Zukunft als kritischer Vorläufermarker für die Entwicklung auf Textebene herausstellen [könnte]“; dies könnte darauf hindeuten, dass „die syntaktische Entwicklung eine Vorbedingung für die Entwicklung der Erzählfähigkeit ist“ (Ringmann 2013: 169).⁹

8 Vgl. die Studie von Bihop und Donlan (2005) sowie Ringmann und Siegmüller (2013), ref. nach Ringmann (2013).

9 Auf andere, ebenfalls für das Schreiben von Texten relevante Störungen wie solche im Bereich der Wortschatzentwicklung oder an der Schnittstelle der Ebenen Semantik-Lexikon und Syn-

Auch im gestörten Spracherwerb lassen sich Regelmäßigkeiten erkennen, die für die Förderung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen bedeutend sind. So konstatiert Löffler (2011: 93), dass sich „Kinder [...] grammatische Strukturen in meist ähnlicher Reihenfolge an[eignen] und „Kinder mit Störungen im Grammatikerwerb bilden keine völlig abstrusen Sätze.“, d.h., dass sich auch in den Abweichungen Strukturen erkennen lassen. Vielmehr lassen sich gerade mit Blick auf die text- und satzgrammatischen Störungen systematische Entwicklungsverläufe und Problembereiche aufzeigen.

Text- und satzgrammatische Abweichungen treten bei Schülerinnen und Schülern mit SSES vor allem gegen Ende des Kindergartens bzw. in der Grundschule auf (Siegmüller und Kauschke 2006: 152; Ringmann und Siegmüller 2013: 38). Dies ist auch genau die Zeit, in der sich dominant die Entwicklung der Erzählfähigkeit vollzieht. Dass diese Störungen auch von Laien erkannt werden können (Ringmann 2013: 272), bringt auf der einen Seite den Nachteil mit sich, dass sie auch außerhalb der Schule von anderen bemerkt werden, hat aber gleichzeitig den Vorteil, dass sie auch in einem inklusiven Unterricht, in dem die Lehrperson nicht speziell für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf im Bereich der sprachlichen Entwicklung ausgebildet ist, erkannt und darauf aufbauend gezielte Fördermaßnahmen entwickelt werden können. Die Auffälligkeiten können sich auf Makro- und/oder Mikroebene zeigen; es können, müssen aber nicht beide Bereiche betroffen sein (ebd.). Typische Auffälligkeiten von SSES-Kindern auf Mikroebene sind u.a. die geringere kohäsive Textverknüpfung (Strong und Shaver 1991), vor allem mit Blick auf kohäsive (teils auch falsch verwendete) Konjunktionen (Liles 1987; 1985; Miranda et al. 1998; Finestack et

tax-Morphologie (vgl. Siegmüller und Kauschke 2006) kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden.

al. 2006) und der nicht-adäquate Einsatz von Referenten (Nominalphrasen und Pronomina) (Pfeffer 2015: 21; Schneider et al. 1997, ref. nach Ringmann 2013: 173). Bei Kindern mit kompensiertem Dysgrammatismus wird vor allem die Verwendung von Nebensätzen bzw. die flexible Besetzung des Vorfeldes zur Herausforderung (Siegmüller und Ringmann 2013: 42). Dies führt dazu, dass Aussagen lediglich aneinander gereiht werden:

Eine gewichtete Geschichte zu erzählen, in der *Problem, Handlung* und *Konsequenz* kausal aufeinander bezogen werden [...], ist diesen Kindern nur eingeschränkt möglich“ (ebd.).

Auf Makroebene zeigen sich vor allem Probleme bei der „Selektion von Fakten“ (Pfeffer 2015: 18), der Verknüpfung des Textes durch einen ‚roten Faden‘ (Pfeffer 2015: 18 u. 21), der einheitlichen Verwendung einer Tempusform (Pfeffer 2015: 21) sowie der „Strukturierung der Geschichte um das ‚Problem‘ herum“ (Siegmüller und Ringmann 2013b: 39 u. 43).

Mikro- und Makroebene können in unterschiedlichem Ausmaß betroffen sein. So zeigen Girolametto et al. (2001; zitiert nach Ringmann und Siegmüller 2013: 38) in einer Untersuchung von ehemaligen Late Talkern, dass diese zwar auf Satzebene mit Gleichaltrigen vergleichbar waren, allerdings auf textgrammatischer Ebene Abweichungen zeigten (zu ähnlichen Ergebnissen kommen Fey et al. 2004, zitiert nach Ringmann und Siegmüller 2013: 38f.). Insgesamt plädieren Ringmann und Siegmüller (2013) dafür, dass bei Kindern mit SSES satz- und textgrammatische Kompetenzen getrennt voneinander betrachtet werden sollten, da (a) trotz ausgebauter Fähigkeiten auf Satzebene dennoch Probleme auf der Textebene vorliegen können (vgl. Pfeffer 2015: 18) sowie (b) die Weiterentwicklung auf Satzebene nicht unbedingt auch eine auf Textebene bedeute. Einer Studie von Hesketh (2004) zufolge konnten Kinder mit SSES bestimmte Satzstrukturen zwar auf Satzebene, die

gleichen Strukturen allerdings nicht auf Textebene realisieren (vgl. Pfeffer 2015: 18). Dennoch müsse nach Ringmann und Siegmüller (2013) zunächst die satzgrammatische Ebene ausgebildet sein, um textgrammatische Fähigkeiten zu erwerben, was bei einer Förderung unbedingt zu beachten sei.

Zusammengefasst lassen sich die pragmatischen und textgrammatischen Schwierigkeiten bei Erzählungen folgenden Dimensionen respektive Komponenten einer Erzählung zuordnen (Förderbedarfe rot markiert):

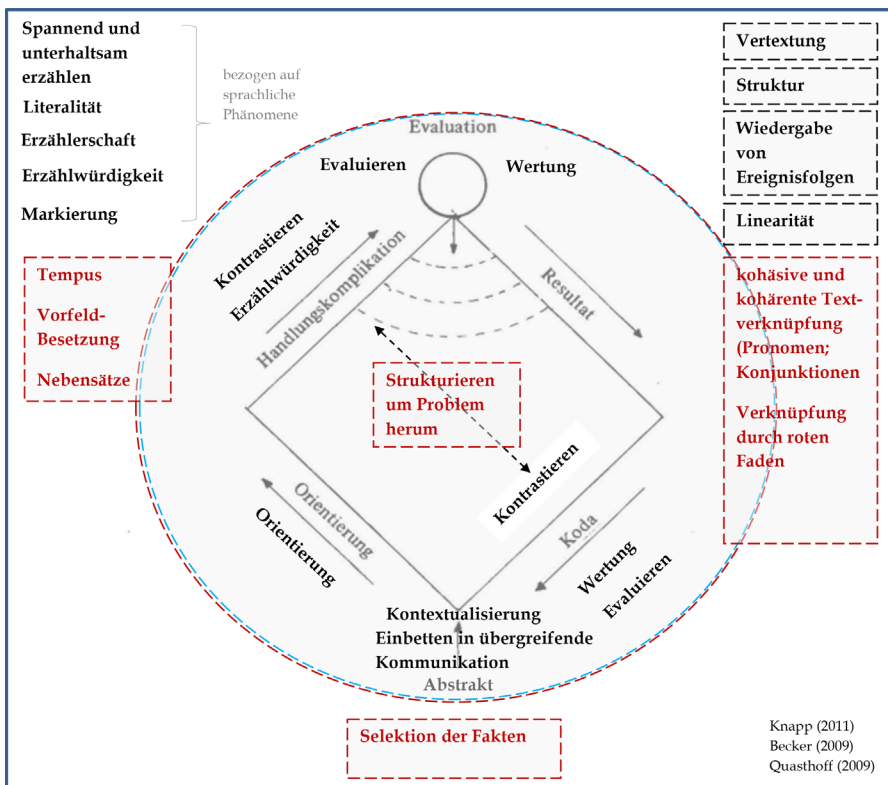


Abb.3: Pragmatische und textgrammatische Schwierigkeiten beim Erzählen

3 Erzählen im inklusiven Unterricht: didaktische Ansätze und Fördermöglichkeiten

Inklusiver Unterricht ist mehr als die Integration von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in den Unterricht (vgl. Amrhein und Reich 2014: 33). Im Rahmen dieses Beitrages liegt der Schwerpunkt allerdings auf Menschen mit Behinderung (ebd.) und fokussiert auf Kinder mit dem Förderschwerpunkt *Sprache*.

Betrachtet man nun die in Kapitel 1 und 2 genannten „komplexen kognitiven und kommunikativen Anforderungen“ (Riegert und Thäle 2015: 318), die das Erzählen erfordert, drängen sich mit Blick auf einen inklusiven Unterricht die Fragen auf, (a) was Erzählen fachdidaktisch im Kern ausmacht, welche Aspekte also allen Schülerinnen und Schülern vermittelt werden sollten, und (b) wie diese zu erwerbenden Fähigkeiten methodisch so aufbereitet werden sollten, dass alle Schülerinnen und Schüler einbezogen werden (vgl. ebd.). Das folgende Kapitel widmet sich diesen beiden Fragen.

Aus fachdidaktischer Sicht scheint es zunächst sinnvoll, von den beiden o.g. Erzählformen *erzählen*₁ und *erzählen*₂ auszugehen. Erzählungen können entsprechend auf einem Kontinuum zwischen diesen Polen formuliert werden. Dies ermöglicht es, gerade in einem heterogenen Lernerfeld, unterschiedliche Wege zum Verfassen einer Erzählung zuzulassen und so inklusives Lernen zu ermöglichen. So können diejenigen Kinder, die bereits ausgebaute erzählerische Fähigkeiten mitbringen, bspw. stärker an monologischen Strukturen arbeiten, während Kinder, die noch Unterstützung benötigen, im Sinne eines Scaffoldings einen erwachsenen oder kompetenten Erzählpartner zur Seite haben. Mit diesem können sie an dialogischen Erzählungen arbeiten und von ihm Unterstützung durch z.B. Rückfragen, die auch Strukturierungshilfen sein können, erhalten. Darüber hinaus scheint es m.E. durchaus sinnvoll, Erzählen

nicht nur als verbale Tätigkeit zu fassen, sondern auch non- und paraverbale Fähigkeiten einzubeziehen. So könnten bspw. ikonische Gesten durchaus zur Gestaltung eines Höhepunktes genutzt werden. Eine Erweiterung des Erzählbegriffes in diesen Punkten ermöglicht es, die Bedürfnisse und Voraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler gerade in einem inklusiven Unterricht zu berücksichtigen. Ebenfalls positiv auf den Erzählerwerb wirkt sich – auch für Kinder im ungestörten Spracherwerb – eine Fokussierung auf spezifische und überschaubare Teilkompetenzen statt auf einer vollständigen und komplexen Höhepunkterzählung aus (Feilke 2013: 8). Diese Fokussierung auf Teilkompetenzen scheint daher gerade für Kinder mit besonderen Förderbedarfen sinnvoll. Als Teilkompetenzen können beispielsweise die zur Realisierung der oben genannten Bestandteile einer Erzählung notwendigen Fähigkeiten verstanden werden. Daher sollen im Folgenden – vom Gegenstand ausgehend – Fördermöglichkeiten für Kinder mit und ohne Förderbedarf aufgezeigt werden, die jeweils auf die konstitutiven Merkmale (Teilkompetenzen) einer Erzählung bezogen sind. Die für die Realisierung der jeweiligen Teilkompetenzen relevanten sprachlichen Fähigkeiten sind für alle Kinder gleichermaßen relevant und eignen sich daher für einen inklusiven Unterricht in heterogenen Klassen.

3.1 *Monologische Strukturiertheit*

Geht man vom natürlichen Spracherwerb aus, so scheint das Scaffolding durch einen Erwachsenen auch beim Erwerb der Erzählfähigkeit eine wichtige Rolle zu spielen:

Zuerst sind Interaktionsfähigkeit [sic!] zu fördern, dann kommt nach und nach und von selbst und angeleitet die kognitive Fähigkeit der Realisierung, Detaillierung, Gestaltschließung, Relevanzorientierung hinzu und Erzählaufgaben, die vorher nur mit Zuhörerhilfe lösbar waren, können selbstständig gelöst werden“ (Abraham 2008: 49).

Schröder et al. (2014: 230) stellen für Kinder mit besonderem sprachlichen Förderbedarf mit Blick auf die globalstrukturelle Dimension (Kontextualisierung) fest,

dass Kinder mit SES von der Zuhörerunterstützung zwar profitieren können, aber weitere Hilfen für die Entwicklung der interaktiven Selbständigkeit benötigen.

Im Bereich der Kontextualisierung respektive der Etablierung eines Abstracts kann dies beispielsweise durch die Ko-Konstruktion eines Kontextes (z.B. durch den Aufbau eines Wochenmarktes im Klassenzimmer als mehr oder weniger ‚realer‘ Kontext für eine fiktive Erzähwelt) und eine anschließende Belebung des Kontextes geschehen, indem dieser „räumlich, sensorisch und semantisch erschlossen“ (Schröder et al. 2014: 233) wird. Förderlich besonders „für Kinder mit sozialen Risiken oder Sprachentwicklungsstörungen“ (Quasthoff et al. 2011: 19) scheint auch das Dialogische Bilderbuchlesen zu sein.¹⁰

Auch die Auswahl des Erzähltyps kann Kindern hier eine Hilfestellung geben. So können sich die Kinder nach Wierler (2013: 256) bei Nacherzählungen und Fantasiegeschichten „besser von der interaktiven Steuerung durch erwachsene Partner lösen [...] als bei Erlebnisgeschichten“. Ohlhus und Stude (2009: 476) konstatieren, dass der „Grad an interaktiver Unterstützung in mündlichen Erlebnis Erzählungen höher, als er es in den Phantasieerzählungen ist“. Daher scheinen Nacherzählungen und Fantasieerzählungen besser geeignet zu sein, um die monologische Strukturiertheit einer Erzählung einzuüben.¹¹

10 Vgl. ausführlich zum Dialogischen Bilderbuchlesen Quasthoff et al. (2011: 17ff.).

11 Dieser Befund gilt allerdings nur für den ungestörten Spracherwerb und müsste empirisch auch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf untersucht werden; auf Grund der bisher sonst aber relativ ähnlichen Förderansätze im gestörten wie un-

3.2 Lineare Strukturiertheit

Nach Schröder et al. (2014: 230) lässt sich mit Blick auf die globale semantische Dimension (Vertextung)

[f]ür die Förderung der Kinder mit SES [...] schließen, dass sie sowohl bei der eigenständigen Produktion von *Basisinformationen* als auch bei der Verwendung von *Informationen zu kognitiven Konzepten* anderer Personen Hilfen benötigen.

Auch hier scheint daher die Übernahme des Strukturierens durch einen Erwachsenen (s.o.) sinnvoll. Für den gestörten Spracherwerb stellen Ringmann und Siegmüller (2013: 37ff.) die Rolle der *Textgrammatik* (vs. *Satzgrammatik*) für die Erzählfähigkeit heraus. Sie betonen, dass gerade die für Erzählungen typische Makrostruktur einer Geschichte für Schülerinnen und Schüler ein „Gerüst“ (S. 37), d.h. eine Hilfe sein kann, auf die sie beim Erzählen zurückgreifen können. Diese Struktur mit den Kindern zu erarbeiten, zu visualisieren und immer wieder darauf zu verweisen, kann den Kindern helfen, nach und nach eigenständig linear-strukturierte Erzählungen zu verfassen, und eignet sich daher für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarfe in einem gemeinsamen Unterricht. Mit Blick auf die zwei unterschiedlichen Erzählungstypen nach Wagner (1986) bietet es sich an, mit Geflechtserzählungen zu beginnen, da diese näher an der Mündlichkeit orientiert sind, die Höhepunkterzählungen dagegen eher durch die Schriftlichkeit affiziert sind.

gestörten Spracherwerb (vgl. z.B. das Scaffolding durch interaktives Erzählen) wird hier zunächst davon ausgegangen, dass auch Kinder mit Förderbedarf von Fantasiegeschichten profitieren können (vgl. auch die gelungene Fantasieerzählung eines Jungen mit Schwierigkeiten auf allen sprachlichen Ebenen in Löffler 2011: 112f.). Zudem kommt auch Wieler (2013) in ihrer Untersuchung von Kindern mit Migrationshintergrund zu den gleichen Ergebnissen.

Als Erzählanlass wird in der fachdidaktischen Literatur für den ungestörten Spracherwerb die Bildergeschichte durchaus sehr kritisch gesehen (u.a. Bredel 2001: 4; Becker 2011: 199), da sie Kinder bis zu einem Alter von sechs Jahren kognitiv überfordere. Siegmüller und Kauschke (2006: 153) dagegen schlagen für Kinder mit Förderbedarf vor, die Episoden einer Bildergeschichte als Bilder auszuteilen und diese ordnen zu lassen. Da hier keine Geschichte produktiv-verbal formuliert werden soll, scheint dies auch aus fachdidaktischer Sicht sinnvoll, um zunächst überhaupt den Verlauf der Geschichte zu erarbeiten. Für *diesen* didaktischen Zweck scheinen Bildergeschichten durchaus sinnvoll zu sein.

Für den Aufbau der Erzählstruktur können Symbole effektiv genutzt werden. So schlagen u.a.¹² Siegmüller und Kauschke (2006: 153) vor, für die Erarbeitung der Makrostruktur einer Erzählung mit den Kindern Symbole zu nutzen:

Diese können bei Schulkindern Schriftkarten mit kindgerechten Ausdrücken (z.B. *Start, Helden*) sein oder bei Vorschulkindern bildliche Symbole. Anhand einer Geschichte werden die Symbole metasprachlich erklärt.¹³

Sinnvoll scheint auch ein Rollentausch zu sein: Dabei erzählt das Kind die Geschichte, während der Erwachsene oder Mitschüler ohne Förderbedarf die Symbole der Makrostruktur der

12 Vgl. zur Symbolisierung der Erzählstruktur aber auch Schröder et al. (2014: 236) sowie zum Aufbau der Makro-Struktur eines Märchens Siegmüller und Kauschke (2006: 178 ff.): Die Bild- bzw. Schriftkarten zum Märchen werden zunächst vorgestellt, anschließend wird das Märchen vorgelesen, wobei die Kinder die entsprechende Karte zuordnen müssen; produktiv können die Märchen ohne Bildmaterial für die Geschichte, aber mit Symbolkarten für die Märchenstruktur verwendet werden.

13 Ein ausführlicher Beispielkasten zur Einführung und Verwendung der Symbolkarten findet sich in Siegmüller und Kauschke (2006).

vom Kind erzählten Geschichte zuordnet. Bei einer Auslassung oder Wiederholung kann der Erwachsene Rückmeldung geben (vgl. Siegmüller und Kauschke 2006: 153). Dieses Setting ist als Scaffolding konzipiert, d.h. im Laufe der Zeit wird die Unterstützung durch die Symbole immer stärker zurückgenommen.

3.3 *Kohäsivität und Kohärenz*

Typische Kohäsionsmittel sind Pronomen, Konjunktionen und Temporaladverbien. Da Konjunktionen erst später erworben werden als Pronomen, plädieren Siegmüller und Kauschke (2006: 154) dafür, in der Förderung zunächst kohäsive Strukturen anhand der Pronomen und erst in einem zweiten Schritt anhand der Konjunktionen durchzuführen. Zur Einübung von Pronomen schlagen sie

Inputsequenzen [vor], bei denen verschiedene Referenten eingeführt werden, auf die im weiteren Verlauf durch eine Pronominalisierung verwiesen wird. (ebd.)

Dazu liest der Erwachsene oder ein Mitschüler ohne Förderbedarf eine Geschichte vor, während das Kind die entsprechenden Figuren hochhalten soll; der Referent soll dabei auch dann erkannt werden, wenn nur das Pronomen genannt wird. Zur Einübung der Verwendung von Konjunktionen schlagen die Autoren vor, die temporalen Konjunktionen auszuagieren; die kausalen können dagegen nicht ausagiert werden, und sind folglich nur sprachlich produktiv möglich.

Ausgehend von der Annahme einer „Kontinuität im Spracherwerb“, nach der Entwicklungen auf einer sprachlichen Ebene (z.B. der Prosodie) den Erwerb auf einer anderen Ebene (z.B. Wortstellungsregularitäten auf Ebene der Syntax) begünstigen, bescheinigen Ringmann und Siegmüller (2013: 39f.) dem prosodisch markierten Vorlesen positive Effekte auf Grammatik, der Syntax auf Textgrammatik. Entsprechend können

Erwachsene beim Vorlesen durch prosodisch markierte syntaktische Strukturen („prosodisches Bootstrapping“) die syntaktischen (textgrammatischen) Fähigkeiten fördern.

Auch im Bereich der Kohäsivität und Kohärenz scheint der Erzählungstyp für die Realisierung der erzählerischen Fähigkeiten eine Rolle zu spielen.¹⁴ Für die Kohäsion stellt Becker (2011: 201) fest, dass es

[d]en Kindern [...] bei den Phantasiegeschichten viel besser als z.B. bei der Bildergeschichte [gelingt], Kohäsion herzustellen.

Auch im Bereich der Kohärenz sind

[f]iktionale Geschichten [...] deutlich früher kohärent als Erzählungen selbst erlebter Geschichten. [...] Dabei muss es nicht um Drachen, Roboter und fantastische Welten gehen; gerade auch Alltagsthemen können fiktional entwickelt werden.

(Feilke 2013: 8).

Becker (2005: 24) zufolge eignen sich auch Erlebniserzählungen gut, um einen Textzusammenhang herzustellen, da dort Pronomen eindeutiger und angemessener verwendet werden, während Kindern dies bei der Bildergeschichte am schwersten fällt.

3.4 *Erzählwürdigkeit*

Diese Dimension scheint eine der am schwierigsten zu vermittelnden Teilkompetenzen zu sein. Zumindest lassen diesen Schluss erstens die oben genannten Erwerbsstufen im Erzählerwerb, die den Ausbau der Erzählwürdigkeit vor allem in den letzten beiden Stufen verorten, sowie zweitens der Blick auf die wenigen Förderkonzepte für diesen Bereich zu. Nach Beck und Hofen (1993: 217; zit. nach Bredel 2001: 4) helfen Bildergeschichten dabei, überhaupt erzählwürdige Ereignisse und

14 S. Fußnote 11.

Stationen innerhalb einer Erzählung zu etablieren: Die Bildfolgen seien eine

Stütze bei der oft mangelnden Fähigkeit, aus einem Vorstellungskomplex *Wesentliches* auszuwählen und sprachlich zu fassen. Die Bilder einer Bildfolge lenken den Blick auf wesentliche Stationen des Erzählablaufs.¹⁵

Auch scheint zunächst das Erkennen des Planbruchs sowie in einem zweiten Schritt ihre Verbalisierung eine sowohl kognitiv wie auch sprachlich höchst anspruchsvolle Kompetenz zu sein. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass Kinder erst in der letzten der von Boueke und Schülein (1991) aufgestellten Stufen im Erzählerwerb in der Lage sind, den Planbruch herauszuarbeiten. Gleichzeitig gilt der Planbruch als *das* konstitutive Merkmal einer Erzählung (u.a. Becker 2009: 70), das (gemeinsam mit der *affektiven Involvierung*, die aber durchaus mit der *Erzählwürdigkeit* verschränkt ist) eben genau den Unterschied zwischen z.B. einem Bericht und einer Erzählung ausmacht.

Schröder et al. (2014: 234f.) berichten aus Erfahrungen in ihrem bereits oben erwähnten Didaktisierungsvorschlag (Ko-Konstruktion eines Kontextes, z.B. der Aufbau eines Wochenmarktes im Klassenzimmer als Erzählkontext) davon, dass häufig bereits in der Etablierung des Kontextes erzählwürdige Passagen entstehen, die für Erzählungen genutzt werden können („Tomaten kullern von selbst herunter“).¹⁶ Diese könnten sonst aber

15 Vgl. aber die Befunde zu Bildergeschichten von Bredel (2001) und Becker (2005; 2009; 2011), die den Einsatz von Bildergeschichten durchaus höchst kritisch erscheinen lassen.

16 Inwieweit das Herunterkullern der Tomaten allerdings ein Abweichen vom *normal course of events* darstellt, bleibt fraglich. Es ließen sich sicher spannendere Ko-Kontexte etablieren, die mehr Potential für ein ungewöhnliches Ereignis oder einen Planbruch böten, wie z.B. ein plötzliches heftiges Gewitter auf dem Wochenmarkt oder das Zusammenbrechen des Marktstandes unter der zu großen Last des Obstes und Gemüses etc.

auch leicht durch die Lehrperson vorgegeben werden („Ups! Vielleicht hat er gar nicht so viel Geld dabei gehabt!“ Schröder et al. 2014: 234). Sie plädieren in Bezug auf das gesamte Setting als „räumlich, sensorisch und semantisch erschlossen[en] Kontext“ (Schröder et al. 2014: 233) dafür, Missgeschicke und Planbrüche spielen zu lassen.¹⁷ Dabei können Förderpersonen zunächst eigene Erzählungen formulieren und so Modelle vorgeben.

3.5. *Affektive Involvierung*

Die Dimension der Affektiven Involvierung ist – ähnlich wie die der Erzählwürdigkeit, mit der sie höchst wahrscheinlich auch verschränkt ist – am Ende des Erzählerwerbs anzusiedeln (vgl. den gestuften Erzählerwerb nach Boueke und Schüle in 1991).¹⁸ Für diesen Bereich lassen sich in der sonderpädagogischen Literatur meines Wissens kaum Förderkonzepte finden und auch in inklusiven Beiträgen wird nur vereinzelt auf diese Dimension eingegangen. Schröder et al.

17 Vgl. zum didaktischen Nutzen von Rollenspielen im Erzählerwerb auch Abraham (2008: 52) sowie Quasthoff et al. (2011: 126ff.) (hier finden sich auch konkrete Fördermaterialien).

18 Pohl (2007: 77f.) verweist allerdings darauf, dass sich in den von Boueke et al. untersuchten Daten „emotional geprägte Struktur- und Ausdrucksformen“ erst in der letzten Stufe finden lassen, da „Mimik, unterstützende Gestik und vor allem intonatorisch-stimmliche Ausdrucksqualitäten“ nicht in die Transkriptionen und damit auch nicht in die Analysen respektive das Stufenmodell mit eingeflossen sind. Andernfalls wäre eine „emotionale Involviertheit“ (ebd.: 78) durchaus schon in früheren Erzählungen zu finden. Eine „emotionale Involvierung“ (ebd.: 79) des Zuhörers dagegen ist auch in dem von Pohl dargestellten Entwicklungsverlauf zur emotionalen Markierung die letzte Phase.

(2014: 231f.) weisen darauf hin,

dass die Relevanz und der kommunikative Sinn [...] der Markierung des Planbruchs erst in ihrer funktionalen Verwendung für die Kinder erfassbar wird, so dass diese nur im Handlungs- oder Diskurskontext geübt und erworben werden können.

Dies bedeutet für schulische Lernsettings, dass authentische Erzählsituationen geschaffen werden sollten, in denen die Zuhörerinnen und Zuhörer nicht wie bei der Vorlage einer Bilder- geschichte die Erzählung und damit die Pointe bereits kennen, sondern eine echte Zuhörerrolle innehaben.

Aus fachdidaktischer Sicht wird hier dafür plädiert, vor allem in inklusiven Konstellationen die Modalität der Affektmarkierung zu erweitern. So stellt Quasthoff (2009: 93) für Kinder im ungestörten Spracherwerb fest:

Die Kinder nutzen in den konversationellen Erlebniserzählungen vor allem Ressourcen ihres Körpers, um erzählerische Höhepunkte dramatisierend zu gestalten. Dazu gehören neben prosodischen Markierungen und Onomatopoeica insbesondere ikonische Gesten. Diese visualisieren Ereignisse oder Aspekte von Ereignissen, die tatsächlich stattgefunden haben und die die Kinder somit vermutlich vor ihrem inneren Auge haben. Aber auch in den Fantasieerzählungen verwenden die Kinder häufig ikonische Gesten, um ihre Erzählungen zu dramatisieren. Hier werden Gesten ebenfalls hochgradig funktional verwendet, um die geschilderten Ereignisse in einer Art Deixis am Phantasma zu verbildlichen und in Szene zu setzen. Ikonische Gesten konstituieren hier also Fiktionalität.

Und auch Abraham (2008: 52) weist darauf hin, neben der verbalen unbedingt auch die para- und nonverbale Ebene zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund scheint es – gerade in heterogenen Lerngruppen sowie bei Kindern mit Förderbedarf – besonders sinnvoll, die Dimension der Markierung um multimodale Elemente zu erweitern und eben auch Prosodie, Gestik und Mimik als Affektmarker von Erzählungen

einzuüben. Entsprechend könnte beispielsweise im Bereich der *Affektivität* bei fortgeschrittenen Kindern die verbale Ausdrucksfähigkeit in den Blick genommen werden, während z.B. Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache die Affektivität durch gestische und mimische Mittel sowie Symbolkarten o.Ä. ausdrücken könnten. Die so entstandenen Erzählungen sollten dabei gleichberechtigt in einem die Unterrichtseinheit abschließenden „Erzählforum“ vorgestellt und gewürdigt werden.

Zur Involvierung der Zuhörerinnen und Zuhörer respektive zur affektiven Gestaltung einer Erzählung tragen u.a. abwechslungsreiche syntaktische Strukturen bei, während dies durch die monotone Verwendung eines einheitlichen Satzbaus verhindert wird. Eine Herausforderung bei der textgrammatischen Markierung bzw. der affektiven Ausgestaltung von Erzählungen zeigt sich bei Kindern mit besonderem Förderbedarf häufig in der Vorfeldbesetzung. Diese Position wird von Kindern mit Sprachschwierigkeiten oftmals nicht besetzt, so dass Aussagen lediglich „monoton“ aneinandergereiht werden und durch eine ausbleibende Variation der Syntax keine Gewichtung bzw. keine Markierung der Geschichte erfolgt. Zur Förderung dieses Aspekts schlagen Siegmüller und Kauschke (2006: 170) vor, zunächst metasprachlich zu klären, was „Agens“, „Thema“, „Verb“, „langer Satz“, „kurzer Satz“ sowie „vorn im Satz“ ist. Die Begriffe werden anhand von Symbolkarten erarbeitet. Die Festigung erfolgt, indem das Kind in Sätzen mit unterschiedlichen Verbpositionen das Verb bestimmen soll. Abschließend können anhand der Symbolkarten mit den Kindern Variationen im Satzbau eingeübt werden.

3.6 Literale Markiertheit

Beim Ausbau literaler Fähigkeiten hat im ungestörten Spracherwerb das Diktierende Schreiben (Merklinger 2010) große Erfolge gezeigt. So können Kinder im vorschulischen Bereich an

konzeptionell-schriftliche Strukturen und Texte herangeführt werden, indem sie einem erwachsenen Scriptor ihre Geschichten diktieren, der sie wiederum bei seinem Schreibprozess lautert, um so die Langsamkeit des Schreibprozesses abzubilden. Dadurch kommen die Kinder in eine Art „Schreibmodus“, in dem sie ihre Formulierungen überdenken und verbessern und so konzeptionell-schriftlichere Texte verfassen/diktieren. Dieses Konzept, das bisher nur für den ungestörten Spracherwerb empirisch erprobt ist,¹⁹ könnte auch besonders gut für Kinder mit dem Förderschwerpunkt *Sprache* geeignet sein.

Nach Quasthoff et al. (2011: 21) scheinen darüber hinaus häufiges Vorlesen (bestenfalls durch die Eltern, aber auch Mitschüler) und passende Interaktions- und Instruktionsstrategien, die von den Erwachsenen respektive Eltern oder geschulten Mitschülern angewendet werden, besonders geeignet zum Ausbau literaler Fähigkeiten.

Auch in diesem Bereich scheint eine Erweiterung von einer rein verbalen Betrachtungsweise auf paraverbale Bereiche didaktisch sinnvoll. So setzen im ungestörten Spracherwerb bereits kleine Kinder eine Stimmenvielfalt respektive eine Inszenierung fremder Stimmen als Mittel zur Unterscheidung zwischen Erzähler- und Figurenstimmen ein:

Dreijährige sind im Prinzip in der Lage, in ihren Erzählungen Figurendialoge prosodisch von narrativen Passagen abzusetzen. Mit fünf Jahren unterscheiden sie die übergeordnete Erzählerstimmen und Figurenstimmen problemlos. Mit sieben bewältigen sie in der gesprochenen Sprache syntaktisch und auch durch Pronomenwechsel die Überführung von Dialogen in indirekte Redewiedergabe. (Kotthoff 2009: 46)

Diese paraverbale Inszenierung bzw. Markiertheit könnte in heterogenen Lernklassen ebenfalls als literale Markiertheit ver-

19 Vgl. aber den Einsatz des Diktierenden Schreibens im Förderprogramm DO-FINE (Quasthoff et al. 2011: 130 f.).

standen und entsprechend mit den Kindern eingeübt werden. Kotthoff (2009) schlägt als Übungsmaterial Literatur-CDs vor, in denen die Inszenierung fremder Stimmen als Modell dienen kann.

Schröder et al. (2014: 235) schlagen ebenfalls vor, die literale Markiertheit über Lernen am Modell zu fördern: So können die Lehr- oder Förderperson, aber auch ggf. Mitschüler und Mitschülerinnen in dem oben beschriebenen Setting, in dem ein Kontext „räumlich, sensorisch und semantisch erschlossen“ (Schröder et al. 2014: 233) ist, modellhaft die Außenperspektive als Beobachter/-in einnehmen. Dies kann dadurch geschehen, dass er/sie z.B. als Reporter/-in in der Szene auftaucht, der/die einen Radiobericht verfasst und sprachlich darlegt, was gerade geschieht. Später können die Kinder dann diese Rolle übernehmen und werden „so allmählich in die Erzählrolle eingeführt“. Allerdings benötigen Kinder

[f]ür den Aufbau grammatischer Strukturen [...] nicht nur angemessene sprachliche Modelle in der Zielsprache (Input), sondern vor allem viele Möglichkeiten, die Sprache anzuwenden, um ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern.

(Löffler 2011: 93)

Auch bei der Förderung der literalen Markiertheit scheint die Auswahl des Erzähltyps eine Rolle zu spielen:

[D]ass Kinder sich bereits bei der mündlichen Produktion von Nacherzählungen und Fantasiegeschichten besser von der interaktiven Steuerung durch den Erwachsenen Partner lösen können als bei Erlebnisgeschichten, [...] lässt diese beiden Textsorten und Erzählgenres besonders geeignet erscheinen, „die Erzähltätigkeit in Richtung *konzeptionelle Schriftlichkeit* zu fördern“. (Andresen 2009: 102; zit. nach Wieler 2013: 257)

Auch die Verwendung des Präteritums als literale Vergangenheitsform scheint durch Fantasieerzählungen gut zu gelingen (vgl. Löffler 2011: 112f.).

3.7 Teilkompetenzen übergreifende Förderkonzepte

Bisher wurden Konzepte vorgestellt, die speziell zur Förderung einzelner Teilkompetenzen beitragen können. Jenseits dieser Konzepte finden sich in der Literatur auch andere, Teilkompetenzen übergreifende Förderkonzepte respektive Methoden im engeren Sinn, die m.E. eine Erwähnung verdienen.²⁰

Ein großer Bereich lässt sich unter textfreien Medien subsumieren. Wieler (2013) verweist in ihrer Untersuchung, in der sie mehrsprachige Kinder anhand von Bildern Erzählungen schreiben lässt, beispielsweise auf die kognitive Entlastungsfunktion der Bilder, und das vor allem, aber nicht nur, für Kinder, die Probleme mit dem Lesen haben. Auch der Einsatz von Comics (Maack 2015) respektive Märchencomics (Riegert und Thäle 2015), die ebenfalls auf einen schriftsprachlichen Text verzichten, wird von den Autoren positiv dargestellt. Es sollte dabei allerdings bedacht werden,²¹

dass Kinder zwischen sechs und acht Jahren im Allgemeinen noch mit visuellen Reizen einen hohen kognitiven Aufwand haben. Ein zu starker oder einseitiger Einsatz von Bildmaterial kann daher kontraproduktiv wirken. Oft wird nämlich zu Gunsten der Bilder der sprachliche Anreiz vernachlässigt. Gerade bei mehrsprachigen Kindern, die eventuell noch Defizite im Lexikon aufweisen, kommt es dann zu Schwierigkeiten bis hin zur Verweigerung. Sprachliche Vorlagen und Anreize

20 Vorschläge, Spiele und Übungen, die hier nicht näher thematisiert werden, finden sich in Schelten-Cornish (2008), Schröder et al (2014), Knapp (201) sowie Ringmann (2013). Weitere Vorschläge finden sich in Schröder et al. (2014: 235f.) zum modellhaften Erzählen durch die Fachperson, Abraham (2008: 59-61) zu Phantasiereisen sowie Maack (2015) zu veranschaulichenden Materialien wie Stabpuppen.

21 Vgl. dazu auch die kritischen Ausführungen zum Einsatz von Bildergeschichten weiter oben im Text.

können z.B. sein: Wortkärtchen, Reihenerzählungen, aber auch Nacherzählungen oder Erzählkarten. (Becker 2006a: 69)

Ein weiterer Schwerpunkt in der Förderung der Erzählfähigkeit kann in der teilweise auch bei den einzelnen Teilkompetenzen bereits genannten Interaktivität bzw. Koproduktion einer Erzählung gesehen werden. Dieses Prinzip, das aus dem natürlichen Spracherwerb für die Sprachdidaktik (u.a. Hausendorf und Quasthoff 1996) und Sonderpädagogik (u.a. Ringmann 2013; Löffler 2011) entdeckt und übernommen wurde, wird in nahezu allen Beiträgen, die sich mit der Förderung des Erzählens im gestörten oder ungestörten Spracherwerb beschäftigen, hochgehalten.²² So verweisen beispielsweise Anders und Meissner (2015: 314f.) dezidiert auf das Potential koproduktiven Erzählens in einem inklusiven Unterricht und auch Keim (2009: 157) unterstreicht dies mit Blick auf mehrsprachige Kinder.²³ Dieser Ansatz scheint mir sehr gut für einen inklusiven Unterricht geeignet. So würde Heterogenität nicht als Hindernis, sondern als Möglichkeit genutzt werden können, um in Peer-to-Peer-Interaktionen die erzählerischen Fähigkeiten zu verbessern. Maack (2015) dagegen stellt die positiven Effekte von Peer-to-Peer-Interaktionen heraus: Durch die in den Schüler-Tandems vertretene Erzähler- und Zuhörerrolle gibt es einen konkreten Adressaten und entsprechend eine echte Motivation, eine Geschichte zu erzählen.²⁴ Gleichzeitig kann der

22 Vgl. u.a. Becker (2011); Kotthoff (2009); Löffler (2011); Ohlhus und Stude (2009); Quasthoff (2009); Ringmann (2013); Schröder et al. (2014); Siegmüller/Kauschke (2006).

23 Allerdings schränkt Keim ein, dass ein solcher Ansatz im regulären Unterricht nicht durchführbar sei. Dies wäre allerdings zu untersuchen.

24 Allerdings muss hier kritisch angemerkt werden, dass Maack von einer Erzählung ausgeht, die *allen* Kindern in Form eines Comics vorliegt. Ob es tatsächlich motivierend ist, sich eine Geschichte,

Adressat durch Nachfragen den Erzählprozess unterstützen. Ringmann (2013: 170) geht in ihrem Beitrag zur Therapie der Erzählfähigkeit auf die „sechs Merkmale eines unbewusst ablaufenden, dialogischen Zusammenspiels zwischen Eltern und Kindern“ nach Hausendorf und Quasthoff (1996) ein.²⁵ Diese impliziten, außerschulischen Mechanismen, in denen eine intensive Auseinandersetzung zwischen Erwachsenen und Kind gewährleistet ist, scheinen geeignet, sie in schulische Settings zu übertragen. Wichtig dabei ist, dass der Erwachsene umso mehr Aufgaben übernimmt, je weniger das Kind sich in die Erzählung einbringt. Quasthoff et al. (2011: 39) verwenden zur Veranschaulichung die Metapher einer Wippe, die im Gleichgewicht bleiben muss.

Ein letzter großer Komplex im Bereich der Förderung der Erzählfähigkeiten scheint die reflexive bzw. metakommunikative Auseinandersetzung mit Erzählungen zu sein. So unterscheiden Ohlhus und Stude (2009: 481ff.) bei der Förderung der Erzählfähigkeiten zwischen der Reflexion (z.B. gemeinsames Nachdenken, was für eine Geschichte relevant sein könnte) und dem Vollzug. Sie plädieren dafür, beides gleichermaßen zu berücksichtigen und das jeweils auf den drei Ebenen Interaktion, Modell, Instruktion; derart ergibt sich eine Kreuztabelle, die zur Förderung auf unterschiedlichen Ebenen und durch unterschiedliche Methoden genutzt werden kann. Speziell für die Förderung der Erzählfähigkeiten von Kindern mit besonderem sprachlichem Förderbedarf weisen Siegmüller und Kauschke (2006) in unterschiedlichen Bereichen immer wieder auf die Bedeutung der Metakommunikation bzw. Reflexion hin.

die man bereits kennt, anzuhören, ist stark zu bezweifeln. M.E. sollte vielmehr gewährleistet sein, dass alle Schülerinnen und Schüler eine eigene Geschichte erzählen und so eine authentische Erzählsituation entsteht.

25 Vgl. zu den sechs Merkmalen ausführlich ebd.

4 Fazit und Ausblick

Es wurde zunächst *Erzählen* aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht bestimmt. In einem zweiten Schritt wurden ausgewählte Herausforderungen dargelegt, die bei Kindern mit besonderen Förderbedarfen beim Erzählen auftreten können. Auf dieser Grundlage wurden in einem dritten Schritt didaktische-methodische Ideen und Konzepte vorgestellt, die die für das Erzählen notwendigen Fähigkeiten unter Berücksichtigung einer heterogenen Lerngruppe fördern können. Diese sollen im Folgenden auszugsweise knapp zusammengefasst werden. Schließlich sollen Desiderata aufgezeigt und auf (sich daraus ergebende) Perspektiven eingegangen werden.

4.1 Erzählen im inklusiven Unterricht

Soll *Erzählen* in einem inklusiven Unterricht mit einer heterogenen Lerngruppe vermittelt werden, ist es zunächst notwendig, die aus fachdidaktischer Perspektive wesentlichen *Kernaspekte* des Erzählens herauszuarbeiten, um auf dieser Basis *allen* Kindern einen Zugang zum Erzählen zu ermöglichen. Mir scheinen hier durchaus die in der fachdidaktischen Literatur gängigen Teilkompetenzen eine brauchbare Grundlage zu sein. Wichtig ist allerdings, diese für heterogene Lerngruppen neu zu definieren bzw. eine Erweiterung ihrer Definition vorzunehmen. So scheint es m.E. gerade für einen inklusiven Unterricht notwendig, von einem erweiterten Erzählbegriff (vgl. hierzu auch Anders und Meisner 2015: 314f.) auszugehen, der auch dialogische Formen des Erzählens genauso wie non- und paraverbale Elemente einschließt. Auf diese Weise können allen Kindern die für das Erzählen konstitutiven Teilfähigkeiten vermittelt werden und dabei dennoch der jeweilige Lernstand bzw. die Voraussetzungen der einzelnen Kinder individuell berücksichtigt werden.

Als besonders geeignete Konzepte mit inklusivem Lernpotential scheinen mir die interaktions- und ko-konstruktions-orientierten Ansätze zu sein, da sowohl Kinder mit als auch ohne Förderbedarf in besonderer Weise von ihnen profitieren. Auch das Diktierende Schreiben nach Merklinger (2010) verspricht für einen inklusiven Unterricht großes Potential, da die Heterogenität im Klassenzimmer genutzt werden kann: So können in einer Peer-to-Peer-Interaktion z.B. stärkere Kinder die Rolle des Scriptors übernehmen. Neben diesen stark interaktiven Strukturen stellen viele Ansätze die metakognitive Auseinandersetzung sowie die Darstellung mittels Symbolen heraus. Auch diese Fördermaßnahmen scheinen mir für einen inklusiven Unterricht besonders geeignet, da *alle* Kinder von diesen Konzepten profitieren können.

Desiderata und Perspektiven

Will man inklusiven Unterricht *fachdidaktisch* gestalten, ist es zwingend notwendig, zunächst vom Gegenstand auszugehen und diesen didaktisch für heterogene Lerngruppen aufzubereiten. Eine Loslösung von der *Sache/dem Gegenstand* wird mittlerweile in der fachdidaktischen Forschungslandschaft als nicht sinnvoll eingeschätzt (vgl. Musenberg und Riegert 2015 sowie die Diskussionen rund um die Tagung der GFD in Hamburg 2015 und der daran anschließenden Tagung zur Inklusion). Um den Gegenstand in den Mittelpunkt eines inklusiven Unterrichts zu stellen und gleichzeitig allen Schülerinnen und Schülern den Zugang dazu zu ermöglichen, ist es notwendig, den jeweils fachdidaktischen Kern des Gegenstandes zu bestimmen. In diesem Beitrag wurde vorgeschlagen, für das Erzählen von den o.g. Teilkompetenzen auszugehen und diese entsprechend der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler neu zu definieren respektive weiter zu fassen. In einem engen Austausch zwischen Sonderpädagogik und Fachdidaktik müssten diese Überlegungen überdacht und ggf. verändert

werden. Außerdem müsste der fachdidaktische Kern für weitere Unterrichtsgegenstände ermittelt und darauf aufbauend Konzepte mit inklusivem Potential entwickelt werden. Gerade für die oben vorgestellten Konzepte gilt, dass sie zum Großteil *entweder* aus fachdidaktischen *oder* aus sonderpädagogischen Kontexten stammen.²⁶ Hier müssten Fachdidaktiker/-innen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zukünftig gemeinsam über sinnvolle Lehr-Lern-Arrangements nachdenken.

Aus Forschungsperspektive ist zu konstatieren, dass „[e]ine inklusive Didaktik [...] in Deutschland erst noch im Entstehen“ ist (Amrhein und Reich 2014: 31). Bedarf und Herausforderungen sehen Amrhein und Reich (2014: 39f.) in der Grundlagenforschung im inklusiven Unterricht. Auch müsse die Rolle der sonderpädagogischen Förderung fachübergreifend, aber auch fachdidaktisch neu definiert werden. Insgesamt halten sie fest, dass es „zu wenige Forschungsergebnisse“ (ebd.: 42) gibt. Gerade was die empirische Überprüfung in inklusiven Settings (wie beispielsweise eine Übertragung des Diktierenden Schreibens nach Merklinger 2010) auf einen inklusiven Unterricht betrifft, gibt es m.E. derzeit keine Forschungsprojekte. Mit Blick auf einen inklusiven Unterricht und die daraus resultierenden Herausforderungen scheinen darüber hinaus eine stärkere Zusammenarbeit und Kooperation und damit einhergehende interdisziplinäre Forschungsprojekte zwischen Fachdidaktik und Sonderpädagogik unerlässlich.

Es wurde in diesem Beitrag bei der Förderung der Erzählfähigkeit im inklusiven Unterricht für einen erweiterten Erzählbegriff plädiert, der sowohl dialogische Formen wie auch non-verbale Elemente mitdenkt. Diesen Vorschlag gilt es nun im Austausch zwischen Fachdidaktik und Sonderpädagogik zu schärfen und zu konturieren und die entsprechenden Förder-

²⁶ Vgl. aber das Förderprogramm DO-FINE.

angebote gemeinschaftlich zu überdenken. In einem zweiten Schritt müssten diese konzeptuellen Überlegungen empirisch überprüft werden.

5 Literatur

- Abraham, Ulf (2008): Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau.: Fillibach
- Amrhein, Bettina & Reich, Kersten (2014): Inklusive Fachdidaktik. In: Bettina Amrhein/Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster, New York: Waxmann. S. 31-44
- Anders, Petra & Meissner, Almuth (2015): Erzählen im inklusiven Deutschunterricht - Fachdidaktische Überlegungen zur Rezeptions-, Deutungs- und Erzählkompetenz. In: Judith Riegert/Oliver Musenberg (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer. S. 303-317
- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten & Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a.M et al.: Peter Lang
- Becker, Tabea (2005): Mündliche Vorstufen literaler Textentwicklung: vier Erzählformen im Vergleich. In: Helmuth Feilke/Regula Schmidlin (Hrsg.): Literale Textentwicklung. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang. S. 19-42
- Becker, Tabea (2006a): Mündliche Kommunikation. In: Günter Lange/Swantje Weinhold (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik - Mediendidaktik - Literaturdidaktik. 2., unver. Neuaufl. Baltmannweiler: Schneider Verl. Hohengehren. S. 55-72
- Becker, Tabea (2006b): „Erzähl doch mal!“. Praktische Unterrichtsvorschläge zum Erzählen. In: Grundschulunterricht 1. S. 36-40

- Becker, Tabea (2009): Erzählentwicklung beschreiben, diagnostizieren und fördern. In: Michael Krelle/Carmen Spiegel (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 64-81
- Becker, Tabea (2011): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. 3., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Becker-Mrotzek, Michael (2009b): Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren. S. 103-115
- Boueke, Dietrich & Schüle, Friedrich (1991): Beobachtungen zum Verlauf der Entwicklung kindlicher Erzählfähigkeit. In: Eva Neuland/Helga Bleckwenn (Hrsg.) Stil - Stilistik - Stilisierung. Linguistische, literaturwissenschaftliche und didaktische Beiträge zur Stilforschung. Frankfurt a. M. et al.: Lang. S. 71-86
- Bredel, Ursula (2001): OHNE WORTE - Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bilder geschichten. In: Didaktik Deutsch 11. S. 4-21
- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Willy Sanders/Klaus Wegenast (Hrsg.): Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott. Stuttgart: Kohlhammer. S. 128-150
- Feilke, Helmuth (2013): Erzählen gestalten. Erzählungen schreiben. In: Praxis Deutsch 40: 4-12
- Hausendorf, Heiko & Quasthoff, Uta (1996): Sprachentwicklung und Interaktion - eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Kauschke, Christina (2012): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Berlin, Boston: de Gruyter (Germanistische Arbeitshefte Bd. 45)

- Keim, Inken (2009): Mündliche und schriftliche Erzählungen von Migrantenkindern in Mannheim: Der Weg von Peergroup-Sprechweisen zur Schriftsprache. In: Sabine Kläger/Britta Thörle (Hrsg.): Sprache(n), Identität, Gesellschaft. Festschrift für Christine Bierbach. Stuttgart: Ibidem. S. 141-162
- KMK Kultusministerkonferenz der Länder (Hrsg.) (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Darmstadt: Betz-Druck
- KMK Kultusministerkonferenz der Länder (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Bonn: o. V.
- Knapp, Werner (2011): Pragmatik: Sprachlich handeln. In: Werner Knapp et al. (Hrsg.): Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Berlin: Kallmeyer, Klett. S. 36-47
- Kotthoff, Helga (2009): Gesprächsfähigkeiten: Erzählen, Argumentieren, Erklären. In: Michael Krelle/Carmen Spiegel (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 41-63
- Labov, William & Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse: Mündlicher Versionen persönlicher Erfahrung. In: Jens Ihwe (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl. Frankfurt: Athenäum. S. 78-126
- Löffler, Cordula (2011): Grammatische Strukturen erwerben und anwenden. In: Werner Knapp et al. (Hrsg.): Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 93-129
- Maack, Stefanie (2015): Erzählen zum piktographischen Comic „Der Froschkönig“ - Ideen zur Unterrichtsgestaltung. In: Judith Riegert/Oliver Musenberg (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer. S. 330-334
- Merklinger, Daniela (2010): ‚Lernendes Schreiben‘ am Übergang von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Thorsten Pohl/Torsten Steinhoff (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke. S.117-142

- Musenberg, Oliver & Riegert, Judith (2015): Inklusiver Fachunterricht als Herausforderung. In: Judith Riegert/Oliver Musenberg (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer. S. 13-28
- Ochs, Elinor & Capps, Lisa (2001): Living narrative. Cambridge: Harvard University Press
- Ohlhus, Sören & Stude, Juliane (2009): Erzählen im Unterricht der Grundschule. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren. S. 471-486
- Pfeffer, Kathrin (2015): „Also die gehen da und dann...“ – Die Kohärenz mündlicher Erzählungen von Kindern mit SES im Grundschulalter. In: Praxis Sprache 60. S. 18-22
- Pohl, Thorsten (2003): Die wörtliche Rede als sprachliches Gestaltungsmittel im frühen schriftlichen Erzählen. In: Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPASS) 1. S. 1-25
- Quasthoff, Uta M. (2001): Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur. In: Klaus Brinker et al. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Teilband. Berlin, New York: de Gruyter. S. 1293-1309 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.2)
- Quasthoff, Uta M. (2003): Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In: Ursula Bredel et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 1. Paderborn et al.: Schöningh. S. 107-120
- Quasthoff, Uta M. (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren. S. 84-100
- Quasthoff, Uta M. et al. (2011): (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede erkennen und fördern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- Riegert, Judith & Thäle, Angelika (2015): Bilder erzählen – Eine didaktische Betrachtung aus Perspektive der Sonderpädagogik. In: Judith Riegert/Oliver Musenberg (Hrsg.): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 317-329
- Ringmann, Svenja (2013): Therapie der Erzählfähigkeit. In: Svenja Ringmann/Julia Siegmüller (Hrsg.): *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörung. Schuleingangsphase*. München: Urban & Fischer. S. 163 -187
- Ringmann, Svenja & Siegmüller, Julia (2013): Die Beziehung zwischen Satzgrammatik und Erzählfähigkeiten. In: *Forschung Sprache* 1. S. 36-50
- Schelten-Cornish, Susan (2008): Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit. *Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen*. Idstein: Schulz-Kirchner
- Schröder, Anja; Katz-Bernstein, Nitza & Quasthoff, Uta (2014): Erzählen: Ein „Spiel für Kindern“, aber kein „Kinderspiel“. Aufbau der Erzählkompetenz mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen anhand des Dortmunder Förderkonzepts zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-FINE). In: *Praxis Sprache. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung* 59, 4. S. 229-238
- Siegmüller, Julia & Kauschke, Christina (2006): Therapie von Störungen der Wortschatzentwicklung: Ebene Semantik-Lexikon. In: Julia Siegmüller/Christina Kauschke: *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen*. München, Jena: Urban & Fischer. S. 77-185
- Wieler, Petra (2013): Die Bildergeschichte als Lerngegenstand vs. Geschichtenerzählen zu Bildern. In: Tabea Becker/Petra Wieler (Hrsg.): *Erzählforschung und Erzählididaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg. S. 255-278
- Wocken, Hans (2014): *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. 5. Auflage. Hamburg: Feldhaus (Lebenswelten und Behinderung Bd. 14)

Wortschatzvermittlung im Deutschunterricht – unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Lehr-Lern-Kontexte

Matthias Knopp

Der folgende Beitrag fußt auf der grundlegenden Annahme einer zentralen – jedoch vernachlässigten Rolle – des mentalen Lexikons für alle sprachlichen Lernprozesse in der Erstsprache, auch in inklusiven Settings. Diese Annahme wird im Beitrag zunächst mit Bezug zur aktuellen Forschungslage begründet. Die nachfolgende Explikation der Struktur und der Funktionsweise des mentalen Lexikons und seiner zentralen Einheiten aus Perspektive der kognitiven Linguistik eröffnet drei sprachdidaktisch relevante Perspektiven auf den Erwerb und die Erweiterung des mentalen Lexikons: frühkindlicher Wortschatzerwerb, Wortschatzvermittlung im erstsprachlichen Deutschunterricht, Wortschatzvermittlung im Unterricht für DaZ oder DaF. Abschließend werden die Bedingungen und Herausforderungen für die Wortschatzvermittlung im inklusiven Deutschunterricht systematisiert und anhand bestehender didaktischer Modellierungen spezifiziert.

1 Einleitung

Wir wollen ihn. Wir brauchen ihn. Wir müssen ihn haben, den Schatz! (Transkription M.K. aus Jackson 2002: 01:34:36)

Schatz kann vieles sein, z.B. ein Schmuckring, ein kubischer Megatresor voller Goldmünzen, eine Menge an Erfahrung, die Partnerin oder der Partner oder ein Inventar von Lexemen. Hinsichtlich der letztgenannten Bedeutung weist Steinhoff

(2009a: 3ff) auf die Problematik der Metapher vom *Wortschatz* hin. Auch im Kontext von Linguistik und Sprachdidaktik reduziert diese Metapher Komplexität (übermäßig). Insbesondere für den Bereich der Erstsprache (im Folgenden *L1*) erscheint die Relevanz des Wortschatzes im Kopf (Aitchison 2012) vergleichsweise unberücksichtigt respektive verborgen, so wie es schließlich der Schatzmetapher inhärent ist.

Im folgenden Beitrag wird aus Perspektive der Sprachdidaktik und der Kognitiven Linguistik die These erörtert, dass eine verstärkte Fokussierung auf den L1-Wortschatz während der Schulzeit gerade für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf gewinnbringend ist. Schließlich wurde vielfach darauf hingewiesen, dass für den L1-Wortschatzerwerb im Schulalter sowohl ein Forschungsdesiderat (vgl. Kleinbub 2011) als auch ein Förderdefizit bestehe (vgl. Steinhoff 2009a: 6): In der Forschung liegt der Fokus vorrangig auf dem frühkindlichen Wortschatzerwerb (vgl. z.B. Kauschke 2012), im Bereich der Förderpraxis ist das Wortschatzlernen v.a. Gegenstand des Bereiches Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache (im Folgenden *DaZ* bzw. *DaF*; vgl. Philipp 2012; Feilke 2009; Steinhoff 2009a/b; Willenberg 2007, 2008). Dies ist aufs Ganze gesehen erstaunlich, wenn man folgende Aspekte bedenkt:

- a) Die Rolle des Wortschatzes ist überaus und (fächer)übergreifend relevant für sprachliche Lernprozesse. So steht dieser z.B. in vielfältiger Wechselbeziehung zu anderen Basisqualifikationen wie etwa der phonologischen oder der morphologisch-syntaktischen (vgl. Ehlich, Bredel und Reich 2008) und zeigt eine große Effektstärke (.67) auf den schulischen Lernerfolg per se (vgl. Hattie 2013: 157f.). Gleichfalls besteht ein großer Zusammenhang zwischen Wortschatz und Lesefähigkeiten (vgl. Artelt et al. 2007: 15f; Juska-Bacher et al. 2016). Steinhoff bezeichnet den L1-Wortschatz als „Bindeglied des Deutschunterrichts“ (2011: 4) bzw. als „Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb“ (2009a: 24).

- b) Ergebnisse empirischer Studien, z.B. DESI oder die Fallstudie von Kilian und Isermann (2010), attestieren einer überraschend großen Gruppe von Schülerinnen und Schülern mangelnde Wortschatzkompetenzen: 40 % der in DESI getesteten Neuntklässler erreichen nicht das unterste Kompetenzniveau A (= Kenntnis der häufigsten Einträge im Grundwortschatz¹; vgl. Willenberg 2008: 76ff).
- c) Das Konzept *Bildungssprache* (vgl. etwa Morek und Heller 2012) schafft innerhalb der Institution Schule spezifische Sprachanforderungen, die gutenteils über Anforderungen im Bereich der Lexik bestimmt sind (vgl. ebd.: 73; Feilke 2012: 4; Komor und Reich 2008).

Zum Inhalt meines Beitrags: Der ‚Schatz an Wörtern‘, über den ein Individuum in sprachlich rezeptiver als auch produktiver Hinsicht verfügt – bzw. verfügen soll, um erfolgreich und angemessen an Kommunikation teilzuhaben –, ist im vorliegenden Beitrag zunächst Gegenstand theoretischer Betrachtungen. Terminologische Unschärfen machen einleitend spezifische Begriffsbestimmungen von *Wort*, *lexikalischem Eintrag* und *mentalem Lexikon* notwendig, die überdies zu einer Eingrenzung des Gegenstandes *Wortschatz* beitragen (Kap. 2). Dieser theoretischen und terminologischen Fundierung folgt der Versuch, die unterschiedlichen sprachdidaktischen Perspektiven auf Wortschatz zu systematisieren (Kap. 3), um abschließend Bedingungen der Wortschatzvermittlung in inklusiven Lehr-Lern-Kontexten zu spezifizieren (Kap. 4).

1 Vgl. für eine kritische Perspektive auf das Konzept Grundwortschatz Merten 2011. Nach Kühn sind Grundwortschatzlisten „wortschatzdidaktische Fossilien“ (2007: 161).

2 **Bezugsgrößen: Wort, lexikalischer Eintrag, mentales Lexikon**

Man kann sich mit Hilfe von Wörtern verständigen, nicht aber mittels grammatischer Regeln. Dennoch sind grammatische Systeme und die Abfolge ihres Erwerbs weit besser erforscht als der Wortschatz und der Wortschatzerwerb. Dabei sollte doch klar sein, dass in jedem einzelnen Wort viel Grammatik steckt. (Apeltauer 2010: 3)

Sprachliches Handeln ist komplex, es ist durchwegs situativ in kommunikative Zusammenhänge eingebunden (soziale Kognition; vgl. Rickheit, Sichelschmidt und Strohner 2002: § 6.1). Struktur und Funktionsweise des Langzeitgedächtnisses (als Ort der Wortspeicherung) sind aber wesentlich komplexer zu konzeptualisieren, als es die Lexikon-Metapher von Pinker (2011) u.a. mit ihrer Aufspaltung in eine Regelkomponente einerseits und das Lexikon andererseits nahelegt.

Mit Blick auf den Wortschatz eines Individuums ist zu fragen, welche kognitiven Prozesse sich beim Zugriff auf den Wortschatz genau vollziehen, wie die Bedeutung von Wörtern im Langzeitgedächtnis repräsentiert wird und wie diese jeweils mit weiteren Informationen, z.B. über die graphematische oder phonologische Gestalt eines Wortes, verknüpft ist.

Solche Fragen, die auch in den Kognitionswissenschaften noch nicht hinreichend beantwortet sind (vgl. Rickheit, Weiss und Eikmeyer 2010), erlauben gewissermaßen einen Blick in den menschlichen Geist. In sprachdidaktischer Perspektive ist aber vielmehr entscheidend, wie solche Wortschatzvermittlungsprozesse unterstützt werden können, denn „Wörter und Wendungen sind zentral für das Verstehen von Äußerungen und Texten“ (Feilke 2009: 6).

Ulrich bietet einen Überblick über verschiedene Impulse innerhalb der Sprachdidaktik zur Stärkung der Rolle des Wortschat-

zes im erstsprachlichen Unterricht (2011a: 20–23) und kommt zu dem Schluss, dass die

Muttersprachendidaktik [...] dies [d.h. die Beschreibung der Strukturen und der Funktionsweise des mentalen Lexikons als eine zentrale Aufgabe der Bezugsdisziplin Sprachwissenschaft; M.K.] bisher kaum zur Kenntnis genommen [hat]. (Ebd.: 20)

Dies gilt meines Erachtens gleichermaßen für Spracherwerbsprozesse in inklusiven Unterrichtskontexten.

Einsichten der Kognitiven Linguistik in die Arbeitsweise und Organisation des Wortschatzes helfen, Wortschatzvermittlungsprozesse kohärent, erwerbsgerecht und am Verwendungszusammenhang orientiert zu gestalten (vgl. Steinhoff 2009: 7). Sowohl der alltagssprachliche (in der Didaktik vorherrschende) Terminus *Wortschatz* als auch der fachwissenschaftliche Terminus *Lexikon* sind zu differenzieren (vgl. Schwarz 2008: 104ff.). Im Folgenden wird der Terminus *Lexikon* verstanden im Sinne von *mentalem Lexikon*. Diese Konzeption hebt insbesondere auf die psychischen Aspekte der Verarbeitung und Speicherung von lexikalischen Informationen ab (= *Lexikon₃* nach Meibauer et al. 2015: 15f.).

Beim mentalen Lexikon geht man von variablen Zugriffen auf die einzelnen Elemente aus: bei der Sprachproduktion etwa über die Bedeutung eines Konzeptes (und folgend auf die phonetische/graphematische Form; siehe dazu im Detail Schwarz 2008: 208–237), bei der Sprachrezeption über die Formseite (und nachfolgend die Bedeutung). Zugriffe können jeweils über unterschiedliche der verbundenen Ebenen im mentalen Lexikon erfolgen (vgl. Juska-Bacher und Jakob 2014). Zugriffe können auch blockiert sein, wie Untersuchungen bei Aphasikern zeigen (vgl. Aitchison 2012). Weitgehend unstrittig ist die Annahme, dass das mentale Lexikon als ein dynamisches, sich ständig weiter- und umstrukturierendes System zu verstehen ist. Es ist vermutlich nach semantischen Feldern (neben ande-

ren Strukturformen, z.B. phonetischen) strukturiert, wie Assoziationsexperimente belegen (vgl. Aitchison: 2012: § 8; Schwarz 2008: 223f.).

Strukturvorstellungen vom mentalen Lexikon lassen sich grundsätzlich einteilen in *serielle modulare Stufenmodelle* und *interaktive, holistische Netzwerkmodelle* (vgl. ebd.) respektive *autonome* und *interaktive Modelle* (vgl. Schwarz 2008: 169ff). Aktuelle Vorstellungen gehen von einer Art ‚neuronaler‘, aktivierbarer Netzwerkstruktur des mentalen Lexikons aus (vgl. ebd.: 228f.; Juska-Bacher und Jakob 2014: 55f.). Zentrale Einheiten sind dabei die *Wörter* respektive *Konzepte*, d.h. „mentale Organisationseinheiten [...], die die Funktion haben, Wissen über die Welt zu speichern“ (ebd.: 108). Mentale Wortrepräsentationen lassen sich in diesem Sinne allgemein als mehr oder minder offene Konzepte mit abstrahierten Merkmalsbündeln beschreiben, die unterschiedlich starke Verbindungen untereinander eingehen.

Unabhängig von der Struktur des mentalen Lexikons und der verschiedenen vermuteten Sprachverarbeitungsprozesse lassen sich in linguistischer Perspektive die folgenden lexikalischen Mindestinformationen eines *lexikalischen Eintrags* im mentalen Lexikon beschreiben; diese bestimmen gewissermaßen (und idealiter) jeden Eintrag: semantische (Bedeutung; Referenz), lexikalische (Wortart), syntaktische, morphologische und phonetisch-phonologische (auch: graphematische) Informationen (vgl. Rothweiler und Meibauer 1999: 11f.).

Steinhoff hebt, wie gleichfalls Feilke (2009), auf den Gebrauchswert von Wörtern ab. Mit Wörtern kann man etwas tun, ihr Wert liegt in ihrer Funktionalität, ihrem Wirkpotenzial, das sie im besten Fall in der Interaktion entfalten. Steinhoff (2011: 5) beschreibt dieses Potenzial sehr anschaulich anhand des Wortes *nochmal*, das für eine 11-jährige Schülerin insofern das Lieblingswort schlechthin ist, als dass es die Wiederholung genuss-

voller Tätigkeiten bewirken kann (nochmal ... ins Kino gehen, eine Geschichte vorgelesen bekommen, eine Film ansehen usw.). Dieser Gebrauchswert scheint mir eine zentrale Bezugsgröße für den Bereich des lexikalischen Lernens in inklusiver Perspektive zu sein. Dem entspricht der Befund, dass häufiger gebrauchte Wörter schneller im mentalen Lexikon aktiviert werden als seltener gebrauchte (*Worthäufigkeitseffekt*; vgl. Glück 2005: 111f.; Schwarz 2008: 228).

3 Perspektiven auf das mentale Lexikon

Die Linguistik liefert als Bezugsdisziplin der Sprachdidaktik die fachwissenschaftliche Grundlage für die Wortschatzvermittlung im Deutschunterricht. Zentrale Erkenntnisse und Annahmen über das mentale Lexikon aus Perspektive der (Kognitiven) Linguistik wurden oben dargelegt. In sprachdidaktischer Hinsicht lassen sich grob folgende, hier relevante Perspektiven auf den Erwerb und die Erweiterung des mentalen Lexikons unterscheiden: frühkindlicher Wortschatzerwerb, Wortschatzvermittlung im mutter- bzw. erstsprachlichen Deutschunterricht, Wortschatzvermittlung im Unterricht für DaZ oder DaF. Für den unterrichtlichen Bereich sind Curricula und Bildungsstandards bindend; übergreifend relevant ist zudem der Bereich der Störungen lexikalischer Fähigkeiten (vgl. Günther 2002). Die beiden letztgenannten Bereiche werden hier nicht weiter thematisiert. Für die Rolle des mentalen Lexikons in Curricula und Lehrwerken siehe Polz 2011b, Wilenberg 2011 sowie Ulrich 2011c: 23f.

Entsprechend der Erwerbsfolge ist zunächst die mündliche Modalität (und Konzeption) zentral. Mit dem Eintritt in die Schule ist der Lexikonerwerb zunehmend durch mediale und auch konzeptionelle Schriftlichkeit – samt entsprechender Umstrukturierungen des mentalen Lexikons – und durch die Ein-

beziehung von Fachwortschätzen (vgl. Feilke 2009: 5) geprägt. Je nach Erwerbssalter und Kontext (L1, DaZ, DaF) erfolgen der Erwerb und die Vermittlung systematisch und intentional bzw. inzidentuell respektive implizit (vgl. Polz 2011a: 108).

Das mentale Lexikon lässt sich sowohl in quantitativer und qualitativer Hinsicht als auch in Bezug auf die Aktanten-Aktivität beschreiben: *Quantität* bezieht sich auf *Wortschatzbreite* bzw. *-umfang*, *Qualität* auf *Wortschatztiefe* (vgl. Juska-Bacher und Jakob 2014: 57ff); aktivitätsbeschreibende Parameter sind *produktiv/rezeptiv* bzw. *Mitteilungs-* und *Verstehenswortschatz*. Darüber hinaus ist das mentale Lexikon in syntagmatischer und paradigmatischer Sichtweise zu charakterisieren: Die syntagmatische fokussiert auf Gebrauchsbedingungen sowie Syntax bzw. Morpho-Syntax, die paradigmatische u.a. auf Synonymie-, Hypo- und Hyperonymie-Beziehungen (vgl. Ulrich 2011b: 35ff).

Aussagen darüber, wie das mentale Lexikon einer Lernerin/ eines Lerner zu einem bestimmten Zeitpunkt in quantitativer und qualitativer Hinsicht beschaffen sein sollte bzw. in der Regel im jeweiligen Erwerbssalter ist, kranken an zwei grundlegenden Problematiken: Einerseits beruhen Angaben über typische Umfänge (selten auch Qualitäten) zumeist auf sehr groben Schätzungen und Extrapolationen:

Es können denn überhaupt alle in der Forschung kursierenden Zahlenwerte nur als Annäherungswerte gelesen werden, zu verschieden sind die Erhebungsmethoden, zu vielfältig die Parameter (Kilian 2011a: 97).²

2 Parameter sind etwa Sprache, Bildungsnähe/-ferne, Zähleinheit (Lexeme, syntaktische Wortformen), erhobene Wortart, Modalität (gesprochen/geschrieben; Rezeption/Produktion), Erhebungsmethode, individuelle Entwicklungsbedingungen (vgl. Kilian 2011a: 97).

Andererseits ist die Testung von Wortschatzumfang und -qualität methodisch nicht unproblematisch (vgl. Willenberg 2011). Damit verbunden ist die Frage, welche Menge von Wörtern für eine Lernerin/einen Lerner zu einem bestimmten Zeitpunkt bedeutsam ist (s.o.: Gebrauchswert) und ob die Bestimmung einer solchen Menge überhaupt sinnvoll und möglich ist (vgl. Merten 2011). Hier zeigen sich merkbare Unterschiede zwischen der Didaktik für das Deutsche als Erstsprache und Zweit-/Fremdsprache. Für den Bereich DaF werden Umfang und Qualität des Zielwortschatzes durchaus anhand frequenzanalytischer Untersuchungen und sachlicher Ordnungsprinzipien expliziert – was für die Erstsprache vergleichsweise komplex ist und nahezu vollständig unterbleibt (vgl. Kilian 2011b: 139f.).

3.1 *Frühkindlicher Wortschatzerwerb*

Der frühkindliche Wortschatzerwerb ist insbesondere für den Zeitraum 0 bis 3 Jahre ausführlich beschrieben und empirisch belegt (vgl. für eine Übersicht Rothweiler und Meibauer 1999). Herausgearbeitet wurden der quantitative und der qualitative Verlauf des Erwerbs: In quantitativer Hinsicht liegen insbesondere Daten zum Aufbau des Verstehenswortschatzes, Sprechen des ersten Wortes und den Wortschatzspurt samt nachfolgender Verlangsamung vor (vgl. Szagun 2011: § 5), in qualitativer Hinsicht zum Erwerb des Wortverständnisses, Produktion von Autosemantika und Benennungen von Aktionen und Relationen mittels Verben und Adjektive.

Die einzelnen Phasen im Erwerb, die zeitlich und verlaufs­mäßig interindividuellen Schwankungen unterliegen, stellt Kauschke (2012) mit Rückgriff auf zahlreiche empirische Daten dar:

| | | |
|--------------------|--|-----------------------|
| Lexikon- erwerb | Beginn des Wortverstehens | 9 Monate |
| | Vorformen des Benennens (situationsgebundene Protowörter) | 10 Monate |
| | Verstehen von ca. 50 Wörtern | 1;4 |
| | Produktion erster Wörter | 1;0–1;6 |
| | Produktion von 50 Wörtern | 1;6 spätestens 2;0 |
| | Wortschatzspurt | 1;6–1;9 |
| | Wortartenentwicklung 1. Phase: personal-soziale Wörter, relationale Wörter, Lautmalereien, Eigennamen, einige Nomen | 1;0–1;6 Monate |
| | Wortartenentwicklung 2. Phase: Nomenwachstum, Beginn des Verberberbs | 1;6–2;6 Monate |
| | Wortartenentwicklung 3. Phase: Verbzuwachs, Funktionswörter, Pronomen | 2;6–3;0 |
| | Über- und Untergeneralisierungen | 2;0–3;0 |
| | Erwerb hierarchischer Organisation des mentalen Lexikons (z.B. Ober- und Unterbegriffe), Verstehen von semantischen Relationen | 3;0 bis Schulalter |
| | Erwerb der Wortbildung: Komposition und Derivation | ≈ 2 bis 5 Jahre |

Abb. 1: Zentrale Schritte im Lexikonerwerb (im Rahmen des Spracherwerbs; Tabelle entnommen aus Kauschke 2012: 174); die Zeitangaben stellen Orientierungswerte dar.³

Mit Blick auf die oben beschriebene Strukturierung und Funktionsweise des mentalen Lexikons wird deutlich, dass der erstsprachliche Wortschatzerwerb nicht im Sinne eines listenhaften

³ Vgl. für eine Übersicht über den Wortschatzerwerb von der frühen Kindheit bis zum Schulalter, auch in DaZ-/DaF-Perspektive, Leimbrink 2015: 48f.

Vokabellernens zu konzeptualisieren ist, sondern als komplexer und zentraler Teil des gesamten Spracherwerbsprozesses: Ein Kind muss im Spracherwerb mehr leisten

als eine Liste von Wörtern zu speichern, wenn es seinen Wortschatz aufbaut. Der Aufbau des Lexikons ist ein wesentlicher Bestandteil des kindlichen Spracherwerbs, der phonetisch-phonologische [und orthographische sowie graphematische, M.K.], semantisch-pragmatische, morphologische und syntaktische Aspekte umfasst und zueinander in Beziehung setzt. Indem das Kind ein neues Wort lernt, muß es vielschichtige Informationen über dieses Wort aufnehmen, diese Informationen miteinander verknüpfen und Assoziationen zu schon bestehenden Lexikoneinträgen aufbauen.

(Rothweiler und Meibauer 1999: 12)

Der Aufbau des mentalen Lexikons reicht laut Anglin (2005) weit über die frühe Kindheit hinaus.

3.2 *Wortschatzvermittlung im erstsprachlichen Deutschunterricht*

In der Schule erfolgt der Übergang zur Schriftlichkeit und es wird verstärkt das Lernen aus Texten vermittelt und eingefordert. Damit verbunden sind vielfältige und umfangreiche Erweiterungen, Vertiefungen und Umstrukturierungen des mentalen Lexikons (vgl. Feilke 2009). Während die explizite und systematische Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht im Vordergrund steht (s.u.), wird diese im erstsprachlichen Unterricht selten zum Thema gemacht: „Die lexikalische Kompetenz scheint auch didaktisch wie ein blinder Fleck der Forschung“ (ebd.: 6). Dieser Eindruck verstärkt sich mit voranschreitender Schulstufe: In der Primarstufe ist die Wortschatzarbeit zwar ebenfalls kein explizit formulierter Lernbereich, jedoch spielt diese fraglos eine entscheidende Rolle im Anfangsunterricht respektive für den (Schrift-)Spracherwerb an sich (vgl. Polz 2011b: 365ff).

Erweiterung und Vertiefung des Schülerwortschatzes finden im muttersprachlichen Deutschunterricht in Fortsetzung des Wortschatzerwerbs während des kleinkindlichen Spracherwerbs [...] weitgehend implizit und unsystematisch statt.

(Ulrich 2011b: 42)

Über die Sekundarstufe I bis zur Sekundarstufe II tritt neben die Erweiterung des Wortschatzes in stärker werdendem Maße die Vertiefung, d.h. die qualitative Aufwertung und Umstrukturierung des Wortschatzes, insbesondere hinsichtlich der Arbeit mit schriftlichen Texten (vgl. Leimbrink 2015: 45ff). In der Sekundarstufe II findet traditionell nur selten systematischer Sprachunterricht statt, Sprache wird, wenn überhaupt, vorwiegend unter historischen und strukturellen Aspekten betrachtet (vgl. Polz 2011: 393).

Insgesamt lässt sich für die Rolle des mentalen Lexikons in der Schulzeit festhalten, dass

der Wortschatzerwerb in der Erstsprache noch immer weitgehend als gleichsam natürliche Ausstattung des Menschen im Rahmen des ungesteuerten Spracherwerbs gilt und daher der erstsprachliche Unterricht – wenn überhaupt – auf die Erzeugung deklarativen und problemlösenden Wortschatzwissens ausgerichtet ist, kaum aber auf die Erzeugung auch prozeduralen und metakognitiven Wissens in Bezug auf die Produktion und Rezeption von Wörtern der Erstsprache.

(Kilian 2011c: 160f.)

3.3 *Wortschatzvermittlung für das Deutsche als Zweit- oder Fremdsprache*

Anders als im erstsprachlichen Wortschatzerwerb kann beim zweit- bzw. fremdsprachlichen Erwerb auf bereits erworbene lexikalische Kompetenzen zurückgegriffen werden (vgl. Feilke 2009: 10). Nichtsdestotrotz stellen Wortproduktion und -rezeption in der Fremd- bzw. Zweitsprache eine große Her-

ausforderung für Lernende dar (vgl. Masum 2012). Fehlende Entsprechungen zwischen Erst- und Zielsprache können die Erweiterung des mentalen Lexikons und Zugriffe auf Einträge in diesem erschweren. Die Erstsprache spielt aber eine nicht zu unterschätzende Rolle für den Erwerb der Zielsprache. Vermutlich besteht eine Verbindung zwischen erst- und zielsprachlichem mentalen Lexikon (bzw. separaten Netzwerken, vgl. Leimbrink 2015: 49) insofern, als dass neue lexikalische Einträge immer in Relation zu bereits vorhandenen angelegt werden (vgl. Michalak 2009). Für beide Bereiche, d.h. DaZ und DaF, kann attestiert werden, dass die Wortschatzvermittlung generell expliziter als im L1-Unterricht erfolgt, wengleich Kühn (2010: 1252) einwendet, dass auch

in den Bereichen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine kohärente, erwerbsorientierte und kompetenzbezogene wortschatzdidaktische Konzeption [fehlt], die darauf abzielt, die Sprachhandlungskompetenzen der Schüler aufzubauen und zu fördern [...].

Insgesamt zeigt sich in allen drei Perspektivierungen die zentrale Rolle des mentalen Lexikons im Spracherwerbsprozess. Gleichfalls fehlen bis auf wenige Ausnahmen (z.B. Kilian und Isermann 2010; Knopp, i.V.) entsprechende empirische Studien zum Wortschatzerwerb und zur Unterrichtswirklichkeit, in der die gesteuerte Wortschatzvermittlung ja größtenteils stattfindet. Eine extensive Theorie zum Wortschatzlehren und -lernen existiert bislang ebenfalls nicht (vgl. Köster 2001: 891).

4 Wortschatzvermittlung im inklusiven Deutschunterricht

Aus den bisherigen Darlegungen geht hervor, dass die Kenntnis von Wortbedeutungen und entsprechenden Verwendungsbedingungen als zentrale Voraussetzung für sprachliche Verstehens- und Mitteilungsprozesse auf allen Ebenen verstanden

werden muss. Dies gilt gleichermaßen für die Erstsprache wie für DaF/DaZ. Eine systematische Vermittlung lexikalischer Kompetenz (oder „Wortschatzkompetenz“; Ulrich 2011d: 130f) im Deutschunterricht hat das Ziel,

bei Schülerinnen und Schülern eine lexikalisch-semantische sprachliche Handlungsfähigkeit zu erzeugen, die es ihnen gestattet, in verschiedenen gesellschaftlichen Kommunikations- und Praxisbereichen kommunikative und kognitive Aufgaben produktiv und rezeptiv erfolgreich zu lösen und eigene Ziele entsprechend verfolgen zu können. (Kilian 2011b: 133)

Dass diese Anforderungen gleichfalls für den Deutschunterricht in inklusiven Settings zu explizieren sind, ist einleuchtend und mit der Darlegung des Forschungsstandes in Kap. 2 und Kap. 3 begründet. Idealerweise verhilft der inklusive Deutschunterricht allen Lernenden zumindest dazu,

- einen möglichst umfangreichen rezeptiven und produktiven Wortschatz zu speichern,
- das Bedeutungsprofil [...] eines Lexems mit seinen Haupt- und Nebenbedeutungen sowie den jeweiligen semantischen Merkmalen zu kennen, [...]
- bei Bedarf den der jeweiligen Situation angemessensten Ausdruck aus dem mentalen Lexikon abzurufen,
- die Sprechhandlungen/Sprechakte und die Handlungssequenzen/Skripts zu beherrschen, in denen ein Lexem gewöhnlich verwendet wird,
- die Gebrauchsbedingungen eines Lexems mit Blick auf seine Konnotationen [...] zu beachten [...] (Ulrich 2011b: 43)⁴

Dass diese Fähigkeiten nicht immer gleichermaßen ausgebildet werden können, ist evident (z.B. je nach Zugang der Lernenden zum schriftlichen Symbolsystem); jedoch skizzieren die o.g. Lernziele ein Kontinuum lexikalischer Teil-Kompeten-

4 Ulrich definiert seine Kompetenzziele vorrangig aus der Perspektive einer lexikonorientierten Wortschatzdidaktik.

zen, auf dem Lernende im Erwerb fortschreiten können. Über lexikalische Fähigkeiten, auch basale, zu verfügen, wird hier gewissermaßen als grundlegende *Basiskompetenz* verstanden.⁵ Entsprechend der obigen Darlegungen ist sowohl der Umfang des mentalen Lexikons als auch seine Qualität wenn möglich zu erweitern; und dies jeweils in produktiver und rezeptiver Hinsicht. Bezieht man die Perspektiven auf das mentale Lexikon aus Kap. 2 auf Ossners analytisches Modell der Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts (2008: 9), so wird deutlich, wie übergreifend relevant das mentale Lexikon ist (vgl. auch Steinhoff 2009a: § 7): Die Beschreibungsdimensionen von Wortschatz sind in Bezug zur sprachlichen Realisierung zu betrachten:

| | | Bedingungen sprachlichen Handelns | Wortschatz- | |
|-----------|-------------|-----------------------------------|-------------|--------------------|
| | | medial... | umfang | <u>Wortwissen:</u> |
| rezeptiv | mündlich | semantisch | | |
| | schriftlich | | | |
| produktiv | mündlich | | | qualität: formal |
| | schriftlich | | relational | |

Abb. 2: Realisierungsformen von Sprache in Bezug zu den Dimensionen des mentalen Lexikons (die Konzeption sprachlicher Äußerung spielt natürlich ebenso eine Rolle, auch in lexikalischer Hinsicht, wurde aber hier aus Darstellungsgründen ausgespart).

⁵ Was letztlich der Forderung von Ulrich (2011c, 2013) oder Willenberg (2007, 2008, 2011) entspricht, die Rolle des L1-Wortschatzes verstärkt im (Deutsch-)Unterricht zu berücksichtigen.

Entsprechend der für die Deutschdidaktik neuen Herausforderungen⁶ durch inklusive Settings sind bestehende Konzepte für die Wortschatzvermittlung sowie Erkenntnisse der Kognitiven Linguistik (und anderer Disziplinen, etwa der Psycholinguistik) zum mentalen Lexikon zunächst zu adaptieren, und auf ihre Wirksamkeit sowie Angemessenheit zu überprüfen. Gegenwärtig ist Wortschatzvermittlung im inklusiven Deutschunterricht (noch) kein Thema in der an und für sich schon raren Forschungsliteratur (vgl. Christensen und Dehn 2012; Lanig 2013; Dietz, Sasse und Wind 2014; Trumpa et al. 2014; Franz, Trumpa und Esslinger-Hinz 2014; Pompe 2015). Hier scheint sich die Vernachlässigung des L1-Wortschatzes (Willenberg 2007) gewissermaßen im Bereich spezifischer Förderbedarfe fortzusetzen. Was eine ‚inklusive Deutschdidaktik‘ an sich angeht, ist als „Forschungsdefizit [...] vor allem zu konstatieren, dass es bisher kaum fundiertes Handlungswissen [...] gibt“ (Klauß 2014: 14), – weshalb insbesondere exemplarische Unterrichtsbeispiele momentan (erste) Meilensteine auf dem Weg zu einer Fachdidaktik darstellen, die inklusive Lehr-Lern-Situationen berücksichtigt (vgl. Hennies und Ritter 2014). Beiträge, die sich explizit auf Wortschatzarbeit beziehen, liegen bislang nicht vor.

Gewinnbringend sind in dieser Hinsicht aber Konzepte wie das empraktische *Diktierende Schreiben* (vgl. Merklinger und Osburg 2014): Die Textproduktion wird dabei gewissermaßen arbeitsteilig und für den Schreiber/die Schreiberin entlastet prozessiert: Sie erfolgt qua Diktat an einen Skriptor, der/die die Verschriftung/-textung laut im Schreibtempo mitspricht.

Das mündliche Diktieren bietet damit Lernern, die noch nicht über mediale Schriftlichkeit verfügen, eine Zugriffsmöglichkeit auf die spezifischen (medialen und konzeptionellen) Be-

6 Wobei der Umgang mit Heterogenität schon immer genuine Aufgabe des Deutschunterrichts war.

dingungen und Möglichkeiten schriftlicher Sprachproduktion (und Rezeption) im Sinne von Distanzkommunikation. Dies wirkt sich auch auf lexikalischer Ebene aus, etwa wenn wortgenau formuliert wird oder die Verbindung von Wortform und -bedeutung in den Fokus der Aufmerksamkeit gerät (vgl. ebd.: 84; 86f.). Denn anders als bei der solitären Textproduktion, bei der die kognitiven und sprachlichen Ressourcen des Schreibers/der Schreiberin für die vielfältigen Teilprozesse beim Schreiben eingesetzt werden (müssen), kann hier das Formulieren der Schreibidee als solche sowie das Formulieren einzelner Wendungen und Wörter im Vordergrund stehen. Diese kognitive und sprachliche Entlastung bietet u.a. auch Raum für Prozesse der Wortfindung/-aktivierung, Vernetzung oder die Abwägung funktionaler und/oder stilistischer Angemessenheit einzelner Wörter.

Auch in inklusiven Lernsettings hat sich das diktierende Schreiben als Lernsituation bewährt, da es zum einen allen Kindern die Möglichkeit bietet, ihre (komplexen) Sprachmuster zu erproben, zum anderen, da es förderdiagnostischen Charakter haben kann. (Merklinger und Osburg 2014: 78)

Eine weitere didaktische Konzeption, die mit Blick auf den inklusiven Deutschunterricht gewinnbringend erscheint, ist der *Wortschatzdidaktische Dreischritt* nach Kühn (2007, 2010): Dem Kennen eines Wortes (Isolieren und Semantisieren) folgt das Erlernen seiner Verwendungsweise und das In-Relation-Setzen zu anderen Wörtern (Variieren und Vernetzen), dem wiederum das Können, d.h. das Anwenden, folgt (Kontextualisieren und Reaktivieren; vgl. Feilke 2009; Steinhoff 2009a/b). Unter der Maßgabe einer verstärkten inneren Differenzierung und Zielgruppenorientierung kann diese Trias aus Bedeutungsanreicherung, Vernetzung und Anwendung ein fruchtbarer Ansatz für die Wortschatzvermittlung im inklusiven Deutschunterricht sein. Dazu müssen je individuelle Zugänge für die Lerner zum Schrift-/Symbolsystem berücksichtigt werden.

So sind z.B. bei starken kognitiven Beeinträchtigungen haptische Zugänge zu Konzepten von Autosemantika denkbar, die die Verbindung mit dem entsprechenden *Signifiant* stimulieren bzw. verstärken.

Grundsätzlich erscheinen folgende Maximen, die nicht exhaustiv zu verstehen sind, gewinnbringend für die Wortschatzarbeit im Deutschunterricht (und fächerübergreifend über diesen hinaus) in stark heterogenen Klassen:

- Das mentale Lexikon ist weniger als statisches Inventar, sondern vielmehr als dynamisches, kommunikatives Werkzeug zu verstehen, das sich ständig wandelt (vgl. Steinhoff 2009).
- Lexikalische Einheiten sind insbesondere qua Gebrauch (innerhalb authentischer, für das Individuum nachvollziehbarer Gebrauchskontexte) gut erlernbar (= individuelle Erfahrungsräume); die wiederholte Aktivierung in konkreten Verwendungskontexten dient der dauerhaften Memorierung und Vernetzung im Langzeitgedächtnis.
- Die ‚Verwendungsrelevanz‘ lexikalischer Einheiten – und damit die Menge bedeutsamer Einheiten – ist vom Individuum und seinen kommunikativen Bedürfnissen und Fähigkeiten abhängig. Zu berücksichtigen sind je nach individuellen Lernvoraussetzungen unterschiedliche Darbietungsformen (Kanäle, Medien, Zeichensysteme).
- Lexikalische Einheiten sind „Wörter und Wendungen“ (Feilke 2009), sie umfassen über die Wortebene hinausgehende Einheiten wie „Kollokationen, Phraseologismen oder syntaktische Konstruktionen“ (Steinhoff 2009a: 9). Solche Einheiten sollten ebenfalls Lerngegenstand sein.
- Wortschatzvermittlung sollte entwicklungsorientiert (s.o. Abb. 1) und im Hinblick auf alle sprachlichen Ebenen (Sprechen und Hören; Schreiben und Lesen) erfolgen.
- Entsprechend der Struktur des mentalen Lexikons sollten lexikalische Einheiten von vornherein „in vernetzter Form gelernt werden“ (Michalak 2009: 39). Aus- und Umbau des mentalen Lexikons sollten systematisch erfolgen, z.B. durch die Gruppierung von Wörtern in Wortfeldern oder die Suche nach semantischen Oppositionen.

5 Ausblick

Nimmt man die Schaltstellenfunktion des mentalen Lexikons (Steinhoff 2009a/b) ernst, so scheint das mentale Lexikon besonders geeignet, Situationen des gemeinsamen Lernens am gemeinsamen Gegenstand aus unterschiedlicher Perspektive und mit unterschiedlichen Formen der Bearbeitung sowie mit gemeinsamer Aufmerksamkeit (Tomasello 2013: 128ff) zu schaffen. Wörter und Wendungen können als vielfältige und mehrdimensional zugängliche Ausgangspunkte respektive Angelpunkte für das sprachliche Lernen fungieren. Etwaige Effekte auf den Spracherwerbsprozess müssen in authentischen Lehr-Lern-Situationen empirisch überprüft werden, wozu sich in Zukunft durch die zunehmende Umsetzung der Inklusionsbestrebungen immer häufiger Möglichkeiten eröffnen. Hierfür bieten sich zunächst Explorationsstudien an. Insgesamt fehlen der Sprachdidaktik Erkenntnisse über Verläufe und Gelingensbedingungen von inklusivem Deutschunterricht; solche sind – folgt man der Annahme der zentralen Rolle des mentalen Lexikons beim sprachlichen Handeln – auch mit Fokussierung auf die Wortschatzvermittlung sowohl theoretisch als auch empirisch zu modellieren.

6 Literaturverzeichnis

- Aitchison, Jean (2012): *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. - 4. Auflage. New York: Wiley-Blackwell
- Apeltauer, Ernst (2010): *Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung durch Anbahnen von Literalität*. Flensburg: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht (53)

- Artelt, Cordula; McElvany, Nele; Christmann, Ursula; Richter, Tobias; Groeben, Norbert; Köster, Juliane; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Ostermeier, Christian; Schiefele, Ulrich; Valtin, Renate & Ring, Klaus (2007): Förderung von Lesekompetenz – Expertise (Bildungsforschung Bd. 17). Bonn, Berlin: BMBF
- Christensen, Timm & Dehn, Mechthild (2012): Formulieren kann jeder. Schreiben im inklusiven Unterricht. In: Deutsch differenziert (1). S. 25–27
- Dietz, Florian; Sasse, Ada & Wind, Gerd Peter (2014): Lesen und Schreiben lernen im inklusiven Unterricht. Bedingungen und Möglichkeiten. Herzogenrath: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Bildungsforschung Bd. 29/1). Bonn, Berlin: BMBF
- Feilke, Helmuth (2009): Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. In: Praxis Deutsch 36 (218). S. 4–13
- Feilke (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch (233). S. 4–13
- Franz, Eva-Kristina; Trumpp, Silke & Esslinger-Hinz, Ilona (2014): Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. (Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik; Bd. 11) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Glück, Christian W. (2005): Kindliche Wortfindungsstörungen: Ein Bericht des aktuellen Erkenntnisstandes zu Grundlagen, Diagnostik und Therapie. 4., durchges. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Günther, Klaus B. (2002): Probleme der Diagnostik lexikalisch-semantischer Störungen. In: Manfred Grohnfeldt (Hrsg.): Störungen der Semantik. 2. Auflage. Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess. S. 167–195

- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. – Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Hennies, Johannes & Ritter, Michael (2014): Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht. In: Silke Trumpp/Stefanie Seifried/Eva Franz/Theo Klauß (Hrsg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa. S. 170–185
- Juska-Bacher Britta & Jakob, Sabrina (2014): Wortschatzumfang und Wortschatzqualität und ihre Bedeutung im fortgesetzten Spracherwerb. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 1 (61). S. 49–75
- Juska-Bacher, Britta; Beckert, Christine; Stalder, Ursula & Schneider, Hansjakob (2016): Die Bedeutung des Wortschatzes für basale Lesekompetenzen. In: Didaktik Deutsch (40). S. 20–40
- Kauschke, Christina (2012): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Berlin, Boston: Walter de Gruyter
- Kilian, Jörg und Isermann, Jan (2010): Sprachkompetenz im Bereich »Wortschatz und Semantik« – Linguistische und didaktische Anmerkungen zur Diagnose und Förderung lexikalisch semantischen Wissens am Beispiel einer Fallstudie. In: Muttersprache 1 (120). S. 23–39
- Kilian, Jörg (2011a): Wortschatzerwerb aus entwicklungspsychologischer, linguistischer und sprachdidaktischer Perspektive. In: Inge Pohl/Winfried Ulrich (Hrsg.): Wortschatzarbeit (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP); Bd. 7). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 85–106
- Kilian, Jörg (2011b): Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung. In: Inge Pohl/Winfried Ulrich (Hrsg.): Wortschatzarbeit (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP); Bd. 7). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 133–142

- Kilian, Jörg (2011c): Strukturiertes Bedeutungswissen. Zur Schlüssel-funktion lexikalisch-semantischer Strukturen beim sprachlichen Lernen. In: Klaus-Michael Köpcke/Christina Noack (Hrsg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 155–177
- Klauß, Theo (2014): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik: Einleitung. In: Silke Trumpp/Stefanie Seifried/Eva Franz/Theo Klauß (Hrsg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik: Einleitung. Weinheim: Beltz Juventa. S. 11–21
- Kleinbub, Iris (2011): Empirische Forschungsansätze im Bereich Wortschatzkompetenz. In: Inge Pohl/Winfried Ulrich (Hrsg.): Wortschatzarbeit (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP); Bd. 7). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 503–506
- Knopp, Matthias (i. V.): Zum Zusammenhang von Schreibprozessen und kognitiven Prozessen – unter besonderer Berücksichtigung der Rolle des mentalen Lexikons bei der Textproduktion
- Komor, Anna & Reich, Hans H. (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Konrad Ehrlich/Ursula Bredel/Hans H. Reich (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Bildungsforschung Bd. 29/I). Bonn, Berlin: BMBF, Referat Bildungsforschung. S. 49–61
- Kühn, Peter (2007): Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In: Heiner Willenberg (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 160–167
- Kühn, Peter (2010): Materialien für das Wortschatzlehren und -lernen. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (2. Halbbd.). Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. 1252–1258

- Lanig, Jonas (2013): *Deutsch inklusiv: Differenzierungsmöglichkeiten und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
- Leimbrink, Kerstin (2015): *Wortschatzerwerb*. In: Ulrike Haß/Petra Storjohann (Hrsg.): *Handbuch Wort und Wortschatz (Handbücher Sprachwissen (HSW); Bd. 3)*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter. S. 27–52
- Masum, Madjid Nezhad (2012): *Das mentale Lexikon. Wortproduktion in der Fremdsprache*. Marburg: Tectum
- Meibauer, Jörg; Demske, Ulrike; Geilfuß-Wolfgang, Jochen; Pafel, Jürgen; Ramers, Karl Heinz; Rothweiler, Monika & Steinbach, Markus (2015): *Einführung in die germanistische Linguistik. – 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler
- Merklinger, Daniela & Osburg, Claudia (2014): *Diktierendes Schreiben als inklusiver Lernkontext*. In: Florian Dietz/Ada Sasse/Gerd Peter Wind (Hrsg.): *Lesen und Schreiben lernen im inklusiven Unterricht. Bedingungen und Möglichkeiten*. Herzogenrath: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. S. 76–104
- Merten, Stephan (2011): *Problematik des „Grundwortschatzes“*. In: Inge Pohl/Winfried Ulrich (Hrsg.): *Wortschatzarbeit (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP); Bd. 7)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 74–84
- Michalak, Magdalena (2009): *Wörter als unser Tor zur Welt. Die Bedeutung des mentalen Lexikons in mehrsprachigen Klassen*. In: *Deutsch als Zweitsprache* (4). 34–43
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012): *Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte des Gebrauchs*. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 1 (57). S. 67–101
- Ossner, Jakob (2008): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende*. 2., überarb. Aufl. Paderborn, München: Schöningh
- Pinker, Steven (2011): *Words and Rules. The Ingredients of Language*. New York: Perennial

- Philipp, Maik (2012): Das vernachlässigte Füllhorn der Sprache. Einige Betrachtungen zum Zusammenhang von Wortschatz, Lesesozialisation und Textverstehen. In: leseforum.ch – Online-Plattform für Literalität (01)
- Polz, Marianne (2011a): Zusammenhang von Lesen und beiläufiger Wortschatzerweiterung und -vertiefung. In: Inge Pohl/Winfried Ulrich (Hrsg.): Wortschatzarbeit (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP); Bd. 7). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 107–124
- Polz, Marianne (2011b): Wortschatzarbeit in verschiedenen Schulstufen: Grundschule, Sek. I, Sek. II. In: Inge Pohl/Winfried Ulrich (Hrsg.): Wortschatzarbeit (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP); Bd. 7). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 363–399
- Pompe, Anja (2015): Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Rickheit, Gert & Strohner, Hans (1993): Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Modelle, Methoden, Ergebnisse. Tübingen, Basel: Francke
- Rickheit, Gert & Strohner, Hans (2003): Modelle der Sprachproduktion. In: Theo Herrmann/Joachim Grabowski (Hrsg.): Sprachproduktion. Göttingen, Bern: Hogrefe. S. 267–286
- Rickheit, Gert; Sichelschmidt, Lorenz & Strohner, Hans (2002): Psycholinguistik: Die Wissenschaft vom sprachlichen Verhalten und Erleben. Tübingen: Stauffenburg
- Rickheit, Gert; Weiss, Sabine & Eikmeyer, Hans-Jürgen (2010): Kognitive Linguistik. Theorien, Modell, Methoden. Tübingen, Basel: Francke
- Rothweiler, Monika & Meibauer, Jörg (1999): Das Lexikon im Spracherwerb – Ein Überblick. In: Jörg Meibauer/Monika Rothweiler (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen, Basel: Francke. S. 9–31

- Schwarz, Monika (2008): Einführung in die Kognitive Linguistik. – 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel: Francke
- Steinhoff, Torsten (2009a): Wortschatz – Eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? In: SPASS – Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (17)
- Steinhoff, Torsten (2009b): Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs. In: Didaktik Deutsch (27), S. 33–52
- Steinhoff, Torsten (2011): Lexikalisches Lernen. Der Wortschatz als Bindeglied des Deutschunterrichts. In: Die Grundschulzeitschrift (244). S. 4–7
- Szagan, Gisela (2011): Sprachentwicklung beim Kind. 4. Auflage (entspricht der 3., aktualisierten Auflage 2010). Weinheim, Basel: Beltz
- Tomasello, Michael (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens – Zur Evolution der Kognition. 1. Aufl., neue Ausg. Berlin: Suhrkamp
- Trumpa, Silke; Seifried, Stefanie; Franz, Eva & Klauß, Theo (2014): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa
- Ulrich, Winfried (2011a): Geschichte der Wortschatzarbeit in der Schule. In: Inge Pohl/Winfried Ulrich (Hrsg.): Wortschatzarbeit (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP); Bd. 7). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 3–17
- Ulrich, Winfried (2011b): Begriffsklärung: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit. In: Inge Pohl/Winfried Ulrich (Hrsg.): Wortschatzarbeit (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP); Bd. 7). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 29–45
- Ulrich, Winfried (2011c): Gegenwärtige Situation: Förderung einer lexikonorientierten Reflexion über Sprache. In: Inge Pohl/Winfried Ulrich (Hrsg.): Wortschatzarbeit (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP); Bd. 7). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 18–26

- Ulrich, Winfried (2011d): Das Verhältnis von allgemeiner Sprachkompetenz und Wortschatzkompetenz. In: Inge Pohl/Winfried Ulrich (Hrsg.): Wortschatzarbeit (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP); Bd. 7). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 127–132
- Ulrich, Winfried (2013): Wörter, Wörter, Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Willenberg, Heiner (2007): Der vergessene Wortschatz. In: ebd. (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 148–156
- Willenberg, Heiner (2008): Wortschatz Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim, Basel: Beltz. S. 72–80
- Willenberg, Heiner (2011): Lehrpläne, curriculare Bildungsstandards und Wortschatzarbeit. In: Inge Pohl/Winfried Ulrich (Hrsg.): Wortschatzarbeit (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP); Bd. 7) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 509–516

7 Filme

- Jackson, Peter (2002): Der Herr der Ringe. Die zwei Türme. Drehbuch: Walsh, Fran/Boyens, Philippa/Jackson, Peter/Sinclair, Stephen. Neuseeland, USA: New Line Cinema. Fassung: DVD Cinema Edition. Warner Home Video, 2003

Professionalisierung und Lehrer*innenbildung

Entwicklung von Lehrerprofessionalität unter inklusiver Perspektive – Impulse für eine reflexive Praxis

Bianca Roters & Susanne Eßer

Reflexionskompetenz gilt neben fachlicher, pädagogischer und fachdidaktischer Expertise als ein wichtiges Merkmal von Lehrerprofessionalität. Die inklusive Entwicklung unseres Bildungssystems erfordert in besonderem Maße, Routinen auf der Basis neuer Erkenntnisse kritisch zu hinterfragen, um unterrichtliches Handeln immer wieder neu der breiter werdenden Heterogenität der Lerngruppen anzupassen. Lehrerhandeln ist immer geprägt durch eigene subjektive Theorien und Einstellungen (*beliefs*) zu inklusiven Lehr- und Lernprozessen, die in einem möglichen Spannungsfeld wahrgenommen werden zu neuen Anforderungen an die eigene Professionalität. Über alle Professionalisierungsphasen hinweg gilt es, dieses Spannungsfeld aufzugreifen und reflexiv zu entwickeln. Als hilfreiches Reflexionsinstrument bietet sich ein Unterrichtsentwicklungsmodell an, welches Erkenntnisse aus Bildungswissenschaft, Fachdidaktik, -wissenschaft und Sonderpädagogik vereint. Eingebettet in etablierte Strukturen für Reflexionsprozesse wird eine Entwicklung der Lehrerprofessionalität unterstützt, die als adaptive Lehrkompetenz sichtbar wird.

1 Einleitung

Für das deutsche Schulsystem hat die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention die Konsequenz, dass die Heterogenität der Klassen sich noch weiter auffächert, insbesondere um die Schülerinnen und Schüler, die aufgrund einer

Behinderung bzw. Entwicklungsbeeinträchtigung sonderpädagogische Unterstützung benötigen. Dabei beinhaltet die Bildungsqualität die beiden Komponenten der Förderung der kognitiven und sozialen Entwicklung auf der einen und die Förderung von Werten und Einstellungen sowie gesellschaftlichen Verantwortungsbewusstseins auf der anderen Seite. Eine entsprechend optimale Lernumgebung verknüpft körperliche Gesundheit und emotionales Wachstum untrennbar mit kognitiver Entwicklung, der Ausprägung sozialer Kompetenzen und dem Erlangen von Grundfertigkeiten.

Das hoch spezialisierte Förderschulsystem ist im Zuge dieser Entwicklung in Prozessen der Umstrukturierung begriffen. Die Expertise für sonderpädagogische Förderung gilt es in das allgemeine Schulsystem zu überführen und unter neuen Qualitäten zu nutzen. Es gilt einen Schul- und damit verbunden einen Unterrichtsentwicklungsprozess zu beschreiten, der individuelle Förderung optimiert und die Arbeit an einem gemeinsamen Lerngegenstand für alle Schülerinnen und Schüler ermöglicht.

Auf der Ebene des Unterrichts können ausgehend von Prinzipien des „Guten Unterrichts“, die für jede Schülerin und jeden Schüler bestmögliche individuelle Lern- und Entwicklungsfortschritte ermöglichen, weitere Entwicklungen ihren Ausgang nehmen. Aus sprachdidaktischer Perspektive kann die Einführung inklusiver Unterrichtsformate als Weiterführung einer konsequenten Differenzierung und notwendiger Individualisierung zur Gestaltung einer optimalen Lernumgebung für alle Schülerinnen und Schüler gedacht werden.

Diese Veränderungen erfordern in hohem Maße eine adaptive Expertise der Lehrerinnen und Lehrer, die sich als Professionalisierungsmerkmal über alle Aus- und Weiterbildungsphasen entwickelt.

Schnell (2012) sieht im Konzept der adaptiven Lehrkompetenz eine Vereinigung von Sachkompetenz, diagnostischer Kompe-

tenz und Klassenführungskompetenz. Zur weiteren Konkretisierung zitiert sie Guldemann:

Einer mit hoher adaptiver Lehrkompetenz ausgestatteten Lehrperson gelingt,

- bei aller Individualität und Heterogenität der Schülerinnen und Schüler,
- in genauer Kenntnis des Unterrichtsinhalts,
- unter Ausschöpfung eines didaktischen Repertoires und
- durch Führung und Begleitung des Lernenden, einer Lerngruppe oder Schulklasse den Unterricht so zu gestalten, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten entsprechend lernen und verstehen können. Eine Lehrperson mit adaptiver Lehrkompetenz schafft optimale Voraussetzungen für einen guten Unterricht.

(Schnell ebd.: 215)

Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern nehmen ihren Ausgang in der universitären Ausbildung, führen über den Vorbereitungsdienst in der zweiten Phase in eine Berufspraxis, die durch lebenslange Lernprozesse zu weiterer professioneller Praxis beiträgt. Nach Hattie (2014: 35) haben diese die Zielperspektive, dass Lehrpersonen sich fortwährend mit der Art und Qualität des Effekts befassen, den sie auf jede Schülerin und jeden Schüler haben.

Die gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (2015) sieht Inklusion als Leitbild und allgemeine Anforderung der Lehrerbildung. Ein phasenübergreifender Einsatz von Reflexionsinstrumenten kann zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem

professionellen Selbstkonzept angehender Lehrkräfte hinsichtlich der eigenen Haltung und Einstellung zum Thema schulischer Inklusion führen. (Ebd. : 4)

Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, in Schulen eine Kultur der Reflexion zu etablieren, um die herausfordernden Situati-

onen, die sich nicht nur aus der inklusiven Umgestaltung des Bildungssystems ergeben, mit professionellem Handeln zu gestalten. Meyer (o.J. : 11) spricht sich in Anlehnung an Feindt für eine Etablierung sogenannter „Strukturorte der Reflexivität“ in der Lehrerbildung aus.

2 Reflexionskompetenz als Merkmal inklusiver Lehrerprofessionalität

Mit Abels (2011) lässt sich Reflexionskompetenz folgendermaßen definieren:

Didaktische Reflexionskompetenz wird hier gesehen als die Kompetenz, das eigene didaktische Handeln und die eigenen didaktischen Entscheidungen im Kontext einer pädagogischen Situation im Nachhinein zu überdenken und explizit zu begründen, um bewusst daraus zu lernen, mit dem Ziel eines persönlichkeitswirksamen Bildungsprozesses. (Abels 2011: 56)

Aus professionstheoretischer Sicht gilt Reflexion als Schlüsselbegriff, Handlungsroutrinen problemorientiert zu begegnen (u.a. Schön 1983, 1988). Da Reflexionskompetenz ein wichtiges Merkmal von Lehrerprofessionalität ist (Roters 2012), kommt ihrer Entwicklung in Professionalisierungsprozessen – neben dem Ausbau der fachlichen, pädagogischen und fachdidaktischen Expertise (u.a. Shulman 1986, 1987) – eine besondere Bedeutung zu. Die Arbeit in heterogenen Gruppen erfordert nach internationalen Standards eine hoch ausgeprägte Reflexionskompetenz der Lehrkräfte (Europ. Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2011).

Wie die wissenspsychologische Expertiseforschung (Berliner 1992; Leinhardt und Greeno 1986; Bromme 1992) gezeigt hat, wenden erfahrene Lehrpersonen im Unterricht nicht nur automatisiert Wissen und Regeln an, sondern treffen situativ und kontextgebunden – auf der Basis ihres Erfahrungswissens – un-

terrichtliche Entscheidungen. Die Ergebnisse der betreffenden Forschung zeigen, dass es deutliche Unterschiede zwischen Novizen und Experten gibt. Sie nehmen Facetten eines komplexen Unterrichtsgeschehens anders wahr und strukturieren entsprechend ihre Schemata unterrichtlicher Prozesse, die sich u.a. in einer reflektierten Erfahrung entwickeln. Grundlegender Unterschied zwischen Novizen und Experten ist ihre kognitive Wahrnehmung unterrichtlicher Situationen (Bromme 1992: 42).

Während Novizen durchaus sehr detailliert eine Situation im Unterricht beschreiben können, bleiben sie jedoch im Hinblick auf das didaktisch-methodische Potenzial dieser Unterrichtssituation an der Oberfläche. Im Unterschied zu Novizen sehen Experten dagegen weniger Details der Situation. Sie nehmen eine anders gelagerte „kognitive Gliederung des Unterrichtsgeschehens“ (Bromme 1992: 54) vor.

Die Erkenntnisse der Expertiseforschung können durchaus auch ausbildungspraktisch gewendet werden. Denn: Das produktive Zusammenspiel von Wissen und Können in theoriegeleiteten und praxisorientierten Ausbildungsphasen ermöglicht die Ausbildung von Erfahrungswissen:

[D]ie (erfolgreiche) Tätigkeit von Lehrkräften [beruht] auf Wissen und Können [...], das in der Ausbildung in theoretischen und praktischen Phasen gewonnen und dann durch die Berufserfahrung weiter entwickelt wurde. (Bromme 2008: 159)

Um nicht hilfreiche und starre Routinen auf der Basis neuer Erkenntnisse kritisch hinterfragen zu können und unterrichtliches Handeln immer wieder neu an Situationen und Handlungsspielräumen ausrichten zu können, ist ein hohes Maß an Reflexionskompetenz notwendig.

Die über reflexive Prozesse angeregte professionelle Deutung von Einzelfällen in spezifischen unterrichtlichen Situationen erfordert von der Lehrkraft eine hohe Flexibilität und ausge-

prägtes professionelles Wissen zu fachspezifisch ausdifferenzierten Lehr- und Lernprozessen. Dies gilt insbesondere auch für einen inklusiven Unterrichtskontext, in dem es Aufgabe der Lehrkraft ist, auf der Basis ihrer Expertise inklusive Lerngelegenheiten bereitzustellen, in denen die Schülerinnen und Schüler ein differenzierendes Lernangebot erhalten, welches ihnen optimale Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten bietet.

Die Studien der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2011) zeigen, dass die Reflexionskompetenz der Lehrkräfte sich insbesondere darin zeigt, dass

- sie offen sind für andere Lösungen und diese Suche aktiv gestalten.
- sie über die Verantwortlichkeit ihres Handelns auf die Lebenschancen der Lernenden nachdenken und Aufrichtigkeit zeigen.
- sie in der Praxis die Praxis reflektieren und ein durch Untersuchung und Forschung informiertes Urteil (Bezug nehmend auf Schön 1983) entwickeln.
- sie in ihrer Praxis eine kreative Umsetzung extern entwickelter Rahmenbedingungen für Unterricht und Lernen zeigen.
- sie überlieferte Wahrheiten (Bezug nehmend auf Pollard et al. 2005) hinterfragen.

Ein inklusiver (Sprach-)Unterricht, der von individueller Differenzierung geprägt ist, setzt schon in der Unterrichtsplanung voraus, dass eigene subjektive Theorien und Einstellungen (*beliefs*) zu inklusiven Lehr- und Lernprozessen hinterfragt und ggf. im Hinblick auf die Zielsetzung angepasst werden. Zu berücksichtigen ist dabei die nachhaltige Rolle der *beliefs*, die nur schwer veränderbar scheinen. Gleichzeitig wird das Professionsverständnis, was Lehrkräfte wissen und können sollten, vor dem Hintergrund „tief verankerter kultureller Überzeugungen“ (Blömeke 2014: 445) diskutiert. *Beliefs* könnten einen Einfluss auf unterrichtliche Kompetenzen haben:

Vor allem das Sich-selbst-verantwortlich-fühlen [sic] impliziert für den pädagogischen Kontext, dass Kompetenzen auch durch Beliefs beeinflusst sein könnten, wie es Klieme und Hartig 2007 formulieren. (Langner 2015: 30)

Das Spannungsfeld, das durch individuelle *beliefs*, kulturell geprägte Überzeugungen und neue Anforderungen an Professionalität möglicherweise von Lehrkräften wahrgenommen wird, sollte deshalb bereits in frühen Professionalisierungsphasen, z.B. in der universitären Ausbildung, aufgegriffen und reflexiv (im Team, z.B. mit Mentoren in Praxisphasen) entwickelt werden. Professionalisierung in diesem Sinne wird als Entwicklungsmodell verstanden.

3 Lehrerprofessionalisierung als Entwicklungsprozess – Universitäre Ausbildungsphase

Das Leitbild des reflektierenden Praktikers (Schön 1983, 1989), das dem oben skizzierten Professionalitätsverständnis zugrunde gelegt wird, ist über alle Professionalisierungsphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – insbesondere auch unter inklusiver Perspektive – tragfähig. In einem solchen Professionalitätsverständnis geht es mit Blick auf die universitäre Ausbildungsphase darum, Wissen über inklusive Unterrichtskontexte zu vermitteln und theoriegeleitet reflektieren zu lernen, sowie Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen die Studierenden ihre kategoriale Wahrnehmung (im Sinne der Expertiseforschung als *situation awareness*, Endsley 2006) kontinuierlich ausbauen und ihre Urteilsfähigkeit über unterrichtliche Prozesse stärken können.

Aus professionstheoretischer Perspektive, die Lehrerprofessionalität als Entwicklungsprozess versteht, kann schon in der ersten Ausbildungsphase eine Sensibilisierung hinsichtlich inklusiver Werte, Strukturen und Praktiken im schulischen Bildungssystem angebahnt werden.

Unter dem Blickwinkel, dass der professionelle Umgang mit Inklusion eine allgemeine Anforderung an alle Lehreraus- und Lehrerweiterbildungsphasen kennzeichnet, werden mit der gemeinsamen Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ Vorschläge für die übergreifende Gestaltung der einzelnen Phasen der Lehrerbildung und der Übergangsgestaltung gemacht.

Die für den Lehrerberuf benötigten Kompetenzen schließen neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt ein, die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar werden müssen. (KMK & HRK 2015: 3)

Studienabsolventinnen und -absolventen sollen demnach über anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen verfügen, welches auch „fundierte Kenntnisse über Merkmale von Schülerinnen und Schülern, die den Lernerfolg fördern oder hemmen können“ einschließt (KMK 2015: 4). Bezogen darauf sollen sie in der Lage sein, Lernumgebungen differenziert zu gestalten. Ausdrücklich wird hier die Berücksichtigung verschiedener Dimensionen von Heterogenität angesprochen, die auch, aber nicht nur im Sinne der Behindertenrechtskonvention der UN zu verstehen sind (KMK & HRK 2015: 4).

Gemeinsam wird von der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz empfohlen, integrative Konzepte, die Bildungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft vereinen, für die Implementation inklusionsspezifischer Themen in die Curricula umzusetzen (HRK und KMK 2015: 4). Die folgende Abbildung zeigt ein Unterrichtsentwicklungsmodell, das aus diesen Überlegungen heraus in multiprofessionellem Austausch zwischen Sonderpädagogik und Fachdidaktik für das Fach Englisch entwickelt wurde.

Im Schaubild wird ein integrativer und interdisziplinärer Ansatz verfolgt. Im Zentrum steht das Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit, realisiert in kommunikativen Handlungssituationen, dem sich ein moderner Englischunterricht verpflichtet fühlt. Über *speech acts*, z.B. *asking for information*, kann die sprachliche Handlungssituation in Unterrichtssituationen realisiert werden.

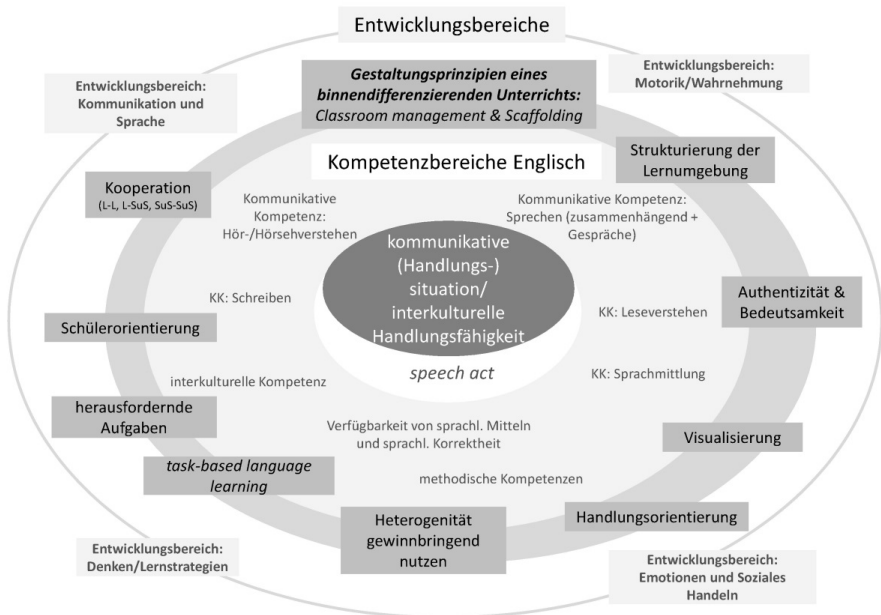


Abb. 1: Unterrichtsentwicklungsmodell für einen binnendifferenzierenden Englischunterricht, der auf verschiedene Dimensionen von Heterogenität ausgerichtet ist (Roters und Eßer 2016)

Über den Ansatz der *speech acts* wird die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand für alle Schülerinnen und Schüler (im Sinne von Feuser 1989) realisiert. Feusers Modell zu einem inklusiv gestalteten Unterricht stellt die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand in den Mittelpunkt eines binnendifferenzierenden

Unterrichts (1989). In seiner entwicklungslogischen Didaktik entfaltet er die Vorstellung einer Arbeit an einem gemeinsamen Lerngegenstand auf unterschiedlichen Erfahrungs- und Erkenntniswegen.

Auf der zweiten Ebene werden die Kompetenzbereiche der Sekundarstufe I für das Fach Englisch (vgl. KLP NRW, Sek I) aufgeführt, die wiederum von den Gestaltungsprinzipien eines binnendifferenzierenden Englischunterrichts auf der dritten Ebene gerahmt werden (vgl. Gestaltungsprinzipien eines modernen Englischunterrichts, u.a. Haß 2006, 2013; Suhrkamp 2010; für *task-based language learning* u.a. Müller-Hartmann und Schocker-v. Ditfurth (2004); für allgemeindidaktische Prinzipien guten Unterrichts vgl. Meyer 2004, für Kriterien guten Unterrichts im Referenzrahmen Schulqualität NRW). Dabei sind die Kategorien nicht als trennscharf zu betrachten, sondern können sich in der jeweiligen Unterrichtssituation durchaus überlappen.

Eingebunden ist ein Konzept von *classroom management*, welches sich an die Forschungen von Evertson (2006, 2012) anlehnt. Dieses ist zu verstehen als ein gemeinsam gestalteter Rahmen, der Schülerinnen und Schülern (individuell) strukturierte Lernumgebungen schafft, die ihnen bestmögliche Lern- und Entwicklungschancen bieten. Im Fokus steht dabei die Ausprägung eines proaktiven Lehrerverhaltens, das die Grundlage für einen entwicklungsfördernden Unterricht bildet, der für alle ausreichend Lernchancen bereithält.

Das Unterrichtsentwicklungsmodell wurde als mögliche Reflexionsfolie für die Planung exemplarisch für den inklusiven Englischunterricht entwickelt, dennoch könnten die aufgezeigten Dimensionen in jeweils abgestimmter Form auf den Sprachunterricht im Allgemeinen übertragen werden. Folgende Aspekte können sich dementsprechend im Unterricht abbilden:

- Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts (z.B. Primat der Mündlichkeit, Relevanz, Motivation, Lebensweltbezug, ...)
- Regeln und Rituale (z.B. klare Kommunikation der Unterrichtsziele und Erfolgskriterien)
- Unterrichtsklima (z.B. emotionale Sicherheit: Gelegenheit zum *risk-taking*, Fehler als Fenster zum Lernprozess)
- Grad der Schülerverantwortlichkeit (z.B. unterschiedliche Lernstrategien)

Anknüpfungspunkte für einen differenzierenden Unterricht bietet ergänzend das Konzept des *Scaffolding* und findet deshalb hier ebenfalls Berücksichtigung. *Scaffolds* im Sinne von Lerngerüsten können als Hilfestellungen den Lernprozess unterstützen. Für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten (Hasselhorn und Gold 2013: 465) und für die, die eine Fremd-/Zweitsprache lernen, ist das *Scaffolding* zur erfolgreichen Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen maßgeblich. Gibbons und Hammond (2005: 8 ff) betonen die Bedeutsamkeit der sozialen Interaktion im Lernprozess, die auch in Vygotskys Konzept der Zone der nächsten Entwicklung beschrieben wird. Die Lehrkraft richtet den Fokus auf die individuellen Lernpotentiale, identifiziert das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler und unterstützt aufgabenbezogen einen Lernprozess, in dem sich Lernende zunehmend zu größerer Selbstständigkeit entwickeln können. Die Ansätze bieten nach ihrem Verständnis einen Rahmen für Planung und Reflexion pädagogischer Praxis. Gibbons und Hammond binden *Scaffolding* an die konkrete Aufgabe an:

It is this task-specific support, designed to help the learner independently to complete the same or similar tasks later in new contexts, which we understood to be scaffolding.

(Gibbons und Hammond 2005: 10)

Diese *Scaffolds* werden, sobald die „Zone der nächsten Entwicklungsstufe“ (Vygotsky 1978) erreicht ist, wieder zurückgenommen. Durch *Scaffolding*:

- erfährt die Lernerin/der Lerner, wie sie/er etwas machen kann.
- erhalten die Lernenden eine Strukturierungs- und Organisationshilfe für den Lernstoff (z.B. *advance organizer*).
- bekommen sie die notwendige Unterstützung, um eigenständig den nächsten Kompetenzschritt vornehmen zu können.
- erfährt die Lernerin/der Lerner, was sie/er machen kann, damit sie/er ähnliche Aufgaben später alleine bewältigen kann.

Als ein spezielles Merkmal des Unterrichts im inklusiven Kontext ist die Teamarbeit zu nennen (Kategorie „Kooperation“). Diese vollzieht sich nicht durchgängig in einer Doppelbesetzung im Unterrichtsalltag, ist aber in Planungszusammenhängen in Form verbindlicher Absprachen (Lern- und Entwicklungsplanung) zu leisten. Dabei geht es nicht ausschließlich um die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern der allgemeinen Schule und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, sondern auch um die Kooperation der in einer Klasse bzw. Stufe unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler.

Im **äußeren Kreis** (Ebene 4) werden im Schaubild zentrale Entwicklungsbereiche aufgeführt, die für die Förderung von Schülerinnen und Schülern in den zieldifferenten Bildungsgängen Lernen und geistige Entwicklung grundlegend sind (vgl. KMK-Empfehlungen für die Förderschwerpunkte Lernen 1999 und geistige Entwicklung 1998). Heimlich und Kahlert (2014) stellen mit ihren inklusionsdidaktischen Netzen, deren Darstellung hier adaptiert und für den Englischunterricht modifiziert wurde, ein Modell vor, welches den anspruchsvollen Unterricht im Fach mit den Ansprüchen und Möglichkeiten der Entwicklungsbereiche Motorik/Wahrnehmung, Denken/Lernstrategien (Kognition), Soziales Handeln/Emotion und Kommunikation umspannt. Die Anregungen, die zur Förde-

rung in den Entwicklungsbereichen gegeben werden, können ebenso positive Impulse auf die Lernprozesse der Klassengruppe haben.

3.1 *Einbindung des Unterrichtsentwicklungsmodells in forschende Lernprozesse*

Das in Abbildung 1 dargestellte Modell kann Ausgangspunkt für studentische Forschung in der ersten Phase und Reflexionsimpuls für die unterrichtliche Praxis in heterogenen Lerngruppen sein. Auf mögliche Verwendungskontexte und Reflexionsfolien wird im Folgenden mit Blick auf die unterschiedlichen Professionalisierungsphasen Bezug genommen.

Eine Möglichkeit, Lernprozesse zu individualisieren und einen biografischen Zugang zu integrieren, stellt das forschende Lernen dar. Studierende entwickeln in einem solchen Seminarkontext, ggf. ausgehend von biografischen Erfahrungen, eigene Fragestellungen zu schulischen und unterrichtlichen Kontexten, die sie in kleinen empirischen Studien bearbeiten (Schneider 2009; Roters et al. 2009).

Gerade in der universitären Ausbildungsphase können praxisorientierte Lerngelegenheiten bereitgestellt werden, in denen sich die Studierenden ohne unmittelbaren Handlungsdruck Wissen über inklusiven (Sprach-)Unterricht und inklusive Lehr- und Lernprozesse erarbeiten können, welches sie wiederum in Praxisphasen, z.B. dem Praxissemester, ausbauen können. Ein Ziel ist die langfristige Entwicklung einer multiperspektivischen Sichtweise auf Unterricht und die individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler.

Abbildung 2 stellt den zirkulären Ablauf eines forschenden Lernprozesses dar und verdeutlicht, wie theoretische Zugänge mit Fragen aus der Praxis in Beziehung gebracht werden können.

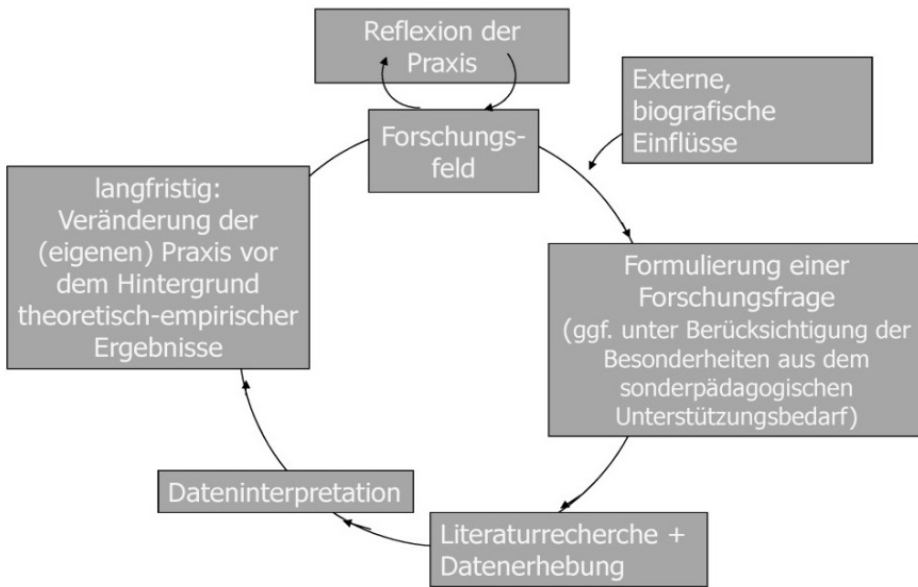


Abb. 2: Ablauf eines forschenden Lernprozesses

Über einen solchen forschend-reflexiven Zugang zu schulischer Praxis könnte beispielsweise Sprachunterricht unter einer inklusiven Fragestellung beobachtet werden, die die heterogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und/oder Differenzierungsformen im Unterricht in den Blick nimmt.

Das Unterrichtsentwicklungsmodell (vgl. Abbildung 1) könnte – unter Bezugnahme auf entsprechende theoretische Grundlagen – für die Operationalisierung der Fragestellung als Reflexionsfolie zugrunde gelegt werden.

3.2 *Inklusive, sprachdidaktische Fragestellungen und Inhaltsbereiche für forschende Lernprozesse*

Ausgehend von der Prämisse, dass jede Schülerin/jeder Schüler Förderbedarfe hat (Reich 2014: 265ff.), könnten die Studierenden in ihrem forschenden Lernprozess Förderbedarfe (mit bestehenden oder eigens entwickelten Instrumenten) diagnostizieren, Kompetenzprofile einzelner Schülerinnen und Schüler erstellen und so ihre eigene Diagnosefähigkeit kategoriengeleitet ausdifferenzieren. Die Rückbindung der Beobachtungen in der schulischen Praxis kann in begleitenden Seminaren erfolgen.

Um die Heterogenität von Lernprozessen im Seminarkontext abzubilden, ist es aus hochschuldidaktischer Perspektive denkbar, in Studierendengruppen eine gemeinsame Fragestellung auf der Basis des Modells (vgl. Abbildung 1) zu entwickeln. Mögliche Fragestellungen könnten sein:

- Wie werden Schülerinnen und Schüler unterstützt, die „Zone der nächsten Entwicklungsstufe“ (Vygotsky) zu erreichen? (Kategorie „Scaffolding“)
- Auf welche Weise unterstützen (unterschiedliche) Formen der Visualisierung Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler? (Kategorie „Visualisierung“)
- Welche Facetten des *Classroom Managements* liegen dem beobachteten Unterricht zugrunde, z.B. Regeln und Rituale? (Kategorie „Classroom Management“)
- Welche Vorstellungen und fachlichen Überzeugungen zu „gutem Unterricht“ verbalisieren Lehrkräfte? (Kategorie „Heterogenität gewinnbringend nutzen“)
- Nach welchen Kriterien wählt die Lehrkraft binnendifferenzierende Aufgaben aus? Bzw. welche Aufgabenformate werden angeboten, um unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zum fachlichen Kern zu eröffnen? (Kategorie „herausfordernde Aufgaben“)
- Welche Teamstrukturen gibt es an den Praktikumsschulen und welche Themen werden bearbeitet? (Kategorie „Kooperation“)
- Welche Vorerfahrungen und/oder Fortbildungsmaßnahmen haben Lehrkräfte in inklusiven Settings? (Kategorie „Kooperation“)

- Falls Team-Teaching oder Kooperation zwischen Fachlehrerin/ Fachlehrer und Sonderpädagogin/Sonderpädagoge gegeben ist: Wird der Unterricht gemeinsam geplant? Wie werden Absprachen getroffen? (Kategorie „Kooperation“)

Diese müssten dann auf dem Erfahrungshintergrund schulischer Kontexte realisiert werden:

Bedeutsam sind die theoretische Reflexion der praktischen Erfahrung, und zwar stärker deren Intensität als die Dauer der Ausbildung. [...]. Das Lernen aus der eigenen Erfahrung und die Reflexion mit anderen darüber scheint für die Wirksamkeit sehr bedeutsam zu sein. (Dubs 2008: 18)

Voraussetzung für die praktische Realisierung eines solchen Vorgehens ist der Abgleich der Rahmenbedingungen an den jeweiligen Praktikumsschulen, damit das Forschungsdesign im Feld aufrechterhalten werden und die Datenerhebung erfolgen kann.

Gemeinsame kleinere Forschungsprojekte können auch insofern anschlussfähig an Diskurse der Individualisierung und Differenzierung sein, als strukturierte Arbeit im Team Absprachen und Schwerpunktsetzungen erforderlich macht, in denen die Studierenden auch für den späteren Lehrerberuf in inklusiven Kontexten nützliche Kompetenzen ausbilden können. Langner (2015) kritisiert sehr pauschal:

StudentInnen lernen im Rahmen der Hochschuldidaktik weder ein individualisiertes und binnendifferenziertes Arbeiten kennen, noch werden Motive für den LehrerInnenberuf thematisiert und eine kritische Perspektive auf das eigene Handeln in ausreichendem Maße entwickelt. (Langner 2015: 323)

Forschende Lernprozesse im Team und facettenreiche Reflexionsgelegenheiten (vgl. Roters 2012) können den Studierenden schon in der ersten Ausbildungsphase ermöglichen, Unterricht inklusiv und multiperspektivisch zu betrachten und die eigene Haltung gegenüber inklusiven Prozessen kontinuierlich wei-

terzuentwickeln. Ihre Zusammenarbeit bietet darüber hinaus ein Praxisfeld für die unterschiedlichsten Facetten der Teamarbeit, verbundenen mit Schwierigkeiten und entsprechenden Lösungsansätzen (vgl. den Aspekt „Kooperation“).

Mit Hattie lässt sich mit Blick auf die universitäre Ausbildungsphase auch dahingehend argumentieren, dass nicht so sehr bestimmend ist, was die Lehrkräfte machen, sondern am wichtigsten ist, dass sie die Auswirkungen ihres Tuns evaluieren (Hattie 2014: 17).

Mit Blick auf schulische Praxisphasen wie dem Praxissemester NRW könnte die Teilnahme der Studierenden an multiprofessionellen Teams in ihren Praxisphasen ihnen ermöglichen, ihre Diagnosefähigkeiten zu erweitern, vor dem Hintergrund ihres Erfahrungswissens reflexiv zu bearbeiten und weiterzuentwickeln. Hier ergeben sich im kollegialen Austausch neue Perspektiven und persönliche Ziele, die wiederum auch zum Gegenstand des phasenübergreifenden Entwicklungsportfolios der Studierenden gemacht werden können.

Auf der Basis der empirischen Daten, die die Studierenden im forschenden Lernprozess gesammelt haben, und vor der Folie (alternativer) theoretischer Zugänge könnten eigene *beliefs* reflektiert werden. Auf diese Weise wird durch den forschenden Lernprozess die Entwicklung einer theoriegeleiteten und praxisorientierten Reflexionsfähigkeit ermöglicht. Im Anschluss an das Praxissemester könnten die eigenen Beobachtungen von Unterricht vor der Folie des Modells in Abbildung 1 erneut (theoriegeleitet) reflektiert werden.

Inwieweit Verhaltensveränderungen durch reflexive Interventionen in universitären Settings die *beliefs* der Studierenden, die sich zum Teil auch aus eigenen schulischen Erfahrungen generieren, beeinflusst, ist aus empirischer Sicht eine relativ offene Frage. Es fehlen zum jetzigen Zeitpunkt geeignete Studien, die die längerfristigen Effekte bestimmter Ausbildungsmodule abbilden.

4 **Lehrerprofessionalisierung als Entwicklungsprozess: Inklusiver Unterrichtskontext und Implikationen für die Schulentwicklung**

Der Aufbau eines umfassenden inklusiven Bildungssystems verändert grundsätzlich die berufliche Realität für alle Lehrkräfte. (Hillenbrand und Melzer 2013: 194)

Im Rahmen eines dreijährigen Projektes zur Inklusionsorientierten Lehrerbildung (*Teacher Education for Inclusion – TE 4I*) der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012) ist unter Beteiligung von 25 Mitgliedsländern ein Profil für alle Lehrerinnen und Lehrer ermittelt worden, die in den Lehrerberuf einsteigen. Um einen Rahmen von zentralen Werten und Kompetenzbereichen herum werden professionsspezifische Facetten inklusiv arbeitender Lehrerinnen und Lehrer aufgezeigt, die im Schulalltag und in unterrichtlichen Situationen realisiert werden:

| Zentraler Wert | Professionsspezifische Facetten |
|---|---|
| Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden – Differenz der Lernenden wird als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen. | <ul style="list-style-type: none"> • Auffassungen von inklusiver Bildung • die Einstellung der Lehrkräfte zur Heterogenität der Lernenden (<i>beliefs</i>) |
| Unterstützung aller Lernenden – die Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden. | <ul style="list-style-type: none"> • Förderung des akademischen, praktischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden • Effektive Ansätze des Lehrens in heterogenen Klassen |
| Zusammenarbeit mit anderen – Kooperation und Teamarbeit sind von zentraler Bedeutung für alle Lehrerinnen und Lehrer. | <ul style="list-style-type: none"> • Kooperation mit Eltern und Familien • Kooperation mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich |

| | |
|---|---|
| <p>Persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Lehrkräfte als reflektierende Praktiker • Lehrer-Erstausbildung als Fundament für kontinuierlich fortgesetztes berufliches Lernen und Weiterentwicklung der Lehrkräfte |
|---|---|

Abb. 3: in Anlehnung an: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung: „Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer“ (2012: 8f.)

In diesem Profil wird explizit die Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer für die Gestaltung ihres lebenslangen Lernprozesses angesprochen. Auf dem Fundament der Lehrerbildung findet weiteres berufliches Lernen unter Reflexion der Praxis statt. Das in Abbildung 1 vorgestellte Unterrichtsentwicklungsmodell bietet dafür eine geeignete Grundlage. In seiner Komplexität erfordert es eine ausgeprägte Professionalität der Lehrkräfte. Nach Wischer (2008) stellt die innere Differenzierung generell hohe Ansprüche an das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer. Um eine Unterrichtsgestaltung in dieser Komplexität zu praktizieren, ist es erforderlich, die Unterrichtsentwicklung als Bestandteil der Trias der Schulentwicklung zu betrachten. Die Organisations- und die Personalentwicklung bestimmen als weitere Elemente dieser Trias maßgeblich den Erfolg des Prozesses der inklusiven Entwicklung im Bildungssystem.

Insofern richtet sich mein Plädoyer ganz entschieden auf eine Strategie der kleinen Schritte, bei denen besonders auch die eigenen Kompetenzen sowie die der Lerngruppe, aber auch die schulspezifischen Bedingungen berücksichtigt werden. Die zahlreich vorliegenden Instrumente und Verfahrensvorschläge wären hierbei dann nicht als Maßstab für die eigene Praxis, sondern als Angebot und Fundgrube zu nutzen.

(Wischer 2008: 721)

In diesem Sinne können einzelne Facetten als Impulse zur weiteren Ausschärfung der eigenen Profession ausgewählt, umgesetzt, reflektiert und adaptiert werden. Aspekte der Personalentwicklung an inklusiven Schulen sind nach Werning (2012: 52 f.) Forschung und Selbstbeurteilung, Reflexion und Feedback sowie Zusammenarbeit und Arbeitsteilung. Eingebettet in Kooperationsprozesse mit Kolleginnen und Kollegen können professionelle Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten erweitert werden (Werning 2012: 56; vgl. auch die Kategorien „Kooperation“ und „Strukturierung der Lernumgebung“).

Für Rolff steht die „dauerhafte Verbesserung der pädagogischen Qualität von Unterricht und Schule“ im Mittelpunkt seines als Trias angelegten Schulentwicklungsmodells (Rolff u.a. 2010). Grundlegend für das moderne Verständnis von Schulentwicklung ist der Wandel im Selbstverständnis jedes einzelnen Lehrers, das sich vom Denken ausschließlich auf sich und seine Klasse bezogen, hin zu einem Denken für und im System der Schule vollziehen muss. Arnold (2011: 128 ff.) stellt in diesem Zusammenhang die Frage, ob die Teamentwicklung nicht vielleicht sogar als Königsweg der Schulentwicklung bezeichnet werden kann.

Boban und Hinz (2003: 18) beschreiben in ihrer deutschen Adaption des „Index für Inklusion“ einen Schulentwicklungsprozess, in dem jede einzelne Schule im Sinne einer inklusiven Schulentwicklung gefordert ist, über ihre Haltungen und Wahrnehmungen, ihre Werte, ihre Gewohnheiten und Ordnungen kritisch nachzudenken und neue Praktiken und Strukturen zu entwickeln. Will man Exklusion in der Bildung abschaffen, müssen Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien vorgenommen werden. Entscheidend für den Prozess ist, dass es dabei nicht singular um Veränderungen im Bereich Unterricht geht, sondern dass der Gesamtprozess im Blick bleibt, indem sowohl die Schulkultur als auch die strukturellen Gegebenheiten in der Schule gleichermaßen berück-

sichtigt werden. In Abbildung 4 werden das Drei-Wege-Modell nach Rolff (2012: 25) mit den drei Dimensionen des Index, die sich zu einem Dreieck fügen, verschränkt.

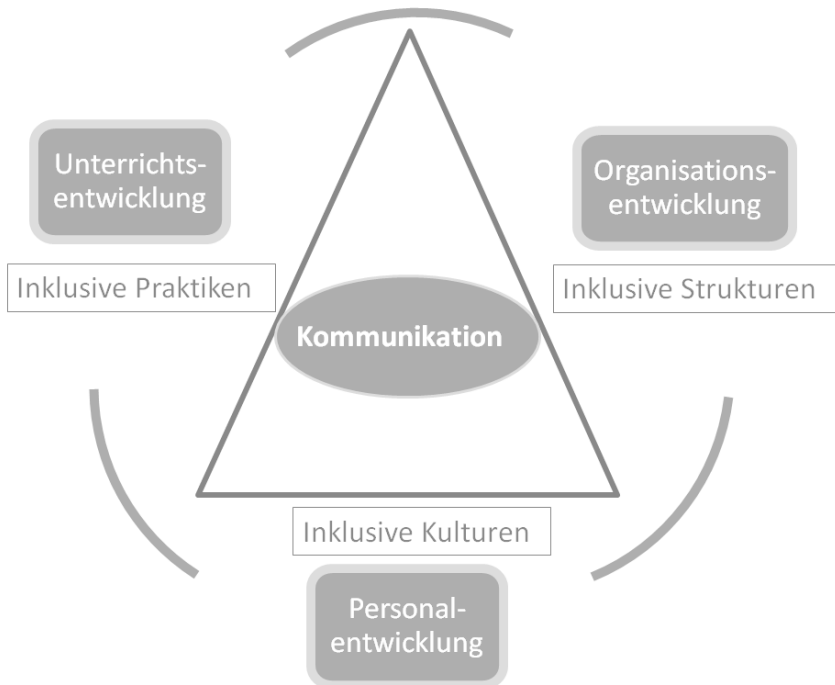


Abb. 4: Zusammenhang Trias Schulentwicklung und Entwicklungsdreieck des „Index für Inklusion“

5 Ausblick

Inklusion markiert einen Übergangsprozess in unserem Schulsystem, der auch Auswirkungen auf die Professionalität der Lehrkräfte und deren individuelle Professionalisierungsprozesse hat. Eine nachhaltige Verbindung der verschiedenen Aus- und Weiterbildungscurricula zwischen den unterschiedlichen Phasen ist in Entwicklung begriffen.

Um der Reflexionsfähigkeit der Lehrkräfte in ausgeprägter Kompetenz Geltung zu verschaffen, bedarf es deren Wertschätzung und institutionalisierter Strukturen in allen drei Phasen der Lehrerbildung.

Insbesondere dem von Amrhein (2014) angesprochenen reflexiven Umgang mit dem Ungewissen kommt eine hohe Bedeutung angesichts der Schaffung eines inklusiven Bildungssystems in den Strukturen eines tradierten selektiven Schulsystems zu. Die von Feuser (2013) beschriebene Anforderung an die Lehrkräfte, dieses Paradox auf der individuellen Handlungsebene immer wieder neu zu klären, bedarf einer begleitenden Unterstützung. Eine Ergänzung professioneller Reflexionsverfahren durch individuelle Coachingprozesse wäre hier notwendig. Hillenbrand u.a. (2013, 53 f.) konstatieren, dass die Einführung eines Mentorensystems zum Berufseinstieg, losgelöst von Bewertungsprozessen, zu mehr Selbstwirksamkeit und einem höheren Engagement der Lehrkräfte führt.

Vielleicht läge hier auch eine Chance, die notwendige Verknüpfung von Einstellungen, Wissen und Handeln herzustellen (Hillenbrand u.a. 2013: 51f.) und Lehrkräfte darin zu unterstützen, Zutrauen in die eigene Handlungskompetenz zu entwickeln.

6 Literatur

Abels, Simone (2011): LehrerInnen als „Reflective Practitioner“ – Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Amrhein, Bettina (2014): Professionalisierung für Inklusion – Akteurinnen und Akteure der Sekundarstufe zwischen Determination und Emergenz. In: Beiheft zu „Sonderpädagogische Förderung heute“ 59, 4. S. 1-14

- Arnold, Rolf & Arnold-Hacky, Beatrice (2011): Der Eid des Sisyphos. Hohengehren: Schneider
- Berliner, David C. (1992): Some perspectives on field systems research for the study of teaching expertise. In: *Journal of Teaching in Physical Education* 12. S. 96-103
- Blömeke, Sigrid (2014): Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., aktualisierte Aufl.). Münster: Waxmann. S. 441-467
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2003): *Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität
- Bromme, Rainer (1987): Der Lehrer als Experte – Entwurf eines Forschungsansatzes. Denken und Wissen von Lehrern aus der Perspektive neuerer Forschung zum Problemlösen. In: Heinz Neber (Hrsg.): *Angewandte Problemlösepsychologie, Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie*, vol. 18. Münster: Aschendorff. S. 127-151
- Bromme, Rainer (1992): *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber-Psychologie-Forschung. Bern: Huber
- Bromme, Rainer & Haag, Ludwig. (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 803-819
- Dubs, Rolf. (2008): Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In: Eva-Maria Lankes (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*. Münster: Waxmann. S. 11-28
- Endsley, M. R. (2006): Expertise and Situation Awareness. In: K. A. Ericsson/N. Charness/P. J. Feltovich/R. R. Hoffman (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press. S. 633-651

- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2011): Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa: Chancen und Herausforderungen. Odense, Dänemark
URL: <https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/VERANSTALTUNGSDOKU/Inklusion2012/TE4I-Bericht.pdf> [19.08.2016]
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012): Ein Profil für inklusive Lehrer. Odense, Dänemark
URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf [19.08.2016]
- Evertson, Carolyn M. & Neal, Kirsten W (2006): Looking into Learning-Centered Classrooms, Implications for Classroom Management: Washington: National Education Association
- Evertson, Carolyn. M. & Emmer, Edmund (2012): Classroom Management for Elementary Teachers. 9. Aufl.. Addison Wesley Pub Co Inc. Boston
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 28. Jg., Heft 1/1989. S. 4-48
- Feuser, Georg (2013): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Gießen: Psychosozial Verlag
- Gibbons, Pauline & Hammond, Jenny (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. In: Prospect, Vol. 20, No. 1 April 2005. S. 6-30
- Haß, Frank (2006): Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart: Klett
- Haß, Frank (2013): Inklusion im Englischunterricht – oder: Lernerorientierung endlich ernst nehmen. Wie kann der Englischunterricht Kindern mit ganz unterschiedlichen Förderbedarfen gerecht werden? In: Englisch 5 bis 10. 2 (22). S. 28-32

- Hasselhorn, Marcus & Gold, Andreas (2013): Pädagogische Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer
- Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Heimlich, Ulrich & Kahlert, Joachim (2014): Inklusion in Schule und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer
- Hillenbrand, Clemens & Melzer, Conny (2013): Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung. Empirische Befunde internationaler Studien. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5. S. 194-202
- Hillenbrand, Clemens; Melzer, Conny & Hagen, Tobias (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: Hans Döbert/Horst Weishaupt (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Münster: Waxmann. S. 33-68
- KMK (2015): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.
URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [19.08.2016]
- KMK & HRK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)
URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [19.08.2016]
- Langner, Anke (2015): Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Wiesbaden: Springer VS
- Leinhardt, Gaea & Greeno, James G. (1986). The cognitive skill of teaching. In: Journal of Educational Psychology 78. S. 75-95
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor

Meyer, Hilbert (o.J.): Auf den Unterricht kommt es an! – Hatties Daten deuten lernen!

URL: http://www.cornelsen.de/fm/1272/Auf_die_Lehrenden_kommt_es_an_Aufsatz.pdf [19.08.2016]

Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2004): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Tübingen: Narr

Pollard, Andrew (2005): Reflective Teaching 3rd Edition

URL: <http://www.freerangeproduction.com/Reflective%20Teaching.pdf> [19.08.2016]

Referenzrahmen Schulqualität NRW

URL: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/referenzrahmen-schulqualitaet/entwurf-referenzrahmen.html> [19.08.2016]

Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz

Rolff, Hans-Günter & Höfer, Christoph (2010): Zum Verständnis von Schulentwicklung. Dortmund: TU/Werkzeugkasten der DAPF

URL: http://www.zhb.tu-dortmund.de/wb_werkzeugkasten/Schulentwicklung-Verstaendnis.pdf [19.08.2016]

Rolff, Hans-Günter & Buhren, Claus G. (2012): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim und Basel: Beltz

Roters, Bianca; Schneider, Ralf; Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg & Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen in Praxisstudien – Hochschuldidaktik. Professionalisierung. Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Roters, Bianca (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann

- Schneider, Ralf (2009): Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung“: eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale. Dissertation, TU Dortmund, Dortmund
URL: <http://hdl.handle.net/2003/26029> [19.08.2016]
- Schnell, Irmtraud (2012): Klassenführung, guter Unterricht und adaptive Lehrkompetenz. In: Vera Moser (Hrsg.): Die inklusive Schule. Stuttgart: Kohlhammer. S. 214-217
- Schön, Donald A. (1983): The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books
- Schön, Donald A. (1988): Educating the Reflective Practitioner. 3. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher 15(2). S. 4-14
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: Harvard Education Review 57(1). S. 1-22
- Surkamp, Carola (2010): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart, Weimar: Metzler
- Vygotsky, Lew S. (1978): Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press
- Wischer, Beate (2008): Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen der Lehrer. In: Erziehung und Unterricht (November/Dezember 9-10).
URL: http://forschungsnetzwerk.at/downloadpub/beate_wischer2008_Binnendifferenzierung.pdf [19.08.2016]
- Werning, Rolf (2012): Inklusive Schulentwicklung. In: Vera Moser (Hrsg.): Die inklusive Schule. Stuttgart: Kohlhammer. S. 49-61

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Ann-Kathrin Arndt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover (Leibniz School of Education, Institut für Sonderpädagogik). Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Multiprofessionelle Kooperation, inklusive Schulentwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek ist Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur II und zugleich Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Gesprächs- und Schreibdidaktik sowie der sprachlichen Bildung.

Prof. Dr. Anne Berkemeier ist an der PH Heidelberg in den Bereichen Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik des Deutschen tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte betreffen den Erst- und Zweitschifterwerb im multilingualen Kontext, die Förderung mündlicher und schriftlicher Kommunikationskompetenzen, die funktional- pragmatische Grammatikdidaktik sowie die DaZ-Förderung (inklusive Seiteneinstieg).

Dr. Bettina M. Bock ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Förderpädagogik/Institut für Germanistik der Universität Leipzig im Forschungsprojekt „Leichte Sprache im Arbeitsleben (LeiSA)“. Ihre aktuellen Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schriftlichkeit, inklusive Sprachdidaktik, zielgruppenorientierter Sprachgebrauch, Sprache und Partizipation.

Moritz Börnert ist akademischer Mitarbeiter am Lehrstuhl für Inklusionspädagogik mit den Schwerpunkten Forschungsmethoden und Diagnostik an der Universität Potsdam. Seine Forschungs- und Arbeitsinteressen liegen in den Bereichen der sonderpädagogischen Diagnostik sowie der Förderung kognitiver Prozesse.

Jannis Bosch ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Forschungsmethoden und Diagnostik in der Inklusionspädagogik der Universität Potsdam. Sein Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich der motivationalen Konsequenzen sozialer Vergleichsprozesse.

Susanne Eßer M.A. (Schulmanagement) ist Referentin für Inklusion und Förderschulen in der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW). Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt im Bereich der inklusiven Bildung. Nach langjähriger Tätigkeit in den Bereichen Lehrerfortbildung und Schulentwicklungsberatung liegt ihr Schwerpunkt jetzt in der inklusiven Unterrichtsentwicklung.

Dr. Diana Gebele ist akademische Rätin a.Z. am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich des Erwerbs und der Didaktik des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache sowie in der inklusiven Sprachdidaktik.

Jana Grubert ist akademische Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Inklusionspädagogik mit den Schwerpunkten Forschungsmethoden und Diagnostik an der Universität Potsdam. Ihre Forschungs- und Arbeitsinteressen liegen in der Lehrkräfteprofessionalisierung, vor allem im Bereich diagnostischer Kompetenzen bezüglich sozial-emotionaler Merkmale von Schülerinnen und Schülern.

Dr. Katrin Hee ist akademische Rätin a.Z. am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft mit einem Fokus auf den mündlichen Sprachgebrauch, besonders in Bezug auf den Unterrichtsdiskurs sowie die Sekundäre Literalisierung/ Distanzsprachliche Sozialisierung. Weitere Forschungsschwerpunkte sind die Jugendsprachenforschung, die (ethnographische) Gesprächsanalyse sowie die Gesprochene-Sprache-Forschung.

Dr. Matthias Knopp ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sprache und sprachliches Lernen in digitalen Medien, Schreibprozessforschung, Textproduktion und mentales Lexikon, Sprachdidaktik und Inklusion.

Pawel R. Kulawiak ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Forschungsmethoden und Diagnostik in der Inklusionspädagogik an der Universität Potsdam. Sein Forschungsinteresse gilt den Gelingensbedingungen sozialer Partizipation aller Kinder in heterogenen Schulklassen.

Prof. Dr. Andreas Mayer ist Inhaber des Lehrstuhls für Sprachheilpädagogik (Sprachtherapie und Förderschwerpunkt Sprache) an der LMU München. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Theorie und Praxis gestörter Schriftspracherwerbsprozesse und der spezifischen Akzentuierung des Unterrichts bei Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen.

Prof. Dr. Michael Ritter ist Professor für Grundschuldidaktik Deutsch/Ästhetische Bildung am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Er arbeitet und forscht zu Fragen des Textschreibens, insbesondere unter den Bedingungen heterogener Lernvoraussetzungen, zum Bilderbuch in Theorie, Rezeption und Didaktik und zur konzeptionellen Grundlegung eines Deutschunterrichts in der inklusiven Schule.

Dr. Bianca Roters ist Referentin für Fremdsprachen in der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW). Ihre Forschungs- und Publikationsschwerpunkte liegen im Bereich der Fremdsprachenlehrerprofessionsforschung, hier insbesondere in Bezug auf die Entwicklung von Reflexionskompetenz, sowie in der Unterrichtsentwicklung unter besonderer Perspektive der inklusiven Fremdsprachendidaktik.

Prof. Dr. Monika Rothweiler vertritt den Förderschwerpunkt Sprache/Sprachbehindertenpädagogik in der Lehreinheit Inklusive Pädagogik im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bremen. Ihre Forschungs- und Publikationsschwerpunkte liegen in der Spracherwerbsforschung (Grammatik, Lexikon), mit einem Schwerpunkt zum Spracherwerb unter besonderen Bedingungen wie dem Vorliegen einer genuinen Sprachentwicklungsstörung oder einer Hörbeeinträchtigung sowie im Kontext von Mehrsprachigkeit, darüber hinaus in der Sprachdiagnostik und -förderung sowie der Entwicklung von auf den kindlichen Spracherwerb bezogenen Weiterbildungsmaterialien für Erzieherinnen und Erzieher.

Anja Schaefer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Forschungsmethoden und Diagnostik in der Inklusionspädagogik an der Universität Potsdam. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich der sozialen Integration von Kindern in der Klassengemeinschaft.

Dr. Benjamin Jakob Uhl ist akademischer Rat am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft der Universität Paderborn. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen die Schnittstelle von grammatischem und textuell-pragmatischem Lernen sowie Erzähldidaktik, Schreibentwicklungsforschung und inklusive Sprachdidaktik.

Prof. Dr. Rolf Werning ist Professor an der Leibniz Universität Hannover und leitet die Abteilung Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. Er war u.a. Mitglied der Expertenkommissionen zur Reformierung der Lehrerbildung in Berlin, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen sowie beratendes Mitglied der Autorengruppe Bildungsberichterstattung für das Schwerpunktkapitel „Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem“. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich inklusive Pädagogik, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen und Beratung.

Prof. Dr. Jürgen Wilbert ist Professor für Inklusionspädagogik mit den Schwerpunkten Forschungsmethoden und Diagnostik an der Universität Potsdam. Seine Forschungs- und Arbeitsinteressen liegen in der Entwicklung diagnostischer Messmodelle für inklusionspädagogische Fragestellungen sowie der Entwicklung statistischer Modelle zur Analyse von Einzelfalldaten.

Sabine Wilmes ist Referentin für die Bildungs Kooperation Deutsch in Südamerika am Goethe-Institut São Paulo. Einer ihrer Tätigkeitsschwerpunkte ist die Beschäftigung mit Konzepten zur Vermittlung des Deutschen an Lernende mit unterschiedlichen Erstsprachen und Ausgangsvoraussetzungen. Sie hat das Lehramt für Sonderpädagogik studiert und sich in ihrer beruflichen Tätigkeit am Goethe-Institut, an Universitäten und Forschungsinstituten in Deutschland, Italien und Brasilien insbesondere mit Sprachstandserhebungen und Sprachförderinstrumenten im Bereich der Zweit- und Fremdsprachvermittlung beschäftigt.

PD Dr. Alexandra Zepter (Ph.D.) ist akademische Oberrätin a.Z. am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihre Forschungs- und Publikationsschwerpunkte liegen im Bereich der Sprachdidaktik, hier insbesondere in Bezug auf die Bedeutung der Sinne, Motorik und Emotionen für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen (Schreiben, Lesen, Sprechen und Zuhören), überdies in der Mehrsprachigkeitsdidaktik (DaZ, DaF), Inklusionsdidaktik und Orthographie didaktik.

Sascha Zielinski ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen des kreativen Schreibens in inner- und außerschulischen Kontexten, der inklusiven Deutschdidaktik sowie der rekonstruktiven Forschungsmethoden in der Fachdidaktik.