

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
10. Jahrgang 2005 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Ulf Abraham / Gerd Bräuer*

**LERNENDE SCHREIBEN UND  
PUBLIZIEREN ONLINE, ÜBER  
SPRACH- UND KULTURGRENZEN  
HINWEG.**

**Eine Perspektive für Lehre und  
Forschung**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 10. H. 18. S. 91-  
105.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.  
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Ulf Abraham / Gerd Bräuer

LERNENDE SCHREIBEN UND PUBLIZIEREN ONLINE, ÜBER SPRACH- UND KULTURGRENZEN HINWEG.

Eine Perspektive für Lehre und Forschung

## 1. Schreiben in Erst-, Zweit-, oder Fremdsprache: wichtige Unterschiede und ihre Überwindung in „authentischer“ Textarbeit

### 1.1. Schreibtheoretische und schreibdidaktische Erwägungen

Die empirische Erforschung fremdsprachiger Textproduktion hat im deutschsprachigen Raum Ende der 80er Jahre mit dem Einsatz der Untersuchungsmethode des „Lauten Denkens“ (vgl. Emig 1971) begonnen (vgl. u.a. Krings 1989) und dann, vor allem auf der Grundlage des Modells zum Schreiben in der Erstsprache (im Weiteren als L1) von Hayes und Flower (1980) zur Ausarbeitung von Schreibprozessmodellen für die Fremdsprache (im Weiteren als L2) geführt (vgl. Börner 1987 und Krings 1992).

Vor allem aus der empirischen Forschung zu Schreibern in *English as a Second Language* (ESL) wissen wir seit den frühen 90er Jahren, dass es, trotz der Gemeinsamkeit eines rekursiven Schreibprozesses, im Vergleich zu L1-Schreibern gravierende Unterschiede in den einzelnen Phasen der Produktion L2-Texten gibt. Diese Unterschiede müssen jedoch auch didaktisch und unterrichtsmethodisch umgesetzt werden, soll eine sprachlich und kulturell vielfältig zusammengesetzte Lernergruppe mit Erfolg zu den Ausbildungszielen des Deutschunterrichts geführt werden. Die folgenden Aussagen beziehen sich auf zwei sehr detaillierte Literaturanalysen von Ilona Leki (1992) und Tony Silva (1993) zu den empirisch ermittelten Unterschieden zwischen L1- und L2-Schreibern und Texten.

L2-Schreiber konzentrieren sich in der Planungsphase vor allem auf das Material-sammeln, dessen durchaus immense Ausbeute jedoch oft nicht sehr effektiv ist, da große Teile des Materials in der Textproduktion letztlich nicht wieder aufgegriffen werden. Wesentlich weniger Aufmerksamkeit wird, im Vergleich zu L1-Schreibern, dem Gliedern des Materials geschenkt. Diese Zurückhaltung hängt u.a. mit merklichen Gliederungsproblemen vieler L2-Schreiber zusammen.

Beim Verschriftlichen des Materials wird immer wieder auf die leider oftmals mangelhafte Gliederung zurückgegriffen, sodass die in der Gliederung bereits angelegten Strukturierungsprobleme auf den Textentwurf übertragen werden. Der Schreibfluss in dieser Phase wird außerdem immer wieder gestört durch eine erhöhte Aufmerksamkeit für linguistische Probleme und durch vielfaches Nachschlagen im Wörterbuch.

Dieser einseitige Fokus auf sprachliche Korrektheit setzt sich in der Textrevision fort. Zwar wird von L2-Schreibern weniger „zurück gelesen“ (*reviewing*) als von L1-Schreibern. Wenn dies jedoch geschieht, dann wird die Textüberarbeitung wesentlich aufwändiger betrieben als von der muttersprachigen Vergleichsgruppe. Diese Textrevision findet, wie bereits angedeutet, weniger auf der inhaltlichen oder strukturellen als einer sprachlich-formalen Ebene statt, wobei mehr um grammatische Korrektheit gerungen wird als um verbesserte Orthografie.

Wichtige Unterschiede zwischen fertig gestellten L1- und L2-Texten bestehen darin, dass die Argumentationsstrukturen von L2-Texten weniger kohärent sind, die jeweilige Textsorte weniger stilistisch angemessen „bedient“ wird und L2-Texte insgesamt eine schwächere Adressatenorientiertheit aufweisen.

Mit Blick auf diese Unterschiede zwischen L1 und L2-Schreibern wird schnell klar, dass in der Unterrichtsdidaktik entsprechend differenzierend reagiert werden muss:

- L1-Ziele und Erwartungen können nicht direkt auf L2-Schreiber übertragen werden.
- Die speziellen Bedürfnisse von L2-Schreibern müssen durch spezielle Lehr/Lernarrangements bedient werden.
- Da längst nicht alle Probleme von L2-Schreibern auf sprachliche Defizite zurückzuführen sind, sondern vielfach auf soziokulturelle und rhetorisch-kulturelle Unterschiede (s.o.), sollten die Lehrenden mit diesen vertraut sein und umgehen können. Eine Hauptaufgabe in diesem Kontext besteht in der Begleitung von L2-Schreibern beim Transfer ihrer L1-Schreiberfähigkeiten in das sich herausbildende L2-Handlungsrepertoire.
- Es sollten immer wieder Möglichkeiten angeboten werden, sich mit den rhetorischen Besonderheiten der Textsorten der Zielsprachenkultur bzw. mit den Erwartungen der Zielsprachen-Leserschaft auseinander zu setzen bzw. diese durch das Sammeln von praktischen Erfahrungen zunehmend kennen zu lernen.

Welche konkreten didaktischen Grundsätze ergeben sich aus dem bisher Gesagten für uns Lehrende?

- Rate den Schreiber/-innen, sich zuerst auf den Schreibfluss und erst dann auf sprachliche Richtigkeit zu konzentrieren (vgl. Silva 2001).
- Leite die Lerner zu einem Peer-Feedback an, das konsequent aus der Perspektive eines verstehen wollenden Lesers agiert (*Ich will deinen Text nicht korrigieren, sondern verstehen*). Somit kommt es zur Unterscheidung von *local errors* (Fehler, die das unmittelbare Textverstehen nicht behindern, vgl. Ritter 2000) und *global errors* (Fehler, die das Textverstehen massiv erschweren oder verhindern, vgl. ebenda).
- Vermittle den Unterschied zwischen *Reflexion* über die Textentstehung (u.a. Transfer von L1-Schreibstrategien in das L2-Schreiben), *Textüberarbeitung* (*higher order concerns*, vgl. Scardamalia/Bereiter 1987) und *Textkorrektur* (*lower order concerns*, vgl. dies.)

- Biete regelmäßig Möglichkeiten an zum Aushandeln von Textsortenanforderungen und Lesererwartungen mit Vertretern der Zielsprachenkultur (vgl. Bruce/Rafoth 2004).

## 1.2. Didaktische Inszeniertheit vs. Authentizität im fremd- und zweitsprachigen Schreiben

Die Didaktik des Deutschen als Erstsprache hat seit der so genannten „Kommunikativen Wende“ der 70er Jahre, mit Folgen auch für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, eine Reihe von Verfahren entwickelt, die das systematische Curriculum und den didaktisch planbaren Aufbau von Sprachkompetenz im Sinne von lebensweltlicher „Situiertheit“ (vgl. Hamilton/Barton/Ivanič 2000) sinnvoll ergänzen. So helfen etwa das adressatenorientierte Schreiben auf der Basis eines pragmatischen Textsortenbegriffs (vgl. Böth 1995), oder das personal-kreative Schreiben (vgl. Schuster 1995), durchaus, den Anschluss der Schule an die „Wirklichkeit“ der Lebenswelt punktuell wieder herzustellen. Aber auch sie können die „künstliche Natürlichkeit“ didaktisch angeleiteter Kommunikation nicht abstreifen, sei es, dass Schreiberegungen vorgegeben, dass Schreibprozesse von außen gesteuert oder dass bestimmte Adressaten vorgegeben werden. Die Künstlichkeit solcher Vorgaben kann Schreibende durchaus im Sinne von Wegmarkierungen unterstützen; hier kann die gewichtige Herausforderung „Textproduktion“ als kalkulierbares Risiko angenommen werden.

Im Alltag eines jeden Lernalters sollte es jedoch Möglichkeiten geben, den eigenen Bedürfnissen nach Kommunikation durch Texte auch weniger reglementiert nachzugehen, sich Erfolg oder Misserfolg selbst zu organisieren, Bündnispartner zu gewinnen, Beratung einzufordern und somit benötigten Kenntniserwerb selbst zu steuern. Im Vergleich zur methodisch-didaktisch durchgeplanten Schreibaufgabe und ihrer auf der Lehrer-Schüler-Hierarchie basierten Leistungsüberprüfung zählt im sogenannten „extra-curricularen“ Anlass zum Umgang mit Texten einzig und allein die gelungene Kommunikation. Diese bedarf allerdings der *Formen*, beispielsweise in Gestalt journalistischer Textsorten. Werden sie durch geeignete Materialien und Beispiele verfügbar gemacht (etwa auf der in Abschnitt 3.2 vorgestellten Lernplattform), so ereignet sich Schreiben in einem Experimentierfeld, das die eigenen Ausdrucksabsichten und –möglichkeiten zu erproben und zu erweitern erlaubt, die Aneignung einer kulturellen Praxis fördert und eigenes *Handeln*, nicht didaktisch induziertes Verhalten herausfordert.

Dieses Experimentierfeld für Kommunikation ist auch (oder vielleicht sogar ganz besonders) wichtig für das Schreiben in anderen (also L2-)Sprachen. Sprachenlerner wollen sich als Textproduzenten und –rezipienten ausprobieren; sie wollen erproben, inwieweit sie mit ihren sprachlich und kulturell kodierten Botschaften verstanden werden bzw. sie ihr Gegenüber verstehen. Spracherwerb muss erlebt werden, um authentische, aus echten Bedürfnissen abgeleitete Lernmotivation zu entwickeln -

jene Art von Motivation, die wohl eine Schlüsselgröße für lebenslanges Lernen darstellt.

Die mehrsprachige Online-Zeitung, die unter Punkt 2 im Detail vorgestellt werden soll, kann unter bestimmten inhaltlichen und organisatorischen Voraussetzungen als ein solches Experimentierfeld für authentische Sprach- und Textarbeit genutzt werden. Hier begegnen sich L1- und L2-Schreibende im realen und virtuellen Kontext und können sich im Tandem (die Sprache des Anderen lernen) bzw. im Format des Peer-Feedback (Gillespie/Lerner 2000), der Schreibwerkstatt (Fritzsche 1989) oder der Schreibkonferenz (Spitta 1992) gegenseitig beim Wahrnehmen und Einlösen ihrer individuellen Lernerfordernisse unterstützen. Im Austausch mit ihren Partnern aus dem Zielsprachenland sammeln sie, wie oben gefordert, praktische Erfahrungen im Umgang mit den rhetorischen Eigenheiten der benutzten Textsorten der Zielsprachenkultur und erleben die soziokulturellen Besonderheiten der Adressaten ihrer Texte. Wenn sie im zeitlich-organisatorischen Rahmen der Zeitungspublikation erfolgreich sein wollen, müssen sie ihre Arbeitsprozesse effektiv auf diese Einflussfaktoren für gelungenes Textverstehen abstimmen und produktorientiert vorgehen: Sie müssen ihr eigenes Schreibhandeln kontinuierlich reflektieren, um es erfolgreich planen und steuern zu können. Der effektive Umgang mit eigenen sprachlichen Defiziten ist dabei genauso von Bedeutung wie das zielgerichtete Nutzbarmachen von Textverarbeitungsstrategien aus der Erstsprache.

## 2. Neue Medien als Basis und „learning tools“ für einen prozessorientierten, produktbewussten Schreibunterricht

### 2.1. Die Rolle der Computermedien in Schreibförderung und Schreibunterricht

Die Neuen Medien haben im ausgehenden 20. Jahrhundert begonnen, die Schreibdidaktik zu verändern.<sup>1</sup> In den 90er Jahren erprobte und beobachtete man schulisches Schreiben am Computer praktisch (vgl. Blatt/Hartmann/Kittlitz 1996). Blatt (2000) entwickelte seither eine Theorie der *Medien-Schrift-Kompetenz*: Obwohl prozessorientiertes Schreiben selbstverständlich auch ohne Computermedien möglich bleibt, sprechen gute Gründe dafür die mediale Revolution nicht aus der Didaktik bzw. Pädagogik des Schreibens auszusperrern.

Zum Ersten wäre eine solche Aussperrung zunehmend künstlich angesichts der sich schnell verändernden Lebenswelt der Heranwachsenden, die zum Teil heute schon weit mehr an Bildschirmen und Handy-Displays schreiben als auf Papier – „Erziehung zur Schriftlichkeit“ (Günther 1993) dürfte sich nicht mehr lange an den Neuen

---

<sup>1</sup> Für einen Überblick über die deutschsprachige Diskussion vgl. Schmitz 2003, über die US-amerikanische Erben 2001.

Medien vorbei betreiben lassen. Es spricht vieles dafür, sie nicht nur einzubeziehen, sondern im Sinn der Medienerziehung dabei auch in ihrer Rolle als Mediatoren zu *reflektieren*. So stellten die Teilnehmer/-innen eines Hauptseminars an der Universität Würzburg (WS 2003/04) ein Informationsangebot mit dem Titel „Schreibforschung, Schreibdidaktik, Schreibunterricht“ für Kommilitonen und Lehrer/-innen zusammen. Der gemeinsam verfasste Text hat die „nichtlineare“ Form eines Webs, das die Möglichkeiten eines multimedialen Hypertextes für das Schaffen eines Überblicks, das Herstellen von Zusammenhängen und die Demonstration an – teilweise im Seminar selbst verfassten – Beispielen nutzt. Die Herausforderung, so ganz anders als beim Abfassen einer Seminararbeit über Schreibdidaktik, aber im Anspruch dieser traditionellen Aufgabe durchaus gleichwertig, wurde erst im Lauf der Arbeit deutlich: Wie können wir etwas, was wir (selbst gerade erst) verstehen, so formulieren, dass Internetnutzer auf der Suche nach einschlägiger Information es mit Gewinn lesen? Welche Beschränkungen legt uns das Internet dabei auf, welche Möglichkeiten bietet es aber für unser Produkt?<sup>2</sup> Wir nennen eine solche Fragehaltung *produktbewusst*.

Zum Zweiten bleiben selbst in ausgeprägt prozessorientierten Konzepten des Schreibenlernens und –lehrens, die nicht medienbasiert arbeiten, die vielfältigen Möglichkeiten ungenutzt, die Computermedien vor allem online heute zur Unterstützung von Schreib(lern)prozessen bieten. Es geht dabei nicht nur um Kooperation zwischen Lerngruppen an verschiedenen Orten (vgl. z.B. Berghoff/Frederking 1999), sondern auch in verschiedenen Kulturen bzw. Sprachen, im Interesse eines gemeinsamen Schreib- und Publikationsprojekts; es geht auch um die schreibdidaktischen Möglichkeiten, die das gemeinsame Schreiben auf einer digitalen Lernplattform den Lehrenden an Schule und Hochschule bietet: Prozesse der Textentstehung und –überarbeitung sind dort dokumentierbar, damit auch der wissenschaftlichen Analyse und der didaktischen Reflexion zugänglich.

Sind Verfahren wie die Schreibkonferenz nur in den Grenzen der im Klassenzimmer durchführbaren Interaktion möglich, so bietet die Lernplattform im Internet jeder Schreiberin, jedem Schreiber die Chance individuell „peer feedback“ zu geben und zu erhalten und dabei doch nicht ohne Beobachtung und Begleitung durch eine Lehrperson zu arbeiten. Die Nutzung des Internet als virtuellen Kommunikations- und Lernraums `emanzipiert` tendenziell das Lernersubjekt von klassenförmigem Schreibunterricht und ermöglicht ihm Erfahrungen, die entgegen der gängigen Rede von der Mediennutzung als bloßer Sekundärerfahrung gerade *Primärerfahrungen* sind, verglichen mit den an didaktisch aufbereiteten Materialien in der Schule oft zu machenden. Internetkommunikation ist nicht weniger authentisch als *face-to-face*-Kommunikation, nur eben insbesondere dann leichter zu realisieren, wenn Sprach- und Kulturgrenzen überschritten werden sollen. Ein schönes Beispiel ist die von der

---

<sup>2</sup> Vgl. <http://www.uni-wuerzburg.de/germanistik/did/skripte/schreibforschung/>.

Hamburger Schüler/-innenkammer in Kooperation mit der *taz* 2001/02 herausgegebene Online-Jugendzeitung *Jugendstil*.<sup>3</sup>

Die bekannte Tatsache, dass die Computermedien den kategorialen Unterschied zwischen Rezipienten und Produzenten aufheben (vgl. zu den positiven Folgen aus deutschdidaktischer Sicht Kepser 1999; Hartmann 2000), lässt sich in diesem Rahmen nutzen, um die Verantwortlichkeit der Schreibenden für ihre eigenen Texte und deren Weiterentwicklung bis hin zur Publikation herauszufordern und zu stärken.

Wer im Internet eigene Texte und/oder Bilder präsentiert, ist damit Produzent. Es liegt nicht Simulation kulturellen Handelns vor (wie so oft im Unterricht), sondern der Ernstfall. Das gilt in besonderer Weise für das Schreiben in der Fremdsprache, ja bereits für das Schreiben in der Erstsprache, soweit es auf Rezipient/-innen auch anderer „Erstsprachen zielt. Zwar wird es den Deutschunterricht genauso wenig überflüssig machen wie der Computer überhaupt die Lehrperson im Klassenzimmer ablösen wird und darf. Aber warum sollte man die Chance nicht nutzen, Lernenden echte Adressaten für ihre Texte anzubieten und ein wirkliches Schreibziel? Und warum sollte sich Fremdsprachenunterricht, der mit steigender Jahrgangsstufe immer mehr die fremdsprachige Schreibkompetenz betonen wird und muss, sich die Möglichkeit entgehen lassen, *native speakers* als „peer reviewers“ und natürlich als Leser zu gewinnen, ohne die Vorteile eines sprachdidaktischen Curriculums darüber zu verlieren?

## 2.2. Ein Beispiel: Das International Student Journal (Atlanta – Würzburg – Freiburg – Hamilton)

### Die Online-Zeitung als Plattform für schriftsprachliches Lernen und kulturelles Handeln

Im Rahmen eines gemeinsamen Projekts zwischen dem Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an der Universität Würzburg und dem Department of German Studies an der Emory University in Atlanta (USA) wurde in der Zeit vom Januar bis zum Mai 2004 die Konzeption einer mehrsprachigen Online-Zeitung für Schüler/-innen und Studierende im Rahmen eines so genannten Freshman-Seminars (Studienanfänger in den USA) an der Emory University erprobt. Inzwischen ist ein weiterer Partner, die Colgate University (Hamilton, USA) hinzugekommen; und es ist jederzeit möglich, noch andere Partnerhochschulen und Partnerschulen in diesen Produktions- und Rezeptionsverbund einzubeziehen. Die Grundkonzeption des mehrsprachigen journalistischen Arbeitens im Spannungsfeld von Spracherwerb, Sprachaufmerksamkeit (*language awareness*) und interkulturellem Lernen wurde

---

<sup>3</sup> <http://www.skh.de/jugendstil/>

von der Schüler- und Studierendenzzeitung, *3journal*,<sup>4</sup> übernommen, die vom Herbst 2002 bis zum Sommer 2004 am Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule als dreisprachiges Printmedium erschien und an Schulen in der Region Basel (Schweiz), Colmar (Frankreich) und Freiburg (Deutschland) im Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht rezipiert bzw. durch Schülerbeiträge auch mitproduziert wurde. Diese Zeitung ist nun in die o.g. Online-Publikation integriert worden.<sup>5</sup>

### *Schreiben und Lesen als komplexer Tätigkeitszusammenhang*

Schreiben und Lesen bilden im Alltag und in vielen Berufen einen komplexen Tätigkeitszusammenhang, der in Hinblick auf didaktische Fragestellungen von Rosenblatt (1994) und Holle (2002) theoretisch modelliert wurde. Umgang mit Schriftlichkeit ist, außer in der Schule (vgl. hierzu Ludwig 1996), grundsätzlich *situier*t, d.h. in Lebensvollzüge eingebaut, und *integriert*, d.h. als Tätigkeitskomplex mit anderen Tätigkeiten und deren Zielen verbunden. Wie bereits unter 2.1. dieses Artikels festgestellt, lassen sich im Klassenzimmer authentische *literacy events* schwer herstellen; dennoch bestehen Forderungen nach situierem und integriertem Lernen an Hochschule (vgl. Steinig 1998) und Schule (vgl. Bräuer 2004) zu Recht. Vor allem die digitalen Medien erlauben heute, wie im vorangegangenen Abschnitt diskutiert, die Überschreitung traditionell limitierender Rahmen inhaltlicher und methodisch Natur und ermöglichen es, Schreiben und Lesen medial zu situieren und zu integrieren.

Das Medium, das im Folgenden exemplarisch vorgestellt werden soll, ist mit dem *International Student Journal*<sup>6</sup> eine Online-Zeitung, die unter drei Aspekten jeweils sprach-, literatur- und mediendidaktische Relevanz gewinnt:

- Prozessorientiert gesehen, stellt die Online-Zeitung eine Herausforderung dar sowohl für sich anbahnende Äußerungskompetenz in der Zielsprache (*Wie sage ich es in der fremden Sprache?*) als auch für interkulturelle Kommunikation (*Wie sage ich es Angehörigen einer anderen Kultur?*). Dafür bietet das Online-Medium nicht nur eine geeignete Plattform für Berichte, Stellungnahmen, Kommentare, Kritiken, Reportagen, sondern auch Formen der Kooperation und Begleitung für das Schreiben in einschlägigen Textsorten der Zielsprache. Neben Beispieltexten, Textmustern und Formulierungsvorschlägen für jeweils textmustertypische Sprechakte<sup>7</sup> ist eine On-

---

<sup>4</sup> PDF-Dateien der insgesamt 6 Ausgaben können von [www.ph-freiburg.de/schreibzentrum](http://www.ph-freiburg.de/schreibzentrum) ("Schülerzeitung") heruntergeladen werden.

<sup>5</sup> Svenja Dahlmanns und Sylvia Schmieder haben die Erfahrungen mit diesem Vorgänger der hier vorzustellenden Internet-Publikation didaktisch und pädagogisch ausgewertet (vgl. Dahlmanns/Schmieder 2004).

<sup>6</sup> Die Internetzeitung kann auf [www.internationalstudentjournal.com](http://www.internationalstudentjournal.com) durch den Eintrag der E-Mail-Adresse unter "News Update" kostenlos abonniert werden.

<sup>7</sup> Vgl. Homepage des Projekts: [www.emory.edu/GERMAN/NEWSPAPER](http://www.emory.edu/GERMAN/NEWSPAPER) ("Genres")



line-Beartung durch studentische Tutor/-innen des Schreibzentrums der Pädagogischen Hochschule Freiburg integraler Bestandteil.<sup>8</sup>

- Produktorientiert gedacht, erfüllt das Online-Medium viele Funktionen, die Zeitungen generell erfüllen: An bestimmte Zielgruppen gerichtet (Schüler/-innen, Studierende und andere Sprachenlerner, Lehrpersonen), bietet die Online-Zeitung aktuelle Informationen (ausgeschlossen sind aufgrund der zweimonatigen Erscheinung „zeitsensible“ Informationen), trägt zur Meinungsbildung in aktuellen politischen und gesellschaftlichen Fragen bei, die über Kulturgrenzen hinweg diskutiert werden und bietet Börsen für den Austausch von Erfahrungen und Tipps an, wie Fremdsprachenlerner/-innen sie benötigen, wenn sie einen Aufenthalt im Land der Zielsprache planen.
- Didaktisch funktionalisiert können entstehende oder bereits fertige Texte der Online-Zeitung wiederum im Unterricht Verwendung finden. Das wird durch eine Rubrik auf der Website des Freiburger Schreibzentrums<sup>9</sup> unterstützt, in der Studierende im Rahmen von fremdsprachdidaktischen Seminaren bzw. Unterrichtspraktika Vorschläge unterbreiten, wie die Texte der Online-Zeitung in das Unterrichtsgeschehen integriert werden können.

#### *Zielsetzungen der Online-Zeitung*

Die internationale Kooperation zwischen Studierenden und Lehrenden der USA und Deutschlands (und in Zukunft hoffentlich auch aus anderen Ländern) bzw. zwischen Schüler/-innen und Lehrer/-innen beider Länder verfolgt in dem soeben skizzierten allgemeinen Rahmen situierten Schreibens und Lesens journalistischer Textsorten mehrere Ziele:

- a) Reflexion der Rolle und Funktion didaktischer Planung für elektronisch gestütztes kulturelles Handeln *außerhalb* des Klassenzimmers/ Seminarraums, aber *innerhalb* der Grenzen und Möglichkeiten einer von Fachleuten betreuten Internetplattform: Das Selbstverständnis von Sprach- und Literaturlehrenden wird überprüft und ein neues Rollenbild entworfen.
- b) Kontaktherstellung zwischen Angehörigen und Lernern mehrerer Sprachen,<sup>10</sup> funktional und handlungsleitend in einem gemeinsamen Medienprojekt „situiert“ (herbeigeführt, erleichtert und motiviert): Eine Plattform für interkulturelles Lernen wird geschaffen, die gleichzeitig ein Forum für authentischen Austausch, gegenseitige Information und spielerische Übernahme von Rollen ist.
- c) Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen, die die Vermittlung von Sprachen, Kulturen und Literaturen betreiben: Es werden Synergieeffekte

<sup>8</sup> Organisatorische und inhaltliche Hinweise zur Online-Beratung finden sich auf [www.ph-freiburg.de/schreibzentrum](http://www.ph-freiburg.de/schreibzentrum) unter "Online-Beratung".

<sup>9</sup> [www.ph-freiburg.de/schreibzentrum](http://www.ph-freiburg.de/schreibzentrum) ("Schülerzeitung": Unterrichtsvorschläge).

<sup>10</sup> In den ersten beiden Ausgaben erschienen die meisten Artikel entweder auf Englisch oder Deutsch. Vereinzelt wurden Beiträge bzw. Zusammenfassungen auf Spanisch, Französisch, Japanisch, Arabisch und Russisch veröffentlicht.

- erzeugt, beobachtet, dokumentiert und der Bildungspraxis auch außerhalb des Projekts „Internet-Zeitung“ zugeführt.
- d) Erforschung und Begleitung des Spracherwerbs selbstständig handelnder Lerner: Es wird verfolgt, *welche* der angebotenen Hilfen (Textsortenbeschreibungen, Selbstlernmaterial, Beispieltex-te, Schreibberatung durch das Freiburger Schreibzentrum) von *wem* genutzt werden und wie Schreibprozesse davon profitieren (z.B. durch selbst organisiertes Peer-Feedback).
  - e) Erforschung von kulturellem Handeln als Schreib- und Publikationshandeln: Es wird beobachtet, wie Zeitungstexte in Fremd- oder Zweitsprache entstehen, wie Themen, Textsorten und Gegenstände der Kommunikation („Anschlusskommunikation“ zu Literatur, Film usw.) sich entwickeln.

### *Technisch-organisatorische Rahmenbedingungen und didaktische Konsequenzen*

Zentrales Element der Zeitungsentstehung ist eine *Textwerkstatt*, die in drei unterschiedlichen Formaten genutzt werden kann:

Erstes Format: die Publikationsplattform von *Digital Partners*,<sup>11</sup> welche die Herstellung von über einhundert studentischen Online-Zeitungen an amerikanischen Universitäten kostenlos unterstützt. Schreibende, die auf dieser Publikationsplattform arbeiten möchten,<sup>12</sup> bekommen Zugangsdaten als sog. *correspondents*, die es ihnen erlauben, ihre Texte jederzeit – also auch nach dem ersten Erscheinen in einer Ausgabe – zu überarbeiten bzw. zu aktualisieren. Jeder eingereichte Text wird von sog. *section editors* - Studierenden, Schüler/innen und Lehrenden, die für einen thematischen Schwerpunkt der Zeitung verantwortlich sind - betreut bzw. zugelassen, wenn es sich um eine Endfassung handelt. Auch wenn das Layout größtenteils durch die Software der Plattform vorgegeben wird, so sind die Autor/-innen durch die persönliche Texteingabe doch in einem entscheidenden Maße in die Zeitungs-gestaltung eingebunden: Sie können durch Zusammenfassungen in anderen Sprachen, Wortschatzerklärungen in der Zielsprache und kontextualisierende Illustrationen bzw. Internetadressen das Textverstehen der L2-Leser/innen wirkungsvoll beeinflussen. Auf diese Weise werden die Autor/innen zur Reflexion ihres eigenen Handlungspotenzials als Schreibende und Sprachen Lernende angeregt. Indem sie diese Einsichten bei der Gestaltung der Lektüreunterstützung strategisch umsetzen, übernehmen sie Verantwortung für Erfolg versprechende Kommunikation.

Zweites Format: eine Lernplattform von *Blackboard*, deren Nutzung von Emory University für das Zeitungsprojekt kostenlos zur Verfügung gestellt wird. Hier können Projektgruppen der Partnerinstitutionen als selbstständig operierende Teams arbeiten.<sup>13</sup> Gerade für weniger erfahrene Autor/-innen bzw. Fremdsprachen-

<sup>11</sup> www.digitalpartners.com. Das *International Student Journal* ist die erste mehrsprachige und in einem internationalen Kontext entstehende Zeitung in diesem Netzwerk.

<sup>12</sup> Anmeldung bitte über braeuer@ph-freiburg.de.

<sup>13</sup> Anmeldung als Partnerinstitution bitte über braeuer@ph-freiburg.de.

lerner ist eine solche Lernumgebung nützlich, die es erlaubt, die Arbeitsprozesse anderer Beiträger (auch die von bereits erschienenen Ausgaben) nachzuvollziehen und, bei Bedarf, Strategien und Methoden der Textentwicklung, -kommentierung und –überarbeitung zu kopieren bzw. zu adaptieren. Natürlich kann die Arbeit auf der Lernplattform mit der Arbeit auf der bereits vorgestellten Publikationsplattform kombiniert werden. Die Plattform eignet sich ebenfalls als Kommunikations-Tool für die Redaktionsgruppe der Institution, die für die nächste Ausgabe verantwortlich ist. Die Arbeit innerhalb dieser begrenzten Lernumgebung schafft für alle Beteiligten ein gewisses Gefühl von Zugehörigkeit, was sich letztlich positiv auf den Teamgeist auswirken kann.

Drittes Format: die Homepage des Projekts (<http://www.german.emory.edu/NEWSPAPER/index.htm>), auf der sich die notwendigen Informationen zur selbstständigen Textproduktion außerhalb des Online-Betriebs befinden. Schreibende, die aus bestimmten Gründen nicht in der Lage sind, regelmäßig online zu arbeiten, können auf diese Weise ihre Texte offline herstellen und Entwürfe bei Bedarf als E-Mail-Anhang an den jeweiligen *section editor* oder die Beratung des Freiburger Schreibzentrums schicken. Dieses Format eignet sich auch für diejenigen, die es vorziehen, ihren Text im „Verborgenen“ zu entwickeln. Erst am Schluss werden sie durch das bestehende Publikationssystem gezwungen, sich mit dem Feedback des verantwortlichen Editors auseinander zu setzen. Für einige ist dieser abschließende Kontakt ausreichend, für andere wiederum ist er Anstoß, sich doch mehr Begleitung bzw. Kooperation zu organisieren. In diesem Fall sind Anschlüsse an die ersten beiden Formate möglich.

### *Durchführung und erste Erfahrungen*

Die Entstehung der ersten beiden Ausgaben hat gezeigt, dass Auswahlmöglichkeiten im Arbeitsformat bzw. in den Selbstlernmaterialien und Unterstützungsmöglichkeiten nützlich und wichtig sind für die individuelle Gestaltung von Textproduktion und Sprachpraxis außerhalb curricularer Strukturen. Lernende können, innerhalb des organisatorisch-technischen Rahmens, ihren individuellen Möglichkeiten gemäß handeln bzw. erst einmal lernen, dieses persönliche Potenzial zu erkennen bzw. anzuerkennen. Beide Aspekte sind entscheidend für selbstständiges bzw. autonomes Lernen (vgl. Langner/Prokop 2004).

Indem die Teilnehmer/innen sich in den unten weiter ausgeführten Publikationsprozess einlassen, entwickeln sie eine natürliche und damit positiv motivierende Symbiose von Lerninhalten (Spracherwerb, Interkulturalität, Aspekte journalistischen Schreibens, mediales Lernen), individuellen Lernzielen (sich erfolgreich mitteilen in einer fremden Sprache und einem ungewohnten Medium), Lernkontext (Internet, größtenteils unbekannte Kooperations- und Feedbackpartner), Teamarbeit (zumindest die Kooperation mit den Herausgebern) und Lernstrategien (bezüglich des fremdsprachigen Schreibens und des Umgangs mit Computer und Internet) – eine Symbiose, die sich im pädagogisch-didaktischen Konzept des *content and language integrated learning* seit Längerem u.a. im bilingualen Sachfachunterricht (vgl. Wolff 2004) bewährt. Hier geht es darum, im Kontext individuell und kooperativ vorhan-

denen Wissens, neue Erfahrungen zu machen, Einsichten zu gewinnen und Erkenntnisse zu formulieren, welche letztlich verändertes Handeln ermöglichen.

Als Aktionsstrang für das o.g Konzept hat sich inzwischen der folgende Arbeitszyklus als günstig erwiesen:

- Der Newsletter der aktuellen Ausgabe lädt ein zur Mitarbeit an der nächsten Ausgabe und gibt thematische Anregungen.
- Lehramtsstudierende und Lehrende erstellen, testen und verbreiten Unterrichtsvorschläge für die Nutzung der soeben erschienenen Ausgabe.
- Die aktuelle Ausgabe bzw. Texte aus dem Artikel-Archiv werden (eventuell unter Nutzung vorhandener Unterrichtsvorschläge, s.o.) werden für Lehr- Lernprozesse genutzt.
- Autoren und Autorinnen arbeiten auf unterschiedliche Weise (vgl. die o.g. drei Formate der Textwerkstatt) an ihren Texten und erhalten Textfeedback von Schreibberater/-innen bzw. Mitgliedern des Herausgabe-Teams.
- In der Endphase organisieren Herausgeber-Team und Autor/-innen die abschließende Begutachtung der Beiträge durch Vertreter der zum Einsatz gekommenen Zielsprachen.
- Gemeinsam werden Materialien erstellt, welche den Verstehensprozess für L2-Leser/-innen unterstützen.
- Das verantwortliche Herausgeber-Team stellt die Gesamtausgabe her und verfasst einen Newsletter and die Abonnenten.
- Der Newsletter stellt die neue Zeitungsnnummer vor und lädt zur Mitarbeit an der nächsten Ausgabe ein.

## Resümee

Insgesamt sprechen unsere Erfahrungen mit dem Freshman-Seminar in Atlanta zum Schreiben für das „International Student Journal“ und die Auswertung der verfügbaren Daten dafür, dass das Schreiben für eine Onlinepublikation insbesondere dann einen großen Gewinn für die Schreibbiographie der Lernenden darstellt, wenn sie

- die Bereitschaft zur Einarbeitung in neue Textsorten (Genres) mitbringen, aber nicht unbedingt viel Vorwissen.
- willens und imstande sind, sich mit Hilfe der Lehrkraft und kompetenterer anderer in der Lerngruppe auch die technischen Voraussetzungen anzueignen.
- ein Thema oder Anliegen finden und in das Projekt einbringen, das ihnen persönlich wichtig genug ist, an einem Text darüber bis zur Publikationsreife engagiert arbeiten zu *wollen*.

Es geht um das *Wollen*. Wer seine Absichten allein noch nicht umsetzen kann, findet in dieser Lernumgebung komplexere Möglichkeiten als in konventionellen Schreibkursen an Schule und Hochschule. Dass Lernende mit so unterschiedlichen Voraussetzungen und Kompetenzen hier zusammen arbeiten und ein gemeinsames Produkt erstellen können, ist das wohl stärkste Argument für diese Art des Arbeitens, die wir für prinzipiell übertragbar halten auf alle Bildungsbereiche für Interkulturalität und

Mehrsprachigkeit. Es kommt nur darauf an, die verbreitete pädagogische Fiktion einer „gleichen“ Leistungsfähigkeit und „homogenen“ Zusammensetzung der Lerngruppe aufzugeben zugunsten der Erkenntnis, dass es gerade die *Unterschiede* sind, die solche Projektarbeit voranbringen und dem Einzelnen darin einen Zuwachs an Wissen, Einsichten und Fertigkeiten ermöglichen: Unterschiede in der Lernergruppe von Emory University, die aus der verschiedenen ethnischen, sprachlichen und kulturellen Herkunft der Teilnehmer/-innen resultierten, führten zu einer starken interkulturellen Orientierung der Themen und reicherten das kollektive Ergebnis mit einer Vielzahl von Perspektiven und Beispielen an. Unterschiede, die den individuell geprägten Schreibbiografien zu verdanken waren, führten dazu, dass die Lernenden in ganz verschiedenen Bereichen „gut“ oder „schwach“ waren und sich somit gegenseitig unterstützen konnten - soweit sie das, wie gesagt, *wollten*: Wer nur für seine „grades“ zu arbeiten glaubte und seinen Einsatz im Seminar als Investition für ein „straight A“ (die Bestnote in den USA) verstand, fand in der Regel gerade deshalb kein Thema oder Anliegen, dessen persönliche Bedeutsamkeit bis zum Ende des langen Arbeitsprozesses ausreichend motiviert hätte, um tatsächlich zu einer überzeugenden Lernleistung zu gelangen.

Die erwähnten Unterschiede in den Lern- und Leistungsvoraussetzungen beziehen sich auf:

- Arbeiten im Team,
- Bewältigen organisatorischer und technischer Probleme,
- Stilarbeit und Textredaktion in *Blackboard*,
- Edition der Artikel bei *Digital Partners*,
- Genrekenntnisse, Blick für Layout (Erstellen einer Printausgabe),
- Fundraising für die Printausgabe der ersten Nummer für PR-Zwecke.

Es kommt darauf an, solche Unterschiede in Klassenzimmer oder Seminarraum nicht als *Not* zu behandeln, sondern als *Tugend* zu verstehen. In der Zweitsprachdidaktik hat diese Einsicht, als Voraussetzung für erfolgreiches interkulturelles Lernen, bereits Fuß gefasst. In der Schreibdidaktik aber dominiert, jedenfalls in den deutschsprachigen Ländern, noch immer die Annahme, alle Lernenden müssten prinzipiell das Gleiche leisten („abliefern“) können sollen, und bedürften also derselben didaktischen Hilfen und Anforderungen.

Das ist irrig. Ein gutes Beispiel ist die Studentin Diya. Sie machte sich im Seminar selbst kaum bemerkbar, nutzte auch – wie unsere Auswertung der durch *Blackboard* gespeicherten Daten nach Semesterschluss dann ergab – die Hilfen und Anregungen der elektronischen Lernumgebung wenig. Sie lieferte aber dann einen sehr guten, durch Textrevision kaum noch veränderten Entwurf ab, in dem sie auch ihre eigene kulturelle Identität (indische Abstammung, US-amerikanische Sozialisation) auf hohem Niveau und dabei adressatenorientiert reflektierte. (I'm not Afghan enough“). Sie schnitt in der Gesamtwertung des Seminars (weil sie ihr „overall involvement“, das in die Notenfindung einging, durch das umsichtige Betreuen der Printausgabe in der Endphase des Semesters noch aufgebessert hatte) als eine der besten Teilnehmer/-innen ab: Sie hatte sich als versierte Schreiberin erwiesen, die der schreibdidaktischen Hilfen weniger bedurfte als die Mehrheit.

Auch solche Lernenden aber können in Projekten wie dem hier vorgestellten weiterkommen:

Diya musste erst entdecken, dass das Ziel nicht schon erreicht ist, wenn (nur) einzelne wie sie je einen hervorragenden Text abliefern. Insofern es ein gemeinsames Ziel ist, müssen alle es erreichen, und insofern die Arbeit produktorientiert ist, muss der eigene Schreibprozess irgendwann sozusagen überschritten werden. Das hat Diya (spät) getan, indem sie – die vorher im Unterschied zur Mehrheit der Seminarteilnehmer/-innen - keinem anderen Schreiber ein Feedback gegeben hatte! – anbot, sich selbstständig um die Printausgabe zu kümmern und damit die Texte der andern Studierenden auch außerhalb der digitalen Medien auf dem Campus zugänglich zu machen und damit nicht zuletzt zur weiteren Verbreitung des Projekts „International Student Journal“ beizutragen.

## Literatur

- Barton, David, Mary Hamilton und Roz Ivanič (Hrsg., 2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London, New York: Routledge.
- Baurmann, Jürgen (1998). Zum Schreiben motivieren - das Schreiben unterstützen. Ermutigung zu einem schreiberdifferenzierten Unterricht. In: *Praxis Deutsch* 149, 16-22.
- (2002). *Schreiben – Überarbeiten – Berteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- (2003). Schulisches Schreiben im Schnittpunkt von Schreibdidaktik und Schreibforschung. In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hrsg.). *Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 249-262.
- / Rüdiger Weingarten (Hrsg.) (1996). *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996.
- Beisbart, Ortwin (1989). Schreiben als Lernprozeß. Anmerkungen zu einem wenig beachteten sprachdidaktischen Problem. In: *Der Deutschunterricht* 41, H. 3, 5-17.
- Berghoff, Matthias/ Volker Frederking (1999). Auf dem Weg zum virtuellen Klassenzimmer. Computervermittelte Kooperationen zwischen Lerngruppen auf der Basis von e-mail, DCR-chat, BSCW, Netmeeting und Videokonferenz. In: *ide* 23, H. 2, 121-133.
- Blatt, Inge/ Wilfried Hartmann/ Helmut Kittlitz (1992). Der Computer als Schreibwerkzeug im Deutschunterricht. Bericht aus einem Unterrichtsversuch in der S I. In: *Diskussion Deutsch* 128, 574-592.
- (1998). Schreibberatung und kooperatives Schreiben am Computer. In: *Praxis Deutsch* 149, 49-52.
- (1996). Schreibprozeß und Computer. Eine ethnographische Untersuchung in zwei Klassen der gymnasialen Mittelstufe. Neuried: ars una.
- (2000). Lernziel „Medien-Schrift-Kompetenz“ im Deutschunterricht. In: Jörg Witte et al. (Hrsg.): *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Hohengehren: Schneider, 212-230.

- Börner, W. (1987). Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Modell. In: *Perspectives on language in performance*. Tübingen, 1336-1349.
- Böth, Wolfgang (1995). *Bewusster schreiben*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Bräuer, Gerd (2000). Product, process, and the writer within: history of a paradigm shift. In: ders. (Hrsg.). *Writing Across Languages*. Stamford, Conn.: Ablex, 15-22  
- (Hrsg.) 2004. *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Bräuer, Gerd/Karen Sanders (Eds., 2004). *New Visions in Foreign and Second Language Education*. San Diego: LARC Press.
- Bruce, Shanti und Ben Rafoth (Hrsg., 2004). *ESL Writers: A Guide for Writing Center Tutors*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Büker, Stella (1998). *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Chambers, Aidan (1993). *Tell me. Children, Reading & Talk*. Lockwood: Thimble.
- Dahlmanns, Svenja / Sylvia Schmieder (2004). In: Bräuer, Gerd (Hrsg.). *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Edition Körber-Stiftung, 86-95.
- Emig, Janet (1971). *The Composing Process of Twelfth Graders*. Research Report Nr. 13. National Council of Teachers of English (NCTE).
- Erben, Tony (2001). Technology in language teacher training: the new challenges of multimedia-based content, technology-enhanced language learning, and computer-mediated communication. In: Gerd Bräuer (ed.): *Pedagogy of Language Learning in Higher Education: An Introduction*. Westport, Conn.: Ablex, 195-219
- Fritzsche, Jürgen (1989). *Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, -übungen, -spiele*. Stuttgart: Klett.
- Gillespie, Paula und Neal Lerner (2000). *The Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring*. New York: Longman.
- Günther, Hartmut (1993). *Erziehung zur Schriftlichkeit*. In: Peter Eisenberg/ Peter Klotz (Hrsg.): *Sprache gebrauchen - Sprachwissen erwerben*. Stuttgart: Klett, 85-96.
- Hartmann, Wilfried (2000). *Neue Medien im Deutschunterricht. Bildungspolitische Implikationen*. In: Günther und Dorothea Thomé. *Computer im Deutschunterricht der Sekundarstufe*. Braunschweig: Westermann 2000, 11-23.
- Hayes, John R. und Linda Flower (1980). Identifying the organization of writing processes. In: L. Gregg/E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.
- Kepser, Matthis (1999): *Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts*. Krozingen: D-Punkt.
- Krings, Hans Peter (1989). Schreiben in der Fremdsprache – Prozessanalysen zum ‚vierten skill‘. In: Antos, G./Krings, H.P. (Hrsg.). *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen, 377-436.  
- (1992). *Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick*. In: Börner, W./k. Vogel, . *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen*. Bochum, 47-77.

- Kupfer-Schreiner, Claudia. Language awareness – interkulturelle sprachliche Bildung geht alle an. In: LUSD (Bamberger Schriftenreihe zur Deutschdidaktik), H. 15/2000, 8-38.
- Langner, Michael/ Manfred Prokop (2004). Autonomous Students in Language Learning Centres. In: Gerd Bräuer/ Karen Sanders (Hrsg.). *New Visions in Foreign and Second Language Education*. San Diego: LARC Press, 77-88.
- Leki, Ilona (1992). *Understanding ESL Writers: A Guide for Teachers*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Michel, Georg/ Thomas Jechle (1993). Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung. In: *Deutschunterricht* 46, H. 3, 163-164.
- Oglan, Gerald R. (2003). *Write, right, rite!* Boston et al.: Allyn & Bacon.
- Ritter, Jennifer J. (2000). „Recent Developments in Assisting ESL Writers.“ In: Ben Rafoth (Hrsg.). *a Tutor’s Guide: Helping Writers One on One*. Portsmouth, NH: Heinemann, 102-110.
- Scardamalia, Marlene /Bereiter, Carl (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 143-175.
- Schmitz, Ulrich (2003). Schreiben und Neue Medien. In: Ursula Bredel/ Hartmut Günther/ Peter Klotz/ Jakob Ossner/ Gesa Siebert-Ott (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: Schöningh. Bd. 1, 249-260.
- Schuster, Karl (1995). *Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht: Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Silva, Tony (1993 ). *Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications* In: *TESOL Quarterly*, 27 (4), 657-675.
- Silva, Tony / Paul Kei Matsuda (2001). *Landmark Essays on ESL Writing*. Davis, CA: Hermagora Press.
- Spitta, Gudrun (1992). *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten*. Bielefeld: Cornelsen/Scriptor.
- Wichert, Adalbert (1992). *Computer im Text - Text im Computer. Perspektiven des Deutschunterrichts*. In: *Diskussion Deutsch* 128, 593-602.
- Wolff, Dieter (2004). *Content and Language Integrated Instruction and Autonomous Learning: A Successful Alliance?* In: Gerd Bräuer/ Karen Sanders (Hrsg.). *New Visions in Foreign and Second Language Education*. San Diego: LARC Press, 62-76.

**Anschrift der Verfasser:**

*Prof. Dr. Ulf Abraham, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Am Hubland, Philosophiegebäude, 97074 Würzburg, ulf.abraham@freenet.de*  
*Prof. Dr. Gerd Bräuer, Emory University Atlanta, USA, gbrauer@emory.edu;*  
*Pädagogische Hochschule Freiburg, braeuer@ph-freiburg.de*