

## Wendt, Charlotte; Giera, Winnie-Karen; Buhrfeind, Inga; Neum, Astrid Digital unterstütztes Schreiben im inklusiven Schulkontext. Aktuelle Anforderungen in der Lehrer:innenbildung

Ferencik-Lehmkuhl, Daria [Hrsg.]; Huynh, Ilham [Hrsg.]; Laubmeister, Clara [Hrsg.]; Lee, Curie [Hrsg.]; Melzer, Conny [Hrsg.]; Schwank, Inge [Hrsg.]; Weck, Hannah [Hrsg.]; Ziemer, Kerstin [Hrsg.]: *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 168-182



### Quellenangabe/ Reference:

Wendt, Charlotte; Giera, Winnie-Karen; Buhrfeind, Inga; Neum, Astrid: Digital unterstütztes Schreiben im inklusiven Schulkontext. Aktuelle Anforderungen in der Lehrer:innenbildung - In: Ferencik-Lehmkuhl, Daria [Hrsg.]; Huynh, Ilham [Hrsg.]; Laubmeister, Clara [Hrsg.]; Lee, Curie [Hrsg.]; Melzer, Conny [Hrsg.]; Schwank, Inge [Hrsg.]; Weck, Hannah [Hrsg.]; Ziemer, Kerstin [Hrsg.]: *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 168-182 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-263102 - DOI: 10.25656/01:26310

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-263102>

<https://doi.org/10.25656/01:26310>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Charlotte Wendt, Winnie-Karen Giera,  
Inga Buhrfeind und Astrid Neumann*

## **Digital unterstütztes Schreiben im inklusiven Schulkontext – aktuelle Anforderungen in der Lehrer:innenbildung**

### **Abstract**

Die zunehmend schriftliche Kommunikation in Schule und Beruf zeigt den Stellenwert und die Relevanz einer ausgebildeten Schreibkompetenz. (Deutsch-) Lehrer:innen benötigen Wissen über die Weiterentwicklung von Schreibkompetenzen, um Schüler:innen passgenau individuelle Schreiblernsettings anzubieten. Der gezielte Einsatz digitaler Tools ermöglicht dabei, diese Aufgaben im Rahmen des eigenen Könnens, im jeweiligen Tempo und in Zusammenarbeit mit anderen bedarfsorientiert zu bearbeiten. Für einen inklusiven Unterricht mit spezifischen Anforderungen einzelner Schüler:innen eröffnen sich somit neue Potentiale.

Das digital unterstützte Schreiben als aktuelle Anforderung an Lehrer:innen sollte somit als fester Bestandteil in allen Phasen der Qualifikation, insbesondere der universitären, gefasst werden. Das Ineinandergreifen der drei Bereiche Schreiben, Inklusion und Digitalisierung und deren Verankerung in einem Seminar der Lehrer:innenbildung thematisiert vorliegender Artikel.

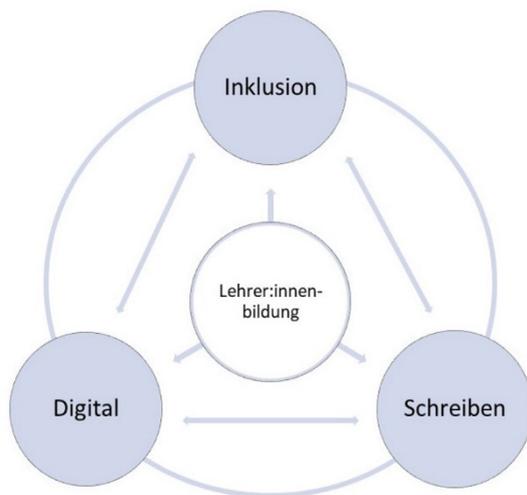
### **Schlagworte**

Schreibprozess, Inklusion, digitale Tools, Hochschuldidaktik

## **1 Einleitung**

„Die Schule ist weltweit das Tor zur Schriftsprache“ (Steinig & Hunecke, 2015, S. 11) und neben dem Elternhaus eine bedeutende Sozialisationsinstanz in die Einführung der Schriftkultur und der Weiterentwicklung von Schreibkompetenzen. Da Kinder die schriftliche Form der Kommunikation nicht natürlich erlernen, bedarf es eines vielfältigen Unterstützungsangebotes, auch in Hinblick auf eine heterogene Schüler:innenschaft und zunehmend inklusiver Lerner:innengruppen. Eine fachwissenschaftliche, didaktisch- und methodische Qualifizierung zukünftiger Deutschlehrer:innen ist bedeutend für die Gestaltung individueller Schreibsettings, die gegenwärtig durch digitale Tools voranschreitet (Schüller et al., 2021).

Demnach stehen sie vor der Anforderung, die Themenfelder Schreiben, Inklusion und Digitalisierung miteinander zu vereinen (siehe Abbildung 1).



**Abb. 1:** Aktuelle Themenfelder der Lehrer:innenbildung (eigene Darstellung)

Für die Lehrer:innenbildung stellen sich somit folgende Fragen:

- Welche Anforderungen muss ein Schreibunterricht erfüllen?
- Welche Anforderungen muss ein Schreibunterricht in inklusiven Lerngruppen erfüllen?
- Welche Anforderungen müssen (zukünftige) Lehrer:innen berücksichtigen, wenn sie einen digitalen Schreibunterricht für inklusive Lerngruppen anbieten wollen?

Der vorliegende Artikel begründet die Relevanz aller drei Fragen für die Lehrer:innenbildung und gibt Einblicke in ein Seminar für Lehramtsstudierende des Faches Deutsch an der Leuphana Universität Lüneburg.

## 2 Schreiben an der Hochschule für die Schule – Anforderungen an (zukünftige) Deutschlehrer:innen

Für (zukünftige) Lehrer:innen sind Erfahrungsräume für die Entwicklung individueller Schreibhandlungen v. a. in Bezug auf ihr berufliches Arbeitsfeld Schule von Bedeutung. In universitären Lehrveranstaltungen müssen daher die Schreibkompetenzen als Gegenstand (Schreiben lernen) und als Medium des Lernens (Inhalte schreibend erfassen) verstanden werden (Bohle, 2016). Das wissenschaftliche

Schreiben an der Hochschule sollte dabei nicht vorausgesetzt, sondern als stetig wachsender Lern- und Entwicklungsprozess betrachtet werden (Pohl, 2007; Steinhoff, 2007). Erkenntnisse der amerikanischen Schreibprozessforschung fokussieren seit den 1980er Jahren nicht nur das fertige Produkt Text, sondern vielmehr die prozesshaften und individuellen Schreibhandlungen. Darin wird Schreiben als ein problemlösender Prozess verstanden. Anhand des bekannten empirischen Modells von Hayes und Flower (1980) und auch in der Überarbeitung von Hayes (2012) kann gezeigt werden, dass das Schreiben in komplexen Vorgängen und rekursiven Schleifen verläuft: Neben dem Planen, Schreiben und Überarbeiten von Texten und deren Überprüfung hinsichtlich Adressaten:innengruppe, Schreibsituation und Ziel werden z. B. Kompetenzen im Bereich Lesen, Schreibstrategien, Weltwissen sowie technisches Wissen (Handschrift; Umgang mit Textverarbeitungsprogrammen) benötigt. Dabei werden das Arbeits- und das Langzeitgedächtnis aktiviert.

Das wissenschaftliche Schreiben, das Studierende an Hochschulen erlernen, einüben und vertiefen, bietet das Potential, sich in der Rolle der Schreibnoviz:innen wiederzufinden und das eigene Schreiben als Lerngegenstand zu betrachten. Insbesondere Formen kollaborativen Arbeitens, wie das Peer-Tutoring, können als additive und integrierte Unterstützungsangebote nutzbar gemacht werden. Das Peer-Tutoring „verändert [dabei] nicht den Lerninhalt, sondern den sozialen Kontext, in dem dieser Inhalt erlernt wird“ (Bruffee, 2014, S. 395). Stattfindende Gespräche zwischen Berater:in und den Ratsuchenden sind nach Bruffee (2014) essentiell für das Schreiben: In einer diskursiven Gemeinschaft werden Gedanken nach außen getragen, findet reflexives Denken statt. Für das Schreiben wird damit der mündliche Sprachgebrauch bedeutsam, da die inneren und nach außen getragenen Gedanken in einem Medium (von Äußerungen in Text) neu formiert werden (Bruffee, 2014). Der Einsatz eines organisierten Peer-Tutorings ermöglicht so einen Gesprächsraum und bietet vielfältige Ansätze für die Reflexion von Schreibhandlungen (Sennewald, 2021).

Die gesammelten Erfahrungen in der universitären Ausbildung zukünftiger Lehrer:innen bieten nach Baurmann (2014) ebenso das Potential für einen schulischen Schreibunterricht, der unterschiedliche Anforderungen sowie Funktionen berücksichtigt. So lässt sich das Konzept des Peer-Tutorings, die Bereitstellung von Unterstützungsmaterial, die Weiterentwicklung von Schreibstrategien, die Aktivierung von Vorwissen, die Erweiterung des Wortschatzes, die Zerlegung des Schreibens in Teilschritte, die vielseitige Integration von Schreibaufträgen und die Möglichkeiten der Reflexion ebenfalls durch Peers im schulischen Unterricht realisieren. Dabei erweisen sich auch strategiefokussierte Schreibansätze als Möglichkeit zur Förderung und Reflexion von Schreibkompetenzen. Das folgende Kapitel thematisiert diese Anforderungen für inklusive Schreiblernsettings.

### 3 Inklusive Schreiblernsettings in der Schule – Anforderungen an (zukünftige) Deutschlehrer:innen

Aufgrund der bundesweiten Inklusionsstrategie durch die rechtliche Implementierung der UN-Behindertenrechtskonvention (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2008) lernen an den Allgemeinen Schulen Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf gemeinsam. Erweitert man den Begriff Inklusion um Parameter wie Sozioökonomie, Migrationsgeschichte und Geschlecht wird die Reichweite der Diversität im Inklusionsverständnis vergrößert (Hennies & Ritter, 2014; European Union, 2012). Dies verlangt nach einer weiteren Professionalität der Lehrer:innen, auch über den Deutschunterricht hinaus. So ist ein „[...] zieldifferentes Lernen ohne äußere Differenzierung“ (Bleckmann et al., 2012, S. 24) und die Teilhabe aller Schüler:innen anzustreben und im Unterricht zu realisieren (Grohnfeldt, 2015), damit am Beispiel des Schreibunterrichts Folgendes erreicht wird: „To close the gaps between those who have good literacy skills and those who struggle [...]“ (European Union, 2012, S. 48).

Im Unterricht sind dabei zwei Aspekte zu berücksichtigen: 1. „erfolgreiches Lernen im Rahmen der individuellen Möglichkeiten [...]“ sowie 2. „Mitwirkung am Anregungsgehalt gemeinsamen Lebens und Lernens“ (Bartnitzky, 2014, S. 35). Das heißt für den Kompetenzbereich Schreiben, dass weniger Schreibaufgaben von Lehrer:innen allein oder mit Schüler:innen zusammen zu initiieren sind, die von allen Schüler:innen im gleichen zeitlichen Takt und mithilfe gleicher Bedingungen bewältigt werden. Vielmehr werden Schreibaufgaben benötigt, die im Sinne der Inklusion niemanden ausschließen, sondern die individuellen Bedürfnisse sowie die Vielfalt berücksichtigen und die Potentiale der Schüler:innen entfalten lassen.

Für Schüler:innen mit unterschiedlichen Schreibkompetenzen, Lernvoraussetzungen und sprachlichen Bedingungen sind in Bezug auf das Schreibprozessmodell von Hayes (2012) verstärkt die Ressourcenebene der einzelnen Schüler:innen zu betrachten. Fragen, die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen, könnten u. a. sein: Über welches Langzeit-, Arbeitsgedächtnis, über welche Lesekompetenz und Aufmerksamkeitsspanne verfügen meine einzelnen Schüler:innen? Schüler:innen, die bspw. einen Förderschwerpunkt im Bereich Sprache aufweisen, benötigen neben den schon erwähnten Teilhabechancen und einem gemeinsamen Lernangebot sprachlich-kommunikative Hilfestellungen, um auf den Ebenen Aussprache, Morphologie-Syntax und Lexik-Semantik professionell in einer unterrichtsintegrativen Sprachförderung betreut zu werden (Lüdtke, 2015). Schüler:innen, die einen Förderschwerpunkt im Bereich emotionale und soziale Entwicklung aufweisen, benötigen hingegen eine Lehrer:in, die die Lerngruppenatmosphäre, das Klassenmanagement sowie das soziale Miteinander gestaltet (Blumenthal et al.,

2020). Im (Schreib-)Unterricht ist hier ein Gruppenklima zu kreieren, das sich durch eine Gemeinschaft der gegenseitigen Anerkennung auszeichnet (Lüdtke, 2015).

Die selektierte Auswahl an genannten Empfehlungen lässt sich um weitere Förderbedarfe und Bedingungen der Lerngruppe ergänzen. Kollaborative und kooperative Schreiblernsettings ermöglichen in allen Schreibphasen das Einüben sozialen Miteinanders. Strategie-fokussierte Schreibansätze konzentrieren sich dabei einerseits auf die Erhöhung der Textqualität und andererseits auf die Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung. Ein Beispiel dafür ist der Schreibansatz „Self-regulated strategy development“ (Graham & Harris, 1987; Graham & Harris, 1996), kurz SRSD, welcher auch in Deutschland seit Anfang der 2000er Jahre erforscht wird (Wild et al. 2020; Giera, 2020; Glaser 2005). SRSD zeichnet sich dadurch aus, dass die Schüler:innen sich auf ihren Schreibprozess explizit mit allen Teilhandlungen konzentrieren und diese auch reflektieren können (Philipp, 2017; Graham & Harris, 2017,). In SRSD durchlaufen Schreiber:innen sechs Phasen, die darauf abzielen, die Schreibkompetenz der Noviz:innen einer bestimmten Textsorte zu fördern: (1) das Aktivieren des Vorwissens zur Textsorte, (2) das Diskutieren der textsortenspezifischen Merkmale, (3) das Modellieren eines Textes durch lautes Denken vor einer Lerngruppe, (4) das Memorieren der Textmerkmale zu einer Textsorte, (5) das kooperative Unterstützen beim Schreiben durch die Peer-Group sowie (6) das selbstständige Üben und Schreiben (Graham & Harris, 1987). Absolviert die/der Schreibende die Teilprozesse, so erhält sie/er innerhalb einer Schreibaufgabe ausgehandelte und mit der Lerngruppe abgestimmte Kriterienlisten, kann den Schreibprozess einer:s Expert:in durch das Modellieren beobachten, verinnerlicht die Kriterien durch Memorierungsübungen und bekommt durch die Peer-to-Peer-Beratung Feedback zum entstehenden Text. Dieses Textfeedback kann im Folgeschritt genutzt werden, um eigenständig den Text qualitativ auf sprachpragmatischer und -systematischer Ebene zu verbessern. Die Selbstwirksamkeitserwartung durch das Einsetzen von Zielsetzungen (Goalsettings) kann gestärkt werden und somit zu einer höheren Schreibmotivati-on führen (Graham & Harris, 2017).

Will man den Aspekt der individuellen Schreibförderung im gemeinsamen Unterricht als Lehrer:in anstreben, ist für jede:n Schreiber:in eine zielspezifische Begleitung in die „nächste Zone ihrer[/seiner, AN] Entwicklung“ (Feuser, 1995, S. 173 f.; Wygotski, 1987) zu realisieren. Dies kann entweder durch konkrete Zielsetzungen in Absprache von Schüler:innen und Lehrer:innen gelingen, mithilfe von Förderplänen und den damit verbundenen Dokumentationen der Lehrkraft oder durch die Selbstreflexion der Schüler:innen, wie bei den Lerntagebüchern, schrittweise erfolgen. Die Basis all dieser Maßnahmen ist eine Diagnose der Schreibkompetenz der Schüler:innen. Dies verlangt einerseits Screenings mit empirisch evaluierten und altersangemessenen Schreibaufgaben, die mit der

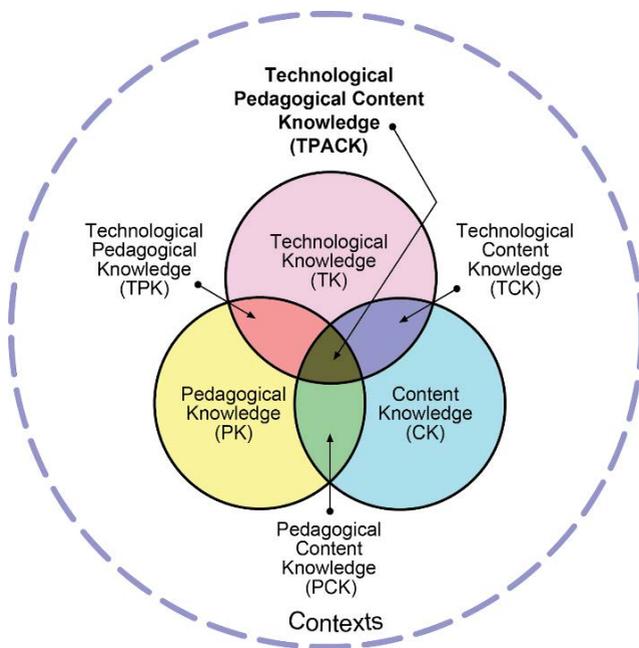
ganzen Lerngruppe realisierbar sind, sowie Befragungen oder Gespräche mit den Schüler:innen über ihre bisherige Schreibbiografie (Geldmacher, 2014). Dieses Vorgehen stellt für die Lehrer:innen einen Gewinn für die Schreiblernsettings dar, da nur auf Grundlage dieser Ergebnisse ein angemessener und adaptiver Schreibunterricht für alle Schüler:innen gelingen kann.

Zusammengefasst kann das Schreiben die Ausgestaltung eines vielfältigen bindend-differenzierenden Unterrichts ermöglichen, wenn die Schreibaufgabe als gemeinsamer Lerngegenstand genutzt wird (Hözlner, 2014; Feuser, 1995). Diese kann von den Schüler:innen durch kooperative und kollaborative Schreibphasen, die die Effektivität des Schreibens beeinflussen, bewältigt werden. Schreibstarke und im Schreiben zu fördernde Schreiber:innen (struggling writers) können so gemeinsam einen Text planen, schreiben, sie können sich gegenseitig Feedback geben und überarbeiten. Digitale Tools können den Schreibprozess ergänzend unterstützen. Welche Voraussetzungen für einen digitalen Schreibunterricht erfüllt werden müssen, wird im Folgenden erläutert.

#### **4 Digitaler inklusiver Schreibunterricht – Anforderungen an (zukünftige) Deutschlehrer:innen**

Um eine digitale Lernumgebung mit didaktischem Mehrwert für Schüler:innen zu kreieren, benötigen Lehrpersonen professionelle digitalisierungsbezogene Kompetenzen, die eine sinnvolle Integration von Medien in den Unterricht gewährleisten. Digitale Medien müssen von den Lehrer:innen dabei als Werkzeuge genutzt werden, um die Unterrichtsqualität durch die den Medien eigenen Vorteile zu erhöhen und zu ergänzen. Dazu müssen Lehrende jedoch sowohl das Wissen und die Fertigkeiten zum sinnvollen Medieneinsatz mitbringen als auch die Bereitschaft, Medien im Unterricht einzusetzen (Lachner et al., 2020).

Mithilfe des TPACK-Modells (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) (siehe Abbildung 2) von Mishra und Koehler (2006) wird oftmals das professionelle Wissen von Lehrer:innen im Zusammenhang mit mediengestütztem Unterricht beschrieben. Die Autor:innen nehmen neben Aspekten wie dem pädagogischen, fachdidaktischen, domänenspezifischen auch technologisches Wissen in das Modell auf. Studien verweisen darauf, dass motivationale Faktoren einen großen Einfluss auf den aktiven Einsatz von digitalen Medien im Unterricht haben (Backfisch et al., 2021).



**Abb. 2:** Das TPACK-Modell (Grimm & Lüneberger, 2021)

An Hochschulstandorten in Deutschland ist die Thematisierung der Digitalisierung bisher in Lehrveranstaltungen der ersten Phase der Qualifizierung von Lehrer:innen nahezu nie verpflichtend oder wird in manchen Fächern sogar nicht angeboten (Scheiter & Gogolin, 2021). Somit erhalten zukünftige Lehrer:innen selten Einblicke in Unterrichtskonzepte, die einen didaktisch sinnvollen Einsatz von digitalen Medien aufzeigen. Insbesondere in der Deutschdidaktik wird diese Integration für den unterrichtlichen Einsatz erst seit einigen Jahren verstärkt thematisiert (Steinhoff et al., 2020), der Schreibunterricht zieht langsam nach. Digitale Medien als didaktisches Instrument haben einen Mehrwert für das Erreichen fachlicher Bildungsziele. Internationale Vergleichsstudien zeigen deutlich, dass Deutschland in der Häufigkeit des Medieneinsatzes an Schulen als Schlusslicht dasteht (Eickelmann et al., 2014) und sich auch die digitalen Kompetenzen von Schüler:innen eher im hinteren Mittelfeld bewegen. Erkenntnisse zur Lernwirksamkeit beim Einsatz digitaler Medien zeigen, dass diese Medien bzw. deren spezifische Merkmale (z. B. Multimedialität, Adaptivität) Lernergebnisse substantiell verbessern können (z. B. Hillmayr et al., 2020). Aber: Nicht das Medium an sich, sondern die didaktische Umgebung und die Qualität der Inhalte sind für den Lernerfolg verantwortlich (Scheiter, 2017). Der Einsatz digitaler Medien dient

deswegen keinesfalls zum Selbstzweck, „sondern dem Primat des Pädagogischen folgend zur Förderung und Realisierung spezifischer Lehr- und Lernprozesse“ (Lachner et al., 2020, S. 68). Digitale Medien vereinen in sich Potentiale, die – didaktisch sinnvoll eingesetzt – für Schüler:innen Lernprozesse vereinfachen, vertiefen und/oder intensivieren können.

In Modellen wie u. a. dem SAMR-Modell (*Substitution, Augmentation, Modification & Redefinition*) (Puentedura, 2014) werden die unterschiedlichen Funktionen, die Medien in Lernprozessen übernehmen können, dargestellt. Medien können entsprechend den einzelnen, in der Komplexität ansteigenden Stufen zugeordnet werden. Innerhalb der höchsten Stufen (*Modification* und *Redefinition*) geht SAMR vom höchsten Lerneffekt für Schüler:innen aus, wobei dies noch nicht mit empirischen Erkenntnissen validiert ist (Scheiter, 2021). Andere Ansätze (u. a. Lachner et al., 2020) versuchen, den Mehrwert der Einbindung weniger auf die von Medien bezogenen Funktionen zu legen und vielmehr auf herkömmliche empirisch validierte Ansätze der Lehr-Lernforschung auch mithilfe von digitalen Medien wirksam zu machen. Das Konzept *Orchestrierung* (Dillenbourg, 2013; Sharples, 2013) verweist damit treffend auf eine didaktisch sinnvolle Einbettung digitaler Medien in Lernkonzepte. Medien übernehmen in unterschiedlichen Unterrichtssequenzen unterschiedliche Funktionen. Somit greift eine reine Zuordnung zu Funktionen zu kurz und vernachlässigt den eigentlichen Mehrwert. „Wesentlich für die Idee der Orchestrierung digitaler Medien ist die Annahme, dass digitale Medien pädagogisch sinnvoll mit anderen (analogen) Unterrichtsangeboten verknüpft werden“ (Scheiter, 2021, S. 1047).

Unterschiedliche digitale Schreibtools könnten Schüler:innen in einem inklusiven Kontext dabei unterstützen, eigene Potentiale zu entdecken und zu entfalten. Dabei steht, wie bereits beschrieben, nicht das digitale Tool im Vordergrund, sondern die didaktische Umgebung, in der dieses eingesetzt wird. Digitale Schreibtools sind Apps oder Programme, die Schreibende in ihrem Schreibprozess entlasten können. Dabei werden alle Tools miteinbezogen, die in den einzelnen Schreibphasen unterstützend tätig sein können, aber auch Tools, die den gesamten Prozess begleiten oder abschließend ein formatives oder summatives Feedback an Lerner:innen geben. Besonders in der Erstsprache Englisch und im Bereich von English as a Second Language (ESL) verfügen Lehrende und Forschende bereits über gut etablierte Konzepte, die Schreibenden das Schreiben erleichtern können (Jacovina & McNamara, 2016).

Schreibprozesse können durch den Einsatz digitaler Tools oftmals sichtbarer, länger abrufbar und organisierter gestaltet werden. Für den inklusiven Schreibunterricht sind zudem kollaborative Tools und assistive Technologien nützlich. So erlauben kollaborative digitale Formate, dass sich Schüler:innen orts- und zeitunabhängig miteinander vernetzen und über Texte austauschen können (Jeong & Hmelo-Silver, 2016). Es können dafür cloudbasierte Texteditoren wie Etherpad, ZUMPad

oder Onlyoffice genutzt werden. Auch sind kollaborative Arbeitsformen wie in Wikipedia denkbar und erprobt (Fuhrbach, 2021). Schüler:innen können Schreib- und Überarbeitungsprozesse voneinander getrennt in Echtzeit oder asynchron von unterschiedlichen Orten aus nachvollziehen und unter Einsatz ihrer Schreibpotentiale einen kohärenten Text verfassen, zu dem alle etwas beitragen können. „Assistive Technologien ermöglichen oder erleichtern es Schülerinnen und Schülern sich selbstständig zu bewegen, Lernmaterialien zu nutzen, zu kommunizieren, sich mitzuteilen und Ideen auszudrücken“ (Bosse, 2019, S. 832). So können Menschen mit limitierten motorischen Fähigkeiten bspw. die Diktierfunktion von unterschiedlichen Anbietern nutzen. Schüler (2020) setzte die Diktierfunktion von Microsoft zur Unterstützung von sogenannten „schriftschwachen Schüler:innen“ (Schüler, 2020, S. 82) ein. So konnten Schüler:innen das Verschriften an das Programm auslagern und stattdessen ihre gesamte Aufmerksamkeit auf Aspekte des Vertextens legen. Schüler (2020) zeigt im Einsatz der Diktierfunktion ein didaktisches Potential für Schreibende, die aufgrund ihrer eingeschränkten Motorik inhaltliche Textdimensionen in einem herkömmlichen Unterricht nicht zeigen können.

Festzuhalten bleibt für die Schulpraxis, dass die Förderung der Schreibkompetenz mithilfe digitaler Tools unterstützt werden kann, um für alle Schüler:innen ein individuelles Schreiblernangebot nach jeweiligem Bedarf zu schaffen. Um diese Angebote fachlich, didaktisch und methodisch adäquat realisieren zu können, bedarf es einer Expertise, die im Rahmen der universitären Ausbildung aufgebaut werden sollte. Projektseminare mit einer mehrsemestrigen Laufzeit eignen sich, um aktuellen Herausforderungen des Deutschunterrichts mit konkreten Unterrichtsbeispielen zu begegnen.

## 5 Good-Practice-Beispiel in der Lehrer:innenbildung

Für die Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch an der Leuphana Universität Lüneburg wurde die Idee, die Thematik Schreiben unter inklusiven und digitalen Aspekten zu betrachten, 2019/2020 in einem zweisemestrigen Bachelorseminar mit dem Titel: „Digital unterstützte Schreibaufgaben im inklusiven Lernsetting“ realisiert. Im Wintersemester wurden dabei die fachtheoretischen Grundlagen zu den Themen Schreiben, Inklusion und Digitalisierung erarbeitet, die im Sommersemester in einen eigenständig entwickelten Unterrichtsentwurf im Praxisfeld Schule mündeten. Kompetenzziel war es, (1) eine eigene Unterrichtseinheit zum Seminarthema in einer Kleingruppe zu planen, durchzuführen sowie (2) diese im Kontext (inter-)nationaler Schreibforschung schriftlich in Form eines Unterrichtsentwurfes für ein Handbuch zu verfassen. Als Prüfungsleistung war eine schriftliche wissenschaftliche Arbeit in Form eines reflektierenden Unterrichtsentwurfes gefordert.

Zur Weiterentwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz wurde im Seminar nach der Idee der *publikationsorientierten Lehre* (Kühl, 2015; Buhrfeind & Giera, 2022) gearbeitet sowie aktiv die Teilschritte des Schreibens nach Scheuermann (2017) in die Seminararbeit eingebunden: Neben Rechercheaufträgen und der Ausarbeitung von Exzerpten in Gruppenarbeit wurden Unterrichtsideen miteinander reflektiert. Im gegenseitigen Peer-Feedback erhielten die Studierenden wertvolle Rückmeldungen zu ihren Arbeiten und konnten mit einem ergänzenden Feedback durch die Lehrende an ihren Unterrichtsentwürfen weiterarbeiten. Zu Beginn des Sommersemesters reflektierten die Studierenden ihre Entwürfe, trafen eigenständig Entscheidung über die Bewertungskriterien und konnten auch hier nochmals nach einem Feedback ihre Unterrichtsentwürfe fertigstellen. Die beginnende Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 machte die Durchführung der Unterrichtssequenzen in Schulen unmöglich, sodass die Unterrichtsentwürfe auf einen möglichen Transfer in andere Lerngruppen und antizipierte Störungen hin reflektiert wurden. Alle Unterrichtsentwürfe wurden nach der Bewertung kommentiert und durch ein hochschulinternes Handbuch allen Studierenden zugänglich gemacht. Neben dem Erlebnis in der Rolle einer Autorin/eines Autors zu sein (Kühl, 2015) beinhaltet das Handbuch einen Materialpool an vielfältigen Unterrichtsideen für alle Studierenden des Seminars und darüber hinaus für die Schulpraxis (Giera & Buhrfeind, 2021; Buhrfeind & Giera, 2022).

Insgesamt entstanden neun schulische Schreibprojekte in Form ausgearbeiteter Sequenzplanungen und Unterrichtsentwürfe, die für die Primar- und Sekundarstufe I geeignet sind. Es handelte sich primär um narrative Textsorten wie Erzählungen und Geschichten, aber auch journalistische Textsorten wie Blogbeiträge und diverse Zeitungsartikel auf Homepages waren Thema. Digital wurden die Schreibprojekte überwiegend mit dem Textverarbeitungsprogramm WORD geplant, damit Schüler:innen ihre Texte weiter digital überarbeiten konnten. Einige Studierende nutzten zur Erstellung eines E-Books zudem die App Book Creator für ihre Unterrichtsplanung (Buhrfeind & Giera, 2022).

Die Möglichkeit den Schreibprozess entlang der Erstellung eines Unterrichtsentwurfes für dieses Handbuch zu verschriftlichen, motivierte die Studierenden in der Entwicklung. Die Zerlegung des Schreibprozesses in die Teilprozesse Planen, Schreiben und Überarbeiten (siehe Kapitel 2) gab Studierenden die Gelegenheit reflexiven Schreibhandels. Das Erleben schreibintensiver Seminararbeit hatte dabei zwei Ebenen: Zum einen konnte die individuelle Weiterentwicklung (wissenschaftlicher) Schreibkompetenz unterstützt werden, zum anderen zielte das Seminar auf die Gestaltung zukünftiger Schreiblernsettings entlang der Themen Digitalisierung und Inklusion in der unterrichtlichen Praxis ab (Giera & Buhrfeind, 2021). Diese sozialdidaktische Perspektive auf die Bedeutung des Lernens und deren Übertragung in pädagogische Kontexte (Karsten, 2003) lässt sich auch in der Hochschule denken: Hochschullehrende in der Lehrer:innenbildung

konzipieren Seminare für Studierende mit Blick auf die Verwirklichung in unterrichtspraktische Lernsettings. Durch das Eintauchen in das Handlungsfeld Schreiben im Lehramtsstudium und die Erfahrung prozessorientierten Schreibens können Fertigkeiten für das zukünftige berufliche Handlungsfeld Schule und Unterricht ausgebildet werden.

## 6 Ausblick in Richtung Lehrer:innenbildung

Das hier vorgestellte Good-Practice-Beispiel aus der Lehrer:innenbildung zeigt, wie aus drei verschiedenen Perspektiven ein inklusives Lehr-Lernsetting gestaltet werden kann. Dass diese Perspektiven im *Konstrukt* eines digital unterstützten Schreibens im inklusiven Arbeiten zusammengeführt werden können, ist anhand der theoretischen Ausführungen zu Schreibprozessen, dem inklusiven Gedanken sowie einem digitalen Deutschunterricht deutlich geworden. Aus den drei Leitfragen dieses Artikels lassen sich folgende Aspekte festhalten:

- Schreiben verläuft im Prozess, ist erlernbar und kann durch Strategien unterstützt werden, z. B. SRSB und deren Teilhandlungen. Schulischer Unterricht sollte die Stärken und Potentiale aller Schüler:innen hervorheben und bei Herausforderungen bedarfsgerechte und individuelle Schreibaufgaben bereitstellen. Dies setzt eine Diagnose der Schreibkompetenz voraus.
- Ein inklusiver digitaler Schreibunterricht bietet Strategien und Werkzeuge, um das eigene Schreiben in einer inklusiven Lerngruppe erfolgreich zu bewältigen. In diesen Settings können vor allem Peers unterstützen, wobei das Gruppenklima mit einer gegenseitigen Wertschätzung als Grundlage erfolgreichen Lernens gilt. Kollaborative und kooperative Schreibformen erweisen sich dabei als effektiv für den Schreibprozess.
- Digitale Tools können in einem didaktisch sinnvoll geplanten Schreiblernsetting zur individuellen Kompetenzerreichung beitragen. Der bewusste Einsatz dieser seitens der Lehrer:innen ist hierbei essentiell für die Schreibkompetenzentwicklung der Schüler:innen.

Schulisch verankerte Schreibprozesse verlangen nach qualifizierten Lehrer:innen, die diese begleiten können. Wie eine solche Qualifizierung praktisch aussehen kann, wurde in dem Good-Practice-Beispiel verdeutlicht. Das vorgestellte hochschulische Seminar bietet die Möglichkeit, Schreiben als lebenslangen Lernprozess in der universitären Ausbildung zu erfahren und zu reflektieren. Der doppelte Bezug des Schreiblernens sowohl für die universitäre Ausbildung als auch für den schulischen Kontext bietet innerhalb des Lehramtsstudiums die Chancen eines Perspektivwechsels: Studierende erleben sich als Noviz:innen im wissenschaftlichen Schreiben. So können sie ermutigt werden, fachlich begleitete alternative Räume des (digitalen) Schreibens aufzusuchen, um die Möglichkeit der Reflexion

ihres Schreibhandelns zu erproben. In solchen Settings können sie in bewertungsfreien, interdisziplinären Räumen die Möglichkeit von Beratung, Austausch und Vernetzung nutzen, indem sie reflektiert und mit Abstand über das Schreiben sprechen (Rossack & Neumann, 2016). Diese Räume bieten das Potential individueller Unterstützung, die sich auch in den schulischen Kontexten transferieren lassen (Bräuer, 2006; Buhrfeind & Neumann, 2016; Buhrfeind & Giera, 2022). Dafür scheint es nötig, mehr solcher perspektivwechselnden Lehr-Lernbeispiele entstehen zu lassen und für alle Studierenden zugänglich zu machen (selbst erstellte Handbücher, Padlets und Moodle-Räume). Wünschenswert wäre eine empirische Begleitforschung dieser Seminarkonzepte. Good-Practice-Beispiele können bewirken, dass Entwicklungen unter neuen Aspekten immer wieder angestoßen, aktualisiert, weiterdiskutiert werden und durch diese Reflexionen Professionalisierungskompetenzen in der Lehrer:innenbildung vertiefen.

## Literaturverzeichnis

- Backfisch, I., Lachner, A., Stürmer, K. & Scheiter, K. (2021). Variability of teachers' technology integration in the classroom: A matter of utility! *Computers & Education*, 166, 1–50.
- Bartnitzky, H. (2014). Inklusive Deutschdidaktik in der Grundschule – was schon vorliegt und was neu bedacht werden muss. In J. Hennies & M. Ritter (Hrsg.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik* (S. 35–46). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Baumann, J. (2014). Prozessorientierung und Methoden des Schreibunterrichts. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (S. 349–363). Bielefeld: wbv Media.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2008). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Demokratie braucht Inklusion. Abgerufen am 28.02.2022 von: [https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklarungen/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=7](https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklarungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=7)
- Bleckmann, C., von Saldern, M. & Wolfangel, L. (2012). Einleitung – Was ist Inklusion? In M. von Saldern (Hrsg.), *Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht* (S. 7–30). Norderstedt: Books on Demand.
- Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Vierbuchen, M.-C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen. Förderung in inklusiven Schulklassen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bohle, U. (2016). Schreiben als Lerngegenstand, Lernmedium und Lernvoraussetzung. Zur Schreibdidaktik an Schule und Hochschule. In S. Ballweg (Hrsg.), *Schreibberatung und Schreibförderung. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 17–44.). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bosse, I. (2019). Schulische Teilhabe durch Medien und assistive Technologien. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 827–852). Springer: Fachmedien Wiesbaden.
- Bräuer, G. (2006). *Schreiben(d) lernen: Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Bruffee, K. A. (2014). Peer-Tutoring und das ‚Gespräch der Menschheit‘. In S. Dreyfurst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 395–406). Opladen, Toronto: Budrich.
- Buhrfeind, I. & Giera, W.-K. (2022). Schreiben für ein hochschulinternes Handbuch – Ein Lehrkonzept aus der Lehrer:innenbildung nach der Idee des publikationsorientierten Schreibens im Fach Deutsch. In D. Vode & F. Sowa (Hrsg.), *Schreiben publikationsorientiert lehren* (S. 55–70). Bielefeld: Wbv.

- Buhrfeind, I. & Neumann, A. (2016). Konzeptionelle Überlegungen zur Peer-to-Peer-Schreibberatung an der berufsbildenden Schule im Fachbereich Sozialpädagogik. *JoSch*, 12, 41–50.
- Dillenbourg, P. (2013). *Design for classroom orchestration*. *Computers & Education*, 69, 485–492.
- Eickelmann, B., Schaumburg, H., Drossel, K. & Lorenz, R. (2014). Schulische Nutzung von neuen Technologien in Deutschland im internationalen Vergleich. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 197–229). Münster; New York: Waxmann.
- European Union High Level Group of Experts on Literacy (2012). Final Report. Abgerufen am 28.02.2022 von: [http://icm.fch.lisboa.ucp.pt/resources/Documents/CEPCEP/LITERACY\\_FINAL\\_REPORT.pdf](http://icm.fch.lisboa.ucp.pt/resources/Documents/CEPCEP/LITERACY_FINAL_REPORT.pdf)
- Feuser, G. (1995). *Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fuhrbach, C. (2021). Der gemeinsame Text als soziale Erfahrung im Deutschunterricht – kollaboratives Arbeiten und kooperatives Schreiben als Prinzip einer hybriden Didaktik. *Wortfolge. Szyk Slow*, 5, 1–24.
- Geldmacher, M. (2014). Schreiben in leistungsheterogenen Klassen. In J. Hennies & M. Ritter (Hrsg.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik* (S. 155–168). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Giera, W.-K. & Buhrfeind, I. (2021). *Digital unterstützte Schreibaufgaben im inklusiven Lernsetting. Neun Schreibprojekte für die Schulpraxis. Seminarinternes Handbuch*. Unveröffentlichtes Handbuch. Leuphana Universität, Lüneburg.
- Giera, W.-K. (2020). *Berufsorientierte Schreibkompetenz mithilfe von SRSD fördern. Evaluation eines schulischen Schreibprojekts*. Dissertation. Tübingen: Narr.
- Glaser, C. (2005). Förderung der Schreibkompetenz von Grundschulern. Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten. Dissertation. Abgerufen am 28.02.2022 von: <https://d-nb.info/97411460X/34>
- Graham, S. & Harris, K. R. (1987). Improving composition skills of inefficient learners with self-instructional strategy training. *Topics in Language Disorders*, 7(4), 66–77.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1996). Self-regulation and strategy instruction for children who find writing and learning challenging. In M. Levy & S. Ransdell. (Hrsg.), *The science of writing: Theorie, methods, individual differences, and applications* (S. 347–360). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2017). Evidence-Based Writing Practices: A Meta-Analysis of Existing Meta-Analysis. In R. Fidalgo, K.R. Harris & M. Braaksma (Hrsg.), *Studies in Writing Series: Vol. 34 Design Principles for Teaching Effective Writing* (S. 13–37). Leiden, Boston: Brill.
- Grimm, N. & Lüneberger, M. (2021, 10. Januar). Was ist das TPACK-Modell und was lässt sich daraus ableiten? Abgerufen am 21.02.2022 von: <https://faq-online-lernen.de/knowledge-base/was-ist-das-tpack-modell-und-was-laesst-sich-daraus-fuer-zeitgeaesst-online-lernen-ableiten/>
- Grohnfeldt, M. (2015). Inklusion bei Sprachstörungen als kooperative Aufgabenstellung. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 15–33). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hayes, J. R. (2012). Modelling and Remodelling Writing. *Written Communication*, 29, 369–388.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 3–30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Hennies, J. & Ritter, M. (Hrsg.) (2014). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Hillmayr, D., Ziernwald, L., Reinhold, F., Hofer, S. I. & Reiss, K. M. (2020). The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis. *Computers & Education*, 153, 1–25.

- Hözlner, M. (2014). Inklusive Deutschdidaktik in der Sekundarstufe I zwischen gemeinsamen Lernsituationen und einem gemeinsamen Lerngegenstand. In J. Hennies & M. Ritter (Hrsg.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik* (S. 47–57). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Jacovina, M. E. & McNamara, D. S. (2016). Intelligent tutoring systems for literacy: Existing technologies and continuing challenges. In R. K. Atkinson (Hrsg.), *Education in a Competitive and Globalizing World. Intelligent tutoring systems: Structure, applications and challenges* (S. 153–174). New York: Nova Science Publishers Inc.
- Jeong, H. & Hmelo-Silver, C. E. (2016). Seven Affordances of Computer-Supported Collaborative Learning: How to Support Collaborative Learning? How Can Technologies Help? *Educational Psychologist*, 51(2), 247–265.
- Karsten, M.-E. (2007). Sozialdidaktik - Zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in den Berufsausbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-)Berufe. In A. Schlüter (Hrsg.), *Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel* (S. 350–374). Bielefeld: Janus-Press.
- Kühl, S. (2015). Die publikationsorientierte Vermittlung von Schreibkompetenzen. Zur Orientierung des studentischen Schreibens in der Soziologie am wissenschaftlichen Veröffentlichungsprozess. *Soziologie. Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*, 44(1), 56–77.
- Lachner, A., Scheiter, K. & Stürmer, K. (2020). Digitalisierung und Lernen mit digitalen Medien als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 67–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüdtke, U. (2015). Unterrichtsintegrierte Sprachtherapie als Baustein eines multiprofessionellen Angebots in inklusiven schulischen Kontexten. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 37–75). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108, 1017–1054.
- Philipp, M. (2017). Wirksame Schreibförderung – metaanalytische Befunde. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 187–202). Münster, New York: Waxmann.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreiben*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Puentedura, R. (2014, 29. Juni). Learning, technology, and the SAMRmodel: Goals, processes, and practice. Abgerufen am 21.02.2022 von: [www.hippos.com/rfpweblog/archives/2014/06/29/LearningTechnologySAMRModel.pdf](http://www.hippos.com/rfpweblog/archives/2014/06/29/LearningTechnologySAMRModel.pdf)
- Rossack, S. & Neumann, A. (2016). Sprechen über zu schreibende Texte: Was handeln Schülerinnen und Schüler mündlich aus? In U. Behrens & O. Gätje (Hrsg.), *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht: Wie Themen entfaltet werden* (S. 133–148). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Scheiter, K. (2017). Lernen mit digitalen Medien – Potenziale und Herausforderungen aus Sicht der Lehr-Lernforschung. In K. Scheiter & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit digitalen Medien: Strategien, internationale Trends und pädagogische Orientierungen* (S. 33–53). München: Oldenbourg.
- Scheiter, K. (2021). Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, 1039–1060.
- Scheiter, K. & Gogolin, I. (2021). Editorial: Bildung für eine digitale Zukunft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), 1–5.
- Scheuermann, U. (2017). *Die Schreibfitness-Mappe. 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben*. Wien: Linde.
- Schüler, L. (2020). Diktieren mit Spracherkennung als Form der Medienunterstützten Textproduktion: Ein Forschungsbericht. *Didaktik Deutsch*, 25(48), 71–85.
- Schüller, L., Bulizek, B. & Fiedler, M. (2021). *Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht. Grundlagen und Hilfen zur Planung und Vorbereitung*. Münster: Waxmann.

- Sennewald, N. (2021). *Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren. Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden*. Bielefeld: wbv.
- Sharples, M. (2013). Shared orchestration within and beyond the classroom. *Computers & Education*, 69, 504–506.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Steinhoff, T., Wild, J. & Schilcher, A. (2020). Mit digitalen Medien Lernprozesse planen. In A. Schilcher, K. Finkenzeller, C. Knott, F. Pronold-Günthner & J. Wild (Hrsg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (S. 185–201). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Steinig, W. & Huneke, H.-W. (2015). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: E. Schmidt.
- Wild, J., Knott, C. & Schilcher, A. (2020). *Schreibtraining auf Burg Adlerstein. Lehrerhandreichung*. Braunschweig: Westermann.
- Wygotski, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.