

MANUELA BÖHM / CHRISTIANE HOHENSTEIN

Was heißt inklusiver Schrift(sprach)erwerb?

1 Schrift: Lesen – Schreiben – Schriftkultur

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

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

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

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

Im folgenden zweiten Abschnitt geht es um die Fragen,

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

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

2 Schrift(sprach)erwerb

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Inklusion im Schrift(sprach)erwerb

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Beiträge in diesem Band machen deutlich:

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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