



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Prozessorientierte Schreibdidaktik: Aufgabenkulturen
und ihre Auswirkungen auf die Textqualität“

verfasst von

Tina Maria Herbsthofer, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Deutsch UF Psychologie und Philosophie

Betreut von: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Patocka

Für meine Mama

Danksagung

Hiermit möchte ich mich bei all jenen Menschen bedanken, die mich während der Zeit meines Studiums begleitet haben und vor allem im Rahmen meine Diplomarbeit als tragende Stütze an meiner Seite gestanden sind.

Zunächst möchte ich mich herzlichst bei Herrn ao Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Patocka für die unkomplizierte Betreuung meiner Diplomarbeit und seine zuvorkommende Art bedanken. Außerdem bin ich Frau Mag. Dr. Kreutel für ihre fachlichen Anregungen dankbar. Ihr habe ich mein reges Interesse an der Schreibdidaktik zu verdanken.

In erster Linie möchte ich aber meinen Eltern von ganzem Herzen danken, die stets meinen Drang nach Wissen gefördert, und mir letztendlich mein Studium ermöglicht haben. Dir, Mama, möchte ich dafür besonders danken! Deine bedingungslose Liebe, dein positiver Zuspruch, deine unerschütterliche Gabe, mich zu motivieren, und der uneingeschränkte Rückhalt, den ich durch dich erfahren habe, erfüllen mich mit tiefster Dankbarkeit!

Ein großes Dankeschön möchte ich auch meiner fabelhaften Schwester Carina aussprechen. Dein Löwenmut und deine Stärke beeindruckten mich sehr. Danke für deine treibende Kraft in schwierigen Momenten und deine unermüdliche Unterstützung. Danke auch für die vielen wertvollen, fachlichen und lebendigen Gespräche und Diskussionen.

Einen großen Dank möchte ich meinem Freund und größten Kritiker Christoph aussprechen, der mich mit viel Geduld durch alle Höhen und Tiefen des Schreibprozesses begleitet hat. Durch deine eigene unverwechselbare Denkweise hast du mich inspiriert, und zugleich gefordert. Danke für deine vielen inhaltlichen Impulse und dein großes Verständnis.

Weiters möchte ich meiner Cousine Tamara für ihre großartige Unterstützung danken, und dafür, dass sie mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden ist. Meiner lieben Freundin Kathi möchte ich herzlichst für ihren korrigierenden Blick auf meine Arbeit danken. Auch meiner Freundin Isi danke ich für ihre aufmunternden Worte, die mich stets bestärkt haben und ihre kleinen Gesten, die mir oftmals die Schreibarbeit versüßt haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	11
2	Grundprinzipien des Schreibprozessmodells nach Hayes	13
2.1	Äußere Einflüsse	16
2.1.1	Soziale Aufgabenumgebung	16
2.1.2	Physische Aufgabenumgebung.....	16
2.2	Innere Einflüsse	17
2.2.1	Motivation und Affekte.....	17
2.2.2	Arbeitsgedächtnis.....	19
2.2.3	Langzeitgedächtnis	19
2.2.4	Kognition und kognitive Prozesse	21
2.2.4.1	Textinterpretation.....	21
2.2.4.2	Reflexion.....	21
2.2.4.3	Textproduktion.....	23
3	Theoretische Überlegungen zur Schreibentwicklung.....	24
3.1	Schriftspracherwerb.....	24
3.2	Schreibentwicklung	25
3.2.1	Entwicklungsphasen	27
3.3	Schreibkompetenz	30
3.4	Phasen der Schreibentwicklung nach Bereiter	32
4	Prozessorientierte Schreibdidaktik	39
4.1	Ein historischer Rückblick	39
4.2	Vom Produkt zum Prozess	40
4.3	Konzeptionen des Schreibprozesses.....	42
4.4	Der Weg ist das Ziel.....	47
4.4.1	Planen.....	50
4.4.1.1	Stufen der Planung.....	52

4.4.1.1.1	Der Schreibauftrag	53
4.4.1.1.2	Ziele setzen.....	55
4.4.1.1.3	Ideenfindung.....	57
4.4.1.1.4	Recherche	65
4.4.1.1.5	Strukturierung des Arbeitsprozesses	70
4.4.2	Formulieren.....	73
4.4.3	Aufschreiben	79
4.4.3.1	Kollektive Niederschrift.....	79
4.4.3.1.1	Umsetzungsmöglichkeiten im Deutschunterricht	82
4.4.4	Überarbeiten.....	84
4.4.4.1	Überarbeitungskompetenz	85
4.4.4.2	Arten von Revisionen	87
4.4.4.3	Methoden der Überarbeitung	91
4.4.4.3.1	Selbst-Überarbeitung von Texten.....	92
4.4.4.3.2	Fremd-Überarbeitung durch Peers	94
4.4.4.3.2.1	Textwanderung.....	95
4.4.4.3.2.2	Textlupe.....	96
4.4.4.3.2.3	Schreibkonferenz.....	97
4.4.4.3.2.4	Fragelawine	98
4.4.4.3.2.5	Über-den-Rand-hinaus-Schreiben	98
4.4.4.3.3	Fremd-Überarbeitung durch die Lehrperson.....	98
4.4.4.3.4	Techniken als Hilfsmittel im Rahmen des Revisionsprozesses	101
5	Aufgabenkulturen	102
5.1	<i>Lernaufgaben</i>	104
5.2	<i>Leistungsaufgaben</i>	105
5.2.1	Operatoren.....	106
5.3	<i>Implikationen für die Lehrperson</i>	107
6	Schlussbetrachtungen	108
7	Literaturverzeichnis	111
8	Abbildungsverzeichnis.....	117

Kurzzusammenfassung.....	118
Lebenslauf.....	119

1 Einleitung

Es ist still. Nur das unaufhörliche Ticken der Uhr hämmert in meinem Kopf. Ansonsten Leere. Wie gefesselt verharre ich auf meinem Platz. Lediglich mein Bein wippt nervös auf und ab. Mein Blick ist starr auf das leere Blatt vor mir gerichtet. Angespannt drehe ich den Kugelschreiber in meinen feuchten Händen. Ein komisches Gefühl beschleicht mich, mich sofort, jetzt auf der Stelle für meine fehlenden Zeilen, Sätze und Wörter zu entschuldigen, ja rechtfertigen zu müssen. Mein erneuter Blick auf die Uhr verrät, aus Minuten werden Stunden. Ich warte. Meine Sinne geschärft, allzeit bereit für eine willkommene Ablenkung in die Ferne schweifen zu dürfen. Der Fokus verliert sich, aus Kleinigkeiten werden interessante Eindrücke aus dem Alltagsleben. Vor mir liegt noch immer das leere Blatt.

Bei vielen Schreibenden wird das eben geschilderte Szenario Erinnerungen an ähnliche Schreibsituationen wecken. Mehrmals erlebt, entwickelt sich oft eine Angst vor dem Schreibprozess selbst. Doch warum erscheint es uns in solch einer Situation schier unmöglich, ein Wort zu Papier zu bringen? Die Gründe hierfür sind vielfältig. Das Gefühl, mit dem Schreibauftrag allein gelassen und gewissermaßen ins kalte Wasser geworfen zu werden, sowie der steigende Druck, im gegenwärtigen Moment einen passenden Einfall haben zu müssen, können ein Vorankommen im Schreibprozess behindern. Aber auch eine unstrukturierte Arbeitsweise und das dadurch aufkommende Gefühl der Planlosigkeit können als Ursache genannt werden. Unzureichende Identifikation mit dem ausgewählten Thema kann produktivem und konstruktivem Schreiben ebenfalls entgegenwirken.

Einen Schritt zurückgehend, und den Ausgangspunkt der hier beschriebenen Schwierigkeit genauer betrachtend, beginnt die Problematik bereits im klassischen Schreibunterricht, welcher sich nahezu ausschließlich auf das Schreibprodukt fokussiert. Die traditionelle, produktorientierte Vorgehensweise tendiert dazu, Schülerinnen und Schüler zu überfordern, da diese im Schreibprozess selbst weitestgehend auf sich alleine gestellt bleiben. Vor allem mangelt es im traditionellen Schreibunterricht an systematischer Anleitung und Unterstützung im individuellen Schreibprozess, da das Hauptaugenmerk hier wie bereits erwähnt auf dem Endprodukt liegt, wobei der Entstehungsprozess selbst zu meist außer Acht gelassen wird.

Auf dieser Erkenntnis, dass das schreibende Individuum im Fokus der schreibdidaktischen Bemühungen zu stehen hat, baut der Ansatz des *prozessorientierten Schreibens* auf, welchem ich mich in meiner Arbeit zuwenden werde.

Hierzu sollen die Grundprinzipien der prozessorientierten Schreibdidaktik kurz dargelegt und in weiterer Folge die Möglichkeiten, welche sich für die Unterrichtspraxis daraus ergeben, genauer untersucht und diskutiert werden.

Als Angelpunkt für die vorliegende Forschungsarbeit dient das Schreibprozessmodell von Flower und Hayes, welches den Schreibvorgang in seiner Komplexität umfassend beschreibt und den aktuellen schreibdidaktischen Diskurs bis dato nachhaltig geprägt hat. Im Anschluss daran sollen die grundlegenden Entwicklungsphasen in Bezug auf das Schreiben von Kindern skizziert werden.

Nachdem die theoretischen Grundlagen der Textproduktion im Schreibprozess umrissen worden sind, möchte ich mich dem Herzstück meiner Arbeit zuwenden, welches die *prozessorientierte Schreibdidaktik* umfasst. Dabei werde ich mich im Speziellen mit der Frage befassen, welche Methoden sich aus den einzelnen beschriebenen Teilprozessen im Rahmen des Gesamt-Schreibprozesses ableiten und entwickeln lassen, unter spezieller Berücksichtigung der Steigerung der Textqualität. In diesem Zusammenhang werde ich einen besonderen Schwerpunkt auf die Gestaltung von Arbeitsaufgaben legen, da diese in weiterer Folge die didaktische Grundlage einer veränderten *Aufgabenkultur* im Deutschunterricht bilden. Die Frage, in welcher Hinsicht sich Aufgabenstellungen im Unterricht zu verändern haben, sofern prozessorientierte Techniken und Methoden im Rahmen des Deutschunterrichtes zur Anwendung kommen, bildet den Abschluss des Themenkomplexes „prozessorientierte Schreibdidaktik“.

2 Grundprinzipien des Schreibprozessmodells nach Hayes

Die Schreibforschung unterzog sich im Laufe der Zeit einem starken Wandel, vor allem die kognitive Wende 1970 war dafür ausschlaggebend. Dabei verlagerte sich der Fokus vom Produkt zum Prozess des Schreibens. Die Forschenden entwickelten Modelle, die sich mit der Komplexität des Schreibprozesses näher beschäftigten und diesen erklären.¹

Das berühmteste Modell stammt von John Hayes und Linda Flower (1980), das als Ausgangspunkt für alle weiteren kognitiven Modelle sowie anschließenden Überlegungen in der Schreibdidaktik dient. Die fortschrittliche Errungenschaft der beiden war, den Schreibprozess als eines von mehreren Elementen im Prozess der Produktion des Textes zu sehen.² Anhand des Modells lässt sich veranschaulichen, dass der Schreibprozess in mehrere Kategorien, sogenannte Subprozesse, gegliedert werden kann. Am Anfang starteten Hayes und Flower mit einem psychologischen Experiment, welches sie „Thinking-Aloud-Protocols“³ nannten. Die Probandinnen und Probanden waren dazu angeleitet, bei der Bewältigung der vorgegebenen Aufgaben laut zu denken, das heißt, ihre jeweiligen Gedanken und Gefühle zu artikulieren.⁴ Das Resultat dieser Untersuchung zeigt deutlich, dass das Schreiben ein „komplexer Problemlöseprozess“⁵ ist, und mehrere Phasen innerhalb der Erarbeitung eines Textes erkennbar sind, wobei diese nicht linear ablaufen müssen. Die Schreibaufgabe lässt sich anhand von drei Subprozessen bewerkstelligen: Planen, Formulieren und Überarbeiten.⁶

Laut Kruse und Ruhmann (2006) führen die Ergebnisse von Flower und Hayes im Laufe der Zeit zu folgendem Bild:

Der modernen Schreibpädagogik lieferten Flower und Hayes damit erstmals ein Beschreibungs- und Diagnoseinstrument für Schreibhandlungen, das der Dynamik und Individualität von Schreibprozessen gerecht wird. Es erlaubt, Schreibvorgänge explizit als bewusste Steuerungshandlungen zu beschreiben und Überforderungssituationen beim Schreiben zu analysieren, und schafft damit die Grundlage dafür, Instruktionen, Strategien und Interventionen zur bewussten, professionellen Steuerung des Schreibprozesses zu formulieren.⁷

¹ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 53.

² Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 53.

³ Hayes und Flower (1980), S. 4.

⁴ Vgl. Hayes und Flower (1980), S. 4.

⁵ Steiner (2007), S. 23.

⁶ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 53.

⁷ Kruse / Ruhmann (2006), S. 25.

Ausgehend von dem Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980) entwickelte Hayes (1996) ein neues Konzept zu Kognition und Affekt beim Schreiben, welches neben den inneren Einflüssen, auch die äußeren Einflüsse miteinbezieht. Sein Ziel besteht darin, eine ausführliche Darstellung und Erläuterung der Komplexität des Schreibvorgangs zu zeigen, eine Struktur zu bieten und Beziehungen innerhalb des Schreibprozesses sichtbar zu machen.⁸

Weiters zählt Hayes seiner Auffassung nach vier essenzielle Aspekte auf, die das neue Modell von dem alten Modell erheblich unterscheiden:

- Rolle des Arbeitsgedächtnisses
- Räumlich visuelle, sowie sprachliche Repräsentationen
- Motivation und Affekt
- Neuüberarbeitung des Teilbereiches der kognitiven Prozesse⁹

In der folgenden Grafik ist das Grundgerüst des neuen Schreibprozessmodells von Hayes abgebildet, welches sich grob in zwei Bestandteile gliedert, die *Aufgabenumgebung* und das *Individuum*.

⁸ Vgl. Hayes (1996), S. 57.

⁹ Vgl. Hayes (1996), S. 61.

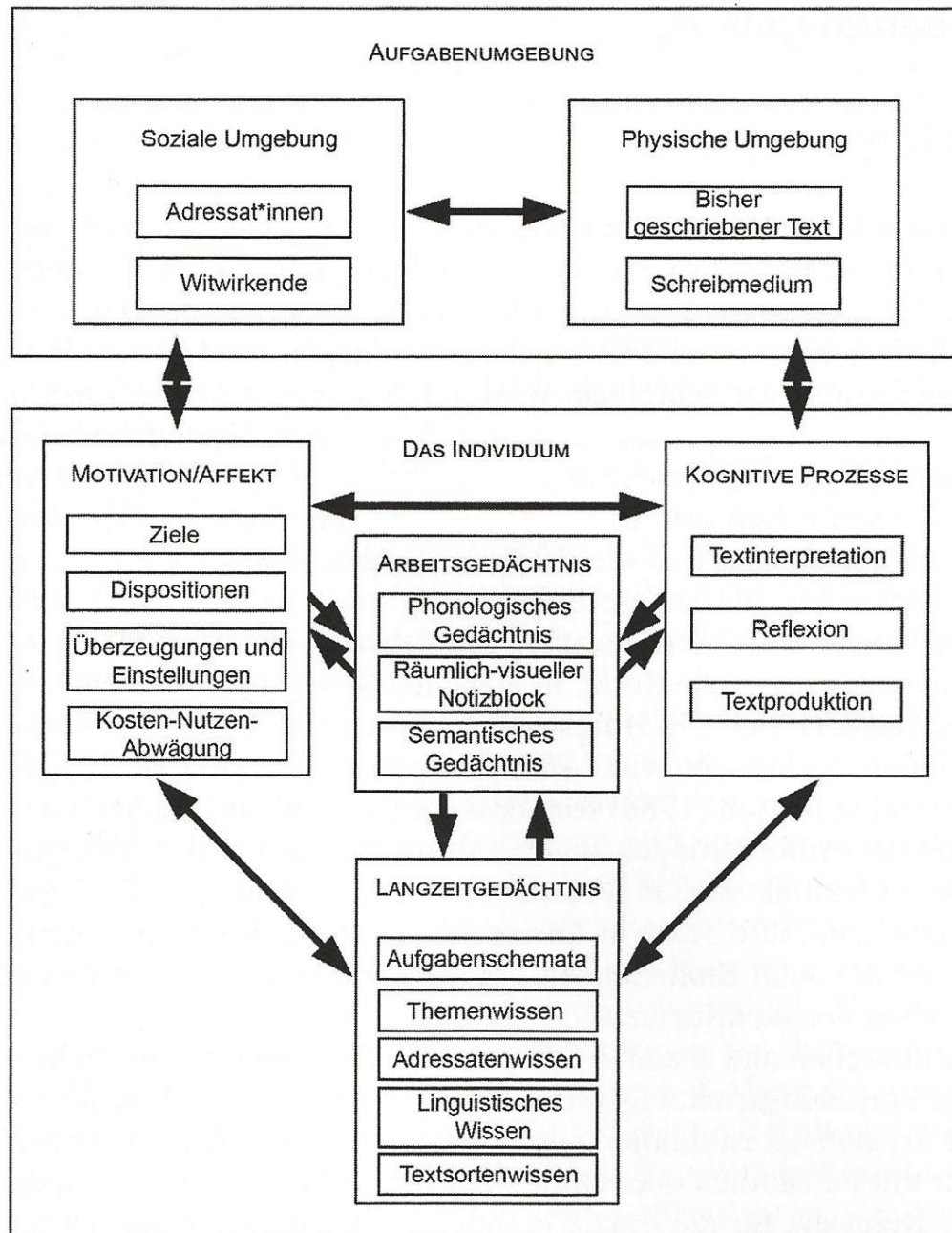


Abbildung 1 Schreibprozessmodell von Hayes¹⁰

¹⁰ Hayes (1996), S. 61.

2.1 Äußere Einflüsse

Zu den äußeren Einflüssen („task environment“) zählen die soziale sowie die physische Aufgabenumgebung. Im Mittelpunkt jener steht die schreibende Person, verbunden mit jenen Punkten, die die Verwirklichung des Schreibauftrages bewirken.¹¹

2.1.1 Soziale Aufgabenumgebung

Ein für lange Zeit vernachlässigter Faktor in der Schreibforschung ist die soziale Aufgabenumgebung, der jedoch nach heutigem Wissensstand immer mehr an Bedeutung beigemessen wird. „Schreiben ist immer ein sozialer Prozess“¹² und dient insbesondere der Kommunikation, um sich mit anderen Menschen auszutauschen. Die Sozialisation und die kulturelle Prägung sind relevant beim Schreiben, da sich in den verschiedenen Ländern große Unterschiede bezüglich sozialer Konventionen und Normen im Schreibverhalten beobachten lassen. Außerdem wirkt sich das bisher Erlebte maßgeblich auf das jeweilige Schreibverhalten aus, und die daraus gewonnenen Erfahrungen können wieder gewinnbringend in den Unterricht im Rahmen der Schreibförderung integriert werden. Im Mittelpunkt der sozialen Aufgabenumgebung stehen die Leserinnen und Leser, die den Prozess des Schreibens mitsteuern. Einerseits ist es für den Schreibenden erforderlich, die zukünftige Leserschaft im Blick zu behalten, vor allem bezüglich des Ausdrucks, Auswahl der Art des Textes und des Wissenstandes, andererseits wirkt sich auch eine spätere Bewertung des Textes, wie meistens in der Schule, auf den Schreibprozess aus.¹³

Auch die Möglichkeit anderer Methoden wie z.B. das kooperative Schreiben sind anzumerken, da die Mitschreibenden hier wesentlich den Schreibprozess mitgestalten.¹⁴

2.1.2 Physische Aufgabenumgebung

Innerhalb der physischen Aufgabenumgebung lassen sich drei verschiedene Komponenten unterscheiden: das *Schreibmedium*, der *Schreibauftrag* und der *bisher produzierte Text*. Einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf den Schreibprozess hat das gewählte Medium, welches sich auf die Qualität des Textes auswirkt. Dabei lässt sich ein Unterschied erkennen, ob der Schreibende zu einem Stift oder zur Tastatur greift, und welche Medien bei der schreibenden Person vermehrt im Alltag zum Einsatz kommen. Auch die

¹¹ Vgl. Steiner (2007), S. 24.

¹² Girgensohn und Sennewald (2012), S. 18.

¹³ Vgl. Girgensohn und Sennewald (2012), S. 19.

¹⁴ Vgl. Philipp (2015), S. 25.

Schreibaufgabe, welche in der Institution Schule meist vorgegeben wird, wirkt von außen auf den Schreibprozess ein.¹⁵

Zuletzt zählt noch der bisher produzierte Text zu der physischen Aufgabenumgebung, da dieser nach einer gewissen Phase auf einem Blatt, im Heft oder auf dem Bildschirm Form annimmt, der Schreibende daran anknüpft, ihn erweitert, und möglicherweise während des Schreibens auch schon Verbesserungen durchführt.¹⁶ Bereits während des Schreibens kurzer Abschnitte lesen und überprüfen die Schreibenden mehrmals das bisher Geschriebene als Hilfestellung zur weiteren Formulierung des Textes. Der Schreibprozess wirkt dabei stets auf die Aufgabenumgebung zurück.¹⁷

2.2 Innere Einflüsse

Die inneren Einflüsse („the individual“) gliedern sich in vier Kategorien, welche sich wie folgt unterteilen: *Motivation*, *Arbeitsgedächtnis*, *Langzeitgedächtnis* und *kognitive Prozesse*.¹⁸

2.2.1 Motivation und Affekte

Entscheidende Elemente des Schreibens sind die Motivation und die Affekte, da durch diese der Schreibvorgang grundsätzlich in Bewegung gesetzt wird und aufrechterhalten werden soll. Daraus lässt sich schließen, dass die Motivation nicht nur am Anfang des Schreibens entscheidend ist, sondern auch während des gesamten Schreibprozesses. Um zu einem Schreibergebnis bzw. Schreibprodukt zu gelangen, sind oftmals einige Hürden im Laufe des Schreibprozesses zu überwinden, da Schreiben ein hoch komplexer Vorgang ist und Durchhaltevermögen abverlangt.¹⁹ Das In-Gang-Setzen des Schreibens unterliegt entweder äußeren (extrinsische Motivation) oder inneren Impulsen (intrinsische Motivation).

Texte, die uns interessieren, uns herausfordern oder uns wirklich am Herzen liegen, schreiben wir anders, als Texte, die Pflichtaufgaben sind, die benotet werden oder deren Aufgabenstellung uns künstlich erscheint.²⁰

¹⁵ Vgl. Philipp (2015), S. 25.

¹⁶ Vgl. Philipp (2015), S. 25.

¹⁷ Vgl. Hayes (1996), S. 63.

¹⁸ Vgl. Girgensohn und Sennewald (2012), S. 19.

¹⁹ Vgl. Budde / Riegler / Wiprächtiger-Geppert (2011), S. 104.

²⁰ Girgensohn und Sennewald (2012), S. 20.

Die persönlichen Überzeugungen und Einstellungen sowie das Schreibziel sind maßgeblich für die Art des Schreibens und die Vorgehensweise. Schreiben ist nicht immer nur auf ein Ziel gerichtet, sondern aufgrund verschiedener Umstände können mehrere Ziele verfolgt werden, die zueinander in Beziehung stehen können. So versuchen Schreibende beispielsweise sowohl den Inhalt zu transportieren, als auch die anzusprechende Leserschaft zu berücksichtigen. Neben dieser Mannigfaltigkeit des Schreibens spielt auch die Entscheidung für eine spezielle Methode eine große Rolle, da sich dies auf die Haltung auswirkt. Die Art der Aufgabenstellung ist dabei entscheidend für die Wahl der adäquaten Schreibstrategien und Hilfsmittel.²¹

Die jeweiligen persönlichen Einstellungen sind - überwiegend emotionale - Haltungen sowie Meinungen, die den Schreibprozess leiten, indem sie ihm entweder förderlich oder hinderlich sind. Außerdem sind die eigenständige Regulierung des Schreibprozesses sowie die Bedeutung des entstehenden Textes für den Schreibenden maßgeblich für dessen emotionale Einstellung zum Endprodukt.²² In diesem Zusammenhang lässt sich der kanadische Psychologe Albert Bandura nennen, der in den 70er Jahren eine sozial – kognitive Lerntheorie entwickelt hat. Im Zentrum steht der Begriff der *Selbstwirksamkeitserwartung* (self – efficacy) unter dem die persönliche Überzeugung, eine gewisse Situation mithilfe der eigenen Fähigkeiten erfolgreich gemeistert zu haben, verstanden wird. Das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen sowie die Offenheit für neue Herausforderungen erleichtert dabei ein Einlassen auf neue Aufgaben. Der gegenteilige Effekt tritt ein, wenn die Selbstwirksamkeitserwartung niedrig ist, da der Glaube an die persönlichen Kompetenzen fehlt.²³

²¹ Vgl. Hayes (1996), S. 66-67.

²² Vgl. Philipp (2015), S. 24-25.

²³ Vgl. Girgensohn und Sennewald (2012), S. 20.

2.2.2 Arbeitsgedächtnis

Als weiterer Punkt, der zu den inneren Einflüssen des Schreibprozesses zählt, ist das Arbeitsgedächtnis. Dieses stellt jene Informationsinhalte zur Verfügung, welche für die Prozesse des unmittelbaren Bewusstseins maßgeblich sind. Jedoch ist das Arbeitsgedächtnis bezüglich seiner Kapazität beschränkt, und beinhaltet nicht-habitualisierte Handlungen.²⁴ Laut Girgensohn und Sennewald hat das Arbeitsgedächtnis innerhalb des Schreibprozesses folgende Funktion:

Es ist an allen Prozessen beteiligt, indem es die verschiedenen ablaufenden Prozesse koordiniert und überwacht, Informationen speichert und kognitive Prozesse ausführt. Es ist für alle nicht-automatisierten Prozesse zuständig und auch dafür, dass wir am Ende eines Satzes noch wissen, wie wir ihn begonnen haben.²⁵

Das Arbeitsgedächtnis beinhaltet unter anderem das phonologische und das räumlich-visuelle Gedächtnis. Das phonologische Gedächtnis dient zur Speicherung von sprachlichen Informationen, welches vor allem beim Schreiben und Verbessern zum Einsatz kommt. Im Unterschied dazu dient das räumlich-visuelle Gedächtnis zur Speicherung von visuellen Informationen, die primär bei dem Subprozess „Planen“ bedeutend sind.²⁶

2.2.3 Langzeitgedächtnis

Neben dem beschriebenen Arbeitsgedächtnis spielt das Langzeitgedächtnis für den Schreibprozess eine wesentliche Rolle, da das Schreiben an sich ohne dieses nicht möglich wäre. Als Voraussetzung gilt das implizite Wissen über den Satzbau, um sprachliche Äußerungen umzusetzen. Dieses stellt eine Kenntnis der Regeln und Normen zur Verfügung, insbesondere Wortschatz, Rechtschreibung und Grammatik, Textsorte, etc. Somit besteht die Aufgabe des Langzeitgedächtnisses in der permanenten Speicherung von Informationen.²⁷

Hayes erläutert in diesem Zusammenhang drei Faktoren, die sich auf das Langzeitgedächtnis beziehen: Aufgabenschemata, das Wissen über die Adressaten sowie die Schreibverfahren. Aufgabenschemata werden als gespeicherte Routinen definiert, die zum Einsatz kommen, um eine gewisse Aufgabe zielführend zu verwirklichen. Dazu gehören Informationen über die Aufgabenziele, die Bearbeitungsprozesse und die Kriterien, die

²⁴ Vgl. Philipp (2015), S. 22.

²⁵ Girgensohn und Sennewald (2012), S. 21.

²⁶ Vgl. Philipp (2015), S. 22-23.

²⁷ Vgl. Hayes (1996), S. 80.

den Erfolg gewährleisten sollen. Durch gewisse Umgebungsreize werden Aufgabenschemata abgerufen.²⁸

Bezugnehmend auf Ortner (2000), welcher Aufgabenschemata als Schreibstrategien bezeichnet, lassen sich folgende Punkte diskutieren:

- Strategien werden als erlernte Entwicklungsprozesse verstanden.
- Strategien sind bereits geprägt durch die Persönlichkeit eines Individuums.
- Strategien werden als notwendige Instrumente zur Umsetzung und Lösung von Schreibanforderungen angesehen.
- Eine dabei bewährte, internalisierte Strategie wird in ähnlichen Situationen immer wieder angewendet.
- Strategien können flexibel miteinander verknüpft werden.
- Im Rahmen des Lernprozesses werden alte Strategien durch neu erlernte erweitert bzw. unter Umständen durch adäquatere ersetzt.
- Somit werden alt bewährte Strategien beibehalten und kommen in entsprechend verschiedenen Anforderungssituationen zur Anwendung.
- In der Praxis können anhand des Anwendungsverhaltens Rückschlüsse auf die dahinterstehende Strategie gezogen werden.
- In der jeweiligen Aufgabenstellung wird das Augenmerk darauf gerichtet, die passende Strategie zu wählen.
- Zusammenfassend kann im letzten Punkt die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Strategien individuell - abhängig von der Problemstellung - eingesetzt werden.²⁹

Der nächste zu klärende Begriff ist das Wissen über die zukünftige Leserschaft, darunter versteht man Wissen über die Adressatinnen und Adressaten, an welche sich der Text richtet. Dabei ist wesentlich, ob die schreibende Person gemeinsame Erfahrungen sowie Interaktionen mit diesen teilt. Zu berücksichtigen ist ebenfalls, ob die schreibende Person in der Lage ist, sich in die Rolle der Adressatinnen und Adressaten hineinzuversetzen, um diese Perspektive bei der Formulierung des Textes zu berücksichtigen. Als Beispiel kann das Verfassen von Bedienungsanleitungen in der Unterhaltungselektronikbranche genannt

²⁸ Vgl. Hayes (1996), S. 81.

²⁹ Vgl. Ortner (2000), S. 351-352.

werden, da die zuständigen Expertinnen und Experten in der Lage sein müssen, die Sichtweise der Nutzerinnen und Nutzer einzunehmen, um eine möglichst einfach verständliche Formulierung treffen zu können.³⁰

Bezugnehmend auf den „Einfluss zunehmender Erfahrung“ kann angeführt werden, dass im Laufe der Lernentwicklung effektivere Schreibstrategien, sowie ein höheres Maß an Sicherheit bei der Beurteilung von Textsorten entwickelt werden.³¹

2.2.4 Kognition und kognitive Prozesse

Hayes (1996) unterscheidet innerhalb der kognitiven Prozesse drei Verarbeitungsschritte: *Textinterpretation*, *Reflexion* und *Textproduktion*.

2.2.4.1 Textinterpretation

Bei der Textinterpretation geht es im Wesentlichen um das inhaltliche Erfassen des Geschriebenen, dazu zählen unter anderem kognitive Prozesse wie Lesen, Zuhören und Erfassen von Graphiken. Bezugnehmend auf den Lesevorgang werden zwei unterschiedliche Herangehensweisen unterschieden, nämlich erstens das Entschlüsseln von Wörtern und Satzstrukturen, bis hin zum Einbringen eigener Wissensquellen. Zweitens wird eine andere Vorgehensweise bei der Überarbeitung eines Textes gewählt: Der Inhalt des Textes wird zwar berücksichtigt, aber darüber hinausgehend werden andere Kriterien, wie passende Wortwahl, Strukturierung eines Textes, etc. qualitativ beurteilt. Im Fokus dieses nächsten Schrittes liegt somit neben der Identifikation von Problemen unter anderem auch die Überarbeitung und die Verbesserung des Textes.³²

2.2.4.2 Reflexion

Unter Reflexion wird ein Sich-Gedanken-machen innerhalb des Schreibprozesses verstanden, und ist eine „Handlung, die von internen Repräsentationen ausgehend weitere interne Repräsentationen erzeugt“³³. Somit repräsentiert die Reflexion ein Zusammen-

³⁰ Vgl. Hayes (1996), S. 81-82.

³¹ Vgl. Hayes (1996), S. 82.

³² Vgl. Hayes (1996), S. 71-74.

³³ Hayes (1996), S. 69-70.

spiel zwischen neu entwickeltem Gedankengut und bereits vorhandenem Wissen über eine bestimmte Materie.³⁴

Innerhalb des Modells von Hayes (1996) lassen sich Reflexionsprozesse in drei Teile gliedern: *Problemlösen*, *Entscheidungsfindung* und *Schlussfolgern*.³⁵

- Problemlösen

Unter Problemlösen werden Lernvorgänge verstanden, die sich in mehreren Schritten vollziehen, um letztendlich zu einem Ziel zu gelangen. Innerhalb des Problemlöseprozesses sind der *Anfangszustand*, die *momentane Hürde* bzw. Schwierigkeit und das *Ziel* von Bedeutung. Die Verfasstheit eines Problems bestimmt das jeweilige Verfahren, sowie die Strategien, welche zur Anwendung kommen, um eine bestimmte Situation zu bewältigen und eine geeignete Lösung zu erreichen.³⁶ Als wichtige Methode innerhalb des Problemlösens ist das Planen zu nennen. Besonders bei der Bewältigung von neuen Schreibaufgaben wird – bei noch nicht zur Verfügung stehenden geeigneten Strategien – auf die bisher gelernten Kompetenzen des Problemlösens zurückgegriffen³⁷.

Folgender Ablauf wird bei der Planung eines Textkonstrukts, welches das eigentliche Ziel darstellt, eingehalten: Ideenfindung, Strukturierung von Informationen zwecks Nachvollziehbarkeit inhaltlicher Elemente, und Festlegung des Schreibziels in Abhängigkeit zur jeweiligen Aufgabenstellung.³⁸ Planen bedeutet nicht ein starres Einhalten eines zuvor zurechtgelegten Schemas vor dem Schreibprozess; es kann jederzeit abgeändert werden.³⁹

- Entscheidungsfindung

Im Rahmen der Entscheidungsfindung können zwei Prozesse der Entscheidungsfindung unterschieden werden, welche unterschiedliche kognitive Herausforderungen für den Schreibenden darstellen. So muss beispielsweise beim Verfassen eines Textes die Entscheidung getroffen werden, welche Quellen für das vorgegebene Thema geeignet sind, welche Hypothesen daraus abgeleitet werden und wel-

³⁴ Vgl. Girgensohn / Sennewald (2012), S. 21.

³⁵ Vgl. Hayes (1996), S. 77.

³⁶ Vgl. Fix (2008), S. 21-22.

³⁷ Vgl. Hayes (1996), S. 77.

³⁸ Vgl. Fix (2008), S. 37.

³⁹ Vgl. Philipp (2015), S. 20.

che Pro- und Kontra-Argumente zu dem Thema angeführt werden können. Eine weitere Funktion – neben dem Verfassen von Texten – ist dessen Bewertung bezüglich Wortwahl, Klarheit, Struktur, Textstil, Aufbau, Inhalt, Eindruck auf die Leserschaft, uvm.⁴⁰

- Schlussfolgern

Die Kernaussage beim Prozess des Schlussfolgerns ist letzten Endes, die wesentlichen Informationen eines Textes sowohl inhaltlich verstanden zu haben, als auch die Wirkung auf die Leserschaft festzustellen. Darüber hinaus können neue Perspektiven und zukünftige Denkansätze hervorgehen, die eine Erweiterung des bisherigen Wissens ermöglichen. Abhängig davon, ob visuelle oder verbale Repräsentationen im Gedächtnis aktiviert werden, folgen verschiedene Verarbeitungsprozesse beim Problemlösen sowie beim Schlussfolgern.⁴¹

2.2.4.3 Textproduktion

Unter dem Vorgang der Textproduktion versteht man das Konstruieren von mehreren Satzteilen, die mehrmals überarbeitet werden und letztendlich einen vollständigen Satz ergeben. Die Satzlänge variiert unter anderem nach der Schreibaffinität sowie der Übung und der Schreibgewohnheit der Verfassenden.⁴² Dabei beträgt die durchschnittliche Satzlänge gemäß Kaufer, Hayes und Flower (1986) zwischen 7,3 und 11,2 Wörtern.⁴³ Der Schreibvorgang verläuft im Allgemeinen von links nach rechts, indem Satzteile konstruiert, semantisch beurteilt, und zu einem Gesamtkonstrukt verbunden werden. Die Satzproduktion, das Aneinanderreihen der einzelnen Satzteile, wird durch die vorher überlegte inhaltliche Auseinandersetzung und durch die Prüfung der grammatikalischen Richtigkeit bestimmt. Ein auf den Psycholinguisten Willem Levelt zurückgehendes Element des Schreibvorgangs ist der „artikulatorische Puffer“, unter welchem man die kognitive Vorarbeit zur Bildung eines Satzteiles versteht, bevor dieser verbalisiert bzw. verschriftlicht wird.⁴⁴

⁴⁰ Vgl. Hayes (1996), S. 77.

⁴¹ Vgl. Hayes (1996), S. 78-79.

⁴² Vgl. Hayes (1996), S. 79.

⁴³ Vgl. Kaufer / Hayes / Flower (1986), S. 121-140.

⁴⁴ Vgl. Hayes (1996), S. 80.

3 Theoretische Überlegungen zur Schreibentwicklung

3.1 Schriftspracherwerb

Unter dem Begriff Schriftspracherwerb kann das *Erstlesen* sowie das *Erstschreiben* verstanden werden. Somit wird der Fokus innerhalb der Schreibdidaktik bzw. Schreibforschung auf die Lernprozesse von Kindern gerichtet, da eine Auseinandersetzung mit dem Schreibenlernen im Allgemeinen in der Volksschule, also in der Primarstufe, beginnt.⁴⁵

Lesen- und Schreibenlernen, so lässt sich zusammenfassen, wird heute als kognitiver und kommunikativer Lernprozess begriffen, in dem die Kinder nicht nur motorische und sprachliche, sondern auch konzeptionelle Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben sollen, die später in einzelnen Lernbereichen weiter ausdifferenziert werden können.⁴⁶

Bei den ersten Versuchen, einen Text zu produzieren, orientieren sich Kinder zuerst anhand der gesprochenen Sprache und setzen diese bereits erworbenen Fähigkeiten im Verlauf des Schreibens um. Durch die gezielte Anleitung der Lehrperson erfolgt eine Konfrontation der Kinder mit dem Schriftspracherwerb und dem Ziel, Schriftlichkeit zu erlangen.⁴⁷ So ist es für die schreibende Person unerlässlich, sich den Unterschied der jeweiligen Kommunikationssituation bewusst zu machen und sich auf die neuen Bedingungen einzulassen. Die mündliche Kommunikation erfolgt generell „face to face“, indem die sprechende, als auch die hörende Person miteinander interagieren, und die gesprochenen Worte, aber auch die nonverbale Kommunikation wie Mimik, Gestik, Körperhaltung, Blickkontakt, etc. eine große Rolle spielen. Die schriftliche Kommunikation hingegen verläuft ohne eine direkte Reaktion eines Gegenübers. Die Möglichkeiten der Schriftlichkeit eröffnen den Schreibenden die Freiheit, einen Text an beliebigen Orten und zu verschiedenen Zeiten zu verfassen. Die schreibende Person macht sich zur Aufgabe, den fehlenden Einsatz von Mimik, Gestik und Betonung, sprachlich umzusetzen und einen Bezug zu der zukünftigen Leserschaft herzustellen. Als Voraussetzung für eine erfolgreiche sprachliche Verwirklichung bedarf es eines reichen Wortschatzes und eines umfassenden Wissens über die gestalterischen Möglichkeiten des Satzbaus.⁴⁸

⁴⁵ Vgl. Fix (2008), S. 50.

⁴⁶ Weinhold (2007), S. 3.

⁴⁷ Vgl. Fix (2008), S. 50.

⁴⁸ Vgl. Weinhold (2007), S. 14.

Die Komplexität des Schreibprozesses stellt den Schreibneuling vor eine Vielzahl an neuen Herausforderungen. Am Beginn des Schreibprozesses steht somit vorerst die eigenständige Entwicklung von Gedanken und Ideen, die zu einer Konkretisierung und in weiterer Folge zum eigentlichen Schreibakt selbst führen. Ferner besteht die Notwendigkeit, dass Schreibende sich mit der zukünftigen Leserschaft auseinandersetzen, indem Überlegungen angestellt werden, über welches Wissen jene bereits verfügt und welche Aspekte der zu behandelten Thematik für jene von Interesse sein könnten. Die Schreibneulinge müssen sich fortwährend die Frage der Verständlichkeit für die Leserschaft vor Augen halten. Auch Kinder in der ersten und zweiten Klasse, die die Fähigkeiten der basalen Kulturtechniken, vor allem im Schreiben und Lesen noch nicht ausreichend erworben haben, sind bereits in der Lage, Texte aufgrund ihrer Erfahrungen zu verfassen und zu strukturieren.⁴⁹

3.2 Schreibentwicklung

Vom bereits oben beschriebenen Schriftspracherwerb lässt sich der Begriff der Schreibentwicklung unterscheiden, da sich dieser auf das Schreiben im weiteren Lebensverlauf, also nach dem Erstschreiben, bezieht.⁵⁰ Schreibentwicklung wird als ein lebenslanger Entwicklungsprozess definiert, der nicht an ein bestimmtes Lebensalter gebunden ist. Die Entwicklung der Schreibfähigkeit ist nicht nur als Teil der Sprachentwicklung von großer Bedeutung, sondern ist auch Grundlage für eine erfolgreiche Sozialisation des Individuums.⁵¹ „Lesen und Schreiben tragen zudem erheblich zur Entwicklung des Abstraktionsvermögens und der Fähigkeit der Perspektivenübernahme bei.“⁵²

Im Regelfall besitzen Kinder zu Beginn ihrer Schullaufbahn ein gewisses Maß an mündlicher Sprachkompetenz. Im Gegensatz dazu benötigt die Entwicklung von Schreibfähigkeiten bezüglich des Verfassens von Texten Zeit und Raum, um zu einer ähnlichen Kompetenzstufe bzw. -qualität zu gelangen.⁵³

⁴⁹ Vgl. Weinhold (2007), S. 14-15.

⁵⁰ Vgl. Fix (2008), S. 50.

⁵¹ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 52.

⁵² Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 52.

⁵³ Vgl. Bereiter / Scardamalia (2014), S. 87.

Das Ziel, welches im Rahmen des Schreibens von Schreibneulingen verfolgt wird, ist die Entwicklung einer ausgeprägten Schreibkompetenz. Der Erwerb dieser erfolgt sukzessive und bedarf vieler hilfreicher Anregungen, reizvoller Anstöße und konstruktiver Kritik durch reife, kompetente Lesende, damit die bisherigen sprachlichen Stilmittel und Ausdrucksweisen der Schreibenden auf ihre Angemessenheit geprüft, revidiert, verbessert oder um neue Erkenntnisse erweitert werden. Anhand verschiedener, erlernter und immer wieder reflektierter Muster wird die Schreibkompetenz im Laufe der eigenen Schreibbiografie gesteigert, gestärkt und internalisiert. Jedoch erfordert die Entwicklung der Schreibfähigkeit sowohl einen geeigneten, angeleiteten Bereich, beispielsweise den schulischen Unterricht, als auch das Berücksichtigen individueller Gegebenheiten.⁵⁴ Somit ist der oft zitierte Leitsatz „Schreiben lernt man nur durch Schreiben“⁵⁵ nicht ausreichend, da die Tätigkeit alleine noch nicht zu einem Kompetenzerwerb führt. Als weitere Möglichkeit dient das *Nachahmungslernen* bzw. Imitationslernen, das bedeutet, geübte Schreibende zu beobachten und von diesen zu profitieren.⁵⁶

Eine Antwort auf die Frage, welche Entwicklungsstufen innerhalb eines gewissen Zeitraums unter bestimmten Voraussetzungen durchlaufen werden, liefern Becker-Mrotzek und Böttcher (2014). Die Autorin und der Autor treffen dabei eine Einteilung in vier Entwicklungsstufen. Obwohl laut Forschungen nicht das Lebensalter, sondern das Schreibalter, also persönliche (Vor-)Erfahrungen, ausschlaggebend ist, lässt die folgende Struktur ein Grundgerüst zur Orientierung erkennen, wobei der Einzelfall stark von der Norm abweichen kann.⁵⁷ Um einen besseren Einblick in die schrittweise Entwicklung der Schreibkompetenz zu bekommen und sich der Schwerpunkte der unterschiedlichen Anforderungen innerhalb der jeweiligen Phasen bewusst zu werden, werden diese im Folgenden näher erläutert.

⁵⁴ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 53-54.

⁵⁵ Vgl. Fix (2008), S. 11.

⁵⁶ Vgl. Abraham / Baumann / Feilke / Kammler / Müller (2007), S. 8.

⁵⁷ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 54.

3.2.1 Entwicklungsphasen

- Erste Phase: anfängliche Schreibversuche (5-7 Jahre)

Die Besonderheit der ersten Schritte des Schreibens liegt in der neu eröffneten Partizipation an der Literalität, und diese stellt somit einen Meilenstein in der Entwicklung der Schreibfähigkeit dar. Die subjektive Komponente besitzt in dieser Phase einen hohen Stellenwert, daher wird die Ausdruckweise der schreibenden Person als assoziativ, emotional und anschaulich bezeichnet und fungiert als Darlegung der persönlichen Gedanken und Ideen. Es ist in der Regel keine strukturierte Vorgehensweise beim Verfassen des Textes festzustellen, demzufolge weder eine grobe Planung, noch eine anschließende Überarbeitung. Die zukünftige Leserschaft bleibt in den meisten Fällen aufgrund der noch nicht ausgeprägten Fähigkeit zum Perspektivenwechsel unberücksichtigt.⁵⁸

- Zweite Phase: Orientierung an persönlichen Erlebnissen (7-10 Jahre)

Im Mittelpunkt dieser Phase steht die Sichtweise der persönlichen und subjektiven Erlebnisse, indem ein Text unter alleiniger Berücksichtigung des eigenen Zugangs zu dem Ereignis verfasst wird. Die bevorzugte Textsorte in dieser Phase ist fast ausschließlich die Erzählung, da diese bereits aus der mündlichen Kommunikation bekannt ist. Somit ist es für Schreibende möglich, zusammenhängende Texte anzufertigen, wobei zukünftige Lesende und eine spätere Reflexion des Geschriebenen im Regelfall außer Acht gelassen werden.⁵⁹ Bereiter und Scardamalia (2014) bezeichnen diese Art und Weise des Schreibens *knowledge telling*, welche als Abruf, sowie Wiedergabe des vorhandenen Wissens definiert werden kann.⁶⁰

- Dritte Phase: Orientierung an der Sache und der Leserschaft

Die Schreibentwicklung in der dritten Phase ist hinsichtlich verschiedener Ursachen unter differenzierten Gesichtspunkten zu betrachten. So ist die Entwicklung stark abhängig vom Unterricht, insbesondere von der Methodenwahl, der Art des Schreibauftrags und des Einsatzes von Textsorten.⁶¹ Der Fokus dieser Phase liegt in der Neustrukturierung des Wissens, auch *knowledge transforming* (Wissens-

⁵⁸ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 54-55.

⁵⁹ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 56-57.

⁶⁰ Vgl. Bereiter / Scardamalia (2014), S. 90.

⁶¹ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 58.

transformation) genannt. Dieser nächste, wichtige Schritt, vom *knowledge telling* zum *knowledge transforming* bedeutet nun nicht mehr eine reine Wissenswiedergabe, sondern die Entwicklung neuen Wissens. Bereits zu Beginn werden einzelne Teile reflektiert, umformuliert, neu strukturiert, um letztendlich zur Ausarbeitung der eigenen Ideen und Gedanken zu gelangen. Bereiter und Scardamalia beschreiben, dass die Strategie des *knowledge transforming* keine spezifische Form der Begabung voraussetzt, sondern Schreibende eigene Gedanken und Ideen bewusst reflektieren, und kontrollieren, ob die Aussagekraft ihres Textes zutreffend ist, oder nicht. Fortlaufende Änderungen bezüglich der Form des Textes sowie des Textinhaltes sind erwünscht.⁶² In dieser Phase zeigt sich ein Fortschritt im Hinblick auf das direkte Miteinbeziehen der Leserschaft, und die bis dahin vorherrschende persönliche Beschreibung fällt in den Hintergrund. Die schreibende Person ist nun in der Lage, bezüglich der Lesenden unterschiedliche Perspektiven einzunehmen sowie Änderungen des Blickwinkels vorzunehmen. Außerdem sind Schreibende ab diesem Zeitpunkt mithilfe von Überschriften, Absätzen, Bildern, etc. imstande, dem Text eine gewisse Struktur zu verleihen, mehrere Aspekte miteinander zu verknüpfen, und diese zu verdeutlichen. Eine Intensivierung und Steigerung der grammatikalischen Kenntnisse führt in dieser Phase vorläufig zu einem überdurchschnittlich hohen Einsatz der neu erlernten grammatikalischen Mittel. Nach dem Verinnerlichen dieser neuen Grammatikstrukturen beschränkt sich der Gebrauch dieser auf ein übliches Maß. Weiters nutzen Schreibende in dieser dritten Phase bewusst das thematische Wissen für die Strukturierung des Textes. Eine Unterstützung im Schreibprozess stellt das wachsende Wissen über die Textsorten dar, zumal die inhaltliche Gliederung treffender gestaltet und die Ausdrucksweise differenzierter wird.⁶³

- Vierte Phase: Literalität (ab Adoleszenz)

In dieser vierten und letzten zu beschreibenden Entwicklungsphase sind das Erlernen und das Aneignen von literalen Fähigkeiten von großer Bedeutung. Nun ist es für Schreibende möglich, alle Handlungsweisen bezüglich der Schriftlichkeit auszuschöpfen. Das angestrebte Ziel liegt in der Darstellung von Sachverhalten, die anhand gewisser Textsorten für eine zukünftige Leserschaft umgesetzt werden.

⁶² Vgl. Bereiter / Scardamalia (2014), S. 87-91.

⁶³ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 59-60.

Notwendig innerhalb des Schreibprozesses ist das Gleichgewicht zwischen dem eigenen Ausdruck, dem Miteinbeziehen der Leserschaft, und einer klaren, adäquaten Wiedergabe der Sachverhalte. Anzumerken ist, dass dieses Stadium der Schreibentwicklung nicht für jeden Schreibenden erreichbar ist, und stark in Abhängigkeit zur konkreten Schreibförderung steht.⁶⁴

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schreibentwicklung in erster Linie als ein komplex angelegter Prozess beschrieben werden kann, der sich nicht auf das biologische Alter bezieht. Demnach ist die Schreibentwicklung nicht nach der Pubertät und nach einer sukzessiven Abarbeitung der einzelnen Stufen abgeschlossen, sondern verläuft parallel und mehrdimensional.⁶⁵ Die Schreibenden haben die Möglichkeit, in der nächsten Phase an das bereits erlernte Wissen anzuknüpfen.⁶⁶ Die Schreibentwicklung unterliegt jedoch unterschiedlichen Einflüssen, nämlich sozialen, individuellen und kulturellen Faktoren. Ausschlaggebend ist vor allem die Schreibmotivation, die oftmals schon über den Beginn eines Schreibprozesses entscheidet. Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Schreibentwicklung und deren Förderung kann im Schulkontext entscheidend geleitet und gelenkt werden. Ein vielfältiges Angebot von Schreibaufgaben durch Lehrpersonen, eine wertschätzende Haltung gegenüber den Leistungen von Schülerinnen und Schülern sowie eine angeleitete, durchdachte Überarbeitungskultur in Bezug auf Texte eröffnen für Schreibende neue Wege im Unterricht. Als ein notwendiges Kriterium für die Steigerung der Schreibkompetenz gilt primär die Schreiberfahrung; daher führt oftmaliges Verfassen von Texten zum Aufbau gewisser Schreibstrategien, und somit letztendlich zu einer besseren Textqualität.⁶⁷

⁶⁴ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 61-62.

⁶⁵ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 62.

⁶⁶ Vgl. Becker-Mrotzek / Schindler (2007), S. 18.

⁶⁷ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 62-63.

3.3 Schreibkompetenz

Im Zuge der Schreibentwicklung ist das vorrangige Ziel, ein gewisses Maß an Schreibkompetenz zu erlangen. Doch der Begriff *Schreibkompetenz* lässt sich aufgrund unterschiedlicher Betrachtungsweisen schwer eindeutig definieren. In der Literatur besteht keine einheitliche und umfassende Auffassung darüber, was unter *Schreibkompetenz* und *Schreiben* selbst zu verstehen ist. Es stellt sich somit die Frage, was *Kompetenzen* sind bzw. was die *Schreibkompetenz* im Endeffekt sein soll? Um dies zu klären, bedarf es einer weiteren Analyse.

Laut Fix (2008) sind Kompetenzen „Fähigkeiten, die Personen benötigen, um bestimmte Anforderungen erfüllen zu können“.⁶⁸

Im Laufe der Zeit war der Kompetenzbegriff einem Wandel unterzogen. So benennt der Sprachwissenschaftler Noam Chomsky Kompetenz als eine angeborene, nicht erlernbare Fähigkeit, welche dem Können gegenübersteht.⁶⁹

Eine neuere Sichtweise aus der Psychologie betont die „Schreibkompetenz als Problemlösekompetenz“.⁷⁰ Weinert (2001) charakterisiert Kompetenzen folgendermaßen:

[...]die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.⁷¹

Unter dem Gesichtspunkt des Nativismus wird die Schreibkompetenz als pragmatisch, medial und prozessual charakterisiert. Aufgrund der pragmatischen Komponente bildet sich jene Fähigkeit heraus, in bestimmten Handlungsräumen agieren zu können. Schreibkompetenz beinhaltet sowohl die korrekte grammatikalische Anwendung, als auch eine handlungsbezogene, kommunikative Funktion. Als weiterer Aspekt dient die mediale Komponente der Sprache, indem Sprache gesprochen, geschrieben oder gebärdet ausgedrückt wird. Jedoch bildet sich eine gewisse Schreibkompetenz erst durch die Trennung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Letztlich zeigt der prozessuale Aspekt die Notwendigkeit der Integration von sozialen und kommunikativen Elementen, da der Erwerb einer

⁶⁸ Vgl. Fix (2008), S. 20.

⁶⁹ Vgl. Abraham / Baumann / Feilke / Kammler / Müller (2007), S. 8.

⁷⁰ Vgl. Fix (2008), S. 21.

⁷¹ Weinert (2001), S. 27.

Sprache sowie die Schreibentwicklung nur durch Interaktion, Lehrprozesse und Lernprozesse realisierbar werden. Demnach wird laut Becker-Mrotzek und Böttcher (2014) die Fähigkeit des Verfassens von Texten als Schreibkompetenz angesehen.⁷²

Laut Martin Fix (2008) wird die Schreibkompetenz wie folgt definiert:

Schreibkompetenz wird hier verstanden als die Fähigkeit,
a) pragmatisches Wissen,
b) inhaltliches (Welt- und bereichsspezifisches) Wissen,
c) Textstrukturwissen und
d) Sprachwissen
in einem Schreibprozess so anzuwenden, dass das Produkt
den Anforderungen einer (selbst- oder fremdbestimmten) Schreibfunktion
(z.B. Anleiten, Erklären, Unterhalten ...) gerecht wird.⁷³

Steiner (2007) erörtert in dem Zusammenhang der Schreibkompetenz vier unterschiedliche Teilfähigkeiten: *Fachkompetenz*, *Methodenkompetenz*, *Selbstkompetenz*, *Sozialkompetenz*. Im Bereich der Fachkompetenz verfügen die Schreibenden über ein Repertoire an gewissen Textsorten, aus welchem sie je nach gegebener Schreib Anforderung schöpfen können. Ebenso bedienen sie sich eines umfangreichen Wortschatzes. Innerhalb der Methodenkompetenz absolvieren die Schreibenden bestimmte erlernte Schreibprozesse wie Planen, Gliedern, Überarbeiten, Bewerten, etc., die ein automatisiertes Arbeiten erlauben. An die Methodenkompetenz gekoppelt, ist die sogenannte Selbstkompetenz, die zweierlei Aufgaben hat. Erstens die persönliche Schreibmotivation, den Schreibakt zu bewältigen und zweitens die eigene Schreibhandlung zu verantworten. Sowohl die Selbstkompetenz, als auch die Sozialkompetenz spielen eine weitere wichtige Rolle, da sie für die Phase der Revision unentbehrlich sind. So steht die Beschäftigung mit eigenen, aber auch fremden Texten im Mittelpunkt und ermöglicht eine kritische Reflexion.⁷⁴

⁷² Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 47-49.

⁷³ Fix (2008), S. 33.

⁷⁴ Vgl. Steiner (2007), S. 34.

3.4 Phasen der Schreibentwicklung nach Bereiter

Da das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter noch heute als theoretisches Fundament der Deutschdidaktik weithin anerkannt ist, ist eine Auseinandersetzung damit im Zuge des Schreibenlernens unumgänglich. Aufbauend auf den bisher geschilderten Erkenntnissen des Schriftspracherwerbs, der Schreibentwicklung sowie der Schreibkompetenz, wird zur Erklärung der Entwicklung von Textproduktionskompetenzen oftmals das Modell von Bereiter genannt. Das Schreibentwicklungsmodell stützt sich dabei auf das Stufenmodell von Jean Piaget.

Carl Bereiter entwickelte 1980 ein Modell, welches die einzelnen Stadien der Schreibentwicklung näher erläutert. Er weist auf mehrere Teilkompetenzen hin, die für das Verfassen eines Textes essenziell sind.⁷⁵ Er untergliedert die Schreibkompetenz in mehrere Teilfähigkeiten und bringt diese entsprechend deren Anforderungsniveau in Reihung. Letztendlich sollen die erlernten und Routine gewordenen Teilfähigkeiten miteinander verknüpft werden, um ein bestimmtes Schreibniveau zu erzielen.⁷⁶ Dementsprechend lässt sich das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter dadurch charakterisieren, dass es inhomogene Problemdimensionen des Schreibens internalisiert.⁷⁷

Obwohl das Modell den Eindruck vermittelt, ähnlich wie Piagets Modell aufgebaut zu sein, negiert Bereiter dies wie folgt:

Ein Stadium ist schlicht eine Organisationsform, die auf eine andere Form folgt oder eine solche nach sich zieht. Von der Annahme auszugehen, dass es in der Entwicklung von Schreibfähigkeiten verschiedene Stadien gibt, bedeutet nicht, dass diese Stadien von universaler Gültigkeit sind oder dass sie einer notwendigen Ordnung folgen.⁷⁸

Bereiter weist anhand dieses Zitats auf eine autonome Entwicklung der Schreibkompetenzen in den jeweiligen Phasen hin, die jedoch kulturabhängig und simultan erfolgen. Aufgrund einer begrenzten Kapazität bezüglich der Informationsverarbeitung ist es Kindern nicht möglich, alle Fähigkeiten parallel einzusetzen.⁷⁹

⁷⁵ Vgl. Bereiter (2014), S. 95.

⁷⁶ Vgl. Baurmann (2008), S. 22.

⁷⁷ Vgl. Feilke (2003), S. 179.

⁷⁸ Bereiter (2014), S. 98.

⁷⁹ Vgl. Becker-Mrotzek (1997), S.108.

Grundsätzlich unterscheidet Bereiter zwischen sechs unterschiedlichen Fähigkeiten, die beim Schreibprozess zum Einsatz kommen, und von Schreibenden mit Erfahrung angewandt werden:

- Geschriebene Sprache flüssig verfassen können
- Zusammentragen von Ideen
- Kenntnisse der Schreibnormen besitzen
- Miteinbeziehen der Leserschaft
- Literale Bewertung des verfassten Textes
- Reflexionsfähigkeit⁸⁰

Der Erwerb der einzelnen Teilfähigkeiten erfolgt im Großen und Ganzen unabhängig voneinander. So integrieren Kinder jene Fähigkeiten, die sie bereits beherrschen, mit dem Ziel, sich eine höhere Teilkompetenz anzueignen. Ist ein gewisser Automatisierungsgrad bezüglich einer Teilkompetenz erreicht, wird die neue Teilfähigkeit integriert, um wieder eine höhere Teilkompetenz anzustreben.⁸¹ Demnach werden stufenweise einzelne Teilfähigkeiten ausgebildet und in den Schreibprozess integriert, um den Anforderungen des *knowledge transforming* zu entsprechen.⁸² Als Grundlage für eine effiziente Ausübung der Schreibtätigkeit sind sowohl die bereits erwähnte Automatisierung der einzelnen Teilfähigkeiten, die eine kurze Aufmerksamkeitsspanne benötigt, als auch die lohnende und nachhaltige Zeitorganisation, die eine entsprechende Koordination der Teilfähigkeiten voraussetzt, zu erwähnen.⁸³

Auch in seinem Schreibentwicklungsmodell, in welchem Bereiter fünf unterschiedliche Phasen anführt, wiederholt sich der Vorgang in gleicher Weise hinsichtlich der Automatisierung der einzelnen Teilfähigkeiten. Folgende fünf Stufen der Schreibentwicklung unterscheidet Bereiter: assoziatives, performatives, kommunikatives, kritisches und epistemisches Schreiben.⁸⁴

⁸⁰ Vgl. Bereiter (2014), S. 99.

⁸¹ Vgl. Bereiter (2014), S. 99.

⁸² Vgl. Becker-Mrotzek (1997), S. 108.

⁸³ Vgl. Bereiter (2014), S. 97-98.

⁸⁴ Vgl. Bereiter (2014), S. 95-99.

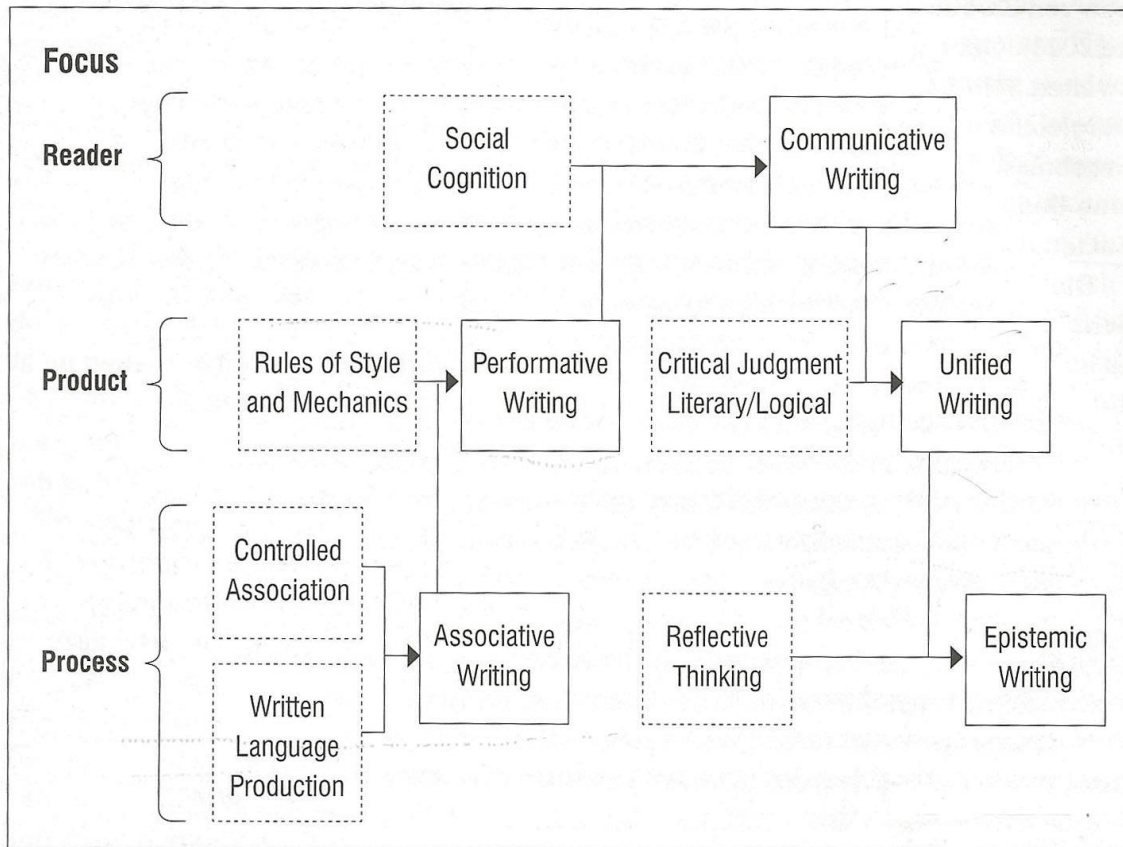


Abbildung 2 Schreibentwicklungsmodell nach Bereiter⁸⁵

Anhand dieses Modells werden die fünf verschiedenen Stufen der Schreibentwicklung deutlich sichtbar. Jede einzelne Stufe beschreibt einen Perspektivenwechsel. Dabei kann die Zuordnung jeder einzelnen Stufe in einen der drei Teilbereiche - Prozess, Produkt oder Leserschaft - erfolgen.⁸⁶ Dies wird anhand des Diagramms veranschaulicht.

⁸⁵ Merz-Grötsch (2014), S. 46.

⁸⁶ Vgl. Feilke (2003), S. 181.

- Assoziatives Schreiben

Das assoziative Schreiben folgt dem Gedankenfluss. Kinder sollen ihre Gedanken der Reihe nach notieren. Die Schreibenden haben die Aufgabe, die entwickelten Ideen in eine konkrete Textform zu gießen. Die Texte im Rahmen des assoziativen Schreibens erheben keinen Anspruch darauf, formalen Kriterien zu genügen. Es ist dabei noch nicht vorgesehen, die zukünftige Leserschaft miteinzubeziehen.⁸⁷

- Performatives Schreiben

Das performative Schreiben wird unter anderem auch als normorientiertes oder normbewusstes Schreiben bezeichnet. Es wird dadurch charakterisiert, dass das assoziative Schreiben um die Anwendung von Schreibkonventionen erweitert wird. Für Schreibende ergeben sich im Zuge der Integration von neuen Teilfähigkeiten Schwierigkeiten, da sie gleichzeitig auf die korrekte Schreibung der Wörter sowie auf den Inhalt des Textes achten müssen. Aus diesem Grund kann der Gedankenstrom beeinflusst, beeinträchtigt oder unterbrochen werden. Es ist einige Zeit nötig, bis die einzelnen Fähigkeiten zur Einhaltung der Schreibnormen wie z.B. der Orthographie, der Grammatik oder des treffenden Gebrauchs von gewissen Formulierungen erlernt und im Schreiballtag routiniert eingesetzt werden.⁸⁸

- Kommunikatives Schreiben

Das kommunikative Schreiben stellt einen so genannten Wendepunkt im Schreibentwicklungsmodell von Bereiter dar.⁸⁹ Die Schreibenden sind nun in der Lage, die zukünftige Leserschaft im Hinblick auf ihre Denkweise, Einstellungen und Interessen bei der Produktion eines Textes zu berücksichtigen.⁹⁰ Die kognitive Entwicklung ermöglicht ab diesem Zeitpunkt, einen anderen Standpunkt bzw. Blickwinkel einzunehmen.⁹¹ So ist das adressatenorientierte Schreiben dadurch gekennzeichnet, dass das performative Schreiben um die soziale Kompetenz ergänzt wird.⁹²

⁸⁷ Vgl. Bereiter (2014), S. 99-100.

⁸⁸ Vgl. Bereiter (2014), S.100-101.

⁸⁹ Vgl. Ossner (1996), S.76.

⁹⁰ Vgl. Abraham / Baumann / Feilke / Kammler / Müller (2007), S. 9.

⁹¹ Vgl. Ossner (1996), S. 76.

⁹² Vgl. Bereiter (2014), S. 101.

- Kritisches Schreiben

In dieser Phase des Schreibens - auch als vereinigttes Schreiben bezeichnet - sind Schreibende in der Lage, ihren selbst verfassten Text kritisch zu bewerten. Hierbei wird die so genannte Feedbackschleife aktiviert, die Schreibende befähigt, ihre Lesekompetenz als Überarbeitungsinstrument einzusetzen und einen kritischen Blickwechsel auf das eigene Textprodukt vorzunehmen. Das Ergebnis wird durch die individuelle Ansicht und Argumentation sowie den individuellen Stil des Schreibenden geprägt.⁹³

- Epistemisches Schreiben

Die letzte und höchste Stufe nach Bereiter ist das epistemische Schreiben, welches das kritische Schreiben noch um einen wesentlichen Punkt, nämlich das reflexive Denken, erweitert. Im Fokus steht der Zuwachs an Erkenntnis, indem Schreiben als ein Mittel zur Wissensgenerierung und nicht mehr bloß als eine Verschriftlichung des Gedachten angesehen wird. Diese Stufe des neu geschaffenen Wissens lässt sich auch mit dem Begriff des *knowledge transforming* von Bereiter charakterisieren.⁹⁴

Diese vielfältigen Teilkompetenzen entwickeln und erweitern sich im Laufe der Schreibentwicklung eigenständig und unabhängig voneinander, stehen aber in Interaktion zueinander.⁹⁵ Obwohl das Modell von Bereiter auf große Beliebtheit stößt und als Basis der Schreibentwicklung anzusehen ist, wird oftmals auch Kritik an ihm laut. Baumann (2008) kritisiert den Ansatz Bereiters wie folgt:

Die Annahme von Stufen der (Schreib-)Entwicklung, wie sie bei Bereiter anzutreffen ist, presst den dynamischen Prozess der Schreibentwicklung in ein Gerüst, das vielen Texten und Schreibentwicklungen kaum gerecht wird. In ihrer strengen Zielgerichtetheit vermögen derlei Auffassungen Vor- und Rückgriffe nicht zu erklären, die bei einzelnen Schreiberinnen und Schreibern konkret zu beobachten sind. Unberücksichtigt bleibt bei diesem Ansatz, wie Schreiberinnen und Schreiber vorgehen und zu welchen Ergebnissen sie kommen. Das hängt jedoch nicht unwesentlich von den jeweiligen Schreibaufgaben und dem Kontext der „Lehr-Lern-Interaktionen“ ab.⁹⁶

⁹³ Vgl. Bereiter (2014), S. 102.

⁹⁴ Vgl. Bereiter (2014), S. 102-103.

⁹⁵ Vgl. Steiner (2007), S. 39.

⁹⁶ Baumann (2008), S. 28.

Girgensohn und Sennewald (2012) geben zu bedenken, dass die Schaffung von neuem Wissen nicht nur auf das epistemische Schreiben beschränkt ist, sondern sich der Wissenserwerb sehr durch alle Phasen ziehen kann.⁹⁷ Auch Steiner (2007) betont diesen Punkt, da der Denkprozess in jedem Stadium stimuliert wird und fortschreitet. Das geschieht in der vorhergehenden Phase jedoch nicht bewusst. Durch Denkvorgänge wird das vorhandene Wissen umstrukturiert bzw. erweitert und führt letztendlich zu einem Erkenntnisgewinn.⁹⁸ Die Kompetenz des epistemischen Schreibens bezieht sich also nicht ausschließlich auf geübte schreibende Erwachsene, sondern zeigt sich schon bei jüngeren Schreibenden.⁹⁹ So argumentiert auch Fix (2008), indem er auf die ineinander fließenden Grenzen hinweist und nicht entwickelte Teilkompetenzen mitberücksichtigt. Manche Kinder sind in der ersten Phase der Schreibentwicklung bereits in der Lage, die Leserschaft miteinzubeziehen.¹⁰⁰ Laut Merz-Grötsch (2014) scheitert die Anwendung der kommunikativen Teilkompetenz oft weniger am Können der jüngeren Schreiberinnen und Schreiber, sondern vor allem an inadäquaten Aufgabenstellungen. Im Zentrum des Schreibauftrages der Volksschülerinnen und Volksschüler stehen meist individuelle Erzählungen, die mögliche Adressatinnen und Adressaten ausblenden. Dadurch verpassen die Schreibenden die Chance, ihre Stärken frühestmöglich zu erkennen und auszubilden.¹⁰¹ Inwiefern eine Ausbildung der kommunikativen Phase Voraussetzung für den Erwerb der Kompetenz des epistemischen Schreibens ist, bleibt dabei zu diskutieren.¹⁰²

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter durch die Gliederung in einzelne Teilfähigkeiten dazu dient, den Schreibentwicklungsverlauf der Schülerinnen und Schüler zu beschreiben. Somit ermöglicht es eine individuelle Anpassung der Aufgaben, zwecks Förderung der Kompetenzen des Einzelnen. Ein vielfältiges Angebot an unterschiedlichen Aufgabenstellungen schafft die Voraussetzung für die Entwicklung unterschiedlicher Teilkompetenzen zur Ausbildung einer umfassenden Schreibkompetenz.¹⁰³

⁹⁷ Vgl. Girgensohn / Sennewald (2012), S. 29-30.

⁹⁸ Vgl. Steiner (2007), S. 41.

⁹⁹ Vgl. Girgensohn / Sennewald (2012), S. 29-30.

¹⁰⁰ Vgl. Fix (2008), S. 54.

¹⁰¹ Vgl. Merz – Grötsch (2014), S. 45.

¹⁰² Vgl. Fix (2008), S. 54.

¹⁰³ Vgl. Merz - Grötsch (2014), S. 47-48.

Bezugnehmend auf die Teilkompetenzen des Schreibens nach Bereiter hat Arne Wrobel (1995) sogenannte *Teilprozesse des Schreibens* entwickelt und diese den einzelnen Phasen zugeordnet. Der Schreibprozess umfasst somit alle einzelnen Teilprozesse und auch die eingangs erwähnten Teilkompetenzen. Wrobel benennt *Planen*, *Formulieren*, *Inskribieren* und *Überprüfen* als die vier Teilprozesse¹⁰⁴, die im nächsten Kapitel näher erläutert werden sollen.

Zur Veranschaulichung der Zuordnung der Teilprozesse zu den Teilkompetenzen dient folgende Grafik:

	Teilkompetenzen des Schreibens (nach Bereiter 1980)	Teilprozesse des Schreibens (nach Wrobel 1995)
1.	Geschriebene Sprache produzieren (<i>assoziatives Schreiben</i>)	Inskribieren (Aufschreiben)
	Ideen und Einfälle finden (<i>assoziatives Schreiben</i>)	Thematisch-inhaltliches Planen
2.	Beherrschen von Schreibkonventionen (<i>normbewusstes Schreiben</i>)	Formulieren, Überprüfen/Revidieren, auch Planen der Schreibhandlung
3.	Sich adressatenorientiert verhalten (<i>kommunikatives Schreiben</i>)	Formulieren, Planen der Schreibhandlung
4.	Geschriebenes differenziert beurteilen (<i>vereinigtes Schreiben</i>)	Überprüfen/Revidieren
5.	Schreiben als Mittel des Denkens einsetzen (<i>epistemisches Schreiben</i>)	Planen, Formulieren, Überprüfen/Revidieren

Abbildung 3 Teilkompetenzen des Schreibens (nach Bereiter), Teilprozesse des Schreibens (nach Wrobel)¹⁰⁵

¹⁰⁴ Vgl. Abraham / Baumann / Feilke / Kammler / Müller (2007), S. 10.

¹⁰⁵ Abraham / Baumann / Feilke / Kammler / Müller (2007), S. 10.

4 Prozessorientierte Schreibdidaktik

4.1 Ein historischer Rückblick

Die Geschichte der Schreibdidaktik lässt sich als „eine Reihe von didaktisch motivierten Abspaltungen, Reduktionen bzw. Perspektivverlagerungen“¹⁰⁶ beschreiben. Daraus folgt, dass sich die Sichtweise der Schreibdidaktik einem ständigen Wandel unterzogen hat. Dabei gilt die antike Rhetorik als Wegbereiter für die traditionelle Aufsatzdidaktik. Im 19. Jahrhundert hat sich der sogenannte gebundene Aufsatzunterricht als historische Wurzel der Schreibdidaktik entwickelt, worunter die streng formale Wiedergabe von bereitgestellten Texten verstanden wird. Im Zuge des Schreibenlernens war in dieser Zeit das Einhalten der vorgegebenen Regeln das faktisch einzige Lehrziel. Dabei sollte der individuelle Denkprozess der Schreibenden nur eingeschränkt gefördert werden, da der Ablauf der bewährten Denkschemata nicht durchbrochen werden durfte.¹⁰⁷ Auch das Bild der Lehrperson war geprägt durch die Einnahme einer autoritären, bewertenden Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern, unter der Berücksichtigung rigider Richtlinien. Somit galt vor allem die Devise, Texte für die Lehrperson zu schreiben, welche im Anschluss daran zu einer Beurteilung gelangten.¹⁰⁸ Der traditionelle Aufsatzunterricht beschränkte sich lediglich auf fünf spezifische Aufsatzarten, die von den Lehrpersonen gelehrt und den Schreibenden im Schulunterricht abverlangt wurden.¹⁰⁹ So stand der folgende Gedanke im Mittelpunkt der traditionellen Aufsatzdidaktik: „die „Lehrbarkeit des Schreibens“ zu organisieren, ohne die Lernbarkeit genügend zu berücksichtigen.“¹¹⁰

Neben dieser didaktischen Praxis entwickelte sich ein alternativer Ansatz, welcher den freien Aufsatz durch die Befreiung von vormals strikt einzuhaltenden Normen propagierte. So veränderten sich innerhalb der Kunsterziehungsbewegung die Rahmenbedingungen, welche im Zuge dessen das Individuum in das Zentrum der Aufmerksamkeit stellten. Das Hauptaugenmerk bestand darin, den Kindern eine individuelle Entfaltung ihrer Kreativität zu ermöglichen, und ihnen Freiheiten in der Bewältigung der Aufgabenstellungen zu gewähren. Im Rahmen dieser Entwicklungen entstand der noch bis heute beliebte Erlebnisaufsatz, bei dem die Erfüllung sprachlicher Kriterien im Vordergrund steht. Mit der

¹⁰⁶ Abraham / Beisbart / Koß / Marenbach (2012), S. 27.

¹⁰⁷ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 69-70.

¹⁰⁸ Vgl. Abraham / Beisbart / Koß / Marenbach (2012), S. 38.

¹⁰⁹ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 71.

¹¹⁰ Abraham / Beisbart / Koß / Marenbach (2012), S. 27.

kommunikativen Wende in den 1970er-Jahren erweiterte sich das Bewusstsein von einem nicht-leserbezogenen Schreiben zu einem adressatengerechten Schreibprozess.¹¹¹ Ziel in dieser schreibdidaktischen Phase war vor allem das realitätsnahe Schreiben, welches einen Gegensatz zum kreativen Schreiben darstellt. Im Fokus dieses neuen Ansatzes steht die schreibende Person selbst, indem sie ihre eigenen Erfahrungen, Gedanken und Gefühle in den Schreibprozess miteinfließen lässt. Die Gestaltung der Aufgabenstellung soll Inspirationsquelle für neue Ideen sein, die Fantasie anregen und schließlich motivierend auf die Schreibenden wirken. Dies geschieht durch den Einsatz vielfältiger Methoden, die als Impuls in Form von Bildern, Reizwörtern, Erinnerungen, etc. für den Schreibprozess dienen. Kritische Meinungen betonen die Einseitigkeit des kreativen Schreibens, aber auch die fehlende Anleitung, da diese für eine Steigerung der Schreibfähigkeiten essenziell sei. Demzufolge ist das kreative Schreiben keine unabhängige schreibdidaktische Strategie, sondern bloß eine weitere Methode für den Unterricht.

Ab 1990 zeichnete sich aufgrund der Forschungsergebnisse innerhalb der Kognitionspsychologie die *kognitive Wende* ab. Entscheidende Impulse für die Disziplin der Schreibdidaktik lieferten die bereits weiter oben erläuterten Erkenntnisse von Hayes und Flower, die bis heute Gültigkeit haben. Abschließend kann gesagt werden, dass im Rahmen der prozessorientierten Schreibdidaktik das Individuum und der Prozess des Schreibens selbst ins Zentrum der Betrachtungen gerückt wird.¹¹²

4.2 Vom Produkt zum Prozess

In der traditionellen Aufsatzdidaktik ist primär das Endprodukt Gegenstand der Aufmerksamkeit. Dieser Ansatz ist aus Sicht neuer didaktischer Forschungen nunmehr kritisch zu bewerten. Im Zuge dessen hat sich der heute beliebte und anerkannte Ansatz der prozessorientierten Schreibdidaktik entwickelt, die - wie der Name schon sagt - ihren Fokus auf den Prozess der Textproduktion legt.¹¹³

Ersichtlich wurde die Problematik der ausschließlichen Fokussierung auf das Schreibprodukt aufgrund des Resultats einer Bildungsstudie zur Wirksamkeit schulischen Unterrichts in den USA (National Assessment of Educational Progress). Diese Studie aus den

¹¹¹ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 71.

¹¹² Vgl. Fix (2008), S. 115-119.

¹¹³ Vgl. Fix (2008), S. 119-120.

1960er Jahren beschreibt die zunehmenden Defizite im Bereich Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern. Aufgrund der offensichtlichen Komplexität der Problematik intensivierten sich die Forschungsaktivitäten in diesem Feld ab dieser Zeit merklich.¹¹⁴

Diese empirischen Forschungen in den USA dienten als Fundament der Schreibforschung, welche in den 1980er Jahren Deutschland erreichten und eine intensive Auseinandersetzung mit den Grundlagen der Schreibdidaktik ins Rollen brachten. Folgende Fragen standen zur Diskussion: Welche Prozesse durchlaufen die Schreibenden im Rahmen der Textproduktion? Auf welche Kompetenzen greifen sie zurück, und wie erlangen sie diese?¹¹⁵

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen formte sich durch die Interaktion der drei Teilaspekte das heutige Bild der Schreibdidaktik: die persönlichen Schreibfähigkeiten, die Anforderungen verfasster Texte und das Schreiben im Schulunterricht. Die umfassende Beschäftigung mit der Schreibkompetenz in der Schreibdidaktik hat dabei höchste Priorität und ist als oberstes Ziel anzusehen.¹¹⁶

Der langsam voranschreitende Paradigmenwechsel vom Produkt zum Prozess lässt sich mit der über lange Zeit vorherrschenden Fokussierung auf das Textprodukt erklären. So ist der Text „das sichtbar gewordene Produkt diverser mentaler, sprachlicher und graphomotorischer Schreibhandlungen“¹¹⁷. Das Textprodukt wurde in der traditionellen Aufsatzdidaktik nach zweierlei Gesichtspunkten gemessen: Erstens die korrekte Anwendung der Schreibnormen, und zweitens die Beherrschung der strikten Formvorgaben der zu beherrschenden Textsorten. Aus diesem Grunde konzentrierte man sich auf das bereits entstandene Schreibprodukt und letztendlich auf die (Fremd-)Bewertung bzw. Beurteilung seitens der Lehrkräfte, da der verfasste Text zur Leistungsüberprüfung bzw. Leistungsfeststellung diene.¹¹⁸ Ossner (1995) kritisiert die starre Vermittlung von vorgegebenen Textsorten, da der Zweck der korrekten Erstellung einer gewissen Textsorte im Verborgenen bleibt und lediglich auf den schulischen Kontext beschränkt ist.¹¹⁹

¹¹⁴ Vgl. Kruse / Ruhmann (2006), S. 13.

¹¹⁵ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 74.

¹¹⁶ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 74-76.

¹¹⁷ Wildemann (2007), S. 40.

¹¹⁸ Vgl. Wildemann (2007), S. 41.

¹¹⁹ Vgl. Ossner (1995), S. 37.

Im aktuellen schreibdidaktischen Paradigma verlagerte sich der Fokus von der Produkt- zur Prozessorientierung. Dieser neue Ansatz greift die Komplexität des Schreibens und Schreibenlernens auf und definiert das Schreiben als lebenslangen Prozess, in welchem der Weg zum Produkt in den Fokus gerückt wird.

4.3 Konzeptionen des Schreibprozesses

Portmann (1991) betrachtet das Verfassen eines Textes als zeitlich begrenzten Prozess. Als Anstoß für den Schreibprozess dient in den meisten Fällen ein Schreibimpuls, wie z.B. ein Bild oder ein Gespräch etc. Am Anfang des Prozesses rückt die Schreibaufgabe in den Mittelpunkt, die entweder von außen an die schreibende Person herangetragen wird, oder von einem eigenen, inneren Antrieb ausgeht.¹²⁰ So wird der „Vorgang der Aufgabenlösung“¹²¹ initiiert, in dessen weiterer Folge das Textprodukt am Ende schrittweise Form annimmt. Am Ende des Schreibprozesses muss die schreibende Person die Entscheidung treffen, den nun verfassten Text entweder als abgeschlossen zu betrachten, oder gegebenenfalls einer Revision zu unterziehen bzw. zu überarbeiten. ¹²²

Im Zuge dieses Paradigmenwechsels wurde dem Vorgang des Schreibens selbst ein unvergleichlich höheres Maß an Aufmerksamkeit geschenkt, als dies im Rahmen des klassischen Aufsatzunterrichtes der Fall war. Provokant formuliert wurde unter diesem didaktischen Ansatz die schreibende Person gewissermaßen als *Black box* angesehen, für deren innere Prozesse im Verlauf des Schreibenlernens man sich im Wesentlichen nicht interessiert hat. Die gesamte didaktische Anstrengung konzentrierte und beschränkte sich weitestgehend darauf, den Lernenden anhand von Beispielen und Kriterien Zielvorgaben für die zu produzierenden Texte vorzulegen. Die Schülerinnen und Schüler waren in diesem Zusammenhang im Lernprozess dabei vollkommen auf sich alleine gestellt und zur Selbstorganisation bzw. –regulation gezwungen. Man erachtete somit das Schreiben weniger als produktiven Schaffensakt, sondern ausschließlich als reinen Vorgang des Niederschreibens von bereits mental vorliegenden, textuellen Inhalten.¹²³

¹²⁰ Vgl. Portmann (1991), S. 275.

¹²¹ Portmann (1991), S. 275.

¹²² Vgl. Portmann (1991), S. 275.

¹²³ Vgl. Kruse / Ruhmann (2006), S. 14.

Die prozessorientierte Schreibdidaktik bricht somit radikal mit dieser traditionell weit verbreiteten Ansicht, wie Kruse und Ruhmann (2006) anschaulich darlegen. Sie nennen dabei drei wesentliche Funktionen des Schreibens.

- „Schreiben ist mehr als Hinschreiben“

Das alleinige Niederschreiben von Wissen rückt nach schreibdidaktischer Ansicht in den Hintergrund. Im Fokus steht nun das *Schreiben als Erkenntnisgewinn*, indem neues Wissen erarbeitet und verschriftlicht wird. Somit ist eine intensive gedankliche Beschäftigung mit den zu produzierenden Inhalten und der daraus resultierenden Struktur sowie passenden Formulierungen beim Verfassen anspruchsvoller Texte unerlässlich. Aus diesem Grunde ist das Schreiben ein unentbehrliches Werkzeug im Kontext von Lernen und Lehren.¹²⁴

- Schreiben ist Problemlösen

Der Schreibprozess weist eine hohe Komplexität auf, da darin die Herausforderung besteht, unterschiedliche Bereiche wie z.B. Inhalt, Sprache und Kommunikation miteinander in Einklang zu bringen.¹²⁵ Diese Hürde gilt es nun im Kontext des Problemlösungsprozesses zu überwinden, da der oft mit Schwierigkeiten verbundene Beginn des Schreibens letztendlich zum einem erfolgreichen Abschluss des Schreibprozesses führen soll. Jedoch muss man sich der Tatsache bewusst sein, dass dessen exakter Ablauf nicht planbar bzw. das Endresultat nicht genau vorhersehbar ist. Erst im Laufe des Schreibens kristallisieren sich mögliche Wege und Gestaltungsoptionen heraus, wodurch der Schreibprozess einer ständigen Veränderung, Verbesserung und Kontrolle unterworfen ist.¹²⁶

¹²⁴ Vgl. Kruse / Ruhmann (2006), S. 14.

¹²⁵ Vgl. Kruse / Ruhmann (2006), S. 14.

¹²⁶ Vgl. Fix (2008), S. 41.

- Schreiben ist ein lehr- und lernbares System

Schreiben ist keine Frage der Begabung, auch wenn viele Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrpersonen an diesem Irrglauben festhalten mögen. Vielmehr bedarf es bei der Vermittlung des Schreibens einer kompetenten Anleitung.¹²⁷ Die prozessorientierte Schreibdidaktik fokussiert sich auf den Prozess, indem dieser in einzelne Subprozesse gegliedert wird, welche mithilfe von Prozeduren sukzessive im Rahmen des Unterrichts erarbeitet werden. Das didaktische Ziel besteht darin, dass die Schreibenden individuelle Schreibstrategien entwickeln, um den Schreibprozess erfolgreich den Aufgabenstellungen entsprechend meistern zu können.¹²⁸

Vor ungefähr 35 Jahren beschäftigte sich Ludwig, ausgehend von dem damaligen traditionellen Aufsatzunterricht, mit der Frage, welche Funktionen das Schreiben im Allgemeinen erfüllt. Er betont jedoch, dass seine Bemühung mit einer möglichen Darstellung der Funktionen des Schreibens bloß als ein Versuch angesehen werden darf, da zu jenem Zeitpunkt kaum empirische Erkenntnisse aus diesem Themenbereich vorlagen.¹²⁹

So formulierte Ludwig folgende neun Funktionen des Schreibens:

- Das *Schreiben aus sich heraus*, erfüllt den Zweck, meist innere, oftmals belastende Gedanken nach außen zu transportieren.
- Das *bewusstmachende Schreiben* dient vor allem dazu, die Gedanken im Schreibvorgang zu erkennen und zu verarbeiten.
- Das *intellektuelle Schreiben* unterstützt das Lösen von Problemen.
- *Schreiben als eine Art der Vermittlung* an sich selbst, also um sich selbst näher zu kommen bzw. mit sich selbst vertraut zu werden. (Tagebuch)
- *Schreiben als Hilfe* zur adäquaten Formulierung.
- *Schreiben als Prozess des Konzipierens*, also des Entwerfens eines Planes oder einer Rede.
- *Schreiben als konservierendes Mittel*, damit in späterer Folge auf die Gedanken, Einfälle, Termine oder den Lösungsansatz zurückgegriffen werden kann.

¹²⁷ Vgl. Kruse / Berger / Ulmi (2006), S. 9.

¹²⁸ Vgl. Kruse / Ruhmann (2006), S. 14-15.

¹²⁹ Vgl. Ludwig (1980), S. 85.

- Das *transferierende Schreiben* vermittelt Wissen an eine zukünftige Leserschaft, wobei die schreibende Person den Wissensstand der Leserschaft berücksichtigt und an diesen anknüpft.
- Das *kommunikative Schreiben* unterliegt einer gezielten Strategie, nämlich jener, einen Einfluss auf die Leserschaft hinsichtlich ihres Denkens, Handelns und Verhaltens zu nehmen.¹³⁰

Schreiben für sich		Schreiben für andere
Kognitiv und emotional klärendes Schreiben	Kognitiv entlastendes Schreiben	
a) Schreiben zur Verschriftung innerer (emotionaler) Zustände b) Schreiben zur Korrespondenz mit sich selbst c) Schreiben zur Objektivierung d) Schreiben zur (kognitiven) Durchdringung	e) In Ruhe formulieren f) Konzipieren g) Konservieren	h) Wissenstransfer i) Überzeugen bzw. Handeln veranlassen

Abbildung 4 Funktionen des Schreibens¹³¹

Die Grafik von Philipp (2012) zeigt eine Übersicht über die Einteilung der Funktionen des Schreibens, welche grob in das *Schreiben für sich* und in das *Schreiben für andere* gegliedert wird. Die ersten beschriebenen vier Funktionen umfassen innere Zustände und Gefühle sowie eine Auseinandersetzung mit persönlichen Schwierigkeiten und deren Überwindung. In den folgenden drei Funktionen steht durch eine gezielte Planung und überlegte Formulierung die Entlastung des Gedächtnisses im Mittelpunkt. Die letzten beiden Funktionen beziehen die soziale Komponente mit ein.¹³²

¹³⁰ Vgl. Ludwig (1980), S. 85-90.

¹³¹ Philipp (2012), S. 28.

¹³² Vgl. Philipp (2012), S. 28-29.

Indessen unterteilt Ossner (1995) die Funktionen in dreierlei Aspekte: *psychisch*, *sozial* und *kognitiv*.¹³³ Fix (2008) betont den Umstand, dass sich infolge des Schreibens an sich selbst oder an andere unterschiedliche Auswirkungen bzw. Sichtweisen hinsichtlich des sprachlichen, expliziten Ausdrucks ergeben. Auch die Bewusstmachung der jeweiligen Schreibfunktion an gewissen Punkten des Schreibprozesses ist für die schreibende Person als sinnvoll zu erachten, gewinnt an Bedeutung, rückt jedoch an anderer Stelle in den Hintergrund. Somit ist eine grundlegende Kenntnis über die Funktionen des Schreibens wichtig, da vor allem bei dem Subprozess *Überprüfen* diese eine tragende Rolle spielt.¹³⁴

¹³³ Vgl. Ossner (1995), S. 41.

¹³⁴ Vgl. Fix (2008), S. 41.

4.4 Der Weg ist das Ziel

Der prozessorientierten Schreibdidaktik liegt das bereits beschriebene Schreibprozessmodell von Flower und Hayes zugrunde, welches vor allem den Schreibprozess erläutert und sich dem Vorgang der Entwicklung von Schreibkompetenz widmet. So ist nun das primäre Ziel der Schreibenden, eine umfassende Schreibkompetenz zu erlangen, indem der zu beschreitende Weg des Schreibens durch eine „Entzerrung des Schreibprozesses“¹³⁵ vereinfacht wird. Folglich orientiert sich die prozessorientierte Schreibdidaktik am Prozess, welcher in einzelne Phasen gegliedert ist, und aus den jeweiligen zu bewerkstellenden Anforderungen besteht.¹³⁶

Die Reduktion der Komplexität des Schreibprozesses erfolgt durch die Strukturierung in miteinander verbundene Teilprozesse. Diese sind einer eigenständigen Dynamik unterworfen, da kein bloßes Abarbeiten der einzelnen Prozesse vorgesehen ist, sondern diese ineinander greifen und in variabler Abfolge realisiert werden können. Demnach wird innerhalb der prozessorientierten Schreibdidaktik der Fokus nun auf den entstehenden Text gerückt und nicht mehr, wie traditionellerweise üblich, auf das endgültige Schreibprodukt. So eröffnet sich für Schreibende die Möglichkeit, anhand einer schrittweisen, systematischen Auseinandersetzung mit den Teilprozessen - Planen, Formulieren, Niederschreiben, Überarbeiten - einen Text zu verfassen.¹³⁷ Diese prozessorientierte Herangehensweise an den Schreibvorgang erlaubt eine sequenzielle Abarbeitung der Subprozesse, welcher durch den Einsatz einer adäquaten Auswahl an Methoden sowie erworbenen Strategien realisiert wird.¹³⁸

Im Unterrichtskontext sollte eine tiefergehende Berücksichtigung der einzelnen Teilprozesse des Schreibens erfolgen, indem Schwerpunkte gesetzt und bearbeitet werden. So dienen diese Phasen in erster Linie dazu, den Schreibenden unter Anleitung bestimmte Instrumente näherzubringen. Diese sollen Schreibende bei der Bewältigung der jeweiligen Anforderungen unterstützen, ohne den Blick auf die Gesamtheit des Prozesses zu verlieren.¹³⁹ Ausschlaggebend beim Verfassen des Textes ist sowohl das Vorwissen der

¹³⁵ Kruse / Ruhmann (2006), S. 15.

¹³⁶ Vgl. Kruse / Ruhmann (2006), S. 15.

¹³⁷ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 69.

¹³⁸ Vgl. Steiner (2007), S. 74.

¹³⁹ Vgl. Budde / Riegler / Wiprächtiger-Geppert (2011), S. 109.

Schreibenden, als auch die Schreibmotivation.¹⁴⁰ Andererseits muss „[...] der Unterricht versuchen, den komplexen Prozess der Bewältigung konkreter, auf den Gesamtvorgang gerichteter Schreibaufgaben durch ein methodisches Arrangement zu vereinfachen, das das Ineinander der Teilprozesse in ein schrittweise bearbeitbares Nacheinander überführt.“¹⁴¹

Die Vorzüge der prozessorientierten Schreibdidaktik liegen darin, dass der Prozess selbst in den Mittelpunkt rückt, und damit auch der entstehende Text, der durch Revisionen die Erstellung mehrerer Textfassungen erlaubt, was auch explizit erwünscht ist. Daraus lassen sich durch die Lehrpersonen Hinweise auf die Stärken und Schwächen der Schreibenden ableiten, also hinsichtlich jener Kompetenzen, die bereits erworben worden sind, bzw. jener, die noch entwickelt werden müssen.¹⁴²

Die Konsequenz dieser Verlagerung des Fokus vom Produkt auf den Prozess sollte sich auch in der Notengebung zeigen. Ein Text wird nicht mehr in einem Guss verfasst und im Anschluss daran bewertet, sondern unterliegt einer mehrfachen Überarbeitung.¹⁴³ Außerdem werden mögliche Schwierigkeiten und Hindernisse, oder auch ein zu geringer Leistungsanspruch des Schreibauftrages, durch die verschiedenen Textfassungen sichtbar, was den Lehrpersonen die Gelegenheit bietet, einzugreifen und mit Hilfestellungen den Prozess zu fördern bzw. anzuregen.¹⁴⁴

Der prozessorientierte Schreibunterricht gilt aus heutiger Sicht als gewinnbringendster und zielführendster Ansatz in der modernen Schreibdidaktik, er setzt jedoch einen Willen und den Mut zur Veränderung innerhalb der Unterrichtspraxis voraus. Das sukzessive Bearbeiten der einzelnen Teilprozesse – Planen, Formulieren, Niederschreiben, Überarbeiten – im Unterricht bedeutet eine Neuorientierung seitens der Lehrpersonen sowie auch der Schülerinnen und Schüler. Auswirkungen zeigen sich demnach auch in der Fehlerkultur, da in der prozessorientierten Schreibdidaktik Fehler nicht mehr bloß als ein negativer Beurteilungsfaktor angesehen werden. Zusehends wird unter den Lehrenden die Ansicht vertreten, dass aus Fehlern wertvolle Erkenntnisse über das eigene Handeln ge-

¹⁴⁰ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 69.

¹⁴¹ Budde / Riegler / Wiprächtiger-Geppert (2011), S. 110.

¹⁴² Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 69.

¹⁴³ Vgl. Fix (2008), S. 120.

¹⁴⁴ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 69.

zogen werden können, wodurch es den Schreibenden möglich wird, daran intellektuell zu wachsen. Speziell dieser Umstand sollte die Lehrpersonen dazu veranlassen, veränderte Anforderungen zu berücksichtigen, Fehler als Lernmöglichkeit zu nutzen, und einzelne Subprozesse als Teil des Ganzen zu fördern und anzuerkennen. Es ist auch wünschenswert als Lehrperson, den Schreibenden eine gewisse Kritikfähigkeit sowie Selbstreflexion gegenüber ihren eigenen im Entstehungsprozess befindlichen Teil-Texten zu vermitteln und folglich die Qualität der entstehenden Texte durch gegenseitigen Austausch zu steigern.¹⁴⁵ Neben diesem Aspekt erfordert die Auseinandersetzung mit den einzelnen Subprozessen des Schreibens eine kontinuierliche, motivierende und begleitende Unterstützung durch die Lehrperson. Diese sollte den Wandel des Aufgabenspektrums erkennen und sich durch ihre flexible Begleitung an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler individuell anpassen. Durch diese neue Herangehensweise wird trotz der Komplexität der einzelnen Teilprozesse beim Schreiben und der notwendigen Ausdauer und Disziplin versucht, ein mögliches System zur Bearbeitung zu bieten, das persönliche (Teil-)Erfolge zulässt, die letztendlich motivierend auf den weiteren Verlauf des Schreibens wirken. Bildlich veranschaulicht, lässt sich dies Form eines Kreislaufs darstellen; die vorhandene Motivation macht Erfolgserlebnisse möglich und der erzielte Erfolg wiederum wirkt motivierend für weitere Schritte.¹⁴⁶

So bestätigt sich folgende Grundthese, nämlich dass Schreiben erst durch die Beschäftigung mit den einzelnen Schreibprozessen erlernt werden kann. Die Lernenden nehmen somit eine aktive Rolle bei der Gestaltung des Lernprozesses ein, da diese auf die ihnen zur Verfügung stehenden Kompetenzen zurückgreifen, und auf diesen aufbauen können.¹⁴⁷ Im Zentrum der prozessorientierten Schreibdidaktik steht also der Erwerb von Lernkompetenz und im weiteren Sinne auch die allgemeine kognitive Entwicklung.¹⁴⁸

Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit den einzelnen Teilprozessen, die im Folgenden näher erläutert werden sollen.

¹⁴⁵ Vgl. Kruse / Ruhmann (2006), S. 30.

¹⁴⁶ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 69-70.

¹⁴⁷ Vgl. Portmann (1991), S. 415.

¹⁴⁸ Vgl. Kruse / Ruhmann (2006), S. 30.

4.4.1 Planen

Wenige schreiben, wie ein Architekt baut, der zuvor einen Plan entworfen und bis ins einzelne durchdacht hat, vielmehr die meisten nur so, wie man Domino spielt.¹⁴⁹ (Arthur Schopenhauer)

Der deutsche Philosoph Arthur Schopenhauer bringt im obigen Zitat den Geist dessen zum Ausdruck, was später auch die prozessorientierte Schreibdidaktik bestimmen wird, nämlich der Gedanke, dass das Planen selbst ein wichtiger Teil des Schreibvorgangs ist. Zeit und Raum für das Planen einzuräumen ist folglich unverzichtbar, denn auch im Vergleich von Schreibenden mit Architekten wird deutlich, dass sinnvolle Arbeit ohne Plan nicht denkbar ist. So benötigen auch Schreibende eine gut strukturierte Vorbereitungsphase, um einen Text Schritt für Schritt zu planen und nach weiteren Subprozessen zu einem Schreibprodukt mit entsprechender Textqualität zu gelangen.

Aller Anfang ist schwer; das gilt auch für den Schreibprozess, da die schreibende Person vor Beginn des Schreibens eine Vielzahl an Entscheidungen zu treffen hat, welche den weiteren Verlauf maßgeblich beeinflussen. Dem Subprozess *Planen* muss seitens der Schreibenden genug Aufmerksamkeit geschenkt werden, da ausführliches, strukturiertes Planen nicht als Zeitverlust angesehen werden soll, sondern als Gewinn für das Schreiben. Laut Portmann (1991) liefern die weiteren Teilprozesse und das angestrebte Textprodukt bereits beim Planen entscheidende Anstöße für das Schreiben.¹⁵⁰

Die Organisation eines Textproduktes baut im Wesentlichen auf einer überlegten Planung auf. Die Umsetzung der Planung verlangt gewisse kognitive Fähigkeiten der schreibenden Person, aufgrund derer sie in der Lage ist, zwischen dem Prozess des Planens und dem des Formulierens zu differenzieren. Aus diesem Handeln resultieren die eigentlichen Pläne, auf die bei Bedarf zurückgegriffen werden kann. Die Hauptaufgaben der Planung liegen vor allem in der Entlastung, Strukturierung und Verarbeitung. Der Plan ermöglicht aufgrund des schrittweisen Vorgehens und der anschließenden Bearbeitung eine gewisse Struktur. Die Bedeutung des Planens für die Schreibenden steigt dabei proportional mit der Komplexität des Schreibauftrags. Dennoch weisen Pläne eine hohe Flexibilität auf,

¹⁴⁹ Schopenhauer zit. nach Reiners (2004), S. 341.

¹⁵⁰ Vgl. Portmann (1991), S. 296.

die den Schreibenden eine gewisse Freiheit innerhalb des Schreibens gewähren und sie nicht an ein unveränderbares Schema binden. Pläne sind folglich keine fixen Richtlinien, sondern ein mögliches Gestaltungskonzept, das durch seine flexible Wandelbarkeit jederzeit erweitert und verändert werden kann.¹⁵¹

Der Prozess des Planens wird laut Flower und Hayes (1980) in mehrere Subprozesse gegliedert: Zielpläne, Vertextungspläne und Vorgehenspläne. Innerhalb des Planens wählt die schreibende Person die für sie relevante Planungsmethode mittels ihrer bereits geeigneten kommunikativen und kognitiven Fähigkeiten. Verlangt der Planungsprozess eine andere Art der Vorgehensweise, die bisher im Repertoire der Schreibenden fehlt, so muss diese erst entwickelt werden. Zielpläne kommen vor allem bei Sachtexten zur Anwendung und fokussieren sich speziell auf das Schreibziel. Im Gegensatz dazu stehen die Vertextungspläne, welche sich auf die Struktur und den Inhalt des zu verfassenden Textes konzentrieren. Als Hilfestellung dienen hier vorhandene bzw. entwickelte Schemata, auf welche die Schreibenden zurückgreifen können. Der letzte Teilprozess des Planens, der Vorgehensplan, zielt nicht auf den Inhalt des entstehenden Textes oder auf das Zielprodukt ab, sondern auf die Interaktion zwischen Text und den Textproduzierenden.¹⁵²

Die Auseinandersetzung mit dem Teilprozess *Planen* konfrontiert die Schreibenden mit einer Vielzahl an unterschiedlich zu klärender Fragen. Zu Beginn des Schreibprozesses ist es notwendig, ein Motiv zu formulieren, den Zweck des Schreibens zu definieren und eine zukünftige Adressatengruppe zu bestimmen.¹⁵³ Ferner sollten die Schreibenden Entscheidungen bezüglich des Schreibinhalts und dessen methodischer, schriftlicher Umsetzung treffen. In der Vorbereitungsphase sind auch Überlegungen bezüglich des Schreibziels notwendig. Das Schreibziel in wenigen Worten zu Papier zu bringen, hat den Vorteil, dass das Ziel realer und greifbarer für die Verfassenden wird. Außerdem können durch diese Methode Stärken und Schwächen der Planung erfasst, aufgedeckt und in weiterer Folge angepasst werden. Den Ausgangspunkt dieser Fragestellungen bildet der Schreibauftrag, der eine Orientierungshilfe darstellt und auf eine zukünftige Entwicklungsrichtung hinweist.¹⁵⁴

¹⁵¹ Vgl. Portmann (1991), S. 302.

¹⁵² Vgl. Portmann (1991), S. 302-307.

¹⁵³ Vgl. Fix (2008), S. 9.

¹⁵⁴ Vgl. Merz-Grötsch (2010), S. 73-75.

Ein wesentlicher Aspekt des Planens liegt in der Ideenfindung, welche durch unterschiedliche Methoden unterstützt werden kann. Erst durch das Abrufen des bereits vorhandenen Wissens zu einer bestimmten Thematik sind Schreibende in der Lage, aufgrund gezielter Recherchen, Befragungen, Auswertungen, etc. ihr Wissen auszubauen.¹⁵⁵

4.4.1.1 Stufen der Planung

Zu Beginn ist eine Auseinandersetzung mit den oben beschriebenen Fragestellungen zur konkreten Planung eines Textes unumgänglich. Diese schrittweise Planung ermöglicht die Entwicklung eines „Lebenslaufes eines Textes“¹⁵⁶ von einem zuerst unbeschriebenen Blatt Papier bis hin zu einem fertigen Textprodukt.

In den Wissenschaften ist das Schreiben in eine lange Kette von Handlungen integriert, die zu kennen für die Planung entscheidend ist. Jeder Schritt verlangt seine Zeit und will verstanden werden, geplant und dann auch durchgeführt werden.¹⁵⁷

Das im Laufe der Zeit entwickelte Schreibverhalten beinhaltet individuelle, angelernte Schreibstrategien, auf die zur Bewältigung des Schreibprozesses zurückgegriffen werden kann. Die Herangehensweise der Schreibenden bei der Erfüllung der Schreibaufgabe variiert; so gibt es jene, welche einen Text akribisch planen und einer Struktur folgen und solche, welche sich oftmals von ihrer Intuition und Kreativität leiten lassen. Die möglichen Schreibstrategien stehen in keiner hierarchischen Beziehung zueinander, indem eine Strategie der anderen vorzuziehen wäre, sondern sind eben persönlich entwickelte Schreibroutinen, die aber eine gewisse Klarheit der schreibenden Person über die notwendigen Schritte im Schreibprozess voraussetzen. Demnach bedarf die Umsetzung des Schreibens vor allem eines; die Übersicht über die aktuellen bzw. zukünftigen Handlungen zu bewahren.¹⁵⁸

Die Planungsphase ist durch mehrere Schritte, beginnend mit der Schreibaufgabe bis zum Planungsende, gekennzeichnet. Auch hier gilt, dass zwar eine Auseinandersetzung mit den folgenden Punkten für eine gute Vorbereitung essenziell ist, diese aber an kein striktes, vorgegebenes Schema gebunden sind.¹⁵⁹

¹⁵⁵ Vgl. Fix (2008), S. 9.

¹⁵⁶ Kruse (2007), S. 110.

¹⁵⁷ Kruse (2007), S. 110.

¹⁵⁸ Vgl. Kruse (2007), S. 111.

¹⁵⁹ Vgl. Kruse (2007), S. 116.

4.4.1.1.1 Der Schreibauftrag

„Aufgaben sind Ausgangspunkte des Lehrens und Lernens [...]“¹⁶⁰

Aufgaben und die damit verbundenen Anforderungen werden entweder von außen an die Schreibenden herangetragen oder aus einer inneren Motivation heraus geschaffen.¹⁶¹ Das Ziel von Lernaufgaben besteht hauptsächlich darin, Kompetenzen aufzubauen bzw. vorhandene zu erweitern.¹⁶² So verhält es sich auch bei Schreibaufgaben, die im Sinne der Kompetenzorientierung, im Kontext Schule von den Lehrkräften gestaltet werden sollen und den ersten Anstoß für den Schreibprozess liefern.

Portmann (1991) unterscheidet zwischen einer *Schreibaufgabe* und einem *Schreibauftrag*. Die Schreibaufgabe definiert er als eine Aufforderung, einen Text zu verfassen. Der Schreibauftrag beinhaltet sämtliche Kriterien, die der Text erfüllen sollte. Aufgrund unterschiedlicher Anforderungen an Texte variieren die vorgegebenen Angaben stark z.B. erlauben kreative Aufgabenstellungen auch minimale Vorgaben wie z.B. mögliche Zeitbeschränkungen.¹⁶³

Kruse (2007) definiert den Schreibauftrag wie folgt: „Unter Schreibauftrag ist eine Vorgabe zu verstehen, einen Text von definierter Qualität und Länge zu einem bestimmten Zeitpunkt abzugeben.“¹⁶⁴ Die Gestaltung der Aufgabenstellung ist themenabhängig und lässt die Möglichkeit zur exakten oder freien Formulierung offen. Die Präzision der Aufgabenstellung variiert dabei in Abhängigkeit von der gewählten Textsorte.¹⁶⁵ Der Vorteil eines genau und klar formulierten Schreibauftrages liegt darin, dass die Kriterien hinsichtlich der Planung sowie der Bewertung bereits im Vorfeld festgelegt werden. Offene Schreibaufträge ermöglichen eine stärkere Einbeziehung der eigenen Kreativität. Diese Freiheit führt in Folge zu einer möglichen Verringerung der Anforderungskriterien, lässt aber gleichzeitig eine Vielfalt an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten offen. Diese Art des kreativen Schreibens regt die Fantasie an, ermöglicht das Miteinbeziehen des subjektiven Empfindens sowie persönliche Emotionen. Allerdings stellt die strukturlose Form

¹⁶⁰ Keller / Bender (2012), S. 8.

¹⁶¹ Vgl. Kruse (2007), S. 116.

¹⁶² Vgl. Schmellentin (2012), S. 117.

¹⁶³ Vgl. Portmann (1991), S. 488.

¹⁶⁴ Kruse (2007), S. 116.

¹⁶⁵ Vgl. Kruse (2007), S.116.

des Schreibauftrags viele Schreibende vor Schwierigkeiten.¹⁶⁶ Folglich muss die Lehrkraft offene Schreibaufträge hinsichtlich der Bewertung, in einem anderen Maße und aus einem anderen Blickwinkel her betrachten. Außerdem stellt sich die Frage, ob kreatives Schreiben überhaupt bewertet werden, oder nicht viel mehr als Mittel zur zwanglosen Entfaltung der Kreativität dienen soll.

Im Unterricht hat die Lehrperson die Möglichkeit, die aktuellen Themen der jeweiligen Unterrichtssituation aufzugreifen und im Kontext jener Schreibanlässe zu formulieren. Somit ergibt sich aus dem Lernkontext eine Vielfalt unterschiedlicher Schreibaufgaben, die an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anschließt. Schreibanlässe besitzen außerdem die Eigenschaft, vor allem im literarischen Bereich die Auseinandersetzung mit dem Ursprungstext zu erleichtern und diesen dadurch für die Schülerinnen und Schüler verständlicher zu machen. Auch die Methode des kreativen Schreibens lässt vielfältige Schreibanlässe zu und wirkt wahrnehmungsfördernd. Als mögliche Anreize dienen im Rahmen des kreativen Schreibens folgende Methoden: Musik, Bilder, Fantasiereisen, Gerüche, etc. Außerdem bieten das freie, wie auch das kommunikative Schreiben weitere Schreibanlässe für das Verfassen von Texten.¹⁶⁷

Eine maßgebliche Voraussetzung für erfolgreiches Schreiben ist das Verständnis der Aufgabenstellung selbst. Allem voran steht die Frage: „Was muss ich tatsächlich tun?“¹⁶⁸ und zweitens „Was muss ich tun, um herauszufinden, was ich tun muss?“¹⁶⁹ Die Anforderungen des Schreibauftrages müssen also deutlich formuliert und verstanden werden, da ein ungenauer Schreibauftrag tendenziell zu Schreibblockaden führen kann.¹⁷⁰ Eine wesentliche Rolle hinsichtlich der Umsetzung des Schreibauftrages spielt die Motivation, die das Gelingen des Schreibvorhabens stark beeinflussen kann. Die Textqualität steigt mit der Freude am Schreiben und den individuellen Beweggründen.¹⁷¹

¹⁶⁶ Vgl. Portmann (1991), S. 488.

¹⁶⁷ Vgl. Merz-Grötsch (2010), S. 70.

¹⁶⁸ Kruse (2007), S. 117.

¹⁶⁹ Kruse (2007), S. 117.

¹⁷⁰ Vgl. Kruse (2007), S. 116-117.

¹⁷¹ Vgl. Philipp (2014), S. 51.

4.4.1.1.2 Ziele setzen

Nachdem der Schreibauftrag klar und deutlich definiert worden ist, liegt es an den Schreibenden, sich mit den nächsten erforderlichen Schritten der Planung auseinanderzusetzen. An erster Stelle ist das vorgegebene Thema bzw. der Themenkreis zu nennen. Eine der wichtigsten Aufgaben in dieser Phase ist dabei die Eingrenzung des Themas.

Jeder Schreibauftrag ist durch bestimmte Rahmenbedingungen abgesteckt, die es zu klären gilt, und welcher sich die schreibende Person bewusst werden sollte. Die Frage nach den Zielsetzungen des Schreibens bildet die Grundlage innerhalb der Planung und ermöglicht einen Überblick bzw. eine Struktur, auf welcher der zu produzierende Text aufgebaut werden kann. Für ein Voranschreiten im Schreibprozess ist es notwendig, dass die Schreibenden sich die folgenden Fragen in der Tabelle beantworten können.¹⁷²

¹⁷² Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 73.

Welchem Ziel dient mein Schreiben?		
Fragen, die beantwortet werden müssen	Aufgaben, die erledigt werden müssen	Maßnahmen zur Umsetzung des Schreibziels
Warum will ich schreiben? Was will ich mit dem Text bewirken?	Schreibabsicht klären	Erste Schreibziele formulieren
An wen schreibe ich?	Adressatenkreis identifizieren	– Wissensstand und Erwartungshaltung des Lesers analysieren – Einfühlungsvermögen und Bereitschaft, den Leser angemessen zu berücksichtigen
Was sind die Inhalte?	Inhalte festlegen	– Aktivierung von eigenem Wissen – Recherchetätigkeit: Informationen beschaffen und auswählen
Wie kann ich meine Schreibabsicht realisieren?	Textfunktion festlegen	– Auswahl einer geeigneten Vertextungsstrategie: überzeugen, informieren, unterhalten, anweisen?
Wie baue ich meinen Text auf?	Textaufbau planen	– Informationen strukturieren – Anordnung der logischen Abfolge der Inhalte Textstruktur/ Gliederung entwickeln
Wie soll der Text gestaltet werden?	Medium auswählen	– Dem ausgewählten Medium entsprechend den Text gestalten – Layout gestalten
Welche sprachlichen und stilistischen Mittel sind erforderlich?	Formulieren und überarbeiten	– Reflexion der sprachlichen Angemessenheit bzgl. des Lesers: Orthografie, Syntax, Lexik, Semantik, Kohärenz, Stil, Registerwahl

Abbildung 5 Zielsetzungen des Schreibens¹⁷³

¹⁷³ Merz-Grötsch (2014), S. 74.

4.4.1.1.3 Ideenfindung

Nachdem sich die Schreibenden ihrer Ziele bewusst geworden sind, ist es an der Zeit, Ideen für den zu verfassenden Text zu entwickeln und zu sammeln, welche sich insbesondere auf den Themenschwerpunkt selbst beziehen. Die zu entwickelnden Ideen basieren auf dem persönlichen Vorwissen der Schreibenden und werden mit neuen Impulsen verknüpft, konkretisiert und erweitert.¹⁷⁴ Das Ziel der Ideensammlung liegt einerseits darin, mögliche themenspezifische Inhalte und erste Einfälle in schriftlicher Form festzuhalten und andererseits, das jeweilige Thema einzugrenzen bzw. insbesondere gegenüber anderen Themenbereichen abzugrenzen. Die Schreibenden profitieren von diesem Schritt, indem sie sich primär einen Überblick über ihr Thema verschaffen.¹⁷⁵

Diese Stufe der Planung dient der Eingrenzung des zu behandelnde Themenfeldes, welche vor allem durch Kreativitätstechniken unterstützt werden kann. Kreativitätstechniken sind ein Instrument zur Ideenfindung, welche kreative Denkprozesse aktivieren, anregen und strukturieren.¹⁷⁶ Kreativitätstechniken kommt somit die Aufgabe zu, ein unterstützendes Hilfsmittel zum Eröffnen neuer Gedankengänge zu sein, wodurch eine Vielfalt an neuen Ideen hervorgebracht werden kann.

In den meisten Fällen benötigt Kreativität Zeit sowie eine genaue Planung des zu verfassenden Textes. Das ausführliche Einplanen von Zeit für Ideen und das Ausschöpfen der Kreativitätstechniken können vorhandene Schreibblockaden lösen und neue Denkwege eröffnen.

Professor Brodbeck (2003) definiert Kreativitätstechniken wie folgt: „Kreativitätstechniken sind lediglich als Hilfe zu betrachten, um die Fesseln der Gewohnheit loslassen zu können.“¹⁷⁷ Dies ist entscheidend, da diese speziellen Techniken die Kraft besitzen, alte, starre Denkmuster zu durchbrechen, Kreativität zu entfalten und somit neue Gedankenverbindungen zuzulassen und Denkfüräume zu schaffen. Die entstandenen Ideenketten erweitern die bisherige Sichtweise und führen letztlich auch zu einer Steigerung der Kompetenzen.

¹⁷⁴ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 75.

¹⁷⁵ Vgl. Böth (1995), S. 85.

¹⁷⁶ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 75.

¹⁷⁷ Vgl. Brodbeck zit. nach Gillies (2003), S. 105.

Der Einsatz von Kreativitätstechniken erscheint möglicherweise auf den ersten Blick anstrengend und zeitraubend, doch lohnt sich dieser Aufwand für die Schreibenden, da der Weg zum Textprodukt klarer und strukturierter beschriftet werden kann. Im prozessorientierten Schreibunterricht ist es die Aufgabe der Lehrperson, den Schülerinnen und Schülern unter Anleitung speziell den Stellenwert der Phase des Planens für den Gesamtprozess hervorzuheben, sowie sukzessive die unterschiedlichen Instrumente zur Ideenfindung näherzubringen. Die verschiedenen Techniken können in Einzel-, Team-, und Gruppenarbeit realisiert werden und bieten somit die Gelegenheit, vielfältig in den Unterricht integriert zu werden.¹⁷⁸ Zusammenfassend beschreibt Böth (1995) die Methode der Kreativitätstechnik bzw. den spezifischeren Begriff der Stoffsammlung wie folgt: „Stoffsammlungen werden zu einem *Markt der Möglichkeiten* und eröffnen vielfältige Zugänge und Schreibanlässe.“¹⁷⁹

Im nächsten Schritt werden die ausgewählten einzelnen Methoden zur Ideenfindung näher erläutert. Besonders die häufig zum Einsatz kommenden assoziativen Methoden bieten eine Erleichterung für den Schreibprozess. Darunter fallen Formen wie Brainstorming, Clustering, Mindmapping, etc.

- Brainstorming

Eine der ältesten Kreativitätstechniken ist das sogenannte Brainstorming, welches seinen Ursprung bereits in der Hälfte des vergangenen Jahrhunderts hat. Ausgehend von dieser Technik entstanden im Laufe der Zeit unterschiedliche Ausführungen und Varianten. Die im Anschluss beschriebene Variante wurde von dem Werbefachmann Alex Osborn entwickelt, mit dem Zweck, Gruppenregeln zu erarbeiten und zu definieren.¹⁸⁰ Grundsätzlich wird unter Brainstorming eine „[...] freie und ungehinderte Sammlung von Gedanken, Assoziationen und Überlegungen zu einer Frage oder Problemstellung“¹⁸¹ verstanden.

¹⁷⁸ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 75.

¹⁷⁹ Böth (1995), S. 86.

¹⁸⁰ Vgl. Felger (2008), S. 82.

¹⁸¹ Merz-Grötsch (2014), S. 76.

Das Brainstorming basiert generell auf vier Grundregeln, die den Erfolg der Anwendung dieser Technik gewährleisten sollen. Erstens soll sich der Gedankenstrom unter Einbeziehung und Verwertung fremder Ideen ungehindert entfalten können. Zweitens ist darauf zu achten, Kritik und andere den Gedankenprozess beeinträchtigende Faktoren von Schreibenden weitestgehend fernzuhalten. Weiters soll dazu ermutigt werden, nicht davor zurückzuschrecken, auch unkonventionelle Ideen als Inspirationsquelle zuzulassen. Die Schreibenden sind dazu angehalten, sich dem freien Assoziieren zuzuwenden, ohne sich während des Prozesses auf einzelne Gedanken zu fokussieren.¹⁸²

Ausgehend von einem konkreten Problem oder einer konkreten Fragestellung sind die Beteiligten dazu angehalten, ihre Ideen kurz und prägnant ohne vorgegebene Form darzulegen. Tovar formuliert dies wie folgt: „Durch den gemeinsamen Prozess ist ein Brainstorming deutlich mehr als die Summe aller Einzelideen.“¹⁸³ Die optimale Gruppengröße sollte 10 Teilnehmende nicht überschreiten, da sich andernfalls Tendenzen zu Desorganisation negativ auf den Schreiberfolg auswirken könnten. Aus diesem Grund wäre eine Gruppenleitung wünschenswert, die den kreativen Prozess begleitet, ein Auge auf die Gruppenregeln hat und bei Missachtung dieser einschreitet. Bei eventuellen Denkpausen wäre es die Aufgabe der Gruppenleitung, neue Anregungen zu liefern, um zu neuen Ideen zu inspirieren. Eine große Rolle beim Brainstorming spielt die Gruppendynamik, die in den meisten Fällen über ein gutes Gelingen entscheidet. Der erfolgreichen Entwicklung des Schreibprozesses dienlich ist dabei eine möglichst heterogene Zusammensetzung der Gruppe.¹⁸⁴ Begleitend zum Prozess des Schreibens empfiehlt es sich, die Mitglieder der Gruppe ein Protokoll ihres Handelns im Rahmen des kollektiven Schreibens erstellen zu lassen. Die Mittel und Formen des Protokollierens sind dabei sehr vielseitig und umfassen unter anderem Darstellungen am Flipchart, Folien, Tafeln, etc.¹⁸⁵ Die didaktische Absicht dieser Maßnahmen besteht darin, den Schülerinnen und Schülern anhand des von ihnen erstellten Dokumentationsmaterials eine tiefere Reflexion ihres Handelns im Rahmen der Texterstellung zu ermöglichen. Eventuell in diesem Kontext auftauchende Probleme, Fragestellungen,

¹⁸² Vgl. Felger (2008), S. 82-83.

¹⁸³ Tovar zit. nach Felger (2008), S. 82.

¹⁸⁴ Vgl. Felger (2008), S. 82.

¹⁸⁵ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 77.

Unklarheiten als auch positive Erfahrungen können dabei in einem weiteren Schritt explizit analysiert und für zukünftige Schreibsituationen produktiv genutzt werden.

Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies, sein eigenes Handeln zu protokollieren, um es im Anschluss daran einer kritischen Betrachtung unterziehen zu können, welche Lernende darin unterstützt, eine Kernkompetenz des Lernens an sich zu erwerben, nämlich die Fähigkeit, sein eigenes Lernen selbst zu regulieren und zu steuern. Wie man leicht erkennen kann, ist der Gewinn, den die Schülerinnen und Schüler aus solcher Art strukturierten Übungen ziehen können, nicht auf den Bereich der Schreibdidaktik beschränkt.

Ein weiterer, nicht zu vernachlässigender Aspekt des Brainstormings in der Gruppe liegt in der Herausforderung, die darin besteht, dass nach Möglichkeit alle Mitglieder gleichberechtigt die Gelegenheit erhalten sollten, sich in den kollektiven Schreibprozess einzubringen. Somit ist das soziale Lernen in der Gruppe ein wesentlicher Bestandteil des Arbeitsauftrags.

- Clustering

Das Clustering ist eine weitere Methode, die das Sammeln von Ideen für den Schreibprozess erleichtert. Diese von Gabriele Rico stammende Technik wird als „ein nichtlineares Brainstorming-Verfahren beschrieben“¹⁸⁶. Dabei werden von einem zentralen Begriff ausgehend weitere semantisch verwandte Begriffe gesucht, welche ihrerseits wiederum Ausgangspunkt für neue Assoziationsprozesse sind. Jeder neue Begriff wird dabei graphisch mit dem Stammbegriff durch Striche, Umrandungen, Pfeile etc. verbunden. Das daraus entstehende Netzwerk aus Begriffen dient den Schreibenden im Folgenden als inhaltliche Grundlage ihres Textproduktions-Prozesses.¹⁸⁷ Dabei ist anzumerken, dass die eingangs gewonnenen Assoziationen nicht zwangsläufig in das zukünftige Textprodukt eingebunden werden müssen, sondern viel mehr als Schreibimpulse für das Verfassen eines Textes anzusehen sind.¹⁸⁸ Im Gegensatz zum Brainstorming-Verfahren liegt der

¹⁸⁶ Rico (1984), S. 27.

¹⁸⁷ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 78-79.

¹⁸⁸ Vgl. Budde / Riegler / Wiprächtiger-Geppert (2011), S. 111.

Vorzug dieser Methode darin, dass aufgrund der Visualisierung mittels Graphen die Lernenden bereits während des Arbeitens eine orientierende Struktur vorfinden.¹⁸⁹ Dabei darf jedoch auch nicht außer Acht gelassen werden, dass ein zu großes Augenmerk auf Struktur während des kreativen Prozesses diesem selbst eventuell abträglich sein kann.

Eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Anwendung dieser Methode ist eine offene Haltung gegenüber dem kreativen Schaffensprozess, da die Richtung des Schreibprozesses zu diesem Zeitpunkt noch nicht endgültig feststeht.¹⁹⁰ Der Cluster, also das entstandene Netz aus Ideen, dient als Überblick für die gebildeten Assoziationsketten zu einem bestimmten Themenschwerpunkt. Im nächsten Schritt kristallisiert sich bei intensiver Betrachtung des Ideennetzes meist ein Begriff heraus, welcher ein neues Thema eröffnet.

Generell eignet sich diese Methode, sowohl als Ideenfindung für eine kleine Gruppe, als auch für Einzelarbeit.

- Mindmapping

Das Mindmapping ist eine Technik, die bereits in den 70er Jahren von Tony Buzan entwickelt worden ist und bis heute großen Anklang findet. Die Grundidee besteht in der Verknüpfung der linken und rechten Gehirnhälfte und ihrer vielseitigen Einsetzbarkeit. Die Beschränkung auf die linke Hirn-Hemisphäre, die das logische Denken unterstützt, macht größere Sinnzusammenhänge nicht ersichtlich, sondern zeigt hauptsächlich lineare Strukturen auf. Durch die zusätzliche Aktivierung der rechten Gehirnhälfte können Fähigkeiten wie Intuition, Kreativität und Spontaneität in den Gedankenprozess miteinbezogen werden. Dadurch sind die Schreibenden in der Lage, die sprachlichen Elemente und das bildliche Denken zusammenzufügen, eine Vielfalt an Ideen zu visualisieren und miteinander zu verbinden. Dies ermöglicht eine ganzheitliche Sicht auf das zu bearbeitende Themenfeld und eine optimale Nutzung der Kapazität des Gehirns.¹⁹¹

¹⁸⁹ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 78-79.

¹⁹⁰ Vgl. Böth (1995), S. 88.

¹⁹¹ Vgl. Felger (2008), S. 66.

In erster Linie fungiert die Konstruktion einer Mindmap zur Ideenfindung sowie zur Entwicklung von Strategien bzw. eines Themas. Bei dieser Methode steht nicht so sehr die spontane Assoziation im Vordergrund, sondern viel mehr die Strukturierung der Ideen und eine bereits auf den Inhalt bezogene Gliederung, die eine Übersicht schafft und so für die Schreibenden einen großen Nutzen zur weiteren Textgestaltung darstellt.¹⁹² Die Realisierung einer Mindmap kann im Allgemeinen auf Papier oder in elektronischer Form erfolgen. Die computergestützte Variante, das sogenannte Business Mapping, hat den entscheidenden Vorteil der Flexibilität, indem die Gedankenkarte stets erweitert, verändert oder umstrukturiert werden kann. Die visuelle Gestaltung auf Papier bedarf im Hinblick auf komplexere Themenstellungen einiger Erfahrung, um ein bestmögliches, gut strukturiertes Ergebnis zu erreichen. Generell ist das Mindmapping eine leicht zu erlernende Technik, die ihr gesamtes Potenzial aber meist erst nach intensivem Training entfaltet.¹⁹³

Beim Mindmapping wird folgendermaßen vorgegangen: Der Kernbegriff der Fragestellung wird dabei in der Mitte eines Blattes niedergeschrieben und grafisch hervorgehoben. Um diesen Schlüsselbegriff herum werden fortan weitere Begriffe gruppiert, welche zu diesem in einer engen semantischen Beziehung stehen. Diese Vorgangsweise wird rekursiv für alle weiteren Begriffe fortgesetzt. Im Zuge dieses Verfahrens entsteht ein Graph mit unterschiedlicher Dichte, in Abhängigkeit von der jeweiligen Relevanz der Unterbegriffe füreinander bzw. deren Relation zum Stammbegriff.¹⁹⁴ Der entstandene Graph kann nach Abschluss des Ideensammelungsprozesses überarbeitet bzw. die Gewichtung der einzelnen Begriffe zueinander verändert werden. Das Endresultat soll eine Mindmap sein, welche alle relevanten Inhalte des zu schreibenden Textes repräsentiert und den Schreibenden Orientierung in Bezug auf die dargestellten Begriffe bietet.¹⁹⁵

¹⁹² Vgl. Budde / Riegler / Wiprächtiger-Geppert (2011), S. 111.

¹⁹³ Vgl. Felger (2008), S. 67.

¹⁹⁴ Vgl. Felger (2008), S. 66.

¹⁹⁵ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 80.

- Denkhüte

Die Besonderheit der Kreativitätstechnik „*Denkhüte*“ liegt vor allem darin, einen erfahrbaren Raum für die unterschiedlichen Rollen innerhalb des Reflexionsprozesses zu schaffen. Diese Vorgehensweise geht auf „Walt Disneys drei Denkstühle“ zurück und wurde von dem Kognitionswissenschaftler und Schriftsteller Edward De Bono entwickelt. Die Zielsetzung dessen besteht darin, die Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Rolle schlüpfen zu lassen, welche ihnen ermöglichen sollen, die zu bearbeitenden Inhalte aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. In diesem Zusammenhang wurden sechs unterschiedliche, farblich gekennzeichnete Rollen formuliert, die die unterschiedlichen Positionen innerhalb des Reflexionsprozesses symbolisieren sollen.¹⁹⁶

1. Der weiße Hut steht für die objektive Sammlung von Fakten.
2. Der rote Hut steht für das emotionale Wahrnehmen.
3. Der schwarze Hut steht für eine rational-kritische Betrachtungsweise.
4. Der gelbe Hut repräsentiert den optimistischen Blick in die Zukunft.
5. Der grüne Hut steht für die Entwicklung neuer, kreativer Ideen.
6. Der blaue Hut bezeichnet die Rolle der Abstraktion.¹⁹⁷

Die Methode der Denkhüte ermöglicht es, von den Persönlichkeiten der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu abstrahieren und somit eventuell aufkommende negative Effekte der Gruppendynamik, welche auf persönlichen Differenzen und Animositäten beruhen, weitestgehend zu vermeiden, da die handelnden Personen im Gruppenkontext nicht als sie selbst auftreten, sondern jeweils in die durch den Hut symbolisierten Rollen schlüpfen. Dadurch können sich alle Mitglieder der Gruppe ungehindert in den Schaffensprozess einbringen.¹⁹⁸ Die gesammelten Erkenntnisse sollen im nächsten Schritt eine Hilfestellung beim Verfassen eines Textes darstellen. Im Unterricht ist es sinnvoll, die einzelnen Sichtweisen in schriftlicher Form festzuhalten, damit die Schülerinnen und Schüler am Ende eine Übersicht über die unterschiedlichen Ansätze erhalten. Der durch diese Methode in Gang gebrachte Prozess verhilft den Schülerinnen und Schülern nicht

¹⁹⁶ Vgl. Felger (2009), S. 44-45.

¹⁹⁷ Vgl. Felger (2009), S. 45.

¹⁹⁸ Vgl. Felger (2009), S. 45.

nur, zu inhaltlichen Erkenntnissen zu gelangen, sondern schafft auch einen Raum für soziales Lernen. Die Methode mag zwar eine Hilfestellung sein, einen Perspektivwechsel zu vollziehen, allerdings setzt diese neben einer gewissen kognitiven Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auch eine vorhergehende Einführung in die jeweilige Thematik (z.B. Einführung in die Basisemotionen) je nach Altersstufe voraus.

- Schriftliche Gruppendiskussion

Im Rahmen der Ideenfindung kann es aufgrund der Vielseitigkeit und der unterschiedlichen Herangehensweisen der Schülerinnen und Schüler unter Umständen hilfreich sein, mehrere Methoden anzubieten. Vorteilhaft bei der Ideensammlung in einer Gruppe ist die Nutzung kreativer Einfälle und Ideen der einzelnen Schülerinnen und Schüler, welche letztlich zu einem komplexen Gesamtbild beitragen können.¹⁹⁹ Damit ist es möglich, eine große Vielfalt an Ideen in kurzer Zeit zu sammeln, aus welchen die Teilnehmenden schöpfen können. Im Rahmen von Gruppendiskussionen ist darauf zu achten, eventuelle Unterstützungsbedürfnisse der Teilnehmenden nicht außer Acht zu lassen, um negative Einflüsse auf die Diskussionsatmosphäre zu vermeiden.

Die schriftliche Gruppendiskussion, die von Merz-Grötsch (2014) näher beleuchtet wurde, basiert auf der Idee, sich den konkreten Schreibwünschen der Schülerinnen und Schüler zu widmen. Diese Technik bietet sich auch für die Sammlung von Ideen zu vielerlei Themenbereichen an. Im ersten Schritt formulieren die Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken, Ideen und Einfälle zu dem jeweiligen Themenkomplex in schriftlicher Form auf eine Karte. Dies zielt darauf ab, den Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zu geben, ungestört und in ihrem individuellen Tempo eigene Denkarbeit zu leisten und dadurch jede einzelne Person zu fordern. Oftmals blockiert ein frühzeitiges Eintreten in den Diskussionsprozess die kreativen Gedankengänge und unterbindet ein individuelles Sich-Einlassen auf das jeweilige Thema. Nach Vollendung des ersten Schrittes werden die gesamten Karten zusammengetragen und an der Tafel, etc. aufgehängt. Beim Durchlesen der einzelnen Einfälle auf den Kärtchen wäre es sinnvoll, thematisch ähnliche In-

¹⁹⁹ Vgl. Schröder (2005), S. 99.

halte in Form eines Clusters zu strukturieren, um eine erste Übersicht zu erhalten. Dabei werden gleichartige, aber auch konträre Assoziationsketten ersichtlich, die den aktuellen Wissensstand und die Interessen der Schülerinnen und Schüler abbilden. Der entstandene vielseitige Cluster soll durch die Thematisierung einzelner Aspekte und die Integration neuer Ideen zu einer Diskussion innerhalb der Gruppe anregen. Eine Möglichkeit zur Gestaltung eines weiteren Schreibauftrags wäre, die strukturierten Kärtchen mit einer passenden Überschrift zu versehen und nach ihrer Bedeutung und Relevanz zu ordnen. Auch eine anschließende Diskussion in der Kleingruppe, die eine zusätzliche, intensive Auseinandersetzung mit dem Themenfeld und offen gebliebenen Fragen ermöglicht, kann für die Schülerinnen und Schüler hilfreich sein.²⁰⁰

Die Besonderheit dieser Technik liegt in der Flexibilität, da die Lehrperson die Umsetzung der schriftlichen Gruppendiskussion an Schülerinnen und Schüler anpassen und diese dementsprechend gestalten kann. Der positive Effekt der schriftlichen Gruppendiskussion wird dadurch erreicht, dass andere die eigene Sichtweise reflektieren und darauf aufbauend weitere Gedankengänge entwickeln können.²⁰¹ Außerdem trägt eine Gruppenarbeit zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls bei.

4.4.1.1.4 Recherche

Die bereits beschriebenen Kreativitätstechniken können als Angebot zur Ideenfindung angesehen werden, und stellen eine Erleichterung hinsichtlich des zu bearbeitenden Schreibauftrags dar. Basierend auf dem Vorwissen werden mithilfe der jeweiligen Technik neue Ideen geschaffen, erweitert oder optimiert, die folglich eine Grundlage für das Textprodukt bilden. Dabei kann der Fall eintreten, dass das vorhandene Wissen als nicht ausreichend erscheint, um dem Schreibauftrag gerecht zu werden. Aus diesem Grund ist es notwendig, sich mit der vorhandenen Thematik näher zu befassen und sich auf neue Sichtweisen einzulassen. Somit müssen die Schülerinnen und Schüler, die zur Bewältigung des Schreibauftrags neue Impulse bzw. Denkansätze benötigen, und diese nicht aus-

²⁰⁰ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S.71-72.

²⁰¹ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 72.

reichend durch die Kreativitätstechniken aktivieren können, einen weiteren Schritt innerhalb der Planung durchlaufen, nämlich die Recherche.²⁰²

Informationen zu sammeln bzw. zu recherchieren bedarf zunächst einer Anleitung seitens der Lehrperson, da die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse darüber haben müssen, wie und wo sie Daten finden. Mögliche Wissensressourcen sind dabei unterschiedliche Bücher, Zeitungen, Lexika oder das Internet, sowie auch persönliche Interviews mit Expertinnen oder Experten etc. Großer Beliebtheit erfreut sich heutzutage das Internet, obwohl eine optimale Eingrenzung des Themenfeldes aufgrund der beträchtlichen Datenmengen die Schülerinnen und Schüler vor Schwierigkeiten stellen kann. Hilfreich können dabei Lesestrategien sein, welche dazu befähigen, sich eigenständig mit einem Text zu befassen und aus diesem die relevanten Informationen für das zu schreibende Textprodukt zu ziehen. Im Allgemeinen wird beim Exzerpieren eines Textes nach bestimmten Schlüsselwörtern in Bezug auf die Aufgabenstellung gesucht, indem der vorliegende Text „überflogen“ wird. In diesem Zusammenhang sollte auch auf die korrekte Zitierweise hingewiesen werden, da Schülerinnen und Schüler erst lernen müssen, mit Quellen zu arbeiten bzw. auf diese formal korrekt zu verweisen. Das oftmals unter Schülerinnen und Schülern verbreitete „Copy and Paste“ sollte als Anlass genommen werden, diese Angelegenheit zu thematisieren, um ein Bewusstsein für das Gedankengut anderer zu schaffen und dies auch wertzuschätzen.²⁰³

Die Suche nach Information sollte dabei systematisch erfolgen und sich auf jenen Themenkreis beschränken, welcher die Schreibaufgabe berührt.²⁰⁴ So wäre es von Vorteil, nach dem ersten Lesedurchgang die bereits gesammelten und für nützlich empfundenen Informationen zu filtern, indem Kernbegriffe oder einzelne Thesen markiert, unterstrichen oder auf andere Weise hervorgehoben werden. Im Anschluss können die wesentlichsten inhaltlichen Punkte und Hauptgedanken auf einem separaten Papier festgehalten werden. Die Wiedergabe des Gelesenen in eigenen Worten unterstützt die Schreibenden bei der anschließenden Formulierung des zu verfassenden Textes.²⁰⁵

²⁰² Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 80.

²⁰³ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 81.

²⁰⁴ Vgl. Kruse (2007), S. 137.

²⁰⁵ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 82.

Böth (1995) weist auf einen wichtigen Aspekt im Rahmen der Texterschließung hin, nämlich, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Informationsbeschaffung oftmals auf Texte stoßen, die nicht beim erstmaligen Lesen sofort verstanden werden. Der Lösungsversuch besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler das Wort, den Satz oder die jeweilige Textstelle auseinandernehmen, um den Sinn dahinter zu erarbeiten. Mithilfe farblicher Markierungen oder einer Zusammenfassung des Gelesenen in eigenen Worten wird versucht, dem Problem entgegenzutreten. Allerdings bewirkt dies oftmals das Gegenteil und lässt die Frustrationsgrenze der Schülerinnen und Schüler sinken. So nehmen diese frühzeitig eine ablehnende Haltung ein, da sie sich den Schwierigkeiten nicht gewachsen fühlen und aufgeben. In diesen Situationen rät Böth (1995) dazu, die Vorgehensweise umzudrehen, das Unverstandene als Unverstandenes anzuerkennen und den Fokus auf den verstandenen Part des Textes zu legen. Die Schülerinnen und Schüler werden dazu angehalten, jene Textteile zusammenzufassen, die bereits beim ersten Mal erfasst worden sind. Diese Strategie lenkt die Aufmerksamkeit auf die Stärken in Bezug auf das Textverständnis der Schülerinnen und Schüler und unterstützt auf diese Weise eine positive Grundeinstellung, die in Folge eine Auseinandersetzung mit dem Text bzw. den schwierigen Textstellen erleichtert.²⁰⁶

Eine weitere Hilfestellung, um ein besseres Textverständnis zu erzielen, ist die Methode des Gruppengesprächs. Zunächst sollen die Schülerinnen und Schüler in Eigenregie einen Text leise lesen und jene Passagen durch Markieren, Unterstreichen etc. hervorheben, die für sie selbst als wichtige Informationen erscheinen. Im Anschluss daran werden im Plenum die kenntlich gemachten Stellen des gelesenen Textes gemeinsam besprochen. Das Spannende an der Diskussion sind die unterschiedlichen Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die wesentlichen Aspekte des Textes. So lernen sie, Argumente für ihre Betrachtungsweise vorzubringen, diese zu erklären oder auch zu verteidigen und auch andere Auffassungen bezüglich des Textes anzuerkennen und auf ihre Richtigkeit zu prüfen. Dadurch entwickelt sich ein Reflexionsprozess innerhalb der Gruppe, der sich positiv auf das zu schreibende Textprodukt auswirkt.²⁰⁷

Demnach sind die Probleme, die sich im Kontext der Texterschließung ergeben, vielfältig. Zu betonen ist, dass eine mangelhafte Beherrschung der Kulturtechnik Lesen, insbe-

²⁰⁶ Vgl. Böth (1995), S. 98.

²⁰⁷ Vgl. Böth (1995), S. 100.

sondere des sinnerfassenden Lesens nicht nur das Lernen in der Schule erschwert, sondern auch ein Hindernis für das gesamte Leben darstellt.²⁰⁸ So fasst Aust (2003) Bosse, der sich mit dem „Verstehen“ von Texten auseinandersetzt, folgendermaßen zusammen:

Für gewöhnlich [...] heißt einen Text verstehen soviel wie seine „Fremdheit“ zu überwinden, rückgängig zu machen oder ihr zumindest bewusst „zu begegnen“, sei es, dass man den „fremden“ Text ins „Eigene“ übersetzt, sei es, dass man sich selbst in dessen Fremdheit hineinversetzt oder sei es, dass man die Differenz einfach „respektiert“.²⁰⁹

Aus dem Zitat lässt sich schließen, dass für das Textverständnis nicht nur der inhaltliche Aspekt wesentlich ist, sondern dass vor allem auch Raum für das „Sich – Annähern“ an einen unbekannten, herausfordernden Text gegeben werden soll. Diese tiefere Auseinandersetzung mit dem Text ermöglicht eine Steigerung der Lese- und in Folge der Texterschließungskompetenz. An dieser Stelle sei noch angemerkt, dass sich Defizite im Bereich „Lesen“ mit dem Erreichen höherer Schulstufen nicht ohne aktives Zutun von selbst beheben, sondern dazu tendieren, latent fortzubestehen. Aus diesem Grund wäre es wichtig, den Schülerinnen und Schülern bereits zu Beginn der Schullaufbahn Lesestrategien zu vermitteln, um die Lesefähigkeit zu stärken und Leseschwierigkeiten zu vermeiden. Daher sollte ein größeres Augenmerk auf die aktive Leseförderung gelegt werden, da die Lesekompetenz Schlüssel für das Textverstehen darstellt.

Neben diesen Lesedefiziten lassen sich noch weitere Möglichkeiten aufzählen, die das Verstehen eines Textes erschweren. Erstens kann die Formulierung des Textes aufgrund einer unglücklich gewählten Umsetzung hinsichtlich Inhalt und Sprache unpräzise sein. Zweitens hemmt auch eine verhältnismäßig hohe Dichte an Fremdwörtern den Lesefluss der Schülerinnen und Schüler. An diesem Punkt ist die Lehrperson gefordert, die Auswahl des Textes an der Textkompetenz der Schülerinnen und Schüler auszurichten.²¹⁰

Böth (1995) verweist im Hinblick auf die Schwierigkeiten bei der Texterschließung auf einen folgenden wesentlichen Gesichtspunkt. So macht es in vielen Fällen den Eindruck, dass Schülerinnen und Schüler beim erstmaligen Lesen auf Verständnisprobleme stoßen

²⁰⁸ Vgl. Scheerer-Neumann (2003), S. 551.

²⁰⁹ Aust (2003), S. 531.

²¹⁰ Vgl. Böth (1995), S. 100.

und im nächsten Schritt den Text zurückweisen bzw. mit Abwehr reagieren, welche eine weitere Auseinandersetzung damit beeinträchtigt.²¹¹

Daß das Nicht-Verstehen, das Stutzig-Machen auch eine Lernchance ist, daß die Bewältigung eines solchen Widerstandes ein großer Erfolg ist, der Freude bereitet, sollte im Unterricht häufiger vermittelt werden.²¹²

In diesem Zusammenhang ist die Motivation entscheidend, die oftmals den Erfolg oder Nicht-Erfolg des Lernens beeinflusst. Aus diesem Grund ist es als Lehrperson unumgänglich, bei Lernschwierigkeiten Hilfestellung zu leisten, indem Mut zugesprochen wird, sich der Herausforderung zu stellen. Die Intention liegt darin, dass das Auftreten von Hürden innerhalb des Lernprozesses zukünftig als normal bzw. erkenntnisfördernd angesehen werden sollte. Das Überwinden von Hindernissen verschafft den Schülerinnen und Schülern ein Erfolgserlebnis, welches sie anspornt und den Weg für Neues ebnet.²¹³

Im Hinblick auf den soeben beschriebenen Aspekt stellt sich die Frage, ob Schülerinnen und Schüler generell gelernt haben, sich Schwierigkeiten zu stellen und mit Unklarheiten umzugehen. Es hat viel mehr den Anschein, dass, sobald Widerstände auftreten, Betroffene der beschwerlichen Situation ausweichen und die Flucht ergreifen. Der vorliegende Text wird folglich abgelehnt, wodurch eine weitere Beschäftigung damit unmöglich wird. Die fehlende Bereitschaft, sich mit Schwierigkeiten auseinanderzusetzen, führt zu Frust und Aggression. An diesem Punkt ist es hingegen an der Zeit, sich „durchzubeißen“, Schwierigkeiten anzunehmen und diese zu überwinden, da Lernen auch anstrengend sein kann. Erst eine Konfrontation mit realistisch bewältigbaren Herausforderungen bewirkt einen Lernzuwachs und entfaltet neue Potenziale. Oftmals wird der Eindruck vermittelt, dass die Frustrationstoleranzgrenze der Schülerinnen und Schüler eher gering ist und diese wieder lernen müssen, Herausforderungen anzunehmen. So ist es notwendig, die Lehrperson zu ermutigen, Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden auszuwählen, damit die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, daran zu wachsen und sich weiterentwickeln. Außerdem wäre es ratsam, den Lernenden den Sinn und Zweck einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Text zu erklären, da das Lernmotiv wesentlich zum Lernerfolg beiträgt.

²¹¹ Vgl. Böth (1995), S. 101.

²¹² Böth (1995), S. 101.

²¹³ Vgl. Böth (1995), S. 101.

Abschließend ist festzuhalten, dass dem Bereich *Recherche* mehr Raum im Unterricht gegeben werden sollte, da dies auch für die Zukunft im Hinblick auf ein Hochschulstudium essenziell ist. Auch hinsichtlich der Aufgabenstellungen im Rahmen der standardisierten Reife- und Diplomprüfung in Deutsch, die auf einer Textgrundlage aufbaut, sind das Lesen und das damit verbundene Textverständnis unverzichtbar und stellen eine Grundkompetenz dar, deren Erreichung ein vorrangiges Ziel des Unterrichts ist.

4.4.1.1.5 Strukturierung des Arbeitsprozesses

Nachdem nun unterschiedliche Informationen und Daten gesammelt, und diese auf ihre Relevanz geprüft wurden, folgt der nächste Schritt innerhalb der Planung, nämlich die Strukturierung dieser.

Strukturieren des Materials heißt, für die Gesamtdarstellung eine Form zu finden, in der alle Daten/Informationen, die man gefunden und alle Gesichtspunkte, die man erarbeitet hat, unterzubringen sind.²¹⁴

Jeder zu schreibende Text bedarf einer Strukturierung, also einer überlegten Anordnung der zusammengetragenen Informationen, die den Aufbau des Textes unter Berücksichtigung der Schreibabsicht und des Schreibziels bestimmen. Einzelne Wörter, Sätze und Abschnitte, die aufgrund einer logisch begründeten Reihenfolge aufeinander abgestimmt werden, fügen sich letztlich zu einem Textprodukt zusammen.²¹⁵ Obwohl die Ordnungsstruktur immer einer gewissen Logik folgt, sollte diese als individuelle Entscheidung der schreibenden Person wahrgenommen werden.²¹⁶

Grundsätzlich haben die Schreiben immer die Schwierigkeit, ausloten zu müssen, was notwendige Vorgabe und Norm ist, und was aufgrund eigenen Wollens, eigener Phantasie und Kreativität hinzutreten darf. Gerade die Gliederung ist ein Paradebeispiel für Ordnungsstrukturen und ist im Bewußtsein der Schreiber eben nicht ein Feld von Kreativität. Dennoch ist keine Gliederung ohne Kreativität zu leisten.²¹⁷

²¹⁴ Kruse (2007), S. 153.

²¹⁵ Vgl. Kruse (2007), S. 153.

²¹⁶ Vgl. Böth (1995), S. 105.

²¹⁷ Böth (1995), S. 105.

Gedankliche Einheiten und gesammelte Informationen können unter unterschiedlichen Gesichtspunkten gruppiert werden. Die Sichtweise und der Standpunkt der Schreibenden sind dabei entscheidend und bestimmen zu einem Großteil auch die Struktur des Textproduktes.²¹⁸

Die Gliederung erfolgt im Wesentlichen nach dreierlei Gesichtspunkten: Einleitung – Hauptteil – Schluss. Demnach beginnt ein Text mit einem Einstieg in die Thematik, im Mittelteil folgt die Hauptaussage und das Ende rundet den Text ab.²¹⁹

Doch diese im Text vorzunehmende Gliederung stellt viele Schülerinnen und Schüler vor Schwierigkeiten, da das Erstellen eines Textgerüsts einen gewissen Weitblick erfordert. Es fällt ihnen nicht leicht, sich auf eine bestimmte, in sich geschlossene Reihenfolge festzulegen, die zudem noch den kommunikativen Aspekt, also die zukünftige Leserschaft im Auge behält. Ein nützlicher Lösungsansatz wäre, die Schülerinnen und Schüler während dieser Phase der Strukturierung als Lehrperson durch Sammeln und Gliedern von Informationen im Plenum oder in Partnerarbeit zu unterstützen.²²⁰ Generell sind die drei Ordnungspunkte von den Lernenden zu berücksichtigen:

- Reihenfolge: In welcher Reihenfolge sollen die gesammelten Informationen stehen?
- Die Systematik der Reihenfolge: Welche Systematik steckt hinter der Anordnung der Daten?
- Rangordnung: Welche Informationen sind bedeutsamer für die Thematik und welche nicht?²²¹

Die Herausforderung einer Gliederung ist, dass die jeweiligen Aspekte einzeln definiert werden, aber trotzdem durch die vorgenommene Struktur in einem Zusammenhang stehen. Durch die Gliederung sollte die Hauptidee, sowie das Grundgerüst des Textes sichtbar werden und als Grundlage für die weitere Formulierung dienen. Im Endeffekt wäre es wünschenswert, wenn alle ausgearbeiteten Daten in einer festgelegten Reihenfolge miteinbezogen werden.²²² Aus diesem Grund ist es sinnvoll, sich in der Phase der Gliederung zunächst der *Inhaltsplanung* zu widmen, die auf Personen, Ereignisse, Sachverhalte und

²¹⁸ Vgl. Böth (1995), S. 105.

²¹⁹ Vgl. Kruse (2007), S. 153.

²²⁰ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 84.

²²¹ Vgl. Kruse (2007), S. 155.

²²² Vgl. Kruse (2007), S. 156.

Vorgänge fokussiert ist. In der darauffolgenden *Handlungsplanung* steht die zukünftige Leserschaft im Mittelpunkt. Dadurch wird der Blick noch einmal auf den Stil, den Ausdruck und das eigentliche Schreibziel gelenkt.²²³

Böth (1995) betont neben der inneren, auch den relevanten Stellenwert der äußeren Ordnung, die die Gliederung entscheidend beeinflussen kann. Unter dem Stichwort „Ordnung braucht Platz“ verweist er auf die Notwendigkeit, den Schülerinnen und Schülern genügend Raum für die schrittweise Planung zur Verfügung zu stellen. Die Umsetzung wird aufgrund der begrenzten Mittel in der Schule erschwert. Dennoch sollte die Lehrperson versuchen, gewisse Freiräume zu schaffen, damit sich der Prozess des Schreibens ungestört entfalten kann. Demnach wäre es wünschenswert, den Schülerinnen und Schülern die Vorteile des strukturierten Arbeitens zu vermitteln, da der Schreibprozess dadurch erheblich erleichtert wird. Bezugnehmend auf den vorläufigen, strukturierten Entwurf mit den gesammelten Informationen wäre die Einhaltung bestimmter Maßnahmen – Platz für weitere Notizen, Gliederungspunkte, Stichworte etc. – hilfreich. Außerdem sollten Stift, Papier und Marker für weitere Aufzeichnungen bzw. Hervorhebungen des Gelesenen zur Verfügung stehen. Das bisher ausgearbeitete Konzept darf jederzeit erweitert und ergänzt werden. Als weiteren wichtigen Punkt, der bereits bei der Gliederung beachtet werden sollte, nennt Böth die „Klarheit“, die für das anschließende Formulieren Vorarbeit leisten soll. Dementsprechend sollten Abkürzungen vermieden werden, da die Schreibenden diese in einer späteren Phase meist nicht mehr identifizieren und somit nicht mehr verwerten können. Klares, gewissenhaftes Arbeiten beinhaltet ferner auch die Konzentration auf normative Sprachrichtigkeit und die Vermeidung von Schnelligkeitsfehlern, da durch kurze Überlegungen im Vorfeld viel Zeit gespart werden kann. Auch in diesem Stadium dürfen die Schreibenden bereits Verbesserungen vornehmen, doch sollten diese deutlich sichtbar gemacht werden, um anschließende Mehrdeutigkeiten zu vermeiden.²²⁴

Der Strukturierung des Arbeitsprozesses sollte Zeit und Raum geschenkt werden, da eine sorgfältige, gut überlegte Gliederung für den weiteren Schreibprozess von großer Bedeutung ist. So bilden die konstruierten Ordnungsstrukturen einen roten Faden, der sich durch das zukünftige Textprodukt ziehen sollte. Demnach ist die Strukturierung als Richtlinie

²²³ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 84-85.

²²⁴ Vgl. Böth (1995), S. 109-110.

zu verstehen, die offen gegenüber zusätzlichen Erweiterungen, Ergänzungen bzw. Änderungen ist.

4.4.2 Formulieren

Nach Abschluss der Planung, welche wiederkehrend Veränderungen unterzogen werden darf, wird nun die Aufmerksamkeit auf den Teilprozess *Formulieren* gerichtet. In der Literatur wird dieser Phase dabei kaum Beachtung geschenkt. Im Gegensatz dazu finden sich die meisten Ansätze und Erkenntnisse im Bereich der Textüberarbeitung und Bewertung. Die Frage, die sich folglich stellt, ist, warum im Rahmen des Schreibprozesses Lücken existieren bzw. warum eine Auseinandersetzung mit diesem Subprozess Formulieren so schwierig erscheint.

Mit diesen Fragen hat sich der Schreibdidaktiker Arne Wrobel (1997) beschäftigt und ist speziell dem Prozess des Formulierens auf den Grund gegangen. So weist er daraufhin, dass einzelne Gesichtspunkte innerhalb des Kompetenzbereiches Schreiben umfassend und detailliert von Expertinnen und Experten erforscht wurden und andere, gleichermaßen entscheidende Faktoren, die den Prozess des Schreibens beeinflussen, kaum zur Kenntnis genommen wurden. Die fehlende Berücksichtigung des Teilprozesses Formulieren, auf hermeneutischer, wie auch empirischer Ebene, ist laut Wrobel auf mehrere Gründe zurückzuführen. Demnach ist das Formulieren eine Phase während des Schreibens, welches ein Zusammenspiel von unterschiedlichen Prozessen, nämlich Materie und Geist, Sprache und Kognition fordert. Doch diese Vorgangsweise ist bis heute ungeklärt. Ein weiteres Argument liegt in der Uneinigkeit und Interessenlosigkeit der möglichen Forschungszweige, die eine Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Formulieren als kaum attraktiv erachten. So beschäftigt sich die Kognitionswissenschaft primär mit den Vorgängen vor dem Formulierungsprozess. Demgegenüber steht die Sprachwissenschaft, die sich auf jene Felder spezialisiert, die nach dem Formulieren entstehen. Aufgrund dieser Erklärungen ist es einleuchtend, dass für diese Forschungsgebiete die Stufe des Formulierens kaum in den Mittelpunkt gerückt wird.²²⁵

²²⁵ Vgl. Wrobel (1997), S. 15-16.

Schreiben heißt immer auch Formulieren. Der Formulierungsprozess – hier verstanden im allgemeinen Sinne des Versprachlichens gedanklicher Gehalte – wird im Falle des Schreibens zumeist als schwierigste und problematischste Phase des Gesamtprozesses erlebt.²²⁶

Der Formulierungsprozess stellt die meisten Schreibenden vor enorme Schwierigkeiten, da dieser nicht wie die mündliche Sprachkommunikation eine habitualisierte Handlung darstellt. Die Formulierungsarbeit ist ein wesentlicher Prozess des Schreibens, der einen gedanklichen Kraftaufwand bedeutet. Die Schreibenden müssen sich jener Aufgabe stellen, die Schreibabsicht und die Ergebnisse der Planungsphase in einen sprachlichen Ausdruck umzuformen. Im Gegensatz zur Mündlichkeit verlangt die Schriftlichkeit eine gewisse Genauigkeit, da kein Gegenüber unmittelbar auf den produzierten Text reagieren und Rückfragen stellen kann. Demnach besteht die Schwierigkeit darin, eindeutige Sinnzusammenhänge innerhalb des Textes herzustellen.²²⁷ Auch unter Berücksichtigung der kommunikativen Komponente ist die Überprüfung von Sätzen hinsichtlich ihrer Verständlichkeit ein wesentliches Kriterium für eine erfolgreiche Formulierung. Demnach ist das oberste Ziel bei der Texterstellung letztendlich die Verständlichkeit, welche von der Angemessenheit der Formulierung abhängt. Diese lässt sich in diesem Zusammenhang durch eine wohlüberlegte Strukturierung des Inhalts sowie durch die angemessene Wahl der sprachlichen Mittel erreichen. Für die Schulpraxis bedeutet dies, dass verständliches Formulieren vor allem durch systematische Rückmeldung an die Autorinnen und Autoren trainiert werden kann, beispielsweise im Rahmen von Schreib- und Lesekonferenzen, welche zum Austausch von Rezeptionserfahrungen dienen.²²⁸

Anhand der Protokollanalyse, die lautes Denken aufzeichnet, wurde deutlich, dass die Schreibenden in der Formulierungsphase unterschiedliche Wort- und Satzbausteine bilden, diese wieder zurückweisen, ausbauen oder verfeinern.²²⁹ In der Literatur werden generell zwei unterschiedliche Vorgehensweisen der Formulierung unterschieden: *Bottom-up* und *Top-down*. Im ersten Verfahren werden ausgehend von ausgewählten, trefflichen Wörtern Sätze gebildet.²³⁰ Demnach fügt sich die angestrebte Struktur erst sukzessive durch die Formulierung zusammen.²³¹ Die *Top-down*-Strategie verläuft in die entge-

²²⁶ Wrobel (2002), S. 83.

²²⁷ Vgl. Wrobel (1995), S. 82-85.

²²⁸ Vgl. Fix (2003), S. 4-6.

²²⁹ Vgl. Wrobel (2002), S. 83.

²³⁰ Vgl. Fix (2003), S. 5.

²³¹ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 26.

gengesetzte Richtung, da zuerst eine Entscheidung hinsichtlich der Satzstruktur getroffen wird und anschließend passende Wörter, die dieser Konzeption entsprechen, gesucht werden.²³² Im schemageleiteten Ansatz orientiert sich die schreibende Person am Textmuster, was jedoch einiges an Routine erfordert.²³³

Diese produzierten Gedanken nennt man *Prätexte*, die sich auf vier Bereiche stützen: Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben.²³⁴ Unter Prätexten versteht man „[...] sprachliche Elemente, die im Formulierungsprozess mit der erkennbaren Intention einer textuellen Realisierung erzeugt werden, die aber nicht niedergeschrieben werden, sondern lediglich mental repräsentiert werden.“²³⁵ So sind Prätexte vor allem im Kopf der schreibenden Person vorhanden, die aber bereits vor dem Aufschreiben jederzeit revidiert werden können. Demnach besitzen Formulierungen die Eigenschaften der Flexibilität und Anpassungsfähigkeit und bilden mit dem Revidieren eine Einheit.²³⁶ Becker-Mrotzek analysiert im Rahmen seiner Forschung die Textproduktion anhand von Bedienungsanleitungen und stellt fest, dass bereits formulierte und aufgeschriebene Texte kaum Revisionen unterzogen werden. Doch innerhalb des Formulierungsprozesses finden unentwegt Umformulierungen statt. Die spätere Überarbeitung des Textes bezieht sich vor allem auf die normative Sprachrichtigkeit. Das verfasste Textprodukt wird auf Fehler hinsichtlich Grammatik und Rechtschreibung überprüft und korrigiert. Dabei werden die Bewertungsdimensionen in Bezug auf Inhalt, Textstruktur und Ausdruck außer Acht gelassen.²³⁷

²³² Vgl. Fix (2003), S. 5.

²³³ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 26.

²³⁴ Vgl. Wrobel (2002), S. 83.

²³⁵ Wrobel (2002), S. 84.

²³⁶ Vgl. Fix (2003), S. 5.

²³⁷ Vgl. Becker-Mrotzek (1997), S. 291.

Durch die „Thinking-Aloud-Protocols“ festgehaltenen sprachlichen Äußerungen wurden folgende Merkmale ersichtlich. Generell erzeugen die Schreibenden eine Vielzahl an sprachlichen Elementen, wobei nicht alle Gedanken letzten Endes im fertigen Textprodukt repräsentiert werden, da nur eine gezielte Auswahl dieser erfasst wird. Es lassen sich vier Formen von Äußerungen unterscheiden:

- Mentale Überlegungen über längere und umfassendere Texteinheiten
- Mündlich artikuliert Vorformulierungen eines möglichen Textbausteins ohne diese aufzuschreiben
- Die bereits verfassten Textabschnitte laut vorlesen
- Lautes Mitlesen bzw. Mitsprechen während des Schreibaktes²³⁸

Es wird deutlich, dass die Bildung von Prätexten besonders bei Problemen hinsichtlich der Formulierung eine Rolle spielt. Demnach wird der Schreibfluss meist aufgrund seiner Komplexität gestört und die Gedanken können nicht reibungslos schriftlich realisiert werden. An dieser Stelle bieten Prätexte als unterstützendes Element die Möglichkeit, vorhandene Formulierungsprobleme zu eliminieren.²³⁹

Aufgrund der bisher angestellten Erläuterungen über den Formulierungsvorgang sollte ersichtlich geworden sein, dass das Formulieren „[...] ein vielschichtiger, aufwändiger und störanfälliger Prozess ist.“²⁴⁰ Aus diesem Grund wäre eine verstärkte Sicht auf diesen Subprozess notwendig, da in diesem die geplanten Inhalte und Handlungen versprachlicht werden.

Jede Äußerung steht im Kontext des Bisherigen, ändert den Kontext, bildet neuen Kontext für weitere Äußerungen, verändert also den Stand des Themas und der Handlungen in Richtung auf das Gesamtziel.²⁴¹

²³⁸ Vgl. Wrobel (2002), S. 84-85.

²³⁹ Vgl. Wrobel (2002), S. 84-85.

²⁴⁰ Wrobel (2002), S. 95.

²⁴¹ Sandig (1997), S. 38.

Der Bedeutsamkeit des Formulierungsprozesses mehr Gewicht einzuräumen sollte oberste Priorität haben, da viele Schreibende an diesen Anforderungen scheitern und kaum auf gangbare Lösungswege stoßen. Der gezielte Umgang mit Sprache muss erlernt werden, damit sich auf Basis der Verknüpfung einzelner Teilbereiche ein Sprachbewusstsein entwickelt. Deswegen sind jene Schülerinnen und Schüler begünstigt, die bereits Wissen und Erfahrung über Formulierungsprozesse gesammelt und spezielle Strategien aufgebaut haben. Deutlich erkennbar wird dieser Aspekt in Bezug auf entstandene Schreibroutinen, indem geübte Schreibende auf eine Vielfalt an unterschiedlichen Schreibstrategien zurückgreifen können, und sich somit selbst neue Lösungsansätze bieten. Schon im Zuge der gedanklichen Vorformulierungen werden mögliche Hindernisse ersichtlich und dementsprechend lösungsorientiert agiert. Folglich stoßen wenig geübte Schreibende schnell an ihre Grenzen, da sie kaum Kenntnisse über mögliche Formulierungsstrategien besitzen und diese somit nicht einsetzen können. So stehen diese oftmals vor der für sie unüberwindbaren Hürde, einen komplexeren Text überhaupt zu verfassen bzw. das Textprodukt zeigt am Ende nicht das ersehnte Resultat.²⁴²

In der nachstehenden Grafik sind alle Teilkompetenzen des Formulierens aufgeführt, welche der bzw. die Schreibende im Rahmen der Textproduktion beherrschen muss. Jeder Einzelkompetenz werden mögliche Hilfestellungen zugeordnet, welche beim Gelingen des Schreibvorgangs eine Unterstützung sein können. Die Berücksichtigung all dieser Teilaspekte des Formulierens stellt das Individuum des Schreibenden vor eine nicht unerhebliche Herausforderung. Es wird ersichtlich, dass aufgrund der Komplexität der gegebenen Anforderungen ein intensives Training unerlässlich ist.

²⁴² Vgl. Wrobel (2002), S. 94-95.

Formulieren – Anforderungen an den Schreiber		
Bereiche	Anforderungen	Hilfestellungen
Lexik	Ausreichender Wortschatz, um ein bestimmtes Thema zu bearbeiten	– Wortlisten, Wortfelder erstellen – Nachschlagewerke nutzen – Fachwortschatz vorgeben – ...
Semantik	Wortbedeutungen kennen	– Synonyme, Antonyme, Homonyme verwenden – Ersatzprobe anwenden – ...
Stilistik	Angemessene Ausdrucksweise entwickeln	– Satzanfänge bzw. Textbausteine anbieten – Erweiterungs- und Weglassprobe anwenden – ...
Pragmatik	Möglichkeiten zum sprachlichen Handeln kennen	– Speziellen Wortschatz für bestimmte Sprachhandlungen (z. B. bitten, danken, nachfragen etc.) zur Verfügung stellen – ...
Orthografie	Wörter richtig schreiben	– Rechtschreibwörterbücher – Rechtschreibprogramm des PC – Verwendung der individuellen Rechtschreibkartei – ...
Morphologie	Korrekte grammatische Formen verwenden (Flexion, Wortbildung)	– Klangprobe – Nachschlagewerke – ...
Syntax	Korrekte Satzstrukturen aufbauen	– Klang- und Umstellprobe – ...
Textlinguistik	Zusammenhänge im Text herstellen	– Übersicht über Kohäsionsmittel (Liste) erarbeiten – ...

Abbildung 6 Anforderungsbereiche des Formulierens²⁴³

²⁴³ Merz-Grötsch (2014), S. 86.

4.4.3 Aufschreiben

Auf die Ausformulierung der Gedanken folgt die erste Niederschrift des Textes. Diese stellt somit die Grundlage für alle folgenden Revisionsprozesse dar, im Zuge derer der Text noch einmal rezipiert und eventuell umgearbeitet wird. Dabei ist zu erwähnen, dass das Hauptaugenmerk in diesem Schritt viel mehr auf einer grundlegenden, sprachlichen Skizzierung des Textes liegen soll, als auf einer makellosen, formal-sprachlichen Ausformulierung, wie sie die Reinschrift erfordern würde. Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies, die Schülerinnen und Schüler darauf hinzuweisen, nicht etwa auf einzelne Teilaspekte wie Orthografie, Grammatik, Lexik, etc. besonderen Fokus zu legen, sondern den Schreibfluss nach Möglichkeit nicht zu unterbrechen. Etwaig auftretende Fehler sind in diesem Arbeitsschritt normal und bedürfen unmittelbar keiner weiteren Aufmerksamkeit.

4.4.3.1 Kollektive Niederschrift

Wenn zwei Personen zusammen einen Text schreiben, dann müssen sie mindestens zwei Aufgaben bewältigen: Sie müssen ein Textprodukt herstellen und sie müssen dies *gemeinsam* tun.²⁴⁴

Der Prozess des Niederschreibens kann im Schulkontext entweder durch jeden Schreibenden allein erfolgen oder im Rahmen einer kollektiven Niederschrift durch die Gruppe. Letzterer Ansatz unterscheidet zwei Arten des kooperativen Schreibens. Einerseits die Textproduktion, in welcher nur einzelne Subprozesse des Schreibens anteilig kooperativ umgesetzt werden und andererseits die umfassende kooperative Textproduktion, die alle Teilprozesse beinhaltet. Demnach werden im ersten Fall einzelne Teilaspekte des Schreibprozesses (z.B. Ideenfindung, Strukturierung) herausgegriffen und gemeinsam ausgearbeitet, um im Anschluss daran, individuell den Text zu verfassen. Dies geschieht oft im gängigen Deutschunterricht, indem die Planungsphase oder der Revisionsprozess gemeinsam gestaltet wird.²⁴⁵ Becker-Mrotzek/Böttcher (2014) verweisen in diesem Zusammenhang auf den in der Literatur weit verbreiteten Begriff *interactive writing*, welchen sie selbst, durch den für sie passenderen Ausdruck „*schrittweises kooperatives Schreiben*“²⁴⁶ ersetzen. Die Schreibenden kommunizieren in unterschiedlichen Phasen des Schreibprozesses miteinander und nehmen die erhaltenen Kommentare und Bewer-

²⁴⁴ Lehnen (1999), S. 147.

²⁴⁵ Vgl. Strommer (2013), S. 44-45.

²⁴⁶ Becker-Mrotzek/Böttcher (2014), S. 33.

tungen als Anlass für eine weitere, vertiefende Auseinandersetzung mit dem eigenen Textprodukt, für das sie aber selbst die Verantwortung tragen.²⁴⁷ „Kooperation wird hier zu einem Prozeß der gezielten und wiederholten Rückmeldung auf das eigene Schreiben.“²⁴⁸

Im zweiten Fall werden alle drei Teilprozesse des Schreibens gemeinsam durchlaufen, allerdings werden einzelne Stufen nicht sukzessive abgearbeitet, sondern können kontinuierlich miteinander verknüpft werden. Somit besteht zwischen den jeweiligen Teilfähigkeiten ein Abhängigkeitsverhältnis.²⁴⁹ In der Fachsprache wird diese Methode als *group writing* oder laut Becker-Mrotzek/Böttcher (2014) als „*gemeinsames kooperatives Schreiben*“²⁵⁰ bezeichnet, die viele neue Möglichkeiten für die Schreibenden eröffnet.²⁵¹ Die Schreibenden befassen sich gemeinsam mit der Planung, Formulierung und Überarbeitung und setzen diese Schritte um. Kennzeichnend für diese Methode ist, dass die Formulierungsversuche „an der Schnittstelle von mündlicher und schriftlicher Kommunikation“²⁵² zu beobachten sind. So ist ein erfolgreiches, kooperatives Arbeiten nur unter der Voraussetzung der mündlichen Absprache zielführend, indem die Schreibenden ihre eigenen Ansätze erläutern und in der Gruppe diskutieren.²⁵³

Der oft vernachlässigte Einsatz des kooperativen Schreibens im Deutschunterricht bietet entscheidende Vorteile. Die beim individuellen Schreiben normalerweise unbemerkt und still ablaufenden Prozesse werden im kollektiven Prozess sichtbar gemacht, wodurch sie der eigenen Reflexion bzw. der Gruppe in der Diskussion zugänglich werden.²⁵⁴ Erst durch die Verbalisierung der einzelnen Subprozesse ist gemeinsames Schreiben umsetzbar.²⁵⁵ Den individuellen Schwierigkeiten beim Verfassen eines Textes kann durch diese Methode gegengesteuert werden und die Schreibenden lernen, sich gegenseitig zu unterstützen. Das kooperative Schreiben hat somit die wesentliche Funktion einer Entlastung der Schreibenden. In der Gruppe wird die bereits vorhandene Textkompetenz jedes Mit-

²⁴⁷ Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2014), S. 34.

²⁴⁸ Lehnen (1999), S. 150.

²⁴⁹ Vgl. Strommer (2013), S. 44-47.

²⁵⁰ Becker-Mrotzek/Böttcher (2014), S. 33.

²⁵¹ Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2014), S. 33.

²⁵² Lehnen (1999), S. 154.

²⁵³ Vgl. Lehnen (1999), S. 154.

²⁵⁴ Vgl. Strommer (2013), S. 46-48.

²⁵⁵ Vgl. Lehnen (1999), S. 147.

gliedes erkennbar, und dadurch für die gemeinsame Textproduktion beansprucht und weiterentwickelt.²⁵⁶

Neben diesen erwähnten Vorteilen des Sichtbarmachens der einzelnen Abläufe haben die einzelnen Gruppenmitglieder gleichzeitig die Möglichkeit, die Reaktion der anderen auf das Schreibgeschehen wahrzunehmen und erwerben somit die Fähigkeit, die Wirkungsweise von Sprache sukzessive besser einzuschätzen. Dieser Aspekt erscheint speziell im Hinblick auf ein rezeptions-orientiertes Schreiben wesentlich, da sich in diesem Zusammenhang der oder die Schreibende mit der Aufgabe konfrontiert sieht, die Reaktion des Lesers oder der Leserin zu antizipieren.²⁵⁷

Das kooperative Schreiben begünstigt vor allem jenen Aspekt, die vertraute, angelernte Vorgehensweise des Schreibens abzulegen, zu reflektieren und neue Möglichkeiten zu wagen.²⁵⁸ Demnach dient es dazu, sich der eigenen Schreibstrategien bewusst zu werden und andere, von den Gruppenmitgliedern eingesetzte Schreibverfahren kennen zu lernen, und diese eventuell für sich selbst zu prüfen. So fällt es vielen Schreibenden schwer, sich auf neue Schreibpfade einzulassen, die gewohnten Schreibroutinen zu durchbrechen und einen Blick auf unterschiedliche Schreibmuster zu werfen.

Ein weiterer wichtiger Faktor, der sich positiv im Zusammenhang mit dem kooperativen Schreiben ergibt, ist die Steigerung der sozialen Kompetenz. Die Gruppenmitglieder müssen lernen, aufeinander Rücksicht zu nehmen, um gemeinsam konstruktiv zu arbeiten, den anderen zu Wort kommen zu lassen und damit verschiedene Betrachtungsweisen zu tolerieren. Die Gruppenmitglieder stehen sich im Rahmen dieses Prozesses gleichwertig gegenüber und tragen alle Verantwortung für das zu erarbeitende Textprodukt.²⁵⁹ Etwaige auftretende Schreibprozess-Schwierigkeiten treten innerhalb der Gruppe hervor und es ist deren Aufgabe, sich dieser Probleme anzunehmen und darauf zu reagieren. Dadurch wird unter anderem auch ein Lehr-Lern-Prozess initiiert, da geübte Schreibende den Schwächeren helfen, diese unterstützen und infolgedessen auch ihre eigene Textkompetenz steigern bzw. erweitern.²⁶⁰

²⁵⁶ Vgl. Baurmann (2004), S. 136.

²⁵⁷ Vgl. Strommer (2003), S. 48.

²⁵⁸ Vgl. Baurmann (2004), S. 136.

²⁵⁹ Vgl. Strommer (2003), S. 51.

²⁶⁰ Vgl. Baurmann (2003), S. 136.

4.4.3.1.1 Umsetzungsmöglichkeiten im Deutschunterricht

Da das kollektive Schreiben als ein vielversprechendes Lerninstrument zur Steigerung der Schreibkompetenz angesehen werden kann, wäre ein Einsatz dieser Methode eine Bereicherung für die Schülerinnen und Schüler. So lernen sie durch und mit den anderen Kolleginnen und Kollegen und erweitern bzw. hinterfragen automatisch ihre eigenen Schreibstrategien. Ein Wechsel der Perspektive führt in vielen Fällen zu neuen Erkenntnissen und damit zu einem breiteren Verständnis, sowie zu einem Fortschritt in der individuellen Schreibgeschichte.

Erfolgreicher Schreibunterricht bedarf, wie bereits erwähnt, oftmals einer Anleitung. Dieser Aspekt ist auch beim kooperativen Schreiben wesentlich. Eine entsprechende Umsetzung des kooperativen Schreibens im Unterricht stellt Strommer (2003) vor, die aktiv die Lehrperson in den Schreibprozess einbindet, welche als vermittelndes Element zwischen Schülerinnen und Schülern agieren soll. Die gemeinsame Produktion im Klassenverband hat den Vorteil, dass alle Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Ideen einbringen, und diese mithilfe der Lehrperson miteinander verknüpft werden können. Oftmals führt das Erarbeiten einer neuen Textsorte bzw. Aufgabenstellung zu Unsicherheiten und Überforderungen der Schülerinnen und Schüler. Hinsichtlich der möglichen Herangehensweise an den Text fühlen sie sich in vielen Fällen allein gelassen und unzureichend unterstützt, was die Durchführung der vorgegebenen Aufgabe erschwert. Genau an diesem Punkt hakt das kooperative Schreiben ein, um als Lehrperson die Schülerinnen und Schüler von ihrem derzeitigen Wissensstand abzuholen, im Schreibprozess zu begleiten und Anregungen sowie Hilfestellungen zu geben. Es wäre von Vorteil, an der Tafel oder am Computer mittels Beamer, die erarbeitenden Inhalte festzuhalten, damit den Schülerinnen und Schülern die Entstehung des Textes vor Augen geführt wird. Somit nimmt die Lehrperson eine begleitende und beratende Funktion im gesamten Schreibvorgang ein, und achtet darauf, dass allen Teilschritten des Schreibens genügend Raum gegeben wird. Durch die aktive, anleitende Rolle der Lehrperson übernimmt diese einerseits die Steuerung und Organisation des Schreibprozesses, aber andererseits muss sie sich auch an gewissen Stellen im Schreibvorgang zurücknehmen, damit sich Schülerinnen und Schüler im festgelegten Rahmen entfalten können. Diese Herangehensweise an einen Text eignet sich vor allem für jene Textsorten, die einer vorgegebenen Norm unterliegen und weniger für kreative Aufgabenstellungen. Am Ende blicken die Schülerinnen und Schüler auf ein fertiges, in

Gemeinschaft erarbeitetes Textprodukt, das aufgrund ihrer gelungenen Kooperation entstanden ist und somit oftmals eine höhere Bedeutung für sie selbst hat. Nicht zu missachten ist jener Faktor, nämlich die Freude und der Spaß am gemeinsamen Arbeiten, der oftmals über den Erfolg des Schreibprozesses entscheidet.²⁶¹

Auf eine etwas andere Art und Weise haben Bürki und Stucki-Volz (2010) das kooperative Schreiben im Unterricht ein- bzw. umgesetzt, nämlich in Form von Kleingruppen, die sich einer vorgegebenen Aufgabe stellen. Erst am Ende des Projektes werden die einzelnen Teilprodukte der Gruppen zusammengefügt und das Endergebnis – wie in diesem beschriebenen Fall ein Buch – ersichtlich. Sie betonen, dass der Vorteil des Schreibens in der Gemeinschaft, vor allem in der kollektiven Zusammenarbeit liegt, da die Schülerinnen und Schüler dafür oftmals eine Vorliebe haben und das Arbeiten im Team sehr schätzen. Unter dem Motto „Gemeinsam sind wir stark“ werden viele Schülerinnen und Schüler ermuntert, ihre Ideen und Vorschläge einzubringen und gleichzeitig bieten Kleingruppen dafür einen geschützten Rahmen. Bei dieser Umsetzungsmöglichkeit wäre es wünschenswert, wenn die Lehrperson in den Hintergrund tritt und die Schülerinnen und Schüler in kleinere Gruppen einteilt, um bestimmte Aufgabenstellungen zu lösen. So nimmt die Lehrperson vorwiegend eine beratende Rolle ein, wobei die Schülerinnen und Schüler die Organisation des zu verfassenden Textes innerhalb der Gruppe selbst übernehmen müssen. So lassen sich verschiedene Vorgehensweisen und Strategien der Gruppen beobachten, da in einigen Fällen die einzelnen Gruppenmitglieder mit unterschiedlichen Aufgaben betreut werden und in anderen Fällen alle Gruppenmitglieder den gesamten Schreibprozess gemeinsam besprechen und Wort für Wort den Text zu Papier bringen.²⁶²

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das kooperative Schreiben eine bunte Vielfalt an Einsatzmöglichkeiten bietet und eine bereichernde Methode für Schülerinnen und Schüler darstellen kann. So stehen neben der gemeinsamen Ausarbeitung der inhaltlichen Aspekte vor allem die Steigerung der Sozialkompetenz sowie die Kommunikationsfähigkeit im Mittelpunkt.

²⁶¹ Vgl. Strommer (2003), S. 49-50.

²⁶² Vgl. Bürki / Stucki-Volz (2010), S. 89-93.

4.4.4 Überarbeiten

Der letzte und lange Zeit vernachlässigte Subprozess der prozessorientierten Schreibdidaktik ist das *Überarbeiten*. In den meisten Fällen endete der Schreibprozess mit dem verfassten Textprodukt, welches als endgültig angesehen und in Folge zur Bewertung der Lehrperson vorgelegt wurde. Im aktuellen Diskurs wurde diese Sichtweise einem Wandel unterzogen und diese Teilfähigkeit des Überarbeitens ist nun ein wesentlicher Bestandteil des Schreibprozesses. Ein Blick in die heutigen Lehrpläne verrät, dass das Überarbeiten als ein Kernpunkt des Schreibens verankert wurde und die Vermittlung dieses Teilbereichs bereits in der Volksschule von der Lehrperson gefordert wird.²⁶³ Daraus lässt sich schließen, dass im Zuge der Aufwertung dieser Teilkompetenz ein neues, didaktisches Repertoire an Methoden im Unterricht erforderlich wird, damit die Schülerinnen und Schüler sogenannte *Überarbeitungskompetenzen* entwickeln können. Folglich erlernen die Schülerinnen und Schüler einen besseren Umgang mit ihren eigenen Texten, und steigern die Qualität der von ihnen verfassten Texte.²⁶⁴

Den Anstoß zu dieser Umorientierung in der Schreibforschung lieferten die Einführung von Computern und die damit zur Verfügung gestellten Textverarbeitungsprogramme in Schulen.²⁶⁵ So zeigt sich eine drastische Änderung der Teilprozesse – Planen, Formulieren, Aufschreiben, Überarbeiten – des Schreibens durch die neuen Medien.²⁶⁶ Gründe dafür liegen laut Baurmann (2008) darin, dass der Computer „eine ‚beweglichere‘, weniger fixierte, vorläufigere Schreibumgebung bietet“²⁶⁷ Zuvor war es deutlich schwieriger den zu Papier gebrachten Text zu verändern, ohne oftmals die Struktur des Gesamttextes inkohärent wirken zu lassen. Jegliche Verbesserungen und Korrekturen am verfassten Textprodukt selbst wurden sichtbar und hatten somit auch Einfluss auf die Optik des Textes. Demnach stand nur am Ende der Revision die Möglichkeit, den fertigen Text noch einmal in Reinschrift zu schreiben. Die neuen Kommunikationsmittel eröffnen neue Wege der Überarbeitung, da der Computer ein flexibles Gestaltungsmedium ist.

²⁶³ Vgl. Baurmann / Ludwig (1996), S. 13.

²⁶⁴ Vgl. Längauer – Hohengassner (2013), S. 63.

²⁶⁵ Vgl. Längauer – Hohengassner (2013), S. 63.

²⁶⁶ Vgl. Längauer – Hohengassner (2013), S. 66.

²⁶⁷ Baurmann (2008), S. 91.

Baurmann (2008) stützt sich auf eine Studie, die ergeben hat, dass Schreibenden am Computer, im Gegensatz zu Schreibenden mit Stift und Papier, Textzusammenhänge besser gelingen.²⁶⁸

Die daraus entwickelte Revisionsforschung greift den umfassenden Bereich des Überarbeitens, Korrigierens und Verbesserns auf und betont die Wichtigkeit dieses Schrittes.²⁶⁹ Dieser neue Forschungszweig „schärft den didaktischen Blick für die Chancen und Schwierigkeiten beim Überarbeiten“²⁷⁰.

4.4.4.1 Überarbeitungskompetenz

Im Zuge der Konzentration auf den Teilprozess *Überarbeiten* müssen Schreibende lernen, sich mit ihrem eigenen Text intensiv auseinanderzusetzen, und dafür genügend Zeit einzuräumen. Dieser Revisionsprozess verlangt nach neuen Strategien, um einen Text erfolgreich überarbeiten zu können. Erst wenn Schreibende die Fähigkeit erlangen, ihr Textprodukt selbst zu überarbeiten, erreichen sie laut dem bereits beschriebenen Schreibentwicklungsmodell von Bereiter die vierte Phase, nämlich das kritische Schreiben. Durch die neu entwickelte *Überarbeitungskompetenz* sind die Schreibenden im Stande, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, sich von ihrem verfassten Text zu distanzieren, und diesem auf einer anderen Ebene zu begegnen.

Erfolgreiches Überarbeiten gelingt in vielen Fällen nur dann, wenn eine zeitliche Pause zwischen dem Verfassen eines Textes und der anschließenden Überarbeitung besteht, um die sogenannte „Textblindheit zu überwinden“²⁷¹. So haben die Schreibenden die Möglichkeit, ihre bisherige Schreibposition zu verlassen und die Rolle der reflektierenden Leserschaft einzunehmen. Anzumerken ist, dass dieser Aspekt in der etablierten Prüfungskultur im Deutschunterricht kaum berücksichtigt wird. Nur wenige Lehrpersonen greifen in der Praxis auf die Methode der Zwei-Phasen-Schularbeit zurück, die den Vorteil bietet, dass die Schülerinnen und Schüler sich in der ersten Phase dem Planen und Schreiben des Textes widmen, und in der zweiten Phase meist in der nächsten Stunde, dem Überarbeiten.²⁷²

²⁶⁸ Vgl. Baurmann (2008), S. 91.

²⁶⁹ Vgl. Längauer-Hohengassner (2013), S. 64.

²⁷⁰ Baurmann (2008), S. 88.

²⁷¹ Kruse (2007), S. 158.

²⁷² Vgl. Längauer-Hohengassner (2013), S. 64.

Da dem Teilprozess Überarbeiten jahrzehntelang im didaktischen Bereich sowie folglich im Unterricht keine Beachtung geschenkt worden ist, stehen die Lehrkräfte nun vor der Herausforderung, diese Kompetenz anhand des Einsatzes unterschiedlicher Methoden den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln. In erster Linie wäre es sinnvoll, die Revisionsfähigkeit in kleinen Etappen im Unterricht zu trainieren, und dementsprechend die Aufgaben individuell an die Schülerinnen und Schüler anzupassen. Regelmäßige, gezielte Übungen hinsichtlich des Überarbeitens ermöglichen in Folge, dass die Schreibenden ihre bisherige Überarbeitungskompetenz steigern und neue Revisionsstrategien erwerben. Besonders hervorzuheben ist, dass für ein erfolgreiches Überarbeiten von Texten die Schreibenden als Voraussetzung die Fähigkeit besitzen müssen, einen Text zu analysieren bzw. auch zu bewerten.²⁷³ Somit zeigt sich hier schon der Umstand, dass das Überarbeiten als auch das Bewerten eng miteinander in Verbindung stehen.²⁷⁴

In der Überarbeitungsphase ist es unumgänglich, das vorher in der Planungsstufe festgelegte Schreibziel nicht aus den Augen zu verlieren, um fokussiert die Revision vorzunehmen und die Textqualität somit schrittweise zu steigern. Durch das Einnehmen der Perspektive der Lesenden wird der eigene Text bewertet, indem die „Aufmerksamkeit auf das Entdecken von Problemen auf verschiedenen Ebenen, auf das Wahrnehmen von Diskrepanzen zwischen Intention und Realisierung“²⁷⁵ gelenkt wird.²⁷⁶ Menzel (1996) verweist darauf, dass die Revision eines verfassten Textes nicht automatisch zu einer Textverbesserung führt. So gilt es zu überprüfen, ob nicht eine vorhergehende Fassung des Textes treffender und plausibler gewesen wäre, als die überarbeitete Revision des Textes.²⁷⁷ Der Autor betont folgendes: „Jedenfalls sollte im Hinblick auf die Veränderungen eigener Texte deutlich werden, daß man einem Text durch Überarbeitung auch etwas „wegnehmen“ kann.“²⁷⁸ Doch zeigt sich auch in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit einer Überarbeitung eines geschriebenen Textes. So wäre es sinnvoll, das vollendete Textprodukt oder auch einzelne Teilpassagen zu bewerten, auf die zu Beginn geforderten Kriterien zu überprüfen und in Folge anhand von gelernten Strategien den Mut zur Entscheidung aufzubringen, einen Text zu verändern oder aber auch unverändert zu lassen.

²⁷³ Längauer-Hohengassner (2013), S. 65-66.

²⁷⁴ Vgl. Baumann / Ludwig (1996), S. 20.

²⁷⁵ Fix (2008), S. 165.

²⁷⁶ Vgl. Fix (2008), S. 165.

²⁷⁷ Vgl. Menzel (1996), S. 65.

²⁷⁸ Menzel (1996), S. 65.

4.4.4.2 Arten von Revisionen

Auch in den heutigen Klassenzimmern ist es noch Usus, das fertige Textprodukt der Lehrperson zur anschließenden Beurteilung zu überreichen, ohne eine eigenständige Phase der Überarbeitung durchlaufen zu haben. Erst danach folgt in der Regel eher die bei Schülerinnen und Schülern unliebsame Verbesserung. Dabei beziehen sich die Revisionen der Lehrperson häufig nur auf Orthographie und Grammatik.²⁷⁹ Seriöses Überarbeiten umfasst hingegen viel mehr.

Baurmann und Ludwig (1985) haben sich mit der Phase der Überarbeitung im Schreibprozess näher auseinandergesetzt und im Zuge dessen Revisionen in fünf Arten gegliedert: *Nachträge*, *Korrekturen*, *Verbesserungen*, *Redigierungen*, sowie *Reformulierungen*.²⁸⁰ Die eben genannten Formen der Revision beeinflussen den Textgestaltungsprozess auf unterschiedlichsten Ebenen und stellen aufgrund ihrer vielfältigen Komplexität verschieden hohe Anforderungen an die Schreibenden.²⁸¹

²⁷⁹ Vgl. Fix (2008), S. 164.

²⁸⁰ Vgl. Baurmann / Ludwig (1985), S. 259-261.

²⁸¹ Vgl. Baurmann (2008), S. 94.

Die folgende Grafik von Fix (2008) zeigt in übersichtlicher Form die fünf Klassen nach Baurmann und Ludwig (1985) und hebt die Unterschiede der einzelnen Begriffe hervor.

<i>Revisionsklasse</i>	<i>Revisionshandlungen</i>
Nachträge	Vorrangig auf der Buchstabenebene: Kleinere»kosmetische« Veränderungen am Schriftbild, Ergänzungen vergessener oder Streichungen überzähliger Grapheme und Zeichen.
Korrekturen	Vorrangig auf der Wortebene: Beseitigung von Normverletzungen in den Bereichen Orthografie, Interpunktion, z.T. auch Syntax und Semantik.
Verbesserungen	Vorrangig auf der Satzebene: Stilistische Veränderungen, bezogen auf Autor, Leser, Text: Wortwahl, Satzkonstruktion, Vermeidung von Wiederholungen usw.
Redigierungen	Vorrangig auf der Textebene: Umsetzungen am Text, Veränderungen in der Logik des Gedankens, in der Textorganisation (Streichungen, Ergänzungen); Versuch der größeren Verständlichkeit für den Leser.
Reformulierungen	Auf der Textebene: Ein neues Schreibziel hat sich ergeben – Abschnitte werden neu geschrieben, bis hin zu einem ganz neuen Text (neue motivationale Basis).

Abbildung 7 Klassifikation von Revisionen nach Baurmann / Ludwig²⁸²

An dieser Stelle sollen auch die nach Kruse (2007) möglichen Schritte der Überarbeitung noch näher erläutert werden. Zu betonen ist, dass diese keiner bestimmten vorgegebenen Reihenfolge unterliegen, sondern unabhängig voneinander durchführbar sind und unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund stellen. Hierzu zählen die Überarbeitung des Inhalts, der Sprache, des Layouts, eventuelle Rückmeldungen und Korrekturen.²⁸³

²⁸² Fix (2008), S. 166.

²⁸³ Vgl. Kruse (2007), S. 159.

Im Hinblick auf die Überarbeitung des Inhalts ist es wie bereits oben erwähnt, notwendig, die Perspektive der lesenden Person einzunehmen und das Textprodukt aus einer gewissen Distanz zu betrachten. Beim erstmaligen Lesen ist es zu empfehlen, den gesamten Text ohne Korrekturvornahme durchzugehen, um sich ein einheitliches Bild zu verschaffen, ohne jedoch in die Sichtweise der schreibenden Person zu verfallen. Weiters ist es ratsam, Texte, die elektronisch verfasst worden sind, in gedruckter Form zu überarbeiten, da sonst die Neigung besteht, den Text voreilig zu verbessern. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, die neu entstandenen Gedanken und Einfälle zu notieren, anschließend zu prüfen und erst danach in den Text einzubauen.²⁸⁴

Überarbeiten, das sollte schon deutlich geworden sein, heißt nicht einfach korrigieren, was falsch ist oder fehlt. Es ist vielmehr eine Arbeitsphase, die erlaubt, die Aussage des eigenen Textes besser zu verstehen, sie zu vertiefen, und auf das eigentliche Thema zu fokussieren.²⁸⁵

In Bezug auf die sprachliche Überarbeitung ist anzumerken, dass es essenziell ist, einen Blick auf die Sprachstrukturen sowie auf die Normen der Rechtschreibung und Grammatik zu werfen.²⁸⁶ Generell ist es eine kleinere Hürde für die Schreibenden, an der Oberfläche eines Textes Änderungen vorzunehmen, da diese vor allem die sprachformale Richtigkeit betreffen. So gelingen Nachträge und Korrekturen bereits Schreibenden mit weniger Schreiberfahrung. Im Gegensatz dazu bereiten Verbesserungen und Redigierungen weitaus mehr Schwierigkeiten.²⁸⁷ Die Ursache für diesen Umstand liegt darin, dass sich nahezu jede Rückmeldung der Lehrperson bezüglich eines verfassten Aufsatzes auf sprachformale Fehler bezieht. So werden Fehler in Orthographie, Grammatik, Zeichensetzung und Syntax hervorgehoben und meist in Farbe angestrichen, der inhaltliche Aspekt rückt dabei in den Hintergrund. Dies hat zur Folge, dass sich vor allem ungeübtere Schreibende nur auf dieses Fehlerfeld konzentrieren.²⁸⁸ Auch Fix (2008) betont die Problematik der Fokussierung auf die rein sprachformale Richtigkeit und weist darauf hin, dass das Einräumen einer zeitlichen Pause keinerlei Auswirkungen auf die Überarbeitung hat. So ist es für Schülerinnen und Schüler schlichtweg leichter, Änderungen an der Textoberfläche vorzunehmen, als sich mit der Tiefenstruktur eines Textes zu beschäftigen.

²⁸⁴ Vgl. Kruse (2007), S. 159-160.

²⁸⁵ Kruse (2007), S. 161.

²⁸⁶ Vgl. Kruse (2007), S. 165.

²⁸⁷ Vgl. Baumann (2008), S. 94-95.

²⁸⁸ Vgl. Philipp (2014), S. 134-135.

Ausschlaggebend dafür ist die fehlende Überarbeitungskompetenz, ohne die das Erkennen von Problemen und Schwächen im Text nicht möglich ist.²⁸⁹ Somit wird an diesem Punkt wieder die Notwendigkeit der Vermittlung von Überarbeitungsstrategien bzw. Methoden im Unterricht ersichtlich.

Weiters ist die Gestaltung des Layouts, vor allem bei längeren Texten, gut zu überlegen. Ein klarer Aufbau und eine übersichtliche Gliederung des Geschriebenen begünstigt die Lesbarkeit des Textes. Demnach gilt es neben den sprachlichen und inhaltlichen Schwerpunkten der Überarbeitung auch diesen Aspekt im Unterricht zu berücksichtigen. Lernen Schülerinnen und Schüler von Anfang an, auf die Textgestaltung zu achten, fällt ihnen die Umsetzung bei späteren und umfassenderen Texten leichter.²⁹⁰

Ein zentraler Kernpunkt der Überarbeitung ist in vielen Fällen, vor allem im schulischen Kontext, die fremde Rückmeldung und die damit verbundene Korrektur. Diese Art von Feedback kann sowohl von der Lehrperson, wie auch von Mitschülerinnen und Mitschülern stammen, die oftmals unter bestimmten Gesichtspunkten einen Text verbessern. Eine wesentliche Funktion der Rückmeldungen besteht darin, die Schreibenden in ihrem Tun zu ermutigen, damit sich die Stärken, aber auch die Schwächen herauskristallisieren und sie in Folge damit weiter arbeiten können, um im Endeffekt die Qualität des Textes zu steigern.²⁹¹

Kruse (2007) beschreibt pointiert, warum Schreibende Rückmeldungen als negativ betrachten.

Vielen Menschen scheuen sich vor Feedback, weil sie unangenehme Wahrheiten befürchten. Die Wahrheit ist: Sie haben auch allen Grund dazu. Nicht deshalb, weil sie nicht gut sind oder schlampig gearbeitet haben, sondern weil Rohtexte immer Schwächen haben.²⁹²

Genau dieser Aspekt sollte im Unterricht hinreichend thematisiert werden, da Feedback grundsätzlich nicht rein als negative Kritik zu verstehen ist, sondern eine Hilfestellung bietet, die eigene Textkohärenz zu erhöhen. So wäre es im Sinne der Lernenden, bereits

²⁸⁹ Vgl. Fix (2008), S. 167.

²⁹⁰ Vgl. Kruse (2007), S. 168-169.

²⁹¹ Vgl. Kruse (2007), S. 163.

²⁹² Kruse (2007), S. 163.

in der Volksschule mit schriftlichen sowie mündlichen Rückmeldungen zu arbeiten, damit diese den Umgang mit Feedback erlernen und als eigenständige Lernaufgabe anerkennen. In diesem Zusammenhang müssen Schülerinnen und Schüler aber auch lernen, positive Kritik anzunehmen, sowie negative auszuhalten.

4.4.4.3 Methoden der Überarbeitung

Die bisherigen Erläuterungen zu dem Themenkomplex Überarbeiten zeigen, dass Revisionen auch heute noch ein Schattendasein im Deutschunterricht fristen. Die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Überarbeitung ihres Textes sind weitestgehend negativ. Es wäre wünschenswert, dass die Vorurteile gegenüber diesem wichtigen Teilprozess aus den Köpfen der Lernenden verschwinden. „Es muss einleuchtend und sinnvoll und als normal erscheinen, dass an Texten gearbeitet wird!“²⁹³

Als Voraussetzung hierfür besteht die Notwendigkeit, dass „die Lernenden ihre Texte als IHRE eigenen Texte begreifen können, an denen und mit denen zu arbeiten es sich lohnt.“²⁹⁴ Dabei ist das Wissen über den Sinn und Zweck des Schreibens für die Schülerinnen und Schüler essenziell und entscheidet in vielen Fällen über das Gelingen oder das Scheitern eines Textes.²⁹⁵

Da durch den Ansatz der prozessorientierten Schreibdidaktik dem Überarbeiten ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, ist es an der Zeit, diesem Subprozess mehr Raum im Unterricht zu geben. Dafür steht eine Vielfalt an Methoden zur Verfügung, die es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich eine gewisse Revisionskompetenz anzueignen.

Im Allgemeinen kann zwischen einer Selbst- und einer Fremdüberarbeitung unterschieden werden. Die Fremdbewertung eines Textes erfolgt größtenteils und vor allem gewohntermaßen durch die Lehrperson und bezieht eine anschließende Benotung im Regelfall mit ein.²⁹⁶ Doch eine große Bereicherung stellt das gegenseitige Überarbeiten von Texten durch die Schülerinnen und Schüler dar. Dadurch wird die Schreibmotivation der

²⁹³ Kossmeier (2010), S. 104.

²⁹⁴ Kossmeier (2010), S. 99.

²⁹⁵ Vgl. Kossmeier (2010), S. 99.

²⁹⁶ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 87.

Lernenden gefördert, wodurch sie sich ihrer eigenen Stärken und Schwächen bewusst werden.²⁹⁷

4.4.4.3.1 Selbst-Überarbeitung von Texten

Das selbstständige Überarbeiten der eigenen Texte stellt für die meisten Lernenden eine große Herausforderung dar. Dies lässt darauf schließen, dass die Schülerinnen und Schüler kaum Kenntnisse im Bereich Revision vorweisen können. Daher wäre eine Vermittlung von Überarbeitungsstrategien durch die Lehrperson im Unterricht notwendig. Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, nach welchen Kriterien ein Text untersucht werden kann und welche Vorgehensweise dafür am geeignetsten ist.

Das Ziel, welches durch die Selbstbewertung verfolgt wird, ist das Erlangen von Selbstständigkeit sowie Kritik- und Urteilsfähigkeit seinem eigenen Text gegenüber. Dem Lernenden sollte bewusst werden, dass der selbst verfasste Text als erster Entwurf zu werten ist und die Überarbeitung des Rohtextes einen notwendigen Schritt im Schreibprozess darstellt. Durch die Selbstbewertung sollen Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, ihren „eigenen Lernstand zu erkennen und den Lernprozess selbst zu steuern.“²⁹⁸ Zu Beginn wäre es wünschenswert, wenn die Lehrperson dem Lernenden mit Rat und Tat zur Seite stünde und wertvolle Anregungen und Tipps hinsichtlich der Selbst-Überarbeitung liefert. Im späteren Verlauf kann sich die Lehrkraft sukzessive zurückziehen und eine beobachtende Rolle einnehmen. Die Selbst-Überarbeitung ist dann von Erfolg gekrönt, wenn die Lernenden im Stande sind, sich mit ihren eigenen Texten kritisch auseinanderzusetzen, diesen aus der Sicht des Lesenden zu betrachten und etwaige Unzulänglichkeiten zu eliminieren.²⁹⁹

²⁹⁷ Vgl. Grau / Seidler (2004), S. 28.

²⁹⁸ Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 137.

²⁹⁹ Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 136-137.

Die Selbst-Überarbeitung bedarf einer Anleitung seitens der Lehrperson. Jedoch ist anzumerken, dass hierbei kein vorgefertigtes Rezept zur Verfügung steht, sondern der Überarbeitungsprozess an den Wissensstand der Schülerinnen und Schüler anknüpfen sollte. Fröhler (2008) beschreibt einen möglichen Ablauf für die Selbst-Überarbeitung eines Textes in Bezug auf das schulische Schreiben:

- 1. Gang → durchlesen
- 2. Gang → unterstreichen
- 3. Gang → „Rückwärtsgang“
- 4. Gang → Wörterbuch³⁰⁰

Die angeführte Vorgehensweise von Fröhler hat den Vorteil, dass sich die Schülerinnen und Schüler in Teilschritten mit dem Text auseinandersetzen. Im ersten Arbeitsschritt geht es vor allem um das Beheben von inhaltlichen Schwächen, indem der Text in einem Zug durchgelesen wird. Der zweite Gang dient dem Filtern von jenen Wörtern, die den Schreibenden unbekannt sind, oder Unsicherheiten hinsichtlich der korrekten Schreibweise hervorrufen. Die schreibende Person soll die betroffenen Wörter und Stellen unterstreichen. Im dritten Schritt werden die Lernenden dazu aufgefordert, den Text Wort für Wort vom Ende bis zum Textanfang zu lesen. Dies hat den Zweck, dass sich die Schülerinnen und Schüler rein auf die korrekte Schreibweise der einzelnen Wörter konzentrieren und die inhaltliche Ebene außer Acht lassen. Der Fokus liegt dabei auf jenen Wörtern, die nicht unterstrichen sind, da nur diese anhand des bereits vorhandenen Wissens verbessert werden können. In der Praxis wurde festgestellt, dass die Aufmerksamkeitsspanne zu Beginn des Schreibprozesses höher als am Ende ist, was an der Fehlerzahl der jeweiligen Textabschnitte ersichtlich wird. Um dieser Tendenz entgegenzuwirken, verweist Fröhler auf den „Rückwärtsgang“. Im letzten Schritt werden die unterstrichenen Wörter im Wörterbuch nachgeschlagen, kontrolliert und eventuell korrigiert.³⁰¹

Diese Vorgehensweise der planvollen Überarbeitung nach Fröhler eignet sich vor allem für jüngere und ungeübtere Schreibende, da der Revisionsprozess in mehreren Schritten verläuft und die Lernenden sich sukzessive auf einen Teilbereich konzentrieren können.

³⁰⁰ Fröhler (2008), S. 335.

³⁰¹ Vgl. Fröhler (2008), S. 335-338.

4.4.4.3.2 *Fremd-Überarbeitung durch Peers*

Die Praxis mit jüngeren Schülerinnen und Schülern hat gezeigt, dass speziell im Volksschulalter das Überarbeiten eigener Texte nur unzureichend erfolgt, da die Fähigkeit, von der eigenen Schreibhandlung zu abstrahieren, oftmals noch nicht ausgeprägt ist. In diesem Zusammenhang kann die Überarbeitung fremder Texte dabei helfen, schrittweise Kompetenzen im Bereich Textkritik und -revision zu erwerben, ohne dabei durch eventuelle Voreingenommenheit gegenüber eigenen Texten gehindert zu werden.³⁰² So wird im Gegensatz dazu die Textwahrnehmung bei versuchten Eigenkorrekturen in dieser Altersklasse maßgeblich dadurch verzerrt, dass beim Überarbeiten in vielen Fällen die beim ursprünglichen Erstellen des Textes entstandenen Prätexte und semantischen Bezüge ins Bewusstsein gerufen werden, wodurch ein klarer, möglichst objektiver Blick auf den vorliegenden Text verstellt wird.

Eine weitere im Zuge des Überarbeitungsprozesses erforderliche Kompetenz stellt das wiederkehrende Wechseln zwischen Schreib- und Leseperspektive unter ständiger Berücksichtigung der gestellten Schreibaufgabe dar.³⁰³ Dabei ist zu beachten, dass diese Fähigkeit zum Einnehmen fremder Rollen und Sichtweisen in der betreffenden Altersstufe oft noch nicht hinreichend entwickelt ist.

Die Vorgehensweise, die Texte der Schülerinnen und Schüler von Peers revidieren zu lassen, bringt auch den Vorteil mit sich, dass geäußerte Kritik und Verbesserungsvorschläge von den Autorinnen und Autoren eher positiv aufgenommen und respektiert werden, als wenn sie von einer Einzelperson, wie z.B. Lehrerinnen und Lehrern geäußert würde. Kritik wird somit nicht als Urteil einer hierarchisch übergeordneten Autoritätsperson wahrgenommen, sondern viel mehr als kollegiale Rückmeldung auf derselben Hierarchieebene, welche dazu geneigt ist, die Motivation der Schreibenden tendenziell zu erhöhen.³⁰⁴ Die Artikulation der Rückmeldungen zu den einzelnen Texten ist dabei nicht beliebig, sondern orientiert sich an einer klar vorgegebenen Form, welche mit den Schülerinnen und Schülern zu Beginn des Prozesses erarbeitet wird. Im Rahmen der Textrevision in der Klasse sollte seitens der Lehrperson darauf geachtet werden, dass Schülerinnen und Schüler mit eventuell geringer ausgeprägtem Selbstwertgefühl durch harte Kritik

³⁰² Vgl. Müller (1996), S. 40.

³⁰³ Vgl. Müller (2007), S. 58.

³⁰⁴ Vgl. Grau / Seidler (2004), S. 28.

nicht noch stärker entmutigt werden und somit die Partizipation an Gruppenprozessen meiden.³⁰⁵

Die im Rahmen dieser Revisionstätigkeit an fremden Texten erworbenen Kompetenzen und Techniken sollen die Schülerinnen und Schüler dazu ermächtigen, sich später kritisch mit den Resultaten eigener Schreib- und Schaffungsprozesse auseinanderzusetzen.³⁰⁶

Zur konkreten Umsetzung der oben genannten Beobachtungen im Rahmen des Unterrichts eignen sich folgende Methoden, welche hier kurz dargestellt werden sollen.

4.4.4.3.2.1 Textwanderung

Die sogenannte *Textwanderung* stellt eine geeignete Methode dar, die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb der Kernkompetenzen der Textkritik zu fördern und zu unterstützen. Zentrales Element dabei ist die Weitergabe („Wanderung“) von Texten der Schülerinnen und Schüler an ihre Peers im Rahmen des Unterrichtes. Der Umstand, dass die Texte im Laufe einer Unterrichtseinheit durch die Hände von unterschiedlichsten Schülerinnen und Schüler wandern, ermöglicht es diesen, einerseits Einblick in die Vielfalt der inhaltlichen und formalen Gestaltungsoptionen zu bekommen, als auch mit verschiedensten Rückmeldungen zu eigenen Texten konfrontiert zu werden. Ein Text wird in Folge unter einer fixen Anzahl von Schülerinnen und Schülern weitergereicht und im Hinblick auf eine ebenso festgelegte Fragestellung von diesen analysiert und bewertet. Der für diese Revision anberaumte Zeitrahmen soll dabei etwa ein bis zwei Unterrichtseinheiten, aber nicht mehr als vier Weitergaben umfassen. Dabei ist zu beachten, dass im Anschluss an die Revisionstätigkeit noch ausreichend Zeit für das Lesen der Rückmeldungen und eventuelle Rückfragen verbleiben.³⁰⁷ Die einzelnen Verfasserinnen und Verfasser können dabei selbst entscheiden, von welchen Rückmeldungen sie sich für die Überarbeitung ihrer Texte Anregungen holen. Beobachtungen und Rückmeldungen, welche für mehrere Autorinnen und Autoren relevant sein können, bieten sich dabei an, im Plenum der Klasse allgemein diskutiert und besprochen zu werden.³⁰⁸

³⁰⁵ Vgl. Bauer (2010), S. 83.

³⁰⁶ Vgl. Müller (1996), S. 41.

³⁰⁷ Vgl. Müller (2007), S. 61.

³⁰⁸ Vgl. Grau / Seidler (2004), S. 31.

4.4.4.3.2 Textlupe

Eine weitere Variante des Peer-Feedback-Ansatzes findet sich im Konzept der *Textlupe*, mit welchem die Pädagogin oder der Pädagoge eine „übungs-dichte, schülerzentrierte, individualisierte und differenzierte Methode“³⁰⁹ zur Hand hat. Im Gegensatz zur Methode der Textwanderung werden hier klare Fragen zum Text formuliert, welche jede Schülerin oder jeder Schüler nach Durchsicht des Textes in einer Gruppe zu beantworten hat. Das für diesen Ansatz kennzeichnende Merkmal besteht in der Vorgabe eines expliziten Kriterienkatalogs, der den Lernenden mehrere Anhaltspunkte für die Formulierung der Kritik bietet.³¹⁰ Folgende Fragen werden in der Kleingruppe, die aus drei bis fünf Schülerinnen und Schülern besteht, unter Zuhilfenahme eines „strukturiertes Kommentarzettels“³¹¹, bearbeitet:

- Das hat mir besonders gut gefallen.
- Hier fällt mir etwas auf!
- Hier habe ich noch Fragen!³¹²

Die erste Vorgabe zielt darauf ab, die Schülerinnen und Schüler zum Herausarbeiten der positiven Aspekte der Arbeit anzuhalten. Diese Teilaufgabe stellt in den meisten Fällen den schwierigsten Part des Arbeitsauftrags dar, da etwaige Fehler meist augenscheinlicher bzw. leichter zu beschreiben sind als positive Aspekte in der Gesamtzusammenschau des Textes herauszuarbeiten. Dies ist nicht zuletzt darin begründet, dass positive Bewertungen einen abstrakteren Blick auf die Arbeit erfordern als dies beim Erkennen von einzelnen Fehlern erforderlich ist.³¹³ Daraus folgt, dass für dieses Vorhaben ausreichend Übung und Erfahrung vonnöten ist.

Die zweite Teilaufgabe soll abfragen, wie sich die Rezipientin oder der Rezipient selbst dem Text gegenüber positioniert. Im dritten Teil der Aufgabenstellung wird die Leserin oder der Leser dazu aufgefordert, sich über die Absicht und Wirkung des Textes Gedanken zu machen.³¹⁴

³⁰⁹ Bobsin (1996), S. 45.

³¹⁰ Vgl. Bobsin (1996), S. 46.

³¹¹ Bobsin (1996), S. 46.

³¹² Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 37.

³¹³ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 37.

³¹⁴ Vgl. Bobsin (1996), S. 46.

Ein weiteres Charakteristikum dieses Ansatzes liegt darin, dass durch das Weiterreichen des ausgefüllten Kommentarbogens auch die Beurteilenden selbst untereinander in schriftlichen Austausch treten.³¹⁵

Nachdem nun der Text von den Mitschülerinnen und Mitschülern kritisch unter die Lupe genommen wurde, kann der komplettierte Resultatbogen wertvolle Anregungen für die Endrevision des eigenen Textes liefern.³¹⁶ Die Lehrperson nimmt bei der Durchführung dieser Methode eine beratende Funktion ein, die den Ablauf des Revisionsprozesses überwacht.³¹⁷ Dabei ist darauf zu achten, dass ausreichend Zeitressourcen zur Verfügung stehen bzw. die Lernenden bei auftretenden Fragen und Unklarheiten jederzeit durch die Lehrperson unterstützt werden.³¹⁸

4.4.4.3.2.3 Schreibkonferenz

Im Gegensatz zu den bisher genannten Methoden, welche durch starke Strukturierung und klare Vorgaben gekennzeichnet sind, legt die *Schreibkonferenz* das Hauptaugenmerk auf die gemeinschaftliche, diskursive Erarbeitung von Feedback zu einem Text. Die Vorgehensweise gestaltet sich so, dass eine Autorin oder ein Autor den eigenen Text einer kleinen Gruppe von Beraterinnen oder Beratern vorliest, welche ihrerseits daraufhin in einen Diskussionsprozess über den vorgetragenen Text einsteigen. Aufgrund der Tatsache, dass der zu untersuchende Text den bearbeitenden Personen nicht in schriftlicher Form vorliegt, bringt mit sich, dass der Text in erster Linie nach inhaltlichen und stilistischen Kriterien bewertet wird.³¹⁹

Der entscheidende Gewinn dieser Methode liegt darin, dass die Verfasserin oder der Verfasser durch die Unmittelbarkeit der Reaktionen auf den mündlichen Vortrag Aufschluss über die mögliche Wirkung des Textes bekommt.³²⁰

³¹⁵ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 38.

³¹⁶ Vgl. Budde / Riegler / Wiprächtiger-Geppert (2011), S. 112.

³¹⁷ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 38.

³¹⁸ Vgl. Bobsin (1996), S. 47.

³¹⁹ Vgl. Budde / Riegler / Wiprächtiger-Geppert (2011), S. 112-113.

³²⁰ Vgl. Necknig (2012), S. 81.

4.4.4.3.2.4 Fragelawine

Das Modell der *Fragelawine* eignet sich vor allem als Einstieg in den Themenkreis Überarbeitungsmethoden. Gemeinsam mit der Methode der Schreibkonferenz lässt dieses Konzept den Schülerinnen und Schülern großen Freiraum bei der Formulierung ihrer Kritikpunkte. Die Lernenden sind dazu angehalten, eigene Fragen zu dem vorgelegten Text zu stellen, ohne dabei durch vorgegebene Kriterien oder Richtlinien eingeschränkt zu werden. Die geforderte Eigenständigkeit und Motivation zur freien Formulierung der Fragen soll dabei einen Rahmen schaffen, in welchem die Fähigkeit zur adäquaten schriftsprachlichen Artikulation entwickelt und verfeinert werden kann. Die Unterrichtspraxis hat dabei gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler im Kontext dieser Methode die Texte nicht linear von Anfang bis Ende durcharbeiten, sondern sich vorerst auf ihnen offensichtliche Schwachstellen konzentrieren und von diesen ausgehend, den weiteren Text explorieren und analysieren. Bemerkenswert ist, dass stilistische Korrekturvorschläge oftmals im Zusammenhang mit vorangegangenen inhaltlichen Diskussionsprozessen und Anmerkungen vorgebracht werden.³²¹

4.4.4.3.2.5 Über-den-Rand-hinaus-Schreiben

Diese Methode beschränkt sich nicht bloß auf die Revisionstätigkeit, sondern beinhaltet auch den Aspekt der kreativen Textproduktion. Im Zuge dieses Verfahrens ermittelt ein Kollektiv aus Schülerinnen und Schülern gemeinschaftlich eventuelle inhaltliche Leerstellen im Text, welche im Folgenden mit Nummern markiert werden. Diese verbesserungswürdigen Textstellen werden je einem Gruppenmitglied zur Revision zugewiesen. Die Besonderheit dieser Vorgehensweise liegt darin, dass hierbei nicht nur die Schwachstellen identifiziert werden, sondern auch konkrete Verbesserungsvorschläge ausformuliert werden sollen, welche im Anschluss in der Gruppe diskutiert werden.³²²

4.4.4.3.3 Fremd-Überarbeitung durch die Lehrperson

Die häufigste Form der Überarbeitung ist jene durch die Lehrperson selbst, die in den meisten Fällen mit einer anschließenden Benotung einhergeht. Meist investieren Lehrkräfte viel Zeit in die Revision und Bewertung der Texte von Schülerinnen und Schülern,

³²¹ Vgl. Baumann / Stengel-Kühl (2007), S. 16-20.

³²² Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 38-39.

doch der Lernzuwachs bei den Lernenden bleibt gering.³²³ Stehr (2004) beschreibt den gegenwärtigen Zustand wie folgt:

Denn trotz gemeinsam erarbeiteter Kriterien und ausführlicher Kommentare, die Schwächen und Stärken differenziert aufzeigen, ist für die Schülerinnen und Schüler meist doch nur der Blick auf die Note entscheidend. Auf der anderen Seite erfährt jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler selten soviel pädagogische Zuwendung wie bei den Korrekturen und Kommentaren zu ihren Klausuren.³²⁴

Anhand dieses Zitates wird deutlich, dass die Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt mit denen Lehrpersonen die Textprodukte der Schülerinnen und Schüler überarbeiten, kaum Anerkennung finden. Die anschließende Verbesserung von den Lernenden wird oftmals als mühevoll und unnötig empfunden. Im Fokus stehen dabei oft die orthografischen und grammatikalischen Fehler, da diese für die Schülerinnen und Schüler leichter zu korrigieren sind und meist weniger Zeitaufwand mit sich bringen. Diese bevorzugte oberflächliche Betrachtung des verfassten Textprodukts führt im Endeffekt zu keiner Steigerung der Textqualität. Auch die Lehrpersonen sind aufgrund der Revisionsunlust der Lernenden oftmals frustriert und in Folge beschränken sie ihre Verbesserungen auf die wesentlichen Kernpunkte des Textes.³²⁵

Die Literatur nennt als eine mögliche Methode der Überarbeitung den *schriftlichen Kommentar* seitens der Lehrpersonen, welcher eine ausformulierte Rückmeldung an die Lernenden darstellt. Es lassen sich drei Kommentar-Typen unterscheiden:

- *(pseudo-objektiver) defizitorientierter Kommentar*: Hierbei tritt die Lehrperson als richtende Instanz auf, welche, so scheint es, wahllos Kritikpunkte aufgreift und darauf basierend ihr Urteil fällt. Das Augenmerk wird auf die Schwäche des Textes gerichtet und dieser dann oft durch die Lehrkraft abgewertet. Klare Kriterien für die Bewertung suchen die Lernenden vergeblich.
- *standard- und normorientierter Kommentar*: Die Lehrperson bewertet den Text nach objektiven, messbaren Kriterien im Hinblick auf Rechtschreibung, Grammatik, Aufbau, etc. Außerdem ist sie bemüht, die Beurteilung sachlich zu formulieren und einen Bezug zu den Bildungsstandards oder dem Lehrplan herzustellen.

³²³ Vgl. Stehr (2004), S. 54.

³²⁴ Stehr (2004), S. 54.

³²⁵ Vgl. Esterl / Saxalber (2010), S. 181.

- *förderorientierter Kommentar*: Im Mittelpunkt steht das dialogische Lernen, indem die Lehrperson nicht eine (vor)urteilende Haltung einnimmt, sondern viel mehr daran interessiert ist, mit den Lernenden in einen Dialog zu treten. Die Rückmeldungen beziehen sich auf das individuelle Können und Wissen der Lernenden und zeigen den Schülerinnen und Schülern Wege zur Verbesserung auf. Die vorgegebenen Kriterien weisen einen hohen Grad an Transparenz auf und sind gleichzeitig durch eine persönliche Note der Lehrperson geprägt.³²⁶

Der Blick auf diese drei beschriebenen Typen zeigt, dass in der Praxis der förderorientierte Kommentar wünschenswert wäre, da hier die Lernenden Wertschätzung ihren Texten gegenüber erfahren und gezielt Hilfestellung bekommen. Nicht nur die Defizite des Textes werden unterstrichen, sondern auch die positiven Aspekte des Geschriebenen finden dabei Anerkennung. So wäre es die eigentliche Aufgabe der Lehrperson, bei der Überarbeitung von Texten den Lernenden ihre Stärken und Schwächen aufzuzeigen und sie zu motivieren. Dabei geht es nicht rein um das Zählen von Fehlern, sondern um ein konstruktives Feedback, welches die Lernenden in ihrem Schreibprozess unterstützt und einen Lernfortschritt ermöglicht. Ein weiterer Vorteil dieser Methode besteht darin, dass die kommunikative Komponente zwischen Lernenden und der Lehrperson gefördert wird.³²⁷

³²⁶ Vgl. Esterl / Saxalber (2010), S. 190-192.

³²⁷ Vgl. Esterl / Saxalber (2010), S. 193.

4.4.4.3.4 *Techniken als Hilfsmittel im Rahmen des Revisionsprozesses*

Um die Überarbeitung eines Textes zu erleichtern, existieren verschiedene Techniken, welche die revidierende Person zur systematischen Überprüfung der Qualität einer Formulierung zur Anwendung bringen kann. In diesem Zusammenhang zu erwähnen sind insbesondere die *Glinz'schen Proben*³²⁸, welche von Hans Glinz in den 50er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts entwickelt worden sind.

- Die *Klangprobe*: Indem die schreibende Person den verfassten Text laut vorliest, werden missglückte Formulierungen hörbar.
- Die *Verschiebeprobe*: Innerhalb eines Satzes werden Wörter oder auch Wortgruppen umgestellt bzw. verschoben, unter Beibehaltung der grammatikalischen Struktur und Semantik.
- Die *Ersatzprobe*: Ein Ausdruck soll durch eine präzisere Formulierung ersetzt werden.
- Die *Erweiterungsprobe*: Hier wird darauf abgezielt, den Text mit aussagekräftigen Details anzureichern.
- Die *Weglassprobe*: Diese Technik soll helfen, eventuell vorhandene Redundanzen zu erkennen und folglich zu streichen.
- Die *Umschreibungsprobe*: Im Rahmen dieser Probestrategie werden alternative Formulierungsmöglichkeiten gesucht, welche die stilistische Qualität des Gesamttextes heben sollen.³²⁹

Die vorgestellten Proben sollen den Schreibenden ein Hilfsmittel zur Hand geben, mit welchem es ihnen möglich ist, die von ihnen verfassten Texte systematisch zu überarbeiten. Zentrales Element dabei ist, dass die unterschiedlichen Aspekte, welche die Güte eines Textes ausmachen, getrennt voneinander betrachtet und gegebenenfalls in die Korrektur der Endfassung einfließen sollen.

Resümierend lässt sich feststellen, dass in der Anwendung dieser Strategie die normativen Vorgaben und Kriterien für Textqualität mit praktischen Erfahrungen verknüpft werden können.

³²⁸ Vgl. Glinz (1961), S. 52-59.

³²⁹ Vgl. Merz-Grötsch (2014), S. 88.

5 Aufgabenkulturen

Im Rahmen der bisherigen Erkenntnisse zum Thema *prozessorientierte Schreibdidaktik* wird das Potenzial und die Vielfalt dieser Methode deutlich. Durch die systematische Auseinandersetzung mit den einzelnen Teilbereichen des Schreibens – Planen, Formulieren, Aufschreiben, Überarbeiten – wird der Schreibprozess in den Mittelpunkt gerückt. Damit sich die Methode umsetzen lässt, bedarf es vor allem einer gezielten und auf die spezifischen Anforderungen der Lernenden ausgerichteten Anleitung und Begleitung im Schreibprozess. Die Form der Anleitung und Unterstützung, welche primär durch die Lehrperson erfolgen, leitet sich aus der Beschaffenheit der gestellten Aufgaben ab. So wird ersichtlich, dass sich mit Hilfe der Methode des prozessorientierten Schreibens eine Vielzahl an verschiedenen neuen Formen von Aufgabenstellungen entwickeln lässt. Folglich wird der Grundstein für eine neue Aufgabenkultur gelegt.

Nach traditionellem Verständnis stellen Lehrpersonen Aufgaben, und Schülerinnen und Schüler sollen diese in einem bestimmten, meist vorgegebenen Zeitrahmen lösen. Dieser Ablauf ist Bestandteil des täglichen Unterrichts und ist seit Beginn der Schulgeschichte gängige Unterrichtspraxis. Auch durch die unzähligen Veränderungen in der Schullandschaft ist dieser Zustand gleich geblieben. Generell bieten Aufgabenstellungen viele Möglichkeiten, den Unterricht zu gestalten.

Indem der Blick in der aktuellen Schreibdidaktik nun auf den Prozess des Schreibens gerichtet wird, hat dies auch Auswirkungen auf die etablierte Aufgabenkultur. Aufgaben bilden seit jeher die Grundlage für den Lehr- und Lernprozess und stellen dabei eine unverzichtbare Komponente im Unterricht dar.³³⁰ Sie werden als „Dreh- und Angelpunkt schulischen Schreibens“³³¹ angesehen, und geben einen Anstoß, sich mit neuen Thematiken auseinanderzusetzen. Aufgaben sind somit Träger der Anforderungen, die Lehrpersonen an Schülerinnen und Schüler stellen.³³²

³³⁰ Vgl. Keller / Bender (2012), S. 8.

³³¹ Baumann (2008), S. 53.

³³² Vgl. Keller / Bender (2012), S.8.

„Solange es Deutschunterricht gibt, sind Schreibaufgaben Gegenstand des Nachdenkens gewesen.“³³³

Die Einführung von Bildungsstandards in der österreichischen Schulpraxis hat dazu geführt, dass dem Themenkomplex „Aufgabenkulturen“ seitens der Lehrenden tendenziell mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird, wie Untersuchungen von Specht und Freudenthaler (2010) gezeigt haben.³³⁴ Bildungsstandards sollen in erster Linie der Sicherung von bestimmten Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern dienen, die dazu befähigen, Probleme erfolgreich zu lösen. In Hinblick auf die formulierten Bildungsstandards sollen Aufgaben nunmehr kompetenzorientiert ausgerichtet sein, aber auch prozessorientiert, was für die Unterrichtspraxis bedeutet, dass durch diese Betrachtungsweise der Schreibprozess in den Mittelpunkt gerückt wird.³³⁵ Auch im Zuge der standardisierten, kompetenzorientierten schriftlichen Reifeprüfung im Fach Deutsch wird auf eine den neuen Paradigmen entsprechende Formulierung der Aufgaben großer Wert gelegt.³³⁶

In der Literatur werden zwei Arten von Aufgaben unterschieden, die jeweils verschiedenen didaktischen Strömungen folgen, nämlich *Lernaufgaben* und *Leistungsaufgaben*. Lernaufgaben beziehen sich auf den Prozess des Lernens und sind somit prozessorientiert angelegt. Im Gegensatz dazu versteht man unter Leistungsaufgaben jene Aufgaben, die mit einer anschließenden Beurteilung einhergehen und somit als produktorientiert anzusehen sind.³³⁷

Ein erfolgreicher Schreibunterricht erfordert die Einbeziehung von Lern- und Leistungsaufgaben, und richtet sich nach der jeweiligen Lernsituation.³³⁸ Doch eine wesentliche Voraussetzung müssen beide Aufgabenformate im selben Maße erfüllen, nämlich an die unmittelbare Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden anzuknüpfen.³³⁹

³³³ Baurmann / Ludwig (2001), S. 6.

³³⁴ Vgl. Specht / Freudenthaler zit. nach Staud / Taubinger (2010), S. 40.

³³⁵ Vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 94-95.

³³⁶ Vgl. Staud / Taubinger (2010), S. 39-40.

³³⁷ Vgl. Staud / Taubinger (2010), S. 40.

³³⁸ Vgl. Köster (2008), S. 4.

³³⁹ Vgl. Grimes (2003), S. 6.

5.1 Lernaufgaben

Im Zentrum jeden Deutschunterrichts stehen Lernaufgaben, in denen es darum geht, „Neues zu lernen, Wissenslücken zu schließen und unklar gebliebenes besser zu verstehen.“³⁴⁰ Demnach setzen die Lernaufgaben das Lernen allgemein in Gang; sie sind quasi der *Schlüssel zur Kompetenz*. So soll der Deutschunterricht darauf abzielen, die Schreibkompetenzen der Lernenden durch präzise Lernaufgaben sukzessive aufzubauen. „Im kompetenzorientierten Schreibunterricht sind Lernaufgaben, obschon chronologisch am Anfang von Lernprozessen zu verorten, vom Ende her zu denken, d.h. sie werden ausgehend von den zu erlangenden Kompetenzen der Schüler entwickelt.“³⁴¹

Keller und Bender (2012) gehen der Frage nach, was gute Lernaufgaben ausmacht und nennen diesbezüglich neun Eigenschaften:

- Aufgaben sollen an die Umgebung und Erfahrungen der Lernenden anschließen.
- Förderlich sind jene Aufgaben, die das Interesse der Schülerinnen und Schüler wecken.
- Aufgaben sollen generell fordern, aber nicht überfordern. Konkret bedeutet das, dass sie an das Vorwissen der Lernenden anknüpfen und eine motivierende Herausforderung darstellen sollen.
- Lernaufgaben sollen die Möglichkeit bieten, neue Kompetenzen zu erwerben bzw. aufzubauen.
- Aufgaben sollen so gestellt sein, dass sie für Schülerinnen und Schüler bewältigbar sind. Außerdem müssen sie klar und deutlich formuliert werden.
- Die Gestaltung der Lernaufgaben soll bezüglich der Umsetzung Individualisierung und Differenzierung innerhalb der Klasse ermöglichen.
- Lernaufgaben zielen darauf ab, nicht nur neue Kenntnisse zu erwerben, sondern diese dauerhaft zu verinnerlichen, um in der späteren Lebenspraxis bei Bedarf darauf zurückgreifen zu können.
- Gute Lernaufgaben sind dadurch gekennzeichnet, dass nicht nur einer, sondern sehr wohl mehrere Wege zum Ziel, also zu einer Lösung, führen können.

³⁴⁰ Köster (2008), S. 4.

³⁴¹ Becker-Mrotzek / Böttcher (2014), S. 97.

- Gut durchdachte bzw. klar formulierte Lernaufgaben können oftmals auch den Austausch innerhalb des Klassenverbandes über den in den Aufgaben behandelten Themenbereich anregen.³⁴²

5.2 Leistungsaufgaben

Die beiden Aufgabenformate, Lern- und Leistungsaufgaben, grenzen sich durch ihre unterschiedlichen Zielsetzungen voneinander ab. Daraus folgt, dass die Form der Aufgabengestaltung jeweils unterschiedlich ausfallen muss. „Denn in einer Leistungssituation bemüht man sich in erster Linie darum, Erfolge zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden.“³⁴³ Im Fokus der Leistungsaufgabe steht dabei das Textprodukt, welches eine Überprüfung der erworbenen Kompetenzen darstellt. So werden Leistungsaufgaben am Schluss eines Lernprozesses eingesetzt, nachdem eine intensive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema stattgefunden hat.

Leistungsaufgaben zielen in den meisten Fällen auf eine Einzelbewertung von Texten ab. Die Aufgabenstellung muss sich dabei an den folgenden drei Gütekriterien orientieren:

- **Objektivität:** Die Bewertung der entstandenen Textprodukte der Schülerinnen und Schüler sollte unabhängig von der beurteilenden Instanz zum gleichen Ergebnis führen.
- **Reliabilität:** Dieses Kriterium umfasst die Genauigkeit der Messung. Die Lehrperson sollte ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass unterschiedliche Leistungs-Settings Einfluss auf die Qualität der Ergebnisse haben können.
- **Validität:** Ziel der Aufgabe ist es, die vereinbarten Anforderungen zu prüfen. Im Rahmen der Beurteilung von Textprodukten im Unterricht sollen nur die gelernten Bereiche im Fokus der Benotung liegen.³⁴⁴

³⁴² Vgl. Keller / Bender (2012), S. 9-10.

³⁴³ Köster (2008), S. 4.

³⁴⁴ Vgl. Köster (2008), S. 6.

5.2.1 Operatoren

Bei der Erstellung von Leistungsaufgaben wird deutlich, welche maßgebliche Bedeutung der konkreten Ausformulierung der Aufgabenstellung zukommt, soll diese den Schülerinnen und Schülern doch andeuten, welche Arbeitsschritte sie zur Erledigung der gestellten Aufgabe zu erfüllen haben. Eine klare, gut verständliche Wahl der Aufgabenformulierung ist folglich zu einem Gutteil dafür mitverantwortlich, ob die Lernenden bzw. Prüflinge mit einem wohldefinierten Ziel vor Augen ihren Schreibprozess gestalten können, oder eher unstrukturiert und planlos zu arbeiten beginnen.³⁴⁵

In der aktuellen schreibdidaktischen Literatur wird in diesem Zusammenhang die Bedeutung der sogenannten *Operatoren* hervorgehoben, worunter die einzelnen Verben im Imperativ zu verstehen sind, mit welchen die Schülerinnen und Schüler zu gewissen Tätigkeiten im Rahmen der Aufgabenstellung aufgefordert werden (z.B. „erläutere...“, „untersuche...“, „überlege...“, „argumentiere...“).³⁴⁶

Die Komplexität dieser durch Operatoren zum Ausdruck kommenden Arbeitsaufträge fällt dabei laut Abraham und Saxalber (2012) sehr unterschiedlich aus, und ist stets der Kombination aus verschiedensten kognitiven und sprachlichen Teilleistungen, welche ineinander greifen, geschuldet. Um Schülerinnen und Schülern mehr Klarheit bei der Planung und Durchführung ihrer Schreibvorhaben in Prüfungssituationen zu bieten, besteht folglich die Notwendigkeit, diesen eine allgemeingültige Aufschlüsselung der Einzelleistungen, welche die einzelnen Operatorenbegriffe beinhalten, zur Verfügung zu stellen.³⁴⁷

³⁴⁵ Vgl. Baumann (2008), S. 54.

³⁴⁶ Vgl. Baumann (2008), S. 54.

³⁴⁷ Vgl. Abraham / Saxalber (2012), S. 37.

5.3 Implikationen für die Lehrperson

Resümierend lässt sich feststellen, dass sich Lehrpersonen im Zuge der Ausarbeitung von Aufgabenstellungen mit einer Vielzahl unterschiedlichster Anforderungen konfrontiert sehen, deren Erfüllung in der Praxis oftmals eine Gratwanderung darstellt.³⁴⁸

Einerseits ist darauf zu achten, Aufgaben klar, strukturiert und unterstützend zu gestalten, um speziell den eher leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern ausreichend Orientierungsmöglichkeiten für den Lern- und Schreibprozess zu bieten. Andererseits ist auch darauf zu achten, selbst-organisierte, bzw. motiviert arbeitende Lernende durch ein Zuviel an Vorgaben und vermeintlicher Unterstützung nicht zu langweilen und in weiterer Folge zu demotivieren. Renate Girmes (2003) schlägt in diesem Zusammenhang einen differenzierten Zugang zur Aufgabengestaltung vor, welcher den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, je nach Leistungsfähigkeit und Neigung unterschiedliche Aufgabenstellungen aus dem behandelten Themenbereich zu wählen.³⁴⁹

An dieser Stelle, wie auch in vielen anderen, lässt sich klar erkennen, dass sich ein grundlegender Paradigmenwechsel im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung und somit die *Aufgabenkultur* abzuzeichnen beginnt. Zentrales Element des Unterrichtes ist nicht mehr vordringlich der frontale Vortrag der Lehrperson, sondern vielmehr das lernende Individuum selbst mit seinen persönlichen Stärken und Schwächen. Dieser Umstand ist die primäre Herausforderung, der sich Lehrerinnen und Lehrer zu stellen haben. Die prozessorientierte Schreibdidaktik dient als wertvolles Instrument, welches den Lehrpersonen nützliche Strategien und Anregungen zur Veränderung der Aufgabenkultur mitgeben soll.

³⁴⁸ Vgl. Girmes (2003), S. 10.

³⁴⁹ Vgl. Girmes (2003), S. 10.

6 Schlussbetrachtungen

Es ist still. Meine unzähligen Gedanken kreisen über dem leeren Blatt. Mein Schreibauftrag liegt klar und deutlich vor mir. Ich kenne meine Schreibziele. Mit einem Stift beginne ich all meine bunten und vielfältigen Ideen zu notieren. Ich kreise ein, hebe hervor, streiche durch und verwerfe meine Einfälle wieder. Aufmerksam gliedere und sortiere ich die einzelnen Punkte, bis diese sukzessive ein rundes Gesamtbild ergeben. Bei offen gebliebenen Fragen suche ich nach Antworten. Ich frage nach, recherchiere und sammle zusätzliche Informationen. Mein Blick auf die Uhr verrät, die Zeit vergeht viel zu schnell. Ich warte. Aber auch eine Gedankenpause halte ich aus. Buchstabe für Buchstabe schreibend, formen sich Wörter, Sätze und schließlich Zeilen. Das Blatt ist nun nicht mehr leer.

Dieses geschilderte Szenario soll einen möglichen, angstfreien Prozess des Schreibens andeuten. Ein denkbarer Weg zu diesem Ziel soll in der vorliegenden Arbeit beschrieben werden.

Sie soll aufzeigen, mit welchen Schwierigkeiten und Problemen sich Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler im Rahmen der aktuellen Schreibunterrichtspraxis konfrontiert sehen. Als zentraler Kritikpunkt erscheint dabei der Umstand, dass das Hauptaugenmerk des bisher üblichen Schreibunterrichts zumeist rein auf das Endprodukt, nämlich den zu verfassenden Text, gelegt wurde, ohne dabei den Schreibprozess selbst zu berücksichtigen. Dies hat in vielen Fällen zur Folge, dass sich speziell schwächere oder jüngere Schülerinnen und Schüler, deren Fähigkeit zur Selbstorganisation des Lern- und Schreibprozesses noch unzureichend ausgeprägt ist, mit ihren Schwierigkeiten alleine gelassen und hilflos fühlen.

Dieser Schiefelage versucht sich der Ansatz der prozessorientierten Schreibdidaktik anzunehmen, indem er das lernende Individuum in das Zentrum seiner Aufmerksamkeit stellt. Dabei wird von der Grundthese ausgegangen, dass Schreibkompetenz prinzipiell keine Frage von Begabung oder individueller Eignung, sondern viel eher eine Fertigkeit ist, welche sich unter kompetenter Anleitung schrittweise erlernen und kultivieren lässt. Die prozessorientierte Schreibdidaktik zielt darauf ab, die Lernenden ihren persönlichen Kompetenzen und Defiziten entsprechend zu fördern und zu unterstützen. Dies erfolgt durch die Reduktion der Komplexität des Schreibprozesses durch Zergliederung in einzelne Teilbereiche (Planen, Formulieren, Aufschreiben, Überarbeiten). Diese sind nicht

wie ein Rezept nacheinander abzuarbeiten, sondern greifen ineinander und können in variabler Abfolge realisiert werden.

Auf die Lehrpersonen kommt somit die Herausforderung zu, den Schreibunterricht radikal neu zu denken und den neuen Anforderungen entsprechend zu gestalten. Dies reicht von einem wertschätzenden Umgang mit den lernenden Individuen, über eine Verlagerung von Schreibprozessen *in* den Unterricht, anstatt sie in Form von Hausübungen auszulagern, bis zu einer veränderten Aufgabenkultur, welche ein größeres Augenmerk auf Interaktions- und Feedbackprozesse innerhalb des Klassenverbandes legt. Speziell der letztgenannte Aspekt der Gruppeninteraktion erscheint dazu geeignet, die Beschäftigung mit Fragen der Textqualität zu fördern, da konstruktive Rückmeldungen und Kritik von Mitschülerinnen und Mitschülern oftmals auf größere Akzeptanz stoßen als Beurteilungen durch die Lehrperson. Ein positiver Nebeneffekt mag auch darin liegen, dass infolge dessen die allgemeine Diskussions- und Sprechkultur innerhalb der Gruppe gefördert und verfeinert wird, was sich nicht zuletzt auch in einem kompetenteren Umgang mit Sprache und somit einer Verbesserung der Textqualität niederschlagen kann. Das Setting der Gruppendiskussion erscheint in diesem Zusammenhang als geeigneter Rahmen, in welchem Sprache relativ ungezwungen und frei in ihrer Wirkmächtigkeit und Ausdrucksvielfalt erprobt werden kann, verbunden mit der Möglichkeit, unmittelbares Feedback durch die übrigen Gruppenmitglieder zu erhalten.

Der Umstand, dass das didaktische Konzept der prozessorientierten Schreibdidaktik einen starken Fokus auf Formen von Gruppenarbeit legt, bringt in Summe eine höhere Arbeitsbelastung für die Lehrperson mit sich, da das Interaktionsgeschehen zwischen den Schülerinnen und Schülern stets beobachtet bzw. gegebenenfalls moderiert und fachlich unterstützt werden muss. Es ist nicht mehr ausreichend, wie im Frontalunterricht üblich, die Unterrichtseinheit als linearen Prozess zu begreifen, der sich von der Lehrerin oder dem Lehrer als fachliche und soziale Autorität umfassend steuern und planen lässt. Viel mehr sind jene gefordert, auf ad hoc aufkommende Fragen und Probleme adäquat zu reagieren und den weiteren Verlauf des Unterrichts der Entwicklung des Lernprozesses entsprechend zu gestalten. Es ist somit fraglich, inwiefern im österreichischen Schulwesen aktuell ausreichend Stunden- und Personalressourcen zur Verfügung gestellt werden, um dieses neue Schreibunterrichts-Konzept in seiner Vielfalt an Methoden und Techniken umfassend implementieren zu können.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass dieser zu einer aktiven, lebendigen Unterrichtsgestaltung animierende schreibdidaktische Ansatz zwar eine Vielzahl an Gestaltungsoptionen für die didaktische Praxis eröffnet, allerdings auch von den Lehrenden und im weiteren Sinne von den Bildungsinstitutionen Mut zu inhaltlichen und strukturellen Reformen erfordert. Ob sich die prozessorientierte Schreibdidaktik unter den aktuellen personellen und institutionellen Rahmenbedingungen in Zukunft als das dominierende Paradigma der Deutschdidaktik etablieren wird können, bleibt abzuwarten.

7 Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf, Jürgen Baurmann, Helmuth Feilke, Clemens Kammler, und Astrid Müller. „Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen.“ *Praxis Deutsch* 203 (2007): 6-14.
- Abraham, Ulf, Ortwin Beisbart, Gerhard Koß, und Dieter Marenbach. *Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder. Tätigkeiten. Methoden*. 7. Donauwörth: Auer Verlag, 2012.
- Abraham, Ulf, und Annemarie Saxalber. „Typen sprachlichen Handelns (Operatoren) in der neuen standardisierten Reifeprüfung Deutsch.“ *Ide* 1 (2012): 36-40.
- Aust, Hugo. *Entwicklung des Textlesens*. Bd. 1, in *Didaktik der deutschen Sprache*, Herausgeber: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott, 525-535. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 2003.
- Bauer, Lioba. „Schreiben-Kommentieren-Überarbeiten-Bewerten. Wie der Schreibprozess von SchülerInnen durch Kommentieren und Selbstbewerten als sinnvoll erkannt wird.“ *Ide* 4 (2010): 82-97.
- Baumann, Rüdiger. „Probleme der Aufgabenkonstruktion gemäß Bildungsstandards. Überlegungen zu Kompetenzstufen und Operatoren.“ *Log In* 153 (2008): 54-59.
- Baurmann, Jürgen. „Gemeinsam schreiben.“ *Praxis Deutsch* 152 (2004): 136-137.
- . *Schreiben - Überarbeiten - Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. 3. Seelze: Kallmeyer Verlag, 2008.
- Baurmann, Jürgen, und Katja Stengel-Kühl. „Hin zur Fragelawine und darüber hinaus. Kinder beginnen Texte zu überarbeiten.“ *Praxis Deutsch* 203 (2007): 16-20.
- Baurmann, Jürgen, und Otto Ludwig. „Schreibaufgaben und selbst organisiertes Schreiben.“ *Praxis Deutsch* 168 (2001): 6-11.
- Baurmann, Jürgen, und Otto Ludwig. „Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten.“ *Praxis Deutsch* 137 (Mai 1996): 13-20.
- Baurmann, Jürgen, und Otto Ludwig. „Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen.“ In *Schreiben - Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag*, Herausgeber: Dietrich Boueke und Norbert Hopster, 254-276. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1985.
- Becker - Mrotzek, Michael, und Kirsten Schindler. „Schreibkompetenz modellieren.“ In *Texte schreiben*, Herausgeber: Michael Becker-Mrotzek und Kirsten Schindler, 7-26. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, 2007.

- Becker-Mrotzek, Michael. *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997.
- Becker-Mrotzek, Michael, und Ingrid Böttcher. *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 5. Berlin: Cornelsen Verlag, 2014.
- Bereiter, Carl. „Entwicklung im Schreiben. Schreiben als kognitiver Prozess.“ In *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, Herausgeber: Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald, Übersetzung: Sandro Zanetti, 95 - 103. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, 2014.
- Bereiter, Carl, und Marlene Scardamalia. „Knowledge-telling und Knowledge-transforming.“ In *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, Herausgeber: Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald, Übersetzung: Anja Roueche und Nadja Sennewald, 87-93. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2014.
- Bobsin, Julia. „Textlupe: neue Sicht aufs Schreiben.“ *Praxis Deutsch* 137 (1996): 45-49.
- Böth, Wolfgang. *Bewußter schreiben. Prozeßorientierte Aufsatzdidaktik*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1995.
- Budde, Monika, Susanne Riegler, und Maja Wiprächtiger-Geppert. *Sprachdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag, 2011.
- Bürki, Gisela, und Germaine Stucki-Volz. „Zu zweit allein“ – kooperatives Schreiben am Beispiel eines Klassenromans. Diskussion und Reflexion eines schulischen Schreibprojekts.“ *der Deutschunterricht*, Juni 2010: 89-95.
- Feilke, Helmuth. *Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten*. Bd. 1, in *Didaktik der deutschen Sprache*, Herausgeber: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott, 178-192. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 2003.
- Felger, Ulrike. „Alte Hüte für neue Ideen.“ *ProFirma*, Mai 2009: 44-45.
- . „Der Sturm im Kopf.“ *ProFirma*, Mai 2008: 82-83.
- . „Die systematische Gedanken-Landkarte.“ *ProFirma*, Juli 2008: 66-67.
- Fix, Martin. „Lernen durch Schreiben.“ *Praxis Deutsch* 210 (Juli 2008): 6-15.
- Fix, Martin. *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 2008.
- Fix, Martin. „Verständlich formulieren.“ *Praxis Deutsch* 179 (Mai 2003): 4-11.

- Fröhler, Horst. *Texte verfassen - Texte beurteilen. Eine zeitgemäße Didaktik des Schreibens für die Schulstufen 2 bis 9*. Wien: HF-Verlag, 2008.
- Gillies, Judith-Maria. „Kreativitätstechniken. Ideen unter Druck.“ *absatzwirtschaft*, 1. April 2003: 104-106.
- Girgensohn, Katrin, und Nadja Sennewald. *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG, 2012.
- Girmes, Renate. „Die Welt als Aufgabe?! Wie Aufgaben Schüler erreichen.“ *Friedrich Jahresheft* 21 (2003): 6-11.
- Glinz, Hans. *Die innere Form des Deutschen. Eine neue deutsche Grammatik*. 2. Bern: Francke Verlag, 1961.
- Grau, Herwig, und Burkhard Seidler. „Wenn Texte wandern... Schüler beurteilen Schülertexte.“ *Praxis Deutsch* 184 (2004): 28-31.
- Gutzipitiert. 1996.
http://www.gutzipitiert.de/zitat_autor_arthur_schopenhauer_thema_schreiben_zitat_18298.html (Zugriff am 14. 5 2015).
- Hayes, John R. „Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept.“ In *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, Herausgeber: Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald, Übersetzung: Anja Roueche und Nadja Sennewald, 57-86. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, 2014.
- Hayes, John R., und Lina S. Flower. „Identifying the Organization of Writing Processes.“ In *Cognitive Processes in Writing*, Herausgeber: Lee Greg und Erwin Steinberg, 3-30. Hillsdale, 1980.
- Kaufer, David S., John R. Hayes, und Linda Flower. „Composing Written Sentences.“ In *Research in the Teaching of English*, 121-140. 1986.
- Keller, Stefan, und Ute Bender, . *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. Seelze: Kallmeyer / Klett Verlag, 2012.
- Kossmeier, Elisabeth. „Schreibkompetenz durch Entwicklung und ständige Förderung von Selbst- und Reflexionskompetenz.“ *Ide* 4 (2010): 98-104.
- Köster, Juliane. „Lern- und Leistungsaufgaben im Deutschunterricht.“ *Deutschunterricht* 61 (2008): 4-10.
- Kruse, Otto. *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durch Studium*. 12. Frankfurt: Campus Verlag, 2007.
- Kruse, Otto, Katja Berger, und Marianne Ulmi, . *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern: Haupt Verlag, 2006.

- Kruse, Otto, und Gabriela Ruhmann. „Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung.“ In *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schulen, Studium und Beruf*, Herausgeber: Otto Kruse, Katja Berger und Marianne Ulmi, 13-35. Bern: Haupt Verlag, 2006.
- Längauer-Hohengassner, Helga. „Überarbeitungskompetenz als Schlüsselkompetenz im Schreibprozess.“ *Ide 4* (2013): 63-71.
- Lehnen, Katrin. „Kooperative Textproduktion.“ In *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, Herausgeber: Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs und Gabriela Ruhmann, 147-170. Neuwied: Luchterhand Verlag, 1999.
- Ludwig, Otto. „Funktionen geschriebener Sprache und ihr Zusammenhang mit Funktionen der gesprochenen und inneren Sprache.“ *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 8 (1980): 74-92.
- Menzel, Wolfgang. „Stationen der Erarbeitung und Überarbeitung eines Textes.“ *Praxis Deutsch* 137 (Mai 1996): 62-65.
- Merz-Grötsch, Jasmin. *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. 2. Herausgeber: Jürgen Baumann und Clemens Kammler. Seelze: Klett, 2014.
- Müller, Astrid. „„Das Aufgreifen von Schillers Sprache finde ich sehr gelungen“. Textgestaltende Kompetenzen beim Kommentieren von Texten Gleichaltriger entwickeln.“ *Praxis Deutsch* 203 (2007): 58-64.
- Müller, Astrid. „Das Überarbeiten eigener Texte an fremden Entwürfen üben.“ *Praxis Deutsch* 137 (Mai 1996): 40-44.
- Necknig, Andreas Thomas. *Schreibkonferenz versus traditionelle Aufsatzdidaktik. Eine empirische Untersuchung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 2012.
- Ortner, Hanspeter. *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer Verlag, 2000.
- Ossner, Jakob. „Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben?“ In *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*, Herausgeber: Helmuth Feilke und Paul R. Portmann, 74-85. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1996.
- Ossner, Jakob. „Prozeßorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen.“ In *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*, Herausgeber: Jürgen Baumann und Rüdiger Weingarten, 29-50. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1995.

- Philipp, Maik. *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2015.
- . *Motiviert lesen und schreiben. Dimension, Bedeutung, Förderung*. Seelze: Kallmeyer Verlag, 2012.
- . *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2014.
- Portmann, Paul R. *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1991.
- Reiners, Ludwig. *Stilkunst. Ein Lehrbuch deutscher Prosa*. 2. München: Verlag C.H.Beck, 2004.
- Rico, Gabriele L. *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln - ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1984.
- Sandig, Barbara. „Formulieren und Textmuster. Am Beispiel von Wissenschaftstexten.“ In *Schreiben in den Wissenschaften*, Herausgeber: Eva-Maria Jakobs und Dagmar Knorr, 25-44. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, 1997.
- Scheerer-Neumann, Gerheid. *Leseschwierigkeiten*. Bd. 1, in *Didaktik der deutschen Sprache*, Herausgeber: Bredel Ursula, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott, 551-567. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 2003.
- Schmellentin, Claudia. „Kompetenzorientierung im Deutschunterricht: Auswirkungen auf Aufgaben im Bereich Grammatik.“ In *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*, Herausgeber: Stefan Keller und Ute Bender, 113-127. Seelze: Kallmeyer/ Klett Verlag, 2012.
- Schröder, Marion. *Heureka, ich hab's gefunden! Kreativitätstechniken, Problemlösung & Ideenfindung*. Herdecke: W3L-Verlag, 2005.
- Staud, Herbert, und Wolfgang Taubinger. „Aufgabenstellungen in einem kompetenzorientierten Schreibunterricht.“ *Ide 4* (2010): 39-48.
- Stehr, Simone-Tatjana. „Insgesamt überzeugend - weiter so!" Klausuren beurteilen - im Dialog.“ 184 (2004): 54-55.
- Steiner, Anna. *Anders schreiben lernen*. Herausgeber: Günter Langer und Werner Ziesenis. Bd. 26. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007.

- Strommer, Helga. „Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben.“ *Ide 4* (2013): 43-52.
- Weinert, Franz E. „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit.“ In *Leistungsmessungen in Schulen*, Herausgeber: Franz E. Weinert, 17-31. Weinheim/Basel: Beltz, 2001.
- Weinhold, Swantje. „Der Begriff 'Schriftspracherwerb' in der didaktischen Diskussion.“ In *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik - Mediendidaktik - Literaturdidaktik*, Herausgeber: Günter Lange und Swantje Weinhold, 3-33. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007.
- Wildemann, Anja. „Aufsatzunterricht - Texte schreiben.“ In *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik - Mediendidaktik - Literaturdidaktik*, Herausgeber: Günter Lange und Swantje Weinhold, 34-54. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007.
- Wrobel, Arne. *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1995.
- Wrobel, Arne. „Schreiben und Formulieren. Prätext als Problemindikator und Lösung.“ In *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*, Herausgeber: Daniel Perrin, Ingrid Böttcher, Otto Kruse und Arne Wrobel, 83-96. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002.
- Wrobel, Arne. „Zur Modellierung von Formulierungsprozessen.“ In *Schreiben in den Wissenschaften*, Herausgeber: Eva-Maria Jakobs und Dagmar Knorr, 15-27. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, 1997.

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Schreibprozessmodell von Hayes	15
Abbildung 2 Schreibentwicklungsmodell nach Bereiter	34
Abbildung 3 Teilkompetenzen des Schreibens (nach Bereiter), Teilprozesse des Schreibens (nach Wrobel).....	38
Abbildung 4 Funktionen des Schreibens	45
Abbildung 5 Zielsetzungen des Schreibens	56
Abbildung 6 Anforderungsbereiche des Formulierens	78
Abbildung 7 Klassifikation von Revisionen nach Baumann / Ludwig	88

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Thematik der prozessorientierten Schreibdidaktik, welche sich im aktuellen deutsch-didaktischen Diskurs zum dominierenden Paradigma zu entwickeln beginnt. Dies ist nicht zuletzt dem Umstand des Perspektivwechsels von einer Produkt- zur Subjekt- bzw. Prozessorientierung geschuldet, durch welchen sie sich vom traditionellen Aufsatzunterricht unterscheidet.

Im Zuge dieser Arbeit sollen geklärt werden, welche Möglichkeiten und Chancen dieses neue didaktische Konzept für den Deutschunterricht eröffnen kann, bzw. welche konkreten Techniken und Strategien sich daraus für die Praxis ableiten und entwickeln lassen.

Die letzten Kapitel widmen sich der Frage nach den daraus folgenden Implikationen für die Gestaltung des Unterrichts, insbesondere der sogenannten *Aufgabenkulturen*, und den dazu nötigen personellen und institutionellen Rahmenbedingungen.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Tina Maria Herbsthofer
Geburtsort	Klosterneuburg

Bildung

2008	Matura (Vienna Business School Hamerlingplatz, 1080 Wien)
Seit 2010	Lehramtsstudium Deutsch und Psychologie / Philosophie (Universität Wien)
März 2015	Abschluss Bachelorstudium Deutsche Philologie (Universität Wien)

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Wien, im Juli 2015

Tina Maria Herbsthofer