

© Erkan Gürsoy (Juli 2018)

Genredidaktik

Ein Modell zum generischen Lernen in allen Fächern mit besonderem Fokus auf Unterrichtsplanung

Was ist Genredidaktik?

Genredidaktik ist im englischsprachigen Raum als Genre Pedagogy bekannt, alternativ wird der Begriff Genre Based Approach verwendet, in den Ansätzen der 80er Jahre gelegentlich Genre Cycle. Im skandinavischen Raum ist die Bezeichnung Genredidaktik etabliert. Es handelt sich hierbei um ein Konzept aus Australien (Sydney), das primär zum Schreiben im Unterricht aller Fächer verwendet wird (Rose & Martin 2012). In Deutschland ist Genredidaktik insbesondere in der Fremdsprachendidaktik im Kontext des generischen Lernens bekannt (Hallet 2016).

Genredidaktik ist ein umfassender Lehr-/Lernzyklus zur konsequenten Unterrichtsplanung (Feez 1998, Taufik 2009). Ziel ist die Vermittlung von (typischen) Genres¹ der jeweiligen Fächer (van Dijk & Hajer 2012), wie z.B.:

- in der Mathematik u.a. mathematische Textaufgaben, Konstruktionsbeschreibungen, Merksätze (Frank & Gürsoy 2014) oder Argumentationen und Begründungen (Meyer & Prediger 2009),
- im Chemie- oder Physikunterricht u.a. Versuchsprotokolle (Beese & Roll 2015, Boubakri u.a. 2017),
- im Biologieunterricht u.a. Pflanzen- und Tiersteckbriefe und Beschreibungen (Beese u.a. 2017),

¹ Genres sind im weitesten Sinne vergleichbar mit Textsorten, umfassen aber mehr als einzelne Textsorten.

- im Technikunterricht u.a. technische Analysen (Schniederjan & Lang 2016),
- im Geographieunterricht u.a. Klimadiagrammbeschreibungen und Auswertungen (Reisch 2017, Schwarze 2017) oder Karten (Budke u.a. 2016),
- im Geschichtsunterricht u.a. das historische Sach- und Werturteil (Wickner 2018) sowie weitere historische Narrationen (Sieberkorb & Lücke 2017),
- im Politikunterricht u.a. Schaubildbeschreibungen (Manzel & Nagel 2017) oder politisches Argumentieren (Achour u.a. 2017),
- im Kunstunterricht u.a. Bildbeschreibungen und Bildanalysen (Roll 2017),
- im Sportunterricht u.a. Spielanleitungen, Beschreibungen von Bewegungsabläufen (Lakehal u.a. 2018) und Taktiken, Reflexionsgespräche nach einem Spiel,
- im Musikunterricht Musikgenres wie z.B. Raptexte (Kaulvers u.a. 2018),
- im Deutschunterricht bzw. im Herkunftssprachenunterricht u.a. Sachtexte (Altun & Gürsoy 2015, Roll u.a. 2016) oder literarische Texte ([Belke 2011](#)),
- im Philosophieunterricht u.a. Gedankenexperimente (Jost 2017),
- usw.

Ein genre-orientierter Unterricht richtet sich an alle Schülerinnen und Schüler, da davon auszugehen ist, dass fachspezifische Genres nicht in der Familie erworben werden, sondern der schulische Fachunterricht der Ort für eine gezielte Vermittlung ist. Genrewissen ist somit keine *Lernvoraussetzung*, sondern *Lerngegenstand* im Unterricht. Genredidaktik kommt somit allen Schülerinnen und Schülern zu Gute, sie eröffnet darüber hinaus insbesondere neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern einen leichteren Zugang zum Regelunterricht, da je nach Sprachstand die Materialien mit Blick auf Lernziele differenziert werden können.

Genredidaktik als Lehr-/Lernzyklus

Grundlage des Unterrichts ist ein spezifisches Genre des Faches (s. hierzu die Lehrpläne der einzelnen Fächer in den jeweiligen Bundesländern). Dabei wird das ausgewählte Genre in einem bestimmten Lehr-/Lernzyklus erarbeitet, der je nach Literaturbezug in drei, vier oder fünf Schritten gegliedert wird. In diesem Aufsatz wird der Lehr-/Lernzyklus kleinschrittig in fünf Schritten nach Taufik (2009) und Hallet (2016) – am Beispiel der mathematischen Textaufgabe – vorgestellt, um Genredidaktik als Hebel für eine genre-orientierte

Unterrichtsplanung zugänglich zu machen (vgl. auch Gibbons 2015, S. 111-121):²

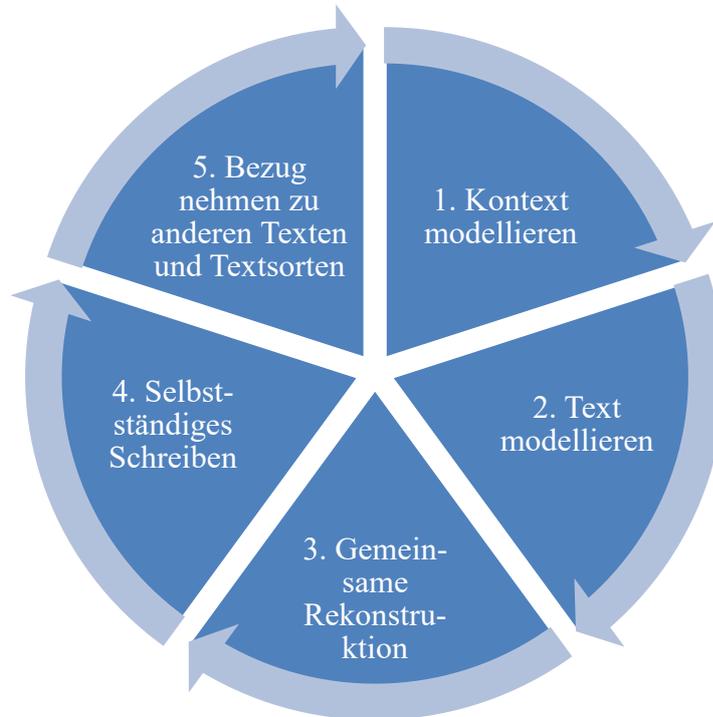


Abb. 1: Teaching-learning cycle nach Feez 1998, S. 28

1. Kontext modellieren (setting the context and building the field):

Den Kontext modellieren ist ein fester Bestandteil des Unterrichts. Unterrichtseinstiege dienen zur Motivation für die weitere Arbeit. Zu Beginn jeglicher Formen von Sprachbildung ist es wichtig, die soziale Dimension von Texten zu besprechen. Hierzu können in der Sekundarstufe I und II folgende Fragen leitend sein:

- *Wieso schreiben wir den Text? Und für wen?*
- *Wer schreibt solche Texte außerhalb von Schule?*
- *In welchen Berufen / Fachkontexten werden solche Texte eingesetzt? Wer liest sie? Warum? usw.*

² Genredidaktik ist allerdings auf jeden Fachunterricht übertragbar (Hallet 2013).

Dies kann auch unter Einbezug von sozialen Rollen und Rollenspielen (vgl. hierzu ausführlicher Moraitis 2018) erarbeitet werden, wie z.B. dass Mathematiker/innen Probleme des Alltags lösen.³

In der Grundschule bzw. in der Übergangsphase wären altersgerechte, kindgerichtete Einstiegsfragen möglich, wie z.B.:

- *Wer von euch wollte schon immer mal Mathematiker sein?*
- *Was machen eigentliche Mathematiker?*
- *Wieso müssen Mathematiker ihre Ergebnisse schriftlich festhalten?*
- *Wer schreibt mathematische Textaufgaben? Wieso?*

Man kann insgesamt in dieser Phase auf die zahlreichen kreativen Unterrichtseinstiege der jeweiligen Fachdidaktiken zurückgreifen.

2. Text modellieren durch Modelltexte (modelling and deconstruction):

Der Modelltext ist funktional in Abschnitte gegliedert, wobei jeder Abschnitt farblich unterschiedlich markiert wird. So wird der Aufbau eines Textes sichtbar. Zusätzlich gibt es Erklärungen (z.B. in der rechten Spalte oder direkt unter den Sätzen/Abschnitten), um den Zweck deutlich zu machen. Dies muss aus fachlicher Sicht seitens der Lehrkraft für die Schülerinnen und Schüler vorgegeben werden. Gleichzeitig werden typische sprachliche Strukturen im Text farblich markiert, z.B. mathematisch relevante Präpositionen⁴, Zahlwörter, Fachwörter wie *insgesamt*, *jeder* usw.⁵ Auch deren Zweck (s. Fußnote 4) werden eventuell in einem zweiten Modelltext oder im selben Modelltext explizit gemacht. Im Folgenden ist ein möglicher Modelltext für eine mathematische Textaufgabe in der Klasse 5 dargestellt, im Anhang befindet sich darüber hinaus ein Leitfaden zur Erstellung von Modelltexten für andere Genres:

³ Oder in anderen Fächern: Biologinnen und Biologen schreiben vor Ort z.B. im Wald kurze Steckbriefe zu Pflanzen und Tieren, anschließend im Büro ausführliche Steckbriefbeschreibungen, Chemiker/innen und Physiker/innen schreiben Versuchsprotokolle, Sportler/innen analysieren Bewegungsabläufe usw.

⁴ **Was** kommt vor? => Präposition

Wie kommt es vor? => *über*, *um...* (Um wie viel Prozent liegt der Verbrauch bei 180 km/h über dem Verbrauch bei 100 km/h?)

Warum kommt es vor? => Um mathematische Relationen (z.B. Differenzverhältnisse) zu verbalisieren.

⁵ Zur Analyse sprachlicher Merkmale in den Fächern s. u.a. Beese u.a. (2014) und Tajmel & Hägi (2017).

Einfacher Text:

Im Duisburger Zoo gibt es viele Schimpansen. Jeder Schimpanse erhält an einem Tag fünf Bananen. Wie viele Bananen bekommen zehn Schimpansen insgesamt an einem Tag?

Modelltext:

Geschichte:

Im Duisburger Zoo gibt es viele Schimpansen.

(Mathematik kommt eigentlich fast immer im Alltag vor. Daher gibt es mathematische Textaufgaben zu allen möglichen Themen des Alltags.)

Mathematisches Problem:

Jeder Schimpanse erhält an einem Tag **fünf** Bananen.

(Mathematik kann helfen, Probleme des Alltags zu lösen. Eine gute mathematische Textaufgabe enthält immer eine Problemstellung, die man mathematisch lösen muss.)

Frage/Aufgabenstellung:

Wie viele Bananen bekommen **zehn** Schimpansen **insgesamt** an **einem** Tag?

(Eine mathematische Textaufgabe enthält eine Frage oder eine konkrete Aufgabe, die den Leser auffordert, das genannte mathematische Problem zu lösen.)

Rechnung:

5 (Bananen) x 10 Schimpansen = 50 Bananen

(In dieser Phase rechnest du. Dazu musst du die Informationen aus der Textaufgabe entnehmen.)

Antwortsatz:

An **einem** Tag bekommen **zehn** Schimpansen **insgesamt** 50 Bananen.

(In diesem Schritt schreibst du in einem Satz die Antwort auf die Frage in der mathematischen Textaufgabe.)

Folgende Schritte bieten sich an:

- Rechnung gemeinsam lösen,
- Textstruktur gemeinsam besprechen,
- mathematisch (ir)relevante Wörter ersetzen: *10 statt 5 => Was ändert sich? Elefanten statt Schimpansen => Was ändert sich?!*

Rechnung und dem passenden Antwortsatz – wie in einer Quizshow – zugeordnet werden müssen.

Zugleich ermöglicht das gemeinsame Rekonstruieren von Texten die kooperative Zusammenarbeit von allen Schülerinnen und Schülern in Gruppenarbeitsphasen. Auch der Einsatz von Ressourcen in der Mehrsprachigkeit kann hier gezielt genutzt werden. So könnten arabisch-, kurdisch- oder türkischsprachige Schülerinnen und Schüler durch das Sprechen im Arabischen, Kurdischen, Türkischen und/oder Deutschen den Lösungsweg schneller erreichen.

4. Selbstständiges Schreiben (independent construction): Am Ende schreiben die Schülerinnen und Schüler das erarbeitete Genre. Auch hier gibt es verschiedene Möglichkeiten, damit umzugehen. So kann eine Checkliste (s. als Beispiel für mathematische Textaufgaben [Gonas 2014](#)) auf der Basis des Modelltextes vorbereitet werden, so dass die Schülerinnen und Schüler wissen, was die Lehrkraft bei der Beurteilung erwartet. Möglich ist auch auf der Basis einer für Schülerinnen und Schüler vorbereiteten Checkliste, dass sie sich nach dem selbstständigen Schreiben gegenseitig Feedback geben, um die Textprodukte zu optimieren ([Lammers & Roll 2014](#)).

5. Bezüge zu anderen Texten und Genres herstellen (relating to other texts):

Hier kann die Lehrkraft in Abhängigkeit zum Lernziel und Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler entscheiden, ob ein erneuter Lehr-/Lernzyklus nach dem vorgestellten Muster durchlaufen werden muss, indem

- eine vergleichbare mathematische Textaufgabe bzw. eine Textaufgabe mit einer anderen Grundrechenart,
- eine Textaufgabe, deren Sätze nicht eins-zu-eins der Struktur *Geschichte – mathematisches Problem – mathematische Aufgabenstellung* zugeordnet werden kann (mathematische Textaufgaben können u.a. nur aus zwei oder sogar aus mehreren Sätzen bestehen),
- oder ein anderes Genre wie Konstruktionsbeschreibungen oder mathematisches Argumentieren/Begründen

erarbeitet wird.⁷

Vorteile und (wenige) Grenzen von Genredidaktik

Genres sind Lerngegenstände, die in einem sinnvollen Lehr-/Lernzyklus erarbeitet werden müssen. Dabei ist die soziale und kommunikative Dimension von Genres im jeweiligen Fach zu beachten, ebenso fachspezifisch didaktisierte Unterrichtseinstiege. Modelltexte geben Schülerinnen und Schülern Muster vor und zeigen, wie eben Expertinnen und Experten des Faches kommunizieren. Modelltexte liefern zugleich Impulse für eine sinnvolle, (fach-)didaktische Begründung von sprachlichen Baugerüsten (= scaffolds) und für eine Checkliste zur Beurteilung von Textprodukten. Die Bezugnahme zu weiteren Texten und Genres des jeweiligen Faches ermöglichen Schülerinnen und Schülern den Zugang zur Vielfalt an Mustern innerhalb der Fachkommunikation.

Genredidaktik ermöglicht zugleich, dass nicht nur das Schreiben geübt wird, sondern auch das Lesen bzw. das Sprechen in der Fachkommunikation. Denn wenn man die Fachkonzepte durch Genres durchdringt, liest man als Expertin und Experte Texte gezielter, effizienter und schneller. Die intensive Vorbereitung des Schreibens gibt die Struktur für das Sprechen in der Fachkommunikation ebenfalls vor.

Dieser Lehr-/Lernzyklus erscheint auf den ersten Blick aufwändig, allerdings handelt es sich bei Genres um wiederkehrende Strukturen, d.h., dass sie mit Blick auf ihre Struktur erweitert und komplexer werden können, sie verändern sich aber nicht mehr grundlegend. Der sukzessive Aufbau wie in Genredidaktik kann die erfolgreiche Bewältigung von Prüfungsaufgaben, die eben schriftliche Produkte von Schülerinnen und Schülern verlangen, optimieren.

Auch die Frage, wann die Ressourcen der Mehrsprachigkeit im Rahmen einer Unterrichtsplanung gezielt berücksichtigt werden können, kann beantwortet werden.

⁷ Für den Biologieunterricht wären ebenso Fortsetzungen zu weiteren Steckbriefen innerhalb der Botanik bzw. Zoologie oder eben der Wechsel von Pflanzen- hin zu Tiersteckbriefen (oder umgekehrt) möglich. Im Geschichtsunterricht müsste man den Lehr-/Lernzyklus von der historischen Sachanalyse hin zum historischen Sach- und Werturteil, im Erdkundeunterricht von der Beschreibung eines Klimadiagramms hin zur Interpretation eines Klimadiagramms gestalten usw. Auch hier bietet sich eine Vielzahl an der Fortführung bzw. der Bezugnahme von identischen oder weiteren Textsorten innerhalb des jeweiligen Faches an.

Insbesondere in der 3. Phase von Genredidaktik können alle Erstsprachen der Klasse innerhalb der Gruppenzusammensetzung berücksichtigt werden, um gemeinsam zu rekonstruieren.

Schulbücher in Deutschland sind bislang nicht nach diesem Lehr-/Lernzyklus aufgebaut. Genredidaktik muss aber auch an den Lernstand der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass Genredidaktik an die Kompetenz der Unterrichtsplanung von Lehrkräften anknüpft. Auch die Erstellung von Modelltexten kann im Kollegium verdeutlichen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Erwartungshaltung liegen. Eine gemeinsame Festlegung ermöglicht eine vereinheitlichte Struktur und nicht zuletzt allen Schülerinnen und Schülern einen transparenteren Zugang zu Erwartungshaltungen von Lehrkräften.

Anhang – Material 1:

Phase 2: Text modellieren mithilfe einer bzw. mehrerer sprachlich nachvollziehbaren Textvorlage(n) (Modelltexte, Genre in seiner Struktur und des Zwecks einführen)

- Schreiben Sie selbst die Antwort / den Text zu der Aufgabe in einem Schulbuch (s. Vorlage auf der nächsten Seite).
- Gliedern Sie den Text in für das Fach sinnvolle Abschnitte.
- Nennen Sie den Zweck der einzelnen Abschnitte auf der rechten Spalte. (Modelltext 1)
- Analysieren Sie die fachbedingten sprachlichen Besonderheiten. Finden Sie wiederkehrende Strukturen und nennen Sie den Zweck der einzelnen sprachlichen Besonderheiten. Warum kommen Sie vor? (Modelltext 2)
- Entwerfen Sie für Ihre Schülerinnen und Schüler eine didaktisch reduzierte Version, die im Unterricht als Modelltext eingesetzt wird. Beachten Sie hierbei folgende Leitfragen:
 - Ist das Genre zu lang? Dann sollten jeweils die einzelnen Abschnitte den Lehr-/Lernzyklus von der Phase 1 bis 5 erarbeitet werden. Dies bietet sich z.B. in Versuchsprotokollen an.
 - Ist das Genre lang, aber es macht aus fachlicher Sicht keinen Sinn, jeden einzelnen Abschnitt von Phase 1 bis 5 zu erarbeiten? Dann schauen Sie, ob man nicht zumindest eine gröbere Einteilung machen könnte oder entsprechend fokussiert.

Anhang – Material 2:

Mögliche Vorlage für einen farblich strukturierten Modelltext

Text	Zweck
[Green section]	[Green section]
[Yellow section]	[Yellow section]
[Blue section]	[Blue section]
[Orange section]	[Orange section]

Literatur zu Genredidaktik

Feez, S. (1998): Text-based Syllabus Design. Sydney: McQuarie University/AMES.

Gibbons, P. (2015): Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom. 2nd Edition. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hallet, W. (2013): Generisches Lernen im Fachunterricht. In: Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (Hrsg.): Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann, S. 59-75.

Hallet, W. (2016): Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion. Seelze: Klett Kallmeyer.

Rose, D. & Martin, J. (2012): Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School. Sheffield, United Kingdom: Equinox Publishing.

Sieberkrob, M. & Lücke, M. (2017): Narrativität und sprachlich bildender Geschichtsunterricht – Wege zum generischen Geschichtslernen. In: Jostes, B., Caspari, D. & Lütke, B. (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Münster: Waxmann, S. 217-229.

Taufik, N. H. (2009): Introduction to Genre Based Approach. Jakarta: Ministry of National Education: Directorate General of Quality Improvement of Teachers and Education Personnel. [<https://mmursyidpw.files.wordpress.com/2009/05/introductiontogenrebasedapproach.pdf>, 19.07.2018]

Van Dijk, G. & Hajer, M. (2012): Exploring the Language of Technology with Student-Teachers through Genre Pedagogy. In: Linköping University Electronic Press, S. 452-459. [<http://www.ep.liu.se/ecp/073/053/ecp12073053.pdf>, 19.07.2018]

Wickner, M.-C. (2018): So schließt sich der Kreis. Textsortenspezifische Schreibförderung im Geschichtsunterricht mit dem „Genre Cycle“. In: Geschichte lernen, 31(182), S. 49-56.

Weitere Literatur

Achour, S., Jordan, A. & Sieberkrob, M. (2017): Argumentieren in Politik und Gesellschaft – Wie kann der Politikunterricht die politische Kommunikation über sprachbildende Maßnahmen fördern? In: Jostes, B., Caspari, D. & Lütke, B. (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Münster: Waxmann, S. 231-242.

Altun, T. & Gürsoy, E. (2015): Herkunftssprachenbildung - Zur Sprachbildung im Herkunftssprachenunterricht. In: Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 187-196.

Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014): Sprachbildung in allen Fächern. Goethe-Institut / DLL 16. Stuttgart: Klett.

Beese, M., Kleinpaß, A., Krämer S., Reschke, M., Rzeha, S. & Wiethoff, M. (2017): Praxishandbuch Sprachbildung Biologie. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Stuttgart: Klett

Beese, M. & Roll, H. (2015): Textsorten im Fach – zur Förderung von Literalität im Sachfach in Schule und Lehrerbildung. In: Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern – Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 51-72.

Belke, G. (2011): „Generatives Schreiben“ als Grundlage interkultureller sprachlicher Bildung. In: Kompetenzzentrum ProDaZ. Abrufbar unter: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/generatives_schreiben.pdf. [23.07.2018]

Boubakri, C., Beese, M., Krabbe, H., Fischer, H. E. & Roll, Heike (2017): Sprachsensibler Fachunterricht. In: Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Band 1. Münster/New York: Waxmann, S. 335-350.

Budke, A., Kuckuck, M., Michalak, M. & Müller, B. (2016): Diskursfähigkeit im Fach Geographie. Förderung von Kartenkompetenzen in Geographieschulbüchern. In: Vorstand der Gesellschaft für Fachdidaktik. Bayrhuber H., Frederking V., Hammann M., Hemmer M., Parchmann I., Ralle B., Rothgangel, Schön L. & Vollmer H. (Hrsg.): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Münster: Waxmann, S. 231-246.

Frank, M. & Gürsoy, E. (2014). Sprachbewusstheit im Mathematikunterricht in der Mehrsprachigkeit. Zur Rekonstruktion von Schülerstrategien im Umgang mit sprachlichen Anforderungen von Textaufgaben. In Ferraresi, G. & Liebner, S. (Hrsg.): SprachBrückenBauen. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 92, S. 29-46.

Gonas G. (2014): Sprachforscherkurs Mathematik - Schreiben im Mathematikunterricht: In: Kompetenzzentrum ProDaZ. Abrufbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachforscherkurs.pdf>. [23.07.2018]

Jost, L. M. (2017): Sprachlichkeit jenseits der „Laberei“. Über die Bedeutung von Sprache in Ekkehard Martens' Theorien über den Philosophieunterricht. In: Albus, V., Frank, M. & Geier, T. (Hrsg.): Sprachliche Bildung im Philosophieunterricht. Münster: LIT-Verlag, S. 134-161.

Kaulvers, J., Strobl, J. & Wiethoff, M. (2018): RapPro-Sprachförderung durch Rap. Ein Theorie-Praxis-Projekt von ProDaZ an Kooperationsschulen. In: Moraitis, A., Mavruk, G., Schäfer, A. & Schmidt, E. (Hrsg.): Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 143-170.

Kniffka G. (2010): Scaffolding: In: Kompetenzzentrum ProDaZ. Abrufbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>. [23.07.2018]

Lakehal, S., Mavruk, G. & Kaulvers, J. (2018): Das Sprach- und Bewegungscamp an der Universität Duisburg-Essen. Bewegtes Lernen mit allen Sinnen. In: Moraitis, A., Mavruk, G., Schäfer, A. & Schmidt, E. (Hrsg.): Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 171-184.

Lammers, I. & Roll H. (2014). Erzählen – Schreiben – Begleiten. Jahrgangübergreifende Schreibwerkstätten mit Schreibbegleitung durch Peers. In: Kompetenzzentrum ProDaZ. Abrufbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/schreibwerkstatt.pdf>. [23.07.2018]

Leisen, J. (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett-Sprachen.

Manzel, S. & Nagel, F. (2017): „Links unten steht der Bundespräsident“ – sprachliche und fachliche Herausforderungen politischer Schaubilder mit ersten Ergebnissen aus dem BMBF-Projekt SchriFT. In: Manzel, S. & Schelle, C. (Hrsg.): Empirische Forschung zur Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 19-29.

Meyer, M. & Prediger, S. (2009): Warum? – Argumentieren, Begründen, Beweisen. Praxis der Mathematik in der Schule, 51 (30), S. 1-7.

Moraitis, A. (2018): Lehre trifft Theater. Dramapädagogische und theaterpädagogische Bildungsarbeit in der universitären Lehre für angehende Lehrkräfte. In: Moraitis, A., Mavruk, G., Schäfer, A. & Schmidt, E. (Hrsg.): Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 41-76.

Reisch, J. (2017): Klimadiagramme auswerten und vergleichen mithilfe sprachsensibler Unterrichtsmaterial. In: Budke, A. & Kuckuck, M. (Hrsg.): Sprache im Geographieunterricht. Münster: Waxmann, S. 55-70.

Roll, H., Baur, R. S., Okonska, D. & Schäfer, A. (2017): Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht. Münster: Waxmann.

Roll, H. & Gürsoy, E. & Boubakri, C. (2016): Mehrsprachige Literalität fördern. Ein Ansatz zur Koordinierung von Deutschunterricht und herkunftssprachlichem Türkischunterricht am Beispiel von Sachtexten. In: Der Deutschunterricht, Heft 6, S. 57-67.

Schniederjan, M. & Lang, M. (2016): Schreiben im Technikunterricht: Untersuchung zum textsortenbasierten Schreiben am Beispiel der Technischen Analyse. In: Journal of Technical Education (JOTED), Jg. 2, Heft 2, S. 41-63.

Schwarze, S. (2017): Das Prinzip des Scaffolding zur Förderung von Erschließungs- und Verbalisierungsprozessen von Klimadiagrammen im Geographieunterricht. In: Budke, A. & Kuckuck, M. (Hrsg.): Sprache im Geographieunterricht. Münster: Waxmann, S. 141-153.

Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017): Sprachbewusst Unterricht planen: Grundprinzipien, Anleitung und Umsetzungsbeispiele. Münster: Waxmann.