

Der Tätigkeitsbegriff - (k)eine Leerformel? Überlegungen zu sprachdidaktischen Lösungen (unter Nutzung von Ergebnissen der „Ostberliner Aufsatzstudie“¹)

Marina Kreisel, Berlin

Der Tätigkeitsbegriff ist aus vielfältigen Gründen erneut in die Diskussion geraten. Einigen damit verbundenen Fragen wird im folgenden Beitrag am Beispiel sprachdidaktischer Lösungen aus dem Muttersprachunterricht nachgegangen. Hierbei werden auch ausgewählte Ergebnisse der Aufsatzstudie (Ost) herangezogen.

The activity concept -(not) an empty formula? Considerations to language - didactic solutions (using the results of the „East Berlin Essay Study“)

The activity concept is under discussion again for various reasons. Some of the questions connected with it are treated in the following paper, taking language didactic solutions from native language teaching as an example.

I.

Bekanntlich ergibt sich für die Wissenschaften, auch für die Erziehungswissenschaften, die Aufgabe, sich immer wieder zu vergewissern, wo sie stehen, wie sie dort hingekommen sind, was künftig getan werden soll. Unter bestimmten Bedingungen kann eine solche Bestandsaufnahme, können vielfältige Versuche dazu grundsätzlich ausfallen als sonst, gravierender, auch äußerst verzerrt, von außerwissenschaftlichen Aspekten überlagert, vom Anspruch sich neu etablierender Strömungen geprägt, unter moralischem Druck stehend, vom Zeitgeist stark beeinflusst, vielfach gepaart mit großer Unsicherheit, aber auch mit fast unerträglicher Selbstsicherheit gegenüber bisherigen Entwicklungen und Entwicklungsursachen. In einer derartigen Situation, in der sich Teile der Wissenschaften und ein Teil ihrer bisherigen Träger nunmehr (nach dem weitgehenden Zusammenbruch des als sozialistisch bezeichneten Gesellschaftssystems) befinden, sind Briefe, wie sie H. Ivo (1992) an seine Kollegen und Kolleginnen im Anschluß an eine Tagung des „Symposiums Deutschdidaktik“ schreibt, wohl eher die Ausnahme: „... uns nicht gelungen, in unseren Sektionen eine Arbeitsatmosphäre herzustellen, in der es für jede und jeden selbstverständlich sein konnte, Positionen ohne jede Opportunitätserwägungen und ohne Ansehen der Person und der Anzeigen von Zustimmungsbarometern vorzutragen, sicher, daß nur die in den Wissenschaften geltenden Prüfkriterien von Belang sind.“ (Ebd., 2). In einer derartigen Situation bestehen vielmehr besondere Voraussetzungen dafür, daß zahlreiche Ansätze, ihre konkrete Ausformung und Anwendung - bislang verbreitet akzeptiert und für pädagogisches Denken und Handeln sinnvoll genutzt - nunmehr massiv kritisiert, z. T. nachdrücklich, vorschnell in Frage gestellt, gänzlich verworfen werden, ohne seriös aufgearbeitet worden zu sein. So heißt es bei U. Drews (1991) mit Blick auf das Tätigkeitskonzept innerhalb der Didaktik in der DDR: „Es ist allseits bekannt, daß sich die DDR-Didaktik stark auf handlungstheoretische Ansätze der sowjetischen Psychologie stützte, wie sie etwa von Leontjew und Galperin, Elkonin, Dawydow vertreten wurde. Aber auch eigene 'Produktionen' - so die von Kossakowski, Lompscher wirkten in Didaktisches herein

¹ An der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Untersuchung waren bzw. sind beteiligt: Ehlers (Rostock), Friedrich (Liechtenow), Hartmann (Hamburg), Günther (Hamburg), Jonas (Berlin), Kreisel (Berlin), Löhr (Görlitz).

... Fragen bleiben, so vor allem solche nach der Untreue gegenüber uns selbst, nach Verkürzungen und Engführungen. Ich umreiß dies:

- Tätigkeit, 'Tätigkeitskonzept' wurden so weit strapaziert, daß Ietztlich eine Leerformel daraus wurde.
- Zudem fielen Fragen sozialer Beziehungen, von Kommunikation und Kooperation im Unterricht, lange Zeit unter den Tisch, da eben dieser 'inflationistische' Tätigkeitsansatz a priori beanspruchte, dies in sich aufgenommen zu haben." (Ebd., 4)

Wie verhielt es sich tatsächlich mit dem Tätigkeitsbegriff in den verschiedenen Bereichen pädagogischer Wissenschaften in der DDR, wie innerhalb der Sprachdidaktik? Wurde er dort - wie es u.a. in der Wissenschaft häufig geschieht - zu einer bloßen Worthülse?

II.

Besonders in den letzten zwei Jahrzehnten ist innerhalb der Linguistik, innerhalb der Spracherwerbsforschung eine Forschungsrichtung stark hervorgetreten, die sich für die Textproduktion interessiert, für das Schreiben als Prozeß, „als Folge verschiedener Teilprozesse“ (Molitor 1984, 22). Dabei entstandene Modelle der Schreibprozeßforschung legen - ungeachtet zahlreicher, z.T. gewichtiger Unterschiede - als Teilprozesse, Teilschritte, Stadien das Planen, das Umsetzen in Schriftsprache und das Überarbeiten zugrunde, obgleich sie sich in der Benennung dieser Teilprozesse ebenfalls durchaus unterscheiden können (vgl. Leontjev 1975; Fleische/Michel 1975; Hayes/Flower 1980; Augst 1988). Angesichts dabei gewonnener Erkenntnisse fordert u.a. G. Antos (1988): „Zur kognitiven Entlastung von Schülern sollte deutlicher als bisher der Schreibprozeß 'als Folge verschiedener Teilprozesse' (Molitor 1984, 22) gelehrt und eingeübt werden.“ (Ebd.,42) Ähnliche Forderungen erhebt G. Spitta (1992) ein halbes Jahrzehnt später, wenn sie feststellt: „Eine grundlegende theoriegeleitete Neukonzeption des Verfassens von Texten und seiner Vermittlung, basierend auf Erkenntnissen aus Untersuchungen zur Schreibprozeßforschung ist ebenso spärlich in neueren Veröffentlichungen zur 'Didaktik des Aufsatzunterrichts' zu finden wie in der Unterrichtspraxis des gewöhnlichen Schulalltags ... Nach diesen Erkenntnissen muß der Schreibprozeß modellhaft als eine Art von komplexem Problemlösungsverhalten betrachtet werden, das gekennzeichnet ist durch

- Prozesse der Zielplanung,
- Prozesse des Bereitstellens und Strukturieren von Wissen,
- Prozesse des Umwandelns kognitiver Einheiten in sprachliche Sequenzen,
- Prozesse des Übersetzens von Formulierungen in Schrift- und Textfolgen bei ständig bzw. gleichzeitig ablaufendem Rückgriff auf Prozesse des Bewertens und Überprüfens durch rein mentale Vergleichsaktivitäten bzw. durch reale Leseaktivitäten sowie durch gegebenenfalls sich daraus ergebende Prozesse des Überarbeitens.“ (Ebd., 19 f.)²

Kurz zuvor hatten Hartmann/Blatt (1990) kritisch angemerkt, daß Ergebnisse der Hamburger Aufsatzstudie (1985), nach denen der Schreibprozeß im Aufsatzunterricht der über 70 untersuchten Schulen keine nennenswerte Rolle spielt, den „heutigen Aufsatzunterricht in Frage“ (ebd., 42) stellen.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang wohl eines: Während O. Antos seine Forderungen vorträgt, liegt z.B. bereits seit mehr als fünf Jahren unweit der Bundesrepublik Deutschland ein Lehrplan für den Muttersprachunterricht vor, der zumindest in Teilen - beim

² Dabei weisen für O. Spitta Ergebnisse aus den neueren Untersuchungen „allesamt in Richtung des Arbeitens mit Schreibkonferenzen bzw. ähnlichen Arrangements“ (ebd., 19) hin.

zusammenhängenden Darstellen - derartigen Forderungen folgt; er ist unter Bedingungen eines zentralistisch organisierten Gemeinwesens entstanden (Friedrich 1991) und gilt für den Muttersprachunterricht in den Klassen 5 bis 10. In ihm erfährt der Tätigkeitsbegriff im Zusammenhang mit dem Schreibprozeß eine starke Aufwertung. So heißt es in diesem Lehrplan - hier bezogen auf die 5. Klasse - u. a.:

„Zusammenhängendes Darstellen

Die Schüler üben sich in diesem Stoffkomplex darin, schriftliche und mündliche Darstellungsaufgaben zu lösen. Das dazu notwendige Können wird entwickelt durch die Rezeption und Analyse von Vorbildtexten und die Lösung von sprachlichen Teilaufgaben. Bei monologischen Darstellungsaufgaben wenden die Schüler eine Schrittfolge für das zusammenhängende Darstellen an. Dabei lernen sie,

- wichtige Anforderungen der Darstellungsaufgabe (den Darstellungsgegenstand, den Darstellungszweck, die inhaltliche und sprachliche Gestaltungsweise) unter Anleitung zu erfassen und bei der weiteren Arbeit zu beachten;
- für die Lösung der Darstellungsaufgabe notwendige Angaben zusammenzustellen und genau und angemessen zu bezeichnen;
- den Stoff unter Anleitung zu ordnen und in Form von Stichpunkten zu notieren sowie im Hinblick auf Themabezug und Vollständigkeit zu überprüfen;
- die Darstellungsaufgabe selbständig zusammenhängend zu lösen;
- das Geschriebene unter einem gegebenen Gesichtspunkt (z.B. Folgerichtigkeit der Darstellung, Genauigkeit der Bezeichnungen) sowie im Hinblick auf die grammatisch-orthographische Richtigkeit unter Anleitung zu überprüfen und zu überarbeiten bzw. zu korrigieren.

Die Schüler prägen sich diese Schrittfolge für das zusammenhängende monologische Gestalten durch wiederholte Anwendung bei unterschiedlichen Darstellungsaufgaben ein und vollziehen sie in den folgenden Schuljahren zunehmend selbständig

Schwerpunkte sind

für die Aufgabenanalyse:...

für die Vorbereitung des zusammenhängenden Darstellens:

für das zusammenhängende Darstellen und die Kontrolle:

(Lehrplan 1981, 20f.)

Und in Interpretationsmaterialien zum Lehrplan wird u.a. dieser Ansatz betont:

„Prozeßstufen (Schrittfolge)

Die Abfolge

- Aufgabenanalyse,
- Vorbereitung des zusammenhängenden Darstellens,
- zusammenhängendes Darstellen und Kontrolle

ordnet die Schwerpunkte der Lösung von Darstellungsarten nach prozessualen Gesichtspunkten. Im schriftlichen Bereich sind die genannten Prozeßbestandteile deutlich ausgewiesen, den mündlichen Darstellungsaufgaben liegen sie implizit zugrunde. Der Unterschied ergibt sich aus den Besonderheiten der Prozesse mündlichen und schriftlichen Darstellens ... Mit den Prozeßstufen wird auch eine methodische Orientierung gegeben; sie stellen zugleich auch Lernstoff dar - Verfahrenswissen, das sich die Schüler aneignen sollen, um es zunehmend selbständig anzuwenden.“ (Herrmann/Friedrich, 1988, 29f.)

Um diese Ansätze hatten sich zudem zahlreiche Forschungsarbeiten und Veröffentlichungen von Sprachdidaktikern und Sprachdidaktikerinnen gedreht, sowohl im Vorfeld der Entstehung des Lehrplans als auch nach seiner Einführung gestützt auf Angebote

verschiedener Bezugswissenschaften.³ Und schließlich folgten die Muttersprachbücher - zentrales Unterrichtsmittel im Muttersprachunterricht der DDR -, für deren Ausarbeitung der Lehrplan eine wichtige Grundlage bildete, diesen Ansätzen. Das alles hatte Auswirkungen auf den realen Unterricht, auf Lernende; sie zeigen sich u.a. in der Aufsatzanalyse (Ost), die im Jahre 1991 in Anlehnung an die Hamburger Aufsatzstudie (1985) durchgeführt worden ist (vgl. Kreisel 1993).⁴

III.

Schauen wir uns hier interessierende Daten und Bedingungen ihres Zustandekommens genauer an:

- Mit Hilfe der Aufsatzstudie wurde u.a. versucht, Antworten zu geben auf Fragen zum Schreibprozeß von Schülern und Schülerinnen 11. Klassen. Dabei ging es vor allem um die Frage: „Was wissen Schüler und wie schreiben sie?“

Hierzu wurden vier Quellen genutzt:

1. die Hinweise, die die Befragten als wichtig für jüngere Neulinge an ihrer Schule einstufen;
2. die Beachtung der Regeln in den eigenen Texten;
3. die Aussagen einzelner Schüler in den Schülerfragebögen;
4. die Selbsteinschätzung in den Fragebögen, die nach jeder Aufgabe auszufüllen waren” (Hartmann/Blatt 1990, 40).

- Im Zusammenhang mit (1) lösten die Schüler und Schülerinnen folgende Aufgabenstellung: Schreiben Sie bitte einen Brief an einen Schüler, der 2 Jahre jünger ist als Sie und auf ihre Schule überwechseln will. Er hat Sie um Auskunft gebeten, wie man an ihrer Schule einen Aufsatz schreiben muß, den die Lehrer gut beurteilen. Schreiben Sie einen freundschaftlichen Brief, und geben Sie darin wenigstens fünf verschiedene, genaue Hinweise, was ihre Lehrer wichtig finden, wenn sie Aufsätze korrigieren.

Diese Aufgabe hatte - dem Gesamtanliegen der Untersuchung verpflichtet - vorzugsweise die Funktion einer Datenbasis für eine inhaltsanalytische Ermittlung derjenigen Kriterien, die von den Schülern und Schülerinnen als notenrelevant wahrgenommen (vgl. Lehmann 1988) bzw. angegeben worden waren. Die von ihnen erteilten Ratschläge, die im Zusammenwirken mit anderen Ergebnissen innerhalb und außerhalb dieser Untersuchung Rückschlüsse auf den realen Aufsatzunterricht zulassen, wurden nach einem Kodiersystem erfaßt und ausgewertet.⁵

- Der Untersuchung lag ein Schreibprozeßmodell zugrunde, wie es von Flower/Hayes (1980) entwickelt und von Pea/Kurland (1986) in einigen Punkten erweitert worden war (vgl. Hartmann/Blatt 1990) - s. Abb. nächste Seite.

Tabelle 1 (Angaben in Prozent)

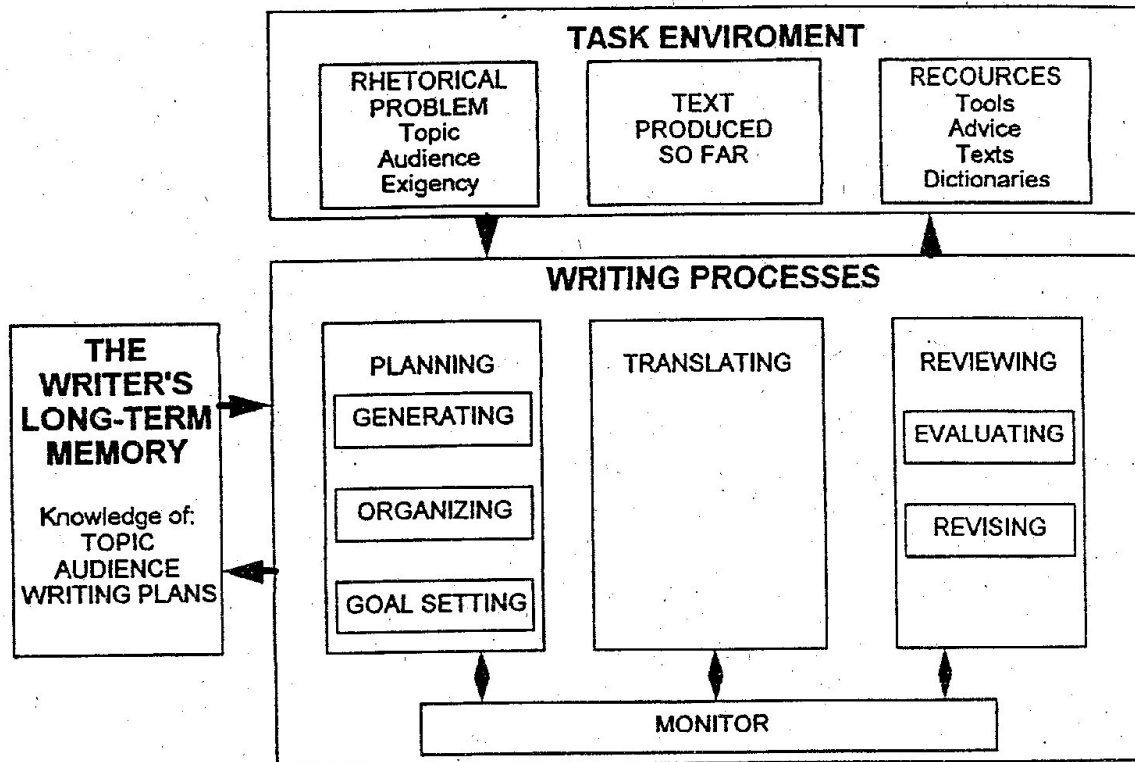
Hinweise/Ratschläge zu	Berlin	Hamburg
------------------------	--------	---------

³ Überlegungen zu Schreibkonferenzen oder ähnlichem haben hierbei keine Rolle gespielt, wohl aber die projektähnlichen Lösungen.

⁴ Die Hamburger Aufsatzstudie wiederum ist Teil einer internationalen Aufsatzstudie (vgl. Purves 1992).

⁵ Wie sind uns bewußt, daß sich diese Aufgabe u.a. aus kommunikativer und aus motivationaler Sicht für Schüler und Schülerinnen nicht als unproblematisch darstellt.

- äußere Erscheinungsweise ⁶	25,5	39,9
- Inhalt	23,5	23,1
- Stil und Ton	16,6	11,8
- Organisation	14,7	9,7
- Schreibprozeß	13,2	4,8
- Taktik	0,8	1,3
- sonstige	6,0	9,9



⁶ Hierunter fallen Grammatik, Orthographie, Interpunktion und Form.

Tabelle 2 Vergleich ausgewählter Ergebnisse zur
Hauptkategorie Schreibprozeß (Angaben in Prozent)

<u>Hinweise / Ratschläge zu:</u>	<u>Berlin</u>	<u>Hamburg</u>
<i>Schreibprozeß, insgesamt</i>	13,2	4,8
- Vorbereitung	4,8	1,2
- Planung	1,3	1,2
- Revision / Überarbeitung	2,8	1,0
- Wahl der Adressaten	1,7	0,5
- Entwurf	0,8	0,4
- Themen- / Aufgabenwahl	0,8	0,3
- Zeiteinteilung	0,8	0,1

Tabelle 3 (Angaben in Prozent)

<u>Kategorie</u>	<u>CHI</u>	<u>ENG</u>	<u>FIN</u>	<u>ITA</u>	<u>NET</u>	<u>N-Z</u>	<u>SWE</u>	<u>THA</u>
- Äußeres	49,1	40,0	34,9	36,0	47,5	31,4	33,9	22,2
- Inhalt	9,6	15,0	20,6	24,0	9,2	20,5	14,1	12,3
- <i>Schreibprozeß</i>	20,8	15,0	11,4	12,0	11,0	18,5	19,6	17,6
- Organisation	4,1	15,0	18,3	10,0	17,0	14,5	12,9	33,3
- Stil und Ton	14,0	13,0	13,0	15,0	7,8	13,5	15,4	14,0
- Taktik	1,1	2,0	1,5	3,0	1,4	1,7	0,0	0,1
- sonstige	1,3	0,0	0,3	0,0	6,1	0,0	4,1	0,3

Tabelle 4 (Angaben in Prozent)

Kategorie	CHI	ENG	FIN	ITA	NET	N-Z	SWE	THA
Schreibprozeß, ges.	20,8	15,0	11,4	12,0	11,0	18,5	19,6	17,6
- Planung	2,4	4,3	1,8	2,1	1,7	5,0	5,9	6,2
- Auswahl: Thema/Aufg.	3,9	2,0	4,7	3,0	2,3	3,5	5,6	3,4
- Überarbeitung	1,3	3,0	1,8	3,9	1,2	4,7	4,9	0,8
- Vorbereitung	1,4	1,0	1,8	0,6	1,2	1,1	0,6	2,8
- Entwurf	0,9	2,0	0,1	1,9	1,1	2,0	2,1	1,3
- Adressatenauswahl	1,1	2,0	0,4	0,2	0,7	1,1	0,2	1,3
- Rückmeldung	0,2	0,4	0,5	0,1	0,2	0,6	0,2	0,0
- Pünktlichkeit / Zeit	0,2	0,3	0,3	0,2	0,0	0,5	0,1	0,3

In unserem Kommentar zu den Ergebnissen beschränken wir uns hier auf drei Feststellungen:

- Angaben zu Resultaten des Schreibprozesses werden - ungeachtet aller Differenziertheit der verschiedenen nationalen Populationen - deutlich häufiger gemacht als Angaben zum Schreibprozeß selbst. Dabei weichen innerhalb der einzelnen resultativen Kategorien die Werte zum Teil erheblich voneinander ab.
- Angaben der Schüler und Schülerinnen zum Schreibprozeß reichen von 4,8 % (Hamburg) bis zu 20,8 % (Chile); Lernende aus der DDR beziehen sich in 13,2 % ihrer Ratschläge auf den Schreibprozeß.
- Zur Oberkategorie „Schreibprozeß“ treten die Subkategorien national unterschiedlich stark in Erscheinung, insgesamt aber sind die Werte innerhalb der jeweiligen Subkategorien und zwischen ihnen relativ ausgeglichen. In allen Unterkategorien weisen die Ostberliner Schüler und Schülerinnen - zum Teil geringfügig - höhere Werte als die Hamburger Schüler und Schülerinnen auf. Das gilt insbesondere für die Subkategorien „Vorbereitung“ und „Überarbeitung“.

IV.

Auch folgende Ergebnisse aus der Aufsatzstudie, die sich auf den Schreibprozeß beziehen, sollen hier genannt werden:

Tabelle 5

Aufsätze ohne Aufforderung vor Abgabe noch einmal durchlesen?

Antwort	Berlin	Hamburg
stets	52,7 %	32,2 %
selten / nie	10,3 %	15,0 %

Tabelle 6

Nachträglich Formulierungen in Aufsätzen ändern?

Antwort	Berlin	Hamburg
nein	3,4 %	4,9 %
ja, beim Schreiben	17,9 %	27,9 %
ja, beim Entwurf	18,3 %	11,4 %
ja, beim Schreiben u. nach Entwurf	60,4 %	55,7 %

V.

Nicht zuletzt aufgrund oben ausgewiesener Ergebnisse aus der Aufsatzstudie stellt sich der Lehrplan für den Muttersprachunterricht in der DDR dem Interessenten fraglos als ein beachtenswerter Versuch dar, den Schreibprozeß als Folge verschiedener Teilprozesse zu lehren und zu üben. Der Tätigkeitsbegriff erwies sich dabei für die Sprachdidaktik in der DDR offensichtlich als fruchtbar, ungeachtet zahlreicher Verengungen und Vereinseitigungen (vgl. Friedrich 1990; Lerchner 1990; Lompscher 1992); hierzu gehört eine Überbetonung des Schreibens als „Vollzugshandlung auf Anordnung hin“ (Spitta 1993, 1) – keine Spezifik pädagogischen Denkens und Handelns in der DDR -, ebenso eine Überbetonung von Übermittlungsstrategien (vgl. Lompscher 1992) sowie eines normativen Erziehungsverständnisses. Doch in der Sprachdidaktik erfreut sich Gott sei Dank die Fehlerforschung inzwischen einer breiten Resonanz! Sofern sie nicht nur auf Schreibirrtümer von Kindern und Jugendlichen bezogen wird, sondern gegenstandsadäquat gleichermaßen auf Lösungen und Lösungsbedingungen der Sprachdidaktik selbst, bestünde auch im hier interessierenden Fall die Chance einer produktiven Diskussion, sol heißen: „... in einem Feld, für das wir eine Zuständigkeit haben, zu prüfen, was an diesem Versuch falsch und unakzeptabel gewesen ist, was als Konzept interessant und spannend ist, was Bestand haben

kannte und sollte" (Ivo, 1992, 2). Vorerst sieht es allerdings noch so aus, als ob die gegenwärtige Generation von Sprachdidaktikern und Sprachdidaktikerinnen diese Chance vertut, die skizzierte Aufgabe nicht zu lösen vermag.

Literatur:

- Antos, G. (1988): Eigene Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. In: Der Deutschunterricht. 3. (S. 37-49).
- Augst, G. (1988): Schreiben als Überarbeiten – „Writing is rewriting“. In: Der Deutschunterricht. 3. (S. 51 - 62).
- Drews, U. (1991): DDR-Didaktik und was bleibt. Bleibt was? In: Deutsche Lehrerzeitung. 45.(S.4-5).
- Fleischer, W./Michel, G. (1975): Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Flower, L./Hayes, J.R. (1980): The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In L.W. Gregg/E.R. Steinberg (Hrsg.): Cognitive Process in Writing. Hillsdale. (S. 3 -50).
- Friedrich, B.: Muttersprachunterricht heute und morgen. In: Deutschunterricht. 2/3. (S. 103–111). Lehrplan Deutsche Sprache und Literatur. Teil Muttersprachunterricht. Klassen 5 bis 10 (1981). Berlin: Volk und Wissen.
- Friedrich, B./Herrmann, H. (1988): Der Lehrplan Deutsche Sprache und Literatur (Teil Muttersprachunterricht der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Inhaltliche und didaktisch-methodische Erläuterungen. Berlin.: Volk und Wissen.
- Friedrich, B. (1992): Lehrplanentwicklung in der DDR im internationalen Kontext. In: K. Abels (Hrsg.): Der Deutschunterricht in der DDR 1949 - 1989. Frankfurt a. M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang. (S. 105-117).
- Hartmann, W./Blatt, I. (1990): Nutzt empirische Forschung dem Schreibunterricht? Folgerungen aus der Hamburger Aufsatzstudie. In: Germanistische Linguistik. 104/105. (S. 39–65).
- Ivo, H. (1992): Brief an die Kolleginnen und Kollegen, die in den Sektionen „Jenseits der Systemveränderung“ vorgetragen haben. Unveröff.
- Kreisel, M. (1993): Forschungsergebnisse effektiver nutzen! In: Lern- und Lehrforschung. LLF-Berichte 4b. Berlin: Bildungsinnovation und Lernförderung e.V. (S. 166–171).
- Lehmann, R. (1988): Reliabilität und Generalisierbarkeit der Aufsatzbeurteilung im Rahmen des Hamburger Beitrages zur Aufsatzstudie der IEA. In: Empirische Pädagogik. 2 (4). (S.349–365).
- Leontjew, A.L. (1975): Tätigkeit - Bewußtsein - Persönlichkeit. Moskau: Politisdat.
- Lerchner, G. (1990): Gefallen und sonst gar nichts. Vom „schlimmen Vergnügen“ an Literatur im Unterricht. In: Deutschunterricht. 7/8. (S. 345–348).
- Lompscher, J. (1992): Vorwort. In: Lern- und Lehrforschung. LLF-Berichte. Nr. 1. Berlin: Humboldt-Universität. (S.1–7).
- Molitor, S.T. (1984): Kognitive Prozesse beim Schreiben. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Forschungsbericht 31.
- Pea, R. D./Kurland, D. (1986): Cognitive Technologies for Writing. In: Review of Research in Education. 14.(S.1–97).
- Purves, A. T. (1992): The IEA Studie of Written Composition II: Education and Performance in Fourteen Countries. Oxford /New York/Seoul/Tokyo: Pergamon Press.
- Spitta, G. (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor.

Pea, R. D. /Kurland, D. (1986): Cognitive Technologies for Writing. In: Review of Research in Education. 14. (S. 1 - 97).