



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

LehrerInnen-Feedback vs. Peer-Feedback: Zur Effektivität unterschiedlicher Feedback-Verfahren im Deutschunterricht

verfasst von / submitted by

Elisabeth Barthofer, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 20. April 2022/ Vienna, 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 506 525 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt (Sek) UF Deutsch UF Psychologie
und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Jutta Ransmayr

Inhalt

1	Einleitung.....	6
2	Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand.....	8
2.1	Ein Blick in die Schreib- und Revisionsforschung.....	8
2.1.1	Der Schreibprozess.....	9
2.1.2	Der Revisionsprozess	16
2.1.3	Schreib- und Revisionskompetenz	31
2.1.4	Entwicklung von Schreib- und Revisionskompetenz.....	35
2.2	Textüberarbeitung in der Schule.....	40
2.2.1	Die Textüberarbeitung als Herausforderung und Möglichkeit für SchülerInnen....	41
2.2.2	Selbstreguliertes Überarbeiten	45
2.2.3	Kooperatives Schreiben.....	50
2.2.4	LehrerInnenseitiger Umgang mit SchülerInnentexten	51
2.3	Feedback-Methoden und Überarbeitungsverfahren im Schreibunterricht	54
2.3.1	Wirksamkeit von Feedback.....	55
2.3.2	Peer-Feedback	57
2.3.3	LehrerInnen-Feedback	61
3	Empirische Untersuchung.....	68
3.1	Forschungsdesign	68
3.1.1	Forschungsziele und Forschungsfragen	68
3.1.2	Methodisches Vorgehen und Beschreibung der Daten	69
3.1.3	Situation und Ablauf der Datenerhebung.....	71
3.1.4	Probleme und Einschränkungen der empirischen Untersuchung.....	75
3.2	Darstellung der Ergebnisse.....	77
3.2.1	Eigenständige Textüberarbeitung der Erstfassung	77

3.2.2	Revisionsanalyse der Zweitfassungen.....	79
3.2.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	144
3.2.4	Auswertung der Gruppendiskussionen.....	147
3.2.5	Beobachtungen zu den eigenständigen Überarbeitungsprozessen der SchülerInnen	157
3.2.6	Ergebnisse zur Wirksamkeit unterschiedlicher Feedback-Verfahren	160
4	Fazit und Ausblick.....	164
5	Literaturverzeichnis	167
6	Ergänzende Verzeichnisse	174
6.1	Abbildungsverzeichnis	174
6.2	Tabellenverzeichnis	174
6.3	Diagrammverzeichnis	175
7	Anhang.....	176
7.1	Abstract.....	176
7.2	Leitfragen für die Gruppendiskussionen	177

1 Einleitung

Schreiben zählt neben dem Lesen zu den wichtigsten Schlüsselkompetenzen, ohne die eine Teilhabe an der modernen Wissensgesellschaft unmöglich wird. Mit dem technischen Fortschritt der letzten Jahrzehnte und der zunehmenden Digitalisierung steigerten sich auch die Anforderungen an die literalen Fähigkeiten. Umso größer ist der Anspruch an den Schulunterricht, den SchülerInnen die notwendigen Fähigkeiten zu vermitteln, um erfolgreich Texte produzieren zu können (vgl. Becker-Mrotzek, 2014: 51). Lange Zeit stand das Schreibprodukt im Fokus des Schreibunterrichts. Seit Beginn der Schreibprozessforschung in den 1980er-Jahren entwickelte sich die Schreibdidaktik jedoch weiter: Man erkannte, dass sich der Schreibprozess aus mehreren Teilhandlungen zusammensetzt. Seither fordert die Schreibdidaktik, den gesamten Prozess der Textproduktion und keinesfalls nur den fertigen Text in den Vordergrund zu stellen (vgl. Merz-Grötsch, 2019: 69).

Hayes und Flower (1980) entwickelten ein Modell, das versucht, die mentalen Prozesse, die während des Schreibens ablaufen, zu beschreiben¹. Sie unterscheiden zwischen drei Phasen bzw. Subprozessen, die eng miteinander verknüpft sind: Planen, Formulieren und Überarbeiten (vgl. Hayes/Flower, 1980: 12). Besonders der Überarbeitungsprozess spielt bei der Textproduktion eine wesentliche Rolle: Die Fähigkeit, die eigenen Texte und Entwürfe erfolgreich überarbeiten und dadurch verbessern zu können, unterscheidet kompetente und erfahrene SchreiberInnen von unerfahrenen SchreiberInnen mit geringeren Schreibkompetenzen (vgl. Sturm/Weder, 2020: 166). Das Überarbeiten von Texten in der Schule erweist sich somit als didaktisch sinnvolle und erfolgversprechende Möglichkeit, um die Entwicklung der Schreibkompetenz der SchülerInnen zu fördern (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 11). Für ungeübte bzw. schwächere SchülerInnen kann die Textrevision jedoch eine herausfordernde Tätigkeit werden, da viele Teilleistungen erbracht werden müssen (vgl. Ferencik-Lemkuhl/Schwinning/Bremerich-Vos, 2015: 10). Die Lernenden können zum Teil zwar Unstimmigkeiten und Abweichungen in ihren Texten erkennen, haben jedoch Schwierigkeiten damit, diese zu diagnostizieren und zu beheben. Deshalb nehmen SchülerInnen nur selten eigenständige Textüberarbeitungen vor. Werden Revisionen

¹ Das Modell wurde immer wieder scharf kritisiert und über die Jahre weiterentwickelt. Das neueste Schreibprozessmodell der Textproduktion von Hayes (2012) wird im Kapitel 2.1.1.2 näher erläutert.

durchgeführt, dann überwiegend lokal begrenzt an der Textoberfläche. Die Überarbeitungen beziehen sich somit meist nur auf Aspekte der normativen Sprachrichtigkeit (vgl. ebd.: 11).

Aus der Forschung sind bereits zahlreiche sowie vielfältige Methoden und Arbeitstechniken bekannt, die zur Förderung der Überarbeitungskompetenz im Unterricht angewendet werden können. Ein wirksames Verfahren, um die SchülerInnen bei ihrer Textproduktion und -überarbeitung zu begleiten, ist das Geben von Feedback (vgl. Hattie/Timperley, 2007: 102). Dabei gibt es einerseits Verfahren, in denen sich die SchülerInnen in Gruppengesprächen gegenseitig Rückmeldungen zu ihren Texten geben (sogenanntes „Peer-Feedback“), andererseits können auch Lehrpersonen Tipps und Überarbeitungsvorschläge zu den SchülerInnentexten formulieren, um eine Textüberarbeitung zu initiieren (das sogenannte „LehrerInnen-Feedback“). Aufgrund der vielen Möglichkeiten, Textüberarbeitungen im Deutschunterricht anzuregen, liegt das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit darin, die Effektivität der genannten Feedback-Verfahren als geeignete Konzepte zur Förderung der Überarbeitungskompetenz zu überprüfen. Im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung, die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführt wurde, stehen somit folgende Forschungsfragen

1.) Wie wirken sich Peer-Feedback-Verfahren bzw. LehrerInnen-Feedback-Verfahren auf Textüberarbeitungsprozesse bei SchülerInnen der Sekundarstufe I aus?

2.) Führen diese Feedback-Verfahren zu einer Optimierung der Textqualität?

Weiters soll untersucht werden, welche Überarbeitungen SchülerInnen selbstständig ohne konkrete Überarbeitungshinweise oder Feedback von außen vornehmen, mit welchen Herausforderungen sie während des Revisionsprozesses konfrontiert werden und inwiefern durch die Feedback-Verfahren die Einstellung und Bereitschaft zur Textüberarbeit positiv beeinflusst werden kann.

Um die Fragen beantworten zu können, wird im theoretischen Teil der Arbeit zunächst ein Blick in die Schreibprozess- und Revisionsforschung geworfen. Darin werden die bekanntesten und einflussreichsten Modelle vorgestellt, die entwickelt wurden, um die Komponenten des Schreibens sowie des Überarbeitens näher zu beschreiben. Zudem wird näher auf den Revisionsprozess eingegangen sowie die Schreib- und Revisionskompetenz definiert. Im darauffolgenden Kapitel werden aussagekräftige Forschungsergebnisse aus der Revisionsforschung der letzten Jahrzehnte präsentiert, die sich mit dem Revisionsverhalten von erfahrenen bzw. ungeübteren SchreiberInnen auseinandersetzen. Anschließend werden didaktische Methoden und Konzepte vorgestellt,

die im Schreibunterricht angewendet werden können, um die Entwicklung einer Überarbeitungs-kompetenz in der Schule zu fördern. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf unterschiedliche Feedback-Verfahren gelegt. Dazu werden empirische Untersuchungen zur allgemeinen Wirksamkeit des Feedbacks vorgestellt sowie geeignete und bereits etablierte Feedback-Verfahren für den Deutschunterricht angeführt.

Für den empirischen Teil der Arbeit wurden schließlich zwei Feedback-Verfahren ausgewählt, deren Einfluss auf das Überarbeitungsverhalten, auf die Textqualität sowie auf die allgemeine Einstellung und Bereitschaft zur Textüberarbeitung von SchülerInnen der Sekundarstufe I in einer Untersuchung überprüft wurde. Die Untersuchung erfolgte mit SchülerInnen der 5. Schulstufe einer niederösterreichischen Mittelschule, die im Rahmen des Deutschunterrichts eine Erlebniserzählung verfassen und anschließend überarbeiten mussten. Die gesammelten Daten aus den Textüberarbeitungen der SchülerInnen wurden anschließend aufbereitet und analysiert.

Um die Daten zu triangulieren, wurden in dieser Untersuchung auch mündliche (verbale) Daten erhoben. Nach vollendetem Schreibprozess reflektierten die SchülerInnen ihren Überarbeitungsprozess. Die Gruppendiskussion wurde dabei von der Lehrperson geleitet, die neben allgemeinen Fragen zur Textüberarbeitung auch Fragen zum jeweiligen Feedback-Verfahren und zum konkret vorausgegangenen Schreibprozess stellte.

Die erhobenen schriftlichen sowie verbalen Daten sollen Auskunft darüber geben, ob und inwiefern die Feedback-Verfahren die Bereitschaft bzw. die Einstellung zur Textüberarbeitung positiv beeinflusst werden konnte, welche Überarbeitungsstrategien junge und unerfahrene SchreiberInnen bereits anwenden können und mit welchen Herausforderungen sie im Überarbeitungsprozess konfrontiert werden. Zudem soll überprüft werden, ob und inwiefern die im Unterricht durchgeführten Feedback-Verfahren das Überarbeitungsverhalten und die Textqualität der SchülerInnen beeinflussen konnten.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Ein Blick in die Schreib- und Revisionsforschung

Wir leben in einer „literalen Gesellschaft“, in der alles Wertvolle an Wissen, Gedanken und Erfahrung in schriftlicher Form festgehalten und aufbewahrt wird (vgl. Merz-Grötsch, 2019: 9). Das Schreiben als unverzichtbarer Teil kultureller Praxis gibt uns nicht nur die Möglichkeit, uns mit anderen auszutauschen, Gedanken und Wissen zu dokumentieren und zu speichern, es unter-

stützt auch unsere Denk- und Lernentwicklung und ermöglicht es, uns selbst auszudrücken und zu reflektieren (vgl. ebd.: 12). Die Fähigkeit, erfolgreich Texte produzieren zu können, wird somit zu den zentralen Kompetenzen gezählt. Ergebnisse aus Schreibforschungen zeigen uns jedoch immer wieder, dass viele Kinder und Jugendliche Schwierigkeiten mit dem Schreiben von Texten haben. Sie können den Kompetenzanforderungen der Bildungsstandards häufig nicht mehr nachkommen. Aus diesem Grund wird die Forderung immer lauter, die Schreibfähigkeiten unserer SchülerInnen im Unterricht verstärkt zu fördern. Forschungen zur wirksamen Schreibförderung zeigen, dass es besonders sinnvoll ist, den komplexen Schreibprozess zu vereinfachen, indem er in seine Bestandteile zerlegt wird. Vor allem schreibschwächere SchülerInnen können davon profitieren. Zusätzlich können sie mithilfe von sogenannten Schreibstrategien, die ihnen im Unterricht mitgegeben werden, bei der Textproduktion unterstützt werden (vgl. Ferencik-Lehmkuhl 2017: 10). Das selbstregulierende Schreiben erwies sich ebenso als effektives Förderkonzept. Dabei werden den SchülerInnen Strategien zum Planen und Überarbeiten ihrer Texte vermittelt (vgl. Glaser/Brunstein, 2020: 472). Berücksichtigt man all diese Komponenten, so rückt besonders die Überarbeitungskompetenz in den Vordergrund, da sie die Schreibkompetenz auf dreifache Art und Weise erfolgversprechend fördern kann (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 11):

1. Die SchreiberInnen konzentrieren sich nur auf einen Teil des Schreibens, den Revisionsprozess, wodurch die Komplexität des Schreibprozesses vereinfacht wird.
2. Kognitive Revisionsstrategien und metakognitive Strategien der Selbstregulation schaffen eine Optimierung der Schreibleistung.
3. Die Textüberarbeitung bietet eine Vielfalt an didaktischen und methodischen Konzepten, die an die jeweiligen Anforderungen der SchülerInnen angepasst werden können.

Aus diesen Gründen gilt die Textüberarbeitungskompetenz als anzustrebende Kompetenz, welche im modernen Schreibunterricht gezielt gefördert und eingeübt werden soll. Bevor im Folgenden näher auf die Revisionsprozessforschung eingegangen wird, soll zunächst ein kurzer Überblick über den Schreibprozess gegeben werden, in dem der Revisionsprozess als Teilprozess eingebettet ist.

2.1.1 Der Schreibprozess

Die moderne Schreibprozessforschung entstand, als sich in den USA in den 1970er Jahren eine „Krise der Schriftlichkeit“ zeigte. Dabei wollte man die Ursachen für die unzureichenden literalen Kompetenzen von SchülerInnen und StudentInnen erforschen, die im mangelhaften Ausbil-

dungssystem aufgespürt wurden. Diese neu gegründete Schreibprozessforschung ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie empirisch orientiert, interdisziplinär und praxisorientiert ist, sofern sie eine didaktische Optimierung und die Effektivierung von Schreibprozessen anvisiert (vgl. Wrobel 2014: 86).

Der Schreibprozess ist der allgemeine Begriff dafür, einen Text selbstständig zu produzieren. Über lange Zeit wurde der Prozess in der Schreibdidaktik kaum berücksichtigt, vielmehr stand das fertige Produkt im Vordergrund. Die Nichtberücksichtigung des Schreibvorgangs hängt womöglich mit der Tatsache zusammen, dass Spuren der Überarbeitungen und Verbesserungen im fertigen Textprodukt nicht mehr sichtbar sind, die im Schreibprozess jedoch viel Zeit in Anspruch nehmen können (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2020: 19). Jeder, der bereits einen Text verfasst hat, weiß, wie herausfordernd ein solcher Prozess sein kann und wie viele Überarbeitungsschritte vorgenommen werden, bevor das Textprodukt vom Schreibenden als „fertig“ angesehen wird.

Das Verfassen eines Textes kann somit als komplexe Handlung verstanden werden. Beim Schreiben werden viele unterschiedliche Kompetenzen gefordert, die je nach Schreibanlass, Thema, Schreibaufgabe, der verfügbaren Zeit und dem verwendeten Schreibmedium innerhalb der gebotenen Schreibsituation und dem möglichen Adressaten bzw. der Adressatin die Motivation des Schreibenden im Textproduktionsprozess beeinflussen können. Je besser die Schreiberin bzw. der Schreiber diese Schreibanforderungen bewältigt, desto besser ist die Qualität ihres bzw. seines Textes (vgl. Merz-Grötsch 2019: 24).

Wrobel (2014) hebt vier Kompetenzbereiche besonders hervor (vgl. Wrobel, 2014: 85):

- **Sach- und Fachkompetenz („Was schreibe ich?“):** Um Texte verfassen zu können, benötigt man ein Wissen, welches im Gedächtnis oder aus externen Quellen abrufbar ist.
- **Diskurskompetenz („Warum und für wen schreibe ich?“):** Schreiben verlangt Fähigkeiten und Kenntnisse darüber, welchen Zwecken und Normen die schriftliche Kommunikation folgt.
- **Sprach- und Textkompetenz („Wie baue ich meinen Text auf und wie formuliere ich ihn?“):** Diese Kompetenz fragt nach mikro- und makrostrukturellem Wissen. Damit sind Kenntnisse über die jeweils zu realisierenden sprachlichen Formen und Textformate gemeint, die SchreiberInnen kennen müssen.

- **Prozesskompetenz („Wie soll ich vorgehen?“):** Um Texte schreiben zu können, benötigt man die Fähigkeiten und Kenntnisse, den Schreibprozess organisieren zu können.

Die Kompetenzfelder können selbstverständlich weiter ausdifferenziert und akzentuiert werden, man kann sie auch auf Phasen des Textproduktionsprozesses beziehen. Im Wesentlichen sind sie im Schreibprozess aber abhängig voneinander. Aus analytischer Sicht macht es jedoch Sinn, die Felder zunächst voneinander zu trennen. Das letzte angeführte Kompetenzfeld, die *Prozesskompetenz*, ist Gegenstand der Schreibprozessforschung, die mittlerweile als Paradigma die Schreibdidaktik dominiert. In den letzten Jahrzehnten wurden in der modernen Schreibprozessforschung unterschiedliche Schreibprozessmodelle entwickelt, die versuchen, die einzelnen Komponenten des Schreibens zu beschreiben (vgl. Wrobel 2014: 85).

2.1.1.1 Das „kognitive Modell“ von Hayes und Flower (1980)

Das erfolgreichste Modell, das in der Schreibprozessforschung entwickelt wurde, stammt von Hayes und Flower (1980). Nach Steinberg (1980) betrachtet J. R. Hayes den zu schreibenden Text als ein ungelöstes Problem:

As J. R. Hayes said [...], we are dealing with an „ill-defined problem.“ Such problems must first be parsed to determine interacting subsets, the subsets must then be dealt with individually, and then the interactions must be studied. As I understand it, we are still parsing and dealing with some of the early subsets in the process. Third, because research in this area is just beginning [...].“ (Steinberg, 1980: 157)

Demnach müsse man solche *ill-defined problems* zunächst analysieren, damit interagierende Teilkomponenten bestimmt werden können. Diese Teilkomponenten sollen in einem weiteren Schritt individuell betrachtet und ihre Wechselwirkung untereinander erforscht werden.

Das Modell von Hayes und Flower beruht auf der Analyse sogenannter „Think-aloud-Protokolle“, dabei werden die ProbandInnen zu „lautem Denken“ während des Schreibens aufgerufen (vgl. Fix, 2008: 36). Anhand dieser Protokollanalysen definierten sie einzelne Phasen, die man innerhalb des Schreibprozesses beobachten könne (vgl. Abbildung 1). Grundsätzlich unterscheiden sie drei Hauptteile, in denen das Schreiben eingebettet ist: die Aufgabenumwelt (*task environment*), das Langzeitgedächtnis der Schreibenden (*writer's long-term memory*) und der Schreibprozess (*writing process*). Der Fokus ihres sogenannten „kognitiven Modells“ liegt auf dem letzten Teil, dem Schreibprozess. Es basiert auf dem Verständnis, dass im Schreibprozess einzelne Module zusammenspielen, die sich gegenseitig beeinflussen und rekursiv organisieren. (vgl. Hayes/Flowers, 1980: 10).

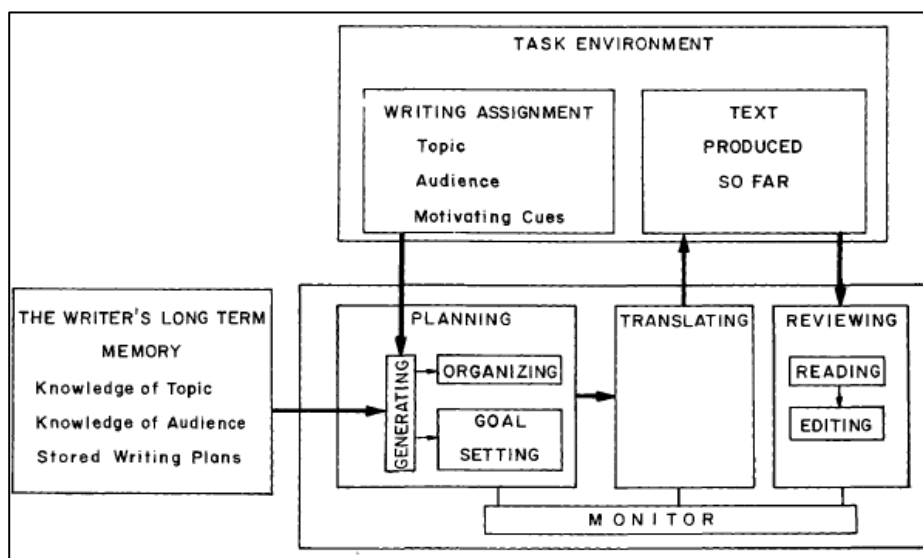


Abbildung 1: Das „kognitive Modell“ des Schreibens (nach Hayes/Flower, 1980:11)

Schreiben wird darin als Problemlöseprozess angesehen, der in den beiden anderen Bereichen der Aufgabenumwelt (*task environment*) und des kognitiven Umfelds (*long term memory*) integriert ist. Die Aufgabenumwelt beinhaltet die Aufgabenstellung, die Leserschaft und den fertig produzierten Text, das kognitive Umfeld umfasst das Langzeitgedächtnis der SchreiberInnen mit den verschiedenen Wissensressourcen (vgl. Wrobel 2014: 87). Hayes und Flowers (1980) unterscheiden in diesem Schreibprozess die drei Hauptprozesse Planen (*planning*), Formulieren (*translating*) und Revidieren (*reviewing*), die wiederum Subprozesse aufweisen.

Nach ihrem Modell beginnt das Verfassen eines Textes mit der Planung. Sie umfasst den Prozess, Informationen aus der Aufgabenumwelt und der kognitiven Umwelt zu nutzen, um einen Schreibplan zu entwickeln, damit zuvor gesetzte Ziele erreicht werden können (vgl. Hayes/Flowers, 1980: 12). Dabei werden zunächst die vorhandenen Wissensbestände des Schreibers bzw. der Schreiberin gesammelt, geprüft, verworfen und die Ideen für die Textproduktion bewertet (*generating*). Anschließend werden diese Ideen strukturiert (*organizing*), wodurch eine Gliederung aufgebaut wird und Schreibziele formuliert werden können (*goal setting*) (vgl. Merz-Grötsch, 2019: 54 zitiert nach Hayes/Flowers, 1980: 12-13). Die Herausforderung in diesem Planungsprozess liegt darin, dass Planungen oft mit einem unklaren Zielzustand einhergehen. Somit können das Ergebnis des Textes und der Verlauf des Planungsprozesses im Vorhinein nicht genau genug definiert werden. Zum Teil verändern sie sich im Schreibverlauf oder werden erst darin entwickelt (vgl. Wrobel, 2014: 88).

Im Formulierungsprozess geht es darum, der Anleitung des Schreibplanes zu folgen, indem die aus dem kognitiven Umfeld gewonnenen Informationen sprachlich realisiert werden (*Transla-*

ting). Dazu werden die im Planungsprozess entstandenen Notizen und Textfragmente zu textfähigen Sätzen organisiert (vgl. Hayes/Flower, 1980: 12). Dieses Stadium im kognitiven Modell wird als „problematisch“ angesehen, da es nicht weiter differenziert und lediglich benannt wird als „Übersetzung“. Analysen des Formulierungsprozesses zeigen jedoch, dass schriftliches Formulieren überwiegend auch mit Prozessen der Textplanung und der Textrevisionen in Verbindung steht. Zum Beispiel wird auch in der Planungsphase in Form von Stichwörtern, Konzepten, usw. formuliert (vgl. Wrobel, 2014: 89).

Beim Revidieren übernimmt der Schreibende die Rolle des Rezipienten (*Reading*) und überprüft die Qualität des im Formulierungsprozess produzierten Textes. Im Hinblick auf die Schreibziele und den Adressaten werden dabei Schwächen in den Formulierungen aufgedeckt und korrigiert (*Editing*) (vgl. Hayes/Flower, 1980: 12). Die Funktion des Revisionsprozesses ist somit die Optimierung der Qualität des geschriebenen Textes, indem Verstöße gegen Schreibkonventionen und Bedeutungsungenauigkeiten erkannt, reflektiert und revidiert werden (vgl. Hayes/Flower, 1980: 16-17). Hayes und Flower betonen zudem, dass der Formulierungs- und Überarbeitungsprozess rekursiv organisiert ist. Wird eine Abweichung in einer Formulierung aufgedeckt, so führt der Revisionsprozess zu einer neuen Formulierung, die wiederum überarbeitet werden kann (vgl. Hayes/Flower, 1980: 17-18).

Die Komplexität der miteinander verflochtenen Schreibaktivitäten machen eine bewusste Koordination notwendig, die im Modell von Hayes und Flower durch eine sogenannte „Steuerungseinheit“, dem *Monitor* erfolgt. Das kognitive Modell betont mit dieser Instanz erstmals die Relevanz der metakognitiven Fähigkeiten im Schreibprozess (vgl. Wrobel, 2014: 87, 90).

Dieses Modell von Hayes und Flower (1980) wurde immer wieder scharf kritisiert. Zum Beispiel wurde beanstandet, dass sich das Modell nur an SchreibexpertInnen orientiere und das Verhalten von SchreibanfängerInnen während der Textproduktion zu wenig bis gar keine Beachtung fände. So werde auch der Einfluss grundlegender Schreibfertigkeiten auf den Schreibprozess nicht genügend berücksichtigt (vgl. Merz-Grötsch, 2005: 90). Hayes und Flower (1980) betonen jedoch, dass ihr Modell als provisorisch zu betrachten sei, mit der Aufgabe, eine erste ungefähre Beschreibung bereitzustellen (vgl. Hayes/Flower 1980: 10). Sie entwickelten ihr Modell auch über die Jahre hinweg weiter. So modifizierten sie im Jahr 1981 ihre Ansichten zum Revisionsprozess in ihrem Schreibmodell, indem sie dessen Subprozesse auf *evaluating* und *revising* modifizierten (vgl. Flower/Hayes, 1981: 370). Sie fügten weiters hinzu, dass sich das Überarbeiten nicht mehr nur auf einen schriftlich fixierten Text beziehen kann, sondern Revisionen auch in Gedanken

möglich sind (vgl. Flower/Hayes, 1981: 374), die Rau (1994) später als mental durchgeführte „Prätextrevisionen“ definierte (vgl. Rau, 1994: 53).

2.1.1.2 Das neueste Modell der Textproduktion von Hayes (2012)

Das neueste Schreibprozessmodell von Hayes (2012) besteht aus drei Ebenen (vgl. Abbildung 2): der oberen Kontrollebene (*control level*), der mittleren Prozessebene (*process level*) und der unteren Ressourcenebene (*resource level*). All diese Elemente sind wie in den Vorgängermodellen eng miteinander verflochten und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Hayes, 2012: 371).

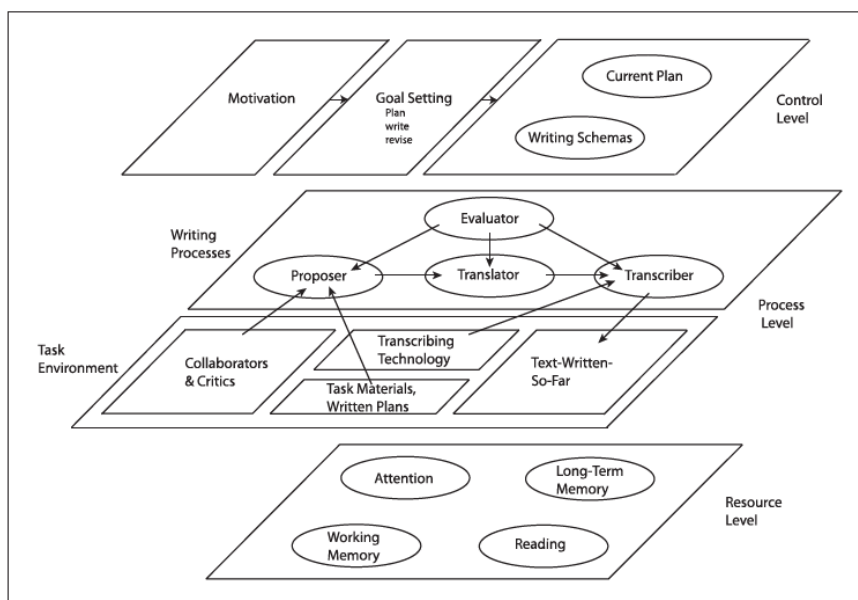


Abbildung 2: Neuestes Schreibmodell nach Hayes (vgl. 2012: 371)

Wesentlich für alle weiteren Prozesse ist die Kontrollebene, die deshalb über den anderen Ebenen dargestellt wird. In dieser Ebene ist auch die Motivation angesiedelt, der Hayes bereits in seinem 1996er Modell eine wichtige Bedeutung zuweist: Sie beeinflusst die Zielsetzungen mit Bezug auf die Teilprozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten, die wiederum sowohl auf den aktuellen Plan (*current plan*) als auch auf die Schreibschemata (*writing schemas*) Einfluss nehmen. Die Prozessebene umfasst die kognitiven Schreibprozesse und das Aufgabenumfeld, welches sich aus der physischen sowie der sozialen Umgebung des Schreibenden zusammensetzt. In den Schreibprozessen sind die innerhalb des Schreibens ablaufenden Prozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten gefasst, die wiederum aus den vier Teilprozessen „Vorschläger“ (*propo-*

ser), „Übersetzer“ (*translator*), „Überprüfer“ (*evaluator*) und „Verschrifter“ (*transcriber*) zusammengesetzt sind. Dabei erzeugt der Vorschlager die im Text ausgedrückten Ideen, die der Übersetzer in eine sprachlich korrekte Abfolge umformt. Diese wird anschließend im Arbeitsgedächtnis zwischengespeichert, bevor der Verschrifter ihren Inhalt in Schriftsprache übersetzt und dem bereits verfassten Text hinzufügt. Der Überprüfer überwacht diesen Prozess und greift bei Problemen ein (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 43). Die kognitiven Elemente (Langzeit- und das Arbeitsgedächtnis, das Lesen sowie die Fähigkeit, die eigene Aufmerksamkeit zu steuern) finden sich in der Ressourcenebene, auf die die anderen Prozessebenen während der Textproduktion zurückgreifen können. Sie können als wichtige Stützfunktion beim Schreiben angesehen werden (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 44).

Anders als in den vorangegangenen Modellen verzichtete Hayes diesmal darauf, die für ihn zentralen Planungs- und Überarbeitungsaktivitäten im Modell einzeln als „Subprozesse“ darzustellen. Er begründet dies damit, dass er das Planen und Überarbeiten nicht mehr nur als Subprozess versteht, sondern in ihnen *specialized writing activities* sieht, also eigenständige Aktivitäten, die im Schreibprozess gleichermaßen zum Einsatz kommen können (vgl. Hayes, 2012: 376). Im neuen Modell ist auch kein Monitor mehr vertreten, der im Modell von Hayes und Flower (1980) noch als „Steuereinheit“ beschrieben wurde. Hayes erklärte, dass der Monitor von Beginn an nie als ein *master process* gedacht war, der alle anderen Schreibprozesse kontrolliert. Der Monitor sollte lediglich die individuellen Unterschiede von SchreiberInnen erklären: „The monitor represented the writer’s predisposition to sequence the writing process in a particular way“ (Hayes, 2012: 373).

Wie Hayes setzten sich auch viele weitere ForscherInnen mit der Konzipierung von Schreibprozessmodellen auseinander. Im Gegensatz zu anderen setzte er jedoch den Fokus auf die Teilprozesse des Schreibens und ihr Zusammenwirken, womit er viele andere WissenschaftlerInnen zu ihren Arbeiten anregte. Deshalb gilt Hayes als der wohl einflussreichste Forscher auf dem Gebiet der Schreibforschung. So wurde seine Grundidee des prozessorientierten Schreibens aufgenommen und einigen Teilprozessen mehr oder weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Zu betonen sei besonders auch die Arbeit von Hayes et al., der wir es zu verdanken haben, dass der Revisionsprozess als eigenständiger Forschungsgegenstand entwickelt wurde (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 45).

2.1.2 *Der Revisionsprozess*

Die umfassenden Möglichkeiten zu Textüberarbeitungen, seien es mehrmalig überarbeitete Revisionen, Überarbeitungen bezogen auf einen schriftlich fixierten Text oder Revisionen in Gedanken, sie alle machen den gesamten Revisionsprozess zu einem vielschichtigen und nicht einfach durchschaubaren Vorhaben. In den letzten Jahrzehnten wandte sich die Schreibforschung fortwährend den Fragen und Herausforderungen zu, die mit solchen Textrevisionen verbunden werden (vgl. Baurmann, 2008: 89). Die Arbeit von Hayes et al. war schließlich ausschlaggebend dafür, dass sich seit den 1980er Jahren mit der Revisionsforschung ein eigener Forschungszweig etablierte (vgl. Fix, 2004: 27). Das Überarbeiten kann dabei definiert werden als

[...] ein auf kognitiven Vorgängen beruhendes sprachliches Problemlösehandeln, das versucht, das Missverhältnis zwischen der Intention des Schreibenden und der noch unvollkommenen Realisierung dieser Intention in seinem Text zu überwinden. (Fix, 2004: 4)

Das Überarbeiten von Texten nimmt eine zentrale Stellung ein innerhalb des Schreibprozesses und so auch beim Schreibenlernen. Der Revisionsprozess kann auf jeder Ebene des Schreibprozesses ansetzen, nicht erst beim fertigen Textprodukt. Alle Teilprozesse des Textproduktionsprozesses können somit Gegenstand der Revision werden und in jedem dieser Prozesse können Kompetenzen, Strategien und Fertigkeiten gewonnen werden. Wird ein Überarbeitungsprozess sinnvoll in die Textproduktion im Schreibunterricht integriert, kann der Text selbst zum Lerngegenstand gemacht werden (vgl. Merz-Grötsch, 2019: 59). Grundsätzlich kann das Revidieren als eine „spezifische Art zu Schreiben“ angesehen werden und nicht nur bloß als ein Teil des Schreibprozesses (vgl. Baurmann/Ludwig, 1985: 254). Durch das Überarbeiten selbst kann man sich zudem intensiv mit dem eigenen Konstruktionsprozess auseinandersetzen (vgl. Fix, 2004: 13). Man reflektiert die eigenen Schreibhandlungen und trainiert damit eine Fertigkeit, die einen selbstregulierten Lernenden ausmacht. Zudem nimmt das Um- und Nachbearbeiten von Ideen und Gedanken positiven Einfluss auf das eigene Wissen (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 53).

Mit dem Überarbeiten von Texten wird somit nicht nur das Ziel verfolgt, einen Text hinsichtlich seines Schreibzieles angemessener zu gestalten, man entwickelt dabei auch zusätzlich neue Fertigkeiten und Kompetenzen während des Schreibprozesses.

Angeregt durch die Arbeit von Hayes und Flower (1980) wurden seit den 1980er Jahren zahlreiche Modelle entwickelt, die die kognitiven Abläufe beim Überarbeiten sowie die Klassifikationen von Revisionen beschreiben sollen (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 53). Die wichtigsten Revisionsprozessmodelle sollen im Folgenden kurz erklärt werden.

2.1.2.1 Das CDO-Modell von Scardamalia und Bereiter (1983)

Das einflussreichste Modell zur Beschreibung des Revisionsprozesses stammt von Scardamalia und Bereiter (1983) und knüpft an das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980) an. In diesem sogenannten CDO-Modell (*compare-diagnose-operate*) gehen Scardamalia und Bereiter näher auf die Revisionshandlungen ein und beschreiben darin drei rekursive, kognitive Operationen, nach denen bei der Textüberarbeitung vorgegangen wird. Alamargot und Chanquoy (2001) betonen bei ihrer Beschreibung des Modells von Scardamalia und Bereiter (1983), dass sie das CDO-Modell weniger als eine Theorie verstehen, sondern darin vielmehr eine Technik sehen, die SchreiberInnen bei ihren Textrevisionen unterstützen soll (vgl. Alamargot/Chanquoy, 2001: 104). Scardamalia und Bereiter (1983) selbst stellen ihren Fokus auf den kognitiven CDO-Prozess und nicht auf Revisionen im Text, weshalb sie ihren Vorschlag zur Beschreibung von Revisionen nicht als ein Revisionsprozessmodell betrachten:

A major reason is that „revision“ refers to something that happens to a text, and we want to keep it clear that what we are studying here is the cognitive process and that when we examine texts it is because of what they may show about cognitive processes. Also, it is important to keep in mind that the CDO process may go on even though revision does not occur (Scardamalia/Bereiter, 1983: 71).

Nach dem CDO-Verfahren erfolgt der Revisionsprozess durch eine selbstregulatorische Prozedur. Die drei Handlungen *compare*, *diagnose* und *operate* werden während des Revidierens zyklisch durchlaufen und Satz für Satz angewendet (vgl. Abbildung 3). Dabei findet ein Vergleich zwischen zwei Textrepräsentationen statt – dem bisher produzierten Text und dem zuvor geplanten Text. Eine solche Unterscheidung ist für den Ablauf des CDO-Verfahrens von Bedeutung, da der finale Text meist von der ursprünglichen Textplanung abweicht. Aus diesem Grund fällt es SchreiberInnen leichter, fremde Texte zu überarbeiten als ihre eigenen: „When they revise their own texts, they do not read what is written; instead, they read what they think they had written.“ (Arias-Gundín/García-Sánchez, 2008: 223).

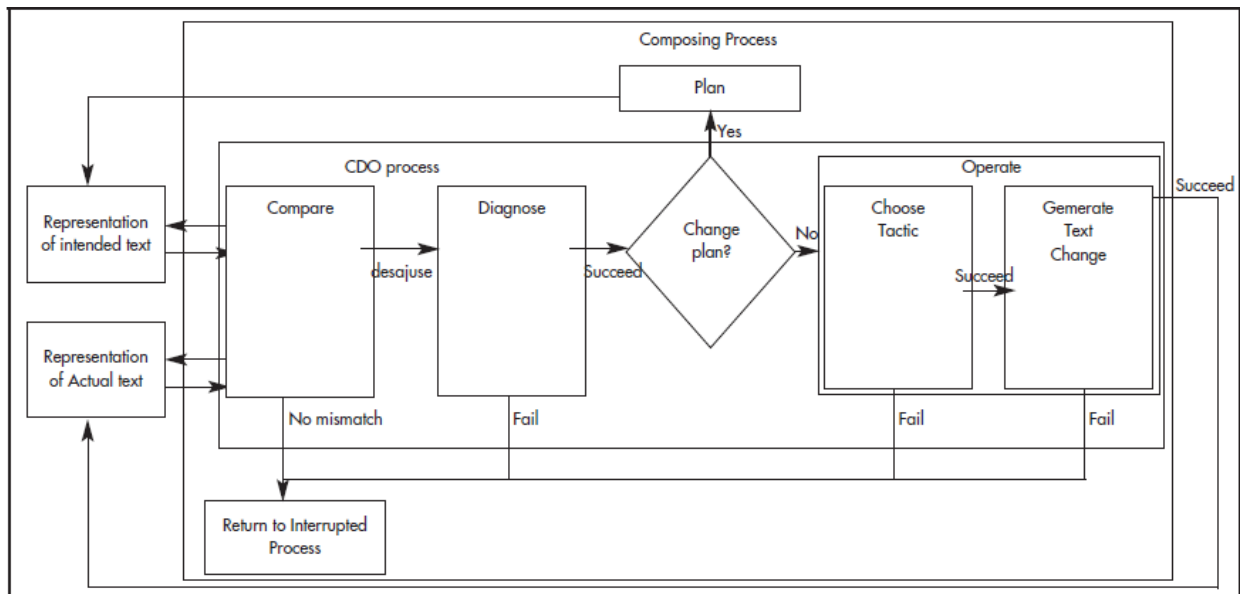


Abbildung 3: CDO-Modell nach Scardamalia und Bereiter (1983) adaptiert von Arias-Gundín und García-Sánchez (vgl. 2008: 224).

Wird eine solche Abweichung zwischen dem geplanten und dem verfassten Text festgestellt, wird der CDO-Prozess aktiviert und alle anderen Schreibprozesse werden unterbrochen. Die gesamte kognitive Aktivität richtet sich nun dem CDO-Prozess zu: In einem ersten Schritt wird der intendierte Text mit dem tatsächlich produzierten Text verglichen (= *compare*). Werden dabei Unstimmigkeiten gefunden, so werden alle anderen Prozesse automatisch unterbrochen und das Verfahren zur Diagnose wird gestartet (= *diagnose*). Der Text und das Wissen im Langzeitgedächtnis werden durchsucht, um den Grund für die Unstimmigkeit zu finden. Wird die Entscheidung getroffen, dass nicht der Text, sondern die zugrundeliegende Intention geändert werden soll, wird der CDO-Prozess zunächst beendet. Wenn nicht die Intention, sondern der Text geändert werden soll, so werden die Unstimmigkeiten bestenfalls im letzten Schritt behoben, also überarbeitet (= *operate*) (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 54).

Betrachtet man die einzelnen Schritte des CDO-Prozesses, wird deutlich, welche Fertigkeiten und Kompetenzen für das Überarbeiten nötig sind. Erfolgreiche SchreiberInnen müssten demnach nicht nur ihren Text vorab planen, sie benötigen auch die Fähigkeit, ihren fertigen Text kritisch betrachten und Abweichungen zwischen den beiden Textrepräsentationen erkennen und korrigieren zu können. Scardamalia und Bereiter sprechen von einer bestimmten Anzahl von Teilprozessen, die ein Schreiber bzw. eine Schreiberin beherrschen muss: Bewertung, taktische Entscheidungen bzw. Strategien (z.B. Eliminieren, Umschreiben) und Kontrolle der Textrevisi- on. Es ist notwendig, dass diese Teilprozesse verinnerlicht werden und ein Verständnis, warum sie stattfinden, aufgebaut wird. Dieses Verständnis ermöglicht ein Abschätzen, wann, wo, wie

und warum kognitive Überarbeitungsstrategien angewendet, bewertet und gesteuert werden sollen. Die Bewertung und Kontrolle als Teilprozesse im Überarbeitungsprozess können somit als automatische Prozesse verstanden werden, die im Langzeitgedächtnis gespeichert sind (vgl. Arias-Gundín/García-Sánchez, 2008: 224).

Auch wenn das CDO-Modell nicht als theoretisches Modell zur Beschreibung des Revisionsprozesses angesehen werden kann bzw. von den AutorInnen als solches auch nicht gedacht war, so bildete es dennoch den Grundstein für einflussreiche Revisionsmodelle, die daraufhin entwickelt wurden (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 54).

2.1.2.2 Das Revisionsmodell von Hayes et al. (1987)

Hayes et al. (1987) entwickelten auf Basis von „Think-Aloud-Protokollen“ von SchreibexpertInnen und unerfahrenen SchreiberInnen ein eigenständiges Revisionsmodell. Sie knüpften mit ihrem Modell an ihr Schreibprozessmodell von 1980 an und versuchten damit, den Revisionsprozess näher zu untersuchen. Ziel ihrer Untersuchung war es, Unterschiede zwischen SchreibanfängerInnen und -expertInnen aufzudecken und zu erklären. Als zentrales Revisionsmodell beschreibt es neben Revisionsprozessen und -strategien auch das notwendige Wissen, um Revisionen durchführen zu können (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 55).

In ihrem Modell unterscheiden sie zwischen zwei Hauptkomponenten, die miteinander interagieren: den Prozessen (*processes*), die während des Revidierens ablaufen, und den Wissenskategorien (*knowledge*), die diese Prozesse beeinflussen bzw. aus den Prozessaktivitäten resultieren. Hayes et al. (1987) teilen in ihrem Modell die Prozesse in vier Subprozesse ein, die zum Teil mit den CDO-Phasen von Scardamalia und Bereiter (1983) übereinstimmen (vgl. Abbildung 4):

- Aufgabendefinition (*task definition*)
- Evaluation (*evaluation*)
- Strategiewahl (*strategy selection*)
- Ausführung der Strategie (*modify text and/or plan*)

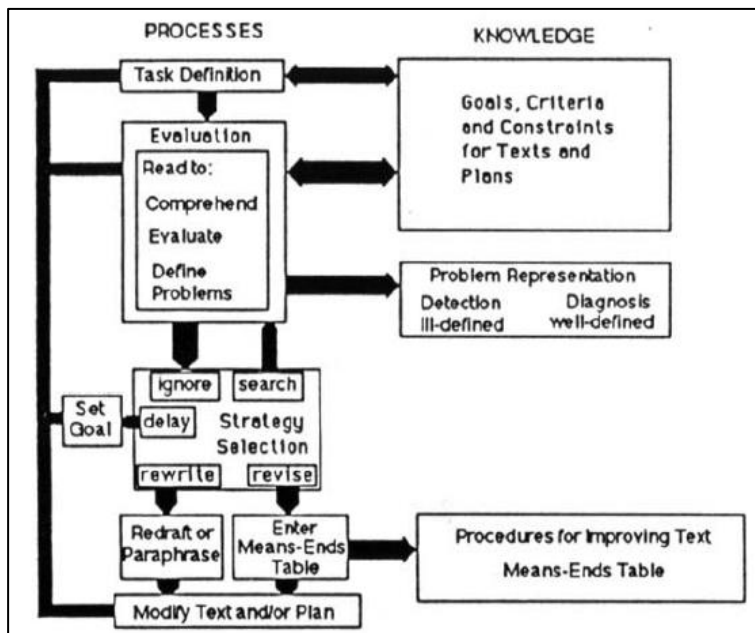


Abbildung 4: Revisionsprozessmodell nach Hayes, Flower, Schriver, Stratman und Carey (vgl. 1987: 185)

Nach Hayes et al. geht es beim Revidieren zunächst darum, ein Revisionsziel zu ermitteln (*task definition*). Die Aufgabendefinition zu Beginn des Revisionsprozesses stellt somit die Basis für alle anderen Prozesse dar (vgl. Hayes u. a., 1987: 190). Als „Monitor“ dient sie der Textüberarbeitung und sorgt für eine zielbewusste Textüberarbeitung (vgl. Necknig, 2012: 43). Sie steuert und überwacht die anderen Subprozesse und greift vor allem auf metakognitives Wissen und metakognitive Strategien zurück. Die Aufgabendefinition kontrolliert somit die Entscheidungen, wo und wie überarbeitet werden soll, um das übergreifende Revisionsziel zu erreichen (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 56). Hayes et al. betonen dabei, dass die Definition der Revisionsaufgabe von unterschiedlichen Komponenten (z.B. Textsorte, Schreibaufgabe, thematisches und sprachliches Wissen, etc.) beeinflusst wird und sich vor allem zwischen SchreibexpertInnen und SchreibanfängerInnen stark unterscheidet. So kamen sie in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass ExpertInnen komplexere und umfangreichere Aufgabendefinitionen erstellen als AnfängerInnen (vgl. Hayes u. a., 1987: 197).

Im nächsten Schritt des Revisionsprozesses wird aus Sicht des Lesers bzw. der Leserin der bisher verfasste Text auf Abweichungen zwischen realisiertem und intendiertem Text überprüft (*evaluation*) (vgl. Necknig, 2012: 43). Für Hayes et al. (1987: 202) ist das Lesen ein wichtiger Bestandteil in diesem Prozess. Dabei charakterisieren sie zwei Lesetechniken, die sich in ihrem Zweck unterscheiden: dem auf Verständnis gerichteten Lesen und dem evaluierenden Lesen, das für eine Textrevision notwendig ist. Liest man mit dem Zweck, den Text zu verstehen, so wird primär die Textbotschaft fokussiert. Die Textprobleme treten in den Hintergrund, weshalb diese

in einem geringeren Ausmaß entdeckt werden als beim evaluierenden Lesen – hierbei liest man mit dem Ziel, Abweichungen im Text zu erkennen und zu charakterisieren. Um Textprobleme entdecken zu können, muss auf verschiedene Wissensbestände zurückgegriffen werden, zum Beispiel auf Wissen über grammatische Regeln und Wissen zu den Bedürfnissen eines potenziellen Lesers bzw. einer potenziellen Leserin. (vgl. Hayes u. a., 1987: 204).

In ihrem Modell unterscheiden sie zudem drei Situationen einer Evaluation (vgl. Hayes u. a., 1987: 206-207):

- 1.) Einen fremden Text revidieren:** Möchte man einen fremden Text überarbeiten, so hat man durch den vorliegenden Text selbst nur indirekt Zugriff auf den intendierten Schreibplan des Schreibenden. Somit ist in manchen Fällen nicht unbedingt klar, welches Schreibziel der Textverfasser bzw. die Textverfasserin verfolgt hatte.
- 2.) Den eigenen Text revidieren:** Beim Überarbeiten des eigenen Textes hat man direkten Zugriff auf den intendierten Schreibplan, wobei dieser Aspekt sowohl Vorteil als auch ein Nachteil sein kann. Der Vorteil liegt darin, dass man beim eigenen Text sofort weiß, ob ein Wort oder eine Phrase das Gewünschte ausdrückt. Allerdings kann es auch ein Hindernis sein, die eigenen Ziele zu kennen, da sie einen „blind“ für bestimmte Fehler im Text machen können.
- 3.) Den Schreibplan revidieren:** Wird der Text evaluiert, so wird meist auch der Schreibplan evaluiert. Allerdings müssen beide Tätigkeiten voneinander getrennt werden, da sie sich in der Art und Weise der Evaluation voneinander unterscheiden. Der Schreibplan kann dabei nach bestimmten Kriterien überprüft und gegebenenfalls auch überarbeitet werden.

Wird im Evaluationsprozess ein Textproblem aufgefunden, folgt in einem nächsten Schritt die Identifikation der Art des Problems, die sogenannte „Problemrepräsentation“ (*problem representation*) (vgl. Hayes u. a., 1987: 207). Dabei werden die entdeckten Unstimmigkeiten genauer beschrieben und können auf das Schreibziel, auf grammatische Regeln oder auf Vorstellungen über einen „idealen Text“ bezogen werden (vgl. Necknig, 2012: 44). Das Modell unterscheidet bei Problemrepräsentationen zwischen *ill-defined representation* und *well-defined representation*. Diejenigen, die viele Informationen enthalten, werden unter dem Begriff der „Diagnose“ (*diagnosis*) erfasst. Indem der Revidierende ein Problem diagnostiziert, erkennt er, dass dieses Problem zu einer Klasse oder Kategorie von Problemen zählt, mit denen er schon Erfahrung hat. Elaborierte Diagnosen werden im Modell somit als *well-defined representations* bezeichnet. Un-

genaue Repräsentationen, sogenannte *ill-defined representations*, sind hingegen bloße Entdeckungen, die unter dem Begriff der „Detektion“ (*detection*) zusammengefasst werden. Sie beinhalten wenige bis keine diagnostischen Informationen. In diesem Fall wird eine Revision für den Schreibenden schwierig (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 59-60). Nach Hayes et al. erstellen SchreibexpertInnen mehr Diagnosen, zudem unterscheiden sich ihre Problemrepräsentationen hinsichtlich ihrer Qualität von denen der Schreibnovizen (vgl. Hayes u. a., 1987: 219).

Nachdem die Überarbeitungsaufgabe definiert, der Text bzw. der Schreibplan evaluiert und die Art des Problems festgestellt wurde, erfolgt die Wahl einer Revisionsstrategie (*strategy selection*). Die Art und Weise, wie revidiert wird, hängt unter anderem davon ab, inwiefern das Problem diagnostiziert werden konnte. Nach Hayes et al. kann der Revidierende schließlich zwischen fünf Überarbeitungsstrategien wählen, wobei die ersten drei Strategien helfen, den Revisionsprozess zu steuern, und die letzten beiden die eigentliche Modifizierung des Textes bewirken (vgl. Hayes u. a., 1987: 223-229):

- 1.) **Problem ignorieren (*ignore*):** Die Untersuchungen ergaben, dass SchreiberInnen ein Problem ignorieren, wenn es nicht als störend empfunden wird oder wenn es nicht lösbar zu sein scheint.
- 2.) **Problem verschieben (*delay*):** Hierbei wird der Revisionsprozess zerteilt. Dadurch wird es dem Schreiber bzw. der Schreiberin möglich, die Aufmerksamkeit zunächst auf einen Aspekt zu richten und sich erst später mit anderen auseinanderzusetzen. ExpertInnen wenden sich laut Untersuchungsergebnissen von Hayes et al. (1987: 224) zuerst Kernproblemen im Text zu (z.B. im Textaufbau), bevor sie oberflächliche Abweichungen revidieren (z.B. Rechtschreib- oder Grammatikfehler). Bei der Anwendung dieser Strategie ist es meist notwendig, Schritte im Schreibprozess zurückzugehen und Schreibziele neu zu planen, zu reevaluieren sowie neu zu formulieren.
- 3.) **Nach mehr Informationen suchen (*search*):** Um Problemrepräsentationen zu entwickeln, zu ergänzen oder zu verbessern, wendet man diese Strategie an. Dabei wird nach mehr Informationen im Text oder im Gedächtnis gesucht, um das Problem klarer benennen und somit auch leichter lösen zu können (von *ill-defined representations* zu *well-defined representations*).
- 4.) **Text neu schreiben (*rewriting*):** Diese Strategie wird gewählt, wenn der Schreibende keine geeignete Strategie finden kann oder der gesamte Text bzw. ein Abschnitt zu viele Fehler enthält, sodass sich deren Überarbeitung nicht lohnen würden. Vor allem ungeüb-

tere SchreiberInnen neigen zu dieser Strategie. Revidierende gehen dabei von der Entdeckung eines Problems direkt zu dessen Behebung, indem sie den gesamten Text bzw. einen Abschnitt neu schreiben bzw. paraphrasieren. Laut den Ergebnissen der Untersuchungen von Hayes et al. (1987: 228-229) kann diese Strategie sehr wirksam sein, allerdings schadet sie den SchreibanfängerInnen mehr, als dass sie ihnen nützt: Das Umformulieren kann für nicht erfahrene SchreiberInnen sehr mühsam sein. Zudem haben sie Probleme damit, zu bestimmen, ob die neue Version „besser“ ist als die ursprüngliche, da ihnen die dazu notwendigen Kriterien fehlen. Es werden viele neue Versionen verfasst, weshalb dieses Verfahren sehr zeitaufwändig werden kann und nicht immer Erfolg verspricht.

- 5.) Text revidieren (*revising*):** Diese Strategie wird angewendet, wenn SchreiberInnen Fehlerdiagnosen tätigen, sich anschließend für eine Problemlösung entscheiden und davon ausgehen, dass so viel Originaltext wie möglich erhalten werden kann. Voraussetzung für eine erfolgreiche Anwendung ist eine möglichst genaue Problemrepräsentation, weshalb dieses Vorgehen komplexer ist als das des Paraphrasierens. Aus diesem Grund wenden diese Strategie vorwiegend erfahrene SchreiberInnen an (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 61).

Nachdem eine geeignete Strategie ausgewählt wurde, folgt der letzte Schritt im Revisionsprozess – die Ausführung der Strategie (*modify text and/or plan*). Dabei gibt es unterschiedliche Revisionshandlungen, deren Klassifikation in einem weiteren Kapitel noch näher erläutert werden.

Die einzelnen Schritte im Revisionsprozess bauen aufeinander auf, weshalb jeder einzelne für eine erfolgreiche Revisionshandlung von Bedeutung ist (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 62). Hayes et al. (1987) möchten mit diesem Modell aufzeigen, dass somit auch jeder dieser Subprozesse die Quelle von Problemen sein kann, mit denen SchreibanfängerInnen in der Textproduktion zu kämpfen haben. Die Subprozesse stehen jeweils für eine Fähigkeit, die einer Anleitung bedarf. Steht eine Förderung der Revisionskompetenzen von SchreiberInnen im Raum, so müssen Fähigkeiten in verschiedensten Subkategorien aufgebaut werden. Ebenso muss ihr Wissen über Texte, das Schreiben von Texten und das Revidieren im Allgemeinen erweitert werden (vgl. Hayes u. a., 1987: 184). Voraussetzung für erfolgreiches Überarbeiten ist somit eine ständige Interaktion zwischen verschiedenen Wissensarten, den verschiedenen Subprozessen und Strategien (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 62).

Hayes modifizierte dieses Revisionsmodell einige Jahre später, um auch die genauen Vorgänge im Arbeits- bzw. Langzeitgedächtnis und ihre Verbindung untereinander näher zu beschreiben. Eine bedeutsame Weiterentwicklung des Modells blieb jedoch aus (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 63).

2.1.2.3 Das Revisionsmodell von Butterfield, Hacker und Albertson (1996)

Im umfassenden, prozeduralen Revisionsmodell von Butterfield, Hacker und Albertson (1996) werden die Bereiche Umwelt, Kognition und Metakognition berücksichtigt (vgl. Abbildung 5). Ihr Ziel war es, ein modernisiertes Revisionsmodell von Hayes et al. (1987) zu präsentieren, in dem sie deren Schreib- und Revisionsprozessmodell miteinander kombinieren und die Bedeutung des Langzeit- und des Arbeitsgedächtnisses sowie die des metakognitiven Wissens für den Revisionsprozess hervorheben (vgl. Butterfield/Hacker/Albertson, 1996: 243).

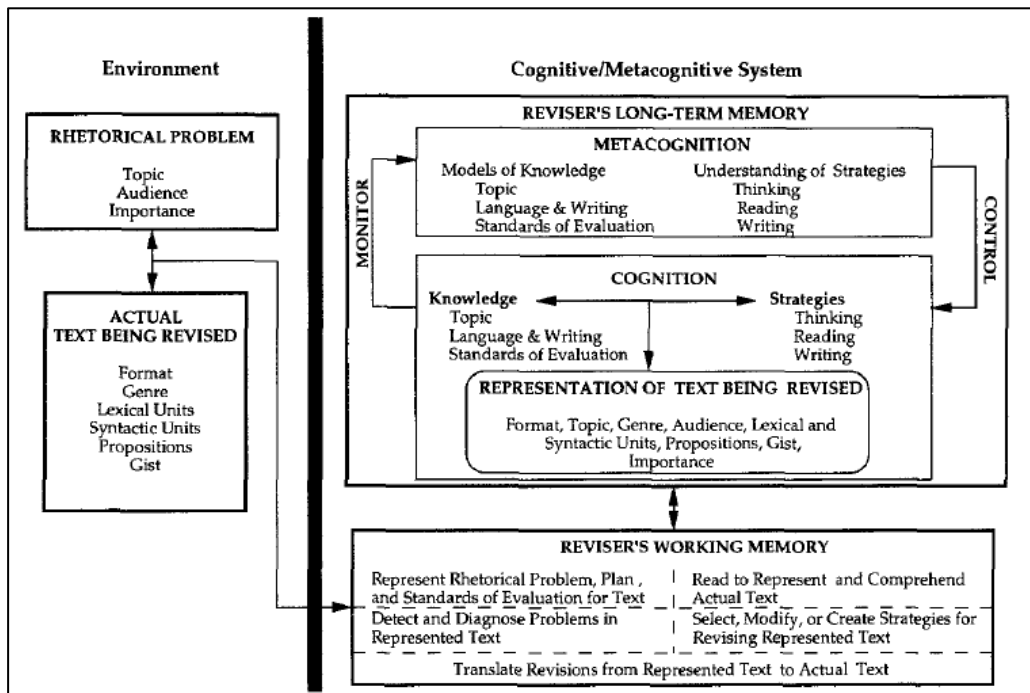


Abbildung 5: Revisionsmodell nach Butterfield, Hacker und Albertson (vgl. 1996: 244)

Sie unterscheiden in ihrem Modell die beiden Komponenten der Umgebung (*environment*) und des kognitiven/metakognitiven Systems (*cognitive/metacognitive system*). Zum Bereich der Umgebung zählt das *rhetorical problem*², welches Überarbeitungsaufgaben einleitet. Darin wird das Thema, der Adressat bzw. die Adressatin und die Dringlichkeit der Überarbeitung festgelegt. Wird von der Umgebung kein „rhetorisches Problem“ vorgegeben (z.B. von einem Professor bzw. einer Professorin), kann der Schreibende selbst eines formulieren. Der zweite Bereich umfasst den Text, der tatsächlich überarbeitet werden soll (*actual text being revised*). Diese Texte werden von den AutorInnen definiert als *linguistic inputs*, die sich hinsichtlich ihres Formats, Genres und linguistischen Materials (Wörter, Sätze, Phrasen, etc.) sowie der Repräsentationen ihrer Revidierenden differenzieren (vgl. Butterfield/Hacker/Albertson, 1996: 244). Zwischen einer „mentalen“ und einer „externen“ Überarbeitung auf dem Papier wird in diesem Modell nicht unterschieden, stattdessen werden alle Revisionen den mentalen Revisionen zugeschrieben, die gelegentlich am Text sichtbar werden können (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 65).

Die zweite Komponente des Modells, das metakognitive/kognitive System, umfasst wiederum zwei Bereiche: das Langzeitgedächtnis (*reviser's long-term memory*) und das Arbeitsgedächtnis (*reviser's working memory*). Die Prozesse im Arbeitsgedächtnis (Repräsentation des rhetorischen Problems und des aktuellen Textes, die Erforschung und Diagnose von Textproblemen und die Strategiewahl) finden bewusst statt und werden vom Revidierenden kontrolliert. Die kognitive Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ist begrenzt, weshalb das Revidieren eingeschränkt wird, wenn auch andere Prozesse das Arbeitsgedächtnis beanspruchen (vgl. Butterfield/Hacker/Albertson, 1996: 245). So können Schwierigkeiten auftreten, wenn beim Überarbeiten viele Informationen aus unterschiedlichen Quellen verarbeitet werden müssen. Hinzu kommt, dass unerfahrene SchreiberInnen bereits beim Verschriftlichen ihrer Texte einen wesentlichen Anteil der kognitiven Kapazität verbrauchen, sodass für den komplexen Überarbeitungsprozess nicht mehr genug vorhanden sein kann. Der Revisionsprozess kommt so zum Stocken oder wird generell abgebrochen (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 65).

Das Langzeitgedächtnis verfügt über theoretisch unbegrenzte Kapazitäten. Um im Arbeitsgedächtnis Ressourcen freizumachen, können so zum Beispiel bereits überarbeitete Textsegmente im Langzeitgedächtnis abgespeichert werden (vgl. Alarmargot/Chanquoi, 2001: 113). Butter-

² Der Begriff des „rhetorischen Problems“ kommt dem des „Schreibauftrages“ bei Hayes und Flower (1980) gleich (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 64).

field, Hacker und Albertson (1996) unterteilen das Langzeitgedächtnis in die zwei Bereiche Kognition und Metakognition. Der kognitive Bereich umfasst die Textrepräsentation des zu überarbeitenden Textes (*representation of text being revised*), Welt-, linguistisches oder textsortenspezifisches Wissen (*knowledge*) und Schreib-, Lese- und Problemlösestrategien (*strategies*). Auf der metakognitiven Ebene wird zwischen Wissensmodellen (*models of knowledge*) und dem Verständnis von Strategien (*understanding of strategies*) differenziert. Beide Bereiche sind miteinander verbunden durch zwei *flows of information*, die ständig miteinander interagieren: die Überwachung (*monitor*) und die Kontrolle (*control*). Diese beiden Prozesse laufen im Langzeitgedächtnis automatisiert ab (vgl. Butterfield/Hacker/Albertson, 1996: 248).

Die verschiedenen Wissensmodelle auf der metakognitiven Ebene erlauben bzw. beschränken die Überwachung des entsprechenden Wissens auf der kognitiven Ebene, deren Strategien wiederum vom metakognitiven Verständnis kontrolliert werden. Die metakognitiven Prozesse ermöglichen somit erst die Anwendung von Wissen auf der kognitiven Ebene (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 66). Dadurch, dass sich die metakognitive Ebene vorwiegend mit den prozeduralen Komponenten des Überarbeitens und dem Verstehen der Strategien auseinandersetzt, kommt ihr eine gewisse Kontrollfunktion zu:

Metacognitive understandings parallel strategies at the cognitive level, so they fall into three groups: thinking, comprehending, and writing. The understandings concern when, where, why, and how to use, monitor, and control strategies at cognitive levels. (Butterfield/Hacker/Albertson, 1996: 248)

Mit dem prozeduralen Revisionsmodell ist Butterfield, Hacker und Albertson (1996) eine ausführliche Beschreibung darin gelungen, welche Rolle das Langzeit- bzw. das Arbeitsgedächtnis im Revisionsprozess spielt. Der größte Erfolg des Modells liegt jedoch in der detaillierten Unterscheidung zwischen der kognitiven und der metakognitiven Ebene (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 66).

2.1.2.4 Klassifikation von Revisionen

Ziel der Revisionsforschung seit den 1980er Jahren war nicht nur eine Beschreibung der Prozesse, die während der Revisionstätigkeit ablaufen, es wurde zusätzlich ein Fokus daraufgelegt, Revisionen zu kategorisieren. Zahlreiche AutorInnen konzipierten diesbezüglich theoretische Klassifikationen, die auch empirisch erforscht wurden. Revisionshandlungen wurden daraufhin anhand unterschiedlicher Kategorien klassifiziert (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 67):

- **Nach Revisionsziel:** Die Überarbeitung kann zum Beispiel darauf abzielen, Rechtschreibfehler zu beseitigen, den Stil des Textes oder die Textkohärenz zu verbessern.

- **Nach Zeitpunkt:** Überarbeitungen werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten realisiert – als Prätextrevisionen vor dem Niederschreiben, als Textrevisionen während des Formulierens oder nach Abschluss einer Fassung.
- **Nach Handlungstyp:** Wird ein Text überarbeitet, so können zum Beispiel Informationen hinzugefügt, gestrichen oder durch andere ersetzt werden.
- **Nach sprachlicher Ebene:** In einem Text kann zum Beispiel auf Wort-, Satz- oder Textebene revidiert werden.

Im Folgenden sollen drei Kategorisierungen vorgestellt werden: Jener Vorschlag von Matsuhashi (1987), der den Fokus darauflegt, wann Textrevisionen vorgenommen werden sowie jene von Baumann und Ludwig (1985, 2008) und Faigley und Witte (1982), die Revisionen nach ihren Handlungstypen klassifizieren.

Klassifikation von Faigley und Witte (1981)

Ziel der publizierten Studie von Faigley und Witte (1981) mit dem Titel *Analyzing Revision* war es, ein einfaches System zu präsentieren, mit dem die Auswirkungen von Revisionshandlungen auf die Textbedeutung analysiert werden können. Sie beschreiben darin nicht nur verschiedene Taxonomien revisionsbedingter Veränderungen, deren Anwendbarkeit wurde auch in einer empirischen Studie überprüft. Grundsätzlich unterscheiden sie zwischen zwei Textänderungen: diejenigen, die den Inhalt des Textes grundlegend verändern (*text-base changes*) und jene Änderungen an der Textoberfläche, die das Textverständnis nicht beeinträchtigen (*surface changes*) (vgl. ebd.: 401). *Surface changes* werden wiederum in zwei Subkategorien aufgeteilt: in die formalen Textänderungen (*formal changes*), welche hauptsächlich die Bereiche Orthographie, Grammatik und Zeichensetzung betreffen und die bedeutungserhaltenden Änderungen (*meaning-preserving changes*) (vgl. ebd.: 402). Letztere umschreiben einzelne Textinhalte mit anderen Worten, verändern jedoch die Bedeutung des Textinhalts nicht (vgl. ebd.: 403). Die Bedeutungsänderungen werden ebenso in zwei Subkategorien gegliedert: Sie unterscheiden mikrostrukturelle und makrostrukturelle Veränderungen. Bei den mikrostrukturellen Veränderungen handelt es sich um Revisionen, welche zwar die Textbedeutung beeinflussen, den Kern des Textinhalts jedoch unverändert lassen. Makrostrukturelle Revisionen hingegen verändern die Kernaussage oder sogar das Thema des Textes (vgl. S. 404). Sowohl für die mikro- und makrostrukturellen, als auch für die bedeutungserhaltenden Textänderungen beschreiben die Autoren sechs verschiedene Handlungstypen für Revisionen (vgl. ebd.: 403):

- **Additions:** Hinzufügungen bringen Inhalte an die Oberfläche, die vorher aus dem Textzusammenhang erschlossen werden mussten.
- **Deletions:** Bei Weglassungen passiert das Gegenteil: Inhalte, die vorher explizit im Text standen, müssen nun erschlossen werden.
- **Substitutions:** Bei Ersetzungen werden Sätze, Phrasen oder Wörter durch bedeutungsähnliche Formulierungen ersetzt.
- **Permutations:** Sogenannte Umstellungen reorganisieren Inhalte in einem Satz.
- **Distributions:** Von Verteilungen spricht man, wenn Informationen aus einem Textsegment in mehrere Textsegmente aufgeteilt werden.
- **Consolidations:** Bei Zusammenführungen passiert das Gegenteil: Informationen aus mehreren Textsegmenten werden in einem Satz kombiniert.

Klassifikation von Baumann und Ludwig (1985, 2008)

Wie bereits erklärt wurde, folgt laut dem Modell von Hayes et al. (1987) nach der Problemdiagnose die Auswahl einer Überarbeitungsstrategie. Den SchreiberInnen steht diesbezüglich eine Reihe von Optionen zur Verfügung: Sie können entweder für eine detailliertere Problemrepräsentation zurückgehen und nach mehr Informationen für das Problem suchen, sie können die Überarbeitung auf einen späteren Zeitpunkt verschieben oder sie ignorieren das Problem gänzlich. Grundsätzlich wird die Auswahl jedoch davon bestimmt, wie genau die Unstimmigkeit im Text diagnostiziert werden konnte. Flower et al. (1986) nennen in diesem Zusammenhang vor allem zwei Überarbeitungsstrategien, die SchreiberInnen oft anwenden: die Strategie des planvollen Untersuchens bzw. Überarbeitens und die Strategie des Entdeckens bzw. Neuschreibens (vgl. Flower/Hayes/Carey/Schrivier/Stratman, 1986: 42). Erfahrene SchreiberInnen wenden meist die erste Strategie an. Sie können durch ihre distanzierte Haltung zum eigenen Text Missverhältnisse und Unstimmigkeiten beim Formulieren bzw. im Text diagnostizieren, unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten finden, überprüfen und bewerten. Im Anschluss erfolgt die Entscheidung und Anwendung einer bestimmten Revisionsstrategie. Jüngere und unerfahrene SchreiberInnen beherrschen diese anspruchsvolle Vorgehensweise nicht sofort, sie müssen diesen komplexen Überarbeitungsprozess erst lernen. Aus diesem Grund tendieren sie eher zur zweiten Strategie des Entdeckens bzw. Neuschreibens und verbessern meist nur lokal begrenzt einzelne Äußerungen, Wörter oder Sätze in Bezug auf Orthografie oder Grammatik. Es kann auch sein, dass diese

SchreiberInnen das Entdecken von Auffälligkeiten mit einer vollständigen Neufassung beantworten (vgl. Baurmann, 2008: 92-93).

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich schließen, dass sich Überarbeitungen nach ihrer Komplexität unterscheiden lassen. Baurmann und Ludwig (1985, 2008) versuchten diesbezüglich eine Klassifikation der verschiedenen Überarbeitungsebenen darzustellen und differenzieren nach verschiedenen „Tiefen“ der Revision:

Man kann annehmen, dass mit der Tiefe auch die Bedeutung einer Revision wächst. Die tiefsten Revisionen werden den Textentwurf auch am stärksten verändern. (Baurmann/Ludwig 1985: 259)

„Tiefere“ Revisionen führen demnach auch zu globaleren Veränderungen im Text, während weniger „tiefe“ Überarbeitungen meist lokal begrenzt an der Textoberfläche zu sehen sind (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 74). Baurmann und Ludwig (2008) unterscheiden zwischen Nachträgen, Korrekturen, Verbesserungen und Umsetzungen bzw. Neufassungen (vgl. Baurmann, 2008: 94-95):

- **Nachträge:** Nachträge sind kleinere Korrekturen am Schriftbild und haben als Revisionen die geringste Tiefe. Das sind zum Beispiel Streichungen und Ergänzungen im formalen Bereich (z.B. das Verdeutlichen einzelner Buchstaben oder Buchstabenfolgen).
- **Korrekturen:** Mit sogenannten Korrekturen werden Verstöße gegen orthographische, syntaktische oder semantische Normen ausgebessert und sind lokal begrenzt an der Textoberfläche einer bereits fixierten Formulierung sichtbar. Entscheidungen in dieser Kategorie werden innerhalb einer „Richtig-Falsch-Vorstellung“ getroffen. Sowohl Nachträge als auch Korrekturen werden bereits von unerfahrenen SchreiberInnen vorgenommen.
- **Verbesserungen:** Unter Verbesserungen versteht man stilistische Änderungen, die leserInnen-, schreiberInnen- oder textorientiert vorgenommen werden. Dabei werden Erwägungen angestellt, die den jeweiligen Grad an Angemessenheit, Wirksamkeit und Verständlichkeit betreffen.
- **Umsetzungen bzw. Neufassungen:** Umsetzungen einzelner Textteile bzw. Neufassungen greifen tief in den Schreibprozess ein. Diese Art von Revisionen fällt den SchreiberInnen deutlich schwerer als Nachträge oder Verbesserungen. Die Strategie der Neufassung wird aber, wie bereits erwähnt wurde, auch von ungeübteren SchreiberInnen angewandt, da sie die schwierige und unübersichtliche Detailarbeit des Überarbeitens meist scheuen. Jedoch gelingt dieser Versuch nur selten.

Klassifikation nach Matsuhashi (1987)

In der Studie von Matsuhashi (1987) wurde das Revisionsverhalten von SchreiberInnen anhand zweier unterschiedlicher Textsorten untersucht. Grundlegend für ihre Untersuchung war das Konzept von Beaugrande (1980), der davon ausgeht, dass Textproduktionsprozesse auf konzeptuellen und sequentiellen Plänen beruhen. Während sich sequentielle Pläne darauf beziehen, syntaktisch und lexikalisch manifestierte Oberflächenstrukturen zu erzeugen und zu organisieren, geht es bei konzeptuellen Plänen darum, zielorientierte Vorstellungen und Konzepte, die einem Text zugrunde liegen, zu entwickeln. Matsuhashi wollte mit ihrer Untersuchung herausfinden, ob sich der Aufmerksamkeitsfokus der SchreiberInnen beim Überarbeiten vorwiegend auf konzeptuelle oder auf sequentielle Pläne richtet. Zudem sollten die Ergebnisse Hinweise darauf geben, ob den Schreibhandlungen bestimmte Entscheidungsmuster zugrunde liegen. Erhoben wurden zeitliche Parameter, wie zum Beispiel der zeitliche Umfang von Revisionshandlungen und die Produktionszeiten. Zusätzlich wurden die identifizierten Textrevisionen in unterschiedlichen Kategorien eingeteilt, die einerseits den Inhalt, den die Überarbeitungen am Text verändern, und andererseits die Position betreffen, an der sie im Schreibprozess sichtbar werden (vgl. Rau, 1994: 73).

Matsuhashi kommt schließlich zu dem Schluss, dass der zeitliche Abstand, der die revidierte von der ursprünglichen Formulierung trennt, die Position der Revision bestimmt. Folglich ergeben sich drei Kategorien von Revisionen, die sich hinsichtlich ihres Zeitpunktes unterscheiden: Revisionen, die unmittelbar nach einem niedergeschriebenen Wort erfolgen (*sentence-immediate revision*), Revisionen, die noch innerhalb des Satzes durchgeführt werden (*sentence-distal revision*) und Revisionen, die nach Beendigung des Satzes getätigt werden (*text revisions*) (vgl. Matsuhashi, 1987: 212). Die sequentiellen und konzeptuellen Pläne bestimmen weiters die inhaltliche Basis, auf der die Revisionshandlung stattfindet. Zudem kam die Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die zu bewältigende Schreibaufgabe Einfluss darauf nimmt, in welcher Form, zu welchem Zeitpunkt und in welchem Umfang revidiert wird (vgl. Matsuhashi, 1987: 218).

Mit dieser prozessorientierten Taxonomie wollte Matsuhashi der Kritik entgegenkommen, dass sich die bisher existierenden Kategorisierungen von Revisionshandlungen zu sehr auf die Identifizierung von Revisionshandlungen und Revisionsebenen beschränken und aus diesem Grund produktorientiert sind. In der Verwendung einer prozessorientierten Systematik sollen hingegen der Inhalt, der Erscheinungsort und die Handlungsart einer jeden Revision bedacht werden. Mit dieser Kategorisierung wurde das Phänomen des Revidierens neu bestimmt, da ihrer Definition

nach Revisionsaktivitäten nicht unbedingt an eine Niederschrift gebunden sind (vgl. Rau, 1994: 20-21).

Rau (1994) spricht in diesem Zusammenhang von „Prätextrevisionen“, also Veränderungen an Formulierungen, die mental ablaufen, bevor sie niedergeschrieben werden (vgl. Rau, 1994: 31). Denn bereits die gedankliche Arbeit an Formulierungen im Kopf, die vor der ersten Niederschrift von Textteilen beginnt, kann als Überarbeiten verstanden werden. Für den Schreibunterricht bedeutet dies, auch hierzu Übungen anzustellen, um der Tatsache, dass sich in der Realität die Subprozesse des Planens, Formulierens und Revidierens nicht trennen lassen, gerecht zu werden (vgl. Fix, 2008: 164).

Da der Fokus in der vorliegenden Untersuchung, die im empirischen Teil der Arbeit präsentiert wird, auf sichtbare, niedergeschriebene Revisionen liegt, werden diese prozessorientierten Kategorisierungen nicht näher betrachtet. Dennoch sollten sie in der Arbeit erwähnt werden, da sie den Beitrag leisten, die Komplexität der Revisionshandlungen im Schreibprozess ganzheitlich darzustellen.

2.1.3 Schreib- und Revisionskompetenz

Die Frage, was kompetente SchreiberInnen ausmacht und was es braucht, um erfolgreich Texte produzieren zu können, ist nicht so einfach zu beantworten. In den letzten Jahrzehnten etablierten sich in der Schreibforschung zahlreiche Modelle, die eben dies versuchen. Dadurch entstanden verschiedene Definitionen von Schreibkompetenzen. Harsch et al. (2007) definieren Schreibkompetenz als die Fähigkeit,

[...] Texte adressatengerecht zu formulieren und, je nach Zielsetzung, präzise zu informieren, überzeugend zu argumentieren oder Sprache ästhetisch ansprechend und kreativ einzusetzen. (Harsch/Neumann/Lehmann/Schröder, 2007: 45)

Aus dieser Definition geht hervor, dass SchreiberInnen neben inhaltlichem Vorwissen, kognitiven Ressourcen auch Wissen über Textsorten und Schreibfunktionen mitbringen sollten. Zusätzlich benötigt man eine entsprechende Schreibmotivation, um den Vorgang der Textproduktion zu starten, aufrecht zu erhalten und bedarfsweise zu modifizieren. Es überrascht somit nicht, dass Schreiben zu den mental aufwändigsten Tätigkeiten überhaupt zählt (vgl. Philipp, 2015: 8).

2.1.3.1 Der allgemeine Kompetenzbegriff

Bevor man sich auf die Suche begibt, was Schreibkompetenz bedeutet, wird zunächst der allgemeine Begriff der Kompetenz näher beleuchtet. Der bekannteste Versuch, den Kompetenzbegriff im Allgemeinen zu definieren, geht auf den Erziehungswissenschaftler Frank E. Weinert zurück. Unter Kompetenz versteht er

[...] 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 Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2001: 27f)

Besonders der Aspekt der Problemlösung wird bei jener Kompetenzdefinition hervorgehoben. Zudem zählen zu den Kompetenzen nach Weinert nicht nur kognitive Denkfähigkeiten, er schließt auch volitionale Faktoren mit ein, sogenannte „Handlungskompetenzen“, die motivationale Orientierungen, Einstellungen, Tendenzen und Erwartungen miteinschließen. Internationale Schulleistungsstudien bestätigen diesen Aspekt, da auch sie das Engagement, die Motivation und das Vertrauen der SchülerInnen in ihre eigenen Fähigkeiten erfassen (vgl. Sturm/Weder, 2020: 142). Die Fähigkeit, erfolgreich Texte zu schreiben, umfasst ebenso die Koordination von kognitiven, sprachlichen, emotionalen, sozialen bis hin zu motorischen Teilkompetenzen (vgl. Fix, 2008: 20). Zudem setzt die Schreibkompetenz neben dem Problemlösewissen (Wissen über Problemlösestrategien) noch drei andere Wissensarten voraus: das deklarative Wissen (Wissen über Sachverhalte), das prozedurale Wissen (automatisierte Schreibhandlungen) und das metakognitive Wissen (Überwachung und Kontrolle selbstgesteuerter Lernprozesse) (vgl. ebd.: 21-22).

Die Definition von Weinert wird jedoch auch als „vage“ und „semantisch unscharf“ kritisiert. Er lasse sich nur schwer auf einzelne Fachdidaktiken transferieren und verwirrt mit einer „Vielzahl von Facetten [...], welche die individuelle Kompetenz jeweils prägen“ (Graf, 2014: 2). Auch Fix betont, dass ein allgemeiner Kompetenzbegriff noch nicht genug sei. Er müsste auf das jeweilige Fachgebiet bzw. auf den konkreten Lerngegenstand hin präzisiert werden. In Bezug auf die Schreibkompetenz bedeutet dies, den Begriff für die konkreten Schreibaufgaben, die jeweils unterschiedliche Anforderungen an die SchreiberInnen stellen, zu spezifizieren (vgl. Fix, 2008: 24).

2.1.3.2 Schreibkompetenz als Summe von Teilkompetenzen

Die Fähigkeit, umfassend schreiben zu können, muss als komplexe Handlungskompetenz verstanden werden, die in einem eigenaktiven Prozess entwickelt wird. Sie bedarf einer umfassen-

den literalen Kompetenz – einem vernetzten, aktiven Wissen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher, 2020: 8). Über die Jahre wurden viele verschiedene Modelle zur Schreibkompetenz entwickelt, die sich mit der Frage auseinandersetzen, welches Wissen und welche Fähigkeiten einen „kompetenten Schreiber“ auszeichnet (vgl. Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert, 2012: 106). Diese Modelle teilen alle die Ansicht, dass für die Ausbildung einer Schreibkompetenz zunächst unterschiedliche Teilkompetenzen von SchreiberInnen entwickelt bzw. ausgebaut werden müssen.

Baurmann und Pohl (2009) versuchen in ihrer Arbeit die Frage zu beantworten, welche Teilkompetenzen speziell für die Textproduktion wichtig sind. Sie unterscheiden in Bezug auf die Schreibkompetenz zwischen schreibprozess- und schreibproduktbezogenen Teilkompetenzen. Zu den schreibprozessbezogenen Teilkompetenzen zählen die drei grundlegenden Bestandteile des Schreibprozesses: Planen, Formulieren und Überarbeiten. Die produktbezogenen Teilkompetenzen betreffen vor allem die besonderen Bedingungen der schriftlichen Kommunikation. Dazu zählt unter anderem die Fähigkeit, fehlende nonverbale Signale durch lexikalische und syntaktische Mittel zu ersetzen (Ausdruckskompetenz). Besonders jene produktbezogenen Teilkompetenzen stellen SchreiberInnen vor hohen Anforderungen (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 50).

Auch Martin Fix (2008) war der Ansicht, zur Schreibkompetenz gehören eine Reihe von Teilkompetenzen. Seine Definition ist jedoch stärker prozessorientiert als jene von Baurmann und Pohl (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 51). Er definiert die Schreibkompetenz als die Fähigkeit, pragmatisches Wissen, inhaltliches Wissen, Textstrukturwissen und Sprachwissen in einem Schreibprozess anzuwenden. Das Produkt sollte dabei den Anforderungen einer Schreibfunktion (z.B. Anleiten, Erklären, usw.) entsprechen. Dazu müssen auch folgende Teilkompetenzen integriert werden (vgl. ebd.: 33):

- Zielsetzungskompetenz
- Inhaltliche Kompetenz
- Strukturierungskompetenz
- Formulierungskompetenz und Revisionskompetenz

Bei der Zielsetzungskompetenz geht es um die Fähigkeit, ein konkretes Schreibziel zu setzen, nachdem die Schreibfunktion und -situation analysiert wurde. Die inhaltliche Kompetenz betrifft die Aktivierung von Vorwissen, die Rezeption neuen Wissens und die Semantik. Die Strukturierungskompetenz umfasst das Finden einer sinnvollen, kohärenten Textstruktur und die Realisie-

nung eines Textmusters. Die Formulierungskompetenz beinhaltet operationales Sprachwissen, bis hin zur motorischen Umsetzung (vgl. ebd.).

Aus den genannten Definitionen von Schreibkompetenz geht vor allem ein Aspekt hervor: SchreiberInnen müssen einiges leisten. Und klar ist, dass nicht alle SchreiberInnen den Anforderungen gerecht werden können. Im Schreibunterricht gibt es viele Möglichkeiten und Konzepte, die SchülerInnen in ihrem Schreibprozess zu unterstützen. Wie bereits erwähnt, ist es besonders erfolgversprechend, den Fokus auf die Revisionskompetenz als Teilkompetenz zu richten, um die Schreibkompetenz zu fördern.

2.1.3.3 Die Revisionskompetenz als Teil der Schreibkompetenz

Fix (2008) teilt in seinem Modell zur Schreibkompetenzdefinition die Revisionskompetenz der Formulierungskompetenz zu, bei der es um die Fähigkeit geht, Revisionen durchzuführen, z.B. Formulierungen umzustellen, zu ersetzen, zu streichen oder zu erweitern. Es müssen also nach bzw. während der Textproduktion Probleme auf den verschiedenen linguistischen Ebenen (Orthografie, Morphologie, Syntax, Lexik, Semantik, Stilistik, Textkohärenz, Darstellung und Layout) gelöst werden. Dabei ist es auch notwendig, ständig zwischen allen Ebenen hin- und herzuspringen, gefundene Fehler zu überprüfen und nachzuschlagen (vgl. Fix, 2008: 30). Neben einer Problemlösekompetenz sind noch eine Reihe anderer Teilfähigkeiten notwendig, um Revisionen erfolgreich durchführen zu können. Dabei kann zwischen allgemeinen und spezifischen Teilkompetenzen unterschieden werden.

Zu den allgemeinen Teilkompetenzen zählt erstens die Kompetenz, sich für Revisionen motivieren zu können und diese Motivation auch aufrechtzuhalten. Das kann nur gelingen, wenn auch ein Sinn hinter der Revisionstätigkeit gesehen wird. Zweitens werden metakognitive Kompetenzen genannt, also Fähigkeiten, sich ein Revisionsziel zu setzen, darauf aufbauend einen Revisionsplan zu erstellen und diesem schließlich auch zu folgen. Weiters muss der Revisionsprozess überwacht, gesteuert und reguliert werden, weshalb auch eine gut funktionierende metakognitive Selbstregulation eine wichtige Rolle bei der Textüberarbeitung spielt. Zuletzt gehören auch die basalen Schreibkompetenzen zu den allgemeinen Teilkompetenzen der Revisionskompetenz. Damit sind allgemeine schreibbezogene Fähigkeiten gemeint, mit denen Texte „lesbar, flüssig und orthographisch korrekt“ produziert werden können (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 77).

Jantzen formuliert insgesamt vier spezifische Teilkompetenzen, die für die Entwicklung einer Überarbeitungskompetenz notwendig sind (vgl. Jantzen, 2003: 114-116):

- 1.) **Überarbeitungshaltung:** Die Grundlage für jeden Überarbeitungsprozess bildet nach Jantzen die Notwendigkeit einer vorhandenen Überarbeitungshaltung. Damit wird konkret die Fähigkeit angesprochen, sich darüber bewusst zu sein, dass ein Text überhaupt überarbeitet werden kann. Beurteilungskompetenz:
- 2.) **Beurteilungsfähigkeit:** Anschließend kommt die Kompetenz, sich vom eigenen Text lösen zu können. Jantzen spricht dabei von der sogenannten Beurteilungsfähigkeit, mit der es der Schreiberin bzw. dem Schreiber möglich wird, den eigenen Text distanziert aus der LeserInnenperspektive zu betrachten, um ihn zu überarbeiten.
- 3.) **Diagnosefähigkeit:** Als weitere Teilkompetenz erwähnt er die Diagnosefähigkeit, bei der das Wissen um Angemessenheits- und Richtigkeitsnormen sowie ein Sprachgefühl eine Rolle spielen. Bei dieser Fähigkeit geht es darum, vorher identifizierte Auffälligkeiten im Text zu bestimmen und diese einer Klasse bzw. einer bereits bekannten Problemkategorie zuzuordnen.
- 4.) **Alternativenkompetenz:** Als letzte der vier Teilkompetenzen nennt Jantzen die Alternativenkompetenz, bei der ein Wissen über Formulierungsalternativen, ein gesamter Textüberblick und Problemlösestrategien entwickelt werden. Nach Diagnose der Auffälligkeit werden hierbei alternative Formulierungen, Strukturierungen oder Inhalte gesucht, ausgewählt und bewertet sowie im Anschluss umgesetzt.

Zum Schluss sei erwähnt, dass die einzelnen Kompetenzbereiche eng miteinander verflochten sind, man kann sie nicht als voneinander isoliert betrachten. Zudem ist die Relevanz bestimmter Teilkompetenzen abhängig von der jeweiligen Aufgabenspezifik – bei einer Bastelanleitung rücken andere Teilkompetenzen in den Vordergrund als bei einer Fantasieerzählung. Ein erfolgreich gestalteter Schreibprozess verlangt von seinen SchreiberInnen somit komplexes Wissen und Können. Selbst wenn das Revidieren von Texten eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt, ist es lehr- und vor allem auch lernbar (vgl. Fix, 2004: 47).

2.1.4 Entwicklung von Schreib- und Revisionskompetenz

2.1.4.1 Die Entwicklung von Schreibkompetenz

Der Begriff der prozessorientierten Schreibdidaktik geht nicht nur auf den Prozess des Schreibens ein, er inkludiert auch den Prozess der Entwicklung (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher, 2020: 53). Grundsätzlich gibt es zwei Sichtweisen zur Entwicklung von Schreibkompetenz: Zum einen steht seit Beginn der Schreibforschung die Frage im Vordergrund, wie sich Schreibkompetenz in

ihrer jeweiligen Umgebung entwickelt, d. h. welche Fähigkeiten wie aufeinander aufbauen und was junge SchreiberInnen in welchem Alter können (sollten). Zum anderen kann der Fokus auf die Frage gelegt werden, wie sich Schreibkompetenz generell entwickeln lässt. Hierbei setzt man sich mit den Bedingungen auseinander, die eine erfolgreiche Schreibentwicklung erst möglich machen und unterstützen. Der Großteil an Untersuchungen der letzten 30 Jahren orientiert sich an der ersten Perspektive (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2019: 86). Dabei wird in der Schreibforschung seit vielen Jahren diskutiert, ob sich die Fähigkeit, Texte zu schreiben, in „Stufen“, „Stadien“ oder „Dimensionen“ entwickelt. Piagets Stadientheorie geht davon aus, dass sich das Denken in aufeinander aufbauenden Stadien nach und nach entwickelt. Man muss eine Phase erfolgreich abschließen, um in die nächste kommen zu können. Die Abfolge der Stadien ist somit entwicklungslogisch festgelegt. Überträgt man dieses entwicklungspsychologisch orientierte Modell auf die Schreibentwicklung, so würden SchülerInnen erst nach der Grundschule in der Lage sein, beim Schreiben die AdressatInnen zu berücksichtigen und objektive Schreibhaltungen anzunehmen. Eine solche Sichtweise, die die Entwicklung der Schreibkompetenz in ein altersabhängiges Stufenmodell zwingt, kann als zu einseitig betrachtet werden. Viele ForscherInnen wurden sich über die Jahre einig, dass die Entwicklung von Schreibkompetenzen nicht primär vom Alter und der Denkentwicklung der SchreiberInnen abhängt (vgl. Merz-Grötsch, 2019: 42). Solche Entwicklungsmodelle dürfen nicht als absolute Normen missverstanden werden. Die Schreibentwicklung ist immerhin kein autonomer Reifungsprozess, sondern hängt vielmehr von der schulischen bzw. unterrichtlichen Förderung und von individuellen (Lern-)Situationen ab (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher, 2020: 54). Becker-Mrotzek und Böttcher (2020) fassen diesen Aspekt wie folgt zusammen:

Die Entwicklung der Schreibkompetenz ist im Wesentlichen eine Funktion der Schreiberfahrung, weniger des biologischen Alters. Schreiben (und Lesen) müssen daher einen erheblichen Anteil am Unterricht haben, der gegenüber dem Istzustand deutlich zu steigern ist. (Becker-Mrotzek/Böttcher, 2020: 63).

Auch Ossner (1996) äußert Kritik an dem Konzept der Entwicklungsstufen bei der Entwicklung der Schreibkompetenz: Ein entwicklungspsychologisch geleiteter Blick auf die Schreibfähigkeiten der SchülerInnen würde dazu führen, die Wirkung der Schule auf die Förderung der Schreibentwicklung völlig zu unterschätzen. Die Entwicklung der Schreibfähigkeit passiert im Rahmen des schulischen Curriculums und nicht nach den Stufen der Denkentwicklung (vgl. Ossner, 1996: 83). Bremerich-Vos (1996) plädiert ebenso darauf, eine solche Entwicklungstheorie, wie die von Piaget, nicht so einfach auf das Konzept des Schriftspracherwerbs zu übertragen (vgl. ebd.: 277). Die Schriftsprache sei für ihn eine „kulturelle Errungenschaft“, die stets auch sozio-

kulturelle Lebenswelten miteinbezieht, weshalb ihre Entwicklung nicht primär von einem bestimmten „logographischen Stadium“ abhängig sein muss (vgl. Bremerich-Vos, 1996: 275). Eine solche Sichtweise könnte sogar dazu führen, dass Lehrpersonen die Abfolge der Unterrichtsinhalte aus einem solchen Stufenmodell ableiten (vgl. Merz-Grötsch, 2019: 43).

Die Entwicklung von Schreibkompetenzen wird vielmehr durch institutionelle Vorstellungen vom Schreiben und die daraus resultierenden didaktischen Umsetzungen beeinflusst. Was das schulische Umfeld an didaktischen Schreibkonzepten und -aufgaben anbietet bzw. verlangt, kann von SchreiberInnen – unabhängig von ihrer kognitiven Entwicklungsstufe – auch gelernt bzw. geleistet werden (vgl. Merz-Grötsch, 2005: 136). Die Ansicht, dass die Schreibentwicklung eng an der Entwicklung geistiger Fähigkeiten, die einem bestimmten Lebensalter zugeordnet werden, gebunden sei, spiegelt sich auch heute noch im Schreibunterricht wider. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, ob nun wirklich das Lebensalter die Erklärung dafür sei, wenn eine Schreibaufgabe von älteren SchülerInnen besser gemeistert wird als von jüngeren, oder ob es doch daran liegt, dass die jüngeren SchülerInnen im Rahmen ihrer schulischen Schreibsozialisation bisher noch nicht die Gelegenheit dazu bekamen, sich mit einer bestimmten Schreibaufgabe auseinanderzusetzen. So beziehen sich Schreibaufgaben in der Grundschule meist darauf, Geschichten zu erfinden oder Erlebnisse zu erzählen und weniger auf Textsorten, die einen Adressaten (z.B. bei einer Bedienungsanleitung) berücksichtigen. Dies muss jedoch nicht bedeuten, dass GrundschülerInnen generell nicht dazu in der Lage wären. Merz-Grötsch betont in diesem Zusammenhang, dass ein solcher Unterricht dazu führt, die SchülerInnen nicht auf Basis ihrer individuellen Fähigkeiten zu fördern. Jüngeren SchülerInnen wird es so nicht ermöglicht, sich bereits zu einem früheren Zeitpunkt mit eher objektiven Schreibhaltungen auseinanderzusetzen. Stattdessen bieten Lehrpersonen Schreibaufgaben an, von denen sie erwarten, dass sie von SchülerInnen in einem bestimmten Lebensalter bewältigt werden können. Abhängig von ihrem Alter wird es den SchülerInnen entweder zugetraut oder nicht, dass sie einen Sachverhalt aus mehreren Blickwinkeln betrachten oder diesen mit ihrer eigenen Meinung erörtern. Dadurch werden nicht nur mögliche Potenziale und Interessen von SchülerInnen nicht genügend berücksichtigt, sie versäumen damit auch verbundene Handlungsmöglichkeiten (vgl. Merz-Grötsch, 2019: 45).

Becker-Mrotzek und Böttcher (2020) fassten die wichtigsten Ergebnisse der Schreibentwicklungsforschung zusammen und gaben bei der Darstellung der unterschiedlichen Entwicklungsphasen dennoch Altersangaben an. Der Überblick sollte einer besseren Orientierung dienen. Sie betonen jedoch, dass die Altersangaben „lediglich grobe Anhaltspunkte“ darstellen, „die im Einzelfall deutlich variieren können“ (Becker-Mrotzek/Böttcher, 2020: 54):

- 1.) Startphase – erste Schreibversuche (5-7 Jahre):** Im Vordergrund steht das Schreibenlernen, das in zwei Aufgabenbereiche unterteilt wird: dem Verschriften (Festhalten von sprachlichen Einheiten mittels Schrift) und dem Vertexten (Realisierung von Sprachhandlungen mittels Texte). SchreibanfängerInnen haben hierbei noch Schwierigkeiten mit der Grafomotorik, d. h. mit dem Herstellen von Schriftzeichen, sowie der Orthografie. Das Schreiben verläuft ohne Plan und auf systematische Überarbeitung wird in der Regel verzichtet, da ihnen die dafür notwendige Distanz und Reflektiertheit noch fehlt (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher, 2020: 54-55).
- 2.) Ausbauphase I – Orientierung am Erlebten (7-10 Jahre):** Das Schreiben orientiert sich an subjektiven Erlebnissen. Sachverhalte werden so wiedergegeben, wie sie erlebt wurden. Sogenannte Schemata (z.B. eine aus dem Mündlichen bekannte Gesprächsform oder eine bestimmte Textform) helfen bei der Beschreibung der wahrgenommenen natürlichen und sozialen Umwelt. Dadurch können kohärente Texte entstehen, ohne dass sie die sprachliche Form reflektieren oder sich an mögliche LeserInnen orientieren (vgl. ebd.: 56-57)
- 3.) Ausbauphase II – Orientierung an der Sache und am Leser (10-14 Jahre):** Die Ergebnisse hierzu variieren stark, da die Entwicklung in dieser Phase aufgrund unterschiedlicher Faktoren differenzierter verläuft. Besonders der Schreibunterricht, die darin ausgewählten Schreibaufgaben und Textarten beeinflussen den Verlauf. Die zentrale Aufgabe in dieser Phase liegt darin, das thematische Wissen für die Textproduktion neu zu strukturieren. Es findet ein sogenannter Übergang vom *knowledge telling* zum *knowledge transforming* statt, wie Bereiter und Scardamalia (1987) es bezeichnen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher, 2020: 58).
- 4.) Ausbauphase II – literale Orientierung (ab Adoleszenz):** Die Ergebnisse zu dieser Phase sind wieder einheitlich – die dritte und letzte Phase zeichnet sich durch den „Erwerb der vollständigen literalen Kompetenz“ aus. Die SchreiberInnen sind nun dazu fähig, beliebige Sachverhalte unter Berücksichtigung der angemessenen Textsorte für beliebige LeserInnen verständlich darzustellen (vgl. ebd.: 61).

Ferencik-Lehmkuhl (2017) hält fest, dass die Fertigkeiten, die für das Überarbeiten von Unstimmigkeiten an der Textoberfläche notwendig sind, früher erworben werden als die Fertigkeit, tiefenstrukturelle Revisionen durchzuführen. Um „tiefe“ Revisionen tätigen zu können, ist es notwendig, Distanz zum eigenen Text einzunehmen und die Bedürfnisse der LeserInnen mitein-

zubeziehen. Diese Fähigkeiten können erst verstärkt ab dem Eintritt in die Sekundarstufe I erworben werden, was natürlich nicht bedeutet, dass nicht auch schon SchülerInnen der Grundschule tiefenstrukturelle Revisionen vornehmen können (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: S. 96).

2.1.4.2 Die Entwicklung von Revisionskompetenz

Empirische Studien, die sich mit der Entwicklung der Revisionskompetenz von SchülerInnen über einen längeren Zeitraum systematisch auseinandersetzen, gibt es kaum (vgl. ebd.). Eine Längsschnittstudie von Held (2006) gibt jedoch Einblick in die Revisionsleistungen von GrundschülerInnen der Klassen 3 und 4. Darin teilte sie SchülerInnen in eine Vergleichs- und eine Kontrollgruppe ein. In der Vergleichsgruppe wurden die Überarbeitungsfähigkeiten der SchülerInnen regelmäßig gefördert, die SchülerInnen der Kontrollgruppe bekamen keine zusätzliche Förderung. Nach der Analyse der Daten aus den Revisionsleistungen beider Gruppen kam sie zu dem Ergebnis, dass die Anzahl an Überarbeitungsaktivitäten in beiden Gruppen über die Zeit anstieg. Dies sei ein Hinweis darauf, dass das Überarbeitungsverhalten bezüglich Quantität der Revisionen ungesteuert abläuft. Mit Blick auf die Qualität der Revisionen wurden jedoch Unterschiede festgestellt: SchülerInnen aus der Vergleichsgruppe konnten mehr erfolgreiche Revisionen durchführen und somit ihre Textqualität optimieren. Die Anzahl der erfolgreichen Überarbeitungstätigkeiten im Verlauf der Studie stagnierte sogar bei den SchülerInnen in der Kontrollgruppe (vgl. Held, 2006: 112). Die Ergebnisse der Studie zeigen somit einerseits, dass das Alter bei der Entwicklung der Überarbeitungskompetenz (wie auch bei der Entwicklung der Schreibkompetenz) eine Rolle spielt. Andererseits kann die Entwicklung durch eine gezielte Förderung der Überarbeitungsfähigkeit im schulischen Schreibunterricht durchaus positiv beeinflusst werden. Den SchreiberInnen sollte dabei früh vermittelt werden, dass Texte überarbeitet werden können und sie somit kein „unveränderliches Gebilde“ darstellen. Zudem sollten ihnen verschiedene Überarbeitungsmethoden vorgestellt werden, die sie an unterschiedlichen Textsorten ausprobieren können. Dadurch erhalten sie einen Vorrat an Überarbeitungsstrategien, die ihnen als „Werkzeug“ für ihre Textproduktion dienen können (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 97). Dass das Überarbeiten im Schreibunterricht noch immer viel zu wenig Anklang findet, beweisen sämtliche empirische Studien. Wenn im Schreibunterricht überarbeitet wird, dann betreffen die Revisionen meist orthografische und grammatikalische Fehler auf der Textoberfläche. Und das, obwohl die Textüberarbeitung an vielen weiteren Ebenen ansetzen kann. Dadurch wird es den SchülerInnen meist gar nicht ermöglicht, eigenständig herauszufinden, was sie an ihren Texten auch global revidieren und optimieren könnten.

Die Textüberarbeitung nimmt somit einen wesentlichen Bestandteil im Schreibprozess und bei der Entwicklung von Schreibkompetenz ein. Wie bereits erwähnt wurde, setzt der Revisionsprozess auf jeder Ebene des Schreibprozesses an und nicht erst beim fertig produzierten Text. Durch den entsprechenden Revisionsprozess können in sämtlichen Teilprozessen des Schreibprozesses Kompetenzen, Strategien und Fähigkeiten erworben werden (vgl. Merz-Grötsch, 2019: 59). Eine konsequente Prozessorientierung in der Schreibdidaktik hätte demnach eine erhebliche Auswirkung, vor allem auf die Leistungsbewertung: Aufsätze dürften dann nicht mehr nur in einer einmaligen Schreibhandlung geschrieben werden, wie es in der Praxis oft der Fall ist. Stattdessen müsste man den SchülerInnen die Gelegenheit zur mehrmaligen Überarbeitung geben, bevor es zu einer Beurteilung kommt (vgl. Fix, 2008: 120). Auch Merz-Grötsch betont die Wichtigkeit, den Überarbeitungsprozess in den Schreibunterricht stärker zu fokussieren:

Die Chance für den Schreibunterricht liegt darin, den Überarbeitungsprozess sinnvoll in die Textproduktion zu integrieren und den Text selbst zum Lerngegenstand zu machen. (Merz-Grötsch, 2019: 59).

2.2 Textüberarbeitung in der Schule

Ziel des Schreibunterrichts soll es sein, Kinder und Jugendliche zum Schreiben zu motivieren, ihre Schreibfreude und Schreiblust zu wecken und die Entwicklung von Schreibgewohnheiten zu unterstützen. Dies kann nur gelingen, wenn die SchülerInnen im Unterricht erfahren, dass Schreiben eine für sie bedeutsame Tätigkeit ist, mit der unterschiedliche Funktionen verfolgt werden können (vgl. Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert, 2012: 105). Das Schreiben als „unverzichtbarer Teil kultureller Praxis“ deckt vielfältige individuelle und gesellschaftliche Bedürfnisse, z.B. die Kommunikation mit anderen, die Dokumentation von Gedanken, die Unterstützung der Denk- und Lernentwicklung sowie der Selbstreflexion und des Selbstausdrucks (vgl. Merz-Grötsch, 2019: 12). Der Schreibunterricht soll primär dazu dienen, den SchülerInnen „Werkzeuge“ mitzugeben, mit deren Hilfe sie den komplexen Textproduktionsprozess eigenständig gestalten und bewältigen können. Ein erfolgreicher Schreibunterricht zeichnet sich schließlich dadurch aus, wenn SchülerInnen gelernt haben, ihr

[...]schriftsprachliches Handeln in allen Phasen des Schreibprozesses mit Blick auf Schreibaufgabe, Adressaten usw. kritisch zu reflektieren und die Arbeit am Text bzw. Textentwurf nach und nach als selbstverständlichen Bestandteil in ihren Schreibprozess zu integrieren. (Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert, 2012: 106)

Es wird also deutlich, dass es nicht allein vom Alter abhängt, eine Schreib- und somit auch eine Überarbeitungskompetenz zu entwickeln. Die institutionellen Rahmenbedingungen spielen eine

viel größere Rolle bei der Entwicklung. Auch im Hinblick der beiden bereits erwähnten Sichtweisen zur Schreibkompetenzentwicklung muss betont werden, dass man den Fokus darauf legen sollte, wie sich Revisionskompetenz konzeptionell im schulischen Umfeld entwickeln lässt, anstatt nach Lern- oder Entwicklungsverläufen zu fragen. Die Aufgabe des Schreibunterrichts ist es, entsprechende Bedingungen für eine optimale Entwicklung der Überarbeitungskompetenz zu schaffen. Dies kann nur gelingen, wenn das Überarbeiten im Schreibunterricht von Anfang an thematisiert und gefördert wird (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2019: 101).

2.2.1 Die Textüberarbeitung als Herausforderung und Möglichkeit für SchülerInnen

Revisionen an Texten vorzunehmen ist eine kognitiv anspruchsvolle Tätigkeit, die vor allem junge und schreibschwächere SchülerInnen vor eine kaum zu bewältigende Herausforderung stellt. Vor diesem Hintergrund fällt es den Lehrpersonen schwer, ihren SchülerInnen die Wichtigkeit des Überarbeitens näherzubringen und sie zu Revisionstätigkeiten zu motivieren (vgl. Ferencik-Lehmkuhl/Schwinning/Bremerich-Vos, 2015: 11). Bisher wurde das Revisionsverhalten bzw. die Leistungen beim Revidieren von SchülerInnen, vor allem für den deutschsprachigen Raum, in großen Leistungsstudien kaum erhoben (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 112; Schaller, 2018: 62). Seit Beginn der Revisionsforschung in den 80er Jahren versuchten jedoch mehrere kleinere Revisionsstudien, in ihren Untersuchungen die Frage zu beantworten, auf welchen zugrundeliegenden Mechanismen Textüberarbeitungen vorgenommen werden. Dabei wurden unterschiedliche Methoden angewandt, wie zum Beispiel die Klassifikation von Revisionen nach Faigley und Witte (1981), „Think-Aloud-Protokolle“ oder auch Fragebögen und Interviews. Der Fokus in diesen Studien lag meist auf der Untersuchung von Unterschieden beim Überarbeiten zwischen jungen bzw. unerfahrenen SchreiberInnen und älteren bzw. erfahrenen SchreiberInnen, weshalb sie auch „Experten-Novizen-Studien“ genannt werden (Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 112).

Eine Übersicht über die Ergebnisse solcher „Experten-Novizen-Studien“ gibt Fitzgerald (1987), die sich unter anderem die Frage stellt, wie viel, wann und welche Art von Revisionen durchgeführt werden. Diese Aspekte seien dabei in einem gewissen Maß von den beiden Faktoren „Alter“ und „Expertise“ abhängig: Das Revisionsverhalten ändert sich mit steigendem Alter und steigender Kompetenz (vgl. Fitzgerald, 1987: 491). Aber nicht nur das Alter bzw. die Schreiberfahrung, auch die Komplexität der Textaufgabe kann einen Einfluss auf die Anzahl der durchgeführten Überarbeitungen nehmen, wie Rau (1994) in ihrer empirischen Studie feststellen konnte:

Das Ergebnis dieses Vergleichs lässt sich dahingehend interpretieren, dass die Häufigkeit, mit der Schreiber auf Veränderungshandlungen zurückgreifen, in Abhängigkeit zur Komplexität der zu

bewältigenden Schreibaufgabe zu stehen scheint: Ein Schreiber muss mehr revidieren, je schwieriger sich die Produktion eines Textes darstellt. (Rau, 1994: 85)

Hacker und Mitarbeiter (1994) kamen in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass ein entsprechendes Wissen der SchreiberInnen über das Thema der Schreibaufgabe bzw. des Textes verstärkt zu Revisionen führt, die weniger kognitiven Aufwand erfordern. Allerdings betreffen jene Überarbeitungen meist nur die Textoberfläche, Veränderungen an semantischen Strukturen bleiben in dieser Hinsicht rar. Der Faktor Zeit spielt diesbezüglich ebenso eine Rolle: Bekommen SchreiberInnen genug Zeit, um sich mit ihren Texten auseinanderzusetzen, haben sie die Möglichkeit, mehr Fehler zu entdecken. Zudem tragen entsprechende zeitliche Ressourcen dazu bei, dass sie ausführlich überlegen können, ob das Ziel der Revision durch eine Veränderung an der Textoberfläche (*surface-level changes*) oder der Textkohärenz betreffend (*meaning-level changes*) erreicht werden kann (vgl. Hacker/Plumb/Butterfield/Quathamer/Heineken, 1994: 75).

Ergebnisse unterschiedlicher Studien zeigen, dass bereits mit dem Schreibenlernen auch das Revidieren begonnen wird. SchreibanfängerInnen führen im Gegensatz zu erfahrenen SchreiberInnen weniger Revisionen durch, vor allem, wenn der Überarbeitungsprozess nicht von einer Lehrperson oder einer Peer-Gruppe unterstützt wird (vgl. Fitzgerad, 1987: 490; Feilke, 1993: 28). Faigley und Witte (1981) fanden jedoch heraus, dass unerfahrene SchreiberInnen zwar im Umfang weniger überarbeiten, ihre Anzahl an getätigten Revisionen jedoch die der SchreibexpertInnen übersteigt (Faigley/Witte, 1981: 409). Mit dieser Beobachtung versuchten sie, den Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Revisionen und dem Stand der Schreibentwicklung teilweise zu relativieren. SchreibexpertInnen besitzen die Fähigkeit, vermehrt Prätextrevisionen durchzuführen, d. h. einen Text zunächst mental zu formen und zu überarbeiten, bevor sie diesen auf Papier bringen. Dadurch kommt es, dass erfahrene SchreiberInnen zum Teil weniger Überarbeitungen vornehmen müssen als unerfahrene (Faigley/Witte, 1981: 409 zitiert nach Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 113). Um von einem gelungenen Überarbeitungsprozess sprechen zu können, spielt es weniger eine Rolle, wie viele Revisionen in welchem Umfang getätigt werden. Vielmehr geht es darum, dass mit den durchgeführten Überarbeitungen das Ziel erreicht wird, eine Schreibaufgabe bzw. -situation erfolgreich zu meistern. Werden viele Revisionen durchgeführt, heißt das noch lange nicht, dass ein Text qualitativ besser wird. Im Gegenteil: Ungeübte SchreiberInnen schaffen es meist nicht, durch Revisionen ihren Text zu verbessern, oft führen ihre Überarbeitungen sogar zu einer schlechteren Textqualität (vgl. Faigley/Witte, 1981: 411).

Auch Feilke (1993) kommt zu diesem Schluss. Er trägt in seinem Beitrag über die Schreibentwicklungsforschung die Ergebnisse unterschiedlicher Studien über das Überarbeitungsverhalten

zusammen und formulierte diesbezüglich „allgemeine Entwicklungstrends“, die beobachtet werden können. Er stellte dabei fest, dass jüngere SchreiberInnen weniger und lokal begrenzter revidieren, zudem beziehen sich ihre Überarbeitungen vorwiegend auf Oberflächenmerkmale wie Orthografie oder Wortwahl. Ältere und erfahrene SchreiberInnen hingegen nehmen vermehrt textbezogene Überarbeitungen vor, die sich am Inhalt orientieren. Er betont weiters, dass erst mit zunehmendem Alter Überarbeitungen vorgenommen werden, die tatsächlich auch eine Textverbesserung mit sich bringen. Grund dafür sei die mit dem Alter wachsende Fähigkeit, andere Perspektiven einnehmen zu können (vgl. Feilke, 1993: 28). Langer (1986) konnte in ihrer Fallstudie von 67 SchreiberInnen zwischen 8 und 14 Jahren feststellen, dass sich erst bei den 14-Jährigen sogenannte *reflective strategies* zu entwickeln beginnen. Auch wenn bereits jüngere SchreiberInnen Texte überarbeiten (vgl. Graves, 1984; Calkins, 1980), so erfolgen die größten Entwicklungsschritte in der Überarbeitungskompetenz erst im Übergang vom Jugendalter zur Adoleszenz. Allein die Beobachtung, dass und wie viel überarbeitet wird, sagt demnach noch nicht viel darüber aus, ob ein Text dadurch auch besser wird. In der Regel werden sie – und das über alle Altersgruppen hinweg – sogar schlechter (vgl. Feilke 1993: 29).

Eine hohe Anzahl an durchgeführten Revisionen ist somit kein Anzeichen dafür, dass SchreiberInnen überarbeiten können. Maßgeblich für einen erfolgreichen Überarbeitungsprozess ist die Qualität, also die Art und die Ebene der Revisionen (vgl. Feilke, 1993: 29). Schwächere oder unerfahrene SchreiberInnen können zum Teil Unstimmigkeiten in ihren Texten erkennen, für die Diagnose und die Entwicklung von Formulierungs- oder Textstrukturalternativen fehle es ihnen jedoch an globalen Kriterien (vgl. Scardamalia/Bereiter, 1983: 82). Dies liege wohl daran, dass SchreiberInnen noch nicht die Fähigkeit besitzen, Kommunikationsziele und -adressaten in ihren Texten zu repräsentieren. Ebenso Grund dafür könnte ein fehlendes Textstrukturwissen sein (vgl. Feilke, 1993: 29). Kindern und Jugendlichen fällt es also zum Teil schwer, die Absichten ihres Schreibens eindeutig zu identifizieren und ihren Text distanziert aus einer LeserInnenperspektive zu betrachten (vgl. Baurmann, 2008: 91). Die Herausforderung beim Verfassen von Texten liegt oftmals in der unterschiedlichen Distanz, die zum Schreiben eingenommen wird: Die SchreiberInnen sind dem Geschriebenen ganz nahe, dann wieder betrachten sie den eigenen Text aus einer mehr oder minder großen Distanz. Daraus ergibt sich, dass sie mit jeweils verschiedenen Aufgaben konfrontiert werden. Im Schreibprozess ist diese Distanz, diese Perspektive von außen, jedoch notwendig, denn dadurch können Missverhältnisse zwischen dem Beabsichtigten und dem Realisierten erkannt und aufgehoben werden (vgl. Baurmann, 2008: 92). Kinder bis zu

einem gewissen Alter seien demnach gar nicht dazu fähig, die Schwächen ihrer Texte als solche – nämlich als *Textschwächen* – zu sehen:

[...] die Überarbeitung ersetzt deshalb bestenfalls in einer Art Kurzschluß oft nur eine Schwäche durch eine andere; dies kann zu einem Teufelskreis von Schreibenttäuschungen führen. (Feilke, 1993: 29)

Aus diesem Grund nehmen SchülerInnen nur selten eigenständige Überarbeitungen an ihren Texten vor. Wenn SchülerInnen revidieren, dann korrigieren sie meist nur Fehler der Rechtschreibung, Zeichensetzung oder Grammatik. Die Hauptschwierigkeit beim Überarbeiten betrifft somit eines: die Ebene, auf der revidiert wird. Jüngere und schreibschwächere SchülerInnen, die Probleme beim Schreiben und Überarbeiten von Texten haben, revidieren eher an der Textoberfläche. Wenn auf inhaltlicher Ebene überarbeitet wird, dann geschieht dies meist lokal begrenzt an einer bestimmten Textstelle. Wie bereits erwähnt wurde, gelingen selbst diese Überarbeitungen nicht immer. Im Gegensatz dazu halten ältere bzw. erfahrene SchreiberInnen stets die LeserInnen bzw. die Textfunktion im Blick. Ihre Überarbeitungen finden auf globaler Ebene statt und orientieren sich an der Textstruktur sowie der Textkohärenz (vgl. Ferencik-Lemkuhl/Schwinning/Bremerich-Vos, 2015: 11). Zu diesem Ergebnis kamen auch Faigley und Witte (1981) in ihrer Studie, in der sie das Überarbeitungsverhalten von 16-jährigen SchreiberInnen mit dem von ExpertInnen (JournalistInnen und AutorInnen) verglichen. 65% der Überarbeitungen von erfahrenen SchreiberInnen wurden an der Textkohärenz durchgeführt, während unerfahrene SchreiberInnen zu 88% nur Änderungen an der Textoberfläche vornahmen (vgl. Faigley/Witte, 1981: 407-409). Daraus kann geschlossen werden, dass für die unerfahrenen SchreiberInnen beim Verfassen ihrer Texte vorwiegend der Aspekt im Vordergrund steht, dass bestimmte Oberflächennormen eingehalten werden müssen (vgl. Feilke, 1993: 30).

2.2.1.1 Überarbeitungen sichtbar machen

Das Überarbeiten ist in der Regel ein ständiger Begleiter des Schreibprozesses. SchülerInnen überarbeiten ihre Texte, obwohl dies im schulischen Alltag nur selten explizit verlangt wird. In der Schule sind gute Bedingungen für das Überarbeiten kaum gegeben, deshalb bleiben Überarbeitungen von SchülerInnen oft verborgen. Für LehrerInnenaugen sind sie meist nicht wahrzunehmen, da sie auf dem Papier nicht erscheinen oder durch Tintenkiller, Radiergummi, etc. nicht zu entschlüsseln sind. Dabei sollten die Denk- und Arbeitsweisen der SchülerInnen beim Schreiben und Überarbeiten gezielt offengelegt werden, weil dadurch die Perspektive der Lernenden sichtbar wird. Durch das Formen und Modellieren des Textes beim Überarbeiten haben die SchülerInnen die Möglichkeit, lernwirksame Erfahrungen mit Texten und Textformen zu ma-

chen. Texte zu formen und zu überarbeiten kann als Lernform angesehen werden, wodurch das Überarbeiten zu jedem Zeitpunkt des Schreibprozesses begünstigt werden sollte (vgl. Jantzen, 2010: 143). Auch Ergebnisse aus der Revisionsforschung empfehlen für den Unterricht, gelegentlich und eher beiläufig Überarbeitungen einzelner Textstellen anzuregen und aufzunehmen. Dabei sollten Verfahren und Zeichen für bestimmte Überarbeitungsvorgänge miteinander vereinbart werden, da sie das Gespräch über einzelne, bearbeitete Formulierungen und die gesamte weitere Arbeit erleichtern (vgl. Baumann, 2008: 100-101).

2.2.1.2 Textüberarbeitung benötigt Zeit

Lehrpersonen sollen auch immer genug Zeit einplanen, wenn sie im Unterricht Textüberarbeitungen initiieren. Für eine erfolgreiche Überarbeitung hilft besonders die Einplanung einer zeitlichen Distanzierung. Dabei legen die SchreiberInnen ihren Text für ein oder zwei Tage beiseite, bevor sie die Überarbeitung vornehmen. Dadurch kann ein Abstand zu dem eigenen Text gewonnen werden, um ihn dann später aus einer kritischen Sicht zu begegnen. Überarbeitungen werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten realisiert – als Prätextrevisionen vor dem Niederschreiben, als Textrevisionen während des Schreibens oder nach Abschluss einer Fassung. Aus diesem Grund ist es aus schreibprozessorientierter Sicht sinnvoll, Überarbeitungen auch als eigenständige Schreibaufgabe aufzugeben. Es bietet sich an, zunächst mit revisionsbedürftigen Stellen präparierte Texte, danach fremde authentische Texte und erst viel später die eigenen Aufsätze der SchülerInnen für die Überarbeitung vorzusehen (vgl. ebd.: 112).

Wenn es SchreiberInnen gelingt, ihr Schreibziel überzeugend zu realisieren, sich inhaltlich und sprachlich während des Schreibens zu verbessern und mit ihrem Text LeserInnen zu erreichen, wurde das Ziel der Förderung der Überarbeitungskompetenz erreicht. Überarbeitungen sind jedoch auch dort nicht nutzlos oder vergeblich, wo die Revisionen noch nicht zu diesen Zielen führen. Denn trotz noch bestehender Schwierigkeiten im Revisionsprozess erfahren SchülerInnen, dass ihre Texte veränderbar sind und dass es Alternativen zu vorhandenen Formulierungen gibt (vgl. ebd.)

2.2.2 Selbstreguliertes Überarbeiten

Resultate einschlägiger Studien von Fix (2004) zeigen, dass das Überarbeiten von Texten in der Schule didaktisch sinnvoll ist und mehrheitlich zu einer Textoptimierung führt. Drei zentrale Aspekte müssen bei der Förderung der Revisionskompetenz berücksichtigt werden: das Einüben von Schreib- und Revisionsstrategien, die Vermittlung von Strategien der Selbstregulation und

die Vermittlung von Textstrukturwissen (vgl. Fix, 2004: 320). SchülerInnen können ihre Texte nur dann überarbeiten, wenn sie auch wissen, was gute Texte sind und bei ihren eigenen Texten einen Überarbeitungsbedarf erkennen. Zusätzlich müssen ihnen geeignete Überarbeitungsstrategien vermittelt werden, die auch kooperative Feedbackformen einschließen (vgl. Sturm, 2014: 2).

2.2.2.1 Schreibstrategien

Das Schreiben und folglich auch das Überarbeiten von Texten kann als komplexe Handlung verstanden werden, in der unterschiedliche Teilfähigkeiten zusammenspielen und entsprechendes Wissen benötigt wird. Dem jeweiligen Textproduzenten werden hohe Anforderungen gestellt, besonders bei komplexen Schreibaufgaben. Speziell jüngere und ungeübte SchreiberInnen haben mit diesen Anforderungen häufig Schwierigkeiten und brauchen Unterstützung. Sie benötigen einen „Koffer mit Werkzeugen“, sogenannte Schreibstrategien, der ihnen im Schreibunterricht mitgegeben werden soll. Diese Strategien helfen den SchreiberInnen bei der Frage, wie sie beim Schreiben am besten vorgehen und können Voraussetzung dafür sein, welche Kriterien bei der Textüberarbeitung berücksichtigt werden sollen. Werden in der Schule wichtige Schreibfähigkeiten erfolgreich vermittelt, so können die Voraussetzungen, die es zur Entwicklung von Schreib- und Überarbeitungskompetenz braucht, als erfüllt angesehen werden. Schreibstrategien werden im Schreibunterricht zunächst unbewusst angewendet. Nach Ende einer höheren Ausbildung sind SchülerInnen noch keine „professionellen Schreiber“, sie haben in der Regel zwei Schreibstrategien verfestigt: das „Aus-dem-Bauch-heraus-Schreiben“ und das „planende Schreiben“. Später an der Universität und/oder im Beruf verändern sich sowohl Schreibumgebung als auch das Feld der Schreibanforderungen und -aufgaben. Schreiben kann somit als „fester Bestandteil eines lebenslangen Lernprozesses“ angesehen werden (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher, 2020: 23). Es gibt verschiedene Definitionen von Schreibstrategien. Sie alle haben jedoch gemeinsam, dass Schreibstrategien sowohl prozess- und produktorientiert als auch personen- und aufgabenspezifisch sind sowie dass diese bewusst oder unbewusst angewendet werden. Alle SchreiberInnen – sowohl professionelle als auch ungeübte – verwenden Schreibstrategien. Jedoch gibt es Unterschiede darin, wie viele Schreibstrategien dem jeweiligen Schreiber bzw. der jeweiligen Schreiberin zur Verfügung stehen und wie flexibel sie diese anwenden können (vgl. ebd.: 26).

Schreibstrategien nach Ortner (2000)

Das bekannteste Schreibstrategiemodell stammt von Ortner (2000). Er definiert die Schreibstrategie als Verfahren, mit dem SchreiberInnen Prozessabschnitte bzw. -komponenten im Hinblick

auf das zu schaffende Textprodukt kontrollieren. Er gibt einen breiten Überblick über Schreibstrategien und beschäftigt sich sehr ausführlich mit deren Wirksamkeit. Ortner spricht sich besonders für ein ganzheitliches Verständnis des Schreibens als Prozess aus. In diesem Prozess können unterschiedliche Strategien flexibel angewendet werden (vgl. Ortner, 2000: 385). Er unterscheidet insgesamt zehn Strategien, die entweder aktivitätszerlegend, produktzerlegend oder als „Nicht-zerlegendes Schreiben“ wirken können (vgl. ebd.: 346f). Die von Ortner formulierten Schreibstrategien werden im Folgenden kurz zusammengefasst (vgl. Ortner, 2000: S. 346ff, zitiert nach Becker-Mrotzek/Böttcher, 2020: 27):

- 1.) **Nicht zerlegendes Schreiben:** Jene SchreiberInnen gehören zum Typ der „Aus-dem-Bauch-heraus-Schreiber“. Der Text wird sofort verfasst, ohne ihn zu korrigieren.
- 2.) **Einen Text zu einer Idee schreiben:** Beim Schreiben wird zu einem bestimmten Thema das gesamte Wissen wiedergegeben. Diese Strategie zählt zu den ersten Schreibstrategien, die sich eine Person in ihrer Schreibentwicklung aneignet. Im Schreibunterricht wird sie bis zur achten Schulstufe vermittelt und angewendet.
- 3.) **Schreiben von Textversionen zu einer Ideen:** Diese Schreibstrategie unterscheidet sich von der vorherig genannten darin, dass noch mehrere Textvarianten zu einer Idee hinzukommen.
- 4.) **Herstellen von Texten über die redaktionelle Arbeit an Vorfassungen:** Der produzierte Text ist die Bearbeitungsgrundlage und wird „nur“ beim Abschreiben überarbeitet. Dabei werden lediglich lokale „Störungen“ korrigiert.
- 5.) **Planendes Schreiben:** Ein Schreibplan dient als Gerüst für die Textproduktion. In der Schule wird besonders darauf geachtet, dass die SchreiberInnen vor dem Schreiben des Textes eine Gliederung erstellen und „planend“ vorgehen.
- 6.) **Einfälle außerhalb eines Textes weiterentwickeln:** Der Text wird bereits im Kopf entwickelt, vorformuliert und unmittelbar niedergeschrieben. Wrobel (1995) spricht dabei von einem „Prätext“.
- 7.) **Schrittweises Vorgehen – der Produktionslogik folgend:** Für das Verfassen eines wissenschaftlichen Textes ist jene Schreibstrategie die beste Vorgehensweise. Ein Schritt folgt dem nächsten (Material sammeln, Planen, Konzipieren, Gliedern, Formulieren, Korrigieren).

- 8.) **Synkretistisch-schrittweises Schreiben:** Der Text wird nach dem Prinzip *working by chaos* verfasst. Dabei werden unterschiedliche Textteile miteinander verknüpft.
- 9.) **Typ des Textteilschreibers:** Der Text wird nicht linear verfasst, man beginnt mit dem Ende statt mit dem Anfang. Die Teile werden in beliebiger Reihenfolge bearbeitet.
- 10.) **Schreiben nach dem Puzzle-Prinzip – extrem produktzerlegend:** Den SchreiberInnen, die diese Strategie anwenden, fehlt der Überblick. Man schreibt und „puzzelt“ immer weiter, ohne zu wissen, wann der Text fertig ist. Meist werden jene Texte nicht fertiggestellt.

Vermittlung von Schreibstrategien

Wie eine Person eine bestimmte Schreibstrategie modelliert, hängt von vielen Faktoren ab: der jeweiligen Schreiberfahrung, der Schreibroutine, der Motivation, der Schreibaufgabe und den jeweiligen Arbeitsbedingungen. Somit kann nur schwer festgelegt werden, wie „erfolgreiche“ Schreibstrategien definiert werden können. Eine „Patentstrategie“ gibt es nicht, somit macht es auch keinen Sinn, nur ganz bestimmte Strategien unabhängig von der schreibenden Person und der Art der Schreibaufgabe zu vermitteln (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher, 2020: 28). Viel wichtiger ist es, als Lehrperson im Schreibunterricht ein breit gefächertes Angebot an unterschiedlichen Arbeits- und Verfahrensmethoden darzubieten. So können die SchülerInnen im Laufe der Zeit ihre für sie geeignete(n) Schreibstrategie(n) entwickeln und trainieren. Zudem soll ihnen der Schreibprozess metakognitiv bewusst gemacht werden, damit sie ihre eigenen Schreibhandlungen und Schreibstrategien reflektieren können. „Wer bewusst schreibt, schreibt strategisch und damit in der Regel besser“ (Becker-Mrotzek/Böttcher, 2020: 29).

2.2.2.2 Self-Regulated-Strategy Development (SRSD-Förderprogramm)

Kompetente und erfahrene SchreiberInnen unterscheiden sich von unerfahrenen und schwächeren SchreiberInnen darin, dass sie die Fähigkeit besitzen, ihren Text durch vorgenommene Überarbeitungen zu optimieren und die intendierte Wirkung bei den LeserInnen zu erzielen. Für Textrevisionen wird mehr Zeit investiert, zudem setzen sie auf einer anderen Ebene an: Während sich kompetente SchreiberInnen bei ihren Überarbeitungen an ihre LeserInnen orientieren und dabei ihr Schreibziel fokussieren, setzen unerfahrene und schwächere SchreiberInnen ihren Blick verstärkt auf Oberflächenmerkmale wie Rechtschreibung und Grammatik und führen hauptsächlich Revisionen lokal begrenzt an der Wort- und Satzebene durch (vgl. Sturm/Weder, 2020: 166). MacArthur (2015) betont, dass die Überarbeitungsfähigkeiten aufgebaut und erweitert werden, indem den Lernenden nähergebracht wird, was zielführendes Schreiben bedeutet. Das Überarbei-

ten soll dabei nicht isoliert betrachtet werden, stattdessen werden vorangegangene Aktivitäten des Planungs- und Formulierungsprozesses im Überarbeitungsprozess integriert. Beim Fördern der Revisionskompetenz steht also nicht nur die Optimierung des vorliegenden Textes im Fokus, es soll auch überlegt werden, wie weitere Textproduktionen gelingen können, um die beabsichtigte Wirkung bei den LeserInnen zu erzielen (vgl. MacArthur, 2015: 272). Aus diesem Grund ist es wichtig, den SchreiberInnen selbstregulatorische Überarbeitungsstrategien, im Sinne eines metakognitiven Strategiebegriffs, zu vermitteln (vgl. Sturm, 2014: 9). Neuere Forschungen belegen, dass diese Fähigkeit zur Selbstregulation eine wichtige Rolle beim erfolgreichen Überarbeiten einnimmt. Zwar ist die bloße Vermittlung von Schreibstrategien auch wirksam, jedoch belegen unterschiedliche Metaanalysen, dass Förderprogramme, wie das *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD), speziell für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten besonders effektiv sind, wenn es darum geht, die Textqualität zu steigern. In dem Programm werden aufgabenspezifische Planungs- und Revisionsstrategien kombiniert mit selbstregulatorischen Prozeduren (z.B. Zielsetzung, Selbstüberwachung) vermittelt, sodass die Strategien entsprechend angewendet sowie die Schreibprozesse reguliert werden können. Zudem werden motivationssteigernde Verfahren eingesetzt und aufgabenspezifisches Inhaltswissen weitergegeben (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 147). Untersuchungen mit SchülerInnen, die Schreibschwierigkeiten aufweisen, zeigen, dass steuernde und überwachende Aktivitäten, wie Zielsetzung, Planung und Bewertung, bei der Textrevision nur unvollständig oder mit geringer Wirkung angewendet werden. In empirischen Studien konnte festgestellt werden, dass selbstregulatorische Prozeduren die Umsetzung strategischen Wissens (z.B. Wissen über Revisionsstrategien) in strategiegeleitetes Handeln bei dafür relevanten Aufgabenstellungen (z.B. bei der Bearbeitung von Revisionsaufgaben) erleichtern (vgl. Ferencik-Lemkuhl/Schwinning/Bremerich-Vos, 2015: 11-12).

Graham und Harris (2003) formulierten insgesamt fünf Prinzipien des SRSD-Programms (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 147, zitiert nach Graham/Harris, 2003: 329f):

- 1.) Planungs- und Revisionsstrategien werden gemeinsam mit Methoden der Selbstregulation sowie mit aufgabenspezifischem Wissen vermittelt.
- 2.) In diesem Programm arbeiten Lehrkräfte und SchülerInnen interaktiv zusammen.
- 3.) Die Instruktionen werden individuell abgestimmt auf das jeweilige Vorwissen und den Bedürfnissen der SchülerInnen.

- 4.) Die Vermittlung der Strategien basiert auf entsprechenden Kriterien und folgt keinem Zeitplan. Die Instruktion ist erst beendet, wenn die SchülerInnen die Strategien eigenständig anwenden können.
- 5.) Während des Förderprogramms werden immer wieder neue Strategien eingeführt und bereits bekannte um neue Elemente erweitert.

Die Vermittlung solcher Strategien läuft in mehreren Phasen ab. In der ersten Phase wird ein entsprechendes Hintergrundwissen entwickelt und vorhandenes Wissen aktiviert. Anschließend diskutiert die Lehrperson mit den SchülerInnen, wie bisher bei ähnlichen Schreibaufgaben vorgegangen wurde. Danach folgt die Erläuterung über die Funktion und die Vor- und Nachteile der neuen Strategie. Im nächsten Schritt findet das „Lernen am Modell“ statt. Die Lehrperson zeigt dabei den SchülerInnen, wie die entsprechende Strategie angewendet wird. Die zugehörigen Techniken der Selbstregulation werden parallel dazu an einem Beispiel präsentiert. Die begleitenden Gedanken werden dabei verbal offengelegt. Dieser Vorgang kann mehrmals wiederholt werden. In der vierten Phase wird die Strategie so lange eingeübt, bis die SchülerInnen den Ablauf der Elemente beherrschen. Abschließend sollen die SchülerInnen die Strategie selbst anwenden. Die Lehrperson kann dabei unterstützen, bis die Strategien eigenständig eingesetzt werden können. Die verschiedenen Phasen können stets neu angeordnet, kombiniert, modifiziert und von der Lehrperson wiederholt werden. Wichtig ist nur, dass keine Phase ausgelassen werden sollte und berücksichtigt wird, dass der selbstständige Einsatz einer Strategie Zeit benötigt (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 148, zitiert nach Harris/Graham, 1996: 26ff).

2.2.3 Kooperatives Schreiben

Neben der Art und Weise, wie Strategien vermittelt werden, soll nun thematisiert werden, wie bestimmte Schreibstrategien im Unterricht zum Einsatz kommen können. Durch eine gemeinsame Reflexion der Schreibprozesse und der fertigen Textproduktionen kann eine Bewusstheit über die eigenen Schreibhandlungen erreicht werden. Um das zu trainieren, können unterschiedliche didaktische Konzepte im Schreibunterricht angewendet werden. Als besonders effektiv erwies sich dabei das Konzept des „kooperativen Schreibens“ (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher, 2020: 30). Das kooperative Schreiben, also das Schreiben zu zweit oder in einer Gruppe, ermöglicht es einerseits, sich über seine eigene Vorgehensweisen beim Schreiben bewusst zu werden. Andererseits setzt man sich auch intensiv mit der gemeinsamen Vorgehensweise auseinander, sodass es zu einer gegenseitigen Vermittlung von Strategien kommt. Dadurch wird nicht nur der Erwerb von Schreibstrategien positiv beeinflusst, auch die Qualität des gemeinsam erarbeitenden

Textes kann gesteigert werden (vgl. ebd.). Lehnen (2000) betont, dass trotz der unterschiedlichen Entwicklung von Schreibfähigkeiten der einzelnen SchreiberInnen die individuellen Fähigkeiten durch die Kooperation „in besonderer Weise ans Licht“ gebracht und eben nicht verdeckt wird (vgl. Lehnen, 2000: 257). Besonders bei ungeübten bzw. unerfahrenen SchreiberInnen kann das gemeinsame Schreiben zu einer besseren Lese- und Rezeptionskompetenz sowie zu einer Förderung der Formulierungskompetenz führen. Das kooperative Schreiben stellt zudem eine motivierende Lernaufgabe für die SchülerInnen dar, in der bearbeitungswürdige Stellen und notwendige Revisionen miteinander ausgehandelt werden müssen (vgl. ebd.: 252). Ziel des kooperativen Schreibens ist es, dass mehrere SchreiberInnen gemeinsam und gleichzeitig den Schreibprozess durchlaufen und dabei den Text planen, formulieren und produzieren. Die Aktivitäten des Planungs-, Formulierungs- und Revisionsprozesses erfolgen dabei nicht nacheinander, sondern greifen ineinander (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher, 2020: 33). Etablierte Verfahren des kooperativen Schreibens, die im Schreibunterricht eingesetzt werden können, sind zum Beispiel die Methode der Schreibkonferenz oder die Textlupe, die unter anderem im Kapitel 1.3. vorgestellt werden.

2.2.4 LehrerInnenseitiger Umgang mit SchülerInnentexten

2.2.4.1 „Sinn“ und Funktionen von Textkorrekturen und -beurteilungen

Die Lehrpersonen werden angehalten, die SchülerInnen bei ihrem Schreibprozess, vor allem bei der Textüberarbeitung, mithilfe von Rückmeldungen in Form von schriftlichen Randbemerkungen, Kommentaren oder mündlichen Anregungen und Hinweisen zu begleiten (vgl. Baumann, 2008: 95). Wenn Lehrpersonen Texte korrigieren und beurteilen, verwenden sie dabei meist Korrekturzeichen, die über Gelungenes oder Falsches bzw. Unstimmigkeiten im Text informieren sollen. Dabei nimmt die Korrektur unterschiedliche Funktionen ein und bleibt mehrdeutig: Zum einen erhält sie immer eine feststellende, konstatierende Funktion. Fordern sie SchülerInnen dazu auf, sich mit der markierten Stelle auseinanderzusetzen, so kann man zum anderen auch von einer auffordernden Funktion sprechen. Die judikative Funktion der Korrektur tritt in den Vordergrund, wenn sie sich als Momente der Textbeurteilung ausweisen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob eine Markierung eher lernakzentuiert oder urteilsakzentuiert gemeint war (vgl. Ivo, 1982: 34). Eine Funktion rückt aber besonders in den Vordergrund: die Rückmeldefunktion über Lernprozesse im Hinblick auf die Unterrichtswirkung. Sie gibt der Lehrperson Aufschluss über den Erfolg ihrer Lehrtätigkeit und dient den SchülerInnen als wichtige Information über ihren Lernprozess, vor allem, wenn ihr Zustandekommen transparent und nachvollziehbar gestaltet wird. Dadurch erhalten Leistungsbeurteilungen auch eine gewisse Anreiz- und

Motivationsfunktion. Die Motivationsfunktion kann jedoch auch zur Disziplinierungsfunktion werden, wenn SchülerInnen bestimmte Leistungen nur dann erbringen, weil sie Sanktionen vermeiden wollen (vgl. Merz-Grötsch, 2019: 107). Schulische Leistungsbewertungen haben auch immer eine Selektions- und Allokationsfunktion, da sie zu einem wesentlichen Teil der „Auslese“ von SchülerInnen dienen. Der „Sinn“ der Korrektur ist somit vielschichtig. Ivo führte diesbezüglich Interviews mit Lehrpersonen durch und berichtet insgesamt von sieben Sinnzuschreibungen, die Lehrpersonen für das Korrigieren unterscheiden: Zum einen sollen die SchülerInnen durch das Korrigieren ihrer Texte zum Lernen und zu einem „besseren Schreiben“ angeregt werden. Das Korrigieren dient den Lehrpersonen auch dazu, die Note herzuleiten und zu begründen. Ebenso können sie als Unterlagen verwendet werden, wenn Schulentscheidungen rechtlich angefochten werden. Das Korrigieren hilft zudem, mit den SchülerInnen ins Gespräch zu kommen und sie zur Ordnung anzuhalten. Es ermöglicht auch, sich selbst vor dem Einwand mangelnder sprachlicher Kompetenz zu sichern. Zuletzt berichten die Lehrpersonen davon, dass sie durch das Korrigieren einen Überblick über den Stapel Hefte bewahren. Ivo fasst zusammen, dass der Sinn der Korrektur somit sprachliches Lernen, Prüfen, Justifizieren, Kommunizieren, Disziplinieren, Nachweisen der eigenen Kompetenz und Instrumentalisieren sein kann (vgl. Ivo, 1982: 37-38).

2.2.4.2 Anforderungen an Textbeurteilungen

Im Prinzip werden an die Beurteilung und Benotung eines SchülerInnentextes dieselben Anforderungen gestellt, wie auch bei standardisierten Tests. Dabei müssen die Gütekriterien Validität, Objektivität und Reliabilität eingehalten werden. Es gilt somit als selbstverständlich, dass die Beurteilung eines Textes valide, also gültig sein muss – es darf nur das beurteilt werden, was man angibt, beurteilen zu wollen. Wird also vorher vereinbart, dass z.B. die Rechtschreibung nicht in die Beurteilung miteinfließt, so darf sie letztendlich auch nicht beurteilt werden. Zudem muss die Bewertung des Textes objektiv sein. Subjektive Einflussfaktoren müssen somit von der Lehrperson ausgeblendet werden. Von einer reliablen Beurteilung kann gesprochen werden, wenn derselbe Text nach einem längeren Zeitraum noch einmal mit derselben Note beurteilt wird. Im Zusammenhang mit der Vergabe einer Ziffernnote bei der Beurteilung von SchülerInnentexten muss bedacht werden, dass die Note der Komplexität eines geschriebenen Textes nicht gerecht werden kann. Die SchülerInnen nehmen dabei nur eine Note entgegen, woraus sie aber nichts lernen. Zudem werden die BeurteilerInnen dazu veranlasst, Mängel und Fehler zu suchen, festzustellen und anderen vorzuhalten. Der gesamte Vorgang kann als widersprüchlich angesehen werden, da er zugleich eine Reduktion und Überfrachtung von teilweise einander ausschlie-

ßenden Funktionen darstellt. Die Benotung schafft einen Vergleich zu weiteren SchülerInnenarbeiten, zudem werden sie als grobe Schätzungen zur Vergabe von Zukunftschancen herangezogen. Deshalb müssen sie den formalen Mindeststandards entsprechen, die bereits erwähnt wurden. Solche Bedingungen schränken den pädagogisch-didaktischen Spielraum von Benotungen erheblich ein, da Verbesserungen einzelner SchreiberInnen im gesamten Produktionsprozess nur selten berücksichtigt werden können (vgl. Baurmann, 2008: 120). In einer Befragung mit 14 SchülerInnen kam Ivo zu dem Ergebnis, dass sich die SchülerInnen von der Korrektur ihrer Texte jedoch viel mehr erwarten. Sie wollen einerseits anerkannt werden und andererseits Hilfen und Anregungen bekommen, die auch begründet werden sollen. Sie wünschen sich eine einfühlsame, engagierte und argumentative Auseinandersetzung mit ihren Texten. Ihre schulischen Alltagserfahrungen zeigen ihnen jedoch, dass ihre Texte vor allem als Material zur Leistungsmessung, als Unterlagen für Versetzungsentscheidungen oder zur Regelung ihrer Schullaufbahn dienen (vgl. Ivo, 1982: 61). Lehrpersonen sehen sich deshalb einem Dilemma ausgesetzt: Einerseits haben sie den Anspruch, Kinder und Jugendliche zu fördern, zugleich sind sie aber dazu verpflichtet, zur Auslese nach Leistung beizutragen. Dieses Dilemma kann nur schwer gelöst werden, es sind lediglich Kompromisse möglich (vgl. Baurmann, 2008: 120).

2.2.4.3 Lernförderliches Beurteilen

Die fördernde Beurteilung gilt dabei als hilfreicher und Erfolg versprechender als die Benotung von Aufsätzen (vgl. ebd.: 119). Sinnvolle und nützliche Rückmeldungen auf ihre Texte können SchülerInnen bei ihrer Textproduktion ermutigen und konstruktiv unterstützen. Dabei geht es um persönliche, förderliche Rückmeldungen über das, was bereits gelungen ist, aber auch, was noch gelernt und überarbeitet werden muss. Individuelle, an Lernenden orientierte Rückmeldungen können als „förderndes Beurteilen“ bezeichnet werden. Bei einer sogenannten „mäeutischen Korrektur“ werden die Rückmeldungen so gestaltet, dass die Begründungen transparent und nachvollziehbar sind und den SchülerInnen Hilfestellungen bieten, ihre Texte zu überarbeiten. Das fördernde Beurteilen sollte einen festen Platz und eine zentrale Aufgabe in der Begleitung der SchülerInnen innerhalb des Schreibprozesses einnehmen, da es das Schreiben, Überarbeiten und Beurteilen eng miteinander verbindet. Dabei steht nicht das Urteilen und Benoten im Vordergrund der Schreiberziehung. Diese Form der Beurteilung treibt vielmehr ein grundsätzliches Umdenken im Lehr-Lern-Prozess voran und schafft einen Perspektivenwechsel im Hinblick auf das Bild, das wir von Lernenden haben (vgl. Merz-Grötsch, 2019: 110).

Als lernförderliche Beurteilungsform gilt die sogenannte „formative Beurteilung“ (siehe auch Kapitel 2.3.1.2), deren wichtigstes Ziel es ist, die Diskrepanz zwischen Leistung und gesetztem Lernziel zu reduzieren. Durch diese Form der Beurteilung wird der Lernprozess auf ein bestimmtes Lernziel hingesteuert. Sie fragt somit nach den nächsten Schritten, die gesetzt werden müssen, um dieses Ziel zu erreichen. Wirksame formative Beurteilungen werden auch „Feedback“ genannt, die folgende Fragen beantworten: Wie lautet das Lernziel? Wie kommt man da hin? Wohin geht es als Nächstes? Die Antworten auf diese Fragen fördern das Lernen, wenn das, was verstanden wird, von dem, was verstanden werden soll, abweicht. Das Feedback hilft, die Motivation zu erhöhen, eben diese Diskrepanz zu verringern. Das Feedback ist eines der wichtigsten Einflüsse auf das Lernen von SchülerInnen – und das nicht nur in der Domäne Schreiben (vgl. Hattie/Timperley, 2007: 102). Unterschiedliche Feedback-Methoden, die als wirksame Überarbeitungsverfahren bereits im Schreibunterricht etabliert sind, sollen nun vorgestellt werden.

2.3 Feedback-Methoden und Überarbeitungsverfahren im Schreibunterricht

Es gibt zahlreiche und vielfältige Methoden und Arbeitstechniken, die für die Überarbeitung von Geschriebenem angewendet werden können. Im Schreibunterricht können SchülerInnen ihre Texte entweder in Einzelarbeit oder gemeinsam mit anderen überarbeiten. Überarbeiten SchülerInnen ihre Texte alleine, so werden meist nur kleine Veränderungen im Text vorgenommen: kleine Korrekturen am Schriftbild, Verbesserungen von Fehlern im Bereich der Rechtschreibung, Interpunktion und teilweise der Grammatik. Jedoch gelingt es nicht immer, dass SchülerInnen ihren eigenen Text im Hinblick auf die Struktur, den logischen Aufbau, den Inhalt oder die Kohärenz überarbeiten können. Vor allem für ungeübtere SchreiberInnen ist das Besprechen von Texten in der Gruppe vorteilhafter als in der Einzelarbeit, da es ihnen oft schwerfällt, Distanz zum eigenen Text aufzubauen (vgl. Merz-Grötsch, 2016: 87). Auch Fitzgerald kam in ihrer Revisionsforschung zu dem Ergebnis, dass jüngere und ungeübtere SchreiberInnen eher dazu fähig sind, fremde als eigene Texte zu überarbeiten (vgl. Fitzgerald, 1987: 489). Sie können zwar Mängel an ihren Texten erkennen, führen diese jedoch meist auf spezifische Oberflächendetails zurück, anstatt sie auf den gesamten Text zu beziehen. Dies ist auch der Grund, warum ungeübtere SchreiberInnen ihre Aufmerksamkeit besonders auf die Orthographie richten, wenn sie ihre Texte überarbeiten (vgl. Baumann, 2008: 95). Fitzgerald kam ebenfalls zu dem Ergebnis, dass in Überarbeitungsprozessen die Hilfe von Gleichaltrigen besonders wirksam ist (vgl. Fitzgerald,

1987: 495). Durch Gruppengespräche mit MitschülerInnen – sogenannte „Peer-Feedbacks“ – können gemeinsam wertvolle Hinweise und Überarbeitungsvorschläge entwickelt werden (vgl. Merz-Grötsch, 2016: 87).

Aber auch Feedback durch Erwachsene bzw. Lehrpersonen, wie zum Beispiel LehrerInnenkommentare, können, wenn sie richtig ausgeführt werden, einen positiven Lerneffekt erzielen (vgl. Sturm, 2014: 11).

2.3.1 Wirksamkeit von Feedback

2.3.1.1 Vier Ebenen des Feedbacks

Grundsätzlich kann Feedback auf unterschiedlichen Ebenen gegeben werden. Die Wirksamkeit des Feedbacks wird beeinflusst von der Ebene, auf die sie gerichtet wird. Das bedeutet, dass nicht alle Ebenen gleichermaßen günstige Effekte zeigen. Insgesamt wird zwischen vier Ebenen differenziert (vgl. Hattie/Timperley, 2007: 90):

- 1.) Aufgaben-Ebene:** Das Feedback bezieht sich auf eine Aufgabe oder ein Produkt und kann Anweisungen enthalten, z.B. ob mehr Informationen zu einem bestimmten Thema eingebaut werden sollten.
- 2.) Prozess-Ebene:** Das Feedback richtet sich direkt an den Schreibprozess und kommentiert die Art und Weise, wie Informationen verarbeitet bzw. welche Schreibstrategien verwendet wurden.
- 3.) Metakognitive Ebene:** Hierbei setzt das Feedback an der Selbstregulierungsebene an und fragt nach der Überwachung der eigenen Aktivitäten. Feedback auf dieser Ebene kann einen großen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit und das Selbstvertrauen der SchülerInnen als Lernende einnehmen. Sie können dadurch ermutigt bzw. darüber informiert werden, wie sie die Aufgabe effizienter fortsetzen können.
- 4.) Persönliche Ebene:** Ein Feedback auf dieser Ebene richtet sich an die Person selbst und steht meist in keinem Zusammenhang mit der Leistung (z.B. „Du bist ein großartiger Schüler.“)

Hattie und Timperley (2007) argumentieren, dass Feedback auf persönlicher Ebene am wenigsten effektiv ist, während Feedback auf der Prozess-Ebene sowie auf der Meta-Ebene die beste Wirkung erzielt. Feedback auf der Aufgaben-Ebene zeigt nur dann einen positiven Effekt, wenn

die Information über die Aufgabe dabei hilfreich ist, die Strategieverarbeitung oder die Selbstregulation zu verbessern, was eher selten der Fall ist (vgl. ebd.: 90-91).

2.3.1.2 Vier Beurteilungsformen

Beurteilungen können unterschiedliche Funktionen haben, weshalb zwischen vier Beurteilungsformen unterschieden wird (vgl. Sturm/Weder, 2020: 158-159):

- 1.) Formatives Beurteilen:** Diese Form der Beurteilung soll dabei helfen, den Lernprozess auf ein bestimmtes Ziel hin zu steuern und fragt danach, welche Schritte notwendig sind, um dieses Ziel zu erreichen.
- 2.) Summatives Beurteilen:** Am Ende einer Lerneinheit wird überprüft, ob ein bestimmtes Lernziel erreicht wurde. Im Gegensatz zum formativen Beurteilen ist diese Form nicht vorwärts, sondern rückwärts gerichtet.
- 3.) Prognostisches Beurteilen:** Hierbei wird eingeschätzt, ob SchülerInnen einen weiteren Bildungsgang (z.B. Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe) erfolgreich meistern wird.
- 4.) Evaluatives Beurteilen:** Bei dieser Form wird die Schulqualität und das Bildungssystem überprüft.

Im Schreibunterricht spielt in erster Linie das formative und summative Beurteilen eine wesentliche Rolle. Wie bereits im Kapitel davor erwähnt wurde, handelt es sich beim Feedback um eine wirksame formative Beurteilung (vgl. ebd.: 159).

2.3.1.3 Wirksamkeit unterschiedlicher Feedback-Verfahren

Man wird bei Durchsicht von Studien und Meta-Analysen, die sich mit der Frage der Wirksamkeit von Feedback-Verfahren auseinandersetzen, mit unterschiedlichen und widersprüchlichen Ergebnissen konfrontiert. Die Meta-Analyse von Graham, McKeown, Kluhara und Harris (2012) zeigt eine mittlere Effektstärke von Feedback. Dabei ist die Wirksamkeit größer, wenn Erwachsene, besonders Lehrpersonen, die Texte von SchülerInnen evaluieren, als wenn sich SchülerInnen selbst beurteilen bzw. Feedback von anderen SchülerInnen bekommen. Die Meta-Analyse von Graham, Harris und Hebert (2011) kommt zu ähnlichen Ergebnissen, wobei keine Form des Feedbacks besser oder schlechter abschneidet. Bei beiden Meta-Analysen wird jedoch der Aspekt deutlich, dass die versammelten Studien das Feedback größtenteils als „Beiprodukt“ untersuchen. Es steht somit nicht im Zentrum der Intervention, sondern ist im Schreibprozess integriert und somit auch an die Textüberarbeitung gebunden. Das heißt, Feedback findet nicht erst

nach abgeschlossener Textproduktion statt. Die Meta-Analysen geben jedoch keine Antwort darauf, welche Faktoren bestimmte Feedback-Verfahren zu „wirksamen Instrumenten“ machen. (vgl. Sturm, 2014: 3). Aus diesem Grund werden im Folgenden ausgewählte Feedback-Verfahren und Studien zu deren Wirksamkeit vorgestellt, um zu verstehen, ob und weshalb bestimmte Praktiken einen positiven Einfluss auf verschiedene Fähigkeitsbereiche haben können.

2.3.2 Peer-Feedback

Wenn sich SchülerInnen zu zweit bzw. in Kleingruppen gegenseitig Rückmeldung zu ihren Texten geben, so spricht man von „Peer-Feedback“. Cho und MacArthur (2010) führten eine Untersuchung mit StudentInnen durch, die Feedback zu ihren Texten entweder von einer Expertin bzw. einem Experten, einem Peer oder von mehreren Peers bekamen. Das Ergebnis der Studie zeigt, dass Studierende am meisten davon profitieren, wenn sie von mehreren Peers Feedback erhalten. Auch die Art des Feedbacks macht einen Unterschied: Direktes Feedback (direkte Überarbeitungsvorschläge) führt vorwiegend zu Überarbeitungshandlungen im sprachformalen Bereich, während non-direktives Feedback (allgemeine Beobachtungen) zu komplexeren Revisionsstätigkeiten anregt, die wiederum einen positiven Einfluss auf die Textqualität haben (vgl. Cho/MacArthur, 2010: 334). Peer-Feedback kann jedoch nicht nur zu positiven Ergebnissen führen, vor allem, wenn schwache bzw. ungeübte SchreiberInnen daran beteiligt sind. Hoogeveen und van Gelderen (2013) argumentieren, dass es zu wenig sei, wenn man SchülerInnen im Schreibunterricht gemeinsam ihre Texte überarbeiten lässt, da es zu vielen Herausforderungen kommen kann. Zunächst sehen die SchülerInnen die Textüberarbeitung als Selbstzweck, weniger als ein Mittel, um die Textqualität zu optimieren. Zudem werden größtenteils nur Oberflächenmerkmale in den Blick genommen, wenn sie ihre eigenen Texte überarbeiten oder ihren KollegInnen Feedback geben. Außerdem orientieren sie sich mehr an ihren eigenen Bedürfnissen als Schreibende, als an den Bedürfnissen ihrer LeserInnen. Ein weiteres Problem ist die Tatsache, dass SchülerInnen meist nur oberflächliche Peer-Kommentare geben (z.B. „Gut geschrieben!“ oder „Der Text ist zu kurz“), anstatt konstruktive Verbesserungsvorschläge zu machen. Peer-Feedback-Verfahren führen also nicht immer zu produktiven Interaktionen. Der Aspekt, dass es SchülerInnen generell widerstrebt, ihren Text umzuschreiben, erschwert den Prozess zusätzlich (vgl. Hoogeveen/van Gelderen, 2013: 496). Man muss bei diesem Verfahren berücksichtigen, dass SchülerInnen, die ihren Peers Rückmeldung geben, „NovizInnen“ sind, wenn es darum geht, Texte zu evaluieren oder zu beurteilen. Sie wissen noch wenig darüber, was einen guten Text ausmacht, da ihnen das notwendige Textmuster- und inhaltliche Hintergrundwissen fehlt, um konstruktives Feedback zu geben (vgl. Sturm, 2014: 6). Trotzdem belegen Studien immer

wieder die Wirksamkeit solcher Peer-Feedback-Verfahren gegenüber ExpertInnen-Feedback, da die Peer-Kommentare für die SchülerInnen verständlicher sind. Einerseits, da sie ähnliche Schreibschwierigkeiten haben, andererseits weil die Kommentare sprachlich „näher“ formuliert werden (vgl. Cho/MacArthur, 2010: 329). Werden Feedback-Verfahren im Schreibunterricht angewendet, so müsse man den SchülerInnen zusätzliche Anweisungen zum Schreiben geben. Sie benötigen bei dieser Aufgabe eine unterstützende Anleitung, da es ihnen oft schwierig fällt, Überarbeitungsvorschläge zu geben, die einerseits für die Verbesserung der Textqualität nützlich und andererseits für die AutorInnen auch umsetzbar sind (vgl. Hoogeveen/van Gelderen, 2013: 496). Entscheidend für die Wirksamkeit des Peer-Feedbacks ist somit die Art und Weise, wie ein bestimmtes Verfahren im Schreibunterricht instruiert wird (vgl. Sturm, 2014: 4). Im Folgenden werden drei Peer-Feedback-Verfahren genauer betrachtet: die Schreibkonferenz, die Textlupe, die Methode „Über-den-Rand-hinaus-Schreiben“ und das reziproke Feedback.

2.3.2.1 Schreibkonferenz, Textlupe und „Über-den-Rand-hinaus-Schreiben“

Eine beliebte Methode des „Peer-Feedbacks“, bei der sich die SchülerInnen untereinander unterstützende Hinweise für Textoptimierungen geben können, ist das Modell der Schreibkonferenz nach Gudrun Spitta (1992), welches sich an das Modell der *writing conference* von Donald H. Graves (1983) anlehnt. Dabei bilden sich kleine Gruppen von drei bis fünf Personen, in denen ein Schüler bzw. eine Schülerin beginnt, den eigenen Text vor der Kleingruppe vorzulesen. Anschließend wird dieser Satz für Satz mit allen Gruppenmitgliedern unter vorher festgelegten Kriterien (z.B.: „Die Geschichte hat einen Höhepunkt“, „Die Geschichte ist spannend aufgebaut“, „Es wurden abwechslungsreiche Satzanfänge verwendet“, usw.) diskutiert. Die einzelnen SchülerInnen erfahren durch die Außenperspektive auf ihre Texte Verbesserungsvorschläge und Überarbeitungshinweise (vgl. Spitta, 1992: 13). Danach wird der Entwurf überarbeitet und an die Lehrkraft weitergegeben. Aus der Forschung ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche als LeserInnen Probleme in einem Text erkennen können, die sie beim eigenen Schreiben noch nicht berücksichtigen. Die Schreibkonferenz folgt dabei einem festgelegten Ablauf. Die festen Bestandteile sind das Vorlesen des eigenen Textes vor der Kleingruppe, die spontane Würdigung durch die Gruppenmitglieder sowie deren Kommentar anhand ausgewählter Kriterien. Im Vordergrund stehen dabei die Wirkung des Textes, der Stil und der Inhalt (vgl. Merz-Grötsch, 2016: 90). Die Schreibkonferenz ist im deutschsprachigen Raum als Überarbeitungsverfahren im Schreibunterricht inzwischen etabliert. Die Wirkung des Verfahrens wurde jedoch erst in wenigen Studien untersucht, die oft zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Einige davon belegen nur geringe bis keine Effekte (vgl. Sturm, 2014: 4). Dies kann vor allem daran liegen, dass je

nach Umsetzung die zu bearbeitenden Überarbeitungsfragen zum Teil keinen oder nur einen geringen Bezug zur globalen Textebene aufweisen (vgl. Sturm/Weder, 2020: 172).

Eine weitere Methode, um das Überarbeiten im Unterricht zu fördern, ist die Textlupe, die ähnlich wie die Schreibkonferenz funktioniert. Sie ist ein schriftliches, kooperatives und kriterienorientiertes Verfahren der Textüberarbeitung, das als eins der effektivsten Verfahren zur planvollen Untersuchung und Überarbeitung von Texten gilt. Es kann zudem bereits in der Grundschule angewendet werden (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 130). Dabei arbeiten die SchülerInnen in Kleingruppen. Jedes Kind erhält den Text eines Mitschülers bzw. einer Mitschülerin. Zusätzlich bekommen sie einen systematisch aufgebauten Beurteilungsbogen, der es ihnen erleichtert, bestimmte Textstellen genauer „unter die Lupe zu nehmen“. Diese Kriterien sollten vorher im Unterricht gemeinsam besprochen und an die konkrete Schreibaufgabe hin angepasst werden (vgl. Fix, 2008: 176). In einer Tischgruppe trägt nun jede Schülerin bzw. jeder Schüler zu einem Kriterium die eigenen Eindrücke und Beobachtungen zu dem jeweiligen Text ein: Positives (z.B. „Das hat mir besonders gut gefallen!“), Unklares bis Fragwürdiges (z.B. „Hier fällt mir etwas auf! Hier habe ich noch Fragen“), Vorschläge und Angebote zur Überarbeitungshilfe (z.B. „Meine Tipps! Meine Angebote!“). Anschließend wird der Bogen in der Gruppe weitergereicht, bis alle Kriterien im Beurteilungsbogen ausgefüllt wurden. Durch die einzelnen Kriterien wird garantiert, dass sich die Aufmerksamkeit und das kontrollierende Lesen gezielt auf den geschriebenen Text richten. Die schriftlich festgehaltenen Eindrücke und Beobachtungen können schließlich für die weitere, eigenständige Überarbeitung als Unterstützung herangezogen werden (vgl. Baurmann, 2008: 109). Eine ähnliche Überarbeitungsmethode nennt sich „Über-den-Rand-hinaus-Schreiben“, bei der SchülerInnen den Text eines Kollegen bzw. einer Kollegin lesen und Feedback geben. Es werden Textstellen, die für die LeserInnen etwas offen lassen oder an denen sich inhaltliche Fragen ergeben, durchnummeriert. Anschließend werden diese Textstellen den einzelnen FeedbackgeberInnen zugeordnet, die zu jenen Stellen im Text Verbesserungsvorschläge am Rand des Textes verfassen. Der Schreiber bzw. die Schreiberin erhält so alle Vorschläge übersichtlich auf einem Blatt und entscheidet am Ende selbst, welche Überarbeitungstipps er bzw. sie umsetzen möchte. Zusätzlich entsteht eine Diskussion über die Textinhalte sowie über seine sprachliche und strukturelle Gestaltung (vgl. Böttcher/Wagner, 1993: 24f).

Diese oben genannten Überarbeitungsmethoden initiieren eine intensive Reflexion über Textstärken und Textprobleme anhand fremder Texte, wodurch die SchülerInnen zusätzlich Distanz zum eigenen Text gewinnen. Schließlich entscheiden die SchreiberInnen selbst, ob sie die Verbesserungsvorschläge annehmen oder nicht. Die Kommentare werden in diesen Verfahren

schriftlich festgehalten, sodass sie für die weitere Arbeit am Text verfügbar bleiben. Es sei jedoch wichtig, die Kriterien eines „gelungenen“ Textes vorher gemeinsam zu reflektieren, bevor die SchülerInnen mit der Gruppenarbeit beginnen. Fehlt ihnen dieses Bewusstsein, kann es zu Schwierigkeiten mit dem Erkennen von Unstimmigkeiten kommen. Zudem könne das schriftliche Formulieren von Verbesserungsvorschlägen schwache SchülerInnen überfordern, weshalb ihre Rückmeldungen den TextautorInnen vermutlich wenig Nutzen bringen. Die Methoden können die Entwicklung von Kompetenzen der Fehlererkennung und -diagnose zwar fördern, bei der anschließenden Umsetzung bzw. Optimierung werden die SchülerInnen jedoch nicht mehr unterstützt (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 131). Insgesamt kommen Lipowsky et. al (2013) zu dem Ergebnis, dass weder die Textlupe noch die Schreibkonferenz die Anzahl und Qualität der Überarbeitungshandlungen signifikant beeinflussen können.

Als wirksame Überarbeitungsverfahren konnten sich somit speziell diese beide Methoden in verschiedenen Untersuchungen noch nicht beweisen. Trotzdem gelten sie im Schreibunterricht als beliebte Methoden, die eingesetzt werden. Necknig (2012) untersuchte zum Beispiel in seiner empirischen Studie, ob der Einsatz von Schreibkonferenzen im Vergleich zur traditionellen Aufsatzdidaktik zu einer Verbesserung der Schreibleistungen, des eigenen Lernens, zu positiven Veränderungen des eigenen Verhaltens sowie zur Förderung der Motivation der SchülerInnen beim Schreiben führt. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass die Schreibkonferenz besonders im Bezug auf die Entwicklung der Schreibkompetenz ein positives Schreibmodell im Unterricht darstellt. Die Ergebnisse seiner Untersuchung bestätigen, dass das Modell nicht nur das kritische Beurteilen eigener wie fremder Texte, das Erlernen einer entsprechenden Metakommunikation sowie die Entwicklung von Schreibstrategien fördert, auch die Motivation der SchülerInnen, überhaupt schreiben zu wollen, kann durch die Schreibkonferenz gesteigert werden (vgl. Necknig, 2012: 169). Auch mit der Textlupe konnten SchülerInnen positive Erfahrungen machen, wie eine Studie von Böttcher und Wagner (1993) zeigen: Die Motivation der SchülerInnen, ihren Text mit MitschülerInnen zu überarbeiten, war groß, auch die gegenseitigen Rückmeldungen wurden nach mehrmaligem Durchführen der Methode immer detaillierter und für das Autorenskind hilfreicher (vgl. Böttcher/Wagner, 1993: 27).

2.3.2.2 Reziprokes Feedback

Das reziproke Feedback gilt als Methode, die einen hohen positiven Effekt auf die Textqualität und dadurch auch auf die Anzahl an Revisionsaktivitäten hat. Der Vorteil dieser Methode ist die Integration der globalen Ebene, indem der Inhalt sowie das Textverständnis in diesem Feedback-

Verfahren verstärkt fokussiert wird (vgl. Sturm/Weder, 2020: 171). In der Studie von MacArthur et al. (1991) wurde die sogenannte kognitive Strategievermittlung (siehe Ablauf der Strategievermittlung im Kapitel 1.2.2.2) mit einem reziproken Feedback-Verfahren kombiniert, wobei das Ziel verfolgt wurde, die Qualität der Revisionstätigkeiten der SchülerInnen (Klasse 4-6) zu verbessern. Das reziproke Feedback-Verfahren folgt mehreren Phasen (vgl. MacArthur et al., 1991: 203):

1. Der Text wird vom Autorenkind vorgelesen, während die Partnerin bzw. der Partner genau zuhört und mitliest.
2. Die Partnerin bzw. der Partner gibt anschließend Rückmeldung dazu, wovon der Text handelt und was ihr bzw. ihm besonders gut gefallen hat.
3. Der Text wird von der Partnerin bzw. vom Partner noch einmal gelesen und bezüglich zweier Fragen überprüft: Gibt es Unklarheiten im Text? Gibt es Stellen, an denen mehr Informationen hilfreich wären?
4. Die Vorschläge werden gemeinsam diskutiert.
5. Nachdem beide PartnerInnen Feedback zu ihren Texten erhalten haben, wird der eigene Text überarbeitet und die Revisionen gemeinsam diskutiert.
6. Abschließend korrigieren sie sich gegenseitig ihre Texte in Bezug auf die formale Sprachrichtigkeit.

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass sich dieser Ansatz nicht nur positiv auf die Anzahl der Revisionstätigkeiten, sondern auch auf die Qualität der Überarbeitungen und somit auf die Textqualität auswirkt (vgl. Sturm, 2014: 4).

2.3.3 LehrerInnen-Feedback

Wie bereits erwähnt wurde, kann Feedback auf drei Ebenen erfolgen: auf der Aufgaben-, der Prozess- sowie auf der metakognitiven Ebene. Das Beurteilen durch die Lehrperson mithilfe von Kriterienrastern oder schriftlichen Kommentaren zählen zu den häufigsten Formen auf der Aufgabenebene. Wirksames, bzw. formatives Feedback kann dazu führen, dass es zu einer Optimierung in der Textqualität kommt (vgl. Sturm/Weder, 2020: 174).

In einer Meta-Analyse von Graham et al. (2012) wurde festgestellt, dass das Feedback durch Erwachsene (vor allem Lehrpersonen) wirksamer ist als Feedback durch Peers. Das heißt aber nicht, dass sie sich in einzelnen Fällen nicht auch negativ auf die einzelnen Schreibleistungen der

SchülerInnen auswirken können. Rijlaarsdam et al. (2008) untersuchten zwei verschiedene Meta-Analysen genauer und kamen zum Ergebnis, dass Peer-Feedback eine bessere Wirksamkeit zeigt, als Feedback durch Lehrpersonen (siehe Abbildung 6). Den höchsten Effekt auf die Textqualität weist demnach die Methode auf, bei der AutorInnen beobachten können, wie LeserInnen ihren Text lesen und interpretieren. Kooperative Schreibumgebungen, wie zum Beispiel die Textlupe oder die Schreibkonferenz, zeigen eine mittlere Effektstärke, während Feedback durch die Lehrperson, das keine klaren Kriterien aufweist, die Textqualität kaum bis gar nicht beeinflussen.

Effektstärke (d)	Ansatz
2.56	Leser bzw. Leserin eines eigenen Entwurfs beobachten plus schriftlicher Kommentar des Lesers bzw. der Leserin.
1.74	Leser bzw. Leserin eines eigenen Entwurfs beobachten (ohne schriftlichen Kommentar)
0.75	Peer-Feedback als instruktionales Element in kooperativen Schreibumgebungen (z.B. Schreibkonferenz)
0.56	Feedback mit klaren Kriterien durch Lehrperson und Peers
0.24	Feedback ohne klare Kriterien durch Lehrperson und Peers
0.19	Überarbeitungsphase nach Textproduktion ohne Instruktion
0.05	Feedback ohne klare Kriterien durch Lehrperson

Abbildung 6: Effekte unterschiedlicher Feedback-Verfahren (vgl. Sturm/Weder, 2020: 179)

Es stellt sich die Frage, wie es zu solchen widersprüchlichen Ergebnissen kommt und welche Methode nun die wirksamere ist. Dabei muss zunächst berücksichtigt werden, dass FachexpertInnen (wie z.B. Lehrpersonen) und sogenannte „Neulinge“ qualitativ unterschiedliches Feedback verfassen. Im Gegensatz zu den Lernenden verfügen ExpertInnen über ein fachspezifisch organisiertes Wissen und sind in der Lage, Probleme und Unstimmigkeiten schneller zu erkennen, eher automatisch als kontrolliert zu reagieren und auf ihr Gedächtnis zurückzugreifen, anstelle sich nur auf die jeweilige Aufgabe zu konzentrieren. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie es auch schaffen, den SchülerInnen diese Fähigkeiten und dieses Wissen effektiv und verständlich zu erklären. Das Problem liegt darin, dass sich die ExpertInnen beim Formulieren ihrer Rückmeldungen auf ein Wissen stützen, das SchülerInnen noch nicht haben. Zudem unterschätzen sie den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben und überschätzen dementsprechend die Leistungen der SchülerInnen (vgl. Cho/MacArthur, 2010: 329). Konstruktive Rückmeldungen, mit denen Lernende etwas anfangen können, zeigen jedoch eine hohe Wirksamkeit. Entscheidend ist hier die

Frage, welche und wie viele Kriterien relevant und notwendig sind und wann im Verlauf eines Schreibprozesses ein Feedback lernförderlich ist (vgl. Sturm/Weder, 2020: 174).

Im Folgenden wird neben den schriftlichen Kommentaren durch die Lehrperson auch das Beurteilen mithilfe von Kriterien im Hinblick auf ihre Wirksamkeit genauer beleuchtet.

2.3.3.1 Kriterienraster zur Textbeurteilung

SchülerInnen benötigen grundsätzlich Kriterien zu jeder Textsorte, mit deren Hilfe sie ihre Texte reflektieren können. Dadurch erfahren sie, was einen guten Text ausmacht und wie die Textqualität gemessen werden kann. Kriterienraster werden von Lehrpersonen bei der Bewertung von Aufsätzen gerne als Hilfestellung hinzugezogen. Aber auch in Peer-Feedback-Verfahren, wie in Schreibkonferenzen, können und sollen sie zur Anwendung kommen, da sonst die Gefahr besteht, dass das gegenseitig gegebene Feedback der SchülerInnen oberflächlich sowie bedeutungs- und wirkungslos bleibt (vgl. Merz-Grötsch, 2019: 91). „Gute“ Kriterienraster müssen demnach folgende Punkte aufweisen (vgl. Sturm/Weder, 2020: 174-175):

- Die Kriterien richten sich eindeutig auf ein Lernziel und sind genre- und textsortenspezifisch und nicht allgemein formuliert.
- Die einzelnen Kriterien beziehen sich nicht nur auf oberflächliche Merkmale sondern fokussieren verstärkt Merkmale, die der globalen Ebene zugeordnet werden können.
- Kriterien sollen sachlich korrekt und angemessen formuliert sein. Möchte ein Raster die Textqualität erfassen, so wären Kriterien wie „Erzählverlauf“ oder „Spannungsbogen“ treffender, als Kriterien wie die „Verwendung vieler Adjektive“.
- Die Kriterien enthalten genaue Beschreibungen und sind nicht zu vage formuliert. Dadurch lassen die Kriterien nicht allzu viel Spielraum für unterschiedliche Interpretationen der Lehrperson zu. Eine subjektive und nicht vergleichbare Textbeurteilung kann so vermieden werden.

Das Beurteilen von Texten mithilfe von Kriterienraster ist im Gegensatz zu den anderen Feedback-Verfahren summativ angelegt. Die meisten Meta-Analysen fokussieren jedoch formatives Beurteilen, weshalb zur Wirksamkeit von Kriterienraster im Hinblick auf lehrerseitiges Beurteilen von Texten nur wenige empirische Forschungen zu finden sind. Zwei Studien aus der Meta-Analyse von Graham et al. (2012) gehören zu den wenigen Studien, die es dazu gibt. Sie konnten jedoch keine positiven Effekte nachweisen. Als Grund für dieses Ergebnis wird genannt, dass die verwendeten Kriterienraster die oben genannten Qualitätspunkte nicht erfüllten. So sind viele

Kriterien meist sehr unspezifisch formuliert und enthalten keine genauen Beschreibungen. Die Beurteilung mithilfe von Kriterienraster gibt den Lehrpersonen jedoch das sichere Gefühl, eine gemeinsame Sprache für Textqualitäten zu entwickeln. Spezifisch und klar formulierte Kriterienraster können dabei helfen, bei der Beurteilung von SchülerInnen-Texten nicht nur sprachformale Aspekte zu fokussieren. Zudem können zuverlässige Kriterienraster zu einer validen Beurteilung führen. Bei vagen und unklaren Kriterienrastern sei dieser Effekt jedoch nicht zu beobachten (vgl. Sturm, 2014: 13). Kriterienraster werden jedoch nicht nur als Hilfe zur Beurteilung herangezogen, sie dienen auch als Schreibhilfe für die SchülerInnen. Sogenannte „Kriterienkataloge“ versuchen, die Anforderungen der Schreibaufgabe mit den Entwicklungsmöglichkeiten der Schreibenden zu verbinden. Ein bekannter und im Unterricht vielfach verwendeter Kriterienkatalog ist der „Zürcher Textanalyseraster“, der die einzelnen Dimensionen an die jeweilige Lernentwicklung anpasst, indem auf einem mittleren Niveau die entsprechenden Erwartungen formuliert werden (vgl. Nussbaumer, 1996: 97f). Die Anwendung eines solchen Rasters ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn die Art und die Anzahl der Kriterien gut gewählt wird (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher, 2020: 128). Vorgeschlagen wird ein Basiskatalog mit zwölf Kriterien (Orthografie, Grammatikalität, Wortwahl, Satzbau, Gesamtidee, Umfang/Relevanz, Textmuster, Textaufbau, thematische Entfaltung, Leserführung, Planen/Überarbeiten, Wagnis/Kreativität), denen jeweils fünf Basisdimensionen (Sprachrichtigkeit, Sprachangemessenheit, Inhalt, Aufbau und Schreibprozess) zugeordnet werden können (vgl. ebd.: 129-130). Kriterienraster sollen jedoch nicht nur nach fertiger Textproduktion, -überarbeitung und -beurteilung eingesetzt werden. Als besonders lernförderlich zeigt sich eine gemeinsame Entwicklung und Ausarbeitung der Kriterien mit den SchülerInnen, die sie auch während des gesamten Schreibprozesses verwenden können. So kann schon zu Beginn des Textproduktionsprozesses mit der Überarbeitung begonnen werden, da die SchreiberInnen mit Hilfe des Kriterienkataloges bereits in der Planungsphase bei der Frage unterstützt werden, wie sie ihren Text und ihre Ideen strukturieren sollen (vgl. Merz-Grötsch, 2019: 92).

Kriterienkataloge können somit in jeder Phase des Textproduktionsprozesses herangezogen werden: vor und zu Beginn des Schreibens, wenn die Kriterien gemeinsam mit den SchülerInnen erarbeitet werden, als Unterstützung während des Schreibens und beim Überarbeiten des Textes bzw. als Grundlage für Peer-Feedbackmethoden sowie am Ende der Textproduktion, wenn die Lehrperson die Texte der SchülerInnen beurteilen und benoten soll. Speziell in der letzten Phase, wo es darum geht, die Textqualität festzulegen und zu messen, greifen Lehrpersonen gerne auf die Kriterienkatalogen zurück (vgl. ebd.:113).

2.3.3.2 Schriftliche LehrerInnenkommentare

Schriftliche Kommentare von Lehrpersonen übernehmen die kommunikative Aufgabe, den SchülerInnen „Rückmeldung zur Qualität ihrer Texte zu geben“ (Jost, 2008: 97). Diese Rückmeldungen richten sich auf konkrete Lernfortschritte bzw. Leistungsüberprüfungen im Schreibunterricht (vgl. Kaplan/Petersen, 2019: 124). Wichtig dabei ist, die Rückmeldungen so zu gestalten, dass die Begründungen im Sinne einer „mäeutischen Korrektur“ transparent und nachvollziehbar sind, sodass sie den Überarbeitungsprozess der SchülerInnen unterstützen (siehe Kapitel 1.2.4.3). Das Feedback des fördernden LehrerInnenkommentars kann so einen starken Impuls von außen setzen. Die Hinweise sollten so formuliert sein, dass sie für die SchülerInnen operationalisierbar sind und in sprachliche Handlungen umgesetzt werden können. Unklare Rückmeldungen (z.B. „Das ist aber unverständlich“) sollten vermieden und stattdessen durch konkrete Hinweise ersetzt bzw. ergänzt werden. Ziel ist es, die SchülerInnen mit den Hinweisen zu einer eigenständigen Überarbeitung anzuregen (vgl. Fix, 2008: 173).

Die Korrekturgewohnheiten in der Praxis decken sich jedoch meist nicht mit dem didaktisch-progressiven Selbstanspruch der Lehrpersonen, wie bereits Berichte von Hubert Ivo (1982) zeigten (siehe Kapitel 1.2.4.1). Die Textkorrekturen durch Lehrpersonen werden von den SchülerInnen meist mit einer einhergehenden Benotung verbunden und weniger als Lernhilfe angesehen. Ausgehend von diesen Ergebnissen aus der Praxis, schlägt Lange (1999) eine andere Form der Textbewertung vor: Lehrpersonen sollen mit den Texten der SchülerInnen in einen Dialog treten, sie als Teile des Prozesses sehen und sie als Entwurf lesen (vgl. Lange, 1999: 59). Sie sollen als Lektoren auftreten, die die Texte lesen und interpretieren und dabei die Persönlichkeit und Fähigkeiten der AutorInnen mit in den Blick nehmen. Es geht also darum, von einer Korrektur im Sinne eines Urteilsspruchs wegzukommen und stattdessen ein Gespräch über den Text zu eröffnen (vgl. ebd.: 60). Fritz Winterling betont, dass eine Lehrperson zwar auf die Einhaltung bestimmter Konventionen wie Grammatik, Rechtschreibung oder Zeichensetzung drängen muss, diese sollen jedoch nicht zum Hauptgegenstand der Textarbeit werden (vgl. Winterling, 1970: 193).

Das Verfahren, in dem Bewerten als Dialog mit dem Text betrachtet wird, kommt dabei dem Begriff des „lernersensitiven Lesens“ nahe. Der Bewertende nimmt dabei nicht eine exekutive, sondern eine mäeutische Haltung ein. Dadurch wird Bewertungshandeln zu einer interpretatorischen Arbeit, im Sinne eines dialogischen Konzepts (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher, 2020: 134).

Von Lange stammt die Methode „Deine Seite – Meine Seite“, bei der dieses Verfahren zur Anwendung kommt. Dabei wird bei allen geschriebenen SchülerInnen-Texten die jeweils gegenüberliegende Seite für Randkommentare der Lehrperson freigelassen. Dadurch wird in den Text nicht direkt eingegriffen und die Achtung vor den SchülerInnen als Textschreibende bleibt gewahrt. Diese Randkommentare resultieren schließlich aus einem kooperativen und dialogischen Lese- prozess (vgl. Lange, 1999: 60-61). Der schriftliche LehrerInnenkommentar am Ende des Textes wird ebenfalls als Zeichen des Dialoges mit den SchülerInnen verstanden. Als LeserIn des Textes gibt die Lehrperson damit eine Antwort auf den SchülerInnen-Text, welche sich in ihrer Ausdrucksweise nach dem Alter und der Lernsituation der SchülerInnen richtet und die Schreibaufgabe mit den jeweiligen Textsortenkriterien mit in den Blick nimmt (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher, 2020: . Es wurden einige Ratschläge formuliert, die bei der Herstellung eines fördernden LehrerInnenkommentar berücksichtigt werden sollten: Die SchülerInnen werden in einem LehrerInnenkommentar persönlich angesprochen. Zunächst sollte, wenn möglich, mit einer positiven Anmerkung begonnen werden. Die Lehrpersonen teilen den SchreiberInnen ihr Textverständnis mit und legen mögliche Verständnisschwierigkeiten dar. Der Antwort sollte die Form einer subjektiven Aussage verliehen und Werturteile begründet werden. Wie bereits erwähnt wurde, sollte der Kommentar je nach Alter der SchülerInnen verständlich formuliert sein. Am Schluss werden Lernangebote und -anregungen für die Textüberarbeitung vermittelt. Besonders wichtig ist es, dass die Lehrperson beim Korrigieren allen Auffälligkeiten nachgeht und diese begründet bzw. typisiert. Daraus können im Anschluss mögliche Lernthemen und motivierende Lernangebote formuliert werden (vgl. Kaplan/Petersen, 2019: 124).

Eine Meta-Analyse von Hillocks (1984) weist jedoch darauf hin, dass schriftliche Kommentare von Lehrpersonen nicht wirksam sind. Als Grund dafür wird genannt, dass die Kommentare zu allgemein, zum Teil mehrdeutig oder widersprüchlich wären (vgl. Sturm, 2014: 12). Direktive Kommentare, also Kommentare, die keinen direkten Bezug zum SchülerInnen-Text herstellen, haben zudem nur einen geringen Effekt auf die Textüberarbeitung. Hingegen regen dialogisch formulierte Kommentare die SchülerInnen vermehrt dazu an, die entsprechende Textstelle zu überarbeiten. Zusätzlich führen sie zu einer vertieften und verbesserten Interpretation ihrer eigenen Texte, während direktive und allgemein formulierte Kommentare die SchülerInnen meist nur dazu veranlassen, ihre eigene Interpretation fallen zu lassen, zu verändern oder jene Interpretation der Lehrperson zu übernehmen (vgl. Sturm/Weder, 2020: 177). Im besten Fall gibt die Lehrperson konkrete Textbezüge als Beleg für ihre Beurteilungen an und bezieht relevante Kriterien mit ein. Dialogische Kommentare zeigen dadurch Möglichkeiten, wie der Textinhalt vom Schü-

ler bzw. von der Schülerin verbessert werden kann und fordern so eine Textüberarbeitung heraus. Natürlich wirkt der schriftliche Kommentar erst, wenn den SchülerInnen ermöglicht wird, den Text im Anschluss zu überarbeiten (vgl. ebd.: 178).

Die Fähigkeit von Lehrpersonen, wirksame schriftliche, dialogische Kommentare zu verfassen, darf dabei nicht vorausgesetzt werden. Vielmehr müsste dies ein fixer Bestandteil der Ausbildung sein (vgl. Sturm, 2014: 12). So zeigte eine Studie von Parr und Timperley (2010), die mit Lehrpersonen eine einjährige schulinterne Weiterbildung zum schriftlichen Kommentieren von Texten durchführten, dass ein Zusammenhang zwischen der Qualität des Kommentars und den Schreibleistungen der SchülerInnen besteht. Zudem konnten Lehrpersonen nach dieser Weiterbildung rhetorische sowie inhaltliche Aspekte deutlich stärker zentrieren und schenken sprachformalen Aspekten weniger Beachtung (vgl. Parr/Timperley, 2010: 80).

3 Empirische Untersuchung

3.1 Forschungsdesign

3.1.1 *Forschungsziele und Forschungsfragen*

Im Zuge der empirischen Forschungsarbeit wurde das Textüberarbeitungsverhalten von SchülerInnen der 1. Klasse einer niederösterreichischen Mittelschule (5. Schulstufe) besuchen, untersucht. Im Vordergrund der Untersuchung steht die Fragestellung, wie vor allem die SchreiberInnen sowohl selbstständig als auch mithilfe von Feedback-Verfahren ihre Texte überarbeiten. Dazu wurden zwei Feedback-Verfahren (Schreibkonferenz als Peer-Feedback-Verfahren sowie der schriftlichen LehrerInnenkommentar als LehrerInnen-Feedback-Verfahren) ausgewählt, die im Schreibunterricht angewendet wurden. Ziel der Forschung ist es, die zwei Feedback-Verfahren, die im theoretischen Teil der Arbeit bereits vorgestellt wurden, hinsichtlich ihrer Effektivität zu überprüfen, um herauszufinden, ob die Feedback-Verfahren die Textqualität und die Bereitschaft der SchülerInnen zur Textüberarbeitung tatsächlich positiv beeinflussen können.

Ausgehend von diesem Forschungsziel wurden drei Forschungsfragen sowie Hypothesen formuliert:

Forschungsfragen:

- Welche Überarbeitungsstrategien wenden SchreiberInnen der 5. Schulstufe selbstständig an?
- Mit welchen Herausforderungen werden die SchülerInnen während ihrer Textrevision konfrontiert?
- Inwiefern beeinflusst die Schreibkonferenz als Peer-Feedback-Verfahren bzw. der schriftliche Kommentar als LehrerInnen-Feedback-Verfahren den Erfolg des Überarbeitungsprozesses, die Textqualität sowie die Einstellung und die Bereitschaft zur Textüberarbeitung der SchülerInnen?

Annahmen:

- Die Herausforderungen, mit denen SchülerInnen während des Schreibprozesses konfrontiert werden, sind unter anderem Schwierigkeiten beim Identifizieren, Diagnostizieren und Beheben von Unstimmigkeiten, eine geringe Schreibmotivation sowie mangelndes Wissen an breit gefächerten Überarbeitungsstrategien.
- Bestimmte Feedback-Verfahren, wie das LehrerInnen-Feedback in Form von schriftlichen Kommentaren, oder das Peer-Feedback in Rahmen von Schreibkonferenzen, regen die SchülerInnen an, neben oberflächlichen Textrevisionen auch vermehrt tiefere Überarbeitungen vorzunehmen, wodurch sie ihre Textqualität optimieren können. Die Verfahren steigern zudem die Motivation und die Bereitschaft der SchülerInnen, überhaupt Textüberarbeitungen vorzunehmen.
- SchülerInnen, die keine konkreten Überarbeitungshinweise zu ihren Texten erhalten, überarbeiten vermehrt lokal begrenzt an der Textoberfläche und nehmen nur in wenigen Fällen Überarbeitungen auf globaler Ebene vor. Dadurch werden zwar sprachliche Normabweichungen korrigiert, der Textinhalt und die Textqualität bleiben jedoch unverändert.

3.1.2 Methodisches Vorgehen und Beschreibung der Daten

3.1.2.1 Erhebung schriftlicher Daten

Für die vorliegende Untersuchung wurden folgende schriftliche Daten aus mehreren, überarbeiteten Textfassungen erhoben:

Überarbeitete Erstfassung: Die SchülerInnen erhielten zunächst den Schreibauftrag, eine Erlebniserzählung fortzusetzen. Der Text wurde abgesammelt, und nach einer kurzen, zeitlichen Distanz (ein bis zwei Unterrichtstage später) bekamen sie noch einmal die Möglichkeit, Überarbeitungen direkt im Text vorzunehmen, die sie mit einem Farbstift markieren sollten. Dabei bekamen sie keine konkreten Überarbeitungsvorschläge oder -hinweise seitens der Lehrperson. Jene Überarbeitungen, die direkt in der Erstfassung vorgenommen wurden, wurden im Anschluss dokumentiert.

Zweitfassung: Nach dieser ersten Überarbeitungsphase wurden die SchülerInnen in Gruppen geteilt. Jede Gruppe erhielt eine andere Form der Intervention: Die Kontrollgruppe erhielt den Auftrag, ihren Text noch einmal neu zu schreiben. Konkrete Überarbeitungstipps wurden nicht

gegeben. In den anderen beiden Gruppen wurde ein Feedback-Verfahren angewendet: Eine Gruppe führte eine Schreibkonferenz durch, in der sie Peer-Feedback zu ihren Texten erhielten, und die andere Gruppe bekam einen schriftlichen LehrerInnenkommentar mit konkreten Überarbeitungsvorschlägen. Nach der Feedback-Phase erhielten diese beiden Gruppen ebenfalls den Auftrag, ihren Text neu zu schreiben (=Zweitfassung).

Revisionsanalyse mithilfe eines Rasters zur Klassifikation von Textrevisionen: Nach der Interventions- und Überarbeitungsphase erfolgte die Analyse der getätigten Revisionen. Dazu wurden zunächst die Erst- und die Zweitfassung der SchülerInnen abgetippt und in einer Tabelle gegenübergestellt. Die Textzeilen wurden für eine bessere Übersicht nummeriert und die überarbeiteten Stellen der Zweitfassung markiert. Um die Revisionskompetenz der SchülerInnen diagnostizieren zu können, wurden die einzelnen Revisionshandlungen mithilfe des Rasters zur Klassifikation von Textrevisionen nach Fix (2008) erfasst und beschrieben (vgl. 2008: 167). Für die Analyse der Revisionen mithilfe des Rasters werden zunächst die Wörter der Erst- sowie der Zweitfassung gezählt. Anschließend schätzt man die Optimierungsleistung nach den Kriterien „Inhalt“, „Textaufbau“, „Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil“ und „Eindruck der sprachlichen Korrektheit“ global ein. Im Vordergrund steht somit das Festhalten eines ersten, subjektiven Eindrucks der Textüberarbeitungsleistung. Dieser Vorgang dient unter anderem dazu, sich unmittelbar einer vergleichenden Betrachtung zu unterziehen und andererseits, den Eindruck einer Tendenz (Optimierung bzw. Verschlechterung) nachvollziehbar zu machen. Im Anschluss folgt eine genauere Analyse der einzelnen Überarbeitungshandlungen auf der lokalen Ebene. Zuerst wird jede Überarbeitung einem Handlungstyp zugeordnet. Die Einteilung erfolgt in dieser Untersuchung auf Basis der Klassifikation von Revisionen nach Faigley und Witte (1981), die zwischen Oberflächenänderungen (*surface changes*) und Bedeutungsänderungen (*text-base changes*) unterscheiden, wie bereits im Kapitel 1.1.2.4 erläutert wurde. Zusätzlich wird angeführt, welche Intention vermutlich hinter der durchgeführten Revisionshandlung verfolgt wurde. Als Nächstes wird der Erfolg der Überarbeitung mit „geglückt“, „missglückt“ bzw. „neutral“ (wenn die Revision weder eine Optimierung noch Verschlechterung bewirkte) bewertet. Auch jene Einschätzung kann – wie die Bewertung insgesamt – nur subjektiv getroffen werden. Einzig die Erfassung der Fehlerquote (mit Ausnahme der stilistischen Fehler) erfolgt systematisch (vgl. Fix, 2008: 169). Hierbei wird erfasst, ob die Fehlerquote gemessen an der Textlänge durch sprachsystematische und orthografische Korrekturen verbessert werden konnte. Fix unterscheidet in seinem Raster nach den Korrekturen der Grammatik, der Interpunktion und der Orthografie. Für die vorliegende Untersuchung wurden dem Raster noch zwei weitere Klassifi-

kationen (Syntax und Semantik bzw. „Ausdruck“) hinzugefügt, da nach Baurmann und Ludwig (1985) auch jene Revisionen, die diese beiden Bereiche betreffen, zu den Korrekturen zählen (vgl. Baurmann/Ludwig, 1985: 259ff). Nach der Analysearbeit mithilfe des Rasters wurden die wichtigsten Erkenntnisse der Überarbeitungsleistung des Schülers bzw. der Schülerin zusammengefasst.

3.1.2.2 Erhebung verbaler Daten

In der vorliegenden Arbeit sollten unterschiedliche Datenerhebungsmethoden zum Einsatz kommen, weshalb neben schriftlichen Daten auch verbale Daten erhoben wurden, um eine sogenannte „Methodentriangulation“ zu gewährleisten (siehe Kapitel 3.1.4).

Dazu erfolgte nach der Textüberarbeitung die Durchführung einer Gruppendiskussionen. Aus jeder der drei Gruppen wurden jeweils fünf SchülerInnen ausgewählt, die daran teilnehmen sollten. Bei der Auswahl der SchülerInnen wurde auf Heterogenität geachtet, sodass sowohl „gute“ als auch „schwächere“ SchreiberInnen zu Wort kommen können. Einzige Voraussetzung für die Teilnahme an der Gruppendiskussion war eine Einverständniserklärung der Eltern der SchülerInnen, in der ausdrücklich bewilligt wurde, dass sie an der Befragung teilnehmen, die Diskussion aufgezeichnet und ihre Antworten in der Arbeit anonymisiert verarbeitet werden dürfen. Die aufgezeichneten Gruppendiskussionen wurden anschließend transkribiert und ausgewertet (siehe Kapitel 3.3.1).

3.1.3 Situation und Ablauf der Datenerhebung

Ablauf der schriftlichen Datenerhebung

Die Untersuchung wurde im Unterrichtsfach Deutsch an drei Klassen der 5. Schulstufe einer niederösterreichischen Sportmittelschule zum Thema „Erlebniserzählung“ im Juni 2021 durchgeführt. Die Textsorte wurde bereits in den Unterrichtsstunden davor thematisiert. Insgesamt nahm die Untersuchung pro Klasse je nach Interventionsmaßnahme 3-4 Deutschstunden in Anspruch. Die Durchführung der Untersuchung beinhaltete dabei mehreren Phasen:

- 1. Phase – Schreibauftrag:** Zu Beginn erhielten alle Klassen denselben Schreibauftrag: Sie bekamen die Einleitung einer Erlebniserzählung, welche mit einem Hauptteil und einem Schluss ergänzt werden sollte. Für die Textproduktion hatten die SchülerInnen ungefähr 30

Minuten Zeit. Die Texte wurden anschließend von der Lehrperson eingesammelt. Den SchülerInnen wurde folgender Schreibauftrag ausgeteilt³:

Lies dir die Einleitung der Erlebniserzählung durch und ergänze Hauptteil und Schluss! Überlege dir auch eine Überschrift für deine Erzählung!

Letzten Sommer beschlossen meine Freunde und ich, eine Nacht in einem Zeltlager zu verbringen. Aufgeregt packte ich meinen Rucksack und marschierte los in den Wald, wo ich mich mit den anderen traf. An einem schönen, ruhigen Plätzchen schlugen wir unser Zelt auf und bereiteten unseren Schlafplatz vor. Als es schließlich dunkel wurde, setzten wir uns rund um das Lagerfeuer. Kurz vor Mitternacht begann mein Freund Tom, Gruselgeschichten zu erzählen und wir lauschten ihm gespannt zu. Es wurde richtig gemütlich, doch plötzlich hörten wir ein leises Rascheln hinter uns.

2. Phase – Eigenständige Überarbeitung: In der darauffolgenden Deutschstunde bekamen alle drei Klassen ihre Texte retour. Sie erhielten die Möglichkeit, ihre Erlebnisgeschichte noch einmal durchzulesen und zu überarbeiten, um Fehler auszubessern oder bei Bedarf inhaltlich etwas zu streichen, zu ändern oder zu ergänzen. Ihre Überarbeitungen sollten sie dabei mit einem farblichen Stift vornehmen. Die Verwendung eines „Tintenkillers“ wurde ihnen ausdrücklich verboten, damit die selbstständigen Überarbeitungen der SchülerInnen für die spätere Analyse auch nachvollziehbar sind. Sie benötigten dafür ungefähr zehn Minuten (es gab kein Zeitlimit). Anschließend wurden die überarbeiteten Texte wieder abgesammelt.

3. Phase – Intervention: In jeder der drei Klassen wurde ein anderes Verfahren angewendet: Die SchülerInnentexte der Klasse 1a (Gruppe 1) wurden – wie im Schreibunterricht meist üblich – von der Lehrperson korrigiert. Dabei wurden lediglich sprachliche Normverletzungen und Unstimmigkeiten im Bereich der Zeichensetzung (Satzzeichen und Zeichensetzung bei direkten Reden), Orthographie, Grammatik, Syntax und Semantik mit einem Rotstift angezeichnet. Anders als in den Gruppen 2 und 3 wurde kein zusätzliches lernförderliches Feedback-Verfahren zur Förderung der Textüberarbeitungskompetenz angewendet. Es wurden auch keine konkreten Überarbeitungshinweise gegeben. Somit dient diese Gruppe als sogenannte „Kontrollgruppe“. Die Texte der Klasse 1b (Gruppe 2 als erste „Versuchsgruppe“) wurden von der Lehrperson nach Phase 2 mit einem schriftlichen, dialogischen LehrerInnenkommentar versehen. Neben dem Kommentar wurden keine zusätzlichen Korrekturen oder Anmerkungen vorgenommen. Das schriftliche Feedback der Lehrperson sollte den SchülerIn-

³ Die Einleitung der Erlebniserzählung wurde selbst verfasst und stammt nicht aus einer fremden Quelle.

nen als Unterstützung bei der Textüberarbeitung dienen und enthält neben positiven Rückmeldungen auch sprachliche und inhaltliche Verbesserungsvorschläge zur Optimierung des Textinhalts. Um eine Vorstellung davon zu haben, wie ein solcher dialogischer LehrerInnenkommentar formuliert wurde, wird ein Beispiel eines solchen Feedbacks zu einem Text aus der Gruppe 2 dargestellt:

Lieber xx,

du hast eine tolle und spannende Erlebniserzählung geschrieben! Die Handlung ist gut gegliedert: Du beschreibst deine Gefühle in dem Moment, als ihr das Rascheln gehört habt und eure Reaktionen darauf, als ihr euch ins Zelt verkrochen habt. Man kann die Handlung also sehr gut nachvollziehen! Die wörtlichen Reden, die du eingebaut hast, machen die Geschichte noch lebendiger!

Kurz bevor der Höhepunkt aufgelöst wird und das Monster sich als großer Bruder entpuppt, hast du geschrieben, dass das Monster bloß versuchte, das Zelt zu öffnen. Hat es das Zelt schließlich geöffnet? Wie hat es euch dann entdeckt? Vielleicht könntest du diese Stelle noch ein bisschen genauer beschreiben.

Kontrolliere noch einmal, ob du auch alle Satzzeichen in der wörtlichen Rede gemacht hast! Achte auch darauf, Wortwiederholungen zu vermeiden!

Die SchülerInnen der Klasse 1c (Gruppe 3) erhielten im Rahmen einer Schreibkonferenz zu ihren Texten ein Peer-Feedback von ihren MitschülerInnen. Dabei teilte die Lehrperson vor der Unterrichtseinheit die SchülerInnen in leistungsheterogene Gruppen zu je drei Personen ein, sodass jeweils leistungsstarke und leistungsschwächere Kinder zusammenarbeiten. Die Klasse war bereits vertraut mit der Methode der Schreibkonferenz, die Regeln und die einzelnen Arbeitsschritte wurden vor Beginn der Gruppenarbeit trotzdem noch einmal genau besprochen. Die Anleitung und die Materialien für die Durchführung der Schreibkonferenz stammen dabei aus dem Band „Schreibkonferenzen mit Erfolgsgarantie“ von Stefanie Pohlmann (2018): Jedes Gruppenmitglied erhält für jede Runde ein bestimmtes Gruppenamt. Der „Autor und Gesprächsleiter“ liest den MitschülerInnen seinen Text vor, beantwortet Fragen dazu und achtet darauf, dass die Gesprächsregeln eingehalten werden. Der „Flüsterwart“ ist dafür zuständig, dass in der Gruppe leise gesprochen und niemand aus der Gruppe beleidigt wird. Der „Schreiberling“ füllt die Rückmeldungen im Bewertungsbogen für das Autorenkind aus, in dem die Bereiche Inhalt, Sprache, Rechtschreibung und Form in gemeinsamer Gruppenabsprache bewertet werden sollen. Die MitschülerInnen hatten auch die Möglichkeit, die Texte der „Autorenkinder“ in Bezug auf sprachliche Normabweichungen und Unstimmigkeiten zu korrigieren. Die Gruppenämter wechselten anschließend, sodass jedes Gruppenmitglied einmal jedes Amt ausführen könnte. Die ausgefüllten Bewertungsbogen und die von den Mit-

schülerInnen korrigierten Texte dienten dem Autorenkind als Unterstützung für die Textüberarbeitung in der nächsten Phase.

4. Phase – Textüberarbeitung und Reinschrift: Im Anschluss an die jeweilige Interventionsphase der Gruppen bekamen die SchülerInnen den Auftrag, ihren Text noch einmal durchzulesen und entweder mit Hilfe

- der Korrektur durch die Lehrperson (Gruppe 1)
- des LehrerInnenkommentars (Gruppe 2) oder
- des Bewertungsbogens sowie des von den MitschülerInnen korrigierten Textes (Gruppe 3)

zu überarbeiten und eine Reinschrift zu verfassen. Die ersten Fassungen sowie die überarbeiteten Zweitfassungen der Erlebniserzählung wurden von der Lehrperson abschließend eingesammelt und mithilfe des Kriterienrasters analysiert (siehe ab Kapitel 3.2.2).

5. Phase – Gruppendiskussion und Reflexion der Textüberarbeitung: Ungefähr eine Woche nach vollendetem Schreibprozess wurden pro Klasse jeweils fünf SchülerInnen ausgewählt, die an einer Gruppendiskussion teilnehmen sollten. Für die Leitung der Diskussionen wurden von der Lehrperson vorab Leitfragen ausgearbeitet (siehe Anhang), die spezifische Fragen zur jeweiligen Interventionsmethode der Gruppe sowie allgemeine Fragen zur Textüberarbeitung beinhalten.

Ablauf der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussionen wurden ungefähr eine Woche nach den Textüberarbeitungen durchgeführt und dauerten etwa 10-15 Minuten. Sie fanden nicht eingebettet im Unterricht, sondern außerhalb des Klassenzimmers (in der Bibliothek) statt. Die verbalen Daten wurden somit nicht in Kontexten gesammelt, in denen sie eine didaktische Funktion einnehmen. Dadurch sollte gewährleistet werden, dass bei den Daten explizit die kognitiven Prozesse im Vordergrund stehen und nicht die Interaktion bzw. deren Ziel (vgl. Hüttis-Graff/Jantzen, 2012: 19).

Die Diskussionen wurden mithilfe eines Leitfadens durchgeführt, der in drei Teile gegliedert ist: Im ersten, retrospektiven Teil der Gruppendiskussion wurden Fragen gestellt, die sich konkret auf den vorausgegangenen Schreib- bzw. Überarbeitungsprozess beziehen (vgl. Hüttis-Graff/Jantzen, 2012: 26). Die SchülerInnen sollten Auskunft darüber geben, wie sie bei der Textüberarbeitung vorgegangen sind, welchen Schwierigkeiten sie dabei begegneten und wie sie ihre Optimierungsleistung in der zweiten Fassung einschätzen würden. Zusätzlich zu den Textanalysen liefern diese Daten Informationen darüber, wie die SchülerInnen ihre Textüberar-

beitungskompetenzen selbst einschätzen und mit welchen Herausforderungen sie sich dabei konfrontiert sehen. Die gestellten Fragen des zweiten Teils hängen jeweils davon ab, welche Feedback-Methode in der Gruppe angewendet wurde. Gruppe A (kein Einsatz einer Feedback-Methode) erhielt die Frage, ob ihnen etwas bei der Überarbeitung geholfen hat bzw. ob sie sich mehr Unterstützung gewünscht hätten. In der Gruppe B (LehrerInnen-Feedback) wurden die SchülerInnen gefragt, welche Rolle die LehrerInnenkommentare bei ihrer Textüberarbeitung gespielt haben. Die SchülerInnen aus der Gruppe C (Peer-Feedback) sollten Auskunft darüber geben, was ihnen an der Schreibkonferenz gefallen bzw. nicht gefallen hat und welche Rolle das Feedback ihrer MitschülerInnen bei ihrer Textüberarbeitung spielte. Im letzten Teil der Diskussion, der für alle Gruppen ident war, wurden allgemeine Fragen zum Überarbeiten gestellt, um herauszufinden, welche Einstellung und Bereitschaft die SchülerInnen zur Textüberarbeitung einnehmen.

Die Gruppendiskussionen wurden anschließend wörtlich transkribiert und Dialekte so gut wie möglich ins Hochdeutsche übersetzt. Satzabbrüche und für die Forschung nicht relevante Interjektionen wurden bei der Transkription ausgelassen.

3.1.4 Probleme und Einschränkungen der empirischen Untersuchung

Wirksame Schreibförderungen sollen dabei helfen, die von Studien ermittelten „ausbaufähigen Schreibfähigkeiten von Jugendlichen“ zu verbessern. Hierbei sollen Befunde aus quasi-experimentellen Studien helfen. Die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit zur Effektivität unterschiedlicher Feedback-Verfahren möchte genau hierzu einen Beitrag leisten. In der Literatur wird vorgeschlagen, dass SchülerInnen als Teil einer Experimentalgruppe in einer Fördermaßnahme (z.B. unterschiedliche Feedback-Methoden zur Förderung der Überarbeitungskompetenz) gezielt angeleitet werden, während eine Kontrollgruppe traditionellen Schulunterricht (z.B.: Überarbeiten im Sinne von „Aufsatz verbessern“) genießen darf. Die Entwicklungsverläufe dieser Gruppen werden anschließend miteinander verglichen und ermittelt, ob die Leistungsveränderungen (z.B. der getätigten Revisionen) statistisch auffällig und praktisch bedeutsam sind (vgl. Philipp, 2012: 60). Bei der Erhebung und Auswertung der dafür notwendigen Daten kann es jedoch zu Einschränkungen und Schwierigkeiten kommen, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen.

Es gibt verschiedene Methoden, um Schreibprozesse erfassen zu können (vgl. Linnemann, 2017: 335). Diese Erhebungsmethoden haben alle gewisse Vor- und Nachteile und können nur einge-

schränkten Zugang zu den mentalen Prozessen gewährleisten. Aus diesem Grund bietet es sich an, unterschiedliche Verfahren zu kombinieren, um bestimmten Nachteilen entgegenzuwirken. Linnemann betont sogar, „einige Methoden entfalten erst dann ihr ganzes Potential, wenn sie kombiniert werden“ (ebd.: 336).

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind eben diese mentalen Prozesse, die während eines Revisionsprozesses stattfinden. Mentale Prozesse können jedoch nicht unmittelbar wahrgenommen werden. Mit Hilfe von Beobachtungen, dokumentierten verbalen bzw. schriftlichen Äußerungen während des Schreibprozesses, Befragungen nach Fertigstellung eines Textes oder über sichtbare „Spuren“ im Text selbst kann eine solche Wahrnehmung möglich gemacht werden (vgl. Hüttis-Graff/Jantzen, 2012: 12). Dabei muss beachtet werden, dass das Verfahren zur Untersuchung kognitiver Prozesse häufig anfällig für Fehlinterpretationen oder Falscheinschätzungen ist, da bei der Analyse der Daten meist ein weiter Interpretationsspielraum eröffnet wird. Zudem können Widersprüchlichkeiten auftreten zwischen den mentalen Prozessen und der beobachtbaren Darstellung (vgl. Hüttis-Graff/Jantzen, 2012: 13).

Auf der Grundlage der analysierten SchülerInnen-texte findet eine Beurteilung statt, in der Kompetenzen und Defizite erfasst werden (vgl. Fix, 2008: 194). Sie ermöglichen jedoch nur bedingt Rückschlüsse auf die allgemeine Schreibkompetenz, da „die Analyse immer nur die Ausdifferenzierung bestimmter und für das entsprechende Textmuster konstitutiver Schreibfähigkeiten“ messen kann (Bachmann/Bertschi-Kaufmann/Kassis, 2004: 58). Zudem können bei der Beurteilung unterschiedliche Auffassungen entstehen, da die Daten stets gedeutet werden müssen. Das bedeutet auch, sie stellen immer nur eine konstruierte Wirklichkeit dar und nicht die Wirklichkeit selbst (vgl. Hüttis-Graff/Jantzen, 2012: 30). Das Problem ist somit auch in der vorliegenden Untersuchung gegeben: Die Einschätzung des Erfolgs bzw. des Misserfolgs der Überarbeitungs- bzw. Optimierungsleistung mithilfe des Rasters zur Klassifikation der Textrevisionen von Fix erfolgt subjektiv. Die Fehlerquoten sind hingegen systemisch erfassbar, wobei die stilistischen „Fehler“ bzw. Unstimmigkeiten ausgeklammert werden müssen (vgl. Fix, 2008: 169).

Sichtbare Revisionen auf dem Papier werden in der Revisionsforschung dennoch als sinnvolle Untersuchungsgrundlage gesehen. Man darf jedoch nicht vergessen, dass das Schreiben insgesamt als komplexe sprachliche Handlung zu verstehen ist. Schreibprozesse sind der sprachwissenschaftlichen Analyse zwar prinzipiell zugänglich, jedoch zeichnen sie sich nicht nur in ihren Textprodukten ab:

[...]sie haben als Handlungsprozesse nicht nur intern-mentale, sondern oft auch extern-aktionale Dimensionen, an die die Analyse anknüpfen kann. (Wrobel, 1995: 35).

Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden empirischen Arbeit unterschiedliche Datenerhebungsmethoden gewählt, die es erlauben, eben diese mentalen Prozesse während des Überarbeitungsprozesses zu erfassen. Mit der Erhebung sowohl schriftlicher als auch verbaler Daten kann zudem ein differenzierter Zugang zu unterschiedlichen Aspekten des Untersuchungsgegenstandes geschaffen werden (vgl. Wrobel, 1995: 36). Durch eine sogenannte „Methodentriangulation“ soll gewährleistet werden, dass der Untersuchungsgegenstand aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet wird (vgl. Hüttis-Graff/Jantzen, 2012: 14). In der Schreibforschung werden dabei meist introspektive Daten mithilfe von Think-Aloud-Protokollen ermittelt (vgl. ebd., S. 18). Für die Rekonstruktion kognitiver Prozesse ist die Erhebung verbaler Daten von jungen und unerfahrenen SchreiberInnen jedoch meist problematisch, da es ihnen schwerfällt, einen Text zu generieren, dabei ihr Vorgehen im Kopf zu beobachten und gleichzeitig darüber zu sprechen. Zudem kann das laute Denken die Textproduktion stark beeinflussen, weshalb ein authentisches Schreibverhalten kaum beobachtbar wird (vgl. ebd., S. 19). Aus diesem Grund werden in der durchgeführten Untersuchung retrospektive Daten erhoben. Dabei wird nach vollendetem Schreibprozess der Überarbeitungsprozess gemeinsam in einer Gruppendiskussion reflektiert und allgemeine Fragen zur Textüberarbeitung gestellt.

3.2 Darstellung der Ergebnisse

3.2.1 *Eigenständige Textüberarbeitung der Erstfassung*

Für die Analyse wurden jeweils zehn Texte pro Gruppe ausgewählt, insgesamt wurden somit Überarbeitungen von 30 SchülerInnentexten analysiert. Die Auswahl der zu analysierenden Texte erfolgte zufällig. Es kamen jedoch nur Texte von jenen SchülerInnen infrage, die eine unterschriebene Einverständniserklärung ihrer Erziehungsberechtigten abgegeben hatten, die erlaubt, die Daten der SchülerInnentexte in der vorliegenden Masterarbeit anonymisiert zu verarbeiten.

Für die Analyse wurden die Überarbeitungen, die von den SchülerInnen selbstständig mit Farbstift vorgenommen wurden, den fünf Revisionsarten nach Baumann und Ludwig (2008) zugeordnet: Nachträge, Korrekturen, Verbesserungen, Umsetzungen und Neufassungen. Die genaue Beschreibung der Revisionsarten kann im Kapitel 1.1.2.4 nachgelesen werden. Zu den Korrekturen zählen obligatorische Überarbeitungen sprachlicher Normverletzungen im Bereich der Zei-

chensetzung (Z), Orthographie (O), Syntax (SY=Satzbau) und Semantik (SE=Ausdruck) (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 74). Für eine genauere Revisionsanalyse wurden die Überarbeitungen in der Kategorie „Korrekturen“ ebenfalls diesen vier Subkategorien zugeteilt. In der Darstellung wurde die Kategorie „Neufassung“ ausgelassen, da keine Revision in dieser Kategorie vorgenommen wurde.

Wie in der Tabelle 1 bzw. im Diagramm 1 zu sehen ist, sind fast ein Dreiviertel aller Revisionen, die die SchülerInnen selbstständig vorgenommen haben, Korrekturen: Von insgesamt 127 getätigten Überarbeitungen konnten 94 den Korrekturen zugeordnet werden, das sind 74%. Dabei wurden vor allem Korrekturen im Bereich der Rechtschreibung und Grammatik (Orthographie) getätigt, wobei insgesamt 6 Korrekturen fehlerhaft waren, d. h. durch die Korrektur entstand eine (zusätzliche) sprachliche Normverletzung. Insgesamt wurden 15 Korrekturen in der Zeichensetzung und 12 in der Syntax vorgenommen. Eine Korrektur im Bereich der Semantik konnte nur einmal gezählt werden.

In Summe nahmen die SchülerInnen am wenigsten Revisionen in der Kategorie „Umsetzungen“ vor (3%). 13 von insgesamt 127 Revisionen wurden der Kategorie „Nachträge“ zugeordnet (10%) und 16 der Kategorie „Verbesserungen“ (13%).

	Nachträge	Korrekturen				Verbes- serungen	Umset- zungen
		O+G	Z	SY	SE		
Gruppe 1	0	21 (2f)	4	7	1	8	2
Gruppe 2	5	18	4	2	0	6	0
Gruppe 3	8	27 (4f)	7	3	0	2	2
Summe	13	66 (6f)	15	12	1	16	4
		94					

Tabelle 1: Selbstständig getätigte Revisionen der SchülerInnen

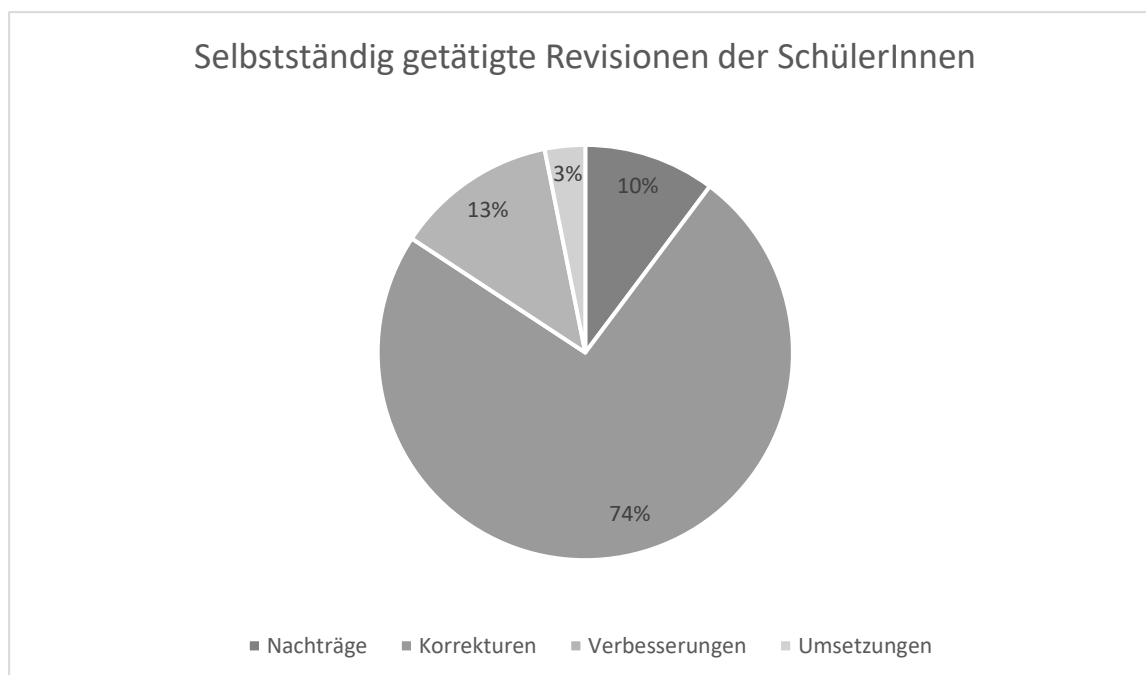


Diagramm 1: Selbstständig getätigte Revisionen

3.2.2 Revisionsanalyse der Zweitfassungen

Für die Revisionsanalyse wurden pro Gruppe zehn Texte nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Die einzige Bedingung für eine Auswahl war eine vorhandene unterschriebene Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten, damit die Daten der SchülerInnentexte in der Arbeit auch anonymisiert verarbeitet werden dürfen. Für die Analyse wurden die einzelnen Texte (sowohl die Erst- als auch die Endfassung) zunächst abgetippt. Die Form der Tabelle mit Zeilennummerierung dient einer besseren Darstellung und Übersicht der Daten. Die Zeile 0 enthält in jeder Tabelle die Überschrift der Erlebniserzählung. Jede Überarbeitung bzw. Veränderung, die in der zweiten Fassung vorgenommen wurde, ist in der Spalte „Zweitfassung“ der Tabelle **fett markiert**. Das Zeichen „><“ markiert einen im handschriftlichen SchülerInnentext gemachten Absatz.

In der Revisionsanalyse mithilfe des Rasters zur Klassifikation der Textrevisionen nach Fix (2008) wurden zunächst die einzelnen Bereiche „Inhalt“, „Textaufbau“, „Angemessenheit der sprachlichen Mittel“ und der „Eindruck der sprachlichen Korrektheit“ global eingeschätzt und bewertet, ob die Optimierung der Textqualität von der Erst- zur Zweitfassung gelungen („geglückt“) ist, ob die Textqualität durch die getätigten Revisionen schlechter wurde („missglückt“) bzw. ob die Textqualität weder verbessert noch verschlechtert werden konnte („neutral“). Anschließend wurden die lokalen Veränderungen von der Erst- zur Zweitfassung genauer betrachtet

und analysiert. Dazu wurden die einzelnen Revisionstätigkeiten in Kategorien eingeteilt (siehe Kapitel 3.1.2.1), die vermutete Intention hinter der Revisionstätigkeit beschrieben und anschließend evaluiert, ob die Revision erfolgreich („+“) oder nicht erfolgreich („-“) durchgeführt wurde. Wurde durch die getätigte Überarbeitung weder eine Verbesserung noch eine Verschlechterung der Textinhalte erreicht, so wurde sie als neutral („n.“) bewertet. Zuletzt wurden die Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit dargestellt. Dazu wurden die Fehler zunächst klassifiziert und anschließend die Summe der Fehler in der Erstfassung, die Fehler am gleichen Sprachmaterial in der Zweitfassung sowie Fehler am neuen Sprachmaterial der Zweitfassung erfasst. Abschließend wurde die Fehlerquote berechnet, um die Veränderung des Eindrucks der sprachlichen Korrektheit beurteilen zu können. Die Fehlerquote ergibt sich aus der Gesamtfehleranzahl der Erst- bzw. der Zweitfassung dividiert durch die Wortanzahl der Erst- bzw. der Zweitfassung mal hundert.

3.2.2.1 Gruppe 1

Die SchülerInnen der Gruppe 1 bekamen keine genauen Instruktionen zur Textüberarbeitung. Die Texte wurden lediglich von der Lehrperson auf sprachliche Normabweichungen hin korrigiert. Nachdem der korrigierte Text den SchülerInnen ausgeteilt wurde, erhielten sie den Auftrag, ihren Text zu überarbeiten und eine Neufassung zu schreiben. Dabei bekamen sie keine konkreten Anweisungen oder Hilfestellungen, was es genau bedeutet, den Text zu überarbeiten und wie sie dabei vorgehen sollten.

Wie bereits erwähnt wurde, sind die von den SchülerInnen getätigten Revisionen in der Zweitfassung **fett markiert**. Das sind jene Korrekturen, die die SchülerInnen auf Basis der Korrektur durch die Lehrperson vorgenommen haben. Fett markierte Überarbeitungen, die zusätzlich **unterstrichen** sind, stellen Revisionen dar, die selbstständig und ohne Vorschlag der Lehrperson durchgeführt wurden. Revisionen, die von den SchülerInnen vermutlich (nur) deshalb vorgenommen wurden, da die entsprechenden Stellen in der Erstfassung durch die Lehrperson korrigiert worden sind, können nicht als „eigenständig erbrachte Überarbeitungsleistung“ gewertet werden, weshalb deren Bewertung in der globalen Einschätzung sowie in der Evaluation eingeklammert wurden („(x)“).

1. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Eine wölfische Geschichte	Eine schauderhafte Geschichte
1	Auf einmal wurde es ungemütlich und alle	Auf einmal wurde es ungemütlich und alle
2	verspannten sich. Mein Freund Tom und ich	verspannten sich. Mein Freund Tom und ich
3	schnappten uns jeder einen Stock. Das Rascheln	schnappten uns einen Stock. Das Rascheln
4	wurde lauter und es hörte sich an, als ob wir nun	wurde lauter und es hörte sich an, als ob wir
5	umzingelt wurden. Dann schrie Tom in die	umzingelt wurden. Dann schrie Tom in die
6	Büsche: „Wer auch immer hinter dem Busch ist,	Büsche: „Wer auch immer hinter dem Busch ist,
7	solle nun herauskommen!“ Wir bekamen ein	solle nun herauskommen!“ Wir bekamen ein
8	lautes knurren als antwort. „Fred“, rief ich in	lautes Knurren als Antwort . „Fred“, rief ich in
9	richtung Zelt, „hilf uns!“ Als ich diese Wörter	Richtung Zelt, „hilf uns!“ Nachdem ich diese Worte
10	gesagt hatte, sprangen zehn schwarze Wölfe	gesagt hatte, sprangen zehn schwarze Wölfe
11	aus den Büschen und kreisten uns ein. Als	aus den Büschen und kreisten uns ein. Als
12	schon alle Hoffnung verloren war erklang ein	schon alle Hoffnung verloren war, erklang ein
13	lautes Pfeifen. ><	lautes Pfeifen. ><
14	Ein in schwarz gekleideter Mann rief zu uns:	Ein in schwarz gekleideter Mann rief zu uns:
15	„Verzeiht diese unangenehme	„Verzeiht diese unangenehme
16	Situation, Kinder. Meine Wölfe witteren in letzter	Situation, Kinder. Meine Wölfe wittern in letzter

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz		
		131	131	0		
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:						
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral		
Inhalt				x		
Textaufbau				x		
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil				x		
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		(x)				
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):						
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation			
			+	-	n.	
0	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Adjektivs „wölfisch“ durch „schauderhaft“	sprachlich-stilistische Optimierung: Vorgreifen des Inhalts durch das Adjektiv „wölfisch“; „schauderhaft“ als besser empfundenen „Spannungswort“	x			
8	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)			
8	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)			
9	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)			
9	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Adverbs „Als“ durch „Nachdem“	Vorschlag der Lehrperson: Herstellung einer temporalen Satzverbindung	(x)			
9	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Nomens „Wörter“ durch „Worte“	Vorschlag der Lehrperson: „Worte“ als korrekter Ausdruck für den Plural sinnzusammenhängender Wörter	(x)			
15	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)			
16	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)			
17	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)			
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:						
Klassifizierung		Fehler in Erstfassung	Fehler am gleichen Sprachmaterial in End-	Fehler am neuen Sprachmaterial in der		

		<i>fassung</i>	<i>Endfassung</i>
Grammatik	0	0	0
Interpunktion	0	0	0
Orthografie	5	0	0
Syntax	0	0	0
Ausdruck	2	0	0
Gesamtfehleranzahl	5	0	
Quote	3,8%	0%	

Die Auswertung zeigt, dass der Schüler/die Schülerin in der zweiten Textfassung hauptsächlich jene Stellen überarbeitete, die von der Lehrperson in der ersten Fassung als sprachliche Normverletzung markiert wurden und an denen ein expliziter Verbesserungsvorschlag vorhanden war. Die Variation in der Überschrift („schauderhaft“ statt „wölfisch“) ist die einzige „eigenerbrachte“ Überarbeitungsleistung, da diese Stelle auch von der Lehrperson nicht angezeichnet wurde. Der Inhalt, der Textaufbau und auch der Stil des Textes wurden somit nicht verändert, weshalb in der globalen Einschätzung der Optimierungsleistung „neutral“ angekreuzt wurde. Da alle von der Lehrperson angezeichneten sprachlichen Normverletzungen korrigiert wurden, kann der Eindruck der sprachlichen Korrektheit in der globalen Einschätzung als „geglückt“ bewertet werden – jedoch auch hier wieder mit der Anmerkung, dass die Überarbeitung auf Basis der Korrektur durch die Lehrperson vorgenommen wurde und nicht eigenständig erfolgte. Die Fehlerquote in der ersten Fassung ist mit 3,8% gering. Da alle Fehler korrigiert und keine neuen gemacht wurden, beträgt die Fehlerquote in der zweiten Fassung 0%.

2. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Das Monster	Das Monster
1	Mir lief ein schauer über den Rücken. Ich sah zu	Mir lief ein Schauer über den Rücken. Ich sah zu
2	meinem Freund Tom, der sich langsam zu dem	meinem Freund Tom, der sich langsam zu dem
3	Gebüsch in dem es geraschelt hatte hinbewegte.	Gebüsch, in dem es geraschelt hatte, hinbewegte.
4	Ich rief ihm zu: „Tom sei vorsichtig!“ Er nickte	Ich rief ihm zu: „Tom, sei vorsichtig!“ Er nickte
5	und schlich weiter zum Gebüsch. Von weitem	und schlich weiter zum Strauch . Von weitem
6	hörte man den ersten der Zwölf glockenschläge	hörte man den ersten der zwölf Glockenschläge
7	der Turmuhr die in unserem Dorf stand.	der Turmuhr, die in unserem Dorf stand.
8	Sebastian schloss sich Tom an und Julian	Sebastian schloss sich Tom an und Julian
9	rückte noch ein Stück näher zu mir. Gong!	rückte noch ein Stück näher zu mir. Gong!
10	Der zweite Golockenschlag. Tom und Sebastian	Der zweite Glockenschlag ertönte . Tom und
11	sprangen über die Sträucher. Gong! Die beiden	Sebastian sprangen über die Sträucher. Gong!
12	rannten Sofort wieder zu uns zurück. Gong!	Die beiden rannten sofort wieder zu uns zurück.
13	Sebastian meinte: „Wir müssen hier	Gong! Sebastian meinte: „Wir müssen hier
14	verschwinden hinter dem Busch ist ein	verschwinden, hinter dem Busch ist ein
15	Monster!“ Gong! Plötzlich sprang eine Gestalt	Monster!“ Gong! Plötzlich sprang eine Gestalt
16	aus den büschen und rief: „Gruar!“ Gong!	aus den Büschen und brüllte : „Gruar!“ Gong!
17	Das Etwas kicherte verdächtig und wankte	Das Etwas kicherte verdächtig und wankte
18	ganz komisch. Gong! Plötzlich zerfiel das	ganz komisch. Gong! Plötzlich zerfiel das
19	monster auf zwei teile. Gong! Nun war klar,	Monster in zwei Teile . Gong! Nun war klar,

20	dass das Monster Toms kleine Zwillingbrüder	dass das Monster Toms kleine Zwillingbrüder
21	waren. Gong! Die zwei Lachten und Lachten und	waren. >< Gong! Die zwei lachten und lachten
22	konnten gar nicht mehr aufhören. Gong! Nun	und konnten gar nicht mehr aufhören. Gong! Nun
23	lachten auch wir vier. Gong! Tom ermahnte:	lachten auch wir vier. Gong! Tom ermahnte:
24	„dafür kriegt ihr richtig ärger!“ Gong!	„ Dafür kriegt ihr richtig Ärger! “ Gong!
25	Der letzte Glockenschlag ertönte und Ich	Der letzte Glockenschlag ertönte und ich
26	meinte: „Na, das war ein lustiger streich!“	meinte: „Na, das war ein lustiger Streich! “

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz	
		183	184	+1	
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral	
Inhalt				x	
Textaufbau				x	
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil				x	
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		(x)			
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):					
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation		
			+	-	n.
1	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
5	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Nomens „Gebüsch“ durch „Strauch“	stilistische Optimierung: Vermeidung einer Wortwiederholung	x		
6	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
10	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
10	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügen des Verbes „ertönte“	Vervollständigen des Satzes durch ein Verb	x		
12	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
16	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Verbes „rief“ durch „brüllte“	stilistische Optimierung: aussagekräftigeres performatives Verb für die direkte Rede gefunden	x		
16	formale Änderung der Schreibweise	orthografische und grammatikalische Richtigstellung	(x)		
19	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
21	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
24	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
25	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
26	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung	Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung		
Grammatik	1	0	0		
Interpunktion	0	0	0		
Orthografie	13	0	0		
Syntax	1	0	0		
Ausdruck	1	0	0		
Gesamtfehleranzahl	16	0			
Quote	8,7%	0%			

Auch in diesem Text wurden hauptsächlich alle Fehler, die von der Lehrperson in der ersten Fassung angezeichnet worden sind, überarbeitet und korrigiert. An drei Stellen wurde auf lokaler Ebene eine eigenständige Überarbeitung vorgenommen – zwei stilistische Überarbeitungen und eine, die sich auf einen unvollständigen Satzbau bezieht. Größere Eingriffe in den Text fanden nicht statt, weshalb die globale Einschätzung der Optimierungsleistung wieder mit „neutral“ bewertet wurde. Die Fehlerquote konnte von 8,7% in der ersten Fassung auf 0% in der zweiten Fassung gesenkt werden. Aus diesem Grund wurde der Eindruck der sprachlichen Korrektheit auf globaler Ebene als „geglückt“ bewertet.

3. Text

	Erstfassung (144)	Zweitfassung (143)
0	Das war ein Schreck!	Das war ein <u>Schreck</u>
1	Die Stimmung schwankte und wir hatten	Die Stimmung schwankte und wir hatten
2	ziemliche Angst. Das Rascheln wurde lauter	ziemliche Angst. Das Rascheln wurde lauter und
3	und wir hörten eine Stimme. Schnell rannten	wir hörten eine Stimme. Schnell rannten meine
4	ich und meine Freunde in das Zelt. Auf einmal	Freunde und ich in das Zelt. Auf einmal wurde
5	wurde es ganz still und Tom ging aus den Zelt	es ganz still und Tom ging aus dem Zelt, um
6	um nachzuschauen. Doch ich, Felix und	nachzuschauen. Doch Felix, Jakob und ich trauten
7	Jakob trauten uns nicht einmal nach draußen	uns nicht einmal, nach draußen zu sehen .
8	schauen. Wir warteten einige Minuten doch	Wir warteten einige Minuten, doch Tom kam
9	Tom kam nicht zurück. Ich, Felix und Jakob	nicht zurück . Wir waren uns sicher, dass einer
10	waren uns sicher das einer nach Tom	nach Tom schauen muss, doch keiner wollte
11	schauen muss, doch keiner wollte raus.	hinaus . Also beschlossen wir, dass wir zu dritt
12	Also beschlossen wir das wir zu dritt gehen.	gehen. Plötzlich sahen wir Tom und meinen Papa
13	Plötzlich sahen wir Tom und meinen Papa	das Feuer löschen und Papa entschuldigte sich:
14	das Feuer löschen und Papa entschuldigte sich:	„Tut mir leid, dass ich euch erschreckt habe.
15	„Tut mir leid das ich euch erschreckt habe ich	Ich wollte euch nur noch eine Decke bringen.“
16	wollte euch nur noch eine decke bringen.“	≥ Wir nahmen erleichtert die decke und schliefen
17	Wir nahmen erleichtert die decke und schliefen	so gut, dass wir erst mittags aufwachten. Danach
18	so gut das wir erst Mittags aufwachten.	gingen wir noch fischen und verbrachten einen
19	Danach gingen wir noch Fischen und	schönen Tag.
20	Verbrachten einen schönen Tag.	

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz	
		144	142	-2	
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral	
Inhalt				x	
Textaufbau				x	
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil				x	
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		(x)			
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):					
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation		
			+	-	n.
0	bedeutungserhaltende Änderung: Streichung des Ausrufezeichens	keine Intention erkennbar – evtl. wurde es vergessen oder übersehen			x

1	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
3/4	bedeutungserhaltende Änderung: Veränderung der Wortstellung	Vorschlag der Lehrperson: Andere Personen vor der eigenen Person nennen			(x)
5	formale Änderung der Schreibweise	grammatikalische Richtigstellung	(x)		
6	bedeutungserhaltende Änderung: Umstellung im Satzbau	Vorschlag der Lehrperson: Andere Personen vor der eigenen Person nennen			(x)
7	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Verbes „schauen“ durch „zu sehen“	Herstellung einer Infinitivkonstruktion und stilistische Optimierung (Vermeidung einer Wortwiederholung)	(x)		
9	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
9	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung der Wortgruppe „Ich, Felix und Jakob“ durch „Wir“	stilistische Optimierung (Vermeidung einer Wortgruppenwiederholung)	(x)		
9	formale Änderung der Schreibweise	grammatikalische Richtigstellung	(x)		
13	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
14	formale Änderung der Schreibweise	grammatikalische Richtigstellung	(x)		
14	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
14/15	formale Änderung des Satzbaus	Vorschlag der Lehrperson: zwei unabhängige Sätze trennen)	(x)		
15	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
16	formale Änderung des Formats	Gliederung der Textteile			x
17	formale Änderung der Schreibweise	grammatikalische Richtigstellung	(x)		
17	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
18	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
18	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
<i>Klassifizierung</i>	<i>Fehler in Erstfassung</i>	<i>Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung</i>	<i>Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung</i>		
Grammatik	5	0	0		
Interpunktion	0	0	0		
Orthografie	9	1	0		
Syntax	2	0	0		
Ausdruck	2	0	0		
Gesamtfehleranzahl	18	1			
Quote	12,5%	0,7%			

Bis auf einen Fehler (Kleinschreibung des Nomens „decke“ in Zeile 16) wurden alle von der Lehrperson angezeichneten sprachlichen Normverletzungen korrigiert. Die Überarbeitungen wurden auch in diesem Text nur auf lokaler Ebene durchgeführt, globale Textveränderungen wurden nicht vorgenommen. Nur zwei Veränderungen wurden vom Schüler eigenständig getätigt. Zum einen wurde das Rufzeichen in der Überschrift weggelassen, wobei die Intention für die Überarbeitung nicht eindeutig feststellbar ist. Zum anderen wurde zwischen dem intendierten

Hauptteil und Schluss ein Absatz eingeschoben, wodurch eine Gliederung des Textes markiert wird. Diese Veränderungen wurden als „neutral“ evaluiert, da der Text dadurch weder optimiert bzw. verschlechtert werden konnte.

4. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Der Verletzte Hund	Der verletzte Hund
1	Es hörte kurz auf zu rascheln doch nach Drei	Es hörte kurz auf zu rascheln doch nach Drei
2	minuten fing es auch schon wider an.	Minuten fing es wieder an. Nun setzte auch der
3	Nun setzte auch der wind zu. Tom meinte:	Wind zu. Tom meinte: „Wir könnten ja
4	„Wir könnten ja nach schauen!“ Wir schrien	nachschauen! “ Wir schrien alle zeitgleich : „ Nein! “
5	ale zeigleich: „Naaien! Meli lief in ihr zelt wir	Meli lief in ihr Zelt , wir frakten uns: „ Was macht
6	frakten uns: „was sie holte?“ Als sie nach einiger	sie? “ Als sie nach einiger Zeit mit einer Dose
7	zeit mit einer Dose Pfefersprei zurück kam	Pfefersprey zurückkam fühlten wir uns um einiges
8	fühlten wir uns um einiges wohler. Doch nun	wohler. Doch nun fing es auch noch an zu jaulen.
9	fing es auch noch zu jaulen an. Ich rante in	Ich rannte in mein Zelt und dachte : „ ja , ich weiß ,
10	mein Zelt: „Ja ich weis das die anderen	dass die anderen jetzt denken, dass ich ein
11	jetzt denken das ich ein Angsthase bin aber ich	Angsthase bin, aber ich hole uns bloß vier
12	holte vier Taschen lampen für jeden eine.	Taschenlampen. “ Jetzt schlichen wir
13	Jetzt schlichen wir uns ins gepüsch. Da fing	uns ins Gebüsch . Da fing das
14	das Jaulen wider an. Ich schrie auf die anderen	Jaulen wieder an. Ich schrie auf, die anderen eilten
15	eilten zu mir. Tom mein Freund fragte: „was ist	zu mir. Tom, mein Freund, fragte: „ Was ist den?“
16	den.“ Siest du nicht dehn Hund der sich in den	„Siest du den nicht den Hund, der sich in dem
17	Stacheltrat zaun verfangen hat? ><	Stacheltraht Zaun verhengt hat?“ ><
18	wir befreien ihn und fuhren am nächsten	Wir befreien ihn und fuhren am nächsten Tag
19	Tag mit ihm zum Tierarzt.	mit ihm zum Tierarzt .

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz		
		152	150	-2		
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:						
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral		
Inhalt				x		
Textaufbau				x		
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil				x		
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		(x)				
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):						
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation			
			+	-	n.	
0	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)			
2	formale Änderung der Schreibweise („Minuten“, „fing es“, „wieder“)	orthografische Richtigstellung	(x)			
2	bedeutungserhaltende Änderung: Streichung von „auch schon“	evtl. Deletion von unnötig empfundenen Füllwörtern	x			
3	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)			
4	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)			
5	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)			
5/6	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung der Phrase „was sie holte?“ in „Was macht sie?“	Vorschlag der Lehrperson: Mit der Phrase „was sie holte?“ wird eine indirekte Rede unter	(x)			

		Anführungszeichen gestellt. Die Phrase wurde durch eine bedeutungsähnliche Konstruktion ersetzt, damit eine inhaltlich sinnvolle direkte Rede entsteht.			
6	formale Änderung der Schreibweise („Zeit“)	orthografische Richtigstellung	(x)		
7	formale Änderung der Schreibweise („Pfeffersprey“)	(unvollständige) orthografische Richtigstellung		x	
7	formale Änderung der Schreibweise („zurückkam“)	orthografische Richtigstellung	(x)		
8	formale Änderung im Satzbau	keine Intention erkennbar			x
9	formale Änderung der Schreibweise („rannte“, „weiß“)	orthografische Richtigstellung	(x)		
9	Veränderung der Mikrostruktur: Hinzufügung der Wortgruppe „und dachte“	Vorschlag der Lehrperson: Durch das Hinzufügen des Verbes „dachte“ wird die Art der Äußerung in der direkten Rede klarer. Zudem wird es nachvollziehbar, an wen das Gesagte gerichtet ist.	(x)		
9	formale Änderung der Schreibweise („ja“)	orthografische Richtigstellung einer vermuteten Normverletzung oder Versehen		x	
10	formale Änderung der Schreibweise	grammatikalische Richtigstellung	(x)		
11	formale Änderung der Schreibweise („hole“)	grammatikalische Richtigstellung: Dadurch, dass die wörtliche Rede in der zweiten Fassung erst nach diesem Satz endet, muss das Verb im Präsens stehen.	(x)		
11	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügung des Wortes „uns“	Vorschlag der Lehrperson: Stilistische Optimierung: Durch „uns“ sollte die nachstehende Wortgruppe „für jeden eine“ ersetzt werden.	(x)		
11	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügung des Wortes „bloß“	Vorschlag der Lehrperson: Optimierung der Ausdruckskraft: Dieses Wort soll die Intention der Person unterstreichen, dass nicht aus Angst in das Zelt gegangen wird.	(x)		
12	formale Änderung der Schreibweise („Taschenlampen“)	orthografische Richtigstellung	(x)		
12	formale Änderung	Hinzufügen von Satzzeichen, die das Ende der direkten Rede markieren	(x)		
13	formale Änderung der Schreibweise („Gebüsch“)	orthografische Richtigstellung	(x)		
14	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
15	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
16	formale Änderung	Hinzufügen von Satzzeichen für die direkte Rede	(x)		
16	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügung des Wortes „den“ (als Partikel „denn“)	keine Intention erkennbar;		x	
16	formale Änderung der Schreibweise („den“ als	orthografische Richtigstellung	(x)		

	Artikel)				
16	formale Änderung der Schreibweise („dem“)	grammatikalische Richtigstellung	(x)		
17	formale Änderung der Schreibweise („Strachelt- raht Zaun“)	(nicht gelungene) orthografi- sche Richtigstellung		x	
17	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Wortes „verfangen“ durch „verhengt“	das neue Wort wird in diesem Sinnzusammenhang umgangs- sprachlich häufiger verwendet		x	
18	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
19	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
<i>Klassifizierung</i>	<i>Fehler in Erst- fassung</i>	<i>Fehler am gleichen Sprachmaterial in End- fassung</i>	<i>Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung</i>		
Grammatik	4	0	0		
Interpunktion	4	0	0		
Orthografie	27	7	0		
Syntax	0	0	0		
Ausdruck	0	0	1		
Gesamtfehleranzahl	35	8			
Quote	23%	5,3%			

In der zweiten Fassung konnten zahlreiche sprachliche Normverletzungen, speziell orthografische Fehler, korrigiert werden, die von der Lehrperson markiert wurden. Dadurch konnte die Fehlerquote von 23% in der ersten Fassung auf 5,3% in der zweiten Fassung gesenkt werden. Die Einschätzung der Optimierungsleistung auf globaler Ebene, die den Eindruck sprachlicher Korrektheit betreffen, kann somit als geglückt bewertet werden, wobei wieder angemerkt werden muss, dass diese Leistung nicht eigenständig erbracht wurde, sondern auf Basis der Korrektur durch die Lehrperson erfolgte. Einige von der Lehrperson angezeichnete Rechtschreibfehler wurden in der zweiten Fassung nicht korrigiert (z.B.: Zeile 1 „Drei“ oder Zeile 5 „frakten“), zwei wurden unvollständig bzw. nicht korrekt überarbeitet (z.B.: Zeile 7 „Pfefersprey“ oder Zeile 17 „Stacheltraht“) und drei Fehler kamen neu hinzu (z.B.: Zeile 17 „verhengt“). Eigenständige Überarbeitungen auf globaler Ebene, die Inhalt, Aufbau oder Stil betreffen, wurden keine vorgenommen. Auf Vorschlag der Lehrperson wurde eine Veränderung in der Mikrostruktur erfolgreich umgesetzt (Zeile 9), dessen Ziel es war, den Begleitsatz detaillierter zu formulieren, um die Art der Äußerung in der direkten Rede besser nachvollziehen zu können. Die Verfasserin des Textes hat eine diagnostizierte Lese- und Rechtschreibschwäche.

5. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Das gibt Rache!	Das gibt Rache!
1	Mir rollte ein kalter schauer über den Rücken.	Mir rollte ein kalter Schauer über den Rücken.
2	Tom sagte: „Ach ihr Angsthasen“ und ging zum	„Ach, ihr Angsthasen“, sagte Tom und ging zum
3	Busch. Zwei meter vor dem Busch blieb er	Busch. Er schreckte zurück, den er sah zwei
4	stehen „ahh zwei gelbleuchtende Augen“ schrie	Leuchtend gelbe augen aus dem Busch
5	Tom laut. Emma sagte: „Na tom wer ist jetzt	herausragen. „Na, Tom, wer ist jetzt ein
6	ein Angsthase“ Elisa, Emil und Marie gingen zum	Angsthase?“, sagte Elisa. Elisa, Anna und
7	Busch und dachten sich „wo ist eigentlich	Angela gingen zum Busch und fragten sich
8	Angela und Anna“ Sie hatten Angst und	wo eigentlich Max und Emil waren. Anna
9	schwitzten sher stark. Tom blieb in	sagte: „Was ist wenn...“ „Sag doch sowas nicht“,
10	zwischenzeit im Sicheren Zellt. Meine Freunde	sagte Angela, „es wird schon nichts sein!“
11	hörten im Busch ein lautes „knax“ ich sprangen	Sie gingen neher zum Busch. Tom flüsterte
12	zurück sie warfen sich auf den Boden.	den Mädchen zu: „Seit vorsichtig!“ Im selben
13	Plötzlich sprangen Angela und Anna aus	Moment sprangen Max und Emil aus dem
14	dem Busch und sagten: „haha reingefallen!“	Busch und schriehen: „Wroaaa!!“ Anna und
15	>< Alle waren erleichtert Aber Marie sagte:	Angela fiehlen zu boden. ><
16	„Das giebt rache!!“ Alle gingen in ruhe schlafen.	Wir haben uns so erschreckt sagte Anna.
17		Wir hatten noch einen colen Abend. aber das gibt
18		noch rache.

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz	
		117	124	+7	
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral	
Inhalt		x			
Textaufbau				x	
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil				x	
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		x			
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):					
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation		
			+	-	n.
1	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
2	bedeutungserhaltende Änderung: Umstellung des Satzbaus	Vorschlag der Lehrperson: klare Organisation des Begleitsatzes und der direkten Rede	(x)		
3-5	Veränderung in der Mikrostruktur: Ersetzungen und Zusammenführung ganzer Phrasen	Situation wird präziser geschildert;			x
5	formale Änderung der Schreibweise („Tom“)	orthografische Richtigstellung	(x)		
6	formale Ergänzung von Satzzeichen und Hinzufügen eines Begleitsatzes	Vorschlag der Lehrperson: Direkte Rede sollte durch Satzzeichen und Begleitsatz ergänzt werden	(x)		
6/7	Ersetzung der Personen in der Geschichte: Emil und Marie wurden durch Anna und Angela ersetzt	keine Intention erkennbar; willkürliche Ersetzung von Namen ohne Einfluss auf den Inhalt der Geschichte			x
7	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Verbs „dachten sich“ durch „fragten sich“	Passenderes Verb für die gedankliche Frage gefunden	x		
8	bedeutungserhaltende Änderung: Umstellung von einer direkten in eine indirekte Rede; Ersetzung des Verbs von „ist“ zu „waren“	evtl. Deletion der direkten Rede, da bereits einige direkten Reden eingebaut wurden; Ver-	x		

		einfachung des Leseflusses; Folglich musste auch das Verb zeitlich angepasst und in den Plural richtiggestellt werden			
8	Ersetzung einer Person: Mia wird durch Max ersetzt	keine Intention erkennbar;			x
8-12	Veränderung in der Mikrostruktur: Streichung der Phrasen: „Sie schwitzten stark. Tom blieb in zwischenzeit im Sicheren Zellt. Meine Freunde hörten im Busch ein lautes „knax“ ich sprangen zurück sie warfen sich auf den Boden. Hinzufügen der Phrasen: Anna sagte: „Was ist wenn....“ „Sag doch sowas nicht“, sagte Angela, „es wird schon nichts sein!“ Sie gingen neher zum Busch. Tom flüsterte den Mädchen zu: „Seit for- sichtig!“	Umformulierung bzw. Neu- schreiben des Höhepunktes, welcher in der ersten Fassung viele Fehler bezüglich Orthogra- fie, Grammatik und Satzbau aufwies.	x		
12/13	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Adverbs „Plötzlich“ in „Im selben Moment“	Durch die Ersetzung des bedeu- tungsähnlichen Ausdrucks konnte der orthografische Feh- ler in der ersten Fassung ausge- räumt werden.	x		
13	Ersetzung von Person: Angela und Anna werden durch Max und Emil ersetzt	keine Intention erkennbar			x
14	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Verbs „sagten“ durch „schrieen“	Durch die Veränderung des Inhalts der direkten Rede wur- de ein passenderes Verb gefun- den, welches jedoch eine or- thografische Normverletzung aufweist			x
14	Veränderung in der Mikrostruktur: Deletion der direkten Rede: „haha reingefallen!“ und Addition der Phrasen: „Wroaa!!“ Anna und Angela fiehlen zu boden.	Umformulierung bzw. Neu- schreiben des Höhepunkts und dessen Auflösung: Inhalte ka- men neu hinzu bzw. wurden umorganisiert	x		
15/16	Veränderung in der Mikrostruktur: Deletion der Phrasen: Alle waren erleichtert Aber Marie sagte: „Das giebt rache!!“ Alle gingen in ruhe schlafen. Addition der Phrasen: Wir haben uns so er- schreckt sagte Anna. Wir hatten noch einen colen Abend. aber das gibt noch rache.	Umformulierung bzw. Neu- schreiben des Endes			x
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
Klassifizierung	Fehler in Erst- fassung	Fehler am gleichen Sprachmaterial in End- fassung	Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung		
Grammatik	2	0	0		
Interpunktion	7	0	1		
Orthografie	14	1	11		
Syntax	2	0	0		
Ausdruck	3	0	2		
Gesamtfehleranzahl	28	15			
Quote	23,9%	12,1%			

Die Schülerin korrigierte zu Beginn ausschließlich die von der Lehrperson angezeichneten Fehler, der Großteil des Textes weicht jedoch von der ersten Fassung ab. Der Höhepunkt und das Ende wurden neu verfasst bzw. umformuliert, weshalb viele eigenständige Überarbeitungen vorgenommen wurden. Zunächst wurde eine Phrase durch bedeutungsähnliche Konstruktionen ersetzt. Dabei wurden zwei Sätze zu einem Hauptsatz mit kausalem Nebensatz verbunden (Zeile 3-5). Diese Zusammenführung kann grundsätzlich als gelungen bewertet werden, da dadurch die Situation präziser geschildert wurde. Jedoch weist der neu konstruierte Satz in der zweiten Fassung zusätzliche sprachliche Normabweichungen auf, weshalb die Bewertung „neutral“ gewählt wurde. In der Geschichte wurden Personen immer wieder ausgetauscht und durch neue ersetzt. Diese Veränderungen zeigen jedoch keinen Einfluss auf den Inhalt der Geschichte und kann somit als „neutral“ eingeschätzt werden. Zum Teil wurden einige Phrasen und Ausdrücke durch stilistisch geeignetere, bedeutungsähnliche Konstruktionen ersetzt (z.B. Zeile 7, 8, 12/13). Der Höhepunkt, dessen Auflösung und das Ende wurden neu verfasst und umorganisiert bzw. umformuliert. Da der inhaltliche Kerngedanke des Textes trotz dieser bedeutungsverändernden Revisionen (z.B. in Zeile 8-12,14, 15-16) weitgehend unverändert blieb, können diese Überarbeitungshandlungen zu den „Veränderungen in der Mikrostruktur“ gezählt werden (vgl. Fairgley/Witte, 1984: 100). All diese „tieferen“ Revisionen können inhaltlich betrachtet als „geglückt“ bewertet werden. Jedoch findet man im neuen Sprachmaterial einige sprachliche Normabweichungen, weshalb zum Beispiel die Überarbeitung in Zeile 15/16 nur mit „neutral“ beurteilt wurde.

Die Optimierungsleistung, die den Inhalt und den Eindruck der sprachlichen Korrektheit betreffen, wurde als „geglückt“ eingestuft. Es konnten zum Teil stilistisch „passendere“ Ausdrücke und Konstruktionen gefunden werden, die die Situationen präziser bzw. treffender schildern (Zeile 7, 8, 14). Auch wenn zahlreiche Fehler im neuen Sprachmaterial hinzukamen, konnte die Fehlerquote in der zweiten Fassung fast halbiert und die sprachlichen Korrektheit auf globaler Ebene somit verbessert werden.

6. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Die großelge Gestalt	Die gruselige Gestalt
1	Wir drehten uns um und das Rascheln	Wir drehten uns um und das Rascheln
2	verstumte. Als Tom wieder mit einer	verstumte. Als Tom wieder mit einer
3	neuen Gruselgeschichte anfangte hörten wir	neuen Gruselgeschichte anfang , hörten wir
4	wieder ein leises Rascheln. Ich sah einen kleinen	wieder ein leises Rascheln. Ich sah einen kleinen
5	Schatten hinter einer hohen Eiche, aber als auf	Schatten hinter einer hohen Eiche, aber als ich auf
6	ihn deutete hielt er sich ganz dicht an den	ihn deutete, hielt er sich ganz dicht an den

7	Baum gepresst so dass wir ihn nicht mehr	Baum gepresst, sodass wir ihn nicht mehr
8	sehen konnten. Wir hörten ein Knacken und jetzt	sehen konnten. Wir hörten ein Knacken und jetzt
9	bekam ich richtig Angst. „Was ist das nur für ein	bekam ich richtig Angst. „Was ist das nur für eine
10	Tier?“, fragte ich mich. Mir lief ein Schauer über	Gestalt? “, fragte ich mich. Mir lief ein Schauer über
11	den Rücken, wenn ich nur daran dachte, was	den Rücken, wenn ich nur daran dachte, was
12	das alles sein könnte. Auf einmal huschte	das alles sein könnte. Auf einmal huschte
13	blitzschnell ein Schatten über den Waldboden	blitzschnell ein Schatten über den Waldboden
14	neben uns. „Ahh!“, schrie meine beste Freundin	neben uns. „Ahh!“, schrie meine beste Freundin
15	Marie. Leider konnten wir nicht erkennen was	Marie. Leider konnten wir nicht erkennen, was
16	es für ein Tier war. Wir sahen nur, dass es nicht	es für ein Tier war. Wir sahen nur, dass es nicht
17	recht groß ist. Ein lautes Fauchen war nun	recht groß war . Ein lautes Fauchen war nun
18	hinter einem Gebüsch zu hören. Dann waren	hinter einem Gebüsch zu hören. Dann waren
19	Kampfgeräusche und weiters Fauchen die Folgen.	Kampfgeräusche und weiteres Fauchen die Folgen.
20	Ich überwältigte schließlich meine Angst und	Schließlich überwand ich meine Angst und
21	griff nach der Taschenlampe. Ich ging zum	griff nach meiner Taschenlampe. Ich ging zum
22	Gebüsch und was ich da sah war sonderhaft.	Gebüsch und was ich da sah, war sonderhaft.
23	Es kämpften hier nämlich nur zwei Katzen.	Es kämpften hier nämlich nur zwei Katzen. ><
24	In meiner Erleichterung begann ich zu lachen.	Eine Katze war von uns. „Wahrscheinlich ist sie
25	Marie und Tom kamen zu mir gelaufen und	mir gefolgt“, vermutete ich und fing an zu lachen.
26	stimmten in mein lachen ein. ><	Marie und Tom kamen zu mir und stimmten
27	Wir gingen erst um drei Uhr morgens ins Bett	in mein Lachen ein. Wir gingen erst um drei Uhr
28	aber schliefen dann sehr lange. Schließlich	morgens ins Bett, aber schliefen dann sehr lange.
29	entschieden wir uns noch einen Tag zu bleiben.	Wir beschlossen , noch einen Tag zu
30	Das war ein Erlebnis!	bleiben. Das war ein Erlebnis!

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz	
		223	229	+6	
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral	
Inhalt		x			
Textaufbau				x	
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil		x			
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		(x)			
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):					
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation		
			+	-	n.
0	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
3	formale Änderung der Schreibweise	grammatikalische Richtigstellung	(x)		
5	formale Änderung im Satzbau	Ergänzung des fehlenden Subjekts	(x)		
7	formale Änderung der Schreibweise	Vorschlag der Lehrperson – beide Schreibweisen sind korrekt	(x)		
9/10	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzung des Nomens „ein Tier“ durch „eine Gestalt“	Inhaltliche Optimierung: Dadurch wird nicht sofort vorweggenommen, dass es sich bei dem Geräusch um ein Tier handeln könnte; Steigerung der Spannung bis zum Höhepunkt;	x		
17	formale Änderung der Schreibweise	grammatikalische Richtigstellung	(x)		

		lung			
19	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
20	bedeutungserhaltende Änderung: Umstellung im Satzbau („Schließlich“)	stilistische Optimierung: abwechslungsreicher und spannender Satzanfang	x		
20	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Verbes „überwältigte“ durch „überwand“	Vorschlag der Lehrperson: stilistische Optimierung und Richtigstellung: „die Angst überwinden“ oder „die Angst bewältigen“	(x)		
21	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Artikels „der“ durch das Possessivpronomen „meiner“	Inhaltliche Optimierung: Klarstellung und Präzisierung, um welche Taschenlampe es sich handelt	x		
23	formale Änderung der Schreibweise („kämpften“)	orthografische Richtigstellung	(x)		
23	formale Änderung der Form (Absatzmarkierung)	Nach Auflösung des Höhepunktes wird durch den Absatz das Ende des Hauptteiles markiert			x
24	Veränderung in der Mikrostruktur: Deletion der Phrase „In meiner Erleichterung begann ich zu lachen“ Addition der Phrasen „Eine Katze war von uns. Wahrscheinlich ist sie mir gefolgt“, vermutete ich und begann zu lachen.	Inhaltliche Optimierung: Präzisierung und Erklärung der Situation zur besseren Nachvollziehbarkeit der Ereignisse	x		
25/26	bedeutungserhaltende Veränderung: Deletion des Partizips „gelaufen“	keine Intention erkennbar; evtl. wurde das Wort vergessen oder nicht für notwendig empfunden			x
27	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
29	Veränderung der Mikrostruktur: Ersetzung der Phrase „Schließlich entschieden wir uns“ durch „Wir beschlossen“	stilistische Optimierung, Erleichterung des Leseflusses	x		
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
<i>Klassifizierung</i>	<i>Fehler in Erstfassung</i>	<i>Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung</i>	<i>Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung</i>		
Grammatik	1	0	0		
Interpunktion	0	0	0		
Orthografie	4	0	0		
Syntax	1	0	0		
Ausdruck	1	0	0		
Gesamtfehleranzahl	7	0			
Quote	3,1%	0%			

Neben den durch die Lehrperson angezeichneten sprachlichen Normverletzungen konnten von der Schülerin eigenständig noch weitere Textstellen erfolgreich überarbeitet werden. Bei diesen Änderungen handelt es sich um oberflächliche, bedeutungserhaltende Revisionen bzw. Revisionen der Mikrostruktur, durch die der Stil (z.B. 20, 29) bzw. der Inhalt zur besseren Nachvollziehbarkeit der Ereignisse optimiert werden konnte (z.B. Zeile 9/10, 21, 24). Die geringe Fehlerquote von 3,1% in der ersten Fassung konnte in der zweiten Fassung auf 0% gesenkt werden. Der Aufbau der Textinhalte blieb in der überarbeiteten, zweiten Fassung gleich, weshalb die Op-

timierungsleistung „neutral“ gewählt wurde. Hingegen wurde die globale Einschätzung der Überarbeitungsleistung, die den Inhalt, den Stil und den Eindruck sprachlicher Korrektheit betreffen, aufgrund der ausschließlich gelungenen Änderungen als „geglückt“ bewertet.

7. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Das Monster	Das Monster
1	Ich hatte furchtbare Angst und mir lief ein	Ich hatte furchtbare Angst und mir lief ein
2	schauer über denn Rücken. Meine Freunde und	Schauer über den Rücken. Meine Freunde und ich
3	ich liefen ins Zelt. Uns schlotterten die Knie	liefen ins Zelt. Uns schlotterten die Knie und wir
4	und wir zitterten am ganzen Körper. Das Wesen	zitterten am ganzen Körper. Das Wesen kam
5	kam auf uns zu, ich wusste nicht wie mir geschah.	auf uns zu und ich wusste nicht wie mir geschah .
6	Ich drückte mich immer weiter gegen die Ecke.	Ich drückte mich immer weiter in die Ecke.
7	Auf einmal sprang ein Tier ins Zelt und ich	Ich vergaß zu atmen, als das Tier ins Zelt sprang.
8	vergaß zu atmen. >> Als meine Freundin schrie:	Da schrie meine Freundin: „Es ist nur ein
9	Es ist ein Eichhörnchen waren wir alle beruigt	Eichhörnchen!“ >> „Noch mal Glück gehabt“, sagte
10	und schliefen friedlich ein.	ich erleichtert. Als meine Freunde das hörten
11		schliefen wir bis lange in den nächsten Tag
12		hinein.

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz	
		79	92	+13	
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral	
Inhalt				x	
Textaufbau		x			
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil			x		
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		(x)			
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):					
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation		
			+	-	n.
2	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
5	formale Änderung im Satzbau durch Ersetzung des Beistrichs durch die Konjunktion „und“	Verbindung zweier Hauptsätze durch die Konjunktion „und“		x	
5	formale Änderung der Schreibweise („geschah“)	orthografische Richtigstellung	(x)		
6	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung der Präposition „gegen“ durch „in“	Vorschlag der Lehrperson: stilistische Optimierung bzw. grammatikalische Richtigstellung	(x)		
7	bedeutungserhaltende Änderung: Umstellung im Satzbau und Ersetzung der Wörter „auf einmal“ durch „als“ und „das“ durch „ein“	keine Intention erkennbar		x	
8	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung der Konjunktion „als“ durch „da“	stilistische Optimierung: Da im vorigen Satz bereits „als“ verwendet wurde, wird das Wort durch „da“ ersetzt.	x		
8/9	formale Änderung im Satzbau und der Zeichensetzung	Vorschlag der Lehrperson: Markierung einer direkten Rede durch Satzzeichen und Umstellung im Satzbau	(x)		
9	formale Änderung in der Form (Absatzmarkierung)	Verschiebung des Absatzes, da das Ende ausgebaut wurde	x		

9-12	Änderung in der Mikrostruktur: Deletion der Phrase „waren wir alle beruigt und schliefen friedlich ein“ Addition der Sätze „Noch mal Glück gehabt“, sagte ich erleichtert. Als meine Freunde das hörten schliefen wir bis lange in den nächsten Tag hinein.	Die Abschlussphrase in der ersten Fassung wurde ersetzt durch ein neu formulierter Schluss, um das Ende noch etwas auszubauen.	x		
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung	Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung		
Grammatik	0	0	0		
Interpunktion	1	0	0		
Orthografie	5	0	0		
Syntax	1	0	0		
Ausdruck	1	1	0		
Gesamtfehleranzahl	8	1			
Quote	10.1%	1.1%			

Die sprachlichen Normabweichungen konnten in der zweiten Fassung auf Basis der Korrektur durch die Lehrperson überarbeitet werden, wodurch die Fehlerquote von 10,1% auf 1,1% gesunken ist. Die Kürze des Textes fällt besonders ins Auge, weshalb die Schülerin in der zweiten Fassung versuchte, das Ende noch etwas auszubauen. Diese Ergänzungen am Ende (Zeile 9-12) wurden als gelungen evaluiert und folglich die globale Einschätzung der Optimierungsleistung bezüglich des Textaufbaus mit „geglückt“ bewertet. Der Inhalt der Geschichte bzw. die Kernaussage blieb trotz dieser Ergänzungen unverändert, weshalb dieser Bereich mit „neutral“ beurteilt wurde. In der Zeile 5 wurde durch die Ersetzung eines Beistrichs durch die Konjunktion „und“ eine formale Änderung an der Oberfläche durchgeführt. Warum diese Änderung vorgenommen wurde, lässt sich nicht erschließen. Subjektiv wurde diese Überarbeitung mit „missglückt“ evaluiert, da der Beistrich im Lesefluss mehr Spannung in der Situation vermittelt, als die Konjunktion „und“. Die Überarbeitung in der Zeile 7 lässt ebenfalls keine Intention erkennen. Durch die Umstellung der Satzteile verliert die Situation an Spannung. Zudem ist in der überarbeiteten Version plötzlich von dem Tier die Rede, als würde man bereits wissen, welches Tier gemeint sei. Aufgrund der beiden nicht gelungenen Überarbeitungen wurde die globale Einschätzung der Optimierungsleistung im Bereich der Angemessenheit der sprachlichen Mittel und des Stils in der zweiten Fassung mit „missglückt“ bewertet.

8. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Die finstere Nacht	Die finstere Nacht
1	Ich erschrak mich weil es so unerwartet	Ich erschrak weil es so unerwartet raschelte .
2	Raschelte aber dann bekam ich doch angst weil	Aber dann bekam ich doch Angst , weil es immer
3	es immer näher und lauter wurde. Auf	näher kam und lauter wurde. Meine Knie
4	einmal vieng es auch noch an zu knurren.	schlotterten und Schweis drang aus allen Poren.
5	Meine Freunde und ich versteckten uns schon	Auf einmal fig es auch noch an zu knurren.
6	hinter der holzigen Bank. Das Ungeheuer kam	Meine Freunde und ich versteckten uns schon
7	immer näher und näher. Auf einmal nahm Tom	hinter einer Holzbank . Das Ungeheuer kam immer
8	einen Stock und legte ihn in das Feuer nahm ihn	näher und näher. Auf einmal nahm Tom einen
9	und er hielt eine Fackel in der Hand. Tom	Stock und legte ihn in das Feuer, nahm ihn wider
10	ging in den Wald und meine Freunde und ich	heraus und er hielt eine große Fackel in der Hand.
11	sahen wie Tom von dem Monster um gerant	Tom ging in den Wald und die Pestie sprann
12	wird. Tom stand wider der auf und auf einmal	ihn um und ich fiel vor lauter schreck in Unmacht.
13	kam er mit meiner Hündin Bella von dem Wald	Plötzlich wurde ich abgeschleckt und ich
14	heraus und mir viel ein Stein vom Herzen als ich	sprang auf und ich sah das es nur meine Hündin
15	Bella sah. >< Meine Freunde und ich gingen	Bella war. >< Meine Freunde und ich löschten das
16	mit meiner Hündin in das Zelt und schliefen	Feuer mit einem Eimer Wasser aus und gingen
17	sofort ein.	mit meiner Hündin in das Zelt und schliefen sofort
18		ein.

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz		
		136	144	+8		
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:						
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral		
Inhalt		x				
Textaufbau		x				
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil				x		
Eindruck der sprachlichen Korrektheit				x		
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):						
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation			
			+	-	n.	
1	formale Änderung der Schreibweise	orthografische und grammatikalische Richtigstellung	(x)			
2	bedeutungserhaltende Änderung: Verteilung	Vorschlag der Lehrperson: Teilung eines langen Satzes in zwei Sätze.	(x)			
2	formale Änderung der Schreibweise („Angst“)	orthografische Richtigstellung	(x)			
3	bedeutungserhaltende Änderung: Addition des Verbes „kam“	Richtigstellung der Syntax	(x)			
3/4	Änderung in der Mikrostruktur: Addition des Satzes „Meine Knie schlotterten und Schweis drang aus allen Poren.“	stilistische Optimierung: Spannung aufbauen durch die Beschreibung von Gefühlen und körperlichen Reaktionen	x			
5	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)			
7	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Ausdrucks „holzigen Bank“ durch „Holzbank“	Vorschlag der Lehrperson: stilistische Optimierung	(x)			
9/10	bedeutungserhaltende Änderung: Addition von „wider heraus“	inhaltliche Optimierung zum besseren Verständnis der Handlungsabfolge	x			
10	bedeutungserhaltende Änderung: Addition des Adjektivs „große“	stilistische Optimierung zur näheren Beschreibung des	x			

		Objekts			
11-15	Änderung in der Mikrostruktur: Deletion der Phrasen „[...] meine Freunde und ich sahen wie Tom von dem Monster um gerant wird. Tom stand wider der auf und auf einmal kam er mit meiner Hündin Bella von dem Wald heraus und mir viel ein Stein vom Herzen als ich Bella sah.“ Addition der Phrasen „[...]Tom ging in den Wald und die Pestie sprang ihn um und ich fiel vor lauter schreck in Unmacht. Plötzlich wurde ich abgeschleckt und ich sprang auf und ich sah das es nur meine Hündin Bella war.“	inhaltliche und stilistische Optimierung: Das Ende sollte spannender werden, indem Wortwiederholungen vermieden und abwechslungsreiche Satzanfänge verwendet werden. Durch die inhaltliche Änderung sollte ein Spannungsbogen aufgebaut werden, der in jener Situation, als die Person in Ohnmacht fällt, seinen Höhepunkt erreicht.			x
15-18	Änderung in der Mikrostruktur: Addition der Phrase „[...]löschten das Feuer mit einem Eimer Wasser aus [...]“	inhaltliche Optimierung: zusätzliche Information wurde eingebaut; Verlängerung des Endes	x		
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung	Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung		
Grammatik	1	0	1		
Interpunktion	0	0	0		
Orthografie	7	0	7		
Syntax	1	0	0		
Ausdruck	5	1	2		
Gesamtfehleranzahl	14	11			
Quote	10.3%	7.6%			

Zum Teil wurden die von der Lehrperson angezeichneten sprachlichen Normverletzungen korrigiert. In der zweiten Textfassung wurden jedoch einige selbstständig getätigte Überarbeitungen in der Mikrostruktur vorgenommen, wodurch neues Sprachmaterial hinzugefügt wurde. Die Kernaussage bzw. der Hauptinhalt blieb dabei unverändert. Durch die Überarbeitungen bzw. Neufassungen konnten sowohl Inhalt, als auch der Textaufbau, speziell die Gestaltung des Spannungsbogens und des Höhepunktes, optimiert werden (z.B. Zeile 3/4, 11-15). Das neue Sprachmaterial weist jedoch einige neue Normabweichungen und stilistische Fehlgriffe auf, weshalb die Evaluation der Überarbeitung in Zeile 11-15 und auch die globale Einschätzung der Optimierungsleistung im Bereich der angemessenen sprachlichen Mittel und des Eindrucks sprachlicher Korrektheit mit „neutral“ bewertet wurde, auch wenn die Fehlerquote von 10,3% auf 7,6% ein wenig gesenkt werden konnte.

9. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Das Raschelndemonster	Das Raschelmonster
1	Ich hatte so angst das ich mich zu meinem	Ich hatte so Angst, dass ich mich zu meinem
2	Freund Tom hinkuschelte. Zitternt flüsterte ich	Freund Tom kuschelte. Zitternd flüsterte ich
3	zu ihm: „Was ist das ich habe so Angst?“ „Ich	zu ihm: „Was ist das? Ich habe so Angst!“
4	weiß ich wollte ja nur spaß machen mit den	„Ich weiß, ich wollte ja nur Spaß machen mit den
5	Gruselgeschichten!“, sagte Er. Das Rascheln	Gruselgeschichten!“, sagte er . Das Rascheln wurde
6	wurde immer und immer lauter, wir sahen	immer lauter , wir sahen einen riesigen Schatten.
7	einen Rießen Schatten. Der sah aus, wie ein	Der sah aus, wie ein Monster. Es war so gruselig.
8	Monster. Es war so gruselig. Wir Mädchen	Wir Mädchen versteckten uns hinter den Jungs.
9	verstärkten uns hinter den Jungs. Tom hatte	Tom hatte einen Stock in der Hand und murmelte:
10	einen Stock in der Hand und murmelte:	„I...Ich werfe den Stock zum Busch!“ „Nein“, rief
11	„I...Ich werfe den Stock zum Busch!“ „Nein!“,	leise Sophie. Bevor er den Stock in den Busch warf ,
12	rief leise Sophie. Bevor er den Stock in den Busch	sprang ein kleines Rehkitz heraus. Wir hüpften
13	werfte sprang ein kleines Rehkitz heraus. Wir	nach hinten , weil es uns so erschreckt hatte. Das
14	sprangen nachhinten weil es uns so erschreckt	Kitz war verwirrt und liefte wieder gemütlich
15	hatte. Das Kitz sprang wieder gemütlich in den	in den Wald. >< Wir meinten, das das Kitz sicher
16	Wald. >< Wir lachten so sehr und gingen ins	nach futter suchte. Wir gingen in unser Zelt und
17	Zelt und lachten bis wir einschliefen.	lachten, bis wir einschliefen. Zum Glück ist
18	Zum glück ist alles gut ausgegangen.	alles gut ausgegangen.

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz		
		136	144	+8		
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:						
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral		
Inhalt				x		
Textaufbau				x		
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil		x				
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		(x)				
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):						
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation			
			+	-	n.	
0	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)			
1	formale Änderung der Schreibweise	orthografische und grammatikalische Richtigstellung	(x)			
2	formale Änderung der Schreibweise	stilistische und orthografische Richtigstellung	(x)			
3	formale Änderung der Zeichensetzung	Richtigstellung der Satzzeichen	(x)			
4	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)			
5	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)			
6	bedeutungserhaltende Änderung: Streichung von „und immer“	stilistische Optimierung: Vermeidung unnötiger Wortwiederholungen	x			
6	formale Änderung der Schreibweise („riesigen“)	orthografische Richtigstellung	(x)			
8	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)			
11	formale Änderung der Schreibweise	grammatikalische Richtigstellung	(x)			
12	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Verbes „sprangen“ durch „hüpften“	stilistische Optimierung: Vermeidung einer Wortwiederholung	x			

13	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
14	Änderung in der Mikrostruktur: Hinzufügen der Phrase „war verwirrt“	inhaltliche Optimierung: zusätzliche Beschreibung der Situation	x		
14	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Verbes „sprang“ durch „liefte“	stilistische Optimierung: Vermeidung einer Wortwiederholung			x
15/16	Änderung in der Mikrostruktur: Hinzufügen des Satzes „Wir meinten, das das Kitz sicher nach Futter suchte.“	inhaltliche Optimierung: Information über die Gedankengänge der Personen in der Situation hinzufügen			x
16	Änderung in der Mikrostruktur: Streichung der Phrase „lachten so sehr“	stilistische Optimierung: Vermeidung einer Wortwiederholung	x		
16	bedeutungserhaltende Änderung: Veränderung von „ins Zelt“ durch „in unser Zelt“	Präzisierung	x		
17	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)		
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
<i>Klassifizierung</i>	<i>Fehler in Erstfassung</i>	<i>Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung</i>	<i>Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung</i>		
Grammatik	2	0	2		
Interpunktion	1	0	0		
Orthografie	10	0	1		
Syntax	0	0	0		
Ausdruck	3	0	0		
Gesamtfehleranzahl	16	3			
Quote	11,8%	2,1%			

Die Schülerin nahm in ihrer Überarbeitung vorwiegend Korrekturen der von der Lehrperson angezeichneten sprachlichen Normabweichungen vor. Dadurch konnte die Fehlerquote von 11,8% in der ersten Fassung auf 2,1% in der Zweitfassung gesenkt werden, weshalb die globale Einschätzung im Bereich der sprachlichen Korrektheit mit „geglückt“ bewertet wurde. Zusätzlich wurden einige selbstständige Überarbeitungen getätigt, die eine Änderung in der Mikrostruktur bewirkten. Dabei lag der Fokus darauf, Wortwiederholungen zu vermeiden und neue Informationen bzw. genauere Beschreibungen der Situation einzubauen. Diese Überarbeitungen waren zum großen Teil erfolgreich (z.B. Zeile 6, 12, 14, 16). In zwei Fällen kamen jedoch neue Normabweichungen hinzu (Zeile 14, 15/16), weshalb jene Evaluationen mit „neutral“ gekennzeichnet wurden. Der Inhalt und der Textaufbau blieben unverändert, die globale Einschätzung im Bereich der sprachlichen Angemessenheit bzw. des Stils wurde aufgrund der vorwiegend erfolgreichen Überarbeitungen mit „geglückt“ beurteilt.

10. Text

	Erstfassung (142 Wörter)	Zweitfassung (126 Wörter)
0	Ein Zeltlager mitten im Wald	<u>Komische Geräusche</u>
1	Ich zitterte am ganzen Körper und mein Herz	<u>Das Rascheln wurde immer lauter und lauter. Auf</u>
2	bochte wie wild. „Wahrscheinlich ist es nur ein	<u>einmal fing es an grässlich zu knirschen.</u> Ich zitterte
3	Igel“, flüsterte ich. „Oder ein Wolf, der uns gleich	am ganzen Körper und mein Herz pochte wie wild.
4	auffrisst!“, schrie Tom. Plötzlich sprang ein	„Wahrscheinlich ist es nur ein Igel“, flüsterte ich.
5	kleines, junges Eichhörnchen aus den	„Oder ein Wolf, der uns gleich auffrisst!“, schrie
6	Büschen hervor. Zuerst waren wir geschockt,	Tom. Plötzlich sprang <u>etwas hinter</u> den Büschen
7	da wir nicht genau erkannten, was es war. Doch	hervor. <u>Meine Freunde und ich fingen an laut zu</u>
8	dann fingen wir an zu lachen und waren sehr	<u>schreien</u> . Zuerst waren wir geschockt, da wir nicht
9	erleichtert, das es nur ein Eichhörnchen war.	genau erkannten, was es war. Doch dann
10	Danach erzählte meine beste Freundin	fangen wir <u>alle</u> an zu lachen, <u>da wir sahen, dass</u> es
11	Magdalena noch eine Gruselgeschichte über	nur ein junges Eichhörnchen war. <u>Etwas Später</u>
12	einen Wolf. Danach gingen wir in unsere Zelten.	erzählte meine beste Freundin Magdalena noch
13	Magdalena, Flora und ich schliefen in einem Zelt.	eine Gruselgeschichte über einen Wolf.
14	Wir drei redeten noch kurz und dan schliefen wir	>< Am nächsten Morgen, als wir aufwachten,
15	auch schon ein. ><	schien die Sonne. Als wir fertig gefrühstückt
16	Am nächsten Morgen als wir aufwachten schien	hatten, packten wir unsere Sachen und gingen
17	die Sonne. Als wir fertig gefrühstückt hatten	nach Hause.
18	packten wir unsere Sachen und gingen nach	
19	Hause.	

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz		
		132	126	-6		
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:						
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral		
Inhalt				x		
Textaufbau		x				
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil				x		
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		(x)				
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):						
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation			
			+	-	n.	
0	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzung der Überschrift von „Ein Zeltlager mitten im Wald“ durch „Komische Geräusche“	Überschrift spannender gestalten	x			
1/2	Änderung in der Mikrostruktur: Hinzufügen der Sätze „Das Rascheln wurde immer lauter und lauter. Auf einmal fing es an grässlich zu knirschen.“	Spannung aufbauen durch das Einbauen von Sinnesbeschreibungen	x			
3	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	(x)			
6	Veränderung in der Mikrostruktur: Ersetzung von „ein kleines, junges Eichhörnchen“ durch „etwas“	Spannungsbogen weiter aufbauen, Auflösung des Höhepunktes hinausschieben	x			
6	formale Änderung in der Grammatik: Ersetzung der Präposition „aus den“ durch „hinter“	Richtigstellung einer vermuteten grammatikalischen Normabweichung	x			
7/8	Änderung in der Mikrostruktur: Hinzufügen der Phrase „Meine Freunde und ich fingen an laut zu	Spannungsaufbau: genauere Beschreibung der körperlichen	x			

	schreien.“	Reaktionen in der angespannten Situation			
10	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügen von „alle“	Präzisierung	x		
10	Veränderung in der Mikrostruktur: Ersetzung der Phrase „[...]und waren sehr erleichtert [...]“ durch „[...] da wir sahen [...]“	Einfügen eines kausalen Nebensatzes, um die lachende Reaktion zu begründen	x		
10	formale Änderung der Schreibweise („dass“)	grammatikalische Richtigstellung	(x)		
11	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung von „Danach“ durch „Etwas Später“	stilistische Optimierung: Vermeidung einer Wortwiederholung		x	
12-15	Änderung in der Mikrostruktur: Streichung der Sätze „Danach gingen wir in unsere Zelten. Magdalena, Flora und ich schliefen in einem Zelt. Wir drei redeten noch kurz und dan schliefen wir auch schon ein.“	Das lange Ende wurde um nicht notwendige Informationen gekürzt.	x		
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung	Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung		
Grammatik	1	0	0		
Interpunktion	0	0	0		
Orthografie	3	0	0		
Syntax	0	0	0		
Ausdruck	1	1	0		
Gesamtfehleranzahl	5	2			
Quote	3,8%	0,8%			

Die Schülerin schaffte es, ihren Text durch einige eigenständige Überarbeitungen spannender zu gestalten. Dabei nahm sie sechs Änderungen in der Mikrostruktur vor, die alle als „gelingen“ evaluiert wurden (Zeile 0, 1/2, 6, 7/8, 10, 12-15). Aus diesem Grund wurden die Revisionen auf globaler Ebene im Bereich des Textaufbaus als „geglückt“ eingeschätzt. Eine Überarbeitung gelang jedoch nicht (Zeile 11). An jener Stelle wurde in der überarbeiteten Version der Satzanfang „Danach“ durch „Etwas Später“ ersetzt, um eine Wortwiederholung zu vermeiden – das Wort „danach“ wurde in der ersten Fassung in zwei darauffolgenden Sätzen als Satzanfang verwendet. Von diesen beiden Sätzen wurde in der zweiten Fassung einer gestrichen, weshalb eine Wortwiederholung nicht mehr gegeben wäre. Trotzdem wurde das Wort ersetzt, wodurch eine zusätzliche Normabweichung entstanden ist. Somit wurde die Überarbeitung nicht als „gelingen“ evaluiert. Die globale Einschätzung im Bereich des Inhalts und des Stils blieben neutral, der Eindruck der sprachlichen Korrektheit konnte aufgrund der gering verbesserten Fehlerquote als „geglückt“ bewertet werden, wobei wieder zu beachten ist, dass jene Überarbeitungen auf Basis der Korrektur durch die Lehrperson vorgenommen wurden.

Zusammenfassung: Revisionsanalyse der Gruppe 1

In der Gruppe 1 wurde kein Konzept zur Förderung der Textüberarbeitung angewendet und die SchülerInnen bekamen keine genauen Instruktionen, wie sie ihre Texte überarbeiten sollten, bevor sie eine Neufassung ihrer Geschichte schrieben. Es wurde erwartet, dass die SchülerInnen dieser Gruppe hauptsächlich oberflächliche Revisionen durchführen, vor allem, um sprachliche Normabweichungen zu korrigieren. Die Ergebnisse der Revisionsanalyse konnten diese Annahme bestätigen: Neun von zehn SchülerInnen konnten ihre Fehlerquote von der Erst- zur Zweitfassung verbessern (siehe Tabelle 2). Da die SchülerInnen hauptsächlich jene Stellen korrigierten, die von der Lehrperson markiert wurden, kann nicht von einer „eigenerbrachten Revisionsleistung“ gesprochen werden. Die SchülerInnen führten nur wenige eigenständige Revisionen durch. Inhaltlich konnten nur drei SchülerInnen ihren Text inhaltlich optimieren.

	Optimierungsleistung geglückt	Optimierungsleistung missglückt	Optimierungsleistung neutral
Inhalt	3	0	7
Textaufbau	3	0	7
Stil	2	1	7
Eindruck sprachlicher Korrektheit	9	0	1

Tabelle 2: Einschätzung der Optimierungsleistung in der Gruppe 1

Bei der genaueren Analyse der Revisionen nach Handlungstypen zeigt sich ebenso, dass die SchülerInnen überwiegend formale Änderungen (z.B. zur orthografischen Richtigstellung) auf lokaler Wortebene durchführten (siehe Tabelle 3): Von insgesamt 151 getätigten Überarbeitungen fallen 88 Revisionen in diesen Bereich, das sind etwa 58%. 42 der 151 Revisionen (etwa 28%) wurden den bedeutungserhaltenden Änderungen zugeordnet. Dabei handelt es sich meist um stilistische Optimierungen (z.B. Ersetzung einzelner Wörter durch bedeutungsähnliche Begriffe, um z.B. Wortwiederholungen zu vermeiden). Überarbeitungen, die tiefer in den Text eingreifen, wurden nur selten vorgenommen: Änderungen in der Mikrostruktur, das sind tiefer in den Textinhalt eingreifende Veränderungen, die die Kernaussage des Textes jedoch unverändert

lassen, wurden insgesamt 21 vorgenommen, das sind etwa 14% der Gesamtrevisionen. Änderungen in der Makrostruktur wurden hingegen keine getätigt.

	formale Änderungen	bedeutungserhaltende Änderungen	Änderungen in der Mikrostruktur	Änderungen in der Makrostruktur
1. Text	6	3	0	0
2. Text	10	3	0	0
3. Text	14	4	0	0
4. Text	24	6	1	0
5. Text	3	8	4	0
6. Text	9	4	3	0
7. Text	5	3	1	0
8. Text	3	5	3	0
9. Text	11	4	3	0
10. Text	3	2	6	0
Summe	88	42	21	0
Gesamt	151			

Tabelle 3: Summe der getätigten Revisionen nach Handlungstypen in der Gruppe 1

3.2.2.2 Gruppe 2

Nach der selbstständigen Überarbeitungsphase wurden die Texte der SchülerInnen eingesammelt und von der Lehrperson, nach gründlicher Durchsicht der Texte, mit einem dialogischen LehrerInnenkommentar versehen. An den verfassten Texten an sich wurden neben dem Kommentar keine zusätzlichen Korrekturen oder Anmerkungen durchgeführt. Dieser LehrerInnenkommentar enthielt neben positiven Rückmeldungen auch Verbesserungsvorschläge zur Optimierung des Textinhalts, der den SchülerInnen inklusive ihrer Texte in der darauffolgenden Deutschstunde ausgeteilt wurde. In dieser Stunde bekamen sie den Auftrag, den Kommentar genau durchzulesen, ihren Text daraufhin zu überarbeiten und neu zu schreiben. Die Texte wurden anschließend, wie bei Gruppe 1, abgetippt, gegenübergestellt und mithilfe des Kriterienrasters analysiert. Die selbstständig überarbeiteten Textpassagen wurden in der Spalte „Zweitfassung“ wieder **fett markiert**.

1. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Ein Schuss	Ein Schuss
1	Meine Knie stoterten und Das Geräusch wurde	Meine Knie zitterten und das Geräusch wurde
2	immer Lauter und Lauter. Wir beschlossen nichts	immer lauter und lauter . Wir beschlossen
3	zu sagen. Ich und meine Freunde versuchten	nichts zu reden . Ich und meine Freunde versuch-
4	uns nicht zu bewegen. Ein Kalter Schauer lief	uns nicht zu bewegen. Ein Kalter Schauer lief
5	mir den Rücken hinunter. Der Wind wehte	mir den Rücken hinunter. Der Wind wehte
6	Gespenstisch. Die Bäume raschelten. Meine	gespenstisch. Die Bäume raschelten. Meine
7	Kehle war wie zugeschnürt. Wir gingen langsam	Kehle war wie zugeschnürt. Wir gingen langsam
8	zu unseren Zelten zurück. Unsere zeltte wahren	zu einem Busch und wir versteckten uns dahinter.
9	ofen und wir gingen rein. Auf einmal kam ein	Auf einmal kam ein Schuss und Schweißtropfen
10	Schuss und meine Knie stoterten. Schweißtropfen	traten mir über die Stirn. Mein erster Gedanke
11	traten mir über die Stirn. Ich sah auf einmal eine	war ein Dieb. Auf einmal sprach eine Person und sag-
12	Person. Mein erster gedanke war ein „Killer“.	te: „Hallo ist hier wer ich bin ein Jäger ich habe nur
13	Dann machte ich den Reisverschluss auf und ich	den Fuchs erschossen?“ Ich schaute kurz raus und
14	sah ein Jäger. >< Zum Glück war es nur der Jäger.	es war wirklich ein Jäger. Wir gingen zu ihm und
15	Ich bin jetzt froh.	sagten alle: „Hallo?“ und fragten dan noch: „Wie
16		haben sie uns bemerkt?“ Er sagte: „wegen den
17		Lagerfeuer.“

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz		
		110	130	+20		
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:						
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral		
Inhalt		x				
Textaufbau			x			
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil		x				
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		x				
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):						
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation			
			+	-	n.	
1	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Verbs „stoterten“ durch „zitterten“	stilistische Optimierung	x			
1	formale Änderung der Schreibweise („das“)	orthografische Richtigstellung	x			
2	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x			
3	Ersetzung des Verbs „sagen“ in „reden“	stilistische Optimierung: anderes Wort für „sagen“ verwenden			x	
8	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzung der Wortgruppe „zu unseren Zelten zurück“ durch „zu einem Busch und versteckten uns dahinter.“	inhaltliche Optimierung – der veränderte Höhepunkt wird dadurch eingeleitet	x			
8	Änderung in der Mikrostruktur: Streichung des Satzes „Unsere zeltte wahren ofen.“	inhaltliche und sprachliche Optimierung - Aufgrund des veränderten Höhepunktes wird dieser Satz inhaltlich nicht mehr benötigt, außerdem wurden dadurch drei orthografische Fehler ausgeräumt	x			
9/10	Änderung in der Mikrostruktur: Streichung der	stilistische Optimierung: Wie-	x			

	Wortgruppe „und meine Knie stetterten“; Zusammenführung zweier Sätze	derholung der Phrase „meine Knie zitterten“ wird vermieden			
11	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzung des Nomens „Killer“ in „Dieb“	stilistische Optimierung – „Killer“ als umgangssprachlicher Begriff wurde ersetzt	x		
11	Änderung in der Mikrostruktur: Veränderung des Satzes „Ich sah auf einmal eine Person“ in „Auf einmal sprach eine Person und sagte:“	Die Variation des Satzes sollte vermutlich dazu dienen, einen Begleitsatz zu bilden. Jedoch wurden unnötigerweise zwei Verben des Wortfeldes „sagen“ verwendet.		x	
13-17	Änderung in der Mikrostruktur: Streichung der Sätze „Dann machte ich den Reisverschluss auf und ich sah ein Jäger. Zum Glück war es nur der Jäger. Ich bin jetzt froh.“ Hinzufügen der Sätze „Hallo ist hier wer ich bin ein Jäger ich habe nur den Fuchs erschossen?“ Ich schaute kurz raus und es war wirklich ein Jäger. Wir gingen zu ihm und sagten alle: „Hallo?“ und fragten dan noch: „Wie haben sie uns bemerkt?“ Er sagte: „wegen den Lagerfeuer.“	Die Auflösung des Höhepunktes wurde ausgebaut und präzisiert. Allerdings gibt es in der Neufassung keinen Schluss. Orthografische Fehler wurden zusätzlich eingebaut.		x	
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
<i>Klassifizierung</i>	<i>Fehler in Erstfassung</i>	<i>Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung</i>	<i>Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung</i>		
Grammatik	2	0	0		
Interpunktion	0	0	1		
Orthografie	9	1	2		
Syntax	0	0	2		
Ausdruck	4	0	1		
Gesamtfehleranzahl	15	7			
Quote	11,8%	5,4%			

Der LehrerInnenkommentar enthielt den Vorschlag, den Inhalt im Hauptteil bezüglich Textkohärenz und Sinnzusammenhang (z.B. in Zeile 11/12 der Erstfassung: die Figur saß im Zelt und konnte trotz Dunkelheit und zugemachtem Reißverschluss eine Person wahrnehmen) noch einmal neu zu überarbeiten und das Ende noch etwas detaillierter auszubauen. Wie in der Zweitfassung zu sehen ist, wurden die Verbesserungsvorschläge bei der Überarbeitung berücksichtigt. Die Kernaussage der Geschichte bzw. der Höhepunkt blieb gleich, der Inhalt wurde jedoch ein wenig abgeändert, damit die Abfolge der Ereignisse schlüssiger wird. Das Ende wurde durch wörtliche Reden ausgebaut, allerdings kamen dadurch mehrere sprachliche Normabweichungen hinzu, zudem fand die Erzählung keinen optimalen Abschluss. Für den Leser bzw. für die Leserin bleiben weiterhin Fragen offen. Aus diesem Grund wurde auf der globalen Ebene die Optimierungsleistung der Textüberarbeitung im Bereich „Textaufbau“ als „missglückt“ bewertet. Die Fehlerquote konnte von 11,8 % auf 5,4% gesenkt und somit der Eindruck der sprachlichen Korrektheit verbessert werden.

2. Text

	Erstfassung (96 Wörter)	Zweitfassung (151 Wörter)
0	So ein Schreck!	So ein Schreck!
1	Kalte Schauer liefen mir über den Rücken. Sofort	Kalte Schauer liefen mir über den Rücken. Schnell
2	griff ich nach meinem Handy und wollte Mama	liefen meine Freunde und ich in das Zelt und ich
3	und Papa anrufen aber hier gibt es keinen	griff sofort nach meinem Handy um Mama und
4	Empfang. „So ein Mist!“, schoss es mir durch	Papa anzurufen. Aber leider gibt es hier keinen
5	den Kopf. Also beschloss ich nachzuschauen.	Empfang. „So ein Mist!“, schoss es mir durch den
6	Leider wollten meine Freunde nicht mitkommen	Kopf. Also beschloss ich nachzuschauen. Leider
7	ich bekam richtig mit der Angst zu tun.	wollten meine Freunde nicht mitkommen. Ich
8	Mein ganzer Körper zitterte. Leise schlich ich	bekam richtig mit der Angst zu tun. Mein ganzer
9	aus dem Zelt. Die Knie schlotterten wie wild	Körper zitterte. Leise schlich ich aus dem Zelt.
10	Da bewegte sich etwas und für mich stand Julian.	Die Knie schlotterten wie wild. Da bewegte sich
11	Er war nur kurz auf dem Klo. ><	etwas und vor mir stand Julian. Ich freute mich so
12	Erleichtert ging ich in das Zelt und schlief ein.	das ich sogar einen kleinen Luftsprung machte.
13		Darauf hin fragte ich: „Hallo Julian ich bemerkte
14		gar nicht, dass du weg warst. Wo warst du denn?“
15		Julian antwortete: „Ich war doch nur auf dem Klo
16		und es dauerte so lange weil ich einfach kein
17		Klo gefunden habe.“ >< Wir mussten beide
18		lachen und gingen erleichtert wieder in das Zelt.

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz		
		95	150	+56		
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:						
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral		
Inhalt		x				
Textaufbau		x				
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil			x			
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		x				
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):						
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation			
			+	-	n.	
1-4	Änderung in der Mikrostruktur: Hinzufügen der Phrase „Schnell liefen meine Freunde und ich in das Zelt“ Umstellung und Verteilung der nachfolgenden Satzinhalte „und ich griff sofort nach meinem Handy um Mama und Papa anzurufen. Aber leider gibt es hier keinen Empfang.“	Durch das Hinzufügen der Information, dass die Personen in das Zelt laufen, wurde eine inhaltliche Lücke aus der ersten Fassung gefüllt. Durch die Umstellung und Verteilung der nachfolgenden Satzinhalte konnte die neu eingefügte Phrase nahtlos in den weiteren Handlungsverlauf eingefügt werden.	x			
7	formale Änderung im Satzbau	Aus einem langen Satz mit zwei logisch voneinander unabhängigen Hauptsätzen wurden zwei kurze Sätze gebildet.	x			
11	formale Änderung der Schreibweise („vor“)	orthografische Richtigstellung	x			
11-18	Änderung in der Mikrostruktur: Streichung der letzten beiden Sätze „Er war nur kurz auf dem Klo. Erleichtert ging ich in das Zelt und schlief ein.“	Neue Informationen sollten das Ende ausführlicher gestalten: Gefühle der Freude wurden beschrieben; Wörtliche Reden			x	

	Hinzufügen der Sätze „Ich freute mich so das ich sogar einen kleinen Luftsprung machte. Darauf hin fragte ich: „Hallo Julian ich bemerkte gar nicht, dass du weg warst. Wo warst du denn?“ Julian antwortete: „Ich war doch nur auf dem Klo und es dauerte so lange weil ich einfach kein Klo gefunden habe.“ Wir mussten beide lachen und gingen erleichtert wieder in das Zelt.“	wurden eingebaut, um den Grund für die lange Abwesenheit von Julian genauer zu erklären.			
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
<i>Klassifizierung</i>	<i>Fehler in Erstfassung</i>	<i>Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung</i>	<i>Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung</i>		
Grammatik	1	1	0		
Interpunktion	1	0	0		
Orthografie	2	0	1		
Syntax	1	0	0		
Ausdruck	0	0	0		
Gesamtfehleranzahl	5	2			
Quote	5,3%	1,3%			

Der LehrerInnenkommentar enthielt den Vorschlag, den Hauptteil an den Inhalt der vorgegeben Einleitung inhaltlich anzupassen bzw. inhaltliche Widersprüchlichkeiten zu vermeiden (in der Einleitung sitzen sie rund um das Lagerfeuer, im Hauptteil sitzen sie plötzlich im Zelt). Zusätzlich wurde angemerkt, dass die Auflösung des Höhepunktes noch etwas detaillierter beschrieben werden könnte. Die Schülerin versuchte es, beide Vorschläge in ihrer Überarbeitung zu berücksichtigen. Inhaltlich konnte der Text optimiert werden, da der inhaltliche Widerspruch aufgelöst werden konnte (Zeile 2) und Gefühlsbeschreibungen hinzugefügt wurden (Zeile 11/12). Die Schülerin schaffte es jedoch nicht, der Stelle, an der der Höhepunkt aufgelöst wird (Zeile 10 in der Erstfassung), mehr Spannung zu verleihen. Stattdessen wurde das Ende durch eine Konversation unnötig in die Länge gezogen (Zeilen 13-17). Durch die hinzugefügten wörtlichen Reden wurden die Ereignisse zwar näher erläutert, allerdings hätten sie stilistisch und sprachlich (Satzbau, Wortwahl) besser ausgearbeitet werden können, weshalb die Einschätzung auf globaler Ebene, die den Stil betrifft, mit „missglückt“ bewertet wurde. Die Fehlerquote und somit der Eindruck der sprachlichen Korrektheit konnte in der überarbeiteten Textfassung verbessert werden, da trotz der längeren Geschichte nicht mehr Fehler eingebaut wurden.

3. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Was für eine Angst!	Was für eine Angst!
1	Ein kalter Schauer lief mir über den Rücken und	Ein kalter Schauer lief mir über den Rücken und ich
2	ich klemmte mich fest an Nina. Mir wurde echt	klemmte mich fest an Nina. Mir wurde murmlig .
3	ein bisschen murmlig. Meine Knie schlotterten	Meine Knie schlotterten und ich wurde feucht in
4	und ich wurde feucht in den Händen. Tom	den Händen. Tom erzählte: „Die Geister

5	erzählte: „Die Geister galoppierten mit ihren	galoppierten mit ihren Pferden und leuteten die
6	Pferden und leuteten die Glocken!“ Es wurde	Glocken!“ Es wurde dunkel und immer gruseliger
7	dunkel und immer gruseliger im Wald. Meine	im Wald. Ich hörte das rascheln immer wieder im
8	Hände zitterten und meine Knie schlotterten.	Gebüsch. Irgendwie mochte ich wissen was dort
9	Nun gingen wir ins Zelt, ich hatte zimlich Angst.	war. Meine Hände zitterten und meine Knie
10	Schweißtropfen liefen mir über die Stirn.	schlotterten. Nun gingen wir ins Zelt. Immerwie-
11	Plötzlich hörte ich ein lautes rascheln. Ich dachte:	der hörte ich das rascheln, ich hatte zimlich Angst.
12	„Da draussen ist wer.“ Die Gereusche wurden	Schweißtropfen liefen mir über die Stirn.
13	immer lauter und ich verkroch mich unter der	Plötzlich näherte sich das rascheln. Ich dachte:
14	Decke. Ich schnappte nach Luft. Jetzt hatte ich	„Da draussen ist wer.“ Das Gereusch wurde
15	richtig Angst. Irgendwer in mir sagte das es	immer lauter und ich verkroch mich unter meiner
16	Geister nicht gibt. Doch da öffnete sich das Zelt	Decke. Ich schnappte nach Luft. Jetzt hatte ich
17	und ich schrie laut: „Hilfe ein Geist!“ ><	richtig Angst. Ich wollte unbedingt wissen wo
18	Zum Schluss war es doch nur Tom der seine	das Gereusch her kam und was es war. Irgendwer
19	Decke vergessen hatte. Jetzt beruigte ich mich	in mir sagte das es Geister nicht gibt. Doch da
20	wieder und konnte ganz in Ruhe einschlafen.	öffnete sich das Zelt und ich schrie laut: „Hilfe ein
21		Geist!“ Zum Schluss war es doch nur Tom der
22		seine Decke suchte. Aber ich dachte das ist doch
23		nicht das Rascheln. Gemeinsam schlichen sich
24		ich und Tom vorsichtig heran und da hinter den
25		Busch saß ein Feldhase er knapperte an einen
26		Blatt. >< Beruigt ging ich ins Bett und schlief ein.

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz	
		141	210	+69	
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral	
Inhalt				x	
Textaufbau			x		
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil				x	
Eindruck der sprachlichen Korrektheit				x	
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):					
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation		
			+	-	n.
2	bedeutungserhaltende Änderung: Streichung der Phrase „echt ein bisschen“	stilistische Optimierung? Streichung unnötiger Füllwörter; ein Fehler konnte dadurch ausgeräumt werden	x		
7-9	Änderung in der Mikrostruktur: Hinzufügen der Sätze „Ich hörte das rascheln immer wieder im Gebüsch. Irgendwie mochte ich wissen was dort war.“	stilistische und inhaltliche Optimierung: Wiederholtes Erwähnen des Geräusches – Steigerung der Spannung; Beschreibung der Gedanken; Jedoch kommen zwei sprachliche Normabweichungen hinzu			x
10/11	Änderung in der Mikrostruktur: Verteilung des Satzes „Nun gingen wir ins Zelt, ich hatte zimlich Angst.“ und Hinzufügen des Satzes „Immerwieder hörte ich das rascheln.“	Durch das wiederholte Erwähnen des Geräusches, wurde begründet und noch einmal betont, warum die Person Angst hatte. Jedoch kommt es dadurch zu einer Wiederholung		x	

		der Phrase, die in Zeile 7-9 bereits hinzugefügt wurde			
13	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzung des Verbes „hörte“ durch „näherte sich“	stilistische Optimierung: Steigerung der Spannung; Vermeidung der Wortwiederholung „hörte“	x		
14	Änderung in der Mikrostruktur: Veränderung des Numerus von „Die Geräusche“ zu „Das Geräusch“	inhaltliche Richtigstellung: In der Geschichte war bisher nur von einem Geräusch die Rede	x		
14	formale Änderung der Schreibweise („wurde“)	Das Verb wurde dem veränderten Numerus von „Geräusch“ angepasst	x		
15	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Artikels „der“ durch das Possessivpronomen „meiner“	Präzisierung	x		
17/18	Änderung in der Mikrostruktur: Hinzufügen des Satzes „Ich wollte unbedingt wissen wo das Geräusch her kam und was es war.“	inhaltliche Optimierung: Beschreibung der Gedanken in der Situation; jedoch mit stilistischen Mängeln			x
22	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzung des Verbs „vergessen hatte“ durch „suchte“	Textkohärenz?			x
22-26	Änderung in der Makrostruktur: Hinzufügen der Sätze „Aber ich dachte das ist doch nicht das Rascheln. Gemeinsam schlichen sich ich und Tom vorsichtig heran und da hinter den Busch saß ein Feldhase er knapperte an einen Blatt.“	inhaltliche Optimierung: Die Herkunft des Geräusches, welches vorher gehört wurde, konnte in der ersten Fassung nicht logisch geklärt werden, weshalb dem Höhepunkt eine neue Pointe hinzugefügt wurde; Dadurch erhielt die Geschichte jedoch zwei Höhepunkte, wodurch die Spannung verloren geht		x	
26	bedeutungserhaltende Änderung: Umstellung des Satzes „Jetzt beruigte ich mich wieder und konnte ganz in Ruhe einschlafen.“ in „Beruigt ging ich ins Bett und schlief ein.“	stilistische Optimierung: Reorganisation der Satzinhalte, um einen kürzeren, präziseren Satz zu formulieren	x		
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
<i>Klassifizierung</i>	<i>Fehler in Erstfassung</i>	<i>Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung</i>	<i>Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung</i>		
Grammatik	1	1	3		
Interpunktion	0	0	1		
Orthografie	9	5	2		
Syntax	0	0	0		
Ausdruck	1	1	2		
Gesamtfehleranzahl	11	15			
Quote	7,8%	7,1%			

Einige Überarbeitungen wurden zwar erfolgreich umgesetzt, insgesamt konnte die Schülerin ihren Text jedoch nicht optimieren, da einige stilistische Mängel und sprachliche Normabweichungen im neuen Sprachmaterial zu finden sind. Im LehrerInnenkommentar stand, dass das Ende überarbeitet werden sollte, da der Höhepunkt nicht schlüssig aufgelöst werden konnte und

Fragen offen bleiben. Dieser Rat wurde zwar berücksichtigt, allerdings erhielt die Erlebniserzählung dadurch zwei Höhepunkte, wodurch an Spannung abgebaut wird. Das Ereignis rund um Tom rückte schließlich mehr in den Fokus als das eigentliche Geräusch, welches hinter den Büschen gehört wurde. Dieser in der Einleitung vorgegebene Höhepunkt kam schließlich zu kurz, weshalb die Einschätzung auf globaler Ebene, die den Textaufbau betrifft, als „missglückt“ betrachtet wird. In der zweiten Fassung wurden zwar insgesamt mehr Fehler eingebaut, aufgrund des längeren Textes veränderte sich die Fehlerquote nur gering.

4. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Wald Horror	Was war das?
1	Ich wurde nervös. „Was war das!“, fragte ich	Ich wurde nervös. „Was war das?“, fragte ich
2	alamirt. Tom meinte: „Bestimmt nur ne Maus.	alamirt. Tom meinte: „Bestimmt nur eine Maus.
3	Hier wimmelt es von den Fichern.“ Langsam	Hier wimmelt es von den Fichern.“ Langsam
4	wurden wir alle müde und beschlossen schlafen	wurden wir alle müde und beschlossen schlafen
5	zu gehen. Das Feuer brannte runter. Ich wusste	zu gehen. Das Feuer brannte runter. Ich wusste
6	nicht wie lange ich geschlafen hatte, jedenfalls	nicht wie lange ich geschlafen hatte, jedenfalls
7	schrak ich mitten in der Nacht hoch. Ich hörte	schrak ich mitten in der Nacht hoch. Ich hörte
8	schon wieder dieses Rascheln. Allmählich wurde	schon wieder dieses Rascheln. Allmählich wurde
9	mir echt unheimlich. Vorsichtig verließ ich das	mir echt unheimlich. Vorsichtig verließ ich das
10	Zelt. Im letzten Moment steckte ich noch eine	Zelt. Im letzten Moment steckte ich mir noch eine
11	Taschenlampe ein. Alle anderen schliefen stellte	Taschenlampe ein. Alle anderen schliefen stellte
12	ich fest. Ich ging in den tiefen, dunklen Wald um	ich fest. Ich ging in den tiefen, dunklen Wald, um
13	der Sache auf den Grund zu gehen. „Ich habe	der Sache auf den Grund zu gehen. „Ich habe
14	keine Angst! Ich habe keine Angst!“, murmelte	keine Angst! Ich habe keine Angst!“, murmelte ich
15	ich unbelässig vor mich hin. Meine Kniee	unbelässig vor mich hin. Meine Kniee zitterten
16	zitterten und ich schwitzte aus allen Poren.	und ich schwitzte aus allen Poren. Plötzlich sah ich
17	Plötzlich sah ich einen Schatten auf mich zu	im Schein der Taschenlampe ein riesiges Monster
18	kommen. Ich war am Ende meiner Kraft. Ein	auf mich zu kommen. „Hilfe!“, schrie ich aber aus
19	Uhu schrie laut und knakste und raschelte aus	meiner Kehle drang nur ein heiserer Schrei. Mir
20	allen Ecken. „Hilfe!“, schrie ich aber es war nur	wurde schwummrig und ich viel in Ohnmacht. Ich
21	ein heiser Schrei. Mir wurde schwummrig und	wurde von etwas stacheligem und winzigen
22	ich fiel in Ohnmacht. Ich wurde von etwas	geweckt. Ein kleiner Igel lag auf mir und kaute
23	nassem und stinkigen geweckt. Ein Hirsch	mein T-Shirt nass. Schnell hob ich ihm von meinem
24	schlekte mir übers Gesicht. „liih!“, rief ich.	Bauch. Raz-Faz verschwand er im Gebüsch.
25	Glücklich streichelte ich das Tier. Nach einer	Glücklich karte ich zum Zeltlager zurück. Tom
26	Weile ging ich zum Zeltlager zurück. Tom suchte	suchte schon nach mir. „Wo warst du denn? Ich
27	schon nach mir. „Wo warst du denn? Ich hab dich	hab dich überall gesucht!“, sagte er. Schnell
28	überall gesucht!“, sagte er.	berichtete ich ihm von meinem Erlebnis. „ Na , da
29	Schnell berichtete ich ihm von meinem Erlebnis.	hast du ja wieder was erlebt!“, lachte er.
30	„Da hast du ja wieder was erlebt!“, lachte er.	Müde verschwanden wir im Zelt.
31	Fröhlich krochen wir wieder ins Zelt.	

Wortanzahl	Erstfassung	Zweitfassung	Differenz
	234	233	-1
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:			
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung	geglückt	missglückt	neutral
Inhalt	x		

Textaufbau				x		
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil		x				
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		x				
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):						
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation			
			+	-	n.	
0	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzung der Überschrift „Wald Horror“ durch „Was war das?“	Ausräumen einer vermuteten orthografischen Normabweichung;	x			
1	formale Änderung in der Zeichensetzung	Richtigstellung des Satzzeichens bei einer Fragestellung	x			
2	formale Änderung in der Schreibweise	stilistische Optimierung: „ne“ als umgangssprachlicher Ausdruck für den Artikel „eine“ wurde korrigiert	x			
10	formale Änderung im Satzbau	keine Intention erkennbar			x	
17	Änderung in der Mikrostruktur: Hinzufügen der Phrase „im Schein der Taschenlampe“	stilistische Optimierung: Verwendung rhetorischer Stilmittel machen die Geschichte „lebendiger“ und erzeugen Bilder im Kopf	x			
17	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzung von „einen Schatten“ durch „ein riesiges Monster“	stilistische Optimierung – Spannungssteigerung; da es sich letztendlich um einen Igel handelte, ergibt dieses „riesige“ Monster keinen Sinn		x		
18-20	Änderung in der Mikrostruktur: Streichung der Sätze „Ich war am Ende meiner Kraft. Ein Uhu schrie laut und knakste und raschelte aus allen Ecken.“	Im zweiten Satz wurden orthografische Normabweichungen und Syntaxfehler eingebaut, die durch die Deletion erfolgreich ausgeräumt werden konnten.	x			
18/19	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzung des Verbs „es war“ durch die Phrase „aus meiner Kehle drang“	stilistische Optimierung	x			
19	formale Änderung der Schreibweise („heiserer“)	grammatikalische Richtigstellung	x			
22	formale Änderung der Schreibweise	(irrtümliche) orthografische Richtigstellung		x		
21	Änderung in der Makrostruktur: Ersetzung der Adjektive „etwas nassem und stinkigen“ durch „etwas stacheligem und winzigen“	inhaltliche Anpassung an den veränderten Höhepunkt	x			
22-25	Änderung in der Makrostruktur: Streichung der Sätze „Ein Hirsch schlekte mir übers Gesicht. „liih!“, rief ich. Glücklicherweise streichelte ich das Tier. Nach einer Weile ging ich zum Zeltlager zurück.“ Hinzufügen der Sätze „Ein kleiner Igel lag auf mir und kaute mein T-Shirt nass. Schnell hob ich ihm von meinem Bauch. Raz-Faz verschwand er im Gebüsch. Glücklicherweise karte ich zum Zeltlager zurück.“	inhaltliche Optimierung – Beschreiben eines glaubwürdigen Geschehens	x			
28	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügung der Interjektion „Na“	stilistische Optimierung: emotionale Verstärkung des Gesagten in der direkten Rede	x			
30	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzung des	evtl. inhaltliche und stilistische	x			

	Satzes „Fröhlich krochen wir wieder ins Zelt“ durch „Müde verschwanden wir im Zelt.“	Optimierung: Verwendung eines anderen Adjektivs, welches die Emotionen der Personen in jener Situation realistischer beschreibt; das Verb „verschwanden“ gefällt besser als „krochen“			
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung	Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung		
Grammatik	3	2	0		
Interpunktion	1	0	0		
Orthografie	7	5	2		
Syntax	1	0	0		
Ausdruck	4	2	0		
Gesamtfehleranzahl	16	11			
Quote	6.8%	4.7%			

Im LehrerInnenkommentar wurde der Ratschlag gegeben, den Höhepunkt etwas zu verändern, damit das Erlebnis inhaltlich realistischer wird, da ein Hirsch kaum dem Menschen so nahe kommt. Die Schülerin konnte diesen Teil der Geschichte erfolgreich überarbeiten und schaffte auch stilistische Optimierungen. Die Fehlerquote konnte von 6,8% in der ersten Fassung auf 4,7% ein wenig verbessert werden. Der Textaufbau wurde durch die vorgenommenen inhaltlichen Überarbeitungen nicht beeinflusst, weshalb dieser Bereich in der globalen Einschätzung neutral blieb.

5. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Der Gruseligeabend im Wald	Der Gruseligeabend im Wald
1	Ein kalter Schauer lief uns über den Rücken.	Ein kalter Schauer lief uns über den Rücken.
2	Ich versteckte mich unterder Decke im Zelt.	Ich versteckte mich unter der Decke im Zelt.
3	Und mein Freundin Lisa sprang hinter einen	Und meine Freundin Lisa sprang hinter einen
4	Baum. Tom rannte nachhause und kam nicht	Baum. Tom rannte wegen den Rascheln
5	mehr. Unser ganzer Körper zitterte. Ich	nachhause und kam nicht mehr. Unser ganzer
6	flüsterte Lisa zu: „Was kann das nur sein?“	Körper zitterte. Ich flüsterte Lisa zu: „Was kann das
7	Lisa antwortete: „Ich weiß es leider nicht.“	nur sein?“ Lisa antwortete: „Ich weiß es leider
8	Wir beschlossen das wir nachschauten. Wir	nicht.“ Wir beschlossen das wir nachschauen . Wir
9	gingen aus unseren Verstecken und sahen einen	gingen aus unseren Verstecken und sahen einen
10	riesigen Schaten. Unsere Kehle war wie	riesigen Schatten . Unsere Kehle war wie zugeschnürt.
11	zugeschnürt. Wir nahmen einen Stock und wir	Wir nahmen einen Stock und wir rannten hin
12	rannten hin. Erleichter starten wir das Monster	und rissen die Kaputze den Monster vom Kopf.
13	an und dachten: „Und sie hat uns so angst	Meine Schwester sagte erschreckt: „Ich wollte nur
14	gemacht?“ Ich lachte: „Meine Schwester	nach euch schauen ob es euch gut geht.“ Ich
15	war es.“ <> Erleichtert gingen wir wieder zum	lachte: „Meine Schwester war es.“ <>
16	Lagerfeuer und erzählten uns Geschichten.	Erleichtert gingen wir wieder zum Lagerfeuer und

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz		
		114	120	+6		
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:						
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral		
Inhalt		x				
Textaufbau				x		
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil				x		
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		x				
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):						
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation			
			+	-	n.	
2	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x			
3	formale Änderung der Schreibweise	grammatikalische Richtigstellung	x			
4	Änderung in der Mikrostruktur: Hinzufügung der Phrase „wegen den Rascheln“	inhaltliche Optimierung: Ergänzung einer Erklärung, warum Tom weglief;		x		
8	formale Änderung der Schreibweise	grammatikalische Richtigstellung	x			
10	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x			
12-14	Änderung in der Mikrostruktur: Streichung der Sätze „Erleichter starten wir das Monster an und dachten: „Und sie hat uns so angst gemacht?“ Hinzufügen der Sätze „[...]und rissen die Kaputze den Monster vom Kopf. Meine Schwester sagte erschreckt: „Ich wollte nur nach euch schauen ob es euch gut geht.“	inhaltliche Optimierung: Spannungssteigerung kurz vor Auflösung des Höhepunktes durch die Information, dass dem Monster die Kapuze vom Kopf gerissen wurde; zusätzliche Erklärung, warum die Schwester zu ihnen gegangen ist;	x			
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:						
Klassifizierung		Fehler in Erstfassung	Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung	Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung		
Grammatik		3	1	2		
Interpunktion		0	0	0		
Orthografie		7	2	0		
Syntax		0	0	0		
Ausdruck		2	1	0		
Gesamtfehleranzahl		12	6			
Quote		10,5%	5%			

Der Verbesserungsvorschlag der Lehrperson im Kommentar war, den Moment, bevor der Höhepunkt aufgelöst wird, noch etwas auszubauen und spannender zu gestalten. Die Schülerin berücksichtigte den Ratschlag in ihrer Textüberarbeitung und konnte ihn zum Teil erfolgreich umsetzen: Die Situation wurde durch zusätzliche Informationen detaillierter beschrieben, allerdings hätte noch mehr Spannung eingebaut werden können. Eine Überarbeitung (Zeile 4) ist „misslungen“, da einige unschlüssige Details hinzugefügt wurden: Es kann nicht nachvollzogen

werden, weshalb Tom wegen des Rascheln mitten in der Nacht, alleine im Dunkeln durch den Wald läuft, wenn er angeblich so ängstlich war. Zudem kam durch das neue Sprachmaterial ein Grammatikfehler hinzu. Die Fehlerquote konnte in der zweiten Fassung halbiert werden, weshalb auch der Eindruck sprachlicher Korrektheit auf globaler Ebene verbessert wurde. Überarbeitungen zur stilistischen Optimierung wurden nicht vorgenommen.

6. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Abenteuer pur!	Abenteuer pur!
1	Uns liefen kalte Schauer über den Rücken.	Uns liefen kalte Schauer über den Rücken.
2	Miriam lotste sie zum großen Zelt. Sie erklärte	Miriam lotste Mariel, Katharina, Thomas, Janis,
3	uns: „Das rascheln das ihr gehört habt dass	Tom, Elviria und mich zum großen Zelt. Sie
4	waren sicherlich nur ein paar Mäuse die durchs	erklärte uns: „Das rascheln das ihr gehört habt,
5	Laub gerrannt sind.“ Nochmal, es raschelte so	dass waren sicherlich nur ein paar Mäuse die
6	stark das selbst die großen Angst bekamen.	durchs Laub gerannt sind“ Nochmal, es raschelte
7	Wir saßen uns ans Lagerfeuer, Thomas und	so stark das selbst die größten Angst bekamen .
8	Janis gingen Nachschauen. Ein Aufschrei und	Wir saßen uns ans Lagerfeuer, Thomas und Janis
9	noch einer. Die beiden liefen so schnell wie sie	gangen nachschauen . Ein Aufschrei und dann noch
10	konnten zurück. Janis berichtete: „Es waren	einer. Die beiden liefen so schnell wie sie konnten.
11	große weiße Gestalten hinter den Bäumen und	Janis berichtete wenig später : „Es waren große
12	die Gesichter von ihnen sah blutverschmiert	weiße Gestalten und die Gesichter von ihnen
13	aus!“ Meine Hände füllten sich wie	sahen blutverschmiert aus!“ Meine Hände füllten
14	Wackelpudding an. Die kleinsten riefen: „Wir	sich wie Wackelpudding an. Die kleinsten riefen:
15	wollen nachhause!“ Wir nahmen unseren ganzen	„Wir wollen nachhause!“ Wir nahmen unseren
16	Mut zusammen und gingen hinter den Bäume.	ganzen Mut zusammen und gingen hinter die
17	Ein Gespenst verhedderte sich an einen Ast	Bäume. Ein Gespenst verhedderte sich an einem
18	und das Laken wurde hinuntergerissen. Ich	Ast und das Laken wurde hinuntergerissen . Ich
19	konnte meinen Augen nicht trauen. Das waren	konnte meinen Augen nicht trauen. Dass waren
20	doch meine großen Brüder Fabio und Elias. ><	doch meine großen Brüder Fabio und Elias. Wir
21	Das war die spannende Geschichte unseres	waren alle so verärgert . ><
22	Zeltlagers.	Das war die spannende Geschichte unseres
23		Zeltlagers.

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz	
		147	158	+11	
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral	
Inhalt				x	
Textaufbau				x	
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil				x	
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		x			
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):					
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation		
			+	-	n.
2/3	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzung des Pronomens „sie“ durch „Mariel. Katharina.	Präzisierung	x		

	Thomas, Janis, Tom, Elviria und mich“				
7	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung von „die großen“ durch „die größten“	Präzisierung			x
7	formale Änderung der Schreibweise	(irrtümliche) orthografische Richtigstellung		x	
9	formale Änderung der Schreibweise („gangen“)	(irrtümliche) grammatikalische Richtigstellung bzw. Versehen		x	
9	formale Änderung der Schreibweise („nachschauen“)	orthografische Richtigstellung	x		
9	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügen des Adverbs „dann“	stilistische Optimierung; Präzisierung	x		
11	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügen der Phrase „wenig später“	Präzisierung	x		
13	formale Änderung der Schreibweise	grammatikalische Richtigstellung	x		
16	formale Änderung der Schreibweise	grammatikalische Richtigstellung	x		
17	formale Änderung der Schreibweise	grammatikalische Richtigstellung	x		
18	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
19	formale Änderung der Schreibweise	(irrtümliche) grammatikalische Richtigstellung		x	
20/21	Änderung in der Mikrostruktur: Hinzufügen des Satzes „Wir waren alle so verärgert.“	inhaltliche Optimierung: Beschreibung von Gefühlen in der Situation	x		
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung	Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung		
Grammatik	6	5	0		
Interpunktion	0	0	0		
Orthografie	7	5	0		
Syntax	1	1	0		
Ausdruck	1	0	0		
Gesamtfehleranzahl	14	11			
Quote	9,5%	6,7%			

Der Verbesserungsvorschlag aus dem LehrerInnenkommentar, das Ende noch etwas auszubauen und die Reaktionen der Figuren im Höhepunkt detaillierter zu beschreiben, wurden bei der Überarbeitung nur gering berücksichtigt. Es wurden hauptsächlich grammatikalische und orthografische Richtigstellungen vorgenommen, bei drei formalen Änderungen handelt es sich um falsch korrigierte Überarbeitungen. Die Fehlerquote konnte von 9,5% auf 6,7% gesenkt werden, weshalb die globale Optimierungsleistung im Bereich des Eindrucks sprachlicher Korrektheit als „geglückt“ eingeschätzt wurde. Da hauptsächlich kleinere Eingriffe an der Oberfläche vorgenommen wurden, die einen geringen Einfluss auf den Inhalt, den Aufbau und den Stil des Textes einnehmen, wurden diese Bereiche in der globalen Einschätzung der Optimierungsleistung als „neutral“ eingestuft.

7. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Eine lustige Nacht	Eine lustige Nacht
1	Wir kletterten schnell in ein Zelt ich und meine	Wir kletterten schnell in ein Zelt ich und meine
2	beste Freundin Emilia bekamen fast keine Luft	beste Freundin Emilia bekamen fast keine Luft
3	mehr so Angst hatten wir. Alle hatten furchtbare	mehr so toll fürchteten wir uns . Alle hatten
4	Angst auch Tom. Emilia sagte stotternd:	furchtbare Angst, auch Tom. Emilia sagte:
5	„Vielleicht war das nur ein knudriger Hase?“	„Vielleicht war das nur ein kleiner, knuddeliger
6	Aber Tom meinte: „Das war bestimmt ein	Hase?“ Aber Tom meinte: „ Das Geräusch hat
7	Monster von den ich euch erzählt hatte.“	sicher ein Monster Gemacht dass uns fressen will. “
8	Dann bekam Sabine die auch da bei war noch	Dann bekam Sabine noch mehr Angst und fing
9	mehr angst und weinte. Ich tröstete sie und	an zu weinen . Ich tröstete sie und redete ihr mut
10	redete ihr mut zu. Als sie auf hörte zu weinen	zu. Als sie auf hörte zu weinen hörten wir ein
11	hörten wir wieder ein Rascheln. Tom fragte:	zweites Rascheln. Nach einer weile fragte Tom
12	„Wer traut sich mit mir nach schauen was das	stotterd: „Wer will mit nach draußen gehen und
13	ist?“ Keiner Antwortete. „Na gut dann gehe ich	nach schaun was dass Geräusch gemacht hat?
14	woll alleine“, flüsterte Tom vor angst. Er schlich	Keiner Antwortete. Also ging er alleine um nach zu
15	langsam aus dem Zelt und schwitzte aus allen	schauen. Als er Plötzlich vor dem Busch stehn
16	Poren. Er näherte sich dem Busch und blieb	geblieben ist dachte ich mir: „Dass er jetzt in
17	auf einmal stehen. Plötzlich fing er an zu lachen	Ohnmacht fallen wird.“ Aber nein er fing
18	und rief vor erleichterung „Das ist ja nur ein	Plötzlich zu lachen an und rief erleichtert: „Das
19	Igel!“ Erleichtert gingen wir alle aus dem Zelt	ist ja kein Monster dass das Geräusch gemacht
20	und Tom sagte zu uns „Das hab ich ja gewusst	hat.
21	dass das kein Monster war.“ Alle mussten dann	Das war ein Igel!“ Dann kamen wir aus dem Zelt
22	lachen. ><	und rannten schnell zum Igel und gaben ihn einen
23	Am nächsten morgen standen wir auf und gingen	Namen. Etwas Später gingen wir dann Schlafen.
24	alle glücklich nach Hause.	><
25		Als wir am nächsten morgen aufwachten war der
		Igel leider weg aber wir erinnerten uns noch
		Immer an den Igel. Ende gut alles gut.

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz	
		186	197	+11	
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral	
Inhalt		x			
Textaufbau				x	
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil		x			
Eindruck der sprachlichen Korrektheit			x		
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):					
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation		
			+	-	n.
3	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung der Phrase „so Angst hatten wir“ durch „so toll fürchteten wir uns“	stilistische Optimierung: Vermeiden einer Wortwiederholung	x		
4	bedeutungserhaltende Änderung: Streichung des Adjektivs „stotternd“	keine Intention erkennbar; evtl. wurde das Wort vergessen		x	
5	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügen des Adjektivs „kleiner“	Präzisierung	x		
5	formale Änderung der Schreibweise („knuddeliger“)	orthografische Richtigstellung	x		
6/7	Änderung in der Mikrostruktur: Veränderung des	inhaltliche Optimierung: Steige-			x

	Satzes „Das war bestimmt ein Monster von den ich euch erzählt hatte.“ in „Das Geräusch hat sicher ein Monster Gemacht dass uns fressen will.“	rung der Spannung?			
8	bedeutungserhaltende Änderung: Streichung der Phrase „die auch da bei war“	Streichung einer überflüssigen Information; ein orthografischer Fehler wird dadurch vermieden	x		
8	formale Änderung der Schreibweise („Angst“)	orthografische Richtigstellung	x		
8	bedeutungserhaltende Änderung: Veränderung der Phrase „und weinte“ in „und fing an zu weinen“	Präzisierung	x		
11	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzung der Phrase „wieder ein Rascheln“ durch „ein zweites Rascheln“	keine Intention erkennbar; durch die Änderung wird unklar, ob es sich um dasselbe Geräusch handelte, oder ob ein weiteres Rascheln hinzukam		x	
11	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügen der Phrase „Nach einer weile“	stilistische Optimierung: Verwendung abwechslungsreicher Satzanfänge – ein orthografischer Fehler kommt hinzu			x
12	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügen des Adjektivs „stotterd“	stilistische Optimierung – ein orthografischer Fehler kommt hinzu			x
12/13	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzen des Satzes „Wer traut sich mit mir nach schauen was das ist?“ durch „Wer will mit nach draußen gehen und nach schaun was dass Geräusch gemacht hat?“	Inhaltliche Optimierung und Präzisierung – ein grammatikalischer Fehler kommt hinzu			x
14/15	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzen der direkten Rede „Na gut dann gehe ich woll alleine“, flüsterte Tom vor angst.“ durch eine indirekte Rede „Also ging er alleine um nach zu schauen.“	Streichung einer wörtlichen Rede, da bereits genügend eingebaut wurden – einige Fehler konnten somit ausgeräumt werden	x		
14-16	Änderung in der Mikrostruktur: Streichung des Satzes „Er schlich langsam aus dem Zelt und schwitzte aus allen Poren.“	Da bereits in der indirekten Rede davor erwähnt wird, dass er geht, wurde dieser Satz evtl. als überflüssig angesehen – er hätte jedoch stehen bleiben können		x	
15-17	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzung des Satzes „Er näherte sich dem Busch und blieb auf einmal stehen.“ durch „Als er Plötzlich vor dem Busch stehn geblieben ist dachte ich mir: „Dass er jetzt in Ohnmacht fallen wird.“	stilistische Optimierung durch Beschreibung der Gedanken – orthografische und grammatikalische Fehler wurden eingebaut		x	
17/18	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügen der Phrase „Aber nein“ zu Beginn des Satzes und Veränderung des Begleitsatzes „Plötzlich fing er an zu lachen und rief vor erleichterung:“ in „Aber nein er fing Plötzlich zu lachen an und rief erleichtert:“	Die hinzugefügte Phrase bezieht sich auf den Gedanken im Satz davor	x		
17/18	bedeutungserhaltende Änderung: Veränderung des Begleitsatzes „Plötzlich fing er an zu lachen und rief vor erleichterung:“ in „[...] er fing Plötzlich zu lachen an“	Veränderung im Satzbau durch die hinzugefügte Phrase „Aber nein“	x		
18	bedeutungserhaltende Änderung: Veränderung	orthografische Richtigstellung	x		

	der Phrase „und rief vor erleichterung“ in „und rief erleichtert“			
18/19	Änderung in der Mikrostruktur: Hinzufügen des Satzes „Das ist ja kein Monster dass das Geräusch gemacht hat.“	inhaltliche Optimierung: Ausräumen eines logischen Widerspruchs - zu Beginn meint Tom, dass das Geräusch von einem Monster komme, am Ende der ersten Fassung sagte er jedoch, dass er ja gewusst habe, dass es kein Monster gewesen sei.	x	
20	bedeutungserhaltende Änderung: Veränderung des Satzes „Das ist ja nur ein Igel“ in „Das war ein Igel.“	Veränderung vermutlich auf Basis des vorigen, hinzugefügten Satzes		x
20-25	Änderung in der Mikrostruktur: Streichung der Sätze „Erleichtert gingen wir alle aus dem Zelt und Tom sagte zu uns „Das hab ich ja gewusst dass das kein Monster war.“ Alle mussten dann lachen. Am nächsten morgen standen wir auf und gingen alle glücklich nach Hause.“ Hinzufügen der Sätze: „Dann kamen wir aus dem Zelt und rannten schnell zum Igel und gaben ihn einen Namen. Etwas Später gingen wir dann Schlafen. Als wir am nächsten morgen aufwachten war der Igel leider weg aber wir erinnerten uns noch Immer an den Igel. Ende gut alles gut.“	Neufassung und Ausbau des Endes – einige zusätzliche Fehler und stilistische Mängel kommen hinzu		x

Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:

<i>Klassifizierung</i>	<i>Fehler in Erstfassung</i>	<i>Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung</i>	<i>Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung</i>
Grammatik	1	0	7
Interpunktion	2	1	0
Orthografie	12	2	14
Syntax	1	1	0
Ausdruck	3	0	1
Gesamtfehleranzahl	19	26	
Quote	10,2%	13,2%	

Im LehrerInnenkommentar wurde die Schülerin unter anderem darauf aufmerksam gemacht, dass zu Beginn das Wort „Angst“ zweimal hintereinander verwendet wurde (Zeile 3/4) und dass sich in der Geschichte ein logischer Widerspruch befindet, der überarbeitet werden sollte (Zeile 18/19). Beide Verbesserungsvorschläge wurden von der Schülerin in ihrer Überarbeitung berücksichtigt und erfolgreich umgesetzt. Zusätzlich wurde der Vorschlag gemacht, rund um dem Höhepunkt durch die Beschreibung von Gedanken der erzählenden Person noch mehr Spannung einbauen zu können (Zeile 15-17). Diese Überarbeitung ist jedoch nicht gelungen, da die wörtliche Rede nicht korrekt angewendet wurde und zusätzliche sprachliche Normabweichungen hinzukamen. Zudem wurde an einer geeigneten Textstelle eine spannungssteigernde Phrase gestrich-

chen, die stehen bleiben hätte können (Zeile 14-16). Insgesamt wurden einige Überarbeitungen an der Oberfläche bzw. in der Mikrostruktur vorgenommen, die inhaltlich bzw. stilistisch gelungen sind. Es kamen jedoch einige neue sprachliche Normabweichungen hinzu (z.B. Zeile 11, 12, 12/3), weshalb jene Überarbeitungen mit „neutral“ bewertet wurden. Die globale Einschätzung der Optimierungsleistung im Bereich des Inhalts und des Stils wurde trotz der neu hinzugekommenen Fehler als „geglückt“ angesehen. Der Eindruck der sprachlichen Korrektheit jedoch wurde mit „misslungen“ bewertet, da sich die Fehlerquote von 10,2% auf 13, 2% verschlechterte.

8. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Das Horror Camp	Das Horror Camp
1	Tom sagte mit schrecklicher Angst: „Das ist	Tom sagte mit schrecklicher Angst: „Das ist
2	bestimmt ein Monster. Ich zitterte am ganzen	bestimmt ein Monster.“ Ich zitterte am ganzen
3	Körper. Als wir plötzlich einen Schatten sahen	Körper. Als wir plötzlich einen Schatten sahen
4	bekamen wir noch mehr Angst. Wir verkrochen	bekamen wir noch mehr Angst. Wir verkrochen
5	uns im Zelt. Als ich vom Zelt hinaus sah	uns im Zelt. Als ich vom Zelt hinaus sah flüsterte
6	flüsterte ich mit zugeschnürter Kehle: „Der	ich mit zugeschnürter Kehle: „Der Schatten bewegt
7	Schatten bewegt sich auf uns zu. Er kam immer	sich auf uns zu.“ Er kam immer näher und näher.
8	näher und näher. Wir machten sofort unser Zelt	Wir machten sofort unser Zelt zu und verkrochen
9	zu und verkrochen sich unter die Schlafsäcke.	uns unter die Schlafsäcke. Auf einmal hörten wir
10	Auf einmal hörten wir Schritte vor unserem	Schritte vor unserem Zelt. Ich schwitzte aus allen
11	Zelt. Ich schwitzte aus allen Poren. Es war	Poren. Es war schon ganz nah. Wir hörten wir wer
12	schon ganz nah. Wir hörten wie wer versucht	das Zelt auf macht. Es brüllte laut: „Ich werde
13	das Zelt auf zu machen. Es brüllte laut: „Ich	euch fressen. Als das Monster uns unter den
14	werde euch fressen. Als das Monster uns	Schlafsäcken entdeckte fing es an zu lachen.
15	entdeckte fing es an zu lachen. Ich drehte mich	Ich drehte mich um und sah das es nur mein
16	um und sah das es nur mein nerviger großer	nerviger großer Bruder war, der uns erschrecken
17	Bruder war, der uns erschrecken wollte. ><	wollte. ><
18	Am Ende mussten wir auch lachen und gingen	Am Ende mussten wir auch lachen und
19	beruhigt schlafen.	gingen beruhigt schlafen.

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz	
		143	144	+1	
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral	
Inhalt		x			
Textaufbau				x	
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil				x	
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		x			
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):					
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation		
			+	-	n.
2	formale Änderung der Satzzeichen	Hinzufügen des fehlenden Satzzeichens bei der direkten Rede	x		
7	formale Änderung der Satzzeichen	Hinzufügen des fehlenden Satzzeichens bei der direkten Rede	x		
9	formale Änderung	grammatikalische Richtigstellung	x		
12	Änderung in der Mikrostruktur: Streichen des	inhaltliche Optimierung: Klar-	x		

	Verbs „versucht“	stellung, dass die Person das Zelt tatsächlich aufmachte und nicht nur versuchte; ein Fehler konnte dadurch ausgeräumt werden			
13/14	Änderung in der Mikrostruktur: Hinzufügen der Phrase „unter den Schlafsäcken“	inhaltliche Optimierung: Präzisierung	x		
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
<i>Klassifizierung</i>	<i>Fehler in Erstfassung</i>	<i>Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung</i>	<i>Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung</i>		
Grammatik	5	4	0		
Interpunktion	3	1	0		
Orthografie	3	3	0		
Syntax	0	0	0		
Ausdruck	2	2	0		
Gesamtfehleranzahl	13	10			
Quote	9,1%	6,9%			

Insgesamt nahm der Schüler nur fünf Überarbeitungen vor: drei an der Textoberfläche und zwei Änderungen in der Mikrostruktur, die eine inhaltliche Optimierung bezwecken sollten. Die wenigen Revisionen, die vorgenommen wurden, waren jedoch geglückt. Der Schüler konnte so seinen Text bezogen auf Inhalt und Eindruck sprachlicher Korrektheit verbessern, wenn auch nur gering. Der Verbesserungsvorschlag aus dem LehrerInnenkommentar, den Höhepunkt noch etwas genauer zu beschreiben und noch mehr Spannung einzubauen, wurde bei der Revision nur wenig berücksichtigt. Lediglich die Überarbeitung in Zeile 13/14 kann auf diesen Vorschlag zurückgeführt werden. Der Stil und der Textaufbau blieben unverändert.

9. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Die Gruselige Überraschung	Die Gruselige Überraschung
1	Meine Knie schlotterten. Auf einmal hörten wir einen Schrei. Ich bekam nasse Hände. Es hörte	Meine Knie schlotterten. Auf einmal hörten wir einen Schrei. Ich bekam nasse Hände. Es hörte
3	sich an als käme es auf uns zu. Wir gingen leise	sich an als käme es auf uns zu. Wir gingen leise
4	in unser Zelt und machten das Lagerfeuer dafür	in unser Zelt und machten das Lagerfeuer dafür
5	aus. Meine Haare standen mir zu Berge.	aus. Meine Haare standen mir zu Berge.
6	Plötzlich fiel uns ein das wir jemanden anrufen	Plötzlich fiel uns ein das wir jemanden anrufen
7	könnten. Doch unser Handys lagen neben dem	könnten. Doch unsere Handys lagen neben dem
8	Lagerfeuer. Ich dachte das dass mein letzter Tag	Lagerfeuer. Ich dachte das dass mein letzter Tag
9	wehre. „Hey, schleichen wir uns raus und	währe . „Hey, schleichen wir uns raus und gehen
10	gehen leise zum Auto!“, flüsterte Tom. Ich sagte	leise zum Auto!“, flüsterte Tom. Ich sagte nichts
11	nichts, den meine Kehle war wie zugeschnürt.	den meine Kehle war wie zugeschnürt.
12	Auf einmal sahen wir einen gruseligen Schatten.	Auf einmal sahen wir einen gruseligen schatten .
13	Ein kalter Schauer lif mir über den Rücken.	Ein kalter Schauer lief mir über den Rücken.
14	„Auaa!“, schrie wer aus dem Wald. Der Schatten	„Auaa!“, schrie wer in der Nähe . Der Schatten
15	war nicht mehr zu sehen. Ich erschreck, den	war nicht mehr zu sehen. Ich erschrak , den eine
16	eine Hand kam durch die Zelttür. Plötzlich kam	Hand kam durch die Zelttür. Plötzlich kam
17	das Monster ins Zelt herein. Wir dreten die	die Kreatur ins Zelt herein. Wir dreten die

18	Taschenlampe auf. Ich musste paar mal	Taschenlampe auf. Ich musste paar mal Blinzeln
19	Blinzeln biss ich bemerkte das das Gespenst	biss ich bemerkte das die Kreatur unser Freund
20	unser Freund wahr. ><	wahr. Ich frage in wiso er zwei mal geschrien hat.
21	Erleichtert gingen wir aus den Zelt und machten	„Beim ersten mal bin ich an einen Ast angerant.
22	uns ein Lagerfeuer. Wir grillten Maschmelos und	Beim zweitenmal bin ich über die
23	erzelten uns Geschichten.	Lagerfeuerplatzsteine gestolpert.“, erklärte unser
24		Freund. ><
25		Erleichtert gingen wir aus dem Zelt, machten
26		das Lagerfeuer an und grillten Maschmelos.
27		Wir genossen den restlichen Campingausflug.

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz	
		168	198	+30	
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral	
Inhalt		x			
Textaufbau				x	
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil				x	
Eindruck der sprachlichen Korrektheit				x	
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):					
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation		
			+	-	n.
7	formale Änderung der Schreibweise	grammatikalische Richtigstellung	x		
9	formale Änderung der Schreibweise	(falsche) orthografische Richtigstellung			x
12	formale Änderung der Schreibweise	(irrtümliche) orthografische Richtigstellung		x	
13	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
14	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzen der Phrase „aus dem Wald“ durch „in der Nähe“	Präzisierung			x
15	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
17	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzen des Nomens „das Monster“ durch „die Kreatur“	inhaltliche Optimierung: Zunächst ist vom einem Monster, dann vom einem Gespenst die Rede; in der zweiten Fassung wurde die neutrale Formulierung „die Kreatur“ gewählt	x		
18	formale Änderung der Schreibweise	(unvollständige) orthografische Richtigstellung			x
19	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzen des Nomens „das Gespenst“ durch „die Kreatur“	inhaltliche Optimierung	x		
20-24	Änderung in der Mikrostruktur: Hinzufügung der Sätze „Ich frage in wiso er zwei mal geschrien hat. „Beim ersten mal bin ich an einen Ast angerant. Beim zweitenmal bin ich über die Lagerfeuerplatzsteine gestolpert.“, erklärte unser Freund.“	inhaltliche Optimierung: Detaillierte Erklärung der Situation; zusätzliche sprachliche Normabweichungen kommen hinzu		x	
25	formale Änderung der Schreibweise	grammatikalische Richtigstellung	x		
25/26	bedeutungserhaltende Änderung im Satzbau: Zusammenführung	Informationen aus zwei Sätzen werden in einem Satz zusammengeführt.	x		
27	Änderung in der Mikrostruktur: Streichung der	Ausbau des Schlussteiles	x		

	Phrase „und erzelten uns Geschichten“ und Hinzufügen des Abschlusssatzes „Wir genossen den restlichen Campingausflug.“				
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
<i>Klassifizierung</i>	<i>Fehler in Erstfassung</i>	<i>Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung</i>	<i>Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung</i>		
Grammatik	5	4	2		
Interpunktion	0	0	0		
Orthografie	16	12	5		
Syntax	1	1	0		
Ausdruck	1	1	1		
Gesamtfehleranzahl	23	26			
Quote	13,7%	13,1%			

Zu Beginn wurden hauptsächlich formale Änderungen an der Oberfläche, die Orthografie und Grammatik betreffen, vorgenommen, die nicht immer gelungen sind. Die Auflösung des Hauptteils wurde ausgebaut und näher erklärt, sodass die Frage, warum der Freund geschrien hatte, beantwortet wurde (Zeile 20-25). Diese Überarbeitung basiert auf dem Verbesserungsvorschlag im LehrerInnenkommentar und konnte erfolgreich umgesetzt werden. Jedoch wurden einige zusätzliche sprachliche Normabweichungen eingebaut, weshalb diese Überarbeitung in der Analyse der lokalen Veränderungen als „misslungen“ angesehen wurde. Die globale Einschätzung der Optimierungsleistung im Bereich „Inhalt“ wurde dennoch mit „gelungen“ bewertet, da die sprachlichen Normabweichungen bei dieser Einschätzungen nicht berücksichtigt wurden. Auch das Ende konnte durch das Hinzufügen eines geeigneten Abschlusssatzes (Zeile 27) optimiert werden. Der Textaufbau sowie der Stil blieben unverändert. Die Fehlerquote konnte von 13,7% auf 13,1% verbessert werden. Da die positive Veränderung der Fehlerquote sehr gering ausfiel und so der Eindruck der sprachlichen Korrektheit auf globaler Ebene nicht eindeutig optimiert werden konnte (und die Fehleranzahl sogar gestiegen ist), wurde auch für diesen Bereich die Bewertung „neutral“ gewählt.

10. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Das Geisterschiff	Eine Siehluette
1	Tom nahm einen Stein und warf ihn ins Gebüsch,	Tom nahm einen Stein und warf ihn ins Gebüsch,
2	nichts geschah. Wir gingen schlafen, den das	nichts Geschah . Wir gingen schlafen den das
3	Lagerfeuer war erloschen. Mitten in der Nacht	Lagerfeuer war erloschen. Mitten in der Nacht
4	wachte ich auf! Ein gespenstischer Wind	wachte ich auf! Ein gespenstischer Wind pfiff
5	wehte und ich ging vors Zelt. Ich blickte mich	um die Ecken unseren Zeltes. Da ich nicht
6	um, und da sah ich es. Ein großes Schiff fuhr	einschlafen konnte ging ich vors Zelt. Als ich ein
7	in dem nahegelegenen See vorbei! Der Schreck	häulen hörte schoss es mir durch den Kopf. Wölfe!
8	fuhr mir in die Glieder als ich im blaßen	Vor einigen Tagen war ein bericht über Wölfe
9	Mondlicht die Flagge sah. Es war Eine Totenkopf	in der Zeitung aufgetaucht in dem stand dass in

10	Flagge. Ich blieb wie angewurzelt stehen und	der Nähe unserer Stadt Wölfe gesichtet wurden.
11	starrte auf die Flagge. Nach ein paar Minuten	Ich erstarrte vor Angst, plötzlich erschien eine
12	änderte das Schiff den Kurs und fuhr in den	Siehllette. Ich erkannte einen riesigen Wolf, doch
13	Nebel. Am nächsten Tag erzählte ich meine	als dieser mich erkannte lief er schon in den Ne- bel
14	Freunden von diesem furchterregendem	und verschwand in der Finsternis. ><
15	Erlebnis. Seitdem gehe ich nie mehr im	Am nächsten Morgen ging ich mit meinen
16	dunklen an den See.	Freunden nach Hause und erzählte ihnen von
17		meiner Begegnung.

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz		
		120	127	+7		
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:						
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral		
Inhalt		x				
Textaufbau				x		
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil				x		
Eindruck der sprachlichen Korrektheit				x		
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):						
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation			
			+	-	n.	
0	Änderung in der Makrostruktur: Ersetzen der Überschrift „Das Geisterschiff“ durch „Die Siehluette“	Neue Überschrift für die neue Geschichte wurde gewählt, die jedoch orthografische Normabweichungen enthält			x	
2	formale Änderung der Schreibweise	(irrtümliche) orthografische Richtigstellung		x		
4	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzen des Verbes „wehte“ durch „pfiff“	stilistische Optimierung und inhaltliches Anpassen an die weitere Überarbeitung des Satzes	x			
4-6	Änderung in der Mikrostruktur: Verteilung der Satzinhalte „Der Wind wehte und ich ging vors Zelt.“ und Hinzufügen einzelner Phrasen: „Ein gespenstischer Wind pfiff um die Ecken unseren Zeltes. Da ich nicht einschlafen konnte ging ich vors Zelt.“	Präzisierung und stilistische Optimierung (bildhaftes Erzählen)	x			
6-17	Änderung in der Makrostruktur: Streichung und Hinzufügung neuer Sätze	Neufassung des Höhepunktes und des Endes	x			
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:						
Klassifizierung		Fehler in Erstfassung	Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung	Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung		
Grammatik		2	0	0		
Interpunktion		0	0	0		
Orthografie		5	2	4		
Syntax		0	0	0		
Ausdruck		1	0	1		
Gesamtfehleranzahl		8	7			
Quote		6.7%	5.5%			

Auf den Hinweis im LehrerInnenkommentar, dass die Geschichte eher einer Fantasiegeschichte und weniger einer realen Erlebniserzählung gleicht, wurde mit einer überwiegenden Neufassung des Textes reagiert. Zu Beginn des Hauptteils wurden kleinere Überarbeitungen an der Textoberfläche und stilistische Optimierungen vorgenommen (Zeile 2-6). Der Höhepunkt und das Ende wurden zur Gänze neu gestaltet, wodurch sich die Kernaussage und somit die Makrostruktur des Textes erheblich verändert. Der Schüler konnte seinen Text somit inhaltlich verbessern, die Überarbeitungsleistung in den Bereichen „Textaufbau“ und „Stil“ blieben in ihrer Einschätzung neutral. Die Fehlerquote sank zwar gering, die globale Einschätzung der Optimierungsleistung wurde dennoch mit „neutral“ bewertet, da lediglich ein Fehler weniger gezählt wurde.

Zusammenfassung: Revisionsanalyse der Gruppe 2

Die SchülerInnen der Gruppe 2 bekamen konkrete Überarbeitungsvorschläge in Form von schriftlichen LehrerInnenkommentaren, bevor sie ihren Text überarbeiteten und neu schrieben. Dieses sogenannte „LehrerInnen-Feedback“ sollte die SchülerInnen dazu motivieren, auch Überarbeitungen vorzunehmen, die tiefer in den Textinhalt eingreifen. Aus diesem Grund wurde angenommen, dass die SchülerInnen der Gruppe 2 neben oberflächlichen auch vermehrt „tiefere“ Revisionstätigkeiten durchführen und dadurch auch die Qualität ihrer Texte optimieren können. Auch diese Annahme konnte in der Revisionsanalyse der vorliegenden Arbeit bestätigt werden: In einer globalen Einschätzung konnten 8 SchülerInnen ihren Textinhalt optimieren (siehe Tabelle 4). Ebenso konnten 6 SchülerInnen ihre Fehlerquote von der Erst- zur Zweitfassung verbessern, weshalb auch der Eindruck der sprachlichen Korrektheit als „geglückt“ bewertet wurde.

	Optimierungsleistung geglückt	Optimierungsleistung missglückt	Optimierungsleistung neutral
Inhalt	8	0	2
Textaufbau	1	2	7
Stil	3	1	6
Eindruck sprachlicher Korrektheit	6	1	3

Tabelle 4: Einschätzung der Optimierungsleistung in der Gruppe 2

Insgesamt wurden 102 Revisionen durchgeführt (siehe Tabelle 5), das sind ein Drittel weniger als in der Gruppe 1. Jedoch muss betont werden, dass die Erstfassung der SchülerInnentexte der Gruppe 2 nicht von der Lehrperson korrigiert worden sind, bevor sie ihre Überarbeitungen vor-

nahmen. Somit sind alle Revisionen, die von den SchülerInnen in der Gruppe 2 getätigt wurden, eigenerbrachte Leistungen. Interessant ist auch, dass die meisten Revisionshandlungen auf der tieferen Ebene vorgenommen wurden: 39 von 102, also etwa 38% der Revisionen können den mikrostrukturellen Änderungen zugeordnet werden, es wurden auch fünf Änderungen in der Makrostruktur getätigt. Auf Platz 2 der meistgetätigten Revisionshandlungstypen kommen die formalen Änderungen mit 34% (35 von insgesamt 102 Revisionen). Knapp 23% der getätigten Revisionen stellen bedeutungserhaltende Änderungen dar. Fast alle SchülerInnen berücksichtigten die konkreten Überarbeitungsvorschläge der Lehrperson, nur zwei SchülerInnen setzten die Ratschläge in ihren Überarbeitungen gar nicht oder nur wenig um (z.B. 6. oder 8. Text). Die Methode des LehrerInnen-Feedbacks kann somit als erfolgreiches Konzept angesehen werden, um die SchülerInnen bei ihren Textüberarbeitungen effektiv zu unterstützen.

	formale Änderungen	bedeutungserhaltende Änderungen	Änderungen in der Mikrostruktur	Änderungen in der Makrostruktur
1. Text	2	2	6	0
2. Text	2	0	2	0
3. Text	1	3	6	1
4. Text	5	1	6	2
5. Text	4	0	2	0
6. Text	8	3	2	0
7. Text	2	13	6	0
8. Text	3	0	2	0
9. Text	7	1	5	0
10. Text	1	0	2	2
Summe	35	23	39	5
Gesamt	102			

Tabelle 5: Summe der getätigten Revisionen nach Handlungstypen in der Gruppe 2

3.2.2.3 Gruppe 3

Nach der ersten Überarbeitungsphase wurden die Texte der SchülerInnen abgesammelt und für die Schreibkonferenz kopiert, sodass jedes Gruppenmitglied jeweils eine Kopie der MitschülerInnen-texte bekam. Die Gruppeneinteilung wurde von der Lehrperson vorgenommen, um leis-

tungsheterogene SchülerInnengruppen zu gewährleisten. In der Schreibkonferenz gaben sich die SchülerInnen gegenseitig Feedback, führten Korrekturen an den Texten ihrer MitschülerInnen durch und füllten gemeinsam einen Bewertungsbogen mit Überarbeitungsvorschlägen zu den Texten ihrer GruppenkollegInnen aus. Nach der Gruppenarbeit sollten die SchülerInnen mithilfe des korrigierten Textes und des Beurteilungsbogens ihren Text überarbeiten und eine Reinschrift verfassen. Die beiden Textfassungen wurden wie in den anderen beiden Gruppen abgetippt, gegenübergestellt und die durchgeführten Revisionen analysiert. Die Veränderungen von der Erst- zur Zweitfassung wurden in der zweiten Fassung wieder **fett markiert**. Jedoch konnte nicht mehr nachvollzogen werden, welche Überarbeitungen eigenständig und welche auf Basis der angezeichneten Korrekturen durch die MitschülerInnen vorgenommen wurden.

1. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Die Abenteuerliche Nacht	Die Abenteuerliche Nacht
1	Wir gingen eine Runde und schauten was das	Wir gingen eine Runde und schauten was das war.
2	war. Plötzlich kam ein junger Mann mit	Plötzlich kam ein junger Mann mit Marshmellos
3	Marschmelos aus dem Busch gesprungen. Er	aus dem Busch gesprungen. Er schrie: „Hallo,
4	schrie: „Hallo meine lieben Leute! Ich hab	meine lieben Leute! Ich hab Marshmellos mit!“
5	Marschmelos mit!“ Wir erstarrten vor Schreck.	Wir erstarrten vor Schreck und fragten : „Wie
6	Wir fragten denn jungen Mann: „Wie heißt du?	heißt du? Wer bist du? Was machst du hier?“
7	Wer bist du? Was machst du hier?“ Er	Er antwortete: „Hallo, ich bin Jakob und die
8	antwortete: „Hallo, ich bin Jakob und was macht	frage ist was macht ihr hier eigentlich?“
9	ihr hier eigentlich?“ Ich sagte: „Wir zelten!“	Ich sagte: „Wir zelten!“ Jakob wollte mitmachen.
10	Jakob wollte mitmachen: „Darf ich bei euch	Meine Freunde und ich überlegten und waren
11	schlafen?“ Meine Freunde und ich überlegten.	einverstanden . Jakob lachte und freute sich!
12	Jakob lachte und freute sich! Er erzählte:	Er erzählte : „Ich habe keine Freunde.“ Tom schrie
13	„Ich habe keine Freunde.“ Tom schrie wie aus	wie aus einer Pistole geschossen: „Doch! Du
14	einer Pistole geschossen: „Doch! Du hast uns!“	hast jetzt uns!“ Alle jubelten. ><
15	Alle jubelten. ><	Seit diesem Tag war Jakob auch unser Freund.
16	Seit diesem Tag war Jakob auch unser Freund.	

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz	
		113	112	-1	
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral	
Inhalt		x			
Textaufbau				x	
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil				x	
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		x			
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):					
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation		
			+	-	n.
2	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
4	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
5	bedeutungserhaltende Änderung: Zusammenführung zweier Sätze; Streichung der Phrase „denn jungen Mann“	Vermeidung von Wortwiederholungen; ein Fehler wird ausgeräumt	x		

7/8	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügen der Phrase „die frage ist“	Betonung der Frage in der direkten Rede; ein Fehler wurde eingebaut		x	
10/11	Änderung in der Mikrostruktur: Hinzufügen der Phrase „und waren einverstanden“	inhaltliche Optimierung: Hinzufügen eines wichtigen Handlungsschrittes	x		
12	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
14	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügen des Wortes „jetzt“	stilistische Optimierung: Betonung des Gesagten	x		
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
<i>Klassifizierung</i>	<i>Fehler in Erstfassung</i>	<i>Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung</i>	<i>Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung</i>		
Grammatik	0	0	0		
Interpunktion	1	1	0		
Orthografie	5	1	1		
Syntax	0	0	0		
Ausdruck	2	1	0		
Gesamtfehleranzahl	8	4			
Quote	7,1%	3,6%			

Die KollegInnen aus der Schreibkonferenzgruppe gaben der Verfasserin des Textes das Feedback, die Überschrift, den Satzbau und die Rechtschreibfehler zu überarbeiten. Zudem bekam sie den Rat, „nicht so viele wörtliche Reden“ einzubauen. In der zweiten Fassung führte die Schreiberin hauptsächlich Revisionen an der Textoberfläche durch, die mit Ausnahme einer Überarbeitung (Zeile 7/8) geglückt sind. Eine wichtige Optimierungsleistung gelang der Schülerin in der Zeile 10/11, in der sie selbstständig eine wichtige Information für den Textverlauf hinzufügte. Aus diesem Grund wurde die Einschätzung der Optimierungsleistung, die sich auf den Inhalt bezieht, mit „gelingen“ bewertet, auch wenn es sich dabei nur um eine einzelne Revision handelt, die in diesem Bereich getätigt wurde. Die Fehlerquote konnte halbiert und somit der Eindruck der sprachlichen Korrektheit ebenso optimiert werden. Textaufbau und Stil blieben weitgehend unverändert.

2. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Terror im Wald	Terror im Wald
1	Ganz vorsichtig drehten wir uns um und gingen	Ganz vorsichtig drehten wir uns um und gingen
2	zu den Büschen. Es war nur ein kleiner Hase.	zu den Büschen. Es war nur ein kleiner Hase.
3	Als wir wieder zu den Zelten gingen waren alle	Als wir wieder zu den Zelten gingen waren alle
4	Vorräte verschwunden und das Feuer ging aus als	Vorräte verschwunden. Wir hatten so viel angst das
5	wir es wieder an machten waren die Zelte	unsere Knie schlotterten und dann ging auch noch
6	zerrissen aber von vielen kleinen kratzern	das Feuer aus. Auf einmal sahen wir eine
7	und bisßen. Wir nahmen unsere Schlafsäcke	Honigspur die was zu einer Höhle führte. Als wir
8	und schliefen im freien. Auf einmal ein lautes	den Spuren folgten führte sie uns zu einem
9	lachen hörten als wir uns vorsichtig näherten	Waschbärenstamm der unsere Vorräte hatte.

10	schrien wir auf: „Ahhh!“ Es war ein Haufen	Wir waren sehr wütend und nahmen sie und liefen
11	Waschbären mit unseren Voräten ganz	davon sie jagten uns durch den Wald als wir aus
12	vorsichtig versuchten wir uns unsere Voräte	den Wald heraus kamen waren sie nicht mehr
13	zu stehlen und als wir sie hatten sind wir schnell	hinter uns. Ich sagte am Ende des Tages:
14	aus den Wald gelaufen und dann nach hause.	„Glück gehabt.“
15	Ich sprach erleichtert: „Das war ein Erlebnis.“	

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz	
		116	112	-4	
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral	
Inhalt				x	
Textaufbau				x	
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil				x	
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		x			
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):					
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation		
			+	-	n.
4-14	Änderung der Makro- und Mikrostruktur: Streichung des gesamten Absatzes und Hinzufügen neuer Sätze	Neufassung des Höhepunktes und des Endes			x
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung	Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung		
Grammatik	2	0	2		
Interpunktion	0	0	0		
Orthografie	7	1	2		
Syntax	3	0	1		
Ausdruck	2	0	3		
Gesamtfehleranzahl	14	9			
Quote	12,1%	8,0%			

In der Schreibkonferenz wurden einige Punkte kritisiert, die sich auf den Schülertext beziehen: Zum einen fehle dem Text ein spannender Höhepunkt, ein Spannungsbogen bzw. der Fokus auf ein Erlebnis. Zum anderen solle der Satzbau und die Form des Textes (fehlender Absatz, lesbare Schrift, Rechtschreibfehler) überarbeitet werden. Der Schüler reagierte auf dieses Feedback mit einer Neufassung des Textes ab der Mitte des Hauptteiles. Hauptsächlich wurden die einzelnen Handlungsschritte verändert, die Kernaussage mit den Waschbären als Höhepunkt blieb gleich. Insgesamt konnte der Schreiber seine Geschichte nicht optimieren, da trotzdem viele bereits oben genannte Kritikpunkte erhalten blieben. Aus diesem Grund wurde die Optimierungsleistung in den Bereichen „Inhalt“, „Textaufbau“ und „Stil“ auf der globalen Ebene mit „neutral“ eingeschätzt und bewertet. Die Fehlerquote und somit auch der Eindruck sprachlicher Korrektheit konnte jedoch verbessert werden.

3. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Die furchtbare Nacht	Die furchtbare Nacht
1	Wir hatten alle angst. Plötzlich hörten wir das	Wir hatten alle Angst . Plötzlich hörten wir das
2	Rascheln schon wieder. Tom stand auf und	Rascheln schon wieder. Tom stand auf und
3	schrie: „Wer ist da“, Da sagte wer: „Ich bins	schrie: „Wer ist da?“ Da sagte wer: „Ich bin
4	Daniel. Wir hatten gans vergessen das Daniel	Daniel. Wir hatten ganz vergessen das Daniel
5	auch noch kam. Doch plötzlich hörten wir schon	auch noch kam. Doch plötzlich hörten wir schon
6	wieder ein Rascheln. Wir gingen in die Zelte und	wieder ein Rascheln. Wir gingen in die Zete und
7	waren leise. Wir hörten wie es zu uns kam.	waren leise. Plötzlich hörten wir wie es zu uns
8	Es kam immer Näher. Tom nahm einen Ast	kam. Es kam immer Näher. Tom nahm ein Ast
9	und ging aus dem Zelt und schrie: „Lass uns in	und ging aus dem Zelt und schrie: „Lass uns in
10	Ruhe oder ich schlage zu. ><	Ruhe oder ich schlage zu. >< Tom sagte: „Ups“
11	Tom sagte: „Ups“ Das ist Daniels Vater. Er	Das ist Daniel Vater. Er gab Tom eine
12	gab Tom eine Taschenlampe für die Nacht.	Taschenlampe für die Nacht. Daniels Vater sagte:
13	Daniels Vater sagte: „Das hat Daniel zu Hause	„ Dass hat Daniel zu Hause vergessen. Tom ging
14	vergessen. Tom ging wieder ins Zelt und lachte:	wieder ins Zelt und lachte: „Dass war Daniels
15	„Dass war Daniels Vater. Wir nuschelten noch	Vater. Wir nurschelten noch ein wenig herum
16	ein wenig herum und dann gingen wir schlafen.	und dann gingen wir schlafen.

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz		
		129	130	+1		
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:						
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral		
Inhalt				x		
Textaufbau				x		
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil				x		
Eindruck der sprachlichen Korrektheit				x		
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):						
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation			
			+	-	n.	
1	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x			
3	formale Änderung der Satzzeichen	Richtigstellung der Satzzeichen	x			
3	formale Änderung der Schreibweise („bin“)	orthografische Richtigstellung	x			
4	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x			
6	formale Änderung der Schreibweise	keine Intention erkennbar/Buchstabe vergessen?		x		
7	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügen des Wortes „Plötzlich“ und Umstellung im Satzbau	Hinzufügen eines Spannungswortes zu Beginn eines Satzes; Vermeidung einer Wortwiederholung zu Satzbeginn („Wir“), eine neue Wortwiederholung kommt hinzu („plötzlich“)			x	
8	formale Änderung der Schreibweise	keine Intention erkennbar/Buchstaben vergessen?		x		
13	formale Änderung der Schreibweise	(irrtümliche) grammatikalische Richtigstellung		x		
15	formale Änderung der Schreibweise	(irrtümliche) orthografische Richtigstellung?		x		
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:						
Klassifizierung		Fehler in Erst-	Fehler am gleichen	Fehler am neuen		

	<i>fassung</i>	<i>Sprachmaterial in Endfassung</i>	<i>Sprachmaterial in der Endfassung</i>
Grammatik	3	5	0
Interpunktion	6	4	0
Orthografie	2	3	0
Syntax	0	0	0
Ausdruck	5	4	1
Gesamtfehleranzahl	16	17	
Quote	12,4%	13,1%	

Der Schüler bekam von seinen KollegInnen aus der Schreibkonferenzgruppe keine Verbesserungsvorschläge. Im Gegenteil – in der Notiz stand „1++++“, was bedeuten würde, dass den KollegInnen der Text gut gefallen hätte. Dementsprechend wurden vom Schreiber auch nur wenige Revisionen vorgenommen. Bei den durchgeführten Überarbeitungen handelt es sich um zum Teil auch „misslungene“ Oberflächenrevisionen auf lokaler Ebene, wodurch sich die Fehlerquote in der zweiten Fassung sogar ein wenig verschlechterte. Die Differenz beträgt jedoch unter 1%, weshalb die Optimierungsleistung im Bereich „Eindruck sprachlicher Korrektheit“ auf globaler Ebene mit „neutral“ bewertet wurde. Inhalt, Textaufbau und Stil blieben unverändert.

4. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Der Schreck der nacht	Der Schreck der Nacht
1	„Habt ihr das gehört?“, fragte ich. Tom flüsterte	„Habt ihr das gehört?“, fragte ich. Tom flüsterte
2	ängstlich: „ja was war das den? Wir hatten	ängstlich: „ Ja was war das denn? “ Wir hatten
3	Angst klammerten uns zusammen, wir überlegten	Angst klammerten uns zusammen, wir überlegten
4	ob wir nach hause gehen sollen. Aber dann	ob wir nach Hause gehen sollten . Aber dann
5	raschelte es noch mal! wir löschten das Feuer	raschelte es noch mal! Wir löschten das Feuer
6	und verkrochen uns in unseren Zelten und	und verkrochen uns in unseren Zelten und
7	versuchten zu schlafen. Im den Mondlicht	versuchten zu schlafen. Im den Mondlicht sahen
8	sahen wir einen Schaten. Ich nahm meine	wir einen Schatten . Ich nahm meine Taschenlampe
9	Taschenlampe und schaute nach es rannte her	und schaute nach es rannte her und kuschelte
10	kuschelte sich am meinen Fuß. Es war meine	sich am meinen Fuß. Es war meine Katze. Ich
11	Katze. Ich holte sie rein und wir waren	holte sie rein und wir waren erleichtert . ><
12	erleighterd. >< Wir streichelten sie war die	Wir schtreichelten sie, sie war die ganze Nacht
13	ganze nacht da und hat neben uns geschlafen	da und hat neben uns geschlafen. Das war meine
14	das war meine aufregenste nacht.	aufregenste Nacht .

Wortanzahl	Erstfassung	Zweitfassung	Differenz
	104	106	+2
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:			
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung	geglückt	missglückt	neutral
Inhalt			x
Textaufbau			x
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil			x
Eindruck der sprachlichen Korrektheit	x		
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):			
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation

			+	-	n.
0	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
2	formale Änderung der Schreibweise („Ja“; „denn“)	orthografische Richtigstellung	x		
2	formale Änderung der Satzzeichen	fehlendes Satzzeichen nach der direkten Rede hinzufügen	x		
4	formale Änderung der Schreibweise („Hause“)	orthografische Richtigstellung	x		
4	formale Änderung der Schreibweise („sollten“)	grammatikalische Richtigstellung	x		
5	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
8	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
11	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
12	formale Änderung der Schreibweise („schreihelten“)	(unvollständige) orthografische Richtigstellung			x
12	formale Änderung im Satzbau („sie“)	fehlendes Subjekt hinzufügen	x		
12	formale Änderung der Schreibweise („Nacht“)	orthografische Richtigstellung	x		
13	formale Änderung im Satzbau	zwei unabhängige Sätze voneinander trennen	x		
14	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
<i>Klassifizierung</i>	<i>Fehler in Erstfassung</i>	<i>Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung</i>	<i>Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung</i>		
Grammatik	5	4	0		
Interpunktion	1	0	0		
Orthografie	10	2	0		
Syntax	3	1	0		
Ausdruck	1	1	0		
Gesamtfehleranzahl	20	8			
Quote	19,2%	7,5%			

Der Schüler bekam den Verbesserungsvorschlag von seinen MitschülerInnen, dass der Höhepunkt spannender gestaltet werden könnte, zudem fehle die Beschreibung von Gedanken und Gefühlen, die bei einer Erlebniserzählung für die Gestaltung des Spannungsbogens wichtig ist. Weitere Kritikpunkte waren die Verwendung unpassender Verben und Adjektive sowie die Anzahl der Fehler und die Schriftform. Überarbeitet wurde schließlich nur an der Textoberfläche. Der Schüler führte nur formale Änderungen durch, die sich überwiegend auf die Richtigstellung sprachlicher Normabweichungen beziehen. All diese Revisionen konnten erfolgreich umgesetzt werden. Inhaltliche, tiefere Revisionen wurden keine durchgeführt. Somit konnte ausschließlich der Eindruck der sprachlichen Korrektheit auf globaler Ebene optimiert werden, da die Fehlerquote von 19,2% auf 7,5% gesenkt werden konnte.

5. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Das Gereusch	Das Geräusch
1	Wir dreten uns voller angst um, doch da war	Wir dreten uns voller Angst um, doch da war
2	nichts. Nach dem Vorfall waren wir alle	nichts. Nach dem Vorfall waren wir alle geschockt ,
3	geschockt, doch trotzdem schafften wir es,	doch trotzdem schafften wir es, dass wir weiterhin
4	dass wir weiterhin einen gemütlichen Abend	einen gemütlichen Abend hatten. Nach einer
5	hatten. Nach einer weile hörten wir nocheinmal	weile hörten wir nocheinmal ein leises Geräusch ,
6	ein leises Gereusch, doch dieses mal war es kein	doch dieses mal war es kein Rascheln sondern
7	Rascheln sondern ein zerbrechender Ast. wir	ein zerbrechender Ast. Wir bekamen Angst und
8	bekamen angst und beschlossen, dass wir	beschlossen, dass wir einfach schlafen gehen.
9	einfach schlafen gehen. Doch nimand konnte	Doch nimand konnte schlafen, weil wir Schritte
10	schlafen, weil wir Schritte draußen hörten.	draußen hörten. Alice, die mutigste von uns, wagte
11	Alice die mutigste von uns, wagte sich einen	sich einen Blick nach draußen zu werfen . Doch
12	blik nach draußen. Doch sie sah nichts, deshalb	sie sah nichts, deshalb ging sie noch ein kleines
13	ging sie noch ein kleines Stückchen weiter. Weil	Stückchen weiter. Weil wir alle sehr neugierig
14	wir alle sehr neugierig waren gingen wir ihr nach.	waren gingen wir ihr nach.
15	>< Plötzlich kam eine Gestalt auf uns zu. Ich	>< Plötzlich kam eine Gestalt auf uns zu. Ich
16	dachte ich fliehge um und die Gestalt	dachte ich fliehge gleich um und die Gestalt
17	will uns fressen. Da sagte die Gestalt etwas:	will uns fressen. Da sagte die Gestalt: „Hallo,
18	„Hallo, ich dacht ich würde euch nie finden!“	ich dachte ich würde euch nie finden!“
19	„Papa, bist du das?“, fragte ich. Ja, es war Papa.	„Papa, bist du das?“, fragte ich. Und ja, es war
20	Plötzlich fingen wir an zu lachen. Papa verstang	Papa! Plötzlich fingen wir an zu lachen. Papa
21	gar nichts mehr. So konnten wir in ruhe	verstand gar nichts mehr. So konnten wir in ruhe
22	ein schlafen. Doch als ich dann ins Zehlt gehen	schlafen gehen . Doch als ich dann ins Zehlt gehen
23	wolte, hörte ich Plötzlich ein gereusch, doch	wollte, hörte ich Plötzlich ein Geräusch , doch
24	dieses mal war es nicht Papa. Plötzlich sagte	dieses mal war es nicht Papa. Danach sagte ich
25	ich: „Ich gehe lieber heim, wer kommt mit?“	schnell : „Ich gehe lieber heim, wer kommt mit?“
26	Alle, wirklich alle wollten mit gehen. Und so	Alle, wirklich alle wollten mit gehen. Und so
27	gingen wir zu mir heim und schliefen tief und	gingen wir zu mir heim und schliefen tief und fest
28	fest ein.	ein.

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz	
		211	215	+4	
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral	
Inhalt				x	
Textaufbau				x	
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil				x	
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		x			
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):					
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation		
			+	-	n.
0	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
1	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
2	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
5	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
7	formale Änderung der Schreibweise („Wir“; „Angst“)	orthografische Richtigstellung	x		
11	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
11	formale Änderung im Satzbau	Vervollständigen der Redewendung „einen Blick nach draußen werfen“	x		

17	bedeutungserhaltende Änderung: Streichung des Wortes „etwas“	stilistische Optimierung	x		
18	formale Änderung der Schreibweise	grammatikalische Richtigstellung	x		
19	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügen des Wortes „Und“	Betonung	x		
21	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
22	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzung der Phrase „ein schlafen“ durch „schlafen gehen“	eine schlüssige Abfolge der Handlungsschritte schaffen	x		
23	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
24	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Wortes „Plötzlich“ durch „Danach“	stilistische Optimierung: Vermeidung einer Wortwiederholung	x		
25	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügen des Adjektivs „schnell“	stilistische Optimierung	x		
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
<i>Klassifizierung</i>	<i>Fehler in Erstfassung</i>	<i>Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung</i>	<i>Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung</i>		
Grammatik	1	0	0		
Interpunktion	0	0	0		
Orthografie	21	12	0		
Syntax	1	0	0		
Ausdruck	6	5	0		
Gesamtfehleranzahl	29	17			
Quote	13,7%	7,9%			

Bis auf den Vorwand, der Text enthalte sehr viele Rechtschreibfehler, bekam die Schreiberin von ihren MitschülerInnen aus der Schreibkonferenzgruppe keine Verbesserungsvorschläge, die den Inhalt, den Stil oder den Textaufbau betreffen. Vermutlich wurden aus diesem Grund fast ausschließlich formale Änderungen an der Textoberfläche durchgeführt, die hauptsächlich eine orthografische Richtigstellung intendierten. Eine Überarbeitung in der Mikrostruktur wurde in einem Fall vorgenommen, in der die Schülerin vermutlich die schlüssige Reihenfolge der beschriebenen Handlungsschritte noch einmal überdachte: In der ersten Fassung schrieb sie, dass sie in Ruhe einschlafen konnten, im nächsten Satz gingen sie jedoch erst Richtung Zelt. Somit stimmt die Reihenfolge der Ereignisse nicht, weshalb die Wahl des Verbs in der zweiten Fassung verändert wurde. Insgesamt reichen die vorgenommenen Revisionen nicht aus, um von einer Textoptimierung in den Bereichen „Inhalt“, „Stil“ und „Textaufbau“ auf globaler Ebene zu sprechen. Der Bereich „Eindruck sprachlicher Korrektheit“ wurde jedoch mit „geglückt“ bewertet, da die Fehlerquote um fast 6% gesenkt werden konnte.

6. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Der Arme Wolfjunge	Der arme Wolfsjunge
1	Jeder sagte seine stärken und schwächen. Kevin	Jeder sagte seine Stärken und Schwächen . Kevin
2	seine schwächen waren Angst im dunkeln seine	seine Schwächen waren Angst im dunkeln und so
3	stärken waren Handwerklich begabt. Dann	weiter . Seine stärken waren Handwerklich begabt
4	bliben nur mehr Norbert, Andi, Robbie	und so weiter . Dann bliben nur mehr Norbert,
5	und Tobi. Wir beschlosen das Kevin Ich	Andi, Robbie und Tobi. Wir beschlossen das
6	nachsehen gehen sollen. Kevin basstelte aus	Kevin und ich nachsehen gehen sollen. Kevin
7	einen Spitzenstein und einen stock ein Messer	basstelte aus einen Spitzenstein und einen Stock
8	und Ich nahm eine Taschenlampe mit. Uns	ein Messer und ich nahm eine Taschenlampe mit.
9	kamen schweistropfen auf die Stirn. Des so	Uns kamen schweistropfen auf die Stirn. Desto
10	weiter wir zum Geräusch kamen des so lauter	weiter wir zum Geräusch kamen desto lauter
11	wurte es. Ich läuchtede mit der Taschenlampe	wurde es. Ich läuchtede mit der Taschenlampe
12	in den Busch. Kevin sah einen Wolfsbaby das	in den Busch. Kevin sah einen Wolfsbaby das
13	sich im Busch ferfangen hate es blutede sehr	sich im Busch ferfangen hatte . Es blutede sehr.
14	weil es raus. Kevin schnit mit dem Messer das	Kevin schnit mit dem Messer das Wolfsbaby aus
15	Wolfsbaby aus dem Busch. >< Ich trug das	dem Busch. >< Ich trug das Wolfsbaby zu den
16	Wolfsbaby zu den Zelten. Zum glück hatten wir	Zelten. Zum glück hatten wir Fleisch für eine
17	Fleisch für eine Woche dabei gehabt. Wir	Woche dabei gehabt. Wir pfl egten das Baby bis
18	plägten das baby bis es wieder alles konnte.	es wieder alles konnte. Kevin überwand sich und
19	Kevin überwand sich und musste es in die	musste es in die Wildniss frei lassen. Aber es
20	Wildniss frei lassen. Aber es wollte nich gehen.	wollte nicht gehen. Deswegen mussten wir
21	Deswegen mussten wir es aus lossen wer es	es aus lossen wer es mit Nachhause nehmen darf.
22	mit Nachhause nehmen darf. Ich sagte: „Na gut,	Ich sagte: „Na gut, es darf zu mir!“
23	es darf zu mir.“	

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz		
		168	170	+2		
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:						
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral		
Inhalt				x		
Textaufbau				x		
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil				x		
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		x				
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):						
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation			
			+	-	n.	
0	formale Änderung der Schreibweise („arme“; „Wolfsjunge“)	orthografische Richtigstellung	x			
1	formale Änderung der Schreibweise („Stärken“; „Schwächen“)	orthografische Richtigstellung	x			
2	formale Änderung der Schreibweise („Schwächen“)	orthografische Richtigstellung	x			
2	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügen von „und so weiter“	abgebrochene, verkürzte Aufzählung		x		
4	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügen von „und so weiter“	abgebrochene, verkürzte Aufzählung		x		
5	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x			
6	formale Änderung im Satzbau	Hinzufügen der fehlenden Konjunktion „und“	x			
7	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x			
8	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x			

9	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
10	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
11	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
13	formale Änderung der Schreibweise („hatte“)	orthografische Richtigstellung	x		
14	bedeutungserhaltende Änderung: Verteilung	Zwei unabhängige Sätze voneinander trennen	x		
15	bedeutungserhaltende Änderung: Streichung der Phrase „weil es raus“	Streichung eines unvollständigen Nebensatzes	x		
16	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
17	formale Änderung der Schreibweise („pfl egten“; „Baby“)	orthografische Richtigstellung	x		
20	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
<i>Klassifizierung</i>	<i>Fehler in Erstfassung</i>	<i>Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung</i>	<i>Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung</i>		
Grammatik	6	6	0		
Interpunktion	0	0	0		
Orthografie	31	16	0		
Syntax	4	1	0		
Ausdruck	6	5	1		
Gesamtfehleranzahl	47	29			
Quote	28%	17,1%			

Der Schüler bekam von seinen KollegInnen in der Schreibkonferenz das Feedback, seine Geschichte könnte etwas spannender sein, zudem könne er mehr wörtlichen Reden einbauen. Er solle auch darauf achten, passende Verben und Adjektive zu verwenden. Auch die besonders hohe Fehleranzahl und seine Schriftart wurden im Bewertungsbogen hervorgehoben. Überarbeitet wurde schließlich nur lokal begrenzt an der Textoberfläche. Der Inhalt, der Textaufbau sowie der Stil blieben unverändert. Hauptsächlich wurden orthografische Richtigstellungen vorgenommen, die alle erfolgreich umgesetzt werden konnten, weshalb der Schüler seine Fehlerquote in der zweiten Fassung um mehr als 10% senken konnte. Somit wurde der Eindruck sprachlicher Korrektheit in der globalen Einschätzung der Optimierungsleistung mit „geglückt“ bewertet.

7. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Der große Schreck	Der große Schreck
1	Wir waren sehr engstlich und dachten dass	Wir waren sehr ängstlich und dachten, dass hinter
2	hinter dem Busch ein Gespentzt ist. Wir	dem Busch ein Gespentzt ist. Meine Freunde und
3	bewegten uns nicht mehr auser Tom weil er	ich bewegten uns nicht mehr, auser Tom weil er es
4	es nicht gehört hat er erzelte einfach weiter.	nicht gehört hat, er erzählte einfach weiter.
5	Plötzlich fiel uns auf dass Peter fehlt. Auf	Plötzlich fiel uns auf, dass Peter fehlt. Auf
6	einmal sprang Peter aus dem Busch und	einmal sprang Peter aus dem Busch und
7	erschreckte uns so dass wir nicht mehr	erschreckte uns so, dass wir nicht mehr schlafen
8	schlafen konnten auser Peter, am nächsten	konnten, auser Peter. Am nächsten Tag gingen

9	Tag gingen wir zu einem Wasser Fall im	wir zu einem Wasserfall im Wald, unter dem
10	Wald unter dem Wasser Fall war eine Grotte. ><	war eine Grotte. >< Wir drinken uns satt. Ich
11	Wir dranken satt. Ich und meine Freunde gingen	und meine Freunde gingen zu unserem Zeltlager
12	zu unserem Zeltlager zurück. Tom musste nach	zurück. Tom sagte: „ Er muss nach Hause gehen,
13	hause weil heute seine Eltern in Urlaub fahren.	um seine Koffer packen weil sie in Urlaub fahren.
14	Ich und meine Freunde blieben noch eine Nacht	Meine Klassenkollegen und ich blieben noch eine
15	am Nechsten Tag gingen wir alle nach Hause.	Nacht. Am Nechsten Tag gingen wir alle nach
16		Hause.

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz	
		116	122	+6	
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral	
Inhalt				x	
Textaufbau				x	
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil		x			
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		x			
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):					
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation		
			+	-	n.
1	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
2/3	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Pronomens „Wir“ durch „Meine Freunde und ich“	stilistische Optimierung: Vermeidung einer Wortwiederholung am Satzanfang	x		
4	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
8	bedeutungserhaltende Änderung: Verteilung	stilistische Optimierung: zwei unabhängige Sätze voneinander trennen	x		
9	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
9	bedeutungserhaltende Änderung: Streichung des Wortes „Wasser Fall“	stilistische Optimierung: Vermeidung einer Wortwiederholung	x		
10	formale Änderung der Schreibweise („drinken“)	(nicht gelungene) orthografische/grammatikalische Richtigstellung		x	
10	formale Änderung im Satzbau	Richtigstellung im Satzbau durch das Hinzufügen des Wortes „uns“	x		
12	Änderung in der Mikrostruktur: Umstellung der Satzinhalte Hinzufügen der Phrase „um seine Koffer packen“	stilistische und inhaltliche Optimierung: Reorganisation der Satzinhalte; nicht mehr nur seine Eltern fahren in den Urlaub, auch er wird miteingeschlossen; jedoch spricht er in der direkten Rede von sich in der dritten Person		x	
14	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung der Phrase „Ich und meine Freunde“ durch „Meine Klassenkollegen und ich“	stilistische Optimierung: Vermeidung einer Wortwiederholung	x		
15	bedeutungserhaltende Änderung: Verteilung	stilistische Optimierung: Aus einem langen Satz zwei kurze Sätze bilden	x		
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
Klassifizierung		Fehler in Erst-	Fehler am gleichen	Fehler am neuen	

	<i>fassung</i>	<i>Sprachmaterial in Endfassung</i>	<i>Sprachmaterial in der Endfassung</i>
Grammatik	4	3	2
Interpunktion	0	0	1
Orthografie	7	3	2
Syntax	3	0	0
Ausdruck	4	1	0
Gesamtfehleranzahl	17	11	
Quote	14,7%	9,0%	

Neben dem Kritikpunkt, dass die Spannung in der Geschichte fehlt, erhielt der Schüler von seinen MitschülerInnen den Tipp, den Satzbau, die Erzählzeit, Wortwiederholungen und die Rechtschreibfehler in seinem Text zu überarbeiten. Zusätzlich wurde darauf hingewiesen, dass wörtliche Reden in der Geschichte fehlen. Der Schüler konnte in seiner Überarbeitung mehrere dieser Verbesserungsvorschläge umsetzen. Zum einen nahm er stilistische Optimierungen vor, um Wortwiederholungen zu vermeiden (Zeile 2/3, 9, 14) und längere Sätze zu verkürzen (Zeile 8, 15). Zum anderen korrigierte er einige sprachliche Normabweichungen (z.B. Zeile 1, 4, 9), wodurch die Fehlerquote in der zweiten Fassung gesenkt werden konnte. Durch eine Satzumlagerung versuchte der Schüler, eine indirekte Rede in eine wörtliche Rede umzuformen, die jedoch nicht erfolgreich umgesetzt werden konnte (Zeile 12). Der Textaufbau und der Inhalt blieben weitgehend unverändert. In den Bereichen „Stil“ und „Eindruck sprachlicher Korrektheit“ gelang jedoch eine Optimierung des Textes.

8. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Was ist das?	Wer ist da?
1	Lara und Sophia schrien auf und versteckten	Lara und Sophia schrien auf und versteckten
2	sich hinter dem Rücken von uns Jungen.	sich hinter dem Lagerfeuer . „Was war das?“,
3	„Was war das?“, flüsterte Sophia erschrocken.	flüsterte Sophia erschrocken. Plötzlich hörte man
4	Plötzlich hörte man das Geräusch wieder. Den	das Geräusch wieder. Und es kam immer näher!
5	Mädchen war es zuviel. Sie rannten wie vom Blitz	Den Mädchen war es zuviel. Sie rannten wie vom
6	getroffen zu den Zelten, sprangen hinein und	Blitz getroffen zu den Zelten, sprangen hinein
7	versteckten sich unter den Decken und	und versteckten sich unter den Decken und
8	Schlafsäcken. Tom, Jannis, Basti und mir wurde	Schlafsäcken. Tom, Jannis, Basti und mir wurde
9	plötzlich auch mumlig zumute. „Wo ist Jana	plötzlich auch mumlig zumute. „Wo ist Jana
10	eigentlich?“, flüsterte Jannis. „Die wollte doch	eigentlich?“, fiel Jannis ein. Tom meinte das sie ja
11	aufs Klo“, meinte Tom. „Die ist schon ganz schön	aufs Klo gegangen sei. „Die ist schon ganz schön
12	lange weg“, murmelte ich leise, damit die	lange weg“, murmelte ich leise. Plötzlich
13	Mädchen es nicht merkten. „Ach kommt das bringt	schreckten wir alle hoch. Das Geräusch war wieder
14	doch nichts!“, sagte Basti bestimmt. „Ich schaue	da! Diesmal war es gleich hinter dem Strauch.
15	jetzt nach!“ Er schreitete auf den Strauch zu,	„ Leute das bringt doch nichts, ich sehe jetzt
16	mit einem Ruck schaute er nach. Plötzlich schrie	nach!“, sagte Basti bestimmt. Er schreitete auf
17	er auf! „Wer bist du? Was machst du hier?“,	den Strauch zu, mit einem Ruck schaute er nach.

18	schrie Basti entsetzt. „Jana?!?! Wie siehst du	Plötzlich schrie er auf: „ Hilfe wer bist du? Jana!!
19	denn aus?“ „Ach bin gestolpert als ich zum	Hast du mich erschreckt! “ Jana trat aus dem
20	Klo wollte nichts passiert!“, lachte sie	Busch hervor. Sie sah wirklich furchtbar aus.
21	dreckverschmiert und mit Kratzern überzogen.><	Dreckverschmiert und mit Kratzern überzogen
22	Die Mädchen krochen aus ihren Zelten und	stand sie vor uns. ><
23	waren sehr froh als sie die Stimme des Mädchens	Die Mädchen krochen aus ihren Zelten, denn sie
24	hörten. Am Ende wurde es doch nochmal eine	waren sehr froh als sie die Stimme des Mädchens
25	lustige und spannende Nacht, mit	hörten. Jana erzählte die Geschichte als sie zum
26	Marchmallows und Lagerfeuer.	Klo wollte und dann ausrutschte. Trotz allem
27		wurde es noch eine schöne Nacht mit
28		Marshmallows und Lagerfeuer.

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz		
		185	207	+22		
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:						
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral		
Inhalt		x				
Textaufbau				x		
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil		x				
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		x				
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):						
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation			
			+	-	n.	
0	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzung der Überschrift „Was ist das?“ durch „Wer ist da?“	keine Intention erkennbar			x	
2	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzung der Phrase „hinter dem Rücken von uns Jungen“ durch „hinter dem Lagerfeuer“	inhaltliche Optimierung zum besseren Textverständnis	x			
4	Änderung in der Mikrostruktur: Hinzufügen des Satzes „Und es kam immer näher!“	stilistische Optimierung: Spannungssteigerung	x			
10	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzen des Verbes „flüsterte“ durch „fiel ein“	stilistische Optimierung: passenderes Verb gefunden?	x			
10/11	bedeutungserhaltende Änderung: Umstellung	stilistische Optimierung: Umwandlung der direkten Rede in eine indirekte Rede, da bereits viele wörtliche Reden eingebaut wurden; sprachliche Normabweichung kommt hinzu		x		
12	Änderung der Mikrostruktur: Streichung der Phrase „damit die Mädchen es nicht merkten.“	keine Intention erkennbar			x	
12-14	Änderung der Mikrostruktur: Ergänzen der Sätze „Plötzlich schreckten wir alle hoch. Das Geräusch war wieder da! Diesmal war es gleich hinter dem Strauch.“	inhaltliche und stilistische Optimierung: Präzisierung und Spannungssteigerung	x			
15/16	bedeutungserhaltende Änderung: Umstellung und Ersetzen der Phrase „Ach komt“ durch „Leute“; Ersetzen des Verbes „schaue“ durch „sehe“	stilistische Optimierung: Zusammenfassen zweier wörtlicher Reden zu einer; Vermeidung einer Wortwiederholung („schauen“)	x			
18-22	Änderung der Mikrostruktur: Umstellung	stilistische Optimierung: Satzinhalte der direkten Rede reorganisieren; Vermeidung zu vieler wörtlicher Reden im Text	x			
23	Änderung der Mikrostruktur: Ersetzen der Kon-	inhaltliche Optimierung: Präzi-	x			

	junktion „und“ durch „denn“	sierung			
25-26	Änderung in der Mikrostruktur: Hinzufügen des Satzes „Jana erzählte die Geschichte als sie zum Klo wollte und dann ausrutschte.“	inhaltliche Optimierung: Erklärung zur Auflösung des Höhepunktes	x		
26	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzung des Satzanfangs „Am Ende“ durch „Trotz allem“	stilistische Optimierung: „besseren“ Satzanfang gefunden	x		
27	Änderung in der Mikrostruktur: Ersetzen der Phrase „doch nochmal eine lustige und spannende Nacht“ durch „noch eine schöne Nacht“	stilistische Optimierung	x		
28	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
<i>Klassifizierung</i>	<i>Fehler in Erstfassung</i>	<i>Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung</i>	<i>Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung</i>		
Grammatik	1	1	1		
Interpunktion	0	0	0		
Orthografie	4	2	0		
Syntax	1	1	0		
Ausdruck	2	0	0		
Gesamtfehleranzahl	7	5			
Quote	3,8%	2,4%			

Ohne schriftlicher Verbesserungsvorschläge ihrer MitschülerInnen aus der Schreibkonferenz gelang es der Schülerin, ihren Text hinsichtlich Inhalt, Stil und Eindruck sprachlicher Korrektheit noch einmal zu optimieren. Sie nahm einige komplexere Änderungen in der Mikrostruktur vor, die zum größten Teil stilistische Optimierungen oder eine Reorganisation der Satzinhalte zum Ziel hatten (z.B. Zeile 4, 10/11, 11, 12-14, 18-22). Bis auf eine Revision, durch die eine sprachliche Normabweichung hinzukam, konnten alle Überarbeitungen erfolgreich umgesetzt werden. Aus diesem Grund wurde die Optimierungsleistung in jenen drei Bereichen auf globaler Ebene mit „geglückt“ bewertet. Einzig der Textaufbau blieb in der zweiten Fassung neutral.

9. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Eine schlaflose Nacht im Freien	Eine schlaflose Nacht im Freien
1	Uns traten Schweistropfen auf die Stirn und	Uns traten Schweißtropfen auf die Stirn und
2	wir zitterten am ganzen Körper. Tom wollte	wir zitterten am ganzen Körper. Tom wollte sehen
3	sehen was das war, doch ich und Emily wollten	was das war, doch ich und Emily wollten
4	uns im Zelt verstecken. Aber Tom war nicht zu	uns im Zelt verstecken. Aber er war nicht zu
5	bändigen. Er schlich sich neugierig an den Busch	bändigen. Er schlich sich neugierig an den Busch
6	ran. Auf einmal schrie Tom und wir rannten zu	ran. Auf einmal schrie Tom so laut wie noch nie.
7	ihm, aber er war verschwunden. Ich und Emily	Wir rannten schnell zu ihm, aber er war
8	bekamen immer mehr und mehr Angst. Wir	verschwunden und ich bekam immer mehr
9	wollten unsere Eltern anrufen doch wir hatten	Angst. Wir wollten unsere Eltern anrufen, doch
10	keinen Empfang. Immer wieder hörten wir	wir hatten keinen Empfang. Immer wieder hörten
11	schreie und plötzlich ging auch noch das	wir Schreie und plötzlich ging auch noch das
12	Lagerfeuer aus. Emily holte die Taschenlampe	Lagerfeuer aus. Emily holte die Taschenlampe und
13	und wir suchten nach Tom. Um Punkt	wir suchten ängstlich nach Tom. Um Punkt
14	mitternacht hörten wir Glocken aus der Stadt.	Mitternacht hörten wir Glocken aus der Stadt.

15	In diesem Augenblick schrie Tom: „Hilfe!“	In diesem Augenblick schrie Tom: „Hilfe!“
16	Wir schrien zurück: „Tom wo bist du?“ Und	Wir schrien zurück: „Tom, wo bist du?“ Es kam
17	es kam kein Laut zurück. Wir gingen weiter	aber kein Laut zurück. Dank seinem Schrei
18	nach Tom suchen, dank seinem Schrei wussten	wussten wir in welche Richtung Emily und ich
19	wir in welche Richtung Emily und ich gehen	gehen sollten. Als wir schon 10 Minuten
20	sollten. Als wir schon 10 Minuten unterwegs	unterwegs waren sahen wir ein flackerndes Licht
21	waren sahen wir ein flackerndes Licht und	und leise schlichen wir uns hinüber . Ich dachte
22	leise schlichen ich und Emily hin. Ich dachte	es wäre ein Gespenst aber mit zitternden Knien
23	es war ein Gespenst aber mit zitternden	merkte ich das es Tom war. ><
24	Knien merkte ich das es Tom war. ><	Erleichtert umarmte Emily Tom. Er hatte einen
25	Erleichtert umarmte Emily Tom. Er hatte einen	Waschbär gesehen, der Waschbär rannte ihm
26	Waschbär gesehen. Er rannte ihm nach und er	nach und er lief schreiend davon. Noch nicht
27	lief schreiend davon. Noch nicht glaubend	glaubend gingen wir wieder zum Zelt. Ich sagte
28	gingen wir wieder zum Zelt. Ich sagte noch	noch zum Schluss: „Das war eine unvergessliche
29	zum Schluss: „Das war eine unvergessliche	Nacht.“ Und wir schliefen ein.
30	Nacht.“ Und wir schliefen ein.	

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz	
		222	219	-3	
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral	
Inhalt				x	
Textaufbau				x	
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil		x			
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		x			
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):					
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation		
			+	-	n.
1	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
4	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzen von „Tom“ durch das Pronomen „er“	stilistische Optimierung: Vermeidung einer Wortwiederholung	x		
6	Änderung in der Mikrostruktur: Hinzufügen der Phrase „so laut wie noch nie“	stilistische Optimierung: Präzisierung	x		
6/7	Änderung in der Mikrostruktur: Verteilung im Satzbau	stilistische Optimierung: Trennen zweier unabhängiger Sätze	x		
7	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügen des Adjektivs „schnell“	stilistische Optimierung: Präzisierung	x		
8/9	Änderung in der Mikrostruktur: Hinzufügen der Phrase „und ich bekam immer mehr Angst.“	stilistische Optimierung: Präzisierung	x		
11	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
13	bedeutungserhaltende Änderung: Hinzufügen des Adjektivs „ängstlich“	stilistische Optimierung: Präzisierung	x		
14	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
16/17	bedeutungserhaltende Änderung: Streichung der Konjunktion „Und“ und Hinzufügen von „aber“	stilistische Optimierung	x		
21	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzen der Phrase „Emily und ich“ durch „wir“	stilistische Optimierung: Vermeidung einer Wortwiederholung	x		
21	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzen des Verbs „hinschleichen“ durch „sich hinüberschleichen“	stilistische Optimierung und grammatikalische Richtigstellung	x		
22	formale Änderung der Schreibweise	grammatikalische Richtigstellung	x		

26	bedeutungserhaltende Änderung: Verteilung der Satzinhalte und Ersetzen des Pronomens „er“ durch „der Waschbär“	stilistische Optimierung: (misslungene) Vermeidung einer Wortwiederholung		x	
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
Klassifizierung		Fehler in Erstfassung	Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung	Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung	
Grammatik		4	2	0	
Interpunktion		0	0	0	
Orthografie		3	0	0	
Syntax		0	0	0	
Ausdruck		5	2	1	
Gesamtfehleranzahl		12	5		
Quote		5,4%	2,3%		

Die Schreiberin nahm hauptsächlich Revisionen an der Textoberfläche durch, die meisten davon, um stilistische Optimierungen vorzunehmen. Bis auf eine Ausnahme (Zeile 26) konnten alle Überarbeitungen erfolgreich umgesetzt werden. Verbesserungsvorschläge bekam sie von ihren MitschülerInnen während der Schreibkonferenz keine. Es gelang der Schülerin auch, die Fehlerquote von 5,4% auf 2,3% zu senken. Die globale Einschätzung der Optimierungsleistung wurde somit in den Bereichen „Stil“ und „Eindruck sprachlicher Korrektheit“ mit „geglückt“ bewertet. Größere Eingriffe in den Text, die den Inhalt oder den Textaufbau betreffen, wurde nicht vorgenommen.

10. Text

	Erstfassung	Zweitfassung
0	Die Tierrettung	Die Tierrettung
1	Wir wollten uns nicht umdrehen, wir	Wir wollten uns nicht umdrehen, wir dachten es
2	dachten es sei ein Bär oder ein Wolf. Geduldig	sei ein Bär oder ein Wolf. Geduldig warteten wir,
3	warteten wir, ich wollte schnell ins Zelt	ich wollte schnell ins Zelt zurück, aber es war cirka
4	zurück, aber es war zirka sieben meter entfernt.	sieben Meter entfernt. Ich schwitzte, Tom
5	Ich schwitzte, Tom schließe seine Augen und	schließe seine Augen und erklärte: „Wir werden
6	erklärte: „Wir werden jetzt um Hilfe schreien!“	jetzt um Hilfe schreien!“ Ich wollte ihm einreden ,
7	Ich wollte ihm erklären, dass wir leise sein	dass wir leise sein sollten, aber er wollte nicht.
8	sollten aber er wollte nicht leise sein. Ich sagte	Ich sagte meinen Freunden: „Wir lesen jetzt
9	meinen Freunden: „Wir lesen jetzt einfach	einfach weiter!“ Nur kurz nach dem wir
10	weiter!“ Wir lestern weiter nur kurz nach dem	weiterlestern hörten wir das Geräusch schon
11	wir angefangen haben zu lesen hörten wir das	wieder. ><
12	Geräusch schon wieder. ><	Nun wollte ich mich umdrehen, da hüpfte ein
13	Nun wollte ich mich umdrehen hüpfte ein	kleiner Feldhase aus dem Busch, wir waren
14	kleiner Feldhase aus dem Busch, wir waren	erleichtert! Wir sahen dass der Hase verletzt war,
15	erleichtert! Wir sahen dass der Hase verletzt	also riefen wir unsere Eltern an. Noch in der
16	war, also rufen wir unsere Eltern an. Noch in	Nacht fuhren wir zum Tierarzt. Wir durften
17	der Nacht fahrten wir zum Tierarzt, wir durften	den Hasen behalten und versorgten ihn gut.
18	den Hasen behalten und versorgten ihn gut.	

Wortanzahl		Erstfassung	Zweitfassung	Differenz	
		133	126	-7	
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		geglückt	missglückt	neutral	
Inhalt				x	
Textaufbau				x	
Angemessenheit der sprachlichen Mittel, Stil		x			
Eindruck der sprachlichen Korrektheit		x			
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):					
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	Evaluation		
			+	-	n.
3	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung (beide Schreibweisen gültig)			x
4	formale Änderung der Schreibweise	orthografische Richtigstellung	x		
6	bedeutungserhaltende Änderung: Ersetzen des Verbs „erklären“ durch „einreden“	stilistische Optimierung: Vermeidung einer Wortwiederholung	x		
7	bedeutungserhaltende Änderung: Streichen der Phrase „leise sein“	stilistische Optimierung: Vermeidung einer Wortwiederholung	x		
9-11	bedeutungserhaltende Änderung: Streichen der Phrase „Wir lesen weiter“ und Ersetzen der Phrase „nach dem wir angefangen haben zu lesen“ durch „nach dem wir weiterlesen“	stilistische Optimierung: Vermeidung von Wortwiederholungen	x		
12	formale Änderung im Satzbau	Vervollständigen des Satzes durch eine fehlende Konjunktion	x		
15	formale Änderung in der Schreibweise	grammatikalische Richtigstellung	x		
16	formale Änderung in der Schreibweise	grammatikalische Richtigstellung	x		
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler am gleichen Sprachmaterial in Endfassung	Fehler am neuen Sprachmaterial in der Endfassung		
Grammatik	5	1	1		
Interpunktion	0	0	0		
Orthografie	2	1	0		
Syntax	0	0	1		
Ausdruck	3	0	0		
Gesamtfehleranzahl	10	4			
Quote	7,5%	3,2%			

In der Schreibkonferenz bekam die Schülerin schriftlich keine Verbesserungsvorschläge von ihren MitschülerInnen. Sie führte dennoch einige Veränderungen an ihrem Text durch, jedoch ausschließlich Revisionen an der Textoberfläche, die alle erfolgreich umgesetzt werden konnten. Hauptsächlich ging es dabei um stilistische Optimierungen zur Vermeidung von Wortwiederholungen und orthografische bzw. grammatikalische Richtigstellungen von sprachlichen Normabweichungen. Der Text konnte in den Bereichen „Stil“ und „Eindruck sprachlicher Korrektheit“ optimiert werden, der Inhalt und der Textaufbau blieben neutral.

Zusammenfassung: Revisionsanalyse der Gruppe 3

Die SchülerInnen der Gruppe 3 führten eine Schreibkonferenz in Gruppen durch, in der sie von ihren MitschülerInnen Überarbeitungsvorschläge zu ihren Erstfassungen bekommen sollten. Sie erhielten auch die Möglichkeit, die Texte ihrer Mitschülerinnen auf formale Schreibfehler hin zu korrigieren. Diese Vorschläge und Korrekturen dienten den SchülerInnen als Hilfestellung für die Überarbeitung und Neufassung ihrer Texte. Das Konzept der Schreibkonferenz wird in der Literatur als eine effektive Peer-Feedback-Methode dargestellt, die das Überarbeiten im Unterricht fördern kann (siehe Kapitel 2.3.2.1). Ebenso wie in der Gruppe 2 wurde auch hier angenommen, dass die SchülerInnen der Gruppe 3 neben oberflächlichen vermehrt auch jene Revisionen durchführen, die tiefer in den Text eingreifen und dadurch ihren Text inhaltlich optimieren können. Die vorliegende Untersuchung konnte diese Annahme jedoch nicht bestätigen: Nur zwei SchülerInnen konnten ihren Text inhaltlich verbessern (siehe Tabelle 6). Hingegen konnten alle SchülerInnen – mit einer Ausnahme – ihre Fehlerquote von der Erst- zur Zweitfassung senken und so den Eindruck sprachlicher Korrektheit optimieren. Jedoch muss hier davon ausgegangen werden, dass die Überarbeitungsleistung in diesem Bereich nicht in allen Fällen eigenständig erbracht wurde, da sich die MitschülerInnen ihre Texte gegenseitig korrigierten. Dieses Ergebnis ist somit vergleichbar mit dem der Gruppe 1, in der keine bestimmte Feedback-Methode zur Förderung der Textüberarbeitung im Unterricht angewendet wurde.

	Optimierungsleistung geglückt	Optimierungsleistung missglückt	Optimierungsleistung neutral
Inhalt	2	0	8
Textaufbau	0	0	10
Stil	4	0	6
Eindruck sprachlicher Korrektheit	9	0	1

Tabelle 6: Einschätzung der Optimierungsleistung in der Gruppe 3

Ebenso wie in der Gruppe 1 wurden hier überwiegend Revisionen an der Textoberfläche durchgeführt (siehe Tabelle 7): 63 von insgesamt 110 Überarbeitungen, das sind etwa 57%, stellen formale Änderungen dar, um z.B. orthografische oder grammatikalische Fehler richtigzustellen. 30 Überarbeitungen wurden den bedeutungserhaltenden Änderungen zugeordnet, das sind unge-

fähr 27% der Gesamtrevisionen. In der Mikrostruktur wurden 16 Änderungen (knapp 15%) und nur eine Revision wurde in der Makrostruktur vorgenommen. Weshalb dieses Feedback-Konzept weniger erfolgreich war als das LehrerInnen-Feedback, kann mehrere Gründe haben (siehe Kapitel 3.3.2).

	formale Änderungen	bedeutungserhaltende Änderungen	Änderungen in der Mikrostruktur	Änderungen in der Makrostruktur
1. Text	3	3	1	0
2. Text	0	0	0	1
3. Text	8	1	0	0
4. Text	13	0	0	0
5. Text	10	4	1	0
6. Text	14	4	0	0
7. Text	5	5	1	0
8. Text	1	3	10	0
9. Text	4	7	3	0
10. Text	5	3	0	0
Summe	63	30	16	1
Gesamt	110			

Tabelle 7: Summe der getätigten Revisionen nach Handlungstypen in der Gruppe 3

3.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Textrevisionsanalysen der drei Gruppen noch einmal dargestellt und beschrieben werden.

Insgesamt nahmen die SchülerInnen in der Gruppe 1, in der kein spezielles Konzept zur Förderung der Überarbeitungskompetenz eingesetzt und auch keine konkreten Überarbeitungshinweise gegeben wurden, 151 Überarbeitungen vor (siehe Tabelle 8 bzw. Diagramm 2). Davon betreffen 88 Überarbeitungen formale Änderungen an der Textoberfläche, die sich z.B. auf orthografische, grammatikalische oder syntaktische Unstimmigkeiten beziehen. Bei 42 Revisionen handelt es sich um bedeutungserhaltende Änderungen. Beide Kategorien können zu den weniger tiefen, textoberflächlichen Revisionen gezählt werden und machen insgesamt 86% aller vorgenomme-

nen Überarbeitungen aus. Die übriggebliebenen 14% der Überarbeitungen fallen auf Änderungen in der Mikrostruktur. Das sind Revisionen, die bereits tiefer in den Textinhalt eingreifen, den „Kern“ des Textes jedoch unverändert lassen. Änderungen in der Makrostruktur, also Überarbeitungen, die eine Veränderung der Kernaussage des Textes zur Folge haben, wurden hingegen keine vorgenommen.

	formale Änderungen	bedeutungserhaltende Änderungen	Veränderungen in der Mikrostruktur	Veränderungen in der Makrostruktur	Summe
Gruppe 1	88	42	21	0	151
Gruppe 2	35	23	39	5	102
Gruppe 3	63	31	15	1	110

Tabelle 8: Summe der getätigten Revisionen nach Handlungstypen in den Vergleichsgruppen

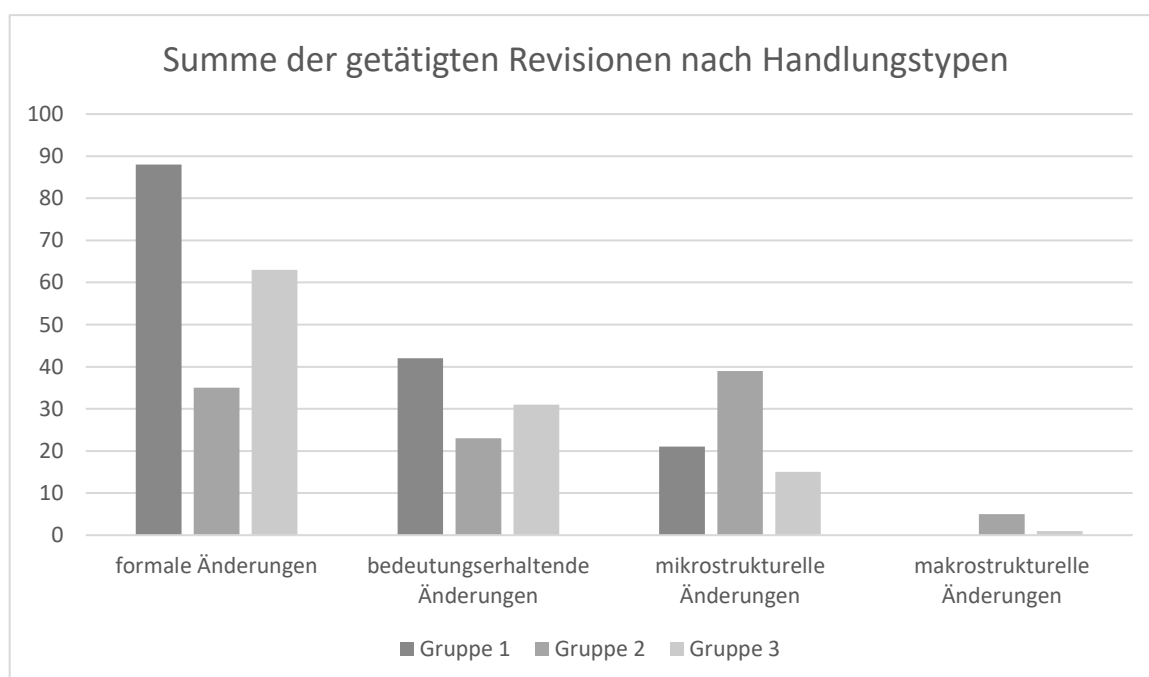


Diagramm 2: Summe der getätigten Revisionen nach Handlungstypen im Gruppenvergleich

In der Gruppe 2, in der die Lehrperson die SchülerInnen-texte ausführlich kommentierte und konkrete Überarbeitungsvorschläge formulierte, wurden in Summe nur 102 Überarbeitungen durchgeführt. 35 Revisionen fallen in den Bereich der formalen Änderungen und 23 in den Bereich der bedeutungserhaltenden Änderungen. Somit wurden insgesamt 58 Revisionen durchgeführt, die die Textoberfläche betreffen, das sind knapp 57% aller vorgenommenen Überarbeitungen.

gen. Jedoch wurden auch 39 Veränderungen in der Mikrostruktur und 5 in der Makrostruktur getätigt.

Gruppe 3, in der sich die SchülerInnen im Rahmen einer Schreibkonferenz gegenseitig Feedback zu ihren Texten gaben, nahmen insgesamt 110 Revisionen vor. 63 davon zählen zu den formalen Änderungen, 31 zu den bedeutungserhaltenden Änderungen, 15 zu den Veränderungen der Mikrostruktur und eine Überarbeitung veränderte die Makrostruktur. Somit wurden 85% der Revisionen an der Textoberfläche vorgenommen, während nur 15% der Überarbeitungen auch den Textinhalt betreffen.

Bei der Analyse wurden auch die Bereiche Inhalt, Textaufbau, Stil sowie Eindruck der sprachlichen Korrektheit auf globaler Ebene eingeschätzt. Dabei wurde im Kriterienraster festgehalten, ob die Veränderungen von der Erst- zur Endfassung in den jeweiligen Bereichen insgesamt als geglückt, missglückt oder neutral bewertet werden können. In der folgenden Tabelle soll verdeutlicht werden, in welchen Bereichen die SchülerInnen aus den verschiedenen Gruppen ihre Texte optimieren konnten (siehe Tabelle 9 bzw. Diagramm 3).

	Inhalt	Textaufbau	angemessene sprachliche Mittel, Stil	Eindruck sprachlicher Korrektheit	Summe
Gruppe 1	3	3	2	9	17
Gruppe 2	8	1	3	6	18
Gruppe 3	2	0	4	9	15

Tabelle 9: Anzahl der Texte mit geglückter Optimierungsleistung in den verschiedenen Bereichen im Gruppenvergleich

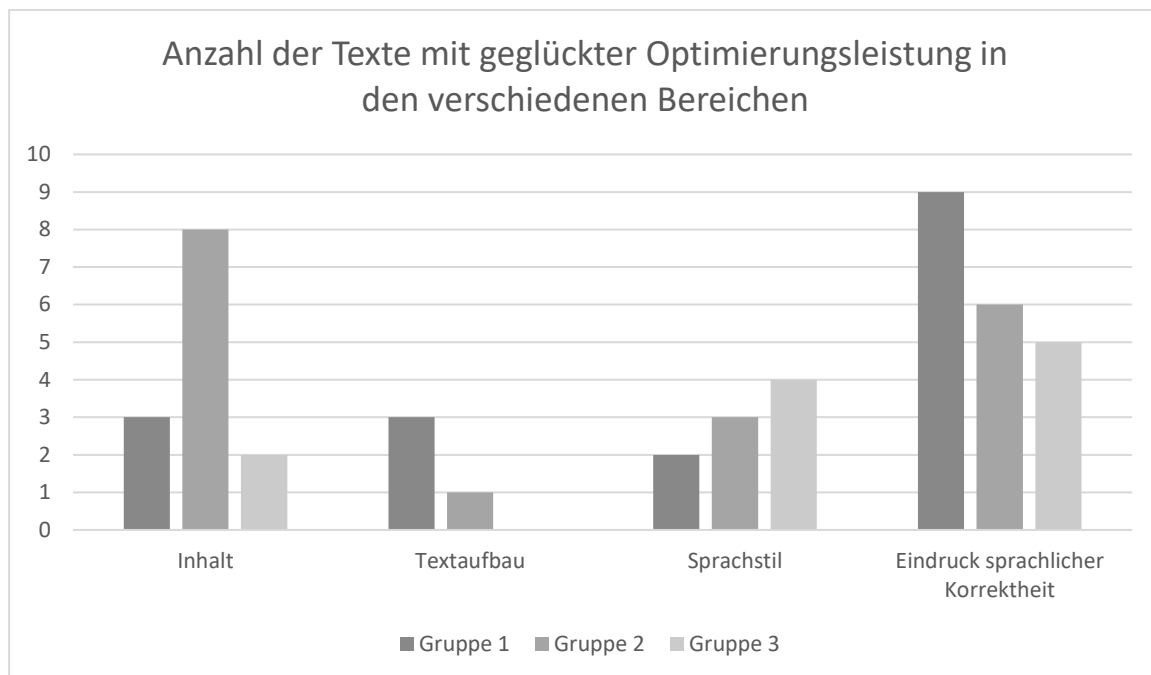


Diagramm 3: Anzahl der Texte mit geglückter Optimierungsleistung in den verschiedenen Bereichen im Gruppenvergleich

Die Gruppe 2 erzielte, wie aus der Tabelle und dem Diagramm zu entnehmen ist, die meisten geglückten Veränderungen. Die meisten davon fallen in den Bereich des Textinhalts, das bedeutet, dass 8 SchülerInnen der Gruppe 2 ihren Textinhalt aufgrund ihrer Textüberarbeitungen optimieren konnten. Ebenso konnten 6 SchülerInnen ausreichend Korrekturen vornehmen, wodurch der Eindruck der sprachlichen Korrektheit auf globaler Ebene verbessert werden konnte.

Die SchülerInnen der Gruppe 1 konnten insgesamt 17 erfolgreiche Veränderungen von der Erst- zur Endfassung vornehmen. Bis auf einen Schüler bzw. eine Schülerin konnten alle aus der Gruppe 1 genügend Revisionen vornehmen, sodass der Eindruck sprachlicher Korrektheit optimiert werden konnte. Nur drei SchülerInnen konnten ihren Textinhalt verbessern.

Die wenigsten erfolgreichen Veränderungen konnten die SchülerInnen aus der Gruppe 3 erzielen. Insgesamt wurden 15 Veränderungen als geglückt eingeschätzt. Auch in dieser Gruppe konnten alle SchülerInnen bis auf eine Ausnahme den Eindruck der sprachlichen Korrektheit ihres Textes und vier SchülerInnen den Stil verbessern. Nur zwei SchülerInnen gelang es, ihren Text auch inhaltlich zu optimieren.

3.2.4 Auswertung der Gruppendiskussionen

Nach der Textüberarbeitungsphase nahmen pro Gruppe jeweils fünf SchülerInnen an einer Gruppendiskussion teil. Die Diskussionen fanden nicht eingebettet im Unterricht, sondern au-

ßerhalb des Klassenzimmers in der Bibliothek statt und wurden aufgezeichnet. Vorab wurden Leitfragen ausgearbeitet (siehe Anhang), die allgemeine Fragen zur Textüberarbeitung beinhalten sowie spezifische Fragen zur jeweiligen Interventionsmethode der Gruppe (Näheres zum Ablauf siehe Kapitel 3.1.2.2). Die Diskussionen wurden anschließend wörtlich transkribiert und die Dialekte so gut wie möglich ins Standarddeutsche übersetzt, wobei Interjektionen und Satzabbrüche weggelassen wurden.

Gruppendiskussion Gruppe 1

Zunächst wurden die SchülerInnen gefragt, wie es ihnen mit der Textüberarbeitung gegangen ist und ob sie die Aufgabenstellung verstanden hätten. Ein Schüler meinte, er hätte zunächst seinem Sitznachbarn geholfen:

[...] weil der hat sich gefragt, wo bei seinem Text der Höhepunkt ist und da habe ich eben nachgeschaut, [...] das hat ein bisschen viel Zeit gekostet. Nachher habe ich dann bei mir geschaut, da ist es dann leichter gegangen.

Eine weitere Schülerin bezog sich ebenso auf den Textinhalt, genauer gesagt auf den Höhepunkt der Geschichte: „Also ich hab nicht einmal [...] gewusst, wo ich den Höhepunkt machen soll, also den Absatz.“ Auch eine dritte Schülerin äußerte sich dazu:

Ja, ich habe auch nicht genau gewusst, wo jetzt der Höhepunkt ist, und ich habe eben auch fast keine Fehler im Text gefunden. Aber Sie haben dann eh genug gefunden.

Ein weiterer Schüler wusste nicht, ob er den Text noch einmal neu und eine andere Geschichte schreiben, oder, ob er den „gleichen Text“ abschreiben soll. Nach dieser Aussage meinte eine Schülerin, sie hätte den gleichen Text abgeschrieben und weitere SchülerInnen stimmten ebenfalls zu, so vorgegangen zu sein. Dazu meinte ein Schüler:

Als ich den Text dann noch einmal abgeschrieben habe, [...] wären mir am Schluss noch Sachen eingefallen [...] aber man hat dann nicht mehr so viel Zeit am Schluss [...].

Auch eine weitere Schülerin meinte, sie hätte dann noch einen „seitenlangen Aufsatz“ schreiben können. Eine Schülerin erwiderte: „Mhm...ja...aber mich freut es dann nicht mehr, so viel zu schreiben.“

Gleich danach wurden sie gefragt, worauf sie genau geachtet hätten, als sie den Text überarbeiteten. Die SchülerInnen äußerten nacheinander: „Auf Rechtschreibfehler“, „Auf die Absätze und wo der Höhepunkt und der Schluss sein sollte“, „Ja, und Fehler ausbessern“. Laut den ersten angeführten Aussagen zufolge, wollten jene SchülerInnen zunächst in ihrer Geschichte den Höhepunkt ausfindig machen. Dabei ging es ihnen offensichtlich nicht darum, den Höhepunkt in-

haltlich zu überarbeiten, sie wollten nur den Absatz zwischen Hauptteil und Schluss einfügen, der, wie sie im Unterricht zuvor gelernt hatten, kurz nach dem Höhepunkt gesetzt werden sollte. Unter der Aufgabenstellung, ihren Text zu überarbeiten, verstanden sie vor allem das Ausbessern von Fehlern. Auf die Frage, ob sie bei der Überarbeitung auch auf den Textinhalt geachtet hätten, antworteten sie lediglich mit „schon ein bisschen“ und „ja auch, aber nicht viel“. Eine Schülerin fügte hinzu, dass sie inhaltlich etwas „umgeschrieben“ hätte:

[...] nur ganz was Kleines halt. Also es ist am Schluss dann um Katzen gegangen und da habe ich dann noch geschrieben, dass es eben unsere Katze war, die uns gefolgt ist. Weil es ist ja komisch, wenn da auf einmal eine Katze im Wald steht.

Diese Schülerin versuchte offensichtlich, mit ihrer Überarbeitung den Höhepunkt ihres Textes und dessen Auflösung inhaltlich schlüssiger zu gestalten, was ihr schließlich auch gelungen ist. Ein Schüler meinte ebenfalls, er habe die Geschichte an einer Stelle „noch ein bisschen spannender gemacht“ und eine Schülerin sagte:

Ich habe eigentlich den Text nur abgeschrieben und darauf geschaut, dass ich fast keine Fehler mache und dann noch ein paar Sachen, damit es sich besser anhört. Damit man genau weiß, um was es da geht.

Eine weitere Schülerin meinte ebenso:

Ich habe den gleichen Text geschrieben, weil, wenn ich dann einen neuen Text schreibe, kann es sein, dass ich dann wieder Fehler habe und dann muss ich den Text noch einmal verbessern.

Dieser Aussage stimmten mehrere SchülerInnen zu. Sie vermieden es, ihren Text inhaltlich zu verändern, da sie darin das Risiko sahen, neue Fehler einzubauen, die sie nachträglich wieder „verbessern“ müssten. Sie bevorzugten es somit, ihrer Erstfassung treu zu bleiben und lediglich die Fehler, die von der Lehrperson angezeichnet wurden, auszubessern.

Die Frage, ob ihnen etwas bei der Überarbeitung geholfen hätte, beantworteten mehrere SchülerInnen mit „Nein“. Ein Schüler meinte, es hätte geholfen, dass die Fehler angezeichnet waren und er diese einfach nur „ausbessern“ musste. Alle SchülerInnen äußerten, dass ihr Text nach der Überarbeitungsphase besser geworden sei. Ein Schüler sagte: „Ja, weil die Fehler haben wir dann korrigiert.“ Auch inhaltlich, meinten mehrere SchülerInnen, sei ihr Text besser geworden.

Zuletzt wurde die Frage gestellt, wie die SchülerInnen dabei vorgehen, wenn es heißt, sie müssen als Hausübung einen Text schreiben. Mit ihren Antworten sollten die SchülerInnen einen kurzen Einblick in ihren Schreibprozess gewähren, um zu sehen, ob die Textüberarbeitung einen Stellenwert darin einnehme. Eine Schülerin antwortete Folgendes:

Ich überlege mir zuerst einmal, was ich überhaupt schreibe, dann schreibe ich es auf. Dann muss ich noch einen spannenden Schluss finden, [...] damit der Schluss eben gut ausgeht. Und dann tu ich ihn noch einmal überarbeiten und Fehler suchen, und das hilft meistens ein bisschen, weil da finde ich ganz viele auf einmal.

Ein Schüler meinte:

Wenn mir nichts einfällt, dann frage ich meine Mama und meinen Bruder nach dem Text. Die Überschrift schreibe ich dann immer nachher erst, weil mir [...] dann eine passende Überschrift einfällt und ja. Die Mama kontrolliert meistens dann noch den Text, ob viele Fehler sind.

Auch eine weitere Schülerin äußerte sich dazu:

Mir fällt eigentlich gleich der ganze Text ein, dann, meistens, weiß ich auch schon die Überschrift. Ja, und dann gebe ich ihn manchmal meiner Mama, wenn sie halt da ist. Und sonst lese ich mir noch einmal alles durch.

Aus den Antworten der SchülerInnen geht hervor, dass sie ihren Text, nachdem sie ihn aufgeschrieben haben, noch einmal durchlesen, um gefundene Fehler auszubessern. Meistens helfen dabei die Eltern oder ältere Geschwister. Niemand meinte ausdrücklich, mehrere Textfassungen zu schreiben oder nachträglich den Text inhaltlich zu kontrollieren oder zu überarbeiten. Das Augenmerk wird hauptsächlich auf die Schreibrichtigkeit gelegt. Eine Schülerin meinte sogar:

Manchmal mag ich es nicht mehr kontrollieren, weil ich manchmal schon eine Stunde daran sitze, bis der Text fertig ist. Weil dann muss ich wieder was auskillern, weil etwas nicht so passt und dann freut es mich einfach nicht mehr zu verbessern.

Ein weiterer Schüler merkte daraufhin an:

Es ist blöd, wenn man dann mit Füllfeder geschrieben hat und dann muss man noch ganze Sätze auskillern. Und wenn man sich dann wieder verschreibt, dann muss man mit dem Tipp-Ex und ja.

Die SchülerInnen stimmten den Aussagen zu und machten deutlich, dass sie ihre Texte nicht immer auf Fehler kontrollieren und manche Fehler sogar bewusst stehen lassen, da sie nicht „herumkleckern“ wollen. Texte zu überarbeiten heißt für sie in erster Linie, Fehler auszubessern. Das „Verbessern“ von Fehlern beschreiben sie als eine mühevollen Aufgabe, für die sie meist keine Motivation finden.

Gruppendiskussion Gruppe 2

Die SchülerInnen der Gruppe 2 erhielten vor der Textüberarbeitung einen umfassenden schriftlichen LehrerInnenkommentar mit inhaltlichen Überarbeitungsvorschlägen. Die erste Frage, ob sie

sofort gewusst hätten, was sie tun müssen, als es hieß, sie sollen ihren Text überarbeiten, beantworteten alle SchülerInnen der Gruppe 2 mit „Ja“. Eine Schülerin meinte dazu:

Am Anfang habe ich schon überlegt, aber durch das, was Sie uns geschrieben haben, habe ich gleich gewusst, was ich verbessern muss.

Anschließend wurden sie gefragt, wie sie bei der Textüberarbeitung vorgegangen sind. Ein Schüler erklärte:

Ich habe mal gelesen und das, was sich komisch angehört hat, habe ich verbessert. Und dann habe ich noch ein wenig auf die Tipps geschaut, die Sie mir gegeben haben.

Eine weitere Schülerin führte an:

Ich habe es besser klären können, weil Sie geschrieben haben, dass ich das vielleicht noch erklären sollte und dann habe ich mir das noch einmal gut angeschaut und habe noch viel entdeckt und mehr dazu geschrieben.

Ein Schüler äußerte sich auch zur Rechtschreibung:

Ich sehe halt null Rechtschreibfehler, ich kann über ein Wort drüberlesen, das komplett falsch geschrieben ist.

Eine Schülerin fügte dieser Aussage noch hinzu, dass „man das ja selber geschrieben hat“. Dadurch wollte sie betonen, dass es für sie als SchülerInnen schwierig sei, in ihren eigenen Texten Rechtschreibfehler zu finden. Diesen Erklärungen zufolge achteten sie bei der Textüberarbeitung in erster Linie darauf, ihren Text inhaltlich zu überarbeiten und zu optimieren. Sie stützten sich dabei auf die schriftlichen Überarbeitungsvorschläge der Lehrperson. Das Auffinden von Fehlern spielte dabei eher eine untergeordnete Rolle.

Als Nächstes wurden sie gefragt, worauf sie beim Überarbeiten ihrer Texte geachtet hätten. Die Antworten waren unterschiedlich: Eine Schülerin meinte, sie habe das Ende „verbessert“, um die Aufklärung des Höhepunktes schlüssiger zu gestalten. Eine Schülerin versuchte, „dass der Text auch länger wird“, da er zu kurz gewesen sei. Sie glaubte, dass dieser Vorschlag auch von der Lehrperson kam. Eine Schülerin reagierte auf den schriftlichen Kommentar der Lehrperson folgendermaßen:

Ja, ich habe eben probiert, dass nicht die Fantasie mit mir durchgeht, weil, das war dann wirklich, das habe ich auch eingesehen, dass das mit dem Hirschen nicht so realistisch war. Ich meine, das andere ist vielleicht auch nicht so wahrscheinlich, dass das passiert, also das mit dem Igel, aber ich mag das eben gerne.

Auf die Frage, was die SchülerInnen an ihren Texten verändert hätten, meinten einige, sie hätten einzelne Textteile „umgeschrieben“. Sie wurden zusätzlich gefragt, ob auch die Rechtschreibung

bei der Überarbeitung eine Rolle spielte. Einige SchülerInnen meinten, dass sie darauf eher weniger achteten. Es wurde auch die Frage gestellt, wie sie dabei vorgehen, um Rechtschreibfehler in ihren Texten zu finden. Dazu meinte ein Schüler:

Ein paar Wörter waren komplett falsch geschrieben, die habe ich ausgebessert. [...] Wenn sie extrem falsch geschrieben sind, dann komme ich irgendwann drauf.

Ein Schüler fügte hinzu:

Meistens, wenn ich das Wort dann sehe, killere ich es aus und schreibe es noch einmal mit Bleistift, [...] wenn es dann richtig dasteht, dann weiß ich, dass es richtig ist.

Eine Schülerin erklärte folgende Methode:

Ja, ich schreibe es dann meistens irgendwo nebenbei hin oder mit dem Finger in die Luft, dann tu ich mir gleich leichter, dann weiß ich, was richtig ist.

Ein weiterer Schüler meinte, er sehe gleich, „wenn das Wort falsch ist“. Er müsse sich den Text jedoch ein zweites Mal durchlesen, um Fehler zu entdecken.

Anschließend wurden sie gefragt, ob ihnen etwas bei der Textüberarbeitung geholfen hätte. Darauf antworteten mehrere SchülerInnen gleichzeitig, dass der „Tipp“ (Anm.: der schriftliche LehrerInnenkommentar) geholfen und bei ihrer Textüberarbeitung eine Rolle gespielt hätte. Dazu sagte eine Schülerin:

Ja. Ich habe mir den Tipp durchgelesen, dann noch einmal den Text und dann habe ich einfach zu schreiben angefangen.

Eine weitere Schülerin meinte:

Ich habe, ich weiß gar nicht mehr, wie ich getan habe. Ich habe einfach neu geschrieben. Ich habe einfach gewusst, was ich machen soll.

Alle SchülerInnen waren sich einig, dass sie das Gefühl hätten, die Vorschläge aus dem Kommentar gut umgesetzt zu haben. Sie waren auch überzeugt davon, dass sie ihren Text durch die Überarbeitung auch inhaltlich optimieren konnten.

Als Nächstes wurden sie, ebenso wie die Gruppe 1, gefragt, wie sie vorgehen, wenn es heißt, sie sollen zuhause einen Text schreiben. Eine Schülerin erklärte:

Ich nehme mir zuerst einen Schmierzettel und überlege, was für einen Text ich schreiben will, was ich reinmachen will, und dann schreibe ich ihn erst richtig. [...] Dann gehe ich ihn noch ein paar Mal durch, ob ich Fehler finde, und dann packe ich ihn in meine Schultasche und nehme ihn mit.

Ein Schüler äußerte:

Also ich stelle mir vor, also, wenn ich heimkomme, [...] was ich schreiben will, und dann setze ich mich zur Aufgabe und schreibe ihn einfach. Und dann kontrolliere ich noch.

Auf die Frage, ob sie den Text nach dem Schreiben noch einmal kontrollieren würden, stimmten einige SchülerInnen zu, den Text zumindest einmal noch durchzulesen. Eine Schülerin wurde etwas genauer:

Ja, also gleich nach dem Schreiben durchlesen, dann warte ich ein bisschen. Ich gehe derweil aufs Klo oder trinke etwas, dann lese ich ihn mir noch einmal durch, weil da finde ich meistens noch viele Fehler.

Zuletzt kam die Frage, was sie unter der Aufgabenstellung, den Text zu überarbeiten, verstehen. Dazu meinte ein Schüler:

Verbessern. Schauen, ob noch irgendwelche Wortsprünge wären, die nicht ganz klar sind, oder so.

Eine Schülerin bezog sich dabei speziell auf den Vorschlag in ihrem Kommentar, dass sie darunter verstanden hätte, den Text zu „verlängern“. Eine weitere Schülerin sagte zum Schluss:

Ja...einfach den Text verbessern, noch einmal neu schreiben und schauen, ob Fehler drinnen sind, also wie eine Verbesserung halt.

Aus den Antworten geht hervor, dass auch jene SchülerInnen der Gruppe 2 den Begriff der „Textüberarbeitung“ mit dem „Verbessern“ von Fehlern gleichstellen. Allerdings verbinden sie damit auch das „Verbessern“ und „Neuschreiben“ des Textinhalts und nicht nur die Korrektur von sprachlichen Normabweichungen. Den Anstoß, sich darüber Gedanken zu machen, wie sie ihren Text auch inhaltlich optimieren könnten, gab ihnen der schriftliche LehrerInnenkommentar. Sie wurden darin auf inhaltliche „Mängel“ bzw. Schwachstellen aufmerksam gemacht. Die Entscheidung, ob und wie sie diese Vorschläge genau umsetzen, blieb letztendlich den SchülerInnen überlassen.

Gruppendiskussion Gruppe 3:

Die SchülerInnen der Gruppe 3 nahmen an einer Schreibkonferenz teil, in der sie Feedback zu ihren Texten von ihren MitschülerInnen bekamen. Die erste Frage der Gruppendiskussion lautete, ob sie gewusst hätten, was zu tun sei, als sie den Auftrag bekamen, ihren Text zu überarbeiten. Darauf meinte eine Schülerin, sie hätte denselben Text einfach abgeschrieben. Die von ihren GruppenkollegInnen angezeichneten Fehler habe sie jedoch ausgebessert. Ein Schüler stimmte der Aussage zu, er habe auch nur die Fehler ausgebessert, ein anderer Schüler meinte, er hätte zusätzlich noch „ein wenig verändert, also was Neues dazugeschrieben“. Er begründet seine Antwort folgendermaßen:

[...] weil mir noch etwas eingefallen ist und die anderen haben auch gesagt, dass man vielleicht da noch etwas besser machen kann und das habe ich dann eben nachher gemacht.

Eine weitere Schülerin fügte dem hinzu:

[...]ja, ich habe es dann eigentlich auch noch einmal gleich geschrieben und die Fehler ausgebessert und am Schluss noch ein wenig was dazuerfunden.

Auf die Frage, wie sie bei der Textüberarbeitung genau vorgegangen sind, kam folgende Antwort:

Also, ich habe zuerst auf die Fehler geschaut und halt überlegt, ob man da vielleicht ein anderes Wort nehmen kann, bei Wortwiederholungen oder so. Manche Sachen waren eben unterwühlt, und da habe ich dann überlegt und andere Sachen dazuerfunden.

Eine Schülerin meinte:

Ich habe den Text von hinten gelesen, wegen der Fehler und so. Und dann habe ich ihn noch einmal von vorne gelesen und dann habe ich die Wortwiederholungen auch noch ein bisschen verbessert.

Ein weiterer Schüler äußerte Folgendes:

Ja, also, ich habe geschaut, dass ich den Text noch ein bisschen besser formulieren kann oder so. Und dann habe ich eigentlich eh abgeschrieben und ein paar Sachen, die eben nicht passen, habe ich dann, wie gesagt, umgebessert.

Die SchülerInnen gingen somit alle ähnlich vor: Sie schrieben ihren Text inhaltlich unverändert ab. Fehler, die zum Teil ihre MitschülerInnen angezeichnet hatten, wurden „ausgebessert“ und stilistische „Kleinigkeiten“, zum Beispiel Wortwiederholungen, überarbeitet. Als sie gefragt wurden, worauf sie besonders geachtet hätten, als sie ihren Text überarbeiteten, meinten alle, „auf Rechtschreibfehler“ und „Wortwiederholungen“. Bei der Frage, ob sie das Gefühl hätten, ihr Text habe sich verbessert, kamen unterschiedliche Antworten. Drei SchülerInnen gaben an, ihr Text hätte sich nicht verändert. Ein Schüler meinte, sein Text hätte sich „auf jeden Fall“ verbessert und eine Schülerin erklärte:

Ich finde, mein Text hat sich ein bisschen gesteigert von der Spannung her, weil [...] die anderen gesagt haben, dass es da zum Beispiel noch ein bisschen spannender sein könnte und ein paar mehr Adjektive. Und ja, bei mir hat sich das auf jeden Fall gesteigert.

Anschließend folgten spezifische Fragen zur Schreibkonferenz. Zunächst wurde gefragt, wie den SchülerInnen die Schreibkonferenz grundsätzlich gefallen hätte. Darin waren sich die SchülerInnen nicht einig. Einige fanden die Methode „cool“, bestimmte Aspekte der Methode wurden jedoch auch kritisiert. Eine Schülerin war unzufrieden mit ihren GruppenkollegInnen:

Ich habe es auch cool gefunden die Schreibkonferenz, aber [...] es wäre mir, glaube ich, besser gegangen, mit anderen Teams, weil, die zwei haben eben nicht immer zugehört und haben das alles so lustig, also mit Spaß genommen. Und ich habe das eigentlich schon eher ernst genommen, [...].

Auch ein weiterer Schüler beschwerte sich, ein Gruppenmitglied habe „nicht wirklich zugehört und meistens irgendwas gemacht“. Ein Schüler gab zu, die Schreibkonferenz habe ihm gar nicht gefallen. Er meinte, er möge das Schreiben einfach nicht und er fände es unangenehm, von seinen MitschülerInnen bewertet zu werden. Daraufhin stimmten ihm einige SchülerInnen zu, ein Schüler meinte:

Also ich habe es ein wenig unfair, also nicht unfair, aber ein wenig unangenehm gefunden, als die anderen angekreuzt haben. [...] ich habe [...] zum Beispiel eine Wolke⁴ bekommen, da fühlt man sich auch irgendwie nicht cool [...].

Ein Schüler mochte das Vorlesen des eigenen Textes vor der Gruppe nicht. Einer anderen Schülerin ging es ähnlich, sie erklärte:

Also mir hat es relativ gut gefallen. Das einzige, das mir nicht so gut gefallen hat, war [...] den eigenen Text so vorzulesen, das war [...] mir halt ein bisschen unangenehm. Weil dann habe ich auch einmal, da hat die *Schülerin* gesagt, ja, der Text ist nicht gut. Sie hat dann zwar gesagt, das war eh nur Spaß, aber das war, ja...nicht so. Das war ein bisschen unangenehm.

Darauf erwiderte ein Schüler:

Aber wenn man den Text dann selber vorliest, dann tut man ein wenig sein Selbstvertrauen steigern. Also wenn man dann selber vorliest.

Eine Schülerin äußerte das Gegenteil, sie hätte sich eine ehrliche und konstruktive Kritik von ihren Gruppenkolleginnen gewünscht:

Ich habe es irgendwie nicht so gefunden, [...] man war halt meistens mit Freunden und da habe ich dann schon geglaubt, dass sie einfach nur gute Sonnen geben, also dass sie eben gar nicht auf meinen Text schauen, weil es halt eben meine Freundinnen sind, aber ja.

Es war ihnen zum Teil auch unangenehm, die Texte ihrer KollegInnen zu bewerten. Ein Schüler merkte an:

Bei mir war das auch so, es war halt ein wenig unangenehm, wenn man anderen nicht so etwas Gutes sagt, weil vielleicht ein paar Leute das nicht so gut können und dann fühlt man sich gleich voll betroffen, wenn man denen dann etwas Schlechteres gibt.

⁴ Die SchülerInnen mussten auf einem Bewertungsbogen ankreuzen, was ihnen am Text ihrer KollegInnen gut gefallen (eine Skala mit einer Sonne) bzw. was ihnen nicht so gut gefallen hat (eine Skala mit Wolken).

Daraufhin meinte eine Schülerin, dass sie das nicht so sehe, da man dem anderen damit ja helfen wolle.

Anschließend folgte die Frage, ob sie die Rückmeldungen ihrer GruppenkollegInnen bei der Textüberarbeitung berücksichtigt hätten. Einige SchülerInnen meinten, sie hätten hauptsächlich die Fehler ausgebessert, die ihre KollegInnen angezeichnet hatten. Ein Schüler meinte weiters:

[...] Also die Rechtschreibfehler habe ich alle verbessert. [...] Ich habe eben schon geschaut, was die anderen gesagt haben, was ich besser machen kann und das habe ich probiert, dass ich das im Text besser mache.

Ein weiterer Schüler gab ehrlich zu:

Ich habe den Text eigentlich nur abgeschrieben und die Rechtschreibfehler ausgebessert, [...] mich hat es einfach nicht gefreut, weil ich das Schreiben einfach nicht mag.

Auch ein anderer Schüler meinte, er habe den Bewertungsbogen mit den Verbesserungsvorschlägen seiner KollegInnen zwar wahrgenommen, letztendlich doch nur die Fehler ausgebessert. Ein Schüler merkte auch an, dass er mehr Zeit gebraucht hätte, um den Text zu überarbeiten:

Bei mir war es irgendwie auch die Zeit, weil wir eben nicht mehr so viel Zeit hatten. Und dann habe ich eben ein wenig schneller geschrieben und dann habe ich vielleicht noch ein paar mehr Rechtschreibfehler geschrieben.

Diesem Punkt stimmten auch weitere SchülerInnen zu – es habe ihnen auch an Zeit gefehlt. Nur wenige versuchten, die Ratschläge ihrer KollegInnen in der Textüberarbeitung umzusetzen. Eine Schülerin ließ sich auch von anderen Texten inspirieren:

Ich habe mir zuerst die anderen Texte noch einmal durchgelesen und dann habe ich geschaut, was die geschrieben haben und dann habe ich das vielleicht auch eingebaut.

Die SchülerInnen berücksichtigten die Verbesserungsvorschläge ihrer KollegInnen somit nur wenig bis kaum, als sie ihre Texte überarbeiteten. Zum Teil war es die Motivation, aber auch die Zeit, die fehlte, um den Text inhaltlich zu überarbeiten, zum Teil fehlte auch das konstruktive Feedback, das sie dabei unterstützt hätte. Eine Schülerin meinte, sie konnte mit den Vorschlägen, die sie bekam, nichts anfangen:

[...] mir hat der Text eigentlich persönlich schon so richtig gut gefallen und die anderen haben zum Beispiel gesagt, dass ich da noch ein bisschen weniger schreiben könnte. Aber ich habe mir dann einfach gedacht, warum sollte ich weniger schreiben, wenn mehr doch eigentlich besser ist.

Schließlich wurden sie – wie die anderen beiden Gruppen auch – gefragt, wie sie allgemein vorgehen, wenn sie einen Text zuhause schreiben müssten. Einige gaben an, Stichwörter oder den Text zunächst auf einen „Schmierzettel“ aufzuschreiben. Andere schreiben „gleich drauf los“. Die Mehrheit der SchülerInnen liest den Text noch einmal durch, bevor er in die Schultasche wandert, bei einigen hilft auch die Mama. Eine Schülerin erklärte ihr Vorgehen genauer:

Ich schreibe manchmal, also nicht immer, auf einen Zettel ein paar Stichwörter auf und wenn es eben recht viel ist, dann versuche ich, die Stichwörter so gut es geht umzusetzen [...]. Dann schaue ich mir das selber noch einmal durch, ob ich Rechtschreibfehler habe. Und wenn noch ein paar Fehler sind, die ich nicht sehe, dann sieht sie eben die Frau Lehrerin. Und die Kritik nehme ich mir eben schon zu Herzen.

Die letzte Frage lautete, was sie darunter verstehen, wenn es heißt, sie sollen einen Text überarbeiten. Ein Schüler meinte:

Verbessern. [...] Die Rechtschreibfehler und eben auch Grammatikfehler und die eben ausbessern.

Eine Schülerin fügte hinzu:

Ja, eben auch die Fehler verbessern und schauen, dass man mehr Adjektive oder Gefühlsbeschreibungen einbaut, eben wie zum Beispiel bei der Erlebniserzählung. Und ja, dass eben Wortwiederholungen vermieden werden.

Ein Schüler äußerte Ähnliches:

Ich verstehe es so, dass man sich den Text noch einmal durchliest und schaut, ob man noch etwas findet und dass man noch etwas einbauen kann, so wie Gefühle und Adjektive und Wortwiederholungen vermeiden.

Aus den Antworten geht hervor, dass auch die SchülerInnen dieser Gruppe unter der Aufgabenstellung, ihre Texte zu überarbeiten, verstehen, hauptsächlich Rechtschreibfehler auszubessern. Wenn sie an ihren Texten etwas veränderten, dann meist nur Kleinigkeiten an der Oberfläche, wie das Ersetzen einzelner Wörter, um Wortwiederholungen zu vermeiden oder das Einbauen von Adjektiven, um Spannung zu erzeugen. Das Feedback, dass sie in der Schreibkonferenz von ihren MitschülerInnen bekamen, wurde von einzelnen SchülerInnen oft gar nicht berücksichtigt. Als Gründe dafür nannten sie die fehlende Konstruktivität der Verbesserungsvorschläge, die fehlende Motivation, an ihren Texten Größeres zu verändern, oder einfach die fehlende Zeit.

3.2.5 Beobachtungen zu den eigenständigen Überarbeitungsprozessen der SchülerInnen

Nachdem die SchülerInnen in der Phase 2 noch einmal die Möglichkeit bekommen hatten, ihre Texte zu überarbeiten, wurden die durchgeführten Revisionen anschließend analysiert. In der Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 3.2.1) wird deutlich, dass SchülerInnen hauptsächlich Revi-

sionen an der Textoberfläche vornahmen (siehe Tabelle 1). 10% der Überarbeitungen fallen in den Bereich der Nachträge, 74% der Revisionen wurden den Korrekturen, 13% den Verbesserungen und 3% den Umsetzungen zugeordnet. Nachträge und Korrekturen zählen dabei zu den weniger tiefen Revisionen, während Verbesserungen und vor allem Umsetzungen schon tiefer in den Schreibprozessen eingreifen. Nach Baumann und Ludwig (2008) nehmen jüngere und unerfahrene SchreiberInnen meist Revisionen vor, die weniger tief in den Text eingreifen und meist lokal begrenzt sind (vgl. Baumann, 2008: 94-95). Das Ergebnis der Revisionsanalyse konnte dies bestätigen. Insgesamt 84% der Überarbeitungen wurden an der Textoberfläche durchgeführt. Die meisten Überarbeitungen in der Kategorie der Korrekturen beziehen sich dabei auf Fehler der Orthografie und Grammatik (66 von 94 Revisionen).

Allgemein wurden nur wenige selbstständige Überarbeitungen vorgenommen. Durchschnittlich fallen auf einen Schüler bzw. eine Schülerin vier Revisionen, die in einem Text durchgeführt wurden. Jedoch schwankt die Anzahl an Revisionen von SchülerIn zu SchülerIn. Während eine Schülerin, die eine diagnostizierte Lese- und Rechtschreibschwäche aufweist, sehr viele (größtenteils erfolgreiche) Überarbeitungen (vorrangig Rechtschreib- und Grammatikkorrekturen) vornahm, führten andere SchülerInnen fast gar keine Revisionen durch.

Insgesamt waren 6 Überarbeitungen, die alle im Bereich der Orthografie und Grammatik vorgenommen wurden, fehlerhaft, das sind 5%. Das bedeutet gleichzeitig, dass 95% aller durchgeführten Überarbeitungen glückten. Auch wenn die durchschnittliche Anzahl an getätigten Revisionen pro Kopf eher gering ausfiel, so kann trotzdem behauptet werden, dass die SchülerInnen von einer nachgelagerten Überarbeitungsphase mit zeitlicher Distanz zur abgeschlossenen Textproduktion profitieren können. Dieses Ergebnis unterstreicht die Forderung von Martin Fix, nach der den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben werden soll, ihren fertigen Aufsatz mehrmalig – vor allem nach einer zeitlichen Distanz zur Textproduktion – zu überarbeiten, bevor es zur einer Beurteilung kommt (vgl. Fix, 2008: 120).

Herausforderungen im Überarbeitungsprozess

Es stellt sich die Frage, warum die SchülerInnen hauptsächlich textoberflächliche Unstimmigkeiten revidieren. Die Daten aus den Überarbeitungen liefern in diesem Zusammenhang keine Erklärungen. Lediglich Ergebnisse aus anderen, bereits vorhandenen Untersuchungen sowie die Antworten aus den Gruppendiskussionen können Einblick über die Hintergründe geben, ansonsten kann darüber nur gemutmaßt werden.

Hacker und Mitarbeiter (1994) kamen in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass der Faktor Zeit bei dem Ausmaß, wie sorgfältig Texte überarbeitet werden, eine Rolle spielt. Bei genügend zeitlichen Ressourcen haben die SchülerInnen die Möglichkeit, ausführlich zu überlegen, ob sie ihr Revisionsziel durch Veränderungen an der Textoberfläche oder durch Überarbeitungen, welche die Textkohärenz betreffen, erreichen können (vgl. Hacker et al., 1994: 75). Somit könnte ein Zeitproblem die Ursache dafür sein, dass nur kleinere und lokal begrenzte Korrekturen vorgenommen wurden. Die SchülerInnen bekamen in der Phase 2 den Auftrag, ihren Text noch einmal zu überarbeiten. Es wurde kein Zeitlimit gegeben. Sie hätten demnach genügend Zeit gehabt, auch tiefer greifende Revisionen vorzunehmen. Jedoch fehlten den SchülerInnen klare Angaben, wie sie ihren Text überarbeiten sollen. Die Antworten der SchülerInnen von der Gruppendiskussion zeigen deutlich, dass beinahe alle SchülerInnen unter dem Begriff der Textüberarbeitung verstehen, ihren Text auf Rechtschreib- und Grammatikfehler hin zu überprüfen. Es fehlte ihnen somit der konkrete Hinweis, ihren Text auch bezüglich inhaltlicher und textkohärenter Unstimmigkeiten zu überprüfen und so ihren Text zu optimieren. Die SchülerInnen weisen demnach nur ein eingeschränktes Wissen darüber auf, was es heißt, einen Text zu überarbeiten.

Baurmann betont weiters, dass SchülerInnen Schwierigkeiten damit haben, tiefere Revisionen an ihren Texten durchzuführen (vgl. Baurmann, 2008: 95). Dies könnte durchaus auch am jungen Alter der SchülerInnen liegen. Ihnen fehle noch die Fähigkeit, andere Perspektiven einnehmen zu können. Laut Feilke seien sie demnach noch gar nicht dazu fähig, Schwächen in ihren Texten als solche zu erkennen. Zudem nehmen erst ältere und erfahrene SchreiberInnen vermehrt textbezogene Überarbeitungen vor, die sich am Inhalt orientieren (vgl. Feilke, 1993: 28). Schwächere und unerfahrene bzw. jüngere SchreiberInnen seien auch meist nicht in der Lage, Formulierungs- oder Textstrukturalternativen für identifizierte Unstimmigkeiten in ihren Texten zu finden (vgl. Scardamalia/Bereiter, 1983: 82).

Ein Schüler erwähnte auch in der Diskussion, er möchte zum Teil keine großen Änderungen an seinen Texten vornehmen, da er fürchtet, er baue dadurch zusätzliche Rechtschreib- und Grammatikfehler ein. Somit hinderte ihn seine Befürchtung, neue Fehler einzubauen, an den Versuch, seinen Text inhaltlich zu optimieren.

Der Faktor Motivation spielt ebenso eine wichtige Rolle bei der Textüberarbeitung. Viele SchülerInnen schreiben nicht gerne, weshalb sie auch nur wenig Zeit dafür aufwenden, sich mit ihren Texten auseinanderzusetzen und umfangreiche Überarbeitungen auf globaler Ebene durchzuführen. So meinten einige SchülerInnen in der Gruppendiskussion, sie hätten in der Überarbeitungs-

phase nur kleinere Überarbeitungen vorgenommen. Zum Teil hätten sie nur Rechtschreibfehler ausgebessert, ansonsten wurde der Text in der Reinschrift einfach „abgeschrieben“. Ein Schüler äußerte die ehrliche Meinung, es hätte ihn einfach „nicht gefreut“, mehr zu überarbeiten, da er das Schreiben an sich nicht mag. Auch in der Revisionsforschung wird die Motivation als einflussreiche Teilkompetenz angesehen. Es geht eben auch darum, sich für Revisionen motivieren zu können und diese Motivation aufrechtzuerhalten. Dies kann nur erfolgreich gelingen, wenn ein Sinn hinter der Revisionstätigkeit gesehen wird (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 77). Aus diesem Grund ist es auch wichtig, im Schreibunterricht den Sinn, die Funktion und die Möglichkeiten von Textüberarbeitungen deutlich zu machen.

3.2.6 *Ergebnisse zur Wirksamkeit unterschiedlicher Feedback-Verfahren*

Die Annahme, dass die beiden Feedback-Verfahren das Überarbeitungsverhalten, die Textqualität sowie die Motivation und Bereitschaft zur Textüberarbeitung der SchülerInnen positiv beeinflussen, konnte aufgrund der Ergebnisse der Untersuchung nur teilweise bestätigt werden.

Insgesamt nahmen die SchülerInnen der Gruppe 1, welche keine besonderen Fördermaßnahmen und auch keine konkreten Hinweise zur Textüberarbeitung erhielten, die meisten Revisionen vor. Bis auf eine Ausnahme konnten alle SchülerInnen den Eindruck der sprachlichen Korrektheit optimieren. Jedoch lässt sich diese Leistung nur auf die von der Lehrperson vorgenommene Korrektur zurückführen: Die SchülerInnen überarbeiteten überwiegend jene Unstimmigkeiten der Erstfassung, die von der Lehrperson als solche markiert wurden. Diese Überarbeitungen betreffen hauptsächlich formale Änderungen, z.B. orthografische oder grammatikalische Richtigstellungen, oder bedeutungserhaltende Änderungen, z.B. Ersetzung einzelner Wörter zur Vermeidung von Wortwiederholungen oder stilistische Optimierungen. Selbstständige Überarbeitungen wurden nur wenige vorgenommen. Der Textinhalt konnte nur von drei SchülerInnen verbessert werden. Auch die Antworten aus der Gruppendiskussion mit den SchülerInnen der Gruppe 1 zeigen, dass sich die SchülerInnen bei ihrer Textüberarbeitung hauptsächlich darauf konzentrierten, die von der Lehrperson angezeichneten Fehler auszubessern. Am Textinhalt wurden dementsprechend nur wenige Veränderungen durchgeführt, der Text wurde in der Endfassung meist nur abgeschrieben. Dennoch hatten die SchülerInnen das Gefühl, dass ihr Text – auch bezüglich des Textinhalts – besser geworden sei. Diese Einschätzung beruht wohl darauf, dass sie mit einer Textüberarbeitung das „Verbessern von Fehlern“ verbinden, wie aus den Antworten der SchülerInnen hervorgeht. Ebenso konnte in der Gruppendiskussion festgestellt werden, dass die SchülerInnen Schwierigkeiten beim Überarbeiten hatten. Es herrschte einerseits Unklarheit darüber,

was genau überarbeitet werden sollte, andererseits fiel es ihnen schwer, Unstimmigkeiten in ihren Texten zu erkennen. Trotzdem wurde die Frage, ob ihnen ein ausführlicheres Feedback zu ihren Texten bei der Textüberarbeitung geholfen hätte, verneint. Sie seien zufrieden damit, wenn einfach nur die Fehler in ihren Texten korrigiert werden. Die Bereitschaft bzw. die Motivation zur Textüberarbeitung kann in dieser Gruppe somit als sehr gering eingeschätzt werden. Die Antworten aus den Gruppendiskussionen konnten die Vermutung der geringen Bereitschaft der SchülerInnen zur Textüberarbeitung bestätigen: Sie wurden befragt, wie sie nach Fertigstellung ihrer Texte normalerweise vorgehen: Die Texte werden dabei nicht immer von den SchülerInnen durchgelesen oder überarbeitet, bevor sie abgegeben werden. SchülerInnen meinten sogar, dass sie zum Teil entdeckte Fehler in ihren Texten stehen lassen, da sie nicht an ihren Texten „herumkleckern“ wollen.

Die SchülerInnen der Gruppe 2, die eine ausführliche Rückmeldung in Form eines schriftlichen Kommentars mit konkreten Überarbeitungshinweisen bekamen, führten in Summe die wenigsten Überarbeitungen durch. Jedoch wurden in dieser Gruppe die meisten Revisionen durchgeführt, die tiefer in den Textinhalt eingreifen: Bei 43% der durchgeführten Überarbeitungen handelt es sich um Veränderungen, die die Mikro- bzw. Makrostruktur des Textes betreffen. Im Vergleich dazu waren es in der Gruppe 1 nur 14% bzw. 15% in der Gruppe 3. Zudem gelang ihnen von allen drei Gruppen die größte Anzahl an erfolgreich durchgeführten Überarbeitungen (siehe Tabelle 3). Immerhin konnten 8 SchülerInnen ihren Textinhalt verbessern. Auch den Eindruck sprachlicher Korrektheit konnten 6 SchülerInnen optimieren, obwohl weder die Lehrperson (wie in Gruppe 1) noch andere MitschülerInnen (wie in Gruppe 3) Fehler an ihren Texten anzeichneten. Es handelt sich somit um eine eigenständig erbrachte Optimierungsleistung. Die SchülerInnen der Gruppe 2 erzielten somit die größten Erfolge bei der Textüberarbeitung. Der Textinhalt und somit auch die Textqualität der SchülerInnen konnten dadurch erheblich verbessert werden. Diese Leistung kann vorwiegend auf das LehrerInnen-Feedback zurückgeführt werden. Durch die Rückmeldungen wurden die SchülerInnen einerseits auf Unstimmigkeiten im Textinhalt und andererseits auf stilistische Mängel hingewiesen. Zudem wurden konkrete Überarbeitungshinweise formuliert, die von den SchülerInnen zum größten Teil auch erfolgreich umgesetzt wurden. Den positiven Einfluss des LehrerInnen-Feedbacks auf das Überarbeitungsverhalten der SchülerInnen konnten auch die Antworten aus den Diskussionen bestätigen: Aus der Gruppendiskussion ging hervor, dass die schriftlichen Rückmeldungen bei der Textüberarbeitung geholfen hätten. Durch die konkreten Vorschläge wussten sie sofort, wie sie bei der Textüberarbeitung vorgehen sollen, wodurch die Bereitschaft, tiefer greifende Veränderungen an ihren Texten

durchzuführen, erheblich gefördert wurde. Die SchülerInnen konzentrierten sich bei der Überarbeitung ihrer Texte überwiegend auf inhaltliche Veränderungen. Das „Ausbessern“ von Rechtschreib- und Grammatikfehlern spielte in dieser Gruppe bei der Textüberarbeitung eher eine Nebenrolle. Zudem hatten einige nach der Textüberarbeitung das Gefühl, ihr Text sei aufgrund der getätigten Veränderungen „viel besser“ geworden.

Die SchülerInnen der Gruppe 3, die an einer Schreibkonferenz teilnahmen und Feedback von ihren MitschülerInnen bekamen, nahmen insgesamt 110 Überarbeitungen vor. Die meisten davon wurden an der Textoberfläche durchgeführt, um z.B. orthografische Fehler auszubessern oder Wortwiederholungen zu vermeiden. Nur 15 Revisionen betrafen die Mikrostruktur und eine die Makrostruktur. Hierbei muss angemerkt werden, dass von den mikrostrukturellen Veränderungen alleine 9 auf einen SchülerInnentext zurückgeführt werden können. Die SchülerInnen dieser Gruppe nahmen somit im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen die wenigsten Überarbeitungen vor, die tiefer in den Textinhalt eingreifen. Selbst die Gruppe 1, die keine konkreten Überarbeitungshinweise oder Rückmeldungen bekommen hatten, führten mehr tiefer greifende Überarbeitungen durch. Die geringste Anzahl an geglückt eingeschätzten Optimierungsleistungen in den unterschiedlichen Bereichen fällt ebenso in die Gruppe 3 (siehe Tabelle 3). Die am erfolgreichsten eingeschätzte Optimierungsleistung gelang der Gruppe im Bereich des Eindrucks sprachlicher Korrektheit (9 von 10 Texten). Die SchülerInnen konnten einige, überwiegend orthografische und grammatikalische Unstimmigkeiten korrigieren, wobei es sich nicht immer um eine eigenständig erbrachte Leistung handelt. Im Rahmen der Schreibkonferenz zeichneten sich die SchülerInnen gegenseitig Fehler in ihren Texten an, die anschließend in der Textüberarbeitung berichtigt wurden. Somit kann die Leistung mit jener der Gruppe 1 verglichen werden, die ebenso lediglich bereits angezeichnete Fehler ausbessern mussten. Nur zwei SchülerInnen konnten ihren Textinhalt verbessern. Die Ursache für die vergleichsweise schlechte Überarbeitungsleistung der SchülerInnen in dieser Gruppe kann mehrere Gründe haben. In der Gruppendiskussion meinte eine Schülerin, sie hätte sich von ihren Gruppenkolleginnen mehr kritische und konstruktive Rückmeldungen zu ihrem Text gewünscht. Da sie mit diesen Kolleginnen befreundet sei, vermutete sie, dass diese ihr kein negatives Feedback geben wollten. Eine Schülerin merkte an, dass sie Probleme mit ihren KollegInnen gehabt hätte, da einige den Arbeitsauftrag ernst meinten, andere wiederum nicht. So sei keine gute Gruppenarbeit entstanden, die zu den gewünschten Ergebnissen geführt hätte. Aus der Gruppendiskussion ging zudem hervor, dass den SchülerInnen zu wenig Zeit für die Überarbeitungsphase zur Verfügung gestanden sei. Demnach besserten sie nur notwendige Fehler aus und ließen den Textinhalt unverändert, da die zeitlichen

Ressourcen für eine ausführlichere Auseinandersetzung mit dem Text fehlte. Ebenso könnte die Motivation ein entscheidender Faktor bei der Überarbeitung gewesen sein, wie auch ein Schüler in der Gruppendiskussion bestätigte. Die Meinungen, ob die Rückmeldungen der KollegInnen eine Unterstützung bei der Textüberarbeitung gewesen sei, waren verschieden: Nur zwei der fünf SchülerInnen aus der Gruppendiskussion hätten sich das Peer-Feedback zu Herzen genommen. Ein Schüler meinte, er konnte von den anderen Textideen profitieren. Eine Schülerin nahm den Bewertungsbogen mit den Überarbeitungstipps zwar wahr, hätte ihn bei der Überarbeitung jedoch nicht berücksichtigt, da der Text für sie bereits gut genug war. Auch die Rückmeldungen zur Schreibkonferenz als motivierende Unterrichtsmethode fielen unterschiedlich aus. Während einige SchülerInnen meinten, ihnen hätte die Schreibkonferenz gut gefallen, da sie das Feedback ihrer MitschülerInnen als Chance sehen, um ihren eigenen Text zu verbessern, kam die Methode bei anderen nicht so gut an. Diese SchülerInnen empfanden das Vorlesen ihres Textes vor den MitschülerInnen oder die Bewertung der eigenen bzw. fremden Texte als unangenehm. Aus der Forschung ist zudem bekannt, dass es bei Peer-Feedback-Verfahren zu einigen Herausforderungen für die SchülerInnen kommen kann, besonders für schwache oder ungeübte SchreiberInnen. Meist konzentrieren sich die SchülerInnen nur auf Oberflächenmerkmale, wenn sie ihren eigenen Text überarbeiten oder Rückmeldungen auf fremde Texte geben. SchülerInnen empfinden die Textüberarbeitung als Selbstzweck und weniger als Mittel, um ihre Textqualität zu verbessern. Außerdem orientieren sie sich als Schreibende mehr an ihren eigenen Bedürfnissen, als an den Bedürfnissen ihrer LeserInnen. Das führe dazu, dass die SchülerInnen nur oberflächliches anstatt konstruktives Feedback vergeben (vgl. Hoogeveen/van Gelderen, 2013: 496). Den SchülerInnen fehle zudem das notwendige Wissen, das sie benötigen, um zu beurteilen, was einen guten Text ausmacht und um konstruktive Überarbeitungstipps zu geben (vgl. Sturm, 2014: 6). Die Hypothese, dass das Peer-Feedback einen positiven Einfluss auf das Überarbeitungsverhalten, auf die Textqualität sowie auf die Bereitschaft bzw. Motivation der SchülerInnen zur Textüberarbeitung einnimmt, muss somit dementiert werden. Diese Gruppe erzielte sogar schlechtere Ergebnisse als die Gruppe 1, bei der keine konkrete Maßnahme zur Förderung der Überarbeitungskompetenz eingesetzt wurde.

4 Fazit und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, herauszufinden, wie wirksam bestimmte Feedback-Verfahren zur Förderung der Textüberarbeitung im Deutschunterricht sind. In der Forschungsliteratur werden zahlreiche Methoden und Förderkonzepte vorgestellt, die von Lehrpersonen im Schreibunterricht eingesetzt werden können. Diese müssen jedoch nicht zwangsläufig zu besseren Schreibleistungen führen und sind auch nicht für alle SchülerInnen im selben Umfang geeignet. Zudem muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass es *die* allgemeingültige Empfehlung für eine wirksame Schreibförderung nicht geben kann (vgl. Glaser/Meyer, 2017: 370).

In der vorliegenden Arbeit wurden zwei Feedback-Verfahren auf ihre Effektivität hin überprüft: das LehrerInnen-Feedback in Form von schriftlichen LehrerInnenkommentaren sowie das Peer-Feedback im Rahmen von Schreibkonferenzen. Es wurde angenommen, dass beide Konzepte das Überarbeitungsverhalten der SchülerInnen positiv beeinflussen, sodass sie eine höhere Bereitschaft zur Durchführung tiefer greifender Textrevisionen zeigen und dadurch die Qualität ihrer Texte optimieren können. Das Konzept der Schreibkonferenz, das von der Forschung als eines der effektivsten Verfahren zur planvollen Untersuchung und Überarbeitung von Texten gilt (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017: 130), konnte ihrem Anspruch in dieser Untersuchung jedoch nicht gerecht werden. Die SchülerInnen bekamen zum Teil nur oberflächliches Feedback von ihren MitschülerInnen. Zudem zeigten sie nur wenig Bereitschaft, Überarbeitungsvorschläge in Form von tiefer greifenden Revisionen umzusetzen. Die SchülerInnen nahmen hauptsächlich Textrevisionen an der Oberfläche vor, um Rechtschreibfehler zu verbessern oder Wortwiederholungen zu vermeiden. Somit konnten nur sehr wenige SchülerInnen ihre Texte auf globaler Ebene optimieren.

Allerdings wird in der Forschungsliteratur betont, dass für die Wirksamkeit des Peer-Feedbacks einige Faktoren entscheidend sind, wie zum Beispiel die Art und Weise, wie ein bestimmtes Verfahren im Schreibunterricht instruiert wird (vgl. Sturm, 2014: 4). Aus diesem Grund muss auf die Grenzen und Mängel des Forschungssettings hingewiesen werden, die für die geringe Wirksamkeit der Methode verantwortlich sein könnten: Die SchülerInnen hatten mit der Methode noch sehr wenig Erfahrung. Besonders den jüngeren und schreibschwächeren SchülerInnen fällt es schwer, Überarbeitungsvorschläge zu geben, die einerseits für die Verbesserung der Textqualität nützlich und andererseits für die SchülerInnen auch umsetzbar sind (vgl. Hoogeveen/van Gelderen, 2013: 496). Vermutlich hätten sie noch mehr unterstützende Anweisungen und eine ausführ-

lichere Anleitung benötigt, um ihren MitschülerInnen konstruktives Feedback geben zu können. Eine Rolle spielten auch die Gruppenkonstellationen in der Schreibkonferenz: Die Aufgabenstellung wurde von den SchülerInnen unterschiedlich ernst genommen. Während eine Schülerin in der Gruppendiskussion darüber klagte, sie hätte sich kritischere Rückmeldungen zu ihrem Text gewünscht, berücksichtigten andere SchülerInnen die Tipps ihrer KollegInnen erst gar nicht bei ihrer Überarbeitung. Die SchülerInnen sprachen zudem an, dass sie mehr Zeit für die Textüberarbeitung benötigt hätten. Wenn all diese Faktoren mitberücksichtigt werden, so kann die Schreibkonferenz auch durchaus positive Lerneffekte auf die Textüberarbeitung erzielen. Nicht zu unterschätzen ist auch der Faktor Motivation, der ebenso einen großen Einfluss auf das Überarbeitungsverhalten der SchülerInnen einnimmt (vgl. Philipp, 2015: 8).

Das Konzept des LehrerInnen-Feedbacks in Form von schriftlichen LehrerInnenkommentaren, die konkrete Überarbeitungsvorschläge beinhalteten, zeigte hingegen die größten Erfolge bei der Textüberarbeitung: Acht von zehn SchülerInnen konnten ihren Text inhaltlich verbessern und dadurch ihre Textqualität steigern. Zurückzuführen lassen sich die positiven Leistungen auf die konstruktiven Überarbeitungstipps der Lehrperson, wie auch aus den SchülerInnenantworten hervorging. Sie wussten demnach sofort, wo es inhaltliche Schwachstellen in ihren Texten gibt und konnten diese zielführend überarbeiten. Das „Ausbessern“ von Rechtschreibfehler spielte bei ihren Überarbeitungen eine eher untergeordnete Rolle, wie sie auch in der Gruppendiskussion äußerten.

Die Ergebnisse können aufgrund der geringen Anzahl an SchülerInnentexten, die analysiert wurden, trotzdem nicht verallgemeinert werden. Sie geben nur einen für das Forschungssetting begrenzten Einblick über die Wirkung von bestimmten Feedback-Verfahren auf das Überarbeitungsverhalten und die Bereitschaft zur Textüberarbeitung der SchülerInnen. Für aussagekräftigere Ergebnisse müsste das Überarbeitungsverhalten der SchülerInnen zudem über einen längeren Zeitraum beobachtet werden (vgl. Glas/Meyer, 2017: 375ff).

Aus der Untersuchung geht jedoch eindeutig hervor, dass die SchülerInnen Schwierigkeiten dabei haben, eigenständige Textüberarbeitungen auf globaler Ebene vorzunehmen, um ihre Texte zu optimieren. Wenn überarbeitet wird, dann meist lokal begrenzt an der Textoberfläche. Es sind unterschiedliche Teilkompetenzen auf verschiedenen Ebenen, die ihnen zum Teil noch fehlen, um tiefer greifende Revisionen, die Textinhalt und Textkohärenz betreffen, erfolgreich durchzuführen. Aus den Gruppendiskussionen ging zudem hervor, dass die SchülerInnen unter dem Begriff der Textüberarbeitung überwiegend das „Ausbessern“ von Rechtschreibfehler verstehen.

Umso wichtiger erscheint es, wie auch der Erfolg des Konzepts des LehrerInnen-Feedbacks zeigt, die SchülerInnen bei der Textüberarbeitung genau anzuleiten und sie mit konkreten sowie für sie umsetzbaren Überarbeitungsvorschlägen zu unterstützen. So kann eine effektive Textüberarbeitung gelingen, die nicht nur daraus besteht, Rechtschreibfehler auszubessern. Es geht vielmehr darum, dass sich die SchülerInnen vermehrt mit ihren Textinhalten auseinandersetzen, um qualitativ bessere Texte zu produzieren.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass vor allem jüngere und unerfahrene SchülerInnen im Schreib- und Überarbeitungsprozess ständig begleitet und angeleitet werden müssen. Durch geeignete prozessorientierte Methoden im Schreibunterricht und durch förderliches Feedback wird man als Lehrperson dem Ziel immer näher kommen, die SchülerInnen zu erfolgreiche Schreibenden auszubilden.

5 Literaturverzeichnis

- Alamargot, Denis/Chanquoy, Lucile: Through the Models of Writing. In: Rijlaarsdam, Gert (Series Ed.): Studies in writing. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers 2001.
- Arias-Gundín, Olga/García-Sánchez, Jesús N.: Educational Implications of the Theoretical Models of Text Revision. In: Papeles del Psicólogo, 29(2), 2008, S. 222-228.
- Bachmann, Thomas/Bertschi-Kaufmann, Andrea/Kassis, Wassilis: 3. Untersuchungsdesign: Methodenfragen und ihre Umsetzung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Kassis, Wassilis/Sieber, Peter (Hg.): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim/Münster: Juventa Verlag 2004, S. 41-74.
- Baurmann, Jürgen.: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Stuttgart: Kallmeyer Verlag 2008.
- Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto: Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: Sanner, Rolf/Boueke, Dietrich/Hopster, Norbert (Hg.): Schreiben – Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag. Tübingen: G. Narr 1985, S. 254-276.
- Baurmann, Jürgen/Pohl, Thorsten: Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert (Hg.): Bildungsstandards für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2009, S. 75-103.
- Beaugrande, Robert de: Text, discourse, and process. Toward a multidisciplinary science of texts. Norwood: Ablex 1980.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. 9. Auflage. Berlin: Cornelsen 2020.
- Böttcher, Ingrid/Wagner, Monika: Kreative Texte bearbeiten. In: Praxis Deutsch, 20(119), 1993, S. 24-35.
- Bremerich-Vos, Albert: Aspekte des Schriftspracherwerbs. Stufentheorien, das „Neue“ und die Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Payer, Ann/Portmann, Paul R. (Hg.): Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1996, S. 267-290.

- Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja: Sprachdidaktik. 2. Auflage. Berlin: Akademie Verlag 2012.
- Butterfield, Earl C./Hacker, Douglas J./Albertson, Luann R.: Environmental, Cognitive, and Metacognitive Influences on Text Revision: Assessing the Evidence. In: Educational Psychology Review, 8 (3), 1996, S. 239-297.
- Cho, Kwangsu/MacArthur, Charles: Student revision with peer and expert reviewing. In: Learning and Instruction, 20(4), 2010, S. 328-338.
- Faigley, Lester/Witte, Stephen: Measuring the effects of revision on text structure. In: Beach, Richard/Bridwell-Bowles, Lillian (Hg.): New directions in composition research. New York: Guilford Press, 1984, S. 95-108.
- Faigley, Lester/Witte, Stephen: Analyzing Revision. In: College Composition and Communication, 32(4), 1981, S. 400-414.
- Feilke, Helmut: Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozessorientierter Schreibfähigkeiten. In: Diskussion Deutsch, 24(129), 1993, S. 17-34.
- Ferencik-Lehmkuhl, Daria: Revisionskompetenz fördern in der Sekundarstufe I. Effekte eines Trainings der Revisionsfertigkeiten bei Schülern der 5. und 6. Klasse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017.
- Ferencik-Lehmkuhl, Daria/Schwinning, Sandra/Bremerich-Vos, Albert: Schreiben und Lesen fördern. Vorschläge zur Praxis des Deutschunterrichts. In: Bos, Wielfried/Wendt, Heike (Hg.): Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium NRW. Materialien für die Praxis. Münster: Waxmann 2015.
- Fitzgerald, Jill: Research on Revision in Writing: In: Review of Educational Research, 57, 1987, S. 481-506.
- Fix, Martin: Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004.
- Fix, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh 2008.

- Flower, Lina S./Hayes, John R: A Cognitive Process of Theory of Writing. In: College Composition and Communication, 32, 1981, S. 365-387.
- Flower, Linda S./Hayes, John R./Carey, Linda/Schrivver, Karen/Stratman, James: Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. In: College Composition and Communication. 37(1), 1986, S. 16-55.
- Glaser, Cornelia/Brunstein, Joachim: Selbstreguliertes Schreiben: Modelle, Prozesse und Anwendungen. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020.
- Glaser, Cornelia/Meyer, Debora: Evidenz-basierte Trainingsforschung. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann Verlag 2017, S. 369-384.
- Graf, Günter (Hg.): Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Deutschunterrichts. Am Beispiel von Sprach-, Schreib- und literarischer Kompetenz. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014.
- Graham, Steve/Harris, Karen: Students with Learning Disabilities and the Process of Writing: A Meta-Analysis of SRDS Studies. In: Swanson, Lee H./ Harris, Karen/Graham, Steve (Hg.): Handbook of learning disabilities. New York: The Guilford Press 2003, S. 323-344.
- Hacker, Douglas J./Plumb, Carolyn/Butterfield, Earl C./Quathamer, Daniel/Heineken, Edgar: Text Revision: Detection and Correction of Errors. In: Journal of Educational Psychology, 86(1), 1994, S. 65-78.
- Harsch, Claudia/Neumann, Astrid/Lehmann, Rainer/Schröder, Konrad: Schreibfähigkeiten. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International). Weinheim: Beltz 2007, S. 38–58.
- Hattie, John/Timperley, Helen: The Power of Feedback. In: Review of Educational Research, 77(1), 2007, S. 81-112.
- Hayes, John/Flower, Linda: Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee/Steinberg, Erwin (Hg.): Cognitive processes in writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates 1980, S. 3-30.

- Hayes, John/Flower, Lina/Schriver, Karen/Stratman, James/Carey, Lina: Cognitive processes in revision. In: *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge, New York: Cambridge University Press 1987, S. 176-240.
- Hillocks, G J.: What Works in Teaching Composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. In: *American Journal of Education*, 93(1), 1984, S. 133-170.
- Hochstadt, Christiane/Krafft, Andreas/Olsen, Ralph: *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Stuttgart: UTB 2015.
- Hoogeveen, Mariette/van Gelderen, Amos: What works in writing with peer response? A review of intervention studies with children and adolescents. In: *Educational Psychology Review*, 25, 2013, S. 473-502.
- Hüttis-Graff, Petra/Jantzen, Christoph (Hg.): *Überarbeiten lernen – Überarbeiten als Lernen*. Stuttgart: UTB 2012.
- Ivo, Hubert: *Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustands und Überlegung zu Alternativen*. Frankfurt, Berlin, München: Diesterwegs 1982.
- Jantzen, Christoph: Überarbeiten als Lernform – Überarbeiten als Textform. Empirisch begründete Konkretisierung eines Konzepts. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A)*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag 2010, S. 143-162.
- Jantzen, Christoph: Eigene Texte in der Schule überarbeiten: beobachten – verstehen – lernen. In: Brinkmann, Erika/Kruse, Norbert/Osburg, Claudia (Hg.): *Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren*, Freiburg im Breisgau: Fillibach 2003, S. 111 – 126.
- Kaplan, Ina/Petersen, Inger (Hg.): *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern*. Münster: Waxmann Verlag 2019.
- Lange, Günther: Die Laufrichtung ändern. Überlegungen zu veränderten Bewertungsverfahren im Literatur- und Schreibunterricht. In: *Praxis Deutsch*, 26(155), 1999, S. 58-62.
- Lehnen, Katrin: *Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen*. Dissertation. Universität Bielefeld. Fachbereich für Literaturwissenschaft und Linguistik, 2000.

- Linnemann, Markus: Erfassung von Schreibprozessen. Methoden, Techniken, Tools. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann Verlag 2017, S. 335-352.
- Lipowsky, Frank/Herrmann, Maik/Ludwig, Miriam/Eckermann, Torsten/Heinzel, Friederike/Kruse, Norbert: Textrevisionen im Grundschulunterricht – Welchen Einfluss haben die Lernumgebung und die soziale Kohäsion der Gruppe? In: Unterrichtswissenschaft, 41(1), 2013, S. 38-56.
- MacArthur, Charles A.: Instruction in Evaluation and Revision. In: MacArthur, Charles A./Graham, Steve/Fitzgerald, Jill (Hg.): Handbook of Writing Research. 2. Auflage. New York: Guilford Express 2015, S. 272-287.
- MacArthur, Charles A./Schwartz, Shirley S./Graham, Steve: Effects of a Reciprocal Peer Revision Strategy in Special Education Classrooms. In: Learning Disabilities Research & Practice, 1991, 6(4), S. 201-210.
- Matsushashi, Ann: Writing in real time. Modeling production processes. Norwood: Ablex 1987.
- Merz-Grötsch, Jasmin: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Schreiben als System. Ein Überblick (Bd.1). Freiburg im Breisgau: Fillibach 2005.
- Merz-Grötsch, Jasmin: Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. 4. Auflage. Hannover: Kallmeyer/Klett 2019.
- Necknig, Andreas T.: Schreibkonferenz versus traditionelle Aufsatzdidaktik. Eine empirische Untersuchung. Hamburg: Verlag Dr. Kovač 2012. (Reihe Studien zur Germanistik 44).
- Nussbaumer, Markus: Lernerorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Textverfassen? In: Feilke, Helmut/Portmann, Paul (Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett Verlag 1996, S. 96-112.
- Ortner, Hanspeter: Schreiben und Denken. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 2000. (Reihe Germanistische Linguistik 214).
- Ossner, Jakob: Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, Helmut/Portmann, Paul R. (Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett 1996, S. 74-84.

- Parr, Judy M./Timperley, Helen S: Feedback to writing assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 2010, S. 68-85.
- Philipp, Maik: Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation, Förderung. Tübingen: Francke Verlag 2015.
- Philipp, Maik: Wirksame Schreibförderung. Metaanalytische Befunde im Überblick. In: *Didaktik Deutsch* 17(33), 2012, S. 59-73.
- Pohlmann, Stefanie: Schreibkonferenzen mit Erfolgsgarantie. Das Komplettpaket für die Klassen 2 bis 4: motivierende Arbeitsmaterialien und Organisationshilfen. 1. Auflage. Augsburg: Auer Verlag 2017.
- Rau, Cornelia: Revisionen beim Schreiben. Zur Bedeutung von Veränderungen in Textproduktionsprozessen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1994. (Reihe Germanistische Linguistik 148).
- Scardamalia, Marlene/Bereiter, Carl: The Development of Evaluative, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing. In: *The Psychology of written language. Developmental and educational perspectives*. New York: Wiley 1983, S. 67-95.
- Schaller, Pascal: Konstruktion von Sprache und Sprachwissen. Eine empirische Studie zur Schriftsprachaneignung sprachstarker und sprachschwacher Kinder. Berlin/Boston: De Gruyter 2018. (Reihe Germanistische Linguistik 309).
- Spitta, Gudrun: Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Berlin: Cornelsen Verlag 1992.
- Sturm, Afra: Experten- und Novizen-Feedback in der Domäne Schreiben. 3. *Leseforum*, 2014. Verfügbar unter <http://www.leseforum.ch> [Stand 29.10.2021].
- Sturm, Afra/Weder, Mirjam: Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. 3. Auflage. Hannover: Kallmeyer/Klett 2020.
- Winterling, Fritz: Korrektur und Verbesserung schriftlicher Arbeiten im Deutschunterricht. In: *Wirkendes Wort*, 3, (1970), S. 193.
- Wrobel, Arne: Schreibkompetenz und Schreibprozess. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 85-100.

Wrobel, Arne: Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1995. (Reihe Germanistische Linguistik 158).

6 Ergänzende Verzeichnisse

6.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das kognitive Modell des Schreibens nach Hayes und Flower (1980)	12
Abbildung 2: Neuestes Schreibmodell nach Hayes (2012).....	14
Abbildung 3: CDO-Modell nach Scardamalia und Bereiter (1983) adaptiert von Arias-Gundín und García-Sánchez (2008).....	18
Abbildung 4 Revisionsprozessmodell nach Hayes, Flower, Schriver, Stratman und Carey (1987)	20

6.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Selbstständig getätigte Revisionen der SchülerInnen	79
Tabelle 2: Einschätzung der Optimierungsleistung in der Gruppe 1	102
Tabelle 3: Summe der getätigten Revisionen nach Handlungstypen in der Gruppe 1.....	103
Tabelle 4: Einschätzung der Optimierungsleistung in der Gruppe 2	124
Tabelle 5: Summe der getätigten Revisionen nach Handlungstypen in der Gruppe 2.....	125
Tabelle 6: Einschätzung der Optimierungsleistung in der Gruppe 3	143
Tabelle 7: Summe der getätigten Revisionen nach Handlungstypen in der Gruppe 3.....	144
Tabelle 8: Summe der getätigten Revisionen nach Handlungstypen in den Vergleichsgruppen	145
Tabelle 9: Anzahl der Texte mit geglückter Optimierungsleistung in den verschiedenen Bereichen im Gruppenvergleich.....	146

6.3 Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Selbstständig getätigte Revisionen.....	79
Diagramm 2: Summe der getätigten Revisionen nach Handlungstypen im Gruppenvergleich..	145
Diagramm 3: Anzahl der Texte mit geglückter Optimierungsleistung in den verschiedenen Bereichen im Gruppenvergleich.....	147

7 Anhang

7.1 Abstract

Das Überarbeiten von Texten im Schreibunterricht stellt eine didaktisch sinnvolle Möglichkeit dar, um die Entwicklung der Schreibkompetenz der SchülerInnen zu fördern. Jedoch erweist sich die Textrevision als eine herausfordernde Tätigkeit, bei der viele Teilleistungen erbracht werden müssen. Aus diesem Grund nehmen vor allem ungeübte und schreibschwächere SchülerInnen nur selten Überarbeitungen an ihren Texten vor. Wenn sie überarbeiten, dann meist nur lokal begrenzt an der Textoberfläche, um zum Beispiel Rechtschreib- oder Grammatikfehler auszubessern. Ein wirksames Verfahren, um die SchülerInnen bei ihrer Textproduktion und -revision zu unterstützen, ist das Geben von Feedback. Die SchülerInnen können sich einerseits gegenseitig Rückmeldungen auf ihre Texte geben („Peer-Feedback“), andererseits können auch Lehrpersonen Überarbeitungsvorschläge in Form von schriftlichen Kommentaren formulieren, um eine sinnvolle Textüberarbeitung anzuregen („LehrerInnen-Feedback“). Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit besteht darin, die Effektivität der genannten Feedback-Verfahren als geeignete Konzepte zur Förderung der Überarbeitungskompetenz zu überprüfen. Im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung, die im Rahmen dieser Masterarbeit mit SchülerInnen aus der Sekundarstufe I durchgeführt wurde, steht somit die Frage, wie sich diese Feedback-Verfahren auf die Textüberarbeitungsprozesse der SchülerInnen auswirken und ob sie zu einer Optimierung der Textqualität führen. Dazu wurden die Textrevisionen der SchülerInnen miteinander verglichen und analysiert. Im Anschluss an die Textüberarbeitungsphase fand eine Gruppendiskussion statt, in der die SchülerInnen ihren Überarbeitungsprozess reflektierten. Aus der empirischen Untersuchung ging hervor, dass das Konzept des LehrerInnen-Feedbacks in Form von schriftlichen LehrerInnenkommentaren, die konkrete Überarbeitungsvorschläge beinhalteten, die größten Erfolge bei den Textüberarbeitungen der SchülerInnen erzielte, wodurch die Qualität ihrer Texte optimiert werden konnte.

7.2 Leitfragen für die Gruppendiskussionen

Fragen für alle Gruppen:

Ich möchte gern wissen, wie Kinder in der 1. Klasse ihre eigenen Texte überarbeiten. Das letzte Mal habt ihr in der Deutschstunde eine Erlebniserzählung geschrieben, die ihr anschließend überarbeiten und neu schreiben musstet.

- erinnert euch noch einmal zurück! Wie ist es euch dabei gegangen, als ihr den Text überarbeitet habt?
- Wie seid ihr da genau vorgegangen? (Worauf habt ihr geachtet? Was war euch wichtig? Was habt ihr alles verändert an euren Texten?)
- Hattest du Schwierigkeiten beim Überarbeiten deines Textes? (Wenn ja, wobei hast du dir schwergetan? Wenn nein, was hat dir dabei geholfen, deinen Text zu überarbeiten?)
- Findet ihr, dass sich euer Text in der zweiten Fassung verbessert hat? (Wenn ja, was denkst du, hast du beim zweiten Mal besser gemacht? Wenn nein, was glaubst du, hätte dir geholfen, deinen Text noch besser zu machen?)

Zusätzliche Fragen Gruppe 2 (LehrerInnenkommentar):

- Welche Rolle hat der LehrerInnenkommentar gespielt, als ihr euren Text noch einmal überarbeitet habt? (Haben euch die Rückmeldungen dabei geholfen, den Text zu verbessern?)
- Habt ihr die Tipps in der Textüberarbeitung umsetzen können? (Wenn nein, aus welchem Grund ist euch die Umsetzung schwergefallen?)

Zusätzliche Fragen Gruppe 3 (Schreibkonferenz):

- Hat euch die Schreibkonferenz gefallen? (Wenn ja, was hat euch gefallen? Wenn nein, was hat euch nicht gefallen?)
- Wie ist es euch gegangen, als ihr euren MitschülerInnen Rückmeldungen auf ihre Texte geben musstet?
- Was sagt ihr zu den Rückmeldungen, die ihr von euren MitschülerInnen bekommen habt?
- Welche Rolle haben die Rückmeldungen eurer MitschülerInnen gespielt, als ihr eure Texte noch einmal überarbeiten und neu schreiben musstet? (Haben sie euch dabei geholfen, eure Texte zu verbessern?)

- Habt ihr die Tipps der MitschülerInnen in eurer Textüberarbeitung umsetzen können?
(Wenn nein, aus welchem Grund ist dir die Umsetzung schwergefallen?)

Letzte Frage für alle Gruppen:

- Wie gehst du vor, wenn du einen Text zuhause schreiben musst? (Liest du dir den Text nach dem Schreiben durch? Überarbeitest du deinen Text im Anschluss? Wie gehst du dabei vor?)