

Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht

Gerd Bräuer und Kirsten Schindler

Pädagogische Hochschule Freiburg / Universität zu Köln

Abstract

Mit unserem Beitrag stellen wir ein Konzept vor, das die Grundlage für authentische Schreibaufgaben im Fachunterricht bildet. Diese Schreibaufgaben sind situiert und lernerorientiert und wirken sowohl fach- als auch jahrgangsübergreifend. Auf diese Weise erhalten die Aufgaben für den Lerner einen konkreten Gebrauchswert und tragen zu einer kontinuierlichen Entwicklung von Schreibkompetenz bei.

In einem ersten Teil des Artikels stellen wir die theoretische Grundlegung des Konzepts dar, das aktuelle Ansätze aus Kognitions-, Schreibforschung und -didaktik aufgreift. Im zweiten Teil des Beitrags konkretisieren wir eine zentrale Bedingung des Konzepts: das authentische Lernen in Schreibarrangements.

Einleitung

Der Beitrag stellt eine stark gekürzte Fassung des Grundlagenkapitels eines Sammelbandes dar, welcher im Fillibach Verlag erscheinen wird. Unter dem Titel «Schreibaufgaben für den Fachunterricht entwickeln» wird das Konzept authentischer Textproduktion in verschiedenen Unterrichts- bzw. Aus- und Weiterbildungsszenarien (u. a. Biologie, Religion, Sprachen) auf seine Anwendbarkeit überprüft.

I Texte produzieren und rezipieren: Teilkompetenzen und deren Interaktion

Texte sind durch ein Spannungsfeld zwischen der Wirkungsintention der Autoren und der Autorinnen, der Vorstellung der Schreibenden von den angezielten Rezipienten und Rezipientinnen und den Erwartungen der Leserschaft an einen Text gekennzeichnet. Dieses Spannungsfeld initiiert Lernprozesse auf beiden Seiten.

Diese Lernprozesse werden durch didaktisch inszenierte und angeleitete Kooperation von Schreibenden und Lesenden forciert und für die Entwicklung von Schreib- und Lesefähigkeit, aber auch für die Ausprägung von fachlichem Können und Wissen genutzt. Im Folgenden greifen wir vier Aspekte des Schreibens von Texten heraus – Schreibstrategien, Arbeitsgedächtnis, Schreibaufgaben, Feedback –, die für unser Konzept der authentischen Schreibaufgabe relevant sind.

Schreibstrategien

Schreibstrategien sind mentale Programme für die Steuerung der Textproduktion. Schreibende eignen sich vor allem jene Schreibstrategien an, die zur Art und Weise ihres Umgangs mit Informationen (Lernstil) passen. Selbst Schreibstrategien, deren Einsatz manchmal als Teil der Schreibaufgabe vorgegeben wird, werden zumeist an die eigenen Lern- und Arbeitsgewohnhei-

ten angepasst. Ein Beispiel: Lerner, die Kolb (1985) als «Akkomodierer», Bräuer (2009, S.56) als «Strukturschaffer» bezeichnet, mögen eine Einleitung, die von der Lehrperson ursprünglich als Planungsinstrument abverlangt wird, erst am Ende des Arbeitsprozesses verfassen. Denn sie operieren bei ihrer Textproduktion «bottom-up» (Molitor-Lübbert 1996). Strukturschaffer schreiben lieber drauflos, als dass sie den angezielten Text detailliert planen. Im Verlaufe des Schreibprozesses wird der Entwurf extensiv überarbeitet bzw. werden mehrere Entwürfe geschrieben, aus denen sich letztlich eine Textstruktur herauskristallisiert. Nach Galbraith (2009, S.56) gewinnen diese Schreibenden, die er mit Snyder (1986) als «low self-monitors» bezeichnet, durch ihre Strategie individuelle Einsichten, aber produzieren wenig strukturierte Texte.

Im Gegensatz dazu kommen Lerner, die Kolb (1985) als «Assimilierer» bezeichnet, in ihrer Rolle als sog. «Strukturfolger» (Bräuer 2009, S.56) sehr gerne der Aufgabe nach, eine Einleitung als Planungshilfe zu verfassen. Ein solches Vorgehen dient dann als Orientierung in einer «top-down»-Schreibstrategie (Molitor-Lübbert 1996). Nach Galbraith (2009, S.55) orientieren diese Schreibenden, die er mit Snyder (1986) als «high self-monitors» bezeichnet, sich mit ihren Texten erfolgreich an den beim Adressaten vermuteten kommunikativ-rhetorischen Erwartungen. Allerdings führt diese Strategie weniger zu persönlich bedeutsamen Erkenntnissen bei den Schreibenden.

Arbeitsgedächtnis

Was der eine Schreibertyp durch extensives Überarbeiten schafft, das realisiert der andere durch intensives Planen. Beide o. g. Vorgehensweisen in der Textproduktion, extensives Überarbeiten und intensives Planen, sind letztlich Strategien zur Entlastung des Arbeitsgedächtnisses. In den kognitionspsychologisch ausgerichteten Arbeiten zur Modellierung von Textproduktionsprozessen (Hayes/Flower 1980; Hayes 1996, Chenoweth/Hayes 2003) wird Textproduktion als Zusammenspiel von Gedächtnis, Denkleistung und sprachlichen Fähigkeiten begriffen. Aufgrund seiner Komplexität läuft dieses Zusammenspiel latent Gefahr, zu einer kognitiven Überlastung des Arbeitsgedächtnisses bzw. mentalen Arbeitsspeichers (Bräuer 2009, S.56) zu führen. Neben physischen Gründen – das Arbeitsgedächtnis ist bei jungen Schreibenden noch nicht ausgereift – sind es vor allem fehlende oder wenig effektive Entlastungsstrategien, die diese Überforderung begründen und zu

verminderter Schreibleistung führen. Kellogg/Olive/Piolat (2007) belegen den Zusammenhang zwischen Informationsmenge und qualitativer bzw. quantitativem Textoutput. Je mehr Informationen im Arbeitsgedächtnis gespeichert werden müssen, desto langsamer wird der Schreibfluss bzw. desto weniger elaboriert zeigt sich der produzierte Text. Da die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses nicht manipuliert werden kann, fordert Kellogg (1996) bereits seit geraumer Zeit, Schreibende durch das Einüben von Schreibroutinen, z. B. im Planen oder Überarbeiten, zu unterstützen. Diese entlasten das Arbeitsgedächtnis, das sich dann besser auf besondere Anforderungen der jeweiligen Schreibaufgabe konzentrieren kann. Galbraith (2009) hingegen schränkt ein, dass Schreibroutinen nur bedingt helfen, adressatenwirksamere Texte zu schreiben, solange sie nicht auch für das bessere Verstehen dessen, worüber geschrieben wird, genutzt werden. Er plädiert daher für ein ganzheitliches Verständnis vom Schreiben, in dem Denken, Verstehen und Textproduktion nicht länger getrennt voneinander gesehen werden, sondern als sich gegenseitig bedingende Komponenten (vgl. ebd., S.63).

Aus dieser Position ergibt sich u.E. die Notwendigkeit eines weiteren Schrittes zur Entlastung des Arbeitsgedächtnisses, nämlich die didaktische Zerlegung von komplexen Schreibaufgaben in einzelne Aufgabenbestandteile, die, je nach Bedarf des jeweiligen Schreibertyps, in unterschiedlicher Abfolge und Intensität realisiert werden.

Schreibaufgaben

Der Transfer von Lernleistungen, hier im Sinne der Entwicklung einer aufgaben- und domänenübergreifenden Schreibkompetenz verstanden, ist nicht allein über das Trainieren einzelner Prozessbestandteile sowie die Selektion von Aufgabenbestandteilen zu erreichen. Sie bleiben wirkungslos, wenn die Schreibtätigkeit von den Lernenden nicht als individuell bedeutsam erlebt wird (Beaufort 2007). Eine solche individuelle Bedeutsamkeit – Baurmann bezeichnet sie als «milde Form der Besessenheit» (Baurmann 2002, S.53) – bedingt aus schreibdidaktischer Perspektive die Gestaltung entsprechender Aufgabenszenarien.

Beaufort (2007) zeigt in ihren Arbeiten, wie solche Aufgabenszenarien gestaltet sein müssen, sollen Lerneffekte im Sinne eines Transfers von Lernleistungen unterstützt werden. Aufgabenszenarien müssen daran ausgerichtet sein, Schreibaufgaben zu entwickeln, die

einerseits spezifisch genug sind, um Schreibende in der Umsetzung erlernter Wissens- und Fähigkeitskomplexe zu orientieren; sie bedürfen andererseits eines entsprechenden Freiraums zum Handeln der Lernenden: Schreibende sollen Verantwortung für ihr eigenes Schreiben entwickeln, indem sie Entscheidungen über die Planung und Steuerung ihrer Textproduktion treffen können.

Zentral in diesem Konzept der Schreibaufgabe als Aufgabenszenario – wir wollen dies im Verlauf Schreibarrangement nennen – ist die Auseinandersetzung der Schreibenden mit unterschiedlichen Adressaten. Adressatenorientierung ist gerade für weniger erfahrene Schreiber schwer zu realisieren (Kellogg 2007; Schindler 2004). Die Auseinandersetzung mit dem Adressaten (Wer ist mein Adressat? Mit welchem Wissen liest er/ sie den Text? Unter welchen Bedingungen findet die Textrezeption statt?) sollte im Schreibarrangement befördert werden. Dass sich Schreibende ihres Adressaten bewusst werden, kann durch anleitende Fragen, aber auch durch Feedback initiiert werden.

Feedback

Ein solches Feedback kann darüber hinaus als Beitrag zur kognitiven Entwicklung des Schreibenden interpretiert werden. Wood/Bruner/Ross (1976) haben mit dem Begriff des «scaffolding» eine Metapher geprägt, unter der die Hilfestellung eines Lehrenden bei der Bewältigung einer konkreten Aufgabe verstanden wird. Diese Hilfestellung umfasst keine Lösung der Aufgabe, sondern genau die Unterstützung, die der bzw. die Lernende benötigt, um die Aufgabe selbstständig zu lösen. Die Hilfe konzentriert sich dabei auf Informationen oder Fähigkeiten, die dem/der Lernenden (noch) nicht zur Verfügung stehen. Sie initiiert ein Lernpotenzial, das Vygotsky (1978) die Zone der nächstmöglichen Entwicklung (*zone of proximal development*) nennt. Scaffolding unterstützt den Lerner also darin, dieses realistische Lernpotenzial für sich zu entdecken.

Bezogen auf das Schreiben kann dieses Lernen dann stattfinden, wenn Feedback-Geber sog. antizipierende Antworten produzieren (Prior/Looker 2009). Antizipierende Antworten meint, dass in dem Textkommentar vorangegangene, aktuelle und zukünftige Schreibaufgaben miteinander in Bezug gebracht und so die Kontinuität von Lernprozessen sichtbar gemacht werden. Antizipierende Antworten initiieren den Transfer von Gelerntem, z.B. zur Steuerung der Textproduktion: Schreiben wird für den Akteur/die Akteurin über das

Lösen der einzelnen Schreibaufgabe hinaus relevant, Schreibroutinen und -strategien werden Bestandteil einer nachhaltig wirkenden Kompetenz.

Diese Befunde der Schreib(prozess)forschung annehmend und die aktuelle Debatte um Schreibkompetenz aufnehmend (Becker-Mrotzek/Schindler 2008), fragen wir uns, wie ein entsprechender Schreibunterricht gestaltet sein sollte. Wir beziehen uns mit unseren Überlegungen auf das schulische Schreiben (in Sek. I). Denkbar ist, solche Überlegungen auch auf das Schreiben in Ausbildung, Hochschule und Beruf auszuweiten. Lehnen/Schindler (in Vorb.) diskutieren Schreibarrangements beispielsweise mit Blick auf die Ausbildung von Lehramtsstudierenden. Zu klären wird dann sein, welche Modifikationen für den jeweiligen Kontext notwendig sind.

II Authentisches Lernen in Schreibarrangements

Bedingungen und Ziele für Schreibaufgaben

Traditionell sind schulische Schreibaufgaben im deutschsprachigen Raum sehr stark an der Vermittlung eines institutionell bestimmten Textsortenkanons orientiert (vgl. z.B. Lösener/Ludwig 2007). Ein inzwischen immer lauter eingeforderter Unterricht (siehe auch Fix 2006), der am Lösen von echten Problemen und an der Konstruktion von individuell bedeutsamen Erkenntnissen orientiert ist, braucht also die Orientierung an situiertem Lernen (Lave/Wenger 1991; Mandl/Gruber/Renkl 2002), nicht an einem festgeschriebenen Textsortenkanon. Unserer Meinung nach kann dieser Paradigmenwechsel nur über vielfältige und authentische Schreibangebote umgesetzt werden.

Ein erstes Ziel bei der Veränderung schulischer Schreibkultur sollte also darin bestehen, *Situiertheit und Inszeniertheit* von Schreibaufgaben in ein *angemessenes Verhältnis* zu bringen, derart, dass man Schreibaufgaben aus den Bedürfnissen der Lernenden heraus definiert, das Potenzial ihrer sozialen Interaktion (z.B. in aktiven Wissensgemeinschaften), den konkreten Charakter der aktuellen Ausbildungsinstitution und des Lernumfeldes aufgreift und mit der Unterrichtstradition, den aktuellen Erkenntnissen der Lernforschung und Erfordernissen der Bildungspolitik sinnvoll arrangiert. (vgl. Abraham/Bräuer 2005)

Ein zweites Ziel basiert auf der Beobachtung, dass viele Schreibaufgaben erst im Zusammenspiel mit anderen Lernaufträgen an Authentizität gewinnen, da der Grad ihrer Situiertheit wächst und ihr spezieller Gebrauchs-

wert von den Lernenden im Zusammenspiel von verschiedenen Anforderungen direkt erlebt werden kann. Es besteht hier also die Herausforderung auf Seiten der Lehrenden, sich mit der *Entwicklung von Schreibarrangements*, d.h. einer für die Textproduktion sinnvollen Inszenierung verschiedener Aufgaben, Personen und Lernumgebungen auseinanderzusetzen (vgl. u.a. Dahmen 2010).

Ein drittes Ziel besteht in der Verstetigung des Grundanliegens von situierten Schreibaufgaben im Alltag einer Schule durch die *Verknüpfung der Aufgabenziele mit den zentralen Bildungszielen der Institution*. Dies ist jedoch nicht im Gegensatz zum o.g. Streben nach mehr Authentizität von Schreibaufgaben gemeint, sondern als Verstärkung dieses Bemühens. Indem das Kernziel einer Maßnahme zur Schreibanimation mit den zentralen Anliegen der Institution verknüpft wird oder sich aus solchen Maßnahmen gar zusätzliche zentrale Anliegen der Institution herauskristallisieren, verbessert sich die Aussicht, die jeweilige Schreibfördermaßnahme immer wieder neu zu situieren, d.h. mit aktuellen Lernerbedürfnissen zu verknüpfen und kontinuierlich inhaltlich, didaktisch bzw. organisatorisch zu qualifizieren.

Entwicklung authentischer Schreibarrangements

Schreibaufgaben werden dann als authentisch von den Schülern und Schülerinnen erlebt, wenn der Umgang mit einem direkt auf die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen bezogenen Problem erforderlich ist bzw. dessen Lösung für weiterführende Aufgaben im Rahmen einer Praxisgemeinschaft benötigt wird. Das gilt beispielsweise, wenn die erarbeiteten Textteile publiziert und damit einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich werden (Bräuer 2003). Unter Schreibarrangement (Bräuer 2009, S.55) verstehen wir die didaktisch gezielte Anordnung von mehreren Aufträgen im Umgang mit Texten, die, über die jeweilige individuelle Zielstellung des einzelnen Auftrags hinausgehend, einem umfassenderen, längerfristig zu erreichenden Bildungsziel zuarbeiten. Für das Fach Geschichte wird beispielsweise eine Unterrichtsreihe zum Thema «Leben im Mittelalter» konzipiert. Innerhalb dieser Unterrichtsreihe werden verschiedene und verschieden komplexe Schreibaufgaben platziert (Brainstorming, Freewriting, Mind-Map, Tagebucheinträge, Interviews, Briefe, Dialoge, Tabellen), die vier Phasen (Einführungsphase, Gruppenarbeitsphase, Präsentationsphase, Abschlussphase) zugeordnet werden. Die entstehenden Texte

fließen in ein Dossier ein (Bräuer/Schindler in Vorb.). In dem Zusammenspiel mehrerer Schreibaufgaben werden zwei Ziele verfolgt:

- a) die Entwicklung von individuellen Einsichten und Erkenntnissen («schreibend lernen») zu einem Gegenstand oder Thema,
- b) die Qualifizierung von Kompetenzen für die Produktion leserwirksamer Texte (Optimierung des aktuellen Schreibhandelns).

Diese Wissensentwicklung bzw. Entwicklung des Schreibhandelns erfolgt nicht nur mithilfe von Schreibstrategien, -methoden und -techniken, sondern vor allem durch den didaktisch gezielten Einsatz von Hilfstexten bzw. Transfertexten. Wir glauben, dass diese Unterscheidung einen wichtigen Impuls für die Gestaltung entsprechender Schreibarrangements darstellt.

Hilfstexte (ders., S.54; Bräuer 2009) sind solche Texte, mit denen auf keine spezifische Leserschaft abgezielt, sondern mit denen eine kommunikative Funktion im Umgang mit Informationen (z.B. Zusammenfassen, Paraphrasieren, Kommentieren etc.) – im Sinne aktiven Lernens – praktiziert wird. Daraus entstehen Texte, deren Gebrauchswert sich mehr oder weniger auf deren Verfasser beschränkt (z.B. Zusammenfassung, Exzerpt, Kommentar) und diesen beim Lernen helfen. Um den Lern-Faktor noch stärker zu akzentuieren schlagen Pohl/Steinhoff (in Vorb.) für solche Hilfstexte, beispielsweise Exzerpte, eine andere Terminologie vor, sie begreifen sie als Textform bzw. Lernform. Während der Hilfstext eine Textsorte darstellt, ist die Textform bzw. Lernform ein didaktisches Konstrukt (ebd.).

Transfertexte (Bräuer 2009, S.56) sind solche Texte, mit denen grundsätzlich auf eine konkrete Leserschaft abgezielt wird und die damit, im Gegensatz zu den Hilfstexten, ein eigenständiges Wirkungspotenzial entwickeln. Zur Transfertextsorte wird ein Text aber erst dann, wenn er schreibdidaktisch gezielt dafür gebraucht wird, den Aneignungsprozess des Schreibers bzgl. des dargestellten Gegenstandes zu unterstützen bzw. die Produktion einer weiteren, komplexeren Textsorte mental zu entlasten.

Mit anderen Worten: Transfertexte werden dazu gebraucht, um sich an einen Gegenstand bzw. eine Leserschaft *heranzuschreiben*. Von dieser Methode sollten vor allem die sogenannten *Strukturschaffer* unter den Schreibenden profitieren, da sich diese ihre Vorstellungen von der Gestaltung ihres angezielten Textes

sukzessive schreibend erarbeiten. Aber auch für die *Strukturfolger* sind Transfertexte insofern hilfreich, da mit jedem vorab formulierten Text Bausteine für den letztlich angezielten Text entstehen und in die geplante Textstruktur eingefügt werden können. Hinzu kommt die Einsicht in die Notwendigkeit des komplexen Vernetzens von Gelerntem und dessen fächerübergreifende bzw. -verbindende Anwendbarkeit als «writing to transfer» (vgl. u. a. Boscolo/Mason 2001) und die Feststellung, dass die Schlüsselkompetenzen Schreiben und Lesen fachspezifische Ausprägungen aufweisen, u. a. als «science literacy» (vgl. Hand et al. 2001).

Um Hilfstexte bzw. Transfertexte im sog. Textrecycling (Bräuer 2009, S. 56) didaktisch sinnvoll verwerten zu können, braucht es von Seiten der Lehrpersonen Textsortenwissen. Beim Einsatz von Hilfstexten muss man sich im Klaren sein, welche Art des Umgangs mit Informationen in der aktuellen Phase eines Arbeitsprozesses benötigt wird und welche Textsorte diesem Umgang am besten gerecht wird. Bei der sinnvollen Nutzung eines Transfertextes geht es um die Identifizierung eines neuen Verwendungszwecks, auf dessen Grundlage der angestammte Gebrauchswert eines Textes erweitert und in eine neue kommunikative Funktion überführt wird.

Ein inhaltlich, organisatorisch und didaktisch wirkungsvolles Schreibarrangement besteht jedoch aus mehr als dem Ansammeln und Kombinieren von Hilfs- bzw. Transfertexten. Es erfordert oftmals konkrete Absprache zwischen den (Lehr-)Personen, in deren Unterricht bzw. extra-curricularen Arbeitsbereichen die (Zwischen-)Ergebnisse des jeweiligen Schreibarrangements weiterentwickelt bzw. genutzt werden sollen. Auf diese Weise werden nicht zuletzt die Grundlagen für Schreibprojekte geschaffen, bei denen es um die nachhaltige Verankerung von Schreibarrangements in der institutionellen Struktur und Lernkultur einer Schule geht.

III Fazit

Abschließend möchten wir noch einmal die Relevanz des arrangierten Zusammenspiels von individuell geprägten Schreibstrategien, Arbeitsgedächtnis, Schreibaufgaben, Feedback für das Konzept der authentischen Schreibaufgabe zusammenfassend aufzeigen: Im Gegensatz zum Einsatz von einzelnen, isoliert vermittelten Schreibaufgaben gelingt es durch Schreibarrangements auf natürliche Weise, Schüler/innen zu kleinschrittigem Arbeiten anzuleiten und dabei zu helfen, den eigenen Schreibprozess zu entzerren bzw. das bei jungen und

weniger erfahrenen Schreibenden latent überforderte Arbeitsgedächtnis zu entlasten. Diese im Schreiben selbst verankerte alternative Vorgehensweise scheint uns vor allem in solchen Lernumgebungen bzw. institutionellen Settings von Bedeutung zu sein, die sonst in ihrer Anleitung und Begleitung von Schreibenden nach wie vor einseitig auf die Vermittlung von Textsortenwissen ausgerichtet sind. Durch den im hier vorgestellten Ansatz des Schreibarrangements praktizierten *anderen* Umgang mit Schreibenden und Textproduktion wird ein langsamer, aber nachhaltiger Wandel im Verstehen der Rolle des Schreibens in Unterricht und Schule möglich.

Literatur- und Quellenhinweise

- Abraham, Ulf/Bräuer, Gerd (2005): Lernende schreiben und publizieren online, über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg. In: *Didaktik Deutsch* 11 (2005), H. 18, S. 91–105.
- Baurmann, Jürgen (2002): *Schreiben Überarbeiten Beurteilen: Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Beaufort, Anne (2007): *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Logan, UT: Utah State University.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2008): Schreibkompetenz modellieren, entwickeln und testen. In: Böhnich, Martin (Hrsg.): *Didaktik Deutsch. Sonderheft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 94–106
- Boscolo, Pietro/Mason, Lucia (2001): Writing to Learn, Writing to Transfer. In: Tynjälä, Paivi et al. (Hrsg.): *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Press, S. 83–104.
- Bräuer, Gerd (2003): *Wenn konkrete Nutzer existieren ...Textarbeit in Realsituationen*. In: Friedrich Jahresheft 2003, S. 23–24.
- Bräuer, Gerd (ed.) (2009): *Scriptorium – Ways of Interacting with Writers and Readers: A Professional Development Program*. (incl. DVD). Freiburg/Breisgau: Fillibach.
- Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (in Vorb.): *Schreibaufgaben für den Fachunterricht entwickeln*. Freiburg: Fillibach.
- Chenoweth, N. Ann/Hayes, John R. (2003): The inner voice in writing. In: *Written Communication* 20(1): p. 99–118.

- Dahmen, Marina (2010, in Vorb.): *Zeitschrift Deutschunterricht* (Heft 3). Themenheft «Schreibprozesse begleiten».
- Fix, Martin (2006): *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Galbraith, David (2009): Writing about we know: Generating ideas in writing. In: Beard, Robert (et al., eds). *The SAGE Handbook of Writing Development*. Los Angeles: SAGE, S. 48–64.
- Hand, Brian M./Prain, Vaughan/Yore, Larry (2001): Sequential Writing Tasks' Influence on Science Writing. In: Tynjälä, Paivi et al. (Hrsg.): *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Amsterdam: Kluwer Academic Press, S. 105–130.
- Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Edwin R. (Hrsg.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 3–30.
- Hayes, John R. (1996): A new model of cognition and affect in writing. In: Levy, Michael/Ransdell, Sarah (Hrsg.). *The Science of Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 1–30.
- Kellogg, Ronald T. (1996): A model of working memory in writing. In: Levy, Michael / Ransdell, Sarah (Hrsg.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kellogg, Ronald T./Olive, Thierry/Piolat, Annie (2007): Verbal, visual, and spatial working memory in written language production. In: *Acta Psychologica*, 124 (2007), S. 382–397.
- Kolb, David A. (1985). *Learning Style Inventory*. Boston: McBer and Company.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (2010; in Vorbereitung): Berufliches Schreiben als Lernmedium und -gegenstand: Überlegungen zu einer berufsbezogenen Schreibdidaktik in der Hochschullehre. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke
- Lösener, Hans/Ludwig, Otto (2007): *Geschichte des Schulaufsatzes in Beispielen. Ein Arbeitsbuch*. Hohengehren: Schneider.
- Mandl, Heinz/Gruber, Hans/Renkl, Alexander (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, Ludwig/Klimsa, Paul (Hrsg.). *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. Weinheim: Beltz, S. 139–150.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.). *Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1005–1027.
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (in Vorbereitung) (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke.
- Prior, Paul/Looker, Samantha (2009): *Anticipatory response and genre systems: Rethinking response research, pedagogy, and practice*. Unveröffentlichte Präsentation der «Conference of College Composition and Communication». San Francisco, CA.
- Schindler, Kirsten (2004): *Adressatenorientierung beim Schreiben: Eine linguistische Untersuchung am Beispiel des Verfassens von Spielanleitungen, Bewerbungsbriefen und Absagebriefen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Vygotsky, Lew S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, David/Bruner, Jerome S./Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Psychology and Psychiatry* 17, S. 89–100.