

Lingue e Linguaggi
Lingue Linguaggi 23 (2017), 307-323
ISSN 2239-0367, e-ISSN 2239-0359
DOI 10.1285/i22390359v23p307
<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento
This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/)

FÖRDERUNG FREMDSPRACHLICHER TEXTKOMPETENZ DURCH KOOPERATIVES COMPUTERGESTÜTZTES SCHREIBEN IM DAF-UNTERRICHT

DANIELA SORRENTINO
UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Abstract – This article presents possibilities for supporting textual competence in German as a foreign language, using the wiki-based platform Wikispaces, for Italian school and university-level learners of German who are confronted with writing tasks. The focus will be on the potential of writing-based learning arrangements in which the learners engage in collaborative writing activities in situational contexts. The aim and addressee of the required text are clearly recognisable and learners are able to reflect collectively and by themselves on the effects of their texts. Building on their existing competencies, they can also gain the necessary knowledge to complete the respective writing tasks. This makes it possible to take account of process, product and action orientation at the same time by focusing on the different phases of the writing process and on the functional and linguistic features of texts during the completion of the writing tasks. These are all important elements of effective and competence-supporting writing didactics. Finally, some examples of learning texts developed in two different writing arrangements will be discussed, having regard to aspects of textual competence in the foreign language.

Keywords: textual competence, writing didactics, collaborative writing, computer-based writing, German as a foreign language.

1. Einleitung

Digitale Sozialisation und schulischer Schreibunterricht stehen heute in einer engeren Verbindung zueinander als früher, da die Lernenden durch digitale Kommunikationsformen wie E-Mail und Chat, durch Youtube sowie kinder- und jugendspezifische Webseiten immer früher in Kontakt mit dem Computer treten und von dem damit verbundenen Lernpotenzial profitieren können und sollten. Durch die Verbindung mit digitalen und interaktiven Kommunikationsmedien wirken insbesondere kooperative Schreibaufgaben für die Lernenden motivierender und realitätsnäher.

Im vorliegenden Beitrag werden Möglichkeiten der Förderung fremdsprachlicher Textkompetenz durch den Einsatz kooperativer computergestützter Schreibaufgaben im DaF-Unterricht aufgezeigt. Am Beispiel der wiki-basierten Lernplattform *Wikispaces* wird auf die Rahmenbedingungen und die Potenziale eingegangen, die sich aus einem digital situierten Schreibarrangement ergeben, in dem die Lernenden in einem handlungsbezogenen Kontext miteinander interagieren und die Wirkung ihrer Texte gemeinsam und für sich selbst reflektieren können. Neben Handlungsorientierung können auch Prozess- und Produktorientierung durch Fokussierung auf die verschiedenen Phasen des Schreibprozesses sowie auf Gestaltungsmöglichkeiten von Texten berücksichtigt werden. All dies sind wichtige Komponenten einer effektiven, kompetenzfördernden Schreibdidaktik (Bachmann, Becker-Mrotzek 2010; Fix 2008). Schließlich werden einige in diesem Zusammenhang entstandene Texte italienischer DaF-Lernender im schulischen und universitären Bereich beispielhaft im Hinblick auf Aspekte fremdsprachlicher Textkompetenz besprochen.

2. Förderung von Textkompetenz beim kooperativen Schreiben durch die Situierung von Schreibaufgaben

Textkompetenz erfordert die Fähigkeit, Texte zu verstehen und anhand von Texten kontextangemessen sprachlich zu handeln und zu lernen (Portmann-Tselikas 2001, 2002; Schmölzer-Eibinger 2007). Schriftliche Textkompetenz erfordert die effiziente aufgabengerechte Steuerung des eigenen Schreibprozesses sowie den kompetenten Umgang mit verschiedenen Textsorten, damit der Adressat in einer “zerdehnten Sprechsituation” (Ehlich 1983, S. 32) den Text als eine kohärente Einheit (re)konstruieren kann. Der Erwerb schriftlicher Textkompetenz verläuft jedoch domänenabhängig und textsortenspezifisch (Augst *et al.* 2007) und wird dabei von den individuellen Interessen der Lernenden sowie von ihren schulischen und außerschulischen literalen Erfahrungen beeinflusst (Furger, Schneider 2011, S. 5). Je mehr sich die Lernenden mit der Rezeption und Produktion von Textsorten aus unterschiedlichen Domänen im Unterricht und außerhalb dessen befassen, entwickeln sie – gemäß ihres Entwicklungsstandes – ein Bewusstsein für die jeweiligen sprachlichen, textstrukturellen und funktionalen Merkmalen von Textsorten (ebd.).

Als hilfreich für die Förderung von Textkompetenz können sich aus unterrichtsmethodologischer Hinsicht Formen kooperativen Schreibens erweisen. Darunter wird ein besonderer Textproduktionsprozess verstanden, an dem mehrere Personen beteiligt sind, wobei zwischen gemeinsamem kooperativem Schreiben und schrittweisem kooperativem Schreiben unterschieden werden kann (Becker-Mrotzek, Böttcher 2006, S. 43). Bei Ersterem durchlaufen mehrere Schreibende den Schreibprozess gemeinsam und verantworten ebenso gemeinsam das Endprodukt. Bei Letzterem tritt der einzelne Schreibende in Interaktion mit anderen Personen und erhält von ihnen eine Unterstützung in den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses. Allerdings können beide Varianten je nach Schreibarrangement auch auf unterschiedliche Art miteinander verknüpft werden.

Die Vorteile kooperativen Schreibens bei der Unterstützung von Textkompetenz sind durch verschiedene Studien belegt. Hierzu gehören vor allem die Möglichkeit einer effizienteren Überarbeitung (Boscolo, Ascorti 2004), die interaktive Aushandlung von Schreibprozessen in der Gruppe und der damit verbundene höhere Reflexions- und Bewusstseitsgrad (Lehnen 2017), die gegenseitige Ergänzung von Wissen und Kompetenzen und die Bereicherung des eigenen Lernprozesses durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Lern- und Arbeitsstilen (Faistauer 1997; Karagiannakis 2009). Insbesondere bei schwächeren Schreibern scheint kooperatives Schreiben häufig bessere Lernergebnisse zu fördern als individuelle Schreibprozesse (Lehnen 2000). Jedoch hängt die Effektivität kooperativen Schreibens auch mit jeweils unterschiedlich kombinierten Faktoren zusammen wie etwa der individuellen Lernercharakteristika, den Gruppencharakteristika und dem jeweiligen Lehr-Lernkontext (Würffel 2008). Mit Aspekten des Lehr-Lernkontextes hat sich die empirische Schreibdidaktik aus dem deutschsprachigen Bereich in letzter Zeit intensiv befasst, indem sie den Einfluss der unterrichtlichen Voraussetzungen auf die Textproduktion erforscht und insbesondere auf die lernfördernde Wirkung computergestützter, wiki-basierter Lernumgebungen hingewiesen hat (Beißwenger, Storrer 2010; Anskeit 2012). Wikis sind Sammlungen “stark verlinkter Seiten, die über das WWW gelesen und im Browser – ohne zusätzliche Software – bearbeitet werden können” (Schneider, Anskeit 2017, S. 285). Sie generieren auf diese Weise virtuelle Orte, an denen Gruppen von Lernenden zusammenarbeiten und -schreiben können. Die Vorteile des Schreibens am Computer bestehen vor allem darin, die eigenen Gedanken dank der motorischen Entlastung durch das Tastaturschreiben während

der Textproduktion weiter vertiefen zu können (Blatt 2004, S. 40). Die Entlinearisierung des Schreibprozesses macht diesen “fast so flexibel wie den Denkprozess” (Schneider, Anskeit 2017, S. 284), wodurch die “Kluft zwischen Denken und Schreiben” (Blatt 2004, S. 40) überwunden werden kann. Nicht zuletzt begünstigen wiki-basierte Lernumgebungen eine lernförderliche didaktische Situierung von Schreibaufgaben. Nach dem pragmalinguistisch orientierten Konzept der “Aufgaben mit Profil” von Bachmann und Becker-Mrotzek (2010, S. 195) gehören dazu folgende vier didaktische Bedingungen:

- Der zu schreibende Text muss für die Schüler/innen eine identifizierbare Funktion erfüllen; sie müssen erkennen können, welches kommunikative Problem damit bearbeitet werden soll. Denn nur wenn sie das Ziel und die Adressaten ihres Textes kennen, können sie sinnvolle Entscheidungen über den Aufbau, den propositionalen Gehalt und die Auswahl der sprachlichen Muster und Mittel treffen.
- Des Weiteren müssen die Schüler/innen Gelegenheit haben, sich das erforderliche Weltwissen, aber auch von Fall zu Fall einschlägiges sprachliches Wissen, anzueignen, damit sie wissen, worüber sie schreiben können und sollen.
- Die Schüler/innen müssen die Gelegenheit bekommen, ihren Text in einem Kontext sozialer Interaktion zu verfassen. [...]
- Und schließlich müssen sie Gelegenheit haben, die Wirkung ihres Textes auf die Leser zu überprüfen, so wie sie es aus der mündlichen Kommunikation gewöhnt sind.

Die Schreibaufgabe soll also in einen handlungsorientierten Kontext eingebettet werden, aus dem Ziel und Adressat des in der Aufgabenstellung verlangten Textes klar ableitbar sind und in dem eine soziale Interaktion unter den Lernenden während des Schreibprozesses stattfindet, wobei diese die Wirkung eigener Texte auf andere überprüfen können. Weiterhin gehört dazu die Gelegenheit zur Aneignung des für die Textproduktion erforderlichen Welt- und Sprachwissens. Während das Weltwissen vor allem Thema- und Textsortenwissen betrifft, wird unter Sprachwissen der Gebrauch von musterspezifischen sprachlichen Mitteln und Strukturen verstanden (Bachmann 2014). Dazu gehören vor allem sogenannte Textprozeduren (Bachmann, Feilke 2014), nämlich Ausdrücke text-sprachlicher Art, die kontext- und textgebunden sind und relevante kommunikativ-sprachliche Handlungskomponenten für die Textkomposition bezeichnen (Feilke 2010, S. 10). Im Einklang mit einem textlinguistischen Verständnis von Texten “als performativ bestimmten Kompositionen aus bausteinartigen Elementen” (Feilke 2017, S. 162) beziehen sich Textprozeduren auf Einheiten mittlerer Größe zwischen Satz und Text und betreffen grammatische Konstruktionen, lexikalische Wendungen, aber auch satzübergreifende Muster der Textorganisation. So sind typische Textprozeduren in argumentativen Texten zum Beispiel das Markieren der eigenen Position mittels Ausdrücken wie *ich finde, dass... oder meiner Meinung nach...*, das Konzedieren durch die Integration möglicher Gegenargumente in die eigene Argumentation anhand von Ausdrücken wie *zwar...aber, sicherlich...jedoch* sowie das Begründen und Schließen durch Ausdrücke wie *weil, deshalb, aus diesen Gründen, infolgedessen...* (Feilke 2014, S. 16).¹

Verschiedene empirische Studien aus der deutschsprachigen Schreibforschung haben die positive Auswirkung einer didaktischen Situierung von Schreibaufgaben auf die Förderung der Textkompetenz der Lernenden sowohl intra- (Anskeit, Steinhoff 2014, Bachmann, Becker-Mrotzek 2010, Knopp *et al.* 2014) als auch interlingual (Rüßmann *et*

¹ Es sind bisher Textprozeduren zum argumentativen (Rezat 2014; Feilke 2015), deskriptiven (Rüßmann *et al.* 2016) erklärenden (Schmölzer-Eibinger, Fanta 2014) sowie instruktiven und berichtenden Schreiben (Knopp *et al.* 2014) erforscht worden.

al. 2016) nachgewiesen. Dabei zeigte sich bei der Produktion argumentativer, berichtender, deskriptiver und instruktiver Lernertexte eine allgemeine, d.h. sprachenübergreifende Verbesserung der Textqualität vor allem bezüglich der Adressatenorientierung und der Realisierung vonusterspezifischen sprachlichen Mitteln und Strukturen.

Wenn man versucht, das Konzept der Aufgaben mit Profil auf den besonderen Bereich des Schreibens in der Fremdsprache anzuwenden, erscheint mir bei der Berücksichtigung des Faktors *Wissen* neben dem Welt- und Sprachwissen auch das Strategiewissen vor allem zur Unterstützung der Textplanung relevant. Das lässt sich mit Bezug auf die Ergebnisse von Dürscheid und Brommer (2009, S. 6) zum Einfluss digitaler Geräte auf die Phasen des Schreibprozesses rechtfertigen. Sie haben nämlich festgestellt, dass das computergestützte Schreiben zu einer tendenziellen Vernachlässigung der Planungsphase und zu ihrer Verschiebung in die Formulierungsphase verleitet. Diese Beschleunigung des Schreibprozesses könnte jedoch zu einer unzureichenden Steuerung des fremdsprachlichen Schreibprozesses beitragen, indem aufgrund des geringen Planungsgrads eine Abweichung von typischen Merkmalen konzeptioneller Schriftlichkeit und eine Annäherung an konzeptionelle Mündlichkeit (Koch, Österreicher 1985) stattfinden könnte. Mögliche Beispiele dafür sind vor allem Mängel in der komplexen Textgliederung und in der Herstellung von Textkohärenz. Aus diesem Grund sollten den Lernenden zusätzliche strategische Hilfestellungen zur Textplanung an die Hand gegeben werden. Zur Vermeidung einer unangemessenen interkulturellen Übertragung von Textprozeduren könnte sich außerdem eine zusätzliche sprach- und textvergleichende Untersuchung von Paralleltexten, die zur gleichen Textsorte gehören und ein ähnliches Thema behandeln (Fabricius-Hansen 2004), als nützlich erweisen.

3. Möglichkeiten zur Situierung von Schreibaufgaben auf wiki-basierten Lernumgebungen

All den oben erwähnten didaktischen Bedingungen des Konzepts der Aufgaben mit Profil, nämlich *Funktion*, *Interaktion*, *Wirkung* und *Wissen*, kann in wiki-basierten Lernumgebungen besonders wirkungsvoll Rechnung getragen werden. Denn die Textproduktion kann in einen konkreten Diskursraum eingebettet werden, in welchem die gemeinsam erstellten Texte für die Mitglieder der eigenen Klasse oder Lern(er)gruppe als auch für Lernende aus anderen Gruppen geschrieben und veröffentlicht und von diesen dann auch tatsächlich gelesen werden können. Insbesondere für das fremdsprachliche Schreiben bietet sich die Möglichkeit, durch schulische oder universitäre Austauschprojekte auch für AdressatInnen aus anderen Ländern zu schreiben. Anders als beim schulischen Schreiben, das üblicherweise mit einem Adressatenvorstellungsproblem verbunden ist, da die Lernenden für einen eher fiktiven und vagen Adressaten schreiben, der zwischen dem korrigierenden Lehrenden und einem eher anonym im eigenen Kopf vorgestellten Leser schwebt, kann in digitalen Lernumgebungen für "echte" AdressatInnen geschrieben werden. Dies wirkt sich positiv auf die Schreibmotivation aus, denn Fragen wie *wozu schreibe ich, für wen schreibe ich* (Merkmal *Funktion*) erhalten hier einen Sinn. Zudem können die Lernenden in den einzelnen Phasen des Schreibprozesses miteinander interagieren und über die selbst produzierten Texte kritisch diskutieren, wobei Rückmeldungen der Mitlernenden auf einer dazu vorgesehenen Diskussionsseite formuliert werden können. Auf diese Weise werden das für das Schreiben typische Auseinanderfallen von Textproduktion und Textrezeption sowie die Einseitigkeit der

Kommunikationsbeteiligten überwunden, so dass man mit Dürscheid (2003, S. 46) von einer quasi synchronen schriftbasierten Kommunikation sprechen kann. Sie zeichnet sich durch einen gemeinsamen virtuellen Kommunikationsraum zwischen Textproduzenten und -rezipienten und durch eine geringe Zerdehnung der Sprechsituation aus, indem – ähnlich der mündlichen Kommunikation – ein Wechsel zwischen Produzenten- und Rezipientenrolle stattfindet und die sprachlichen Äußerungen im eigenen Text entsprechend den Rückmeldungen der Peers-AdressatInnen im Rahmen einer virtuellen Schreibkonferenz (Anskait 2012; Spitta 1992) angepasst werden können (Merkmal *Interaktion* und *Wirkung*). Dies begünstigt eine schnellere und effizientere Textüberarbeitung, die im traditionellen schulischen Schreibunterricht hingegen eher vernachlässigt wird, denn dort beenden die Lernenden gewöhnlich ihren Schreibprozess, indem sie meistens in einem Zug eine erste und zugleich letzte Version ihres Textes niederschreiben. Die Lehrenden korrigieren ihrerseits den Text, indem sie ihre Fehlermeldung bzw. Korrekturvorschläge am Blattrand notieren. Diese bleiben jedoch meist wirkungslos, da die Lernenden ihren Text normalerweise nicht noch einmal überarbeiten. In wiki-basierten Lernumgebungen werden hingegen die Reaktionen der anderen Lernenden sowie von Lehrenden zu einem wichtigen Orientierungspunkt bei der Textüberarbeitung. Außerdem lernen die Schreibenden durch das revidierende feedbackgestützte Schreiben den eigenen Text als dynamische Lernform (Pohl, Steinhoff 2010) zu begreifen, die nach und nach adressatenbezogen verbessert werden kann.

Was die Vermittlung des für die Bewältigung der Schreibaufgabe notwendigen *Wissens* angeht, können schließlich je nach Lerngruppenspezifika unterschiedlich profilierte Schreibarrangements (Rüßmann *et al.* 2016) vorgesehen werden: So kann zum Beispiel bei fortgeschrittenen Lernergruppen das für die Textproduktion einer bestimmten Textsorte erforderliche Welt-, Sprach- und Strategiewissen schon vorhanden sein, so dass dieses nicht zusätzlich erworben werden muss. Bei weniger erfahrenen Schreibenden kann sich hingegen die Vermittlung dieses Wissens durch dahingehend profilierte Schreibarrangements als besonders nützlich erweisen.

Zusammenfassend ermöglicht die Situierung von Schreibaufgaben in wiki-basierten Lernumgebungen eine zugleich prozess-, handlungs- und produktorientierte Schreibförderung, wobei die Lernenden das Bewusstsein für die verschiedenen Schritte des eigenen Schreibprozesses stärken können. Daneben können sie in einem handlungsbezogenen Kontext miteinander interagieren und sich dabei Verfahren der Textkonstitution aneignen. Die Lehrenden können ihrerseits die Textgenese besser nachvollziehen und die Lernenden durch Fokussierung auf deutlich gewordene problematische Bereiche gezielter unterstützen. Dabei hilft insbesondere die Funktion der Versionenverwaltung und des Versionenvergleichs, mit der sämtliche Textfassungen einschließlich aller grafisch und farblich markierten Änderungen angezeigt und verglichen werden können.

4. Stand der Forschung

Einige aktuelle empirische Studien aus dem deutschsprachigen Bereich mit L1-Lernenden unterschiedlicher Altersstufen und Erwerbsstadien konnten die positive Auswirkung digitaler Lernumgebungen auf die Schreibmotivation und auf die Schreibleistungen der Lernenden aufzeigen und gleichzeitig die vor allem im öffentlichen Diskurs verbreitete Annahme einer schreib- und sprachbeeinträchtigenden Wirkung digitaler Medien (Dürscheid, Brommer 2009) widerlegen. So untersuchten Schneider *et al.* (2012) im

Rahmen eines empirischen Forschungsprojektes Entwicklungen von Schreibfähigkeiten und Schreibmotivation bei zwei verschiedenen Gruppen von Grundschulkindern aus der Schweiz, wobei die eine Gruppe herkömmliche Schreibaufgaben mit Stift und Papier bearbeitete, während die andere auf einer digitalen Schreibplattform Texte frei schreiben und kommentieren durfte. Dabei wurde deutlich, dass sich die SchülerInnen, die das digitale Schreiben anwenden konnten, besser in der Schreibkompetenz entwickelten als die SchülerInnen der "Papier-Schreib-Gruppe". Anhand von Gesprächen mit am Projekt beteiligten Lehrpersonen stellten Schneider *et al.* die Hypothese auf, dass die Motivation der Kinder deutlich gesteigert ist, wenn sie Texte für andere Kinder verfassen und veröffentlichen dürfen, anstatt nur für die Lehrperson zu schreiben. Außerdem vermuten die AutorInnen, dass sich das Schreiben am Computer sogar positiv auf die Korrektheit des Textes auswirke, da das Korrigieren anhand dieses Mediums sauber und spurlos stattfinden kann. Interessant ist in dieser Hinsicht auch die Studie von Anskeit (in. Vorb.), die ausgehend von einer ähnlichen Fragestellung die Produktion argumentativer und deskriptiver Texte bei zwei Gruppen deutschsprachiger Grundschul Kinder empirisch untersucht, die jeweils an einer mit Schrift und Papier durchgeführten bzw. an einer wiki-basierten Schreibkonferenz teilnahmen. Erste Ergebnisse dieser Forschungsarbeit deuten auf keine wesentlichen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bezüglich der Art und Qualität der vorgenommenen Textrevisionen hin. Sie lassen aber einen positiven Einfluss digitaler Lernumgebung hinsichtlich einer wirksamen Schreibförderung erkennen. Auch in der italienischsprachigen Forschung weisen einige aktuell noch laufende Studien zum kooperativen Schreiben bei der Produktion von Blog-Texten (Barzanò *et al.* 2015) und bei der multimodalen Textgestaltung (Cortiana *et al.* 2016) auf eine höhere Schreibmotivation und auf die Vorteile einer Integration neuer Medien in den traditionellen Schreibunterricht im Sinne der Förderung der Multiliteralität der Lernenden hin.

Die genannten Studien beziehen sich sämtlicherweise auf das Schreiben in der Muttersprache. Für den DaF-Bereich liegen hingegen einige Arbeiten vor, die vor allem auf Möglichkeiten der Unterstützung des Schreibens in der Fremdsprache Deutsch durch den Einsatz digitaler Medien hinweisen (Feist 2008; Massler 2004; Paland 2010; Würffel 2008). Die Auswirkungen wiki-basierter Lernumgebungen auf das kooperative Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sind noch nicht empirisch untersucht worden. Dieser Bereich verspricht jedoch interessante Forschungsaspekte und Fördermöglichkeiten hinsichtlich der Aneignungsprozesse bei fremdsprachlicher Textkompetenz.

5. Zwei Beispiele unterschiedlich profilierter Schreibarrangements für italienischsprachige DaF-Lernende

Im Folgenden soll veranschaulicht werden, wie anhand der wiki-basierten Schreibplattform *Wikispaces* eine lerngruppenspezifische Förderung fremdsprachlicher Textkompetenz konkret stattfinden kann. Dies erfolgt am Beispiel zweier unterschiedlich profilierter Schreibarrangements für kooperatives Schreiben in der Fremdsprache Deutsch mit italienischsprachigen Lernenden aus dem schulischen und universitären Bereich. Dabei wurden die Merkmale des Konzeptes der Aufgaben mit Profil in unterschiedlichem Ausmaß berücksichtigt (Rüßmann *et al.* 2016). Das erste Schreibarrangement richtete sich an fortgeschrittene Deutschlernende, die an einer einjährigen Ausbildung für angehende

DaF-LehrerInnen² teilgenommen hatten. Es wurde eine freie Schreibumgebung geschaffen, indem den Studierenden die Wahl der zu produzierenden Textformen überlassen wurde. Dabei entschied sich eine Gruppe für die Produktion eines narrativen Textes in Reimform, wobei sie Hoffmanns Geschichte vom Suppen-Kaspar weiterschrieben. Vor der Textproduktion erfolgte keine zusätzliche Vermittlung von Wissen, da dieses als schon vorhanden zur Bewältigung der jeweiligen Schreibaufgabe vorausgesetzt wurde. Folglich kennzeichneten dieses Schreibarrangement nur die drei Merkmale *Funktion*, *Interaktion* und *Wirkung* im Sinne einer situativ-pragmatischen Profilierung (Feilke 2017, S. 163). Das zweite Schreibarrangement richtete sich an SchülerInnen des Sprachgymnasiums, die im Schuljahr 2016/2017 seit zweieinhalb Jahren Deutsch lernten und sich zwischen den Niveaus A2 und B1 bewegten.³ Hierbei wurde auf das argumentative Schreiben fokussiert. Bei dieser, in der zu produzierenden Texttypologie noch unerfahrenen Lernergruppe wurde ergänzend zu den Merkmalen *Funktion*, *Interaktion* und *Wirkung* auch das Merkmal *Wissen* berücksichtigt, so dass man in diesem Fall von einer zusätzlichen sprachlichen Profilierung (Feilke 2017, S. 163; Rübmann *et al.* 2016) sprechen kann. Insbesondere erfolgte bei dieser Gruppe eine Vermittlung argumentativer Textprozeduren, wobei methodisch mit Feilke (2014, S. 26-30) und Rotter und Schmölzer-Eibinger (2016) anhand der drei Säulen der *Rezeption*, *Reflexion* und *Produktion* vorgegangen wurde. Den Beginn markierte die Rezeption authentischer Textbeispiele zum Thema, die von Experten sowie von Lernenden verfasst worden waren. Daran anschließend erfolgte eine gemeinsame Rekonstruktion und Systematisierung argumentativer Textprozeduren und zwar mittels Texthandlungen und dafür typischen Formulierungen, so dass dadurch Sprach- aber auch Weltwissen zum Thema erworben werden konnte. Zusätzlich dazu erfolgte eine Vermittlung strategischen Wissens zur Textplanung basierend auf den Vorschlägen von Del Longo (2014), die sich mit Planungsstrategien für das argumentative Schreiben bei italienischen Lernenden befasst.

Bei der Strukturierung beider Schreibarrangements wurde gemeinsames mit schrittweisem kooperativem Schreiben verbunden, indem die Lernenden zunächst in verschiedenen Gruppen einen Text gemeinsam planten und formulierten und die erste Version davon veröffentlichten. An dieser Stelle setzte schrittweises kooperatives Schreiben an: Die kollektiv produzierten Texte wurden in jeder Gruppe gelesen und auf der Diskussionsseite erfolgte die Formulierung gegenseitiger Gruppenrückmeldungen zum Zweck der Textüberarbeitung.

5.1. Textproduktionsprozesse auf Wikispaces: einige Beispiele

Es soll nun anhand einiger Textbeispiele aufgezeigt werden, wie Textproduktionsprozesse auf *Wikispaces* nachvollzogen und gefördert werden können und wie dadurch auf verschiedene Indikatoren fremdsprachlicher Textkompetenz (Schmölzer-Eibinger 2007) fokussiert werden kann. Diese ergeben sich aus der Qualität der Textausgestaltung, der Textüberarbeitungen sowie der auf der Diskussionsseite formulierten Textkommentare. Dazu kann man das Modell von Schmölzer-Eibinger (2007) heranziehen, das von mir um den Aspekt der pragmatischen Angemessenheit bezüglich der Verwendung von

² Studiengang für Lehramt im akademischen Jahr 2014/2015 an der Universität Modena.

³ Es handelt sich um SchülerInnen des *Liceo linguistico* "C. Levi" in Sant'Arcangelo (PZ).

Textprozeduren und um die Formulierung von Textkommentaren ergänzt wurde, so dass sich insgesamt folgende Indikatoren für fremdsprachliche Textkompetenz ergeben:

- Fokussierung von Kerninhalten

In Texten von Lernenden mit hoher, schriftlicher Textkompetenz werden Kerninhalte zum Thema der Schreibaufgabe identifiziert und dabei wichtige von unwichtigen Teilaspekten unterschieden. In Texten von Lernenden mit einer geringen schriftlichen Textkompetenz werden häufig Kerninhalte nicht oder nur teilweise fokussiert und es werden oft unwichtige Teilaspekte behandelt (Schmölzer-Eibinger 2007, S. 6-7);

- Themenentfaltung und Textkohärenz

In Texten von Lernenden mit hoher Textkompetenz werden bei der Themenentfaltung Informationen aufeinander bezogen und kohärente Zusammenhänge durch Wiederaufnahmestrukturen, Absatzgliederung und Einsatz von Kohäsionsmitteln hergestellt. Typisch für Texte von Lernenden mit geringer Textkompetenz ist eine brüchige Textstruktur mit unklaren, redundanten und lückenhaften Äußerungen. Zum Textverständnis nötiges Wissen wird nicht explizit hergestellt, sondern dieses wird bei den AdressatInnen vorausgesetzt (Schmölzer-Eibinger 2007, S. 7-8);

- Pragmatische Angemessenheit

Lernende mit hoher Textkompetenz können in ihren Texten textsortenspezifische Gestaltungsmittel und Textprozeduren angemessen gebrauchen, Lernende mit geringer Textkompetenz produzieren Texte, die weniger textsortenkonform sind und verwenden kaum oder nur wenige Textprozeduren, die in ihrem Gebrauch nicht immer angemessen sind;

- Sprachliche Variation

Lernende mit hoher Textkompetenz produzieren Texte mit einem hohen Grad sprachlicher Variation durch den Gebrauch verschiedener einfacher sowie komplexer Adjektive, Adverbien und Verben und durch den Einsatz einfacher, aber auch komplexer Sätze. Texte von Lernenden mit einer niedrigen Textkompetenz zeichnen sich durch einen niedrigen Grad an sprachlicher Variation, durch einen begrenzten Wortschatz und durch das Vorkommen fast ausschließlich einfacher Sätze aus (Schmölzer-Eibinger 2007, S. 8);

- Veränderungen am Text

Bei den am Text vorgenommenen Änderungen fokussieren Lernende mit einer starken Textkompetenz ihre Aufmerksamkeit abwechselnd auf die globale (Texttiefenstruktur) und auf die lokale Ebene (sprachliche Oberfläche: Syntax, Grammatik, Orthographie) der Textausgestaltung und der überarbeitete Text zeichnet sich durch eine Verbesserung seiner Qualität aus. Bei Lernenden mit einer schwächeren Textkompetenz erfolgt eine Fokussierung der Aufmerksamkeit meistens nur auf lokaler Ebene und die durchgeführten Veränderungen führen zu keiner Verbesserung der Textqualität (Schmölzer-Eibinger 2007, S. 5-6);

- Textkommentare

Bei der Formulierung von Textkommentaren werden bei Lernenden mit einer hohen Textkompetenz problematische Aspekte im gelesenen Text erkannt und nützliche und angemessene Verbesserungsvorschläge formuliert, die sich auf verschiedene Ebenen der Textausgestaltung beziehen können. Kommentare, die eine eher schwache Textkompetenz indizieren, bleiben zu allgemein und vage. Relevante problematische Aspekte der Textausgestaltung werden übersehen.

Diese Indikatoren von Textkompetenz können je nach Schreibaufgabe und zu produzierender Texttypologie unterschiedlich bedeutsam sein.

Im Folgenden wird ein Textbeispiel aus dem Schreibarrangement mit fortgeschrittenen DaF-Lernenden aufgezeigt, das von vier Studentinnen verfasst wurde und die Fortsetzung der Geschichte vom Suppen-Kaspar beinhaltet (Bild 1):

Änderungen hervorheben (Gelöscht, Eingefügt) View WikiText Auf diese Version zurücksetzen

Der Kaspar, der war kerngesund,
 Ein dicker Bub und kegelrund,
 Er hatte Backen rot und frisch;
 Die Suppe aß er hübsch bei Tisch.
 Doch einmal fing er an zu schrei'n:
 "Ich esse keine Suppe! Nein!
 Ich esse meine Suppe nicht!
 Nein, meine Suppe ess' ich nicht!"

Am nächsten Tag, - ja sieh nur her! -
 Da war er schon viel magerer.
 Da fing er wieder an zu schrei'n:
 "Ich esse keine Suppe! Nein!
 Ich esse meine Suppe nicht!
 Nein, meine Suppe ess' ich nicht!"

Am dritten Tag, o weh und ach!
 Wie ist der Kaspar dünn und schwach!
 Doch als die Suppe kam herein,
 Gleich fing er wieder an zu schrei'n:
 "Ich esse keine Suppe! Nein!
 Ich esse meine Suppe nicht!
 Nein, meine Suppe ess' ich nicht!"

Am vierten Tag, endlich gar
 Der Kaspar wie ein Fädchen war.
Plötzlich kam ein Kind herein
Winzig wie Kaspar muss es sein

Hungrig war, das muss man sagen,
 Dann begann er auch zu schreien:
 "Doch! Ich esse deine Suppe gern!"
 Doch! Ich esse deine Suppe, Ja!"

Das wollte aber Kaspar nicht,
 "Haut und Knochen, Iss meine Suppe nicht!"
 nun fang er sie anzufressen
 und... die begann ihm wirklich zu schmecken!
 "Ach so, Kaspar, ist sie nicht mehr schlecht?"
 Aber in Wirklichkeit war sie super fett!

Bild 1
 Erste Textversion.

Der Text der Studentinnen, der ab dem fettgeschriebenen Vers beginnt, zeichnet sich in seiner ersten Version durch eine gute inhaltliche und sprachliche Qualität aus, wozu auch Rhythmus und Laut durch gelegentliche Reimbildung, Textprozeduren zum Spannungsaufbau durch Interpunktion (Auslassungspunkte) sowie das witzige, unerwartete Ende beitragen. Dazu entspannt sich folgende Diskussion unter den Lernenden (Bild 2):

Kommentar

Claireg88 May 11, 2015

Das ist nett und gut aufgebaut.
 In der vorletzten Strophe stimmen die Reime nicht zu, dann ist uns nicht klar, warum die Abkuerzung von "schreien" nicht eingehalten wurde. Ferner versteht man nicht, worauf sich das "er" (auf das Kind oder auf Kaspar?) bezieht.
 In der letzten Strophe geht der Rhythmus wegen der Laenge der Versen etwas verloren.
 Die allgemeine Bewertung ist trotzdem sehr positiv. Ihr habt eine gute Arbeit gemacht!

Antwort

DanielaScanu May 11, 2015

das Kind --> es
 Kaspar --> er

Danke!

DanielaScanu May 11, 2015

Wir haben die letzte Strophe leicht verändert! Danke für eure Tipps!

Claireg88 May 11, 2015

Wir schaezten euren Versuch, weil wir verstehen, dass die Aufgabe schwierig ist.

Comment

Bild 2
Textkommentare.

In den Kommentaren der Peers-Adressatinnen werden positive Aspekte der Textausgestaltung thematisiert sowie einige kritische Beobachtungen formuliert, die sich auf Rhythmus und Textkohäsion beziehen. Die Autorinnen reagieren darauf, indem sie eigene Entscheidungen verteidigen, jedoch auch Änderungsvorschläge wahrnehmen und diese bei der Textüberarbeitung integrieren. So werden im vierten Vers der letzten Strophe die Proform *die* und das Wort *wirklich* gelöscht, was dieser Strophe etwas mehr Rhythmus verleiht, da hierdurch die Länge der Verse – insbesondere des dritten und vierten – einheitlicher wird (Bild 3):⁴

⁴ Bei den am Text vorgenommenen Änderungen werden gelöschte Textteile rot und neue Hinzufügungen grün markiert, so dass der Textüberarbeitungsprozess grafisch nachvollzogen werden kann.

Änderungen hervorheben (Gelöscht, Eingefügt) View WikiText [↶ Auf diese Version zurücksetzen](#)

Der Kaspar, der war kerngesund,
Ein dicker Bub und kegelrund,
Er hatte Backen rot und frisch;
Die Suppe aß er hübsch bei Tisch.
Doch einmal fing er an zu schrei'n:
"Ich esse keine Suppe! Nein!
Ich esse meine Suppe nicht!
Nein, meine Suppe ess' ich nicht!"

Am nächsten Tag, - ja sieh nur her! -
Da war er schon viel magerer.
Da fing er wieder an zu schrei'n:
"Ich esse keine Suppe! Nein!
Ich esse meine Suppe nicht!
Nein, meine Suppe ess' ich nicht!"

Am dritten Tag, o weh und ach!
Wie ist der Kaspar dünn und schwach!
Doch als die Suppe kam herein,
Gleich fing er wieder an zu schrei'n:
"Ich esse keine Suppe! Nein!
Ich esse meine Suppe nicht!
Nein, meine Suppe ess' ich nicht!"

Am vierten Tag, endlich gar
Der Kaspar wie ein Fädchen war.
Plötzlich kam ein Kind herein
Winzig wie Kaspar muss es sein

Hungrig war, das muss man sagen,
Dann begann er auch zu schreien:
"Doch! Ich esse deine Suppe gern!"
Doch! Ich esse deine Suppe, Ja!"

Das wollte aber Kaspar nicht,
"Haut und Knochen, Iss meine Suppe nicht!"
nun fang er sie anzufressen
und... die und...(...) begann ihm wirklich (...) zu schmecken!
"Ach so, Kaspar, ist sie nicht mehr schlecht?"
Aber in Wirklichkeit war sie super fett!

Bild 3
Zweite Textversion.

Das folgende Textbeispiel wurde im zweiten Schreibarrangement produziert, welches auf das argumentative Schreiben fokussierte. Dabei lautete die Schreibaufgabe an die Lernenden, zu der gemeinsam ausgewählten Frage "einen Welpen haben oder nicht" schriftlich miteinander zu diskutieren und dazu Stellung zu beziehen (Bild 4):

Änderungen hervorheben (Gelöscht, Eingefügt) View WikiText [↶ Auf diese Version zurücksetzen](#)

Einen Welpen haben: bist du dafür oder dagegen?
Sicherlich kann ein Problem sein einen Hund zu halten, aus verschiedene Gründe. Einige Nachteile einen Welpen zu haben sind dass man viele Hundehaare im Haus hat, dass man viel Geld ausgiebt für den Tierarzt, für das Essen, produkte für seine Pflege.
Trotz alle diese Probleme sind wir damit einverstanden ein Hund im Haus zu halten, weil es zwar wahr ist dass man viel Gedult und Zeit braucht, aber er kann ein tolles Familienmitglied sein. Aus diesem Grund ist die Zeit die man mit ihm verbringt keine verlorene Zeit!
Genau wie ein Familienmitglied ist ein Hund sehr treu, sehr liebevoll, er würde dich niemals im Stich lassen und im Not helfen.
Der schlimmste Nachteil ist, unserer Meinung nach, dass wenn man mehrere Jahre mit ihm verbracht hat es schwer sein wirt seinen Tot zu akzeptieren: wenn er uns verlässt wird ein Teil von uns mit ihm vortgehen, aber glücklich für die unvergesslichen Momente die wir mit ihm verbracht haben.

Bild 4
Erste Textversion.

Dieser von drei Schülerinnen verfasste Text ist in seiner Themenentfaltung kohärent und relativ ausführlich: Zunächst werden einige Kontra-Argumente thematisiert, darauf folgt

die eigene Positionierung, die durch die anschließende Angabe verschiedener Pro-Argumente gestützt wird. Es findet sich der Einsatz verschiedener argumentativer Textprozeduren (*sicherlich, trotz aller dieser Probleme, zwar – aber*) und ein ziemlich hoher Grad an lexikalischer und syntaktischer Variation. In dem Textkommentar der Mitlernenden werden positive, aber auch kritische Aspekte erwähnt (Bild 5):

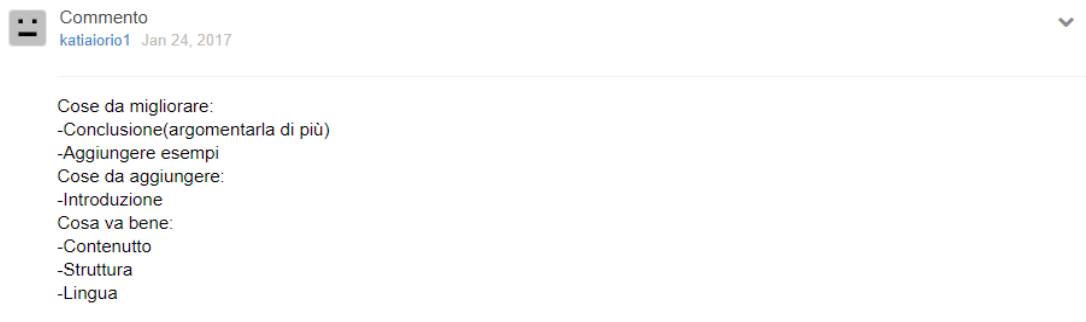


Bild 5
Textkommentar.

Davon ausgehend wird der Text in den folgenden Versionen allmählich verbessert, indem zunächst auf lokaler Ebene sprachliche Korrekturen vorgenommen werden, die vor allem die Verbstellung im Nebensatz, die Flexion und die Interpunktion betreffen, obwohl dabei auch eine teilweise Übertragung italienischer Regeln zur Kommasetzung zu beobachten ist (Bild 6):

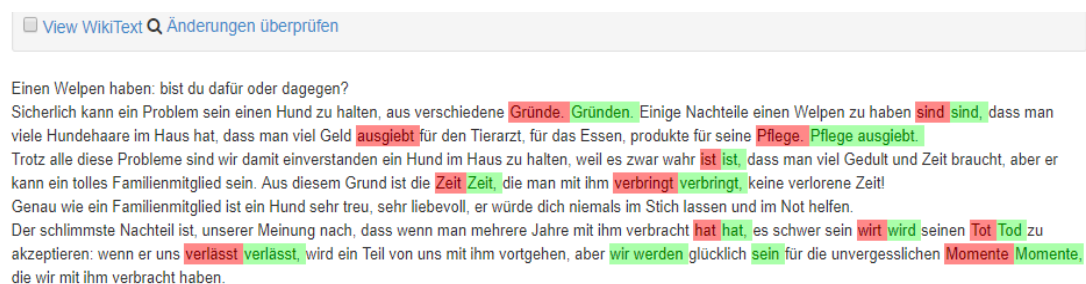


Bild 6
Zweite Textversion.

In der letzten Textversion wird – gemäß den Empfehlungen der Mitlernenden – auch die fehlende Einleitung hinzugefügt und zwar durch die Einbettung der Kontroverse in einen ausgedachten, persönlichen Handlungszusammenhang (Bild 7). Es zeigt sich also, dass die Lernenden abwechselnd auf der globalen und auf der lokalen Ebene des Textes (über)arbeiten, was ein Hinweis auf hohe Textkompetenz ist (Schmölzer-Eibinger 2007):

View WikiText Änderungen überprüfen

Einen Welpen haben: bist du dafür oder dagegen?

Sicherlich Wie üblich jeden Samstag bin ich mit meinen Freunden spazieren gegangen. Gestern haben wir ein Tierheim gefunden und gleich nebenan stand ein Mann der Flyers verteilte auf denen man die Wichtigkeit eines Haustieres entnehmen konnte. Viele von uns haben schon einmal ein Haustier gehabt und sie sagten das es sicherlich Probleme geben kann ein Problem sein einen wenn man zum Beispiel ein Hund zu halten, aus verschiedene Gründen hat. Einige Nachteile einen Welpen zu haben sind, dass man viele Hundehaare im Haus hat, dass man viel Geld für den Tierarzt, für das Essen, Produkte für seine Pflege ausgiebt.

Trotz alle aller diese Probleme sind wir damit einverstanden ein Hund im Haus zu halten, weil es zwar wahr ist, dass man viel Geduld und Zeit braucht, aber er kann ein tolles Familienmitglied sein. Aus diesem Grund ist die Zeit, die man mit ihm verbringt, keine verlorene Zeit!

Genau wie ein Familienmitglied ist ein Hund sehr treu, sehr liebevoll, er würde dich niemals im Stich lassen und im Not helfen.

Der schlimmste Nachteil ist, unserer Meinung nach, dass wenn man mehrere Jahre mit ihm verbracht hat, es schwer sein wird seinen Tod zu akzeptieren: wenn er uns verlässt, wird ein Teil von uns mit ihm vortgehen, aber wir werden glücklich sein für die unvergesslichen Momente, die wir mit ihm verbracht haben.

Bild 7
Dritte Textversion.

Aufgrund der Qualität der Textausgestaltung, der Textüberarbeitungen sowie der auf der Diskussionsseite formulierten Textkommentare lassen diese zwei Textbeispiele auf eine relativ hohe fremdsprachliche Textkompetenz schließen. Sie zeigen auch, wie die Lernenden ausgehend von ihrem jeweiligen Sprach- und Textkompetenzniveau bei kooperativen, digital gestützten Textproduktionsprozessen zu einer effizienteren und bewussteren Textentfaltung gelangen.

6. Abschließende Bemerkungen

Die Schreibdidaktik hat das mit dem Einsatz neuer Medien verbundene Lernpotenzial bisher nur bedingt genutzt. Hinzu kommt die vom Lehrplan verantwortete mangelnde Vielfalt an Schreibaufgaben und Textsorten sowie die noch sehr zögerliche Offenheit gegenüber außerschulischen multiliteralen Schreiberfahrungen der Lernenden. Erfahrungen von italienischen DaF-Lernenden mit dem kooperativen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch zeigen, wie etwa mithilfe von wiki-basierten Lernumgebungen Schreibaufgaben didaktisch sinnvoll situiert werden können und wie – damit verbunden – die Aneignung von Textproduktionsprozessen in der Fremdsprache durch ein höheres Sprach- und Schreibbewusstsein sowie durch eine bessere Textkompetenz gefördert werden kann: Die Lernertexte werden im Allgemeinen sprachlich korrekter, inhaltlich reicher sowie adressaten- kontext- und textsortenbezogen angemessener. Daneben wirken solche Schreibaufgaben motivierender, indem sie vielfältige Einsatzmöglichkeiten in allen Bildungsebenen anbieten und dadurch ermöglichen, eine Brücke zwischen traditionellem schulischem und digitalem außerschulischem Schreiben zu schlagen. In dieser Hinsicht wäre es beispielsweise sinnvoll, Lernende schon ab der Grundschule zur kooperativen Produktion verschiedener Textsorten auf digitalen Schreibumgebungen, ausgehend von ihren eigenen Schreib- und Leseinteressen anzuregen. Zum Beispiel könnten sie sich mit dem Schreiben und dem Kommentieren narrativer Texte wie Phantasiegeschichten, argumentativer Texte zu alltagsnahen Fragen oder deskriptiven Texten wie etwa dem Beschreiben des eigenen Klassenzimmers befassen. Im Sekundarbereich bieten sich etwa Schülerzeitungsprojekte oder das Schreiben von Rezensionen an, die von den Lernenden gemeinsam erstellt und im Internet veröffentlicht werden können. Nicht zuletzt auch in der universitären Didaktik ergeben sich vor allem für das akademische Schreiben und für den Übersetzungsunterricht interessante Anwendungspotentiale.

Angaben zur Autorin: Daniela Sorrentino ha conseguito il dottorato di ricerca in Linguistica delle Lingue Moderne (Tedesco) presso l'Università degli Studi di Pisa nel 2008 ed è attualmente ricercatrice a tempo determinato di Lingua e Traduzione tedesca (L-LIN/14) presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università della Calabria. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la scrittura accademica e la didattica della scrittura in tedesco come lingua straniera e in ottica plurilingue, l'analisi testuale contrastiva, le strategie di disseminazione del sapere nel confronto interculturale italiano–tedesco e lo studio delle forme della comunicazione didattica scolastica e universitaria in Italia e in Germania.

E-Mail-Adresse: daniela.sorrentino@unical.it

Literatur

- Anskeit N. 2012, *WikiWiki in die Schule. Unterrichtsbeispiele und Praxiserfahrungen zum Einsatz von Wikis in der Schule*, in Beißwenger M., Anskeit N. und Storrer A. (Hrsg.), *Wikis in Schule und Hochschule*, Verlag Werner Hülsbusch, Boizenburg, pp. 13-46.
- Anskeit N. i. Vorb., *Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf argumentative und deskriptive Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse*, Dissertation, Universität Siegen.
- Anskeit N. und Steinhoff T. 2014, *Schreibarrangements für die Primarstufe. Konzeption eines Promotionsprojekts und erste Ergebnisse zum Gebrauch von Schlüsselprozeduren*, in Bachmann T. und Feilke H. (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Fillibach bei Klett, Stuttgart, pp. 129-155.
- Augst G., Disselhoff K., Henrich A., Pohl T. und Völzing P.L. 2007, *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Bachmann T. 2014, *Texte produzieren: Schreiben als soziale Praxis*, in Bachmann T. und Feilke H. (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*, Fillibach bei Klett, Stuttgart, pp. 35-61.
- Bachmann T. und Becker-Mrotzek M. 2010, *Schreibaufgaben situieren und profilieren*, in Pohl T. und Steinhoff T. (Hrsg.), *Textformen als Lernformen*, Gilles & Francke, Duisburg, pp. 191-210. http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf (16.07.2017).
- Bachmann T. und Feilke H. (Hrsg.) 2014, *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*, Fillibach bei Klett, Stuttgart.
- Barzanò G., Boscolo P. und Bolletta R. 2015, *Building DIAlogue, Re-discovering writing through team blogging*, Trieste, Settembre 2015, presentazione. <https://retedialogues.it/wp-content/uploads/2015/10/barzano-boscolo-bolletta-English-sett-2015-draft-3.pdf> (16/07/2017).
- Becker-Mrotzek M. und Böttcher I. 2006, *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen Scriptor, Berlin.
- Beißwenger M. und Storrer A. 2010, *Kollaborative Hypertextproduktion mit Wiki-Technologie. Beispiele und Erfahrungen im Bereich Schule und Hochschule*, in Jakobs E.M., Lehnen K. und Schindler K. (Hrsg.), *Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 13-36.
- Blatt I. 2004, *Schreiben und Schreibenlernen mit neuen Medien. Eine Bestandsaufnahme*, in Blatt I. und Hartmann W. (Hrsg.), *Schreibprozesse im medialen Wandel*, Schneider Verlag, Baltmannsweiler, pp. 30-71.
- Boscolo P. und Ascorti K. 2004, *Effects of collaborative revision on children's ability to write understandable narrative texts*, in Allal L., Chanquoy L. und Largy P. (Hrsg.), *Revision of written language: Cognitive and educational aspects*, Kluwer, Dordrecht, pp. 157-170.
- Cortiana P., Boscolo P. und Cisotto L. 2016, *La multimodalità nella composizione di un saggio breve: un intervento nella Scuola Secondaria di 2° grado*, in "NeaScience – Giornale italiano di psicologia, neuroscienze e riabilitazione" 3 [10], pp. 45-49.
- Del Longo S. 2014, *Strategie e strumenti di scrittura per argomentare. Ipotesi di intervento*. Tesi di dottorato, Università degli studi di Padova. http://paduaresearch.cab.unipd.it/7003/1/dellongo_silvia_tesi.pdf (16/07/2017).
- Dürscheid C. und Brommer S. 2009, *Getippte Dialoge in den neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen*, in "Linguistik online" 37 [1], pp. 3-20.
- Dürscheid C. 2003, *Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme*, in "Zeitschrift für angewandte Linguistik" 38, pp. 37-56.
- Ehlich K. 1983, *Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung*, in Assmann A., Assmann J. und Hardmeier C. (Hrsg.), *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*, Fink, München, pp. 24-43.
- Fabricius-Hansen C. 2004, *Paralleltext und Übersetzung aus sprachwissenschaftlicher Sicht*. In: Kittel H., Frank, A.P., Greiner N., Hermans T., Koller W., Lambert J. und Paul F. (Hrsg.), *Übersetzung. Translation. Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungswissenschaft. An International Encyclopedia of Translation Studies. Encyclopédie internationale de la recherche sur la traduction*, (HSK 26.1.), de Gruyter, Berlin/New York, pp. 322-329.
- Faistauer R. 1997, *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Studien Verlag, Innsbruck.

- Feilke H. 2010, "Aller guten Dinge sind drei" – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren, in Bons I., Gloning T. und Kaltwasser D. (Hrsg.), *Fest-Platte für Gerd Fritz*. http://www.festschrift-gerdfritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf (16.07.2017).
- Feilke H. 2014, *Werkzeuge des Schreibens – zur Einleitung*, in Bachmann T. und Feilke H. (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*, Fillibach bei Klett, Stuttgart, pp. 7-34.
- Feilke H. 2015, *Text und Lernen – Perspektivenwechsel in der Schreibforschung*, in Schmölzer-Eibinger S. und Thürmann E. (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*, Waxmann, Münster, pp. 47-74.
- Feilke H. 2017, *Schreibdidaktische Konzepte*, in Becker-Mrotzek M., Grabowski J. und Steinhoff T. (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, Waxmann, Münster, pp. 153-171.
- Feist S. 2008, *Erwerb einer studienspezifischen Schreibkompetenz in der Fremdsprache am Beispiel des Sprachkurses uni-deutsch der Deutsch-Uni Online (DUO)*, in "Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht" 13 [1], pp. 25. <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/228/220> (16.07.2017).
- Fix M. 2008, *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*, Schöningh UTB, Paderborn.
- Furger J. und Schneider H. 2011, *Schreiben in und mit digitalen Medien: die Web-Plattform myMoment*, in "leseforum.ch" 11 [2], pp. 1-13.
- Karagiannakis E. 2009, *Schreiben in der Gruppe. Ein kooperativer Lernprozess*, in "Fremdsprache Deutsch" 41, pp. 25-29.
- Knopp M., Jost, J., Linnemann, M. und Becker-Mrotzek, M. 2014, *Textprozeduren als Indikatoren von Schreibkompetenz – ein empirischer Zugriff*, in Bachmann T. und Feilke H. (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*, Fillibach bei Klett, Stuttgart, pp. 111-128.
- Koch P. und Oesterreicher W. 1985, *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*, in "Romanistisches Jahrbuch" 36, pp. 15-43.
- Lehnen K. 2000, *Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen*, Dissertation, Bielefeld.
- Lehnen K. 2017, *Kooperatives Schreiben*, in Becker-Mrotzek M., Grabowski J. und Steinhoff T. (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, Waxmann, Münster, pp. 299-314.
- Massler U. 2004, *Computergestützte Schreibprojekte im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*, Gunter Narr, Tübingen.
- Paland I. 2010, *Unterstützung des akademischen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch durch den Einsatz digitaler Medien*, in Brandl H., Duxa S., Leder G. und Riemer C. (Hrsg.), *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld*, Universitätsdrucke Göttingen, Göttingen, pp. 155-166.
- Pohl T. und Steinhoff T. 2010, (Hrsg.), *Textformen als Lernformen*, Gilles & Francke, Duisburg. http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf (16.07.2017).
- Portmann-Tselikas P.R. 2001, *Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache*, in "Deutsch als Fremdsprache" 1, pp. 3-13.
- Portmann-Tselikas P.R. 2002, *Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb* in Portmann-Tselikas P.R. und Schmölzer-Eibinger S. (Hrsg.), *Textkompetenz. Neue Perspektiven auf das Lernen und Lehren*, Studienverlag, Innsbruck, pp. 13-44.
- Rezat S. 2014, *Textprozeduren als Instrumente des Schreibens*, in Bachmann T. und Feilke H. (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*, Fillibach bei Klett, Stuttgart, pp. 177-197.
- Rotter D. und Schmölzer-Eibinger S. 2016, *Argumentieren lernen – Textprozeduren und Focus on Form als integrativer Ansatz für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen*, in Freudenberg-Findeisen R. (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Olms, Hildesheim, pp. 209-225.
- Rüßmann L., Steinhoff T., Marx, N. und Wenk, A.K. 2016, *Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen*, in "Didaktik Deutsch" 40, pp. 41-59.
- Schmölzer-Eibinger S. (2007), *Textkompetenz, Lernen und Literale Didaktik*, in ABRAPA (Hrsg.), *Ensinar Alemão: Novos Desafios – Novos Rumos. Deutsch in Südamerika: Neue Wege – Neue Perspektiven. Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses/I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongresses*. <http://www.abrapa.org.br> (16.07.2017).

- Schmölzer-Eibinger S. und Fanta J. 2014, *Erklären lernen. Ein prozedurenorientiertes didaktisches Modell am Beispiel des Erklärens*, in Bachmann T. und Feilke H (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*, Fillibach bei Klett, Stuttgart, pp. 157-175.
- Schneider H. und Anskeit N. 2017, *Einsatz digitaler Schreibwerkzeuge*, in Becker-Mrotzek M., Grabowski J. und Steinhoff T. (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, Waxmann, Münster, pp. 283-298.
- Schneider H., Wiesner E., Lindauer T. und Furger J. 2012, *Kinder schreiben auf einer Internetplattform – Resultate aus der Interventionsstudie myMoment2.0*, in “dieS-online” 2, pp. 1–37.
- Spitta G. 1992, *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten*, Cornelsen Verlag, Frankfurt am Main.
- Würffel N. 2008, *Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale der Nutzung von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren*, in “Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht” 13 [1], pp. 26. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Wuerffel.htm> (16.07.2017).