

THEMENSCHWERPUNKT:

Zwischen Separation und Inklusion – Beschulungsmodelle
und Unterrichtskonzepte für neu zugewanderte
Schüler*innen

GASTHERAUSGEBERINNEN:

Inger Petersen, Göntje Erichsen & Inga Christiana Eckardt

Medial schriftliche Materialien im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen in der Grundschule

Necle Bulut & Nora von Dewitz

Abstract: Das Hauptziel von Vorbereitungsklassen oder Lerngruppen für neu zugewanderte Schüler*innen ist die Vermittlung von Deutschkenntnissen. Besondere Bedeutung kommt dabei dem Lesen und Schreiben für den Aufbau von fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen zu. Ihre Rolle im Unterricht für neu zugewanderte Schüler*innen wurde jedoch bislang kaum erforscht. Um sich dieser Forschungslücke zu widmen, wird in diesem Beitrag die Integration schriftsprachlicher Kompetenzen in den Unterricht mit neu zugewanderten Grundschul*innen untersucht. In einer explorativen Studie an Kölner Grundschulen wurden medial schriftliche Materialien aus dem Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen dokumentiert und ausgewertet. Zentrale Ergebnisse zeigen, dass die meisten Aufgaben geschlossene Formate haben und der inhaltliche Fokus hauptsächlich auf Wortschatzerweiterung und Grammatik liegt, während Textkompetenz weitgehend vernachlässigt wird.

Newcomer Students in Primary Schools: Written Materials in the classroom

Classes for newly arrived students usually focus on German language proficiency. The importance of reading and writing for subject-specific and educational language competencies is always emphasized, yet their role in classes for newly immigrated students has been scarcely researched so far. This article examines the integration of written language skills in the curriculum for newly immigrated primary school students. In an exploratory study at four primary schools, written media materials were documented and evaluated. Key findings indicate that most tasks use closed formats and the content focus is mainly on vocabulary expansion and grammar, while text competence is scarcely found.

Schlagwörter: Schriftsprachliche Kompetenzen, Neuzuwanderung, Grundschulbildung, Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Lehrmaterialien, Aufgabenformate; written language skills, newly arrived students, primary education, German as a second language, teaching materials, task formats.

Bulut, Necle & von Dewitz, Nora (2025):
Medial schriftliche Materialien im Unterricht mit neu zugewanderten
Schüler*innen in der Grundschule.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 30: 1, 79–99.
<https://doi.org/10.48694/zif.4165>

1 Einleitung

Die Einbindung neu zugewanderter Schüler*innen erfolgt in der Grundschule unterschiedlich, häufig werden sie direkt im Unterricht eingebunden und erhalten eine gewisse Anzahl an Stunden zusätzlicher Förderung im Deutschen. Die Bildung von parallel geführten Klassen oder separaten Lerngruppen wird häufig kontrovers diskutiert und sie werden insbesondere im Bereich der Grundschule stark kritisiert (vgl. u.a. Karakayalı/zur Nieden/Kahyeci/Groß/Heller 2017; Höckel/Schilling 2022). Ziel der Maßnahmen, Lerngruppen oder Vorbereitungsklassen¹ ist in erster Linie die Vorbereitung auf die Teilnahme am Regelunterricht, wobei der Schwerpunkt auf der Vermittlung von Deutschkenntnissen liegt, da „das Erlernen der deutschen Sprache für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler grundlegende Voraussetzung [ist], damit sie sich möglichst bald und möglichst umfassend am Unterricht beteiligen können“ (MSB NRW 2018 BASS 13–63 Nr. 3). Wie die Einbindung der neu zugewanderten Kinder gestaltet wird, welche Vorgaben, Stundentafeln, Fächer und Konzepte es gibt, variiert dabei in erheblichem Ausmaß, sowohl zwischen den Bundesländern als auch teilweise zwischen einzelnen Regionen, Standorten oder Schulen. Unabhängig davon, ob es sich um eine parallel geführte Lerngruppe oder um eine additive Fördermaßnahme im Deutschen handelt, spielen schriftliche Kompetenzen für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht der Regelklasse eine besondere Rolle, da Rezeption und Produktion bildungssprachlicher Texte gefordert werden und auch Prüfungsformate zu einem großen Teil schriftlich sind. Welche Rolle den Schriftkompetenzen im DaZ-Unterricht für neu zugewanderte Schüler*innen zukommt und in welchem Umfang und welcher Weise sie in den genutzten Aufgaben angebahnt und gefördert werden, ist jedoch kaum untersucht. In unserem Beitrag möchten wir uns dieser Frage mit Daten aus einer explorativen Studie annähern, indem wir die medial schriftlichen Materialien aus dem Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen untersuchen, die an vier Grundschulen im Raum Köln erhoben wurden. Grundlage hierfür bildet ein Korpus, das Aufgaben, Übungen, Produkte von Lernenden und Materialien, die in den Grundschulen an je sechs Terminen dokumentiert und durch eine teilstrukturierte Unterrichtsbeobachtung ergänzt wurden, enthält. Unser Fokus liegt hierbei auf den Aufgaben, die im Unterricht gestellt werden.

Im vorliegenden Beitrag gehen wir nach einer kurzen Einbettung in den Kontext von Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen auf schriftliche Materialien sowie die Rolle und Klassifikation von (schriftlichen) Materialien und Aufgaben ein. Es folgt eine Darstellung zum methodischen Vorgehen, bevor die Ergebnisse dargestellt werden. Diese zeigen, dass der Schwerpunkt im Bereich der medialen Schriftlichkeit in den untersuchten Unterrichtsstunden auf Wortschatz und Grammatik sowie auf geschlossenen Aufgabenformaten

¹ Der Begriff wird im Folgenden als Oberbegriff für parallel zum Regelunterricht geführte Klassen genutzt, die jedoch in der Praxis sehr unterschiedliche Bezeichnungen, wie Internationale Klassen, Willkommensklassen etc. haben können (vgl. z.B. Massumi/von Dewitz/Grießbach/Terhart/Wagner/Hippmann/Altinay 2015: 12).

liegt, wohingegen Textkompetenz kaum eine Rolle spielt. Abschließend werden im Ausblick Forschungsdesiderata aufgezeigt.

2 Schriftsprachliche Kompetenzen im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen

In den Anfangsphasen einer Lerngruppe für neu zugewanderte Kinder liegt der Fokus auf der Erstförderung im Deutschen und damit in der Regel auf alltagssprachlichen, mündlichen Kompetenzen, die die Kommunikation und das Zurechtkommen in der Umgebung ermöglichen (vgl. Roth 2018). Auch das ‚Ankommen‘ in der Schule, wie Lehrkräfte es häufig bezeichnen, prägt die erste Zeit, in der die Schüler*innen die Routinen und Regeln des Unterrichts, seine Sozialformen und Methoden kennenlernen (vgl. Fuchs/Birnbaum/Hövelbrinks 2016; von Dewitz/Terhart 2018). Für die Verzahnung mit dem Unterricht einer sog. Regelklasse sind jedoch auch schriftsprachliche Kompetenzen relevant, da die Rezeption und Produktion von Texten zur Wissensaneignung und -generierung fächerübergreifend vorausgesetzt wird (vgl. KMK 2004: 8).

Schriftsprachkompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit, Texte lesen und schreiben zu können. Diese Kompetenzen variieren in ihren Zielen und Funktionen, wobei insbesondere die kommunikative Funktion und der Austausch von Informationen in Vorbereitungsklassen oder Lerngruppen einen zentralen Stellenwert einnehmen kann, um in der ersten Zeit das Zurechtfinden im (Schul-)Alltag in Deutschland zu unterstützen. Schriftsprachkompetenzen umfassen spezifische Teilprozesse, die für das Verstehen und das Produzieren von schriftlichen Inhalten erforderlich sind. Becker-Mrotzek (2018: 51) nimmt eine Einteilung (Tab.1) in „Schriftkompetenz“ und „Textkompetenz“ vor und weist jedem Bereich jeweils rezeptive und produktive Fertigkeiten zu:

Tab. 1: Schrift- und Textkompetenz (Becker-Mrotzek 2018: 51)

Schriftkompetenz	Textkompetenz
Rezeption: Lesen von Buchstaben, Wörtern, Sätzen	Rezeption: Lesen von Texten
Produktion: Schreiben von Buchstaben, Wörtern, Sätzen	Produktion: Schreiben von Texten

In dieser Modellierung werden basale Lese- und Schreibtechniken von hierarchiehoher Prozessen unterschieden. Die basalen Kompetenzen stellen grundlegende Ziele im Anfangsunterricht dar und sind für die Rezeption und Produktion von Texten erforderlich. Denn die sichere Beherrschung elementarer Fähigkeiten – dazu zählen die Teilprozesse,

die unter den Begriffen Lese- und Schreibflüssigkeit zusammengefasst werden (vgl. Stephany/Lemke/Linnemann/Goltsev/Bulut/Claes/Roth/Becker-Mrotzek 2017: 156) – ist Voraussetzung für Lese- und Schreibkompetenzen. Im Kern dieser Teilprozesse stehen das automatisierte Dekodieren und Verschriften beim Lesen und Schreiben von Wörtern. Anfänglich liegt der Fokus auf dem Erwerb dieser Fähigkeiten. Der Lernprozess wird häufig durch das von Frith (1985) vorgeschlagene Phasenmodell beschrieben. Allerdings sollte dieses Modell nicht ohne kritische Betrachtung übernommen werden, weil es primär auf die englische Sprache ausgerichtet ist und daher dessen spezifischen graphematischen Regeln folgt. Zudem basiert es auf der Annahme eines sequentiellen Durchlaufens von Stufen, was der Realität des oft nicht-linearen, heterogenen und individuell variierenden Schriftspracherwerbs bei Kindern nicht angemessen Rechnung trägt und die institutionellen und methodenspezifischen Varianzen in Bildungskontexten vernachlässigt (zur kritischen Übersicht Becker 2022). In den Bildungsstandards für das Fach Deutsch finden sich diese Teilprozesse in den Kompetenzbereichen „Lesen“, „Schreiben“, „sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ wieder, die auch im Bereich „Sprechen und Zuhören“ gefördert und weiterentwickelt werden können (KMK 2004: 8).

Das Anbahnen von Kompetenzen in den Bereichen Lesen und Schreiben müsste vor dem Hintergrund der Erwartungen in den Bildungsstandards fester Bestandteil des Unterrichts mit neu zugewanderten Schüler*innen für einen reibungslosen Übergang in den Regelunterricht sein, insbesondere mit Blick auf fach- und bildungssprachliche Kompetenzen (vgl. Fürstenau 2017). Studien belegen, dass gerade das Schreiben von Texten den fachlichen Lernzuwachs steigert (vgl. Philipp 2022). Der Schreibprozess verlangsamt das innere Sprechen und führt dazu, dass komplexere sprachliche Strukturen gebildet und fachliche Konzepte neu geordnet und entfaltet werden (vgl. Pertzelt/Schütte 2016). In den letzten Jahren wurden Konzepte, Projekte und Materialien für neu zugewanderte Schüler*innen im Bereich der weiterführenden Schulen entwickelt, wie beispielsweise zum Schreiben in Vorbereitungsklassen in Hamburg (vgl. Bühler-Otten/Unverzagt/Bollinger/Piening/Brüntrup/Grommes 2019). Es ist jedoch bislang kaum untersucht, welche Rolle dem Lesen- und Schreibenlernen im Rahmen der intensiven Erstförderung des Deutschen für neu zugewanderte Kinder überhaupt zukommt und in welchem Umfang und welcher Weise sie angebahnt und gefördert werden, insbesondere in den Grundschulen. Im Rahmen des EVA-Sek-Projektes (vgl. Ahrenholz/Grommes/Ricart Brede 2023) wurden die entstehenden Schreibgelegenheiten sowie die damit verbundenen Lehr-Lernprozesse im Vorbereitungsunterricht erfasst und es konnte festgestellt werden, dass Schreibaufgaben häufig nur beiläufig erteilt werden, wodurch ihr didaktisches Potenzial nicht vollständig ausgeschöpft wird. In unserem Beitrag untersuchen wir anhand medial schriftlicher Materialien, welche Kompetenzbereiche in welchem Umfang in Vorbereitungsklassen an Grundschulen vorkommen und gefördert werden. Dies ist besonders vor dem Hintergrund relevant, dass sich die Förderung im Bereich DaZ nach dem Übergang in den Regelunterricht nicht immer fortsetzt:

Zwar haben einige Bundesländer, wie z.B. Hamburg oder Berlin, die Anschlussförderung nach dem Übergang in den Unterricht einer Regelklasse verankert, längst aber nicht alle. Die implizite und vielfach widerlegte Erwartung (zum Lesen z.B. Marx/Gill/Brosowski 2021), die Schüler*innen würden sich den in Deutschland aufgewachsenen und eingeschul-ten Schüler*innen ohne weitere Unterstützung angleichen, ist mehr als fragwürdig.

3 Schriftliche Materialien im (DaZ-)Unterricht

Lesen und Schreiben lernen können im Unterricht auf unterschiedliche Weise eingebettet sein, sowohl in mündlicher Kommunikation, z.B. bei Präsentationen, als auch in geschriebener Form. Da das Medium jedoch vorwiegend schriftlich ist, ist von grundlegender Bedeutung, die medial schriftlichen Materialien zu betrachten. Mediale Schriftlichkeit, wie sie im vorliegenden Projekt dokumentiert wurde, tritt im Unterricht in unterschiedlicher Form auf. Es lassen sich Schriftprodukte zur Gestaltung des Klassenraums, wie Lernplakate, beschriftete Bilder und ähnliche, von Unterrichtsmaterialien wie Lehr- und Arbeitsbüchern oder Arbeitsblättern unterscheiden. Auch weitere offene Materialien, wie Bücher zum Vor- oder Selberlesen oder Spiele, enthalten oft Schrift. Hinzu kommt das, was im Unterricht geschrieben wird, entweder an die Tafel oder auch von den Schüler*innen in ihre Hefte bzw. auf Arbeitsblätter. Die Funktionen dieser medial schriftlichen Anteile im Unterricht können dabei stark variieren. Es können zusammenhängende Texte gelesen oder geschrieben werden und damit auch die kommunikative Funktion von Schrift berücksichtigt werden oder einzelne Wörter von der Tafel abgeschrieben werden. Diese unterschiedlichen Anwendungen machen deutlich, wie zentral schriftliche Materialien für den Lernprozess sein können. Daher ist auch von besonderer Relevanz, inwiefern Schriftlichkeitskompetenzen durch spezifische Aufgaben im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen gefördert werden.

3.1 Aufgaben und ihre Ziele

Aufgaben stellen einen zentralen Bestandteil des Unterrichts dar, insbesondere wenn es um die Arbeit mit schriftlichen Materialien geht, da Aufgaben den Lernenden helfen, das Material zu verarbeiten, zu verstehen und zu vertiefen. Sie eignen sich daher als Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung. Bei der Beschäftigung mit Aufgaben zeigt sich allerdings eine hohe begriffliche Vielfalt: In der deutschdidaktischen Aufgabenforschung sind mit ‚Aufgaben‘ Arbeitsaufträge gemeint, die die Auseinandersetzung von Lernenden mit fachlichen (un-)bekannten Gegenständen stimulieren und steuern (vgl. Winkler 2018: 27). Aufgaben werden nach unterschiedlichen Kriterien klassifiziert und unterteilt, abgegrenzt oder auch synonym verwendet. Aufgaben können prinzipiell schriftlich oder mündlich erfolgen sowie eine schriftliche und/oder mündliche Bearbeitung erfordern. Dabei geht es uns in erster Linie um Lernaufgaben, die Lernprozesse anregen und begleiten, also dem Kompetenzaufbau dienen (vgl. Weinert 1999: 28–34). In der DaF-Didaktik werden

Aufgaben auch als „die kommunikativen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts“ (Funk/Kuhn/Skiba/Spaniel-Weise/Wicke 2014: 11) definiert. Indem Lernaufgaben in Erarbeitungs- und Übungsaufgaben unterteilt werden, können Lehrkräfte sicherstellen, dass ihre Schüler*innen sowohl neue Konzepte verstehen als auch ihr Wissen festigen können. Lernende sollten also je nach Unterrichtsziel und Progression entsprechend mit Erarbeitungs- bzw. Übungsaufgaben arbeiten. Dies kann auch innerhalb einer Lerngruppe variieren.

Erarbeitungsaufgaben sind – im Vergleich zu Übungsaufgaben – ein wesentlicher Bestandteil des Lernprozesses, der darauf abzielt, ein bestimmtes Thema oder einen Gegenstandsbereich zu erschließen. Sie tragen dabei zur Konstruktion von „intelligentem Wissen“ (Weinert 1996: 115) bei, indem sie ein gut strukturiertes und vielseitig einsetzbares System von Fähigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen aufbauen. Die Bedeutung von intelligentem Wissen liegt darin, dass es nicht nur isolierte Fakten und Informationen umfasst, sondern ein umfassendes System bildet. Es verbindet verschiedene Fachbereiche miteinander und ermöglicht den Lernenden, ihr Wissen nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch anzuwenden. Es ist ein wertvolles Werkzeug, das ihnen hilft, komplexe Probleme zu lösen und ihr Wissen in verschiedenen Situationen anzuwenden. Dieses Wissen ist sowohl fachübergreifend als auch praxisorientiert dienlich (ebd.). In diesem Prozess ist die Rolle des mentalen Lexikons zentral, das im Gehirn alle sprachlichen Informationen, wie Wörter, deren Bedeutungen, Aussprachen und assoziative Verknüpfungen, speichert (vgl. Dóczy 2019: 52–60). Durch das systematische Erarbeiten von Aufgaben werden die im mentalen Lexikon gespeicherten Wörter und Konzepte nicht nur aktiviert, sondern auch neu vernetzt. Diese Vernetzungen erlauben es Lernenden, Wissen dynamisch zu organisieren und effizienter abzurufen. Wenn Lernende beispielsweise neue Fachbegriffe im Kontext verschiedener Erarbeitungsaufgaben nutzen und reflektieren, werden diese Begriffe im mentalen Lexikon stärker und in einem größeren Netzwerk von Bezügen gespeichert. Das erweiterte und reorganisierte mentale Lexikon unterstützt die Lernenden somit dabei, ihr intelligentes Wissen umfassender und situationsgerecht zu nutzen.

Um dies zu verdeutlichen, kann man sich Erarbeitungsaufgaben wie das Lösen eines Puzzles vorstellen. Indem man verschiedene Teile des Puzzles zusammenfügt, erarbeitet man sich nach und nach ein Gesamtbild. Genauso funktionieren Erarbeitungsaufgaben im Lernprozess. Indem man verschiedene Aufgaben löst und Informationen miteinander verknüpft, entwickelt man ein umfassendes Verständnis für das Thema oder den Bereich.

Übungsaufgaben dienen im Vergleich dazu, das Wissen, das in der vorherigen Phase durch Erarbeitungsaufgaben erworben wurde, zu festigen und zu automatisieren. Dabei werden leicht abgewandelte Problemstellungen verwendet, um das gelernte Wissen auf neue Situationen zu übertragen. Dies ermöglicht eine vertiefte Verarbeitung des neuen Wissens und fördert das Verständnis.

3.2 Zur Klassifikation der Aufgaben

Aufgaben lassen sich sowohl auf formaler Ebene als auch auf inhaltlicher bzw. didaktischer kategorisieren. Formal betrachtet lassen sich Aufgaben nach ihrem Antwortformat in offene, halboffene und geschlossene Aufgaben unterteilen, je nachdem wie individuell und ausgearbeitet die Lösung sein soll oder darf.

Inhaltlich bildet dagegen der Schwierigkeitsgrad ein zentrales Merkmal von Lern- und Leistungsaufgaben und berücksichtigt die Komplexität und Offenheit der gestellten Aufgaben. Je nach didaktischer Zielsetzung lassen sich Lernaufgaben von Diagnose- und Testaufgaben unterscheiden (vgl. Winkler 2018: 31), die auch häufig als Leistungsaufgaben bezeichnet werden. Leistungsaufgaben dienen primär dazu, den Kompetenzstand zu messen und kommen im alltäglichen Unterricht seltener vor. Die kognitiven Prozesse, die zur Lösung einer Aufgabe erforderlich sind, werden danach kategorisiert, welche Arten von Wissen und welche Denkhandlungen zur Bewältigung notwendig sind. Dies gliedert sich unter anderem in die Anforderungsbereiche der KMK-Bildungsstandards (2004). Darüber hinaus können auch fachdidaktische Kriterien herangezogen werden, um zu beurteilen, inwieweit eine Aufgabe ein fachliches Verstehensziel operationalisiert, das angemessen mit dem fachlichen Gegenstand verbunden ist (vgl. Winkler 2018: 28). Die Funktionalität kommunikativer Kompetenzen kann am Beispiel folgender von QUA-LiS (o.J.) vorgeschlagenen Schreibaufgabe (Abb. 1) für die vierte Klasse gezeigt werden:

Klasse 4

My best friend – die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre funktional-kommunikative Kompetenz mit dem Schwerpunkt Schreiben, indem sie im Rahmen des lyrischen Lernens ein *shape poem* über ihren (besten) Freund / ihre (beste) Freundin planen, verfassen und anschließend präsentieren.

Abb. 1: Schreibaufgabe mit Beispiellösung aus QUA-LiS (o.J.)

Im Unterricht schreiben die Schüler*innen ein Shape Poem zum Thema Freundschaft. Zuerst präsentiert die Lehrkraft Beispiele von Gedichten, die sowohl inhaltlich als auch formal analysiert werden, um deutlich zu machen, was erwartet wird, einschließlich kreativer Aspekte. Anschließend wählen die Schüler*innen eine symbolische Form, die sie mit Freundschaft verbinden, und erstellen ihr Gedicht mit Hilfe von Mindmaps, Online-Wörterbüchern und den besprochenen Beispielen. Dabei können sie das Gedicht personalisieren und kreativ gestalten. Die Aufgabe und die damit verbundenen Materialien zielen darauf ab, die verschiedenen Teilprozesse des komplexen Schreibens – Planen, Verfassen und Überarbeiten (vgl. Hayes/Flower 1980) – zu berücksichtigen. Hierzu wird zunächst der Wortschatz in einer Mindmap gesammelt, Beobachtungs- und Bewertungskriterien werden bereitgestellt und durch Peerfeedback werden Rückmeldungen zur Überarbeitung eingeholt. Obwohl die Aufgabe einige Merkmale guter Schreibaufgaben, wie z.B. die explizite Nennung des Adressaten (vgl. Becker-Mrotzek/Lemke 2022: 79), nicht erfüllt, wird dennoch die kommunikative Funktion der sprachlichen Mittel, insbesondere des thematisch gebundenen Wortschatzes, deutlich. Da die Auswahl und Verwendung von Aufgaben im Unterricht maßgeblich von der Lehrkraft beeinflusst werden (vgl. Winkler 2018: 35), spielt bei der Kategorisierung von Aufgaben die Expertise und Erfahrung der Lehrkraft zudem eine wichtige Rolle.

4 Empirische Studie

4.1 Datengrundlage, Auswertung und Limitationen

In einer explorativen Studie² wurden u.a. medial schriftliche Materialien des Unterrichts mit neu zugewanderten Schüler*innen dokumentiert, um der Frage nachzugehen, welche Kompetenzbereiche in den medial schriftlichen Materialien im (DaZ-)Unterricht für neu zugewanderte Schüler*innen aufgegriffen, welche Aufgaben gestellt und wie sie zur Vorbereitung auf den Regelunterricht im Fach Deutsch eingesetzt werden.

Dazu wurde der Unterricht an Schulen im Raum Köln an je sechs Terminen (i.d.R. eine Doppelstunde) beobachtet, der Ablauf teilstrukturiert dokumentiert und die entsprechenden medial schriftlichen Belege wie Aufgabenstellungen, Textaufgaben, Lernplakate etc. gesammelt. Das hier untersuchte Korpus umfasst die sechs Datenerhebungen an vier

² Die Daten wurden als Teil des Projekts ‚Internationale Klassen‘ unter der Leitung von Henrike Terhart und Nora von Dewitz in einem Lehrforschungszusammenhang erhoben, bislang aber nicht veröffentlicht. In dem größer angelegten Projekt wurden weitere Daten (u.a. Interviews) erhoben und die Ergebnisse bereits an verschiedenen Stellen veröffentlicht (u.a. von Dewitz/Terhart 2018). Zudem haben verschiedene Schulformen am Gesamtprojekt teilgenommen. In diesem Beitrag wird also lediglich ein Teilkorpus zu ‚medialer Schriftlichkeit‘ an Grundschulen ausgewertet. Herzlicher Dank gilt allen Projektbeteiligten in den Schulen und Seminaren sowie der gemeinsamen Projektleitung, Henrike Terhart. Weiterer Dank geht zudem an Janine Bärtels und Büşra Güneştepe, die als studentische Mitarbeiterinnen das Entstehen des vorliegenden Beitrags an verschiedenen Stellen unterstützt haben.

Grundschulen. Dabei wurde jeweils ein vorstrukturiertes Unterrichtsprotokoll ausgefüllt sowie die medial schriftlichen Anteile des Unterrichts fotografiert oder kopiert. Pro Unterrichtsbeobachtung wurden neben dem Beobachtungsbogen ein bis sieben medial schriftliche Belege dokumentiert, beispielweise Arbeitsblätter oder Tafelanschrieb kopiert oder abfotografiert, sodass das Korpus insgesamt 89 Einzelbelege umfasst. Alle Schulen haben freiwillig an dem Projekt teilgenommen und konnten im Zuge der Teilnahme studentische Unterstützung in der DaZ-Förderung bzw. Hausaufgabenhilfe bekommen.

Zur Auswertung wurde das Korpus entlang deduktiv gebildeter Kategorien annotiert. Zunächst wurden die Belege formal danach annotiert, ob es sich um ein offenes, halboffenes oder geschlossenes Aufgabenformat handelt. Um das Korpus inhaltlich entsprechend der Bezugnahme auf bestimmte Fertigkeiten zu klassifizieren, schien es zunächst naheliegend, den Kernlehrplan im Fach Deutsch heranzuziehen, da für Deutsch als Zweitsprache kein eigenes Curriculum für das Land NRW vorliegt (vgl. MSW 2021: 9–33). Nach den ersten Annotationen zeigte sich allerdings, dass die in diesem Kernlehrplan formulierten Erwartungen zu umfangreich sind und weit über die im DaZ-Unterricht angestrebten Kompetenzen hinausgehen. Aus diesem Grund haben wir in einer zweiten Auswertungsrunde auf die inhaltlichen Kompetenzerwartungen des Fachs Englisch gemäß dem Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen zurückgegriffen (vgl. MSW 2021: 34–51), der sich zur Kategorisierung sehr gut eignet, da er am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) ausgerichtet ist. Lediglich die interkulturellen Kompetenzerwartungen wurden nicht aufgenommen, da sie für die Ausdifferenzierung der Schriftkompetenzen nicht relevant waren. Die Auswertung wurde dementsprechend nach den funktional-kommunikativen Kompetenzen, d.h. Lesen, Schreiben, Sprechen, Zuhören und Sprachmittlung sowie nach den sprachlichen Mitteln des Lehrplans, d.h. Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Orthographie vorgenommen. Aus dem Bereich „Text- und Medienkompetenz“ wird „elementares Wissen darüber, wie ein Text aufgebaut und strukturiert ist“ (MSW 2021: 42) als Textstrukturwissen erfasst. Da sich bei der Auswertung zeigte, dass das Schreiben oft lediglich als Medium zur Speicherung dient, wurde induktiv eine weitere Kategorie gebildet und als „medial schriftlich“ annotiert. Dabei handelt es sich also um diejenigen Belege, in denen es sich um ein reines Auf- oder Abschreiben ohne eigenen Aufgabenzusammenhang handelt.

Das Beherrschen sprachlicher Mittel umfasst nach dem Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen für das Fach Englisch (vgl. MSW 2021: 34–51) die produktive und rezeptive Anwendung von Wörtern und Ausdrücken in vertrauten Situationen (Wortschatz), das Erlernen grundlegender grammatischer Strukturen in solchen Kontexten (Grammatik), die klare und verständliche Verwendung bekannter Aussprache- und Intonationsmuster (Aussprache/Intonation) sowie das korrekte Schreiben von Wörtern und Ausdrücken mithilfe von Vorlagen (Orthographie). Das übergeordnete Ziel für Englisch besteht darin, dass die Schüler*innen insgesamt das Niveau A1 des GeR erreichen (vgl. ebd.:

44). Im Vergleich dazu wird für die Deutschförderung i.d.R. ein etwas höheres Niveau im Deutschen, B1 oder A2 bzw. A2-, als Ziel gesetzt. In Nordrhein-Westfalen wurde das Sprachniveau B1 nach GeR ohne Bezug auf eine bestimmte Schulform im Jahr 2023 auch im entsprechenden Erlass (MSB NRW 2018 BASS 13–63 Nr. 3, Punkt 2.3.) festgehalten.

Die Unterrichtsprotokolle wurden bei Bedarf zur Einordnung der Korpusbelege hinzugezogen, jedoch nicht eigenständig ausgewertet. Die Zuordnung der Belege zu den Kategorien wurde von zwei Personen unabhängig voneinander durchgeführt und Zweifelsfälle besprochen. Die Interrater-Reliabilität lag durchschnittlich bei $\kappa = 0,56$. Dies deutet auf eine moderate bis gute Übereinstimmung zwischen den Ratern hin, d.h. die Klassifizierungen der Aufgaben gelingen im Allgemeinen zuverlässig (vgl. Landis/Koch 1977).

Es ist als Limitation der Studie mit Blick auf die Schriftkompetenzen festzuhalten, dass sich das Korpus auf medial schriftliches Material beschränkt. Selbstverständlich können konzeptionell schriftliche Kompetenzen auch in einem medial mündlichen Setting gefördert und angebahnt werden, z.B. im Fall von Geschichten-Erzählen etc., was nicht berücksichtigt werden konnte, da dies eine vollständige Aufzeichnung bzw. Dokumentation des Unterrichtsgeschehens erfordert hätte. Hinzu kommt, dass durch die Verlaufsprotokolle zwar eine Orientierung im Stundengeschehen der beobachteten Unterrichtseinheit möglich ist, jedoch nur sehr begrenzte Informationen über die Nutzung der Aufgaben z.B. im Unterrichtsgespräch vorhanden sind und auch keine Reihenplanung vorliegt. Es kann hier also in erster Linie einmal um die Einordnung des Materials selbst gehen. Anschließend, umfassendere Untersuchungen bieten sich jedoch an.

4.2 Ergebnisse

Basierend auf den Unterrichtsbeobachtungen lässt sich zunächst ableiten, dass der Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen an der Grundschule insgesamt hauptsächlich mündlich stattfindet. Insgesamt wurden in 24 Unterrichtsbesuchen 89 medial schriftliche Belege in das Korpus aufgenommen.

Betrachtet man im ersten Schritt die formale Einteilung nach dem Format, wie in Abbildung 2 dargestellt, zeigt sich, dass geschlossene Aufgaben den Großteil der Belege ausmachen. Neun Belege konnten nicht eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden. Sie sind in der folgenden Übersicht ausgespart, sodass sich eine Gesamtanzahl von 77 Belegen ergibt, die sich wie folgt (Abb. 2) auf die Formate verteilen:

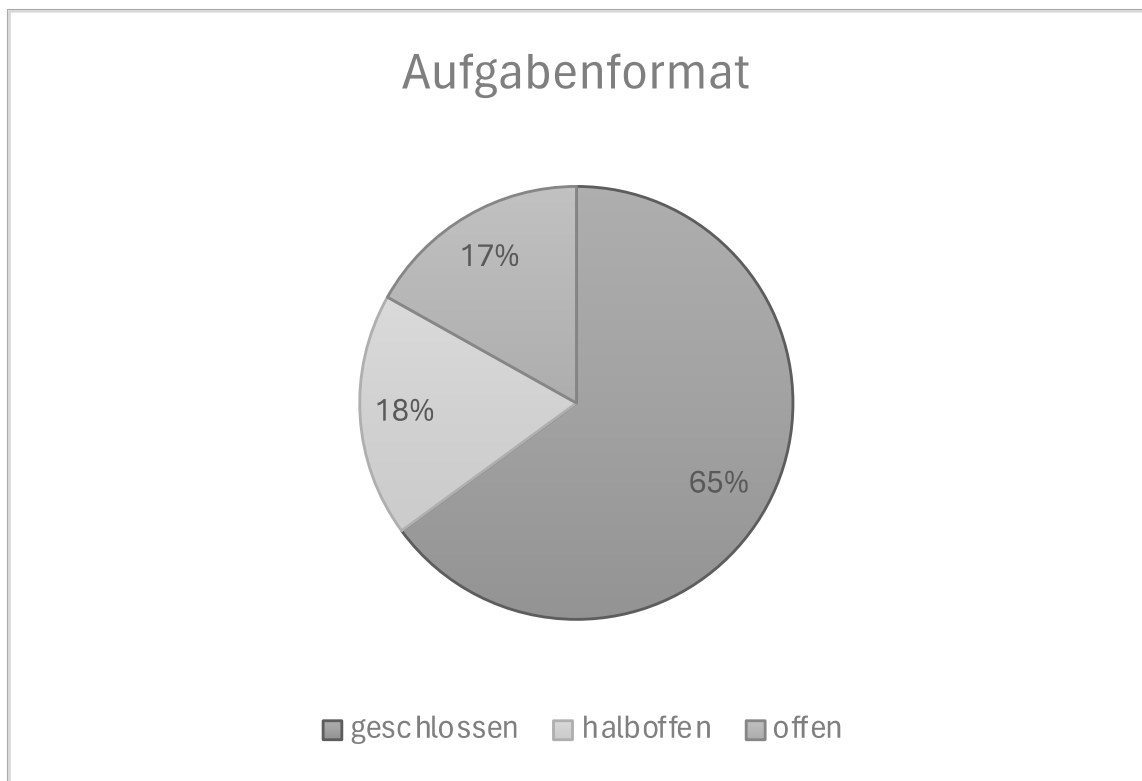


Abb. 2: Verteilung der Aufgabenformate (unklare Belege ausgespart, n=77) in medial schriftlichen Materialien

In der Datenanalyse zeigte sich, dass 65 % der Aufgaben als geschlossene Formate, 18 % als halboffene sowie 17 % als offene Aufgaben klassifiziert wurden. Die deutliche Bevorzugung geschlossener Aufgabenformate kann als Tendenz gewertet werden, dass es sich im Unterricht bei medial schriftlichen Aufgaben häufig um Übungsaufgaben handelt, mit denen bereits Gelerntes gefestigt und automatisiert werden soll.

Im nächsten Schritt wurden die Belege nach den Kompetenzbereichen (Abb. 3) und sprachlichen Mitteln (Abb. 4) gemäß den Bildungsstandards für Englisch annotiert.³ In den Diagrammen sind die prozentualen Vorkommnisse der Kompetenzbereiche und sprachlichen Mittel berücksichtigt.

³ Dabei wurde für jeden Beleg eine Zuordnung zu den Kategorien vorgenommen, d.h. es sind Mehrfachannotationen der Belege möglich, sodass die Summe nicht 100 % ergibt.

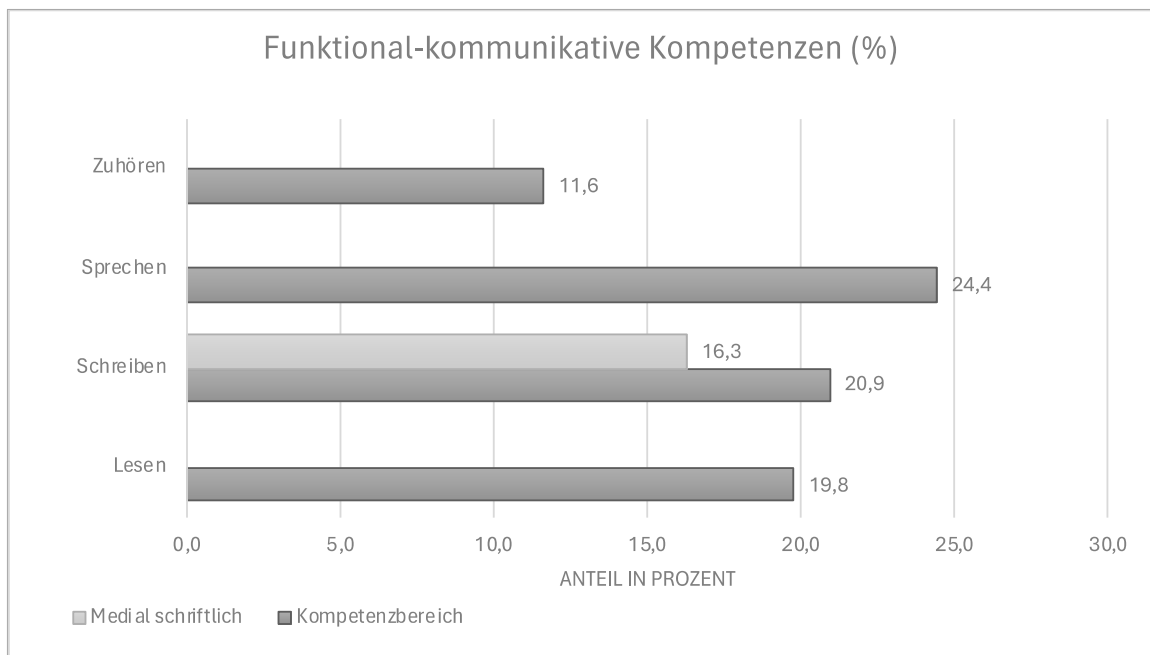


Abb. 3: Anteil (%) funktional-kommunikativer Kompetenzen in schriftlichen Materialien

Die Analysen zeigen unter Abbildung 3, dass der Bereich Sprachmittlung, beispielsweise in Form von Übersetzungsaufgaben, nicht vorkommt. Der Kompetenzbereich Sprechen ist mit einem Anteil von 24,4 % in den schriftlichen Belegen am stärksten vertreten. Dies umfasst diejenigen Belege, die zwar schriftlich vorliegen, bei denen die Bearbeitung jedoch mündlich erfolgt. Dazu gehören beispielsweise Geschichten, die vorgelesen werden oder Wimmelbilder, über die sich mündlich ausgetauscht wird. Das Schreiben folgt mit 20,9 % Belegen, wovon 16,3 % als rein ‚medial schriftlich‘ kategorisiert wurden. Hierunter wurden diejenigen Belege gefasst, in denen zwar Schreiben zu Sicherungszwecken genutzt wurde, d.h. etwas auf- oder abgeschrieben wurde, dies jedoch geschieht, ohne direkt in einen Aufgabenzusammenhang eingebettet zu sein. Dabei kann es sich um das Abschreiben von einzelnen Wörtern von der Tafel handeln oder dem Übertragen von Aufgabenstellungen oder Beispielsätzen in das eigene Heft. Diese machen immerhin einen Anteil von 16,3 % der 20,9 % der Belege zum Schreiben aus, wobei hier zwar ggf. bestimmte sprachliche Bereiche wie Wortschatz adressiert werden, man aber nicht von einer expliziten Förderung des Kompetenzbereichs Schreiben sprechen kann. De facto geschieht dies zu 4,6 %. Lesen ist mit einem Anteil von 19,8 % in den schriftlichen Belegen vertreten. Obwohl der Unterschied zwischen den Anteilen nicht hoch ist, wäre eine stärkere Betonung von Lesen und Schreiben in den Materialien zu erwarten gewesen, da in die Auswertung ausschließlich schriftlich vorliegendes Material eingeflossen ist. Die niedrigere Präsenz von Zuhören mit 11,6 % ist nachvollziehbar, da vor allem Vorleseeinheiten diese Kategorie beeinflussen.

Abb. 4 zeigt die Häufigkeit, mit der die verschiedenen sprachlichen Mittel in den 86 Belegen jeweils annotiert wurden. Betrachtet man, welche sprachlichen Mittel durch den

Einsatz der Aufgaben am häufigsten gefördert werden, zeigt sich eine recht eindeutige Verteilung zugunsten von Wortschatz und Grammatik mit 64 % bzw. 39,5 % gegenüber deutlich kleineren Anteilen zu Textstrukturwissen (4,7 %) und Orthographie (4,7 %) mit jeweils nur wenigen Belegen. Lediglich zwei Belege wurden dem im Lehrplan ebenfalls enthaltenen Bereich der Aussprache zugeordnet, der der medialen Mündlichkeit zuzuordnen ist.

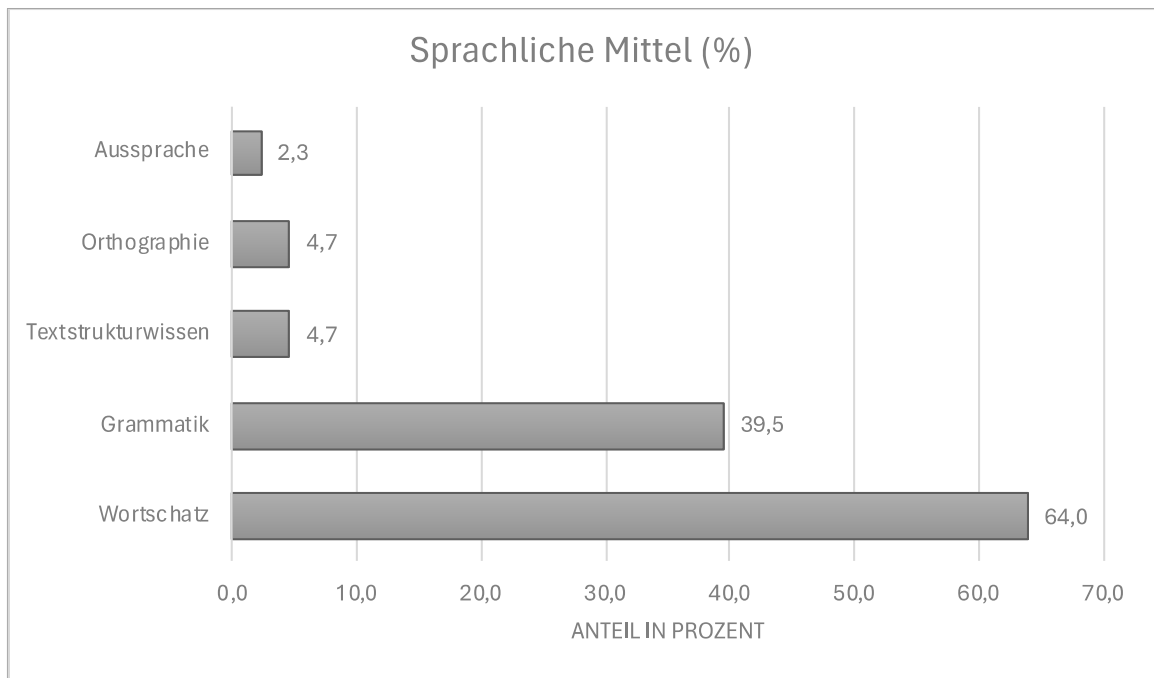


Abb. 4: Sprachliche Mittel und Textstrukturwissen in medial schriftlichen Materialien

Weitere Einblicke ergeben sich durch die Kombination der verschiedenen Kategorien: Wertet man aus, wie sich die Aufgabenformate auf die Kompetenzbereiche und sprachlichen Mittel verteilen, ist es interessant, den Blick auf die offenen Formate zu werfen, die nur mit einer Gesamtheit von 13 Belegen vertreten sind. Sie sind in fünf bzw. sechs Fällen den Kompetenzbereichen Schreiben und Sprechen zugeordnet, nur einmal bzw. keinmal dem Zuhören bzw. Lesen. Trainiert werden dabei hinsichtlich der sprachlichen Mittel wie auch im Gesamtbild Wortschatz (9 Belege) und Grammatik (4 Belege). Textstrukturwissen und Orthographie werden nur je bei einem Beleg annotiert, Aussprache kommt nicht vor. Zu den offenen Aufgaben zählen Texte, die mit Hilfestellungen frei geschrieben werden. Beispielsweise wird in einem Fall anhand einer Darstellung der Jahreszeiten in einem Bildwörterbuch mündlich Wortschatz zu den verschiedenen Jahreszeiten gesammelt, die Wörter von der Lehrkraft an der Tafel notiert und von den Schüler*innen in ihr Heft übertragen. Danach sollen die Schüler*innen zu jeder Jahreszeit eine Geschichte schreiben. Resultat ist dabei ein kurzer Text (Abb. 5), der für den Frühling auch auf den Osterhasen Bezug nimmt und die Jahreszeit somit in einen bestimmten kulturellen Kontext verortet.

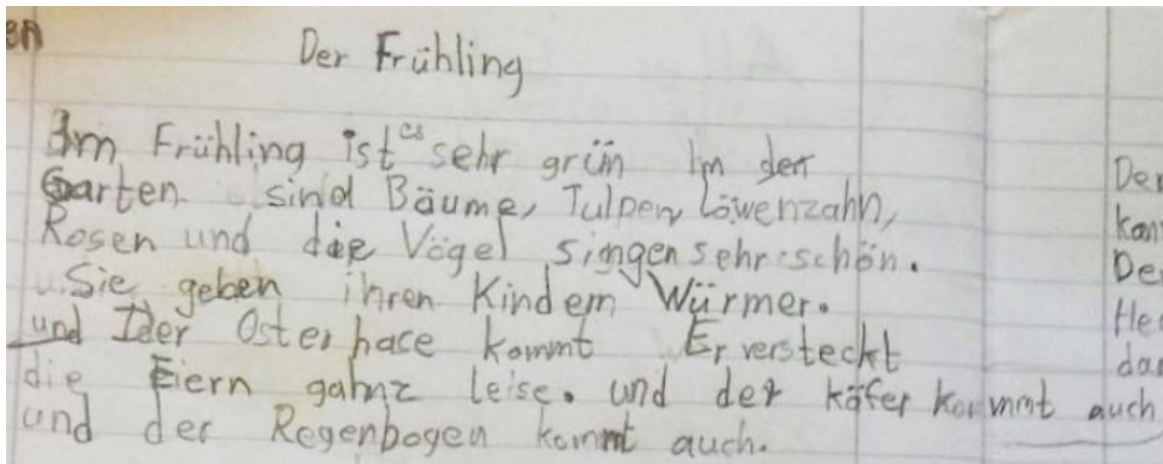


Abb. 5: Schüler*innentext zum Frühling (Beleg g418)

Es gibt jedoch ebenfalls Aufgaben, bei denen zwar frei geschrieben wird, die Schüler*innen sich jedoch stärker an einem vorab geübten Satzmuster orientieren. Dies ist u.a. der Fall, wenn *Quatschsätze* über Lehrkräfte gebildet und aufgeschrieben werden sollen, diese aber einem bestimmten Prinzip folgen (in diesem Fall dem Muster ‚Person X macht Z an einem Ort Y‘). Die Schüler*innen schreiben eigenständig Sätze wie z.B. „Frau [NAME] baut Lego auf der Wiese“ oder „Frau [NAME] singt auf den Tischtennisplatte“ (Beleg a623). Dabei entstehen keine Texte, sondern es werden vielmehr grammatikalische Strukturen eingeübt. Ähnliches zeigt sich bei dem generativen Schreiben im halboffenen Format, wenn nur einzelne Teile eines Satzes durch eigene Ideen ersetzt werden. Hierfür schreibt eine Lehrkraft den folgenden Text an die Tafel (Abb. 6).

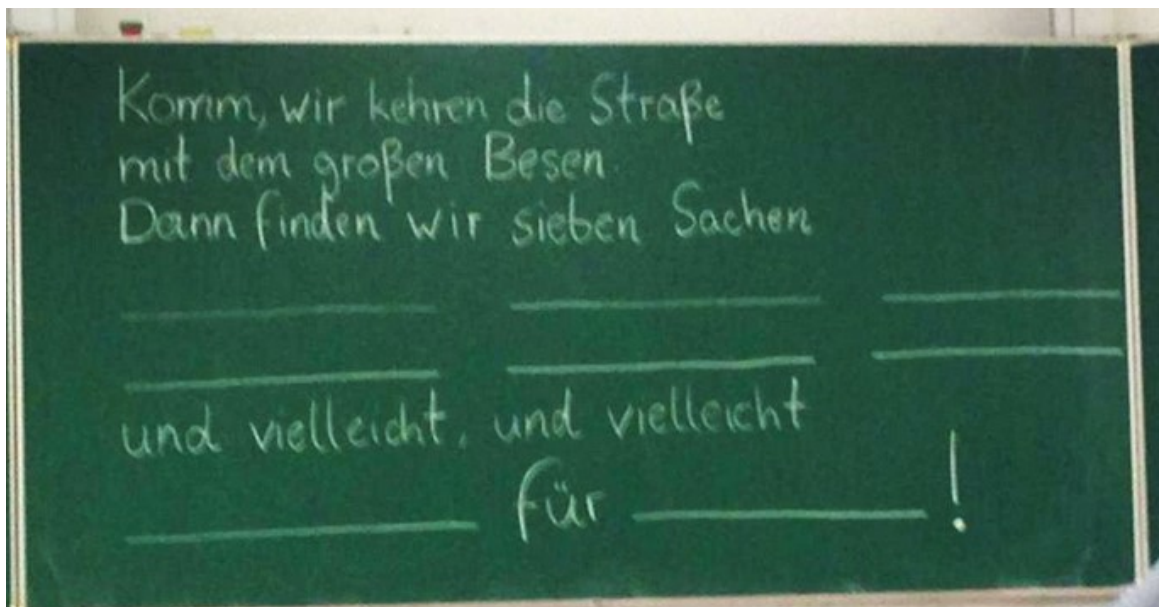


Abb. 6: Tafelanschrieb durch Lehrkraft (Beleg c21)

Die Schüler*innen schreiben ihn ab und ergänzen jeweils verschiedene Sachen, die gefunden wurden. Hierfür wurden zuvor bereits Nomen und Adjektive gesammelt und ebenfalls an der Tafel notiert.

Insgesamt ist jedoch festzuhalten, dass es sich auch bei diesen Aufgaben um einen relativ kleinen Teil der Belege handelt und geschlossene Aufgabenformate überwiegen, in denen beispielsweise einzelne Lücken in vorgegebenen Sätzen ausgefüllt werden müssen. Der Fokus liegt hierbei meist im Bereich Wortschatz und/oder Grammatik.

4.3 Diskussion der Ergebnisse

Ziel des DaZ-Unterrichts in Fördermaßnahmen oder Lerngruppen ist die Vorbereitung auf den Unterricht der Regelklasse, inklusive der dortigen Anforderungen an den Umgang mit Texten. Insofern sind die Anforderungen zumindest in der Theorie deutlich höher als die des Lehrplans im Fach Englisch für die Grundschule, die bei der Annotation des vorliegenden Korpus genutzt wurden. Trotzdem wird erwartet, dass die Schüler*innen im Fach Englisch über *funktional-kommunikative Kompetenzen* verfügen. Diese beinhalten das Verstehen von gesprochenen und audiovisuellen Inhalten, bekannt als *Hör-/Hörsehverstehen*. Zusätzlich umfassen sie das Lesen und Verstehen von kurzen Texten (*Leseverstehen*). Außerdem sollten die Schüler*innen in der Lage sein, an Gesprächen teilzunehmen und zusammenhängend zu sprechen (*Sprechen*). Darüber hinaus sollen sie in der Lage sein, kurze Texte nach Vorlagen zu verfassen, um persönlich relevante Schreibabsichten umzusetzen (*Schreiben*), und Gehörtes sowie Gelesenes übersetzen können (*Sprachmittlung*) (vgl. MSW 2021). Im vorliegenden, medial schriftlichen Datenkorpus konnten gerade im Bereich Schreiben nur sehr wenige Schreibenanlässe für Texte gefunden werden, so dass geschlossen werden kann, dass diese im Unterricht offenbar (noch) keine große Rolle spielen.

Die vornehmlich geschlossenen Aufgabenformate verweisen auf einen hohen Anteil von Übungsaufgaben, bei denen kein Wissen erarbeitet wird, sondern die der Festigung und Automatisierung dienen. Die Festigung oder Automatisierung von Lerngegenständen müsste nach ihrer Einführung und Erarbeitung erfolgen. Zwar ist ohne die detailliertere Einbettung der Aufgaben in das Unterrichtsgeschehen in seinen Phasen keine 1:1-Zuordnung vorzunehmen, jedoch kann die Tendenz zu vermehrtem Üben angenommen werden. Dies entspricht auch den geschlossenen Aufgabenformaten, die sich in Lehr- und Übungsbüchern des Sprachniveaus A1–A2 häufig wiederfinden, beispielsweise beim Ausfüllen einzelner Lücken in Sätzen eines Musters oder bei der Zuordnung von Wörtern oder Sätzen zu Bildern.

Schaut man darauf, was in den Aufgaben behandelt wird, zeigt sich eine Verteilung über die verschiedenen Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Zuhören und Sprechen, während Sprachmittlung entgegen der Erwartung im DaZ-Unterricht nicht bzw. nicht schriftlich vorkommt. In den Bildungsstandards für Englisch wird Sprachmittlung als Kompetenz

angegeben, es handelt sich um eine von vielen Möglichkeiten, wie die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden in verschiedenen Sprachen als Ressourcen für den gesamten Lernprozess dienen können. Vor diesem Hintergrund überraschen die Ergebnisse, da gerade bei Schüler*innen, deren Sprachkenntnisse noch begrenzt sind, der Einsatz von Sprachmittlung z.B. in Form von Übersetzungen erwartbar gewesen wäre, möglicherweise aber nicht oder ausschließlich mündlich stattfindet. Zwar lässt sich aus den Daten nicht beantworten, ob und wie die Sprachmittlung im Mündlichen gefördert wird, eine mögliche Interpretation für das Fehlen entsprechender Belege könnte jedoch sein, dass die DaZ-Lehrkräfte sich anders als in den Schulfremdsprachen vornehmlich an den Kompetenzen im Deutschen fokussieren und die Sprachmittlung nicht als Ziel ihres Unterrichts sehen. Da die Forschung zeigt, dass Lehrkräfte sich aus verschiedenen Gründen oft nicht dazu befähigt sehen oder Angst davor haben, Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubeziehen (vgl. z.B. Bredthauer/Engfer 2018), sind jedoch auch andere Erklärungen möglich. So könnte auch ein Grund für ihre (mögliche) Ablehnung darin liegen, dass sie – anders als im Fremdsprachenunterricht – die jeweiligen Sprachen nicht beherrschen oder es in der Schule für einige Sprachen weniger Ressourcen, wie Wörterbücher, Bilderbücher etc., gibt (ebd.). Auch ist gerade in der Grundschule die Wahrscheinlichkeit im Vergleich zu weiterführenden Schulformen höher, dass die Kinder nur im Deutschen schreiben und lesen lernen und Sprachmittlung so nicht in medial schriftlicher Form stattfindet.

Ebenfalls relevant ist, dass nur ein Teil des Schreibens überhaupt zur Förderung der Fertigkeiten und sprachlichen Mittel genutzt wird, in einem nicht unerheblichen Teil jedoch die Schrift vorwiegend in Form des Kopierens oder in ihrer Funktion als Speichermedium zum Tragen kommt. Zwar entsteht beispielsweise durch das Festhalten von Ergebnissen im Heft bei späterem Nachlesen eine für Texte charakteristische zerdehnte Sprechsituation (vgl. Ehlich 1983), jedoch scheint es sich in vielen Fällen auch um ein reines Abschreiben zu handeln, das nicht wie es z.B. bei Wortlisten der Fall wäre, zum späteren Lernen oder Nachlesen gedacht ist. Ein solches ‚Kopieren‘ erfordert Aufmerksamkeit und Genauigkeit und kann Rechtschreibung üben oder Ergebnisse sichern, dient aber kaum zur Anbahnung textbezogener Kompetenzen. Dabei kann also Schriftkompetenz, nicht aber die Textkompetenz (vgl. Tab. 1) gefördert werden.

Schaut man auf die sprachlichen Bereiche, in denen die Kompetenzen gefördert werden, liegt der Schwerpunkt auf Wortschatz und Grammatik. Das annotierte Material deutet auf eine traditionelle Wortschatzarbeit hin. Sie zeichnet sich vor allem durch punktuelle Maßnahmen aus, die oft in Form von situationsbezogenen Wortschatzhilfen wie Listen oder Satzanfängen erfolgen, teilweise auch in Verbindung mit Rechtschreibtraining. Diese reduzierte Vorgehensweise birgt die Gefahr, dass die Arbeit am mentalen Lexikon unsystematisch und zufällig erfolgt, oft losgelöst vom Kontext. Im mentalen Lexikon können auf diese Weise keine semantischen Verbindungen zwischen Wörtern entstehen, die kontextabhängig unterschiedlich stark und in verschiedenen Wortfeldern aktiviert werden

müssten. Eine systematische Wortschatzarbeit bietet der wortschatzdidaktische Dreischritt (vgl. Feilke 2009: 1) Semantisierung der Wörter innerhalb eines Textes, indem sie isoliert werden und ihre Bedeutung geklärt wird, 2) Sammeln und Ordnen der Wörter in Netzwerkmodellen wie Cluster, Mindmaps oder Listen, 3) Reaktivierung bzw. Gebrauch der Wörter in mündlichen und schriftlichen Texten.

Zur Vermittlung von Grammatikkompetenz werden ebenfalls geschlossene Aufgabenformate bevorzugt. Auch hier deuten die Daten darauf hin, dass eher ein traditioneller Grammatikunterricht erfolgt. Es werden grammatische Regeln und Konzepte durch eine explizite Unterweisung vorgegeben, die die Lernenden in geschlossenen Übungsformaten anwenden sollen.

Auch wenn der Schwerpunkt in den Bereichen Wortschatz und Grammatik insbesondere im Anfangsunterricht wichtig ist, wäre jedoch zu überlegen, ob sich eine stärkere Verbindung zu schriftlichen Kompetenzen sowohl beim Lesen als auch Schreiben herstellen ließe. Konzepte wie der (literarische) Sprachausbau (vgl. u.a. Maas 2008) oder Ansätze der koordinierten Alphabetisierung (vgl. z.B. Bezirksregierung Köln 2021) wären Möglichkeiten, an die sich anknüpfen ließe. Auch die stärkere Einbindung mehrsprachiger Elemente könnte zugunsten von literalen Kompetenzen genutzt werden, um Anknüpfungspunkte für Schreibanlässe zu generieren. Generative Textarbeit findet sich zwar im Korpus, jedoch nur in sehr wenigen Belegen.

5 Fazit und Ausblick

Die Belege des hier untersuchten Unterrichts mit neu zugewanderten Schüler*innen weisen auf einen eher an Mündlichkeit orientierten Unterricht hin. Es lassen sich zwar mehr Belege für Lesen und Schreiben insgesamt finden, das Schreiben wird jedoch vorwiegend der Kategorie „medial schriftlich“ zugeordnet, also als Medium genutzt. Der Anteil von Sprechen und Zuhören ist in einem schriftlichen Datenkorpus im Verhältnis sehr hoch. Zwar lassen die Daten aufgrund ihrer Limitationen keine eindeutigen Angaben zu, sie können in ihrer Tendenz jedoch in diese Richtung interpretiert werden. Auch wenn dieser Befund wenig verwundert und ein Fokus auf Wortschatz und Grammatik im Anfangsunterricht DaZ durchaus seine Berechtigung hat, wäre eine systematische Verbindung des Unterrichts mit den Anforderungen des Regelunterrichts wünschenswert und notwendig. Alternativen zur traditionellen Wortschatzarbeit und Grammatikvermittlung ermöglichen eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit dem Wortschatz und fördern dessen Anwendung in verschiedenen Kontexten. Dabei kann entdeckendes Lernen gefördert werden, bei dem Schülerinnen und Schüler aktiv Sprache(n) erforschen und lernen und sich der Fokus vom reinen Unterrichten zum aktiven Lernen verschiebt. Hierbei können verschiedene grammatische Unterrichtskonzepte zum Einsatz kommen sowie Mehrsprachigkeit einbezogen werden. Darüber hinaus scheinen eine Kooperation und Abstimmung sowie das Aufgreifen vorhandener

literaler und mehrsprachiger Kompetenzen der Schüler*innen geboten. Um auf den Regelunterricht vorzubereiten, sollte auch Textkompetenz und konzeptionelle Schriftlichkeit (stärker) berücksichtigt werden.

Als Desiderat lässt sich insgesamt festhalten, dass zusätzliche Forschung zur Entwicklung und Förderung der basalen sowie hierarchiehöheren schriftsprachlichen Fähigkeiten von neu zugewanderten Schüler*innen im Grundschulalter erforderlich ist. Hier sollte insbesondere ein Abgleich mit den Anforderungen an die Schüler*innen im Unterricht der sog. Regelklasse stattfinden. Nur so kann ein besseres Verständnis für den Erwerb von Schrift- und Textkompetenzen gewonnen und können Praxiskonzepte entwickelt und erprobt werden.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (†); Grommes, Patrick & Ricart Brede, Julia (2023):
Schreibanforderungen, Schreibanlässe und Schreibtätigkeiten im Unterricht mit Seiteneinsteiger*innen. In: Ohm, Udo/Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Kinder und Jugendlichen ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 279–310.
- Becker, Tabea (2022): Modelle des Schriftspracherwerbs: Eine kritische Bestandsaufnahme. *Didaktik Deutsch*. <https://www.didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/313> (24.01.2025).
- Becker-Mrotzek, Michael (2018): Was sind eigentlich Sprache und Schrift? Erwerbsgegenstand gesprochene und geschriebene Sprache. In Titz, Cora; Geyer, Sabine; Ropeter, Anna; Wagner, Hanna; Weber, Susanne & Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. Stuttgart: Kohlhammer, 34–52.
- Becker-Mrotzek, Michael & Lemke, Valerie (2022): Gute Schreibaufgaben für alle Fächer. In: Busse, Vera; Müller, Nora & Siekmann, Lea (Hrsg.): *Schreiben fachübergreifend fördern Grundlagen und Anregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Hannover: Klett Kallmeyer, 73–95.
- Bezirksregierung Köln (Hrsg.) (2021): *KOALA – Koordiniertes mehrsprachiges Lernen Handreichung zum Planen und Vorbereiten*. Köln: Bezirksregierung Köln.
- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018): *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* In: edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung. kups.uni-koeln.de/8092/ (16.04.2024).
- Bühler-Otten, Sabine; Unverzagt, Kirstin; Bollinger, Hannelore; Piening, Maria; Brüntrup, Julia & Grommes, Patrick (2019): *Schreibkompetenzen trainieren von A1 bis B1*. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hrsg.). Hamburg.

- von Dewitz, Nora & Terhart, Henrike (2018): „Hier aber wollen wir alle Deutsch lernen.“ Praktiken und Positionierungen zu Sprache(n) im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen. In: Schramm, Karen; Spitzmüller, Jürgen & Roth, Kersten (Hrsg.): Phänomen 'Mehrsprachigkeit': Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken. *Themenheft der Zeitschrift Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, 107–125.
- Dóczi, Brigitta (2019): An Overview of Conceptual Models and Theories of Lexical Representation in the Mental Lexicon. In: Webb, Stuart (Eds.): *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. [1. Aufl.]. London: Routledge, 44–65.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida; Assmann, Jan & Hardmeier, Christof (Hrsg.): *Schrift und Gedächtnis. (= Archäologie der literarischen Kommunikation I)*. München: Fink, 24–43.
- Feilke, Helmuth (2009): Wörter und Wendungen. Basisartikel. *Praxis Deutsch* 218, 4–13.
- Frith, Uta (1985): Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: Patterson, Karalyn; Marshall, John & Coltheart, Max (Eds.): *Surface Dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum., 301–330.
- Fuchs, Isabel; Birnbaum, Theresa & Hövelbrinks, Britta (2016): „Das sind schon so Sachen, die sie halt wissen müssen“: Neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern schulische Routinen vermitteln. *Fremdsprache Deutsch*. Sonderheft, 40–45.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Dorothea & Wicke, Rainer E. (2014): *DLL 04: Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Goethe-Institut (Hrsg.). Stuttgart: Klett.
- Fürstenau, Sara (2017): Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung. In: McElvany, Nele; Jungermann, Anja; Bos, Wilfried & Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster; New York: Waxmann, 41–56.
- Hayes, John Richard & Flower, Linda S. (1980): Identifying the organization of writing processes [Identifizierung der Organisation von Schreibprozessen]. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (Eds.): *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 3–30.
- Höckel, Lisa Sophie & Schilling, Pia (2022): Starting off on the right foot – Language learning classes and the educational success of immigrant children. *Ruhr Economic Papers* No. 983. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/266188/1/1821781651.pdf> (16.8.2023).
- Karakayalı, Juliane; zur Nieden, Birgit; Kahveci, Cagri; Groß, Sophie & Heller, Mareike (2017): Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. [*DDS*] *Die Deutsche Schule* 109:3, 223–235.

- [KMK] Kultusministerkonferenz v Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf (24.09.2024).
- Landis, J. Richard & Koch, Gary G. (1977): The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics* 33:1, 159–174. doi:10.2307/2529310.
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V & R Unipress.
- Marx, Nicole; Gill, Christian & Brosowski, Tim (2021): Are Migrant Students Closing the Gap? Reading Progression in the First Years of Mainstream Education. *Studies in Second Language Acquisition* 43:4, 813–837. doi:10.1017/S0272263120000583.
- Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Griebßbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin & Altinay, Lale (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://international.uni-koeln.de/sites/international/aaa/92/92pdf/92pdf_REFUGEEES_PUBL_MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (24.01.2025).
- [MSB NRW] Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (2018): *Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler*. BASS – Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW 13–63 Nr. 3, bereinigt 12/2023. <https://bass.schul-welt.de/18431.htm> (16.04.2024).
- [MSW] Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.) (2021): *Grundschule. Deutsch. Sachunterricht. Mathematik. Englisch. Musik. Kunst. Sport. Evangelische Religionslehre. Katholische Religionslehre. Richtlinien und Lehrpläne* Nr. 2012. Frechen: Ritterbach Verlag. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf (24.01.2025).
- Pertzel, Eva & Schütte, Anna Ulrike (2016): *Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 5/6). Schriftlichkeit im sprachsensiblen Fachunterricht*. Münster: Waxmann, 113–15.
- Philipp, Maik (2022): Mit dem Schreiben das Fachlernen effektiv fördern: ein Blick auf schreibdidaktische Designprinzipien. In: Busse, Vera; Müller, Nora & Siekmann, Lea (Hrsg.): *Schreiben fachübergreifend fördern Grundlagen und Anregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Hannover: Klett Kallmeyer, 55–72.
- [QUA-LiS] Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (o.J.): *Unterstützungsmaterial und Hinweise zum Lehrplan Englisch für die Primarstufe (aufsteigend ab 2021/22)*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-primarstufe/primarstufe/englisch/hinweise-und-materialien/index.html> (02.05.2024).
- Roth, Hans-Joachim (2018): Sprachliche Bildung und Neuzuwanderung. In: von Dewitz, Nora; Terhart, Henrike & Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, 196–213.

- Stephany, Sabine; Lemke, Valerie; Linnemann, Markus; Goltsev, Evghenia; Bulut, Necle; Claes, Pia; Roth, Hans-Joachim & Becker-Mrotzek, Michael (2020): Lese- und Schreibflüssigkeit diagnostizieren und fördern. In: Titz, Cora; Geyer, Sabrina; Ropeter, Anna; Wagner, Hanna; Weber, Susanne & Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse*. Stuttgart: Kohlhammer, 156–181.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (1996): *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie*. [Bd. 2]. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, Franz E. (1999): Die fünf Irrtümer der Schulreformer. Welche Lehrer, welchen Unterricht braucht das Land? *Psychologie Heute* 26:7, 28–34.
- Winkler, Iris (2018): Aufgaben. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): *Empirische Forschung der Deutschdidaktik. Forschungsfelder der Deutschdidaktik*. [Bd. 3]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 27–40.

Kurzbio:

Necle Bulut ist akademische Rätin am Germanistischen Institut der Universität Münster. Zu ihren Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten gehören Schriftspracherwerb, Handschreiben und Tastaturschreiben, Lese- und Schreibflüssigkeit, Mehrsprachigkeit im Unterricht sowie Kurmanji (Kurdisch).

Nora von Dewitz ist Juniorprofessorin für sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit am Mercator-Institut für Sprachförderung und DaZ / Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind u.a. (Migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit, Neuzuwanderung, durchgängige Sprach(en)bildung

Anschrift:

Dr. Necle Bulut
necle.bulut@uni-muenster.de
Universität Münster
Germanistisches Institut
Abteilung für Sprachdidaktik
Schlossplatz 34, 48143 Münster

Jun-Prof.‘ Dr.‘ Nora von Dewitz
nora.dewitz@uni-koeln.de
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln