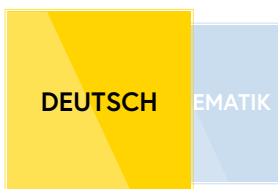


Bonusmodul *Deutsch (Verfassen von Texten, Teilkomponenten)* in der iKM^{PLUS} im Detail (samt Förderempfehlungen)

Primarstufe



Inhalt

Informationen zum Kompetenzmodell.....	1
Vertiefende Erläuterungen zum Kompetenzmodell.....	2
Kommentierte Musteraufgaben.....	5
Wie kann man das Verfassen von Texten fördern?.....	11
Links: <i>Deutsch (Verfassen von Texten, Teilkomponenten)</i>	16
Glossar.....	19
Literatur.....	20
Anhang.....	24

Impressum

Lea Hoffmann, Kristina Karl, Jörg Jost, Katharina Peick, Verena Raith, Sandra Eibl, Veronika Österbauer, Ilka Fladung: Bonusmodul *Deutsch (Verfassen von Texten, Teilkomponenten)* in der iKM^{PLUS} im Detail (samt Förderempfehlungen). Primarstufe.

IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen
Alpenstraße 121, 5020 Salzburg
+43 662 620088-0
office@iqs.gv.at
iqs.gv.at

Salzburg, 2025

Informationen zum Kompetenzmodell

Die Bildungsstandards für die Volksschule definieren für den Kompetenzbereich Verfassen von Texten fünf Kompetenzfelder (Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, BGBl. II Nr. 1/2009, Teil 1, 1. Abschnitt):

1. Für das Verfassen von Texten entsprechende Schreibansätze nutzen; Texte planen
2. Texte der Schreibabsicht entsprechend verfassen
3. Texte strukturiert und für Leserinnen bzw. Leser verständlich verfassen
4. Beim Verfassen von Texten sprachliche Mittel bewusst einsetzen
5. Texte überprüfen, überarbeiten und berichtigen¹

Für die iKM^{PLUS} werden diese fünf Bereiche in drei Kompetenzfelder zusammengefasst: Texte planen, Texte verfassen (enthält die Kompetenzen aus Bereich 2, 3 und 4) und Texte überarbeiten. Drei wichtige Teilkomponenten, die ebenfalls zentral für das Gelingen eines Textes angesehen werden, stellen drei weitere Kompetenzfelder der iKM^{PLUS} dar: Adressatenorientierung, Kohärenz und Textmusterwissen.

Kompetenzfelder (Prozesse)	Kompetenzfelder (Teilkomponenten)
<ul style="list-style-type: none">• Texte planen• Texte verfassen• Texte überarbeiten	<ul style="list-style-type: none">• Adressatenorientierung• Kohärenz• Textmusterwissen

Tab. 1: Kompetenzfelder Deutsch (Verfassen von Texten, Teilkomponenten) in der iKM^{PLUS}

Alle Kompetenzfelder finden sich im Kompetenzstrukturmodell von Schreibkompetenz in der iKM^{PLUS} (siehe nächste Seite) auf der Ebene der Textproduktion wieder.

Auch die drei Teilkomponenten finden sich in den Bildungsstandards wieder und lassen sich in jedem der Kompetenzfelder (Prozesse) verorten. Im Kompetenzfeld Texte verfassen beziehen sich die Bildungsstandards beispielsweise darauf, dass die „Schülerinnen und Schüler ...

- ihren Text verständlich und adressatengerecht schreiben [können]“ (Adressatenorientierung),
- „Sätze zu einem Text verbinden [können], indem sie geeignete sprachliche Mittel einsetzen“ (Kohärenz) und
- „Texte in unterschiedlichen Formen verfassen [können], um zu erzählen, zu unterhalten, zu appellieren, zu informieren oder etwas zu notieren“ (Textmusterwissen).

1 Eine vollständige Auflistung der Bildungsstandards für die Sekundarstufe im Bereich Verfassen von Texten befindet sich im Anhang dieses Dokuments.

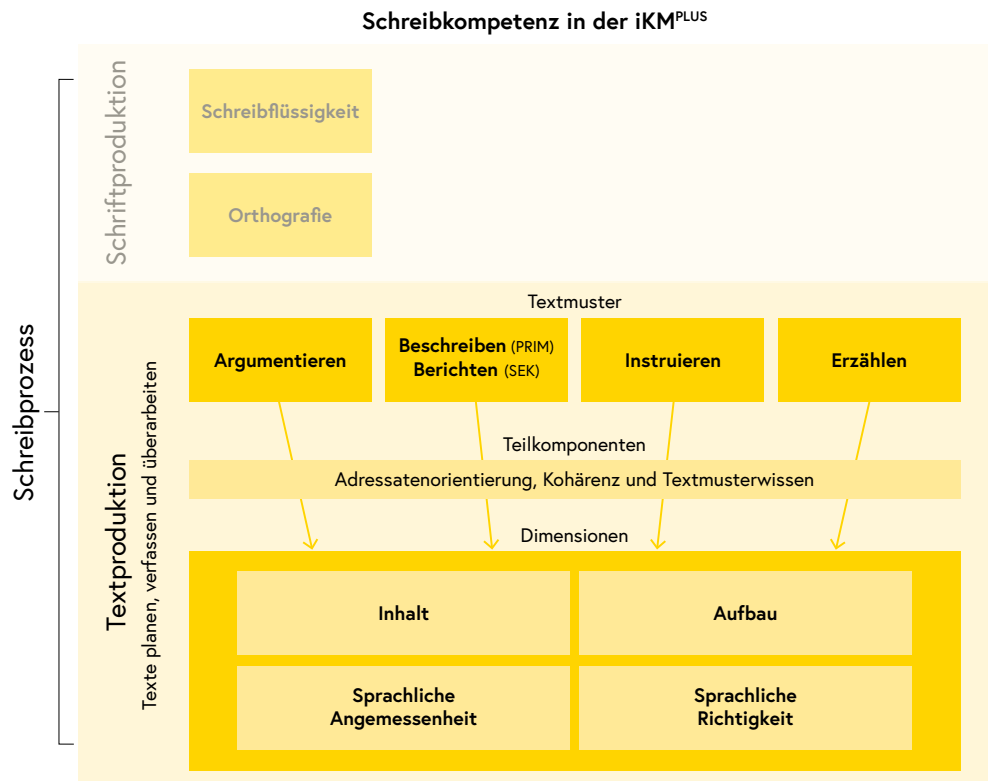


Abb. 1: Kompetenzstrukturmodell von Schreibkompetenz in der iKM^{PLUS}

Vertiefende Erläuterungen zum Kompetenzmodell

Der Kompetenzbereich „Verfassen von Texten“, wie er in den Bildungsstandards definiert ist, beschreibt die Fähigkeit, Schreibprozesse so zu gestalten, dass eigenständig Texte produziert werden können. In der Schule sind die Fähigkeiten, Texte zu lesen und zu verfassen, nicht nur im Deutschunterricht von zentraler Bedeutung. Schriftliche Aufgaben kommen in allen Fächern vor (Dede, Huesmann & Lemke, 2021, S. 1). Auch allgemein gelten das Verfassen von Texten sowie das Lesen als Schlüsselqualifikationen in unserer Gesellschaft. Man benötigt diese Fähigkeiten, um zahlreiche alltägliche Kommunikationssituationen zu bewältigen, Zugang zu verschriftlichten Wissensbeständen zu erlangen und sich vertieft mit dem Wissen auseinanderzusetzen. Lesen und Schreiben sind somit zentral für gesellschaftliche Teilhabe (Merz-Grötsch, 2022, S. 9).

Beim Verfassen von Texten geht es darum, selbstständig etwas schriftlich festzuhalten, das kommunikativ angemessen und inhaltlich in irgendeiner Form bedeutungsvoll

ist (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 25). Dies ist eine anspruchsvolle Tätigkeit auf verschiedenen Ebenen (Rezat, 2022, S. 231). Zum einen müssen Schreiberinnen und Schreiber grundlegende Schreibfertigkeiten beherrschen wie das Führen des Stifts, das flüssige Schreiben von Buchstaben und Wörtern auf Papier oder auf der Tastatur und das Formulieren von Gedanken (Lemke, 2021). Neben dem Verschriften, der Beherrschung von Grammatik und der Verwendung angemessener Wörter und Wendungen gehören zum Schreiben z. B. auch hochkomplexe Prozesse wie das Planen, Verfassen und Überarbeiten von Texten (Philipp, 2021).

Weiterführende Informationen zur Schreibkompetenz in der iKM^{PLUS}, insbesondere zum Verfassen von Texten aus Textproduktperspektive, finden Sie im **Begleitmaterial** zum Zyklusmodul *Deutsch (Verfassen von Texten)*.

Die Prozesse des Schreibens im Detail

Planen

In der Schule werden Schreibaufträge in der Regel im Rahmen von Schreibaufgaben erteilt (Philipp, 2015, S. 22). Diese setzen den Teilprozess des Planens in Gang. Das Planen besteht daraus, einen Schreibplan zu erstellen, Inhalte zu sammeln und zu beurteilen und diese für den zu verfassenden Text zu organisieren. Bei der Textplanung werden außerdem weitere pragmatische Informationen z. B. über den Adressaten bzw. die Adressatin miteinbezogen (Philipp, 2015, S. 25).

Verfassen

Der Teilprozess des Verfassens baut auf dem Planungsprozess auf: der erstellte Schreibplan wird nun in Text umgesetzt. Dafür werden die im Schreibplan festgelegten Inhalte in konkrete Textinhalte überführt. Die Inhalte müssen dabei auf Textebene logisch angeordnet und auf Satzebene (zunächst innerlich) ausformuliert werden. Diese Sätze werden schließlich auf dem Schreibmedium, auf Papier oder digital, festgehalten (Philipp, 2015, S. 27 f.).

Überarbeiten

Der Teilprozess des Überarbeitens lässt sich in drei aufeinanderfolgende Schritte gliedern: Der/die Schreibende stellt mögliche Verbesserungen auf Wort-, Satz- oder Textebene fest (Philipp, 2015, S. 28). Anschließend wird entschieden, ob und wie diese Veränderungen vorgenommen werden. Dabei kann auch die beabsichtigte Wirkung auf die Adressatinnen und Adressaten in die Überlegungen einbezogen werden (Philipp, 2015, S. 30). Im letzten Schritt werden die ausgewählten Änderungen im Text umgesetzt (Philipp 2015, S. 28).

Die einzelnen Prozessschritte des Schreibens verlaufen im Schreibprozess weder isoliert voneinander noch strikt nacheinander ab: Sie können sich überlappen, übersprungen werden, mehrmals vorkommen, abgebrochen und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgenommen werden. Kompetente Schreiberinnen und Schreiber sind in der Lage, diese Prozesse sinnvoll zu koordinieren und auszuführen (Philipp, 2015, S. 13).

Für eine passgenaue Schreibförderung ist es wichtig, vorab zu identifizieren, an welcher Stelle im Schreibprozess Probleme bestehen. An einem Schreibprodukt kann man sehen, ob ein Text sprachlich angemessen ist, die Textfunktion erfüllt wird oder welche Aufbau-elemente vorhanden sind. Allerdings kann man von einem komplexen Schreibprodukt wie einem Text allein nicht ableiten, welche Teilfähigkeiten im Einzelnen das Gelingen oder Misslingen des Textes begründen (Hennes et al., 2018, S. 296). Beispielsweise kann das

Förderung:

Im Kapitel [Wie kann man das Verfassen von Texten fördern?](#) finden Sie weiterführende Informationen zu wirksamen Fördermaßnahmen und Prinzipien guten Schreibunterrichts.

Fehlen eines typischen Aufbauelements in Schwierigkeiten beim Planungsprozess oder dem Überspringen einer Planungsphase begründet sein. Es könnte auch damit zusammenhängen, dass das notwendige Wissen über das geforderte Textmuster, das beim Planen des Textes hätte einbezogen werden müssen, (noch) nicht vorhanden ist. Daher kann es für den Schreibunterricht durchaus sinnvoll sein, den Blick sowohl auf die Teilprozesse Planen, Verfassen und Überarbeiten als auch auf einzelne Teilkomponenten des Schreibens zu richten.

Adressatenorientierung, Kohärenz und Textmusterwissen sind wichtige Teilkomponenten des Schreibprozesses (Becker-Mrotzek et al., 2014; Hennes, 2020; Hennes et al., 2018; Knopp et al., 2012). Diese drei Aspekte lassen sich besonders gut isoliert betrachten und deshalb auch getrennt voneinander fördern. Im Bonusmodul *Deutsch (Verfassen von Texten, Teilkomponenten)* liegt der Fokus daher neben den drei Teilprozessen besonders auf diesen drei Aspekten. Im Folgenden werden diese genauer erläutert.

Adressatenorientierung

Adressatenorientierung bezieht sich darauf, einen Text so zu verfassen, dass sich der Text an den Bedürfnissen seiner Lesenden orientiert. Dafür müssen sich Schreibende in die Perspektive der Lesenden hineinversetzen können (Knopp et al., 2012, S. 54). Dazu gehört zum Beispiel, einzuschätzen, welches Vorwissen angenommen werden kann oder welche sprachlichen Ausdrücke angemessen und verständlich sind, und dies auch sprachlich im Text zu berücksichtigen (Becker-Mrotzek et al., 2014, S. 31 f.).

Kohärenz

Kohärenz bezeichnet den inhaltlichen Zusammenhang eines Textes, der über Sätze, Abschnitte und den gesamten Text hinweg deutlich wird, sozusagen „der rote Faden im Text“ (Knopp et al., 2012, S. 56; Averintseva-Klisch, 2013, S. 7). Man spricht hierbei von „thematischer Kohärenz“, die sich auf semantische Beziehungen im Text bezieht und „grammatischer Kohärenz“, auch Kohäsion genannt, die auf die grammatischen Verknüpfungen auf Wort- und Satzebene abzielt. Damit ein Text für seine Lesenden kohärent wird und deren Textverstehen unterstützt, greifen Schreibende auf geeignete sprachliche Mittel der Kohäsion und Kohärenz zurück (Knopp et al., 2012, S. 56). Sprachliche Mittel der Kohäsion können dabei unterschiedliche Ebenen der Sprache betreffen, z. B. lexikalisch (indem beispielsweise ein Wort durch ein Pronomen oder ein Synonym wieder aufgegriffen wird) oder syntaktisch (durch Konnektoren wie z. B. weil, deswegen) (Averintseva-Klisch, 2013, S. 7).

Textmusterwissen

Schreibende greifen beim Verfassen eines Textes auf unterschiedliche Textmuster zurück (Fix, 2008, S. 92). In einer Fantasiegeschichte wird vor allem das Textmuster Erzählen vorkommen, sie kann aber auch Passagen enthalten, die eher beschreibend sind. Das Wissen über Textmuster dient den Schreibenden dabei als Orientierungshilfe, z. B. bei der Anordnung der Inhalte oder beim Überarbeiten (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 50).

An dieser Stelle ist es wichtig, hervorzuheben, dass in der Schreibdidaktik noch viele weitere Facetten des Verfassens von Texten behandelt werden, wie zum Beispiel Schreibmotivation, Schreibflüssigkeit oder kreatives Schreiben. Das vorliegende Bonusmodul kann nicht alle dieser Aspekte abdecken, sondern konzentriert sich auf die Kompetenzfelder (Prozesse) Texte planen, Texte verfassen und Texte überarbeiten sowie auf die Kompetenzfelder (Teilkomponenten) Adressatenorientierung, Kohärenz und Textmusterwissen. Die nachfolgenden kommentierten Musteraufgaben sollen dies verdeutlichen.

Kommentierte Musteraufgaben

Im Folgenden werden einzelne Musteraufgaben für das Bonusmodul *Deutsch (Verfassen von Texten, Teilkomponenten)* detailliert erläutert, um ein besseres Verständnis der Aufgabengenerese zu erreichen. Zu diesem Zweck werden die Aufgaben im Kompetenzmodell für das Verfassen von Texten, im Lehrplan sowie in den Bildungsstandards verortet. Für jede kommentierte Aufgabe wird angegeben, welcher Anteil an Schülerinnen und Schülern die Aufgabe in der Pilotphase lösen konnte und welchem Schwierigkeitsgrad die Aufgabe zugeordnet wird. Darüber hinaus wird aus inhaltlicher Perspektive erläutert, welche sprachdidaktischen Überlegungen den einzelnen Aufgaben zugrunde liegen.

Die kommentierten Musteraufgaben sollen also ...

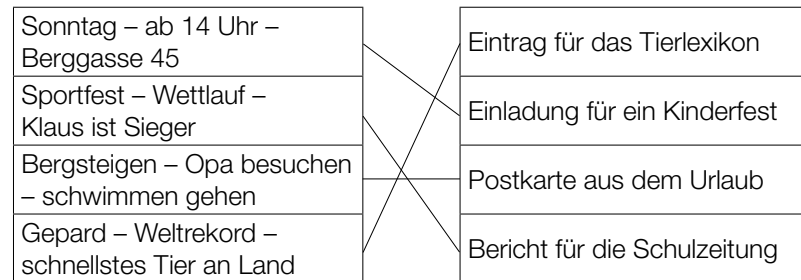
- die Umsetzung von theoretischen Grundlagen in konkreten Aufgaben veranschaulichen,
- zeigen, welche Formate eingesetzt werden, wie Aufgaben formuliert sind und wie sie sich nach Schwierigkeitsgraden unterscheiden,
- aufzeigen, aus welchen Aufgaben sich typischerweise die Ergebnisse in der Rückmeldung zusammensetzen,
- das Verständnis der Zusammenhänge zwischen Messinstrument, Ergebnis und Förderempfehlungen unterstützen.

Musteraufgabe 1 (Nicos Texte)

Nico möchte verschiedene Texte schreiben.
Zu jedem hat er sich Stichwörter notiert.

Welche Stichwörter passen zu welchem Text?

Verbinde



D3V5388

Fachdidaktische Einordnung der Aufgabe

Kompetenzmodell

Kompetenzfeld (*Prozess*): Texte planen.

Kompetenzfeld (*Teilkomponenten*): Textmusterwissen.

Bildungsstandards: Die Schülerinnen und Schüler können einen Text in Hinsicht auf Schreibabsicht bzw. Leserinnen und Leser bzw. Verwendungszusammenhänge planen und Texte in unterschiedlichen Formen verfassen, um zu erzählen, zu unterhalten, zu appellieren, zu informieren oder etwas zu notieren.

Schwierigkeit (3. Schulstufe): Schwer – 29 % der Schülerinnen und Schüler konnten diese Aufgabe lösen.

Lehrplanbezug: Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche [...] schriftliche Textmuster zu freien und vorgegebenen Themen bewusst nutzen und Texte entsprechend sinnvoll planen und [...] adressatengerechte, situationsbezogene und intentionsgeleitete Texte [...] überprüfen [...] überarbeiten und berichtigen (Lehrplan der Volksschule, 2022, S. 59).

Die Aufgabe

Beim Planen von Texten ist das Wissen, zu welchem Textmuster bzw. welcher Textsorte der zu schreibende Text gehört, wesentlich. Aufbauend darauf kann man überlegen, welche Inhalte und Merkmale das jeweilige Textmuster bzw. die jeweilige Textsorte aufweist. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten bei dieser Aufgabe mit Notizen zu vier unterschiedlichen Textsorten, die in der Lebenswelt von Volksschulkindern vorkommen könnten. Zur Lösung der Aufgabe müssen die Schülerinnen und Schüler nicht nur die Merkmale einzelner Textsorten kennen, sondern auch deren Bezeichnung, z. B. „Bericht“. Ein Text der Textsorte „Einladung“ soll beispielsweise Datum, Uhrzeit und Adresse enthalten, damit die Adressatinnen und Adressaten über die nötigen Informationen verfügen, um der Einladung folgen

zu können. Ein Eintrag in einem Tierlexikon kommt nicht ohne wichtige Informationen zu einem bestimmten Tier aus (z.B. Aussehen, Eigenschaften). Erschwert wird die Aufgabe dadurch, dass die Inhalte in den Antwortoptionen zum Teil aus ähnlichen Themenbereichen stammen, z. B. „Sport“ und „Berg“.

Musteraufgabe 2 (Brandinspektor)

Die Kinder der 3. Klasse machen ein Projekt über die Feuerwehr. Sie haben die Idee, den Chef der Feuerwehr, Herrn Brandinspektor Müller, in den Unterricht einzuladen. Sie möchten deswegen ein E-Mail an ihn schicken.

Welcher Anfang ist für das geplante Mail passend?

- Lieber Herr Brandinspektor Müller, wir sind die Schüler der 3. Klasse und haben eine große Bitte an Sie.
- Brandinspektor, wir haben viel über die Feuerwehr gelernt und wollen noch viel mehr wissen.
- Hey Feuerwehrchef, bitte kommen Sie zu uns in die Klasse, bitte, bitte! Es wäre unser größter Wunsch.
- Sehr verehrter Müller, bitte kommen Sie zu uns und erzähl uns etwas über die Feuerwehr.

D3V7233

Fachdidaktische Einordnung der Aufgabe

Kompetenzmodell

Kompetenzfeld (*Prozess*): Texte verfassen.

Kompetenzfeld (*Teilkomponenten*): Adressatenorientierung.

Bildungsstandards: Die Schülerinnen und Schüler können ihren Text verständlich und adressatengerecht schreiben und bei der Wortwahl und der Formulierung von Sätzen bewusst sprachliche Gestaltungsmittel verwenden.

Schwierigkeit (3. Schulstufe): Mittel – 50 % der Schülerinnen und Schüler konnten diese Aufgabe lösen.

Lehrplanbezug: Die Schülerinnen und Schüler können [...] einfache Satzmuster sprachlich angemessen einsetzen. [...] unterschiedliche Schreibabsichten (Erzählen, Informieren, Notieren, Appellieren) nutzen, Texte sinnvoll planen und mit bewusstem Einsatz sprachlicher Mittel und unter Nutzung von unterschiedlichen Informationsquellen verfassen (Lehrplan der Volksschule, 2022, S. 57 und 60).

Die Aufgabe

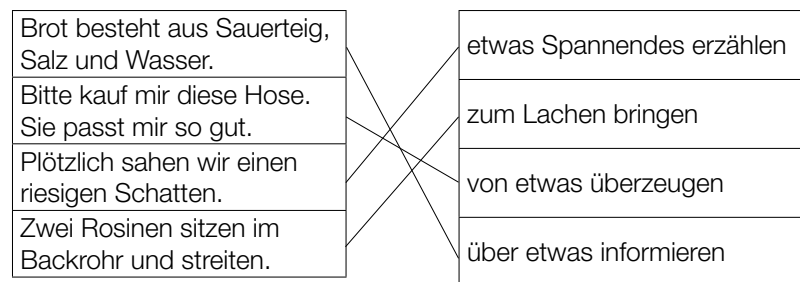
Die Schülerinnen und Schüler arbeiten bei dieser Aufgabe mit vorgegebenen Anfängen eines E-Mails. Um die richtige Antwort zu finden, müssen sie die sprachliche Angemes-

senheit (Höflichkeitsform, Anrede, Wortwahl), das Verhältnis zwischen Schreiberin oder Schreiber (Kinder der 3. Klasse) und Adressaten (Brandinspektor) sowie die Konventionen eines E-Mails (z. B. Grußformel) beachten. Dazu ist es wichtig, sich beim Schreiben am Adressaten orientieren zu können.

Musteraufgabe 3 (Absichten)

Das sind Teile aus Texten, die Lilli einmal geschrieben hat.

Was wollte Lilli mit diesen Ausschnitten aus ihren Texten erreichen?
Verbinde!



D3V8800

Fachdidaktische Einordnung der Aufgabe

Kompetenzmodell

Kompetenzfeld (*Prozess*): Texte verfassen.

Kompetenzfeld (*Teilkomponenten*): Textmusterwissen.

Bildungsstandards: Die Schülerinnen und Schüler können Texte in unterschiedlichen Formen verfassen, um zu erzählen, zu unterhalten, zu appellieren, zu informieren oder etwas zu notieren.

Schwierigkeit (3. Schulstufe): Leicht – 76 % der Schülerinnen und Schüler konnten diese Aufgabe lösen.

Lehrplanbezug: [...] unterschiedliche Schreibabsichten (Erzählen, Informieren, Notieren, Appellieren) nutzen [...] und mit bewusstem Einsatz sprachlicher Mittel und unter Nutzung von unterschiedlichen Informationsquellen verfassen (Lehrplan der Volksschule, 2022, S. 60).

Die Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten bei dieser Aufgabe mit vier kurzen Auszügen aus Texten mit unterschiedlichen Funktionen. Um entscheiden zu können, welcher der vier Textauszüge welche Funktion erfüllt, müssen sie Textfunktionen (auch Schreibabsichten) und wesentliche Merkmale von Textsorten erkennen. Beispiele hierfür sind: Personalisierte Rosinen als Kennzeichen unterhaltsamer Texte bzw. Witze oder „plötzlich“ als typisches Element von Erzähltexten.

Musteraufgabe 4 (Katze Minka)

Sina hat ihre Katze „Minka“ beschrieben.

Vor vier Jahren bekam ich Minka von meiner Oma geschenkt. Minka hat ein kurzes, dichtes Fell. Trockenfutter und Fisch frisst Minka am liebsten. Minka ist sehr verschmust. Am liebsten kuschelt Minka mit mir. Minka darf auch bei mir im Bett schlafen.

Die Lehrerin sagt zu Sina, dass in ihrem Text sehr oft „Minka“ steht. Wenn sie statt „Minka“ andere Wörter wie „meine Katze“ verwendet, kann Sina den Text mit wenigen Änderungen verbessern.

Wie kann man „Minka“ noch ersetzen? Schreib eine Möglichkeit auf!

DPT31350100

Fachdidaktische Einordnung der Aufgabe

Kompetenzmodell

Kompetenzfeld (*Prozess*): Texte überarbeiten.

Kompetenzfeld (*Teilkomponenten*): Kohärenz.

Bildungsstandards: Die Schülerinnen und Schüler können Texte im Hinblick auf Verständlichkeit, Aufbau, sprachliche Gestaltung und Wirkung überprüfen und überarbeiten.

Schwierigkeit (3. Schulstufe): Mittel – 61 % der Schülerinnen und Schüler konnten diese Aufgabe lösen.

Lehrplanbezug: Die Schülerinnen und Schüler können einfache, auch selbst geschriebene Texte inhaltlich und sprachlich überprüfen und bei Bedarf durch Einsatz erster Überarbeitungsstrategien berichtigen (Lehrplan der Volksschule, 2022, S.58).

Die Aufgabe:

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten bei dieser Aufgabe mit einer kurzen Beschreibung, die Verbesserungsbedarf hat. Beim Überarbeiten von Texten ist es notwendig, auf verschiedene Aspekte zu achten, wie hier z. B. auf den Wortschatz und die Möglichkeit zur Etablierung von Kohärenz im Text. Bei dieser Aufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler auf Wortwiederholungen aufmerksam gemacht werden, solche im Text zu untersuchen und entscheiden, mit welcher passenden Ersetzung der Text abwechslungsreich und gleichsam kohärent gestaltet werden könnte. Es sind verschiedene passende Antworten möglich, z. B. die Katze, sie, das Kätzchen, mein Haustier etc. Ist erkennbar, dass inhaltlich das Richtige gemeint ist, wird die Aufgabe als korrekt gewertet – ungeachtet etwaiger Mängel in der Sprachrichtigkeit.

Musteraufgabe 5 (Wandertag)

Ihr möchtet mit der Klasse einen Wandertag machen. Ihr schreibt eurer Lehrerin, um sie davon zu überzeugen. Du hast dir mehrere Gründe aufgeschrieben. Was überzeugt deine Lehrerin am meisten?

Ich möchte gerne, dass wir mit der Klasse wandern gehen, weil ...

- ich meinen neuen Rucksack allen zeigen möchte.
- man zum Wandern eine Jause mitnehmen kann.
- wir draußen lauter sein dürfen als im Klassenzimmer.
- wir dabei unsere Klassengemeinschaft stärken.

DPT31260100

Fachdidaktische Einordnung der Aufgabe

Kompetenzmodell

Kompetenzfeld (*Prozess*): Texte planen.

Kompetenzfeld (*Teilkomponenten*): Adressatenorientierung.

Bildungsstandards: Die Schülerinnen und Schüler können einen Text in Hinsicht auf Schreibabsicht bzw. Leserinnen und Leser bzw. Verwendungszusammenhänge planen.

Schwierigkeit (3. Schulstufe): Mittel – 50 % der Schülerinnen und Schüler konnten diese Aufgabe lösen.

Lehrplanbezug: Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Schreibabsichten (Erzählen, Informieren, Notieren, Appellieren) nutzen, Texte sinnvoll planen und [...] adressatengerechte, situationsbezogene und intentionsgeladene Texte nach bestimmten Aspekten überprüfen und mit Hilfsmitteln in analoger und digitaler Form überarbeiten und berichtigen (Lehrplan der Volksschule, 2022, S. 59 und 60).

Die Aufgabe

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten bei dieser Aufgabe mit vier verschiedenen Argumenten zum Thema Wandertag. Um die richtige Antwort zu finden, müssen sie das Verhältnis zwischen Schreiberin oder Schreiber (Kinder der 3. Klasse) und Adressatin (Lehrerin) beachten. Sie müssen sich in die Perspektive der Adressatin hineinversetzen und entscheiden, welches Argument aus Sicht einer Lehrerin besonders relevant ist und diese daher am besten überzeugen könnte (Adressatenorientierung).

Wie kann man das Verfassen von Texten fördern?

Auf diese einfache Frage gibt es leider keine einfache Antwort. Denn Schreiben ist wie oben gezeigt eine außerordentlich komplexe Tätigkeit. Laut Kellogg (1986) ist die kognitive Last des Planens, Verfassens und Überarbeitens etwa so hoch wie die eines Schachspiels für einen Profi.

Das liegt daran, dass beim Schreiben vieles gleichzeitig abläuft. Manche Förderansätze haben daher das Ziel, den Schreibprozess zu entlasten. Dafür werden drei Zugänge empfohlen:

- Das Aufschreiben erleichtern, z. B., indem Schülerinnen und Schüler ihre Texte diktieren oder den Computer benutzen,
- das gemeinsame Schreiben von Texten und
- die Unterstützung durch effektives Feedback der Lehrpersonen.

Entsprechende Links und Literaturempfehlungen dazu finden Sie in der Linkliste am Ende des Dokuments.

Wie beim Lesen kann man auch beim Schreiben basale und anspruchsvollere Teilprozesse unterscheiden. Für sie werden jeweils andere Fördermaßnahmen empfohlen.

Basale Prozesse des Schreibens: Schreibflüssigkeit

Wenn die Schreibflüssigkeit nicht oder nicht ausreichend ausgeprägt ist, haben Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten, anspruchsvollere Prozesse des Schreibens wie das Planen oder das Überlegen von Formulierungen umzusetzen. Sie sind kognitiv bereits damit ausgelastet, Wörter und Sätze zu Papier zu bringen. Schreibflüssigkeit ist also eine wichtige Voraussetzung, um Texte schreiben und z. B. eigene Gedanken, eine Geschichte etc. verfassen zu können. Zur Schreibflüssigkeit (Sturm & Weder, 2020, S. 42; Stephany et al., 2020, S. 163) zählen ...

- eine leserliche Handschrift und eine angemessene Schreibgeschwindigkeit (mit der Hand oder auf der Tastatur),
- das automatisierte Aufschreiben von Wörtern, ohne viel über die Rechtschreibung nachdenken zu müssen und
- das Finden von passenden Wörtern, Formulierungen und Satzverbindungen in einer angemessenen Geschwindigkeit.

Entsprechende Links und Literaturempfehlungen dazu finden Sie in der Linkliste am Ende des Dokuments.

Anspruchsvollere Prozesse des Schreibens: Schreibstrategien

Schreibflüssigkeit ist für das Verfassen von Texten nötig, sie allein reicht allerdings nicht aus. Für die Selbstregulation beim Schreiben ist das Kennen und Beherrschen von Schreibstrategien zentral.

Schreibstrategien (nach Philipp, 2014, S. 50) ...

- sind zielgerichtete und aufwendige mentale Aktivitäten, die bei Problemen im Schreibprozess in Gang gesetzt werden,
- teilen den Schreibprozess in kleine, überschaubare Pakete, wodurch die Last der einzelnen Pakete nicht mehr so groß ist und das Schreiben leichter bewältigt werden kann,
- werden nicht nebenbei erworben, sondern müssen (z. B. im Unterricht) bewusst gelernt und eingeübt werden und
- setzen voraus, dass die Schülerinnen und Schüler bereits über ausreichend Schreibflüssigkeit verfügen.

Schreibstrategien können sich sowohl auf das Planen und Verfassen als auch auf das Überarbeiten beziehen, sie können aber auch variieren, je nachdem, welches Textmuster beim Schreiben erreicht werden soll.

Das Programm „Self-Regulated Strategy Development“ (Graham & Harris, 2005) ist ein Ansatz zur Vermittlung von Schreibstrategien, dessen Wirksamkeit gut erforscht ist (Philipp, 2014, S. 79). Der Ansatz enthält sechs Phasen zur Vermittlung von selbstreguliertem Schreiben (übersetzt von Philipp, 2021, S. 84 f.):

- 1 Hintergrundwissen vermitteln
- 2 Diskutieren
- 3 Modellieren
- 4 Memorieren
- 5 Unterstütztes Üben
- 6 Unabhängiges Üben

Die Phasen sind dabei nicht zwingend in dieser Reihenfolge durchzuführen und können auch wiederholt werden. Zwei Aspekte sind besonders wichtig für den SRSD-Ansatz: Zum einen sollen die Hilfen sukzessive abgebaut werden: Zu Anfang leitet die Lehrkraft noch sehr stark an, später im Lernprozess sollen die Schülerinnen und Schüler immer eigenständiger mit Schreibstrategien umgehen. Zum anderen fokussiert der SRSD-Ansatz

ein didaktisches Prinzip, das im Unterricht bisher wenig eingesetzt wird, und das für das Programm zentral ist: das Modellieren. Dabei geht es darum, dass die Lehrperson ihre Gedanken beim Schreiben (ähnlich zum Lauten Denken) für die Schülerinnen und Schüler laut verbalisiert. Dies sollte aber (im Gegensatz zum Lauten Denken) geplant und mit Blick auf die Lernenden didaktisiert sein (Sturm & Weder, 2020, S. 85). Beim Modellieren werden die Schreibstrategien, die vermittelt werden sollen, explizit angewendet und erläutert. Die Lehrkraft kann dabei für die Lerngruppe typische Probleme im Schreibprozess einbauen und einen möglichen Lösungsweg aufzeigen. Durch das laute Ausformulieren des Schreibprozesses können Lernende die Anwendung einer Schreibstrategie beobachten und so am Modell lernen.

Entsprechende Links und Literaturempfehlungen dazu finden Sie in der Linkliste am Ende des Dokuments.

Hinweise und Tipps für den Schreibunterricht

Im Folgenden finden Sie praktische Hinweise und Tipps, die Ihnen helfen, den Schreibunterricht lernförderlich zu gestalten und die Schreibkompetenz Ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern:

1) Das Prinzip der Fokussierung

Anstatt sich nur auf das fertige Textprodukt zu konzentrieren, kann es entlastend sein, den Schreibprozess in kleinere Schritte zu unterteilen. Dies können Übungen sein, die sich jeweils nur auf einen Teil des Schreibprozesses konzentrieren. Durch diese Unterteilung können die Schülerinnen und Schüler gezielt ihre Fähigkeiten in einem bestimmten Bereich verbessern. So können sie sich entweder auf die Prozesse des Planes, Verfassens oder Überarbeitens konzentrieren oder auf gezielte Aspekte des Textes wie der sprachlichen Angemessenheit (Jost, 2017, S. 181 f.).

2) Formatives Feedback

Wichtig ist auch, dass die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern schon während des Schreibprozesses Rückmeldungen gibt und nicht erst, wenn der Text fertig ist. Dieses formative Feedback hilft den Kindern, sich kontinuierlich zu verbessern und den Schreibprozess besser zu verstehen (Jost, 2017, S. 181 f.).

3) Schreiben unterscheidet sich von Sprechen

Schreibende und Lesende sind meist nicht zur selben Zeit am selben Ort und Schreibende wissen auch nicht, wo und wann ihr Text gelesen wird („zerdehnte Sprechsituation“ nach Ehlich, 1984). Daher müssen Texte alle Kontextinformationen enthalten, die man braucht, um sie zu verstehen, weil man – anders als beim Sprechen und Zuhören – nicht nachfragen kann. Der Schreibunterricht kann an diesem besonderen Merkmal von Sprache

ansetzen. Lehrkräfte sollten Schreibaufgaben so konzipieren, dass sie pragmatisch relevante Informationen bereitstellen, die Antworten auf Fragen geben wie: Warum wird der Text geschrieben? Welche Funktion hat er? Für welche Adressaten ist er bestimmt? Dies unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, den Kontext beim Schreiben ihres Textes berücksichtigen (Jost, 2017, S. 180).

4) Schreibmotivation beachten

Auch die Schreibmotivation der Schülerinnen und Schüler sollte im Unterricht einen Stellenwert einnehmen. Ein entscheidender Faktor für die Schreibmotivation ist die Selbstwirksamkeit. Lehrkräfte können diese fördern, indem sie den Schülerinnen und Schülern regelmäßig positives Feedback geben und ihnen Erfolgserlebnisse ermöglichen und so das Vertrauen der Schreibenden in ihre eigenen Fähigkeiten stärken (Philipp, 2013, S. 34). Ein anderer zentraler Aspekt für die Schreibmotivation ist die Berücksichtigung von Zielorientierungen. Lehrkräfte sollten den Schülerinnen und Schülern helfen, klare und erreichbare Ziele zu setzen, die sowohl Lern- als auch Leistungsziele umfassen (Philipp, 2013, S. 14).

5) Vorentlasten

Wenn der Fokus auf dem Verfassen von Texten liegen soll, kann es Schülerinnen und Schüler entlasten, ihnen die Planung abzunehmen. Durch das gezielte Bereitstellen von Inhalten können Lernende strukturiertere und kohärentere Texte verfassen (Feilke & Rezat, 2020, S. 6). Ein Beispiel dafür finden Sie beim Textmuster Argumentieren in der iKM^{PLUS} *Deutsch (Verfassen von Texten, prozessorientiert)*, bei dem den Schülerinnen und Schülern Inhalte für mögliche Argumente bereits zur Verfügung gestellt werden.

Es kann auch hilfreich sein, wichtige Wortschatzbausteine in den Schreibaufgaben bereitzustellen oder Hilfen zum Textmuster zu geben. Hinweise wie das Erstellen von Utensilien- oder Zutatenlisten beim Instruieren oder das zusätzliche Vorlesen der Schreibaufgabe können ebenfalls unterstützen. Diese Ansätze sind besonders wertvoll für schwächere Schreibende oder Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache oder Lese- und Rechtschreibschwäche (Feilke & Rezat, 2020, S. 7 f.).

6) Profilierte Schreibaufgaben einsetzen

Bei Lernaufgaben hat es sich als hilfreich erwiesen, „Schreibaufgaben mit Profil“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010) einzusetzen. Bei profilierten Schreibaufgaben ist der Zweck des Schreibens für die Schülerinnen und Schüler klar erkennbar und im Alltag bzw. in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler relevant und er erscheint plausibel. Aus der Aufgabe geht hervor, an wen man schreibt und wozu man schreibt. Es sind alle Informationen enthalten, die man braucht, um trotz der Abwesenheit der Adressatin bzw. des Adressaten verständlich kommunizieren zu können (s. Punkt 3). Profilierte Schreibaufgaben helfen dabei, die richtigen sprachlichen Entscheidungen zu treffen. Sie sollten zudem eine Möglichkeit bieten, die Wirkung des produzierten Textes auch zu überprüfen (Jost, 2017, S. 180 f.).

Beispiel für eine Schreibaufgabe mit Profil:

Schreibe für die Schulzeitung einen kurzen Bericht über unseren letzten Klassen- ausflug. Mit deinem Text sollen sich alle anderen Schülerinnen und Schüler gut vorstellen können, wohin deine Klasse wann genau gefahren ist und was wir dort erlebt haben.

7) Schreibalter berücksichtigen

Texte schreiben zu lernen, dauert viele Jahre und Kinder haben bis zu ihrem Schuleintritt ganz unterschiedliche Erfahrungen mit dem Schreiben gemacht. In der Schreibentwicklungsforschung spricht man daher vom „Schreibalter“ (Pohl, 2014, S. 125) und fokussiert nicht so sehr darauf, was Kinder in einem bestimmten (biologischen) Alter können sollen. Lehrkräfte sollten bei der Erstellung von Schreibaufgaben und bei der Bewertung der Schreibleistung also auch immer auf die Schreibentwicklung achten.

8) Verschiedene Arten des Schreibens anbieten

Schreiben kann man auf unterschiedliche Arten: Für sich oder mit anderen gemeinsam, mit der Hand oder am PC usw. Diese Varianz sollte sich auch im Unterricht widerspiegeln.

- **Kooperatives Schreiben** fördert die Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Beispiele hierfür sind das gemeinsame Verfassen von Blogs, Wikis oder kollaborativen Dokumenten, bei denen die Lernenden ihre Ideen austauschen und gemeinsam Texte erstellen. **Individuelle Schreibaufgaben** hingegen ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, ihre eigenen Gedanken und Ideen zu entwickeln und auszudrücken. Dies kann durch das Verfassen von Tagebüchern, Essays oder kreativen Texten geschehen (Dede, Huesmann & Lemke, 2021, S. 9 f.).
- **Handschriftliches Schreiben** bleibt wichtig, da es die Feinmotorik und kognitive Verarbeitung fördert. **Digitales Schreiben** bietet Vorteile wie erhöhte Schreibgeschwindigkeit, bessere Lesbarkeit und eine höhere Textqualität. Digitale Schreibwerkzeuge und Plattformen ermöglichen effizientes Erstellen, Überarbeiten und Teilen von Texten, was die Motivation der Lernenden steigern kann (Dede, Huesmann & Lemke, 2021, S. 11 f.).

Durch die Kombination dieser verschiedenen Schreibarten werden die Schülerinnen und Schüler umfassend auf die Anforderungen einer digitalisierten Welt vorbereitet.

9) Fächerübergreifend Schreiben

Schreiben ist, ähnlich wie Lesen, nicht nur auf den Deutschunterricht beschränkt, sondern spielt in allen Fächern eine wichtige Rolle. Es handelt sich um eine disziplinenübergreifende Verantwortung, die nicht nur die Vermittlung von orthografischen Kenntnissen umfasst, sondern auch mit dem Verständnis und der Reflexion von Inhalten zu tun hat. Schreiben ist in allen Fächern essenziell, da es den Lernenden ermöglicht, sich intensiv mit den Fach-

inhalten auseinanderzusetzen und ihre Gedanken klar und strukturiert auszudrücken. Dies trägt nicht nur zur Verbesserung der Schreibkompetenz bei, sondern unterstützt auch das fachliche Lernen und die Entwicklung kritischen Denkens (Busse, 2022, S. 7 f.).

Links: *Deutsch (Verfassen von Texten, Teilkomponenten)*

Eine Bitte in eigener Sache:

Sie haben weitere gute Empfehlungen zur Förderung im Kompetenzbereich Verfassen von Texten? Bitte schreiben Sie uns an ikmplus.vs@iqs.gv.at.

Den Schreibprozess entlasten:

- Aufschreiben erleichtern, z. B. indem Schülerinnen und Schüler ihre Texte diktieren oder sie den Computer benutzen
 - Kapitel 7.1, 9.3 und 9.4 aus: Philipp, M. (2019). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung, 7.*, erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gemeinsames Schreiben von Texten
 - Kapitel 9.1. aus: Philipp, M. (2019). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung, 7.*, erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Hohengehren.
 - Lehnen, K. (2017). Kooperatives Schreiben. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 299–314). Münster: Waxmann.
 - Böttcher, I. & Wagner, M. (1993). Kreative Texte bearbeiten. In *Praxis Deutsch, 20* (199), 24–27.
 - Wampfler, P. (2020). *Digitales Schreiben. Blogs & co im Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
 - Die interaktive Schreibplattform **MyMoment** kann eine motivierende Möglichkeit für gemeinsames Schreiben von Texten im Internet sein.
- Unterstützung durch effektives Feedback der Lehrpersonen
 - Kapitel 9.2 und 9.5 aus: Philipp, M. (2019). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung, 7.*, erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Hohengehren.



- Sich auf ein Textmuster oder eine Textsorte fokussieren
 - Kapitel 5 aus Leßmann, B. (2016). *Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben*, Teilband II A: Klassen 3 bis 6. Heinberger: Dieck.
- Kapitel 2 aus: Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2015). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Unter Mitarbeit von Julia Dreher, Jörg Jost, Frank Schneider und Klaus Tetling. Berlin: Cornelsen.

Schreibflüssigkeit fördern:

Das **Programm QUIMS**² bietet u. a. umfangreiches Material zur Förderung der basalen Schreibfertigkeiten und der Schreibflüssigkeit (inkl. Musteraufgaben, Praxisbeispiele etc.).



Speziell zum automatisierten Aufschreiben von Wörtern empfehlen sich auch:

- **BiSS-Transfer**³ bietet u. a. Empfehlungen für Tools zur Erfassung von Rechtschreibkompetenzen, etwa die Hamburger Schreibprobe.
- **IDeRBlog ii** bietet verschiedene Möglichkeiten, Texte online zu schreiben. Die Schüler/innen erhalten eine individuelle Fehleranalyse und Übungen, um ihre Rechtschreibung zu verbessern.



Für das Finden von passenden Wörtern, Formulierungen und Satzverbindungen in einer angemessenen Geschwindigkeit siehe auch:

- Kapitel 7.2 aus: Philipp, M. (2019). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung, 7.*, erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Hohengehren.

Schreibstrategien:

- Kapitel 8.1 und 8.2 aus: Philipp, M. (2019). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung, 7.*, erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Hohengehren.

2 Weitere Informationen zum Programm: <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-unterricht/volksschule-schulinfo-unterrichtsentwicklung/quims.html>

3 BiSS-Transfer bildet auch Blended-Learning-Fortbildungen für Lehrkräfte an, darunter auch Kurse zur systematischen Schreibförderung: <https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/blended-learning/kurse-bausteine-einheiten/>

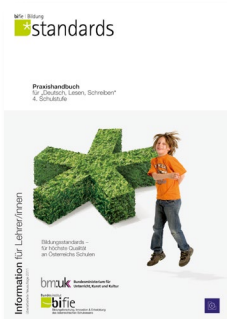


- Philipp, M. (2014). *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Programm **QUIMS**.
- Das Projekt „**Regensburger Selbstregulationstraining für Lese- und Schreibstrategien**“ (**RESTLESS**) entwickelte mehrwöchige Lese- und Schreibtrainings mit Fokus auf der Förderung der Erzählkompetenz, der Selbstregulierung und der Motivation. Die Trainingsmaterialien finden Sie unten in der Literaturliste (Schreibtraining Burg Adlerstein).

Weitere interessante Projekte und Ansätze zur Schreibförderung:



- Auf der Plattform **IQESonline** findet man umfangreiches Material zur Schreibförderung (z. B. in der Mediathek):
 - **Medienkoffer Schreibkompetenz**
 - **Schülerinnen- und Schüler-Karten Schreibkompetenz**
- Umfangreiche Praxismaterialien zur Schreibförderung findet man auf der Seite von **Beate Leßmann**.
- Tipps zum Geben von Feedback und Vorschläge für Schreibaufgaben findet man **hier**.
- BiSS-Transfer bietet u. a. einen **Qualitätscheck für Generatives Schreiben**, ein Konzept zur Schreibförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, an.
- Das **Programm QUIMS** bietet speziell Förderansätze zum Schreiben mit Fokus auf Mehrsprachigkeit an.
- Anregungen und Ideen zur Förderung in den Teilbereichen Texte planen, Texte verfassen und Texte überarbeiten findet man im **Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe**.



Glossar

Schreibanlass

Der „Schreibanlass“ bildet den „Grund“ für das Verfassen eines bestimmten Textes. Beispiele: Eine Reise kann der Schreibanlass für das Verfassen einer Postkarte sein; das Festhalten von Erinnerungen bildet den Schreibanlass für einen Tagebucheintrag.

Textsorte

„Textsorten“ sind typische Verknüpfungen von kommunikativ-funktionalen und grammatisch-thematischen Merkmalen, die vom Kontext bzw. der Situation abhängen (Brinker, Cölfen & Pappert, 2014, S. 139). Außerdem können sie sich hinsichtlich Layout und Besonderheiten in Stil und Struktur unterscheiden (Heinemann, 2000, 513). Beispiele für Textsorten sind Leserbrief, Märchen, Gebrauchsanleitung etc.

Textmuster

Bei „Textmustern“ handelt es sich um konventionalisierte Muster mit einer je eigenen Textstruktur, die eine bestimmte Funktion erfüllt, z. B. Erzählen, Berichten, Argumentieren etc. (Wrobel, 2016, S. 93). Für das Verfassen einer bestimmten Textsorte benötigen Schreibende bestimmte Textmuster, die sie an den kommunikativen Kontext anpassen. Für einen Beschwerdebrief (= Textsorte) können etwa je nach Kontext u. a. die Textmuster Berichten und Argumentieren relevant sein.

Textfunktion

Unter „Textfunktion“ wird die Kommunikationsabsicht des Verfassers bzw. der Verfasserin gegenüber den Lesenden verstanden, also die Art und Weise, wie der Text aufgefasst werden soll (z. B. informativ, unterhaltend, appellativ etc.) (Brinker, 2005, S. 100).

Schreibabsicht

In den Begriff der „Schreibabsicht“ fließen sowohl die Textfunktion (Kommunikationsabsicht des Verfassers bzw. der Verfasserin) als auch die mit dem Textmuster und der Textsorte verbundenen Normen, an denen sich der Verfasser bzw. die Verfasserin orientieren muss, ein. Z. B. orientiert sich der Verfasser bzw. die Verfasserin einer Kurzgeschichte mit der Schreibabsicht Erzählen sowohl an der Textfunktion (Unterhalten) als auch an den Merkmalen eines narrativen Textmusters und den Normen der Textsorte „Kurzgeschichte“.

Literatur

Averintseva-Klisch, M. (2013). *Textkohärenz*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, (S. 25–55). Münster: Waxmann.

Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* [KoeBes – Kölner Beiträge zur Schreibforschung], (S. 191–210). Duisburg: Gilles & Francke.

Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (4., überarb. Neuaufl.). Berlin: Cornelsen.

Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J., Jost, J., Knopp, M. & Linnemann, M. (2014). Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlicher realisierter Teilkompetenzen von Schreibkompetenz, *Didaktik Deutsch*, 19 (37), 21–43.

Brinker, K. (2005). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, 6. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Brinker, K., Cölfen, H. & Pappert, S. (2014). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, 8. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Böttcher, I. & Wagner, M. (1993). Kreative Texte bearbeiten. *Praxis Deutsch*, 20 (199), 24–27.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022). *Lehrplan der Volksschule*.

Busse, V. (2022). Schreiben fachübergreifend fördern: Einführung und theoretische Grundlagen. In V. Busse, N. Müller & L. Siekmann (Hrsg.), *Schreiben fachübergreifend fördern: Grundlagen und Anregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung* (S. 6–20). Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Friedrich Verlag GmbH.

Dede, Z., Huesmann, I. & Lemke, V. (2021). *Bildungssprachliche Kompetenzen in allen Fächern mit digitalen Medien entwickeln. Schreibkompetenz fördern*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Ehlich, K. (1983). Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In A. Assmann, J. Assmann & C. Hardmeier (Hrsg.), *Schrift und Gedächtnis* (= Ärchäologie der literarischen Kommunikation 1, S. 24–43). München: Fink.

Fix, M. (2008). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2. Auflage, Online-Ausgabe.). UTB GmbH.

Graham, S. & Harris, K. R. (2005). *Writing better. Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Paul H. Brookes.

Heinemann, W. (2000). Textsorte – Textmuster – Texttyp. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research* (1. Halbband, S. 507–523). Berlin/New York: de Gruyter.

Hennes, A.-K. (2020). *Schreibprodukte bewerten – Die Rolle der Expertise bei der Bewertung der Textproduktionskompetenz*. Dissertation. <https://kups.ub.uni-koeln.de/11414/>

Hennes, A.-K., Schmidt, B. M., Zepnik, S., Linnemann, M., Jost, J., Becker-Mrotzek, M., Rietz, C. & Schabmann, A. (2018). Schreibkompetenz diagnostizieren. Ein standardisiertes Testverfahren für die Klassenstufen 4–9 in der Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (10), 294–310. <https://doi.org/10.25656/01:16599>

Jost, J. (2017). Prinzipien und Methoden lernförderlicher Schreibumgebungen. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 173–186). Münster: Waxmann.

Kellogg, R. T. (1986). Designing Idea Processors for Document Composition. *Behavior Research Methods*, 18 (2), 118–128.

Knopp, M., Jost, J., Nachtwei, N., Becker-Mrotzek, M. & Grabowski, J. (2012). Teilkomponenten von Schreibkompetenz untersuchen: Bericht aus einem interdisziplinären empirischen Projekt. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer, H.-G. Weigand & Gesellschaft für Fachdidaktik (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung: Empirische Projekte – Historische Analysen – Theoretische Grundlegungen* (S. 47–65). GFD-Fachtagung: Formate Fachdidaktischer Forschung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Knott, C. (2019). Schreibstrategien als Schlüssel zum Text: Strategieanwendung in Texten im Rahmen der Interventionsstudie Restless. In I. Kaplan & I. Petersen (Hrsg.), *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern* (S. 227–246). Münster: Waxmann.

Lehnen, K. (2017). Kooperatives Schreiben. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 299–314). Münster/New York: Waxmann.

Lemke, V. (2021). *Rechtschreiben beim Textschreiben. Zum Einfluss der Orthographie auf die Schreibflüssigkeit und die Qualität von Schülertexten*. Münster/New York: Waxmann.

Leßmann, B. (2016). *Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben*, Teilband II A: Klassen 3 bis 6. Heinberger: Dieck.

Merz-Grötsch, J. (2022). *Texte schreiben lernen – Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge* (5. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.

Philipp, M. (2013). Wie motiviert lese und schreibe ich? Und wenn ja: auf wie viele Arten und Weisen? Zur Klärung und Klärungsbedürftigkeit der vielschichtigen Lese- und Schreibmotivation. *Leseforum Schweiz*, 2, 1–20.

Philipp, M. (2014). *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim/Basel: Beltz.

Philipp, M. (2015). *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung*, Tübingen: A. Francke.

Philipp, M. (2019). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*, 7., erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Hohengehren.

Philipp, M. (2021). *Schreiben lernen, schreibend lernen. Prinzipien des Aufbaus und der Nutzung von Schreibkompetenz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Pohl, T. (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In H. Feilke, T. Pohl, Thorsten (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. 4. Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 101–140). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Rezat, S. (2022). Schreiben. In T. von Brand (Hrsg.) *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten* (S. 231–249). Seelze: Klett Kallmeyer.

Sager, S. F. (2001). Gesprächssorte – Gesprächstyp – Gesprächsmuster – Gesprächsakt, In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research* (2. Halbband, S. 1464–1471). Berlin/New York: de Gruyter.

Schilcher, A., Wild, J., Knott, C., Goldenstein, M., Sontag, C. & Stöger, H. (2020a). *Schreibtraining Burg Adlerstein. Handbuch für Lehrkräfte*. Braunschweig: Westermann.

Schilcher, A., Wild, J., Knott, C., Goldenstein, M., Sontag, C. & Stöger, H. (2020b). *Schreibtraining Burg Adlerstein. Arbeitsheft*. Braunschweig: Westermann.

Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efing, C. & Kernen, N. (2013). Wirksame Sprachförderung im Bereich Schreiben. In Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). *Expertise: Wirksamkeit von Sprachförderung*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich; Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, S. 31–61. Verfügbar unter https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Schneider_et_al_Wirksamkeit_Sprachfoerderung.pdf [13.04.2022]

Schneider, H., Wiesner, E., Lindauer, T. & Furger, J. (2012). Kinder schreiben auf einer Internetplattform Resultate aus der Interventionsstudie myMoment 2.0. In *die S-online*, 2, 1–37. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8796/>

Stephany S., Lemke, V., Linnemann, M., Goltsev, E., Bulut, N., Claes, P., Roth, H. & Becker-Mrotzek, M. (2020). Lese- und Schreibflüssigkeit diagnostizieren und fördern. In *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse* (S. 156–181). Stuttgart: Kohlhammer.

Sturm, A., Schneider, H. & Philipp, M. (2013). *Schreibförderung an QUIMS-Schulen. Grundlagen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms*. Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW. Verfügbar unter <https://www.fhnw.ch/de/personen/afra-sturm/expertise-sf-quims-schulen-ph-fhnw> [13.04.2022]

Sturm, A. & Weder, M. (2020). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis* (3. Auflage). Klett Kallmeyer.

Wampfler, P. (2020). *Digitales Schreiben. Blogs & co im Unterricht*. Stuttgart: Reclam.

Wrobel, A. (2016). Schreibkompetenz und Schreibprozess. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen, Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (Band 4, S. 85–100). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Anhang

Bildungsstandards 4. Schulstufe – Verfassen von Texten

Für das Verfassen von Texten entsprechende Schreibenlässe nutzen; Texte planen

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Schreibsituationen und Ideen für das Schreiben aufgreifen,
- mitteilenswerte Inhalte erkennen,
- einen Text in Hinsicht auf Schreibabsicht bzw. Leserinnen und Leser bzw. Verwendungszusammenhänge planen,
- Informationsquellen für die Planung von Texten nutzen, Textentwürfe notieren,
- sich sprachliche und gestalterische Mittel überlegen und notieren.

Texte der Schreibabsicht entsprechend verfassen

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Texte in unterschiedlichen Formen verfassen, um zu erzählen, zu unterhalten, zu appellieren, zu informieren oder etwas zu notieren,
- Texte verfassen, um für sie persönlich Bedeutsames wie Erfahrungen, Gefühle und Ideen auszudrücken.

Texte strukturiert und für Leserinnen bzw. Leser verständlich verfassen

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können ...

- ihren Text verständlich und adressatengerecht schreiben,
- ihre Texte sachlich angemessen bzw. dem Handlungsablauf entsprechend strukturieren.

Beim Verfassen von Texten sprachliche Mittel bewusst einsetzen

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können ...

- bei der Wortwahl und der Formulierung von Sätzen bewusst sprachliche Gestaltungsmittel verwenden,
- Sätze zu einem Text verbinden, indem sie geeignete sprachliche Mittel einsetzen.

Texte überprüfen, überarbeiten und berichtigen

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Texte im Hinblick auf Verständlichkeit, Aufbau, sprachliche Gestaltung und Wirkung überprüfen und überarbeiten,
- einfache Texte im Hinblick auf Sprachrichtigkeit und Rechtschreibung berichtigen.

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166&ShowPrintPreview=True>