

Kooperatives Schreiben in sprachlich heterogenen Lerngruppen

Chancen und didaktische Perspektiven zur Schreibförderung in der Primarstufe

Anna-Maria Knauseder

Private Pädagogische Hochschule Augustinum
anna.knauseder@pph-augustinum.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-01-05>

EINGEREICHT 25 FEB 2025

ÜBERARBEITET 20 MAI 2025

ANGENOMMEN 27 MAI 2025

Kooperatives Schreiben kann in heterogenen Lerngruppen der Primarstufe die sprachlichen und sozialen Kompetenzen von Lernenden fördern. Durch den Austausch von Ideen und das gemeinsame Bearbeiten von Texten können Schüler*innen ihre Schreibfähigkeiten verbessern und lernen, konstruktives Feedback zu geben und anzunehmen. Dabei wird nicht nur die sprachliche Ausdruckskraft gestärkt, sondern auch die Teamfähigkeit und die Kommunikation unter den Lernenden gefördert. Der vorliegende Beitrag beleuchtet sowohl die Chancen des kooperativen Schreibens – z. B. Verbesserung der Schreibkompetenz, Förderung der Reflexionsfähigkeit – als auch potenzielle Hindernisse, wie z. B. unterschiedliche Leistungsniveaus und Arbeitsstile innerhalb der Gruppen. Zudem werden praktische Hinweise gegeben, wie kooperatives Schreiben im schulischen Kontext effektiv umgesetzt werden kann, etwa durch die gezielte Planung von Gruppenaktivitäten, das Einführen von strukturierten Feedbackprozessen und die Förderung einer offenen Kommunikationskultur.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schreibförderung, heterogene Lerngruppen, Deutschdidaktik

1. Einleitung

In heterogenen Lerngruppen der Primarstufe stellt das kooperative Schreiben eine wertvolle Methode dar, die es Schüler*innen ermöglicht, gemeinsam Texte zu erstellen und sich im Schreibprozess gegenseitig zu unterstützen. Insbesondere in Klassen, die durch eine große Heterogenität hinsichtlich sozialer, kultureller und sprachlicher Hintergründe geprägt sind, bietet das kooperative Schreiben eine Gelegenheit zur Förderung des gemeinsamen Arbeitens und der sprachlichen Entwicklung. Zudem werden durch Reflexion und Austausch sprachliche Kompetenzen gefördert (Lehnen, 2017). Besonders Peer-Feedback spielt eine entscheidende Rolle, indem es die Qualität der Texte steigern kann, und den Lernprozess intensiviert (Topping, 2017). Untersuchungen zeigen außerdem, dass ko-

operatives Schreiben die individuelle Förderung erleichtert, da Schwächere von Stärkeren lernen können (Schmölzer-Eibinger, 2011). Zudem fördert es eine bewussteren Sprachverwendung und die Fähigkeit, Texte an ein Publikum anzupassen (Schmölzer-Eibinger, 2011; Graham & Perin, 2007).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche didaktischen sowie methodischen Implikationen sich für das kooperative Schreiben in heterogenen Lerngruppen ableiten lassen. Darüber hinaus wird untersucht, welche Bedeutung Feedbackprozesse im Rahmen des kooperativen Schreibens für die Entwicklung von Schreibkompetenz in der Primarstufe haben. Mit dem Wissen um didaktische und methodische Herangehensweisen können Lehrende kooperatives Schreiben gezielt fördern, um die Schreibkompetenz der Schüler*innen zu stärken. Dies ist besonders für den inklusiven Unterricht von Bedeutung, da kooperatives Arbeiten eine differenzierte Unterstützung aller Lernenden ermöglicht. In dieser Arbeit wird relevante Literatur aus den letzten 20 Jahren mit einem Fokus auf empirische Studien und Fachpublikationen aus den Bereichen Schreibdidaktik und kooperatives Schreiben herangezogen. Anhand dieser Literatur werden zentrale didaktische Methoden diskutiert und deren Bedeutung für den schulischen Schreibunterricht analysiert.

Im Folgenden wird zunächst auf die theoretischen Grundlagen des kooperativen Schreibens und dessen Bedeutung für die Schreibförderung in der Primarstufe eingegangen. Anschließend werden zentrale didaktische und methodische Aspekte betrachtet, bevor praxisnahe Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht diskutiert werden.

2. Schreibförderung in der Primarstufe

Schreib- und Textkompetenz

Schreib- und Textkompetenz sind komplexe und multifaktorielle Fähigkeiten, die weit über das bloße Verfassen von Texten hinausgehen. Becker-Mrotzek und Böttcher (2018) definieren Schreibkompetenz als „die Fähigkeit zur Produktion von Texten“ (ebd., S. 49), wobei diese Fähigkeit viele verschiedene sprachliche und kognitive Aspekte umfasst. Sie stellen fest, dass für eine erfolgreiche schriftliche Kommunikation nicht nur technische Fertigkeiten wie Rechtschreibung und Grammatik erforderlich sind, sondern auch die „Fähigkeit zur zerdehnten Kommunikation“ (ebd., S. 49), also die Fähigkeit, Gedanken und Ideen präzise und differenziert auszudrücken. Dies bedeutet, dass Schreibende in der Lage sein müssen, einen Text zu verfassen, der in einem bestimmten Kontext und für eine spezifische Zielgruppe verständlich und relevant ist. In den Anfangsphasen des „Schreibenslernens“ stehen Kinder zunächst vor grafomotorischen Anforderungen, bei denen der Schwerpunkt auf der Ausführung des Schreibprozesses liegt. Aufgrund der begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses stehen in diesen frühen Stadien

nur eingeschränkt kognitive Ressourcen für Prozesse der Textkompetenz zur Verfügung. Die Schreibfertigkeit bildet daher die Grundlage, auf der sich Textkompetenz schrittweise entwickeln kann. Dies setzt eine sukzessive Erweiterung und Integration der erforderlichen Teilkompetenzen voraus (Festman et al., 2023). Im Schreiben ist es notwendig, den Text an die Bedürfnisse der Lesenden anzupassen, wodurch eine gezielte Berücksichtigung des situativen Kontextes erforderlich ist. Dieser Kontext sollte mithilfe spezifischer sprachlicher Mittel wie komplexer Satzstrukturen oder Komposita hergestellt werden. Darüber hinaus sind deiktische Ausdrücke, die auf die unmittelbare Umgebung verweisen, durch absolute Formulierungen zu ersetzen, um den Text für die Lesenden klar und nachvollziehbar zu machen. Diese Anforderungen an die schriftliche Kommunikation erfordern neben der Beherrschung der Schriftsprache auch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Becker-Mrotzek und Böttcher (2018) betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung der sozialen Kognition, die „Fähigkeit zur Abstraktion, Antizipation und Perspektivenübernahme“ (ebd., S. 50), die es ermöglicht, sich in die Perspektive der Lesenden zu versetzen und den Text entsprechend zu gestalten.

Schreibkompetenz umfasst somit nicht nur die technischen Aspekte des Schreibens, sondern auch kognitive und soziale Fähigkeiten. Philipp (2015) erweitert die Perspektive auf Schreibkompetenz, indem er sie als eine Leistung zur Textherstellung beschreibt, die neben sprachlichen und kognitiven Aspekten auch soziale und motivationale Faktoren einbezieht. Er betont, dass eine effektive und zielgerichtete Textproduktion erforderlich ist, die sowohl die Motivation als auch die Fähigkeit umfasst, für bestimmte Zielgruppen oder gemeinsam mit anderen zu schreiben. Diese sozialen Dimensionen des Schreibens verdeutlichen, dass Schreiben nicht nur ein individueller, sondern auch ein sozialer Akt ist, der Interaktion und Austausch fördert. In der Primarstufe bedeutet Schreibkompetenz weit mehr als die Beherrschung der grundlegenden Schreibtechniken wie Rechtschreibung und Grammatik. Es geht darum, Schüler*innen zu befähigen, ihre Gedanken klar und strukturiert auszudrücken und ihre Texte so zu gestalten, dass sie für unterschiedliche Kontexte und Zielgruppen geeignet sind. Portmann-Tselikas (2005) ergänzt, dass Textkompetenz „die Fähigkeit [ist], Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen“ (ebd., S. 2). Diese Fähigkeit ist eng mit einer reflektierten und präzisen Verwendung von Sprache verbunden. In der Praxis bedeutet dies, dass Schüler*innen nicht nur die technischen Aspekte des Schreibens beherrschen müssen, sondern auch in der Lage sein sollten, ihre Gedanken klar und nachvollziehbar auszudrücken und sie an die jeweilige Zielgruppe anzupassen. Textkompetenz setzt eine fundierte Sprachkompetenz voraus, wobei die Art der Sprache in schriftlichen Texten sich von der mündlich gebrauchten Sprache unterscheidet. Der Umgang mit schriftsprachlicher Sprache erfordert daher ein vertieftes Verständnis der Sprache und ihrer spezifischen Formen. Wie Portmann-Tselikas (2005) betont,

sind Textkompetenz und Sprachkompetenz untrennbar miteinander verknüpft. Schüler*innen müssen nicht nur die grundlegenden sprachlichen Strukturen verstehen, sondern auch die Fähigkeit entwickeln, diese in verschiedenen Kontexten effektiv einzusetzen. Schmöller-Eibinger (2011) beschreibt Textkompetenz als die Fähigkeit, sowohl produktiv als auch rezeptiv mit schriftsprachlicher Kommunikation umzugehen. Damit umfasst Textkompetenz sowohl das Verfassen als auch das Verstehen von Texten. Zudem ist Textkompetenz keine isolierte Fähigkeit, sondern setzt sich aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammen, die eng miteinander verknüpft sind. Zu diesen Teilkompetenzen gehören etwa die Kohärenzkompetenz, die Kommunikationskompetenz, die Formulierungskompetenz sowie die Textgestaltungskompetenz (ebd.). Kohärenzkompetenz bezieht sich darauf, dass Schüler*innen in der Lage sind, einen Text logisch und nachvollziehbar zu strukturieren. Kommunikationskompetenz wiederum bedeutet, dass sie ihre Texte so gestalten können, dass sie für die Zielgruppe verständlich und wirksam sind. Formulierungskompetenz umfasst die Fähigkeit, präzise und angemessene Formulierungen zu wählen, während Textgestaltungskompetenz die Fähigkeit einschließt, den Text visuell und strukturell ansprechend zu gestalten.

Diese verschiedenen Teilkompetenzen sind nicht nur für die Textproduktion selbst von Bedeutung, sondern auch für das Verständnis und die kritische Auseinandersetzung mit Texten. In der Primarstufe ist es daher wichtig, alle Aspekte der Schreib- und Textkompetenz zu fördern, um den Schüler*innen eine umfassende sprachliche Bildung zu ermöglichen. Sie müssen lernen, nicht nur in unterschiedlichen Kontexten zu schreiben, sondern auch, Texte zu analysieren und kritisch zu hinterfragen. Die Förderung von Textkompetenz ist daher ein zentraler Bestandteil der schulischen Ausbildung, der sich eng mit der Entwicklung von Schreibkompetenz verbindet und eine Grundlage für die erfolgreiche Kommunikation und den Erwerb von Wissen darstellt.

Prozessorientiertes und prozedurenorientiertes Schreiben

In der Primarstufe ist eine gezielte Schreibförderung entscheidend, um die Schreibkompetenz der Schüler*innen in allen Bereichen zu stärken. Dabei kommen in der aktuellen Schreibdidaktik unterschiedliche, aber kombinierbare Konzepte zum Einsatz. Zwei zentrale Perspektiven sind das prozessorientierte und das prozedurenorientierte Schreiben, die im Folgenden näher betrachtet werden. Beim prozessorientierten Schreiben geht es nicht nur um die Verbesserung der grundlegenden Fertigkeiten wie Rechtschreibung und Grammatik, sondern vor allem auch um die Entwicklung von kreativen und strukturierten Schreibfähigkeiten. Ein effektiver Schreibunterricht stellt somit sicher, dass grundlegende Fertigkeiten beherrscht werden, um höhere Schreibstrategien wie Planen, Verfassen und Überarbeiten von Texten zu erleichtern (Hayes & Flower, 1980; Philipp, 2015).

Effective writing instruction acknowledges that the smooth deployment of the higher-level writing strategies needed to plan, generate, and revise text depends on easy use of lower-level skills such as handwriting, keyboarding, spelling, grammar and punctuation, and access to appropriate vocabulary. (Graham & Perin, 2007, S.23)

Im schulischen Kontext ist der Umgang mit sprachlichen Werkzeugen des Schreibens von großer Bedeutung. Feilke (2014) führt den Begriff der Textprozeduren ein und beschreibt diese als sozial standardisierte Handlungsmuster in Texten, die durch kulturell etablierte Praktiken erlernt werden. Textprozeduren sind zentrale Elemente der Textkompetenz und entscheidend für die Textproduktion sowie das Textverständnis. Schreiben wird als ein Prozess verstanden, der ein Produkt hervorbringt. Textprozeduren fungieren dabei als vermittelnde Instanz zwischen diesem Prozess und dem Endprodukt. Sie steuern einerseits den Schreibvorgang und tragen andererseits wesentlich zur Strukturierung und Gestaltung von Texten bei (Knopp et al., 2014). Als Werkzeuge des Schreibens verbinden Textprozeduren inhaltliche und kommunikative Absichten mit sprachlichen Formen, wodurch sie eine entscheidende Funktion bei der Konstitution von Texten übernehmen (ebd.).

Barrieren in der Schreibentwicklung

Ein zentrales Problem, das bei Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten beobachtet wird, ist die Tendenz, Schreiben als einen isolierten Prozess der Inhaltserstellung zu betrachten. Schüler*innen neigen dazu, sich ausschließlich auf die Generierung von Inhalten zu konzentrieren, ohne wesentliche Aspekte wie das Publikum, den Zweck, die Klarheit oder die Kohärenz ihrer Texte zu berücksichtigen (Graham, 1990; Gersten & Baker, 2001; Gillespie & Graham, 2014).

Geringe Sprachkenntnisse beeinträchtigen zudem die aktive Nutzung von Lerngelegenheiten im Unterricht, was die Teilnahme an literalen Diskursen erschwert (Schmölzer-Eibinger, 2011). So kann der Erwerb von Schreib- und Textkompetenz auch für Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, erschwert sein. Dies resultiert häufig aus einem begrenzten Zugang zu sprachlichen Lernmöglichkeiten in der Landessprache, was sich negativ auf Wortschatz und syntaktische Fähigkeiten auswirken kann (Philipp, 2015). Zudem fehlt es Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache oft an der Vertrautheit mit den kulturell geprägten „Textwelten“, was das Verständnis von Texten und die kritische Auseinandersetzung mit ihnen erschwert (Schmölzer-Eibinger, 2011). Daher ist neben einer umfassenden Sprachförderung auch eine gezielte Förderung der Textkompetenz erforderlich, um den spezifischen Bedürfnissen dieser Schüler*innen gerecht zu werden (ebd.). Um diesen Herausforderungen zu begegnen, ist es entscheidend, gezielte Schreibinterventionen zu implementieren. Studien haben gezeigt, dass spezifische Stra-

tegien, wie gezielte Instruktion, der Einsatz von Diktaten zur Unterstützung bei Schreib- und Rechtschreibschwierigkeiten sowie das Setzen von Zielen, positive Auswirkungen auf die Schreibqualität von Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten haben können (Gillespie & Graham, 2014). Diese Interventionen sollten systematisch in den Unterricht integriert werden, um den Schüler*innen zu helfen, ihre Schreibfähigkeiten zu verbessern und ein besseres Verständnis für den Schreibprozess zu entwickeln.

3. Kooperative Lernformen

Kooperatives Lernen ermöglicht Schüler*innen, in kleinen Gruppen zusammenzuarbeiten, um sich gegenseitig beim Erwerb von Fachwissen zu unterstützen. Slavin (2014) diskutiert auf Grundlage empirischer Befunde, warum kooperative Lernformen besonders in heterogenen Gruppen effektiv sind. Sie können nicht nur die akademische Leistung, sondern auch soziale Kompetenzen wie Teamarbeit, kommunikative Fähigkeiten und Konfliktlösungskompetenzen fördern, indem sie ein unterstützendes Umfeld für gemeinsames Lernen schaffen (Slavin, 2014; Johnson & Johnson, 2009). Diese Lernform fördert die Zusammenarbeit und das Engagement der Lernenden, indem sie gemeinsame Ziele und positive Interdependenz schafft, was zu besseren Lernergebnissen führt. Erklärungen, Diskussionen und Begründungen tragen dazu bei, Inhalte neu zu ordnen und vertieft zu verarbeiten. Diese kognitiven Prozesse fördern ein umfassenderes Verständnis und unterstützen den Lernprozess (Johnson & Johnson, 2009). Insbesondere bei Gruppenmitgliedern, die Wissen durch erklärende Vermittlung an andere weitergeben, konnten ausgeprägte Lernerfolge nachgewiesen werden (Slavin, 1996). Darüber hinaus ist es von Bedeutung, dass das kooperative Lernen in einem klar strukturierten Rahmen stattfindet. Lehrkräfte spielen dabei eine wesentliche Rolle, indem sie die Gruppen so zusammenstellen, dass die Zusammenarbeit der Lernenden optimal unterstützt wird. Dabei müssen die Aufgaben so gestaltet werden, dass sie alle Schüler*innen aktiv einbinden und den Austausch sowie die Zusammenarbeit anregen. Diese Struktur ist besonders in heterogenen Gruppen wichtig, um sicherzustellen, dass alle Schüler*innen die Möglichkeit haben, sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen (Gillies, 2016). Kooperatives Lernen ist ein pädagogisches Konzept, das auch im inklusiven Kontext besondere Relevanz erlangt. Im Gegensatz zu traditionellen Unterrichtsformen, die oft auf Individualisierung und Wettbewerb fokussieren, stellt kooperatives Lernen die Zusammenarbeit und Interaktion zwischen Schüler*innen in den Mittelpunkt. Schüler*innen arbeiten in Gruppen zusammen, um gemeinsame Ziele zu erreichen und teilen dabei ihre Ideen, Ressourcen und ihr Wissen. Sasse (2024) beschreibt kooperatives Lernen als einen wichtigen Bestandteil inklusiven Unterrichts, der auf der Aushandlung von gemeinsamen Lerngegenständen und der Bearbeitung von Hand-

lungsproblematiken basiert. Laut Johnson & Johnson (2018) ist kooperatives Lernen insbesondere in heterogenen Lerngruppen mit unterschiedlichen ethnischen Hintergründen und Lernvoraussetzungen besonders effektiv, da es die Integration vielfältiger Perspektiven und Kompetenzen fördert. Gerade in heterogenen Lerngruppen, wie sie im inklusiven Unterricht typisch sind, bietet kooperatives Lernen die Chance, die vielfältigen Perspektiven und Kompetenzen der Schüler*innen zu nutzen und voneinander zu lernen (Sasse, 2024). Auch Ziemer (2024) betont die Bedeutung von Kommunikation und Kooperation zwischen den Lernenden im inklusiven Unterricht.

Kooperatives Schreiben

Kooperatives Schreiben beschreibt die gemeinschaftliche Erstellung von Texten durch zwei oder mehr Personen. Dieser Prozess umfasst das gemeinsame Planen, Verfassen und Überarbeiten von Texten sowie das Geben von Rückmeldungen zu Texten, die von anderen verfasst wurden (Lehnen, 2017).

Kooperatives Schreiben ist weniger angstbesetzt, Schreibblockaden werden leichter abgebaut, es verleiht dem Schüler mehr Sicherheit. Deshalb schreiben Lernende gern in Gruppen. Sie besprechen welches Wort, welche grammatische Form wohl am geeignetsten zum Ausdruck ihrer Gedanken wäre. (Beno, 2011, S. 79)

Es handelt sich um einen anspruchsvollen Prozess, da die Beteiligten miteinander kommunizieren, sich über den Textinhalt und die nächsten Schritte abstimmen und diese aushandeln müssen. Dies erfordert kognitive und sprachliche Kompetenzen (ebd.). Die Zusammenarbeit im Schreibprozess erfordert zudem die Verknüpfung verschiedener Teilkompetenzen, die gleichzeitig berücksichtigt werden müssen. Diese Teilkompetenzen stehen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis, was die Komplexität und die kognitiven Anforderungen des kooperativen Schreibens zusätzlich erhöht (Strommer, 2013). Im Verlauf des gemeinsamen Schreibens werden Gedanken und Ideen zunächst verbalisiert. Dies ermöglicht Einblicke in Denkprozesse, die normalerweise unsichtbar bleiben. Da automatisierte Schreibprozesse verlangsamt werden, wird der Schreibvorgang transparenter und trägt wiederum zur Förderung des Sprachbewusstseins sowie zur Reflexion über Sprache bei (Schmölzer-Eibinger, 2011). Das Aushandeln von Schreibstrategien und Formulierungen erfordert Begründungen und Reflexionen, dies führt zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit für sprachliche Aspekte (Lehnen, 2017). Schmölzer-Eibinger (2011) hebt hervor, dass Lernende durch kooperatives Schreiben ihre Textkompetenz aktivieren, bündeln und weiterentwickeln können. Sturm (2008) hebt als Vorteil die Förderung der sozialen Kompetenzen hervor, die durch die gemeinschaftliche Planung und Zusammenarbeit im Team gestärkt werden. Darüber

hinaus tragen die unterschiedlichen Fähigkeiten der Lernenden dazu bei, die Belastung des Einzelnen zu reduzieren. Dies führt häufig zu einem qualitativ hochwertigeren Schreibprodukt. Schließlich regt der Prozess des kooperativen Schreibens zur Reflexion über eigene Schreibnormen und -routinen an (ebd.).

Neben der sozialen Interaktion sollen durch kooperatives Schreiben auch gezielt Schreibkompetenzen gefördert werden. Graham und Perin (2007) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass kooperative Schreibprozesse besonders effektiv sind, weil sie Schüler*innen dazu anregen, aktiv über ihre Texte nachzudenken und diese in einem sozialen Kontext zu reflektieren. Schneider et al. (2013) betonen:

Kooperatives Schreiben entspricht zum einen einer gängigen sozialen Praxis des Schreibens [...], zum anderen bildet kooperatives Schreiben einen integrativen Bestandteil etwa der expliziten Vermittlung von Schreibstrategien. Nicht zuletzt erweist sich Peer-Feedback, das durchaus zum kooperativen Schreiben gerechnet werden kann, als sehr wirksam: Kooperatives Schreiben ist deshalb im schulischen Kontext angemessen zu berücksichtigen. (ebd., S.55)

Zu erwähnen gilt an dieser Stelle, dass vergleichsweise bislang nur eine wenige empirische Studien vorliegen, die deren konkrete Umsetzung und Wirksamkeit systematisch untersuchen. Besonders im Bereich der Primarstufe fehlen belastbare Daten zu Prozessverläufen, Interaktionsmustern und langfristigen Effekten (Lehnen, 2023).

Schreibprozess und Gruppenstrategien

Das zirkuläre Phasenmodell des kooperativen Schreibens nach Lowry et al. (2004, S. 82) beschreibt einen mehrstufigen Prozess, der auf die systematische Zusammenarbeit beim Verfassen von Texten abzielt. Es umfasst die folgenden Phasen: In der **Ideensammlung (Brainstorming)** werden zunächst Ideen für die jeweiligen Textabschnitte entwickelt, wobei von einer zentralen Hauptidee ausgegangen wird. Darauf folgt das **Bündeln der Ideen (Converging on Brainstorming)**, bei dem die Gruppe oder Klasse entscheidet, welche der gesammelten Ideen weiterverfolgt werden sollen. In der **Phase des Planens (Outlining)** wird die Hauptrichtung des Textes festgelegt, indem die Gruppe in Abstimmung das Dokument in Haupt- und Unterabschnitte strukturiert. Anschließend wird in der **Formulierungsphase (Drafting)** ein erster Entwurf gemeinsam erstellt, idealerweise arbeitsteilig, indem einzelne Mitglieder abwechselnd schreiben. Im nächsten Schritt, dem **Gegenlesen (Reviewing)**, wird der Entwurf hinsichtlich Inhalt, Grammatik und Stil überprüft, entweder durch einzelne Gruppenmitglieder oder das gesamte Team. Basierend auf diesem Feedback erfolgt das **Überarbeiten (Revising)**, bei dem der Textentwurf gemeinsam überarbeitet wird. Die **Endredaktion (Copyediting)** umfasst ab-

schließende Änderungen, um die Textlogik und Kohärenz zu optimieren. Ergänzend schlagen Lowry et al. (2004) eine achte Phase vor: die **Nachbereitung**, in der eine Reflexion über den Schreibprozess und die Zusammenarbeit stattfindet.

Wichtig ist, dass die Textrevision nicht ausschließlich als abschließende Phase verstanden wird. Vielmehr wird sie als durchgängige Aktivität betrachtet, die während des gesamten Schreibprozesses stattfindet und alle Phasen begleitet. Sturm (2008) stellt den Prozessablauf kooperativen Schreibens folgendermaßen dar:

Im **ersten Schritt** erfolgt das Teambuilding, dabei werden Gruppen gebildet. Im **zweiten Schritt** folgt die Teamplanung. Aufgaben werden besprochen und Ziele für das Team formuliert. Dabei werden auch Rollen innerhalb der Gruppe explizit zugewiesen und Gruppenstrategien ausgewählt. Nach dieser Erstellung eines Arbeitsplanes kann zum **dritten Schritt**, der Textproduktion, übergegangen werden. Die Vorgehensweise bei der Textproduktion ist abhängig von den ausgehandelten Gruppenstrategien. Ideen werden gesammelt und zusammengeführt. In weiteren Schritten wird ein Entwurf erstellt, es folgen Revisionen und Editionen. Im **vierten Schritt** erfolgt der gemeinsame Abschluss. Ein gemeinsames Dokument wird erstellt und die Gruppe einigt sich auf eine Endversion des Textes. Kooperatives Schreiben umfasst eine Vielzahl von Schreibstrategien, Aktivitäten, Arbeitsansätzen und Methoden der Textrevision sowie Übernahme unterschiedlicher Rollen innerhalb des Teams (Bürki & Stucki-Volz, 2010). Lowry et al. (2004) betonen, dass die Rollenverteilung im kooperativen Schreiben eine entscheidende Rolle spielt. Dadurch können sich alle Gruppenmitglieder optimal einbringen und bessere Schreibergebnisse erzielt werden. Diese Rollen – etwa Formulieren, Schreiben oder Korrigieren – fördern die Effizienz und die Qualität der Zusammenarbeit. Von großer Bedeutung ist die frühzeitige Planung der Gruppenbildung und -prozesse durch die Lehrperson, da diese den Grundstein für eine funktionierende Zusammenarbeit legen (Bürki & Stucki-Volz, 2010). Lowry et al. (2004) unterstreichen, dass neben einem konkreten Schreibauftrag auch Voraufgaben zur Teambildung und -planung erforderlich sind. Zudem spielen die Kommunikation innerhalb der Gruppen sowie ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrperson eine zentrale Rolle. Die Lehrperson sollte eine beratende Funktion übernehmen, den Überblick über die Gruppenarbeit behalten und durch klare Aufgabenstellungen sowie strukturierte Anleitungen Orientierung bieten (Lowry et al., 2004; Bürki & Stucki-Volz, 2010).

Kollaboratives Schreiben ist eine Form der gemeinsamen Arbeit an einem Text, bei der mehrere Personen simultan und interaktiv auf allen Ebenen des Schreibprozesses zusammenarbeiten, während kooperatives Schreiben eine arbeitsteilige Vorgehensweise beschreibt, bei der einzelne Beiträge unabhängig erstellt und anschließend zu einem Gesamtwerk zusammengeführt werden (Morgenroth, 2021). Lowry et al. (2004) haben verschiedene Gruppenstrategien für das kollaborative Schreiben identifiziert, die sich in ihrer Organisation und Koordination

unterscheiden. Das Gruppen-„Einzelauforen-Schreiben“ ist eine Strategie, bei der eine einzelne Person im Namen des gesamten Teams schreibt. Sie wird insbesondere dann genutzt, wenn eine Einigung über das schriftliche Ergebnis für die Gruppenmitglieder nicht von zentraler Bedeutung ist. Eine weitere Strategie ist das sequentielle Schreiben, bei dem jeweils nur eine Person zu einer bestimmten Zeit am Dokument arbeitet. Jede*r Autor*in bearbeitet seinen*ihren Abschnitt und übergibt ihn anschließend an den*die Nächste*n. Dies erleichtert die Organisation und Koordination verteilter Arbeit, führt jedoch zu Nachteilen wie reduzierter sozialer Interaktion, fehlendem Konsens und möglichen Schwierigkeiten in der Versionskontrolle. Beim parallelen Schreiben wird die Schreibarbeit in separate Einheiten unterteilt, die gleichzeitig bearbeitet werden. Diese Strategie kann in eine horizontale und eine stratifizierte Aufteilung gegliedert werden. Bei der horizontalen Aufteilung übernimmt jeder Teilnehmende einen spezifischen Abschnitt des Dokuments. Die stratifizierte Aufteilung hingegen basiert auf den jeweiligen Kernkompetenzen der Teammitglieder, sodass bestimmte Rollen wie Redakteur*in, Autor*in oder Rezensent*in vergeben werden.

Peer-Feedback

Studien, wie die von Boon (2016), zeigen, dass Schüler*innen besser auf Feedback reagieren, wenn es spezifisch, nützlich und in einem unterstützenden Umfeld gegeben wird. Dies führt zu einer signifikanten Verbesserung ihrer schriftlichen Arbeiten. In der Primarstufe erweist sich Peer-Feedback als besonders effektiv, da es nicht nur die Qualität der schriftlichen Arbeiten erhöht, sondern auch das Engagement und die Motivation der Schüler*innen steigert. Harrison et al. (2015) haben festgestellt, dass Peer- und Selbstbewertung die Schüler*innen zu kritischen und kreativen Denker*innen entwickelt, was ihre Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion erheblich steigert. Diese Form des Feedbacks ermutigt die Schüler*innen, spezifische Aspekte ihrer Arbeiten zu überdenken und zu überarbeiten, dadurch wird die Qualität ihrer Texte gesteigert. Darüber hinaus haben Untersuchungen wie die von Atkinson (2003) gezeigt, dass sowohl Schüler*innen als auch Eltern in der Primarstufe Peer- und Selbstbewertung als wertvolle Bestandteile des Lernprozesses betrachten. Im Kontext des Schreibens ist Peer-Feedback ein integraler Bestandteil einer prozessorientierten Schreibdidaktik, die Schreiben als strukturierten, erlernbaren Prozess versteht. Der Schreibprozess wird in einzelne Schritte unterteilt und didaktisch aufbereitet (Lehnen, 2023).

Eng mit dieser Dekomponierung von Handlungsschritten verknüpft ist die Idee, Teile dieses (Lern-)Prozesses durch gemeinsame, kooperative Lernsettings zu stützen und Rückmeldeschleifen vorzusehen, in denen die Peers auf Ideen oder Text-

teile der anderen reagieren – zum Beispiel bei der inhaltlichen Planung des Textes oder mit Blick auf das Überarbeiten erster Textentwürfe. (Lehnen, 2023, S. 21)

Diese Erkenntnisse unterstreichen die Bedeutung von Peer-Feedback als Werkzeug zur Förderung von Schreibkompetenzen in der Primarstufe, das den Schüler*innen ermöglicht, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und ihre sozialen sowie kommunikativen Fähigkeiten zu entwickeln. In diesem Kontext wird deutlich, dass Peer-Feedback nicht nur als Bewertungsinstrument, sondern auch als wertvolles Lernwerkzeug fungiert, das die Entwicklung von Schreibkompetenzen in einer kooperativen Lernumgebung unterstützt und die Grundlage für lebenslanges Lernen legt (Topping, 2017). Somit kann Peer-Feedback als Teil des kooperativen Schreibens insbesondere in der Primarstufe eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung von Schreibkompetenzen spielen.

4. Kooperatives Schreiben im inklusiven Kontext

In der bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung werden zahlreiche Dimensionen von sprachlicher Heterogenität unterschieden, eine einheitliche Systematisierung nach zentralen Bereichen hat sich jedoch bislang nicht etabliert (Trautmann & Wischer, 2011). Vor diesem Hintergrund versteht dieser Beitrag unter sprachlicher Heterogenität die Gesamtheit sprachlich bedingter Unterschiede in einer Lerngruppe – bezogen auf Voraussetzungen, Kompetenzen und Erwartungen der Schüler*innen.

Sprachliche Heterogenität umfasst Unterschiede hinsichtlich der Erstsprache, Zweitsprache, regionaler Varietäten (z. B. Dialekte), Sprachregister und des individuellen Sprachstands (Becker-Mrotzek, 2023; Chlosta & Fürstenau, 2010). Sie betrifft sowohl Kinder mit Deutsch als Erstsprache als auch solche mit Deutsch als Zweitsprache oder mehrsprachigem Hintergrund. Dabei ist zu betonen, dass auch die Gruppe mehrsprachiger Kinder keine homogene Einheit bildet, sondern durch vielfältige Sprachbiografien und ein jeweils spezifisches Sprachbewusstsein geprägt ist (Jeuk, 2025).

Konkret zeigt sich sprachliche Heterogenität etwa in Unterschieden im Wortschatz, der Lesefähigkeit sowie in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation (Becker-Mrotzek, 2023). Auch eingeschränkte schriftsprachliche Kompetenzen oder ein geringer Wortschatz können Ausdruck sprachlicher Heterogenität sein, sofern sie die Teilhabe am sprachlichen Lernen und Verstehen beeinflussen. Gleichwohl sind nicht alle Lernschwächen sprachlich bedingt: Schwierigkeiten in anderen Bereichen – wie etwa in der Mathematik oder im emotional-sozialen Verhalten – zählen zu anderen Dimensionen schulischer Heterogenität (Vock & Gronostaj, 2017).

Gelungender inklusiver Unterricht nimmt die Heterogenität von Lerngruppen gezielt in den Blick und fragt nach Möglichkeiten differenzierten und gemeinsamen Lernens. (Moser & Demmer-Dieckmann, 2012, S. 153)

Im inklusiven Unterricht ist Differenzierung ein zentraler Aspekt, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen gerecht zu werden. Das bedeutet, dass Unterricht so gestaltet werden muss, dass es allen Kindern ermöglicht wird, literale Erfahrungen zu sammeln. Kooperatives Schreiben kann Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernausgangslagen und Schreibfähigkeiten unterstützen und ihnen so die Möglichkeit geben, erfolgreich am Schreibprozess teilzunehmen (Strommer, 2013). Eine Studie von Johnson und Johnson (2013) belegt, dass kooperative Lernmethoden in heterogenen Klassenzimmern bedeutende Potenziale bieten, um sowohl die sprachliche Ausdrucksfähigkeit als auch die sozialen Fähigkeiten der Schüler*innen zu stärken. Durch die Zusammenarbeit in kleinen Gruppen profitieren die Schüler*innen nicht nur von den unterschiedlichen Perspektiven ihrer Mitschüler*innen, sondern entwickeln auch wichtige soziale Kompetenzen, die für ihre persönliche und akademische Entwicklung entscheidend sind. Im Kontext Deutsch als Zweitsprache stellt das Schreiben von Texten eine besondere Herausforderung dar. Neben einer geringen Schreibgeschwindigkeit und daraus resultierenden zeitlichen Herausforderungen, sind vor allem auch Wortschatzprobleme zu nennen (Festman et al., 2023). Kooperative Aufgaben sind für Zweitsprachenlernende besonders dann förderlich, wenn sie mit Lernenden, die Deutsch als Erstsprache sprechen, zusammenarbeiten (Mohr, 2005, zit. n. Schmölzer-Eibinger, 2008). Fisher (1994, zit. n. Schmölzer-Eibinger, 2008) fand heraus, dass in Gruppen mit leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schüler*innen insgesamt mehr gesprochen wurde als in leistungshomogenen Gruppen. Die Lernenden in diesen heterogenen Gruppen reagierten häufiger, gaben öfter Erklärungen und brachten mehr eigene Vorschläge ein. In leistungshomogenen Gruppen zeigte sich zudem, dass leistungsstarke Schüler*innen mehr Interaktion zeigten als leistungsschwache. Johnson und Johnson (2013) führen außerdem an, dass Schüler*innen in kooperativen Lernumgebungen tendenziell mehr Zeit mit Aufgaben verbringen und engagierter sind, was zu einer höheren akademischen Leistung führt.

Didaktische Umsetzung & Implikationen

Eine entscheidende Phase des Schreibens bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache ist die Wissensaktivierung. Durch visuellen Input, wie beispielsweise Bildimpulse, und konkrete Aufgabenstellungen kann Vorwissen und Wortschatz aktiviert werden (Schmölzer-Eibinger, 2011). Die Aufgabenstellungen sollten klar und

verständlich formuliert sein und die Lernenden sprachlich nicht überfordern. Die Funktion und das Ziel der Aufgabe sollten im Vorfeld eindeutig definiert sein und gleichzeitig Wahlmöglichkeiten hinsichtlich des Lernergebnisses zulassen. Um die Textkompetenz gezielt zu fördern, sollten die Aufgaben bedeutungsbezogen, problemorientiert und in einen sinnvollen Kontext eingebettet sein (Schmölzer-Eibinger, 2011). Es liegt in der Verantwortung der Lehrperson, Schreibaufgaben so zu differenzieren, dass sie den verschiedenen Lernniveaus gerecht werden und alle Schüler*innen aktiv am Schreibprozess teilnehmen können. Die Integration verschiedener Fertigkeiten ist eine zentrale Aufgabe des kooperativen Schreibens. Durch Aufgaben, die Lesen, Schreiben sowie das Sprechen über Texte miteinander verbinden, kann die Textkompetenz nicht nur im schriftlichen, sondern auch im mündlichen Bereich gefördert werden (ebd.). Im inklusiven Kontext bedeutet das außerdem, dass die individuellen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen sind. Durch kooperative Schreibformate, in denen Lernende mit unterschiedlichen Kompetenzen gemeinsam arbeiten, wird die Möglichkeit gegeben, sich mit den eigenen Stärken in den Schreibprozess einzubringen und voneinander zu lernen (Konrad & Traub, 2019). Auch die Berücksichtigung der Erstsprache kann einen wertvollen Beitrag leisten, indem sie den Lernenden ermöglicht, ihr erworbenes Wissen in der Erstsprache gezielt für das Lernen in der Zweitsprache zu nutzen (Schmölzer-Eibinger, 2011). Peter (2023) führt für den Lernkontext Deutsch als Zweitsprache zusätzlich an, dass sich Dialoge unter den Schüler*innen beim kooperativen Schreiben dadurch auszeichnen, dass sie spontan und ohne Steuerung entstehen. In diesem Setting gibt es weder Unterstützung noch korrekatives Feedback durch Lehrpersonen. Schmölzer-Eibinger (2008) sieht Fehler als natürlichen Bestandteil des Lernprozesses. Lernende sollten keine Hemmungen haben, sich in der Zweitsprache zu äußern, und sich sicher fühlen, ihre Schwierigkeiten im Umgang mit Texten offen zu artikulieren. Auch Schüler*innen mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten sollten zum Schreiben ermutigt werden, wobei an den Entwurf kein Anspruch an orthografische Korrektheit gestellt werden soll (Festman et al., 2023). Ein zentraler Aspekt ist die soziale Interaktion. Wichtig ist, sozial ausgewogene und kooperative Gruppen zu bilden, da Synergieeffekte insbesondere dann entstehen, wenn die Gruppe harmonisch zusammenarbeitet (Schmölzer-Eibinger, 2011). Darüber hinaus kann das kooperative Schreiben freundschaftliche Beziehungen zwischen Schüler*innen unterschiedlicher Herkunft intensivieren und so zur sozialen Integration beitragen. Ebenso wird die kognitive Entwicklung durch soziale Interaktion stärker gefördert als durch individuelles Lernen (ebd.). Nach Abschluss einer kooperativen Schreibaufgabe ist es wichtig, eine Reflexionsphase einzuleiten. Die Lernenden sollten die Möglichkeit haben, ihre Erfahrungen zu analysieren und sich bewusst zu machen, welche Strategien besonders hilfreich waren und worauf sie bei zukünftigen Aufgaben besonders achten möchten (ebd.). Insgesamt ist im inklusiven Kontext das Verfassen von Texten als Prozess zu sehen

(Festman et al., 2023). Ein prozessorientierter Ansatz betont den Schreibprozess statt nur das Endprodukt. Lernende sollen einen Text gemeinsam planen, reflektieren und kontinuierlich überarbeiten, wobei sie auch lernen, ihre Formulierungen aus der Perspektive des Lesenden zu optimieren (Schmölzer-Eibinger, 2011).

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass kooperatives Schreiben eine effektive Methode zur Schreibförderung in heterogenen Lerngruppen darstellt. Die Erkenntnisse belegen, dass insbesondere Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten von kooperativen Schreibprozessen profitieren, da diese eine Struktur bieten, die Schreibblockaden abbaut und das Selbstvertrauen stärkt (Beno, 2011). Zudem wird durch die Interaktion innerhalb der Gruppe das sprachliche Bewusstsein geschärft und die Reflexion über eigene Schreibstrategien gefördert (Schmölzer-Eibinger, 2011). Kooperatives Schreiben fördert durch die Integration verschiedener Ideen und Perspektiven eine tiefere inhaltliche Auseinandersetzung, wodurch die Qualität der Texte gesteigert wird. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen sprachlichen Stilen und Ausdrucksweisen fördert eine intensivere Reflexion über sprachliche Gestaltung und verbessert die sprachliche Kompetenz. Zudem trägt kooperatives Schreiben zur Förderung metakognitiver Prozesse bei und stärkt die Schreibkompetenz insgesamt (Strommer, 2013). Ein zentrales Element des kooperativen Schreibens ist die soziale Interaktion und die damit verbundene positive Interdependenz, die das Engagement fördert und die Lernenden dazu anregt, gemeinsam ein qualitativ hochwertiges Schreibprodukt zu erstellen (Johnson & Johnson, 2009). Darüber hinaus bestätigen Studien, dass kooperative Lernsettings besonders in inklusiven Klassen gewinnbringend sind, da sie die unterschiedlichen Perspektiven der Lernenden integrieren und eine konstruktive Zusammenarbeit ermöglichen (Sasse, 2024; Ziemer, 2024).

Die Analyse hat gezeigt, dass im Rahmen der didaktischen Umsetzung ein strukturierter Prozess notwendig ist, um den Erfolg kooperativer Schreibaufgaben zu gewährleisten. Das von Lowry et al. (2004) entwickelte zirkuläre Phasenmodell stellt eine systematische Vorgehensweise bereit, die von der Ideenfindung bis zur finalen Textrevidierung reicht. Insbesondere Peer-Feedback erweist sich als wirksames Instrument zur Schreibförderung, da es Lernende dazu anregt, ihre Texte kritisch zu reflektieren und sprachliche sowie inhaltliche Aspekte gezielt zu verbessern (Schneider et al., 2013; Boon, 2016). Die Differenzierung im kooperativen Schreiben ist von besonderer Bedeutung, um allen Schüler*innen, unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund oder ihrer individuellen Lernvoraussetzung, eine aktive Teilhabe zu ermöglichen (Strommer, 2013). Untersuchungen zeigen, dass heterogene Gruppen, in denen Zweitsprachlernende mit Lernenden, die Deutsch als Erstsprache sprechen, zusammenarbeiten, besonders produktiv sind, da sie

den sprachlichen Austausch intensivieren und den Erwerb von Schreibkompetenzen gezielt fördern (Schmölzer-Eibinger, 2011). Im Rahmen des kooperativen Schreibens kommt insbesondere Peer-Feedback eine zentrale Bedeutung zu. Es strukturiert den Austausch, schafft Gelegenheiten zur sprachlichen Auseinandersetzung und fördert metakognitive Prozesse wie Reflexion, Perspektivübernahme und Selbstregulation (Lehnen, 2023; Topping, 2017). Damit kann Peer-Feedback nicht nur zur qualitativen Verbesserung von Texten beitragen, sondern auch nachhaltig den Aufbau von Schreibkompetenz unterstützen.

Gleichzeitig sind einige Limitationen des Beitrags zu berücksichtigen. Da dieser auf einer Literaturanalyse basiert, fehlen empirische Untersuchungen oder praktische Daten, die die theoretischen Erkenntnisse insbesondere in Bezug auf die Förderung der Schreibkompetenz in heterogenen Lerngruppen untermauern könnten. Ein weiterer Aspekt ist, dass individuelle Unterschiede innerhalb der heterogenen Lerngruppen, wie unterschiedliche Lernstile, Motivationen oder Förderbedarfe, nicht ausreichend behandelt wurden, was die Wirksamkeit des kooperativen Schreibens im Hinblick auf die Schreibkompetenz beeinflussen könnte. Auch die langfristigen Auswirkungen des kooperativen Schreibens auf die Schreibkompetenz bleiben ungeklärt und erfordern weitere Forschung. Abschließend lässt sich feststellen, dass kooperatives Schreiben nicht nur die individuelle Schreibkompetenz der Lernenden fördert, sondern auch ihre sozialen und kommunikativen Fähigkeiten stärkt. Es stellt eine differenzierte und integrative Unterrichtsmethode dar, die insbesondere in inklusiven und heterogenen Lernkontexten effektiv eingesetzt werden kann. Durch gezielte didaktische Interventionen kann das Potenzial des kooperativen Schreibens optimal genutzt werden, um sowohl sprachliche als auch soziale Kompetenzen nachhaltig zu fördern.

Literatur

- Atkinson, P. (2003). Assessment 5–14: What do pupils and parents think? *Spotlight*. Education Resources Information Center document reproduction service, ED480897.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, S. (2018). *Schreiben im Kontext: Perspektiven der Schreibdidaktik*. Springer VS.
- Becker-Mrotzek, M. (2023). Sprachliche Heterogenität in der Grundschule. Grundschüler:innen haben unterschiedliche sprachliche Kompetenzen. In *Grundschule*, 55(1), 16–20.
- Beno, E. (2011). Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht. Schreiben zu und nach literarischen Texten. *Neue Didaktik*, 1, 79–96. <https://doi.org/10.25656/01:7477>
- Boon, S.I. (2016). Increasing the uptake of peer feedback in primary school writing: Findings from an action research enquiry. *Education 3–13*, 44(2), 212–225. <https://doi.org/10.1080/03004279.2014.901984>

- Bürki, G. & Stucki-Volz, G. (2010). „Zu zweit allein“ – kooperatives Schreiben am Beispiel eines Klassenromans. Diskussion und Reflexion eines schulischen Schreibprojekts. *Der Deutschunterricht*, 6, 89–95.
- Chlosta, C. & Fürstenau, S. (2010). Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Die deutsche Schule*, 102(4), 301–314. <https://doi.org/10.25656/01:25678>
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–35). Fillibach bei Klett.
- Festman, J., Gerth, S., Mairhofer, M. & Reiter, C. (2023). *Texte verfassen in der Primarstufe: Theorie und Praxis für erste Schreibprozesse, Textproduktion und Schreibdidaktik*. Waxmann.
- Fisher, E. (1994). Distinctive features of pupil-pupil classroom talk and their relationship to learning: How discursive exploration might be encouraged. In B. Stierer & J. Maybin (Hrsg.), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice* (S. 157–175). Multilingual Matters.
- Gersten, R. & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 251–272. <https://doi.org/10.1086/499668>
- Gillies, R. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41, 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gillespie, A. & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454–473. <https://doi.org/10.1177/0014402914527238>
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 781. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.781>
- Graham, S. & Perin, D. (2007). Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York. Alliance for Excellent Education.
- Harrison, K., O'Hara, J. & McNamara, G. (2015). Re-thinking assessment: Self- and peer-assessment as drivers of self-direction in learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 75–88.
- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Erlbaum.
- Jeuk, S. (2025). Sprachbeobachtung in heterogenen Klassen im Anfangsunterricht. *ZfG*, 18, 89–103. <https://doi.org/10.1007/s42278-025-00222-y>
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.

- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie & E. Anderman (Hrsg.), *International Handbook of Student Achievement* (S. 372–374).
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2018). *Cooperative learning: The foundation for active learning*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Knopp, M., Jost, J., Linnemann, M. & Becker-Mrotzek, M. (2014). Textprozeduren als Indikator von Schreibkompetenz – ein empirischer Zugriff. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 111–129). Fillibach bei Klett.
- Konrad, K. & Traub, S. (2019). *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. wbv Media.
- Lehnen, K. (2017). Kooperatives Schreiben. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 299–314). Waxmann.
- Lehnen, K. (2023). Peerfeedback beim schulischen Schreiben. Grundlagen, Methoden, Modellierung. In *ide – Informationen zur Deutschdidaktik*, 47(2), 18–30.
- Lowry, P.B., Curtis, A. & Lowry, M.R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41, 66–99.
- Mohr, I. (2005). *Deutsch ist zwischen uns einfach ein Thema gewesen. Immer! Untersuchung zu Sprach- und Textkompetenz in der Zweitsprache von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Oberstufe*. Projektbericht. Wien.
- Morgenroth, C. (2021). Kollaboratives Schreiben. In D. Ehrenmann & T. Traupmann, *Kollektives Schreiben* (S. 262–282). Brill.
- Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. (2012). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 155–176). Stuttgart: Kohlhammer.
- Peter, K. (2023). Kooperatives Schreiben zur Anregung von Sprachbewusstseinsprozessen. In *IDT 2022: mit.sprache.teil.haben. Band 4: Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 213–218). Erich Schmidt.
- Philipp, M. (2015). *Schreibkompetenz: Eine integrative Betrachtung von Theorie und Praxis*. Schneider Hohengehren.
- Portmann-Tselikas, C. (2005). Textkompetenz und ihre Förderung im Schriftspracherwerb. In M. Becker-Mrotzek & S. Böttcher (Hrsg.), *Forschungsansätze zur Förderung der Schreibkompetenz* (S. 1–16). Schneider Hohengehren.
- Sasse, A. (2024). Vom Gegenstand Inklusion zu gemeinsamen Lerngegenständen – Grundlagen inklusiven Unterrichts. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 35–50). Klinkhardt.

- Schmölzer-Eibinger, S. (2011). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. 2. Aufl. Bd. 5. Narr Francke Attempto.
- Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efing, C. & Kern, N. (2013). *Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Slavin, R. E. (1996). Research for the future. Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43–69.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785–791.
- Strommer, H. (2013). Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben. *Ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 37(4), 43–52.
- Sturm, A. (2008). Kooperatives Schreiben – eine grundlegende Fähigkeit. *Rundschreiben Zentrum Lesen – Pädagogische Hochschule der FHNW–Institut Forschung und Entwicklung*, 15.
- Topping, K. J. (2017). Peer assessment: Learning by judging and discussing the work of other learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 7.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Vock, M. & Gronostaj, A. (with Friedrich-Ebert-Stiftung) (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.
- Ziemen, K. (2024). Didaktische Grundorientierung – die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle?* (S. 11–22). Julius Klinkhardt.