

Daria Ferencik-Lehmkuhl

Das Potential der Überarbeitung von Schüler*innentexten für den inklusiven Deutschunterricht – theoretische Überlegungen und empirische Befunde

Abstract

Die Umsetzung von Inklusion an Regelschulen stellt Lehrkräfte weiterhin vor große Herausforderungen. Ein inklusiver Deutschunterricht muss auch das Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit in den Blick nehmen. Vor allem der Prozess der Textüberarbeitung bietet hierfür ein großes Potential. Im Beitrag werden zunächst theoretische Überlegungen zum Themenfeld angestellt. Anschließend werden die Möglichkeiten der Textüberarbeitung für einen inklusiven Deutschunterricht beleuchtet. Im empirischen Teil werden anhand von drei Fallbeispielen Einblicke in die Abläufe der Textrevision von Schüler*innen der 6. Klasse gewonnen.

The implementation of inclusion in mainstream schools continues to pose teachers with major challenges. Inclusive German lessons must take into account the tension between “individuality” and “community”. The text revision process, in particular, offers great potential for this. This article begins with a presentation of theoretical considerations. Then, the article examines the possibilities of text revision for inclusive German lessons. In the empirical part, three case studies offer insights into the processes of text revision from 6th grade students.

Schlagwörter:

Deutschunterricht, Inklusion, Textüberarbeitung;
German lessons, inclusion, text revision

I. Einleitende Überlegungen

Die Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland – und damit die Realisierung eines Schulalltags und (Fach-)Unterrichts, der den spezifischen Bedürfnissen aller Schüler*innen gerecht werden kann – fällt weiterhin unter die Kategorie „work in progress“. Trotz vieler erzielter Fortschritte stehen Fachdidaktiker*innen und Lehrkräfte gleichermaßen ständig vor neuen Herausforderungen, um gleiche Bildungschancen für Schüler*innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen zu realisieren (vgl. Bertelsmann Stiftung et al., 2015). Vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsbegriffs, der alle Heterogenitätsdimensionen umschließt, gilt dies für Lernende mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf sowie für diejenigen mit diversen sprachlichen, kulturellen und sozialen Hintergründen und/oder verschiedenen Begabungen und Interessen.

Hinzu kommt, dass das Thema ‚schulische Inklusion‘, vor allem mit Blick auf einen engen Inklusionsbegriff, der sich ausschließlich auf Menschen mit Behinderung bezieht,



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

in der breiten Öffentlichkeit nach wie vor kontrovers diskutiert wird. So beschäftigt sich etwa eine aktuelle repräsentative Umfrage des infas (Instituts für angewandte Sozialwissenschaft) mit Einstellungen zur schulischen Inklusion (vgl. Aktion Mensch e.V. & DIE ZEIT, 2019). Die Studie zeigte einerseits, dass Inklusion in der Gesellschaft als wünschenswertes Ziel gesehen wird (85 % Zustimmung). Allerdings befürworten den Gemeinsamen Unterricht in der Schule nur 66 Prozent der Befragten. Dies hat vor allem mit der bisherigen Umsetzung der schulischen Inklusion zu tun: So sind 57 Prozent davon überzeugt, dass Lehrer*innen nicht in ausreichendem Maße für die Herausforderungen schulischer Inklusion ausgebildet werden. Denn auch wenn angehende Lehrkräfte in Studium und Referendariat intensiv auf die Anforderungen eines (binnen-)differenzierten Unterrichts vorbereitet werden, so beziehen bisherige didaktische Konzepte noch nicht die Vielschichtigkeit der heterogenen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen an inklusiven Schulen mit ein (vgl. Hennies & Ritter, 2013, o.S.): Einerseits muss im Unterricht sichergestellt werden, dass sowohl individuelle Lernziele erreicht werden können, andererseits ist eine aktive und gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler*innen am Unterricht zu gewährleisten und daher gemeinsame Lernsituationen und Lerngegenstände nicht zu vernachlässigen (vgl. Wocken, 1998; Feuser, 2009). Dieses Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit aufzulösen, ist eines der Ziele einer inklusiven Didaktik. Weitere relevante Spannungsfelder, auf die an dieser Stelle allerdings nicht weiter eingegangen werden kann, sind die zwischen ‚Individualisierung und Bildungsstandards‘ sowie zwischen ‚Fachwissenschaft und Fachdidaktik‘ (vgl. hierzu Hennies & Ritter, 2014a, S. 11f).

Für die germanistische Sprachdidaktik, die der vorliegende Beitrag fokussiert, bietet vor allem ein prozessorientierter Schreibunterricht vielfältige Möglichkeiten für Schüler*innen mit heterogenen Voraussetzungen. Dieser konzentriert sich nicht nur auf das Schreibprodukt, d. h. den Text, sondern vor allem auf den Prozess des Schreibens – bestehend aus den drei Subprozessen Planen, Formulieren und Überarbeiten. Geht man zusätzlich von einem erweiterten, nicht nur auf die Buchstabenschrift beschränkten, Schreibbegriff (Günthner, 2018) ein, besitzt vor allem das Revidieren oder Überarbeiten von Texten ein großes – und leider weitestgehend noch ungenutztes – Potential (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2019).

In diesem Beitrag soll, nach einem kurzen theoretischen Überblick zum Schreiben und Revidieren im inklusiven Deutschunterricht, auf für möglichst alle Schüler*innen lernförderliche und motivierende Schreibansätze und -aufgaben eingegangen werden. In einem nächsten Schritt werden die ersten Ergebnisse einer empirischen Studie zur Textrevision von Sechstklässler*innen an einem inklusiven Gymnasium vorgestellt.

2. Schreiben und Revidieren im (inklusive) Deutschunterricht

Nicht nur im Hinblick auf den Schriftspracherwerb, sondern auch noch weit in die Sekundarstufe I hinein stellt das Schreiben von Texten Schüler*innen vor teils große Herausfor-

derungen. Dies betrifft nicht nur kognitive Anforderungen, sondern auch soziale, emotionale oder motivationale Aspekte. Hinzu können auch motorische oder sensorische Einschränkungen kommen (vgl. Fix, 2008).

Die Komplexität des Schreibprozesses wird schon an den verschiedenen gängigen Definitionen¹ von Schreibkompetenz deutlich. So unterscheidet Wrobel (2014) verschiedene Kompetenzfelder für das Schreiben von Texten: ‚Weltwissen‘, ‚Kommunikations- und Kommunikationsnormenwissen‘, ‚Mikro- und makrostrukturelles sprachliches Wissen‘ und ‚Schreibwissen‘. Betrachtet man diese Kompetenzen aus der Schreiber*innenperspektive als Anforderungen oder Probleme, lassen sich diese als folgende Fragen formulieren (vgl. Wrobel, 2014: S. 85):

1. Was schreibe ich? – Kompetenzfeld ‚Wissen‘/ ‚Fachkompetenz‘
2. Warum und für wen schreibe ich? – Kompetenzfeld ‚Diskurskompetenz‘
3. Wie baue ich meinen Text auf und wie formuliere ich ihn? – Kompetenzfeld ‚Text-/Sprachkompetenz‘
4. Wie gehe ich vor? – Kompetenzfeld ‚Prozesskompetenz‘

Anspruchsvoll wird die Textproduktion nicht nur durch die verschiedenen Anforderungen oder Einflussfaktoren, sondern auch durch die „Zerdehnung der Sprechsituation“ (Ehlich, 1983). Schreiber*innen und Leser*innen agieren im Medium der Schrift zeitlich und/oder räumlich getrennt. Das heißt, Textproduktion und -rezeption laufen nicht gleichzeitig ab. Dass ein gegenseitiges Reagieren auf die Kommunikationsbeiträge nur zeitlich versetzt möglich ist und Schreiber*innen von den Äußerungen, (nonverbale) Reaktionen, Fragen und Rückmeldungen der Adressat*innen getrennt sind, stellt viele Schüler*innen vor Probleme. „An die Stelle eines realen, sichtbaren Gesprächspartners tritt ein lediglich vorgestellter Leser, was gerade jüngeren Schreibern aufgrund der sich gerade erst entwickelnden sozialen Kognition Schwierigkeiten bereitet.“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010: S. 195)

Vor dem Hintergrund dieser zerdehnten Sprechsituation müssen entsprechend auch Schreibaufgaben bestimmte Bedingungen erfüllen, damit sie als ‚gute‘, d. h. lernförderliche Aufgaben gelten (vgl. im Folgenden Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010: S. 195):

1. Der zu schreibende Text muss für Lernende eine identifizierbare Funktion erfüllen: Sie müssen das kommunikative Ziel und den*die Adressaten*in kennen („Warum und für wen schreibe ich?“).
2. Die Schüler*innen sollten die Gelegenheit erhalten, ihren Text eingebettet in eine soziale Situation bzw. Interaktion verfassen zu können. Dies hilft dabei, die Zerdehnung der Sprechsituation besser zu bewältigen.
3. Weiterhin sollten Schreiber*innen die Gelegenheit haben, die Textwirkung möglichst auf reale Leser*innen, zu überprüfen.

Auf den ersten Blick erscheint es aufgrund eben dieser Komplexität der Textproduktion vielleicht wenig intuitiv, das Schreiben von Texten in einem inklusiven Deutschunterricht

¹ Andere weit verbreitete Definitionen von Schreibkompetenzen liegen u. a. von Fix (2008), Becker-Mrotzek & Schindler (2007) oder Baurmann & Pohl (2009) vor.

zu fokussieren. Sind drei Voraussetzungen erfüllt, ist es allerdings nicht nur sinnvoll, sondern geradezu prädestiniert, als Ansatzpunkt für inklusionsdidaktische Überlegungen zu dienen (vgl. Zielinski & Ritter, 2016).

So ist es einerseits zielfördernd, die oben genannte kommunikative Funktion des Schreibens zu fokussieren. Es ist außerdem notwendig, die traditionelle, stark kompetenzorientierte Sichtweise auf das Schreiben zu erweitern bzw. auf andere Weise zu gewichten. Auf die Möglichkeiten eines erweiterten Schreibbegriffs in Verbindung mit der kommunikativen Funktion soll im Folgenden als Erstes eingegangen werden. Eine weitere Möglichkeit, den Schreibprozess zu vereinfachen, ist, ihn in seine Bestandteile (Planen, Formulieren, Überarbeiten) zu zerlegen. Hier bietet sich, aufgrund der Vielzahl an unterschiedlichen Methoden und Zugängen, die Konzentration auf den Teilprozess des Revidierens oder Überarbeiten an (vgl. auch Kapitel 2.2).

2.1 Die kommunikative Funktion vor dem Hintergrund eines erweiterten Schreibbegriffs

Um zu einer Neuperspektivierung des Lernbereichs ‚Textschreiben‘ (vgl. Zielinski & Ritter, 2016: S. 256) zu gelangen, ist es notwendig, die kommunikative Funktion von Texten in den Fokus zu nehmen. Diese ist wiederum eng mit der Schreibfunktion oder -absicht verknüpft, da die Mitteilungsabsicht der Textproduzent*innen den Hintergrund für die Textfunktion ‚Darstellung‘, ‚Ausdruck‘ oder ‚Appell‘ bildet (vgl. Fix, 2008: S. 72 f.). Bei der Schreibfunktion können das ‚Schreiben für sich selbst‘ und das ‚Schreiben für andere‘ unterschieden werden. Ersteres wird auch als personales oder heuristisches Schreiben bezeichnet, letzteres als kommunikatives Schreiben. So kann z. B. geschrieben werden, um jemandem etwas mitzuteilen, etwas darzustellen oder etwas zu verlangen (vgl. ebd., 2008: S. 41). Somit können Texte als „mündliche und schriftliche Werkzeuge der Kommunikation“ (ebd.: S. 64) definiert werden.

Die Schreibfunktion ist darum so bedeutsam, da Motivation und Zielsetzungen beim Schreiben klar von dieser gesteuert werden. Auch für das Überarbeiten von Texten bietet die Schreibfunktion eine grundlegende Orientierung. Denn auch die Beurteilung eines Textes – ist er gelungen oder nicht gelungen – basiert darauf, ob der Text die intendierte Schreibfunktion auch erfüllt. Dies hängt wiederum mit den Leser*innen eines Textes und seiner Wirkung auf diese zusammen. Soll er unterhalten, informieren oder zu etwas anleiten, muss er für die Adressat*innen vor allem verständlich sein, um diese Funktion erfüllen zu können (vgl. ebd.: S. 20 ff.). Die kommunikative Funktion gilt bei vielen als Hauptfunktion des Schreibens, da durch Texte der Austausch mit anderen ermöglicht wird (vgl. Merz-Grötsch, 2010: S. 13). So stiftet ein Text immer dann auch Gemeinschaft, wenn durch ihn Kontakt aufgenommen wird und er Leser*innen in einen sozialen Kontext einbezieht, d. h. wenn z. B. eine Einladung zur Geburtstagsparty verschickt wird. Auch die Teilfunktion der Unterhaltung, inzwischen vermehrt realisiert durch Chats oder Messenger-Dienste, gehört dazu (vgl. ebd.: S. 13 f.). Das kommunikative Schreiben bietet daher auch für den schulischen Kontext ein großes Potential, da die Erfahrungen von Lehrpersonen zeigen, dass jedes Kind ein Kommunikations- und Mitteilungsbedürfnis hat. Jedes Kind

und jeder Jugendliche möchte seine Erlebnisse und Erfahrungen mit anderen teilen und diese so zur gemeinsamen Sache machen (vgl. Günthner, 2018: S. 138). Da in der Schule Texte aber nur in seltenen Fällen reale Adressat*innen haben, bleibt dieses Potential häufig ungenutzt.

Stellt man den kommunikativen Aspekt in den Vordergrund, eröffnet diese „Akzentverschiebung“ (ebd., 2018: S. 11) in der Schreibdidaktik bei Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf neue Perspektiven: Im Bereich der Textrezeption geht das Konzept eines sogenannten „erweiterten Lesebegriffs“ auf Hublow (1985) zurück. Er berücksichtigt die Tatsache, dass Lesen – etwa im Leseunterricht an Schulen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – nicht nur auf das Deuten von Buchstaben, Wörtern oder Sätzen limitiert werden darf. „Vielmehr trägt der erweiterte Lesebegriff der Tatsache Rechnung, dass die Menschen auch Situationen, Personen, Gegenständen, Bildern, Bildzeichen (Piktogrammen), Signalwörtern, Ganzwörtern und schriftlichen Texten Bedeutungen und Informationen entnehmen.“ (Günthner, 2018: S. 43) So erhalten auch Schüler*innen mit kognitiven Beeinträchtigungen einen ihren Lernmöglichkeiten entsprechenden Zugang zum Lesen und können dadurch die eigene Vorstellungs- und Erlebniswelt vergrößern und bereichern (vgl. ebd.: S. 45). Analog dazu bezeichnet ein „erweiterter Schreibbegriff“ (ebd., 2018) nicht nur die graphomotorische Produktion von Buchstaben und Sätzen. Schreiben im erweiterten Sinne „umfasst alle bildhaften Darstellungen von Erlebnissen, Gegenständen, Menschen, Tieren, eigenen Emotionen etc. in Form von Zeichnungen oder gemalten Bildern“ sowie „das Verfassen sinntragender Sätze mit Hilfe vorgefertigter Bild- und Worteelemente“ und „das Produzieren von Wörtern, die mit technischen Hilfsmitteln (Buchstabenstempel, Personalcomputer etc.) zu Papier oder auf ein anderes Beschriftungsmedium gebracht werden können.“ (Günthner, 2018: S. 138 f.) Als Folge von teilweise eingeschränkten verbalen, nonverbalen oder kognitiven Fähigkeiten können einige Schüler*innen im inklusiven Unterricht ihr oben genanntes Kommunikations- und Mitteilungsbedürfnis nicht wie gewünscht ausleben. Es kann im schlimmsten Fall zu Kommunikationsabbrüchen und fehlgeschlagenen Kontaktaufnahmen kommen, bis die Kommunikation vielleicht irgendwann ganz eingestellt wird. Um entsprechenden Problemen vorzubeugen und diesen Kindern und Jugendlichen eine weitere Mitteilungs- und Verständigungsmöglichkeit zu bieten, kann das Schreiben in diesem erweiterten Sinne genutzt werden. „Das Schreiben der gesprochenen Sprache eröffnet Möglichkeiten der zwischenmenschlichen Kommunikation, der Normalisierung und der Teilhabe, Schreiben in den unterschiedlichsten Formen wird als eigene Leistung erlebt und fördert das Selbstwertgefühl.“ (Ebd.: S. 139) Aus diesem Grund sollten alle schriftlichen Leistungen, auch Kritzeleien, gemalte oder gezeichnete Bilder sowie buchstabenähnliche Zeichen und Schriftzeichen wertgeschätzt und ihre Produktion unterrichtlich gefördert werden. Auch durch die Aneinanderreihung von vorgefertigten Bild- und Worteelementen können Inhalte und Gedanken anderen Menschen zugänglich gemacht werden, so dass eine bestimmte kommunikative Funktion realisiert werden kann (vgl. Kapitel 2.3.1). An dieser Stelle ist es aus inklusiver Perspektive wichtig, anzumerken, dass es sich bei der Textpro-

duktion mittels Buchstabenschrift und dem erweiterten Schreibbegriff nicht um konkurrierende Ansätze handelt. Es geht nicht um ein entweder oder, sondern um ein sowohl als auch. Sonst besteht die Gefahr einer Einteilung in zwei Kategorien der Normallernenden und Anderslernenden im Sinne einer ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘ (vgl. Hinz, 2004).

Akzeptiert man diese beiden Ansätze hingegen als „einander ergänzende Möglichkeiten der Informationsweitergabe sowie der Kommunikation mit bildhaften und grafischen Mitteln“ (Günthner, 2018: S. 139), stellt sich in einem nächsten Schritt die Frage nach geeigneten Lernsituationen sowie Schreibanlässen für den inklusiven Deutschunterricht. Zentral für einen inklusiven Schreibunterricht ist hierbei der Wechsel von einem bewertenden zu einem stärker wertschätzenden Blick auf das Schreibprodukt ‚Text‘. „Für müssen Lernarrangements gefunden werden, die unterschiedlichen SchülerInnen Räume bieten, bereits erworbene Kompetenzen auf allen Ebenen des Sprachgebrauchs zu entfalten.“ (Hennies & Ritter, 2014b: S. 177) Wie eingangs erwähnt, bietet hierfür die Textüberarbeitung vielfältige Möglichkeiten, weshalb in einem nächsten Schritt auf den Revisionsprozess eingegangen wird.

2.2 Der Revisionsprozess als Teil des Schreibprozesses

Der Schreibprozess wurde erstmals durch die Forschergruppe um Hayes und Flower (1980) systematisch beschrieben. Ihr Ur-Schreibprozessmodell gilt bis heute als das bekannteste Textproduktionsmodell und diente als Grundlage für eine Vielzahl von weiteren Modellierungen des Schreibprozesses (vgl. z. B. Hayes, 1996). Dabei nimmt der Revisionsprozess eine zentrale Stellung innerhalb des Schreibprozesses ein, da Revisionen zu jeder Zeit und auf jeder Ebene des Schreibprozesses ansetzen können und auch alle Teilprozesse Gegenstand einer Überarbeitung werden können. So können bereits bei der Planung eines Textes Inhalte verworfen oder umgestaltet werden.

Auf der Arbeit von Hayes und Flower (1980) aufbauend, wurden von der Revisionsforschung verschiedene Modelle zur Beschreibung der Vorgänge beim Überarbeiten sowie zur Klassifikation von Revisionen entwickelt. Eines davon ist das einflussreiche CDO-Modell („compare-diagnose-operate“) von Scardamalia und Bereiter (1983), welches die während des Überarbeitungsprozesses ablaufenden kognitiven Operationen näher beleuchtet. So läuft das Überarbeiten von Texten (bei Schreibexpert*innen) nach dem dreischrittigen CDO-Muster ab: Zunächst wird der geplante Text mit dem tatsächlich produzierten Text verglichen („compare“) und Unstimmigkeiten werden identifiziert. Anschließend folgt die Problemdiagnose („diagnose“) und das Beheben der Auffälligkeit („operate“). Beim Revidieren geht es – zusammenfassend – darum, „das Missverhältnis zwischen der Intention des Schreibenden und der noch unvollkommenen Realisierung dieser Intention in seinem Text zu überwinden. Ziel des Überarbeitens ist es also, einen Text einem Schreibziel entsprechend angemessener zu gestalten.“ (Fix, 2004: S. 4) Hierfür ist u. a. das evaluierende Lesen essentiell (vgl. Hayes & Flower, 1996).

Insgesamt ist der Revisionsprozess durch eine große Vielseitigkeit gekennzeichnet: Überarbeitet werden kann unter anderem sprachlich, strukturell oder inhaltlich sowie auf

Wort-, Satz-, oder Textebene. So kann ein Text z. B. mit dem Ziel evaluiert werden, Rechtschreibfehler zu finden und zu beheben. Es können aber auch die Textfunktion und damit die Textverständlichkeit und die potentiellen Leser*innen im Fokus stehen: Macht der Text Sinn für eine*n Leser*in? Verstehen die Leser*innen, was ich mit meinem Text bezwecke bzw. welchen Inhalt ich vermitteln möchte? Die Textüberarbeitung kann zudem mental (als sogenannte ‚Prätextrevision‘), digital oder auf Papier, allein oder kollaborativ mit Mitschüler*innen (‚Peers‘), vonstattengehen. Mit diesem Facettenreichtum des Überarbeitens geht ein reichhaltiges Spektrum an didaktisch-methodischen Maßnahmen einher. So gibt es eine Vielzahl an verschiedenen Methoden zur Erleichterung des Revisionsprozesses: Es können Hinweise auf Fehler gegeben, deklaratives oder prozedurales Wissen vermittelt, Hilfsmittel bereitgestellt oder Hilfestellung durch Lehrer oder Mitschüler*innen gegeben werden. Alternativ gibt es auch Ansätze, in denen zur Vermittlung von Schreibstrategien Techniken im Sinne des ‚Scaffolding‘ genutzt werden (vgl. z. B. Ferencik-Lehmkuhl, 2017).

2.3 Schreibunterricht zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit

Betrachtet man das eingangs erwähnte Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit, so muss auch ein inklusiver Schreibunterricht danach streben, dieses bestmöglich aufzulösen. Hier bilden vor allem die aus der Integrationspädagogik stammenden Arbeiten von Georg Feuser und Hans Wocken die Grundlage für die Ausgestaltung einer allgemeinen inklusiven Didaktik sowie für die deutsch- bzw. schreibdidaktische Konkretisierung (vgl. Hölzner, 2014: S. 47).

Für Feuser (2009: S. 208) ist der „gemeinsame Gegenstand“ wesentlich dafür, Gemeinsamkeit im Unterricht herzustellen: Das Lernen am gemeinsamen Gegenstand wird dann begünstigt, wenn der Lerngegenstand eine gewisse Komplexität aufweist und während seiner Bearbeitung unterschiedliche Methoden eingesetzt werden können (vgl. auch Baurmann & Müller, 2016: S. 7). Diese Bedingungen werden bei der Textproduktion erfüllt, „wenn die Schreibaufgaben unterschiedliche Vorgehensweisen, auch Ergebnisse nicht nur zulassen, sondern geradezu herausfordern. Dazu eignen sich Aufgaben, die inhaltlich, textstrukturell und stilistisch unterschiedliche Zugänge und Adaptionen ermöglichen.“ (ebd.: S. 8) Für Wocken (1998: S. 37 ff.) ist die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand allerdings nur eine der möglichen ‚gemeinsamen Lernsituationen‘: Er unterscheidet ‚koexistente‘ Lernsituationen, in denen Gemeinsamkeit allein dadurch hergestellt wird, dass sich Lernende im gleichen Raum zur gleichen Zeit befinden, wie etwa bei Lernzeiten, von ‚kommunikativen‘ Lernsituationen, in denen der Beziehungsaspekt im Vordergrund steht. In ‚subsidiären‘ Lernsituationen arbeiten stärkere mit schwächeren Schüler*innen zusammen. ‚Kooperative‘ Lernsituationen werden in ‚komplementäre‘ und ‚solidarische‘ Situationen unterteilt, je nachdem, ob die Beteiligten ein unterschiedliches oder ein gemeinsames Ziel verfolgen.

Deutschdidaktische Konzepte für einen binnendifferenzierten und individualisierten Schreibunterricht gibt es inzwischen einige (vgl. hierzu Zielinski & Ritter, 2016: S. 258): Besonders hervorzuheben ist das ‚freie Schreiben‘ (vgl. Spitta, 1999; Leßmann,

2014): Hier stehen ein an der Gedanken- und Gefühlswelt der Schüler*innen orientiertes Schreiben im Vordergrund. Diese Ansätze wurden für die Anforderungen von inklusiven Unterrichtssettings aufgegriffen, teilweise erprobt und weiterentwickelt: So setzt Beate Leßmann das Konzept ihrer ‚Schreibzeit‘ in einer inklusiven Grundschulklasse um. Ein Fokus liegt hierbei auf der gemeinsamen Textüberarbeitung mithilfe von Peers (vgl. Kapitel 2.3.1). Auch das ‚kreative Schreiben‘ anhand von Bilderbüchern regt Schüler*innen in inklusiven Klassen, durch die „Vielfalt und Komplexität der Sinnangebote in Bild und Wort“ (Hoffmann & Naujok, 2014: S. 235) zu ganz individuellen Interpretationen an. Diese können dann in einem nächsten Schritt mit der ganzen Klasse geteilt, besprochen und ggf. angepasst werden (vgl. ebd.). Die Potentiale dieser Ansätze für einen inklusiven Deutschunterricht liegen vor allem in den „multiperspektivischen Zugängen zum Inhalt des Schreibenlasses“ (Zielinski & Ritter, 2016: S. 259). Die Annäherung an ein Bilderbuch oder auch ein Gemälde kann sich auf vielerlei Weise vonstattengehen. Nicht nur (mündlich) erzählend oder schreibend, sondern auch künstlerisch darstellend. Neben der Multiperspektivität weisen solche didaktischen Arrangements auch eine bedeutende „Flexibilität in der Anforderungsstruktur“ (ebd.) auf.

Im Folgenden werden exemplarisch ein Unterrichtssetting sowie ein didaktischer Ansatz, die sich sehr gut für die Textüberarbeitung in einem inklusiven Deutschunterricht eignen, vorgestellt: Die ‚Schreibzeit‘ sowie ‚profilierter‘ Schreibaufgaben.

2.3.1 Überarbeiten im Rahmen der Schreibzeit

Das Konzept des inklusiven Unterrichtssettings Schreibzeit bietet Gelegenheit für alle von Wocken (1998) vorgeschlagenen Lernsituationen zum gemeinsamen Lernen. Beate Leßmann fasst die Grundidee der Schreibzeit folgendermaßen zusammen: „Die eigenen Gedanken, Erfahrungen, Meinungen, Ideen, Sehnsüchte etc. werden als wertvolle Potentiale des Einzelnen betrachtet, die im Schreiben ihren Ausdruck und durch gemeinsame Gespräche über Texte in der Autorenrunde ihren Weg in die Gruppe der Lernenden finden.“ (Leßmann, 2014: S. 169) Die Arbeit am eigenen Text dient sowohl als wertvoller Kommunikationsanlass als auch als Grundlage für die Schreibkompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen (vgl. im Folgenden Leßmann, 2014; Leßmann, 2020).

In der regelmäßig – meist wöchentlich – stattfindende Schreibzeit erhalten die Schüler*innen Zeit und Raum für die Arbeit an eigenen Textideen oder ganzen Texten, die sie in eigenen Schreibbüchern verwirklichen. In diesen werden alle persönlich bedeutsamen Themen festgehalten. Dies kann schriftlich oder auch in Form eines Comics, mithilfe von Stempeln oder Stickern, geschehen. Auch das Schreiben mit vorgefertigten Bild- und Wortelementen (vgl. Kapitel 2.1.) ist möglich. Auf diese Art und Weise können die Lernenden kombinierte Wort- und Bildsätze schreiben: Sie legen und/oder kleben Wort- und Bildkarten in der von ihnen vorgesehenen Reihenfolge in ihr Schreibbuch. Subjekte und Objekte lassen sich hierbei gut darstellen, aber auch die Darstellung von Aktivitäten und Tätigkeiten ist möglich. So lassen sich Pfeile gut als Verbersatz nutzen. Der Pfeil erhält – abhängig von Subjekt oder Objekt – eine bestimmte Bedeutung. Dabei kann es natürlich auch

zu Unsicherheiten im Verstehen kommen. Ein Satz, der aus dem Namen des Kindes (z. B. Mila), einem Pfeil und einem Bild von einem Eis besteht, kann ‚Mila isst ein Eis‘ oder ‚Mila mag Eis‘ oder ‚Mila will sich ein Eis kaufen‘ bedeuten. Rückfragen der Leser*innen können in solchen Situationen zu ergiebigen Anschlusskommunikationen führen.

Aufgrund der freien Themenauswahl dient das Schreiben insgesamt nicht nur als Mittel der Kommunikation, sondern ermöglicht zugleich die Erfahrung, dass das Geschriebene als Reflexion der eigenen individuellen Persönlichkeit anerkannt wird. Das Schreiben entfaltet also zusätzlich eine personale Funktion (vgl. Kapitel 2). Die Schreibzeit beginnt immer mit einer ‚Autorenrunde‘, in der die Schüler*innen mit ihren Schreibbüchern zusammenkommen. Zwei bis drei Autor*innen lesen ihre Texte vor und erhalten anschließend Feedback und Tipps von ihren Mitschüler*innen. Auch Fragen, z. B. zur Wirkung des Textes, können gestellt werden. Dies führt zur Art und Weise, wie es die Autorin oder der Autor geschafft haben, eben diese Wirkung, etwa eine gruselige Stimmung, zu erzeugen. Gefragt wird nach dem „Schreibgeheimnis“ (Spitta, 1999: S. 219), nach dem, was den Text besonders macht. Anschließend können die Schüler*innen entscheiden, wie sie weiterarbeiten wollen. Sie können z. B. an einem Text in ihrem Schreibbuch weiterschreiben. Es kann aber auch eine ‚Schreibberatung‘ folgen, in der die Autor*innen ihre Werke noch einmal in Kleingruppen besprechen können. In diesem Rahmen geht es (noch) nicht notwendigerweise um eine Überarbeitung des Textes. Im Mittelpunkt steht vielmehr „die Reflexion der eigenen Texte aus der Perspektive der Adressaten, noch bevor diese überarbeitet werden. Sie dienen in erster Linie der Würdigung des Gelungenen eines Textes“ (Leßmann, 2020: S. 23). Erst wenn die Autor*innen den Wunsch nach einer Veränderung kundtun, startet eine Schreibkonferenz. Die Schreibkonferenz ist ein kooperatives Überarbeitungsverfahren, das im deutschsprachigen Raum vor allem durch Spitta (1993) bekannt geworden ist:

Schreibkonferenzen stellen [...] ein Verfahren dar, einen selbst verfassten Text einer kleinen kritischen Öffentlichkeit zur Diskussion zu präsentieren, um aus den Reaktionen der Teilnehmer Hinweise für eine eventuelle Überarbeitung zu erhalten. (Spitta, 1993: S. 13)

Die Kinder oder Jugendlichen setzen sich in Kleingruppen von drei bis fünf Personen zusammen. Ein Gruppenmitglied liest seinen Text vor, der anschließend mit allen unter vorher festgelegten Kriterien betrachtet wird. Die Ko-Autor*innen loben besonders gut gelungene Abschnitte und geben Veränderungshinweise. Danach wird der Erstentwurf überarbeitet und – falls gewünscht – noch einmal mündlich vor der Klasse präsentiert. Der Text kann auch Teil einer größeren Veröffentlichung, z. B. der Klassenzeitung oder eines Blogs, werden. Viele Kinder finden es besonders spannend, ihre Texte am Computer zu bearbeiten und für eine Veröffentlichung vorzubereiten. Zentral für das Konzept der Schreibzeit ist die Motivation der Autor*innen, die eng mit der Adressat*innenorientierung zusammenhängt: „Die Motivation, einen Text zu schreiben und möglicherweise zu überarbeiten, resultiert auch aus der Perspektive, ihn den Rezipienten gegenüber öffentlich zu präsentieren – als Entwurfstext in der Autorenrunde oder als überarbeiteten und

adressatengerecht gestalteten Präsentationstext [...] innerhalb der Klasse.“ (Leßmann, 2020: S. 23)

2.3.2 Das Überarbeiten mithilfe von profilierten Schreibaufgaben fördern

Wie in Kapitel 2 geschildert, können gute und damit lernförderliche Aufgaben als umfassende Lernarrangements verstanden werden, in denen die Textproduktion und -rezeption in einen für die Schreiber*innen nachvollziehbaren Handlungszusammenhang eingebunden ist. Auf diese Weise können Schüler*innen in zerdehnten Kommunikationen unterstützt werden. Solche Aufgaben werden als ‚situierter‘ oder ‚profilierter‘ Aufgaben bezeichnet (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010).

Ein Beispiel hierfür ist eine Aufgabe, die im Rahmen der empirischen Studie von Anskait (2019) eingesetzt wurde. Im Rahmen ihres Forschungsprojekts stand ebenfalls die kommunikative Funktion von Texten im Mittelpunkt. Sie untersuchte im Deutschunterricht einer Grundschule u. a., welchen Einfluss unterschiedliche Schreibarrangements auf die Anzahl und Qualität der Textrevisionen haben. Dafür wählte sie u. a. eine beschreibende Aufgabe („Playmobil®-Zimmer“). In ihrem profilierten Schreibarrangement ‚Playmobil®-Zimmer‘² wurden sowohl die Merkmale ‚Funktion‘, als auch ‚Interaktion‘ und ‚Wirkung‘ integriert (vgl. ebd., 2019: S. 172): Schüler*innen wurden aufgefordert, ein Zimmer, d. h. einen Karton mit Playmobil®-Figuren und -Möbeln zusammen mit einem*einer Partner*in einzuräumen. Anschließend sollte das Zimmer für ein anderes Kind (schriftlich) beschrieben werden. Die Leser*innen oder Konferenzpartner*innen sollten sich dabei genau vorstellen können, wie es in dem Zimmer aussieht, z. B. wo das Bett oder der Schrank stehen. Die Leser*innen wurden dann aufgefordert, das Zimmer anhand der Beschreibung nachzubauen. Anschließend fand – ähnlich einer Schreibkonferenz – ein Austausch mithilfe eines kriterienbasierten Feedbackbogens (z. B. „Hat dein Konferenzpartner die Gegenstände in einer sinnvollen Reihenfolge beschrieben?“) statt. Die Funktion der Beschreibung ist somit die Nachkonstruktion, die durch die Interaktion mit dem*der Leser*in unterstützt wird. Zusätzlich zum vom Partnerkind ausgefüllten Feedback-Bogen erhalten die Autor*innen ein Foto mit dem Nachbau des Modellzimmers. So kann direkt überprüft werden, ob die Beschreibung und das nachgebaute Zimmer übereinstimmen oder nicht (Wirkung). Die Ergebnisse der Studie sprechen (stark verkürzt) dafür, „das Überarbeiten in Form kooperativer Schreibsettings durchzuführen und damit eine soziale Entlastung im Schreibprozess [...] zu schaffen, die die Qualität der Textrevisionen von jungen Schüler*innen positiv beeinflusst.“ (Ebd.: S. 271) Zusammenfassend wurde eine Kom-

² Die Autorin verglich diese Aufgabe mit sogenannten ‚schwach profilierten‘ Schreibarrangements. Hierbei wurden nur die Textform sowie das Thema vermittelt. Die Schreibaufgabe sah vor, dass die Schüler*innen zunächst ein Modellzimmer mit einem Satz zur Verfügung gestellter Playmobil®-Möbel einrichten, bevor sie dieses beschreiben. Mithilfe einer Checkliste (z. B. „Hast du die Gegenstände in einer sinnvollen Reihenfolge beschrieben?“) überprüften sich die Kinder anschließend selbst und überarbeiteten dann ihre Texte (vgl. Anskait, 2020: S. 170 ff).

munikationssituation geschaffen, deren Ergebnis objektiv (Erfolg oder Misserfolg) bewertet werden kann. Kann der*die Leser*in die Dinge korrekt entsprechend der Anleitung aufstellen, ist die Kommunikation geglückt. Missglückt die Kommunikation, bietet dieses Scheitern einen Ansatzpunkt für eine Auseinandersetzung mit dem Geschriebenen und die folgende Textrevision.

Diese Studie wurde nicht in einem explizit inklusiven Setting durchgeführt. Betrachtet man aber die Ausführungen Wockens zu unterschiedlichen Lernsituationen, so kann der skizzierte Ansatz sowohl als kommunikative als auch kooperative Lernsituation begriffen werden. Allerdings sind gleichwertige Ansätze in der Deutschdidaktik (noch) rar gesät. Um passgenaue Lern- und Förderaufgaben mit dem Fokus der Textüberarbeitung zu entwickeln, mit Hilfe derer sich eine kommunikative Funktion erfüllen lässt, ist es daher notwendig, im Vorfeld Erkenntnisse zu Voraussetzungen und unterschiedlichen Zugängen zum Lerngegenstand „Revidieren“ und der Verschiedenheit entsprechender Revisionshandlungen der jeweiligen Schüler*innen in diesem Bereich zu gewinnen. Insgesamt ist der Bereich ‚Schreiben und Revidieren in inklusiven Settings‘ jedoch bislang kaum erforscht. Es fehlen vor allem grundlegende Erkenntnisse zu individuellen Gelingensbedingungen und unterschiedlichen Schwierigkeiten beim Schreiben und Revidieren sowie empirisch evaluierte, inklusive schreibdidaktische (Förder-)Konzepte. Die anschließend skizzierte Studie dient als Ausgangspunkt für weitere Forschungsvorhaben, mit dem Zweck, diese Forschungslücke zu schließen.

3. Empirische Studie

3.1 Hintergrund und Ziele der Studie

Durch die im Folgenden vorgestellte Untersuchung sollen Erkenntnisse zu Revisionshandlungen von Schüler*innen mit heterogenen Ausgangsbedingungen gewonnen werden. An dieser Stelle werden erste Ergebnisse präsentiert. Im Fokus ist hier die Rolle von Hilfestellungen (Hinweise auf Probleme) bei der individuellen Überarbeitung. Denn auch wenn sich die Revisionsforschung bisher kaum mit einer inklusiven Schülerschaft beschäftigte, so sind doch Annahmen aus den bisherigen empirischen Befunden ableitbar, die für die vorliegende Studie Relevanz besitzen (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017; vgl. Alamargot & Chanquoy, 2001).

Diese betreffen unter anderem die Ebenen der Revisionen. So konnte gezeigt werden, dass Auffälligkeiten in den Bereichen der Kohärenz das Textverstehen stark beeinträchtigen können und daher der besonderen Aufmerksamkeit beim Überarbeiten bedürfen. Fix (2008: S. 75) definiert Kohärenz als die „satzübergreifenden thematischen Beziehungen in einem Text: Das Gewebe (lat. Textus) soll zusammenhängen (lat. Cohærere), der ‚Sinn‘, der ‚rote Faden‘ von Leser*innen in eine stimmige mentale Repräsentation umgesetzt werden.“ Weit definiert „steht Kohärenz als Oberbegriff jeglicher Vernetzung in einem Text, die thematische, strukturelle und grammatische Aspekte umfasst.“ (Ebd.: S.

75 f.) Lokale Kohärenz ist der Zusammenhang zwischen einzelnen Wörtern oder aufeinanderfolgenden Sätzen, globale Kohärenz bezieht sich hingegen auf das Textganze. Damit der Textinhalt und damit auch die kommunikative Funktion von Leser*innen angemessen erfasst werden können, müssen Autor*innen die dafür notwendigen Informationen bereitstellen und diese so klar wie möglich kommunizieren.

Studien an Regelschulen (ohne inklusive Klassen) zeigten, dass Schüler*innen vor allem Schwierigkeiten beim Revidieren von Unstimmigkeiten der thematischen Kohärenz (Thema, Inhalt) haben. Dies hat unter anderem mit dem Teilprozess des Auffindens von Unstimmigkeiten („compare“) zu tun. So konnte belegt werden, dass sich die Fehlerentdeckung auf der Textoberfläche, wie z. B. bei Rechtschreibfehlern, grundsätzlich einfacher gestaltet als das Auffinden von tiefenstrukturellen Fehlern (vgl. z. B. Butterfield, Hacker & Plumb, 1994: S. 117). Schüler*innen tendieren dazu, viele Fehler in ihren Texten trotz intensivem Korrekturlesen zu übersehen. Folglich können diese Unstimmigkeiten auch nicht behoben werden. Dies ist von verschiedenen Faktoren abhängig: Besonders wichtig ist es, wie auch schon in Kapitel 2 gezeigt, bei der Textproduktion den potentiellen Leser im Blick zu haben. Dies gilt ebenfalls für das Überarbeiten von Texten. Man muss den Text sozusagen mit den „Augen eines anderen“ betrachten. Faigley und Witte (1981) stellten fest, dass Überarbeitungen häufig daran scheiterten, dass sich Schüler*innen die Bedürfnisse ihrer Leser*innen nicht deutlich genug vor Augen hielten. Entweder, weil sie nicht wussten, wer diese sind bzw., was deren Erwartungen sind, oder weil sie kognitiv (noch) nicht in der Lage waren, sich in einen potentiellen Leser hineinzusetzen (vgl. Faigley & Witte, 1981: S. 411). Im Gegensatz dazu hatten Schüler*innen mit dem Auffinden von Ambiguitäten im Bereich der thematischen Kohärenz in einem fremden Text weniger Probleme (Bartlett, 1987: S. 351). Bartlett (1987) schloss daraus, dass die Schwierigkeiten beim Revidieren nicht auf einen grundsätzlichen Mangel an inhaltlichem oder sprachlichem Wissen zurückzuführen sein können. Stattdessen kann der privilegierte Zugang der Revidierenden zu den Intentionen, die ihren eigenen Text geformt haben, die Autor*innen sozusagen blind für Textschwächen machen. Autor*innen lesen auf Basis ihres Wissens um ihre Intentionen viel leichter zwischen den Zeilen eher das, was gemeint und nicht das, was wirklich im Text steht. Um Schüler*innen das Überarbeiten zu erleichtern, kann daher zunächst mit Fremdtexten geübt werden. Auch Hinweise auf Fehler oder Hilfestellung durch Lehrer*innen oder Mitschüler*innen können, wie schon erwähnt, zielführend sein. Allerdings ist der Erfolg solcher oder ähnlicher Maßnahmen noch nicht in inklusiven Schulklassen untersucht. Im der folgenden explorativen Studie soll daher, in Anlehnung an Studien von Garner & Anderson (1982), Winograd & Johnston (1982) und Beal (1990), untersucht werden, ob, bzw. inwiefern die folgenden, aufeinanderfolgenden Hinweise Schüler*innen einer inklusiven Schulklasse das Revidieren eines Fremdtextes erleichtern.

Hinweis 1: Im Vorfeld wird darauf hingewiesen, dass es in dem vorliegenden Text Unstimmigkeiten geben könnte.³

Hinweis 2: Im Verlauf des Revisionsprozesses wird, wenn die Unstimmigkeit nicht erkannt wurde, auf die ungefähre Lage des Problems hingewiesen.

Hinweis 3: Wird die Unstimmigkeit nach dem zweiten Hinweis nicht entdeckt, wird noch einmal genauer auf die Lage bzw. Art des Problems hingewiesen.

Hinweis 4: Wird die Unstimmigkeit nach dem dritten Hinweis nicht entdeckt, wird noch einmal ganz genau auf die Art des Problems hingewiesen.

3.2 Methode

3.2.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Mithilfe der Studie sollen Einblicke in die Abläufe der Textrevision, d.h. der Erkennung, Diagnose und Behebung von Unstimmigkeiten, von Gymnasialschüler*innen der Sekundarstufe I mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen gewonnen werden.

Von Interesse sind im Besonderen

- individuelle Strategien sowie Stärken und Schwächen bei der Erkennung, Diagnose und Behebung von Unstimmigkeiten der lokalen und globalen Kohärenz,
- die Rolle von Hilfestellungen (Hinweise auf Probleme) bei der Revision sowie
- der Einfluss von basalen und hierarchiehöheren Lesefertigkeiten auf das Revidieren.

Um ein umfassendes Verständnis für die Bedingungen und Herausforderungen der Textrevision in inklusiven Schulklassen zu entwickeln und zu validen Ergebnissen zu gelangen, wird als Forschungsdesign ein Mixed-Methods-Design gewählt. Die qualitative Teilstudie besitzt dabei Priorität (QUAL + quant). Als qualitative Erhebungsform dient ein exploratives Leitfrageninterview, ähnlich des diagnostischen Interviews, wie es in anderen Fachdidaktiken jenseits der Deutschdidaktik schon Verwendung findet. Schüler*innen erhalten einen kurzen narrativen Text, in dem verschiedenen Unstimmigkeiten das Verstehen erschweren. Mithilfe theoretisch abgeleiteter Fragen unterschiedlichen Öffnungsgrades (z. B. „Kannst du mir mehr darüber sagen, warum diese Stelle keinen Sinn macht?“) soll ein verstehender Zugang zu den subjektiven Sichtweisen, Vorgehensweisen und Problemen der Schüler*innen gewonnen werden. Die Interviews werden aufgezeichnet, transkribiert und das Material mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse analysiert und interpretiert. Ergänzend wird das standardisierte und normierte Instrument „Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II“ (ELFE II) (2020) verwendet. An dieser Stelle werden zunächst erste Ergebnisse der qualitativen Teilstudie präsentiert.

³ Dies entspricht einem mittleren ‚Erleichterungstyp‘. Am schwierigsten wäre es für die Schüler*innen, vor der Lektüre gar nicht zu erwähnen, dass es Textprobleme gibt und erst hinterher danach zu fragen. Am einfachsten wäre es, von vorneherein klarzustellen, dass es auf jeden Fall Unstimmigkeiten gibt, die gefunden werden müssten.

Teilnehmer*innen der Pilotstudie waren drei Schüler*innen (zwei weiblich, einer männlich) mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der sechsten Klasse (Durchschnittsalter 11 Jahre) eines inklusiven Gymnasiums. Diese Schule hat sich bereits seit 2010 intensiv und konstruktiv mit einer inklusiven Schulentwicklung beschäftigt. Damit hatte sie eine Vorreiterrolle inne, denn an Gymnasien fand auch nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BR, vgl. United Nations, 2016) der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung nur selten statt (vgl. Bildungsbericht 2018).⁴

Die Schüler*innen im Einzelnen:

Schüler*in 1: Leistungsstark im Fach Deutsch mit Schwächen im Bereich der Lesekompetenz; zu Hause wird Deutsch gesprochen.

Schülerin 2: Diagnostiziert mit einer auditiven Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörung; Schwierigkeiten mit dem Lesen und Rechtschreiben im Unterricht; zu Hause wird Deutsch gesprochen.

Schüler 3: Zeigt im Fach Deutsch unterschiedliche Leistungen: stärkere Leistungen im Bereich Lesen und Probleme im Bereich der Rechtschreibung; zu Hause wird neben Deutsch noch eine andere Sprache gesprochen.

3.2.2 Materialien und Durchführung

Die Schüler*innen erhielten zwei Texte, einen Beispieltext mit dem Thema ‚Fallschirmsprung‘ (1 Absatz) und einen weiteren Text mit dem Thema ‚Urlaub in Schweden‘ (2 Absätze). In beiden Texten wurde durch verschiedene Unstimmigkeiten auf Satzebene die Verständlichkeit beeinträchtigt. Die Fehlerart im Text ‚Fallschirmsprung‘ war eine fehlende Information zwischen Satz 8 und Satz 10.⁵ Die Forschung zeigt, dass es insgesamt leichter ist, Unstimmigkeiten am Ende oder am Ende eines Absatzes aufzufinden (vgl. Beal, 1990).

Beispieltext: Der Fallschirmsprung (in Anlehnung an Beal, 1990)

1. Das Hobby von Max ist das Fallschirmspringen.
2. Eines Tages fuhr er zum Flughafen, um wieder einen Fallschirmsprung zu machen.
3. Vorher überprüfte er seine Ausrüstung.
4. Das Flugzeug flog los.
5. Als das Flugzeug hoch oben in der Luft war, sprang Max heraus.

⁴ Mit der Neuausrichtung der Inklusion durch die NRW-Landesregierung im Schuljahr 2018/19 ist das Gymnasium nicht mehr inklusive Schule des Gemeinsamen Lernens, nimmt aber immer noch Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Rahmen der Einzelintegration auf.

⁵ Im Text ‚Urlaub in Schweden‘ wurde der Text im ersten Absatz mit einer widersprüchlichen Information und im zweiten Absatz erneut mit einer fehlenden Information manipuliert.

6. Er zog an der Reißleine, aber nichts passierte.
 7. Sein Fallschirm öffnete sich nicht.
 8. Max hatte große Angst.
 9. *Er zog erneut an der Reißleine und der Fallschirm öffnete sich endlich.**
 10. Er landete sicher auf dem Boden.
- *Fehlender Satz.*

3.3 Durchführung und Ergebnisinterpretation

Im Folgenden werden exemplarisch Teile des Interviews (Text: Der Fallschirmsprung) mit den drei Schüler*innen vorgestellt, wobei Schülerin 2 am intensivsten betrachtet wird. Die Interviewerin gab vor, an einem Heft mit Lernmaterialien zu arbeiten. Die Proband*innen wurden gebeten, als Berater*innen zu fungieren, die bestimmen sollten, ob die Texte für andere Sechstklässler*innen gut verständlich waren oder nicht. Damit waren sowohl der Zweck der Revision (Warum und mit welchem Ziel revidiere ich?) als auch die Adressat*innen klar umrissen. Das Interview entsprach zudem keiner Prüfungssituation, sondern war vielmehr als ein Gespräch über den Text konzipiert. Es gab eine reale Interaktion der Kommunikationspartner*innen, was einerseits die allgemeine Motivation verstärken sollte und die Schüler*innen zudem dazu ermunterte, frei und möglichst unbefangen zu agieren.

Zunächst las die Interviewerin (I) den Text laut vor. Die Schüler*innen wurden gebeten, leise mitzulesen und schon während des Lesens zu überlegen, ob der Text für sie Sinn macht.

(I): *„Es ist wichtig, dass der Text verständlich ist bzw. Sinn macht. Das heißt, dass in diesen Texten keine Informationen fehlen und dass auch alle Informationen gut zusammenpassen.“*

Anschließend wurden offene Fragen, etwa die Bedeutung eines unbekanntes Wortes, geklärt. Danach wurde die Einstiegsfrage (1) gestellt:

(I): *Denkst du, dass der Text insgesamt Sinn macht?*

Wurde die Einstiegsfrage mit „ja“ beantwortet, wie dies z. B. bei Schülerin 2 (S2) der Fall war, folgte Frage (2):

(I): *Wenn wir uns nun genau anschauen, ob alles Sinn macht, schauen wir ja, ob alle Informationen, die wir brauchen, im Text drin sind oder ob vielleicht Informationen nicht zusammenpassen. Schau dir bitte mal die Sätze 6,7 und 8 an. Ich lese sie dir auch noch einmal vor. Fällt dir etwas auf?*

Als Schülerin 2 nicht antwortete, ging es mit Frage (3) weiter:

(I): *Hier steht: Max zieht an der Reißleine und nichts passierte. Er hat Angst, da er natürlich möchte, dass sich der Fallschirm öffnet und er sicher zu Boden gehen kann. Und in Satz 10 steht dann: Er landete sicher auf dem Boden. Kommt dir das komisch vor?*

Schülerin 2 überlegte weiter, antwortete aber nicht. Die Interviewerin fragte abschließend (Frage 4):

(I): *Könnte man vielleicht sagen, dass da was fehlt? Oder würdest du sagen, dass da nichts fehlt? Hierauf antwortete Schülerin 2: Doch. Der Übergang. Also von dem, was passiert.*

Schülerin 2 präsentiert mit der Antwort „Übergang“ gleich eine Diagnose. Nachdem ihr die Lage der Unstimmigkeit angezeigt wurde, stellte sie korrekt fest, dass es eine übergreifende thematische (zeitliche) Beziehung zwischen den einzelnen Sätzen geben müsste, die in dem Fall aber fehlte. In einem nächsten Schritt wurde Schülerin 2 aufgefordert, zu überlegen, wie man das Problem lösen könnte.

(S2): *Es kam irgendwie ein Helfer aus dem Flugzeug und hat ihm geholfen, dass sich der Fallschirm öffnet.*

Um den Revisionsprozess weiter zu vereinfachen, bot die Interviewerin an, die Veränderungen, die Schülerin 2 ihr diktierte, für sie in den Text einzutragen. Das Konzept des ‚diktierenden Schreibens‘ wurde von Merklinger (2011) entwickelt. Dieses wurde ursprünglich für den Vor- und Grundschulbereich konzipiert, inzwischen aber für inklusive Settings adaptiert (vgl. Merklinger & Osburg, 2014). Anschließend fragte die Interviewerin, ob noch deutlicher gemacht werden sollte, wie genau der Helfer Max geholfen hat. Dem stimmte Schülerin 2 zu.

(S2): *Vielleicht war irgendwie die Reißleine verheddert oder ist irgendwo hängengeblieben und er hat dann geholfen, die Reißleine zu entheddern.*

Das Wort „entheddern“ kam Schülerin 2 selbst unpassend vor, sodass sie es mit Unterstützung der Interviewerin in „lösen“ verbesserte. Um diesen Helfer nicht allzu überraschend in der Not auftauchen zu lassen, beschloss Schülerin 2 (nach Nachfrage der Interviewerin), ihn schon am Anfang der Geschichte einzuführen. Die entsprechenden Anpassungen, etwa der Pronomen, an die neue Situation, diktierte Schülerin 2 souverän und selbstständig. Nach der Überarbeitung fragte die Interviewerin, ob es sonst noch etwas in dem Text gab, das keinen Sinn ergab. Das verneinte Schülerin 2.

Insgesamt präsentierte Schülerin 2 einen kreativen Lösungsvorschlag. Statt einfach zu sagen, dass Max so lange an der Reißleine zog, bis sie sich löste, fügte sie einen weiteren Protagonisten hinzu. Das Auffinden der Unstimmigkeit stellte Schülerin 2 allerdings anfangs vor Probleme. Erst bei dem (letzten) Hinweis 4, konnte die Unstimmigkeit gefunden und diagnostiziert werden. Der eigentliche Prozess des ‚operate‘, also der Fehlerbehebung, ging Schülerin 2 hingegen leicht von der Hand. Dies hatte möglicherweise auch damit zu tun, dass sie den Text ‚nur‘ diktieren und nicht selbst verschriften musste. An dieser Stelle ließe sich ansetzen und Schülerin 2 mehr Möglichkeiten anbieten, ihre Überarbeitungen selbstständig zu formulieren. Neben der Methode des diktierenden Schreibens könnte man z. B. auch über den Einsatz digitaler Medien nachdenken. Schülerin 2 schien – alles in allem – von dem Gespräch über den Text zu profitieren, was darauf hinweist, dass für sie ein kooperatives Überarbeitungssetting sinnvoll sein könnte.

Schülerin 1 (S1) erwähnte die Unstimmigkeit sofort bei der Einstiegsfrage, antwortete auf die Frage, ob der Text Sinn mache, aber trotzdem mit „ja“:

(S1): *Hier zwischen, da weiß man nicht, wieso er auf dem Boden landete. Also das verwirrt einen nicht. Ich glaube, das muss man auch zu diesem Text nicht wissen. Aber ich glaube, diese Information fehlt. Aber ansonsten fällt mir so spontan nix auf.*

Auch ihre Lösung war überaus einfallsreich:

(S1): *Auf einmal kam ein Windstrom, der ihn zu einem Fluss befördert hat. Er hatte großes Glück und ist im Wasser aufgekommen, wodurch er sicher landete.*

Das Wort „Windstrom“ änderte sie mit Hilfe der Interviewerin noch in „Luftstoß“.

Auch Schüler 3 (S3) beantwortete die Eingangsfrage mit „denke schon“, machte aber gleichzeitig auf das Problem aufmerksam:

(S3): *Denke schon. Aber am Ende. Ich frage mich nur, wie er sicher am Boden gelandet ist.*

Schüler 3 entschied sich, die Unstimmigkeit auf eine Weise zu beheben, die dem Originaltext sehr nahekam. Seine Lösung erscheint zwar vielleicht nicht besonders originell, löst aber klar das Textproblem.

(S3): *Der Fallschirm öffnete sich einfach in letzter Sekunde.*

Schülerin 1 und Schüler 3 machten zwar sofort auf die Unstimmigkeit aufmerksam, machten aber auch deutlich, dass sie dadurch eigentlich nicht in ihrem Textverständnis beeinträchtigt waren. Es scheint plausibel, dass sie auch in dem Fremdttext, die Kohärenzlücke automatisch durch eine Inferenz geschlossen haben. Aufgrund ihres Weltwissens könnten die Schüler*innen die Schlussfolgerung gezogen haben, dass Max das Problem schon irgendwie gelöst haben musste, da er sicher gelandet ist. Möglicherweise war das auch der Grund, dass Schülerin 2 so lange zur Fehlerentdeckung brauchte. Die Lücke war für sie einfach nicht existent. Das Beheben der Auffälligkeiten mithilfe des Diktierens bereitete auch bei Schülerin 1 und Schüler 3 keine Schwierigkeiten.

4. Fazit

Diese vorläufigen Ergebnisse bestätigen die Befunde bisheriger Studien aus dem nicht-inklusive Umfeld (vgl. Faigley & Witte, 1981): Es ist eher der Teilprozess der Fehlerentdeckung als die Fehlerbehebung, die Schüler*innen vor Probleme stellt. Allerdings müsste der Fokus noch intensiver darauf gerichtet werden, ob es den Schüler*innen tatsächlich hilft, die Lage der Unstimmigkeiten angezeigt zu bekommen und ob nicht vielmehr metakognitive Fertigkeiten (Wissen und Strategien) gestärkt werden müssten, so dass Schüler*innen merken, dass der Text in ihrem Kopf nicht dem Text auf dem Papier entspricht. Ob auch Peers als Teil-Ersatz für so einen metakognitiven „Monitor“ (vgl. Hayes & Flower, 1980) dienen könnten, müsste noch untersucht werden.

Das Beheben der Fehler bereitete den Schüler*innen keine Probleme, was aber sicherlich auch damit zusammenhing, dass die Interviewerin das Schreiben übernommen hat. Auf diese Weise spielen weder graphomotorische Schwierigkeiten noch Probleme der Rechtschreibung eine Rolle bei der Textproduktion. Dies spricht dafür, beim Textverfassen und Revidieren einen erweiterten Schreibbegriff im inklusiven Deutschunterricht immer mitzudenken, so dass Schüler*innen mehr Auswahlmöglichkeiten haben, sich auszudrücken. Allerdings war auffällig, dass es an einigen Stellen (,entheddern‘, ,Windstrom‘) Unsicherheiten in der Formulierung gab, die durch gezielte Wortschatzarbeit gefördert werden könnte (vgl. z. B. Knopp, 2016). Nicht zuletzt schien auch das kommunikative Setting, das weniger als eine Prüfungssituation, sondern eher als ein Gespräch über den Text

konzipiert war, dazu beizutragen, dass die Textüberarbeitung grundsätzlich als erfolgreich angesehen werden konnte. Aber auch hierzu sind noch weitere Forschungen nötig.

Zusammenfassend konnte in diesem Beitrag (hoffentlich) gezeigt werden, dass das Revidieren von Texten vielfältige didaktische Möglichkeiten für einen inklusiven Deutschunterricht bereitstellt, z. B. in Form von Überarbeitungen in Kleingruppen vor dem Hintergrund eines erweiterten Schreibbegriffs. Gleichzeitig sind aber sicherlich noch weiterführende Forschungen nötig. So wäre es etwa von besonderem Interesse, welche Erkenntnisse durch ein diagnostisches Interview in einer kooperativen Überarbeitungssituation mit Peers gewonnen werden könnten.

Bibliographische Angaben

- Anskait, Nadine (2019). *Schreibarrangements in der Primarstufe*. Münster: Waxmann.
- Aktion Mensch e.V.; DIE ZEIT (Hg.) (2019). *Schulische Inklusion*. Untersuchung zu Einstellungen zu schulischer Inklusion und Wirkungen im Bildungsverlauf. Forschungsbericht.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland 2018*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung: wbv Media.
- Bachmann, Thomas & Becker-Mrotzek, Michael (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (Hg.). *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 191-210.
- Bartlett, Elsa J. (1987). Learning to Revise: Some Component Processes. In Nystrand, Martin (Hg.). *What writers know. The language, process and structure of written discourse*. 2. [pr.]. Orlando: Academic Pr., S. 345-363.
- Baurmann, Jürgen & Pohl, Thorsten (2009). Schreiben - Texte verfassen. In Bremerich-Vos, Albert (Hg.). *Bildungsstandards für die Grundschule*. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 75-103.
- Baurmann, Jürgen & Müller, Astrid (2016). Gemeinsam lernen. Der Umgang mit Vielfalt im Deutschunterricht. In *Praxis Deutsch 258*, S. 4-11.
- Beal, Carole R. (1990). The Development of Text Evaluation and Revision Skills. In *Child Development 61* (1), S. 247-258.
- Becker-Mrotzek, Michael & Schindler, Kirsten (2007). Schreibkompetenz modellieren. In: Michael Becker-Mrotzek und Kirsten Schindler (Hg.). *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 7-26.
- Bertelsmann Stiftung; CHE; Deutsche Telekom Stiftung & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt "Monitor Lehrerbildung"*.
- Butterfield, Earl C.; Hacker, Douglas J. & Plumb, Carolyn (1994). Topic knowledge, linguistic knowledge, and revision processes as determinants of text revision. In Butterfield, Earl C. (Hg.). *Children's writing. Toward a process theory of the development of skilled writing*. Greenwich, Conn, London, S. 83-141.

- Ehlich, Konrad (1983). Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In Assmann, Jan & Assmann, Aleida (Hg.). *Schrift und Gedächtnis*. München: Fink, S. 24-43.
- Faigley, Lester & Witte, Stephen P. (1981). Analyzing Revision. In *College Composition and Communication* 32 (4), S. 400-414.
- Ferencik-Lehmkuhl, Daria (2019). Texte schreiben und überarbeiten im inklusiven Deutschunterricht. In *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)* 43 (4), S. 42-51.
- Fix, Martin (2004). *Textrevisionen in der Schule*. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung; empirische Untersuchungen in achten Klassen. 2. korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ___ (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH.
- Feuser, Georg (2009). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In Eberwein, Hans & Knauer, Sabine (Hg.). *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim: Juventa, S. 280-335.
- Garner, Ruth & Anderson, Judith (1982). Monitoring-of-Understanding Research: Inquiry Directions, Methodological Dilemma. In *Journal of Experimental Education* 50 (2), S. 70-76.
- Gebele, Diana & Zepter, Alexandra Lavinia (Hg.) (2016). *Inklusion. Sprachdidaktische Perspektiven: Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Günthner, Werner (2018). *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung*. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibe-begriff. 5. Aufl. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Hayes, John R. & Flower, Linda S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In Lee W. Gregg (Hg.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale N.J.: L. Erlbaum Associates, S. 3-30.
- ___ (1986). Writing Research and the Writer. In: *American Psychologist* 41 (10), S. 1106-1113.
- Hennies, Johannes & Ritter, Michael (2013). Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik - Ein Problemaufriss. In *Zeitschrift für Inklusion*, H. 1, Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28> [Zugriff: 03.11.2020]
- ___ (Hg.) (2014). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- ___ (2014a). Zur Einführung: Deutschunterricht in der Inklusion. In Hennies, Johannes & Ritter, Michael (Hg.). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7-17.
- ___ (2014b). Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht. In Trumpa, Silke; Seifried, Stefanie; Franz, Eva & Klauß, Theo (Hg.). *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 170-185.
- Hinz, Andreas (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, S. 354-361.

- Hoffmann, Jeanette & Naujok, Natascha (2014). Bilder(bücher) - Vieldeutige Medien und ihre Aneignung in heterogenen Lerngruppen. In Hennies, Johannes und Ritter, Michael (Hg.). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 221-236.
- Holliway, David R. & McCutchen, Deborah (2004). Audience Perspective in Young Writers' Composing and Revising. In Allal, Linda, K.; Chanquoy, Lucile & Largy, Pierre (Hg.). *Revision. Cognitive and instructional processes*. Boston: Kluwer Academic Publishers, S. 87-101.
- Hözlner, Matthias (2014). Inklusive Deutschdidaktik in der Sekundarstufe I zwischen gemeinsamen Lernsituationen und einem gemeinsamen Lerngegenstand. In Hennies, Johannes & Ritter, Michael (Hg.). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 47-57.
- Hublow, Christoph (1985). Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Schülern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. In *Geistige Behinderung H. 2*, S. 1-24.
- Knopp; Matthias (2016). Wortschatzvermittlung im Deutschunterricht – unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Lehr-Lern-Kontexte. In: Gebele, Diana & Zepter, Alexandra Lavinia (Hg.). *Inklusion. Sprachdidaktische Perspektiven: Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 346-371.
- Lenhard, Wolfgang; Lenhard, Alexandra & Schneider, Wolfgang (2020). ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler - Version II. 4., unveränderte Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Leßmann, Beate (2014). "Schreibzeit" - Von der Praxis zur Konzeption inklusiven Unterrichts. In Hennies, Johannes & Ritter, Michael (Hg.). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 169-182.
- ___ (2020). Autorenrunden. Kinder entwickeln literale Kompetenzen. Eine interdisziplinäre theoriebildende Studie zu Gesprächen über eigene Texte in der Grundschule. Münster: Waxmann.
- Merklinger, Daniela (2011). Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren. Freiburg im Breisgau: Fillibach
- Merklinger, Daniela & Osburg, Claudia (2014). Diktierendes Schreiben als inklusiver Lernkontext. In: Sasse, Ada; Dietz, Florian & Wind, Gerd-Peter (Hg.). *Lesen und Schreiben lernen in der inklusiven Schule*. Berlin: DGLS, S. 78-104.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2010). *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. 1. Aufl. Seelze: Kallmeyer [u. a.].
- Scardamalia, Marlene & Bereiter, Carl (1983). The Development of Evaluative, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing. In Martlew, Margaret (Hg.). *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*. Chichester, New York: Wiley, S. 67-95.
- Spitta, Gudrun (1993). Schreibkonferenzen - haben sie sich bewährt? In *Die Grundschulzeitschrift* 61, S. 8-13.

- ___ (1999). Wenn Kindertexte uns berühren – oder Gedanken zur (literarischen) Qualität von Kindertexten beim freien Schreiben. In Duderstadt, Matthias, Forytta, Claus (Hg.). *Literarisches Lernen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 211-228.
- United Nations (UN) (2006). *Convention of the Rights of Persons with Disabilities*. Online: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> [Zugriff: 03.11.2020]
- Winograd, Peter & Johnston, Peter (1982). Comprehension Monitoring and the Error Detection Paradigm. In *Journal of Reading Behavior* 14 (1), S. 61-76.
- Wocken, Hans (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In Hildeschiedt, Anne (Hg.). *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim: Juventa-Verl., S. 37-52.
- Wrobel, Arne (2014). Schreibkompetenz und Schreibprozess. In Feilke, Helmuth & Pohl, Thorsten (Hg.). *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 85-100.
- Zielinski, Sascha & Ritter, Michael (2016). Der erweiterte Textbegriff im inklusiven Deutschunterricht. In Gebele, Diana & Zepfer, Alexandra Lavinia (Hg.). *Inklusion. Sprachdidaktische Perspektiven: Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 256-275.

Über die Autorin

Dr. Daria Ferencik-Lehmkuhl studierte Kommunikationswissenschaft, Germanistik und Anglistik an der Universität Duisburg-Essen. Nach ihrem Magisterstudium absolvierte sie ein journalistisches Volontariat und arbeitete als Redakteurin. Ab 2010 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Germanistischen Sprachdidaktik im Projekt „Ganz In“ an der Universität Duisburg-Essen. Im Rahmen dieses Projektes promovierte sie mit der Arbeit „Revisionskompetenz fördern in der Sekundarstufe I“. Anschließend war sie im Projekt „ProViel“ im Handlungsfeld „Vielfalt & Inklusion“ an der Universität Duisburg-Essen tätig. Seit April 2020 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Handlungsfeld „Studium inklusiv“ im Projekt „Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung“ (ZuS) an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der empirischen Schreib- und Revisionsforschung sowie der inklusiven Deutschdidaktik.
Korrespondenzadresse: daria.ferencik-lehmkuhl@uni-koeln.de