

<b>110. Vermittlung der Schreibfertigkeit</b>	<b>3616</b>
1. Was ist Schreibfertigkeit?	3617
2. Anforderungen beim Schreiben in DaF/DaZ	3618
3. Schreiblernziele	3619
4. Schreibdidaktische Ansätze	3620
5. Impulse für die Vermittlung der Schreibfertigkeit	3621
6. Literatur in Auswahl	3622
<b>1. Was ist Schreibfertigkeit?</b>	<b>3623</b>
Die Fertigkeit Schreiben wird als eine der vier „klassischen“ Fertigkeiten (vgl. Art. 106) im Sprachunterricht ausgebildet. Durch den Erwerb einer weiteren Sprache kann sich die soziale Praxis, die die Schreibfertigkeit als Teilkompetenz sprachlichen Handelns darstellt, für die Lernenden erweitern. Das Schreiben ist jedoch nicht für jeden in allen Domänen (im Privaten, auf Reisen, in Beruf/Ausbildung usw.) gleichermaßen wichtig.	3624 3625 3626 3627 3628
Schreiben ist eine komplexe kognitive Aktivität. Seit den 1980er Jahren erforscht die Psycholinguistik die mentalen Operationen, die Schreibprozesse steuern. Durch regelmäßiges Üben automatisieren Lernende bestimmte Momente des Schreibens (z. B. die Motorik der schreibenden Hand oder auch Schreibstrategien) und sie erweitern ihr Wissen um Schreibkonventionen (z. B. um Merkmale von Schriftsprache), was es ihnen möglich macht, sich auf andere Aspekte des komplexen Schreibprozesses zu konzentrieren.	3629 3630 3631 3632 3633 3634
Schreibfertigkeit wird über einen langen Zeitraum und in verschiedenen Entwicklungsphasen erworben (vgl. z. B. Bereiter 1980); diesen schenken die muttersprachliche und die fremdsprachliche Schreibdidaktik in den letzten Jahren besondere Aufmerksamkeit. Diese Phasen sind bestimmt durch die Anforderungen, die die jeweiligen Schreibaufgaben stellen; so müssen z. B. Textsortenmerkmale realisiert oder komplexere Texte geplant werden. Schreibkompetenz baut sich im Zuge solcher Problemlösungen in Schreibprozessen auf. Der Erwerb der Schreibfertigkeit ist aber auch bestimmt durch individuelle Lesegewohnheiten und durch den Umgang mit Texten in verschiedenen Lernkontexten (vgl. Art. 124).	3635 3636 3637 3638 3639 3640 3641 3642 3643
Schreiben im Alltag wie im Unterricht umfasst meistens auch Hör-, Lese- und Sprechaktivitäten und fördert damit ebenfalls die Entwicklung der anderen Fertigkeiten; es gibt zahlreiche sprachproduktive Aktivitäten wie z. B. das Lesen einer Nachricht, auf die wir schreibend reagieren, die eine integrierte Vermittlung der verschiedenen Fertigkeiten nahe legen (vgl. Art. 106). Außerdem weiß man, dass das menschliche Gehirn nicht über fest lokalisierte „Sprachzentren“ verfügt, die jeweils für die Ausübung einer einzelnen Sprachtätigkeit zuständig sind. Dem Sprachgebrauch liegen polysensorische Prozesse zugrunde, die ständige, wenn auch unterschiedlich intensive Wechselwirkungen zwischen den Sprachtätigkeiten darstellen (Bohn 2001: 923).	3644 3645 3646 3647 3648 3649 3650 3651 3652
Wer schreibt tut dies in einem kulturellen Kontext. Lernende erwerben die Normen für den Gebrauch der Schriftsprache im Kontext einer Schriftkultur (Feilke 2005). Seit den frühen 1990er Jahren beschreibt eine kulturwissenschaftlich orientierte Textlinguistik Texte und ihre Muster als kulturell geprägt. Als Folge wurde die Auseinandersetzung mit kulturell geprägten Schreibformen und Textmustern auch zu einem Teil der Schreibvermittlung (Eßer 1997; Hufeisen 2002).	3653 3654 3655 3656 3657 3658

## 3659 2. Anforderungen beim Schreiben in DaF/DaZ

3660 Schreiben in einer weiteren Sprache gilt gemeinhin als besonders schwierig und erfordert  
3661 besondere Aufmerksamkeit. Die zugrunde liegenden Prozesse verlaufen interaktiv und  
3662 rekursiv, d. h. sich ständig wiederholend und aufeinander beziehend. Der *Schreibprozess*  
3663 ist bestimmt durch die Schreibaufgabe, die die Bearbeitung des Themas (z. T. unter Rück-  
3664 griff auf differenziertes Wissen), die Adressaten und die Textsorte festlegt. Das Langzeit-  
3665 gedächtnis der Schreibenden, in dem Sach-, Sprach- und Textmusterwissen zusammen  
3666 wirken, bildet die interne Grundlage für das Schreiben. Der Prozess des Schreibens selbst  
3667 besteht aus dem Planen (z. B. der konkreten Anordnung der Inhalte in einem Text), aus  
3668 dem Formulieren und aus dem Prüfen des Geschriebenen bspw. hinsichtlich sprachlicher  
3669 und inhaltlich-logischer Angemessenheit. Modellierungen des Formulierungsprozesses  
3670 zeigen die Komplexität des Formulierens in einer fremden Sprache: Börner unterscheidet  
3671 hier Ausdruck (Umsetzung von Gedanken in propositionale Einheiten in der fremden  
3672 Sprache), fremdsprachliche Grammatik (Verknüpfung der propositionalen Einheiten zu  
3673 Sätzen und zu Texten) und graphische Kodierung, die Lernende aus anderen als der  
3674 lateinischen Schriftkultur zusätzlich herausfordert (vgl. Börner 1987).

3675 Probleme beim Schreiben in einer anderen als der Erstsprache haben darüber hinaus  
3676 zumeist drei Ursachen:

- 3677 1. Das deklarative Sprach- und Weltwissen der Schreibenden ist nicht ausreichend aus-  
3678 gebildet; das hat zur Folge, dass sie Planungs- und Formulierungsprozesse immer  
3679 wieder unterbrechen, um dieses Wissen zu aktivieren. Auch wenn in der Erstsprache  
3680 bereits Schreibroutine erworben wurde, ist der Schreibprozess aufgrund des fehlenden  
3681 schriftsprachlich geprägten lexikalischen und grammatischen Wissens schwierig.
- 3682 2. Lernende können prozedurale, also problemlösende Strategien beim fremdsprachigen  
3683 Schreiben im Unterricht oft nicht abrufen oder wirkungsvoll einsetzen, auch wenn sie  
3684 für das Schreiben in ihrer Erstsprache über gut entwickelte Strategien verfügen (Wolff  
3685 1990). Grund dafür sind z. B. sprachliche Formulierungen, die beim Schreiben geübt  
3686 werden sollen, die die Schreibsituation jedoch „künstlich“ erscheinen lassen und kog-  
3687 nitive Kapazität binden.
- 3688 3. Zusätzliche Probleme ergeben sich aus der kulturellen Geprägtheit des Schreibens als  
3689 Praxis und damit auch der Textmuster. So entwickeln manche Lernende erst im DaZ-  
3690 Unterricht Einsicht in die Bedeutung des geschriebenen Wortes in den Schriftspra-  
3691 chenländern im Unterschied zu der des gesprochenen Wortes in ihrer Herkunftskultur.  
3692 Daneben müssen sie explizites Wissen über Textmuster entwickeln; Funktion, Struk-  
3693 tur- und Stilmerkmale von Texten müssen Lernende zunächst erkennen lernen (Eßer  
3694 1997). Auf dieser Basis bilden sie dann mit Zeit und Übung die produktive Kompe-  
3695 tenz aus, die nötig ist, um den Gütekriterien entsprechende Texte schreiben zu kön-  
3696 nen.

## 3697 3. Schreiblernziele

3698 Das Schreiben hatte in der Fremdsprachenvermittlung lange Zeit einen eher geringen  
3699 Stellenwert, was sich aber mit den 1980er Jahren änderte: eine Trendwende setzte in  
3700 Forschung, Didaktik und Unterricht zugunsten des Schreibens ein (Bohn 2001: 924;

Art. 106) und die Vorschläge zur Förderung des Schreibens aus der Muttersprachen-, Zweitsprachen- und Fremdsprachendidaktik befruchteten einander.

Die Ziele der Schreibvermittlung unterscheiden sich je nach Zielgruppe zum Teil erheblich; sie sind verknüpft mit der Funktion, die das Schreiben für die Lernenden hat, und mit der Bedeutung, die dem Schreiben in ihrem konkreten Bildungszusammenhang, in ihrem sozialen und gesellschaftlichen Kontext zukommt. Für die meisten Lernenden ist schriftsprachliche Kommunikationsfähigkeit ein unmittelbares Lernziel. Im Unterricht dominiert jedoch besonders auf den unteren Sprachniveaustufen häufig das Schreiben mit dem Ziel, Sprache zu lernen: Dieses instrumentale Schreiben ist Lernhilfe, es macht Lerninhalte und Lernergebnisse sichtbar; es erhöht bei den meisten Lernenden – vor allem bei den visuell und graphomotorisch angelegten Lernertypen – die Behaltensleistung (Portmann 1991: 10).

Im Weiteren wird zwischen Zielen der Schreibförderung im DaZ- und im DaF- Unterricht unterschieden.

Die Zielbeschreibungen im Rahmen der Integrationsvereinbarungen (vgl. Art. 121) fokussieren primär Alltagssprachliche und mündliche Kompetenzen für *DaZ-Lernende* (z. B. Rahmencurriculum 2007); trotzdem sollen sich MigrantInnen entsprechend ihrem Alter und Bildungsstand auch schriftlich ausdrücken können. Als kommunikativ relevant beschriebene Handlungsfelder gelten hier z. B. das Schreiben „auf Ämtern und Behörden“ oder das „Bitten um Unterstützung“ (Textsorte: Behördenformular, Brief). Schreiben müsse daneben aber auch den Prozess der Identitätsbildung im Kontext der Migration unterstützen, so Balle und Damm (2008: 66); es ermöglicht individuelle Zugänge zur persönlichen Situation, schafft ein Bewusstsein für die Bedeutung des geschriebenen Wortes und gesellschaftliche Teilhabe an schriftsprachlicher Kommunikation. Freies Schreiben, auch kreativ-biographische Zugänge, Dialog-Journale zwischen Kursleitenden und Lernenden, schreibbegleitendes Feedback und die Stützung erster Schreibprozesse durch die Vorgabe von *chunks* werden deshalb für den DaZ-Unterricht im Integrationskontext befürwortet (Balle/Damm 2008: 67–69).

In der deutschsprachigen Schule gelten für Lernende mit anderen Erstsprachen als Deutsch dieselben Lernziele wie für diejenigen mit Deutsch als Muttersprache, sobald sie keinen außerordentlichen Schülerstatus mehr haben. Schreiben ist hier im Muttersprachenkontext funktional facettenreicher: es macht Ideen verfügbar und entwickelt diese, es ist sprachgestaltend, dient der Argumentation und Überzeugung u. v. m. Der Sprach- und der Fachunterricht fördern wissensentwickelndes Schreiben (vgl. Art. 124). Schreibförderung ist hier geprägt von dem Bemühen, die Entwicklung der Schriftsprache und den Aufbau von Wissen über Texte und ihre Konventionen zu stützen und gleichzeitig die Motivierung zum Schreiben (Interesse wecken am Schreiben als Weg des Denkens und des Erkennens von Bedeutung) zu fördern. Die Richtlinien zur Leistungsbeurteilung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in Österreich raten z. B. dazu, ihnen ausreichend Zeit für die Entwicklung ihrer schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache einzuräumen; entsprechende Maßnahmen wären, das Sprechen zunächst in größerem Umfang als das Schreiben zu bewerten, dem Sprachstand der Schülerinnen angemessene schriftliche Schularbeiten zu entwickeln, individuellen Lernfortschritt und sprachliche Experimentierfreude bei der Bewertung zu berücksichtigen und bei Fehlerhäufungen Fehler Kategorien zuzuordnen und diese nur einmal zu zählen (vgl. Lehrplan Pflichtgegenstand Deutsch).

3747 Im *DaF-Unterricht* werden die geschriebene und gesprochene Sprache, das Schreiben und  
3748 das Sprechen, zumeist parallel zueinander gelernt. Neben der Funktion des Schreibens  
3749 als Medium des Sprachenlernens kommt dem funktional-kommunikativen Schreiben im  
3750 Fremdsprachenunterricht immer noch besondere Bedeutung zu. Lernende lernen im Un-  
3751 terricht, wie schriftliche Sprache (in Texten) verfasst ist und wie sie schriftsprachlich in  
3752 konkreten kommunikativen Zusammenhängen handeln können. Textformen des Fremd-  
3753 sprachenunterrichts sind Notizen, Mitteilungen, Briefe als Mischformen freier und stark  
3754 konventionalisierter Textformen, Berichte, Erzählungen, Zusammenfassungen, Kom-  
3755 mentare und argumentative Texte. Auch narrativ-fiktionale Texte finden sich als Pro-  
3756 dukte kreativer Schreibprozesse. Im beruflichen und im universitären Kontext wird das  
3757 Schreiben als kulturell geprägte sprachliche Handlung z. B. am Beispiel von Textsorten-  
3758 konventionen thematisiert.

3759 Im Unterricht soll Schreiben möglichst in Kontexten geübt werden, die natürlichen  
3760 schriftsprachlichen Aktivitäten und damit den kommunikativen Bedürfnissen der Ler-  
3761 nenden entsprechen. Tatsächlich wird Schreiben in vielen DaF-Lehrwerken nach wie vor  
3762 separiert von den anderen Fertigkeiten geübt. Die Folge ist, dass Schreiben und auch  
3763 Lesen im Sprachunterricht oft „Lernaufgabe“ sind und dass sich immer noch zu selten  
3764 authentische kommunikative Aufgaben finden, deren Bearbeitung das Lesen und das  
3765 Schreiben erforderlich machen und damit Lernenden intensive sprachliche Verarbei-  
3766 tungsprozesse in schriftlichen Handlungssituationen ermöglichen (vgl. Thonhauser  
3767 2008: 93).

#### 3768 4. Schreibdidaktische Ansätze

3769 Hier können im Folgenden lediglich zwei grundlegende Orientierungen der fremdsprachi-  
3770 gen Schreibdidaktik skizziert und anhand einiger aktueller Vermittlungsansätze im Un-  
3771 terricht verdeutlicht werden (für einen Überblick über schreibdidaktische Positionen vgl.  
3772 Portmann 1991: 373–387; für eine Typologie von Schreibübungen Kast 1999: 34–167).  
3773 Man kann im Großen und Ganzen *produktorientierte* und *prozessorientierte* Ansätze un-  
3774 terscheiden

3775 In der produktorientierten Schreibvermittlung stehen der Text als Ergebnis des  
3776 Schreibprozesses und seine Form im Mittelpunkt. Reproduktiv-produktive und produk-  
3777 tive Schreibübungen bzw. -aufgaben, wie sie z. B. Bohn unterscheidet (2001: 928 f.), un-  
3778 terstützen Lernende dabei, Texten inhaltliche, textstrukturbezogene und sprachliche In-  
3779 formationen zu entnehmen und diese beim Schreiben eigener Texte zu verwenden. Repro-  
3780 duktiv-produktive Schreibübungen sind Ergänzungsübungen (fehlende Wörter, Sätze,  
3781 Absätze in Texten ergänzen), Umformungsübungen (einen Text in eine andere Textsorte  
3782 umschreiben), Verdichtungsübungen (eine Inhaltsangabe schreiben) oder Aufgaben zur  
3783 kriteriengeleiteten Textüberarbeitung. Produktive Aufgabentypen nehmen reale kommun-  
3784 ikativ-pragmatische Schreibsituationen und ihnen entsprechende Textsorten in den  
3785 Blick, ermöglichen aber auch freies Schreiben (Wahrnehmungen wiedergeben, erzählen  
3786 u. a.).

3787 Die Prozessorientierung der Schreibforschung führte in den 1990er Jahren zu didakti-  
3788 schen Überlegungen, die die Anforderungen, die der komplexe Schreib*prozess* an die  
3789 Lernenden stellt, in den Mittelpunkt rücken. Entsprechend werden im Unterricht ein-

zelne Prozesse des Schreibens (wie z. B. das Überarbeiten von Textteilen) isoliert fokussiert; es entstehen auch nicht immer ganze Texte als Ergebnis prozessorientierter Schreibaufgaben, sondern bspw. nur Prätexte, die das Formulieren unmittelbar vorbereiten. Prozessorientierte Aufgaben machen Schreibenden Prozeduren bewusst, ermutigen sie dazu, sie zu bewerten und alternative Schreibstrategien auszuprobieren. Auf diese Weise kann deutlich werden, dass Schreiben ein komplexer Problemlöseprozess ist, für den aber Hilfen zur Verfügung stehen (z. B. *mind mapping* für das Zusammentragen von themarelevanten Ideen, Checklisten zu Textkriterien für den Überarbeitungsprozess).

In aktuellen Vermittlungskonzepten wird die Differenzierung zwischen Produkt- und Prozessorientierung nicht mehr aufrechterhalten. Besonders in der schulischen Schreibförderung nimmt man auch in prozessorientierten Vermittlungsansätzen auf Textmuster und -normen Bezug und nutzt damit die Chancen, die klare Vorgaben zum Textprodukt in Bezug auf Textmuster und Schreibnormen im Schreibprozess selbst bieten (Feilke 2005: 45 f.).

Ansätze wie das kooperative Schreiben zeigen hier positive Wirkung: Lernende verschriftlichen gemeinsam einen Text und profitieren dabei von dem gemeinsamen Wissen des Teams zu Sprache, zu Texten und zu Schreibprozeduren (vgl. Faistauer 1997). Auch der intensiven „Arbeit am Text“ kommt eine wichtige Rolle beim Schreiben lernen zu (Portmann-Tselikas 2005: 179). Ein weiteres didaktisches Grundverfahren ist die Schreibberatung mit dem Ziel, Schreibaufgaben für die Lernenden „überblickbar“ zu machen, Wissen über Texte bzw. deren Teiltexthe aufzubauen und den Schreibprozess bewusst moderieren zu lernen. Die Arbeit mit Portfolios zum Schreibenlernen und die Schreibberatung durch *peers* geben sprachlichen und textbezogenen Problemen beim Schreiben Raum, daneben gelangen die Lernenden über die (fragengeleitete) Reflexion des eigenen Textes auch zu anderen Qualitätskriterien und lernen aus den Erkenntnissen zum eigenen Text Konsequenzen für spätere Schreibprozesse zu ziehen (vgl. Bräuer 1998).

Personale und kreative Schreibformen haben in der fremd- wie in der zweitsprachlichen Schreibdidaktik ihren festen Platz. Ziel ist das Schreiben persönlich bedeutsamer und damit identitätsbildender Texte, die oft mit besonderer Motivation und dem Bemühen um sprachliche Klarheit entstehen (vgl. z. B. Schreiter 2002; in DaZ: Finke/Thums-Senft 2005). Es wären noch Vorschläge dazu wünschenswert, wie das Potenzial kreativer Schreibformen auch in stark analytisch-argumentativen Schreibaufgaben genutzt werden kann, die immer noch die Prüfungskontexte dominieren.

## 5. Impulse für die Vermittlung der Schreibfertigkeit

Das Schreiben in elektronischen Umgebungen erweitert die Möglichkeiten, Schreiben durch Lernprogramme sowie durch das Internet als Kommunikations- und Publikationsmedium (Email, Weblogs, Wikis u. a.) (vgl. Art. 138) zu üben. Elektronische Lernprogramme (z. B. deutsch-uni-online ab der Mittelstufe) geben Schreibernmaterial und domänenspezifische Inhalte vor. Ihr Potenzial liegt in der Möglichkeit, selbstgesteuert auf fremdsprachliche Materialien und Kommunikationsangebote zuzugreifen, wie auch darin, mit anderen schreibend zu interagieren. Auf diese Weise haben Lernende an einer sich ständig verändernden medialen Schriftkultur teil (*electronic literacy approach*); das

3833 gewichtigere Argument für die Nutzung elektronischer Medien für das Schreiben lernen  
3834 ist jedoch, dass diese die schriftsprachliche Alltagspraxis vieler Lernender maßgeblich  
3835 prägen.

3836 Impulse für das Schreiben lernen bewirken auch der fach- und sprachintegrierte Un-  
3837 terricht (vgl. Art. 116) und das Prinzip der Aufgabenorientierung beim Sprachenlernen.  
3838 Schreib- und Sprechaufgaben zielen in diesen Kontexten neben der Erweiterung des  
3839 sprach- und textbezogenen Wissens auch auf die rezeptive und produktive Erarbeitung  
3840 von Sachwissen ab; letzteres intensiviert die Schreibprozesse und erhöht dadurch die  
3841 Textqualität (vgl. auch Schmölzer-Eibinger 2008).

3842 Überlegungen zu einem sprach- und fächerübergreifenden Schreibcurriculum mit dem  
3843 Ziel, das Schreibenlernen zu koordinieren, die verschiedenen (Fremd-)Sprachen übergrei-  
3844 fend sowie eingebettet in die thematischen Kontexte der Sprach- und Sachfächer zu för-  
3845 dern, existieren schon lange und sollten dringend vorangetrieben werden (vgl. Antos  
3846 1996). Für eine effektive Vermittlung der Schreibfertigkeit ist die Gesamtheit der Schreib-  
3847 lernziele und der Textfunktionen in der Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache ent-  
3848 scheidend (Portmann 1991: 486).

## 3849 6. Literatur in Auswahl

- 3850 Antos, Gerd  
3851 1996 Textproduktion. Überlegungen zu einem fächerübergreifenden Schreibcurriculum. In:  
3852 Helmuth Feilke und Paul R. Portmann (Hg.), *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung*  
3853 *und schulisches Schreiben*, 186–197. Stuttgart: Klett.
- 3854 Balle, Ulrike und Verena Damm  
3855 2008 Wenn's nicht sein muss, schreib ich noch nicht mal 'ne Postkarte ... Schreiben als kom-  
3856 plexe Fähigkeit und Anlass zur Reflexion. In: *Deutsch als Zweitsprache* (Sonderausgabe):  
3857 65–72.
- 3858 Bereiter, Carl  
3859 1980 Development in Writing. In: Lee W. Gregg, Erwin R. Steinberg (Hg.), *Cognitive Processes*  
3860 *in Writing*, 73–93. Hillsdale N.J.: Lawrence Earlbaum.
- 3861 Bohn, Rainer  
3862 2001 Schriftliche Sprachproduktion. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-  
3863 Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 921–931.  
3864 Bd. ●. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin.
- 3865 Börner, Wolfgang  
3866 1987 Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Modell. In: Wolfgang  
3867 Lörcher und Werner Hüllen (Hg.), *Perspectives on language in performance*, 1336–1349.  
3868 Tübingen: Narr.
- 3869 Bräuer, Gerd  
3870 1998 *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Inns-  
3871 bruck: Studienverlag.
- 3872 DUO. Deutsch Uni Online:  
3873 [http://www.deutsch-uni.com/duo\\_webshop/portal/index.jsp](http://www.deutsch-uni.com/duo_webshop/portal/index.jsp)
- 3874 Eßer, Ruth  
3875 1997 „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“. *Kulturelle Geprägtheit wissen-*  
3876 *schaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von*  
3877 *Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

- Feilke, Helmuth 3878  
 2005 Entwicklungsaspekte beim Schreiben. In: Ulf Abraham, Claudia Kupfer-Schreiner und Klaus Maiwald (Hg.), *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*, 38–47. Donauwörth: Auer. 3879  
 3880  
 3881
- Finke, Eva/Thums-Senft, Barbara 3882  
 2008 *Begegnung in Texten. Kreativ-Biographisches Schreiben in der Interkulturellen Bildung und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache*. Stuttgart: Schmetterling. 3883  
 3884
- Hufeisen, Britta 3885  
 2002 *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay: theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenem Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck/Wien: Studienverlag. 3886  
 3887  
 3888
- Kast, Bernd 3889  
 1999 *Fertigkeit Schreiben* (= Fernstudieneinheit 12.) Berlin u. a.: Langenscheidt. 3890
- Lehrplan Pflichtgegenstand Deutsch: 3891  
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/886/hs22.pdf> (31. 10. 2009) 3892
- Portmann-Tselikas, Paul R. 3893  
 2005 Schreiben und Überarbeiten von Texten. In: Ulf Abraham/Claudia Kupfer-Schreiner/Klaus Maiwald (Hrg.), *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*, 174–186. Donauwörth: Auer. 3894  
 3895  
 3896
- Portmann, Paul R. 3897  
 1991 *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer. 3898  
 3899
- Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache 3900  
 2007 Goethe-Institut (Hg.) im Auftrag des Bundesministeriums des Innern und des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. München. 3901  
 3902
- Schmölzer-Eibinger, Sabine 3903  
 2008 *Lernen in der Zweitsprache*. Tübingen: Gunter Narr. 3904
- Schreiter, Ina 3905  
 2002 *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache*. München: iudicium. 3906  
 3907
- Thonhauser, Ingo 3908  
 2008 Konzeptualisierungen von Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht mit besonderer Berücksichtigung des GeR. In: Christian Fandrych und Ingo Thonhauser (Hg.), *Fertigkeiten – integriert oder separiert?* 87–106. Wien: Praesens. 3909  
 3910  
 3911
- Wolff, Dieter 3912  
 1990 Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: *Die Neueren Sprachen* 89/6: 610–625. 3913  
 3914
- Imke Mohr, München (Deutschland)* 3915