

GFL

German as a foreign language

Ausbau der Kasusflexion im asynchronen Fernunterricht

Anna-Maria Jünger, Heidelberg

ISSN 1470 – 9570

Ausbau der Kasusflexion im asynchronen Fernunterricht

Anna-Maria Jünger, Heidelberg

Der Erwerb der Kasusflexion stellt auch noch Zweitsprachlernende der Sekundarstufe I vor Herausforderungen. Dabei ist Kasus u. a. für die Textkohäsion und damit für die Rezeption und Produktion von (bildungssprachlichen) Texten von Relevanz. Eine Förderung der Kasusflexion ist somit wichtig. Dies leistet das Sprachförderkonzept FLEX. Die Förderung setzt an Schriftstücken von Lernenden an und erfolgt u.a. mittels korrektiven Feedbacks. Im Zuge der pandemiebedingt gezwungenen Digitalisierung wurde eine digitale Umsetzung der ursprünglich analogen Art der Förderung ausgearbeitet und an einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg erprobt. Mithilfe der Förderung kann auch bei einem asynchronen Fernunterricht die Kasusflexion ausgebaut werden. Bei der virtuellen Förderung arbeiten Lernende, wie gewohnt, analog an ihren Texten. Die Rückmeldungen zu ihren Schriftstücken erfolgen dann allerdings digital mittels einer datenschutz-konformen Kommunikations-App. Die Art der Förderung stellt eine Möglichkeit dar, um asynchronen Fernunterricht zu realisieren. Sie stellt insb. eine Alternative zu rein computer- oder laptopbasierten Förderangeboten dar.

The acquisition of case inflection still poses challenges for second language learners at lower secondary level. Case is relevant for text cohesion and thus for the reception and production of (educational) texts. Therefore, it is important to promote the acquisition of case inflection. This is what the language support concept FLEX does. The support is based on written work and is carried out, among other things, by means of corrective feedback. In the course of digitalization, which was forced by pandemics, a digital implementation of the originally analogue type of support was developed and tested at a community school in Baden-Württemberg, with the help of which case inflection can also be developed in asynchronous distance learning. In virtual support, learners work on their texts in the usual analogue way. However, feedback on their writing is then provided digitally by means of a communication app that complies with data protection regulations. This type of support is one way of implementing asynchronous distance learning. In particular, it is an alternative to computer- or laptop-based support.

1. Einleitung

Der Kasuserwerb stellt auch noch für Sekundarstufenschüler*innen eine Herausforderung dar (vgl. Marx 2014). Defizite in diesem Bereich wirken sich sowohl auf die Rezeption als auch auf die Produktion von (bildungssprachlichen) Texten aus (vgl. Berkemeier & Kovtun-Hensel 2021). Dabei ist die Kasusflexion für die Textkohäsion von Relevanz: *Der Ranger gibt dem Jäger den Löwen* vs. *Der Ranger gibt den Jäger dem Löwen*. Mittels des Sprachförderkonzepts FLEX kann die Kasusflexion unterrichtsbegleitend ausgebaut werden. Im Zuge der durch die Pandemie notwendigen Digitalisierung wurde eine

asynchron-digitale Umsetzung dieser ursprünglich analogen Art der Förderung ausgearbeitet und erprobt, wodurch auch bei einem Fernunterricht die Förderung der Kasusflexion bei Zweitsprachlernenden unterrichtsbegleitend ermöglicht wird. Unter *asynchronem Fernunterricht* wird eine zeitlich entkoppelte Unterrichtsform verstanden. *Synchrone Interaktionen* sind dagegen nicht zeitlich entkoppelt (vgl. Unger et al. 2020: 86). Bei der digitalen Förderung arbeiten Lernende wie gewohnt analog an ihren Texten. Die Rückmeldungen zu ihren Schriftstücken erfolgen jeweils digital mittels einer datenschutzkonformen Kommunikations-App. Im Folgenden wird zuerst die analoge Sprachförderung mittels FLEX beschrieben (Kapitel 2), bevor die digitale Umsetzung aufgezeigt wird (Kapitel 3). Anschließend wird die Erprobung der digitalen Förderung reflektiert (Kapitel 4), zusammengefasst und abschließend ein Fazit gezogen (Kapitel 5).

2. Das Sprachförderkonzept FLEX

Das Sprachförderkonzept FLEX ist für im Alter fortgeschrittene Zweitsprachlernende (ab der Sekundarstufe I) mit einem Erwerbsbeginn zwischen 4;0 bis 7;11 Jahren konzipiert, um den Erwerb der Kasusflexion auszubauen. Die Förderung setzt an Schriftprodukten an und erfolgt begleitend zum Regelunterricht.

Bevor die eigentliche Förderung beginnt, wird *zuerst* die Erwerbsphase der Kasusflexion bei produktiven Kompetenzen mittels einer selbstentwickelten *Lernstandseinschätzung* ermittelt. Bei der Lernstandseinschätzung handelt es sich um eine Förder- und keine Selektionsdiagnostik (vgl. Settineri & Jeuk 2019: 4f.). Dadurch wird ermittelt, in welcher Erwerbsphase sich ein Lerner oder eine Lernerin befindet. Die Erwerbsreihenfolge verläuft in groben Zügen von Nominativ zu Akkusativ über Dativ bis hin zum Genitiv (z. B. Wegener 1995). Die Förderung setzt dann an der frühesten Phase an, welche noch nicht erworben ist. Angenommen bei Lerner Yavher ergibt die Auswertung der Lernstandseinschätzung, dass dieser den Kasus Nominativ bereits erworben hat, indes noch nicht die Kasus Akkusativ, Dativ und Genitiv, so setzt die Förderung beim Akkusativ an, da dieser die früheste Phase darstellt, welche noch nicht erworben wurde. Im Zuge der Förderung werden dann nur Phrasen jener Erwerbsphase gefördert. Bei Lerner Yavher also nur Phrasen im Akkusativ und dies so lange, bis der Kasus Akkusativ erworben ist. Anschließend daran wird der Dativ gefördert usw. Sofern bei einem anderen Lerner oder bei einer anderen Lernerin eine andere Erwerbsphase diagnostiziert wird, würden bei ihm oder ihr folglich andere Phrasen gefördert werden. D. h. die Förderung erfolgt einerseits

analog zur natürlichen Erwerbsprogression, damit einhergehend sprachstanddifferenziert und andererseits fokussiert. Im Regelunterricht werden dann alle schriftlich realisierten Phrasen der diagnostizierten Erwerbsphase auf eine spezifische Weise korrigiert. Die Phrasen können durch Aufschriebe im Schulheft, auf Arbeitsblättern u. v. m. zustande kommen. Die Förderung findet somit *begleitend zum Regelunterricht* statt. Bei der Art der Korrektur handelt es sich um eine *schriftliche, fokussierte, indirekte und metasprachliche Korrektur* (basierend auf der Typologie von Ellis 2008). Evidenzen empirischer Wirksamkeitsforschung legen solch einen Korrekturtyp nahe (basierend auf den Ergebnissen der Studien von z. B. Bitchener et al. 2005; Bitchener & Knoch 2010; Ellis 2013; Sheen 2007; Shintani & Sheen et al. 2009; Van Beuningen et al. 2012). In Abbildung 1 ist ein Beispiel für solch eine Art der Korrektur gegeben.

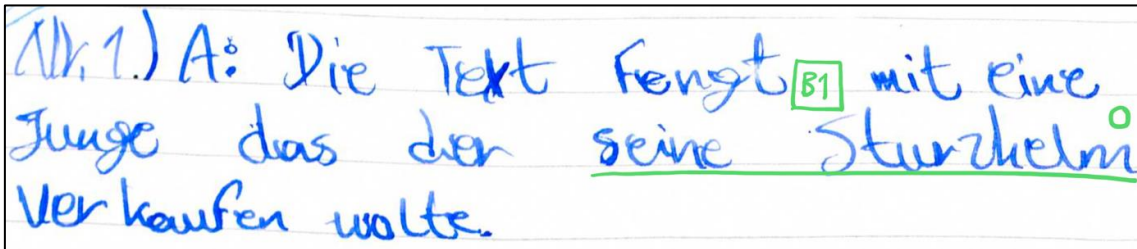


Abb. 1: Beispiel einer schriftlichen, fokussierten, indirekten und metasprachlichen Korrektur anhand einer NP bestehend aus Determinativ und Nomen im Akkusativ eines Schülers einer siebten Klasse

Es handelt sich um eine *fokussierte Korrektur*, da gezielt nur jene sprachlichen Strukturen korrigiert werden, welche laut der Lernstandseinschätzung erworben werden. Im obigen Beispiel ergab die Lernstandseinschätzung, dass der Lerner dabei ist, Nominalphrasen im Akkusativ bestehend aus Determinativ und Nomen zu erwerben. Folglich werden alle anderen Phrasentypen, welche laut der Erwerbsreihenfolge danach erworben werden, nicht fokussiert. In diesem Beispiel betrifft das die Präpositionalphrase (*mit eine Junge). Bei der Nominalphrase im Nominativ (*die Text) würde das Genus korrigiert werden. Es handelt sich um eine *indirekte Korrektur*, da die Fehlerstelle durch eine Unterstreichung lokalisiert wird, aber nicht verbessert. Dadurch wird lediglich ein Hinweis darauf gegeben, dass ein Fehler vollzogen wurde und Auskunft darüber gegeben, wo dieser gemacht wurde. Es handelt sich um eine *metasprachliche Korrektur*, da der Grund des Fehlers erklärt wird. In diesem Fall einerseits mittels eines Codes in Form eines Kreises (°) und andererseits durch einen Code mittels eines Quadrats, in welchem die Buchstabe-Zahl-Kombination B1 steht. Der Code in Form eines Kreises (°) visualisiert das Genus Maskulinum und den Numerus Singular, zwei Kreise (°°) den Plural. Femininum wird durch

eine Welle (~/~~) dargestellt und Neutrum durch ein Dach (^/^^) (basierend auf Berkemeier & Wieland 2017: 261). Der Code des Quadrates (B1) gibt an, mit welcher Förderkarte gearbeitet werden soll.¹ In diesem Beispiel wäre das die Karte B1 (vgl. Abbildung 2).

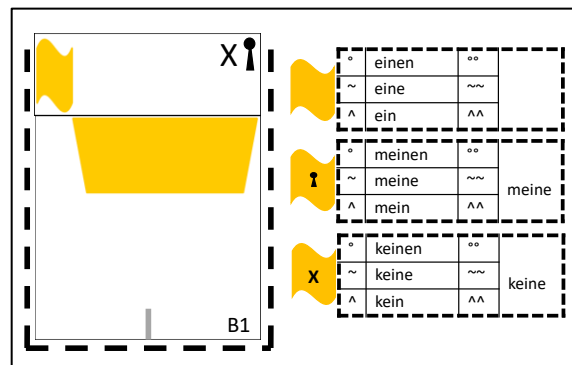


Abb. 2: Vorderseite (links) und Rückseite (rechts) einer Förderkarte im Zuge des Sprachförderkonzepts FLEX; modifiziert basierend auf Berkemeier & Schmidt (2020a); Nachzeichnung und Modifikation AMJ

Die Vorderseite einer Förderkarte visualisiert grammatische Strukturen mittels einer Boot-Symbolik. So steht bspw. der Rumpf eines Bootes für Nomina und die Fahne für Determinative. Eine leere Fahne visualisiert bspw. indefinite Determinative, das Schlüsselloch possessive und das X quantifizierende. Auf der Rückseite werden die entsprechenden Flexionsparadigmen abgebildet (für die Flexionsparadigmen siehe auch z. B. Thieroff & Vogel 2009; Wöllstein & Dudenredaktion 2016).² Genus und Numerus werden auch hier mittels der grammatischen Symbole dargestellt. Die Rückseite einer Förderkarte wird herangezogen, um das für den Kontext passende Flexiv zu identifizieren. Jeder Lerner und jede Lernerin erhält dauerhaft eine bis drei für ihn oder sie passende Förderkarte(n). Diese wird/werden im Vorfeld der Förderung ausgeteilt und zur Überarbeitung von korrigierten Texten selbstständig von den Schülerinnen und Schülern herangezogen.

In Abbildung 3 wird die Vorgehensweise einer Korrektur aufgezeigt.

¹ Die Förderkarten stammen aus den Lehr- und Lernmaterialien „Schrittweise Deutsch“, welche teilweise von der Autorin dieses Beitrags modifiziert wurden. Für eine ausführliche Darstellung der Förderkarten siehe z.B. Berkemeier & Wieland (2017) oder Berkemeier & Schmidt (2020b).

² Möglich wäre auch, wie in der DaF-Didaktik, Neutrum und Maskulinum benachbart aufzuführen, um die Synkretismen zu verdeutlichen. Es wurde sich indes dazu entschieden, die Darstellung der Karten von Berkemeier u. a. beizubehalten.

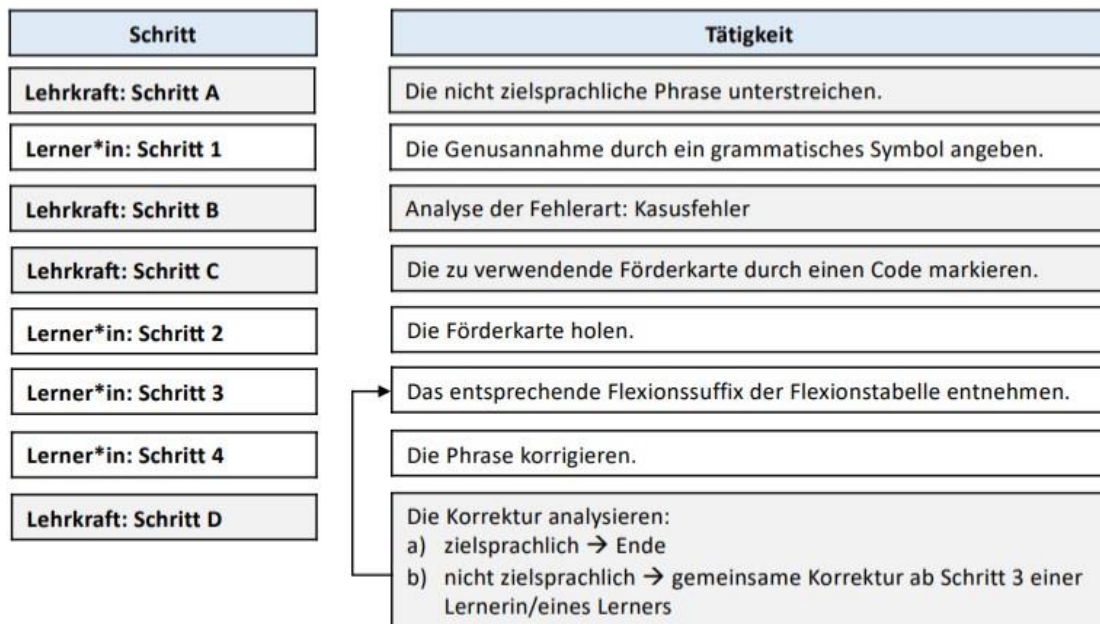


Abb. 3: Überblick über die Korrekturschritte bei der Korrektur eines Kasusfehlers mittels des Sprachförderkonzepts FLEX

Der Vorteil der Förderung mittels FLEX liegt darin, dass durch die Verwendung des Sprachförderkonzepts die Kasusflexion systematisch ausgebaut werden kann. Das Konzept ist basierend auf dem aktuellen Stand theoretischer und empirischer Erkenntnisse der Linguistik (z. B. Thieroff & Vogel 2009; Wöllstein & Dudenredaktion 2016), Zweitspracherwerbsforschung (z. B. Kaltenbacher & Klages 2007; Wegener 1995) und Zweitsprachvermittlungsforschung konzipiert (z. B. Sheen et al. 2009; Shintani & Ellis 2013; VanBeuningen et al. 2012) und empirisch überprüft (vgl. Jünger i.V.; die Ergebnisse sind allerdings aufgrund der Samplegröße nicht generalisierbar). Im Gegensatz zu herkömmlichen Verfahren ist bei FLEX insbesondere die sprachniveaudifferenzierte Förderung positiv hervorzuheben.

3. Virtuelle Sprachförderung mittels FLEX

Auch während einer Pandemie ist es wichtig, die Kasusflexion weiter auszubauen, weshalb die Förderung mittels FLEX für eine asynchron-digitale Sprachförderung ausgearbeitet wurde. Die Förderung wurde während der Corona-Pandemie über einen Zeitraum von ca. einem halben Jahr mit fünf Lernenden einer siebten Klasse einer Gemeinschaftsschule im Raum Baden-Württemberg im Zuge der Sprachförderung mit der Autorin des Beitrages durchgeführt. Die Autorin war nicht die Klassenlehrerin der Lerngruppe, sondern eine externe Sprachförderkraft. Die Lernenden erhielten von der Sprachförderkraft Arbeitsblätter, welche sie bearbeiten sollten. Ursprünglich war die Arbeit an

selbständig produzierten Texten der Lernenden geplant, auf diese konnte die Förderkraft jedoch nicht zugreifen.

Zwischen Präsenz- und Fernunterricht gibt es viele Unterschiede, wie bspw. der Kommunikationsort oder die Art der Interaktion. Hinsichtlich der Umsetzung der Förderung liegt ein zentraler Unterschied im (a) technischen Datenaustausch und (b) Kommunikationsweg, also in der Art und Weise, wie die analog realisierten Schriftstücke zwischen Förderkraft und Lernenden ausgetauscht werden und wie miteinander kommuniziert wird. Im Präsenzunterricht erfolgen der Datenaustausch sowie die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrkraft vergleichsweise leicht, da Schriftstücke aufgrund der gleichzeitigen Anwesenheit im selben Raum problemlos ausgetauscht werden können und über diese sowie miteinander kommuniziert werden kann. Im Fernunterricht stellt die örtliche Trennung indes eine Herausforderung dar: Analog realisierte Daten und Kommunikation müssen erst digitalisiert werden, bevor sie ausgetauscht werden können. Es wurde auf analog realisierte Schriftstücke zurückgegriffen, da nicht alle Lernenden immer einen Zugang zu einem Arbeitsplatz mit Laptop oder PC hatten. Eine Möglichkeit für den digitalen Datenaustausch sowie Kommunikationsweg stellt die Verwendung einer Kommunikations-App auf dem Smartphone dar. Die JIM-Studie (2021) zeigt, dass 94% der Jugendlichen in Deutschland zwischen zwölf und 19 Jahren über ein Smartphone verfügen, dagegen nur 76% über einen Computer oder Laptop. Nach Köller et al. (2020) ist die Kapazität an stationären oder mobilen PCs nicht in jedem Haushalt umfassend genug, um allen Lernenden eines Haushaltes einen Arbeitsplatz zu ermöglichen. Der Vorteil von Kommunikations-Apps gegenüber anderen Kommunikationswegen, welche die Verwendung eines Laptops oder Computers erfordern, liegt somit in der Verfügbarkeit von Smartphones bei Lernenden, weshalb sich für die Verwendung einer Kommunikations-App entschieden wurde. Ein wesentlicher Punkt beim Austausch von personenbezogenen Daten mittels technischer Endgeräte ist der Schutz dieser Daten, weswegen nicht jede Kommunikations-App herangezogen werden darf (vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg 2018a). Das Kultusministerium Baden-Württemberg erlaubt z. B. die Nutzung der Kommunikations-App *Threema Work* (vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg n. d.; Staatsministerium Baden-Württemberg 2020). Der Beitrag will allerdings nicht für eine bestimmte App werben, vielmehr soll der Punkt der Datenschutzkonformität hervorgehoben werden. Zur Hilfe bei der Auswahl einer datenschutz-

konformen Kommunikations-App wird auf den Leitfaden des Kultusministeriums Baden-Württemberg verwiesen (siehe hierfür Kultusministerium Baden-Württemberg 2018b).

Für das Gelingen der Förderung müssen die Lernenden und die Förderkraft also sowohl ein eigenes Smartphone besitzen als auch eine datenschutzkonforme Kommunikations-App installiert haben. Tabelle 1 zeigt, wie der *Datenaustausch* bei der digitalen Förderung mittels des Konzepts FLEX vollzogen werden kann. Der Ablauf der Förderung erfolgte wie in Abschnitt zwei beschrieben. Anzumerken ist, dass die Lernenden das Sprachförderkonzept kannten und die Förderkarten sowie die Vorgehensweise in analoger Form bereits erhielten, da ihnen FLEX im Vorfeld im Präsenzunterricht erklärt wurde und ihnen dort auch die Materialien ausgehändigt wurden. Somit konnten sie die Überarbeitungen wie auch in der analogen Förderart ausführen (vgl. Abbildung 3). Theoretisch könnte die Erklärung auch in einem digitalen Klassenzimmer vollzogen werden oder mittels eines Erklärvideos und anschließendem Telefonat. Die Karten könnten ebenfalls in Form eines Fotos auf einem digitalen Endgerät zur Verfügung gestellt werden.

Schritt	Beschreibung
1	Eine Schülerin oder ein Schüler erhält einen Arbeitsauftrag von der Förderkraft, und zwar <ol style="list-style-type: none"> a) als PDF per App, b) ausgedruckt per Post oder c) als Text- oder Sprachnachricht per App.
2	Eine Schülerin oder ein Schüler bearbeitet den Arbeitsauftrag analog-schriftlich. Bei Punkt a) muss dieser i.d.R. zuvor ausgedruckt werden.
3	Eine Schülerin oder ein Schüler macht ein Foto von dem Text mit ihrem/seinem Smartphone.
4	Eine Schülerin oder ein Schüler schickt das Foto mittels einer datenschutzkonformen Kommunikations-App an die Förderkraft.
5	Die Förderkraft <ol style="list-style-type: none"> a) druckt den Text aus, b) schickt den Text an ihr/sein Dienst-Tablet oder Laptop/Computer (z. B. via E-Mail oder Bluetooth) oder c) öffnet es direkt auf einem digitalen Endgerät, sofern die App auf diesem installiert werden kann.
6	Die Förderkraft korrigiert den Text <ol style="list-style-type: none"> a) analog, b) mit einem Smart-Pen oder mit einer Tastatur und Maus auf dem Dienst-Tablet oder Laptop/Computer.
7	Die Förderkraft <ol style="list-style-type: none"> a) macht ein Foto von dem analog korrigierten Text mit ihrem/seinem Smartphone oder b) schickt den digital korrigierten Text auf das Smartphone zurück.
8	Die Förderkraft schickt das Foto oder den Text mittels einer datenschutzkonformen Kommunikations-App an die Schülerin oder den Schüler zurück.

Tab. 1: Vorgehensweise beim Datenaustausch bei der Förderung im asynchronen Fernunterricht mittels einer datenschutzkonformen Kommunikations-App

In Abbildung 4 wird exemplarisch aufgezeigt, wie eine Aufgabe von einem Lerner bearbeitet, die Rückmeldung seitens der Förderkraft realisiert wurde, wie ein Lerner damit weiterarbeitete und das Endprodukt aussieht.

Mist! Ich muss gleich los,
finde aber folgende Dinge nicht:

- Handy ^
- Jacke ~
- Geldbeutel °
- Mütze ~
- Handtasche ~
- Schuhe °°

Kannst du mir helfen?

bearbeitete Aufgabe:
die Mütze liegt in einer schublade auf dem Boden

Rückmeldung der Lehrkraft (Schritt A):
die Mütze liegt in einer schublade auf dem Boden

Überarbeitung durch den Lerner: (Schritt 1)
die Mütze liegt in einer schublade auf dem Boden°

Rückmeldung der Lehrkraft (Schritte B und C):
die Mütze liegt in einer schublade auf dem Boden°

Überarbeitung durch Lerner (Schritte 2 bis 4):
die Mütze liegt in einer schublade auf dem Boden°

Rückmeldung der Lehrkraft (Schritt D):
die Mütze liegt in einer schublade auf dem Boden° ✓

Abb. 4: Beispiel eines Auszugs einer bearbeiteten und überarbeiteten Förderaufgabe im Zuge der digitalen Sprachförderung im asynchronen Fernunterricht des Sprachförderkonzepts FLEX

Die *Kommunikation* wie auch der Datenaustausch fanden primär mittels der Chatfunktion der Kommunikations-App statt. Teilweise wurde auch die Sprachnachrichten-Funktion von Förderkraft und Lernenden verwendet, sofern Rückfragen oder Rückmeldungen zu ausführlich oder komplex waren, um sie schnell als Chatnachricht zu verfassen. Darüber hinaus fanden punktuell Telefonate zwischen der Sprachförderkraft und den Lernenden statt, um in Erfahrung zu bringen, ob die Lernenden das Sprachförderkonzept wie antizipiert anwendeten.

Auch wenn dieses Verfahren nur im Rahmen des Sprachförderkonzepts FLEX angewendet wurde, ist m. E. eine Übertragung auf weitere Fernlehr-Kontexte möglich. So können jegliche schriftlich realisierten Daten ausgetauscht und über sie kommuniziert werden, sowohl bei Schulbuchaufgaben, bei frei geschriebenen Texten oder bei Portfolio-Aufgaben.

4. Reflexion der virtuellen Sprachförderung mittels FLEX

Wie kann diese Art der Förderung nun evaluiert werden? Zur Evaluation wird die Förderung aus den Perspektiven des Datenaustauschs (4.1), der Kommunikation (4.2) sowie der Umsetzungsqualität der Arbeitsaufträge und Lernfortschritte (4.3) betrachtet.

4.1 Datenaustausch

Hinsichtlich des Datenaustauschs kann bei der oben genannten Lerngruppe konkludiert werden, dass die Übermittlung der Arbeitsaufträge, deren Bearbeitung sowie das Vollziehen und Überarbeiten der Korrekturen technisch gelang. Die Arbeitsblätter wurden überwiegend über die Kommunikations-App von der Sprachförderkraft an die Lernenden versendet und von ihnen bzw. ihren Familienangehörigen zu Hause ausgedruckt. Teilweise wurden sie auch von der Sprachförderkraft mit der Post geschickt. Dies wurde in den Fällen gemacht, in denen der Haushalt der Lernenden nicht über einen Drucker verfügte oder der Drucker nicht funktionierte. Auf diesen Weg musste insgesamt nur zweimal zurückgegriffen werden.

Hervorzuheben ist, dass durch die Art der Förderung möglich war, den Lernenden schnell und unkompliziert Feedback zu geben. Unger et al. (2020) stellten im Zuge einer Zusammenführung zweier Studien, in welchen Lernende aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zur Sicht auf den Fernunterricht während der Corona-Pandemie befragt wurden (N=320), fest, dass 84% der Lernenden insb. Rückmeldungen bzw. Unterstützung im Fernunterricht fehlten und sie dies dem Fernunterricht negativ

anlasteten. Die negative Resonanz verwundert in Anbetracht dessen nicht, da auch in der Hattie-Studie Feedback als ein Einflussfaktor mit sehr starken Effekten in Bezug auf Lehren und Lernen identifiziert wurde (vgl. Lotz & Lipowsky 2015: 103). Entsprechend kann durch die Arbeit mit einer Kommunikations-App Abhilfe für das Problem geschaffen werden.

Eine Voraussetzung für die Durchführbarkeit stellt die Verfügbarkeit eines Smartphones dar. Da alle Lernenden über ein Smartphone verfügen, im Gegensatz zu anderen Endgeräten wie einen eigenen Laptop, werden dadurch soziale Ungerechtigkeiten entschärft. Ein Nachteil an der hier verwendeten App *Threema* besteht darin, dass sie kostenpflichtig ist (aktuell einmalig knapp vier Euro.). Dagegen wird für Lehrende an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg seit April 2020 eine Lizenz zur dienstlichen Kommunikation vom Kultusministerium Baden-Württemberg zur Verfügung gestellt (vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg n. d.). Der Kauf der App stellt aber zumindest für Lernende eine finanzielle Belastung dar.

4.2 Kommunikation

Positiv hervorzuheben bzgl. der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden mittels einer Kommunikations-App ist die Niedrigschwelligkeit dieser Kommunikationsform im Gegensatz zum Beispiel zu einer E-Mail: Da die meisten Lernenden über ein Smartphone verfügen und der Umgang mit Kommunikations-Apps in der Regel bekannt ist, ist die Hürde zumindest technisch nicht all zu hoch, mittels der Kommunikations-App in Austausch zu treten. Die Sprachnachrichtenfunktion erleichtert es zudem, auch längere und komplexere Fragen zu stellen bzw. zu beantworten und kann somit sprachliche Hürden abbauen – Vorausgesetzt, die Sprachkompetenzen der Lernenden sind bereits so fortgeschritten, dass die Arbeit mit Sprachnachrichten keine zusätzliche Hürde darstellt. Nutzungsregeln wurden im Vorfeld nicht vereinbart, waren bei der Lerngruppe aber auch nicht nötig. Unger et al. (2020) stellen im Zuge einer Befragung von Lernenden (N=169) in Baden-Württemberg während der Pandemie fest, dass der Großteil der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden per E-Mail stattfand. Die Kommunikation mittels der App stellt aus den oben genannten Gründen hierzu eine gute Alternative dar.

Hervorzuheben ist in diesem Kontext auch die Art der Kommunikation mittels der Kommunikations-App: Der *fachliche* Austausch gelang gut. Unterricht ist jedoch mehr als nur formeller Austausch über Arbeitsaufträge und Fachinhalte. Über die Kommunikations-App kamen die Förderkraft und die Lernenden allerdings nicht ‚ins Gespräch‘ – im

Gegensatz zu den Telefonaten und den Gesprächen im Präsenzunterricht. Dies kann durch zahlreiche Gründe bedingt sein. Dennoch ergeben sich z. B. im Präsenzunterricht bei häufiger Gelegenheit, mit Lernenden *informelle* Gespräche zu führen und dadurch auch die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung aufzubauen resp. zu stärken. Dies ist insb. in Anbetracht der Ergebnisse der Hattie-Studie bedenklich, da auch die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung als ein Einflussfaktor mit sehr starken Effekten in Bezug auf Lehren und Lernen identifiziert wurde (vgl. Lotz & Lipowsky 2015: 103). Deutlich wird, dass auch bei einer asynchron-digitalen Förderung Möglichkeiten geschaffen werden sollten, in denen die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung gestärkt werden kann, indem bspw. Zeiten festgelegt werden, in denen man sich zum Telefonieren verabredet.

Über den Förderzeitraum hinweg ging der Kontakt zu zwei Lernenden verloren. Eine Lernerin war nicht mehr erreichbar und ein anderer Lerner verlor sein Smartphone. Da es mir nach dem Förderzeitraum nicht möglich war, in die Schule zu gehen, konnten die genauen Gründe nicht erfragt werden. Für künftige Förderungen scheint es deswegen zentral, dass der Zugang zur Lernumgebung bereits *vor Beginn* der digital-asynchronen Förderung sichergestellt wird und mit Lernenden besprochen wird, wie der Kontakt aufrecht erhalten bleiben kann, sofern bspw. das Smartphone verloren geht (vgl. Biebighäuser 2022: 7). Sinnvoll scheint auch, die Eltern aktiv zu involvieren, indem sie über das Vorhaben informiert und involviert werden, indem sie ggf. ebenfalls in die Lernplattform eingeführt werden und ihren Kindern dann Unterstützung bieten können.

4.3 Umsetzungsqualität der Arbeitsaufträge und Lernfortschritte

Bezogen auf die *Umsetzungsqualität der Arbeitsaufträge* konnten keine quantitativen oder qualitativen Unterschiede zur Realisierung im Präsenzunterricht festgestellt werden: Die Lernenden schrieben weder längere noch kürzere Sätze oder Texte. Auch inhaltlich fanden sich keine Divergenzen im Vergleich zur Umsetzung der Arbeitsaufträge im Präsenzunterricht. Die *Lernfortschritte* während der digitalen Förderung wurden mittels drei kontrollierter quasi-experimenteller Einzelfallstudien (vgl. z. B. Kern 1997) mit einem AB-Design untersucht. Datengrundlage für die Analyse waren einerseits die Aufschriebe aus den Deutschheften des Präsenzunterrichts (A-Phase) und andererseits die durch die Förderung entstandenen Schriftprodukte (B-Phase). Die Auswertung und Interpretation bedienten sich sowohl der visuellen Inspektion (vgl. Julius et al. 2000) als auch unterschiedlicher Effektstärkemaße sowie statistischer Signifikanzen (PN, vgl. Scruggs et al. 1987); NAP, vgl. Parker & Vannest 2009 sowie Tau-U, vgl. Parker et al. 2011). Die über-

wiegend statistisch signifikanten Ergebnisse zeigen, dass es sich um einen mittleren bis starken Fördereffekt handelt (Proband 1: NAP=0.93 (stark), Tau-U=0.87 (mittel-stark), $p=0.028$; Proband 2: Tau-U=0.77 (mittel-stark), $p=0.099$; Proband 3: Tau-U=0.68 (mittel-stark), $p=0.029$). Basierend auf diesen Erkenntnissen kann die Hypothese aufgestellt werden, dass die Sprachfähigkeit hinsichtlich der Kasusflexion bei Phrasen im Akkusativ und Dativ bestehend aus Determinativ und Nomen im Singular bei spät-sukzessiven Deutsch als Zweitsprache-Lernenden der Sekundarstufe I durch die Förderung mittels des Konzeptes FLEX ausgebaut werden kann (vgl. Jünger i.V.), was Ungleichheiten bezogen auf Lernvoraussetzungen eindämmt.

5. Zusammenfassung und Fazit

In diesem Beitrag wurde gezeigt, wie eine ursprünglich analog für den Präsenzunterricht konzipierte Förderung zum Ausbau der Kasusflexion mittels einer Kommunikations-App für den asynchronen Fernunterricht aufbereitet werden kann.

Die analog konzipierte Sprachförderung namens FLEX zum Ausbau der Kasusflexion bei spät-sukzessiven Deutsch als Zweitsprache-Lernenden der Sekundarstufe I erfolgt sprachstanddifferenziert sowie mittels schriftlichen, fokussierten, indirekten und metasprachlichen Korrekturen. Zentral für die asynchron-digitale Förderung ist sowohl der Datenaustausch als auch der Kommunikationsweg. Hierfür wurde eine datenschutzkonforme Kommunikations-App herangezogen.

Die Erfahrungen mit einer Lerngruppe ($n=5$) einer siebten Gemeinschaftsschulklasse in Baden-Württemberg zeigen, dass diese Art der Förderung bezogen auf den *Datenaustausch* (Übermittlung und Überarbeitung von Arbeitsaufträgen) technisch gut durchführbar ist und sie somit eine Möglichkeit darstellt, Lernenden schnell und unkompliziert fachliches Feedback zu ihren Schriftstücken zu geben. Das Vollziehen fachlichen Feedbacks ist insb. deshalb von Relevanz, da Studien zeigen, dass Lernende während des Fernunterrichts der Corona-Pandemie Rückmeldungen bzw. Unterstützung fehlten und Feedback eine zentrale Größe für den Lernerfolg darstellt. Zudem stellt sie eine Alternative zu computer- oder laptopbasierten Förderangeboten dar, v. a. sofern ein Haushalt nicht über die benötigte technische Ausstattung verfügt, da auch bspw. mittels eines Smartphones der Drucker bedient werden kann.

Hinsichtlich der *Kommunikation* ist aufgrund der Vertrautheit im Umgang mit einem Smartphone positiv hervorzuheben, dass die technischen Hürden nicht hoch erscheinen,

in Austausch zu treten (v. a. im Gegensatz zu bspw. einer E-Mail). Auch der fachliche Austausch hinsichtlich der Realisierung und Überarbeitung der Aufgaben gelang gut. Negativ stellte sich die Art der Kommunikation in der App dar: Im Gegensatz zu den Telefonaten oder Gesprächen im Präsenzunterricht kamen keine informellen Gespräche vor, was die Lehrenden-Lernenden-Beziehung negativ beeinflussen kann. Um dem entgegenzuwirken, sollten bei einer asynchron-digitalen Förderung Möglichkeiten geschaffen werden, um mit den Lernenden in informellen Austausch zu kommen und dadurch die Lehrenden-Lernenden-Beziehung zu stärken. Darüber hinaus ging der Kontakt zu zwei Lernenden während des Förderzeitraums verloren, was am Verlust des Smartphones und der Erreichbarkeit der Lernenden lag. Hierdurch wird deutlich, dass vor Beginn einer asynchron-digitalen Förderung sichergestellt werden sollte, dass alle Lernenden Zugang zu dem Lernmedium haben und Verhaltensregeln aufgestellt werden müssen, wie vorgegangen wird, sofern bspw. das Smartphone verloren geht. Der Einbezug der Eltern scheint an dieser Stelle ebenfalls sinnvoll.

Es zeigte sich aber auch, dass durch diese Art der Förderung die *Umsetzungsqualität* der Arbeitsaufträge der „konventionellen“, analogen Förderung entsprach und die Kasusflexion weiter ausgebaut werden konnte.

Die Förderung mit einer Kommunikations-App stellt *zusammengefasst* also eine Möglichkeit dar, um asynchronen Fernunterricht zu realisieren: Die technische Umsetzung sowie der fachliche Austausch gelangen gut und es konnte schnell und unkompliziert Feedback vollzogen werden. Sie stellt insb. eine Alternative zu rein computer- oder laptopbasierten Förderangeboten dar, da die meisten Lernenden über ein Smartphone verfügen. Deutlich wurde aber auch, dass Lernende gut in die Lernumgebung eingeführt werden und Verhaltensregeln aufgestellt werden müssen, bspw. hinsichtlich dessen, wie der Kontakt weiter gehalten werden kann, wenn das Smartphone verloren geht. Weiter sollte asynchroner Fernunterricht nicht ausschließlich mittels dieser Art der Förderung vollzogen werden, da hierunter die Lehrenden-Lernenden-Beziehung leiden kann. Aufgrund dessen sollten Möglichkeiten geschaffen werden, um mit Lernenden informelle Gespräche führen zu können.

Bibliographie

Berkemeier, Anne; Kovtun-Hensel, Oksana (2021) Vorstellung eines grammatischen Kompetenzrasters für einen systematischen (Bildungs-)Sprachausbau. In: Scherger, Anna-Lena; Lütke, Beate; Montanari, Elke; Müller, Anja; Ricard-Brede,

- Julia (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache – Forschungsfelder und Ergebnisse* Stuttgart: Fillibach bei Klett, 55-74.
- Berkemeier, Anne; Schmidt, Anja (2020a) *Schrittweise Deutsch. Ein innovatives Sprachlernmaterial für den DaZ-Unterricht an Grundschulen*. Leipzig: Schubert.
- Berkemeier, Anne; Schmidt, Anja (2020b) *Schrittweise Deutsch. Grundlagen und Konzepte. Lehrerband*. Leipzig: Schubert.
- Berkemeier, Anne; Wieland, Regina (2017) Interdependenz von Formen und Funktionen DaZcurricular nutzen. In: Ekinci, Yüksel; Montanari, Elke; Selmani, Lirim (Hrsg.) *Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag*. Heidelberg: Synchron, 257-266.
- Biebighäuser, Katrin (2022) Auswirkungen von Corona und Digitalisierung auf das Deutschlernen und -lehren. *GFL journal* 1/2022, 1-18. <http://www.gfl-journal.de/1-2022/Biebighaeuser.pdf> (20.8.2022)
- Bitchener, John; Knoch, Ute. (2010) Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 207-217.
- Bitchener, John; Young, Stuart; Cameron, Denise (2005) The effect of different types of feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 191–205.
- Ellis, Rod (2008) A typology of written corrective feedback types. *English Language Teaching Journal*, 97-107. doi:10.1093/ELT/CCN023.
- JIM-Studie (2021) *Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf (10.10.2022).
- Julius, Henri; Schlosser, Ralf; Goetze, Herbert (2000) *Kontrollierte Einzelfallstudien*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Kaltenbacher, Erika; Klages, Hana (2007) Deutsch für den Schulstart: Zielsetzung und Aufbau eines Förderprogrammes. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache – Förderkonzepte und Perspektiven*. Freiburg: Fillibach, 80-97.
- Kern, Horst (1997) *Einzelfallforschung*. Weinheim: Beltz.
- Köller, Olaf; Fleckenstein, Johanna; Guill, Karin; Meyer, Jennifer (2020) Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabebearbeitung. In: Fickermann, Detlef; Edelstein, Benjamin (Hrsg.) *„Langsam vermisste ich die Schule...“*. *Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Münster: Waxmann, 163-174.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (2018a) Datenschutzrechtliche Hinweise für den Gebrauch privater Datenverarbeitungsgeräte durch Lehrkräfte zur Verarbeitung personenbezogener Daten. [2. VwV-Datenschutz-Anlage-1-Hinweis-private-Datenverarbeitungsgeraete.pdf](https://www.kultus-bw.de/Dateien/2018/20180920-Datenschutz-Anlage-1-Hinweis-private-Datenverarbeitungsgeraete.pdf) ([kultus-bw.de](http://www.kultus-bw.de)) (10.10.2022).
- Kultusministerium Baden-Württemberg (2018b) Leitfaden für die datenschutzkonforme Auswahl und den Betrieb von Lern-, Informations- und Kommunikationsplattformen an Schulen. https://it.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-722169072/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/it.kultus-bw/IT-Datenschutz/Handreichung%20elektronische%20Plattformen-EUDSGVO.pdf (10.10.2022).

- Kultusministerium Baden-Württemberg (n. d.) Messenger für Lehrkräfte. <https://km-bw.de/Messenger> (10.10.2022).
- Lotz, Miriam & Lipowsky, Frank (2015) Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Mehlhorn, Gerlinde; Schöppe, Karola; Schulz, Frank (Hrsg.) *Begabungen entwickeln und Kreativität fördern*. München: Kopaed, 97-136.
- Marx, Nicole (2014) Kasuswahl und Kasuslehre bei Schülern mit Migrationshintergrund: Eine differenzierte Betrachtung. In: Ahrenholz, Bernt; Grommes, Patrick (Hrsg.) *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin, Boston: De Gruyter, 99-124.
- Parker, Richard; Vannest, Kimberly; Davis, John; Sauber, Stephanie (2011) Combining Nonoverlap and trend for Single-Case Research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42, 284-299. doi:10.1177/0145445511399147.
- Parker, Richard & Vannest, Kimberly (2009) An Improved Effect Size for Single-Case Research: Nonoverlap of All Pairs. *Behavior Therapy*, 40, 357-367.
- Scruggs, Thomas; Mastropieri, Margo; Casto, Glendon (1987) The Quantitative Synthesis of Single-Subject Research: Methodology and Validation. *Remedial and Special Education*, 8, 24-33. doi: 10.1177/074193258700800206.
- Settinieri, Julia; Jeuk, Stefan (2019) Einführung in die Sprachdiagnostik. In: Settinieri, Julia; Jeuk, Stefan (Hrsg.) *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, 3-20.
- Sheen, Younghee; Wright, David & Moldawa, Anna (2009) Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 556-569.
- Sheen, Younghee (2007) The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 255-283.
- Shintani, Natsuko & Ellis, Rod (2013) The comparative effect of direct written corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article. *Journal of Second Language Writing*, 22, 286-306.
- Staatsministerium Baden-Württemberg (2020) *Threema wird Teil der digitalen Bildungsplattform*. <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/threema-wird-teil-der-digitalen-bildungsplattform/> (10.10.2022).
- Thieroff, Rolf; Vogel, Petra (2009) *Flexion*. Heidelberg: Winter.
- Unger, Valentin; Krämer, Yika; Wacker, Albrecht (2020) Unterricht während der Corona-Pandemie. Ein Vergleich von Schülereinschätzungen aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen im Kontext sozialer Heterogenität. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 84-99. doi:10.4119/pflb-3907.
- Unger, Valentin; Wacker, Albrecht; Rey, Thomas (2020) „Ich kann das nicht alleine, es ist keiner da, der mir es erklärt!“ Befunde einer explorativen Schülerbefragung zum Fernunterricht. *Lehren & Lernen*, 28-33. <https://neckar-verlag.de/media/pdf/e4/d0/ac/11-2020-05G.pdf> (10.10.2021).
- Van Beuningen, Catherine; DeJong, Nivja; Kuiken, Folkert (2012) Evidence on the Effectiveness of Comprehensive Error Correction in Second Language Writing. *Language Learning Research*, 62(1), 1-41. doi:10.1111/j.1467-9922.2011.00674.x.

Wegener, Heide (1995) *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.

Wöllstein, Angelika; Dudenredaktion (2016) *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Berlin: Dudenverlag.

Kurzbiographie

Anna-Maria Jünger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Zweitsprachdidaktik, Sprachdidaktik, Lesedidaktik. Neuere Publikation: Jünger, Anna-Maria (2022) Formulierungen überarbeiten mithilfe des digitalen Code-Knackers. *Deutsch 5-10*, Heft 71. E-Mail: juenger1@ph-heidelberg.de

Schlagwörter

Online Lehren & Lernen, Unterrichtspraxis, Kasus, DaZ