

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>
22. Jahrgang 2017 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Helmuth Feilke

**EINE NEUE AUFGABE FÜR DAS
FACH DEUTSCH:
ZUSAMMENHÄNGE HERSTELLEN –
MATERIALGESTÜTZT SCHREIBEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 22. H. 43. S. 4-
11.

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.

Helmuth Feilke

EINE NEUE AUFGABE FÜR DAS FACH DEUTSCH: ZUSAMMENHÄNGE HERSTELLEN – MATERIALGESTÜTZT SCHREIBEN

Was hat materialgestütztes Schreiben mit sich verändernden Anforderungen an die literale Kompetenz zu tun? Warum löst die neue Aufgabe im Fach Deutsch eine so breite Diskussion aus? Welche Herausforderungen verbinden sich mit dem materialgestützten Schreiben für Schüler und Lehrer? Was schließlich bedeutet der neue Aufgabentyp für die Praxis des Unterrichts? Die mit diesen Fragen angesprochenen Probleme und Herausforderungen behandle ich in einer Folge von Thesen, die sich drei zentralen Bereichen von Gründen und Begründungen für den neuen Aufgabentyp zuordnen lassen: alte Desiderate, neue Herausforderungen und neue Erkenntnisse.

1 Alte Desiderate

These 1: Materialgestütztes Schreiben hat ein wissenschaftspropädeutisches Potenzial

Es ist kein Zufall, dass das materialgestützte Schreiben erst mit den neuen Standards für die Allgemeine Hochschulreife aus der Taufe gehoben wurde, auch wenn es schon in den Standards für den mittleren Schulabschluss 2003 implementiert war (vgl. Schütte 2017). Vor allem das wissenschaftspropädeutische Potenzial macht den Aufgabentyp für das Abitur relevant. Das stellt Michael Becker-Mrotzek (2017: 6f.) mit Verweis auf Schreibdefizite von Studienanfängern als ein wesentliches Motiv heraus. Das Abitur hat in dieser Hinsicht seine Hausaufgaben nicht gemacht. Auch die erste empirische Untersuchung zum materialgestützten Schreiben von Lisa Schüler (2017) rückt diesen Aspekt ins Zentrum. Die Allgemeine Hochschulreife bereitet nicht ausreichend auf die *eristische*, das heißt durch fachliche Kontroversen bestimmte Form wissenschaftlichen Argumentierens und Schreibens vor. Dafür ist die Fähigkeit zu vermitteln, eine Fragestellung selbstständig *unter Rückgriff auf verschiedene Materialien und Texte* bearbeiten und beantworten zu können. Dazu kommt an zentraler Stelle die Fähigkeit, die eigene Argumentation mit Blick auf die Bezugstexte und Materialien transparent und für die Leser *nachvollziehbar* zu machen (vgl. Feilke/Lehnen/Schüler/Steinseifer 2016). Die „Nachvollziehbarkeit“ der Darstellung mit Bezug auf das Material zu ermöglichen, wird von den Standards gefordert und zählt nach meiner Auffassung zu den Kernkompetenzen materialgestützten Schreibens.

These 2: Materialgestütztes Schreiben ist situiertes Schreiben

Die Schlussformulierung im letzten Absatz ist bewusst allgemein gehalten, weil sich darin der Bezug zu einem zweiten Desiderat spiegelt, das man im Kernlehrplan Deutsch für die gymnasiale Oberstufe in NRW explizit formuliert findet: „Schulische Schreibaufgaben [...] sollen sich stärker auf lebenspraktische Schreibformate ausrichten, die zur Bewältigung von Kommunikationssituationen im modernen Arbeitsleben oder der gesellschaftlichen Öffentlichkeit relevant sind“ (Schulministerium NRW 2013: 1). Das materialgestützte Schreiben ist der einzige Aufgabentyp im Abitur, der diesem Anspruch genügt. Das Schreiben soll *kommunikativ-funktional, textsortenbezogen und adressatenorientiert* sein. Auch angesichts der allgemeindidaktischen Bedeutung situierten Lernens (z. B. Reusser 2005) ist das bisherige Fehlen eines solchen Formats ein unbestrittenes Desiderat des Abiturs. Die Situierung, insbesondere die Adressatenorientierung, motiviert Perspektivenübernahmen und damit vielfache sprachliche und konzeptuelle Probehandlungen im rhetorischen wie im inhaltlichen Problemraum des Schreibens (vgl. z. B. Lehnen/Rezat 2017).

Über diese bekannten Desiderate hinausgehend ist zu fragen, inwiefern der neue Aufgabentyp auch als Reaktion auf veränderte Bedingungen und Anforderungen der Text- und Medienrezeption verstanden werden kann. Diese Gründe sind bisher kaum diskutiert.

2 Neue Herausforderungen

These 3: Materialgestütztes Schreiben ist das produktive Komplement sich wandelnder Textstrukturen und einer sich wandelnden Lesepraxis

Das materialgestützte Schreiben reagiert als Aufgabentyp auf neue Herausforderungen im Bereich des Lesens. In der Lesepraxis werden offene polytextuelle Formate gegenüber geschlossenen Textformaten wie dem monotextuellen Buch zunehmend bedeutsamer.

In einem Aufsatz unter dem Titel „Textverstehen und Intertextualität“ schlägt der Linguist Hardarik Blühdorn (2006) eine Abgrenzung zwischen Mikrotextrn und sogenannten Makrotextrn vor, die im Blick auf den Kompetenzbereich „Umgang mit Texten“ produktiv ist. Makrotextrn sind aus unterschiedlichen Mikrotextrn und Materialien kompiliert. Als Beispiel führt Blühdorn die Bibel an, aber auch Magazine und Zeitschriften. Die Praxis des Lesens wird zunehmend durch Makrotextrn bestimmt. Ein aktuelles Beispiel wäre eine Website im Internet, auf der man einen kurzen Bericht, ein Interview, eine Infografik oder eine Videosequenz findet.

Typische Makrotextrn sind „[...] polyphon, polythematisch und polygenerisch, d. h. sie vereinen in sich die Stimmen mehrerer Sprecher, handeln von mehreren, auch unzusammenhängenden Themen und können Charakteristika unterschiedlicher Textsorten aufweisen. Ferner können Makrotextrn multimodal und multimedial sein,

d. h. sie können gesprochene und geschriebene Passagen miteinander kombinieren, können neben sprachlichen auch nicht-sprachliche Komponenten wie Bilder, Geräusche, Musik u. a. einschließen und können aufgrund der semiotischen Arbeitsteilung zwischen diesen Komponenten spezifische Wirkungsmöglichkeiten entfalten“ (Blühdorn 2006: 283).

Die Kohärenz im Makrotext, so Blühdorn, ist eine *intertextuelle* Kohärenz (vgl. ebd.: 296). Diese Kohärenz ist nicht durch eine Genrestruktur gestützt, sie muss aktiv hergestellt werden. Cornelia Rosebrock weist darauf hin, dass die Text- und Leseumwelt heranwachsender Schüler im Bereich der Sachtexte zunehmend in diesem Sinn makrotextuell bestimmt ist.

Als historisch vergleichsweise neues Phänomen im Grenzbereich von literarischen und Sachtexten tritt die Lockerung der Linearität von Texten, insbesondere von Sachtexten, hinzu, die vor allem durch die gewaltigen Textressourcen des Internets immer wichtiger wird. Die epochale Ablösung der Geschlossenheit des Buches, prototypisch des Romans, durch die Offenheit kombinierter Textteile und Bilder bzw. Grafiken hat im Sachtextbereich längst Einzug gehalten. „[...] Diese gegenwärtigen Textformationen nehmen Züge des Hypertexts auf, der erst im Kopf der Leserinnen und Leser zur Einheit und Geschlossenheit findet – oder auch nicht“ (Rosebrock 2017: 71).

Das Zitat macht deutlich, welche neuen Anforderungen an die Lese- und Schreibkompetenz mit dem Literalitätswandel entstehen. Die sich wandelnden Anforderungen an das Lesen einerseits und das Schreiben andererseits sind dabei zwei Seiten derselben Medaille. Das zeigt etwa die Situation der Recherche. Jede Recherche stellt unter verschiedenen Aspekten intertextueller Kohärenz Materialien für die produktive Weiterverarbeitung zusammen. Der Umgang mit vielfältigen Materialien, die zunächst gelesen werden und auf deren Grundlage dann ein eigener Text in kommunikativer Absicht produziert wird, gehört zu den elementaren Textproduktionssituationen einer literalen Gesellschaft. Es ist deshalb m. E. eine mit Priorität zu behandelnde Frage an die Deutschdidaktik, wie Schüler lernen können, Zusammenhänge in polyphonen, polythematischen und polygenerischen Materialien zu erkennen und zu artikulieren. Damit hängt die zweite These zu diesem Bereich eng zusammen.

These 4: Materialgestütztes Schreiben ist ein sprachlich und medial transformierendes Schreiben

Die von Blühdorn oben beschriebenen Makrotexte sind nicht nur polygenerisch, gehören also unterschiedlichen Textsorten an, sie sind, worauf Blühdorn wie Rosebrock hinweisen, auch *multimodal*. Materialgestütztes Schreiben ist deshalb ein die Materialien sprachlich transformierendes Schreiben. Wie kann die enorme Informationsverdichtung etwa in Infografiken, Diagrammen, Tabellen verstanden, wie kann sie in beschreibende und interpretierende Äußerungen dazu transformiert werden? Wie können die sogenannten „nichtlinearen Texte“ so um(ge)schrieben

werden, dass sie in die eigene Darstellung integrierbar sind? Hier gibt es didaktisch wie methodisch großen Nachholbedarf.

Das betrifft durchaus auch im engeren Sinn sprachliche Materialien, denn auch diese müssen für den neu entstehenden Text transformiert werden: Es geht um Zusammenfassen, Verdichten, Paraphrasieren, darum, etwas von anderen Gesagtes oder Geschriebenes mit eigenen Worten wiederzugeben. Das sind auch grammatisch und textlinguistisch anspruchsvolle sprachliche Verfahren, etwa wenn bei der Nutzung eines Interviews als Material Äußerungen in der ersten Person in solche der dritten Person umformuliert werden müssen oder wenn – etwa beim argumentierenden materialgestützten Schreiben – ein Material zwar genutzt wird, der Verfasser sich davon aber gerade distanzieren möchte. Die eigene Haltung zu den für das Schreiben genutzten Texten zum Ausdruck bringen zu können und überhaupt deutlich machen zu können, dass man fremde Texte für das eigene Schreiben nutzt, ist elementar: Das gilt nicht zuletzt für Fragen der Bewertung und Beurteilung materialgestützter Schreibleistungen. Wenn Materialien ohne erkennbare Transformation einfach nur übernommen werden, handelt es sich um copy-and-paste, aber nicht um einen eigenen Text. Damit ist das Verhältnis von Lesen und Schreiben angesprochen und die Frage, welche Funktion das Lesen für das Schreiben, aber auch das Schreiben für das Lesen hat.

3 Neue Erkenntnisse

These 5: Materialgestütztes Schreiben ist ein textverarbeitendes, epistemisches Schreiben

Diese These betrifft nicht das Schreiben im Fach Deutsch; vielmehr spiegelt sich darin eine in den letzten 20 Jahren in nahezu allen Fachdidaktiken erfolgte Neubewertung des Schreibens für das Lernen (vgl. z. B. Klein et al. (eds.) 2013, Schmöler-Eibinger/Thürmann (Hrsg.) 2015). David Galbraith (1999) hat gegenüber dem rein kognitiven Problemlösen die semantisch-sprachlichen *synthetischen* Leistungen des Schreibens als *Textproduktion* herausgestellt. Diese Synthese-Leistung wird in dem Maß gefordert und verstärkt, wie in der Produktion neben dem eigenen entstehenden Text unterschiedliche weitere textliche Inputs zu integrieren sind. Deshalb sind es insbesondere *polytextuelle Lesekontexte*, in denen Lesen und Schreiben einander nicht nur stützen können, sondern die Synthese neuen Wissens fördern (vgl. Schüler 2017: 168 ff., 227 ff., Philipp 2017: 74 ff.). Diese Idee ist exemplarisch fassbar in Rachel Segev-Millers (2007) „discourse synthesis task“, der dem materialgestützten Schreiben entspricht. „The discourse synthesis task is similar to the summary, but it is cognitively more demanding: when synthesizing, students are required to construct their own macroproposition, or rather ‘superproposition’ [...], from different or even sometimes contradictory propositions and macropropositions of multiple source texts, and to organize these in a previously non-existent concep-

tual structure“ (Segev-Miller 2007: 232). Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass das Integrieren der Bezugstexte in eine eigene neue Struktur der Endpunkt einer Lernentwicklung ist, die ausgehend von Zusammenfassungen einzelner Texte über die bloße Listung der Bezugsmaterialien und weitere Zwischenstufen bis hin zur Integration der Materialien in einer eigenständigen Synthese führt.

Eine solche Schreibentwicklung setzt einen Unterricht voraus, der entsprechende Lernkontexte systematisch vorsieht, was aber bisher im Deutschunterricht kaum vorkommt. Das ist einer Fachtradition geschuldet, in der das Schreiben dominant im Dienst der Erschließung und Interpretation literarischer Texte steht, begleitet von der literaturdidaktischen Sorge, dass eine Indienstellung der Literatur z. B. für das „kreative“ Schreiben der Schüler, die spezifische Historizität und Literarizität des Gegenstandes verfehlt. Auf die Aneignung literarischer Gegenstände ist deshalb der Großteil der didaktischen Gattungen des Deutschunterrichts bezogen: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Textanalyse, Interpretation, literarische Erörterung. Es dominiert das Schreiben zu *einem* einzigen Text oder ein Schreiben *ohne* Textgrundlagen (Phantasieerzählung, Bildergeschichte, Erörterung). Entsprechend sind auch alle gängigen Lesemodelle in der Didaktik Modelle, die auf die Prozesse bei der Rezeption *eines* Textes bezogen sind. Polytextuelles Lesen, wie es kennzeichnend ist für das epistemisch produktive Schreiben zu Textressourcen, kommt deutschdidaktisch so gut wie nicht vor. Die kontroverse Diskussion zum materialgestützten Schreiben hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass mit diesem Aufgabentyp erstmals nicht das Schreiben in den Dienst des (literarischen) Lesens, sondern das Lesen in den Dienst des (epistemischen) Schreibens gestellt wird.

Es scheint mir wenig sinnvoll, diese Optionen gegeneinander auszuspielen. Was ist zu tun, damit materialgestütztes Schreiben *im* und *für* den Deutschunterricht gelernt werden kann?

These 6: Materialgestütztes Schreiben sollte nicht nur ein Gegenstand, sondern eine Form des Lernens im Deutschunterricht sein.

Der Erwerb der Fähigkeit zu materialgestütztem Schreiben braucht neben geeigneten Aufgaben eine gezielte unterrichtliche Unterstützung, z. B.

- zur Erschließung der Bezugstexte und -materialien (z. B. Graphiken, Bilder),
- zur Inhalts- und Textplanung,
- zu Möglichkeiten der textsemantischen Integration von Propositionen aus verschiedenen Bezugstexten im eigenen Text
- oder auch zu den Textprozeduren der intertextuellen Bezugnahme oder des Schreibens zu Tabellen und Diagrammen.

Hier ist dem Plädoyer Thomas Zabkas (2017) für einen entsprechenden „support“ nachdrücklich zuzustimmen. Bereits auf der Ebene der Entwicklung von Lernaufgaben sollten den „großen“ materialgestützten Aufgaben „kleine“ Lernaufgaben zur Seite gestellt werden, die einen Teil der notwendigen Entlastung bringen

können. Ausgearbeitete Vorschläge dazu finden sich z. B. in Feilke/Lehnen/Rezat/Steinmetz (2016).¹ Solche Aufgabenangebote können freilich den notwendigen *unterrichtlichen* „support“ ihrerseits nur stützen, nicht ersetzen. Ein Beispiel ist das Planen: Je differenzierter die Planungen der Schüler sind, desto besser werden die materialgestützt verfassten Produkte von unabhängigen Lesern bewertet (vgl. Schüler 2017: 367). Inhaltsplanung und Textplanung sollten materialbezogen an kleinen Aufgaben geschult werden (vgl. z. B. Feilke et al. 2016: 37 ff., 90 ff., 146 ff., 198 ff., 214 ff.). Anhand des Plans wird – ähnlich wie im Rechenweg bei einer Mathematikaufgabe – der *Umgang mit dem Material* nachvollziehbar. Das ist auch für die Bewertung wichtig. Die eigentliche Herausforderung liegt aber m. E. nicht in diversen Unterstützungsmaßnahmen, sondern in der Integration in den Gesamtunterricht.

Materialgestütztes Schreiben ist kein Thema, das neben allen anderen irgendwann im Deutschunterricht auch noch „drankommen“ kann. Dafür ist es in Vorbereitung und Durchführung zu aufwändig. Es hat aber m. E. eine Chance, wenn es – ähnlich wie das task-based-learning im Fremdsprachenunterricht – von Beginn der Sekundarstufe I an zu einer der grundständigen Unterrichts- und Arbeitsformen des Deutschunterrichts selbst werden kann. Dies ermöglicht die für Lehrende wie für Schüler gleichermaßen notwendige Routinebildung in diesem Bereich und schafft so Entlastungschancen. Im Deutschunterricht werden Fachinhalte lesend und schreibend erarbeitet. Hier kann auch der Deutschunterricht das bereits angesprochene Fachlernen durch Schreiben nutzen. Die Schreibform kann inhaltlich z. B. eingesetzt werden zur Erschließung literarischer Epochen, für das Verfassen von Autorenporträts, zur Behandlung von Fragen des Sprachwandels oder zur Bearbeitung unterschiedlicher Kommunikationstheorien, für die Begleitung eines Praktikums wie für die thematische Vorbereitung einer Klassenfahrt. Solche Arbeitsformen schreibenden Lernens etwa zu Autoren, Werken, Epochen, Formen des Sprachgebrauchs ersetzen nicht die Arbeit am „Gegenstand“, sondern unterstützen sie. Voraussetzung dafür wäre ein Unterricht, der materialgestützte Schreibaufgaben wiederholt über eine Reihe von Unterrichtsstunden hinweg für die Erarbeitung von Fachinhalten nutzt und der auch die entsprechende notwendige Unterstützung geben kann. Die sogenannten „großen“ Aufgaben selbst sind dafür vom Schreibauftrag her wie auch im Blick auf den Materialumfang jeweils dem Unterrichtsziel anzupassen und flexibel zu gestalten. Der Vorschlag gilt nicht nur themen- und stoffbezogen, er gilt auch für sprachhandlungs- und prozessbezogene Kompetenzen:

¹ Hier hat Zabka, der fehlenden Support zu den Aufgaben des Bandes moniert, wie es scheint, nicht gelesen, was der Band dazu anbietet. Vgl. z. B. zur Unterscheidung von „großen“ und „kleinen“ Aufgaben ebd.: 53 ff. In dem Band wird jede „große“ Aufgabe auf insgesamt über 50 Seiten ergänzt durch einen exemplarischen „Kompetenzfokus“ mit einer dazugehörigen „kleinen“ Aufgabe sowie entsprechenden Kommentaren und Hinweisen für Lehrerinnen und Lehrer (vgl. die Übersicht ebd.: 76/77). Unterschiedliche Formen didaktischer und methodischer Unterstützung für „große“ Aufgaben zeigen auch die beiden „Praxis Deutsch“-Hefte 251/2015 und 262/2017 zum materialgestützten Schreiben sowie Heft 1/2015 des „Deutschunterricht“.

Beschreiben, Berichten, Inhalte wiedergeben, Präsentieren, Argumentieren und Erörtern, Lesestrategien einüben. Alle diese Kompetenzen haben im Deutschunterricht ihren Platz und brauchen Zeit für die Erarbeitung. Der Aufgabentyp bietet sehr gute Möglichkeiten, die Schulung dieser Fähigkeiten zu integrieren. Das gilt auch für einen Bereich wie Sprachbetrachtung und Sprachreflexion: Welche Funktion hat das Präsens in Informationstexten? Wie viele Möglichkeiten gibt es, Rede direkt und indirekt wiederzugeben, und was leisten sie? (vgl. z. B. Feilke et al. 2016: 41–47, 132 ff.) Warum wird in vielen argumentativen Texten nicht „ich“ gesagt, sondern werden deagentivierende Formen gebraucht, mit Passiv und „man“ z. B.? Auch solche funktionalen grammatischen Fragen sind produktiv im Kontext materialgestützten Schreibens thematisierbar. Man kann dabei etwas für das materialgestützte Schreiben und über die bildungssprachliche Grammatik lernen. Durch die Bearbeitung kleiner Aufgaben kann bei einer Aufgabe mal dieser, bei einer anderen mal jener Kompetenzaspekt thematisiert und vertieft behandelt werden. Das materialgestützte Schreiben kann ein breites Spektrum von Kompetenzen fördern, deren Ausbildung zu den Kernaufgaben des Fachs zählt.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (2017): Das Schreiben zurückholen – Anmerkungen zur Funktion des materialgestützten Schreibens in den Bildungsstandards. In: *Didaktik Deutsch* 42, S. 4–11.
- Blühdorn, Hardarik (2006): Textverstehen und Intertextualität. In: Hardarik Blühdorn/Eva Breindl/Ulrich H. Waßner (Hrsg.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin: de Gruyter, S. 277–298.
- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara/Steinmetz, Michael (2016): *Materialgestütztes Schreiben lernen*. Braunschweig: Schroedel.
- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Schüler, Lisa/Steinseifer, Martin (2016): Didaktik eristischer Literalität. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 88, S. 145–173.
- Galbraith, David (1999): Writing as a knowledge constituting process. In: ders./Mark Torrance (eds.): *Knowing What to Write*. Amsterdam: Amsterdam UP, pp. 139–159.
- Klein, Perry D./Boscolo, Pietro/Kirkpatrick, Lori C./Gelati, Carmen (eds.) (2014): *Writing as a Learning Activity*. Leiden/Boston: Brill.
- Lehnen, Katrin/Rezat, Sara (2017): Materialgestütztes Schreiben als kulturelles Lernen. Untersuchung am Beispiel der Aufgabe „Warum lesen wir?“. In: Abraham, Ulf/Brendel-Perpina (Hrsg.): *Kulturen des Inszenierens*, Fillibach: Klett, S. 161–178.
- Philipp, Maik (2017): *Materialgestütztes Schreiben. Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reusser, Kurt (2005): Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), S. 159–182.
- Rosebrock, Cornelia (2017): Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. In: Andrea Bertschi-Kaufmann/Tanja Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze und Zug: Klett und Balmer, S. 58–75.

- Schüler, Lisa (2017): Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schulministerium NRW (2013): Die neue Aufgabenart IV im Kernlehrplan Deutsch GOST: „Materialgestütztes Verfassen eines Textes mit fachspezifischem Bezug. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/Aufgabenart_VI_-_Materialgestuetztes_Schreiben.pdf, abgerufen am 16.3.2017
- Schütte, Anna Ulrike (2017): Materialgestütztes (informierendes) Schreiben aus der Perspektive der Sekundarstufe I. In: Didaktik Deutsch 42, S. 20–25.
- Segev-Miller, Rachel (2007): Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies. In: Gert Rijlaarsdam/Mark Torrance/Luuk van Waes/David W. Galbraith (eds.), Writing and Cognition: Research and Applications. Amsterdam: Elsevier Books pp. 231–250.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Thürmann, Eike (Hrsg.) (2015): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster, New York: Waxmann.
- Zabka, Thomas (2017): Zu Anforderungen und Gefahren des Textinformationen verarbeitenden Schreibens. In: Didaktik Deutsch 42, S. 26–31.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Helmuth Feilke, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Germanistik,
Otto-Behaghel-Str. 10 B, D-35394 Gießen
Helmuth.feilke@germanistik.uni-giessen.de*