



Schreibsequenzen planen – mit KI-Support

Eine Handreichung für den Deutschunterricht der Schule

Stand: April 2025

Michael Rödel
Carolin Donhauser-Buchmaier
(Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur)

A. Ziel dieser Handreichung

Schreibsequenzen sind für viele Lehrende wie Lernende die anstrengendste Disziplin des Deutschunterrichts. Stand heute (März 2025) werden KI-Systeme Schreibunterricht und –aufgaben verändern, aber nicht überflüssig machen. Zugleich können die Ergebnisse aktueller Forschung und der reflektierte Einsatz moderner KI-Tools Schreibsequenzen spürbar bereichern. Der Schreibunterricht kann dadurch sowohl für Lehrkräfte als auch für SchülerInnen effektiver und ansprechender gestaltet werden.

Ziel der Handreichung ist es, Schreibsequenzen an die Ergebnisse der Forschung der letzten beiden Jahrzehnte zu binden und darüber hinaus zu skizzieren, wie und an welcher Stelle Lehrende und Lernende von KI-Tools profitieren können. Dabei geht es weniger um die Arbeit mit „High-End-Mega-Prompts“ als das, was didaktisch sinnvoll und für alle weitgehend barrierefrei zugänglich ist. Der Effekt ist beidseitig: Lehrkräfte sollen weniger Energie bei der komplexen Aufgabe einsetzen müssen, Schreibkompetenzen von SchülerInnen anzulegen und zu entwickeln; SchülerInnen sollen davon profitieren, dass ihnen klarer wird, was sie können sollen und wie sie ihre Ziele erreichen.

Wir stellen Ihnen im Folgenden zuerst in wenigen Zeilen vor, auf welche Forschungsergebnisse wir uns beziehen. Im Anschluss daran präsentieren wir Ihnen prototypische Elemente der Planung von Schreibsequenzen, die wir mit Beispielen für den möglichen Einsatz von KI-Tools auf Seite von Lehrenden und Lernenden flankieren.

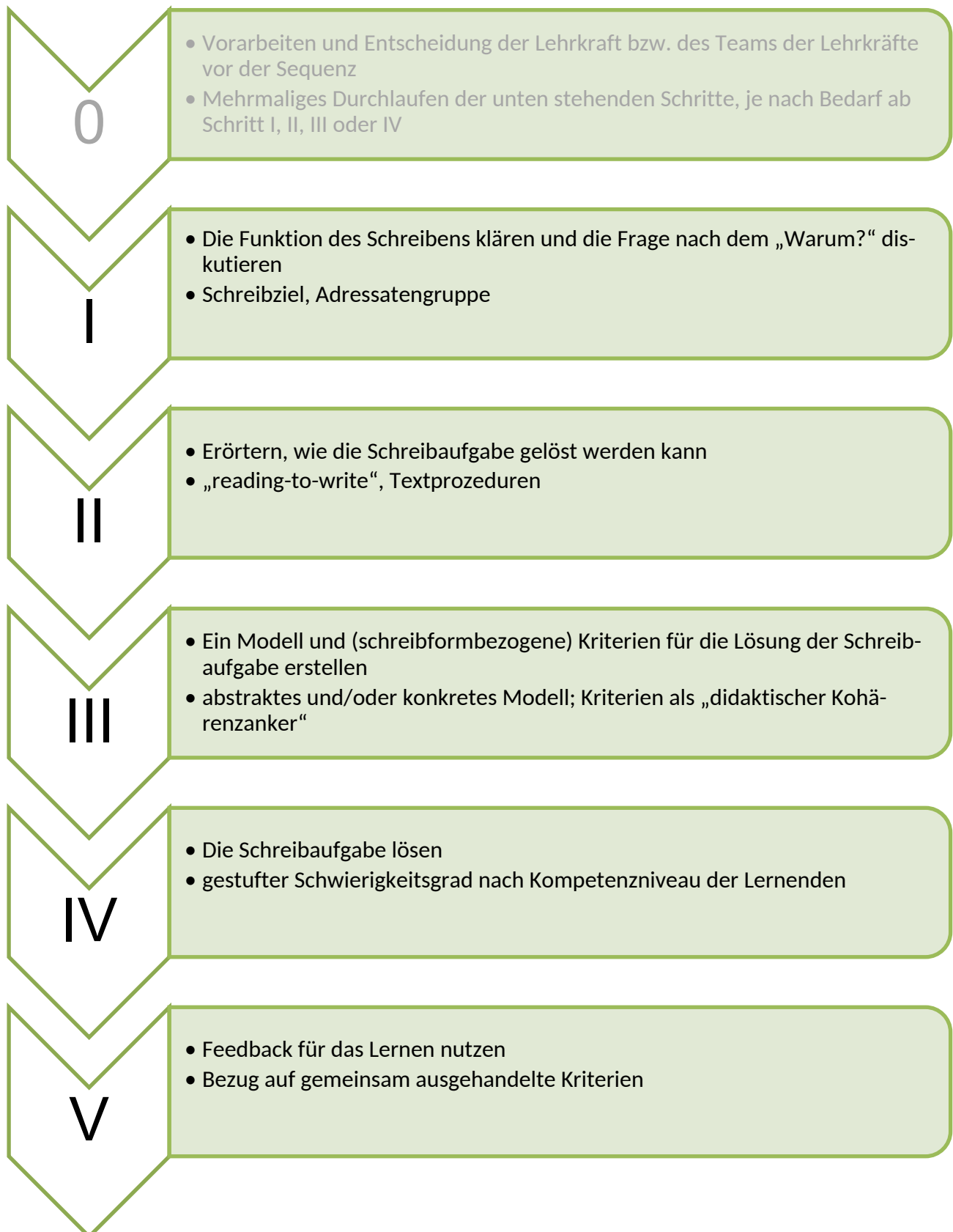
B. Fachliche Grundlagen (Kurzüberblick)

Die Geschichte der Schreibdidaktik der letzten Jahrzehnte ist entscheidend von der „kognitiven Wende“ und dem mit ihr etablierten Schreibprozessmodell geprägt. Gleichzeitig fehlten lange Zeit Strategien, wie Lehrende zugleich ressourcenschonend wie effektiv beim Schreiben (und konkret beim Formulieren) unterstützen können.

Inzwischen ist es Konsens in der Forschung, dass es sinnvoll ist, beim Schreiben immer über mögliche AdressatInnen und deren Interessenlage zu reflektieren, weil das - ebenso wie die Formulierung eines Schreibziels - den Schreibprozess grundsätzlich erleichtert. In den letzten beiden Jahrzehnten haben sich zudem didaktische Ansätze etabliert, die sich stärker auf die Sprachlichkeit von Texten fokussieren und damit einen direkteren Support für das Schreiben liefern. Dazu gehören „reading-to-write“-Entwürfe, mit der auch die aktive Verwendung von Modelltexten im Unterricht rehabilitiert wurde, und die Didaktik der Textprozeduren.

Die folgenden Elemente sind prototypisch für Schreibeinheiten, die auf dem aktuellen Stand der didaktischen Forschung entwickelt wurden. Das bedeutet nicht, dass Schreibeinheiten genau so aussehen müssen, um erfolgreich zu sein. Es handelt sich lediglich um einen Vorschlag, der auf einer Auswertung von ca. 30 aktuell publizierten Unterrichtsmodellen von versierten SchulpraktikerInnen und ForscherInnen basiert (Rödel 2024, Angaben zu den Modellen im Anhang).

C. Elemente erfolgreicher Schreibeinheiten – und Beispiele für den niedrig-schweligen Einsatz von KI-Tools



0. Vorarbeiten der Lehrkraft bei der Konzeption einer Sequenz

- **Festlegung einer Schreibaufgabe für die gesamte Sequenz:** SchülerInnen lernen am effizientesten, wenn die Art der Schreibaufgabe über die gesamte Sequenz konstant bleibt (was zugleich für die Lehrkraft den geringsten Korrekturaufwand bedeutet).

Beispiel: In der gesamten Sequenz werden Zeitungsberichte über Ereignisse verfasst. („Verfasse einen Zeitungsbericht über ...“)

Vermeiden sollten Lehrkräfte, zuerst einen Zeitungsbericht, dann einen Unfallbericht der Polizei, dann einen Versicherungsbericht usw. einzufordern, da sich mit der Veränderung von Adressat und Funktion auch die inhaltlichen und sprachlichen Herausforderungen jeweils so stark verändern, dass Trainingseffekte verpuffen. Gleichzeitig ist es natürlich curricular sinnvoll, z. B. bei einem Zeitungsbericht auf das Wissen aus einer vorherigen Sequenz zurückzugreifen (z. B. über identische und ähnliche sprachliche Muster aus einem Unfallbericht).

- **Bewusstheit über ein Schreibziel & eine Adressatengruppe:** Die Schreibforschung ist zur Überzeugung gekommen, dass das Schreiben leichter fällt, wenn Schreibende (1) ein Schreibziel vor Augen und (2) spätestens in der Sekundarstufe auch eine Adressatengruppe (oder einen Adressaten) im Kopf haben. Das heißt, dass mit der Festlegung für eine Schreibaufgabe (siehe oben) auch bei „didaktischen Gattungen“ wie der Inhaltsangabe oder der Erörterung die Parameter „Schreibziel“ und „Adressatengruppe“ mitbedacht werden sollten. Dabei muss die Aufgabenstellung nicht besonders „konstruiert“ sein – Lernende sollen lediglich pragmatisch über Schreibziel und Adressatengruppe informiert sein.

Beispiele für mögliche Schreibziele und Adressatengruppen:

Vorgangsbeschreibung (Rezept)

Schreibziel: Leser sollen das Rezept ohne Vorkenntnisse nachkochen können.

Adressatengruppe: z. B. Schüler aus der Parallelklasse

Inhaltsangabe

Schreibziel: Eine Leserin, die den Ausgangstext nicht kennt, wird darüber informiert, was der Text beinhaltet.

Adressatengruppe: z. B. Eltern usw.

Erörterung (argumentativer Text)

Schreibziel: Einer Leserin soll klar werden, warum die Verfasserin eine bestimmte Position zu einer Frage vertritt

Adressatengruppe: z. B. Lesende eines Schülerblogs, Eltern usw.

- **Auswahl an exemplarischen Texten:** Die Forschung hat gezeigt, dass sich Schreibende in erfolgreichen Lern- und Schreibprozessen an „Modell“-texten (vorbildhaften Referenztexten)

ten, mehr oder weniger gelungenen Beispielen) orientieren. Diese Modelltexte können gemeinsam diskutiert werden, als Vorbilder erarbeitet oder auch optimiert werden. Daher ist es sinnvoll, wenn Lehrkräfte bereits vor der Sequenz einige zur gewählten Schreibaufgabe (siehe oben) passende Modelltexte auswählen. Als effektiv für den Lernprozess hat sich gerade auch der Vergleich mehrerer Texte im Unterricht erwiesen („textvergleichendes Lesen“).

Beachten Sie: Je länger die Modelltexte sind, desto länger werden auch die Texte der SchülerInnen. Inzwischen hat sich in Forschung und Bildungsadministration die Auffassung durchgesetzt, dass das Ziel des schulischen Lernens zuerst gute, kurze Texte sein sollen. Einerseits sind Lernende dabei erfolgreicher auf dem Weg zum eigenen Text (die Aufgabe ist besser zu überblicken), andererseits kommt das auch dem Korrekturaufwand der Lehrkräfte entgegen.

Bei der Auswahl und Konstruktion exemplarischer Texte können Lehrkräfte KI-Tools heranziehen.

KI-Beispiel (Lehrkraft)

Eine Inhaltsangabe schreiben lassen, um sie im Unterricht zu verwenden (als Beispiel, als Diskussionsgrundlage usw.)

Beispielprompt: Bitte schreibe mir eine Inhaltsangabe von der folgenden Kurzgeschichte "Nachts schlafen die Ratten doch" von Wolfgang Borchert. [Der Text ist dem Prompt beigelegt.] (Copilot, 3.2.25)

Ergebnis: In einer zerbombten Stadt nach dem Zweiten Weltkrieg sitzt der neunjährige Jürgen vor den Trümmern seines Hauses und bewacht die Stelle, an der sein kleiner Bruder begraben liegt. Jürgen hat Angst, dass Ratten den Leichnam seines Bruders fressen könnten. Ein älterer Mann kommt vorbei und spricht mit Jürgen. Er erzählt ihm, dass Ratten nachts schlafen und Jürgen daher nachts nach Hause gehen kann. Diese Information beruhigt Jürgen und gibt ihm Hoffnung. Der Mann verspricht, später mit einem Kaninchen für Jürgen zurückzukommen, wodurch eine zarte Freundschaft und ein Funken Trost in der traurigen Situation entsteht.

Beispielprompt 2: Kannst du mir dazu noch einen Basissatz nach dem Muster "In der Kurzgeschichte ... von ... geht es um ..." liefern? (Copilot, 3.2.25)

Ergebnis: In der Kurzgeschichte Nachts schlafen die Ratten doch von Wolfgang Borchert geht es um einen Jungen, der den Tod seines kleinen Bruders bewacht und durch ein Gespräch mit einem älteren Mann Trost und Hoffnung findet.

- **Klarheit über sprachliche Eigenschaften der Textsorte:** Anhand der gewählten Schreibaufgabe und Texte kann sich die Lehrkraft noch einmal Klarheit über die sprachlichen Eigenschaften der Textsorte verschaffen. Dazu zählen Tempusverwendung, zentrale grammatische Konstruktionen (Passiv? Indirekte Rede? usw.), aber auch die inhaltliche Strukturie-

rung des Texts. Oft – aber nicht immer! – können dazu auch gute Schulbücher und Lehrbücher (z. B. Feilke/Rezat 2025) weiterhelfen.

- **Bekanntheit eines Sets an einschlägigen Textprozeduren:** Textprozeduren gelten als besonders produktiv im Hinblick auf Erwerbsprozesse. Als Textprozedur wird ein in einer bestimmten Textsorte auf den Text bezogenes Handlungsschema bezeichnet, das sich in wiederkehrenden grammatischen Konstruktionen, lexikalischen Wendungen oder Mustern der Textorganisation (= Prozedurausdrücke) manifestiert. Die Satzkonstruktion „Es war einmal ein X“ ist eine typische fiktionale Einstiegsprozedur im Märchen, die für die gattungsspezifische räumliche und zeitliche Dekontextualisierung der Handlung sorgt.

Beispiel: Den gängigen KI-Tools fällt es zum aktuellen Stand (3/2025) noch sehr schwer, mit dem Begriff der Textprozedur umzugehen. Es ist ihnen aber möglich, typische Formulierungsmuster aus stark standardisierten Textsorten zu benennen, wie im folgenden Beispiel zur Inhaltsangabe ersichtlich.

KI-Beispiel (Lehrkraft)

Typische Formulierungen für eine Textsorte generieren, um daraus Textprozeduren zu entwickeln

Beispielprompt: Kannst du mir typische Formulierungen für eine Inhaltsangabe nennen? (Copilot, 3.2.25)

Ergebnis:

Einleitung:

In der Kurzgeschichte/Novelle/Roman ... von ... geht es um ...
 Der Text/Das Werk ... behandelt das Thema ...
 Die Erzählung ... von ... thematisiert ...

Hauptteil:

Im Verlauf der Handlung ...
 Zu Beginn ... / Am Anfang ...
 Später / Im weiteren Verlauf ...
 Schließlich / Am Ende ...
 Der Protagonist / Die Hauptfigur ...
 Die Handlung spielt in ... (Ort/Zeit)
 Es stellt sich heraus, dass ...

Schluss:

Abschließend lässt sich sagen, dass ...
 Am Ende der Geschichte wird deutlich, dass ...
 Der Text endet mit ...

Die Lehrkraft kann diese Auflistung relativ einfach handlungsbezogen kategorisieren. Dieser Handlungsbezug ist wichtig, um die Formulierungsbeispiele zu „Werkzeugen des Schreibens“ zu machen:

- Prozedurausdrücke für den abstrahierenden Basissatz: In der Kurzgeschichte/Novelle/Roman ... von ... geht es um ...; Der Text/Das Werk ... behandelt das Thema ...
- Prozedurausdrücke für die chronologische Darstellung der Handlung: Zu Beginn ... / Am Anfang ... / Später / Im weiteren Verlauf ... / Schließlich / Am Ende ...
- Prozedurausdrücke für die Beschreibung des Handlungsrahmens: Der Protagonist / Die Hauptfigur ... / Die Handlung spielt in ... (Ort/Zeit)
- Prozedurausdrücke für eine Einsicht des Lesers/der Leserin: Es stellt sich heraus, dass ...

Grundsätzlich ist zu überlegen, ob alle diese Handlungen in den Schülertexten tatsächlich zu erwarten und in vorbereiteten Modelltexten enthalten sind (z. B. die Formulierung eines Schlusses). Zudem können weitere Prozedurausdrücke auch gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern gesammelt werden.

Diese (sprachlichen) Handlungsschemata, die z.T. ganz spezifisch für bestimmte Schreibaufgaben sind, können Schülerinnen und Schüler im Idealfall zu Strategien ausbauen, mit denen sie die Schreibaufgabe bewältigen.

Die folgenden Schritte sind ein Vorschlag (siehe B.), wie Lehrkräfte mit diesem Material im Unterricht arbeiten können.

1. Schritt I im Unterricht: Die Funktion des Schreibens gemeinsam klären – die Frage nach dem „Warum?“ diskutieren (Schreibziel und Adressatengruppe)

Dass ein Schreibformat durch den Lehrplan vorgegeben ist, wird von SchülerInnen selten als sinnstiftende Antwort auf die „Warum?“-Frage empfunden. Warum schreibt man aber eine Inhaltsangabe? Zum Beispiel, um eine Leserin, die den Ausgangstext nicht kennt, über dessen Inhalt zu informieren (siehe oben). Schon von Antworten auf diesem basalen Niveau profitieren SchülerInnen: Eine Orientierung über ein Schreibziel und eine Adressatengruppe vereinfacht den Schreibprozess – einige Forschungsergebnisse deuten sogar an, dass schon diese Orientierung Formulierungsprozesse beschleunigt. Ein konkretes Schreibziel kann z. B. beim Interpretationsaufsatz den gesamten Text strukturieren: Das Schreibziel (= Darlegung der zentralen Interpretationsthese als Sinn des Schülertexts) wird zum „globalen Organisationskern“.

In vielen der ausgewerteten Unterrichtsmodelle (siehe B.) wird die Funktion des Schreibens explizit geklärt. Das kann auf ganz unterschiedliche Weise geschehen, z. B. :

- Anhand einer Aufgabenstellung und eines vorliegenden Texts werden folgende Fragen geklärt: Was ist das Ziel des Textes? Wer sind die Adressaten? Welche Textsorte ist zu realisieren?
- Ein Text wird analysiert, um dessen Funktion zu klären.
- Ein nicht gut oder nicht optimal gelungener Text („dysfunktionales Beispiel“) wird diskutiert, um auf diese Weise ein funktionales Beispiel zu rekonstruieren.

Vorstellbar erscheint auch, LLMs (= Large Language Models wie ChatGPT u.a.) direkt nach Schreibzielen zu fragen oder fragen zu lassen. Dass hier Vorsicht geboten ist, zeigen die folgenden Beispiele. LLMs reproduzieren tradierte Muster, die in die Daten im Netz eingesunken sind. Die folgenden Antworten von zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Handreichung aktuellen ChatGPT-Modellen auf die Frage zum Schreibziel des Interpretationsaufsatzes liefern sinnvolle Ansätze, aber auch irritierende Antworten:

KI-Beispiel (Schüler)

Schreibziel Interpretationsaufsatz

Beispielprompt: Ich soll in der Schule einen Interpretationsaufsatz schreiben. Was ist das Schreibziel meines Texts? (ChatGPT 4o, 5.2.25)

Ergebnis: Das Schreibziel eines Interpretationsaufsatzes besteht darin, die Bedeutung und Wirkung eines literarischen Textes (z. B. Gedicht, Kurzgeschichte, Roman oder Drama) herauszuarbeiten und zu erklären. Dabei geht es nicht nur um eine Zusammenfassung des Inhalts, sondern um eine tiefere Analyse der sprachlichen Mittel, Stilfiguren, Motive, Themen und möglichen Intentionen des Autors.
[...]

Beispielprompt: Ich soll in der Schule einen Interpretationsaufsatz schreiben. Was ist das Schreibziel meines Texts? (ChatGPT o3-mini-high, 5.2.25)

Ergebnis: Das Schreibziel eines Interpretationsaufsatzes besteht darin, einen literarischen Text nicht nur wiederzugeben, sondern ihn detailliert zu analysieren und zu deuten. Konkret bedeutet das:

1. Inhaltliche Erschließung: Du sollst den Text genau lesen, seine Themen, Motive und Aussagen herausarbeiten und verstehen, was der Autor mit dem Text bezweckt.
2. Formale Analyse: Dabei untersuchst du auch sprachliche Mittel, Stil, Struktur und andere formale Elemente, die zur Wirkung und Bedeutung des Textes beitragen.
3. Eigene Deutung: Auf Basis dieser Analysen entwickelst du eine eigene Interpretation. Das heißt, du stellst eine These oder einen Interpretationsansatz auf und untermauerst diesen mit Textbelegen und Argumenten.
4. Argumentative Überzeugung: Dein Ziel ist es, den Leser von deiner Sichtweise zu überzeugen. Dafür musst du deine Analyse und Interpretation logisch und nachvollziehbar aufbauen und belegen.

Zusammengefasst: Das Schreibziel deines Interpretationsaufsatzes ist es, den vorliegenden literarischen Text in seinen verschiedenen Ebenen (inhaltlich, formal, thematisch) zu durchdringen und daraus eine gut begründete, eigene Interpretation zu entwickeln, die du schlüssig darstellst.

Die „tiefere Analyse [...] der [...] möglichen Intentionen des Autors“ dürfte ebenso wie „verstehen, was der Autor mit dem Text bezweckt“ einer seit mehreren Jahrzehnten überholten Auffassung von Interpretationstexten entsprechen. Auch die Betonung der formalen Analyse könnte einer Modifikation des Interpretationstexts im Sinne wünschenswerter Kompetenzen (z. B. Stärkung der

argumentativen Struktur) im Wege stehen.

Bei der Frage zum Schreibziel einer Gegenstandsbeschreibung fällt ein ähnliches Problem auf, das aber in diesem Fall im Prompt begründet liegt.

KI-Beispiel (Schüler)

Schreibziel einer Gegenstandsbeschreibung I

Beispielprompt: Wir schreiben eine Gegenstandsbeschreibung in der Schule. Was ist das Schreibziel? (Copilot, 6.2.2025)

Ergebnis: Die Zielsetzung einer Gegenstandsbeschreibung ist es, ein Objekt so detailliert und präzise zu beschreiben, dass der Leser es sich genau vorstellen kann. Dabei spielt es keine Rolle, ob der Leser das Objekt bereits kennt oder nicht – die Beschreibung sollte so klar und anschaulich sein, dass er ein genaues Bild davon erhält.

Hier sind einige wichtige Aspekte, die in einer Gegenstandsbeschreibung berücksichtigt werden sollten:

- Äußere Merkmale: Beschreibe Form, Größe, Farbe, Material und besondere Kennzeichen des Gegenstands.
- Funktion: Erkläre, wofür der Gegenstand verwendet wird und wie er funktioniert.
- Bedeutung: Erläutere, warum der Gegenstand wichtig oder nützlich ist.

Wenn du diese Punkte beachtest, wird deine Beschreibung dem Leser ein klares und umfassendes Bild des Gegenstands vermitteln. Viel Erfolg bei deiner Gegenstandsbeschreibung! 😊

KI-Beispiel (Schüler)

Schreibziel einer Gegenstandsbeschreibung II

Beispielprompts: Wir schreiben eine Gegenstandsbeschreibung für das Fundbüro. Kannst du mir das Schreibziel dafür sagen? (Copilot, 6.2.2025)

[...] (*)

Soll die Gegenstandsbeschreibung dann lange oder kurz sein?

Ergebnis: Eine Gegenstandsbeschreibung für das Fundbüro sollte präzise und detailliert sein, ohne unnötig lang zu werden. Der Fokus liegt darauf, alle wichtigen Merkmale des Gegenstands klar und verständlich zu beschreiben. Hier ein paar Tipps:

- Kerninformationen zuerst: Beginne mit den wichtigsten Merkmalen, wie Farbe, Größe, Form und Material.
- Zusätzliche Details: Füge besondere Kennzeichen, Gebrauchsspuren oder Markierungen hinzu.
- Keine Ausschweifungen: Vermeide unnötige Details, die nicht zur Identifizierung beitragen.

Ein Beispiel könnte so aussehen:

[...]

In diesem Beispiel ist zu sehen, dass der Chatbot auf die Frage nach einer Gegenstandsbeschreibung für ein Fundbüro zur selben Antwort kommt und erst nach der Rückfrage, ob eine an ein

Fundbüro gerichtete Gegenstandsbeschreibung kurz oder lang sein solle, die Adressatengruppe (Mitarbeitende im Fundbüro) berücksichtigt. Hier findet sich dann der angesichts dieser Situierung zentrale Hinweis „Keine Ausschweifungen“.

Der Vergleich zweier Versionen eines Texts für verschiedene Zielgruppen kann dabei aufschlussreich sein, indem er die Sensibilität der Lernenden für unterschiedliche Adressatengruppen schärft. Hier kann Text-KI helfen, eine Version eines Texts für eine andere Zielgruppe (für ein anderes Medium) anzupassen, wie im folgenden Beispiel.

KI-Beispiel (Lehrkraft)	
Erstellung eines Vergleichs zweier Versionen eines Berichts mit unterschiedlicher Zielgruppe (für die Auseinandersetzung im Unterricht)	
Beispielprompt: Kannst du den folgenden Polizeibericht bitte so umschreiben, dass er in der Zeitung erscheinen kann und für Leser interessant ist? (ChatGPT 4o LMU Munich Edu, 19.3.25)	Ergebnis: Einbruch in Einfamilienhaus: Täter entwenden Schmuck und Gemälde (= Überschrift)
„Unbekannte Täter sind in der Zeit zwischen Mittwoch (13.04.2022), 8:30 Uhr und Donnerstag (14.04.2022), 19:45 Uhr in ein freistehendes Einfamilienhaus eingebrochen. Ersten Erkenntnissen zufolge gelangten sie über ein Fenster im Keller in das Gebäude.	In der Zeit zwischen Mittwochmorgen und Donnerstagabend drangen bislang unbekannte Täter in ein freistehendes Einfamilienhaus ein. Nach ersten Erkenntnissen verschafften sie sich über ein Kellerfenster Zutritt zu dem Gebäude.
Die Bewohner des Hauses waren zu diesem Zeitpunkt nicht zuhause. Im Haus durchsuchten die Einbrecher alle Räume nach Wertgegenständen.	Die Bewohner befanden sich während des Einbruchs nicht im Haus. Unbehelligt durchsuchten die Täter sämtliche Räume und erbeuteten dabei wertvolle Schmuckstücke sowie mehrere Gemälde. Über den genauen Wert der gestohlenen Gegenstände gibt es derzeit noch keine Angaben.
Nach Aussage des Polizeisprechers entwendeten die unbekannten Täter diverse Schmuckstücke und Gemälde. Weitere Angaben zum Diebesgut gibt es derzeit noch nicht. Die Polizei ist auf der Suche nach Zeugen und nimmt Hinweise entgegen.“ (https://www.lernen.net/artikel/bericht-schreiben-25993/ , 10.2.25)	Die Polizei bittet mögliche Zeugen um Hinweise. Wer in dem genannten Zeitraum verdächtige Personen oder Fahrzeuge in der Umgebung bemerkt hat, wird gebeten, sich bei den Ermittlern zu melden.

In einer Unterrichtssequenz kann dieser Vergleich am Übergang zum folgenden zweiten Schritt im Unterricht eingebettet werden. Er eröffnet dann die Möglichkeit, darüber zu sprechen, wie Schreibende die Schreibaufgabe erfolgreich lösen können.

2. Schritt II im Unterricht: Erörtern, wie die Schreibaufgabe gelöst werden kann

Ist die Funktion des Schreibens geklärt, können die Schreibenden schon eine Antwort auf das „Warum?“ der Schreibaufgabe geben. Wie die Schreibaufgabe gelöst werden kann, ist dann meist noch unklar. Erwachsene – und zwar Schreibenden ebenso wie Schreibprofis – verfahren in diesem Fall zumeist so, dass sie nach Beispielen suchen, wie andere Menschen eine vergleichbare Schreibaufgabe gelöst haben (vgl. die früher populären „Briefsteller“). Genau das empfehlen „reading-to-write“-Ansätze auch für Lernende in der Schule: Durch „geteilte Aufmerksamkeit“ auf Texte und ihre Qualität können sie erörtern, wie eine Schreibaufgabe am besten gelöst werden kann.

Hier können im Unterricht also auch Texte eingesetzt werden, die die Lehrkraft schon bei der Vorbereitung der Sequenz – unter Umständen mit Rückgriff auf LLM (siehe oben) – erstellt hat. Diese Erörterung kann auch an Texte angeschlossen werden, die in Schritt I (1.) eingesetzt worden sind.

Im Unterrichtsprozess sind an dieser Stelle verschiedene Konfigurationen vorstellbar, z. B.:

- Die Analyse eines Texts, der die Schreibaufgabe in einer gelungenen Weise löst.
- Die Diskussion eines Texts, der die Schreibaufgabe in einer nicht-gelungenen Weise löst, und die Analyse, was nötig sei, um eine gelingende Lösung der Schreibaufgabe zu erreichen.
- Das vergleichende Lesen – und Analysieren – von mehreren Texten, die gelungene Lösungen der Schreibaufgabe darstellen.
- Das vergleichende Lesen – und Analysieren – mehrerer Texte, die in unterschiedlicher Weise gelungene und teilweise oder nicht-gelungene Lösungen der Schreibaufgabe darstellen.

Beim Analysieren dieser Texte kann dabei insbesondere die Frage zentral sein, welche sprachlichen Handlungen (Handlungsschemata) die Autorin bzw. der Autor im vorliegenden Text realisiert – und ob sich z. B. bei der vergleichenden Lektüre weiterer Texte wiederkehrende Muster erkennen lassen. Diese Muster können im dritten Schritt in ein gemeinsam erstelltes Modell übersetzt werden. In den folgenden Fußballberichten sind einleitende Sätze kursiviert und sprachliche Handlungen, die eine Chronologie herstellen, unterstrichen (Quelle: ARD-Videotext, Oktober 2017).

Bayern München - SC Freiburg 5:0 (2:0) <i>Perfekter Einstand von Heynckes: Zum Auftakt seines 4. Engagements in München kam der FC Bayern zu einem deutlichen Sieg gegen Freiburg. Dabei glänzte der Rekordmeister aber nur phasenweise.</i> Die Gäste <u>begannen</u> gut und hatten die erste Chance durch Kent, der an Ulreich scheiterte. Eine scharfe Hereingabe von Alaba fälschte Schuster unglücklich ins eigene Tor ab. <u>Nachdem</u> Frantz (35.) den Ausgleich vergab, steigerten sich die Bayern und kamen fast zwangsläufig zu weiteren Toren: Coman (per Kopf), Lewandowski (eiskalt), Thiago (per Flachschuss), Kimmich (mit der Hacke).	Hertha BSC - FC Schalke 04 0:2 (0:0) <i>Hertha BSC hat gegen Schalke seine erste Heimniederlage in dieser Saison kassiert. S04 war <u>vor der Pause</u> etwas besser und kam zumindest zu zwei Chancen, während Hertha keine einzige hatte. Zudem schwächte Hara-guchi seine Berliner mit einer Grätsche, für die er Rot sah.</i> Hertha-Coach Dardai brachte trotz der Unterzahl zwei Stürmer, darunter Selke, der sein Liga-Debüt für Hertha gab. Das Tor schoss aber Schalke. Jarstein war am Goretzka-Elfer noch dran, konnte ihn aber nicht abwehren. <u>Danach</u> wurde S04 passiver, Burgstaller traf aber noch zum 2:0, <u>nachdem</u> Rekic gepatzt hatte.	FSV Mainz 05 - Hamburger SV 3:2 (1:1) <i>Nach der Niederlage in Mainz steht der HSV wieder tief im Tabellenkeller. Der FSV war hellwach: Maxim nutzte eine Flanke von Donati zur Führung. Wallace glich aber <u>wenig später</u> aus: <u>Nach einem Freistoß</u> von Hunt bekam Mainz den Ball nicht weg, der Brasilianer bedankte sich und erzielte das erste HSV-Tor nach 458 Minuten. Latza traf das Gehäuse (29.), auf der Gegenseite tat das auch HSV-Stürmer Hahn (42.).</i> <u>Nach einer Ecke</u> köpfte Bell die 05er in Front (52.). <u>Kurz darauf</u> traf Latza. Mathenia sah dabei nicht gut aus. Salihovics Anschlussstor kam zu spät.
--	--	---

Die Didaktik der Textprozeduren fragt nun nicht nur nach diesen Handlungen (Handlungsschemata), sondern auch danach, wie diese Handlungsschemata sprachlich absolviert werden – eine Textprozedur ist definiert als das Produkt aus Handlungsschema und einem dazu gehörenden Prozedurausdruck. Auch das kann beim vergleichenden Lesen und der Analyse herausgearbeitet werden.

Beispiel:

Die oben stehenden Fußballberichte beginnen oft mit einem einleitenden Satz. Als Handlungsschema kann man formulieren:

Einleitungssatz: Du fasst das Ergebnis (ggfs. mit seinen Folgen) zusammen.

Dafür können nun aus den vorliegenden Texten entsprechende Prozedurausdrücke erarbeitet werden:

Verein A hat gegen Verein B seine ... Niederlage ... kassiert.

Nach der Niederlage in B steht der Verein A wieder tief im Tabellenkeller.

Anhand der vergleichenden Lektüre verschiedener Beispiele können sich Schülerinnen und Schüler im vorliegenden Fall Strategien aneignen, Fußballberichte einzuleiten und sie chronologisch zu gestalten. Dieser zweite Schritt im Unterricht ist also wichtig, um individuell gefestigte schülerseitige Schreibstrategien mit aufgabenbezogenen Schreibstrategien zu verknüpfen.

An dieser Stelle sei betont, dass Lehrkräfte immer wieder den Vorbehalt äußern, Lernende reproduzierten in diesem Fall nur auswendig „gepaukte“ Formulierungen. Diese Gefahr wird minimiert, wenn nicht das Formulierungsmuster, sondern das damit verbundene Handlungsschema im Mittelpunkt der Auseinandersetzung steht. Leistungsschwächere Schreibende erhalten dadurch die Möglichkeit, einen u. U. stark von Mustern geprägten, aber funktionalen Text zu schreiben. Leistungsstärkere Schreibende setzen sich von den Mustern oft kreativ mit eigenen Formulierungen ab. Der Einsatz mehrerer Modelltexte illustriert, dass bei der Lösung der Schreibaufgabe verschiedene Varianten vorstellbar sind und es nicht darum geht, einen gelungenen Aufsatz lediglich zu imitieren.

Besonders lernwirksam ist es, wenn sich SchülerInnen diskursiv mit der Qualität von Texten auseinandersetzen. Das kann zuerst einmal auch auf Basis von Texten geschehen, die sie selbst mithilfe von KI-Chatbots generiert haben. Die Ergebnisse und Argumente aus dieser Auseinandersetzung nehmen SchülerInnen und Lehrkräfte mit zum nächsten Schritt im Unterrichtsablauf.

KI-Beispiel (Unterrichtssetting > Schüler)

Vergleich KI-generierter Texte

Beispielprompt: SchülerInnen erhalten eine Schreibaufgabe, zu der sie durch eigene Prompts Lösungsvorschläge generieren. („Bitte schreib mir eine Vorgangsbeschreibung dazu, wie man einen Schokopudding kocht“ etc.)

Vorgehen im Unterricht: In Kleingruppen vergleichen die SchülerInnen zwei generierte Lösungen und entscheiden sich für eine „Siegerin“. Zwei „Siegerinnen“ kommen mit den dazugehörigen Gruppen zusammen, wieder wird eine Siegerin gekürt usw. (Die SchülerInnen diskutieren und reflektieren dabei im Idealfall über Textqualitäten und können die Entwürfe jeweils zunehmend kritisch einschätzen.)

3. Schritt III im Unterricht: Ein Modell und Kriterien für die Lösung der Schreibaufgabe erstellen

Im wichtigen dritten Schritt unseres prototypischen Ablaufs geht es darum, die bisherigen Ergebnisse in ein Modell zu gießen, das den Schülerinnen und Schülern zeigt, wie sie eine Schreibaufgabe des in der Sequenz vorliegenden Typs lösen können. Als Modell kann entweder eine

- modellhafte gemeinsame Lösung oder
- ein abstrakter „Handlungsplan“ für die Schreibaufgabe

verstanden werden.

Entscheidend ist, dass mit dem Modell Kriterien vereinbart werden, die den SchülerInnen beim Schreiben (4.) Orientierung geben und beim Feedback (5.) eine zentrale Rolle spielen. Diese Kriterien können also Lehrende wie Lernende verwenden; sie können ggfs. für das KI-Feedback (s.u.) eingesetzt werden.

Das folgende Beispiel stellt einen abstrakten „Handlungsplan“ für die Bewältigung einer Schreib-

aufgabe zur Gegenstandsbeschreibung dar.

Beispiel:

Schreibaufgabe: Du hast den Gegenstand X im Bus (...) verloren. Schreibe eine E-Mail an das Fundbüro, um den Gegenstand X wiederzubekommen.

Aufbau:

- Formuliere eine passende Anrede,
- nenne dein Anliegen in einem (etwas längeren) Satz: Warum schreibst du diese E-Mail? Mache hier auch genaue Angaben zu Zeit und ggf. Ort des Verlusts.
- Nun folgt die Gegenstandsbeschreibung. Beschreibe alle relevanten Merkmale [...]
- Bitte um Rückmeldung mit Angaben deiner Kontaktdaten.
- Bedanke dich im Voraus.
- Formuliere eine passende Grußformel.

Im Idealfall enthält das Modell nicht nur einen solchen „Handlungsplan“, sondern auch Informationen zu Textprozeduren, also die Handlungsschemata und die damit prototypisch verknüpften Prozedurausdrücke, die gemeinsam im Unterricht erarbeitet oder in vorbereiteter Form zur Verfügung gestellt werden können.

Für einige Punkte der eben präsentierte Schreibaufgabe könnte das so aussehen:

Handlung	Unterhandlung	Konstruktionsbeispiele
Beschreibung des Ereignisses Du beschreibst, welches Ereignis zum Verlust geführt hat	zeitliche Verortung Du beschreibst, wann das geschehen ist	Präposition <i>am</i> + Datum, Angabe wie „heutigen Vormittag“, „gestrigen Vormittag“ Präposition <i>gegen</i> + Uhrzeit
	lokale Verortung Du beschreibst, wo das geschehen ist	Präposition <i>am</i> + Ort
	Nennung des Ereignisses Du beschreibst das Ereignis selbst	<i>ließ ich Gegenstand liegen</i> <i>habe ich Gegenstand vergessen</i>
Beschreibung des Gegenstands Du beschreibst, wie der Gegenstand aussieht	Du beschreibst, wie der Gegenstand von außen aussieht Du beschreibst ggfs., was im Gegenstand enthalten ist	<i>Gegenstand ist ... groß, auf der ... Seite mit ... bedruckt,</i> <i>Während ein Teil ... , ... der andere Teil ...</i> <i>Im/Am Gegenstand befinden sich ... , darunter ...</i> <i>Auffällig ist ...</i>
Höfliche Bitte und Aufforderung		...

(aus Rödel/Alfia 2022)

Prinzipiell möglich scheint es auch, mit KI-Unterstützung aus einem konkreten (gelungenen) Beispiel einen abstrakten „Handlungsplan“ für die Lösung der Schreibaufgabe zu erstellen. Im folgenden Beispiel geht es um eine literarische Argumentation – die Schreibaufgabe selbst wird mitgepromptet.

KI-Beispiel (Schüler)**Erstellung eines „Handlungsplans“ anhand eines konkreten Beispieltexts**

Beispielprompt: Kannst du bitte den folgenden Text in abstrakte Teilhandlungen zerlegen, sodass ich für einen Text zu einer ähnlichen Schreibaufgabe eine abstrakte Vorlage haben, die mir beim Schreiben hilft? (ChatGPT o3-mini-high, 11.2.25)

Schreibaufgabe: Ein Feuilletonredakteur der Süddeutschen Zeitung gibt Ihnen die Chance, sich mit einem Artikel über die „Traumnovelle“ von Arthur Schnitzler zu beweisen. Die „Traumnovelle“ ist ganz offensichtlich unter dem Eindruck der Psychoanalyse entstanden. Viele Passagen enthalten recht eindeutige erotische und sexuelle Phantasien. Diskutieren Sie, ob Schnitzlers „Traumnovelle“ aufgrund dieser Tatsache als Schullektüre überhaupt geeignet ist.

Lösung: Erörterung

Bereits 1925, als Arthur Schnitzlers „Traumnovelle“, die zweifelsfrei unter dem Einfluss der Psychoanalyse steht, erschien, wurde das Werk wegen zum Teil ziemlich eindeutigen erotischen und sexuellen Textstellen heftigst kritisiert und als anstößig empfunden. Auch heute noch sind sich die meisten Leser unter anderem uneins, ob es sich als Schullektüre überhaupt eignet. Dabei birgt die Lektüre etliche positive Aspekte.

Zum einen schwächt die Präsenz von Erotik und Sexualität in anderen Medien die vermeintliche Anstößigkeit des Buches etwas ab. Täglich werden wir beispielsweise in Zeitung, Fernsehen und Internet durch Bilder und Videos mit diesem Thema konfrontiert, sodass es bereits beinahe zur „Normalität“ geworden ist, nackte Menschen und sexuelle Szenen zu sehen. Natürlich wurde dies noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts bei der Veröffentlichung des Buches als höchst unmoralisch und anzüglich gewertet (bewertet), jedoch hat sich diese Haltung im Lauf der Zeit geändert und so ist die Sexualität in unserer heutigen Gesellschaft längst kein absolutes Tabuthema mehr. Aus diesem Grund ist die Behandlung der „Traumnovelle“ im Schulunterricht durchaus nicht unangebracht, sondern möglicherweise sogar „zeitgemäß“, beziehungsweise zumindest nicht unsittlich.

Zum anderen befinden sich Jugendliche häufig in einem Prozess der „Selbstfindung“, in dem sie sich auch mit Fragen zu Moral und Treue in Hinblick auf eine Partnerschaft beschäftigen, die in der Traumnovelle im Zentrum stehen. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen kann ihnen möglicherweise bei ihrer Meinungsbildung helfen, denn es handelt sich bei dieser Novelle nicht vorwiegend um Sexualität, sondern auch um tiefgründigere moralische Ansichten, zum Beispiel ob und wie eine Affäre zu „rechtfertigen“ ist. Da die Schule unter diesen Aspekten einen geradezu idealen Ort bildet, um derartige Themen zu besprechen und zu diskutieren, ist die „Traumnovelle“ von Arthur Schnitzler durchaus als Schullektüre geeignet.

Insgesamt wird deutlich, dass nicht nur das Behandeln der „Traumnovelle“ im Speziellen, sondern auch deren zentrale Aspekte im Allgemeinen positive Seiten aufweist. Aus diesem Grund ist es wünschenswert, dass das Thema Sexualität in der Schule in gewissen Umfang angesprochen und vor allem besprochen, und nicht tabuisiert wird.

Ergebnis:

Hier ist der Text in abstrakte Teilhandlungen zerlegt, die dir als Vorlage für eine ähnliche Schreibaufgabe

dienen können:

1. Einleitung

Einführung des Themas: Stelle den Autor (Arthur Schnitzler) und das Werk („Traumnovelle“) vor.

Kontext der Entstehung: Erläutere den Einfluss der Psychoanalyse auf die Novelle.

Fragestellung: Formuliere die zentrale Frage, ob die „Traumnovelle“ aufgrund ihrer erotischen Inhalte als Schullektüre geeignet ist.

2. Hauptteil: Argumentation

a. Kritische Perspektive auf Anstößigkeit

Historische Kritik: Erwähne die ursprüngliche Kritik an dem Werk zur Zeit seiner Veröffentlichung aufgrund der erotischen Passagen.

Aktuelle Meinungsverschiedenheiten: Berichte über die anhaltenden Diskussionen darüber, ob das Werk in der Schule behandelt werden sollte.

b. Entkriminalisierung der Erotik

Vergleich mit modernen Medien: Argumentiere, dass die heutige Gesellschaft durch verschiedene Medien ständig mit Sexualität konfrontiert wird, wodurch die Anstößigkeit des Buches relativiert wird.

Veränderung der gesellschaftlichen Werte: Diskutiere, wie sich die Einstellung zu Sexualität seit der Veröffentlichung gewandelt hat und dass das Werk heute nicht mehr als unmoralisch betrachtet wird.

c. Relevanz für die Jugend

Selbstfindungsprozess: Erkläre, dass Jugendliche sich in einem Prozess der Selbstfindung befinden und Fragen zu Moral und Partnerschaft aufkommen.

Thematisierung moralischer Fragestellungen: Betone, dass die „Traumnovelle“ nicht nur sexuelle Aspekte behandelt, sondern auch tiefgründige moralische Fragen aufwirft (z. B. zur Rechtfertigung von Affären).

3. Schlussfolgerung

Zusammenfassung der Argumente: Fasse die positiven Aspekte der Lektüre zusammen (u. a. die Möglichkeit zur Diskussion und Auseinandersetzung mit relevanten Themen).

Bewertung der Eignung: Teile deine Schlussfolgerung mit, dass die „Traumnovelle“ aufgrund ihrer thematischen Tiefe und der gesellschaftlichen Relevanz als Schullektüre geeignet ist.

4. Empfehlung

Wunsch nach offener Diskussion: Appelliere an die Notwendigkeit, Themen wie Sexualität in der Schule nicht zu tabuieren, sondern aktiv zu besprechen.

Diese Struktur hilft dir, deine Argumente klar zu gliedern und einen überzeugenden Artikel zu verfassen.

ChatGPT gelingt die gewünschte Abstraktion bei diesem verhältnismäßig einfachen Prompt nur bedingt. Vor allem die Unterpunkte in 2. sind enttäuschend. Es zeigt sich sehr deutlich, dass in der Regel „Gespräche“ mit dem Chatbot notwendig sind, um die gewünschten Ergebnisse zu erzielen. Auch einige andere Einschätzungen sind diskussionswürdig. In jedem Fall müsste hier noch einmal „nachgepromptet“ und eine Erklärung beigefügt werden, wie abstrakt die Ergebnisse gegliedert sein sollen. Bessere Ergebnisse kann das KI-Tool offenbar auch erzielen, wenn – analog zur Konstruktion erfolgreichen Unterrichts – zwei (gelungene) Lösungen verglichen werden.

Am obigen Beispiel zeigt sich aber auch, wo die Stärke des Verfahrens liegen könnte: In der vom Ergebnis ausgehenden diskursiven Verhandlung im Unterricht. Ziel ist nicht, dass die Interaktion mit KI-Anwendungen Prozesse bei der Lösung der Aufgabe ersetzt, sondern unterstützt. Das KI-Ergebnis kann einen wichtigen Schritt bei der Erstellung eines passgenauen Modells darstellen, indem sie eine erste Abstrahierung vornimmt, auf deren Basis SchülerInnen und Lehrkraft einen modellhaften „Handlungsplan“ aushandeln können.

Für den weiteren Verlauf des Unterrichts ist es schon aus lerntheoretischer Sicht sinnvoll, wenn sich Lehrkraft und SchülerInnen auf ein überschaubares Set an Kriterien einigen, das die Lösung der Schreibaufgabe auszeichnet. Ein Beispiel für eine bestimmte Schreibaufgabe zur Gegenstandsbeschreibung findet sich bereits oben. Für die literarische Argumentation (oben) könnte das unter Berücksichtigung der Überlegungen zum Publikum aus 1. folgendermaßen aussehen:

- **Struktur des Artikels:** Ihr Artikel umfasst Einleitung, Hauptteil und Schluss. Für den Hauptteil des Artikels suchen Sie zwei geeignete Argumentationsgänge aus, die Sie unterschiedlich stark gewichten können.
- **Einleitung:** Machen Sie Ihrer Leserin/Ihrem Leser klar, worum es in Ihrem Artikel geht und warum das wichtig ist (beachten Sie dabei auch, dass die Leserin/der Leser das Buch unter Umständen nicht genauer kennt oder schon vor längerer Zeit gelesen hat).
- **Hauptteil:** Formulieren Sie Ihre beiden Argumentationsgänge. Versuchen Sie, eine überzeugende Antwort auf die Aufgabenstellung / den Arbeitsauftrag und eine klare Position zu finden.
- **Schluss:** Schließen Sie Ihren Text ab, indem Sie Ihre Position nochmals aufgreifen. Beziehen Sie sich dabei nochmals auf den Arbeitsauftrag.

Auf dieses Set an Kriterien können sich alle Teilnehmenden am Unterricht (Lehrende wie Lernende) in der folgenden Sequenz immer wieder beziehen. Es kann in einem weiteren Durchlauf nach den ersten Übungen präzisiert, modifiziert, korrigiert werden, wenn das im Unterricht entsprechend ausgehandelt wird. Dieses Set an Kriterien dient auch als „didaktischer Kohärenzanker“: Es macht den Lernenden deutlich, dass sich alle Übungen der Sequenz auf einen Typ von Schreibaufgabe beziehen und dass alle Lernfortschritte die Lösung von Schreibaufgaben dieser Art trainieren.

4. Schritt IV: Die Schreibaufgabe lösen

Der Schritt, die Schreibaufgabe tatsächlich aktiv zu lösen, ist im Kompetenzerwerb zentral. Wenn Text-KI auch eine weitgehende Hilfe für die Lösung darstellen kann, gilt dennoch: Will man seine Kompetenzen im Schreiben verbessern, muss man schreiben. Im Idealfall einer Unterrichtssequenz sind alle Schülerinnen und Schüler für die große Herausforderung, einen eigenen Text zu schreiben, gut ausgestattet. Sie können dann die Schreibaufgabe funktional lösen, indem sie auf verschiedene Hilfen (oder „Scaffolds“) zurückgreifen können.

Auch dieser Schritt, das Schreiben selbst, kann auf unterschiedliche Art gestaltet werden, sodass die Herausforderungen unterschiedlich groß sind:

- Die SchülerInnen bewältigen die in der Sequenz besprochene Schreibaufgabe anhand eines neuen Themas/eines neuen Gegenstands usw.
- Die Klasse bespricht die konkret gegebene Schreibaufgabe vor, erst dann bearbeiten sie die SchülerInnen.
- Die SchülerInnen / (in Teams) / arbeiten einen gemeinsam erarbeiteten / gegebenen Schreibplan aus.
- Die SchülerInnen bearbeiten die Schreibaufgabe in Teams.
- Die SchülerInnen bearbeiten die Schreibaufgabe in Interaktion mit einem KI-Chatbot, von dem sie sich beraten lassen und den sie bei der Bewältigung bestimmter Herausforderungen konsultieren. (Das erfordert allerdings gemeinsame Übung: Der Übergang dazu, den Chatbot als „Ghostwriter“ zu nutzen, ist fließend. Das ist hinsichtlich möglicher Lerneffekte problematisch.)
- Die SchülerInnen verbessern einen eigenen, früher geschriebenen Text unter der Perspektive neu besprochenen und erlernten Wissens.
- Die SchülerInnen verbessern einen eigenen Text auf Basis eines Feedbacks (siehe 5.)
- Die SchülerInnen verbessern einen gegebenen Text, ggfs. mit konkreten Hinweisen für eine Verbesserung.
- (...)

Die Sequenz kann dabei so gestaltet werden, dass sich die Lernenden von stark unterstützten Aufgabenstellungen (eher unten in der Beispielliste) zu immer stärker autonomen Aufgabenstellungen (eher oben in der Beispielliste) vorarbeiten („Scaffolding“).

Viele Lehrkräfte bevorzugen aus unterschiedlichen Gründen inzwischen, diese Übungen in der Unterrichtszeit anzusetzen. Dem „Verlust“ von Unterrichtszeit stehen als Argumente eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre mit der Möglichkeit des Coachings, die Reduzierung von sozialen Ungerechtigkeiten (Unterstützung durch Eltern, KI-Tools usw.) sowie eine Erhöhung der Schreibzeit gegenüber.

5. Schritt V im Unterricht: Feedback für das Lernen nutzen

Zielgerichtetes Feedback von Lehrkräften hat in den letzten beiden Jahrzehnten entscheidend dazu beigetragen, dass das Schreiben nicht mehr als reine Talentfrage, sondern als „erlernbar“ betrachtet wird. Mit der Implementierung von neuen didaktischen Ansätzen (siehe oben) wird Lehrkräften etwas Gewicht von ihren Schultern genommen: Neben das Feedback treten weitere didaktische hochwirksame Unterrichtstools.

Das Feedback kann zudem entscheidend von den formulierten Kriterien für ein Modell (vgl. 3.) profitieren – gute Kriterienkataloge gelten als bewährtes Instrument, um die Qualität des Feedbacks zu sichern. Darüber hinaus gibt es weitere Varianten des Feedbacks, die vielversprechend sind, wie z. B. die Verbindung zur Vermittlung von Strategien oder die Beobachtung von Lesenden bei der Lektüre des eigenen Texts.

Kriterienorientiertes Feedback hat – neben der empirischen Evidenz seiner Wirksamkeit – den Vorteil, dass es nicht mehr unbedingt alleine an den Lehrkräften hängen bleibt. Die Orientierung an den formulierten Kriterien garantiert, dass SchülerInnen eine Rückmeldung über die Erwartungen erhalten, über ihre Fortschritte und über die nächsten Schritte im Lernprozess. Folgende Feedback-Varianten sind in diesem Kontext u.a. vorstellbar:

- **Lehrkräfte geben Feedback:** Unterrichtspraxis und Forschung zeigen, dass Lernende davon profitieren, wenn die Zahl der Rückmeldungen zu Schreibübungen so überschaubar ist, dass die Rückmeldungen umsetzbar sind. Für Lehrkräfte muss es daher darum gehen, nicht *alles* zu korrigieren, was ihnen auffällt, sondern substantielle Rückmeldungen für den Lernprozess zu geben. Die Orientierung an den für die Sequenz vereinbarten Kriterien vereinfacht das.
- **Lehrkräfte greifen auf KI-Feedback zurück:** Zum aktuellen Stand ist unklar, wie stark sich KI-Tools in Feedbackschleifen des Schreibunterrichts etablieren. Entscheidend ist (siehe Beispiel unten), dass das System über die im Unterricht verhandelten Kriterien informiert ist. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob die Lernenden das Tool nicht direkt nutzen können und sollen. Eine Möglichkeit könnte sein, dass KI-Tools formale Korrekturen abnehmen, während sich die Lehrkraft auf global-textuelle Items konzentriert. Hierfür kann das Programm dann Ideen liefern.
- **SchülerInnen geben Peer-Feedback:** Das Set an Kriterien erleichtert auch das Feedback durch Peers, indem sie eine klare Orientierung erhalten, welche Aspekte beim Feedback im Mittelpunkt stehen sollen.
- **SchülerInnen erhalten direkt KI-Feedback:** In diesem Fall scheint es ratsam, dass die Kriterien für das Feedback in den Prompt (siehe Beispiel) mit eingegeben oder in einem für das Korrigieren vorkonfigurierten Tool hinterlegt werden. Nur so kann der KI-Client tatsächlich den konkreten Typ von Schreibaufgabe erfassen. Es ist zudem ein hervorragendes Instrument, um das KI-Ergebnis zu strukturieren (wie im folgenden Beispiel, in dem der Chatbot seine Antwort an den Kriterien ausrichtet). Als eher ungünstig einzuschätzen ist es, wenn KI-Systeme selbst die Kriterien für das Feedback formulieren, da ihnen die diskursiv in der

Lerngruppe ausgehandelten Maßstäbe für die Schreibaufgabe nicht bekannt sind.

Das folgende Beispiel fußt auf der Verwendung eines frei zugänglichen Chatbots. Lehrkräfte und Lerngruppen können auch auf für das Korrigieren vorkonfigurierte (z. T. kostenpflichtige) Anwendungen zurückgreifen, in die die gemeinsam ausgehandelten Bewertungskriterien eingegeben werden, sodass sie stabil für alle SchülerInnen bzw. für die gesamte Sequenz verwendet werden können. Viele Bundesländer stellen dafür auf eigenen Servern datenschutzkompatible Anwendungen bereit, die Lehrende und Lernende auf ihre Tauglichkeit hin evaluieren können.

KI-Beispiel (Schüler)

Feedback zu einer Schreibübung

Beispielprompt: Beurteile die folgende Gegenstandsbeschreibung für eine Fundsache (im Fundbüro). Die folgenden Kriterien hatten wir dafür aufgestellt: • Formuliere eine passende Anrede, • nenne dein Anliegen in einem (etwas längeren) Satz: Warum schreibst du diese E-Mail? Mache hier auch genaue Angaben zu Zeit und ggf. Ort des Verlusts. • Nun folgt die Gegenstandsbeschreibung. Beschreibe alle relevanten Merkmale [...] • Bitte um Rückmeldung mit Angaben deiner Kontaktdaten. • Bedanke dich im Voraus. • Formuliere eine passende Grußformel.

Hier ist meine Lösung:

Hallo,

heute Morgen ließ ich auf einer Sitzbank am S-Bahnhof (Gleis 2) eine gelbe Tasche mit lila Henkeln und einem Regenbogen drauf liegen. In der Tasche befinden sich Bastelsachen. Melden Sie sich bei mir, wenn es irgendjemand abgibt.

LG

(Copilot, 11.2.25)

Ergebnis:

Hier ist meine Beurteilung deiner E-Mail. Ich werde einige Vorschläge machen, wie man sie an die vorgegebenen Kriterien anpassen kann:

Anrede: Die Anrede "Hallo" ist in Ordnung, aber für eine offizielle Anfrage an ein Fundbüro wäre "Sehr geehrte Damen und Herren" passender.

Anliegen und Details: Dein Anliegen ist klar formuliert, aber du könntest es etwas präzisieren und den Satz verlängern, um die Zeit und den Ort des Verlusts detaillierter zu beschreiben. Zum Beispiel: "Ich schreibe Ihnen, weil ich heute Morgen gegen 9:30 Uhr auf einer Sitzbank am S-Bahnhof (Gleis 2) eine gelbe Tasche mit lila Henkeln und einem Regenbogen drauf liegen gelassen habe."

Gegenstandsbeschreibung: Die Beschreibung der Tasche ist gut, aber es wäre hilfreich, wenn du noch einige Details hinzufügst, wie z.B. die Größe der Tasche oder besondere Merkmale der Bastelsachen darin.

Bitte um Rückmeldung: Deine Bitte um Rückmeldung könnte formeller formuliert werden, und es ist wichtig, deine Kontaktdaten anzugeben. Zum Beispiel: "Bitte melden Sie sich bei mir unter der Telefonnummer 0123-456789 oder per E-Mail an mustermann@example.com, falls jemand die Tasche abgibt."

Dank im Voraus: Ein Ausdruck des Dankes im Voraus zeigt Höflichkeit. Zum Beispiel: "Vielen Dank im Voraus für Ihre Hilfe."

Grußformel: Die Grußformel "LG" ist für informelle Korrespondenz geeignet, aber in einem offiziellen Kontext wäre "Mit freundlichen Grüßen" angemessener.

Hier ist eine überarbeitete Version der E-Mail:

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich schreibe Ihnen, weil ich heute Morgen gegen 9:30 Uhr auf einer Sitzbank am S-Bahnhof (Gleis 2) eine gelbe Tasche mit lila Henkeln und einem Regenbogen drauf liegen gelassen habe. In der Tasche befinden sich Bastelsachen, darunter eine Schere, bunte Papiere und einige Klebestifte.

Bitte melden Sie sich bei mir unter der Telefonnummer 0123-456789 oder per E-Mail an muster-mann@example.com, falls jemand die Tasche abgibt.

Vielen Dank im Voraus für Ihre Hilfe.

Mit freundlichen Grüßen,

[Dein Name]

Ich hoffe, diese Anmerkungen helfen dir weiter!

Das Beispiel zeigt, dass frei zugängliche KI-Chatbots gerade bei einfacheren Schreibformen schon gutes Feedback liefern, wenn Kriterien in den Prompt mitgegeben werden. Kritisch einzuwenden wäre, dass der mitgelieferte Verbesserungsvorschlag eine lernförderliche Überarbeitungsschleife verhindert. In der Tat dürften SchülerInnen kaum so viel Disziplin haben, im Prompt diesen Verbesserungsvorschlag explizit auszuschließen. Trotzdem kann man auch diesen Verbesserungsvorschlag didaktisch nutzbar machen, mitunter auch zur Förderung der kritischen Reflexion von KI-Ergebnissen:

- Im vorliegenden Fall war das Schülerbeispiel tatsächlich sehr knapp. Der Verbesserungsvorschlag ermöglicht der Schülerin bzw. dem Schüler eine Orientierung, in welche Richtung es gehen soll.
- Der Verbesserungsvorschlag kann als Modell für die Lösung der nächsten neuen Schreibaufgabe vom gleichen Typ dienen.
- Der Verbesserungsvorschlag kann in einer Gruppe oder im Klassenverband wieder diskutiert bzw. reflektiert werden, und zwar im Hinblick auf Schreibziel und Adressatengruppe (1.) und/oder im Hinblick auf die Frage, wie die Schreibaufgabe hier gelöst wurde (2.)

und/oder im Hinblick auf die vereinbarten Kriterien und Textprozeduren bzw. Prozedurausdrücke (3./2.), die ergänzt oder modifiziert werden können.

- In diesem Rahmen kann auch besprochen werden, dass der KI-Verbesserungsvorschlag noch besser gestaltet werden kann (z. B. eine etwas genauere Beschreibung, Vermeidung umgangssprachlicher Ausdrücke o.Ä.). In diesem Fall könnte die Überarbeitungsschleife bei 4. ansetzen (Überarbeitung eines gegebenen Beispiels).

Entscheidend ist, dass nach dem Feedback möglichst häufig eine erneute Übungsschleife absolviert wird. Einige für das Korrigieren vorkonfigurierte Tools (s.o.) eröffnen genau diese Möglichkeit. Eine solche Übungsschleife kann bei 4. beginnen, mit der Überarbeitung des eigenen Texts oder aber der Bearbeitung einer neuen Schreibaufgabe. Sinnvoll ist es auch, mehrmals in der Sequenz zu der grundlegenden Auseinandersetzung mit Eigenschaften und Lösungen der Schreibaufgabe zurückzukommen, wie sie in 1.-3. skizziert wurden.

D. Fazit

Seit der Corona-Pandemie ist das Label „Gamechanger“ in Mode gekommen, wenn es um Dinge geht, die die bestimmenden Regeln und das zukünftige Geschehen ändern können. Generative KI, so die verbreitete Hoffnung, könnte für Deutschlehrende ein solcher „Gamechanger“ sein, wenn sie ihnen die Korrekturen abnähme.

In der Tat können KI-Tools Lehrkräfte dabei entlasten, wenn es darum geht, Schülerinnen und Schülern Feedback zu geben. Bedeutende - und vielleicht sogar bedeutendere - Effizienzgewinne entstehen aber an anderer Stelle oder in Kombination mit anderen Maßnahmen. Dazu, und das wollte diese Handreichung deutlich machen, gehören **kürzere, schreibzielorientierte Texte** vor allem in fortgeschrittenen Jahrgangsstufen, **ein kohärentes, auf die Sprachlichkeit der jeweiligen Schreibform ausgerichtetes Unterrichtssetting**, das Methoden wie textvergleichendes Lesen u. Ä. integriert, sowie **eine Konzentration des Feedbacks (und der Korrektur) auf tatsächlich lernprozessrelevante Items**. Bei all diesen Punkten kann künstliche Intelligenz eine bedeutende Unterstützung sein.

Effizienzgewinne können dann beidseitig sein: Es profitieren Lehrende und Lernende. Gleichzeitig sehen sich viele Lehrende unter Druck, die Digitalisierung vor allem technisch bewältigen zu müssen. Diese Handreichung verweist immer wieder darauf, dass an vielen Stellen statt dessen erst die diskursive Auseinandersetzung mit Produkten der Digitalisierung lernwirksam ist.

E. Literaturhinweise

a. Empirische Grundlage:

Rödel, Michael (2024): Unterricht(en) mit Textprozeduren – Gestaltungsoptionen im Vergleich. In: Textprozeduren in Spannungsfeldern, Sara Rezat, Elke Grundler, Helmuth Feilke, und Sabine Schmölzer-Eibinger, Tübingen, S. 151-172.

b. Überblickswerk zu Unterrichtsplanung und -gestaltung:

Feilke, Helmuth/Sara Rezat (2025): Textprozeduren. Werkzeuge für den Schreibunterricht - Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen, Hannover.

c. Text-KI und Deutschunterricht:

Fürstenberg, Maurice/Hans-Georg Müller (Hg. 2024): KI im Deutschunterricht. Der Deutschunterricht (76), Heft 5.

Krammer, Stefan/Matthias Leichtfried (Hg. 2024): Künstliche Intelligenz. Auswirkungen und Anwendungen im Deutschunterricht. *ide* (48), Heft 2.

Müller, Hans-Georg/Maurice Fürstenberg(2023): Der Sprachgebrauchsautomat. Die Funktionsweise von GPT und ihre Folgen für Germanistik und Deutschdidaktik. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2023 Jg. 70, Heft 4, S. 327–345.

Steinhoff, Torsten (2024 i. E.). Künstliche Intelligenz als Ghostwriter, Writing Tutor und Writing Partner. Zur Modellierung und Förderung von Schreibkompetenzen im Zeichen der Automatisierung und Hybridisierung der Kommunikation am Beispiel von ChatGPT. In: Christian Albrecht u. a. (Hg.): Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven.

d. Schreibforschung- und didaktik:

Abraham, Ulf (2014): Sprachliches Wissen und Schreibkompetenz. In: Michael Rödel, (Hg.) (2014): Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten? Baltmannsweiler, 30–47.

Bachmann, Thomas/Michael Becker-Mrotzek (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In Thorsten Pohl/Torsten Steinhoff (Hg.): Textformen als Lernformen. Köln, 191–209.

Bachmann, Thomas/Michael Becker-Mrotzek (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Michael Becker-Mrotzek/Joachim Grabowski/Torsten Steinhoff (Hg.): Handbuch empirische Schreibforschung. Münster, 25–54.

Baurmann, Jürgen/Thorsten Pohl (2009): Schreiben. Texte verfassen. In: Albert Bremerich-Vos/Dietlinde Granzer/Ulrike Behrens/Olaf Köller (Hg.): Bildungsstandards für die Grundschule. Berlin, 75–103.

Becker-Mrotzek, Michael/Joachim Grabowski/Jörg Jost/Matthias Knopf/Markus Linnemann (2014): Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. In: Didaktik Deutsch 37, 21–43.

Behrens, Ulrike (2016): Lebensweltbezug von Schreibaufgaben als Dogma und Leerstelle. In: Michael Krelle/Werner Senn (Hg.): Qualitäten von Deutschunterricht: Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch. Freiburg i.Br., 163–180.

Betzel, Dirk (2018): Textprozeduren ermitteln, sammeln und nutzen. In: Deutsch 5 bis 10 56, 32–33.

Boettcher, Wolfgang/Jean Firges/Horst Sitta/Hans Josef Tymister, H. J. (1973): Schulaufsätze - Texte für Leser, Düsseldorf.

- Donhauser-Buchmaier, Carolin (in Vorb.): Gedichtinterpretationen schreiben. Eine empirische Studie zur Wirksamkeit von Modelltexten und textsortenspezifischen Schreibstrategien, Münster.
- Donhauser-Buchmaier, Carolin (in Vorb.): Typisch Gedichtinterpretation. Unterrichtsmodell, Schreibtraining und Arbeitsheft für Interpretationsaufsätze. DOI: 10.5283/epub.75102
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Thomas Bachmann/Helmuth Feilke (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart, 11–34.
- Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: Didaktik Deutsch 38, 115–136.
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Auflage Stuttgart.
- Linnemann, Markus (2019): Anticipation of Audience during Writing. In: Eva Lindgren/Kirk P. H. Sullivan (Hg.): Observing Writing. Insight from Keystroke Logging and Handwriting. Leiden, 326–345.
- Rödel, Michael (2018): Interpretationsaufsätze schreiben. 2. Auflage Baltmannsweiler.
- Rödel, Michael (2024): Schreibdidaktik. Von der Produkt- zur Prozessorientierung – und darüber hinaus. In: Der Deutschunterricht 4/2024 (Sprachdidaktik und Deutschunterricht nach 1945), S. 16–25.
- Schneuwly, Bernard (1995): Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: OBST 51, 116–132.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen.
- Sturm, Afra (2024): Lernförderliches Feedback im Bereich Schreiben. In: Inger Petersen/Raja Reble/Jörg Kilian (Hg.): Texte schreiben in allen Unterrichtsfächern. Textbeurteilung als Grundlage für Schreibförderung und Leistungsbewertung. Münster/New York, 19–38.

e. Unterrichtsmodelle:

- Akbulut, Muhammed / Schmölzer-Eibinger, Sabine / Ebner, Christopher (2020), „Denn sie wissen, was sie tun. – Textprozedurale Bewusstheit durch das Schreiben wissenschaftlicher Kontroversen fördern“. In: Praxis Deutsch 281, 42–49.
- Bender, Lars (2019), „„Happy End?“ Diskutierendes Schreiben zu einer Novelle“. In: Praxis Deutsch 274, 37–41.
- Bergmann, Björn (2021), „Gibt es einen Sprachinstinkt? Wissenschaftliche Kontroversen erklären“. In: Praxis Deutsch 285, 54–60.
- Decker-Ernst, Yvonne (2018), „Kein Spiel ohne Regeln. Gemeinsam eine Spielanleitung verfassen“. In: Deutsch 5 bis 10 56, 8–11.
- Drepper, Laura / Uhl, Benjamin (2018), „Rechts, links, oben, unten... Die Wirkung von kleinen Wörtern in Raumbeschreibungen“. In: Deutsch 5 bis 10 56, 24–26.
- Droll, Hansjörg (2018), „Rezensieren statt Kommentare posten. In einer Buchrezension die eigene Meinung begründen.“ In: Deutsch 5 bis 10 56, 20–23.
- Emmersberger, Stefan (2019), „Die Frage nach dem Warum. Zum textanalytischen Potential kausaler Textprozeduren“. In: Praxis Deutsch 274, 32–37.
- Harren, Inga / Katharina Kellermann (2018), „Weil, denn, daher, schließlich... Inhalte kausal verknüpfen“. In: Deutsch 5 bis 10 56, 12–15.
- Hug, Michael (2017), „Es sollte vielleicht...“ - Modalisieren beim argumentativen Schreiben. In: Praxis Deutsch 44, 50–59.
- Kern, Stefan Helge (2020), „Interpretationsaufsätze bildungssprachlich formulieren“. In: Praxis Deutschunterricht 6/2020, 43–50.
- König, Nicola (2019), „Anders als. Strategien und Prozeduren des Vergleichens“. In: Praxis Deutsch 274, 26–31.
- Miskovic, Jeanina (2020), Späterer Schulstart - ja oder nein? Mustertexte und Schreibhilfen als didaktische

- Hilfen für das argumentierende Schreiben. In: Praxis Deutsch 281, 27-33.
- Neumeister, Nicole (2018), „Papierflieger und Co. Bastelanleitungen schriftlich formulieren.“ In: Deutsch 5 bis 10 56, 4-7.
- Pieper, Irene / Wieser, Dorothee (2020), „Wie ein Tiger im Regen...‘ Textprozeduren im Kontext der Interpretation poetischer Metaphorik“. In: Praxis Deutsch 281, 50-58.
- Pietschmann, Conrad / Sollfrank, Carolin (2019), „Standpunkte erklären. Argumente mit Hilfe von Folgeungsprozeduren nachvollziehbar entfalten“. In: Praxis Deutsch 274, 20-25.
- Rezat, Sara (2016), „Kindern musst du das anders erklären als Erwachsenen‘ – Spielanleitungen für Kinder und Erwachsene“. In: Praxis Deutsch 256, 28-33.
- Rezat, Sara (2017), „Welches Tier versteckt sich hier?“ Zweit- und Drittklässler/-innen verfassen Rätsel-Elfchen auf der Grundlage von Sachtexten. In: Grundschulunterricht Deutsch 64, 31-35.
- Rezat, Sara (2020), Wie neutral sind Berichte? Modalisierungsprozeduren in Ereignisberichten. In: Praxis Deutsch 281, 34-41.
- Rödel, Michael (2016), „Möglichkeiten der Redewiedergabe bei Textinterpretationen“. In: Praxis Deutsch 256, 50- 58.
- Rödel, Michael (2018), „Ein hitziges Spiel mit vielen Toren.‘ Über ein Fußballspiel berichten und leserorientiert formulieren“. In. Deutsch 5-10 56, 16-22.
- Rödel, Michael (2019), „Das i-Tüpfelchen. Interpretationsthesen formulieren“. In: Praxis Deutsch 274, 51-58.
- Schüler, Lisa / Steinseifer, Martin (2017), Wie kommen Wörter in den Duden? In: Praxis Deutsch 262, 14-21.
- Stadter, Andrea (2017), Kleine Hexe – politisch korrekt? Materialgestütztes Argumentieren zu Eingriffen in Kinderbücher. In: Praxis Deutsch 262, 22-29.
- Stadter, Andrea (2019), „Halten sie die Handyfizierung auf!“ Analysieren, Erklären und Vergleichen in der Textanalyse“. In: Praxis Deutsch 274, 42-50.
- Tophinke, Doris (2019), „Die Schulbänke standen hintereinander‘. Darstellendes Schreiben über die Schule früher“. In: Praxis Deutsch 274, 14-19.
- Uhl, Benjamin (2020), „Als das Wünschen noch geholfen hat.‘ Lernende erkunden narrative Textprozeduren in Märchenanfängen“. In: Praxis Deutsch 281, 14-19.
- Vaupel, Hannah (2020), „Eine ‚tierisch‘ gute Beschreibung. Eine Aufgabe zum schriftlichen Beschreiben mit Hilfe von Textprozeduren“. In: Praxis Deutsch 281, 20-26.

Kontakt:

Michael Rödel, Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Schellingstraße 3, 80799 München. m.roedel@lmu.de