



## **IMST – Innovationen machen Schulen Top**

Themenpogramm Schreiben und Lesen

# **ERSTELLEN EINER MEHRSPRACHIGEN KLASSENZEITUNG**

Projektverantwortlicher: MMag. Stephan Schicker

Institution: BG/BRG Dreihackengasse:

Datum: 16.06.2015

# Inhalt

1	AUSGANGSSITUATION .....	3
2	ZIELE DES PROJEKTS .....	8
3	PROJEKTVERLAUF.....	9
4	EVALUATION UND REFLEXION.....	13
5	GENDERASPEKTE .....	18
6	ZITIERT UND WEITERFÜHRENDE LITERATUR .....	19

# 1 AUSGANGSSITUATION

Das Projekt wurde mit einer sprachlich und leistungsbezogen heterogenen 3. Klasse (7. Schulstufe) des BG/BRG Dreihackengasse mit 25 SchülerInnen durchgeführt. In der Klasse haben 20 SchülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch, fünf SchülerInnen Deutsch als Erstsprache. Unter den Alltagssprachen der SchülerInnen finden sich Sprachen wie Kroatisch, Serbisch, Bosnisch, Albanisch, Türkisch, Englisch, Arabisch etc.

Zu dieser Sprachenvielfalt kommt eine heterogene Klassensituation, was die schulischen Leistungen und den Förderbedarf betrifft. Es gibt zwei Schülerinnen mit ausschließlich „Sehr Gut“ im Zeugnis, zahlreiche SchülerInnen mit ausgezeichnetem und gutem Schulerfolg, aber auch SchülerInnen, die großen Förderbedarf zeigen (drei SchülerInnen mit ADS bzw. ADHS bzw. zwei weitere mit Angststörungen).

Für eine derart von Vielfalt geprägte Klasse eignet sich Projektunterricht in besonderer Weise, da er es den einzelnen SchülerInnen ermöglicht, eigenen (Lern-)Interessen nachzugehen und ihrem eigenen Tempo entsprechend zu lernen. Deshalb schien die Durchführung eines Jahresprojektes gerade in dieser Klasse besonders zielführend.

Ein Jahr vor dem Projekt war ich zudem von mehreren SchülerInnen der Klasse darauf angesprochen worden, ob wir nicht eine Schulzeitung erstellen könnten. Da die Beschäftigung mit journalistischen Textsorten ohnehin im Rahmenlehrplan der 3. Klasse vorgesehen ist und ein Zeitungsprojekt auch eine Öffnung des Unterrichts in vielfacher Weise ermöglicht (thematisch, in Bezug auf die Arbeitsformen, zeitlich, räumlich), schien mir das Vorhaben „mehrsprachige Klassenzeitung“ für die Klasse geeignet zu sein. Wegen der großen Sprachenvielfalt wollte ich auch die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen in das Projekt mit einbeziehen, um diese als positiven Mehrwert und Bereicherung für Klasse, SchülerInnen und Gesellschaft sichtbar machen.

Die bewusst positive Darstellung von Mehrsprachigkeit und die Bewusstmachung der Vorteile, die mit „additiver Zweisprachigkeit“<sup>1</sup> oder in eingeschränktem Maße auch mit „dominanter Zweisprachigkeit“<sup>2</sup> einhergehen, waren bereits zuvor zentrales Thema in Projekten mit dieser Klasse gewesen. In diesem Zusammenhang hatte die Klasse zwei Jahre zuvor mehrsprachige Präsentationen auf Deutsch und in den autochthonen Sprachen zum Thema „Wir l(i)eben unsere Sprachen“ vorgeführt. Im darauffolgenden Jahr wurde ein ähnliches Projekt mit Radiobeiträgen durchgeführt, die dann bei einem Elternabend präsentiert wurden.

Bereits ein Jahr zuvor hatte ich mit einer anderen Deutschklasse (nicht fächerübergreifend) ein Zeitungsprojekt durchgeführt, allerdings nur mit einsprachigen Artikeln. Da bereits dieses Projekt aus meiner Sicht nachhaltig die Motivation der SchülerInnen steigerte und ihre Schreibleistungen, vor allem was die Adressatenorientierung und die Überarbeitungskompetenz betraf, verbesserte, wollte

---

<sup>1</sup> Bei additiver Zweisprachigkeit werden zwei Sprachen perfekt beherrscht. Es gibt starke Hinweise darauf, dass dadurch auch die allgemeinen kognitiven Leistungen der Kinder erhöht sind und ein erhöhtes Sprachbewusstsein existiert (vgl. Portmann 1998)

<sup>2</sup> Bei dominanter Zweisprachigkeit wird eine Sprache perfekt beherrscht, eine andere mehr oder weniger gut. Portmann unterscheidet additive Zweisprachigkeit und dominante Zweisprachigkeit von Semilingualität: Weder Herkunftssprache noch Umgebungssprache werden ausreichend beherrscht. Zweisprachige dieser Art sind schulisch nicht so leistungsfähig, da schriftsprachliche, textuelle Kompetenz auf mündlicher Alltagskompetenz basiert. Wird diese nie richtig ausgebildet, behindert dies die Ausbildung höherer Kompetenzen.

ich erneut ein (umfangreicheres) Zeitungsprojekt planen und im Zuge meiner IMST-Abschlussarbeit die gewonnenen Kompetenzen auch messen und evaluieren.

In meiner Arbeit gehe von der – inzwischen auch empirisch belegten – Theorie aus, dass die Förderung der Erstsprachen der SchülerInnen sich auch positiv auf den Zweitsprachenerwerb bzw. auf die Textkompetenz auswirkt. Dies hat u.a. auch damit zu tun, dass in der Schule ein besonderer Sprach- und Denkstil erwartet/gefordert wird, der sich nach Portmann-Tselikas durch folgende Merkmale auszeichnet (Portmann 1998, S. 24ff):

- Themen- und gegenstandsgebundenes Sprechen und Denken: Man spricht nicht einfach über das, was einem in den Sinn kommt, sondern fokussiert einen Gegenstand und bespricht ihn mit einer gewissen Systematik.
- Fachbezogene Sprache und Wissensschemata: Die „schulische“ Sprache zeichnet sich durch komplexe Strukturen, fachbezogenen Wortschatz, eine Verdichtung von Informationen und ein hohes Abstraktionsniveau aus (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008, S. 32).
- Verstehen und Produktion textuell geformter Sprache: Im Zentrum steht eine schriftliche, themenzentrierte, formelle Sprache mit ihren besonderen Anforderungen an Logik, Kohärenz und Register.
- Komplexe Sprach- und Denkanforderungen auch im Mündlichen: Wir lernen in der Schule den Anforderungen zu genügen, die dadurch entstehen, dass der Stil des schriftlichen Sprachgebrauchs auch im Mündlichen zu realisieren ist.

Die gewohnten und im Alltag vorherrschenden mündlich geprägten Sprechstile und Denkweisen werden schulisch überformt und damit ausgebaut. Sie bilden den Ausgangspunkt zur Entwicklung der Sprachkenntnisse, der sprachbezogenen Kompetenzen und Sprachbewusstheit, die es uns erlauben, ganz neue Bereiche zu erschließen (Portmann 1998, S. 27). Auf Cummins Thesen aufbauend - Cummins unterscheidet zwischen „basic interpersonal communication skills“ (BICS) und „cognitive academic language proficiency“ (CALP) - sieht Portmann in der kognitiv-akademischen Sprachkompetenz eine eigene „kognitive Kompetenz im Umgang mit Sprache“ und bezeichnet diese in Folge als Textkompetenz, d.h. als „eine Fähigkeit, die [die] konzeptuelle Basis für Lernprozesse im Unterricht darstellt und zwischen Erst- und Zweitsprache transferiert werden kann.“ (Schmölzer-Eibinger 2008, S. 50f.). Textkompetenz ist in allen Fächern eine Grundbedingung dafür, dass Lernende Sachverhalte im Unterricht verarbeiten und selbstständig darstellen können, und sie erlaubt es, neue Bereiche zu erschließen und über Dinge nachzudenken, die nicht unmittelbar wahrnehmbar sind (Literatur, Technik, Wissenschaft) (vgl. Portmann 1998, S. 31). Auch Feilke argumentiert ähnlich, wenn er mit Verweis auf die – inzwischen in der kognitiven Psychologie infrage gestellte - „starke“ Literalitätsthese<sup>3</sup> meint, dass die schulisch vermittelten Praktiken des Schriftgebrauchs dazu führten, dass sich auch das menschliche Denken ändere: „Das episodische Gedächtnis, das das Wissen erlebnisförmig und

---

<sup>3</sup> Vgl. Jack Goody, Ian Watt, Kathleen Gough: Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1986 S. 16ff. Der Kern der sogenannten 'starken' Literalitätsthese ist die Annahme, menschliches Denken und damit auch das Lernen werde durch die Schrift, namentlich die Alphabetschrift, verändert. Demzufolge erfordert die Alphabetschrift eine Zerlegung der bis dahin situativ gebundenen Sprache in kleinste, distinkte abstrakt-analytische Elemente, die dann wieder kompositionell nach grammatischen und logischen Kriterien in Sätzen und Texten zusammengesetzt werden.

situiert repräsentiert, wird umgestellt auf den kategorial- begriffsbildenden Modus eines „disembedded thinking“, bei dem Erfahrung zunehmend in „wissenschaftlich verallgemeinerten definitionsartigen Begriffssystemen“ repräsentiert wird (Feilke o.J., S. 7.)

Schmölzer-Eibinger unterscheidet daher auch zwischen Interaktionskompetenz (Fähigkeit des Verstehens und Äußerns von mündlich geprägter, situativ verankerter Sprache) und Textkompetenz, welche sie als die „Fähigkeit des produktiven und rezeptiven Umgangs mit schriftsprachlich geprägter Sprache“ definiert und die aus folgenden Teilkomponenten besteht: Kohärenzkompetenz, Kontextualisierungskompetenz, Kommunikationskompetenz, Textoptimierungskompetenz, strategische Kompetenz, Formulierungskompetenz, Textgestaltungskompetenz, Textmusterkompetenz, Stilkompetenz und metatextuelle Kompetenz (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008, S. 51f.). Ein Großteil dieser Teilkompetenzen von Textkompetenz besteht aus transferierbaren, sprachübergreifenden Teilkomponenten, weshalb neben anderen Gründen eine Förderung der Erstsprache von Bedeutung auch für die Entwicklung der schulischen Textkompetenz erscheint.<sup>4</sup>

Neben dem Sichtbarmachen des Herkunftssprache der SchülerInnen, die nach Brizic das „sprachliche Kapital“ für den Zweitsprachenerwerb und den schulischen Erfolg von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch bereitstellt (vgl. Brizic 2006, S. 32-42), sollte das Projekt Schreib- und Textkompetenzen erweitern. In diesem Zusammenhang stellte sich die Frage, mit welchen didaktischen Verfahren Schreib- und Textkompetenzen effizient zu fördern sind. Bei den folgenden Leitlinien, Empfehlungen und Prinzipien, die im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs als besonders wirksam zur Förderung von Schreibleistungen erachtet werden, zeigt sich schnell, dass sie besonders gut im projektorientierten Unterricht, etwa einem Zeitungsprojekt, umgesetzt werden können.

Es muss zuvor noch betont werden, dass sich zwar viele der im Folgenden diskutierten Maßnahmen, Verfahren und Modelle sich auf DaZ-Lernende beziehen, dass es sich dabei jedoch um Prinzipien, Modelle und vielseitig verwendbare Verfahren der Förderung von Schreibkompetenzen bzw. Textkompetenzen handelt und man im Sinne Portmanns davon ausgehen kann, dass sich die Frage nach der Förderung von Textkompetenz von DaZ-Lernenden bei genauer Beschäftigung mit dem Thema in die Frage nach generellen Formen und Prinzipien effizienten Lernens verwandelt (Portmann 1998).

- Integriertes Sprach- und Sachlernen: Sprache wird dann am besten gelernt, wenn die „Aufmerksamkeit der Lernenden sowohl auf Sprache als auch auf Inhalt“ (Schmölzer-Eibinger: Lernen 2008, S. 185) gelenkt wird. Integriertes Sprach- und Sachlernen findet jedenfalls bei der Vorbereitung zum Schreiben eines Zeitungsberichts statt, wenn sich Lernende mit einem Thema in mehreren Fächern beschäftigen oder überlegen, wie sie gesammelte Informationen zu einem Sachthema adressatengerecht in Form einer journalistischen Textsorte wiedergeben können.

---

<sup>4</sup> Vgl. Werner Knapp: Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen: Niemeyer 1997: In seiner Untersuchung konnte er zeigen, dass Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch, die in Deutschland aufgewachsen sind und durchgehend deutsche Schulen besucht haben, schlechter abschneiden als Migrantenkinder, die erst zwei Jahre in Deutschland leben. Einzig bei der Formulierungsfähigkeit (Fähigkeit zügig Sätze bilden zu können) schneiden Migrantenkinder, die noch nicht so lange in Deutschland sind, schlechter ab, da es ihnen an Wortschatz und Satzbildungsmustern fehlt. In Bezug auf die Text- und Erzählkompetenz zeigt sich, dass Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch mit der längsten Aufenthaltsdauer am schlechtesten abschneiden. Knapp ist der Meinung, dass sich die Erzähl- und die Textkompetenz von der Erst- auf die Zweitsprache transferieren lässt, was dieses Phänomen erklären könnte.

- Kooperatives Lernen ermöglicht die Förderung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung der Lernenden und die Schulung verschiedener Fertigkeiten und Kompetenzen. Dies reduziert die Sprachanforderungen für Zweitsprachenlernende, denn sprachliche Probleme treten in Gruppenarbeiten nicht so häufig zu Tage (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008, S. 190). Da bei unserem Zeitungsprojekt immer in Redaktionsteams gearbeitet wurde, kamen die Vorteile des kooperativen Schreibens besonders zum Tragen.
- Sprachaufmerksamkeit fördert nicht nur einen bewussten und reflektierten Umgang mit Sprache, sondern auch ein Nachdenken über Inhalte, was für Zweitsprachenlernende besonders wichtig ist, da sie die Zweitsprache hauptsächlich ungesteuert erwerben und daher oft nicht genau verstehen bzw. sprachliche Mittel beim Schreiben nicht präzise genug einsetzen (vgl. Schmölzer-Eibinger/2005, S. 184ff). Im Zuge des Zeitungsprojektes müssen Lernende in Gruppen bei Schreibkonferenzen oder anderen kooperativen Schreibformen ihre Texte mehrfach überarbeiten, um sie adressatengerecht zu gestalten. Dies fördert in besonderer Weise die Sprachaufmerksamkeit der Lernenden.
- Förderlich ist auch eine aktive und authentische Sprachpraxis, womit das aktive sprachliche Handeln der Lernenden im Unterricht und der situations-, themen- und aufgabenbezogene Einsatz der Unterrichtssprache gemeint sind (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008, S. 187). Wenn Lernende, z.B. im Rahmen des Zeitungsprojektes, die Aufgabe haben, zu zweit oder in Gruppen eine Schlagzeile für einen Text zu finden, so benötigen sie die Zweitsprache als Mittel, um zu einer gemeinsamen Lösung zu kommen. Gleichzeitig wird dabei auch die Adressatenorientierung und Überarbeitungskompetenz gefördert.
- Eine Integration von Lese-, Sprech- und Schreibaktivitäten führt zu einer tieferen Verarbeitung von Sprache und Inhalten. Aufgaben sollten daher sowohl mündliche als auch schriftliche Sprachhandlungen erfordern und integrieren – das war bei unserem Zeitungsprojekt der Fall.
- Lernaktivitäten, die eine Integration von prozess- und produktorientiertem Schreiben gewährleisten, fördern Textkompetenz in besonderer Weise (vgl. ebd., S. 191). Nicht nur das endgültige Produkt (Klassenzeitung), sondern auch Teilschritte mussten im Rahmen des Projektes dokumentiert und mit anderen Lernenden und Lehrenden bei Redaktionssitzungen besprochen werden.
- Didaktisch empfohlen wird auch eine Kombination von „offenen und gebundenen Aufgaben, um sowohl die Vorteile des kreativen Schreibens (Impuls für das Generieren eigener Ideen, Aktivierung des Vorwissens, Abbau von Schreibblockaden, Motivation der Lernenden) als auch die Effekte des auf Textsorten und Sprachnorm bezogenen, funktionalen Schreibens nutzen zu können.“(Ebd., S. 456). In verschiedenen gebundenen Aufgaben wurden bereits im ersten Semester die Kennzeichen der journalistischen Textsorten geübt und erprobt und die Anwendung geeigneter sprachlicher Mittel wurde erlernt.
- Die Wahlmöglichkeiten bei der Klassenzeitung (die SchülerInnen können die Themen ihrer Beiträge selbstständig auswählen) ermöglichen ihnen, den eigenen Interessen zu folgen, dies kann die Motivation steigern.
- Im Rahmen einer Studie von Bachmann konnte gezeigt werden, dass „hierarchiehöhere Schreibfähigkeiten [...] früh gefördert werden müssen“, da sie sich „parallel zu anderen - ein-

facheren und anspruchsvolleren - Schreibfähigkeiten“ entwickeln (vgl. Bachmann 2014, S. 284). Deshalb werden im Rahmen des Zeitungsprojektes auch keine (angeblich hierarchiehöheren) Textsorten ausgeschlossen, allerdings wird bei „schwierigeren“ Textsorten darauf geachtet, dass die Aufgabenstellung „zu einer genauen Strukturierung sowie Explizitheit und Fokussierung anregt.“ (Schmölzer-Eibinger 2014, S. 458).

- Thürmann et al. schlagen die Verwendung der Techniken des Scaffoldings (der Unterstützungsgerüste) vor allem in Bezug auf Sprachlernen im Fachunterricht vor, da diese das selbstgesteuerte Schreiblernen unterstützen (vgl. Thürmann et al. in Vorbereitung, S. 26). Scaffolding zielt darauf ab, die Kluft zwischen dem aktuellen und dem potenziellen Entwicklungsstand der Lernenden durch die Unterstützung durch kompetentere LernpartnerInnen und durch sogenannte „Lerngerüste“ in Form von Denkanstößen, Anleitungen oder andere Hilfestellungen zu verkleinern, um damit die Lernenden in die „Zone der nächsten Entwicklung“ zu leiten (vgl. Dorner et al. 2014, S. 31). Leisen schlägt deshalb vor, dem und der Lernenden „so wenig sprachliche Unterstützung wie möglich, aber so viel, wie nötig“ zum erfolgreichen Bewältigen der Sprachsituation zur Verfügung zu stellen (Leisen 2010, S. 10). Diese Scaffolds wurden mit den SchülerInnen bereits vor Beginn des Projektes mit der Erarbeitung und Übung journalistischer Textsorten gebaut und standen nun im Rahmen des Projektes als Unterstützungsgerüste bereit.
- Schmölzer-Eibinger fordert für Schreibaufgaben, dass Aufgaben zur Förderung komplexer Schreibfähigkeiten „klar strukturiert, funktional eindeutig, situativ verankert, sozial eingebettet, authentisch, schriftsprachlich herausfordernd, auf die abgegrenzte Sprachhandlungsbereiche fokussiert“ sowie adressatenorientiert und sprachaufmerksamkeitsfördernd sein und einen persönlichen Zugang zum Schreibgegenstand bzw. emotionale Involvierung ermöglichen sollen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2014, S. 461). Bei der Gestaltung dieses Projektes wurde besonders auf diese Aspekte geachtet.

## 2 ZIELE DES PROJEKTS

Die Ziele des Projekts waren auf mehreren Ebenen angesiedelt. Zum einen ging es um die Steigerung der Motivation der SchülerInnen für Lernen und Unterricht generell und im Besonderen für das Schreiben (in verschiedenen Sprachen). Dies sollte vor allem – wie oben ausführlich dargestellt – mit lebensnahen, authentischen Themen, einem projektartigen Unterricht und dem Erstellen eines lebensnahen Endproduktes geschehen. Solche motivationalen Einstellungen sind allerdings schwierig zu erforschen, deshalb wird meine Forschungsfrage diese nur am Rande streifen.

Zum anderen sollte das Projekt die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen als Bereicherung erlebbar machen - für SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen. Die Mehrsprachigkeit sollte nicht nur als (mögliches) Defizit bei manchen grammatischen Phänomenen in der Zweitsprache Deutsch wahrgenommen werden, sondern als Gewinn und Chance für SchülerInnen, Schule, Eltern und Gesellschaft.

Und drittens sollte das Projekt Schreibkompetenzen bzw. Schreibleistungen der SchülerInnen fördern, d.h. es ging um verschiedene Schreibteilkompetenzen, z.B. Adressatenorientierung, Planungskompetenz, Formulierungskompetenz, Überarbeitungskompetenz und andere mehr.

Die Messung erfolgte mittels eines Vorher-Nachher-Vergleiches: Ich hatte mehrere journalistische Texte von SchülerInnen vor Durchführung des Projektes (auch Schularbeitentexte) gesammelt, die als Vergleichstexte für die Texte in der Klassenzeitung dienen konnten. Besonders interessant war dabei auch die Frage, welche Qualität die nicht-deutschen Texte haben.

Im Rahmen der Untersuchung wollte ich der Frage nachgehen, inwiefern es durch ein Zeitungsprojekt (d.h. z.B. durch kooperatives Schreiben) gelingen kann, die Schreibleistungen der SchülerInnen in Bezug auf journalistische Textsorten zu erhöhen, gemessen an der Erweiterung verschiedener Schreibteilkompetenzen wie Adressatenorientierung, aber auch Planungskompetenz, Formulierungskompetenz, Überarbeitungskompetenz etc. .



### 3 PROJEKTVERLAUF

Projektstart war im Dezember 2014. Bereits davor gab es Vorarbeiten zum Projekt wie zum Beispiel das Kennenlernen und Üben von journalistischen Textsorten und journalistischen Gepflogenheiten (s.o.). Da dies aber außerhalb des Projektunterrichts im Regelunterricht stattfand, werden sie in die Beschreibung hier nicht miteinbezogen.

Mitte Dezember fand die erste sogenannte Redaktionssitzung statt. SchülerInnen mussten sich in Redaktionsteams zusammenfinden (2-3 SchülerInnen pro Gruppe) und im Deutschunterricht bzw. weiterführend zuhause ein Thema für ihren ersten Artikel finden. Voraussetzung für jedes Thema war, dass die SchülerInnen ihre Erkenntnisse und Ergebnisse für die Artikel aus eigenständiger Recherche gewinnen mussten, d.h. die SchülerInnen sollten im Rahmen des Projekts „neues Wissen“ schaffen, mit meiner Hilfe wurden SchülerInnenthemata so abgewandelt, dass dies möglich war. Einige Themen sind: Berichte über Schulprojekte des BG/BRG Dreihackengasse, die beliebtesten Fußballer (Umfrage unter SchülerInnen), YouTuber von heute (Beschreibung von Youtube-Videos), beliebte Computerspiele (Umfrage und Beschreibung), Trends in Mode und Fashion (Umfrage), Computerspiele (Umfrage), Alkohol und Rauchen bei Jugendlichen (Umfrage), Horror-Geschichten mit wahrem Kern (um selbst geschriebene Geschichten ergänzt).

Im Zuge eines Projekthalbtages vor Weihnachten wurde für diese Themen recherchiert (Umfragezettel wurden erstellt und in der Schule verteilt, mündliche Umfragen durchgeführt etc.). Im Zuge eines zweiten Projekthalbtages nach Weihnachten begannen die ersten Gruppen ihre Ergebnisse auszuwerten und zu verschriftlichen. Förderlich für diese Arbeit war, dass der Unterricht nicht im Stundenplanraster stattfand und die SchülerInnen jeweils einen längeren Zeitraum (3 Unterrichtsstunden) Zeit hatten, um an ihren Themen zu arbeiten. Als schwierig empfand ich die Betreuungssituation. Ich war während dieser zwei Projekthalbtage alleine mit 25 SchülerInnen, und die Betreuung der Gruppen stellte mich vor große Herausforderungen. Hier wäre eine zweite Lehrperson hilfreich gewesen. Deshalb fand nach den Semesterferien eine Konferenz mit allen am Projekt beteiligten Lehrenden statt, bei der die nächsten Projektstage geplant wurden.

Da die Gruppen in unterschiedlichem Arbeitstempo arbeiteten und unterschiedlich viel Unterstützung brauchten, wurde an den Projekttagen vermehrt Teamteaching vorgesehen.

Die Projektstage des 2. Semesters wurden bei der Konferenz der Lehrenden fixiert. In mehreren Projekttagen im 2. Semester arbeiteten die SchülerInnen weiter in Redaktionsteams an ihren Texten. Nach jedem Projekthalbtage berichteten die einzelnen Redaktionsteams in Redaktionssitzungen über ihre Fortschritte und diese wurden im Plenum diskutiert.

Einige Redaktionsteams waren mit dem ersten Artikel schneller fertig, diese arbeiteten dann noch an einem zweiten (kleineren) Beitrag für die Zeitung.

Ein besonders wichtiges Element des Projektunterrichts im zweiten Semester waren die Schreibkonferenzen. Die ausgedruckten deutschen Texte wurden anderen Gruppen vorgelegt und die Gruppen mussten mittels Feedbackbogen ein konstruktives Feedback zu den journalistischen Texten geben. Dabei war es besonders wichtig, „Auffälligkeiten“ im Text zu finden, d.h. Dinge bzw. Textstellen, die Fragen offen ließen. Des Weiteren wurde auch besonderen Wert darauf gelegt, dass man in einem oder mehreren Sätzen formulierte, was einem gut an dem Text gefällt. Auf die Unversehrtheit des Originaltextes wurde auch geachtet, da die Rückmeldungen auf einem gesonderten Feedbackblatt gegeben wurden (vgl. Lehnen 2014, S. 417ff.) Mit diesem Feedback ausgestattet, begannen die Lernenden mit den Überarbeitungen. Wichtig war dabei, dass die Lernenden ermutigt wurden, nicht nur

Änderungen an der Textoberfläche, sondern auch in der Texttiefenstruktur vorzunehmen (z.B. Aufbau, Formulierungen etc.).

Nach den ersten Änderungen gab es eine zweite Rückmelderunde, die nach den gleichen Vorgaben ablief wie die erste. Allerdings konnten sich dieses Mal die SchülerInnen selbst aussuchen, von wem sie Feedback wollten. Dabei konnten sie sich auch LehrerInnen aussuchen, was sehr viele SchülerInnenengruppen nutzten. Auch diese Änderungen wurden wieder von den SchülerInnen eingearbeitet. Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass auch Schreibnovizen offenbar als Lesende Probleme erkennen können, die sie beim eigenen Schreiben noch nicht lösen können (vgl. Fix 2006, S. 168ff.) Oft ist es allerdings so, dass Lernende ihr Gefühl zu einer Formulierung sprachlich nicht festmachen können, weshalb sich die Hinweise häufig auf die sprachliche Oberfläche beziehen. Deshalb wird in diesem Überarbeitungsprozess die Form der schriftlichen Rückmeldung einer Gruppe gewählt, da man mit Hilfe anderer in der Gruppe eher in der Lage zu sein scheint, die hohen Anforderungen, welche beim Feedback an den Rezipienten gestellt werden, zu erfüllen.<sup>5</sup> Langfristig, so meint Fix, sei es von besonderer Bedeutung, „eine Feedback- Kultur in der Klasse aufzubauen, die verschiedene Verfahren der gegenseitigen Rückmeldung durch Leser bei allen Schreibaufgaben nutzt.“ (Ebda., S. 181) Diesen Formen des kooperativen Schreibens und Überarbeitens wurde in unserem Zeitungsprojekt viel Platz eingeräumt, da Forschungsergebnisse darauf hindeuten, dass kooperative Lernformen beim Schreiben den Schreibprozess in vielfacher Weise entlasten und die Schreibkompetenz der Lernenden erhöhen können. So konnte Reuschling in einer Studie nachweisen, dass die Fähigkeit der Adressatenorientierung durch kooperative Schreibarrangements gestützt wird, weil die Leserperspektive durch die Gleichaltrigen in den Überarbeitungsvorgang direkt integriert wird (vgl. Reuschling 1995, S. 29).

Der Schwerpunkt des Projekts lag allerdings auf rückmeldeorientierten Schreibformen. Rückmeldeorientierte kooperative Schreibformen können – in Anlehnung an Lehnen - einerseits in mündliche Verfahren wie eine Schreibkonferenz oder rollenspielerorientierte Ansätze, in denen ein Text verhandelt wird, andererseits in schriftliche Rückmeldeverfahren, wie beispielsweise das Schreibkarussell oder die Textlupe, unterteilt werden (vgl. Lehnen 2014, S. 410ff.). Bei den beiden letzteren ist die Unversehrtheit des Originaltextes und die Anerkennung spezifischer Kooperationsprinzipien (Ich-Form, Anerkennung der Schreibleistung der AutorInnen) wichtig.

Im Schreibprozess selbst wurde aber auch auf Verfahren der gemeinsamen Textproduktion zurückgegriffen, da SchülerInnen ja in Gruppen Texte erstellten. Bei Verfahren der gemeinsamen Texterstellung kann zwischen mündlichen (Ko-Autorenschaft, bei der in einer Face-to-Face-Situation gemeinsame Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsaktivitäten im Mittelpunkt stehen) und schriftlichen Verfahren der gemeinsamen Texterstellung („paralleles Arbeiten“: AutorInnen nehmen unterschiedliche Aufgaben wahr, bearbeiten sie parallel, tauschen Ergebnisse aus und führen sie zusammen, bzw. „sequentielles Arbeiten“: eine Person beginnt mit der Arbeit und übergibt sie dann einer zweiten Person) differenziert werden. Im Projekt wurde vor allem auf mündliche Formen der gemeinsamen Textproduktion zurückgegriffen, welche sich – nach Lehnen – durch folgende Merkmale auszeichnen:

- Ko-Autorenschaft: „kollaboratives Formulieren“ in einer Face-to-Face-Situation,

---

<sup>5</sup> Fix nennt als Beispiele für diese hohen Anforderungen u.a. die Fähigkeit zur Rezeption eines schriftlichen Textes, die Fähigkeit zur Einschätzung der Qualität des Textes hinsichtlich der Angemessenheit zur Schreibaufgabe, die Fähigkeit zur Metakommunikation, Fähigkeit bei der Beurteilung eines Textes, die Beziehung zum Schreiber von der Sachebene zu trennen und Kritik konstruktiv zu formulieren. (Vgl. Fix 2006, S. 177)

- gemeinsame Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsaktivitäten,
- gemeinsame Verantwortung für das Textprodukt,
- explizite Aufgaben- und Rollentrennung zwischen AutorIn und LeserIn/BeraterIn,
- Aushandlung von Formulierungsvorschlägen,
- Begründung von Formulierungsvorschlägen,
- reziprokes Abstimmungsverfahren.

Das Produkt entsteht also durch wechselseitige, direkt aufeinander bezogene und miteinander ausgehandelte Beiträge.

Im deutschsprachigen Raum ist gemeinsames Schreiben ein junges Forschungsfeld. Dass sowohl SchülerInnen mit DaZ als auch mit DaM vom Einsatz kooperativer Schreibformen profitieren, zeigt Schmörlzer-Eibinger durch eine Studie, bei der Lernende beim kooperativen Schreiben einer Bildergeschichte beobachtet wurden. Schreiberfahrenere Lernende profitierten mehr davon als schreibschwächere SchülerInnen, deren Überarbeitungen vor allem an der Textoberfläche stattfanden, wodurch die Texte nicht immer optimiert wurden (vgl. Schmörlzer-Eibinger 2014, S. 454). Schmörlzer-Eibinger gibt zu bedenken, dass „der Einsatz kooperativer Schreibformen im Unterricht allein daher noch nicht [gewährleistet], dass die Schreibkompetenzen der Lernenden gefördert werden“, da bei schreibschwächeren Lernenden zuvor, „die Textbeurteilungs- und Überarbeitungs kompetenz [...] schrittweise aufgebaut werden“ müsse (ebd., S. 455). Ein weiterer Grund für die unterschiedlichen Ergebnisse dieser Untersuchung liegt auch darin, dass sich die Gruppenzusammensetzung positiv wie negativ auf die Resultate gemeinsamen Schreibens auswirkt, d.h. dass „Synergieeffekte beim gemeinsamen Schreiben vor allem dann entstehen, wenn die Gruppe sozial ausgewogen und kooperativ ist.“ (Schmörlzer-Eibinger 1998, S. 131). Ähnliche positive Effekte bzw. Resultate konnte auch Zammuner für das kooperative Schreiben von argumentativen Texten nachweisen, vgl. dazu Schmörlzer-Eibinger 2014, S. 461.

Während dieser Halbtage begannen die Lernenden auch bereits mit den Übersetzungen ihrer Texte in ihre Erstsprachen. Hilfreich war dabei, dass dies teilweise im Teamteaching geschah, wodurch die Lernenden besser betreut werden konnten. Die englischen Texte wurden von mir und einer anderen Englischlehrerin betreut, für die BKS-Texte unterstützte mich eine externe BKS-Lehrerin, die mit den SchülerInnen einen BKS-Basisunterricht durchführte und die Texte mit ihnen auch noch einmal überarbeitete. Die albanischen, türkischen und polnischen Texte wurden in den Muttersprachenunterricht mitgenommen. Interessant war, dass der polnische Schüler und der türkische Schüler deshalb wieder den Muttersprachenunterricht besuchten (der Kontakt war von mir hergestellt worden).

Ab Mitte März arbeitete die Klasse parallel in Bildnerischer Erziehung am Titelblatt. Im Mai erfolgte dann in den Fächern Mathematik und Informatik die Formatierung der Zeitung. Damit die Lernenden auch hier möglichst viel „mitnehmen“ könnten, haben wir einen Beispieltext, der mittels Beamer an die Leinwand projiziert wurde, nach den Formatvorgaben bearbeitet, und die Lernenden mussten dann ihre Texte entsprechend dieser Formatvorgaben formatieren. Dabei musste ich feststellen, dass die Lernenden in unserer Schule – auch aufgrund der Tatsache, dass es keinen Informatikunterricht gibt – nicht einmal basale Textverarbeitungskenntnisse besitzen.

Im Juni wurde der Text noch einmal von mir Korrektur gelesen und wenn nötig überarbeitet. Danach sollten die Lernenden noch geeignetes Bildmaterial für die Zeitung finden und dieses in ihre Artikel und Texte einbauen. Auch die Letzt-Formatierung wurde im Teamteaching durchgeführt. Zusammengestellt und gedruckt wurde die Zeitung dann in einem letzten Schritt Ende Juni von mir. Zur Präsentation in der letzten Schulwoche wurden Eltern, LehrerInnen und andere Klassen eingeladen. Im Rahmen dieser Präsentation wurden die geladenen Eltern und Lehrenden auch kulinarisch versorgt.

## 4 EVALUATION UND REFLEXION

Im Zusammenhang mit der Forschungsfrage wollte ich herausfinden, inwiefern es im Rahmen eines Zeitungsprojektes (durch kooperatives Schreiben) gelingen kann, generell die Schreibleistungen der SchülerInnen in Bezug auf journalistische Textsorten zu erhöhen (d.h. verschiedene Schreibteilkompetenzen wie Adressatenorientierung, aber auch Planungskompetenz, Formulierungskompetenz, Überarbeitungskompetenz). Der Kompetenzzuwachs der SchülerInnen sollte dabei mittels eines Vorher-Nachher-Vergleiches gemessen werden. Als „Prättests“ dienen journalistische Texte von SchülerInnen vor Durchführung des Projektes (auch Schularbeitentexte). Als Posttest-Texte bzw. als Vergleichstexte dienen die Texte in der Klassenzeitung. Als Bezugsgröße wird der individuelle Kompetenzzuwachs (bzw. die Kompetenzverringering) der SchülerInnen gewählt, die in Schulnoten ausgedrückt wird.

Besonders interessant wäre die Frage, welche Qualität die anderssprachigen Texte haben. Dieser Frage konnte ich im Rahmen des Projekts aber leider nicht nachgehen.

Die Auswertung der Texte bzw. der Vergleich erfolgt in drei Kategorien: Inhalt/ Ausdruck /sprachliche Angemessenheit und normative Sprachrichtigkeit.

Für die Testungen wurden der Einfachheit halber Ziffernnoten von 1 bis 5 verwendet. Die Noten wurden mittels eines analytischen Ratings durch den Klassenlehrer ermittelt.

## 5. Ergebnisse und Interpretation

### Kategorie 1: Inhalt

	Erstsprache	Geschlecht	Pretest	Posttest	Veränderung
Schüler 14	Arabisch	M	1	4	-3
Schülerin 20	BKS	W	2	4	-2
Schüler 24	Polnisch	M	2	4	-2
Schüler 1	Arabisch	M	3	4	-1
Schülerin 5	Deutsch	W	2	3	-1
Schüler 10	BKS	M	2	3	-1
Schülerin 11	Deutsch	W	1	2	-1
Schülerin 12	Deutsch	W	1	2	-1
Schülerin 15	Deutsch	W	1	2	-1
Schülerin 22	Albanisch	W	2	3	-1
Schülerin 23	Englisch	W	2	3	-1
Schüler 4	BKS	M	2	2	0
Schülerin 6	BKS	W	3	2	1
Schüler 7	Türkisch	M	3	2	1
Schülerin 13	BKS	W	2	1	1
Schülerin 18	Englisch	W	4	3	1
Schüler 19	Deutsch	M	5	4	1
Schüler 21	BKS	M	3	2	1
Schülerin 2	Deutsch	W	5	3	2
Schülerin 3	Deutsch	W	5	3	2
Schüler 8	Arabisch	M	4	2	2
Schülerin 16	Arabisch	W	3	1	2
Schüler 9	Albanisch	M	4	1	3
Schülerin 17	BKS	W	4	1	3
Schülerin 25	BKS	W	nb	3	nb

In Bezug auf den Inhalt fällt auf, dass sich durch das Projekt die Schreibleistungen kaum bzw. gar nicht verbessert haben, was aus meiner Sicht auf folgende Ursachen zurückzuführen ist: Die Produktionsbedingungen im Pretest und im Posttest waren verschieden. Im Pretest waren die SchülerInnen aufgefordert worden, einen Bericht zu vorgegebenen Wörtern zu schreiben. Die Leerstellen konnten sie dabei selbst füllen. Im Posttest im Zuge des Projekts mussten SchülerInnen Inhalte selbst recherchieren (Umfrage), geeignete Rechercheinstrumente finden und die Ergebnisse dann sinnvoll miteinander verknüpfen, was enorme Anforderungen an Lernende stellt. Daher scheinen in Bezug auf den Inhalt die beiden Tests kaum miteinander vergleichbar, damit ist ein seriöser Vergleich nicht möglich. Um ihn durchführen zu können, hätte ich einen eigenen Posttest kreieren müssen, der unter ähnlich kontrollierten Bedingungen wie der Pretest durchgeführt wird. Es war allerdings nicht möglich, im Rahmen des Unterrichts erneut einen echten Vergleichs-Test durchzuführen.

**Kategorie 2: Ausdruck**

	<b>Erstsprache</b>	<b>Geschlecht</b>	<b>Pretest</b>	<b>Posttext</b>	<b>Veränderung</b>
Schüler 14	Arabisch	M	2	3	-1
Schülerin 20	BKS	W	2	3	-1
Schülerin 5	Deutsch	W	3	3	0
Schüler 10	BKS	M	3	3	0
Schülerin 11	Deutsch	W	1	1	0
Schülerin 12	Deutsch	W	1	1	0
Schülerin 13	BKS	W	3	3	0
Schülerin 15	Deutsch	W	1	1	0
Schülerin 16	Arabisch	W	3	3	0
Schüler 19	Deutsch	M	4	4	0
Schülerin 22	Albanisch	W	3	3	0
Schüler 1	Arabisch	M	3	2	1
Schüler 4	BKS	M	3	2	1
Schülerin 6	BKS	W	3	2	1
Schüler 7	Türkisch	M	3	2	1
Schülerin 17	BKS	W	3	2	1
Schülerin 23	Englisch	W	3	2	1
Schüler 8	Arabisch	M	4	2	2
Schüler 9	Albanisch	M	4	2	2
Schülerin 18	Englisch	W	4	2	2
Schüler 21	BKS	M	4	2	2
Schüler 24	Polnisch	M	4	2	2
Schülerin 2	Deutsch	W	5	2	3

Schülerin 3	Deutsch	W	nb	2	nb
Schülerin 25	BKS	W	nb	3	nb

Den größten Kompetenzzuwachs gibt/gab es im Bereich sprachliche Angemessenheit/Ausdruck. Selbst wenn man auch bei dieser Kategorie in Rechnung stellt, dass Pretests und Posttests unter anderen Voraussetzungen stattgefunden haben (der Pretest war eine Schularbeitensituation, der Text wurde alleine verfasst, der Text für den Posttest wurde im Rahmen von kooperativen Schreibsituationen verfasst und mehrfach auch nach Feedback überarbeitet), zeigt der Vergleich, dass kooperative Schreibformen in Bezug auf den Ausdruck in den meisten Fällen zu besseren und sprachlich angemesseneren Texten führten als wenn Texte nur alleine verfasst wurden, ohne dass Feedback stattgefunden hat. Interessant scheint, dass die Erstsprache der SchülerInnen kaum eine Rolle spielt, was m.E. auch darauf zurückzuführen ist, dass die Lernenden in gemischtsprachigen Gruppen waren.

### Kategorie 3: Normative Sprachrichtigkeit

	Erstsprache	Geschlecht	Pretest	Posttest	Veränderung
Schülerin 11	Deutsch	W	1	1	0
Schülerin 12	Deutsch	W	1	1	0
Schüler 7	Türkisch	M	3	2	1
Schüler 10	BKS	M	3	2	1
Schüler 19	Deutsch	M	4	3	1
Schülerin 23	Englisch	W	3	2	1
Schüler 1	Arabisch	M	4	2	2
Schülerin 2	Deutsch	W	5	3	2
Schüler 4	BKS	M	4	2	2
Schülerin 6	BKS	W	5	3	2
Schüler 9	Albanisch	M	3	1	2
Schülerin 13	BKS	W	4	2	2
Schülerin 20	BKS	W	5	3	2
Schüler 21	BKS	M	4	2	2
Schülerin 17	BKS	W	5	2	3



Schülerin 5	Deutsch	W	5	2	3
Schüler 8	Arabisch	M	5	2	3
Schüler 14	Arabisch	M	5	2	3
Schülerin 16	Arabisch	W	5	2	3
Schülerin 18	Englisch	W	5	2	3
Schülerin 22	Albanisch	W	5	2	3
Schüler 24	Polnisch	M	5	2	3
Schülerin 15	Deutsch	W	5	1	4
Schülerin 3	Deutsch	W	nb	3	nb
Schülerin 25	BKS	W	nb	2	nb

In Bezug auf die Sprachrichtigkeit fällt auf, dass sich durch das Projekt die Schreibleistungen am deutlichsten verbesserten, was aus meiner Sicht auf folgende Gründe zurückzuführen ist: die Produktionsbedingungen im Pretest und im Posttest waren verschieden. Im Pretest hatten die SchülerInnen eine Stunde Zeit im Rahmen einer Schularbeit einen Bericht zu verfassen. Im Posttest hatten die Lernenden viel mehr Zeit, hatten in Gruppen auch Gelegenheit, eher Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit zu erkennen bzw. konnten sie auch auf Peerfeedback zurückgreifen. Auch auf die Rolle der Auto-korrekturfunktion muss hier verwiesen werden.

#### Methodisches Vorgehen

Es muss an dieser Stelle betont werden, dass die Ergebnisse aufgrund der zu kleinen Stichprobe und nicht kontrollierten Bedingungen des Pretests (Schularbeit) und Posttests (Text, der im Rahmen des Zeitungsprojektes entstanden ist), nicht repräsentativ sind. Deutlich wird jedoch, dass die Qualität der Texte, was Ausdruck und normative Korrektheit betrifft, generell durch kooperative Schreib- und Überarbeitungsformen klar gesteigert wird. Inwieweit dies auch für die individuelle Schreibkompetenzen einzelner SchülerInnen gilt, bleibt noch zu untersuchen.

## 5 GENDERASPEKTE

In Bezug auf die Genderaspekte lässt sich feststellen, dass Veränderungen bzw. Kompetenzzuwachs kaum bzw. in nur eingeschränktem Maße mit dem Geschlecht korrelieren. Interessanter scheint hier ein Blick auf die Themenwahl durch die Gruppen: Während die Gruppen der männlichen Schüler die Themen „Rauchen und Alkohol“, „Fußball“, „Computerspiele“ und das „Schulbuffet“ wählten, arbeiteten die SchülerInnen an den Themen „Medienkonsum“, „Lieblingsbands“, „Youtuber von heute“, „Schulusflüge“ und „Creepypastas“.

## 6 ZITIERTE UND WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Abraham, Ulf (2014). „Kreatives“ und „poetisches“ Schreiben. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 364 – 382.

Bachmann, Thomas (2014). Texte produzieren. Schreiben als soziale Praxis. In: Thomas Bachmann, Helmut Feilke: Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Klett, S. 35 – 63.

Bachmann, Thomas (2014). Schriftliches Instruieren. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 270 – 287.

Bachmann, Thomas, Becker-Mrotzeck, Michael (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Thorsten Pohl, Torsten Steinhoff: Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, S. 191 – 210.

Baurmann, Jürgen (2014). Prozessorientierung und Methoden des Schreibunterrichts. In: Helmut Feilke & Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 349 – 364.

Baurmann, Jürgen & Weingarten, Rüdiger (1995) Schreiben, Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Becker-Mrotzeck, Michael (2014). Bildungsstandards und Schreibaufgaben. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 481 – 501.

Becker-Mrotzeck, Michael (2014). Schreibleistungen bewerten und beurteilen. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 501 – 514.

Becker-Mrotzeck, Michael & Böttcher, Ingrid (2012). Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen.

Becker-Mrotzeck, Michael (1997). Schreibentwicklung und Textproduktion. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bereiter, Carl & Scardamaglia, Marlene (1987). The psychology of written composition. Hillsdale: Erlbaum.

Brizic, Katharina (2006). Alle wollen nur das Eine. Vom Schul- und Spracherfolg türkischer Migrantenkinder. In: *DaZ, Heft 1/2006*, S. 32- 42.

Dorner, Magdalena, Helten-Pacher, Maria-Rita, Langer, Elisabeth, Schmörlzer-Eibinger, Sabine (2014). Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. URL: [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/dic\\_bericht\\_lang\\_24484.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/dic_bericht_lang_24484.pdf?4dzgm2) (Stand. 31.12. 2014).

Ehlich, Konrad (1983). Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Jan Assmann, Christof Hardmeier: Schrift und Gedächtnis. Beiträge zu einer Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Fink, S. 24 – 43.

Feilke, Helmuth (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Thomas Bachmann, Helmuth Feilke: Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Klett, S. 11 – 35.

Feilke, Helmuth (*in Vorbereitung*). Text und Lernen – Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In: Sabine Schmörlzer-Eibinger, Eike Thürmann (Hrsg.) Schreiben als Lernen - Kompetenzentwicklung durch Schreiben in allen Fächern. Münster: Waxmann s.a..

Feilke, Helmuth (2014). Schriftliches Berichten. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 233 – 252.

Feilke, Helmuth: Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 33 – 54.

Feilke, Helmuth, Augst, Gerhard: Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Gerd Antos, Hans P. Krings: Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Niemeyer 1989, S. 297 – 327.

Glaser, Cornelia, Brunstein, Joachim: Förderung selbstregulierten Schreibens. Promoting Self-regulated Writing Skills. In: Wolfgang Schneider, Marcus Hasselhorn: Handbuch der Psychologie. Band 10. Göttingen: Hogrefe 2008, S. 371 – 381.

Glaser, Cornelia, Brunstein, Joachim: Selbstreguliertes Schreiben: Modelle, Prozesse und Anwendungen. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 465 – 481.

Goody, Jack, Watt, Ian, Gough, Kathleen: Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1986.

Hattie, John: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers". Hohengehren: Schneider Verlag 2014.

Hayes, John, Flower, Linda: Identifying the organisation of writing processes. In: Lee Gregg, Erwin Steinberg: Cognitive processes in writing. Hillsdale: Erlbaum 1982, S. 3 – 30.

Held, Ursula: Textüberarbeitung in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Entwicklung und Förderung grundlegender Revisionskompetenzen bei jungen Schreibern. Frankfurt/M: Lang 2006.

Hoffmann, Ludger: Schreibkompetenz: Pragmatik und Grammatik der Textstruktur. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 54 – 85.

Fix, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh 2006.

Knapp, Werner: Schreiben zu Texten. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 399 – 414.

Knapp, Werner: Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen: Niemeyer 1997.

Klotz, Peter: Schreiben und grammatische Sprachreflexion. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 382 – 399.

Lehnen, Katrin: Gemeinsames Schreiben. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 414 – 432.

Lehnen, Katrin: Schreibdidaktik und neue Medien. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 432 – 453.

Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus.Leisen 2010.

Neumann, Astrid: Großuntersuchungen zur Schreibleistungsmessung. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 514 – 535.

Nussbaumer, Markus: Lernerorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Textverfassen? In: Helmut Feilke, Paul R. Portmann: Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett 1996, S. 96 – 112.

Oehme, Viola: Schreiben in der Sekundarstufe I. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 159 – 178.

Ohlhus, Sören: Schriftliches Erzählen. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 216 – 233.

Ortner, Hanspeter: Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer 2000.

Ossner, Jakob: Schriftliches Beschreiben. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 252 – 270.

Perrin, Daniel, Ruhmann, Gabriele: Schreibstrategien in Balance. Was Wissenschaftler von Journalisten lernen können. In Daniel Perrin et. al. : Schreiben. Vom intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002.

Pohl, Thorsten: Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S.101 – 143.

Pohl, Thorsten: Schriftliches Argumentieren. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 287 – 316.

Portmann, Paul R.: Sprachförderung im Unterricht: Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli 1998.

Reuschling, Gisela: Textrevision durch Schreibkonferenzen. Wie kann das Überarbeitungsverhalten von Kindern in Schreibkonferenzen zielgerichtet gefördert werden? In: OBST (1995), Heft 51, S. 148 – 159.

Schindler, Kirsten, Siebert-Ott, Gesa: Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 195 – 216.

Schmölzer-Eibinger, Sabine, Fanta, Johanna: Erklären lernen. Ein prozedurenorientiertes didaktisches Modell zur Förderung literaler Handlungskompetenz am Beispiel des Erklärens. In: Thomas Bachmann, Helmut Feilke: Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Klett 2014, S. 157 – 177.

Schmölzer-Eibinger, Sabine: Unterrichtliches Schreiben und Kompetenzentwicklung. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 453 – 465.

Schmölzer-Eibinger, Sabine, Dorner, Magdalena, Langer, Elisabeth, Helten-Pacher, Maria-Rita: Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart- Klett 2013.

Schmölzer-Eibinger, Sabine: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2008.

Schmölzer-Eibinger, Sabine: „Auf dem Weg zur Literalen Didaktik“. In: Sabine Schmölzer-Eibinger, Georg Weidacher: Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung, Tübingen: Narr 2007, S. 207-222.

Schmölzer-Eibinger, Sabine: Textkompetenz und schulisches Lernen in der Zweitsprache. In: Paul R Portmann-Tselikas, Hans-Jürgen Krumm, (Hrsg.), Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Band 9/2005. Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht, Innsbruck: Studienverlag, 179-192.

Steets, Angelika: Schreiben in der Sekundarstufe II. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 178 – 195.

Steinhoff, Torsten: Schriftliches Referieren: In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 316 – 331.

Steinhoff, Torsten: Lernen durch Schreiben: In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 331 – 349.

Thürmann, Eike, Pertzel, Eva, Schütte, Anna Ulrike: Der schlafende Riese. Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht. In: Sabine Schmölzer-Eibinger, Eike Thürmann (Hrsg. (i.V.)): Schreiben als Lernen - Kompetenzentwicklung durch Schreiben in allen Fächern. Münster: Waxmann s.a.

Weinhold, Swantje: Schreiben in der Grundschule. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 143 – 159.

Wrobel, Arne: Schreibkompetenz und Schreibprozess. In: Helmut Feilke, Thorsten Pohl: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 85 – 101.