

DEN (SCHWEREN) WEG ZUM PROFESSIONELLEN SCHREIBEN MITTELS SCAFFOLDING ERLEICHTERN. EIN BERICHT ZU EINEM ONLINE-TOOL DER ANGEWANDTEN SPRACHWISSENSCHAFT

SONJA KURI

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI UDINE

sonja.kuri@uniud.it

Citation: Kuri, Sonja (2025) “Den (schweren) Weg zum professionellen Schreiben mittels Scaffolding erleichtern. Ein Bericht zu einem Online-Tool der angewandten Sprachwissenschaft”, in Vecchiato, Sara, Sonia Gerolimich, Iris Jammerneegg, Fabio Regattin and Deborah Saidero (eds.) *Semplicità e semplificazione in redazione, traduzione, terminologia e didattica*, *mediAzioni* 47: A180-A198, <https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/22593>, ISSN 1974-4382.

Abstract: www.WRILAB2.eu/ is an online tool of Applied Linguistics to promote professional and literacy competences in German, Italian, Slovenian and Czech as second and foreign languages. According to the Scaffolding Theory, WRILAB2 provides learners with materials and strategies to support a self-regulated learning process based on their level of knowledge and competence; it thus creates a framework and offers tools for developing professional writing skills. This contribution focuses on some crucial aspects of the EU-project, particularly regarding its technical implementation by means of the Moodle-platform. More specifically, it discusses how the resources of this open-source learning management system were exploited to carry out the project, moving from Linguistic and Writing Research Theory to the adoption of the Scaffolding approach. Special attention is paid to the conception and impact of instruction and mediation texts, the so-called prompts, on the basis of the twelve German-language Moodle units. Finally, the positive and critical aspects of the tool are compared.

Keywords: literacy skills; learning to write; online tool; WRILAB2; scaffolding; prompts.

1. Einleitung

Durch die Digitalisierung erfährt die gesellschaftliche Schriftlichkeit eine immer größere Vielfaltigkeit und Ausdifferenzierung. Neben dem stark anwachsenden interaktionsorientierten Schreiben behält das text(sorten)orientierte Schreiben nicht nur weiterhin seine Bedeutung, sondern zeigt in bestimmten Domänen, wie im Journalismus, in der Politik oder in den Wissenschaften neben Textmusteränderungen auch Textsortenzuwächse. So erfährt die Rezension als Analyse- und Beurteilungsinstrument von kulturellen Produkten eine Objektausweitung auf nichtkulturelle, oder es entstehen durch Hybridisierung bei der Schreiborientierungen neue Textformen wie bspw. die Laienrezension, die Interaktionsbedürfnisse über Lese- bzw. Kulturerlebnisse befriedigt und gleichzeitig als schriftliche Auseinandersetzung mit kulturellen Produkten zur Demokratisierung des Sprechens über diese und insgesamt zur gesellschaftlichen Teilhabe beitragen kann (zur durchaus kontroversen Diskussion u.a. Bachmann-Stein & Stein 2014; Stein 2015; Kuri 2019). Wobei Hybridisierung wie auch Musterwandel, Vernetzung, Zersplitterung und Ausdifferenzierung selbstverständlich kein Phänomen von Digitalisierung ist, sondern eine Folge von kommunikativen Veränderungen und pragmatischen Notwendigkeiten in einer Gesellschaft oder in einer Domäne, die je nach herrschenden domänenspezifischen Konventionen auch offengelegt und begründet werden müssen, wie in der folgenden Refutatio in der Einleitung des Sammelbandes *Verfestigung in der Interaktion* (Weidner *et al.* 2021):

1 Dies ist (k)eine Festschrift

Der vorliegende Band ist ein gutes Beispiel für die beiden Kräfte, die auf Sprache einwirken – Prozesshaftigkeit, Kreativität und Offenheit auf der einen Seite, Produkthaftigkeit, Routinisierung und Verfestigung auf der anderen Seite –, denn dieser Band ist selbst ein Gattungshybrid: Er ist eine Festschrift, und er ist ein Tagungsband. Damit orientiert er sich an formalen, inhaltlichen und funktionalen Erwartungen, die an beide wissenschaftlichen Gattungen gerichtet sind und – so unsere Hoffnung – greift das Beste aus beiden heraus. (Imo *et al.* 2021: 1)

Auf diese Erklärung folgen die Antworten auf die explizit gestellten Fragen „Was sind **Gattungsmerkmale einer Festschrift**, die dieser Band erfüllt?“ (*ibid.*: 1), „Was sind die **Gattungsmerkmale eines wissenschaftlichen Tagungsbandes**, die dieser Band erfüllt?“ (*ibid.*: 2) und abschließend die Frage „Warum nun dieses **Gattungshybrid aus Festschrift und Tagungsband**?“¹ (*ibid.*). Damit wird die Rolle von Textsorten und Kommunikationskonventionen und deren Manifestationen in spezifischen routinierten Text- und Formulierungsmustern nicht aufgehoben, sondern umfassend bestätigt, zuletzt auch dadurch, dass in der digitalisierten Welt zur Lösung von Kommunikationsbedürfnissen oftmals auf alte Textmuster zurückgegriffen wird (dazu u.a. Hauser *et al.* 2014: 9).

Die immer größer und vielfältiger werdenden Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe mittels digitaler Medien müssen mit einer immer

¹ Alle fettgedruckten Textteile wie im Original.

besseren Befähigung der Menschen zur Teilhabe einhergehen. Neben dem Erwerb der technischen Voraussetzungen, im Sinne der geeigneten Hard- und Software und der erforderlichen Kompetenzen im Umgang damit, erfordert dies u.a. eine explizite Auseinandersetzung mit kulturellen² Kommunikationskonventionen, Textmustern und Formulierungsroutinen und den möglichen und akzeptablen Variationen und Abweichungen.

1.1. Die konzeptionellen Koordinaten der Schreibplattform WRILAB2

Die durch die Digitalisierung anwachsende Verschriftlichung aller Lebensbereiche, die Entwicklungen in der Angewandten Linguistik und deren Teilbereich Textlinguistik mit der immer genaueren Bestimmung von Textsorten und deren Entwicklung (u.a. Eßer 1997; Hufeisen 2002; Doleschal 2007; Fandrych & Thurmair 2011; Hauser, Kleinberger & Roth 2014) sowie nicht zuletzt die einerseits immer größer werdende internationale Mobilität und andererseits die sich intensivierenden grenzüberschreitenden Kontakte durch den europäischen Integrationsprozess waren die Motivationsaspekte für das im Rahmenprojekt KA2-Languages realisierte EU Lifelong Learning-Projekt WRILAB2, Laufzeit 2014-2016. Ziel war die Erarbeitung eines digitalen Tools mit je 12 Modulen zu 12 ausgewählten Textsorten mit expositorischem und/oder argumentativem Charakter verschiedener Domänen des Alltags und des (vor-)akademischen Bereichs zur Förderung der schriftlichen Kompetenz in Deutsch, Italienisch, Slowenisch und Tschechisch als Zweit- und Fremdsprachen und damit zur Förderung der sprachen- und grenzübergreifenden kulturellen Teilhabe in verschiedenen Kontexten bzw. Domänen.

Textsorten erachten wir³ also als „didaktische[...] Hebel“ (Beese & Roll 2015: 51; Kuri 2022) auf dem Weg zur Textkompetenz; für die gewählten Textsorten mit ihrem jeweiligen individuellen und/oder institutionellen Gebrauchswert⁴ haben wir im Rahmen des Projekts entlang der Koordinaten **Textsortenwissen** und **Schreibprozesswissen** ein Konzept entwickelt, das unter Ausnützung von Potentialen der Digitalisierung „die Verknüpfung von Sprach-, Reflexions- und Handlungskompetenz in adäquater Weise an Texte in ihrem natürlichen Vorkommen bindet“ (Freudenberg-Findeisen 2016: 10). Dafür wurden Ansätze aus der Zweit- und Fremdsprachendidaktik (u.a. Feld-Knapp 2009: 116ff.; Knorr & Nardi 2011; Freudenberg-Findeisen 2016) mit Erkenntnissen aus der Text(sorten)linguistik (u.a. Fandrych & Thurmair 2011; Hauser *et al.* 2014, Doleschal & Kuri 2016) und der Schreibprozessforschung (u.a. Flower & Hayes 1981; Skiba 2013; Dreyfürst & Sennewald 2014; Grieshammer 2011; Bräuer 2009, 2016; Doleschal & Kuri 2016) zusammengeführt, um einen adäquaten Rahmen und einen gut ausgestatteten Raum für die Entwicklung von Textkompetenzen zu entwickeln.

² Unter Kultur verstehen wir Projektautor/innen ein mehrdimensionales dynamisches Phänomen mit unklaren Grenzen, das institutionelle Kulturen und Alltagskulturen einschließt, dazu u.a. Condon & La Brack (2015), die 160 Definitionen von Kultur identifizierten.

³ Wenn in diesem Text von „wir“ gesprochen wird, bezieht sich das Personalpronomen auf die Projektautor/innen, wenn „ich“ verwendet wird, auf die Autorin dieses Beitrags.

⁴ Zu einer umfassenden Begründung der Textauswahl verweise ich auf Kuri & Doleschal (2016) und Kuri (2017).

Sie werden in folgender Reihenfolge angeboten⁵: Modul 01: Bewerbungsschreiben; Modul 02: Reise-/Exkursionsbericht; Modul 03: Rezension; Modul 04: Leserbrief; Modul 05: Werbebroschüre/Werbebrief; Modul 06: Beschwerde/Reklamation; Modul 07: Motivationsschreiben; Modul 08: Kommentar; Modul 09: Essay/Erörterung; Modul 10: Gutachten; Modul 11: Exposé; Modul 12: Inhaltsangabe/Zusammenfassung/Abstract.

Technisch realisiert wurde das Tool mit dem gratis im Netz zur Verfügung stehenden Open-Source-Lernmanagementsystem Moodle, was die Verbreitung des Tools nicht nur im europäischen Bildungsbereich fördern, sondern durch die bereits bei vielen Nutzerinnen und Nutzern schon vertraute Lernumgebung einen niederschweligen Zugang für Lehrende und Lernende bieten sollte; zudem konnte damit die Übernahme von Download-Paketen der einzelnen Module in das eigene Moodle-Programm ermöglicht werden; möglicherweise kann diese Niederschwelligkeit zur Konzeption eigener Module zu weiteren Textsorten inspirierend wirken. Die Nachteile der im Zeitraum der Ausarbeitung 2014-2016 sehr statischen graphischen Aufbereitungsmöglichkeiten und damals noch nicht vorhandener Features wurden dafür in Kauf genommen. Nach offiziellem Projektende erfolgten Überarbeitungen, Ergänzungen und Aktualisierungen; für den deutschsprachigen Bereich bezogen sich diese vornehmlich auf inhaltliche Aspekte, die verwendete Metasprache sowie die konsequente Harmonisierung jedes Moodle-Kurses bzw. Textsorten-Moduls, um eben den Erwerb jener Routinen anzuschieben, die für weitere Schreibbereiche aktiv zur Verfügung stehen sollen (Kuri 2023). Insgesamt handelt es sich um eines der wenigen drittmittelfinanzierten Online-Tools, das in Kooperation mehrerer Universitäten auf der Basis einer Open-Source-Software entwickelt wurde (vgl. dazu Kruse & Rapp 2022: 533).

1.2. Was leicht und was schwer ist – Probleme und Schwierigkeiten im Rahmen der Schreibsozialisation

Wie Studien zahlreicher Linguisten und Linguistinnen sowie Schreibforscherinnen und Schreibforscher belegen (vgl. dazu die zitierte Literatur u.a. in Kuri & Doleschal 2016; Projektpublikationen unter Anm. 8), tauchen im Zuge der Schreibsozialisation Probleme und Schwierigkeiten oft beim Übergang „von der persönlichen Perspektive zu einer allgemeinen Perspektive“, beim Übergang vom „kreativen, anschlussorientierten Schreiben zum Wissen verarbeitenden und Wissen generierenden Schreiben“ (Ortner 2002: 242) bzw. vom intuitiven zum professionellen Schreiben (Perrin *et al.* 2003) auf. Ich verwende hier die beiden Begriffe *Probleme* und *Schwierigkeiten* im Sinne von Nords (2006, 2009) *problems* und *difficulties*, die zwischen objektiven Übersetzungs*problemen*, die sich auf den konkreten Text beziehen, und subjektiven Übersetzungsschwierigkeiten, die sich auf den Übersetzer bzw. die Übersetzerin beziehen, unterscheiden. In Bezug auf das

⁵ Die Auswahl der Textsorten und deren Reihenfolge gilt für alle vier Sprachen der Plattform; auch die Struktur der einzelnen Module wurden analog festgelegt, die spezifischen Ausführungen wurden hingegen unter Berücksichtigung kultureller Notwendigkeiten und Vorlieben individuell ausgearbeitet. Die weiteren Ausführungen beziehen sich auf den deutschsprachigen Bereich, eine Gegenüberstellung mit Herausarbeitung und Analyse der Unterschiede ist nicht Ziel dieses Beitrags.

Verfassen einer bestimmten Textsorte wären dies einerseits die durch den Zieltext gestellten Herausforderungen und andererseits die persönlichen Dispositionen und Voraussetzungen des Verfassers/der Verfasserin des Zieltextes. „Schwierigkeiten liegen aber nicht immer dort, wo Fehler auftreten, und Fehler treten nicht immer dort auf, wo etwas als schwierig empfunden wird“ (Kuri 2005: 79), habe ich unter Bezugnahme auf Serra Borneto (2000) in einem Artikel zur akademischen Schreibsozialisation italienischer Studierender formuliert. Aber auch das Verfassen expositorischer und argumentativer Textsorten des Alltags wie ein Beschwerdeschreiben oder ein Bericht ist ein komplexes Unterfangen, in dem die typologischen Unterschiede von Erstsprache der Schreibenden und Zielsprache des Schreibprodukts nur eine Komponente und, wie die Forschungen für den akademischen Bereich (u.a. Eßer 1997; Hufeisen 2002; Doleschal 2007; Ortner 2002; Steinhoff 2007) nahelegen, auch hier nicht die entscheidende darstellen.

Schwierigkeiten in der Durchführung einer Schreibaufgabe liegen tatsächlich nicht immer dort, wo man sie vermutet, sondern oft in Bereichen, die gar nicht wahrgenommen, aber der Aufgabe inhärent sind und von Schreibnovizinnen und -novizen nicht richtig lokalisiert werden können (u.a. Kuri 2005: 81; Kuri & Doleschal 2016; Kuri 2017; Ortner 2002; Steinhoff 2007). Tatsächlich hat die Fragebogenerhebung im Rahmen des Projekts ergeben, dass Lernende ihre Schreibschwierigkeiten vornehmlich auf der lexikalischen und grammatischen Ebene empfinden, während die Analyse von Schreibprodukten ergab, dass viel häufiger und viel entscheidender für die mangelnde Qualität des Schreibprodukts Fehler auf der kompositionellen Ebene angesiedelt waren: Die Texte entsprachen oftmals in weiten Teilen nicht den domänenspezifischen Textkriterien und zeigten grobe Mängel beim Gebrauch von Konnektoren und sprachlichen Textorganisationsmitteln; die Verfasser und Verfasserinnen hatten keine Zielgruppe im Fokus und verfügten oft nicht über für die jeweilige Textsorte adäquaten Schreibstrategien.

Ursachen lassen sich auf vielen verschiedenen Ebenen festmachen, die durch das komplexe Zusammenwirken der am Schreibprozess beteiligten unterschiedlichen Wissensbereiche entstehen können: das Textsortenwissen, das Wissen um die Kommunikationskonventionen (rhetorisches Wissen), die textspezifische Art der Themenentfaltung, das Wissen, wie man strategisch an so einen Text herangeht und nicht zuletzt das inhaltliche Wissen, das in diesem Text verarbeitet bzw. bearbeitet wird (vgl. dazu Beaufort & Iñesta 2014: 146, Doleschal & Kuri 2016: 23, Kuri & Doleschal 2021), bei zweit- und fremdsprachlichen Lernenden kommt noch die (mangelnde) Sprachkompetenz hinzu, die, wie oben bereits erwähnt, als das entscheidende „Problemfeld“ empfunden wird (hierzu u.a. Schmidt 2005: 146f.). Professionelle Schreiberinnen und Schreiber verfügen hingegen genau über jene Textroutinen, die das Denken und Handeln einer bestimmten Domäne ausmachen; und sie verfügen vor allem über Schreibroutinen, also über jene Komponenten, die unabhängig von einer spezifischen Textsorte sind, nämlich Planungsroutinen, Formulierungsroutinen, Überarbeitungsroutinen etc. (u.a. Feilke & Lehmann 2012; Kuri 2023).

2. Die Eckpfeiler von Scaffolding und deren Umsetzung

Didaktische Interventionen zur Förderung der Schreib- und Text(sorten)kompetenzen müssen sich den oben angesprochenen Dimensionen, Rahmenbedingungen und Problempunkten stellen. Die Module von WRILAB2 wurden deshalb entlang der Koordinaten **Schreibprozess** und **Schreibprodukt** konzipiert, Textlinguistik und Schreibprozessforschung lieferten dazu die wesentlichen Grundlagen, die mittels *Scaffolding* Lernenden und Lehrenden verfügbar gemacht werden (Bräuer 2016: 16f.). *Scaffolding* beschränkt sich dabei nicht nur auf das von der Schreibforschung propagierte Aufbrechen des Schreibprozesses in zumindest Planungs-, Entwurf- und Revisionsphase, sondern umfasst weitere Komponenten.

Unter 2.1 möchte ich das Scaffolding-Konzept mit seinen Eckpfeilern andiskutieren und zeigen, wie wir versucht haben, dieses im Rahmen von WRILAB2 für das Verfassen von Textsorten verschiedener Domänen zu operationalisieren. Unter 2.2 sollen die kommunikativen Interventionen und deren Dimensionen im Rahmen von WRILAB2 in den Blick genommen werden.

2.1. Was *scaffolding* ist bzw. sein kann

Der von den Anglo-Amerikanern Wood, Bruner und Ross (1976) im Rahmen der Debatte und der Bemühungen um die sprachliche Förderung von Kindern geprägte Begriff *Scaffolding* umfasst von Beginn an die von Vygotsky (1978) entwickelte Idee der *Zone der proximalen Entwicklung* (*zone of proximal development*), die in spezifischen Lehr-/Lernkontexten darauf abzielen soll, die Lernherausforderungen immer etwas über den Kompetenzstand der Lernenden anzusiedeln, diese aber mit verschiedenen Unterstützungsmaßnahmen zur Erreichung des Ziels, das sie sonst selbstständig nicht erreichen würden, zu begleiten (vgl. u.a. Scott 2008). Ausgehend vom aktuellen Wissens- und Kompetenzstand und unter der Berücksichtigung möglichst umfassender Selbsttätigkeit sollen den Lernenden mittels adäquater Materialien und Strategien, also der *Gerüst*-Metapher des Begriffs entsprechend, ein Rahmen und das Rüstzeug für den Weg zum angestrebten Ziel zur Verfügung gestellt werden (Mc Kenzie 1999), um Lernprozesse zu initiieren (vgl. Bräuer & Schindler 2010, 2012). *Scaffolding* bezieht sich also immer konkret auf das Kompetenzniveau der Lernenden und auf die Interaktion mit ihnen und ist nicht auf eine bestimmte Bildungsetappe, eine bestimmte Zielgruppe oder bestimmte Fächer ausgerichtet. So finden wir diesen Ansatz nicht nur wie anfänglich vorgesehen im Grundschulunterricht, sondern bspw. als Unterstützung des Lesens im Rahmen des Mathematikunterrichts, in CLIL-Konzepten, in der Schreibdidaktik etc.⁶

⁶ Eine einfache Internet-Recherche gibt bereits einen guten Einblick in die Verwendungsvielfältigkeit, daher kann hier auf eine konkrete Referenzliste verzichtet werden. Auch das von der Universität Zürich/Winterthur konzipierte Schreibtool *Thesis-Writer* referiert explizit auf das Scaffoldingkonzept, siehe dazu Rapp & Kauf (2018).

Im Laufe seiner mittlerweile 50-jährigen Geschichte haben sich verschiedene Verwendungsweisen und Ansätze herausgebildet, auch je nach den theoretischen Verlinkungen, die vorgenommen wurden. Anfänglich war *scaffolding* theoriefrei, wurde aber, um es weitertragen bzw. weiterentwickeln zu können, im Laufe der Zeit durch theoretische Konzepte quasi unterfüttert; einen guten Einblick in die verschiedenen Versuche gibt Belland (2014). Die Eckpfeiler des ursprünglichen Konzepts blieben jedoch weiterhin bestehen: Zum einen der Fokus auf die Prozessorientierung von didaktischen Interventionen, die konsequente Orientierung am Niveau der Lernenden sowie eine adäquate Kommunikation seitens der Lehrenden mit den Lernenden, zum anderen der Fokus auf eine konsequente kognitive Heraus-, aber nicht Überforderung der Lernenden sowie die immer größere Verantwortungsübergabe an die bzw. -übernahme seitens der Lernenden während des Lernprozesses.

Dem Begriff *Scaffolding* fehlt es trotz zahlreicher Versuche aber weiterhin an einer einheitlichen Definition, was zu Debatten geführt hat, was denn nun im Rahmen von didaktischen Interventionen als *Scaffolding* gelten darf und was es nicht ist (u.a. van de Pol *et al.* 2010; Belland 2017: 18; Puntambekar 2022). In ihrer Bestandsaufnahme zum Scaffolding-Ansatz mahnen van de Pol *et al.* (2010) das *fading out*, also die zeitliche Beschränktheit der Unterstützung und den allmählichen Abbau des Gerüsts, ein, während Belland (2017: 20) auf „the right amount of support“ setzt, das richtige Maß an Unterstützung, das das „fading“, aber auch das „increasing“ oder „adding“ von Unterstützungsmaßnahmen vorsehen kann. Das *Scaffolding*-Konzept entstand in einer vordigitalen Epoche und war auf ein Lern-/Lehrscenario zwischen jungen Lernenden und erwachsenen Expertinnen und Experten ausgerichtet, die einen hohen Wissensabstand aufwiesen. Eine neue Konzeptualisierung erfolgte im Zuge der zunehmenden Digitalisierung, einen guten Überblick bietet Belland (2017: 17-54). Puntambekar (2022) verweist richtigerweise auf die fruchtbringende Adaption dieses Konzepts unter den neuen technischen Voraussetzungen und die Möglichkeit, die Unterstützungsmaßnahmen beizubehalten und diese für weitere Verwendungsbereiche wie zur Erinnerung, Vertiefung etc. weiterhin zur Verfügung zu haben. Während nämlich anfänglich die Lehrperson über die *scaffolds* und sprachlichen Unterstützungsinterventionen auf Basis des individuellen Lern- und Kompetenzstandes der Lernenden in der Lerngruppe entschied, können nun Lernplattformen als gut ausgestattete Labore eingerichtet werden, in denen Lernende alle wesentlichen Materialien und Unterstützungsmaßnahmen in Form von verlässlichen Gerüsten vorfinden und je nach Wissens- und Kompetenzstand darauf zugreifen können⁷. Lehrende können ihre Lehrstrategien entsprechend den spezifischen Lehr- und Lernzielen und ihrer Lerngruppe passgenau gestalten, indem sie bspw. bestimmte Elemente auf unsichtbar stellen, um den Fokus für eine bestimmte Zeitspanne stärker auf ausgewählte Aspekte zu lenken; das vorhandene Gerüst und die angebotenen

⁷ In Hinblick auf die Frage nach den spezifischen Ausgangs- bzw. Zielsprachenniveaus der Module nach dem Europäischen Referenzrahmen verweise ich hier auf die Ausführungen in Kuri & Doleschal (2016: 116-118) und Kuri (2017: 258f.).

Materialien entlasten sie zudem und machen einerseits Potentiale für die sozialen Komponenten im Lernprozess frei, andererseits wird die notwendige Differenzierung hinsichtlich der individuellen Lernerbedürfnisse erleichtert.

Scaffolding heißt auch nicht, Dinge nur zu vereinfachen, sondern vielmehr auf die Komplexität hinzuweisen und zu zeigen, wie man mit dieser umgehen kann, bzw. nur einzelne Aspekte zu vereinfachen, um dann Potenzial für das Herangehen an Komplexitäten zu schaffen, dabei aber ein „mental overload“ (Bräuer 2016: 16) zu vermeiden; mittels verschiedener Mittel und Strategien sollen Lernende zu einer produktiven Anstrengung animiert werden.

Erfolgreich ist *Scaffolding* dann, wenn die Unterstützungsmaßnahmen zur Unabhängigkeit führen und gewährleisten, dass das erworbene Wissen auf die Lösung in Zukunft liegender Probleme produktiv angewendet werden kann. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei die bereits oben erwähnte Selbstverantwortung, die im Laufe eines Lernprozesses immer größer werden soll.

2.2. Ermittlung der objektiven Probleme und der subjektiven Schwierigkeiten beim Schreiben

Um *Scaffolding* im Rahmen eines Online-Tools für den Erwerb von grundlegenden Schreib- und spezifischen Text(sorten)kompetenzen erfolgreich zu initiieren, müssen die objektiven Probleme erhoben werden und mit den potentiellen subjektiven Schwierigkeiten in die Konzeption und die Ausgestaltung der notwendigen *scaffolds* einfließen. Dafür haben wir die einschlägige Fachliteratur ausgewertet, eine Fragebogenerhebung durchgeführt und Lerner/innen-Texte analysiert. Die Modellierung erfolgte im Rahmen der zur Verfügung stehenden technischen Voraussetzungen von Moodle, wobei die *key features* „structuring“ (Puntambekar 2022: 457) und „multiple tools and interaction“ (*ibid.*: 459) umfassend berücksichtigt wurden.

Das Ergebnis sind, wie oben erwähnt, zwölf Moodle-Kurse zu jeweils einer Textsorte oder Textsortengruppe pro Sprache mit folgender Binnenstruktur, deren Phasen die wesentlichen Teilschritte auf dem Weg zu einem guten Text veranschaulichen sollen: In der *Einleitung* wird die Textsorte umfassend beschrieben, im *Tool Pool* finden sich die entsprechenden Werkzeuge und Übungen zur Erarbeitung der Grundlagen, darunter auch je zwei Beispieltex-te jeweils ohne und mit Kommentierungen zur Illustration möglicher Realisierungen, darauf folgen die *Planungsphase*, die *Schreibphase* und die *Überarbeitungsphase*, abgeschlossen wird jedes Modul mit der *Selbstevaluation*. Ein Video und ein schriftlicher Plan führen jeweils in das Modul ein, digitale Ressourcen wie Online-Wörterbücher, Online-Grammatiken und ein Tool zur sprachlichen Überprüfung des Geschriebenen komplettieren das Angebot für jede einzelne Textsorte. Damit wird gewährleistet, dass jedes Modul unabhängig von anderen eingesetzt werden kann. Für einen umfassenden Einblick in das Projekt sei hier auf die Projektpublikationen verwiesen, die je unterschiedliche Aspekte des Projekts beleuchten.⁸

⁸ Hierzu der Projekt-Sammelband Perissutti *et al.* (2016), darin für den deutschsprachigen Teil Doleschal & Kuri (2016) und Kuri & Doleschal (2016); weitere Publikationen in chronologischer

2.3. Kommunikation und soziale Komponenten

Der Einsatz technologischer Hilfsmittel verschiebt Herausforderungen und/oder generiert neue, die es zu berücksichtigen gilt (vgl. u.a. Rapp & Kauf 2018), dazu gehören die Kommunikation und die damit verbundenen sozialen Komponenten. Wie von Kruse & Rapp (2022: 530) für digitale Lerntools eingemahnt, haben wir in der Konzeption der Module „die soziale Dimension des Schreibens und des Networkings“ (*ibid.*) mitgedacht. Über den ganzen Lernprozess verteilt wurden Foren zum Austausch eingerichtet, um zu signalisieren, dass Schreiben keineswegs eine einsame Angelegenheit ist und sein soll; und ebenso *Prompts*, also kommunikative Interventionen, die sich auf Spezifität jeder Textsorte und deren Schreibprozess beziehen und die einzelnen *scaffolds* miteinander in Beziehung setzen. Sie wurden in jedem Modul für neuralgische Phasen vorgesehen bzw. an wichtigen Punkten explizit gesetzt; dies können Fragen, Aufforderungen, Hinweise etc. sein, sie dienen als Abruf- und/oder Durchführungshilfen sowie Motivationsunterstützung und sollen die Rolle übernehmen, die sonst ein physisch anwesender Unterrichtender innehat.

Im folgenden Abschnitt wird der Fokus auf die Kommunikation über den Schreibprozess und während des Schreibprozesses gelegt; es soll illustriert werden, wie wir in neuralgischen Phasen des Schreib(erwerbs)prozesses mittels *prompting* versucht haben, geeignete Interventionen zu platzieren, um „obstacles, frictions, barriers, breaks, gaps, imbalances, disparities, inconsistencies, or discontinuities“ vorzubeugen und notwendige „seams“ für ein erfolgreiches Lernen vorzusehen, in dem Bewusstsein, dass „[t]here will never be a context without seams and any form of teaching first has to produce seams“ (Kruse/Rapp 2019: 3).

Die folgende Tabelle gibt einen Einblick in die verschiedenen sprachlich-kommunikativen Interventionen und deren Charakteristika hinsichtlich ihrer motivationalen, kognitiven und metakognitiven Ausrichtung, von der Präsentation des Moduls über die Einführung in die Textsorte und deren Dimensionen sowie die einzelnen Arbeitsphasen auf dem Weg zu einem Text bzw. einer spezifischen Textsorte und zuletzt die rückschauende Reflexion. Die Konzeption der Tabelle schließt an Puntambekar (2022: 456) an und übernimmt auch die englischsprachigen Kategorien:

PROMPTS	before writing	planning	drafting	revising	after writing
instruction	Verschaffen Sie sich zuerst einen Überblick über das Modul. (1)	Ordnen Sie die nun gesammelten Materialien in der folgenden Tabelle. (2)	Verfassen Sie nun Ihren ersten Entwurf. (3)	Überprüfen Sie anhand der Textsortenbeschreibung in der Einleitung, ob Ihr Text den dort beschriebenen Charakteristika der Textsorte entspricht. (4)	
reflection	Welche Erfahrungen mit der Textsorte XY haben Sie? Haben Sie schon einmal in Ihrer 1. Sprache oder in einer anderen Sprache diese Textsorte verfasst? (5)			Überlegen Sie, ob Sie inhaltlich noch etwas hinzufügen möchten, und ob Sie dafür noch weiteres Material benötigen. (6) Setzen Sie sich mit den Feedbacks genau auseinander und entscheiden Sie, welchen Aspekt Sie in welchem Maße berücksichtigen möchten. (7)	Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede haben Sie in Bezug auf die Textsorte und ihre Charakteristika bemerkt? (8) Welche Materialien haben Sie als besonders hilfreich empfunden? (9)
motivation	Tauschen Sie sich mit anderen Lernenden über Ihre Schreib Erfahrungen im Forum aus. (10)		Sie können Ihre Schreibstrategie selbst wählen. Schreiben Sie so, wie Sie sich am besten fühlen. (11)	Lassen Sie Ihren Text ein paar Stunden liegen und lesen Sie ihn dann mit einem neuen, fremden Blick nochmals durch. (12) Holen Sie sich zu Ihrer 2. Version nun ein Feedback ein, entweder bei Peers oder bei Ihrem Lehrer/ Ihrer Lehrerin. (13) Bevor Sie Ihren Text abschicken, können Sie ihn mit folgender Software sprachlich überprüfen. (14)	

Wie an den Beispielen in der Tabelle zu erkennen ist, sind diese Prompts entweder empfehlender, anleitender, kognitiver oder metakognitiver Natur und referieren in den verschiedenen Phasen auf verschiedene Aspekte:

- um strukturiert an die Sache heranzugehen und das volle Potential des Moduls zu erkennen (1)
- um eine methodische Vorgehensweise zu initiieren (2) (3)
- um Vorerfahrungen und Vorwissen verfügbar zu machen (5)
- um zu bestimmten Handlungen zu motivieren (4) (11)
- um notwendige Rückkehrschleifen explizit zu machen (4) (6)
- um aufzuzeigen, welche Möglichkeiten man hat (10) (13) (14)
- um darauf aufmerksam zu machen, was in bestimmten Phasen/an bestimmten Punkten ratsam wäre (11) (12) (13)
- um zum Einholen von Feedback bei Peers und/oder Unterrichtenden zu motivieren (13)
- um aufzuzeigen, wie man mit Feedback umgehen kann und soll (7)
- um Rückschau zu halten und über den eigenen Lernweg und die Erkenntnisse zu reflektieren (8) (9)

Die verschiedenen Arbeitsphasen werden durch das *prompting* in weitere Teilprozesse untergliedert, die unterschiedliche Herausforderungen an die Schreibenden stellen. Damit soll Schreibnovizinnen und -novizen das Bewusstsein vermittelt werden, dass das Verfassen von komplexeren Textsorten weder eine einsame noch eine lineare Vorgehensweise ist, sondern ein iterativer und rekursiver Prozess (vgl. Ruhmann & Kruse 2014: 17), in dem verschiedene Wissensbereiche zusammenfließen; die abschließende Reflexionsphase soll die notwendige Selbstverantwortung über den Lernprozess bewusstmachen.

Die meisten Forschungserkenntnisse zu *Scaffolding* legen nahe, dass die Integration adaptiver lernunterstützender Komponenten die metakognitive Selbstregulierung der Lernenden fördert (vgl. bspw. Azevedo & Hadwin 2005) und dass sich Prompts aktivierend auf den Einsatz von Lernstrategien und auf die Lernleistung auswirken (Hübner *et al.* 2006). Auch in einem Mathematikprojekt konnten positive Ergebnisse erzielt werden (Herold-Blasius *et al.* 2021), bei Letzterem handelte es sich aber nicht um ein digitales Lernprojekt und die Zielgruppen waren Kinder und Jugendliche. Die Begleitforschung zu einem Vorlesungen unterstützenden digitalen Lernkonzept zur Förderung des selbstregulierten Lernens bei Ulmer Studierenden konnte den erfolgreichen Einsatz von *prompting* hingegen nicht eindeutig nachweisen (vgl. Schropp *et al.* 2018), was wir anhand unserer Erfahrungen für Selbstlernsettings bestätigen können. Tatsächlich mussten auch wir in der Erprobungsphase erkennen, dass die Prompts in Selbstlernsettings nicht in dem gebotenen Maße rezipiert wurden und damit nicht ihre erhoffte Wirkung zeigten, zumal ja konzeptionell deren Nicht-Befolgung keine Einschränkungen für den Zugang zu Materialien oder bestimmten Phasen vorsieht. Tatsächlich wurden von den Probandinnen und Probanden viele Schritte übergangen, in vielen Fällen wurde bspw. sogleich mit dem Schreiben begonnen, in anderen wurde zumindest die Textsortenbeschreibung gelesen und/oder es wurden ein paar Übungen im Tool-Pool gemacht. Unsere

Begleitforschung und weitere Anwendungen haben hingegen für Blended-Settings gezeigt, dass die Wirksamkeit der kommunikativen Interventionen ihre volle Entfaltung findet: Die konsequente Einforderung von der Lehrenden, sich zuerst einen Überblick zu verschaffen, sich in den verschiedenen Phasen mit ihnen und mit Peers auszutauschen, Feedback einzuholen und all diese Schritte in die Planung, das Verfassen des ersten Entwurfs und in dessen Überarbeitung einfließen zu lassen, somit auch den Prompts zu folgen, spielte dabei eine entscheidende Rolle; die eingebauten Rückkehrschleifen besonders zur Textsortenbeschreibung mit den verschiedenen Komponenten zeigten eine besonders positive Wirkung (vgl. dazu Kuri & Doleschal 2016; Doleschal 2018; Heller & Doleschal 2021), ganz im Sinne von Puntambekars (2022) *distributed scaffolding*.

3. Zur Problematik der Erforschung von Nutzungsverhalten und Wirkungsweise und Fazit

Der Titel des vorliegenden Beitrags ist ein Spiel mit den beiden Begriffen *schwer*, im Sinne von *schwierig*, und *leicht*. Beim *scaffolding* geht es nicht um Erleichterung, auch wenn der Schreibprozess durch spezifische Strategien und Maßnahmen leichter gemacht wird, sondern um die Einsicht in die Komplexität und die damit verbundenen Herausforderungen, die strukturiert angegangen werden müssen. Tatsächlich verläuft das Verfassen einer bestimmten Textsorte selten idealtypisch linear von der Planung über das Schreiben und Überarbeiten zum fertigen Text, sondern ist „iterativ und rekursiv“ und verlangt eine „langsame, tastende und erprobende Suche nach der passenden Lösung“ (Ruhmann & Kruse 2014: 17), die wir versucht haben mittels des Scaffolding-Ansatzes nachzubilden und erfahrbar und bewältigbar machen. Die Ansprüche an die Qualität des Prozesses und des Endprodukts sollen damit gleichermaßen unterstrichen werden.

Durch das Verfassen eines konkreten Textes mit seinen pragmatischen Spezifika kann einerseits domänenspezifische Textkompetenz erworben, andererseits können Haltungen und Wissenskomponenten zu Routinen entwickelt werden, die durch eine reflexive Haltung für andere Schreibaufgaben – andere Textsorten oder Schreiben in anderen Domänen – in Zukunft verfügbar sind. Durch die reflektierte Arbeit mit und an den angebotenen *scaffolds* und deren Übertragung in das Verfassen eigener Texte erweitert sich die sprachliche und kommunikative Kompetenz: Schreiben dient hier nicht als Nachweis erworbener Kenntnisse, sondern das Schreiben selbst, die konkrete und reflektierte Arbeit an Textsorten soll zur Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen für verschiedene Verwendungssituationen beitragen; auch meta- und bildungssprachliche Elemente können mittels der Kommentierungen, Erklärungen und Prompts implizit miterworben werden.

Die Prompts geben Unterrichtenden darüber hinaus Hinweise und Ratschläge, wie sie ihre Lernenden durch den Schreibprozess führen können; damit kann WRILAB2 einen Beitrag zur Aus- und Weiterbildung in Textlinguistik und Schreibwissenschaft von Lehrenden leisten und Unterstützung für deren tägliche didaktische Arbeit bieten (hierzu u.a. Kuri & Doleschal 2021: 67). Da die Module

als Download-Pakete auf die eigene Moodle-Plattform exportiert werden können, können die Elemente und Inhalte von Unterrichtenden individuell der eigenen Zielgruppe angepasst werden; *fading* und *increasing* bzw. *adding*, also die *key features* von *Scaffolding*, können damit je nach Bedarf realisiert werden. Die einzelnen sprachspezifischen Kapitel in der Projektpublikation (Perissutti *et al.* 2016) sind als Handreichung für Unterrichtende in den einzelnen Sprachsektionen der Plattform verfügbar.

Eine Erforschung der Nutzung und Wirkungsweise dieses Schreiblerntools der Angewandten Sprachwissenschaft durch Nutzerinnen und Nutzer außerhalb unserer Beobachtungsgruppen ist unter den Voraussetzungen der Konzeption als über einfache Registrierung frei zugängliche Plattform äußerst schwierig, zumal das Data-Mining aus datenschutzrechtlichen Gründen nur bei jenen Benutzerinnen und Benutzern möglich ist, die diesem im Rahmen einer konkreten Begleitforschung explizit zustimmen. Eine automatische Einwilligung wurde und konnte nicht vorgesehen werden, und hätte vielleicht potentielle Interessierte von vornherein abgehalten, sich auf der Seite zu registrieren. Leider sind auch andere, weniger problematische Daten, wie bspw. die Anzahl und die Dauer der Zugriffe auf die Plattform und deren Komponenten, nicht mehr verfügbar, da zur Zeit der Abfassung dieses Artikels die Plattform wegen eines Hackerangriffs inaktiv gestellt werden musste, um Schäden auf den Endgeräten der Nutzer/innen zu vermeiden.⁹ Aufgrund der schnellen Reaktion der zuständigen Techniker konnte die Seite zeitgerecht gesperrt und damit Schäden vermieden werden, zumindest wurden uns keine gemeldet. Alle Elemente der Plattform können wiederhergestellt werden, was zur Zeit der Publikation dieses Beitrags gerade erfolgt¹⁰.

Aus den genannten Gründen stehen nur Daten von kleinen Samplings zur Verfügung, die wir als Begleitforschung selbst durchführen konnten. Quantitativ sind sie vielleicht unerheblich, die wesentlichen Erkenntnisse decken sich aber mit Studien zu ähnlichen Tools, wie ich oben zeigen konnte.

Starke Konkurrenz bekommt WRILAB2 zudem, das wie andere ähnliche Tools unter Nutzung verschiedenster, auch digitaler Ressourcen wie Wörterbücher und einer Software zur Überprüfung sprachlicher Richtigkeit auf die Erstellung menschengenerierter Texte setzt, durch *digital writing tools*, die nicht nur helfen, einen Text zu verbessern, sondern den potentiellen Verfasserinnen und Verfassern die Anstrengung der Generierung von Texten (scheinbar) abnehmen (dazu u.a. Kruse & Rapp 2022; Kruse *et al.* 2023). Tatsächlich zeigen KI generierte Texte mancher Textgenres oft erstaunliche Ergebnisse, aber bei Textsorten wie bspw. die in der Einleitung dieses Beitrags erwähnte Rezension werden die Grenzen von ChatGPT deutlich: Das Verfassen einer Buchrezension oder einer Filmkritik verlangt u.a. die sachverständige Beurteilung durch den Verfasser bzw. die

⁹ Natürlich stellt sich die Frage, was die Gründe sein könnten, eine frei zugängliche Plattform mit kostenlosen Materialien zum Herunterladen zu hacken. Auf der Basis einer technischen Analyse wird vermutet, dass versucht wurde, entweder über die Plattform auf Seiten oder Geräte von Benutzer/innen Zugriff zu erhalten, oder dass die Seite für das Generieren von Bitcoins oder Ähnlichem missbraucht werden sollte.

¹⁰ Hier gebührt ein großer Dank dem Dipartimento di Lingue e Letterature, comunicazione, formazione e società der Università degli Studi di Udine, das die doch erheblichen Kosten für die Wiederherstellung übernommen hat und in weiterer Folge die Plattform auf seiner Internet-Seite <https://dill.uniud.it/it> beherbergen und technisch pflegen wird.

Verfasserin, thematische Entscheidungen und Sachexpertise kann KI nicht leisten. Dasselbe gilt u.a. für Leserbriefe, Motivationsschreiben, Exkursionsberichte, Gutachten, Textsorten, für die WRILAB2 Schreibhilfe anbietet (siehe dazu die Liste der 12 Textsorten unter 1.1 dieses Beitrags).

Der mit dem Projekt ebenfalls intendierte sprach- und fachübergreifende Austausch über textlinguistische Ansätze und deren Potentiale für die Schreibdidaktik (siehe dazu die Projektziele in Perissutti *et al.* 2016) und die Auseinandersetzung mit Ansätzen der Schreibprozessforschung unter der Voraussetzung zunehmender Digitalisierung flossen auch in weitere Projekte ein; so an der Universität Udine in das Projekt TransLab, einer Plattform für die Förderung von Übersetzungskompetenzen aus dem Deutschen, Russischen und Tschechischen ins Italienische (dazu Perissutti & Kuri 2019), und grenzüberschreitend, wo am SchreibCenter der Universität Klagenfurt an analogen Modulen für die Förderung von akademischen Schreibkompetenzen in englischer Sprache experimentiert wird.

BIBLIOGRAPHIE

- Azevedo, Roger & Allyson F. Hadwin (2005) „Scaffolding Self-regulated Learning and Metacognition – Implications for the Design of Computer-based Scaffolds“, *Instructional Science* 33: 367–379, <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1272-9>.
- Bachmann-Stein, Andrea & Stephan Stein (2014) „Demokratisierung der Literaturkritik im World Wide Web? Zum Wandel kommunikativer Praktiken am Beispiel von Laienrezensionen“, in Stefan Hauser, Ulla Kleinberger & Kersten Sven Roth (Hrsg.) *Musterwandel – Sortenwandel. Aktuelle Tendenzen der diachronen Text(sorten)linguistik. Sprache in Kommunikation und Medien*, Band 3, Bern: Peter Lang, 81-120.
- Beaufort, Anne & Anna Iñesta (2014) „Author profiles: Awareness, competence, and skills“, in Eva-Maria Jakobs and Daniel Perrin (Hrsg.) *Handbook of Writing and Text Production*, Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 141-158.
- Beese, Melanie & Heike Roll (2015) „Textsorten im Fach – Zur Literalität im Sachfach in Schule und Lehrerbildung“, in Claudia Benholz, Magnus Frank & Erkan Gürsoy (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*, Stuttgart: Fillibach, 52-73.
- Belland, Brian R. (2014) „Scaffolding: Definition, Current Debates, and Future Directions“, in J. Michael Spector, M. David Merrill, Jan Elen & M. J. Bishop (Hrsg.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, New York, NY: Springer, 508-518, https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_39.
- Belland, Brian R. (2017) *Instructional Scaffolding in STEM Education. Strategies and Efficacy Evidence*, Heidelberg, New York-Dordrecht-London: Springer, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02565-0>.
- Bräuer, Gerd (2009) „Schreiben“, in Gerd Bräuer (Hrsg.) *Scriptorium. Ways of Interacting with Writers and Readers*, Freiburg i.Br.: Fillibach, 15-26.

- Bräuer, Gerd (2016) „The Didactic Framework for WRILAB2“, in Anna-Maria Perissutti, Sonja Kuri & Ursula Doleschal (Hrsg.) *WRILAB2. A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2*, Wien: LIT, 13-21.
- Bräuer, Gerd & Kirsten Schindler (2010) „Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht“, *Zeitschrift Schreiben*, 15.1.2010, 1-6, https://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2010/braeuer_schindler_schreibaufgaben.pdf (Letzter Zugriff: 10.09.2024).
- Bräuer, Gerd & Kirsten Schindler (Hrsg.) (2012) *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*, Filibach: Klett.
- Collins, Allan, John Seely Brown & Susan E. Newman (1989) „Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics“, in Lauren B. Resnick (Hrsg.) *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, 453-494.
- Condon, John & Bruce La Brack (2015) „Culture, Definition of“, in Janet M. Bennett (Hrsg.) *The SAGE encyclopedia of intercultural competence*, Thousand Oaks: Sage, 191-195, <https://doi.org/10.4135/9781483346267>.
- Doleschal, Ursula (2007) „Implicitness in Academic Texts. A Case Study of Slovene and Russian Texts“, in Ursula Doleschal & Helmut Gruber (Hrsg.) *Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams. Academic Writing in Languages Other than English*, Bern-Frankfurt-Wien: Peter Lang, 58-81.
- Doleschal, Ursula (2018) „Planung, Überarbeitung, Feedback: Textsorten erarbeiten mit WRLAB2“, *JoSch – Journal der Schreibberatung* 15: 33-42.
- Doleschal Ursula & Sonja Kuri (2016) „WRILAB2: On-line Reading and Writing Laboratory for Czech, German, Italian und Slovenian L2. Insights from Theory and Application“, in Anna-Maria Perissutti, Sonja Kuri & Ursula Doleschal (Hrsg.) *WRILAB2. A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2*, Wien: LIT Wien, 23-35.
- Dreyfürst, Stephanie & Nadja Sennewald (Hrsg.) (2014) *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, 1. Auflage, Leverkusen: Barbara Budrich.
- Eßer, Ruth (1997) *Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*, München: iudicium.
- Fandrych, Christian & Maria Thurmair (2011) *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*, Tübingen: Narr.
- Feilke, Helmuth & Katrin Lehmann (Hrsg.) (2012) *Schreib- und Textroutinen*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Feld-Knapp, Ilona (2009) „Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF)“, in Kirsten Adamzik & Wolf-Dieter Krause (Hrsg.) *Text-Arbeiten: Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule* (2. überarbeitete Auflage), Tübingen: Narr, 115-135.
- Flower, Linda & John R. Hayes (1981) „A Cognitive Process Theory of Writing“, *College Composition and Communication* 32: 365-387.
- Franceschini, Rita & Wolfgang Klein (2003) „Einleitung“, *LiLi* 33(3): 5-7.
- Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.) (2016) *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und test(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Unterricht*, Hildesheim: Olms.

- Grieshammer, Ella (2011) *Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung*, Schreiben im Zentrum: Schreibdidaktische Schriftenreihe der Europa-Universität Viadrina, OPUS, Open Access-Reihe. Magisterarbeit. Technische Universität Berlin, Fakultät I, Institut für Sprache und Kommunikation, Fachbereich Deutsch als Fremdsprache, Berlin.
- Hauser Stefan, Ulla Kleinberger & Kersten Sven Roth (Hrsg.) (2014) *Musterwandel – Sortenwandel. Aktuelle Tendenzen der diachronen Text(sorten)linguistik*, Bern: Peter Lang.
- Heller, Colin & Ursula Doleschal (2021) „Materialgestützte Schreibprozesse bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften: eine Anwendung von WRILAB2 an der FH Kärnten“, in Sandra Reitbrecht (Hrsg.) *Schreiben im Kontext*, Berlin: Erich Schmidt, 239-252.
- Herold-Blasius, Raja, Benjamin Rott & Timo Leuders (2021) „Problemlösen lernen mit Strategieschlüsseln Zum Einfluss von flexiblen heuristischen Prompts bei Problemlöseprozessen von Dritt- und Viertklässlern“, *Mathematica Didactica* 40(2): 99-122, <https://doi.org/10.18716/ojs/md/2017.1235>.
- Hübner, Sandra, Matthias Nückles & Alexander Renkl (2006) „Prompting Cognitive and Metacognitive Processing in Writing-to-Learn Enhances Learning Outcomes“, *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society* 28, <https://escholarship.org/uc/item/6t560264> (Letzter Zugriff: 10.09.2024).
- Hufeisen, Britta (2002) *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*, Innsbruck: Studienverlag.
- Imo, Wolfgang, Katharina König, Lars Wegner & Beate Weidner (2021) „Verfestigungen in der Interaktion – Die Einleitung als musterhaft sedimentierte Prä-Sequenz“, in Beate Weidner, Katharina König, Wolfgang Imo & Lars Wegner (Hrsg.) *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*, Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 1-18.
- Knorr, Dagmar & Antonella Nardi (Hrsg.) (2011) *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kruse, Otto & Christian Rapp (2019) „Seamless Writing: How the Digitisation of Writing Transforms Thinking, Communication, and Student Learning“, in Chee-Kit Looi, Lung-Hsiang Wong, Christian Glahn & Su Cai (Hrsg.) *Seamless Learning. Lecture Notes in Educational Technology*, Singapore: Springer, 191-208, https://doi.org/10.1007/978-981-13-3071-1_10.
- Kruse, Otto & Christian Rapp (2022) „Digitalisierung des wissenschaftlichen Arbeitens: Bestandsaufnahme und Perspektiven“, *die hochschullehre* 8: 522–583, <https://doi.org/10.3278/HSL2238W>.
- Kruse, Otto, Christian Rapp, Chris M. Anson, Kalliopi Benetos, Elena Cotos, Ann Devitt & Antonette Shibani (Hrsg.) (2023) *Digital Writing Technologies in Higher Education. Theory, Research, and Practice*, Singapore: Springer.
- Kuri, Sonja (2005) „Im Spannungsfeld der Mehrsprachigkeit. Deutsch an italienischen Universitäten“, *ide Sprachbegegnungen* 2: 74-84.

- Kuri, S. (2017) „www.WRILAB2.eu. Ein Online-Labor zur Entwicklung von Textkompetenz in den Sprachen Deutsch, Italienisch, Slowenisch und Tschechisch“, in Ioan Lăzărescu & Doris Sava (Hrsg.) *Konstanz und Variation. Die deutsche Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Festschrift für Hermann Scheuringer*, Berlin: wvb, 245-266.
- Kuri, Sonja (2019) *Rezension. Definition, Bestimmung, Geltung*, Udine: Forum.
- Kuri, Sonja (2022) „Textsorten als didaktischer Hebel auf dem Weg zur Schreibkompetenz“, in Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella & Sabine Hoffmann (Hrsg.) *Jahrbuch für Internationale Germanistik. Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 3.)*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 233-248.
- Kuri, S. (2023) „Konventionen, Muster, Routinen und Modelle. Schlüsselkonzepte der Text- und Schreibforschung in didaktischer Umsetzung“, in Stephan Schicker & Lucia Miškulin Saletović (Hrsg.) *Sprachliche Handlungsmuster und Text(sorten)kompetenz: Ein Sammelband im Rahmen der IDT 2022*, Graz: Graz University Library Publishing, 23-34, <https://doi.org/10.25364/97839033742633>.
- Kuri, Sonja & Ursula Doleschal (2016) „Zwölf Module für die Entwicklung von Textkompetenz in Daf/DaZ. Didaktische Anmerkungen für Unterrichtende“, in Anna-Maria Perissutti, Sonja Kuri & Ursula Doleschal (Hrsg.), *WRILAB2. A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2*, Wien: LIT, 102-125.
- Kuri, Sonja & Ursula Doleschal (2021) „Schreiben im Unterricht mit WRILAB“, in Jörg Meier (Hrsg.) *Schreiben im Unterricht*, Beiträge zur Fachdidaktik Bd. 3, Wien: Praesens Verlag, 64-98.
- Mc Kenzie, Jamie (1999) „Scaffolding For Success“, *FNO – The Educational Technology Journal* 9(4), <http://fno.org/dec99/scaffold.html> (Letzter Zugriff: 21.03.2022).
- Nord, Christiane (2006) „Textanalyse: pragmatisch / funktional“, in Mary Snell-Hornby, Hans Hönl, Paul Kußmaul & Peter A. Schmitt (Hrsg.) *Handbuch Translation*, Tübingen: Stauffenburg, 350-354.
- Nord, Christiane (2009) *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*, 4. überarbeitete Auflage, Tübingen: Groos.
- Ortner, Hanspeter (2002) „Schreiben für Fortgeschrittene – vom kreativen zum wissenschaftlichen Schreiben“, in Paul Portmann-Tselikas & Sabine Schmölzer-Eibinger (Hrsg.) *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*, Innsbruck: Studienverlag, 233-246.
- Perissutti, Anna-Maria & Sonja Kuri (Hrsg.) (2019) *TransLab. Un progetto didattico per la traduzione specializzata*, Udine: Forum.
- Perissutti, Anna-Maria, Sonja Kuri & Ursula Doleschal (Hrsg.) (2016) *WRILAB2. A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2*, Wien: LIT.
- Perrin, Daniel, Ingrid Boettcher, Otto Kruse & Arne Wrobel (Hrsg.) (2003) *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*, 2., überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Puntambekar, Sadhana (2022) „Distributed Scaffolding: Scaffolding Students in Classroom Environments“, *Educational Psychology Review* 34: 451-471, <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09636-3>.
- Rapp, Christian. & Peter Kauf (2018) „Scaling Academic Writing Instruction: Evaluation of a Scaffolding Tool (Thesis Writer)“, *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 28: 590-615.
- Ruhmann, Gabriela & Otto Kruse (2014) „Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven“, in Stephanie Dreyfürst & Nadja Sennewald (Hrsg.) *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, Leverkusen: Barbara Budrich, 15-34.
- Schmidt, Isolde (2005) „Schreiben im Fremdsprachenunterricht“, in Ulf Abraham, Claudia Kupfer-Schreiner & Klaus Maiwald (Hrsg.) *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer, 142-151.
- Schropp, D., E. Schmid, V. Neuper & T. Seufert (2018) *Kognitive und Metakognitive Prompts – Eine Feldstudie im Rahmen einer Vorlesung*, Universität Ulm, https://www.uni-ulm.de/fileadmin/website_uni_ulm/iui.inst.160/Psychologie/Lehr-Lernforschung/documents/Prompts_in_Vorlesungen_Flyer.pdf (Letzter Zugriff: 10.09.2024).
- Scott, Philip (2008) „Teacher Talk and Meaning Making in Science Classrooms: a Vygotskian Analysis and Review“, *Studies in Science Education* 32(1): 45-80, <https://doi.org/10.1080/03057269808560127>.
- Serra Borneto, Carlo (2000) „Wie schwer ist Deutsch – Wie ist Deutsch schwer? Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen (aus italienischer Sicht)“, *Info DaF* 27: 565-585.
- Skiba, Dirk (2013) „Vom Schreiben zur Textproduktion“, in Ingeborg Oomen-Welke & Bernt Ahrenholz (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 141-152.
- Stein, Stephan (2015) „Laienliteraturkritik – Charakteristika und Funktionen von Laienrezensionen im Literaturbetrieb“, in Heinrich Kaulen & Christina Gansel (Hrsg.) *Literaturkritik heute. Tendenzen – Traditionen – Vermittlung*, Göttingen: V&R unipress, 59-76.
- Steinhoff, Torsten (2007) *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*, Berlin-New York: Niemeyer, <https://doi.org/10.1515/9783110973389>.
- Strobl, Carola, Emilie Ailhaud, Kalliopi Benetos, Ann Devitt, Otto Kruse, Antje Proske & Christian Rapp (2019) „Digital support for academic writing: A review of technologies and pedagogies“, *Computers & Education* 131: 33-48, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.12.005>.
- van de Pol, Janneke, Monique Volman & Jos Beishuizen (2010) „Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research“, *Educational Psychology Review* 22: 271-296, <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Michael Cole, Vera Jolm-Steiner, Sylvia Scribner & Ellen Souberman (Hrsg.) Cambridge (MA): Harvard University Press, <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>.

- Weidner, Beate, Katharina König, Wolfgang Imo & Lars Wegner (Hrsg.) (2021) *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*, Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Wood, David, Jerome S. Bruner & Gail Ross (1976) „The role of tutoring and problem solving“, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2): 89-100, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.