



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Schreiben am Computer.“

Eine Studie zum Revisionsprozess in der Sekundarstufe II

verfasst von

Sandra Mitevski, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Deutsch, UF Psychologie und Philosophie

Betreut von:

PD Mag. Dr. Stefan Krammer

Danksagung

Meiner Familie bin ich zu Dank verpflichtet, da sie es mir ermöglicht hat, meinem Studium so lange nachzugehen. Vor allem mein Ehemann Saša Mitevski hat während des Studiums stets motivierende Worte gefunden, mich auch beim Erstellen der Diplomarbeit unterstützt und Korrektur gelesen.

Bei PD Magister Dr. Stefan Krammer möchte ich mich für die kompetente, geduldige und freundliche Betreuung bedanken. Seine Unterstützung in Form von Anregungen zu Revisionen an meiner eigenen Arbeit war sehr hilfreich.

Sandra Wondra hat sich ebenfalls konstruktiv zu meiner Arbeit geäußert und war dazu bereit, Korrekturvorschläge zu unterbreiten. Außerdem möchte ich noch Dank an Adrian Grech richten, der mich bei der Übersetzung des Abstracts vom Deutschen ins Englische unterstützt hat.

Auch den Direktorinnen und Direktoren, den Lehrerinnen und Lehrern und den interviewten Schülerinnen und Schülern gilt mein Dank, da ohne ihr Zutun die Erstellung der Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Konzepte der Schreibforschung	4
2.1 Schreibprozessmodelle im Überblick unter besonderer Berücksichtigung des Revidierens	6
2.1.1 John Hayes und Linda Flower - A Cognitive Process Theory of Writing	7
2.1.2 Carl Bereiter und Marlene Scardamalia - The Psychology of Written Composition	9
2.1.3 Jürgen Baumann und Otto Ludwig - Schreibprozessmodell	10
2.1.4 Christoph Jantzen - Textproduktionsmodell	12
2.1.5 Hanspeter Ortner - Schreibstrategien des Textproduktionsprozesses	13
2.2 Entwicklung der Schreib- und Revisionskompetenz	14
3 Konzepte von Revisionen	17
3.1 Kategorien von Revisionen	19
3.2 Die Vermittlung von Revisionsstrategien im Unterricht	24
3.3 Motivationale Aspekte beim Revidieren	30
4 Der Computer als Schreibmedium	33
4.1 Vor- und Nachteile der Nutzung des Computers als Schreibmedium unter Berücksichtigung der Verwendung im Schulalltag	34
4.2 Der Einsatz des Computers als Schreibmedium im schulischen Unterricht	37
4.3 Forschungsergebnisse zu den Vor- und Nachteilen des Computereinsatzes im Deutschunterricht	38
4.4 Die Rolle des Computers beim Schreiben	41
4.5 Die Rolle des Computers beim Revidieren	42
4.6 Der Einfluss des Computers auf die Motivation	44
5 Empirischer Teil	45
5.1 Methodische Vorgehensweise	45
5.1.1 Das Leitfadeninterview als Erhebungsmethode	45
5.1.2 Die Interviewsituation	47
5.1.3 Die Auswertungsmethode	49
5.1.4 Die Auswertungsschritte nach Mayring	50
5.2 Die Auswertung der Interviews	51
5.2.1 Einflussfaktoren für/gegen den Computereinsatz	51
5.2.2 Schularbeiten	54
5.2.3 Verfassen von Texten	56

5.2.4 Getätigte Überarbeitungen	58
5.2.5 Programme und Funktionen.....	61
5.2.6 Dauer des Schreibvorgangs.....	63
5.2.7 Motivation.....	64
5.2.8 Hilfestellungen	67
5.2.9 Überarbeitungsvorschläge der Lehrkraft	70
5.2.10 Überarbeiten im Unterricht	72
5.2.11 Einschätzung des Revidierens.....	74
5.2.12 Vorschläge für die Zukunft.....	75
5.3 Diskussion der Ergebnisse.....	76
5.3.1 Diskussion der Hypothesen.....	76
5.3.2 Diskussion der Forschungsfrage	79
5.3.3 Verbindung zu theoretischen Konzepten	81
5.3.4 Verbindung zu Kategorien von Revisionen	83
5.3.5 Verbindung zur Schreibkonferenz	84
5.3.6 Verbindung zum Einfluss der Lehrkraft auf das Korrekturverhalten	85
5.3.7 Verbindung zu motivationalen Aspekten.....	86
5.3.8 Verbindung zum Computer als Schreibmedium.....	87
6 Zusammenfassung und Ausblick.....	89
7 Literaturverzeichnis.....	94
8 Internetquellen	102
9 Anhang	104
9.1 Abstract.....	104
9.2 Abstract (English).....	105
9.3 Interviewleitfaden	106
9.4 Einverständniserklärung	108
9.5 Tabelle der Interviewsituation	109
9.6 Kategorien	111
9.7 Lebenslauf	116

1 Einleitung

Der Computer ist im Schriftgebrauch an den meisten Arbeitsplätzen nicht mehr wegzudenken und auch Schülerinnen und Schüler werden im Informatikunterricht und mit der Einführung des Verfassens vorwissenschaftlicher Arbeiten mit der Erstellung von Texten mithilfe technischer Geräte konfrontiert. Aus diesem Grund ist der Einfluss des Computers als Schreibmedium innerhalb der Forschung von besonderem Interesse und innerhalb dieser Arbeit richtet sich der Fokus auf seinen Einfluss auf die Revisionsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II.

Doch der Prozess des Schreibens wird nicht erst seit der Entwicklung der Neuen Medien erforscht. Vor allem seit den 1980er Jahren besteht großes Interesse am Ablauf des Schreibprozesses, weshalb verschiedene empirische Untersuchungen durchgeführt werden. Bahnbrechend waren die Erkenntnisse von John Hayes und Linda Flower, die bei der Texterstellung zwischen den Komponenten Planung, Formulierung und Revision unterschieden.¹ Kritik wurde an ihrer Arbeit von mehreren Seiten geübt, sodass in weiterer Folge differenziertere Konzepte entwickelt wurden. Markus Nussbaumer befasste sich genauer mit dem Schreiben im Schulalltag und erkannte die Bedeutung der Vorgaben der Lehrkraft für den Schreibprozess und problematisierte den mit dem Schulalltag verbundenen Zeitdruck, der einer intensiven Revisionsarbeit hinderlich ist, wie auch die Problematik der Beurteilungen der vollendeten Texte anstatt des gesamten Prozesses.² In der Forschung herrscht zwar großes Interesse am gesamten Schreibprozess, im Schulalltag wird dieser aber nur in seltenen Fällen als ganzer berücksichtigt, lediglich das Produkt wird benotet. Da Revisionen an Texten jedoch während des gesamten Schreibprozesses getätigt werden, auch in Form von Prätextrevisionen, waren und sind sie von besonderem Interesse, sodass sich ein eigener Zweig der Revisionsforschung entwickelte. Innerhalb dieser wurde mit dem Aufkommen des Computers als Schreibmedium auch der Einfluss desselben auf die Schreibsituation untersucht. Da die Neuen Medien stetig weiterentwickelt werden, kommt auch das Untersuchen des Umgangs damit nicht zum Stillstand.

¹ Siehe Flower, Linda und John R. Hayes: A Cognitive Process Theory of Writing (=College Composition and Communication, Vol. 32, No.4, Dec. 1981). S. 367-374. Abzurufen unter: Flower, Linda and Hayes, John R.: A Cognitive Process Theory of Writing. (= College Composition and Communication, Vol. 32, No. 4 Dec. 1981) S. 365-387. Abzurufen unter: <http://www.jstor.org/stable/356600> (10.06.2015)

² Nussbaumer, Markus: Textbegriff und Textanalyse. In: Eisenberg, Peter und Peter Klotz (Hg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett 1993.S. 63-84.

Daher befasst sich der zweite Teil der Arbeit damit, anhand einer empirischen Studie Aufschluss über den Teilaspekt des Revisionsverhaltens am Computer zu geben.

Anhand siebzehn durchgeführter Interviews mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II zum Thema ‚Schreibprozess am Computer‘ erfolgt eine Erhebung des Ist-Zustandes an fünf Schulen innerhalb Wiens. Die Durchführung der Gespräche richtete sich nach einem vorab erstellten Leitfadeninterview und die Auswertung geschah in Anlehnung an Philipp Mayrings Qualitative Inhaltsanalyse und soll die gestellte Forschungsfrage beantworten, inwieweit die Schülerinnen und Schüler von den Funktionen des Computers, die ein intensiveres Revidieren eines Textes ermöglichen, Gebrauch machen. Die Thesen beinhalten den Facettenreichtum beim Schreiben am Computer, den verminderten Arbeitsaufwand und die damit verbundene Motivation, Revisionen durchzuführen sowie die Annahme, dass unterschiedliche Formen von Revisionen am Computer durchgeführt werden. An die Forschungsfrage sind einige Hypothesen geknüpft, die dem Erwartungshorizont zu Beginn der Untersuchung entsprechen. Diese lauten wie folgt:

- Der Schreibprozess am Computer ist facettenreich, da unterschiedliche Auskunftquellen zurate gezogen werden (Rechtschreibprogramme, Wörterbücher, online-Ressourcen).
- Beim Schreiben am Computer ist aufgrund eines verminderten Arbeitsaufwandes (wie beispielsweise der automatischen Rechtschreibüberprüfung) die Motivation hoch, mehrere und ausführlichere Revisionen durchzuführen.
- Es gibt verschiedene Gründe, warum die Schülerinnen und Schüler beim Schreiben am Computer Revisionen durchführen. Die Revisionen nehmen unterschiedliche Formen an. Die Gestaltung des Layouts spielt eine wichtige Rolle, was auf eine starke Berücksichtigung der Textsorte und des fiktiven Leserkreises schließen lässt.

Deren Überprüfung sowie die Beantwortung der Forschungsfrage sollen anhand der Kategorienbildung bei der Auswertung der Interviews hervorgehen. Sie werden in Beziehung zu bisherigen Forschungsergebnissen gesetzt und zuletzt werden Empfehlungen für weitere Forschungen gegeben.

Die ausgewerteten Interviews werden in weiterer Folge mit den Ergebnissen zuvor in dieser Arbeit vorgestellten Untersuchungen verglichen. So können Fortschritte und Defizite aufgezeigt werden, die im österreichischen Schulsystem bestehen. Ziel dieser Diplomarbeit ist es

aufzuzeigen, welche Vorteile der Computereinsatz im Bereich der Revisionskompetenz bringt, die es gilt, in Zukunft noch intensiver auszuschöpfen.

Lehrerinnen und Lehrer können sich anhand der Arbeit ein Bild davon machen, wie die Schülerinnen und Schüler im Moment mit der Aufgabe, Revisionen an Texten durchzuführen, umgehen und dementsprechend ihren Unterricht in Zukunft adaptieren, um die Jugendlichen in diesem Bereich besser unterstützen zu können.

2 Konzepte der Schreibforschung

Die Wichtigkeit der Weiterführung der Erforschung des Schreibprozesses wird anhand der Tatsache darüber deutlich, dass keine einheitliche Vorstellung über den Schreibprozess vorliegt. Deshalb dient dieser allgemeine Teil als theoretische Einführung in die Thematik des Schreibprozesses. Er legt Erkenntnisse dar, an die in weiterer Folge innerhalb des empirischen Teiles angeknüpft wird und veranschaulicht, wie Schülerinnen und Schüler bei der Textproduktion am Computer vorgehen. Ein kurzer historischer Abriss über die am häufigsten rezipierten Schreibprozessmodelle, die im Verlauf des 20. Jahrhunderts entstanden, zeigt, wie sich die Vorstellungen über das Schreiben von einer stufenweisen Theorie des Schreibens über eine prozessorientierte Ansicht bis zur heutigen Annahme der Herausbildung von unterschiedlichen Kompetenzen weiterentwickeln.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts herrscht eine behavioristische Sichtweise vor, die von dem Psychologen John Watson vertreten wird. Die Entwicklung der Sprache wird von ihm als stufenweise komplexer werdend angesehen und die Sprachverwendung im Kindesalter beschrieben.³ Zu dieser Zeit wird angenommen, dass Schreiben anhand eines Stufenmodells geschieht und sich in Form aufeinanderfolgender Prozesse der Planung, des Niederschreibens und Überarbeitens abbilden lässt.⁴ Eine Beschreibung des sichtbaren, als messbar angesehenen, objektiven Verhaltens wird angestrebt und innerhalb der Forschung werden ausschließlich die entstandenen Schreibprodukte untersucht. Diese stehen bis zur kognitiven Wende, die ab den 1960er Jahren angesetzt wird, im Zentrum. Zu diesem Zeitpunkt beginnt man zu erforschen, was in der Zeitspanne zwischen dem In- und Output geschieht.⁵ Die Untersuchungen das Schreiben betreffend werden vorerst aus linguistischer Perspektive getätigt und zielen vor allem auf die Analyse der Syntax. Es wird von den Forscherinnen und Forschern angenommen, dass eine hohe Schreibkompetenz mit komplexem Satzbau korreliert. In den 1970er Jahren klagt man in Nordamerika über den Verfall der Schreibkompetenz. Dies hat zur Folge, dass in der Schreibforschung schließlich danach gefragt wird, wie die Schreiberinnen und Schreiber bei der Textproduktion vorgehen. Anstelle des Schreibprodukts rückt demnach der Schreibprozess in den Mittelpunkt der Forschung. Seither wird eine soziolinguistische Per-

³ Siehe John B. Watson: Behaviorism. London: Kegan Paul Trench Trubner And Company Limited. S. 180-188. Abzurufen unter <https://archive.org/details/behaviorism032636mbp> (27.07.2015).

⁴ Siehe Kliewer, Heinz-Jürgen und Inge Pohl (Hg.): Lexikon Deutschdidaktik. Bd. 2. M-Z. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2006. S. 662.

⁵ Siehe Fakultät für Psychologie und Ursula Kastner-Koller u.a. (Hg.): Psychologie als Wissenschaft. Wien: WUV 2006. S. 21f.

spektive eingenommen und Erkenntnisse der kognitiven Psychologie sowie Problemlösetheorien werden in die Forschungen miteinbezogen.⁶ Aktuell wird besonders die Aneignung von Kompetenzen, wie sie auch in den Bildungsstandards formuliert sind, untersucht. Kompetenzen liefern Auskunft über die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, zielen auf die Reflexion von Einstellungen und Haltungen ab und äußern sich in konkreten Handlungen.⁷ Zu diesen zählen im Unterrichtsfach Deutsch beispielsweise die Kompetenzen, einen Text adressatengerecht zu verfassen oder diesen im Hinblick auf die Rechtschreibung zu berichtigen.⁸ Dieser angesprochene Wandel der Vorstellungen darüber, wie die Textproduktion abläuft, lässt sich anhand der Darstellung der Schreibprozessmodelle nachvollziehen.

Um den Revisionsprozess, auf den das Hauptaugenmerk in dieser Arbeit gelegt wird, als solchen in ausreichender Form nachvollziehen zu können, ist es notwendig, ihn als Teilkompetenz des Schreibens zu sehen. Deshalb stelle ich Ortwin Beisbarts Theorie zur Entwicklung der Schreibkompetenz vor, in der er die Prozesshaftigkeit der Kompetenzaneignung hervorhebt, die auch für die Revisionskompetenz gilt. In der Fachliteratur liegt keine einheitliche Definition eines Revisionsbegriffes vor. Darum werden einige unterschiedliche Ansichten erörtert. Die theoretischen Ausführungen beleuchte ich auch, indem ich einen Überblick über bereits getätigte empirische Forschungen im Bereich der Revision liefere, welche nicht als abgeschlossen betrachtet werden können, da die Entwicklung immer neuerer Medien (z.B. Tablets) Änderungen im Schreibprozess mit sich bringt, die noch nicht in ausreichender Art und Weise untersucht werden konnten.

Der Einzug des Computers in das Berufsleben, in private Haushalte und in Schulen stellt seit den letzten Jahrzehnten eine massive Veränderung im Schreibverhalten dar. Daher werden seitdem die Auswirkungen dieses ‚Neuen Mediums‘ auf den Schreib- und auch Revisionsprozess untersucht. Es lassen sich signifikante Unterschiede in der Art und Weise der Textproduktion und auch der Revision im Gegensatz zum handschriftlichen Verfassen von Texten festmachen. Diese bisherigen Erkenntnisse möchte ich anhand meiner empirischen Studie überprüfen, sodass ich meine eigene Untersuchung in das Forschungsfeld einordnen kann. Die bereits vorhandenen Forschungsergebnisse sind bedeutsam, weil sie die Individualität im Schreibprozess bestätigen und keine Korrelation zwischen der Anzahl der Revisionen und der

⁶ Siehe Girgensohn, Katrin und Nadja Sennewald (Hg.): Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. Darmstadt: WBG 2012. (=Einführungen Germanistik). S.11.

⁷ Siehe Ziener, Gerhard: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber: Kallmayer/Klett 2008. S. 23.

⁸ Siehe https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf (03.08.2013)

Qualität eines Textes festgestellt werden konnte. Im Hinblick darauf, dass das Ziel der Revisionsarbeit jedoch eine qualitative Verbesserung eines Textes ist, erscheint es notwendig, Strategien zu entwickeln, mit deren Hilfe Revisionsverfahren in den Unterricht eingebettet werden können. Außerdem gilt es zu veranschaulichen, welche Rolle Aspekte der Motivation beim Revidieren spielen. Vor allem der Einsatz ‚Neuer Medien‘, zu denen auch der Computer zu rechnen ist, wirkt motivationssteigernd. Forschungsergebnisse belegen außerdem, dass der Computer unter der Bedingung eines gezielten Einsatzes beispielsweise innerhalb des kommunikativen Schreibens im Deutschunterricht Vorteile im Bereich des Erwerbs von sozialer Kompetenz beitragen kann. Innerhalb einer solchen Unterrichtsform sind die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, über ihre Texte miteinander zu sprechen und konstruktive Kritik zu geben. Der Computer schafft als Medium die notwendige Distanz zum Geschriebenen, sodass ein Arbeitsumfeld geschaffen wird, das ein reflektives Arbeiten an Texten fördert. Es muss jedoch auch die Forschungssituation zur Zeit vor dem Computer näher betrachtet werden, um die Auswirkungen desselben auf den Revisionsprozess eruieren zu können.

2.1 Schreibprozessmodelle im Überblick unter besonderer Berücksichtigung des Revidierens

Bevor die einzelnen Modelle erklärt werden können, soll das Anliegen der Schreibforschung, den Ablauf von Schreibprozessen darzustellen, erörtert werden. Aus diesem Verständnis heraus sind die einzelnen Modelle zu betrachten. Die Schreibforschung beschäftigt sich im Zuge der Aufsatzdidaktik mit dem Schreibprozess. Darunter versteht man einen Vorgang, der mit einem Schreibimpuls beginnt, unterschiedlich viele Teilprozesse umfasst und mit einem Produkt endet, das von der Schreiberin oder dem Schreiber als vollendet betrachtet wird. Bei Schreibprozessen handelt es sich demnach um Denkprozesse, die eine Kontrolle durch die Schreiberin oder den Schreiber durchlaufen. Die einzelnen Teilprozesse finden nicht separat voneinander statt, sondern sind miteinander verknüpft, sodass es sich um einen rekursiven Vorgang handelt.⁹ Innerhalb der Schreibprozessforschung wurden unterschiedliche Untersuchungsmethoden entwickelt, um den Schreibprozess mitsamt seiner Teilprozesse zu analysieren und aus diesen Ergebnissen Modelle abzuleiten. Zu diesen Methoden zählt unter anderem das ‚Laute Denken‘. Es handelt sich hierbei um eine Methode, die die Probandinnen und Probanden dazu veranlasst, all ihre Gedanken während der Textproduktion auszusprechen. Alles,

⁹ Siehe Merz-Grötsch, Jasmin: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2000. (=Schreiben als System, Bd.1). S. 65.

was gesagt wird, wird protokolliert und anschließend analysiert. Eine weitere Möglichkeit, die Schritte der Textproduktion nachzuverfolgen, besteht darin, anhand des Computerprogramms „Keytrap“¹⁰, die Arbeits- und Denkschritte zu protokollieren. Es speichert alle Tastenbetätigungen ab.¹¹

Der Einsatz von unterschiedlichen Methoden ist durch die Historie und die Zugänge von verschiedenen Disziplinen erklärbar. Das Wissen über unterschiedliche Positionen im Laufe der Geschichte ist daher eine wichtige Voraussetzung dafür, den Schreibprozess so wie er heute gesehen wird, nämlich als komplexes System, zu begreifen. Aus diesem Grund wird ein chronologischer Überblick über relevante Modelle gegeben, die sich mit dem Ablauf des Schreibprozesses auseinandersetzen.

2.1.1 John Hayes und Linda Flower - A Cognitive Process Theory of Writing

Das Modell von John Hayes und Linda Flower entstammt den 1980er Jahren. Es wurde in den 1990er Jahren jedoch überarbeitet. Da das erste Modell die Basis für andere Schreibprozessmodelle darstellt, wird auch die ursprüngliche Form erläutert.

Hayes und Flower analysieren den Schreibprozess mit ihrer Forschergruppe als erste systematisch. Dazu nehmen sie empirische Methoden aus der Problemlöseforschung zu Hilfe. Sie gewinnen mit der Methode des ‚Lauten Denkens‘ ihre Daten und werten diese dann aus. Die Probandinnen und Probanden werden während des gesamten Schreibprozesses dazu angehalten, all ihr Tun und ihre Gedanken zu verbalisieren. Die Forschergruppe erhofft sich dadurch, einen Einblick in die einzelnen Teilprozesse der Textproduktion zu erhalten, was sonst der Introspektive vorbehalten bleibt. Nicht nur die empirische Methode übernehmen Hayes und Flower aus der Problemlöseforschung, sondern sie verstehen auch die Aufgabenstellung, einen Text zu verfassen, als kommunikatives Problem, das gelöst werden soll. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von epistemischem Schreiben. Bei der Lösung einer Arbeitsaufgabe, wie dem Verfassen eines Textes, ist Kreativität vonnöten. Demnach ist divergentes Denken erforderlich und es kann nicht von einer stufenweisen Aufeinanderfolge von Planung, Formulierung und Revision ausgegangen werden. Diese drei Prozesse überlappen einander.

¹⁰ In Microsoft Word beispielsweise lassen sich im Vergleich zu „Keytrap“ die hundert zuletzt getätigten Aktionen rückgängig und somit nachvollziehbar machen. Siehe: <http://office.microsoft.com/de-at/word-help/ruckgangigmachen-oder-wiederholen-einer-aktion-HP001216394.aspx> (16.06.2013)

¹¹ Siehe Merz-Grötsch (2000), S. 69.

Hayes und Flower führen außerdem den sogenannten Monitor ein. Bei diesem handelt es sich um ein Kontrollorgan für die drei Subprozesse, das bei der Umsetzung von der Idee im Kopf zum Schreibprodukt auf dem Papier behilflich ist. Es dient als strategisches Element, das den Wechsel von einem Subprozess zum nächsten koordiniert. Durch die Einführung eines übergeordneten Kontrollorgans erscheint der Schreibprozess als zielgerichtet. Die Ziele stehen nicht bereits zu Beginn der Textproduktion fest, sondern können sich während der Arbeit am Text ändern. Das bildet die Grundlage dafür, dass Revisionen notwendig sind. Im Modell von Hayes und Flower wird zwischen ungeplanten Revisionshandlungen und geplanter Revision unterschieden, wobei letztere wiederum neue Planungs- und Übersetzungstätigkeiten des Gedachten in Geschriebenes nach sich zieht.¹²

Kritik erfährt das Modell von mehreren Seiten. Otto Ludwig hebt fünf Prozesse, die für den Schreibprozess von Bedeutung sind, hervor. Diese sind motivationale, kognitive, sprachliche, motorische und redigierende.¹³ Hayes und Flower gehen jedoch auf motorische und motivationale Aspekte nicht ein. Alexander Winter weist darauf hin, dass es sich bei Hayes und Flowers Untersuchung um eine experimentelle Situation handelt. Die Probandinnen und Probanden erhielten explizit den Auftrag der Textüberarbeitung. Die Erteilung eines spezifischen Arbeitsauftrages erscheint allerdings bei einer Untersuchung als notwendig, um vergleichbare Untersuchungsergebnisse zu erhalten. Damit wird ein Text aber bereits im Hinblick auf Veränderung als Ziel bewertet. In einer nicht-experimentellen Schreibsituation wäre nicht ein Verändern das Ziel, sondern vorerst das Feststellen, ob und welche Unzulänglichkeiten vorhanden sind.¹⁴ Innerhalb der Untersuchung von Hayes und Flower wird durch den Auftrag der Textüberarbeitung außerdem von einem bereits schriftlich formulierten Text ausgegangen. Arne Wrobel stellt jedoch fest, dass eine enge Verbindung zwischen den Teilprozessen Revidieren und Formulieren besteht, wobei er anführt, dass auch Prätexte¹⁵ zu berücksichtigen sind.¹⁶ Damit verweist er auf die Rekursivität des Schreibprozesses. Diese wird auch von Sylvie Molitor-Lübbert betont. Sie merkt an, dass Lesen und Schreiben miteinander verknüpft

¹² Siehe Flower/Hayes (1981), S. 367-374. Abzurufen unter: <http://www.jstor.org/stable/356600> (10.06.2015)

¹³ Siehe Ludwig, Otto: Der Schreibprozess: Die Vorstellungen der Pädagogen. In: Günther, Klaus B. und Hartmut Günther (Hg.): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1983. S. 209.

¹⁴ Siehe Winter, Alexander: Metakognition beim Textproduzieren. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1992. (=Scripta Oral; 40). S. 123-124.

¹⁵ Bei Prätexten handelt es sich um Textentwürfe, die bei Formulierungsproblemen im Kopf geschehen und die noch nicht niedergeschrieben sind.

¹⁶ Siehe Wrobel, Arne: Schreiben und Formulieren. Prätext als Problemindikator und Lösung. In: Perrin, Daniel (Hg.): Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2003. S. 83.

sind. Der ständige Wechsel zwischen diesen beiden Operationen werde im vorliegenden Modell jedoch kaum betont, obwohl dies ein wichtiger Bestandteil des Schreibprozesses sei. Diese Rekursivität der Prozesse wird erst bei Bereiter und Scardamalia behandelt.¹⁷

1996 erweitert Hayes die ‚Cognitive Process Theory of Writing‘. Er bezieht weitere Faktoren mit ein, die am Schreibprozess beteiligt sind. Dazu zählen die Schreiberin oder der Schreiber und die Schreibumgebung. Auch neue Aspekte werden berücksichtigt, die in der ursprünglichen Fassung ausgeklammert wurden. Diese sind die Gedächtnisleistungen des Langzeitgedächtnisses, die Motivation, die kognitiven Prozesse der Routine, die Schreibwerkzeuge vor allem im Hinblick auf die Neuen Medien, die besonders neue Herangehensweisen an Revisionen ermöglichen sowie der Faktor des Ko-Aktanten, der das Schreiben als kooperatives Schreiben betrachtet.¹⁸ Aufgrund dieser Neuerungen erscheint das Modell weiterhin aktuell und gibt der Schreibforschung, Forschungsdesiderate betreffend, Impulse, beispielsweise die Frage nach dem Einfluss der Neuen Medien auf den Schreibprozess. Eben dieser wird in der folgenden empirischen Untersuchung nachgegangen.

2.1.2 Carl Bereiter und Marlene Scardamalia - The Psychology of Written Composition

Carl Bereiter und Marlene Scardamalia beziehen sich auf Hayes' und Flowers ursprüngliches Modell. Sie unterscheiden jedoch - Ende der 1980er Jahre - im Gegensatz zu ihren Vorgängern, zwei spezifische Wege der Textabfassung. Einerseits gibt es Schreiberinnen und Schreiber, die die Aufgaben in Form des ‚knowledge telling‘ bewältigen. Dieses besagt, dass das eigene Wissen wiedergegeben wird. Andererseits gibt es Schreiberinnen und Schreiber, die nach der Methode des ‚knowledge transforming‘ vorgehen. Das bedeutet, dass leserinnenbeziehungsweise leserorientiert gearbeitet wird. Die Schreiberinnen und Schreiber trainieren im zweiten Fall ihre Fertigkeiten, das Schreiben verläuft problemzentriert, strategisch und reflexiv. Die Qualität des Schreibproduktes hängt jedoch nicht damit zusammen, welcher

¹⁷ Siehe Molitor-Lübbert, Sylvie: Schreiben und Kognition. In: Antos, Gerd und Hans P. Krings (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1989. (=Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft; 48). S. 286.

¹⁸ Siehe Knapp, Karlfried und Gerd Antos u.a. (Hg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag 2004. S. 42-43.

Weg beschritten wird. Qualitativ hochwertige wie auch schlechtere Texte lassen sich in beiden Fällen finden.¹⁹

Wenn die Textproduktion nach dem ‚knowledge transforming‘-Prinzip vonstatten geht, wird Revision zu einer wichtigen Tätigkeit. Carl Bereiter und Marlene Scardamalia zufolge scheint es allerdings, dass intensive Revisionen von geübten Schreiberinnen und Schreibern durchgeführt werden. Anfängerinnen und Anfänger hingegen lesen eher Korrektur, was oberflächlichen Ausbesserungen entspricht. Bereiter und Scardamalia stellen fest, dass mit entsprechender Hilfestellung bereits Schülerinnen und Schüler der Volksschule tiefgreifendere Revisionen durchführen können.²⁰ Solche Revisionshandlungen werden getätigt, wenn eine Diskrepanz zwischen der mentalen Repräsentation der Textfassung und der vorliegenden Textfassung besteht.²¹ Martin Fix ergänzt, dass Schwierigkeiten mit Revisionen weitaus länger andauern als von Bereiter angenommen.²² Unklar erscheint hierbei jedoch, weshalb diese grundlegenden Schwierigkeiten länger bestehen. Es stellt sich die Frage, ob dabei entwicklungspsychologische Ursachen ausschlaggebend sind. Das Problem könnte auch darin liegen, dass die Vermittlung geeigneter Strategien unzureichend ist, aber auch andere Gründe könnten entscheidend sein. Der Schreibprozess verläuft individuell. Daher ist es naheliegend, dass auch die jeweiligen Probleme, die damit einhergehen, unterschiedliche sind. Anhand der empirischen Untersuchung können jedoch durch die Frage nach der persönlichen Einschätzung der Revisionskompetenz der Schülerinnen und Schüler mögliche Antworten auf die Fragen gesammelt werden.

2.1.3 Jürgen Baumann und Otto Ludwig - Schreibprozessmodell

Ebenfalls in Anlehnung an die Theorie Hayes’ und Flowers entwerfen Jürgen Baumann und Otto Ludwig ihr Modell im deutschsprachigen Raum in den 1980er Jahren.²³ Sie begreifen die Tätigkeit des Schreibens als einen Prozess, der aus Teilhandlungen besteht. Darunter fallen das Sammeln von Ideen, die Erstellung eines Entwurfes, das Verfassen der ersten Nieder-

¹⁹ Siehe Bereiter, Carl und Marlene Scardamalia: *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates 1987. S. 5-6.

²⁰ Siehe ebd. S. 22.

²¹ Siehe Fix, Martin: *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh 2008². (=StandardWissen Lehramt) . S. 38.

²² Siehe Fix, Martin: *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2000. S. 50.

²³ Siehe Schuster, Karl: *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2003¹⁰. S. 128.

schrift sowie die Revision. Sie stellen fest, dass jeder Schreibvorgang konkrete Eigenschaften der schreibenden Person voraussetzt und zwar motorische, sprachliche, kognitive sowie gewisse Kenntnisse in den Bereichen Erfahrungs- und Bücherwissen. Außerdem erkennen sie, dass verschiedene Faktoren Einfluss auf den Ablauf des Schreibprozesses haben. Darunter fallen der Schreibanlass, die Schreibabsicht sowie die Konstruktion einer Leserschaft.²⁴ Der letzte Punkt verlangt von den Verfasserinnen und Verfassern eines Textes, sich einen Leserkreis des Schreibproduktes vor Augen zu führen. Der Text muss diesem angepasst formuliert werden. Da sich bei jeder Textsorte und sogar innerhalb dieser Textsorte ein anderer potentieller Leserkreis ergeben wird, erfordert diese Tätigkeit ein besonderes Abstraktionsvermögen. Für einen Schreibvorgang sowie auch für die Revisionshandlungen werden also vielfältige Kenntnisse benötigt. Baumann und Ludwig gehen davon aus, dass Revisionshandlungen erst an vorliegenden Textentwürfen durchgeführt werden können. Prätextrevisionen werden von ihnen ausgeklammert. Um erfolgreich Revisionen durchführen zu können, sind drei Leistungen zentral. Erstens ist das Vermögen einer hohen Lesekompetenz wichtig, da nur so eine kritische Durchsicht möglich ist. Zweitens muss nach der Durchsicht das Gelesene evaluiert werden, um Abweichungen zwischen der Vorstellung vom Text und der Umsetzung eben dieser zu finden. In einem dritten Schritt können schließlich die Diskrepanzen revidiert werden, indem nach Alternativen gesucht wird.²⁵ Die dritte Handlung, das Formulieren von Alternativen, klassifizieren Baumann und Ludwig danach, wie tiefgreifend der Text verändert wird.²⁶ Um tiefgreifende Revisionshandlungen durchführen zu können, ist es notwendig, verschiedene Operationen zu beherrschen. Diese sind aber innerhalb des Schreibprozesses miteinander verknüpft und können nicht vollständig voneinander isoliert betrachtet werden. Die Reformulierung als einzelne Revisionshandlung ist eng mit der Planung des Texteschreibens verknüpft.²⁷ Mit der Betonung dieses Zusammenhangs wäre es jedoch sinnvoll, wie Cornelia Rau plädiert, Prätextrevisionen miteinzubeziehen. Diese können zwischen zwei Sätzen, zwischen Teilsätzen, Wörtern und auch innerhalb eines Wortes vorgenommen werden.²⁸

²⁴ Siehe Baumann, Jürgen und Otto Ludwig: Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: Schreiben – Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr 1985. (=Tübinger Beiträge zur Linguistik; 249). S. 254.

²⁵ Siehe ebd. S. 257-276.

²⁶ Daher unterscheiden sie zwischen Nachträgen, Korrekturen, Emendationen, Redigierungen und Reformulierungen. Die Bedeutung der Begriffe wird im Kapitel 2.5., S. 17-18. erläutert.

²⁷ Siehe Baumann/Ludwig (1985), S. 259-261. Auf die genaue Bedeutung der einzelnen Begriffe innerhalb der Klassifikation der Revisionshandlungen wird im Kapitel 2.5. ‚Kategorien von Revisionen‘ eingegangen.

²⁸ Siehe Rau, Cornelia: Revisionen beim Schreiben. Zur Bedeutung von Veränderungen in Textproduktionsprozessen. Tübingen: Max Niemeyer 1994. S. 80.

2.1.4 Christoph Jantzen - Textproduktionsmodell

Christoph Jantzen (ehemals Christoph Steinfeld) entwirft 1995 ein Textproduktionsmodell, wobei er das Schreiben als Kommunikationsform betrachtet und sich in seinen Ausführungen auf Markus Nussbaumers 1993 entwickeltes Modell zu einem kognitiven Textbegriff stützt.²⁹ In diesem wird Kohärenz als zentrale Eigenschaft eines Textes betont. Diese kann aber nur im Kopf der Sprachbenutzerinnen und Sprachbenutzer hergestellt werden.³⁰

Er ändert und erweitert Nussbaumers Modell folgendermaßen: Er unterscheidet den ‚Prätext‘ vom ‚Text auf dem Papier‘ und den ‚Text der Autorin‘ beziehungsweise den ‚Text des Autors‘ von dem ‚Rezipientinnentext‘ beziehungsweise ‚Rezipiententext‘. Zuerst gibt es etwas Rezipiertes. Das bringt die Autorin als Rezipientin oder den Autor als Rezipienten aufgrund eines vorhandenen Deutungsbedürfnisses dazu, unter Einbezug ihres beziehungsweise seines eigenen Wissens mehrere Prätexte im Kopf beziehungsweise auf dem Papier zu entwickeln. Befindet sich ein Text auf dem Papier, unterscheidet Jantzen zwischen ‚Autor‘ beziehungsweise ‚Autorin‘ und ‚Leser‘ beziehungsweise ‚Leserin‘, wobei der Text auf dem Papier das dazwischen liegende Medium darstellt. Innerhalb des Schreibprozesses kommt es zu einem Wechselspiel zwischen dem Prätext und dem Text auf dem Papier. Diese führt zu einem Bearbeitungskreislauf. Das bedeutet, dass der Text auf dem Papier solange als Textentwurf anzusehen ist, bis er nach den Editierungen für Leserinnen und Leser zugänglich gemacht wird. Diese sind dann wiederum in der Lage, den Text als äußeren Anstoß dafür zu nehmen, einen Prätext zu verfassen.

Nussbaumer beleuchtet nun im Speziellen die Schreibsituation in der Schule. Das Schreiben wird von der Lehrperson geprägt, denn sie ist es, die die Aufgabe stellt, sodass sich schulspezifische Textsorten entwickeln können, die außerhalb der Schule nicht relevant sind. Problematisch beim Schreiben in der Schule ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Prätexte nicht aus einem Deutungsbedürfnis heraus entwickeln, sondern weil die Aufgabenstellung vorgegeben ist. Außerdem herrscht in der Schule Zeitdruck, sodass der Text nicht erst zu einem Text auf dem Papier wird, wenn die Revisionsarbeit vonseiten der Schülerinnen und Schüler abgeschlossen wird. Vielmehr ist es so, dass von der Lehrkraft ein Zeitpunkt zur Veröffentlichung vorgegeben wird. Des Weiteren werden Eingriffe in den Text von der Lehr-

²⁹ Siehe Steinfeld, Christoph: Wie kommt der Text vom Kopf auf das Papier? Überlegungen zur Textproduktion in der Schule. In: Jakob Ossner (Hg.): OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Schriftaneignung und Schreiben. Oldenburg Mai 1995; 51. S. 133-147.

³⁰ Vgl. Nussbaumer (1993), S. 63-84.

kraft vorgenommen. Auch Beurteilungen finden statt, obwohl diese mit dem eigentlichen Schreibprozess nichts zu tun haben.³¹ Genau diese Problematiken können innerhalb der folgenden empirischen Untersuchung innerhalb dieser Diplomarbeit anhand der Aussagen der Schülerinnen und Schüler bestätigt werden. Hier besteht demnach Handlungsbedarf, an diesen bereits bekannten Schwierigkeiten zu arbeiten. Revisionsarbeit kann als komplexer Vorgang unter Zeitdruck kaum beziehungsweise nur bedingt zu erhöhter Qualität führen.

2.1.5 Hanspeter Ortner - Schreibstrategien des Textproduktionsprozesses

Hanspeter Ortner kritisiert an den bisherigen Schreibprozessmodellen, dass diese sich auf eine unzulässige Verallgemeinerung stützen. Innerhalb der Schreibforschung werde der Verhaltenstyp, bei dem die Schreiberin oder der Schreiber sich Ziele setzt und versucht, diese zu realisieren, zu Unrecht als Schreibverhaltenstyp schlechthin behandelt. Schreibprozesse verlaufen individuell und daher könne aus Ortners Sicht kein Modell des Schreibprozesses in Bezug auf ein Habitualverhalten entwickelt werden. Er plädiert dafür, durch die Erstellung von Ethogrammen Aussagen zum Produktionsprozess der Schreiberinnen und Schreiber zu tätigen, um Typen und Varianten zu unterscheiden. Basierend auf ‚verbal reports‘ von Schriftstellerinnen und Schriftstellern (Expertinnen und Experten) und Befragungen von Studentinnen und Studenten (Anfängerinnen und Anfängern) hat Hanspeter Ortner zehn Schreibstrategien des Produktionsprozesses unterschieden.³² Dabei handelt es sich um das (scheinbar) nicht-zerlegende Schreiben, einen Text zu einer Idee schreiben, Textversionen zu einer Idee schreiben, einen Text in Anlehnung an Korrekturen an Vorfassungen schreiben, planendes Schreiben, Vorgehensweise des Niederschreibens, schrittweises Schreiben, synkretisch-schrittweises Schreiben, Schreiben von Produktsegmenten und das Schreiben nach dem Puzzle-Prinzip.³³

Obwohl es sich beim Ortner’schen Modell nicht um ein Schreibprozessmodell im klassischen Sinn handelt, bei dem die Revisionskomponente gesondert ausgewiesen wird, ist sie den einzelnen Möglichkeiten zur Textproduktion inhärent. Beim nicht-zerlegenden Schreiben werden Revisionen sehr oberflächlich ausfallen, dennoch kann hier nicht allgemein davon ausgegangen werden, dass das Schreiben ohne jegliche Ausbesserungen vonstatten geht. Werden Text-

³¹ Siehe Steinfeld (1993), S. 133-147.

³² Siehe Ortner, Hanspeter: Schreiben und Denken. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 2000. (=Reihe Germanistische Linguistik; 214). S. 108-112.

³³ Siehe ebd. S. 356-564.

versionen zu einer Idee geschrieben, impliziert schon das Erarbeiten der unterschiedlichen Entwürfe, dass Revisionshandlungen durchgeführt werden. Auch beim planenden Schreiben wird es zu Revisionshandlungen kommen. Das Revidieren kann eine erneute Planung erfordern, sodass man sich in einen Zyklus von Planen und Revidieren begibt. Beim Schreiben nach dem Puzzle-Prinzip werden ebenfalls Revisionen zu beobachten sein, da auch die Stellung der einzelnen Passagen vertauscht werden kann. Interessant hierbei wäre zu untersuchen, ob es einen Zusammenhang zwischen der Anwendung einer bestimmten Schreibstrategie und getätigten Revisionshandlungen gibt. Hierzu möchte ich infolge meiner empirischen Untersuchung erste Überlegungen anstellen.

Ich teile die Ansicht Ortners, was die Individualität des Schreibprozesses betrifft. Allerdings möchte ich die Leistung der erstellten Schreibprozessmodelle nicht aberkennen. Vor allem im Feld Schule wäre es ohne den Versuch einer Verallgemeinerung des Schreibprozesses schwierig, Strategien zu entwickeln, die mit dem Schreiben in Zusammenhang stehen und anhand derer Übungen zu den einzelnen Prozessen während des Schreibens getätigt werden oder Kompetenzen erworben werden können.

2.2 Entwicklung der Schreib- und Revisionskompetenz

Weil sich die gegenwärtige Forschung mit dem Zusammenwirken unterschiedlicher Prozesse und der Entwicklung von Kompetenzen auseinandersetzt, muss die Entwicklung der Schreibkompetenz erläutert werden. Sie beginnt bereits im Vorschulalter, wenn die Kinder an den Umgang mit Stift auf Papier herangeführt werden. Diese Fertigkeit wird mit zunehmendem Alter immer weiter ausgebaut. Es geht in weiterer Folge nicht mehr um die motorischen Aktivitäten, die bereits vollständig verinnerlicht worden sind, sondern um psychische Komponenten, die mit Wissen über Orthografie, Grammatik und auch Textsortenwissen zusammenhängen.

Ortwin Beisbarts Modell zur Entwicklung der Schreibkompetenz wird der Komplexität des Schreibenlernens gerecht, weil er betont, dass der Erwerb der Schreibkompetenz eng mit dem Denken, Fühlen und Handeln verknüpft ist. Es handelt sich dabei um eine komplexe kognitive Leistung, denn die Schreibkompetenz verlangt von der Person, den eigenen Schreibprozess organisieren zu können, Sprachfähigkeit zu besitzen, über die Funktionalität von Mündlichkeit und Schriftlichkeit Bescheid zu wissen, kognitive Komponenten, um Lernschritte für das

Schreiben verschiedener Texte zu bewältigen sowie eine motivationale Basis, schreiben zu wollen. Bereits im Volksschulalter wird daran gearbeitet, Schreibroutinen zu entwickeln, die eine Erleichterung bewirken sollen. Bis zum achten Lebensjahr können im Bereich der Motorik und Orthografie Routinen ausgebildet werden. Routinen wie das Wissen darüber, wie die Einleitung eines Märchens formuliert wird, dienen der Entlastung. Wenn eine Handlung zur Routine wird, bedeutet das, dass sie bereits internalisiert ist. Darauf aufbauend finden weitere Entwicklungen statt. Diese betreffen Textmuster.³⁴

Michael Becker-Mrotzek und Ingrid Böttcher vermitteln ein Bild von eben solchen Entwicklungen. Es lässt sich mit den im Lehrplan gestellten Anforderungen in Einklang bringen.³⁵ Sie unterscheiden vier Entwicklungsphasen in Bezug auf den Erwerb der Textproduktionskompetenz, von den ersten Schreibversuchen über die Orientierung am Erlebten sowie die Orientierung an der Sache und der Leserin beziehungsweise dem Leser bis hin zur literalen Orientierung. Zu Beginn erscheint das Schreiben eher assoziativ und wenig geplant, während mit zunehmendem Alter die Planungs- und Überarbeitungsvorgänge zunehmen.³⁶

Die Revisionskompetenz stellt einen Teilbereich der Schreibkompetenz dar, weshalb sie nicht losgelöst von dieser betrachtet werden kann. Die Fähigkeit zu revidieren wird jedoch im Gegensatz zur Schreibkompetenz nicht bereits im Vorschulalter erworben, sondern setzt erst in einem späteren Stadium ein, wenn bereits ausreichendes Wissen über die Struktur der Sprache vorhanden ist. Die Revisionskompetenz kann sich demnach erst entwickeln, wenn sich ausreichend Routinen, beispielsweise in punkto Orthografie, herausgebildet haben. Betrachtet man das Modell von Becker-Mrotzek und Böttcher, ist anzunehmen, dass der Prozess des Revidierens erst in der zweiten Entwicklungsphase³⁷ zum Tragen kommt. Die schreibende Person muss bereits dazu in der Lage sein, Wissen, das sie beispielsweise über Orthografie besitzt, umzusetzen.³⁸ In dieser Phase kann man jedoch noch keine umfassenden Überarbeitungen erwarten, denn hierfür werden verschiedene Kompetenzen und Strategien benötigt, die es mit zunehmendem (Schreib-)Alter zu erwerben gilt.

³⁴ Siehe Beisbart, Ortwin und Dieter Marenbach: Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch. Donauwörth: Auer Verlag 2003. S. 59-64.

³⁵ Vgl. www.gemeinsamlernen.at (17.05.2013)

³⁶ Siehe Becker-Mrotzek, Michael: Planungs- und Überarbeitungskompetenz entwickeln. In: Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Innsbruck, Wien u.a.: Studienverlag 2007. Heft 1, 2007. 31. Jahrgang. S. 27.

³⁷ Siehe Kapitel 2.3., S. 11

³⁸ Siehe Becker-Mrotzek(2007), S. 27.

Innerhalb der Bildungsstandards, die derzeit für die vierte, achte und an berufsbildenden Schulen für die dreizehnte Schulstufe vorliegen, sind zu erwerbende Kompetenzen formuliert. Es ist vorgesehen, dass im Bereich ‚Texte überarbeiten‘ im Deutschunterricht die folgenden Fertigkeiten erworben werden: Schülerinnen und Schüler sollen dazu in der Lage sein, sowohl ihre eigenen als auch fremde Texte inhaltlich, sprachlich, orthografisch und im Hinblick auf die Textsorte zu optimieren, wobei vorgesehen ist, dass Kriterien zur Überarbeitung vorliegen.³⁹ Es ist davon auszugehen, dass erwartet wird, dass diese Kompetenzen mit zunehmendem (Schreib-)Alter verbessert werden und dass die Kriteriengeleitetheit mit zunehmendem (Schreib-)Alter abnehmen soll. Aus diesem Grund obliegt es der Schule als Übungsraum und lehrende Instanz, den Schülerinnen und Schülern solche Werkzeuge zur Verfügung zu stellen, mithilfe derer die anfänglichen Schreibnovizinnen und Schreibnovizen zu fortgeschrittenen Schreiberinnen und Schreibern werden. So soll professionelles Schreiben möglich werden.

³⁹ Siehe https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf (06.06.2013)

3 Konzepte von Revisionen

Baurmann stellt fest, dass im Bereich der Schreibforschung ein starker Fokus auf den Bereich der Revision gelegt worden ist, sodass sich daraus ein eigener Forschungszweig entwickelt hat, die Revisionsforschung.⁴⁰

Es wird ein Überblick über bereits getätigte Untersuchungen aus dem Bereich der Revisionsforschung gegeben, der die Ausgangslage für meine eigene empirische Untersuchung bildet. Damit man Aussagen über den Ablauf der Textproduktion tätigen kann, müssen in der Schreibforschung, aufgrund der Individualität des Schreibvorgangs, Fallstudien gemacht werden.

Fallstudien an geübten Schreibern, die während der Textproduktion mündlich permanent darüber berichten sollten, worüber sie gerade nachdachten [...] zeigten, dass Schreiben ein rekursiver Prozess ist, bei dem eine Phase der Planung von einer Phase des Übersetzens und diese wiederum von einer Phase des Überarbeitens abgelöst wird.⁴¹

Diese verschiedenen Phasen lassen sich jeweils noch weiter gliedern. Durchführungen von Überarbeitungen können zu jedem Zeitpunkt des Texteschreibens einsetzen, wobei die Methode des ‚Lauten Denkens‘ es erlaubt, Einblick in Teile des Schreibprozesses zu erhalten, die sonst lediglich der persönlichen Wahrnehmung des Individuums vorbehalten sind.⁴² Das Überarbeiten erscheint als permanenter Begleiter während des gesamten Prozesses und zwar auch, wenn es von der Lehrkraft nicht ausdrücklich als Aufgabe formuliert wird und die Bedingungen für ein prozessorientiertes Schreiben nicht besonders günstig sind. Dies konnte in einem Forschungsprojekt von Christoph Jantzen und Mechthild Dehn im Jahr 2001 beobachtet werden. Revisionen bleiben jedoch der Lehrkraft oftmals durch Löschungen oder Arbeit mit dem Radiergummi sowie anderen Instrumenten, die ein Retuschieren ermöglichen, verborgen. Deshalb könnte das Bild entstehen, dass ein Text nicht überarbeitet worden ist.⁴³ Dieser Trugschluss kann zustande kommen, wenn Schülerinnen oder Schüler eine Reinschrift vorlegen, ohne vorherige Textfassungen zu zeigen.

⁴⁰ Siehe Baurmann, : Jürgen Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett 2006². S. 89.

⁴¹ Günther, Udo: Texte planen – Texte produzieren. Kognitive Prozesse der schriftlichen Textproduktion. Opladen: Westdeutscher Verlag 1993. S. 15.

⁴² Siehe ebd. S. 50.

⁴³ Siehe Jantzen, Christoph : Überarbeiten als Lernform – Überarbeiten als Textform. Empirisch begründete Konkretisierungen eines Konzepts. In: Pohl, Thorsten und Torsten Steinhoff (Hg.): Textformen als Lernformen.. Duisburg: Gilles & Francke 2010. (=Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik; Reihe A). S. 143.

Da Veränderungen an einem Text bereits während des Planungsprozesses stattfinden, weil „immer wieder neues Wissen aktiviert, verworfen, ausgewählt und linearisiert“⁴⁴ wird, sollte auch dieser Teilaspekt genauer erforscht werden. Dennoch ist eine Untersuchung von Prätextrevisionen mit methodischen Problemen verbunden, denn bei der Übersetzung des Gedachten mittels lautem Denken kann es bereits zu Änderungen kommen. Außerdem sind dem Individuum nicht alle Aktionen bewusst, die während des Schreibens durchgeführt werden. Sicher lassen sich Martin Fix zufolge in Bezug auf das Texteschreiben beispielsweise quantitative Aussagen über die Anzahl der Überarbeitungsdurchgänge machen.⁴⁵ Faigley und Witte kommen jedoch zu dem Ergebnis, dass die Anzahl von Revisionen keine Rückschlüsse auf die Qualität des Textes zulässt. Gerade Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger revidieren nicht immer erfolgreich, sodass es zu keiner Verbesserung des Textes kommen muss. Fortgeschrittene Schreiberinnen und Schreiber revidieren insgesamt gesehen weniger als Anfängerinnen und Anfänger. Doch die Revisionen, die erfahrene Schreiberinnen und Schreiber tätigen, sind eher tiefenstrukturell und führen so vermehrt zu einer höheren Qualität des Textes. Außerdem setzt die Revisionsarbeit von Schreibexpertinnen und Schreibexperten bereits in der Planungsphase an. Somit kann ein Zusammenhang zwischen der Revisionskompetenz und der Fähigkeit der Planung, die mit einer größeren Distanz zum Text einhergeht, hergestellt werden.⁴⁶

In Fix' Untersuchung zum Revisionsverhalten von Schülerinnen und Schülern der achten Schulstufe werden oben genannte Ergebnisse bestätigt. Er stellt außerdem fest, dass Schreibberatung eine positive Haltung gegenüber dem Überarbeiten bewirkt. Der Schwerpunkt der Überarbeitungen liege aber auf Oberflächenkorrekturen sowie Änderungen die Textsortennorm betreffend.⁴⁷ Er stellt des Weiteren fest, dass Überarbeitungen selten getätigt werden. Verbesserungen, die nach der Bewertung stattfinden, herrschen vor. Für die Schülerinnen und Schüler bedeutet Überarbeiten das Durchführen von Korrekturen in den Bereichen Rechtschreibung und Grammatik.⁴⁸ Revisionen spielen demnach im Schreibprozess nicht immer eine zentrale Rolle; oftmals werden keine Revisionen durchgeführt oder nur oberflächliche.

⁴⁴ Günther (1993), S. 78.

⁴⁵ Siehe Fix (2008²), S. 134.

⁴⁶ Siehe Faigley, Lester und Stephen Witte: Analyzing Revision. In: College Composition and Communication. Volume 32, Number 4, December 1981. S. 411. Abzurufen unter: <http://links.jstor.org/sici?sici=0010-096X%28198112%2932%3A4%3C400%3AAR%3E2.0.CO%3B2-Y> (01.08.2013)

⁴⁷ Siehe Fix (2000), S. 68-70.

⁴⁸ Siehe Fix (2008²), S. 164.

Baurmann und Meyer können 1985 zeigen,⁴⁹ dass Revisionshandlungen altersabhängig sind. So führen neun- und zehnjährige Kinder vorwiegend Nachträge und Korrekturen aus. Eine wichtige Feststellung bezieht sich deshalb auf die Unterscheidung zwischen ungeübten und geübten Schreiberinnen und Schreibern. Diese besagt, dass erstere eher ausschließlich oberflächliche Textänderungen durchführen. Das Vermitteln und Üben von Revisionsstrategien führt zu einer Verbesserung des Revisionsverhaltens und auch der Textqualität. Die Novizinnen und Novizen haben außerdem größere Probleme beim Überarbeiten eigener Texte, da sie in selbst verfassten Texten Widersprüchlichkeiten etc. weniger häufig entdecken als in fremden Texten. Geübte Schreiberinnen und Schreiber führen hingegen quantitativ mehr Revisionen durch.

3.1 Kategorien von Revisionen

Die Revisionshandlungen sollen einer der zwei großen Kategorien der Lexik oder Semantik zugeordnet werden können. Weitere Untergruppen dieser beiden Kategorien können erstellt werden, um die Teilhandlungen genauer zu spezifizieren und herausfinden zu können, welche Revisionshandlungen überwiegend getätigt werden. Hier soll daher ein Überblick über bestehende Kategorien von Revisionen gegeben werden. Dies erscheint wichtig, da innerhalb der Literatur keine einheitliche Klassifikation von Revisionshandlungen vorliegt. Durch die Sammlung unterschiedlicher Kategorien kann ein möglichst großer Pool an revidierenden Tätigkeiten dargestellt werden. An diese Kategorien kann in weiterer Folge innerhalb der empirischen Untersuchung in dieser Arbeit angeknüpft werden.

Das Revidieren als Tätigkeit und als Prozess findet auf unterschiedlichen Ebenen statt. Je nach (Schreib-)Alter, Motivation, Textsorte etc. variiert die Intensität des Überarbeitens, was auch die Textarbeit auf unterschiedlichen Ebenen miteinschließt. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, abzuklären, was unter Revision verstanden wird und die Kategorien von Revisionen zu beschreiben, die in der Literatur behandelt werden.

Eine allgemeine Beschreibung des Begriffes ‚Revidieren‘ benennt zwar Teilhandlungen dieses Prozesses, beschränkt sich jedoch auf bereits geschriebenen Text und klammert somit Prätextrevisionen aus. Cornelia Rau weist auf diese Unzulänglichkeit hin:

⁴⁹ Dieses Ergebnis lässt sich auch auf die heutige Zeit beziehen, wie man der empirischen Untersuchung im Kapitel 4. entnehmen kann.

Alltagssprachlich bezieht sich der Begriff des ‚Revidierens‘ beim Schreiben auf diejenige Handlung, die an bereits Niedergeschriebenem vorgenommen wird. Dabei lassen sich Hinzufügungen, Streichungen und Ersetzungen von Textelementen differenzieren. Auch in der bisher vorliegenden Literatur finden sich Ansätze, die eine Definition des Gegenstandes ausschließlich auf das Verändern eines manifesten Textes beschränken.⁵⁰

Donald Morison Murray bezeichnet 1978 Schreiben als an sich revidierend, indem er drei Phasen des Schreibprozesses unterscheidet und zwar ‚prewriting‘, ‚writing‘ und ‚rewriting‘.⁵¹ Die Revisionstätigkeit ist demnach fixer Bestandteil beim Texte verfassen: „Rewriting is reconsideration of subject, form, and audience. It is researching, rethinking, redesigning, rewriting—and finally, lineby-line editing, the demanding, satisfying process of making each word right.“⁵²

Nancy Sommers Studie über das Revisionsverhalten von Schülerinnen und Schülern zeigt, dass Revision kein Terminus ist, der von ungeübten Schreiberinnen und Schreibern selbst verwendet wird. Es ist ein Begriff, der von den Lehrerinnen und Lehrern stammt. Bei den folgenden von den Probandinnen und Probanden erwähnten Tätigkeiten finden sich jedoch solche, die Revisionen darstellen. Nancy Sommer zufolge werden sie folgendermaßen benannt: scratch out and do over again, reviewing, redoing, marking out und slashing and throwing out.⁵³ Diese Änderungen beschränken sich großteils auf die Lexik, semantische Revisionen sind ausgeklammert. Geübtere Schreiberinnen und Schreiber hingegen beschreiben ihre Tätigkeiten eher mit den Begriffen revising und rewriting. Nancy Sommers beschreibt Revisionen als Folge von Änderungen der Textkomposition.⁵⁴ Die Ausbesserungen werden kontinuierlich während der Arbeit getätigt. Damit wird deutlich, dass Revidieren keine Tätigkeit ist, die in sich geschlossen nach der Textproduktion auftritt.⁵⁵ Als problematisch erweist es

⁵⁰ Rau, Cornelia : Revisionen beim Schreiben. In: Kohrt, Manfred und Arne Wrobel (Hg.): Schreibprozesse – Schreibprodukte. Festschrift für Gisbert Keseling. Hildesheim und Zürich u.a.: Georg Olms Verlag 1992. S. 303.

⁵¹ Siehe Newkirk, Thomas und Lisa C. Miller (Hg.): The essential Don Murray : lessons from America’s greatest writing teacher. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers Inc. 2009. S. 3. Abzurufen unter: http://www.heinemann.com/shared/onlineresources/0600/web%20sample_Murray.pdf (10.07.2013)

⁵² ebd. S. 3.

⁵³ Sommers, Nancy: Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. In: National Council of Teachers of English (Hg.): College Composition and Communication. Champaign. Vol. 31, No. 4, Dec. 1980. S. 380-381.

⁵⁴ Siehe ebd. S. 380-385.

⁵⁵ Siehe Wrobel, Arne: Revisionen und Formulierungsprozeß. In: Kohrt, Manfred und Arne Wrobel (Hg.): Schreibprozesse – Schreibprodukte. Festschrift für Gisbert Keseling. Hildesheim und Zürich u.a.: Georg Olms Verlag 1992. S. 361-362.

sich, wenn man die Definition von Revisionen auf vorliegende Texte beschränkt, wie es Baumann und Ludwig tun:

Unter Revisionen verstehen wir [Baumann und Ludwig] alle Veränderungen, die der Schreibende an den Schriftäußerungen vornimmt, und zwar von dem Zeitpunkt an, ab dem eine solche Äußerung auf der Schreibunterlage erscheint, bis zu dem Zeitpunkt, an dem der Schreibende die Schriftäußerung als fertigen Text aus der Hand gibt. Zu den Revisionen zählen also sowohl kleinere Korrekturen, die der Schreibende beim Vorgang des Schreibens vornimmt, als auch umfangreiche Veränderungen am Text als ganzen, dagegen nicht die Veränderungen, die noch im Kopf des Schreibenden vorgenommen werden, ohne auf dem Papier in Erscheinung getreten zu sein. Wir haben den Ausdruck ‚Revision‘ gewählt, weil er sich in der angelsächsischen Literatur inzwischen eingebürgert hat (eng. revision).⁵⁶

Dadurch verkennen Baumann und Ludwig die Leistungen von Änderungen, Umarbeitungen etc., die bereits vor der Texterstellung erbracht werden. Außerdem lässt sich eine solche Einschränkung gerade beim Arbeiten am Computer kritisieren, da durch Löschungen, die für das Auge nicht mehr sichtbar sind, eine Kategorie von Prätextrevisionen vorgetäuscht wird. Unter Ausklammerung der Prätextrevisionen kategorisieren Ludwig und Baumann Tätigkeiten, die Revisionen darstellen, folgendermaßen: Nachträge sind Korrekturen, die das Schriftbild betreffen, beispielsweise das Ergänzen von Buchstaben oder Streichen zweifach geschriebener Wörter. Die eigentlichen Korrekturen sind Veränderungen an Schriftäußerungen, nämlich im Bereich der Zeichensetzung, der Orthografie, Syntax und Semantik, die obligatorischer Art sind, weil eine sprachliche Norm verletzt worden ist. Verbesserungen, sogenannte Emendationen, betreffen stilistische Korrekturen und äußern sich unter anderem in Veränderungen der Wortwahl sowie der Satzverbindungen. Von Umsetzungen beziehungsweise Redigierungen wird gesprochen, wenn die Organisation des Textentwurfs bearbeitet wird. Reformulierungen sind Veränderungen von Textpassagen.⁵⁷

Gisbert Keseling meint zu Reformulierungen, dass Erstformulierungen nicht stets auf Anhieb gelingen, sodass sie nochmals überdacht werden müssen. In einem solchen Fall besteht die Möglichkeit, eine Formulierung zu verwerfen und eine andere, alternative Formulierung zu suchen oder die bestehende Formulierung teilweise zu ändern.⁵⁸ Er definiert außerdem den Unterschied zwischen einer Umformulierung und einer Neuformulierung. „Die Produktion des U[mformulierungs]-Ausdrucks besteht in erster Linie aus syntaktischen, semantischen

⁵⁶ Baumann/Ludwig (1985), S. 256.

⁵⁷ Siehe ebd. S. 259.

⁵⁸ Siehe Keseling, Gisbert: Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 254-255.

und textuellen Operationen an dem bereits vorhandenen Textsegment, während bei der Neuformulierung der sprachliche Ausdruck überhaupt erst gefunden werden muss.“⁵⁹

Christoph Sauer definiert die Begriffe Umformung, Umwandlung und Umgestaltung näher. Mit Umformung ist gemeint, dass spezifische Formen gefunden werden müssen, die dem Medium optimal entsprechen. Das Umformulieren ist ein Teil der Umformung, denn die Akzeptanz von Formulierungen ändert sich in der neuen Fassung. Der Begriff der Umwandlung bezieht sich ihm zufolge vorwiegend auf inhaltlich-strukturelle Gegebenheiten. In der Umgestaltung werden Wahrnehmungsprozesse ernst genommen. Das lesende Verarbeiten und die Notwendigkeit des Sequenzierens müssten laut Sauer aufeinander abgestimmt werden. Dies solle auf allen Ebenen des Textes geschehen – einzelne Absätze sowie Abschnitte sollen bearbeitet werden.⁶⁰

Uwe Wirth merkt an, dass das Streichen beziehungsweise Löschen ebenfalls als Überarbeitung betrachtet werden kann.⁶¹ Er unterscheidet außerdem zwischen Sofortstreichungen, die während des Schreibens im Eifer getätigt werden und Spätsstreichungen, die strategischer durchgeführt werden.⁶²

Auch Winter betrachtet Streichungen als Teil des Änderungsprozesses. Er fasst allerdings alle Handlungen, die den Text beeinflussen, unter dem Begriff des Formulierens zusammen. Dieses beginnt also zeitgleich mit der Textproduktion. Es umfasst das Erweitern des Textes um neue Inhalte, wobei auch das Ändern von Text in Form von Ersetzen und Ergänzen sowie das Löschen von Text unter diese Kategorie zusammengefasst werden. Letzteres ist als Sonderform der Ersetzung zu verstehen, indem der Text durch nichts ersetzt wird. Winter erkennt Lesen als wichtigen Teil der Überarbeitungstätigkeit an, der vor allem wichtig ist, um die Repräsentation des eigenen Textes zu verbessern. Nicht alle formulierten Passagen sind der Schreiberin oder dem Schreiber ausreichend präsent, um sie evaluieren zu können. Daher wird die Rezeption des Verfassten notwendig.⁶³

⁵⁹ Keseling, Gisbert: Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1993. (=Reihe Germanistische Linguistik; 141). S. 126.

⁶⁰ Sauer, Christoph: Umformung, Umwandlung, Umgestaltung: Die Bearbeitung und Optimierung von Texten als „Sehflächen“. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine und Georg Weidacher (Hg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2007. (=Europäische Studien zur Textlinguistik; 4). S. 153-154.

⁶¹ Siehe Wirth, Uwe: Logik der Streichung. In: Gisi, Lucas Mario und Hubert Thüring u.a. (Hg.): Schreiben und Streichen. Zu einem Moment produktiver Negativität. Göttingen: Wallstein Verlag 2011 und Zürich: Chronos Verlag 2011 (=Beide Seiten. Autoren und Wissenschaftler im Gespräch. Bd. 2). S. 23.

⁶² Siehe ebd. S. 32.

⁶³ Siehe Winter (1992), S. 44-45.

Louise Michelle Rosenblatt betont, dass nicht nur die Rezipientin oder der Rezipient für das Lesen des Textes eine wichtige Rolle spielen, sondern dass das Lesen von der Verfasserin oder dem Verfasser eines Schriftstücks ebenfalls von Bedeutung ist. Sie trifft eine Unterscheidung zwischen ‚Autorenlesen I‘ und ‚Autorenlesen II‘. Unter ‚Autorenlesen I‘ wird das Lesen mit den Augen der Schreiberin oder des Schreibers verstanden. Es ist Teil der Textkomposition und führt zum Feststellen von Unzulänglichkeiten und somit kann es auch schon in den anfänglichen Phasen der Textproduktion Revisionen nach sich ziehen. Unter ‚Autorenlesen II‘ wird das Lesen aus der Sicht der Leserin oder des Lesers verstanden. Hier wird eine doppelte Leistung erbracht. Es muss eruiert werden, wie andere mögliche Leserinnen und Leser den Text rezipieren könnten und gleichzeitig wird überprüft, inwieweit das mit der eigenen Vorstellung von dem Text übereinstimmt.⁶⁴

Einer Fallstudie von Bridwell-Bowls u.a. zufolge lassen sich Textrevisionen folgendermaßen unterteilen:

From our analysis of the keystroke record, we were able to compute average times spent in various „operations“ during composing: pausing, producing text (text production), producing performing other operations (scroll combinations), and revising units, at least at the word level (revising combinations text slowly with pauses interspersed (text-pause), producing text and editing (text-edit), primarily editing (editing combinations), scrolling – or reading „screenfuls“ of text – while).⁶⁵

Eine weitere Unterteilung kann in konzeptionelle Revisionen, die das gesamte Text- beziehungsweise Satzschema betreffen, und sequentielle Revisionen, die innerhalb von vorliegenden Textmustern erfolgen, geschehen.⁶⁶ Lester Faigley und Stephen Witte treffen eine ähnliche Unterscheidung. Sie differenzieren Revisionen, die eine Bedeutungsänderung im Text bewirken und somit tiefgreifend sind von solchen, die oberflächlicher Natur sind, das heißt nicht sinnverändernd.⁶⁷

⁶⁴ Siehe Rosenblatt, Louise Michelle: Center for the Study of Reading. A Reading Research and Education Center Report. Technical Report No. 416. Writing and reading. The transactional theory. University of Illinois at Urbana-Champaign 1988. S. 9f.

⁶⁵ Bridwell-Bowles, Lillian und Parker Johnson u.a.: Composing and Computers: Case Studies of Experienced Writers. In: Matsuhashi, Ann (Hg.): Writing in real time. Modelling Production Process. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation 1987. (= Writing Research. Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing). S.97.

⁶⁶ Siehe Fix (2008²), S. 165.

⁶⁷ Siehe Faigley/ Witte (1981) S. 401-402. Abzurufen unter:
http://www.jstor.org/stable/356602?seq=1#page_scan_tab_contents (10.06.2015).

Aufgrund der Fülle der Kategorien von Revisionen können die einzelnen Klassifikationssysteme nicht voneinander getrennt betrachtet werden. Vielmehr müssen sie als einander ergänzend angesehen werden. Indem möglichst viele Revisionshandlungen benannt werden, kann bereits Schreibnovizinnen und Schreibnovizen die Fähigkeit, Revisionen durchzuführen, zugesprochen werden. Diese Kompetenz wird mit zunehmendem Schreibalter verfeinert, indem auch Revisionsstrategien, die tiefgreifende Änderungen am Text nach sich ziehen, erlernt werden. Die Institution Schule kann hierbei eine unterstützende Funktion einnehmen, ein Umfeld zu schaffen, in dem diese Kompetenz trainiert werden kann.

3.2 Die Vermittlung von Revisionsstrategien im Unterricht

Hier soll in Bezug auf die Handlungskomponente und in Anlehnung an die Forschungsergebnisse darauf eingegangen werden, wie Revisionsstrategien im Unterricht vermittelt werden können.

Dies erscheint notwendig, da es Martin Fix zufolge „den Lernenden an Wissen über exekutive Prozesse des Strukturierens, Formulierens und Revidierens, das zur Bewältigung des Problemlöseprozesses erforderlich wäre“, ⁶⁸ fehlt. Anzumerken ist hierbei, dass die Vermittlung von Strategien lediglich unter der Voraussetzung eines entsprechenden Menschenbildes, in dem Lernen nicht als abgeschlossen betrachtet wird, sinnvoll ist. Feilke betrachtet die getätigten Revisionen als oberflächlich und schreibt dies der Kultur zu. Er spricht hier treffend von Überarbeitung anstatt von Revision, denn Revision lässt tiefgreifendere Veränderungen erwarten. Obwohl Feilke annimmt, dass diese oberflächliche Herangehensweise kulturbedingt ist, geht er nicht davon aus, dass die Schreib- und auch Überarbeitungskompetenzen ausschließlich auf äußere Faktoren wie Anlagen durch Vererbung oder Alter zurückzuführen sind. Er ist der Ansicht, der ich mich anschließe, dass diese Kompetenzen durch unterrichtliche Unterstützung vertieft werden können. Überarbeiten ist demnach ein Teil des lebenslangen Lehr- und Lernprozesses. ⁶⁹

Diese Betrachtungsweise teilen Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff, indem sie Schreiben als ‚Medium und Gegenstand des Lernens‘ betrachten. Hierbei verweisen sie auf die epistemi-

⁶⁸ Fix (2000), S. 43.

⁶⁹ Siehe Feilke, Helmuth: Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozeßorientierter Schreibfähigkeiten. In: Diskussion Deutsch, Heft 129, S. 34. Abzurufen unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6174/> (28.07.2015).

schen Möglichkeiten des Schreibens. Sie verstehen die Realisierungsvarianten eines verschriftlichten Textes als eigenständige Textformen. Damit sind alle Textprodukte vorläufige, die jederzeit überarbeitet werden können. Die Kompetenz zur Überarbeitung im Sinn von ‚Schreiben als Lernen‘ wird von der Schreiberin oder dem Schreiber in einem Entwicklungsprozess erworben.⁷⁰ Aus diesem Grund soll der Unterricht die Möglichkeit bieten, die Kompetenzen im Bereich der Revision zu vertiefen.

Das Verfassen eines Textes in einem prozess- oder kompetenzorientierten Deutschunterricht erfolgt in mehreren Schritten und soll den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit bieten, die Erstfassungen der Texte immer wieder zu reflektieren und zu überarbeiten, bis eine Endfassung entsteht.⁷¹ Unter prozessorientiertem Schreiben ist „ein schreibdidaktisches Verfahren, das durch eine Orientierung an Teilhandlungen des Textproduzierens im Lernbereich Schriftlicher Sprachgebrauch auf kognitiv und metakognitiv, kommunikativ und metakommunikativ, sprachproduktiv, -rezeptiv und -reflexiv determinierte Formulierungs- und Textqualitäten zielt“, ⁷² zu verstehen.

Auch in einem Unterricht, der am Erwerb von Kompetenzen orientiert ist, können die folgenden Strategien sinnvoll eingesetzt werden. Als Grundlegung der motivationalen Basis eines Schreibvorhabens kann es nützlich sein, Anleitungen und Übungen für die gesamte Zahl der Schülerinnen und Schüler bereitzustellen. Auch zu Zwecken der Wiederholung eignet sich ein solches Verfahren, da einzelne Ebenen der Revision behandelt werden können. Gerade ungeübten Schreiberinnen und Schreibern kann die Orientierung zur Gestaltung der Überarbeitung von Texten fehlen. Doch diese allgemeinen Vermittlungsstrategien sind nicht dazu in der Lage, auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schreiberinnen und Schreiber einzugehen. Es gibt viele unterschiedliche Möglichkeiten, wie bei einer Überarbeitung vorgegangen werden kann; sie sollen auf die Schreiberinnen und Schreiber und deren Textentwürfe abgestimmt werden. Nicht jede Schreiberin und nicht jeder Schreiber arbeitet gleich, daher müssen auch unterschiedliche Revisionsstrategien zum Einsatz kommen.⁷³

⁷⁰ Siehe Pohl, Thorsten und Torsten Steinhoff: Textformen als Lernformen. In: Pohl Thorsten und Torsten Steinhoff (Hg.): Textformen als Lernformen.. Duisburg: Gilles und Francke Verlag 2010. (=Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A.) S. 12-20.

⁷¹ Siehe Magazin in: Esterl, Ursula (Hg.): Kultur des Schreibens. ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Innsbruck und Wien u.a.: Studienverlag 2007. Heft 1, 200., 31. Jahrgang. S. 137.

⁷² Kliewer/Pohl (2006), S. 611.

⁷³ Siehe Fix (2008²), S. 132-133.

Wie bereits erwähnt, unterscheidet Ortner zwischen verschiedenen Schreibstrategien. Er beschreibt zwei Typen von Schreiberinnen und Schreibern. Der erste ist der aktivitätszerlegende Schreibtyp. Seine Strategie ist, eine oder mehrere Textversionen zu erstellen und diese mehrmals zu überarbeiten.⁷⁴ Der zweite ist der produktzerlegende Schreibertyp. Er verfolgt entweder die Strategie, Pausen im linearen Schreiben einzulegen oder er versucht sich im non-linearen Schreiben. Mit dem nicht linearen Schreiben ist gemeint, dass Textteile⁷⁵ verfasst werden, wobei der Standort des Textteils noch nicht feststehen muss.⁷⁶

Um diese individuellen Eigenschaften der Textproduktion und -revision berücksichtigen zu können, bietet es sich an, unterschiedliche Verfahren im Unterricht zu erproben. Man kann bereits bei Prätextrevisionen mit Übungsmaterial ansetzen, indem Textideen und Formulierungsvorschläge verbal in Gruppenarbeit diskutiert werden.⁷⁷ Die Schwierigkeit, welcher Lehrkräfte ausgesetzt sind, ist, eine entsprechende Schreibaufgabe auszuwählen, sodass ein förderliches Schreibklima entstehen kann:

Die Aufgabendefinition bildet die Basis aller Revisionen. Der Autor muss die Schreibaufgabe innerhalb seines Wissenshorizonts (long term memory) und unter Einbezug des Aufgabenumfelds (task environment) für sich interpretieren und daraus ein Schreibziel ermitteln, das während der Revisionsprozesse die Rolle des Monitors [siehe 2.2.1, Schreibprozessmodell von Hayes und Flower] übernimmt.⁷⁸

Doch nicht nur die Wahl einer entsprechenden Aufgabe kann Probleme bereiten, sondern auch die Vermittlung von Strategien zur Revision eines bereits verfassten Textes. Um diese Schwierigkeit zu überwinden, schlägt Fix vor, dass die Überarbeitungsphase durch Übungen in den Bereichen Inhalt, Textstruktur, leserorientierter Stil, sprachliche Richtigkeit und Layout begleitet wird. Er betont, dass besonders schwächere Schülerinnen und Schüler auf Hilfen angewiesen sind, um durch tiefenstrukturelle Revisionen einen Unterschied zwischen Entwurf und Reinschrift erkennbar werden zu lassen. Andernfalls würden nur Ausbesserungen wie Korrekturen von Rechtschreibfehlern sichtbar werden.⁷⁹

⁷⁴Siehe Ortner (2000), S. 382.

⁷⁵ Diese Form des Schreibens ist auch dadurch bekannt, dass von Autorinnen und Autoren Fragmente hinterlassen werden.

⁷⁶ Siehe Ortner (2000), S. 344.

⁷⁷ Siehe Fix (2008²), S. 164-165.

⁷⁸ Fix (2000), S. 29.

⁷⁹ Siehe Fix (2008²), S. 140-141.

„Scaffolding“ als Lehr-Lern-Verfahren bedeutet, die Lernenden als Lehrkraft durch gezielte Hilfe zu unterstützen. Die Schülerinnen und Schüler werden zu Beginn stark geleitet, die Hilfestellungen werden jedoch immer mehr reduziert. Dies soll Erfolge garantieren, wenn auch die Handlungsmöglichkeiten durch die vorerst engen Vorgaben eingeschränkt werden. Es gibt verschiedene Maßnahmen, anhand derer eine Handlungsentlastung erreicht werden kann. Im Bereich des Überarbeitens von Texten zählen das gemeinsame Überarbeiten im Klassenverband, bei dem defizitäre Textstellen aufgedeckt und unterschiedliche Überarbeitungsvarianten erprobt werden sowie das Überarbeiten fremder Texte, das den Vorteil der größeren Distanz bietet, dazu. Je höher die Distanz zum Text, desto einfacher gestaltet sich das Erkennen von Mängeln und desto höher ist die Bereitschaft, einen Text zu ändern.⁸⁰ Walter Fanta betont die Wichtigkeit, den Schülerinnen und Schülern möglichst immer eine Unterbrechung nach der Entwurfsarbeit einzuräumen. Die Lehrkraft sollte die Entwürfe der Schülerinnen und Schüler einsammeln, jedoch nicht sofort korrigieren, sondern unkorrigiert zurückgeben. So kann ein weiterer, ausführlicher Korrekturvorgang von den Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden.⁸¹

Auch die sogenannte „Textlupe“ gilt als Verfahren zur Textoptimierung. Hierbei nehmen die Schülerinnen und Schüler abwechselnd die Rolle der Schreiberin beziehungsweise des Schreibers und der Leserin oder des Lesers ein. Die Teilnehmenden werden in Tischgruppen eingeteilt und jede Person erhält den vorzugsweise getippten Text einer Mitschülerin oder eines Mitschülers sowie die Textlupe. Bei dieser handelt es sich um einen Kommentarbogen mit drei Spalten. Diese sind unterteilt in: Das hat mir besonders gut gefallen./Hier fällt mir etwas auf! Hier habe ich noch Fragen!/Meine Tipps! Meine Angebote!. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler besteht nun darin, die Beobachtungen in die jeweiligen Spalten einzutragen und Vorschläge und Angebote zur Überarbeitung zu geben, wobei Regeln des Feedbacks zu beachten sind. Dieser Vorgang führt zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem fremden Text. Die Autorin oder der Autor kann sich in weiterer Folge mit den Kritikpunkten am eigenen Text auseinandersetzen.⁸²

Ein anderes interaktives Verfahren, das zum Überarbeiten anregt, ist das Abhalten von sogenannten „Schreibkonferenzen“ mit aktivem Feedback zum Text. Jeder Textentwurf wird von

⁸⁰ Siehe Becker-Mrotzek (2007), S. 31-32.

⁸¹ Siehe Fanta, Walter: Prozess und Simulation. In: Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag 2007. Heft 1, 2007. 31. S. 81-82.

⁸² Siehe Becker-Mrotzek (2007), S. 33-34.

zwei Personen aus der Klasse unter Berücksichtigung von inhaltlichen, stilistischen und orthografischen Aspekten kommentiert. In einem nächsten Schritt wird der Text von der Verfasserin oder dem Verfasser überarbeitet. Danach erreicht der Text die Lehrkraft zu einer abschließenden Korrektur. Nach dieser kommt es zu einer Übertragung des Textes in Reinschrift auf einen sogenannten Schmuckbogen, einem von den Schülerinnen und Schülern selbst hergestellten Papier zur Veröffentlichung des Textes beispielsweise in Form einer Vorlesestunde oder als Beitrag in der Klassenzeitung.⁸³

Gerade das Auffordern der Schülerinnen und Schüler, Reinschriften der Texte anzufertigen, scheint bedeutsam zu sein, da an vielen österreichischen Schulen die Matura und auch Schularbeiten in handgeschriebener Form abgehalten werden. Die Arbeit am Computer und per Handschrift kann demnach wechseln. Der Notiz-Modus kann, muss aber nicht am Computer erfolgen, die Arbeit am Entwurf kann ebenfalls am Computer stattfinden und Korrekturen sowie Umarbeitungen können handschriftlich auf einem Ausdruck durchgeführt werden.⁸⁴ Kritisch beleuchtet werden sollte jedoch die Frage nach der Sinnhaftigkeit des Anfertigens einer Reinschrift. Soll von jedem Text eine Reinschrift angefertigt werden, könnte sich dies nachteilig auf die Motivation auswirken. Wird hingegen nur bei Texten eine Reinschrift verfasst, die als Übung zur Schularbeit dienen, ist der Fokus auf die Prüfung so groß, dass die Gefahr des ‚Lernens nur für Tests‘ besteht.⁸⁵

Dies lässt sich vermeiden, wenn das Ziel der schulischen Vermittlung von schriftlicher Kompetenz das Bewusstmachen des eigenen Schreibprozesses ist und kooperatives Schreiben gefördert wird. Schülerinnen und Schüler sollen sich ihrer eigenen Handlungsweisen bewusst werden und reflektieren können, da ein strategisches Schreiben im Regelfall unterstützend wirkt.⁸⁶ Dass Schreibkompetenz mit der Entwicklung von Selbstkompetenz in Verbindung steht, darauf weist Elisabeth Kossmaier hin. Sie fordert daher die Förderung der Eigenverantwortung und Reflexionskompetenz, denn ein Text kommt einer Selbstäußerung gleich und es lohnt sich, daran zu arbeiten, dass ein gutes Produkt entsteht.⁸⁷

⁸³ Siehe Becker-Mrotzek (2007), S. 33-34.

⁸⁴ Siehe Fanta (2007), S. 81.

⁸⁵ Siehe Becker-Mrotzek, Michael und Ingrid Böttcher: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor 2006. S. 38-39.

⁸⁶ Siehe ebd. S. 38-39.

⁸⁷ Siehe Kossmaier, Elisabeth: Schreibkompetenz durch Entwicklung und ständige Förderung von Selbst- und Reflexionskompetenz. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 4, 2010, 34. Jahrgang. S. 99-100.

Um ein qualitativ hochwertiges Produkt zu erhalten, kann laut Walter Fanta eine Orientierung an geübten Schreiberinnen und Schreibern nützlich sein. In seinem Aufsatz ‚Prozess und Simulation. Können Schüler von Dichtern lernen?‘ schreibt er über das Drei-Phasen-Modell, das den Ablauf literarischer Schaffensprozesse zu gliedern versucht. Die erste Phase besteht aus vorbereitenden Notizen. Die zweite dient der Formung, wobei hier bereits Regelwissen angewandt wird. Die dritte Phase ist die der Re-Formierung, der Korrekturphase. Als eigenständige Phase kann sie jedoch nur angesehen werden, wenn eine echte Zäsur stattfindet. Diese äußert sich, indem temporär Abstand zum Geschriebenen gewonnen wird.⁸⁸ Sie ist eine komplexe und mehrteilige Prozedur, in welcher die von der Kreativitätspädagogik als K-Kompetenz bezeichnete Fähigkeit des Gehirns benötigt wird, die Kontrolle, Konvention, Korrektur und Kritik beinhaltet. Diese Phase ist unerlässlich, wenn das Geschriebene den Anspruch einer möglichen Veröffentlichung erheben können soll. Autorinnen und Autoren finden oftmals erst in dieser letzten Phase zum Stil, der den Text trägt. Außerdem kann in dieser Periode Interaktion mit der Umwelt herrschen, indem die schreibende Person um Rat fragt oder eine Lektorin oder einen Lektor heranzieht.⁸⁹ Wenn der Schreibprozess kooperativ erfolgt, greifen die Tätigkeiten des Planens, Formulierens und Überarbeitens ineinander über. In diesem Fall muss die Textrevision als Teilprozess während des Schreibens angesehen werden.⁹⁰ Das Revidieren kann allerdings bereits vor der Verschriftlichung erfolgen, und zwar an Prätexten im Kopf der Person.⁹¹

Die Lehrkraft übt mit ihrer Art und Weise der Korrektur Einfluss auf das Revisionsverhalten aus. Sie kann beispielsweise, wie es oft noch üblich ist, stilistische und inhaltliche Unklarheiten mit ihren eigenen Worten für die Schülerin oder den Schüler ausbessern, was dazu führt, dass die Schülerin oder der Schüler unreflektiert verbessert. Besser wäre es, die mæeutische Technik anzuwenden, wie sie in Platons ‚Apologie des Sokrates‘ angeführt wird. Am Rand kann demnach mit Hinweisen, Anregungen, Rückfragen gearbeitet werden. Die Neuformulierung soll jedoch aus der Schülerin oder dem Schüler selbst kommen.⁹² Des Weiteren können Fragestellungen, die an den Text gerichtet werden, von der Lehrkraft als Richtlinien bereitgestellt werden, sodass die Schülerinnen und Schüler Anhaltspunkte finden, die ihnen bei der Überarbeitung hilfreich sein können. Diese Fragen können sich auf die Vollständigkeit des

⁸⁸ Wie viel Zeit benötigt wird, Distanz vom eigenen Text zu entwickeln, ist individuell verschieden.

⁸⁹ Siehe Fanta(2007), S. 78-80.

⁹⁰ Siehe Becker-Mrotzek/Böttcher (2006), S. 43.

⁹¹ Siehe Fix (2008²), S. 164.

⁹² Siehe Fröhler, Horst: Texte verfassen – Texte beurteilen. Eine zeitgemäße Didaktik des Schreibens für die Schulstufen 2 bis 9. Wien: HF-Verlag 2008. (=Reihe Deutschdidaktik; 3). S. 372.

Inhalts, den Adressatenbezug, die Wortwahl etc. beziehen.⁹³ Schreiberinnen und Schreibern wird nahe gelegt, verschiedene Teilbereiche nacheinander zu bearbeiten: „Formale Aspekte, sprachliche Aspekte, sachliche Aspekte, Verstehensaspekte.“⁹⁴ Dies soll dazu dienen, die Qualität der Arbeit zu steigern und einen Überblick darüber zu schaffen, welche Korrekturen getätigt werden sollten und was bereits bearbeitet wurde.⁹⁵ Dies kann auch Schülerinnen und Schülern hilfreich sein. Zur Überprüfung des Könnens im Bereich der Revision können die Schularbeiten in zwei Phasen abgehalten werden.⁹⁶ In der ersten Phase wird die Schularbeit verfasst; die zweite Phase findet einige Tage später statt und läuft folgendermaßen ab: Die Schülerinnen und Schüler erhalten ihre produzierten Texte entweder unkorrigiert oder auch mit Randbemerkungen versehen wieder und haben rund eine Viertelstunde Zeit, um Revisionen durchzuführen. Danach werden die Texte von der Lehrkraft eingesammelt und innerhalb einer Woche korrigiert und bewertet. Benotet wird üblicherweise das Endprodukt, eine Variante besteht jedoch darin, die Erstfassung zu beurteilen und die Revisionshandlungen als positive Mitarbeitsnote zu vermerken.⁹⁷ Um den Überarbeitungsvorgang zusätzlich zu unterstützen und zu vermeiden, dass in der zweiten Schularbeitsphase lediglich Rechtschreibfehler ausgebessert werden, kann die Lehrkraft am Beginn der zweiten Phase die am häufigsten aufgetretenen Fehler, sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der Grammatikebene, anführen.⁹⁸

3.3 Motivationale Aspekte beim Revidieren

Bereits durchgeführte Untersuchungen zum Revisionsverhalten von Schülerinnen und Schülern zeigen, dass Unterschiede in der Intensität des Revidierens bestehen.⁹⁹ Bisher wurde von der Revisionskompetenz geschrieben, von der abhängt, wie erfolgreich Revisionen vorgenommen werden. Doch nicht nur die Komponente des Könnens erscheint als wichtig, sondern auch die des Wollens.

⁹³ Siehe Magazin ide (2007), S. 137-138.

⁹⁴ Witzer, Brigitte (Hg.): Duden. Satz und Korrektur. Texte bearbeiten, verarbeiten, gestalten. Mannheim und Wien u.a.: Dudenverlag 2003. S. 122.

⁹⁵ Siehe ebd. S. 122.

⁹⁶ Siehe Bauer, Lioba : Schreiben – Kommentieren – Überarbeiten – Bewerten. Wie der Schreibprozess von SchülerInnen durch Kommentieren und Selbstbewerten als sinnvoll erkannt wird. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 4, 2010, 34. Jahrgang. S. 84.

⁹⁷ Siehe Stern, Thomas: Förderliche Leistungsbewertung. 2. aktualisierte und ergänzte Auflage. Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (Hg.). Wien: Özepts 2010. S. 45.

⁹⁸ Siehe Bauer (2010), S. 84-85.

⁹⁹ Siehe Kapitel 2.4. Untersuchungen von Revisionen

Weil in der Forschung von Lehr- und Lerntheorien der Bereich der Motivation eine große Rolle spielt, muss an dieser Stelle auf motivationale Aspekte eingegangen werden. Für den Begriff der ‚Motivation‘ gibt es innerhalb der Psychologie keine einheitliche Definition. Das generalistische Konzept besagt, dass Motivation den Grund eines Verhaltens betrifft. Innerhalb der Lehr- und Lerntheorien werden Verstärker wie Belohnungen als motivationssteigernd angesehen.¹⁰⁰ Im Feld ‚Schule‘ können sich also im Bereich der extrinsischen Motivation das Bewertungssystem und positives Feedback durch die Lehrkraft oder durch andere Schülerinnen und Schüler motivierend auswirken. Demgegenüber steht die intrinsische Motivation. Sie kommt zum Tragen, wenn der Wunsch, eine Handlung auszuführen, wie einen Text zu schreiben und zu einem guten Ergebnis zu kommen, in der Person selbst besteht. Die Vorgabe, einen Text zu verfassen, stammt im Umfeld Schule jedoch größtenteils von der Lehrkraft. Daher wird der Bereich der extrinsischen Motivation bedeutend bleiben.

Die Bedeutung der Motivation betont auch Donald Murray, der 1968 den Schreibprozess in writing, prewriting und rewriting unterteilt.¹⁰¹ Seine Untersuchungen belegen, dass die Tätigkeit des Revidierens mit verschiedenen Faktoren zusammenhängt und zwar mit emotionalen, volitiven und motivationalen. Das Revidieren scheitert gerade bei Schreibnovizinnen und Schreibnovizen oft daran, dass keine ausreichende Motivation aufgebaut wird. Bei Schreibexpertinnen und Schreibexperten besteht diese Problematik eher nicht, da das Revidieren von diesen den befriedigendsten Teil der Arbeit am Text ausmacht.¹⁰² Da Schülerinnen und Schüler eher zu den Novizinnen und Novizen zu zählen sind, kann sich das Arbeiten am Computer positiv auf deren Motivation auswirken, da der Text mit geringerem Aufwand verändert werden kann. Vor allem in das Schreibprogramm integrierte Schreibhilfen wirken entlastend für die Schreiberinnen und Schreiber. Wenn das Eingabemedium nicht zugleich das Ausgabemedium darstellt, also beispielsweise am Computer geschrieben, jedoch zur Korrektur auf Papier gedruckt wird, lässt sich die Entwicklung einer Distanz zum Text fördern, sodass das Überarbeiten erleichtert werden kann. Außerdem kann auch die Möglichkeit, die Texte im Internet via Moodle, eines Blogs oder anderen Plattformen einer breiteren Öffentlichkeit zur Verfü-

¹⁰⁰ Siehe Städtler, Thomas: Lexikon der Psychologie. Wörterbuch. Handbuch. Studienbuch. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 1998. (=Kröners Taschenausgabe; 357). S. 698-699.

¹⁰¹ Donald Murray: Teach Writing as a Process not Product. S. 4. Abzurufen unter:
http://www.fredonia.edu/faculty/english/spangler/Renewal2009-10/12_f_Murray_Teach_Writing_as_a_Process.pdf (27.05.2015)

¹⁰² Siehe Fix (2000), S. 44.

gung stellen zu können, motivierend wirken, da die Arbeit nicht auf den Schulalltag reduziert bleibt.¹⁰³

Auch die Auswahl der Textsorte hat Einfluss auf die Überarbeitungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler. Werden freie Schreibaufgaben gestellt, ist zwar die Motivation, überhaupt einen Text zu verfassen, höher, jedoch sinkt die Bereitschaft, diesen zu überarbeiten. Dies hängt einerseits damit zusammen, dass eine stärkere Identifikation mit dem Text stattfindet als es beispielsweise bei Sachtexten der Fall ist, aber andererseits auch damit, dass bei freien Schreibaufgaben unklare Normvorgaben herrschen, sodass es zu Unsicherheiten oder Irritationen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler kommen kann.¹⁰⁴ Entlastend kann es dabei wirken, den Überarbeitungsprozess in Teilschritte zu zerlegen. In einem ersten Durchgang könnte man den Text auf Aspekte der Klarheit und des Inhaltes betrachten und in einem nächsten Durchgang formale Einzelheiten untersuchen.¹⁰⁵

Die Lehrkraft kann zur Motivationssteigerung beitragen, indem sie auf Entwurf und Endfassung ein jeweils eigenes Feedback gibt. So kann der Aufwand in der Korrekturphase im Speziellen gewürdigt werden.¹⁰⁶ Ebenfalls kann die Überarbeitung in die Beurteilung mit einbezogen werden, indem eine Bewertung des Textes erst nach diesem Schritt vorgenommen wird.¹⁰⁷ Besonders wichtig ist außerdem, den Schülerinnen und Schülern den Eindruck zu vermitteln, dass ihre Schreibentwicklung auch nach der Matura weitergeht.¹⁰⁸

Motivationale Aspekte spielen in jedem Lernprozess eine wichtige Rolle. Im optimalen Fall führt eine intrinsische Motivation dazu, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Bemühungen erhöhen. Da jedoch nicht davon ausgegangen werden kann, dass eine solche vorherrscht, sollte versucht werden, die Motivation durch externe Faktoren positiv zu beeinflussen. Da bereits das verwendete Medium die Einstellung zu einer Arbeitsaufgabe beeinflussen kann, wird der Computer in seiner Funktion als Schreibmedium untersucht.

¹⁰³ Siehe Blatt, Inge: Schreiben und Schreibenlernen mit neuen Medien. In: Blatt, Inge und Wilfried Hartmann (Hg.): Schreibprozesse im medialen Wandel. Ein Studienbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004. (=Diskussionsforum Deutsch; 17). S. 50.

¹⁰⁴ Siehe Fix (2000), S. 180.

¹⁰⁵ Siehe Kruse, Otto und Gabriela Ruhmann: Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In: Kruse, Otto und Katja Berger u.a. (Hg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern und Stuttgart u.a.: Haupt Verlag 2006. S. 15-16.

¹⁰⁶ Siehe Fanta (2007), S. 81.

¹⁰⁷ Siehe Fix (2008²), S. 193.

¹⁰⁸ Siehe Schwarze, Cordula und Bernadette Riedler: Die vorwissenschaftliche Arbeit. Eine Chance für den Schreibunterricht. In: Saxalber, Annemarie und Elfriede Witschel (Hg.): Schreiben in der Sekundarstufe II: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 4, 2010, 34. Jahrgang. S. 20.

4 Der Computer als Schreibmedium

Der Begriff des Mediums lässt sich sehr weit fassen. Der Computer als solches ist also eines unter vielen. Man kann zwischen konventionalisierten Kommunikationsmitteln (Schrift), Medienangeboten (Texte), Geräten und Techniken (Computer) und Organisationen (Verlagshäuser) unterscheiden.¹⁰⁹ Medien können als Geräte zur Speicherung beziehungsweise Übertragung von Daten dienen. Der Computer kann beispielsweise eine Datei aus einem entfernten Rechner, dem Internet oder von einem USB-Stick abspeichern. Man kann ebenfalls von Medien als Medienangeboten sprechen, also von Texten, die mit den Geräten erzeugt werden. Mithilfe des Computers können Romane, Rezepte etc. getippt werden und bei bestehender Internetverbindung auch E-Mails, Chatnachrichten, SMS, Textnachrichten sowie Nachrichten über soziale Netzwerke etc. Mündliche und schriftliche Sprache, Töne und Bilder können hierbei kombiniert werden.¹¹⁰ Siegfried Johannes Schmidt unterscheidet vier Handlungsbereiche, wenn von Medienangeboten gesprochen wird: die Produktion, die Vermittlung, die Rezeption und die Verarbeitung. Die einzelnen Punkte können auch weiter differenziert werden.¹¹¹ Der Computer fungiert anhand der gebotenen Funktionen somit als Schreibmedium. Als solches existiert er neben den herkömmlichen Schreibmedien im Feld Schule, die jegliche Art von Stiften sowie die zu bearbeitenden Oberflächen umfassen, als neueres technologisches Medium.¹¹² Da im Schulalltag unterschiedliche Schreibmedien zum Einsatz kommen und bereits die Wahl des Mediums Einfluss auf den Schreibprozess nimmt, hat der Computer als Schreibmedium für die Schreibprozessforschung eine besondere Qualität. Er stellt das erste Medium dar, das die Prozesse der Komposition und jene des schriftlichen (Ab-)Drucks voneinander trennt.¹¹³ Besonders im Deutschunterricht kann der Computer als Schreibmedium in unterschiedlicher Art und Weise in die Arbeit an Texten miteinbezogen werden, daher wird auch diesem Aspekt Raum gewidmet.

¹⁰⁹ Schmidt, Siegfried J.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994. S. 83.

¹¹⁰ Siehe Beisbart/Marenbach (2003), S. 124.

¹¹¹ Siehe Schmidt (1994), S. 174.

¹¹² Siehe Merz-Grötsch, Jasmin: Schreiben als System. Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2001. (=Schreiben als System, Bd.2). S. 82-83.

¹¹³ Siehe Reuen, Sascha: Der Computer als Schreibwerkzeug. Theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen aus einer vierten Grundschulklasse. Frankfurt am Main und Wien u.a.: Peter Lang. Europäischer Verlag für Wissenschaften 1997. (=Europäische Hochschulschriften. Reihe 1. Deutsche Sprache und Literatur. Bd. 1590). S. 50.

4.1 Vor- und Nachteile der Nutzung des Computers als Schreibmedium unter Berücksichtigung der Verwendung im Schulalltag

Heinz Giese spricht vom Schreiben als einer Tätigkeit des Individuums innerhalb eines Raumes, wobei er betont, dass Menschen zur Produktion ihrer Texte bestimmte Orte bevorzugen. Er weist darauf hin, dass die Gestaltung der Räume die Arbeit am Text oftmals erschwert, vor allem, wenn für die Textproduktion Hilfsmittel erforderlich sind, die ebenfalls Raum auf dem Arbeitsplatz einnehmen. Er stellt fest, dass ein PC den benötigten Raum verringert.¹¹⁴ Bei den von Giese erwähnten Punkten erweist sich ein Notebook als weitere Steigerung in punkto Praktikabilität. Gerade wenn es darum geht, dass Personen Lieblingsorte besitzen, an denen sie ihrer Textarbeit nachgehen, ist die Vorteilhaftigkeit enorm. Die Geräte gibt es mittlerweile in leichten, kompakten Ausführungen, die als einfach zu transportieren gelten. Leistungsstarke Akkus ermöglichen sogar stundenlanges kabelloses Arbeiten abseits von verfügbaren Steckdosen. Abgesehen davon sind Notebooks sowie auch speziell die Subkategorie der ‚Netbooks‘ einfach zusammenklapp- und verstaubar, weshalb sie, sofern der begrenzte Raum des Arbeitsplatzes auch nur kurzzeitig für etwas anderes benötigt wird, kurzerhand entfernt werden können. Dies erscheint gerade für den Nutzen in der Schule sinnvoll, da Schülerinnen und Schüler nur einen kleinen Schreibtisch für all die Materialien, die sie während des Unterrichts benötigen, zur Verfügung haben. Mit diesem begrenzten Raum müssen sie auskommen. Die Notebooks können jederzeit verstaut werden, sofern sie im Unterricht gerade nicht benutzt werden und versperren somit keinen Raum, der gebraucht wird, wie das bei Standcomputern der Fall wäre. Auch die Möglichkeit der Nutzung des Internets über WLAN ermöglicht ein flexibleres Arbeiten, da statt der Nutzung von Printmedien auf online-Ressourcen zurückgegriffen werden kann.

Die Schreibatmosphäre nimmt Einfluss auf das Schreibverhalten. Sofern ein Laptop, wie er einem Teil der Schülerinnen und Schülern zur Verfügung steht, genutzt wird, kann ein Ort aufgesucht werden, der eine positive Schreibatmosphäre bietet.¹¹⁵ Eine weitere neuere technische Möglichkeit bieten kleine portable Geräte wie Smartphones oder das Tablet, auf denen Internet und via sogenannten Applikationen Schreibprogramme zur Verfügung stehen. Es kann mit dem Touchscreen oder in einigen Fällen auch unter Verwendung einer Tastatur ge-

¹¹⁴ Siehe Giese, Heinz W.: Von der sichtbaren Sprache zur unsichtbaren Schrift. Auswirkungen moderner Sprach-Schrift-Verarbeitungstechnologien auf den alltäglichen Schreibprozeß. In: Baurmann, Jürgen und Hartmut Günther u.a. (Hg): homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1993. (=Reihe Germanistische Linguistik; Bd. 134). S. 122.

¹¹⁵ Siehe Merz-Grötsch (2001), S. 89.

arbeitet werden.¹¹⁶ Hierüber liegen bisher im Bereich des Gebrauchs für den Deutschunterricht allerdings noch keine Forschungsergebnisse vor.

Die Möglichkeiten, welche die Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen bieten, sind hingegen schon untersucht worden. Textverarbeitungsprogramme schaffen die Voraussetzungen für eine Textproduktion, die nicht-linear vonstatten geht und zwar durch die verschiedenen Revisionsfunktionen, die verfügbar sind.¹¹⁷ Der Vorteil bei der Arbeit mit Textverarbeitungsprogrammen besteht unter anderem darin, dass Schönschrift als Handschrift und Sicherheit im Bereich der Rechtschreibung an Bedeutung verlieren. Jedoch kann nicht davon gesprochen werden, dass die Schülerinnen und Schüler deshalb weniger Kompetenzen aufweisen müssen, da sie dafür den Umgang mit dem jeweiligen Programm erlernen müssen. Auch hat eine Umstellung auf weniger lineares Arbeiten zu erfolgen, um den Computer optimal nutzen zu können, der eben einen ständigen Wechsel zwischen Entwurf und Überarbeitung ermöglicht.¹¹⁸ Wenn der Umgang mit dem Programm jedoch nicht beherrscht wird oder eine negative Einstellung zum Computer besteht, kann ein Einsatz dieses technischen Gerätes negative Folgen haben. Auf diese wird im Folgenden hingewiesen.

Gerade bei ungeübten Schreiberinnen und Schreibern kann es zu Unsicherheiten und Schwierigkeiten mit der Bedienung des Computers kommen. Das Beherrschen des Tippens, der Umgang mit dem Computer und auch die Grenzen, von welchen die Technik umgeben ist, können Probleme darstellen. Von technischen Problemen können allerdings auch geübte Schreiberinnen und Schreiber geplagt werden. Ein Laptop unter Stromzufuhr vermag so lange zu funktionieren, wie diese gewährleistet wird. Entfällt diese, wird die Energie aus dem Akku gewonnen, wobei die Laufzeit begrenzt ist. Die technischen Gegebenheiten können also dazu führen, dass der Schreibvorgang plötzlich unterbrochen wird.

Um einen Schreibvorgang überhaupt erst starten zu können, muss man sich für ein Textverarbeitungsprogramm entscheiden. Auf dem Markt gibt es hierbei verschiedene käuflich zu erwerben. Es muss hier erst einmal eine Auswahl getroffen werden, um ein Produkt zu finden, das die von der Benutzerin oder dem Benutzer benötigten Programmfunktionen aufweist und in puncto Bedienungsfreundlichkeit den Anwenderkenntnissen der Schreiberin oder des

¹¹⁶ Siehe <http://www.apple.com/at/ipad/> (09.06.2013)

¹¹⁷ Siehe Becker-Mrotzek/Böttcher (2006), S. 41.

¹¹⁸ Siehe Beisbart/Marenbach (2003), S. 126-127.

Schreibers entspricht. Ein gängiges Textverarbeitungsprogramm, das auch bei Schülerinnen und Schülern Anwendung findet, ist Microsoft Word.¹¹⁹

Befindet sich ein Textverarbeitungsprogramm auf dem Rechner und wird ein Text verfasst, kann auch die Art und Weise, in welcher dieser vom Auge wahrgenommen wird, nämlich über den Bildschirm, eine negative Wirkung haben. Christina Haas und John Hayes haben 1986 festgestellt, dass das Bildschirmlesen bei den Schülerinnen und Schülern Unsicherheit auslöst. Einige Versuchspersonen haben angegeben, dass es störend ist, dass jeweils nur Textteile auf dem Bildschirm abgebildet sind. Dies erschwere, einen Gesamteindruck des Textes zu gewinnen.¹²⁰ Dieses Problem tritt erst bei längeren Texten auf. Dem kann aber mithilfe einer verkleinerten Ansicht Abhilfe geschaffen werden, doch kann der Lesefluss durch den Vorgang des Zoomens gestört werden und das Verkleinern des Textes ist vor allem für Schülerinnen und Schüler mit Sehbeeinträchtigung ungeeignet.

Doch das Problem besteht nicht nur darin, dass etwas auf dem Bildschirm abgebildet wird, sondern auch darin, dass viele unterschiedliche Anwendungen gleichzeitig auf dem Bildschirm angezeigt werden können. Man kann sich auch über die Taskleiste zwischen geöffneten Fenstern und Programmen hin- und herbewegen. Das kann einen negativen Aspekt des Computers als Schreibmedium darstellen. Dies zeigt sich dadurch, dass diese Form des ‚Multitasking‘ eine Ablenkung bedeutet. Es besteht die Möglichkeit, sich nicht auf den zu verfassenden Text zu konzentrieren, sodass der Schreibprozess, wie er im Textverarbeitungsprogramm verfolgt wird, in den Hintergrund geraten kann, indem die Konzentration sich auf andere Programme und Anwendungen verlagert.

Dies kann auch bei bestehender Internetverbindung zum Problem werden, da das Internet und auch soziale Netzwerke eine Vielzahl von Ablenkungen bieten wie beispielsweise Nachrichten mit Freundinnen und Freunden auszutauschen oder Spiele zu spielen.

Neigen Schülerinnen und Schüler dazu, sich auf diese Art von ihrem ursprünglichen Vorhaben, dem Verfassen eines Textes für die Schule, ablenken zu lassen, sind die Motive für die

¹¹⁹ Siehe Kapitel 3. Empirischer Teil

¹²⁰ Siehe Haas, Christina und John R. Hayes: What Did I Just Say? Reading Problems in Writing with the Machine. In: National Council of Teachers of English (Hg.): Research in the Teaching of English. Volume 20, Number 1 (February 1986). S. 24.

Wahl des Computers als Schreibmedium unter Umständen fragwürdig und sprechen gegen den Computer als Schreibmedium.

Ein weiteres Motiv, das problematisch erscheint, ist die Wahl des Computers als Schreibmedium aufgrund der Zeitersparnis beim Schreibvorgang. Schülerinnen und Schüler, die schnell im Tippen sind, brauchen weniger Zeit einen Text zu verfassen als dies handschriftlich der Fall ist. Ist die oberste Priorität Schnelligkeit, bedeutet das, dass keine intensive Auseinandersetzung mit dem Text stattfinden wird. Hierzu zählt auch die Annahme, dass integrierte Rechtschreibhilfen die eigene Korrekturarbeit entfallen lassen können. Diese können lediglich eine Entlastung darstellen, jedoch sind sie nicht als Ersatz für die eigene reflexive Arbeit am Text anzusehen.

Trotz der negativen Aspekte, die der Computer als Schreibmedium bringt, ist er im Berufsleben nicht mehr wegzudenken. Auch in das Feld ‚Schule‘ hat er Einzug gehalten. Verpflichtend ist die Teilnahme am Unterrichtsfach Informatik in der neunten Schulstufe,¹²¹ in dem der korrekte Umgang mit dem technischen Gerät gelehrt wird und eine Einführung in das Arbeiten mit unterschiedlichen Programmen und deren Funktionen gegeben wird. Innerhalb der einzelnen Unterrichtsgegenstände ist es jedoch von Schule zu Schule, ja sogar von Lehrkraft zu Lehrkraft unterschiedlich, in welchem Umfang und in welcher Art und Weise der Computer eingesetzt wird.

4.2 Der Einsatz des Computers als Schreibmedium im schulischen Unterricht

Seit Beginn der Diskussion darüber, ob Computer Einzug in die Schulen halten sollten, hat es diesbezüglich gegensätzliche Sichtweisen gegeben. Auch heute gibt es noch Stimmen, die den Computereinsatz vehement ablehnen. Da der Computereinsatz zumindest im Fach Informatik und im Bereich des Verfassens einer vorwissenschaftlichen Arbeit zu einem festen Bestandteil in der Schule geworden ist und der Umgang mit den Neuen Medien im Lehrplan verankert ist, möchte ich nicht näher auf die Argumente der Computergegnerinnen und Computergegner, die sich aus Überzeugung gegen die Nutzung eines Computers richten, eingehen. Aus den genannten Gründen kommt man nicht umhin, dieses Medium einzusetzen. Dennoch soll

¹²¹ Siehe http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11866/lp_neu_ahs_14.pdf (09.06.2013)

nicht das Bild vermittelt werden, dass der Computer das stets zu bevorzugende Schreibwerkzeug darstellt.

Wenn man nicht gerade Teil einer ‚Laptopklasse‘ ist, sind die am häufigsten gebrauchten Medien, die zum Schreiben eingesetzt werden, Stifte, Kugelschreiber, Füllfedern, die Tafel und die Kreide sowie Papier. Hier besteht eine große Differenz zum beruflichen Alltag beispielsweise in einem Büro, denn in der Arbeitswelt herrschen die Textverarbeitung und das Arbeiten am Bildschirm innerhalb vieler Berufsgruppen vor.¹²² Laptops dienen also in erster Linie auch dazu, den Unterricht zu modernisieren und ihn aktueller zu gestalten. Vor allem durch die Möglichkeit, auf das Internet zuzugreifen, was mittlerweile ebenfalls zum Standard gehört, lassen sich aktuelle Informationen in den Unterricht miteinbeziehen. Hierbei können die Schülerinnen und Schüler vermehrt zu Recherchetätigkeiten angehalten werden, was motivierend auf sie wirken kann.¹²³

Es kann eine Unterscheidung zwischen ‚networked learning‘, das sich auf vernetzte Computer bezieht und ‚mobile learning‘, das sich auf Computer bezieht, die portabel sind, getroffen werden, wenn es um den Einsatz von Computern geht.¹²⁴ Diese Geräte können wie folgt Verwendung finden. „Im Lernbereich Schreiben kann der Computer als Lernmittel (Lernsoftware), Werkzeug (Textverarbeitung), Kommunikationsmittel (E-Mail) oder als ein mit anderen Medien verbundenes System (Multimedia) eingesetzt werden.“¹²⁵

4.3 Forschungsergebnisse zu den Vor- und Nachteilen des Computereinsatzes im Deutschunterricht

Eine Untersuchung von Studierenden der Ernst-Moritz-Arndt Universität in Deutschland aus dem Jahr 2005 ergab, dass alle der für die Untersuchung ausgewählten Schulen, die sich unter anderem in Greifswald, Stralsund und Prenzlau, aber auch in Berlin, Uelzen und Möncheng-

¹²² Siehe Blatt, Inge und Wilfried Hartmann: Neue Schriftmedien im Deutschunterricht. In: Blatt, Inge und Wilfried Hartmann (Hg.): Schreibprozesse im medialen Wandel. Ein Studienbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004. (= Diskussionsforum Deutsch; 17). S. 2.

¹²³ Siehe: Schade, Dietmar: Deutschunterricht mit dem Laptop – zwei Beispiele. In: Breilmann, Sybille und Cordula Grunow u.a. (Hg.): Computer, Internet & Co. im Deutsch-Unterricht ab Klasse 5. Berlin: Cornelsen Scriptor 2003. S. 73.

¹²⁴ Siehe Maurer, Hermann: Wichtige Aspekte des n-Learnings. Nach einem Vortrag an der Donau-Universität Krems am 22.11.2001. In: Schiemer, Gerda Kysela (Hg.): Notebooks im Unterricht. e-Learning und e-Teaching an Österreichs Schulen. Beiträge zum Notebook-Symposium „Schule in Bewegung“. Ergebnisse der Projektevaluation „e-Learning in Notebook-Klassen“ und Ausblick. Wien: Manz Verlag Schulbuch 2002. S. 19.

¹²⁵ Inge Blatt: Schreibprozeß und Computer. Eine ethnographische Studie in zwei Klassen der gymnasialen Mittelstufe. Neuried: Ars Una 1996. (=Deutsche Hochschuledition, Bd. 47). S. 45.

ladbach befanden, über mindestens einen Computerraum verfügen. 80% der Schülerinnen und Schüler haben jedoch ausgesagt, im Deutschunterricht noch nie am Computer gearbeitet zu haben. 19% haben angegeben, dass dies bisweilen geschieht.¹²⁶ Es gibt dennoch Schulen und Klassen, beispielsweise sogenannte ‚Laptopklassen‘, in denen Computer sehr intensiv verwendet werden. Somit konnten bereits verschiedene Untersuchungen zum Einsatz des Computers im Deutschunterricht getätigt werden.

Die Ergebnisse dieser decken sich mit denjenigen, die bereits zum Umgang mit der Schreibmaschine wurden. Vor allem im Kindergarten- und Volksschulalter ist auffallend, dass die Kinder, wenn sie mithilfe einer Tastatur schreiben, längere Texte verfassen. Die allgemeine Erklärung hierfür lautet, dass eine erhöhte Schreibmotivation herrsche, da getippte Texte besser lesbar seien und keine so hohen feinmotorischen Ansprüche gestellt würden, wie dies beim handschriftlichen Abfassen eines Textes abverlangt wird.¹²⁷ Der Computer ermöglicht jedoch ein ganz anderes Schreibverhalten als dies bei der Schreibmaschine der Fall war. Fakt ist zwar einerseits, dass Fertigkeiten wie die Weiterentwicklung des eigenen Schriftbildes vernachlässigt wird, doch andererseits ermöglichen die Zusatzfunktionen, die das Arbeiten am Computer bietet, die Herausbildung anderer Fertigkeiten. Elektronische Medien können als Gedächtnisstütze fungieren, weil sie das Festhalten differenzierter Informationen erlauben und mit Hilfe einfacher Handgriffe wie der Änderung der Schriftart, Schriftgröße und Farbe Memorierungsfunktionen unterstützen.¹²⁸

Von außerordentlicher Bedeutung sind jedoch zwei grundlegende Neuerungen beim Arbeiten am Produkt Text mithilfe des Computers. Die erste besteht in der unsichtbaren Fehlerkorrektur, die zweite in der Rekursivität. Im Hinblick auf das Revisionsverhalten liegen jedoch widersprüchliche Forschungsergebnisse vor. Es konnte festgestellt werden, dass Schreiberinnen und Schreiber mehr und schneller überarbeiten, aber es liegen auch Untersuchungsergebnisse vor, die das Gegenteil besagen.¹²⁹ Die Untersuchungsergebnisse sind demnach kritisch zu betrachten, da sich Problematiken der methodischen Vorgehensweisen dahinter verbergen

¹²⁶ Rose, Kurt: Konstruktives Engagement für neue Medien im Deutschunterricht. In: Volker Frederking und Matthis Kepser u.a (Hg.): LOG IN! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. München: Kopaed 2008. S. 20.

¹²⁷ Siehe Blatt (1996), S. 48.

¹²⁸ Siehe Hartmann, Wilfried: Geschichte der Schriftmedien. Jedes Medium war einst ein neues Medium. In: Blatt, Inge und Wilfried Hartmann (Hg.): Schreibprozesse im medialen Wandel. Ein Studienbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004. (=Diskussionsforum Deutsch; 17). S. 27.

¹²⁹ Siehe Blatt (1996), S. 50.

können. Trotz dieses Widerspruchs lassen sich vorteilhafte und nachteilige Aspekte des Computereinsatzes im Deutschunterricht festmachen, die im Folgenden erläutert werden.

Textverarbeitungsprogramme sind einem prozessorientierten Deutschunterricht förderlich, da ein Umschalten zwischen den einzelnen Teilprozessen des Schreibens vereinfacht wird. Abgesehen von der geöffneten Datei können Internetseiten und Statistiken etc. abgerufen und auch in die schriftlichen Arbeiten mit eingebunden werden. Der korrekte Umgang mit diesen Programmen muss jedoch im Unterricht erarbeitet werden, um eine sinnvolle Nutzung zu gewährleisten.

Ebenso unter der Bedingung einer didaktischen Aufbereitung scheinen die technischen Errungenschaften des Bildschirms, der E-Mail-Programme und anderer vernetzter Systeme dazu beitragen zu können, die Kommunikation sowie den Austausch über Schreibprodukte zu erhöhen. Durch den Einsatz von Computern wird ein Schreibumfeld geschaffen, in dem alle Funktionen erprobt werden können, die vom Beginn des Schreibens eines Textes bis hin zu dessen Veröffentlichung reichen. Die Schülerinnen und Schüler können sich sowohl als Autorinnen und Autoren als auch als Lektorinnen und Lektoren versuchen. Durch die Übernahme verschiedener Aktivitäten wird der Schreibprozess zu einer sozialen und kulturellen Angelegenheit.

Gerade Kindern mit Schreibproblemen kann hier entgegengekommen werden, da die Erprobung verschiedener Funktionen mithilfe des Computers weniger Anstrengung verursacht als beim handschriftlichen Verfassen von Texten. Den Schülerinnen und Schülern ist die Vereinfachung, Textteile nicht mehrmals abschreiben zu müssen, um einen Text in sauberer Form zu erhalten, bewusst und aus diesem Grund sind sie zum Erlernen der Textverarbeitung bereit.¹³⁰ Ebenfalls vorteilhaft ist hierbei für sie, dass das Revidieren beliebig oft erfolgen kann, ohne dass die einzelnen Schritte der Revisionstätigkeiten auf dem Ausdruck sichtbar wären.¹³¹

Ein Einwand gegen den Einsatz des Computers im Deutschunterricht wird von Volker Frederking getätigt. Er weist auf die Problematik des Einflusses auf die Lehrer-Schüler-

¹³⁰ Siehe ebd. S. 46-51.

¹³¹ Siehe Frederking, Volker und Axel Krommer u.a.: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung .2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2012. (=Grundlagen der Germanistik; Bd.4). S. 252-253.

Beziehung hin, wenn die Lernenden mehr Computerkenntnisse besitzen als die Lehrkraft.¹³² Gerade in einem solchen Fall könnten Schülerinnen und Schüler nicht von den umfangreichen Funktionen, die ein Textverarbeitungsprogramm bietet, profitieren, da sie keinerlei Hilfestellungen der Lehrkraft beispielsweise zur Optimierung des Layouts erhalten könnten und somit die Weiterbildung auf diesem Gebiet komplett ihnen überlassen wäre. Ob dieser Einwand allgemein berechtigt ist, ist jedoch fragwürdig. In den jüngeren Jahrgängen, wenn die Schülerinnen und Schüler an die Arbeit mit Textverarbeitungsprogrammen herangeführt werden, werden die Kompetenzen derjenigen Lehrkräfte, die überhaupt mit dem Computer arbeiten, ausreichen. In den höheren Jahrgängen hingegen kann es zwar vorkommen, dass die Computerkenntnisse der Schülerinnen und Schüler die der Lehrperson übertreffen, doch wird dies innerhalb einer modernen Lehrer-Schüler-Interaktion kein Problem darstellen, da es nicht ausschließlich um Wissensvermittlung geht. Der Lehrkraft obliegt es demnach, ihre Rolle in Bezug auf Neue Medien und ihren Einsatz zu reflektieren und die Lerninhalte entsprechend auszuwählen und zu gestalten.¹³³ Darüber hinaus kann auch die Lehrkraft von den Anwenderkenntnissen der Schülerinnen und Schüler profitieren. Diese können innerhalb eines kommunikativ gestalteten Unterrichts im Sinne von lebenslangem Lernen ihr Wissen den Klassenkolleginnen und Klassenkollegen sowie auch der Lehrperson vermitteln.

Zu überdenken ist der Einsatz des Computers im Deutschunterricht allerdings, wenn die Lehrkraft die Sinnhaftigkeit desselben innerhalb des Unterrichts bezweifelt und diesem skeptisch gegenübersteht. In diesem Fall ist fragwürdig, ob die Lehrperson sich so motiviert zeigt wie bei der Verwendung eines Mediums, das ihr eher liegt – denn nicht jedes Medium ist für jede Person und für jede Klasse passend.

4.4 Die Rolle des Computers beim Schreiben

Einen Text mithilfe des Computers zu verfassen, stellt für viele Schülerinnen und Schüler eine Abwechslung zum restlichen schulischen Alltag dar. Da, wie auch Umfragen ergeben,¹³⁴ von vielen Schülerinnen und Schülern der Computer im privaten Bereich beispielsweise dazu genutzt wird, um zu spielen, herrscht eine positive Konnotation. Sollten Schülerinnen und

¹³² Siehe ebd. S. 44.

¹³³ Siehe Herzig, Bardo: Medieneinsatz im Unterricht. In: Schweer, Martin K.W. (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008. (=Schule und Gesellschaft, Bd. 24). S. 542.

¹³⁴ Siehe Kapitel 2.7.3.1. S. 32

Schüler zuhause keinen Computer zur Verfügung haben, werden sie dem technischen Gerät Neugierde entgegenbringen. Somit sind gute Voraussetzungen gegeben, um den Computer als Schreibmedium für die Schule zu verwenden. Damit das Schreiben am Computer gelingt, ist es förderlich, die klassische Technik des Zehnfingersystems zu erlernen, um schnell tippen zu können. So kann das Schreiben am Computer eine enorme Erleichterung gegenüber dem handschriftlichen Verfassen von Texten darstellen, da es eine Zeitersparnis mit sich bringt. Doch nicht nur in punkto Schnelligkeit unterscheidet sich das Schreiben am Computer von der handschriftlichen Textproduktion. Im Gegensatz zum handschriftlichen Schreiben ermöglicht die elektronische Textverarbeitung das Abfassen von Texten auf nicht-linearem Weg. Dies bedeutet einen größeren Freiraum für die Schreiberinnen und Schreiber.¹³⁵ Die unterschiedlichen Funktionen, die Textverarbeitungsprogramme bieten, können auch während des Schreibvorgangs ausprobiert werden. So lassen sich verschiedene Schriftarten, Schriftgrößen etc. verwenden. Doch nicht nur das Schriftbild, sondern der gesamte Schreibprozess kann individueller gestaltet werden. Auch Änderungen zu jedem beliebigen Zeitpunkt und in unterschiedlicher Intensität können vorgenommen werden, ohne dass die äußere Form des Textes durch sichtbare Ausbesserungen nachteilig beeinträchtigt wird. Die Vorteile, die der Computer beim Schreiben mit sich bringt, zeigen sich bereits bei Schülerinnen und Schülern der Volksschule. Beim Verfassen von Texten am Computer treten die kognitiven Dimensionen in den Vordergrund, sodass die manuell-körperlichen Dimensionen an Bedeutung verlieren. Man muss sich, gerade als Schreibnovizin oder Schreibnovize, nicht so sehr auf die motorischen Komponenten wie eine korrekte Haltung des Stiftes, das Abbilden der Buchstaben auf dem Papier etc. konzentrieren.¹³⁶ Sie zeigen daher geringere Ermüdungserscheinungen, da das Tippen mithilfe der Tastatur sie nicht so anstrengt und sind eher dazu in der Lage, an ihren Texten etwas zu überarbeiten, als es beim handschriftlichen Schreiben der Fall ist.¹³⁷

4.5 Die Rolle des Computers beim Revidieren

Das Revidieren eines Textes mithilfe eines Computers stellt für Schülerinnen und Schüler keine so große Hürde dar, wie dieselben Arbeitsaufträge mit dem Stift auf Papier zu erledigen. Die Gründe hierfür sind vielfältig.

¹³⁵ Siehe Frederking/Krommer u.a (2012), S. 207.

¹³⁶ Siehe Schnur, Harald: Schreiben - eine lebensnahe Anleitung für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010. S. 34.

¹³⁷ Siehe Kliewer/Pohl (2006), S. 762.

Eine Ursache ist, dass das Arbeiten am Computer eher mit Spaß verbunden wird, das Tippen als einfach angesehen wird, es mehr Freiraum beim Erstellen unterschiedlicher Textversionen gibt und die Textform auf dem Ausdruck professioneller erscheint. Diese erhöhte Bereitschaft, Revisionen durchzuführen, lässt sich damit erklären, dass der Text im Gegensatz zum Verfassen mit der Hand als ein vorläufiger angesehen wird, der zu jedem Zeitpunkt revidiert werden kann. Der Computer liefert demnach eine andere Perspektive auf den Schreib- und vor allem auf den Revisionsprozess.¹³⁸ Trotz der erhöhten Bereitschaft, Revisionen durchzuführen, gibt es zahlreiche Befunde, die auch beim Schreiben und Revidieren mithilfe des Computers Ergebnisse liefern, dass die Überarbeitungen oberflächlicher Natur sind.¹³⁹ Dennoch wird die Revisionsarbeit dadurch erleichtert, dass durch die Darstellung am Bildschirm eine Verfremdung des Schriftbildes vollzogen ist. Dies ermöglicht eine größere Distanz zum Text, sodass ein genaueres Revidieren möglich wird.¹⁴⁰ Für den Revisionsprozess stehen eine Reihe von Hilfestellungen zur Verfügung. Textanalyseprogramme (wie beispielsweise in Microsoft Word integriert), untersuchen Texte auf den Ebenen Rechtschreibung, Grammatik, zum Teil auch Syntax und Stil und machen Angaben zur Satzlänge und dem Verständlichkeitsniveau. Außerdem gibt es standardisierte Textmuster und Überarbeitungschecklisten. Programme, die die einzelnen Teilprozesse des Schreibens voneinander trennen, sollen die Schreiberinnen und Schreiber bei der Verfolgung ihrer Schreibziele unterstützen. Einige der Programme lassen sich auf ein angenommenes rekursives Schreibprozessmodell zurückführen, andere verfolgen ein stufenweises Verständnis des Schreibprozesses.¹⁴¹ Diverse Funktionen der Textverarbeitung können dazu dienen, den Arbeitsprozess zu erleichtern. Diese können „auf einzelne Zeichen, Wörter, Textteile oder den gesamten Text angewendet werden.“¹⁴² So lässt sich beispielsweise die Qualität des Layouts durch Formatieren deutlich und vor allem einfacher verbessern als es beim handschriftlichen Verfassen von Texten der Fall ist. So wird auch die Experimentierfreude der Schülerinnen und Schüler gefördert.¹⁴³

Doch es ergeben sich aus dem Angebot auch Probleme für die Schreiberinnen und Schreiber. Auch Studentinnen und Studenten haben ausgesagt, dass „beim Schreiben längerer Texte [...]

¹³⁸ Siehe Merz-Grötsch (2001), S. 83-84.

¹³⁹ Siehe Blatt, Inge: Schreiben und Schreibenlernen mit neuen Medien. Eine Bestandsaufnahme. In: Blatt, Inge und Wilfried Hartmann (Hg.): Schreibprozesse im medialen Wandel. Ein Studienbuch. Hohengehren: Schneider Verlag 2004. (=Diskussionforum Deutsch; 17). S. 53.

¹⁴⁰ Siehe Frentz, Hartmut und Ute Frey u.a.: Schreiben und Schreibentwicklung. Konzepte und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2005. (=Deutschdidaktik aktuell; Bd. 21). S. 129.

¹⁴¹ Siehe Blatt (1996), S. 46.

¹⁴² Siehe Grüner, Margit und Timm Hassert: Computer im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 14. Berlin und Wien u.a.: Langenscheidt 2000. S. 23.

¹⁴³ Siehe ebd. S. 23-24.

mit dem Computer der Zusammenhang fehle, ein Vor- und Zurückblättern durch Scrollen umständlich sei, man [...] den Text dann mehrfach ausdrucken müsse, um ihn [...] als Ganzes zu erfassen und schließlich bearbeiten zu können.“¹⁴⁴

4.6 Der Einfluss des Computers auf die Motivation

Im Feld ‚Schule‘ sind hauptsächlich extrinsische Motivationsfaktoren bedeutend,¹⁴⁵ doch der Einsatz des Computers kann motivationssteigernd wirken.¹⁴⁶ Untersuchungsbefunde hierfür liegen bereits aus den 1980ern vor. Diese besagen, dass ein effektives Lernen mit Computereinsatz möglich ist. Festgestellt wurde, dass die Schülerinnen und Schüler dem Lernen mit dem Computer grundsätzlich positiv gesinnt sind und dass deutlich mehr lernbezogene Kontakte zustande kommen, sofern dies zugelassen wird.¹⁴⁷ Lernbezogene Kontakte können ebenfalls motivierend wirken, vor allem wenn die eigene Lust am Schreiben nachlässt. So kann eine extrinsische Motivation erfolgen, indem eine Person von der Arbeitsmotivation der anderen positiv beeinflusst wird. Eine weitere Motivation, die extrinsisch wirken kann, ist Belohnung. Das Schreiben von Texten am Computer kann für die Schülerinnen und Schüler, wenn es selten zur Anwendung kommt, nach einer Grammatiklerneinheit als Belohnung fungieren. Kommt der Computer öfter zum Einsatz, können andere Funktionen, die er bietet, als Belohnungen eingesetzt werden. Es kann nach dem Schreiben von Texten eine Entspannungsphase, in der ein Spiel gespielt werden darf, angekündigt werden. So kann die Motivation mit diesem Ziel vor Augen ebenfalls gesteigert werden. Besonders für Schülerinnen und Schüler, die dem Verfassen von Texten ängstlich gegenüberstehen, ist das maschinelle Schreiben eine Belohnung. Der PC kann die Angst vor dem Schreiben insofern nehmen, als Planungsaktivitäten nicht so gründlich gemacht werden müssen, da zu einem späteren Zeitpunkt Änderungen ohne die Gefahr, einen großen Mehraufwand betreiben zu müssen, vorgenommen werden können.¹⁴⁸ Der Grund dafür liegt darin, dass bei der Textrevision am Computer die Erstellung einer Reinschrift entfällt. Dies kann motivierend wirken, da sich die Textrevision als weniger arbeitsaufwändig herausstellt.¹⁴⁹

¹⁴⁴ Siehe Frentz/Frey u.a. (2005), S. 131.

¹⁴⁵ Siehe Städtler (1998), S. 698-701.

¹⁴⁶ Siehe Merz-Grötsch (2001), S. 83.

¹⁴⁷ Siehe Blatt (1996), S. 43.

¹⁴⁸ Siehe Reuen (1997), S. 55.

¹⁴⁹ Siehe Brenner, Gerd : Textrevision per E-Mail. In: Breilmann, Sybille und Cordula Grunow u.a. (Hg.): Computer, Internet & Co. im Deutsch-Unterricht ab Klasse 5. Berlin: Cornelsen Scriptor 2003. S. 141.

5 Empirischer Teil

Nachdem im ersten Teil die theoretischen Grundlagen die Forschungsfrage „Inwieweit machen die Schülerinnen und Schüler von den Funktionen des Computers, die ein intensiveres Revidieren eines Textes ermöglichen, Gebrauch?“ betreffend geklärt wurden, wird hier die empirische Untersuchung der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II dargestellt. Die methodische Vorgehensweise für diese wird erörtert und die Ergebnisse werden präsentiert.

5.1 Methodische Vorgehensweise

Eine Entscheidung darüber, ob qualitativ oder quantitativ vorgegangen werden soll, erfolgte zu Beginn der Arbeit. Da sowohl der Revisionsvorgang als auch die Computernutzung individuell ausfallen, entspricht der Aufbau der Untersuchung einer qualitativen Herangehensweise. Würde lediglich quantitativ mit Häufigkeiten gearbeitet, könnten individuelle Schreibprozesse nicht analysiert werden, die jedoch von großem Interesse sind. Aufgrund der Entscheidung über die Ausrichtung der Diplomarbeit, die Perspektive der Schülerinnen und Schüler den Überarbeitungsprozess betreffend einzufangen, musste über eine geeignete Erhebungsmethode nachgedacht werden.

Für die Didaktik ist die Handlungsorientierung wichtig, welche an konkreten Problemen des Unterrichtens ansetzen möchte und eine Praxisveränderung zum Ziel hat.¹⁵⁰

In Anlehnung an diese Anforderung der Deutschdidaktik wählte ich die Durchführung von Interviews, die nach Philipp Mayring qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet wurden, als methodische Vorgehensweise der Forschung.

Da bei einer qualitativen Vorgehensweise die Regelgeleitetheit von hoher Wichtigkeit ist, soll im Folgenden genauer auf die Erhebungsmethode eingegangen werden.

5.1.1 Das Leitfadeninterview als Erhebungsmethode

Um einen möglichst umfassenden Einblick in das Revisionsverhalten der Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit mit dem Computer zu erhalten, erscheint es sinnvoll, das Führen von Interviews als Forschungsmethode zu wählen, um die subjektive Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln. Qualitative Forschung, um die es sich hierbei handelt, wird

¹⁵⁰ Siehe Schuster (2003¹⁰), S. 8.

seit den 1970er Jahren in der Fachdidaktik eingesetzt.¹⁵¹ Da es keine eigens für diese Fachrichtung entwickelte Methode gibt, wird auf Verfahren der Bezugswissenschaften Soziologie oder Psychologie zurückgegriffen, wie es auch in dieser Diplomarbeit geschehen ist.¹⁵² Im aktuellen Unterricht herrscht eine Orientierung an Kompetenzbereichen vor, die sich auch in den Bildungsstandards findet.¹⁵³ Der Bereich ‚Texte überarbeiten‘ gehört zu den formulierten Kompetenzbereichen, weshalb die Untersuchung dieser Arbeit auch für die Praxis relevant erscheint.¹⁵⁴ Ich habe mich dazu entschieden, bei der Interviewführung einen Leitfaden zu verwenden, der stark strukturiert ist. Denn ein solcher ermöglicht einerseits, bei allen Interviews die gleichen Themen anzusprechen, um vergleichbare Aussagen zu erhalten, lässt jedoch andererseits ausreichend Platz für eigene Kommentare der Personen.¹⁵⁵ Das liegt daran, dass die Fragestellungen zu einem großen Teil erzählgenerierend gestellt werden. Hierbei ist es wichtig, darauf zu achten, die Antwortkategorien nicht bereits vorzugeben und somit zu vermeiden, dass Druck für die interviewte Person entsteht, der Forscherin oder dem Forscher die Antwort zu geben, die sie oder er vermeintlich hören möchte.

Bereits bei der Erstellung des Leitfadens mussten demnach das Thema sowie die zu bearbeitenden Fragestellungen feststehen. In Anlehnung an bestehende Literatur wurden Bereiche herausgefiltert, die als interessant und relevant erschienen,¹⁵⁶ Das sind die Bereiche Motivation, Auskunftquellen und Gründe für und Formen von Überarbeitungen. Nachdem Themenbereiche gefunden wurden, die von Interesse waren, wurden konkrete Fragen formuliert und den Themenbereichen zugeordnet. Zunächst wurde ein Probedurchlauf mit einem Schüler durchgeführt und der Interviewleitfaden dahingehend überarbeitet, dass missverständliche Formulierungen überarbeitet wurden. In folgenden Interviews ergaben sich durch die Offenheit des Leitfadeninterviews auch Möglichkeiten, zusätzliche Fragen zu stellen, die eine unklare Antwort näher erklären ließen. Der Interviewleitfaden in Form der allgemeinen Variante ohne Zusatzfragen, die sich im jeweiligen Interviewverlauf ergaben, befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

¹⁵¹ Siehe ebd. S. 7.

¹⁵² Siehe ebd. S. 8.

¹⁵³ Siehe <https://www.bifie.at/bildungsstandards> (28.05.2015)

¹⁵⁴ Siehe https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf (28.05.2015)

¹⁵⁵ Siehe Ernst Halbmayer und Jana Salat: Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. Abrufbar unter <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-32.html> (25.04.2013)

¹⁵⁶ Siehe Marotzki, Winfried : Leitfadeninterview. In: Bohnsack, Ralf (Hg.): Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch Opladen: Leske und Budrich 2003. (=UTB; 8226). S. 114.

5.1.2 Die Interviewsituation

Das Auffinden geeigneter Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner erwies sich als einfach und unkompliziert. Ein Pilotinterview mit einem ehemaligen Schüler der HTL Mistelbach diente dazu, die Dauer der Interviews abzuschätzen und zu eruieren, ob die Interviewfragen für die zu befragende Altersgruppe verständlich formuliert sind. Dieses Gespräch wurde transkribiert und kategorisiert, es findet sich aber in dieser Diplomarbeit nicht wieder, da es sich dabei um einen Vorversuch handelte. Für die eigentliche Forschung war das Einholen einer Genehmigung vom Stadtschulrat vonnöten und danach musste Kontakt zu einer Direktorin beziehungsweise einem Direktor hergestellt werden, die mir das Einverständnis zur Durchführung der Interviews in den Oberstufenklassen der jeweiligen Schulstandorte erteilten. Außerdem trat ich mit einigen mir bekannten Lehrerinnen und Lehrern in Kontakt, welche die Erlaubnis zur Durchführung eigenständig mit der Direktion abklärten und mir auch noch weitere Lehrkräfte vermitteln konnten, in deren Klassen die Untersuchung durchgeführt werden durfte. Zwei Schülerinnen konnte ich in ihrer Freizeit interviewen. Der Schulleiterin, dem Schulleiter, den Lehrerinnen und Lehrern übermittelte ich mein Exposé sowie den Interviewleitfaden, um sicherzustellen, dass die Richtlinien des Datenschutzes befolgt und keine privaten Informationen über die Schülerinnen und Schüler eingeholt würden. Ich bat die Lehrkräfte, den Schülerinnen und Schülern einen Ausdruck der Einverständniserklärung auszuhändigen, wobei ich ihnen diese im Face-to-Face Gespräch ebenfalls erläuterte und nochmals aushändigte. Die Personen, die sich - den ethischen Richtlinien in der Forschung entsprechend-freiwillig bereit erklärten, am Interview teilzunehmen, waren fünfzehn bis zwanzig Jahre alt. Eine einzige Altersstufe konnte aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme sowie der unterschiedlichen Schulstufen, die von den Lehrkräften betreut werden, nicht erreicht werden. Da aber bereits ab dieser Altersstufe Textformen, die auf ein fortgeschrittenes Schreibalter hinweisen, erarbeitet werden, hat dies keine negativen Konsequenzen für die Untersuchung. Sollen jedoch aus den geführten Interviews allgemeingültige Aussagen abgeleitet werden, kann es notwendig werden, den Altersunterschied zwischen den Probandinnen und Probanden zu berücksichtigen.

Die Örtlichkeiten, an denen die Interviews durchgeführt wurden, unterschieden sich aufgrund der unterschiedlichen Infrastruktur der Schulen voneinander. An zwei Schulen wurde mir ein freier Raum zur Verfügung gestellt, in einer anderen Schule war es lediglich möglich, auf dem Flur zu arbeiten und in einer weiteren Schule fanden die Interviews innerhalb des regulä-

ren Unterrichts in der Klasse statt. Zwei Schülerinnen befragte ich in ihrem häuslichen Umfeld. Die Dauer der Interviews variierte ebenfalls und reichte von rund zehn bis dreißig Minuten, da die Interviews innerhalb des jeweiligen Zeitrahmens stattfinden mussten, in dem die Lehrkraft, mit der der Termin abgesprochen worden war, unterrichtete.

Die Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmer erhielten in der Einverständniserklärung die Versicherung ihrer Anonymität, der Freiwilligkeit ihrer Teilnahme, der Möglichkeit der Verweigerung von Antworten sowie der Möglichkeit des Abbruchs des Interviews und der vertraulichen Behandlung aller Aussagen. Außerdem erläuterte ich ihnen Informationen über die Datenaufbereitung und Weiterverarbeitung. Da jeweils das Einverständnis gegeben wurde, konnte die Datenaufbereitung wie geplant geschehen, indem ich die Gespräche mittels Diktiergerät aufzeichnete. Danach wurden diese transkribiert, wobei nicht auf dialektale Gegebenheiten eingegangen wurde, da sie auf den Inhalt der Aussage keinen Einfluss nehmen. Daher sind die Aussagen möglichst in Standarddeutsch zu Papier gebracht. Umgangssprachliche Ausdrücke der Schülerinnen und Schüler werden jedoch beibehalten, um ein authentisches Bild zu erhalten und die Sprache der Jugend einzufangen, da es sich um eine schülerzentrierte Untersuchung handelt.

Im Anhang findet sich eine Tabelle, die die Interviewsituation weiter verdeutlicht. Anhand dieser wird ersichtlich, dass aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme und eines teilweise hohen Mädchenanteils innerhalb der Schulklassen kein ausgewogenes Geschlechterverhältnis hergestellt werden konnte. Es wurden insgesamt zwölf weibliche Gesprächspartnerinnen und fünf männliche Gesprächspartner befragt. Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner besuchten zwar lediglich zwei unterschiedliche Schulstufen, nämlich die zehnte beziehungsweise zwölfte, doch das Alter der Befragten reichte von fünfzehn bis zu zwanzig Jahren. Um ein für die Untersuchung möglichst differenziertes Bild zu erhalten, wurden für die Gespräche Schulen verschiedener Wiener Bezirke gewählt und auch unterschiedliche Schultypen, da für die Auswertung der Interviews sowohl wichtig erschien, wie die Wahrnehmung der Überarbeitungssituation in der Schule sich von Schülerin zu Schülerin beziehungsweise von Schüler zu Schüler unterscheidet, jedoch auch, wie die Situation an verschiedenen Schulen aussieht, da die technischen Voraussetzungen von Standort zu Standort variieren. Aufgrund der jeweils anderen örtlichen Begebenheiten während der Gespräche ergaben sich andere Störfaktoren, die ebenfalls berücksichtigt werden mussten. Bei den Interviews im Zuhause der Schülerinnen 1 und 2 war die Atmosphäre entspannt, man konnte sich so viel Zeit nehmen, wie die Inter-

viewteilnehmerinnen benötigten, um die Fragen zu beantworten. Es gab auch, abgesehen von einer kurzen Unterbrechung durch die Mutter, keine Nebengeräusche, die das Interview zum Stocken gebracht hätten. Im Musikkammerl sowie im Besprechungsraum war die Situation ebenfalls entspannt und Ruhe für das Interview war gewährleistet, sodass auch bei der Transkription keine Nebengeräusche herauszufiltern waren. Die Interviews, die im Klassenzimmer geführt wurden, waren weniger entspannt, da sie während des regulären Unterrichts stattfanden. Die Schülerinnen und Schüler waren immer wieder abgelenkt durch Arbeitsanweisungen durch die Lehrkraft und durch den Lärm, der durch die anderen Schülerinnen und Schüler beim Arbeiten am PC verursacht wurde. Auch die Interviews, die im Gangbereich stattfanden, waren weniger entspannt, da zwischendurch Personen auf dem Weg zur Toilette an uns vorbeimarschierten und die Uhr genau im Auge behalten werden musste, da ein Gespräch während einer Pause, in der sich die Schülerinnen und Schüler am Gang aufhalten konnten, nicht als sinnvoll erschien. Bei allen Interviews, die in geschlossenen Räumen stattfanden, waren jeweils zwei Schülerinnen und Schüler gemeinsam im Raum, um einen geschützteren Rahmen für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen und um jegliche Art von Vorwürfen zu vermeiden, die eventuell entstehen könnten, wie z.B. Beleidigungen etc., wenn sich eine (schulfremde) Person allein mit einer Schülerin oder einem Schüler in einem Raum aufhält. Alle stattgefundenen Gespräche wurden mittels Diktiergerät aufgezeichnet, um eine korrekte Transkription und Auswertung der Daten zu ermöglichen.

5.1.3 Die Auswertungsmethode

Zur Erhebung der Daten, die sich aus den Interviews ergaben, wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse, wie sie Philipp Mayring beschreibt, gewählt. Diese erschien als besonders geeignet, weil aus den Antworten der interviewten Personen auf den Inhalt der Aussage bezogene, übergeordnete Antwortkategorien abgeleitet werden. Dies geschieht, indem die transkribierten Antworten Zeile für Zeile durchgearbeitet werden. Sie werden thematisch geordnet und stufenweise zusammengefasst. Das Ziel besteht darin, ein Kategoriensystem mit übergeordneten Begriffen zu erhalten, in denen alle gegebenen Antworten enthalten sind. Innerhalb dieser Datenaufbereitung wird es möglich, auch quantitativ Ergebnisse anzuführen, indem auf Häufigkeiten der Kategorien hingewiesen wird.¹⁵⁷ Wie bei jedweder qualitativer Forschung notwendig, müssen auch bei der Inhaltsanalyse Gütekriterien eingehalten werden.

¹⁵⁷ Siehe Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010. S. 85.

Mayring führt als Beispiel die von Klaus Krippendorf 1980 entwickelten inhaltsanalytischen Gütekriterien an. Er teilt die klassischen Gütekriterien der Validität und Reliabilität in weitere Unterkategorien. Die Validität gliedert er in die drei Teile der Materialorientierung, welche die semantische Gültigkeit sowie die Stichprobengültigkeit fasst, die Ergebnisorientierung, die wiederum in die korrelative Gültigkeit und die Vorhersagegültigkeit unterteilt ist und in die Prozessorientierung, welche die Konstruktgültigkeit enthält.¹⁵⁸ Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurde versucht, diese Gütekriterien einzuhalten, indem ein Vergleich der Textstellen in punkto Homogenität sowie ein Vergleich der Untersuchungsergebnisse mit Ergebnissen aus der Fachliteratur erfolgte. Um eine möglichst aussagekräftige Stichprobe zu erhalten, wurden Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulen in diversen Wiener Bezirken befragt.

5.1.4 Die Auswertungsschritte nach Mayring

Die Auswertung der Interviews orientiert sich an den Analyseschritten zur Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, sodass die mittels Diktiergerät aufgezeichneten Interviews vollständig und wörtlich transkribiert wurden, wobei der Inhalt vordergründig erschien.¹⁵⁹ In einem weiteren Schritt wurde das Material paraphrasiert und anschließend generalisiert. Mittels Induktion und Deduktion wurden mithilfe der bisher behandelten Theorie, des erstellten Interviewleitfadens und der Aussagen innerhalb der Interviews Kategorien gebildet, die den Fragestellungen, denen mit dieser Diplomarbeit nachgegangen wird, gerecht werden. Jedes Interview wurde vorerst einzeln abgehandelt, um jeder Kategorie individuelle Aussagen zuzuordnen. Erst danach wurden die Aussagen, die jeweils einer Kategorie zuzuordnen waren, gebündelt, sodass allgemeine Äußerungen zu den jeweiligen Themen gemacht werden können. Bei den jeweiligen Einzelschritten der Zusammenfassungen und Kategorienerstellung wurde ein möglichst einheitliches Sprachniveau angestrebt, um die Interpretation zu erleichtern. Innerhalb der Kategorien können aufgrund der Gegenüberstellung der allgemeinen Aussagen und der individuellen Aussagen Häufigkeiten angegeben und Vergleiche zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern angestellt werden. Da auch das jeweilige Geschlecht der Probandinnen und Probanden erhoben wurde, können signifikante Geschlechtsunterschiede Anlass zu weiteren Untersuchungen liefern, da in dieser Arbeit aufgrund des unausgewogenen Geschlechterverhältnisses keine zuverlässigen allgemeinen Aussagen Geschlechtsunterschiede betreffend getätigt werden können. Die darstellbaren Ergebnisse dieser Untersuchung

¹⁵⁸ Siehe ebd. S. 119.

¹⁵⁹ Siehe ebd. S. 55.

werden nun unter dem Punkt der Auswertung der Interviews angeführt, wobei vorab die Kategorie jeweils erläutert wird und im Anschluss daran die Ergebnisse mithilfe von Zitaten erläutert werden.

5.2 Die Auswertung der Interviews

Dieses Kapitel widmet sich der Darstellung des Kategoriensystems und seiner Auswertung. Anhand der im Interview gestellten Fragen und der von den Schülerinnen und Schülern gegebenen Antworten lassen sich die folgenden Kategorien bilden, welche im weiteren Verlauf der Arbeit näher erläutert werden.

5.2.1 Einflussfaktoren für/gegen den Computereinsatz

Die Kategorie ‚Einflussfaktoren für beziehungsweise gegen den Computereinsatz‘ beschäftigt sich mit den Gründen, weshalb Schülerinnen und Schüler sich für oder gegen die Verwendung des Computers/Laptops bei der Texterstellung entscheiden. Um eine Zuordnung zu erleichtern, wurde die Kategorie in zwei Unterkategorien gegliedert, wobei eine die Aussagen für den Computereinsatz enthält und die zweite Unterkategorie die gegen einen Computereinsatz.

Aussagen, die für den Computereinsatz sprechen, überwiegen. Die Gründe, die hierfür genannt werden, sind die Vorbereitung auf das spätere Berufsleben, die Zeitersparnis, die Möglichkeiten der Bearbeitungen mittels der vorhandenen Programmfunktionen, die Flexibilität, die Möglichkeiten, die das Internet bietet sowie die Lesbarkeit der Texte. Eine befragte Person bevorzugt den Computer in schulischen Belangen, in privaten jedoch das Schreiben mit dem Stift auf Papier. Eine andere interviewte Person arbeitet lieber am Computer, seit sie durch das Einführen verpflichtender Hausübungen mittels PC die Vorteile erfahren hat.

Die andere Gruppe der befragten Personen schreibt derzeit lieber mit dem Stift auf dem Papier, wofür sie unterschiedliche Gründe benennt, nämlich erhöhten Arbeitsaufwand bei geringen Anwenderkenntnissen, erhöhten Aufwand bei der Erstellung von Mindmaps beziehungsweise beim Arbeitsschritt des Brainstormings und schlechte technische Voraussetzungen. Obwohl diese Personen das handschriftliche Verfassen von Texten bevorzugen, haben auch

sie bei präziserem Fragen Vorteile des Computers gegenüber dem handschriftlichen Verfassen genannt.

Für den Computereinsatz spricht die Vorbereitung auf das spätere Berufsleben: „[...] der Grund, warum ich überhaupt in eine Laptopklasse gegangen bin, war einfach, weil ich mir gedacht habe, im Berufsleben schreibt man auch am Laptop oder generell am PC.“¹⁶⁰ Die Aussage ist auf viele Berufe, die anhand einer schulspezifischen Ausbildung ausgeübt werden können, zutreffend, genauso wie auf andere Berufsgruppen oder ein anschließendes universitäres Studium.

Außerdem werden von den Schülerinnen und Schülern die Programmfunktionen, die ein Computer oder Laptop bietet, als positiv erfahren. Dazu zählen spezielle Funktionen wie das Bildschirm-Teilen, das Einfügen von Bildern und das Gestalten von Überschriften, Funktionen, das farbliche Markieren von Textstellen und die Rechtschreibüberprüfung. Es wurde jedoch auch angegeben, keine Programmfunktionen zu nutzen, da die eigenen Kenntnisse zu gering wären.¹⁶¹

Des Weiteren spricht für den Einsatz des Laptops die Flexibilität. Es herrscht Ungebundenheit, wann und wo die Hausübungen gemacht werden. „Und ja...wenn ich keine Zeit habe, habe ich den Laptop eigentlich dabei und dann ist es so, dass ich die Hausaufgabe eigentlich immer da habe, wenn ich dann Zeit dafür habe.“¹⁶² Da der Laptop nicht ausschließlich als Medium für den Schulbedarf Verwendung findet, sondern auch für private Zwecke genutzt wird, wird er auch außer Haus mitgenommen. Es kann an der Hausübung gearbeitet werden, ohne dies im Vorfeld bereits geplant zu haben.

Eine weitere Annehmlichkeit stellen die Interaktionsmöglichkeiten dar, die das Internet bietet. Der Vorteil des Weiterleitens von Texten per Mail wird von einigen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern erwähnt: „[...] manchmal kann ich es [das Schriftstück, Anm.] dann auch gleich per Mail schicken und habe früher eine Antwort vom Lehrer als wenn ich es ihm in der Schule abgebe und [er es, Anm.] dann erst zuhause korrigiert.“¹⁶³ Dies hat zur Voraussetzung, dass auch die Lehrkraft in regelmäßigen Abständen die E-Mails der Schülerinnen und Schüler abrufen und bearbeitet.

¹⁶⁰ Interview 1, S. 1, Zeilen 14-16.

¹⁶¹ Siehe Interview 17, S. 2, Zeilen 24-25.

¹⁶² Interview 4, S. 1, Zeilen 8-10.

¹⁶³ Interview 16, S. 1, Zeilen 5-6.

Außerdem bieten Computer oder Laptops große Vorteile im Bereich der Lesbarkeit von Texten, sowohl für einen selbst, als auch für Personen, von denen Hilfe angefordert wird und auch für die Lehrkraft. „Wenn ich das handschriftlich schreibe, ist das ein Kuddelmuddel, wenn ich immer wieder etwas ausbessere und dann kann man es am Schluss fast nicht mehr lesen. Deswegen schreibe ich, wenn es sich ausgeht auch die Schularbeit immer noch neu. Am Computer ist das eben viel einfacher.“¹⁶⁴

Zum Punkt der Zeitersparnis gibt es hingegen nicht nur positive, sondern auch negative Ansichten. Eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern empfindet das Arbeiten am Computer als zeitsparend. Eine andere Gruppe jedoch ist der Ansicht, dass sie die Arbeitsaufträge handschriftlich schneller erledigen kann. „Bevor ich anfangen zu schreiben, mache ich mir Gedanken oder kurz ein Mindmap und dann schreibe ich es meistens gleich handschriftlich. Aus Zeitgründen einfach, ich bin mit dem Handschriftlichen schneller als am Computer.“¹⁶⁵ Die eigene Fähigkeit, das Beherrschen des Tippens am Computer, ist bei einigen der Befragten nicht so gut ausgeprägt, sodass die Vorteile, die eine Tastatur gegenüber einem Stift hat, nicht genutzt werden können. Auch kann es an den technischen Voraussetzungen liegen, dass keine Zeitersparnis eintritt. „Weil es schneller geht, weil man den Computer nicht einschalten muss. Bis das Programm gestartet ist und bis man einen Drucker anschließt und alles, das braucht einfach schon manchmal länger als die ganze Hausübung, wenn es nicht viel ist.“¹⁶⁶

Ein weiterer Faktor, der gegen den Computereinsatz genannt wird, ist der erhöhte Arbeitsaufwand, der beim Erstellen von Mindmaps beziehungsweise beim Arbeitsschritt des Brainstormings entsteht. Eine Interviewteilnehmerin bezeichnet das Erstellen am Computer als „umständlicher“.¹⁶⁷

Diese befragte Person weist auch darauf hin, dass der Computer beim Verfassen von Hausübungen eine „große Ablenkungsquelle“¹⁶⁸ ist. Da beim Verfassen anderer Texte der Computer von ihr nicht als Ablenkungsquelle empfunden wird, deutet es darauf hin, dass es hierbei darum geht, dass die Motivation nicht so hoch zu sein scheint wie beim Verfassen von Texten, die im privaten Bereich entstehen.

Ein Kritikpunkt, der von einer Interviewteilnehmerin angeführt wird, ist: „Was halt für mich ein Nachteil ist, ist dass man halt vielleicht ein bisschen verlernt das Schönschreiben, das ist

¹⁶⁴ Interview 6, S. 1, Zeilen 17-19.

¹⁶⁵ Interview 6, S. 1, Zeilen 12-14.

¹⁶⁶ Interview 8, Seite 1, Zeilen 11-13.

¹⁶⁷ Interview 1, S. 2, Zeile 62.

¹⁶⁸ Interview 1, S. 2, Zeile 46.

es halt.“¹⁶⁹ Wenn eine Schülerin oder ein Schüler eine Laptopklasse besucht und somit im schulischen Bereich nahezu ausschließlich mithilfe des Laptops gearbeitet wird, erscheint die Sorge berechtigt. Außerhalb einer Laptopklasse wird im Unterricht hauptsächlich per Hand geschrieben, sodass dies kaum für jemanden ein nennenswertes Problem darstellen würde.

5.2.2 Schularbeiten

Die Kategorie ‚Schularbeiten‘ sammelt Aussagen, die die Schülerinnen und Schüler zur Schularbeitssituation, zum Revisionsverhalten während der Testsituation, also der Schularbeit, tätigten sowie Aussagen, die mit der Vor- und Nachbereitung der Schularbeit in Verbindung stehen.

Der Vorteil des Computers/Laptops gegenüber dem handschriftlichen Verfassen von Texten wird hervorgehoben. Sofern das Tippen auf der Tastatur beherrscht wird, ermöglicht dieses, dass durch die Zeit, die während des Schreibvorgangs eingespart wird, mehr Zeit bleibt, Überarbeitungen am Text durchzuführen. „Aber es ist so, dass wenn man die Schularbeit am Laptop schreibt, man viel schneller fertig ist – nach einer halben Stunde. Also man hat viel mehr Zeit, die Texte anzuschauen und zu überarbeiten. Man kann sich auch auf etwas anderes konzentrieren als beim händischen Schreiben, bei dem folgender Aspekt nicht unwesentlich ist: „[...] oh mein Gott, ich muss auf die Wortanzahl kommen.“¹⁷⁰ Das Schreiben am PC bietet vor allem bei Schularbeiten einen großen Vorteil, wenn der Rahmen einer zu erreichenden Wortanzahl vorgegeben ist. Das eigenständige Zählen und Abschätzen, ob man sich innerhalb des Rahmens befindet, erfordert mehr Zeit als die automatische Wortzählfunktion in Word.

Unabhängig davon, ob die Schularbeit per Hand oder mittels Tastatur verfasst wird, zeigt sich, dass aufgrund dessen, dass eine Schularbeit wichtiger als eine Hausübung empfunden wird, eine genauere Auseinandersetzung mit dem Text erfolgt. Bereits bei der Vorbereitung auf die Schularbeit erwähnen manche der Schülerinnen und Schüler, dass eine Auseinandersetzung mit dem bisherigen Feedback der Lehrkraft erfolgt. „Ja, vor allem bei den Schularbeiten schaue ich mir das an. Da schaue ich mir die Texte öfters durch und schaue mir jedes einzelne Wort an.“¹⁷¹ Mündliches Feedback der Lehrkraft wird auch im Hinblick auf die Schularbeit in Anspruch genommen: „Zum Beispiel kurz vor Schularbeiten frage ich schon noch

¹⁶⁹ Interview 2, S. 1, Zeilen 14-15.

¹⁷⁰ Interview 1, S. 2, Zeilen 38-42.

¹⁷¹ Interview 14, S. 3, Zeilen 88-89.

einmal nach: Was hat jetzt da speziell nicht gepasst? Wie könnte ich es besser machen?“¹⁷² Auch während der Schularbeit zeigt sich die genauere Beschäftigung mit dem Text. Eine Interviewpartnerin sagt dazu: „Bei Hausübungen ist mir das relativ egal, da verbessere ich eben nur Beistriche und Formulierungen, aber Rechtschreibung schaue ich nicht an, außer bei der Schularbeit, da lese ich den Text meistens einmal rückwärts und dann schaue ich halt.“¹⁷³ Dieselbe Schülerin schreibt den Schularbeitstext auch nochmals in Reinschrift, sofern Zeit bleibt.¹⁷⁴ Bei der Schularbeit konzentrieren sich einige der Schülerinnen und Schüler darauf, die bisherigen Tipps umzusetzen, was bei den Hausübungen vernachlässigt wird.¹⁷⁵ In einem Interview wird erwähnt, dass das Wörterbuch lediglich bei Schularbeiten verwendet wird.¹⁷⁶ Weshalb die Schularbeiten intensiver überarbeitet werden als Hausübungen, wird folgendermaßen auf den Punkt gebracht: „Da denke ich mir, die [Schularbeit Anm.] ist wichtiger. Also bei den Hausübungen ist mir das [Überarbeiten Anm.] ja nicht so wichtig. Die Schularbeit wird ja benotet, deshalb denke ich mir, ich lese mir sicherheitshalber noch einmal alles durch und schaue halt, dass ich da gut bin.“¹⁷⁷ Diese Aussage macht deutlich, wie wichtig es für Schülerinnen und Schüler sein kann, eine Note in Zahlen ausgedrückt zu sehen, um die Motivation der Arbeit am Text zu erhöhen. Dass die Lehrkraft auch den individuellen Fortschritt, der sich bei regelmäßig erbrachten schriftlichen Leistungen zeigt, in die Gesamtbenotung miteinbeziehen kann, wird hier vernachlässigt.

Eine spezielle Form der Schularbeit ist die Abhaltung der Schularbeit in Form von zwei Phasen. Wie genau der Ablauf der Schularbeit vonstatten geht, differiert von Lehrkraft zu Lehrkraft, da sich die Aussagen innerhalb der Interviews zur zweiten Phase der Schularbeit voneinander unterscheiden. So wird in einem Interview darauf hingewiesen, dass in der zweiten Phase ein vollständiger Satz ausgebessert werden darf und ein vollständiger Satz hinzugefügt werden darf.¹⁷⁸ In einem anderen Interview hingegen wird ausgesagt, dass zwei Sätze hinzugefügt und zwei Sätze gestrichen werden dürfen.¹⁷⁹ Die beiden Klassen, in denen die Zwei-Phasen-Schularbeiten durchgeführt werden, haben eine andere Lehrkraft. In einer Klasse erfolgt die Korrektur nach Aussagen der Schülerinnen mit einem andersfarbigen Stift.¹⁸⁰ In der

¹⁷² Interview 6, S. 3, Zeilen 128-129.

¹⁷³ Interview 8, S. 2, Zeilen 36-38.

¹⁷⁴ Siehe Interview 8, S. 1, Zeilen 18-19.

¹⁷⁵ Siehe Interview 10, S. 5f., Zeilen 137-156.

¹⁷⁶ Siehe Interview 17, S. 3, Zeilen 80-81.

¹⁷⁷ Interview 9, S. 4, Zeilen 92-94.

¹⁷⁸ Siehe Interview 11, S. 5, Zeilen 164-169.

¹⁷⁹ Siehe Interview 12, S. 5, Zeilen 155-158.

¹⁸⁰ Siehe Interview 10, S. 5, Zeile 164.

anderen Klasse erfolgt die Korrektur mit einem gleichfarbigen Stift.¹⁸¹ Als Sinn dieser Form der Schularbeit wird das Ausbessern der Note durch die Korrektur der Rechtschreib- und Grammatikfehler in der zweiten Phase angesprochen.¹⁸² Diese Form der Schularbeit ermöglicht durch die Verwendung eines andersfarbigen Stiftes sowohl der Schülerin beziehungsweise dem Schüler als auch der Lehrkraft, eine Entwicklung des Textes nachzuvollziehen. So lässt sich feststellen, welche Änderungen vorgenommen werden, nachdem eine zeitliche Distanz zum Text entstehen konnte. Wird jedoch der gleiche Stift benutzt, lässt dies weniger Rückschlüsse auf den Prozess des Überarbeitens zu, da nicht klar hervorgeht, zu welchem Zeitpunkt die Änderungen vorgenommen wurden.

Obwohl ein intensiveres Arbeiten vor und während der Testsituation erfolgt, wird von einer Schülerin ausgesagt, die zurück erhaltene Schularbeit nicht zu korrigieren.¹⁸³ Sobald benotet wurde, gibt es vonseiten der Schülerin keine Auseinandersetzung mehr mit dem Text. Eine andere Interviewpartnerin verbessert die Schularbeit ebenfalls nicht, holt jedoch speziell nach der Schularbeit Feedback darüber ein, was falsch gemacht wurde.¹⁸⁴ Hier besteht also auch nach der Beurteilung die Motivation, sich mit dem Text zu befassen.

5.2.3 Verfassen von Texten

Die Kategorie ‚Verfassen von Texten‘ umfasst Aussagen, die mit der Textproduktion im Zusammenhang stehen, sich jedoch noch nicht speziell auf das Überarbeiten von Texten beziehen. Es handelt sich dabei um die Beschreibung davon, was vor und auch während der schriftlichen Textproduktion geschieht und wie die Textproduktion vonstatten geht.

Bei Textsorten, die den Schülerinnen und Schülern liegen, bei denen sie sich sicher fühlen, fällt das Verfassen von Texten leichter. So gibt eine Interviewpartnerin bekannt, dass sie nach kurzem Nachdenken zu schreiben beginnt. Bei Textsorten hingegen, die als schwieriger empfunden werden, geht dieselbe Person anders vor: „Aber wenn das ein Thema oder eine Textsorte ist, die ich nicht so gut kann oder das mir nicht so liegt, dann sitze ich da, denke zuerst einmal nach, was mir einfällt, dann verfasse ich so eine Art Konzept und dann schaue ich ein-

¹⁸¹ Siehe Interview 12, S. 3, Zeilen 55-56.

¹⁸² Siehe Interview 12, S. 5, Zeilen 157-158.

¹⁸³ Siehe Interview 4, S. 5, Zeilen 127-128.

¹⁸⁴ Siehe Interview 2, S. 5, Zeilen 138-140.

fach, wie ich das gescheit gegliedert schreiben kann.“¹⁸⁵ Der Schreibvorgang benötigt also im letzten Fall mehr Vorbereitungsarbeit durch das Erstellen eines Konzeptes am Computer oder handschriftlich und auch ein bewussteres, aktiveres Auseinandersetzen mit dem Text selbst. Auch eine andere Befragte erstellt vor dem Schreiben ein Konzept, allerdings am Computer oder bereits im Kopf.¹⁸⁶ Es gibt demnach Schülerinnen und Schüler, die sich bereits vor dem Verfassen Gedanken darüber machen, was sie schreiben wollen. Dies hat den Vorteil, dass es nicht dazu kommt, dass der Schreibfluss immer wieder unterbrochen wird und die Schülerinnen und Schüler in eine Situation kommen, in der sie nicht wissen, wie sie am Text weiterarbeiten sollen.

Sofern feststeht, was geschrieben wird, sei es nach längerem Überlegen oder auch, wenn ohne Konzept geschrieben wird, wird von einem Teil der befragten Schülerinnen und Schüler ausgesagt, in einem Durchgang zu schreiben und auch zu überarbeiten. „Ich mache das immer so, dass ich zuerst einmal darauf losschreibe und dann noch einmal Korrektur lese, damit ich weiß, ob ich irgendetwas vergessen habe oder irgendetwas falsch geschrieben, bevor ich es dann wirklich abgebe.“¹⁸⁷ Von anderen Personen wird zwar am Stück gearbeitet, es wird aber darauf hingewiesen, dass auch Pausen gemacht werden: „Normalerweise mach ich es in einem durch. Mit sehr wenigen Pausen.“¹⁸⁸ Ein Schüler erklärt, wie er diese Schreibpausen nutzt: „Ich setze mich einfach irgendwohin, entspanne mich so ein bisschen, fünf bis zehn Minuten, vielleicht auch länger und dann setze ich mich halt wieder an meine Arbeit.“¹⁸⁹ Dass die Arbeit an einem Text sich über mehrere Tage zieht, wird kaum erwähnt. Eine Begründung dafür bietet ein Interview: „Ich schreibe die Aufsätze lieber gleich, weil ich dann nämlich nicht so herausgerissen werde. Ich habe dann manchmal so Gedanken und denke auch schon voraus, wenn ich eine Frage lese. Und ich bin mir sicher, wenn ich das jetzt einen Tag stehen lasse, ist das weg. Deswegen nehme ich mir einmal einen Nachmittag Zeit, sollen es auch zweieinhalb Stunden sein. Ich schreibe den Aufsatz. Ich habe dann keine Ideen mehr, keine Gedanken am nächsten Tag.“¹⁹⁰ Der Schülerin scheint es wichtig zu sein, den Schreibfluss zu erhalten. Das Verfassen von Texten wird lediglich auf später verschoben, wenn Ideenlosigkeit herrscht¹⁹¹ und von Schülerinnen- und Schülerseite wird ein Arbeiten am Text über mehrere

¹⁸⁵ Interview 1, S. 2, Zeilen 56-59.

¹⁸⁶ Siehe Interview 2, S. 3, Zeilen 65-69.

¹⁸⁷ Interview 5, S. 2, Zeilen 48-50.

¹⁸⁸ Interview 6, S. 1, Zeilen 23-24.

¹⁸⁹ Interview 10, S. 4, Zeilen 116-117.

¹⁹⁰ Interview 11, S. 5, Zeilen 149-153.

¹⁹¹ Siehe Interview 2, S. 2, Zeilen 49-50.

Tage lediglich erwähnt, wenn es sich dabei um eine längere Textsorte oder ein Projekt handelt, jedoch nicht in Zusammenhang mit Hausübungen in Form von Aufsätzen.¹⁹²

Während des Schreibvorgangs wird außerdem vonseiten einer Schülerin bereits darauf geachtet, Fehler zu vermeiden, sodass letztendlich weniger zu revidieren ist. „Also beim Schreiben schaue ich schon sehr genau, dass ich wirklich alles ... also ich schaue, dass ich es gleich wenn ich es schreibe sofort, dass es fast 100-prozentig passt und danach lese ich es mir noch einmal durch [...]“. ¹⁹³ Außerdem nimmt die Schülerin bereits während des Schreibvorgangs Vorlagen der Lehrkraft zu Hilfe. „Wovon ich mich beeinflussen lasse, ist die Struktur. Natürlich, weil ich weiß nicht, wie ich das aufbaue...und wenn es so Überleitungssätze für den Kommentar gibt, verwende ich vielleicht schon einen oder schreibe das ein bisschen um, eher auf meine Art, wie ich das formulieren würde, aber im Grunde ist es auch derselbe Sinn der Überleitung.“ Dass von Lehrkräften Vorlagen bereitgestellt werden ist einerseits wichtig, um den Schülerinnen und Schülern Anhaltspunkte zu geben und die Angst zu nehmen, mit dem Schreiben zu beginnen. Andererseits können diese auch vor das Problem stellen, dass die eigene Kreativität eingeschränkt wird, indem man sich ausschließlich an die beispielhaften Vorgaben hält.

5.2.4 Getätigte Überarbeitungen

Innerhalb der Kategorie ‚Getätigte Überarbeitungen‘ sind Äußerungen zu finden, die sich auf Formen der Überarbeitung auf unterschiedlichen Textebenen beziehen, die von den Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden. Außerdem finden sich Aussagen, die darüber gemacht werden, zu welchem Zeitpunkt die Überarbeitungen am Text durchgeführt werden. Die Aussagen sind in Anlehnung an Bewertungskategorien, gebündelt.¹⁹⁴

Auf inhaltlicher Ebene spielen die Nachvollziehbarkeit der Argumente sowie die Verständlichkeit des Textes eine Rolle. Eine Schülerin erwähnt diese bei den Überarbeitungen, die sie tätigt.¹⁹⁵ Eine weitere Schülerin achtet auf die inhaltliche Ebene nach dem zweiten Kontrollvorgang, wobei für sie von Bedeutung ist, dass es sich bei ihrem Produkt nicht um eine The-

¹⁹² Siehe Interview 10, S. 4, Zeilen 119-122.

¹⁹³ Interview 12, S. 5, Zeilen 144-146.

¹⁹⁴ Vgl. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_us_beurteilungsraster_2014-11-14.pdf (28.05.2015)

¹⁹⁵ Interview 2, S. 2., Zeilen 25-26.

menverfehlung handelt.¹⁹⁶ Eine andere Interviewpartnerin gibt an, inhaltliche Korrekturen bereits im Kopf vorzunehmen.¹⁹⁷ Auch Löschungen werden auf der Ebene des Inhalts getätigt. „Und ich komme darauf, wenn ich schon ein Stück geschrieben habe, das ist doch ein Blödsinn. Dann muss ich gleich mehreres löschen.“¹⁹⁸

Im Bereich Aufbau und Gliederung wird von Schülerinnen beziehungsweise Schülern explizit erwähnt, dass diese sich mit der Struktur und Gliederung ihrer Texte auseinandersetzen, auch in Form der Gestaltung eines passenden Layouts, wobei letztere vorwiegend bei der Nutzung eines elektronischen Gerätes erfolgt. Bei einer Schülerin kommen folgende Funktionen zur Anwendung: „Überschriften mache ich fett und schön, Untertitel und meinen Namen und Hausübung. Das muss eine richtige Gliederung haben, das mache ich nicht in einer Schrift, sondern so, dass man auf den ersten Blick sieht, was ist die Überschrift, was ist der Text.“¹⁹⁹

Im Bereich Sprache, Ausdruck und angewandte Sprache werden von den Schülerinnen und Schülern Revisionen in Form von Überleitungen und Synonymen angegeben. Auch Elemente, die den Stil betreffen, werden von einigen Schülerinnen und Schülern berücksichtigt.²⁰⁰

In Bezug auf die Sprachrichtigkeit, die sich in die Bereiche der Orthografie und der Grammatik unterteilt, revidieren die befragten Schülerinnen und Schüler folgendermaßen. Wenn ihnen ein Programm zur Überprüfung der Rechtschreibung zur Verfügung steht, nutzen dies alle samt und verlassen sich zu einem Großteil auch darauf. Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler gibt an, die Rechtschreibfehler, die ihm auffallen, zu berichtigen. Eine Schülerin merkt an, dies auch beim handschriftlichen Verfassen von Texten zu tun, wobei hierbei aufwendigere Revisionen wegfallen.²⁰¹ Auf der Ebene der Grammatik achten ein paar der befragten Personen ausdrücklich auf den Satzbau. „Also ich markiere mir einmal mit Farbe Stellen, mit denen ich nicht zufrieden bin, selber. Und suche vielleicht entweder andere Wörter oder einen anderen Satzbau, einen schöneren halt.“²⁰² Außerdem setzen sich einige mit Formulierungen, der Wortwahl und mit Ausdrucksfehlern auseinander und versuchen, passende Synonyme zu finden.²⁰³ Das Bearbeiten der Satzzeichen wird ebenfalls erwähnt. Dazu gehört die Beistrichsetzung, wobei von wenigen der befragten Personen explizit angegeben wird, auf

¹⁹⁶ Siehe Interview 8, S. 2, Zeile 48.

¹⁹⁷ Siehe Interview 16, S. 2, Zeilen 50-52.

¹⁹⁸ Interview 11, S. 2, Zeile 57-58.

¹⁹⁹ Interview 12, S. 2, Zeilen 36-38.

²⁰⁰ Siehe Interview 13, S. 1, Zeile 17.

²⁰¹ Siehe Interview 4, S. 2f., Zeilen 55-58.

²⁰² Interview 3, S. 2, Zeile 39-40.

²⁰³ Siehe Interview 17, S. 5, Zeile 120.

diese zu achten. „Meistens arbeite ich so lange, bis ich zufrieden bin, wie ich es formuliert habe. Und Beistriche, wenn es geht, wenn ich welche finde, weil die hauen mich oft auf.“²⁰⁴ Der Grund für die Konzentration auf die Beistrichsetzung liegt daran, dass der Person bewusst ist, dass diese für sie eine Schwierigkeit darstellt. Die Fähigkeit, sich gerade deshalb genauer damit auseinanderzusetzen zeigt, dass Motivation besteht, sich zu verbessern. Durch Nachfragen gab dieser Schüler an, besonders auf die Beistrichsetzung zu achten, da Fehler in diesem Bereich von der Lehrkraft gewichtet werden und zu einem Notenabfall führen. Die Motivation, sich zu verbessern, ist in diesem Fall demnach noch keine intrinsische. Einige Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern geben bekannt, Ausbesserungen auf der Ebene der Grammatik vorzunehmen. Eine verweist hierbei darauf, die Grammatiküberprüfung von Microsoft Word zu benutzen und sich auf die markierten Fehlerquellen zu konzentrieren.²⁰⁵ Als Schülerin oder Schüler verlässt man sich zum einen auf die Markierungen der Lehrkraft, zum anderen auf die Markierungen derjenigen, denen man die Texte zur Korrektur anvertraut. Problematisch wird es jedoch, wenn keine reflexive Arbeit am Text erfolgt, sondern lediglich automatisiert Ausbesserungen vorgenommen werden, ohne sich Gedanken darüber zu machen, aus welchem Grund hier ein Fehler unterlaufen ist.

Auf übergreifender Ebene werden Revisionstätigkeiten durchgeführt, die entweder von den Schülerinnen und Schülern selbst als notwendig erkannt werden oder auch von der Software des Computers. Außerdem werden Stellen überarbeitet, die entweder von der Lehrkraft oder von Personen, von denen Hilfestellungen eingeholt wurden, markiert wurden. Eine Schülerin führt nach dem Schreibvorgang eine Kürzung der Texte durch, um die von der Lehrkraft angegebene Wortanzahl nicht zu überschreiten.²⁰⁶ Ein paar Schülerinnen merken an, sich mit Überleitungen auseinanderzusetzen. „Dann brauche ich irgendwelche Überleitungen, die das Ganze zu einem zusammenhängenden Text machen. Also insofern überarbeite ich dann kompliziertere Texte einfach nur, dass ich die Übergänge schöner mache beziehungsweise, dass ich dann eben vor einem Absatz draufkomme, nein der nächste Absatz passt nicht, dann schreibe ich den Teil neu.“²⁰⁷ Wenn Texte nach einem Puzzle-Prinzip verfasst werden, kommt es häufig dazu, dass die einzelnen Segmente lediglich aneinandergereiht sind, weshalb es wichtig erscheint, diese zusammenzuführen. Die Beifügung, dass die Schülerin ‚irgendwelche‘ Überleitungen benötigt, legt nahe, dass ihr selbst zwar bewusst ist, dass unzusam-

²⁰⁴ Interview 6, S. 1, Zeile 30-31.

²⁰⁵ Siehe Interview 9, S. 1, Zeilen 19-23.

²⁰⁶ Siehe Interview 2, S. 2, Zeilen 55-56.

²⁰⁷ Interview 1, S. 3, Zeilen 84-88.

menhängende Passagen den Lesefluss stören, doch gleichzeitig wirkt es, als wäre das Suchen nach passenden Formulierungen belastend für sie. Durch Nachfragen stellte sich heraus, dass das Arbeiten an den Übergängen für die Schülerin langwierig sein kann. Es kommt außerdem bei vor, dass ganze Passagen neu geschrieben werden. „Naja, manchmal lese ich mir halt das andere wieder durch und denke mir, das gefällt mir so doch nicht, dann schreibe ich es doch neu [...].“²⁰⁸ Es gibt Schülerinnen und Schüler, die sich mit einzelnen Passagen beschäftigen, die ihnen nicht gefallen. Diese werden vorerst farblich markiert und im Anschluss daran werden die Ausbesserungen getätigt.²⁰⁹ Erwähnt werden auch Hinzufügungen. Dabei kann es sich um einzelne Satzzeichen, Buchstaben oder Wörter handeln, jedoch auch um Sätze oder ganze Passagen. „Ja manchmal denke ich anscheinend schneller als ich schreibe und dann fehlen ein paar Wörter oder es sind ein paar Buchstaben zu viel durch das Tippen oder zu wenige. Beistriche fehlen. Das verbessere ich dann.“²¹⁰

Innerhalb der Kategorie der getätigten Überarbeitungen geben einige Schülerinnen und Schüler auch an, lediglich wenige Texte zu überarbeiten beziehungsweise wenige Änderungen durchzuführen. Eine Schülerin, die diese Behauptung anstellt, gibt jedoch gleichzeitig an, die meisten Überarbeitungen bereits im Kopf durchzuführen.²¹¹

5.2.5 Programme und Funktionen

Die Programme, die den Interviews zufolge zum Verfassen von Texten verwendet werden sind zum einen Microsoft Word, zum anderen Open Office sowie Open Office von Apple und eine Applikation eines Tablets.

Das Wissen um die Funktionen, die von den Programmen unterstützt werden, unterscheidet sich innerhalb der interviewten Personen deutlich voneinander. So gibt es eine Schülerin, die meint, keine spezifischen Funktionen zu nutzen. Der Grund, den sie dafür nennt, ist, dass die eigene Kompetenz im Umgang mit dem Programm nicht gut genug eingeschätzt wird. „Ich nehme keine Funktionen eigentlich, weil ich mich nicht so super auskenne. Ich tue es [Anm. das Wort /den Satz] einfach nur dann weglöschen und dann neu hinschreiben.“²¹²

²⁰⁸ Interview 17, S. 3, Zeilen 55-56.

²⁰⁹ Siehe Interview 9, S. 2-3., Zeilen 54-60.

²¹⁰ Interview 8, S. 2, Zeilen 31-33.

²¹¹ Siehe Interview 15, S. 2, Zeilen 44-53.

²¹² Interview 17, S. 2, Zeile 24-25.

Andere Interviewpartnerinnen und Interviewpartner nutzen einige Funktionen, jedoch wird von niemandem das Angebot vollständig ausgeschöpft. Zur Anwendung kommen nach Angaben der Schülerinnen und Schüler beispielsweise das Teilen des Bildschirms,²¹³ wodurch ermöglicht wird, mehrere Dokumente parallel anzusehen und zu bearbeiten.

Eine Funktion, die vielfach benutzt wird, ist die Überprüfung der Rechtschreibung. Ein großer Teil der Befragten gibt an, die Rechtschreibüberprüfung mithilfe einer in das Schreibprogramm integrierten Funktion durchzuführen, wie sie Microsoft Word aufweist. Einige haben die Funktion bereits während des Schreibvorgangs eingeschaltet. Hierzu wird von einer Interviewperson gesagt: „Ich benutze einfach Word und da ist ja schon so ein Programm drinnen und das korrigiert mir das [Anm. Geschriebene] quasi.“²¹⁴ Anhand dieser Aussage wird deutlich, dass das Computerprogramm als Unterstützung im Korrekturvorgang angesehen wird, doch gleichzeitig besteht die Annahme, dass das Programm bei der Korrektur entlastet, indem es die Arbeit übernimmt. Man ist dennoch dazu angehalten, die Ausbesserungen, die vom Programm vorgeschlagen werden, auf ihre Richtigkeit zu überprüfen. Ein anderer Interviewpartner hingegen nutzt das Programm Open Office und verwendet die Funktion ‚spellcheck‘²¹⁵ erst nach dem Verfassen des Textes. „Ich mache das so, dass ich am Schluss eine Rechtschreibüberprüfung durchlaufen lasse. Das [Anm. Programm] zeigt mir auch die Grammatik.“²¹⁶ Dass die Programme nicht einwandfrei funktionieren, darüber sind sich einige Schülerinnen und Schüler im Klaren. „Aber von der Grammatik her muss ich sagen, wundere ich mich schon manchmal und lasse das dann auch so, wie ich es machen würde.“²¹⁷ Diese Aussage bezieht sich auf die Funktion ‚spellcheck‘ des Programmes Open Office. Eine andere Schülerin ignoriert die Vorschläge des Programmes Microsoft Word, wenn es sich um Eigennamen, wie serbische Namen oder Städte, handelt, die nicht als solche erkannt werden. Auch wenn Korrekturvorschläge gemacht werden, die Unsicherheit bei der Schülerin auslösen, sucht sie die richtige Schreibweise via Google, bevor sie eine Ausbesserung vornimmt.²¹⁸ Die Überprüfungsfunktion, die via Open Office von Mac zur Verfügung gestellt wird, wird vom Schüler, der sie verwendet, als korrekt eingestuft.²¹⁹ Die Schülerinnen und Schüler arbeiten nicht unhinterfragt mit der Software, sondern sind dazu in der Lage, Ausbesserungen zu hinterfragen und zu überprüfen.

²¹³ Siehe Interview 1, S. 3, Zeile 71-74.

²¹⁴ Interview 15, S. 1, Zeile 9-10.

²¹⁵ <https://www.openoffice.org/de/spellcheck/> (25.05.2015)

²¹⁶ Interview 3, S. 3, Zeile 71-72.

²¹⁷ Interview 3, S. 3, Zeilen 74-76.

²¹⁸ Siehe Interview 12, S. 2-3, Zeilen 54-65.

²¹⁹ Siehe Interview 13, S. 1, Zeilen 12-13.

5.2.6 Dauer des Schreibvorgangs

Die Kategorie ‚Dauer des Schreibvorgangs‘ beinhaltet Aussagen darüber, innerhalb welchen Zeitrahmens die Schreibearbeit an einem Text, bis hin zur Fertigstellung, erfolgt. Unterteilen lässt sich die Kategorie in die gemessene Arbeitszeit, die Faktoren, anhand derer die Fertigstellung festgemacht wird sowie die Option, dass es gar nicht zu einem Abschluss kommt.

Befragt man die Schülerinnen und Schüler danach, wie lange sie an einem Text für den Deutschunterricht schreiben, bekommt man sehr unterschiedliche Antworten. Einige der befragten Personen präferieren, den Text möglichst am Stück zu schreiben. Die Spanne der Arbeitszeit hingegen reicht von zehn Minuten²²⁰ bis zu drei Stunden.²²¹ Ein Schüler achtet darauf, die Texte innerhalb des Zeitrahmens, der auch bei der Schularbeit zur Verfügung steht, zu verfassen. „Ich schaue, dass ich so lange brauche wie bei der Schularbeit – wenn ich fünf Minuten länger brauche, ist das nicht so schlimm.“²²² Hier zeigt sich deutlich, wie zentral die Prüfungssituation angesehen wird. Es kommt jedoch auch vor, dass Schülerinnen und Schüler über mehrere Tage hinweg an einem Text arbeiten.

An und für sich versuche ich, Texte in einem durch zu schreiben. Andererseits – bei manchen Texten lässt es sich einfach nicht vermeiden, dass ich es sozusagen auf mehrere Tage verteile. Das ist zum Beispiel bei Texten, wo ich mich am Abend hinsetze und das sind so lange beziehungsweise für mich schwere, einfach von der Textsorte oder vom Thema her. Wenn mir absolut gar nichts einfällt und ich sitze vor dem Konzept und ich habe keinen Dunst, wie ich das jetzt am besten machen soll, schreibe ich das wirklich gestaffelt auf mehrere Tage.²²³

Wann die Arbeit am Text als fertig erachtet wird, wird von den Befragten wie folgt beantwortet. Eine Schülerin betrachtet ihren Text als vollendet, sobald sie das letzte Wort niedergeschrieben hat.²²⁴ Andere beenden die Arbeit am Text nach dem Erreichen der von der Lehrkraft vorgegebenen Wortanzahl.²²⁵

Wir haben oft eine Wortanzahl, zum Beispiel 400 Wörter und dann weiß ich, dass ich langsam zum Ende kommen muss und dann kürze ich meine Sätze und dann bearbeite ich das alles. Ich schreibe immer mehr, aber es ist so, dass man das gleich sieht, das ist auch der Vorteil am Computer. Da sehe

²²⁰ Siehe Interview 13, S. 2, Zeile 48.

²²¹ Siehe Interview 5, S. 2, Zeile 54-55.

²²² Interview 13, S. 4, Zeilen 87-88.

²²³ Interview 2, S. 4, Zeilen 119-124.

²²⁴ Siehe Interview 1, S. 6, Zeilen 173-175.

²²⁵ Siehe Interview 2, S. 3, Zeile 60-61.

ich gleich, wie viel ich geschrieben habe. Mit der Hand kann ich es schon einschätzen, weil ich meine Schrift kenne, aber ich muss da nonstop zählen, das dauert auch. So sehe ich es gleich.²²⁶

Wieder andere Interviewpartnerinnen beziehungsweise Interviewpartner merken an, dass ein Text für sie vollständig ist, sofern darin alles hineingearbeitet wurde, was gewünscht war, das heißt, sobald Zufriedenheit herrscht. Ein Kommentar eines Schülers lautet hierzu: „Ich lese es [Anm. das Schriftstück] mir durch und wenn ich denke, so, das klingt gut, sieht auch gut aus, hat auch den Inhalt, dann denke ich mir: ja, der [Anm. Text] ist fertig und dann entscheide ich, ja ich bin fertig und gebe es [Anm. das Schriftstück] ab.“²²⁷ Andere der befragten Personen beziehen sich explizit auf die Fertigstellung nach der Durchführung eines Korrekturvorganges: „Nachdem ich es noch einmal durchgelesen habe und eben die Rechtschreibüberprüfung durchgeführt habe.“²²⁸

Ein Schüler gibt an, dass es im Fall von Zeitmangel vorkommen kann, einen Text, der von ihm selbst als unvollendet betrachtet wird, abzugeben. „Wenn die Zeit wirklich sehr knapp ist, schaffe ich es nicht mehr so, dass ich es [Anm. das Schriftstück] so abliefern, dass es mir wirklich passt.“²²⁹ Hierbei zeigt sich die Problematik, dass in der Schule das Abliefern eines Produktes von großer Wichtigkeit ist. Die Schülerinnen und Schüler geben bei der Abgabe nicht bekannt, ob das Schriftstück von ihnen als vollendet angesehen wird oder nicht. Dies ist einem prozessorientierten Unterricht hinderlich, da von der Lehrkraft davon ausgegangen werden muss, ein vollendetes Produkt vor sich zu haben.

5.2.7 Motivation

Innerhalb der Kategorie ‚Motivation‘ galt es herauszufinden, aus welchen Gründen die Schülerinnen und Schüler sich mit ihren Texten auseinandersetzen und wovon die Intensität der Beschäftigung mit dem Text abhängt.

Von einer Interviewpartnerin wird darauf hingewiesen, dass sie Texte, die ihr einfach erscheinen, innerhalb einer halben Stunde bearbeitet. Texte, die sie als schwieriger empfindet, benötigen mehr Zeit. Dabei braucht sie bis zu zwei Stunden, weil „irgendwann die Motivation ver-

²²⁶ Interview 12, S. 4, Zeilen 122-126.

²²⁷ Interview 14, S. 2, Zeile 38-39.

²²⁸ Interview 7, S. 3, Zeile 78-79.

²²⁹ Interview 10, S. 5, Zeile 140-141.

schwindet, den Text zu schreiben.“²³⁰ Die Motivation scheint demnach mit der Dauer des Arbeitsvorganges zusammenzuhängen, wobei die Aussage der Schülerin darauf schließen lässt, dass die Motivation zu Beginn höher ist und bei Nicht-Erreichen des Zieles, nämlich der Fertigstellung des Textes, sinkt.

Die Intensität der Motivation hängt nicht nur mit der Dauer der Schreibarbeit zusammen, sondern auch damit, ob der Text als relevant für die Benotung erachtet wird oder nicht. Auf die Frage, ob es Texte gibt, an denen härter gearbeitet wird, antwortet ein Interviewpartner: „Ja, wenn es jetzt wirklich viel für die Note ausmacht, hänge ich mich sehr dahinter.“²³¹ Diese Einstellung ist keine vereinzelte:

Wenn ich meine Texte schreibe, vergesse ich immer, es danach durchzulesen, weil ich einfach nicht die Angewohnheit habe, das zu machen. Außer diese wichtigen Hausübungen, die am Computer sind. Das lese ich mir schon durch, weil das ja auch viel stärker benotet wird und ja, das ist für mich selber wichtig.²³²

Hierbei wird der externe Faktor der Fremdbenotung verknüpft mit der eigenen Einstellung zur Benotung. Eine gute Note ist der Interviewpartnerin selbst wichtig, so wird die externe Beeinflussung nochmals in eine interne Motivierung umgewandelt.

Die Gründe, weshalb Texte überarbeitet werden, sind also unterschiedlich. Zum einen werden Fehler als unangenehm betrachtet. „Weil ich ihn sonst nicht gut finde, wenn er falsch ist. Ich denke mir halt, wenn ich irgendetwas Komisches geschrieben habe, will ich ihn so nicht abgeben.“²³³ Das ist die Ursache, weshalb Texte von manchen Interviewtenehmerinnen und Interviewtenehmern in bearbeiteter Form an die Lehrkraft übergeben werden. Die Ursache liegt also darin, ein Zufriedenheitsgefühl in sich selbst herzustellen. Dieses versucht eine Befragte in bestimmten Fällen zu erreichen, jedoch nicht immer. Sie gibt an, dass sie ihre Texte im Normalfall nicht intensiv überarbeitet. „Außer es ist zum Beispiel, ich will die Hausübung noch besser machen. Letztens war zum Beispiel eine Hausübung, da habe ich alles noch einmal selber verbessert, was sie [Anm. die Lehrkraft] mir ausgebessert hat, damit ich halt die perfekte Datei habe, damit ich genau weiß, wie es halt richtig ist.“²³⁴ Fehler werden auch von anderen als unangenehm angesehen: „Ich finde, dass die Rechtschreibung irgendwie....also

²³⁰ Interview 1, S. 4, Zeile 117.

²³¹ Interview 10, S. 5, Zeile 130.

²³² Interview 12, S. 2, Zeilen 45-47.

²³³ Interview 4, S. 5, Zeile 157-158.

²³⁴ Interview 6, S. 3, Zeilen 87-90.

sagen wir so: es wäre peinlich, wenn ich jetzt falsch schreiben würde, weil es halt auch die Muttersprache ist.“²³⁵ Hier besteht demnach der Anspruch, die Primärsprache richtig zu beherrschen. Diesen teilt ein Interviewpartner, der folgende Aussage tätigt: „Deutsch ist meine Muttersprache und die Sprache in Österreich. Wenn man die nicht beherrscht, wenn ich mich jetzt irgendwo vorstellen gehe oder so.“²³⁶ Hier werden Texte also nicht nur im Hinblick auf die Schullaufbahn überarbeitet, sondern bereits in Anbetracht dessen, dass es auch im Leben außerhalb der Schule vorteilhaft sein wird, möglichst fehlerfreie Texte abzuliefern. Dabei handelt es sich zwar nicht um eine Benotung in Schulnoten, doch es schwingt die Annahme mit, von anderen, beispielsweise im Falle einer Bewerbung für eine freie Stelle, auch nach der Textkompetenz bewertet zu werden. Eine andere Interviewpartnerin betont den persönlichen Fortschritt, der ebenfalls zum Gesamtbild der eigenen Person beiträgt, „weil es für mich persönlich dann selber falsch ist und ich dadurch nicht weiterkommen würde oder mehr lernen würde, also ich würde mich nicht verbessern.“²³⁷ Ein Interviewpartner möchte ebenfalls einen persönlichen Fortschritt erreichen, jedoch betrachtet er diesen auf die Schullaufbahn beschränkt: „Naja, ich möchte, dass die Texte von Jahr zu Jahr besser werden, sodass die Matura dann auch sehr gut wird. Ja, damit ich mich halt steigern.“²³⁸ Zum anderen kommen soziale Umgangsformen zum Tragen. Auf die Frage, woher seine Motivation rührt, Texte zu überarbeiten, gibt ein Befragter die Antwort:

Naja erstens natürlich schulisch, dass ich da nicht irgendwas abliefern. Zweitens auch persönlich, weil ich da nicht einen Text abgeben will, wo irgendwie, der irgendwie ausschaut, sagen wir mal. Also auch aus Respekt quasi vor dem Lehrer. Das kann man nicht machen, finde ich. Das ist meine persönliche Einstellung, dass ich nicht irgendeinen Kaszettel abgebe, wo irgendetwas darauf geschrieben ist.²³⁹

Die Motivation, Texte zu überarbeiten, ist in diesem Fall intrinsisch. Doch lässt sich nicht voraussetzen, dass jeder Schülerin und jedem Schüler Ordnung wichtig ist und so die Motivation hergestellt wird, an den Texten zu arbeiten. Auch wird Respekt nicht von jedem gleich definiert und kann daher kein allgemeines Merkmal darstellen, um in jeder Schülerin und in jedem Schüler Motivation zum Überarbeiten von Texten zu erzeugen.

²³⁵ Interview 9, S. 4, Zeile 111-112.

²³⁶ Interview 13, S. 6, Zeile 154-155.

²³⁷ Interview 16, S. 4, Zeile 117-118.

²³⁸ Interview 17, S. 5, Zeile 116-117.

²³⁹ Interview 15, S. 5, Zeilen 149-153.

5.2.8 Hilfestellungen

Die Kategorie ‚Hilfestellungen‘ umfasst Aussagen bezüglich der Art der Hilfestellungen, die in Anspruch genommen werden, wobei sich diese in Printmedien, online-Medien und Personen unterteilen.

Printmedien, die zum Einsatz kommen, sind Zeitungsartikel, sofern diese von der Lehrkraft zur Bearbeitung gegeben werden.²⁴⁰ In Wörterbüchern nachzuschlagen, ist eine Möglichkeit, die genannt wird. „In Deutsch benutze ich meistens Printwörterbücher, weil ich die daheim habe.“²⁴¹ Der Beisatz deutet darauf hin, dass Quellen zurate gezogen werden, zu denen ein einfacher Zugang besteht. Auch Schulbücher beziehungsweise Sachbücher oder im Bedarfsfall auch literarische Werke, die im Besitz der Befragten sind, werden als Quelle genannt: „Ich habe mir für zuhause so ein Buch gekauft, wo alle Textsorten drinnen stehen.“²⁴²

Medien, die der Schulbibliothek oder auch einer anderen Institution entnommen werden, finden ebenfalls bei einer Schülerin Verwendung.²⁴³ Des Weiteren werden Lehrbeispiele²⁴⁴ zurate gezogen. Auch die Angaben der Lehrkraft werden genutzt, um am eigenen Text zu arbeiten. „Also jetzt in Deutsch zum Beispiel gibt es schon einen Angabezettel, da steht drauf, wie der Text strukturiert sein muss. Den verwende ich eigentlich immer.“²⁴⁵

Im Internet wird vorwiegend die Suchmaschine ‚Google‘ verwendet, um zur Aufgabenstellung passende Verlinkungen zu finden. Hierbei werden von einigen Schülerinnen und Schülern die ersten Seiten, die erscheinen, angeklickt. Die Äußerung einer Schülerin lautet: „Ich schaue mir halt mehrere Seiten an und wenn das dann fast das Gleiche ist, dann weiß ich, dass das wahrscheinlich stimmt.“²⁴⁶ Andere selektieren genauer: „Ich vergleiche Seiten miteinander, und je nachdem, welche Seite mir welche Informationen bietet, die ich brauche, die nehme ich dann, außer Wikipedia.“²⁴⁷ Sie führt weiter aus: „Was ich nicht verwende, ist Wikipedia. Weil, da hab ich keinen Autor sozusagen, ich weiß nicht, wer es geschrieben hat. Es ist

²⁴⁰ Siehe Interview 2, S. 5, Zeile 122.

²⁴¹ Interview 15, S. 4, Zeile 122.

²⁴² Interview 13, S. 5, Zeile 121.

²⁴³ Siehe Interview 17, S. 4, Zeilen 68-70.

²⁴⁴ Siehe Interview 1, S. 8, Zeile 264.

²⁴⁵ Interview 6, S. 2, Zeile 65-66.

²⁴⁶ Interview 17, S. 4, Zeilen 81-83.

²⁴⁷ Interview 4, S. 3, Zeile 79-80.

mir schon wichtig, dass ich irgendwie so eine verantwortliche Person (...)“²⁴⁸ [Anm. Satz von der Schülerin abgebrochen] Vonseiten der Schülerin besteht demnach der Anspruch, die Information mit einer konkreten Person, auf die man sich beziehen kann, verknüpfen zu können. Dass Wikipedia nicht von allen Schülerinnen und Schülern zurate gezogen wird, liegt auch daran, dass teilweise von Lehrkräften davon abgeraten wird, diese Seite als Quelle zu zitieren, da die Artikel oftmals unvollständig sind. Die Verwendung von Wikipedia betreffend gibt es unter den Befragten aber auch Befürworterinnen und Befürworter. Ein Interviewpartner nutzt zur Informationsbeschaffung Wikipedia: „Hauptsächlich über Wikipedia, ehrlich gesagt. Und dann einfach Google. Und die erstbeste Seite anklicken und schauen halt, ja einfach schauen, was es gibt. Also außer Wikipedia habe ich keine spezielle Seite, die ich benutze.“²⁴⁹ Zum Verschaffen eines Überblickes kann Wikipedia demnach nutzbringend sein, sofern man dann auch andere Quellen zurate zieht, um die Informationen miteinander zu vergleichen. Die Apposition des ‚ehrlich gesagt‘ lässt aber Rückschlüsse dahingehend zu, dass der Schüler annimmt, dass Wikipedia nicht als wünschenswerte Wahl zur Informationssuche angesehen wird.

Außerdem werden Wörterbücher genutzt wie die online-Version des Duden²⁵⁰ und das Wörterbuch ‚leo‘.²⁵¹ Es wird auf Seiten zugegriffen, die Referate und Hausübungen anderer Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stellen und es werden Ebooks genutzt. Auch bei der Verwendung von Beiträgen in Foren gibt es unterschiedliche Ansichten. Von der Nutzung von Foren hält die folgende Interviewpartnerin wenig: „Weil es meistens die eigene Meinung von den Leuten ist. Einmal habe ich es gemacht, bei einer Textwiedergabe, wo es um meine Meinung gegangen ist, aber normalerweise würde ich so eine Seite nicht besuchen.“²⁵² Nach Rücksprache mit der Schülerin stellte sich heraus, dass sie die Informationen in den Foren nicht als objektiv betrachtet und sie ihr somit für schulische Aufgaben nicht brauchbar erscheinen. Eine andere Interviewpartnerin hingegen stößt bei ihrer Internetrecherche oftmals auf Foreneinträge: „Meistens sind das so Foren. Da lese ich mir die Antworten von anderen Menschen durch. Dann gibt es halt so die beste Antwort. Zehn Leute, die dafür gestimmt haben. Und dann denke ich mir, das sollte dann stimmen.“²⁵³ Hierbei unterliegt die Schülerin allerdings dem Fehlschluss, Konsens mit dem Attribut ‚wahr‘ gleichzusetzen.

²⁴⁸ Interview 4, S. 3, Zeilen 104-106.

²⁴⁹ Interview 15, S. 3, Zeilen 94-96.

²⁵⁰ Abzurufen unter: <http://www.duden.de/woerterbuch> (15.06.2015)

²⁵¹ Abzurufen unter: <https://dict.leo.org/> (15.06.2015)

²⁵² Interview 4, S. 3, Zeilen 75-77.

²⁵³ Interview 12, S. 3, Zeilen 70-72.

Desweiteren werden Zeitungs- und Zeitschriftenartikel zu Recherchezwecken zu einem Thema verwendet.²⁵⁴

Auch Personen aus dem eigenen Umfeld werden um Hilfe gebeten. Dazu gehört die Hilfe einer Lehrkraft, wobei es sich dabei um die aktuelle Unterrichtende im Unterrichtsfach oder auch um andere Lehrkräfte handeln kann. Die eigene Lehrkraft kann bei Unklarheiten um Hilfe gebeten werden: „Meistens, wenn ich mich gar nicht auskenne und meine Freunde auch nicht, frage ich beim Lehrer nach.“²⁵⁵ Hier wirkt es, als wäre die Lehrperson die zweite Wahl als Auskunftsource. Weshalb diese nur, sofern niemand anderer Rat weiß, befragt wird, kann unterschiedliche Ursachen haben. Die Lehrkraft aus dem eigenen Fach ist nicht immer verfügbar, es kann unbehaglich sein, vor der Lehrkraft zuzugeben, den Arbeitsauftrag nicht verstanden zu haben, da diese benotet. Deshalb kann man sich bei Fragen auch an andere Lehrkräfte wenden.²⁵⁶ Verwandte spielen für die Interviewpartnerinnen beziehungsweise Interviewpartner eine bedeutende Rolle, wenn es darum geht, Feedback zu einem Text zu erhalten. Wann diese befragt werden, ist unterschiedlich. Ratschläge werden teilweise bereits vor dem Schreiben eingeholt: „Ja meine Großmutter oder mein Onkel, wenn ich nicht genau weiß, wie ich eine Passage schreiben soll. Überhaupt, wenn mir nichts einfällt, hole ich mir gerne Anregungen von ihnen oder von Freunden.“²⁵⁷ Auch andere benötigen Unterstützung beim Start: „Ich gehe meistens zu ihr [Anm. zur Mutter], bevor ich anfangen und sie fängt die ersten fünf Sätze zu schreiben an, wenn ich es nicht schaffe und dann schaffe ich den Rest eh selber.“²⁵⁸ Texte werden von anderen Personen erst besprochen, nachdem sie zu Ende niedergeschrieben sind:

Also ja, ich lese meistens den Aufsatz. Ich muss sagen, es ist für mich auch natürlich sehr schön, weil ich bin sehr stolz darauf, wenn ich es endlich geschafft habe und so und dann lese ich es meiner Mama vor und die liest sich das noch einmal durch und die hat dann noch kleine Vorschläge, wie ich den Satz ändern kann im Großen und Ganzen.²⁵⁹

Auch Gleichaltrige werden zurate gezogen, nämlich Freundinnen und Freunde sowie Mitschülerinnen und Mitschüler. In einer Klasse wurde zu solchen Zwecken eine eigene Gruppe via Facebook eingerichtet, in der sich die Schülerinnen und Schüler über schulische Angele-

²⁵⁴ Siehe Interview 3, S. 4, Zeile 94-95.

²⁵⁵ Interview 16, S. 4, Zeilen 94-95.

²⁵⁶ Siehe Interview 15, S. 5, Zeile 131.

²⁵⁷ Interview 10, S. 3, Zeilen 68-70.

²⁵⁸ Interview 13, S. 5, Zeile 127-128.

²⁵⁹ Interview 11, S. 2f., Zeilen 63-66.

genheiten informieren. Diese wird auch genutzt, wenn Fragen zu Hausübungen bestehen. Ein Interviewpartner erklärt: „Aber wir haben als Klasse eine Gruppe, wo wir halt auch über Hausaufgaben teilweise schreiben und wenn ich da was nicht weiß, schreibe ich halt der Klasse.“²⁶⁰ Für sie wichtige Texte, beispielsweise solche, die als Übung für die Schularbeit dienen, werden von einer Befragten einer Freundin per Mail gesendet. Von ihr erhält sie Anregungen, was sie verbessern könne oder Argumente werden ergänzt.²⁶¹

5.2.9 Überarbeitungsvorschläge der Lehrkraft

Die Kategorie ‚Überarbeitungsvorschläge der Lehrkraft‘ beinhaltet Aussagen darüber, wie die Lehrperson die Überarbeitungsvorschläge mitteilt, zu welchem Zeitpunkt Überarbeitungsvorschläge gegeben werden und auf welche Bereiche sich diese erstrecken.

Es kommt vor, dass keine Überarbeitungsvorschläge von der Lehrkraft erhalten werden. Als Grund dafür wird genannt, dass vonseiten der Schülerin keine Fehler gemacht werden. „Ähm, nachdem ich nie Fehler drinnen habe und ich sowieso immer ‚Plus‘ kriege, kriege ich keine Verbesserungsvorschläge. Das ist auch bei Schularbeiten so. Wenn ich frage, Frau Professor, was könnte ich das nächste Mal besser machen, schaut sie mich an und im Prinzip. Naja.“²⁶²

Laut einer weiteren Befragten liegt der Grund dafür, dass sie keine Vorschläge zur Überarbeitung erhält, ebenso in der Zufriedenheit der Lehrkraft begründet: „Ich weiß nicht, ich bekomme irgendwie bei den Hausübungen nie Informationen, die ich ändern könnte. Schreibt [Anm. die Lehrkraft] immer nur ja gut und fertig also.“²⁶³

Von den Schülerinnen und Schülern, die Überarbeitungsvorschläge erhalten, werden unterschiedliche Bereiche genannt, an denen sie in Zukunft arbeiten sollen. Wie diese Vorschläge mitgeteilt werden, ist größtenteils schriftlich in Form der Korrektur der Texte. Dabei werden vorhandene Fehler unterwellt beziehungsweise markiert. „Bei den Hausübungen ist es so, dass sie sie [Anm. die Lehrkraft die Fehler] unterwellt oder einfach ‚stilistisch nicht gut‘ schreibt, aber eher nur das, was wir falsch machen.“²⁶⁴ Korrekturen werden am Blattrand festgehalten. „Auf der rechten Seite steht das und manchmal schreibt sie einfach selber ein

²⁶⁰ Interview 15, S. 4, Zeile 101-102.

²⁶¹ Siehe Interview 4, S. 1f., Zeilen 22-41.

²⁶² Interview 1, S. 8, Zeilen 236-238.

²⁶³ Interview 17, S. 5, 109-110.

²⁶⁴ Interview 4, S. 4, Zeile 112-113.

Wort dazu. Sie macht das nach Rechtschreibfehler, Grammatikfehler. Da steht halt auf der Seite, was falsch ist mit Abkürzungen.“²⁶⁵

Rechtschreibung wird als eine Kategorie, die bei Schülerinnen und Schülern angeführt wird, erwähnt. Dass die Texte einer Schülerin trotz mehrmaligen Durchlesens stets Rechtschreibfehler aufweisen, spiegelt sich in der Korrektur der Lehrkraft wider: „Ähm, ich würde sagen, dass es [Anm. das Korrigierte] mehr auf die Rechtschreibung bezogen ist. Also das sind nicht wirklich inhaltliche Kommentare.“²⁶⁶ Bei einer anderen Befragten stellt Rechtschreibung eine Kategorie neben den Fehlerquellen Grammatik und inhaltlichem Ausdruck dar.²⁶⁷

Andere Kategorien, die von den Schülerinnen und Schülern neben Rechtschreibung erwähnt werden, sind Grammatik, Inhalt, Stil,²⁶⁸ Ausdruck.²⁶⁹

Einige Schülerinnen und Schüler geben aus Erfahrung an, dass mündliches Feedback der Lehrkraft intensiver ausfällt als schriftliches. Daher gehen sie teilweise persönlich auf die Lehrkraft zu, um sich noch weitere Informationen bezüglich ihrer schriftlichen Leistung, ihrer verfassten Texte, einzuholen. Ein Teil der Interviewpartnerinnen beziehungsweise Interviewpartner gibt im Gespräch an, die Möglichkeit des mündlichen Nachfragens bei der Lehrkraft in Anspruch zu nehmen. Diese Erfahrung teilt eine Befragte folgenderweise mit: „Es ist so, dass sie uns nicht sagt, was wir besser machen könnten. Da musst du schon zu ihr hingehen und fragen, was sie damit meint. Sonst schreibt sie nicht viel dazu.“²⁷⁰ Das Feedback wird von der Lehrkraft entweder in der Deutschstunde am Lehrertisch²⁷¹ beziehungsweise in den Unterricht eingebunden als Plenumsdiskussion, in der Pause oder auch im Wahlkurs gegeben.²⁷²

Eine Gruppe der Schülerinnen und Schüler sagt aus, dass sich das Feedback darauf bezieht, worauf geachtet werden soll. Dies wird von einigen Lehrkräften, wie bereits oben erwähnt, nur bei genauem Nachfragen mitgeteilt, von anderen findet sich bereits ausführliches Feedback unter dem abgegebenen Text.

²⁶⁵ Interview 9, S. 3, Zeilen 73-75.

²⁶⁶ Interview 2, S. 5, Zeile 126-127.

²⁶⁷ Siehe Interview 15, S. 6, Zeilen 162-164.

²⁶⁸ Siehe ebd. S. 6, Zeilen 162-164.

²⁶⁹ Siehe Interview 16, S. 4, Zeilen 103-106.

²⁷⁰ Interview 4, S. 4, Zeilen 113-115.

²⁷¹ Siehe Interview 4, S. 5, Zeile 120-121.

²⁷² Siehe Interview 16, S. 4, Zeile 111.

Bei mir sind es, wenn dann Ausdrucksfehler. Gut oder schlecht, was ich verbessern sollte, worauf ich achten sollte. Da stehen dann Tipps. Wenn man es falsch gemacht hat, weiß man es eh, dann macht man das eh bei der nächsten Hausübung. Also das Feedback, was wir bekommen, ist immer ausführlich.²⁷³

Vorschläge zum Überarbeiten werden von den Lehrkräften ebenfalls getätigt. Hierbei handelt es sich um Tipps dahingehend, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsweise verbessern können. Folgende Tipps der Lehrkraft werden von einer Schülerin berücksichtigt:

Ja sie hat uns halt gesagt, wenn wir am Computer schreiben, ist es sehr gut, wenn man es ausdruckt, weil es besser für das Auge ist. Und wir sollen, wenn wir verbessern, von unten nach oben beginnen, weil die Konzentration meistens am Anfang stärker ist als am Schluss und deswegen die ganzen Fehler meistens am Ende des Aufsatzes sind. Deswegen sollen wir unten beginnen, nach oben arbeiten, damit wir die Fehler entdecken. Und sonst ja, halt auf die Fehler, die wir häufig machen, so Schlampigkeitsfehler, sollen wir achten. Somit halt zwei Mal durchlesen und noch einmal und Pause machen. So eine Sehpause für die Augen.²⁷⁴

5.2.10 Überarbeiten im Unterricht

In der Kategorie ‚Überarbeiten im Unterricht‘ wurden Äußerungen gesammelt, die einen Eindruck davon vermitteln, ob und wie die Thematik des Überarbeitens innerhalb des Deutschunterrichts bearbeitet wird.

Ein paar Interviewpartnerinnen haben das Gefühl, dass das Überarbeiten nicht stark in den Unterricht einfließt, da in den höheren Schulstufen bereits vorausgesetzt wird, dass die Schülerinnen und Schüler die Arbeit am und mit dem Text beherrschen.

Vor allem für längere Texte haben wir mehrmals so eine Art Überarbeitungsprozess. Das steht irgendwo in einem Deutschbuch von uns drinnen: Das Überarbeiten von Texten oder so ähnlich. Wie man am besten zum Beispiel auch ans Schreiben von Texten herangeht und so etwas besprechen wir schon, wie man am besten damit anfängt, einen Text zu schreiben. Ob man den nachher, also wie man ihn nachher überarbeiten soll, aber das haben wir jetzt nicht sehr oft gemacht oder geübt, weil das bei uns einfach, ja es wird davon ausgegangen, dass man das kann.²⁷⁵

Dazu, dass eine starke Konzentration auf den Aufbau der Texte besteht, sagt eine Interviewpartnerin: „Naja, ich finde, wir lernen relativ gut, wie man einen Text strukturiert. Des-

²⁷³ Interview 12, S. 5, Zeilen 135-137.

²⁷⁴ Interview 8, S. 5, Zeilen 137-143.

²⁷⁵ Interview 1, S. 8, Zeilen 244-250.

wegen ist die Überarbeitung nicht so wirklich notwendig. Wir schauen eher darauf, dass wir gleich am Anfang etwas Gescheites hinschreiben.“²⁷⁶ Dass eine intensivere Planungsphase ein Überarbeiten ersetzen kann, ist ein Trugschluss, da es auch hier zu Überarbeitungen kommt. Diese sind jedoch nicht im klassischen Sinne eine ‚Verbesserung‘ des Aufsatzes nach dem Schreiben, doch dafür finden sie bereits zu einem Großteil vor dem eigentlichen Verschriftlichen, nämlich während des Planungsprozesses, statt.

Eine Variante, in der das Überarbeiten in den Unterricht einfließt, ist das Besprechen von Fehlerquellen, die innerhalb der Klasse gehäuft auftreten, im Plenum. Diese wird von einigen Interviewteilnehmerinnen beziehungsweise Interviewteilnehmern angesprochen. „Teilweise ist es so, dass wir, wenn irgendwie häufige Fehler sind, dass wir die gemeinsam in der Klasse dann durchführen.“²⁷⁷

Ein anderer Teilbereich des Überarbeitens, der gut eingeübt wird, ist das Formulieren von Überleitungen.

Wir haben eigentlich meistens ein Beispiel bekommen und wir haben auch, wenn der Aufsatz in mehrere Teile gegliedert ist, haben wir meistens zumindest die Einleitung geschrieben oder ein Beispiel für eine Einleitung. Oder eben, wenn solche Fragen für so Überleitungen da sind, hat sie immer wieder so Beispiele gegeben für Sätze, mit denen man überleiten kann, also das macht sie schon.²⁷⁸

An einer Schule, an der Personen befragt wurden, hatten die Lehrkräfte jeweils eine Schreibkonferenz abgehalten. Dabei arbeiteten die Schülerinnen und Schüler jeweils zu viert. Ein Text der Gattung ‚Textanalyse‘ wurde im Vorfeld verfasst. Die Gruppenmitglieder tauschten ihre Aufgaben dann untereinander aus. Geplant war, dass jede Person einen Text liest und kommentiert. Kommunikation mit der Autorin oder dem Autor des Textes sollte nicht stattfinden. Doch innerhalb einer Gruppe hielt man sich nicht strikt an die Arbeitsanweisung, so dass jedes Gruppenmitglied letztendlich jeden Text kommentierte und auch mit der Verfasserin beziehungsweise dem Verfasser des Textes Rücksprache hielt. Nach dem Feedback der Schülerinnen und Schüler war der Text zu überarbeiten. Danach wurde er von der Lehrkraft gelesen, die Feedback zur bereits überarbeiteten Version erteilte.²⁷⁹

Auch das Überarbeiten in Form von Paararbeit kann in den Unterricht eingebettet werden. So können Texte in der Deutschstunde entweder in Einzel- oder in Paararbeit verfasst werden. Wenn die Schülerin zu zweit an einer Aufgabenstellung arbeitet, geht sie folgendermaßen vor:

²⁷⁶ Interview 2, S. 6, Zeilen 175-177.

²⁷⁷ Interview 15, S. 6, Zeile 171-172.

²⁷⁸ Interview 11, S. 4, Zeilen 99-102.

²⁷⁹ Siehe Interview 6, S. 3f., Zeilen 97-114.

„Also, wir lesen uns den Text durch und besprechen ihn durch und dann versucht, also einer sagt einen Satz und manchmal formuliert es der andere dann um, dass es besser klingt.“²⁸⁰

Auch Übungen zu Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung werden in den Unterricht eingebunden: „Einmal in zwei Wochen machen wir Grammatikwiederholungen. Zum Beispiel Beistrichsetzungsübungen, die Fälle, Satzkenntnisse, Vokabelüberprüfung.“²⁸¹

5.2.11 Einschätzung des Revidierens

Die Kategorie ‚Einschätzung des Revidierens‘ umfasst Äußerungen, die sich darauf beziehen, wozu das Revidieren dient und wie die Wichtigkeit desselben eingestuft wird. Außerdem gaben einige Schülerinnen und Schüler an, wie sie ihre eigene Kompetenz im Bereich des Revidierens einschätzen.

Einige stufen das Revidieren als nicht sinnvoll ein: „Weil ich glaube, dass eh wenn man es theoretisch machen würde, wird viel in der Unterstufe gemacht, also Regeln und so. Es ist auch, glaube ich, nicht so interessant.“²⁸² Das Revidieren zählt nach Ansicht der Schülerin zum Stoff der Unterstufe. Dieser Eindruck erklärt sich eventuell dadurch, dass Werkzeuge wie Rechtschreib- und Grammatikkenntnisse ebenfalls zu einem Großteil in der Unterstufe an die Hand der Schülerinnen und Schüler gegeben werden und in der Oberstufe lediglich nach Bedarf geübt werden.

Mehrheitlich wird das Revidieren von Texten von den Befragten jedoch als wichtig eingestuft. Das Überarbeiten bewirkt eine persönliche Besserung, die auch zu einer besseren Benotung im Hinblick auf die Schularbeit führen kann.²⁸³ Eine Interviewpartnerin hat die Einstellung, dass man vor allem von sich aus motiviert dazu sein sollte, seine Texte zu überarbeiten: „Ich finde, es ist doch sehr wichtig. Man sollte sich nicht immer gleich mit dem Erstbesten zufrieden geben, weil da kommt einfach nichts dabei raus. Außer du bist so begabt, dass du es gleich perfekt hinbekommst.“²⁸⁴

Die Schülerinnen und Schüler schätzen ihr eigenes Können im Bereich des Revidierens unterschiedlich ein. Einige geben ausführliche Antworten, in denen auch auf Schwierigkeiten beim

²⁸⁰ Interview 16, S. 5, Zeile 142-143.

²⁸¹ Interview 8, S. 4, Zeile 101-102.

²⁸² Interview 6, S. 5, Zeile 143-144.

²⁸³ Siehe Interview 17, S. 7, Zeilen 170-172.

²⁸⁴ Interview 10, S. 7, Zeilen 198-200.

Überarbeiten eingegangen wird. Andere geben kurz und knapp an, die eigene Kompetenz für gut zu halten. Eine Schülerin gibt an, durchaus Schwierigkeiten damit zu haben, Texte auf sich allein gestellt zu überarbeiten. „Ja, ich weiß nicht, ich denke mir immer, dass man die Probleme nicht mit derselben Denkweise lösen kann. Deswegen fällt mir das Überarbeiten schon schwer bei den Texten. Also schicke ich es lieber einer Freundin. Ich versuche es eh selber, aber wenn es nicht geht.“²⁸⁵ Dies lässt den Rückschluss darauf zu, dass Schreibkonferenzen ihre Berechtigung im Unterricht haben. Eine Schülerin sagt aus:

Ähm - das ist wie beim Schreiben, es kommt auf Textsorte und Thema an. Natürlich, je mehr mir das Ganze liegt, desto besser kann ich jetzt an die Sache herangehen und sagen ok, die Passage ist nur 90 Prozent, ich will aber 100 Prozent. Ähm, aber bei ganz schwierigen Texten, da bin ich froh, wenn das überhaupt mehr als nur irgendwie aneinander gereimte Absätze sind. Also, da fällt es dann eh schwerer – je schwerer das Schreiben eines Textes fällt, desto schwerer fällt mir das Überarbeiten.²⁸⁶

Viele der Schülerinnen und Schüler sehen das Revidieren stark fehlerzentriert an und so sagt eine Schülerin zu ihrer eigenen Kompetenz:

Ich tu mir schon leicht, weil ich meistens eben nicht so viele Fehler habe und dann lese ich das alles ganz schnell durch so kreuzweise irgendwie, ganz schnell, passt. Und dann Wort für Wort, also ganz langsam und dann passt es eh meistens. Ich brauche aber auch nicht lange, wenn ich das mache, wenn ich nicht so viele Fehler habe, brauche ich da auch nicht so viel dafür.²⁸⁷

5.2.12 Vorschläge für die Zukunft

Die Kategorie ‚Vorschläge für die Zukunft‘ beinhaltet Wünsche in Bezug auf das Thema Revidieren beziehungsweise Verbesserungsvorschläge den Unterricht betreffend. Die Frage, die sich auf diese Kategorie bezieht, wurde von den meisten Schülerinnen und Schülern dahingehend beantwortet, dass es keine Verbesserungsvorschläge für den zukünftigen Unterricht gibt. Einige Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmer äußerten jedoch konkrete Wünsche.

²⁸⁵ Interview 4, S. 6, Zeilen 155-157.

²⁸⁶ Interview 1, S. 8, Zeilen 256-261.

²⁸⁷ Interview 17, S. 5, Zeilen 143-146.

So besteht zum Beispiel der Wunsch nach mehr individueller Betreuung: „Deswegen würde ich es besser finden, wenn sich die Frau Professor kurz hinsetzen würde immer wieder einmal und den Text durchgehen, also mit jedem einzeln.“²⁸⁸

Eine andere Schülerin schlägt vor, auf die Probleme der jeweiligen Klasse zugeschnittene Übungen in den Unterricht zu integrieren, wie zum Beispiel die Zeichensetzung.²⁸⁹

Ein Interviewpartner möchte nicht nur vorhandene Probleme im Plenum lösen, sondern ganze Texte gemeinsam erstellen. Diesen Vorschlag äußert er, da dann ein korrekter Text als Vorlage dienen kann: „Ja, da müssten wir alle zusammen einen Text schreiben und zusammen überarbeiten, weil dann kann er aber nicht falsch sein, wenn ihn der Deutschlehrer selber schreibt eigentlich.“²⁹⁰

5.3 Diskussion der Ergebnisse

Die eingangs erarbeitete Theorie wird mit den aus den Interviews gewonnenen Ergebnissen in Verbindung gebracht, sodass zur für diese Diplomarbeit zentrale Fragestellung, inwieweit die Schülerinnen und Schüler von den Funktionen des Computers, die ein intensiveres Revidieren eines Textes ermöglichen, Gebrauch machen, Stellung bezogen werden kann. Für die Beantwortung der Frage soll auch auf die eingangs formulierten Hypothesen eingegangen werden und eine Verknüpfung zu den in der Theorie dargelegten Schreibprozessmodellen hergestellt werden.

5.3.1 Diskussion der Hypothesen

Die erste Hypothese lautet, dass der Schreibprozess am Computer facettenreich ist, da unterschiedliche Auskunftsquellen wie Rechtschreibprogramme, Wörterbücher und Ressourcen aus dem Internet zurate gezogen würden.

Ein Teil der Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmer nutzt Rechtschreibprogramme zur Überprüfung des Geschriebenen. Diese reduzieren die Fehler der Schülerinnen und Schüler, da sie durch das farbliche Anzeigen der Fehlerquelle eine optische Hilfestellung bieten. Für die Schülerinnen und Schüler bedeutet dies außerdem eine Zeitersparnis beim Korrekturvorgang.

²⁸⁸ Interview 4, S. 6, Zeilen 160-162.

²⁸⁹ Siehe Interview 9, S. 5, Zeilen 137-141.

²⁹⁰ Interview 13, S. 7, Zeile 175-176.

Abgesehen von der Rechtschreibüberprüfung, die teilweise während des Schreibvorgangs, teilweise am Ende des Schreibvorgangs durchgeführt wird, stellt das Internet eine beliebte Auskunftsource dar. Über die Suchmaschine ‚Google‘ gelangen die Schülerinnen und Schüler auf Webseiten, die Referate und Hausübungen anderer anzeigen, zu Foren und auch Wikipedia und Lexika werden genutzt. Einige verwenden auch Wörterbücher, die via Internet verfügbar sind und von einigen Befragten wird in Printwörterbüchern nachgeschlagen. Handreichungen von der Lehrkraft werden ebenfalls verwendet, während am Computer/Laptop/Tablet gearbeitet wird.

Außerdem werden von einigen Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmern E-Mails an andere verschickt, um Ratschläge in Bezug auf Korrekturen am Text einzuholen.

Damit bestätigt sich die These, dass der Schreibprozess am Computer facettenreich ist. Es gibt zwar Situationen, in denen Personen ausschließlich das Schreibprogramm öffnen und ohne die Zuhilfenahme von Rechtschreibüberprüfung etc. einen Text produzieren, doch anhand der Interviews lässt sich sagen, dass abgesehen vom Schreibprogramm regelmäßig das Internet und Printmedien genutzt werden und auch Rat anderer Personen eingeholt wird.

Die zweite Hypothese lautet, dass beim Schreiben am Computer wegen des verminderten Arbeitsaufwandes die Motivation hoch sei, mehrere und ausführliche Revisionen durchzuführen.

Einige der Personen gaben zwar an, keine schriftlichen Überarbeitungen durchzuführen, doch bei genauerem Fragen stellte sich heraus, dass Rechtschreibfehler ausgebessert werden, sofern die Texte am Computer verfasst sind. Die Schülerinnen und Schüler, die angaben, Texte zu überarbeiten, wiesen darauf hin, dass Rechtschreibfehler ausgebessert werden, da sie vom Programm auf diese hingewiesen werden würden. Auch an inhaltlichen Mängeln wird von den Befragten zum Teil gearbeitet. Es werden eher Abschnitte, mit denen Unzufriedenheit herrscht, überarbeitet als beim handschriftlichen Verfassen von Texten, da diese Teile einfach gelöscht werden können. Auch dem Layout wird von einigen Personen Beachtung geschenkt.

Vergleicht man die Aussagen innerhalb der Interviews, stellt man fest, dass der Computereinsatz allein nicht ausreicht, so viel Motivation zu erzeugen, dass lange am Text gearbeitet wird. Doch die Schülerinnen und Schüler, die handschriftlich laut eigenen Aussagen keine Korrek-

turen vornehmen, überprüfen aber, wenn sie am PC arbeiten, die Arbeit hinsichtlich der Rechtschreibung. Andere hingegen arbeiten am Computer intensiver an den Texten als dies handschriftlich der Fall ist, da der Arbeitsaufwand geringer ausfällt. Es gibt Schülerinnen und Schüler, die an sich eine hohe Motivation haben, länger am Text zu arbeiten. Sie wollen zufrieden mit ihrem Produkt sein, was dazu führt, dass sie gerne mehr Zeit opfern. Diese machen das sowohl beim handschriftlichen als auch beim getippten Verfassen von Texten, wobei am Computer von ihnen mehr Funktionen genutzt werden, die das Arbeiten erleichtern.

Die dritte Hypothese lautet, dass die Gründe, Revisionen durchzuführen, unterschiedlich sind und dass Revisionen unterschiedliche Formen annehmen. Es wurde angenommen, dass die Gestaltung des Layouts eine wichtige Rolle spielt.

Die Gründe, weshalb am Text etwas geändert wird, sind unterschiedlich. Angegeben wird, dass die Nachvollziehbarkeit des Textes so überprüft werden kann,²⁹¹ dass man seine Leistung so steigern kann²⁹² und dass es optisch besser wirkt.²⁹³ Mehrfach wird angegeben, dass angestrebt wird, einen fehlerfreien Text abzugeben.²⁹⁴

Revisionen haben unterschiedliche Formen und zwar unterscheiden sie sich nicht nur von Person zu Person, sondern die Arbeitsweise ein und derselben Person kann sich von Mal zu Mal verändern. Eine Interviewperson beispielsweise sagt aus, vorwiegend Texte zu überarbeiten, die einer neu erlernten Textsorte angehören. Wird diese einmal beherrscht, sind eigene Überarbeitungsdurchgänge ihrer Ansicht nach nicht mehr vonnöten.²⁹⁵ Eine andere Interviewperson hingegen schaut einfach beim Durchlesen des Textes, ob ihr etwas auffällt. Damit spricht sie an, ob die Sinnhaftigkeit der Sätze vorhanden ist und ob sie Rechtschreibfehler entdecken kann.²⁹⁶ Andere arbeiten nicht allein an ihrem Text, sondern tätigen Revisionen auch anhand von Meinungen von Freundinnen oder Freunden beziehungsweise von Verwandten, die den Text lesen.²⁹⁷

Zur Gestaltung des Layouts lässt sich festhalten, dass ein Teil der Befragten angibt, das Layout am Computer bewusst zu gestalten. Die Texte werden gegliedert und strukturiert, die

²⁹¹ Siehe Interview 4, S. 5, Zeilen 136-138.

²⁹² Siehe Interview 16, S. 5, Zeilen 116-117.

²⁹³ Siehe Interview 14, S. 3, Zeilen 77-79.

²⁹⁴ Siehe Interview 8, S. 4, Zeilen 84-88.

²⁹⁵ Siehe Interview 1, S. 3, Zeilen 90-94.

²⁹⁶ Siehe Interview 2, S. 2, Zeilen 30-38.

²⁹⁷ Siehe Interview 3, S. 2, Zeilen 39-44.

Schriftgröße und Schriftart werden eingestellt, Überschriften werden hervorgehoben. Andere Befragte geben hierzu nichts gesondert bekannt, dennoch ist anzunehmen, dass beispielsweise Absätze eingefügt werden und Texte nicht gänzlich unformatiert abgegeben werden.

5.3.2 Diskussion der Forschungsfrage

Für die vorliegende Arbeit ist die Fragestellung, inwieweit die Schülerinnen und Schüler von den Funktionen des Computers, die ein intensiveres Revidieren eines Textes ermöglichen, Gebrauch machen, zentral. Sie soll nun anhand der ausgewerteten Interviews und mithilfe der zuvor diskutierten Hypothesen, die an diese Fragestellung geknüpft sind, erörtert werden.

Je nachdem, ob auf dem Computer, Laptop oder mithilfe eines Tablets Texte verfasst werden und welches Programm beziehungsweise welche Applikation verwendet wird, stehen unterschiedliche Funktionen zur Verfügung. Diese sind, wenn man die von den Befragten gebrauchten Programme wie Microsoft Word näher betrachtet, ausgesprochen vielfältig. Einige Schülerinnen und Schüler schätzen ihre Computerkenntnisse weniger gut ein und meinen, deshalb nicht viele Funktionen zu nutzen. Doch auch diejenigen, die ihre Kenntnisse besser einschätzen beziehungsweise deren Kenntnisse des Programmes aufgrund des Besuches einer Laptopklasse höher sind als die anderer gleichaltriger Personen, nutzen, wenn man die ausgewerteten Interviews analysiert, nur einen Bruchteil dessen, was das Programm eigentlich bietet. Erwähnt werden von den Schülerinnen und Schülern die Gestaltung von Überschriften, das Gliedern des Textes und das Markieren. Die Kommentarfunktion wird beispielsweise nicht benutzt, wenn es darum geht, sich von anderen Personen Korrekturvorschläge geben zu lassen. Obwohl die Befragten auf die Rechtschreibüberprüfung von Microsoft Word zurückgreifen, wird beispielsweise die Funktion ‚Thesaurus‘ von niemandem verwendet. Auf externe Wörterbücher wird hingegen zugegriffen. Auch auf das Überarbeitungsfenster, das das Programm Word bietet, greift keiner der Befragten zu. Einige Schülerinnen und Schüler, deren Computerkenntnisse aufgrund des Besuches einer Laptopklasse höher sind, erstellen am Computer Mindmaps, wenn dies für das Verfassen des Textes hilfreich erscheint.

Die interviewten Personen nutzen teilweise während des Verfassens der Texte die Verbindung zum Internet. Das benötigen sie zum Recherchieren in Bezug auf den Aufbau der Texte, zur Sammlung von Informationen zu einem bestimmten Thema und auch zum Nachschlagen in Wörterbüchern, die via Internet abgerufen werden können. Zu diesem Zwecke nutzen alle

der Befragten ausschließlich die Suchmaschine ‚Google‘, wenn die Internetadresse der Website ihnen nicht bekannt ist. Doch nicht nur Internetseiten, die Informationen liefern, werden zur Revisionsarbeit herangezogen, sondern auch das E-Mail-Programm wird genutzt, um Tipps von Freundinnen oder Freunden zur Revision des Textes einzuholen. Innerhalb einer Klasse der Interviewteilnehmerinnen und Teilnehmer wurde eine Gruppe auf der Plattform des sozialen Netzwerks ‚Facebook‘ gegründet, um sich dort über den schulischen Alltag und so auch über Hausübungen auszutauschen. Diese Hausübungen können einigen Lehrkräften per Mail geschickt werden. Dennoch senden diese die Übungen nicht per Mail retour, sondern händigen sie den Schülerinnen und Schülern in ausgedruckter Form aus.

Die Programme werden demnach von den Schülerinnen und Schülern soweit verwendet, wie es den eigenen Fertigkeiten und der Motivation, am Text zu arbeiten, entspricht. Auch wenn die Kenntnisse von einigen gering sind, ermöglicht die Nutzung des Computers dennoch ein intensiveres Revidieren, als es den Schülerinnen und Schülern mit dem Stift auf dem Papier möglich wäre.

Woran es jedoch liegen kann, dass die Funktionen, die der Computer bietet, nur zu einem geringen Teil ausgeschöpft werden, darüber geben die Interviews ebenfalls Aufschluss. Zum einen wird das Revidieren von den Schülerinnen und Schülern teilweise sehr fehlerzentriert betrachtet. Auf korrekte Rechtschreibung wird das Hauptaugenmerk gelegt und einige der interviewten Schülerinnen und Schüler hatten trotz Begriffsklärung während des Interviews die Ansicht, dass Überarbeiten sich ebenfalls ausschließlich auf die Reduktion von Fehlerquellen bezieht und sie setzten das Überarbeiten mit der von der Lehrkraft erforderten ‚Verbesserung‘ des Textes gleich. Obwohl sie an Überleitungen arbeiteten, versuchen, den Text entsprechend zu gliedern, bedeutete ‚Revision‘ für sie das Ausbessern von Fehlern, sodass sie teilweise nur mithilfe von intensivem Nachfragen auch auf andere Bereiche eingehen konnten, die ebenfalls zur Revision zählen. Zum anderen sind die Computerkenntnisse der Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmer zu gering, um die Funktionen des Programmes auszuschöpfen. Im AHS-Bereich haben die befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer lediglich ein Jahr Informatikunterricht besucht. In diesem konnten sie nur an grundlegende Programmfunktionen herangeführt werden. Von der Lehrkraft im Fach Deutsch wurde vorausgesetzt, dass die Schülerinnen und Schüler selbstständig am Computer arbeiten können. Dies trifft im Fall der getätigten Interviews zwar zu, doch in welchem Ausmaß die Schülerinnen und Schüler mit den Programmen umgehen können, ist sehr unterschiedlich. Auch die Schüle-

rinnen und Schüler der Laptopklasse merkten nicht an, gesondert in die Programmfunktionen eingeführt worden zu sein. Der sicherere Umgang mit dem Computer resultiert daraus, dass eine häufigere Beschäftigung mit der Materie vorliegt, dennoch werden auch von ihnen die Funktionen, die Microsoft Word bietet, für die schulischen Aufgaben nicht zur Gänze ausgeschöpft, da auch sie diverse Eigenschaften des Programmes nicht kennen.

Obwohl von den befragten Jugendlichen jeder einen Computer, einen Laptop, ein Tablet oder ein Smartphone mit Internetzugang besitzt, sind viele von ihnen im Umgang mit diesen technischen Geräten lediglich in den Bereichen versiert, die für sie interessant und relevant erscheinen, sich also auf ihre privaten Zwecke beziehen. Um den Nutzen des Computereinsatzes im Unterricht zu maximieren, scheint das Anbieten von Einführungen in die Programme, die für den schulischen und beruflichen Alltag relevant sind, notwendig zu sein, um für die Schülerinnen und Schüler annähernd die gleichen Voraussetzungen zu schaffen. Gerade auch im Zuge der Einführung der vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) sollten verpflichtende Workshops angeboten werden, in denen die Schülerinnen und Schüler in die Funktionen von Word, wie das Einfügen von Fußnoten, dem Gestalten eines Inhaltsverzeichnisses und vielem mehr, eingeführt werden. Durch Computerkenntnisse auf einem höheren Niveau könnte auch ein viel genauerer Einblick dahingehend gewonnen werden, welche Vorteile der Überarbeitungsprozess bei den Schülerinnen und Schülern am Computer mit sich bringt.

5.3.3 Verbindung zu theoretischen Konzepten

Wie bereits Jantzen und Mechthild 2001 beobachten konnten, kommt es während der gesamten Textproduktion zu Überarbeitungsvorgängen, auch wenn dies für die Leserin oder den Leser nicht ersichtlich ist.²⁹⁸ Die Schülerinnen und Schüler, die ich interviewen durfte, geben ihre Texte hauptsächlich in überarbeiteter Fassung ab, sodass nicht mehr ersichtlich ist, welche Änderungen am Text vorgenommen wurden. Lediglich in Form der Zwei-Phasen-Schularbeiten oder bei der Umsetzung der Schreibkonferenzen werden den Lehrerinnen und Lehrern Texte vorgelegt, die zu einem späteren Zeitpunkt erneut überarbeitet werden.

Auch die Durchführung von Prätextrevisionen konnten anhand meiner Untersuchung bestätigt werden. So gibt eine

²⁹⁸ Siehe Jantzen (2010), S. 143.

Schülerin an, dass die Planungsphase sehr intensiv abläuft, sodass nachträgliche Überarbeitungen nicht mehr notwendig erscheinen.²⁹⁹ Dass den Schülerinnen und Schülern nicht alle Tätigkeiten bewusst sind, die sie während des Schreibens setzen, ließ sich ebenfalls bestätigen. Denn auf die Frage, welche Überarbeitungen sie tätigen würden, kamen teilweise erst bei genauerem Nachfragen diverse Aktionen, die mit der Bearbeitung von Texten zusammenhängen, zur Antwort.

Fix weist darauf hin, dass quantitative Aussagen über die Anzahl der Überarbeitungsdurchgänge gemacht werden können. Im Durchschnitt gaben die befragten Schülerinnen und Schüler an, den Text nach der Fertigstellung noch zwei- bis dreimal durchzulesen: „[...] und dann fange ich einmal an zu schreiben und schaue, was herauskommt, lese mir [den Text] zwei- bis dreimal durch, schaue, was ich verbessern kann und dann bin ich eigentlich sozusagen fertig.“³⁰⁰

Faigley und Wittes Schluss, dass geübte Schreiberinnen und Schreiber weniger, dafür eher tiefenstrukturell revidieren und die Revisionsarbeit auch bereits in der Planungsphase ansetzt, konnte anhand der Interviews teilweise belegt werden.³⁰¹ Einige Schülerinnen und Schüler gaben dezidiert an, Zeit in die Planungsphase zu investieren. Auch Revisionen, die auf tiefenstrukturelle Änderungen des Textes hinweisen, wurden von vielen Schülerinnen und Schülern genannt. Doch auch ein Großteil der Schülerinnen und Schüler gab von sich aus an, eher an der Beseitigung von Rechtschreibfehlern zu arbeiten. Dies deckt sich mit den Ergebnissen, die Fix' Untersuchung liefert. Er kommt zu dem Schluss, dass Schreibberatung eine positive Haltung gegenüber dem Überarbeiten bewirkt. Das Feedback, das die Schülerinnen und Schüler, mit denen eine Schreibkonferenz abgehalten wurde, gaben, war durchwegs positiv. Außerdem stellte Fix fest, dass Überarbeitungen sich vorwiegend auf die Textsortennorm und auf Oberflächenkorrekturen beschränken. Einige der Schülerinnen und Schüler ließen eben dies aufgrund ihres Fokus auf die Rechtschreibung erkennen und sagten auch, von den Lehrkräften im Vorfeld Hilfestellungen in Bezug auf die Struktur des Textes zu erhalten, auf deren Einhaltung sie sich konzentrieren. „Also jetzt in Deutsch zum Beispiel gibt es schon einen Angabezettel. Da steht darauf, wie der Text strukturiert sein muss. Den verwende ich eigentlich immer und sonst haben wir auch manchmal Links. Links haben wir letztens auch gekriegt, die

²⁹⁹ Siehe Interview 2, S. 6-7., Zeilen 175-181.

³⁰⁰ Interview 10, S. 4, Zeilen 94-97.

³⁰¹ Siehe Faigley/Witte (1981), S. 411. Abzurufen unter:
http://www.jstor.org/stable/356602?seq=1#page_scan_tab_contents (10.06.2015)

uns helfen, wie wir den Text schreiben können.“³⁰² Fix stellte außerdem fest, dass die Ansicht der Schülerinnen und Schüler das Überarbeiten betreffend lediglich bedeutet, dass Korrekturen im Bereich der Sprachrichtigkeit durchzuführen sind.³⁰³ Diese Feststellung konnte auch ich während der Interviews machen, sodass ich im Vorfeld eine Begriffsklärung mit den Schülerinnen und Schülern durchführen musste und dennoch die Aussagen teilweise auf diese beiden Felder beschränkt blieben.

5.3.4 Verbindung zu Kategorien von Revisionen

Innerhalb der gehaltenen Interviews findet sich die gesamte Bandbreite der Teilhandlungen wieder, die wie im Kapitel 3.1. beschrieben, als Revisionstätigkeiten angesehen werden können. Die Schülerinnen und Schüler führen Prätextrevisionen durch. Zum Durchführen von Nachträgen wird beim Verfassen der Texte via Computer hauptsächlich das Rechtschreibprogramm zu Hilfe genommen. Dieses markiert bereits Wörter, die keinem dem Programm bekannten Schriftbild entsprechen, sodass die Schülerinnen und Schüler beispielsweise fehlende Buchstaben ergänzen. Auch Korrekturen an der Orthografie werden vorwiegend aufgrund der Kennzeichnung des Programmes durchgeführt, da dieses ebenfalls Wörter, die laut Programmdatei fehlerhaft geschrieben sind, markiert. Im Hinblick auf Emendationen arbeiten die Schülerinnen und Schüler jedoch eigenständig, indem sie beispielsweise Wörterbücher sowohl in Online- als auch in Printversionen zurate ziehen, um Synonyme zu finden. Redigierungen werden zwar nicht von allen interviewten Schülerinnen und Schülern als getätigte Revisionsarbeit genannt, doch gibt es durchaus Personen, die ganze Textpassagen abändern.³⁰⁴ Interviewperson 5 konzentriert sich stark auf die Arbeit an ihren Formulierungen. Wenn sie ihren Eltern einen Text zeigt, machen diese sie auf unpassende Formulierungen aufmerksam,³⁰⁵ mit denen sie sich dann beschäftigt. Bei der Schreibkonferenz haben andere Schülerinnen und Schüler sie darauf hingewiesen, dass teilweise zu umständlich formuliert wurde, sodass sie diese Passagen reformulieren musste.³⁰⁶ Auch Streichungen, die Winter als Teil des Änderungsprozesses betrachtet, stellten bei den Interviews einen Teil der Überarbeitungen dar. So gab Interviewperson 1 an, sie müsse ihre Texte regelmäßig auf die gewünschte Wortanzahl zurechtkürzen.³⁰⁷

³⁰² Interview 6, S. 2, Zeilen 65-68.

³⁰³ Siehe Fix (2008²), S. 164.

³⁰⁴ Siehe Interview 1, S. 8, Zeilen 265-261.

³⁰⁵ Siehe Interview 6, S. 3, Zeile 77-78.

³⁰⁶ Siehe Interview 6, S. 4, Zeile 117-118.

³⁰⁷ Siehe Interview 1, S. 2, Zeile 55-56.

Rosenblatt weist darauf hin, dass das Lesen aus Sicht einer potentiellen Leserin beziehungsweise eines potentiellen Lesers wichtig ist, um Unzulänglichkeiten am Text auszumachen.³⁰⁸ Dies wird von einigen der befragten Schülerinnen und Schüler erkannt, sodass sie bemüht sind, es umzusetzen. Eine Schülerin fühlt sich selbst dazu aber nicht in der Lage, weshalb sie ihre Texte regelmäßig einer Freundin zwecks Feedback schickt, um einen Einblick in eine fremde Perspektive zu bekommen. „Ja, ich weiß nicht, ich denke mir immer, dass man die Probleme nicht mit derselben Denkweise lösen kann. Deswegen fällt mir das Überarbeiten schon schwer bei den Texten. Also schicke ich sie lieber einer Freundin. Ich versuche es eh selber, aber wenn es nicht geht.“³⁰⁹

5.3.5 Verbindung zur Schreibkonferenz

Die Schreibkonferenz wurde bereits als interaktives Verfahren vorgestellt. Dass zwischen der in der Theorie vorgestellten und der von den Schülerinnen und Schülern beschriebenen abgehaltenen Schreibkonferenz Diskrepanzen bestehen, lässt darauf schließen, dass diese in einer adaptierten Form zur Anwendung kam. So wurden die Textentwürfe nicht ausschließlich von zwei Personen derselben Klasse kommentiert, sondern von drei. Vorgegangen wurde folgendermaßen: Jede Schülerin und jeder Schüler sollte eine Zusammenfassung zu einem Sachtext verfassen. Jeder beziehungsweise jedem wurden Texte zugewiesen, wobei Verbesserungsvorschläge in Bezug auf Inhalt und Korrektheit gegeben werden sollten. Der Arbeitsauftrag lautete, das Feedback ohne Kommunikation mit der Autorin oder dem Autor des Textes zu verfassen. Dieser wurde aber nicht befolgt; die Schülerinnen und Schüler kommentierten nicht nur die ihnen zugewiesenen Texte, sondern alle Texte innerhalb ihrer Gruppe und sie kommunizierten auch mit den jeweiligen Verfasserinnen beziehungsweise Verfassern.³¹⁰ Auf die Frage, aus welchem Grund die Schülerinnen und Schüler sich nicht an die Vorgabe hielten, erklärte eine Interviewteilnehmerin: „Weil, wir haben in eine andere Klasse gehen müssen und die Lehrerin war da nicht da.“³¹¹ Bei der Durchführung der Schreibkonferenz spielt demnach der Führungsstil der Lehrkraft eine bedeutende Rolle. Dieser kann nach Kurt Lewin grob in die drei Stile gegliedert werden: autoritär, laissez-faire und demokratisch. Je nach Art und Weise, in welcher Form der Unterricht abgehalten wird, bieten diese Führungsstile verschie-

³⁰⁸ Siehe Rosenblatt (1988), S. 9-10.

³⁰⁹ Interview 4, S. 6, Zeilen 155-157.

³¹⁰ Siehe Interview 6, S. 3-4, Zeilen 97-129.

³¹¹ Interview 6, S. 4, Zeile 114.

dene Vor- und Nachteile dahingehend, wie Schülerinnen und Schüler die Arbeitsaufträge ausführen, auch bei Abwesenheit der Lehrkraft. Ohne Führung, das heißt, wenn die Schülerinnen und Schüler allein gelassen werden, herrschen seinen Untersuchungen zufolge weniger Interesse und Zufriedenheit in der Gruppe, doch genauso ist es, wenn autoritär vorgegangen wird, da lediglich auf Arbeitsanweisungen gewartet wird. Die höchste Effizienz hat demnach der demokratische Führungsstil.³¹² Im Fall der in der Klasse meiner Interviewpartnerin durchgeführten Schreibkonferenz hatten die Schülerinnen und Schüler grob formulierte Arbeitsanweisungen erhalten, die sie auch umsetzten, wobei sie aufgrund der nicht anwesenden Autorität nicht genau nach Plan vorgingen, sondern eigenständig und nicht exakt nach Vorgabe arbeiteten. Die Interviewteilnehmerin hätte sich mehr Klarheit gewünscht: „Vielleicht mehr eine Anleitung, weil ich weiß nicht, wie sie es eigentlich haben wollte.“³¹³ In den Gedanken der Schülerin scheint fest verankert zu sein, in der Arbeitsweise gefallen zu wollen beziehungsweise hat sie die Annahme, dass es ein fertiges Bild davon gibt, wie die Arbeitsweise aussehen sollte. Dennoch empfand sie sowohl die Schreibkonferenz als auch das Feedback sehr hilfreich, das von vier Personen gegeben wurde. Die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler unterschieden sich jedoch deutlich von dem der Lehrkraft. Die Jugendlichen empfanden, dass mehrere Aussagen inhaltlich zu überarbeiten waren, übersahen jedoch einige Rechtschreibfehler. Die Lehrkraft hingegen hatte am Inhalt wenig zu bemängeln, wies jedoch auf übersehene Fehler im Bereich der Orthografie und Grammatik hin.³¹⁴

5.3.6 Verbindung zum Einfluss der Lehrkraft auf das Korrekturverhalten

Aus den Interviews geht hervor, dass manche Lehrkräfte kaum mündliche Techniken benutzen, um die Schülerinnen und Schüler in ihrem Überarbeitungsverhalten zu unterstützen. Es werden hauptsächlich fehlerhafte Formulierungen markiert beziehungsweise unterwellt und am Rand des Blattes wird ein Kürzel vermerkt, das der Schülerin oder dem Schüler aufzeigt, welcher Fehlerkategorie der markierte Bereich zuzuordnen ist. Eine Interviewpartnerin gibt an: „Bei den Hausübungen ist es so, dass sie es [das fehlerhafte Wort] unterwellt oder einfach ‚stilistisch nicht gut‘ schreibt, aber eher nur das, was wir falsch machen. Es ist so, dass sie uns nicht sagt, was wir besser machen könnten. Da musst du schon zu ihr hingehen und fragen,

³¹² Siehe Ulrich, Dirk: Effektive Führung durch Mitarbeiterorientierte Führungsstile. Bachelorarbeit. Fachhochschule Köln 2008. S. 10-12.

³¹³ Interview 6, S. 5, Zeile 135.

³¹⁴ Siehe Interview 6, S. 4, Zeile 117-126.

was sie damit meint. Sonst schreibt sie nicht viel dazu.“³¹⁵ Eine andere Interviewpartnerin hingegen erhält ausführliches Feedback. Die Lehrkraft weist am Ende des Textes darauf hin, dass bei der nächsten Übung auf bestimmte Punkte eingegangen werden soll.³¹⁶ Auch andere Lehrkräfte geben Tipps, was man bei der Texterstellung verbessern kann, verfassen ausführliche Kommentare und sind dazu bereit, während des Unterrichts beziehungsweise in den Pausen mündlich Feedback zu geben, sofern dies von der Schülerin oder dem Schüler eingefordert wird.³¹⁷ Sehr intensiv ist das Angebot einer Lehrerin, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, ihre Texte bereits vor dem vereinbarten Abgabetermin vorzuweisen, sodass sie bis zum letztmöglichen Abgabetermin bereits Revisionen durchführen können. Auch per Mail ist sie für Fragen der Schülerinnen und Schüler zu ihren Aufgabenstellungen erreichbar.³¹⁸

Obwohl die meisten der Schülerinnen und Schüler angeben, ausführliches Feedback von den Lehrkräften zu erhalten, ist ihre Vorstellung vom Überarbeiten von Texten dennoch fehlerzentriert und teilweise auf Aspekte der Orthografie und der Grammatik konzentriert. Hierbei wäre es wichtig zu untersuchen, wie genau die Korrekturen der Lehrkräfte aussehen und wie das ausführliche Feedback formuliert ist, um daran anknüpfend Strategien zu entwickeln, die das Revisionsverhalten positiv beeinflussen.

5.3.7 Verbindung zu motivationalen Aspekten

Dass Verstärker wie Lob oder Belohnungen motivationssteigernd wirken, lässt sich auch aus den Interviews ablesen. Die Schülerinnen und Schüler geben an, intensiver an ihren Texten zu arbeiten, wenn es sich dabei um wichtige Aufgabenstellungen handelt. Dazu zählen sie größere Hausübungen, die einen Teil zur Note beitragen, Hausübungen, die auf die Schularbeiten vorbereiten und auch die Schularbeiten selbst. Auch an den Texten, die im Zuge der Schreibkonferenz entstanden, arbeiteten die Schülerinnen und Schüler intensiver. Das Feedback durch andere Schülerinnen und Schüler und durch die Lehrkraft wirkte also, wie angenommen, motivationssteigernd.

³¹⁵ Interview 4, S. 4, Zeilen 112-115.

³¹⁶ Siehe Interview 5, S. 4, Zeilen 106-108.

³¹⁷ Siehe Interview 12, S. 5, Zeilen 135-137.

³¹⁸ Siehe Interview 15, S. 5, Zeilen 140-146.

Bei einigen Schülerinnen und Schülern war die intrinsische Motivation sehr hoch. Sie gaben an, den Text zu überarbeiten, weil sie selbst sonst unzufrieden mit dem Ergebnis wären. Ein weiterer Grund, weshalb die Schülerinnen und Schüler an den Texten Änderungen durchführen, ist, dass es ihnen unangenehm ist, Fehler in der Primärsprache zu machen.

Doch nicht alle Schülerinnen und Schüler können ausreichend Motivation aufbauen, um sich auch nach dem eigentlichen Verfassen intensiv mit ihren Texten auseinanderzusetzen. Dass integrierte Schreibhilfen, die innerhalb von Schreibprogrammen am Computer verfügbar sind, entlastend wirken, zeigen die Interviews. Es gibt von den befragten Personen kaum Schülerinnen und Schüler, die nicht darauf zugreifen. In seltenen Fällen können diese Programme auch belastend wirken, indem sie korrekt geschriebene Wörter fälschlicherweise als inkorrekt markieren.

Dass auch die Textsorte Einfluss auf das Überarbeiten hat, bestätigt sich in den Interviews insofern, dass Lehrkräfte bei Sachtexten eher Arbeitsanweisungen und Strukturen aushändigen, an die sich die Schülerinnen und Schüler halten sollten. Die Überarbeitung des Textes wird dann im Hinblick auf die Erfordernisse durchgeführt.

Doch auch mit Anleitungen unterscheidet sich die Motivation zu revidieren von Person zu Person und ist auch bei ein und derselben Person von Mal zu Mal unterschiedlich. Aus diesem Grund erscheint es wichtig, Strategien zu entwickeln, die Motivation zu steigern. Die Wichtigkeit derselben muss auf unterschiedliche Art und Weise gezeigt werden, sodass die Schülerinnen und Schüler für sich die Bedeutung derselben erkennen und somit die intrinsische Motivation steigt, sodass ein qualitativeres Arbeiten am Text ermöglicht wird.

5.3.8 Verbindung zum Computer als Schreibmedium

Dass der Computer als Schreibmedium Vorteile bietet, wenn er aus den richtigen Motiven verwendet wird, steht außer Frage. Doch wurde im theoretischen Teil der Arbeit auf Gefahren hingewiesen, die ebenfalls vorhanden sind. Der Computer als Ablenkungsquelle wurde in den Interviews nicht erwähnt. Die Annahme, dass die eigene Korrekturarbeit entfällt, konnte man teilweise jedoch bei Schülerinnen und Schülern feststellen. Es gibt Befragte, die ihre Korrekturarbeit darauf beschränken, auszubessern, was vom Rechtschreibprogramm als falsch deklariert wird. Dies ist für eine qualitative Arbeit am Text hinderlich wie den Computer aufgrund

der Schnelligkeit zu wählen. Die interviewten Personen allerdings gaben an, dennoch am Computer mehr Korrekturen durchzuführen als es handschriftlich der Fall wäre.

Eine weitere Schwierigkeit besteht Volker Frederking zufolge dann, wenn die Computerkenntnisse zu gering sind.³¹⁹ Dieser Fall kommt den Interviews zufolge häufig vor. Wenn die Schülerinnen und Schüler am Computer arbeiten, wird vorausgesetzt, dass sie die Programme und deren Funktionen kennen. Sie erhalten keine Einführung in Microsoft Word oder in ähnliche Programme. Einige der Schülerinnen und Schüler haben Probleme damit, schnell zu tippen und fühlen sich im Umgang mit den Programmen nicht sicher genug, um das Layout ansprechend zu gestalten. Dass trotz des absolvierten Informatikunterrichts von einigen Schülerinnen und Schülern ungern am Computer geschrieben wird, weil sie wenig Erfahrung mit diesem Medium besitzen, zeigt auf, dass hier immer noch Nachholbedarf besteht. Es liegt hier an den Schulen, Übungsmöglichkeiten bereit zu stellen, die die Schülerinnen und Schüler rechtzeitig auf den richtigen Umgang mit dem Computer vorbereiten und vor allem mit den einzelnen Programmen. Denn wenn in der Oberstufe von den Lehrkräften bereits vorausgesetzt wird, dass die Schülerinnen und Schüler mit den Funktionen vertraut sind, muss die Schule als Institution rechtzeitig darauf vorbereiten.

³¹⁹ Siehe Frederking/Krommer u.a. (2012), S. 252-253.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Seit der kognitiven Wende steht der Prozess des Schreibens anstelle des Schreibprodukts im Mittelpunkt der Forschung. Heutzutage wird auch vor allem danach gefragt, welche Kompetenzen vonnöten sind, um ein Schreibprodukt von hoher Qualität zu verfassen.

Um die Vorgänge während des Schreibens nachvollziehbar zu machen, kommen die Methode des ‚Lauten Denkens‘ oder Computerprogramme, die die Betätigung der Tasten abspeichern, zum Einsatz.

Anhand der Ergebnisse, die mithilfe solcher Forschungsmethoden geliefert werden konnten, wurden diverse Schreibprozessmodelle entwickelt. Die Basis dieser bildet das Modell von Hayes und Flower. Von ihnen wird Schreiben als Problemlöseprozess aufgefasst. Sie weisen bereits darauf hin, dass die drei Prozesse Planen, Formulieren und Revidieren einander überlappen,³²⁰ doch erst Bereiter und Scardamalia betonen die Rekursivität der Prozesse in ausreichender Weise. Sie unterscheiden zwei Wege der Textabfassung: knowledge telling und knowledge transforming.³²¹ Obwohl so bereits ansatzweise die Individualität des Schreibprozesses zu erkennen ist, wird sie noch nicht ausreichend abgebildet. Baurmann und Ludwig jedoch erkennen die verschiedenen Kompetenzen an, die für die Textproduktion benötigt werden. Sie betonen, dass das unterschiedlich ausgeartete Erfahrungswissen, das jede einzelne Person besitzt, den Schreibprozess beeinflusst. Damit erkennen sie die individuelle Komponente an. Doch sie halten, wie ihre Vorgängerinnen und Vorgänger, an der Annahme fest, dass Revisionen nur an bereits verschriftlichtem Text durchgeführt werden.³²² Sie klammern also Prätextrevisionen aus ihren Untersuchungen aus. Erst Jantzen, der in seinem Textproduktionsmodell Schreiben als Kommunikationsform betrachtet, erkennt Prätexte als zum Schreibprozess gehörend an. Nussbaumer versucht die Schreibsituation, wie sie im Feld Schule stattfindet, zu analysieren. Hier beeinflusst die Lehrkraft durch die Vorgabe einer Aufgabenstellung und die Benotung das Schreib- und Revisionsverhalten der Schülerinnen und Schüler.³²³

³²⁰ Siehe Flower/Hayes (1981), S. 367-374.

³²¹ Siehe Bereiter/Scardamalia (1987), S. 5-6.

³²² Siehe Baurmann/Ludwig (1985), S. 259-261.

³²³ Siehe Steinfeld (1995), S. 133-147.

Aufgrund der Fülle an Schreibprozessmodellen kann meiner Ansicht nach nicht einem einzigen gefolgt werden, sondern sie sind als einander ergänzend zu betrachten und bieten die Möglichkeit, Teile des Schreibprozesses zu veranschaulichen und im Feld Schule Techniken, die die einzelnen Teilprozesse betreffen, zu üben. Ortner hingegen meint, dass Verallgemeinerungen, auf die sich die Schreibprozessmodelle stützen, unzulässig sind. Anhand der Erstellung von Ethogrammen könnten lediglich Aussagen zum Produktionsprozess getätigt werden, um Typen und Varianten zu unterscheiden.³²⁴ Hier können Häufigkeiten erstellt werden, wie es auch innerhalb meiner empirischen Untersuchung durchgeführt wird. Doch da innerhalb einer Klassengemeinschaft nicht zu jeder Zeit individuelle Förderung für jeden einzelnen Schreibanlass und für jede Person möglich ist, müssen dennoch anhand von solchen Häufigkeiten Verallgemeinerungen zur Erstellung eines regionalen Lehrplanes getätigt werden.

Wenn man also die einzelnen Schreibprozessmodelle mitsamt ihrer Kritikpunkte betrachtet, muss man sich auch die Frage stellen, wie es überhaupt möglich wird, zu schreiben und zu revidieren. Hierfür ist es notwendig, sich mit der Entwicklung der Schreibkompetenz zu befassen. Schreiben und die Kompetenz zu revidieren werden nicht als angeborene Fähigkeiten erachtet, sondern im Zuge der Interaktionstheorien³²⁵ als Kompetenzen, die zwar durch Anlagefaktoren im Sinne der Vererbungslehre mitbestimmt, aber durch Umwelteinflüsse, das Durchleben von Reifeprozessen und Übung weiterentwickelt werden. Ist erst einmal der Umgang mit dem Stift auf dem Papier zur Routine geworden, gilt es, komplexere kognitive Operationen beim Schreiben zu bewältigen. Im Zuge dieser Entwicklung werden auch die Revisionshandlungen zunehmend komplexer. Wird vorerst nur auf der Ebene der Orthografie operiert, werden später tiefenstrukturelle Änderungen am Text herbeigeführt.

Diese Erkenntnisse werden innerhalb der Schreibforschung bestätigt. Anhand von Fallstudien können Aussagen über das Revisionsverhalten während der Textproduktion getätigt werden. Gerade Schreibanfängerinnen und Schreibanfängern bereitet das Revidieren Probleme. Das liegt einerseits daran, dass auf der Kognitionsebene die Bereitschaft, Distanz zum Text einnehmen zu können, gegeben sein muss. Andererseits hängt es damit zusammen, dass die Tätigkeiten, die mit dem tiefenstrukturellen Revidieren in Verbindung stehen, im Schulalter noch nicht zur Routine werden konnten.

³²⁴ Siehe Ortner (2000), S. 108-112.

³²⁵ Vgl. <http://entwicklungsdiagnostik.de/entwicklungsbegriff.html> (05.09.2013)

Um die Entwicklung in diesem Bereich zu fördern, bietet es sich an, das Schreiben zu einer kommunikativen Handlung zu machen, um neue Sichtweisen und Hilfestellungen während der Textproduktion zu bieten. Hierbei erweist es sich als hilfreich, Revisionshandlungen zu kategorisieren, um vorerst konkrete Handlungsanweisungen geben zu können, sodass sich Routinen in bestimmten Bereichen der Revisionstätigkeiten entwickeln können. Dies ermöglicht auch, sichtbar zu machen, bei welchen Arten von Revisionen Probleme bestehen.

Hat man diese zugeordnet, lässt sich die Vermittlung konkreter Revisionsstrategien in den Unterricht einbetten. Scaffolding, die Textlupe und Schreibkonferenzen haben sich in der Praxis bereits bewährt. Ebenso förderlich wirkt, die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu steigern. Der Einsatz Neuer Medien wie dem Computer kann motivierend wirken. Diese Eigenschaft ist dem PC eigen, weil die Schülerinnen und Schüler aufgrund des Computereinsatzes in ihrem privaten Umfeld eine positive Haltung diesem Medium gegenüber haben. Doch auch durch die integrierten Schreibhilfen und die Unterstützung der Distanzentwicklung zum Text, die mit dem verfälschten Schriftbild einhergeht, erleichtert er die (Revisions-) Arbeit am Text.

Informationen zum Einsatz des Computers im Unterricht konnten im Zuge der empirischen Untersuchung dieser Arbeit aus der Sicht der Schülerinnen- und Schülerperspektive gesammelt werden. Die empirische Untersuchung bezog sich auf das Revisionsverhalten der Schülerinnen und Schüler unter Verwendung des Computers/Notebooks. Anhand der mithilfe eines Leitfadens durchgeführten Interviews sollte die Forschungsfrage ‚Inwieweit machen die Schülerinnen und Schüler von den Funktionen des Computers, die ein intensiveres Revidieren eines Textes ermöglichen, Gebrauch?‘ beantwortet werden. An die Fragestellung waren folgende Hypothesen geknüpft: Der Schreibprozess am Computer ist aufgrund der verschiedenen Auskunftsquellen, die zurate gezogen werden, facettenreich. Beim Schreiben am Computer ist wegen eines verminderten Arbeitsaufwandes die Motivation, Revisionen durchzuführen, hoch. Es gibt verschiedene Gründe, warum die Schülerinnen und Schüler beim Schreiben am Computer Revisionen durchführen und diese nehmen unterschiedliche Formen an. Die Auswertung derselben geschah in Anlehnung an Mayring und lieferte die folgenden Erkenntnisse.

Zur ersten Hypothese lässt sich sagen, dass der Schreibprozess am Computer facettenreich ist. Die Schülerinnen und Schüler, die befragt wurden, zogen größtenteils verschiedene Auskunftsquellen zurate. Zum einen ist das Internet eine wichtige Quelle, um an Informationen zu kommen. Jede befragte Person, die einen Computer besaß, verfügte zugleich über einen Inter-

netanschluss. Schülerinnen und Schüler suchen, sofern erfordert, Informationen über die Suchmaschine ‚Google‘, die ihnen für ihre Arbeit hilfreich erscheinen. Obwohl von nahezu allen Befragten die Rechtschreibüberprüfung verwendet wird, werden auch von vielen Schülerinnen und Schülern Online-Wörterbücher genutzt. Per Mail oder sozialen Netzwerken wie Facebook werden außerdem andere Mitschülerinnen oder Mitschüler, Freundinnen oder Freunde und auch Lehrkräfte kontaktiert, wenn es um das Verfassen von Texten geht.³²⁶

Die zweite Hypothese, dass aufgrund des verminderten Arbeitsaufwandes die Motivation, Revisionen durchzuführen, hoch ist, kann teilweise bestätigt werden. Es gibt Schülerinnen und Schüler, die angeben, im Allgemeinen keine Revisionen durchzuführen. Bei diesen macht es, ihren eigenen Angaben zufolge, keinen Unterschied, ob sie mit dem Stift auf dem Papier schreiben oder ob sie ihren Text auf einer Tastatur tippen. Die Schülerinnen hingegen, deren Anwenderkenntnisse ausreichen, um das Schreibprogramm zu bedienen, führen ihren Angaben zufolge mehr Revisionen durch als dies handschriftlich der Fall wäre. Eine Ausnahme ist allerdings die Schularbeit. Diese muss, abgesehen von den befragten Schülerinnen und Schülern, die eine Laptopklasse besuchen, handschriftlich durchgeführt werden und die Befragten geben an, sich gerade bei der Schularbeit größere Mühe zu geben, einen zufriedenstellenden Text abzugeben. Interessant wäre demnach zu untersuchen, inwieweit Schülerinnen und Schüler bei einer Schularbeit, die am Computer verfasst wird, die Angebote der Schreibprogramme für ein intensiveres Revidieren nutzen.

Die dritte Hypothese besagt, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Gründe haben, Revisionen durchzuführen und dass diese verschiedene Formen annehmen. Diese Hypothese lässt sich anhand der Interviews insofern bestätigen, dass es sowohl Schülerinnen und Schüler gibt, die aufgrund einer intrinsischen Motivation heraus Revisionen durchführen als auch solche, die bei Hausübungen, die aufgrund einer stärkeren Gewichtung im Hinblick auf die Semester- beziehungsweise Endjahresnote für die Benotung wichtig erscheinen, ihr Revisionsverhalten intensivieren. Die Revisionstätigkeiten selbst haben bei den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Formen, da einige von ihnen ausschließlich alleine am Text arbeiten, andere Hilfsmittel wie Printmedien und Neue Medien zu Hilfe nehmen und wiederum andere auch weitere Personen in ihren Arbeitsvorgang einbinden. Auch die Art der Revisionen unter-

³²⁶ Anmerkung: Obwohl von allen befragten Jugendlichen ein Smartphone besessen wird, hat niemand erwähnt, über Whatsapp zu kommunizieren, was mittlerweile unter Schülerinnen und Schülern jedoch auch weit verbreitet ist. Der Grund dafür könnte sein, dass Whatsapp zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht populär war.

scheidet sich. Einige geben an, lediglich das Layout oder die Orthografie zu verändern, andere führen tiefgreifendere Änderungen am Text durch.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Schülerinnen und Schüler jeweils nur maximal ihren Anwenderkenntnissen entsprechend Gebrauch der Funktionen machen, die der Computer bietet. Die Schülerinnen und Schüler, die von sich angaben, sich am Computer nicht gut genug auszukennen, machten bisher keine Versuche, diesen Zustand zu ändern. Die Schülerinnen und Schüler, deren Anwenderkenntnisse ausreichend wären, gaben zwar diverse Funktionen an, die sie nutzen, doch merkten sie an, diese nicht bei jedem produzierten Text zu verwenden. Dies könnte darin begründet werden, dass viele der befragten Schülerinnen und Schüler den Prozess des Revidierens auf oberflächliche Korrekturen beschränken, wofür nicht mehr Programmfunktionen nötig sind als die Rechtschreibüberprüfung. Außerdem sahen die interviewten Personen teilweise keine Wichtigkeit im Prozess des Überarbeitens selbst.

Aus diesem Grund scheint vonnöten, hier bereits im Unterricht anzusetzen und die Wichtigkeit des Revidierens abgesehen von Kommentaren neben dem Korrekturrand beziehungsweise unter dem Fließtext zu betonen und nicht ab einer gewissen Altersstufe vorauszusetzen, sodass die Annahme nahe liegt, Schülerinnen und Schüler hätten in der Sekundarstufe bereits alle Kompetenzen, die für einen erfolgreichen Schreibprozess relevant sind, erworben. Gerade wenn es darum geht, eine fremde Perspektive einzunehmen und so inhaltliche Unklarheiten erfolgreich aufzuspüren, haben die Schülerinnen und Schüler auch in der Sekundarstufe II sowie während des Studiums oder in der Berufswelt zum Teil Schwierigkeiten. Auf diese kann und soll bereits im Unterricht intensiver eingegangen werden, um vor allem das Schreiben wissenschaftlicher Textsorten zu üben und zu verbessern. Dies kann vor allem in Form abgehaltener Schreibkonferenzen geschehen, da Schülerinnen und Schüler bei dieser Unterrichtsform positives Feedback erhalten.

7 Literaturverzeichnis

Bauer, Lioba: Schreiben – Kommentieren – Überarbeiten – Bewerten. Wie der Schreibprozess von SchülerInnen durch Kommentieren und Selbstbewerten als sinnvoll erkannt wird. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 4, 2010, 34. Jahrgang. S. 82-88.

Baurmann, Jürgen und Otto Ludwig: Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: Schreiben – Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr 1985. (=Tübinger Beiträge zur Linguistik; 249)

Baurmann, Jürgen: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett 2006².

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

Becker-Mrotzek, Michael: Planungs- und Überarbeitungskompetenz entwickeln. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Innsbruck, Wien u.a.: Studienverlag 2007. Heft 1, 2007. 31. Jahrgang. S. 25-34.

Beisbart, Ortwin und Dieter Marenbach: Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch. Donauwörth: Auer Verlag 2003.

Bereiter, Carl und Marlene Scardamalia: The Psychology of Written Composition. Hillsdale, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates 1987.

Blatt, Inge: Schreiben und Schreibenlernen mit neuen Medien. In: Blatt, Inge und Wilfried Hartmann (Hg.): Schreibprozesse im medialen Wandel. Ein Studienbuch. Hohengehren: Schneider Verlag 2004. (=Diskussionsforum Deutsch; 17). S. 30-71.

Blatt, Inge und Wilfried Hartmann: Neue Schriftmedien im Deutschunterricht. In: Blatt, Inge und Wilfried Hartmann (Hg.): Schreibprozesse im medialen Wandel. Ein Studienbuch. Balt-

mannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004. (= Diskussionsforum Deutsch; 17). S. 2-7.

Blatt, Inge: Schreibprozeß und Computer. Eine ethnographische Studie in zwei Klassen der gymnasialen Mittelstufe. Neuried: Ars Una 1996. (= Deutsche Hochschuledition, Bd. 47).

Brenner, Gerd: Textrevision per E-Mail. In: Breilmann, Sybille und Cordula Grunow u.a.(Hg.): Computer, Internet & Co. im Deutsch-Unterricht ab Klasse 5. Berlin: Cornelsen Scriptor 2003. S. 139-147.

Bridwell-Bowles, Lillian und Parker Johnson u.a.: Composing and Computers: Case Studies of Experienced Writers. In: Matsuhashi, Ann (Hg.): Writing in real time. Modelling Production Process. Norwood und New Jersey: Ablex Publishing Corporation 1987 (= Writing Research. Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing). S. 81-107.

Fakultät für Psychologie, Ursula Kastner-KollerDeimann u.a. (Hg.): Psychologie als Wissenschaft. Wien: WUV 2006.

Fanta, Walter: Prozess und Simulation. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag 2007. Heft 1, 2007. 31. Jahrgang. S. 76-84.

Fix, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh 2008². (=StandardWissen Lehramt).

Fix, Martin: Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2000.

Frederking, Volker und Axel Krommer u.a: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2012. (=Grundlagen der Germanistik, Bd. 44).

Frentz, Hartmut und Ute Frey u.a.: Schreiben und Schreibentwicklung. Konzepte und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2005. (= Deutschdidaktik aktuell; Bd. 21).

Fröhler, Horst: Texte verfassen – Texte beurteilen. Eine zeitgemäße Didaktik des Schreibens für die Schulstufen 2 bis 9. Wien: HF- Verlag 2008. (= Reihe Deutschdidaktik; 3).

Giese, Heinz W.: Von der sichtbaren Sprache zur unsichtbaren Schrift. Auswirkungen moderner Sprach-Schrift-Verarbeitungstechnologien auf den alltäglichen Schreibprozeß. In: Baurmann, Jürgen und Hartmut Günther u.a. (Hg.): homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1993. (=Reihe Germanistische Linguistik; Bd. 134). S. 113-140.

Girgensohn, Katrin und Nadja Sennewald (Hg.): Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. Darmstadt: WBG 2012. (=Einführungen Germanistik).

Grüner, Margit und Timm Hassert: Computer im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 14. Berlin und Wien u.a.: Langenscheidt 2000.

Günther, Udo: Texte planen – Texte produzieren. Kognitive Prozesse der schriftlichen Textproduktion. Opladen: Westdeutscher Verlag 1993.

Haas, Christina und Hayes, John R. : What Did I Just Say? Reading Problems in Writing with the Machine. In: National Council of Teachers of English (Hg.): Research in the Teaching of English. Volume 20, Number 1 (February 1986). S. 22-35.

Hartmann, Wilfried: Geschichte der Schriftmedien. Jedes Medium war einst ein neues Medium. In: Blatt, Inge und Wilfried Hartmann: Schreibprozesse im medialen Wandel. Ein Studienbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004. (=Diskussionsforum Deutsch; 17). S. 8-29.

Herzig, Bardo: Medieneinsatz im Unterricht. In: Schweer, Martin K.W. (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2.

vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008.
(=Schule und Gesellschaft, Bd. 24). S. 517-546.

Jantzen, Christoph : Überarbeiten als Lernform – Überarbeiten als Textform. Empirisch begründete Konkretisierungen eines Konzepts. In: Pohl, Thorsten und Thorsten Steinhoff (Hg.): Textformen als Lernformen.. Duisburg: Gilles & Francke 2010. (=Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik; Reihe A). S. 143-162.

Keseling, Gisbert: Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004.

Keseling, Gisbert: Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1993. (=Reihe Germanistische Linguistik; 141).

Kliwer, Heinz-Jürgen und Inge Pohl (Hg.): Lexikon Deutschdidaktik. Bd.2. M-Z. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2006.

Knapp, Karlfried und Gerd Antos u.a.(Hg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag 2004.

Kossmailer, Elisabeth: Schreibkompetenz durch Entwicklung und ständige Förderung von Selbst- und Reflexionskompetenz. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 4, 2010, 34. Jahrgang. S. 98-104.

Kruse, Otto und Gabriela Ruhmann: Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In: Kruse, Otto und Katja Berger u.a. (Hg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern und Stuttgart u.a.: Haupt Verlag 2006. S. 13-35.

Ludwig, Otto: Der Schreibprozess: Die Vorstellungen der Pädagogen. In: Günther, Klaus B. und Hartmut Günther (Hg.): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache.. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1983. S. 191-210.

Magazin in: Esterl, Ursula (Hg.): Kultur des Schreibens. ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Innsbruck und Wien u.a.: Studienverlag 2007. Heft 1, 2007, 31. Jahrgang. S. 136-142.

Marotzki, Winfried : Leitfadeninterview. In: Bohnsack, Ralf (Hg.): Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske und Budrich 2003. (=UTB; 8226). S. 114.

Maurer, Hermann: Wichtige Aspekte des n-Learnings. Nach einem Vortrag an der Donau-Universität Krems am 22.11.2001. In: Schiemer, Gerda Kysela (Hg.): Notebooks im Unterricht. e-Learning und e-Teaching an Österreichs Schulen. Beiträge zum Notebook-Symposium „Schule in Bewegung“. Ergebnisse der Projektevaluation „e-Learning in Notebook-Klassen“ und Ausblick. Wien: Manz Verlag Schulbuch 2002. S. 19-26.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2010.

Merz-Grötsch, Jasmin: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2000. (= Schreiben als System Bd.1).

Merz-Grötsch, Jasmin: Schreiben als System. Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2001. (=Schreiben als System, Bd.2).

Molitor-Lübbert, Sylvie: Schreiben und Kognition. In: Antos, Gerd und Hans P. Krings (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1989. (=Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft; 48). S. 278-296.

Newkirk, Thomas und Lisa C. Miller (Hg.): The essential Don Murray: lessons from America's greatest writing teacher. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers Inc. 2009.

Nussbaumer, Markus: Textbegriff und Textanalyse. In: Eisenberg, Peter und Peter Klotz (Hg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett 1993. S. 63-84.

Ortner, Hanspeter: Schreiben und Denken. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 2000. (=Reihe Germanistische Linguistik; 214).

Pohl, Thorsten und Torsten Steinhoff: Textformen als Lernformen. In: Pohl, Thorsten und, Torsten Steinhoff (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles und Francke Verlag 2010. (=Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A.). S. 5-26.

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

Rau, Cornelia: Revisionen beim Schreiben. In: Kohrt, Manfred und Arne Wrobel (Hg.): Schreibprozesse – Schreibprodukte. Festschrift für Gisbert Keseling. Hildesheim und Zürich u.a.: Georg Olms Verlag 1992. S. 301-324.

Reuen, Sascha: Der Computer als Schreibwerkzeug. Theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen aus einer vierten Grundschulklasse. Frankfurt am Main und Wien u.a.: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften 1997. (= Europäische Hochschulschriften. Reihe 1. Deutsche Sprache und Literatur. Bd. 1590).

Rose, Kurt: Konstruktives Engagement für neue Medien im Deutschunterricht. In: Frederick, Volker und Matthis Kepser u.a. (Hg.): LOG IN! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. München: Kopaed 2008. S. 17-33.

Rosenblatt, Louise Michelle: Center for the Study of Reading. A Reading Research and Education Center Report. Technical Report No. 416. Writing and reading. The transactional theory. University of Illinois at Urbana-Champaign 1988. S. 2-17.

Sauer, Christoph: Umformung, Umwandlung, Umgestaltung: Die Bearbeitung und Optimierung von Texten als „Sehflächen“. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine und Georg Weidacher (Hg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2007. (=Europäische Studien zur Textlinguistik; 4). S. 141-158.

Schade, Dietmar: Deutschunterricht mit dem Laptop – zwei Beispiele. In: Breilmann, Sybille und Cordula Grunow u.a. (Hg.): Computer, Internet & Co. im Deutsch-Unterricht ab Klasse 5. Berlin: Cornelsen Scriptor 2003. S. 73-81.

Schmidt, Siegfried J.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994.

Schnur, Harald: Schreiben - eine lebensnahe Anleitung für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010.

Schuster, Karl: Einführung in die Fachdidaktik Deutsch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2003¹⁰.

Schwarze, Cordula und Bernadette Riedler: Die vorwissenschaftliche Arbeit. Eine Chance für den Schreibunterricht. In: Saxalber, Annemarie und Elfriede Witschel (Hg.): Schreiben in der Sekundarstufe II. ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 4, 2010, 34. Jahrgang. S. 19-28.

Nancy Sommers: Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. In: National Council of Teachers of English (Hg.): College Composition and Communication. Champaign. Vol. 31, No. 4, Dec. 1980. S. 378-388.

Städtler, Thomas: Lexikon der Psychologie. Wörterbuch. Handbuch. Studienbuch. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 1998. (=Kröners Taschenausgabe; 357).

Steinfeld, Christoph: Wie kommt der Text vom Kopf auf das Papier? Überlegungen zur Textproduktion in der Schule. In: Ossner, Jakob (Hg.): OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Schriftaneignung und Schreiben. Oldenburg Mai 1995; 51. S. 133-147.

Stern, Thomas: Förderliche Leistungsbewertung. 2. aktualisierte und ergänzte Auflage. Hrsg. v. Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Wien: Özepts 2010.

Ulrich, Dirk: Effektive Führung durch Mitarbeiterorientierte Führungsstile. Bachelorarbeit. Fachhochschule Köln 2008.

Winter, Alexander: Metakognition beim Textproduzieren. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1992. (=Script Oralia; 40).

Wirth, Uwe: Logik der Streichung. In: Gisi, Lucas Mario und Hubert Thüring u.a. (Hg.): Schreiben und Streichen. Zu einem Moment produktiver Negativität. Göttingen: Wallstein Verlag 2011 und Zürich: Chronos Verlag 2011. (=Beide Seiten. Autoren und Wissenschaftler im Gespräch. Bd. 2). S. 23-46.

Witzer, Brigitte (Hg.): Duden. Satz und Korrektur. Texte bearbeiten, verarbeiten, gestalten. Mannheim und Wien u.a.: Dudenverlag 2003.

Wrobel, Arne: Revisionen und Formulierungsprozeß. In: Kohrt, Manfred und Arne Wrobel (Hg.): Schreibprozesse – Schreibprodukte. Festschrift für Gisbert Keseling. Hildesheim und Zürich u.a.: Georg Olms Verlag 1992. S. 361-386.

Wrobel, Arne: Schreiben und Formulieren. Prätext als Problemindikator und Lösung. In: Daniel Perrin (Hg.): Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2003. S. 83-96.

Ziener, Gerhard: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber: Kallmayer/Klett 2008.

8 Internetquellen

dict.leo.org/ (15.06.2015)

entwicklungsdiagnostik.de/entwicklungsbegriff.html (05.09.2013)

Faigley, Lester u. Witte, Stephen: Analyzing Revision. In: College Composition and Communication. Volume 32, Number 4, December 1981. S. 400-414. Abzurufen unter: www.jstor.org/stable/356602 (10.06.2015).

Feilke, Helmuth: Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozeßorientierter Schreibfähigkeiten. In: Diskussion Deutsch, Heft 129, S. 17-34. Abzurufen unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6174/> (28.07.2015).

Flower, Linda and Hayes, John R.: A Cognitive Process Theory of Writing. (= College Composition and Communication, Vol. 32, No. 4 Dec. 1981) S. 365-387. Abzurufen unter: www.jstor.org/stable/356600 (10.06.2015)

John B. Watson: Behaviorism. London: Kegan Paul Trench Trubner And Company Limited. S. 180-188. Abzurufen unter <https://archive.org/details/behaviorism032636mbp> (27.07.2015)

Halbmayer, Ernst und Salat, Jana: Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. Abrufbar unter www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-32.html (25.04.2013)

links.jstor.org/sici?sici=0010-096X%28198112%2932%3A4%3C400%3AAR%3E2.0.CO%3B2-Y (01.08.2013)

office.microsoft.com/de-at/word-help/ruckgangigmachen-oder-wiederholen-einer-aktion-HP001216394.aspx (16.06.2013)

www.apple.com/at/ipad/ (09.06.2013)

www.duden.de/woerterbuch (15.06.2015)

www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf
(06.06.2013)

www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf (03.08.2013)

www.bmukk.gv.at/medienpool/11866/lp_neu_ahs_14.pdf (09.06.2013)

www.heinemann.com/shared/onlineresources/0600/web%20sample_Murray.pdf (10.07.2013)

<http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-32.html> (25.04.2013)

www.gemeinsamlernen.at (17.05.2013)

9 Anhang

9.1 Abstract

In dieser Diplomarbeit werden die Vorteile, die der Computer im schulischen Alltag im Bereich des Revidierens als Teilprozess des Schreibens bringt, dargelegt. Die leitende Forschungsfrage lautet: Inwieweit machen die Schülerinnen und Schüler von den Funktionen des Computers, die ein intensiveres Revidieren eines Textes ermöglichen, Gebrauch? Diese Fragestellung entstand, da der Schreibprozess in den 1980er Jahren in den Blick der Forschung rückte und anhand unterschiedlicher Untersuchungsmethoden wie dem Lauten Denken versucht wurde, diesen abzubilden. Revisionen sind Teilhandlungen des gesamten Schreibprozesses, die in jeder Phase desselben stattfinden, weshalb sie von besonderem Interesse sind. Der Zweig der Revisionsforschung widmet sich dieser Thematik und muss sich auch mit den Neuen Medien befassen und damit, wie diese den Revisionsvorgang im Gegensatz zum Schreiben mit dem Stift auf Papier beeinflussen. Hierzu gibt es widersprüchliche Untersuchungsergebnisse, die sich auch in dieser Arbeit wiederfinden. Zum einen besteht die Problematik, dass von Schülerinnen und Schülern vorwiegend oberflächliche Revisionstätigkeiten durchgeführt werden und meist immer noch eher von ‚Verbesserungen‘ gesprochen wird. Zum anderen herrscht im schulischen Kontext das Problem, unter Zeitdruck Produkte abliefern zu müssen. Deshalb finden sich auch trotz Computereinsatz Schülerinnen und Schüler, die sich auf die Korrektur der Orthografie beschränken. Anhand von Interviews mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II konnte jedoch festgestellt werden, dass der Computereinsatz mehrheitlich als vorteilhaft angesehen wird. Die Motivation, an Texten zu arbeiten, steigt durch die Flexibilität, wenn ein Laptop im Einsatz ist, der auch für private Zwecke genutzt und deshalb stets zur Hand ist. Außerdem werden Programmfunktionen wie die Rechtschreibüberprüfung als Erleichterung angesehen, ebenso wie die kommunikativen Funktionen, die das Internet zum Austausch über schulische Angelegenheiten bietet. Negativ empfinden hingegen diejenigen Schülerinnen und Schüler das Arbeiten am Computer, deren Anwenderkenntnisse nicht ausreichend sind und die daher das Schreiben mit dem Stift auf Papier als schneller empfinden. Um auch diesen Schülerinnen und Schülern die Chance zu geben, die Vorteile der Computernutzung zu erfahren, ist es wichtig, dass auf institutioneller Ebene reagiert wird und denjenigen Schülerinnen und Schülern, deren Umgang mit dem Computer un-

sicher ist, eine Möglichkeit geboten wird, die Defizite aufzuholen, die sich in einem Studium oder auf dem Arbeitsplatz bemerkbar machen würden.

9.2 Abstract (English)

In this thesis the advantages of using a computer in educational facilities in the range of revision as a sub-process of writing are argued. The directive research question is: To which extent make pupils use of the functions of the computer, which make more intensive revisions of texts possible? This question was generated, because the process of writing moved over in the sight of the research in the 1980ies and by means of different research methods like „thinking aloud“ was tried to picture it. Revisions are part-actions of the entire writing process, which happen in every stage of it, which is why they are of special interest. The sector of revision-research attends to this subject and has to occupy itself with the New Media and how New Media influences the process of revising in contrast to write with a pen on paper. On this there are contradictory researches, which regain in this thesis. On the one hand the problem exists that pupils predominantly do superficial revisions and mostly talk rather of ‚correction‘. On the other hand the problem in the context of school exists to deliver products under pressure of time. Therefore pupils despite the use of computers are to be found who limit themselves of the correction of orthography. On the basis of interviews with pupils of secondary schools could be asserted that the use of computers is seen as advantageous by most of them. The motivation to work on texts rises through flexibility if a notebook is used, which is also used for private purpose and always at one's fingertips. In addition functions of writing programmes like spell check are seen as a relief just as communicative functions which are offered by the internet to interchange about school matters. As negative in contrast feel pupils about to work on the computer whose operator-skills aren't sufficient and who feel to write with a pen on paper faster. To give these pupils as well the chance to experience the advantages of the use of a computer it is important to react on institutional section and to offer those pupils whose handling with the computer is insecure a possibility to make up for their deficits which would become noticeable during studies or at workplace.

9.3 Interviewleitfaden

INTERVIEW – LEITFADEN

Erhebung demografischer Daten: Alter, Geschlecht, Schulstufe

Motivation:

Erzähle, aus welchen Gründen du deine Aufsätze am Computer schreibst.

➔ Welche Vor- und Nachteile ergeben sich für dich in der Textbearbeitung mittels PC?

Wie viel Raum nimmt das Überarbeiten von Texten in deinem Deutschunterricht ein?

Wie überarbeitest du deine Texte, wenn du sie am Computer schreibst?

- ➔ Wie häufig überarbeitest du deine Texte?
- ➔ Wie lange arbeitest du an deinen Texten?
- ➔ Wie entscheidest du, dass dein Text fertig ist?

Welche Unterschiede macht es, um welche Art von Text es sich handelt (Hausübung, Schularbeit, Interpretation, Kurzgeschichte)?

Auskunftsquellen:

Welche Medien benutzt du zur Hilfestellung, wenn du an einem Text arbeitest?

- ➔ Von welchen Personen holst du Auskünfte ein?
- ➔ Welche Art von Rechtschreibüberprüfung kommt zum Einsatz und wie?
- ➔ Wie nutzt du das Internet für Hilfestellungen? (online Wörterbuch, Forum, Suchmaschine)
- ➔ In welchen Büchern oder anderen Printmedien schlägst du Informationen nach?

Wenn du keine Medien benutzt, begründe es.

In welcher Art und Weise hilft dir dein/e Lehrer/in beim Überarbeiten deiner Texte?

Gründe für und Formen von Überarbeitungen:

Welche Gründe gibt es, dass du an deinem Text etwas ausbesserst?

Was korrigierst du an deinem Text, bis du ihn als fertig betrachtest?

Wie sehen die Korrekturvorschläge aus, die dein/e Lehrer/in macht?

Wie habt ihr im Unterricht das Überarbeiten von Texten gemeinsam geübt?

Abschluss:

Wie schätzt du dein eigenes Können im Bereich der Überarbeitung von Texten ein?

➔ Begründe es.

Wie viel Platz sollte das Überarbeiten von Texten deiner Meinung nach im Unterricht haben?

➔ Begründe es.

9.4 Einverständniserklärung

Einverständniserklärung für Schülerinnen und Schüler:

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Ich bin Studentin der Unterrichtsfächer Deutsch und Psychologie/Philosophie und führe am Institut für Germanistik der Universität Wien ein Forschungsprojekt, das sich dem Überarbeiten von Texten am Computer widmet, durch. Dabei bin ich auf deine Mithilfe angewiesen.

Nur durch ein Interview mit dir kann ich Einblick in die momentane Situation, wie sie in der Schule stattfindet, gewinnen. Die **freiwillige Teilnahme** am Interview kann helfen, in weiterer Folge besser auf die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler eingehen zu können.

Wenn du dich dafür entscheidest, am Forschungsprojekt teilzunehmen, werde ich mit dir an einem ruhigen Ort (z.B. im *Konferenzzimmer*) ein Gespräch führen, das ca. *zwanzig Minuten* dauern wird. Dabei werde ich dir Fragen stellen, die deine Gewohnheiten beim Schreiben von Texten am Computer betreffen. Dieses Gespräch werde ich auf dem Diktiergerät aufnehmen und anschließend in eine schriftliche Form übertragen. Sollte es eine Frage geben, die du nicht beantworten möchtest, hast du selbstverständlich das Recht dazu, nicht zu antworten und auch, das Interview ohne Angabe von Gründen abubrechen. Alle **Daten** werden streng vertraulich und **anonym** behandelt und dienen nur wissenschaftlichen Zwecken. Ich wäre dir sehr dankbar, wenn du an meinem Forschungsvorhaben teilnimmst!

Mit den besten Grüßen,

Sandra Mizera - a0506219@unet.univie.ac.at, Studentin am

Institut für Germanistik

Universität Wien

Universitätsring 1

A-1010 Wien

Wien, _____

Hiermit erkläre ich _____ mich damit einverstanden, am Interview zum Thema „Schreibprozesse am Computer“ teilzunehmen, das im Zuge einer Diplomarbeit an der Universität Wien durchgeführt wird.

Unterschrift der/s Erziehungsberechtigten

9.5 Tabelle der Interviewsituation

Die Befragung richtete sich an Schülerinnen und Schüler der folgenden Schulstandorte: BRG 16 Schuhmeierplatz, AHS Theodor Kramer Straße, IBC Hetzendorf, Hertha Firnberg Schule für Wirtschaft und Tourismus, GRG 21 Ödenburgerstraße.

Nr.	Geschlecht	Alter	Schulstufe	Räumlichkeit	Interview- dauer
1	weiblich	17	12	Zuhause der Schülerin	29 Minuten
2	weiblich	17	12	Zuhause der Schülerin	16 Minuten
3	Weiblich	17	12	Musikkammerl der Schule	12 Minuten
4	Weiblich	17	12	Musikkammerl der Schule	18 Minuten
5	Weiblich	17	12	Musikkammerl der Schule	23 Minuten
6	Männlich	18	12	Musikkammerl der Schule	19 Minuten
7	Weiblich	16	12	Klassenzimmer	13 Minuten
8	Weiblich	19	12	Klassenzimmer	18 Minuten
9	Weiblich	20	12	Klassenzimmer	20 Minuten
10	Männlich	17	12	Klassenzimmer	24 Minuten
11	Weiblich	16	10	Besprechungs- raum	24 Minuten
12	Weiblich	16	10	Besprechungs- raum	21 Minuten
13	Männlich	16	10	Besprechungs- raum	20 Minuten
14	Männlich	16	10	Besprechungs- raum	13 Minuten
15	Männlich	16	10	Stühle und	13 Minuten

				Tisch am Gang	
16	Weiblich	15	10	Stühle und Tisch am Gang	16 Minuten
17	Weiblich	15	10	Stühle und Tisch am Gang	17 Minuten

9.6 Kategorien

Kategorien
K1 = Einflussfaktoren für/gegen den Computereinsatz: Einflussfaktoren für den Computereinsatz: – späteres Berufsleben – Zeitersparnis durch schnelles Tippen – einfaches Arbeiten durch Programmfunktionen des Computers (Ausbessern/Löschen/Einfügen/Ändern/Layout/Drucken/Speichern/Rechtschreibprogramm) – Flexibilität in punkto Hausübungen – Internet (Weiterleiten per Mail) – Lesbarkeit Einflussfaktoren gegen den Computereinsatz: – keine Zeitersparnis (schlechte technische Voraussetzungen, langsames Tippen) – erhöhter Arbeitsaufwand bei geringer Computerkompetenz – erschwertes Arbeiten bei Brainstorming/Mindmap
K2 = Schularbeiten: – Laptop ermöglicht mehr Zeit zu überarbeiten – Durchlesen von Korrekturen, Feedback zur Vorbereitung – genaueres Überarbeiten bei Aussicht auf Benotung – Konzentration auf Rechtschreibfehler – Zweiphasenschularbeit ermöglicht Ausbessern/Hinzufügen eines vollständigen Satzes, Ausbessern der Fehler – Benutzung des Wörterbuchs – Einholen von Feedback bei der Lehrkraft nach Rückgabe der Schularbeit – keine Verbesserung der Schularbeit
K3 = Verfassen von Texten: – Nachdenken (Prätextrevisionen) – Konzepterstellung – Verfassen in einem Durchgang/Verfassen mit Pausen/absatzweises Verfassen/bei Ideenlosigkeit Arbeit über mehrere Tage – Achten darauf, Fehler zu vermeiden

– Einfluss von Vorgaben
K4 = Getätigte Überarbeitungen: – Kürzen auf angegebene Wortanzahl – Überleitungen – neu Schreiben – passagenweises Ausbessern – Rechtschreibfehler – Struktur, Gliederung – Nachvollziehbarkeit der Argumente – Überprüfen der Verständlichkeit – Satzbau – Synonyme/Wortwahl/Formulierungen/Ausdruckfehler – Hinzufügungen – Beistrichsetzung/Satzzeichen – Grammatik – Inhalt – Themenverfehlung – Layout – Angestrichenes durch Computer/Lehrkraft/Freunde – Löschen ganzer Sätze – Stilistik – kein Überarbeiten bei Hausübungen/einfachen Texten – Überarbeiten meist bereits im Kopf
K5 = Programme und Funktionen: – Bildschirm-Teilen – farbliches Markieren von Passagen – Gestalten von Überschriften – Bilder – fett drucken – Rechtschreibprogramm Microsoft Word während/nach Schreibvorgang: Problem des Unterwellens richtiger Ausdrücke – Rechtschreib- und Grammatiküberprüfung Open Office nach Schreibvorgang: Prob-

lem verwunderlicher Grammatikausbesserungen – Open Office Mac: Rechtschreibüberprüfung: korrekte Korrekturvorschläge – Applikation am Tablet
K6 = Dauer des Schreibvorgangs: – zehn Minuten - drei Stunden - mehrere Tage bei schwierigen Texten – Fertigstellung durch Abschluss des Schreibvorgangs bei Erreichen der Wortanzahl/Hineinarbeiten von allem, was gewünscht wurde/bei Zufriedenheit/nach Korrekturvorgang/im Rahmen der Schularbeitsdauer – keine Fertigstellung bei Zeitmangel
K7 = Motivation: – sinkt mit zunehmender Dauer des Schreibvorgangs – Motivation zu überarbeiten, da Fehler nicht als gut empfunden werden – persönlicher Fortschritt – Peinlichkeit von Fehlern in der Primärsprache – Anstrengung höher bei Benotung – im Hinblick auf Bewerbungen – höhere Motivation führt zu genauerem Überarbeiten – Respekt vor Lehrkraft
K8 = Hilfestellungen: – bei politischen Themen – Printmedien: Zeitungsartikel (Standard, Presse), Zeitschriftenartikel, Wörterbücher, Schulbücher, Schulbibliothek – Orientierung am Lehrbeispiel – Durchsehen von Meinungen anderer Personen/Texte – Angabezettel der Lehrkraft – Internet: Google: Vergleich mehrerer Websites zum Thema/(kein) Wikipedia/Duden Website/leo Website/Websites mit Referaten, Hausübungen/(keine) Foren/Ebook/Zeitungsartikel (Standard, Presse) – Personen: Cousine (studiert Deutsch)/Freundin, Freunde/Eltern/Großmutter/Onkel/Gruppe der Klasse via Facebook
K9 = Überarbeitungsvorschläge der Lehrkraft: – keine – Rechtschreibung

- Anmerkung der Fehler am Seitenrand der Aufgabe
- Unterwellen/Markieren der Fehler
- Tipps bei Zugehen auf Lehrkraft
- Feedback, worauf geachtet werden soll (persönlich/schriftlich)
- Hilfestellungen zu Inhalt, Wortwahl
- Tipp ausgedruckter Zettel zwecks Korrektur
- Tipp Verbessern von unten nach oben wegen Konzentration
- Tipp Text zwei Mal durchzulesen
- Tipp Pausen zu machen
- Bearbeiten langer Fragen im Plenum

K10 = Überarbeiten im Unterricht:

- Besprechen des Überarbeitungsprozesses bei längeren Texten
- Beschreibung des Überarbeitungsprozesses im Deutschbuch
- Voraussetzung, dass Überarbeiten bereits beherrscht wird
- Schreibkonferenz
- Besprechen des Textaufbaus vor Schularbeiten
- Buchvergleiche in Paararbeit mit Diskussion, was geschrieben wird
- Rechtschreibung/Grammatik/Zeichensetzung
- Besprechen von Schülerinnen und Schülerfehlern
- Überleitungen

K11 = Einschätzung Überarbeiten

- bei als schwierig zu überarbeiten empfundenen Textsorten Orientierung am Lehrbeispiel
- Überarbeitungsprozess für gesamtes Ergebnis wichtig
- Überarbeiten im Plenum wegen Individualität nicht sinnvoll
- Überarbeiten als (nicht) wichtig empfunden
- Einnehmen der Fremdperspektive fällt schwer und führt zu Benötigung von Hilfe
- Überarbeiten hilft, aus Fehlern zu lernen
- Schreibkonferenzen gut wegen Feedback anderer Personen
- Besprechen der Theorie des Überarbeitens in Unterstufe ausreichend
- höhere Wichtigkeit im Hinblick auf Schularbeiten
- Sinnlosigkeit nochmaligen Schreibens eines Textes

K12 = Vorschläge für die Zukunft:

- Durchgehen der Texte mit jeder Schülerin und jedem Schüler einzeln
- Üben der Grammatik/Beistrichsetzung
- gemeinsame Verbesserung im Unterricht
- Üben konkreter Fehlerquellen

9.7 Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Sandra Mitevski (geborene Mizera)

Geburtsort: Wien

Ausbildung:

2005 - 2015 Lehramtsstudium UF Deutsch, UF Psychologie und Philosophie

2010 Abschluss Bachelorstudium Deutsche Philologie

2014 Abschluss Universitätslehrgang „Ethik“