



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Kollaboratives Schreiben im digitalen Kontext

Eine empirische Untersuchung zu Nutzung und Einstellung von
Deutschlehrer*innen

verfasst von | submitted by

Theresa Unger BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 507 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Englisch

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer Privatdoz.

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Wahrnehmung und Umsetzung digitalen kollaborativen Schreibens im Deutschunterricht aus der Perspektive von Lehrpersonen. Ziel ist es, Potenziale, Grenzen und didaktische Anwendungsmöglichkeiten digitaler Kollaboration zu identifizieren sowie die Verbindung zwischen theoretischen Konzepten und tatsächlicher schulischer Praxis zu analysieren. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden leitfadengestützte Interviews mit Deutschlehrpersonen der Sekundarstufen I und II durchgeführt. Die Auswertung der Lehrkräfteperspektiven erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022). Die Ergebnisse zeigen, dass digitale Medien vielversprechende Chancen für prozessorientiertes und kollaboratives Schreiben bieten. In der schulischen Praxis werden diese Potenziale jedoch nur eingeschränkt realisiert. Lehrpersonen nutzen digitale Medien vorwiegend zur organisatorischen Unterstützung, während die Förderung von Schreib- und Sprachkompetenzen weniger im Vordergrund steht. Die Arbeit trägt zu einem besseren Verständnis des digitalen kollaborativen Schreibens im schulischen Kontext bei und bietet Impulse für die Weiterentwicklung einer digitalen Schreibdidaktik.

This master's thesis examines the perception and implementation of digital collaborative writing in German language teaching from the perspective of teachers. Its aim is to identify advantages, limitations and pedagogical applications of digital collaboration, and to analyse the connection between theoretical concepts and actual classroom practice. To answer the research questions, semi-structured interviews were conducted with German language teachers from lower and upper secondary education. Qualitative content analysis according to Kuckartz (2022) was employed to evaluate the teachers' perspectives. The findings indicate that digital media offer promising opportunities for process-oriented and collaborative writing. However, these potentials are only partially realised in everyday school practice. Teachers predominantly use digital media for organisational support, while the promotion of writing and language skills plays a lesser role. The study contributes to a better understanding of digital collaborative writing in school contexts.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Schreibprozesse im digitalen Kontext.....	6
2.1	Prozessorientierte Schreibdidaktik als theoretischer Ausgangspunkt	6
2.2	Veränderungen des Schreibens im digitalen Kontext	12
2.3	Merkmale des digitalen Schreibens	18
2.4	Implikationen für Deutsch- und Schreibunterricht.....	23
3	Kollaboratives Schreiben im digitalen Kontext	29
3.1	Begriffsbestimmung	29
3.2	Forschungsstand	33
3.3	Einstellungen zum (kollaborativen und digitalen) Schreiben im Unterricht.....	34
3.4	Chancen von (digitalem) kollaborativen Schreiben	38
3.5	Herausforderungen von (digitalem) kollaborativen Schreiben	41
3.6	Digitale Unterstützung des kollaborativen Schreibprozesses	43
3.6.1	Digitale kollaborative Plattformen	44
3.6.2	KI als Schreibpartner.....	49
4	Methodisches Vorgehen.....	54
4.1	Beschreibung der Forschungsfrage	54
4.2	Forschungsdesign	55
4.3	Beschreibung der Proband*innen	56
4.4	Datenerhebung	56
4.5	Datenanalyse	57
5	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	130
6	Conclusio und Ausblick	141
7	Literaturverzeichnis.....	144
8	Anhang.....	154

1 Einleitung

Computer, Internet und digitale Tools haben nicht nur unsere Lebensweisen verändert, sondern auch die Art und Weise, wie wir schreiben und Texte gestalten. Digitale Medien eröffnen neue Möglichkeiten, Schreibprozesse zu planen, zu teilen und zu überarbeiten, und verschieben damit traditionelle Vorstellungen des Schreibunterrichts. Texte entstehen im digitalen Raum zunehmend kollaborativ und ermöglichen eine gemeinsame Verschriftlichung, Kommentierung und Überarbeitung von Text in Echtzeit. Vor diesem Hintergrund gewinnt das kollaborative Schreiben als didaktischer Ansatz an Bedeutung. Daraus ergibt sich die Frage, wie sich diese neuen Möglichkeiten im schulischen Alltag widerspiegeln, wie Lehrpersonen kollaboratives Schreiben wahrnehmen und umsetzen und inwiefern insbesondere digitale Schreibsettings den Unterricht bereichern oder gar herausfordern.

Schreiben wird in der Schreibforschung seit mehreren Jahrzehnten nicht mehr als bloße Produktion eines Textes verstanden, sondern als komplexe, prozessorientierte Tätigkeit. Spätestens mit dem kognitiven Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980) und dessen Weiterentwicklung durch Hayes (1996) steht fest, dass Schreiben aus rekursiven Teilprozessen besteht, die sich gegenseitig beeinflussen und ineinander übergehen. Diese prozessorientierte Perspektive bildet bis heute eine zentrale theoretische Grundlage für die Gestaltung von Schreibunterricht. Kollaboratives Schreiben lässt sich dabei als besonders geeignete Umsetzungsform verstehen. Texte werden dabei in Zusammenarbeit geplant, formuliert und überarbeitet. Diese gemeinsame Textproduktion wird bereits in zahlreichen Forschungsbeiträgen als förderlicher Ansatz zur Ausbildung schriftsprachlicher, metasprachlicher und sozialer Kompetenzen aufgegriffen und untersucht. Auch im deutschsprachigen Raum liegen diverse Studien vor, welche die Potenziale kollaborativen Schreibens theoretisch und empirisch beschreiben.

Gleichzeitig haben sich die Bedingungen des Schreibens in den vergangenen Jahren grundlegend verändert. Schreiben findet zunehmend in digitalen Settings statt, ist vernetzt, teilautomatisiert und häufig kollaborativ organisiert. Digitale Medien erweitern dabei kollaborative Schreibprozesse, indem sie gemeinsames Planen, Schreiben und Überarbeiten zeit- und ortsunabhängig ermöglichen.

Zugleich verstärken sie die Rekursivität dieser Teilprozesse, sodass Schreiben stärker als fortlaufender, offener Prozess erfahrbar wird. Damit verändern digitale Schreibmedien nicht nur die Organisation, sondern potenziell auch die Struktur von Schreibprozessen selbst.

Im deutschsprachigen Forschungsraum ist digitales kollaboratives Schreiben zwar zunehmend Gegenstand theoretischer Auseinandersetzungen, die empirische Erforschung der schulischen Praxis blieb bisher dennoch vergleichsweise überschaubar. Insbesondere werden digitale Medien im Deutsch- und Schreibunterricht häufig als Werkzeuge verstanden, die Schreibprozesse erleichtern oder effizienter gestalten sollen. Weniger im Fokus stand bislang die Frage, inwiefern digitale Schreibmedien Schreibprozesse selbst verändern und wie digitale kollaborative Schreibpraktiken systematisch in den Unterricht integriert werden. Vom integrativen Medienkonzept wegbewegend, welches neue Medien lediglich als Erweiterung des Deutschunterrichts anerkennt, wird demnach ein umfassenderes Verständnis der Medienintegration erforderlich, wie Rosa es treffend beschreibt:

„Das neue Leitmedium Computer/Internet ist [...] nicht einfach nur eine zusätzliche neue Methode, mittels derer wir die immer schon gelösten Aufgaben schneller, besser, effizienter bearbeiten. Es verändert stattdessen die Grundlagen und Bedingungen, unter denen wir unsere Aufgaben historisch neu formulieren und neue Lösungen dafür finden.“ (Rosa 2016: o.S.)

Die Umsetzung solcher theoretischen Konzepte ist jedoch nicht allein von didaktischen Überlegungen abhängig, sondern auch von institutionellen Rahmenbedingungen. Ein Blick in den Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) zeigt, dass Digitalisierung und Medienbildung an mehreren Stellen zumindest thematisiert werden. Im Fach Deutsch wird die Auseinandersetzung mit analogen, digitalen und multimedialen Ausdrucksformen sowie der Einsatz digitaler Tools zur Textgestaltung und -überarbeitung betont. Allerdings wird auch hier digitales Schreiben im engeren Sinne weitgehend funktional ausgelegt und digitale Medien als ergänzende Hilfsmittel für die Textproduktion beschrieben. Konkrete Hinweise zur Förderung digitaler Schreibkompetenzen oder zu digitalen kollaborativen Schreibpraktiken finden sich nur vereinzelt.

Dass digitale Medien im Klassenzimmer österreichischer Schulen angekommen sind, zeigt die Studie „Blick ins Klassenzimmer“ der JKU Linz (2025: 3-5). Sowohl die befragten Schüler*innen als auch Lehrer*innen bewerten dabei digitale Medien im Unterricht überwiegend positiv. Gleichzeitig wird deutlich, dass Schüler*innen eine häufigere Nutzung digitaler Medien in den einzelnen Fächern wünschen und digitale Geräte meist nur in Einzelarbeit verwendet werden. Partner- oder Gruppenarbeit mit digitalen Medien sind die Ausnahme und auch für Feedback oder reflexive Prozesse werden sie kaum angewendet. Auch hinsichtlich der Verbesserung schulischer Leistungen und Kompetenzen ergeben sich keine eindeutigen Befunde. Vor diesem Hintergrund wird klar, dass digitale Medien zwar präsent und Lehrer*innen grundsätzlich gewillt sind, diese einzusetzen, ihr Potenzial aber für prozessorientierte, kollaborative oder reflexive Schreibprozesse kaum nutzen. Damit stellt sich die Frage, wie sinnvoll und nachhaltig diese beschriebene Integration tatsächlich ist und ob sich ihr Einsatz lediglich auf eine Überführung vertrauter Schreibaufgaben in ein anderes Format beschränkt. Insbesondere bleibt unklar, in welchem Ausmaß digitale Schreibmedien im Schreibunterricht für kollaborative Schreibprozesse genutzt werden und welche didaktischen Vorstellungen Lehrpersonen damit verbinden.

Gerade Lehrpersonen nehmen in digitalen kollaborativen Schreibprozessen eine zentrale Rolle ein, weil sie diese einleiten, strukturieren und begleiten. Ihre Wahrnehmungen, Erfahrungen und Einstellungen steuern daher, wie kollaboratives Schreiben, insbesondere in digitalen Schreibsettings, im Deutschunterricht umgesetzt wird. Diese Perspektive wird in der bisherigen Forschung allerdings nur selten berücksichtigt.

Unklar bleibt also, auf welche Weise und in welchem Umfang digitale Schreibmedien im Deutschunterricht tatsächlich für kollaborative Schreibaufgaben genutzt werden, welche Funktionen sie dabei erfüllen und wie Lehrpersonen das Potenzial digitaler Kollaboration einschätzen. Ebenso ist noch zu klären, ob digitale Medien als integraler Bestandteil des Prozesses verwendet oder primär entlastende und organisatorische Funktionen im Sinne eines didaktischen Hilfsmittels übernehmen.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich das Ziel der vorliegenden Arbeit, die Wahrnehmung und Umsetzung kollaborativen Schreibens im Deutschunterricht aus der Perspektive von Lehrpersonen zu untersuchen und dabei insbesondere den Einsatz digitaler Schreibmedien in den Blick zu nehmen. Zudem liegt ein besonderes Augenmerk auf den Auswirkungen dieser kollaborativen Schreibaufgaben auf den Schreibprozess der Schüler*innen sowie auf den Einstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte im Umgang mit gemeinschaftlicher Textproduktion. Auf dieser Grundlage wurden folgende Forschungsfragen für die vorliegende Arbeit entwickelt:

- Welche Haltungen und Einstellungen nehmen Lehrer*innen gegenüber dem Schreiben im Deutschunterricht ein?
- Wie wird digitales kollaboratives Schreiben von Lehrpersonen verstanden und in der Unterrichtspraxis umgesetzt?
 - Welche Voraussetzungen und Anforderungen benennen Lehrpersonen für analoge und digitale kollaborative Schreibprozesse?
 - Welche Chancen und Herausforderungen schreiben Lehrpersonen analogen und digitalen kollaborativen Schreibformen zu?
 - Wie nehmen Lehrpersonen den Einfluss kollaborativer Schreibformen auf Schreibprozesse wahr?

Die vorliegende Masterarbeit leistet daher einen Beitrag zur Weiterentwicklung einer Schreibdidaktik im Kontext digitaler Medien, indem sie aufzeigt, wie digitale kollaborative Schreibprozesse im schulischen Alltag wahrgenommen und umgesetzt werden. Durch die qualitative Analyse von Lehrpersonenperspektiven auf digitales kollaboratives Schreiben wird eine Verbindung theoretischer Konzepte mit empirischen Befunden aus der Unterrichtspraxis hergestellt und trägt dazu dabei, Potenziale und Grenzen digitalen Schreibens im Deutschunterricht differenziert zu erfassen. Damit versteht sich die Arbeit als Brücke zwischen schreibdidaktischer Theorie und schulpraktischer Umsetzung.

Um das vorliegende Forschungsvorhaben empirisch umzusetzen, wurden acht leitfadengestützte Interviews mit verschiedenen Lehrpersonen, die das Fach Deutsch sowohl in der Sekundarstufe I als auch II unterrichten, durchgeführt. Die Interviews wurden anschließend transkribiert und hinsichtlich der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022) ausgewertet.

Die Analyse orientierte sich an fünf Hauptkategorien, anhand derer die Aussagen der Lehrpersonen geordnet, beschrieben und für die weitere Interpretation aufbereitet wurden.

Die Arbeit ist in mehrere Kapitel gegliedert, die aufeinander aufbauen und theoretische sowie empirische Perspektiven miteinander verbinden. Der erste Teil der Arbeit befasst sich mit der Darstellung des theoretischen Hintergrunds, wobei sich Kapitel 2 mit den Schreibprozessen im digitalen Kontext beschäftigt. Ausgehend von der prozessorientierten Schreibdidaktik werden zentrale Veränderungen des Schreibens durch digitale Medien sowie charakteristische Merkmale digitalen Schreibens in Abgrenzung zu analogen Schreibpraktiken herausgearbeitet. Im Anschluss daran werden Implikationen für den Deutsch- und Schreibunterricht diskutiert.

In Kapitel 3 liegt der Schwerpunkt auf dem kollaborativen Schreiben im digitalen Kontext. Neben einer Begriffsbestimmung sowie Abgrenzung zu anderen Begrifflichkeiten und einem Überblick über den aktuellen Forschungsstand werden Einstellungen sowie Chancen und Herausforderungen digitalen kollaborativen Schreibens im Unterricht dargestellt. Anschließend werden digitale Unterstützungsformen des kollaborativen Schreibprozesses, einschließlich kollaborativer Plattformen und aktuelle Entwicklungen im Bereich Künstliche Intelligenz als potenzieller Schreibpartner, thematisiert.

Im zweiten Teil der Arbeit wird die empirische Untersuchung und deren methodisches Vorgehen erläutert. In Kapitel 4 werden die Forschungsfragen, das Forschungsdesign, die Auswahl der Proband*innen sowie die Erhebung und Analyse der Daten dargestellt. Darauf aufbauend fasst Kapitel 5 die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung zusammen und diskutiert diese im Hinblick auf die theoretischen Annahmen.

Abschließend werden in Kapitel 6 die zentralen Erkenntnisse der Untersuchung gebündelt, Limitationen reflektiert und Perspektiven für zukünftige Forschung aufgezeigt.

2 Schreibprozesse im digitalen Kontext

Schreibprozesse finden heute zunehmend im digitalen Kontext statt. Diese Entwicklung wirft die grundlegende Frage auf, wie Schreiben verstanden, beschrieben und didaktisch vermittelt werden kann. Insbesondere vor dem Hintergrund prozessorientierter Schreibmodelle gilt es zu klären, inwiefern digitale Medien bestehende Annahmen über Planung, Formulierung und Überarbeitung von Texten verändern. Das vorliegende Kapitel untersucht diese Aspekte, indem es zunächst die prozessorientierte Schreibdidaktik als theoretischen Rahmen vorstellt (siehe Kap. 2.1), anschließend zentrale Veränderungen (siehe Kap. 2.2) und Merkmale digitalen Schreibens analysiert (siehe Kap. 2.3) und schließlich deren Bedeutung für den Deutsch- und Schreibunterricht reflektiert (siehe Kap. 2.4).

2.1 Prozessorientierte Schreibdidaktik als theoretischer Ausgangspunkt

Durch die kognitive Wende in den 1970er Jahren, die eine stärkere Fokussierung auf Betrachtung innerer, mentaler Prozesse mit sich brachte, fand auch ein Umschwung in der Schreibforschung statt. Zusammen mit der Schreibdidaktik konnte aufgezeigt werden, dass der Prozess des Schreibens aus mehreren zusammenhängenden Teilprozessen besteht. Dabei konnte man einen Wandel vom traditionellen Schreibunterricht, der das Schreibprodukt in den Mittelpunkt stellt, zu einem prozessorientierten Schreibunterricht, der den Prozess des Schreibens fokussiert, feststellen. Diesem Trend folgte die Forschung, wo durch die Entwicklung unterschiedlicher Modelle die Komplexität des Schreibprozesses genauer betrachtet wurde (vgl. Merz-Grötsch 2014: 53).

Eine besonders signifikante Rolle in der Schreibforschung spielt vor allem das Schreibprozessmodell nach Hayes und Flower (1980). Das Modell zeigte erstmals auf, dass der Schreibprozess aus mehreren komplexen Komponenten im Prozess der Produktion des Textes zusammengesetzt ist. Der Schreibprozess kann folglich in mehrere Abschnitte, bzw. Subprozesse, gegliedert werden (vgl. Hayes & Flower 1980: 10).

Durch sogenannte „Thinking-Aloud-Protocols“ (Hayes & Flower 1980: 4), wo Proband*innen während der Bearbeitung einer Aufgabenstellung deren Gedanken und Gefühle äußern, konnten Hayes und Flower feststellen, dass Schreiben ein komplexer Problemlöseprozess ist, der mehrere Phasen innerhalb der Produktion des Textes aufweist. Der Schreibprozess gliedert sich dementsprechend in drei Subprozesse: 1. Planen, 2. Formulieren und 3. Überarbeiten (vgl. Hayes & Flower 1980: 12).

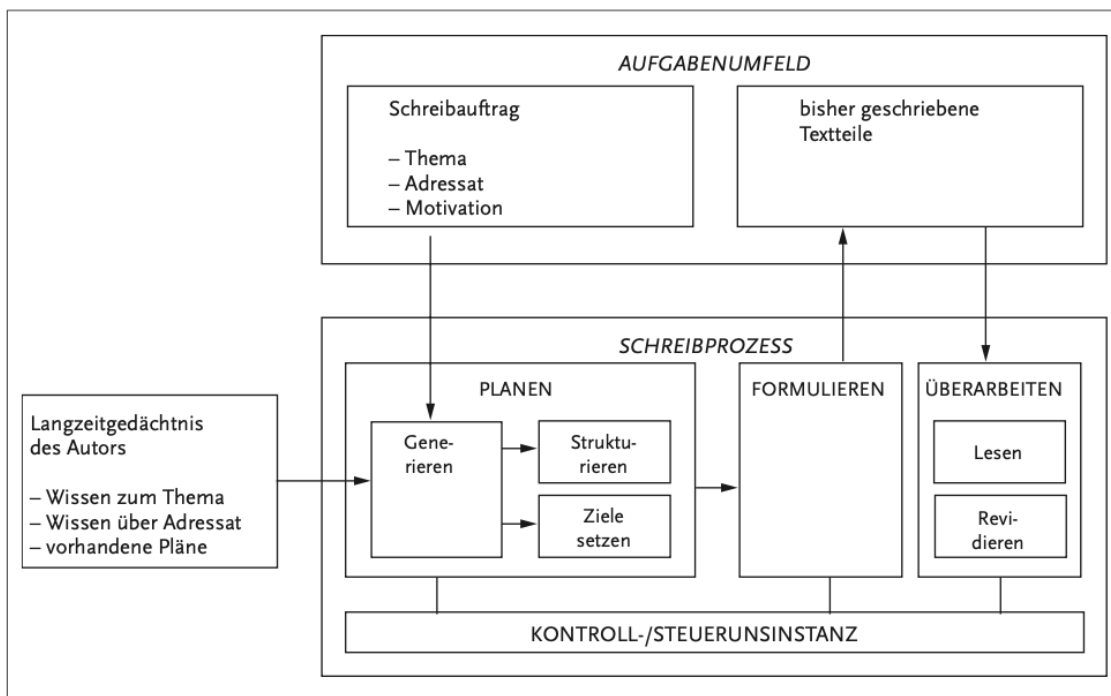


Abbildung 1: Schreibprozessmodell nach Hayes und Flower (1980)

Das Modell zeigt, dass sowohl das Aufgabenumfeld (Thema, Adressat*innen, Motivation) als auch das Langzeitgedächtnis der Schreibenden, das Wissen über Thema, Adressat*innen und Schreibpläne enthält, für die Lösung einer Schreibaufgabe benötigt werden (vgl. Abb. 1; Hayes & Flower 1980: 11-12;).

Der Schreibprozess beginnt mit der Phase des Planens. Anders als bei mündlichen Texten handelt es sich bei schriftlichen Texten um eine „zerdehnte Kommunikationssituation“ (Hochstadt et al. 2022: 123), die sich durch eine längere Entstehung sowie inhaltlich und sprachlich hohen Komplexität auszeichnen (vgl. Hochstadt et al. 2022: 123). Aus diesem Grund wird dem Planungsprozess erhebliche Wichtigkeit zugeschrieben. Dieser beinhaltet beispielsweise das Sammeln und anschließende Ordnen von Ideen, die Organisation der Vorgehensweise und das Aufstellen eines Schreibziels (vgl. Hayes & Flower 1980: 14-15).

In der Praxis kann diese Phase mittels unterschiedlicher Methoden wie das Brainstorming, das Assoziogramm, das Mindmapping und das Clustering unterstützt werden (vgl. Rico 1984). Hinzu kommt die Verfügbarkeit von Textstrukturwissen, welches als eine entscheidende Ressource im Schreibprozess und insbesondere für die Organisation von Information darstellt (vgl. Philipp 2017: 195).

Die Ideen werden schließlich in der Formulierungsphase niedergeschrieben, wobei es sich hierbei nicht „um eine bloße Übersetzung des Gedachten in Schrift handelt, sondern um eine Kombination von schriftlichen Produktions- und Überarbeitungsprozessen.“ (Köller 2023: 155). Maßgeblich für diesen Teilprozess sind grammatisch-syntaktischen Fähigkeiten sowie ein umfassender Wortschatz (vgl. Hochstadt et al. 2022: 124).

Die Prozesse des Formulierens und Überarbeitens befinden sich stets in einem kontinuierlichen Zusammenspiel. Die Schreibenden werfen Gedanken, strukturieren den Text neu, setzen sich mit der sprachlichen Richtigkeit des Textes auseinander und versuchen Widersprüche zu entfernen (vgl. Hayes & Flower 1980: 16-17).

Kruse und Ruhmann (2006) fassen den Einfluss des Modells auf die Schreibforschung folgendermaßen zusammen:

„Der modernen Schreibpädagogik lieferten Flower und Hayes damit erstmals ein Beschreibungs- und Diagnoseinstrument für Schreibhandlungen, das der Dynamik und Individualität von Schreibprozessen gerecht wird. Es erlaubt, Schreibvorgänge explizit als bewusste Steuerungshandlungen zu beschreiben und Überforderungssituationen beim Schreiben zu analysieren, und schafft damit die Grundlage dafür, Instruktionen, Strategien und Interventionen zur bewussten, professionellen Steuerung des Schreibprozesses zu formulieren.“ (Kruse & Ruhmann 2006: 25)

Aufgrund neuer Forschungserkenntnisse entwickelte Hayes (1996) schließlich sein Modell zum Schreibprozess weiter und stellte damit die Aspekte Kognition und Affekt hinsichtlich des Schreibvorgangs in den Mittelpunkt des Modells. Insbesondere verweist er auf innere und äußere Einflüsse, die den Schreibprozess maßgeblich beeinflussen.

Ziel der Neukonzeption ist es, eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Vielschichtigkeit des Schreibvorgangs zu veranschaulichen, eine gewisse Struktur bereitzustellen und Beziehungen innerhalb des Schreibprozesses zu erläutern (vgl. Hayes 1996: 1).

Darüber hinaus verdeutlicht das weiterentwickelte Modell, dass Schreiben nicht als rein individueller Prozess zu verstehen ist, sondern stets in soziale Kontexte eingebettet bleibt (vgl. Hayes 1996: 5). Auf folgende vier Faktoren wird im erweiterten Modell besonders eingegangen: 1. Funktion des Arbeitsgedächtnisses, 2. räumlich visuelle und sprachliche Repräsentationen, 3. Motivation und Affekt sowie 4. Überarbeitung der kognitiven Prozesse (vgl. Hayes 1996: 61). Die folgende Abbildung zeigt die Grundstruktur des modifizierten Schreibprozessmodells nach Hayes (1996), welches sich grob in die Komponente *Kontext* und *Individuum* gliedern lässt (vgl. Abb. 2; Hayes 1996: 4). Für diese Untersuchung liegt der Schwerpunkt allerdings auf dem Kontextfaktor, da dieser für die Analyse digitaler und kollaborativer Schreibprozesse besonders relevant ist.

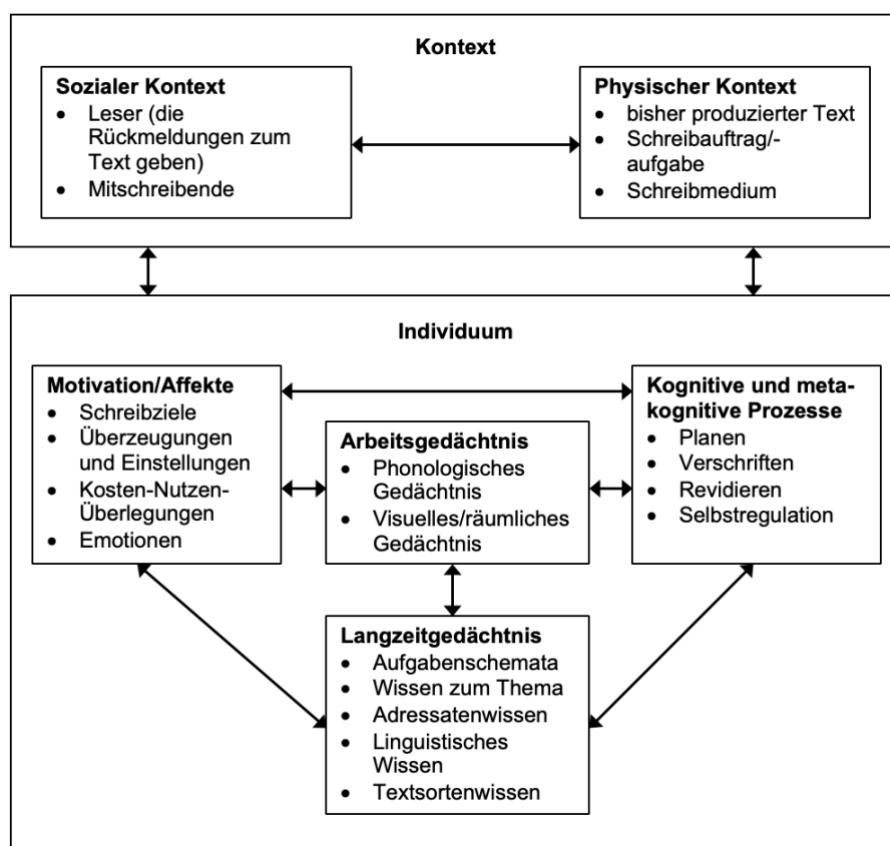


Abbildung 2: Schreibprozessmodell nach Hayes (1996)

Das Modell zeigt, dass Schreibprozesse stets in einem bestimmten *Kontext* stattfinden und von äußeren Einflüssen geprägt sind, die sowohl sozial als auch physisch sein können. Durch Schreiben findet ein Austausch bzw. die Kommunikation mit anderen Menschen statt und ist somit „immer ein sozialer Prozess“ (Girgensohn & Sennewald 2012: 18). Schreiben ist aber nicht nur aufgrund der Kommunikation zwischen Menschen sozial, sondern auch, weil der Akt des Schreibens ein soziales Produkt hervorbringt und in einer sozialen Umgebung durchgeführt wird:

„Was wir schreiben, wie wir schreiben und für wen wir schreiben, wird durch soziale Konventionen und durch die Geschichte unserer sozialen Interaktion bestimmt.“ (Hayes 1996: 5)

Wie man der Abbildung entnehmen kann, beinhaltet die soziale Aufgabenumgebung einerseits *Adressat*innen*. Dabei müssen Schreibende beim Schreibprozess die Leserschaft hinsichtlich Textart, Ausdruck und Wissenstand berücksichtigen. Im schulischen Kontext kommt zudem die Bewertung des Textes auf Seiten der Lehrperson hinzu, was sich ebenfalls auf den Schreibprozess auswirkt (vgl. Girgensohn & Sennewald 2012: 19). Besonders interessant für die vorliegende Arbeit ist jedoch der Aspekt der *Mitschreibenden*. Schreiben als sozialer Prozess meint auch das gemeinsame Verfassen von Texten (vgl. Hayes 1996: 5-6). Methoden wie kooperatives oder kollaboratives Schreiben, wo sich Schreiber*innen entweder gegenseitig im Schreibprozess unterstützen oder gemeinsam an einem Text arbeiten, bekräftigen diesen Ansatz (vgl. Philipp 2020: 28).

Die physische Aufgabenumgebung beinhaltet zum einen den *bisher produzierten Text*. Dieser beeinflusst den Schreibprozess dahingehend, dass Schreibende stets an das bereits Geschriebene anknüpfen, dieses erweitert und bereits im Schreibprozess Revisionen vornehmen (vgl. Hayes 1996: 6). Weiters gehört zur physischen Aufgabenumgebung auch der *Schreibauftrag*, welcher das Schreiben maßgeblich beeinflussen kann. Im Normalfall werden Schreibaufgabe im schulischen Kontext realisiert. Schüler*innen reagieren dementsprechend „auf eine von außen an sie herangetragene schreibbezogene Anforderung“ (Philipp 2020: 27).

Schließlich ist das *Schreibmedium* als ebenfalls wichtiger Bestandteil der Schreibumgebung zu nennen. Je nachdem, welches Schreibmedium, wie beispielsweise Stift, Tastatur oder heutzutage auch Touchscreen, verwendet wird, so wirkt sich dies auch auf die Textqualität aus (vgl. Hayes 1996: 6-7; Philipp 2020: 27-28).

Hayes' überarbeitetes Modell zeigt schließlich, dass die Grenzen der Teilphasen verschwimmen und Schreiben als reflexiver und rekursiver Prozess verstanden werden muss. Während im früheren Modell insbesondere der Planungsphase eine zentrale Rolle zugeschrieben wurde, verdeutlicht seine neue Arbeit, dass Schreiben vielmehr durch ein Zusammenspiel unterschiedlicher reflektiver Tätigkeiten geprägt ist. Dazu zählen neben dem Problemlösen auch fortlaufende Entscheidungsprozesse sowie inferenzielle Leistungen, etwa im Hinblick auf Textstruktur, sprachliche Angemessenheit oder Leser*innenreaktionen (vgl. Hayes 1996: 20-23).

Schreiben ist vor diesem Hintergrund kein linearer Ablauf, sondern ein dynamischer Prozess, in dem Schreibende wiederholt zwischen Planen, Formulieren und Überarbeiten wechseln und ihr Vorgehen kontinuierlich an Text, Aufgabe und Kontext anpassen. Baumann und Pohl (2011) charakterisieren die Teilprozesse demnach folgendermaßen:

„das Moment des Interaktiven (zwischen den Teilprozessen bestehen vielfältige Wechselwirkungen), des Iterativen (alle Teilprozesse können sich während der Textproduktion wiederholen) und die Tatsache, dass sich Schreiber bei der Textproduktion ihrer Teilhandlungen bewusst werden.“ (Baumann & Pohl 2011: 78)

In diesem Zusammenhang lässt sich ableiten, dass prozessorientiertes Schreiben das Schreibenlernen als einen dynamischen und komplexen Vorgang begreift. Die Textproduktion geschieht dabei in verschiedenen Teilprozessen, nämlich dem Planen, Formulieren sowie dem Überprüfen und Überarbeiten. Diese Teilprozesse verlaufen jedoch nicht streng sukzessiv, sondern stehen in einem interaktiven Verhältnis zueinander, können wiederholt werden und beziehen sich wechselseitig aufeinander (vgl. Baumann 2003: 254-255).

Im schulischen Kontext fordert die Schreibdidaktik eine Berücksichtigung des gesamten Schreibprozesses und nicht allein des fertigen Produkts. Die Orientierung am Entstehungsprozess und die einzelnen Teilhandlungen ermöglicht eine überschaubare Bewältigung von Teilaufgaben, die schrittweise bearbeitet werden können. Ein besonderer Vorteil für das Lehren und Lernen des Schreibens liegt darin, dass individuelles Lernen und Üben entlang der einzelnen Teilaufgaben erfolgen kann. Dabei können sowohl auf vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen also auch unterschiedliche Lerntempi, die ihren Lernvoraussetzungen gerecht werden, eingegangen werden (vgl. Merz-Grötsch 2016: 69). In der Unterrichtspraxis scheint sich der prozessorientierte Ansatz nur teilweise durchzusetzen. Denn nach wie vor ist im schulischen Kontext das „Schreiben in einem Zug“ (Hochstadt et al. 2022: 121) vorherrschend. Schreiben wird daher zunehmend von Schüler*innen als nicht lernbare und nicht vorbereitbare Kompetenz wahrgenommen.

2.2 Veränderungen des Schreibens im digitalen Kontext

Schule fungiert als zentraler Ort des Schriftsprachenerwerbs und vermittelt grundlegende Normen des Schreibens, weshalb Schreibpraktiken stark durch schulische Kontexte geprägt sind. Schulisches Schreiben ist normorientiert und bewertend ausgerichtet, weil schriftsprachliche Leistungen anhand von dichotomen Kategorien wie „richtig/falsch“ oder „gut/schlecht“ beurteilt werden. Diese schulischen Maßstäbe beeinflussen nicht nur schulische Schreibhandlungen, sondern wirken auch auf den öffentlichen Diskurs über Sprache ein (vgl. Busch 2022: 520).

Die fortschreitende Digitalisierung verändert Schreibpraktiken und Schreibprozesse jedoch grundlegend. Digitale Alltagskommunikation, etwa in Chats oder sozialen Medien, folgt anderen funktionalen Logiken. Sie zeichnet sich durch ihre Situativität, Kurzlebigkeit und Interaktivität aus. Die Grenzen zwischen Schreibenden und Lesenden sind fließend und das Schreibziel ist weniger die Produktion eines dauerhaften Textes als die soziale Interaktion (vgl. Busch 2022: 520–521). Diese Abweichung von schulischen Normen wird oft kritisch bewertet und als vermeintlichen „Sprachverfall“ problematisiert (vgl. Busch 2022: 521). Tatsächlich zeigen empirische Studien, dass digitales Schreiben keine negativen Auswirkungen auf Rechtschreibkompetenzen bewirkt.

Vielmehr sind sich Schreibende diese Unterschiede von schulischem und digitalem Schreiben bewusst und können je nach kommunikativem Anlass unterschiedliche Sprachregister anwenden (vgl. Plester & Wood 2009; Dürscheid et al. 2010; Busch 2021).

Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive ist digitales Schreiben vor allem durch seine Vielfalt gekennzeichnet. Gesellschaftliche Kommunikation wird im Zuge der Digitalisierung medial differenzierter, sodass sich Schreibweisen stärker an Situation, Medium und kommunikativen Zweck anpassen (vgl. Busch 2022: 522). Schrift tritt dabei zunehmend in Kontexte, die früher überwiegend mündlich organisiert waren, etwa wenn Gespräche durch WhatsApp-Chats ersetzt oder ergänzt werden (vgl. Androutsopoulos & Busch 2020). Schriftlichkeit wird dadurch flexibler, wobei unterschiedliche Stile, Normen und Funktionen nebeneinander koexistieren. Digitale Medien sind daher nicht als Ausdruck eines Sprachverfalls zu verstehen, sondern verdeutlichen eine Verschiebung von einem normorientierten, analogen Schreibverständnis hin zu einem situations- und funktionsbezogenen, digitalen Schreiben (vgl. Busch 2022: 522; 524-525).

Hinsichtlich technisch-medialen Aspekten des Schreibens lässt sich zudem ein weiterer Wandel festmachen. Während früher überwiegend handschriftlich auf Papier geschrieben wurde, nutzen Jugendliche wie Erwachsene heute zunehmend Tastaturen, Tablets oder Touchscreens. Dies belegen unter anderem Hurschler Lichtsteiner und Schüler (2023), nach denen im Jahr 2020 an einer Schweizer Universität Notebooks das am häufigsten verwendete Medium für Mitschriften waren. Gleichzeitig verdeutlicht die Untersuchung, dass im Jahr 2021 eine kombinierte Nutzung von analogem Stift und Notebook von Studierenden präferiert wurde (vgl. Hurschler Lichtsteiner & Schüler 2023: 54). Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass vermehrt Mischformen von Verschriftungstechnologien und -techniken angewendet werden und die Wahl der Schreibmedien situationsabhängig erfolgt. Einfache Gegenüberstellungen von Handschrift und Tastaturschreiben sowie von analogem und digitalem Schreiben werden, nach den Autorinnen, der tatsächlichen Schreibpraxis nicht gerecht. Stattdessen ist von einer Hybridität auszugehen, in der unterschiedliche Technologien und Techniken miteinander kombiniert werden (vgl. Hurschler Lichtsteiner & Schüler 2023: 55-56).

Diese Hybridität zeigt sich besonders in der technischen Beteiligung digitaler Medien an der Textproduktion. Funktionen wie Autokorrektur, Wortvervollständigung oder Diktieren per Spracherkennung greifen in die Produktion eines Textes ein, häufig ohne dass Schreibende dies bewusst wahrnehmen (vgl. Hurschler Lichtsteiner & Schüler 2023: 56). Auch handschriftliche Eingaben werden zunehmend digital verarbeitet, etwa durch Smartpens oder Stifte auf Tablets. Dadurch entsteht ein flexibler Wechsel zwischen Handschrift und Tastatur und ermöglicht die Nutzung zusätzlicher Funktionen wie Vorlesehilfen. In solchen Settings wird Text zunehmend multimodal, da neben Schrift auch grafische und auditive Elemente integriert werden (vgl. Hurschler Lichtsteiner & Schüler 2023: 56-57). Digitale Schreibmedien sind daher nicht als Gegensatz zu analogen Schreibformen zu verstehen, sondern als Erweiterungen bestehender Technologien und Techniken. Wie Weingarten (2014) festhält, existieren sowohl chirografische, typografische als auch diktierter Formen der Verschriftung jeweils in analogen und digitalen Ausprägungen.

Trotz dieser hybriden Schreibrealität bleiben Begriffsabgrenzungen zwischen analogem und digitalem Schreiben für eine theoretische Einordnung notwendig. Dürscheid (2020: 32-33) begreift digitales Schreiben als die Eingabe graphischer Zeichen über eine Computertastatur. Schreiben mit Stift oder Finger auf einem Touchscreen gehört ihrer Auffassung nicht zu digitalen Schreibmedien, weil hier der Schreibprozess handschriftlich passiert. Gleichzeitig betont sie, dass digitales Schreiben nicht mit Schreiben im Internet gleichzusetzen ist, weil Texte auch offline verfasst werden können. Analoges Schreiben beschreibt sie entsprechend als Schreiben per Hand auf Papier. Digitale Schreibmedien zeichnen sich nach Dürscheid (2020: 34) durch eine leichte Veränderbarkeit von Textstruktur, eine flexible Gestaltung von Absätzen und Layout sowie eine individuelle Anpassung von Schriftgestaltung, Symbolen und Zeichen aus. Demnach bieten sie ein hohes Maß an Flexibilität in der Zeichenwahl und Textgestaltung. Solche Funktionen sind in diesem Umfang beim handschriftlichen Schreiben nicht möglich.

Steinhoff (2022: 146) wiederum versteht digitales Schreiben in Anlehnung an Schneider und Anskeit (2017) weiter gefasst als eine Gesamtheit der beim Schreiben genutzten Hard- und Software, sogenannte Medienensembles. Dazu zählen beispielsweise Laptop, Textverarbeitung, Literaturverwaltung, PDF- und E-Mail-Programme, Browser, Internetzugang und Cloud-Ordner.

Nach Lobin (2014: 86) lässt sich die Entstehung und Entwicklung digitaler Schreibmedien an der Automatisierung (Beschleunigung, Unterstützung und teilweise Übernahme des menschlichen Schreibens durch maschinelle Datenverarbeitung), der Datenintegration (Einbindung verschiedener Datenarten wie Schrift, Bild, Ton durch digitale Codierung) sowie die Vernetzung (globaler Datenaustausch über das Internet) festmachen.

Digitale Schreibmedien beeinflussen zudem den Schreibprozess selbst. Im Gegensatz zu „traditionellen“ schriftlichen Kommunikationsformen, wird digitales Schreiben mit Begriffen wie Entgrenzung, Interaktivität, Beschleunigung und Verfügbarkeit in Verbindung gebracht. Hinzu kommen eine enge Verschränkung von Produktions- und Rezeptionsprozessen sowie weitreichende Möglichkeiten der Speicherung und Editierung von Texten (vgl. Androutsopoulos 2007: 74; Knopf 2022: 388-389). Digitale Schreibmedien dringen somit auch in den Schreibprozess ein, in dem das Schreiben durch den Computer die Rekursivität des Schreibens unterstützt und den Wechsel zwischen den einzelnen Phasen (Planen, Verfassen, Überarbeiten) erleichtert (vgl. Becker-Mrotzek 2007). Nach Schaumburg (2006: 24-42) bereichern digitale Schreibmedien die einzelnen Phasen des Schreibprozesses folgendermaßen:

Planen

- Durch das Internet wird ein Zugriff auf unterschiedliche digitale Ressourcen sowie eine umfassendere Informationsrecherche ermöglicht, die das Verfassen von Texten erleichtern kann.
- Die Ergebnisse, die während der Planungsphase entstehen (z. B. Ideen, Stichworte, Notizen), lassen sich mit digitalen Programmen leicht ordnen, strukturieren und weiterverarbeiten.

Verfassen

- Die computergestützte Textproduktion kann zu einer motorischen und kognitiven Entlastung beim Schreiben führen.
- Programme, die sich leicht bedienen lassen, fördern zusätzlich den Schreibprozess.

Überarbeiten

- Die Überarbeitung wird hinsichtlich der erhöhten Lesbarkeit, unterschiedlichen Überarbeitungsmöglichkeiten und automatischen Überprüfungen (wie Rechtschreib- und Grammatikprüfung) erleichtert.
- Sprachliche Variation durch die Anwendung von Thesaurus, Wortfeld- und Registerkontrolle wird zugänglich.
- Mehrere Textversionen bleiben durch Speichermöglichkeiten erhalten und können miteinander verglichen werden.
- Unterschiedliche digitale Plattformen ermöglichen einen vereinfachten Austausch und eine gemeinsame Überarbeitung der Texte.

Vor diesem Hintergrund lässt sich zusammenfassen, dass digitale Schreibmedien Planung, Formulierung und Überarbeitung flexibler und offener machen. Schreibende können Informationen strukturierter sammeln, Ideen und Textteile jederzeit verändern und überarbeiten und wiederholt zwischen den Phasen wechseln, wodurch der Schreibprozess rekursiv und iterativ wird. Digitale Schreibmedien verstärken damit zentrale Merkmale prozessorientierten Schreibens. Gleichzeitig fördert die ständige Anpassungsmöglichkeit von Texten in digitalen Schreibumgebungen die Reflexion über das Geschriebene sowie die Sichtbarkeit von Zwischenständen, etwa durch Versionsvergleichen oder Kommentare. Insgesamt gestaltet sich der Schreibprozess dadurch demnach zugänglicher und flüssiger.

Neben der Veränderung technisch-medialer Aspekte sowie des Schreibprozesses prägt die Digitalisierung auch die sozialen sowie semiotischen Facetten des Schreibens. Digitales Schreiben ermöglicht nämlich einen einfachen Austausch und gemeinsames Schreiben, weshalb kollaboratives Schreiben auch als typischer Modus des digitalen Schreibens angesehen wird (vgl. Abraham 2018: 274). Zugleich ermöglicht digitales Schreiben eine Anwendung diversester Schriftzeichen, Schreibende sind daher nicht durch Handschrift limitiert. Zudem geht die digitale Schreibpraxis über Schriftzeichen hinaus und ermöglicht eine Integration unterschiedlichster Medien wie Grafiken, Bilder oder Töne (vgl. Lehnen 2017: 99; Steinhoff 2022: 151). Digitales Schreiben wird somit multimodal.

Über die Veränderungen technisch-medialer, sozialer und semiotischer Facetten sowie der Teilprozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten hinaus lässt sich eine weitere grundlegende Verschiebung im Schreibprozess im Hinblick auf Automatisierungsprozesse beobachten. Bisher standen in der Schreibforschung menschliche Gedanken- und Formulierungsprozesse im Mittelpunkt, während Schreibmedien hauptsächlich als Instrumente betrachtet wurden (zsf. Becker-Mrotzek et al. 2017). Schreibmedien hatten demnach die Funktion, menschliche Gedanken und Formulierungen zu verschriftlichen. Zwar ist unbestritten, dass sich die Verwendung von Kreide oder Schrift anders auf den Schreibprozess auswirkt als der Einsatz von Laptops oder Smartphones, dennoch wurde der Einfluss der Medien auf das Schreiben bislang nur begrenzt analysiert (vgl. Steinhoff & Lehnen 2025: 1). Darüber hinaus liegt der Fokus der deutschsprachigen Forschung weiterhin stark auf dem schulischen Schreiben, wobei insbesondere das Handschreiben als vorherrschender Schreibmodus im Mittelpunkt steht (Fröhlich et al. 2024: 130).

Blickt man aber auf alltägliche Schreibpraktiken zeigt sich jedoch, dass Schreiben heute vorwiegend digital und teilautomatisiert passiert (zsf. Lehnen & Steinhoff 2024), beispielsweise durch automatische Formatierungen, Korrekturen oder Übersetzungen (vgl. Dale & Viethen 2021). Durch die breite Zugänglichkeit von KI-Tools, insbesondere seit der Bereitstellung der GPT-basierten Systeme durch das Unternehmen OpenAI im Jahr 2022, zeichnet sich zudem im Schreiballtag ein weiteres neues Bild ab: Computer übernehmen nicht länger nur unterstützende Funktionen, sondern erstellen zunehmend eigenständig Texte (vgl. Steinhoff 2023). Aufgaben, die zuvor ausschließlich menschliche Fähigkeiten erforderten, wie das Erstellen komplexer und kohärenter Texte, können nun von generativer KI realisiert werden (vgl. Steinhoff & Lehnen 2025: 1-2).

Steinhoff (2022: 143–147) und Lehnen (2025: 57–75) zeigen, dass Schreibende zunehmend „koaktiv“ mit digitalen Systemen arbeiten. Koaktiv bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Mensch und Maschine gemeinsam am Schreibprozess beteiligt sind. Diese Koaktivität reicht von der Nutzung klassischer Textverarbeitungsprogramme, etwa durch Rechtschreib- und Grammatikkontrollen oder Copy-Paste-Praktiken, bis hin zu KI-basierten Anwendungen wie ChatGPT, bei denen die Textproduktion teilweise oder vollständig automatisiert passiert.

Diese Entwicklung hat maßgebliche Konsequenzen für Autor*innenschaft und Schreibprozess an sich. Aufgaben wie Formulierung, Überarbeitung oder Korrektur werden in zunehmendem Maße von Software übernommen, während Schreibende zu Ko-Autor*innen ihres eigenen Textes werden und somit eine stärker kontrollierende oder ergänzende Rolle einnehmen. Schreiben findet somit weniger als ausschließlich menschliche Tätigkeit statt, sondern als Produkt einer Mensch-Maschine-Interaktion, in der Autor*innenschaft geteilt und neugestaltet wird (vgl. Steinhoff & Lehen 2025; Lehen 2025; Steinhoff 2023). Gleichzeitig zeigt sich ein Nebeneinander analoger und digitaler Praktiken, das Lehen (2025) als „postdigital“ bezeichnet und das verdeutlicht, dass digitale Technologien analoge Praktiken nicht ersetzen, sondern mit ihnen verschränkt sind.

Diese beschriebenen Veränderungen digitaler Schreibpraktiken und Schreibprozesse legen zugleich Fragen bezüglich der Schreibforschung und -theorie offen. Angesichts koaktiver und teilautomatisierter Schreibsettings bleibt nämlich unklar, wie einzelne Teilprozesse in Zukunft empirisch erfasst und theoretisch beschrieben werden können, weil Prozesse zwischen Input (z. B. Prompts) und Output (Text) durch KI kaum beobachtbar sind (vgl. Lehen & Steinhoff 2024: 537). Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie Schreibkompetenz künftig zu definieren ist, welche Schreibhandlungen Schreibende selbst ausführen sollen und welche Kompetenzen im Umgang mit KI notwendig sind (vgl. Bubenhofer 2024: 91–92; Lehen 2025: 75).

2.3 Merkmale des digitalen Schreibens

Nachdem die Veränderungen des Schreibens durch digitale Medien betrachtet wurden, richtet sich der Blick nun auf zentrale Merkmale des digitalen Schreibens und deren Abgrenzung zum analogen bzw. manuellem/handschriftlichen Schreiben. Schon im Jahr 1995 erkennt Flusser die grundlegende Veränderung des Schreibprozesses, die durch das Schreiben am Computer ausgelöst wird:

„Das schöpferische Engagement wird anders als vorher erlebt. Es ist eine neue Art von Selbstkritik und von Verantwortlichkeit dem andern gegenüber hinzugekommen, und der Text hat eine neue Art von Eigenleben gewonnen.“ (Flusser 1995: 65).

Zwei Aspekte aus Flussers Überlegungen über digitale Schreibpraktiken sind dabei von besonderer Bedeutung: Rekursivität und Dialogizität. Im Kontext der Schreibdidaktik lassen sich die beiden Begriffe in Prozessorientierung und Kooperation lesen (vgl. Radvan 2013: 108). Ausgehend davon sind in den letzten 30 Jahren vor allem zwei Entwicklungen zusammengelaufen, zum einen die prozessorientierte Schreibdidaktik (mit kooperativen Lernformen) und zum anderen die Omnipräsenz digitaler Schreibmedien (vgl. Radvan 2013: 108).

Dennoch bleibt ungeklärt, wie digitales Schreiben verstanden werden kann. Definiert man digitales Schreiben nach dem Schreibprozessmodell von Hayes und Flowers (1980), welches Schreiben als Prozess, in dessen Rahmen interne Sprache in extern aufgezeichnete Symbole übertragen wird (vgl. Berninger et al. 2009: 124), versteht, so sind manuelles bzw. handschriftliches und digitales zwei unterschiedliche Transkriptionsmodi. Sie weisen Unterschiede hinsichtlich der Instrumentalität und Körperlichkeit des Schreibens auf (vgl. Radvan 2013: 109).

Schreiben per Hand beinhaltet die Entstehung eines Buchstabens auf einer physischen Oberfläche mit Hilfe eines Schreibgerätes. Durch diesen Vorgang wird mittels verschiedenen Bearbeitungstechniken wie Einritzen, das Auftragen einer Flüssigkeit oder Ähnlichem verändert. Im Gegensatz dazu wird beim digitalen Schreiben ein auf einer Fläche (z.B. Tastatur oder Touchscreen) angeordneter Buchstabe ausgewählt. Dementsprechend geht es beim digitalen Schreiben nicht um die Formation eines Zeichens, sondern um einen Selektionsprozess (vgl. Radvan 2013: 109).

Radvan (2013: 109) beschreibt den Vorgang des digitalen Schreibens als „Produktion eines Textes, bei dem digitale Schreibmedien in allen Phasen des Schreibprozesses operativ und funktional eingesetzt werden“. Vor diesem Hintergrund ist eine Definition des Begriffs „Schreibmedium“ ebenfalls von Nöten. Schreibmedien sind nach Habscheid (2000: 127) dementsprechend „materiale, vom Menschen hergestellte Apparate zur Herstellung/Modifikation, Speicherung, Übertragung oder Verteilung von sprachlichen (und nicht-sprachlichen) Zeichen.“

Weiters ist es für das digitale Schreiben erforderlich, dass bestimmte Medieneigenschaften wie Interaktivität, Konnektivität und Multimedialität vorhanden sind (vgl. Radvan 2013: 110). Schließlich lässt sich festhalten, dass digitales Schreiben nicht durch das einfache Abtippen eines handgeschriebenen Textes auf dem Computer realisiert wird, sondern durch die Verwendung digitaler Schreibmedien während des gesamten Schreibprozesses. Digitales Schreiben meint daher den Einsatz von Schreibmedien von der Planung und Vorbereitung über das Entwerfen und Formulieren bis hin zum (kooperativen) Überarbeiten eines Textes (vgl. Radvan 2013: 110).

Ludwigs Modell (2005:11-19) eröffnet eine differenziertere Betrachtung des digitalen Schreibens. Das Modell basiert auf der Abgrenzung einer sogenannten Basishandlung, nämlich die Produktion von Buchstaben, und verschiedenen möglichen Zielhandlungen, welche die Produktion von Buchstaben, Wörtern, Sätzen, Texten und Skripten beinhalten. Basis- und Zielhandlung fallen zusammen, wenn Buchstaben erzeugt werden. Wird jedoch ein Wort produziert, so gehen die beiden Handlungen auseinander. Denn das Ziel dieser Handlung ist die Erstellung eines einzelnen Wortes, welche aus mehreren Basishandlungen resultiert. Ludwig strukturiert daher den Schreibprozess hierarchisch, indem er zwischen Basis- und Zielhandlungen unterscheidet, die sich im Verlauf des Schreibens verändern können. Dabei entwickelt er nicht nur aufeinander aufbauende, sondern auch eng miteinander verknüpfte Schreibebenen. Das Modell dient „sowohl den Unterschied zwischen verschiedenen Ausprägungen des Schreibens Rechnung zu tragen, als auch alle begrifflichen Ausdifferenzierungen in seiner Extension zu umfassen“ (Ludwig 2005:12). Das Modell beschreibt die Entstehung von Schrift als Prozess der Erzeugung und Anordnung sprachlicher Zeichen wie Buchstaben oder Abstände auf einem physischen Medium. Dabei legt es sich nicht auf bestimmte Schreibwerkzeuge fest und ist gleichermaßen für das handschriftliche Schreiben und das Schreiben am Computer anwendbar (vgl. Radvan 2013: 117).

In Anlehnung auf Ludwigs Modell entwickelt Radvan (2013: 117-123) ebenfalls ein Konzept, das sich auf die unterschiedlichen Ebenen des digitalen Schreibens fokussiert. Radvans Modell greift, ähnlich wie Ludwigs Konzeption, die Graphem-Ebene auf und zerlegt die Erstellung eines digitalen Skripts in eine Abfolge möglicherweise aufeinander folgender Handlungen (vgl. Radvan 2013: 117).

Über Ludwigs Modell hinweg, unterteilt Radvan sein Modell in Schreib- und Textoperationen. Im Gegensatz zu Ludwig wird hier eine morphologische beziehungsweise morpho-syntaktische Ebene miteinbezogen. Die aus den Schreiboperationen anknüpfenden Textoperationen verdeutlichen die Potenziale digitalen Schreibens, da die Abfolge von Wörtern und Textteilen flexibel verändert werden kann. Texte können somit durch Ausschneiden, Kopieren und Einfügen ganz einfach umgestaltet werden (vgl. Radvan 2013: 119).

Radvans Konzept stellt eine unterrichtspraktische Perspektive in den Mittelpunkt, welche einerseits textsortenunabhängig ist und andererseits die Produktion eines orthographisch und lexikalisch entsprechenden Text begünstigt. Schon bei der Herstellung von Graphen lassen sich Veränderungen zwischen Manuskripten und Typoskripten feststellen. Die Graphen sind dabei ein fundamentaler Bestandteil für alle Ebenen. Werden Änderungen an den vorhandenen Graphen vorgenommen, so wirken sich diese auch auf die nachfolgenden Schreib- und Textvorgänge aus. Die Graphen verdeutlichen außerdem, dass einige Unterschiede zwischen digitalem und manuellem Schreiben nicht schrittweise oder graduell sind, sondern in klaren Kategorien eingeordnet werden können (vgl. Radvan 2013: 119). Diese Veränderungen/Unterschiede zwischen digitalem und manuellem Schreiben zeigen sich insbesondere in den Bereichen des „Instrumentell-Technischen“ und des „Körperlich-Gestischen“.

Reuß zeigt in der Unterscheidung der Begriffe „Ort“ und „Stelle“, dass das digitale Schreiben eine andere Art der Präsenz annimmt als die Handschrift (vgl. Reuß 2006: 60). Während in Manuskripten der Text immer einen konkreten „Ort“ einnimmt, wird bei Digiskripten der Text aufgrund seines Produktionscharakters einer bestimmten „Stelle“ zugeordnet. Diese „Stelle“ ermöglicht wiederum eine fast unbegrenzte Variation der Reproduktion durch Druck oder die Darstellung auf Bildschirmen oder anderen Anzeigegeräten (vgl. Radvan 2013: 123).

In Bezug auf die Veränderungen hinsichtlich des Aspekts „Körperlich-Gestisch“, zieht Radvan zwei Begriffe aus der Musik heran und stellt sie der Handschrift und dem digitalen Schreiben gegenüber. Demnach beschreibt er das manuelle Schreiben als „verbunden, gleitend und tendenziell horizontal verlaufend“ (Radvan 2013: 123) und ordnet diesem Vorgang den Begriff „*legato*“ zu.

Digitales Schreiben hingegen sieht er als „*staccato*“, „eine punktuelle und unverbundene, eher vertikal verlaufende Bewegung“ (Radvan 2013: 123).

Radvan konkretisiert diese Veränderungen, die sich beim digitalen Schreiben äußern, in einer Tabelle und bezieht sich vor allem auf Änderungen bei der Schriftproduktion (Graphie), der Autovervollständigung, dem Autotext/ Rückgängigmachung und Wiederherstellung eines Textes (Orthographie und Morphosyntax) sowie (Auto-) Rechtschreib- und Grammatikkorrektur (vgl. Radvan 2013: 120-122).

Hinsichtlich der digitalen Schriftproduktion können zum einen Veränderungen bei der Instrumentalität des Schreibens und zum anderen bei der Körperlichkeit des Schreibens unterschieden werden. In Bezug auf die Instrumentalität des Schreibens lässt sich beim digitalen Schreiben eine veränderte Materialumgebung feststellen (vgl. Radvan 2013: 120-121).

Digitales Schreiben setzt technisch-physikalischen Bedingungen voraus, weil für die Nutzung beispielsweise eine Stromversorgung notwendig ist, um Computer oder Tablets zu verwenden. Außerdem ermöglicht digitales Schreiben eine typographische Bearbeitung des Textes in Bezug auf Schriftart, Schriftgrad, Schriftauszeichnung (z.B., fett, kursiv, unterstrichen), Satzbreite, Zeichen-, Wort- und Zeilenabstand sowie Zeilenfall (z.B., Blocksatz, Flattersatz).

Anders als beim manuellen Schreiben muss der Schreibprozess nicht abgebrochen und erneuert werden, was wiederum bedeutet, dass beim digitalen Schreiben kein festgelegtes Schriftbild vorhanden ist (vgl. Radvan 2013: 120). Weiters verändert sich durch digitale Technologien die Art und Weise, wie geschrieben wird, sprich die Körperlichkeit des Schreibens. Statt Buchstaben auf Papier zu schreiben, werden Tastaturen verwendet, um Buchstaben und Zeichen in einer selektiven und kombinierenden Weise einzugeben. Dabei werden visuelle Informationen auf einem Bildschirm sichtbar und haptische Rückmeldungen über die Tasten vermittelt. Dies hat Auswirkungen auf die Schreibgeschwindigkeit und die Vorgehensweise, wie Texte erstellt werden (vgl. Radvan 2013: 121).

Die durch digitales Schreiben ermöglichten Funktionen der Autovervollständigung, des Autotexts, der Rückgängigmachung sowie der Wiederherstellung von Buchstaben und Wörtern verdeutlichen die grundlegende Abweichung von handgeschriebenen oder gedruckten Schriften und digital produzierter Texte. Diese Features tragen ebenfalls dazu bei, die Schreibgeschwindigkeit bei der Textproduktion zu erhöhen. Sie ermöglichen die Vervollständigung von Wörtern oder Phrasen, erleichtern das Löschen und Wiederherstellen von Text und bieten vordefinierte Textelemente für wiederkehrende Inhalte. Dadurch erhöhen sie deutlich die Effizienz und Benutzerfreundlichkeit beim Schreiben und Bearbeiten von Texten. Hinzufügen, Ändern und Löschen von Text lassen sich schnell und präzise durchführen, ohne dabei die grundlegende Struktur des Dokuments zu beeinträchtigen (vgl. Radvan 2013: 121).

Änderungen beim digitalen Schreiben äußern sich auch beim Aspekt der Rechtschreib- und Grammatikkorrektur. Schreiben im digitalen Kontext erlaubt die automatische Identifizierung sowie Korrektur von Rechtschreib- und Grammatikfehlern. Im Gegensatz zum manuellen Schreiben erfolgt die Korrektur in digitalen Umgebungen ohne Neustart des Schreibprozesses oder physischen Löschens (vgl. Radvan 2013: 120-121).

2.4 Implikationen für Deutsch- und Schreibunterricht

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Veränderungen und Merkmale des Schreibens im digitalen Kontext lassen sich zentrale Implikationen für die Gestaltung des Deutsch- und Schreibunterrichts festmachen. In diesem Zusammenhang beschäftigt sich Abraham (2018) mit den Auswirkungen der Digitalisierung auf den Deutschunterricht und den Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien in der Schreibdidaktik. Er untersucht dabei verschiedene Aspekte wie „Computer/Notebook als Schreibwerkzeug“, „kollaboratives Schreiben“, „digitale Textrevision und Textredaktion“ und „Schreiben für eine Öffentlichkeit“.

Ein Vorteil der Verwendung des Computers als Schreibwerkzeug, den Büntemeyer (2000: 9) nennt, ist die Förderung der Eigenaktivität und Selbstverantwortung der Schüler*innen. Schreiben auf der Tastatur macht zudem laut Arenhövel (1996: 176) die Graphem-Phonem-Beziehung sichtbar. Durch das Tippen wird jedes Wort in seine einzelnen Buchstaben zerlegt und bewusst zusammengesetzt.

Dadurch wird die Verbindung zwischen Lauten und Buchstaben und die Strukturierung von Wörtern klar erkennbar (vgl. Arenhövel 1996: 177). Zudem werden orthographische Fehler auf dem Computer leichter erkannt, was den Schreibprozess begünstigen kann (vgl. Abraham 2018: 270). Kochan (1994: 28) weist auch auf die unterstützende Funktion des Computerschreibens bei der Entwicklung der Schreibkompetenz hin, da sich Schüler*innen intensiv mit Sprache und Schrift auseinandersetzen müssen.

Es ist jedoch zu beachten, dass bestimmte Kompetenzen erforderlich sind, um von der Nutzung des Computers als Schreibwerkzeug zu profitieren. Renner (1996: 103) beobachtete beispielsweise, dass Volksschulkinder, die gute Computerschreibfähigkeiten besitzen, auch beim handschriftlichen Verfassen von Texten weniger Probleme haben. Konkret bedeutet das, dass Kinder, die eine gut entwickelte handschriftliche Schreibfähigkeit haben, eher vom Computereinsatz profitieren als Lernende, die bereits beim Schreiben mit der Hand mit motorischen oder orthographischen Schwierigkeiten konfrontiert sind. Dies verdeutlicht, dass Schreiben am Computer nicht alle Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Schrifterwerb lösen kann (vgl. Abraham 2018: 270).

Auch Reuen (1997: 123) stellte in seiner Studie fest, dass das Schreiben am Computer motorische Schwierigkeiten mit sich bringen kann und die Textproduktion deutlich langsamer verlaufen kann als beim handschriftlichen Schreiben. Die Kinder planten und formulierten ihre Sätze meist isoliert („additiv-linear“) und führten nur geringe Überarbeitungen durch (vgl. Reuen 1997: 125-126). Reuen (1997: 184) betont zudem, dass das Schreiben am Computer zwar mit neuen Möglichkeiten und einer großen Flexibilität verbunden ist, gleichzeitig aber spezifische Kompetenzen im Umgang mit digitalen Tools sowie eine strukturierte Übersicht über den Text erfordert. Aus diesen Gründen ist es nach ihm notwendig, dass Schüler*innen bereits in der Volksschule digitales Schreiben erlernen (vgl. Abraham 2018: 271).

Die Digitalisierung und ihre Veränderungen gehen jedoch über den Computer als Schreibwerkzeug hinaus. Von der Ideenfindung bis zum tatsächlichen Verfassen und der anschließenden Überarbeitung, verändert sich bei der Nutzung digitaler Medien der gesamte Schreibprozess (vgl. Abraham 2018: 271).

Dies veranschaulicht, dass neue Medien nicht nur den Schriftsprachenerwerb, sondern auch den Schreibprozess der Schüler*innen beeinflussen (vgl. Abraham 2018: 272). Aus diesem Grund muss der Begriff Literalität im Kontext von neuen Medien genauer untersucht werden. Durch das Hervorbringen von neuen digitalen Kommunikationsformen muss daher der Begriff „digitale Literalität“ (vgl. Harrison 2009) angewendet werden. Schließlich haben sich neue Textsorten und -funktionen herauskristallisiert, weshalb man mittlerweile in der Forschung von *literacies* spricht (vgl. Martin 2006: 16).

Ein weiterer Aspekt, der die Textproduktion im Deutschunterricht maßgeblich verändert hat, ist die kollaborative Zusammenarbeit an Texten, die durch die Digitalisierung vereinfacht ermöglicht wird. Das Schreiben im Kontext digitaler Medien geht weit über die Vorstellung des einzelnen Schreibenden hinaus und betont die gemeinsame Texterstellung als einen wesentlichen Modus des digitalen Schreibens (vgl. Abraham 2018: 273). Kollaborativ schreiben bedeutet aber nicht nur das gemeinsame Verfassen von Texten, sondern auch die Verfügbarkeit anderer Texte sowie der kontinuierliche Austausch mit anderen Schreibenden. Somit umfasst kollaboratives Schreiben auch die gemeinsame Bearbeitung eines Textes und rückt vor allem die Phase des Überarbeitens und die Zusammenarbeit mit anderen Schreiber*innen in den Mittelpunkt des digitalen Schreibens (vgl. Abraham 2018: 274). Nach Endres (2010: 76) setzt sich kollaboratives Schreiben aus drei Komponenten zusammen:

1. gemeinsame Produktion eines Textes,
2. Interaktion der Mitglieder (zwei oder mehr),
3. und gemeinsame Entscheidungen und Verantwortung für den gesamten Schreibprozess und das Schreibprodukt.

Im Zusammenhang mit dem Konzept des kollaborativen Schreibens, ist zudem die digitale Textrevision sowie Textredaktion zu erwähnen. Grundsätzlich können Online-Texte nie als fertige Produkte angesehen werden, sie „sind flüssig. Sie können jederzeit verändert und verbessert werden.“ (Wampfler 2017: 83).

Wird ein Text online veröffentlicht, unterliegt er mehreren Revisions- und Redaktionsprozessen unterschiedlicher Personen. Texte werden somit durch „Überarbeiten eines Textentwurfs oder Zusammensetzen von Teilentwürfen im Team“ (Abraham 2018: 277) verfasst und anschließend „sprachlich homogenisiert sowie inhaltlich angeglichen und von Doppelungen gereinigt“ (Abraham 2018: 277). Für die Textproduktion im Deutschunterricht stellt sich hiermit die Frage, inwiefern diese kollaborative Arbeitsform innerhalb traditioneller Schreibformate umgesetzt werden kann.

Ein konkretes Beispiel bietet Endres' (2010) Schreibprojekt namens „Greifswald virtuell“. Dabei haben zirka 100 Studienanfänger*innen einen Stadtführer mit Hilfe von Wikis konstruiert. Es konnte herausgefunden werden wie Kollaboration in die verschiedenen Phasen der Produktion, Ideenfindungs-, Strukturierungs- und Realisationsphase, stattfindet (vgl. Endres 2010: 86-87). Damit diese Form von Schreiben im Unterricht funktionieren kann, ist jedoch eine gründliche Organisation mit detaillierten Aufgaben und festgelegten Anweisungen, die die Bearbeitungszeit der Aufgabe festlegen, notwendig (vgl. Magnotto Neff & Whithaus 2008: 82–86).

Ein weiterer Aspekt, der durch digitale Medien begünstigt wird, ist das Schreiben für die Öffentlichkeit. Die Digitalisierung ermöglicht eine Vereinfachung und Erweiterung der Publikationsmöglichkeiten (vgl. Abraham 2018: 279). In diesem Zusammenhang wird deshalb das Verfassen von Wikis oder Blogs als öffentliches digitales Schreiben genannt. Im Hinblick auf den Deutschunterricht zeigt beispielsweise Baumann (2007), dass Wikis für die verschiedensten Zwecke und in den unterschiedlichen Arbeitsphasen der Textproduktion eingesetzt werden können. So dienen sie 1. als Rechercheeinstieg, 2. als gemeinsames Schreibheft, 3. als Kommunikationsort für die Gruppenarbeit, 4. als Präsentationsmedium und 5. als Archiv für verschiedene Texte (vgl. Baumann 2007).

Radvan (2013) stellt darüber hinaus sieben didaktische Perspektiven vor, die sich mit den schreibdidaktischen Anforderungen und Chancen für die Integration von Computern als Gestaltungsmittel für die Textproduktion im Schreibunterricht auseinandersetzen.

Zum einen begünstigt digitales Schreiben einen prozessorientierten Schreibunterricht. Schreiben in diversen Textverarbeitungsprogrammen, wie zum Beispiel Microsoft Word, ermöglichen eine rasche und reibungslose Textrevision (vgl. Radvan 2013: 124-125). Zum anderen ist digitales Schreiben im Deutschunterricht aber auch mit einer gewissen Komplexität verbunden. Eine Berücksichtigung digitalen Schreibens fordert einen passenden Umgang mit den zu einsetzenden Schreibgeräten (z.B. Computer, Tablets, Smartphones) und bedarf ein Verständnis für die Funktionsweisen, sprich die Benutzeroberfläche und Programmstruktur, dieser digitalen Werkzeuge und Plattformen. Trotz der Digitalisierung bleibt die motorische Fertigkeit beim Tastaturschreiben relevant (vgl. Becker-Mrotzek & Schindler 2007: 12; Becker-Mrotzek & Böttcher 2011: 67). Digitales Schreiben erfordert außerdem das Auffinden von Buchstaben, Zahlen und anderen Zeichen auf der Tastatur oder in digitalen Schriftfeldern. Durch die gleichzeitige Nutzung unterschiedlicher Schreibpraktiken, also manuelles und digitales Schreiben, wird die Metakognition gefördert (vgl. Bolter 2005: 459). Schüler*innen müssen sich aufgrund der Anwendung verschiedener Schreibmethoden bewusst mit ihren Herangehensweisen und Strategien auseinandersetzen (vgl. Radvan 2013: 125).

Digitales Schreiben im Deutschunterricht erfordert also nicht nur die Vermittlung von deklarativem Wissen, sondern auch prozeduralem Wissen sowie Problemlösung und metakognitivem Wissen. Essenziell erscheint auch die Mitberücksichtigung des bereits erworbenen/vorhandenen Wissen der Schüler*innen hinsichtlich digitalen Schreibpraktiken. Als Resultat gestaltet sich der Erwerbsprozess des digitalen Schreibens als sowohl gesteuerter (geplant oder systematisch) als auch unregelmäßiger (unvorhersehbar oder unstetig) Vorgang (vgl. Radvan 2013: 125).

Eine weitere Chance für den Schreibunterricht, nach Radvan (2013: 125-126), bietet der Aspekt der Kooperation. Schreiben in digitalen Umgebungen begünstigt eine kooperative und kollaborative Textproduktion. Konkret bedeutet das, dass andere Personen, sei es zur Inspiration, zur Kommentierung oder zur Überarbeitung, den Schreibprozess, sowohl synchron als auch asynchron, beeinflussen können. Darüber hinaus hebt digitale Kooperation/Kollaboration die räumlichen und zeitlichen Barrieren bei der Textproduktion auf und fördert eine dialogische Gestaltung des Schreibprozesses.

Schüler*innen können somit unabhängig von ihrer physischen Entfernung in ihrem Schreibprozess miteinander kommunizieren, Ideen austauschen und Texte gemeinsam entwickeln. Kooperatives/kollaboratives digitales Schreiben hat die Akzeptanz kooperativer Schreibmethoden allgemein als Folge, weil die Technologie die Zusammenarbeit und Kommunikation unterstützt. Die Schreibdidaktik profitiert schlussendlich von dieser neuen Schreibpraktik, um Schüler*innen die Kompetenz des Schreibens auf kollaborativer und kooperativer Weise näherzubringen.

Auch für die Aspekte Medialität, Publikation und Interface ergeben sich weitere für die Schreibdidaktik relevante Perspektiven. Durch das digitale Schreiben wird die Produktion medial mündlicher Texte erleichtert. Im Schreibunterricht bietet sich dabei die Möglichkeit an, Konzepte von konzeptioneller und medialer Mündlichkeit im Kontext des Schreibens konkret zu behandeln. Digitales Schreiben ermöglicht außerdem unterschiedliche Arten der Publikation. Dadurch können authentische und der Lebenswelt der Schüler*innen angepassten Schreibanlässe in den Schreibunterricht integriert werden (vgl. Radvan 2013: 126). Durch den Einsatz digitaler Stifte ist es weiterhin möglich manuelles Schreiben zu fördern. Die Handschriftlichkeit würde somit nicht an Bedeutung verlieren (vgl. Radvan 2013: 127).

3 Kollaboratives Schreiben im digitalen Kontext

Das folgende Kapitel beschäftigt sich nun mit dem Ansatz des kollaborativen Schreibens. Zunächst erfolgt eine Definition des Begriffs „kollaboratives Schreiben“ sowie eine Abgrenzung zu verwandten Konzepten (siehe Kap. **Error! Reference source not found.**). Darauf aufbauend wird ein Blick in die aktuelle Forschungsliteratur sowie Einstellungen hinsichtlich kollaborativen Schreibens geworfen (siehe Kap. 3.2). Danach werden die Chancen und Grenzen kollaborativen Schreibens sowohl im analogen als auch digitalen Setting aufgezeigt (siehe Kap. 0 und 3.5). Abschließend werden digitale Schreibmedien, die den kollaborativen Schreibprozess unterstützen, vorgestellt und KI als Schreibpartner behandelt (siehe Kap. 0).

3.1 Begriffsbestimmung

Bevor eine umfassende Auseinandersetzung mit der Schreibpraxis des kollaborativen und kooperativen Schreibens möglich ist, muss zunächst abgeklärt werden, was die Begriffe kollaboratives und kooperatives Schreiben bedeuten. Storch (2013: 2) beschreibt den Vorgang des kollaborativen Schreibens als Aktivität, bei der ein Text zu zweit oder in Kleingruppen gemeinsam produziert wird.

Noch einen Schritt weiter gehen Bruffee (1984) und Harris (1994), welche die Auffassung vertreten, dass in gewisser Weise alle Schreibprozesse kollaborative Komponente enthalten, beispielsweise das Einholen von Feedback während des Schreibprozesses oder selbst auch die Vorstellung einer Leserschaft während des Schreibens. Bruffee (1984: 642) geht davon aus, dass Schreiben immer eine sozial vermittelte und sozial geteilte Praxis ist. Dieser Definition zufolge lassen sich auch akademische Arbeiten, wie auch eine Masterarbeit, als kollaborativ verfasster Text definieren, weil auch sie unterschiedliche Stufen der Zusammenarbeit (z.B. Betreuungsgespräche oder Feedback) durchlaufen. Sowohl Storch als auch Bruffee und Harris nehmen den Begriff sehr breit auf und es bleibt ungeklärt, was genau mit dem Aspekt „gemeinsam“ gemeint ist und wie dieses „gemeinsame Schreiben“ überhaupt stattfindet. Für den Schwerpunkt dieser Arbeit sind jedoch beide Definitionen zu allgemein und nicht präzise genug.

Ede und Lunsford (1990: 15) bieten dafür eine aufschlussreiche Definition, die sich dabei auf drei essenzielle Bestandteile bezieht:

1. In allen Stadien des Schreibprozesses finden zwischen den schreibenden Personen Interaktionen statt.
2. Alle Beteiligten teilen gleichermaßen die Entscheidungsbefugnis und Verantwortung sowohl für den Prozess als auch für das Produkt.
3. Ziel ist es einen einzigen Text zu verfassen.

Wichtig zu erwähnen ist, und wie bereits beim prozessorientierten Schreibansatz angemerkt, steht hier weniger das Endprodukt, sondern der Prozess des Schreibens an sich im Vordergrund. Kollaboratives Schreiben fordert eine aktive Beteiligung aller Mitwirkenden während des gesamten Schreibprozesses.

Dieser Schreibprozess, wie oben bereits erwähnt, setzt sich aus den Teilprozessen Planen, Formulieren und Revidieren zusammen. Die unterschiedlichen Subprozesse müssen dabei in keiner festen und linearen Abfolge durchlaufen werden (vgl. Baurmann & Pohl 2011: 78). Essenziell ist nur, dass alle Schritte in Zusammenarbeit und gemeinschaftlicher Entscheidungsfindung durchgeführt werden (vgl. Ede & Lunsford 1990: 15).

Bruffee (1984: 644) betont in diesem Zusammenhang, dass die Lehrperson während des kollaborativen Schreibprozesses die Aufgabe hat, Lernende in ihren Aushandlungsprozessen zu unterstützen. Storch (2013: 167) konkretisiert diese Perspektive, indem sie die Lehrkraft als Beobachterin und Moderatorin beschreibt, die Interaktionen überwacht und bei Bedarf regulierend eingreift, beispielsweise durch Anpassung von Partner- oder Gruppenstrukturen, wenn die Dynamik dies erfordert. Lehrpersonen nehmen demnach eine begleitende, moderierende und nicht dominierende Rolle ein, die kollaborative Prozesse ermöglicht und situativ regulierend eingreift, ohne den Lernenden die Verantwortung für den Schreibprozess abzunehmen.

Nach Swain (2000: 113), ist das gemeinsame Verfassen von Texten auch immer eine Tätigkeit zur Problemlösung. Während des Schreibprozesses sind nämlich diverse Entscheidungen zu treffen, die sich auf unterschiedliche Ebenen im Prozess beziehen.

Dabei handelt es sich um Entscheidungen, die den Textinhalt, die Struktur sowie die Sprachwahl betreffen (vgl. Storch 2005: 154). Die Schreiber*innen tragen gleichermaßen die Verantwortung für den fertig produzierten Text und übernehmen außerdem die Urheberschaft am Text (vgl. Storch 2011: 275). Es handelt sich somit um ein kollektives Endprodukt bei dem sich die Rekonstruktion der Beiträge, die von den Schreibenden geleistet wurden, nicht mehr nachvollziehbar lässt (vgl. Storch 2013: 3). Dabei ist ausschlaggebend, dass alle Schreibenden aktiv am Schreibprozess mitwirken und sich an allen Phasen des Prozesses beteiligen (vgl. Storch 2019: 40).

Hier zeigt sich der wesentliche Unterschied zum kooperativen Schreiben. Kooperativ verfasste Texte zeichnen sich dadurch aus, dass eine gewisse Arbeitsteilung besteht. Die Schreibenden übernehmen dabei eine bestimmte Rolle und sind für einen bestimmten Part im Schreibprozess verantwortlich. Die Aufgaben werden also beim kooperativen Arbeiten aufgeteilt und im Anschluss als gemeinsames Ergebnis zusammengesetzt (vgl. Storch 2019: 40). Während kollaborative Schreibaktivitäten *co-ownership*, also Miteigentum des Textes, praktizieren, lassen sich kooperativ verfasste Texte als *co-authoring*, sprich geteilte Autorenschaft, bezeichnen (vgl. Storch 2013: 3).

Lehnen (2002: 150) beschreibt wiederum diese Unterscheidung als *interactive writing* und *group writing*. Als *interactive writing* bezeichnet sie Schreibaktivitäten, bei denen Schreibende beim Verfassen ihres Textes in Kontakt mit anderen treten, um beispielsweise Feedback einzuholen. Hier rückt somit die Expertise einer am Schreibprozess unbeteiligten Person gleichermaßen mit dem Schreiben an sich in den Vordergrund:

„‘Interactive writing‘ steht für den ständigen Wechsel individuellen Produzierens und kooperativen Austauschs über das Produzierte.“ (Lehnen 2002: 151)

Die Rückmeldungen können auf allen Ebenen des Schreibprozesses stattfinden. Durch die kontinuierliche Einbindung der Rezipient*innen wird die Perspektive der Adressant*innen schon in einem frühen Stadium des Schreibprozesses berücksichtigt. Die Produktion sowie Verantwortung des Textes liegen hier, im Gegensatz zum kooperativen und kollaborativen Schreiben, nach wie vor bei einem einzelnen Schreibenden (vgl. Lehnen 2002: 150).

Group writing beschreibt wiederum einen Vorgang, bei dem mehrere Schreibende gleichzeitig am Schreibprozess beteiligt sind und schließlich auch die gemeinsame Verantwortung für den Text übernehmen (vgl. Lehn 2002: 150). Sowohl beide vorher definierten Begriffe kollaboratives Schreiben und kooperatives Schreiben fallen in Lehnens Konzept des *group writing*.

Letztendlich stellt sich die Frage, inwiefern sich kollaboratives und kooperatives Schreiben voneinander unterscheiden. Denn beide meinen die gemeinsame Arbeit am Text. Der entscheidende Unterschied liegt darin, dass kollaboratives Schreiben das ausschließliche Verfassen von Texten meint, bei dem mehrere Schreibende involviert sein müssen (vgl. Bürki & Stucki-Volz 2010: 89). Kruse merkt in diesem Zusammenhang an, dass Schreiben jedoch immer Komponente der Kollaboration aufweisen, weil die Textproduktion stets auf der Grundlage von mündlich oder schriftlich Vorangegangenen erfolgt. Demnach ist Schreiben immer kollaborativ, aber nicht immer zwingend kooperativ. Kooperatives Schreiben ist somit eine „Teilmenge des kollaborativen Schreibens und meint Schreiben am gleichen Text.“ (Kruse 2018: 193).

Die oben beschriebene Definition bezieht sich auf den vom anglo-amerikanischen Forschungsraum geprägten Begriff *collaborative writing*. Im deutschsprachigen Raum spricht man eher vom „Kooperativen Schreiben“ (vgl. Lehn 1999; Faistauer 1995; Portmann 1993). Da hier Verwechslungen mit dem in der anglo-amerikanischen Forschung bekannten *cooperative writing* entstehen können, wird in dieser Arbeit der Begriff „kollaboratives Schreiben“ synonym zu dem Begriff *collaborative writing* verwendet. Die Bezeichnung für den Schreibansatz des „Kooperatives Schreibens“, also das Zusammenstellen eines Textes aus individuell verfassten Beiträgen, wird stellvertretend für *cooperative writing* genutzt.

3.2 Forschungsstand

Betrachtet man den Forschungsstand hinsichtlich des Einsatzes und der Effektivität von kollaborativen Schreibaufgaben, so lassen sich einige relevante Aspekte festmachen. Insbesondere im englischsprachigen Raum nimmt kollaboratives Schreiben eine wichtige Rolle in der Forschung rund ums Schreiben ein. Sowohl die gemeinsame Textproduktion in der Erstsprache (L1, in diesem Fall Englisch), als auch in der Zweitsprache (L2, z.B. Deutsch, Spanisch, usw.) werden umfangreich untersucht.

Talib and Cheung (2017) beispielsweise führten eine Literaturlauswertung durch, um Forschungsarbeiten ausfindig zu machen, die zwischen 2006 und 2016 in angesehenen Zeitschriften über die Wirksamkeit und den Einfluss des kollaborativen Schreibens auf die Schreibqualität der Schüler veröffentlicht wurden. Dabei wurden 68 Publikationen über kollaboratives Schreiben untersucht. Die Studie zeigt einerseits, dass kollaborative Schreibaufgaben zur Lernmotivation von Schüler*innen beitragen, weil diese durch diese Aktivitäten ihre Schreibfähigkeit verbessern konnten. Andererseits konnte festgestellt werden, dass, wenn Schüler*innen in Gruppen arbeiten, sie zwar kürzere Texte produzieren, aber eine präzisere Sprachrichtigkeit und ein umfangreicheres Vokabular aufweisen als allein produzierte Texte. Ähnliche Ergebnisse erzielte auch Storch (2005), mit der Ergänzung, dass durch den Einsatz von kollaborativen Schreibaufgaben die Schreibziele stärker fokussiert sind.

Allerdings weisen nicht alle Forschungsstudien solch positiven Ergebnisse auf. Bei der Untersuchung von Kim (2008) konnte keine Verbesserung der Schreibergebnisse bei den Schüler*innen festgestellt werden, selbst wenn sie sich auf die individuellen oder kollaborativen Schreibaktivitäten einließen. Auch Zhang (2018) konnte keine Unterschiede in den Schreibprodukten der Schüler*innen in Bezug auf Genauigkeit und Textqualität nach Anwendung eines kollaborativen Ansatzes feststellen.

Demgegenüber stehen aber die Erkenntnisse aus Phams Studie (2023), die sich, laut eigener Angabe, erstmalig mit dem Einfluss von kollaborativen Schreiben auf die individuellen Schreibkompetenzen auseinandersetzt. Dabei konnte herausgefunden werden, dass Texte, die gemeinsam verfasst wurden, besser abschneiden als die, die allein geschrieben wurden.

Daher konnte nachgewiesen werden, dass kollaborativ verfasste Texte und somit kollaborative Schreibaufgaben im Allgemeinen die Qualität der Texte von Schüler*innen signifikant beeinflussen (vgl. Pham 2023: 1221). In der Conclusio deutet Pham außerdem darauf hin, dass eine große Sorgfalt bei der Durchführung beispielsweise bei der Themenauswahl, der Brainstorming-Aktivitäten und weiteren Aspekten, von kollaborativen Schreibaufgaben geboten sein muss, um die Schüler*innen beim Schreibprozess bestmöglich zu unterstützen. Hervorgehoben wird hier außerdem die Rolle der Lehrperson, welche die Wirksamkeit der gemeinsamen Schreibübungen wesentlich beeinflussen kann (vgl. Pham 2023: 1233-1234).

3.3 Einstellungen zum (kollaborativen und digitalen) Schreiben im Unterricht

Schreiben ist ein wesentlicher Bestandteil erfolgreicher Kommunikation. Jedoch herrscht das allgemeine Missverständnis, dass Schreiben lediglich eine grafische Darstellung der gesprochenen Sprache darstellt. Dieser Annahme wird jedoch mit den Befunden von Hirvela und Belcher (2007) entkräftet. Sie konnten aufzeigen, dass Schreiben ausreichend Planung erfordert, während Sprechen stärker kontextualisiert ist. Von Schüler*innen wird dennoch erwartet, dass sie logische, zusammenhängende, klar strukturierte und gut organisierte Texte verfassen können. Damit gehen ein genauer Sprachgebrauch und ein tiefes Verständnis der Sprache beim Verfassen eines Textes einher.

Diese Anforderungen stehen jetzt jedoch den Einstellungen von Schüler*innen gegenüber, die Schreiben im Unterricht als wenig motivierende Tätigkeit ansehen. Als Grund wird dabei die Beurteilung der eigenen Leistung durch fremde Personen, also in diesem Fall durch die Lehrperson, genannt. Lehrer*innen nehmen dementsprechend eine essenzielle Rolle bei der Entwicklung der Schreibkompetenz von Schüler*innen ein und können dementsprechend den Unterricht danach ausrichten (vgl. Jashari & Fojkar 2019: 78).

Nach Harmer (2007) übernehmen Lehrpersonen drei unterschiedliche Rollen im Klassenzimmer. Erstens sind Lehrer*innen Motivator*innen, indem sie den Schüler*innen Gelegenheiten bieten, ihre Ideen zu entwickeln und unterschiedliche Schreibstrategien anzuwenden.

Zweitens fungiert die Lehrkraft als Ressource, indem sie den Lernenden entweder Hilfe beim Schreibprozess anbietet oder sie bei der Nutzung von anderen verfügbaren Ressourcen ermutigt. Drittens sind Lehrpersonen auch Feedbackgeber*innen, die den Schüler*innen wirksame Rückmeldungen zur Verfügung stellen (vgl. Jashari & Fojkar 2019: 78-79).

Noe (2004) setzt sich weiters mit der Korrelation zwischen Wahrnehmung und Praxis auseinander. Bezogen auf den Unterricht bedeutet das, dass Wahrnehmungen und Einstellungen der Lehrer*innen die Leistungen der Schüler*innen im Unterricht beeinflussen. Hinsichtlich des Schreibunterrichts lässt sich also ableiten, dass, wenn Lehrer*innen Schreiben als unwichtig erachten und die Entwicklung der Schreibkompetenz somit vernachlässigen, die Leistungen der Schüler*innen in dieser Fertigkeit folglich zurückbleiben werden (vgl. Jashari & Fojkar 2019: 79).

Jashari und Fojkar (2019) beschäftigen sich ebenfalls in ihrem Beitrag mit den Sichtweisen und Einstellungen von Lehrer*innen hinsichtlich der Entwicklung von Schreibfähigkeiten im Englischunterricht. Es handelt sich dabei um eine empirische Studie, bei der 85 Englischlehrer*innen mithilfe eines Fragebogens hinsichtlich ihrer Einstellungen zum Schreibunterricht und dessen Wichtigkeit für die Förderung der Schreibkompetenz für Schüler*innen befragt wurden. Die Studie konnte aufzeigen, dass die befragten Lehrer*innen Schreiben einerseits als wichtigste, andererseits auch als am schwierigsten zu erlernende Fertigkeit ansehen. Die Lehrer*innen sind sich zudem bewusst, dass ihre Schüler*innen nicht motiviert sind, Texte zu schreiben, weshalb dem Schreiben im Unterricht wenig Aufmerksamkeit geschenkt und mehr Wert auf die Entwicklung anderer Sprachfertigkeiten gelegt wird. Die Tatsache, dass Schreiben als ebenso wichtig angesehen wird, zeigt, dass das Problem nicht in der Wahrnehmung der Lehrer*innen hinsichtlich der Bedeutung dieser Fertigkeiten liegt, sondern in der Art und Weise, wie Schreibkompetenz unterrichtet wird (vgl. Jashari & Fojkar 2019: 88).

Auch Williams (2003) betont, dass eine gute Lernmethode keinen signifikanten Leistungsfortschritt generieren kann, wenn die Lehrkraft nicht von ihrer eigenen Wirksamkeit im Unterricht überzeugt ist und/oder die Schüler*innen als wenig oder gar nicht kompetent betrachtet.

Bereits Frank Parajes (1992) stellte unterschiedliche Überzeugungen im Bereich der Bildung auf, die einen erfolgreichen Unterricht begünstigen. Eine Überzeugung davon beinhaltet die Zuversicht, (Schreib)Leistungen der Schüler*innen positiv zu beeinflussen. Philipp (2015) nennt diese Einstellung „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“. Er beschreibt diese als Einschätzungen, einen erfolgreichen Schreibunterricht durchzuführen. Sie beinhalten einerseits die Wahrnehmung, Schreiben erfolgreich zu unterrichten und bei den Schüler*innen etwas zu bewirken und andererseits die Einschätzung, herkunftsbedingte Defizite ausgleichen zu können (vgl. Philipp 2015: 86). Je selbstwirksamer sich somit eine Lehrperson wahrnimmt, desto effektiver ist die Wirkung der von ihrem durchgeführten Schreibunterricht (vgl. Philipp 2015: 87).

Auch Darwish (2016) setzt sich in seiner Studie mit Einstellung der Lehrkräfte zu EFL-Schreibfertigkeiten sowie den Schwierigkeiten, auf die die Lehrkräfte im EFL-Schreibunterricht stoßen, auseinander. Aus den Fragebögen und Interviews geht hervor, dass Lehrer*innen eine überwiegend negative Einstellung zum Schreibunterricht bzw. zu EFL-Schreibpraktiken aufweisen. Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass etwa 87% der befragten Lehrpersonen zwar eine positive Einstellung zur Bedeutung des Schreibens in der Fremdsprache haben, aber nur 29% es gerne unterrichten (vgl. Darwish 2016: 43). Als Ursachen für derartige negative Haltungen führt Darwish zum einen das Unterrichten in großen Klassen an, in denen sowohl eine physische als auch eine intellektuelle Distanz zwischen Lehrkraft und Lernenden besteht. Andererseits begünstigt die Anwendung traditioneller Lehrtechniken wie beispielsweise der Frontalunterricht bzw. das Vortragen von Inhalten die genannten Einstellungen, weil durch den Mangel an Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Lernenden Langeweile und Ermüdung erzeugt werden (vgl. Darwish 2016: 43). Schließlich gelangt Darwish zu dem Schluss, dass Faktoren wie ein lehrerzentrierter Unterricht sowie die Anwendung traditioneller Praktiken negative Auswirkungen auf den Schreibunterricht haben. Demgegenüber lässt sich ableiten, dass Paar- und Gruppenarbeit wie beispielsweise kollaboratives Schreiben einen positiven Einfluss auf die Einstellung hinsichtlich des Schreibunterrichts haben können (vgl. Darwish 2016: 54).

Genau diesem Schwerpunkt hat sich Shehadeh (2011) in seiner Studie gewidmet, welche die Effektivität und die Wahrnehmung der Schüler*innen beim kollaborativen Schreiben in der Zweitsprache (L2) untersuchte. Dabei konnte festgestellt werden, dass, trotz anfänglicher Skepsis gegenüber kollaborativen Schreibaufgaben, diese größtenteils von den Schüler*innen positiv aufgenommen wurden (vgl. Shehadeh 2011: 296). Die Ergebnisse geben einen Einblick, wie Schüler*innen solche Aktivitäten wahrnehmen und welche Vor- aber auch Nachteile diese bieten. Eine wesentliche Erkenntnis der Studie zeigt, dass sich durch kollaboratives Schreiben das Selbstvertrauen der Schüler*innen verbessert hat. In der Zusammenarbeit wurde ersichtlich, dass alle Schreibenden Fehler machen und man somit keine Angst mehr vor diesen haben muss. Weiters gaben die Schüler*innen an, dass sie gelernt haben, im Team zu arbeiten (vgl. Shehadeh 2011: 296). Kollaboratives Schreiben gab ihnen die Möglichkeit, „Ideen zu entwickeln, gemeinsam Ideen zu sammeln, zu diskutieren und zu planen, ihren Text gemeinsam zu erstellen, sich gegenseitig sofortiges Feedback zu geben und ihren Text besser zu gestalten“ (Shehadeh 2011: 296).

Eine Ergänzung dazu liefern Fernández und Blum (2013), die zusätzlich zu Schreibaktivitäten in Paarbeit ebenfalls auch das kollaborative Schreiben in der Gruppe ins Auge fassen. Die Ergebnisse zeigen dabei deutlich, dass Schreiben in der Gruppe nochmals wirksamer als bei der Paarbeit ist. Die Schüler*innen gaben dabei an, dass das Schreiben in der Gruppe eine größere Vielfalt an Ideen und Kreativität bietet. Die Kollaboration in einer Zweiergruppe hingegen wird als schwierig bezeichnet, wenn eines der Mitglieder nicht vorbereitet ist (vgl. Fernández & Blum 2013: 369-370). Weiters führten die Befragten an, dass sie durch die Gruppenarbeit mehr Vokabular und grammatikalische Kenntnisse zu Verfügung hatten und dementsprechend qualitativ besser arbeiten konnten (vgl. Fernández & Blum 2013: 370). Diese Aussage überschneidet sich mit bereits gewonnen Erkenntnissen, dass durch die Bündelung individueller Ressourcen in der Gruppe ein Leistungsniveau erreicht werden kann, welches über ihrem individuellen Kompetenzniveau hinausgeht (vgl. Donato 1994; Ohta 2001; Swain 2000). Dennoch merken die Schüler*innen an, dass bei der Zusammenarbeit in der Gruppe die Möglichkeit bzw. die Gefahr besteht, dass nicht alle Beteiligten gleich viel zum Schreibprozess beitragen. Paarbeit würde daher die Schüler*innen zur Teilnahme drängen und würde mehr Möglichkeiten für den Gebrauch der Zielsprache bieten (vgl. Fernández & Blum 2013: 370).

Zusätzlich zu den Einstellungen der Schüler*innen gegenüber Schreibaufgaben in Paar- oder Gruppenarbeit, untersuchten Fernández und Blum die Wahrnehmung der Schüler*innen hinsichtlich der Vorteile, die gemeinsames Schreiben bieten. Grundsätzlich nahmen die Befragten den gemeinsamen Schreibprozess positiv und vorteilhaft wahr. Sie hoben vor allem hervor, dass kollaboratives Schreiben einen positiven Einfluss auf den Wortschatz und die Grammatik hat. Nicht so deutlich jedoch waren die Vorteile hinsichtlich des Inhalts und der Organisation. Angemerkt wurde zu diesem Punkt, dass die Zusammenarbeit das Ordnen von Ideen erschwerte und somit ein wenig kohärenter Text verfasst wurde (vgl. Fernández & Blum 2013: 372). Einzelarbeit ermöglicht demzufolge eine klarere Strukturierung und Kohärenz, weil keine Kompromisse bei der Handlung gemacht werden müssen (vgl. Fernández & Blum 2013: 372). Dennoch stimmten die meisten Schüler*innen überein, dass die Zusammenarbeit, sei es in Paaren oder in Gruppen, einen Austausch von Ideen und Wissen ermöglicht, welche zu einer höheren Kreativität und einem genaueren Gebrauch der Zielsprache führte (Fernández & Blum 2013: 375).

Einen ebenfalls wichtigen Beitrag leisten Elola und Oskoz (2010), die sich darüber hinaus mit dem kollaborativen Schreiben im digitalen Raum auseinandersetzen. Bei ihrer Untersuchung konnten sie feststellen, dass sich zwar nach Angaben der Schüler*innen die Textqualität bei der Zusammenarbeit verbesserte, dennoch das individuelle Schreiben präferiert wird. Denn beim gemeinsamen Schreiben wird von allen Mitgliedern verlangt, die Kontrolle über den eigenen Schreibstil, zeitliche Flexibilität sowie die Unabhängigkeit der Peers abzugeben (vgl. Elola & Oskoz 2010: 64). Hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien konnten die beiden Autoren beobachten, dass durch die Anwendung von Chats und Wikis sowohl der Inhalt und als auch die Struktur verbessert wurden, weil die Lernenden in der Lage waren, einen kontinuierlichen dynamischen Diskussions- und Verhandlungsprozess zu gestalten (vgl. Elola & Oskoz 2010: 64).

3.4 Chancen von (digitalem) kollaborativen Schreiben

Die Methode des kollaborativen Schreibens, sowohl in ihrer analogen Ausführung als auch unter Einbezug digitaler Medien, eröffnet im Kontext des Schreibunterrichts diverse Möglichkeiten. Forschungsergebnisse aus Erst- und Zweitsprachkontexten belegen das große Potenzial dieses pädagogischen Ansatzes und seine zahlreichen Vorteile.

Besonders betont wird dabei der soziale Charakter:

„Gruppenarbeit hilft unterschiedlichen Lerntypen, da in der Geborgenheit der Kleingruppe und durch die Kooperation miteinander die individuell unterschiedlichen Zugänge zu den verschiedenen Texttypen, Aufgabenstellungen und Übungsformen besser gestaltet werden können. Gruppenbeziehungen wirken regulierend. [...] Die Lernenden lernen voneinander und miteinander, Ängste werden abgebaut, das Gemeinsame wird über das Individuelle, Persönliche gestellt.“ (Faistauer 1997: 22-23)

Die gemeinsame Textproduktion erfordert zudem reflektierendes Denken, hilft den Lernenden, sich auf grammatikalische Genauigkeit, Lexik und Diskurs zu konzentrieren und fördert die Zusammenführung von Wissen über die Sprache (DiCamilla & Anton 1997; Donato 1988, 1994; Hirvela 1999; Storch 2002; Swain & Lapkin 1998).

Kollaboratives Schreiben stellt weiters eine schülerzentrierte Methode da, wo einerseits die Lehrperson nicht mehr allein für die „Zuführung“ von Wissen im Lernprozess zuständig ist und andererseits Schüler*innen nicht mehr als „Aufbewahrungsort“ von Wissen betrachtet werden (vgl. Freire 1970). Das Klassenzimmer wird vielmehr als Ort wahrgenommen, an dem neues Wissen, das auf Erfahrungen gleichermaßen von Lernenden und Lehrenden beruht, durch dynamische Interaktionen konstruiert wird (vgl. Heusinger 2020: 46; Elola & Oskoz 2010: 52). Genau dieser Austausch ermöglicht es den Lernenden, Sprache anzuwenden (sei dies nun die L1 oder die L2) und über ihren eignen Sprachgebrauch zu reflektieren. Die Zusammenarbeit führt zu einer Leistungssteigerung, die über die individuellen Kompetenzen hinausgeht (Swain 2000: 111). Denn die Erstellung eines gemeinsamen Textes provoziert einen Dialog zwischen den Lernenden, welcher dazu anregt, etwaige Defizite in der Sprachproduktion zu identifizieren und neue Hypothesen über den Sprach- und Schriftspracherwerb zu evaluieren (vgl. Elola & Oskoz 2010: 52).

Auch Portmann (1993) beschäftigt sich mit dem kollaborativen Schreiben und hebt dessen Vorteile hervor. Schreiben ist oftmals eine einsame Tätigkeit, die sowohl an Prüfungssituationen als auch einer Evaluation gekoppelt ist. Dadurch bietet das individuelle Schreiben wenig Impulse.

Schreiben in Kollaboration jedoch ermöglicht einen Austausch während des gesamten Schreibprozesses, sprich beim Planen, Formulieren und Revidieren. Dadurch werden kognitive und metakognitive Prozesse aller Beteiligten aktiviert (vgl. Portmann 1993: 111-113). Durch den ständigen Austausch und die Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern wird ebenfalls die mündliche Sprachkompetenz begünstigt (vgl. Portmann 1993: 112).

In Faistauers Untersuchung (1997) konnten vor allem interessante Ergebnisse zum kollaborativen Schreiben im Bereich der Produktionsebene beobachtet werden. Einerseits konnte festgestellt werden, dass der Textproduktionsprozess sequenziell und rekursiv sowie die unterschiedlichen Phasen, sprich Planen, Formulieren und Überarbeiten, kontinuierlich stattfinden. Andererseits zeigt die Studie auf, dass das gemeinsame Formulieren sprachliche Lernprozesse fördert und das Endprodukt eine höhere sprachliche Qualität als allein verfasste Texte (vgl. Faistauer 1997: 170-171). Kollaboratives Schreiben ermöglicht also eine Kompetenzerweiterung auf sprachlicher sowie auch außersprachlicher, sozialer Ebene (vgl. Faistauer 1997: 176-177).

Aber nicht nur die sprachliche Kompetenz der Schüler*innen wird durch kollaboratives Arbeiten gefördert, sondern auch die Motivation. Die spielerische, interagierende, aktivierende Natur des kollaborativen Schreibens wirkt sich motivierend auf Schüler*innen, besonders auf ungeübte, aus. Durch die Zusammenarbeit können eventuelle Schreibblockaden bewältigt und Ängste abgeschwächt werden (vgl. Lehnen 2000: 252; Funk et al. 2014: 122).

Kollaboratives Schreiben mit digitalen Medien im Besonderen bietet weiters einige Möglichkeiten. Der Einsatz digitaler Tools im Schreibunterricht und speziell für die Methode des kollaborativen Schreibens, wie beispielsweise GoogleDocs oder Etherpad, ermöglicht eine Erweiterung des Klassenzimmers, indem gemeinschaftliches Schreiben und interaktive, sinnvolle Praktiken gefördert werden (vgl. Ortega 2007; Hirvela 1999).

Elola und Oskoz (2010: 53) weisen zudem darauf hin, dass digitale Medien, in diesem Fall insbesondere Wikis und Chats, die soziale Komponente des Schreibens hervorheben und Schüler*innen die Teilnahme an einem sozialen Schreibprozess bieten (vgl. Brown & Adler, 2008).

Digitale Medien vereinfachen außerdem den Schreibprozess, indem ganze Passagen mühelos verändert und gelöscht werden können. Trackingsysteme diverser Anwendungen (z.B. in Wikis, GoogleDocs oder Word Online) erlauben Lehrpersonen, den kollaborativen Schreibprozess ihrer Schüler*innen zu verfolgen, was in einem analogen Setting kaum möglich ist. Dadurch wird der Schreibprozess auch transparenter und nachvollziehbarer für Lehrpersonen. Zudem fördert kollaboratives Schreiben mit Wikis eine Fokussierung auf Struktur und Organisation anstatt auf Grammatik (Elola & Oskoz 2010: 53).

Schlussendlich begünstigt kollaboratives Arbeiten mit digitalen Medien eine Zusammenarbeit, die unabhängig von Ort, Zeit und Gruppengröße ist (vgl. Heusinger 2020: 45).

3.5 Herausforderungen von (digitalem) kollaborativen Schreiben

Trotzdem stößt kollaboratives Schreiben auf gewisse Grenzen. Denn beim kollaborativen Schreiben sind nicht nur Kompetenzen im Bereich Grammatik, Syntax und Vokabular gefragt, sondern auch soziale Fähigkeiten. Gemeinsames Schreiben ist immer auch gemeinsames Lernen.

Nach Renkl und Mandl (1995) können folgende Aspekte als mögliche Herausforderungen während des gemeinsamen Arbeitens auftreten:

- Bei nicht sorgfältiger Einführung der kollaborativen Arbeitsweise ist der Lernerfolg geringer im Vergleich zum individuellen Lernen.
- Schüler*innen sind oft nicht bereit, mit ihren Kolleg*innen zu kollaborieren oder besitzen oftmals die nötigen kooperativen/kollaborativen Fähigkeiten nicht. Dadurch wird versucht beim gemeinsamen Arbeiten, den Arbeitsaufwand so gering wie möglich zu gestalten. Die Einführung von kollaborativen Arbeiten garantiert nicht, dass Lernende automatisch die Bereitschaft und die Fähigkeiten zur Zusammenarbeit besitzen.

Durch die Zusammenarbeit und Auseinandersetzung unterschiedlicher Perspektiven und Meinungen ist ein gewisses Konfliktpotential gegeben, was für manche Schüler*innen eine Hürde darstellen kann (vgl. Renkl & Mandl 1995: 293-294).

Bezüglich des kollaborativen Schreibens stellen Lowry et al. (2004) folgende Schwierigkeiten fest:

- Gemeinsames Schreiben kann unterschiedliche Emotionen bei den Beteiligten hervorrufen. Beispielsweise kann Verärgerung gegenüber anderen Mitgliedern bestehen, wenn sich jemand nicht im gleichen Ausmaß an der Aufgabe beteiligt oder andere Ziele vorhanden sind.
- Kollaboratives Schreiben ermöglicht eine fortlaufende Revidierung und Überarbeitung des Textes, weshalb der Text nie als endgültig betrachtet werden kann. Für manche Schüler*innen kann dies eine Überforderung darstellen.
- Es besteht keine Garantie, dass das Endprodukt eines kollaborativen Schreibprozesses Erfolg mit sich bringt und qualitativ hochwertiger als individuell produzierte Texte ist.
- Schreiben an sich ist eine komplexe Tätigkeit und für einige Schüler*innen schon unter „normalen Umständen“ herausfordernd. Kollaboratives Schreiben intensiviert dies zusätzlich durch unterschiedliche Schreibstrategien, Schreibaktivitäten, Textkontrollmechanismen, Rollenverteilungen und Arbeitsmethoden (vgl. Lowry et al. 2004: 70).

Die Herausforderung beim kollaborativen Schreiben besteht darin, einen gemeinsamen Nenner zu finden, was potenziell zu Konflikten führen kann, wie Baker (2013) feststellt. Solche Konflikte können durch eine von Beginn an festgelegte Rollenverteilung der Schreibenden und gemeinsam aufgestellten Regeln für den Schreibprozess (beispielsweise die Ermöglichung eines gleichmäßigen Wortanteils für alle Beteiligten und die Verhinderung der Dominanz einzelner Personen in der Diskussion) reduziert werden (vgl. Baker 2013: 5-6).

Eine grundlegende Komponente des kollaborativen Schreibens, die den Erfolg dieser Methode maßgeblich beeinflusst, ist die gemeinsame Kommunikation und Interaktion (vgl. Faistauer 2000: 153). Interaktion ist dementsprechend nach Schmölzer-Eibinger (2017: 176): „ein Motor der sprachlichen Entwicklung – das gilt für den Erwerb der Muttersprache ebenso wie für den Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache“.

Elola und Oskoz (2010) konnten weiters in ihrer Untersuchung über den Ansatz des kollaborativen Schreibens und den damit verbundenen Einstellungen feststellen, dass Schüler*innen, trotz Verbesserung der Qualität des Textes, das individuelle Schreiben bevorzugen. Gründe für diese Schreibpräferenz sind die Kontrolle über den eigenen Schreibstil, die zeitliche Flexibilität sowie die Unabhängigkeit von anderen Kolleg*innen. (vgl. Elola & Oskoz 2010: 64).

Kollaboratives Schreiben im digitalen Raum ist zudem mit organisatorischen Aspekten verbunden. Schüler*innen müssen sich beispielsweise mit den anderen Beteiligten Zeiten für die Zusammenarbeit aushandeln oder technologiebezogene Probleme lösen, was für einige als Hürde im Schreibprozess angesehen werden kann. Weiters besitzen nicht alle Schüler*innen einen Zugang zu elektronischen und digitalen Geräten oder sind nicht mit den notwendigen Technologien oder mit technologiespezifischen Kenntnissen vertraut (vgl. Elola & Oskoz 2010: 64).

Darüber hinaus müssen sich Lernende beim kollaborativen Arbeiten auf die Beiträge ihrer Gruppenpartner*innen verlassen können und gewillt sein mit anderen Mitgliedern zu kooperieren. Sollte das nicht der Fall sein, können Ungleichgewicht in der Arbeitsbelastung bzw. Arbeitsaufteilung, Abhängigkeiten und auch Meinungsverschiedenheiten zu Schwierigkeiten innerhalb der Gruppe führen (vgl. Pham 2023: 1222).

Es ist jedoch zu betonen, dass kollaboratives Arbeiten nicht die selbstständige Arbeit ersetzt, ebenso wenig wie digitale Medien analoge Schreibformen vollständig verdrängen. Vielmehr geht es darum, dass sich Arbeitsformen (individuelles und kollaboratives Schreiben) sowie beide Schreibmodi (digitales Schreiben und analoges Schreiben) ergänzen und die sprachliche Erfahrung der Schreiber*innen erweitern können. Ebenso wenig ist es zielführend analoge Arbeitsweisen lediglich zu digitalisieren oder digitale Medien nur um ihrer selbst willen einzusetzen. Ziel ist es das ganze Potenzial digitaler Medien zu nutzen (vgl. Heusinger 2020: 11-12).

3.6 Digitale Unterstützung des kollaborativen Schreibprozesses

Kollaboratives Schreiben wird heute zunehmend durch digitale Medien unterstützt. Dazu zählen Plattformen und Anwendungen wie gemeinsame Texteditoren oder Projektmanagement-Software, die es mehreren Schreibenden ermöglichen, zeitgleich an einem Text zu arbeiten.

Darüber hinaus gewinnen KI-basierte Systeme als „Schreibpartner“ an Bedeutung: Sie können bei Ideenfindung, Formulierung oder Strukturierung unterstützend eingesetzt werden und so den kollaborativen Prozess erweitern. In diesem Unterkapitel werden sowohl die Funktionen, Möglichkeiten und Grenzen digitaler Schreibmedien als auch die Rolle von KI im gemeinsamen Schreiben betrachtet.

3.6.1 Digitale kollaborative Plattformen

Digitale Plattformen schaffen neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Sie eröffnen Autor*innen Räume, in denen gemeinsames Arbeiten, der Austausch von Rückmeldungen und die Organisation von Inhalten über verschiedene Phasen hinweg möglich sind. Im Folgenden werden diese Plattformen vorgestellt und hinsichtlich ihrer Funktion als kollaborative Räume sowie ihrer Stärken und Einschränkungen im digitalen Schreibprozess analysiert. Je nach Funktionsfokus und Art der Zusammenarbeit können die Plattformen in vier Kategorien unterschieden werden: Echtzeit-Editoren, Wikis, Blogs und visuelle Kollaborationstools. Die beschriebenen Plattformen sind in Anhang C mit den entsprechenden Links zusammengefasst.

Echtzeit-Editoren

Echtzeit-Editoren ermöglichen es mehreren Schreiber*innen, simultan an einem Text zu arbeiten, weshalb sie sich besonders für kollaborative Schreibaufgaben eignen. Änderungen am Text lassen sich leicht nachverfolgen und Feedback ist direkt in Form von Kommentaren oder farbcodierten Bearbeitungen sichtbar. Je nach Plattform lassen sich unterschiedliche Vor- und Nachteile erkennen.

Google Docs

Häufig genutzt wird das von Google entwickelte webbasierte Textverarbeitungsprogramm Google Docs, ein Online-Office-Werkzeug. Es eignet sich insbesondere für die gemeinsame Erstellung längerer, komplexer Texte, die in Kapitel und Abschnitte gegliedert sind, und ermöglicht eine umfassende Formatierung sowie die Einbindung von Bildern, Tabellen und weiteren Medien. Google Docs kann sowohl online im Webbrowser als auch per App auf mobilen Geräten genutzt werden und unterstützt das Exportieren in verschiedene Dateiformate. Über die Verlaufsfunktion lassen sich frühere Änderungen nachverfolgen und ältere Fassungen wiederherstellen.

Nutzer*innen werden durch eine spezifische Farbe oder einen eigenen Cursor gekennzeichnet, sodass nachvollzogen werden kann, wer welche Änderungen vorgenommen hat. Direkte Rückmeldungen zu Textstellen erfolgen über die Kommentarfunktion, über die Nutzer*innen Kommentare hinterlassen, darauf antworten, Änderungsvorschläge einbringen oder Emojis als kurze Rückmeldung nutzen können. Auf diese Weise entstehen Antwort-Threads, die den Austausch innerhalb des Dokuments transparent machen und sich insbesondere für Feedback- und Korrekturprozesse eignen. Der Einstieg in das Dokument erfolgt über einen geteilten Link. Voraussetzung ist jedoch, dass mindestens eine Person, die das Dokument erstellt, über einen Google-Account verfügt.

Word Online

Ein weiteres Online-Office-Tool bietet die von Microsoft 365 webbasierte Version von Microsoft Word, die ebenfalls kostenlos im Browser genutzt werden kann. Ähnlich wie Google Docs können in Word Online mehrere Nutzer*innen Dokumente gleichzeitig bearbeiten. Dabei stehen ihnen mehrere Möglichkeiten der Formatierung sowie das Einfügen unterschiedlicher Medien zur Verfügung. Auch in dieser Plattform ist es möglich über den Versionsverlauf, frühere Versionen einzusehen und wiederherzustellen, Änderungen zu vergleichen und rückgängig zu machen. Einzelne Textänderungen sind allerdings nicht automatisch personenbezogen nachvollziehbar, außer die Funktion „Änderungen nachverfolgen“ ist aktiviert. Personen, die gerade im Dokument arbeiten, werden namentlich angezeigt und die aktuelle Textposition der bearbeitenden Nutzer*innen ist farblich markiert. Somit kann in Echtzeit eingesehen werden, wer gerade wo schreibt. Ähnlich wie Google Docs erfolgen bei Word Online ebenfalls Anmerkungen mittels Kommentarfunktion. Besonders hervorzuheben ist, dass Word Online eng in das Microsoft-365-Ökosystem eingebunden ist und sich nahtlos mit Anwendungen wie OneDrive oder Microsoft Teams verknüpfen lässt.

Das Benutzer*inneninterface orientiert sich stark an der Desktop-Version von Microsoft Word, was den Einstieg insbesondere für Nutzer*innen erleichtert, die bereits mit klassischen Textverarbeitungsprogrammen vertraut sind. Die Nutzung erfolgt über den Webbrowser oder mobile Anwendungen. Wie bei Google Docs ist jedoch auch hier die Nutzung an ein Microsoft-Konto gebunden.

Etherpad

Anders als bei Google Docs oder Word Online sind Etherpads webbasierte, offene Texteditoren, die für die Nutzung keine Registrierung oder zusätzliche Software erfordern. Ein Etherpad wird durch die Eingabe eines Namens erstellt und kann über einen Link an andere Personen weitergegeben werden, um sie zum Pad hinzuzufügen. Die Beiträge einzelner Nutzer*innen werden in der Regel durch unterschiedliche Farben gekennzeichnet, und über einen integrierten Chat kann parallel zum Text kommuniziert werden. Viele Etherpad-Instanzen bieten zudem die Möglichkeit, ältere Versionen des Dokuments einzusehen, Kommentare zu hinterlassen und Änderungen vorzuschlagen. Auch die Nachverfolgung, wer welche Inhalte erstellt hat, ist bei einigen Instanzen möglich, wobei dies nicht für alle Etherpads einheitlich gilt. Fertige Texte lassen sich in verschiedenen Formaten, etwa Microsoft Word, PDF oder HTML, exportieren.

Die meisten Etherpads sind Open-Source-Lösungen, die auf unterschiedlichen Servern gehostet werden. Bekannte Instanzen im Bildungsbereich sind unter anderem ZUMPad, Edupad, Etherpad Lite oder Board.net. Sie unterscheiden sich nur minimal in ihrer Funktionsweise, insbesondere hinsichtlich Speicherfristen und Einbindung von Bildern. Etherpads zeichnen sich durch ihre geringe Einstiegshürde aus. Sie lassen sich sofort starten, ohne Login oder Kontoeinrichtung, und mehrere Personen können gleichzeitig am selben Dokument arbeiten. Gleichzeitig sind die Formatierungs- und Layoutmöglichkeiten stark eingeschränkt und ein Versionsverlauf mit Wiederherstellung alter Versionen ist meist nicht verfügbar. Darüber hinaus kann aufgrund des öffentlichen Charakters des Systems theoretisch jede Person, die den Namen des Pads kennt, darauf zugreifen, was Risiken hinsichtlich der Zugriffskontrolle mit sich bringen kann.

Während sich Google Docs und Word Online primär für die kollaborative Erstellung längerer Texte eignen, bieten sich Etherpads vor allem für spontane und kürzere Schreibaufgaben an. Dies ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass der Einstieg in Etherpads niedrighschwellig ist und keine Erstellung eines Benutzer*innenkontos erfordert, wohingegen dies bei Google Docs und Word Online notwendig ist. Im kollaborativen Schreibprozess lassen sich jedoch alle drei Tools sowohl für simultanes Schreiben als auch für Feedbackprozesse einsetzen, wenngleich sie dabei unterschiedliche Stärken aufweisen.

Wikis

Wikis (z.B. PBworks oder MediaWiki) sind digitale Schreibumgebungen, in denen Nutzer*innen Inhalte gemeinsam bearbeiten können. Sie zeichnen sich durch ihre netzartige Struktur aus, bei der einzelne Einträge über Querverweise und Hyperlinks miteinander verbunden sind. Dadurch entsteht ein gemeinsam aufgebauter Wissensraum, der kontinuierlich erweitert und aktualisiert werden kann.

Kollaboratives Schreiben in Wikis erfolgt in der Regel asynchron, sprich nicht alle Nutzer*innen können gleichzeitig an dem Dokument arbeiten. Mehrere Nutzer*innen können Inhalte ergänzen, überarbeiten oder korrigieren, wobei frühere Versionen gespeichert und Änderungen dokumentiert werden. Wikis eignen sich besonders für langfristige, strukturierte Schreibprojekte, bei denen Inhalte kontinuierlich erweitert, aktualisiert und gemeinsam verantwortet werden, etwa bei der Erstellung von Wissenssammlungen, Dokumentationen oder gemeinschaftlichen Textarchiven. Gleichzeitig erfordert die Arbeit mit Wikis eine gewisse Einarbeitung, weil das Schreiben häufig an spezifische Formatierungsregeln und Strukturen gebunden ist.

Die geringere Ausrichtung auf simultanes Schreiben macht Wikis weniger geeignet für spontane Schreibphasen oder das gemeinsame Verfassen längerer linearer Texte in Echtzeit. Im Rahmen kollaborativer Schreibprozesse werden sie vielmehr zur strukturierten Dokumentation sowie zur Veröffentlichung gemeinsam verfasster Texte eingesetzt. Gleichzeitig kann die Veröffentlichung in einem potenziell öffentlichen Raum die Lernmotivation der Schüler*innen fördern und eröffnet die Möglichkeit einer Rezeption durch eine über die Lerngruppe hinausgehende Leserschaft.

Blogs

Bei einem Blog handelt es sich um ein öffentliches Web-Logbuch oder Journal, in dem Beiträge erstellt und anschließend veröffentlicht werden. Die einzelnen Texte erscheinen in der Regel als abgeschlossene Einheiten und sind häufig chronologisch geordnet. Andere Nutzer*innen können diese Beiträge kommentieren, wodurch Rückmeldungen und Diskussionen ermöglicht werden.

Im Unterschied zu Echtzeit-Editoren oder Wikis ist das kollaborative Schreiben in Blogs jedoch nur eingeschränkt möglich.

Die gemeinsame Arbeit erfolgt nicht durch das gleichzeitige Bearbeiten eines Textes, sondern vor allem über kommentierendes Feedback nach der Veröffentlichung. Änderungen oder Ergänzungen müssen in der Regel als neue Versionen oder zusätzliche Beiträge vorgenommen werden, wodurch der Schreibprozess stärker sequenziell abläuft. Blogs eignen sich insbesondere für Schreibprozesse, bei denen die Veröffentlichung und Sichtbarkeit von Texten eine zentrale Rolle spielen. Die öffentliche Zugänglichkeit kann dabei die Schreibmotivation erhöhen und eine adressatenorientierte Textproduktion anregen.

Wenngleich der Schwerpunkt weniger auf der simultanen Textproduktion liegt, bieten Blogs insbesondere für die Präsentation und Veröffentlichung einen geeigneten Rahmen für die im kollaborativen Schreibprozess entstandenen Endprodukte.

Visuelles Kollaborationstool

Bei dem webbasierten Kollaborationstool Padlet können Nutzer*innen gemeinsam an einer digitalen Wand arbeiten. Auf den sogenannten „Boards“ lassen sich gleichzeitig Beiträge mit Texten, Bildern, Links und Dateien erstellen sowie kommentieren und verschieben. Im Vergleich zu klassischen Echtzeit-Editoren wie Google Docs oder Etherpad, in denen lineare Texte verfasst werden, handelt es sich bei Padlet eher um ein multimediales, gemeinsam nutzbares Arbeitsfeld.

Durch die gleichzeitige Erstellung mehrerer Posts auf einem Board entsteht eine Art Mindmap, weshalb sich das Tool besonders gut für Ideensammlungen und Brainstormingphasen eignet. Durch die Kommentarfunktion wird zudem Peer-Feedback sowie die Diskussion über Beiträge anderer Gruppenmitglieder ermöglicht. Für die Nutzung ist zumindest für ein Gruppenmitglied die Erstellung eines Benutzer*innenkontos erforderlich und der Zugriff auf das Padlet erfolgt schließlich über einen Einladungslink.

Wie bereits ausgeführt, eignet sich das Tool weniger für kontinuierliches, umfangreiches gemeinsames Schreiben. Dennoch kann Padlet für das kollaborative Schreiben vor allem in der Planungsphase herangezogen werden, um Textentwürfe oder Kernaussagen gemeinsam zu sammeln, Rückmeldungen zu einzelnen Abschnitten zu visualisieren und Ideen zu strukturieren, bevor man sie in einen finalen Text überführt.

3.6.2 KI als Schreibpartner

Wie bereits in Kap. 2.4 beschrieben, verändern KI-Anwendungen sowohl Schreibpraktiken als auch Schreibprozesse. Gerade für das kollaborative Schreiben eröffnen sich dadurch neue Möglichkeiten, die über traditionelle Formen der Zusammenarbeit hinausgehen. Die Rolle, die KI dabei im Schreibprozess einnimmt, und die damit verbundenen Veränderungen des Schreibens werden in Steinhoff und Lehnens GPT-Modell (2025) dargestellt. Dabei lassen sich drei Rollen der KI, die beim Schreiben eingenommen werden können, unterscheiden: *Ghost*, *Partner* und *Tutor*. Auch für Menschen wurden drei korrespondierende Rollen formuliert, *Client*, *Explorer* und *Learner*, die wiederum an drei Arten von Chatpraktiken gekoppelt sind: *Chat-to-Generate*, *Chat-to-Create* und *Chat-to-Chat* (vgl. Steinhoff & Lehnen 2025: 2).

Das Modell basiert auf Steinhoffs Schreibtheorie (2023), in der Schreibmedien als zentrale Bestandteile von Schreibprozessen mitgedacht werden. In Anlehnung an Hirschauers Theorie (2016) werden dabei anthropozentrische und instrumentalistische Schreibtheorien kritisch hinterfragt, wobei „Praktiken“ als Formen sozialen Geschehens mit unterschiedlichen „Partizipanden“ (z.B. Menschen und Dinge) eine zentrale Rolle einnehmen. Hirschauer (2016: 49-50) beschreibt das Zusammenwirken dieser Partizipanden als „Koaktivität“, deren jeweilige Beiträge sich auf unterschiedlichen „Aktivitätsniveaus“, sprich unterschiedliche Grade der Aktivität, bewegen. Dinge sind demnach an Praktiken beteiligt, handeln aber nicht wie Menschen bewusst und übernehmen keine eigene Absicht. Sie wirken über „Gebrauchssuggestionen“, sprich Handlungsangebote, auf menschliches Handeln ein (vgl. Hirschauer 2016: 52).

An diese Perspektive anknüpfend versteht Steinhoff (2023) Schreiben als Koaktivität menschlicher und medialer Partizipanden, die sich durch wechselnde Aktivitätsniveaus auszeichnet (vgl. Steinhoff 2023: 1). KI wird in diesem Zusammenhang als medialer Partizipand mit potenziell hohem Aktivitätsniveau in der Zeichenproduktion gefasst und hebt sich damit von anderen Schreibmedien ab (vgl. Steinhoff & Lehnen 2025: 2-3). Darüber hinaus ist KI in der Lage, eigenständig Texte zu generieren, weshalb sie sich ebenfalls von teilautomatisierten Verfahren unterscheidet.

Das GPT-Modell von Steinhoff und Lehnert (2025) knüpft an Steinhoffs beschriebenen Partizipanten-Rollen der KI (2025) an, die folgendermaßen unterschieden werden:

- *Ghostwriter*: Die KI schreibt im Auftrag des Menschen Texte und übernimmt dabei große Teile der Textproduktion (vgl. Steinhoff 2025: 9).
- *Writing Partner*: Die KI schreibt gemeinsam mit dem Menschen einen Text innerhalb einer bewusst gestalteten kollaborativen Schreibpraxis (vgl. Steinhoff 2025: S.11)
- *Writing Tutor*: Die KI unterstützt den Menschen beim Schreiben und übernimmt dabei die Rolle einer „Quasi-Lehrkraft“ (vgl. Steinhoff 2025: 11).

Steinhoff und Lehnert betonen in ihrem Modell, dass durch den Einsatz von KI neue kommunikative Praktiken entstehen, die über eine rein monologische Textproduktion hinausgehen. Schreiben beinhaltet dabei nicht mehr ausschließlich die Erstellung linearer Texte, sondern schließt multimodale Praktiken wie zum Beispiel Chatten oder die Generierung von Bildern mit ein (vgl. Steinhoff & Lehnert 2025: 4). Ergänzend zu den Rollen der KI beschreiben sie korrespondierende Rollen für die beteiligten Menschen:

- Die Rolle des *Client* tritt mit der Ghost-Rolle der KI auf, wo der Mensch die KI dazu beauftragt, einen Text zu generieren.
- Der *Explorer* geht mit der Partner-Rolle der KI einher, wo ein quasi-dialogischer Prozess zur Entwicklung neuer Ideen vollzogen wird.
- Der *Learner* steht in Beziehung zur Tutor-Rolle der KI, wobei diese den Schreibprozess unterstützend und beratend begleitet (vgl. Steinhoff & Lehnert 2025: S. 4).

Steinhoff und Lehnert (2025) verstehen ihr Modell als Kommunikationsmodell, welches die Interaktion zwischen Mensch und KI als spezifische Form von Kommunikation fasst. Diese lässt sich in drei unterschiedliche „Chatpraktiken“ differenzieren:

- *Chat-to-Generate* beschreibt eine Chatpraxis, in der KI Texte erzeugt, die anschließend vom Client für die eigene Kommunikation genutzt werden. In diesem Zusammenhang kann hier von „Schreiben durch KI“ gesprochen werden (Schindler 2024: 35).

Die KI fungiert hier als primäre Schreibinstanz, während der Mensch den generierten Text übernimmt.

- *Chat-to-Create* bezeichnet Praktiken, bei denen der Mensch mithilfe der KI Texte entwickelt.

Die KI übernimmt eine unterstützende Funktion, etwa beim Ideensammeln, Formulieren oder Überarbeiten von Textpassagen. Entsprechend wird hier von „Schreiben mit KI“ gesprochen (Schindler 2024: 35).

- *Chat-to-Chat* wiederum beschreibt Praktiken, bei denen die Koaktivität bzw. die Kommunikation zwischen Mensch und KI im Zentrum stehen (vgl. Steinhoff & Lehnen 2025: 4-5).

In diesem Zusammenhang lässt sich festhalten, dass digitales Schreiben nicht mehr primär als menschliches Schreiben mithilfe von Werkzeugen zu verstehen ist, sondern als Koaktivität von Mensch und medialen Partizipanden (vgl. Steinhoff & Lehnen 2025: 2-3). Mit dem Einsatz von KI ist es darüber hinaus möglich, Texte vollständig automatisch zu generieren. Damit gehen grundlegende Veränderungen der Schreibpraxis einher. Schreiben verliert in bestimmten Praktiken seinen epistemischen Charakter und wird zunehmend zu einer rezeptiven und evaluierenden Tätigkeit (vgl. Steinhoff & Lehnen 2025: 1–2; 6–7). Dies bedeutet konkret, dass Schreiben nicht mehr notwendigerweise das Hervorbringen eigener Gedanken im Schreibprozess umfasst, sondern vermehrt das Prüfen, Bewerten und Übernehmen von durch KI erzeugten Texten, insbesondere in sogenannten Ghost-Praktiken (vgl. Müller & Fürstenberg 2023: 341). Die Art und Weise, wie Texte konstruiert werden, verändert sich damit grundlegend. Die von Steinhoff und Lehnen beschriebenen Chatpraktiken (2025: 2-5) verdeutlichen zudem, dass digitales Schreiben häufig multimodal und insbesondere dialogisch erfolgt. In diesem Zusammenhang lässt sich auch eine Verschiebung schriftlicher Kompetenzen beobachten: Klassische Formulierungsprozesse treten zugunsten von Tätigkeiten wie Prompten, Bewerten, Überarbeiten und Reflektieren in den Hintergrund (vgl. Steinhoff & Lehnen 2025: 6-9). Autor*innenenschaft bedeutet dabei weniger die vollständige Verantwortung für einen Text im traditionellen Sinne, sondern vielmehr die Verantwortung für die Gestaltung der Koaktivität sowie für die Auswahl, Bewertung und Nutzung der von der KI generierten Outputs (vgl. Draxler et al. 2024; Steinhoff & Lehnen 2025: 4-6).

Mit Blick auf kollaboratives Schreiben wird deutlich, dass KI, insbesondere in der Rolle des Partners als kreativer Schreibpartner oder Schreibassistent in Erscheinung tritt, der sich vergleichbar zu menschlichen Koautor*innen in den Schreibprozess einbringt (Calderwood et al. 2020; Imran & Almusharraf 2023; Strobl et al. 2024; Lehen 2023). Kollaboration wird dadurch erweitert, weil Zusammenarbeit nicht mehr ausschließlich zwischen Menschen erfolgt, sondern auch zwischen Mensch und Maschine. Je nach Rolle der KI ergeben sich dabei unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit: Als Ghost ersetzt KI kollaborative Mitautor*innen, als Partner agiert sie als dialogischer Mitproduzent und als Tutor unterstützt sie Schreib-, Lern- und Überarbeitungsprozesse (vgl. Steinhoff & Lehen 2025: 3-10). In dieser Art von Kollaboration kann KI beispielsweise Textversionen vorschlagen, Textteile vervollständigen und anschließend auch korrigieren (vgl. Schindler 2023: 9). Zugleich verändert sich auch das Verständnis von Kollaboration selbst. Die Zusammenarbeit verschiebt sich von der gemeinsamen Textproduktion hin zu einer gemeinsamen Entwicklung von Bedeutungen, Ideen und Entscheidungen (vgl. Steinhoff & Lehen 2025: 10-11).

Für den schulischen Kontext stellt sich nun die Frage, inwiefern KI sinnvoll in den Schreibunterricht eingesetzt werden kann. Wampfler (2024: 15) beschreibt in diesem Zusammenhang eine doppelte Verunsicherung: Einerseits können Lehrpersonen nicht mehr eindeutig unterscheiden, ob Texte von Lernenden oder von KI stammen, andererseits stellen Lernende den Sinn eigener Schreibanstrengungen infrage, wenn KI-generierte Texte sprachlich überzeugend und fehlerfrei wirken. Mit dieser Entwicklung geht zugleich die Sorge einher, dass der Einsatz textgenerierender KI zu einem Verlust schriftsprachlicher Kompetenzen führen könnte (vgl. Rezat & Schindler 2025: 4, 8).

Diese Befürchtungen lassen sich jedoch nur vor dem Hintergrund der Funktionsweise von KI-Systemen beurteilen. Textgenerierende KI verfügt nicht über eigenes Wissen, sondern erzeugt Texte auf Basis statistischer Wahrscheinlichkeiten. Ihre Ausgaben sind daher grundsätzlich fehleranfällig und durch die Qualität sowie Vollständigkeit der Trainingsdaten begrenzt, was zu inhaltlich falschen, einseitigen oder verzerrten Darstellungen führen kann. In der Forschung wird hier von sogenannten Halluzinationen gesprochen (vgl. Wampfler 2024: 15-16; Rezat & Schindler 2025: 8).

Schreiben bleibt somit eine menschliche Tätigkeit, weil Texte weiterhin fachlich, sprachlich und inhaltlich geprüft und vor allem verantwortet werden müssen. Entsprechend darf die Verantwortung für Textinhalte nicht an KI abgegeben werden (vgl. Wampfler 2024: 18). Wird der Schreibprozess vollständig an KI ausgelagert, fungiert diese als „Ghostwriter“ (Steinhoff 2024) und untergräbt somit den Erwerb von Schreibkompetenzen (vgl. Rezat & Schindler 2025: 8).

Rezat und Schindler (2025: 8) betonen zudem, dass weniger von einem Kompetenzverlust als vielmehr von einer Kompetenzverschiebung auszugehen ist. Während etwa Orthografie, Grammatik oder Handschrift an Bedeutung verlieren könnten, steigen zugleich die Anforderungen an Lesekompetenz, Textverständnis, kritische Textbeurteilung sowie die Fähigkeit zur Reflexion von Schreibprozessen. Daraus folgt die Annahme, dass Schreibzeit im Unterricht nicht reduziert, sondern gesteigert werden muss (vgl. Rezat & Schindler 2025: 8 mit Verweis auf Brommer & Rezat 2025).

KI fördert nur dann Schreibkompetenzen, wenn sie bewusst in einzelne Prozessschritte eingesetzt wird, behindern diese aber, wenn sie Prozessschritte ersetzt oder gar überspringt (vgl. Wampfler 2024: 18-19). Auch Rezat und Schindler (2025: 6, 8) erkennen das Potenzial von KI zur Unterstützung einzelner Teilprozesse während des Schreibens an, betonen aber auch, dass die Nutzung didaktisch begründet und reflektiert sein muss. Besonders heben sie die didaktische Bedeutung von KI-Feedback hervor, das formatives Feedback, welches Lehrkräfte oft aus Zeitgründen nicht leisten können, ermöglicht. KI-Feedback bietet demnach zeitnahe, personalisierte und wiederholbare Rückmeldungen, die in allen Phasen des Schreibprozesses herangezogen werden können (vgl. Rezat & Schindler 2025: 6,9; Schindler 2023: 16; Wagner & Lachner 2021).

Schließlich leitet sich für den Schreibunterricht ab, dass KI nicht als Abkürzung herangezogen werden darf, sondern als Unterstützung dieser Prozesse genutzt werden muss (vgl. Wampfler 2024: 18).

4 Methodisches Vorgehen

Auf Basis der theoretischen Grundlagen dieser Arbeit wird nun im folgenden Kapitel die empirische Untersuchung vorgestellt. In einem ersten Schritt werden das Forschungsvorhaben und die Forschungsfrage dieser Arbeit vorgestellt und erläutert (siehe Kap. 4.1). Danach werden die zugrundeliegende Methodik sowie das Forschungsdesign dargelegt, welche die Beschreibung der Erhebungs- und Auswertungsmethode sowie der Proband*innen beinhaltet (siehe Kap. 4.2, 4.3 und 4.4). Abschließend werden die Ergebnisse der Studie präsentiert (siehe Kap. 4.5) und im folgenden Kapitel in Bezug auf die im theoretischen Teil beschriebenen Annahmen und entwickelten Konzepte diskutiert und eingeordnet (siehe Kap. 5).

4.1 Beschreibung der Forschungsfrage

Ziel dieser Masterarbeit ist es, in Erfahrungen zu bringen, welchen Stellenwert Schreiben im Deutschunterricht auf Seiten der Lehrpersonen einnimmt, wie analoge kollaborative Schreibaufgaben im Vergleich zu digitalen kollaborativen Schreibaufgaben von Lehrpersonen im Schreibunterricht wahrgenommen und eingesetzt werden und inwiefern diese den Schreibprozess und in weiterer Folge die Schreibkompetenz von Schüler*innen unterstützen und fördern können. Die folgende Arbeit beschäftigt sich daher mit Einstellungen von Deutschlehrkräften hinsichtlich des Schreibunterrichts sowie der gemeinschaftlichen Textproduktion, sprich kollaboratives Schreiben, sowohl in analogen als auch digitalen Lernsettings in der Sekundarstufe. Folgende Fragestellungen wurden diesbezüglich ausgearbeitet:

- Welche Haltungen und Einstellungen nehmen Lehrer*innen gegenüber dem Schreiben im Deutschunterricht ein?
- Wie wird kollaboratives Schreiben von Lehrpersonen verstanden und in der Unterrichtspraxis umgesetzt?
 - Welche Voraussetzungen und Anforderungen benennen Lehrpersonen für analoge und digitale kollaborative Schreibprozesse?
 - Welche Chancen und Herausforderungen schreiben Lehrpersonen analogen und digitalen kollaborativen Schreibformen zu?
 - Wie nehmen Lehrpersonen den Einfluss kollaborativer Schreibformen auf Schreibprozesse wahr?

4.2 Forschungsdesign

Um die persönlichen Haltungen, Einstellungen und Einschätzungen der Lehrer*innen einzufangen, wurde ein Interview als Erhebungsinstrument eingesetzt. Dadurch erhalten die Lehrpersonen genügend Raum, um ihre Wahrnehmungen zu den befragten Aspekten zum Ausdruck zu bringen. Ein Leitfaden diente hierbei als Stütze, welcher auf aktuelle Forschungsbeiträge der Schreibdidaktik verweist. Die Interviews wurden ausschließlich mit Deutschlehrpersonen, die bereits unterrichten, durchgeführt und waren von einer Dauer zwischen 20 und 35 Minuten.

Hinsichtlich der Datenanalyse wurden die Interviews vorerst mit dem Programm MAXQDA transkribiert und anschließend hinsichtlich der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022) untersucht. Dabei wurde aus dem Material ein Kategoriensystem gebildet, welches ebenfalls mithilfe von MAXQDA erstellt und verwaltet wurde, nach dem letztendlich die erhobenen Transkripte analysiert und interpretiert wurden. Kuckartz (2022) geht bei seinem durchaus offenen Ansatz von einem vermehrt induktiven Forschungsvorgehen aus, weshalb ein durchgehendes Anpassen der Forschungsfragen sowie dem Kategoriensystem auch in dieser Arbeit angestrebt wurde. Der Forschungsprozess gestaltet sich demnach folgendermaßen:

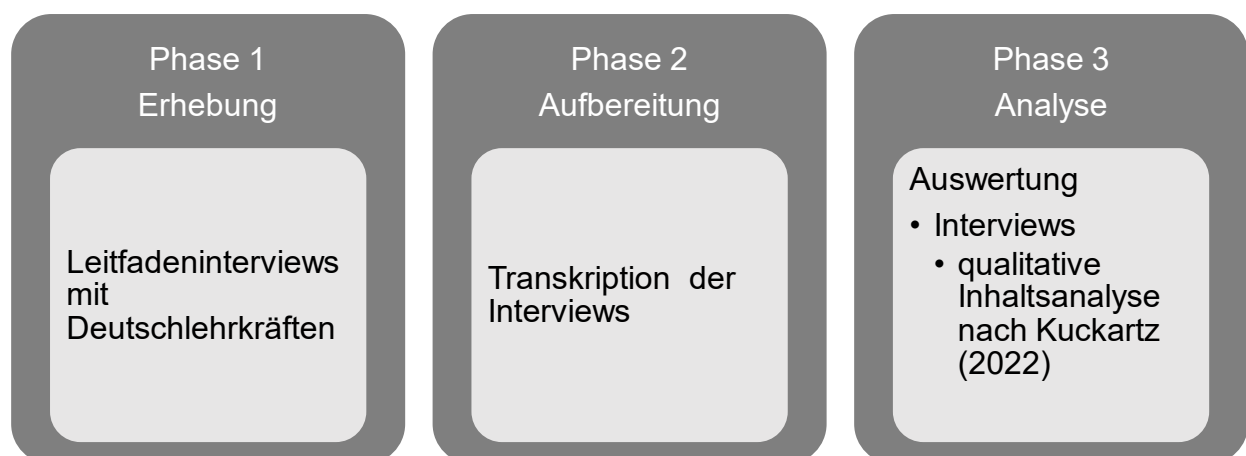


Abbildung 3: Darstellung des Forschungsprozesses

4.3 Beschreibung der Proband*innen

Die Stichprobe der Untersuchung umfasst acht Lehrpersonen des Unterrichtsfachs Deutsch, darunter sowohl weibliche als auch männliche Proband*innen. Alle Befragten sind derzeit aktiv im Schuldienst tätig und unterrichten das Fach Deutsch sowohl in der Sekundarstufe I als auch II. Die befragten Lehrkräfte stammen aus unterschiedlichen Bundesländern (Wien und Niederösterreich).

Die Auswahl der Stichprobe erfolgte über eine gezielte Ansprache der Lehrpersonen, beispielsweise per E-Mail oder im Rahmen schulinterner Netzwerke. Dabei wurde darauf geachtet, eine möglichst heterogene Gruppe hinsichtlich Alter, Berufserfahrung und Schulform (z. B. Allgemeinbildende höhere Schule, Neue Mittelschule) zu gewinnen, um ein breiteres Spektrum an Perspektiven abzubilden.

Zentraler Gegenstand dieser Untersuchung ist jedoch nicht der systematische Vergleich unterschiedlicher Schulstufen, Schulformen oder regionaler Gegebenheiten. Vielmehr stehen die Einstellungen und Sichtweisen der Lehrpersonen im Zentrum der Forschung, mit dem Ziel, über individuelle Erfahrungen hinweg übergreifende Gemeinsamkeiten und Muster sichtbar zu machen.

4.4 Datenerhebung

Im Rahmen der Datenerhebung wurden halbstrukturierte Interviews mithilfe eines Leitfadens mit Deutschlehrpersonen durchgeführt. Diese Form der Erhebung ermöglichte es, gezielt auf die Forschungsfragen einzugehen und gleichzeitig den Befragten genügend Flexibilität und Freiheit für individuelle Perspektiven und vertiefende Antworten zu lassen. Die Datenerhebung fand im Zeitraum von Februar bis April 2025 statt. Die Interviews wurden je nach Möglichkeit persönlich oder per Videokonferenz durchgeführt, wobei jede Sitzung eine Dauer von zirka 20 bis 35 Minuten betrug. Alle Proband*innen wurden vorab über das Ziel der Studie informiert und stimmten der Aufnahme des Gesprächs sowie der anonymisierten Auswertung ihrer Aussagen zu.

Der für das Interview erstellte Leitfaden besteht aus fünf Themenkomplexen: Demographie, Schreiben im Deutschunterricht, Kollaboratives Schreiben, analoge Formen und digitale Formen. Der Leitfaden wurde auf Grundlage aktueller Forschung zur Schreibdidaktik, zum kollaborativen Schreiben sowie der Zielsetzung der vorliegenden Masterarbeit entwickelt.

Er beinhaltet offene Fragen zu den zentralen Themen des Forschungsinteresses: der Wahrnehmung von Schreiben im Deutschunterricht, der Nutzung von kollaborativen Schreibaufgaben und der Einstellung der Lehrpersonen hinsichtlich dieser Methode im analogen und digitalen Raum. Die Formulierung der Fragen wurde so gewählt, dass die Beantwortung Raum für individuelle Erfahrungen und Einschätzungen ließen, ohne die Lehrpersonen in ihrer Beantwortung einzuschränken. Beispiele dafür wären „Welche Rolle spielt Schreiben in Ihrem Unterricht?“ oder „Welche Erfahrungen haben Sie bisher gemacht, die zeigen, wann kollaboratives Schreiben gut oder schwierig verläuft?“. Der Leitfaden befindet sich im Anhang.

4.5 Datenanalyse

In diesem Kapitel wird zunächst das Vorgehen der Datenanalyse dargelegt und anschließend erfolgt die darauf aufbauende deskriptive Darstellung der Interviewergebnisse. Eine interpretative Einordnung findet sich im anschließenden Diskussionsteil in Kapitel 5. Zunächst werden die demografischen Merkmale (Geschlecht, Alter, Schultyp, Berufserfahrung, aktiv unterrichtete Schulstufen) der befragten Personen zusammenfassend beschrieben. Anschließend erfolgt die Auswertung der Leitfadeninterviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022).

Demografische Angaben

Die demografischen Angaben wurden im Rahmen der Leitfadeninterviews zu Beginn der Gespräche erhoben und lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

	Geschlecht	Alter	Schultyp	Berufserfahrung	Schulstufen
Proband 1	Weiblich	46	AHS	22 Jahre	5. und 12. Schulstufe
Proband 2	Weiblich	33	ORG	4 Jahre	10. und 11. Schulstufe
Proband 3	Weiblich	61	BG/BRG	35 Jahre	8. Schulstufe und Wahlpflichtfach (11. und 12. Schulstufe)
Proband 4	Weiblich	53	AHS	31 Jahre	8., 11. und 12. Schulstufe
Proband 5	Weiblich	42	RG/ORG	16 Jahre	7. und 11. Schulstufe
Proband 6	Männlich	52	NMS	19 Jahre	7. Schulstufe
Proband 7	Weiblich	36	AHS	11 Jahre	5. und 7. Schulstufe
Proband 8	Weiblich	35	AHS	6 Jahre	9., 10., und 11. Schulstufe

Tabelle 1: Demographische Ergebnisse

Sechs der sieben Proband*innen sind weiblich, lediglich ein Befragter ist männlich. Das Alter der teilnehmenden Lehrpersonen reicht von 33 bis 61 Jahren. Hinsichtlich der Berufserfahrung zeigt sich ein breites Spektrum an bereits vollendeten Dienstjahren von vier bis 35 Jahren.

Sieben der acht Proband*innen unterrichten an einer AHS, wenngleich in unterschiedlichen Schulformen wie ORG (Oberstufenrealgymnasium), BG/BRG (Bundes- und Bundesrealgymnasium) oder RG/ORG (Real- und Oberstufenrealgymnasium), während ein Proband an einer NMS (Neuen Mittelschule) tätig ist. Die unterrichteten Schulstufen reichen von der 5. bis zur 12. Schulstufe. Einige Lehrpersonen unterrichten sowohl Unter- als auch Oberstufe, teilweise inklusive Deutsch als Wahlpflichtfach. Besonders häufig vertreten sind die 7., 11. und 12. Schulstufe. Die Stichprobe umfasst somit eine diverse Zusammensetzung an Lehrpersonen mit unterschiedlichen Erfahrungswerten hinsichtlich Anzahl der Dienstjahre, Schulstufen und Schulformen.

Ergebnisse der Leitfadeninterviews

Die folgende Analyse der Interviews orientiert sich an dem von Kuckartz (2022) beschriebenen Konzept der qualitativen Inhaltsanalyse. Dabei wurde eine deduktiv-induktive Vorgangsweise gewählt. Das deduktive Kategoriensystem wurde auf Basis des Leitfadens entwickelt, welcher sich wiederum auf einschlägige Forschungsliteratur stützt. Es umfasst vier zentrale Oberkategorien: 1. Kat. A: Demografie, 2. Kat. B: Einstellungen zum Schreiben allgemein, 3. Kat. C: Verständnis und Umsetzung von kollaborativem Schreiben, 4. Kat. D: Analoges kollaboratives Schreiben und 5. Kat. E: Digitales kollaboratives Schreiben. Im Zuge der Codierung des Materials haben sich des Weiteren Subkategorien herauskristallisiert. Innerhalb dieser Subkategorien wurden weiters differenzierte Subcodes vergeben, um eine feingliedrigere und gezieltere Analyse zu ermöglichen. Zusätzlich konnte eine fünfte Oberkategorie identifiziert werden, die unter „Anderes“ zusammengefasst wurde. Die Oberkategorien und ihre jeweiligen Unterkategorien sind in Tabelle 2 dargestellt. Die folgende Analyse der Interviews findet demnach unter der Berücksichtigung dieser Kategorien sowie dessen Unterpunkte statt. Die Codierung und Kategorisierung erfolgte mithilfe der qualitativen Analysesoftware MAXQDA.

Kat. B: Einstellungen zum Schreiben allgemein	Kat. C: Verständnis und Umsetzung von kollaborativem Schreiben	Kat. D: Analoges kollaboratives Schreiben	Kat. E: Digitales kollaboratives Schreiben	Kat. F: Anderes
B1. Stellenwert	C1. Definition/Verständnis	D1. Vorteile	E1. Vorteile	F1. Gruppendynamik und Klassenführung
B2. Eigene Schreibfähigkeit	C2. Umsetzung/Formen	D2. Nachteile	E2. Nachteile	F2. Haltung und Reflexion der Lehrpersonen
B3. Einfluss auf Unterricht	C3. Anforderungen	D3. Auswirkungen auf Kompetenzen	E3. Auswirkungen auf Kompetenzen	F3. Digitalisierung und technische Rahmen- bedingungen
	C4. Herausforderungen			F3. KI

Tabelle 2: Kategoriensystem

Kategorie B - Einstellungen zum Schreiben allgemein

Die folgende Kategorie befasst sich mit den Einstellungen der befragten Lehrpersonen zum Schreiben im Deutschunterricht. Dabei stehen ihre Sichtweisen zum Stellenwert bzw. die Bedeutung des Schreibens als Bestandteil des Unterrichts sowie ihre Einschätzungen zur eigenen Schreibfähigkeit und deren möglichem Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung im Fokus.

Stellenwert

Im Hinblick auf die Frage, welche Bedeutung Schreiben im Unterricht der befragten Personen hat, reagierten alle Proband*innen damit, dass Schreiben im Deutschunterricht einen hohen Stellenwert bzw. einer großen Wichtigkeit beigemessen wird. Als Grund für diese wichtige Bedeutung wird vor allem Schreiben in Beziehung mit schriftlichen Prüfungen gebracht. Besonders häufig wird hier die schriftliche Zentralmatura, welche vor allem in den letzten Jahren für eine Steigerung des Stellenwerts gesorgt hat, als essenzieller Einflussfaktor dieser Fokussierung aufs Schreiben im Deutschunterricht genannt:

Ja, schon einen hohen, weil wir die Schüler ja auf die Matura vorbereiten müssen und dort die Textsorten einfach ein undiskutierbarer Bestandteil sind und wenn man das nicht ordentlich trainiert, dann haben es die Schüler halt schwerer. (P4, 0:01:09)

P6 und P5 weisen außerdem daraufhin, dass mit Schreiben ein gewisser Druck verbunden ist und sie dies mit einem „teaching-to-the-test“ assoziiert:

Naja aufgrund des Schularbeitendrucks hat es schon Priorität. (P6, 0:01:07)

[...] wie gesagt der Schularbeitendruck zwingt dann doch zu dem [Schreiben]. (P6, 0:01:32)

Weil es ein teaching-to-the-test ist, geworden ist. (P5, 0:02:51)

Es wird weiters ersichtlich, dass Schreiben zwar von den Proband*innen als Schlüsselkompetenz beziehungsweise als „alltäglicher Skill, eine Fertigkeit, die jeder zu einem gewissen Maß beherrschen sollte“ (P7, 0:01:59) im Deutschunterricht angesehen wird, jedoch diese Fokussierung aufs Schreiben funktional durch Schularbeiten oder die Zentralmatura begründet ist und weniger intrinsisch motiviert erfolgt:

[...] mir persönlich wäre es wahrscheinlich, ich will jetzt nicht sagen weniger wichtig, weil es ist schon ein wichtiger Prozess, aber es ist, im Unterricht setze ich mehr den Fokus, weil ich weiß, dass die Schularbeit und die Matura geschrieben wird. (P2, 0:02:23)

P1 merkt hier folgendes an:

Es ist etwas, im Unterricht gehört es halt dazu (..) und es ist, dadurch, dass wir eine standardisierte Matura haben, müssen wir da alle hin, also muss ich es gut finden, weil sonst kann ich es auch nicht gut vermitteln (lacht). (P1, 0:03:44)

Andere Kompetenzen oder Inhalte des Deutschunterrichts treten dabei in den Hintergrund. P1, P2 und P6 beschreiben dies so:

Ja, also man kommt sehr wenig nur noch zur Literatur, die ist so eine Nebenerscheinung. Zwei Drittel der Zeit sind wirklich nur Textsorten. (P1, 0:01:47)

Ich würde gerne mehr Literatur machen und weiß aber, dass das zeitlich schwierig ist, das einzubauen und dann das halt hauptsächlich sich aufs Schreiben bezieht dann, was ich vielleicht gerne eher für die Literatur verwenden würde. (P2, 0:02:52)

Wenn ich es mir selber aussuchen könnte, hätte es eine etwas geringere Stellung. Da könnte ich mehr Theater, Schauspiel und Sonstiges machen. (P6, 0:01:07)

Weiters wird deutlich, dass sich der Stellenwert des Schreibens über die Jahre verändert hat. Laut P1 ist dieser Shift vor allem auf die Einführung der neuen standardisierten Reifeprüfung im Jahr 2013 zurückzuführen:

Schreiben hat im Deutschunterricht mittlerweile, ich kontrastiere das mit der alten Matura, einen relativ hohen Stellenwert. Zur Zeit der alten Matura, also bis 2013, hatte es noch einen deutlich niedrigeren. Seit die neue Oberstufe daher gekommen ist, ist das Schreiben sehr viel dominanter geworden vom Stellenwert. Und spielt tatsächlich eine große Rolle. (P1, 0:01:05)

Mehrere Proband*innen heben außerdem hervor, dass sich der Schreibunterricht in der Unter- und Oberstufe deutlich unterscheidet. Während in der Unterstufe das kreative Schreiben einen zentralen Platz im Schreibunterricht einnimmt, dominiert in der Oberstufe zunehmend das kriteriengeleitete und textsortenspezifische Schreiben. Der Grund für diesen Unterschied findet sich wiederum in der standardisierten Reifeprüfung, die durch ihre spezifischen Anforderungen den Schreibunterricht stark beeinflusst.

Diese starke Verschiebung hin zum formalen Schreiben wird von einigen der Befragten kritisch und teils bedauerlich angesehen, mit der Begründung, dass kreative Schreibprozesse in der Oberstufe kaum noch Raum finden und durch das Einüben der geforderten Textsorten verdrängt werden:

[...] ich finde, es ändert sich halt irgendwie schon der Fokus schon ein bisschen von Unterstufe bis zu Matura. Weil ich finde halt auch in der Unterstufe ist schon noch das Kreative wichtiger, wo in der Oberstufe wenig Raum ist dafür. Und das ist voll schade. [...] wenn du so die ersten Aufsätze bekommst von den Erstklässlern [...] das sind halt einfach noch so kreative Textsorten. [...] im Vergleich dann zu diesen ganzen argumentativen Textsorten eben in der Oberstufe. Es verliert sich dann. (P7, 0:01:31)

Zudem wird betont, dass der Stellenwert des Schreibens im Deutschunterricht eng mit dem Leistungsniveau und der Zusammensetzung der Klasse verknüpft ist. Beispielsweise beschreibt P7, dass in Klassen mit leistungsschwächeren Schüler*innen das Hauptaugenmerk auf das Schreiben gelegt wird:

[...] auch ein bisschen dem Klientel geschuldet, wo halt einfach man sehr viel schreiben muss, damit irgendwie die Matura geschafft werden kann. [...] Aber einfach generell, wo sehr viel zum Aufholen ist und da war mein Fokus schon sehr früh auf Schreiben auch gelegt. (P7, 0:03:33)

P5 führt weiters aus, dass in leistungsstärkeren Klassen der Fokus stärker auf anderen Inhalten gelegt werden kann:

[...] die jetzige Siebente ist zum Beispiel grundsätzlich eine eher leistungsstarke Klasse. Da kann ich auch viele andere Dinge machen, die mehr Spaß machen, als nur dieses textkritierengeleitete Schreiben. Wenn es eine schwächere Klasse ist, muss es mehr Raum einnehmen, weil sie dort eben hin müssen dann eben bei der Matura. (P5, 0:03:10)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die wachsende Bedeutung des Schreibens im Deutschunterricht aus den Anforderungen der standardisierten Reifeprüfung ergibt. Die befragten Lehrpersonen berichten, dass sich der Fokus auf das textsortenspezifische Schreiben verschoben hat, um eine erfolgreiche Matura-Vorbereitung zu gewährleisten. Das hat zudem Auswirkungen auf die weitere Unterrichtsgestaltung, welche eine Verdrängung anderer Inhalte wie Literatur mit sich bringt. Außerdem wird ersichtlich, dass der Schreibunterricht in der Unter- und Oberstufe anders konzipiert ist. Während in der Unterstufe oftmals kreative Schreibprozesse vorrangig sind, steht in der Oberstufe klar das kriteriengelernte und formale Schreiben im Mittelpunkt. Darüber hinaus variiert der Stellenwert des Schreibens je nach Klassenzusammensetzung. In leistungsschwachen Klassen wird die Fertigkeit Schreiben intensiv trainiert. In leistungsstarken Klassen hingegen bleibt mehr Raum für andere Inhalte. Aus der Stichprobe geht auch hervor, dass diese starke Gewichtung des Schreibens kritisch von Lehrpersonen betrachtet wird (beispielsweise P6, P5 und P1). Schreiben erfolgt für sie aus prüfungsbedingten Gründen und weniger aus intrinsischer Überzeugung heraus. Auch die Verdrängung anderer Inhalte durch das Schreiben wird kritisch kommentiert. Trotz dieser Ambivalenzen wird die Schreibkompetenz insgesamt von den Lehrpersonen als Kern des Deutschunterrichts beziehungsweise als essenzielle Fertigkeit wahrgenommen.

Eigene Schreibfähigkeit

Die folgende Subkategorie beschäftigt sich mit der Selbsteinschätzung der befragten Lehrpersonen in Bezug auf ihre eigene Schreibfähigkeit. Die Stichprobe zeigt, dass die Häufigkeit der eigenen Schreibpraxis unterschiedlich ausfällt. P1 und P6 berichten, dass sie sich selbst als kompetente Schreiber*innen sehen und diese Fertigkeit regelmäßig ausüben:

Ja, also ich erzeuge regelmäßig Übungstexte auch tatsächlich selber. Und teste auch die Schreibaufträge für die Schüler/Schülerinnen durch. [...] Ich mache es sehr sehr gerne. (P1, 0:02:14)

P3 und P4 geben hingegen an, eher seltener zu schreiben, während P7 und P2 anmerken, kaum bis gar nicht zu schreiben. Auch die Art beziehungsweise Form des Schreibens variiert stark unter den Proband*innen. Mehrere Befragte berichten, dass sich ihre Schreibpraxis hauptsächlich auf funktionale Alltagstexte wie E-Mails oder WhatsApp-Nachrichten beziehungsweise „organisatorisch[e] Schreibereien“ (P4, 0:01:46) beschränkt und schulbezogene Texte kaum verfasst werden.

Im Gegensatz dazu geben P1 und P6, die bereits oben als regelmäßige Schreiber*innen aufgetreten sind, an, gezielt eigene Texte für den Unterricht anzufertigen:

[...] da habe ich auch immer wieder im Laufe der Jahre auch Sammlungen für mich produziert, wo ich auch zum Beispiel, [...] Fehler, die ich ganz häufig in Hausübungen lese, dann in einen eigenen Aufsatz hineinverpacke und das dann mit den Schülern gleich übe, dass sie alle möglichen Fehler, die man machen so kann, erleben. Aber ich gebe ihnen auch Musteraufsätze oder schreibe mit ihnen, arbeite mit ihnen gemeinsam. (P6, 0:03:54)

Es wird weiters sichtbar, dass einige der befragten Lehrpersonen ein Bewusstsein hinsichtlich unterschiedlicher Textformen, insbesondere für den schulischen Kontext, zeigen. Besonders auffällig ist, dass mehrere Befragte ihre Schreibfähigkeit von kreativen Texten weniger gut einschätzen als für Textsorten, die bestimmten Kriterien folgen müssen:

[...] ich bin ein Arbeitstier, ich glaube ich kann ganz gut nach Regeln schreiben. Aber ich bin keine Kreative, also ich habe Erlebniserzählungen in der Schule selber gehasst. Ich habe da nie diesen kreativen Output. (P5, 0:03:53)

Außerdem wird klar, dass keine explizite Ablehnung gegenüber dem Schreiben besteht, jedoch die eigene Praxis als Lehrperson in den Hintergrund tritt:

[...] ich finde meine eigene Schreibfähigkeit nicht so schlecht, aber man merkt schon, dass man auch manchmal ein bisschen aus der Übung ist gerade bei bestimmten Textsorten oder so. (P4, 0:01:46)

Die Aussagen der Befragten deuten schließlich darauf hin, dass die Regelmäßigkeit der Schreibpraxis unter den Proband*innen von einer regelmäßigen aktiven bis zur kaum praktizierenden Textproduktion reicht. Weiters zeigt die Stichprobe, dass das funktionale Schreiben von Alltagstexten (z.B. Emails, WhatsApp-Nachrichten) gegenüber den schulbezogenen Texten überwiegt. Bei einigen Lehrpersonen zeigt sich auch eine gewisse Selbstreflexion ihrer eigenen Schreibfähigkeit hinsichtlich unterschiedlicher Textsorten. So beschreiben einige Proband*innen, dass ihnen das Verfassen von Textsorten nach konkreten Regeln leichter fällt als die Produktion von kreativen Texten. Darüber hinaus scheint es so, dass kreative Textformen von mehreren als persönliche Schwäche empfunden werden bzw. Unsicherheiten hervorrufen. Die Stichprobe zeigt zudem, dass aktive Schreiber*innen ihre eigene Schreibpraxis bewusst in den Unterricht durch Mustertexte oder andere schriftliche Übungen einbinden. Schließlich wird die Fertigkeit Schreiben an sich von den Lehrpersonen nicht abgelehnt, jedoch oft im Lehrer*innenalltag hintenangestellt. Dies legt eine gewisse Diskrepanz offen. Obwohl Lehrpersonen Schreiben als zentrale Kompetenz im Unterricht anerkennen, treten sie selbst im Schulalltag wenig bis kaum als aktive Schreiber*innen auf.

Einfluss auf den Unterricht

Die folgende Subkategorie beschäftigt sich nun mit der Frage, inwiefern diese eigene Schreibpraxis den tatsächlichen Schreibunterricht der Proband*innen beeinflusst. Die Ansichten sind hier erneut verschieden. P2 und P4 sehen einen klaren Einfluss der eigenen Schreibfähigkeit bzw. Schreibpraxis auf die Unterrichtsgestaltung. P2 betont die Bedeutung der Produktion und Nutzung von Mustertexten für den Schreibunterricht, auch wenn sie in einem vorherigen Zeitpunkt des Interviews eine geringe Schreibpraxis anmerkt. Nach dieser Ansicht tritt die Lehrperson somit auch als Vorbild ein, was sich ebenfalls positiv auf den Schreibunterricht auswirken kann:

Ja! Das glaube ich schon. Es beeinflusst sicher auch, ob ich jetzt lese oder nicht und das kommt natürlich implizit immer mit. (P2, 0:05:04)

P4 merkt zudem an, dass das aktive Bewusstmachen und Nachvollziehen in Bezug auf Schreibanforderungen und Schreibschwierigkeiten auf Seiten der Schüler*innen eine zentrale Rolle im Schreibunterricht spielt und eine wichtige Eigenschaft der Lehrperson ist:

[...] ich glaube schon auch, dass man als Lehrer immer wieder selber diese Sachen ausprobieren müsste und immer wieder selber Texte verfassen sollte, damit man selber wieder dranbleibt und auch ein bisschen den Schreibprozess der Schüler besser verstehen kann. [...] Ich glaube als Lehrer, wenn man lange unterrichtet, [...] dass man die Tendenz hat das zu unterschätzen, wie das für die Schüler ist, wenn die jetzt eine Angabe so hingeknallt bekommen und sollen dann auf Druck innerhalb einer bestimmten Zeit etwas herausschleudern. (P4, 0:02:30)

P5 beschreibt darüber hinaus, dass Transparenz und Empathie ebenfalls wichtig sind, um den Schüler*innen einen guten Schreibunterricht zu bieten. Die Lehrperson versucht, eigene Schwierigkeiten und Prozesse in Bezug auf die eigene Schreibfähigkeit offen zu kommunizieren, um den Schüler*innen zu vermitteln, dass Schreiben ein schwieriger, aber dennoch erlernbarer Prozess ist:

[I]ch sage ihnen auch, dass ich weiß, dass das eine schwierige Textsorte ist. Und dass ich verstehe, wenn sie da Schwierigkeiten haben. Und ja, dass man da einfach viel rundherum beachten muss. (P5, 0:04:20)

Die eigene Schreibpraxis der Proband*innen 4 und 5 wird hier nicht nur als Vorbildfunktion verstanden, sondern auch als Mittel zur besseren Einschätzung und Begleitung der Schüler*innen beim Schreiben.

Im Gegensatz dazu sehen andere Proband*innen ihre eigene Schreibfähigkeit als wenig bis gar nicht beeinflussend an. P6 beschreibt beispielsweise, dass die eigene Schreiberfahrung keine Auswirkung auf die Schreibfähigkeit der Schüler*innen hat und somit auch keine zentrale Rolle im Schreibunterricht spielt. Als Grund wird angeführt, dass leistungsschwache Schüler*innen nur minimale Verbesserungen zeigen:

Absolut nicht, also ich sehe auch bei vielen nur [...], die ohnedies schon mit einem relativ guten Rüstzeug kommen [...], da ist durchaus auch Entwicklung in einem merkbaren Maß [...] hin gegeben.

Bei vielen anderen [...] merkt man also ganz deutlich, da war der Zenit schon Ende der Volksschule [...] erreicht. Also es sind noch zwar noch minimale Verbesserungen erkennbar, ich weiß nicht, Grammatik oder Satzbau, aber in der eigenständigen Textproduktion [...] merkt man, das wird auch nicht mehr besser. (P6, 0:04:54)

Eine differenziertere Sichtweise auf den Einfluss der eigenen Schreibfähigkeit auf den Unterricht nimmt P1 ein. Die befragte Lehrperson beschreibt, dass die eigene Schreibpraxis mittels Erstellung und Verwendung von Mustertexten in den Unterricht miteinfließt, diese Vorgehensweise aber nur begrenzt Einfluss auf die Schreibfähigkeit der Schüler*innen hat:

Ich glaube eher weniger, also das, was ich schreibe, ist so das, wo ich gerne hätte, dass sie irgendwie hinkommen, aber das erreichen sie in der Regel nicht oder entwickeln sich in eine andere Richtung und das ist auch in Ordnung, [...] nur weil ich so schreibe, heißt das nicht, dass alle so schreiben müssen. (P1, 0:03:04)

Die Lehrperson sieht sich hier nicht als Maßstab, sondern eher als eine mögliche Orientierung, welche die Schüler*innen nutzen können. P1 akzeptiert dabei, dass Schüler*innen eigene Wege im Schreiben entwickeln und sieht die Funktion der Lehrperson als Schreiber*in nicht in der Nachahmung dessen Schreibprodukten. Die eigene Schreibweise beeinflusst den Unterricht insofern, als dass sie als Modell eingebracht wird, jedoch ohne die Erwartung, diese zu übernehmen.

Letztendlich lassen sich in dieser Subkategorie drei Positionen in Bezug auf den Einfluss der eigenen Schreibpraxis und Schreibfähigkeit feststellen. Einerseits wird berichtet, dass die eigene Schreibpraxis entweder mithilfe von Modell- und Beispieltexten (z.B. P1 und P2), dem Nachvollziehen von Schreibschwierigkeiten und Schreibenanforderungen (z.B. P4) oder die Vermittlung von Transparenz und Ermutigung (z.B. P5) die Schreibentwicklung der Schüler*innen nachhaltig beeinflussen kann. Andererseits wird der Einfluss der eigenen Schreibpraxis als begrenzt eingestuft, weil trotz aktiven Inputs nur eine geringe Leistungssteigerung wahrnehmbar ist (z.B. P6). Eine Zwischenposition nimmt P1 ein, der zwar seine eigene Schreibpraxis regelmäßig in den Unterricht einfließen lässt, jedoch keinen unmittelbaren Einfluss auf die Schüler*innen sieht bzw. keine Nachahmung der angebotenen Texte anstrebt.

Abschließend lässt sich für „Kategorie B: Einstellungen zum Schreiben allgemein“ zusammenfassen, dass Schreiben von den Befragten mehrheitlich als zentrale Kompetenz im Deutschunterricht wahrgenommen wird. Die befragten Lehrpersonen sehen weiters eine zunehmende Gewichtung durch die Zentralmatura. Es wird außerdem deutlich, dass ein klarer Unterschied zwischen Unter- und Oberstufe besteht. Während in der Unterstufe zunehmend auf kreatives Schreiben gesetzt wird, steht in der Oberstufe das kriteriengeleitete und textsortenbasierte Schreiben im Mittelpunkt, was wiederum den Zusammenhang zur Zentralmatura unterstreicht. Letzteres wird von manchen der Lehrpersonen kritisch betrachtet, da dadurch andere Inhalte wie zum Beispiel der Literaturunterricht immer mehr verdrängt wird. Die Interviews zeigen aber auch, dass der Stellenwert je nach Klassenzusammensetzung variiert. In leistungsschwachen Klassen wird daher mehr Fokus auf das Schreiben gesetzt. In leistungsstärkere Klassen bleibt jedoch mehr Raum für andere Inhalte und Kompetenzen. Die Subkategorie „Eigene Schreibfähigkeit“ zeigt, dass eine große Bandbreite an Schreibpraktiken von regelmäßigem Schreiben bis hin zu geringerer eigener Produktion bei den Befragten herrscht. Weiters zeigt sich auch eine breite Vielfalt an Textarten: Die Mehrheit schreibt hauptsächlich funktionale Alltagstexte wie E-Mails, seltener werden schulbezogene Texte verfasst. Dennoch ist bei den meisten Lehrpersonen ein Bewusstsein für unterschiedliche Textsorten und deren Anforderungen an die Schüler*innen vorhanden. Aus den Interviews geht außerdem hervor, dass vor allem das Verfassen von kreativen Texten als Herausforderung oder gar Schwäche wahrgenommen wird. Es wird weiters deutlich, dass Schreiben per se nicht abgelehnt wird, wie oben bereits festgestellt wurde, jedoch häufig aufgrund Zeitmangels wenig selbst geschrieben wird. Ob die eigene Schreibfähigkeit den Unterricht beeinflusst, wird von den Befragten ebenfalls unterschiedlich eingeschätzt. Die Lehrpersonen sehen beispielsweise einen Einfluss durch den Einsatz von Mustertexten, durch das Zeigen von Empathie oder durch Transparenz hinsichtlich der eigenen Schreibfähigkeit, der Schreibanforderungen und möglicher Schwierigkeiten bei bestimmten Textsorten. Andere sehen jedoch keinen direkten Einfluss, vor allem, wenn Schüler*innen kaum Fortschritte zeigen. Weitere Einflussfaktoren, die von den befragten Lehrpersonen genannt wurden, sind eigene Erfahrung mit Schreibprozessen, Verständnis für Schreibschwierigkeiten und Reflexion über Schreibanforderungen.

4.5.1.1 Kategorie C – Verständnis und Umsetzung von kollaborativem Schreiben

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich nun mit dem Konzept des kollaborativen Schreibens, wie es von den befragten Lehrpersonen verstanden und tatsächlich in der Praxis umgesetzt wird. Zunächst wurde erfasst, was unter kollaborativem Schreiben verstanden wird, um die unterschiedlichen Definitionen und Ansätze sichtbar zu machen. Darauf aufbauend berichten die Lehrpersonen, wie kollaboratives Schreiben konkret in ihrem Unterricht umgesetzt wird und welche Anforderungen und Kompetenzen, die Schüler*innen aber auch Lehrer*innen für eine erfolgreiche Umsetzung benötigen. Abschließend wurden Herausforderungen, die sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrpersonen bei der Durchführung kollaborativer Schreibaufgaben auftreten können, geschildert.

Definition/Verständnis

Bei der Frage nach einer Definition des kollaborativen Schreibens sind sich die befragten Lehrpersonen einig, dass es sich dabei um einen Vorgang handelt, bei dem mehrere Schüler*innen gemeinsam an einem Text arbeiten, meistens in Gruppen. Aus der Stichprobe geht jedoch auch hervor, dass der Begriff nicht einheitlich im Sinne einer festen Definition verstanden wird, sondern dass gemeinsames Schreiben auf unterschiedliche Weise verstanden und demnach auch umgesetzt werden kann.

Eine häufig genannte Unterscheidung betrifft zum einen die Art der Zusammenarbeit. Manche Lehrpersonen verstehen kollaboratives Schreiben als simultane Tätigkeit, bei der alle Schüler*innen gleichzeitig gemeinsam an einem Text arbeiten. Andere beschreiben, dass der Schreibprozess auch sequenziell, also nacheinander, stattfinden kann:

Ich könnte mir auch vorstellen, dass das auch zwei verschiedene Arten sein können. Also das eine, zum Beispiel eine Gruppe von Jugendlichen setzt sich zusammen und versucht gemeinsam, [...] einen Text [...] in Simultanarbeit zu erstellen. Oder halt, dass jemand einen Text einmal schreibt und lanciert und dann überarbeitet der andere den. Also ich könnte mir vorstellen, dass das entweder hintereinander stattfindet oder gleichzeitig. (P4, 0:05:47)

Also, dass die Schüler sich zusammensetzen und an einem Text schreiben gemeinsam. Also, dass es wirklich einen Schriftführer sozusagen gibt und der schreibt dann die verschiedenen Ideen zusammen zu einem Text. (P8,0:09:37)

Eine der befragten Lehrperson versteht unter kollaborativen Schreiben auch eine Art klassengemeinsames Schreiben, bei der im Plenum zusammen mit der Lehrperson ein Text produziert wird:

Oder (..) warum nicht auch, dass ich als Lehrerin etwas vorgebe und die Schüler schreiben dann weiter [...]. (P8, 0:10:12)

Die Stichprobe zeigt auch, dass kollaboratives Schreiben von den Lehrpersonen als arbeitsteilige Vorgehensweise wahrgenommen wird. Dabei übernehmen die Schüler*innen unterschiedliche Rollen im Schreibprozess, wo verschiedene Textabschnitte von unterschiedlichen Personen verfasst werden. P8 beschreibt dies folgendermaßen:

Es könnte aber auch sein, dass unterschiedliche Teile eines Textes aufgeteilt werden, also einer schreibt die Einleitung. Der Hauptteil wird zum Beispiel auch noch einmal unterteilt in verschiedene Argumente. Und dann schreibt irgendjemand anderer einen Schluss. (P8, 0:09:53)

Ein weiterer Ansatz ist das Verständnis des kollaborativen Schreibens in Form einer Schreibkonferenz bzw. durch ein Peer-Feedback. Hier geht es jedoch weniger um das gleichzeitige gemeinsame Schreiben, sondern viel mehr um eine kollaborativen Überarbeitung, wo die Schüler*innen gegenseitig Texte gegenlesen, kommentieren und verbessern:

[...] es könnte ja ein Feedback auch sein. Also sich gegenseitig zu befeedbacken und dann noch ein Produkt zu schreiben oder ein Produkt weiterzuschreiben. Also, dass jemand etwas beginnt und der zweite überarbeitet es. (P5, 0:05:37)

Die befragten Lehrpersonen betonten zudem, dass kollaboratives Schreiben nicht nur als reine Textproduktion zu verstehen ist, sondern als Lernprozess. Dieser Prozess beinhaltet das Entwickeln von Ideen, oder auch Brainstorming, das Verfassen einzelner Textteile, gegenseitiges Überarbeiten und schließlich die Fertigstellung des Textes. P7 sagt dazu folgendes:

[...] dass man wirklich zusammen schreibt, also gemeinsam formuliert oder [...] gemeinsam Ideen einmal sucht, brainstormt und dann jeder für sich was daraus macht und das dann zusammenfügt. (P7, 0:09:48)

Darüber hinaus wird aus der Stichprobe ersichtlich, dass die befragten Lehrpersonen mit dem Konzept des kollaborativen Schreibens einen schülerzentrierten Ansatz assoziieren. P1 und P6 beschreiben die gemeinsame Textproduktion als Vorgang, wo Schüler*innen autonom entscheiden können, wie sie arbeiten. Die Lehrperson nimmt dabei eher eine Beobachter*innenrolle ein, die kaum eingreift. P6 versteht demnach unter kollaborativen Schreiben folgendes:

Dass man gemeinsam, also ich hätte es jetzt einmal definiert als sich gemeinsam an die Produktion eines Textes heranarbeiten und zwar in diesem Fall eher nicht, dass das von mir gelenkt wird, sondern dass das halt Schüler in Kleingruppen selber sich zu einer Themenstellung dann einen Aufsatz erarbeiten. (P6, 0:06:20)

Im Gegensatz dazu stehen P3 und P8, die ihre Rolle stärker in der aktiven Steuerung während des Schreibprozess sehen. Die Lehrkraft gibt dabei im Schreibprozess den Rahmen, Startimpulse aber auch Rollenverteilungen vor, um den Arbeitsprozess zu steuern. P3 beschreibt die Rolle der Lehrperson während der Rollenverteilung beispielsweise folgendermaßen:

Ich mache es jetzt auch so immer in der Gruppeneinteilung vor Schularbeiten ganz gezielt, dass ich mir so Schüler heraussuche, möglichst unauffällig, wer sind so entweder sehr dominant schon oder einen Schüler, wo ich weiß, der kann mit Sprache gut umgehen und [...] und dann ordnen sich die Schüler einfach selber zu und funktioniert auch besser als wenn es ganz frei eingeteilt wird. (P3, 0:06:37)

P8 versucht beispielsweise durch Schreibimpulse, den Schreibprozess zu begleiten und zu steuern:

[D]ass ich als Lehrerin etwas vorgebe und die Schüler schreiben dann weiter [...]. Dass es da irgendeinen Beginn gibt und die Schüler schreiben dann weiter. Und ganz einfach könnte man das vielleicht gestalten, dass nur einzelne Sätze oder Wörter eingesetzt werden. (P8, 0:10:12)

Die Antworten des Interviews zeigen schließlich, dass unter den befragten Lehrpersonen das Grundverständnis herrscht, kollaboratives Schreiben sei ein Prozess, bei dem mehrere Schüler*innen gemeinsam an einem Text arbeiten und meist in Gruppen agieren. Zugleich wird ersichtlich, dass der Begriff nicht einheitlich im Sinne einer starren Definition verstanden, sondern viel mehr flexibel und offen von den Lehrpersonen ausgelegt wird. Das spiegelt sich auch in den vielfältig beschriebenen Umsetzungsformen wider. Dazu zählen ein simultanes Arbeiten aller Beteiligten am Text, eine sequenzielle Vorgangsweise, wo die Schreiber*innen entweder nacheinander Textabschnitte produzieren oder individuell Versionen anfertigen, diese weitergeben und dann überarbeiten, klassengemeinsames Schreiben im Plenum unter der Anleitung der Lehrperson, eine arbeitsteilige Textproduktion mit unterschiedlichen Rollenverteilungen, bei denen einzelne Schüler*innen unterschiedliche Textteile produzieren, Schreibkonferenzen und Peer-Feedback, wo die gegenseitige Überarbeitung im Mittelpunkt stehen, sowie ein gemeinsames Brainstorming, das in ein individuelles Schreiben mündet. Die Stichprobe zeigt weiters, dass kollaboratives Schreiben nicht nur als reine Textproduktion verstanden wird, sondern als mehrstufiger Lernprozess, der die Phasen Planen (in Form von gemeinsamer Ideenfindung und Brainstorming), Verfassen (die tatsächliche Textproduktion) und Überarbeiten (durch Peer-Feedback und Schreibkonferenzen) beinhaltet. Bei der Einbindung der Lehrperson in diese Prozesse lassen sich zwei Perspektiven beobachten. Während manche Lehrpersonen Schüler*innen autonom arbeiten lassen und als Lehrperson kaum in den Prozess eingreifen, strukturieren andere den Schreibprozess aktiv mit, indem sie Startimpulse geben, Rollen zuweisen und Inhalte vorgeben. Je nach Auslegung kann kollaboratives Schreiben somit stärker schülerzentriert oder lehrerzentriert gestaltet sein.

Umsetzung/Formen

Im Gegensatz zur vorigen Subkategorie, wo die Definition im Vordergrund steht, befasst sich diese nun mit den von den befragten Lehrpersonen tatsächlich angewendeten Formen des kollaborativen Schreibens. Dennoch wird auch hier sichtbar, dass eine breite Methodenvielfalt in der Schreibpraxis herrscht.

Zum einen wurde das klassengemeinsame Schreiben genannt, wo die Lehrperson an der Tafel oder über den Beamer den Text gemeinsam mit der Klasse entwickelt und letztendlich schreibt. Die Schüler*innen nehmen dabei nicht die Rolle der aktiven Schreiber*innen ein, sondern vielmehr als Ideengeber*innen, deren Vorschläge von der Lehrperson an der Tafel oder mit dem Laptop gesammelt, formuliert und in den Text eingebaut werden:

[...] dass man in der Stunde gemeinsam wirklich als Klasse einen Text, also ein ganzer Text geht sich meistens eh nicht aus, aber dass man zumindest, wenn man argumentieren lernt, dass man einmal eine Einleitung gemeinsam schreiben [sic!] oder dass man einmal ein Argument gemeinsam ausformulieren [sic!]. (P7, 0:12:48)

Eine Lehrperson, die ebenfalls diese Art von kollaborativen Schreiben praktiziert, merkt zudem an, dass diese Form stark von ihr gesteuert sei. Ziel dieser Umsetzung ist die Verwendung des Produkts als Mustertext. Die Lehrperson beschreibt dies folgendermaßen:

Also, dass wir zum Beispiel [...] in der Klasse an der Tafel gemeinsam einen Text produziert haben. Das ist halt sehr von mir gesteuert natürlich, weil ich weiß, wo ich hin will, meistens wollen die Schüler das halt haben so zum Beispiel, wenn eine neue Textsorte erarbeitet wird, damit sie einmal so ein Beispiel haben oder ein Vorbild, eine Vorlage. (P4, 0:07:24)

Eine weitere oft angewendete Umsetzungsform ist das gemeinsame Schreiben in Gruppen. Die Schüler*innen finden sich hier in Gruppen von zwei bis vier Personen zusammen und sammeln gemeinsam Ideen und entwickeln gemeinsam den Text:

Das, was ich aber öfter mache, dass ich sie dann wirklich einmal gemeinsam in Kleingruppen, 3er, 4er Gruppen, zusammensetze und sage: „Passt auf.

Das ist das Thema." Was auch immer gerade ansteht, ob das eine Erörterung ist oder eine Textinterpretation oder sonst etwas und sage so: „Ihr macht euch da jetzt gemeinsam her, sammelt einmal Gedanken, macht, weiß ich nicht, eine Gliederung oder so etwas und schaut halt." Einer muss es halt verschriftlichen oder wechselt euch halt ab, aber, dass ihr gemeinsam diesen Text entwickelt.
(P6, 0:07:50)

Darüber hinaus wird deutlich, dass beim gemeinsamen Schreiben in Gruppen unterschiedliche Prozesse ineinandergreifen. Die Schüler*innen schreiben nicht nur einen Text gemeinsam, sondern entwickeln Ideen, strukturieren den Text und überarbeiten diesen dann anschließend. Damit wird einerseits der prozessorientierte Charakter dieser Methode sichtbar und andererseits die Mehrdimensionalität der Kollaboration. Alle Schreibenden sind gleichermaßen am Prozess beteiligt und treffen gemeinsam Entscheidungen über Inhalt, Struktur und Formulierungen. P3 beschreibt diesen Vorgang folgendermaßen:

Also sie machen vorher ein Brainstorming zum Thema, dann erstellen sie, ordnen sie dieses Brainstorming gemeinsam und dann wird der Text ausformuliert und der schönst geschriebene wird abgegeben. Und sie bekommen es dann korrigiert zurück, setzen sich wieder zusammen und verbessern das dann in der Gruppe noch einmal gemeinsam. (P3, 0:05:45)

In den Beschreibungen der Lehrpersonen zeigt sich außerdem, dass Kollaboration weniger beim Schreiben selbst stattfindet, sondern viel mehr bei der Überarbeitung von Texten. Schüler*innen bekommen demnach einen bereits produzierten Text, entweder von anderen Schüler*innen oder von der Lehrperson als „worst-practice“, um diesen dann gemeinsam zu revidieren. P1 beschreibt die gemeinsame Textüberarbeitung wie folgt:

Was sehr viel einfacher funktioniert ist, was ich in der Oberstufe zum Beispiel häufig mache, dass sie schwachformulierte Texte überarbeiten und verbessern müssen gemeinsam. Wo sie wirklich eine Meinungsrede zum Beispiel bekommen, wo rein der Informationsteil da ist, aber noch keine Stilmittel und sie sollen das in Partner oder Dreiergruppen überarbeiten. (P1, 0:15:05)

Auch das Geben von Feedback wird in diesem Kontext von den Lehrpersonen als Umsetzung von Kollaboration genannt:

Was ich da gelegentlich mache, ist durchaus zu sagen, ihr schreibt jetzt alle mal den ersten Absatz von dieser Meinungsrede, postet den auf Teams, in einem extra Kanal, den ich für diese Übung aufmache und gebt euch gegenseitig Feedback dazu, zu diesem Einstieg. (P1, 0:16:05)

Die Proband*innen geben zudem an, dass die gemeinsame Arbeit am Text eher intuitiv und ohne festgelegte Vorgehensweise erfolgt. Folglich setzen Lehrpersonen diese Form des kollaborativen Schreibens nicht systematisch oder methodengeleitet ein:

Schreibkonferenz in Ansätzen, aber es ist dann eher intuitiv ehrlich gesagt. Vielleicht eher so eine Mischung. (P2, 0:07:54)

Ich habe tatsächlich keinen Namen dafür, sondern ihr schreibt es als Gruppe. Für mich ist das alles eine Form von Gruppenarbeit oder Partnerarbeit. (P1, 0:07:14)

Im Gegensatz zu den bereits beschriebenen Formen findet die digitale gemeinsame Textproduktion nur geringe Resonanz bei den befragten Lehrpersonen. Lediglich zwei Lehrkräfte schreiben aktiv digitale Texte mit ihren Schüler*innen. Diese werden jedoch weder ausdrücklich kollaborativ noch synchron erstellt. Der Rest der Proband*innen nutzt digitales (kollaboratives) Schreiben nicht aktiv im Unterricht:

Also das GoogleDocs habe ich noch nicht ausprobiert. Stelle ich mir auch in einem, also wenn es nicht nacheinander ist, wahnsinnig schwer vor. Weil dann schreibt vielleicht jeder das Gleiche. (P5, 0:10:52)

Also ich habe das eher so gemacht, dass man einen Text weiterschickt und der andere schreibt dann ein bisschen weiter oder so. Aber nicht so, dass man halt alle Logos sieht und alle gleichzeitig hineinschreiben. (P4, 0:19:43)

Aber ich habe es noch nie ausprobiert in der Stunde, dass sie zum Beispiel Laptops haben. (P2, 0:11:45)

Die Stichprobe gibt weiters Auskunft über den Steuerungsgrad der Lehrperson im gemeinsamen Schreibprozess. Während einige der Befragten die Schüler*innen autonom arbeiten lassen (z.B. P1), bringen sich andere aktiv in den Schreibprozess durch Vorgaben, Anleitungen und Strukturierungen, aber auch konkrete Gruppeneinteilungen ein (z.B. P3, P4, P5 und P6):

Sie bekommen grundsätzlich bei den Textsorten meistens von mir eine Anleitung [...]. Was muss drinnen sein, was muss in der Einleitung sein, was muss im Hauptteil sein, was muss im Schluss sein. (P5, 0:08:16)

Hier wird deutlich, dass die Umsetzung kollaborativen Schreibens von einer überwiegend lehrkraft gelenkten bis hin zu einer schülerzentrierten Form variiert. Die starke Steuerung durch die Lehrperson wurde von P4 damit begründet, dass das Endprodukt den Schüler*innen als Muster oder Vorlage dienen solle und daher ein normgerechter, den schulischen Anforderungen entsprechender Text (im Interview „etwas Gescheites“) entstehen müsse:

[D]as ist halt schon sehr von mir gesteuert, weil ich ja dann will, dass da etwas Gescheites mal schon gleich a priori gleich etwas Gescheites da steht. Und deswegen habe ich es halt eher so gemacht, dass ich mit ihnen das gemeinsam [...] gemacht habe. (P4, 0:07:14)

Es wird zudem ersichtlich, dass kollaboratives Schreiben je nach Zielsetzung unterschiedlich umgesetzt werden kann. Während es in Übungsphasen vor allem darum geht, die Schüler*innen aktiv am Schreibprozess zu beteiligen und ihnen die Möglichkeit zum Ausprobieren zu ermöglichen, steht bei der ergebnisorientierten Textproduktion das qualitativ hochwertige Endprodukt im Vordergrund. P4 beschreibt diese beiden Zielsetzungen sehr anschaulich:

[E]in paar mal habe ich es so gemacht, dass man sie so zu viert oder so zusammen setzt. Und sie müssen mir dann halt, wenn die Klasse 20 Schüler hat, bekomme ich fünf Texte. [...] das hab ich auch schon gemacht. Aber [...] das war eher zum Üben. Aber sonst, wenn man eine neue Textsorte einführt, dann habe ich das meistens selber lanciert, damit sie einmal sehen, wie macht man das überhaupt. (P4, 0:08:05)

Das Zitat verdeutlicht, dass gemeinsames Schreiben in Übungsphasen als Methode zur Aktivierung und zum gemeinsamen Ausprobieren angewendet wird. Bei der Einführung einer neuen Textsorte steht hingegen die steuernde Rolle der Lehrperson im Vordergrund, um ein normgerechtes Endprodukt zu forcieren.

Eine weitere Form ist das zirkulierende gemeinsame Schreiben, das von Lehrpersonen jedoch selten angewendet wird. Dabei beginnt eine Person einen Text zu verfassen, gibt diesen anschließend weiter und die nächste Person führt diesen dann fort:

[E]s fängt halt an mit einer Geschichte, also schon, dass man irgendeine Themenvorgabe hat, und das entwickelt sich, da lasse ich sie auch immer im Kreis aufsetzen, und dann wandern die Zettel halt weiter. (P6, 0:07:16)

Also ich habe das eher so gemacht, dass man einen Text weiterschickt und der andere schreibt dann ein bisschen weiter oder so. (P4, 0:19:43)

Die Befragten geben zudem an, die Gruppen selbst einzuteilen, wobei hier nach Angaben der Lehrpersonen unterschiedliche Gründe eine Rolle spielen. Ein wichtiger Aspekt ist hier zum einen die Gruppendynamik. Dabei achten die Lehrkräfte darauf, dass dominante und zurückhaltendere Schüler*innen ausgewogen verteilt sind. P3 beschreibt dies folgendermaßen:

Ich mache es jetzt auch so immer in der Gruppeneinteilung vor Schularbeiten ganz gezielt, dass ich mir so Schüler heraussuche, möglichst unauffällig, wer sind so entweder sehr dominant schon oder einen Schüler, wo ich weiß, der kann mit Sprache gut umgehen und das sind dann so und dann ordnen sich die Schüler einfach selber zu und funktioniert auch besser als wenn es ganz frei eingeteilt wird. (P3, 0:07:12)

Andererseits ergeben sich die Gruppen aus den unterschiedlichen Leistungsniveaus:

Deshalb mache ich jetzt manchmal wirklich fast schon so quasi Leistungsgruppen segregiert. (P6, 0:10:00)

Aus der Stichprobe geht hervor, dass die Methode „kollaboratives Schreiben“ Schreib- und Überarbeitungsphasen kombiniert. Texte werden demnach nicht nur gemeinsam geschrieben, sondern auch gemeinsam kommentiert und überarbeitet.

Vor allem beim kollaborativen Schreiben in Kleingruppen wird der Vorgang von den befragten Lehrpersonen als mehrstufiger Prozess beschrieben. Die Interviews offenbaren damit sowohl den prozessorientierten Charakter als auch die Vielschichtigkeit der stattfindenden Kollaboration während des Schreibprozesses. Das gemeinsame Schreiben in Kleingruppen bedeutet für die Befragten nämlich nicht nur eine Kollaboration bei der Textproduktion, sondern auch bei der Planung und der Überarbeitung des Textes. Somit setzen die Lehrpersonen bei dieser Form eine gemeinsame Beteiligung der Schüler*innen auf mehreren Ebenen voraus. Im Gegensatz dazu praktizieren manche Lehrpersonen kollaborative Überarbeitungsphasen und Peer-Feedback anstelle einer aktiven gemeinsamen Textproduktion.

Wenngleich bei vereinzelt Lehrpersonen solch gemeinsame Schreibübungen intuitiv und nicht methodengeleitet umgesetzt werden, wird dennoch häufig ein thematischer und struktureller Rahmen von der Lehrkraft vorgegeben. Darüber hinaus wird in den Interviews deutlich, dass kollaboratives Schreiben kein einheitliches Modell darstellt, sondern eine Bandbreite an Umsetzungsformen umfasst. Diese reichen vom klassengemeinsamen Schreiben bis hin zum gemeinsamen Schreiben in Kleingruppen. Hier wird zudem deutlich, dass der Steuerungsgrad der Lehrperson bei kollaborativen Schreibaufgaben stark variiert. Während klassengemeinsames Schreiben mehr von der Lehrperson gelenkt wird, bietet das gemeinsame Schreiben in Kleingruppen mehr Raum für Eigenständigkeit der Schüler*innen.

Die Steuerung der Lehrperson lässt sich schließlich auch in der Gruppenaufteilung beobachten. Vereinzelt wird von den Lehrpersonen beschrieben, dass eine bestimmte Gruppenaufteilung von der Lehrperson ausschlaggebend für den Erfolg der Methode ist. Dabei wird beispielsweise auf die Gruppendynamik oder unterschiedliche Leistungsniveaus geachtet. Auch werden unterschiedliche Formen für unterschiedliche Zwecke genutzt. So wird beispielsweise das klassengemeinsame Schreiben für die Einführung einer neuen Textsorte verwendet, während das kollaborative Schreiben in Gruppen für Übungszwecke dient. Weniger oft praktiziert wird kollaboratives Schreiben im digitalen Raum. Die Mehrheit nutzt digitale Schreibmedien kaum oder nur als Mittel zum Weiterleiten von Texten. Insgesamt bleibt digitale Kollaboration im Unterricht bislang die Ausnahme.

Anforderungen

Im nachfolgenden Abschnitt wird die Subkategorie „Anforderungen an Schüler*innen beim kollaborativen Schreiben“ näher betrachtet. Sie umfasst die von Lehrpersonen beschriebenen Kompetenzen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die Schüler*innen mitbringen müssen, um erfolgreich im gemeinsamen Schreibprozess zu agieren. Aus den Interviews ergeben sich grob drei Kompetenzbereiche, welche die Schüler*innen für einen erfolgreichen Schreibprozess erfüllen müssen: 1. soziale und kooperative Kompetenzen, 2. Selbstregulation und Eigenständigkeit und 3. fachliche und methodische Kompetenzen.

Den ersten Bereich bilden soziale und kooperative Kompetenzen. Er umfasst Fähigkeiten, die für die soziale Interaktion entscheidend sind und beschreibt, wie Schüler*innen sich in einem kollaborativen Setting verhalten, auf ihre Mitschüler*innen eingehen und gemeinsam arbeiten. Die befragten Lehrpersonen verweisen auf diesen Bereich als Schlüsselkompetenz für die gemeinsame Textproduktion, wobei unterschiedliche Aspekte betont werden. Teamfähigkeit wird beispielsweise von den meisten Lehrpersonen als zentrale Kompetenz genannt, die grundsätzlich die Fähigkeit zum gemeinsamen Arbeiten umfasst, wobei offenbleibt, was genau darunter zu verstehen ist. Es wird jedoch in den Interviews deutlich, dass erfolgreiches kollaboratives Schreiben mit Teamfähigkeit steht und fällt, wie P1 beschreibt:

[O]hne Teamfähigkeit geht gar nichts. Weil, dann streiten sie über jedes Wort und dann kommen verschiedene Texte heraus, statt etwas gemeinsam zu machen. (P1, 0:08:33)

Damit wird klar, dass Teamfähigkeit bedeutet, gemeinsam an einem Produkt zu arbeiten und fähig zu sein, in einer Gruppe zu agieren. Andere Lehrpersonen erweitern den Begriff der Teamfähigkeit um weitere Aspekte. P3 konkretisiert:

Also auf jeden Fall einmal diese Teamfähigkeit, dieses zuhören können, aussprechen lassen. (P3, 0:07:52)

P3 betont mit dieser Aussage, dass Teamfähigkeit nicht nur das bloße Arbeiten in einer Gruppe beinhaltet, sondern konkret die Bereitschaft, den Teammitgliedern zuzuhören und sie aussprechen zu lassen. Dieses Verständnis weist darauf hin, dass gegenseitige Rücksichtnahme ein wesentliches Element im Schreibprozess darstellt.

Über das Zuhören und Aussprechenlassen hinaus verweisen die Lehrpersonen zudem darauf, dass kollaboratives Schreiben auch Fähigkeiten wie Kompromissbereitschaft und die Akzeptanz anderer Meinungen verlangt. P7 beschreibt dies so:

Sie müssen sich einmal zuhören können gegenseitig, ganz banal und Kompromisse eingehen können [...]. [I]ch glaube hauptsächlich [...] soziale Kompetenzen, dass man da aufeinander eingeht und auch eben andere Meinungen zulassen kann. (P7, 0:15:28)

P7 macht damit deutlich, dass Teamfähigkeit beim kollaborativen Schreiben nicht allein an fachliche Fertigkeiten oder einer aktiven Beteiligung am Schreibprozess hängt. Entscheidend ist vielmehr die Fähigkeit, sich auf andere einzulassen, die eigenen Vorstellungen zurückzustellen und alternative Sichtweisen anzuerkennen.

Neben Zuhören und Kompromissbereitschaft heben die Befragten (z.B. P4 und P5) hervor, dass Teamfähigkeit in kollaborativen Schreibsettings auch bedeutet, das eigene Verhalten flexibel an die Gruppensituation anzupassen. So beschreibt P4, dass Schüler*innen sowohl in der Lage sein müssen, sich zu behaupten und ihre eigene Position zu vertreten, als auch, sich zurückzunehmen und andere Perspektiven zuzulassen:

[D]ie Schüler müssen schon auch irgendwie die Fähigkeit besitzen, sich in einer Gruppe mal irgendwie, entweder zu behaupten, wenn sie eher introvertiert sind oder zurückgezogener sind und andere müssten es vielleicht schaffen, sich ein bisschen zurückzunehmen. Nicht immer vorzupreschen, nicht immer die anderen zu verdrängen, nicht immer auf seiner Formulierung zu bestehen [...]. Also die Toleranz aufbringen, dass andere irgendetwas anders formulieren. (P4, 0:13:46)

Auch P5 betont in diesem Zusammenhang eine ausbalancierte Haltung im Schreibprozess:

[S]ich nicht zurückzulehnen in dem Moment, aber gleichzeitig [...] auch abgeben zu können. Also nicht zu stur bei der eigenen Sache zu bleiben, also zu kooperieren. (P5, 0:09:44)

Beide Aussagen machen deutlich, dass Teamfähigkeit die Balance zwischen Durchsetzungsvermögen und Zurückhaltung beinhaltet.

Neben Teamfähigkeit verweisen die Lehrpersonen auch auf die Bedeutung persönlicher Offenheit als Voraussetzung im kollaborativen Schreibprozess. Damit ist eine Haltung gemeint, die sowohl die Aufgeschlossenheit gegenüber den Vorschlägen und Formulierungen anderer als auch den konstruktiven Umgang mit Kritik einschließt. Sie impliziert auch die Bereitschaft, eigene Formulierungen in dem Prozess preiszugeben. Die beiden Aussagen von P4 und P5 beziehen sich ebenfalls auf diese Fähigkeit (Aufgeschlossenheit gegenüber Ideen/Formulierungen anderer). P7 beschreibt die persönliche Offenheit weiters folgendermaßen:

[M]an gibt ja eigentlich vor den anderen sehr viel von sich preis, wenn man jetzt gemeinsam irgendwas schreibt, der darf das Lesen von mir, das ist ja auch etwas Persönliches und Intimes. [...] [W]eil es sind meine Meinungen, es sind meine Formulierungen und wer anderes findet das vielleicht total blöd und sagt mir das auch dann noch so. Das heißt man muss auch mit Kritik umgehen können. (P7, 0:17:23)

Darüber hinaus erfordert kollaboratives Schreiben eine Aufgabenverteilung und die Fähigkeit, die Gruppendynamik zu steuern. Die befragten Lehrpersonen weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass alle Mitglieder der Gruppe einen ähnlichen Anteil an der Arbeit übernehmen sollten, um zu verhindern, dass einzelne dominieren oder andere sich zurückziehen:

[V]on den social skills halt her müssen sie auch [...] wissen, dass das eine Gemeinschaftsarbeit sein soll und dass da auch die Leute ähnlichen Anteil haben sollen, nicht dass es halt zwei gibt die das machen und die anderen lehnen sich zurück. (P4, 0:09:08)

Der zweite Bereich beschreibt die Selbstregulation und Eigenständigkeit im Schreibprozess. Konkret geht es hier um Voraussetzungen, welche die innere Organisation der Lernenden sowie die Fähigkeit, Verantwortung für den eigenen Beitrag zu übernehmen, beinhalten. Die Proband*innen betonen, dass die Fähigkeit, eigenständig und selbstdiszipliniert zu arbeiten, für das kollaborative Schreiben essenziell ist:

[E]s ist ja selbstverantwortendes und eigenständiges Lernen im Prinzip, hat auch etwas mit Selbstdisziplin etwas zu tun. Es ist sicher nicht selbstständig, wenn der Lehrer hinter mir steht oder vor mir steht und mir da etwas einimpft, sondern, dass ich selber gefordert bin nicht einfach nur etwas von der Tafel, was abzumalen, sondern mich hoffentlich in einen Prozess einzubringen. (P6, 0:10:55)

Für P6 umfasst Selbständigkeit beim kollaborativen Schreiben also die Fähigkeit, sich eigeninitiativ und ohne Hilfestellungen der Lehrperson, in den Schreibprozess einzubringen. Andere Lehrpersonen, wie P5, sprechen hier auch von Eigenverantwortung. Im Zusammenhang mit eigenständigem Arbeiten hebt P6 außerdem hervor, dass Vorerfahrungen mit offenen Lernformen das selbstständige und kollaborative Arbeiten erleichtern:

*Ich stelle fest, dass die Schüler*innen, die aus Volksschulen kommen, wo offene Lernphasen oder offenes Lernen praktiziert wurde, sich relativ gut in so einem Rahmen zurechtfinden. (P6, 0:10:55)*

Mit dieser Aussage wird deutlich, dass frühere Erfahrungen mit selbstorganisiertem Lernen die Fähigkeit stärken, sich aktiv und eigenständig in kollaborative Schreibprozesse einzubringen und den Erfolg solcher Prozesse beeinflussen kann.

Anders als die vorher beschriebenen Kompetenzen, geht es bei dem dritten Bereich „fachliche und methodische Kompetenzen“ um praktische Fähigkeiten, die Schüler*innen besitzen müssen, um ein klar strukturiertes und inhaltlich kohärentes Produkt erstellen zu können. Das umfasst Aspekte des inhaltlichen Wissens, des Textverständnisses und der Schreibtechniken.

Die befragten Lehrpersonen heben dabei das Aufgabenverständnis als wichtige Voraussetzung fürs kollaborative Schreiben hervor. P4 beschreibt das folgendermaßen:

Sie müssen vom Fachlichen her wissen, was sie überhaupt zu tun haben. Also, wenn man das nicht gescheit erklärt, na da wird dann nicht viel dabei herauskommen. Wenn sie nicht wissen, was das Ergebnis sein soll. (P4, 0:09:08)

Die Aussage verdeutlicht, dass Schüler*innen einerseits fähig sein müssen, Instruktionen zu lesen und andererseits diese zu verstehen, um ein sinnvolles Ergebnis zu erzielen. Zudem wird deutlich, dass Lehrpersonen hier eine entscheidende Rolle einnehmen. Aufgaben können nämlich nur so gut von den Schüler*innen verstanden werden, wie sie erklärt und eingeführt werden. Von den Lehrpersonen wird dies auch als Instruktionsverständnis beschrieben.

Weiters scheint das Textsortenwissen, vor allem in der Oberstufe, eine essenzielle Kompetenz beim kollaborativen Schreiben zu sein. Die Befragten (z.B. P1, P2 und P7) betonen, dass Schüler*innen sowohl das Ziel als auch den grundsätzlichen Aufbau einer Textsorte kennen müssen, um gemeinsam an einem Text arbeiten zu können. P1 sagt dazu folgendes:

Sie müssen die Textstruktur grundsätzlich einmal verstanden haben, also ich muss zuerst einmal in irgendeiner Form unterrichtet haben, wie so ein Text aufgebaut sein sollte. (P1, 0:08:24)

Andere Lehrpersonen verweisen in ähnlicher Weise darauf, dass klare Vorgaben zur Textsorte und eben deren Verständnis insbesondere in der Oberstufe notwendig sind, während in der Unterstufe mitunter auch offenere Formen möglich sind, so P7:

Wissen über die Textsorte, die verfasst werden soll. Da müssen sie natürlich konkrete Vorgaben natürlich haben, je nachdem, das kommt auch wieder aufs Alter drauf an. Bei einer Fantasiegeschichte in der Unterstufe kann man das auch wieder einmal ganz kreativ, außer keine bestimmte Formvergabe haben. Aber gerade in der Oberstufe dann natürlich die Textvorgaben. (P7, 0:15:28)

Neben dem Aufgaben- und Instruktionsverständnis sowie dem Textsortenwissen werden formale Fertigkeiten wie Rechtschreibung, Wortschatz und leserliche Schrift ebenfalls als Voraussetzung gesehen:

Dass sie halt schreiben können, dass sie die Rechtschreibung können und halt den Wortschatz haben und so. (P4, 0:09:37)

Schließlich lässt sich festhalten, dass vor allem soziale und kollaborative Kompetenzen zentrale Anforderungen für das kollaborative Schreiben darstellen, um einen erfolgreichen Prozess zu garantieren.

Denn die befragten Lehrpersonen sind sich geschlossen einig, dass ohne Teamfähigkeit gemeinsames Schreiben nicht gelingen kann. Teamfähigkeit wird jedoch von den Proband*innen breit verstanden. Dazu zählen Zuhören, Kompromissbereitschaft, Akzeptanz anderer Meinungen, Balance zwischen Durchsetzungsvermögen und Zurückhaltung sowie eine faire Aufgabenverteilung. Auch eine gewisse persönliche Offenheit ist hier inbegriffen. Darunter fällt die Fähigkeit, Kritik annehmen zu können, eigene Ideen zu teilen und gleichzeitig aufgeschlossen für Vorschläge der Gruppenmitglieder zu sein. Entscheidend für den Schreibprozess sind zudem Fähigkeiten, die die Selbstregulation und Eigenständigkeit der Schüler*innen beschreiben. Dazu gehören Eigenverantwortung, Selbstdisziplin und die Fähigkeit, ohne ständige Unterstützung der Lehrperson aktiv am Schreibprozess teilzunehmen. Zusätzlich wird hier erwähnt, dass Vorerfahrungen mit offenen Lernformen die gemeinsame Arbeit am Text erleichtern und unterstützen können. Weniger im Zentrum stehen fachliche und methodische Kompetenzen, welche Aufgabenverständnis, Instruktionsverständnis, Textsortenwissen (besonders in der Oberstufe) sowie formale Schreibfähigkeiten (Rechtschreibung, Wortschatz) beinhalten. Insgesamt wird deutlich, dass der Erfolg des kollaborativen Schreibens nicht allein bzw. sogar weniger von formalen und fachlichen Fertigkeiten abhängt, sondern vielmehr davon, wie Schüler*innen untereinander und miteinander interagieren. Außerdem sind nicht nur die Schüler*innen in diesem Prozess gefordert. Lehrpersonen tragen nämlich entscheidend dazu bei, indem sie kollaborative Schreibaufgaben durch klare Instruktionen und die Vermittlung von Textsortenwissen unterstützen.

Herausforderungen

Im Mittelpunkt der folgenden Subkategorie stehen nun die Herausforderungen, welche von den befragten Lehrpersonen im Zusammenhang mit kollaborativem Schreiben genannt wurden. Dabei werden Hindernisse sowohl im Verhalten und in den Kompetenzen der Schüler*innen als auch in den Rahmenbedingungen und Aufgabenbereichen der Lehrpersonen selbst sichtbar. Grob zeigen sich Schwierigkeiten in den folgenden Bereichen: soziale Dynamiken und Teamprozesse, individuelle Faktoren, Organisation und Zeitmanagement, didaktisch-strukturelle Aspekte, technische Voraussetzungen sowie Feedback-Prozesse.

Schwierigkeiten in sozialen Dynamiken und Teamprozessen scheinen nach den Lehrpersonen einen besonders negativen Effekt auf den Schreibprozess zu haben. In dem Zusammenhang werden beispielsweise von einigen Befragten Streitigkeiten und Uneinigkeiten innerhalb der Gruppe genannt. P8 beschreibt das folgendermaßen:

Dass man bei den Ideen nicht zusammenkommt, also dass man wirklich auch gerade, wenn das Textsorten sind, wie bei einer Argumentation, das fällt den Schülern sehr schwer da objektiv zu bleiben, also dass das gleich sehr emotional und subjektiv wird, die Diskussion, und dass sie sich da überhaupt nicht einigen können auf eine Sache. (P8, 0:14:05)

Das Zitat veranschaulicht, dass, vor allem bei argumentativen Schreibaufgaben, Konflikte zwischen Schüler*innen aufgrund von Meinungsverschiedenheiten entstehen. Die Lehrperson beschreibt außerdem, dass die Fähigkeit zur sachlichen Auseinandersetzung oftmals in solchen Prozessen fehlt und schließlich zu emotionalen Diskussionen führt.

P7 weist zudem darauf hin, dass solche Konflikte innerhalb der Gruppe eine Produktion eines kohärenten Textes erschweren können, da die Schüler*innen sich nicht auf Inhalte einigen oder den Text wiederholt überarbeiten müssen:

Dann kann es natürlich sein, dass so unterschiedliche Vorstellungen aufeinandertreffen, dass überhaupt kein Text zustande kommt, vielleicht. Weil sie sich einfach nicht einig werden oder überhaupt nicht zufrieden sind oder eben das auch immer wieder überarbeiten, [...] also, dass es einfach schwierig ist, wirklich einen kohärenten Text vielleicht zu verfassen. (P7, 0:18:21)

Es wird hier zudem deutlich, dass Konflikte in der Gruppe nicht nur die Zusammenarbeit beeinträchtigen, sondern auch maßgeblich die Qualität und die Kohärenz des gemeinsam produzierten Textes negativ beeinflussen.

Darüber hinaus stellen laut den befragten Lehrpersonen sowohl die Rollenverteilung als auch der Grad der Beteiligung innerhalb der Gruppe eine weitere Herausforderung für das kollaborative Schreiben dar.

P8 hebt beispielsweise im Interview hervor, dass insbesondere dann Schwierigkeiten zum Vorschein kommen, wenn Zuständigkeiten und Aufgaben der Gruppenmitglieder nicht klar ausgehandelt sind:

[W]enn das jetzt nicht von mir als Lehrerin ganz klar vorgegeben ist, wer was macht. Welche Rolle nehme ich ein im Schreibprozess? Wer schreibt zum Beispiel oder wann wird die Aufgabe erledigt, wenn das jetzt nicht im Unterricht eben von mir alles so strikt vorgegeben ist, also die Organisation könnte sehr schwierig sein. (P8, 0:14:30)

Das Zitat zeigt hier außerdem die Wichtigkeit klarer Strukturen und Rollenzuweisungen, um Unsicherheiten hinsichtlich Verantwortlichkeiten beim gemeinsamen Schreiben zu vermeiden. Denn unklare Rollen und Aufgaben können letztendlich den Schreibfortschritt stören.

Zudem verweisen die Proband*innen (z.B. P1, P2, P3, P4, P5 und P8) auf die Problematik, dass sich Schüler*innen innerhalb der Gruppe unterschiedlichen Grades an dem Schreibprozess beteiligen. Während einige Gruppenmitglieder den Schreibprozess aktiv mitgestalten und maßgeblich steuern, ziehen sich andere zurück und beteiligen sich nur minimal. Laut den Aussagen der Lehrpersonen profitieren vor allem leistungsschwächere Schüler*innen in diesem Szenario kaum von der Zusammenarbeit, da aktivere oder leistungsstärkere Schüler*innen die führende Rolle und somit die Aufgaben übernehmen:

[G]efühlt arbeiten nicht alle. Und dann ist halt die Frage, dann arbeiten die, die es meistens eh schon können oder die, die sich leichter tun im schriftlichen Prozess. Die Idee wäre ja, dass die, also meine zumindest wäre, dass die schwächeren davon auch etwas haben. Und das ist nicht mein Eindruck. (P5, 0:08:40)

P1 merkt an, dass manche Schüler*innen diese ungleiche Beteiligung bewusst ausnutzen, um von den Beiträgen anderer zu profitieren und sich schließlich Leistungen ihrer Mitschüler*innen anzueignen.

Diese Schüler*innen werden von P1 als „Trittbrettfahrer“ bezeichnet:

Weil man sieht natürlich, dass bei Gruppen Leute austeigen und nicht mitmachen, sondern profitieren, dass andere etwas tun. Und wenn man es im Unterricht schreiben lässt, da [...] sollte man [...] mitkriegen, wer in den Gruppen tatsächlich Leistung abliefern und wer nicht, wer so die Trittbrettfahrer sind. (P1, 0:14:01)

Einige der beschriebenen Schwierigkeiten innerhalb der Gruppen hängen eng mit den individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen zusammen. Während auf der Ebene der Gruppendynamik vor allem Konflikte und ungleiche Beteiligung sichtbar werden, verweisen die Aussagen der Lehrpersonen zugleich auf persönliche Faktoren, die diese Prozesse beeinflussen.

Wie bereits in der vorherigen Kategorie beschrieben, nehmen soziale Kompetenzen eine signifikante Rolle im kollaborativen Schreibprozess ein. Dass mangelnde soziale Fähigkeiten bei den Schüler*innen im Zuhören, im Eingehen von Kompromissen oder im Akzeptieren anderer Meinungen zu Herausforderungen im gemeinsamen Arbeiten führen, überrascht folglich nicht:

[D]ieses Soziale, wenn sie das noch nicht gelernt haben, Kompromisse einzugehen zum Beispiel oder sich vielleicht zurückzunehmen, das kann ich mir vorstellen, dass das ein Problem ist. (P2, 0:12:14)

Grundlegende soziale Fähigkeiten sind demnach essenzielle Voraussetzungen für eine gelungene Zusammenarbeit. Bei Fehlen dieser Kompetenzen können Konflikte in der Gruppe verstärkt werden (siehe oben), was wiederum den Schreibprozess und letztendlich das Produkt negativ beeinflussen kann.

Ähnlich beschreiben die Befragten Schwierigkeiten im Umgang mit unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen. Während manche Schüler*innen sich sehr dominant im kollaborativen Prozess verhalten, ziehen sich vor allem introvertierte Schüler*innen zurück.

P4 beschreibt dies folgendermaßen:

Wenn man das eben das sieht, dass sich jemand komplett zurücklehnt, dann kann man eben aktiv eingreifen [...]. Aber ob das dann den Schüler aus der Reserve lockt, ist halt fraglich. Also (...) erfahrungsgemäß sind die die halt da sehr schüchtern sind, werden jetzt nicht zum reißerischen Redner werden und Vorschläge machen. (P4, 0:15:18)

In den Interviews wird ferner deutlich, dass Leistungsunterschiede als wiederkehrendes Problem wahrgenommen werden. Die Lehrpersonen berichten dabei, dass leistungstärkere Schüler*innen meistens den Großteil der Arbeit übernehmen und leistungsschwächere eben kaum zum Prozess beitragen. Das wirkt sich letztlich negativ auf schwächeren Schüler*innen aus, weil diese von der Methode kaum profitieren. Wie P5 beschrieben hat, rückt hier das eigentliche Ziel, schwächere Schüler*innen durch Kollaboration zu unterstützen und zu fördern, in den Hintergrund.

Neben persönlichen und leistungsbezogenen Unterschieden betonen die Proband*innen auch das fehlende Maß an Eigenverantwortung vieler Schüler*innen als zentrale Herausforderung. P6 beschreibt dies im Zusammenhang mit mangelnder Selbstorganisation und begrenztem Engagement:

Die Minimalanforderung ist halt, dass ich das, was auf der Tafel steht, halt abmale im Heft [...]. Und natürlich in der Mittelschule landen ja nicht die [...] ein hohes Maß an Eigenengagement [...] mitbringen. Und das [...] merke ich, dass das das relativ schwierig ist, nämlich dieser Organisationsrahmen und sich in dem zurechtzufinden. (P6, 0:12:35)

Ein weiteres zentrales Hindernis, das von den Befragten genannt wird, stellt den hohen Zeitaufwand, der mit kollaborativen Schreibaufgaben einhergeht, dar. Die notwendigen Absprachen und Diskussionen innerhalb der Gruppe verlangsamen demnach den Arbeitsprozess:

[S]icher einmal ein Nachteil ist der Zeitfaktor, weil sie dann einfach zum Diskutieren beginnen und bis da einmal ein Satz geschrieben ist, das dauert es ewig und dann werfen sie es wieder um, also, bis ein Text verfasst ist, ein ganzer, stelle ich mir sehr, sehr langwierig vor. (P7, 0:18:21)

Die Aussage der Lehrperson zeigt, dass sich das Aushandeln gemeinsamer Formulierungen nicht nur auf den Schreibprozess auswirkt, sondern auch den Unterrichtsverlauf beeinträchtigen kann. Eine weitere Lehrperson beschreibt zudem, dass durch solche Diskussionen wertvolle Unterrichtszeit verloren geht:

[D]a sage ich dann auch als Lehrer [...] wenn da Stunden um Stunden verloren [...] ist halt die Frage. Und da muss ich sagen, da mache ich dann auch irgendwann einen Schnitt, wenn ich merke, also trete ich jetzt am Stand. Das geht mir jetzt zu wenig rasch weiter. (P6, 0:13:52)

Die Schilderungen von P6 verdeutlichen, dass Lehrpersonen kollaboratives Schreiben als zeitintensive Herausforderungen wahrnehmen und sich gezwungen fühlen, moderierend einzugreifen oder den Prozess zu verkürzen, um den Unterrichtsablauf einzuhalten. Daraus lässt sich schließen, dass kollaborative Schreibaufgaben aufgrund des hohen Zeitaufwands seltener in den Unterricht integriert werden.

P6 weist zudem darauf hin, dass strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen den Einsatz kollaborativen Schreibens erschweren, weil das aktuelle Bildungssystem wenig bis kaum Raum bietet, soziale Kompetenzen und kollaborative Lernformen in den Regelunterricht einzusetzen und zu fördern:

Aber da ist halt leider unser Bildungssystem noch nicht sehr aufgeschlossen uns da auch die nötige Flexibilität und Zeit zur Verfügung zu stellen. Wir haben auch nicht bei uns in der Schule [...] das Fach soziales Lernen, wo man sowas ja auch durchaus trainieren könnte. Das ist bei uns im Stundenplan nicht vorgesehen. (P6, 0:15:59)

Weiters beschreibt die Lehrperson, dass leistungsorientierte Vorgaben wie Schularbeiten schwer mit kollaborativen Schreibaufgaben zu vereinbaren sind:

Es gehört ja auch zu den allgemeinen Bildungs- und Lehraufgaben im Lehrplan sie dort hinzubekommen [d. h. soziale Kompetenzen], aber es ist halt so, dass so lange sie Leistung zu bestimmten Zeiten abliefern müssen, die sehr genau definiert sind, ist das sage ich jetzt einmal ein Luxusproblem. (P6, 0:15:09)

Auf die Frage, ob die Lehrpersonen auch digital kollaborative Texte verfassen, verweisen mehreren Lehrpersonen auf erhebliche technische Hürden:

Die technische Kompetenz fehlt auch teilweise. Es ist tatsächlich ein Desaster, zu versuchen in einer vierten Klasse, die ein bisschen wenig Enthusiasmus für digitales Verhalten mitbringt, kollaborativ am Computer zu arbeiten. Weil bis sich die alle so weit eingeloggt haben, dass die Wordfiles sharen, sodass sie die gemeinsam bearbeiten können. Bis sie das verstanden haben, das dauert ewig. Sie stellen sich teilweise dermaßen patschert an, dass ich es lieber auf Papier mache. (P1, 0:19:53)

P6 beschreibt zudem folgendes:

Wir haben schon digital Texte auch verfasst [...]. Ich bin wieder davon abgekommen, weil ich einfach unglaublich viel Zeit mit Grundsatzproblemen wie man dieses Schreibprogramm benützt [...]. Die Kinder haben zwar digitale Grundbildung, aber trotzdem sind sie da derart unbedarft in grundlegenden Dingen, dass ich sage, das tue ich mir nicht mehr an. (P6, 0:21:53)

Bei beiden Lehrpersonen wird deutlich, dass fehlende technische bzw. digitale Kompetenzen ausschlaggebend dafür sind, digitales kollaboratives Schreiben nicht im Unterricht einzusetzen. Stattdessen bevorzugen sie, dass Schüler*innen Texte handschriftlich verfassen.

Andere Proband*innen beschreiben wiederum die Feedbackfähigkeit der Schüler*innen als mögliche Herausforderung. Viele Schüler*innen haben Schwierigkeiten ihre Mitschüler*innen objektiv zu beurteilen und geben entweder oberflächliches Feedback oder vermeiden kritische Rückmeldungen aus Unsicherheit:

[E]s fällt den Schülern wahnsinnig schwer [...] die anderen zu beurteilen, und zwar objektiv zu beurteilen. [...] Die meisten "Eh gut, super gemacht." Einfach, weil sie es einfach selber hören wollen. Und auch angeleitet ist es wahnsinnig schwer für sie [...], dass sie sich das trauen. Ist für sie wahnsinnig schwer. (P5, 0:06:32)

In der Praxis zeigt sich, dass vor allem Lehrpersonen oftmals gefordert sind, diese Prozesse anzuleiten und zu unterstützen, weil Schüler*innen nicht von selbst konstruktiv Rückmeldungen geben:

Es gibt Klassen bei denen funktioniert das gut, dass sie sich gegenseitig online Feedback geben und es gibt Klassen bei denen ist das ein Desaster schlechthin. Weil bei denen muss ich nachrennen für jede Wortmeldung, weil von sich aus nichts kommt. (P1, 0:35:52)

Die Aussagen beider Befragten verdeutlichen, dass eine fehlende Feedbackkompetenz die Qualität kollaborativer Schreibaufgaben maßgeblich einschränkt und Lehrpersonen aktiv in die Rolle der Unterstütz*innen durch Anleitungen und Instruktionen schlüpfen müssen.

Die Interviews zeigen schließlich, dass Lehrer*innen unterschiedliche Hürden im Zusammenhang mit kollaborativem Schreiben wahrnehmen, die sowohl die Schüler*innen selbst als auch die Unterrichtsorganisation betreffen. Besonders deutlich wird, dass vor allem soziale Aspekte, wie Gruppendynamiken, Konflikte innerhalb der Gruppe, unklare Rollen, ungleiche Beteiligung und fehlende soziale Kompetenzen, den kollaborativen Schreibprozess stark negativ beeinflussen können. Die Befragten sehen die Hürden dabei weniger beim Schreiben selbst als vielmehr in der Zusammenarbeit in der Gruppe. Einige der Proband*innen merken außerdem an, dass kollaboratives Schreiben eine relativ zeitintensive Aktivität darstellt, die von den Lehrpersonen häufig als zeitraubend und den Unterrichtsablauf störend wahrgenommen wird. Dies wird sogar als Grund genannt, weshalb diese Methode kaum im Unterricht eingesetzt wird. Die Interviews deuten außerdem darauf hin, dass das aktuelle Bildungssystem wenig Flexibilität und Raum für kollaboratives Arbeiten bietet und soziale Kompetenzen somit kaum gefördert werden können. Der Fokus des Unterrichts ist stark auf leistungsorientierte Vorgaben ausgerichtet, wodurch offene Lernformen, die ihren Fokus auf den Prozess statt auf das Produkt legen, oft keinen Platz finden. Fehlende technische Kompetenzen hindern ebenfalls den Einsatz von kollaborativen Schreibaufgaben in digitalen Settings, weshalb Lehrpersonen nach wie vor das handschriftliche Arbeiten präferieren.

Abschließend lässt sich für Kategorie C „Verständnis und Umsetzung von kollaborativen Schreiben“ festhalten, dass der Begriff „kollaboratives Schreiben“ von den befragten Lehrpersonen flexibel und individuell ausgelegt wird und auf keinem einheitlichen und theoretisch fundierten Verständnis beruht. Der Begriff wird also nicht im Zusammenhang mit einem bestimmten Modell oder einer wissenschaftlichen Definition verstanden, sondern wird aus der Praxis und der Unterrichtserfahrung heraus von den Lehrpersonen definiert. Es ist jedoch für die Befragten klar, dass kollaboratives Schreiben das gemeinsame Arbeiten mehrerer Schüler*innen an einem Text bedeutet.

In der tatsächlichen Umsetzung zeigt sich zudem eine große Varianz der Formen. Vom simultanen und sequenziellen Schreiben bis hin zum klassengemeinsamen Schreiben und Peer-Feedback, schildern die Lehrpersonen eine Vielzahl an Einsatzmöglichkeiten in der Praxis. Dabei wird auch deutlich, dass der Steuerungsgrad der Lehrkraft von Form zu Form stark variiert. Während simultanes Schreiben schülerautonomes Arbeiten begünstigt, wird klassengemeinsames Schreiben stark von der Lehrperson gesteuert. Digitale Tools im Zusammenhang mit kollaborativen Schreibaufgaben werden hingegen nur vereinzelt eingesetzt, analoges Arbeiten ist weiterhin der präferierte Arbeitsmodus der Lehrpersonen. Ähnlich wie bei der Definition wird kollaboratives Schreiben selten systematisch, sondern je nach Situation oder Intuition eingesetzt.

Die Interviews offenbaren zusätzlich die geforderten Kompetenzen der Schüler*innen beim kollaborativen Schreiben. Soziale und kollaborative Fähigkeiten, wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kompromissfähigkeit und Offenheit, spielen dabei eine zentrale Rolle. Auch Selbstregulation und Eigenverantwortung sind entscheidend für einen erfolgreichen Schreibprozess. Weniger wichtig erscheinen fachliche und methodische Kompetenzen. Erfolg kollaborativen Schreibens hängt demnach weniger mit der Schreibfähigkeit selbst, sondern vielmehr von sozialen Kompetenzen ab. Die Befragten beschreiben zudem, wie sie selbst in solchen Prozessen agieren müssen. Lehrer*innen sind Moderator*innen und Unterstützer*innen und sind gefordert, klare Instruktionen, Aufgabenstellungen sowie Rollenverteilungen zu geben. Dabei merken die Proband*innen an, dass bei so einer schülerzentrierten Methode die Balance zwischen Steuerung und Autonomie der Schüler*innen herausfordernd ist.

Weiters nehmen die Lehrpersonen soziale Dynamiken, zeitliche Faktoren, bildungssystemische Rahmenbedingungen, fehlende digitale Kompetenzen sowie begrenzte Feedbackfähigkeit auf Seiten der Schüler*innen als Hürden im kollaborativen Schreibprozess wahr.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die befragten Lehrkräfte kollaborativen Schreiben grundsätzlich positiv gegenüberstehen, sie dennoch Herausforderungen in der Umsetzung wahrnehmen, weshalb eine gewisse Skepsis im Einsatz kollaborativer Schreibaufgaben erkennbar ist. Digitale kollaborative Schreibprozesse finden vor allem kaum statt. Außerdem machen die Interviews deutlich, dass eine Diskrepanz zwischen theoretischem Potenzial und der tatsächlichen Umsetzbarkeit im Schulalltag besteht.

Kategorie D - Analoges kollaboratives Schreiben

Nachdem im vorangegangenen Kapitel das allgemeine Verständnis und die Umsetzung kollaborativen Schreibens dargestellt wurden, richtet sich nun der Fokus auf die analoge Form kollaborativer Schreibprozesse. „Analog“ in diesem Sinne meint das handschriftliche Arbeiten. Der Abschnitt legt dar, welche spezifischen Vorteile und Herausforderungen Lehrpersonen beim analogen kollaborativen Schreiben wahrnehmen und welche Auswirkungen sie auf sprachliche und soziale Lernprozesse der Schüler*innen beobachten.

Vorteile

Der folgende Abschnitt beleuchtet nun die positiven Aspekte des handschriftlichen kollaborativen Schreibens, die von den Lehrpersonen während des Schreibprozesses wahrgenommen wurden. Sie betreffen sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrpersonen selbst.

Insbesondere im Lernen voneinander sehen einige der Befragten eine wesentliche Chance beim analogen kollaborativen Schreiben. Die Lehrpersonen beschreiben, dass die Schüler*innen erheblich durch das Einbringen eigener Ideen sowie die Auseinandersetzung mit den Ideen der anderen profitieren können. Durch die Zusammenarbeit erhalten die Schüler*innen nämlich unterschiedliche Denkweisen, die sie in der Alleinarbeit nicht gehabt hätten.

Eine Lehrperson beschreibt das folgendermaßen:

Naja grundsätzlich, dass man ja voneinander [...] profitieren kann. Auch wie unterschiedliche Herangehensweisen sind oder Ideen, die man selber nicht gehabt hat. (P6, 0:16:54)

Vor allem aber fördert die Kleingruppenarbeit die Beteiligung von zurückhaltenden oder schüchternen Schüler*innen und bindet leistungsschwächere Schüler*innen stärker in den Schreibprozess ein. P4 betont, dass die Zusammenarbeit Schüler*innen unterstützt, die Schwierigkeiten beim Schreiben haben:

Also manchmal Leute, die sich selber halt sehr schwertun, für die kann es eine Hilfestellung sein, wenn jemand anderer dann quasi für sie einmal diese ersten Denkleistungen übernimmt und vielleicht trauen sie sich dann etwas dazuzusagen. (P4, 0:10:05)

P3 schildert ähnliche Erfahrungen und hebt hervor, dass sich leistungsschwächere Schüler*innen in Kleingruppen eher trauen, sich in den Schreibprozess einzubringen:

Also eben so dass einerseits so schwache Schüler von stärkeren Schülern unterstützt werden. Dass sich dann in der Kleingruppe schwächere Schüler etwas sagen trauen, zum Beispiel inhaltlich mitdiskutieren, was sie ja oft in der großen Gruppe ja nicht machen. (P3, 0:11:14)

Nach P4 und P3 kann also analoges kollaboratives Schreiben dazu beitragen, dass introvertierte oder auch leistungsschwächere Schüler*innen einen sicheren Raum erhalten, in dem sie sich ausprobieren und Äußerungen einbringen können, die sie im Klassenverband möglicherweise nicht tätigen würden. Gleichzeitig eröffnet sich für stärkere Schüler*innen, die Möglichkeit als Unterstützer*innen im Prozess zu agieren.

P8 weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass gerade das analoge Arbeiten in der Gruppe ein langsames, prozessorientiertes Arbeiten begünstigt, wo Schüler*innen, vor allem jene, die zurückgezogener sind, in einem geschützten Raum ihre Ideen entfalten können:

[W]enn man das gemeinsam im Unterricht erarbeitet, passiert es doch immer wieder, dass ruhige Schüler oder die sich nicht so trauen oder ein bisschen länger brauchen auch [...], dass viele einfach nicht zum Zug kommen.

In so kleinen Gruppen öffnen sich Schüler glaube ich ganz anders, also diese Methode gibt viel Raum. Damit da etwas auch langsamer wachsen kann oder ganz anders als wie mit mir als Lehrperson oder im Großen im Unterrichtsgespräch im großen Ganzen. (P8, 0:16:10)

Ähnlich wird von P4 beschrieben, dass diese Art von Schreiben Schreibblocken verhindern können:

[D]ie, die sich halt eher schwertun, da kann so eine kleine Schreibhemmung einmal verhindert werden, weil dann macht halt der andere halt den Anfang und vielleicht fällt dir dann der zweite Satz ein oder so. (P4, 0:18:48)

Eine weitere Perspektive, die ebenfalls mit dem Aspekt „Voneinander lernen“ zusammenhängt, bietet P1, welche beschreibt, dass analoges kollaboratives Schreiben auch die Zusammenarbeit und das Miteinanderauskommen unterschiedlichster Charakter begünstigt und fördert:

Und dadurch lernen sie es aber auch, dass sie nicht nur in bestimmten Konstellationen überhaupt funktionieren, sondern, dass sie ihre Animositäten und ihr Gezicke beiseiteschieben und alle gemeinsam. (P1, 0:11:22)

Die Aussage verdeutlicht, dass analoges kollaboratives Schreiben nicht nur den Text, sondern auch das Miteinander formt. Schüler*innen lernen in diesem Setting, mit unterschiedlichen Persönlichkeiten umzugehen und gemeinsame Ziele trotz vermeintlicher Differenzen zu verfolgen. Hier eröffnet sich gleichzeitig eine weitere Dimension, nämlich die der Förderung von sozialen Kompetenzen. Kollaborative Schreibprozesse bergen nach P1 das Potenzial, soziales Lernen zu fördern und Teamfähigkeit zu stärken. Gemeinsames Schreiben wirkt hier demnach als Übungsfeld für Toleranz, Rücksichtnahme und Konfliktbewältigung.

Die befragten Lehrpersonen nennen im Zusammenhang mit analogem kollaborativen Schreiben die entspannte sowie auch intuitive bzw. leicht umsetzbare Lernsituation, die dieser Ansatz bietet und sehen darin einen wesentlichen Vorteil gegenüber anderen Arbeitsformen. Wie P8 bereits beschreiben hat, kann für Schüler*innen durch die Arbeit in Kleingruppen eine weniger stressige Lernumgebung geschaffen werden, wo genügend Raum und Zeit für Planungs- und Überarbeitungsprozesse besteht.

Auch P6 merkt an, dass diese Methode den „normalen“ Unterricht auflockert und eine angenehmere Lernatmosphäre schaffen kann:

[R]ein psychisch ist das sicher eine entspannte Lernsituation. [...] Also es kann sicher ein eine beschwingtere Lernform [...] sein. Es kommt halt wie immer auf die Teilnehmenden darauf an in welche Richtung dann der Spaß oder das etwas aufgelockerte Setting geht. (P6, 0:20:01)

Im Vergleich zum digitalen kollaborativen Schreiben weist P2 zudem darauf hin, dass das handschriftliche gemeinsame Schreiben leichter und intuitiver sei:

[N]achdem das Schulsystem ja so ist, dass man analog beginnt, denke ich mir, dass viele sich leichter tun mit der Hand zu schreiben und man braucht ja spezielle Kompetenzen, um überhaupt einen Computerlaptop verwenden zu können, das muss ja auch gelernt sein. Das heißt es ist vielleicht auch intuitiver fürs erste. (P2, 0:13:40)

Die Lehrperson hebt damit hervor, dass das handschriftliche Arbeiten vertrauter und technisch weniger anspruchsvoll ist, was besonders für Schüler*innen mit geringer digitaler Kompetenz von Vorteil ist. Zugleich betont die Aussage auch die Zugänglichkeit und leichte Umsetzbarkeit dieser Arbeitsform. P1 weist zusätzlich darauf hin, dass die gewohnte Arbeit mit Stift und Papier einen natürlichen und einfachen Zugang zum Schreiben bietet und spontanes Arbeiten ohne großen Aufwand ermöglicht:

Tatsächlich das Schreiben von Texten hat analog den großen Vorteil, dass sie das haben. Die Hand ist da und der Stift ist da. [M]an kann es spontan machen, ohne irgendwelche Vorbereitungsarbeit, ohne sich darum zu kümmern, dass die Geräte da sind, das ist schon einmal praktisch. (P1, 0:23:31)

Die Aussagen von P1 verdeutlichen, dass analoges kollaboratives Schreiben durch seine geringe technische Abhängigkeit spontane Arbeitsprozesse ermöglicht, ohne dass vorher Geräte vorbereitet oder eingerichtet werden müssen.

Die Perspektiven der Proband*innen zeigen schließlich, dass die analoge Arbeitsform nicht nur intuitiv und leicht umsetzbar ist, sondern eine entspannte Lernumgebung schafft, in der Schüler*innen ohne Zeitdruck und technischen Anforderungen arbeiten können.

Eine weitere Chance, die das analoge kollaborative Schreiben bietet, sind einfachere und effizientere Feedbackprozesse. Die Lehrpersonen berichten, dass Feedback von Lehrkräften schneller eingearbeitet werden kann:

[Es ist] sehr anstrengend, zeitaufwendig und anstrengend, schöne Texte zu korrigieren und da ewig lang immer etwas dazu zu schreiben. Und so ist man schnell da und kann Dinge mündlich auch mit den Schülern besprechen und aufarbeiten, als wenn ich da durchgehe und da schnell einen Input gebe, dann ist das schnell erledigt also das ist sofort weitergegeben, die können das einbauen, weil meine Formulierung, die dann da bei der Hausaufgabe steht, die geht dann leider glaube ich auch häufig verloren [...], also es ist viel schneller, einfacher und direkter. (P8, 0:18:14)

Gleichzeitig wird hier in diesem Zitat deutlich, dass schriftliches Feedback oft sehr zeitaufwendig ist und von den Schüler*innen nicht eingearbeitet wird. Analoges kollaboratives Schreiben ermöglicht jedoch einen unmittelbaren Input, der direkt in die Arbeit der Schüler*innen einfließt und effizienter verarbeitet werden kann. Lehrpersonen werden somit einerseits entlastet und Schüler*innen profitieren andererseits von der direkten Rückmeldung.

Darüber hinaus wird das Peer-Feedback als Vorteil von mehreren Lehrpersonen wahrgenommen. P3 berichtet beispielsweise davon, dass Schüler*innen in der Gruppe anfangen, sich gegenseitig auszubessern:

Ja und dann auch so, dass sie einander korrigieren. Also was mir eben besonders gut gefällt, dass sie wirklich anfangen, sich in der Gruppe dann auszubessern. Dass das dann nicht der Lehrer ist, der sagt: „Du schau einmal diese Wendung kann man auch anders, probier das doch anders.“ Sondern so in der Kleingruppe untereinander ist das halt viel leichter. (P3, 0:11:29)

Die Aussage zeigt die schülerzentrierte Herangehensweise der Arbeitsform, und dass hier eben nicht mehr die Lehrperson als Vermittler agiert, sondern die Schüler*innen voneinander lernen. Eine weitere Lehrperson weist auf Folgendes hin:

Es ist schon Unterschied, ob ich es ihnen sag, dass das da vielleicht ein Fehler drinnen ist oder ob das die Kolleginnen oder Kollegen machen. (P2, 0:21:09)

Damit wird deutlich, dass Rückmeldungen durch Gruppenmitglieder einen anderen Effekt haben als Korrekturen durch die Lehrkraft.

Neben den Vorteilen für Feedback und Peer-Lernen eröffnet das analoge kollaborative Schreiben Lehrpersonen auch wertvolle Beobachtungsmöglichkeiten:

Man kann einmal nur beobachten, wie die Teams funktionieren oder wie generell sich die Schüler verhalten, ob sich irgendwer komplett herausnimmt und vielleicht ganz etwas anderes macht und ja, kann man es einmal so ein bisschen beobachten. Das ist sicher interessant. Da gibt es wenig Möglichkeit dazu ansonsten, [...] wenn ich jetzt an so eine ganz stinknormale Unterrichtsstunde denke. (P7, 0:22:44)

Diese Lernmethode ermöglicht also, dass Lehrkräfte sich in ihrer sonst aktiven Rolle zurückziehen und in eine Beobachterrolle schlüpfen können. Auf diese Weise können Schüler*innenverhalten, soziale Prozesse und Gruppendynamiken sichtbar gemacht werden, die eventuell im Frontalunterricht oft schwieriger zu erkennen sind.

Auch P8 geht auf diesen Aspekt ein und merkt an, dass Lehrpersonen durch diesen Schreibansatz ein besseres Verständnis für die Lernprozesse ihrer Schüler*innen gewinnen können:

[M]an lernt die Schüler wieder anders kennen, also man kann so ein bisschen auch abfragen oder schauen wo stehen die Schüler. Also gerade, wenn man das im Unterricht selbst macht, dann bekommt man ein bisschen einen Eindruck. Okay, wo gibt es noch Schwierigkeiten? Welche offenen Fragen gibt es? Wo bleiben die Schüler oft stecken? Dass man da dann besser auch auf die Schüler noch mal eingehen kann [...] [W]enn man da mit offenen Ohren ein bisschen durch den Raum geht und die Schüler sind am Arbeiten bekommt man einen guten Eindruck. (P8, 0:17:16)

Nach P8 erlaubt analoges kollaboratives Schreiben, Lernfortschritte und Schwierigkeiten der Schüler*innen unmittelbarer wahrzunehmen und offenzulegen, weil diese Prozesse im Unterricht selbst stattfinden und nicht wie bei Hausaufgaben außerhalb der Schule unbemerkt bleiben. Dadurch bietet dieser Ansatz für Lehrkräfte ein wertvolles Instrument zur Beobachtung und Einschätzung von Lernständen. Dieser Aspekt steht wiederum im engen Zusammenhang mit den oben bereits beschriebenen schnellen Feedbackprozessen. Lehrpersonen können demnach Schwierigkeiten frühzeitig erkennen und direkt im Schreibprozess an die Schüler*innen rückmelden, sodass die Schüler*innen das Feedback direkt aufgreifen und umsetzen können.

Die beiden Aussagen legen zusätzlich offen, dass dieser Ansatz die Rolle der Lehrperson wesentlich verändert. P7 beschreibt das folgendermaßen:

In der Stunde ist man dann nicht jetzt in der Frontalrolle, wo man ja oft wieder hineinfällt als Erklärbar, sondern man ist eher der Unterstützer und geht halt durch und schaut, wo kann man vielleicht etwas helfen? Oder vielleicht brauchen sie einen auch gar nicht. (P7, 0:21:41)

Das Zitat verdeutlicht, dass sich die Lehrer*innenrolle in diesem Lernsetting von einer wissensvermittelnden und steuernden hin zu einer prozessbegleitenden und unterstützenden Funktion verschiebt. Lehrpersonen sind dabei nur Beobachter*innen und Unterstützer*innen, die die Schüler*innen freier arbeiten lassen und nur bei Bedarf in den Prozess eingreifen. Der Fokus ist dabei weniger auf unmittelbarer Kontrolle, sondern auf der Begleitung des Arbeits- und Schreibprozesses.

Ein weiterer Vorteil, der von den Befragten genannt wurde, liegt in der Praktikabilität und Organisation dieser Arbeitsform. Die Proband*innen erwähnen beispielsweise, dass analoge kollaborative Schreibaufträge weniger Korrekturaufwand beanspruchen und dementsprechend eine enorme Entlastung der Lehrpersonen darstellt. P7 formuliert dies folgendermaßen:

Ein Vorteil, wenn man jetzt wirklich sagen wir [...] sie schreiben zu dritt einen Text und dann hab ich natürlich auch nur ein Drittel Texte zu korrigieren und die sind optimalerweise besser, als wenn es einer alleine schreibt, das heißt vielleicht ist da nicht so viel zum Korrigieren und sie kriegen aber trotzdem jeder das Feedback nicht?

Also es ist vielleicht schon eine Arbeitersparnis, in dem Sinn. Man hat vielleicht mehr Zeitaufwand in den Stunden, aber als korrigierende Person hat man vielleicht dann einen Vorteil. (P7, 0:22:44)

P3 merkt dazu folgendes an:

Also eben zum Beispiel zur Schularbeitsvorbereitung, das hat damit angefangen, dass ich mir Arbeit ersparen wollte, Korrektur, sage ich ganz ehrlich, Korrekturarbeit. (P3, 0:05:02)

Diese Praktikabilität, wie die Aussagen verdeutlichen, äußert sich auch in der Möglichkeit, analoge kollaborative Schreibaufträge für Übungszwecke bzw. für die Schularbeitsvorbereitung einzusetzen.

Es kann schließlich festgehalten werden, dass analoges kollaboratives Schreiben einige Vorteile sowohl für Schüler*innen als auch Lehrer*innen bietet. Zum einen wird das Lernen voneinander und miteinander gefördert. Schüler*innen profitieren sowohl inhaltlich als auch methodisch vom Austausch eigener Ideen und der Auseinandersetzung mit den Gedanken anderer. Außerdem bietet die Zusammenarbeit in der Gruppe einen geschützten Raum für introvertierte und leistungsschwächere Schüler*innen, wodurch ihre Beteiligung am Arbeits- und Schreibprozess gesteigert werden kann. Gemeinsames Schreiben stärkt zudem soziale Kompetenzen. Durch das Arbeiten in durchgemischten Gruppen werden Teamfähigkeit, Toleranz, Konfliktbewältigung und die Fähigkeit, mit unterschiedlichen Persönlichkeiten umzugehen, gefördert. Analoges kollaboratives Schreiben schafft darüber hinaus eine entspannte und zugängliche Lernumgebung. Das Arbeiten in Kleingruppen wird von den Befragten als weniger stressig beschrieben und das Schreiben mit der Hand ermöglicht einen intuitiven, leicht umsetzbaren Schreibprozess ohne technische Hürden. Ein weiterer Vorteil liegt in der Effizienz der Feedbackprozesse. Analoges kollaboratives Schreiben ermöglicht Lehrpersonen nämlich, unmittelbares Feedback zu geben, welches dann direkt von den Schüler*innen umgesetzt werden kann. Ferner wird dadurch Peer-Feedback begünstigt, was wiederum selbstständiges Lernen unterstützt. Analoges kollaboratives Schreiben eröffnet zudem wertvolle Beobachtungs- und Diagnosemöglichkeiten für Lehrpersonen.

Durch die Verlagerung der Lehrer*innenrolle von der Leitung hin zum Beobachter bzw. Unterstützer können Lernfortschritte, Schwierigkeiten und soziale Dynamiken unmittelbar wahrgenommen und gezielt aufgegriffen werden. Eine Möglichkeit, die digitales Arbeiten oder Hausaufgaben in dieser Form nicht bieten. Schließlich bedeutet analoges kollaboratives Schreiben auch eine Entlastung der Lehrperson durch weniger Korrekturaufwand und geringere technische Anforderungen. Diese Methode wird daher insbesondere für ihre Praktikabilität und Flexibilität geschätzt.

Nachteile

Die Interviewaussagen verdeutlichen, dass das analoge kollaborative Schreiben nicht nur als förderliche, sondern auch als potenziell problematische Arbeitsform erlebt wird. Die Proband*innen berichten dabei von wiederkehrenden Schwierigkeiten, die vor allem Aspekte der Gruppenarbeit, der individuellen Beteiligung, der Arbeitsatmosphäre sowie die Qualität der Arbeitsergebnisse betreffen.

Ein Problem, das bereits bei den allgemeinen Herausforderungen des kollaborativen Schreibens thematisiert wurde, ist die ungleiche Beteiligung der Schüler*innen am Schreibprozess. Die Befragten schildern, dass einzelne Lernende die Hauptarbeit übernehmen, während andere sich zurückziehen. Dadurch wird es für Lehrpersonen schwieriger, individuelle Beiträge zu erkennen und schließlich zu bewerten. P7 beschreibt das folgendermaßen:

[D]ass man vielleicht nicht mitbekommt, wenn jemand gar nichts tut. Weil der Text kann jetzt von einer Person verfasst sein und die 2 anderen in der Gruppen haben null Ahnung von dem Text und was der jetzt gemacht hat und wie sie dazu gekommen sind und die haben dann natürlich wenig Lerneffekt, [...] sie haben am Prozess nicht teilgenommen und das ist glaube ich schon schwierig herauszufinden, was jetzt von wem stammt [...] man hat da dann weniger Einblick in dem, wer da wirklich dabei ist, wer was geleistet hat und wer was für einen Fortschritt vielleicht persönlich jetzt gemacht hat. (P7, 0:23:37)

Die Aussage verdeutlicht zudem, dass der Lerneffekt für inaktive Schüler*innen somit geringer ausfällt. Weiters besteht hier die Gefahr, dass sich schwächere oder passivere Schüler*innen in so einem Setting unwohl fühlen und eventuell untergehen:

[I]ch habe [...] ein Feedback gemacht und da haben [...] zwei, drei, die geschrieben haben, sie mögen diese Art von Arbeit nicht. Und das waren eher schwache Schüler, die dann vielleicht doch untergehen und dann vielleicht doch in der Gruppe nicht ganz zum Zug kommen beziehungsweise, dass es denen halt lieber ist sie schreiben den Text alleine. (P3, 0:12:07)

Eine mögliche Auswirkung könnte eben sein, dass, wie P7 beschreibt, dass durch mangelnde Beteiligung der Lerngewinn ausbleibt. Es lässt sich weiters aus dem Zitat ableiten, dass Gruppenarbeit nicht für alle gleich geeignet ist und andere Lernmethoden präferiert werden.

Die Ergebnisse der Interviews haben bereits mehrmals gezeigt, dass soziale Aspekte kollaboratives Schreiben ausmachen. Dementsprechend können sie hier auch als Hindernis eines erfolgreichen Arbeitsprozesses eintreten. Häufig wird von Lehrpersonen problematisiert, dass analoge Settings Konflikte auslösen können, die sich in Streitigkeiten und Diskussionen zeigen und wertvolle Unterrichtszeit kosten. P6 schildert das wie folgt:

[E]s gibt viele Gruppen, das stelle ich aber allgemein in Gruppenarbeiten fest, also, da wird dreiviertel der Zeit herumgestritten, wer jetzt die Sätze schreibt oder wie der Handlungsstrang jetzt genau funktionieren soll. (P6, 0:08:40)

Auch durch die ungleiche Beteiligung kann Frust innerhalb der Gruppe entstehen, wie P6 ebenfalls beschreibt:

[E]s schaut dann doch so aus, dass die einen, die wirklich etwas vorwärts bringen, sind genervt, wenn die zwei anderen oder drei anderen sich da ständig irgendwo verabschieden geistig und inhaltlich da nehmen sie halt das Heft in die Hand und machen das halt zu zweit oder so und die anderen bleiben wieder auf der Strecke. (P6, 0:09:21)

Aktivere Schüler*innen können demnach Frustration erleben, wenn sie das Gefühl haben, den Großteil der Arbeit allein zu tragen.

Ein weiterer potenzieller hinderlicher Faktor beim analogen kollaborativen Schreiben betrifft das Wohlbefinden der Schüler*innen innerhalb der Gruppe.

Die Gruppenzusammensetzung erweist sich dabei als entscheidender Faktor für den Verlauf des Schreibprozesses. Die Proband*innen beschreiben, dass sich nicht alle Schüler*innen in jeder Konstellation wohlfühlen, was zu einer geringeren Beteiligung oder zu Spannungen führen kann. P3 schildert das folgendermaßen:

[D]as darf man auch nicht übersehen glaube ich, dass so ein bisschen diese Freunderl, „Mit wem bin in der Gruppe, kann ich da arbeiten.“, [...] Also ich glaube, dass das für manche Kinder schon unterschiedlich belastbar ist. Das ist mir bei der letzten Arbeit aufgefallen, dass ein Mädchen sich gar nicht wohl gefühlt hat in der Gruppe. (P3, 0:13:48)

Die Aussage zeigt, dass solche Situationen den Arbeitsfluss beeinträchtigen können und schließlich dazu führen, dass einzelne Schüler*innen sich weniger am Schreibprozess beteiligen.

Zusätzlich nehmen die befragten Lehrpersonen die Arbeitsatmosphäre als hinderlich wahr. Analoge Gruppenarbeitsphasen führen häufig zu erhöhtem Lärmpegel oder zu Ablenkungen, die den Arbeitsprozess stören. P3 berichtet etwa:

Es entsteht natürlich in der Klasse ein gewisser Lärmpegel, das mögen auch manche Kinder nicht, die eben so eher die sehr ruhigen sind. (P3, 0:12:57)

Darüber hinaus wird die Aufgabenstellung von einigen Schüler*innen nicht ernst genommen, wie P6 beschreibt:

Ich erlebe es eben, [...] dass Burschengruppen, wo das dann in einem Geblödel [endet], die haben zwar ihren Spaß in der Stunde, ja also rein psychisch ist das sicher eine entspannte Lernsituation. Aber inhaltlich oder [...] auf mein Unterrichtsziel bezogen, der Output gleich Null. Also die haben halt irgendwas vor sich hin geblödet und ohne dass etwas herauskommt. (P6, 0:20:01)

Das Zitat macht deutlich, dass eine entspannte Lernatmosphäre nicht automatisch mit effektivem Lernen einhergeht. Ablenkungen und mangelnde Ernsthaftigkeit können somit dazu führen, dass analoge kollaborative Schreibaufgaben ihren didaktischen Zweck verfehlen.

Schließlich merkt eine Lehrkraft an, dass bei dieser Arbeitsform das Risiko von Fehlkorrekturen besteht. So erklärt P2:

Natürlich ist es auch die Herausforderung, dass sie nicht etwas sagen, was vielleicht falsch wäre also unter Rechtschreibungssicht, das müsste man dann halt nochmal durchschauen. (P2, 0:21:36)

Es zeigt sich letztlich, dass mangelnde Transparenz und Kontrolle der Schreibbeiträge der einzelnen Schüler*innen als einen wesentlichen Nachteil beim analogen kollaborativen Schreiben wahrgenommen wird. Das zeigt sich einerseits darin, dass Lehrpersonen nicht wissen, wer was im Prozess macht, aber auch darin, dass Schüler*innen sich teilweise falsch ausbessern und falsche Schreibweisen übernehmen. Außerdem stellt die Gruppendynamik ein weiteres Risiko in dieser Methode ein. Konflikte innerhalb der Gruppe, Rollenungleichheiten und Ablenkungen sind Hauptfaktoren für ineffiziente Schreibprozesse. Es zeigt sich außerdem, dass nicht alle Schüler*innen von dieser Lern- und Arbeitsform profitieren. Insbesondere schwächere und ruhigere Schüler*innen sind benachteiligt, sei es durch aktivere Schüler*innen, die die Zusammenarbeit dominieren, durch ihr Unwohlsein in der Gruppenkonstellation, durch den Arbeitsmodus an sich oder durch den Lärmpegel. Es wird abschließend deutlich, dass vor allem Prozessprobleme gegenüber inhaltlichen Problemen überwiegen. Zeitverlust, Streit und Lärm werden mehrheitlich als störende und hinderliche Faktoren beim analogen kollaborativen Schreiben genannt. Diese Probleme beeinflussen auch maßgeblich die Qualität und den Output dieser Arbeitsform.

Auswirkungen

Die folgende Unterkategorie beschäftigt sich nun mit den Auswirkungen von analogen kollaborativen Schreibaufgaben, welche die Proband*innen im Unterricht beobachten konnten. Sie beschreiben in den Interviews vor allem Entwicklungen in sprachlichen, kognitiven und sozialen Kompetenzbereichen. Sie zeigen aber auch auf, dass der Lernertrag begrenzt ist und von unterschiedlichen Faktoren wie zum Beispiel der Gruppenzusammensetzung oder der Beteiligung der Lehrperson abhängt.

Die Befragten (z.B. P2, P3 und P7) berichten, dass durch Diskussionen über Formulierungen, Satzbau und Wortwahl ein Sprachreflexionsprozess angeregt wird. P2 beschreibt das folgendermaßen:

Also was mir als erstes einfällt, ist, dass wir mehr über Sprache nachdenken und auch sie feiner im Gefühl sind, was ein Satz ist oder wie ein Satz aufgebaut ist. Weil wir wirklich ganz fein dann, oder sie, darüber reden können, was wollen wir da jetzt sagen und kommt das da überhaupt jetzt rüber, macht dieser Satz überhaupt Sinn? Und ist dieses Verb das Sinnvolle? [...] Also Selbstständigkeit und Reflexion merke ich, dass das schon mehr ist. Und ansonsten, ja natürlich sprechen über Sprache an sich. (P2, 0:19:12)

P2s Beobachtung macht deutlich, dass kollaboratives Schreiben und das Sprechen über Sprache, Schüler*innen dazu anregen, über sprachliche Strukturen und Bedeutungen nachzudenken. Die Lehrperson merkt außerdem an, dass Schüler*innen durch diese Sprachreflexion lernen, sprachliche Entscheidungen selbstständig zu treffen. P3 merkt in diesem Zusammenhang an, dass das Diskutieren über Ausdrücke, Inhalte und Formulierungen die Ausdrucksfähigkeit der Lernenden begünstigt:

Und dann habe ich gemerkt, wie gut das funktioniert, dass sie dann eben über Ausdrücke diskutieren, dass sie an den Sätzen, an den Inhalten in der Gruppe sehr gut diskutieren, dass das da sehr viel bringt in dieser Richtung. (P3, 0:05:14)

P7 beschreibt darüber hinaus, dass Schüler*innen davon profitieren, wenn sie sich gegenseitig Feedback geben oder Korrekturen vorschlagen, da dies Denkprozesse über Sprache auslöst:

[I]ch glaube, manchmal können das Schüler vielleicht von einem anderen Schüler sogar besser annehmen wie vom Lehrer. Und wenn sie darüber diskutieren, das startet ja auch einen Denkprozess einfach nur, wenn sie sich über das Gedanken machen selber und nicht Lehrer geleitet. (P7, 0:20:03)

Das Zitat verdeutlicht nicht nur, dass Peer-Feedback eine Reflexion über Sprache anregt, sondern auch, dass Rückmeldungen von Mitschüler*innen besser angenommen werden als von der Lehrperson.

Schließlich zeigt sich, dass analoges kollaboratives Schreiben das metasprachliche Bewusstsein fördern kann, da Schüler*innen stärker über Sprache nachdenken und sprachliche Entscheidungen reflektieren. Zusätzlich wird durch die Zusammenarbeit die Ausdrucksfähigkeit gefördert und Schüler*innen können durch Peer-Feedback Rückmeldungen besser annehmen.

Neben sprachlichen Kompetenzen beschreiben die Proband*innen, dass das analoge gemeinsame Schreiben soziale Lernprozesse wie Kooperationsfähigkeit, gegenseitige Unterstützung und Empathie stärkt. P3 beschreibt beispielsweise, wie diese Arbeitsform Kooperation und Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Personen begünstigen kann:

Und ich denke es ist für sie dann auch wieder ein Lernprozess gewesen, ich kann auch mit anderen mit denen ich sonst nicht jede Pause beisammensitze.
(P3, 0:14:26)

Durch gemeinsames Schreiben lernen Schüler*innen also, mit unterschiedlichen Mitschüler*innen konstruktiv zusammenzuarbeiten. P4 berichtet folgendes:

Also ich finde schon, dass es für die Schüler auf jeden Fall ein Vorteil ist. [...] Denen fällt jetzt kein Zacken aus der Krone, wenn sie da jemanden anderen unterstützen, das kann ja auch eine sehr soziale Funktion haben. (P4, 0:18:48)

Die Lehrperson spricht hier darüber, wie Schüler*innen Verantwortung füreinander übernehmen und sich gegenseitig im Schreibprozess unterstützen. Es zeigt sich also, dass Fähigkeiten wie Hilfsbereitschaft, Teamorientierung und Verantwortungsübernahme durch kollaboratives Schreiben gefördert werden. P5 merkt darüber hinaus an, dass insbesondere leistungstärkere Schüler*innen von diesen Hilfestellungen profitieren:

Sie lernen halt auch, die Stärkeren, immer mit Führungszeichen natürlich, lernen auch einfach Hilfeleistung zu geben. Ist einfach in der Sozialkompetenz.
(P5, 0:20:39)

Neben der Hilfsbereitschaft fördert die Zusammenarbeit auch Empathie und Rücksichtnahme, weil stärkere Schüler*innen lernen, andere zu unterstützen.

Zusätzlich beobachten die Lehrpersonen (z.B. P3 und P6), dass die gemeinsame Diskussion über Inhalte, Argumente und Struktur zu tieferem inhaltlichem Verständnis führen kann. P6 sagt dazu folgendes:

Aber grundsätzlich, [...] glaube ich schon, dass da bei einem höheren Reifegrad durchaus [...] auch in der inhaltlichen Diskussion recht interessante Dinge auftauchen können. (P6, 0:18:54)

Wie oben bereits beschrieben, sehen die Befragten einen Mehrwert im kollaborativen Arbeiten für leistungsstärkere Schüler*innen durch die Unterstützung und Hilfestellung anderer Schüler*innen. Gleichzeitig zeigt sich, dass auch leistungsschwächere Schüler*innen von dieser Unterstützung sowohl sprachlich als auch inhaltlich profitieren. P5 führt dazu aus:

Aber ich glaube, [...] dass jemand der schwach ist, einmal eine Idee hat oder einmal etwas, eine Formulierung hat und so weiter, die dann auch jemanden, der normalerweise viel stärker ist in Deutsch gut gefällt und das übernehmen kann. (P5, 0:20:23)

Eine ähnliche Beobachtung macht P4 und beschreibt folgenden Aspekt:

Und die, die sich halt eher schwertun, da kann so eine kleine Schreibhemmung einmal verhindert werden, weil dann macht halt der andere halt den Anfang und vielleicht fällt dir dann der zweite Satz ein oder so. (P4, 0:18:48)

Die Lehrperson fügt hier noch hinzu, dass die Zusammenarbeit mit anderen Schüler*innen leistungsschwächeren Lernenden dabei helfen kann, Schreibblockaden zu verhindern.

Trotz der zahlreichen Möglichkeiten der Förderung unterschiedlicher Kompetenzen, heben einige Proband*innen die Grenzen kollaborativen Schreibens hervor. Sie (z.B. P8, P6, P5 und P2) äußern Zweifel daran, dass kollaboratives Schreiben automatisch zu besseren Texten oder einer gesteigerten Schreibkompetenz führt. P5 erklärt dies folgendermaßen:

[A]lso es ist nicht, dass ich sage, sie setzen sich hin und danach entsteht ein tolles Produkt und alle haben davon profitiert jedes Mal, also das glaub ich nicht. (P5, 0:20:51)

Die Aussage zeigt, dass die gemeinsame Textproduktion nicht zwangsläufig qualitativ hochwertige Ergebnisse hervorbringt. P5 bezeichnet die entstehenden Texte als „Mischprodukt“ und erklärt, dass die Gruppenleistung häufig vom Leistungsniveau der schwächeren Schreiber*innen beeinflusst wird:

Es wird [ein] Mischprodukt dann, oder? Also es ist meistens schlechter [...] die Gruppe ist immer so stark wie das schwächste Glied. [...] Also es kann auch nicht wirklich, wenn nicht nur einer denkt, wenn jetzt jemand eine sehr logische Denkweise hat und dadurch auch logische Texte schreibt, wird das natürlich unterbrochen, durch die Gemeinschaft. Also ich würde nicht sagen per se besser. (P5, 0:19:22)

Laut P8 hängen diese begrenzten Leistungsfortschritte stark vom Input und der Leitung der Lehrkraft ab:

[A]ber da muss ich dann auch irgendwie ein bisschen dahinter sein [...]. Also wenn ich da jetzt nicht total dahinter bin, dass einzelne Sachen vielleicht gut oder besser klappen, dann kriegen sie das in der Regel jetzt auch nicht unbedingt besser hin. (P8, 0:20:10)

Die Beobachtungen der Proband*innen offenbaren schließlich, dass analoges kollaboratives Schreiben keine selbsttragende Methode ist. Der Lernerfolg hängt wesentlich von der Steuerung, den Impulsen und der sprachlichen Anleitung durch die Lehrkraft ab.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich analoge kollaborativ angeleitete Schreibaufgaben potenziell für die Förderung unterschiedlicher Kompetenzbereiche, insbesondere sprachliche, soziale und reflexive, eignen. Dennoch wird deutlich, dass diese Arbeitsform begrenzte Wirkung im Zusammenhang mit der Textqualität oder Schreibkompetenz aufweist. Einen wesentlichen Faktor im Erfolg der Methode scheinen dabei die Lehrpersonen selbst zu sein, ohne deren Anleitungen und Impulse kollaboratives Schreiben als wenig erfolgreich beschrieben wird.

Abschließend lässt sich für Kategorie D „Analoges kollaboratives Schreiben“ zusammenfassen, dass analoges kollaboratives Schreiben sowohl pädagogische Chancen als auch Herausforderungen und unterschiedliche Kompetenzbereiche im Unterricht fördert.

Vor allem im Lernen voneinander zeigt sich durch den Austausch mit Mitschüler*innen ein wesentlicher Vorteil des analogen kollaborativen Schreibens. Zudem können introvertierte und leistungsschwächere Schüler*innen von dieser Methode profitieren, da ein geschützter Raum geschaffen wird. Die Zusammenarbeit stärkt weiters soziale Fähigkeiten wie Teamfähigkeit, Toleranz, Konfliktbewältigung, Empathie und Verantwortungsübernahme und sorgt für eine entspannte Lernumgebung, die Arbeiten ohne Zeitdruck erlaubt. Feedbackprozesse lassen sich direkter gestalten und Lehrpersonen bekommen die Möglichkeit, Schüler*innenverhalten sowie -leistungen zu beobachten. Insbesondere die Praktikabilität wird hier hervorgehoben.

Dennoch zeigen sich auch einige Schwierigkeiten in der Umsetzung analoger kollaborativer Schreibprozesse. So lassen sich eine ungleiche Beteiligung der Schüler*innen am Prozess sowie auch Konflikte innerhalb der Gruppe beobachten. Lehrpersonen berichten auch über eine gestörte Arbeitsatmosphäre durch einen hohen Lärmpegel sowie Ablenkungen. Peer-Korrekturen bergen zudem das Risiko von Fehlkorrekturen. Lehrkräfte weisen hier auch darauf hin, dass schwächere oder zurückhaltende Schüler*innen nicht automatisch von dieser Methode profitieren, da sie sich eventuell im Prozess zurückziehen. Schließlich beschreiben die Lehrpersonen, dass sich analoges kollaboratives auf verschiedene Kompetenzbereiche auswirkt. Sprachlich beispielsweise fördert es die Sprachreflexion und Ausdrucksfähigkeit, da die Lernenden in der Interaktion über Wortwahl, Satzbau und Formulierungen diskutieren. Sozial zeigt sich eine Stärkung der Zusammenarbeit, gegenseitiger Unterstützung, Empathie und Verantwortungsübernahme. Gleichzeitig betonen die Lehrkräfte, dass der Erfolg in der Textqualität begrenzt ist und stark vom Leistungsniveau sowie Anleitung der Lehrperson abhängt.

Kategorie E – Digitales kollaboratives Schreiben

Nach der Darstellung analoger Formen des kollaborativen Schreibens beschäftigt sich der nachfolgende Abschnitt mit den Erfahrungen und Einstellungen der Befragten zur digitalen Variante. Unter digitalem kollaborativen Schreiben verstehen die Proband*innen Schreibprozesse, bei denen Schüler*innen mithilfe digitaler Programme (z. B. Google Docs, OneNote oder Word Online) auf einem technischen Endgerät wie Laptop oder Tablet gemeinsam Texte verfassen, überarbeiten und kommentieren, typischerweise unter Nutzung einer Tastatur.

Wie auch bereits bei der analogen Arbeitsweise werden die wahrgenommenen Chancen und Grenzen sowie mögliche Auswirkungen auf unterschiedliche Kompetenzbereiche beleuchtet.

Vorteile

In der folgenden Unterkategorie werden nun die von den befragten Lehrpersonen beschriebenen Vorteile des digitalen kollaborativen Schreibens zusammengefasst. Die Interviews zeigen dabei, dass digitale Tools den gemeinsamen Schreibprozess in mehrfacher Hinsicht positiv beeinflussen und unterstützen können. Es lassen sich dabei drei grobe Bereiche herausfiltern: 1. die Unterstützung des Schreibprozesses, 2. die Erleichterung organisatorischer Aufgaben und 3. die Förderung von Motivation und einer flexiblen Lernumgebung.

Der erste Bereich beschreibt Vorteile, die den eigentlichen Schreibprozess und die Textqualität betreffen. Die Proband*innen heben in ihren Interviews hervor, dass die Überarbeitung, Umstrukturierung, Ergänzung und Korrektur durch digitale Schreibmedien erleichtert werden. P4 beschreibt das folgendermaßen:

[I]ch finde es für das Redigieren eines Textes ist es auf jeden Fall von Vorteil. Du kannst ganz schnell irgendwelche Sätze verschieben, du kannst die Reihenfolge ändern, du kannst etwas weglöschen, du kannst etwas dazufügen, du weißt immer über deine Wortanzahl Bescheid im laufenden Prozess, das hast du halt beim händischen Schreiben nicht. Das ist auf jeden Fall cool, das denke ich mir, das kann schon sehr viel bringen. (P4, 0:22:10)

Das Zitat verdeutlicht, dass die Überarbeitung des Textes digital viel flexibler und dynamischer verläuft als händisch geschriebene Texte.

Eine andere Lehrperson fügt hinzu, dass sich durch die Kommentarfunktion Feedback viel leichter und schneller einarbeiten lässt (vgl. P7, 0:35:17). Eine wichtige Perspektive bietet hier auch P1:

Ich sehe tatsächlich, dass die Textstruktur bei digital geschriebenen Texten besser ist, wenn ich es direkt in der Oberstufe vergleiche, weil sie sich mehr daran herumzuschieben trauen.

Also es ist die Möglichkeit die Texte von Grund auf noch einmal umzustrukturieren ist gegeben, das ist bei handschriftlichen die Hemmung sehr groß, da noch groß herumzustreichen, weil das ist dann aufwendig. Das ist digital sehr viel einfacher. (P1, 0:27:49)

Die befragte Person beschreibt hier, wie die Hemmschwelle zum Überarbeiten bei den Schüler*innen sinkt, weil sie viel einfacher und ohne großen Aufwand ihre Texte umstrukturieren können. Das wirkt sich natürlich auch positiv auf den Schreibprozess aus, der somit produktiver wird.

Darüber hinaus heben die Befragten hervor, dass digitale kollaborative Schreibaufgaben bessere Feedbackprozesse und eine transparentere Arbeitsweise ermöglichen. Lehrpersonen können nämlich mit der Kommentarfunktion, beispielsweise auf Google Docs oder Word Online, direkt, sichtbar und effizient Feedback geben, in dem sie Kommentare neben den Text verfassen und falsche Stellen markieren und farbcodieren können. P7 sagt dazu folgendes:

[E]s gibt die Kommentarfunktionen und so weiter, dann kann jeder da schon mal einen Kommentar dazu schreiben oder etwas hinterlegen mit Farbe, Fragezeichen einfügen. (P7, 0:32:52)

P5 merkt außerdem an:

Es gibt, also das ist ja auch bei uns so bei den Hausübungen, es gibt einfach viel mehr Möglichkeiten oder viel bessere Möglichkeiten Hausübungen digital zu verbessern, mit dem Kommentarfeld. Man kann viel mehr hineinschreiben und [...] es ist gut ersichtlich, das Feedback. (P5, 0:15:54)

Neben der erleichterten Überarbeitung und effizienten Feedbackprozessen nennen die Proband*innen zudem die Transparenz, die digitales Arbeiten bietet. Rückmeldungen der Lehrperson bleiben beispielsweise erhalten und sind für alle Schreiber*innen zugänglich und damit besser nachvollziehbar. Zusätzlich haben Lehrkräfte einen besseren Überblick über die geleistete Beteiligung der einzelnen Schüler*innen, weil man digital nachvollziehen kann, wer was schreibt. Dadurch wird die Zusammenarbeit transparenter und die Nachvollziehbarkeit der Leistungen steigt.

So beschreibt P7 dies folgendermaßen:

[M]an kann auch vielleicht nachvollziehen, dann wer, wo was kommentiert hat.
(P7, 0:34:43)

Digitale Tools bieten weiters die Möglichkeit, Rechtschreibprogramme anzuwenden, um Fehler zu vermeiden. Das wiederum ist besonders hilfreich für Schüler*innen mit einer Lese- und Rechtschreibschwäche oder mit motorischen Schwierigkeiten. Digitales Schreiben kann demnach den Nachteilsausgleich und eine individuelle Förderung unterstützen:

Ich sehe es auch hinsichtlich des Nachteilsausgleichs für Schülerinnen und Schüler, die eine Lese-Rechtschreibschwäche oder so etwas haben, wo es ja auch tatsächlich in den Verordnungen drinnen steht, dass also diese Rechtschreibprogramme, die man da drüberlaufen lassen kann oder die Rechtschreibkorrektur. (P6, 0:24:06)

Darüber hinaus sind digital verfasste Texte leserlicher und übersichtlicher. Die Proband*innen berichten von einem klareren Layout, einer besseren Textstruktur im Vergleich zu handschriftlich geschriebenen Texten und verweisen darauf, dass hier keine Handschriftprobleme entstehen können. Nach P8 wirken die Texte „aus einem Guss“ (vgl. P8, 0:26:30).

Digitales kollaboratives Schreiben ermöglicht außerdem auch den Einsatz und die Nutzung weiterer digitaler Ressourcen wie das Internet, die Integration von Bildern und Zitaten und auch neuerdings KI-Tools. Dadurch entstehen neue Schreibmedien und -formen, die für das gemeinsame Schreiben genutzt werden können und den Schreibprozess über das rein Textliche hinaus erweitern. P8 beschreibt dies folgendermaßen:

Dann könnte man natürlich auch das Internet irgendwie mit einbeziehen, dass sie irgendwie was recherchieren dürfen oder ein Zitat einbauen können oder ein Bild. Also mehr und andere Möglichkeiten. (P8, 0:25:45)

Nach den Interviews tragen digitale Programme erheblich dazu bei, Schreibprozesse flexibler und dynamischer zu gestalten, Überarbeitungen leichter umzusetzen, Feedbackprozesse schneller und direkter zu machen und andere digitale Ressourcen wie das Internet in den Schreibprozess zu integrieren.

Neben der Erleichterung und Unterstützung des Schreibprozesses, kann kollaboratives Schreiben in einer digitalen Umgebung die Organisation, Bewertung und Betreuung solcher Schreibaufgaben erleichtern. Nach Angaben der Befragten verläuft die Korrektur von digitalen Texten schneller, objektiver und übersichtlicher. Wie oben bereits erwähnt ermöglicht digitales Schreiben zudem einen leserlichen und übersichtlichen Text. Das erweist sich für die Korrektur als ebenfalls vorteilhaft und entlastend, weil Lehrpersonen dann die Schrift der Schüler*innen nicht entziffern müssen. So beschreibt P4 dies folgendermaßen:

[F]ür mich vom Schriftbild her ist es natürlich ein mega Vorteil (lacht), weil wir keine Hieroglyphen mehr entziffern müssen und weil wir, ja es ist einfach viel leichter zu lesen. (P4, 0:23:58)

Zusätzlich merken mehrere Lehrpersonen an, dass die Korrektur digital verfasster Texte wesentlich schneller erfolgt als handschriftliche Texte. Die damit verbundene Zeitersparnis entlastet Lehrpersonen. So erklären beispielsweise P1 und P4 dies wie folgt:

Eine enorme Zeitersparnis. Ich bin doppelt so schnell beim Korrigieren, wenn ich Texte digital habe. (P1, 0:26:28)

Also das habe ich schon gemerkt. Die digitalen Arbeiten, auch VWA und so, das korrigierst du viel schneller als händisches Schreiben. (P4, 0:25:37)

Darüber hinaus weist P4 darauf hin, dass die Beurteilung von digital verfassten Texten objektiver sei:

Und ich finde man ist auch nicht so beeinflusst, [...] während des Korrekturprozesses bei mir schalte ich dann den Namen oft weg, viel eher, wenn es digital geschrieben ist, als wenn es händisch geschrieben ist. [...] Du hast nicht diese Handschrift von dieser Person vor Augen. [...] Und ich finde es ist halt distanzierter. Das Lesen ist distanzierter.

Ich glaube, dass man trotz, auch wenn der Name oben steht, trotzdem objektiver beurteilt, wenn das nicht die Handschrift ist. (P4, 0:24:08)

Die Beobachtung von P4 macht deutlich, dass digitale Texte eine gewisse Distanz zwischen Lehrperson und Schreiber*in schaffen, wodurch unbewusste Vorurteile, etwa aufgrund der Handschrift, verringert werden können. Die Bewertung erscheint demnach objektiver. Lesbarkeit und Handschrift spielen keine Rolle mehr und eine neue Bewertungskultur wird ermöglicht. Damit rücken Inhalt und sprachliche Qualität in den Fokus.

Die Proband*innen heben zudem die Speicherung und Dokumentation der Beiträge als wesentlichen Vorteil von digital kollaborativ verfassten Texten. Einerseits lassen sich die fertigen Texte leicht speichern. So beschreibt P3 dies folgendermaßen:

Ich meine, was der Vorteil ist, [...] dass es natürlich dokumentiert ist, es geht nicht verloren. So schreiben sie halt auf Zetteln, irgendwann bekommen sie die zurück und die sind irgendwann weg. Und da, dass es eben dokumentiert ist, ist auf jeden Fall ein riesengroßer Vorteil. (P3, 0:16:48)

Andererseits können die unterschiedlichen Versionen des Textes verglichen werden:

[M]an kann verschiedene Versionen einfach abspeichern. Man kann dann immer wieder nachschauen, was haben sie vorher gemacht und die neue Version vergleichen. (P7, 0:35:09)

Durch die Archivierung kann somit der Lernfortschritt der Schüler*innen besser mitverfolgt werden. Die dauerhafte Verfügbarkeit der Texte fördert schließlich auch die Nachvollziehbarkeit.

Insgesamt trägt digitales Schreiben dazu bei, Schreibprozesse effizienter zu gestalten, Lehrpersonen aufgrund weniger Korrekturaufwand zu entlasten und die Bewertungskriterien zu objektivieren. Gleichzeitig wird der Lernfortschritt der Schüler*innen durch die leichte Archivierung der Texte besser dokumentierbar und nachvollziehbarer.

Neben organisatorischen Vorteilen betonen die Lehrpersonen auch den Einfluss digitaler Medien auf die Lernatmosphäre und Motivation der Schüler*innen, die sich in einer höheren Flexibilität der Arbeitsumgebung sowie eine gesteigerte Motivation der Schüler*innen zeigt. Die Befragten erleben das Arbeiten am Computer als motivierender und spielerischer. P8 beschreibt das so:

[F]ür viele Schüler ist es vielleicht wieder ansprechend, mit dem Computer arbeiten zu dürfen. Und zu schauen, wer tippt denn da gerade, wenn der dabei steht, der (Name) oder keine Ahnung, die (Name) tippt da gerade und überlegt und kommt nicht weiter. Das ist vielleicht einfach ein bisschen spielerisch wieder und spannend und nett und ganz was anderes. (P8, 0:25:18)

Auch heben die Proband*innen als Vorteil hervor, dass das Arbeiten im digitalen Raum eine Zusammenarbeit ermöglicht, ohne physisch anwesend zu sein. So merkt P1 an:

Oder wenn sie gemeinsam an etwas arbeiten, wenn sie nicht gemeinsam im gleichen Raum sitzen, also wenn sie zum Beispiel daheim etwas bearbeiten sollen, ist es natürlich sinnvoller, man erwartet, dass sie das digital machen, als sie müssen sich an den Nachmittagen treffen, um etwas zu machen. (P1, 0:24:36)

Schüler*innen können demnach Gruppenarbeiten ortsunabhängig erledigen, was wiederum einen flexibleren Arbeitsprozess ermöglicht. Digitale Schreibmedien schaffen also eine ansprechendere, modernere Lernumgebung und ermöglichen flexiblere Formen der Zusammenarbeit.

Über alle Interviews hinweg zeigt sich ein grundsätzlich positives Bild gegenüber dem digitalen kollaborativen Schreiben. Die befragten Lehrpersonen sehen in dem Einsatz von digitalen Tools die Möglichkeit, kollaboratives Schreiben zu erweitern und betonen drei wesentliche Vorteilsebenen. Zum einen unterstützen und verbessern digitale Medien den Schreibprozess, indem die Überarbeitung des Textes sowie Feedbackprozesse durch die Kommentarfunktion erleichtert wird. Dadurch wird die Hemmschwelle zum Redigieren niedriger und der Schreibprozess produktiver und effizienter. Zusätzlich ermöglicht digitales Arbeiten eine transparente Beteiligung und Arbeitsverlauf sowie den Einsatz weiterer digitaler Ressourcen.

Neben der Unterstützung des Schreibprozesses, sehen Lehrpersonen einen wesentlichen Vorteil in der Organisation, Korrektur und Bewertung. Digitales kollaboratives Schreiben ermöglicht eine schnellere, übersichtlichere und objektivere Korrektur, was wiederum eine Reduzierung des Korrekturaufwands und eine Entlastung der Lehrperson bedeutet. Darüber hinaus fallen Handschriftprobleme weg. Es wird hier vor allem betont, dass dadurch eine objektivere Bewertung ohne Beeinflussung der Handschrift ermöglicht wird. Ebenfalls können digital verfasste Texte leicht gespeichert und dokumentiert werden. Das begünstigt eine höhere Nachvollziehbarkeit und Lernfortschrittskontrolle. Digitales Arbeiten wirkt sich aber nicht nur positiv auf Lehrpersonen aus, sondern eben auch auf die Lernenden, indem eine motivierende, modernere und flexible Lernumgebung ohne Ortsgebundenheit geschaffen wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass digitales kollaboratives Schreiben vor allem strukturelle und prozessbezogene Vorteile mit sich bringt. Die Proband*innen nehmen die Arbeit mit digitalen Tools als entlastend, effizient, transparenzfördernd und motivierend wahr. Die Förderung der eigentlichen Schreibkompetenz wird nach den Interviews eher weniger beobachtet. Der Mehrwert digitaler Medien liegt somit primär in der Prozessgestaltung, weniger im Produkt.

Nachteile

Im Anschluss an die Vorteile des digitalen kollaborativen Schreibens werden nun jene Aspekte betrachtet, die von den Proband*innen kritisch gesehen oder als herausfordernd beschrieben werden. Dabei lassen sich drei zentrale Problembereiche erkennen: 1. strukturell-technische Barrieren, 2. soziale und prozessbezogene Einschränkungen sowie 3. pädagogisch-didaktische Herausforderungen.

Besonders häufig nennen die Befragten technische Schwierigkeiten als größte Hürde. Damit werden Probleme beschrieben, die beim Arbeiten mit dem Computer entstehen können, wie beispielsweise fehlende Geräteverfügbarkeit, Internetprobleme, Programmabstürze oder gelöschte Dokumente. Einige Äußerungen verdeutlichen dies:

Die Technik ist doch immer eine große Herausforderung. (P8, 0:22:48)

[D]ass irgendwas dann halt nicht funktioniert. Bei den Computern. [...] Oder irgendetwas abstürzt. Solche Geschichten. Technische Gebrechen. (P7, 0:34:04)

Zusätzlich erwähnt eine Lehrpersonen, dass die technische Ausstattung am Standort problematisch ist, da nicht jede Schule Zugang zu Laptops in Klassenstärke hat:

Ja, wenn jede Person einen Laptop vor sich hat, [...] weil ich kann mir das nicht vorstellen, weil wir das nicht haben. (P2, 0:16:18)

Hier wird deutlich, dass die technische Infrastruktur als grundlegende Voraussetzung nicht an jeder Schule gegeben ist. Ohne ausreichende Geräteverfügbarkeit bleibt digitales kollaboratives Schreiben für viele Lehrpersonen nur eine theoretische Option.

Zudem wird der Aufwand, digitale Schreibumgebungen zu gestalten, als hinderlich genannt:

Und der Computer ist nicht immer da und bis der Computer aus dem Konferenzzimmer geholt wird und so wenn sie einen Laptop ausborgen müssen, das dauert. (P1, 0:18:35)

Neben der unzureichenden Ausstattung stellt auch der organisatorische Aufwand ein Hindernis dar. Schon das Ausleihen oder Einrichten der Geräte wird Lehrkräften als zeitraubend beschrieben, was den praktischen Einsatz digitaler Tools zusätzlich erschwert. Damit steht der Mehraufwand im Kontrast zur eigentlichen Praktikabilität der Methode.

Aber nicht nur technische Gebrechen oder fehlendes Equipment wird von den Proband*innen als wesentliche Probleme beim digitalen kollaborativen Schreiben beschrieben. Häufig scheitern digitale Schreibprozesse an der fehlenden digitalen oder technischen Kompetenz der Schüler*innen. Diese beherrschen oft grundlegende Fähigkeiten und Funktionen technischer Endgeräte nicht oder kommen mit dem digitalen Setting nicht zurecht. P6 sagt dazu folgendes:

Ich bin wieder davon abgekommen, weil ich einfach unglaublich viel Zeit mit Grundsatzproblemen wie man dieses Schreibprogramm benützt, wo ich finde, dass ein Großbuchstabe ist und derlei.

Die Kinder haben zwar digitale Grundbildung, aber trotzdem sind sie da derart unbedarft in grundlegenden Dingen, dass ich sage, das tue ich mir nicht mehr an. (P6, 0:22:08)

P1 merkt außerdem an:

Und die technische Kompetenz fehlt auch teilweise. Es ist tatsächlich ein Desaster, zu versuchen in einer vierten Klasse [...] kollaborativ am Computer zu arbeiten. Weil bis sich die alle soweit eingeloggt haben, dass die Wordfiles sharen, sodass sie die gemeinsam bearbeiten können. Bis sie das verstanden haben, das dauert ewig. Sie stellen sich teilweise dermaßen patschert an, dass ich es lieber auf Papier mache. (P1, 0:19:53)

Beide Aussagen zeigen hier deutlich, dass digitales kollaboratives Schreiben einen erheblichen Mehraufwand erfordert, sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrpersonen. Diese praktischen und zeitlichen Hürden sind ausschlaggebend, auf digitale kollaborative Schreibaufgaben zu verzichten.

P7 verweist zusätzlich darauf, dass das Arbeiten mit digitalen Tools mit einem Einarbeitungsaufwand auf Seiten der Lehrpersonen einhergeht:

Und man muss sich natürlich selber auch wieder einlesen. In den neuen Programmen, was es gibt und Möglichkeiten, das ist auch wieder ein Zeitfaktor natürlich, wo man sich wieder bisschen einarbeiten muss als Lehrperson nicht. (P7, 0:36:00)

Die Aussage weist darauf hin, dass digitale Programme ständig im Wandel sind und Lehrkräfte sich die nötigen Fähigkeiten dafür selbstständig aneignen müssen. Das wird aber hier als zusätzliche Belastung und zeitaufwendig empfunden.

Neben technischen Hürden werden auch soziale und prozessbezogene Schwierigkeiten deutlich, die den kollaborativen Charakter des digitalen Schreibens beeinträchtigen können. Mehrfach wird in den Interviews erkennbar, dass digitale kollaborative Schreibaufgaben sowohl ein Verlust an Kommunikation und sozialer Interaktion bedeutet. P6 beschreibt dies folgendermaßen:

Das ist wesentlich schwieriger. [...] Sprache dient in erster Linie der Kommunikation.

Das heißt das Mitteilens an andere und nachdem es Studien gibt, dass mindestens dreiviertel der Kommunikation über Mimik, Gestik und diese Dinge läuft, ist das ja noch dazu ein enormer Kommunikationsverlust, wenn das nur über einen Bildschirm läuft. [A]uch die Firmen da wieder überzugehen, die Leute immer mehr vom Home-Office [...] im Office [...] in Präsenz zusammen zu holen, weil dann doch dieser Austausch wesentlich effizienter ist. (P6, 0:27:55)

P7 berichtet zudem:

[F]ace-to-Face kann man Missverständnisse vielleicht länger beseitigen, wie wenn du das eben nicht siehst. (P7, 0:33:25)

Nicht nur fällt im digitalen Setting die Kommunikation weg, sondern auch die soziale Interaktion, wie P4 beschreibt:

Wenn sie nicht im selben Raum sitzen, ist das natürlich eine andere Challenge. [...] [D]as unmittelbare Soziale fällt weg [...]. [D]ieses Soziale, nebeneinander. (P4, 0:20:20)

Die Aussagen unterstreichen, dass digitales kollaboratives Schreiben die direkte Kommunikation und das soziale Miteinander zwischen den Schüler*innen stark einschränken. P6 spricht vor allem das Wegfallen nonverbaler Sprache wie Mimik und Gestik an, die ein wesentlicher Bestandteil für eine erfolgreiche Kommunikation und insbesondere Zusammenarbeit sei. P7 weist darüber hinaus hin, dass Missverständnisse im digitalen Setting schwerer zu klären sind, weil die unmittelbare Face-to-Face-Kommunikation fehlt.

P8 betont zusätzlich, dass digitale kollaborative Schreibaufgaben einen erhöhten Abstimmungsbedarf und Koordinationsaufwand innerhalb der Gruppe benötigt:

Also, wenn sie sich nicht absprechen können, das ist sicher schwierig für die Schüler, da brauchen sie viel mehr Geduld noch mal und müssen sie sich noch mal viel besser auf die anderen einstellen können, weil besprochen und gesagt ist schnell einmal etwas, aber da dann tatsächlich ganz genau zu lesen, was ist die Aufgabe, was hat der vor mir geschrieben, wie könnte ich das weiterführen und so weiter? (P8, 0:24:32)

Dem Zitat zufolge müssen Schüler*innen mehr Geduld, Einfühlvermögen und Lesekompetenz aufbringen, um die Beiträge anderer zu verstehen und sinnvoll fortzusetzen. Demnach zeigt sich, dass eine fehlende mündliche Absprache zu einem erschwerten Arbeitsprozess führt.

Gleichermaßen hinderlich empfinden die Proband*innen destruktives Schüler*inneneverhalten, das in solchen Settings vermehrt zum Vorschein kommt. P7 berichtet beispielsweise vom gegenseitigen Weglöschen von Inhalten:

[W]enn sie sich einfach gegenseitig Sachen löschen, also [...] dass sie einfach halt, ja auf blöde Ideen kommen und das dann einfach weglöschen gegenseitig.
(P7, 0:33:49)

P4 sieht darüber hinaus ein Risiko darin, dass insbesondere jüngere Schüler*innen digitale Tools missbrauchen könnten, wenn diese unbeaufsichtigt im digitalen Setting arbeiten:

[W]enn die Kleinen da unbeaufsichtigt irgendetwas da hineinschreiben würden. Das könnte ich mir auch gut vorstellen, dass meine Klasse zum Beispiel da lustige Sachen hineinschreibt und da kommen halt dann auch andere Dinge vor, die man dann schnell wieder weglöschen kann, wenn der Lehrer kommt und so.
(P4, 0:21:09)

Schließlich verweisen die Befragten auf mögliche Auswirkungen digitalen kollaborativen Schreibens auf grundlegende motorische Schreibkompetenzen und den Schriftsprachenerwerb. P6 beschreibt dies anschaulich:

Naja, die Nachteile sehe ich schon darin und das merke ich auch, wenn wir Schulübungen schreiben [...] dass sie immer weniger mit Handschrift, motorisch konfrontiert sind. Und dass sie wirklich auch muskulär und von der Ergonomik nicht mehr in der Lage sind, einen Stift über längere Zeit konzentriert zu führen. [...] [N]ach drei Sätzen tut ihnen die Hand weh. (P6, 0:26:01)

Die Lehrperson führt weiter aus:

[A]m Computer muss ich einfach nur hineinklopfen, dadurch wird diese Fähigkeit nicht trainiert.

Und wenn man davon ausgeht, dass es ja auch ein motorisches Gedächtnis und motorisches Lernen gibt, also diese Komponente fällt damit, nämlich der Erwerb von Schrift und auch Sprache, dann völlig weg. Also, da bricht dann tatsächlich ein wesentliches Element des Sprachenerwerbs, des Schriftspracherwerbs weg. (P6, 0:27:05)

P1 unterstreicht, dass dieses Problem besonders in der Unterstufe relevant ist:

In der Unterstufe ist es notwendig, dass sie analog schreiben, weil Rechtschreibkompetenz tatsächlich die motorische Bewegung braucht und die haben sie nicht, wenn sie tippen. (P1, 0:26:08)

Die beiden Lehrpersonen verdeutlichen mit ihren Aussagen, dass digitales Schreiben zur Abnahme der Schreibausdauer und Handmotorik beitragen und schließlich langfristige Konsequenzen für den Schriftspracherwerb haben kann. Digitale Schreibformen sind nämlich nicht in der Lage, motorisches Lernen abzubilden, was die Rechtschreibfähigkeit der Schüler*innen beeinträchtigen kann. P1 weist explizit auf die Unterstufe hin und betont die Notwendigkeit analogen Schreibens, um motorische und kognitive Fähigkeiten zu entwickeln. Die Lehrpersonen empfehlen daher, digitale kollaborative Schreibaufgaben in der Unterstufe nur zurückhaltend einzusetzen.

Insgesamt zeigt sich außerdem eine fehlende didaktische Routine auf Seiten der Lehrpersonen sowie eine gewisse Unsicherheit und Skepsis gegenüber der tatsächlichen Umsetzbarkeit digital kollaborativ stattfindenden Schreibprozessen. Einzelne Lehrkräfte haben digitale Tools kaum erprobt oder schließen den Einsatz aufgrund der oben beschriebenen Hürden komplett aus (z.B. P6).

Zusätzlich wird mit der Integration solcher Aufgaben ein gewisser Einarbeitungsaufwand wahrgenommen, wie P7 ihn beschreibt. Schließlich sagt P5 folgendes dazu:

Also das GoogleDocs habe ich noch nicht ausprobiert. Stelle ich mir auch in einem, also wenn es nicht nacheinander ist, wahnsinnig schwer vor. Weil dann schreibt vielleicht jeder das Gleiche. Zum Feedback-Geben natürlich wieder gut, also zum Ausbessern und so. Aber wirklich gemeinsam ein Produkt erstellen ohne miteinander. (P5, 0:10:52)

Schließlich lässt sich zusammenfassen, dass die Proband*innen vor allem Hürden im technischen und organisatorischen Bereich, wie fehlende Geräte, Probleme mit dem Internet, Programmabstürze oder organisatorischer Mehraufwand beim Bereitstellen der Laptops, sehen. Auch die fehlende digitale Kompetenz der Schüler*innen stellt ein wesentliches Hindernis dar. Zusätzlich wird mehrmals angemerkt, dass soziale und motorische Aspekte durch die digitale Arbeitsweise verloren gehen, weshalb vereinzelt diese Arbeitsform nicht umgesetzt wird. Fehlende Routine und Unsicherheit seitens der Lehrpersonen sowie Bedenken hinsichtlich der Umsetzbarkeit erschweren den Einsatz zusätzlich. Schließlich ist den Befragten das Potenzial digitaler kollaborativer Schreibprozesse bewusst, sehen aber in der Umsetzung deutliche Grenzen im Hinblick auf technische Barrieren, mangelnde digitale und technische Kompetenzen.

Auswirkungen

Zu möglichen Auswirkungen digitalen kollaborativen Schreibens auf unterschiedliche Kompetenzbereiche wird in den Interviews nur vereinzelt eingegangen. Die wenigen Aussagen dazu weisen jedoch darauf hin, dass Lehrpersonen sowohl förderliche als auch hemmende Effekte beobachten. Während Vorteile im Bereich der Textbearbeitung und -strukturierung genannt wurden, scheint es aber auch Rückgänge in der Rechtschreib- und Sprachkompetenz zu geben. P1 beobachtet etwa, dass Schüler*innen beim digitalen Schreiben strukturierter vorgehen und ihre Texte gezielter überarbeiten:

Ich sehe tatsächlich, dass die Textstruktur bei digital geschriebenen Texten besser ist, [...] weil sie sich mehr daran herumzuschieben trauen. [...] Das ist digital sehr viel einfacher. (P1, 0:27:49)

Darüber hinaus würden beim digitalen Schreiben weniger Korrekturfehler entstehen:

Es passieren auch digital sehr viel weniger Korrekturfehler. Bei solchen Sachen wie Ausbessern von ausgetauschten Satzteilen und so weiter passieren beim analogen Schreiben ziemlich viele Korrekturfehler, wo dann die Satzkontinuität nicht mehr gegeben ist, weil eine grammatikalische Struktur ausgetauscht wird. Also das ist ein großer Vorteil vom digitalen Schreiben. (P1, 0:28:21)

Die beiden Aussagen zeigen, dass digitale Schreibsettings den Überarbeitungsprozess unterstützen und die formale Kohärenz von Texten fördern können. Die gleiche Lehrperson weist aber auch darauf hin, dass viele Schüler*innen aufgrund des digitalen Schreibens grundlegende Rechtschreibkompetenzen einbüßen:

Allerdings fehlt vielen tatsächlich die Rechtschreibkompetenz, die verlieren sie durch dominantes digitales Schreiben oder sie entwickelt sich gar nicht erst.
(P1, 0:28:42)

Laut der Lehrperson führt der veränderte Schreibmodus, insbesondere das Tippen, also zu einer geringeren Auseinandersetzung mit orthografischen Strukturen.

Auch wenn nur wenige Lehrpersonen sich zu diesem Aspekt äußerten, zeigen die Aussagen insgesamt, dass digitales kollaboratives Schreiben auf unterschiedliche Kompetenzbereiche beeinflussen kann. Während Überarbeitungsprozesse und Textstruktur profitieren, werden Einbußen in grundlegenden sprachlichen Kompetenzen festgestellt.

Insgesamt wird deutlich, dass die Proband*innen ein positives Bild vom digitalen kollaborativen Schreiben haben. Dennoch zeigen sie auf, welche praktischen Grenzen diese Arbeitsform mit sich bringt und wie sich diese realistisch in der Praxis umsetzen lässt. Die Vorteile sehen die Lehrpersonen insbesondere in der Unterstützung des Schreibprozesses durch eine erleichterte Überarbeitung und besseren Feedbackmöglichkeiten. Hinzu kommt eine erleichterte Organisation durch schnellere Korrektur, Zeitersparnis und Entlastung der Lehrperson sowie die Möglichkeit für Speicherung und Nachvollziehbarkeit. Darüber hinaus beobachten die Befragten eine höhere Schüler*innenmotivation durch die Computerarbeit und heben das ortsunabhängige Arbeiten und die damit einhergehende flexiblere Lernumgebung als wesentliche Vorteile digitalen kollaborativen Schreibens hervor. Digitales Schreiben wird also als effizient, transparent und motivierend erlebt. Besonders hinderlich empfinden die Proband*innen technische Barrieren wie fehlende Geräte, Internetprobleme oder Programmabstürze und verbinden damit einen hohen organisatorischen Aufwand beim Einrichten und Gestalten digitaler Settings.

Damit steht die vermeintliche Zeitersparnis im Widerspruch zum erhöhten Vorbereitungsaufwand und spricht weiters der Methode seine Praktikabilität ab. Ferner zeigen Schüler*innen eine mangelnde digitale bzw. technische Fertigkeit. Auch auf Seiten der Lehrpersonen benötigt es eine intensive Auseinandersetzung mit diesen neuen Arbeitsformen sowie eine Aneignung digitaler Kompetenzen. Die Befragten beobachten zudem einen Verlust der Face-to-Face-Kommunikation sowie nonverbale Signale, die nach dem Empfinden der Proband*innen einen wesentlichen Bestandteil in Gruppenarbeiten einnehmen. Darüber hinaus verweisen sie auf einen erhöhten Abstimmungsbedarf, der den Arbeitsprozess eventuell verlangsamen oder sogar behindern könnte, und erheben Bedenken gegenüber potenziellem destruktivem Verhalten. Hinsichtlich der Auswirkungen auf unterschiedliche Kompetenzbereiche beschreiben die Lehrpersonen eine Förderung der Textstruktur und Kohärenz, jedoch aber Hemmnisse hinsichtlich Rechtschreib- und Sprachkompetenzen. Abschließend kann hier nochmals hervorgehoben werden, dass Lehrpersonen digitales kollaboratives Schreiben offen und positiv gegenüberstehen, jedoch nicht als Allheilmittel betrachten. Es wird eingesetzt, wo es sinnvoll und praktikabel erscheint, und darauf verzichtet, wo Aufwand, Technik oder Lernniveau dagegensprechen.

Kategorie F – Anderes

Die Kategorie F bündelt abschließend Aspekte, die keinem der vorangegangenen Themenbereiche eindeutig zugeordnet werden konnten, jedoch für das Verständnis und das Gelingen kollaborativer Schreibprozesse relevant sind. Dazu gehören Überlegungen zur Gruppendynamik und Klassenführung, zur allgemeinen Haltung und Rolle der Lehrpersonen im fortlaufenden Prozess sowie zu digitalen, analogen und organisatorischen Rahmenbedingungen. Außerdem wird ein kurzer Blick auf erste Überlegungen zum Einsatz von KI im Schreibprozess geworfen.

Einige Lehrpersonen merken in den Interviews an, dass der Erfolg kollaborativen Schreibens stark von der Gruppenkonstellation und der Fähigkeit zur Zusammenarbeit abhängt. P1 hebt hervor, dass dabei eine gute Klassengemeinschaft entscheidend ist:

Es hilft auch, wenn die Klasse eine gute Gemeinschaft hat und akzeptiert, dass manche in manchen Belangen besser sind als andere, weil sie sich dann gegenseitig tatsächlich unterstützen und die Unterstützung dann auch annehmen. [...]

Es ist sehr klassenabhängig, welche Form von Dynamik in welcher Klasse funktioniert. Das entscheidet dann auch über Gruppengröße und solche Sachen. Manchmal kann man mit Vierergruppen sinnvoll arbeiten, manchmal ist alles, was mehr als zwei ist, absolut sinnlos. (P1, 0:09:13)

P4 reflektiert ebenfalls sehr differenziert über die Bedeutung der Gruppenzusammensetzung und hebt dabei hervor, dass sowohl eine bewusste Mischung als auch leistungsähnliche Gruppen je nach Zielsetzung sinnvoll sein können:

[S]o diese Grundspannungen zwischen Schülern, wenn die in einer Gruppe zugeteilt werden, das ist dann natürlich auch noch eine Frage, teilt man sie zu oder lässt man sie aussuchen mit wem sie zusammen sind. Wenn ich das jetzt zum Beispiel so mache, dass ich in jeder Gruppe einen starken Schreiber drinnen habe und ein paar schwächere dazu setze, wird das anders aussehen, als wenn ich die eher schwächeren gemeinsam arbeiten lasse und eher die guten auch gemeinsam arbeiten lasse. Ich denke das kann man auch variieren. Also je nach dem, was du willst, was herauskommt. (P4, 0:10:47)

Mehrere Lehrpersonen weisen auch daraufhin, dass das Arbeiten in Gruppen ein Prozess ist, der eine gewisse Eingespieltheit der Klasse erfordert. P1 betont hier die Bedeutung von Routine:

Wenn sie gewöhnt sind, dass es gemacht wird und das regelmäßig machen. Es muss jetzt nicht Schreiben sein, es ist generell, wenn sie gewöhnt sind, dass Gruppenarbeiten Alltag sind, [...] dann wird es nicht mehr hinterfragt und dann entwickelt sich so eine Selbstverständlichkeit, dass Gruppenarbeiten einfach Ergebnisse zeigen. (P1, 0:33:38)

P3 ergänzt, dass eingespielte Klassen besser miteinander arbeiten als neu zusammengesetzte:

Und das ist irgendwie so der Vorteil, weil ich diese Klasse jetzt ja seit der ersten habe und wie gesagt, dass sie dann vieles eben schon gewohnt sind auch so miteinander. Es ist vielleicht, wenn eine Klasse ganz neu zusammenkommt, [...] funktioniert das sicher nicht so problemlos [...], das ist wirklich ein langer Lernprozess mit immer wieder erklären. (P3, 0:14:44)

Insgesamt zeigt sich, dass kollaboratives Schreiben nur dann gelingt, wenn Lehrpersonen Gruppenzusammensetzung, Klassendynamik und Routine genau beobachten, steuern und anpassen.

Neben der Reflexion über Gruppenzusammensetzungen beschäftigen sich die Befragten zunehmend mit ihrer eigenen Rolle im kollaborativen Schreibprozess und merken an, dass ihre Haltung die Umsetzung und somit auch den Erfolg stark beeinflussen kann. P3 betont die Notwendigkeit klarer Vorgaben und konsequenter Begleitung, um die ernsthafte Bearbeitung solcher Aufgaben sicherzustellen:

[I]ch glaube eine große Voraussetzung ist, [...] dass sie diese Richtlinien, die man vorgibt, dass sie die verstehen und dass man da halt auch dranbleibt. [...] also ich glaube sobald man das irgendwie so locker nimmt, "naja jetzt setzen sie sich in Gruppen zusammen und schreiben", das spüren sie sehr schnell und dann funktioniert es nicht. Also diese Ernsthaftigkeit, gerade bei so etwas, wenn man sie so frei arbeiten lässt. Dass sie sehen, dass mir das auch wichtig ist, warum wir das machen und welchen Output sie dann selber eben haben. (P3, 0:09:33)

P4 merkt darüber hinaus an, dass die Lehrperson während des Prozesses präsent bleiben und bei Bedarf eingreifen muss:

Man muss auf jeden Fall anwesend sein und das ein bisschen beobachten. Und man kann dann natürlich eingreifen. (P4, 0:10:40)

Damit wird deutlich, dass Gruppenarbeit beim Schreiben nur dann funktioniert, wenn sie ernsthaft durchgeführt wird und die Lehrperson durch Struktur und Präsenz sicherstellt, dass sie nicht zum Selbstzweck verkommt.

Neben der Bedeutung von Struktur, Präsenz und Ernsthaftigkeit in kollaborativen Schreibprozessen spielen auch technische und digitale Rahmenbedingungen eine zentrale Rolle. Die Proband*innen beschreiben, dass digitale Tools im Schreibunterricht aber auch im Unterricht allgemein neue Möglichkeiten eröffnen, zugleich aber organisatorische und technische Herausforderungen mit sich bringen, wie bereits oben bei den Nachteilen digitalen kollaborativen Schreibens dargestellt wurde.

Die Corona-Zeit wird in den Interviews als entscheidender Auslöser für den verstärkten Einsatz digitaler Medien wahrgenommen. Die Befragten berichten, dass in dieser Phase digitale Schreibprozesse aus der Not heraus etabliert wurden, nach der Rückkehr in den Präsenzunterricht jedoch häufig wieder in den Hintergrund traten (z.B. P6). Es wird aber auch betont, dass die digitalen Erfahrungen langfristige Spuren hinterlassen haben:

Es ist hängen geblieben. Zumindest bei mir, sicher nicht bei allen. Aber ich habe die Möglichkeiten, die sich dadurch aufgetan haben, auch technisch, sehr begrüßt, weil es einfach die Palette breiter macht an Möglichkeiten. Zusätzliche Optionen sind immer gut, weil ich kann ja dann ausprobieren, was liegt mir und kann dann mit Dingen wieder aufhören, die mir nicht liegen. (P1, 0:35:19)

Damit zeigt sich, dass die Pandemie zwar den Einsatz digitaler Schreibpraktiken angestoßen hat, diese sich jedoch nur teilweise dauerhaft im Unterricht etabliert haben.

Die Erfahrungen mit digitalen Tools während der Corona-Pandemie führen darüber hinaus zu Überlegungen der Lehrpersonen, welche Arbeitsform, also analog oder digital sowie individuell oder kollaborativ, für welche Klassenstufe und Art der Aufgaben sinnvoll sind. Es zeigt sich dabei, dass analoge, digitale und individuelle und kollaborative Schreibphasen nicht als Gegensätze, sondern flexibel einsetzbare, didaktische Optionen verstanden werden. Die Interviews offenbaren, dass Lehrpersonen bewusste Entscheidungen über den Einsatz analoger und digitaler Schreibformen treffen und je nach Zielsetzung anwenden. Sie sehen vor allem eine wichtige Trennung der Arbeitsformen in der Unter- und Oberstufe. P1 betont beispielsweise, dass „in der Unterstufe analog, in der Oberstufe digital“ gearbeitet werde, da jüngere Schüler*innen „erst einmal die Rechtschreibung in die Hand bekommen“ müssten und „noch nicht schnell genug tippen können“ (P1, 0:17:27). In der Oberstufe hingegen überwiegen die Vorteile digitalen Arbeitens aufgrund der besseren Lesbarkeit:

Für mich spricht extrem viel für digitales Schreiben, gerade in der Oberstufe, weil da die Handschriften schon so übel sind, dass ich es nicht lesen kann [...]. Natürlich ist es angenehm, Rechtschreibkontrolle am Computer und so weiter zu verwenden, weil das ist einfach Alltag. (P1, 0:25:27)

Analoge Schreibformen bleiben weiterhin sinnvoll, besonders wenn es darum geht, Konzentration, motorische Schreibfertigkeiten und Textverständnis zu fördern. P1 etwa sieht im handschriftlichen Arbeiten Vorteile für die Textentwicklung und den gemeinsamen Überblick:

Analoges Schreiben, man kann es spontan machen, ohne irgendwelche Vorbereitungsarbeit, ohne sich darum zu kümmern, dass die Geräte da sind, das ist schon einmal praktisch. Für das Textentwickeln lässt sich analoges Schreiben besser verwenden als digitales, weil der gemeinsame Überblick ein besserer ist (...) Das ist gerade in der Unterstufe, ist das analoge Schreiben sicher sehr viel sinnvoller. (P1, 0:23:30)

P4 betont weiters die Bedeutung von Texten, die in Einzelarbeit verfasst werden. Die Lehrperson beschreibt, dass sie Schüler*innen häufig selber schreiben lässt, um gezieltes Feedback zu ermöglichen und individuelle Fortschritte sichtbar zu machen:

[Ich] will dann die Schüler einzeln schreiben lassen und will schauen, was sie selber können und ihnen selber das Feedback geben, damit sie sich selber optimal verbessern können. (P4, 0:17:17)

Auch P3 beobachtet, dass einige Lernende das Schreiben in Einzelarbeit bevorzugen, „weil sie in der Gruppe nicht ganz zum Zug kommen“ (P3, 0:12:07).

Es wird somit deutlich, dass analoge, digitale, kollaborative und individuelle Arbeitsformen von den Lehrpersonen nicht als Gegensätze wahrgenommen werden. Viel mehr wird Schreibunterricht als Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Formen verstanden und wird je nach Kompetenzniveau der Schüler*innen, Zielsetzung und Kontext eingesetzt.

Im Rahmen der Interviews äußerten einzelne Lehrpersonen zusätzlich erste Überlegungen zum Einfluss von KI auf kollaborative Schreibprozesse. P2 betont beispielsweise, dass Schreibphasen bewusst in den Unterricht verlagert werden, um zu verhindern, dass Aufgaben vollständig mit KI zu Hause erstellt werden:

Also im Unterricht selbst schaue ich seit Kurzem wirklich bewusst darauf, dass Schreibprozesse im Unterricht stattfinden. Also nicht als Hausübung zu Hause.

Aber hauptsächlich aus dem Hintergrund oder aus dem Gedanken, dass viele Texte schon mit KI geschrieben werden und deswegen wir dann Phasen einbauen im Unterricht, wo wirklich nur geschrieben wird. (P2, 01:26)

Auch P7 verweist darauf, dass basale Schreibfertigkeiten trotz KI weiterhin im Schreibunterricht zentral bleiben:

Also, das [Schreiben] soll dort nicht nur vom KI und computerunterstützten Programmen gekonnt werden, sondern es wäre schon gut, wenn man da eine gewisse basale Fertigkeiten hätte. (P7, 0:01:31.6)

Zugleich zeigen sich Unsicherheiten darüber, wie sich KI zukünftig auf Schreibprozesse und Hausübungen auswirken wird und welche Anpassungen in der Unterrichtsgestaltung nötig sein könnten:

[D]a frage ich mich halt einfach in welche Richtung wird das gehen mit Texten schreiben und Hausübungen korrigieren, die zu Hause geschrieben sind und dann 100% von der KI einfach gemacht worden sind, was halt vorher vielleicht die Eltern waren, macht jetzt die KI [...]. Das ist einfach nur Zeitaufwand, deswegen ist es vielleicht das Schreiben in die Schule zu verlagern, wo man das besser unter Kontrolle hat. Das wird sicher immer mehr werden. (P7, 26:46)

Erfolgreiches kollaboratives Schreiben hängt schließlich stark von der Gruppendynamik, dem Vertrauen innerhalb der Gruppe und klaren Strukturen ab. Eingespielte Klassen und regelmäßige Gruppenarbeiten, die von der Lehrperson aktiv angeleitet und unterstützt werden, können kollaborative Schreibprozesse erleichtern. Zusätzlich beschreiben die Lehrpersonen einen verstärkten Einsatz von digitalen Schreibpraktiken während der Corona-Pandemie, deren Nutzung mittlerweile bei manchen jedoch zurückgegangen ist. Analoge, digitale sowie kollaborative und individuelle Schreibformen werden zudem als ergänzende Werkzeuge betrachtet. Schließlich verdeutlichen vereinzelt Hinweise auf KI, dass digitale Entwicklungen den Schreibunterricht zunehmend beeinflussen, ohne dass bereits klare Strategien im Umgang damit erkennbar sind. Vielmehr bleibt der Umgang mit KI für die Lehrpersonen ein offenes Thema, das Fragen nach Kontrolle, Schreibkompetenz und Unterrichtsorganisation aufwirft.

5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die nachfolgende Zusammenfassung bündelt nun die Ergebnisse der Untersuchung entlang der formulierten Forschungsfragen und dient weiters als Grundlage für die anschließende Diskussion.

Zur ersten Forschungsfrage, die sich mit den Haltungen und Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber Schreiben einnehmen, lässt sich feststellen, dass Schreiben von den meisten Befragten als zentrale Kompetenz des Deutschunterrichts wahrgenommen wird, die insbesondere durch die Zentralmatura an Wichtigkeit gewonnen hat. Während in der Unterstufe kreative Schreibprozesse stärker im Vordergrund stehen, liegt der Fokus in der Oberstufe vermehrt auf textsortenbasiertem Schreiben. Diese Beobachtung wird von einigen Lehrpersonen kritisch reflektiert, weil andere Unterrichtsbereiche in den Hintergrund geraten. Insgesamt zeigen die Interviews eine positive, jedoch stark an schulische Rahmenbedingungen gebundene Haltung gegenüber dem Schreiben, wobei Prüfungsvorgaben und Zeitmangel die eigene Schreibpraxis und Förderung kreativer Schreibprozesse einschränken.

Die zweite Forschungsfrage beschäftigt sich zum einen mit dem Verständnis und der Umsetzung kollaborativen Schreibens und zum anderen mit dessen Vor- und Nachteile, den Anforderungen an Schüler*innen und Lehrer*innen sowie wahrnehmbare Entwicklungen unterschiedlicher Kompetenzen im sowohl analogen als auch digitalen Setting. Die Interviews verdeutlichen, dass die Lehrpersonen den Begriff sehr unterschiedlich auslegen und keiner einheitlichen theoretischen Grundlage zugrunde liegt. Kollaboratives Schreiben wird vor allem als gemeinsames Arbeiten mehrerer Schüler*innen an einem Text verstanden und in der Praxis vielfältig umgesetzt (z.B. gemeinsames Schreiben im Plenum, in Partnerarbeit, in Peer-Feedback-Prozessen). Der Einsatz erfolgt dabei weniger auf Grundlage eines didaktischen Konzepts, sondern situationsabhängig.

Bezüglich der Anforderungen an Lehrpersonen und Schüler*innen, betonen die Befragten vor allem soziale und personale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Kompromissbereitschaft und Eigenverantwortung. Lehrpersonen nehmen dabei die Rolle als Moderator*innen und Unterstützer*innen ein, die aber dennoch klare Aufgabenstellungen, Rollenverteilungen und Strukturen vorgeben müssen.

In Bezug auf die Frage, welche Vor- und Nachteile analoge und digitale kollaborative Schreibprozesse hervorbringen, lässt sich ein vielschichtiges Bild erkennen. Analoges kollaboratives Schreiben wird als förderlich für soziale Kompetenzen sowie den Austausch unter Schüler*innen wahrgenommen und ermöglicht ein unmittelbares Feedback und eine entspannte Lernumgebung. Gleichzeitig weisen die Lehrpersonen auf ungleiche Beteiligung, Konflikte und Lärm hin. Digitales kollaboratives Schreiben wird insbesondere für seine besseren Überarbeitungs- und Feedbackmöglichkeiten und der Organisationserleichterung hervorgehoben. Einschränkungen bestehen jedoch durch technische Barrieren, mangelnde digitale und technische Kompetenz, erhöhter Vorbereitungsaufwand und der Verlust direkter sozialer Interaktion sowie motorischer Fähigkeiten.

Die letzte Frage, inwiefern Lehrpersonen den Einfluss von analogen und digitalen kollaborativen Schreibaufgaben auf den Schreibprozess wahrnehmen, lässt sich dahingehend beantworten, dass beide Formen primär als Unterstützung im Prozess, weniger im Produkt, verstanden werden. Sie dienen dazu, Schreibprozesse transparenter und partizipativer zu gestalten. Der Lernerfolg ist jedoch stark an die Zusammensetzung der Gruppe, der Kompetenzen und Motivation der Schüler*innen aber auch der didaktischen Steuerung der Lehrperson geknüpft. Analoge und digitale Arbeitsformen sind schließlich nicht als Gegensätze zu verstehen, sondern als sich ergänzende Lernformen.

Die folgende Diskussion widmet sich nun der Frage, wie sich die theoretischen Ansätze zum Schreiben und insbesondere dem kollaborativen Schreiben mit den Einstellungen und Erfahrungen der Lehrpersonen, die hier in den Interviews zum Ausdruck gebracht wurden, verbinden lassen. Im Mittelpunkt stehen dabei die Einstellungen der Lehrpersonen und deren Wahrnehmung und Umsetzung kollaborativen Schreibens sowohl in analoger als auch digitaler Form. Die Diskussion orientiert sich ebenfalls an den formulierten Forschungsfragen. Ziel dieses Vergleichs von Theorie und Empirie ist es schließlich zu überprüfen, inwiefern die beschriebenen theoretischen Konzepte kollaborativen Schreibens bereits Teil der Unterrichtspraxis sind und welche Entwicklungen, insbesondere für das digitale kollaborative Schreiben, sich für die Schreibdidaktik und den Schreibunterricht ergeben.

Ausgangspunkt der Diskussion bilden die Haltungen der Lehrpersonen gegenüber der Fertigkeit des Schreibens. Diese Perspektive ist insofern wichtig, als solche Einstellungen entscheidend dafür sind, wie Schreibprozesse geplant, begleitet und bewertet werden. Sie geben somit Auskunft über die Umsetzung kollaborativer Schreibaufgaben. Die Interviewergebnisse weisen darauf hin, dass Lehrpersonen der Kompetenz Schreiben eine relativ hohe Bedeutung beimessen, wobei die Motivation Schreiben in den Unterricht zu integrieren überwiegend extrinsisch durch Prüfungsanforderungen geprägt ist (vgl. P1, P2, P4, P5, P6, P7). Hier zeigen sich Parallelen in den Studienergebnissen von Jashari & Fojkar (2019) sowie Darwish (2016). Noe (2004) beschreibt außerdem, dass Wahrnehmungen und Einstellungen der Lehrpersonen Schülerleistungen direkt beeinflussen. Die Wahrnehmung von Schreiben als „Pflicht“ mancher Lehrpersonen kann sich demnach auf die Motivation und Leistungsentwicklung der Schüler*innen auswirken. Ähnlich können hier auch Darwishs Erkenntnisse (2016) herangezogen werden, die zeigen, dass Lehrer*innen Schreiben als wichtig bewerten, es aber ungern unterrichten aufgrund traditioneller Methoden und Lehrerzentriertheit. Dies spiegelt sich auch in den Interviews. Schreibunterricht wird teilweise belastend und sehr formal empfunden, wo wenig Raum für Kreativität bleibt. Als Folge sinkt die Motivation sowohl bei Schüler*innen als auch bei Lehrer*innen. Die befragten Lehrpersonen zeigen auch Unterschiede in der Selbsteinschätzung ihrer Schreibfähigkeit. Diese können vor dem Hintergrund der Selbstwirksamkeit erklärt werden (vgl. Parajes 1992; Philipp 2015). Lehrpersonen, die sich als kompetente Schreiber*innen sehen, integrieren Schreiben aktiver in den Unterricht. Lehrpersonen, die wiederum ihre eigene Schreibpraxis aktiv in den Unterricht einbringen, etwa durch Mustertexte (z.B. P1), setzen die von Harmer (2007) beschriebenen Rollen als Motivator, Ressource und Feedbackgeber effektiv um, während Lehrpersonen mit geringerer Praxis den Einfluss auf die Schüler*innen als begrenzt wahrnehmen. Hier zeigt sich die Verbindung zwischen Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität, wie sie auch in der Theorie beschrieben wird (vgl. Williams 2003; Jashari & Fojkar 2019).

Aufbauend auf den allgemeinen Einstellungen zum Schreiben richtet sich der Fokus nun auf das Verständnis und die Umsetzung kollaborativen Schreibens. Die empirischen Ergebnisse der Interviews lassen sich hier nahtlos in den theoretischen Rahmen kollaborativen Schreibens einordnen, denn bereits in der Definition des Begriffs zeigen sich einige interessante Erkenntnisse.

Die Lehrpersonen nehmen den Begriff wie Storch (2013), Bruffee (1984) und Harris (1994) sehr breit auf und beschreiben kollaborative Schreibaufgaben als Prozesse, wo mehrere Personen einen Text gemeinsam Schreiben. Es zeigt sich aber auch, dass Lehrpersonen den Begriff oft synonym zu Gruppenarbeit oder Peer-Feedback verwenden. Somit verwässert sich die theoretische Schärfe (siehe Ede & Lunsford 1990) in der Praxis, weil im schulischen Kontext jede Form des gemeinsamen Arbeitens am Text als kollaborativ verstanden wird. Die Lehrkräfte erkennen, dass kollaboratives Schreiben mehrere gleichzeitig stattfindende Prozesse beinhaltet, was wiederum Hayes und Flowers Schreibprozessmodell (1980, 1996) bestätigt, wo die Phasen Planen, Formulieren und Revidieren den Schreibprozess maßgeblich prägen und gestalten und soziale sowie interne Kontextfaktoren für die Umsetzung entscheidend sind. Gleichzeitig wird durch die Interviews deutlich, dass sich die Kollaboration in der Unterrichtspraxis oft in Teilphasen verschiebt (z. B. nur Feedback oder Überarbeitung). Die Zusammenarbeit findet daher nicht über den ganzen Prozess statt, sondern wird vielmehr fragmentiert umgesetzt, nicht so wie im Verständnis der Literatur. Auch in der Rollenverteilung bzw. im Verantwortungsverständnis zeigen sich wesentliche Unterschiede zwischen Theorie und Empirie. Die Lehrpersonen beschreiben häufig ein arbeitsteiliges Vorgehen, also eher ein co-authoring als co-ownership (vgl. Storch 2013; Endres 2010; Ede & Lunsford 1990). Es zeigt sich also, dass viele Lehrpersonen Kooperation mit tatsächlicher Kollaboration verwechseln.

Die Interviews verdeutlichen weiters, dass die Lehrkraftrollen sowie der Grad der Steuerung stark variieren. Während in der Theorie von einem schüler*innenzentrierten Unterricht die Rede ist, wo die Lehrperson als Moderatorin oder Unterstützerin auftritt (vgl. Bruffee 1984; Storch 2013), zeigt sich in der Empirie jedoch, dass dieses Theorieideal in der schulischen Praxis nur bedingt umgesetzt wird, wo sich sowohl lehrkraftgelenkte Formen wie dem klassengemeinsamen Schreiben als auch offene Gruppenarbeitsphasen mit hoher Schüler*innenautonomie beobachten lassen. Diese Unterschiede spiegeln sich auch im Maß der Co-Ownership (vgl. Storch 2013; Endres 2010; Ede & Lunsford 1990) wider. Autonomes Arbeiten bzw. selbstorganisierte Schreibformen begünstigen echte Co-Ownership, da die Schüler*innen selbst über Inhalte, Struktur und Überarbeitung entscheiden. In stark angeleiteten Settings wie klassengemeinsames Schreiben, wie es in den Interviews als Methode beschrieben wird, bleibt Ownership stark eingeschränkt, weil die Inhalte und auch Verantwortung teilweise bei den Lehrpersonen liegen.

Weiters geben die Interviews Aufschluss über die Zielorientierung kollaborativer Schreibprozesse. Kollaboratives Schreiben wird in der Praxis überwiegend funktional eingesetzt. Während Übungsphasen prozessorientiertes Arbeiten fördern, steuern Lehrpersonen bei der Einführung und Erarbeitung neuer Textsorten den Schreibprozess, um ein qualitativ hochwertiges Produkt zu sichern. Im Vordergrund bei letzterem steht somit die Produktorientierung. In der Theorie wird der Lernzuwachs vor allem durch Aushandlungs- und Problemlösungsprozesse im gemeinsamen Schreiben erklärt, bei denen Inhalte, sprachliche Mittel und Textstrukturen gemeinsam diskutiert und entschieden werden (vgl. Swain, 2000; Bruffee, 1984). Es zeigt sich also, dass kollaboratives Schreiben in der Praxis als didaktisches Werkzeug und anhängig vom konkreten Unterrichtsziel eingesetzt wird und weniger einem festen Umsetzungskonzept folgt. Die Lern- und Schreibkultur in der Schule ist demnach weiterhin stark produktorientiert geprägt.

Die Analyse der Interviews verdeutlicht weiters, dass die Umsetzung kollaborativen Schreibens im Unterricht stark situativ und zweckgebunden erfolgt. Lehrpersonen wählen Formen und Intensität der Zusammenarbeit je nach Unterrichtszielen, Leistungsanforderungen und zeitlichen Rahmenbedingungen aus. So wird der Ansatz in der schulischen Praxis als kontrollierbares, didaktisches Instrument genutzt, während das theoretische Ideal eines offenen, schülerzentrierten und prozessorientierten Schreibens nur teilweise umgesetzt werden kann. An dieser Stelle ist wichtig zu erwähnen, dass diese Anpassungen und die partielle Umsetzung der Theorie nicht an einem fehlenden Verständnis oder pädagogischem Können der Lehrpersonen liegen, sondern an den strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen von Schule. Lehrpersonen wählen deshalb gezielt einzelne Elemente kollaborativer Prozesse, wie Brainstorming-Phasen oder Peer-Feedback, die sich in ihrem Unterrichtsrahmen realistisch umsetzen lassen. Insgesamt verdeutlicht dies, dass die Theorie nicht unverändert übernommen, sondern unterrichtspraktisch kontextualisiert und angepasst wird.

Hinsichtlich der Anforderungen an Schüler*innen zeigt sich in der Theorie, dass erfolgreiche kollaborative Schreibprozesse an soziale Interaktion und klare Kommunikation, insbesondere an einer ausgewogenen Rollenverteilung und gegenseitiger Abstimmung innerhalb der Gruppe gekoppelt ist (vgl. Faistauer 2000; Renkl & Mandl 1995).

Diese Annahmen stimmen auch mit den Aussagen der befragten Lehrpersonen überein, welche Teamfähigkeit, Offenheit und Kompromissbereitschaft als zentrale Voraussetzungen für den kollaborativen Schreibprozess nennen. Kollaboratives Schreiben verlangt aber auch gewisse Anforderungen an die Lehrperson. Auch hier zeigen sich Überschneidungen in der Forschungsliteratur und den Aussagen der Lehrpersonen. Wie oben bereits beschrieben, treten Lehrende als unterstützende Instanz in diesem Prozess auf, mit der Aufgabe diesen zu strukturieren, jedoch nicht zu dominieren (vgl. Bruffee 1984; Storch 2013). Dieses Verständnis spiegelt sich in den Aussagen einiger, wenngleich nicht aller (wie oben bereits beschrieben), Lehrpersonen wider, die ihre Rolle darin sehen, zwischen Anleitung und Autonomie der Schüler*innen zu balancieren.

Die Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnissen zeigt, dass einige in der Literatur genannten Vorteile kollaborativer Schreibprozesse auch in den Aussagen der Lehrpersonen erkennbar sind. In den Interviews wird deutlich, dass kollaboratives Schreiben soziale Kompetenzen sowohl voraussetzt als auch fördert. Lehrpersonen betonen, dass Teamfähigkeit, Kompromissbereitschaft und gegenseitige Akzeptanz entscheidend für einen gelingenden Prozess sind. Eine Beobachtung, die auch Faistauer (2000; 2007) beschreibt. Wenn diese sozialen Voraussetzungen erfüllt sind, kann Interaktion, wie Schmölder-Eibinger (2017: 176) hervorhebt, als „Motor der sprachlichen Entwicklung“ wirksam werden.

Einige Lehrpersonen konnten zusätzlich beobachten, dass die Zusammenarbeit eine intensive Reflexion über Sprache ermöglicht. Die Aussagen der Befragten bestätigen damit theoretische Annahmen (z. B. Swain 2000; Portmann 1993), wonach Lernzuwachs durch Austausch und Reflexion über Sprache entsteht. Weiters hebt die Literatur vor allem das Lernen „voneinander und miteinander“ (Faistauer 1997) sowie den Abbau von Ängsten und Schreibblockaden und die Förderung sozialer Kompetenzen hervor (vgl. Faistauer 1997; Lehnen 2000; Funk et al. 2014). Auch diese Aspekte konnten bei den Aussagen der befragten Lehrpersonen festgestellt werden. Die Lehrpersonen berichten nämlich, dass Schüler*innen innerhalb der Gruppe voneinander lernen und gerade schüchterne oder leistungsschwächere Schüler*innen von dieser Methode profitieren und mögliche Schreibhemmungen verhindert werden können.

Auch die theoretisch beschriebenen Vorteile digitalen kollaborativen Schreibens etwa Transparenz, Prozessbeobachtung und Ortsunabhängigkeit finden sich in den Aussagen der Lehrpersonen wieder (vgl. Elola & Oskoz 2010; Heusinger 2020). Als besonders vorteilhaft merken die Lehrpersonen die Möglichkeit der Überarbeitung in digitalen Settings an, was sich ebenfalls in der Forschungsliteratur findet (vgl. Elola & Oskoz 2010:). Sie erleben die Arbeit mit digitalen Tools demnach als entlastend, effizient und motivierend. Hinsichtlich der Nachteile beim analogen kollaborativen Schreiben verweisen theoretische Modelle vor allem auf potenzielle Kooperationsprobleme und Konflikte (vgl. Renkl & Mandl 1995). Lehrpersonen berichten in den Interviews ebenfalls von ungleicher Beteiligung oder Streit innerhalb der Gruppe als potenzielle Hürden. Darüber hinaus empfinden die Befragten praktische Faktoren wie Zeitverlust, Lärm und organisatorische Aspekte als hinderlich, die in der Theorie seltener berücksichtigt werden. Betrachtet man digitale Schreibsettings weisen sowohl Theorie als auch die Ergebnisse der Interviews auf technische Hürden und fehlende digitale Kompetenzen hin (vgl. Elola & Oskoz 2010). Lehrpersonen berichten zusätzlich vom Verlust motorischer Schreibpraxis, direkter sozialer Interaktion sowie nonverbaler Kommunikation. Vor allem letzteres wird in der Forschungsliteratur kaum abgebildet. Die Beobachtungen erweitern somit die theoretische Perspektive um eine körperlich-soziale Dimension, die in digitalen Schreibsettings an Bedeutung verliert. Dies ist eine besonders interessante Erkenntnis, da beim kollaborativen Ansatz die soziale Komponente üblicherweise stark betont wird und gerade diese hier als fehlend angemerkt wird.

Hinsichtlich der Frage, inwiefern kollaborative Schreibaufgaben als Hilfsmittel im Schreibprozess wahrgenommen werden, lässt sich feststellen, dass sich kollaboratives Schreiben als Prozesslernen (Planen, Formulieren und Revidieren) versteht (vgl. Hayes & Flowers 1980; Hayes 1996). Die befragten Lehrpersonen beschreiben, dass bei solchen Schreibaufgaben Schüler*innen beginnen, über Sprache nachzudenken und über Satzentscheidungen zu reflektieren. Dementsprechend unterstützt die Kollaboration den Schreibprozess von Schüler*innen allgemein, weil sie gezwungen sind im Austausch mit anderen über Sprache zu sprechen. Im digitalen Setting eröffnet sich zudem durch den Einsatz von diversen Tools wie GoogleDocs die Möglichkeit, den Prozess zu kontrollieren (vgl. Elola & Oskoz 2010).

Auch die befragten Lehrpersonen erleben diese Prozesskontrolle als Vorteil, jedoch liegt der Fokus weniger auf sprachlichem Lernen als auf der daraus resultierenden Effizienz, die Beteiligung und die Beiträge der Schüler*innen nachzuverfolgen. Daraus lässt sich schließen, dass sich die Wahrnehmung von „Schreiben als Lernprozess“ hin zu „Schreiben als Organisationsprozess“ verschiebt.

Schließlich stellt sich die Frage, welche Erkenntnisse sich daraus für das digitale kollaborative Schreiben im Vergleich zum analogen ergeben. Digitale Settings bieten nach der Forschungsliteratur (z.B. Elola & Oskoz 2010; Abraham 2018) durch ihre Simultaneität, Transparenz und Revidierungsmöglichkeit optimale Voraussetzungen sowie eine ideale Umgebung für kollaborative Prozesse. Die Interviews bestätigen die theoretischen Annahmen, dass kollaboratives Schreiben als ein mehrphasiger Lernprozess verstanden wird und digitale Schreibumgebungen Interaktivität, Iterativität und Rekursivität verstärken (vgl. Schaumburg 2006; Baurmann & Pohl 2011).

Insbesondere betonen die Befragten die erleichterte Umstrukturierung von Texten, etwa durch das Verschieben, Löschen oder Ergänzen von Sätzen, eine geringere Hemmschwelle zur Revision sowie eine insgesamt verbesserte Textstruktur. Diese Aspekte werden durch digitale Schreibmedien ermöglicht und verdeutlichen, dass digitale Texte deutlich häufiger und intensiver überarbeitet werden können als handschriftliche. Die interviewten Lehrpersonen beschreiben damit genau jene Überarbeitungsvorteile, die in der Forschung als zentrale Merkmale digitalen Schreibens gelten (vgl. Schaumburg 2006; Radvan 2013; Dürscheid 2020). Besonders relevant erscheint in diesem Zusammenhang die gesenkte Überarbeitungshürde, die prozessorientiertes Schreiben didaktisch überhaupt erst praktikabel macht.

Darüber hinaus zeigen die Interviews, wie digitale Schreibmedien die theoretisch beschriebene Interaktivität sowie die Verschränkung von Produktion und Rezeption (z.B. Androutsopoulos 2007; Radvan 2013; Knopf 2022) in der schulischen Praxis umsetzen. Kommentarfunktionen, beispielsweise in Google Docs oder Word Online, ermöglichen es, Feedback direkt am Text zu verorten und machen den Schreibprozess effizienter, transparenter und dauerhaft nachvollziehbarer. Zusätzlich konkretisieren die Aussagen der Proband*innen den in der Theorie beschriebenen Ansatz der Sichtbarkeit von Schreibprozessen durch Speicherung, Versionsvergleiche und Offenlegung von Zwischenständen (z.B. Schaumburg 2006; Radvan 2013).

Den Proband*innen zufolge lassen sich in digitalen Schreibsettings Beiträge einzelner Schüler*innen besser nachvollziehen, Kommentare klar zuordnen und sowohl Peer- als auch Lehrpersonenfeedback bleibt sichtbar, farblich markiert und jederzeit abrufbar. Digitale Kollaboration begünstigt demnach eine bessere Beobachtung und Bewertung von Schreibhandlungen.

Die Aussagen der befragten Lehrpersonen bestätigen außerdem das Verständnis digitalen Schreibens als multimediale Praxis und heben die Integration digitaler Ressourcen als weiteren Mehrwert des digitalen kollaborativen Schreibens hervor. Sie verdeutlichen, dass Schreiben über den reinen Text hinaus geht und medial erweitert wird, indem im Schreibprozess auf das Internet, Zitate und Bilder zurückgegriffen kann. Aspekte, die auch in der Theorie als Vorteil digitalen Schreibens genannt werden (vgl. Schaumburg 2006; Lobin 2014; Steinhoff 2022). Schließlich weisen die Proband*innen auch darauf hin, dass digitale Schreibmedien durch den Einsatz von Rechtschreibprogrammen entlastend wirken und sowohl Lesbarkeit als auch Übersichtlichkeit von Texten erhöhen. Auch Radvan (2013) hebt dies in seinen Überlegungen zum digitalen Schreiben als positiven Effekte hervor.

Gleichzeitig zeigen die Interviews auch, dass Lehrpersonen diese digitalen Angebote in der Unterrichtspraxis kaum bzw. nicht in ihrer Ganzheit nutzen können. Grund dafür sind technische, kompetenzbezogene und organisatorische Hindernisse. Während Prozesssichtbarkeit, Feedbackmöglichkeiten und gemeinsame Verantwortung theoretisch als lernförderlich für das Sprach- und Schreibenlernen beschrieben werden (z.B. Talib & Cheung 2017; Pham 2023), zeigen die Interviews, dass digitale Medien im Unterricht primär zur Vereinfachung und Beschleunigung von Schreibprozessen eingesetzt werden, nicht jedoch zur systematischen Entwicklung sprachlicher Kompetenzen. Digitale Medien werden hier eher als organisatorische Stütze verwendet. Diese Ergebnisse lassen sich vor dem Hintergrund einer in der Schreibforschung lange dominierenden instrumentalistischen Perspektive deuten, in der digitale Medien primär als Werkzeuge zur Unterstützung menschlicher Schreibhandlungen verstanden werden, nicht jedoch als eigenständige Schreibmedien, die den Schreibprozess strukturell mitgestalten (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2017). Die im Theorieteil diskutierte Auffassung digitalen Schreibens als koaktive Praxis (z.B. Hirschauer 2016; Lehnert & Steinhoff 2025) scheint in der schulischen Unterrichtspraxis bislang nur begrenzt angekommen zu sein.

Zudem wird kollaboratives Schreiben in der Theorie immer wieder als Interaktion, als sozialen Akt verstanden. Aber genau diese soziale Komponente, dieses Miteinander, geht laut den befragten Lehrpersonen im digitalen Raum verloren (z.B. fehlende Face-to-Face-Kommunikation und nonverbale Signale). Digitale Lernumgebungen realisieren demnach Kollaboration im strukturellen Sinn, nicht aber im sozialen.

Hinzu kommt, dass digitale Schreibmedien in für kollaborative Schreibprozesse aufgrund fehlender Geräte, des organisatorischen und zeitlichen Aufwands sowie unzureichender digitaler Kompetenzen nur gering genutzt werden. Eine Perspektive, die in der Theorie zwar erwähnt, aber nicht als entscheidender Faktor für einen erfolgreichen Einsatz wahrgenommen wird. Es lässt sich somit festhalten, dass das Potenzial digitaler Schreibprozesse ungenutzt bleibt, solange digitale Handlungskompetenzen fehlen und Lehrpersonen in ihrem Tun institutionell, also durch entsprechende Rahmenbedingungen, nicht ausreichend unterstützt werden.

Schließlich äußerten einzelne Lehrpersonen erste Überlegungen zur Rolle Künstlicher Intelligenz im Schreibunterricht und deren möglichen Einfluss auf Schreibprozesse. Die Befragten sprechen einerseits Unsicherheiten an, inwiefern die Textproduktion in Zeiten von KI stattfinden soll. Andererseits weisen sie darauf hin, dass Schreibphasen bewusst in den Unterricht verlagert werden, um vollständige KI-generierte Texte zu vermeiden und den Schreibprozess sichtbar und kontrollierbar zu halten. Es lässt sich also beobachten, dass in der Unterrichtspraxis bereits Reaktionen auf KI-bedingte Unsicherheiten stattfinden, die in der Theorie beschrieben worden sind (vgl. Wampfler 2024; Rezat & Schindler 2025). Darüber hinaus betonen die Lehrpersonen, dass basale Schreibfertigkeiten nicht an Bedeutung verlieren dürfen und drücken damit indirekt Sorge vor einem Bedeutungsverlust des Schreibens aus. Auch hier spiegeln sich die Aussagen mit dem theoretisch beschriebenen Spannungsraum zwischen Automatisierung und Kompetenzentwicklung wider (vgl. Wampfler 2024; Rezat & Schindler 2025). Während KI hier vor allem als Ghostwriter wahrgenommen wird, zeigen bereits theoretische Modelle (z.B. Steinhoff & Lehnen 2025), dass sie auch als Partner oder Tutor in koaktiven Schreibprozessen fungieren könnte.

Abschließend lässt sich eine Diskrepanz zwischen theoretischem Potenzial und schulischer Realität in allen Bereichen dieser Arbeit beobachten. Während die Forschungsliteratur insbesondere sprachlich-kognitive Vorteile hervorhebt, zeigen sich in der Unterrichtspraxis deutliche soziale, organisatorische und systemische Grenzen.

Kollaboratives Schreiben lässt sich nur dann als lernwirksame Methode einsetzen, wenn entsprechende Rahmenbedingungen, Kompetenzen und technische Ausstattung erfüllt sind. Wohl eine der wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit ist demnach, dass kollaboratives Schreiben, sei es analog oder digital, in der Praxis weniger als Schreibmethode per se angewendet wird, sondern vielmehr als eine Kommunikations- und Sozialform.

6 Conclusio und Ausblick

In der vorliegenden Untersuchung konnte schließlich festgestellt werden, dass kollaboratives Schreiben sowohl im analogen als auch digitalen Setting zentrale Potenziale aufweist, die in der Forschungsliteratur ausführlich beschrieben werden. Insbesondere bieten digitale Schreibumgebungen aufgrund von Simultanität, Transparenz und vielfältigen Überarbeitungs- und Feedbackmöglichkeiten günstige Voraussetzungen für kollaborative Schreibprozesse. Die Ergebnisse der Interviews veranschaulichen darüber hinaus, dass digitale Settings Interaktivität, Iterativität und Rekursivität des Schreibens unterstützen und damit zentrale Merkmale prozessorientierten Schreibens verstärken.

Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass diese Potenziale in der schulischen Realität nur eingeschränkt realisiert werden können. Gründe dafür finden sich insbesondere in institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen. Kollaboratives Schreiben wird von Lehrpersonen deshalb häufig situativ eingesetzt und bleibt vielfach auf einzelne Phasen des Schreibprozesses beschränkt, etwa auf Feedback- oder Überarbeitungsphasen. Eine durchgängige kollaborative Begleitung aller Schreibphasen, eine vollständige Co-Ownership am Text sowie eine konsequente Nutzung digitaler Medien im kollaborativen Schreibprozess, wie sie in der Theorie angenommen wird, lassen sich in der Unterrichtspraxis nur teilweise umsetzen. Einschränkungen beim digitalen kollaborativen Schreiben bestehen insbesondere in technischen Barrieren, fehlender digitaler und technischer Kompetenz und ein höherer organisatorischer Aufwand. Vor allem aber geht hier die soziale Komponente (Face-to-Face-Kommunikation, nonverbale Signale, direkte Interaktion) verloren.

Die Interviews verdeutlichen zudem, dass digitale Schreibmedien im Unterricht häufig unter dem Aspekt der Entlastung und organisatorischen Effizienz genutzt werden. Im Vordergrund stehen dabei vor allem Transparenz, Nachvollziehbarkeit von Beiträgen und vereinfachte Feedback- und Korrekturprozesse. Das Potenzial digitaler Kollaboration zur gezielten Förderung von Schreib- und Sprachkompetenzen wird hingegen nur begrenzt ausgeschöpft. Digitale Schreibmedien fungieren somit vielfach als organisatorische Unterstützung, weniger als Bestandteil eines prozessorientierten Schreibunterrichts.

Sie werden somit primär als Werkzeuge verstanden und eingesetzt. Der Fokus liegt dabei weniger auf ihrem Einsatz als didaktische Mittel zur prozessorientierten Förderung des Schreibenlernens als vielmehr auf der Entlastung und Effizienz.

Zusätzlich decken die Interviews eine zentrale Spannung auf. Während kollaboratives Schreiben in der Theorie als sozialer, dialogischer und interaktiver Prozess verstanden wird, geht diese soziale Dimension im digitalen Raum teilweise verloren. Fehlende Face-to-Face-Kommunikation, nonverbale Signale und unmittelbare Interaktion führen dazu, dass Kollaboration vor allem auf struktureller Ebene stattfindet. Als Ergänzung der Theorie lässt sich demnach festhalten, dass die körperlich-soziale Dimension des Schreibens in digitalen Settings stärker in den Fokus rückt. So zeigen die Ergebnisse, dass sowohl die direkte Interaktion als auch motorische Fertigkeiten durch digitale Formate beeinflusst werden. Darüber hinaus verdeutlicht die Untersuchung, dass Lehrpersonen ihre Rolle als Moderator*innen und Unterstützer*innen zwar anerkennen, jedoch in der Praxis oftmals gezwungen sind, diese Rolle teilweise wieder abzulegen und zwischen Anleitung und Schüler*innenautonomie balancieren müssen.

Für die Unterrichtspraxis folgt daraus, dass Lehrpersonen gezielt beim Einsatz digitaler Medien unterstützt werden müssen, sowohl in Form von technischer Infrastruktur als auch durch professionelle Weiterbildung, um das ganzheitliche Potenzial digitaler kollaborativer Methoden ausschöpfen und umsetzen zu können. Die Studie betont außerdem, dass kollaboratives Schreiben unabhängig von Form oder Modus nicht als starre Methode, sondern als flexibles und kontextabhängiges Instrument verstanden werden sollte.

Schließlich lässt sich festhalten, dass theoretische Konzepte kollaborativen Schreibens als wichtige Grundlagen herangezogen werden können, ihre Umsetzung in der Praxis dennoch stark an institutionelle, organisatorische und technische Bedingungen geknüpft ist. Aufgabe der Forschung ist also sowohl die Weiterentwicklung theoretischer Konzepte sowie eine praxisnahe Anpassung, um den Anforderungen kollaborativen Lernsettings gerecht zu werden.

Abschließend ist zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung auf einer Stichprobe von acht Interviews basieren. Diese liefern zwar wertvolle Einblicke in die Perspektiven der Lehrpersonen und der praktischen Umsetzung kollaborativer Schreibaufgaben, schließen aber somit eine Generalisierung der Ergebnisse aus. Zudem wurde ausschließlich die Sicht der Lehrpersonen untersucht. Für zukünftige Forschung wäre es daher sinnvoll, die Perspektive der Schüler*innen einzubeziehen, um zu einem umfassenderen Bild über kollaborative Schreibprozesse, deren Wirksamkeit auf Kompetenzen sowie deren Relevanz in der schulischen Realität zu gelangen. Darüber hinaus konnte der Einfluss Künstlicher Intelligenz auf kollaborative Schreibprozesse in der vorliegenden Untersuchung nur am Rande berücksichtigt werden, da dieser Aspekt nicht Teil des ursprünglichen Forschungsinteresses war und sich erst im Verlauf der Interviews ergab. Sowohl bereits vorhandene Forschungsberichte in diesem Bereich als auch die vereinzelten Aussagen der Lehrpersonen deuten jedoch darauf hin, dass KI Schreibprozesse und deren Gestaltung im Schreibunterricht zunehmend beeinflussen wird, wobei das konkrete Ausmaß dieser Veränderung noch nicht abschließend absehbar ist. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, diesen relevanten Themenbereich in zukünftigen Studien gezielt aufzugreifen, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung und Förderung von Schreibkompetenz.

7 Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf: Digitale Schreib-, Präsentations- und Publikationsmedien. In: Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Möbius, Thomas (Hrsg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 269-289.

Androutsopoulos, Jannis: Neue Medien – neue Schriftlichkeit. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 54/1 (2007). S. 72–97.

Androutsopoulos, Jannis/ Busch, Florian: Register des Graphischen. Skizze eines Forschungsansatzes. In: Androutsopoulos, Jannis/ Busch, Florian (Hrsg.): Register des Graphischen. Variation, Interaktion und Reflexion in der digitalen Schriftlichkeit Berlin, Boston: De Gruyter 2020, S. 1–29.

Arenhövel, Franz: Computereinsatz im differenzierten Sprachunterricht der Grundschule. In: Mitzlaff, Hartmut (Hrsg.): Handbuch Grundschule und Computer. Vom Tabu zur Alltagspraxis. Weinheim; Basel: Beltz 1996, S. 174–180.

Baker, Joy D.: Collaborative writing. In: AORN journal 97/1 (2013), S. 4–6.

Baumann, Ina: Schnell heißt sorgfältig. Wikis als Lernmedium im Deutschunterricht. In: Computer + Unterricht 17/66 (2007), S. 42–45.

Baurmann, Jürgen: Schreiben - Überarbeiten - Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyer 2002.

Baurmann, Jürgen: Schulisches Schreiben Im Schnittpunkt von Schreibdidaktik und Schreibforschung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2003, S.249-262.

Baurmann, Jürgen/ Pohl, Thorsten: Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert/ Granzer, Dietlinde/ Behrens, Ulrike/ Köller, Olaf (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen. Berlin: Cornelsen³ 2011, S. 75–103.

Becker-Mrotzek, Michael: Im Deutschunterricht (neue) Medien sinnvoll nutzen. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 72 (2007), S. 135–146.

Becker-Mrotzek, Michael/ Böttcher, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen³ 2011.

Becker-Mrotzek, Michael/ Grabowski, Joachim/ Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann 2017.

Becker-Mrotzek, Michael/ Schindler, Kirsten: Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Schindler, Kirsten (Hrsg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke 2007, S. 7-26.

Berninger, Virginia W./ Abbott, Robert D./ Augsburg, Amy/ Garcia, Nolia: Comparison of Pen and Keyboard Transcription Modes in Children with and without Learning Disabilities. In: Learning Disability Quarterly 32/3 (2009), S. 123-140.

Bolter, Jay David: Digitale Schrift. In: Grube, Gernot/ Kogge, Werner/ Krämer, Sybille (Hrsg.): Schrift. Kulturtechnik zwischen Auge, Hand und Maschine. München: Fink 2005, S. 453-467.

Brommer, Sarah/ Rezat, Sara: Mensch-KI-Interaktion beim Schreiben. Theoretische Überlegungen zur Modellierung des Schreibprozesses. In: Weder, Mirjam/ Bubenhofer, Noah: Schreiben mit KI in der Literatur und im Alltag. Bielefeld: transcript Verlag 2025 (i. E.).

Brown, John/ Adler, Richard: Minds on fire. Open education, the long trail, and learning 2.0. In: Educause Review, 43/1 (2008), S. 16–32. <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm0811.pdf> (10.02.2025).

Bruffee, Kenneth A.: Collaborative Learning and the “Conversation of Mankind”. In: College English 476 (1984), S. 635-652.

Büntemeyer, Kirsten: Prozessorientiertes Schreiben am Computer. Oldenburg: Didaktisches Zentrum 2000.

Bubenhofer, Noah: Textgenerierende künstliche Intelligenz. Revolution oder Evolution? In: dt. Fachpublikation für zeitgemässen Deutschunterricht 4 (2024), S. 87–111.

Busch, Florian: Digitale Schreibregister. Kontexte, Formen und metapragmatische Reflexionen. Berlin: De Gruyter 2021.

Busch, Florian: Ein linguistischer Blick auf digitale Schreibpraktiken neben und in der Schule. In: Kuttner, Claudia/ Münte-Goussar, Stephan (Hrsg.): Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden 2022, S. 519-526.

Bürki, Gisela/ Stucki-Volz, Germaine: „Zu zweit allein“ – kooperatives Schreiben am Beispiel eines Klassenromans. Diskussion und Reflexion eines schulischen Schreibprojekts. In: Der Deutschunterricht 6 (2010), S. 89-95.

Calderwood, Alex/ Qiu, Vivian/ Gero, Katy Ilonka/ Chilton, Lydia B.: How Novelists Use Generative Language Models. An Exploratory User Study. 2020. <https://ceur-ws.org/Vol-2848/HAI-GEN-Paper-3.pdf> (28.02.2026).

Dale, Robert/ Viethen, Jette: The automated writing assistance landscape in 2021. In: Natural Language Engineering 27/4 (2021), S. 511–518.

Darwish, Hosam: Teachers’ attitudes and techniques towards EFL writing in Egyptian secondary schools. In: International Journal for 21st Century Education 3/1 (2016), S. 37-57.

DiCamilla, Frederick. J./ Anton, Marta: Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: A Vygotskian perspective. In: The Canadian Modern Language Review 53 (1997), S.609–633.

Donato, Richard: Beyond group. A psycholinguistic rationale for collective activity in second-language learning. Unpublished doctoral dissertation. Newark: University of Delaware 1988.

Donato, Richard: Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: Lantolf, James/ Appel, Gabriela (Hrsg.): Vygotskian Approaches to Second Language Research. Norwood, NJ: Ablex 1994, S. 33-56.

Draxler, Fiona/ Werner, Anna/ Lehmann, Florian/ Hoppe, Matthias/ Schmidt, Albrecht/ Buchek, Daniel/ Welsch, Robin: The AI Ghostwriter Effect: When Users do not Perceive Ownership of AI-Generated Text but Self-Declare as Authors. In: ACM Transactions on Computer-Human Interaction 31/2 (2024), S. 1–40.

Dürscheid, Christa: Zeichen setzen im digitalen Schreiben. In: Androutsopoulos, Jannis/ Busch, Florian (Hrsg.): Register des Graphischen. Variation, Interaktion und Reflexion in der digitalen Schriftlichkeit Berlin, Boston: De Gruyter 2020, S.31-52.

Dürscheid, Christa/ Wagner, Franc/ Brommer, Sarah: Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien. Berlin: De Gruyter 2010.

Ede, Lisa/ Lunsford, Andrea: Singular texts/plural authors. Perspectives on collaborative writing. Carbondale: Southern Illinois University Press 1990.

Elola, Idoia/ Oskoz, Ana: Collaborative Writing. Fostering Foreign Language and Writing Conventions Development. In: Language Learning and Technology 14/3 (2010), S. 51-71.

Endres, Brigitte Odile: Greifswald Virtuell. Kollaboratives Schreiben im Wiki. In: Jakobs, Eva-Maria /Lehnen, Katrin /Schindler, Kirsten (Hrsg.): Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf. Frankfurt am Main: Peter Lang 2010, S.73–90.

Faistauer, Renate: „Wir müssen zusammen schreiben!“ Eine Untersuchung zum kooperativen Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Dissertation. Universität Wien, Geisteswissenschaftliche Fakultät 1995.

Faistauer, Renate: Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Unterricht. Innsbruck: Studienverlag 1997.

Faistauer, Renate: "Ja, kannst du so schreiben" - Ein Beitrag zum kooperativen Schreiben im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck: Studienverlag 2000, S. 190–224.

Fernández Dobao, Ana / Blum, Avram: Collaborative writing in pairs and small groups. Learners' attitudes and perceptions. In: System 41/2 (2013), S. 365-378.

Flusser, Vilém: Hinweg vom Papier. Die Zukunft des Schreibens. In: Flusser, Vilém (Hrsg.): Die Revolution der Bilder. Der Flusser-Reader zu Kommunikation, Medien und Design. Mannheim: Bollmann 1995, S. 59-65.

Frederking, Volker/ Kepser, Matthis/ Rath, Matthias (Hrsg.): Log in! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. München: kopaed 2008.

Freire, Paulo: Pedagogy of the oppressed. New York, NY: Seabury Press 1970.

Fröhlich, Nadine/ Schaumburg, Heike/ Eickelmann, Birgit/ Gerick, Julia/ Drossel, Kerstin/ Domke, Marius: Die Perspektive der Schüler*innen auf das Lernen mit digitalen Medien und den Erwerb computer- und informationsbezogener Kompetenzen in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Eickelmann, Birgit/ Fröhlich, Nadine/ Bos, Wilfried/ Gerick, Julia/ Goldhammer, Frank/ Schaumburg, Heike/ Schwippert, Knut/ Senkbeil, Martin/ Vahrenhold, Jan (Hrsg.): ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann 2024, S. 117–148.

Funk, Hermann/ Kuhn, Christina/ Skiba, Dirk/ Spaniel-Weise, Daniela/ Wicke, Rainer E.: Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett-Langenscheidt 2014.

Girgensohn, Katrin/ Sennewald, Nadja: Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. Darmstadt: WBG 2012.

Habscheid, Stephan: Medien in der Pragmatik. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Deutsche Sprache 28/1 (2000), S. 126-143.

Harmer, Jeremy: How to Teach Writing. London: Pearson Education Limited 2007.

Harris, Jeanette: Toward a working definition of collaborative writing. In: Leonard, James S./ Wharton, Christine E./ Davis, Robert M. (Hrsg.): Authority and textuality. Current views of collaborative writing. West Cornwall, CT: Locus Hill Press 1994, S. 77-84.

Harrison, Colin: Digitale Literalität. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim: Juventa 2009, S.73–90.

Hayes, John R.: A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, C. Michael/ Ransdell Sarah (Hrsg.): The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications. New York, Routledge 1996, S. 1-27.

Hayes, John R./ Flower, Linda S.: Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W./ Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. London: Routledge 1980, S. 3-30.

Helm, Christoph/ Große, Cornelia: Blick ins Klassenzimmer. Deskriptive Ergebnisse. Johannes Kepler Universität Linz 2025. <https://doi.org/10.35011/KRDM-4R84>.

Heusinger, Monika: Lernprozesse digital unterstützen. Ein Methodenbuch für den Unterricht. Weinheim: Beltz 2020.

Hirschauer, Stefan: Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript 2016, S. 45–67.

Hirvela, Alan: Collaborative writing instruction and communities of readers and writes. In: TESOL Journal, 8/2 (1999), S.7–12.

Hirvela, Alan/ Belcher, Diane: Writing Scholars as Teacher Educators. Exploring Writing Teacher Education. In: Journal of Second Language Writing 16/3 (2007), S. 125–218.

Hochstadt, Christiane/ Krafft, Andreas/ Olsen, Ralph: Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag³ 2022.

Hurschler Lichtsteiner, Sibylle/ Schüler, Lisa: Tandembeitrag. Schreibtechnologien und -techniken im Wandel. Hybride Formen der Verschriftung und didaktische Implikationen. In: Lemke, Valerie/ Kruse, Norbert/ Steinhoff, Torsten/ Sturm, Afra (Hrsg.): Schreibunterricht. Studien und Diskurse zum Verschriften und Vertexten. Münster: Waxmann 2023, S. 53-60.

Imran, Muhammad/ Almusharraf, Norah: Analyzing the role of ChatGPT as a writing assistant at higher education level. A systematic review of the literature. In: Contemporary Educational Technology 15/4 (2023), S. 1–14.

Jashari, Lisjeta Thaqi/ Fojkar, Mateja Dagarin: Teachers' Perceptions of Developing Writing Skills in the EFL Classroom. In: Elope 16/2 (2019), S. 77-90.

Kim, Youjin: The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary. In: Modern Language Journal 92 (2008), S. 114–130.

Knopf, Julia: Schreiben und Digitalität. Auf dem Weg zu einer medienspezifischen Schreibdidaktik. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 69/4 (2022), S. 386-400.

Kochan, Barbara/ Lietzau, Brigitte/ Schröter, Elke: Selbstbestimmtes Schreiben mit dem Computer im entfaltenden Unterricht. In: Praxis Deutsch 128 (1994), S.28–33.

Köller, Katharina: Schreiben. In: Goer, Charis/ Köller, Katharina (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. Paderborn: Brill Fink⁴ 2023.

Kruse, Otto: Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft 2018.

Kruse, Otto/ Ruhmann, Gabriela: Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In: Kruse, Otto/ Berger, Katja/ Ulmi, Marianne (Hrsg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schulen, Studium und Beruf. Bern: Haupt Verlag 2006, S.13-35.

Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa⁵ 2022.

Lehnen, Katrin: Kooperative Textproduktion. In: Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria/ Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand (1999), S. 147-167.

Lehnen, Katrin: Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen. Dissertation. Universität Bielefeld 2000.

Lehnen, Katrin: Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen. Dissertation. Universität Bielefeld 2002.

Lehnen, Katrin: Schreiben und neue Medien. In Baumann, Jürgen/ Kammler, Clemens/ Müller, Astrid (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Friedrich 2017, S. 96–100.

Lehnen, Katrin: Kooperatives digitales Schreiben. Ko-Konstruktion, Feedback und Kommentar zwischen sozialer und automatisierter Textproduktion. In: Der Deutschunterricht 75/5 (2023), S. 18–28.

Lehnen, Katrin: Schreiben und Schreiben lassen. Zwischenräume postdigitaler Textproduktion. In: Schuster, Britt-Marie/ Bubenhofer, Noah/ Habermann, Mechthild/ Hausendorf, Heiko (Hrsg.): Germanistische Linguistik. Genese, Zustand und Zukunft eines Faches im Spiegel der RGL. Berlin, Boston: De Gruyter 2025, S. 57-79.

Lehnen, Katrin/ Torsten Steinhoff: Digitales Lesen und Schreiben. In: Androutsopoulos, Jannis/ Vogel, Friedmann (Hrsg.): Handbuch Sprache und digitale Kommunikation. Berlin, Boston: De Gruyter 2024, S. 527–546.

Lehrplan für die allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) (2023, BGBl. II Nr. 1/2023, Anlage A). Abgerufen von RIS: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>. PDF-Version: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpläne%20-%20allgemeinbildende%20höhere%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2031.10.2025.pdf>.

Lobin, Henning: Engelbarts Traum. Wie der Computer uns Lesen und Schreiben abnimmt. Frankfurt am Main: Campus 2014.

Lowry, Paul B./ Curtis, Aaron/ Lowry, Michelle René: Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. In: Journal of Business Communication 41(2004), S. 66–99.

Ludwig, Otto: Geschichte des Schreibens. Bd. 1. Von der Antike bis zum Buchdruck. Berlin: De Gruyter 2005.

Magnotto Neff, Joyce/Whithaus, Carl: Writing Across Distances & Disciplines. Research and Pedagogy in Distributed Learning. New York; London: Lawrence Erlbaum 2008.

Martin, Allan: Literacies for the digital age. In: Martin, Allan/ Madigan, Dan (Hrsg.): Digital literacies for learning. London: Facet 2006, S.2–25.

Merz-Grötsch, Jasmin: Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Seelze: Klett Kallmeyer² 2014.

Merz-Grötsch, Jasmin: Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Seelze: Klett Kallmeyer³ 2016.

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

Noe, Alva: Action in Perception. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press 2004.

Ohta, Amy: Second Language Acquisition Processes in the Classroom. Learning Japanese. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum 2001.

Ortega, Lourdes: Meaningful L2 practice in foreign language classrooms. A cognitive-interactionist SLA perspective. In: DeKeyser, Robert (Hrsg.), Practice in second language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology. New York, NY: Cambridge University Press 2007, S.180-207.

Pajares, Frank: Teachers' Beliefs and Educational Research. Cleaning up a Messy Construct. In: Review of Educational Research 62/3 (1992), S. 307-332.

Pham, Vu Phi Ho: The Impacts of Collaborative Writing on Individual Writing Skills. In: Journal of Psycholinguistic Research 52 (2023), S. 1221–1236.

Philipp, Maik: Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren⁸ 2020.

Philipp, Maik: Wirksame Schreibförderung – metaanalytische Befunde. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Grabowski, Joachim/ Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann 2017, S. 187-202.

Philipp, Maik: Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung. Tübingen: Francke 2015.

Plester, Beverly/ Wood, Clare: Exploring relationships between traditional and new media literacies. British preteen texters at school. In: Journal of Computer-Mediated Communication 14/4 (2009), S. 1108–1129.

Portmann, Paul: Zur Pilotfunktion bewussten Lernens. In: Eisenberg, Peter/ Klotz, Peter (Hrsg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett 1993, S. 97-118.

Radvan, Florian: Digitales Schreiben im Deutschunterricht. In: Lobin, Henning/ Leitenstern, Regine/ Lehnen, Katrin/ Klawitter, Jana (Hrsg.): Lesen, schreiben, erzählen. Kommunikative Kulturtechniken im digitalen Zeitalter. Frankfurt: Campus 2013, S. 107-130.

Renkl, Alexander/ Mandl, Heinz: Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. In: Unterrichtswissenschaft 23/4 (1995), S. 292–300.

Renner, Günter: Der Computer als Schreibwerkzeug. Entwicklung einer computerunterstützten Schreibumgebung für den Anfangsunterricht. Hausarbeit zum 1. Staatsexamen für das Lehramt an Grundschulen. Erlangen; Nürnberg: Univ. Erlangen-Nbg. 1996.

Rezat, Sara/ Schindler, Kirsten: KI-gestützte Textproduktion im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 52/311 (2025), S. 4-11.

Reuen, Sascha: Der Computer als Schreibwerkzeug. Theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen aus einer vierten Grundschulklasse. Frankfurt am Main: Peter Lang 1997.

Reuß, Roland: Spielräume des Zufälligen. Zum Verhältnis von Edition und Typographie. In: Text. Kritische Beiträge 11 (2006), S. 55-100.

Rico, Gabriele L.: Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln. Ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1984.

Rosa, Lisa: Welche digitale Bildung wollen wir? <http://schuleundkirche.ekir.de/2016/08/08/welche-digitale-bildung-wollen-wir/> (29.09.2021).

Schaumburg, Heike: Elektronische Textverarbeitung und Aufsatzleistung. Empirische Ergebnisse zur Nutzung mobiler Computer als Schreibwerkzeug in der Schule. In: Unterrichtswissenschaft 34/1 (2006), S. 22–45.

Schindler, Kirsten: ChatGPT oder Überlegungen zu den Veränderungen des Schreibens in der Schule. In: MiDU - Medien im Deutschunterricht 2 (2023), S. 1 – 21. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.2.5>.

Schmölzer-Eibinger, Sabine: Interaktion und kooperatives Schreiben in mehrsprachigen Klassen. Ein didaktisches Modell zur Förderung von Textkompetenz. In: Michalak, Magdalena / Kuchenreuther, Michaela (Hg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2017, S. 176–195.

Schneider, Hansjakob/ Anskeit, Nadine: Einsatz digitaler Schreibwerkzeuge. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Grabowski, Joachim/ Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann 2017, S. 283–298.

Shehadeh, Ali: Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. In: Journal of Second Language Writing 20/4 (2011), S. 286-305.

Steinhoff, Torsten: Die digitale Transformation des Schreibens. In: Knopp, Matthias/ Bulut, Necle/ Hippmann, Kathrin/ Jambor-Fahlen, Simone/ Linnemann, Markus/ Stephany, Sabine (Hrsg.): Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft. Was wir in Zukunft wissen und können müssen. Münster: Waxmann 2022, S. 143-159.

Steinhoff, Torsten: Der Computer schreibt (mit). Digitales Schreiben mit Word, WhatsApp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine. In: MiDU - Medien im Deutschunterricht 5/1 (2023), S.1–16.
<https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2023.1.4>.

Steinhoff, Torsten: Künstliche Intelligenz als Ghostwriter, Writing Tutor und Writing Partner. Zur Modellierung und Förderung von Schreibkompetenzen im Zeichen der Automatisierung und Hybridisierung der Kommunikation am Beispiel des Schreibens mit ChatGPT in der 8. Klasse. In: Albrecht, Christian/ Brüggemann, Jörn/ Kretschmann, Tabea/ Meier, Christel (Hrsg.): Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven. Berlin: Metzler 2025, S. 85–99.

Steinhoff, Torsten/ Lehnen, Katrin: Schreiben mit Künstlicher Intelligenz. Das GPT-Modell (Ghost, Partner, Tutor). In: Leseräume 11 (2025), S. 1-14.

Storch, Neomy: Patterns of interaction in ESL pair work. In: Language Learning 52/1 (2002), S. 119–158.

Storch, Neomy: Collaborative Writing. Product, process, and students' reflections. In: Journal of Second Language Writing 14/3 (2005), S. 153-173.

Storch, Neomy: Collaborative Writing in L2 Contexts: Processes, Outcomes, and Future Directions. In: Annual Review of Applied Linguistics 31 (2011), S. 275-288.

Storch, Neomy: Collaborative writing in L2 classrooms. Bristol: Multilingual Matters 2013.

Storch, Neomy: Collaborative writing. In: Language teaching 52/1 (2019), S.40-59.

Strobl, Carola/ Menke-Bazhutkina, Iryna/ Abel, Niklas/ Michel, Marije: Adopting ChatGPT as a Writing Buddy in the Advanced L2 Writing Class. In: Technology in Language Teaching & Learning, 6/1 (2024), S. 1–19.

Swain, Merrill: The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, James (Hrsg.): Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press 2000, S. 97-114.

Swain, Merrill/ Lapkin, Sharon: Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. In: Modern Language Journal 82/3 (1998), S. 320–337.

Talib, Tarmizi/ Cheung, Yin: Collaborative writing in classroom instruction. A synthesis of recent research. In: The English Teacher 46/2 (2017), S. 43–57.

Wagner, Salome/ Lachner, Andreas: Feedback - Ja, klar?! Digitale Medien zur Förderung von Schreibkompetenzen. In: leseforum.ch 3 (2021) https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/741/2021_3_de_wagner_lachner.pdf (28.02.2026).

Wampfler, Philippe: Feedback und Schreibunterstützung durch Sprach-KI. In: Pädagogik 3 (2024), S.15-19.

Wampfler, Philippe: Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017.

Weingarten, Rüdiger: Schreiben mit der Hand und Schreiben mit dem Computer. Chirographie, Typographie und Diktat. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 85 (2014), S. 133–149.

Williams, James: Preparing to teach writing: Research, theory, and practice. London: Routledge 2003.

Zhang, Meixiu: Collaborative writing in the EFL classroom. The effects of L1 and L2 use. In: System 76 (2018), S. 1–12.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schreibprozessmodell nach Hayes und Flower (1980)	7
Abbildung 2: Schreibprozessmodell nach Hayes (1996)	9
Abbildung 3: Darstellung des Forschungsprozesses	55

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Demographische Ergebnisse	58
Tabelle 2: Kategoriensystem	59

8 Anhang

A Leitfaden

A	Demografie
A1	Geschlecht
A2	Alter
A3	Schultyp
A4	Berufserfahrung (Wie viele Jahre unterrichten Sie?)
A5	Welche Schulstufen unterrichten Sie zurzeit?
B	Schreiben im Deutschunterricht
B1	Welche Rolle spielt Schreiben in Ihrem Unterricht?
B2	Welche Schreibformen oder -aufgaben setzen Sie besonders häufig ein und warum?
B3	Welche Erfahrungen oder Überzeugungen haben Ihre Art, Schreibunterricht zu gestalten, besonders geprägt?
B4	Wie sicher fühlen Sie sich selbst im Umgang mit Schreibaufgaben und inwiefern beeinflusst das Ihren Unterricht?
C	Kollaboratives Schreiben
C1	Was verstehen Sie unter kollaborativem Schreiben?
C2	Können Sie beschreiben, wie kollaboratives Schreiben in Ihrem Unterricht konkret aussieht?
C3	Was müssen Schüler*innen Ihrer Erfahrung nach können oder mitbringen, damit kollaborative Schreibaufgaben funktionieren? Was ist dabei für Sie als Lehrperson besonders wichtig?
C4	Welche Erfahrungen haben Sie bisher gemacht, die zeigen, wann kollaboratives Schreiben gut oder schwierig verläuft?
D	Analoge Formen
D1	Können Sie eine Situation beschreiben, bei dem Ihre Schüler*innen gemeinsam analog an einem Text gearbeitet haben?
D2	Was haben Sie dabei als unterstützend erlebt, was eher als herausfordernd?
D3	Welche Entwicklungen oder Veränderungen bei den Schüler*innen konnten Sie beobachten?
E	Digitale Formen
E1	Können Sie eine Situation beschreiben, in der kollaboratives Schreiben mit digitalen Medien stattgefunden hat?
E2	Welche Faktoren haben den Schreibprozess erleichtert oder erschwert?
E3	Welche Entwicklungen oder Veränderungen sind Ihnen dabei bei den Schüler*innen aufgefallen?
E4	Was unterscheidet diese Form der Zusammenarbeit aus Ihrer Sicht von analogen Formen?

B Einverständniserklärung

Zustimmungserklärung / Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Expert*in für ein Leitfadeninterview im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Titel der Masterarbeit:

Kollaboratives Schreiben im digitalen Kontext – Eine empirische Untersuchung zu Nutzung und Einstellung von Deutschlehrer*innen

Verfasserin:

Theresa Unger, BEd.

Studienkennzahl: UA 199 506 507 02

Studienrichtung: Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Deutsch

Unterrichtsfach Englisch

Kontakt: a01546068@unet.univie.ac.at

Betreuer der Masterarbeit:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer

Das Interview dient der Erhebung qualitativer Daten zur Beantwortung der folgenden Forschungsfragen:

- Welche Haltungen und Einstellungen nehmen Lehrer*innen gegenüber „Schreiben“ im Deutschunterricht ein?
- Wie wird das Konzept des kollaborativen Schreibens in analogen und digitalen Lernsettings wahrgenommen und eingesetzt?

Gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Z 2 DSG) und Art 6 Abs 1 lit. a DSGVO ist für die Durchführung und Verarbeitung dieses Interviews Ihre ausdrückliche Zustimmung erforderlich.

Ich informiere Sie hiermit über Folgendes:

- Das Interview wird aufgezeichnet und anschließend wörtlich transkribiert.
- Die Inhalte werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke im Rahmen meiner Masterarbeit verwendet.
- Ihre personenbezogenen Daten (Name, Schule, Position etc.) werden **anonymisiert**. Es werden keine Rückschlüsse auf Ihre Person oder Ihre Institution möglich sein.
- Das Transkript des Interviews wird **nicht veröffentlicht**. Falls Zitate verwendet werden, erfolgt dies in anonymisierter und sinngemäßer Form.
- Die Masterarbeit wird gemäß Universitätsgesetz veröffentlicht und in der Universitätsbibliothek zugänglich gemacht (physisch und ggf. digital).

- Die erhobenen Daten können von dem Betreuer sowie dem Beurteiler der Arbeit eingesehen werden.
- Sie haben das Recht, Ihre Zustimmung zur Verarbeitung jederzeit mit Wirkung für die Zukunft zu widerrufen. Bereits veröffentlichte Inhalte bleiben davon unberührt.
- Sie haben gemäß DSGVO das Recht auf Auskunft, Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung sowie auf Datenübertragbarkeit. Darüber hinaus steht Ihnen ein Beschwerderecht bei der Datenschutzbehörde zu (dsb@dsb.gv.at).
- Für **Fragen zum Datenschutz** wenden Sie sich bitte an den **Datenschutzbeauftragten der Universität Wien**:
 - **Dr. Daniel Stanonik, LL.M.** – *verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at*
 - Alternativ auch via *dsba@univie.ac.at*

Zustimmungserklärung

Ich erkläre mich freiwillig bereit, an dem oben genannten Interview teilzunehmen und stimme der Verarbeitung meiner Daten im beschriebenen Umfang zu.

Ort, Datum:

Name der interviewten Person:

.....

Unterschrift:

C Digitale Plattformen für kollaboratives Schreiben

Echtzeit-Editoren

- Google Docs – <https://docs.google.com>
- Word Online – <https://office.com>
- Etherpad – verschiedene Instanzen/Hosts:
 - ZUMPad - <https://zum.de/zumpad>
 - Edupad - <https://edupad.de>
 - Etherpad Lite - <https://yopad.eu>
 - Board.net - <https://board.net>

Wikis

- MediaWiki – <https://www.mediawiki.org>
- PBworks – <https://www.pbworks.com>

Blogs

- WordPress – <https://wordpress.com>
- Blogger – <https://www.blogger.com>

Visuelle Kollaborationstools

- Padlet – <https://padlet.com>
- Notion – <https://www.notion.so>