pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Jagemann, Sarah; Schwinning, Sandra

"Ich weiß ja nicht, ob das seinen Schreibprozess dann fördert, so, wenn er nur diktiert". Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit körperlich-motorischen Einschränkungen im inklusiven Schreibunterricht

Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 62-71

Quellenangabe/ Reference:
Jagemann, Sarah; Schwinning, Sandra: "Ich weiß ja nicht, ob das seinen Schreibprozess dann fördert, so, wenn er nur diktiert". Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit körperlich-motorischen Einschränkungen im inklusiven Schreibunterricht - In: Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 62-71 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336504 - DOI: 10.25656/01:33650; 10.35468/6181-04

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336504
https://doi.org/10.25656/01:33650

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Sarah Jagemann und Sandra Schwinning

„Ich weiß ja nicht, ob das seinen Schreibprozess dann fördert, so, wenn er nur diktiert" – Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit körperlich-motorischen Einschränkungen im inklusiven Schreibunterricht

Abstract
Im Projekt „Individual *C*oncepts *a*nd *P*rofessional *Ab*ilities in Diverse *L*earning *E*nvironments" (CAPABLE) rekonstruieren wir kollektive Überzeugungen von Studierenden des Grundschullehramts und der Sonderpädagogik (7 Gruppendiskussionen, $N = 29$) angesichts der Planung eines inklusiven Schreibprojektes. Unterrichtsplanungen im Sinne von Handlungsplanungen sind als Schnittstelle zwischen Disposition und Performanz für die Professionsforschung relevant, da hier Wissensfacetten, wahrgenommene Handlungspotenziale und leitende Überzeugungen interagieren und sichtbar werden können. Am Beispiel des Förderschwerpunkts „Körperlich-motorische Entwicklung" rekonstruieren wir Überzeugungen zu inklusiven schreibdidaktischen Lehr-Lernprozessen und zum Lernbereich *Schreiben*.

Schlagwörter: Inklusion, professionelle Überzeugungen, Schreibdidaktik, Gruppendiskussionen, Lehrkräftebildung

1 Inklusion als fachdidaktische Aufgabe in der Lehrer*innenbildung

Studierende werden auf die komplexen fachlichen Anforderungen, die mit inklusivem Unterricht einhergehen, oftmals nur bedingt vorbereitet (Büker u. a. 2022). Normative – bildungspolitische und gesellschaftliche – Anforderungen und die oftmals isolierte Präsentation inklusionsbezogener und fachbezogener Inhalte im Studium (Frohn & Moser 2021) bieten keine ausreichende Antwort auf fachdidaktische Fragestellungen. Überzeugungen leisten einen zentralen Beitrag bei der Bewältigung komplexer professioneller Anforderungen (Lessing-Sattari & Wieser

doi.org/10.35468/6181-04

2018). Sie sind zum Beispiel nachweislich als Einflussfaktor für Unterrichtsqualität bedeutsam (z. B. Woolfolk Hoy u. a. 2009), aber auf Ebene der Lernbereiche und gerade in Bezug auf den Deutschunterricht ist dieses wichtige Konstrukt aktuell immer noch weitgehend ein Desiderat.
Angesichts der Anforderungen an inklusives Unterrichten und diesem Desiderat folgend werden in einem universitätsübergreifenden inklusiv-fachdidaktischen Forschungsprojekt der Freien Universität Berlin und der Bergischen Universität Wuppertal Überzeugungen von Studierenden angesichts der Planung eines inklusiven Schreibprojektes rekonstruiert. Im Folgenden soll betrachtet werden, welche Überzeugungen Studierende in Bezug auf den Umgang mit körperlich-motorischem Entwicklungsbedarf bei der Planung eines inklusiven Schreibprojekts hervorbringen. Beim fachlichen Lernen im Bereich der Textproduktion spielen (grapho-)motorische Fähigkeiten eine besonders relevante Rolle, gerade auch im Umgang mit unterschiedlichen Transkriptionstechnologien (Schüler 2021; Sumner u. a. 2024). Zudem weisen Befunde der Professionsforschung darauf hin, dass Studierende diesen Förderschwerpunkt in inklusiven Lehr-/Lehrkontexten als besonders kritisch erleben (vgl. Endres u. a. 2020, im Kontext des Schreibens auch Jagemann & Schwinning 2023). Perspektivisch münden die Ergebnisse des Projektes in ersten inklusiv schreibdidaktischen Empfehlungen für die hochschulische Lehrer*innenbildung – im vorliegenden Beitrag mit einem Fokus auf körperlich-motorischem Entwicklungsbedarf.

2 Professionelle Überzeugungen als Schnittstelle im Zusammenspiel von Disposition und Performanz auf Ebene des Lernbereichs

Zur Beschreibung von professioneller Kompetenz wird zwischen Disposition (Handlungsgrundlage) und Performanz (Handlungsrealisierung) unterschieden (Reis u. a. 2020). In Bezug auf die Disposition wird in der Professionsforschung auf Basis bisheriger Erkenntnisse zwischen kognitiven, prozeduralen und affektiven Kompetenzfacetten differenziert. Fachliches und fachdidaktisches Wissen sind zentrale kognitive Kompetenzfacetten (Baumert & Kunter 2006). Fähigkeiten und Fertigkeiten sind als prozedurale Kompetenzfacetten und Handlungspotenziale für die Unterrichtsplanung- und durchführung relevant (Reis u. a. 2020). Quer dazu lassen sich Überzeugungen als affektive Kompetenzfacette verorten. Überzeugungen sind persönliche Einschätzungen und Urteile, die sich auf die „Inhalte und Prozesse des Wissens, Erkennens, Lehrens und Lernens in einem disziplinär-fachlichen oder fachübergreifenden Sinne" (Reusser & Pauli 2014, 650) beziehen. Überzeugungen wirken als Filter zwischen Disposition und Per-

doi.org/10.35468/6181-04

formanz und beeinflussen sowohl die professionelle Wahrnehmung eigener kognitiver und prozeduraler Kompetenzen als auch die Bewertung einer didaktischen Anforderungssituation und interagieren mit passenden Wissensinhalten bei deren Bewältigung. Bereits Pajares (1992) hat betont, dass kognitive und affektive Facetten in einer engen Wechselwirkung zueinander stehen. Die Abgrenzung, das Verhältnis von Wissen und Überzeugungen und ihr Zusammenspiel sind jedoch bisher nicht abschließend geklärt. Damit ist forschungsmethodisch mit einer ausgeprägten Unschärfe des Konstrukts *Überzeugungen* umzugehen (z. B. Ruberg & Porsch 2017). Wir folgen in unserem Begriffsverständnis der Annahme, dass Überzeugungen auf kognitiver Ebene zumindest in Teilen mit Wissensbeständen überlappen (Fives & Buehl 2008), aber in konkreten didaktischen Anforderungssituationen als Filtermechanismus das Lehrer*innenhandeln grundlegend beeinflussen (Sturm u. a. 2016).

Um systematisch zu beschreiben, welche Herausforderungen Lehrende in didaktischen Anforderungssituationen wahrnehmen und bewerten, gehen wir von unterschiedlichen Referenzsystemen für Überzeugungen aus (vgl. Calderhead 1996) und differenzieren selbstbezogene (Was kann und muss ich als Lehrperson leisten?), lerner*innenbezogene (Was müssen und können Lernende leisten und was sollen sie lernen?), unterrichtsbezogene (Welche personellen, strukturellen und konzeptionellen Ressourcen bietet der Unterricht und wie können diese zur Unterstützung eingesetzt und angepasst werden?) und lernbereichsbezogene Überzeugungen (Welche (Teil-)Kompetenzen des Lernbereichs sind relevant?). Basierend auf kognitiven, prozeduralen und affektiven Professionsfacetten werden zu bewältigende Situationen von der Lehrperson fachdidaktisch bewertet und Handlungen geplant (Disposition). Das situative Handeln (Performanz) selbst wird vor diesem Hintergrund auch reguliert (Selbstregulation) sowie reflektiert (Selbstreflexion) (siehe Abbildung 1). Für den Lernbereich *Schreiben* sind eine schreibprozess- und produktorientierte Perspektive zu differenzieren. Unterschiedliche vom Lernenden zu erwerbende, jeweils spezifische Teilkompetenzen interagieren, wenn Texte verfasst werden. Prozessorientiert sind Planen, Formulieren (Verschriften, Vertexten) und Überarbeiten in den Blick zu nehmen. Am Schreibprodukt sind Ausdruck, Kontextualisierung, Antizipation und Textgestaltung erkennbar (Baurmann & Pohl 2009). Sowohl prozess- als auch produktorientierte Aspekte sind für das professionelle Handeln im und für das Planen von Unterricht relevant. Forschungsmethodisch sind Unterrichtsplanungen im Sinne von Handlungsplanungen als Schnittstelle zwischen Disposition und Performanz für die Professionsforschung aufschlussreich, da hier Wissensfacetten, wahrgenommene Handlungspotenziale und leitende Überzeugungen interagieren und sichtbar werden können (Reis u. a. 2020; Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011).

doi.org/10.35468/6181-04

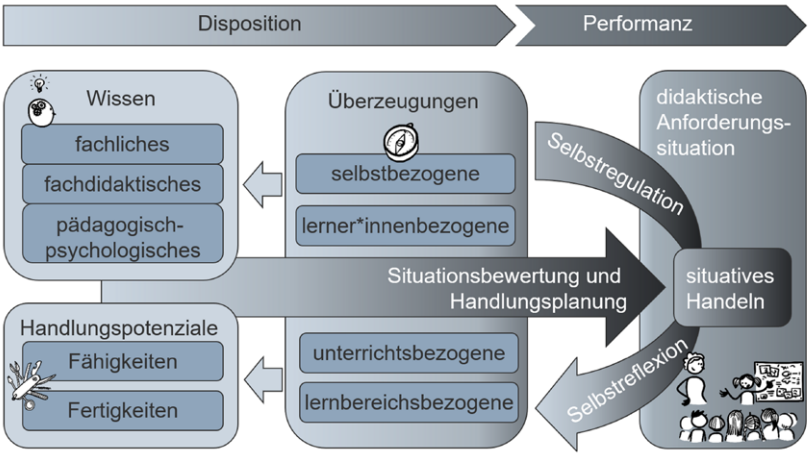

Abb. 1: Disposition-Performanz-Modell des Lehrer*innenhandelns (in Anlehnung an Baumert & Kunter 2006; Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011; Reis u. a. 2020)

3 Datenerhebung und analytisches Vorgehen

Im Rahmen des Projekts „Individual *C*oncepts *a*nd *P*rofessional *Ab*ilities in Diverse *L*earning *E*nvironments" (CAPABLE) führten Studierende des Lehramts für Grundschule und Sonderpädagogik mit dem Fach Deutsch Gruppendiskussionen, in denen sie angesichts unterschiedlicher Förderschwerpunkte gemeinsam ein inklusives Schreibprojekt planen sollten. Ausgehend von einem schriftlich vorgelegten Szenario, das u. a. fiktive Lernende als Fallbeispiele mit spezifischen, z. T. sonderpädagogischen, Förderbedarfen umfasste, diskutierten die Studierenden in nondirektiver Form weitgehend ungesteuert. Das Datenkorpus umfasst sieben Gruppendiskussionen ($N_{\text{insgesamt}} = 29$, $N_{\text{Gruppe}} = 3\text{-}5$) mit einer durchschnittlichen Länge von 48 Minuten (min. 40, max. 58 Minuten). Die Zusammenstellung der Gruppen erfolgte zufällig. Flankierend zu den Gruppendiskussionen wurde ein Fragebogen eingesetzt, mit dem u. a. allgemeine Kovariablen erfasst wurden. Fast alle Diskutierenden geben an, über schulische Praxiserfahrungen zu verfügen. Zur Datenanalyse wurde die dokumentarische Methode in Anlehnung an Bohnsack (2000) herangezogen. Dieser methodische Zugang ermöglicht es, durch eine Rekonstruktion der Formalstruktur und eine Analyse der Dramaturgie (Dichte) gemeinsame Sinnstrukturen zu erschließen. Das Fallbeispiel *Jonas* wurde als lern- und leistungsbereiter Schüler charakterisiert, der sozial gut eingebunden ist, im Alltag jedoch einen Rollstuhl benötigt und durch einen Integrationshelfer unterstützt wird. In Bezug auf die Textproduktion wurde auf Schwierigkeiten bei der Stifthaltung und in längeren Schreibphasen verwiesen. Folgende Analyseschritte

doi.org/10.35468/6181-04

strukturierten das analytische Vorgehen: Zu Beginn wurden in allen Gruppendiskussionen inhaltsanalytisch relevante Diskursabschnitte identifiziert, in denen körperlich-motorische Entwicklungsbedarfe oder das korrespondierende Fallbeispiel *Jonas* thematisiert wurden. Die ausgewählten Sequenzen wurden inhaltlich-semantisch transkribiert (Dresing & Pehl 2018) und vor dem Hintergrund der thematischen Relevantsetzungen sowie der sprachlichen Verfahren mit Blick auf die Referentialität der Überzeugungen kontrastiv interpretiert. Besonders berücksichtigt wurden dabei metaphorische und interaktive Verdichtungen, da insbesondere diese Rückschlüsse auf kollektive Sinngehalte zulassen.

4 Ergebnisse: Schreibdidaktische Überzeugungen zum Umgang mit körperlich-motorischen Entwicklungsbedarfen

In der Frage, wie Lernende mit Schwierigkeiten beim Handschreiben entlastet werden können, wird deutlich, dass die Referenzsysteme interagieren: So zeigen sich lerner*innenbezogene Überzeugungen, die in Verbindung mit lernbereichsbezogenen Überzeugungen hervorgebracht werden, und welche, die vom Lernbereich ausgehend in enger Verbindung mit unterrichtsbezogenen Überzeugungen stehen. Selbstbezogene Überzeugungen spielen in den analysierten Sequenzen zum Umgang mit dem Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung im Schreibunterricht eine untergeordnete Rolle.

4.1 Referenzsysteme: Lerner*innen und Lernbereich

Ausgangspunkt aller Gruppen syntaktisch Überlegung, dass bei körperlich-motorischen Einschränkungen primär eine Entlastung angestrebt werden muss. Diese konstituiert sich auf Basis der Interpretation der Fallbeschreibung und den zugeschriebenen Fähigkeiten. Die Gruppen unterscheiden sich in ihren Planungen grundsätzlich dahingehend, ob sie ausgehend von ihrer Idee ihr inklusives Schreibprojekt an den Lernenden anpassen oder die Schreibfähigkeiten des Lernenden den Ausgangspunkt der Handlungsplanung bilden. Im ersteren Fall werden unterschiedliche Teilhabepotenziale abgewogen, im letzteren Fall erfolgt ein erster Zugriff in der Regel auf Basis einer Defizitorientierung. Die Studierenden orientieren sich, welches „Problem" zu adressieren ist (z. B. *„Also, ich glaube, sein einziges Problem ist halt wirklich, dass er den Stift nicht gut halten kann. Das könnte man halt umgehen, […]"*, Gruppe (G) 1, Diskutand*in (D) 1).

Unabhängig davon, wie sie in die Planung starten, fokussieren die Studierenden unterschiedliche Facetten des Schreibens, messen diesen jedoch nicht zwingend gleichwertige Relevanzen zu. Schreibkompetenz wird bezogen auf rechtschriftliche, motorische und konzeptionelle Teilleistungen beim Verschriften und/oder Vertexten: In einer Gruppe wird das Rechtschreiben als zwingend selbst auszuführende Teilleistung betont, weshalb diese Gruppe die Möglichkeit zum Diktieren

doi.org/10.35468/6181-04

ablehnt („*dann würde er das ja auch in dem Sinne nur diktieren. Und er wüsste dann vielleicht gar nicht, wie die Wörter geschrieben werden*", G1, D4) und sich dafür entscheidet, dass der Lernende seinen Text tippen darf („*damit sein individueller Schreibprozess gefördert wird, wäre schon fast Tippen, glaube ich, am besten […] weil er dann ja wirklich bewusst die Buchstaben auch auswählen muss*", G1, D4). Andere Gruppen gehen eher davon aus, dass es beim Schreiben vor allem um das Aufschreiben geht („*Aber die Geschichte muss ja trotzdem aufgeschrieben werden*", G6, D1). In diesem Fall sind einige Diskutand*innen offen gegenüber dem Verschriftungsmedium („*er eben praktisch nur ein anderes Medium braucht*", G4, D3) und z. T. auch hinsichtlich der Medialität („*also entweder er schreibt ja irgendwie mit dem Tablet auf einer Tastatur oder mit einem Computer oder ein anderes Kind schreibt für ihn*", G4, D1). Andere sind gegenüber einem Medialitätswechsel, also dem Diktieren, skeptisch und setzen das handschriftliche Verschriften als Lern- und Leistungsziel prominent („*schreiben sollen die ja auch lernen und wenn er das einspricht dann weiß ich nicht macht das Gerät schreibt das dann hinterher quasi für ihn und er lernt ja nicht wirklich dabei*", G4, D5).

Sind für die Diskutand*innen hingegen auch konzeptionelle Facetten des Schreibens mit einem Fokus auf den Inhalt des Textes relevant („*klar, es geht hier um das Schreiben, aber es geht ja auch um den Inhalt*"; G2, D3), zeigen sie sich tendenziell offener gegenüber der Entlastung von Verschriftungsprozessen und hinsichtlich der Möglichkeit, den eigenen Text zu diktieren. Häufiger werden aber Konflikte mit anderen Überzeugungen zum Lernbereich oder zum Lernenden offensichtlich. Diese zeigen sich einerseits darin, dass das Diktieren zum Buchstabieren umgedeutet wird („*Ja, da müsste er es echt buchstabieren wirklich*", G1, D1), wenn Rechtschreiben als zentral erachtet wird, oder andererseits darin, dass nur eine temporäre Entlastung vom Aufschreiben zulässig ist („*Dass die I-Kraft das Schreiben vielleicht in manchen Phasen übernimmt*", G2, D3) und/oder das Aufschreiben zu einem späteren Zeitpunkt nachgeholt werden soll („*Oder man sagt halt, […] dass er schreibt, solange er kann und wenn er nicht mehr kann, damit er nicht aus seinen Gedanken rausgerissen wird, dass er das dann noch mündlich festhält, sich das im Nachhinein sich anhört und aufschreibt*", G4, D1). In einer Gruppe wird aber auch dem Lerner zugeschrieben, dass er selbst verschriften möchte („*wenn es selber halt unbedingt schreiben will*", G1, D1) und sich eventuell unwohl mit dem Diktieren fühlen könnte („*ob sich das [Kind] dabei wohlfühlt*", G1, D1).

Digitales Schreiben wird von den Studierenden in allen Gruppen aufgeworfen. Es wird überwiegend als motorische Entlastung für die Lernenden fokussiert *(„weil er die Stifthaltung nicht so gut kann, weil die Hand dann mit schwerem Krampf vielleicht ist dann Tippen für die Finger einfacher*", G2, D5), jedoch selten als Fähigkeitskomplex mit eigenen Herausforderungen benannt („*dieses Eintippen hat schon sehr lange gedauert, weil die dann Leertaste vergessen haben, weil das hast du ja im normalen Schreiben nicht oder Groß- und Kleinschreibung und sowas*", G6, D1). Die Hinwen-

doi.org/10.35468/6181-04

dung zum digitalen Schreiben geht in einer Gruppe mit der Abwendung von der Normsetzung, eine schöne Handschrift in der Schule ausbilden zu müssen, und einem Verweis auf den Umfang digitalen Schreibens im Alltag einher („*Ich finde Tippen tatsächlich auch realitätsnäher,//weil so viel schreibt man handschriftlich ja auch gar nicht mehr […] Also,//er braucht keine schöne Handschrift in seinem Leben*“, G1, D1).

4.2 Referenzsysteme: Lerner*innen, Lernbereich und Unterricht

Der Blick auf konzeptionelle Tätigkeiten beim Schreiben geht in einigen Gruppen auch mit einem Fokus auf die Stärken des Lernenden einher („*er ja so vielfältige Ideen einbringen kann und […] da halt einen wesentlichen Beitrag zu leisten kann*“, G3, D4) über die Teilhabe am Schreibprojekt möglich wird.

In der Frage der Gestaltung von Teilhabe greifen die Studierenden in der Regel auf die Planung kooperativer Formate zurück („*was Kooperatives würde sich ja auf jeden Fall schon mal anbieten*“, G4, D3), die sie z. T. separierend oder integrierend anlegen: Eine Gruppe möchte ohne spezifische Berücksichtigung des Lernbereichs die Stärken des Lerners zum Ausgleich der Schwächen anderer Lerner*innen heranziehen *(„was das natürlich auch gut verbindet, weil es waren ja auch ein paar Kinder da, die halt auch immer in der Klasse nicht so angenommen werden“*, G3, D4) und damit Lernende mit unterschiedlichen Entwicklungsbedarfen separieren. Eine andere Gruppe betont integrative Lernformen ausgehend von vorhandenen individuellen Kompetenzen und ermöglicht heterogene Wege im Schreibprozess in kooperativen, nicht separierenden Lernformen *(„Einer der schreiben kann, und der andere spricht, das einspricht oder andersrum. Oder eben beide können gut schreiben und sprechen. Und die suchen sich dann was aus“*, G6, D1).

Gehen die Studierenden von ihrer Idee für das Schreibprojekt und der Arbeit am gemeinsamen Gegenstand aus, sind vornehmlich unterrichtsbezogene Überzeugungen für die Auswahl von Anpassungen leitend: Einerseits wird die Form des Schreibproduktes konsensfähig flexibler, was mit einer relativen Offenheit hinsichtlich der Teilfacetten des Schreibprozesses einhergeht (*„vielleicht auch einfach schöner ist, wenn am Ende so ein Buch entsteht, indem vielleicht auch was handschriftlich oder mit nem Computer geschrieben [wird]“*, G5, D1). Andererseits wird der Umfang der Schreibaufgaben auf die Kompetenzen im Schreiben angepasst, ohne von Teilfacetten des Schreibprozesses zu entlasten („*Die ihre Ideen dann aber, wie gesagt, in den kleineren Schreibaufgaben, die hier/Requisitenlisten und so was, so was Kürzeres schreiben“*, G7, D3). Quantitative Differenzierungen der Schreibzeit werden von unterschiedlichen Gruppen aufgeworfen („*dass man ihm vielleicht mehr Pausen gibt/*“, G4, D5). Diese sollen temporär die Belastung der Hand beim Aufschreiben reduzieren und bedingen notwendigerweise das Zurückstellen anderer Pläne („*wenn er schreiben kann, das es irgendwie länger dauert, wenn man einfach die Zeit gibt dann also nicht zu sagen, wir machen erstmal andere Pläne oder sowas, muss man einfach/okay du hast halt viel Schreibzeit*“, G2, D4).

doi.org/10.35468/6181-04

5 Diskussion und Ausblick: Inklusiven Schreibunterricht fachdidaktisch sicher und flexibel gestalten lernen?

Die Planung von Schreibunterricht unter Einbezug von körperlich-motorischen Entwicklungsbedarfen findet ohne erkennbares Abweichen von schulischen Konventionen des Regelunterrichts statt. In den Diskussionen wird deutlich, dass an einer alltagssprachlichen Vorstellung von Schreiben als analogem Aufschreiben festgehalten wird. Geteilt wird ein *Primat der medialen Schriftlichkeit* als lernbereichsbezogene Überzeugung, mit dem Schreiben in erster Linie als selbständiges handschriftliches Verschriften betrachtet wird. Der Textbegriff kann in diesem ersten Zugriff als ein schulisch geprägter charakterisiert werden und weicht damit sowohl von einer prototypischen Vorstellung von Text (gedruckter Ganztext) als auch von einem im Kontext von Inklusion diskutierten erweiterten Textbegriff (z. B. Ritter 2019) ab. Erst in der Verbindung von lernbereichsbezogenen Überzeugungen, mit denen das Vertexten fokussiert wird, und lerner*innenbezogenen Überzeugungen, die die Stärken und nicht die Entwicklungsfelder fokussieren, entsteht eine Offenheit gegenüber heterogenen Lösungswegen. Das Diktieren mit Scriptor*in wird dann als Lösung und nicht nur kurzzeitige Abhilfe zur Entlastung wahrgenommen.

In Anknüpfung an Digitalisierungsprozesse im Schreiben zeigt sich die kollektive Überzeugung einer produktiven Verbindung digitalen Lernens mit inklusiven Fragestellungen: Die Annahme, digitale Transkriptionsprozesse ermöglichten die angestrebte Entlastung, bietet einen ersten Zugriff auf fachliche Lernprozesse im Bereich des Textschreibens. Gleichwohl zeigen sich Anzeichen für fehlende professionelle Reflexionsprozesse bezogen auf diese spezifischen technologischen Herausforderungen, die die jeweiligen Verschriftungsprozesse (Diktieren mit Spracherkennung, Tippen auf Tastatur, Tippen auf virtueller Tastatur, Schreiben mit Stift, Schreiben mit digitalem Stift) mit sich bringen. Mit Blick auf den konkreten Lerner bezieht sich die kritische Reflexion im Kontext des Einsatzes von digitalen Technologien vielmehr darauf, dass eine technologische Entlastung die eigenständige (handschriftliche) Schreibpraxis der individuellen Lernenden nicht verhindern soll, weshalb im Planungsprozess darauf geachtet wird, Übungsanlässe zu schaffen oder zusätzliche (Auf-)Schreibzeit einzuplanen.

Für die Lehrer*innenbildung lassen sich vorläufig mindestens folgende inklusivschreibdidaktische Überzeugungen für fachdidaktische Reflexionsprozesse adressieren: Es gilt, 1. prozessorientiert eine Flexibilisierung des Lernwegs in den Blick zu nehmen, 2. produktorientiert die Vorstellung vom Schreibprodukt für eine inklusive Schreibdidaktik zu erweitern und 3. diese hinsichtlich ihrer Relevanz für Handlungsplanungen zu reflektieren. Im Rahmen des Forschungsprojekts CAPABLE sollen nun Rekonstruktionen von Überzeugungen zu inklusivem Schreib-

doi.org/10.35468/6181-04

unterricht für andere Kontexte von (sonderpädagogischen) Entwicklungsbedarfen verfolgt werden. Die Erkenntnisse sollen weitere Impulse für die Diskussion um inklusive fachdidaktische Lehrer*innenbildung erbringen.

Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 4, 469-520.

Baurmann, J. & Pohl, T. (2009): Schreiben – Texte verfassen. In: A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen, 75-103.

Bohnsack, R. (2000): Gruppendiskussion. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 369-383.

Büker, P., Glawe, K. & Herding, J. (2022): Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion. Aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung. In: I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.): Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 276-292. http://doi.org/10.25656/01:24633

Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D. Berliner & R. Calfee (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. Mahwah, NJ: Erlbaum, 709-725.

Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.) (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg. Verfügbar unter: www.audiotranskription.de/praxisbuch. (Abrufdatum: 11.03.2024).

Endres, A., Risch, B., Schehl, M. & Weinberger, P. (2020): „Teachers' Beliefs": Inklusionsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften hinsichtlich eines gemeinsamen Unterrichts. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion, Bd. 2/Nr. 1. http://doi.org/10.21248/qfi.31

Fives, H. & Buehl, M. (2008): What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. In: Contemporary Educational Psychology, Jg. 33, H. 2, 134-176. http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.01.001

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. Verfügbar unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/kompetenzorientierung-in-der-qualifizierung-fruehpaedagogischer-fachkraefte. (Abrufdatum: 11.03.2024).

Frohn, J. & Moser, V. (2021): Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung: Zum Stand der Umsetzung anhand bildungspolitischer Entwicklungen und einer Befragung unter den Lehrkräftebildungszentren in Deutschland. Zeitschrift für Inklusion, (1), o. S. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586.

Jagemann, S. & Schwinning, S. (2023): Selbstwirksamkeitserwartungen und inklusiver Schreibunterricht. In: Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik, Bd. 3. https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2023.10912

Lessing-Sattari, M. & Wieser, D. (2018): Lehrkräfte. In: J. Boelmann (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 3: Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider, 41-56.

Pajares, F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: Review of Educational Research, Jg. 62, H. 3, 307-332.

Reis, O., Seitz, S. & Berisha-Gawlowski, A. (Hrsg.) (2020): Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption. Paderborn: Universität Paderborn. Verfügbar unter https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf. (Abrufdatum: 11.03.2024).

doi.org/10.35468/6181-04

Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u. a.: Waxmann, 642-661.

Ritter, M. (2019): Inklusionsdidaktische Potenziale eines erweiterten Textbegriffs. Normative und deskriptive Perspektiven auf die Textbeurteilung. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Jg. 66, H. 4, 337-343.

Ruberg, C. & Porsch, R. (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 63, H. 4, 393-415.

Schüler, L. (2021): Schreibflüssigkeit im Medienvergleich: Handschrift – Tastaturschreiben – Diktieren mit Spracherkennung. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, Jg. 75, H. 1, 330-363. http://doi.org/10.1515/zfal-2021-2077

Sturm, A., Lindauer, N. & Sommer, T (2016): "Es fehlen Gefühle und Details in der Geschichte" – Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben. In: Leseforum.ch, H. 3, 1-12.

Sumner, E., Nightingale, R., Gurney, K., Prunty, M. & Barnett, A. (2024): Doing the 'write' thing: handwriting and typing support in secondary schools in England. In: Literacy, Jg.58, H.1, 1-11. http://doi.org/10.1111/lit.12333

Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. (2009): Teacher knowledge and beliefs. In: P. Alexander (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. New York: Routledge, 715-737.

Autor*innenangaben

Jagemann, Sarah, Prof. Dr.
Freie Universität Berlin/Grundschulpädagogik/Didaktik Deutsch
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schreibdidaktik, Lehrer*innenprofessionalität, Schriftspracherwerb
E-Mail: sarah.jagemann@fu-berlin.de

Schwinning, Sandra, Dr.
Bergische Universität Wuppertal/Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schreibdidaktik, Professionalisierungsforschung, Inklusion
E-Mail: schwinning@uni-wuppertal.de

doi.org/10.35468/6181-04