



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Prozessorientiertes Arbeiten am Produkt „Text“

*Bewusstmachende Strategievermittlung in Bezug auf die Zielfertigkeit Schreiben*

Verfasserin

Karoline Abraham

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 347 333

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Französisch / UF Deutsch

Betreuerin: Mag. Dr. Renate Faistauer



<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>1. Metakognition im Fremdsprachenunterricht</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Konstruktion als didaktisches Prinzip</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Strategien im Fremdsprachenunterricht</b>	<b>7</b>
1.2.1 Deklaratives und prozedurales Wissen	10
1.2.2 Klassifikation von Lernerstrategien	12
1.2.3 Bewusstmachende Strategievermittlung	14
<b>2. Texte im Fremdsprachenunterricht</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Standortbestimmung: Textsorten in Lehr- und Lernkontexten</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Auf dem Weg zum Text... <i>Schreiben</i> als Fertigkeit</b>	<b>23</b>
<b>2.3 Die Schreibdidaktik im Dickicht der Kompetenzen</b>	<b>25</b>
<b>3. Modellierung der Schreibkompetenz</b>	<b>27</b>
<b>3.1 Modelle für das muttersprachliche Schreiben</b>	<b>27</b>
3.1.1 Prozessmodell von Hayes & Flower	27
3.1.2 Entwicklungsmodell von Bereiter	29
<b>3.2 Prozess-Modelle für das fremdsprachliche Schreiben</b>	<b>34</b>
3.2.1 Modell von Börner	34
3.2.2 Modell von Grießhaber	36
3.2.3 Modell von Krings	38
<b>4. Strategisches Arbeiten am Text</b>	<b>41</b>
<b>4.1 Evaluationskriterien</b>	<b>41</b>
<b>4.2 Revisionsstrategien</b>	<b>43</b>
<b>4.3 Mögliche Schwierigkeiten im Revisionsprozess</b>	<b>50</b>
<b>4.4 Aufbau von Revisionskompetenz</b>	<b>51</b>
4.4.1 Fokus auf die Subprozesse	51
4.4.2 Kooperative Methoden	54
4.4.3 Kontrastives Vorgehen	57
<b>5. Rahmenbedingungen und Ziele der Untersuchung</b>	<b>59</b>
<b>5.1 Das Forschungsfeld</b>	<b>59</b>
5.1.1 Die Institution	59
5.1.2 Die UntersuchungsteilnehmerInnen	60
<b>5.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen</b>	<b>60</b>
<b>5.3 Die Erhebungssituation</b>	<b>62</b>
5.3.1 Ablauf der Datenerhebung	62
5.3.2 Die Erhebungsinstrumente	65
<b>6. Grundlegendes zur Datenauswertung</b>	<b>67</b>
<b>6.1 Quantitatives und qualitatives Paradigma</b>	<b>67</b>
<b>6.2 Darstellung der Analysemethode</b>	<b>69</b>
6.2.1 Transkription	69
6.2.2 Inhaltsanalyse	69
<b>7. Darstellung der Ergebnisse</b>	<b>72</b>
<b>7.1 Ergebnisse aus den Überarbeitungsprotokollen</b>	<b>72</b>
7.1.1 (Inhärente) Definition des Überarbeitens	72
7.1.2 Andere im Überarbeitungsprozess relevante Fertigkeiten	77
7.1.3 Strategieeinsatz	78
7.1.4 Metasprache des Überarbeitens	89
7.1.5 Bewertung des zu überarbeitenden Textes	91

7.1.6 Thematisierung der Gruppenarbeit	93
<b>7.2 Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung</b>	<b>96</b>
7.3 Zusammenschau der Ergebnisse	101
<b>8. Fazit und Ausblick</b>	<b>104</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>107</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>118</b>
<b>Anhang</b>	<b>119</b>

## **Einleitung**

Im Zuge der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit dem „Schreiben“ als Fertigkeit werden drei Leerstellen augenfällig: eine methodengeschichtliche, eine unterrichtspraktische und eine empirische. Diese bilden den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit und sollen im Folgenden erörtert werden.

Während im Fremdsprachenunterricht rein quantitativ viel geschrieben wurde, fehlte lange Zeit eine systematisierte Schreibdidaktik. Es ist zwar nicht weiter verwunderlich, dass den einzelnen Fertigkeiten von den jeweiligen Methoden ein unterschiedlicher Stellenwert beigemessen wurde, doch gerade das Schreiben fristete – zuletzt bedingt durch die Etablierung der kommunikative Methode in den 1970er-Jahren – ein sprichwörtlich stiefmütterliches Dasein (vgl. Bohn 2001: 923f.) Erst Impulse aus der muttersprachlichen Schreibdidaktik<sup>1</sup>, die den Fokus auf den *Schreibprozess* und seine Teilprozesse lenkten, verhalfen dem Schreiben auch im Fremdsprachenunterricht zu einer Aufwertung. Aktuell wird einer (annähernd) gleichen Gewichtung der vier Fertigkeiten wie auch einer integrierten Sicht auf ebensolche in Form von Unterrichtsprinzipien Rechnung getragen.

Die nächste zu beschreibende Diskrepanz besteht zwischen der Erwartungshaltung seitens der Lehrperson und der (Unterrichts-)Realität. Obgleich die Schreibforschung davon ausgeht, dass es sich beim Schreiben um keinen linearen Vorgang handelt und die erste Fassung eines Textes stets Entwurfscharakter hat, folglich dessen schriftliche Fixierung keineswegs den Endpunkt der Textproduktion markiert, lassen FremdsprachenlernerInnen das dem Revidieren innewohnende Potential zur Steigerung der Textqualität größtenteils ungenutzt und übertragen mit dem letzten Interpunktionszeichen gleichsam die Verantwortung für den Text und das Korrekturmonopol auf die Lehrperson.

Ferner kann hinsichtlich der Revisionsforschung festgestellt werden, dass im Deutsch als Fremdsprache-Bereich ausschließlich Studien zu Überarbeitungsprozessen

---

<sup>1</sup> Exemplarisch ist hier das Prozessmodell von Hayes & Flower (1980) zu nennen und gleichzeitig auf das Kapitel 3.1 zu verweisen.

fortgeschrittenen LernerInnen (Edelmann 1995; Mohr 2000) vorliegen, was vermuten lässt, dass die Revisionskompetenz mit höherer Sprachkompetenz gleichgesetzt wird. Diese Lücke begründet das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit, mehr über den Revisionsprozess von AnfängerInnen zu erfahren, um letztlich Aussagen darüber zu treffen, wie diese im Überarbeitungsprozess unterstützt werden können. Daher versteht sich die vorliegende Arbeit ebenso als Schritt hin zu einer reflektierten Praxis in Bezug auf die Vermittlung der Schreib- und Revisionsfertigkeit im Fremdsprachenunterricht. Folglich ist auf den empirischen Teil zu verweisen, im Rahmen dessen die Ergebnisse eines Forschungsprojekts zum Revidieren von Lernertexten präsentiert und diskutiert werden.

In den theoretischen Grundlagen (Kapitel 1 bis 4) gilt es zunächst jedoch, die für das Überarbeiten essentiellen Konzepte und Modelle vorzustellen, wobei das erste Kapitel einer umfassenden Begriffsklärung gewidmet ist. In diesem Zusammenhang wird sowohl auf eine konstruktivistisch orientierte Lehr- und Lernumgebung als auch auf Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien bzw. auf eine bewusstmachende Strategievermittlung eingegangen. Besondere Aufmerksamkeit kommt hierbei dem aus dem anglo-amerikanischen Raum stammenden *cognitive apprenticeship*-Ansatz zu, da sich dieser für die erprobte Überarbeitungsmethode als zentral erweist.

Die im Titel der vorliegenden Arbeit angedeutete Synthese aus Produkt- und Prozessorientierung in Bezug auf die Zielfertigkeit „Schreiben“ spiegelt sich auch in den folgenden Kapiteln wider. Das zweite Kapitel setzt demnach am *Schreibprodukt* an und fragt nach dem grundsätzlichen Stellenwert von Texten im Fremdsprachenunterricht. Hieraus ist abzuleiten, dass es weniger um eine textlinguisitische Annäherung an das Phänomen „Text“ gehen soll, sondern um eine didaktische. In diesem Zusammenhang werden Begriffe wie „Textsorte“, „Textarbeit“ und „Textkompetenz“ erörtert. Letztlich findet in diesem Kapitel auch eine wortwörtliche Annäherung an den Text als solchen und somit der Perspektivenwechsel auf den *Schreibprozess* statt, da das „Schreiben“ als Fertigkeit theoretisch beschrieben wird.

Das dritte Kapitel bietet zunächst einen Überblick über Prozessmodelle für den Mutter- und Fremdsprachenunterricht, bevor im folgenden vierten Kapitel die

Aufmerksamkeit auf den Subprozess des Überarbeitens gelenkt wird. Gemäß der Orientierung der Arbeit beschäftigt sich dieser Abschnitt mit expliziten Revisionsmodellen und dem Überarbeiten in Lehr- und Lernkontexten. Hierbei werden sowohl Möglichkeiten als auch Schwierigkeiten im Aufbau von Revisionskompetenz aufgezeigt. Die Darstellung konkreter Überarbeitungsmethoden – wobei der Schwerpunkt auf kooperativen und bewusstmachenden Ansätzen liegt – bildet gleichsam die Überleitung zur (Unterrichts-)Praxis.

Die Kapitelstruktur des theoretischen Teils repräsentiert die sukzessive Annäherung an den Forschungsgegenstand und mündet letztlich in die Formulierung der Forschungsfragen in Kapitel 5.2. Zuvor gilt es jedoch, die Rahmenbedingungen der Untersuchung näher zu beschreiben. Folglich wird auf die Institution, an der die Datenerhebung stattgefunden hat, auf die UntersuchungsteilnehmerInnen und auf die konkrete Erhebungssituation eingegangen. Als Ziel des am Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU) durchgeföhrten Forschungsprojekts kann der Erkenntnisgewinn über den Revisionsprozesses von Lernenden im Anfänger- bzw. Fortgeschrittenenunterricht formuliert werden. In diesem Kontext liegt das Hauptaugenmerk auf den textuellen Ebenen, die beim Überarbeiten im Vordergrund stehen und auf den Interaktionsformen bzw. Strategien, die von den Lernenden eingesetzt werden. Bedingt durch das Forschungsdesign wird auch auf Unterschiede zwischen den Kursstufen eingegangen. Ferner soll eine der in Kapitel 4.4.2 beschriebenen Überarbeitungsmethoden („Experten-Team“) evaluiert werden. Hierbei wird auf Fragebögen als zusätzliches Erhebungsinstrument neben den Überarbeitungsprotokollen zurückgegriffen. Dies dient einerseits – im Sinne einer Datentriangulation – dazu, ein breiteres Analysekörper bereitzustellen, andererseits kann so die Sicht der Lernenden in den Forschungsprozess einfließen.

Um die theoretische Grundlage für die Präsentation der Ergebnisse der empirischen Untersuchung zu schaffen, werden im sechsten Kapitel sowohl das quantitative als auch das qualitative Forschungsparadigma kurz umrissen, wobei beide im Analyseprozess aufgegriffen werden. Das siebte Kapitel steht ganz im Zeichen der Darstellung der Resultate, die zunächst nach Erhebungsinstrument gesondert besprochen und danach zusammengeführt werden. Basierend darauf wird im

abschließenden Kapitel neben einem Resümee relevanter Forschungserkenntnisse auch auf unterrichtspraktische Anknüpfungspunkte und Konsequenzen eingegangen.

# **1. Metakognition im Fremdsprachenunterricht**

## **1.1 Konstruktion als didaktisches Prinzip**

Die Fremdsprachenforschung zeichnet sich durch ihr Bemühen, den Spracherwerbsprozess theoretisch zu beschreiben, aus. Darüber hinaus ist sie daran interessiert, basierend auf den so gewonnenen Erkenntnissen, Lehr- und Lernprozesse zu optimieren. Fest steht in diesem Zusammenhang jedoch auch, „dass es sich beim Lernprozess um einen von ihnen [den Lehrenden, Anm.] zwar beeinflussbaren, nicht aber unmittelbar steuerbaren Vorgang handelt“ (Aguado 2001: 598).

Der heranwachsende Mensch konstruiert neue kognitive Strukturen, neues Wissen in einer Interaktion, die zwischen dem sich immer wieder auffächernden eigenen Wissen und den Umwelterfahrungen vorstatten geht [sic!]. (Wolff 2002: 73)

Die Grundlagen einer konstruktivistischen Lerntheorie liegen in der Entwicklungs- bzw. Kognitionspsychologie und der Philosophie (vgl. Müller 1996a; Wolff 2002: 72ff.; Arnold/Siebert 2006: 45ff.). Besagte Disziplinen beschäftigen sich u.a. mit der prinzipiellen Frage, wie der Mensch zu Wissen gelangt. Exemplarisch sei zunächst auf Piaget (1975) verwiesen, der sich als Vertreter des *epistemischen Konstruktivismus* mit der kognitiven Entwicklung des Kindes auseinandersetzt und hierbei – wie auch aus dem vorhergehenden Zitat von Wolff ersichtlich – eine interaktionistische Position vertritt. Anknüpfend an Piaget unterstreicht Wolff (vgl. 2002: 93) in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht, dass sowohl der Sprachgebrauch als auch die Sprachverarbeitung durch konstruktive Operationen bestimmt werden, nicht ohne ebenso darauf hinzuweisen, dass in Bezug auf die rezeptiven und produktiven Sprachverarbeitung von unterschiedlichen Prozessen der Informationsverarbeitung, ergo auch unterschiedlichen Konstruktionsprozessen, ausgegangen werden muss (vgl. Wolff 2002: 188ff.). Die für die vorliegende Arbeit relevante Ebene der Sprachproduktion sei „als ein konstruktiver Prozess verstanden, bei dem Ergebnisse von Denkprozessen in sprachliche Strukturen überführt werden, um sie anderen vermitteln zu können“ (Wolff 2002: 187).

Von Glaserfeld (vgl. 1997: 22) geht im Sinne eines *radikalen Konstruktivismus* weiter, indem er die Subjektivität von Wissen absolut setzt und eine objektive Wirklichkeit

negiert, da jede/r Einzelne letztlich ihre/seine Realität konstruiert, ebenso unterliege Wissen einem Konstruktionsprozess. Müller (vgl. 1996b: 71) nimmt eine deutliche Abgrenzung vom radikalen Konstruktivismus vor, da eine konstruktivistische Lernkultur sich ausschließlich mit Fragen des Wissenserwerbs und -transfers und nicht mit jener nach einer objektiven Realität auseinandersetze. Als vordergründig verbindendes Element beider Positionen ist dennoch auf die Tatsache hinzuweisen, dass die/der Lernende als aktive/r WissenskonstrukteurIn im Mittelpunkt des Lerngeschehens steht. Mit dieser zunehmenden Orientierung an den Lernenden gehen ebenso eine veränderte Rolle der Lehrenden und die Sicht auf Lernen als dynamischen, individuellen und selbstorganisierten Prozess einher. Auch von Glaserfeld (vgl. 1997: 284f.) beschäftigt sich mit den pädagogischen Implikationen des radikalen Konstruktivismus und nimmt derart die aktuelle Diskussion um die Verwertbarkeit von Bildung förmlich vorweg. Die Tatsache, dass er keine allgemeingültige konstruktivistische Lehrmethode formuliert, trägt ebenso der Dekonstruktion der „großen“ normativen Methoden im Fremdsprachenunterricht Rechnung. Vielmehr ist stattdessen von einer Reihe an *didaktischen Prinzipien* (vgl. Faistauer 1997b; Fritz/Faistauer 2008; Funk 2010: 942ff.), deren theoretische Basis u.a. das konstruktivistische Paradigma darstellt, auszugehen: Beispielhaft sei auf jene Prinzipien der LernerInnenzentriertheit, Lernendenautonomie, Reflexion des Lernprozesses im Sinne von Sprachlernbewusstheit<sup>2</sup> und auf die Kooperation der Lernenden verwiesen. Der dargestellte Methoden- bzw. Prinzipienpluralismus ist mit einer Absage an behavioristische Lerntheorien gleichzusetzen und bricht endgültig mit dem Irrglauben der (lehrerseitigen) Kontrolle des Lernprozesses. Die Frage, wie effektives d.h. das Konstruktionsverhalten der Lernenden anregendes Lernen (mit)gestaltet werden kann, führt schließlich zur Forderung nach einer reichen Lernumgebung, die durch authentische Materialien bzw. vielfältige Lernangebote und -zugänge charakterisiert wird (vgl. Wolff 2002: 359). Konstruktivistisch geprägte Lernumgebungen charakterisiert Müller (vgl. 1996b: 84ff.) vor allem dadurch, dass sie entdeckendes Lernen fördern, indem sie den Lernenden Raum geben, ihr Problemlöseverhalten zu erproben und zu evaluieren, um auf diese Weise ihr Strategierepertoire zu erweitern. Die Authentizität der Vermittlungssituation

---

<sup>2</sup> Siehe hierzu auch Kapitel 1.2.3.

unterstreicht die Prämisse der *problemorientierten Lernumgebung*, Wissen handlungs- bzw. anwendungsorientiert zu vermitteln. Eine derartige kontextualisierte Wissensvermittlung spiegelt sich beispielsweise im *task-based language learning and teaching*-Ansatz<sup>3</sup> wider. Eine größere didaktische Gestaltung erfährt die *adaptive Lernumgebung*, in der die Lernenden gemäß ihrer Bedürfnisse durch Hilfestellungen seitens der Lehrperson in ihrem individuellen Wissenserwerb unterstützt werden. Als Beispiel hierfür gilt das methodische Konzept des *cognitive apprenticeship*, das in Kapitel 1.2.3 näher erläutert wird.

## 1.2 Strategien im Fremdsprachenunterricht

Einleitend ist hervorzuheben, dass in Bezug auf das aus der Kognitionspsychologie stammende Strategiekonzept und seine Definition kein wissenschaftlicher Konsens besteht (vgl. Zimmermann 1997: 95; Westhoff 2001: 684). Es lassen sich innerhalb der Strategieforschung unterschiedliche Schwerpunktsetzungen erkennen:

Wenden (1987: 6f.) vertritt in Bezug auf Lernerstrategien<sup>4</sup> ein holistisches Konzept:

First of all, the term *learning strategies* refers to language learning behaviors learners actually engage in to learn and regulate the learning of a second language. Secondly, the term *learning strategies* refers to what learners know about the strategies they use, i.e. their strategic knowledge. Finally, the term *learning strategies* refers to what learners know about aspects of their language learning other than the strategies they use, e.g. what personal factors facilitate L2 learning.

Derart fasst sie unter dem Begriff *learning strategies* sowohl prozedurales als auch deklaratives Wissen zusammen: das Sprachkönnen, den konkreten Einsatz von Strategien und das Sprachwissen als Wissen um die verwendeten Strategien und um den Spracherwerb an sich.

Edmondson und House (1993: 220) sehen Strategien als „Aktivitäten, die Lerner mit dem Ziel ausüben, ihre fremdsprachliche Kompetenz zu erweitern“ und heben somit deren Zielorientiertheit hervor. Auch Lompscher (1992: 95) nennt besagte Zielorientiertheit als konstitutives Merkmal von Lernerstrategien, ergänzt diese jedoch durch ein entscheidendes Moment, das gewissermaßen die Entwicklung und das

---

<sup>3</sup> Eine ausführliche Darstellung dieses Ansatzes findet sich etwa bei Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth (2005).

<sup>4</sup> In der deutschsprachigen Fachliteratur findet sich als Oberbegriff der Terminus „Lernerstrategien“, wohingegen die angloamerikanische Forschung *learning strategies* bevorzugt.

Testen von Hypothesen den Strategien vorschaltet, indem er wie folgt formuliert:  
 „Strategien stellen allgemeine Entscheidungsregeln oder allgemeine Vorgehensweisen dar, deren Ziel es ist, die Methoden und Mittel auszuwählen und anzuwenden, die geeignet erscheinen, bestimmte Ziele zu erreichen.“

Bimmel (1993: 5) schlägt eine ähnliche, explizit für fremdsprachendidaktische Zwecke brauchbare Minimaldefinition vor: „Strategien sind (mentale) Handlungspläne, um ein Ziel zu erreichen [...] deren Ziel es ist, etwas selbstständig zu lernen.“

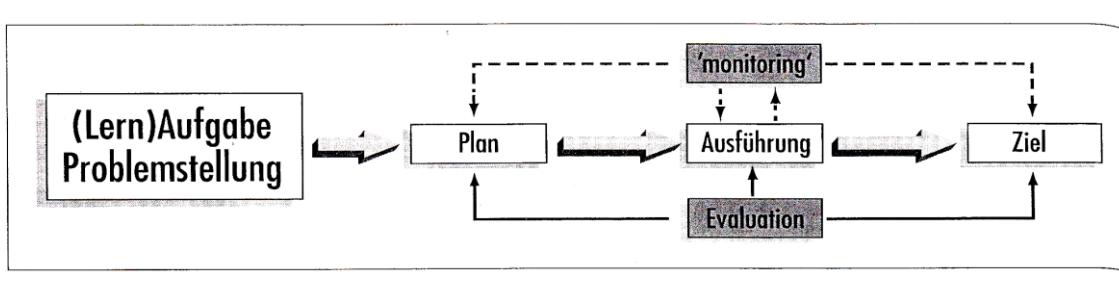


Abb. 1: Lernstrategien als mentale Handlungspläne nach Bimmel (1993: 6)

Durch die Kategorisierung der Strategie als Handlungsplan unterstreicht Bimmel ferner ihr bewusstes Ablauen und somit ihre prinzipielle Vermittelbarkeit im Fremdsprachenunterricht. Diesbezüglich findet sich die bereits angesprochene Zielorientiertheit wieder, die der Lehrperson und auch den LernerInnen ermöglicht, Strategien unterschiedliche Funktionen und Anwendungsgebiete zuzuschreiben. Das in der Grafik ersichtliche *monitoring* erfüllt für die Lernende/den Lernenden eine Art Kontrollfunktion, da die Ausführung der Strategie überwacht und diese gegebenenfalls adaptiert werden soll. Die Evaluation bezieht sich hingegen auf den Gesamtprozess und umfasst neben der Ausführungsphase auch die Analyse der Aufgabe bzw. der Problemstellung und die Planung.

Bimmels Definition gilt vor allem durch den Verweis auf die Selbstständigkeit der Lernenden als exemplarisch für die europäische Tradition innerhalb der Fremdsprachendidaktik, welche die Strategievermittlung ganz unter den Primat der Lernendenautonomie<sup>5</sup> stellt. Im Gegensatz dazu unterstreicht die nordamerikanische

<sup>5</sup> An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Begriff „Lernendenautonomie“ in vorliegender Arbeit im Sinne eines autonomiefördernden Fremdsprachenunterrichts und nicht als autonomes Lernen ohne unterrichtlichen Kontext (Selbstlernen) verwendet wird. (vgl. Tönshoff 1997: 206)

Tradition die Vorbildfunktion der Strategien erfolgreicher FremdsprachenlernerInnen und geht davon aus, den Lernerfolg durch derartige *best practice*-Modelle steigern zu können (vgl. Wenden 2002: 34f.; Bimmel 2012: 4). Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit ist als gemeinsamer Nenner der zitierten Definitionsversuche festzuhalten, dass Strategien als problem- bzw. aufgabenorientiert, bewusst und intentional beschrieben werden. Ferner sei darauf hingewiesen, dass die Begriffsbestimmungen eindeutig in der (europäischen) Tradition einer konstruktivistischen Lehr- und Lernkultur stehen. Sie positionieren sich eindeutig in der Diskussion um Lernendenautonomie, da die Lernenden ihren Lernprozess in zunehmendem Maße selbstständig bestimmen, indem sie sich Lernziele setzen, Methoden und Mittel auswählen, um diese zu erreichen und ihren Strategieeinsatz und den Lernprozess an sich evaluieren. Eine strenge Orientierung an der in Ansätzen referierten nordamerikanischen Tradition der Unterrichtsforschung wäre mit einem behavioristischen Rückschritt gleichzusetzen, da diese Sichtweise andere Einflussfaktoren auf den Lernerfolg wie Interesse, Intelligenz, Einstellung etc. schlachtweg negiert (vgl. Bimmel 2012: 4). Bezug nehmend auf die in Kapitel 1.2.3 vorzustellende Methode des *cognitive apprenticeship* sei jedoch angemerkt, dass jeglicher Strategievermittlung per definitionem der Versuch, den Lernprozess zu stützen, innewohnt, dies jedoch nicht im Widerspruch zum Lernziel „Lernendenautonomie“ stehen muss, wenn berücksichtigt wird, dass Strategievermittlung stets Angebotscharakter (vgl. Bimmel 2012: 7) haben sollte. Lernerstrategien betreffende Lernziele sind folglich auf der Ebene der selbstständigen Generierung und Planung, aber auch auf der einer erfolgreichen Ausführung anzusiedeln (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 55; Bimmel 2012: 4). In diesem Zusammenhang sei noch auf die *Lerntechniken* hingewiesen, die als individuelles Lernerverhalten, als „Fertigkeiten, die Lernende einsetzen können, um etwas zu lernen“ (Bimmel/Rampillon 2000: 54) sichtbar werden und derart von Lernerstrategien hierarchisch abzugrenzen sind bzw. diese – im Sinne von Teilhandlungen – konstituieren.

### 1.2.1 Deklaratives und prozedurales Wissen

Die konstruktivistische Position, dass Lernen als individueller und aktiver Prozess zu verstehen ist, spiegelt sich ebenso in der Kognitionswissenschaft – obgleich mit anderem Schwerpunkt – wider, wenn davon ausgegangen wird, dass neues Wissen stets in bereits vorhandenes integriert wird und es diese Wissensbestände gleichermaßen aktualisiert und reorganisiert. Stark vereinfachend kann in Bezug auf das Fremdsprachenlernen festgehalten werden, dass explizite Sprachaneignung (Lernen) zu deklarativem Wissen, implizite (Erwerb) zu prozedurellem Wissen führt.

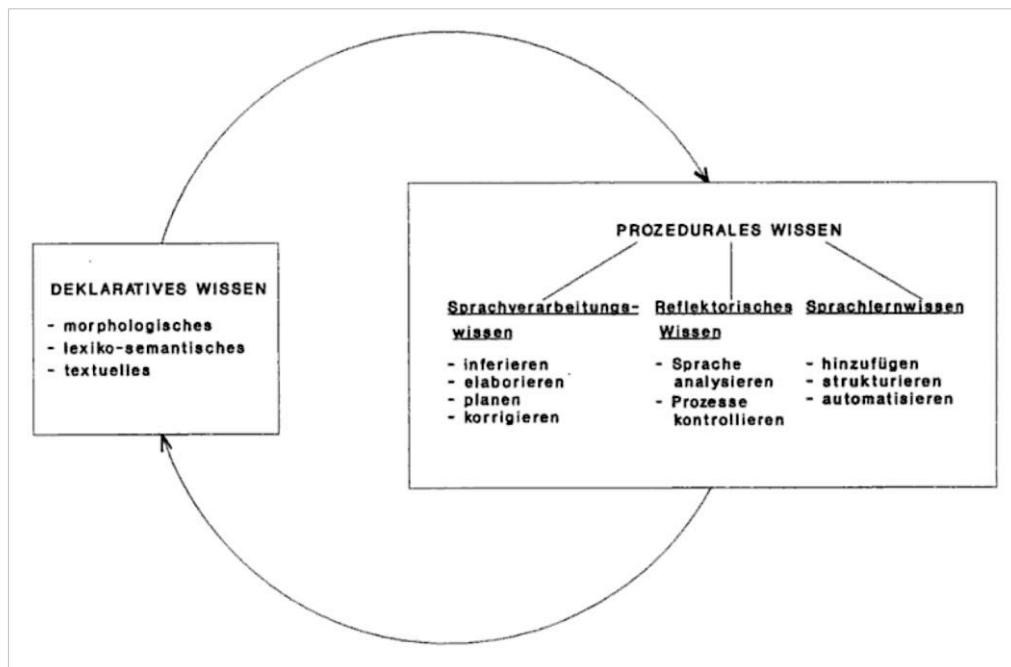


Abb. 2: Die verschiedenen Komponenten des Sprachwissens und ihr Zusammenspiel nach Wolff (1995: 219)

Wolff (vgl. 2003: 12f.) spezifiziert die Unterscheidung in Sprachwissen und Sprachkönnen weiter, indem er von vier für den Sprachverarbeitungsprozess relevanten Kategorien ausgeht: Das *deklaratives Sprachwissen* wird als „Regelwissen auf allen linguistischen Ebenen“ (Mohr 2000: 113) definiert und umfasst u.a. das mentale Lexikon einer Sprachverwenderin/eines Sprachverwenders, das deren/dessen gesamtes lexikalisches Wissen systematisiert und speichert. Mental repräsentiert und systematisiert sind in diesem Kontext insofern zu verstehen, als dass nicht nur die Wortformen und ihre Bedeutung sondern auch phonologische, graphemische, morphologische und syntaktische Informationen wie Orthographie, Wortart, Flexion, mögliche Kollokationen oder auch Konnotationen abgerufen werden können. Wolff

(2003: 12) beschreibt das mentale Lexikon als „Schaltstelle [...] zwischen Sprache als Repräsentation von Kognition auf der einen und Sprache als Repräsentation von Erfahrungswelt auf der anderen Seite“ und unterstreicht derart dessen Stützfunktion auf den Ebenen der Sprachproduktion und Sprachrezeption. In diesem Kontext ist jedoch unbedingt auf das *prozedurale Sprachwissen* zu verweisen und die Frage zu stellen, ob – im Sinne eines holistischen Modells, das davon ausgeht, dass deklaratives und prozedurales Wissen an einem Ort gespeichert werden – Lernerstrategien als prozedurales Sprachverarbeitungswissen ebenfalls im mentalen Lexikon repräsentiert sind. Grosso modo fasst man unter dem Terminus des prozeduralen Sprachwissens das Sprachkönnen einer Sprachverwenderin/eines Sprachverwenders zusammen und bezieht sich somit auf in der Sprachrezeption und -produktion relevante Prozesse des Antizipierens, Inferierens und Elaborierens<sup>6</sup> oder auch des Planens und Überarbeitens von Texten.

Das *deklarative Weltwissen* wird als Erfahrungswissen beschrieben und beinhaltet in Analogie zum deklarativen Sprachwissen ebenfalls Fakten, jedoch in diesem Falle nicht über Sprache(n), sondern über die Welt an sich. Das *prozedurale Weltwissen* hingegen betont den pragmatischen Aspekt des Sprachenlernens, indem der Fokus klar darauf gelegt wird, wie man sich in der zielsprachigen (Sprach-)Welt angemessen verhält. Demnach stehen kulturell geprägte Skripts und Handlungsroutinen, welche die Kommunikation und Interaktion in der Zielsprache fördern oder hemmen können, im Mittelpunkt.

Abschließend sollen noch die unterschiedlichen Wissensbestände in Bezug auf den für die vorliegende Arbeit relevanten Schreibprozess erörtert werden, wobei besonders auf deren Zusammenspiel einzugehen ist:

Metakognitives Wissen schließlich ist auf der einen Seite (deklaratives) Wissen um das eigene Wissen, also Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz. Dazu gehört auch die Kenntnis der eigenen mentalen Schwächen und Stärken. Auf der anderen Seite gehört dazu die (prozedurale)

---

<sup>6</sup> Diese Termini werden vor allem in Bezug auf rezeptive Fertigkeiten genannt (vgl. exemplarisch Solmecke 2001) und sind im Bereich der Hör- und Leseverständensstrategien zu verorten. Das *Antizipieren* bezeichnet die Fähigkeit der Lernenden, Hypothesen zu einem Text zu bilden, um somit beispielsweise basierend auf dem Titel Voraussagen zum Textinhalt machen zu können. An einem ähnlichen Punkt knüpft der Prozess des *Elaborierens* an, für den das Aktivieren von Vor- und Hintergrundwissen kennzeichnend ist. Wird die Bedeutung eines Wortes aus dem Kontext erschlossen, spricht man hingegen vom Prozess des *Inferierens*.

Fähigkeit der Kontrolle und Steuerung kognitiver Aktivitäten: Die Wahl erfolgversprechender Vorgehensweisen, die Kontrolle der Zielgerichtetetheit und der Effektivität der je aktuellen Arbeitsschritte, die Evaluation von Resultaten im Hinblick auf erwünschte Standards. (Portmann 1993: 98f.)

Mohr (vgl. 2000: 113) konstatiert beispielsweise, dass Defizite im deklarativen Sprach- und auch Weltwissen das Schreiben in der Fremdsprache erschweren, da die fehlenden Informationsbestände erst aktiviert werden müssen und es derart zu Unterbrechungen in der Textproduktion kommt. Mangelndes deklaratives Weltwissen wirkt sich negativ auf die inhaltliche Planung eines Textes oder auch – besonders in Prüfungssituationen – auf das Zeitmanagement aus. Lücken im sprachlichen Regelwissen führen dazu, dass die „Divergenz zwischen Mitteilungsbedürfnis und Ausdrucksfähigkeit“ (Krumm 1989: 8) von den LernerInnen als besonders frustrierend wahrgenommen wird und der Schreibprozess sowohl in der Phase der Planung, der Formulierung als auch des Überarbeitens beeinträchtigt werden kann. In diesem Zusammenhang sei nochmals – im Sinne einer prozeduralen Entlastung – auf die Wichtigkeit eines strategischen Repertoires seitens der Lernenden hingewiesen. Auf die Möglichkeiten einer bewusstmachenden Strategievermittlung soll in Abschnitt 1.2.3 eingegangen werden.

### **1.2.2 Klassifikation von Lernerstrategien**

In Bezug auf Lernerstrategien<sup>7</sup> findet sich in der Fachliteratur eine Zweiteilung in Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien, wobei die einen den Fremdsprachenlernprozess als solchen in den Mittelpunkt stellen und die anderen auf die erfolgreiche Realisierung kommunikativer Absichten<sup>8</sup> abzielen (vgl. Bimmel 1993: 6; Bimmel/Rampillon 2000: 62). Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich die erfolgreiche Realisierung kommunikativer Absichten positiv auf den gesamten Sprachlernprozess auswirkt.

Was mögliche Systematisierungen von Lernerstrategien (vgl. O’Malley & Chamot 1990: 44f.; Oxford 1990: 14; Bimmel/Rampillon 2000: 64ff.; Tönshoff 2007: 332; Bimmel 2012: 5) betrifft, besteht weitgehend Konsens darüber, kognitionspsychologische

---

<sup>7</sup> In seiner zum Erscheinungszeitpunkt der Arbeit aktuellsten Einteilung geht Bimmel (2012: 5) von „strategische[n] Lernhandlungen“ als Oberbegriff aus.

<sup>8</sup> Tönshoff (2007: 332) akzentuiert dies, indem er von Lern- und *Kommunikationsstrategien* spricht.

Kategorien zu verwenden. Folglich unterscheidet man in erster Linie zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien und ergänzt diese zumeist um affektive und soziale Strategien<sup>9</sup>. Im Folgenden sollen die unterschiedlichen Strategien exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit erläutert werden. Obgleich die für diese Arbeit essentiellen Revisionsstrategien den Sprachgebrauchsstrategien zugerechnet und erst in Kapitel 4.2 thematisiert werden, erscheint es in Bezug auf das Untersuchungsdesign im empirischen Teil sinnvoll, auch Sprachlernstrategien an dieser Stelle zu besprechen.

*Kognitive Strategien*<sup>10</sup> dienen der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung und umfassen beispielsweise Gedächtnisstrategien (dahinter steht die Frage, wie Informationen – im Kontext des Fremdsprachenlernens bietet sich die Speicherung neuer lexikalischer Einheiten als Beispiel an – gespeichert aber auch mühelos wieder abgerufen werden können) und Ordnungsstrategien. Bei den Letztgenannten geht es grundsätzlich um die Vereinfachung komplexer Informationen. Bimmel und Rampillon (2000: 65) sprechen diesbezüglich von „Sprachverarbeitungsstrategien“ und nennen Markieren, Zusammenfassen oder das Anfertigen von Notizen bzw. Gliederungen als Beispiele.

*Metakognitive Strategien* stehen ganz im Zeichen der Gestaltung und Steuerung des eigenen Lernprozesses. Man kann diesbezüglich drei Teilbereiche unterscheiden: die Planung, Überwachung und Regulierung des Lernprozesses. Folglich geht es darum, Störfaktoren auszuschalten, sich eigene Lernziele zu setzen und deren Erreichen zu kontrollieren oder auch den eigenen Lernstil zu ermitteln.

*Affektive Strategien* gehen mit einer Bewusstmachung der Gefühle sowohl beim Fremdsprachenlernen als auch in Kommunikationssituationen einher und betonen deren Auswirkungen auf die Lernmotivation. In diesem Zusammenhang gilt es, die eigenen Gefühle wahrzunehmen und zu deuten, sowie persönliche Erfahrungen mit

---

<sup>9</sup> Bimmel (vgl. 2012: 6) betont, dass diese in keiner Relation zur kognitivistischen Lerntheorie stehen, sie jedoch einem holistischen Lernkonzept entsprechen, da derart der Lernerin/dem Lerner und somit auch affektiven und sozialen Einflussfaktoren auf das Lernen wie Motivation, Einstellung, Lernumfeld u.Ä. Rechnung getragen wird.

<sup>10</sup> Diese werden ob ihrer unmittelbaren Relation zum Lernstoff auch als *direkte Lernstrategien* (Bimmel/Rampillon 2000: 64) bezeichnet. In Analogie dazu werden metakognitive Strategien von den AutorInnen als *indirekt* (2000: 71) beschrieben. Somit greifen Bimmel und Rampillon die Unterscheidung Oxfords (1990: 14) auf.

dem Lernen und daraus resultierende mitunter hinderliche Einstellungen – womöglich in Form eines Lernjournals – zu reflektieren. Es wird versucht, Stress und Angst in Bezug auf den Sprachgebrauch oder den Lernprozess durch Entspannungsübungen, Musik, Selbstermutigung im Sinne eines „Du schaffst das schon!“ oder auch durch kleine Belohnungen zu reduzieren.

In Bezug auf *soziale Strategien* kann die Zusammenarbeit mit anderen als konstitutives Merkmal beschrieben werden. Nachfragen bei Unklarheiten oder auch Bitten um Korrektur an die Lehrperson oder die Mitlernenden sind beispielsweise diesem Bereich zuzuordnen. Ferner wird Verständnis für andere Denkweisen und Kulturen im Sinne der Ausbildung einer gewissen Empathiefähigkeit angestrebt.

Wolff (2002: 360) schlägt eine ähnliche Differenzierung in „Strategien, die sich auf die Verarbeitung sprachlicher Aussagen und Texte beziehen, Strategien, die sich auf Interaktion mit anderen beziehen und Strategien, die sich auf das Lernen und Sprachenlernen beziehen“ vor. Als oberste Prämisse der konstruktiven Fremdsprachendidaktik kann formuliert werden, dass das Konstruktionsverhalten der Lernenden gefördert werden soll (vgl. Wolff 2002: 359). In diesem Zusammenhang wird vor allem auf die Vermittlung von prozedurelem Wissen gesetzt, was die Polyvalenz des Strategiebegriffs im Rahmen konstruktiver Lerntheorien unterstreicht, denn „Strategien [sind] sowohl Lernziele als auch Verfahren, um Lernziele zu erreichen“ (Wolff 2002: 347). Auf die Frage, wie Strategien mit dem Ziel, die Lernendenautonomie zu steigern, im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden können, wird im folgenden Unterkapitel eingegangen.

### **1.2.3 Bewusstmachende Strategievermittlung**

Die vier Pfeiler der Autonomieförderung (Nodari 1996: 8)

- optimale Orientierung im Lehr-/Lerngeschehen
- bewusste Übernahme von Verantwortungen für das eigene Lernen
- Reflexion über das eigenen Lernen und die Optimierung des Lernverhaltens
- Reflexion über fremde und eigene kulturelle Prägungen

unterstreichen die Wechselwirkung von Lehr- und (autonomen) Lernprozessen. Somit können auch für die Unterrichtsplanung essentielle Punkte wie Transparenz, Bewusstmachung, Reflexion, Kooperation und Prozessorientierung als Prinzipien des

autonomen Lernens formuliert werden. Das erwähnte Konzept der Bewusstmachung, mit dem Ziel bei den Lernenden *language awareness* aufzubauen, steht in engem Zusammenhang mit einer Kritik an behavioristisch orientierten Lehr- und Lerntheorien. *Language awareness* bedeutet jedoch keineswegs einen Primat der sprachlichen Form und soll auch nicht mit einem kognitivierenden (Grammatik)Unterricht verwechselt werden, vielmehr ist sie im Bereich des metakognitiven Wissens über Sprachen und das Sprachenlernen zu verorten. Rampillon (1997: 176) beschreibt diesbezüglich folgende Teilsysteme der *language awareness*:

Linguistic awareness	sprachliche Kenntnisse sprachliche Fertigkeiten
Communicative awareness	Wissen über Funktionsweisen von Sprache - Kommunikationsstrategien - Strategien der Körpersprache - Diskursstrategien - Dominanzstrategien und die Fertigkeit, diese Strategien zu deuten bzw. selber anzuwenden.
learning [sic!] awareness	Wissen über Lern-, Denk- und Problemlöseprozesse und die Fertigkeit, diese Strategien zu deuten bzw. selber anzuwenden. - Stützstrategien - Primärstrategien - Instruktionsstrategien

Abb. 3: Language Awareness. Metakognitive Reflexionen zum Fremdsprachenlernen nach: Rampillon (1997: 176)

Die Lernenden sollen sich der Prozesse, die Sprachverarbeitung und Sprachgebrauch steuern und für deren Gelingen relevant sind, bewusst werden, indem sie beispielsweise im Bereich des deklarativen Sprachwissens – der *linguistic awareness* – zum Hypothesenbilden und -testen ermuntert werden, um über wachsende Sprachbewusstheit den Lernprozess autonom zu gestalten/mitzugestalten<sup>11</sup> (vgl. Rampillon 1997: 175ff.).

---

<sup>11</sup> *Mitzugestalten* ist in diesem Zusammenhang gewählt worden, um anderen Einflussfaktoren auf das Sprachenlernen wie beispielsweise den Lernzielen, Lerninhalten oder auch der Lernumgebung gerecht zu werden, die in institutionellen Kontexten nur schwerlich zur Gänze von den Lernenden bestimmt werden können.

Strategische Kompetenz spiegelt sich vermehrt in exekutivem und prozeduralem Wissen – in *communicative* und *learning awareness* – wider, wobei Rampillon (1997: 177) mit dem „exekutiven Wissen“ einen neuen Begriff in die Strategieforschung einführt, der Sprache in ihrer Funktion und Anwendung, demnach als Mittel zur Interaktion und Kommunikation, reflektiert und somit auf den Sprachgebrauch verweist. Prozedurales Sprach- und Strategiewissen betreffend kann formuliert werden:

Um neue Informationen wahrzunehmen, zu verarbeiten und zu speichern, um das vorhandene Wissen zu restrukturieren und zu automatisieren, brauchen Lernende Strategien der Informationsaufnahme und -verarbeitung. (Bimmel/Rampillon 2000: 38)

Somit lässt sich hier die schon angesprochene Aufteilung in Spracherwerbs- und Sprachgebrauchsstrategien feststellen.

Auch bei Tönshoff findet sich unter dem Schlagwort „sprachlernbezogene Kognitivierung“ (1997: 204) der Hinweis auf das Training von Lern- und Kommunikationsstrategien als bewusstmachendes Vermittlungsverfahren. Diesbezüglich unterscheidet Tönshoff weiter zwischen separatem bzw. in den Unterricht integriertem Training und auch hinsichtlich der Instruktion und Transparenz der Lehrziele seitens der Lehrperson bzw. der Trainerin/des Trainers: Die Bandbreite der Übungsdesigns reicht vom *blinden Training*, im Rahmen dessen die Lernenden allein über die Art der Aufgabenstellung zum Strategieeinsatz ermuntert werden und nach der Ausführungsphase keine Reflexion der Problemlösungsstrategie(n) erfolgt, über das *informative Training*, welches sich durch Informationen über den Zweck der Vermittlung und darüber, wann, wo und wie bestimmte Strategien eingesetzt werden können, auszeichnet bis zum *selbstkontrollierten Training*, welches auch die Evaluierung und den potentiellen Transfer von Strategien anregt (vgl. Tönshoff 1997: 207). Es sei an dieser Stelle noch darauf hingewiesen, dass einer „Verzahnung unterrichtlicher Reflexion mit Gelegenheit zur Strategieanwendung“ (Tönshoff 1997: 211) unbedingt der Vorzug gegenüber einer rein deklarativen Vermittlung oder eines Vorexerzierens von Strategien durch die Lehrperson gegeben werden soll. In diesem Zusammenhang ist auch folgender Einwand zu sehen: „Vielfach wird deklaratives Wissen vermittelt, um Prozeduren zu lehren. Mit dem ‚Wissen daß‘ liegt aber noch

kein Ausführungswissen vor.“ (Zimmer 1988: 156) und kann gewissermaßen als Plädoyer für die Prozessorientierung in der Vermittlung von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten gedeutet werden.

Die Methode des *cognitive apprenticeship*, die als Basis der im empirischen Teil der Arbeit vorzustellenden Überarbeitungsaufgabe nun skizziert werden soll<sup>12</sup>, zielt ebenfalls auf die Bewusstmachung kognitiver Prozesse ab. Dies erfolgt in vier Phasen: dem *modeling*, *scaffolding*, *fading* und *coaching*. Die Lehrperson überträgt den Lernenden nach und nach die Kontrolle des Lernprozesses, wobei anfangs die Arbeitsschritte von ihr/ihm vorgezeigt werden, sie/er den Lernenden als Modell dient. Das von Collins et al. verwendete Bild des *Sichtbarmachens* kognitiver Prozesse scheint insofern passend, als die Lernenden Einblick in für sie bislang nicht zugängliche Prozesse erhalten, was auch aus folgender Feststellung der AutorInnen hervorgeht:

Too little attention is paid to the reasoning and strategies that experts employ when they acquire knowledge or put it to work to solve complex or real-life tasks. [...] students fail to use resources available to them to improve their skills because they lack models of how to tap into those resources. (Collins et al. 1991)

Nachdem den Lernenden die Arbeitsschritte vorgezeigt worden sind, sollen sie in der zweiten Phase, dem *scaffolding*, selbstständig tätig sein. Die Lehrperson bietet hierbei Hilfestellungen an, zieht sich jedoch mit wachsender Kompetenz der Lernenden zurück (*fading*) und stützt den Lernprozess – ausschließlich auf Nachfrage hin – als Coach von außen. Ferner führen Collins et al. (1991) aus, dass *coaching* auch als Grundhaltung der Lehrperson innerhalb der beschriebenen Methode gilt:

The master coaches the apprentice through a wide range of activities: choosing tasks, providing hints and scaffolding, evaluating the activities of apprentices and diagnosing the kinds of problems they are having, challenging them and offering encouragement, giving feedback, structuring the ways to do things, working on particular weaknesses.

Als empirische Überprüfung des Ansatzes des *cognitive apprenticeship* wird von Collins et al. in Bezug auf die Fertigkeit Schreiben Bereiter und Scardamalias (1987: 254) Konzept der „procedural facilitation“ angeführt. Im Rahmen dessen gilt es, die

---

<sup>12</sup> Vgl. Collins, Allan et al.: Cognitive Apprenticeship. Making thinking visible. URL: [http://elc.fhda.edu/transform/resources/collins\\_brown\\_holum\\_1991.pdf](http://elc.fhda.edu/transform/resources/collins_brown_holum_1991.pdf) [07.12.2012]

Komplexität des Schreibprozesses<sup>13</sup> zu reduzieren, indem mittels der Automatisierung von Schreibstrategien und Hilfen seitens der Lehrperson die Metakognitionen der/des Schreibenden im Sinne einer Selbstregulierung gestärkt werden (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987: 253). Auch hier wird – ähnlich dem zuvor beschriebenen *modeling* – hervorgehoben, dass die mentalen Operationen zunächst sichtbar und den Lernenden so einsichtig gemacht werden sollen. In Bezug auf das Überarbeiten benennen Bereiter und Scardamalia (vgl. 1987: 266) die Subprozesse des Vergleiches (*compare*), Diagnostizierens (*diagnose*) und Operierens (*operate*), auf die als C-D-O-Modell in Kapitel 4.2 noch genauer eingegangen wird. Im Sinne des *scaffolding* werden ferner verschiedene Hilfen wie Listen mit möglichen Evaluierungen<sup>14</sup> für Textstellen bereitgestellt. Das vorgestellte Konzept des *scaffoldings* mag zunächst starke Steuerung durch die Lehrperson implizieren. Bei Wolff (2002: 365) findet sich diesbezüglich folgender Hinweis:

Der Lernende handelt aktiv und selbstverantwortlich und entwickelt ein immer größeres Maß an Selbstständigkeit; der Lehrer handelt aktiv als Organisator und *facilitator*, als *coach* und Evaluator von Lernprozessen.

Letztlich erlangen die Lernenden über das Angebot an Hilfestellungen und die damit einhergehende Stärkung ihrer Metakognition immer mehr Kontrolle über das eigene Lernen und sind somit in ihrem Konstruktionsprozess nicht eingeschränkt. Auch Wolff (2002: 383) beruft sich auf das Konzept der *procedural facilitation*, indem er fordert, „dass Methoden zu entwickeln sind, die diesen Prozess [Anm.: den Sprachproduktionsprozess] in seiner Komplexität dadurch entzerren, dass Teilprozesse ausgeblendet werden, dass Teilprozesse in ihrer Schwierigkeit reduziert werden und dass Hilfestellung dazu gegeben wird, wie bestimmte Teilprozesse gemeistert werden können.“ Somit spricht er sich deutlich für die Zerlegung der Textproduktion in ihre Subprozesse aus und auch die Verteilung der „Schreiblast“ auf mehrere Lernende ist angedacht. Bereits Hedge (vgl. 1988: 10f.) verweist in Bezug auf das Revidieren auf die Möglichkeit, die Korrekturhoheit der Lehrperson mitunter abzugeben und die Lernenden in Gruppen an ihren Texten arbeiten zu lassen. Auch in diesem

---

<sup>13</sup> Konkret entwerfen und beschreiben die AutorInnen Modelle der prozeduralen Erleichterung für die Teilprozesse des Planens und Überarbeitens.

<sup>14</sup> Bereiter und Scardamalia (1987: 255) führen in diesem Kontext Formulierungen wie „This is good“ oder „People may not understand this point“ an.

Zusammenhang sowie bei kollektiver Textproduktion im Allgemeinen ist von *prozeduraler Erleichterung* auszugehen, da die Komplexität des Schreibprozesses auf mehrere Lernende aufgeteilt ist. Die Vorteile des Schreibens in Gruppen werden in Kapitel 4.4.2 eingehend dargestellt.

## 2. Texte im Fremdsprachenunterricht

### 2.1 Standortbestimmung: Textsorten in Lehr- und Lernkontexten

Die Bemühungen der Textlinguistik, dem komplexen Phänomen „Text“ definitorisch beizukommen, bilden letztlich auch den Bezugsrahmen für die von Beaugrande und Dressler (1981: 3ff.) entworfenen sieben Textualitätskriterien, die hier in Hinsicht auf die Verortung von für den (Sprach-)Unterricht relevanten Textsorten kurz dargestellt werden sollen:

**Kohäsion** ist dann gegeben, wenn die Worte an der Textoberfläche – durch grammatischen Dependenz – verbunden sind. **Kohärenz** hingegen bezieht sich auf den semantischen und demnach satzübergreifenden Textzusammenhang, welcher letztlich der Rezipientin/dem Rezipienten des Textes auch dessen Verstehen erleichtert. Beide Kriterien rekurrieren folglich auf die etymologische Minimaldefinition des mit Gewebe, Geflecht zu übersetzen *textus*. Das Kriterium der **Intentionalität** kann mit der Absicht der Produzentin/des Produzenten gleichgesetzt werden, einen kohäsiv-kohärenten und folglich verständlichen Text zu produzieren. **Akzeptabilität** setzt auf der Rezeptionsebene an, indem es um die Erwartungen der RezipientInnen an den Text bzw. um die Frage, ob diese ihn als solchen akzeptieren, geht. Die **Informativität** eines Textes ist in diesem Kontext dann gewährleistet, wenn er für die Rezipientin/den Rezipienten unbekanntes oder unerwartetes (Informations-)Material enthält. Die von Beaugrande und Dressler geforderte **Situationalität** bezieht sich deutlich auf die (pragmatische) Angemessenheit eines Textes, während **Intertextualität** die Abhängigkeit kommunikativer Texte von anderen unterstreicht. Für die Autoren müssen alle sieben Kriterien erfüllt sein, um von kommunikativen Texten sprechen zu können. Bedingt durch diese Orientierung an Texten als Kommunikations- und Interaktionsmittel erweist sich vorliegender Kriterienkatalog – wenngleich nicht in seiner Totalität<sup>15</sup> – ob seiner Orientierung an der Interaktion durch Texte auch für die Fremdsprachendidaktik durchaus als erhelltend, was die Frage nach der Relevanz besagter Textualitätskriterien

---

<sup>15</sup> Vor allem die Kriterien der *Informativität* und der *Akzeptabilität* scheinen für die Textauswahl in Bezug auf die Fertigkeit „Lesen“ weit wichtiger als für die Schreibdidaktik.

im Schreibunterricht aufwirft. In diesem Zusammenhang gilt es zwischen textzentrierten und die TextproduzentInnen bzw. -rezipientInnen betreffenden Kriterien zu unterscheiden. Erstere spielen eine nicht zu unterschätzende Rolle im Prozess des für die vorliegende Arbeit relevanten Überarbeitens von Texten, da untersucht werden soll, auf welchen linguistischen Ebenen Revisionen vorgenommen werden bzw. Kohärenz und Kohäsion die Basis eines kritischen Lesens (und Verstehens) darstellen. Um wieder auf die Vermittlungsebene der Schreibfertigkeit zurückzukommen, sei betont, dass die Produktion eines kohärenten und kohäsiven Textes u.a. sowohl Textwissen (Wissen um kohärenzstiftende Mittel wie der Einsatz von Pro-Formen oder Junktions) als auch Wissen um Textsorten voraussetzt. Es ist daher naheliegend, Texte auch als Prototypen zu betrachten, was Beaugrande und Dresslers Kriterium der *Intertextualität* dahingehend widerspiegelt, als dass durch das Vergleichen des eigenen mit anderen bereits rezipierten wie auch produzierten Texten Textkompetenz erworben wird. Das Kriterium der *Situationalität* ist vor allem in der Formulierung von authentischen Schreibaufgaben seitens der Lehrperson relevant, da die TextproduzentInnen ihm – gemäß der jeweiligen Textsorte – im Sinne einer Adressatenorientierung gerecht werden sollen.

Während in der Textlinguistik weitgehend darüber Konsens besteht, dass es keine allgemeingültige Definition von „Text“ gibt, soll den Fremdspracheunterricht betreffend zunächst jene des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (GeRS) referiert werden, bevor geklärt werden kann, wie das Phänomen „Text“ in vorliegender Arbeit zu verstehen ist.

[...] der Begriff ‚Text‘ [wird] zur Bezeichnung aller sprachlichen Produkte benutzt, die Sprachverwendende/Lernende empfangen, produzieren oder austauschen – sei es eine gesprochene Äußerung oder etwas Geschriebenes. Es kann demnach keine Kommunikation durch Sprache ohne einen Text geben [...] (Europarat 2001: 95)

Der Stellenwert, der Texten im Fremdsprachenunterricht von den unterschiedlichen Methoden und Ansätzen beigemessen wird, kann keineswegs mit jenem Schattendasein, das die Fertigkeit „Schreiben“ bisweilen geführt hat, verglichen werden. Der Text steht als „eigentliches Vehikel des Fremdsprachenlernens“ (Edelhoff 1985: 8) methodengeschichtlich – obgleich mit einer jeweils anderen

Schwerpunktsetzung – im Mittelpunkt, was auch im breiten Textbegriff des GeRS deutlich wird.

In Bezug auf eine (Arbeits-)Definition ist hervorzuheben, dass Texte im Fremdsprachenunterricht sowohl kommunikative als auch sprachliche Einheiten darstellen, weshalb die folgende Merkmalsbeschreibung als Basis einer wissenschaftlichen Herangehensweise an Texte im Unterricht und somit der Operationalisierung des Textbegriffs dient:

Der Terminus ‚Text‘ bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert. (Brinker 2001: 17)

Dem gerecht wird auch Feld-Knapp (vgl. 2005a: 114f.), indem sie den multifunktionalen Charakter von Texten hervorhebt: Diese haben sowohl Mitteilungs- als auch Musterfunktion, stellen somit gleichermaßen Kommunikations- wie Lernmedium dar und dienen ferner zur Kontrolle des Lernerfolgs. In diesem Kontext ist es naheliegend zu fragen, was *Textarbeit* generell beinhaltet. Hierzu findet sich bei Krumm und Mummert (2001: 942) sowohl der Hinweis auf ein weit gefasstes Konzept von Textarbeit, „das das Verstehen von Texten ebenso wie das Nach- und Weiterschreiben, also auch Formen der Textproduktion umfasst“ sowie die Feststellung, dass Textarbeit überwiegend mit (Lese-)Verstehensleistungen gleichgesetzt wird. Feld-Knapp (2005b: 51f.) spricht sich in diesem Zusammenhang für eine Kombination aus Produkt- und Prozessorientierung aus, welche auch für die vorliegende Arbeit zentral ist:

Den Text als ein Produkt zu betrachten, ermöglicht die Bewusstmachung von textgrammatischen Mitteln; die Einbeziehung des pragmatischen Aspekts ermöglicht es, den Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen.

Auch das titelgebende Konzept eines *prozessorientierten Arbeitens am Produkt „Text“* trägt der schon in Brinkers Definition angedeuteten Verschränkung von kommunikativer Funktion eines Textes und dessen Oberflächenstruktur Rechnung. Gleichermaßen setzen sich mit der kognitiven Wende prozedurale Ansätze durch und das Hauptaugenmerk wird auf den Textproduktionsprozess und somit auf die Lernenden als Schreibende gelenkt. Das Potential der Arbeit mit und vor allem an

Lernertexten bleibt dennoch kaum berücksichtigt, da diese als sprachlicher Output vermehrt „durch Abweichungen von der sprachlichen, stilistischen oder sprachlich-kommunikativen Normativität“ (Feld-Knapp 2005b: 16) charakterisiert werden. Wie diese in Bezug auf das Überarbeiten genutzt werden können, wird in Kapitel 4.4 aufgezeigt. In Folge soll zunächst auf Anforderungen an die Schreiberin/den Schreiber eingegangen werden.

## **2.2 Auf dem Weg zum Text... *Schreiben* als Fertigkeit**

*Schreiben* ist [...] eine Tätigkeit, die Bewusstseinsinhalte graphisch fixiert, in aller Regel der Mitteilung an einen Leser dient, einem schriftsprachlichen Generierungsprozess unterliegt und als eine individuelle Fähigkeit/Fertigkeit einem Entwicklungsprozess unterworfen ist. (Bohn 2001: 921)

Bohn nennt in eben zitierter Passage den augenmerklichsten Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, indem er die graphische Fixierung im Gegensatz zur Flüchtigkeit des gesprochenen Wortes unterstreicht. Gleichzeitig spricht er von einem spezifisch schriftsprachlichen Generierungsprozess. An dieser Stelle soll daher kurz auf strukturelle Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache bzw. Sprachproduktion eingegangen werden (vgl. Fix 2008: 65). Die bereits angesprochene graphische Fixierung des Geschriebenen bietet den Lernenden die Möglichkeit, dieses auch noch im Nachhinein zu überarbeiten. Auch im Vorfeld bzw. auch während der schriftlichen Sprachproduktion kann planend oder korrigierend eingegriffen werden. Die Mündlichkeit hingegen bietet lediglich die Möglichkeit zu unmittelbaren Reparaturen und Korrekturen. Man kann daher im Schriftlichen – im Vergleich zur Spontanität des mündlichen Sprachgebrauchs – aufgrund der größeren Planbarkeit der Texte von einer Verlangsamung kognitiv-sprachlicher Prozesse ausgehen, was auf morphosyntaktischer Ebene vermehrt zu vollständigen und längeren Sätzen bzw. hypotaktischen Strukturen führt. Auch lexikalisch zeichnen sich schriftliche Texte durch eine größere Abwechslung und Elaboriertheit aus. Es sei an dieser Stelle einerseits betont, dass es sich bei der Unterscheidung zwischen gesprochenen und geschriebenen Texten keineswegs um eine qualitative sondern eine konzeptuelle handelt und andererseits die Tatsache hervorgehoben, dass die Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit fließend sind, was medial schriftlich vermittelte aber konzeptuell mündliche Textsorten wie beispielsweise das E-

Mail oder den Chat betrifft. Aus der in der Fachliteratur oftmals als *indirekt* bezeichneten Kommunikationssituation (vgl. Bohn 2001: 921) ist ferner abzuleiten, dass der geschriebene Text wesentlich expliziter sein muss als der gesprochene, da die für das Verstehen häufig maßgeblichen nonverbalen Zeichen, ein gemeinsamer Situationskontext oder schlichtweg das Nachfragen bei Verständnisschwierigkeiten seitens der Kommunikationspartner wegfallen.

Die dieses Kapitel einleitende Definition des Schreibens hebt u.a. dessen Mitteilungsfunktion hervor, was allgemein nach Lernzielen der Fertigkeit fragen lässt und zur Unterscheidung in *kommunikativ-funktionales, personales* und *instrumentales* Schreiben (vgl. Bohn 2001: 925f.) bzw. in – gemäß der Funktion des Schreibens für das Erlernen der Fremdsprache – *Ziel- und Mittlerfertigkeit* (vgl. Kast/Jenkins 1999: 8) führt. Die Eckpfeiler dieser Unterscheidung sollen nun referiert werden.

Während Schreiben als *Zielfertigkeit* das kommunikativ-funktionale und das personale Schreiben umfasst, bezieht sich das Schreiben als *Mittlerfertigkeit* auf das instrumentale Schreiben. Beim **kommunikativ-funktionalen Schreiben** steht die Mitteilungsabsicht im Vordergrund. Es gilt, Texte zu verfassen, „die einem realen oder fiktiven Leser etwas mitteilen oder ihn zu einer Handlung veranlassen sollen“ (Bohn 2001: 925). Die Texte in Lehr- und Lernkontexten sind – nicht zuletzt durch die Lehrwerke – vermehrt auf Alltagssituationen limitiert, reichen beispielsweise von formellen und informellen Briefen über Formulare (vgl. Kast/Jenkins 1999: 20). An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich derartige „alltägliche“ Textsorten auch wirklich an den alltäglichen Bedürfnissen der Lernenden, kurzum an ihrem Lebensbereich, orientieren müssen. Salopp formuliert, wird in einem Integrationskurs kaum das Schreiben von Postkarten (in der Fremdsprache) zu thematisieren sein.

Das **personale und kreative Schreiben** operiert nach dem Grundsatz: „Schreibenkönnen ist nicht nur eine Technik und mehr als die Verschriftlichung pragmatisch-funktionaler Absichten – es ist eine Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung“ (Bohn 2001: 925). Somit grenzt es sich, auf den ersten Blick, deutlich vom kommunikativ-funktionalen Schreiben ab, indem hervorgehoben wird, dass der Fokus bei der Schreiberin/dem Schreiber und eben nicht bei der

Leserin/beim Leser liegt. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass kreatives nicht zwangsläufig mit freiem Schreiben (d.h. ohne Vorgaben seitens der Lehrperson) gleichzusetzen ist. Lernertexte sind – auch wenn sie adressatenbezogen sind – weit mehr als das Reproduzieren von Textsortenmustern und durchaus „kreativ“, da die SchreiberInnen individuell Ausdrucksmittel auswählen und Mitteilungsabsicht und Originalität einander nicht ausschließen.

Ferner dient das Schreiben der Reflexion des eigenen Schreib- bzw. Lernprozesses und unterstützt die Lernenden in der Ausbildung von Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsstrategien. In diesem Kontext ist auch Pogners (1993: 70) Aussage „bewusste SchreiberInnen sind bessere SchreiberInnen“ zu sehen. Diesbezüglich sei auf lernerzentrierte und gleichermaßen prozessorientierte Methoden wie Portfolios oder auch Lernjournale hingewiesen und nicht zuletzt auf das für die vorliegende Arbeit essentielle Überarbeiten von Texten in Lernergruppen.

Das **instrumentale Schreiben** erweist sich als Lern- und Memorierungshilfe, als das sprichwörtliche Mittel zum Zweck. Es geht nicht darum, Texte zu produzieren, sondern (sprachliches) Wissen zu fixieren oder zu systematisieren, indem man es aufschreibt. Auch in Grammatik- und Wortschatzübungen wird viel geschrieben, ohne dass jedoch Texte produziert werden. Obgleich das Schreiben in dieser Mittlertätigkeit für die theoretische Auseinandersetzung mit dem Schreiben in diesem Kapitel nicht weiter relevant ist, sei angemerkt, dass es für den Spracherwerb an sich äußerst wichtig ist. Vor allem von erwachsenen Lernenden wird förmlich eingefordert, Wichtiges aufzuschreiben bzw. aufzuschreiben zu „dürfen“ und auch Lehrwerke und Arbeitsbücher halten nach wie vor an schriftlich auszuführenden Übungen zu Grammatik und Wortschatz fest.

## 2.3 Die Schreibdidaktik im Dickicht der Kompetenzen

Die Frage, was eine kompetente Schreiberin/einen kompetenten Schreiber ausmacht, ist für die Schreibforschung zentral. Die in Kapitel 1.2.1 dargestellten und für die kommunikative Kompetenz essentiellen Ressourcen wie Sprach- und Weltwissen sind in Bezug auf das Schreiben um das Textwissen zu ergänzen, worauf noch gesondert einzugehen ist. Zunächst sollen die einzelnen Wissensbestände jedoch konkretisiert

werden, indem spezifiziert wird, was unter deklarativem, prozeduralem, metakognitivem und Problemlösungswissen mit Bezug auf das Schreiben zu verstehen ist (vgl. Fix 2008: 22). Das deklarative Weltwissen umfasst beispielsweise das Wissen über Textsorten oder über Sachverhalte und dient dem Bereitstellen von Textinhalten. Prozedurales Sprachwissen und Problemlösungswissen können zusammengefasst werden, da beide den Schreibprozess strukturieren und organisieren. Demnach subsumieren sie sämtliche Operationen beim Schreiben und auch strategisches Wissen wie das Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch. Ferner ist für Schreibende wichtig, ihr eigenes Handeln bei der Textproduktion zu reflektieren, was dem metakognitiven Bereich zuzuordnen ist und einen wichtigen Anknüpfungspunkt der Schreibdidaktik – im Sinne des schon in 1.2.3 referierten *awareness*-Konzepts – ausmacht und ebenso methodisch unterstützt werden kann. Zusammenfassend lässt sich Schreibkompetenz als die „Fähigkeit, pragmatisches Wissen, inhaltliches (Welt- und bereichspezifisches) Wissen, Textstrukturwissen und Sprachwissen in einem Schreibprozess so anzuwenden, dass das Produkt den Anforderungen einer (selbst- oder fremdbestimmten) Schreibfunktion [...] gerecht wird“ (Fix 2008: 33) definieren.

In diesem Bereich der angewandten Textlinguistik ist auch der Terminus *Textkompetenz* zu verorten, der eine integrierte Sicht auf die Fertigkeiten impliziert, indem von einer engen Verzahnung von Rezeption und Produktion ausgegangen wird, die auch im gesteuerten Spracherwerb berücksichtigt wird. Portmann-Tselikas und Schmöller-Eibinger (2008: 5) definieren Textkompetenz als „die individuelle Fähigkeit, Texte zu lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können“. Gleichermaßen sei unterstrichen, dass der Begriff der Textkompetenz jenen der Textarbeit bzw. der Kombination aus Lese- und Schreibkompetenz übersteigt. Bedingt durch die Orientierung an der konzeptuellen Schriftlichkeit<sup>16</sup> von mündlichen Beiträgen im Lehr- und Lernkontext bezieht sich das Konzept der Textkompetenz auf das Ensemble der vier Fertigkeiten und wird daher in dieser Arbeit nur am Rande erwähnt.

---

<sup>16</sup> Die *Orientierung an der Schriftlichkeit* ist dahingehend zu verstehen, als dass von den Lernenden gefordert wird, auf spezifische Weise mit Sprache/Texten umzugehen, da die Struktur, das Abstraktionsniveau oder auch die Informationsdichte mündlicher Beiträge in Unterrichtskontexten an schriftliche Texte erinnern. Siehe hierzu auch Cummins (1980: 177) Unterscheidung in BICS (*basic interpersonal communication skills*) und CALP (*cognitive/academic language proficiency*), wobei Letztere die Unterrichtskommunikation dominiert.

### 3. Modellierung der Schreibkompetenz

Hinter der Entwicklung von Schreibmodellen steht immer der Versuch, Schreibprozesse zu strukturieren und zu systematisieren. In Folge soll, um den Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu sprengen, exemplarisch auf muttersprachliche wie auch fremdsprachliche Prozessmodelle eingegangen werden, bevor konkrete Überarbeitungsmodelle vorgestellt werden.

#### 3.1 Modelle für das muttersprachliche Schreiben

##### 3.1.1 Prozessmodell von Hayes & Flower

Obgleich dieses Modell bereits aus den 1980er-Jahren stammt und konzipiert wurde, um den muttersprachlichen Schreibprozess zu beschreiben, rekurrieren Darstellungen des L2-Schreibprozesses vielfach darauf bzw. knüpfen daran an (vgl. Börner 1987, Grießhaber 2005), weshalb es hier einleitend in seinen Eckpunkten dargestellt werden soll.

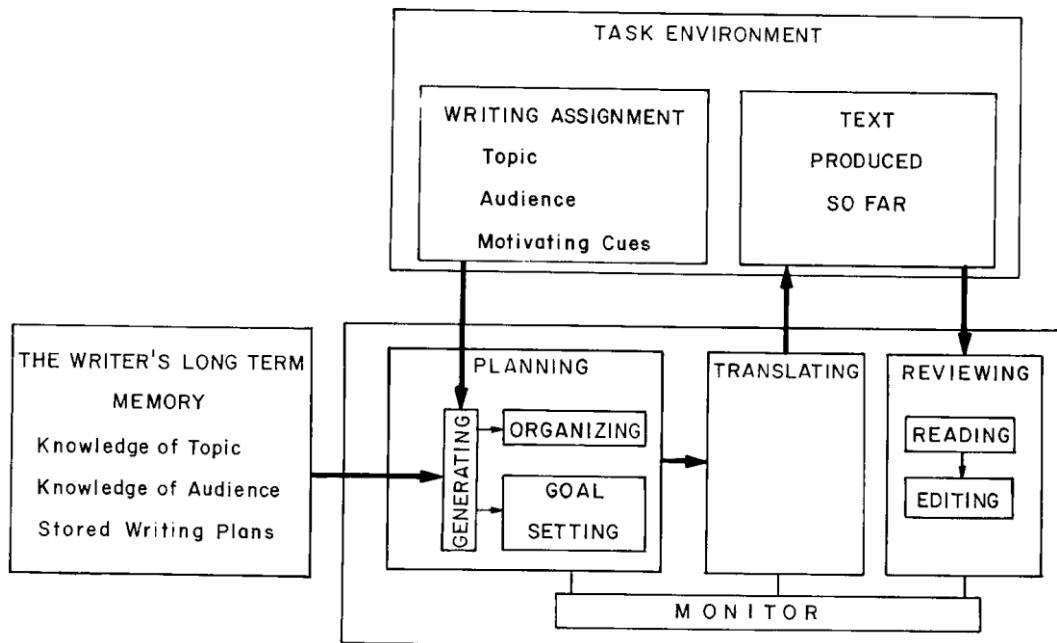


Abb. 4: Schreibmodell von Hayes & Flower (1980: 11)

Auf Basis der Analyse von *think aloud*-Protokollen gehen Hayes und Flower von drei Bestandteilen des Schreibprozesses aus:

- **Das Aufgabenumfeld**

umfasst externe Faktoren des Schreibprozesses d.h. solche, die die Schreiberin/der Schreiber nicht (mehr) beeinflussen kann. Als Beispiele hierfür sind die Schreibaufgabe, also das Thema und die AdressatInnen, aber auch bereits entstandene Textteile, auf die während des Schreibens (Planens, Formulierens und Überarbeitens) immer wieder Bezug genommen wird, zu nennen.

- **Das Langzeitgedächtnis der Schreibenden**

spielt eine große Rolle, da es die innere Grundlage zur Textproduktion bildet, indem sprachliches und textsortenspezifisches, aber auch inhaltliches Sprach- und Weltwissen bereitgestellt wird.

- **Der (eigentliche) Schreibprozess mit seinen Teilprozessen des Planens, Formulierens und Überarbeitens<sup>17</sup>**

*Planen* ist derart zu verstehen, als dass Bezug nehmend auf die Schreibaufgabe Ideen aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen und in weiterer Folge selektiert und geordnet werden. In der Phase des *Formulierens* gilt es, die auf diese Weise gewonnenen Informationen zu verbalisieren, in sprachlich-syntaktische Muster zu übersetzen (vgl. Bohn 2001: 922). Der *Überarbeitungsprozess* bezieht sich darauf, dass der Text zunächst gelesen und bewertet, im Bedarfsfall korrigiert wird. In diesem Zusammenhang sind sowohl sprachliche als auch inhaltliche Korrekturen möglich. Ferner soll gefragt werden, inwieweit die geplante Schreibabsicht realisiert wurde.

Abschließend sei noch auf die Kontrollinstanz, den *Monitor*, hingewiesen, dem es obliegt, den Schreibprozess zu unterbrechen und zu modifizieren. In diesem Zusammenhang ist unbedingt zu betonen, dass die „Arbeitsschritte“ der Textproduktion iterativ und rekursiv sind, demnach keineswegs eine chronologische Abfolge darstellen, sondern durchaus parallel verlaufen. Kast setzt an diesem Punkt an,

---

<sup>17</sup> Bohn (2001: 922) spricht an dieser Stelle nicht von Formulieren und Überarbeiten, sondern von Übersetzen und Überprüfen.

indem er versucht, ein Prozessmodell<sup>18</sup> in den Unterricht überzuführen. Bezuglich des Schreibprozesses gibt er Folgendes zu bedenken:

Es geht also nicht in erster Linie darum, grammatisch korrekte Sätze zu produzieren, sondern einem vorher festgelegten Adressaten anhand einer bestimmten Textsorte einen Inhalt mitzuteilen, darzustellen usw. [...] Die Schülerinnen und Schüler können an jeder Stelle des Schreibprozesses stoppen, nachdenken, verwerfen, neu formulieren. Das ist wichtig: daß sie lernen durchzustreichen, neu anzufangen, umzuformulieren, auszuprobieren, zu verändern (Kast 1989: 11).

In der zitierten Passage stehen die (kommunikative) Schreibabsicht und die Technik des Überarbeitens deutlich im Mittelpunkt, die grammatische Form wird bewusst in den Hintergrund gerückt.

### 3.1.2 Entwicklungsmodell von Bereiter

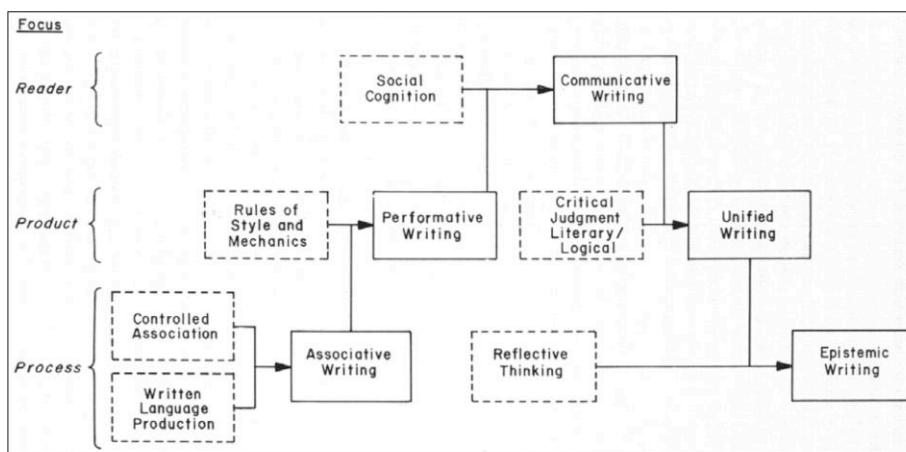


Abb. 5: Schreibmodell von Bereiter (1980: 84)

Bevor das hierarchisch aufgebaute Modell von Bereiter referiert werden soll, sei darauf hingewiesen, dass es sich bei diesem im Gegensatz zu den übrigen in diesem Kapitel vorgestellten und vorzustellenden Prozessmodellen um ein Entwicklungsmodell des Schreibens handelt, was insofern von Bedeutung ist, als dass Bereiter den Erwerb der Schreibkompetenz – in Anlehnung an Piagets *Stadientheorie* (Piaget 1975) zur kognitiven Entwicklung von Kindern – mit einem bestimmten Weg von SchreibnovizInnen zu SchreibexpertInnen in Beziehung setzt. Ferner geht er davon aus, dass eine neue (Schreibentwicklungs-)Stufe bedeutet, dass die vorhergehenden Teilkompetenzen bereits automatisiert ablaufen und somit die Basis für den nächsten

<sup>18</sup> Obwohl Kast sich nicht konkret auf das Schreibmodell von Hayes & Flower bezieht, bilden die Teilprozesse des Planens, Formulierens und Überarbeitens die Basis seiner Abhandlung.

Entwicklungsschritt bilden. Folglich ist die von Bereiter proklamierte Abfolge nicht rein linear sondern durchaus integrativ zu verstehen. Die jeweiligen Erwerbstufen der Schreibkompetenz sollen nun kurz beschrieben werden.

Auf der Stufe des *assoziativ-expressiven* Schreibens geht es vorrangig darum, geschriebene Sprache zu produzieren. Es gilt, Ideen zu einem Thema spontan zu Papier zu bringen. Auf der nächsten Stufe, dem *normbewussten* Schreiben, orientiert sich die Schreiberin/der Schreiber zunehmend an Sprach- und Schreibkonventionen. Normen der Orthographie, Syntax und Interpunktionsregeln gewinnen demnach an Bedeutung und das Schreibprodukt, der Text, rückt ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Auf der Stufe des *kommunikativen* Schreibens wird es möglich, adressatenadäquat zu schreiben und einen Perspektivenwechsel von der Schreiberin zur Leserin/vom Schreiber zum Leser vorzunehmen. Die vierte Kompetenzstufe, das *vereinigte*<sup>19</sup> Schreiben, integriert die vorangegangenen und erweitert diese um die Fähigkeit zur Selbstbewertung, letztlich im Sinne einer inhaltlichen und formalen Bewertung des Schreibprodukts. Die Schreibenden sind ferner in der Lage, Texte nach – zum Teil selbstgesetzten – stilistischen Maßstäben zu beurteilen, wodurch eine Rückmeldeschleife entsteht. Diese „writing-reading feedback loop“ (Bereiter 1980: 87) ist auch in Bezug auf die für die vorliegende Arbeit relevante Überarbeitung von Texten entscheidend, da erst auf dieser hohen Kompetenzstufe der Schreibentwicklung Urteile über den eigenen Text möglich werden, die als Grundlage für Revisionsprozesse fungieren. Besagte Reflexivität wird auf der höchsten Stufe, dem *epistemischen* Schreiben, noch ausgeweitet, indem der Schwerpunkt auf die erkenntnisgewinnende Funktion des Schreibens gelenkt wird. Schreiben wird somit zum Mittel des Denkens. Die hierarchische Struktur des Modells legt nahe, dass erst mit Erreichen der letzten Stufe von einem Expertentum im Schreiben ausgegangen werden kann, welches jedoch die Internalisierung und Automatisierung der anderen Teilschwierigkeiten voraussetzt.

---

<sup>19</sup> Diesbezüglich findet sich in der deutschsprachigen Fachliteratur (vgl. u.a. Faistauer 1997a: 45) auch die Übersetzung der Stufe des *unified writing* als *gestaltendes* Schreiben, um zu betonen, dass das Schreiben auf dieser Kompetenzstufe als produktive Tätigkeit im Mittelpunkt steht und nicht mehr ausschließlich als instrumentelle Fertigkeit. In Bezug auf die Schreibfunktion wird somit das kommunikativ-instrumentale Schreiben um das personale Schreiben ergänzt.

Eingedenk der Tatsache, dass Bereiter sein Modell für das muttersprachliche Schreiben entwickelt hat, stellt sich die Frage nach dessen Übertragbarkeit auf den Fremdsprachenunterricht. Holzer (1993: 158) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, „dass erwachsene Lerner [...] einen Großteil der Schreibfähigkeiten in der Muttersprache bereits ausgebildet haben und diese Fähigkeiten [bezogen auf die fremdsprachliche Schreibkompetenz, Anm.] durch die weit geringere Kompetenz in der Zielsprache in unterschiedlichem Ausmaß beeinträchtigt werden“. Im Rahmen ihrer Untersuchung versucht sie folglich den Einfluss dieser geringeren Sprachkompetenz in der Fremdsprache auf das Schreiben zu veranschaulichen. Sie kommt zu dem Schluss, dass die Lernenden vor allem auf den Ebenen des normbewussten und des vereinigten/gestaltenden Schreibens mit Problemen konfrontiert sind, da das für normbewusstes Schreiben essentielle Wissen um sprachliche Normen wie auch die damit teilweise eng verknüpfte Bewertung des eigenen Schreibprodukts erst aufgebaut werden müssen (vgl. Holzer 1993: 158f.). In Studien zu kooperativen Schreib- und Überarbeitungsprozessen wurde jedoch gezeigt, dass eine diskursive Auseinandersetzung mit dem Schreibprodukt in Kleingruppen durchaus möglich ist (vgl. Faistauer 1997a). Ferner bleibt fraglich, ob die für eine vollständig ausgeprägte Schreibkompetenz sprechende Stufe des epistemischen Schreibens für FremdsprachenlernerInnen überhaupt relevant ist. In Bezug darauf ist festzuhalten, dass Holzer sich gegen die Bereiters Modell inhärente Hierarchisierung der Teilkompetenzen im Schreiben ausspricht und darauf verweist, dass deren Erwerb in der fremdsprachlichen Schreibentwicklung vielmehr nebeneinander als hintereinander erfolgt bzw. auch an die Schreibaufgabe, demnach an die Textsorte und -funktion angepasst wird. In diesem Kontext ist auf Kacjan (2002) zu verweisen, die ebenso Bereiters Entwicklungsmodell auf dessen Anwendbarkeit im DaF-Unterricht hin evaluiert – jedoch im Unterschied zu Holzer nicht für erwachsene Lernende sondern für die Sekundarstufe I<sup>20</sup> – und die von einer konkreten Schreibaufgabe (das Verfassen eines Briefs) ausgeht. Um Aussagen über das Beherrschen/Nicht-Beherrschen<sup>21</sup> einer

---

<sup>20</sup> Konkret setzt sich das Analysekorpus aus 16 Klassen der Jahrgänge 5 bis 8 aus vier slowenischen Volksschulen zusammen, wobei zwei dieser Volksschulen Deutschunterricht bereits ab der 3. Klasse anbieten, die beiden anderen ab der 5. Klasse.

<sup>21</sup> Kacjan (2002: 175) plädiert für die zusätzliche „Kategorie des teilweisen Beherrschens einer Stufe“, da dies der Realität des Fremdsprachenunterrichts besser entspricht.

Stufe treffen zu können bzw. diese messbar zu machen, ordnet Kacjan in ihrer quantitativen Untersuchung den einzelnen Entwicklungsschritten bestimmte Indikatoren zu: Die erste Phase, das assoziativ-expressive Schreiben, spiegelt sich demnach in der inhaltlichen Kohärenz des Textes wider, die zweite Stufe hat die Normen der Grammatik, Orthographie, Syntax und Zeichensetzung als Bezugsgrößen, das kommunikative Schreiben hingegen wird mit dem Leserbezug des zu schreibenden Briefs, der über die Anrede wie auch über direkte Fragen an die LeserInnen hergestellt wird, gleichgesetzt und die vierte Stufe, das gestaltende Schreiben, als Beherrschung der Textsorte „Brief“ verstanden. Das epistemische Schreiben wird in Kacjans Untersuchung nicht erhoben. Die Analyse der Schülertexte zeigt, – im Gegensatz zu Holzers Ergebnissen – dass das normative Schreiben für die Lernenden keine allzu großen Schwierigkeiten birgt, sehr wohl jedoch das kommunikative und das gestaltende Schreiben, obgleich diese in der Muttersprache bereits beherrscht werden. Kacjan (vgl. 2002: 174f.) führt in weiterer Folge aus, dass Bereiters Stufenfolge im Fremdsprachenunterricht zwar durchaus erkennbar ist, sie jedoch vom erstsprachigen Modell abweicht und die Schreibprogression bei fremdsprachlicher Textproduktion noch individueller ausgeprägt ist als bei muttersprachlicher. Den möglichen Grund für die weitgehende Beherrschung des normativen Schreibens verortet sie in der durch den schulischen Kontext bedingten fehlenden Experimentierfreudigkeit der Lernenden, die sich größtenteils an im Unterricht gefestigten Formulierungen orientieren (vgl. Kacjan 2002: 174).

Obgleich Bereiters Sichtweise der Schreibkompetenz als sich stufenweise ausbildender Prozess sich sowohl für den Unterricht wie auch für die Revisionsforschung als erhellend erwiesen hat, ist gegen die direkte Übertragung dieses muttersprachlichen Entwicklungsmodells auf den L2-Unterricht einzuwenden, dass diese einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Schreib- bzw. Revisionskompetenz suggerieren würde und man somit a priori annähme, dass Lernende im Anfängerunterricht noch nicht in der Lage seien, ihre Texte kritisch zu bewerten und zu überarbeiten. Holzer (vgl. 1993: 159) verweist den Anfängerunterricht betreffend besonders auf assoziatives und kommunikatives Schreiben, welche auch ohne fortgeschrittene Sprachkompetenz in den Unterricht

integrierbar seien. Gerade dem freien Schreiben wird von Anfang an ein hoher Stellenwert eingeräumt, was ebenso unterstreicht, dass schülereigene und daher authentische Texte im Mittelpunkt der Schreibförderung stehen sollen (vgl. Krumm 1989: 7). Demnach erfüllt besonders das assoziative Schreiben im Anfangsunterricht die wichtige Funktion, den Lernenden den Einstieg in ihren individuellen Schreibprozess in der Fremdsprache angstfrei zu ermöglichen. Angstfrei ist derart zu verstehen, als dass, salopp formuliert, die KursteilnehmerInnen zu Papier bringen, was ihnen gerade einfällt und die Lehrperson die Korrekturhaltung verlässt und vielmehr als Coach, der Schreiberfahrungen ermöglicht, fungiert. Dies geht mit einer didaktischen und methodischen Orientierung am Schreibprozess einher, wobei der Text als erster Entwurf gilt, an dem Lehrperson und Schreibende bzw. die Schreiberin/der Schreiber individuell oder in Kleingruppen weiterarbeiten<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Zu einer ressourcenorientierten Fehlerkorrektur in einem lernerorientierten Unterricht siehe exemplarisch Kuhl (1988), Krumm (1990) oder Kleppin (1995). Das Überarbeiten in Kleingruppen bildet in Kap. 4.4.2 einen Schwerpunkt.

### 3.2 Prozess-Modelle für das fremdsprachliche Schreiben

In der Schreibforschung und -didaktik setzen sich nach der kognitiven Wende Anfang der 80er-Jahre prozessorientierte Ansätze durch, was sowohl mit einer Orientierung am Schreibprozess an sich als auch – im Sinne einer konstruktivistischen Sicht auf Lehr- und Lernkontexte – an der individuellen Schreiberin/am individuellen Schreiber einhergeht. In diesem Kontext ist auch das L1-Modell von Hayes & Flower zu verorten, sowie die in diesem Kapitel vorzustellenden fremdsprachlichen Ansätze.

#### 3.2.1 Modell von Börner

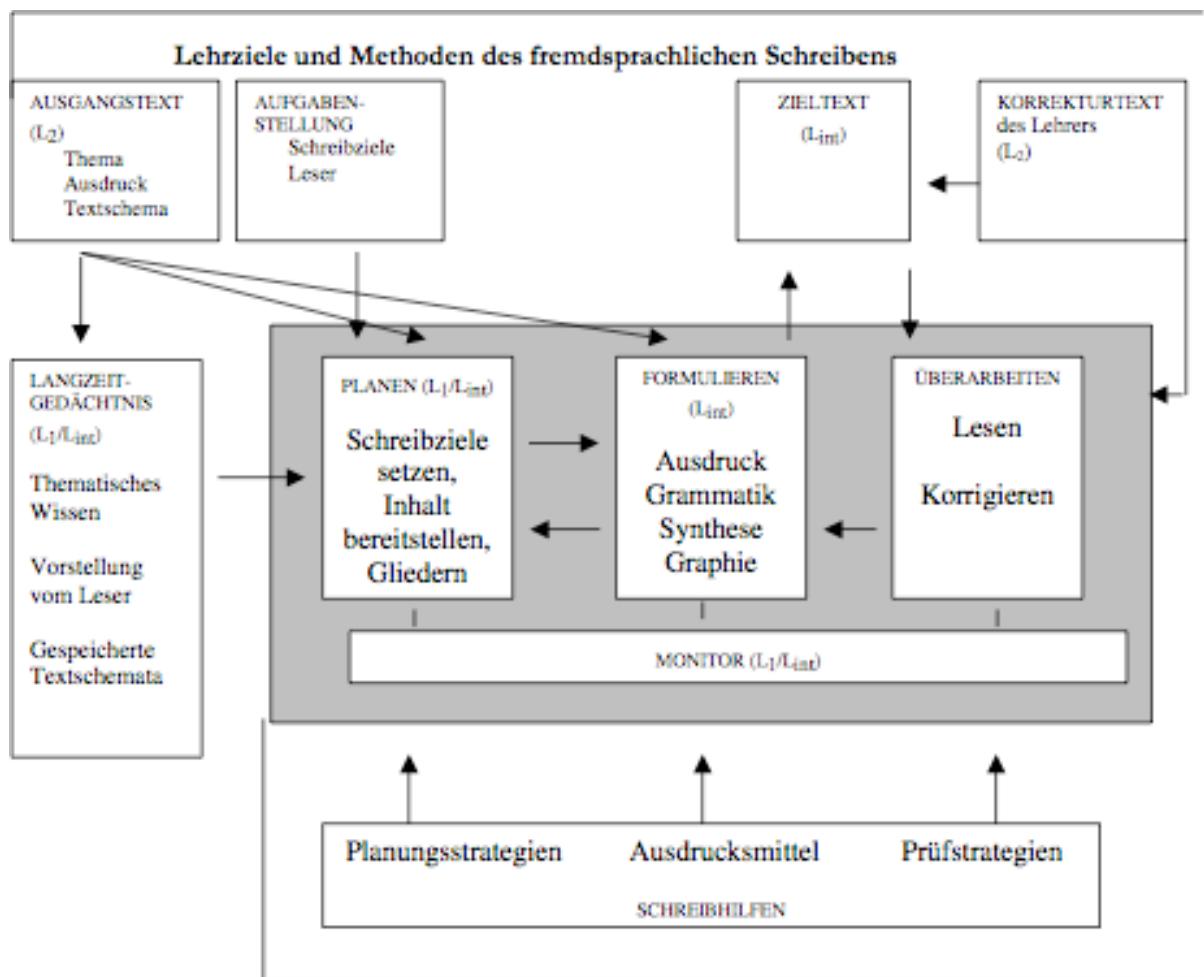


Abb. 6: Schreibmodell von Börner (1987: 1347)

Als Kritikpunkt am Modell von Hayes & Flower muss formuliert werden, dass darin von einem kompetenten Schreiber/einer kompetente Schreiberin, „dem [der, Anm.] im Prinzip alle Zielanalysen, Adaptationsmechanismen, Formulierungsstrategien, Prüfverfahren usw. vertraut sind“ (Börner 1987: 1343) ausgegangen wird und

diesen/diese kann man weder im muttersprachlichen noch im L2-Bereich als gegeben annehmen. Die Schwäche von Schreibmodellen bleibt daher, dass sie oftmals der Unterrichtsrealität nicht standhalten. Aus diesem Grund nimmt Börner eine zweifache Adaptation des Modells von Hayes & Flower vor: einerseits in Bezug auf die Fremdsprache, indem er sowohl L1, L2 als auch  $L_{int}$  (als lernersprachliche Interimssprache) in Form von Wissensinhalten oder Intertexten integriert, andererseits in Bezug auf Lehr- und Lernkontakte hin, da der fremdsprachliche Schreibprozess im Unterricht nicht natürlich abläuft, sondern weitgehend didaktisch und methodisch gesteuert wird, indem den Lernenden Hilfen zur Planung, Formulierung und Überarbeitung geboten oder Intertexte gemäß bestimmter Lernziele ausgewählt werden (vgl. Börner 1992: 299). Nebst der Einbettung des Schreibprozesses in Übungszusammenhänge ist die vorgenommene Erweiterung des muttersprachlichen Modells um die sogenannten *Intertexte* zentral. Diese Neuorientierung Börners unterstreicht die Interaktivität seines Modells<sup>23</sup> und lenkt das Augenmerk darauf, dass die im Lehr- und Lernkontext entstehenden Zieltexte ( $L_{int}$ ) als „Glieder einer Kette von Intertexten“ (Börner 1987: 1345) und nicht etwa als Endprodukt gesehen werden. Dies steht insofern in Zusammenhang mit einer Prozessorientierung innerhalb der Schreibdidaktik, als dass dem Zieltext stets Ausgangstexte, im Sinne von (Text-)Vorlagen inhaltlicher, sprachlicher oder auch textschematischer Natur, vorausgehen und der Korrekturtext als Feedback seitens der Lehrperson folgt. Besagte Rückmeldung muss jedoch nicht zwangsläufig und ausschließlich von der/dem Unterrichtenden kommen. Auf den für die vorliegende Arbeit zentralen Teilprozess des Überarbeitens, insbesondere des Überarbeitens in Gruppen, wird in Kapitel 4 eingegangen.

---

<sup>23</sup> Börner (1992: 354) beschreibt sein Modell „nicht als Aufzählung von Faktoren und Teilbereichen, sondern als Kreislauf von Interaktionen zwischen Lehrer, Lerner und Texten sowie deren Steuerung durch allgemeine Prinzipien des Schreibens, des Schreibenlernens und des Schreibenlehrens in der Fremdsprache“.

### 3.2.2 Modell von Grießhaber

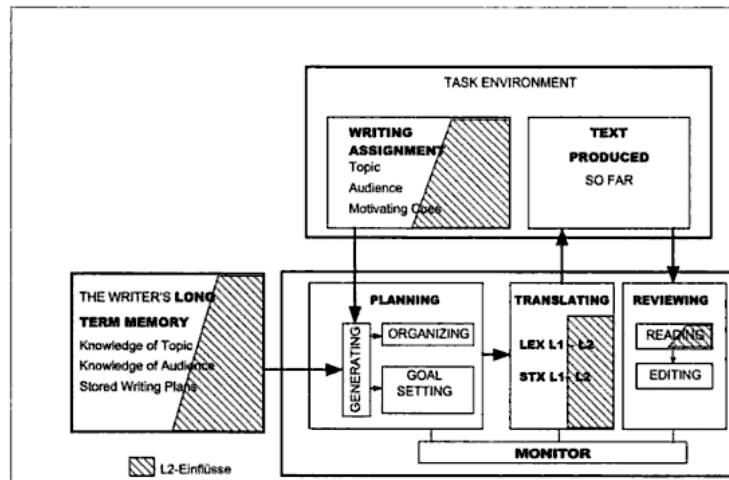


Abb. 7: Schreibmodell von Grießhaber (2005<sup>24</sup>)

Dieses Modell stellt die aktuellste Adaptation des Modells von Hayes & Flower dar und behält die grundlegenden Bereiche *Aufgabenumfeld*, *Langzeitgedächtnis* der Schreiberin/des Schreibers und die Teilprozesse: *Planen*, *Formulieren* und *Überarbeiten* bei, konzentriert sich jedoch – ähnlich wie Börner – auf Spezifika und Problembereiche des fremdsprachlichen Schreibens, die in der Grafik durch Schraffur gekennzeichnet sind. Es ist zu betonen, dass sowohl Grießhaber als auch Börner berücksichtigen, dass Fremdsprachenlernende zumeist bereits über L1-Textproduktionsstrategien/-kompetenz verfügen, was sowohl zu positivem als auch negativem Transfer führen kann. In diesem Zusammenhang prägt Börner (vgl. 1989: 351f.) beispielsweise den Terminus der *Regression* als Merkmal des Fremdsprachenlernens und beschreibt so die der fremdsprachlichen Textproduktion innewohnende und von den Lernenden als frustrierend erlebte Diskrepanz zwischen Ausdruckswillen und Ausdrucksmöglichkeit.

Fremdsprachliche Schreibübungen können als permanenter Versuch gewertet werden, dem Lernenden auch bei unzureichender Ausdrucksfähigkeit die Produktion eines kohärenten Textes zu ermöglichen. Dazu muss ihm Arbeit abgenommen werden: durch vorbereitendes Üben in Planung und Formulierung; durch Vorlage eines Textes, an dem sich der Schreibende orientieren kann; durch Hinweise auf Stoffauswahl und Planung, z.B. Leitfragen, die den Schreibenden bei der Gliederung seines Textes leiten; durch Listen von Formulierungshilfen, die

<sup>24</sup> Grießhaber, Wilhelm (2005): L2-Schreibprozessmodell. URL: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/wrt/prozess/griesshaber05.html> [07.12.2012].

der Schreibende übernehmen kann; schließlich durch Korrekturen am fertigen Text, die zeigen, was in zukünftigen Übungen vermieden werden soll. (Börner 1989: 352)

Die von Börner genannten Versuche seitens der Lehrperson, den Lernenden Arbeit abzunehmen, sind durchaus im Bereich der in Kapitel 1.2.3 erwähnten prozeduralen Erleichterung zu verorten. Gleiches ist zu betonen, dass L2-Schreibaufgaben sich von muttersprachlichen dahingehend unterscheiden, als dass Schreibprozesse und -produkte immer auch extern d.h. durch die Lehrperson bewertet werden und eine institutionell bedingte kommunikative Rollenverteilung, in der der/dem Lernenden als SchreiberIn stets fiktive AdressatInnen und gleichermaßen auch die Lehrperson gegenüberstehen, vorliegt (vgl. Börner 1989: 351). Ferner steht, wie von Grießhaber hervorgehoben, den Fremdsprachenlernenden im Bereich des Langzeitgedächtnisses quantitativ wie qualitativ weniger sprachliches und textschematisches L2-Wissen zur Verfügung, so dass auch L1-Ressourcen aktiviert werden. Den eigentlichen Schreibprozess betreffend sind die Teilbereiche des Formulierens und des Überarbeitens mit Herausforderungen für die Lernenden verbunden, da die in der Fremdsprache Schreibenden vor allem in den Bereichen Lexik und Syntax Defizite aufweisen, die den Prozess des *translating* blockieren oder verzögern können. Auch auf der Ebene des *reviewing* ist sich bewusst zu machen, dass Revisionsentscheidungen eben immer auf Basis der sich entwickelnden Kompetenz der Lernerin/des Lerners getroffen werden und diese im Vergleich zu muttersprachlichen L2-SprecherInnen naturgemäß fehleranfälliger sind.

### 3.2.3 Modell von Krings

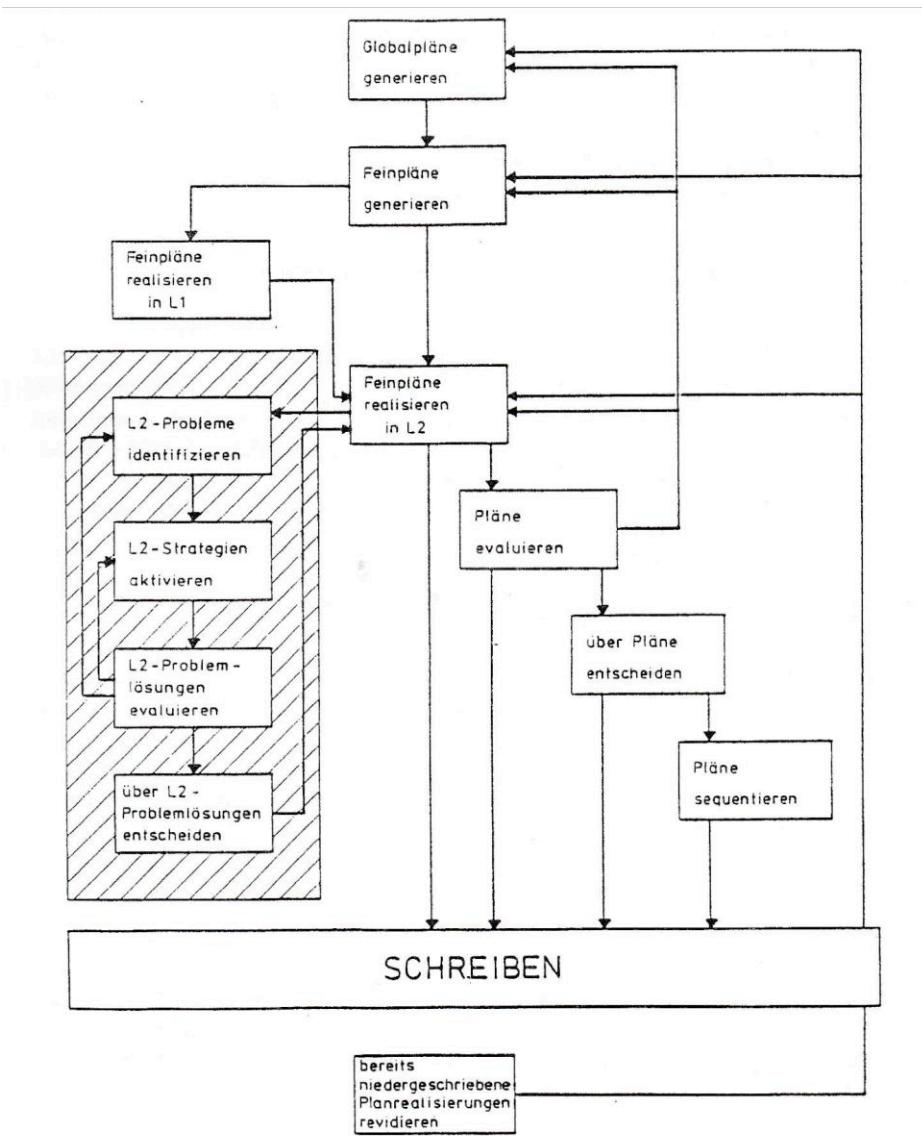


Abb. 8: Schreibmodell von Krings (1992: 70)

Dieses Modell unterscheidet sich von den bisher referierten, da nicht von muttersprachlichen Schreibmodellen ausgegangen wird, sondern versucht wird – Krings leistet auf diesem Gebiet Pionierarbeit – eine explizit für das fremdsprachliche Schreiben brauchbare Systematik zu schaffen<sup>25</sup>. Demnach steht die empirische Erforschung von Schreibprozessen und nicht deren linguistische Modellierung im

<sup>25</sup> Krings Pilotuntersuchung basiert auf introspektiven Daten (Methode des lauten Denkens) von vier fortgeschrittenen FranzösischstudentInnen mit deutscher Muttersprache an der Universität Bochum. Es galt, auf eine (fiktive) Zeitungsannonce hin ein Bewerbungsschreiben in Briefform an eine französische Familie zu verfassen und alles, was den UntersuchungsteilnehmerInnen beim Schreiben durch den Kopf ging, zu versprachlichen (vgl. Krings 1989: 393).

Mittelpunkt (vgl. Krings 1989: 378). Basierend auf introspektiven Daten geht Krings von zwölf<sup>26</sup> in der obigen Grafik ersichtlichen Subprozessen aus, wobei sich jene im schraffierten Bereich auf für fremdsprachliche Textproduktionsprozesse charakteristische Probleme in der sprachlichen Realisierung beziehen, die restlichen Teilbereiche hingegen auf die inhaltliche und strukturelle Ebene des Textes. Bedingt durch den Fokus der Arbeit auf das Überarbeiten von Texten sei auf eine ausführliche Darstellung des im Wesentlichen auf Planungsprozesse abzielenden Modells von Krings verzichtet und lediglich auf jene Aspekte eingegangen, die Anregungen für die vorliegende Untersuchung geliefert haben. Grundlegend ist die Sichtweise der Textproduktion als Problemlösungsprozess und damit verbunden das in Kapitel 1.2 behandelte Strategiekonzept hervorzuheben. In diesem Zusammenhang fragt Krings nach Unterschieden zwischen fremd- und muttersprachlichem Schreiben und geht von „durch fremdsprachliche Kompetenzdefizite ausgelösten Unterbrechungen des eigentlichen Formulierungsprozesses [...] [aus, die] von den normalen sprachlichen Realisierungsproblemen, wie sie in jedem Schreibprozess auftreten, qualitativ verschieden [sind], da sie im Gegensatz zu diesen nicht aus der generellen Schwierigkeit, Gedanken in Sprache zu bringen, sondern unmittelbar aus fremdsprachlichen Wissensdefiziten resultieren“ (Krings 1989: 397f.). Nachdem ein L2-Problem<sup>27</sup> in der Textproduktion identifiziert ist, kommt es zur Aktivierung von Problemlösungsstrategien, die evaluiert werden, bevor die Schreiberin/der Schreiber sich für ein Vorgehen entscheidet. Konkret nimmt Krings im Subprozess *bereits niedergeschriebene Planrealisierungen revidieren* auf den Teilprozess des Überarbeitens Bezug und macht somit klar, dass die schriftliche Fixierung des Textes dem Revidieren vorangeht. Ferner unterscheidet er zwischen „Revisionen, die infolge inhaltlicher oder sprachlicher Planänderungen ausgeführt werden“ und „spontane[n] Autokorrekturen“ (Krings 1989: 403). Implizieren vorgenommene Änderungen die bewusste Auseinandersetzung der Schreiberin/des Schreibers mit dem Grund, warum

---

<sup>26</sup> In Krings (1989: 397) finden sich diesbezüglich 14 Subprozesse. In dieser Auflistung ergänzt der Autor um die Kategorie *Planungsprobleme identifizieren* als ersten Schritt der textuellen Planung und um die Kategorie *die Planausführung überwachen* im Sinne eines Hayes/Flower'schen Monitors.

<sup>27</sup> Hier verortet Krings (1989: 398) „ein weites Spektrum [...] das von orthographischen über morphosyntaktische und lexikosemantische bis hin zu kommunikativ-stilistischen Problemen reicht.“

diese erfolgen sollen – im Sinne von *language awareness* –, werden diese zu einem Teil(lösungs-)prozess der Textproduktion.

## **4. Strategisches Arbeiten am Text**

In diesem Kapitel gilt es, den Fokus auf den Subprozess des Überarbeitens und dessen Komponenten zu lenken. Im Folgenden soll demnach die Revisionsforschung sowohl theoretisch anhand von Modellen dargestellt als auch die daraus resultierenden unterrichtspraktischen Konsequenzen erörtert werden.

### **4.1 Evaluationskriterien**

Die Frage, was einen guten Text ausmacht, und damit verbunden die Suche nach Kriterien für Textqualität sind nicht nur für die „klassische“ Bewertungssituation<sup>28</sup> relevant, sondern bilden auch die Grundlage für kooperative Revisionsmethoden, da das Evaluieren des Textes untrennbar mit dessen Überarbeitung verbunden ist. Kriterienkataloge bewirken einerseits, dass die Beurteilung eines Textes durch die Lehrperson transparenter wird, andererseits stellen sie auch in *peer-Feedback*-Situationen eine Hilfe für die Lernenden dar, indem der Evaluations- und Revisionsprozess in Teilbereiche aufgegliedert wird und die textsortenspezifischen wie auch allgemeinen Qualitätskriterien bewusst gemacht werden. Von dieser Bewusstmachung erhofft man sich, wie auch schon in Kapitel 1.2.3 dargestellt, positive Auswirkungen auf den Textproduktions- sowie -rezeptionsprozess. In Folge soll exemplarisch auf das *Zürcher Analyseraster* (Nussbaumer/Sieber 1994) als Versuch, Textqualität messbar zu machen, eingegangen werden. Hierbei sind speziell jene Bereiche hervorzuheben, die sich für die Selbst- bzw. Fremdevaluation von Lernendentexten eignen, um in Kapitel 5 schließlich die Kategorien zu beschreiben, die den Lernenden im empirischen Teil der Arbeit als Hilfe zur Evaluation und Überarbeitung zur Seite gestellt worden sind.

---

<sup>28</sup> *Klassisch* ist insofern zu verstehen, als dass davon ausgegangen wird, dass vielfach das Korrektur- und Bewertungsmonopol bei der Lehrperson liegt, was meist auch von den Lernenden ausdrücklich eingefordert wird.

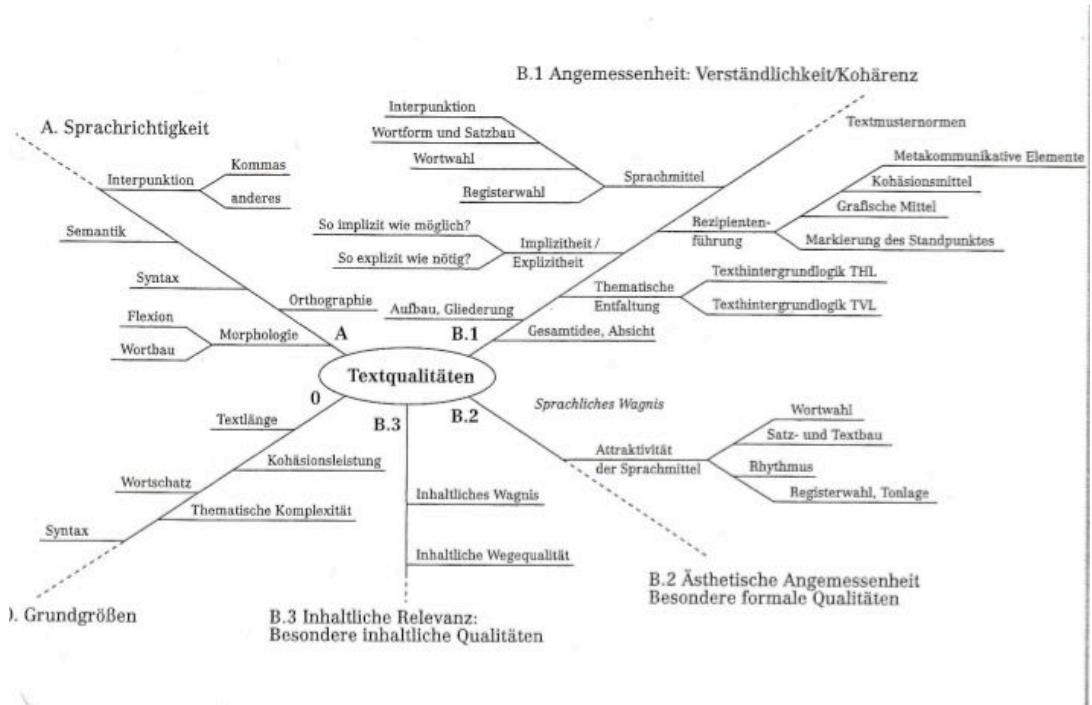


Abb. 9: Zürcher Analyseraster (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 91)

Nussbaumer und Sieber unterscheiden – wie auch aus der Grafik ersichtlich – drei Basisdimensionen der Textbewertung: der 0-Teil enthält die sogenannten *Bezugsgrößen* bzw. allgemeine Charakteristika des Textes wie Textlänge, Wortschatz oder Textkohäsion, der A-Teil bezieht sich auf die Erfassung der *sprachsystematischen und orthographischen Richtigkeit* und der B-Teil spiegelt die *funktionale Angemessenheit, die ästhetische Angemessenheit* und *inhaltliche Relevanz* eines Textes wider (vgl. Nussbaumer/Sieber 1994: 152). Die Tatsache, dass das Zürcher Analyseraster sowohl Stärken als auch Schwächen eines Textes berücksichtigt, zeigt sich in der Unterteilung in A- und B-Teil. Während sich der erste Teil an den Normen des jeweiligen Sprachsystems (Orthographie, Interpunktionsregeln, Textaufbau, Morphologie etc.) orientiert und somit mit den Kategorien „richtig“ und „falsch“ operiert, demnach fehlerorientiert vorgeht, steht im B-Teil ein „mehr oder weniger angemessener Sprachmittelgebrauch“ (Nussbaumer/Sieber 1994: 160) im Mittelpunkt und es werden auch positive Aspekte des Textes festgehalten. Es ist in diesem Zusammenhang unbedingt notwendig zu betonen, dass das Zürcher Analyseraster nicht primär für die institutionelle Schreibdidaktik oder den Sprachunterricht entwickelt worden ist, sondern für wissenschaftliche Zwecke. Ferner handelt es sich um ein Werkzeug zur Textbeschreibung. Dies bringt zwangsläufig eine Produktorientierung mit sich, da der

vorgelagerte Schreibprozess nicht erfasst wird, was Rückschlüsse auf die Kompetenz der SchreiberInnen bestenfalls den Status (vorsichtiger) Mutmaßungen verleiht (vgl. Nussbaumer/Sieber 1994: 149ff.). Bedingt durch seine bei aller Explizitheit offene Konzeption kann das vorliegende Raster dennoch an die jeweiligen Bedürfnisse – u.a. an die jeweilige Schreibaufgabe, Textsorte und Lernergruppe – angepasst werden und stellt somit eine wichtige Referenz für das Schreiben in Lehr- und Lernkontexten dar. Gerade der schon angesprochene B-Teil des Rasters enthält für die traditionelle Textbeurteilung erhellende Aspekte, obgleich hier ebenso deutlich wird, dass die Vorstellung eines objektiven Maßstabs in diesem Bereich illusorisch bleibt, da die Angemessenheit der Sprachmittel kaum normierbar und dichotomisch nicht fassbar scheint. In diesem Kontext ist die Kategorie „Funktionale Angemessenheit“ (B.1) hervorzuheben, die dazu dient, den Text dahingehend zu bewerten, inwiefern er die RezipientInnen leitet und ihnen hilft, Textverständnis aufzubauen, inwiefern er folglich seine kommunikative Funktion erfüllt. Dies umfasst gleichermaßen u.a. die Einhaltung von Textsortenmustern, die Wahl des richtigen Registers, die Makrostruktur des Textes, dessen sprichwörtlichen „roten Faden“ sowie die Verwendung von Kohäsionsmitteln. Somit wird deutlich, – wie auch schon in Kapitel 2.1 erwähnt – dass Texte weit mehr sind als ein loser Zusammenschluss sprachlicher Zeichen, die falsch oder richtig sein können, und dass die Illokution sowohl auf der inhaltlichen Ebene wie auch auf der Makro- bzw. Mikroebene des Textes zum Tragen kommt.

## 4.2 Revisionsstrategien

Bereiter und Scardamalia (vgl. 1987: 5f.) haben Bezug nehmend auf den muttersprachlichen Schreibprozess die Modelle *knowledge telling* bzw. *knowledge transforming* geprägt, die vielfach mit einer Unterscheidung in NovizInnen und ExpertInnen<sup>29</sup> gleichgesetzt werden. Festzuhalten ist jedoch, dass es sich hierbei vielmehr um Schreibstrategien handelt, die beschreiben, auf welche Art die jeweilige Schreibaufgabe bewältigt wird bzw. dass es sich hierbei letztlich um Modelle handelt,

---

<sup>29</sup> Die in der Schreibforschung häufig vorgenommene Differenzierung in NovizInnen und ExpertInnen sowie die Trennung in SchreibanfängerInnen und -expertInnen kann in dieser Arbeit und generell im Kontext des Fremdsprachenunterrichts nur mit Vorbehalten betrachtet werden d.h. mit dem Hinweis, dass es sich bei den Lernenden um AnfängerInnen bzw. Fortgeschrittene *in Bezug auf das fremdsprachliche Schreiben* handelt, wobei die muttersprachliche Schreibsozialisation bereits stattgefunden hat.

die Idealtypen beschreiben, was immer mit einer Reduzierung und Verfälschung des individuellen Schreibprozesses verbunden ist (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987: 339ff). Im *knowledge telling* bzw. *knowledge transforming*-Ansatz wird durch den Hinweis auf bewusstes Vorgehen beim Schreiben auch eindeutig Bezug auf Strategien und somit auf Metakognitionen genommen:

[...] the contrast is between a **naturally acquired ability** [Hervorhebung von K.A.], common to almost everyone, and a **more studied ability** [Hervorhebung von K.A.] involving skills that not everyone acquires. [...] What distinguishes the more studied abilities is that they involve deliberate, strategic control over parts of the process that are unattended to in the more naturally developed ability. [...] In the case of writing, this means going beyond the ordinary ability to put one's thoughts and knowledge into writing. It means, among other things, being able to shape a piece of writing to achieve intended effects and to reorganize one's knowledge in the process. (Bereiter & Scardamalia 1987: 6)

Zu erwähnen ist, dass für Bereiter und Scardamalia in erster Linie der Planungsprozess als Referenz dient. Geht man jedoch von *knowledge telling* und *knowledge transforming* als Metastrategien aus, können diese ohne Probleme auch auf den Überarbeitungsprozess übertragen werden.

In Bezug auf die L1-Revisionsforschung halten Hayes et al. (vgl. 1987: 176) exemplarisch fest, dass geübte SchreiberInnen sowohl mehr als auch eher auf globaler Ebene revidieren als ungeübte. Ferner resümieren die AutorInnen, dass Revisionen am fremden Text leichter durchzuführen sind als am eigenen<sup>30</sup> und dass das Identifizieren und das Beheben von Problemstellen im Text als unterschiedliche Prozesse gedacht werden müssen und ebenso unterschiedliche Strategien evozieren.

Seit dem bereits in Kapitel 3.1.1 referierten Schreibmodell von Hayes & Flower (1980) wird das Überarbeiten als eigener Teilprozess des Schreibens verstanden und somit zum Gegenstand der Sprachlehr- und -lernforschung erklärt. In diesem Zusammenhang lassen sich zwei Sichtweisen ausmachen: Frühe Revisionsmodelle wie von Bereiter & Scardamalia (1987) bzw. Hayes et al. (1987) beschränken sich auf an die vorhergehende Niederschrift des Textes gebundene Revisionen. Später werden diese um auf Planungs- und Formulierungsprozesse bezogene *Prätextrevisionen* (vgl. Rau

---

<sup>30</sup> Auch Bartlett (1982: 350ff.) bestätigt diesen Befund, sowohl in Bezug auf *logische Fehler und referentielle Ambiguitäten* wie beispielsweise Probleme der Textkohärenz als auch auf *syntagmatische Abweichungen* wie fehlende Satzglieder.

1994: 31) ergänzt, was gleichermaßen die Rekursivität der Überarbeitungshandlung, die an jedem Punkt des Schreibprozesses ansetzen kann, betont. Das C-D-O-Modell von Bereiter & Scardamalia (vgl. 1987: 266ff.) schlüsselt das Revidieren weiter in die kognitiven Teilprozesse des Vergleichens, Diagnostizierens und Operierens auf. Zentral für jegliche Überarbeitungshandlung ist hierbei der Vergleich zwischen Ist- und Sollzustand, zwischen bisher geschriebenem Text und dem intendierten Text. Hierbei steht die Textoptimierung in Bezug auf ein selbstgesetztes bzw. der Schreibaufgabe inhärentes Schreibziel im Mittelpunkt. Diese abseits der Kategorien „richtig“ und „falsch“ operierende Sichtweise von Textrevisionen erweitert die gängige Definition von Überarbeitung als bloße Fehlerkorrektur.

Auch Hayes et al. (vgl. 1987: 179f.) heben für das Überarbeiten charakteristische Vergleichsprozesse hervor, obgleich sie diese weiter fassen als Bereiter und Scardamalia, indem sie zuzüglich zu jenen zwischen Textintention und Textausführung auch Vergleiche des Textes mit allgemeinen sprachlichen und textuellen Normen oder auch die Evaluierung von (Text-)Plänen einbeziehen: „Revision can be defined as the writer's attempt to improve a plan or text“ (Hayes et al. 1987: 177). Ferner postulieren die AutorInnen in Bezug auf das Revidieren ein mehrschrittiges Vorgehen und legen vor allem auf die Unterscheidung bzw. das Zusammenspiel zwischen Aufgabendefinition und Problemrepräsentation im Revisionsprozess große Aufmerksamkeit:

Whereas task definition processes reflect writers' conception of relevant revision criteria, revision activities, and ways of managing these activities over time, [...] problem representation processes reflect writers' understanding of what is wrong with the text or what it needs and how to respond to these errors or needs. (Hayes et al. 1987: 190)

In der Phase der *Aufgabendefinition* setzt sich die/der Überarbeitende – basierend auf der jeweiligen Schreibaufgabe – Ziele, die im Revisionsprozess die Rolle des Monitors übernehmen. Diese Ziele bestimmen folglich, worauf der Fokus beim Überarbeiten gelegt wird bzw. wie vorgegangen werden soll. In der *Evaluationsphase* gilt es, den Text aus einer Leserperspektive heraus beispielsweise auf seine Verständlichkeit hin zu bewerten. In Bezug auf Textrevisionen sollen die damit einhergehenden bzw. diese vor- und nachbereitenden Leseprozesse gesondert besprochen werden. Festzuhalten ist, dass es sich hierbei um ein evaluierendes und datengeleitetes, keineswegs um ein

verstehensorientiertes Lesen handelt. Edelmann (1995: 22) beschreibt die unterschiedliche Vorgehensweise und Zielsetzung wie folgt:

Leser müssen beim Lesen zum Verstehen eines Textes häufig fehlende Informationen ergänzen, Inferenzierungen vornehmen und intendierte Bedeutungen voraussagen. Beim Lesen zum Überarbeiten müsse der Schreibende die Stellen entdecken, an denen der fremde Leser, der seine interpretativen Fähigkeiten nur anhand des bis dahin gelesenen Textes einbringen kann, scheitern könnte. Dabei müsse der Leser des eigenen Textes sein 'privilegiertes' Wissen bei der Bedeutungskonstruktion ausblenden, was erfordere, bestimmte, bei ihm automatisiert verlaufende interpretative Aktivitäten bewußt zu begrenzen.

Die dargestellten Unterschiede lassen sich auf die beschriebene veränderte Perspektive als *fremde Leserin/fremder Leser* zurückführen und Schwierigkeiten in der Textüberarbeitung gleichermaßen auf Defizite in der Fähigkeit zur besagten Perspektivenübernahme. In diesem Zusammenhang erweist sich erneut eine Differenzierung zwischen dem Überarbeiten eigener und fremder Texte als notwendig, da bei Letztgenannten auch die Dekodierung der Textbedeutung in den Revisionsprozess einfließt. Das eben beschriebene Lesen zur Evaluierung mündet in die Phase der *Problemrepräsentation*, in der die Schwächen und Problemstellen des Textes bestimmt werden. Besagte Problemrepräsentationen werden bei Hayes et al. (vgl. 1987: 212) mittels eines Kontinuums dargestellt, dessen Abstufungen sich aus dem Grad bzw. der Genauigkeit der Problemrepräsentation – von *ill-defined* bis zu *well-defined* bzw. von einer simplem *detection* bis zur höherwertigen *diagnosis* – ergeben. An dieser Stelle soll unbedingt darauf hingewiesen werden, dass der Mehrwert der Diagnose nicht in der Benennung des Problems, sondern in der Zuordnung zu einer Kategorie, zu einem Problemtypus liegt. „A reviser does not have to know a technical term or even a name at all in order to diagnose a current problem as yet another 'whatchamacallit'" (Hayes et al. 1987: 213). Ferner gilt es jedoch auch zu bedenken, dass komplexe und auf den gesamten Text bezogene Probleme wie inhaltliche Widersprüche oder stilistische Schwächen per definitionem zu *ill-defined*-Problemrepräsentationen führen, da sie kaum auf linguistischen Normen und Regeln, sondern vielmehr auf subjektiven Maßstäben nach dem Motto „*Das klingt so nicht gut*“ beruhen. Folglich liegen hierfür auch keine expliziten Problemlösestrategien vor. Basierend auf der jeweiligen Problemrepräsentation kommt es, wie bereits angedeutet, schließlich zur *Wahl der Revisionsstrategie*. In diesem Kontext werden von den AutorInnen fünf Textüberarbeitungsstrategien bestimmt (vgl. Hayes et al. 1987:

223), die einerseits Stützfunktion in Bezug auf die Regulation des Prozesses, die Identifikation und Diagnose der Problemstellen übernehmen, andererseits auch direkte Eingriffe in den Text umfassen können, die wiederum in ein Neuschreiben (*rewriting*) oder Überarbeiten (*revising*) des Textes münden. Letztere unterscheiden sich nach der Frage, inwieweit der Text nach den Bewertungsmaßstäben der Schreiberin/des Schreibers erhalten bleiben soll bzw. kann. *Rewriting* im Sinne eines Neuentwurfs oder eines Paraphrasierens kommt als Strategie zum Einsatz, wenn der Text inhaltlich erhalten bleiben, seine Oberflächenstruktur jedoch verändert werden soll. Diese Strategie kommt häufig zum Einsatz, wenn der/dem Überarbeitenden eine adäquate Strategie zum Beheben eines Problems fehlt oder der Text ihrer/seiner Einschätzung nach zu viele Problemstellen aufweist (vgl. Hayes et al. 1987: 187). *Revising* hingegen bezieht sich auf lokale Reparaturen auf der Mikroebene des Textes, wobei daran gelegen ist, den Text weitestgehend in seiner Originalfassung beizubehalten. Ferner verweisen Hayes et al. (vgl. 1987: 218) darauf, dass das planvolle Untersuchen des Textes und darauf basierendes Überarbeiten versierte SchreiberInnen kennzeichnet. Damit ist angedeutet, dass zunehmende *linguistic awareness* dem Dreischritt aus Identifizieren, Diagnostizieren und Revidieren innewohnt. Ebenso soll jedoch unterstrichen werden, dass diese Operationen den Idealtypus des Überarbeitens beschreiben und dass das Entdecken von Problemstellen nicht zwangsläufig zum adäquaten Einordnen dieses Problems, d.h. zu einer *well-defined* Problemrepräsentation und in Folge zu seiner Behebung führen muss bzw. das Entdecken eines Problems durchaus auch ohne Diagnose zu einer gelungenen Alternative führen kann (vgl. Hayes et al. 1987: 218). Abschließend sei noch auf die Modifikation des bereits dargestellten Revisionsmodells von 1987 hingewiesen, im Rahmen derer Hayes das Überarbeiten anhand dreier Ebenen darstellt, wobei von einer *Kontrollstruktur (revision task schema)*, die Revisionsziel, -aktivitäten, -strategien und Qualitätskriterien für die jeweilige Textsorte aktiviert und reguliert, den *fundamentalen [kognitiven, Anm.] Prozessen* des Schreibens und den vom Arbeits- bzw. Langzeitgedächtnis bereitgestellten *Ressourcen* ausgegangen wird.

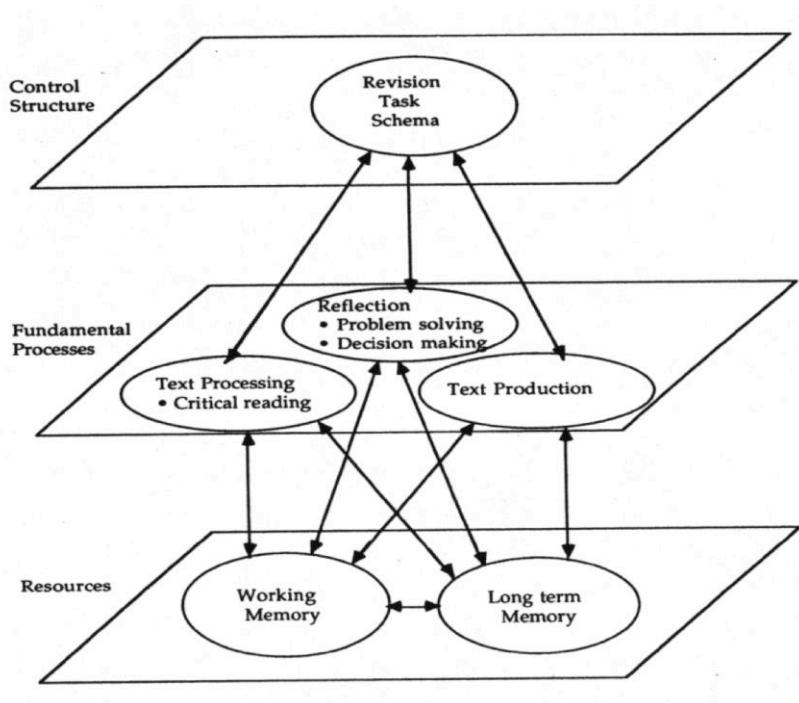


Abb. 10: Revisionsmodell von Hayes (1996: 17)

In Bezug auf die kognitiven Prozesse führt Hayes (1996: 5) die vorgenommene *reorganization* des ursprünglichen Modells wie folgt durch: „Revision has been replaced by text interpretation<sup>31</sup>; planning has been subsumed under the more general category, reflection; translation has been subsumed under a more general text production process.“ Gemäß der Orientierung der vorliegenden Arbeit an Revisionsprozessen soll im Folgenden der Prozess der *text interpretation* im Mittelpunkt stehen. Diesbezüglich fällt auf, dass Hayes (vgl. 1996: 18ff.) das Lesen zur Evaluation erneut als zentralen Teilprozess im Schreiben hervorhebt und somit gleichermaßen die enge Verknüpfung der Fertigkeiten „Lesen“ und „Schreiben“ unterstreicht. Dies geschieht, indem er zusätzlich zum evaluierenden Lesen die Kategorien *reading source texts* und *reading to define tasks*, welche als förderlich für textsortenadäquates Schreiben einzustufen sind, integriert.

<sup>31</sup> In Abb. 9 als *text processing* [sic!] ausgeführt.

Im prozeduralen Revisionsmodell von Butterfield et al. (1996) liegt das Hauptaugenmerk auf dem Bereich *Umwelt*<sup>32</sup> und dem *kognitiven/metakognitiven System*.

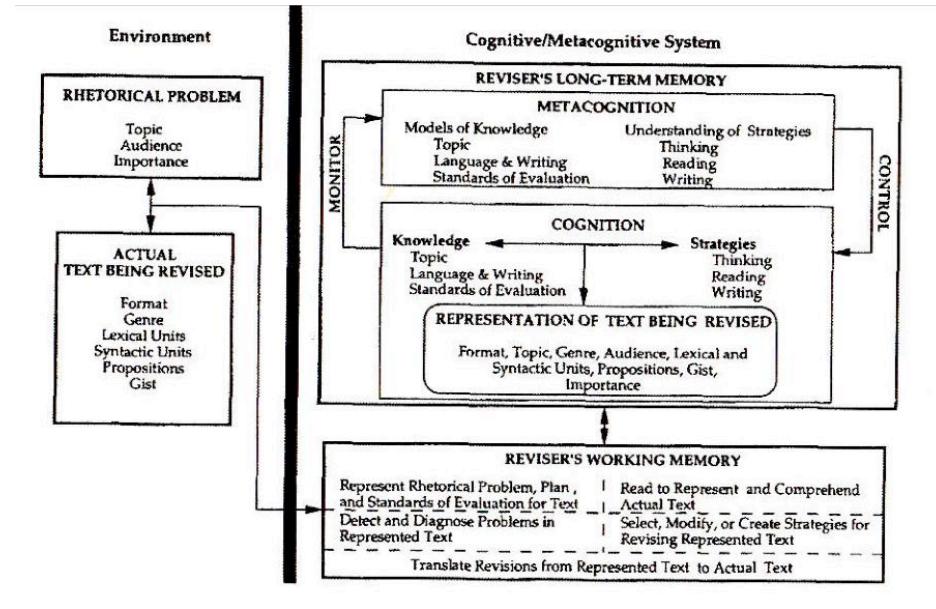


Abb. 11: Revisionsmodell von Butterfield et al. (1996: 244)

Während kognitive Prozesse Welt-, linguistisches oder textsortenspezifisches Wissen, Schreib-, Lese- und Problemlösestrategien und die Repräsentation des bereits überarbeitenden Textes umfassen, liegt der Fokus der metakognitiven Ebene deutlich auf der prozeduralen Komponente und dem Verstehen der Strategien, weshalb diesem Bereich eine gewisse Kontrollfunktion „when, where, why and how to use“ (Butterfield et al. 1996: 248) zugeschrieben wird. Hieraus lässt sich die für das Revidieren essentielle Verschränkung aus deklarativem und prozedurellem Wissen ableiten, was erklärt, weshalb das bloße Wissen um mögliche Problembereiche in Texten nicht auch erfolgreiches Überarbeiten garantiert. Auch Fix (2000: 43) geht von einem Zusammenspiel der verschiedenen Ressourcen (Wissenbeständen) aus, indem er formuliert:

Beim Überarbeiten geht es nicht nur um ein 'knowing that' (deklaratives Wissen), sondern vor allem um ein 'knowing how' (prozedurales Wissen, Können), ergänzt durch ein 'knowing when' (konditionales Wissen).

<sup>32</sup> Darunter ist das *rhetorical problem*, definiert als die in Bezug auf das Zielpublikum, die Wichtigkeit und das Thema des Textes spezifizierte Schreibaufgabe, zu verstehen.

Ferner kann die Differenzierung zwischen Langzeit- und Arbeitsgedächtnis – wie auch schon bei Hayes (1996) – als Stärke dieses Modells angesehen werden, wobei Butterfield et al. auch deren unterschiedliche Rolle beim Revidieren unterstreichen und den jeweiligen Bereichen konkrete Operationen und Ressourcen zuordnen: Bewusste Prozesse wie das Identifizieren bzw. Diagnostizieren von Problemstellen im Text, evaluierendes Lesen oder auch die Wahl der Revisionsstrategie<sup>33</sup> beanspruchen das Arbeitsgedächtnis der/des Überarbeitenden, automatisierte Prozesse sind hingegen im Langzeitgedächtnis verankert. Um einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses entgegenzuwirken, werden bereits überarbeitete Textpassagen im Langzeitgedächtnis gespeichert. Auch im Rahmen der Förderung der Revisionskompetenz von SchreiberInnen steht die beschriebene Entlastung des Arbeitsgedächtnisses im Mittelpunkt.

### **4.3 Mögliche Schwierigkeiten im Revisionsprozess**

Im Rahmen der Forschungsliteratur wird festgehalten, dass Quantität, Zeitpunkt, Überarbeitungsmodus (Revisionsstrategie) sowie die linguistische Ebene des Textes, auf welche das Überarbeiten abzielt, mit der Schreiberfahrung der Lernenden korrelieren. Hieraus lassen sich laut Feilke (1993: 28) folgende Entwicklungslinien ableiten:

[...] vom deutlich lokal begrenztem zum textbezogenen Überarbeiten [...] von einem auf Oberflächenmerkmale wie Orthographie, Wortwahl und, in geringem Umfang, Syntax bezogenen Überarbeiten zu einer inhaltsorientierten und auf die Textbasis bezogenen Überarbeitungsweise [...] schließlich kann festgestellt werden, dass erst mit zunehmendem Alter die Texte durch das Überarbeiten auch besser werden, was theoretisch und empirisch auf die wachsende Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zurückgeführt werden kann.

Feilkes Annahme, dass die Qualität der Revisionen mit dem Alter der Lernenden zusammenhänge, ist für erwachsene FremdsprachenlernerInnen nur eingeschränkt zu übernehmen. Erstens spricht er hiermit – bewusst oder unbewusst – L1- wie auch L2-SchreibanfängerInnen die Fähigkeit ab, ihre Texte durch Überarbeiten zu optimieren. Wie im folgenden Subkapitel dargestellt werden soll, gibt es jedoch eine Vielzahl an Methoden, um die Lernenden – auch im Anfängerunterricht – während des Revisionsprozesses zu unterstützen und ihr Überarbeiten quantitativ wie auch

---

<sup>33</sup> Diese Operationen sind größtenteils aus dem Revisionsmodell von Hayes et al. (1987) übernommen.

qualitativ zu stärken. Zweitens kann in Bezug auf erwachsene DaF-Lernende davon ausgegangen werden, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme größtenteils bereits in der Muttersprache ausgebildet ist. Gleichesmaßen spielen jedoch gerade in heterogenen<sup>34</sup> Kursgruppen auch die kulturelle Geprägtheit von Textsorten (vgl. Eßer 1997) und verbunden damit unterschiedliche Lese(r)erwartungen eine nicht zu unterschätzende Rolle im fremdsprachlichen Schreiben und können den Überarbeitungsprozess behindern. Ferner bedingen Defizite im zielsprachlichen Sprach- und Weltwissen oder auch das Fehlen von sprachverarbeitenden Strategien seitens der Fremdsprachenlernenden häufig eine Überlastung im Schreib- oder auch Überarbeitungsprozess. Dies zeigt sich verstärkt in Schwierigkeiten der Aufgabendefinition. Probleme bei der Textüberarbeitung können ebenso durch fehlende Evaluationskriterien ausgelöst werden. Edelmann (1995: 26) führt diesbezüglich weiter aus:

Evaluierungen und Korrekturen als Prozeduren für den Umgang mit Sprache sind schwierig, noch schwieriger ist jedoch das Sprechen über Sprache, das eine metakommunikative Aufmerksamkeit für die verschiedenen Ebenen des Schreibprozesses erfordert.

Auch Bartlett (1982: 354) betont den Zusammenhang zwischen Metakognition und Überarbeitungskompetenz:

[...] it is possible that the development of revision skill is accompanied by an increasing ability to articulate and reflect on specific text problems and that in fact development of new revision skills begins with an ability to reflect on a new type of problem.

Die Beschreibung möglicher Schwierigkeiten von Lernenden führt schließlich zu der Frage, wie Überarbeitungskompetenz vermittelt werden kann.

## 4.4 Aufbau von Revisionskompetenz

### 4.4.1 Fokus auf die Subprozesse

Although these processes are recursive rather than linear, for pedagogical purposes the activities of planning and revising are easier to present separately. [...] As students begin to understand the processes, they can be taught to function in them recursively. (Humes 1983: 10)

---

<sup>34</sup> *Heterogen* bezieht sich in diesem Kontext vor allem auf die nationale Herkunft, auf die Lernerfahrungen und den Bildungshintergrund der Lernenden.

Obgleich darüber Konsens besteht, dass Schreiben als rekursiver Prozess zu verstehen ist, finden sich in der Sprachlehrforschung zahlreiche Hinweise auf eine phasierte Vermittlung der Schreibkompetenz (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987: 254f.; Portmann 1991: 369; Wolff 1992: 124; Becker-Mrotzek 2007: 29ff.), insofern als dass zu Übungszwecken das Zerlegen des Schreibens in seine Teilprozesse des Planens, Formulierens und Überarbeitens angeraten wird.

In diesem Zusammenhang ist zunächst nach einer grundlegenden (unterrichtspraktischen) Definition von Revisionshandlungen zu fragen. Fitzgerald (1987: 484) sieht diese vor allem als Eingriffe in den und Veränderungen am Text, die jedoch über das allgemeine Verständnis von Korrekturhandlungen hinausgehen, und beschreibt – wenngleich noch nicht so ausgereift wie die in 4.2 dargestellten Modelle – die für die Vermittlung von Überarbeitungskompetenz essentielle bewusste und strategische Komponente von Revisionen:

Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes and operating, that is, making the desired changes.

Revisionsprozesse im Lehr- und Lernkontext betreffend benennt Feilke (1993: 30f.) eine wesentliche Barriere für Lernende, indem er zu bedenken gibt, dass

der Begriff des Überarbeitens [...] in unserer Kultur weitgehend auf die Textoberfläche festgelegt und dem Begriff des Korrigierens sehr verwandt [ist]. [...] Sozial wichtig ist es offenbar zunächst einmal für einen Schreiber, der Norm entsprechend korrekt zu schreiben. Darauf muss sich seine Textkontrolle primär beziehen. [...] Erst in dem Maße, in dem Schreiber in der Lage sind, sich von dieser Ebene der Bewertung ihrer Texte entweder (nicht nur experimentell) zu emanzipieren oder aber durch Ausbildung eines literalen Routinewissens zu entlasten, werden sie auch frei für globalerer und textorientierte Konzepte und Subkonzepte des Schreibens.

Die soziale Wichtigkeit, die Feilke anführt, ist mit der Bewertung und Beurteilung der Lernendentexte eng verknüpft. Werden Texte auch im Unterricht hauptsächlich als Prüfinstrument wahrgenommen und eingesetzt, wirkt sich dies meist negativ auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden aus. Das von Feilke erwähnte zu stärkende literale Routinewissen umfasst das Wissen um *Textsorten* und *Textmuster*, die es im Fremdsprachenunterricht zu thematisieren gilt. Auch Feld-Knapp (2005a: 113) geht davon aus, dass „in der Textarbeit [...] Kognitivierung generell dort am effektivsten

[ist], wo Grundschemata und Strukturelemente bestimmter Textsorten bewusst gemacht und wo textanalytische Kriterien erarbeitet werden.“ In der Textlinguistik werden die Begriffe „Textsorte“ und „Textmuster“ zumeist synonym verwendet (vgl. Brinker 2001: 135), wobei hervorzuheben ist, dass Textsorten der Kategorisierung von Einzeltexten anhand von Merkmalsbeschreibungen dienen, Textmuster wiederum deren Idealtypen beschreiben (vgl. Feld-Knapp 2005a: 119) und gleichermaßen – ähnlich dem Strategiekonzept – prozedurales Wissen implizieren, indem sie als „erfolgreiche Lösungen für wiederkehrende Kommunikationsaufgaben“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 19) fungieren. Als Lehrziel kann folglich formuliert werden, dass die Lernenden Modelle für möglichst viele Textsorten aufbauen sollen, welche sowohl die Textrezeption als auch -produktion stützen. Das Textmusterwissen verbindet den kommunikativen Zweck und (Oberflächen-)Struktur des Textes, da von für bestimmte Textsorten typischen Bausteinen ausgegangen werden kann. Hierbei gilt es unbedingt zu berücksichtigen, dass Textmusterwissen keineswegs eine statische Größe ist, sondern sukzessive aufgebaut wird und kulturspezifisch (vgl. Eßer 1997; Hufeisen 2008) ist.

Ohne die Wichtigkeit des Textmusterwissens für den Schreibprozess in Abrede stellen zu wollen, soll betont werden, dass im Bereich der Vermittlung von keiner Patent(schreib-)strategie für jede Lernerin/jeden Lerner, jede Schreibaufgabe oder jede Textsorte ausgegangen werden kann, da hierbei unterrichtsbezogene Faktoren, die Schreiberfahrung oder auch die Motivation der Lernenden eine große Rolle spielen. Ortner (2000: 351f.) unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass Schreibstrategien individuell und aufgabenabhängig sind, als Handlungsschemata erworben und als solche auch evaluiert werden und bei Erfolg verfestigt oder gegebenenfalls durch neue ersetzt werden. Um aufzuzeigen, wie höchst unterschiedlich TextproduzentInnen vorgehen können, unterscheidet Ortner (vgl. 2000: 356ff.) zehn Schreibtypen und dazugehörige Strategien, die jedoch eine deutliche Orientierung an professionellen SchreiberInnen/AutorInnen aufweisen und daher soll an dieser Stelle nur auf jene eingegangen werden, die didaktische Implikationen haben. In der Forschungsliteratur herrscht weitgehend Konsens darüber, dass intuitiv zwei Schreibstrategien von Lernenden verfolgt werden: das „Aus-dem-Bauch-heraus-Schreiben“ und „das

planende Schreiben“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 30), die auch in Ortner’s Auflistung Erwähnung finden. Der zuerst genannte Schreibtypus zeichnet sich dadurch auch, dass *im Flow*<sup>35</sup> geschrieben wird, demnach alles ohne zu zögern und ohne zu korrigieren aufgeschrieben wird. Dem entgegen steht die planende Schreiberin/der planende Schreiber, wobei Planen in diesem Zusammenhang mit dem Zerlegen des Schreibprozesses in eine chronologische Abfolge gleichzusetzen ist. *Textrevision als Strategie* wird bei Ortner insofern thematisiert, als dass mehrere Textversionen zu einer Idee (neu) geschrieben werden (vgl. Ortner 2000: 408ff.) oder auch als redaktionelle Arbeit an Vorfassungen (vgl. Ortner 2000: 428ff.), die derart zum eigentlichen Text führt und die gemäß der ihr inhärenten Rekursivität und der punktuellen Behebung von Störungen im Text mit Fitzgeralds Definition von Revisionshandlungen in Einklang steht.

In Lehr- und Lernkontexten verspricht man sich von einer Stärkung des planenden Elements in der Textproduktion auch einen Zuwachs an Schreibkompetenz. Bereits in Kapitel 1 ist dieser Bereich der Metakognition eingehend theoretisch erörtert worden, daher sollen in Folge methodische Arrangements des Überarbeitens vorgestellt werden, die dem Prinzip der Bewusstmachung gerecht werden. Hierbei liegt der Fokus auf kooperativen Methoden, denen durch den Austausch über den jeweiligen Text innerhalb der Kleingruppe bereits ein hohes Maß an Reflexivität innewohnt.

#### **4.4.2 Kooperative Methoden**

Gemeinsames Schreiben bedeutet, einen Großteil der normalerweise stillschweigend verlaufenden Aktivitäten und Schritte im Textproduktionsprozess für die SchreibpartnerIn zu verbalisieren, und zwar auf den verschiedensten Ebenen dieses Prozesses. (Lehnen 1999: 147)

Dem kooperativen Schreiben in der Fremdsprache wird verglichen mit dem individuellen auch von Wolff (vgl. 1992: 124f.) dahingehend ein Mehrwert attestiert, als dass durch das Verbalisieren kognitiver Abläufe der Schreibprozess sichtbar und bewusst gemacht wird und es zu einer Entlastung der Schreibenden kommt, da durch die Zerlegung der Textproduktion in ihre Subprozesse, die darüber hinaus gemeinsam besprochen werden, die (hemmende) Komplexität des Schreibens reduziert wird.

---

<sup>35</sup> Ortner (vgl. 2000: 356ff.) zieht diesbezüglich den Vergleich zur *écriture automatique* der Surrealisten oder auch zur Freud'schen *freien Assoziation*, wobei beides gemeinsam ist, dass jegliches bewusste Element, jegliche Zensur ausgeschaltet werden soll.

Ebenso ermöglicht die Kleingruppe ein Erarbeiten bzw. einen Austausch von die Lernenden im Planen, Formulieren und Überarbeiten unterstützenden (Problemlösungs-)Strategien. Ferner werden kooperativen Methoden positive Auswirkungen auf das Sprachlernen an sich und auf das soziale Lernen zugeschrieben, was die Untersuchung von Faistauer (1997a) empirisch bestätigen konnte. Kollektive Textproduktion bietet letztlich die Chance, – sowohl für Lernende wie auch Lehrende – sich vom Unterrichtshabitus zu lösen: Die Sonderstellung der Lehrperson fällt weg, was zu weniger Produktionsdruck führt. Derart erlauben Gruppenarbeiten ein anderes Sich-Einbringen der Lernenden als das Plenum. Diese Methode begünstigt ferner durch das (Zusammen)Arbeiten an einem gemeinsamen Produkt die Diskussionsbereitschaft und auch -kompetenz der FremdsprachenlernerInnen (vgl. Faistauer 1997a: 176f.).

Nach dem eben beschriebenen gemeinsamen Herstellen eines Schreibprodukts<sup>36</sup> stehen in Folge Überarbeitungssettings (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 44ff.) im Mittelpunkt, im Rahmen derer sich die Schreiberin/der Schreiber bewusst Ratschläge und Feedback von anderen holen kann, sie/er jedoch danach alleine entscheidet, was davon aufgegriffen werden soll. Als grundlegend für dieses *interactive writing* gilt, die Rezipientenperspektive bewusst schon während des Schreibprozesses zu integrieren. Im Laufe der ***Textlupe*** wechseln die Lernenden beispielsweise zwischen Schreib- und Leseperspektive und werden zum kritischen Lesen angeregt. Von den Lernenden verfasste Texte und Kommentarbögen, die dazu dienen, diese Erstfassungen anhand vorgegebener Kriterien gewissermaßen „unter die Lupe zu nehmen“, zirkulieren in Kleingruppen. Bei Böttcher und Wagner (1993: 25) findet sich folgender, vielfach zitierter Vorschlag zur Gestaltung einer eben beschriebenen Textlupe:

<i>Das hat mir besonders gut gefallen:</i>	<i>Hier fällt mir etwas auf!</i> <i>Hier habe ich noch Fragen!</i>	<i>Meine Tips [sic!]!</i> <i>Meine Angebote!</i>

Abb. 12: Textlupe von Böttcher/Wagner (1993: 25)

<sup>36</sup> In der englischsprachigen Fachliteratur wird diesbezüglich, gemäß dem Maß an Kooperation zwischen den Lernenden, eine Unterscheidung in *group writing* und *interactive writing* (vgl. Lehnen 1999: 150ff.) vorgenommen. Becker-Mrotzek/Böttcher (2006: 42) übersetzen diese Fachtermini als *gemeinsames kooperatives* bzw. *schrittweises kooperatives* Schreiben.

Der Wortlaut der Kriterien deutet darauf hin, dass ein (schriftlicher) Austausch zwischen SchreiberIn und LeserIn<sup>37</sup> angestrebt wird. Auffällig ist hierbei, dass zunächst positives Feedback zu formulieren ist, was den für die Arbeitsatmosphäre in den Kleingruppen essentiellen wertschätzenden Umgang mit den Lernertexten unterstreichen soll. Ferner liegt das Hauptaugenmerk des Kommentarblattes auf dem Identifizieren von Problemstellen und auf dem Finden von Formulierungsalternativen. Die Diagnosefähigkeit wird hier als Voraussetzung für Lösungsvorschläge seitens der LeserInnen nicht gesondert eingefordert.

Während bei eben vorgestellter Methode der Textlupe die Kommentare der Lernenden schriftlich festgehalten werden, kommt es im Rahmen einer **Schreibkonferenz** zu einem verbalen und unmittelbaren Austausch zwischen den LernerInnen. Eine Schreiberin/ein Schreiber holt hier aktiv Feedback zur Erstfassung seines Textes ein, indem ihr/sein Text in der Kleingruppe besprochen wird. Es gilt bei dieser Methode jedoch zu bedenken, dass von vielen Lernenden das Besprechen des eigenen Produkts und gewissermaßen auch der eigenen Schreibkompetenz als belastend wahrgenommen wird. Die von Wadl (2011) konzipierte und empirisch überprüfte **kollegiale Schreibberatung** zum wissenschaftlichen Schreiben für internationale Studierende folgt wie die klassische Schreibkonferenz dem Prinzip einer flachen Hierarchie, da die Beratung nicht-direktiv und unter *peers* stattfindet. Durch die Fokussierung auf das akademische Schreiben erweist sich diese Methode dennoch als zielorientierter und somit stärker kriterienorientiert vorgehend als die Schreibkonferenz.

Auch das Verfahren des **Experten-Teams**, das die Grundlage für das im empirischen Teil der Arbeit zu beschreibende Untersuchungsdesign darstellt, geht kriterienorientiert vor. Im Rahmen dieser Herangehensweise an den Überarbeitungsprozess steht das bereits in Kapitel 1.2.3 dargestellte Konzept des *scaffolding* im Mittelpunkt: Anhand von vorgegebenen Kategorien soll das Revidieren gleichermaßen angeleitet wie erleichtert werden. Dieses Vorgehen basiert nicht zuletzt

---

<sup>37</sup> Aus der Tatsache, dass einen Text mehrere Gruppenmitglieder lesen und Rückmeldung dazu geben, ist abzuleiten, dass es auch zu einer schriftlichen Interaktion zwischen Lesenden kommt.

auf einer erhofften Stärkung der Bewusstheit für Revisionsstrategien seitens der Lernenden, indem ihre Aufmerksamkeit auf textsortenspezifische Merkmale gelenkt wird. Konkret bearbeiten die Lernenden ihre Texte in Kleingruppen, wobei jedes Gruppenmitglied als Expertin/Experte für ein bestimmtes Thema (Inhalt, Wortwahl, Wirkung auf den Leser u.Ä.) agiert und mit diesem Fokus den Text bearbeitet.

Ein ebenso kooperatives, wenngleich nicht kriterienorientiert vorgehendes Verfahren ist das sogenannte „Über-den-Rand-hinaus-Schreiben“, im Zuge dessen die Lernenden die Rolle kritischer LeserInnen übernehmen und versuchen, Textstellen aufzuspüren, die noch Fragen offen lassen. Diese Leerstellen des Textes gilt es nun zu ergänzen oder auch zu verbessern. Die Schreiberin/der Schreiber des Textes entscheidet letztendlich, welche der vorgeschlagenen Revisionen in die zweite Textfassung integriert werden sollen. Es ist anzuraten, den Originaltext und die von den evaluierenden *peers* vorgebrachten Reformulierungsvorschläge zum Zwecke der besseren Übersicht und Einsicht in den Überarbeitungsprozess auf ein Plakat zu kleben/zu schreiben.

#### **4.4.3 Kontrastives Vorgehen**

In der von Mohr (2000) konzipierten und evaluierten Schreibübung nehmen Vergleichsprozesse – neben einer prozeduralen Erleichterung über eine in Gruppenarbeit durchgeführte Textüberarbeitung – einen hohen Stellenwert ein. Es gilt zunächst, Texte – genauer einen Bericht mit der ihm zugeordneten Textfunktion „informieren“ – zu einer Bilderfolge zu verfassen, die von den Lernenden anschließend in Kleingruppen mit L1-Texten zum gleichen Cartoon anhand der Parameter „Thematische Gestaltung“, „Strukturierung der Texte“ und „Sprachlich-stilistische Kriterien“ (Mohr 2000: 126) verglichen werden. Bedingt durch die Orientierung an von MuttersprachlerInnen geschriebenen Texten scheint es naheliegend, diese Übung im Kontext einer Diskussion um Textmuster/Mustertexte zu verorten. Mohr (vgl. 2000: 122) führt diesbezüglich aus, dass man sich von diesem kontrastiven Vorgehen verspricht, die LernerInnen auf die sprachlich-stilistische Gestaltung und inhaltlichen Charakteristika ihrer Texte sowie auf ihnen zugrundeliegende Muster aufmerksam zu machen, um so ihre bewusste Wahrnehmung und Analyse der eigenen Texte zu stärken. Letztlich sollen auf Basis dessen Überarbeitungsziele und auch Verfahren, wie

diese zu erreichen sind, in der Gruppe formuliert und besprochen werden. Damit verknüpft sind der Fokus auf Metakognitionen im Schreib- bzw. Überarbeitungsprozess und auch die Möglichkeit des Transfers von Strategien unter den Lernenden bzw. schlichtweg die Möglichkeit, Überarbeitungsstrategien auszuprobieren.

## **5. Rahmenbedingungen und Ziele der Untersuchung**

### **5.1 Das Forschungsfeld**

#### **5.1.1 Die Institution<sup>38</sup>**

Die Wahl des Vorstudienlehrgangs der Wiener Universitäten (VWU) als Forschungsfeld gründet auf dessen enger Verknüpfung und oftmaliger Zusammenarbeit mit dem Fachbereich „Deutsch als Fremdsprache/als Zweitsprache“ der Universität Wien.

Der seit 1962 bestehende Vorstudienlehrgang wendet sich als studienvorbereitende Einrichtung an internationale Studierende aus etwa 80 verschiedenen Ländern, die bei Eintritt in den VWU als außerordentliche HörerInnen an einer der sechs wissenschaftlichen Universitäten Wiens (Uni Wien, TU, WU, MedUni, BOKU und VETMED) eingeschrieben sind. Erklärtes Ziel ist es, die StudienwerberInnen auf die Ergänzungsprüfungen vorzubereiten, die sie zu einem regulären Studium berechtigen, indem sie die Gleichwertigkeit eines ausländischen und eines österreichischen Reifeprüfungszeugnisses bestätigen. In diesem Kontext definiert sich der Vorstudienlehrgang „als Vermittler und Brücke zwischen unterschiedlichen Bildungssystemen, Lebenswelten, Traditionen, Sprachen und Kulturen“ (VWU Kommission) und nennt neben der Vorbereitung auf und der Durchführung der Ergänzungsprüfungen „die Vermittlung der für ein Studium nötigen Sprachkompetenz“ (VWU Kommission) als seine Hauptaufgabe. Um besagte Ergänzungsprüfung(en) positiv abzuschließen, haben die Studierenden maximal vier Semester Zeit, wenn sie diese nur in Deutsch absolvieren müssen, bzw. fünf Semester, wenn andere Fächer hinzukommen. Auf die Struktur der Deutschkurse des Vorstudienlehrgangs, demnach auf das konkrete Forschungsfeld der vorliegenden Arbeit, sei an dieser Stelle näher eingegangen: Grundsätzlich setzen sich diese aus zwei Modulen zusammen, wobei das erste (A-Kurse, AV-Kurse, V-Kurse) sich an Studierende ohne bzw. mit geringen Vorkenntnissen, das zweite (F-Kurse, FF-Kurse, WF-Kurse<sup>39</sup>) an Studierende mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen wendet. Eine Kursstufe wird stets als

---

<sup>38</sup> vgl. [http://www.oead.at/willkommen\\_in\\_oesterreich/vorstudienlehrgaenge/wien\\_vwu/](http://www.oead.at/willkommen_in_oesterreich/vorstudienlehrgaenge/wien_vwu/) [07.12.2012].

<sup>39</sup> Eine schematische Darstellung der Kurse am VWU findet sich unter:

[http://www.oead.at/fileadmin/oead\\_zentrale/willkommen\\_in\\_oe/vorstudienlehrgaenge/VWU/pdf/VWU\\_Angebot\\_mit\\_Ueberschrift\\_und\\_Erlaeuterungen-Mai2005\\_aend.pdf](http://www.oead.at/fileadmin/oead_zentrale/willkommen_in_oe/vorstudienlehrgaenge/VWU/pdf/VWU_Angebot_mit_Ueberschrift_und_Erlaeuterungen-Mai2005_aend.pdf) [07.12.2012].

Semesterkurs mit 24 Übungseinheiten pro Woche abgehalten. Welchen Kurs die StudienwerberInnen zunächst besuchen, wird anhand eines Einstufungstests am Semesterbeginn ermittelt. Auch der Übertritt von Modul 1 zu Modul 2 ist mit einer Aufstiegsprüfung geregelt, die wiederum dazu dient zu bestimmen, ob ein F-, FF- oder WF-Kurs besucht werden soll. Setzt man die Kurstecktonik des VWU mit dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) in Beziehung, kann nach Absolvierung des zweiten Moduls vom Niveau B2 ausgegangen werden.

### **5.1.2 Die UntersuchungsteilnehmerInnen**

Insgesamt 40 Studierende (aufgeteilt auf zwei V-Kurse und einen WF-Kurs) nahmen an meiner Untersuchung teil. Hierbei handelte es sich größtenteils um sprachlerngewohnte LernerInnen im (durchschnittlichen) Alter von 20-25 Jahren. Um einen Eindruck der multinationalen Gruppen am VWU zu geben, seien an dieser Stelle einige Herkunftsländer, jedoch ohne Anspruch auf Vollständigkeit, genannt: Türkei, Russland, Bosnien und Herzegowina, Bangladesh, Iran, Rumänien, Serbien, Mongolei etc.

## **5.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen**

Nachdem in Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit auf Möglichkeiten und Schwierigkeiten, die Revisionskompetenz der Lernenden zu stärken, eingegangen worden ist, soll nun daran anschließend das im Sommersemester 2011 und 2012 durchgeführte Forschungsprojekt vorgestellt werden. Bedingt durch die Tatsache, dass sich Studien zum Überarbeiten im DaF-Bereich größtenteils auf fortgeschrittene LernerInnen konzentrieren (Edelmann 1995, Mohr 2000), scheint es naheliegend von einer unausgesprochenen Gleichsetzung von Schreib- und Revisionskompetenz auszugehen.

Bezug nehmend auf diese Leerstelle innerhalb der Revisionsforschung lassen sich auch folgende Hauptforschungsfragen formulieren:

- *Wie lassen sich Überarbeitungsprozesse von AnfängerInnen bzw. Fortgeschrittenen<sup>40</sup> charakterisieren?*
- *Inwiefern unterscheiden sich Prozesse der Textrevision im Anfänger- und Fortgeschrittenenunterricht?*
- *Wie können speziell AnfängerInnen im Überarbeiten gestützt werden?*

Mein Ziel war es ursprünglich lediglich den Überarbeitungsprozess von AnfängerInnen zu beschreiben und das noch darzustellende Überarbeitungssetting zu evaluieren. Die im Laufe der Untersuchung gewählte kontrastive Vorgehensweise scheint jedoch sinnvoll, um nicht nur mit theoretischen, aus der Fachliteratur extrahierten Vergleichsgrößen zu operieren, sondern praxisnahe Aussagen treffen zu können. In Bezug auf die Repräsentativität der Untersuchung und die Generalisierbarkeit ihrer Ergebnisse sei vorneweg unterstrichen, dass sie bedingt durch die geringe Stichprobengröße und die Heterogenität von LernerInnengruppen vielmehr als Fallbeispiel, aus dem Schlüsse für die Unterrichtspraxis gezogen werden können, zu verstehen ist. Daraus ergibt sich auch die überwiegend deskriptive, hypothesengenerierende Ausrichtung der Untersuchung. Die zweite oben genannte Forschungsfrage knüpft an bereits im theoretischen Teil der Arbeit beschriebene Konzepte wie bewusstmachende Strategievermittlung, *cognitive apprenticeship* und *procedural facilitation* an und steht in engem Zusammenhang mit der Evaluation<sup>41</sup> des erprobten Überarbeitungsdesigns, das in Kapitel 5.3.1 detailliert beschrieben wird. Um letztlich kontrastive Aussagen über die dokumentierten Überarbeitungsprozesse der

---

<sup>40</sup> Im Laufe der Arbeit werden bedingt durch die Kursstruktur des Vorstudienlehrgangs *V-Kurs* und *WF-Kurs* stellvertretend für Anfänger- und Fortgeschrittenenunterricht verwendet. Es sei an dieser Stelle auch darauf hingewiesen, dass es sich bei den angesprochenen Kursstufen, um die jeweils letzte Stufe des dualen Modulsystems am Vorstudienlehrgang handelt. Die Lernenden der teilnehmenden V-Kurse sind somit als AnfängerInnen mit Vorkenntnissen zu beschreiben. Die Entscheidung für einen V-Kurs und nicht für einen A- oder AV-Kurs ist primär auf die Schreibprogression der Lernenden in Modul 1 (vgl. VWU Kommission: Modulbeschreibung Deutsch) zurückzuführen, da das für die Untersuchung relevante argumentative Schreiben erst ab dieser Kursstufe thematisiert wird.

<sup>41</sup> Besagte Evaluation, die in Folge noch näher erläutert wird, erfolgte lediglich in den V-Kursen und wurde mittels eines Fragebogens durchgeführt.

Lernenden treffen zu können, ist eine weitere Differenzierung der Hauptforschungsfragen nötig:

- *Welche Ebenen des Textes dominieren im Überarbeitungsprozess?*
- *Wie wird über den zu überarbeitenden Text gesprochen, welche Strategien werden angewandt?*

## **5.3 Die Erhebungssituation**

### **5.3.1 Ablauf der Datenerhebung**

Der erste Kontakt mit dem VWU als Forschungsfeld erfolgte via E-Mail mit der Kursleiterin Dr. Doris Reininger, die sich bereit erklärte, mit ihrem V-Kurs an meiner Untersuchung teilzunehmen. Sie vermittelte mich auch an ihre Kolleginnen Mag.a Sigrid Stiglitz-Sekaric (WF-Kurs) und Mag.a Sandra Moser (V-Kurs 2012) weiter.

Aus Vorgesprächen mit den Lehrpersonen ging hervor, dass die Lernenden mit dem Überarbeiten von Texten, sowohl einzeln als auch paarweise oder in Gruppen, durchwegs vertraut waren. Im V- und ebenso im WF-Kurs wurde beispielsweise auf ein Portfolio („die schöne Mappe“ bzw. der schon erwähnte „KompaSS“) hingewiesen, im Rahmen dessen die Studierenden ihre Texte am Computer überarbeiten. Dennoch waren der Datenerhebung immer eine Vorstellung meiner Person und die Erklärung des Forschungsvorhabens vorgeschaltet, um sicherzustellen, dass das Setting des Schreibtrainings für alle klar war. Es wurde auch stets darauf hingewiesen, dass die Gruppengespräche zwar mittels Diktiergerät aufgezeichnet, jedoch anonymisiert werden würden. In den V-Kursen fand diese Vorbesprechung einige Tage davor im Rahmen des Unterrichts statt, während im WF-Kurs aus zeitökonomischen Gründen lediglich zehn Minuten unmittelbar vor der Datenerhebung dafür verwendet wurden. Dieser Unterschied erklärt sich einerseits durch die Tatsache, dass die fortgeschrittenen LernerInnen anschließend an die reguläre Unterrichtszeit und somit in ihrer Freizeit an der Datenerhebung teilnahmen, andererseits daraus, dass diese Lernenden bereits eine Vielzahl an Überarbeitungssituationen durchlaufen hatten und lediglich die Herangehensweise über Expertenrollen Erklärung bedurfte.

Die Datenerhebung fand für einen V-Kurs und den WF-Kurs im Juni 2011, die zweite Datenerhebung in einem anderen V-Kurs im Juni 2012 statt. Dieser Zeitpunkt gegen Ende des Semesters war durch die Progression in den V-Kursen festgelegt, welche die für meine Untersuchung relevante Textsorte „Stellungnahme“ erst spät im Semester vorsieht. Die zweite Datenerhebung war nötig, da Datensätze aus der ersten Aufnahme teils wegen der schlechten Qualität der Audiodatei, teils aufgrund mangelnder Ernsthaftigkeit der teilnehmenden Studierenden nicht als empirische Basis für meine Arbeit verwendet werden konnten, worauf ich nun kurz eingehen möchte, da derartige Schwierigkeiten durchaus auch Erkenntniswert haben und daher in die Beschreibung des Forschungsprozesses einfließen sollten: Von insgesamt zehn Aufnahmen aus den V-Kursen schieden die Hälfte aus den genannten Gründen aus, so dass lediglich fünf analysiert werden konnten. Eine der ausgeschiedenen Aufnahmen erweist sich dadurch als untranskribierbar, dass die Studierenden, wahrscheinlich ob ihrer Unsicherheit, sehr leise sprechen und in ihre Muttersprache ausweichen und daher kaum zu verstehen sind. Über die Quelle dieser Unsicherheit kann Bezug nehmend auf die in Kapitel 4.3 erörternden Schwierigkeiten im Revisionsprozess schließlich nur gemutmaßt werden: Es ist durchaus möglich, dass diese Überlastung auf Defizite im Sprachwissen, Schwierigkeiten im Bereich der Metakommunikation, fehlende (Überarbeitungs-)Strategien oder auch Schwierigkeiten in der Perspektivenübernahme bzw. im evaluierenden Lesen zurückzuführen ist. Die übrigen Überarbeitungsprotokolle schieden aufgrund ihres Inhalts aus, da die Lernenden die meiste Zeit der Tonaufnahme plauderten und kaum die Überarbeitungsaufgabe erfüllten. Obgleich mich diese mangelnde Bereitschaft am Schreibtraining ernsthaft teilzunehmen verwundert hat, spiegelt sie wohl „das Risiko“ von Gruppenarbeiten als Sozialform im Unterricht<sup>42</sup> wider. Auch in der Fachliteratur ist man sich uneinig darüber, inwieweit seitens der Lehrperson in die Gruppenbildung eingegriffen werden soll/darf (vgl. Kerschhofer-Puhalo 2001: 766f.). Fest steht jedoch, dass motivationale Faktoren für das Gelingen von kollektiven Arbeitsprozessen u.a. eine wichtige Rolle spielen. Daher muss für die Lernenden einerseits der Nutzen der Gruppenaktivität durch deren Kontextualisierung nachvollziehbar sein, andererseits die Instruktion

---

<sup>42</sup> Eine differenzierte Darstellung dieser Sozialform findet sich exemplarisch bei: Schwerdtfeger, Inge (2001).

seitens der Lehrperson an die jeweilige Lernergruppe angepasst werden. Aus diesem Grund legte ich die Formulierung der Überarbeitungsaufgabe (in Form der Expertenrollenkarten) der jeweiligen Kursleiterin der V-Kurse vor, um besser einschätzen zu können, was an sprachlichem und nicht zuletzt methodischem Wissen auf dieser Kursstufe vorausgesetzt werden konnte.

Die Überarbeitungsaufgabe soll an dieser Stelle detailliert beschrieben werden: Den Ausgangspunkt für die Textüberarbeitung bilden sowohl im Anfänger- als auch im Fortgeschrittenenunterricht argumentative Texte (Textsorte: Stellungnahme)<sup>43</sup>, einerseits zum Thema „Sonntagsöffnungszeiten“ andererseits zum „KompaSS“<sup>44</sup>, einem prozessorientierten Pilotprojekt des VWU, welches die Selbst-, soziale, interkulturelle und Sachkompetenz der LernerInnen trainiert und in Form eines Abschlusszertifikats (der namensgebende KompaSS) beschreibt. An dieser Stelle sei auch noch darauf hingewiesen, dass beide Themen bereits im Unterricht besprochen worden sind, so dass davon auszugehen war, dass die Lernenden über einen Grundstock an themenspezifischem Weltwissen verfügen bzw. dieses zumindest aktiviert worden ist. Bei den zu überarbeitenden Texten handelt es sich durchwegs um Lernertexte, die im Falle der WF-Gruppe von Studierenden aus dem aktuellen Kurs bzw. im Falle der V-Gruppen von Studierenden eines niveaugleichen Kurses aus dem Vorjahr verfasst worden sind. Dieser Unterschied erklärt sich aus den Vorbehalten gegenüber dem kooperativen Überarbeiten eigener Texte, die eine Lehrperson aus dem V-Kurs mir gegenüber äußerte. Aufgrund ihrer Erfahrungen in der besagten Kursgruppe hielt sie es aus gruppendifamischen Überlegungen heraus für besser, die Lernenden an fremden Texten arbeiten zu lassen. Hieran wird deutlich, dass es für manche Studierende sehr wohl ein Problem darstellen kann, den eigenen Text zur Besprechung freizugeben und Verbesserungsvorschläge, Kritik oder Korrekturen von anderen LernerInnen anzunehmen. Die Entscheidung für die Sozialform „Gruppenarbeit“ fiel nicht zuletzt aufgrund der bereits in Kapitel 4.4.2 dargelegten Vorteile des kooperativen Schreibens, die auch auf den Subprozess des Überarbeitens

---

<sup>43</sup> Die Schreibaufgaben finden sich jeweils im Anhang der Arbeit.

<sup>44</sup> Dieses Pilotprojekt beginnt in den F-Kursen und honoriert, unabhängig von der Beurteilung der jeweiligen Deutschkenntnisse, die Mitarbeit der Studierenden.

übertragbar sind, und aufgrund der Tatsache, dass im Rahmen des Forschungsprojekts Aussagen über den metakognitiven Bereich des Revidierens getroffen werden sollen.

Im Folgenden ist die konkrete Überarbeitungsaufgabe ausführlich zu beschreiben. Grundsätzlich orientiert sich diese an dem in Kapitel 4.4.2 dargestellten Verfahren des Experten-Teams und an den dem *cognitive apprenticeship* entlehnten Konzepten des *modeling* und *scaffolding*. Dem kooperativen Revidieren ging in den V-Kursen eine, weiter oben bereits angesprochene, Vorbesprechung als *modeling*-Phase voraus, im Rahmen derer ein von mir auf ein Plakat geschriebener Lernertext im Plenum gemeinsam überarbeitet wurde. Im weiteren Verlauf der Aktivität wurden die Lernenden gefragt, was für sie an einem Text wichtig ist, um so den Brückenschlag zu den Überarbeitungskriterien des Schreibtrainings (Argumentation, Grammatik, Inhalt, Struktur und Vokabular) vorzubereiten. Im Sinne des *scaffolding* und einer *procedural facilitation* wurden den Studierenden farblich kodierte Expertenrollenkarten<sup>45</sup> mit Hilfs- und Leitfragen zur Verfügung gestellt. Die Frageform wurde gewählt, da die Formulierung von Leitfragen auch bei Schreibaufgaben mittlerweile Usus ist und somit für die Lernenden Wiedererkennungswert besitzt und sie durch die direkte Anrede zur Herstellung eines unmittelbaren Kontakts mit den LernerInnen beträgt. Lediglich hinsichtlich der Überarbeitungskategorie „Grammatik“ wurde davon Abstand genommen und stattdessen mit Beispielen gearbeitet.

### 5.3.2 Die Erhebungsinstrumente

*Triangulation* dient im qualitativen Forschungsparadigma „als ein Instrument der Hypothesengenerierung durch systematische und nachvollziehbare Variation, Konfrontation und Kombination von Perspektiven“ (Lamnek 2010: 143). Bedingt durch das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung wurden im Sinne einer *Daten- und Methodentriangulation* (vgl. Grotjahn 2006: 259f.; Flick 2007: 519f., Lamnek 2010: 142) einerseits Daten in zwei unterschiedlichen V-Kursen erhoben, andererseits zusätzlich zu den aufgezeichneten Überarbeitungsgesprächen ein Fragebogen zur Ermittlung der Sichtweise der Lernenden und zur Evaluation des

---

<sup>45</sup> Diese finden sich im Anhang der Arbeit. Jeder Überarbeitungskategorie und Rollenkarte wurde zur besseren Übersicht eine Farbe zugeordnet.

Revisionsverfahrens verwendet. Mittels dieser schriftlichen Befragung, die vier offene (Leit-)Fragen umfasst, sollte ermittelt werden, wie die Lernenden selbst kriterienorientiertes und kooperatives Überarbeiten einschätzen. Diese zusätzliche Erhebungsmethode war im ursprünglichen Forschungsdesign nicht vorgesehen und die Entscheidung, sie in den Untersuchungsablauf zu integrieren, fiel erst nach der Pilotphase und primär aus pragmatischen Gründen, da die Expertenrollenkarten in den Gruppengesprächen kaum thematisiert worden waren. Die retrospektive Befragung soll dies gewissermaßen nachholen und dient schlachtweg auch dazu, eine subjektiv und seitens der Forschungsliteratur als hilfreich eingestufte Überarbeitungsmethode zu evaluieren. Indem die Sichtweise der Lernenden einbezogen wird, verspricht man sich mehr Informationen über ihre Bedürfnisse und die Frage, wie gerade AnfängerInnen im Revidieren gestützt werden können. Auch Stigler (vgl. 2005: 135) nennt diese Einsatzmöglichkeit der Befragung zur Spezifizierung der Ergebnisse aus anderen Erhebungstechniken. Bei der Konzeption der schriftlichen Befragung war das Kriterium der Verständlichkeit übergeordnet. Um diese zu gewährleisten, wurde der Fragebogen der jeweiligen Kursleiterin des V-Kurses vorgelegt. Die Entscheidung für offene Fragen gründet einerseits auf der Befürchtung, durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten zu sehr lenkend in die Erhebung einzutreten, andererseits sollte den Studierenden unbedingt genügend Raum gegeben werden, ihre Erfahrungen darzustellen. Es wurde den Studierenden auch freigestellt, die Fragen auf Englisch zu beantworten, wenn sie Bedenken äußerten, in der Zielsprache nicht alles ausdrücken zu können, was sie ausdrücken wollten, wovon letztlich jedoch niemand Gebrauch machte.

Auch Bezug nehmend auf die Auswertung der Gruppengespräche und Fragebögen im siebten Kapitel kann von einer *Between Method*-Methodentriangulation (vgl. Lamnek 2010: 142) ausgegangen werden, indem quantitative und qualitative Methoden einbezogen werden.

## 6. Grundlegendes zur Datenauswertung

### 6.1 Quantitatives und qualitatives Paradigma<sup>46</sup>

Die Antipoden *quantitativ* – *qualitativ* prägen die empirische Sozialwissenschaft bis heute. Im Zuge dieser Methodendebatte wird der quantitativen Forschung ob ihrer positivistischen Orientierung ein regelrechter „Messfetischismus“ (Lamnek 2010: 11) vorgeworfen, während qualitative Methoden beispielsweise aufgrund einer mangelnden Repräsentativität kritisiert werden. Cropley (vgl. 2002: 21) führt in seinem Einführungswerk sechs Dimensionen an, um diese dichotomischen Ansätze zu vergleichen und gleichermaßen abzugrenzen. Besagte Dimensionen seien an dieser Stelle zitiert, da sie ferner die Grundkonstituenten eines jeden Forschungsdesigns darstellen.

Dimension	Quantitativer Ansatz	Qualitativer Ansatz
<b>Design</b>	experimentell	nicht-experimentell
<b>Umgebung</b>	im Labor	im realen Leben
<b>Datenerhebungsverfahren</b>	mittels Instrumenten (z.B. elektronische oder mechanische Geräte, Tests, standardisierte Fragebögen, Skalen)	mittels Aussagen der Teilnehmer, entweder bestehender (z.B. Tagebücher) oder neuer (z.B. Interviews)
<b>Art von Daten</b>	numerische Daten (Verhältnis-, Intervall-, Ordinaldaten)	deskriptive Daten (z.B. Protokolle, Tonband- oder Videoaufnahmen)
<b>Auswertung</b>	statistische Analyse	bedeutungsorientierte Analyse - Inhaltsanalyse
<b>Verallgemeinerungsstrategie</b>	Hypothesenprüfung (deduktives Denken)	Hypothesenentwicklung (induktives Denken)

Abb. 13: Merkmale stereotyp quantitativer und qualitativer Ansätze nach Cropley (2002: 25)

<sup>46</sup> In der Forschungsliteratur finden sich hinsichtlich dieser tradierten Bezeichnungen durchaus auch kritische Stimmen. Grotjahn (vgl. 2006: 251, 2007: 495) plädiert beispielsweise für die Verwendung der enger gefassten und somit eindeutigeren Begriffe *analytisch-nomologisch* und *explorativ-interpretativ*. In der vorliegenden Arbeit wird dennoch ob seiner Häufigkeit und Dominanz in der allgemeinen Methodendiskussion am Begriffspaar quantitativ – qualitativ festgehalten.

Freilich ist darauf hinzuweisen, dass die Tabelle Idealtypen darstellt und es in realiter durchaus zu Abweichungen von diesem vereinfachten Schema kommt bzw. auch die Trennschärfe nicht immer gegeben ist. Letztlich ist – je nach Untersuchungsgegenstand – durchaus auch eine Interaktion beider Verfahren in Form von *Mixed Methods Designs* möglich (vgl. Kelle 2008: 46f.).

Zusammenfassend lässt sich mit Grotjahn (vgl. 2007: 495) festhalten, dass im quantitativen Paradigma mit metrischen Daten gearbeitet wird und die Überprüfung von Hypothesen unter standardisierten Bedingungen im Mittelpunkt steht, während qualitative Methoden auf die Exploration im Sinne der Beschreibung und Interpretation eines bestimmten Ausschnitts der Wirklichkeit abzielen. In der vorliegenden Untersuchung finden größtenteils<sup>47</sup> qualitative Analyseinstrumente mit dem Ziel, „auf empirischer Basis einen Beitrag zur disziplinspezifischen Theoriebildung zu leisten“ (Caspari et al. 2007: 499), Verwendung, weshalb die Eckpunkte des qualitativen Forschens (vgl. Caspari et al. 2007: 500, Lamnek 2010: 19) auch ausführlicher dargestellt werden sollen. Diese grundlegenden Prinzipien dienen nicht zuletzt dazu, sich diametral zu den quantitativen Methoden zu positionieren: Die Forderung nach *Offenheit* gegenüber dem Untersuchungsgegenstand, dem -design und den -teilnehmerInnen, die sich durch das Verzichten auf die Vorformulierung von Hypothesen äußert, zeugt beispielsweise von einer (latenten) Kritik an dem „methodische[n] Filtersystem“ (Lamnek 2010: 20) standardisierter Verfahren. Ein offenes Vorgehen bedeutet gleichermaßen eine gewisse theorie- und datengeleitete *Flexibilität* im Forschungsprozess, so dass dessen Ablauf, Forschungsfragen und Kategorien durchaus auch revidiert und abgeändert werden können. Ferner ist ein Perspektivenwechsel von der Außenperspektive der Forscherin/des Forschers hin zur Innenperspektive der UntersuchungsteilnehmerInnen gegeben, der für die *Kommunikativität* im Rahmen qualitativen Vorgehens charakteristisch ist (vgl. Caspari et al. 2007: 500). Gleichermaßen reflektiert die Forscherin/der Forscher auch ihre/seine Rolle im Forschungsprozess.

---

<sup>47</sup> Es wird vereinzelt, zusätzlich zum qualitativen Vorgehen, auch auf die quantitative Auswertungsmethode der Frequenzanalyse zurückgegriffen.

## 6.2 Darstellung der Analysemethode

### 6.2.1 Transkription

Daten sind die typischen Zugänge der Forschung zur untersuchten Realität. Wir nehmen sie als Repräsentanten der Wirklichkeit, doch sind sie *nicht die Wirklichkeit selbst, sondern ihre Spuren* [Hervorhebung im Original]. (Altrichter/Posch 2007: 112)

An dieser Stelle soll kurz auf die Parameter der Transkription und auf diverse Notationszeichen eingegangen werden. Vorneweg sei unterstrichen, dass die Transkription der Prämisse folgt, nur so genau zu transkribieren, wie es die Forschungsfrage erfordert und somit von einer akribischen Aufzeichnung parasprachlicher Zeichen oder einer Kennzeichnung der Überschneidungen der Gesprächsbeiträge Abstand genommen wird. Der genaue Wortlaut der Äußerungen, auch mit auftretenden Fehlern oder Unklarheiten im Ausdruck, wird beibehalten, um ein größtmögliches Maß an Authentizität zu erreichen.

#### Zeichenerklärung:

...	Zögern der Sprecherin/des Sprechers
GROSSBUCHSTABEN	Anzeigen der Betonung seitens der Sprecherin/des Sprechers
[?]	unverständliche Passage
(kursiv)	erklärender Einschub der Verfasserin
„Anführungszeichen“	Kennzeichnung des Vorlesens einer Passage aus dem zu überarbeitenden Text

### 6.2.2 Inhaltsanalyse

Im Rahmen der Auswertung der Rohdaten aus den Überarbeitungsprotokollen und den Fragebögen werden Techniken der Inhaltsanalyse – genauer der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) in Kombination mit einer quantitativen Frequenzanalyse – angewendet.

Cropley (2002: 118) beschreibt das Prinzip quantitativer wie qualitativer Datenauswertung treffend, indem er formuliert:

Im Zentrum der Auswertung multivariater Daten liegt ein Prozess der Reduzierung größerer Datenmengen auf eine kleine Anzahl allgemeiner Aussagen, die die Bedeutung der Daten zwar sparsam aber ohne großen Informationsverlust zusammenfassen.

Jenem Grundsatz der Verringerung und Verdichtung des Datenmaterials<sup>48</sup> sieht sich auch die mit Kategorien operierende Inhaltsanalyse verpflichtet, womit gleichermaßen eine Abstraktion des Originaltextes einhergeht (vgl. Cropley 2002: 122). Die als Charakteristikum des qualitativen Paradigmas bereits erwähnte Offenheit der Forscherin/des Forschers spiegelt sich in einem induktiven Vorgehen d.h. der Entwicklung der Analysekategorien aus dem Ursprungstext im Laufe einer *zusammenfassenden Inhaltsanalyse* wider (vgl. Mayring 2007: 472; Mayring 2010: 67). Im Gegensatz dazu geht die *strukturierende Inhaltsanalyse* deduktiv vor, indem ein aus den theoretischen Vorüberlegungen zum Forschungsinteresse abgeleitetes Analyseraster/Kategoriensystem förmlich auf den Text gelegt wird. Es gilt hierbei folgender Grundsatz:

Die qualitative [strukturierende, Anm.] Inhaltsanalyse wertet Texte aus, indem sie ihnen in einem systematischen Verfahren Informationen entnimmt. [...] Die dem Text entnommenen Informationen werden den Kategorien des Analyserasters zugeordnet und relativ unabhängig vom Text weiterverarbeitet, d.h. umgewandelt, mit anderen Informationen synthetisiert, verworfen usw. (Gläser/Laudel 2009: 46)

Die *explizierende Inhaltsanalyse* hingegen strebt nicht nach einer Reduktion des Datenmaterials, sondern nach tieferem Verständnis einzelner Textpassagen durch das Einbeziehen von zusätzlichem Material, beispielsweise mittels Kontextanalysen (vgl. Mayring 2010: 65f.).

Für meine Untersuchung stellt sich ob des kontrastiven Ansatzes (Überarbeiten im Anfänger- und Fortgeschrittenenunterricht) und nicht zuletzt auch ob der großen Menge an Rohdaten ein zusammenfassendes Vorgehen als erhellt heraus. Folglich kommt im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts die induktive Art der Kategorienbildung zur Anwendung.

---

<sup>48</sup> Lamnek (2010: 481) bezeichnet die Inhaltsanalyse nach Mayring daher auch als „reduktive“ Analysemethode.

Zunächst sei das Ablaufschema der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2010: 67ff.) skizziert. Nachdem bereits in den vorhergehenden Kapiteln Informationen zum Analysekörper, der Erhebungssituation, den Forschungsfragen und den UntersuchungsteilnehmerInnen ausführlich dargestellt worden sind, gilt es nun die Schritte der Analyse zu beschreiben. Die intendierte Verdichtung und Zusammenfassung des Materials wird durch die – auch aus der folgenden Grafik ersichtlichen – Operationen des Paraphrasierens, Generalisierens, Bündelns und Streichens<sup>49</sup> erreicht und letztlich soll basierend hierauf ein Kategoriensystem formuliert werden (vgl. Mayring 2010: 69). Hervorzuheben sind ferner die damit verbundenen Abstraktionsprozesse, die den Prozess vom Originaltext zum Kategorienschema begleiten.

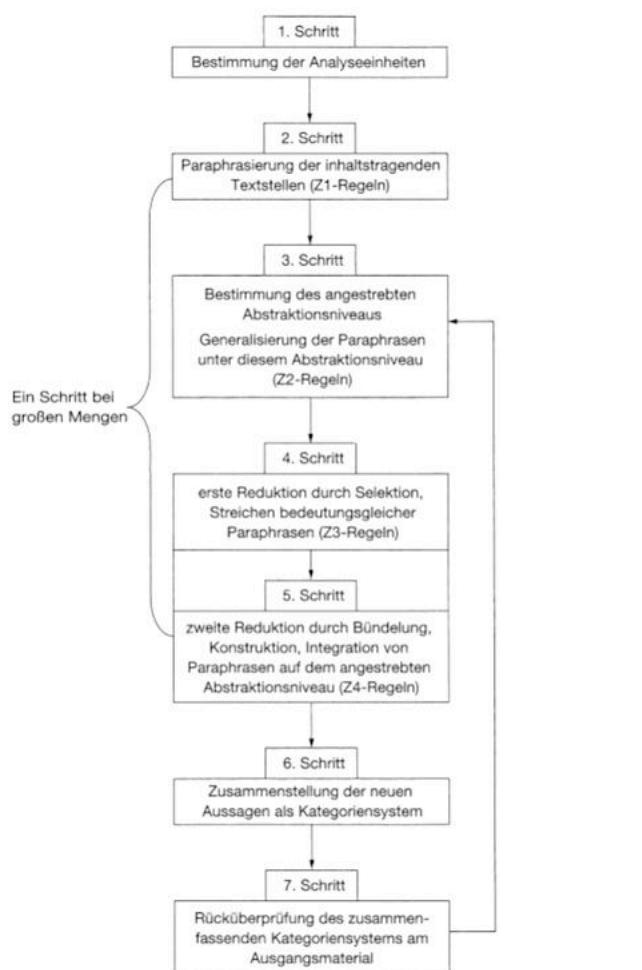


Abb. 14: Ablaufschema zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (2010: 68)

<sup>49</sup> Anfangs werden für die Forschungsfrage nicht relevante Passagen und Ausschmückungen, in einer späteren Phase der Analyse (4. Schritt) bedeutungsgleiche Paraphrasen gestrichen (vgl. Mayring 2010: 70).

## **7. Darstellung der Ergebnisse**

In den folgenden Unterkapiteln gilt es, die Ergebnisse aus der Untersuchung geordnet nach der jeweiligen Erhebungsmethode darzustellen. Die Analyse folgt den bereits erläuterten Schritten der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse.

### **7.1 Ergebnisse aus den Überarbeitungsprotokollen**

Zunächst soll unterstrichen werden, dass der Schwerpunkt der Analyse weniger darauf liegt, was von den Studierenden überarbeitet wird, sondern darauf, wie vorgegangen wird und welche (Überarbeitungs-)Strategien hierbei zum Tragen kommen. Um die Präsentation der Ergebnisse so anschaulich wie möglich zu gestalten, sind den einzelnen Kategorien Zitate aus den Überarbeitungsprotokollen bzw. Verweise auf die Transkripte<sup>50</sup> beigefügt. Das Korpus umfasst sowohl die Gruppengespräche der V- (T1, T2, T5, T6 und T7) als auch der WF-Kurse (T3 und T4), die auch gemeinsam analysiert worden sind. Auf Unterschiede im Vorgehen der Kursstufen und Besonderheiten wird – gemäß der Forschungsfragen – explizit hingewiesen. Ansonsten gelten Aussagen über das Vorgehen der Lernenden stets für beide Kurstypen.

#### **7.1.1 (Inhärente) Definition des Überarbeitens**

B: Ich mache einen Satz... Zuerst wir sehen ein Sätz, ein Sätze, dann ich finde...

C: Dann wir finden Fehler. (T1, Z4-5)

B: Jede, jeder hat eigene Thema, oder?

A: Non, es ist die gleiche Thema, wir haben die gleiche Thema. Wir lesen alle, jeder liest für sich selbst. [...]

D: Zuerst lesen wir...

A: Zuerst wir lesen. Dann sagen wir, wo Fehler sieht... (T2, Z 4-17)

A: Zuerst warten wir, zuerst, zuerst fangen wir an mit der Grammatik, oder?

B: Ja, Grammatik. Finden viele Fehler. (T6, Z 15-16)

Während des Arbeitens am Text definieren die Lernenden den Überarbeitungsprozess vorwiegend durch Äußerungen die Organisation der Gruppenarbeit betreffend. Diese werden gleich zu Beginn getätigt und erweisen sich nicht nur durch diese prominente Position als fundamental und charakteristisch für die fünf analysierten V-Kurse: Sowohl Verweise auf das defizitorientierte Konzept des Fehlersuchens als auch die

---

<sup>50</sup> Diese befinden sich vollständig auf einer der Arbeit beigelegten CD.

Fokussierung auf die Grammatik als zentrale Kategorie des Überarbeitens sind den Bearbeitungsprotokollen zu entnehmen. Diese Herangehensweise deckt sich mit der Sichtweise Feilkes (vgl. 1993: 30f.), der davon ausgeht, dass Textrevisionen zunächst mit (oberflächlicher) Fehlerkorrektur gleichgesetzt werden und dass dieses Vorgehen mit der Kulturspezifität des Begriffs „Überarbeiten“ und der sozialen Wichtigkeit normgerechter Texte zusammenhänge. Gründe für diese Präferenz der StudentInnen im V-Kurs könnten – neben den von Feilke angeführten – auch in der Eindeutigkeit<sup>51</sup> grammatischer Normverstöße liegen oder bedingt durch den gesteuerten Erwerb der Zielsprache schlachtweg auch die Schwerpunkte der Kursstufe<sup>52</sup> widerspiegeln.

In den WF-Kursen ist das Finden von Fehlern ebenfalls zentral im Revisionsprozess (vgl. T4, Z 41; Z 48). Die Sonderstellung der Grammatik gilt in dieser Kursstufe jedoch nur mit Einschränkungen. Die einzelnen Expertenrollen und somit die Kriterien für die Textüberarbeitung werden zu Beginn unter den Gruppenmitgliedern aufgeteilt, was unterstreicht, dass diese als gleichwertig angesehen werden. Es findet sich jedoch auch der Hinweis auf die Tatsache, dass die Aufteilung für nicht nötig erachtet wird, im Analysekörper:

- A: Warte, Name eines Kursteilnehmers, du machst „Grammatik“ oder was?  
B: Nein, er hat „Textstruktur“.  
D: Aber auch „Grammatik“, auch Grammatikfehler.  
A: Auch?  
C: Ja, aber ich auch.  
A: Sie hat das, die „Grammatik“.  
D: (liest Teile des Arbeitsauftrags vor) des Textes und der Sätze. Das ist auch die Grammatik. Struktur, Struktur.  
C: Egal, wir kontrollieren alles. (T4, Z 33-40)

Hervorzuheben ist diesbezüglich besonders, dass Zuordnungsschwierigkeiten der gefundenen Problemstellen zu den einzelnen Analysekategorien bzw. Überschneidungen einzelner Kategorien – in der zitierten Textpassage von „Struktur“ und „Grammatik“ – thematisiert werden.

---

<sup>51</sup> Eindeutigkeit bezieht sich auf die Tatsache, dass im Bereich grammatischer Normen mit den Kategorien „richtig“ und „falsch“ operiert wird, was sie somit auch zu kognitiv schnell fassbaren Analysekategorien für Texte macht.

<sup>52</sup> Im V-Kurs spielt der Grammatikererwerb – wie aus dem Lehrplan (VWU Kommission) hervorgeht – eine große Rolle. Dies steht auch in engem Zusammenhang mit den in Kapitel 7.2 dargestellten Ergebnissen aus der Befragung der Lernenden (V-Kurse), die der Grammatik einen hohen Stellenwert im Überarbeitungsprozess zuschreiben.

Bezug nehmend auf die Forschungsfrage, welche Ebenen des Textes im Überarbeitungsprozess dominieren, sollen im Folgenden die einzelnen Revisionshandlungen und Kommentare der Lernenden den Kategorien „Argumentation“, „Grammatik“, „Inhalt“, „Struktur“, und „Vokabular“<sup>53</sup> zugeordnet und deren Häufigkeit graphisch dargestellt werden. Um den Begriff „Revisionshandlung“ zu operationalisieren, sei vorab unterstrichen, dass darunter alle Wortmeldungen der Studierenden mit dem Ziel der Textüberarbeitung zusammengefasst werden. Diese reichen vom Benennen einer konkreten Problemstelle bis zum Anbieten einer Formulierungsalternative/Korrektur und deren Begründung. „Kommentare“ sind (wertende) Propositionen, die sich auf den zu überarbeitenden Text beziehen, ohne dass eine konkrete Revisionshandlung gesetzt wird. Das Vorhaben, Revisionen zu klassifizieren, ohne die Möglichkeit, im Zweifelsfall<sup>54</sup> bei den LernerInnen nachzufragen, erweist sich per definitionem als fehleranfällig. Um dennoch ein höchstmögliches Maß an Reliabilität zu gewährleisten, gilt es zunächst zu klären, nach welchen Kriterien die Zuordnung im Rahmen der Untersuchung vorgenommen wird<sup>55</sup>. Grundsätzlich wird im Zuge der Analyse zwischen Revisionen der Mikro- und Makroebene eines Textes unterschieden (vgl. Edelmann 1995: 54ff.), wobei die Erstgenannten die Kategorien „Grammatik“, „Struktur“ und „Vokabular“ umfassen und als lokal begrenzt zu charakterisieren sind. Letztere hingegen werden als global und für den gesamten Text relevant beschrieben und beinhalten die Kategorien „Argumentation“ und „Inhalt“. Kommt es diesbezüglich zu Überschneidungen d.h. kann eine Revisionshandlung zwei verschiedenen Kategorien zugeordnet werden, fällt die Entscheidung zu Gunsten der höheren Ebene (vgl. Edelmann 1995: 54). Als Beispiel hierfür sind textstrukturelle Revisionen zu nennen, die sobald sie den Textinhalt verändern, auch dieser Analysekategorie zugeordnet werden.

---

<sup>53</sup> Hierbei handelt es sich um jene Kategorien, die auch im Rahmen der Untersuchung als Expertenrollen für die Studierenden zur Verfügung standen. Daher wurde bewusst von der Verwendung (text-)linguistischer Termini Abstand genommen.

<sup>54</sup> In diesem Zusammenhang wirkt sich die Sozialform „Gruppenarbeit“ durchaus positiv aus, da die Lernenden beim kooperativen Überarbeiten ihre Formulierungsvorschläge zumeist für die anderen Gruppenmitglieder begründen und derart wertvolle Erkenntnisse für die Analyse gewonnen werden können. Dennoch gibt es diesbezüglich auch Leerstellen in den Gruppengesprächen.

<sup>55</sup> Im Anhang der Arbeit findet sich ein Kodierleitfaden, der dazu dient, die Differenzierung der Kategorien zu erläutern.

## V-Kurse

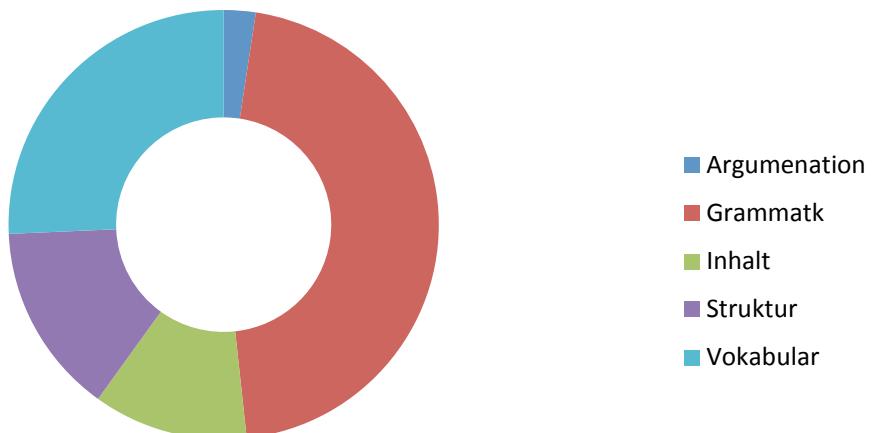


Abb. 15: Frequenzanalyse V-Kurs (Überarbeitungskategorien)

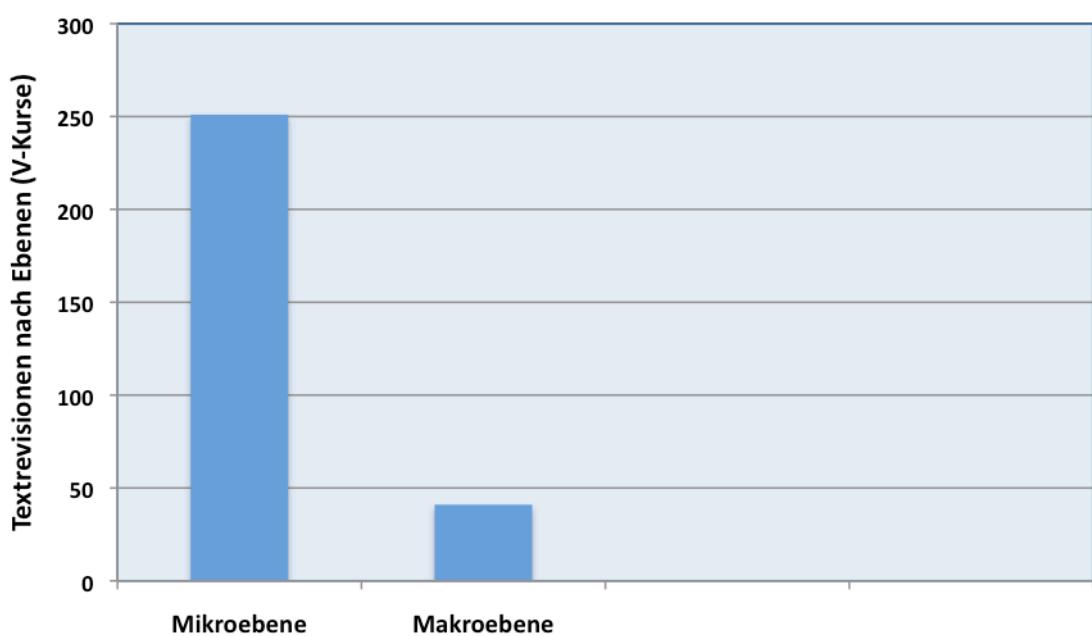


Abb. 16: Frequenzanalyse V-Kurs (Mikro-/Makrobene)

## WF-Kurse



Abb. 17: Frequenzanalyse WF-Kurs (Überarbeitungskategorien)

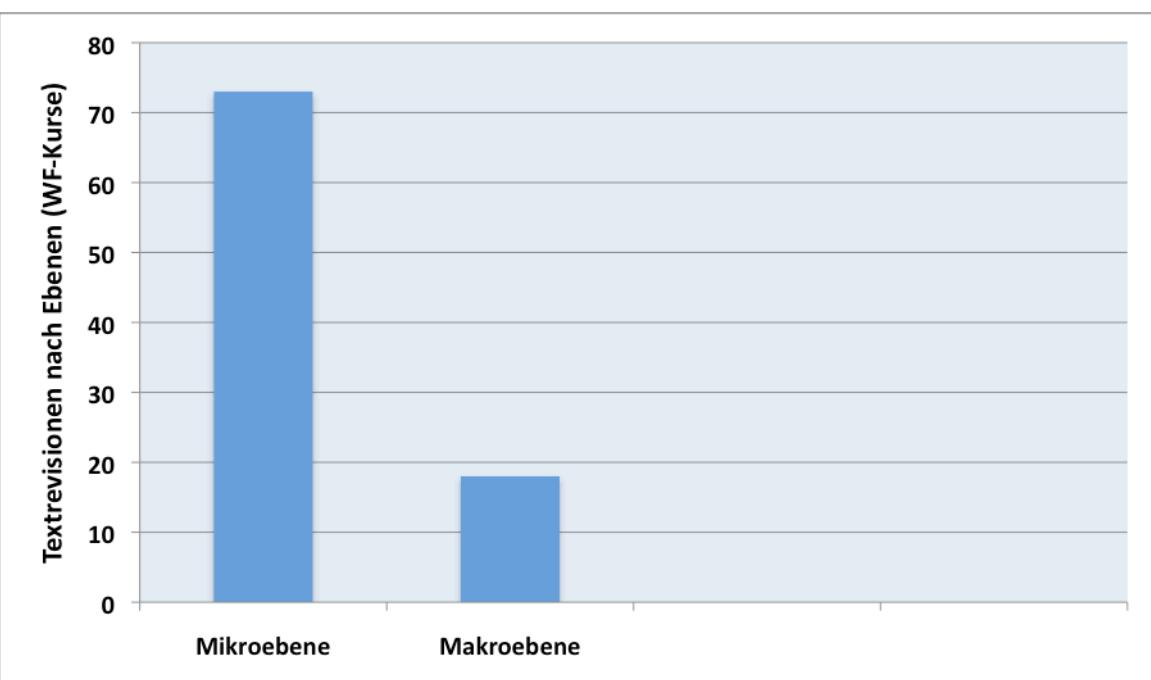


Abb. 18: Frequenzanalyse WF-Kurs (Mikro-/Makrobene)

C: Wir denken immer grammatisch. (T5, Z 375)

Die Grammatik, die im Überarbeitungssetting als eine von fünf Kategorien konzipiert und dargestellt worden ist, nimmt, wie aus der Frequenzanalyse hervorgeht, eine Sonderstellung in den Gruppengesprächen ein. Betrachtet man das Verhältnis zwischen Revisionen der Makroebene und jenen der Mikroebene des Textes, ergibt sich ein noch eindeutigeres Bild. Diese Befunde legen eine Hierarchie der Überarbeitungsebenen nahe. In Zusammenhang mit der Dominanz der Kategorie „Grammatik“ finden sich im Datenmaterial der V-Kurse auch Hinweise darauf, dass die Grammatik andere Analyseebenen des Textes blockiert, was auf eine Überlastung des Arbeitsgedächtnisses im Revisionsprozess hindeutet und ebenso mit der Kursstufe – im Sinne einer fehlenden Automatisierung des Schreib- bzw. Überarbeitungsprozesses – korrelieren kann. Als Beispiel hierfür soll die folgende Situation herangezogen werden: Nachdem die Gruppenmitglieder etwa 50 Minuten vorwiegend oberflächlich und an dessen Mikroebene am Text gearbeitet hatten, schlugen sie vor, auch noch die anderen Kategorien zu berücksichtigen. Zunächst sollte der Text jedoch, nach ihrem Dafürhalten bereinigt von grammatischen Fehlern, vorgelesen werden:

B: Über viele ... ... Ja, wir können noch einmal mit gute Grammatik...

A: Jaja, lesen, ja? (T6, Z 515-516)

### 7.1.2 Andere im Überarbeitungsprozess relevante Fertigkeiten

A: Und können wir schreiben, oder?

B: Schreiben? No, nein, nein. Nur sprechen, diskutieren und „weil“ sagen. (T6, Z 23-24)

B: Entschuldigung, nur eine Frage: Wir müssen schreiben oder diskutieren?

K: Diskutieren. Sie können ein bisschen, Sie können sich Notizen machen, aber wichtig ist, dass Sie sprechen, dass Sie diskutieren.

B: Sprechen und manchmal neue Grammatik, neue Sätze, die wir sagen...

K: Das können sie sich schon ein bisschen aufschreiben, das ist kein Problem.

B: Danke schön. (T6, Z 90-95)

Bedingt durch die Struktur des kollektiven Überarbeitens und die zu Analysezwecken benötigte Audioaufnahme steht die Fertigkeit „Sprechen“, definiert als Austausch innerhalb der Gruppe (dialogisches Sprechen), klar im Vordergrund. Auf das Potential, jedoch auch auf die Probleme, die den Gruppengesprächen der Lernenden innewohnen, wird im Rahmen des Kapitels 7.1.6 noch eingegangen. Aus Fragen der Lernenden an mich (in den Transkripten als K gekennzeichnet) hinsichtlich des

Vorgehens während der Untersuchung oder dem selbstständigen Aufschreiben von Formulierungsalternativen ist ein deutlicher Wunsch nach der schriftlichen Fixierung der Diskussionsergebnisse abzuleiten. Dies zeigt, dass der Revisionsprozess auch bei fremden Texten, d.h. die Studierenden hatten in diesem Fall die Phasen der Planung und Formulierung nicht durchlaufen, als Teilbereich der Fertigkeit „Schreiben“ begriffen wird. Auch das Lesen des Originaltextes nimmt eine zentrale Position im Überarbeitungsprozess ein. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Lese- und Überarbeitungsphasen abwechselnd auftreten<sup>56</sup>, was das Konzept eines evaluierenden Lesens unterstreicht. Den Endpunkt einer Revisionshandlung markiert in jenen Gruppen, die sich für das Aufschreiben des überarbeitenden Textes entschieden haben, das Diktieren bzw. das nochmalige Vorlesen jenes Satzes, an dem gearbeitet worden ist. Verstehensorientiertes Lesen wird von den KursteilnehmerInnen als Bestandteil des Revisionsprozesses ebenfalls direkt thematisiert, jedoch nur, wenn das Verständnis einer Textpassage beeinträchtigt ist:

C (zu A): Name eines Kursteilnehmers, was sagst du? Oder denkst du über diese...  
A: Ich lese wieder wieder. (T5, Z 279-280)

A: Ich habe schon drei oder vier Mal gelesen, aber ich habe gar nichts verstanden. (T5, Z 377)

Durch das Arbeiten an einem für alle Gruppenmitglieder fremden Text kommt erschwerend hinzu, dass auch dessen Inhalt während des Überarbeitens erschlossen werden muss. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Verstehen die Grundlage erfolgreicher Revisionen der Tiefenstruktur von Texten ist. Die Analyse der Untersuchungsprotokolle zeigt jedoch deutlich, dass sie auch bei einem Satz-für-Satz-Vorgehen und der damit einhergehenden Konzentration auf die Textoberfläche zu einem Abbruch des Überarbeitungshandlung – im Sinne einer Vermeidungsstrategie – führt (vgl. T1, Z 159-160; T5, Z 228).

### 7.1.3 Strategieeinsatz

B: Wenn ich eine Satz nicht von meine ist, ich kann nicht die andere. Ich finde es, diese Sätze nicht gut, ja. Ich kann nicht nur korrigieren. Ja, ich mache ganz anderes. Ich schreibe anderes.  
C: Sie hat neue Sätze gemacht. (T2, Z 501-503)

---

<sup>56</sup> Konkret wurde jeder Satz, bevor er überarbeitet werden sollte, nochmals laut in der Gruppe vorgelesen.

[Die Lernenden sprechen über den Satz „Diese Grafik zeigt, dass 57,6 % der Österreicher diese Frage verneinen.“ bzw. über den Bezugspunkt des Demonstrativpronomens „diese“]

B: Welche Grafik? Wir wissen nichts über welche Grafik. Österreichische Grafik? Oder nein?

A: Jaaaa (seufzt), aber wir brauchen keine Grafik hier. Nur von dieser Satz hier korrigiert. Wir brauchen keine Grafik. Wenn wir sehen von hier to hier es ist richtig, dann lass ma so. Wenn es ist nicht, dann wir schreiben. (T2, Z 265-267)

A: Wenn ich, wenn ich selber arbeite, was ich mache, mach ma einfach von diese Sätze. Ich korrigiere nur diese Sätze. Ich denke nicht hundert andere. Haben wir in class eine Grafik, nein. (T2, Z 289-290)

Die **Überarbeitungsstrategien des *rewriting* und *revising***<sup>57</sup> sind sowohl, wie aus den zitierten Textpassagen hervorgeht, theoretisch d.h. in Relation mit der gruppeninternen oder auch individuellen Definition des Überarbeitens als auch praktisch, in Form von konkreten Formulierungsvorschlägen im Analysekorpus, nachzuweisen. Der unten angeführten Tabelle kann im Detail entnommen werden, wie viele Revisionshandlungen in einer Gruppe gesetzt werden und wie oft die Strategien des *revising* bzw. *rewriting* zum Einsatz kommen. Die Anzahl der Revisionshandlungen versteht sich ob der teilweisen Schwierigkeit einer eindeutigen Zuordnung von Wortmeldungen als Näherungswert und soll dazu dienen, Tendenzen abzubilden. Ebenso fließend sind die Grenzen zwischen den Überarbeitungsstrategien des *revising* und *rewriting*, weshalb die in Kapitel 4.2 vorgestellten Definitionen an die spezifische Situation der Untersuchung, nämlich an das Überarbeiten fremder Texte und die Evaluierung von Einzelsätzen, anzupassen ist. Dies gründet auf der Tatsache, dass der Textinhalt von den jeweiligen Gruppenmitgliedern erst erschlossen werden muss. Da diese Phase des verstehensorientierten Lesens nicht zwangsläufig erfolgreich verläuft, ist somit die Basis der Entscheidung für eine Überarbeitungsstrategie mitunter nicht gegeben. In Anlehnung an die Klassifikation von Revisionen nach Baurmann/Ludwig (vgl. 1985: 259ff.) gelten für die vorliegende Frequenzanalyse daher folgende Kodierregeln: Während *revising* sich auf lokale (morphosyntaktische) Korrekturen<sup>58</sup> bezieht, fallen unter *rewriting* Paraphrasen, Neuformulierungen, auch wenn diese mitunter nur Einzelwörter<sup>59</sup> umfassen, und – abweichend von der Ursprungsdefinition

<sup>57</sup> Die theoretische Darstellung dieser Strategien findet sich in Kapitel 4.2.

<sup>58</sup> Auch Baurmann/Ludwig (vgl. 1985: 260) verwenden diesen Begriff und grenzen ihn durch den Bezug zu einer linguistischen Normverletzung von den übrigen ab.

<sup>59</sup> Stilistisch motivierte und nicht an etwaige Normen der Zielsprache gebundene Eingriffe in den Text, beispielsweise das Ersetzen eines Wortes durch ein Synonym, gelten bei Baurmann/Ludwig (vgl. 1985: 260) als *Verbesserungen. Reformulierungen*, die Überarbeitungsstrategie des *rewriting* im engeren Sinne, werden bei ihnen an Textpassagen oder ganze Texte gekoppelt (vgl. Baurmann/Ludwig 1985:

– jeglicher bewusste oder unbewusste Eingriff in die inhaltliche Gestaltung der Texte. Ein genauer Kodierleitfaden mit Ankerbeispielen befindet sich im Anhang der Arbeit. Als *Kodiereinheit* und demnach kleinster Textbestandteil, der analysiert werden soll, (vgl. Mayring 2010: 59) gelten Satzzeichen oder einzelne Grapheme, als *Kontexteinheit* bzw. größter Textbestandteil (vgl. Mayring 2010: 59) gelten alle innerhalb einer Gruppe getätigten Äußerungen zu einem Originaltext. Ferner betreffen beide Überarbeitungskategorien ausschließlich die Formulierungsvorschläge der Lernenden, weshalb sie – auch in Summe – quantitativ hinter der Gesamtzahl der Revisionshandlungen zurückbleiben. Die Kategorie „begründete Revisionen“ wird ebenfalls in die Übersicht aufgenommen, da derartige Revisionshandlungen als Maß für die Reflexivität und Bewusstheit im Überarbeitungsprozess fungieren sollen. Auf diese wird jedoch noch gesondert in Kapitel 7.1.4 eingegangen.

	überarbeiteter Text	Anzahl der überarbeiteten Sätze (Gesamtzahl der Sätze pro Text)	Anzahl der Revisionshandlungen	revising	rewriting (Typ 1 + 2)	begründete Revisionen
T1 (V <sup>60</sup> )	Text 3	9 (13)	52	15	14 (10+4)	5
T2 (V)	Text 2	13 (18) <sup>61</sup>	69	21	31 (20+11)	16
T3 (WF)	Text 1	10 (10)	53	14	18 (8+10)	20
T4 (WF)	Text 5	7 (7)	48	9	11 (5+6)	24
T5 (V)	Text 4	16 (17)	43	16	18 (11+7)	9
T6 (V)	Text 2	16 (18)	74	33	14 (11+3)	16
T7 (V)	Text 2	15 (17)	67	18	23 (20+3)	17

Abb. 19: Frequenzanalyse zum Strategieeinsatz

261). Bedingt durch die Tatsache, dass die Lernenden im Rahmen der Untersuchung ausschließlich Einzelsätze evaluieren, wird für die Analyse ein breiteres Verständnis des *rewriting* gewählt, das auch Verbesserungen einschließt. Gleichermassen wird dieses auch nach zwei verschiedenen Typen unterschieden: Während Typ 1 Eingriffe in den Text umfasst, die dessen Inhalt nicht ändern, beschreibt Typ 2 jene Änderungen, die sich auch auf den Textinhalt auswirken.

<sup>60</sup> „V“ bzw. „WF“ kennzeichnen die Kursstufe der Gruppen.

<sup>61</sup> Die Gruppen T2 und T6 haben die Überschrift ebenfalls überarbeitet.

Ausgehend von der individuellen Lektüre der Texte gehen die jeweiligen Gruppen Satz für Satz vor, demnach wird jeder Satz einzeln geprüft, was mit der festgestellten Fokussierung auf die Textoberfläche in Zusammenhang stehen kann. Lediglich in T4 sind Abweichungen von diesem Revisionsstil zu bemerken, da die Lernenden nicht der Chronologie des Textes folgen, sondern immer jene Sätze bearbeiten, in denen ein Gruppenmitglied eine Problemstelle erkennt. Ferner arbeiten zumeist alle Gruppenmitglieder an einem Satz, wobei dieses Verfahren in den V-Kursen – gerade bei langen Revisionshandlungen – größtenteils als erratisch zu charakterisieren ist. Dies kann mit der oben angesprochenen Überlastung des Arbeitsgedächtnisses in Zusammenhang stehen und spricht gegen die Strategie eines planvollen Untersuchens des Textes<sup>62</sup>. Dieses Urteil wird durch die hohe Gesamtanzahl der Revisionen bzw. auch durch deren Verhältnis zu den begründeten Revisionen gestützt. Was die Struktur der Revisionshandlungen betrifft, ist diese zusätzlich – basierend auf dem Analysekorpus – als rekursiv zu beschreiben, was auch beinhaltet, dass Revisionshandlungen unabgeschlossen bleiben. Auffällig ist, dass in jenen Gruppen, die sich entschlossen haben, ihre überarbeiteten Sätze aufzuschreiben, diese schriftliche Fixierung auch das Ende der Evaluierung eines Satzes markiert, dieser folglich zu einem späteren Zeitpunkt nicht wieder aufgegriffen wird. Diese Phase des gemeinsamen Aufschreibens, die auf das Bestreben, in der Gruppe zu einer Einigung zu kommen, hindeutet und auch Anzeichen für die Rekursivität des Überarbeitungsprozesses fehlen in beiden analysierten WF-Kursen.

Aus der Frequenzanalyse geht hervor, dass die Überarbeitungsstrategien des *revising* und des *rewriting* in den einzelnen Gruppen nahezu gleich oft vorkommen, demnach keine deutliche Präferenz für einen Überarbeitungsmodus zu erkennen ist. Lediglich in T2 und T6 sind die Unterschiede deutlicher ausgeprägt: In der erstgenannten Gruppe dominiert das *rewriting*, in der zweiten das *revising*. Bedingt durch die Tatsache, dass beide Gruppen denselben Text (Text 2) überarbeitet haben und es naheliegend ist, dass auch der zu überarbeitende Texte bzw. die Zahl der Problemstellen, die dieser enthält, die Wahl der Revisionsstrategie beeinflusst, erweist sich dieses Analyseergebnis als besonders interessant. Es lässt sich demnach auf Basis des

---

<sup>62</sup> Siehe Kapitel 4.2.

analysierten Materials festhalten, dass die Wahl der Revisionsstrategie nicht mit der Kursstufe und auch nicht mit dem zu überarbeitenden Text zusammenhängt. Eine größere Rolle scheinen die Definitionen des Überarbeitens der einzelnen LernerInnen zu spielen, was im Rahmen einer gesonderten Untersuchung – beispielsweise durch Befragungen – zu überprüfen wäre und hier lediglich durch Äußerungen der Lernenden, insofern diese von sich aus im Laufe des Überarbeitens darauf zu sprechen gekommen sind, gestützt werden kann. In der Gruppe T2 gibt beispielsweise eine Lernende mehrfach zu verstehen, dass es ihr Schwierigkeiten bereitet, gemeinsam an einem fremden Text zu arbeiten und sich somit auch mit anderen lernersprachlichen Systemen auseinanderzusetzen (T2, Z 238-247), was erklären könnte, dass in dieser Gruppe häufig der Modus des *rewriting* angewandt wird<sup>63</sup>. Die Studierenden der Gruppe T5 äußern beispielsweise häufig ihre Schwierigkeiten, den Text zu verstehen bzw. folglich zu überarbeiten (vgl. Z 228; Z 280-282; Z 295-298; Z 308-313; Z 349-351). Daher ist es an dieser Stelle denkbar, ihre häufige Entscheidung für den Überarbeitungsmodus *rewriting* auch auf zu viele Problemstellen im Originaltext zurückzuführen. Aussagen in Gruppe T6, die Fehler als Grammatikfehler bestimmen und diese vor andere Überarbeitungskriterien reihen (Z 15-16; Z 335-336; Z 515-516), gelten als mögliche Erklärung für die Dominanz des *revising*.

Im Bereich der Überarbeitungsstrategien ist grundsätzlich auch die Frage nach Eingriffen in den Originaltext zu sehen. Obgleich im Vorfeld basierend auf den Erkenntnissen der Forschungsliteratur davon ausgegangen werden konnte, dass die Lernenden weniger Scheu haben würden, an fremden Texten zu arbeiten, als an eigenen, kann mitunter auch festgestellt werden, dass versucht wird, am ursprünglichen Wortlaut festzuhalten:

A: Wir haben viele Fehler gefunden, aber... zum Beispiel es gibt hier kein „dass“ zum Beispiel, aber wir haben „dass“ gesagt. Ist das möglich?

K: Natürlich, natürlich. Das ist ein Vorschlag. Genau das dürfen Sie machen, Sie sind jetzt quasi der ... der Lehrer, kann man sagen, oder der analysiert und der sagt: „Na gut, das passt jetzt nicht so.“ Ja? Sie dürfen alles, fast. (*lacht*)

A: Ok. (T6, Z 97-102)

---

<sup>63</sup> In diesem Kontext sei auch darauf hingewiesen, dass in dieser Gruppe auch die meisten *rewriting*-Handlungen des Typus 2 (mit Eingriff in den Text) gesetzt werden.

Auch das folgende Beispiel illustriert die Prämisse, beim Revidieren nahe am Original zu bleiben: Nachdem die Problemstelle im Ausgangstext (Konkret wird der Satz: *In meiner Heimat ist alle Geschäfte von 08.00 bis 22.00 Uhr geöffnet* überarbeitet.) identifiziert worden ist, wird von einem Gruppenmitglied – nach der Korrektur des Kongruenzfehlers – eine ebenso treffende Formulierungsalternative vorgeschlagen, diese jedoch von der Gruppe abgelehnt.

A: In meiner Heimat sind alle Geschäfte von 08:00 bis 22:00 Uhr geöffnet.  
B: Ja, nicht „ist“.  
C: Warum „sind“?  
A: „sind“, Geschäfte, Plural.  
C: Ja, Plural „sind“, genau.  
A: „sind“, weil es ist Geschäfte.  
B: In meiner Heimat sind alle...  
A: ... sind alle Geschäfte von 08.00 bis 10.00 geöffnet.  
[...] B: Aber nicht „sind“, „haben“: haben alle Geschäfte...  
C: Wo ist „haben“? „sind“, da steht. Nein, in meiner Heimat sind alle Geschäfte von 08:00 bis 22:00 Uhr geöffnet. „sind“, wir brauchen nicht „haben“. (T1, Z 99-110)

Die analysierten WF-Kurse zeigen diesbezüglich ein ambivalentes Bild: Einer Vielzahl an inhaltlichen und lexikalischen Verbesserungsvorschlägen steht auch hier die Mahnung, nah am Text zu bleiben, gegenüber.

C: Aber das ist ihre Meinung. Wir können das nicht wechseln.  
B: Ja genau, wir kontrollieren nicht das.  
D: Ich hab gedacht, ich muss sagen, weil hier gibt es die Argumentation (*Verweis auf die Kärtchen*) und ich hab gedacht, ich muss sagen auch dann...  
A: Ja, genau, es gibt, es geht.  
C: Wir können ihre Meinung nicht wechseln, wir können die Satz wechseln, aber...  
B: Begründet der Schreiber/die Schreiberin seine Meinung? Also, begründen, gut begründet oder nicht. Wir können nicht kontrollieren, ob die Information richtig oder falsch ist.  
C: Wir können nur sagen, ist das begründet oder nicht.  
B: Oder gut begründet oder nicht gut.  
C: Wir können nicht sagen, nein, das war nicht stressig, [?]. (T3, Z 47-57)

In engem Zusammenhang hiermit steht die weiter oben erwähnte Strategie des *rewriting*, die sich in dem dezidierten Wunsch, einen neuen Text zu schreiben, widerspiegelt und in diesem konkreten Beispiel auch als Zeichen der Resignation gegenüber einer Vielzahl an Problemstellen im Text gedeutet werden kann:

A: Ich lese wieder wieder wieder.  
B: Ich würde einen neuen Text schreiben.  
C: (*lacht*) Neuen Text schreiben, ok.  
B: Ich glaube, dass es gibt zu viel unlogisch, dass es zu viel kleine Sätze gibt. Es gibt keine Nebensätze, „weil“, es gibt keine Argumente. Zum Beispiel sie benutzen: „die Züge, die Straßenbahner. Alles funktionieren.“ Das ist ein bisschen unlogisch schreiben.

C: Zum Beispiel ein Polizist. Ja. Das ist – gibt es Relativsätze machen. Zum Beispiel: Ein Polizist, äh..  
B: der..  
C: DER nicht religiösisch ist... (T5, Z 280-288)

An dieser Stelle sei noch erwähnt, dass beide analysierten WF-Gruppen eine (minimale) Präferenz für den Überarbeitungsmodus des *rewriting* zeigen. Dies lässt sich mitunter durch die Tatsache erklären, dass sie weniger Scheu haben, in die Oberflächen- und Tiefenstruktur des Textes einzugreifen<sup>64</sup>.

Ferner stellt sich heraus, dass oft eine *lingua franca* zur Hilfe genommen wird, um Verständnisschwierigkeiten innerhalb der Gruppe zu beheben. In den von mir analysierten Überarbeitungsprotokollen handelt es sich hierbei ausschließlich<sup>65</sup> um das Englische, was aufgrund der multinationalen Kurse kaum verwunderlich ist.

A: Was bedeutet „verneinen“? Verneinen, verneinen?  
B: „verneinen“, das ist neu für mich.  
A: Wir denken an „verheiratet“.  
B: „dass die Österreicher diese Frage verneinen“  
A: Verneinen, hmm, verneinen bedeutet „nein“. Zum Beispiel ich sage „nein“. Das ist verneinen. Verstehst du mich? In English zum Beispiel...  
B: Jaja. Antwort: „nein“.  
A: Ja, Antwort immer „nein“, ja. (T6, Z 173-180)

Die Verwendung des Englischen ist nur in den Gruppengesprächen der V-Kurse nachzuweisen und reicht von der simplen Übersetzung eines deutschen Wortes (vgl. T1, Z 163; Z 171) über das Phänomen des *code switching*<sup>66</sup> (vgl. T6, Z 326) bis hin zum Einsatz als Kompensationsstrategie (vgl. T6, Z 59), um die gruppeninterne Kommunikation aufrechtzuerhalten und Defizite im mündlichen Ausdruck auszugleichen. Letztlich kann das Ausweichen auf die zumeist erste Fremdsprache auch als Vermeidungsstrategie fungieren, was durch die Tatsache bedingt sein könnte, dass das Englische schlichtweg bereits länger gelernt wird und automatisierter abläuft. Die Studierenden berichteten auch davon, an der Universität vermehrt englischsprachige Lehrveranstaltungen zu besuchen. Denkbar ist auch, dass sie, je nach

---

<sup>64</sup> Siehe Frequenzanalysen in 7.1.1.

<sup>65</sup> In T6 (Z 326) setzt ein Kursteilnehmer kurzfristig einen Satz in seiner Muttersprache (die zwei von drei Gruppenmitgliedern verstehen) fort.

<sup>66</sup> Dieser Terminus stammt ursprünglich aus der Bilingualitätsforschung und bezeichnet die Kompetenz von SprecherInnen, während einer sprachlichen Interaktion zwischen zwei oder mehr Sprachen zu wechseln (vgl. Grosjean 1982: 145). Diese Sprachmischungen können einzelne Wörter, Satzteile oder ganze Sätze umfassen und werden bewusst bzw. mit unterschiedlichen Zielsetzungen gesetzt und somit als „funktionale[r] Sprachgebrauch“ (Dirim/Mecheril 2010: 115) definiert.

Fachbereich, mit Fachliteratur aus dem angloamerikanischen Raum konfrontiert sind. Zusammenfassend lässt sich hieraus ableiten, dass sie im Englischen über mehr Ressourcen einer *cognitive/academic language proficiency* (Cummins 1980: 177) verfügen, was naturgemäß auch auf den metasprachlichen Bereich positiven Einfluss hat.

[Der Satz, an dem die Lernenden arbeiten, lautet im Original: Ich war schon über einem Jahr in Wien, deshalb weiß ich in Österreich viele Geschäfte geschlossen sind.]

A: Und ohne „über“, „seit“. Und wenn wir „seit“ benutzen, „war“ ist unmöglich, ja, glaube. Weil zum Beispiel „Ich war schon seit einem Jahr in Wien“, das ist unmöglich. Das muss Präsens. Oder „Ich war schon über ein Jahr in Wien.“

C: Ich bin, ich bin

A: Es gibt zwei Möglichkeiten, glaube.

B: War oder bin?

A: Wenn wir „war“ benutzen...

B: Ok. Mit „seit“.

A: Nein, mit „über“ immer. Weil zum Beispiel: Ich bin seit...; ich war nicht seit. Verstehst du? Zum Beispiel in English benützen wir mit welche tense?

C: Perfect.

A: Perfect, aber welche Perfect?

B: Since.

C: Present Perfect, Present Perfect.

A: Present Perfect, oder? I have been. Und das ist Präsens in Deutsch, auf Deutsch. Verstehst du? Wir können nicht...

C: Ich bin schon seit einem Jahr in Wien. Das ist richtig. (T6, Z 108-124)

Dieses Beispiel macht deutlich, dass das Heranziehen des Englischen nicht nur auf lexikalische Probleme beschränkt ist, sondern dass auch im grammatischen Bereich versucht wird, an vorhergehende Sprachlernerfahrungen<sup>67</sup> anzuknüpfen und auch innerhalb eines Sprachsystems nach Analogien zu suchen. In diesem Zusammenhang sei kurz auf die aus der Lernersprachenforschung<sup>68</sup> stammende Sichtweise des Sprachlernprozesses als Bilden und Testen von Hypothesen hingewiesen. Dem Analysekorpus ist diesbezüglich zu entnehmen, dass der Hinweis auf **Analogien** (vgl. T2, Z 255; Z 597; T4, Z 91; Z 118-120; T6, Z 341)<sup>69</sup> seitens der Lernenden grundsätzlich dazu dient, ihre Reformulierungsvorschläge zu legitimieren. Interessant ist im folgenden Beispiel auch, dass sofort eine Formulierungsalternative angeboten wird,

<sup>67</sup> Interessant ist, dass sich eine Kursteilnehmerin in T3 (Z 345) auf ihre Muttersprache bezieht, um letztlich zu entscheiden, dass die gesuchte Präposition im deutschen Sprachsystem eine andere sein muss.

<sup>68</sup> Tönshoff (1995: 5) definiert die Lernersprache beispielsweise als „dasjenige sprachliche System [...], das sich beim Fremdsprachenlerner bei seiner Auseinandersetzung mit der neuen Sprache herausbildet und das seinen Äußerungen zugrunde liegt.“ An dieser Stelle sei unbedingt darauf hingewiesen, dass die Lernersprache keineswegs den Status einer defizitären Variante der Zielsprache hat, sondern essentiell für das Sprachenlernen ist und als Sprachsystem begriffen wird.

<sup>69</sup> Statt viele Textstellen zu zitieren, werden an dieser Stelle die vorliegenden exemplarisch genannt.

ergo die Revisionsstrategie des *rewriting* zum Einsatz kommt, ohne dass im Vorfeld eine konkrete Problemstelle benannt worden ist.

- A: Wir können anfangen. (*liest*) „Soll es in Österreich andere Öffnungszeiten von Geschäfte geben?“ Ist das richtig?  
B: Ich habe so geschrieben: „Soll in Österreich den Geschäfte andere Öffnungszeiten haben?“  
C: Warum „haben“ am Ende?  
B: Zeiten, das ist...  
C: Das ist „soll“.  
A: „geben“, „geben“, „geben“ passt hier richtig als „haben“.  
B: „geben“, „haben“, wieso nicht...  
C: Aber es gibt „soll“.  
B: Wieso nicht „Öffnungszeiten haben“?  
A: Warum „haben“?  
B: Ja, so ist es „Zeit haben“, das ist Öffnungszeiten. „Geben“, wieso „geben“? (T2, Z 56-67)

Argumentiert man im Sinne der Lernersprachenforschung, zeugt die Tatsache, dass sich die Lernende hier auf die zielsprachige Wendung „Zeit haben“ bezieht und ihr Korrekturangebot auf diesem Analogieschluss basiert, von jener Bewusstheit und Transferleistung, die das Überarbeiten von Texten trainieren soll. An solch „kreativen Fehler[n]“ (Krumm 1990: 100) wird offenbar, was die Lernenden bereits können und was als Sprachgebrauchsstrategie auch auf andere Kontexte und Fertigkeiten übertragbar ist. Eine veränderte Sichtweise auf Fehler kann wie folgt formuliert werden:

Fehler zeigen an, dass Lerner kognitiv und kreativ tätig sind, dass sie z.B. Übertragungen aus anderen Sprachen vornehmen, Analogien bilden, Hypothesen über Regeln aufstellen und mit Sprache experimentieren, um ihre Äußerungsabsichten innerhalb und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts zu realisieren. (Kleppin 1995: 22)

Um eine Formulierungsalternative gleichermaßen zu erläutern und zu stärken, wird im Rahmen der Untersuchung seitens der Studierenden auch mit **Beispielsätzen** zur Veranschaulichung des Gesagten für die anderen Gruppenmitglieder gearbeitet:

- A: „nix“ ist „nicht“, ich glaube.  
B: Ich denke „nix“ ist andere Form von „nicht“.  
C: Ja, aber sie benutzen „nix“ in Dialekt.  
B: Aber nein in Schreiben? Ok. „Nix“ – „nicht“. Ich habe gehört, ich habe nicht gehört „nix“, das ist erste Mal.  
[...]  
A: Aber das ist richtig. Ich sag' zum Beispiel: Wenn ich etwas zu Hause habe, ist das richtig? Das ist „etwas“ aber das ist ohne Präposition, ich glaube. Das ist „nichts“, nicht „nicht“. Mit „s“, das bedeutet Objekt, aber es gibt kein Objekt. Ja, nichtS. Zum Beispiel: Gestern habe ich nichtS gemacht. Zum Beispiel, es gibt zwei Möglichkeit: Erste: Die Lehrerin fragt mich, warum hast du NICHT Hausaufgabe gemacht. Oder: Warum hast du NICHTS gemacht. Ich bin sicher über dieses Thema. Verstehst du?

B: Ich zu Hause nichts habe. Jaaaaa. Ah, kein Essen in Kühlschrank. Ich nichts zu Hause habe. Zu Hause ist am Ende, Lokalform.

A: „Nichts“ bedeutet „etwas“, nur opposite-Form. (T6, Z 453-485)

Von den Lernenden angeführte Beispielsätze enthalten, wie im Folgenden zu zeigen ist, mitunter sogenannte *chunks*<sup>70</sup>, denen ebenfalls eine grundlegende Rolle im Wortschatz- bzw. Grammatikerwerb beigemessen wird (vgl. Fandrych 2010: 1010f.).

A: Nein nein, das ist nicht richtig. „Deshalb weiß ich, in Österreich viele Geschäfte sind sonntags geschlossen.“ Ich glaube aber, es ist besser, wenn sie sagt oder wenn er sagt: „Deshalb weiß ich, dass viele Geschäfte sind in Österreich am Sonntag geschlossen.

C: Das viele Geschäfte? Warum „das“?

A: „dass“ mit Doppel „s“, nicht „das“.

C: Zwei „s“?

A: Ja, wie immer nach „ich weiß, dass...“, „ich finde, dass...“ das ist eine ... Wie heißt das? ...

C: Ich finde, dass... Subjekt.

A: Das ein Nebensatz. Nebensatz, Verb immer am Ende. (T7, Z 29-37)

Auch das **Nachfragen bei der Lehrperson** bzw. in diesem konkreten Fall bei der Forscherin konnte als soziale Lernstrategie in der vorliegenden Untersuchung nachgewiesen werden. Nachdem dies während der Pilotierung des Forschungsprojekts<sup>71</sup> vermehrt der Fall war, wurde gegen eine teilnehmende Beobachtung entschieden, um den Überarbeitungsprozess so authentisch wie möglich aufzuzeichnen und nicht durch die Anwesenheit oder Rückmeldungen der Forscherin – bedingt durch das jeweilige Forschungsinteresse – in eine bestimmte Richtung zu lenken. Dennoch war ich, wie aus den Transkripten hervorgeht, mehrmals in den einzelnen Kursräumen, um das Funktionieren der Aufnahmegeräte zu kontrollieren, was von den Studierenden zumeist sofort genutzt wurde, um mich in den Überarbeitungsprozess einzubinden, was ich, aus bereits genanntem Grund, zu vermeiden versuchte.

C: Ja, ok, aber wir werden das mit der Lehrerin bereden. (T4, Z 383)

---

<sup>70</sup> Unter *chunks* versteht man in der Lehr- und Lernforschung zielsprachige „Einheiten [...], die in der Informationsverarbeitung als Ganzes [...] behandelt werden“ (Handwerker 2002: 208).

<sup>71</sup> Diese wurde in einem teilnehmenden V-Kurs am 27.5.2011 durchgeführt, um sowohl das Forschungsdesign als auch die Aufnahmegeräte und deren Handhabe zu erproben. Die entstandenen Daten sind jedoch nicht im Analysekorpus enthalten, da es – bedingt durch das Arbeiten aller Überarbeitungsgruppen in einem Kursraum – zu Überlagerungen kam und die Gesprächsbeiträge kaum zu differenzieren bzw. untranskribierbar waren. Aufgrund dieser Panne bzw. der Tatsache, dass die Aufnahmegeräte „zu gut“ aufgenommen hatten, wurde in den folgenden Datenerhebungen stets darauf geachtet, die Gruppen räumlich zu trennen.

In engem Zusammenhang mit dem Nachfragen bei der Kursleiterin und in diesem Fall auch bei der Forscherin steht die Argumentationsstrategie des ***argumentum ab auctoritate***, im Zuge derer man sich auf Autoritäten/ExpertInnen beruft, um derart die eigene Argumentation zu stützen (vgl. Kolmer/Rob-Santer 2002: 202ff.). Die Studierenden zitieren häufig die Kursleiterin als Gewährsperson für die Zielsprache (vgl. T2, Z 83-84; Z 275-276; Z 395; T7, Z 254), jedoch auch deutschsprachige Texte, mit denen sie im Unterricht oder privat konfrontiert gewesen sind (vgl. T3, Z 27; Z 323-327; T4, Z 107; Z 155; T6, Z 287-288), das Wörterbuch (T3, Z 35) oder auch eine Software zum selbstständigen Fremdsprachenlernen (vgl. T6, Z 474).

Im Bereich der sozialen Lernstrategie „sich Hilfe bei anderen holen“ sind auch die den Lernenden zur Verfügung gestellten Expertenrollenkarten zu verorten. Diese sind dem Konzept der *procedural facilitation* (Bereiter/Scardamalia 1987: 254) verpflichtet und sollen zu einem kriterienorientierten und daher planvollen Untersuchen der Texte anleiten<sup>72</sup>. Die Konzeption dieser „methodischen Leitplanken“ (Becker-Mrotzek 2007: 31) wurde bereits in Kapitel 5.3.1 ausführlich besprochen, an dieser Stelle soll die Frage, wie und ob die Studierenden diese im Verlauf des Überarbeitungsprozesses verwendet haben, im Mittelpunkt stehen. Die Gruppen beziehen sich vereinzelt direkt darauf, indem sie die Karten zur Hand nehmen und die Leitfragen vorlesen. Vereinzelt versuchen sie diese auch unmittelbar danach für den zu überarbeitenden Text zu beantworten (vgl. T3, Z 368-379; T5, Z 300-304; Z 345-347), jedoch bleibt es häufig auch nur beim Zitieren der Fragen oder Kategorien (vgl. T5, Z 357-358; T6, Z 500-514; T7, Z 158-159). In den WF-Kursen werden anhand der Expertenrollenkarten zunächst Zuständigkeitsbereiche an die einzelnen Gruppenmitglieder verteilt, die jedoch im weiteren Verlauf quasi wieder aufgehoben werden, da es zu Überschneidungen der einzelnen Kategorien kommt bzw. die Studierenden die für sie relevanten Punkte gemeinsam bearbeiten wollen (vgl. T4, Z 40). Lediglich einmal wird eine strittige Frage dadurch „geklärt“, dass die Lernende darauf hinweist, dass sie hier nicht entscheiden müsse, da es sich nicht um ihren Bereich handle (T3, Z 184). Interessant ist auch, dass in Gruppe T4, die sich als einzige für ein nicht lineares Vorgehen im Revisionsprozess

---

<sup>72</sup> Siehe Kapitel 1.2.3.

entschieden hat, der „Grammatik-Experte“ bestimmt, welcher Satz wann besprochen wird.

Ausgehend von der Tatsache, dass die Studierenden die Texte weitgehend ohne die zur Verfügung gestellten Hilfestellungen überarbeiten, sollte mittels Frequenzanalyse<sup>73</sup> der Frage nachgegangen werden, welche Kategorien im „ungelenkten“ Revisionsprozess dominieren und anschließend im Rahmen einer schriftlichen Befragung in den V-Kursen Feedback zur Überarbeitungsmethode eingeholt werden.

#### **7.1.4 Metasprache des Überarbeitens**

In diesem Bereich liefern die Überarbeitungsprotokolle ein ambivalentes Bild und zeigen auch Unterschiede zwischen den Anfänger- bzw. Fortgeschrittenengruppen: Einerseits verwenden alle Lernenden fast durchwegs grammatisches Fachterminus, andererseits sind die Prozesse der Identifikation der Problemstelle, der Diagnose und der Formulierung von Alternativen in den V-Kursen von einer gewissen Vagheit geprägt, während sie in den WF-Kursen als zielgerichtet<sup>74</sup> zu beschreiben sind. Die generelle Vorliebe für Fachbegriffe dürfte sich auf die Sprachlernerfahrung und situationsbedingt auf den aktuellen Unterricht der LernerInnen zurückführen lassen. Kurzum scheinen sie daran gewöhnt, mit derartigen Ausdrücken zu arbeiten. Ferner ist diesem Überarbeitungsmodus eine Stützfunktion innerhalb der Gruppengespräche zuzuschreiben, da die Fachtermini als gemeinsame Metasprache fungieren. Es sei jedoch an dieser Stelle angemerkt, dass manche durchaus auch falsch verwendet werden. Wie sich dies auf das Gelingen der Revisionen auswirkt, wurde im Rahmen der Untersuchung nicht explizit erhoben. Im Allgemeinen kann aus dem vorliegenden Datenmaterial geschlossen werden, dass den Fachbegriffen bei der Begründung von Revisionsvorschlägen bzw. auch bei deren Ablehnung von beiden Kursgruppen ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird. Die folgende Tabelle zeigt, – in Prozent und absoluten Zahlen – wie viele begründete Revisionen auf die einzelnen Kursgruppen entfallen:

---

<sup>73</sup> Die Ergebnisse (Abb. 14-17) sind zu Beginn des Kapitels dargestellt worden.

<sup>74</sup> Zielgerichtet ist in diesem Zusammenhang so zu verstehen, als dass Problemstellen konkret benannt und revidiert werden und nicht alle Elemente eines Satzes als potentielle Problemstellen, wie es mitunter in den V-Kursen der Fall ist, diskutiert werden.

	überarbeiteter Text	Anzahl der Revisionshandlungen	begründete Revisionen
T1 (V <sup>75</sup> )	Text 3	52	5 (9,62%)
T2 (V)	Text 2	69	16 (23,19%)
T3 (WF)	Text 1	53	20 (37,74%)
T4 (WF)	Text 5	48	24 (50%)
T5 (V)	Text 4	43	9 (20,93)
T6 (V)	Text 2	74	16 (21,62%)
T7 (V)	Text 2	67	17 (25,37%)

Abb. 20: Frequenzanalyse zur Metasprache des Überarbeitens

Häufig folgt jedoch auch unmittelbar auf das Entdecken einer Problemstelle das Anbieten einer Reformulierung bzw. Korrektur (vgl. T1, Z 9-14; T2, Z 58<sup>76</sup>). Somit wird der Zwischenschritt der Diagnose übersprungen oder – bedingt durch die Sozialform „Gruppenarbeit“ – in Form der Begründung des Formulierungsvorschlags nachgeliefert. Diesbezüglich fällt auf, dass auf die WF-Kursen mehr begründete Revisionen entfallen, was sich mit der zuvor erwähnten höheren Zielgerichtetheit deckt.

Die in den V-Kursen mehrfach verwendete Frageform (als Rückfrage an die anderen Gruppenmitglieder), Wendungen wie „ich glaube/denke“ oder auch die inflationäre Verwendung der Wörter „unlogisch“ bzw. „nicht logisch“ (vgl. T2, Z 300; T5, Z 108-112) können in diesem Zusammenhang als unspezifische Benennung/Diagnose von Problemstellen bzw. *ill-defined* Problemrepräsentation gedeutet werden und lassen auf die Unsicherheit der LernerInnen schließen. Als Hinweis auf metasprachliche Defizite gilt ebenso die Feststellung, dass etwas ein „schöner“/„guter“ oder eben „kein schöner“ Satz sei bzw. wie (k)ein solcher klinge (vgl. T2, Z 72; Z 132; Z 149; Z 366; Z 488), was an das alltagssprachliche „Sprachgefühl“ erinnert und einen Gegensatz zur angestrebten *language awareness* im Fremdsprachenunterricht bildet. Derartige

<sup>75</sup> „V“ bzw. „WF“ kennzeichnen die Kursstufe der Gruppen.

<sup>76</sup> Da es sich im Rahmen der Untersuchung bei diesem Vorgehen (Anbieten einer Alternative mit oder ohne Benennung der Problemstelle im Originaltext) um eine für das Überarbeiten in den V-Kursen charakteristische Strategie handelt, werden aus textökonomischen Gründen an dieser Stelle zwei statt vieler angegeben.

Aussagen finden sich auch in den WF-Kursen, jedoch hauptsächlich in Bezug auf die Überarbeitungskategorien „Inhalt“ und „Vokabular“. Derartige inhaltliche und stilistische Veränderungen gehen nicht auf objektive (linguistische) Normen zurück, sondern spiegeln subjektive Maßstäbe wider, weshalb sie nicht zu *well-defined* Problemrepräsentationen führen können, sehr wohl jedoch zu gelungenen Textrevisionen.

A: Es ist stilistisch nicht gut, FÜR Kompetenz. Für die Kompetenz zu üben...  
B: (liest) „Für die Selbstkompetenz haben wir gelernt, für diese“  
A: Und mir gefällt nicht der Konstruktion.  
B: Wie würdest du sagen? Für die Prüfung haben wir gelernt?  
A: Um die Selbstkompetenz zu üben, haben wir da da da da bla bla gemacht. (T3, Z 219-223)

Somit deckt sich der Befund aus der Analyse der Gruppengespräche mit der Sichtweise von Hayes et al. (vgl. 1987: 218), die davon ausgehen, dass eine gelungene Überarbeitung auch ohne *well-defined* Problemrepräsentationen möglich ist und dass eine auch noch so genaue Diagnose keinen Garant für eine adäquate Formulierungsalternative bzw. Korrektur darstellt.

### 7.1.5 Bewertung des zu überarbeitenden Textes

Der Entscheidung, ob und wie revidiert wird, geht stets eine Phase des evaluierenden Lesens (vgl. Edelmann 1995: 22) voraus, die auch in ein Urteil über den gesamten Text oder einzelne Passagen münden kann.

A: Dieser Text ist total kaputt.  
(*KursteilnehmerInnen lachen.*)  
C: Blödsinn. Ich denke, dass ist nicht die Text, das ist in Kopf, wo Probleme. Das ist nicht korrigieren.  
A: Wie eine große Katastrophe.  
B: Ich glaube, ich schreiben, wenn ich wissen keine deutsche Schreiben. Das ist so wie meine erste Text. Das ist wie am Anfang. (*lacht*) (T5, Z 308-313)  
  
A: Weil der Wortschatz ist arm. Mit bessere Wörtern vielleicht, es kann funktionieren, aber mit solche kurze und einfache Konstruktionen, es geht nicht. (T3, Z 270-271)

Auffallend ist, dass diese Bewertungen ungemein hart ausfallen, was mitunter auf die Tatsache zurückgeführt werden kann, dass die Schreiberin/der Schreiber des Textes nicht bekannt ist. Es ist anzunehmen, dass derartige Urteile in Schreibkonferenzen, bei denen der Text eines Gruppenmitglieds besprochen wird, differenzierter ausfallen, da durch die Anwesenheit der Schreiberin/des Schreibers die Möglichkeit, bei

Unklarheiten nachzufragen, gegeben ist. Denkbar ist jedoch auch, dass Defizite im metasprachlichen Bereich seitens der überarbeitenden LernerInnen für derartige vorschnelle und kategorische Urteile verantwortlich sind. In einem der an der Untersuchung beteiligten WF-Kurse (T4) finden sich interessanterweise ebenso undifferenzierte, jedoch positive Äußerungen zum Text:

B: Zum Beispiel Inhalt ist gut gemacht, der Schreiber bleibt im Thema, äh beim Thema. Die Fragen werden alle beantwortet. Und man kann alles verstehen in diese Text. Die haben sehr gut geschrieben. Und... ich hab' nicht etwas Besonderes zu fragen zu diese Schreiber. Der hat sehr gut gemacht. Und was haben Sie etwas anderes zu sagen? (T4, Z 3-6)

Dieses Urteil wird gleich zu Beginn des Überarbeitungsprozesses getätigt, was auf mangelnde Motivation, den fremden Text zu revidieren oder auch auf eine durch das Fehlen von Überarbeitungskriterien bedingte Überforderung des Lerners schließen lässt.

Im Zuge der Bewertung des Textes wird von den Lernenden ein Vergleich mit dem eigenen Schreiben gezogen, was sich in Anbetracht eines möglichen Transfers der trainierten Überarbeitungsstrategien auf eigene Texte als besonders erhellend erweist.

B: Aber ich glaube, unsere Texte sind besser (T5, Z 197)

A (zu B): Name eines Kursteilnehmers, glaubst du, dass du besser formulieren diese Text kann?

B: Ja, ich denke, dass ich formuliere dieses Text besser, ja. Und du (zu A)?

A: Meiner Meinung nach, ich glaube, ich kann besser das machen. Ich kann schaffen.

(T7, Z 557-559)

Das persönliche Schreiben wird in den zitierten Passagen stets aufgewertet, was darauf hindeutet, dass es zu keiner Identifikation mit der Schreiberin/dem Schreiber kommt. Dies begünstigt zwar die Evaluation des Textes, da die nötige Distanz zum Geschriebenen besteht, kann jedoch ebenso das Übertragen von Strategien auf den eigenen Schreibprozess hemmen, da man davon ausgeht, Textrevisionen nicht nötig zu haben. In den WF-Kursen finden sich – häufig in Verbindung zum Überarbeiten auf der Inhaltsebene – zahlreiche Beispiele für eine missglückte Perspektivenübernahme. Den

Lernenden fällt es mitunter schwer von der eigenen Position zum Thema bzw. dem eigenen Text<sup>77</sup> auf den fremden, zu überarbeitenden Text zu abstrahieren.

A: [...] Äh, Inhalt: „Es ist allgemein bekannt.“ Du hast Recht, es ist nicht allgemein bekannt.  
B: Aber das haben sie geschrieben, das sind die Autoren. (T3, Z 15-17)

A (*liest*): „Wir haben uns vier Monate mit diesen Mappen beschäftigt und das hat uns kein Spaß gemacht, weil es zu stressig war und weil die Mappen immer in der Schule bleiben mussten.“  
D: Ich glaube, das war nicht so stressig. Ok, weil die Mappens in der Schule war...  
C: Aber das ist ihre Meinung. Wir können das nicht wechseln.  
B: Ja genau, wir kontrollieren nicht das.  
D: Ich hab gedacht, ich muss sagen, weil hier gibt es die Argumentation (*Verweis auf die Kärtchen*) und ich hab gedacht, ich muss sagen auch dann...  
A: Ja, genau, es gibt, es geht.  
C: Wir können ihre Meinung nicht wechseln, wir können die Satz wechseln, aber... (T3, Z 44-52)

In diesen Textpassagen treffen unterschiedliche den Überarbeitungsprozess leitende Prinzipien aufeinander: Bezug nehmend auf adressatenorientiertes Schreiben berufen sich die einen auf ihr Expertenwissen über das Zertifikat „KompaSS“ und dessen Abläufe und schlagen basierend darauf Änderungen der Makrostruktur des Textes vor, während von anderen gefordert wird, dieses Wissen auszublenden und den Textinhalt unverändert zu lassen.

### 7.1.6 Thematisierung der Gruppenarbeit

Bezug nehmend auf die Vorteile kollektiver Schreib- bzw. Überarbeitungsprozesse war von einer wertvollen **Stützfunktion** und in diesem Sinne einer Entlastung der Lernenden durch die Wahl der Sozialform auszugehen. Dies konnte durchaus auch im Analysekorpus nachgewiesen werden. Durch das gemeinsame Arbeiten am Text und die Möglichkeit des Nachfragens bei den anderen Gruppenmitgliedern kann ein weitaus größeres Revisionspotential aktiviert werden als in Einzelarbeit, was sich – wie das Beispiel zeigt – auf den Erfolg von Überarbeitungshandlungen positiv auswirkt. Gerade auch im lexikalischen Bereich oder im Bereich des (deklarativen) Weltwissens kann, wie die zitierten Textpassagen zeigen, die Bedeutung eines unbekannten Wortes zumeist in der Gruppe geklärt werden.

---

<sup>77</sup> Dies wird wahrscheinlich durch die Tatsache, dass die kollektive Textproduktion nur wenige Tage zurückliegt, noch verstärkt. An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen, dass die Lernenden im WF-Kurs Texte von anderen Schreib- bzw. Überarbeitungsgruppen aus ihrem jeweiligen Kurs bearbeiten.

B: Was ist 7 Tage? Was bedeutet das?

A: 24 Stunden in...

B: (*liest*) „Wir können in meiner Heimat 7/24 finden...“

A: Hast du verstanden, was es bedeutet?

C: Ja, sieben Tage, 24 Stunden.

A: Immer, das heißt immer. (T5, Z 73-78)

C: [...] Was ist „verneinen“?

B: Verneinen? Ja, das ... Ah, zum Beispiel... Ich hab..., ich, äh, ein Moment.

A: Ich kenne schon das word.

B: Ich frage dich: Du bist krank? Du sagst mich „Nein, nein, nein“,

C: Du bist nicht krank?

B: Ich bin nicht krank, aber du bist krank, aber du sagst: Ich bin nicht krank. „Nicht krank“, das ist „verneinen“.

C: Hmh, ich glaube, du kennst schon diese Wort, oder Name eines Kursteilnehmers?

A: Er sagt etwas, zum Beispiel, du fragst jemand, er sagt nein, negativ, das ist verneinen.

(T7, Z 74-81)

Als Indikator für die Suche nach Bestätigung und Rückversicherung innerhalb der Gruppe kommen in den Überarbeitungsprotokollen *tag questions* am Ende einer Äußerung vor. Als Beispiele seien hier die Partikel „oder?“, „nicht?“, „ok?“, „nein?“ bzw. „ja?“ genannt und auf deren Status als illokutionärer Akt hingewiesen, da sie als Reaktionsaufforderung an die GesprächspartnerInnen zu verstehen sind. Mittels *tag questions* kann eine Stellungnahme zum Gesagten eingefordert und somit ein Sprecherwechsel vollzogen werden oder aber es geht um die Bestätigung, dass die Hörerin/der Hörer verstanden hat und noch aufmerksam ist (vgl. Hagemann 2009: 146). Auch die Vergewisserungsfrage „Verstehst du (mich)?“ (vgl. T1, Z 180; T4, Z 18; T6, Z 42; Z 70; Z 116, Z 149; Z 151; Z 177; T7, Z 353) erfüllt letztgenannte Funktion. Soll hingegen eine Turnübernahme evoziert werden, signalisiert die Sprecherin/der Sprecher zumeist, dass sie/er sich durch den Beitrag ihres/seines Interaktionspartners einen Wissenszuwachs oder schlichtweg Hilfe erwartet.

Dennoch gibt es auch Belege für eine **destabilisierende Wirkung** der Gruppe. In der zitierten Textpassage beispielsweise gibt die Studierende zu verstehen, dass die Formulierungsvorschläge der anderen Gruppenmitglieder sie verunsichern. Die Bemerkung, dass Aussagen anderer ihr „System“ stören, kann als direkter Bezug zur sich stetig verändernden systemisch begriffenen Lernersprache gedeutet werden.

B: Das ist, jeder sagt seine Meinung. Ich weiß nicht, was soll ich tun.

A: Ok ja. Wir arbeiten zusammen.

B: Ich verstehe, jeder sagt und ich kann nicht, was ich meine und schreiben. Das ändert alles meine Meinung, weißt du. Ich will anders schreiben nicht so wie...

A: Aber wenn du willst anders schreiben, das ist nicht, dass Name einer Kursteilnehmerin und ich, weißt du, das ist nicht Kritik, wir müssen sagen, wenn wir korrigieren.

B: Nein, ich bin nicht sauer auf deine, das meine ich. Ja, ich will andere. Und wenn andere Sätze kommt, ich finde es nicht gut. Das ist nicht, das hat nicht mit dem Grammatik zu tun. Ich finde es nicht gut. Meine System ist ganz anders, weißt du. Das ist die andere. Deswegen. Nur, ich korrigiere nur diese Fehler. Weißt du, was ich meine? (T2, Z 238-247)

Es wurde versucht, grundlegende Fragen wie beispielsweise jene, was das Überarbeiten von Texten bedeutet bzw. was im Rahmen dessen „erlaubt“ ist, bereits in der Vorbesprechung mit den jeweiligen Kursgruppen zu klären, doch das Analysekorpus enthält durchaus auch Passagen, in denen die Lernenden ihre Unsicherheit bezüglich des (kollektiven) Arbeitens am Text äußern. Ist einzelnen Lernenden das Überarbeiten eines/ihres Textes als Konzept fremd oder haben sie ihm gegenüber Vorbehalte, wirkt sich dies naturgemäß negativ auf den kollektiven Revisionsprozess aus.

B: Ich kann nicht korrigieren, ich muss meine schreiben da. Ja, jeder hat, jeder... Das macht mich verrückt. So kann ich nicht.

A: Aber das ist Gruppenarbeit.

B: Na, diese... wenn ich für mich schreibe.

A: Wir haben auch so letzte Mal gemacht, aber du warst nicht da, deswegen ist ein bisschen...

B: Nein, nein, ich verstehe, ich sage, ich kann nicht korrigieren. Wenn ich eine Satz nicht gut finde, ich kann nicht die andere schreiben... (T2, Z 378-384)

Ebenso ist auch **Dissens** innerhalb der Gruppe denkbar, was sich in den Überarbeitungsprotokollen beispielsweise als unbedingtes Festhalten an eigenen Formulierungsvorschlägen (vgl. T2, Z 300-305) äußert.

B: Aber man kann nicht lernen, wenn er nicht diskutiert, zum Beispiel. Wenn wir immer sagen so wie du. (T4, Z 182)

Bezug nehmend auf die Gruppendiskussionen streben die Lernenden grundsätzlich danach, sich auf eine Korrektur bzw. einen Formulierungsvorschlag zu einigen. Dieses Vorgehen ist bei Fehlern, die auf grammatischen Normen zurückzuführen sind, natürlich angebracht, wird jedoch zumeist auch auf Situationen, in denen durchaus gleichwertige Alternativen zur Verfügung stehen, übertragen. Es scheint daher – für zukünftige Untersuchungen – interessant, jenen interaktionistischen Prinzipien kooperativer Lernumgebungen nachzugehen, die abseits von linguistischen Normen die Konsensbildung steuern. In einem der WF-Kurse wird auch darauf hingewiesen, dass hinsichtlich einer Problemstelle, an der schon länger und ohne Einigung

gearbeitet worden ist, die Lehrperson zu befragen sei (vgl. T4, Z 383). Obgleich es nicht weiter verwunderlich ist, dass das Vertrauen in die Kursleiterin – als Gewährsperson der Zielsprache – größer scheint als in die anderen Lernenden, kann dies auch auf die Vorstellung eines Korrekturmonopols der Lehrperson<sup>78</sup> seitens der LernerInnen hindeuten.

## 7.2 Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung

In diesem Abschnitt gilt es, das mittels einer schriftlichen Befragung erhobene Feedback der Lernenden zur Überarbeitungsmethode „Experten-Team“ zusammenfassend darzustellen und zu kommentieren. Folgende Leitfragen sollten von den Studierenden im Anschluss an die Überarbeitung der Texte beantwortet werden:

1. Welche Kategorie (*Grammatik, Vokabular, Inhalt, Argumentation oder Struktur des Textes/der Sätze*) finden Sie am wichtigsten? Warum?
2. Hat es Ihnen geholfen in der Gruppe zu arbeiten?
3. Würden Sie diese Methode des Analysierens auch für eigene Texte verwenden? Warum / Warum nicht?
4. Was hat Ihnen an der Methode gefallen? / Was würden Sie verbessern?

Abb. 21: Leitfragen der Feedback-Fragebögen

Insgesamt 34 – mehr oder weniger ausführlich beantwortete – Fragebögen stehen für die Analyse zur Verfügung, wobei zunächst auffällt, dass sich die Lernenden in der überwiegenden Mehrheit davon durchwegs positiv zur Gruppenarbeit und zur Überarbeitungsmethode äußern, wobei nicht geklärt werden kann, inwiefern es durch die Anwesenheit der Forscherin zu verzerrten Urteilen kommt. Diesbezüglich finden sich auch vereinzelt deutliche Hinweise in den Fragebögen: „Ich würde gerne auch für meine eigenen Texte/Aufgabe verwenden, weil es mir gefällt. Danke für Ihnen.“ (FB 34, in Bezug auf Frage 3). Auch undifferenzierte Urteile wie „Alles war sehr schön/Alles war gut/Alles gefällt mir.“ weisen auf (Feedback-)Routineformeln im Sinne einer sozialen Erwünschtheit der Antworten hin. Im Folgenden sollen die Antworten der

<sup>78</sup> Ähnliches ist auch den Befragungen der Lernenden zu entnehmen, siehe Kapitel 7.2.

Studierenden nach positiven und negativen Aspekten bzw. der Chronologie der Befragung folgend aufgeschlüsselt werden, wobei auch hier eine Kombination aus Frequenzanalyse<sup>79</sup> und qualitativer Inhaltsanalyse zur Anwendung kommt. Die Ergebnisse aus der quantitativen Analyse werden zur Vereinfachung und zur Steigerung der Lesefreundlichkeit für jede Frage zunächst tabellarisch festgehalten, bevor die Antworten der Lernenden im Detail besprochen werden. Ein Vergleich mit den Ergebnissen aus den Überarbeitungsprotokollen folgt in Kapitel 7.3.

	Argumentation	Grammatik	Inhalt	Struktur	Vokabular	alle Kategorien
Welche Kategorie ist am wichtigsten?	5	18	8	7	4	10

Abb. 22: Frequenzanalyse Leitfrage 1

Ich finde sehr wichtig Grammatik. Wenn man eine neue Sprache lernen will, muss man vor Grammatik lernen. Danach soll man praktik machen. (FB 33<sup>80</sup>)

Die Kategorie „Grammatik“ dominiert in der Befragung der Lernenden klar. Um diese Sonderstellung zu begründen, beziehen sie sich häufig auf die Tatsache, dass die Grammatik als Fundament des Sprachenlernens an sich aber auch als jene des Überarbeitens gilt. In diesem Zusammenhang werden auch Bezüge zum verstehenden Lesen, welches die Dekodierung der Satzbedeutung voraussetzt, hergestellt. Ein grammatisch nicht korrekter Text wird schlussendlich als nicht versteh- und somit als nicht revidierbar beschrieben.

Die Grammatik sollte richtig verwendet sein, um dem Satz einen Sinn zu geben. Es geht nicht, wenn wir Worte einfach in einen Text werfen und die Erwartungen haben, dass uns allen verstehen. (FB 9)

Auch ganz pragmatische Überlegungen stehen hinter der Betonung dieser Kategorie: Mehrere Lernende weisen darauf hin, dass es sich bei grammatischen Fehlern um jene handelt, die sie auch in eigenen Texten vermehrt machen bzw. die sie im Zuge der vorhergehenden kooperativen Textrevision am häufigsten korrigiert haben. Ferner unterstreichen die Studierenden in ihren Antworten die Normorientierung dieser

---

<sup>79</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass bei Frage 1 auch Mehrfachnennungen berücksichtigt worden sind.

<sup>80</sup> Die einzelnen Feedbackbögen (FB) wurden durchnummiert und finden sich wie die Transkripte der Überarbeitungssequenzen auf der beigelegten CD.

Kategorie, auch die Verbindung zu Prüfungen im Lehr- und Lernkontext wird erwähnt, was gleichzeitig auf ein defizitorientiertes Fehlerkonzept hindeutet, da Grammatikfehler in Bezug auf die Leistungsbewertung erfahrungsgemäß „bestraft“ werden:

Ich finde, alle Kategorie wichtige, aber am wichtigsten für die Prüfung sind Grammatik und Struktur. (FB 28)

In den Fragebögen finden sich auch Antworten, die eine prinzipielle Gleichwertigkeit der Überarbeitungskategorien attestieren, indem die Studierenden betonen, dass das Zusammenspiel der unterschiedlichen Kategorien einen guten Text ausmacht. Eine Lernerin/ein Lerner formuliert die Qualitätskriterien eines Textes wie folgt:

Ich bin der Meinung, dass alle Kategorie sind wichtig. Ich bin an diese Meinung, weil man richtige Wörter schreiben muss, die Grammatik gut wissen (die Sätze gut strukturieren) und man muss sich gut argumentieren. Wenn eine andere Person meinen Text lesen, muss er die folgende Thema und meine Meinung gut verstanden. (FB 26)

Dies bildet einen Gegensatz zur beschriebenen Dominanz der Grammatik und somit auch zu einer Hierarchie der Revisionsebenen.

Die Kategorien „Argumentation“, „Inhalt“ und „Vokabular“ werden vereinzelt genannt, häufig jedoch ohne zu begründen, warum diese für wichtig erachtet werden. Einzig Äußerungen zur Revisionsebene „Inhalt“ lassen Bezüge zum verstehensorientierten Lesen erkennen, da die Studierenden angeben, die Idee des Textes verstehen zu wollen. Ähnliches ist im Teilbereich „Argumentation“ festzustellen. Hier zeigen die LernerInnen textsortenspezifisches Wissen, wenn sie unterstreichen, dass beim argumentativen Schreiben sowohl Vor- als auch Nachteile berücksichtigt werden sollen und der zu überarbeitende Text dahingehend zu prüfen ist.

	Ja	Ja, mit Einschränkung	Nein	keine diesbezügliche Äußerung
Hat es Ihnen geholfen in der Gruppe zu arbeiten?	25	2	4	3

Abb. 23: Frequenzanalyse Leitfrage 2

Eine klare Mehrheit der befragten Lernenden schätzt die Sozialform „Gruppenarbeit“ hinsichtlich des Überarbeitens von Texten positiv ein. Größtenteils wird hierbei die Stützfunktion der Gruppe angeführt, die sich in einem von den Studierenden als

fruchtbar erlebten Meinungsaustausch widerspiegelt. Die Lernenden zeigen sich auch begeistert von der Möglichkeit zu diskutieren, die sie als Training der Fertigkeit „Sprechen“ wahrnehmen. Eine Lernerin/ein Lerner gibt auch an, dass die Gruppenarbeit die Sozialkompetenz schult. Mit diesem Bereich sind die Aussagen jener Studierenden verknüpft, die der kooperativen Überarbeitungsmethode gegenüber zwar eine positive Grundeinstellung haben, diese jedoch an Bedingungen koppeln: ausreichend Gelegenheit, seine eigene Meinung in der Gruppe zu vertreten und die Zuteilung zu einer „guten“ Gruppe, wobei nicht näher ausgeführt wird, was unter einer „guten“ Gruppe zu verstehen ist. Doch es gibt auch Studierende, die Einzelarbeit bevorzugt hätten. Als Grund wird angeführt, dass man sich alleine besser konzentrieren könne.

	Ja	Nein	Unentschieden	Keine diesbezügliche Äußerung
<b>Würden Sie diese Methode des Analysierens auch für eigene Texte verwenden? Warum/Warum nicht?</b>	22	5	2	5

Abb. 24: Frequenzanalyse Leitfrage 3

Diese Frage zielt auf den (möglichen) Transfer der erprobten Überarbeitungsstrategien auf eigene Texte ab. Auch hier sprechen sich die meisten Lernenden dafür aus und führen die erwartete Verbesserung der eigenen Schreib- und Revisionskompetenz als Grund für ihre Entscheidung an.

Ein zweiter Blick stört niemals. (FB 9)

In diesem Kontext wird das Überarbeiten als Subprozess des Schreibens definiert und unterstrichen, dass die Methode dabei unterstützt, eigene Fehler – vor der Lehrperson – zu finden und sich daher „lohnt“. Auffällig ist jedoch, dass das in der Untersuchung verwendete Überarbeitungssetting kooperative und kriterienorientierte Elemente kombiniert, die Befragten sich jedoch ausschließlich auf das Analysieren in der Gruppe beziehen. In diesem Zusammenhang betont eine Lernerin/ein Lerner, dass sie/er Fehler selbst finde und die Gruppe nicht brauche. Andere kritische Äußerungen akzentuieren die (organisatorisch) schwierige bzw. zeitaufwändige Umsetzung der Methode und lehnen sie als „zu kompliziert“ ab. In engem Zusammenhang hiermit

steht die Sichtweise einer Lernerin/eines Lerners, die/der das Überarbeiten von Texten als „Arbeit“ beschreibt. Letztlich wird daher auch von einer eingeschränkten Verwendungsmöglichkeit der Überarbeitungsmethode ausgegangen, da diese erst als für „spätere Textproduktionen“ adäquat eingestuft wird. Interessanterweise nennt die/der Befragte diesbezüglich wissenschaftliche Texte als Beispiel, was sich aus der Tatsache, dass die Kurse am VWU auf das Universitätsstudium vorbereiten, erklären lässt.

	Positives Feedback	Negatives Feedback	keine explizite Äußerung
<b>Was hat Ihnen an der Methode gefallen?</b>	26	2	6
<b>Was würden Sie verbessern?</b>			

Abb. 25: Frequenzanalyse Leitfrage 4

Auch in Bezug auf die vierte Leitfrage überwiegt das positive Feedback seitens der Lernenden, die erneut<sup>81</sup> die Diskussion und den Austausch in den Überarbeitungsgruppen betonen:

Mir gefällt, dass ich mehr Meinungen hören kann und meine KollegInnen fehler die ich nicht finden kann, finden. Ich habe auch die Möglichkeit meine Sprache zu üben und meine Meinung zu begründen. (FB 2)

Als Rückmeldung auf das kriterienorientierte Vorgehen kommen in der Befragung einerseits der direkte Bezug zu den „Hilfsfragen“ (Leitfragen auf den jeweiligen Expertenrollenkarten) vor, andererseits wird auch das durch die Überarbeitungskriterien bewusste Lenken der Aufmerksamkeit angedeutet:

Die Methode unterrichten, was man in einer Textproduktion aufpasst. Das gefällt mir. (FB 15)

Neben der Verbindung zur Fertigkeit „Sprechen“ wird dem (Durch-)Lesen als am Überarbeitungsprozess beteiligte Fertigkeiten ein besonderer Stellenwert eingeräumt:

Wenn man die Sätze wieder und wieder mal liest, dann kann man die Sätze besser verstehen und, wenn es gibt, die Fehler sehr einfach korrigieren. (FB 29)

---

<sup>81</sup> Bedingt durch die Tatsache, dass die LernerInnen den kooperativen Aspekt als Schwerpunkt der Methode wahrgenommen haben, kommt es hier zu Überschneidungen mit Frage 2.

Die Lernenden äußern vereinzelt auch konkrete Verbesserungsvorschläge, die unter dem Oberbegriff „Stützen außerhalb der Gruppe“ zusammengefasst werden können. Derart werden die Benutzung des Wörterbuchs, der Wunsch nach einer Korrektur/Evaluation der (gruppeninternen) Korrektur- und Formulierungsvorschläge durch die Lehrperson oder auch der Vorschlag, dass in den Überarbeitungsgruppen auch stets eine Muttersprachlerin/ein Muttersprachler vertreten sein soll, genannt. Dies zeugt von fehlendem Vertrauen gegenüber der eigenen Revisionskompetenz bzw. jener der anderen KursteilnehmerInnen. An dieser Stelle setzt mitunter auch die Kritik der Studierenden an, die nur schwer nachvollziehen können, weshalb die Lehrperson ihr (von ihnen auch eingefordertes) Korrekturmonopol an Überarbeitungsgruppen d.h. an Lernende abgibt:

[...] diese Methode ist nicht sehr nützlich. Es ist besser, wenn eine gut gebildete Lehrerin das korrigiert und kritisiert. (FB 19)

### **7.3 Zusammenschau der Ergebnisse**

Basierend auf dem analysierten Datenmaterial ist von einer defizitorientierten Sicht auf den Revisionsprozess auszugehen, da das Suchen und Finden von Problem- bzw. Fehlerstellen dominiert und kaum positive Äußerungen zum zu überarbeitenden Text gemacht werden. Dies wird durch das einzelne Prüfen jedes Satzes durch die Gruppenmitglieder unterstrichen. In engem Zusammenhang mit dieser (inhärenten) Definition des Überarbeitens stehen Äußerungen der Studierenden, die sich eine abschließende Korrektur/Bewertung des Textes durch die Lehrperson wünschen oder andere „Autoritäten“ im Fremdsprachenerwerb wie beispielsweise das Wörterbuch oder MuttersprachlerInnen nennen. Auch die aus den Überarbeitungsprotokollen hervorgehende Strategie des Nachfragens bei der Forscherin oder das *argumentum ab auctoritate* als Argumentationsstruktur spiegeln besagte Unsicherheit im Revisionsprozess wider.

Vergleicht man die in den jeweiligen Erhebungssituationen generierten Daten, kann die Vorrangstellung der Kategorie „Grammatik“ bzw. von Revisionen auf der Mikroebene des Textes sowohl für die theoretischen Konzepte der Lernenden, die durch die Fragebögen zugänglich sind, als auch für die konkrete

Überarbeitungssituation bestätigt werden. Die Befunde aus den V- bzw. WF-Kursen unterscheiden sich diesbezüglich kaum: Den fortgeschrittenen LernerInnen kann lediglich eine größere Bereitschaft, in die Oberflächen- und Tiefenstruktur des Textes einzugreifen, attestiert werden. Ebenso weisen sie eine größere Anzahl an begründeten Revisionen auf, was nahelegt, dass Revisionskompetenz und Lernniveau insofern zusammenhängen, als dass die hierfür nötige Metasprache und Diagnosekompetenz in höheren Lernjahren besser ausgebildet zu sein scheinen. Das Sprechen über einen (fremden) Text in der Gruppe kann durchaus als Herausforderung für die Lernenden beschrieben werden. Dies deckt sich auch mit Aussagen aus der schriftlichen Befragung, welche die für das Überarbeiten nötige Konzentration hervorheben oder es schlichtweg als „Arbeit“ bezeichnen. Interessant ist in diesem Kontext, dass alle an der Untersuchung teilnehmenden Kursgruppen beim Diskutieren von Korrekturen und Formulierungsvorschlägen mit einer Vielzahl an grammatischen Terminen arbeiten. Diesen kommt, bedingt durch den gesteuerten Erwerbskontext, als „gemeinsame (Überarbeitungs-)Sprache der Gruppe“ eine Sonderstellung zu, da so der Revisionsprozess gestützt wird.

Zusammenfassend ist diesbezüglich davon auszugehen, dass das Überarbeiten fremder/eigener Texte einen Automatisierungsgrad der Revisionsstrategien und -techniken<sup>82</sup> voraussetzt, dessen Grundstein es bereits im Anfängerunterricht zu legen gilt. Im Bereich der Überarbeitungsstrategien kann hingegen keine – durch die Kursstufe oder das Lernjahr bedingte – Präferenz des *rewriting* oder *revising* festgestellt werden. Vielmehr scheint hierbei die individuelle oder gruppeninterne Definition des Überarbeitens eine Rolle zu spielen.

Die Evaluierung der Überarbeitungsmethode „Experten-Team“ steht ebenfalls im Zentrum des Forschungsinteresses. Diesbezüglich sind die Ergebnisse jedoch ernüchternd, da die Rollenkarten von den Studierenden lediglich vereinzelt benutzt werden und man somit keine Aussagen hinsichtlich ihres Einflusses auf den Revisionsprozess treffen kann. Aus diesem Grund wurde der Fragebogen eingesetzt, so dass die Lernenden ihre Erfahrungen mit der Methode und Verbesserungsvorschläge zum Ausdruck bringen konnten. In den Antworten zu Frage 4: *Was hat Ihnen an der*

---

<sup>82</sup> In Analogie zu den in Kapitel 1.2 erläuterten Lerntechniken.

*Methode gefallen? Was würden Sie verbessern?* zeigt sich, dass die Studierenden die Kombination aus kriterienorientierten und kooperativen Elementen nicht wahrnehmen, da sie sich größtenteils auf die Gruppenarbeit beziehen und diese erneut, wie schon in Frage 2, bewerten. Dies hängt womöglich mit ihrer Sprachlernerfahrung zusammen, da Gruppenarbeiten als fixer Bestandteil des (Fremdsprachen-)Unterrichts auf eine lange Tradition zurückblicken, wohingegen das Überarbeiten von Texten sich erst allmählich etabliert. Lediglich eine Lernerin/ein Lerner spricht die Expertenrollenkarten explizit an bzw. es finden sich vereinzelt Hinweise auf ein wachsendes Bewusstsein für Qualitäts- und Revisionskriterien in den Antworten.

Hinter der Erprobung der Expertengruppe als Überarbeitungsmethode steht auch der Gedanke, dass den Lernenden so Kategorien zur Seite gestellt werden, die sie in der Formulierung differenzierter Urteile über den Text unterstützen. Dies bestätigt sich in den vorliegenden Überarbeitungssituationen nicht, da die Gruppengespräche zwar durchaus wertende Äußerungen enthalten, diese jedoch an der Oberfläche bleiben und gleichzeitig überaus „hart“ ausfallen, was wiederum auf das (kognitive) Abgrenzen eigener und fremder Texte schließen lässt und derart die Transferleistung d.h. das Übertragen der Methode beeinträchtigen kann. Im Rahmen der schriftlichen Befragung sprechen sich die Studierenden dennoch größtenteils positiv aus und geben an, dass sie sich vorstellen können, auch eigene Texte auf diese Weise zu überarbeiten.

Der kooperative Aspekt der Methode, der sich in der Wahl der Sozialform „Gruppenarbeit“ widerspiegelt, wird von der Mehrheit der Studierenden ebenfalls als positiv erlebt. Auch der Strategieeinsatz im Laufe des Revidierens stützt diesen Befund: Die Lernenden forcieren den von ihnen in der Befragung als wichtig eingestuften Austausch innerhalb der Gruppe beispielsweise durch den Einsatz von *question tags* oder Rückfragen an die anderen KursteilnehmerInnen. Durch die Tatsache, dass die Diskussion und Gruppenarbeit als Kernelemente der Methode wahrgenommen werden, lässt sich auch der häufige Verweis auf das Training der Fertigkeit „Sprechen“ in den Fragebögen erklären.

## **8. Fazit und Ausblick**

In diesem Kapitel gilt es, die Darstellung der Ergebnisse und die Beantwortung der Forschungsfragen abzurunden, indem sie mit den theoretischen Überlegungen zum Subprozess des Überarbeitens zusammengebracht werden. Gleichermassen sollen ausgehend davon auch unterrichtspraktische Konsequenzen formuliert werden.

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, sich dem Revidieren als einem seitens der Forschungsliteratur und subjektiv für wichtig erachteten Teilbereich der Textproduktion theoretisch und praktisch anzunähern. Der Mehrwert des Überarbeitens gründet mitunter auf dessen Konzeption als Sprachgebrauchsstrategie, genauer als Schreibstrategie, die dem prozeduralen Sprachwissen zuzuordnen ist. Als Charakteristika von Lernerstrategien sind ihre Aufgaben- und Zielorientiertheit sowie ihr bewusstes Ablaufen – daher implizit auch ihre Vermittelbarkeit – hervorzuheben. Dies deckt sich mit dem konstruktivistisch orientierten Konzept der *Lernendenautonomie*, da der Fokus einer handlungsorientierten Vermittlung auf einer Erweiterung des Strategierepertoires und somit des Problemlöseverhaltens liegt. In dieser Tradition steht auch der *cognitive apprenticeship*-Ansatz, der eine Veränderung der Rollen der Lehrperson und der Lernenden mit sich bringt: Nach einer Phase der Sichtbar- bzw. Bewusstmachung kognitiver Prozesse fungiert die Lehrperson zunächst noch als Modell, indem sie Arbeitsschritte vorzeigt. Sie/Er zieht sich jedoch immer mehr zurück, um im Bedarfsfall das selbsttätige Arbeiten der LernerInnen von außen durch etwaige Hilfestellungen zu stützen. Jener Phase der Bewusstmachung im Sinne einer *language awareness* wird im gesteuerten Spracherwerb ein hoher Stellenwert beigemessen. Ebenso positive Auswirkungen werden den bereits erwähnten Hilfestellungen zugeschrieben, die im Rahmen der Textproduktion vorrangig dazu dienen, die Komplexität des Schreibprozesses zu reduzieren und einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses vorzubeugen. In diesem Zusammenhang sollten in der Arbeit verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt werden, das Überarbeiten in den Schreibunterricht zu integrieren bzw. die Lernenden im Revisionsprozess zu unterstützen.

Die Frage, wie Überarbeitungskompetenz bei Fremdsprachenlernenden aufgebaut werden kann, bildet demnach auch den roten Faden des empirischen Teils der Arbeit. Gleichzeitig soll die Methode „Experten-Team“ – als Ansatz, der kriterienorientiertes Vorgehen mit kooperativen Elementen kombiniert – evaluiert werden. Das Analysekorpus hierfür setzt sich aus Überarbeitungsprotokollen und Fragebögen zusammen. Bedingt durch das Forschungsdesign kommt auch ein kontrastives Element zum Tragen, da Studierende unterschiedlicher Lernniveaus und Kursstufen an der Untersuchung am Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU) teilgenommen haben. Bezug nehmend auf die Forschungsfragen ist zusammenfassend festzuhalten, dass das Revidieren durchaus als mehrschrittiges Vorgehen vorzustellen, der Stufenabfolge *Compare – Diagnose – Operate* jedoch der Status eines idealtypischen Verlaufs zuzuweisen ist. Dies ist damit zu begründen, dass gerade das Identifizieren und Beheben von Problemstellen in den Gruppenprotokollen als unterschiedliche und nicht zwingend lineare Prozesse auftreten. Auffällig ist, dass sich die Lernenden beider Kursstufen hauptsächlich auf die Mikro- bzw. Oberflächenstruktur des Textes konzentrieren, was sich nicht zuletzt in der Dominanz der Überarbeitungskategorie „Grammatik“ widerspiegelt. Der Strategieeinsatz zum Zweck der Begründung eines Formulierungsvorschlags reicht vom Berufen auf „Autoritäten“ im Fremdsprachenerwerb (wie beispielsweise das Wörterbuch oder die Kursleiterin) bis zur Arbeit mit Beispielsätzen und Analogien. In den Anfängerkursen ist zusätzlich – wahrscheinlich zur Aufrechterhaltung der Kommunikation innerhalb der Gruppe – der Einsatz des Englischen als *lingua franca* zu verzeichnen. Zusammenfassend sei darauf hingewiesen, dass die in der Forschungsliteratur beschriebenen quantitativen und qualitativen Unterschiede zwischen Textrevisionen von (fremdsprachlichen) SchreibnovizInnen und jenen von SchreibexpertInnen für die analysierten Überarbeitungssequenzen nicht bestätigt werden können. Die angenommene Versiertheit von fortgeschrittenen Lernenden äußert sich lediglich im metasprachlichen Bereich – in der Begründung der vorgebrachten Formulierungsvorschläge – und in einer größeren Bereitschaft, Änderungen am zu überarbeitenden Text vorzunehmen. Das Sprechen über einen Text bzw. das Revidieren an sich wird von den LernerInnen häufig als arbeitsaufwändig und fordernd kommentiert, weshalb das Arbeiten in der Gruppe eine wichtige Stützfunktion

übernimmt, die auch von den Lernenden selbst in den Fragebögen honoriert wird. Das kriterienorientierte Vorgehen, welches durch die Methode „Experten-Team“ angeregt und verstärkt werden sollte, wird hingegen in den Gruppengesprächen nur am Rande thematisiert und auch die zur Verfügung gestellten Rollenkarten werden kaum verwendet. Dadurch kann das dem Überarbeitungssetting zugeschriebene Potential in der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden. Anknüpfend an diesen negativen Befund, soll dennoch abschließend versucht werden, aus den Ergebnissen der Untersuchung abzuleiten, wie gerade AnfängerInnen im Revisionsprozess unterstützt werden können. Die von den Studierenden beschriebene Überforderung lässt sich womöglich auf die Tatsache zurückführen, dass das Überarbeiten als Schreibstrategie auf dieser Kursstufe noch nicht derart automatisiert ist wie in den Fortgeschrittenengruppen. Besagte Automatisierung ist auch für den Bereich der Metasprache relevant. Daher empfiehlt es sich an dieser Stelle anzusetzen und den Lernenden, Hilfestellungen für das Sprechen über Texte zur Seite zu stellen. Es ist ferner davon auszugehen, dass es sich lohnt, das Überarbeiten von Beginn an in das Schreibtraining zu integrieren, da – auf Basis der analysierten Gruppenprotokolle – eine klare Absage an die Vorstellung, dass Revisionskompetenz an Sprachkompetenz zu koppeln ist und AnfängerInnen daher noch nicht zugemutet werden kann, zu erteilen ist.

## Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2001): Lehren und Lernen. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. Berlin, New York: de Gruyter, S. 595-604.

Altrichter, Herbert u. Peter Posch (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arnold, Rolf u. Horst Siebert (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bartlett, Elsa Jaffe (1982): Learning to revise: Some component processes. In: Nystrand, M. (Hrsg.): What writers know. The language, process, and structure of written discourse. New York: Academic Press, S. 345-363.

Baurmann, Jürgen u. Otto Ludwig (1985): Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: Boueke, Dietrich u. Norbert Hopster (Hrsg.): Schreiben – Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr, S. 254-276.

Beaugrande, Robert de u. Dressler Wolfgang (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.

Becker-Mrotzek, Michael (2007): Planungs- und Überarbeitungskompetenz entwickeln. In: ide 1/2007, S. 25-34.

Becker-Mrotzek, Michael u. Ingrid Böttcher (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bereiter, Carl (1980): Development in Writing In: Gregg, Lee W. und Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Erlbaum, S. 73-93.

Bereiter, Carl u. Marlene Scardamalia (1987): The Psychology of Written Composition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Bimmel, Peter (1993): Lernstrategien im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 8, S. 4-11.

Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. In: Fremdsprache Deutsch 46, S. 3-10.

Bimmel, Peter u. Rampillon Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin [usw.]: Langenscheidt.

Bohn, Rainer (2001): Schriftliche Sprachproduktion. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2. Berlin, New York: de Gruyter, S. 921-931.

Börner, Wolfgang (1987): In: Lörscher, Wolfgang u. Rainer Schulze (Hrsg.): Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Language Teaching and Learning. To Honour Werner Hüllen on the Occasion of His Sixtieth Birthday. Vol.2, Tübingen: Narr, S. 1336-1349.

Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, Gert u. Hans P. Krings (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 348-375.

Börner, Wolfgang (1992): Das Werkzeug „Textverarbeitung“ im fremdsprachlichen Schreiben: Idealkonzeption und Realisierungen. In: Börner, Wolfgang u. Klaus Vogel (Hrsg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS-Verlag, S. 297-313.

Böttcher, Ingrid u. Monika Wagner (1993): Kreative Texte bearbeiten. In: Praxis Deutsch 119, S. 24-27.

Brinker, Klaus (2001): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Schmidt.

Butterfield, Earl et al. (1996): Environmental, Cognitive, and Metacognitive Influences on Text Revision: Assessing the Evidence. In: Educational Psychology Review 8/3, S. 239-297.

Caspari, Beate et al. (2007): Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: Francke, S. 499-505.

Cropley, Arthur J. (2002): Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung. Eschborn: Klotz.

Cummins, Jim (1980): The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. In: TESOL Quarterly 14/2, S. 175-187.

Dirim, İnci u. Paul Mecheril (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al.: Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 99-120.

Edelmann, Heike (1995): Textüberarbeitung. Revisionen in fremdsprachlichen Lerner-Texten (DaF). Prozesse der Überarbeitung narrativer, deskriptiver und argumentativer Texte in Lerner-Paaren. Frankfurt am Main [usw.]: Peter Lang.

Edmondson, Willis u. Juliane House (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke.

Eßer, Ruth (1997): Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen. Berlin [usw.]: Langenscheidt.

Faistauer, Renate (1997a): „Wir müssen zusammen schreiben!“ Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Innsbruck, Wien: Studienverlag.

Faistauer, Renate (1997b): Prinzipien statt Methoden. In: De Cillia, Rudolf et al (Hrsg.): Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Schulheft 88, S. 21-29.

Fandrych, Christian (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1, Berlin [usw.]: De Gruyter, S. 1008-1021.

Feilke, Helmuth (1993): Schreibentwicklungsforschung – Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozessorientierter Schreibfähigkeiten. In: Diskussion Deutsch 24/H. 129, S. 17-34.

Feld-Knapp, Ilona (2005a): Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF). In: Adamzik, Kirsten (Hrsg.): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Narr, S. 111-130.

Feld-Knapp, Ilona (2005b): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. Hamburg: Kovač

Fitzgerald, Jill (1987): Research on Revision in Writing. In: Review of educational research 57/4, S. 481-506.

Fix, Martin (2000): Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchung in achten Klassen Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh.

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fritz, Thomas u. Renate Faistauer (2008): Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): Paradigmenwechsel? Sprachenlernern im 21. Jahrhundert. Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21. Wien: VÖV-Edition Sprachen 2, S. 125-133.

Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache - Unterricht. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1, Berlin [usw.]: de Gruyter S. 940-952.

Gläser, Jochen u. Grit Laudel (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Glaserfeld, Ernst von (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Grosjean, François (1982): Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. Cambridge [usw.]: Harvard University Press.

Grotjahn, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, Peter u. Dieter Wolff (Hrsg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine vorläufige Bestandsaufnahme, S. 247-270.

Grotjahn, Rüdiger (2007): Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: Francke, S. 493-499.

Hagemann, Jörg (2009): *Tag questions* als Evidenzmarker. Formulierungsdynamik, sequentielle Struktur und Funktionen redezuginterner *tags*. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion H. 10, S. 145-176. URL: <http://www.gespraechsfor>

Handwerker, Brigitte (2002): *Chunks, Raster und Regeln: Vom Lexikon zur Grammatik in der Fremdsprachenvermittlung*. In: Börner, Wolfgang u. Klaus Vogel (Hrsg.): Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 207-230.

Hayes, John (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, Michael u. Sarah Ransdell (Hrsg.): The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, S. 1-27.

Hayes, John et al. (1987): Cognitive processes in revision. In: Rosenberg, Sheldon: Advances in applied psycholinguistics, Volume 2: Reading, Writing, and Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, S. 176-240.

Hayes, John u. Linda Flower (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee u. Erwin Steinberg (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 3-30.

Hedge, Tricia (1988). Writing. Oxford: Oxford Univ. Press.

Holzer, Sigrid (1993): Schreiben auf der Anfänger und Mittelstufe. In: Tütken, Gisela u. Gabriele Neuf-Münkel (Hrsg.): Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs I. Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeption – Übungsformen. Regensburg: AKDaF, S. 143-160.

Hufeisen, Britta (2008): Textsortenwissen – Textmusterwissen – Kulturspezifik von Textsorten. In: Fremdsprache Deutsch 38, S. 50-53.

Humes, Ann (1983): Putting writing research into practice. In: Elementary School Journal Vol. 84/1, S. 3-17.

Kacjan, Brigitte (2002): Textproduktion in der Sekundarstufe I. Analyse von Schülertexten. In: Portmann-Tselikas, Paul R. u. Sabine Schmölzer-Eibinger (Hrsg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck, Wien [usw.]: StudienVerlag, S. 163-176.

Kast, Bernd (1989): Vom Wort zum Satz zum Text. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Schreibfertigkeit im Anfängerunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 1, S. 9-16.

Kast, Bernd u. Eva-Maria Jenkins (1999): Fertigkeit Schreiben. Berlin [usw.]: Langenscheidt.

Kelle, Udo (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2001): Pädagogisch-didaktische Lernkategorien II: Organisationsformen von Lernen. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. Berlin, New York: de Gruyter, S. 761-776.

Kleppin, Karin (1995): Fehler als Chance zum Weiterlernen. In: Fremdsprache Deutsch Sondernummer, S. 22-26.

Kolmer, Lothar u. Carmen Rob-Santer (2002): Studienbuch Rhetorik. Paderborn [usw.]: Schöningh.

Krings, Hans P. (1989): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeßanalysen zum 'vierten skill'. In: Antos, Gert u. Hans P. Krings (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 377-436.

Krings, Hans P. (1992): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In: Börner, Wolfgang u. Klaus Vogel (Hrsg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS-Verlag, S. 47-77.

Krumm, Hans Jürgen (1990): Ein Glück, daß Schüler Fehler machen! In: Eynar, Leupold u. Yvonne Petter (Hrsg.): Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch. Tübingen: Narr 1990, S. 99-105.

Krumm, Hans Jürgen u. Ingrid Mummert (2001): Textarbeit. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2. Berlin, New York: de Gruyter, S. 942-955.

Krumm, Hans-Jürgen (1989): Thema: Schreiben. In: Fremdsprache Deutsch 1, S. 5-8.

Kuhl, Helwig (1988): Ermutigung zum Schreiben. Theorie und Praxis in den Klassen 5-10. Frankfurt a. M.: Lang.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz.

Lehnen, Katrin (1999): Kooperative Textproduktion. In: Kruse, Otto et al. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Neuwied: Luchterhand, S. 147-170.

Lompscher, Joachim (1992): Lehr- und Lernstrategien im Unterricht – Voraussetzungen und Konsequenzen. In: Nold, Günter (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen? Tübingen: Narr, S. 95-104.

Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.) (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 468-475.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz.

Mohr, Imke (2000): Lernertexte untersuchen und überarbeiten: eine Übung aus dem DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 109-155.

Müller Klaus (1996a): Erkenntnistheorie und Lerntheorie. Geschichte ihrer Wechselwirkung vom Repräsentationalismus über den Pragmatismus zum Konstruktivismus. In: Müller, Klaus (Hrsg.): Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse. Neuwied [usw.]: Luchterhand, S. 24-70.

Müller Klaus (1996b): Wege konstruktivistischer Lernkultur. In: Müller, Klaus (Hrsg.): Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse. Neuwied [usw.]: Luchterhand, S. 71-115.

Müller-Hartmann, Andreas u. Marita Schocker-von Ditfurth (Hrsg.) (2005): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen: Narr.

Nodari, Claudio (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. In: Fremdsprache Deutsch Sondernummer, S. 4-10.

Nussbaumer, Markus u. Peter Sieber (1994): Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In: Sieber, Peter (Hrsg.): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau [usw.]: Sauerländer, S. 141-186.

O’Malley, Michael J. u. Anna Uhl Chamot (1990): Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer.

Oxford, Rebecca (1990): Language learning strategies: what every teacher should know. New York: Newbury House Publ.

Piaget, Jean (1975): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Übers. v. Bernhard Seiler. Stuttgart: Klett.

Pogner, Karl-Heinz (1993): Texten. Auf dem Weg zu einer (fremdsprachlichen) Schreibdidaktik. In: Tütken, Gisela u. Gabriele Neuf-Münkel (Hrsg.): Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs I. Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeptionen – Übungsformen. Regensburg: FaDaf 1993, S. 63-86.

Portmann, Paul (1991): Schreiben und Lernen : Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik . Tübingen: Niemeyer.

Portmann, Paul (1993): Zur Pilotfunktion bewußten Lernens. In: Eisenberg, Peter u. Peter Klotz (Hrsg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart [usw.]: Klett, S. 97-117.

Portmann-Tselikas, Paul (2000): Lernen und Lehren im Spannungsfeld von Textualität und Textkompetenz. In: Scherner, Maximilian u. Arne Ziegler (Hrsg.): Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 47-61.

Portmann-Tselikas, Paul R. u. Sabine Schmölzer-Eibinger (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch 39, S. 5-16.

Rampillon, Ute (1997): Be aware of awareness – oder: Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In: Rampillon, Ute u. Günther Zimmermann (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber, S. 173-184.

Rau, Cornelia (1994): Revisionen beim Schreiben. Zur Bedeutung von Veränderungen in Textproduktionsprozessen. Tübingen: Niemeyer.

[schung-ozs.de/heft2009/ga-hagemann.pdf](http://schung-ozs.de/heft2009/ga-hagemann.pdf) [25.9.2012].

Schwerdtfeger, Inge (2001): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Berlin [usw.]: Langenscheidt.

Solmecke, Gert (2001): Hörverstehen. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2. Berlin, New York: de Gruyter, S. 893-900.

Stigler, Hubert (2005): Der Fragebogen in der Feldforschung. In: Stigler, Hubert u. Reicher Hannelore (Hrsg.): Praxishandbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck [usw.]: Studienverlag, S. 135-149.

Tönshoff, Wolfgang (1995): Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer, S. 4-15.

Tönshoff, Wolfgang (1997): Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren. In: Rampillon, Ute u. Günther Zimmermann (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber, S. 203-215.

Tönshoff, Wolfgang (2007): Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: Francke, S. 331-335.

Wadl, Martina (2011): "... ja, wie schreib ich das jetzt?" Kollegiale Beratung zum wissenschaftlichen Schreiben für internationale Studierende. Masterarbeit. Univ. Wien.

Wenden, Anita (1987): Conceptual background and utility. In: Wenden, Anita (Hrsg.): Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs: Prentice/Hall, S. 3-13.

Wenden, Anita (2002): Learner Development in Language Learning. In: Applied Linguistics 23/H. 1, S. 32-55.

Westhoff, Gerard J. (2001): Zweitsprachenerwerb als Lernaktivität II: Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. Berlin, New York: de Gruyter, S. 684-692.

Wolff, Dieter (1992): Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. In: Börner, Wolfgang u. Klaus Vogel (Hrsg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text. Lehren und Lernen. Bochum: AKS-Verl., S. 110-134.

Wolff, Dieter (1995): Zur Rolle des Sprachwissens beim Spracherwerb. In: Gnutzmann, Claus u. Frank G. Königs (Hrsg.): Perspektiven des Grammatikunterrichts. Tübingen: Narr, S. 201-224.

Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main [usw.]: Peter Lang.

Wolff, Dieter (2003): Hören und Lesen als Interaktion: zur Prozesshaftigkeit der Sprachverarbeitung. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 64, S. 11-16.

Zimmer, Hubert (1988): Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 15, S. 149-163.

Zimmermann, Günther (1997): Anmerkungen zum Strategiekonzept. In: Rampillon, Ute u. Günther Zimmermann (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber, S. 95-113.

#### **Internetquellen:**

Collins, Allan et al.: Cognitive Apprenticeship. Making thinking visible. URL: [http://elc.fhda.edu/transform/resources/collins\\_brown\\_holum\\_1991.pdf](http://elc.fhda.edu/transform/resources/collins_brown_holum_1991.pdf) [07.12.2012].

Grießhaber, Wilhelm (2005): L2-Schreibprozessmodell. URL: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/wrt/prozess/griesshaber05.html> [07.12.2012].

VWU Kommission: Lehrpläne. URL: [http://www.oead.at/fileadmin/oead\\_zentrale/willkommen\\_in\\_oe/vorstudienlehrgaenge/VWU/pdf/sitzungsprotokolle/lehrplaene-statut-par7.pdf](http://www.oead.at/fileadmin/oead_zentrale/willkommen_in_oe/vorstudienlehrgaenge/VWU/pdf/sitzungsprotokolle/lehrplaene-statut-par7.pdf) [07.12.2012].

VWU Kommission: Modulbeschreibung Deutsch. URL: [http://www.oead.at/fileadmin/oead\\_zentrale/willkommen\\_in\\_oe/vorstudienlehrgaenge/VWU/pdf/kurse/modulbeschreibung\\_deutsch.pdf](http://www.oead.at/fileadmin/oead_zentrale/willkommen_in_oe/vorstudienlehrgaenge/VWU/pdf/kurse/modulbeschreibung_deutsch.pdf) [07.12.2012].

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Lernstrategien als mentale Handlungspläne	8
Abb. 2: Die verschiedenen Komponenten des Sprachwissens	10
Abb. 3: Language Awareness. Metakognitive Reflexionen	15
Abb. 4: Schreibmodell von Hayes & Flower	27
Abb. 5: Schreibmodell von Bereiter	29
Abb. 6: Schreibmodell von Börner	34
Abb. 7: Schreibmodell von Grießhaber	36
Abb. 8: Schreibmodell von Krings	38
Abb. 9: Zürcher Analyseraster	42
Abb. 10: Revisionsmodell von Hayes	48
Abb. 11: Revisionsmodell von Butterfield et al.	49
Abb. 12: Textlupe von Böttcher/Wagner	55
Abb. 13: Merkmale stereotyp quantitativer und qualitativer Ansätze	67
Abb. 14: Ablaufschema zusammenfassender Inhaltsanalyse	71
Abb. 15: Frequenzanalyse V-Kurs (Überarbeitungskategorien)	75
Abb. 16: Frequenzanalyse V-Kurs (Mikro-/Makrobene)	75
Abb. 17: Frequenzanalyse WF-Kurs (Überarbeitungskategorien)	76
Abb. 18: Frequenzanalyse WF-Kurs (Mikro-/Makrobene)	76
Abb. 19: Frequenzanalyse zum Strategieeinsatz	80
Abb. 20: Frequenzanalyse zur Metasprache des Überarbeitens	90
Abb. 21: Leitfragen der Feedback-Fragebögen	96
Abb. 22: Frequenzanalyse Leitfrage 1	97
Abb. 23: Frequenzanalyse Leitfrage 2	98
Abb. 24: Frequenzanalyse Leitfrage 3	99
Abb. 25: Frequenzanalyse Leitfrage 4	100

## Anhang

### Schreibaufgabe V-Kurs

Schreiben Sie zu folgendem Thema Ihre Meinung, Ihre Gewohnheiten und Ihre Erfahrungen. Schreiben Sie mindestens 150 Wörter, begründen Sie Ihre Meinung und zeigen Sie, wie gut Sie schon Deutsch können. Die folgenden Fragen sollen Ihnen helfen, das Thema zu bearbeiten – achten Sie auf den Aufbau des Textes.

***Soll es in Österreich andere Öffnungszeiten für Geschäfte geben?***



In Österreich schließen viele Geschäfte um 18.30 Uhr und sind sonntags geschlossen. Was denken Sie? Ist das Ihrer Meinung nach gut oder schlecht? Hätten Sie gern andere Öffnungszeiten oder sollte es so bleiben, wie es ist? Warum? Was spricht für oder gegen längere Öffnungszeiten und eine Öffnung der Geschäfte am Sonntag? Für wen sind längere Öffnungszeiten gut? Für wen sind sie schlecht?

Wie sind die Öffnungszeiten der Geschäfte in Ihrem Heimatland?

Welche Öffnungszeiten sind für Sie persönlich gut? Wann kaufen Sie was und wo ein?

## Schreibaufgabe WF-Kurs

Liebe WF1 StudentInnen!

Sie haben in diesem Semester Aufgabenstellungen erhalten, mit denen Sie Ihre Mitarbeit zeigen und die Sie erfüllen sollten, um das Zertifikat KOMPASSS zu erhalten.

Diskutieren Sie bitte die folgenden Fragen zum KOMPASSS in Ihrer Gruppe und verfassen Sie dann eine gemeinsame schriftliche Stellungnahme von ca. 200 Wörtern!

Wie ist es Ihnen mit den Aufgaben für den KompaSSS gegangen?

- Was hat Ihnen an der Arbeit für das Zertifikat „KompaSSS“ Spaß gemacht?  
Warum?
- Was ist Ihnen bei der Arbeit für das Zertifikat „KompaSSS“ schweregefallen?  
Warum?
- Warum haben Sie (nicht) alle Aufgaben für das Zertifikat „KompaSSS“ erfüllt?
- Welche Aufgaben für das Zertifikat „KompaSSS“ haben Sie am liebsten gemacht? Warum?
- Welche Aufgaben für das Zertifikat „KompaSSS“ haben Sie nicht gemocht?  
Warum?
- Wie wichtig ist es Ihnen, für Ihre Mitarbeit im Deutschunterricht das Zertifikat „KompaSSS“ zu erhalten? Warum?

Was bedeutet KompaSSS (für Sie)?

- Was verstehen Sie unter den Begriffen „Selbstkompetenz“, „Sachkompetenz“ und „soziale und interkulturelle Kompetenz“?
- Wie konnten Sie für diese Kompetenzen im Deutschunterricht am VWU trainieren? Waren die Aufgaben für den KompaSSS hierfür nützlich?
- Wie wichtig schätzen Sie diese Kompetenzen für Ihren Studienerfolg ein?

Was sollte beim KompaSSS gleich bleiben und was sollte sich verändern?

- Was hätten Sie gebraucht, um alle Aufgaben (noch leichter) zu erfüllen?

## Rollenkarten zur Methode „Experten-Team“

### ARBEITSAUFTAG

Konzentrieren Sie sich auf einen Text besonders und versuchen Sie, Feedback zu geben. Sie sind Expertin/Experte für DIE GRAMMATIK – Achten Sie besonders auf folgende Punkte:

- Artikel (z.B. die Urlaub – **der** Urlaub)
- Fälle (z.B. mit den Freund – mit **dem** Freund)
- Adjektivendungen (z.B. ein kleine Haus – ein **kleines** Haus)
- Verbformen (z.B. wir gehten nach Hause – Wir **gingen** nach Hause / Gestern hat etwas Lustiges passiert. - Gestern **ist** etwas Lustiges **passiert.**)
- Sind die Präpositionen richtig verwendet? (z.B. Ich fahre gerne in Griechenland auf Urlaub. – Ich fahre gerne **nach** Griechenland auf Urlaub.)

Was fällt Ihnen auf? Sprechen Sie in der Gruppe darüber und versuchen Sie gemeinsam, Verbesserungsvorschläge zu formulieren!

### ARBEITSAUFTAG

Konzentrieren Sie sich auf einen Text besonders und versuchen Sie, Feedback zu geben. Sie sind Expertin/Experte für DAS VOKABULAR. Folgende Fragen sollen Ihnen hierbei helfen:

- Gibt es Wörter/Formulierungen, die Sie nicht verstehen?
- Passen die Wörter zum Thema?
- Sind die Verben richtig verwendet? (z.B. Ich gehe gerne nach Griechenland auf Urlaub.  
– Ich **fahre** gerne nach Griechenland auf Urlaub.)

Was fällt Ihnen auf? Sprechen Sie in der Gruppe darüber und versuchen Sie gemeinsam, Verbesserungsvorschläge zu formulieren!

## **ARBEITSAUFRAG**

Konzentrieren Sie sich auf einen Text besonders und versuchen Sie, Feedback zu geben. Sie sind Expertin/Experte für DIE STRUKTUR DES TEXTES UND DER SÄTZE. Folgende Fragen sollen Ihnen helfen:

- Hat der Text eine (gute) Einleitung, einen (guten) Hauptteil, einen (guten) Schluss?
- Wie verbindet die Schreiberin/der Schreiber die Sätze?
- Gibt es viele Wiederholungen?
- Sind die Wörter an der richtigen Position im Satz? (z.B. Ich schlafe viel, weil ich habe einen anstrengenden Job. – Ich schlafe viel, weil ich einen anstrengenden Job **habe.** / Er gibt einen Brief mir. – Er gibt **mir einen Brief.**)

Was fällt Ihnen auf? Sprechen Sie in der Gruppe darüber und versuchen Sie gemeinsam, Verbesserungsvorschläge zu formulieren!

## **ARBEITSAUFRAG**

Konzentrieren Sie sich auf einen Text besonders und versuchen Sie, Feedback zu geben. Sie sind die Expertin/Experte für DIE ARGUMENTATION – Folgende Fragen sollen Ihnen helfen:

- Welche Argumente kommen im Text vor?
- Begründet die Schreiberin/der Schreiber ihre/seine Meinung?
- Werden Formulierungen wie „Ich bin der Meinung, dass“ oder „Ich finde, dass...“ verwendet?

Was fällt Ihnen auf? Sprechen Sie in der Gruppe darüber und versuchen Sie gemeinsam, Verbesserungsvorschläge zu formulieren!

## **ARBEITSAUFTAG**

Konzentrieren Sie sich auf einen Text besonders und versuchen Sie, Feedback zu geben. Sie sind Expertin/Experte für DEN INHALT – Folgende Fragen sollen Ihnen hierbei helfen:

- Bleibt die Schreiberin/der Schreiber beim Thema?
- Werden die Fragen aus der Aufgabenstellung beantwortet? Wo und wie werden Sie beantwortet?
- Verstehen Sie alles, was die Schreiberin/der Schreiber sagen möchte? Wo gibt es Schwierigkeiten? Formulieren Sie Fragen an die Schreiberin/den Schreiber!

Was fällt Ihnen auf? Sprechen Sie in der Gruppe darüber und versuchen Sie gemeinsam, Verbesserungsvorschläge zu formulieren!

## Zu überarbeitende Originaltexte (V-Kurs)

### Text 2

#### ***Soll es in Österreich andere Öffnungszeiten für Geschäfte geben?***

Ich war schon über einem Jahr in Wien, deshalb weiß ich in Österreich viele Geschäfte sind Sonntags geschlossen. Diese Grafik zeigt, dass 57,6% der Österreicher diese Frage verneinen.

Meiner Ansicht nach ist was die Wünsche der Menschen. Ich finde wenn die Leute am Sonntag arbeiten möchten, dann können arbeiten. Für mich es ist nicht einem großen Problem, weil nur ein Tag Geschäfte geschlossen sind. Ich würde einen ganzen Tag frei. Ich weiß, dass viele Leute Geld verdienen müssen. Für die Leute längere Öffnungszeiten sind gut. Ich denke dass am Sonntag alles frei sind, ist Tradition in Europa, weil viele Leute Christen sind. Der Mensch muss am Sonntag zur Kirche gehen. Für den Christ ist schlecht, dass am Sonntag arbeiten muss. Bei mir ist das ganz anders. Unsere Geschäfte sind immer offen, nur ganz sporadischen Geschäfte im Silvester schließen. Unser Supermarkt und das größter Geschäfte sind immer offen. Ich finde es nicht gut, dass sie einen ganzen Jahr arbeiten müssen. Die Kinder brauchen die Eltern, das ist sehr wichtig für jede Familien. Ich persönlich ist Geld zwar wichtig, aber das Leben ist nicht nur Geld.

Anders ist, dass ich zu Essen am Sonntag brauchen, dann brauche ich öffnungen Geschäft, aber wenn ich nix zu Hause habe, dann kann ich abnehmen.

### **Text 3**

#### ***Soll es in Österreich andere Öffnungszeiten für Geschäfte geben?***

Meine Meinung ist, dass diese Geschäfte sowohl gut als auch nicht gut sind, weil wenn ich am Sonntag ein Ding brauche, alle Geschäfte sind geschlossen. Trotzdem wenn ich Arbeiter bin, ist diese Öffnungszeit nicht gut. Die Menschen arbeiten ganze Woche und dann brauchen diese Menschen Zeit zum Einkaufen. Aber es gibt nur Samstag. Das ist nicht gut, wenn ich am Samstag keine Zeit habe oder am Samstag arbeite. Ich habe keine Zeit zum Einkaufen.

In Meiner Heimat ist alle Geschäfte von 08:00 bis 22:00 Uhr geöffnet. Das ist eine große Katastrophe für mein privat Leben. Ich verstehe warum es in Österreich so ist, weil lange Zeit arbeiten schwer sein und nicht menschlich. Aber in meiner Heimat arbeiten viele Leute lange Zeit. Das ist auch nicht gut.

Ich habe 19 Jahre immer alle Geschäfte offen gesehen aber jetzt bin ich ein Jahr in Wien. Natürlich ist das anders für mich.

#### **Text 4**

Die Geschäfte sollen am Sonntag offen halten, denen wir brauchen. Natürlich sollen die Mitarbeiter ein Tag pro Woche dem Feiertag haben. Aber es muss nicht am Sonntag. Und Öffnungszeiten ist in Österreich kurzer als meine Heimat. Wir können in meiner Heimat 7/24 finden, was wir wollen. Wenn ich Hunger um 3:30 habe, kann ich etwas kaufen, was ich will. Oder am Sonntag! Menschen leben auch am Sonntag. Sie benützen die Züge, die Straßenbahner. Alles funktionieren. Jeder sagen mir, dass am Sonntag ein heiliger Tag ist oder Menschen mit ihrer Familie verbringen wollen. Zum Beispiel ein Polizist! Ist er nicht Christian oder hat er keine Familie. Ich würde der Menschen sagen dass die am Sonntag die Geschäfte halten wollen, Sie nicht bitte kaufen! Da protestieren Sie bitte! Die Mitarbeiter verdienen auch am Sonntag. Ich bin nicht Teologist aber sie können jeden Tag in die Kirche oder Moschee gehen.

## Zu überarbeitende Originaltexte (WF-Kurs)

### Text 1

#### ***Stellungnahme zum KOMPASSS***

Es ist allgemein bekannt, dass fast alle StudentInnen von VWU dieses Zertifikat „Kompass“ kriegen wollen.

Wir haben schon Erfahrung mit dem Kompasss gemacht und wir können ein bisschen darüber erzählen, was man erfahren kann und was man von Kompass erwarten kann.

Wir haben uns vier Monate mit diesen Mappen beschäftigt und das hat uns kein Spaß gemacht, weil es zu stressig war und weil die Mappen immer in der Schule bleiben mussten.

Einerseits haben wir das geschafft, andererseits war es stressig, weil jeder von uns eine Arbeit hat. Trotzdem haben wir das gemacht, weil die Lehrerin uns das empfohlen hat. Am liebsten haben uns die Präsentationen und die Exkursionsberichte geföhlt, denn wir viele neue Informationen bekommen konnten und das war ein Vorteil für uns.

Der Kompasss bedeutet Selbstkompetenz, Sachkompetenz und sozialer und interkultureller Kompetenz. Für die Selbstkompetenz haben wir gelernt, wie wir uns selbst organisieren können, für Sachkompetenz wie wir in einer Richtung uns entwickeln können und für die letzte Kompetenz hatten wir die Möglichkeit mit anderen besser zu kommunizieren.

Diese Aufgaben waren für uns nützlich, denn wir konnten uns selbst entwickeln und das bringt ein Vorteil in unsere Lebenslauf. Um der Kompasss besser zu machen, braucht man mehr Zeit mit den Mappen zu Hause.

## **Text 5**

### ***Stellungnahme zum KOMPASSS***

Über diese Aufgabe (der „Kompass“) wird in unserem Kurs viel diskutiert. Die meisten haben ihn geschafft, aber trotzdem teilen wir verschiedene Meinungen. Mit der gemeinsamen Mühe sind wir zu der allgemeinen Meinung gekommen, dass die einzelnen Aufgaben uns besonderes gefallen sind (z.B. Exkursionen und Presentationen) So hatten wir die Gelegenheit unsere Vortschritte anzumerken und uns korrigieren zu können und jene Aufgabe rechtzeitig und erfolgreich zu machen. Die jenen Kompetenzen, die im Kompass erklärt worden sind, sind die wichtigen Voraussetzungen zum Studium. So kann man das Kompetenz kriegen, sich leichter zu organisieren und damit man auf das Studium schon vorbereitet wird. Abschließend kommen wir zu dem Schluss, dass jene Aufgabe wir gemacht haben, nicht nur den Kompass zu kriegen, sondern auch jene Kompetenzen für unser zukünftiges Leben zu trainieren und in der Zukunft es anzuwenden.



## Feedback zur Überarbeitungsmethode

1. Welche Kategorie (*Grammatik, Vokabular, Inhalt, Argumentation oder Struktur des Textes/der Sätze*) finden Sie am wichtigsten? Warum?
2. Hat es Ihnen geholfen in der Gruppe zu arbeiten?
3. Würden Sie diese Methode des Analysierens auch für eigene Texte verwenden? Warum / Warum nicht?
4. Was hat Ihnen an der Methode gefallen? / Was würden Sie verbessern?

## Kodierleitfaden Überarbeitungskategorien

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Argumentation	Revisionen und Kommentare, die in Bezug zur Textsorte (argumentative Texte) und zu textsortenspezifischen Merkmalen stehen	Sie haben keine diese „Ich bin der Meinung“ oder „Ich glaube, dass“. Es gibt keine diese Sätze. „weil“ auch haben keine, nur kleine Sätze und keine Argumente. (T4, Z 303-304)
Grammatik	Revisionen, die an morphologische Normen gebunden werden (wie Genus-, Numerus-, Kasus-, Kongruenz- oder Flexionsfehler)	[In meiner Heimat ist alle Geschäfte von 08:00 bis 22:00 Uhr geöffnet.]  In meiner Heimat <b>sind</b> alle Geschäfte von 08:00 bis 22:00 Uhr geöffnet. (T1, Z 99)
Inhalt	Revisionen und Kommentare, die sich auf die inhaltliche Realisierung der Schreibaufgabe beziehen und/oder die inhaltliche Veränderungen implizieren oder realisieren.	[Anders ist, dass ich zu Essen am Sonntag brauchen, dann brauche ich öffnungen Geschäft.]  [...] Er braucht zu essen am Sonntag. Ja, jeder Mensch braucht Essen am Sonntag. Aber es ist verkaufen, glaub' ich (liest) „dann brauche ich öffnungen Geschäft.“ Am Sonntag wir brauchen nicht nur Essen, <b>wir brauchen Einkaufen...</b> (T7, Z 510-512)
Struktur	Umstellungen in der Abfolge von Satzgliedern, Sätzen und Textabschnitten oder auch Veränderungen in der Satzstruktur (beispielsweise Wechsel zwischen Parataxe und Hypotaxe) werden vorgenommen.	[Für die Leute längere Öffnungszeiten sind gut.]  Für die Leute <b>sind</b> längere Öffnungszeiten gut. (T6, Z 254)
Vokabular	Revisionen, die die Veränderung lexikalischer Einheiten umfassen. Es wird mit bedeutungsgleichen oder bedeutungsähnlichen Varianten gearbeitet.	[Jeder sagen mir, dass am Sonntag ein heiliger Tag ist.]  <b>Gibt es Meinung</b> , dass der Sonntag ein heiliger Tag ist. (T5, Z 359-360)

## Kodierleitfaden Überarbeitungsstrategien

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
revising	lokale (morphosyntaktische) Korrekturen	[Anders ist, dass ich zu Essen am Sonntag brauchen, dann brauche ich öffnungen Geschäft, aber wenn ich nix zu Hause habe, dann kann ich abnehmen.]  Hier ist richtig. Aber dass, ... oben ... dass ich zum Essen am Sonntag brauchen... BrauchEN, das ist nicht richtig, <b>brauchE</b> , brauchE. (T6, Z 466-467)
rewriting (Typ 1)	Paraphrasen und Neuformulierungen, auch wenn diese mitunter nur Einzelwörter umfassen; der Inhalt des Textes bleibt unverändert	[Über diese Aufgabe (der „Kompass“) wird in unserem Kurs viel diskutiert. Die meisten haben ihn geschafft, aber trotzdem teilen wir verschiedene Meinungen.]  „Die meisten haben ihn geschafft.“ ... haben <b>ES</b> geschafft. Haben ES geschafft, nicht „ihn“, der KompaSSS. (T4, Z 84-85)
rewriting (Typ 2; mit Eingriff in den Text)	Neuformulierungen, die inhaltlich/stilistisch motiviert sind und den Textinhalt ändern	[Ich war schon über einem Jahr in Wien, deshalb weiß ich in Österreich viele Geschäfte sind Sonntags geschlossen.]  Vielleicht: „Ich bin seit einem Jahr in Wien“, in Wien seit einem Jahr. (T2, Z 122)

## **Abstract**

Ausgehend von der Beobachtung, dass Fremdsprachenlernende das dem Revidieren innenwohnende Potential zur Steigerung der Textqualität größtenteils ungenutzt lassen, nähert sich die folgende Arbeit aus theoretischer und praktischer Perspektive an diesen Teilbereich der Textproduktion an, wobei der Bewusstmachung kognitiver Prozesse eine zentrale Rolle zukommt. Es werden verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, um das Strategierepertoire der Lernenden zu erweitern und eine differenzierte Beurteilung eigener Texte im Schreibunterricht anzuregen. Im empirischen Teil der Arbeit wird die kriterienorientierte und kooperative Methode „Experten-Team“ evaluiert, bei der die Lernenden im Überarbeitungsprozess vorgegebene Rollen einnehmen und somit den Fokus, je nach Expertenrolle, auf unterschiedliche Teilbereiche des Textes legen. Von besonderem Interesse ist hierbei ein Erkenntnis(zu)gewinn bezüglich des Revisionsprozesses von AnfängerInnen, der im Vergleich zu jenem fortgeschrittenen LernerInnen bislang nicht ausreichend erforscht wurde. An der kontrastiv vorgehenden Untersuchung nahmen insgesamt 40 Studierende aus drei Deutschkursen des Vorstudienlehrgangs der Wiener Universitäten teil. Die Auswertung des aus Überarbeitungsprotokollen und Fragebögen bestehenden Analysekorpus – siehe die der Arbeit beigelegte CD – führt zu interessanten Aussagen darüber, welche textuellen Ebenen im Überarbeitungsprozess dominieren und welche Strategien seitens der Lernenden angewandt werden. Von der bisherigen Forschungsliteratur angenommene quantitative wie qualitative Unterschiede zwischen AnfängerInnen und Fortgeschrittenen konnten in den analysierten Überarbeitungssequenzen jedoch nur bedingt bestätigt werden, was den Zusammenhang zwischen Sprach- und Revisionskompetenz in Frage stellt.

## **LEBENSLAUF**

Karoline Abraham

### **Persönliche Daten**

Geburtsdatum                            12.08.1984  
Staatsbürgerschaft                    Österreich

### **Ausbildung**

---

Oktober 2002 – Jänner 2013   Studium an der **Universität Wien**:

- ab WS 2002/2003

**Lehramtsstudium UF Französisch und UF Psychologie und Philosophie**

- ab WS 2004/2005

**Lehramtsstudium UF Französisch und UF Deutsch (Studienschwerpunkt Deutsch als Fremdsprache)**

Juni 2002                                Reifeprüfung am **BG und BRG Neusiedl am See**

### **Berufs- bzw. Auslandserfahrung**

---

seit Februar 2009

- **Tätigkeit als Lehrerin** in den Fächern Französisch und Deutsch in der Maturaschule Dr. Rampitsch (Wien)

April 2010 – Juni 2010

- **Unterrichts- und Hospitationspraktikum** im Bereich Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der Universität Wien

Oktober 2009 – September 2010

- **Tätigkeit als Studienassistentin** am Institut für Romanistik der Universität Wien bei SPL Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister (Unterstützung in der Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Betreuung von Studierenden, Recherchetätigkeiten und Projektmitarbeit)

Oktober 2006 - April 2007

- **Tätigkeit als Sprachassistentin** in Alençon (Académie de Caen / Normandie)

September 2005 – Jänner 2012

- **Tätigkeit als Nachhilfelehrerin** in den Fächern Französisch und Deutsch am IFL Institut für Lernhilfe Dr. Rampitsch (Wien)

Juli 2005 - August 2005

- **Au-pair** in Chissey-les-Macon (Bourgogne)