

© Janna Gutenberg, Cedric Lawida, Ina-Maria Maahs (März 2024)

Zukunftsorientiertes materialgestütztes Schreiben

Ein Unterrichtskonzept zur Förderung digitaler Textsouveränität

1 Einleitung

Kompetenzen im Lesen und Schreiben stellen eine Grundlage für gelingende Bildungsprozesse und gesellschaftliche Teilhabe dar. Das materialgestützte Schreiben ist ein Aufgabenformat, in dem beide Kompetenzbereiche miteinander verwoben sind. Es zielt darauf ab, dass Schüler*innen erlernen, eigene informative oder argumentative Texte auf Grundlage der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Quellen zu verfassen. Für das Lesen und Schreiben unter den Bedingungen der Digitalität sind dabei jedoch erweiterte Kompetenzen notwendig. So ist es etwa wichtig, eigenständig passende Quellen aus der großen Menge an verfügbaren Texten im Internet zu recherchieren und deren Wahrheitsgehalt bewerten zu können. Schreibprozesse finden zudem vermehrt kollaborativ mit Textverarbeitungsprogrammen statt. Bislang fehlen jedoch Konzepte, die in diesem Zusammenhang digitale Entwicklungen berücksichtigen.

Im vorliegenden Beitrag wird ein Unterrichtskonzept vorgestellt, das die Ausbildung von Kompetenzen im materialgestützten Schreiben im Kontext digitaler Medien vorsieht. Zunächst wird in Kapitel 2 dargelegt, wie sich materialgestütztes Schreiben im Kontext der Digitalität ausgestaltet. Dazu werden vor allem die durch die Digitalisierung erweiterten digitalitätsbezogenen Sprachkompetenzen fokussiert, aber auch Potenziale digitaler Medien für die Sprachsensibilität berücksichtigt. In Kapitel 3 folgt die Vorstellung eines zweigliedrigen Unterrichtskonzepts. In der ersten Einheit des Konzepts (Kapitel 3.1) erlernen die Schüler*innen sprachliche Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien wie etwa das gemeinsame Verfassen von Texten in *Etherpads*. In der zweiten Einheit (Kapitel 3.2) werden sie mithilfe eines sequenzierten Schreibauftrags angeleitet, kollaborativ eigene Texte zum

Thema „klimabewusstes Verhalten“ zu verfassen. Erfahrungen aus der Praxiserprobung werden in Kapitel 3.3 erläutert, woraufhin der Text mit einem Fazit (Kapitel 4) endet.

2 Zukunftsorientiertes materialgestütztes Schreiben

Eine grundlegende Entwicklung in unserem gesellschaftlichen Zusammenleben ist die zunehmende Digitalisierung. Kinder und Jugendliche, die heute in Deutschland aufwachsen, leben in einer Kultur der Digitalität (vgl. Stalder, 2016). Das bedeutet, dass große Teile des Alltags von Aspekten der Digitalisierung und Vernetzung beeinflusst sind. Das kann bestimmte Prozesse einfacher und effizienter gestalten, verlangt aber ebenso neue Kompetenzen, um mit digitalen Tools und Medien zielführend umgehen zu können. Auch unsere Art und Weise zu kommunizieren sowie Wissen weiterzugeben, erfolgt verstärkt auf digitalen Wegen und ändert sich dadurch (vgl. Huesmann & Woerfel, 2022). Für den Kontext der sprachlichen Bildung ergeben sich daraus:

- 1.) ...neue Potenziale, um Unterricht an den individuellen Bedarfen der Lernenden auszurichten, vielfältige sprachliche Hilfen z.B. multimodal zur Verfügung zu stellen, sowie unterschiedliche Einzelsprachen und Varietäten in den Unterricht einzubeziehen.

Beispiele für die Nutzung solcher Potenziale wären etwa der didaktische Gebrauch von Vorlese- oder Korrekturfunktionen in Textverarbeitungsprogrammen, der Einsatz von Übersetzungstools, aber auch das Zurverfügungstellen von QR-Codes, über die sprachliche Mittel für eine Diskussion oder Bilder bzw. Videos zu Erklärungen von Fachbegriffen abrufbar sind.

- 2.) ...neue Herausforderungen in der Heranführung der Lernenden an die erweiterten Sprachkompetenzen, die in einer Kultur der Digitalität notwendig sind und in Zukunft noch wichtiger sein werden, um aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben und beruflich erfolgreich zu sein.

Beispiele, um didaktisch auf solche Herausforderungen zu reagieren und sie produktiv in den Unterricht einzubeziehen, wären etwa die gezielte Einführung der Lernenden in eine Online-Recherche, Sensibilisierung für das Erkennen seriöser Quellen und didaktische Anregungen für ortsunabhängige kooperative und von KI-Technologien geprägte Schreibprozesse (Korrekturprogramme, *ChatGPT*) über *Etherpads* oder die multimodale Ausgestaltung eines eigenen Blogbeitrags.

Diese zweifache Relevanz der zunehmenden Digitalisierung für sprachliche Bildung erkennt auch die Kultusministerkonferenz (KMK) und stellt entsprechend die Forderung auf, dass Lehrkräfte „die Bedeutung von Medien und Digitalisierung in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler erkennen und das veränderte Kommunikationsverhalten in der digitalen Welt im Rahmen des Prozesses der sprachlichen Bildung und Sprachförderung berücksichtigen“ (KMK, 2019, S. 8) sollten. Gleichzeitig betont sie das Potenzial digitaler Medien „als hilfreiches Werkzeug für die Ausgestaltung eines chancengerechten, individualisierten Unterrichts“ (ebd.). Dass diese Potenziale noch nicht ausreichend ausgeschöpft werden, zeigen die Ergebnisse der ICIL-Studie (2019), aus denen hervorgeht, dass Lehrkräfte digitale Medien vorrangig für das Präsentieren von Inhalten im Frontalunterricht und nicht zur individuellen Förderung oder zum Anbieten von kollaborativen Arbeitsformen nutzen (vgl. Eickelmann et al., 2019, S. 17f).

Digitalisierung ist dabei als Prozess zu betrachten, der nicht endet, sondern sich fortwährend weiterentwickelt. Entsprechend müssen nicht nur innovative Angebote in der Lehrkräfteaus- und Fortbildung, sondern auch (sprachbildende) Unterrichtskonzepte beständig weiterentwickelt werden und zum Beispiel jeweils aktuelle Kommunikationsweisen aufzugreifen. Ziel sollte dabei sein, Lehrkräfte zu befähigen, einen souveränen Umgang mit digitalen Texten seitens der Schüler*innen zu fördern. Digitale Textsouveränität beschreibt ein Kompetenzspektrum, das die Lernenden selbst langfristig und nachhaltig in die Lage versetzen soll, auf die ständigen Veränderungen der digitalen Transformation reagieren zu können. Dazu zählt sowohl rezeptiv (z.B. bei einer Online-Recherche) als auch produktiv (z.B. in digitalen kollaborativen Schreibsettings) selbstständig mit digitalen Texten umgehen zu können. Andererseits ist auch die Entwicklung einer reflektierten Haltung zu digitalen Texten zu entwickeln (z.B. Wissen über ihre Binärcodierung für die algorithmische Verarbeitung oder das Erkennen von Fake News) (vgl. Frederking, 2022). Kinder und Jugendliche müssen an Schulen nicht auf die Alltags- und Berufswelt von heute, sondern von morgen vorbereitet werden. Unterricht sollte in dem Sinne nicht nur den Status quo aufgreifen, sondern zukunftsorientiert ausgestaltet sein (vgl. Wössner, 2022, S. 8). Das bedeutet für die Lehrkräfte zum einen die Bedingungen und Potenziale der Digitalität didaktisch aufzugreifen, zum anderen aber auch die zunehmende sprachliche Vielfalt in den Klassen einer sich diversifizierenden Migrationsgesellschaft (vgl. El Mafaalani, 2022, S. 140) zu berücksichtigen. Da Digitalität (mpfs, 2022) und Mehrsprachigkeit (Woerfel, 2022, S. 3) in der die Lebenswelt vieler Schüler*innen in Deutschland heute schon von großer Bedeutung sind, werden Schulen und Lehrkräfte damit auch erst dem didaktischen Anspruch des Lebensweltbezugs gerecht.

Ein unterrichtliches Aufgabenformat, bei dem sich das besonders gut illustrieren lässt, ist das materialgestützte Schreiben. Dieses wird seit 2012 in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch als ein Aufgabentypus für das Abitur aufgeführt (vgl. KMK, 2012, S. 24), weist jedoch auch große Potenziale für einen sprachsensiblen Fachunterricht auf (vgl. Becker-Mrotzek, 2017, S. 9-10). Kernanforderung ist nämlich, dass Lernende einen informierenden oder argumentierenden Text auf Basis der vorherigen Auseinandersetzung mit verschiedenen Quellen für einen bestimmten Adressat*innenkreis formulieren (vgl. KMK, 2012, S. 25-26). Diese Quelle können unterschiedlichen Textsorten entsprechen und sowohl kontinuierliche als auch diskontinuierliche Texte darstellen. Im Sinne der Aktualität und Authentizität erscheint es in einer Kultur der Digitalität zudem geboten, digitale Quellen mit einzubeziehen (vgl. ebd., S. 17), für deren kompetente Rezeption den Lernenden bedarfsorientierte Hilfen zur Verfügung gestellt werden sollten (siehe Umsetzungsbeispiel in Kapitel 3). Eine vorlagerte Online-Recherche geeigneter Quellen durch die Lernenden entspricht dabei authentischen Alltagssituationen in späteren Ausbildungs- und Berufskontexte, in denen Kompetenzen zum eigenständigen Umgang mit Informationen im Kontext der Digitalität erforderlich sind. Im Sinne des Lebensweltbezugs und der Zukunftsorientierung empfiehlt es sich daher, auch die Online-Recherche in entsprechende Aufgabestellungen zu integrieren, den Lernenden aber gleichzeitig bedarfsorientierte Hilfen für die Aufgabenbewältigung wie Suchstrategien und Lesekompetenzen wie das orientierende Lesen zur Verfügung zu stellen. Eine besondere Schwierigkeit stellt es für Lernende dar, den Wahrheitsgehalt von Aussagen zu beurteilen, da Informationen im Netz ein höheres Risiko bergen, falsch oder unvollständig zu sein (vgl. Phillip & Jambor-Fahlen, 2022, S. 27). Auch extremistische Ansichten oder Indoktrinationsversuche kommen häufiger vor (mpfs, 2022, S. 53-56).

Noch progressiver kann das Aufgabenformat des materialgestützten Schreibens im Kontext der Digitalität umgesetzt werden, wenn der Schreibprozess kollaborativ über digitale Tools ausgestaltet wird. Lernende können sich so gegenseitig unterstützen, vertiefen aber auch ihre Kompetenzen für konstruktive Aushandlungsprozesse innerhalb von sozialen Gruppen und lernen Potenziale digitaler Medien für die Erarbeitung gemeinsamer Textprodukte kennen. Dabei vermischen sich die Kompetenzen des Lesens und Schreibens zunehmend. Dies ist zum einen auf das Aufgabenformat an sich zurückzuführen, das auch in der analogen Form ein Schreiben über Gelesenes (vgl. Philipp, 2020, S. 336) darstellt und hier somit enge Verbindungen beider Kompetenzbereiche verlangt. Des Weiteren ist im Kontext der Digitalität häufig ein Verschwimmen der Rolle des Lesenden und des Schreibenden zu beobachten, was

auch in Neologismen wie „Wreader“ (Frederking & Krommer, 2019, S. 10) zum Ausdruck gebracht wird. Die Ursache dafür liegt in den Merkmalen digitaler Texte selbst begründet, die sich z.B. durch eine gesteigerte Hypermedialität und Interaktivität auszeichnen. Lesende Personen können daher nicht nur feststehende Texte rezipieren, sondern oft auch kommentieren und verlinken. Zudem sind digitale Texte einfacher anzupassen und daher dynamischer. Einige digitale Textsorten wie z.B. *Wikis* sind sogar auf eine geteilte Autor*innenschaft und gemeinschaftliche Weiterentwicklung angelegt. In so einem kooperativen Schreibprozess entsteht ein konstruktives Wechselspiel aus Lese- und Schreibprozess, indem zum Teil eigene Textpassagen formuliert und redigiert werden, aber auch die Beiträge anderer Personen gelesen, angepasst und/oder kommentiert werden. Zudem vereinfachen es digitale Medien, im Schreibprozess bei Bedarf (z.B. um eine Aussage zu untermauern) spontan eine passende Online-Quelle zu recherchieren. Der computerbasierte Schreibprozess führt daher viel stärker dazu, Recherche- und Leseaktivitäten verschmelzen zu lassen und diese Schritte weniger getrennt und nacheinander wahrzunehmen bzw. durchzuführen (vgl. Philipp, 2022, S. 363). Es ist also festzuhalten, dass sich der insgesamt hohe Anforderungscharakter des materialgestützten Schreibens durch den Einbezug digitaler Medien tendenziell noch verstärkt. Im Kontext der Digitalität werden erweiterte selbstregulative Fähigkeiten relevant, um etwa Quellen eigenständig recherchieren, bewerten oder Suchstrategien bei Bedarf anpassen sowie gemeinschaftliche Schreibprozesse koordinieren zu können. Diverse (meta-)kognitive Kompetenzen, die z.B. für die Planung und Reflexion der einzelnen Schritte im Schreibprozess sowie die Textkomposition bedeutsam sind, müssen im Bereich des (digitalen) Lesens und des (digitalen) Schreibens somit sinnvoll miteinander kombiniert werden (vgl. Philipp, 2017, S. 11-12).

Durch die digitale Realisierung des materialgestützten Schreibens ergeben sich zudem neue Herausforderungen und Potenziale im Adressat*innenbezug. Wenn die Lernenden nicht nur digitale Quellen für die Recherche und digitale Tools zur Strukturierung und Kooperation während des Schreibprozesses nutzen, sondern auch selbst einen digitalen Text formulieren, kann dieser relativ einfach veröffentlicht werden. Nach der Veröffentlichung im Internet steht demnach das Lernprodukt einer realen Zielgruppe zur Verfügung, die wiederum real darauf reagieren kann. Gleichzeitig ist der Text dann potenziell für alle zugänglich, also auch für Personen, die sich außerhalb der ursprünglichen Zielgruppe befinden. Dies verstärkt die Relevanz einer adressat*innenorientierten Schreibweise sowie eines hohen Maßes an sprachlicher Korrektheit, da die Schreibprodukte von einer öffentlichen Leserschaft rezipiert

werden. Überdies kann die Veröffentlichung auch zur Motivationssteigerung der Lernenden beitragen, da es sich um einen echten Kommunikationsanlass handelt.

3 Das Unterrichtskonzept

Für die Förderung erweiterter Lese- und Schreibkompetenzen, die beim zukunftsorientierten materialgestützten Schreiben zum Tragen kommen, wurde ein Unterrichtskonzept für 8. Klassen entwickelt und an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen erprobt. Eine Adaption für andere Schulformen und Bundesländer ist problemlos möglich. Die Lernenden sollten hierbei jedoch über allgemeine Vorkenntnisse im materialgestützten Schreiben verfügen, die sie nun mit Blick auf die Bedingungen der Digitalität ausbauen.

Die curriculare Anbindung des Unterrichtsvorhabens ist länderübergreifend durch die fachspezifischen Vorgaben der Bildungsstandards des Faches Deutsch gegeben. Hier werden Kompetenzen im materialgestützten Schreiben in der Sekundarstufe I und II (vgl. KMK, 2012, S. 106-116; KMK, 2022, S. 25) konkretisiert. Als Zielsetzung für die Hochschulreife ist dabei festgelegt, dass Schüler*innen zur „systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien“ (KMK, 2012, S. 5) für die eigene Textproduktion befähigt werden sollen. Wie in Kapitel 2 beschrieben, kommt diesen Fähigkeiten besonders im Kontext digitaler Medien eine entscheidende Rolle zu.

Das vorliegende Unterrichtskonzept fokussiert vorrangig das argumentierende Schreiben, indem die Lerngruppe Entscheidungsfragen zu gesellschaftlich adäquatem Verhalten in der Klimakrise erörtert. Es wurde in einer ersten Erprobung an zwei aufeinanderfolgenden Tagen im Teamteaching mit jeweils drei Lehrkräften durchgeführt (siehe Abb. 1).



Abb. 1: Unterrichtsablauf Tag 1 und 2

An Tag 1 wird zunächst das Vorwissen der Lernenden zum Schreiben in und mit digitalen Medien abgefragt, um einen lebensweltnahen Einstieg in das Thema zu ermöglichen. Die Assoziationen der Schüler*innen können dabei z.B. in einer digitalen Wortwolke gesammelt

werden. So können Mehrfachnennungen und Cluster schnell sichtbar gemacht und von den Lehrkräften im Unterrichtsgespräch aufgegriffen werden.

Entlang der Schritte des Schreibprozesses werden im Anschluss Expert*innenworkshops zu den Themen „Digital Recherchieren und Lesen“, „Digital Material Strukturieren“ und „Digital kollaborativ Schreiben“ durchgeführt.

3.1 Einblicke in Einheit 1: Expert*innenworkshops

Ziel der drei Workshops ist es, den Schüler*innen jeweils zu einem Teilbereich entsprechende Kompetenzen des zukunftsorientierten materialgestützten Schreibens zu vermitteln, damit sie das erworbene Wissen in der Erarbeitungsphase am nächsten Tag mit den Klassenkamerad*innen teilen können. Die Methodik ist angelehnt an das Expert:innenpuzzle, in dem soziale und kooperative Lernformen die Eigenständigkeit der Lernenden in den Fokus stellen („Jigsaw-Method“; vgl. Aronson & Patnoe, 2011).

Die Gruppen erhalten zunächst Lerngelegenheiten mit konkreten Erprobungsmöglichkeiten zu den jeweiligen Themenbereichen „Digital Recherchieren und Lesen“, „Digital Material Strukturieren“ und „Digital kollaborativ Schreiben“. So werden den Schüler*innen niedrigschwellig grundlegende Aspekte des materialgestützten Schreibens nähergebracht, die sich mit frei verfügbaren digitalen Tools umsetzen lassen. Kompetenzen im (digitalen) Schreibprozess werden in der 8. Klasse erst angebahnt und müssen sich an dieser Stelle auf erste Einblicke beschränken.

In allen Workshops arbeiten die Schüler*innen mit iPads an der Umsetzung der Arbeitsaufträge. Dabei modellieren die Lehrkräfte das Vorgehen und stellen anschließend kurze Aufgaben (z.B. „Sucht mithilfe von Google...“). Der Fokus liegt dabei darauf, möglichst an der Expertise und den Erfahrungen der Schüler*innen anzuknüpfen, die im Brainstorming zum Einstieg sichtbar gemacht wurden.

Auf Handouts (siehe Abb. 2) können die Lernenden in ihren Gruppen übersichtlich Tipps zum Vorgehen im jeweiligen Arbeitsschritt, nützliche Tools, identifizierte Stolperfallen, sowie eigene Erkenntnisse notieren. Diese Notizen sollen am nächsten Tag bei der eigentlichen materialgestützten Schreibaufgabe mit neu zusammengesetzten Gruppen wiederverwendet werden.



Abb. 2: Handout zum Workshop „Digital kollaborativ Schreiben“

Die Konzeption der jeweiligen Workshops basiert auf Teilkompetenzziele im Schreibprozesses, die die Schüler*innen durch die Nutzung beispielhafter digitaler Tools erwerben sollen (siehe Tab. 1).

Workshop	Inhalte und Teilkompetenzen
Digital recherchieren und lesen	<ul style="list-style-type: none"> Suchmaschinen kennen (hier: google.com und andisearch.com) Suchanfragen stellen (hier: Was sind die Booleschen Operatoren?) orientierende bzw. selektive Lesestrategien online anwenden Seriosität von Online-Quellen bewerten (hier z.B. Tipps des Bundesamtes für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe (BBK))
Digital Material strukturieren	<ul style="list-style-type: none"> Material sammeln mit digitalen Tools (hier mit TaskCards) Eignung des Materials zur Fragestellung z.B. über Kommentar- oder Ratingfunktion digitaler Tools kollaborativ bewerten und ggf. verwerfen (hier mit TaskCards) Inhalte miteinander verknüpfen (hier mit TaskCards) eine Gliederung erstellen (hier mit TaskCards)
Digital kollaborativ Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> Textüberarbeitungsfunktionen nutzen (hier mit dem Etherpad von kits) den digitalen kollaborativen Schreibprozess koordinieren (hier mit dem Etherpad von kits) Kommunikations -und Kommentarfunktionen in digitalen Tools nutzen (hier mit dem Etherpad von kits)

Tabelle 1: Inhalte der Workshops der Expert*innengruppen

Im Workshop „Digital Recherchieren und Lesen“ bearbeiten die Schüler*innen zunächst einen beispielhaften Suchauftrag mithilfe einer Suchmaschine und berichten dann mündlich über ihre Ergebnisse. Anschließend bekommen die Schüler*innen den Auftrag, sich im Schulbuch darüber zu informieren, was „Orientierendes Lesen“ ist. Sie haben daraufhin 30 Sekunden Zeit,

um sich einen Überblick über eine Seite im Buch zu verschaffen. Im Anschluss berichten sie den anderen Gruppenmitgliedern den rezipierten Inhalt.

Schließlich ermitteln sie auf der [Website des Bundesamtes für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe](#)¹ Kriterien zur Beurteilung der Seriösität von Quellen sowie Informationen zu [Hoax](#)² und [Deepfakes](#)³.

Im Workshop „Digital Material strukturieren“ bekommen die Schüler*innen den Auftrag, aus zwei vorgegebenen Online-Quellen zum Thema „Fast Fashion“ Argumente zu extrahieren und diese auf ein von der Lehrkraft vorstrukturiertes *TaskCards* zu posten sowie nach *pro* und *contra* zu ordnen. Dabei gibt die Lehrkraft Tipps, wie das Tool bei der Strukturierung der Rechercheergebnisse sinnvoll genutzt werden kann (z.B. durch die Abstimme- und Kommentarfunktion). Hilfreich ist dabei, wenn auch alle durch die Lernenden identifizierten Quellenangaben und Zitate direkt ins *TaskCards* eingefügt und mit der Quelle verbunden werden. Dabei werden auch Regeln für die produktive Zusammenarbeit in digitalen Tools besprochen (z.B. nie Inhalte von anderen ohne Absprache zu löschen). Nachdem die Lernenden sich mit den Funktionen des Tools vertraut gemacht und erste eigene Inhalte gepostet haben, gibt die Lehrkraft einen Überblick über die Struktur eines argumentativen Textes (Einleitung, Hauptteil, Schluss), die auch bereits auf dem *TaskCards* vorbereitet ist. Sie modelliert dafür das Verfassen einer Argumentationskette anhand der von den Schüler*innen gesammelten Argumente. Die Lernenden arbeiten im Folgenden selbstständig an der Strukturierung des Textes weiter. Dabei haben sie im Sinne des sprachsensiblen und mehrsprachigkeitsorientierten Fachunterrichts sprachliche Hilfen, wie z.B. Redemittel oder Online-Übersetzer zur Verfügung, die von der Lehrkraft auf dem *TaskCards* verlinkt wurden. Außerdem erhalten die Lernenden in diesem Schritt noch einmal die Gelegenheit, ihre Quellen bezüglich des Wahrheitsgehalt und der Seriösität zu diskutieren. Auch diese Fragen können sie unter Nutzung der Kommentar- oder der Abstimmfunktion sowie des Chats aushandeln. Dabei werden sie dazu ermutigt, ihr

¹ Website zuletzt abgerufen am 13.02.2024.

² Begriffserklärung „Hoax“ unter folgendem Link:
https://www.bsi.bund.de/DE/Themen/Verbraucherinnen-und-Verbraucher/Cyber-Sicherheitslage/Methoden-der-Cyber-Kriminalitaet/Spam-Phishing-Co/Hoax-Falschmeldung/hoax-falschmeldung_node.html (zuletzt abgerufen am 07.02.2024).

³ Weitere Informationen zu Deepfakes unter folgendem Link:
https://www.bsi.bund.de/DE/Themen/Unternehmen-und-Organisationen/Informationen-und-Empfehlungen/Kuenstliche-Intelligenz/Deepfakes/deepfakes_node.html (zuletzt abgerufen am 11.03.2024).

gesamtsprachliches Repertoire zu nutzen, um sich über Inhalte auszutauschen oder z.B. Quellen aus unterschiedlichen Ländern zu berücksichtigen.

Im Workshop „Digital kollaborativ Schreiben“ modelliert die Lehrkraft zunächst, wie im *Etherpad von kits* die Textverarbeitungsfunktionen für den kollaborativen Schreibprozess genutzt werden können. Die Schüler*innen formulieren anschließend Pro- und Contra-Argumente zu einem bestimmten Thema (z.B. *Fast Fashion*) und wenden dann die vorgestellten Textbearbeitungsoptionen (z.B. Kopieren, ausschneiden, einsetzen oder vorlesen lassen) sowie Kommunikations- und Kollaborationsmöglichkeiten (z.B. Chat oder Kommentarfunktion) an. Dabei wird auch besprochen, wie der Schreibprozess gemeinschaftlich gestaltet werden kann, z.B. werden Feedbackregeln oder Möglichkeiten der Arbeitsteilung festgehalten.

Die für die Workshops gewählten Tools sind beispielhaft nach Kriterien des kostenlosen Zugangs sowie der DSGVO-Konformität gewählt und können selbstverständlich durch andere Tools mit ähnlichen Funktionen ausgetauscht werden.

Da den Autor*innen bei der Erprobung am ersten Tag nur eine 45-minütige Unterrichtsstunde zur Verfügung stand, wurde die Zeitplanung entsprechend angepasst. Empfehlenswert ist jedoch, für die Workshops am ersten Tag eine 90-minütige Unterrichtseinheit zu veranschlagen.

3.2 Einblicke in Einheit 2: Arbeitsphase

Der zweite Teil der Unterrichtseinheit sieht vor, dass die Schüler*innen ihr in den Expert*innenworkshops erworbenes Wissen zu den unterschiedlichen Phasen des materialgestützten Schreibens zusammenbringen, um so gemeinsam in neuen Arbeitsgruppen einen argumentativen Text zu Fragestellungen rund um das gewählte Thema „klimabewusstes Handeln“ zu verfassen. Die Gruppen werden dafür so neu zusammengesetzt, dass die in den Expert:innenworkshops erworbenen Kompetenzen gebündelt werden können, indem aus jedem Themenschwerpunkt mindestens eine Person in der Arbeitsgruppe vertreten ist. Während der Gruppenarbeit werden die in den Workshops kennengelernten digitalen Medien und Tools verwendet.

Insgesamt wird dafür in diesem Teil der Unterrichtseinheit die Schreibaufgabe im Sinne einer „Aufgabe mit Profil“ nach Bachmann & Becker-Mrotzek (2010) gestaltet. Dieses schreibdidaktische Konzept sieht vor, dass ...

- a) ... der Text in einen kommunikativen Kontext eingebunden ist und somit eine konkrete Problemstellung für eine bestimmte Adressatin bzw. einen bestimmten Adressaten bearbeitet werden soll.
- b) ... Schüler*innen sich das nötige Wissen für das Thema ihres Textes aneignen können.
- c) ... Schüler*innen den Text in „einem Kontext sozialer Interaktion“ verfassen.
- d) ... Schüler*innen Gelegenheit erhalten, die Wirkung des Textes zu überprüfen. (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010, S. 195).

Zur Herstellung eines kommunikativen Kontextes (a) wird dafür eine Klassenredaktion eingerichtet, die sich zum Ziel setzt, in unterschiedlichen Teams Fragestellungen zu klimabewusstem Handeln zu erörtern. Dafür können die Gruppen aus fünf unterschiedlichen Problemstellungen zu klimabewusstem Handeln (z.B. Sollte ein Tempolimit eingeführt werden?) wählen, um ihre Argumentation anschließend zu veröffentlichen (hier über die [Projektseite der Universität⁴](#)). Gerade die digitale Umsetzung des materialgestützten Schreibens vereinfacht es hierbei, die Textprodukte frei im Internet zur Verfügung zu stellen und Personen, die sich über Streitfragen zu klimabewusstem Handeln informieren möchten, als konkrete Adressat*innen (potenziell) zu erreichen. Abhängig von den Möglichkeiten der Schule kann die Zielgruppe in diesem Kontext noch stärker präzisiert werden; bspw. können im Rahmen einer Veröffentlichung über einen Blog oder einen schuleigenen Social-Media-Kanal konkret Gleichaltrige angesprochen werden. Der Aneignung von nötigem Wissen (b) durch die kritische Lektüre der Online-Quellen, die unmittelbar mit dem darauffolgenden Schreibprozess verknüpft ist, kommt beim materialgestützten Schreiben, wie oben erläutert, eine grundlegende Funktion zu. Das Expert:innenpuzzle versetzt die Lernenden schließlich in die Lage, den Text kollaborativ zu verfassen. Dabei sind sie auf den gegenseitigen Austausch (c) umso mehr angewiesen, da die Gesamtgruppe die in den Expert*innenworkshops erworbene Expertise der jeweiligen einzelnen Gruppenmitglieder benötigt. Zusätzlich können die Teams gemeinsam das Material bewerten und aufbereiten. Außerdem sollten die Gruppen ihren Text im Sinne des prozessorientierten Schreibens überarbeiten. In diesem Zusammenhang erhalten die

⁴ Siehe dazu: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/forschung-entwicklung/abgeschlossene-projekte/materialgestuetztes-schreiben-digital/> (zuletzt abgerufen am 13.02.2024).

Schüler*innen Raum, die Wirkung ihres Textes durch Vorlesen im Plenum zu überprüfen und auf Grundlage des Feedbacks ihrer Mitschüler*innen zu verbessern (d). Die Texte können dabei über Links zu den Etherpads auch digital mit den anderen Gruppen geteilt werden. Insgesamt ergeben sich somit vielfältige Möglichkeiten der Kooperation, die den Schreibprozess entlasten können (vgl. Philipp, 2017, S. 161).

Die konkrete Aufgabenstellung (siehe Abbildung 3) kann z.B. mithilfe des Tools [TaskCards](#) bereitgestellt werden. Dabei ist es sinnvoll, die Gesamtaufgabe in verschiedene kleinere Teilaufgaben zu sequenzieren, um den Schüler*innen die Arbeit und die Übersicht über die einzelnen Schritte des Prozesses materialgestütztes Schreiben unter Einbezug unterschiedlicher digitaler Tools zu erleichtern und sie anzuleiten. Seitens der Lehrkraft sollte in den einzelnen Teilaufgaben der kommunikative Kontext im Blick behalten und vor allem stets auf eine überzeugende Argumentationsstruktur hingewiesen werden (vgl. Philipp, 2017, S. 151-155). Die einzelnen Sequenzen des Schreibauftrags umfassen:

1. Eine Austauschphase über die Workshop-Inhalte;
2. Eine Planungsphase zur Besprechung des weiteren Vorgehens;
3. Eine Recherchephase zum Sammeln von geeigneten Quellen;
4. Eine Strukturierungsphase zur Entwicklung der quellenbasierten Argumentation eines eigenen Textes;
5. Eine Schreibphase zur Formulierung des eigenen Textes;
6. Mehrere Redaktions- und Überarbeitungsphasen zur Verbesserung des eigenen Textes.



Abb. 3: Ausschnitt des sequenzierten Schreibauftrags

Abbildung 3 verdeutlicht einen Ausschnitt des sequenzierten Schreibauftrags, der auf der [TaskCards-Vorlage](#)⁵ auch komplett eingesehen werden kann. Dabei werden, neben den bereits dargelegten grundlegenden Aspekten der Unterrichtsgestaltung, auch weitere sprachensible Gestaltungsmittel deutlich wie etwa die Bereitstellung von Redemitteln, der Einsatz von Checklisten (hier zum Aufbau eines argumentierenden Textes) oder Links zu einem Online-Wörterbuch. Im Sinne des ressourcenorientierten Einbezugs von Mehrsprachigkeit werden die Lernenden außerdem dazu ermutigt, ihr gesamtsprachliches Repertoire zu nutzen. Das kann z.B. bedeuten, dass Perspektiven aus der internationalen Presse durch die Sprachen der Schüler*innen einbezogen werden. Die Möglichkeit, Texte online zu übersetzen, kann den Schüler*innen aber auch als sprachliches Scaffold zur Texterschließung der deutschsprachigen Quelle dienen.

3.3 Einblicke in eine erste Erprobung des Unterrichtskonzepts

Um die Umsetzung der einzelnen Arbeitsschritte durch die Lernenden genauer nachvollziehen zu können, sollen im Folgenden exemplarisch Einblicke in die Strukturierungs- und die Schreib- bzw. Überarbeitungsphasen der ersten Erprobung des Unterrichtskonzepts gegeben werden.

Für das Sammeln und Strukturieren der Quellen hat Gruppe 1, wie im entsprechenden Workshop modelliert (vgl. Tab. 1), das Tool [TaskCards](#)⁶ als sprachliche Hilfe verwendet, um mit der Vielzahl an möglichen Quellen und Argumenten umgehen zu können. Dazu hat die Gruppe zunächst für sie relevante Argumente aus den unterschiedlichen Quellen übersichtlich angeordnet (Abbildung 4; nicht für jedes Argument ist die entsprechende Quelle angegeben).

⁵ Siehe dazu: <https://www.taskcards.de/#/board/0a3cd369-2bec-4b74-a02e-71dac26e48d2/view?token=4c082fba-ff81-4bae-a6ce-903f924859a8> (zuletzt abgerufen am 13.02.2024).

⁶ Siehe dazu: <https://www.taskcards.de/#/home/start> (zuletzt abgerufen am 13.02.2024).

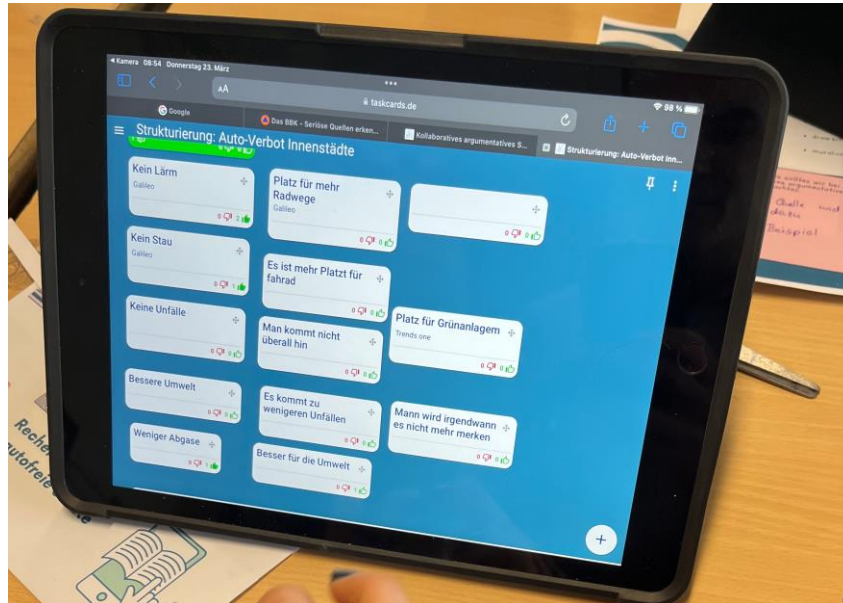


Abb. 4: Auswahl verschiedener möglicher Argumente

Im Anschluss sortierte die Gruppe die Argumente dahingehend, ob sie als *pro* oder *contra* hinsichtlich ihrer Fragestellung eingestuft werden können. Daraufhin nahm sie auf der Seite der Pro-Argumente eine Auswahl vor, schloss fünf Argumente aus (links unter „Pro“ rot markiert) und nahm gleichzeitig eine Struktur der verbliebenen vier Argumente vor (siehe Pfeile). Die Verknüpfung mit Contra-Argumenten fand zwar im fertigen Text statt, dieser Schritt wurde auf der Arbeitsfläche der Gruppe jedoch nicht deutlich (siehe Abbildung 5).

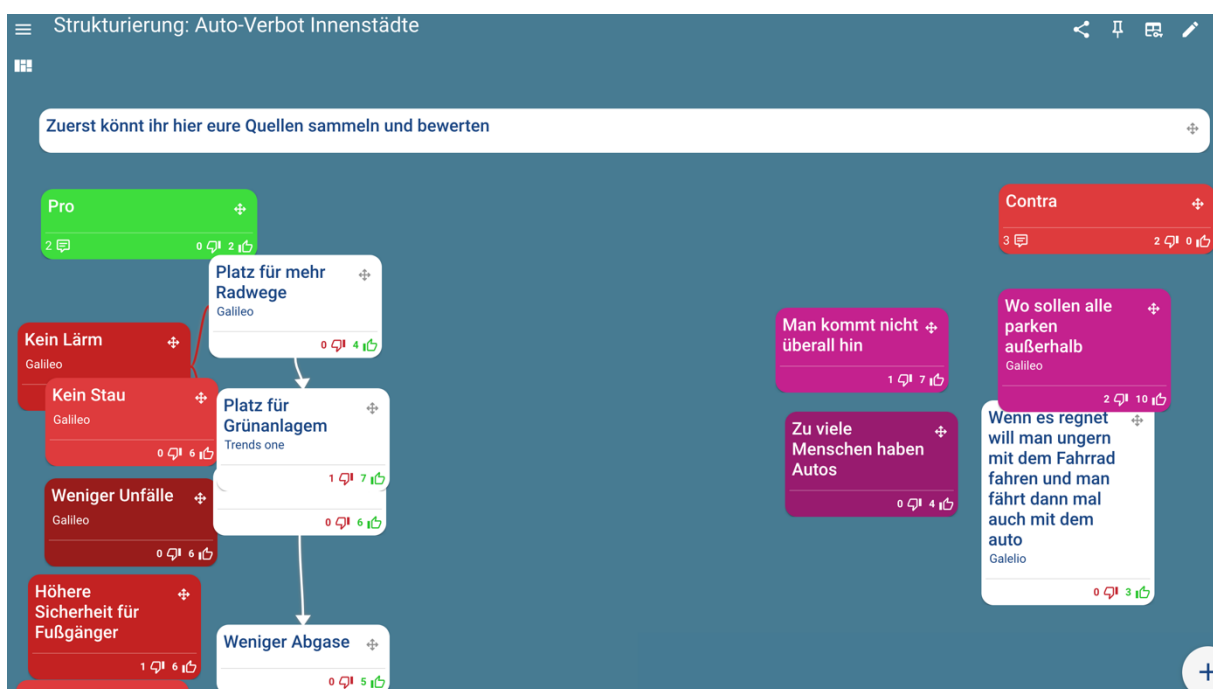


Abb. 5: Strukturierung ausgewählter Argumente

Ein solch strukturiertes Vorgehen war jedoch nicht für alle Gruppen erkennbar. Eine Gruppe nutzte die Strukturierungsfläche überhaupt nicht, andere verwendeten sie lediglich zum Sammeln von Argumenten.

Im Hinblick auf den Schreibprozess zeigte sich für alle Gruppen, dass sie in dem Sinne kollaborativ vorgegangen sind und die Überarbeitungsfunktionen des [Etherpads von kits](#)⁷ genutzt haben, als dass mindestens zwei unterschiedliche Personen an einem Text arbeiteten (wird erkennbar über die unterschiedlichen Farben). Jedoch unterschieden sich dabei die Arten der Zusammenarbeit erheblich. Während im ersten Beispiel offenbar sowohl unterschiedliche Textteile von verschiedenen Personen verfasst als auch korrigiert wurden (siehe Abbildung 6), gibt das weitere Beispiel Hinweise darauf, dass überwiegend eine Person geschrieben hat und eine weitere Person Korrekturen vornahm (siehe Abbildung 7).

Jeder kennt sie, die "Klimakleber", aber wie sieht es eigentlich mit einer Bestrafung aus? Sollten sie eigentlich bestraft werden? Oder sogar bezahlt werden? In diesem Text werden wir versuchen euch unsere Meinung zum Thema der Bestrafung von Klimaklebern näherbringen. Wir vertreten die Meinung, dass die Klimakleber härter bestraft werden sollten. Da sie die Straßen blockieren und so massive Staus auslösen und so dafür sorgen dass Menschen nicht zur Arbeit kommen, oder im schlimmsten Fall ein Krankenwagen mit todkranken oder hochschwangeren Menschen nicht ins Krankenhaus kommen, dadurch könnten Menschen sterben. Alerdings ist die Message richtig allerdings falsch umgesetzt .

Die Klimakleber sorgen dafür, dass die Personen, die den Verkehr für die Arbeit brauchen, aufgehalten werden. Das könnte für ein Koflikt zwischen den Arbeitgebern und den Arbeitnehmen sorgen. Das Problem hierbei ist, dass man die Klebende Personen nicht einfach so gewalttätig aus dem Verkehr rauszien darf, sondern eine lange Zeit warten muss, bis die Klimakleber mittels kleber-entferner gelöst und an den Strassenrand gebracht werden. Danach sollte man sie in polizeiliche Obhut nehmen und verklagen. Laut der Zeitung "WAZ" gibt es in Bayern sogar schon Strafen für Klimakleber in Höhe von 7500€. Wir sind auch dafür das dis auch in NRW gelten sollte. Um die Klimakleber einzuschüchtern sollte man einer hohe Geldstrafe in allen Bundesländern einführen. Vielleicht könnte man auch die Schäden die die Klimakleber erleiden als Notwehr behandeln. Das würde allerdings die Menschenrechte verletzen, weshalb das keine Option wäre. Daher finden wir dass Klimakleber eine Geldstrafe von mindestens 8000€ zahlen sollten.

Außerdem sollten sie vielleicht auch 2 Monate Gefängnis als Strafe bekommen. Wenn das sie abschrecken würde, könnte man die Gefängnisstrafe auf 1 Jahr hochschrauben, oder auch die Geldschtrafe.

Fazit

Die Strafe für das Kleben auf der Straße sollte teuer gemacht werden, damit es sich nicht mehr lohnt auf der Straße zu kleben und sich zu schämen. Man kann ja auch andere Möglichkeiten finden um den Menschen zu signalisieren, dass sie auf die Umwelt achten sollen.

Abb. 6: Kollaboratives Schreiben 1

⁷ Siehe dazu: <https://pad.kits.blog/> (zuletzt abgerufen am 13.02.2024).



Abb. 7: Kollaboratives Schreiben 2

Es lagen also offenbar unterschiedliche Vorstellungen von kollaborativen Schreibprozessen vor, wobei nicht festgestellt werden kann, inwiefern der Text im zweiten Beispiel bspw. in einem gemeinsamen Prozess mündlich ausgehandelt und formuliert und nur von einer Person verschriftlicht wurde.

Insgesamt zeigte die Erprobung, dass die Schüler*innen von Möglichkeiten des Einbezugs ihres gesamtsprachlichen Repertoires nur partiell Gebrauch machten, z.B. bei der Nutzung von Online-Übersetzern zum Verstehen der Aufgabenstellung (siehe Abbildung 8). Eine mögliche Erklärung für diese zurückhaltende Nutzung mehrsprachiger Ressourcen ist, dass mehrsprachigkeitsorientierte Konzepte, in denen bildungssprachlich agiert werden soll, ggf. auch gezielt angebahnt werden müssen. Gleichzeitig entspricht es gerade dem Konzept mehrsprachigkeitorientierter Ansätze des sprachsensiblen Unterrichts, dass die Lernenden frei wählen können, welche Aspekte ihres gesamtsprachlichen Repertoires sie für eine herausfordernde Aufgabenbewältigung nutzen möchten. Ggf. war es für den Großteil der Lernenden schlicht naheliegender, vorrangig auf Deutsch zu agieren.

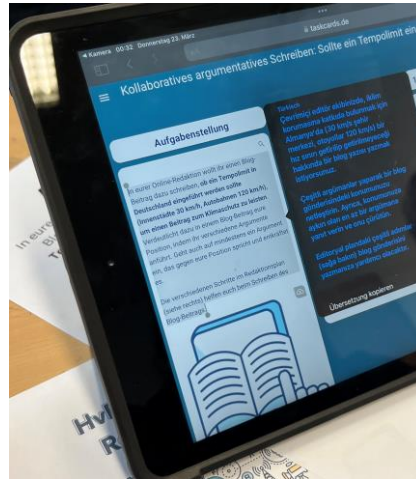


Abb. 8: Nutzung von Übersetzungstools

Die Ergebnisse der evaluativen Schüler*innen-Befragung deuten darauf hin, dass die Arbeitsaufteilung in den Gruppen nicht immer gelungen ist, weshalb teils von mangelhafter Kollaboration zwischen den Lernenden ausgegangen werden kann. Als weiteres Ergebnis gaben mehrere Lernende an, dass sie sich durch die Freiräume, die das digitale materialgestützte Schreiben in der hier beschriebenen Form ermöglicht, überfordert fühlten. Sie hätten sich etwa gewünscht, auf eine klar vorgegebene Textauswahl zurückgreifen zu können, womit die eigene Recherche entfallen wäre.

Somit wird die Relevanz deutlich, die notwendigen Kompetenzen sowohl für die Recherche und Strukturierung als auch für die kollaborativen Arbeits- bzw. Schreibprozesse langfristig anzubahnen, wofür in der berichteten Erprobung nicht genügend Zeit zur Verfügung stand. In diesem Prozess sollten die Lernenden schrittweise dabei unterstützt werden, die kennengelernten Vorgehensweisen eigenständig zu nutzen. Außerdem sollten sie dazu befähigt werden, ihr Vorgehen und dessen Erfolg zu überprüfen und ggf. anzupassen. Die Ausbildung dieser metakognitiven Strategien sind essentiell (vgl. Philipp, 2022) für das erfolgreiche Bewältigen komplexer Schreibaufträge im Kontext digitaler Medien.

4 Fazit

Im Beitrag wurde ein Unterrichtskonzept für eine digitale Realisierung des materialgestützten Schreibens in einem lerner*innenorientierten Unterricht beschrieben, das sprachliches, fachliches und digitales Lernen lebensweltnah miteinander verknüpft. Dabei stehen explizit die Förderung erweiterter digitalitätsbezogener Sprachkompetenzen (vgl. Huesmann & Woerfel, 2022) entlang des Schreibprozesses im Fokus. Aspekte wie die Auswahl geeigneter Argumente oder die Synthese verschiedener Textquellen zu einem neuen Schreibprodukt bleiben dabei jedoch grundlegend und machen das materialgestützte Schreiben sowohl digital als auch analog zu einem anspruchsvollen Aufgabenformat.

Aufgrund der rasanten technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen in einer Kultur der Digitalität und den damit einhergehenden Veränderungen im Bereich der Kompetenzanforderungen an Schüler*innen beim materialgestützten Schreiben, muss die Förderung der formulierten Teilkompetenzen nicht nur im Deutschunterricht, sondern fächerübergreifend Berücksichtigung finden und fachspezifisch ausdifferenziert werden. Das hier dargelegte Konzept soll einen Beitrag dazu leisten, digitale Textsouveränität von Schüler*innen beim materialgestützten Schreiben in digitalen Kontexten zu fördern und lädt zur Nachnutzung und Weiterentwicklung ein.

Literatur

- Aronson, E. & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method* (3rd ed.). Pinter & Martin.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl, T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen [KoeBes - Kölner Beiträge zur Schreibforschung]* (S. 191-210). Duisburg: Gilles & Francke.
- Becker-Mrotzek, M. (2017). Das Schreiben zurückholen – Anmerkungen zur Funktion des materialgestützten Schreibens in den Bildungsstandards. In *Didaktik Deutsch*, 22 (42), S. 4-11. <https://doi.org/10.25656/01:16875>
- Eickelmann, Birgit; Bos, Wilfried; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut; Senkbeil, Martin & Vahrenhold, Jan (Hg.) (2019). *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster, New York: Waxmann. https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?tx_p2waxmann_pi2%5bbuchnr%5d=4000&tx_p2waxmann_pi2%5baction%5d=show (zuletzt abgerufen am 07.02.2024).
- El Mafalani, A. (2022). Das Integrationsparadoxon: Wandlungsdynamiken, Konfliktlinien und Krisenerscheinungen in der superdiversen Klassengesellschaft. In *LEVIATHAN, Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaften*, 39 (S. 139–157). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748926047>
- Frederking, V. & Krommer, A. (2019). *Digitale Textkompetenz. Eine theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus*. <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf> (zuletzt abgerufen am 30.03.2023).
- Frederking, V. (2022). *Digitale Textsouveränität. Funktional-anwendungsorientierte und personal-reflexive Bildungsherausforderungen in der digitalen Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert. Eine Theorieskizze. Version 3*. <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2021/09/digitale-textsouveraenitaet.pdf> (zuletzt abgerufen am 21.09.2023).
- Huesmann, I. & Woerfel, T. (2022). *Sprachliche Bildung im digitalen Wandel* (Basiswissen). Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachliche-bildung-im-digitalen-wandel/> (zuletzt abgerufen am 11.03.24).
- Jambor-Fahlen, S., & Philipp, M. (2022). Prozess- und Produktperspektiven des Lesens von der Wortebene bis zu multiplen Texten. In M. Philipp, & S. Jambor Fahlen (Hrsg.), *Lesen: Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten*. (S. 9–33). Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA), (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022)* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf (zuletzt abgerufen am 07.02.2024).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken, (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (zuletzt abgerufen am 07.02.2024).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (zuletzt abgerufen am 07.02.2024).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.) (2022). *JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf (zuletzt abgerufen am 11.03.24)

Philipp, M. (2022). Digitales Lesen – selbstregulative Prozessverbünde für den versierten Umgang mit digitalen Informationen. In J. Knopf, T. Mergen, A.-K. Müller (Hrsg.), *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Digitalität und Deutschunterricht. Heft 4, Jahrgang 69* (S. 360-369). V&R unipress/Brill Deutschland GmbH.

Philipp, M. (2020). *Multiple Dokumente verstehen: Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente*. Beltz Juventa.

Philipp, M. (2017). *Materialgestütztes Schreiben. Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung*. Beltz Juventa.

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.

Woerfel, T. (2022). Mehrsprachigkeit in Kita und Schule (Faktencheck). *Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Faktencheck_Mehrsprachigkeit_in_Kita_und_Schule.pdf (zuletzt abgerufen am 07.02.2024).

Wössner, S. (2022). ...Alles nur Worte? Warum uns im Weg steht, wie wir über Bildung sprechen. In *on – Lernen in der digitalen Welt*. 8(1), S. 8-10.

*Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01 JA 2033 A-L gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.*