

Textproduktionsstrategien als schreibförderliches Lerninstrument. Entwicklung und Beschreibung eines didaktischen Konstruktes

Christina Knott

Abstract: Der Beitrag beschreibt das Konstrukt Textproduktionsstrategien als didaktisches Scaffold für eine effektive Schreibförderung schriftlicher Erzählungen am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe für die 4./5. Jahrgangsstufe. Im Fokus steht eine Verbindung transdisziplinärer Ergebnisse der pädagogischen Psychologie, der Lernpsychologie, Linguistik und Erzählforschung sowie der Schreibdidaktik zu einem schreibförderlichen Lerninstrument für Schülerinnen und Schüler. Im Beitrag werden die verwandten Konzepte Lernstrategien und Schreibstrategien näher erläutert und mit den übergeordneten Konzepten Schreib- und Erzählkompetenz und deren Förderung in Zusammenhang gebracht. Darauf folgt die Konzeptualisierung des Konstruktes der Textproduktionsstrategien, die den Kern des Schreibtrainings *Burg Adlerstein* (Schilcher / et al., 2020) und der damit verbundenen Interventionsstudie bilden.

Zur Person: Christina Knott promovierte im Fachbereich Deutsche Philologie an der Universität Regensburg. Sie ist wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Der vorliegende Beitrag basiert auf ihrer Dissertationsschrift. Betreuerin: Prof. Dr. Anita Schilcher.

Schlagwörter: Erzählen; Schreibdidaktik; Schreibförderung; Schreibstrategien

1. Schriftliches Erzählen – ein Textmuster für den Einstieg?

Seit Jahrtausenden ist das Medium der Erzählung ein wichtiges Kulturgut, das dazu genutzt wird, um Erfahrungen mit anderen zu teilen, das eigene Wissen zu bewahren und weiterzugeben oder auch einfach nur, um andere zu unterhalten. Es mag daher nicht verwundern, dass im Schreibcurriculum der

Grundschule, aber auch in den ersten Jahren der Sekundarstufe, das schriftliche Erzählen einen großen Raum einnimmt. Aufgrund seiner Alltagsnähe erscheint Erzählen als geeignetes Einstiegstextmuster.

Aber schriftliches Erzählen stellt eine komplexe Aufgabe dar, die verschiedene kognitive Handlungen gleichzeitig fordert und langfristiger, routinierter Übung bedarf (Knott / et al., 2021: 131). Das Schreiben von Texten als Handlung gilt als eine der komplexesten menschlichen Fähigkeiten, die eine Vielzahl von Voraussetzungen erfordert (Kellogg, 2008: 2). Selbst das Schreiben kurzer Texte ist mental ähnlich anspruchsvoll wie das Schachspielen für Profischachspieler:innen, die den nächsten Zug planen (ebd.). Erzählen ist darüber hinaus eng mit der Lesesozialisation verbunden, so haben Kinder aus bildungsnahen Familien häufig größere narrative Vorerfahrungen und mehr literarische Vorbilder (Schüler, 2019: 345 f.). Im Deutschunterricht kommt hinzu, dass schriftliches Erzählen trotz der gezeigten Komplexität für Schüler:innen oft auch in Zusammenhang mit Leistungsbeurteilung steht (Wild / et al., 2018: 51). Betrachtet man all diese Voraussetzungen, wird deutlich, dass schriftliches Erzählen im Unterricht systematisch gefördert werden muss. Dennoch zeigt ein Blick in den Schulalltag ein anderes Bild: Schreibstrategien, besonders textmusterspezifische Formen, aber auch das Wissen um Textfunktion und Textmuster spielen eine untergeordnete Rolle.

Am Beispiel des Konstrukts der sogenannten *Textproduktionsstrategien* (TPS) zeigt der vorliegende Beitrag, wie eine Erzählförderung am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe aussehen kann, die sukzessive zu einer Verbesserung der Schülerleistungen bei der Produktion von schriftlichen Erzählungen beiträgt. Textproduktionsstrategien sind der Kern für das im Forschungsprojekt *RESTLESS* (Regensburger Selbstregulationstraining für Lese- und Schreibstrategien) entwickelte Schreibtraining *Burg Adlerstein*¹ (Schilcher / et al. 2021, Knott / et al., 2021). Der Erwerb von Textproduktionsstrategien, deren Verwendung und deren Zusammenhang mit der Textqualität von Schülertexten (Wild, 2020) wurden in drei Einzelstudien evaluiert. Die Ergebnisse werden am Ende des Beitrags in zusammengefasster Form präsentiert (Knott, in Vorb.).

1 Das Schreibtraining *Burg Adlerstein* (Schilcher / et al., 2020) ist ein 7-wöchiges selbstreguliertes Strategietraining zum schriftlichen Erzählen. Es verbindet schreibdidaktische (z.B. Schreibaufgabe und Lernarrangement) mit linguistischen (z.B. Berücksichtigung textmusterspezifischer Merkmale) und lernpsychologischen Elementen (z.B. Selbstregulation). Es besteht aus: einem *Trainingsheft*, das die Strategien einführt und durch Schreibaufgaben die gezielten Übungen anleitet, einem *Schreibspiel*, das den Kindern mithilfe von Modelltexten auf Figuren- und Ortskarten Hintergrundwissen zum Setting aber auch Schreibvorbilder gibt; einem *Strategiefächer*, der die drei Textproduktionsstrategien (Ereignis, Figur, Situation) umfasst und mit knappen modellhaften Beispielen illustriert; einem *Lernkreis* selbstregulierten Lernens, der die metakognitive Überwachung des Lernprozesses strukturiert sowie die Ergebnisse und Fortschritte im Schreiben und selbstregulierten Lernen sichtbar macht.

2. Leistungsanforderungen beim schriftlichen Erzählen

Der Bedarf an schriftlicher Kommunikationsfähigkeit hatte niemals einen höheren Stellenwert in der Gesellschaft als heute (Juzwik / et al., 2006: 452), denn literale Gesellschaften speichern in schriftlicher Form Gedanken, Wissen und Erfahrung, die für sie als bewahrenswert erscheinen (Merz-Grötsch, 2014: 12). Somit gehören Lesen und Schreiben in literalen Gesellschaften zu den Schlüsselqualifikationen, denn sie ermöglichen die Teilnahme am kulturellen und gesellschaftlichen Leben.

Schüler:innen am Ende der Grundschulzeit können noch als Anfänger:innen, sogenannte Noviz:innen, in ihrem Kompetenzaufbau beschrieben werden. Sie haben eine Trainingserfahrung von knapp vier Schuljahren, stehen also noch am Anfang der Erwerbsphase. Dem gegenüber stehen die hohen Zielsetzungen der KMK-Bildungsstandards als Minimalstandards für die Primarstufe für den Bereich Schreiben: Die Schüler:innen sollen bis Ende ihrer Grundschulzeit dazu befähigt werden, Texte zu planen, deren Schreibabsicht deutlich wird; die angepasst an die jeweilige Schreibsituation, den jeweiligen Adressaten sowie den Verwendungszusammenhang angemessene sprachliche und gestalterische Mittel auf Basis von Formulierungs- und Textmodellen aufweisen. Die Texte sollen dabei verständlich, strukturiert, adressaten- und funktionsgerecht geschrieben sein. Erlebtes und Erfundenes sowie Erfahrungen und Sachverhalte sollen von den Lernenden in ihren Lernergebnissen geordnet festgehalten und in eigene Texte überführt werden. Die Texte müssen im Hinblick auf die Schreibaufgabe sowie auf Verständlichkeit und Wirkung von den Schüler:innen überprüft und anschließend in Bezug auf die äußere und sprachliche Gestaltung und auf die sprachliche Richtigkeit hin optimiert werden (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005: 11).

Das hier geforderte Fähigkeitskonzept ist sehr komplex und vielschichtig, da verschiedene Lernprozesse betroffen sind und diverse kognitive Aktivitäten gleichzeitig verlangt werden. Um bei Schüler:innen nachhaltig Schreibkompetenz aufzubauen, muss dieses Konstrukt aus zwei Blickwinkeln betrachtet werden: Einmal aus der Produktperspektive mit Fokus auf den zu schreibenden Text und einmal aus der Prozessperspektive mit Fokus auf der Handlung des Schreibens sowie der Synthese beider. Erzählen als Handlung stellt dabei den Prozess dar, der die mentalen Modelle mündlich oder schriftlich realisiert. Das gebildete Produkt wird als Erzählung bezeichnet und umfasst verschiedene Merkmale, die sich als Textmuster zusammenfassen lassen.

2.1 Produktperspektive:

Welche Merkmale muss der Schülertext erfüllen?

Ein Text ist stark vereinfacht das Produkt einer schriftsprachlichen Handlung, die auf einer sogenannten zerdehnten Kommunikationssituation basiert, bei der die beiden Kommunikationspartner:innen zeitlich und/oder räumlich voneinander getrennt kommunizieren (Ehlich 1984: 24). Durch diese spezielle Kommunikationssituation erfordert ein Text – damit er verstanden werden kann – spezifische orthographische, morphologische, lexikalische und syntaktische Mittel, die angemessen eingesetzt werden müssen, um fehlende Mittel der Mündlichkeit (z.B. Emotionen, Gestik, Mimik) zu kompensieren (Ehlich 1984: 18; Koch / Oesterreicher 1994: 588 f.). Diese Bedingungen der Schriftlichkeit erschweren das Verfassen von Texten einerseits, bieten andererseits den Vorteil einer konzentrierten und vertieften Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (Steinhoff, 2018: 2).

Für den Lerngegenstand muss nun das Textmuster Erzählen (Narration II) aus narratologischer und linguistischer Perspektive mit dessen Merkmalen dargestellt und anschließend didaktisch eingeordnet werden. Erzählen ist die „Bezeichnung für die Präsentation einer Geschichte, gleichgültig in welchem Medium“ (Kruse, 2003: 98):

Beim Erzählen einer ‚Geschichte‘ geht es – bei allen möglichen weitergehenden Motiven des Erzählens (informieren, überzeugen, sich hervortun, sich rechtfertigen usw.) – vor allem darum, den Zuhörer im weiteren Sinne zu unterhalten, also ihn auf vergleichsweise unterhaltsame Art und Weise zu informieren, zu überzeugen, aufzurichten usw. Den Zuhörer ‚unterhalten‘ wiederum heißt genaugenommen nichts anderes, als ihn in einem Maße zu aktivieren, zu ‚erregen‘, daß bei ihm eine angenehme Emotion ausgelöst wird. (Boueke / et al., 1995: 92)

Als Grundannahme ist festzulegen, dass „Erzählen eine Geschehensdarstellung“ ist (Martínez, 2017: 2; van Dijk, 1980: 149). Fludernik weitet diese Grundannahme aus, indem sie die Erfahrbarkeit als entscheidendes Merkmal für das Erzählen betont und aufzeigt, dass menschliche Erfahrungen – wie sie in Geschehensdarstellungen und Ereignisfolgen deutlich werden – zwar in Erzählungen miteinfließen. Das Narrativ selbst lässt sich aber nicht auf Handlungsabfolgen beschränken (Fludernik, 2013: 73).

Erzählen ist daher mehr als die bloße Vermittlung von Geschehen und Erfahrungen, gerade das Überraschende und Unerwartete machen das Thema der Erzählung erzählenswert (*tellability*) und grenzen es vom Berichten und Schildern ab (Fludernik, 2013: 73). So spielt das sogenannte Interessanzkriterium als Erzählanlass (van Dijk, 1980: 140 f.) eine wichtige Rolle. Es macht die Erzählung erzählwürdig (Labov, 2006: 38) und stellt so beim

schriftlichen Erzählen den Schreibanlass dar, legt dabei gleichzeitig auch die Textfunktion fest. Das Kriterium der Erzählwürdigkeit hängt grundsätzlich eng zusammen mit der Emotionalität bei den Erzählenden einerseits, andererseits aber auch im Hinblick auf potenziell Rezipierende (Boueke / et al., 1995: 92 ff. Gülich / Hausendorf, 2000: 374). Erzählen und vor allem die erzählerische Praxis werden als ein machtvolles Instrument der Veranschaulichung und Sinnstiftung eingesetzt. Es geht dabei nicht um die Analyse der Funktion des Erzählens, sondern um die Herstellung von Vermittlungsleistung, insbesondere in Kommunikationssituationen.

Martínez nennt für das Erzählen und dessen konkrete Realisierung, die Erzählung, drei Hauptmerkmale des Textmusters: Konkretheit, Temporalität, Kontiguität (Martínez, 2017: 2). Konkretheit bedeutet, dass jede Erzählung singuläre und konkrete Gegenstände und Sachverhalte darstellt. Dies geschieht im Rahmen der Temporalität, der Geschehensdarstellung in Form eines Zeitverlaufs, durch „eine Sequenz chronologisch geordneter Ereignisse“ (Martínez, 2017: 2 f.). Der chronologische Ablauf einer Erzählung ist ein Leitmerkmal, das sich in temporalen Kohäsionsmitteln (z.B. zuvor, danach) sowie der Erzählzeit des Präteritums ausdrückt (Krieg-Holz, 2018: 13).

Neben der chronologischen Ordnung als zeitliche Komponente müssen die Ereignisse auch räumlich oder kausal aufeinander bezogen sein, dies nennt man Kontiguität (Martínez, 2017: 2; Zwaan / et al., 1995: 293). Daraus ergibt sich, dass jede Erzählung einen Handlungsträger braucht, der zwischen zwei Ereignissen eine kausale Verbindung bildet (Martínez, 2017: 3). Ebenso muss ein Rahmen für die Handlung gegeben werden, welcher auf Aspekte der Darstellung (= *discours*: z.B. doppelte Zeitlichkeit, Vermittlungsinstanz), des Geschehens (= *histoire*: z.B. Kausalität, Ereignishaftigkeit) sowie der Pragmatik (z.B. Erzählwürdigkeit) des Erzählens aufbaut (Gülich, Hausendorf, 2000: 372; Martínez, 2017: 4 ff.). Erzählen erfordert nämlich, dass beim Lesen ein mehrdimensionales mentales Modell der narrativen Welt aus dem Text rekonstruiert wird bzw. umgekehrt während des Schreibens dieses selbst entwickelt und gestaltet werden muss (Wild / et al., 2018: 51). Hier spiegeln sich die Ergebnisse der kognitionswissenschaftlichen Narrationsforschung wider, die zeigen, dass Erzählungen vor allem auch im Kopf der Rezipierenden stattfinden (Herman, 2009: 105). Diese mentale Repräsentation wird *Storyworld* genannt und beschreibt die mentalen Modelle der Situationen und Ereignisse, die erzählt werden. Umgekehrt liefern aber auch narrative Erfahrungen und Modelltexte Vorlagen für die Schaffung und Modifikation solcher mental konfigurierter Geschichtenwelten (Herman, 2009: 105 ff.).

Damit schulische Erzählungen nun den Anforderungen des Textmusters gerecht werden können, muss der didaktischen Aufbereitung ein Erzählmodell, das textmusterspezifische Merkmale umfasst, zugrunde gelegt werden. Das Erzählmodell von Wild, Schilcher und Pissarek (2018) basiert auf etab-

lierten erzähltheoretischen Modellen im Besonderen auf dem Story Grammar Ansatz (u. a. Rumelhart, 1975; Thorndyke, 1977), dem Modell der Relationsstruktur nach Quasthoff (1980) und dem Bielefelder Erzählmodell von Boueke / et al. (1995). Es geht von einer Etablierung eines Erzähl-Settings aus, das temporal-kausale, räumlich-physikalische sowie figurale Elemente umfasst und als deskriptiver Rahmen fungiert (Wild / et al., 2018: 52). Die Etablierung des Settings (= *Situation*) schafft eine Art Bühne, auf der die Handlung stattfinden kann und einen Rahmen, in dem Figuren handeln können (ebd.). Der Raum der Erzählwelt einer romantischen Geschichte beispielsweise ist anders konstruiert als der eines Science-Fiction-Abenteuers.

Jede Geschichte benötigt handelnde *Figuren*, die meist mit besonderen Eigenheiten konstruiert werden und einen hohen Wiedererkennungswert haben. Sobald Leser:innen an ihren Lieblingsroman denken, haben sie auch dessen Hauptfiguren im Kopf. Analog zu den Modellen von Boueke / et al. und Quasthoff liegt der Fokus im vorliegenden Modell auch auf dem Element des Ereignisses, als unerwartetem Bruch in der Handlung. Damit wird das ungewöhnliche *Ereignis* als zentrales Element der Erzählung betont. Um Ereignishaftigkeit auszulösen, muss eine der drei Dimensionen verändert werden, diese Veränderungen müssen motiviert sein, das heißt Rezipierende müssen sie mithilfe von Alltagswissen oder entsprechenden Erklärungen im Text nachvollziehen können (Wild / et al., 2018: 52).

2.2 Prozessperspektive:

Was müssen Schüler:innen beim Schreiben leisten?

Für das schriftliche Erzählen benötigen Schüler:innen aber neben dem Wissen um Textmuster und -funktion, vor allem kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten im Schreiben (z.B. Schreibflüssigkeit, Zielsetzung, Strukturierung, Formulierung). Schreiben als Handlung verknüpft das Generieren und Auswählen von Ideen sowie deren Übersetzung in Schriftsprache und Überarbeitung zu einem kohärenten Text auf komplexe Weise, immer bezogen auf den jeweiligen Schreibauftrag sowie eine:n Leser:in (Torrance / et al., 1994: 379).

Schreiben und der zugehörige Schreibprozess sind dabei immer an Kontexte gebunden, z.B. an Kontexte des Denkens, des Formulierens oder des Austausches (Dehn / et al., 2011: 16). Das heißt konkret, sie müssen sich an den konkreten Textkontext anpassen sowie dessen textmusterspezifische Konventionen, die sich in ein Wechselspiel mit den eigenen Gedanken begeben (Torrance / et al., 1994: 379). Grundsätzlich gilt dabei, je komplexer der zu schreibende Text und je komplexer und unbekannter das Textmuster sind, desto mehr Kapazitäten werden im Arbeitsgedächtnis beansprucht und desto schwieriger ist die Aufgabe (Kellogg, 2001: 175 f.).

Das in diesem Beitrag fokussierte Textmuster Narration gilt im Vergleich zu beschreibenden und vor allem zu argumentativen Texten als weniger ko-

gnitiv belastend (Kellogg, 2001: 181). Sturm und Weder (2016: 16) führen dies auf die größere Bekanntheit von narrativen Strukturen zurück, somit sind Handlungsmuster für Schreiber:innen leichter abrufbar, was zu einer Entlastung des Schreibprozesses führt.

Für den Schreibprozess selbst gilt das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980) in der schreibdidaktischen und -psychologischen Forschung als Grundlagenmodell. Dieses wurde bis heute vielfach überarbeitet und stellt die drei Kernprozesse Planen, Formulieren und Revidieren in das Zentrum des Schreibprozesses (ebd.; Hayes / Olinghouse, 2015: 489 ff.). Grundlegend für das Modell ist, dass Schreiben als Problemlöseprozess aufgefasst wird und die Handlung dem (kognitiven) Problemlösen zugeordnet wird (Kellogg, 2008: 2). Hierbei muss das Problemlösen vom alltagsprachlichen Begriffsverständnis losgelöst werden. In der kognitiven Psychologie versteht man aufbauend auf dem Problembegriff unter Problemlösen:

Das Bestreben, einen gegebenen Zustand (Ausgangs- oder Ist-Zustand) in einen anderen, gewünschten Zustand (Ziel oder Soll-Zustand) zu überführen, wobei es gilt, eine Barriere zu überwinden, die sich zwischen Ausgangs- und Zielzustand befindet. (Hussy, 1984: 114).

Übertragen auf das Schreiben (Abb. 1) muss eine Schreiberin oder ein Schreiber, ausgehend von einer konkreten Aufgabe, mit dem Ziel diese zu lösen (Ausgangszustand), einen für potenzielle Rezipient:innen verständlichen Text unter Einhalten der textuellen Merkmale verfassen. Schreiben selbst bleibt dabei ein sehr offener Prozess, der viele Lösungswege erlaubt, diese offene und geringe Strukturierung ist also ein zu lösendes Problem, das dabei wenige bzw. keine Ziele vorgibt, wie der Problemlöseprozess abzuarbeiten ist (Philipp, 2017: 285).

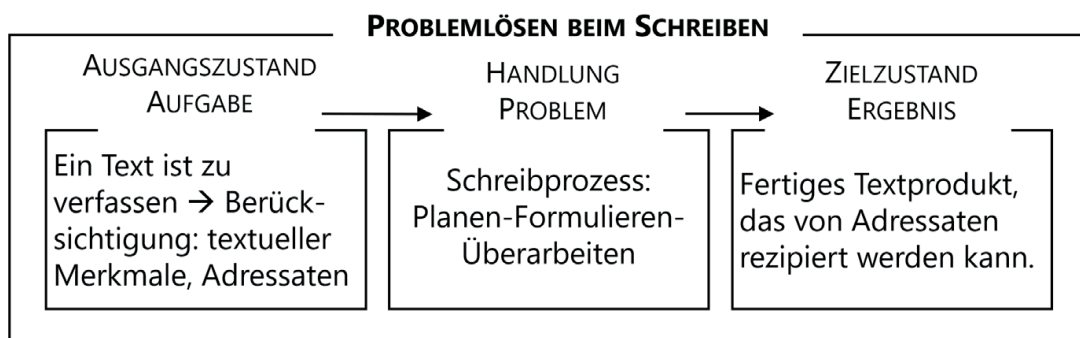


Abb. 1: Prozess des Problemlösens beim Schreiben

3. Forschungsinteresse

Wenn es also ein Ziel des Schreibunterrichts ist, aus Anfänger:innen im Verlauf der Schulzeit Schreibexpert:innen zu machen, die nicht nur die genannten Mindeststandards erfüllen, sondern dem Schreibprodukt sowie dem Prozess gerecht werden, wird viel Zeit benötigt, denn der Aufbau von Schreibkompetenz ist schwierig und langwierig (Bachmann / Becker-Mrotzek, 2017: 27). Dieses Bild spiegelt sich auch in internationalen und nationalen Leistungsstudien (u. a. DESI, 2006; IGLU, 2004; PISA, 2015; VERA 8, 2011; NAEP, 2011) eindrucksvoll wider. Sie zeigen, dass viele Kinder und Jugendliche Probleme beim Lesen und Verfassen von Texten haben, dass ein Teil der Schüler:innen sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe die an sie gestellten Leistungen nicht erbringen kann und dass es innerhalb eines Schuljahres teilweise kaum zu Leistungszuwächsen kommt.

Es ist also eine systematisch aufbauende und umfassende Schreibförderung nötig, um Schüler:innen dazu zu befähigen, angemessene und adressatenorientierte Texte schreiben zu können, die auch die Anforderungen des jeweiligen Textmusters erfüllen. Dazu benötigen sie neben sogenannten basalen Schreibfertigkeiten vor allem hierarchiehöhere Teilkompetenzen, wie Wissen um das jeweilige Textmuster und im besonderen spezifische Lernstrategien (Sturm / Weder, 2016: 64).

Bereits seit den 1990er Jahren herrscht in der US-amerikanischen Lernforschung ein Konsens, dass der Erfolg sowohl in der Schule als auch außerhalb der Schule strategische Fähigkeiten erfordert (Alexander / et al., 1998: 129). Daraus ergibt sich, dass wenn Förder- und Unterrichtsansätze entwickelt werden, in diesen Wissen über effektives Lehren und Lernen integriert werden muss. Gleichzeitig leistet das Wissen über die Anwendung und Leistung der Strategie(n) und deren Entwicklung einen weiteren wichtigen Beitrag zur individuellen Förderung (Alexander / et al., 1998: 129). Graham und Perin (2007) kommen in ihren Metastudien zu dem Ergebnis, dass der Einsatz domänenspezifischer Lernstrategien den jeweiligen Kompetenzerwerb wesentlich vorantreiben kann. Schreibstrategien als domänenspezifische Lernstrategien gelten als ein hocheffektives Förderinstrument zur Verbesserung der Textqualität von Schüler:innen.

Ziel eines kompetenzorientierten Schreibunterrichts muss es daher sein, Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, ein Repertoire an Schreibstrategien zu entwickeln, das sich in verschiedenen Situationen flexibel einsetzen lässt. Je fortgeschrittener Schreiber:innen sind, desto stärker verändert sich ihr strategisches Verhalten: Strategien werden effizienter verwendet und zunehmend automatisiert (Alexander / et al., 1998, 136 f.). Gerade diese Transferfähigkeit ermöglicht es, durch eine gezielte Strategievermittlung langfristig die genannten Benachteiligungen schwacher Schreiber:innen zu tilgen. Wenn sie Strategien verwenden, müssen Schüler:innen einen zunehmend geringeren kogniti-

ven Aufwand für das Schreiben leisten, was sich positiv auf deren Textqualität auswirkt (u. a. Graham/ Harris, 2010: 6 f.).

Während die pädagogisch-psychologische Forschung eine Vielzahl wirksamer Lernstrategietrainings für verschiedene Domänen (z.B. Selbstregulation) aufweisen kann, stellen systematisch aufgebaute Strategietrainings im Bereich der Schreibförderung noch immer ein Desiderat dar. Es fehlt an genrespezifischen Strategien, die prototypische Merkmale eines Textmusters als Handlungsmuster für die Schüler:innen abbilden und Schüler:innen dazu befähigen, bessere Texte zu schreiben. Ein Blick in den Schulalltag bestätigt dieses Bild: Trotz ihrer umstrittenen Eignung als Fördermaßnahmen finden sich in der schulischen Praxis nach wie vor bevorzugte Lerntraditionen zum schriftlichen Erzählen (z.B. Bildergeschichte, *Erzählmaus*²), die unflexible Schreibmuster vorgeben und das Textmuster nicht abbilden. An dieser Stelle setzt das selbstregulierte Lese-/Schreibtraining *Burg Adlerstein* (Schilcher / et al., 2020) an, dessen Kern die Textproduktionsstrategien (Knott, in Vorb.) bilden.

4. Das Konzept der Textproduktionsstrategien

Im Kontext der Schreibförderung konnten Metaanalysen zeigen, dass die Vermittlung von Schreibstrategien ab der 2. Jahrgangsstufe hinsichtlich der Textqualität hocheffektiv ist (Gillespie / Graham, 2014, 460, $d = 1,09$; Graham / et al., 2012: 5 ff., $d = 1,02$; Graham / Perin, 2007: 15 ff., $d = 0,82$).

Bis heute gibt es für den Begriff der *Schreibstrategie* in der Schreibforschung aber unterschiedliche Konzeptvorschläge und keine einheitliche Definition. Zu unterscheiden ist zwischen einem stärker linguistisch geprägten (u. a. Heinemann / Viehweger, 1991) und einem eher kognitionspsychologisch geprägten Begriffsverständnis (u. a. Ortner, 2000), das im Kontext der schulischen Schreibforschung stärker berücksichtigt wird. In diesem Begriffsverständnis werden Schreibstrategien als mentale Handlungspläne bezeichnet, die zum Lösen schreibbezogener Probleme eingesetzt werden (Philipp, 2017: 287). Sie sind dabei personen-, entwicklungs- und aufgabengebunden (Ortner, 2000: 351 f.). Sie stellen also ein jeweils individuelles Schreibverfahren dar, bei dem

2 Bildergeschichten erweisen sich als Erzählform didaktisch ungeeignet, um Erzählerwerb effektiv zu fördern und stellen ein teilweise alltagsfernes Erzählgenre dar (Becker, 2001: 201 ff.). Schreibanfänger:innen richten ihre Aufmerksamkeit stark auf einzelne Bilder und verwenden für ihren Text durch die Bilderfolge ausgelöst häufiger deiktische und beschreibende Elemente, damit verlieren sie den Plot aus den Augen, die entstandenen Erzählungen weisen eine schlechte Kohärenz und Kohäsion auf und gleichen eher einer Nacherzählung (ebd.). Grundsätzlich ist das Erzählen nach Bilderfolgen ein künstlicher Schreib Anlass. Ähnlich verhält es sich mit der Höhepunkterzählung, für diese wird von Lehrkräften noch immer zur visuellen Darstellung der Handlungsstruktur auf Schemata wie der sogenannten *Erzählmaus*, die das Ereignis als Handlungsbruch als Höhepunkt beschreibt, zurückgegriffen. Schüler:innen bereitet die Umsetzung dieses Schemas nicht selten Schwierigkeiten, da das Konzept *Höhepunkt* eine Zuspitzung impliziert, die das Grundmuster Erzählen in dieser Form nicht fordert (Schilcher, 2006: 64).

die Schreibenden bestimmte Phasen und Bestandteile des Schreibprozesses hinsichtlich des Schreibprodukts kontrollieren können (Ortner, 2000: 352). Schreibstrategien sind als spezifische Lernstrategien bewusstseinsfähig, das heißt, ihr Einsatz fordert eine mentale Handlung mit der Absicht zur spezifischen Zielerreichung (Graham / Harris, 2010: 8):

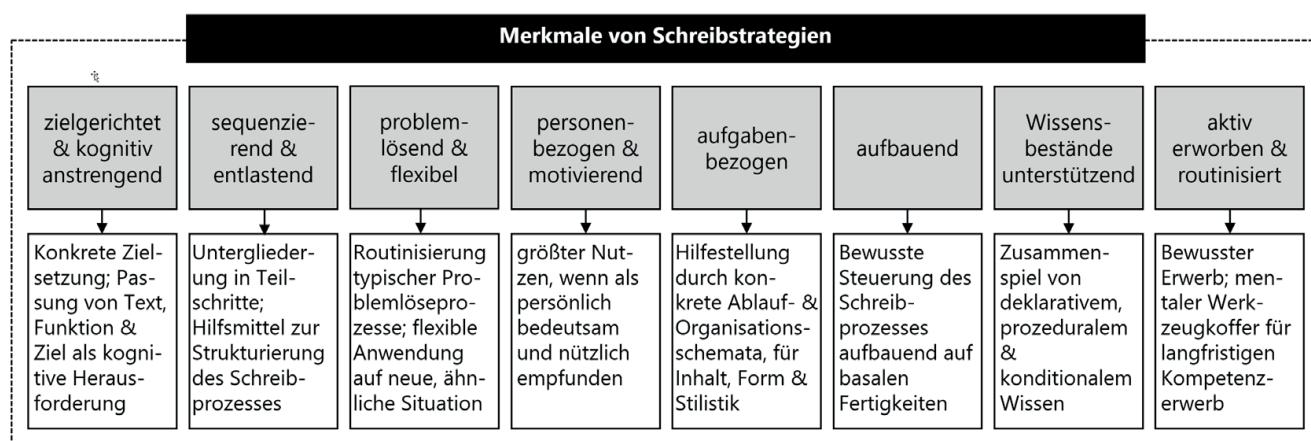


Abb. 2: Merkmale von Schreibstrategien (Knott, in Vorb.)

Wie der Abbildung zu entnehmen ist, handelt es sich bei Schreibstrategien um flexibel nutzbare, mentale Aktivitäten, die zielgerichtet sind und eines gewissen Aufwands bedürfen (Graham / Harris, 2010: 7 f.). Sie stellen das Werkzeug zur Ausführung der kognitiven Problemlöseprozesse dar (Abb. 1). Bisher sind in der Schreibforschung im Rahmen der Schreibstrategien die linguistischen und textmusterspezifischen Merkmale oft untergegangen. Immer wieder wird das Fehlen textmusterspezifischer Strategien, mit deren Hilfe es Schreibenden gelingt, kommunikativ funktionale und angemessene Texte zu schreiben, kritisiert (u. a. Graham / Perin, 2007: 5). Durch ihre Beschaffenheit können *Textproduktionsstrategien* (TPS) diese Lücke schließen. Sie stellen nämlich ein schreibförderndes Bindeglied zwischen den Konstrukten Schreibkompetenz, Schreibprozess und Schreibstrategien dar und werden von der konkreten Handlung beim Produzieren von Texten und von den Schreibenden aus gedacht.

Da der Begriff der Schreibstrategien sehr stark von der Kognitionspsychologie geprägt ist und vor allem das Problemlösen im Rahmen des Schreibprozesses fokussiert, wähle ich durch die Kombination mit den linguistisch-textuellen Merkmalen für dieses Konstrukt den Begriff der *Textproduktionsstrategien* (TPS). TPS sind eine didaktisierte Form der Schreibstrategien und damit ein Scaffold für den allgemeinen Schreibstrategieerwerb. Als didaktisches Instrument stellen TPS angelehnt an das Konzept der transitorischen Norm eine transitorische Strategie dar, also ein Hilfsmittel zum Erlernen einer Handlung, ähnlich der Idee des Schneeflugs in der Anfangsphase

beim Erlernen des Skifahrens (Feilke, 2015: 129). Für das Beispiel Erzählen heißt das, sobald Schreibende Routine im Schreiben von Geschichten gewinnen, benötigen sie immer weniger die konkreten TPS und können sich allgemeineren Schreibstrategien zuwenden. Gemeinsam mit den metakognitiv-prozessbezogenen Schreibstrategien und den Stützstrategien interagieren sie innerhalb der Textproduktion, wie in folgender Abbildung dargestellt.

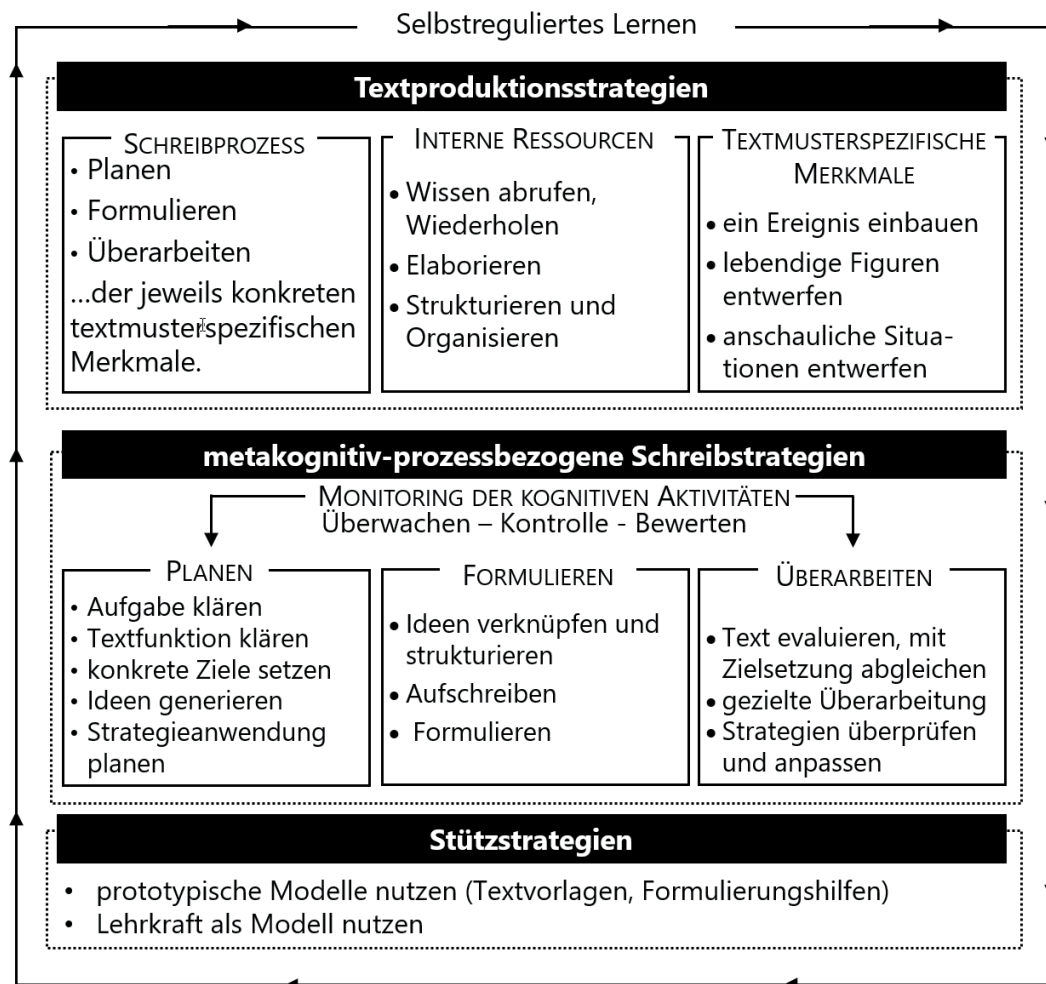


Abb. 3: Textproduktionsstrategien mit spezifischen Merkmalen am Beispiel Erzählen (Knott, in Vorb.)

Textproduktionsstrategien (Abb. 3) begreifen einerseits den Schreibprozess als Problemlöseprozess, der verschiedene kognitive Aktivitäten (Planen, Formulieren, Überarbeiten) umfasst. Andererseits fokussieren sie textuelle Merkmale, wie Textfunktion, Kohärenz und Kohäsion und textmusterspezifische Merkmale. Für das schriftliche Erzählen beispielsweise planen Strategienutzer:innen ihre Schreibprozesse, indem sie die konkrete Aufgabe und die damit zusammenhängende Textfunktion für den entsprechenden Text klären.

+ Strategie: lebendige Figuren entwerfen



Figureneigenschaften	Wörtliche Rede	Begründungen	Gedanken
<p>Ich beschreibe meine wichtigen Figuren so, dass sie sich mein Leser gut vorstellen kann (z.B. Aussehen, Kleidung, Charakter).</p> <p><i>z.B. Susi war kein normales Mädchen. Für ihr Alter war sie sehr klein, dafür war sie furchtbar schlau und sie liebte es, in Lexika zu lesen.</i></p>	<p>Ich baue wörtliche Reden in meine Geschichte ein, damit sich mein Leser die Situation vorstellen kann. Ich sage auch, wie sie etwas sagen.</p> <p><i>z.B. Er <u>flüsterte</u>: „...“; er <u>brüllte</u>: „...“</i></p>	<p>Ich beschreibe, warum meine wichtigen Figuren in der Situation etwas taten, damit es mein Leser nachvollziehen kann.</p> <p><i>z.B. Auf Zehenspitzen schlich sie³ durch den Schlafsaal, um niemanden aufzuwecken.</i></p>	<p>Ich beschreibe die Gedanken und Gefühle meiner wichtigen Figuren, damit mein Leser weiß, wie sie sich fühlen.</p> <p><i>z.B. er <u>dachte</u>: „...“; sie erinnerte sich daran, dass..., „...“ grübelte sie, Daran musste er nun denken, als...</i></p>

Abb. 4: Beispiel für die Textproduktionsstrategie Figur (Schilcher / et al., 2020; Knott, 2019)

Durch TPS setzen sich Schreiber:innen konkrete Schreibziele und planen einen für die Aufgabe angemessenen Strategieeinsatz (z.B. eine Figur ausgestalten). Des Weiteren müssen in dieser Planungsphase auch konkrete Ideen generiert werden (z.B. Aufbau der Handlung einer Geschichte), dazu wird zum einen auf bereits vorhandene Wissensbestände in Form von internen Ressourcen zurückgegriffen (Abb. 3). Zum anderen spielen an das Textmuster angepasste Strategien eine zentrale Rolle. Wie dargestellt, konstituiert sich die Erzählwelt aus kognitiven Dimensionen (temporal-kausal, räumlich-physikalisch, figural), daraus lassen sich die Strategien *Ereignis*, *Situation* und *Figur* (Abb. 4) ableiten (Schilcher / et al., 2020).

In der Planungsphase bezieht sich die Anwendung der Textproduktionsstrategien nur auf kognitive Aktivitäten der Textproduktion und des Schreibprozesses: Beispielsweise könnte eine mögliche allgemeine Planungsstrategie sein, dass ein Text erst mit Bleistift geschrieben und dann von Erwachsenen korrigiert wird, bevor er dann in einer endgültigen Version fixiert wird (Sturm / Weder, 2016: 76). Mit TPS als Planungsstrategien wird beispielsweise ein Schreibplan für eine mögliche Figurengestaltung und wie diese in einen Handlungsverlauf einzubetten ist, entworfen. Die Planung beschränkt sich damit auf die inhaltliche Ebene des Textes (Knott, 2019: 241 f.).

Während des Formulierens müssen konkrete Ideen verknüpft, strukturiert und verschriftet werden. Hier bieten die eben aufgezeigten Strategien eine inhaltliche Hilfestellung, indem sie entlang typischer Textmustermerkmale (z.B. Figurenbeschreibung, Aufzeigen von Figurenmotivation, Dialogizität) führen. Gleichzeitig zeigen sie Vertextungsmöglichkeiten auf und fordern zum Rückgriff auf interne Ressourcen oder zur Hilfenahme von Stützstrategien auf. Das entlastet den Schreibprozess. Während des Überarbeitens wird der

bis dahin entstandene Text immer wieder mit der Zielsetzung abgeglichen, die jeweilige Strategienutzung inhaltlich überprüft und angepasst. Ähnlich der Planungsphase bezieht sich das Reflektieren der Strategien nur auf die kognitiven und textmusterspezifischen Handlungsschritte (z.B. Ich habe das Aussehen meiner Figur mit drei Merkmalen beschrieben, ein Leser kann sie sich gut vorstellen). Ein Bewerten von Lernverhalten im Allgemeinen (z.B. Ich habe mich während des Schreibens immer wieder ablenken lassen) findet im Rahmen dieser Strategieformen nicht statt. Die kognitiven Aktivitäten des Planens, Formulierens und Überarbeitens in Verbindung mit der Nutzung interner Ressourcen sowie textmusterspezifischer Merkmale kommen zu jedem Zeitpunkt im Schreibprozess, teilweise auch parallel, vor und laufen nicht getrennt hintereinander ab.

Damit Schüler:innen adaptiv Kompetenz aufbauen können, können TPS auf verschiedenen Niveaustufen angewendet werden (z.B. sukzessiver Aufbau durch Einzeltipps wie Figureneigenschaften/Gedanken; Knott, 2019: 237 ff.) und bauen auch inhaltlich aufeinander auf (Abb. 4). Somit beziehen sie individuelle Voraussetzungen sowie die Schreibentwicklung der Schreibenden – als Einflussgrößen von Schreibkompetenz – in den Lernprozess mit ein. Durch diese individualisierte Anpassung sowie die spezielle Passung und Bindung an ein Textmuster sind sie sehr adaptiv und können somit institutionellen, aber auch kulturellen Voraussetzungen beim Schreiben gerecht werden.

TPS verbinden die Konzepte Schreibstrategien und Textprozeduren: Sie nutzen Textprozeduren als spezifische sprachliche Handlungsschemata und Vorgehensweisen (Feilke, 2014; Steinhoff, 2018), weiten diese Dimensionen aber aus, indem sie die einzelnen Prozeduren als Techniken in einer einzelnen Textproduktionsstrategie (z.B. lebendige Figuren entwerfen) zusammenfassen (Knott, in Vorb.). Diese verknüpfen sie mit den kognitiven Aktivitäten während des Schreibprozesses. TPS verbinden verschiedene Wissensarten und werden aktiv durch explizites Modellieren erworben und vielfältig geübt. Ziel ist es, dass Schreiber:innen sie planvoll einsetzen, aber flexibel im Rahmen des jeweiligen Textmusters nutzen können. Es ist also egal, ob das Kind eine Abenteuergeschichte, eine Fantasieerzählung oder eine Fortsetzungsgeschichte schreibt. TPS werden mit zunehmender Schreiberfahrung routinisiert, dies bedarf aber Zeit und Anstrengung durch die Schreiber:innen (Knott, 2022: i. Druck).

Für ein schreibförderliches Lernarrangement müssen Textproduktionsstrategien mit *metakognitiv-prozessbezogenen Schreibstrategien* (Abb. 3) verbunden werden. Sie beziehen sich stark auf den Prozess des Schreibens im Rahmen eines selbstregulierten Vorgehens (Knott / et al., 2021: 132). Sie agieren im Wechselspiel mit den TPS, da sie im Rahmen eines Monitorings deren Nutzung und Anwendung überwachen, kontrollieren, bewerten und gegebenenfalls anpassen. Für das Beispiel des Erzählens wird nach der Aufgabenanalyse und

Zielsetzung der Einsatz einer konkreten Textproduktionsstrategie geplant (z.B. Ich entwerfe eine lebendige Figur für meinen Text, dazu beschreibe ich eine Figur mit drei Eigenschaften). Diese Strategie wird verwendet, kontrolliert (z.B. Ich überprüfe, ob ich drei Eigenschaften für meine Figur gefunden habe) und gegebenenfalls durch eine angemessenere Strategie ersetzt (z.B. Ich habe die Haarlänge meiner Figur in Zentimetern angegeben, das hat für meinen Text keine Funktion, es wirkt komisch, ich streiche das wieder).

Stützstrategien (Abb. 3) geben an das Textmuster angepasste sprachliche sowie inhaltliche Hilfen in Form prototypischer Modelle (Abb. 4). Die Modelle können dabei Textvorlagen, Formulierungshilfen oder Textprozeduren (Feilke, 2014) sein, aber auch die Lehrkraft kann durch das Modellieren prototypischer Handlungspläne eine Hilfestellung geben. Im Rahmen der TPS beziehen sich Stützstrategien auf sprachliche und den Schreibprozess betreffende Handlungen, z.B. Figurenbeschreibungen von Kinderbuchautoren:innen als Modell.

Zusammenfassend verbinden Textproduktionsstrategien also kognitiv-psychologische mit linguistisch-textuellen Elementen: Einerseits geben sie Schreiber:innen Handlungswege für einen erfolgreichen Problemlöseprozess beim Schreiben an die Hand. Dabei greifen sie auf das Zusammenspiel verschiedener Wissensbestände zurück (z.B. deklaratives Sprachwissen zum Textmuster, prozedurales Schreibwissen, metakognitives Wissen) und sind in einen metakognitiven selbstregulierten Lernprozess eingebunden. Durch diese, die Textproduktion strukturierenden Eigenschaften, entlasten sie den Schreibprozess, indem sie Modelle und Handlungsvorbilder geben, Leitfragen zur Planung der Texte aufwerfen sowie die Grobstruktur des Textes, durch Abbildung der Merkmale des Textmusters, in Form der Textproduktionsstrategien, vorgeben. Andererseits unterstützen sie Schreibende durch ihre Textmusterspezifik und lenken so die Konzentration auf basale Merkmale des entsprechenden Textmusters. Gleichzeitig liefern sie konkrete sprachliche Vorbilder und entlasten Sprachhandlungen bei der Textproduktion. Durch ihre Beschaffenheit können TPS die Lücke der fehlenden textmusterspezifischen Strategien schließen (Graham / Perin, 2007: 5) und einen Beitrag auf dem Weg zur Schreibkompetenz leisten.

Wie alle Formen der Schreibstrategien können TPS sowie der zugehörige Strategietransfer im Endprodukt nicht direkt nachgewiesen werden. Sie sind mentale Aktivitäten, die dazu dienen, einen gewünschten Zustand benennbar zu erreichen. Sie ermöglichen also funktionales Handeln, das zu gezielter Aufmerksamkeitsaufforderung führt. Auch wenn das Ergebnis im Endprodukt nicht direkt sichtbar ist, zeigen sich gerade bei den TPS in Schülertexten bestimmte Formulierungen und Inhalte, die auf die Verwendung der Strategien hindeuten. Diese Strategiespuren im jeweiligen Textprodukt lassen auf

eine Strategieverwendung schließen, bedeuten aber nicht automatisch, dass das Textprodukt Folge eines bewussten Strategieeinsatzes ist.

Für die Evaluation des didaktischen Konstrukts stellt sich nun die Frage: Lässt sich Schreibkompetenz beim schriftlichen Erzählen durch Textproduktionsstrategien im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I systematisch fördern?

5. Evaluation der Wirksamkeit von Textproduktionsstrategien

In einer Interventionsstudie (4./5. Jahrgangstufe, Dauer: 7 Wochen) wurden die Textproduktionsstrategien im Rahmen des Schreibtrainings *Burg Adlerstein* (Schilcher / et al., 2020) eingeübt und metakognitiv überwacht. Meine Dissertationsstudie überprüfte in drei Teilstudien die Verwendung und Transfer der TPS anhand von Schülertexten, die zu verschiedenen Zeitpunkten im Training entstanden sind sowie Selbstaussagen zur Strategieverwendung in Fragebögen und Leitfadeninterviews (Knott, i. Vorb.). Da die Studie im Rahmen des Unterrichtsalltags über mehrere Wochen durchgeführt wurde, lassen sich kleinere methodische Schwächen nicht immer vermeiden, die für die Auswertungen jedoch berücksichtigt wurden.

In einem ersten Schritt wurde die Textqualität (Wild, 2020) trainingsferner Texte (= Erzählungen zu einem Bildimpuls, N=942) ausgewertet und mit den Selbstaussagen der Schüler:innen in Fragebögen verglichen. Hier zeigten sich sowohl für die Textqualität als auch für die Selbstaussagen höhere Werte bei Schüler:innen, die am Training teilgenommen hatten, im Vergleich zu Schüler:innen, die nur einen regulären Deutschunterricht besucht hatten.

In einem weiteren Schritt wurde der Lernverlauf von 30 Schüler:innen detaillierter untersucht, indem die Texte der Kinder, die während des Schreibtrainings entstanden, im Hinblick auf Veränderungen der Verwendung von TPS ausgewertet wurden. Auch hier war eine positive Veränderung erkennbar.

In einem dritten Schritt wurde das Lernverhalten der Kinder und deren Umgang mit den TPS noch genauer fokussiert. Dazu wurden 20 Schüler:innen in Interviews befragt. Sie reflektierten über TPS und wie sie diese in ihren Texten verwenden. An zwei Beispielen (Anleitung zum Verfassen einer Geschichte für eine:n Mitschüler:in und Bewertung eines Schülertextes) wurde geprüft, ob und wie sie einen Transfer ihres Wissens zu den TPS leisten können. Diese Daten wurden in einem deduktiv-induktiven Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Insgesamt entwickelten die Kinder ein zunehmendes Bewusstsein für TPS und deren Einsatz (Knott, 2022, im Druck). In der Interviewstudie am Trainingsende betonten die Kinder die Erlernbarkeit von Schreiben und, dass ihnen TPS dabei helfen, was sich positiv auf ihre Schreibmotivation auswirkte. Strategieaufmerksame Schüler:innen

konnten Merkmale einer gelungenen Erzählung anderen Kindern erklären und einen defizitären Schülertext angemessen bewerten und verbessern.

6. Ausblick

Zieht man ein Gesamtfazit für die drei Teilstudien und die Evaluation der Textproduktionsstrategien, zeigt sich, dass das systematische *Burg Adlerstein*-Schreibtraining dem regulären Deutschunterricht überlegen ist. Die Trainingsteilnehmer:innen sind nach der Intervention in der Lage, ihr erworbenes Strategiewissen zu transferieren und zeigen am Trainingsende verschiedene Arten des Strategietransfers von TPS. Gleichzeitig bewerten die Kinder häufiges, routinisiertes Üben mit den TPS als besonders gewinnbringend und erkennen die Erlernbarkeit des Schreibens. Diese eigene Kompetenzwahrnehmung erhöht wiederum ihre Schreibfreude (Knott, 2022, im Druck). Fasst man diese Erkenntnisse zusammen, lassen diese auf Folgendes schließen: Mit Textproduktionsstrategien lässt sich Schreibkompetenz beim schriftlichen Erzählen fördern.

Der vorliegende Beitrag zeigt aus verschiedenen Blickwinkeln, dass Textproduktionsstrategien erfolgreich zur Förderung der Schreibkompetenz von Schüler:innen beitragen können. Insgesamt aber bleibt die Erforschung der Förderung von Schreibkompetenz sowie die Erforschung des Strategieverhaltens von Schüler:innen ein umfassendes und komplexes Forschungsfeld, das nur durch weiterführende Untersuchungen und eine Zusammenführung mit weiteren Ergebnissen sukzessive erschlossen werden kann.

Literaturverzeichnis

- Alexander, Patricia A. / et al. (1998): „A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects“, in: *Educational Psychology Review*, 10, 2, S. 129–154.
- Bachmann, Thomas / Becker-Mrotzek, Michael (2017): „Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren“, in: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, Münster, New York: Waxmann, S. 25–53.
- Becker, Tabea (2001). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Boueke, Dietrich / et al. (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Dehn, Mechthild / et al. (2011): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*, Seelze: Klett Kallmeyer.
- Ehlich, Konrad (1984): „Zum Textbegriff“, in: Rothkegel, Annely / Sandig, Barbara (Hrsg.): *Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–25.
- Feilke, Helmuth (2014): „Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren“, in: Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik*

- der Textprozeduren*, Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11–34.
- Feilke, Helmuth (2015): „Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff“, in: *Didaktik Deutsch* 20, 38, S. 115–135.
- Flower, Linda S. / Hayes, John R. (1980): „The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints“, in: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale: Erlbaum, S. 31–50.
- Fludernik, Monika (2013): *Erzähltheorie. Eine Einführung*, Darmstadt: WBG.
- Gillespie, Amy / Graham, Steve (2014): „A Meta-Analysis of Writing Interventions for Students With Learning Disabilities“, in: *Exceptional Children* 80, 4, S. 454–473.
- Graham, Steve / Harris, Karen R. (2010): „The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development“, in: *Educational Psychologist* 35, 1, S. 3–12.
- Graham, Steve / et al. (2012): „A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades“, in: *Journal of Educational Psychology*, 104, 4, S. 879–896.
- Graham, Steve / Perin, Dolores (2007): „A meta-analysis of writing instruction for adolescent students“, in: *Journal of Educational Psychology*, 99, 3, S. 445–476.
- Gülich, Elisabeth / Hausendorf, Heiko (2000): „Vertextungsmuster Narration“, in: Brinker, Klaus / et al. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Berlin: de Gruyter, S. 369–385.
- Hayes, John R. / Olinghouse, Natalie G. (2015): „Can Cognitive Writing Models Inform the Design of the Common Core State Standards?“, in: *The Elementary School Journal*, 115, 4, S. 480–497.
- Heinemann, Wolfgang / Viehweger, Dieter (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*, München: de Gruyter.
- Herman, David (2009): *Basic Elements of Narrative*, Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hussy, Walter (1984): *Denkpsychologie. Geschichte, Begriffs- und Problemlöseforschung, Intelligenz*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Juzwik, Mary M. / et al. (2006): „Writing Into the 21st Century. An Overview of Research on Writing, 1999 to 2004“, in: *Written Communication* 23, 4, S. 451–476.
- Kellogg, R. T. (2008): „Training writing skills: A cognitive developmental perspective“, in: *Journal of Writing Research* 1, 1, S. 1–26.
- Kellogg, Ronald T. (2001): „Competition for Working Memory among Writing Processes“, in: *The American Journal of Psychology*, 114, 2, S. 175–191.
- Knott, Christina (2019): „Schreibstrategien als Schlüssel zum Text: Strategieranwendung in narrativen Texten im Rahmen der Interventionsstudie RESTLESS“, in: Kaplan, Ina / Petersen, Inger (Hrsg.): *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern*, Münster: Waxmann, S. 227–246.
- Knott, Christina (2022 i. Dr.): „Mit Textproduktionsstrategien schriftliches Erzählen fördern. Eine Interviewstudie zur Strategiereflexion von Schüler:innen der 4. Jahrgangsstufe“, in: Kruse, Norbert / et al. (Hrsg.): *Schreibforschung und Schreibunterricht. SLLD-B | Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*.
- Knott, Christina (in Vorb.): *Schreibkompetenz fördern mit Textproduktionsstrategien zum Erzählen. Eine Interventionsstudie am Übergang von Primar- zu Sekundarstufe I*, Münster: Waxmann.
- Knott, Christina / et al. (2021): „Strategieerwerb beim schriftlichen Erzählen in der Primarstufe“, in: Maurer, Christian / Rincke, Karsten / Hemmer, Michael (Hrsg.): *Fachliche Bildung und digitale Transformation. Fachdidaktische Forschung und Diskurse. Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2020*, Regensburg: Universität, S. 131–134.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1994): „Schriftlichkeit und Sprache“, in: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, Berlin, New York: de Gruyter, S. 587–604.
- Krieg-Holz, Ulrike (2018): „Textmuster und Textsorten. Parameter für eine Systematisierung

- aus linguistisch-stilistischer Perspektive“, in: *ide*, 42, 2, S. 9–23.
- Kruse, Otto (2003): „Schreibstrategien des Erzählens. Was man für Geschichten braucht“, in: Perrin, Daniel / Böttcher, Ingrid / Kruse, Otto / Wrobel, Arne (Hrsg.): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 97–115.
- Labov, William (2006): „Narrative pre-construction“, in: *Narrative Inquiry*, 16, 1, S. 37–45.
- Martínez, Matías (2017): „Was ist Erzählen?“, in: ders. (Hrsg.): *Erzählen. Ein Interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 2–6.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2014): *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*, Seelze: Klett Kallmeyer.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*, Tübingen: Niemeyer.
- Philipp, Maik (2017): „Förderung hierarchiehoher Schreibprozesse“, in: ders. (Hrsg.): *Handbuch. Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 285–299.
- Quasthoff, Uta M. (1980): *Erzählen in Gesprächen*, Narr, Tübingen.
- Rumelhart, David E. (1975): „Notes on a schema for stories“, in: Bobrow, Daniel G. / Collins, Allan (Hrsg.): *Representation and understanding. Studies in cognitive science*, New York: Academic Press, S. 211–236.
- Schilcher, Anita (2006 (unveröffentlicht)): *Schreiben in simulierten, problemorientierten Lernumgebungen. Entwicklung eines schreibdidaktischen Modells auf der Grundlage textlinguistischer und kognitionspsychologischer Forschungsergebnisse sowie eine empirische Evaluation seiner Wirksamkeit*, Habilitationsschrift, Passau.
- Schilcher, Anita / et al. (2020): *Schreibtraining auf Burg Adlerstein. Arbeitsheft*, Braunschweig: Westermann.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): „Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz“, in: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html>.
- Steinhoff, Torsten (2018): „Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht“, in: *Der Deutschunterricht*, LXX, 3, S. 2–10.
- Sturm, Afra / Weder, Mirjam (2016): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*, Seelze: Klett Kallmeyer.
- Thorndyke, Perry W. (1977): „Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse“, in: *Cognitive Psychology*, 9, S. 77–110.
- Torrance, Mark / et al. (1994): „The writing strategies of graduate research students in the social sciences“, in: *Higher Education*, 27, 3, S. 379–392.
- van Dijk, Teun A. (1980): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Wild, Johannes (2020): *Schriftliche Erzählfähigkeiten diagnostizieren und fördern. Eine empirische Studie zum Erfassen von Textqualität in der Primar- und Sekundarstufe*, Münster: Waxmann.
- Wild, Johannes / et al. (2018): „Erzählkompetenz entwickeln. Textsortenkompetenz in der Sekundarstufe I“, in: *ide*, 42, S. 49–61.
- Zwaan, Rolf / et al. (1995): „The Construction of Situation Models in Narrative Comprehension: An Event-Indexing Model“, in: *Psychological Science*, 6, 5, S. 292–297.