

SET AN SCHREIBAUFGABEN

für den Fachunterricht

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.



Einleitung

Liebe Lehrkraft,

interessieren Sie sich dafür, fachliches und sprachliches Lernen im Unterricht der Sekundarstufe miteinander zu verzahnen? Wollen Sie dabei das besondere Potential des Schreibens für das Fachlernen nutzen? Dann ist dieses Dokument gerade für Sie von Interesse. Sie finden darin Hinweise für die Formulierung von Schreibaufgaben für einen sprachaufmerksamen Fachunterricht. Diese Hinweise lassen sich aber auch für den Sprachunterricht nutzen.

In diesem Dokument erhalten Sie grundlegende Informationen zum Schreiben im Fachunterricht sowie Erklärungen dazu, worauf Sie bei der Gestaltung eigener Schreibaufgaben achten sollten. Die Eigenschaften profilierter Schreibaufgaben und assoziativer Schreibaufgaben werden mit Beispielen illustriert. Eine weiterführende Literaturliste bietet Ihnen die Möglichkeit sich weiter in das Thema einzulesen.

Dieses Dokument sowie Unterrichtsmaterialien zu unterschiedlichen Themen für verschiedene Schulstufen und Schultypen wurden im Rahmen des LitA-Projekts¹ (2015-2018) nach dem ProFo-Modell entwickelt. Die Materialien wurden in vier Schulen in Graz und Wien in den Fächern Biologie und Umweltkunde, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Musikerziehung, Wirtschaftskunde und Berufsorientierung erprobt.

Wir wünschen Ihnen eine anregungsreiche Lektüre,
Sabine Schmölder-Eibinger, Daniela Rotter, Lisa Niederdorfer & Muhammed Akbulut

¹ LitA (Literacy Awareness) ist das österreichische Teilprojekt (Universität Graz; Leitung Prof. Dr. Sabine Schmölder-Eibinger) des internationalen Erasmus-Plus-Projekts „**M**ehrsprachliche Bildung - **L**anguage-**A**wareness-Konzepte im Unterricht aller Fächer“ mit weiteren Teilprojekten in Karlsruhe (Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Leitung Prof. Dr. Heidi Rösch) und Luxemburg (Université de Luxembourg; Leitung Prof. Dr. Adelheid Hu)

Warum schreiben im Fachunterricht?

Das Schreiben bietet aufgrund seiner besonderen Eignung, sprachliches und fachliches Lernen zu verbinden, ein besonderes Potential für den Fachunterricht.

Zahlreiche Studien zeigen stabile Zusammenhänge zwischen dem fachlichen Lernen und dem Schreiben im Unterricht^{1,2}. Schulisches Schreiben ist kognitives Werkzeug bzw. Denkmedium für fachliches Lernen. Es ermöglicht und unterstützt Verstehensprozesse und die Schaffung neuer Wissensstrukturen³. Nicht jede Art des Schreibens trägt jedoch zum Lernen gleichermaßen bei. Eine besondere Rolle spielt das epistemisch-heuristische Schreiben, bei dem kognitive Prozesse in Gang gesetzt werden, um ein Problem zu lösen. Im Gegensatz dazu steht z.B. das Schreiben einer Nachricht zum Zweck der Terminvereinbarung oder das Aufschreiben einer Einkaufsliste als „externer Speicher“⁴. Im ProFo-Modell wird das besondere Potential des epistemisch-heuristischen Schreibens genutzt, um fachliches Lernen anzuregen.

Das Schreiben trägt aber nicht nur zum fachlichen, sondern auch zum sprachlichen Lernen bei. Durch das Verfassen eines Textes lernen die Schülerinnen und Schüler sich schriftsprachlich auszudrücken und an den Praktiken einer Schriftkultur zu partizipieren⁵. Durch das Schreiben im Fachunterricht werden daher nicht nur fachliche Inhalte besser verstanden und behalten, sondern es findet auch sprachliches Lernen statt.

Warum argumentatives Schreiben im Fachunterricht?

Der Schwerpunkt im LitA-Projekt liegt auf dem Argumentieren. Die Fähigkeit argumentative Texte zu schreiben ist sowohl für den Bildungserfolg⁶ als auch die Teilnahme an einer demokratischen Gesellschaft unabdingbar⁷. Auch in der Schule ist das Argumentieren fächerübergreifend von hoher Relevanz und wird daher als eine zentrale bildungsbiographische Diskursfunktion aller Fächer betrachtet^{8,9}.

Warum kooperatives Schreiben im Fachunterricht?

Die argumentativen Texte, die die Schülerinnen und Schüler im Zuge einer Didaktisierung nach dem ProFo-Modell schreiben, werden überwiegend kooperativ, d.h. in der Gruppe, verfasst. Sprachbewusstheit und Sprachreflexion können auf diese Weise durch Interaktion und das Aushandeln von Bedeutungen gefördert werden¹⁰. Diese interaktiven Aushandlungsprozesse in der Gruppe tragen dazu bei, dass sprachliche Phänomene bewusster wahrgenommen und reflektiert werden als im Mündlichen⁵. Im Rahmen des ProFo-Modells wird die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler v.a. auf argumentative Ausdrücke (*weil, sowohl als auch, etc.*) und ihre Funktion in argumentativen Handlungen (z.B. dem Begründen oder Konzedieren) gelenkt. Gleichzeitig unterstützt das kooperative Schreiben die Schülerinnen und Schüler auch dabei einen argumentativ anspruchsvollen Text zu verfassen. So fällt es beim Schreiben in der Gruppe zum Beispiel leichter, mehrere Argumente zu einem strittigen Thema zu finden und die Perspektiven anderer sowie die Beschränktheit der eigenen Perspektive zu erkennen¹¹. Dadurch wird die Realisierung von Handlungen wie das Antizipieren und Entkräften von Gegenargumenten angebahnt und erleichtert.

Warum mehrsprachiges Schreiben im Fachunterricht?

Der Einbezug des mehrsprachigen Repertoires von Schülerinnen und Schülern hat im ProFo-Modell sowohl pädagogische als auch spracherwerbstheoretische Gründe. Aus pädagogischer Sicht soll erreicht werden, dass Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Sprachkenntnisse als persönliche Ressource und positives Merkmal der eigenen Identität erleben. Das spracherwerbstheoretische Argument bezieht sich auf die Ausbildung von Sprachbewusstheit durch sprachkontrastive Arbeit, die ein zentrales Element der Mehrsprachigkeitsdidaktik darstellt¹². Gerade argumentative Ausdrücke wie z.B. *weil* oder *sowohl als auch* eignen sich besonders gut für den interlingualen Vergleich, da die Handlungen des Begründens, Positionierens usw. in allen Sprachen vorkommen und positive Transfereffekte zwischen den einzelnen Sprachen bestehen¹³. Dies wird durch Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung gestützt, denen zufolge beim Spracherwerb auf vielfältige sprachliche Ressourcen zurückgegriffen wird, die einem Individuum in einer Gesellschaft oder individuell zur Verfügung stehen¹⁴.

Um die genannten positiven Effekte des mehrsprachigen Schreibens im Fachunterricht zu nutzen, bedarf es einer spezifischen Berücksichtigung bzw. Anbahnung von Mehrsprachigkeit, für die im ProFo-Modell eigene Ansätze entwickelt wurden.

Wie formuliere ich eine gute Schreibaufgabe?

Wie eine Schreibaufgabe formuliert ist, spielt eine wichtige Rolle für das entstehende Textprodukt. Wichtig ist dabei vor allem, sich als Lehrkraft bewusst zu machen, **welches Ziel** mit dem Text erreicht werden soll und **für welche Adressatinnen und Adressaten** der Text bestimmt ist. In der aktuellen Schreibdidaktik werden profilierte Schreibaufgaben¹⁵ empfohlen. Diese stellen das Schreiben in einen erkennbaren Funktions- und Handlungszusammenhang¹⁶, schaffen Transparenz, eine klare Zielorientierung für die Schreibenden und erleichtern es so den Schülerinnen und Schülern, die Aufgabe zu bewältigen. Auch im ProFo-Modell wird auf das Konzept der profilierten Schreibaufgaben zurückgegriffen.

Profilierte Schreibaufgaben¹⁶ erfüllen die folgenden Merkmale:

- Ziel bzw. Funktion des Textes: *Warum wird der Text verfasst?*

Das kommunikative Ziel des Textes ist klar definiert. Bei argumentativen Schreibprodukten zeigen sich z.B. Unterschiede je nachdem, ob mit dem Text überzeugt oder ein Thema lediglich diskutiert werden soll¹⁷⁻¹⁹. Außerdem macht es einen Unterschied, ob den Schülerinnen und Schülern sogenannte elaborierte Ziele vorgegeben werden oder nicht. D.h. erhalten die Schreibenden in der Zielformulierung konkrete Hinweise darauf, welche Handlungen erfüllt werden sollen, beziehen sie z.B. andere Standpunkte als den eigenen eher ein. (z.B. Gib deine Meinung an. Begründe deine Meinung mit mindestens zwei Argumenten. Gehe auch auf Gegenargumente ein. Erkläre, warum diese Gegenargumente nicht haltbar sind. Schreibe eine Conclusio.)²⁰

- Adressatinnen und Adressaten des Textes: *Für wen wird der Text verfasst?*

Schreibende gestalten ihren Text anders, wenn dieser an eine vertraute Person wie eine Mitschülerin / einen Mitschüler, gerichtet ist, als wenn der Text z.B. an eine Universitätsprofessorin / einen Universitätsprofessor adressiert ist^{21,22}. Deshalb sollte klar sein, wer die Leserinnen und Leser des Textes sind, um den Schülerinnen und Schülern das Schreiben zu erleichtern.

- Benötigtes Wissen: *Was müssen die Schülerinnen und Schüler wissen, um den Text zu verfassen?*

Welches Fachwissen und welches sprachliche Wissen brauchen die Schreibenden für den Text? Diese Frage spielt eine wichtige Rolle, um mit einer Schreibaufgabe an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen zu können. Möglicherweise müssen sie sich fehlendes Wissen noch vor dem Schreiben des Textes aneignen. Fachliches Wissen und Vertrautheit

mit einem Thema hilft bei der Formulierung von Argumenten^{19,23} und lässt die kognitive Herausforderung, einen argumentativen Text zu verfassen, leichter bewältigen.

- Kontext sozialer Interaktion: *Mit wem wird der Text verfasst?*

Bei argumentativen Texten hat das Verfassen in der Gruppe den Vorteil, dass Argumente kritisch geprüft und Gegenargumente leichter antizipiert und entkräftet werden können¹¹, auch werden Sprachbewusstheit und Sprachreflexion durch kooperatives Schreiben gefördert^{5,10}.

- Wirkung des Textes: *Wie wird der Text wahrgenommen?*

Ein Text sollte auf seine Wirkung hin überprüft und dementsprechend überarbeitet werden können. Dies kann durch Feedback (z.B. Textlupe) oder etwa durch Schreibkonferenzen erreicht werden. Konkrete Anleitungen für die kooperative Überarbeitung von Texten finden Sie z.B. unter https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/gym/bp2004/fb3/01_prozesse/2_doku/4_formen/8_koop/.

Nicht immer ist es möglich alle Merkmale einer profilierten Schreibaufgabe zu berücksichtigen. Es sollte aber zumindest versucht werden, möglichst viele dieser Merkmale im Rahmen einer Schreibaufgabe zu erfüllen.

Beispiele für gute Schreibaufgaben

In diesem Kapitel werden die Eigenschaften guter Schreibaufgaben anhand von zwei Beispielaufgaben aus einer ProFo-Didaktisierung illustriert. Zu diesem Zweck wird zunächst die gesamte didaktische Einheit kurz beschrieben, anschließend werden die darin verwendeten Schreibaufgaben näher erläutert.

Die Didaktisierung Tierrechte wurde für die 12. Schulstufe (Berufsschule) für das Fach Politische Bildung entwickelt und nimmt vier Schulstunden in Anspruch. Die Didaktisierung beginnt, wie alle ProFo-Didaktisierungen, mit einer mehrsprachigen assoziativen Schreibübung, zu der die Schülerinnen und Schüler sich anschließend austauschen. Danach werden in Kleingruppen erste Argumente für bzw. gegen die Ausweitung von Tierrechten gesammelt, geordnet und aus Texten zum Thema herausgearbeitet. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die für Menschen entstehenden Konsequenzen, z.B. für die Fleischproduktion gelegt. Die Ergebnisse der Gruppen werden anschließend im Plenum diskutiert. Danach schreibt jede Gruppe einen kurzen kooperativen Text zur Frage „Findet ihr, dass Tiere mehr Rechte bekommen sollten?“. Nachdem die Texte fachlich und sprachlich evaluiert und reflektiert wurden, können die Schülerinnen und Schüler aus zwei profilierten Schreibaufträgen wählen:

Was gibt es heute zu essen?

Die Frage der Tierethik ist untrennbar mit der Frage der Ernährungsethik verbunden, denn was wir täglich essen, hat Auswirkungen darauf, wie Lebensmittel hergestellt, verarbeitet und transportiert werden. Die Entscheidung zwischen Billigfleisch, Biofleisch oder Fleischverzicht hat daher weitreichende, über das Individuum hinausgehende Folgen.

*Wählt zum Thema **Konsum tierischer Produkte** einen der beiden Schreibaufträge und verfasst dazu einen Text:*

1. In der nächsten Ausgabe der Lehrlingszeitung „Lehrstelle“ soll ein Beitrag zum Konsum tierischer Produkte und seinen Konsequenzen erscheinen. Da ihr euch in der Berufsschule mit dem Thema beschäftigt habt, werdet ihr gefragt einen Kommentar zu schreiben. Was ist eure Meinung zum Konsum tierischer Produkte? Begründet eure Position und entkräftet mögliche Gegenargumente, um möglichst viele Lehrlinge zu überzeugen. Verfasst Kurzfassungen des Kommentars in mehreren Sprachen, um auch Lehrlinge anzusprechen, die noch nicht so gut Deutsch können.

2. Verfasst einen Aufruf für die Website eurer Schule, in dem ihr versucht die SchülerInnen und das Schulpersonal zu überzeugen, einen gemeinsamen vegetarischen oder veganen Tag in der Woche einzulegen. Versucht überzeugende Argumente zu finden und mögliche Gegenargumente zu entkräften, damit möglichst viele Personen mitmachen. Verfasst den Aufruf in mehreren Sprachen, um auch Personen anzusprechen, die noch nicht so gut Deutsch können.

Wie erfüllen die beiden Schreibaufträge die Merkmale professioneller Schreibaufgaben?

- Ziel bzw. Funktion des Textes: *Warum wird der Text verfasst?*
Das kommunikative Ziel des Textes ist klar definiert. Aus beiden Schreibaufgaben geht explizit hervor, dass die Leserschaft von der eigenen Position überzeugt werden soll. Den Schreibenden werden außerdem konkrete Hinweise auf die im Text zu erfüllenden Handlungen gegeben.
- Adressatinnen und Adressaten des Textes: *Für wen wird der Text verfasst?*
Die Leserinnen und Leser des Textes sind klar benannt und den Schreibenden bekannt. Während bei Schreibaufgabe 1 nur andere Lehrlinge angesprochen werden sollen, richtet sich der Text in Schreibaufgabe 2 nicht nur an Lehrlinge, sondern auch an das Schulpersonal.
- Benötigtes Wissen: *Was müssen die Schülerinnen und Schüler wissen, um den Text zu verfassen?*
Das für die Schreibaufgaben benötigte fachliche und sprachliche Wissen wird durch die ProFo-Didaktisierung über mehrere Schulstunden hinweg kleinschrittig aufgebaut.
- Kontext sozialer Interaktion: *Mit wem wird der Text verfasst?*
Beide Schreibaufgaben sind in der Kleingruppe zu verfassen, um eine vertiefte sprachliche und fachliche Auseinandersetzung beim Schreiben zu fördern.
- Wirkung des Textes: *Wie wird der Text wahrgenommen?*
Im Anschluss an das Schreiben erhalten die Schülerinnen und Schüler Feedback von ihren Klassenkolleginnen und -kollegen und überarbeiten den Text in Form einer Hausübung.

Assoziatives Schreiben im Fachunterricht

Eine weitere Form des Schreibens, die im ProFo-Modell eingesetzt wird, ist das assoziative Schreiben. Im Gegensatz zum epistemisch-heuristischen Schreiben, soll es weniger dazu beitragen, dass Wissen gefestigt und Inhalte verknüpft werden, sondern es soll den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, ihr vorhandenes Wissen, sowie Ideen und Gedanken zu einem Thema zu aktivieren. Damit wird es möglich neue Lerninhalte an das bestehende Wissen – das in unterschiedlichen Sprachen vorliegen kann – anzuknüpfen²⁴. Aus diesem Grund beginnt jede ProFo-Didaktisierung mit einer mehrsprachigen assoziativen Schreibaufgabe.

Wie gestalte ich eine mehrsprachige assoziative Schreibaufgabe?

Beim assoziativen Schreiben erhalten die Schreibenden einen Impuls, z.B. Wörter, einen Satz, ein Bild, und werden aufgefordert für eine festgesetzte Zeitspanne alles aufzuschreiben, was ihnen dazu einfällt. Dabei soll der Stift ständig in Bewegung bleiben. Fällt einem nichts mehr ein, kann auch ein Buchstabe wiederholt werden, bis der Gedankenfluss erneut beginnt (z.B. lllllll ...). Die Sprache darf beim Schreiben frei gewählt, Sprachen dürfen auch gemischt werden. Rechtschreibfehler und andere Normen spielen beim assoziativen Schreiben keine Rolle und werden auch nicht bewertet²⁵.

Das Geschriebene verbleibt bei den Schülerinnen und Schülern. Diese können im Anschluss ihre beim Schreiben gewonnenen Erkenntnisse zum Thema miteinander teilen und diskutieren. In anderen Sprachen geschriebene Texte können von den Schülerinnen und Schülern zusammengefasst bzw. sinngemäß wiedergegeben werden. Ist ausreichend Zeit vorhanden, können die nicht deutschsprachigen Beiträge (auf freiwilliger Basis!) für eine sprachenvergleichende metasprachliche Reflexion genutzt werden.

Angabe für eine mehrsprachige assoziative Schreibaufgabe

Um Lehrkräften den Einsatz mehrsprachiger assoziativer Schreibaufgaben in der Klasse zu erleichtern, wurde im ProFo-Modell eine Standardformulierung erstellt, zu der lediglich noch ein konkreter, auf das jeweilige Thema bezogener Schreibimpuls hinzugefügt werden muss. Die Verwendung mehrerer Sprachen wird gefördert, indem die Angabe auch in Englisch, Bosnisch/Kroatisch, Serbisch, Türkisch und Arabisch zur Verfügung gestellt wird:

Schreibt bitte fünf Minuten lang alles auf, was euch zu diesem Schreibimpuls einfällt. Schreibt dabei in ganzen Sätzen. Ihr könnt die Sprache frei wählen, in der ihr schreibt. Ihr könnt auch Sprachen mischen.

Bu örnekten/örneklerden yola çıkarak aklınıza gelen herşeyi beş dakika boyunca kağıda dökün. Bunu yaparken tüm cümleler kullanın. İstedığınız dilde yazın. Dilleri karışık da kullanabilirsiniz.

Napišite u vremenu od pet minuta sve čega se možete sjetiti vezano za ovaj impuls. Pišite potpunim rečenicama. Možete birati jezik na kom ćete pisati. Možete pisati na više jezika.

Please write down everything that comes to mind regarding this writing impulse for five minutes. Write in complete sentences. You can choose the language. You can also mix languages.

Напишите у времену од пет минута све чега можете да се сетите везано за овај импулс. Пишите целим реченицама. Можете да бирате језик на коме ћете да пишете. Можете да пишете на више језика.

يرجى كتابة خمس دقائق على كل شيء يمكن ان يخطر لك على هذا المثال. اكتب هذا في جمل كاملة. يمكنك اختيار اللغة بحرية، التي تكتب. يمكنك أيضا مزج اللغات

Angabe 1: Mehrsprachige assoziative Schreibaufgabe

Beispiele für ProFo-Schreibimpulse

Bei der Auswahl eines Schreibimpulses sollten Sie darauf achten, dass die Schülerinnen und Schüler zumindest fünf Minuten dazu schreiben können. Wenn Sie z.B. mit einer Frage arbeiten, sollte diese eine offene Frage sein. Außerdem kann auch der Schreibimpuls in verschiedenen Sprachen zur Verfügung gestellt werden. Eine Möglichkeit beim Einsatz eines Videos gleichzeitig zwei Sprachen zu verwenden, besteht darin Untertitel in einer anderen Sprache als der gesprochenen einzustellen.

In den elf ProFo-Didaktisierungen wurden als Schreibimpulse unter anderem Reizwörter, Leitfragen, Cartoons, Fotos und kurze Filmausschnitte verwendet. Damit Sie einen Eindruck davon erhalten, wie ein Schreibimpuls aussehen kann, werden hier zwei Beispiele angeführt:

- Didaktisierung Frauen in der Arbeitswelt – Gleiches Gehalt für gleiche Arbeit (Neue Mittelschule, 8. Schulstufe, Berufsorientierung): Leitfragen

Wie sieht ein typischer Arbeitstag deiner Mutter, Schwester, Tante, Lehrerin...aus?

What does a typical work day of your mother, sister, aunt, teacher ... look like?

Annenin, ablanın, teyzenin/halanın/yengenin veyahut da bayan öğretmeninin sıradan bir iş günü nasıl geçiyor?

Kako izgleda tipicni radni dan tvoje majke, sestre, tetke, uciteljice...?

Шта типичан радни дан изгледа за твоју мајку, сестру, тету, учитељу ...?

كيف يكون يوم عمل أمك / أختك / عامتك / خالتك / معلمتك العادي؟

- Didaktisierung Die Geschichte der Kinderarbeit – Ursachen und Folgen (Neue Mittelschule, 8. Schulstufe, Berufsorientierung): Leitfrage & Bilder

Wie könnte der Tag dieser Person verlaufen?

Bu kişinin günü nasıl geçiyor olabilir?

Kako bi mogao izgledati protok dana te osobe?

What could a day in this person's life be like?

Како би изгледао ток дана ове особе?

كيف يمكن أن يمضي يومه؟



Abbildung 1: Kinderarbeit (c) Julia Marsik

Weiterführende Literatur

Zum Schreiben im Fachunterricht

Sabine Schmölzer-Eibinger & Eike Thürmann (2015). *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster, New York: Waxmann

Zum argumentativen Schreiben im Fachunterricht

Alexandra Budke, Miriam Kuckuck, Michael Meyer, Frank Schäbitz, Kristen Schlüter & Günther Weiss (2015). *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Münster, New York: Waxmann.

Zum kooperativen Schreiben

Afra Sturm (2008). Kooperatives Schreiben – eine grundlegende Fähigkeit. Abrufbar unter https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myUploadData/files/zl-rund-schreiben_nr15_kooperatives-schreiben.pdf.

Zu Mehrsprachigkeit

Brigitta Busch (2017) *Mehrsprachigkeit*. Zweite Auflage. Wien: Facultas.
<http://www.schule-mehrsprachig.at>

Zu Feedbacktechniken

https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/gym/bp2004/fb3/01_prozesse/2_doku/4_formen/8_koop/

Zu Kriterien für gute Schreibaufgaben

Thomas Bachmann & Michael Becker-Mrotzek (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In Thorsten Pohl & Torsten Steinhoff (Hrsg.). *Textformen als Lernformen*, 191–210. Duisburg: Gilles & Francke Verlag. Abrufbar unter https://wiki.edu-ict.zh.ch/_media/quims/fokusa/becker-mrotzek_bachmann_2010_schreibaufgaben.pdf

Sabine Schmölzer-Eibinger (2015). Kriterien für „gute“ Schreibaufgaben. Abrufbar unter https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-zentren/fachdidaktikzentrum-gewi/Dokumente/Kriterien_Erstellung_von_Schreibaufgaben.pdf

Quellen

1. Klein, P. D. & Boscolo, P. Trends in Research on Writing as a Learning Activity. *J. Writ. Res.* 7, 311–350 (2016).
2. Klein, P. D., Arcon, N. & Baker, S. in *Handbook of writing research. 2nd edition* (eds. MacArthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J.) 243–256 (The Guilford Press, 2016).
3. Schmölder-Eibinger, S. & Thürmann, E. in *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (eds. Schmölder-Eibinger, S. & Thürmann, E.) 9–15 (Waxmann, 2015).
4. Molitor-Lübbert, S. in *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (eds. Perrin, D., Böttcher, I., Kruse, O. & Wrobel, A.) 33–46 (VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2002).
5. Rotter, D. & Schmölder-Eibinger, S. in *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (eds. Schmölder-Eibinger, S. & Thürmann, E.) 73–98 (Waxmann, 2015).
6. Budke, A. & Meyer, M. in *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (eds. Budke, A. et al.) 9–28 (Waxmann, 2015).
7. Petersen, I. Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler / -innen und Studierenden. 69–79 (2013).
8. Feilke, H. in *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (ed. Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, H. J. .) 113–130 (Waxmann, 2013).
9. Vollmer, H. J. Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen. (2011). at <<http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf>>
10. Lehnen, K. in *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (eds. Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J. & Steinhoff, T.) 299–314 (Waxmann, 2017).
11. Ferretti, R. P. & Lewis, W. E. in *Best practices in writing instruction.* (eds. Graham, S., MacArthur, C. A. & Fitzgerald, J.) 113–140 (Guilford Press, 2013).
12. Oomen-Welke, I. in *Sprachvergleich in der Schule* (ed. Rothstein, B.) 49–70 (Schneider Hohengehren, 2011).
13. Wenk, A. K., Marx, N., Rüßmann, L. & Steinhoff, T. Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforsch.* 2, 151–179 (2016).
14. Busch, B. *Mehrsprachigkeit.* (Facultas, 2017).
15. Marx, N. & Steinhoff, T. in *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder* (eds. Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J.) 175–186 (Waxmann, 2017).
16. Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. in *Textformen als Lernformen* (eds. Pohl, T. & Steinhoff, T.) 191–210 (Gilles & Francke Verlag, 2010).
17. Felton, Mark; Garcia-Mila, Merce; Gilabert, S. Deliberation versus Dispute : The Impact of Argumentative Discourse Goals on Learning and Reasoning in the Science Classroom. *Informal Log.* 29, 417–446 (2009).
18. Garcia-Mila, M., Gilabert, S., Erduran, S. & Felton, M. The Effect of Argumentative Task Goal on the Quality of Argumentative Discourse. *Sci. Educ.* 97, 497–523 (2013).
19. Leitao, S. Evaluating and selecting counterarguments. *Writ. Commun.* 20, 269–306 (2003).
20. Ferretti, R. P., Lewis, W. E. & Andrews-Weckerly, S. Do goals affect the structure of students' argumentative writing strategies? *J. Educ. Psychol.* 101, 577–589 (2009).
21. Golder, C. & Coirier, P. The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation* 10, 271–282 (1996).
22. Linnemann, M. Kognitive Prozesse der Adressatenantizipation beim Schreiben. (2014).
23. Coirier, P. & Golder, C. Writing argumentative text: A developmental study of the acquisition of supporting structures. *Eur. J. Psychol. Educ.* 8, 169–181 (1993).
24. Schmölder-Eibinger, S. *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen.* (Narr, 2011).
25. Hornung, A. in *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben* (eds. Feilke, H. & Portmann, P. R.) 224–245 (Klett, 1996).