

Katharina Böhnert, Matthias Hölzner

„Das ist zu umgangssprachlich“ – Schreibgespräche und Textrevision in einer inklusiven Lerngruppe der Klasse 7

Sprachliche Handlungsmuster & Text(sorten)kompetenz, Hg. v. Schicker, Miškulin Saletović, 2023, S. 11-22
<https://doi.org/10.25364/97839033742632>

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz,
ausgenommen von dieser Lizenz sind Abbildungen, Screenshots und Logos.

Katharina Böhnert, RWTH Aachen University, k.boehnert@lfd.rwth-aachen.de, ORCID 0009-0002-1736-8955
Matthias Hölzner, Universität Duisburg-Essen, mhoelzner@gmx.de

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag zeigt erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts zu Schreibgesprächen in einer inklusiven Lerngruppe der 7. Jahrgangsstufe auf. Die Schüler*innen waren zum Großteil in der Lage, Texte textsorten- und rezipient*innenadäquat zu verfassen und sich anschließend in Peer-Feedback-Gesprächen darüber auszutauschen. Während in den Gesprächen zunächst sehr stark die Ebenen orthografischer und grammatischer Fehler fokussiert wurden, konnten durch die Anleitung der Lehrkraft anschließend auch die Ebenen der Lexik und (Text-)Pragmatik in den Fokus gerückt werden.

Schlagwörter: Inklusion, Schreibgespräche, Textproduktion, Peer-Feedback

Abstract

This article presents the first results of a research project on writing talks in an inclusive learning group consisting of seventh graders. For the most part, the students were able to write compositions appropriate to the type of text and audience and then exchange views on them in peer feedback discussions. Whereas the discussions initially focused on orthographic and grammatical errors, the teacher's guidance later enabled the focus to shift to the levels of lexis and pragmatics.

Keywords: inclusion, writing talks, text production, peer feedback

1 Einleitung

Das für die Textproduktion benötigte grammatische Können (Feilke & Tophinke, 2016) ist eine der anspruchsvollsten Fähigkeiten im Deutschunterricht, insbesondere in „besonders heterogenen Lerngruppen“ (Textor, 2015, S. 121) wie z. B. inklusiven Lerngruppen, in denen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam lernen. Dennoch gilt ein textsorten- und rezipient*innen-adäquates Verfassen von Texten wie z. B. Sachtexten oder Inhaltsangaben als Schlüsselkompetenz im Deutschunterricht, weshalb es wichtig ist, allen Schüler*innen hieran Teilhabe zu ermöglichen. In einer groß angelegten Studie haben Myhill und Newman (2016, 2019) nachgewiesen, dass *writing talks*, d. h. Gespräche zwischen Lehrkraft und Schüler*innen über grammatische Strukturen in Schüler*innentexten, dazu beitragen, sprachliche Strukturen explizit zu machen und das so erworbene grammatische Wissen bei der Textrevision produktiv zu nutzen. Ferencik-Lemkuhl (2021) zeigt darüber hinaus, dass Textrevision auch in inklusiven Lerngruppen gut durchführbar ist und bei vielen Schüler*innen zu positiven Resultaten führt.

Im vorliegenden Forschungsprojekt wurden die Ergebnisse beider Studien gebündelt und um die Komponente *Peer-Feedback* erweitert. In zehn Unterrichtsstunden, deren Audiospur aufgezeichnet und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurde, waren die Schüler*innen einer inklusiven 7. Klasse (Alter in der Regel 12–13 Jahre) dazu angehalten, die von Myhill und Newman (2016, 2019) vorgeschlagenen Schreibgespräche kollaborativ durchzuführen und anschließend ihre Texte aufgrund des erhaltenen Feedbacks zu überarbeiten. Im Beitrag werden zentrale Ergebnisse der Schreibgespräche sowie die anschließenden Schreibprodukte vorgestellt und somit erste Hinweise formuliert, wie durch inklusives Zusammenarbeiten an Texten grammatisches Können gefördert und sprachliche Teilhabe ermöglicht werden kann.

2 *Writing talks* und *Metatalk* in inklusiven Lerngruppen

Schreibgespräche (*writing talks*), die grammatische Strukturen explizit thematisieren (*metatalk*), verfolgen in der Regel zwei Ziele: Zum einen sollen sprachliche Strukturen explizit gemacht werden und somit bei Schüler*innen ein grammatisches Wissen aufgebaut werden. Zum anderen soll – durch das Wissen über grammatische, orthografische, lexikalische u. ä. Strukturen – auch das grammatische Können¹ verbessert werden, was letztendlich zu optimierten Schreibprodukten

1 Diegritz (1980), Gornik (2003), Bredel (2007), Ossner (2014) sowie Feilke und Tophinke (2016) beschäftigen sich mit dem Verhältnis zwischen grammatischem Wissen und Können.

führt. Die bisherige Forschung zu *writing talks* und wie durch sie grammatisches Können und Wissen geschult wird, ist bisher vor allem im angloamerikanischen Raum angesiedelt. Dyson „betrachtet Schreiben als einen sozialen Prozess, bei dem der Einzelne die Erwartungen an das Schreiben innerhalb einer Schreibgemeinschaft und unterschiedlicher disziplinärer Diskurse kennen lernen muss“ (Dyson, 2003, zitiert nach Myhill & Newmann, 2019, S. 361). Myhill und Newmann, die Schreibprozesse im schulischen Kontext untersuchen, legen den Fokus folglich darauf, „wie die verbale Interaktion der Lehrer*innen mit den Schüler*innen über sprachliche Entscheidungen beim Schreiben (das Soziale) die metalinguistischen Entscheidungen der Schüler*innen (das Individuelle) über ihr eigenes Schreiben (das Textuelle) unterstützen“ (Myhill & Newmann, 2019, S. 361).

Myhill und Newman (2016) zufolge ist für ‚erfolgreiche‘ *writing talks* metalinguistisches Verständnis (*metalinguistic understanding*) nötig: „as the explicit bringing into consciousness of an attention to language as an artifact, and the conscious monitoring and manipulation of language to create desired meanings grounded in socially shared understandings“ (Myhill, 2011, S. 250).

Myhill und Newman (2016) sehen eine Möglichkeit, *metalinguistic understanding* bei den Lernenden zu fördern, darin, Schreibgespräche im Klassenraum zu führen, bei denen grammatische, orthografische, lexikalische u. ä. Strukturen explizit ange- sprochen werden. Die Rolle der Lehrperson ist dabei die des „expert and facilitator“ (Myhill & Newman, 2019, S. 369) dieser Schreibgespräche. Durch dialogisches Unterrichten kann ein „dialogic space“ (Wegerif, 2013, S. 62) eröffnet werden, in dem sprachliche Strukturen im Schreibprozess erkundet werden und Lernende gleichzeitig ihr metalinguistisches Verständnis erweitern (Myhill & Newman, 2019, S. 360), nämlich „[...] in contexts where learners are engaged in meaning-making, that is, where the language being used and reflected upon through metatalk is serving a communicative function“ (Swain, 1998, S. 69).

Gespräche im Klassenzimmer können somit potenziell als Werkzeug dienen, das den Aufbau gemeinsamen deklarativen, metalinguistischen Wissens unterstützt, und das die kognitiven Fähigkeiten von Schreibenden fördert, dieses Wissen prozedural bei der Gestaltung ihrer eigenen geschriebenen Texte anzuwenden (Myhill & Newman, 2016). Das Ziel für die Lernenden besteht darin, ihren Schreibprodukten durch den bewussten Einsatz von sprachlichen Mitteln und das Gespräch im Klassenraum darüber Bedeutung zu verleihen. Hierbei soll die Bewusstheit gefördert werden, wie sprachliche Entscheidungen die Art und Weise, wie ein Text seine kommunikative Botschaft vermittelt, auf subtile Weise verändern können, indem

der Sprachgebrauch untersucht und die Entscheidungen der Textverfasser*innen verstanden werden (Myhill & Newman, 2019).

Die Textrevision nimmt auch in der deutschsprachigen Fachdebatte einen immer größer werdenden Raum ein – auch wenn es explizit um den inklusiven Deutschunterricht geht. Ferencik-Lehmkuhl (2021) etwa weist in ihrem Beitrag die Eignung der Revision für inklusive Lehr-Lernsettings nach, indem sie – durch explorative Leitfadeninterviews in der Jahrgangsstufe 6 gestützt – einerseits die Vielseitigkeit des Textrevisionsprozesses (sprachlich, strukturell, inhaltlich, auf Wort-, Satz- oder Textebene; Ferencik-Lehmkuhl, 2021), andererseits die sich dabei ergebenden Hilfsmöglichkeiten für Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (Hinweise auf Fehler, Vermittlung deklarativen oder prozeduralen Wissens, Einsatz von Hilfsmitteln oder Hilfestellungen, Scaffolding; Ferencik-Lehmkuhl, 2021) herausarbeitet.

3 Methode

In dieser Forschungslage soll nun eine adaptierte Variante der *writing talks* genauer untersucht werden. Im Deutschunterricht einer inklusiven Lerngruppe der Jahrgangsstufe 7 eines Gymnasiums wurden *writing talks* durchgeführt; ursprünglich angedacht war dies im Rahmen einer eigenen zehnständigen Unterrichtssequenz, bedingt durch die SARS-CoV-2-Pandemie wurden die entsprechenden Unterrichtsstunden über das Schuljahr verteilt für dieses Forschungsprojekt ausgewählt, bspw. zu den thematischen Schwerpunkten Argumentationen, Bildbeschreibungen oder der Besprechung der Ganzschrift *Das Tagebuch der Anne Frank*. In der Klasse mit gemeinsamem Lernen befanden sich zum Durchführungszeitpunkt zwanzig Lernende (neun Jungen und elf Mädchen), davon haben sechs Schüler*innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen, ein*e Schüler*in hat einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung. Alle *writing talks* wurden dabei in einer Audiospur dokumentiert, die Audiographien wurden anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet. Bei der Anlegung der *writing talks*, die sich im Wesentlichen an der oben beschriebenen Konzeption von Myhill und Newman (2016, 2019) orientiert, wurden drei Aspekte besonders fokussiert:

Die Arbeit in den *writing talks* ist erstens bewusst diversitätsorientiert angelegt; die Unterrichtsplanung wurde also nicht auf pauschale Kategorisierungen und Zuschriften wie mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf aufgebaut, sondern potenzialorientiert – also mit Blick auf die individuellen Potenziale aller Lernenden der Klasse (Leiß, 2022a) – konzipiert, wie Leiß (2022a) anführt:

Voraussetzung für eine solche Strukturierung und Planung von Lehr-Lernprozessen ist die intensive fachliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und dessen Potenzial für eine Förderung fachlicher Kompetenzen nicht nur auf verschiedenen Niveaustufen (etwa für ‚leistungsstarke‘ und ‚leistungsschwache‘ Schüler:innen), sondern auch unter Einbeziehung weiterer individueller, auch situativer, Lernvoraussetzungen (vgl. von Brand 2019, 76–77), die sich aus den kognitiven, thematischen, medialen, ästhetischen, aisthetischen sowie sprachlichen bzw. semiotischen Präferenzen und Potenzialen der Schüler:innen ableiten lassen. (S. 20)

Die *writing talks* weisen zweitens ein starkes ko-konstruktives Element auf; denn zwar zielt die Aufgabenstellung im Wesentlichen auf einen individuellen Schreibprozess ab, doch eine geschützte soziale Interaktion mit einer Lernpartnerin oder einem Lernpartner oder mit der Lehrkraft kann zu einer ersten Rückversicherung aller Schüler*innen bezüglich ihres Textentwurfs führen. Nicht zuletzt aus diesem Grund führen etwa Hennies und Ritter (2014) die Ko-Konstruktivität als ein wichtiges Kriterium für Aufgaben in einem inklusiven Unterricht an: „Dadurch entstehen Vorbilder in der konkreten Situation, die gleichsam als Stützen und Ansporn wirken können. Damit wird der bedeutende Aspekt der Gemeinsamkeit angesprochen, der im Hinblick auf Individualisierung eine besondere Anforderung darstellt“ (Naugk et al., 2016, S. 77). Daher wurde der Ablauf – an das „Think-Pair-Share-Prinzip“ (Lyman, 1981) angelehnt – in drei Phasen eingeteilt: In einer ersten (Think-)Phase konzipieren die Schüler*innen ihre Texte zunächst individuell. In der zweiten Phase wird ausreichend Gelegenheit für eine ko-konstruktive Modifikation des Textentwurfs (Pair-Phase) gegeben; angeregt durch das Peer-Feedback oder eine individualisierte Hilfestellung der Lehrperson kann hier also eine erste Revision des Textentwurfs erfolgen, ggf. unter Berücksichtigung der zuvor mit der Lerngruppe induktiv entwickelten Kriterien (hierunter fallen Aspekte wie einfache Rechtschreibfehler vermeiden, Groß- und Kleinschreibung beachten, Satzanfänge variieren usw.). In der abschließenden dritten Phase erfolgt dann im Plenum ein Gespräch über den in der Pair-Phase überarbeiteten Textentwurf, insbesondere in Bezug auf die getroffenen sprachlichen Entscheidungen: Welche Effekte waren durch die sprachlichen Entscheidungen vom Verfasser bzw. von der Verfasserin intendiert? Welche Effekte wurden bei den Leser*innen tatsächlich erzielt? („Metatalk involves both the individual’s thinking about writing and the shared understandings developed within the classroom as a writing community“ (Myhill & Newman, 2019, S. 363)). Aus einem Abgleich dieser Fragerichtungen kann sinnvolle Sprachreflexion entstehen und Lernende können langfristig kompetent in ihren sprachlichen Entscheidungen werden: „(...) showing learners the possibilities of different grammatical choices can enable them to have more conscious control of

how their writing communicates their intended message“ (Myhill et al., 2020, S. 16). Im Zentrum der Gespräche steht also dementsprechend die Rechtfertigung der sprachlichen Entscheidungen und die Verbindung zwischen Grammatik und Schreiben. Alle vorgeschlagenen Modifikationen werden am Beamer (für alle transparent) in der Textvorlage farblich markiert, so dass die Schüler*innen schließlich ihre Textfassung verbessern und eine Endversion des Textes erstellen können.

Drittens bilden sich durch die ständige Wiederholung des Vorgehens bei einem *writing talk* Routinen heraus, wie man über Sprache sprechen kann – zum Beispiel, dass bei einer Diskussion über treffende Formulierungen niemand von vornherein Recht hat, keine Alternative von vornherein besser ist: „a situation where although there is no single right answer, neither is it a totally open discussion, but one shaped by the interplay of socially-determined expectations of text and the individual's authorial intention“ (Myhill & Newman, 2019, S. 367). Durch das ritualisierte Vorgehen kann von den Lernenden auch das Verfahren internalisiert werden, etwa dass in dem hier vorgeschlagenen *writing talk* größere Redeanteile bei dem Verfasser bzw. der Verfasserin der Textvorlage oder den Mitschüler*innen liegen und eher nicht bei der Lehrkraft, die stattdessen versucht, die Diskussionen offen zu halten, durch ihr Fachwissen die Lernprozesse zu analysieren, anzureichern und die Schüler*innen in ihrem entdeckenden Lernen (ggf. auch durch adaptive Hilfestellungen) zu unterstützen.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden exemplarisch Ausschnitte aus den Unterrichtsdokumentationen (Audiographien, ergänzt durch die Dokumentation der Textüberarbeitungen) vorgestellt und analysiert:

4.1 Beispiel 1: Syntax

Das erste Beispiel (Abb. 1) zeigt einen Textausschnitt, in dem ein Satzbaufehler weder dem*der Schreibenden selbst noch im Peer-Feedback aufgefallen ist. Hier spielt sicherlich eine Rolle, dass *weil* – auch in faktischer Verwendung – im mündlichen Sprachgebrauch immer häufiger als koordinierender Konnektor und in Folge dessen mit Verbzweitstellung verwendet wird; im schriftlichen Sprachgebrauch finden sich dafür aber kaum Belege (Waßner, 2021). Dieser Konflikt drückt sich in dem vorliegenden Schreibprodukt darin aus, dass – als Mischform – sowohl Verbzweit- als auch Verbletztstellung angewendet und dadurch einfach zwei Mal „*wurde*“ verwendet wurde:

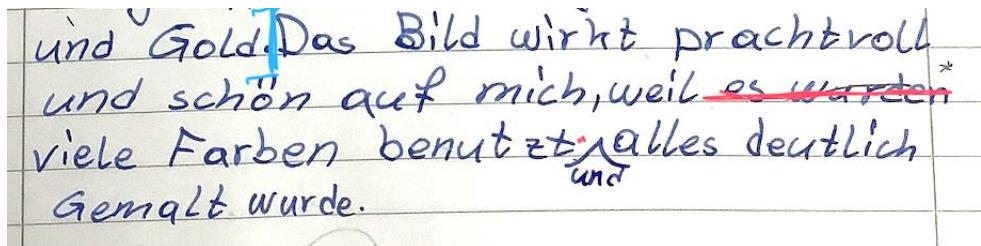


Abb. 1: Schreibprodukt Mehmet 1

Von anderen Lernenden im *writing talk* darauf angesprochen, kann der Schreibende den Satzbau unmittelbar verbessern (wenn auch nicht vollständig korrigieren). Somit fällt der Blick bei der Analyse dieses Beispiels auf die Gruppe der Lernenden, die sich mit der ‚Fehlerentdeckung‘ noch schwertun – eine Gruppe, die bereits in anderen Studien zur Textrevision besonders hervorgehoben wurde (Ferenčík-Lehmkuhl, 2021). Durch die diversitätsorientierte, nicht auf der Grundlage pauschaler Kategorisierungen von vorne herein differenzierende Anlegung des hier gewählten Vorgehens wird der „Blick frei für andere Diversitätskategorien, die mit Blick auf die fachspezifischen Gegenstände und die fachspezifischen Kompetenzen, die in Auseinandersetzung mit diesen Gegenständen entwickelt werden sollen, tatsächlich von Relevanz sind“ (Leiß, 2022b, S. 87), nämlich bspw. hier die Gruppe der Lernenden, die die eigenen Kompetenzen im Bereich der Fehlerentdeckung weiter ausbauen können. Für diese Gruppe, die quer zu den zuvor benannten pauschalen Differenzzuschreibungen liegt, könnten als didaktische Konsequenz aus den dokumentierten Unterrichtssequenzen in Folgestunden spezielle Differenzierungsmöglichkeiten oder Hilfestellungen im Unterricht angeboten werden.

4.2 Beispiel 2: Syntax

Im folgenden Transkript eines *writing talks* über eine Bildbeschreibung artikuliert eine Schülerin (S1) eine Beobachtung zum Einleitungssatz, kann ihn aber spontan nicht verbessern; eine andere Schülerin (S2) kann schließlich einen Verbesserungsvorschlag beisteuern, der allgemein gutgeheißen wird:

~~Das~~ AH S.19 nr.4
Im Bild „Der Monat August“ aus dem
„Stundenbuch des Herzogs von Berry“ die wurde
von den Brüdern von Limburg gemalt“ Bild im
Jahr 1410-1416. Im Vordergrund sieht
man einen Mann und eine Frau und

Abb. 2: Schreibprodukt Mehmet 2

S1: Also, am Anfang, weil da steht so ähm „Im Bild „Der Monat August“ aus dem“ ... zum Beispiel... ich (...) das nicht lesen, aber es steht da der Satz am Anfang... ist irgendwie kompliziert, ich hab das nicht verstanden. Also weil ich den Text ja... ne, weil ich diese Bild kann, hab ich verstanden, aber... also, es ist irgendwie kompliziert geworden, „im Bild“ zum Beispiel und dann kommt „aus dem“ und „die Brüder von“, das kann ich mir nicht merken. L: Verbesserungsvorschlag? Wer macht den roten Satz „grün“? – Pause (9 sec) – S2: Gut, äh, „Im Bild „Der Monat... das... der... das Bild „Der Monat August“ aus dem... ähm... „Stundenbuch des Herzogs von Berry“ gemalt von den Brüdern ... Brüdern von Limburg aus dem Jahr... ne...“ L: Ich helf dir mal. Kannst du denn jetzt – S2: Ach so, wurde... ähm... kann man da, äh, also darf ich dieses Jahr 1416 verschieben? L: Du kannst machen, was du möchtest. S2: Wurde, äh, im Jahr 1410-1416 von den Brüdern von Limburg gemalt (writing talk Mehmet 3.3.2022, 3:18-4:57).

Im vorliegenden Beispiel wird die angebotene Hilfe der Lehrkraft lediglich als Impuls zum Weiterdenken des eigenen Gedankengangs interpretiert und dieser schließlich korrekt abgeschlossen. Es hat sich auch in diesem Beispiel ein Lehr-Lern-Arrangement als zielführend erwiesen, in dem sich die Lernenden grundsätzlich individualisiert zurechtfinden können (Phase 1 und 3) und dennoch genug Raum für ko-konstruktives Erschließen und Reflektieren sprachlicher Strukturen (Phase 2 und 3) bleibt (Leiß, 2022a), um zu sinnvollen syntaktischen Strukturen zu gelangen. Auch das grundsätzliche ‚Offenhalten‘ von Diskussionen und Gedanken-gängen auf Schüler*innenseite hat sich als zielführend erwiesen.

4.3 Beispiel 3: Lexik

Wie das folgende Beispiel „Schreibprodukt Maria“ zeigt, wurde in der Überarbeitung der Texte und anschließenden Kommentierung im Dialog auch die lexikalische Ebene fokussiert. Der zunächst gewählte, umgangssprachliche Ausdruck *im*

Krankenhaus landen wurde durch das standardsprachliche *ins Krankenhaus eingeliefert werden* ersetzt.

Arbeit. Ein weiterer Grund ist, dass die Närer/-innen ihre Gesundheit durch Chemikalien gefährdet ~~sind~~, zum Beispiel können (sie ^{eingeliefert}) ~~mit~~ ins Krankenhaus ~~wollen~~ oder auch dadurch sterben. Darum wünsche

Abb. 3: Schreibprodukt Maria

Wie das folgende Transkript des zugehörigen Schreibgesprächs zeigt, erfolgt die Korrektur jedoch auf Hinweis der Lehrkraft und ist insgesamt als stark lehrer*innenzentriert einzustufen.

L: Wollen wir auf diesen Satz hier nochmal schauen, das kann nicht richtig sein, ne?
 [...] Also es muss mit zwei s geschrieben werden, aber lies den Satz mal vor [S liest vor *ins Krankenhaus landen*]. [...] L: Das ist zu umgangssprachlich. Was wird man denn *ins Krankenhaus*? [...] S: eingeliefert. L: *Ins Krankenhaus* wird man eingeliefert.
 (writing talk Maria 23.9.2021, 1:32–2:50)

4.4 Beispiel 4: (Text-)Pragmatik

Anders verläuft die Überarbeitung im folgenden Beispiel, das der textpragmatischen Ebene zugeordnet werden kann. Hier ist es ein*e Schüler*in, der*die einen Kommentar zum Informationsgehalt des Textes abgibt. Er*sie weist auf *unwichtig[e]* Informationen hin, der kommunikative Schwerpunkt des Textes sollte eher darin liegen, die *Entwicklung* einer Figur darzustellen:

Also ich finde, es gibt inhaltliche äh Sachen, die schon wichtig sind, aber zum Beispiel der erste Teil, den finde ich schon eher so, vielleicht jetzt, wenn man so sagt, viele haben sie gemocht, ist das denn nicht unwichtig hier, weil es eher um ihre Entwicklung geht. (writing talk Ahmad 17.6.2022, 1:40–2:04)

5 Fazit und Ausblick

Schüler*innen sind – auch in inklusiven Lerngruppen – in der Lage, grammatische Strukturen zu thematisieren und, angeleitet durch Feedback, anschließend in ihren Texten kollaborativ zu optimieren. Auch durch das adaptive (nicht von vornherein Komplexitätsreduzierende) Lernformat bieten die *writing talks* Raum für individualisierte und ko-konstruktive Sprachreflexion. Im Forschungsprojekt wurde jedoch deutlich, dass die Schreibgespräche in der untersuchten Lerngruppe der Jahrgangsstufe 7 teilweise noch stark durch die Lehrkraft gesteuert werden mussten, da die Kommentare der Lernenden sonst oft auf der orthografischen (*wird mit zwei s geschrieben*) oder einer sehr kleinschrittigen grammatischen Ebene verbleiben. Ein selbstständigeres Korrekturverhalten bzw. weniger lehrer*innenzentrierte Schreibgespräche sind unseres Erachtens aber möglich, z. B. indem die Methode *writing talks* spiralcurricular ab Klasse 5 (oder in Ansätzen auch bereits in der Primarstufe) etabliert wird.

Writing talks, die anfangs vielleicht noch lehrer*innengeleitet durchgeführt werden müssen, jedoch nach und nach zu selbstständigeren Gesprächen von Schüler*innen über Texte und deren sprachliche Strukturen führen, besitzen das Potenzial, Lernende zu individualisierter und ko-konstruktiver Sprachreflexion anzuregen, fördern hierdurch das grammatische Können (Myhill & Newman, 2016, 2019) und leisten somit einen wichtigen Beitrag zur sprachlichen Teilhabe aller Schüler*innen.

Literatur

- Bredel, U. (2007). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. UTB.
- Diegritz, T. (1980). *Diskussion Grammatikunterricht*. Fink.
- Dyson, A. H. (2003). *The brothers and sisters learn to write: Popular literacies in childhood and school cultures*. Teachers College Press.
- Feilke, H. & Tophinke, D. (2016). Grammatisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 256, 4–11.
- Ferencik-Lehmkuhl, D. (2021). Das Potential der Überarbeitung von Schüler*innentexten für den inklusiven Deutschunterricht – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 3(1), 1–21. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.1>
- Gornik, H. (2003). Methodik des Grammatikunterrichts. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (Band 2, S. 814–829). Schöningh.
- Hennies, J. & Ritter, M. (2014). Schreibanregungen im inklusiven Deutschunterricht. In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 224–230). Klinkhardt.

- Leiß, J. (2022a). Zum Potenzial von Universal Design for Learning für eine inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenbildung im Fach Deutsch. In W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten* (S. 18–34). SLLD.
- Leiß, J. (2022b). Diversitätsorientierung als Prinzip inklusiven Unterrichts: Konkretisierung am Beispiel Autismus in zwei literaturdidaktischen Problemzusammenhängen. In W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten* (S. 84–102). SLLD.
- Lyman, F. T. (1981). The responsive classroom discussion. The inclusion of all students. In A. Springs Anderson (Hrsg.), *Mainstreaming Digest* (S. 109–113). University of Maryland.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz.
- Myhill D. (2011). ‘The Ordeal of Deliberate Choice’: Metalinguistic Development in Secondary Writers. In V. Berninger (Hrsg.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*, (S. 247–274). Psychology Press/Taylor Francis Group.
- Myhill, D., Newman R. & Watson, A. (2020). Going Meta: Dialogic Talk in the Writing Classroom. *Australian Journal of Language and Literacy: Special Issue Talk and Interaction*, 43(1), 5–16.
- Myhill, D. & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, 177–187. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
- Myhill, D. & Newman, R. (2019). Writing talk: Developing metalinguistic understanding through dialogic teaching. In N. Mercer, R. Wegerif & L. Majo (Hrsg.), *Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education Mercer* (S. 360–372). Routledge.
- Naugk, N., Ritter, A., Ritter, M. & Zielinski, S. (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Beltz.
- Ossner, J. (2014). Geschichte der Grammatikdidaktik. In H. Gornik (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (S. 3–37). Schneider Hohengehren.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Hrsg.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (S. 64–81). Cambridge University Press.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Klinkhardt.
- von Brand, T. (2019). Für eine Deutschdidaktik der Vielfalt von Vielfalt. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(1), 74–78.
- Waßner, U. H. (2021, 6. Juni). *Im Übrigen habe ich schon länger kein Müsli mehr gegessen. Weil: Ich frühstücke in der Regel nie – Verbstellung nach weil, obwohl, wobei und anderen subordinierenden Konnektoren*. Grammis. <https://grammis.ids-mannheim.de/fragen/133>
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet age*. Routledge.