



Linguistik-Server Essen

Bastian Richter

Didaktische Konzepte zur Förderung der Schreibkompetenz in der Sekundarstufe I

©Redaktion LINSE (Linguistik-Server Essen); Erscheinungsjahr: 2008
Universität Duisburg-Essen, Campus Essen
Fachbereich Geisteswissenschaften Germanistik/Linguistik
Universitätsstraße 12, D-45117 Essen
<http://www.linse.uni-essen.de>

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	5
----------------------------	----------

Theoretischer Hintergrund

2. Schreiben im Deutschunterricht	8
------------------------------------------------	----------

2.1 Lehrplan Deutsch: Aufgaben und Ziele des Deutschunterrichts.....	8
----------------------------------------------------------------------	---

2.2 Schreibpraxis im Deutschunterricht	11
----------------------------------------------	----

2.3 Einstellung der Schüler und Lehrer zum Schreiben.....	12
-----------------------------------------------------------	----

2.4 Können Kinder und Jugendliche das Schreiben überhaupt lernen?	13
----------------------------------------------------------------------------	----

2.5 Zwischenfazit	14
-------------------------	----

3. Schreibkompetenz	16
----------------------------------	-----------

3.1 Kompetenzbegriff.....	16
---------------------------	----

3.2 Kompetenzmodelle und Sprachkompetenz	17
------------------------------------------------	----

3.3 Definition von Schreibkompetenz	18
-------------------------------------------	----

3.4 Zwischenfazit	20
-------------------------	----

4. Schreibentwicklung	21
------------------------------------	-----------

4.1 Modelle zur Entwicklung schriftlich-konzeptualer Fähigkeiten.....	22
-----------------------------------------------------------------------	----

4.1.1 Dimensionswechselmodell: BEREITER (1980).....	22
-----------------------------------------------------	----

4.1.2 Dimensionsdifferenzierungsmodell: FEILKE & AUGST (1989)	26
---------------------------------------------------------------------	----

4.1.3 Mehrdimensionales Parallelstadienmodell:

BECKER-MROTZEK (1997)	27
-----------------------------	----

4.1.4 Zusammenfassung der Schreibentwicklung	31
----------------------------------------------------	----

4.2 Textsortenwissen.....	33
---------------------------	----

4.2.1 Erzählen.....	35
4.2.2 Berichten.....	36
4.2.3 Beschreiben (Erklären, Anleiten)	37
4.2.4 Argumentieren (Erörtern).....	38
4.2.5 Textsorten außerhalb der Schulwirklichkeit	39
4.3 Zwischenfazit	40

Didaktische Konzepte

5. Drei-Säulen-Modell der Schreibförderung.....	42
5.1 Schreibprozess	43
5.1.1 Didaktische Konzepte	45
5.1.1.1 Das Verhältnis von Schreiben und Wissen	46
5.1.1.2 Was macht eine gute Schreibaufgabe aus?.....	48
5.1.1.3 Wie lässt sich der Planungsprozess eines Schülers unterstützen?.....	50
5.2 Überarbeitungsprozess.....	53
5.2.1 Ergebnisse der Revisionsforschung	53
5.2.2 Was müssen Kinder lernen, um effektiv überarbeiten zu können?	54
5.2.3 Didaktische Konzepte	55
5.2.3.1 Schreibkompetenz.....	56
5.2.3.2 Textlupe.....	58
5.2.3.3 Überarbeiten anonymer Schülertexte am Computer	60
5.2.3.4 Explizite Formulierung des Schreibziels.....	61
5.2.3.5 Checkliste und Rückmeldesystem.....	62
5.3 Beurteilungsprozess	62
5.3.1 Bewerten - Beurteilen - Benoten.....	63

5.3.2 Textqualität messen.....	64
5.3.3 Didaktische Konzepte	66
5.3.3.1 Fördernde Beurteilung.....	66
5.3.3.2 Schülerselbstbewertung: Portfolio	68
5.4 Zwischenfazit	70

Eigene Anregungen

6. Rückschlüsse für den Schulalltag: Das Schreiblernbuch

als eigenes Konzept für die Schule	71
6.1 Aufbau des Schreiblernbuchs.....	72
6.2 Einsatz des Schreiblernbuchs	73
6.3 Zwischenfazit: Vor- und Nachteile des Konzeptes	75
7. Resümee	77
8. Literaturverzeichnis.....	79
9. Abbildungsverzeichnis.....	83

1. Einleitung

Wenn Kinder in die Schule kommen, sind ihre großen Ziele Lesen- und Schreibenlernen. Diese Fähigkeiten bedeuten ein Stück mehr Freiheit, da sie die Teilnahme an schriftlichen Kommunikationsprozessen ermöglichen.¹ Lesen und Schreiben sind zentrale Schlüsselkompetenzen des gesellschaftlichen Alltags. Ohne die entsprechenden Fertigkeiten wird es in unserer schriftsprachlichen Gesellschaft immer schwerer, am Leben teilzunehmen. Das Lesen- und Schreibenlernen ist damit eine grundlegende Aufgabe der schulischen Erziehung und Bildung.

Die PISA-Ergebnisse zeigten jedoch, dass der tatsächliche Bildungsstand in Deutschland hinter den Ansprüchen zurücksteht. Ziel von PISA war es, die Anforderungen der Industriestaaten an die einzelnen Individuen zu erfassen und zu testen, inwieweit die kommende Generation auf diese Herausforderungen der Zukunft vorbereitet ist.² Daher machte man die getesteten Fertigkeiten der Schüler an Kompetenzen fest, die es in der Schule zu erwerben gilt. Nach den PISA-Untersuchungen haben diese Kompetenzbegriffe in der Schule verstärkt Einzug erhalten. Dies wird durch die neuen zentralen Abschlussprüfungen nach der Sekundarstufe I und dem Zentralabitur deutlich. PISA deckte unter anderem Defizite im Bereich der Lesekompetenz auf.³ Dies hat erhebliche Auswirkungen auf weitere schriftliche Kommunikationsformen, wie dem Schreiben. Das Schreiben ist nicht nur im Deutschunterricht wesentliches Werkzeug für den Zugriff zu wichtigen Inhalten, sondern hat in fast allen Fächern eine hohe Relevanz. Daher werde ich in meiner Arbeit den Fokus auf die Förderung der Schreibkompetenz lenken.

„Schreiben lernt man nur durch Schreiben!“⁴

Dies ist eine häufig verwendete Floskel der Schreibdidaktik. Doch inwieweit lässt sich diese Maxime empirisch stützen, und welche Rückschlüsse ergeben

¹ vgl.: MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2001): Schreiben als System. Band 2: Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse, Seite 19.

² vgl.: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Seite 93 ff.

³ vgl.: PISA-Konsortium Deutschland (2004), Seite 11.

⁴ FIX, MARTIN (2006): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht, Seite 11.

sich für die Lehrkörper? Die öffentliche Debatte um PISA brachte in den letzten Jahren einige neue Impulse für die Schreibforschung.

In meiner Arbeit wird es vor allem um die zentrale Frage gehen, was der Deutschunterricht bezüglich der Schreibförderung leisten kann. Ziel ist es, didaktische Konzepte zur Förderung der Schreibfähigkeit von Schülern der Sekundarstufe I vorzustellen.

Ich möchte darauf hinweisen, dass meine Arbeit keine Entwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen berücksichtigt. Die didaktischen Konzepte richten sich an den größten Teil der Schülerschaft, ohne eine Idealisierung der Schreibentwicklung suggerieren zu wollen. Dabei werde ich, gemäß meinem Studium, die Schulformen des Gymnasiums und der Gesamtschule besonders berücksichtigen.⁵

Zunächst werde ich auf die Rolle des Schreibens in der Schule eingehen. Was wird in der Schule eigentlich unter Schreiben verstanden, und welchen Anforderungen sollen die Schüler am Ende der Sekundarstufe I gerecht werden? Ein Blick auf den entsprechenden Lehrplan soll die passenden Antworten liefern. Des Weiteren möchte ich darauf eingehen, wie sich die tatsächliche Schreibpraxis in der Schule darstellt. Die Motivation der Schüler und Lehrer kann dabei besonders wichtig sein und soll deshalb mit berücksichtigt werden. Eventuelle Differenzen zwischen der Theorie des Lehrplans und der Praxis in der Schule sollen hier erste Anknüpfungspunkte liefern.

Ferner werde ich den Begriff der Schreibkompetenz definieren und anschließend auf die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten eingehen. Dies soll helfen zu erkennen, wie sich Schreibkompetenz entwickelt und welche Fertigkeiten dabei nötig sind. Dazu werde ich auf die gängigsten Textsorten in der Schule eingehen, um darzustellen, welche Aufsätze in der Schule häufig verlangt werden. Aus der Schreibentwicklungsforschung sollen sich weitere Ansätze für die Förderung der Schreibkompetenz ergeben, die ich in dem darauf folgenden Kapitel aufgreifen werde. Grundlage der Überlegungen zur Schreibkompetenzförderung wird das Drei-Säulen-Modell von PETER SIEBER sein. Dabei werde ich die wesentlichen Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schreibkompetenz mit entsprechenden didaktischen Konzepten darstellen.

Im Anschluss werde ich die Ergebnisse mittels einer schematischen Illustration zusammenfassen. Auf Grundlage dieser Resultate werde ich ein eigenes

⁵ Die Sekundarstufe I der Realschule passt ebenfalls zu den angegebenen Schulformen.

Konzept entwerfen, das verschiedene Konzepte zur Schreibkompetenzförderung vereint.

Letztlich werde ich die Ergebnisse in einem Resümee zusammenfassen, wobei ich speziell auf die Rückschlüsse für den schulischen Alltag eingehen werde.

Bezüglich der Strukturierung meiner Arbeit möchte ich noch bemerken, dass ich am Ende eines jeden Hauptkapitels ein Zwischenfazit anschließe. Dadurch sollen die wesentlichen Erkenntnisse festgehalten werden. Die entstehenden Fragen werden die Grundlage für das jeweils folgende Kapitel sein.

Zusätzlich weise ich darauf hin, dass ich im Folgenden bei allen Formen des grammatischen Geschlechts immer männliche und weibliche Individuen gleichermaßen mit einbeziehe.

2. Schreiben im Deutschunterricht

Zu Beginn meiner Arbeit möchte ich mich damit auseinandersetzen, was der Deutschunterricht unter **Schreiben** versteht. Welche Vorgaben gibt der Lehrplan, und welchen Anforderungen sollen die Schüler am Ende der Sekundarstufe I gerecht werden?

Ich möchte versuchen, durch einige Untersuchungsergebnisse festzustellen, ob die Theorie des Lehrplans mit der schulischen Wirklichkeit übereinstimmt. Können die Anforderungen von den Schülern erfüllt werden, und wie sieht die Schreibpraxis in der Schule aus? Dazu möchte ich die Motivation der Schüler bezüglich des Schreibens berücksichtigen. Die Motivation der Schüler kann für eine Förderung entscheidend sein. Aus diesem Grund möchte ich die Meinungen der Schüler zum Schreiben nicht unberücksichtigt lassen. Des Weiteren werde ich die Frage stellen, ob Kinder und Jugendliche das Schreiben überhaupt lernen können. Diese Frage scheint banal, ist aber nicht unbegründet. Wenn man eine Förderung der Fähigkeit des Schreibens anstrebt, muss man sich die Rolle des Schreibens im Unterricht vor Augen führen. Die Frage, ob und wie das Schreiben erlernbar ist, lässt sich nicht leicht und eindeutig klären. Bei der Beantwortung dieser Frage sollen Ergebnisse aus der Schreibforschung helfen. Letztlich werde ich am Ende dieses einführenden Kapitels zu einem kurzen Zwischenfazit kommen.

2.1 Lehrplan Deutsch: Aufgaben und Ziele des Deutschunterrichts bezüglich des Schreibens

Das Schreiben hat drei Funktionen: Neben der Möglichkeit zur Kommunikation entlastet es das Gedächtnis und erfüllt somit eine Speicherfunktion. Zum anderen können durch das Schreiben neue Erkenntnisse gestiftet werden. Der Schreiber kann sich komplexe Zusammenhänge schreibend erarbeiten.⁶

Das Schreiben zählt in der Schule also zu den wesentlichsten Schlüsselkompetenzen. Die Lehrpläne liefern Vorgaben dafür, was im Unterricht inhaltlich und methodisch geschehen soll. Auch wenn nicht alle Lehrer die Lehrpläne

⁶ vgl.: BECKER-MROTZEK, MICHAEL: Das Universum der Textsorte in Schülerperspektive. In: Der Deutschunterricht 1/2005, Seite 69.

regelmäßig lesen, so erreichen die curricularen Vorgaben die Schule zumindest in Lehrerkonferenzen, Lehrerweiterbildungen, Schulbüchern oder anderen Lernmaterialien.⁷ Daher ist es sinnvoll, den Lehrplan bezüglich des Schreibens zu untersuchen. In dem Kernlehrplan für das Gymnasium in NRW wird die Aufgabe des Deutschunterrichts wie folgt beschrieben:

„Der Deutschunterricht im Gymnasium hat die Aufgabe, die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, d.h. ihre Verstehens-, Ausdrucks- und Verständigungsfähigkeit weiterzuentwickeln.“⁸

Der Deutschunterricht soll an die erworbenen Fähigkeiten aus der Grundschule anknüpfen und diese ausbauen. Die umfassenden Aufgaben des Deutschunterrichts sind in vier Bereiche unterteilt: Neben dem **Schreiben** zählen das **Sprechen und Zuhören**, der **Umgang mit Texten und Medien** und die **Reflexion über die Sprache** zu den Teilgebieten.⁹ Nach Beendigung der Sekundarstufe I sollten die Schüler in der Lage sein, ihre Sprache mündlich und schriftlich differenziert zu gebrauchen.¹⁰ Das bedeutet u. a., dass sie in der Lage sein sollten, situations- und adressatengerecht zu schreiben. Durch das Lernen bestimmter Schreibformen entwickelt sich die Argumentations- und Analysefähigkeit der Schüler.¹¹ Dabei geht es nicht nur darum, dass Schüler ihre Texte bestimmten Formen entsprechend gestalten, sondern der Unterricht sollte ebenfalls kreative Schreibprozesse fördern. Im Lehrplan wird daher zwischen „**Schreiben als Prozess**“, „**Texte schreiben**“ und „**Produktionsorientiertem Schreiben**“ unterschieden.¹² Beim *Schreiben als Prozess* werden Tätigkeiten vor der eigentlichen Textproduktion mit einbezogen. Dabei soll es um Informationsbeschaffung aus Bibliotheken oder aus dem Internet gehen sowie um formale Aspekte, wie zum Beispiel der Blattaufteilung bei Briefen. Hierbei ist offensichtlich, dass die Schreibforschung bereits Einzug in die Lehrpläne erhalten hat. Der dargestellte Teilaspekt unterstreicht den Prozesscharakter des Schreibens und bezieht die Phase der Textplanung, der Textniederschrift und der ~~Überarbeitung als eigenen Prozess mit ein.~~ Unter den Punkt *Texte schreiben*

⁷ vgl.: BAURMANN, JÜRGEN (1995): Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen. In: BAURMANN, JÜRGEN/WEINGARTEN, RÜDIGER (Hg.: Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte, Seite 51.

⁸ Kernlehrplan für das Gymnasium (2004) – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Seite 11.

⁹ vgl.: Kernlehrplan Deutsch (2004), Seite 13.

¹⁰ vgl.: Kernlehrplan Deutsch (2004), Seite 11.

¹¹ ebd.

¹² Kernlehrplan Deutsch (2004), Seite 15 f. (Fettdruck im Original).

Punkt *Texte schreiben* fallen Textsorten und Schreibformen, die von den Schülern beherrscht werden sollen. Die Schüler sollen sowohl lineare als auch nicht-lineare Texte verfassen können. Angestrebte zu beherrschende Schreibformen sind das Informieren, Argumentieren, Appellieren und Untersuchen.¹³ Die Schüler sollen einen Text analysieren und sprachlich angemessen darstellen können. Mit einer sprachlichen Angemessenheit ist eine strukturierte, verständliche, sprachlich variable und stilistisch stimmige Darstellung gemeint.¹⁴ Die Texte sollen hierbei nicht nur handschriftlich verfasst werden, sondern verstärkt auch mit neuen Medien, wie E-Mails oder Chatrooms, erstellt werden.¹⁵

Zum *produktionsorientierten Schreiben* zählt der Lehrplan das Erzählen und das kreative Schreiben.¹⁶ Das Schreiben ist folglich sehr vielschichtig, und die Schüler sollen umfassende Fertigkeiten zum Ende der Sekundarstufe I ausgebildet haben.

Der Lehrplan bietet hierzu eine Reihe von Methoden und Arbeitstechniken, um die gesetzten Ziele zu erreichen. Die Schüler sollen sich im Laufe der Schuljahre die entsprechenden Arbeitspläne und Konzepte aneignen. Sie sollen angehalten werden, ihre Texte selbst zu überarbeiten und die Wirksamkeit der sprachlichen Angemessenheit überprüfen.¹⁷ Dabei gilt es, die Einhaltung orthografischer und grammatischer Normen stets zu kontrollieren. Eine wichtige Methode ist, laut Lehrplan, die Durchführung von Schreibkonferenzen oder Schreibwerkstätten.¹⁸ Zum Zusammenstellen von Arbeitstechniken sollen die Schüler Portfolios mit Kriterienlisten für die entsprechenden Anforderungen erstellen.¹⁹ Die dargestellten Methoden sind sehr knapp und stichwortartig formuliert. Die Umsetzung der Ziele liegt vor allem beim Lehrkörper. Dies kann sehr positiv sein, wenn die Lehrer ihre eigenen Vorstellungen in den Unterricht einbringen können. Es kann allerdings zu einer Unsicherheit führen, wenn es keinen klaren Konsens über die Methoden und Arbeitstechniken gibt. Daher möchte ich im Folgenden darstellen, inwieweit die Theorie im Unterricht Anwendung findet.

¹³ ebd.

¹⁴ vgl.: Kernlehrplan Deutsch (2004), Seite 16.

¹⁵ ebd.

¹⁶ ebd.

¹⁷ ebd.

¹⁸ ebd.

¹⁹ ebd.

2.2 Schreibpraxis im Deutschunterricht

Eine Untersuchung von HANSER und MAYOR (1994) erlaubt einen Einblick in die Unterrichtspraxis bezüglich des Schreibens. Die Wissenschaftler ließen Schüler über einen Zeitraum von elf Monaten Schreibtagebücher führen. Darin sollten die Schüler aufschreiben, was sie im Unterricht und was zu Hause schreiben mussten. Aus den Aufzeichnungen der Schüler ergaben sich drei Differenzierungen:²⁰

Schüler schreiben erstens nach Diktat, d.h. sie schreiben einen vorgesprochenen Text oder Stichworte. Schüler schreiben zweitens ab, d.h. sie notieren sich Stichworte und Skizzen von der Tafel oder vom Overhead-Projektor und übertragen diese in ihr Heft. Als drittes fanden selbstständige Schreibprozesse Erwähnung.

Die Wissenschaftler stellten fest, dass den Schülern generell zu wenig Zeit zum Schreiben gewährt wird. Beim Abschreiben werden die Schüler vom Lehrenden oft unter Zeitdruck gesetzt, indem der Lehrer bereits neue Informationen mitteilt, während sich viele Schüler noch Stichworte ins Heft machen. Des Weiteren fehle den Schülern die Zeit, eigene Texte zu schreiben. Auffallend sei in diesem Zusammenhang, dass vielen Schülern die Fähigkeit fehle, sich sprachlich angemessen auszudrücken. Offenbar bietet der Unterricht nur wenige Übungsmöglichkeiten an. Der Druck, dem die Schüler ausgesetzt werden, äußert sich in der Art, wie geschriebene Texte im Unterricht zum Einsatz kommen. Müssen die Schüler einen Aufsatz vorbereiten, dient dieser meist als Mittel zur Notengewinnung. Die Aufsätze werden vorgetragen und die Qualität von den Lehrern bewertet, um die Mitarbeitsnote der Schüler rechtfertigen zu können.

Weitere interessante Einblicke in die schulische Schreibpraxis liefert zudem eine Studie von MERZ-GRÖTSCH (2001). Etwa 150 Schüler der Mittelstufe verschiedener Schulformen wurden zu ihrem Schreibverhalten im Deutschunterricht befragt. MERZ-GRÖTSCH wollte durch die Befragung unterschiedlicher Schüler herausfinden, ob es allgemeingültige Muster zur Einstellung der Schüler gegenüber dem Schreiben gibt.²¹ Es wurden dabei

²⁰ MERZ-GRÖTSCH (2001), Seite 48 f. in Anlehnung an: HANSER, C. / MAYOR, G.A. (1994): Beobachtungen und Einschätzungen an den Mittelschulen. In: SIEBER, P. (Hrsg.): Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Band 12, Seite 111-139.

ler gegenüber dem Schreiben gibt.²¹ Es wurden dabei Schüler aus allen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I befragt.²² Die zuvor gewonnenen Erkenntnisse von HANSEN und MAYOR konnten in der Studie bestätigt werden. Auf die Frage, wann die Schüler im Deutschunterricht schreiben müssen, ließ sich eine ähnliche Kategorisierung vornehmen: Die Schüler gaben an, bei der Textproduktion vor allem Aufsätze und Diktate schreiben zu müssen.²³ Interpretationen haben ebenfalls einen erheblichen Stellenwert. Weiterer Schreib Anlass seien zudem Aufgaben von Arbeitsblättern oder aus dem Sprachbuch. Eine große Rolle spielt augenscheinlich immer noch das reine Abschreiben. Die Schüler gaben an, längere Texte aus dem Schulheft abschreiben zu müssen. Schüleraussagen, wie z.B. „Beim Abschreiben ist die Klasse halt friedlicher als beim Diskutieren“, unterstreichen die negative Wahrnehmung des Schreibens bei einer Vielzahl von Schülern.²⁴ Die Schüler bringen sogar Verständnis dafür auf, wenn der Lehrer die Klasse aus disziplinarischen Gründen schreiben lässt. Das Schreiben wird also auch als eine Form der Bestrafung und Disziplinierung eingesetzt, was dazu beitragen kann, dass ungern geschrieben wird. Diese Verfahrensweisen werden direkte Auswirkungen auf die Einstellung der Schüler bezüglich des Schreibens mit sich bringen.

2.3 Einstellung der Schüler und Lehrer zum Schreiben

Wenn man über Schreibförderung nachdenkt, kann es entscheidend sein, welche Einstellung und Motivation die Beteiligten mitbringen. Zu dieser Frage liefert die Studie von MERZ-GRÖTSCH ebenfalls Antwort. Auffallend war die weit verbreitete Meinung, dass das Schreiben nicht erlernt werden könne. Jeder dritte Schüler war der Ansicht, man könne sich nicht auf Aufsätze vorbereiten.²⁵ Eine solche Schüleraussage zeigt, dass vielen offenbar die Strategien fehlen und sie das Schreibenüben nicht gewohnt sind. 15% der Schüler erklärten daher, sich auf Aufsätze für Klassenarbeiten nicht vorzubereiten.

Zudem scheint das Schreiben in der Schule sehr unterschiedlich bewertet zu werden. Etwa 50% der befragten Schülerschaft schreibt gerne, doch 48% gaben an, dies nicht gerne zu tun. Für die These, dass Kindern häufig die pas-

²¹ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2001), Seite 101.

²² vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2001), Seite 122.

²³ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2001), Seite 147.

²⁴ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2001), Seite 146.

²⁵ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2001), Seite 163.

senden Strategien zur Verbesserung der Schreibkompetenz fehlen, spricht das Untersuchungsergebnis bezüglich der Methoden im Schreibunterricht. Die Schüler konnten sich zum größten Teil nicht an Methoden zur Durchführung oder Nachbereitung von Textproduktionen erinnern.²⁶ Sie lernen daher nicht, dass ihre eigenen Texte verbessert werden können. Kreative Schreibprozesse kennen offenbar ebenfalls die wenigsten aus dem Deutschunterricht, sondern allenfalls aus dem Ethikunterricht.²⁷ Die Themen der Aufsätze treffen zu selten das Interesse der Schüler und stellen kaum reale Schreibsituationen dar. 80% der Schüler gaben an, dass der Adressat ihrer Aufsätze die Lehrperson sei.²⁸ Die unterschiedlichsten Funktionen des Schreibens werden folglich nicht gänzlich erfasst. Zudem wird die Chance nicht genutzt, die Lebenswirklichkeit der Schüler mit einzubeziehen. Bei der Studie erklärten die Schüler, mehr über die eigene Person schreiben zu wollen. Es gibt offenbar in diesem Bereich noch nicht ausgeschöpfte Potentiale. Für den Unterricht ergeben sich aus den Umfrageergebnissen einige Anknüpfungspunkte, auf die ich später zurückgreifen werde.

Festzuhalten bleibt zunächst, dass den Schülern die Einsicht fehlt, den eigenen Text verbessern zu können. Die Schüler erfassen nicht die einzelnen Prozesse des Schreibens, was auf den Unterricht zurückzuführen ist. Des Weiteren scheint die Lehrperson zu weit im Mittelpunkt zu stehen, da viele Schüler den Lehrer als Hauptadressat ihrer Texte betrachten und ihre eigene Lebenswirklichkeit oft unberücksichtigt bleibt.

2.4 Können Kinder und Jugendliche das Schreiben überhaupt lernen?

Bevor ich mich den verschiedenen Methoden zur Schreibförderung widme, möchte ich noch auf die Frage eingehen, ob Kinder das Schreiben überhaupt lernen können.

Festzuhalten ist zunächst, dass für das Schreiben eine enorme Abstraktionsfähigkeit nötig ist.²⁹ Das bedeutet, etwas Konkretes der gesprochenen Sprache muss in abstrakte Zeichen übertragen werden. Dabei muss der Schreiber

²⁶ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2001), Seite 217.

²⁷ vgl.: ebd.

²⁸ MERZ-GRÖTSCH (2001), Seite 221.

²⁹ vgl.: BAURMANN, JÜRGEN (2002): Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen - Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik, Seite 9.

„eine Vorstellung vom späteren Leser“ entwickeln.³⁰ Lange Zeit zählte dabei allein das Ergebnis der Produktion. Dabei ließen sich kaum Erkenntnisse über Schreiberwerbsprozesse finden. Doch seit Beginn der 1980er Jahre hat die Diskussion zur Entwicklung der Schreibfähigkeit neue Belebung erhalten.³¹ Die Prozesse während des Schreibens wurden in zahlreichen Modellen darzustellen versucht. Man konnte dadurch Aussagen über die Entwicklung der Schreibfähigkeit treffen. Durch die Unterteilung des Schreibens in einzelne Teilprozesse lassen sich notwendige Kompetenzen besser erkennen. Theoretisch sollen die einzelnen Gebiete erkannt und gezielt gefördert werden können. Der theoretische Ansatz, der sich auch im Lehrplan widerspiegelt, sollte durch didaktische Konzeptionen in den Unterricht integriert werden. Im Folgenden muss es daher darum gehen, die einzelnen Fertigkeiten für das Schreiben aufzuzeigen. Erst dann lassen sich konkretere Rückschlüsse für den Unterricht ziehen. Doch zuvor sollen die wesentlichen Ergebnisse aus dem ersten Kapitel kurz zusammengefasst werden.

2.5 Zwischenfazit

Der Deutschunterricht soll die Schüler zum sprachlichen Handeln befähigen. Das Schreiben stellt dabei eine besondere Form dieses Handelns dar. Die angestrebten Kompetenzen werden im Lehrplan klar formuliert. Dabei wird darauf hingewiesen, dass Texte „aus sehr unterschiedlichen Prozessen resultieren.“³² Die Ergebnisse aus den vorgestellten Studien zeigten jedoch, dass die Schüler im Unterricht relativ wenig Zeit für das Schreiben erhalten und die geforderten Textsorten nicht so vielfältig sind wie im Lehrplan gefordert. Der Anteil des reinen Abschreibens (von der Tafel oder von Folien) ist relativ hoch. Das Abschreiben kann die Schreibfähigkeit allerdings nicht erhöhen. Die geforderte Abstraktionsfähigkeit verliert dabei an Bedeutung, und der Schreiber muss sich nicht in eine zukünftige Leserperspektive hineinversetzen. Außerdem war bemerkenswert, dass sehr viele Schüler davon ausgehen, das Schreiben könne nicht erlernt oder verbessert werden. In der Schule gibt es

³⁰ ebd.

³¹ vgl.: FEILKE, HELMUTH (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptualer Fähigkeiten. In: BREDEL, URSULA / GÜNTHER, HARTMUT / KLOTZ, PETER / OSSNER, JAKOB / SIEBERT-OTT, GESSA (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1, Seite 178.

³² BAURMANN (1995), Seite 55.

bezüglich der Schreibförderung noch nicht ausgeschöpfte Potentiale. Doch bevor methodische Schlussfolgerungen für die Sekundarstufe I gezogen werden, müssen wir den Blick noch weiter zurück lenken, um konkrete Anknüpfungspunkte für den Unterricht aufzuzeigen. Dazu werde ich zunächst die angestrebte Schreibkompetenz genauer definieren.

3. Schreibkompetenz

Bevor ich auf die Förderung von Schreibkompetenz eingehe, will ich mich dem Begriff zunächst annähern: Was bedeutet der Begriff Schreibkompetenz? Die Beantwortung dieser Frage soll Aufschluss darüber geben, welches Ziel mit Schreibunterricht verfolgt wird und wie der Begriff in der Forschung verstanden wird.

Ich werde den Begriff der Kompetenz zunächst in allgemeiner Verwendung und in Bezug auf die Sprachforschung erläutern, bevor ich Schreibkompetenz definiere.

3.1 Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff wird in der Alltagssprache sehr weitläufig verwendet. Die Definition aus dem DUDEN-Wörterbuch bekräftigt dies:

„**Kom|pe|tenz**, die; -, -en [1: lat. *Competentia* = Zusammentreffen; 2: engl. *Competence*, nach dem amerik. Sprachwissenschaftler N. Chomsky, geboren 1928]: **1. a)** Sachverstand; Fähigkeiten: ihre K. in Fragen der Phonetik ist unbestritten; Mehrere mit viel fachlicher K. ausgestattete Arbeitskreise haben sich damit befasst (Woche 4. 4. 97, 2); Das Unterrichtsgespräch ist unseres Erachtens für die Entwicklung der kommunikativen -en der Schüler (*Fähigkeit der Schüler zu kommunizieren*) unverzichtbar (Lernmethoden 37); Immer mehr verlagert sich die Gewichtung vom IQ, dem Intelligenzquotienten, auf die Betrachtung einer sozialen K. (*Fähigkeit mit anderen umgehen zu können, auf sie eingehen zu können*), [...] **b)** (bes. Rechtsspr.) *Zuständigkeit*: bestimmte -en haben [...] **2.** (Sprachw.) *Summe aller sprachlichen Fähigkeiten, die ein Muttersprachler besitzt.*“³³

Die Definition ist sehr umfassend und bietet daher aufschlussreiche Anknüpfungspunkte für meine Arbeit. Der Kompetenzbegriff spielt offensichtlich für die Beschreibung der Kommunikationsfähigkeit von Schülern und der sozialen Fähigkeit, mit anderen Menschen zu interagieren, eine bedeutende Rolle. Der

³³ DUDEN (1999): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden. Band 5, Seite 2200.

Kontext Schule findet dabei ausdrückliche Erwähnung, und die Kompetenz eines Individuums wird durch die Ergebnisse bestimmter Handlungen der Person deutlich. Der zweite Unterpunkt der Definition demonstriert zusätzlich, dass der Kompetenzbegriff in der Sprachwissenschaft eine erhebliche Rolle spielt. Eine hohe Kompetenz impliziert gute muttersprachliche Fähigkeiten.

3.2 Kompetenzmodelle und Sprachkompetenz

Der strukturorientierten Linguistik lagen zur Kompetenzbeschreibung häufig nativistische Modelle zu Grunde. Dabei gingen die Forscher davon aus, dass die Fähigkeit, die eigene Sprache annähernd perfekt beherrschen zu können, auf eine angeborene Universalgrammatik zurückgeht. Diese Annahme geht vor allem auf den Sprachforscher CHOMSKY zurück.³⁴ Dieser definierte Sprache als ein Regelsystem im Kopf des Sprechers, welches die konkrete Sprachverwendung erzeugt.³⁵ Der Sprecher erstellt dabei Sprachregeln auf der Basis von Grundsätzen, die „mehr als einmal bei der Bildung eines Satzes anwendbar sind.“³⁶ Dieses Kompetenzmodell von CHOMSKY ist eher als grammatische Kompetenz zu verstehen. Allerdings sind die Annahmen von CHOMSKY empirisch nur schwer zu beweisen.³⁷ Der aktuellen Forschung liegen daher empirische Kompetenzmodelle zu Grunde. Kompetenz wird dabei als Fähigkeit verstanden, „sich in authentischen Anwendungssituationen zu bewähren, das heißt, bestimmte Arten von Problemen zu lösen.“³⁸ Der Kompetenzbegriff findet sich in dieser Verwendung auch in der PISA-Studie wieder, die unter anderem zwischen mathematischer, naturwissenschaftlicher und eben muttersprachlicher Kompetenz unterscheidet.³⁹ Sprachkompetenz kann als eine Form der Problemlösekompetenz verstanden werden.

Es gibt keine allgemeingültige Kompetenz-Theorie, was unterstreicht, wie wichtig es ist, darauf einzugehen, wie der Begriff der Schreibkompetenz in der Forschung verstanden wird.

³⁴ CHOMSKY findet in der DUDEN-Definition ebenfalls Erwähnung. Siehe hierzu auch: MEYER, MARKUS (2006): Grammatische Praxis. Probleme der grammatischen Theoriebildung und der Grammatikschreibung, Seite 80 ff.

³⁵ vgl.: FIX (2006), Seite 20.

³⁶ BUSCH, ALBERT & STENSCHKE, OLIVER (2007): Germanistische Linguistik. Eine Einführung, Seite 11.

³⁷ BECKER-MROTZEK, MICHAEL & BÖTTCHER, INGRID (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Seite 52 f.

³⁸ BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 54.

³⁹ vgl.: ebd.

3.3 Definition von Schreibkompetenz

Um sich dem Begriff der Schreibkompetenz anzunähern, greife ich den Prozesscharakter des Schreibens auf, der sich bereits im Lehrplan herauskristallisiert. Zugrunde liegen hierbei die Prozesse der Planung, der Textniederschrift und der Textüberarbeitung.

Bereits für die Planung eines Textes müssen Schreiber eine Reihe von Fertigkeiten besitzen. Der Text entsteht zunächst im Kopf, wo bereits über die Sprache nachgedacht wird. Der Schreiber muss hierfür die Fähigkeit zur Abstraktion haben und eine Distanz zu dem geplanten Text aufbauen, um die Planung überdenken zu können. Der Schreiber braucht für den Planungsprozess die Befähigung zur Metakognition, durch die erst eine differenzierte Planung ermöglicht wird.⁴⁰ Der Schreiber muss dabei wissen, was von ihm erwartet wird, und den Text unter anderem nach formalen Aspekten ausrichten. Neben der Kenntnis von Textsorten müssen Musterlösungen Bestandteil einer „pragmatischen Schreibkompetenz“ sein.⁴¹ Als pragmatisch lässt sich die Schreibkompetenz bezeichnen, da sie stets in einem Handlungskontext zu sehen ist und sich in ihm bewähren muss.⁴² Für den Prozess der Textproduktion ist es notwendig, dass sich der Schreiber auf den bestimmten Schreibanlass einstellen kann. Dazu gehört, dass er sich einer Sprache bedient, die dem Leser gerecht wird.⁴³ Der Schreiber muss über Distanz zu seinem Text verfügen, um sich in die Leserperspektive versetzen zu können. Dabei achtet der Schreiber auf einen sachlogischen Aufbau und eine gute Textkohäsion. Wichtig bei der Textproduktion ist zudem die Einhaltung von „Normen und Konventionen schriftlicher Sprache.“⁴⁴ Dazu zählen Kenntnisse über die Grammatik und über die lexikalische Bedeutung der verwendeten Wörter.⁴⁵

Der dritte Prozess bezieht sich auf das Überarbeiten der eigenen Texte. Im Idealfall ist der Schreiber in der Lage, seinen Text „kritisch unter kommunikativen und formalen Gesichtspunkten zu überarbeiten.“⁴⁶ Dabei untersucht er den Text in Bezug auf die Anforderungen und die ursprünglichen Ziele des Schreibplans. Gegebenenfalls werden Änderungen am Text vorgenommen.

⁴⁰ vgl.: MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2005): Schreiben als System. Band 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick, Seite 122.

⁴¹ BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 58.

⁴² BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 56.

⁴³ MERZ-GRÖTSCH (2005), Seite 123.

⁴⁴ ebd.

⁴⁵ vgl. hierzu die Abbildung: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 59.

⁴⁶ MERZ-GRÖTSCH (2005), Seite 123.

Unter Schreibkompetenz wird die Fähigkeit verstanden, einen eigenen Text produzieren zu können. Dabei ist das reine Abschreiben nicht inbegriffen, obwohl man dabei auch Texte produzieren kann. Allerdings entfallen beim Abschreiben die Planung sowie die Textüberarbeitung. Beim Abschreiben ist keine Abstraktionsleistung erforderlich, weshalb eine derartige Textproduktion keine Schreibkompetenz beweisen würde.⁴⁷

Des Weiteren möchte ich auf die enge Verzahnung von Schreiben und Lesen hinweisen. In der Forschung wird davon ausgegangen, dass erst das Lesen von Buchstaben und Wörtern es ermöglicht, aus dem kontinuierlichen Lautstrom beim Sprechen einzelne Einheiten zu analysieren.⁴⁸

Für die Schreibkompetenz sind zudem weitere Kompetenzen erforderlich, die sich ausdifferenzieren lassen. Beim Schreiben spielt **Sachkompetenz** eine große Rolle. Der Schreiber muss Textsortenwissen haben und stilistische Standards anwenden können. Im Weiteren ist eine **Methodenkompetenz** von Bedeutung, um einen Text strukturieren und organisieren zu können. Durch die **Sozialkompetenz** beweist der Schreiber, dass er in der Lage ist, sich einem bestimmten sozialen Kontext anzupassen und die kommunikative Funktion eines Textes begriffen zu haben. Das Schreiben ist immer im Handlungskontext zu betrachten. Im Beruf hat ein Schreiben Anlass immer einen praktischen Hintergrund. Ein Jurist z.B. kann eine Anklageschrift nicht ohne Fachwissen schreiben.⁴⁹ Schreibkompetenz verlangt schon in der Schule Fachwissen über die jeweiligen Schreibenlässe. KARIN STEFFEN verweist bereits 1995 auf die veränderten Anforderungen der Gesellschaft, bezüglich des Lesens und Schreibens. Als Grund führt sie dabei die veränderten Lese- und Schreibgewohnheiten durch die Massenmedien an.⁵⁰

Die Fähigkeit, sich selbst ein realistisches Schreibziel zu setzen, da man als Schreiber seine Fähigkeiten selbst einschätzen kann, wird als **Personalkompetenz** bezeichnet.

Aus der Linguistik ergeben sich also zwei Richtungen, um Schreibkompetenz zu beschreiben. Sprachkompetenz verlangt erstens **grammatische Kompetenz**. In Bezug auf das Schreiben bedeutet dies, dass ein Schreibziel nur zu realisieren ist, wenn entsprechende sprachliche Mittel zur Verfügung stehen:

⁴⁷ BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 56.

⁴⁸ ebd. in Anlehnung an: GÜNTHER, HARTMUT (1995): Die Schrift als Modell der Lautsprache. In: OSSNER, J. (Hrsg.) (1995): Schriftaneignung und Schreiben. OBST H. 51, Seite 15-32.

⁴⁹ BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 59.

⁵⁰ STEFFEN, KARIN (1995): Schreibkompetenz. Schreiben als intelligentes Handeln, Seite 4 ff.

„von der Textebene [...] über die Satz- und Wortebene bis hin zur sprachsystematischen Richtigkeit und zur Orthografie.“⁵¹ Zur Schreibkompetenz kommt zweitens eine **pragmatische Kompetenz** hinzu. Beim Schreiben bedeutet dies, dass es handlungsbezogene Aspekte gibt. Die beabsichtigte Wirkung eines Textes kann nur durch die Berücksichtigung des Schreibzusammenhangs erreicht werden.⁵²

3.4 Zwischenfazit

Bei erworbener Schreibkompetenz ist der Schreiber in der Lage, einen bestimmten Textgegenstand im Einklang mit Zielen und Schreibabsichten darzustellen. Er kann die Charakteristika einer Textsorte und die sprachlichen Mittel schriftlich umsetzen und stellt den Sachverhalt so dar, dass das Interesse des Lesers geweckt und Wissen vermittelt wird.

Die Begriffsannäherung an die Schreibkompetenz macht deutlich, dass die Schreibprozesse erneut aufgegriffen werden. Sie bilden die Grundlage für die Definition der Schreibkompetenz. Die einzelnen Prozesse müssen dabei erlernt werden und bedürfen einer gewissen Entwicklungsphase.

Ich werde nun im Folgenden darauf eingehen, wie die Forschung die Entwicklung des Schreibens sieht, um die dargestellte Schreibkompetenz erreichen zu können.

⁵¹ Fix (2006), Seite 20.

⁵² ebd.

4. Schreibentwicklung

Beim Schreibenlernen spricht man von zwei verschiedenen Aufgabenbereichen: „dem Verschriften und dem Vertexten.“⁵³ Mit Verschriften ist das Festhalten von sprachlichen Einheiten mit den Mitteln der Schrift gemeint. In der Forschung wird in diesem Zusammenhang von Schriftspracherwerb oder Erstschreiben gesprochen. Vertexten meint hingegen „die Realisierung von sprachlichen Handlungen mittels Texten“.⁵⁴ Es wird im Folgenden ebenfalls verstärkt um das Vertexten gehen, also um die Entwicklung und Förderung textproduktiver Kompetenzen. Obwohl der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Schreibförderung in der Sekundarstufe I liegt, beziehe ich die Schreibentwicklungsprozesse ab dem jüngsten Schreibalter mit ein. Auf diesem Weg möchte ich verhindern, wichtige Entwicklungsprozesse auszuklammern. Im Zentrum dieses Kapitels soll die Entwicklung des Schreibens und der Schreibfähigkeit der Schüler stehen. In der Forschung wird dabei von **Ontogenese** gesprochen. Des Weiteren geht es um die Entwicklung des individuellen Schreibaktes im Schreibprozess – der **Aktualgenese**.⁵⁵ Das Schreibenlernen ist ein langer Entwicklungsprozess und nur schwer an ein bestimmtes Lebensalter festzumachen. Das Erlernen der Schriftsprache spielt für die Entwicklung und die Kognition eine wichtige Rolle. Das Schreiben und auch das Lesen tragen zur Entwicklung des Abstraktionsvermögens und der Perspektivübernahme bei, was die Bedeutung dieser Thematik unterstreicht.

Um fundierte Aussagen über die Förderung der Schreibkompetenz machen zu können, werde ich in diesem Kapitel die Schreibentwicklung beschreiben. Die Modelle von BEREITER, FEILKE & AUGST sowie von BECKER-MROTZEK sollen Aufschluss über die Entwicklung der Schreibkompetenz geben. Das Ziel dabei ist, einzelne Entwicklungsstufen herauszustellen und notwendige Fähigkeiten zum Eintritt in eine höhere Stufe herauszustellen, um später Rückschlüsse auf didaktische Konzepte ziehen zu können. Im Weiteren werde ich auf die Entwicklung von Textsortenwissen eingehen, da dies in engem Zusammenhang mit den Anforderungen des Kernlehrplans steht. Letztlich werde ich die wesentlichen Ergebnisse des Kapitels erneut in einem Zwischenfazit bündeln.

⁵³ BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 67.

⁵⁴ ebd.

⁵⁵ vgl.: FEILKE, HELMUT (2005): Entwicklungsaspekte beim Schreiben. In: ABRAHAM, ULF / KUPFER-SCHREINER, CLAUDIA / MAIWALD, KLAUS (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule, Seite 42.

4.1 Modelle zur Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten

In der Forschung gab es lange Zeit sehr unterschiedliche Vorstellungen über die Schreibentwicklung. Bei dem **Dornröschen-Konzept** geht man davon aus, Schreibfähigkeiten durch das Lesen von Schriftsprache wach küssen zu können. Das **Genie-Konzept** besagt hingegen, dass sich die Begabung, Texte zu schreiben, im Laufe des Lebensalters unterschiedlich ausdifferenzieren. Beide Konzepte gehen von einer natürlichen Begabung aus, die auf bestimmte Menschen beschränkt sei. Das **Mimikry-Konzept** dagegen unterstellt, dass sich das Schreiben vor allem durch Nachahmung von Textmustern entwickle.⁵⁶ Doch erst mit Beginn der 1980er Jahre rückten einzelne Fähigkeiten und Prozesse während des Schreibens in den Forschungsmittelpunkt. Zuvor ging man einzig vom Schreibprodukt aus.⁵⁷ Schreibenlernen erfordert eine Sprachanalyse, die von den Kindern geleistet werden muss. Ein Handlungs- oder Bedeutungskontext muss abstrahiert werden, um die „Konzentration auf die lautliche Seite der Sprache, (die) Gliederung semantischer Einheiten in Wörter sowie (die) Gliederung von Wörtern in Lautsegmente“ zu lenken.⁵⁸ Dabei ermöglicht erst das Sehen von Buchstaben das Hören von Phonemen.⁵⁹

4.1.1 Dimensionswechselmodell: *BEREITER (1980)*

Die Grundlage bildet das Modell von *BEREITER* aus dem Jahre 1980. Sein Modell ist prozessorientiert und wird entwicklungspsychologisch interpretiert.⁶⁰ Es wird im Zusammenhang mit bedeutenden Entwicklungspsychologen, wie zum Beispiel *PIAGET*, gesehen. Dieser versuchte, die geistige Entwicklung des Kindes in einem prozessorientierten Stufenmodell darzustellen.⁶¹ Das Modell *BEREITERS* stellt häufig die Grundlage für weitere Modelle dar, weshalb es hier Erwähnung finden soll. *BEREITER* vermeidet es, genaue Altersangaben zu den Stufen zu machen. Dies ist deswegen sinnvoll, da sich das biologische Alter

⁵⁶ vgl.: *FIX (2006)*, Seite 51.

⁵⁷ vgl.: *MERZ-GRÖTSCH (2005)*, Seite 116.

⁵⁸ *VALTIN, RENATE (1996)*: Stufen des Lesen- und Schreibenslernens. In: *HAARMANN, DIETER (Hg.)*: Handbuch Grundschule. Bd. 2: Fachdidaktik, Seite 76 - 88.

⁵⁹ *BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006)*, Seite 65.

⁶⁰ vgl.: *MERZ-GRÖTSCH (2005)*, Seite 127.

⁶¹ vgl. hierzu zum Beispiel: *GUDJONS, HERBERT (2006)*: Pädagogisches Grundwissen, Seite 117 ff.

stark vom Schreibalter unterscheiden kann.⁶² Die Dauer der Schreiberfahrungen kann bei den Kindern sehr unterschiedlich sein. Diese Annahme wird von neuen Forschungserkenntnissen gestützt, da man von 20% der Kinder ausgeht, die vor Schulbeginn bereits einzelne Wörter lesen und schreiben können.⁶³ Doch auch erwachsene Analphabeten können wiederum dieselben Probleme beim Schreibenlernen haben wie Schulanfänger.⁶⁴ BEREITER geht in seinem Modell insgesamt von fünf Entwicklungsstufen aus. Der Schreiber entwickelt sich sukzessiv von Stufe zu Stufe weiter, weshalb FEILKE bei diesem Modell vom Dimensionswechselmodell spricht.⁶⁵ Ganz nach dem Verständnis von PIAGET sieht BEREITER die Stufen nicht als unabhängig aufeinander folgende Reihenfolge, sondern als aufeinander aufbauende Stufen, die in gegenseitiger Abhängigkeit stehen.⁶⁶ Fähigkeiten werden weiterentwickelt und ausgebaut und gründen sich dabei auf bereits bestehendes Wissen. Bei der Darstellung des Modells beschränke ich mich jedoch nicht nur auf BEREITER, sondern beziehe eher die Verarbeitung der Theorie in der Schreibforschung ein. Dadurch fließt der heutige Stand des Modells mit ein. Vor allem BAURMANN und seine Erklärungen zu BEREITERS Modell sollen berücksichtigt werden.⁶⁷ Mit LUDWIG gemeinsam entwickelte BAURMANN, auf der Grundlage von BEREITERS, ein eigenes Schreibentwicklungsmodell.⁶⁸

⁶² vgl.: FEILKE (2005), Seite 43.

⁶³ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2005), Seite 119.

⁶⁴ vgl.: FEILKE (2005), Seite 43.

⁶⁵ vgl.: FEILKE (2003), Seite 181.

⁶⁶ vgl.: ULRICH, WINFRIED (2001): Didaktik der deutschen Sprache: Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden. Band 2: Schriftlicher Sprachgebrauch & Rechtschreibung und Zeichensetzung, Seite 50.

⁶⁷ BAURMANN, JÜRGEN: Aufsatzunterricht als schreibunterricht. Für eine neue grundlegung des schreibens in der schule [sic]. In: Praxis Deutsch 104/1990, Seite 10 ff.

⁶⁸ BAURMANN, JÜRGEN & LUDWIG, OTTO: Aufsätze vorbereiten – Schreiben lernen. Basistext. In: Praxis Deutsch 13/1986, Heft 80, Seite 16-22.

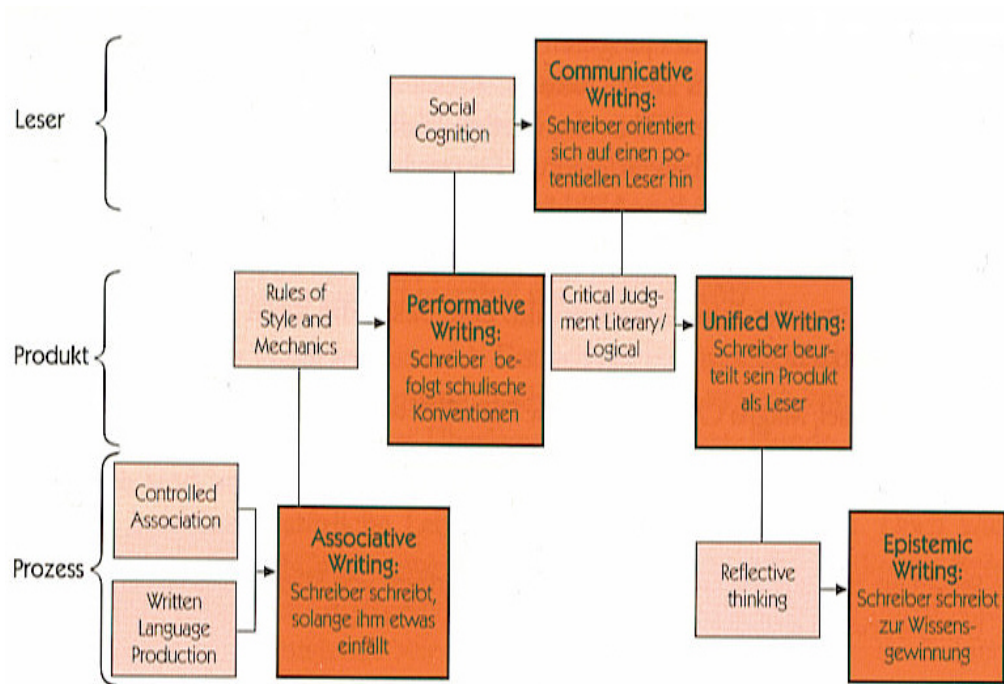


Abbildung 1: Die Grafik zeigt das Schreibentwicklungsmodell von BEREITER und ist mit deutschen Erklärungen von ULRICH ergänzt.⁶⁹

1. Bei dem *associative writing*⁷⁰ (1.Stufe) geht es überwiegend um die Prozessproblematik. Die Schreiber müssen lernen, ihre Ideengewinnung mit dem Schreiben zusammenzubringen. Es entsteht eine Aneinanderreihung von Sätzen, die nicht miteinander verknüpft sind. Die Sätze sind überwiegend listenförmig aufgestellt, da sie assoziativ aufgeschrieben werden. Es gibt noch keinen Schreibplan, der den Schreibprozess organisiert.⁷¹ Doch schon die erste Stufe setzt voraus, dass das Schreiben als handwerkliche Fertigkeit beherrscht wird. Der Schreiber muss geschriebene Sprache produzieren können. Zudem muss er Ideen und Einfälle finden, die sich schriftlich produzieren lassen.⁷²
2. Bei der zweiten Stufe, dem *performative writing*⁷³, kommt die Beherrschung von Schreibkonventionen hinzu. Die schriftliche Sprache wird in ihren Grundzügen orthografisch, grammatisch und stilistisch be-

⁶⁹ Grafik aus: ULRICH (2001), Seite 50 in Anlehnung an: BEREITER, CARL (1980): Development in Writing. In: GREGG, L. W. / STEINBERG, E. R.: Cognitive Processes in Writing, Seite 84.

⁷⁰ In der deutschen Übersetzung von BAURMANN wird vom *assoziativ-expressiven* Schreiben gesprochen.

⁷¹ vgl.: FEILKE (2005), Seite 43.

⁷² vgl.: BAURMANN (1990), Seite 9.

⁷³ in der deutschen Übersetzung von BAURMANN wird hier vom *normorientierten* Schreiben gesprochen.

herrscht. Der Schreiber ist sich bewusst, dass es Erwartungen an den Text gibt, und versucht, diese zu erfüllen. Es findet auf dieser Stufe eine erste Sensibilisierung für die Anforderungen an einen Text statt. Dennoch muss man hier eine Differenzierung vornehmen, denn Muster werden zwar übernommen, häufig aber nicht richtig beherrscht. Der eigene Text kann hier nicht kritisch überarbeitet werden.⁷⁴

3. Auf der Stufe des *communicative writing*⁷⁵ lernen die Schreiber, zunehmend adressatenorientiert zu schreiben. Sie begreifen die Möglichkeit, mittels eines Textes in Kommunikation zu treten, und erkennen Lesererwartungen. Der Perspektivwechsel vom Schreiber zum Leser entwickelt sich. Allerdings fehlt noch die selbstkritische Überarbeitung des Textes.⁷⁶
4. Die Fähigkeit eines Schreibers, den eigenen Text zu überarbeiten, lässt auf das Erreichen der vierten Stufe schließen. Beim *unified writing*⁷⁷ wird das Produkt hinsichtlich der zu erwartenden Lesererwartung überprüft. Dabei steht die kommunikative Qualität des Textes im Vordergrund. Bei Problemen sind daher Lösungen zu erwarten, die nicht den Konventionen eines Textes entsprechen.⁷⁸ Man kann hier von einem persönlichen Stil sprechen, der den Standpunkt des Schreibers erkennen lässt.⁷⁹
5. Die letzte Stufe bezeichnet BEREITER als *epistemic writing*.⁸⁰ Dabei wird das Schreiben zur Erkenntnisgewinnung eingesetzt. Der Schreiber schreibt dabei vor allem für sich selbst. Die Leserorientierung spielt eine nachrangige Rolle.⁸¹ Der Sinn des Schreibens geht über das Ziel hinaus, ein Produkt zu erschaffen. Eine größere Bedeutung hat die Suche nach Erkenntnis. Das Schreiben wird zum Mittel des Denkens. Es entstehen dabei neue Gedanken, die sich in neuen Begriffen oder

⁷⁴ vgl.: FEILKE (2005), Seite 43.

⁷⁵ In der deutschen Übersetzung von BAURMANN wird hier vom *kommunikativen* Schreiben gesprochen.

⁷⁶ vgl.: FEILKE (2005), Seite 43.

⁷⁷ In der deutschen Übersetzung von BAURMANN wird hier vom *authentischen* Schreiben gesprochen.

⁷⁸ vgl.: FEILKE (2005), Seite 43.

⁷⁹ vgl.: ULRICH (2001), Seite 51.

⁸⁰ In der deutschen Übersetzung von BAURMANN wird hier vom *heuristischen* Schreiben gesprochen.

⁸¹ vgl.: FEILKE (2005), Seite 43.

eigenen Theorien äußern können. Bei der letzten Stufe bildet sich zudem die Fähigkeit zur Reflexion weiter aus.⁸²

Bei BEREITERS Modell spielen die Problemaspekte der jeweiligen Stufe eine wichtige Rolle.⁸³ Die möglichen Schwächen des Schreibers auf der jeweiligen Stufe werden berücksichtigt. Allerdings gibt das Modell keine Aufschlüsse, was denn dazu führt, dass eine nächst höhere Stufe erreicht wird.

Diese Frage soll uns im Folgenden bei der Frage nach der Schreibförderung stärker beschäftigen. Zudem wird die Lernumgebung bei BEREITER ausgeblendet. Dies ist aber mit der Tradition PIAGETS zu erklären, der davon ausgeht, Entwicklung lasse sich als „Ordnungsaufbau“ beschreiben.⁸⁴ Die Entwicklung wird bei PIAGET durch kognitive Konflikte vorangetrieben, wodurch das soziale Umfeld keine Rolle spielt.

4.1.2 Dimensionsdifferenzierungsmodell:

FEILKE & AUGST (1989)

In dem Modell von FEILKE und AUGST rückt die „kommunikative Problemdimension ins Zentrum.“⁸⁵ Als Grundlage dient das Organon-Modell von BÜHLER, wodurch das Modell entwicklungstheoretisch interpretiert wird. In den vier Entwicklungsstufen treten schrittweise kommunikative Handlungsprobleme auf:

1. Die erste Stufe (*Expressive Problemdimension*) ist dadurch gekennzeichnet, dass sich der Schreiber subjekt- und erlebnisorientiert ausdrückt. Der Text stellt eine assoziativ entstandene Szenenfolge dar, weshalb ihm eine Kohärenz fehlt.⁸⁶
2. In der zweiten Stufe (*Kognitive Problemdimension*) orientiert sich der Schreiber stärker an der Strukturierung des Textinhalts, wodurch der Text eine höhere Kohäsion erhält.⁸⁷ Der Schreiber macht sich über die

⁸² ebd.

⁸³ vgl.: FEILKE (2003), Seite 181.

⁸⁴ FEILKE (2005), Seite 44.

⁸⁵ vgl.: FEILKE (2003), Seite 181.

⁸⁶ ebd.

⁸⁷ vgl.: FEILKE (2005), Seite 44.

Darstellung eines bestimmten Gegenstandes oder Sachverhaltes Gedanken.⁸⁸

3. Die dritte Stufe (*Textuelle Problemlösung*) zeichnet sich durch eine aktive Problemlösung des Schreibers aus.⁸⁹ Durch Probleme der Inhaltsstrukturierung ändert sich der Aufmerksamkeitsfokus des Schreibers. Er konzentriert sich verstärkt auf Muster und Textkonventionen.⁹⁰
4. Bei der vierten Entwicklungsstufe (*Soziale Problemdimension*) orientiert sich der Schreiber verstärkt am zukünftigen Leser. Das angestrebte Ziel, die Leserinteressen und die Lesereinstellung zu steuern, wird reflektiert.⁹¹ Man kann daher von einer sozialen Kohärenz sprechen. Diese Annahme gründet auf der Appellfunktion des Organon-Modells.⁹²

Da sich das Modell an Kommunikationsproblemen orientiert, gibt es eher Aufschlüsse über die Übergänge der einzelnen Stufen.⁹³ Dennoch gibt es viele Gemeinsamkeiten der Modelle. Wie bereits BEREITER gehen FEILKE und AUGST von einer ersten Phase aus, die durch assoziatives Schreiben gekennzeichnet ist. Der Weg führt dann über eine Textnormorientierung, bis die Lesererwartungen immer stärker berücksichtigt werden. BEREITERS Modell geht dabei allerdings einen Schritt weiter, da er das Schreiben als Instrument des Denkens betrachtet.

4.1.3 Mehrdimensionales Parallelstadienmodell:

BECKER-MROTZEK (1997)

BECKER-MROTZEK greift die vorherigen Modelle in seiner Theorie auf. Er erweitert diese allerdings mit der Annahme, dass Entwicklungen in den verschiedenen Problembereichen parallel verlaufen können. FEILKE bezeichnet BECKER-MROTZEKS Modell daher als „Parallelstadienmodell.“⁹⁴ In dem Modell werden drei Entwicklungsstufen in drei unterschiedlichen Dimensionen ge-

⁸⁸ Die Begrifflichkeiten sind hier an das Organon-Modell angelehnt; vgl. hierzu: BUSCH & STENSCHKE (2007), Seite 30 f.

⁸⁹ vgl.: FEILKE (2005), Seite 44.

⁹⁰ vgl.: FEILKE (2003), Seite 181.

⁹¹ ebd.

⁹² vgl.: BUSCH & STENSCHKE (2007), Seite 30.

⁹³ vgl.: FEILKE (2005), Seite 44.

⁹⁴ vgl.: FEILKE (2003), Seite 182.

schildert. Die drei zu Grunde liegenden Dimensionen bei BECKER-MROTZEK sind die *kognitive*, die *sprachliche* und die *organisatorische* Dimension. Die kognitive Dimension untersucht die Sachverhalte im Text. Es geht dabei um die Frage, welche Sachverhalte auf den verschiedenen Entwicklungsstufen auftreten und wie diese dargestellt werden.⁹⁵ Die sprachliche Dimension fokussiert die Aufmerksamkeit auf „Aspekte der Sprechhandlung.“⁹⁶ Dabei wird untersucht, wie sich der Schreiber im Laufe der Entwicklung ausdrückt. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Aufmerksamkeit „von der Illokution über die Proposition zur Perlokution“ verschiebt.⁹⁷ BECKER-MROTZEK nimmt also an, dass am Anfang die Schreibhandlung mit ihrer kommunikativen Funktion im Fokus steht. Wenn wir sprechen oder schreiben, verfolgen wir eine kommunikative Absicht.⁹⁸ Im Laufe der Entwicklung wird der Informationsgehalt eines Satzes wichtiger. Es wird verstärkt auf Dinge und Sachverhalte verwiesen, um die es im Text gehen soll. Letztlich erkennt der Schreiber die Wirkung seines Textes und weiß die Handlungen des Lesers zu beeinflussen. Der perlokutive Akt beschreibt also das Ergebnis oder die Wirkung des Schreibaktes.⁹⁹ Die organische Dimension untersucht die „Organisation der Schreibhandlung.“¹⁰⁰ Dabei stehen die Schreibprozesskompetenzen im Mittelpunkt. Nach den Erkenntnissen von BECKER-MROTZEK nimmt dabei die Reflektiertheit immer mehr zu. Dies zeige sich an einer immer stärkeren Ausdifferenzierung der einzelnen Teilhandlungen (Planen, Formulieren und Niederschreiben) des Schreibprozesses.¹⁰¹

Im Folgenden will ich versuchen, die drei Entwicklungsstufen des Modells nachzuzeichnen. Die Grundlage für BECKER-MROTZEKS Untersuchung sind Texte von Schreibern unterschiedlichen Alters, die aufgefordert wurden, eine Bedienungsanleitung für eine Stoppuhr zu schreiben.¹⁰² Das Alter der Schreiber variierte dabei vom Grundschulalter bis zum erwachsenen Schreiber. Das Ziel der Untersuchung war es, festzustellen, worin sich die Texte der jeweiligen Schreiber unterscheiden.¹⁰³ Aus diesen Erkenntnissen ging das folgende

⁹⁵ ebd.

⁹⁶ ebd.

⁹⁷ vgl.: FEILKE (2003), Seite 182.

⁹⁸ vgl.: BUSCH & STENSCHKE (2007), Seite 217.

⁹⁹ ebd.

¹⁰⁰ FEILKE (2003), Seite 182.

¹⁰¹ vgl.: FEILKE (2003), Seite 182.

¹⁰² BACHMANN, THOMAS (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in Texten von Kindern und Jugendlichen, Seite 39.

¹⁰³ BACHMANN (2002), Seite 39.

Schreibentwicklungsmodell hervor. Die Stärke des Modells besteht darin, dass es Teilaspekte der vorherigen Modelle aufgreift und durch die Parallelentwicklung ergänzt. Daher werde ich die Dimensionen und die Stufen einzeln darstellen, um die Ausdifferenzierung der Entwicklungsschritte, die das Modell darstellt, nicht zu unterschlagen.

Erste Entwicklungsstufe:

- kognitive Dimension: Im Text werden vor allem wahrnehmbare Sachverhalte geschildert. Der beobachtbare Sachverhalt wird aus der Ich-Perspektive beschrieben. Dadurch sind die Beschreibungen sehr konkret und wenig abstrakt.
- sprachliche Dimension: Es überwiegen Alltagsbegriffe im Text, und der Sachverhalt wird beschreibend dargestellt. Die Bedienungsanleitung besteht bei dieser Entwicklungsstufe aus einer Folge von verketteten und anweisenden Äußerungen. Es fließen keine anderen Textelemente (z.B. Eröffnung) mit ein.
- organisatorische Dimension: Im Text wird deutlich, dass der Schreiber den Text wenig geplant hat. Dennoch erkennt er die Kommunikationssituation und das Ziel, den Leser über die Bedienungsschritte aufzuklären.¹⁰⁴

Zweite Entwicklungsstufe:

- kognitive Dimension: Die Beschreibung der Bedienungshandlung zeichnet sich nicht mehr nur durch eine Ereignisfolge aus, sondern wird als bewusste Handlung dargestellt. Zudem findet eine Perspektivübernahme statt. Der Schreiber spricht den Leser in der Du-Perspektive an. Durch die Perspektivübernahme vergrößert sich die Distanz des Schreibers zum Text. Die Bedienungsanleitung wird zunehmend abstrakter.
- sprachliche Dimension: Neben der verwendeten Du-Perspektive wird verstärkt die Infinitivkonstruktion „um - zu“ verwendet. Der Schreiber verarbeitet die Kommunikationssituation nicht mehr nur textlich, sondern auch zunehmend sprachlich. Der Schreiber nutzt außerdem mehr Fachbegriffe. Die einzelnen Handlungen werden erklärt, wodurch unterstrichen wird, dass der Schreiber den Leser zu konkreten Handlungen bewegen will.

¹⁰⁴ BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2004): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung, Seite 295 f. Herausgegeben von: Verlag für Gesprächsforschung [<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2004/pdf/schreiben.pdf>, Zugriff am 14.05.2007]. Das PDF-Dokument ist identisch mit der ersten 1997 als Print erschienen Auflage des Buches. Alle Zitationen bleiben daher gültig.

- organisatorische Dimension: Der Text wird durch andere Textelemente stärker strukturiert. Das Vorhaben des Schreibers wird durch eine Einführung beschrieben, oder es werden Zwischenüberschriften und Absätze benutzt, was ebenfalls mit der Perspektivübernahme auf dieser Stufe zu erklären ist. Der Schreiber richtet sich stärker auf den Leser ein. Der Text wird jedoch noch nicht als Ganzes wahrgenommen und entsprechend reflektiert.¹⁰⁵

Dritte Entwicklungsstufe:

- kognitive Dimension: Der beschriebene Sachverhalt wird verallgemeinert dargestellt. Er wird aus der individuellen Veranlassung der Bedienungsanleitung gelöst und generalisiert. Es werden grundsätzliche Verwendungszwecke des Gegenstandes erläutert.
- sprachliche Dimension: Sprachlich wird die Perlokution realisiert. Der Schreiber ist in der Lage, sich auf die Eigenschaften der Leser einzustellen, und weiß um die unterschiedliche Wirksamkeit von sprachlichen Mitteln.
- organisatorische Dimension: Der Schreiber ist sich über den Schreibprozess bewusst. Die Planung ist gründlich, und der Text wird als Ganzes reflektiert.¹⁰⁶

BECKER-MROTZEK verbindet einige Elemente der vorherigen Modelle. Durch die Möglichkeit der parallel verlaufenden Entwicklung und der Einbeziehung der einzelnen Dimensionen auf den jeweiligen Entwicklungsschritten ist die Entwicklung viel stärker ausdifferenziert. Die Schreibkompetenz entwickelt sich in einem „parallelen, mehrdimensionalen Prozess.“¹⁰⁷ Allerdings vermeidet es BECKER-MROTZEK ebenfalls in seinem Modell, die Dimensionen bestimmten Altersstufen zuzuordnen, um ein allgemeingültiges Modell zu entwerfen. Schließlich folgt die Schreibentwicklung keinen Gesetzen, was das Modell durch die Vermeidung von Altersangaben deutlich macht.

In einer Zusammenfassung der Schreibentwicklung werde ich im Folgenden die Ergebnisse der Forschung zusammentragen.

¹⁰⁵ BECKER-MROTZEK,(2004), Seite 296 ff.

¹⁰⁶ BECKER-MROTZEK,(2004), Seite 298 f.

¹⁰⁷ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 74.

4.1.4 Zusammenfassung der Schreibentwicklung

Die unterschiedlichen Modelle geben uns mit verschiedenen Grundansätzen Aufschluss über die Schreibentwicklung. Dabei werden Altersangaben vermieden, da das Schreibalter nichts mit dem biologischen Alter zu tun haben muss. Bei der Zusammenfassung der Schreibentwicklung bediene ich mich einer Zusammenstellung von BECKER-MROTZEK und BÖTTCHER zu diesem Thema.¹⁰⁸ Da die Autoren ein Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II entworfen haben, versuchen sie, eine Integration des Schreibalters in das zu erwartende Lebensalter. Es sei aber nochmals darauf hingewiesen, dass die Altersangaben in der Realität stark variieren können. Da der Schwerpunkt meiner Arbeit auf der Sekundarstufe I liegt, greife ich die Einteilung von BECKER-MROTZEK und BÖTTCHER hier auf. Die Altersangaben entsprechen der Regel. Abweichungen aufgrund von Entwicklungsstörungen bleiben unberücksichtigt. Die Schreibentwicklung der Schüler soll dadurch nicht idealisiert werden. Ich orientiere mich jedoch an dem zu erwartenden Niveau der Schreibentwicklung. Die Entwicklung wird in vier Phasen beschrieben. Ich berücksichtige hier, der Vollständigkeit halber, die Entwicklung bis in die Adoleszenz, um aufzuzeigen, welches Schreibniveau angestrebt wird.

Startphase: Erste Schreibversuche (etwa 5-7 Jahre)¹⁰⁹

Die Modelle stimmen in der ersten Phase darin über ein, dass sich der Verfasser vor allem assoziativ und expressiv ausdrückt. Die kommunikative Aufgabe eines Textes wird ohne die Anwesenheit des zukünftigen Rezipienten wahrgenommen. Daher steht das Subjekt sprachlich im Mittelpunkt. Der Schreiber hat keinen strukturierten Plan von dem Text und überarbeitet ihn letztlich auch nicht.¹¹⁰ Diese Entwicklungsphase entspricht den ersten Kontakten der Kinder mit der Schrift. Sie schließt die Kinder mit ein, die bereits vor ihrer Einschulung erste Erfahrungen sammeln, sowie die Schüler der ersten Klasse, die ihre ersten Kontakte mit dem Schreiben erleben.

¹⁰⁸ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 64 ff.

¹⁰⁹ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 66.

¹¹⁰ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 67.

Ausbauphase 1: Orientierung am Erlebten (etwa 7-10 Jahre)¹¹¹

Die Modelle zeichnen sich dadurch aus, dass der Schreiber zu Beginn seines Schreibalters aus einer subjektiven Erlebnisperspektive schreibt. Der Verfasser bedient sich bekannter Frames und Scripts.¹¹² Schemata ordnen hierbei das Wissen in begriffliche Strukturen. Sie enthalten das Wissen über Sachverhalte und Zustände der Welt. Der Begriff ‚Schema‘ verweist dabei auf den entwicklungspsychologischen Ansatz von PIAGET. Sie helfen einem Menschen, seine Umwelt zu interpretieren.¹¹³ Scripts hingegen haben mit dem Wissen über Handlungsabläufe zu tun. Schemata und Scripts helfen dadurch, Dinge zu verstehen, die unvollständig sind oder etwas Neues enthalten. Beim Schreiben orientieren sich die Kinder vor allem an der ihnen bekanntesten Gesprächsform – dem Erzählen. Die beschriebenen Ereignisfolgen führen zu einer gewissen Textkohärenz, wobei jedoch weder die Leserperspektive noch die sprachliche Form reflektiert wird. Eine Erzählung kann eine „kognitive Entlastung“ bedeuten.¹¹⁴ Weder der Inhalt noch die kommunikative Situation müssen vom Schreiber kreiert werden. Daher greifen Schüler bis weit in die Sekundarstufe I auf diese Schreibstrategie zurück; vor allem wenn zusätzliche Anforderungen an den Schreibprozess gestellt werden.¹¹⁵

Ausbauphase 2: Orientierung an der Sache und am Leser (10-14 Jahre)¹¹⁶

Die Entwicklung ist in dieser Phase stark von äußeren Umständen, wie der Qualität des Unterrichts, abhängig. Daher kann die Entwicklung hier sehr unterschiedlich verlaufen. Kinder lernen in dieser Phase viel Neues über Grammatik und sprachliche Mittel. Es ist zu beobachten, dass die neu erworbenen Mittel eine hohe Verwendungshäufigkeit verzeichnen, die sogar über die Normen hinausgeht. Dies ist dadurch zu erklären, dass die Schreiber die neuen Mittel verstärkt einzuüben versuchen. Wenn die neuen sprachlichen Formen dann beherrscht werden, geht die Verwendungshäufigkeit auf ein Normalmaß zurück. Wenn sich die Mittel automatisiert haben, kann sich die Aufmerksamkeit wieder auf ein angemessenes Maß reduzieren.

Hinzu kommt in dieser Phase, dass der Schreiber eigenes thematisches Wissen nutzt, um den Text zu strukturieren. Die Textinhalte folgen der Logik der

¹¹¹ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 68.

¹¹² ebd.

¹¹³ vgl.: ZIMBARDO, PHILIP G. & GERRIG, RICHARD J. (2004): Psychologie, Seite 452.

¹¹⁴ BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 70.

¹¹⁵ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 70.

¹¹⁶ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 70.

zu behandelnden Sache. Dabei berücksichtigt der Schreiber den Leser und versucht sich in einer möglichst exakten Darstellung des Sachverhaltes.

Der Schreiber nutzt zudem sein Wissen über Textmuster und setzt diese bewusst ein. Die Forschung ist sich noch uneinig darüber, welche Faktoren dazu führen, wann und wie Schreiber die Textmuster einsetzen. Die Forscher gehen allerdings davon aus, dass Textsortenwissen dem Schreiber hilft. Es kann während des Schreibprozesses beim Strukturieren und Formulieren helfen.¹¹⁷

Ausbauphase 3: Literale Orientierung: (ab Adoleszenz)¹¹⁸

Dieses Entwicklungsniveau ist dadurch gekennzeichnet, dass dem Schreiber alle Möglichkeiten der Schriftlichkeit offen stehen. Ein Sachverhalt wird für einen unbekanntem, generalisierten Leser dargestellt. Der Schreiber kann sein Wissen speziellen Situationen anpassen und sich auf die Erwartungen des Lesers einstellen und sachlich angemessen schreiben. Diese letzte Stufe wird jedoch nicht von jedem Schreiber erreicht, sondern hängt stark von der jeweiligen Förderung ab.¹¹⁹ Zudem weist BECKER-MROTZEK darauf hin, dass die Motivation der Schüler die Schreibentwicklung beeinflussen kann.

Eine wichtige Rolle spielt außerdem die Textsorte. Dieses Element bleibt in den Schreibentwicklungsmodellen weitestgehend unberücksichtigt. Aus diesem Grund werde ich im Folgenden auf die Entwicklung des Textsortenverständnisses eingehen.

4.2 Textsortenwissen

Nachdem die unterschiedlichen Aspekte der Schreibentwicklung beleuchtet wurden, möchte ich den Fokus darauf lenken, was Schüler in der Schule schreiben sollen. Die Untersuchungsergebnisse von MERZ-GRÖTSCH machen deutlich, wie sich das Schreiben im Unterricht darstellt. An diesem Punkt möchte ich noch etwas in die Tiefe gehen und die meist verwendeten Textsorten im Unterricht erläutern. Da ich später konkrete didaktische Konzepte vorstellen möchte, will ich nicht außer Acht lassen, welche Textformen von den Schülern gefordert werden.

¹¹⁷ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 70 ff.

¹¹⁸ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 73.

¹¹⁹ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 74.

Unter einer bestimmten Textsorte wird ein Text verstanden, der prototypische „Gemeinsamkeiten in der Textgestaltung, -funktionalität und Sprachstruktur“ aufweist.¹²⁰ Eine Textsorte zeichnet sich folglich durch konventionelle Textmuster aus, die gewissen sprachlichen Handlungen angepasst sind. Die Funktion eines Textes spielt dabei eine große Rolle. Man spricht auch von Textformen, -typen oder -mustern.¹²¹ Unter einem Aufsatz versteht man in der Regel einen Text, der von einem Schüler in einer bestimmten Zeit angefertigt werden soll und „bestimmten Anforderungen in Bezug auf Form, Stil und Inhalt“ unterliegt.¹²² Die Vorgaben an einen Aufsatz waren lange Zeit sehr starr und verlangten vom Schreiber vor allem Textsortentreue. Heute findet man in den Bildungsplänen jedoch eher Elemente des freien, kreativen und produktiven Schreibens. Eine Textsorte soll einen Schreiber einerseits entlasten, ihn andererseits aber nicht zu sehr einschränken. Kenntnisse über bestimmte Textsorten können die Textproduktion erleichtern, da der Schreiber sich der Anforderungen an den zu erstellenden Text bewusst ist. Er kennt die Charakteristika und kann den Text diesbezüglich gestalten. Gerade beim Überarbeiten kann es für den Schreiber hilfreich sein, sich an Produktkonventionen zu orientieren, um einen angemessenen Maßstab für die Bewertung zu haben.¹²³ In der Forschung ist die Entwicklung der Textsortenkompetenz überwiegend ungeklärt. Die Schreibentwicklungsmodelle gehen lediglich in der frühen Entwicklungsphase davon aus, dass das Erzählen eine große Rolle spielt, da so die subjektive Perspektive der frühen Schreiber zum Ausdruck kommt. Der Kernlehrplan zeigte jedoch, dass es weitaus mehr curriculare Bestimmungen bezüglich der zu erwerbenden Textsorten gibt. Textsortenwissen zählt zu den erklärten Zielen des Deutschunterrichts.¹²⁴ Zu Beginn sollen die Kinder lernen, durch ihre Texte Sachinformationen zu vermitteln. Im Verlauf der Sekundarstufe I soll unter anderem das Verfassen von Argumentationen, Erörterungen und Analysen hinzukommen.¹²⁵ Die Schüler sollen lernen, ihre Texte nach bestimmten konventionellen, strukturellen und sprachlichen Vorgaben zu gestalten. Es geht also weitestgehend um die Reproduktion bestimmter Textmuster.¹²⁶ Doch wie begründet sich diese Festlegung der Textsorten im Kernlehrplan? Bezüglich des Schreibens sollen sich zum Ende der Sekundarstufe I

¹²⁰ BUSCH & STENSCHKE (2007), Seite 239.

¹²¹ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2005), Seite 107.

¹²² vgl.: FIX (2006), Seite 90.

¹²³ vgl.: FEILKE (2005), Seite 45.

¹²⁴ vgl.: Kernlehrplan Deutsch (2004), Seite 13.

¹²⁵ vgl.: Kernlehrplan Deutsch (2004), Seite 15 f.

¹²⁶ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2005), Seite 107.

Analyse- und Interpretationsverfahren herausgebildet haben. Die Entwicklung des angestrebten Textsortenwissens werde ich an vier ausgewählten Textmustern erläutern: **Erzählen, Berichten, Beschreiben** und **Argumentieren**. Dabei stütze ich mich vor allem auf die Darstellungen von FIX und FEILKE zur Entwicklung der Textsortenkompetenz, die diese Auswahl der Textsorten aufgrund ihrer Relevanz in der Schule getroffen haben. Es sollen die speziellen Charakteristika der verschiedenen Textformen dargestellt werden. Zudem werde ich auf einen Artikel von BECKER-MROTZEK eingehen, der auf Textsorten verweist, mit denen Schüler in ihrer Freizeit überwiegend konfrontiert sind.

4.2.1 Erzählen

Wie sich bereits bei den Schreibentwicklungsmodellen zeigte, spielt das Erzählen im jungen Schreibalter eine große Rolle. Beim Erzählen dominiert die Perspektive des erzählenden Subjektes.¹²⁷ Das Erzählen ist den meisten jungen Schreibern dabei aus dem mündlichen Sprachgebrauch relativ vertraut. Der Schreiber kann persönliche Erlebnisse mit der entsprechenden emotionalen Betroffenheit ausdrücken, was die Nähe zur Mündlichkeit unterstreicht. In der Schule wird zwischen „Erlebniserzählung, Fantasieerzählung, Nacherzählung und Bild(er)geschichte unterschieden.“¹²⁸ Die Abstraktionsleistung der Schüler kann bei dieser Textsorte gesteigert werden. Während des Schreibens einer Erzählung wird zwischen drei Hauptphasen des Textes unterschieden: Bei der Einleitung müssen erstens Ort, Zeit und die Hauptakteure genannt werden. Bei dem Hauptteil entwickelt sich zweitens eine Handlung, wobei die Spannungskurve steigt und in einer überraschenden Wende oder Reaktion mündet. Letztlich müssen sich die Fragen des Textes im Schluss auflösen, und das Geschehene wird evaluiert.¹²⁹ Es gibt klare strukturelle Erwartungen an diese Textform. Diese sollten jedoch nicht im Vordergrund stehen. Im Fokus steht die kommunikative Funktion des Erzählens, um die Schreiber an die Leserperspektive heranzuführen.¹³⁰ Ein Sachverhalt wird einem anderen Leser dargestellt. Dabei sind subjektive Darstellungen erlaubt und sogar erwünscht. Das schriftliche Erzählen baut auf dem mündlichen Erzählen auf

¹²⁷ vgl.: FIX (2006), Seite 94.

¹²⁸ vgl.: FIX (2006), Seite 94 in Anlehnung an: THALHEIM, PETER (1998): Unterrichtspraxis Aufsatz: Handbuch für die Sekundarstufe I.

¹²⁹ vgl.: FIX (2006), Seite 95.

¹³⁰ vgl.: FIX (2006), Seite 96 f.

und bildet damit ein „Fundament [...] des schriftlichen Erzählens.“¹³¹ Diese Textform bietet sich daher besonders für junge Schreiber an, da sie den Zugang zum Schreiben erleichtert. Dennoch möchte ich nicht suggerieren, dass das Erzählen nur in der Grundschule eine Rolle spielt. Die Textform wird jedoch gerne in der Grundschule genutzt, da sie dem assoziativen Schreibstil junger Schreiber entgegenkommt. Das Erzählen wird im Laufe des Schreibalters immer weiter ausgebildet und verfeinert. Die Fähigkeit des Erzählens ist in der Sekundarstufe I und in der Oberstufe weiterhin präsent. Im Fokus stehen dann Erzählungen über andere Texte, wie Gedichte oder Theaterstücke.¹³²

4.2.2 Berichten

Beim Berichten gibt es deutliche Parallelen zum Erzählen. Es steht die „informationsbezogene Darstellung eines vergangen Ereignisses“ im Mittelpunkt.¹³³ Der Bericht spielt in der Grundschule eine eher untergeordnete Rolle. In den ersten Klassen werden höchstens einfache Vorgangsberichte verfasst.¹³⁴ Mit Beginn der Sekundarstufe I erhält der Bericht eine größere Bedeutung. Frühe Schreiber haben Probleme mit dem Charakter der Abgeschlossenheit des Textes.¹³⁵ Das Berichten erfordert eine hohe Abstraktionsleistung, da der Berichtende das Resultat der Handlung oder des Ereignisses bereits kennt. Die Erfahrung wird rekapituliert. Der Subjektbezug rückt dabei in den Hintergrund, und die Akteure werden überwiegend nur noch in ihrer Funktion genannt. Der Berichtende muss eine stärkere Distanz zu dem Sachverhalt entwickeln, um persönliche Eindrücke ausblenden zu können. Die Leserperspektive ist hier von zunehmender Bedeutung. Der Sachverhalt sollte so dargestellt werden, dass sich der Leser selbst ein objektives Urteil über das Berichtete machen kann. In der Sekundarstufe I erhält der Bericht unter anderem im Bereich der Zeitungssprache Einzug in den Unterricht.¹³⁶ Dagegen stellt sich eine Reportage wieder etwas anders dar, was deutlich macht, dass es im Bereich des

¹³¹ vgl.: FEILKE (2003), Seite 184.

¹³² vgl.: ULRICH (2001), Seite 38.

¹³³ FIX (2006), Seite 97.

¹³⁴ vgl.: ULRICH (2001), Seite 37.

¹³⁵ vgl.: FIX (2006), Seite 97.

¹³⁶ vgl.: ULRICH (2001), Seite 37.

Berichtens weitere Unterscheidungen gibt.¹³⁷ Im Verlauf der Sekundarstufe I und der Oberstufe kommt das Verfassen von Protokollen, Zeitungsberichten oder Lebensläufen hinzu. Die einzelnen diversen Charakteristika sollen hierbei jedoch vernachlässigt werden. Man kann den Bericht von der Erzählung zwar nicht eindeutig dadurch abgrenzen, dass die Erzählung subjektiv und der Bericht objektiv sein soll, doch kann man eine klare Tendenz in diese Richtung ausmachen. Die verwendete Sprache sollte eher knapp und präzise sein. Bei der Strukturierung des Textes kann die Berücksichtigung der journalistischen W-Fragen helfen.¹³⁸

4.2.3 Beschreiben (Erklären, Anleiten)

Ähnlich wie bei einem Bericht ist für die Textsorte des Beschreibens der informierende und sachbezogene Inhalt entscheidend. Bei der Beschreibung kommt für den Autor die Schwierigkeit hinzu, dass er etwas beschreibt, was der Leser nicht kennt.¹³⁹ Dennoch muss der Schreiber auf Bekanntem aufbauen, um zu gewährleisten, dass der Leser die Informationen aufnehmen kann. Während der Bericht eher ein singuläres Erlebnis wiedergibt, hat eine Beschreibung einen allgemeingültigeren Charakter.¹⁴⁰ Beim Beschreiben konzentriert sich der Autor auf einen speziellen Sachverhalt, so fallen in den ersten Schuljahren Bildbeschreibungen oder Vorgangsbeschreibungen in diese Textsorte.¹⁴¹ Dabei muss der Schreiber lernen, seinen Text zu strukturieren. Im Laufe der Sekundarstufe I kommen unter anderem Weg-, Personen- und Versuchsbeschreibungen hinzu. Bei jungen Schreibern fällt auf, dass sie ihre Texte als „syntaktisch stereotype Listen unverbundener Sätze“ aufbauen.¹⁴² Dabei berücksichtigen die Schreiber in einem frühen Entwicklungsniveau den funktionalen Gesichtspunkt dieser Textsorte. Im Laufe der Zeit orientieren sie sich am einzelnen Leser, bis sie ihre Texte an einen abstrakten, generalisierten Adressaten schreiben. Zur ausführlicheren Entwicklung dieser Textsorte sei auf das Schreibentwicklungsmodell von BECKER-MROTZEK hingewiesen, der seine Erkenntnisse aus Verfassungen von Bedienungsanleitungen zog

¹³⁷ vgl.: FIX (2006), Seite 98.

¹³⁸ ebd.

¹³⁹ vgl.: FIX (2006), Seite 99.

¹⁴⁰ ebd.

¹⁴¹ vgl.: ULRICH (2001), Seite 37.

¹⁴² FEILKE (2003), Seite 186.

(Kapitel 4.1.3). Zu der Textsorte des Beschreibens gehören, je nach Schreibaufgabe, anleitende sowie erklärende Elemente.¹⁴³

4.2.4 Argumentieren (Erörtern)

Als letzte wesentliche Textsorte sei die Argumentation erwähnt. Dies ist die anspruchvollste der vier vorgestellten Textsorten und taucht in der Schule, im Gegensatz zu den anderen bisher vorgestellten Textsorten, erst in der Sekundarstufe I auf. In der Schule wird dabei häufig von Erörterung gesprochen. Die Argumentation stellt den Schreiber vor die Herausforderung, eine These zu beweisen. Die im Raum stehende Behauptung gilt es, unter Berücksichtigung ihrer „Funktion und Plausibilität“, zu begründen.¹⁴⁴ Ein strittiger Standpunkt soll mittels Fakten, Autoritäten oder allgemeingültiger Aussagen in einen Unstrittigen überführt werden.¹⁴⁵ Von einer erfolgreichen Argumentation spricht man, wenn die Argumente so untereinander verkettet sind, dass widersprechende Argumente direkt außer Kraft gesetzt werden. Zu Beginn der Sekundarstufe I lernen die Schüler erste Schritte, um einen Sachverhalt zu erörtern. Häufig wird dies durch die Analyse von Dialogen umgesetzt, in denen die Kinder Pro- und Contraargumente voneinander zu trennen lernen.¹⁴⁶ Die Schüler lernen dann, die verschiedenen Argumente in einen Text unterzubringen und eine Erörterung zu verfassen. Meist wird den Schülern dabei eine zentrale Problematik vorgegeben, die es zu diskutieren gilt. In der Schule wird vor allem zwischen der linearen und der kontroversen Erörterung unterschieden. Bei der linearen Erörterung wird ein Thema dargestellt, wobei die Pro- und Contraargumente voneinander getrennt sind. Die einzelnen Argumente werden dabei nach der Relevanz ihrer Aussage gestaffelt. Der Schreiber soll so berücksichtigen, welche Auswirkungen es auf den Leser haben kann, das überzeugendste Argument zum Ende des Textes anzuführen. Schließlich gilt es, den Leser von einem bestimmten Standpunkt zu überzeugen. Die Perspektivübernahme von Schreiber zum Leser ist eine wichtige Voraussetzung für eine gelungene Erörterung. Bei der kontroversen Erörterung werden die thematisch zueinander gehörenden Pros und Contras direkt gegenübergestellt.¹⁴⁷ Bei jeder Erör-

¹⁴³ vgl.: FIX (2006), Seite 101.

¹⁴⁴ FIX (2006), Seite 102.

¹⁴⁵ vgl.: FIX (2006), Seite 102.

¹⁴⁶ vgl.: ULRICH (2001), Seite 37.

¹⁴⁷ vgl.: FIX (2006), Seite 104.

terung wird in der Regel eine persönliche Stellungnahme des Schreibers erwartet. Er zieht die wesentlichen Schlüsse aus der Erörterung und bewertet die Argumente. Der Schreiber muss also letztlich nochmals seinen eigenen Text reflektieren und die inhaltlichen Darstellungen bewerten. Die Inhalte von Erörterungen sind oft auf allgemeine Probleme und Wertefragen beschränkt. Da Schülern die notwendigen Sachinformationen fehlen, gibt es die Tendenz, argumentative Muster in die Rezeption von Sachtexten einzubauen.¹⁴⁸

Die vier dargestellten Textmuster berücksichtigen zwar nicht alle in der Schule vorkommenden Textsorten, doch greifen die meisten Textsorten auf diese Grundmuster zurück. Um die Lebenswelt der Schüler zu berücksichtigen, gehe ich noch auf Textsorten ein, denen Schüler außerhalb der Schule begegnen.

4.2.5 Textsorten außerhalb der Schulwirklichkeit

BECKER-MROTZEK weist in einem Artikel darauf hin, dass die Textsorten, denen Schüler außerhalb der Schule begegnen, deutlich vielschichtiger sind. Die Schüler bringen relativ wenig Textsortenwissen in den Unterricht mit. PISA-Ergebnisse stützen dies, da die Hälfte der Schüler angab, in der Freizeit nicht gerne zu lesen.¹⁴⁹ Als Folge kann nicht davon ausgegangen werden, dass Schüler umfangreiches Textsortenwissen mitbringen. Das Schreibverhalten in der Freizeit ist durch die Bedürfnisse der Kommunikation und Information bestimmt. Schüler nutzen dabei verstärkt neue Medien (*SMS, E-Mail*).¹⁵⁰ BECKER-MROTZEK weist zudem darauf hin, dass der Schulunterricht die Schreibansätze aus der Freizeit der Schüler zu wenig aufgreift. Bei den schulischen Schreibaufgaben spielen Textsorten aus dem Alltag der Schüler eine untergeordnete Rolle. Daher sei hier auf diese Diskrepanz zwischen schulischer und außer-schulischer Schreibaktivität hingewiesen.

Die zentralen Ergebnisse, sowohl zum Textsortenwissen, als auch zur Schreibentwicklung, werde ich nun in einem Zwischenfazit festhalten.

¹⁴⁸ vgl.: FIX (2006), Seite 104 f.

¹⁴⁹ BECKER-MROTZEK (2005), Seite 76.

¹⁵⁰ BECKER-MROTZEK (2005), Seite 75.

4.3 Zwischenfazit

Nachdem ich die Ergebnisse aus der Forschung zur Schreibentwicklung in Kapitel 4.1.4 bereits zusammengefasst habe, beschränke ich mich hier auf zentrale Ergebnisse bezüglich der Schreibkompetenzförderung in der Sekundarstufe I.

Die Motivation, die die Kinder dem Schreiben entgegenbringen, ist für die Schreibkompetenzentwicklung entscheidend. Als Lehrperson sollte man den Schülern daher verschiedene Schreibansätze und Textarten bieten und diese in verschiedene soziale Kontexte einbinden, um Abwechslung zu gewährleisten und das Interesse am Schreiben zu fördern. Die Entwicklung verläuft parallel in verschiedenen Dimensionen und kann sich unterschiedlich ausbilden. Die Schreiberfahrung spielt dabei eine größere Rolle als das biologische Alter. Die verfassten Texte erhalten bei zunehmendem Schreibalter einen immer allgemeingültigeren Charakter und werden selbst zum Werkzeug der Erkenntnisgewinnung. Abschließend mache ich hier zwei zentrale Entwicklungstendenzen aus:

1. Die Schreiber entwickeln immer differenziertere Vorstellungen über die Schreibansätze. Das anfänglich assoziative Schreiben weicht einem immer expliziteren Planungsprozess für die Inhalte und die Struktur eines Textes.
2. Die Schreiber entwickeln immer mehr Abstand zum Text und können die Wirkung des Geschriebenen auf die Leser erwägen. Je höher das Schreibniveau, desto mehr wird der eigene Text reflektiert.

Diese zwei Tendenzen, die sich im Laufe des Kapitels ergeben haben, sollen wichtige Erkenntnisse für die Schreibförderung liefern. Da diese dargestellten Tendenzen auf ein höheres Schreibniveau schließen lassen, sollte die Schreibförderung an diesem Punkt ansetzen.

Bei den Textsorten sollte festgehalten werden, dass in der Schule überwiegend auf die Textmuster des Erzählens, Berichtens, Beschreibens und des Argumentierens zurückgegriffen wird. Dies unterstreicht die Relevanz, Textsortenwissen in der Schule zu vermitteln, da die Kenntnis über Grundmuster von Texten den Zugang zu den selbigen erleichtern kann. Zudem bringen die Schüler durch ihr Lese- und Schreibverhalten nur wenig passives Textsortenwissen mit in die Schule. Die Textmuster, mit denen die Schüler in der Freizeit

überwiegend konfrontiert sind, bilden womöglich interessante Anknüpfungspunkte für den Unterricht. Es gilt, den Schülern beim Schreiben realistische Schreibchancen zu liefern. Die stärkere Berücksichtigung des Freizeitverhaltens der Jugendlichen kann dazu beitragen, den Schülern einen konkreten sozialen Kontext beim Schreiben aufzuzeigen. Textsortenwissen hilft zudem bei der Textproduktion und -rezeption und knüpft daher an die beiden von mir ausgemachten Haupttendenzen aus der Schreibentwicklung an. Textsortenwissen stützt das Planen und bietet Maßstäbe für die Struktur, was das spätere Überarbeiten eines Textes erleichtern kann. Im folgenden Kapitel sollen die gewonnenen Erkenntnisse genutzt werden, um konkrete Rückschlüsse auf die Schreibförderung im Unterricht zu ziehen.

5. Drei-Säulen-Modell der Schreibförderung

„Schreibdidaktik und schulische Schreibpraxis sind zunehmend prozessorientiert angelegt, was u. a. dazu führt, Schreiben, Überarbeiten und Beurteilen eng aufeinander zu beziehen.“¹⁵¹

BAURMANN weist hier auf die zunehmende Prozessorientierung in der schulischen Schreibpraxis hin. Für eine Textproduktion werden in der Didaktik die einzelnen Prozesse zunehmend ausgegliedert, wie sich im Lehrplan bereits zeigte. Diese Dreigliedrigkeit nimmt ebenfalls PETER SIEBER in einem Artikel auf.¹⁵² Er fasst die drei Elemente der Schreibförderung **Schreib-, Überarbeitungs- und Beurteilungsprozess** zusammen und nennt dies **Drei-Säulen-Modell**.¹⁵³ SIEBER unterstreicht dadurch die „Prozesshaftigkeit des Schreibens“.¹⁵⁴ Für das Überarbeiten und das Beurteilen gebe es noch viel zu tun, so SIEBER. Dies demonstriert auch der Schreibunterricht in der Schule. Obwohl die einzelnen Prozesse des Schreibens theoretisch bekannt sind, zeigt sich die schulische Schreibpraxis sehr einseitig. Daher will ich versuchen, an diese Idee des Drei-Säulen-Modells anzuknüpfen. Mit Hilfe des Modells und der Erkenntnisse der vorherigen Kapitel sollen die didaktischen Konsequenzen für den Unterricht hergeleitet werden.

Dabei soll nicht suggeriert werden, es gehe darum, die Prozesse voneinander abzuspalten. Das Modell drückt außerdem keine Chronologie der Abläufe einer Textproduktion aus. Es geht viel mehr darum, die Prozesse separat zu betrachten und später miteinander zu verknüpfen. Die Prozesse hängen sehr eng zusammen, was im Folgenden auch deutlich wird. SIEBER bleibt in seinem Modell auf theoretischer Ebene. Ich versuche, die jeweiligen Prozesse mit entsprechenden didaktischen Konzepten zu ergänzen. Die folgenden Konzepte erheben dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit, was aufgrund der stetigen Weiterentwicklung in der Forschung kaum möglich ist. Ich habe die Konzepte nach zwei Gesichtspunkten ausgewählt: Erstens habe ich versucht, die wichtigsten Konzepte aus der Didaktik aufzugreifen, und zweitens habe ich mich auf Konzepte konzentriert, die sich meiner Ansicht nach, gut in jeden Deutschunterricht integrieren lassen.

¹⁵¹ BAURMANN (2002), Seite 5.

¹⁵² SIEBER, PETER (2003): Modelle des Schreibprozesses. In: BREDEL u. a., Seite 208 - 221.

¹⁵³ vgl.: SIEBER (2003), Seite 219.

¹⁵⁴ SIEBER (2003), Seite 219.

5.1 Schreibprozess

Die Forschungen über den Schreibprozess haben ihren Ursprung zu Beginn der 1970er Jahre. Der eigentliche Akt des Schreibens geriet erstmals in den Blick der Forschung.¹⁵⁵ Das wohl bekannteste Modell stammt von HAYES und FLOWER.¹⁵⁶ Es findet in der heutigen Didaktik immer noch Verwendung und soll hier Einblicke in den Prozess des Schreibens liefern.

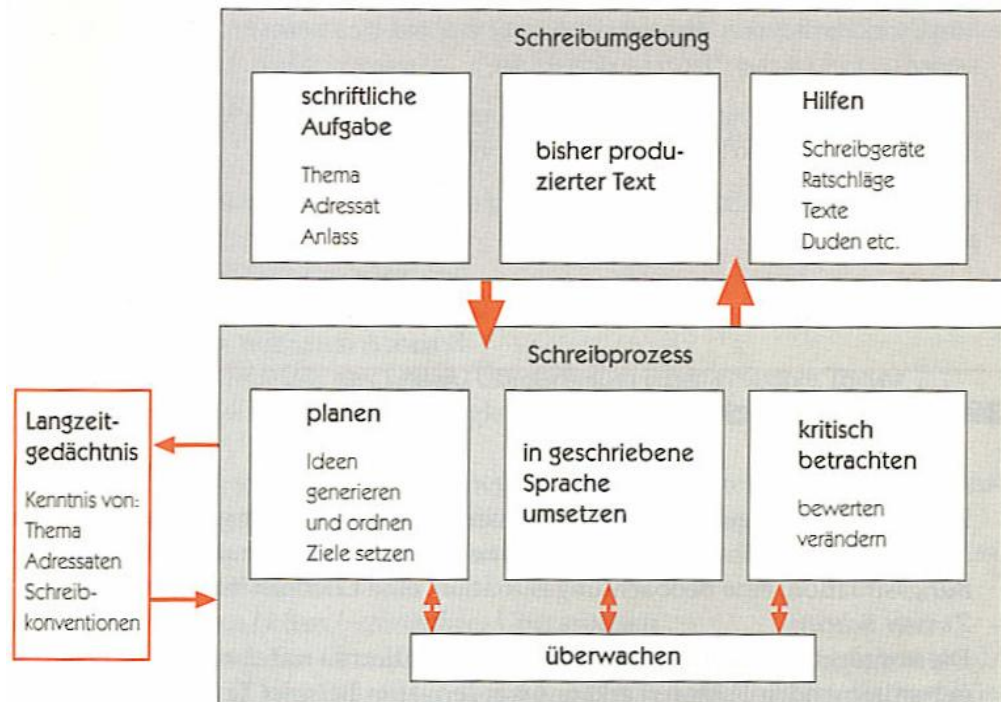


Abbildung 2: Die Grafik zeigt das Modell zur Textproduktion von HAYES und FLOWER (1980) in deutscher Übersetzung.¹⁵⁷

HAYES und FLOWER bezeichnen einen zu schreibenden Text als ein ungeklärtes Problem. Die Realisierung der Lösung dieses Problems hängt von zwei Faktoren ab: Erstens dem Langzeitgedächtnis des Autors. Welche Kenntnisse über das Thema, den Leser und Schreibkonventionen bringt der Schreiber mit? Als Zweites ist das Aufgabenumfeld entscheidend.¹⁵⁸ In der Grafik wird dieser Aspekt als Schreibumgebung bezeichnet, was aber keine räumliche Umgebung meint. Es geht vielmehr um die Motivation des Schreibers, den Schreib-

¹⁵⁵ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2005), Seite 65.

¹⁵⁶ SIEBER (2003), Seite 212.

¹⁵⁷ Grafik aus: ULRICH (2001), Seite 85 in Anlehnung an: BLATT, INGE (1993): Neues vom Schreiben – Ergebnisse aus der Schreibforschung. Begleitmaterialien für Kurse und Seminare. Schriften zur Schreib-Lehr-Lernforschung Nr. 7, Seite 2.

¹⁵⁸ in der Grafik wird dieser Aspekt als Schreibumgebung bezeichnet.

anlass und das Thema des zu schreibenden Textes. Im tatsächlichen Schreibprozess machen HAYES und FLOWER drei Subprozesse aus: das Planen, das Formulieren und das Überarbeiten.¹⁵⁹ In der Planungsphase geht es vor allem darum, Ideen zu erzeugen. Das Handlungsproblem wird dadurch vorstrukturiert. Die Formulierungsphase bezieht sich allein auf die Versprachlichung. Es werden Wörter gesucht und zu Sätzen zusammengefügt (*bottom up*), oder ein Satzschema wird gewählt und mit Worten gefüllt (*top down*).¹⁶⁰ Das Überarbeiten hängt mit dem Prozess der Formulierung zusammen und bezieht sich auf eigene Veränderungen des Textes durch den Autor. Eine Kontrollinstanz überwacht die einzelnen Handlungen. In der Grafik wird deutlich, dass die Prozesse in engem Zusammenhang zueinander stehen und miteinander verwoben sind. HAYES und FLOWER sehen den Akt des Schreibens als zielgerichteten Denkprozess.¹⁶¹ Der Schreiber setzt sich zu Beginn ein Schreibziel, welches er verfolgt.

Die erste Säule von SIEBERS Drei-Säulen-Modell baut genau auf diesen einzelnen Aspekten auf:

Schreibprozesse
Klare Vorstellungen über den Schreibanlass entwickeln
Sammeln und Planen von Inhalten
Schreibprozess mehrphasig anlegen ¹⁶²

SIEBER greift die Aspekte allerdings aus didaktischer Perspektive auf. Daher weist er darauf hin, dass der Schreibprozess mehrphasig zu gestalten sei, um den Schreibern die Gelegenheit zu geben, die einzelnen Phasen der Textproduktion umzusetzen. Das Modell von HAYES und FLOWER gerät daher vor allem in der Didaktik immer wieder in die Kritik. Zu Recht wird darauf hingewiesen, dass dieses Modell eine Idealisierung darstellt und damit nur bedingt auf Lernende übertragbar ist.¹⁶³ Es lässt sich nicht ohne weiteres auf den Bereich Schule anwenden. Das Modell würde sonst suggerieren, dass sich auch ungeübte Schreiber ein Schreibziel setzen und in der Regel viel Allgemeinwissen mitbringen. Das Modell schließt mögliche Probleme beim Schreiben aus. In der Forschung wurde das Modell jedoch immer wieder aufgegriffen. LUDWIG

¹⁵⁹ vgl.: FIX (2006), Seite 36.

¹⁶⁰ vgl.: FIX (2006), Seite 37.

¹⁶¹ ULRICH (2001), Seite 85.

¹⁶² SIEBER (2003), Seite 219.

¹⁶³ vgl.: FIX (2006), Seite 39.

entwickelte das Modell 1983 unter stärkerer didaktischer Perspektive weiter und fügte weitere Faktoren, wie motorische Prozesse, hinzu.¹⁶⁴

5.1.1 Didaktische Konzepte

Inwieweit hilft das von SIEBER aufgegriffene Modell von HAYES und FLOWER dennoch in der Erkenntnisgewinnung weiter? Welche Befunde lassen sich aus dem Modell ableiten und für den schulischen Alltag verwenden?

Zum einen sollte festgehalten werden, dass Lernschwierigkeiten oder motorische Defizite beim Schreiben bei dieser Arbeit unberücksichtigt bleiben. Daher ist es nicht schlimm, dass diese Aspekte bei dem Modell ausgeklammert werden. Eine große Stärke des Modells von HAYES und FLOWER ist die Berücksichtigung der Einflussfaktoren bei der Textproduktion. Das Modell differenziert Wissen des Autors, Aufgabenumfeld und Schreibprozess aus. Die einzelnen Faktoren führen, dem Modell zufolge, zu einer gelungenen Textproduktion. In der Schule sollte es darum gehen, auf die einzelnen Prozesse des Schreibens einzugehen und für eine bestmögliche Umsetzung zu sorgen. Es stellen sich also die Fragen:

1. Wie wird eine gute Wissensgrundlage für einen Text geschaffen? (Im Modell als Langzeitgedächtnis bezeichnet.)
2. Was macht eine motivierende Schreibaufgabe aus?
3. Wie lässt sich der Planungsprozess eines Schreibers unterstützen?

Bei dem Modell wird vorausgesetzt, dass diese Faktoren bereits vorhanden sind. Daher wird dem Modell vorgeworfen, dass es sich an Expertenschreiber wendet.¹⁶⁵ Für die didaktischen Folgerungen gehe ich einen Schritt zurück und hinterfrage die einzelnen Faktoren des Modells und wie sich diese positiv beeinflussen lassen.

¹⁶⁴ vgl.: FIX (2006), Seite 40.

¹⁶⁵ vgl.: SIEBER (2003), Seite 212.

5.1.1.1 Das Verhältnis von Schreiben und Wissen

Wie aus dem Schreibprozessmodell von HAYES und FLOWER hervorgeht, bedient sich der Schreiber einer Wissensgrundlage aus seinem Langzeitgedächtnis. Diese Idealisierung lässt sich nur schwer auf die Schule übertragen, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Schreiber über großes Wissen verfügen. Daher muss hier danach gefragt werden, welche Rückschlüsse sich aus den Erkenntnissen des Modells herleiten lassen. Doch wie ist Wissen in diesem Zusammenhang überhaupt zu verstehen?

MERZ-GRÖTSCH klassifiziert verschiedene Wissensarten: Weltwissen, Sprachwissen und Textsortenwissen.¹⁶⁶ Um das **Weltwissen** näher beschreiben zu können, blicken wir zunächst auf die **Framesemantik** in der Linguistik. Jeder Mensch verfügt über Einzeldaten und Erinnerungen, die er im Laufe seines Lebens gesammelt hat.¹⁶⁷ Einzelne Bedeutungen sind dabei in Wissensrahmen (Frames bzw. Skripts) eingebettet. Frame bezieht sich dabei auf bestimmtes Gegenstandswissen (z.B. die Bedeutung des Begriffs *Haus*). Skripts beschreiben hingegen stereotype Handlungsverläufe (z.B. typischer Ablauf an der Supermarktkasse). Frames und Skripts übergeordnet ist der Begriff der Schemata. Diese Schemata binden und ordnen Sachinformationen, die über eine Kategoriestructur miteinander verbunden sind.¹⁶⁸ Wenn es also einen bestimmten Impuls gibt, werden über Frames Skripts aktiviert, die für einen stereotypen Ablauf sorgen. Wird in einer Schreibaufgabe das Verfassen einer bestimmten Textsorte erwartet, wird das entsprechende Wissen aktiviert und ein Schreibplan generiert. Genauso wird bestimmtes Sprachwissen aktiviert, welches stereotyp in einer Textsorte verwendet wird. Dies unterstreicht nochmals die Bedeutung von **Textsortenwissen**, wie in Kapitel 4.2 dargestellt wurde. Das **Sprachwissen** bezieht sich bei MERZ-GRÖTSCH auf grammatisches Wissen im Sinne von grammatischen Strukturen innerhalb eines Sprachsystems.

Den Fokus möchte ich allerdings auf eine weitere Wissenskategorie von MERZ-GRÖTSCH lenken: den Einfluss externer Informationsquellen auf die Textproduktion.

¹⁶⁶ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2005), Seite 100 ff.

¹⁶⁷ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2005), Seite 104.

¹⁶⁸ vgl.: BUSCH & STENSCHKE (2007), Seite 209.

„Wenn ich mehr über das Thema wüsste, über das ich schreiben soll, dann würde mir das Aufsatzschreiben auch leichter fallen. Aber leider lernen wir vor dem Schreiben nichts darüber und etwas nachschlagen dürfen wir erst recht nicht.“

Schülerin einer 6. Klasse, Realschule ¹⁶⁹

Das Zitat der Schülerin macht deutlich, dass zu wenig Wissen über das Schreibthema zu einer Hürde beim Aufsatzschreiben werden kann, und stützt dadurch die These von HAYES und FLOWER. In ihrem Modell gehen die Forscher von einer Wechselwirkung zwischen Wissen und Textproduktion aus.¹⁷⁰ Die Aussage der Schülerin macht jedoch nicht nur auf die Problematik aufmerksam, sondern liefert außerdem Lösungsvorschläge mit. Sie sagt, die Textproduktion würde ihr leichter fallen, wenn sie über mehr Wissen zu dem entsprechenden Thema verfügen würde oder selbst nachschlagen dürfte. Viele Lehrer setzen bestimmtes Wissen voraus, obwohl die Schüler darüber nicht verfügen. Das Zitat der Schülerin gibt den Anstoß für die weiteren Überlegungen bezüglich der didaktischen Konsequenzen. Schließlich wäre es fatal, wenn der Schreibprozess bereits im Vorfeld an dem Unwissen des Schreibers scheitert, für das er nicht verantwortlich ist.

In der schulischen Schreibpraxis werden externe Informationsquellen selten genutzt.¹⁷¹ Dies hängt damit zusammen, dass das Wissen der Schüler der Maßstab für die Bewertungen ist. Wenn externe Informationsquellen herangezogen werden, ist nicht ersichtlich, ob die Leistungen aus dem eigenen Wissen oder aus externen Quellen hervorgingen. Daher wird von Schülern häufig erwartet, dass sie ihre Texte ohne externe Hilfe produzieren. Dies führt allerdings oft dazu, dass Schüler ihr Potential bezüglich ihrer Schreibkompetenz nur unzureichend abrufen können. Bestimmte Textsorten erfordern unerlässlich Fachwissen, um der Funktion des Textes gerecht zu werden. Wie bei der Erörterung deutlich wurde (Kapitel 4.2.4), soll sich der Schreiber mittels Fakten und höherer Autoritäten kritisch mit einem Thema auseinandersetzen. Dieses Wissen muss über externe Informationsquellen vorhanden sein. Wissen kann die Textproduktion entscheidend vorantreiben. Andersherum kann aber auch die Textproduktion das Wissen verändern. Werden beim Schreiben neue Verknüpfungen von Beziehungen hergestellt, die es zuvor nicht gab, so

¹⁶⁹ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2005), Seite 100 (Kursivdruck im Original).

¹⁷⁰ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2005), Seite 112.

¹⁷¹ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2005), Seite 111.

kann von einer Neuorganisation des Wissens gesprochen werden. Frames und Skripts werden zu neuen kognitiven Schemata zusammengeknüpft und können das eigene Wissen erweitern. Hier wird deutlich, wie das Schreiben zum Werkzeug des Denkens werden kann, wie in dem Schreibentwicklungsmodell von BEREITER beschrieben wurde (Kapitel 4.1.1). Eine Studie von MERZ-GRÖTSCH beweist, dass externe Informationsquellen die Qualität von Texten ausschlaggebend verbessern können. Die Verwendung von Informationstexten, Primärquellen, Schaubildern und Tabellen unterstützt deutlich den Schreibvorgang.¹⁷² Es führt die Schüler zudem an eigenständiges Arbeiten heran, da sie lernen, wie sie mit entsprechenden Informationsquellen umzugehen haben. Diskontinuierliche Texte können dadurch verstärkt in den Unterricht mit einfließen.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen leitet sich die Frage nach der Schreibaufgabe ab. Was sollte eine Schreibaufgabe beinhalten, und welche Instruktionen sollte sie enthalten?

5.1.1.2 Was macht eine gute Schreibaufgabe aus?

In dem Modell von HAYES und FLOWER wird deutlich, dass der Schreiber Motivation für das Schreiben mitbringen muss, um eine engagierte Textproduktion zu gewährleisten. In der Didaktik muss man daher Überlegungen anstellen, wie diese Motivation beim Schreiber am besten ausgelöst wird.

Eine Schreibaufgabe gibt erste Anregungen für die Bearbeitung und gehört damit zu den entscheidenden Impulsen des Schreibunterrichts. Eine Schreibaufgabe konkretisiert die Textsorte, den Kontext und den Adressaten.¹⁷³ Für das Auslösen der Schreibprozesse gibt es eine Reihe vielfältiger Methoden.¹⁷⁴ Doch welche Faktoren sind dabei entscheidend?

Nach Schülerbefragungen stellte MERZ-GRÖTSCH fest, dass Schüler eine Aufgabe dann motivierend finden, wenn sich diese auf die eigene Person oder das eigene soziale Umfeld bezieht.¹⁷⁵ Die Schüler müssen konkrete Vorstellungen zu einer Aufgabe entwickeln. Eine gute Schreibaufgabe zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Schüler mit der Aufgabe identifizieren können oder

¹⁷² vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2005), Seite 115.

¹⁷³ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2001), Seite 77.

¹⁷⁴ vgl.: FIX (2006), Seite 40.

¹⁷⁵ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2001), Seite 77 f.

dass sie Interesse an dem zu bearbeitenden Thema haben. Die Anforderungen an eine Schreibaufgabe klingen somit relativ banal. Doch beim zweiten Blick zeigen sich einige Schwierigkeiten. Nicht immer kennt der Lehrer die Schüler so gut, um das persönliche Interesse des Schülers zu berücksichtigen. Dazu kommt, dass viele Lehrer sehr viel älter sind als die Schüler und die Interessen der Schüler nicht mehr so gut kennen. MERZ-GRÖTSCH weist ebenfalls darauf hin, dass nicht alle Themen, die vor zehn bis zwölf Jahren im Brennpunkt des Interesses standen, auf die heutige Zeit übertragbar sind.¹⁷⁶ Als Lehrperson muss man immer die Schreibaufgaben hinsichtlich ihrer Aktualität hinterfragen und versuchen, die Interessen der Schüler mit einzubeziehen. Eine weitere wesentliche Voraussetzung für eine motivierende Schreibaufgabe ist ihre Verständlichkeit. Der Schreibprozess darf nicht im Vorhinein daran scheitern, dass die Aufgabe nicht verstanden wurde. Die Schreibaufgabe setzt Maßstäbe für eine gelungene Textproduktion. Verstehen die Schüler die Aufgabe nur unzureichend, wird nicht das wahre Leistungsvermögen der Schüler abgerufen. Eine Schreibaufgabe sollte daher „kurz und prägnant“ formuliert sein.¹⁷⁷ Damit ist allerdings keine Reduktion des Schwierigkeitsgrads gemeint. Die Schreibaufgabe sollte eher transparent darüber Aufschluss geben, was die Schüler leisten sollen. Die Schüler brauchen zudem Klarheit darüber, an wen sich der zu schreibende Text richten soll, welchen Umfang dieser haben soll und wie viel Zeit für die Produktion zur Verfügung steht.¹⁷⁸ Schüler entwickeln aus diesen Erkenntnissen ein eigenes Schreibziel, welches sie verfolgen können.¹⁷⁹ Den Schülern muss klar gemacht werden, dass bestimmte Situationen eine schriftliche Kommunikation voraussetzen. Ist den Schülern diese Situation bewusst, können sie die Relevanz des Schreibauftrags besser nachvollziehen. Aus der Schreibaufgabe muss hervorgehen, dass das Schreiben einen bestimmten Zweck erfüllt und zu einem bestimmten Ergebnis führen soll.¹⁸⁰ Wird bei der Schreibaufgabe mit externen Informationsquellen gearbeitet, so muss in der Schreibaufgabe darauf hingewiesen werden, wie mit den Informationen zu verfahren ist.

Untersuchungen haben ergeben, dass die Motivation einer Schreibaufgabe relativ schnell verpuffen kann. Daher gilt es, die Lust am Schreiben für den gesamten Prozess des Schreibens aufrecht zu halten. Deshalb wird es im

¹⁷⁶ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2001), Seite 78.

¹⁷⁷ MERZ-GRÖTSCH (2001), Seite 79.

¹⁷⁸ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2001), Seite 79.

¹⁷⁹ vgl.: BAURMANN (2002), Seite 64.

¹⁸⁰ vgl.: BAURMANN (2002), Seite 65.

Folgenden darum gehen, wie man den Planungsprozess der Schüler unterstützen kann.

5.1.1.3 Wie lässt sich der Planungsprozess eines Schülers unterstützen?

In dem Modell von HAYES und FLOWER wird suggeriert, dass der Schreiber planvoll vorgeht. Es werden Ziele gesetzt, und der Akt des Schreibens wird strukturiert. Ein solches Vorgehen setzt jedoch sehr gut ausgebildete Schreiber voraus. In der Didaktik gibt es verschiedene Modelle, die die Planung des Schreibprozesses genauer untersuchen. Die Analyse der verschiedenen **Schreibstrategien** spielt dabei eine wichtige Rolle. Für die Schreibkompetenzförderung in der Sekundarstufe I sollte darüber nachgedacht werden, wie sich durch Schreibstrategien dieser Planungsprozess unterstützen lässt. Doch zuvor will ich die in der Forschung gängigsten Schreibstrategien erläutern:

Mit einer Strategie ist der Entwurf eines Gesamtkonzeptes gemeint.¹⁸¹ Die Strategie setzt Maßstäbe und kontrolliert dadurch Teil- und Endprodukt des Schreibens. Sowohl geübte als auch ungeübte Schreiber nutzen dabei verschiedene Schreibstrategien.¹⁸² ORTNER legte im Jahr 2000 ein Schreibstrategien-Modell vor, welches in zehn Schritten von einer immer stärkeren Zergliederung des Planungsprozesses ausgeht.¹⁸³ Der Weg führt von einer Strategie des Aus-dem-Bauch-heraus-Schreibens bis hin zu einer ausgeprägten Produktzerlegung. Die einzelnen Schreibstrategien möchte ich hier noch nicht weiter beleuchten, sondern mich auf die konzentrieren, die nach ORTNERs Auffassung in der Schule die größte Rolle spielen. Die favorisierte Schreibstrategie in der Schule nennt ORTNER **Planendes Schreiben**.¹⁸⁴ Man leitet die Schüler zum planvollen Vorgehen an und fordert eine Gliederung für den zu erstellenden Text. Je nach Textmuster werden in der Schule verschiedene Schreibstrategien vermittelt. ORTNER geht allerdings nicht darauf ein, ob diese Strategie Erfolg verspricht. Eine weitere in der Schule häufig vorkommende

¹⁸¹ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 30.

¹⁸² vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 31.

¹⁸³ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 34 in Anlehnung an: ORTNER, HANSPETER (2000): Schreiben und Denken.

¹⁸⁴ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 36.

Schreibstrategie ist die **Standard-Strategie**. „Zu **einem** Thema wird nach **einer** Phase des Überlegens in **einer** Aktion **ein** Text verfasst.“¹⁸⁵

BECKER-MROTZEK und BÖTTCHER weisen außerdem darauf hin, dass Schreibstrategien individuell sehr unterschiedlich sind. Es gibt daher keine Patentstrategie für bestimmte Texte, die eine gelungene Textproduktion garantieren.¹⁸⁶

Allerdings muss es Konventionen über die Strategien geben, da nicht jeder Schreiber nach eigenem Belieben vorgehen kann. In der Schule sollte daher ein Bewusstsein für „die Besonderheiten der sprachlichen Kommunikation“ gefördert werden.¹⁸⁷ Den Schülern sollte der eigene Schreibprozess bewusst gemacht werden, um ein strategischeres Handeln zu ermöglichen. Ihnen sollten zudem Alternativen zu verschiedenen Strategien aufgezeigt werden. Das Planen muss zum bewussten Prozess gemacht werden. Dies ist für die Weiterentwicklung der Schreibkompetenz entscheidend, da nur so komplexere Textproduktionen umsetzbar sind. Die Schreibstrategie hängt stark mit der jeweiligen Schreibaufgabe zusammen. Wenn der Schreiber über das entsprechende Wissen verfügt, sollte er die passende Strategie selbst wählen können. Beim Schreiben darf es nicht darum gehen, die Schreiber auf einzelne Muster zu beschränken. Wenn das Schreiben zum bewussten Prozess gemacht werden soll, darf der Schreiber nicht nur bekannte Muster abspulen, sondern muss sich der Schreibaufgabe anpassen können. In der Didaktik werden neben den erwähnten Strategien des „Planenden Schreibens“ und der „Standard-Strategie“ folgende Schreibstrategien unterschieden:

1. **Perlenketten-Strategie:** Der Schreiber produziert den Text von Einfall zu Einfall.
2. **Drauflosschreiben:** Ein Thema interessiert den Schreiber derart, dass dieser seine Ideen direkt zu Papier bringt.
3. **Durchhangeln:** Ein Text wird ohne Konzept oder Gedankensammlung produziert.
4. **Versionen-Schreiben:** Zu einem Thema wird zunächst eine erste, dann eine zweite oder eine dritte Version verfasst (diese Vorgehens-

¹⁸⁵ NEUHAUS, GREGOR (2001): Schreibstrategie und Schreibprozess. Förderung der Schreibkompetenz. Materialien für Unterricht und Lehrerbildung. [<http://www.learnline.nrw.de/angebote/qualitaetsentwicklung/download/d-schreibstrategie.pdf>, gefunden am 11.06.2007], Dokument Seite 7 (Fettdruck auch im Original).

¹⁸⁶ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 37.

¹⁸⁷ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 38.

weise empfiehlt sich allerdings nur bei weniger umfangreichen Textformen).

5. **Mauerstrategie:** Ein Text wird dadurch entwickelt, dass Satz auf Satz geschichtete Gedankengänge ausgefeilt werden.
6. **Immer-dem-Muster-nach:** Eine formale Vorgabe löst in der Anwendung auf ein Thema einen häufig überraschenden Gedankengang und Text aus.
7. **Textmuster-Training:** Textmuster werden eingeübt, um zu einer Automatisierung der Textproduktion zu gelangen.
8. **Expose-Schreiben:** Eine Leitlinie für einen später zu erstellenden Text wird ausformuliert (reflektiert das planvolle Vorgehen).
9. **Systematisches Schreiben:** Die einzelnen Teilschritte des Schreibprozesses werden planvoll nacheinander ausgeführt.
10. **Im-Kopf-Planen:** Nach gedanklich längerer Auseinandersetzung mit einem Thema wird der Text als Ganzes produziert.
11. **Entwickelndes Schreiben** (heuristisches Schreiben): Aus verschiedenen Quellen wird ein eigener Gedankengang in einem eigenen Text dargestellt.
12. **Kreatives Schreiben:** Aus eigens erstellten Gedankengängen (durch Clustern oder Mind Maps) entsteht die Richtung des Textes. Aus den nicht-linearen Gedankengängen wird nach und nach ein linearer Text.
13. **Kooperatives Schreiben:** Durch bestimmte Sozialformen werden Auseinandersetzungen mit den eigenen Texten angeregt.¹⁸⁸

In der Didaktik wird häufig darauf hingewiesen, dass sich der Deutschunterricht zu sehr auf bestimmte Schreibstrategien versteift hat. Den Schülern sollte aus diesem Grunde die Vielfalt der Strategien mit ihren jeweiligen Bedeutungen deutlich gemacht werden. Dies sollte dazu führen, dass die unterschiedlichen Strategien selbstständig eingesetzt werden. Das Schreiben kann so viel bewusster eingesetzt werden.

Im Folgenden will ich versuchen bei den weiteren Konzepten zur Förderung der Schreibkompetenz einige Schreibstrategien aufzugreifen. Im nächsten Kapitel gehe ich auf die zweite Säule der Schreibförderung von SIEBER ein.

¹⁸⁸ vgl.: NEUHAUS, GREGOR (2001), Seite 8 f.

5.2 Überarbeitungsprozess

Überarbeitungen spielen im Deutschunterricht bisher eine relativ geringe Rolle, obwohl dies im Kernlehrplan integriert ist. In der Regel wird der Text nach dem ersten Schreibversuch beurteilt. Wird eine Textrevison vorgenommen, beschränkt sich diese allerdings häufig auf die „Überprüfung der sprachlichen Richtigkeit und Rechtschreibung.“¹⁸⁹ Schüler gehen zudem überwiegend davon aus, dass sie ihre eigenen Texte ohnehin nicht verbessern können und sie sich nicht auf das Aufsatzschreiben vorbereiten können (*Kapitel 2.4*). Das Endprodukt ist im Unterricht entscheidend und selten der Weg zum Ziel. Der Weg zum Ziel soll in diesem Kapitel allerdings weiter ausgeleuchtet werden. Nach SIEBERS Drei-Säulen-Modell zeichnet sich der Überarbeitungsprozess durch folgende Aufgaben aus:

Überarbeitungsprozesse
Abstand zum Text gewinnen
Dissonanzen entdecken
Alternativen finden ¹⁹⁰

Im Folgenden möchte ich aufzeigen, dass es in dem Bereich des angeleiteten Überarbeitens großes Ausbaupotential gibt, um die Schreibkompetenz der Schüler zu erhöhen. Dazu werden Ergebnisse aus der Revisionsforschung helfen, bevor ich einige didaktische Konzepte zur Überarbeitung erläutern werde.

5.2.1 Ergebnisse der Revisionsforschung

Die Forschung beweist, dass nur wenige Schüler zum Überarbeiten ihrer Texte angeleitet werden. Die meisten Korrekturen werden vom Lehrer vorgenommen und beziehen sich vor allem auf Rechtschreibung, Zeichensetzung und Ausdruck. Wie in der Studie von MERZ-GRÖTSCH deutlich wurde, kennen viele Schüler die vom Lehrer verwendeten Abkürzungen nicht.¹⁹¹ Die Texte wurden korrigiert, aber die Schüler kannten die Bedeutung vieler Korrekturzei-

¹⁸⁹ Kernlehrplan Deutsch (2004), Seite 15.

¹⁹⁰ SIEBER (2003), Seite 219.

¹⁹¹ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2001), Seite 197.

chen nicht. Lediglich 2% der Schüler gaben an, ein Arbeitsblatt über die Bedeutung der verschiedenen Korrekturzeichen zu besitzen.¹⁹² Nach einem korrigierten Aufsatz werden keine Neuanfertigungen verlangt. Die geforderten Verbesserungen beziehen sich vor allem auf Rechtschreibfehler, die von den Schülern verbessert werden müssen. Zu denken geben auch die Annahmen der Schüler, man könne mit einem sehr langen Text in einer Klassenarbeit ein besseres Ergebnis erzielen als mit einem kurzen.¹⁹³ Schüler haben offenbar wenig Kenntnis darüber, wie sich eine Note für einen Aufsatz tatsächlich zusammensetzt, was MERZ-GRÖTSCH in ihrer Studie beweist.¹⁹⁴

In der Revisionsforschung werden unterschiedliche Formen von Überarbeitungen unterschieden. Revisionen können aus Additionen, Deletionen oder Variationen bestehen. Überarbeitungen können dabei oberflächlich bleiben oder gar zu kompletten Reformulierungen von Textteilen reichen.¹⁹⁵

5.2.2 Was müssen Kinder lernen, um effektiv überarbeiten zu können?

Die Modelle zur Schreibentwicklung zeigten, dass die Fähigkeit zur Textreflexion mit steigendem Schreibalter zunimmt. Eine hohe Schreibkompetenz zeichnet sich unter anderem dadurch aus, den eigenen Text überarbeiten zu können (*Kapitel 4.1 f.*). Kinder besitzen beim Schreiben eine sehr unterschiedliche Distanz zum Geschriebenen. Manche können sich aus ihrer subjektiven Schreiberperspektive nur schwer lösen. Eigene Fehler fallen daher kaum auf. Um einen Text aber selbst bewerten zu können, ist eine gewisse Distanz zum Geschriebenen unabdingbar. Kinder müssen eine Distanz zum eigenen Text entwickeln und ihn mit den Augen eines Fremden lesen können.¹⁹⁶ Zur Überarbeitung müssen sich die Schüler beim Lesen eventueller Unstimmigkeiten bewusst sein und diese dann benennen können. Die Fähigkeit dazu wird über einen langen Zeitraum erlernt, wie BAURMANN und LUDWIG in einem Artikel in

¹⁹² ebd.

¹⁹³ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2001), Seite 205.

¹⁹⁴ vgl.: MERZ-GRÖTSCH (2001), Seite 202.

¹⁹⁵ vgl.: FIX (2006), Seite 182. In Anlehnung an: BAURMANN, JÜRGEN & LUDWIG, OTTO (1984): Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: BOUKE, DIETRICH & HOPSTER, N. (Hg.): Schreiben – Schreiben lernen. ROLF SANNER zum 65. Geburtstag, Seite 254-276.

¹⁹⁶ vgl.: BAURMANN (2002), Seite 93.

„Praxis Deutsch“ betonen.¹⁹⁷ Wie die Forschung herausfand, fällt den meisten Schülern die Korrektur von fremden Texten leichter, da automatisch eine größere Distanz zum Text besteht.¹⁹⁸ Dieses Phänomen könnte sich der Deutschunterricht stärker zu Nutze machen. Die Schüler könnten stärker voneinander profitieren, indem sie sich gegenseitig dabei helfen, ihre Texte zu überarbeiten. Die unterschiedlichen Stärken und Schwächen der Schüler führen dazu, dass in fremden Texten Fehler entdeckt werden, die der Schreiber selbst nicht finden würde. Ziel ist es, den Blick der Schüler auf die eigenen Schwächen zu schärfen, so dass individuelle Fehler stärker auffallen und immer mehr eliminiert werden. Die gemachten Fehler werden zunächst nach dem Schreibprozess korrigiert. In der Forschung wird dabei von **Textrevisionen** gesprochen.¹⁹⁹ Im Laufe der Zeit werden die Fehler jedoch nicht mehr so häufig gemacht. Es sind Textveränderungen während des Schreibprozesses zu beobachten. In der Forschung wird dies als **Prätextrerision** bezeichnet.²⁰⁰ Zudem sollte den Schülern deutlich gemacht werden, dass sich Korrekturen nicht auf Überarbeitungen an der Textoberfläche beschränken sollten. Korrekturen am Text, die keine Bedeutungsänderung hervorrufen, beziehen sich auf die Orthografie, die Interpunktion, die Grammatik und auf formale Aspekte.²⁰¹ Die vorzunehmenden Revisionen sollten tiefer in den Text hinein reichen. Bedeutungsveränderungen können dabei partiell oder sogar grundsätzlich vorgenommen werden.²⁰² Der Deutschunterricht sollte dies den Schülern bewusst machen, um ihnen die Möglichkeit aufzuzeigen, dass jeder seinen eigenen Text verbessern kann.

5.2.3 Didaktische Konzepte

In der Didaktik gibt es bereits einige Konzepte dafür, wie die Erkenntnisse aus der Revisionsforschung für den Unterricht genutzt werden können. In Anlehnung an SIEBER möchte ich darstellen, wie im Unterricht eine Distanz zum Geschriebenen erzeugt werden kann, damit die eigenen Texte dann überar-

¹⁹⁷ vgl.: BAURMANN, JÜRGEN & LUDWIG, OTTO: Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten. In: Praxis Deutsch 23/1996, Seite 17 f.

¹⁹⁸ vgl.: BAURMANN (2002), Seite 95.

¹⁹⁹ vgl.: BAURMANN (2002), Seite 91.

²⁰⁰ ebd.

²⁰¹ vgl.: BAURMANN (2002), Seite 94.

²⁰² ebd.

beitet werden können. Im Folgenden werde ich ausgewählte didaktische Entwürfe vorstellen.

5.2.3.1 Schreibkonferenz

Die Idee der **Schreibkonferenz** hat ihren Ursprung im deutschsprachigen Raum im Jahre 1992. GUDRUN SPITTA bezog das Konzept vor allem auf die Klassen drei und vier der Grundschule.²⁰³ Im Laufe der Zeit hat es allerdings ebenfalls in den frühen Bereich der Sekundarstufe I Einzug erhalten und ist als Methode im Kernlehrplan verankert.²⁰⁴ Daneben werden häufig die Begriffe Schreibwerkstatt oder Schreibkreis verwendet.

Die Schreibkonferenz ist ein überwiegend mündliches Verfahren. Die Schüler treffen sich in Kleingruppen, und ein Schüler stellt den anderen Gruppenmitgliedern seinen Text vor. Das laute Vorlesen erzeugt eine Distanz zum eigenen Text. Durch die Klangproben werden Fehler aufgedeckt, die zuvor nicht auffielen. Die anderen Schüler fungieren als Experten und äußern ihre Eindrücke zu dem Text. Sie stellen Verständnisfragen, und Unklarheiten werden beseitigt.²⁰⁵ Die verwendete Schreibstrategie entspricht dem kooperativen Schreiben. Das Autorenkind erfährt, wie der Text auf die Leser reagiert. Nachdem erste Unklarheiten beseitigt wurden, wird jeder einzelne Satz untersucht. Der Lehrer bleibt während des Unterrichts im Hintergrund. Die Kinder organisieren sich selbst und lernen, wie sie voneinander profitieren können. Zudem erleben sich die Schüler selbst im Prozess der Textproduktion, und sie lernen den Prozess der Überarbeitung auszudifferenzieren. Dieses Konzept muss jedoch nicht auf frühe Jahre der Sekundarstufe I beschränkt bleiben. In höheren Klassen können die Kinder genauso voneinander profitieren. Die Schreibkonferenz wird in der Didaktik meist als Wochenprojekt vorgestellt. Jedoch sollte es möglich sein, Schreibkonferenzen auch in einem zeitlich geringeren Rahmen durchzuführen. In höheren Klassen könnten sich die Schüler Interpretationsaufsätze in Kleingruppen vorlesen und sich gegenseitig bei der Verbesserung der Texte unterstützen. Wenn die Schüler sich gegenseitig Hausaufgaben vortragen, sorgt außerdem noch der zeitliche Abstand von

²⁰³ vgl.: SPITTA, GUDRUN (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten.

²⁰⁴ Kernlehrplan Deutsch (2004), Seite 16.

²⁰⁵ vgl.: FIX (2006), Seite 176.

Textverfassung und Überarbeitung für eine zusätzliche Distanz. Es sollte klare Vorgaben für die Schüler geben, auf welche Aspekte bei den Texten zu achten ist.

Den Schülern sollte durch dieses Konzept deutlich gemacht werden, dass man Texte durchaus verbessern kann, da das Überarbeiten zu einer Textproduktion gehört. Das Überarbeiten wird als eigene Unterrichtssequenz inszeniert, was nach FIX eine sinnvolle Maßnahme ist.²⁰⁶ Dem Schüler sollten die eigenen Fehler vor Augen geführt werden, damit er sich dieser Fehler bewusst wird. Während zukünftiger Schreibprozesse sollten Fehler immer mehr beseitigt werden, da sich die Korrekturprozesse während des Schreibens automatisiert haben. Bis sich dieses Nachdenken über die Texte verselbstständigt hat, muss einige Zeit vergehen.²⁰⁷ Erste Erfolge stellen sich erst nach einigen Schreibkonferenzen ein. Der zeitliche Aufwand ist nur schwer zu benennen, da der Zeitpunkt erster Erfolge von Schüler zu Schüler unterschiedlich sein kann. Dennoch wird in der Forschung auf deutliche Fortschritte hingewiesen. Die Kinder beginnen relativ früh mit einer „gedanklichen Metakommunikation“ und verändern ihre Schreibstrategien.²⁰⁸ Dazu wird die Schreibkonferenz meist von den Schülern sehr gut aufgenommen. FIX fasst die positiven Beurteilungen von Schülern der achten Klasse zu einer durchgeführten Schreibkonferenz wie folgt zusammen: Die Schüler begrüßen die Abwechslung durch die Gruppenarbeit und lernen, voneinander zu profitieren und sich gegenseitig zu unterstützen. Zudem fühlen sie sich ernst genommen, da ihnen die Lehrerrolle stärker zugeschrieben wird und sie mehr ~~Headings bezeichnen~~ ²⁰⁹ auf mögliche Probleme bei der Schreibkonferenz hingewiesen. Vor allem in den unteren Klassen der Sekundarstufe I besteht die Möglichkeit, dass die Schüler das Problem einer Formulierung sprachlich nicht klar benennen können. Die Schüler halten sich daher lieber in den Konferenzen zurück, wodurch die Verbesserungsvorschläge der Mitschüler oberflächlich bleiben. Ein Problem könnte außerdem in der gegenseitigen Kommunikation liegen. Dominantere Schüler setzen sich möglicherweise, trotz schlechterer Vorschläge, eher durch als andere Schüler. Dies kann daher sogar zu Ver-

²⁰⁶ vgl.: FIX (2006), Seite 165.

²⁰⁷ SPITTA, GUDRUN: Schreibkonferenzen – haben sie sich bewährt? In: Die Grundschulzeitschrift 61/1993, Seite 12.

²⁰⁸ SPITTA (1993), Seite 12 f. (Kursivdruck auch im Original).

²⁰⁹ FIX, MARTIN (2004): Textrevision in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen, Seite 204 f.

schlechterungen der Texte führen.²¹⁰ Dies steht mit der Tatsache im Zusammenhang, dass dieses Konzept ein autonomes Handeln der Schüler voraussetzt. Wie FIX in seiner Untersuchung zu den Schreibkonferenzen präsentierte, kritisierten einige Schüler selbst, dass es zu hoher Lautstärke und Disziplinproblemen in der Klasse kommen kann.²¹¹ Zudem nehmen einige Schüler keine Verbesserungsvorschläge an, oder sie können nicht mit Kritik umgehen.²¹² Den Schülern muss die Form einer konstruktiven Kritik daher erst beigebracht werden, worauf ich noch eingehen werde.

Dies zeigt, dass dieses Konzept gut vorbereitet und im Unterricht immer wieder konsequent aufgegriffen werden muss. Demzufolge bietet es sich an, wenn die Schüler die Schreibkonferenz schon früh kennen lernen. Die Durchführung solcher Schreibkreise sollte bis in die Oberstufe möglich sein.

5.2.3.2 Textlupe

Um das planvolle Überarbeiten vorzubereiten, wird in der Didaktik häufig die Durchführung einer **Textlupe** empfohlen. Dabei erhalten die Schüler zu einem Text, der überarbeitet werden soll, einen systematischen Beurteilungsbogen.²¹³ Auf dem Bogen können sehr offene Fragen gestellt werden („Das hat mir gut gefallen. Hier fällt mir etwas auf!“).²¹⁴ Dies empfiehlt sich allerdings eher bei kreativen Schreibaufgaben. Die Fragen auf dem Beurteilungsbogen können der jeweiligen Schreibaufgabe angepasst werden.²¹⁵ Im Anschluss wird der Bogen innerhalb einer Tischgruppe herumgereicht, und jedes Kind schreibt seine Einfälle auf. Nachdem ein Schreibziel durch eine klar gestellte Schreibaufgabe formuliert wurde, liegt allen Schülern ihr Erstentwurf vor. Eine mögliche Schreibaufgabe für die Klassen 5-6 könnte beispielsweise folgende sein:

Aufgabe: Die Schüler erhalten eine kurze Bildergeschichte und sollen anschließend einen Schluss zu der Geschichte erzählen.

²¹⁰ vgl.: FIX (2006), Seite 176.

²¹¹ vgl.: FIX (2004), Seite 206 („Das Gemurmel in der Klasse hat gestört“).

²¹² vgl.: FIX (2004), Seite 207 („Immer beim Gleichen wird was verbessert [...]“; „Der Umgang miteinander war manchmal schon schlimm“).

²¹³ vgl.: BAURMANN (2002), Seite 109.

²¹⁴ BÖTTCHER, INGRID & WAGNER, MONIKA: Kreative Texte bearbeiten. In: Praxis Deutsch 20/1993, Heft 119, S. 26.

²¹⁵ vgl.: FIX (2006), Seite 176.

Die Schreibaufgabe bietet somit einen konkreten Schreibanlass. Die Bilder-geschichte weckt das Interesse der Schüler, und der offen gelassene Schluss regt zum Weiterdenken an. Der Hinweis auf die Textsorte soll bei der Textpro- duktion, aber auch bei der Überarbeitung helfen. Musterwissen kann beim Schreiben als Schreibstrategie genutzt werden.²¹⁶ Es darf allerdings nicht überbewertet werden. Fix warnt dabei vor „stereotypem Muster-Drill“.²¹⁷ Die Textsorte macht aber die Erwartungen an den Text deutlich und setzt Maß- stäbe zur Verbesserung und Überarbeitung. Der Beurteilungsbogen für die Textlupe muss der Schreibaufgabe angepasst sein. Der Bogen könnte sich wie folgt darstellen:

An diesem Text hat mir Folgendes besonders gut gefallen:	Passt der Schluss zu der Geschichte? Begründe deine Antwort!	Zur Verbesserung des Textes würdest du Folgendes vorschlagen:
- ... - ...	- ... - ...	- ... - ...

Obwohl ich den Bewertungsbogen leicht modifiziert habe, bleibt die Grund- struktur bestehen. Um konstruktive Kritik anzuleiten, muss schrittweise vorge- gangen werden. In der ersten Spalte wird der fremde Text gewürdigt. Die Schüler müssen aufschreiben, was ihnen am Text gut gefiel. Dies stellt die meisten Schüler vor eine große Herausforderung, da positive Kritik oft schwe- rer zu formulieren ist als negative. In der zweiten Spalte notiert der Leser, was ihm am Text auffiel. Durch die direkte Frage nach dem Schluss wird die Auf- merksamkeit des Schülers in eine bestimmte Richtung gelenkt. Die dritte Spal- te sollte eine konstruktive Tätigkeit beim Rezipienten auslösen. Es werden Vorschläge zur Verbesserung des Textes eingefordert. Das Beispiel zeigt, dass sich die Textlupe modifizieren lässt und der jeweiligen Schreibaufgabe angepasst werden muss.

Der Beurteilungsbogen bezieht sich auf die Schreibaufgabe und beeinflusst den Blick der Schüler. Der Fokus kann durch entsprechende Fragen vom Lehr- er gelenkt werden.²¹⁸ Die Schüler lernen also die unmittelbare Leserreaktion

²¹⁶ vgl.: Fix (2004), Seite 332.

²¹⁷ Fix (2004), Seite 332.

²¹⁸ vgl.: BAURMANN (2002), Seite 109.

kennen, und sie treten in einen schriftlichen Dialog miteinander. Dies hat den Vorteil, dass sich auch ruhigere Schüler mit einbringen können.

Die klare Struktur des Vorgehens und das gelenkte Überarbeiten erleichtern vielen Schülern das Vorgehen. Die Textlupe hat diesbezüglich gegenüber der Schreibkonferenz einen Vorteil, doch fehlt bei der Textlupe die mündliche Interaktion zwischen den Schülern.

5.2.3.3 Überarbeiten anonymen Schülertexte am Computer

Die Schüler sollten lernen, Distanz zu den eigenen Texten zu entwickeln, um diese besser überarbeiten zu können. Wie die Revisionsforschung zeigte, fällt den meisten Schülern das Überarbeiten fremder Texte leichter. Um das Korrigieren anzuleiten, könnte man als Lehrer die Schüler **anonyme Schülertexte** bearbeiten lassen. Bei den Schreibkonferenzen gab es z.B. das Problem, dass manche Schüler Schwierigkeiten hatten, ihre Kritik zu verbalisieren oder dass sie selbst nicht gut mit Kritik umgehen konnten. Dieses Problem stellt sich bei der Bearbeitung anonymisierter Texte nicht. FIX und MELENK bieten hierzu entsprechende Übungen auf CD-Rom an.²¹⁹ Das distanzierte Vorgehen erleichtert dabei das Überarbeiten. Zudem kann diese neue Ebene der Überarbeitung für Abwechslung bei den Überarbeitungsprozessen sorgen. Allerdings muss man dabei berücksichtigen, dass die Entstehungszusammenhänge der Texte für die Schüler unbekannt sind. Dies könnte dazu führen, dass die Distanz zu den Texten so groß ist, wodurch den Schülern gänzlich der Zugang dazu fehlt. Daher sollte das Überarbeiten mit konkreten Zielen verbunden werden (z.B. eine Geschichte strukturieren oder vervollständigen).²²⁰

Zum Überarbeiten bietet sich der **Computer** sehr gut an. Dies ist aufgrund der medialen Ausstattung der Klassenräume oft nur schwer umzusetzen. Doch bietet der Computer eine Reihe von Vorteilen: Die Texte sind am Computer weitaus leichter zu überarbeiten. Korrekturen können leicht und schnell vorgenommen werden. Bei handgeschriebenen Texten, die stark überarbeitet wurden, ist die Gefahr für den Schüler groß, den Überblick zu verlieren. Verschiebungen, Deletionen oder Textmontagen sind am Computer leichter vorzu-

²¹⁹ vgl.: FIX (2006), Seite 174. Fix verweist hier auf entsprechendes Übungsmaterial: FIX, MARTIN & MELENK, HARTMUT (2000): Schreiben zu Texten – Schreiben zu Bildimpulsen. Das Ludwigsburger Aufsatzkorpus. Mit 2300 Schülertexten, Befragungen und Bewertungen auf CD-Rom.

²²⁰ ebd.

nehmen.²²¹ Die Arbeit am Computer berücksichtigt zudem die Lebenswirklichkeit der Schüler und schafft reale Handlungskontexte, da die Arbeit mit Textverarbeitungsprogrammen für das spätere Berufsleben von großer Bedeutung sein kann.

5.2.3.4 Explizite Formulierung des Schreibziels

FIX macht deutlich, wie wichtig eine **explizite Formulierung des Schreibziels** für die Schreiber sein kann. Als Lehrperson könnte man die Schüler dazu auffordern, Schreibziele zu formulieren und dabei auf bestimmte Fragen zu antworten: „Warum und für wen schreibst du?“²²² Diese Frage ist zunächst vor dem Schreibprozess zu stellen. Die Aufforderung, eine Antwort zu geben, aktiviert die Metakognition über den eigenen Schreibprozess. Der entstehende innere Monolog lenkt den Schreibprozess und setzt einen Maßstab.²²³ Zudem führt die Beantwortung der Frage dem Schreiber den entsprechenden sozialen Kontext und die Leserperspektive vor Augen. Nach dem Schreibprozess wird vom Schreiber überprüft, ob das Schreibziel umgesetzt wurde. Gegebenenfalls werden Revisionen vorgenommen. Das Schreibziel kann im Laufe der Textproduktion angepasst und ebenfalls überarbeitet werden. Die Stärke der Methode der Schreibzielformulierung besteht in der Tatsache, dass die Metakognition schon bei der Planung des Textes aktiviert wird. Sie zieht sich durch den gesamten Prozess der Textproduktion. Auch bei den Schreibkonferenzen oder den Textlupen lässt sich ein solches Schreibziel einsetzen. Die explizite Formulierung durch den Schreiber rückt das Schreibziel stärker in den Vordergrund. Diese Methode ist in so gut wie jede Schreibaufgabe zu integrieren. Den Schülern muss der Sinn dieses Schreibziels erklärt werden. Die Methode unterstützt die Distanz, die der Schreiber zum Text braucht, um ihn objektiver und kritischer beurteilen zu können. Das Verfahren ähnelt der Schreibstrategie des Expose-Schreibens. Ein Leitfaden (hier die Formulierung des Schreibziels) unterstützt die Textproduktion.

²²¹ vgl.: FIX (2006), Seite 174 f.

²²² vgl.: FIX (2006), Seite 171 f.

²²³ vgl.: FIX (2006), Seite 172.

5.2.3.5 Checkliste und Rückmeldesystem

Wie sich bei den Ergebnissen der Revisionsforschung zeigte, können viele Kinder nichts mit den Randbemerkungen der Lehrer bei den Korrekturen anfangen, da sie zum Beispiel die Bedeutungen der Abkürzungen nicht kennen. Als Lehrer sollte man die Korrekturzeichen den Schülern erklären. Es sollte eine **Checkliste** mit den einzelnen Bedeutungen geben. Nach FIX reicht eine solche Liste jedoch nicht aus. Wenn ein Schüler ein „Gr“ am Rand seines Textes sieht, ist es für ihn möglicherweise nur eine gewohnte Bestätigung seines (grammatischen) Versagens.²²⁴ Eine Checkliste für die Schüler darf also nicht nur auf die Bedeutung verweisen, sondern muss zusätzlich Anregungen für Verbesserungen und entsprechende Übungen geben.²²⁵ Um die notwendigen Übungen für die Schüler besser diagnostizieren zu können, schlägt FIX ein **Rückmeldesystem** vor.²²⁶ Die Rückmeldekarten werden vom Lehrer entworfen und können in verschiedenen Situationen zum Einsatz kommen. Findet beispielsweise eine Schreibkonferenzgruppe keine Lösung zu einem Problem, was sich bei der Überarbeitung ergeben hat, wird die Schwierigkeit auf dieser Karte formuliert. Die Schüler fordern dadurch Expertenhilfe an. Die Karten werden vom Lehrer später eingesammelt und dienen als „Planungsinstrument für die nächsten Erarbeitungsschritte.“²²⁷ Die Probleme der Schüler können in den folgenden Unterrichtsstunden in den Fokus gerückt werden.

5.3 Beurteilungsprozess

Die letzte Säule des Drei-Säulen-Modells bezieht sich auf die Beurteilung und Bewertung von Schülertexten. Dieses Feld blieb aufgrund der bisherigen Fokussierung auf den Schreiber unberücksichtigt. Schon bei den Schreibkonferenzen oder den Textlupen spielen Beurteilungen der Mitschüler eine bedeutende Rolle. Der Einfluss von Beurteilungen auf die Schreibentwicklung soll hier daher nicht unterschätzt werden. Für SIEBER sind folgende drei Ebenen für einen ausgeprägten Beurteilungsprozess entscheidend:

²²⁴ vgl.: FIX (2006), Seite 173.

²²⁵ ebd.

²²⁶ vgl.: FIX (2006), Seite 174.

²²⁷ ebd.

Beurteilungsprozesse
Texte von anderen zur Kenntnis nehmen
Über Textqualitäten reden lernen
Von der Fremd- zur Selbstbeurteilung ²²⁸

Das Beurteilen spielt während der letzten Jahre eine zunehmend größere Rolle in der didaktischen Diskussion.²²⁹ Die Leistungsbeurteilung muss im historischen Kontext gesehen werden. Seit dem frühen 19. Jahrhundert ist der Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen verstärkt mit Anstrengung verbunden und theoretisch nicht nur mit Privilegien, die aus der sozialen Herkunft erwachsen sind. Dieses System macht eine Beurteilung in der Schule unabdingbar. Die Form der Leistungsbewertung wurde dabei auf Ziffernnoten eingeschränkt. Allerdings zeigen sich in der Praxis immer wieder Probleme mit dem Notensystem:

1. Notenurteile im Aufsatzunterricht sind nur bedingt gültig, da sie nicht immer die Textqualität, sondern viel stärker das äußere Erscheinungsbild oder die Orthographie erfassen.
2. Sie sind nicht zuverlässig, da sie bei Wiederholung nicht zum selben Ergebnis führen.
3. Notenurteile von Aufsätzen sind häufig nicht objektiv, da unterschiedliche Prüfer zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen.²³⁰

Da die Schule auf die Ziffernnoten aber nicht verzichten kann (Leistungsbeurteilung, die einfach zu erteilen und zu verrechnen ist), gilt es, die Noten genauer zu analysieren und nach Alternativen zu suchen.

5.3.1 Bewerten – Beurteilen - Benoten

In der Forschung werden die Begriffe der Beurteilung, Bewertung und Benotung mit ganz unterschiedlichen Nuancen definiert.²³¹ Ich greife hier die Diffe-

²²⁸ SIEBER (2003), Seite 219.

²²⁹ BAURMANN, JÜRGEN: Schreibprozesse beurteilen – ist das nötig und möglich? In: Der Deutschunterricht 3/2003, Seite 48.

²³⁰ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 87.

²³¹ vgl.: FIX (2006), Seite 188.

renzierung von BECKER-MROTZEK und BÖTTCHER auf, um die Begriffe klar voneinander abzugrenzen.

Das **Bewerten** ist ein rein kognitiver Akt. Ein Text wird auf Grundlage eines bewussten oder unbewussten Wertemaßstabs bezüglich seiner Qualität eingeschätzt. Dem Bewerten geht in jedem Fall ein Verstehensprozess voraus. Es bildet damit die Grundlage für Revisionen aller Art.

Das **Beurteilen** ist eine geäußerte Bewertung (verbal, aber auch schriftlich) gegenüber dem Schreiber. Bei den didaktischen Konzepten wird dieser Aspekt unter dem Punkt des fördernden Beurteilens genauer aufgegriffen.

Das **Benoten** meint eine zusammenfassende Bewertung einer Leistung in einer Ziffernote. Dieses Verfahren hat in der Schule besonderes Gewicht und ist nach PISA wieder in die Diskussion gerückt.²³²

5.3.2 Textqualität messen

Schon beim mentalen Prozess des Bewertens liegt ein Wertemaßstab zugrunde. Doch was macht einen Text zu einem guten Text? Wie ist ein schlechter Text angemessen zu beurteilen? Schließlich weist ein schlechter Text nicht zwangsläufig auf eine geringe Schreibkompetenz hin. Die Ursachen für das Misslingen eines Textes können vielschichtig sein. Der Schreiber könnte einen schlechten Tag gehabt, die Aufgabe nicht richtig verstanden oder zu wenig Zeit gehabt haben. Ein gelungener Text lässt leichter auf eine hohe Kompetenz schließen, da gute Texte nicht zufällig entstehen können. BECKER-MROTZEK und BÖTTCHER fassen die zu berücksichtigenden Aspekte einer Bewertung in zwölf Kriterien zusammen. Den Kriterien liegen die fünf Dimensionen „*Sprachrichtigkeit, Sprachangemessenheit, Inhalt, Aufbau und Schreibprozess*“ zugrunde.²³³

Sprachliche Richtigkeit

1. Rechtschreibung: Der Umfang der erwarteten richtigen Schreibungen nimmt immer weiter zu. Nach Abschluss der Sekundarstufe I wird eine sichere Beherrschung der Orthographie erwartet.
2. Grammatik: Wörter und Sätze sollten grammatisch korrekt gebildet werden.

²³² vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 88.

²³³ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 92.

Sprachliche Angemessenheit

3. Wortschatz: Je nach Schreibaufgabe soll der Schreiber einen angemessenen Wortschatz verwenden. Der jeweilige Inhalt muss lexikalisch treffend und verständlich ausgedrückt werden.
4. Satzbau: Der Inhalt bestimmt die Komplexität des Satzbaus. Satzkonstruktionen sollen korrekt angewandt und gebaut werden.

Inhalt

5. Gesamtidee: Gibt es im Text eine Leitidee, die zur Gesamtaussage des Textes passt? Die passende Überschrift oder Einleitungs- bzw. Schlusssätze sind häufig aufschlussreich.
6. Umfang/Relevanz: Je nach Schreibauftrag sollte der Text alle relevanten Aspekte enthalten.

Aufbau

7. Textmuster: Orientiert sich der Text an einem Textmuster, welches der Aufgabe angemessen ist?
8. Textaufbau: Ist der Text durch Absätze, Spiegelstriche oder Überschriften gegliedert und entspricht diese Gliederung dem Inhalt?
9. Thematische Entfaltung: Gibt es einen roten Faden, der sich durch den Text zieht? Der Text sollte dadurch eine durchgehende Logik erkennen lassen.
10. Leserführung: Wird der Leser angemessen durch den Text geführt? Richtet sich der Autor an den Leser, und wird seine eigene Position deutlich?

Schreibprozess

11. Planung/Überarbeitung: Lässt der Text eine Planung oder Überarbeitungen erkennen?
12. Wagnis/Kreativität: Geht der Schreiber auch neue Wege und zeigt Kreativität durch Einbindung nicht-linearer Darstellungsformen oder durch Neologismen?²³⁴

Die Bewertungskriterien sollten für Schüler und Eltern offen gelegt werden, um Transparenz im Beurteilungs- und Benotungsprozess zu gewährleisten. Der Kriterienkatalog kann sicher ergänzt oder auch gekürzt werden. Die jeweilige Schreibaufgabe bestimmt die Relevanz der einzelnen Kriterien. Allerdings sollte es nicht weniger als sechs Kriterien geben, da einzelne Kriterien sonst

²³⁴ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 92 ff.

zu große Bedeutung erhalten und andere Aspekte nur unzureichend berücksichtigt werden. Zu viele Kriterien können wiederum dazu führen, dass Urteile zu vielschichtig und undurchsichtig werden.

5.3.3 Didaktische Konzepte

Da die Schreibdidaktik zunehmend prozessorientiert angelegt ist, sollte sich die Beurteilungs- und Benotungspraxis darauf einstellen. Bei den Schreibkonferenzen und den Textlupen fließen Beurteilungen bereits in den Schreibprozess mit ein. Neben dem fördernden Beurteilen wird daher die Benotung von Texten bei den folgenden Konzepten eine große Rolle spielen.

5.3.3.1 Fördernde Beurteilung

BAURMANN misst dem **fördernden Beurteilen** eine besondere Bedeutung zu. Die fördernde Beurteilung kann eine mündliche, aber auch schriftliche Rückmeldung für den Leser sein und dient der Textoptimierung.²³⁵ BAURMANN stellt die bedeutenden einzelnen Schritte einer entsprechenden Beurteilung vor, die ich mit einer Situation aus dem Unterricht zu verbinden versuche: Der Lehrer sammelt eine Hausaufgabe der Schüler ein. Die Hausaufgabe war beispielsweise eine differenzierte Auseinandersetzung zu einem bestimmten Thema. Schüler sind es in der Regel gewohnt, für einen Aufsatz nur eine Bewertung oder gar eine Note zu erhalten. Das fördernde Beurteilen unterscheidet sich jedoch deutlich von einem solchen Vorgehen. Der Lehrer tritt in einen Dialog mit dem Schreiber. Anstelle einer Benotung schreibt der Lehrer eine Stellungnahme zu dem Aufsatz des Schülers. Der Lehrer setzt sich mit dem Inhalt auseinander und nimmt ihn in jedem Fall ernst.²³⁶ Bei Unklarheiten werden Fragen zum Inhalt gestellt, die eine Auseinandersetzung damit fördern. Der Lehrer stellt also Verständnisfragen, die darauf abzielen, dass der Schreiber die einzelnen Unklarheiten „durch Weiterschreiben“ verdeutlicht.²³⁷ BAURMANN stellt die Bedeutung heraus, den Schreiber und falsche inhaltliche Formulierungen ernst zu nehmen und nicht vorschnell zu verurteilen. Durch das Feed-

²³⁵ vgl.: FIX (2006), Seite 188.

²³⁶ vgl.: BAURMANN (2002), Seite 117.

²³⁷ ebd.

back des Lehrers wird der Schreiber zur schriftlichen Auseinandersetzung aufgefordert.²³⁸ Dadurch wird das eigenständige Einschätzen des Geschriebenen gefördert. Diese Vorgehensweise ist mit der Struktur der Textlupe vergleichbar. Der Schülertext wird zunächst gewürdigt, es werden inhaltliche Fragen gestellt, und letztlich werden Anregungen zur Verbesserung des Textes gegeben. BECKER-MROTZEK und BÖTTCHER fassen die Kriterien für einen Kommentar zu einer Schülerarbeit wie folgt zusammen:

1. Den Schüler persönlich ansprechen.
2. Mit einer positiven Bemerkung beginnen.
3. Dem Schreiber das eigene Textverständnis mitteilen.
4. Dem Schüler Verstehensschwierigkeiten darlegen.
5. Die Werturteile begründen.
6. Dem Schreiber Lernangebote zum Überarbeiten geben.
7. Die persönliche Leistung des Schülers bewerten.²³⁹

Für das Überarbeiten von Texten ist dieses Verfahren sehr lohnend, so BAURMANN.²⁴⁰ Der Schreiber erkennt die kommunikative Situation des Schreibens. Der Dialog wird zunächst schriftlich mit dem Lehrer geführt, soll aber dazu anleiten, dass sich der Schreiber eigenständig kritische Fragen zum Text stellt. Der Lehrer muss das Feedback allerdings sehr überlegt äußern. Die Auseinandersetzung mit dem Schülertext soll das Überarbeiten des Schülers lenken. Es soll das Handeln des Schülers aber auch nicht zu sehr steuern. In diesem Zusammenhang wird in der Forschung gerne auf IVO verwiesen, der diese Schreibhilfe mit der Methode der Mäeutik verglich.²⁴¹ Dabei ist die sokratische Methode gemeint, durch geschicktes Fragen, die im Gegenüber schlummernden, ihm aber nicht bewussten richtigen Antworten und Einsichten hervorzubringen.²⁴² Das fördernde Beurteilen soll das Produzieren einer eigenen Formulierung erleichtern, den Schreiber aber nicht zu sehr lenken und ihm das selbständige Denken nicht abnehmen.

²³⁸ vgl.: BAURMANN (2002), Seite 118.

²³⁹ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 98.

²⁴⁰ vgl.: BAURMANN (2002), Seite 119.

²⁴¹ vgl.: BAURMANN (2002), Seite 118. In Anlehnung an: IVO, HUBERT (1982): Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustands und Überlegung zu Alternativen.

²⁴² Mäeutik meint im ursprünglichen Sinne die Fertigkeiten einer Hebamme. Es geht also um ein helfendes Unterstützen bei einem (natürlichen) Prozess, aber ohne zu stark in diesen einzugreifen; vgl. hierzu: DUDEN (1999): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden. Band 6, Seite 2485.

5.3.3.2 Schülerselbstbewertung: Portfolio

In der prozessorientierten Schreibdidaktik wird der **Schülerselbstbewertung** eine große Bedeutung zugeschrieben. Schüler sollen lernen, selbstständig und eigenverantwortlich zu arbeiten. Um ihre eigenen Stärken und Schwächen einschätzen zu können, müssen sie eine Kritik- und Urteilsfähigkeit ausbilden. Gerade im Hinblick auf die Sekundarstufe II sind dies zentrale Fertigkeiten, die es zu erwerben gilt. Die Konzepte zur Überarbeitung regen zur Entwicklung dieser Fähigkeiten an. Allerdings liegt der Fokus dabei auf anderen Schülertexten. Bei der Selbstbewertung geht es darum, den eigenen Text kritisch betrachten zu können. Der Schreiber soll von der Fremd- zur Selbstbeurteilung übergehen, wie auch SIEBER im Drei-Säulen-Modell darstellt. Die entstehende Distanz fördert die Schreibkompetenzentwicklung. Schüler sollen lernen, ihren eigenen Lernstand zu erfassen. Ein mögliches Konzept ist das **Portfolio**.

Portfolios sind Mappen, in denen Schüler ihre Texte und Reflexionen sammeln können. Sie geben damit Auskunft über den Entwicklungsprozess. Rezipient des Portfolios können damit Außenstehende oder die Schüler selbst sein. Das Portfolio ist Lern-, Bewertungs- und Evaluationsinstrument.²⁴³ Das Konzept ist in Amerika sehr verbreitet, findet in der Deutschdidaktik aber erst seit einigen Jahren Erwähnung. Daher gibt es in der Didaktik noch kein einheitliches Begriffsverständnis. Das Portfolio wird dem jeweiligen Anlass und Ziel angepasst. Es bietet sich allerdings im prozessorientierten Unterricht besonders an, da die Schüler die Planung, die Formulierung, die Überarbeitung und die Bewertung dokumentieren können. Der Weg von der Schreibaufgabe bis zum fertigen Text und der Bewertung wird transparent. Die Selbstreflexion des Autors wird gefördert. Zudem bedient sich der Schreiber neuer Schreibstrategien, und er wechselt die Perspektive, da neue Elemente der sprachlichen Gestaltung hinzukommen.²⁴⁴ Durch die Portfolios können die Schüler in den Beurteilungsprozess mit einbezogen werden. Die Schüler können aus einer Textsammlung eine Auswahl treffen, die ihrer Ansicht nach gelungen ist, bevor sie das Portfolio dem Lehrer vorlegen. Dazu muss es klare Bewertungsmaßstäbe geben, die den Schülern offen gelegt werden. Die Schüler werden so in den Beurteilungsprozess mit integriert. Das Portfolio schafft zudem neue Rahmenbedingungen. Das Schreiben erhält eine

²⁴³ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 104.

²⁴⁴ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 105, 107.

Rahmenbedingungen. Das Schreiben erhält eine persönliche Bedeutung und ist in das Ziel, der Erstellung eines Portfolios, eingebettet.

Das Portfolio bietet sich in verschiedenen Bereichen an. So kann es z.B. als Projekt in den Unterricht integriert werden. Denkbar ist ebenfalls die Erstellung einer Sammelmappe über einen längeren Zeitraum. Da das Portfolio noch nicht sehr bekannt ist, muss die Planung sehr gut organisiert sein. Den Schülern sollte der Zweck eines solchen Portfolios deutlich gemacht werden. Sie werden dadurch in den Planungsprozess des Unterrichts einbezogen. Den Schülern müssen der Zeitrahmen und die äußere Form vorgestellt werden. Hilfreich kann dazu die Erstellung eines Inhaltsverzeichnisses sein.²⁴⁵ Dadurch könnten obligatorische und freie Elemente des Portfolios festgelegt werden. Die Erwartungen an das Portfolio werden als Kriterienkatalog jedem Portfolio beigelegt. Die Schüler nutzen die Kriterien für die Textproduktion, und die Lehrer nutzen die Kataloge bei der Bewertung oder Benotung. Zu jeder Textart verfassen die Schüler mindestens zwei Texte, die sich inhaltlich unterscheiden.²⁴⁶ Die Besonderheit des Portfolios besteht darin, dass der Schüler selbst auswählen darf, welcher Text dann bewertet werden soll. Der Schreibdruck wird auf diese Weise verringert, was die Textqualität positiv beeinflussen kann.²⁴⁷ In einer ersten Beurteilung durch den Lehrer werden orthographische und grammatische Fehler markiert. Die übrigen Auffälligkeiten werden in den Kriterienkatalog eingetragen. Die Schüler erhalten daraufhin das Portfolio zur Überarbeitung zurück. Die Zeitspanne vergrößert die Distanz zu dem Text, was das Überarbeiten erleichtern soll. Die Textendfassung wird dann in der Schule geschrieben. Bei der abschließenden Benotung wird der Kriterienkatalog erneut ausgefüllt, wodurch die Schüler erkennen können, ob sie ihre Texte tatsächlich verbessert haben. Die Beurteilung wird auf eine größere Zeitspanne verteilt. Die Schüler haben zwischendurch immer wieder Gelegenheit, in die Benotung einzugreifen.

²⁴⁵ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 107.

²⁴⁶ vgl.: BECKER-MROTZEK & BÖTTCHER (2006), Seite 108.

²⁴⁷ ebd.

5.4 Zwischenfazit

Auf Grundlage der drei Säulen **Schreib-, Überarbeitungs- und Beurteilungsprozesse** wurden verschiedene Konzepte vorgestellt, die zu einer Förderung der Schreibkompetenz beitragen. Die Konzepte bauten auf den Erkenntnissen aus der Schreibentwicklungsforschung auf. In den Konzepten geht es überwiegend darum, den Schülern den Prozesscharakter des Schreibens zu verdeutlichen. Die einzelnen Konzepte erhöhen die Distanz zu Fremd- und Eigentexten, was eine objektivere Beurteilung möglich macht. Ziel ist es, dass die Schüler eigene Stärken und Schwächen erkennen und Strategien an die Hand bekommen, um Problemen zu begegnen. Abschließend möchte ich die Idee eines eigenen Konzeptes vorstellen, das dem Prozesscharakter der Schreibdidaktik gerecht wird.

6. Rückschlüsse für den Schulalltag: Das Schreiblernbuch als eigenes Konzept für die Schule

Die drei Dimensionen **Prozess, Überarbeitung und Beurteilung** des Drei-Säulen-Modells sind stark miteinander verknüpft und kaum voneinander zu trennen. Überarbeitungen spielen bei der Textproduktion bereits eine Rolle (Prätextrevison), und konstruktive Beurteilungen sind bei der Überarbeitung von Bedeutung. Ich möchte die bisherigen Ergebnisse in einer grafischen Darstellung zusammenfassen und erste Ideen für die Einbindung in den Unterricht liefern:

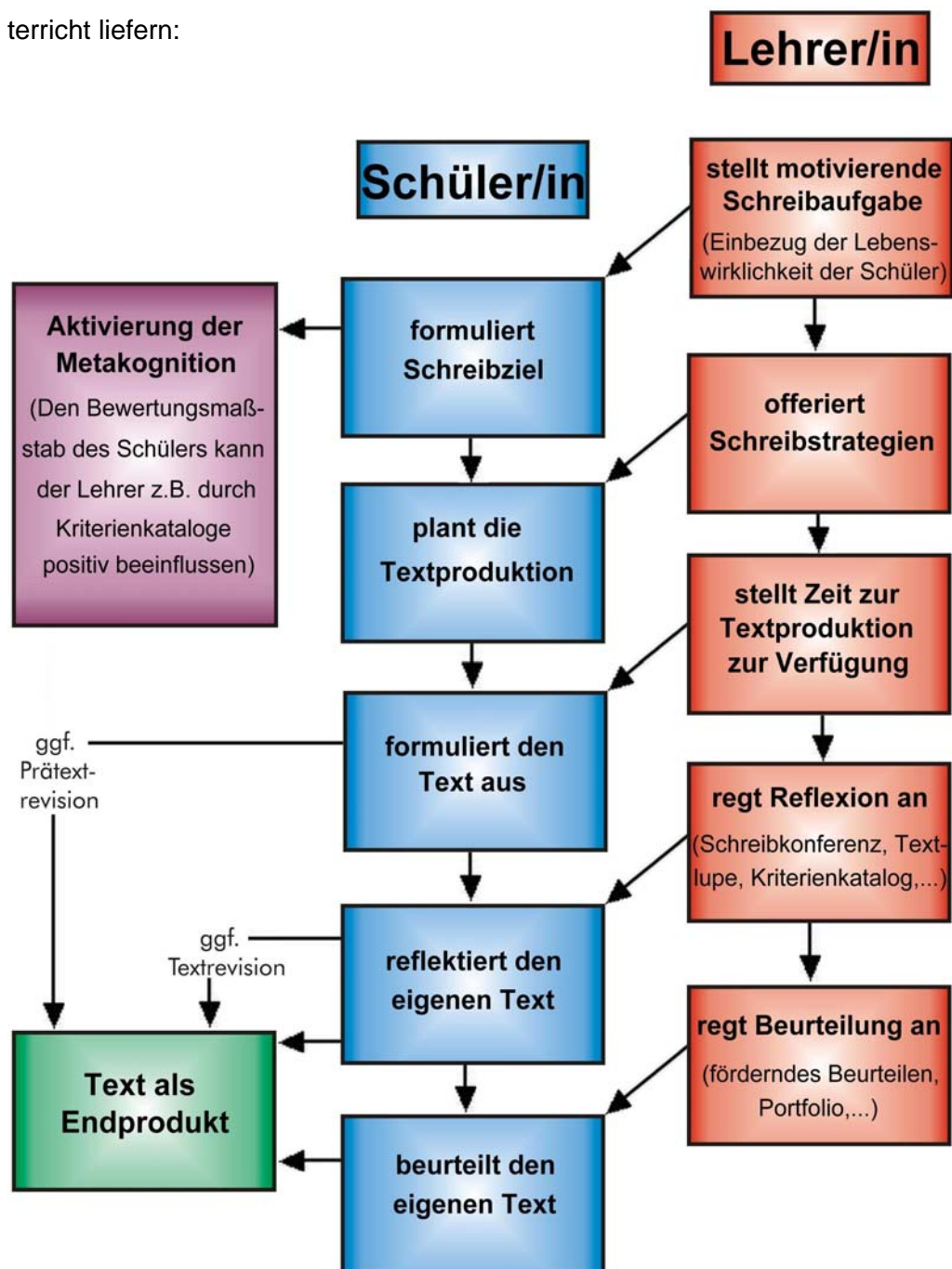


Abbildung 3: Eigene grafische Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse.

Mein Modell vereint die Prozesse der Textproduktion, die bereits im Drei-Säulen-Modell Erwähnung fanden. Es soll deutlich werden, dass der Lehrer der Initiator des Handelns der Schüler sein soll. Dennoch soll der Lehrer nicht zu stark eingreifen, weshalb die *Schüler- und Lehrerfelder* voneinander getrennt sind. Zudem weise ich auf die Ebene der Metakognition hin, die über die Textproduktion als Kontrollinstrument wacht. Durch die Aktivierung der Metakognition kommt es ggf. zu Prätextr Revisionen. Nach der Ausformulierung kann es zu weiteren Textrevisionen kommen, wenn eine Reflektion des Textes angeregt wird. Das Modell soll die Prozesse bei der Textproduktion deutlich machen. Für konkrete Rückschlüsse für den Deutschunterricht sollte es didaktische Konzepte geben, die diesen Prozesscharakter des Schreibens aufgreifen. Es zeigte sich bisher in der Didaktik, dass die vielen Konzepte als Projekte angelegt sind (Schreibkonferenz, Überarbeitung am Computer). Die Idee des Portfolios greift hingegen die Bearbeitung über einen längeren Zeitraum auf. Diesen Ansatz möchte ich weiter verfolgen. Ich strebe ein eigenes Konzept an, das dauerhaft in den Unterricht integrierbar ist und verschiedene Konzepte miteinander verbindet. Der Schlüssel eines derartigen Konzeptes muss in der Verknüpfung der einzelnen Phasen der Textproduktion liegen. Ich nenne mein folgendes Konzept **Schreiblernbuch**.

6.1 Aufbau des Schreiblernbuchs

Von den Schülern ist eine gebundene Blattsammlung anzulegen, die speziell für die Verfassung von Aufsätzen vorgesehen ist. Texte, die in der Schule oder als Hausaufgabe zu verfassen sind, werden in dieses Buch eingetragen. Jedem Schreiblernbuch liegt ein **Kriterienkatalog** bei, der mit den Schülern zuvor abgesprochen wurde (Kapitel 5.3.2). Der Maßstab für die Leistungsbeurteilung ist somit für die Schüler und auch für die Eltern transparent. Die Eltern in ein solches Vorhaben mit einzubeziehen, ist sehr wichtig, um sich zusätzliche Unterstützung zu sichern.

6.2 Einsatz des Schreiblernbuchs

1. Der Lehrer stellt eine motivierende Schreibaufgabe, die den Schüler und seine Lebenswirklichkeit mit einbezieht. Vor jeder Schreibaufgabe soll der Schüler dann ein **Schreibziel** formulieren. Der Schreibzweck rückt in den Blickpunkt. Beim Schüler wird ein innerer Monolog initiiert, der eigene Maßstäbe für die Aufgabe setzt. Der Lehrer kann diese Maßstäbe allerdings zusätzlich durch entsprechende Kriterienkataloge beeinflussen. Die Metakognition wird bei der Formulierung eines Schreibziels bereits aktiviert, was die Textqualität entscheidend verbessern kann. Das Schreibziel fördert zudem den Perspektivwechsel, was eine Distanz zu dem zu schreibenden Text schafft. Die Formulierung des Schreibziels benötigt nicht viel Zeit und kann dennoch einen großen Effekt haben.²⁴⁸
2. Bei der Textproduktion kann der Schüler **Planungsprozesse** mit aufnehmen. Es gibt die Möglichkeit, vor der Textproduktion die Planung weiter aufzugliedern. Dies bietet sich bei kreativen Schreibprozessen an. Ideensammlungen durch *Cluster* oder *Mind Maps* können in das Schreiblernbuch integriert werden. Auf diese Art kann die Verwendung anderer Schreibstrategien angeregt werden.²⁴⁹ Der Lehrer baut immer wieder neue Strategien in den Unterricht mit ein und fördert deren Verwendung.
3. Der Text wird **ausformuliert**. Der Schüler achtet auf genügend Platz am Rand für Korrekturen. Die Aufsätze werden entweder in der Schule oder zu Hause geschrieben. Der Lehrer gibt in jedem Fall genügend Zeit zur Produktion.
4. Die Textproduktion wird **reflektiert**. In kurzen Stichworten werden Schwierigkeiten und entstandene Fragen aufgeschrieben. Die Reflexion kann durch Rückmeldesysteme vom Lehrer gelenkt werden.
5. Die Schüler sollen ihre Texte gegenseitig **beurteilen**. Aus Zeitgründen ist nicht in jeder Unterrichtsphase eine umfassende Beurteilung oder Überarbeitung möglich. Dennoch ist eine minimale Form einer Schreibkonferenz denkbar. Zu Beginn der Stunde tauschen die Schü-

²⁴⁸ Ich stütze mich hierbei auf die Erkenntnisse aus dem Kapitel 5.2.3.4, in dem die Praxis der Formulierung eines Schreibziels ausführlich dargestellt wurde.

²⁴⁹ Hier berufe ich mich auf Resultate des Kapitels 5.1.1.3, in dem die Bedeutung verschiedener Schreibstrategien zur besseren Planung des Schreibprozesses deutlich wurde.

ler ihre Schreiblernbücher mit immer wieder wechselnden Mitschülern. Die Schüler lesen nun die Fremdtex te. Die Distanz ermöglicht eine relativ objektive Beurteilung. Die Schüler geben nun eine kurze Beurteilung ab. Sie treten in Dialoge und tauschen sich verbal über ihre Texte aus. Sie lernen dadurch die Leserperspektive kennen. Zudem wird die Wertigkeit aller Texte erhöht. Bei der Besprechung eines Aufsatzes in der Schule werden häufig nur zwei bis vier Schüleraufsätze vorgelesen. Die übrigen Texte gehen leider unter. Werden die Texte jedoch alle in der Klasse gelesen (zumindest von den Mitschülern), erhöht dies die Bedeutung der Texte. Der Schreibzweck wird deutlich, und die Schüler erfahren, dass sie ihre Texte für Rezipienten schreiben. Dieses Verfahren kann bei jeder Schreibaufgabe, unter Berücksichtigung des Zeitaufwands, in den Unterricht integriert werden. Einzelne Kritikpunkte des Lesers können stichwortartig im Schreiblernbuch festgehalten werden.

6. Eine wichtige Rolle, die bisher unberücksichtigt blieb, ist die **Präsentation** der Texte. Die Schüler erhalten die Gelegenheit, den von ihnen gelesenen Text zum Vortrag zu empfehlen, der ihnen besonders gut gefallen haben. Ein Schüler kann von seinem Mitschüler zum Vortrag vor der Klasse gebeten werden. Dadurch können sich die Schüler nicht gänzlich im Unterrichtsgeschehen zurücknehmen, da alle zur Aktivität animiert werden. Ein ausgewählter Text wird vom Autorenkind vorne vor der Klasse den übrigen Mitschülern vorgetragen. Durch diese Form der Präsentation rücken die Schüler in die Lehrerrolle. Die Teilaspekte der Präsentation sollten dabei aber nicht überwertet werden, da sonst inhaltliche Aspekte auf der Strecke bleiben können. Auf diese Gefahr einer Schülerpräsentation weist MERZ-GRÖTSCH in einem Aufsatz hin. Sie zeigt aber auch, dass Schüler das Präsentieren als wichtige Hilfestellung beim Lernen erkennen.²⁵⁰
7. Der Lehrer hält sich im Hintergrund und lenkt höchstens die anschließende **Reflexion** über den Text. Die Mitschüler geben verbale Beurteilungen über den Text ab. Die Form der Beurteilung muss mit den Schülern abgesprochen werden, um ihre Konstruktivität zu garantieren.

²⁵⁰ vgl.: MERZ-GRÖTSCH, JASMIN: Präsentieren – Beobachten – Bewerten. Anregungen nicht nur für den Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 184/2004, Seite 44. In dem Artikel geht es vor allem um die Möglichkeit, durch das Präsentieren die Qualität der Wiederholung von Lernstoffen zu erhöhen. Die Vorzüge des Präsentierens habe ich daher in das Konzept mit eingebaut.

Vorbild kann hier eine modifizierte Form der Textlupe sein. Die Schüler gehen nach einem bestimmten Muster bei der Bewertung vor. Nach der Würdigung des Textes folgen Fragen und schließlich Verbesserungstipps (Kapitel 5.2.3.2). Die Schüler sind durch die Rückmeldungen der Mitschüler motiviert und lernen ihre eigenen Fähigkeiten besser einzuschätzen.²⁵¹

8. Die Schüler erhalten anschließend Gelegenheit, **Fragen** zu stellen, die womöglich offen geblieben sind.
9. Die Schüler haben in ihrem Schreiblernbuch nun die eigene Schreibreflexion und die Beurteilung des Textes durch den Mitschüler oder durch die Klasse. Dies stellt die **Anbindung** für folgende Schreibaufgaben her. Beim Verfassen eines neuen Textes sollen die Kritikpunkte aufgegriffen und verbessert werden.
10. Das Schreiblernbuch wäre zudem als Grundlage für **Benotungen** denkbar. Im Laufe des Schulhalbjahres könnte das Schreiblernbuch eingesammelt werden. Der Lehrer wirft einen Blick auf die Umsetzung und kontrolliert, ob die einzelnen Prozesse des Schreibens erfasst werden. In einer Beurteilung werden Tipps und Anregungen zur Verbesserung gegeben. Für die Benotung sollten jedoch nur einzelne Texte relevant sein und nicht die Reflexionen oder die gestellten Fragen. Sonst bestünde die Gefahr, dass die Schüler das aufschreiben, was ihrer Ansicht nach der Lehrer hören will.

6.3 Zwischenfazit: Vor- und Nachteile des Konzeptes

Über den Aufbau und Ablauf eines Schreiblernbuchs habe ich klare Vorgaben entwickelt. Die Stärke des Konzeptes besteht darin, dass der Prozesscharakter in das Konzept eingebaut wird. Den Schülern wird vor Augen geführt, dass sie ihre Texte selbst verbessern können. Diese Tatsache ist unter Schülern nicht selbstverständlich, wie die Untersuchungen von MERZ-GRÖTSCH bewiesen haben (Kapitel 2.3). Das Schreiblernbuch vereint zudem einige Konzepte und

²⁵¹ GRAU, HERWIG & SEIDLER, BURKHARD: Wenn Texte wandern...Schüler beurteilen Schülertexte. In: Praxis Deutsch 184/2004, Seite 28. Das beschriebene Beurteilungsverfahren stützt sich in dem Artikel auf schriftliche Rückmeldungen. Ich greife die Erkenntnis auf, dass diese Rückmeldungen motivierend wirken können und transportiere dies auf schriftliche Beurteilungen im Schreiblernbuch und verbale Kundgebungen zum Text.

bietet die Möglichkeit, sie dauerhaft in den Unterricht zu integrieren. Zudem lässt das Konzept, unter relativ überschaubarem Aufwand, offensichtliche Erfolge vermuten. Allerdings muss es konsequent durchgeführt werden. Die Führung des Schreiblernbuchs muss kontrolliert werden, da eine Laissezfaire Durchführung des Konzepts die Lernentwicklung immer wieder unterbrechen würde. Der Prozesscharakter des Schreibens würde unterbrochen werden, was auch den Lerneffekt stören würde.

Ein Nachteil könnte der permanente Zeitaufwand sein. Arbeitet die Klasse sehr autark, verringert sich der Aufwand, den der Lehrer zur Kontrolle betreiben muss. Ist die Klasse allerdings sehr unselbstständig, so erhöht sich der zeitliche Aufwand durch zusätzliche Überprüfungen der korrekten Durchführung. Dies hängt auch von der Jahrgangsstufe ab, in der es eingesetzt wird. Ich denke, dass ein Einsatz von Beginn der Sekundarstufe I bis zum Abitur möglich ist. Das Schreiblernbuch lässt sich bezüglich der Kriterien und des Umfangs entsprechend anpassen. Das Konzept müsste in der Praxis erprobt und untersucht werden, um konkrete Rückschlüsse ziehen zu können. Es soll im Ansatz die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bündeln und eine Idee zur konkreten Umsetzung im Unterricht liefern.

7. Resümee

In meiner Arbeit habe ich mich Stück für Stück an verschiedene Konzepte zur Schreibförderung angenähert. Die Grundlage bildete die Betrachtung der Schreibpraxis im Deutschunterricht. Es waren durch den Vergleich des Kernlehrplans mit den Untersuchungen von MERZ-GRÖTSCH Unterschiede von Anspruch und Realität im Deutschunterricht auszumachen. Ich wollte der Arbeit dadurch von Beginn an einen praxisnahen Hintergrund verleihen. Mit der theoretischen Grundlage der Schreibentwicklung war die Basis für die didaktischen Überlegungen gelegt. Die Idee von SIEBERS Drei-Säulen-Modell habe ich mit den verschiedenen didaktischen Konzepten gefüllt. Ich denke, dass es auf diesem Gebiet in den nächsten Jahren weitere Ideen geben wird. In der Didaktik wurde bereits vor PISA auf den Prozesscharakter des Schreibens hingewiesen. Die PISA-Studie konnte durch ihre Ergebnisse aber neue Impulse setzen und bot für die Didaktik neue Anregungen.

Eine der schwierigsten Aufgaben im Deutschunterricht wird es sein, für ein neues Bewusstsein beim Schreiben zu sorgen. Für Überarbeitungsprozesse müssen Schüler bereit sein, Fehler einzugestehen. Im Unterricht sollte daher geklärt werden, dass Fehler kein Zeichen von Schwäche sind, sondern die Chance für Verbesserungen bieten. Dies klingt einfacher als es in der Praxis wohl der Fall wäre. Schließlich sind Fehler ein gängiges Kriterium für die Erhebung von Ziffernnoten.

Bei einem Praktikum habe ich selbst gemerkt, dass Methoden häufig nicht konsequent eingesetzt wurden. Als Schüler die Texte ihres Sitznachbarn lesen sollten, schloss sich keine Phase zum Austausch über die Texte an. Ich sehe daher bei der Planung und Durchführung des Schreibunterrichts deutliches Ausbaupotential. Es geht nicht darum den Deutschunterricht neu zu erfinden, sondern die Qualität deutlich zu verbessern. Der Schlüssel liegt für mich in der Vernetzung der drei Säulen: Schreib-, Überarbeitungs-, und Beurteilungsprozess. Einige Konzepte vereinen diese Prozesse bereits. Dies habe ich selbst beim Schreiben bemerkt. Die entsprechenden Konzepte einer einzelnen Säule des Modells zuzuordnen war schwierig, da sich manche Konzepte auf zwei oder sogar drei Prozesse bezogen. Dies machte bereits deutlich, wie stark sich die Prozesse zusammenhängen. So vereint die Schreibkonferenz Überarbeitungs-, aber auch Beurteilungsprozesse. Meine Überlegungen gingen daher in die Richtung, alle Prozesse dauerhaft in **ein Konzept** zu integrieren. Anstoß bot das Konzept des Portfolios, das von mir in der Idee

des Schreiblernbuchs weitergeführt wurde. Es zeigte sich, dass der Deutschunterricht nicht nur das Endprodukt des Schülers im Blick haben, sondern vielmehr die Vorgänge beim Schreiben berücksichtigen sollte. Der Blick auf die Teilhandlungen kann Aufschluss über die Probleme eines Schülers beim Schreiben geben. Ich persönlich fände eine Studie interessant, die sich über einen längeren Zeitraum mit dem Einsatz eines Portfolios oder Schreiblernbuchs auseinandersetzt. Es könnte die Langzeitwirkung eines solchen Konzepts untersucht werden und ob die von mir erwarteten Verbesserungen der Schreibkompetenz, tatsächlich eintreffen.

Das Schreiben ist wie das Lesen eine Schlüsselkompetenz in der Schule und betrifft alle Fächer. Die Konzentration auf die Schreibprozesse darf daher kein Exotikum des Deutschunterrichts sein. Im jungen Schreibalter sollte es deshalb Absprachen zwischen den einzelnen Fächern geben, um die Schreibkompetenz zu erhöhen. Dadurch könnten sich metakognitive Aktivitäten und die Prozesse des Schreibens automatisieren, was dauerhaft zu einer Verbesserung der Schreibkompetenz führen würde. Der Zeitaufwand ist nicht unbedingt größer, sondern verlangt nur eine intensive Planung und eine nachhaltige Durchführung der Konzepte. Auf lange Sicht kann sogar Zeit eingespart werden, da die Qualität des Unterrichts entschieden verbessert wurde und der Lerneffekt größer war.

Ich möchte abschließend nochmals darauf hinweisen, dass diese Arbeit keine Idealisierung des Schreibens und der Schreibförderung darstellen soll. Sicherlich gibt es eine Reihe von Problemen, die sich nicht mit den dargestellten Konzepten beseitigen lassen. Doch bietet die Arbeit für den Deutschunterricht interessante Anknüpfungspunkte, was auch mein zu Beginn formuliertes Ziel war. Es gilt schließlich, das Potential der Schüler optimal auszubauen.

8. Literaturverzeichnis

- BACHMANN, THOMAS (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck u. a.: Studien Verlag.
- BAURMANN, JÜRGEN: Schreibprozesse beurteilen – ist das nötig und möglich? In: Der Deutschunterricht 3/2003, Seite 48 - 56.
- BAURMANN, JÜRGEN (2003): Schulisches Schreiben im Schnittpunkt von Schreibdidaktik und Schreibforschung. In: KÄMPER-VAN DEN BOOGART, MICHAEL (Hrsg.): Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, Seite 249 - 262.
- BAURMANN, JÜRGEN (2002): Schreiben - Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyer.
- BAURMANN, JÜRGEN/OTTO LUDWIG: Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten. In: Praxis Deutsch 23/1996, Seite 13 - 21.
- BAURMANN, JÜRGEN (1995): Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen. In: BAURMANN, JÜRGEN / WEINGARTEN, RÜDIGER (Hrsg.): Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, Seite 51 - 69.
- BAURMANN, JÜRGEN: Aufsatzunterricht als schreibunterricht. Für eine neue grundlegung des schreibens in der schule [sic]. In: Praxis Deutsch 104/1990, Seite 7 - 12.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL & BÖTTCHER, INGRID (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL: Das Universum der Textsorte in Schülerperspektive. In: Der Deutschunterricht 1/2005, Seite 68 - 77.
- BÖTTCHER, INGRID & WAGNER, MONIKA: Kreative Texte bearbeiten. In: Praxis Deutsch 20/1993, S. 24 - 27.

- BUSCH, ALBERT & STENSCHKE, OLIVER (2007): Germanistische Linguistik. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr.
- DUDEN (1999): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden. Bd. 5: Impu – Leim & Bd. 6: Lein - Peko. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- FEILKE, HELMUTH (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: BREDEL, URSULA / GÜNTHER, HARTMUT / KLOTZ, PETER / OSSNER, JAKOB / SIEBERT-OTT, GESSA (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn, München u. a.: Schöningh.
- FEILKE, HELMUT (2005): Entwicklungsaspekte beim Schreiben. In: ABRAHAM, ULF / KUPFER-SCHREINER, CLAUDIA / MAIWALD, KLAUS (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer, S. 38 - 48.
- FIX, MARTIN (2006): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn u. a.: Schöningh.
- FIX, MARTIN (2004): Textrevision in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- GRAU, HERWIG & SEIDLER, BURKHARD: Wenn Texte wandern...Schüler beurteilen Schülertexte. In: Praxis Deutsch 184/2004, Seite 28 - 31.
- GUDJONS, HERBERT (2006): Pädagogisches Grundwissen. 9., neu bearbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinhardt.
- LUDWIG, OTTO: Konzeption des Schreibens. In: Der Deutschunterricht 3/2003, Seite 4 - 13.
- MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2005): Schreiben als System. Band 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. 2. Auflage. Freiburg: Filibach.

- MERZ-GRÖTSCH, JASMIN: Präsentieren – Beobachten – Bewerten. Anregungen nicht nur für den Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 184/2004, Seite 40 - 44.
- MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2001): Schreiben als System. Band 2: Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse. Freiburg: Filibach.
- Kernlehrplan für das Gymnasium (2004) – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Ritterbach Verlag.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- SIEBER, PETER (2003): Modelle des Schreibprozesses. In: BREDEL, URSULA / GÜNTHER, HARTMUT / KLOTZ, PETER / OSSNER, JAKOB / SIEBERT-OTT, GESSA (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn, München u. a.: Schöningh.
- STEFFEN, KARIN (1995): Schreibkompetenz. Schreiben als intelligentes Handeln. Hildesheim u. a.: Olms-Weidmann.
- SPITTA, GUDRUN: Schreibkonferenzen – haben sie sich bewährt? In: Die Grundschulzeitschrift 61/1993, Seite 8 - 13.
- SPITTA, GUDRUN (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Frankfurt: Cornelsen.
- VALTIN, RENATE (1996): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. In: HAARMANN, DIETER (Hg.): Handbuch Grundschule. Bd. 2: Fachdidaktik. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, Seite 76 - 88.
- ULRICH, WINFRIED (2001): Didaktik der deutschen Sprache: Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden. Band 2: Schriftlicher Sprachgebrauch & Rechtschreibung und Zeichensetzung. Stuttgart: Klett.

- ZIMBARDO, PHILIP G. & GERRIG, RICHARD J. (2004): Psychologie. 16., aktualisierte Auflage. München: Pearson.

Internetressourcen:

- AKHTARI, ESTHER (2006): Die Entwicklung der Schreibkompetenz am Beginn der Sekundarstufe I. Eine vergleichende empirische Studie. Herausgegeben von: Universität zu Köln. Erziehungswissenschaftliche Fakultät. Seminar für Deutsche Sprache und ihre Didaktik. PROF. DR. BECKER-MROTZEK [<http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/materialien/mbm/Akhtari0606a.pdf>, gefunden am 14.05.2007]
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2004): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Herausgegeben von: Verlag für Gesprächsforschung [<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2004/pdf/schreiben.pdf>, Zugriff am 14.05.2007]. Das PDF-Dokument ist identisch mit der ersten 1997 als Print erschienenen Auflage des Buches. Alle Zitationen bleiben daher gültig.
- NEUHAUS, GREGOR (2001): Schreibstrategie und Schreibprozess. Förderung der Schreibkompetenz. Materialien für Unterricht und Lehrerbildung. Herausgegeben von: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung [<http://www.learnline.nrw.de/angebote/qualitaetsentwicklung/download/d-schreibstrategie.pdf>, Zugriff am 11.06.2007].
- SPÄKER, BARBARA (2006): Zwei Modelle des Schreibens – Schreibprozess- und Schreibentwicklungsmodelle im Vergleich. Herausgegeben von: Redaktion LINSE (Linguistik-Server Essen) [<http://www.linse.uni-essen.de>, Zugriff am 31.05.2007].

Zu den Internetquellen ist zu vermerken, dass sich die Inhalte auf den Internetseiten im Laufe der Zeit verändern können. Daher ist das Zugriffsdatum mit beigefügt.

9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schreibentwicklungsmodell nach BEREITER mit deutschen Erklärungen.

Abbildung 2: Modell zur Textproduktion von HAYES und FLOWER in deutscher Übersetzung.

Abbildung 3: Eigenes Modell zur Bündelung der Ergebnisse bezüglich des Drei-Säulen-Modells und seiner didaktischen Konzepte.

10. Selbstständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die schriftliche Hausarbeit selbstständig verfasst habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Alle Stellen und Formulierungen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift