



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**„Gemeinsam ans Ziel Schreibkompetenz –  
Eine empirische Untersuchung zu Implementierung und  
Auswirkung der Methode Schreibkonferenz bei  
Schülerinnen und Schülern einer Wiener Mittelschule“**

verfasst von / submitted by

Lukas Gruber, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfillment of the requirements for the degree of  
Master of Education (MEd)

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

UA 199 506 529 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund  
UF Deutsch Lehrverbund  
UF Spanisch Lehrverbund

Betreut von / Supervisor:

Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Sabine Zelger



## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken wurden als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

---

Wien, am

---

Unterschrift



# Danksagung

Die hier vorliegende Masterarbeit ist gleichbedeutend mit dem Zu-Ende-Gehen meines Lehramtsstudiums an der Universität Wien. Während dieser sechs Jahre wurde ich von vielen Menschen geprägt und begleitet, denen an dieser Stelle ein besonderer Dank ausgesprochen werden soll:

Allen voran sind dies meine Eltern: Renate und Gerhard. Seitdem ich mich erinnern kann, standen sie mir zur Seite, um mich in all meinen Vorhaben zu begleiten. Nur durch ihre Unterstützung war es mir überhaupt erst möglich, meinen Lebensmittelpunkt nach Wien zu verlegen und ein Studium aufzunehmen, wofür ich ihnen Zeit meines Lebens dankbar sein werde.

Besonderer Dank gilt meiner Partnerin Nadine, der die hier vorliegende Masterarbeit gewidmet ist. Denn obwohl die gemeinsame Zeit in den vergangenen zwei Jahren meines Masterstudiums, in denen ich auch einer beruflichen Vollbeschäftigung nachging, nicht selten auf der Strecke blieb, bestärkte sie mich stets in meinem Vorhaben und war mir eine besondere Stütze in dieser arbeitsintensiven Zeit.

Einen wesentlichen Beitrag zur Entstehung der vorliegenden Masterarbeit leisteten die Schülerinnen und Schüler der 2B-Klasse der Europäischen Mittelschule/Wiener Mittelschule Neustiftgasse. Ihnen sei an dieser Stelle, stellvertretend für alle meine Schülerinnen und Schüler, ein großer Dank dafür ausgesprochen, dass sie mich jeden Tag aufs Neue in meiner Berufswahl bestätigen. Ebenso sei den Eltern und Erziehungsberechtigten für ihre Zustimmung zur Untersuchung der Texte ihrer Kinder im Zuge der vorliegenden Masterarbeit gedankt.

Während meiner nun zwei Jahre andauernden Lehrtätigkeit konnte ich in meinem pädagogischen Handeln besonders durch die Zusammenarbeit mit drei Personen profitieren, welche sich mit wertvollen Ratschlägen auch am Entstehungsprozess der vorliegenden Arbeit beteiligten. Nicht nur für ihre Kollegialität, sondern auch für ihre Freundschaft gebührt Elke Hagenauer, Helene Lozar und Johannes Brzobohaty deshalb ein großes Dankeschön.

Nicht zuletzt sei an dieser Stelle Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Sabine Zelger für die kompetente und unkomplizierte Betreuung der vorliegenden Arbeit gedankt. Abgesehen von der sofortigen Bereitschaft, sich meines Forschungsvorhabens anzunehmen, begleitete sie den Entstehungsprozess dieser Masterarbeit mit wertvollen Anregungen und Hinweisen und hatte stets ein offenes Ohr für meine Anliegen.



*Wenn ich etwas sage, verliert es sofort und endgültig die Wichtigkeit; wenn ich es aufschreibe, verliert es sie auch immer, gewinnt aber manchmal eine neue.*

Franz Kafka in einem seiner Tagebücher, 1913



# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	5
Einleitung .....	6
1. Theoretischer Teil .....	11
1.1. Schreiben als Prozess .....	11
1.2. Grundprinzipien der prozessorientierten Schreibdidaktik.....	12
1.3. Den Schreibprozess modellieren .....	15
1.3.1. Das Schreibprozessmodell von Hayes.....	17
1.3.1.1. Die Aufgabenumgebung .....	18
1.3.1.2. Das Individuum.....	19
1.3.2. Das Modell der Schreibprozesse und -komponenten .....	23
1.4. Schreibentwicklung – der Weg zur Schreibkompetenz .....	26
1.4.1. Einflussfaktoren.....	28
1.4.2. Das Drei-Phasen-Modell der Schreibentwicklung .....	31
1.4.2.1. Die erste Phase der Schreibentwicklung – Wissen erzählen .....	33
1.4.2.2. Die zweite Phase der Schreibentwicklung – Wissen transformieren.....	34
1.4.2.3. Die dritte Phase der Schreibentwicklung – Wissen herstellen.....	37
1.5. Schreibkompetenz – ein Annäherungsversuch.....	38
1.5.1. Das Schreibkompetenzmodell von Becker-Mrotzek und Schindler.....	40
1.5.2. Kompetentes Erzählen .....	44
1.5.2.1. Narratives Schreiben – eine Sachanalyse .....	44
1.5.2.2. Bildungsstandards für erzählendes Schreiben.....	47
1.6. Gemeinsam schreiben, um besser zu schreiben – kooperatives Schreiben als Brückentechnologie.....	52
1.6.1. Gemeinsames kooperatives Schreiben .....	56
1.6.2. Schrittweises kooperatives Schreiben .....	57
1.6.3. Peer-Feedback – Rückmeldungen auf Augenhöhe.....	60
1.6.4. Die Methode Schreibkonferenz .....	63

1.7.	Überarbeiten und Revidieren .....	68
1.7.1.	Der Teilprozess des Revidierens .....	69
1.7.2.	Überarbeiten – kein leichtes Unterfangen .....	72
2.	Empirischer Teil.....	75
2.1.	Beschreibung der LernerInnengruppe .....	75
2.2.	Der Schreibauftrag .....	77
2.2.1.	Didaktische Vorbereitung des Schreibauftrages.....	77
2.2.2.	Der Schreibauftrag und dessen Umsetzung.....	79
2.3.	Analyse der SchülerInnentexte.....	82
2.3.1.	In Einzelarbeit revidierte Texte .....	82
2.3.1.1.	Text 1 – Die komische Figur.....	82
2.3.1.2.	Text 2 – Die verflixte Taschenlampe .....	84
2.3.1.3.	Text 3 – Der Albtraum .....	86
2.3.1.4.	Text 4 – Die gruselige Nacht .....	88
2.3.1.5.	Text 5 – Schreckliche Begegnung .....	89
2.3.1.6.	Text 6 – Durst vergangen.....	91
2.3.1.7.	Text 7 – Meine gruselige Nacht.....	93
2.3.1.8.	Text 8 – Die große Angst.....	95
2.3.1.9.	Text 9 – Der Durst in der Nacht.....	97
2.3.1.10.	Text 10 – Der gruselige Schatten.....	99
2.3.1.11.	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	101
2.3.2.	Mit Peer-Feedback revidierte Texte .....	101
2.3.2.1.	Text 11 – Von wo kommt dieses Geräusch?.....	101
2.3.2.2.	Text 12 – Der große Geist.....	104
2.3.2.3.	Text 13 – Durst vergangen.....	106
2.3.2.4.	Text 14 – Die schreckliche Nacht .....	108
2.3.2.5.	Text 15 – Der Schrecken in der Nacht.....	110
2.3.2.6.	Text 16 – Die Dunkelheit.....	112

2.3.2.7.	Text 17 – Meine verrückte Nacht .....	114
2.3.2.8.	Text 18 – Der Durst .....	116
2.3.2.9.	Text 19 – Die gruselige Nacht .....	119
2.3.2.10.	Text 20 – Eine gruselige Nacht.....	121
2.3.2.11.	Text 21 – Hilfe!.....	123
2.3.2.12.	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	125
2.4.	Beschreibung und Analyse des Interviews.....	126
2.5.	Zusammenführung der Ergebnisse aus den Analysen der Schreibleistungen und des Interviews .....	129
3.	Diskussion, Grenzen des Forschungssettings und Ausblick.....	132
4.	Abbildungsverzeichnis.....	137
5.	Literaturverzeichnis .....	138
6.	Anhang.....	144
6.1.	Zusammenfassung .....	144
6.2.	Interviewleitfaden.....	144
6.3.	Transkription des Interviews .....	145



# Vorwort

Eines steht fest: Wer schreiben kann, ist klar im Vorteil. Denn nicht nur schulischer Erfolg hängt von diesem Können ab, sondern auch im Verlauf ihrer beruflichen Karriere bestehen in der Regel jene Menschen besser, die gelernt haben, gelungene Texte zu verfassen.<sup>1</sup> Dabei handelt es sich um eine hoch komplexe Tätigkeit, die der schreibenden Person eine Vielzahl an Fähigkeiten abverlangt. Dem fertigen Text, den man als spätere Leserin beziehungsweise späterer Leser vor sich hat, sieht man aber meist nicht mehr an, welche Herausforderungen sich für die schreibende Person bereits vor dem sowie während des Schreibens aufgetan haben. Aus diesem Grund war schulischer Schreibunterricht lange Zeit – und ist es teilweise noch bis heute – von einer reinen Fokussierung auf das Endprodukt Aufsatz geprägt. Man versuchte Schülerinnen und Schülern im Rahmen des sogenannten *traditionellen Aufsatzunterrichts*<sup>2</sup> zu vermitteln, wie idealtypische Aufsätze auszusehen hätten, konzentrierte sich also rein auf das gewünschte Endergebnis. Die komplexen Prozesse, welche zwischen einem leeren Blatt Papier und einem gelungenen Text liegen, blieben dabei außen vor. Geändert hat sich dies seit der Etablierung der *prozessorientierten Schreibdidaktik*<sup>3</sup>, da diese auf Basis von Modellen entwickelt wurde, die den Prozess des Schreibens sichtbar machen und in seinen verschiedenen Teilprozessen erläutern. Mit diesem Wissen kann es gelingen, Lernende für den Textentstehungsprozess zu sensibilisieren und sie entsprechend zu fördern.<sup>4</sup> Dies setzt seitens der Lehrperson fundierte schreibdidaktische Kenntnisse voraus und verlangt einen anderen Umgang mit Texten, welcher den Prozess des Schreibens für Lernende sichtbar und greifbar macht.<sup>5</sup> Die Devise lautet also, dass man das Schreiben lernen kann – und mithilfe der prozessorientierten Schreibdidaktik kann dies gelingen.<sup>6</sup> Als (Deutsch-)Lehrer ist es mir ein großes Anliegen, Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu schulischem und somit auch beruflichem Erfolg zu begleiten. Eine Grundprämisse dafür ist, alle(!) Lernenden in ihrer Entwicklung hin zu kompetenteren Schreiberinnen und Schreibern zu unterstützen, wozu mit der vorliegenden Masterarbeit ein kleiner Beitrag geleistet werden soll.

---

<sup>1</sup> Vgl. Sturm, Afra/Weder, Mirjam (Hrsg.): Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Klett Kallmeyer 2018, S. 184.

<sup>2</sup> Vgl. Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. 6., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen 2015, S. 69-71.

<sup>3</sup> Ruhmann, Gabriela/Kruse, Otto: Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hrsg.): Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen: Budrich 2014, S. 15-34, hier S. 15.

<sup>4</sup> Vgl. Kuß, Michael: Über den Rand hinaus schreiben – Textfeedback im Schreibunterricht des Gymnasiums. Münster: LIT 2012, S. 54.

<sup>5</sup> Bräuer, Gerd: Plädoyer für einen anderen Umgang mit Texten. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. 2. Auflage. Hamburg: Körber-Stiftung 2006, S. 20-26.

<sup>6</sup> Vgl. Ruhmann/Kruse (2014), S. 17.

# Einleitung

Es entsteht kein Text, ohne dass an diesem nicht in irgendeiner Form Veränderungen vorgenommen werden.<sup>7</sup> Der Teilprozess des Revidierens nimmt deshalb in etablierten Schreibprozessmodellen eine zentrale Stellung ein<sup>8</sup> und findet sich auch in den Bildungsstandards für das Unterrichtsfach Deutsch für die achte Schulstufe im Kompetenzbereich Schreiben berücksichtigt.<sup>9</sup> Nach Absolvierung der achten Schulstufe sollen Lernende demnach dazu befähigt worden sein, „fremde und eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien“<sup>10</sup> sowohl in Bezug auf den Inhalt, die Sprache und die Orthografie als auch „im Hinblick auf Erfordernisse der Textsorte“<sup>11</sup> zu optimieren. Zur Evaluierung dieser Kompetenzen wurden im Zuge der zuletzt durchgeführten Untersuchung im Jahr 2016<sup>12</sup> Texte von 6.903 Lernenden an 129 Wiener Allgemeinbildenden Pflichtschulen untersucht.<sup>13</sup> Wann jemand als kompetente Schreiberin beziehungsweise kompetenter Schreiber gilt, ist mittels genau definierter Kriterien festgelegt. Gemessen an diesen Kriterien zeigte sich, dass 20 Prozent dieser Schülerinnen und Schüler „die Bildungsstandards in den Dimensionen Inhalt, Gliederung, Ausdruck und Sprachnormen hauptsächlich **nicht erreicht** [hatten].“<sup>14</sup> In konkreten Zahlen bedeutet dies, dass zirka 1.380 Schülerinnen und Schüler der achten Schulstufe an Wiener Allgemeinbildenden Pflichtschulen den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Schreiben nicht gerecht wurden. Somit konnte eine große – viel zu hohe – Anzahl dieser Lernenden bis zum Erreichen der achten Schulstufe keine entsprechenden Fertigkeiten entwickeln, um gemäß den Vorgaben der Bildungsstandards als kompetente Schreiberinnen und Schreiber zu gelten. In dieser beschriebenen Situation – in diesem großen Aufholbedarf an Wiener Allgemeinbildenden Pflichtschulen – liegt das Forschungsinteresse der vorliegenden Masterarbeit begründet. Mit ihr soll aufgezeigt werden, wie es mittels des Ansatzes der prozessorientierten Schreibdidaktik und des Einsatzes kooperativer Methoden gelingen kann, diesem Missstand entgegenzuwirken.

---

<sup>7</sup> Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto (1985): Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: Boueke, Dietrich/Hopster, Norbert (Hrsg.): Schreiben – Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr 1985, S. 254-276, hier S. 261.

<sup>8</sup> Philipp, Maik: Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung. 5., erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider 2017, S. 22.

<sup>9</sup> Vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens Alpenstraße (Hrsg.): Basics Deutsch Sekundarstufe I Bildungsstandards – Basiskriterienkataloge – Literaturtipps. 2., aktualisierte Auflage, Salzburg 2015, S. 6.

<sup>10</sup> Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens Alpenstraße (2015), S. 6.

<sup>11</sup> Ebd.

<sup>12</sup> Breit, Simone/Bruneforth, Michael/Schreiner, Claudia (Hrsg.): Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Landesergebnisbericht Wien. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: Salzburg 2017.

<sup>13</sup> Vgl. Breit/Bruneforth/Schreiner (2017), S. 10.

<sup>14</sup> Ebd., S. 45, Hervorhebungen im Original.

Aus funktionaler Perspektive ist das Schreiben – neben dem Lesen – eine Art der schriftlichen Kommunikation, die mittels *Texten* erfolgt.<sup>15</sup> Dabei handelt es sich gemäß Becker-Mrotzek und Böttcher grundsätzlich um jene Sprechhandlungen, „die aus ihrer primären Situation herausgelöst und für eine zweite Sprechsituation gespeichert werden“<sup>16</sup> – bei denen also Produktion und Rezeption der Äußerung auseinanderfallen.<sup>17</sup> Bei einem Text – lateinisch *textus* ›Gewebe‹ oder auch ›Geflecht‹ – liegt gemeinhin „eine inhaltliche zusammenhängende Folge von mehreren Sätzen“<sup>18</sup>, primär also nichts Geschriebenes vor. Die Tätigkeit des Überführens von sprachlichen Äußerungen in Schrift bezeichnet das Verb *schreiben* – lateinisch *scribere*, ursprünglich ›etwas mit einem Griffel einritzen‹.<sup>19</sup> Neben der Form des Verbs – althochdeutsch *scrīban*, mittelhochdeutsch *schrīben*<sup>20</sup> – veränderte sich im Laufe der Jahre auch dessen Bedeutung. So meint es seit dem 17. Jahrhundert nicht nur mehr den bloßen Vorgang des Abschreibens, sondern die selbstständige Konzipierung und Transkription eines Textes durch eine Autorin beziehungsweise einen Autor.<sup>21</sup> Somit ist es der Zweck des Schreibens in seiner kommunikativen Funktion, eine bestimmte Nachricht oder Informationen zwischen der schreibenden Person und jenen, die den Text zu einem späteren Zeitpunkt lesen, zu übermitteln. Für das Gelingen der mündlichen Kommunikation müssen beide Instanzen in irgendeiner Form<sup>22</sup> präsent sein.<sup>23</sup> Für die schriftliche gilt dies nicht, da es bei dieser zu einem Bruch – zu einer *Ruptur*<sup>24</sup> – kommt und der Text somit nicht kopräsent sein muss.<sup>25</sup> Er fungiert als Mittel der Überlieferung, das den Bruch in dieser, so Ehlich, *zerdehnten Sprechsituation* überbrückt.<sup>26</sup> Schriftliche Sprechhandlungen können somit zwar räumliche und zeitliche Grenzen

---

<sup>15</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 12.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., S. 13.

<sup>17</sup> Vgl. Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael: Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster/New York: Waxmann 2017, S. 25-53, hier S. 27.

<sup>18</sup> Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache. 5. Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler 2016, S. 707. – Glück und Rödel weisen des Weiteren darauf hin, dass es bislang nicht gelungen ist, eine einheitliche und wissenschaftlich allgemein akzeptierte Definition des Begriffs zu erarbeiten (vgl. ebd.).

<sup>19</sup> Vgl. Kluge, Friedrich/Götze, Alfred: Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache. 16. Auflage. Berlin/Boston: De Gruyter 2018, S. 695.

<sup>20</sup> Vgl. Kluge/Götze (2018), S. 695.

<sup>21</sup> Vgl. Pflug, Günther: „Schreiben“. In: Corsten, Severin/Pflug, Günther/ Schmidt-Künsemüller, Friedrich Adolf/Füssel, Stefan (Hrsg.): Lexikon des gesamten Buchwesens Online. Leiden: Brill 2017, abgerufen unter: [https://referenceworks.brillonline.com/entries/lexikon-des-gesamten-buchwesens-online/schreiben-COM\\_190677?s.num=0&s.rows=50&s.f.s2\\_parent=s.f.book.lexikon-des-gesamten-buchwesens-online&s.q=schreiben](https://referenceworks.brillonline.com/entries/lexikon-des-gesamten-buchwesens-online/schreiben-COM_190677?s.num=0&s.rows=50&s.f.s2_parent=s.f.book.lexikon-des-gesamten-buchwesens-online&s.q=schreiben) [01.06.2020].

<sup>22</sup> Als die typische Form sei hierfür die Face-to-Face-Situation genannt. Mittels technischer Hilfsmittel kann die Notwendigkeit der räumlichen Kopräsenz beider Instanzen aufgehoben werden, dennoch müssen beide in irgendeiner Form in der konkreten Sprechsituation miteinander verbunden sein.

<sup>23</sup> Ehlich, Konrad: Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annelly/Sandig, Barbara (Hrsg.): Text – Textsorten – Semantik: linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske 1984, S. 9-25, hier S. 17.

<sup>24</sup> Vgl. Ehlich (1984), S. 17.

<sup>25</sup> Vgl. ebd., S. 17.

<sup>26</sup> Vgl. ebd., S. 18.

überdauern, für die Kommunikationspartnerinnen und -partner stellt das Fehlen wechselseitiger Aktivitäten des Nachfragens, Rückmeldens oder Bestätigens aber ein Erschwernis dar. Dabei sind gerade diese, so Becker-Mrotzek, „eine wichtige Unterstützung bei der Realisierung kommunikativer Absichten.“<sup>27</sup> Personen, die vor der Aufgabe stehen, einen Text zu verfassen, müssen sich deshalb expliziter ausdrücken sowie in und mit ihrem Schreiben einen entsprechenden Kontext herstellen, dem auch die spätere Leserschaft folgen kann<sup>28</sup> – ohne Zweifel eine schwieriges Unterfangen, welches besonders für noch ungeübte Schreibende eine enorme Herausforderung darstellt.

Werden Lernende im schulischen Schreibunterricht dazu angehalten, einen Text zu verfassen, so darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich beim Schreiben keinesfalls um einen einsamen Prozess,<sup>29</sup> sondern vielmehr um eine soziale Praxis handelt.<sup>30</sup> Ein didaktisches Konzept, das diesen Aspekt berücksichtigt und den kommunikativen Austausch über das bereits Geschriebene und noch zu Schreibende ermöglicht, ist das *kooperative Schreiben*.<sup>31</sup> Einerseits kommt es dabei zur Aufhebung der *zerdehnten Kommunikationssituation*,<sup>32</sup> da sich auch die jeweiligen Mitschülerinnen und Mitschüler aktiv in den Textentstehungsprozess einbringen können. Andererseits kann die Kommunikation über den Text – das sogenannte *Peer-Feedback*<sup>33</sup> – Revisions- und Überarbeitungshandlungen anregen, die maßgeblich zur Steigerung der Qualität ebendieses beitragen können und somit auch – so die Annahme – einen förderlichen Beitrag zur Entwicklung von Schreibkompetenz seitens der Lernenden leisten. Neben diesem didaktischen Mehrwert gewährt kooperatives Schreiben aus forschungsmethodologischer Perspektive auch, die Entwicklung und Bearbeitung eines Textes sichtbar und somit zugänglich zu machen.<sup>34</sup> Das Gelingen von Methoden des kooperativen Schreibens ist jedoch an eine schrittweise Heranführung der Lernenden an die dafür nötigen Fähigkeiten gebunden.<sup>35</sup> Besonders in der Durchführung von kooperativen Schreibarrangements mit Schülerin-

---

<sup>27</sup> Vgl. Becker-Mrotzek, Michael (2002): Förderung der basalen Schreib- und Lesekompetenzen, S. 2, abgerufen unter: [http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/sprachfoerderung/basale\\_sprachfoerderung/materialien/lesen/bm lese\\_workshop.pdf](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/sprachfoerderung/basale_sprachfoerderung/materialien/lesen/bm lese_workshop.pdf) [01.06.2020].

<sup>28</sup> Vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek (2017), S. 29.

<sup>29</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 31.

<sup>30</sup> Vgl. Sturm/Weder (2018), S. 97.

<sup>31</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 32.

<sup>32</sup> Vgl. ebd., S. 34.

<sup>33</sup> Vgl. Bräuer, Gerd: Das Portfolio in der Ausbildung von Schüler-Schreibberater/innen als Mittel zur Entwicklung von Wissen und Können in der Textproduktion. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke 2007, S. 145-162, hier S. 146.

<sup>34</sup> Lehnen, Katrin: Kooperatives Schreiben. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster/New York: Waxmann 2017, S. 299-314, hier S. 300-301.

<sup>35</sup> Bräuer (2007), S. 146-147.

nen und Schülern, die sich in frühen Phasen ihrer Schreibentwicklung befinden und mit solchen Methoden wenig vertraut sind, bestehen mehrere potenzielle Herausforderungen, die es bei der Planung und Konzipierung allenfalls zu beachten gilt.<sup>36</sup> Doch wie sollen in dieser Hinsicht noch ungeübte Schreiberinnen und Schreiber an diese Art der Textarbeit herangeführt werden? Wie wirken sich kooperative Schreibarrangements mit Feedback-Verfahren auf die Steigerung der Textqualität bei ihnen aus? Und welche Probleme beziehungsweise Herausforderungen können sich für sie dabei ergeben?

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist eine Untersuchung dessen, inwiefern sich die Verständigung unter – in Bezug auf kooperative Textproduktion – noch unerfahrenen Schülerinnen und Schülern einer Wiener Mittelschule in Form von Peer-Feedback über in Einzelarbeit gefertigte Texte und auf ebendiesen Rückmeldungen basierende Überarbeitungs- und Revisionshandlungen an diesen Texten auswirken. Ebenso soll erforscht werden, welche Herausforderungen sich bei der Implementierung ebendieses kooperativen Schreibarrangements ergeben. Sie dient demnach der Beantwortung der folgenden, zentralen Fragestellung:

**Inwiefern tragen kooperative Schreibarrangements und damit einhergehendes Peer-Feedback sowie auf ebendiesem basierende Überarbeitungs- und Revisionshandlungen zur Steigerung der Textqualität und in weiterer Folge zur Entwicklung und Förderung der Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I (am konkreten Beispiel einer Schulklasse einer Wiener Mittelschule) bei und mit welchen Herausforderungen beziehungsweise Schwierigkeiten sehen sich die auf diesem Gebiet noch wenig erfahrenen Lernenden konfrontiert?**

Hinführend zu der im Mittelpunkt der Masterarbeit stehenden Fragestellung ergeben sich mehrere Unterfragen, deren Abhandlung gleichzeitig den Aufbau der Arbeit darstellt: Grundsätzlich gliedert sie sich in zwei Abschnitte, deren erster der Erarbeitung einer theoretischen Grundlage dient. Auf Basis ebendieser sollen im zweiten, empirischen Abschnitt Texte von Schülerinnen und Schülern, welche zum Teil unter Einbezug eines kooperativen Schreibarrangements verfasst wurden, entsprechend der zentralen Fragestellung untersucht und analysiert werden. Ergänzt werden diese Daten durch ein Interview mit einer an der Implementierung des kooperativen Schreibarrangements beteiligten Lehrperson.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Fix, Martin: Textfeedback in der Sekundarstufe I. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. 2. Auflage. Hamburg: Körber-Stiftung 2006, S. 120-132, hier S. 123.

<sup>37</sup> Leitfaden und Transkription des Interviews finden sich im Anhang unter Kapitel 6.

Um ein grundsätzliches Verständnis dafür zu schaffen, was es überhaupt bedeutet, zu schreiben, muss zunächst auf Basis wissenschaftlicher Modelle dargelegt werden, wie sich der *Prozess des Schreibens* modellieren lässt. Ausgehend von dieser Grundlage kann eruiert werden, welche Fähigkeiten es seitens der schreibenden Person braucht, um erfolgreich einen Text herzustellen, und wie sich die Entwicklung dieser Fähigkeiten vollzieht. Das zweite Subkapitel des theoretischen Teils der Arbeit ist deshalb dem Begriff der *Schreibkompetenz* gewidmet. Da es für den empirischen Teil von Relevanz ist, soll dabei am konkreten Beispiel der Schreibhaltung *Erzählen* aufgezeigt werden, welche komplexen Anforderungen das Verfassen einer gelungenen Erzählung mit sich bringt und wie sich dies in den Bildungsstandards niederschlägt. Im dritten Subkapitel wird – daran anschließend – näher darauf eingegangen, was grundsätzlich unter *kooperativem Schreiben* verstanden wird und welchem Zweck der Einsatz ihm zugehöriger Methoden dient. Darauf aufbauend kann eine genauere Beleuchtung der kommunikativen Auseinandersetzung über den Schreibprozess in Form von *Peer-Feedback* erfolgen und am konkreten Beispiel der Methode *Schreibkonferenz* diskutiert werden. Den Abschluss des theoretischen Abschnittes bildet die Auseinandersetzung mit *Revisions- und Überarbeitungshandlungen*, welche als Grundlage für die im zweiten Teil durchgeführte Analyse von Texten dient. Im empirischen Abschnitt der Arbeit erfolgt dann zunächst eine kurze Beschreibung der Lernenden, von denen die Texte verfasst wurden. Daran schließt die Erläuterung des konkreten Schreibauftrages zur Textsorte *Erlebniserzählung* an. Außerdem soll skizziert werden, wie die Schülerinnen und Schüler an diese Textsorte und ihre speziellen Anforderungen herangeführt wurden und wie sich der Ablauf jener Einheiten gestaltete, in denen die für die vorliegende Arbeit relevanten Texte entstanden. Um feststellen zu können, inwieweit die Qualität der jeweiligen Texte im Zuge einer Überarbeitungsphase verbessert werden konnte und inwiefern sich der Einbezug der kooperativen Methode auf deren Qualität – in Gegenüberstellung zur selbstständigen Überarbeitung ohne kooperativen Zwischenschritt der Schülerinnen und Schüler einer Vergleichsgruppe – ausgewirkt hat, erfolgt schließlich eine Analyse dieser Schreibprodukte. In die Auswertung der Daten fließen abschließend die Ergebnisse des Interviews mit einer an Vorbereitung und Umsetzung der Unterrichtseinheiten beteiligten Lehrperson ein.

# 1. Theoretischer Teil

## 1.1. Schreiben als Prozess

Lange Zeit bestand die Annahme, zwischen einem leeren Blatt Papier und einem fertigen Text liege ein linearer Vorgang. Im Gegensatz dazu handelt es sich beim Schreiben jedoch um einen komplexen und vielschichtigen Prozess. Wie kam man allerdings zu dieser Erkenntnis und was passiert eigentlich beim Schreiben? Diese Frage rückte im Laufe der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts – zuerst in den USA, später auch in Europa – zunehmend in den Interessensfokus der Forschung. Hatte sich Schreibforschung bis zu diesem Zeitpunkt lediglich auf die Untersuchung dessen beschränkt, was Schreibende *tun sollten*, so konnte erstmals mittels interdisziplinärer Zugänge erforscht werden, was schreibende Personen tatsächlich *taten*,<sup>38</sup> wodurch man einschlägige Erkenntnisse gewinnen konnte.

Der allgemeine Beginn der Schreibprozessforschung wird mit Emig datiert,<sup>39</sup> der es gelang – indem sie Lernende einer elften Klasse dazu anhielt, ihre Gedanken während des Schreibens laut auszusprechen –, diesen Vorgang für Untersuchungen erschließbar zu machen. Denn wie Ruhmann und Kruse anführen, sind bekanntlich „[v]iele Vorgänge beim Schreiben naturgemäß gedanklicher Art und deshalb weder für die Selbstbeobachtung noch für die Unterweisung ganz einfach zugänglich.“<sup>40</sup> Diese Erschwernis wurde von Emig mittels der so entstandenen Protokolle überwunden, weshalb sie erstmals feststellen konnte, dass sich das Schreiben weder etappenweise noch als linearer Vorgang vollzieht.<sup>41</sup> Der folgende Auszug aus einem dieser Protokolle verdeutlicht dies und gibt den Gedankengang einer Schülerin beim Formulieren eines Satzes wieder<sup>42</sup>:

'He dances in front'  
'He dances'  
'He dances in front of the living room'  
No, 'He dances smack in the middle of the living room'  
'He dances' (sixteen-second pause) 'He dances with an expression of utter bliss on his face'  
I could say 'smack in the middle of the' (three-second pause)  
'He dances with an expression of utter bliss on his face directly in the path of anyone'  
—yes, this is going to be good— [...]

Die Lernende nimmt immer wieder Änderungen und Adaptierungen während des Schreibvorgangs vor, was bedeutet, dass sie den Satz in ihren Gedanken mehrmals von Neuem konstru-

---

<sup>38</sup> Vgl. Ruhmann/Kruse (2014), S. 19.

<sup>39</sup> Vgl. ebd.

<sup>40</sup> Ebd., S. 18.

<sup>41</sup> Vgl. ebd, S. 19.

<sup>42</sup> Emig, Janet Ann: The Composing Process of Twelfth Graders. Dissertation. Harvard University 1969, S. 116-117.

iert, um so gewisse Stellen abzuändern oder umzuformulieren.<sup>43</sup> Schreiben ist demnach ein Prozess, der zu einem hohen Grad von Rekursivität geprägt ist.<sup>44</sup> Beim Verfassen eines Textes kann von der schreibenden Person nicht einfach auf eine Abfolge bestimmter Handlungsschritte zurückgegriffen werden, da mehrfach zu bereits getroffenen Entscheidungen zurückgekehrt werden muss, um diese revidieren und adaptieren zu können.<sup>45</sup> Dieser Erkenntnis geschuldet änderte sich die Stellung, welche der Vorgang des Überarbeitens im Schreibprozess innehatte. Denn war das Revidieren eines Textes bis zu diesem Zeitpunkt eher mit einer abschließenden Korrektur in Verbindung gebracht worden, erkannte man, von welcher hohen Bedeutung Handlungen des Überarbeitens bereits für den Textentstehungsprozess an sich sind.<sup>46</sup> Aus diesen Daten können ebenso die Grundprinzipien der prozessorientierten Schreibdidaktik abgeleitet werden, welche den Anspruch hat, das Schreiben gemäß seiner natürlichen Prozesshaftigkeit und Rekursivität zu vermitteln.

## 1.2. Grundprinzipien der prozessorientierten Schreibdidaktik

Es besteht der allgemeine Konsens, dass prozessorientierte Schreibdidaktik es ermöglicht, Lernende für den Schreibvorgang zu sensibilisieren und diesen für ihre Selbstwahrnehmung erschließbar zu machen, womit eine mögliche Unterweisung und Beeinflussung dieses Vorganges einhergeht.<sup>47</sup> Abhängig davon, an welche Zielgruppe(n) sich die jeweiligen Formate richten und welche spezifischen Teilkompetenzen mit ihnen gefördert werden sollen, ergeben sich unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten ebendieser. Dennoch lassen sich gemäß Ruhmann und Kruse mehrere allgemein gültige Grundprinzipien der prozessorientierten Schreibdidaktik ausmachen, welche im Folgenden erläutert werden sollen<sup>48</sup>:

- Der erste dieser Punkte ist, dass Schreiben nicht als bloßes Hinschreiben verstanden werden darf, sondern ein zentrales Lerninstrument darstellt. Inhalte können zwar rein nur wiedergegeben werden, Schreiben kann aber auch der Aneignung und sogar Produktion von neuem Wissen dienen. Wenn eine Person etwas aufschreibt, macht sie sich Gedanken darüber. Aufgrund dieser gedanklichen Auseinandersetzung mit den Inhalten, über die geschrieben wird, kommt es gleichzeitig zu einem sprachlichen Weiterentwicklungsprozess.

---

<sup>43</sup> Vgl. Emig (1969), S. 116-117.

<sup>44</sup> Vgl. Ruhmann/Kruse (2014), S. 19.

<sup>45</sup> Vgl. ebd.

<sup>46</sup> Vgl. ebd.

<sup>47</sup> Vgl. ebd., S. 18.

<sup>48</sup> Vgl. ebd., S. 17.

- Ein weiterer Aspekt ist, dass sich Schreiben durch einen hohen Grad an Iterativität und Rekursivität charakterisiert. Denn zwischen der Entscheidung, einen Text zu verfassen, und dem tatsächlichen Endprodukt liegt weder ein algorithmisch planbarer noch ein linearer Prozess, sondern eine kreative Lösungsfindung. Der Versuch, diese Lösung in Form eines Textes herzustellen, lässt sich insofern als *iterativ* – von lateinisch *iterativum* ›wiederholend‹<sup>49</sup> und *rekursiv* – von lateinisch *recursus* ›Rückkehr‹<sup>50</sup> – beschreiben, als dass dabei immer wieder von Neuem zu bereits Gedachtem oder Niedergeschriebenem zurückgekehrt wird, um es zu überarbeiten. Diese laufende inhaltliche, strukturelle als auch sprachliche Optimierung bezeichnen Ruhmann und Kruse als einen „Wesenszug des Schreibprozesses.“<sup>51</sup>
- Dass – wie im vorhergehenden Punkt beschrieben – beim Schreiben immer wieder bereits getroffene Entscheidungen revidiert werden, ist der Grund dafür, warum der Schreibprozess als fortwährendes Lösen von Problemen gesehen werden kann. Die zu lösenden Probleme und mögliche Komplikationen sind grundlegende Bestandteile des Schreibens, welche produktiv für die Optimierung eines Textes nutzbar gemacht werden können.
- Schreiben ist als ein stark von Kreativität geprägter Prozess anzusehen, während das Erlernen der dafür notwendigen Fähigkeiten in Abhängigkeit mehrerer Faktoren verstanden werden muss. Einerseits kann es mittels Reflexion, Kollaboration und zielführender Instruktion gefördert werden, andererseits ist es stark von der selbstständigen Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen abhängig. Seitens der Didaktik sind vor allem Instruktionen von großer Relevanz, da es durch sie gelingen kann, den komplexen Schreibprozess aufzufächern und Teilprozesse zu fördern.
- Wie in allen Bereichen bringen Lernende auch hinsichtlich des Schreibens ein breites Spektrum an Vorerfahrungen und Fähigkeiten mit. Sie haben abweichende Schreibroutinen oder wenden bevorzugt unterschiedliche Schreibstrategien an. Dieser naturgemäß gegebenen Heterogenität ist im Rahmen der prozessorientierten Schreibdidaktik insofern Rechnung zu tragen, als dass, wie Ruhman und Kruse es formulieren, „[j]ede uniforme Vorgabe von Schritten oder Strategien des Schreibens [...] kritisch betrachtet und jede vorgeschlagene Prozedur individuell reflektiert werden [muss].“<sup>52</sup>
- Dieser Anspruch bedingt den letzten zu erwähnenden Punkt, dass Schreiben in einem didaktischen Kontext immer aus Sicht der jeweiligen schreibenden Person aufzufassen ist.

---

<sup>49</sup> Glück/Rödel (2016), S. 313.

<sup>50</sup> Ebd., S. 563.

<sup>51</sup> Vgl. Ruhmann/Kruse (2014), S. 17.

<sup>52</sup> Ebd.

In der aktuellen Schreibdidaktik geht man davon aus, dass sich die Handlung des Schreibens in mehrere Teilprozesse gliedert.<sup>53</sup> Gemäß Wrobel sind dies das *Planen*, das *Formulieren*, das *Niederschreiben* und das *Überarbeiten*.<sup>54</sup> Vor dem Verfassen des konkreten Textes muss man sich zunächst darüber Gedanken machen, was man schreiben wird. In einem nächsten Schritt bedarf es einer systematisierten Anordnung der eigenen Gedanken und des vorhandenen Wissens (*Planen*).<sup>55</sup> Wurde ein Plan beziehungsweise eine gewünschte Struktur der Vorstellungen angefertigt, geht es anschließend darum, den Text gemäß dieser Ordnung nach und nach in eine sprachliche Form zu bringen (*Formulieren*). Dabei kann auf allgemein gültige Konventionen zurückgegriffen werden, die keines großen Überlegungsaufwandes bedürfen. Gleichzeitig muss nach treffenden Varianten gesucht sowie bereits Versprochenes verworfen und durch adäquatere Ausdrücke ersetzt werden, was sehr wohl einen hohen Grad an Denkleistung voraussetzt.<sup>56</sup> Daraufhin folgt die Inskription dieser gedanklichen Formulierungen, also das *Niederschreiben*.<sup>57</sup> Im Zuge all dieser Teilprozesse kommt es zu Überprüfungshandlungen im Sinne einer Verbesserung des Textes, womit das *Überarbeiten* gemeint ist.<sup>58</sup>

Auch Becker-Mrotzek und Böttcher gehen beim Schreiben von den drei Schritten respektive Teilhandlungen *Planen*, *Formulieren* und *Überarbeiten* aus.<sup>59</sup> Diese finden sich ebenso in den Bildungsstandards für das Unterrichtsfach Deutsch für die achte Schulstufe im Kompetenzbereich Schreiben festgehalten.<sup>60</sup> Unter dem Punkt *Texte planen* schreiben diese unter anderem fest, dass Lernende „die Textstruktur in Hinblick auf Textsorte und Schreibhaltung festlegen [können]“<sup>61</sup>, während sie in Hinblick auf einen adäquaten Ausdruck – angeführt unter dem Punkt *Texte verfassen* – dazu imstande sein müssen, „Sachverhalte und Inhalte nachvollziehbar, logisch richtig und zusammenhängend [zu] formulieren.“<sup>62</sup> Wie eingangs angeführt, geben Bildungsstandards ebenso vor, dass Lernende hinsichtlich der Teilhandlung des Überar-

---

<sup>53</sup> Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen/Feilke, Helmut/Krammler, Clemens/Müller, Astrid: Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: Praxis Deutsch 34, 203 (2007), S. 6-14.

<sup>54</sup> Wrobel, Arne: Schreiben als Handlung: Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Berlin/Boston: De Gruyter 1995, S. 28.

<sup>55</sup> Vgl. Wrobel (1995), S. 28.

<sup>56</sup> Vgl. ebd.

<sup>57</sup> Vgl. ebd.

<sup>58</sup> Vgl. ebd.

<sup>59</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 19.

<sup>60</sup> Vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens Alpenstraße (2015), S. 6.

<sup>61</sup> Ebd.

<sup>62</sup> Ebd.

beitens dazu befähigt werden sollen, eigene als auch fremde Texte in Bezug auf inhaltliche, sprachliche, orthografische als auch textsortenspezifische Aspekte optimieren zu können.<sup>63</sup>

### 1.3. Den Schreibprozess modellieren

Für die Gewinnung der ebengenannten Erkenntnisse bezüglich des selbstständigen Produzierens von Texten waren Modelle ausschlaggebend, die den Anspruch hatten, den komplexen Schreibprozess in seinen Teilkomponenten zu beschreiben.<sup>64</sup> Im Laufe der 80er als auch der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts kam es zur Erarbeitung mehrerer Modellierungsversuche, deren bekanntester ohne Zweifel das Modell von Hayes und Flower ist.<sup>65</sup> Es wurde 1980 veröffentlicht und gilt nach wie vor als Referenzmodell.<sup>66</sup> Beim Schreiben handelt es sich aus Perspektive dieses Konzeptes um einen kognitiven Prozess.<sup>67</sup> Ausgehend von Gedankenprotokollen wurde der Schreibprozess von Hayes und Flower in mehrere Komponenten zerlegt.<sup>68</sup> Ihr Modell beschrieben die beiden deshalb als Versuch, „eine Grundlage für eine präzisere Erforschung der Denkprozesse beim Schreiben zu schaffen“<sup>69</sup>, und sahen ihre Theorie „als Arbeitshypothese und Sprungbrett für die weitere Forschung.“<sup>70</sup> Ausgangspunkt für die Erarbeitung des Schreibmodells waren die folgenden vier zentralen Hypothesen:

1. Schreiben ist „ein System voneinander unterscheidbarer Denkprozesse“<sup>71</sup> und die schreibende Person hat die Aufgabe, diese Denkprozesse während des Schreibvorgangs zu organisieren.<sup>72</sup>
2. Manche dieser gedanklichen Vorgänge sind ineinander eingebettet, jedenfalls aber in einer stark von Hierarchie geprägten Struktur aufeinander bezogen.<sup>73</sup>
3. Ausgerichtet sind diese Denkprozesse auf ein bestimmtes Ziel und werden von den Schreibenden entsprechend gesteuert.<sup>74</sup>

---

<sup>63</sup> Vgl. ebd.

<sup>64</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 19.

<sup>65</sup> Vgl. Ruhmann/Kruse (2014), S. 20.

<sup>66</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 19.

<sup>67</sup> Vgl. Flower, Linda/Hayes, John Richard: Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Budrich 2014, S. 35-56, hier S. 37.

<sup>68</sup> Vgl. Flower/Hayes (2014), S. 36.

<sup>69</sup> Ebd.

<sup>70</sup> Ebd.

<sup>71</sup> Ebd.

<sup>72</sup> Vgl. ebd.

<sup>73</sup> Vgl. ebd.

<sup>74</sup> Vgl. ebd.

4. Seitens der schreibenden Person werden sowohl übergeordnete Schreibziele als auch Teilziele, welche ihr bei der Annäherung an ebendiese helfen, entwickelt. Beim Schreiben können diese Ziele angepasst oder gar völlig verworfen werden.<sup>75</sup>

Auf Grundlage dieser vier Hypothesen lässt sich mit den Worten Philipps, welcher die Auffassung des Schreibens dieses Modells zusammenfasst, folgende Schlussfolgerung ziehen:

Damit ist Schreiben bzw. Schreibkompetenz ein zielgerichteter kognitiver Prozess, der sich wiederum in einzelne Teilprozesse mit komplexer Struktur untereinander trennen lässt. Gleichzeitig ist Schreiben aber auch prinzipiell offen hinsichtlich des Ergebnisses und der zugrundeliegenden Ziele. Es ist also eine Balance zwischen Struktur und Flexibilität, die kompetentes Schreiben ausmacht.<sup>76</sup>

Ziel dieses Modellierungsversuches war es, die beim Schreiben ablaufenden Denkprozesse sowie die damit verbundenen Einschränkungen anschaulich darzustellen.<sup>77</sup> Da der Vorgang des Schreibens vor allem von drei Elementen beeinflusst wird, finden sich ebendiese in den drei Komponenten des Modells wieder. Diese sind die *Aufgabenumgebung*, das *Langzeitgedächtnis* der schreibenden Person und die konkreten *Schreibprozesse*.<sup>78</sup> Mit der Aufgabenumgebung sind der konkrete Schreibauftrag, welcher als ein vereinfachtes *rhetorisches Problem* betrachtet werden kann, und die bereits geschriebenen Textteile gemeint. Die Begrifflichkeit *rhetorisches Problem* bezieht sich darauf, dass durch das Schreiben nicht nur ein Textprodukt hergestellt – aus Sicht von Lernenden könnte dies beispielsweise nur ein weiterer Aufsatz für den Deutschunterricht sein<sup>79</sup> –, sondern auch rhetorisch gehandelt wird. Schreiben versteht sich also als (rhetorisches) Problemlösen, da es der schreibenden Person gelingen muss, die eigens gesetzten (Schreib-)Ziele, die späteren Leserinnen und Leser und die spezifische rhetorische Situation, auf die sie mit dem Text reagieren soll, zu koordinieren.<sup>80</sup> Mit der Komponente des Langzeitgedächtnisses sprechen Hayes und Flower jene „relativ stabile Einheit, die ihre eigene interne Strukturierung für Informationen“<sup>81</sup> hat, an und meinen damit das Wissen über das Schreibthema, die Adressatinnen und Adressaten des Textes sowie mögliche Schreibpläne, welches schreibende Personen aus ihrem Gedächtnis oder externen Quellen beziehen.<sup>82</sup> Der konkrete Schreibprozess gliedert sich in die drei Teilkomponenten *Planen*, also die Strukturfindung und Zielsetzung, *Übersetzen*, womit „der Prozess, Ideen in sichtbare

---

<sup>75</sup> Vgl. ebd.

<sup>76</sup> Philipp (2017), S. 21.

<sup>77</sup> Vgl. Flower/Hayes (2014), S. 39.

<sup>78</sup> Vgl. ebd.

<sup>79</sup> Vgl. ebd.

<sup>80</sup> Vgl. ebd.

<sup>81</sup> Ebd., S. 41.

<sup>82</sup> Vgl. ebd.

Sprache zu übertragen“,<sup>83</sup> gemeint ist, und *Überprüfen*, das sich wiederum aus den beiden Teilprozessen *Beurteilen* und *Überarbeiten* zusammensetzt.<sup>84</sup> Überwacht werden all diese Vorgänge vom Monitor, einer Art Kontrollinstanz, mithilfe derer entschieden wird, wann von einem Prozess zum nächsten übergegangen wird.<sup>85</sup>

Den gravierendsten Kritikpunkt an diesem Modell sehen Ruhmann und Kruse darin begründet, dass es mit keiner sprachwissenschaftlichen Theorie in Verbindung steht, weshalb Erkenntnisse zu Produktion, Verwendung und Gestaltung von Sprache nicht daraus hervorgehen.<sup>86</sup> Jedes höhere Denken ist an sich bereits an Sprache gebunden, doch im Modell wird es – so die Kritik – „eher als kalkulatorischer kognitiver Vorgang gesehen [...], der erst sekundär (durch den Übersetzungsprozess) versprachlicht wird.“<sup>87</sup> Auch Becker-Mrotzek und Böttcher sind der Auffassung, dieses Modell berücksichtige einige Faktoren, welche von hoher Relevanz für das Erlernen des Schreibens sind, nur unzureichend.<sup>88</sup>

### 1.3.1. Das Schreibprozessmodell von Hayes

16 Jahre nach dem Erscheinen des soeben beschriebenen Modells entwickelte Hayes eine Adaptierung ebendieses, die er als den Versuch, „eine Struktur zur Verfügung zu stellen, die neue mögliche Forschungseinrichtungen vorschlägt, und die dabei hilft, Beziehungen zwischen verschiedenen Phänomenen des Schreibens herzustellen“<sup>89</sup>, bezeichnete. Obwohl sich Hayes einiger Leerstellen und einer Schwerpunktsetzung auf individuellen Faktoren des Schreibens innerhalb seines Modells bewusst war, erlaubt dieses erstmalig auch die Berücksichtigung von sozialen und affektiven Aspekten. Denn, so der Autor, „Schreiben kann überhaupt nur dann stattfinden, wenn eine geeignete Kombination kognitiver, affektiver, sozialer und physischer Bedingungen gegeben ist.“<sup>90</sup> Dieser Erkenntnis geschuldet lassen sich auch die Adaptierungen des vorhergehenden Modells erklären, welche vor allem vier Aspekte betreffen: Der Faktor des Arbeitsgedächtnisses erfährt größere Beachtung und bekommt eine zentrale Rolle im Schreibprozess zugemessen. Des Weiteren wird nicht nur von sprachlichen Repräsentationen, also geschriebenem Text, ausgegangen, sondern auch von räumlich-

---

<sup>83</sup> Ebd., S. 43.

<sup>84</sup> Vgl. ebd., S. 42-44.

<sup>85</sup> Vgl. ebd.

<sup>86</sup> Vgl. Ruhmann/Kruse (2014), S. 21.

<sup>87</sup> Ebd.

<sup>88</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 21.

<sup>89</sup> Vgl. Hayes, John Richard: Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Budrich 2014, S. 57-86, hier S. 57.

<sup>90</sup> Hayes (2014), S. 57.

visuellen Repräsentationen in Form von Bildern, Grafiken oder Tabellen, da diese oft erheblich am Texterschließungsprozess beteiligt sind. Erstmals werden auch Motivation und Affekt berücksichtigt und ihre Wichtigkeit für den Schreibprozess wahrgenommen. Außerdem erfolgte eine Umstrukturierung des Bereichs der kognitiven Prozesse.<sup>91</sup> Im Gegensatz zum alten Modell geht das neue Konzept nur von zwei Hauptkomponenten aus, welche das Schreiben als kommunikativen Vorgang beeinflussen. Diese betreffen die *Aufgabenumgebung* und das schreibende *Individuum* an sich.<sup>92</sup> Wie die folgende Abbildung verdeutlicht, fasst Hayes auf der Seite der Aufgabenumgebung sowohl die Faktoren der *sozialen* als auch der *physischen Umgebung* zusammen. Das Individuum als größte Komponente des Modells betreffen die Faktoren *Motivation/Affekt*, *Arbeitsgedächtnis*, *Langzeitgedächtnis* und *kognitive Prozesse*.<sup>93</sup>

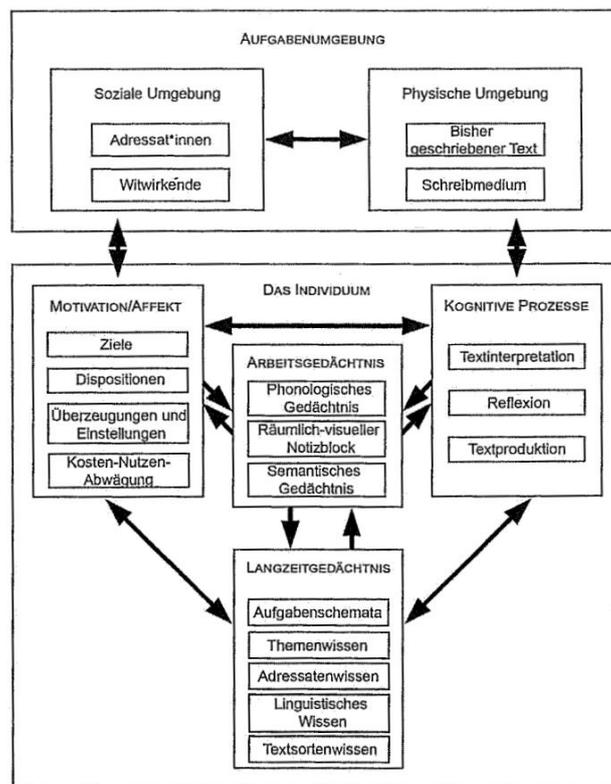


Abbildung 1: Das Schreibprozessmodell von Hayes (1996)<sup>94</sup>

### 1.3.1.1. Die Aufgabenumgebung

Auf der Seite der Aufgabenumgebung verortet Hayes die Faktoren der sozialen Umgebung als auch die des physischen Kontextes, in dem sich die schreibende Person befindet. Wie in der Grafik ersichtlich, finden sich unter dem Punkt der sozialen Umgebung die Faktoren *Adressatinnen und Adressaten* sowie die *mitwirkenden Personen* berücksichtigt, da Schreiben, so der

<sup>91</sup> Vgl. ebd., S. 61.

<sup>92</sup> Vgl. ebd., S. 60.

<sup>93</sup> Vgl. ebd., S. 60-61.

<sup>94</sup> Ebd.

Autor, „in erster Linie eine soziale Handlung [ist].“<sup>95</sup> Einleitend wurde geklärt, dass es die kommunikative Funktion hat, zwischen Schreibenden und Lesenden zu vermitteln.<sup>96</sup> Gemäß Hayes ergibt sich eine weitere soziale Eigenschaft, da auch der Vorgang des Schreibens an sich als ein soziales Produkt aufgefasst werden muss, das immer in einer sozialen Umgebung hergestellt wird.<sup>97</sup> Schreiben findet stets in sozialen Kontexten – beispielsweise in der Schule – statt und was oder für wen geschrieben wird, ist maßgeblich von sozialen Normen beeinflusst, wodurch sich beim Schreiben auch starke Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen erkennen lassen.<sup>98</sup> Vor allem im schulischen Schreibunterricht spricht sich der Autor hinsichtlich der sozialen Komponente des Schreibens<sup>99</sup> dafür aus, dass Methoden der kollaborativen Textgenese von besonderem Interesse seien, weil sie dazu beitragen können, „die nachfolgenden individuellen Schreibleistungen zu verbessern.“<sup>100</sup> Daraus lassen sich auch die Anführungen zur physischen Schreibumgebung ableiten. In dieser Hinsicht findet sich im adaptierten Modell nach wie vor der bereits geschriebene Text berücksichtigt. Dieser wird im Prozess des Schreibens immer wieder gelesen und dient auf wiederkehrende Weise als Ausgangspunkt für neue Formulierungen. Hayes erkennt auch den großen Einfluss, welches das Schreibmedium ausübt, was vor allem im Zusammenhang mit dem damaligen Aufkommen von computerbasierten Textverarbeitungsprogrammen gesehen werden muss.<sup>101</sup>

### 1.3.1.2. Das Individuum

Die wohl größten Modifizierungen ergeben sich in Bezug auf die Komponente des Individuums. Auf dessen Seite findet sich im Modell das *Arbeitsgedächtnis* verortet, dem insofern eine große Bedeutung zukommt, als „dass alle Teilprozesse auf das Arbeitsgedächtnis zugreifen und im Arbeitsgedächtnis alle nicht automatisierten Handlungen ausführen.“<sup>102</sup> Von ihm werden zwei wichtige Funktionen übernommen: Einerseits ist dies die sogenannte *phonologische Schleife*, also die Speicherung aller „phonologisch codierten Informationen“<sup>103</sup>, andererseits dient es als räumlich-visueller Notizblock, in dem „visuell oder räumlich codierte Information“<sup>104</sup> gesammelt wird. Zusätzlich kommt ihm die zentrale Rolle der Überwachung der

---

<sup>95</sup> Ebd., S. 62.

<sup>96</sup> Vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek (2017), S. 26.

<sup>97</sup> Vgl. Hayes (2014), S. 62.

<sup>98</sup> Vgl. ebd.

<sup>99</sup> Detailliertere Erklärungen zum Schreiben als soziale Praxis erfolgen in Kapitel 1.6. der vorliegenden Arbeit.

<sup>100</sup> Ebd.

<sup>101</sup> Vgl. ebd.

<sup>102</sup> Ebd., S. 64.

<sup>103</sup> Ebd.

<sup>104</sup> Ebd.

semantischen Korrektheit zu.<sup>105</sup> Da das Schreiben eine zielgerichtete Handlung ist, spielt die *Motivation* der schreibenden Person eine große Rolle.<sup>106</sup> Hayes geht davon aus, dass sich nicht nur affektive oder kurzfristige Ziele, sondern auch längerfristige Haltungen gegenüber der Tätigkeit des Schreibens auf die Motivation auswirken.<sup>107</sup> Dabei stützt sich der Autor auf die Forschungsarbeit von Dweck, welche die Auswirkungen motivationaler Prozesse auf die Lösung kognitiver Aufgaben untersuchte.<sup>108</sup> Die Durchführung eines Experiments hatte gezeigt, dass Studierende, welche glaubten, schulischer Erfolg werde durch eine unveränderliche, angeborene Intelligenz bedingt, anders an Aufgaben und Herausforderungen als jene Lernenden herangingen, welche davon ausgingen, man könne sich die dafür nötigen Kompetenzen aneignen.<sup>109</sup> Obwohl zwischen den beiden Gruppen keine Differenzen bestanden, zeigten sich jene Studierenden, welche an eine Abhängigkeit der Leistung von angeborener Intelligenz glaubten, wesentlich gehemmter in der Ausführung von kognitiven Aufgaben und tendierten sogar dazu, Schwierigkeiten oder Misserfolge zu verschweigen.<sup>110</sup> In Bezug auf das Schreiben bedeutet dies, dass diese Personen eher gefährdet wären, Schreibangst auszubilden.<sup>111</sup>

Überdies gibt es nicht das *eine* Ziel, welches beim Schreiben verfolgt wird. Vielmehr sind beim Schreibprozess verschiedene Ziele oder Zwecke beteiligt, die Einfluss aufeinander haben, sich gegenseitig bedingen und auch verändern können.<sup>112</sup> Darüber hinaus steht der schreibenden Person offen, welche Strategie sie anwendet, um diese Ziele zu erreichen. Die Auswahl der spezifischen Schreibstrategien ist dabei insofern motivational beeinflusst, als dass man in der Regel dazu tendiert, jene Mittel zu wählen, „die in der aktuellen Umgebung mit dem geringsten Aufwand verbunden sind, oder die die geringste Fehlergefahr aufweisen“<sup>113</sup>, was einer Art Kosten-Nutzen-Abwägung gleicht.<sup>114</sup> Zuletzt finden sich im Modell auch affektive Reaktionen berücksichtigt. Denn nicht nur die sprachlichen Aspekte, sondern auch die grafische Gestaltung erzeugen affektive Wirkungen seitens der Rezipierenden.<sup>115</sup>

---

<sup>105</sup> Vgl. ebd.

<sup>106</sup> Vgl. ebd., S. 65.

<sup>107</sup> Vgl. ebd., S. 66.

<sup>108</sup> Dweck, Carol S.: Motivational Processes Affecting Learning. In: *American Psychologist* 41, 10 (1986), S. 1040-1048, hier S. 1040.

<sup>109</sup> Vgl. Dweck (1986), S. 1040-1041.

<sup>110</sup> Vgl. ebd., S. 1041.

<sup>111</sup> Vgl. Hayes (2014), S. 68.

<sup>112</sup> Vgl. ebd., S. 66.

<sup>113</sup> Ebd., S. 67.

<sup>114</sup> Vgl. ebd.

<sup>115</sup> Vgl. ebd., S. 68.

Auch in Bezug auf das *Langzeitgedächtnis* sind in der Neumodellierung zusätzliche Faktoren verortet. Hayes geht nach wie vor davon aus, dass es für das Schreiben wesentliche Aspekte – zum Beispiel Wissen über Textsorten sowie Adressatinnen und Adressaten, Grammatik, Wortschatz oder Schreibthema et cetera – enthält.<sup>116</sup> Darüber hinaus werden in diesem Bereich Aufgabenschemata, also „Informationspakete, die vorgeben, wie eine bestimmte Aufgabe ausgeführt werden muss“<sup>117</sup>, gespeichert. Fällt der schreibenden Person beim Durchlesen des bereits verfassten Textes beispielsweise ein orthografischer Fehler auf, dient dies als Stimulus, welcher ein Aufgabenschema – in diesem Fall handelt es sich um ein bestimmtes Korrekturschema – auslöst. Abgesehen von verschiedenen Stimuli kann aber auch eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Geschriebenen zur Auslösung eines solchen Schemas führen.<sup>118</sup>

Hinsichtlich des Wissens über die spätere Leserschaft stellte Hayes fest, dass Schreibende in ihrem Handeln oft nicht wissen oder sich nur schwer vorstellen können, um wen es sich dabei handelt.<sup>119</sup> Schreiben verlangt also, sich in jemand Unbekanntes hineinversetzen zu müssen. Vor allem ungeübte Schreibende stellt dieser komplexe Vorgang vor große Herausforderungen und es erscheint wahrscheinlich, dass sie primär sich selbst als Modell heranziehen.<sup>120</sup> In dieser Annahme findet sich erklärt, warum es beispielsweise Fachleuten schwer fällt, Anleitungen so zu formulieren, dass sie auch von jemandem verstanden werden, der auf dem jeweiligen Gebiet noch ungeübt ist.<sup>121</sup> Mit zunehmender Erfahrung gelingt es Schreibenden allmählich, die Adressatinnen und Adressaten besser im Textentstehungsprozess zu berücksichtigen, wobei ihnen ein immer größer werdendes Repertoire an Schreibstrategien, bessere Kenntnisse innerhalb spezifischer Textsorten oder auch elaboriertere Beurteilungskriterien für ihre eigenen als auch fremde Texte helfen.<sup>122</sup>

Im Gegensatz zu der Annahme der drei Teilprozesse *Planen*, *Übersetzen* und *Überprüfen* im Modell von 1980<sup>123</sup> finden sich im neuen Konzept als kognitive Prozesse die drei Funktionen *Textinterpretation*, *Reflexion* und *Textproduktion* verortet.<sup>124</sup> Mit dem Begriff Textinterpretation wird darauf Bezug genommen, dass es auf Basis eines grafischen oder sprachlichen Inputs seitens der Rezipierenden zur Herausbildung interner Repräsentationen kommt.<sup>125</sup> Für

---

<sup>116</sup> Vgl. ebd., S. 80-81.

<sup>117</sup> Ebd., S. 81.

<sup>118</sup> Vgl. ebd.

<sup>119</sup> Vgl. ebd.

<sup>120</sup> Vgl. ebd.

<sup>121</sup> Vgl. ebd., S. 82.

<sup>122</sup> Vgl. ebd.

<sup>123</sup> Vgl. Flower/Hayes (2014), S. 42-44.

<sup>124</sup> Vgl. Hayes (2014), S. 69-70.

<sup>125</sup> Vgl. ebd., S. 69.

den Vorgang des Schreibens erfolgt dies in der Regel durch das Lesen, dem dadurch eine Schlüsselfunktion für den Schreibprozess zugesprochen werden muss. Es vollzieht sich ebenfalls als ein Vorgang, an dem mehrere Arten von Kenntnissen beteiligt sind, denn die schreibende und somit lesende Person benötigt Wissen in Bezug auf die Bildung von Wörtern, Grammatik oder Fakten hinsichtlich des Schreibthemas.<sup>126</sup> Darüber hinaus gibt es, je nachdem, mit welcher Absicht ein Text rezipiert wird, unterschiedliche Arten des Lesens.<sup>127</sup> Liest eine Person einen Text, um dessen Inhalt zu verstehen, laufen andere Leseprozesse ab, als wenn sie ihn in Hinblick auf eine mögliche Überarbeitung rezipiert.<sup>128</sup> Hayes geht deshalb davon aus, dass der Vorgang des Überarbeitens stark an die Lesekompetenz gebunden ist, die es der jeweiligen Person erlaubt, Fehler oder verbesserungswürdige Textstellen zu identifizieren.<sup>129</sup> Für den erfolgreichen Ablauf von Schreibprozessen sind darüber hinaus zwei weitere Arten von Lesen von Bedeutung: Einerseits ist dies das Lesen von Quellentexten, durch das sich die schreibende Person Wissen über das Schreibthema aneignen kann oder im Laufe der Zeit angeeignet hat.<sup>130</sup> Andererseits verlangt das Lesen der Schreibaufgabe Fähigkeiten zur Interpretation, welche für eine gelungene Textproduktion unabdingbar sind. Häufig kommt es aber dazu, dass Schreibprodukte schlecht beurteilt werden, da die Schreibaufgabe von der Schülerin oder dem Schüler nicht richtig verstanden wurde.<sup>131</sup>

Repräsentierte das *Planen* im vorhergehenden Modell noch den einzigen reflexiven Teilprozess des Schreibens, finden in der Adaptierung bereits mehrere reflexive Teilleistungen Berücksichtigung. Hayes fasst unter dem Punkt *Reflexion* die Vorgänge des Problemlösens, des Findens einer Entscheidung und des Schlussfolgerns zusammen.<sup>132</sup> Schreiben als Problemlösen erfolgt immer auf Basis einer Auswahl von Methoden, zu denen auch das Planen zählt. Oft ist in Schreibaufgaben jedoch nur unzureichend definiert, welches Problem zu lösen ist, weshalb auch keine zufriedenstellende Lösung erfolgen kann, „ohne dass die schreibende Person eine Reihe von Entscheidungen trifft, die diese Lücke füllen.“<sup>133</sup> Zuletzt stellt das Schlussfolgern eine reflexive Tätigkeit dar, da durch das Schreiben Informationen aus bereits gegebenen Wissensinhalten geschlossen werden können und diese somit erweitert werden.<sup>134</sup> Auch die Produktion, also das Generieren von Text, charakterisiert sich als ein reflexiver Pro-

---

<sup>126</sup> Vgl. ebd., S.71.

<sup>127</sup> Vgl. ebd.

<sup>128</sup> Vgl. ebd.

<sup>129</sup> Vgl. ebd., S. 72. – Genauer wird hiervon in Kapitel 1.4. noch zu sprechen sein.

<sup>130</sup> Vgl. ebd., S. 74.

<sup>131</sup> Vgl. ebd., S. 76.

<sup>132</sup> Vgl. ebd., S. 77.

<sup>133</sup> Ebd.

<sup>134</sup> Vgl. ebd., S. 78.

zess, da dabei bereits geschriebene Satzteile nochmals durchgelesen werden, bevor es zu einem Hinzufügen neuer kommt. Ebenso erfolgt auf syntaktischer sowie semantischer Ebene eine gedankliche Auseinandersetzung mit dem bereits Geschriebenen und dem noch zu Schreibenden.<sup>135</sup>

### 1.3.2. Das Modell der Schreibprozesse und -komponenten

Basierend auf fortlaufender Forschungstätigkeit und graduellen Veränderungen seiner Betrachtungsweise des Schreibens, kam es schließlich zu einer neuerlichen Überarbeitung des Schreibprozessmodells von Hayes, welche in einem Konzept mündete, das nicht nur von mehreren Komponenten, sondern auch von mehreren Ebenen des Schreibens ausgeht.<sup>136</sup> Die unterste dieser drei Ebenen bilden die *Ressourcen*, welche für den erfolgreichen Ablauf des Schreibprozesses erforderlich sind. Die mittlere, zentrale Ebene bildet der *Schreibprozess* in Zusammenhang mit seinen einzelnen Herstellungsschritten und der Schreibumgebung. Die dritte Ebene stellt die *Kontrollebene* dar, die der Steuerung des Prozesses dient.<sup>137</sup> Bachmann und Becker-Mrotzek zufolge hat die Weiterentwicklung der Prozessmodelle zu Komponentenmodellen den Vorteil, dass dadurch eine weitere Ausdifferenzierung der für das Schreiben relevanten Faktoren und eine genauere Beschreibung des Verhältnisses, in dem diese zu einander stehen, gewährleistet wird.<sup>138</sup> Der Fokus entfernt sich von dem beobachtbaren Prozess und verschiebt sich vermehrt zu den einzelnen Komponenten, welche daran beteiligt sind, wodurch „stärker in den Blick [gerät] und inhaltlich klarer gefasst [wird], *wer* oder *was* denn bestimmte Handlungen und Prozesse *wie* beeinflusst, auslöst, steuert, kontrolliert, miteinander verknüpft, etc.“<sup>139</sup> Phillip greift diese Erkenntnisse auf und schlägt ein Modell des Schreibprozesses sowie dessen Komponenten vor, in dem er die beiden Modelle von Hayes (1996, 2012)<sup>140</sup> mit den Konzepten beziehungsweise Erkenntnissen von Alamargot und Chanquoy (2001)<sup>141</sup> inklusive Hayes und Olinghouse (2015)<sup>142</sup> zusammenführt und in einem neuen Modell bündelt, das sich in der folgenden Abbildung grafisch dargestellt findet:

---

<sup>135</sup> Vgl. ebd., S. 79.

<sup>136</sup> Hayes, John Richard: Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication* 29, 3 (2012), S. 369-388, hier S. 371.

<sup>137</sup> Vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek (2017), S. 32.

<sup>138</sup> Vgl. ebd., S. 33.

<sup>139</sup> Ebd.

<sup>140</sup> Hayes (2014); Hayes (2012).

<sup>141</sup> Alamargot, Denis/Chanquoy, Lucile: *Trough the Models of Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers 2001.

<sup>142</sup> Hayes, John Richard/Olinghouse, Natalie: Can Cognitive Writing Models Inform the Design of the Common Core State Standards? In: *The Elementary School Journal* 115, 4 (2015), S. 480-497.

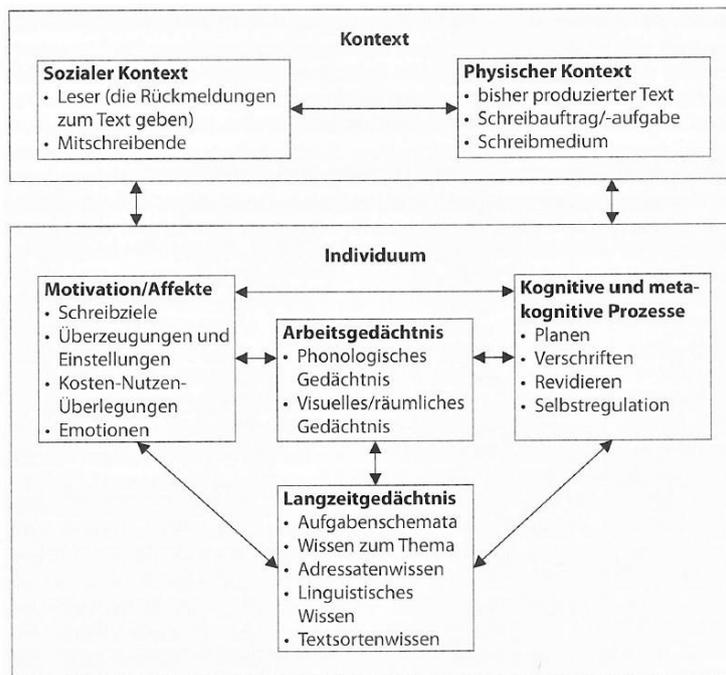


Abbildung 2: Modell der Schreibprozesse und -komponenten nach Philipp<sup>143</sup>

Angelehnt an die Grundstruktur des Schreibprozessmodells von Hayes (1996) unterscheidet das neue Konzept ebenfalls zwei große Faktoren, welche das Schreiben beeinflussen und in einem dynamischen Zusammenhang stehen.<sup>144</sup> Es geht von einer stark kognitionspsychologisch geprägten Perspektive aus.<sup>145</sup> Auf der einen Seite findet sich deshalb jener Kontext verortet, in dem sich die schreibende Person befindet. Zu dieser *physischen Schreibumgebung* zählt Philipp den *bereits produzierten Text*, der während des Schreibens zum Gegenstand der Überarbeitung werden kann, und das jeweilige *Medium*, mit dem geschrieben wird. Als zusätzlicher Faktor der physischen Schreibumgebung sind auf der anderen Seite auch vor dem Schreiben angefertigte schriftliche Schreibpläne oder Gliederungen, welche der Entlastung des Arbeitsgedächtnisses dienen, angeführt.<sup>146</sup> Von großer Relevanz für die vorliegende Arbeit sind die Erkenntnisse, welche Philipp in Bezug auf die *soziale Umgebung* der schreibenden Person darlegt. Unter dem Punkt *Leser, die Rückmeldungen zum Text geben*, wird das Wissen über die Adressatinnen und Adressaten des Textes um den Umstand erweitert, dass sich diese aktiv am Textentstehungsprozess beteiligen.<sup>147</sup> Sie können gemäß Philipp „Textentwürfe im Sinne des Revidierens lesen und dem Verfasser des Textes Rückmeldungen geben und Verbesserungsvorschläge unterbreiten.“<sup>148</sup> Außerdem wird betont, dass immer mehr

<sup>143</sup> Philipp (2017), S. 22.

<sup>144</sup> Vgl. ebd.

<sup>145</sup> Vgl. ebd., S. 28.

<sup>146</sup> Vgl. ebd., S. 27.

<sup>147</sup> Vgl. ebd.

<sup>148</sup> Ebd.

Texte in Ko-Autorenschaft entstehen und somit mehrere Schreibende am Entstehungsprozess beteiligt sind. Aus diesem Grund sind die *Mitschreiberinnen und Mitschreiber* in diesem Konzept berücksichtigt. Philipp erkennt die Relevanz des gemeinsamen Schreibens und nennt ihm zugehörige Settings als „bedeutenden Förderansatz für die Schreibförderung in der Schule.“<sup>149</sup>

Im Mittelpunkt des Modells befinden sich das schreibende Individuum sowie kognitive und metakognitive Prozesse. Das Herzstück sind die mentalen Vorgänge des *Planens*, *Verschriftens*, *Revidierens*, womit das *Überprüfen* und das *Überarbeiten* gemeint sind, sowie die *Selbstregulation*.<sup>150</sup> Dabei handelt es sich um Handlungen, die von mehreren Subprozessen gesteuert werden und als hoch komplex anzusehen sind. Neu ist, dass das Planen nicht mit dem Beginn des Verschriftens abgeschlossen ist, sondern sich bis zum Ende des Schreibprozesses vollzieht. Auch berücksichtigt Philipp den hohen Grad an Komplexität, mit dem Lernende besonders beim handschriftlichen Produzieren von sprachlichem Output konfrontiert sind. Er hebt hervor, dass es sich bei diesem Vorgang um den wohl am meisten unterschätzten Teilprozess handelt.<sup>151</sup> Unter *Selbstregulation* versteht er jene Fähigkeit, die es braucht, um die eben genannten Subprozesse nicht nur zu initiieren, sondern auch in sinnvoller Weise miteinander zu koordinieren.<sup>152</sup> In Bezug auf die Komponenten des *Arbeitsgedächtnisses* und des *Langzeitgedächtnisses* nimmt Philipp nur minimale Adaptionen vor. Ersteres bezeichnet er als „Nadelöhr der Schreibprozesse“<sup>153</sup> und bezieht sich dabei auf das Faktum, dass es sich beim Arbeitsgedächtnis – gleichwohl es nur eine bestimmte Kapazität aufweist – um einen äußerst wichtigen Faktor beim Schreiben handelt, da durch dieses alle Teilprozesse gewissermaßen hindurchzuführen sind.<sup>154</sup> Seitens des Langzeitgedächtnisses wird hervorgehoben, dass es für eine gelungene Bewältigung von Schreibaufgaben vonnöten ist, dass die schreibende Person Erfahrungen mit deren spezifischen Anforderungen im Rahmen entsprechender Schreibaufgaben gemacht hat. Dies wiederum unterstreicht die Wichtigkeit des gezielten und umfangreichen Übens für den Erwerbsprozess.<sup>155</sup> Neben den bereits angeführten Aspekten nennt Philipp im Bereich der Motivation und der Affekte eine neue Komponente, indem er die *Emotionen* mit ihren Auswirkungen auf den Schreibprozess miteinbezieht. Denn abgesehen von den längerfristigen Einstellungen gegenüber dem Schreiben sind es auch Emotionen, welche sich

---

<sup>149</sup> Ebd.

<sup>150</sup> Vgl. ebd., S. 22.

<sup>151</sup> Vgl. ebd., S. 23.

<sup>152</sup> Vgl. ebd.

<sup>153</sup> Vgl. ebd., S. 24.

<sup>154</sup> Vgl. ebd.

<sup>155</sup> Vgl. ebd., S. 25.

sowohl positiv als auch negativ auf den Schreibprozess auswirken und diesen somit entlasten oder beeinträchtigen können.<sup>156</sup>

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich der Vorgang des Schreibens als ein äußerst komplexer und von mehreren Komponenten sowie Teilprozessen bedingter Prozess vollzieht. Kellogg und Whiteford gehen sogar so weit, die kognitiven Anforderungen des Verfassens eines Textes mit einem Umfang von einigen hundert Wörtern mit jenen, die sich professionellen Schachspielenden beim Planen des nächsten Spielzuges stellen, zu vergleichen.<sup>157</sup> Im Verlauf dieses Kapitels wurde erläutert, welche individuellen Voraussetzungen es für das Schreiben braucht sowie welche kognitiven als auch metakognitiven Vorgänge seitens der schreibenden Person koordiniert werden müssen. Auch wurde darauf eingegangen, von welchen äußeren Faktoren das Schreiben beeinflusst wird. Bei all diesen Anführungen muss jedoch beachtet werden, dass vor allem die beiden vorgestellten Modelle von Hayes und Flower (1980) und Hayes (1996) primär idealtypische Schreibprozesse abbilden, die bei geübt schreibenden Erwachsenen ablaufen.<sup>158</sup> Bei Kindern und Jugendlichen, die sich am Beginn oder in einer frühen Phase ihrer Schreibentwicklung befinden, gestalten sich Schreibprozesse anders.<sup>159</sup> Doch wie vollzieht sich die Entwicklung hin zu kompetentem Schreiben und wodurch zeichnet sich dieses aus? Diesen Fragestellungen soll im folgenden Kapitel, welches der *Schreibentwicklung* sowie der Modellierung des Begriffs der *Schreibkompetenz* gewidmet ist, nachgegangen werden.

## 1.4. Schreibentwicklung – der Weg zur Schreibkompetenz

Obwohl viele Kinder erste Erfahrungen mit Schriftlichkeit bereits im Elternhaus machen, kommen sie in der Regel ab dem Zeitpunkt des Schuleintritts vermehrt damit in Berührung. Zunächst erfolgt dabei die Aneignung basaler Lese- und Schreibfähigkeiten. Dieses *Erstlesen* und *Erstschreiben* wird unter dem Terminus *Schriftspracherwerb* zusammengefasst.<sup>160</sup> Der Erwerb von Schreibkompetenz hört mit Beendigung des Schriftspracherwerbs aber nicht auf, sondern setzt vielmehr ab diesem Zeitpunkt erst richtig ein und vollzieht sich bis in die Endphase des Jugendalters.<sup>161</sup> Unabhängig vom jeweiligen Alter können weiterhin auch andere

---

<sup>156</sup> Vgl. ebd., S. 27.

<sup>157</sup> Vgl. Kellogg, Ronald T./Whiteford, Alison P.: Training Advanced Writing Skills: The Case for Deliberate Practice. In: *Educational Psychologist* 44, 4 (2009), S. 250-266, hier S. 253-254.

<sup>158</sup> Vgl. Sturm/Weder (2018), S. 31.

<sup>159</sup> Vgl. ebd.

<sup>160</sup> Vgl. Fix, Martin: *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Auflage. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh 2008, S. 50.

<sup>161</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 52.

(fach-)spezifische Inhalte und Fähigkeiten erworben werden, weshalb Becker-Mrotzek und Böttcher in Bezug auf das Erlernen der Fähigkeit des Schreibens von einem lebenslangen Prozess sprechen.<sup>162</sup> Geht man nun von einem Kontinuum aus, an dessen Anfang ungeübte Schreibende stehen und an dessen gegenüberliegender Seite sich kompetente Schreibende befinden, so liegt zwischen diesen beiden Extrempunkten jener Aneignungsprozess, welcher als *Schreibentwicklung*<sup>163</sup> bezeichnet wird.<sup>164</sup>

Obwohl es in der Schreibforschung bereits zu mehreren Modellierungsversuchen der Schreibentwicklung gekommen ist, ist das *eine* Schreibentwicklungsmodell bis heute ein Desiderat.<sup>165</sup> Grundsätzlich gilt, dass ein Konzept nicht den gesamten Schreibentwicklungsprozess abbilden, sondern diesen lediglich auf einen Schwerpunkt fokussiert darstellen kann.<sup>166</sup> Wie auch in anderen Bereichen der Kompetenz-Debatte üblich, stützt sich deshalb der Großteil der bestehenden Modelle auf das *Experten-Paradigma*.<sup>167</sup> Als Expertin beziehungsweise Experte wird dabei eine Person verstanden, die in einem (Teil-)Bereich beträchtlich bessere Ergebnisse als andere erzielt. Ihr Gegenteil bilden Novizinnen und Novizen, also Anfängerinnen beziehungsweise Anfänger auf einem Gebiet oder Personen, die keine so guten Leistungen hervorbringen.<sup>168</sup> Aus Sicht der Schreibforschung zeichnet man sich dann durch Expertise aus, wenn man gelungene Texte produzieren kann.<sup>169</sup> Doch wie gestaltet sich der Weg, den *Schreibnovizinnen* und *-novizen* in ihrer Entwicklung hin zu *Schreibexpertinnen* und *-experten* durchlaufen?

Einer der ersten und bedeutendsten Modellierungsversuche geht auf Bereiter zurück, der sich auf Gedankenprotokolle stützte und die Schreibentwicklung modellierte, indem er fünf mögliche Stadien unterschied.<sup>170</sup> Als das erste ebendieser nennt er das *assoziative Schreiben*, in dem sich Personen dadurch auszeichnen, „all das niederzuschreiben, was [ihnen] in den Sinn kommt, und zwar in der Reihenfolge, in der es [ihnen] in den Sinn kommt.“<sup>171</sup> Dafür sind in erster Linie die flüssige Produktion von Schriftsprache und die geschickte Findung von Ideen

---

<sup>162</sup> Vgl. ebd.

<sup>163</sup> Vgl. Fix (2008), S. 50.

<sup>164</sup> Vgl. ebd.

<sup>165</sup> Vgl. Philipp (2017), S. 29.

<sup>166</sup> Vgl. Sturm/Weder (2018), S. 38.

<sup>167</sup> Vgl. Philipp (2017), S. 29.

<sup>168</sup> Vgl. ebd.

<sup>169</sup> Vgl. ebd.

<sup>170</sup> Vgl. Bereiter, Carl: Entwicklung im Schreiben. Schreiben als kognitiver Prozess. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hrsg.): Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Budrich 2014, S. 95-104, hier S. 98-103.

<sup>171</sup> Bereiter (2014), S. 99.

vonnöten.<sup>172</sup> Daran anschließend werden von Schreibenden im Laufe ihrer Entwicklung hin zum höchsten Stadium auch die anderen vier nötigen Fähigkeiten hierarchisch integriert erworben. Auf der höchsten Stufe des *epistemischen Schreibens* beherrscht man demnach schriftsprachliche Konventionen, vermag es, sich in die spätere Leserschaft hineinzusetzen und deren Erwartungen zu berücksichtigen, kann (literarisch) kritisch urteilen und reflektiert über das eigene Schreiben nachdenken. All diese Fähigkeiten werden dazu gebraucht, um mit dem eigenen Schreiben neues Wissen zu generieren, worin in diesem Modell die Expertise verortet ist, für die es jahrelange Übung braucht.<sup>173</sup>

Zu kritisieren sei an diesem Konzept, dass nur unzureichend geklärt ist, wie sich die Anforderungen innerhalb eines Stadiums gestalten oder inwiefern sich die Übergänge zwischen ihnen vollziehen.<sup>174</sup> Bereiter weist zwar explizit darauf hin, dass es sich um kein Stufenmodell handelt, sondern ein Stadium vielmehr als Organisationsform zu verstehen ist, „die auf eine andere Form folgt oder eine solche nach sich zieht.“<sup>175</sup> Dennoch ergebe sich laut Merz-Grötsch die Gefahr, das Modell (zu) entwicklungspsychologisch zu lesen.<sup>176</sup> Eine zu strikte Auslegung des Stufenmodells könnte nämlich dazu führen, dass individuelle Entwicklungsschritte im Schreibunterricht keine Berücksichtigung erfahren.<sup>177</sup> Denn Lernende können auch schon in früheren Entwicklungsstufen über Fähigkeiten verfügen, welche in Bereiters Modell erst in hierarchiehöheren Stadien angesiedelt sind.<sup>178</sup>

#### **1.4.1. Einflussfaktoren**

Generell ist zu beachten, dass die Entwicklung von Schreibkompetenz nicht strikt sukzessive und in keiner festgelegten Abfolge von Entwicklungsstufen verläuft, im Zuge derer nach und nach verschiedene Teilfähigkeiten erworben werden.<sup>179</sup> Philipp verweist darauf, dass zum Teil große Leistungsunterschiede innerhalb einer Schulklasse, also zwischen Lernenden ähnlichen oder fast gleichen Alters bestehen.<sup>180</sup> Neben der Anzahl der Lebensjahre müssen also noch andere Faktoren den Entwicklungsverlauf beeinflussen. Dies sind sowohl sozioökono-

---

<sup>172</sup> Vgl. ebd.

<sup>173</sup> Vgl. ebd.

<sup>174</sup> Vgl. Sturm/Weder (2018), S. 33.

<sup>175</sup> Bereiter (2014), S. 98.

<sup>176</sup> Vgl. Merz-Grötsch, Jasmin: Schreiben als System: Band 1. Schreibforschung und Schreibdidaktik: Ein Überblick. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2000, S. 136.

<sup>177</sup> Vgl. Merz-Grötsch (2000), S. 136.

<sup>178</sup> Vgl. ebd.

<sup>179</sup> Merz-Grötsch, Jasmin: Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. 3. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer 2016, S. 46.

<sup>180</sup> Vgl. Philipp (2017), S. 29.

mische als auch ethnische und geschlechtsspezifische Parameter.<sup>181</sup> Abgesehen von individuellen Merkmalen wirken sich auch soziale Faktoren auf die Schreibentwicklung aus.<sup>182</sup> Neumann und Lehmann stellten im Rahmen einer empirischen Überprüfung von Schreibkompetenzen an deutschen Schulen fest, dass Schülerinnen an Gymnasien die besten Ergebnisse im Kompetenzbereich Schreiben erzielten.<sup>183</sup> Überhaupt wurden nur von Lernenden der getesteten Gymnasien und Realschulen Texte produziert, welche der höchsten Kompetenzstufe entsprachen, womit sich starke Leistungsunterschiede zu den Schülerinnen und Schülern an Integrativen Realschulen oder auch Hauptschulen abzeichneten, die deutlich schlechtere Ergebnisse aufwiesen.<sup>184</sup>

Die Ergebnisse der im Jahr 2016 durchgeführten Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich<sup>185</sup> skizzieren ein ähnliches Bild: Mädchen schneiden generell besser im Kompetenzbereich Schreiben als ihre männlichen Mitschüler ab.<sup>186</sup> Die Auswertung der Ergebnisse zeigt außerdem, dass große Leistungsunterschiede zwischen Lernenden der Sekundarstufe I an Allgemeinbildenden Höheren Schulen und Allgemeinbildenden Pflichtschulen, sprich Neuen Mittelschulen, bestehen.<sup>187</sup> Darüber hinaus werden von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund<sup>188</sup> sowie Lernenden mit Deutsch als Erstsprache<sup>189</sup> in der Regel bessere Texte verfasst als von jenen, auf die diese Faktoren nicht zutreffen.<sup>190</sup> Als ein weiterer Aspekt sticht der Bildungsabschluss der Eltern hervor. Dies äußert sich insofern, als dass Texte von Kindern, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss vorweisen, im Durchschnitt um zirka 100 Punkte schlechter beurteilt wurden als Aufsätze jener Lernenden, deren Eltern einen universitären Abschluss oder eine dem gleichkommende Ausbildung haben.<sup>191</sup> Der Zusammenhang von schulischer Leistung von Kindern und Jugendlichen mit ihrem sozioökonomischen Hintergrund sowie dem Bildungsgrad der Eltern ist nicht auf Österreich beschränkt,

---

<sup>181</sup> Vgl. ebd.

<sup>182</sup> Vgl. ebd.

<sup>183</sup> Vgl. Neumann, Astrid/Lehmann, Rainer H.: Schreiben Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a.: Beltz 2008, S. 89-103, hier. S. 98-99, 101.

<sup>184</sup> Vgl. Neumann/Lehmann (2008), S. 98-99.

<sup>185</sup> Vgl. Breit/Bruneforth/Schreiner (2017).

<sup>186</sup> Vgl. ebd., S. 72.

<sup>187</sup> Vgl. ebd., S. 45.

<sup>188</sup> Vgl. ebd., S. 73.

<sup>189</sup> Vgl. ebd., S. 74.

<sup>190</sup> In Bezug auf mögliche Interdependenzen von Schreibkompetenzen in der Erstsprache (L1) und denen der Zweitsprache (L2) liegen gemäß Marx (2017, S. 148) nur wenige Forschungsergebnisse vor. Die Erkenntnisse mancher Untersuchungen weisen aber darauf hin, dass „eine höhere Schreibkompetenz in der L1 mit besseren L2-Schreibkompetenzen einherzugehen scheint“ (ebd.). Vgl. Marx, Nicole: Schreibende mit nichtdeutscher Familiensprache. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster/New York: Waxmann 2017, S. 139-152.

<sup>191</sup> Vgl. Breit/Bruneforth/Schreiner (2017), S. 77.

sondern ein internationales Phänomen.<sup>192</sup> Empirische Untersuchungen belegen jedoch, dass der Bildungserfolg von Kindern in Österreich sehr stark von jenem ihrer Eltern abhängig ist, wie auch die Ergebnisse der 2018 durchgeführten PISA-Studie zeigen.<sup>193</sup> Gemessen an längerfristigen Zeiträumen kann in Österreich zwar ein Anstieg des Bildungsniveaus verzeichnet werden, doch nach wie vor wird Bildung zu großen Teilen vererbt, wie eine Studie von Altzinger, Lamei und anderen aus dem Jahr 2013 darlegt.<sup>194</sup> In Bezug auf Personen in einem Alter von 25 bis 59 Jahren konnte diese folgende Ergebnisse hervorbringen:

Kinder aus Akademikerelternhäusern erreichen zu 54% selbst einen akademischen Abschluss. Für Kinder aus einem eher bildungsfernen Elternhaus (max. Pflichtschule) trifft dies jedoch nur in 6% der Fälle zu. Umgekehrt ist die Wahrscheinlichkeit, selbst höchstens die Pflichtschule abzuschließen, für Kinder aus einem Elternhaus mit max. Pflichtschulabschluss mehr als siebenmal so hoch wie bei Akademikerkindern (30% zu 4%).<sup>195</sup>

Greift man nun die eingangs angeführte Feststellung von Sturm und Weder in Hinblick auf den Zusammenhang des Erwerbs von Schreibkompetenz und schulischem sowie in weiterer Folge auch beruflichem Erfolg auf,<sup>196</sup> ergibt sich gemäß Philipp trotz der Kenntnis all der angeführten Einflussfaktoren ein entscheidendes Problem: „Diese Schülermerkmale sind unveränderlich und bieten nur begrenzt Ansatzpunkte für die Schreibförderung, sondern schärfen eher den Blick für spezifische Risikogruppen mit erhöhtem Förderbedarf.“<sup>197</sup> Pohl verweist jedoch auch auf andere, im schreibdidaktischen Kontext sehr wohl steuerbare Faktoren, die auf Schreibentwicklung von Kindern einwirken.<sup>198</sup> Auf der Seite der *exogenen* Einflüsse, also jenen, die von außen an das lernende Individuum herangetragen werden, findet sich die explizite Instruktion.<sup>199</sup> Auch haben Lehrpläne, welche eine konkrete Abfolge von zu lernenden Textsorten vorgeben beziehungsweise vorschlagen, sowie Lernhilfen und -stützen, beispielsweise in Form von Bildern, welche den Entstehungsprozess eines narrativen Textes entlasten, Einfluss.<sup>200</sup> Zu den *endogenen* Faktoren, also jenen Einflüssen, die Lernenden eigen, nicht unbedingt mental zugänglich und daher unbewusst sind, zählt Pohl Lernstrategien, Lern-

---

<sup>192</sup> Suchán, Birgit/Höller, Iris/Wallner-Paschon, Christina (Hrsg.): PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam 2019, S. 73.

<sup>193</sup> Vgl. Suchán/Höller/Wallner-Paschon (2018), S. 73.

<sup>194</sup> Altzinger, Wilfried/Lamei, Nadja/Rumplmaier, Bernhard/Schneebaum, Alyssa: Intergenerationelle soziale Mobilität in Österreich. In: Statistische Nachrichten 68, 1 (2013), S. 48–62.

<sup>195</sup> Altzinger/Lamei/Rumplmaier/Schneebaum (2013), S. 53.

<sup>196</sup> Vgl. Sturm/Weder (2018), S. 184.

<sup>197</sup> Vgl. Philipp (2017), S. 29.

<sup>198</sup> Pohl, Thorsten: Sekundarstufe I und II. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster/New York: Waxmann 2017, S. 89-108, hier S. 92.

<sup>199</sup> Vgl. Pohl (2017), S. 92.

<sup>200</sup> Vgl. ebd.

und Entwicklungsverfahren – zum Beispiel durch Objektivierung der selbstständig verfassten Texte – und die individuellen Vorerfahrungen.<sup>201</sup>

Ogleich das Alter respektive die damit einhergehende Anzahl der Jahre der Schreiberfahrung nicht der alleinig ausschlaggebende Faktor sein kann, scheint es dennoch am pragmatischsten, es als jenes Merkmal zu betrachten, mit dem Schreibentwicklungsprozesse gut abgebildet werden können.<sup>202</sup> Aus schreibdidaktischer Perspektive ist hier jedoch anzumerken, dass genau darauf geachtet werden muss, an welcher Stelle ihres individuellen Schreibentwicklungsverlaufes sich Schülerinnen und Schüler befinden.<sup>203</sup> Als ein sich an den Jahren der Übung orientierendes Modell soll deshalb das 2008 von Kellogg entwickelte *Drei-Phasen-Modell der Schreibentwicklung*<sup>204</sup> im folgenden Teilkapitel vorgestellt und vor dem Hintergrund ausgewählter Adaptierungen diskutiert werden.

#### **1.4.2. Das Drei-Phasen-Modell der Schreibentwicklung**

In Kooperation mit Scardamalia entwickelte Bereiter sein Modell der fünf Stadien weiter, was 1987 in einem von zwei Phasen ausgehenden Modellierungsversuch mündete.<sup>205</sup> Ab dem Zeitpunkt des Erwerbs gesprochener Sprache, welcher in einem Alter von fünf Jahren in der Regel hochgradig vollzogen ist,<sup>206</sup> dauert es gemäß diesem Modell noch mehrere Jahre, bis Kinder vergleichbare Kompetenzen auch in der schriftlichen Produktion von Sprache erlangt haben.<sup>207</sup> Die erste von zwei Entwicklungsphasen, welche dabei durchlaufen werden, ist das *Knowledge-telling*.<sup>208</sup> Mit zunehmender Schreiberfahrung und Routine gehen Schreibende von der reinen Reproduktion ihnen bekannter Inhalte dazu über, mit und in ihrem Schreiben Wissen zu transformieren, zu bearbeiten und gleichzeitig (darüber) zu reflektieren, womit sie die Phase des *Knowledge-transforming* erreichen.<sup>209</sup> Diese Vorarbeit griff Kellogg auf, um ein detaillierteres Modell der Schreibentwicklung zu erarbeiten, welches neben *Knowledge-telling*

---

<sup>201</sup> Vgl. ebd. – Pohl (2017, S. 92) verweist außerdem darauf, dass die Objektivierung auch durch Reaktionen von Leserinnen und Lesern auf einen bestimmten Text gegeben sein kann oder Vorerfahrungen gemacht werden, wenn Kinder Texte vorgelesen bekommen, weshalb in diesen Fällen wiederum von exogenen Faktoren gesprochen werden muss.

<sup>202</sup> Vgl. Philipp (2017), S. 29.

<sup>203</sup> Vgl. ebd.

<sup>204</sup> Vgl. Kellogg, Ronald T.: Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hrsg.): Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen: Budrich 2014, S. 127-152, S. 130.

<sup>205</sup> Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene: Knowledge-telling und Knowledge-transforming. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hrsg.): Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen: Budrich 2014, S. 87-104.

<sup>206</sup> Vgl. Kellogg (2014), S. 127.

<sup>207</sup> Vgl. Bereiter/Scardamalia (2014), S. 87.

<sup>208</sup> Vgl. ebd., S. 88.

<sup>209</sup> Vgl. ebd., S. 91.

(Wissenswiedergabe) und *Knowledge-transforming* (Wissenstransformation) eine dritte Phase des *Knowledge-crafting* (Wissensschaffung) berücksichtigt.<sup>210</sup> Es erhebt den Anspruch, die Entwicklung der Schreibkompetenz einer Person beginnend beim Kleinkindalter und fortlaufend während der Jugendzeit – und damit einhergehend auch während der Schulzeit – bis hin zum frühen Erwachsenenstadium abzubilden, wobei es sich um einen Zeitraum von mindestens 20 Jahren handelt.<sup>211</sup> Kellogg führt an, dass die ersten beiden Phasen sehr gut erforscht seien, die dritte jedoch spekulativer zu betrachten sei, obgleich es auf dieser Grundlage gelinge, expertenhaftes, professionelles Schreibhandeln zu erklären.<sup>212</sup> Mit seinem Modell versucht er zu erläutern, „wie sich Schreibkompetenzen durch Üben kontinuierlich [und] analog zu anderen perzeptiv-motorischen und kognitiven Fähigkeiten [verbessern].“<sup>213</sup> Neben den drei zentralen Makrophasen des Modells laufen seitens der schreibenden Person verschiedene Mikroveränderungen ab, welche an der Weiterentwicklung beteiligt sind und Phasen-Übertritte bedingen (können).<sup>214</sup> Ferner betont der Autor, dass Üben und Lernen anhand schulischer Schreibaufgaben vonnöten sind, um die Entwicklung voranzutreiben. Aufgrund von Unterschieden oder Schwerpunktsetzungen im Zuge dieses Übens kann es dazu kommen, dass Lernende in Bezug auf eine Textsorte wesentlich weiter entwickelte Schreiberinnen und Schreiber als hinsichtlich anderer Textsorten oder Schreibhaltungen sind.<sup>215</sup>

Sturm und Weder schlagen vor, das Drei-Phasen-Modell von Kellogg um die Erkenntnisse von Becker-Mrotzek und Böttcher zu erweitern,<sup>216</sup> welche – abgesehen von einer Startphase, die dem Schriftsprachenerwerb entspricht<sup>217</sup> – ebenfalls von drei Phasen der Schreibentwicklung ausgehen.<sup>218</sup> Kellogg stützt sich mit den von ihm verwendeten Begrifflichkeiten auf frühere Modelle,<sup>219</sup> die sich stark an jene Begriffe der Schreibprozessmodelle von Hayes und Flower<sup>220</sup> und Hayes<sup>221</sup> anlehnen. Da diese in der vorliegenden Arbeit anhand der Erweiterungen von Philipp<sup>222</sup> diskutiert wurden, erscheint es sinnvoll, hierfür auf die von Philipp verwendeten Begrifflichkeiten zurückzugreifen. Die folgende Grafik führt deshalb mehrere Arbeiten zusammen, indem sie das Schreibentwicklungsmodell von Kellogg unter Verwen-

---

<sup>210</sup> Vgl. Kellogg (2014), S. 131-136.

<sup>211</sup> Vgl. ebd., S. 129.

<sup>212</sup> Vgl. ebd., S. 128.

<sup>213</sup> Ebd., S. 129.

<sup>214</sup> Vgl. ebd.

<sup>215</sup> Vgl. ebd.

<sup>216</sup> Vgl. Sturm/Weder (2018), S. 33-39.

<sup>217</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 54-55.

<sup>218</sup> Vgl. ebd., S. 53-63.

<sup>219</sup> Bereiter/Scardamalia (2014).

<sup>220</sup> Flower/Hayes (2014).

<sup>221</sup> Hayes (2014).

<sup>222</sup> Philipp (2017).

dung der Terminologie Philipps darstellt und in ihm die drei Phasen der Schreibentwicklung nach Becker-Mrotzek und Böttcher verortet:

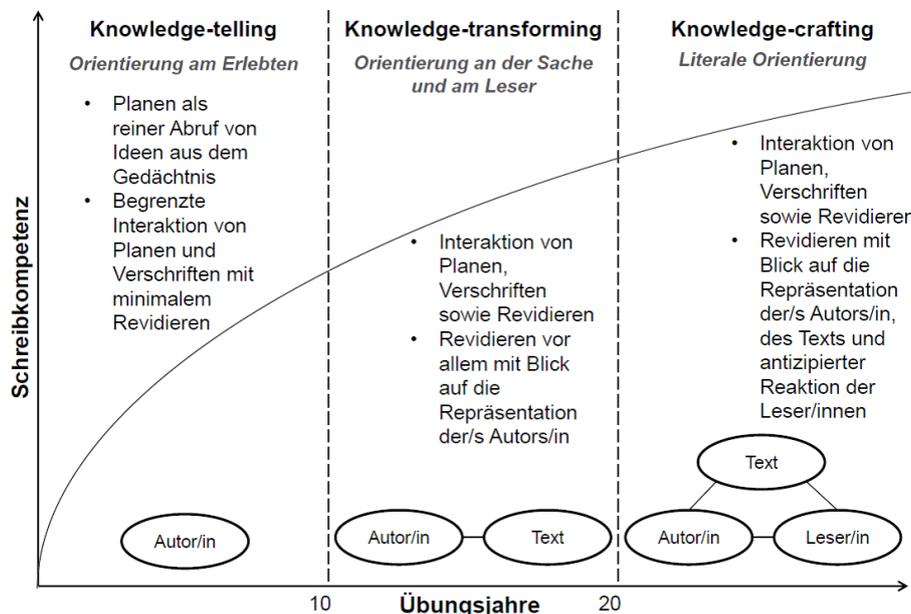


Abbildung 3: Das Drei-Phasen-Modell der Entwicklung von Schreibkompetenz nach Kellogg<sup>223</sup> ergänzt auf Basis von Becker-Mrotzek/Böttcher<sup>224</sup> und Philipp<sup>225</sup> (angelehnt an Sturm/Weder<sup>226</sup>)

#### 1.4.2.1. Die erste Phase der Schreibentwicklung – Wissen erzählen

Gemäß Kellogg zeichnen sich Schreibende in der Phase des *Knowledge-telling* dadurch aus, dass sie nicht ausschließlich, aber in großem Ausmaß auf sich selbst bezogen agieren. Das bedeutet, die von ihnen verfassten Texte sind stark dominiert von ihrer eigenen mentalen Repräsentation als Autorin beziehungsweise Autor.<sup>227</sup> Am Beginn ihrer Schreibkarriere können Lernende nur schwer berücksichtigen, was der jeweilige Text ausdrücken soll – „sie konzentrieren sich auf ihre Gedanken und nicht darauf, wie der Text sich liest.“<sup>228</sup> Vielmehr entstehen Texte in dieser Phase dadurch, dass – sozusagen aus dem Stegreif – Inhalte aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen und niedergeschrieben werden, bis der jeweilige Ideenvorrat ausgeschöpft ist.<sup>229</sup> Es gibt keinen Planungsprozess an sich, sondern das Aufschreiben des Textes repräsentiert diesen gewissermaßen.<sup>230</sup> Dadurch kommt es nur begrenzt zu Revisionshandlungen und Überarbeitungen der Texte.<sup>231</sup>

<sup>223</sup> Vgl. Kellogg (2014), S. 130.

<sup>224</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 53-63.

<sup>225</sup> Vgl. Philipp (2015), S. 54.

<sup>226</sup> Vgl. Sturm/Weder (2018), S. 37.

<sup>227</sup> Vgl. Kellogg (2014), S. 131.

<sup>228</sup> Ebd., S. 132.

<sup>229</sup> Vgl. Philipp (2015), S. 55.

<sup>230</sup> Vgl. ebd.

<sup>231</sup> Vgl. Kellogg (2014), S. 132.

Diese Phase des assoziativen und sequentiellen Niederschreibens wird von Becker-Mrotzek und Böttcher als *Orientierung am Erlebten* bezeichnet.<sup>232</sup> Auch ihnen zufolge ist sie stark geprägt durch eine subjektive Erlebnisperspektive, was sich darin äußert, dass Kinder – in der Regel sind diese zwischen sieben und zehn Jahre alt – von ihnen erlebte Sachverhalte so vermitteln, wie sie sie selbst wahrgenommen haben.<sup>233</sup> In einem besonderen Maße wird von den Schreibenden dabei auf ihnen aus der mündlichen Kommunikation bekannte Erzählmuster zurückgegriffen, um das schriftliche Erzählen zu strukturieren.<sup>234</sup> Anfangs beschränkt sich dies ausschließlich auf die Wiedergabe der Ereignisabläufe, während Perspektiven beteiligter Figuren erst später berücksichtigt werden können. Der Wegfall der Interaktionsmöglichkeiten der mündlichen Kommunikation bedingt darüber hinaus, dass schriftliche Erzählungen – obwohl sie mehrheitlich eine größere Anzahl affektiver Markierungen zum Ausdruck von Emotionen und Affekten enthalten<sup>235</sup> – in dieser Phase deutlich kürzer als ihr mündliches Pendant ausfallen<sup>236</sup> und vielfach am Höhepunkt enden.<sup>237</sup> Kinder sind in dieser Phase nur begrenzt dazu in der Lage, eine Planung ihres Textes vorzunehmen, doch beim erzählenden Schreiben müssen sie das in Bezug auf die kommunikative Funktion oder den Inhalt auch gar nicht, da diese dem Erzählmuster bereits zugrunde liegen.<sup>238</sup> Resümierend lässt sich gemäß Becker-Mrotzek und Böttcher für diese Entwicklungsphase Folgendes festhalten:

In dieser Phase nutzen die Kinder also eine Textform (Erzählung) und eine ihnen aus dem Mündlichen bekannte Gesprächsform (Erzählen), um ihr Wissen (Geschichte) aufzuschreiben. Dabei entstehen kohärente Texte, ohne dass die Schreiber die sprachliche Form reflektieren oder gar einen Leser ins Auge fassen müssten.<sup>239</sup>

#### **1.4.2.2. Die zweite Phase der Schreibentwicklung – Wissen transformieren**

Ist für die Textproduktion in der ersten Phase alleinig die mentale Repräsentation der schreibenden Person von sich selbst ausschlaggebend, kommen in der zweiten Entwicklungsphase die mentale Repräsentation des Textes sowie die Interaktion dieser beiden Aspekte hinzu.<sup>240</sup> Kellogg zufolge ist in der Entwicklungsphase des *Knowledge-transforming* das, „[w]as Schreibende mitteilen, [...] rückgekoppelt an das, was sie wissen, und zwar auf eine Art, die beim Knowledge-telling nicht vorkommt.“<sup>241</sup> Das, was Kinder und Jugendliche sagen möchten,

<sup>232</sup> Vgl. Sturm/Weder (2018), S. 33.

<sup>233</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 56.

<sup>234</sup> Vgl. ebd.

<sup>235</sup> Vgl. ebd., S. 57.

<sup>236</sup> Vgl. ebd., S. 58.

<sup>237</sup> Vgl. ebd., S. 57.

<sup>238</sup> Vgl. ebd., S. 58.

<sup>239</sup> Ebd., S. 57.

<sup>240</sup> Vgl. Kellogg (2014), S. 132.

<sup>241</sup> Ebd.

schreiben sie in dieser Phase nicht einfach nieder, sondern verändern es im Vorgang des Schreibens.<sup>242</sup> Eine Prämisse dafür ist, dass sie ausreichend geistige Kapazitäten durch Üben und Sammeln von Schreiberfahrungen ausgebildet haben, um so gleichzeitig zur Aktivität des Schreibens kontrollieren zu können, ob ihre Gedanken auch entsprechend in dem von ihnen produzierten Text wiedergegeben werden.<sup>243</sup> Außerdem wird seitens der Schreibenden zunehmend auf systematische Weise überprüft und hinterfragt, ob ihre Texte – beispielsweise in Hinblick auf einen bestimmten Schreibanlass – angemessen sind.<sup>244</sup> Somit beginnen die Teilprozesse des Planens, Verschriftens und Revidierens miteinander zu interagieren<sup>245</sup> und bereits im Kopf der schreibenden Person werden noch vor dem konkreten Verschriften Ideen überarbeitet, was in weiterer Folge zu neuer Spracherzeugung führen kann.<sup>246</sup> Philipp spricht in Bezug auf diese Phase in Kelloggs Modell von einer *Problemlösezone*, in der sich der schreibenden Person zwei zentrale Fragen stellen: Auf der planerisch-inhaltlichen Seite ist dies das Problem *Was will ich sagen?*, während aus rhetorischer Perspektive der Frage *Wie drücke ich es aus?* nachgegangen werden muss.<sup>247</sup> Das Lösen dieser Problemstellung, also das Verfassen eines adressatenbezogenen sowie zielgerichteten Textes, ist gleichbedeutend mit der Transformation von Wissen,<sup>248</sup> womit sich das Schreiben vom bloßen Abrufen von Vorwissen zu einer Tätigkeit, mit der dieses aktiv geformt werden kann, weiterentwickelt hat.<sup>249</sup> Der Text – die Lösung dieses Problems – ist dabei, so Kellogg, „eine stark kondensierte Version der Gedankenprozesse der Schreibenden.“<sup>250</sup>

Becker-Mrotzek und Böttcher bezeichnen diese Phase als *Orientierung an der Sache und am Leser* und legen ihren Zeitraum auf ein Alter von in der Regel zehn bis 14 Jahren fest, was dem Verlauf der Sekundarstufe I entspricht.<sup>251</sup> Im Gegensatz zur ersten Phase, für die Forschungsergebnisse einen einheitlichen Verlauf skizzieren, zeichnen sich bei Lernenden in diesem Entwicklungsabschnitt der Neustrukturierung von thematischem Wissen für die Textproduktion größere individuelle Differenzen ab. Vor dem Hintergrund dieser Zunahme an persönlichen Unterschieden muss jedenfalls in Betracht gezogen werden, dass die im Unterricht behandelten Schreibhaltungen nicht nur mehr, sondern auch komplexer werden. Umfas-

---

<sup>242</sup> Vgl. ebd.

<sup>243</sup> Vgl. Philipp (2015), S. 55.

<sup>244</sup> Vgl. ebd.

<sup>245</sup> Vgl. ebd.

<sup>246</sup> Vgl. Kellogg (2014), S. 132.

<sup>247</sup> Vgl. Philipp (2015), S. 55.

<sup>248</sup> Vgl. ebd.

<sup>249</sup> Vgl. Kellogg (2014), S.132.

<sup>250</sup> Ebd.

<sup>251</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 58.

sende Forschungsergebnisse sind bislang ein Desiderat, textartenspezifische Erkenntnisse liegen jedoch vor.<sup>252</sup> Im Folgenden soll sich deshalb auf ausgewählte allgemeine Entwicklungsmodalitäten sowie im Speziellen auf das erzählende Schreiben, da dieses für die vorliegende Arbeit von Relevanz ist, beschränkt werden. In Bezug auf Ersteres nennen Becker-Mrotzek und Böttcher drei Aspekte<sup>253</sup>:

- Hinsichtlich der Verwendung grammatischer Mittel zeichnet sich eine Veränderung ab, da es am Beginn dieser Phase zu einem enormen Anstieg morpho-syntaktischer Mittel kommt, welcher sich im Anschluss wieder einpendelt. Auch lässt sich eine explizite Grammatikalisierung erkennen, auf die eine Entwicklung hin zum Gebrauch von impliziten Mitteln folgt. Zunächst werden die neuen Mittel ausprobiert und erprobt. Wenn sie schließlich beherrscht werden, können sich Schreibende auf ihren adäquaten Einsatz konzentrieren.<sup>254</sup>
- Das Vorwissen in Bezug auf einen bestimmten Sachverhalt wird nicht mehr einfach nur abgerufen, sondern bewusst angewandt und in Hinblick auf die spätere Leserschaft sowie deren Informationsbedürfnis aufbereitet. Schreibende Personen „machen sich nun eine Vorstellung vom Leser und stellen den Sachverhalt auf diese gedachte Situation dar.“<sup>255</sup> Dies kann anfangs dazu führen, dass übermäßig genau geschrieben und Texte auch wenig zielführende Erklärungen, also ein Übermaß an Informationen, beinhalten.<sup>256</sup>
- Wie auch schon in der ersten Phase entlastet das Wissen über einzelne Arten von Texten den Schreibprozess und hilft beim Strukturieren und Formulieren von Texten.<sup>257</sup>

Im konkreten Fall narrativer Texte lassen sich gemäß der Autorin und dem Autor folgende Entwicklungen erkennen<sup>258</sup>: In Bezug auf den ersten Punkt, den Einsatz morpho-syntaktischer Mittel, zeichnet sich ebenfalls zunächst ein hoher Anstieg deren Gebrauchs ab, der dann aber wieder abnimmt. Einerseits zeigt sich das beim Erzähltempus Präteritum und bei Konjunktionen, die dann durch implizite Formen ersetzt werden, sowie andererseits bei den Begleitsätzen der wörtlichen Rede, die anfangs noch sehr elaboriert sind, jedoch dann immer kürzer werden.<sup>259</sup> Die Anwendung von Textmustern zeigt sich in erfundenen Geschichten deutlich früher als in Erzählungen, die von tatsächlich Erlebtem handeln. Darüber hinaus werden narrative

---

<sup>252</sup> Vgl. ebd.

<sup>253</sup> Vgl. ebd., S. 60-61.

<sup>254</sup> Vgl. ebd., S. 60.

<sup>255</sup> Ebd.

<sup>256</sup> Vgl. ebd.

<sup>257</sup> Vgl. ebd.

<sup>258</sup> Vgl. ebd., S. 60-61.

<sup>259</sup> Vgl. ebd., S. 58-59.

Texte, die auf einen Erzählhöhepunkt hin verlaufen, einen Erwartungsbruch beinhalten und mit einer Evaluation ebendieses enden, mehrheitlich erst von Lernenden ab dem Erreichen des Pubertätsalters verfasst.<sup>260</sup>

### 1.4.2.3. Die dritte Phase der Schreibentwicklung – Wissen herstellen

Die dritte Makrophase im Modell von Kellogg, das *Knowledge-crafting*, bildet die Entwicklung hin zu professionellem Schreibhandeln ab. Neben der Aufrechterhaltung der Repräsentation von sich selbst als Autorin beziehungsweise Autor und der Repräsentation des Textes im Arbeitsgedächtnis, antizipieren Schreibende in dieser Phase, auf welche Weise die spätere Leserschaft den Text verstehen und interpretieren könnte.<sup>261</sup> Dies hilft ihnen, ihren Text so zu strukturieren und zu formulieren, dass sie mit ihm die gewünschte Interpretation auch hervorrufen. Kellogg zufolge „gestalten Schreibende das, *was* gesagt wird und *wie* es gesagt wird, während sie die potenzielle Leserschaft im Blick behalten.“<sup>262</sup> Mit und in ihrem Schreiben wird von Personen ab dieser Entwicklungsphase Wissen hergestellt, indem sie die ihnen zur Verfügung stehenden Wissensbestände bereithalten, gemäß antizipierten mentalen Vorstellungen der späteren Lesenden aufbereiten sowie in Hinblick auf diese revidieren.<sup>263</sup>

Becker-Mrotzek und Böttcher setzen diese Phase ab der Adoleszenz an und bezeichnen sie als *literale Orientierung*.<sup>264</sup> Sie zeichnet sich dadurch aus, dass Schreibende *vollständige literale Kompetenz* erwerben,<sup>265</sup> womit jene Fähigkeit gemeint ist, „beliebige Sachverhalte in je angemessenen Textarten für unbekannte Leser verständlich darzustellen.“<sup>266</sup> Das Besondere an dieser Phase ist, dass sie nicht jeder erreicht. Einer Entwicklung der dafür notwendigen Kompetenzen geht keine logische Entfaltung voraus, sondern sie verlangt vielmehr entsprechende Förderung und Forderung.<sup>267</sup>

Die dritte Phase in Kelloggs Modell stellt damit kompetentes Schreibhandeln dar, welches in der Regel ab der Endphase des Jugendalters erreicht werden kann. Davor findet die komplexe Entwicklung statt, welche Schreibanfängerinnen und -anfänger auf ihrem Weg hin zu geübten, kompetenten Schreibenden durchlaufen. Diese wurde im bisherigen Verlauf dieses Teilkapitels vor dem Hintergrund beeinflussender Faktoren skizziert. Nach wie vor ist jedoch zu

---

<sup>260</sup> Vgl. ebd.

<sup>261</sup> Vgl. Kellogg (2014), S. 133.

<sup>262</sup> Ebd.

<sup>263</sup> Vgl. Philipp (2015), S. 55.

<sup>264</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 61.

<sup>265</sup> Vgl. ebd.

<sup>266</sup> Ebd.

<sup>267</sup> Vgl. ebd., S. 62.

klären, wie sich jene Kompetenz, die Expertinnen und Experten auf diesem Gebiet aufweisen, modellieren lässt, weshalb es im nächsten Kapitel darum gehen soll, eine Annäherung an den Begriff der *Schreibkompetenz* vorzunehmen.

## 1.5. Schreibkompetenz – ein Annäherungsversuch

Beim Begriff *Schreibkompetenz* handelt es sich um ein Kompositum zweier Bestandteile – zum einen ist dies *Schreiben*, zum anderen *Kompetenz*.<sup>268</sup> Für eine Begriffsklärung bedarf es deshalb zunächst einer genaueren Beleuchtung dieser Komponenten. In Bezug auf das Schreiben ist dies bereits umfassend erfolgt, für den Begriff *Kompetenz* soll dies nun geschehen.

Der Terminus geht zurück auf das lateinische Nomen *competentia*, welches so viel wie ›Zusammentreffen‹ oder ›Übereinstimmung‹ bedeutet.<sup>269</sup> Es wurde vom Verb *competere* abgeleitet, welches „zusammentreffen, etwas gemeinsam erstreben, gesetzlich erfordern, aber auch zukommen, zustehen“<sup>270</sup> oder auch ›zu etwas fähig sein‹ meint.<sup>271</sup> Über Jahrhunderte hinweg durchlief der Begriff vielschichtige Bedeutungsveränderungen, bis in jüngerer Vergangenheit zahlreiche Fachgebiete den Terminus für sich beanspruchten, um jeweils eigene Definitionen hervorzubringen.<sup>272</sup> Im aktuellen Diskurs lässt sich eine schon fast inflationäre Verwendung des Terminus feststellen,<sup>273</sup> denn er hat es, wie Burchardt formuliert, „in den letzten Jahren in den Olymp der Modebegriffe geschafft.“<sup>274</sup> Etabliert hat er sich im Bildungsbereich spätestens vor 20 Jahren im Zuge der Durchführung der ersten PISA-Studie und bestimmt seither die bildungspolitische Diskussion, was sich auch darin äußert, dass Bildungsstandards festlegen, welche Kompetenzen sich Lernende im jeweiligen Fach aneignen sollen.<sup>275</sup> Der Definition von Fix zufolge ist eine Kompetenz deshalb eine Fähigkeit, „die Personen benötigen, um bestimmte Anforderungen erfüllen zu können.“<sup>276</sup> Auch Burchardt spricht von Kompetenzen als inkorporierte Fertigkeiten, die sich ein Individuum aneignen kann.<sup>277</sup> Darüber hinaus darf

---

<sup>268</sup> Vgl. Philipp (2015), S. 8.

<sup>269</sup> Huber, Hans Dieter: Im Dschungel der Kompetenzen. In: Huber, Hans Dieter/Lockemann, Bettina/Scheibel, Michael (Hrsg.): Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz Verlag 2004, S. 15-29, hier S. 16.

<sup>270</sup> Huber (2004), S. 16.

<sup>271</sup> Vgl. Fix (2008), S. 20.

<sup>272</sup> Vgl. ebd., S. 21.

<sup>273</sup> Mathiebe, Moti: Wortschatz und Schreibkompetenz. Bildungssprachliche Mittel in Schülertexten der Sekundarstufe I. Münster/New York: Waxmann 2018, S. 23.

<sup>274</sup> Burchardt, Matthias: »Kompetenz«. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, 1 (2006), S. 138-139, hier S. 138.

<sup>275</sup> Vgl. ebd.

<sup>276</sup> Fix (2008), S. 20.

<sup>277</sup> Vgl. Burchardt (2006), S. 18.

nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich dabei um ein theoretisches Konstrukt handelt, mit dem Ausprägungen von bestimmten, der direkten Beobachtung nicht zugänglichen Merkmalen auf Basis beobachtbarer Anhaltspunkte gemessen werden.<sup>278</sup> Dieser Gesichtspunkt findet sich auch in der Definition von Geißler und Orthey berücksichtigt, denen zufolge der Begriff „zur semantischen Projektionsfläche für Zuschreibungen [wurde], die etwas mit Fähigkeiten zu tun haben, die im Lebens- und Arbeitsvollzug gebraucht werden und deren Erwerb möglich ist.“<sup>279</sup> Einen einheitlichen, allgemein gültigen Begriff von Kompetenz gibt es nicht, da sich vielmehr einzelne Partikularbegriffe herausgebildet haben. Dies äußert sich in der Tatsache, dass der Terminus im gegenwärtigen Sprachgebrauch mehrheitlich mithilfe von Adjektiven oder Affixen – wie im Fall des Begriffs *Schreibkompetenz* – näher bestimmt wird.<sup>280</sup>

Ebenso wie in Bezug auf den Schreibprozess und die Entwicklung von Schreibfähigkeit existiert auch hinsichtlich des Begriffs der Schreibkompetenz keine einheitliche und umfassende Modellierung.<sup>281</sup> Dies begründet Mathiebe damit, dass – in Hinblick auf bereits existierende Modelle – weiterhin nur beschränkte Möglichkeiten zur empirischen Untersuchung der dahingehend entwickelten Theorien vorliegen.<sup>282</sup> Außerdem kann sich der Fragestellung aus verschiedenen Perspektiven genähert werden, was dazu führt, dass die bereits vorliegenden Konzepte nur schwer vereinbar sind.<sup>283</sup> In Hinblick auf eine möglichst umfassende Definition des Begriffs führt Becker-Mrotzek an, dass Schreibende zur Produktion eines Textes gewisse Fähigkeiten brauchen, welche sich in individuellen, vermehrt sprachlichen und kognitiven Ressourcen äußern.<sup>284</sup> Einen grundlegenden Bestimmungsversuch des Begriffs liefert auch Taubinger, dem zufolge schreibkompetente Lernende „am Ende der achten Schulstufe in der Lage sein [sollen], Texte sowohl zu planen als auch zu verfassen und zu überarbeiten.“<sup>285</sup> Dies sollte unter Berücksichtigung des Gegenstandes, des Zwecks sowie der textsortenspezifischen Anforderungen des jeweiligen Textes und seiner Leserschaft geschehen. Darüber hin-

---

<sup>278</sup> Vgl. Mathiebe (2018), S. 23.

<sup>279</sup> Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane, Siebert, Horst: (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport. Weiterbildung: wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Nr. 49. Bielefeld: Bertelsmann 2002, S. 69-79, hier S. 70.

<sup>280</sup> Vgl. Huber (2004), S. 22.

<sup>281</sup> Vgl. Mathiebe (2018), S. 24.

<sup>282</sup> Vgl. ebd.

<sup>283</sup> Vgl. ebd.

<sup>284</sup> Becker-Mrotzek, Michael: Schreibkompetenz. In: Grabowski, Joachim: Sinn und Unsinn von Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich 2014, S. 51-71, hier S. 54.

<sup>285</sup> Taubinger, Wolfgang: Grundzüge einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik. In: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.): Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.-8. Schulstufe. Band. 2. Graz: Leykam 2011, S. 88-103, hier S. 88.

aus zeichnen sich Texte kompetenter Lernender dadurch aus, dass sie Sprachrichtigkeit und Angemessenheit in Bezug auf den Einsatz sprachlicher Mittel aufweisen.<sup>286</sup> Ein ähnlicher Definitionsversuch findet sich bei Harsch, Neumann und anderen, gemäß denen unter dem Begriff das Können, „Texte adressatengerecht zu formulieren und, je nach Zielsetzung, präzise zu informieren, überzeugend zu argumentieren oder Sprache ästhetisch ansprechend und kreativ einzusetzen“<sup>287</sup>, verstanden wird. Schreibkompetenzen müssen also immer in Hinblick auf spezifische Anforderungen und Funktionen des Schreibens sowie der Textsorte betrachtet werden.<sup>288</sup> Gleichzeitig kann auf verschiedenste Weise an das Verfassen eines Textes herangegangen werden, was es wiederum für die Wissenschaft schwierig macht, ein konkretes Problem ausfindig zu machen, dessen Lösung im Sinne einer allgemein gültigen Modellierung des Begriffs veranschaulicht werden könnte.<sup>289</sup> Ein Modell, welches aus didaktischer Perspektive dennoch brauchbar erscheint und auf schulisches Schreiben ausgerichtet ist, ist das von Becker-Mrotzek und Schindler entwickelte Schreibkompetenzmodell.<sup>290</sup> Es differenziert mehrere *domänenspezifische Anforderungen des Schreibens*<sup>291</sup> und soll im Folgenden erläutert werden.

### 1.5.1. Das Schreibkompetenzmodell von Becker-Mrotzek und Schindler

Mit ihrem Schreibkompetenzmodell erheben Becker-Mrotzek und Schindler den Anspruch, anhand von vier Wissensdimensionen und je sechs Anforderungsbereichen das komplette Schreibfeld abzudecken.<sup>292</sup> Dazu entwickelten sie eine, wie Mathiebe sie bezeichnet, „linguistisch abgeleitete und hierarchische Binnendifferenzierung der Domäne *Schreiben*.“<sup>293</sup> Die benötigten Wissensbereiche sind das *deklarative Wissen*, sprich das Welt- oder Faktenwissen,<sup>294</sup> das *Problemlöse-Wissen*, also das Wissen über das methodische Vorgehen,<sup>295</sup> das *prozedurale Wissen*, wobei es sich um „zu Prozeduren und Routinen verdichtetes Wissen“<sup>296</sup> handelt, und das *metakognitive Wissen* in Form von jener „Fähigkeit, das eigene Handeln und

---

<sup>286</sup> Vgl. Taubinger (2011), S. 88.

<sup>287</sup> Harsch, Claudia/Neumann, Astrid/Lehmann, Rainer/Schröder, Konrad: Schreibfähigkeit. In: Klieme, Eckhard/Beck, Bärbel (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a.: Beltz 2007, S. 42-62, hier S. 45.

<sup>288</sup> Vgl. Philipp (2015), S. 8.

<sup>289</sup> Vgl. ebd.

<sup>290</sup> Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten: Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten: Texte schreiben. Kölner Beiträge Zur Sprachdidaktik. Duisburg: Gilles & Francke 2007, S. 7-26.

<sup>291</sup> Vgl. Mathiebe (2018), S. 25.

<sup>292</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Schindler (2007), S. 12.

<sup>293</sup> Mathiebe (2018), S. 25.

<sup>294</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Schindler (2007), S. 9.

<sup>295</sup> Vgl. ebd.

<sup>296</sup> Ebd.

die eigene Kognition zum Gegenstand des Wissens und Nachdenkens zu machen.“<sup>297</sup> Auf inhaltlicher Ebene lässt sich die Auswahl der sechs Anforderungsbereiche wie folgt begründen<sup>298</sup>: Das Verfassen von Texten geht mit deren medialer Speicherung einher, was beispielsweise mit der Hand oder mittels eines Textverarbeitungsprogrammes am Computer vollzogen wird. Es braucht daher ein bestimmtes *Medium*. Auch sind Regeln für die Verschriftlichung in Form von *Orthografie* sowie ein bestimmter Wortschatz, sprich *Lexik*, vonnöten. Jede Art von Kommunikation erfordert zudem eine Anwendung von *Syntax*. Für die Produktion von Texten ist spezifisch, dass ihnen in der Regel eine gewisse Struktur zugrunde liegt, die sich sowohl auf das Layout als auch auf Kohärenz und Kohäsion bezieht, womit der Anforderungsbereich *Textmuster* angesprochen ist. Außerdem richten sich Texte immer an bestimmte Adressatinnen und Adressaten. Dies äußert sich nicht nur in Textelementen, welche dem Prozess des Verstehens seitens der Leserschaft dienen, sondern auch in jedem der anderen Anforderungsbereiche, die gewissermaßen zu der *Orientierung an den Leserinnen und Lesern* beitragen.<sup>299</sup> Wie in der nachstehenden Grafik abgebildet, sind diese sechs Anforderungsbereiche den drei Aspekten *Textproduktion im weiteren Sinne*, *Textproduktion im engeren Sinne* sowie *Sprachproduktion im engeren Sinne* zugeordnet.<sup>300</sup> Die beiden Achsen symbolisieren den jeweils zunehmenden Anforderungsgrad. Dieser steigt, je nachdem, in welchem Ausmaß „das eigene Wissen für die Bewältigung der Schreibaufgabe umstrukturiert werden muss.“<sup>301</sup> Daraus lässt sich ableiten, dass für eine Definition von Schreibkompetenz nicht nur die beim Individuum vorhandenen Fähigkeiten ausschlaggebend sind, sondern auch die konkrete Schreibaufgabe eine entsprechende Anwendung dieser Kompetenzen ermöglichen muss. Unter *Schreibkompetenz* wird gemäß Becker-Mrotzek und Schindler deshalb „das Produkt aus Anforderungsniveau der Schreibaufgabe und der Summe des anforderungsbezogenen Wissens“<sup>302</sup> verstanden und als *Schreibwissen* bezeichnet.<sup>303</sup>

---

<sup>297</sup> Ebd., S. 9-10.

<sup>298</sup> Vgl. ebd., S. 12-13.

<sup>299</sup> Vgl. ebd.

<sup>300</sup> Vgl. ebd., S. 24.

<sup>301</sup> Ebd., S. 16.

<sup>302</sup> Ebd., S. 16-17.

<sup>303</sup> Vgl. ebd., S. 17.

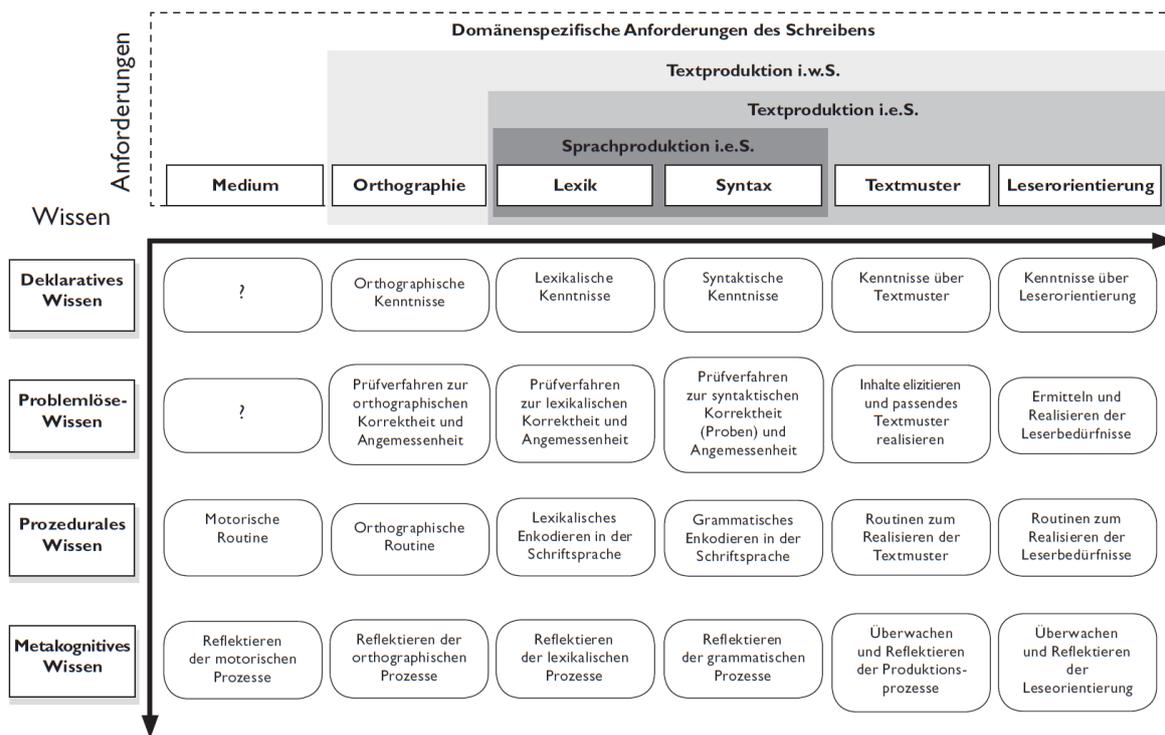


Abbildung 4: Das Schreibkompetenzmodell von Becker-Mrotzek und Schindler<sup>304</sup>

Ferner führen die Autorin und der Autor an, dass der höchste Grad an Schreibkompetenz dann gegeben ist, „wenn eine maximale Schreibanforderung optimal bewältigt wird“<sup>305</sup>, während hingegen Schreibkompetenz in ihrer minimalen Ausprägung vorliegt, „wenn eine minimale Schreibanforderung so bewältigt wird, dass ein Minimum an Verständigung erreicht wird, d.h. Leser die Kommunikationsabsicht erschließen können.“<sup>306</sup> Das bedeutet, dass eine Schreibaufgabe, welche ein mittleres Anforderungsniveau aufweist, somit auch nur mittelmäßig gelöst werden kann, obwohl die oder der Schreibende über maximale Schreibkompetenz verfügt.<sup>307</sup> Die Lösung einer mittleren Schreibaufgabe ist dann in ihrer optimalsten Form gegeben, „wenn alle für die Textart relevanten Anforderungen, die sich aus dem Muster herleiten, realisiert sind“<sup>308</sup>, was sich gemäß Becker-Mrotzek und Schindler darin äußert, dass der Text sich durch eine adressatenorientierte und korrekte Verwendung von Orthografie, Syntax und Lexik auszeichnet sowie nachvollziehbar und verständlich formuliert ist.<sup>309</sup> Ist einer dieser Aspekte nicht vollständig gegeben, liegt auch keine optimale Umsetzung der Schreibaufgabe

<sup>304</sup> Ebd., S. 24.

<sup>305</sup> Ebd.

<sup>306</sup> Ebd.

<sup>307</sup> Vgl. Mathiebe (2018), S. 26.

<sup>308</sup> Becker-Mrotzek (2007), S. 17.

<sup>309</sup> Vgl. ebd.

vor, weshalb in diesem Fall nicht von maximaler Schreibkompetenz ausgegangen werden kann.<sup>310</sup>

Eine genaue Beschreibung der einzelnen Komponenten und Anforderungsbereiche des Modells würde im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu weit führen, stellvertretend soll deshalb der Anforderungsbereich *Orthografie* exemplarisch herangezogen werden: Um einen orthografisch korrekten Text verfassen zu können, müssen Lernende auf Ebene des deklarativen Wissens grundsätzlich über Kenntnisse der korrekten Rechtschreibung verfügen.<sup>311</sup> Für deren Überprüfung sind auf der Ebene des Problemlöse-Wissens verschiedene Kontrollverfahren vonnöten,<sup>312</sup> während in Bezug auf das prozedurale Wissen eine gewisse Routine hinsichtlich des korrekten Anwendens orthografischer Regeln ausgebildet werden muss.<sup>313</sup> Auf metakognitiver Ebene ist erforderlich, dass sich Schreibende Gedanken über die Angemessenheit der Orthografie ihrer Texte machen, da auch unterschiedliche Anforderungen über orthografische Korrektheit von Texten je nach ihrem Nutzen bestehen.<sup>314</sup>

Ogleich mithilfe dieses Modellierungsversuchs sehr differenziert aufgezeigt werden kann, welchen Anforderungen Lernende beim Bewältigen einer Schreibaufgabe gerecht werden müssen und mit welcher Wissensart dabei welche Aufgaben zu lösen sind, weist es dennoch einige Leerstellen auf. So gestehen die Autorin und der Autor fehlende Kenntnis in Bezug auf die Gewichtung der jeweiligen Komponenten des Schreibwissens ein,<sup>315</sup> während Mathiebe anführt, dass der Faktor der Motivation im Modell gar nicht berücksichtigt wird, obwohl dieser von großer Bedeutung ist.<sup>316</sup> Außerdem finden sich keine Hinweise auf Befunde über mögliche Zusammenhänge einzelner Anforderungsbereiche.<sup>317</sup> Becker-Mrotzek und Schindler weisen lediglich darauf hin, dass davon auszugehen ist, dass Kompetenzen in ihrer praktischen Anwendung jeweils mit anderen Kompetenzen interagieren und sich ergänzen.<sup>318</sup> Inwiefern sich diese Interdependenzen charakterisieren, bleibt jedoch noch zu klären.<sup>319</sup>

---

<sup>310</sup> Vgl. ebd.

<sup>311</sup> Vgl. ebd., S. 13.

<sup>312</sup> Vgl. ebd., S. 14.

<sup>313</sup> Vgl. ebd., S. 15

<sup>314</sup> Vgl. ebd. – Als Beispiel führen Becker-Mrotzek und Schindler an, dass hinsichtlich der Orthografie eines Textes, welcher zur Veröffentlichung bestimmt ist, andere Ansprüche als in Bezug auf Entwürfe oder Notizen zu ebendiesem gelten (vgl. ebd.).

<sup>315</sup> Vgl. ebd., S. 17.

<sup>316</sup> Vgl. Mathiebe (2018), S. 26.

<sup>317</sup> Vgl. ebd.

<sup>318</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Schindler (2007), S. 16.

<sup>319</sup> Vgl. ebd.

Schreibkompetenz setzt sich gemäß dem vorgestellten Modell aus mehreren Anforderungsbereichen zusammen, welche seitens der schreibenden Person mittels verschiedener Wissensarten bewältigt werden müssen. Je nach Schreibaufgabe ändern sich diese Anforderungen, weshalb Schreibkompetenz immer auf Basis der Umsetzung textsortenspezifischer Erfordernisse betrachtet werden muss. Doch wie äußern sich diese Anforderungen am Beispiel einer konkreten Schreibhaltung beziehungsweise Textsorte? Für den schulischen Kontext sind hier die in Form von Kompetenzzielen formulierten Bildungsstandards von Relevanz.<sup>320</sup> Wie sich diese in Bezug auf das erzählende Schreiben gestalten, soll im Folgenden dargelegt werden.

## **1.5.2. Kompetentes Erzählen**

Bildungsstandards dienen in erster Linie der Erhöhung der Unterrichtsqualität, da Lernende anhand dieser Vorgaben zielgerichtet und effizient gefördert werden können.<sup>321</sup> Einerseits braucht es dafür die Formulierung von klaren Bildungszielen, während andererseits die Notwendigkeit der regelmäßigen Überprüfung dessen besteht, ob diese auch erreicht werden – wofür wiederum konkrete Kompetenz(-stufen-)modelle vonnöten sind.<sup>322</sup> Soll im weiteren Verlauf dieses Subkapitels näher auf die in Österreich geltenden Kompetenzziele für erzählendes Schreiben eingegangen werden, so muss zunächst im Zuge einer Sachanalyse dargelegt werden, worum es sich bei der Schreibhaltung *Erzählen* grundsätzlich handelt.

### **1.5.2.1. Narratives Schreiben – eine Sachanalyse**

Beim Erzählen liegt eine Schreibhaltung vor, welche in der Regel am Anfang der Sekundarstufe I angesiedelt ist<sup>323</sup> und die an in der Grundschule von den Schülerinnen und Schülern gesammelte Vorerfahrungen anschließt.<sup>324</sup> Zu beachten ist, dass sowohl schriftliche als auch mündliche Formen des Erzählens existieren, von denen die zuletzt genannten im menschlichen Alltag stets präsent und somit auch Lernenden vertraut sind.<sup>325</sup> Gemäß Ohlhus ist neben der *Zerdehnung der Sprechsituation* nach Ehlich,<sup>326</sup> auch der Wegfall der Multimodalität ein

---

<sup>320</sup> Vgl. ebd., S. 19.

<sup>321</sup> Vgl. Sturm/Weder (2018), S. 143.

<sup>322</sup> Vgl. ebd.

<sup>323</sup> Vgl. Von Brand, Tilman: Deutsch unterrichten: Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer, 2016, S. 72.

<sup>324</sup> Vgl. Scheidhammer, Franz-Josef: So geht das! Aufsatzkorrekturen fair und transparent. Checklisten und Beurteilungshilfen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2008, S. 34.

<sup>325</sup> Vgl. Merz-Grötsch (2000), S. 163.

<sup>326</sup> Vgl. Ehlich (1984), S. 18.

entscheidendes Kriterium zur Abgrenzung von mündlichem und schriftlichem Erzählen.<sup>327</sup> Damit ist gemeint, dass die erzählende Person ihren Körper oder verschiedene, die konkrete Erzählsituation betreffende Elemente nicht mehr in Form von semiotischen Ressourcen für das Erzählen einsetzen kann.<sup>328</sup> Ergebnis des Erzählens – sei es mündlich oder schriftlich – ist stets eine Erzählung, worunter eine sprachliche, mehrere Sätze übergreifende Einheit zu verstehen ist, deren Gegenstand ein einzelnes Ereignis oder auch eine Kette an Ereignissen bildet.<sup>329</sup> Fix geht von einem Textmuster aus, das Erzählungen zugrunde liegt, und beschreibt dieses wie folgt: „In einem fiktiven Raum wird ein erzählwürdiges Ereignis produziert, das – vermeintlich real – in der Vergangenheit stattgefunden hat.“<sup>330</sup> Die angesprochene Erzählwürdigkeit liegt dann vor, wenn ein nicht zu erwartendes Ereignis den vorauszusehenden Ablauf der Erzählung durchbricht.<sup>331</sup>

Zu erwähnen ist, dass Kinder am Beginn der Sekundarstufe I nicht nur mit dem Erzählen an sich vertraut sind, sondern sogar das Bedürfnis haben, sich in alltäglichen Situationen mitzuteilen und von Erlebnissen oder Vorfällen zu erzählen,<sup>332</sup> da damit eine Entlastung verschiedener Bedürfnisse einhergehen kann.<sup>333</sup> Dies stellt auch eine gute Ausgangslage für den Erwerb beziehungsweise Ausbau narrativer Kompetenzen im schriftlichen Bereich dar, dem im schulischen Schreibunterricht genügend Raum zuzumessen ist.<sup>334</sup> Im Verlauf der fünften und sechsten Schulstufe liegt deshalb ein besonderer Fokus auf den Textsorten des schriftlichen Erzählens, während sich die Anforderungen als auch der Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Schreibaufträge sukzessive erhöhen.<sup>335</sup> Zwar etablierte sich die Textsorte mit ihren spezifischen Normen in der traditionellen Aufsatzlehre,<sup>336</sup> sie hat jedoch nach wie vor nicht an Relevanz für den schulischen Schreibunterricht eingebüßt, was sich auch in den Bildungsstan-

---

<sup>327</sup> Ohlhus, Sören: Narrative Verfahren und mediale Bedingungen. Überlegungen zur Analyse mündlicher und schriftlicher Erzählungen. In: Behrens, Ulrike/Gätje, Olaf (Hrsg.): Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden. Berlin: Peter Lang 2016, S. 39-65, hier S. 56.

<sup>328</sup> Vgl. Ohlhus (2016), S. 56.

<sup>329</sup> Vgl. Ohlhus, Sören: Schriftliches Erzählen. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)). Baltmannsweiler: Schneider 2014, S. 216-232, hier S. 216.

<sup>330</sup> Vgl. Fix (2008), S. 94.

<sup>331</sup> Vgl. Ohlhus (2014), S. 216.

<sup>332</sup> Vgl. Merz-Grötsch (2016), S. 164.

<sup>333</sup> Vgl. ebd., S. 165.

<sup>334</sup> Vgl. ebd., S. 164.

<sup>335</sup> Vgl. Scheidhammer (2008), S. 34.

<sup>336</sup> Vgl. Fix (2008), S. 96.

dards<sup>337</sup> oder dem aktuellen Lehrplan für das Fach Deutsch in der sechsten Schulstufe der Neuen Mittelschule<sup>338</sup> widerspiegelt.

Als die traditionelle Form der schulischen Erzählung verstehen Abraham, Beisbart und andere die Erlebniserzählung und nennen als ihre „häufig geübten Vorformen die ‚Bildergeschichte‘ (Geschichte nach einer Bilderfolge) und die ‚Reizwortgeschichte‘, sowie die Sonderform ‚Fantasieerzählung‘.“<sup>339</sup> Fix führt dahingegen an, dass die strikte Trennung dieser Textsortennormen – speziell aber von Erlebnis- und Fantasieerzählungen – nicht zielführend ist, da „jede Form des Erzählens in einem intertextuellen und intermedialen Raum stattfindet.“<sup>340</sup> Auch beim Erzählen von Fantasiegeschichten würde – obgleich es Inhalte aus der Wirklichkeit oder „über die Medien symbolisch vermittelte Erfahrungen“<sup>341</sup> sind – auf bekannte, sprich gelesene, gesehene oder erlebte Inhalte zurückgegriffen werden, um diese dann in den eigenen Gedanken weiter zu konkretisieren.<sup>342</sup> Wie jede Schreibhaltung folgt auch das Erzählen – als Exempel sei hier die Erlebniserzählung angeführt – bestimmten Normen, welche sich im schulischen Kontext nach und nach herausgebildet haben. Fix beschreibt sie als eine stark an das Mündliche angelehnte, schriftliche Textsorte, die in einem hohen Ausmaß von der subjektiven – und somit auch emotional geprägten – Perspektive der schreibenden Person bestimmt ist.<sup>343</sup> Weitere allgemeine Merkmale sind eine anschauliche und auf Effekte orientierte Schreibweise<sup>344</sup> – so dient der häufige Einsatz direkter Reden beispielsweise dazu, illokutive Akte so anschaulich wie möglich darzustellen.<sup>345</sup> Von Brand weist außerdem darauf hin, dass auch Elemente des Schilderns förderlich sind, um Gedanken, Sinneswahrnehmungen oder Stimmungen in die Erzählung miteinzubeziehen und somit nachvollziehbar zu machen, was die Figuren „[h]ören, sehen, riechen, schmecken, spüren, fühlen, denken...“<sup>346</sup> Verfasst werden Erlebniserzählungen in der Regel in der Zeitform Präteritum, obwohl an adäquaten Stel-

---

<sup>337</sup> Vgl. dazu Punkt 32 in Bildungsstandards für Deutsch im Kompetenzbereich Schreiben. In: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2015), S. 6: „Schüler/innen können beim Schreiben eigener Texte die grundlegenden Mittel des Erzählens (Orientierung, Konfliktaufbau, Konfliktlösung) anwenden.“

<sup>338</sup> So findet sich im Kernbereich des Lehrplans für die zweite Klasse unter dem Punkt *Literarische Textformen und Ausdrucksmittel kennen lernen* festgehalten: „Schriftlich und mündlich erzählen; erzählerische Mittel einsetzen[,] um Texte bewusst zu gestalten. Durch kreativen Umgang mit Lauten, Wörtern, Sätzen oder Texten Möglichkeiten sprachlicher Gestaltung erleben und erproben.“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrplan der Neuen Mittelschule, S. 33).

<sup>339</sup> Abraham, Ulf/Beisbart, Ortwin/Koß, Gerhard/Marenbach, Dieter (Hrsg.): Praxis des Deutschunterrichts: Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. 7. Auflage. Donauwörth: Auer 2012, S. 167.

<sup>340</sup> Vgl. Fix (2008), S. 96.

<sup>341</sup> Ebd.

<sup>342</sup> Vgl. ebd.

<sup>343</sup> Vgl. ebd., S. 94.

<sup>344</sup> Vgl. Merz-Grötsch (2016), S. 164.

<sup>345</sup> Vgl. Fix (2008), S. 94.

<sup>346</sup> Vgl. Von Brand (2016), S. 72.

len auch „das Präsens eine besondere szenische Qualität entfalten [kann].“<sup>347</sup> Wiedergegeben werden die Geschehnisse entweder aus Perspektive eines Ich-Erzählers oder in einem auktorialen Erzählstil.<sup>348</sup> Eines der wichtigsten Kriterien ist dabei die Schaffung einer gewissen Spannung, welche sowohl die innere als auch die äußere Handlung der Erlebniserzählung betrifft.<sup>349</sup> Erreicht wird dieser Aspekt mit sprachlichen Mitteln und durch die Einhaltung eines bestimmten Aufbauschemas, welches sich aus einer Einleitung, einem Hauptteil mit einem Höhepunkt und einem Schluss zusammensetzt.<sup>350</sup> Dieses entspricht gemäß Fix den in der natürlichen Sprachwirklichkeit vorherrschenden Erzählstrukturen<sup>351</sup> und ist wie folgt aufgebaut: Zunächst erfolgt eine Entfaltung des Themas. Leserinnen und Leser erhalten eine *Orientierung*, die Angaben zum Ort, zur Zeit und zu den beteiligten Personen aufweist.<sup>352</sup> Daran schließt in Form von Episoden die Darstellung eines Ereignisses an, das in einem nicht zu erwarteten Entwicklungsverlauf endet.<sup>353</sup> Diese unerwartete Wendung wird als *Handlungskomplikation* bezeichnet.<sup>354</sup> Vor allem an dieser Stelle können emotionale und subjektive Wertungen beziehungsweise Einschätzungen eingebracht werden.<sup>355</sup> Schließlich endet diese Komplikation in einer Auflösung und wird abgerundet von dem *Schluss* – auch bezeichnet als *Koda* –, in dem das Geschehene evaluiert wird.<sup>356</sup>

### 1.5.2.2. Bildungsstandards für erzählendes Schreiben

Gemäß den in Österreich geltenden Bildungsstandards sind Schülerinnen und Schüler in der Domäne Schreiben dann kompetent, wenn sie „Texte sowohl planen als auch verfassen und überarbeiten (Rechtschreibfehler korrigieren, Wortwiederholungen ersetzen usw.) [...] können.“<sup>357</sup> Genauer abgebildet und definiert werden die dafür nötigen Kompetenzen – in Anlehnung an die Leistungsbeurteilungsverordnung für das Fach Deutsch<sup>358</sup> – anhand der vier Aspekte *Inhalt, Gliederung, Ausdruck* und *Sprachnormen*, welche je nach Schreibhaltung eigene

---

<sup>347</sup> Fix (2008), S. 96.

<sup>348</sup> Vgl. Merz-Grötsch (2016), S. 164.

<sup>349</sup> Fix (2008), S. 94.

<sup>350</sup> Vgl. ebd., S. 95.

<sup>351</sup> Vgl. ebd.

<sup>352</sup> Vgl. Merz-Grötsch (2016), S. 163.

<sup>353</sup> Vgl. ebd.

<sup>354</sup> Vgl. Fix (2008), S. 95.

<sup>355</sup> Vgl. Merz-Grötsch (2016), S. 163.

<sup>356</sup> Vgl. Fix (2008), S. 95.

<sup>357</sup> Breit/Bruneforth/Schreiner (2017), S. 39.

<sup>358</sup> Vgl. Habringer, Gerhard/Staud, Herbert/Taubinger, Wolfgang: Basiskriterienkataloge einsetzen. In: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.): *Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.-8. Schulstufe. Band 1.* Graz: Leykam 2010, S. 13-41, hier S. 9.

Kriterien aufweisen.<sup>359</sup> Je nach Ausmaß, in dem ein Text den Kriterien der vier Dimensionen entspricht, kann er den Kompetenzstufen *Bildungsstandards nicht erreicht*, *Bildungsstandards teilweise erreicht*, *Bildungsstandards erreicht* und *Bildungsstandards übertroffen* zugeordnet werden.<sup>360</sup> Im Folgenden finden sich die Dimensionen und ihre jeweiligen allgemein gültigen als auch spezifisch für das Erzählen geltenden Anforderungen angeführt.

In Bezug auf den *Inhalt* eines Textes dienen die Bildungsstandards der genaueren Einschätzung dessen, inwiefern Lernende den darzustellenden Sachverhalt in einem angemessenen Umfang abhandeln und die Anforderungen des Textgegenstandes einhalten.<sup>361</sup> Die Bildungsstandards für das Erzählen decken sich mit den im vorherigen Kapitel angeführten inhaltlichen Merkmalen und Normen einer Erzählung und beziehen sich auf die Einhaltung einer Erzählperspektive sowie einer nachvollziehbaren, schlüssigen Darstellung des Geschehens.<sup>362</sup> Auch wird erwähnt, dass der Einsatz von Elementen, „die zum Erzählen zwar nicht unbedingt notwendig sind, aber die Qualität eines Erzähltextes erhöhen können“<sup>363</sup> dazu führt, dass Texte die höchste Kompetenzstufe aufweisen.<sup>364</sup> Dies sind überraschende Wendungen, eine zusätzliche umrahmende Handlung oder ein offen gelassenes Ende.<sup>365</sup> Daraus ergibt sich die folgende Verteilung der Kompetenzstufen für die Dimension *Inhalt*<sup>366</sup>:

<b>Kompetenzstufen für die Dimension <i>Inhalt</i></b>
<b>Kompetenzstufe III: Bildungsstandards übertroffen</b>
„Die Schüler/innen verfügen über Kenntnisse und Fertigkeiten im Teilbereich Schreiben des Lehrplans Deutsch, welche über die Anforderungen der Stufe 2 hinausgehen. D. h.: Sie verfügen über erweiterte Wissensstrukturen und Schreibprozeduren. Die Schüler/innen können damit altersgemäß bekannte und neu zu erschließende Gegenstände und Sachverhalte situations- und adressatengerecht detailreich oder/und reflektiert in erzählenden, argumentativen sowie in informierenden/instruierenden Texten verschriftlichen. Das bedeutet für die Schreibhaltung Erzählen: Über die Anforderungen von Stufe 2 hinaus bringen die Schüler/innen eigenständige Ideen ein und reflektieren das Erzählte.“ <sup>367</sup>
<b>Kompetenzstufe II: Bildungsstandards erreicht</b>
„Die Schüler/innen verfügen über grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten im Teilbereich Schreiben des Lehrplans Deutsch. Sie können damit altersgemäß bekannte Gegenstände und Sachverhalte durchgängig bzw. fast durchgängig situations- und adressatengerecht in erzählenden, argumentativen sowie in informierenden/instruierenden Texten verschriftlichen. Die Schüler/innen führen dazu die von der Aufgabenstellung geforderte Schreibhaltung aus und formulieren einen angemessen langen Text, der weitestgehend vollständig, sachlich richtig und für die Leser/innen problemlos nachvollziehbar ist. Das bedeutet für die Schreibhaltung

<sup>359</sup> Vgl. Habringer/Staud/Taubinger (2010), S. 9. – Für die Schreibhaltung Erzählen werden keine textsortenspezifischen Unterscheidungen – beispielsweise zwischen Erlebnis- und Fantasieerzählung – getroffen, sondern allgemeine Basiskriterien angeführt.

<sup>360</sup> Vgl. ebd.

<sup>361</sup> Breit, Bruneforth, Schreiner (2017), S. 39.

<sup>362</sup> Habringer/Staud/Taubinger (2010), S. 14.

<sup>363</sup> Ebd.

<sup>364</sup> Vgl. ebd.

<sup>365</sup> Vgl. ebd.

<sup>366</sup> Vgl. Breit/Bruneforth/Schreiner (2017), S. 41.

<sup>367</sup> Ebd.

Erzählen: Sie können die von der Aufgabenstellung geforderten Erlebnisse und Erfahrungen vollständig bzw. fast vollständig und sachlogisch richtig erzählen.“<sup>368</sup>

**Kompetenzstufe I: Bildungsstandards teilweise erreicht**

„Die Schüler/innen verfügen über grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten im Teilbereich Schreiben des Lehrplans Deutsch. Sie können damit altersgemäß bekannte Gegenstände und Sachverhalte zwar nicht durchgängig, aber überwiegend situations- und adressatengerecht in erzählenden, argumentativen sowie in informierenden/instruierenden Texten verschriftlichen. Die Schüler/innen führen dazu die von der Aufgabenstellung geforderte Schreibhaltung aus und formulieren einen Text, der so weit vollständig und sachlich richtig ist, dass der Schreibauftrag überwiegend erfüllt ist. Das bedeutet für die Schreibhaltung Erzählen: Sie können die von der Aufgabenstellung geforderten Erlebnisse und Erfahrungen überwiegend vollständig sowie mehrheitlich sachlogisch richtig erzählen und dabei die erforderliche Erzählperspektive mehrheitlich durchhalten oder eine andere als die aus der Aufgabenstellung ableitbare Perspektive durchgängig ausführen.“<sup>369</sup>

**Bildungsstandards nicht erreicht**

Die Bildungsstandards hinsichtlich des Aspekts der *Gliederung* beziehen sich auf einen den textsortenspezifischen Normen entsprechenden Aufbau des Textes, in dem sich auch Absätze berücksichtigt finden.<sup>370</sup> Für Texte des erzählenden Schreibens bedeutet dies, dass diese zumindest eine Orientierung sowie einen Hauptteil mit einer Komplikation enthalten müssen, womit die erste Kompetenzstufe erreicht ist.<sup>371</sup> Darüber hinaus können weitere Elemente zur Steigerung der Textqualität beitragen. Diese sind beispielsweise Vorausdeutungen und Rückblenden sowie Rahmenhandlungen oder „durchgängig richtige Absätze als Unterstützung der Leserfreundlichkeit.“<sup>372</sup> Die genauen Beschreibungen der jeweiligen Kompetenzstufen für die Dimension *Gliederung* finden sich in der nachstehenden Tabelle angeführt<sup>373</sup>:

<b>Kompetenzstufen für die Dimension <i>Gliederung</i></b>
<b>Kompetenzstufe III: Bildungsstandards übertroffen</b>
„Die Schüler/innen verfügen über alle Kompetenzen der Stufe 2, darüber hinaus können sie die Texte durch klare, logisch gestützte Gliederungselemente wie Absätze kennzeichnen. Tempora werden durchgängig korrekt schreibhaltungsspezifisch eingesetzt. Das bedeutet für die Schreibhaltung Erzählen: Über die Anforderungen von Stufe 2 hinaus strukturieren die Schüler/innen ihre Texte grafisch, sie setzen Vor- und Rückblenden sinnvoll ein oder/und konstruieren ggf. Rahmenhandlungen. Vor- und Nachzeitigkeit werden korrekt angewendet.“ <sup>374</sup>
<b>Kompetenzstufe II: Bildungsstandards erreicht</b>
„Die Schüler/innen können die Inhalte textmusteradäquat verschriftlichen. Die Gliederung orientiert sich am von der Aufgabenstellung geforderten Textmuster. Tempora werden schreibhaltungsspezifisch in der Regel korrekt eingesetzt. Die Texte sind teilweise durch klare, logisch gestützte Absätze gekennzeichnet. Das bedeutet für die Schreibhaltung Erzählen: Die Schüler/innen können ihre Texte nach dem für den Erzählfortschritt erforderlichen Muster strukturieren, wobei Orientierung, Komplikation und Auflösung in einem angemessenen Verhältnis zueinander stehen.“ <sup>375</sup>
<b>Kompetenzstufe I: Bildungsstandards teilweise erreicht</b>
„Die Schüler/innen können die Inhalte zu überwiegenden Teilen textmusteradäquat verschriftlichen. Die Gliederung orientiert sich großteils am von der Aufgabenstellung geforderten Textmuster. Tempora werden mehrheitlich schreibhaltungsspezifisch korrekt eingesetzt. Das bedeutet für die Schreibhaltung Erzählen: Die Schü-

<sup>368</sup> Ebd.

<sup>369</sup> Ebd.

<sup>370</sup> Ebd., S. 39.

<sup>371</sup> Habringer/Staud/Taubinger (2010), S. 14.

<sup>372</sup> Ebd.

<sup>373</sup> Vgl. Breit/Bruneforth/Schreiner (2017), S. 42.

<sup>374</sup> Ebd.

<sup>375</sup> Ebd.

ler/innen können ihre Texte nach einem für den Erzählfortschritt erforderlichen Muster so weit strukturieren (Orientierung und/oder Komplikation und/oder Auflösung), dass die Gesamterzählung nachvollziehbar ist.“<sup>376</sup>

**Bildungsstandards nicht erreicht**

Inwiefern von den Schülerinnen und Schülern in ihren Texten ein entsprechend umfangreicher Wortschatz sowie adäquate sprachliche Mittel eingesetzt werden, zeigt die Dimension *Ausdruck*. Außerdem dient sie der Bewertung dessen, in welchem Ausmaß die Lernenden dazu in der Lage sind, eine abwechslungsreiche Gestaltung von Sätzen vorzunehmen.<sup>377</sup> Wie auch die nachfolgende Dimension *Sprachnormen* soll das Kriterium *Ausdruck* „eine holistische (ganzheitliche) Herangehensweise an die Textbewertung“<sup>378</sup> ermöglichen. Diesem Anspruch geschuldet ergibt sich folgende Einteilung der Kompetenzstufen<sup>379</sup>:

<b>Kompetenzstufen für die Dimension <i>Ausdruck</i></b>
<b>Kompetenzstufe III: Bildungsstandards übertroffen</b>
„Die Schüler/innen verfügen über alle Kompetenzen der Stufe 2, darüber hinaus verfügen sie über einen Wortschatz, der das altersgemäß erwartbare Niveau übertrifft. Ihre Wortwahl ist durchgängig treffend und angemessen. Die Schüler/innen können Satzbaupläne häufig variieren. Das bedeutet für die Schreibhaltung Erzählen: Über die Anforderungen von Stufe 2 hinaus modellieren die Schüler/innen ihre Texte durch weitere Stilmittel (z. B. Metapher, Hyperbel, Vergleich) und komplexere Satzmuster (z. B. Ellipse, Partizipialkonstruktionen, uneingeleitete Gliedsätze).“ <sup>380</sup>
<b>Kompetenzstufe II: Bildungsstandards erreicht</b>
„Die Schüler/innen verfügen über einen für die Schreibhaltung notwendig umfangreichen Wortschatz. Ihre Wortwahl ist durchgängig bzw. fast durchgängig treffend. D. h.: Die Schüler/innen können sprachliche Ausdrucksmittel (z. B. Wörter, Fügungen, idiomatische Wendungen, geläufige Fremdwörter) angemessen anwenden und Satzbaupläne variieren. Das bedeutet für die Schreibhaltung Erzählen: Die Schüler/innen können ihre Erzählung durch spannungserzeugende sprachliche Mittel modellieren.“ <sup>381</sup>
<b>Kompetenzstufe I: Bildungsstandards teilweise erreicht</b>
„Die Schüler/innen verfügen über einen für die Schreibhaltung notwendig grundlegenden Wortschatz. Ihre Wortwahl ist überwiegend treffend. D. h.: Die Schüler/innen können sprachliche Ausdrucksmittel (z. B. Wörter, Fügungen, idiomatische Wendungen, geläufige Fremdwörter) mehrheitlich angemessen anwenden. Sie können Satzbaupläne so häufig variieren, dass der Text nicht monoton wirkt. Das bedeutet für die Schreibhaltung Erzählen: Die Schüler/innen können vereinzelt spannungserzeugende sprachliche Mittel einsetzen.“ <sup>382</sup>
<b>Bildungsstandards nicht erreicht</b>

Schließlich dient die letzte Dimension *Sprachnormen* der Einschätzung dessen, inwiefern von den Lernenden sowohl orthografische Regeln beherrscht als auch ein korrekter Gebrauch von Grammatik in Hinblick auf Wort-, Satz- und Textebene vorgenommen wird.<sup>383</sup> Sie bezieht sich darauf, ob die korrekte Anwendung dieser Aspekte unter Berücksichtigung des gesamten

<sup>376</sup> Ebd.

<sup>377</sup> Vgl. ebd., S. 39.

<sup>378</sup> Habringer/Staud/Taubinger (2010), S. 14.

<sup>379</sup> Vgl. Breit/Bruneforth/Schreiner (2017), S. 43.

<sup>380</sup> Ebd.

<sup>381</sup> Ebd.

<sup>382</sup> Ebd.

<sup>383</sup> Vgl. ebd., S. 39.

Textes – also „in Beziehung zum Ganzen“<sup>384</sup> – erfolgt, weshalb sich folgende Kompetenzstufen ergeben<sup>385</sup>:

<b>Kompetenzstufen für die Dimension <i>Sprachnormen</i></b>
<b>Kompetenzstufe III: Bildungsstandards übertroffen</b>
„Die Schüler/innen verfügen über alle Kompetenzen der Stufe 2, darüber hinaus können sie einen Text nach den geltenden Normen der Rechtschreibung, der Wort-, Satz- und Textgrammatik in einem oder mehreren Normbereichen durchgängig fehlerfrei verfassen.“ <sup>386</sup>
<b>Kompetenzstufe II: Bildungsstandards erreicht</b>
„Die Schüler/innen können die grundlegenden Regeln der Rechtschreibung (Dehnung, Schärfung, Stammprinzip, Groß-/Kleinschreibung, Getrennt-/Zusammenschreibung) für den im schulischen Umfeld genutzten Wortschatz inklusive der gebräuchlichen Fremdwörter weitestgehend anwenden. Sie halten die grundlegenden Normen der Wort-, Satz- und Textgrammatik fast durchgehend ein.“ <sup>387</sup>
<b>Kompetenzstufe I: Bildungsstandards teilweise erreicht</b>
„Die Schüler/innen können rechtschriftlich überwiegend fehlerfrei schreiben. Sie können die grundlegenden Normen der Wort-, Satz- und Textgrammatik mehrheitlich anwenden. Fehlerhafte Schreibungen beeinträchtigen mitunter den Lesefluss, das Textverständnis ist dennoch gegeben.“ <sup>388</sup>
<b>Bildungsstandards nicht erreicht</b>

Jedenfalls ist zu beachten, dass Lernende teilweise große Differenzen hinsichtlich der einzelnen Dimensionen aufweisen können und nur eine relativ geringe Anzahl an Schülerinnen und Schülern die höchste Kompetenzstufe in allen vier Dimensionen erreicht.<sup>389</sup> Aus fachdidaktischer Perspektive sind Kompetenzstufenmodelle von großer Relevanz, da Lehrpersonen mit ihrer Hilfe differenzierte Rückmeldungen geben können, um eine bessere Förderung zu gewährleisten und zielgerichtetes Revidieren in Hinblick auf eine Kompetenzsteigerung zu ermöglichen.<sup>390</sup>

Dient das vorgestellte Kompetenzstufenmodell also der besseren Einschätzung des individuellen Entwicklungsstandes von Lernenden und somit deren zielgerichteter Förderung, muss gleichzeitig hervorgehoben werden, dass das traditionelle schriftliche Erzählen im Schreibunterricht in der Literatur häufig diskutiert wird.<sup>391</sup> Taubinger macht darauf aufmerksam, dass nicht nur eine Vermittlung mit Berücksichtigung der verschiedenen Kompetenzbereiche angestrebt, sondern vor allem während der ersten beiden Jahre der Sekundarstufe I der Fokus vom Erzählen auch in Richtung anderer Schreibhaltungen – wie dem Berichten oder dem Beschreiben – verschoben werden muss.<sup>392</sup> Begründet sieht der Autor dies im notwendigen „Abschied von der Vorstellung, auf Grund entwicklungspsychologischer Gegebenheiten sei die

<sup>384</sup> Habringer/Staud/Taubinger (2010), S. 14.

<sup>385</sup> Vgl. Breit/Bruneforth/Schreiner (2017), S. 44.

<sup>386</sup> Ebd.

<sup>387</sup> Ebd.

<sup>388</sup> Ebd.

<sup>389</sup> Vgl. ebd.

<sup>390</sup> Habringer/Staud/Taubinger (2010), S. 13.

<sup>391</sup> Vgl. Abraham/Beisbart/Koß/Marenbach (2012), S. 167.

<sup>392</sup> Vgl. Taubinger (2011), S. 89.

Kompetenz, bestimmte Textsorten zu verfassen, an ein konkretes Alter der Schüler/innen gekoppelt.“<sup>393</sup> Dafür sind schreibdidaktische Förderung sowie gezieltes Üben vonnöten. Gemäß Abraham, Beisbart und anderen bedarf es außerdem einiger Adaptierungsmaßnahmen, deren Grundprämisse lautet, das Erzählen als ein „prozessorientiertes Ausbauen von Geschichten“<sup>394</sup> zu verstehen.<sup>395</sup> Das Verfassen von Erzählungen müsse als ein gemeinsamer Prozess aufgefasst werden, in dem Lernende die Möglichkeit haben, erste Textfassungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler zu kommentieren, um so Verbesserungen, Überarbeitungen oder auch Differenzierungen anzuregen und die Textqualität der Erzählungen zu steigern.<sup>396</sup> Ein breit gefächertes schreibdidaktischer Ansatz, welcher all diese Aspekte berücksichtigt, ist das *kooperative Schreiben*. Ihm ist unter Berücksichtigung seiner Charakteristika sowie möglicher Vor- als auch Nachteile das folgende Kapitel gewidmet.

## 1.6. Gemeinsam schreiben, um besser zu schreiben – kooperatives Schreiben als Brückentechnologie

Der Begriff *kooperatives Schreiben* bezieht sich gemäß Lehnen auf „Kontexte und Arrangements, in denen zwei oder mehr Personen bei der Textproduktion zusammenarbeiten.“<sup>397</sup> Philipp bezeichnet es als *Brückentechnologie*, um einzelnen Lernenden durch die Zusammenarbeit mit anderen zu mehr individueller Schreibkompetenz zu verhelfen, und sieht es als einen Zwischenschritt auf dem Weg zum kompetenten Schreiben.<sup>398</sup> Die Gestaltungs- und Umsetzungsmöglichkeiten von Methoden der gemeinsamen Arbeit an und mit Texten sind vielfältig und verfolgen jeweils spezifische Ziele,<sup>399</sup> weshalb es im Rahmen dieses Kapitels zunächst einer theoretischen Eingrenzung des Begriffs mit speziellem Fokus auf die für die vorliegende Arbeit relevanten Aspekte bedarf.

In einem ersten Schritt gilt es zu klären, inwiefern Schreiben nicht einen alleine zu bewältigenden Prozess darstellt, da es keineswegs eine einsame Tätigkeit, sondern vielmehr eine *soziale Praxis* ist.<sup>400</sup> Dies wird damit begründet, dass die Fertigkeit des Schreibens nicht in allen Situationen auf gleiche Weise angewandt werden kann. Vielmehr spielen beim Verfassen eines Textes mehrere *soziokulturelle Dimensionen*<sup>401</sup> eine Rolle, was Sturm und Weder wie

---

<sup>393</sup> Ebd.

<sup>394</sup> Abraham/Beisbart/Koß/Marenbach (2012), S. 168.

<sup>395</sup> Vgl. ebd.

<sup>396</sup> Vgl. ebd.

<sup>397</sup> Lehnen (2017), S. 299.

<sup>398</sup> Vgl. Philipp (2017), S. 110.

<sup>399</sup> Vgl. Lehnen (2017), S. 299.

<sup>400</sup> Vgl. Sturm/Weder (2018), S. 96.

<sup>401</sup> Vgl. ebd.

folgt formulieren: „Schreiben braucht Wissen darüber, warum wir mit wem mittels bestimmter Texte kommunizieren, wann welche Textform, welcher Stil angebracht ist und welche Bedeutung diese Texte in unserer Kultur einnehmen.“<sup>402</sup> Es muss deshalb als situiertes Handeln verstanden werden, als eine Aktivität, die stets in eine bestimmte Situation eingebunden ist.<sup>403</sup> Diese Auffassung stützt sich auf fünf Aspekte,<sup>404</sup> als deren erster die Adressatenbezogenheit des Schreibens zu nennen ist.<sup>405</sup> Auch findet Schreiben in größeren Zusammenhängen statt, in denen soziale Interaktionen gegeben sind.<sup>406</sup> Dabei wird stets ein bestimmtes Ziel verfolgt – es charakterisiert sich also als zielgerichtetes Handeln.<sup>407</sup> Bei all diesen Aspekten kommt es zur Interaktion von Lesen und Schreiben.<sup>408</sup> Außerdem ist es dabei wichtig, nicht zu vergessen, dass Schreiben ebenfalls als soziale Tätigkeit aufgefasst werden muss.<sup>409</sup> Denn sogar wenn von Lernenden alleine an einem Text gearbeitet wird, erfolgt immer eine gewisse Form der Zusammenarbeit mit der Lehrperson, zumal diese die Aufgabe stellt und in weiterer Folge Rückmeldungen gibt. Doch auch Mitschülerinnen und Mitschüler können gemeinsam einen Text schreiben beziehungsweise in verschiedensten Formen an diesem mitwirken.<sup>410</sup> Dieser Gesichtspunkt schlägt sich im Schreibprozessmodell von Philipp in den Komponenten des *sozialen Kontextes* sowie des *physischen Kontextes* im Sinne des in einer gewissen Phase der Textentstehung *bereits produzierten Textes* nieder.<sup>411</sup> Am Text Mitwirkende können dabei entweder die Rolle der Lesenden einnehmen und Rückmeldungen zum sich in Produktion befindlichen Text geben oder auch selbst als Mitschreibende fungieren.<sup>412</sup>

Neben dem Terminus *kooperatives Schreiben* ist in der Literatur oft die Bezeichnung *kollaboratives Schreiben* zu finden, wobei gemäß Bürki und Stucki-Volz in dieser Hinsicht zu beachten sei, dass kollaboratives Schreiben ausschließlich das Entstehen von Texten unter der Beteiligung mehrerer Autorinnen und Autoren meint.<sup>413</sup> Dahingegen verweist Kruse darauf, dass jeglichem Schreiben immer ein gewisser kollaborativer Charakter innewohnt, da sich Text-

---

<sup>402</sup> Ebd.

<sup>403</sup> Vgl. ebd.

<sup>404</sup> Vgl. ebd., S. 97-98.

<sup>405</sup> Vgl. ebd., S. 97.

<sup>406</sup> Vgl. ebd.

<sup>407</sup> Vgl. ebd.

<sup>408</sup> Vgl. ebd., S. 98.

<sup>409</sup> Vgl. ebd.

<sup>410</sup> Vgl. ebd.

<sup>411</sup> Vgl. Philipp (2017), S. 109.

<sup>412</sup> Vgl. ebd.

<sup>413</sup> Vgl. Bürki, Gisela/Stucki-Volz, Germaine: „Zu zweit allein“ – kooperatives Schreiben am Beispiel eines Klassenromans. Diskussion und Reflexion eines schulischen Schreibprojekts. In: Der Deutschunterricht 6 (2010), S. 89-95, hier S. 89.

produktion auf schriftlich oder mündlich Vorausgegangenes stützen muss.<sup>414</sup> Es ist also davon auszugehen, dass Schreiben an sich eine kollaborative Tätigkeit ist, aber nicht zwingend kooperativ vollzogen wird.<sup>415</sup> Das kooperative Schreiben eines Textes ist daher vielmehr, so Kruse, „eine Teilmenge des kollaborativen Schreibens und meint Schreiben am gleichen Text.“<sup>416</sup> Gemäß Lehnen lässt sich der Begriff des kooperativen Schreibens auch als *gemeinsames Schreiben* bezeichnen.<sup>417</sup> Die dabei ausgeführte gemeinsame Arbeit an einem Text verlangt von den Beteiligten die Bewältigung zweier Aufgaben: Die bloße Produktion eines Textes stellt schon eine Herausforderung dar, in diesem Fall muss sie jedoch *gemeinsam* vollzogen werden, was bedeutet, dass neben den Teilprozessen des Planens und des Formulierens gleichzeitig auch noch über diese Schritte in der Textproduktion ein kommunikativer Austausch stattfinden muss.<sup>418</sup> Gemeinsame Textarbeit hält die Beteiligten deshalb dazu an, „einen Großteil der normalerweise stillschweigend verlaufenden Aktivitäten und Schritte im Textproduktionsprozeß für die SchreibpartnerIn zu verbalisieren, und zwar auf den verschiedensten Ebenen dieses Prozesses.“<sup>419</sup> Kruse verweist darauf, dass in Kooperation vollzogenes Schreiben zwar mehr Zeit in Anspruch nimmt, aber genau diese Notwendigkeit der Versprachlichung von Planungsschritten und Teilprozessen dazu führt, dass seitens der beteiligten Personen Prozess- und Planungskompetenzen entwickelt und ausgebaut werden.<sup>420</sup> Dies gelingt einerseits dadurch, dass dafür zum Teil spezielle Fähigkeiten vonnöten sind, welche beim Schreiben ohne Kooperation nicht zum Tragen kommen,<sup>421</sup> andererseits aber auch die einzelnen Schritte beziehungsweise Komponenten des Schreibprozesses beobachtbar und dadurch zugänglich werden.<sup>422</sup> Kooperatives Schreiben ist deshalb eine ideale Vorgehensweise zur Aneignung von Schreibkompetenz.<sup>423</sup> Mithilfe dieses Ansatzes gelingt es nämlich, die *zerdehnte Kommunikationssituation*<sup>424</sup> im Zuge der Textproduktion zu umgehen, da eine zu-

---

<sup>414</sup> Vgl. Kruse, Otto: Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft 2018, S. 193.

<sup>415</sup> Vgl. Kruse (2018), S. 193.

<sup>416</sup> Ebd.

<sup>417</sup> Vgl. Lehnen, Katrin: Kooperative Textproduktion. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied/Kriftel: Luchterhand 1999, S. 147-169, hier S. 147.

<sup>418</sup> Vgl. Lehnen (1999), S. 147.

<sup>419</sup> Ebd.

<sup>420</sup> Vgl. Kruse (2018), S. 193.

<sup>421</sup> Vgl. Sturm/Weder (2018), S. 152.

<sup>422</sup> Vgl. Lehnen, Katrin: Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen. Dissertation. Bielefeld 2002, S. 7.

<sup>423</sup> Vgl. Kruse (2018), S. 193.

<sup>424</sup> Vgl. Ehlich (1983), S. 18.

sätzliche kommunikative Interaktionsebene gegeben ist.<sup>425</sup> Auf ebendiese lässt sich auch der zeitliche Mehraufwand dieser Art des Schreibens zurückführen.<sup>426</sup> Denn gemäß Philipp braucht es besonders dann Zeit, wenn die beteiligten Personen nicht der gleichen Meinung sind und Konflikte über das Geschriebene oder noch zu Schreibende ausgetragen werden.<sup>427</sup> Darüber hinaus sind auch soziale Kompetenzen vonnöten, da die Mitglieder des Teams aufeinander angewiesen sind und den (Miss-)Erfolg des Schreibvorhabens verantworten.<sup>428</sup> Sturm führt an, dass das Schreiben besonders in beruflichen Kontexten zunehmend als soziale, kooperative Praxis vollzogen wird und unter dem Mitwirken mehrerer Personen geschieht, weshalb aus schreibdidaktischer Sicht ein gewisser Perspektivenwechsel einhergehen müsse.<sup>429</sup> Die Autorin bezeichnet die gemeinsame Arbeit mit und an Texten deshalb als „eine grundlegende Fähigkeit und keineswegs blosses Hilfsmittel, um Schüler und Schülerinnen zu unterstützen, die Schreibschwierigkeiten haben.“<sup>430</sup>

Das Potenzial des kooperativen Schreibens ist jedenfalls enorm, da es zur Förderung von Schreibkompetenz beiträgt und, wie Philipp anführt, „zu den effektivsten Maßnahmen überhaupt zählt.“<sup>431</sup> Lehnen stellte fest, „daß die Bedingung der Kooperation die individuellen Schreibfähigkeiten und -strategien der Beteiligten in besonderer Weise ans Licht bringt [...]“<sup>432</sup> und somit aus schreibdidaktischer Sicht wertvolle Anhaltspunkte für die weiterführende Förderung erkennbar macht.<sup>433</sup> Gleichzeitig muss bedacht werden, dass – wie dieselbe Autorin anmerkt – die Kommunikation über die Textarbeit und die daraus hervorgehenden weiteren Vorgehensschritte im Schreibprozess jedoch nicht zwingend erfolgreich sein müssen.<sup>434</sup> Eine wesentliche Gelingensbedingung ist demnach, inwiefern die beteiligten Personen

---

<sup>425</sup> Vgl. Beißwenger, Michael: Sprechen, um zu schreiben: Zu interaktiven Formulierungsprozessen bei der kooperativen Textproduktion. In: Ekinici, Yüksel/Montanari, Elke/Selmani, Lirim (Hrsg.): Grammatik und Variation. Heidelberg: Synchron Verlag 2017, S. 161-174.

<sup>426</sup> Vgl. Philipp (2017), S. 109.

<sup>427</sup> Vgl. ebd.

<sup>428</sup> Vgl. ebd.

<sup>429</sup> Vgl. Sturm Afra (2008): Kooperatives Schreiben – eine grundlegende Fähigkeit, abgerufen unter: [https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myUploadData/files/zl-rundschreiben\\_nr15\\_kooperatives-schreiben.pdf](https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myUploadData/files/zl-rundschreiben_nr15_kooperatives-schreiben.pdf) [01.06.2020].

<sup>430</sup> Sturm (2008) – Hierzu ist anzumerken, dass sich Arrangements der gemeinsamen Arbeit an Texten vermehrt seit dem Aufkommen und mit der stetigen Weiterentwicklung technischer Möglichkeiten etabliert haben. Erst dadurch wurden Formen der nichtlinearen Textproduktion leichter implementierbar und in Bezug auf Überarbeitungs- sowie Revisionshandlungen an bereits geschriebenen Texten ergaben sich (technisch) unkompliziertere Vorgänge. Vgl. Becker-Mortzek/Böttcher (2015), S. 32.

<sup>431</sup> Philipp (2017), S. 109-110.

<sup>432</sup> Lehnen (2000), S. 257.

<sup>433</sup> Vgl. ebd.

<sup>434</sup> Vgl. Lehnen (2000), S. 250.

dazu in der Lage sind, ihre Vorschläge sowie Verständnisprobleme für die anderen Teammitglieder verständlich und umsetzbar zu verbalisieren.<sup>435</sup>

Vor dem Hintergrund des gesamten Kontinuums an Möglichkeiten des Einsatzes ihr zugehöriger Schreibverfahren<sup>436</sup> lassen sich gemäß Philipp mehrere, allgemein gültige Merkmale der kooperativen Textarbeit ausmachen<sup>437</sup>: Es handelt sich um einen sozialen sowie schrittweise ablaufenden Prozess, bei dem sich die Mitglieder eines Teams auf ein Ziel in Form eines Textes konzentrieren und diesen nicht nur verhandeln, sondern auch die jeweilige Vorgehensweise bestimmen und darüber kommunizieren, wie und ob ihr Schreibziel erreicht wurde.<sup>438</sup> Neben diesen allgemeinen Charakteristika ergibt sich noch eine weitere Einteilung zweier Formen des kooperativen Schreibens, welche im Folgenden erläutert werden soll.

### **1.6.1.    Gemeinsames kooperatives Schreiben**

Auf der einen Seite finden sich Formen des *group writing*,<sup>439</sup> welche Becker-Mrotzek und Böttcher als *gemeinsames kooperatives Schreiben*<sup>440</sup> bezeichnen. Hier liegt eine verdichtete Ausführung des gemeinsamen Schreibprozesses vor,<sup>441</sup> denn „mehrere Schreiber durchlaufen gemeinsam und gleichzeitig als Planende, Formulierende und Adressaten den Schreibprozess und verantworten gemeinsam das Textprodukt.“<sup>442</sup> Verschiedene Wissensbestände und alternative Perspektiven müssen in einem gemeinsamen Schreibprodukt gebündelt werden, während alle Teammitglieder bereits im Planungs- und Formulierungsprozess die Rolle der Schreibenden sowie der Adressatinnen und Adressaten einnehmen und unverzüglich Rückmeldungen zu den Vorschlägen der anderen geben oder diesen ihre eigenen entgegensetzen.<sup>443</sup> Die Lösung dieses Aushandelns verschiedener Ansichten ist später in Form eines gemeinsamen Textes gegeben.<sup>444</sup> Obgleich der vielfältigen technischen Möglichkeiten sei im schulischen Kontext wiederum die Face-to-Face-Situation genannt, bei der mehrere Lernende gemeinsam an ein und derselben Aufgabe arbeiten. Das dabei stattfindende Gespräch, welches einen entscheidenden Faktor für das Gelingen der zu lösenden Aufgabe darstellt,<sup>445</sup> wird

---

<sup>435</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 32.

<sup>436</sup> Vgl. Lehnen (2017), S. 299.

<sup>437</sup> Vgl. Philipp (2017), S. 109.

<sup>438</sup> Vgl. ebd.

<sup>439</sup> Vgl. Lehnen (1999), S. 152.

<sup>440</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 33.

<sup>441</sup> Vgl. Lehnen (1999), S. 152.

<sup>442</sup> Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 33.

<sup>443</sup> Vgl. Lehnen (1999), S. 152.

<sup>444</sup> Vgl. ebd.

<sup>445</sup> Vgl. Lehnen (1999), S. 153.

auch als *konversationelle Schreibinteraktion*<sup>446</sup> bezeichnet. Im Zuge ebendieser vollzieht sich die Kommunikation der Beteiligten auf einem schmalen Grat zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit.<sup>447</sup> Gemäß Beißwenger ergibt sich dadurch die Herausforderung, dass mündliche Äußerungen, welche sich auf Schriftliches beziehen, wiederum in schriftlicher Form umgesetzt werden müssen.<sup>448</sup> Gleichzeitig besteht für wenig geübte und jüngere Lernende der Vorteil, wiederum auf ihnen aus dem Mündlichen geläufige Strategien zurückgreifen zu können und so eine Stütze bei der schriftlichen Sprachproduktion zu erhalten.<sup>449</sup>

## 1.6.2. Schrittweises kooperatives Schreiben

Auf der anderen Seite befindet sich das *interactive writing*,<sup>450</sup> also Formen des *schrittweisen kooperativen Schreibens*,<sup>451</sup> wie Becker-Mrotzek und Böttcher es nennen. Dabei handelt es sich um Schreibarrangements mit besonderem Fokus auf das Erteilen und Einholen von Rückmeldungen zu Textprodukten,<sup>452</sup> in denen „die Expertise anderer Personen zu einem zentralen Moment des Produktionsprozesses [wird].“<sup>453</sup> Die Idee ist, wie Lehnen sie formuliert, „eigene Textentwürfe von anderen LeserInnen in den verschiedensten Stadien des Schreibprozesses kommentieren zu lassen.“<sup>454</sup> Im schulischen Schreibunterricht können sowohl Mitschülerinnen und Mitschüler als auch Lehrpersonen die Funktion der Lesenden einnehmen und mit ihren Kommentaren Überarbeitungs- und Revisionshandlungen anregen.<sup>455</sup> Das Verfassen des Textes wird dabei von einer Einzelperson ausgeführt, welche auch die Verantwortung für diesen trägt.<sup>456</sup> Die Kooperation erfolgt also nicht im eigentlichen Schreibvorgang an sich, sondern in Form von Rückmeldungen zum Schreibprozess, welche alle Ebenen ebendieses betreffen können.<sup>457</sup> Demnach ist für das *interactive writing* kennzeichnend, dass es zu einem „ständigen Wechsel individuellen Produzierens und kooperativen Austauschs über das Produzierte [kommt].“<sup>458</sup> Wird Textproduktion hingegen ohne kooperative Zwischenschritte vollzogen, sehen sich Leserinnen und Leser in der Regel erst mit dem

---

<sup>446</sup> Vgl. Beißwenger (2017), S. 162.

<sup>447</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 34.

<sup>448</sup> Vgl. Beißwenger (2017), S. 162.

<sup>449</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 34.

<sup>450</sup> Vgl. Lehnen (1999), S. 150.

<sup>451</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 34.

<sup>452</sup> Vgl. Lehnen (1999), S. 152.

<sup>453</sup> Ebd., S. 150.

<sup>454</sup> Ebd.

<sup>455</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 34.

<sup>456</sup> Vgl. ebd.

<sup>457</sup> Vgl. Lehnen (1999), S. 150.

<sup>458</sup> Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 34.

abgeschlossenen Schriftstück konfrontiert.<sup>459</sup> Mithilfe dieser Art der Textproduktion gelingt es, und das ist gemäß Lehnen der wohl gewinnbringendste Aspekt, „die RezipientInnen zu einem konstitutiven Bestandteil des Produktionsprozesses werden zu lassen und die AdressatInnenperspektive damit zu einem sehr frühen Zeitpunkt für das Schreiben verbindlich einzuholen.“<sup>460</sup> Dadurch müssen sich Lernende in die Lage von Lesenden hineinversetzen, während sie im selben Zug erproben, im eigenen Schreiben sowohl die Perspektive von schreibender als auch lesender Instanz einzunehmen.<sup>461</sup> Einerseits erleichtert die Distanz zu von jemand anderem produzierten Texten das Erteilen von Rückmeldungen, andererseits werden dabei auch der Blick auf das eigene Schreibhandeln geschult und Routinen und Strategien gegebenenfalls überdacht und adaptiert.<sup>462</sup> Im traditionellen Schreibunterricht erhalten Lernende ausschließlich nach Fertigstellung des jeweiligen Schriftstückes Rückmeldung in Form einer Bewertung der Lehrperson, während es das *interactive writing* ermöglicht – und hierfür ist das Verständnis des Schreibens als Prozess zentral –, wiederholt und zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Textproduktion Feedback einzuholen.<sup>463</sup> Je nach Methode können sich die Mitwirkenden dabei in schriftlicher als auch mündlicher Form – teilweise auch in einer Kombination aus beidem – zu den ihnen vorgelegten Texten oder Textabschnitten äußern.<sup>464</sup> Die Korrektur des Textes erfolgt also nicht erst im Sinne einer Verbesserung nach der Bewertung der Lehrperson, sondern das Überarbeiten wird in den Fokus der Textproduktion gerückt.<sup>465</sup>

Wird also im Rahmen von Settings des schrittweisen kooperativen Schreibens die Meinung von Außenstehenden in den Textentstehungsprozess miteinbezogen, so liegt auf der Hand, dass die Qualität dieser Rückmeldungen einen entscheidenden Faktor für das Gelingen eines Schreibvorhabens darstellt.<sup>466</sup> Den Kommentaren der Mitschülerinnen und Mitschüler, dem sogenannten *Peer-Feedback*,<sup>467</sup> welche sowohl die Motivation der Schreibenden als auch deren Überarbeitungshandlungen am Text maßgeblich beeinflussen,<sup>468</sup> ist aus diesem Grund das nachfolgende Kapitel des vorliegenden Abschnitts gewidmet. Davor sollen jedoch noch die vielfältigen Vorteile des *interactive writing*, welches Becker-Mrotzek und Böttcher nicht umsonst als „eine besonders lernförderliche Form der Schreibberatung“<sup>469</sup> bezeichnen, vorge-

---

<sup>459</sup> Vgl. ebd.

<sup>460</sup> Lehnen (1999), S. 150.

<sup>461</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 34.

<sup>462</sup> Vgl. ebd.

<sup>463</sup> Vgl. Lehnen (1999), S. 151.

<sup>464</sup> Vgl. Lehnen (2017), S. 305.

<sup>465</sup> Vgl. ebd.

<sup>466</sup> Vgl. Bräuer (2007), S. 146.

<sup>467</sup> Vgl. ebd.

<sup>468</sup> Vgl. ebd.

<sup>469</sup> Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 34.

stellt werden. Der Begriff der *Schreibberatung* bezieht sich in diesem Kontext allgemein auf die Hilfe von gleichgestellten Lernenden, welche anderen Rückmeldungen geben und ihnen somit zu besseren Texten verhelfen.<sup>470</sup> Durch das (schrittweise) kooperative Schreiben erproben Schülerinnen und Schüler gemäß Becker-Mrotzek und Böttcher den kommunikativen Austausch darüber, wie es gelingen kann, einen guten Text zu schreiben.<sup>471</sup> Dabei lernen sie, die Hilfe Außenstehender in den Schreibprozess zu integrieren sowie Texte von anderen zu bewerten. Gleichzeitig setzen sie sich mit den Formulierungsvorschlägen anderer in Bezug auf die von ihnen selbst produzierten Texte auseinander und bewerten diese Rückmeldungen dahingehend, inwiefern sie für die Optimierung des eigenen Textes von Relevanz sind.<sup>472</sup> Dadurch wird das Erkennen und Reflektieren eigener Schreibroutinen angeregt und auch der Vorgang des Revidierens von bereits Geschriebenem gewinnt an Bedeutung für das Schreibhandeln der Lernenden, denn er wird auf diese Weise verinnerlicht und in späterer Folge auch im alleinigen Schreiben angewandt.<sup>473</sup> Zusätzlich kommt es zu einer Begünstigung der Fähigkeit des sozialen Lernens und es entsteht für die Teilnehmenden ein Zuwachs an (fachlichem) Wissen – denn was eine Person alleine nicht schafft, kann durch Wissensbestände der anderen eingebracht werden.<sup>474</sup> Diese erweiterte Ideenfindung kann dazu beitragen, dass gegebenenfalls innerhalb der Gruppe bestehende Leistungsunterschiede ausgeglichen werden.<sup>475</sup> Allerdings ist hier anzumerken, dass – wie dieselbe Autorin anführt – die Gruppe der Lernenden mit ihren individuellen Voraussetzungen der ausschlaggebendste Faktor für das Gelingen dieser Lern- beziehungsweise Schreibsettings ist.<sup>476</sup> Gemäß Fix ist ebenso zu beachten, dass sich Rückmeldeverfahren des schrittweisen kooperativen Schreibens zwar positiv auf die Textqualität auswirken können, die Steigerung der Textqualität aber immer in Relation zur Schreibkompetenz der jeweiligen Verfasserin oder des jeweiligen Verfassers gesehen werden muss.<sup>477</sup> Die Texte werden zwar optimiert, die individuellen Leistungsunterschiede bleiben aber gleichermaßen bestehen,<sup>478</sup> wodurch es zu einer individuellen Förderung von Schreibkompetenz kommt, wie sie in den theoretischen Ausführungen zur Schreibentwicklung im zweiten Subkapitel des theoretischen Teils der vorliegenden Arbeit gefordert wurde. Außerdem wirken sich Formen der interaktiven Textarbeit positiv auf das Sprachbewusstsein aus

---

<sup>470</sup> Feist, Jürgen: Schreibberatung am Gymnasium. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. 2. Auflage. Hamburg: Körber-Stiftung 2006, S. 133-144, hier S. 133.

<sup>471</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 35.

<sup>472</sup> Vgl. ebd.

<sup>473</sup> Vgl. ebd.

<sup>474</sup> Vgl. Lehnen (2017), S. 307.

<sup>475</sup> Vgl. ebd.

<sup>476</sup> Vgl. ebd.

<sup>477</sup> Vgl. Fix (2006), S. 122.

<sup>478</sup> Vgl. ebd.

und können zu Sprachreflexion anregen.<sup>479</sup> Auch wird der Zuwachs an metakognitivem sowie metasprachlichem Wissen begünstigt, indem Lernende dazu angehalten werden, ihre „Handlungen zu begründen, zu reflektieren und gegebenenfalls auch gegenüber Alternativvorschlägen zu verteidigen.“<sup>480</sup> Im Idealfall entsteht durch diese konstruktive Zusammenarbeit auf Augenhöhe „ein gemeinsames Verständnis von der Sache“,<sup>481</sup> welches Lernende dabei unterstützen kann, mehr individuelle Schreibkompetenz zu entwickeln. Im gleichen Zug können sich die gemeinsame Auseinandersetzung mit einem Text und der Austausch über ebendiesen genauso positiv auf die Fähigkeit des sinnerfassenden Lesens auswirken und somit auch zu mehr Lesekompetenz verhelfen,<sup>482</sup> was wiederum eine zentrale Voraussetzung für Überarbeitungshandlungen darstellt.<sup>483</sup>

### 1.6.3. Peer-Feedback – Rückmeldungen auf Augenhöhe

Ähnlich wie Philipp, der kooperatives Schreiben als Zwischenschritt auf dem Weg zu mehr individueller Schreibkompetenz bezeichnet,<sup>484</sup> vertritt auch Bräuer die Meinung, dass individuelle Schreibprozesse von anderen begleitet werden müssen, um „Lernende bei ihrer Entwicklung als reflexiv denkende und autonom handelnde Personen zu stärken.“<sup>485</sup> *Feedback*, also die „Auseinandersetzung über einen Text, bei der man (als Feedback-Geber) sagt, was man gelesen und verstanden hat“,<sup>486</sup> ist dabei jedenfalls nicht gleichzusetzen mit Kritik, obwohl auch hier ebenso positive als auch verbesserungswürdige Aspekte angesprochen werden können.<sup>487</sup> Sturm und Weder nennen Feedback als einen der essenziellsten, den Lernfortschritt positiv beeinflussenden Gesichtspunkte, was somit auch für das Schreiben zutrifft.<sup>488</sup> Kruse bezeichnet es sogar als „die wichtigste Voraussetzung dafür, beim Schreiben dazuzulernen.“<sup>489</sup> Man unterscheidet *summatives Feedback*, also Rückmeldungen – auch Benotungen oder Beurteilungen –, welche nach Abschluss des Schreibvorgangs erteilt werden, und *formatives Feedback*, das schreibprozessnah ist, da es während des Entstehungsprozesses eines Textes eingeholt wird.<sup>490</sup> Anzusiedeln ist das formative Feedback, welches für die vorliegende Arbeit von Interesse ist, im Schreibprozessmodell nach Philipp im Bereich der Aufgabenum-

---

<sup>479</sup> Vgl. Lehnen (2017), S. 308.

<sup>480</sup> Ebd.

<sup>481</sup> Ebd.

<sup>482</sup> Vgl. ebd.

<sup>483</sup> Vgl. Hayes (2014), S. 72.

<sup>484</sup> Vgl. Philipp (2017), S. 110.

<sup>485</sup> Bräuer, Gerd: Schreibprozesse begleiten. In: Deutschunterricht 3 (2010), S. 4-10, hier S. 4.

<sup>486</sup> Kruse (2018), S. 197.

<sup>487</sup> Vgl. ebd.

<sup>488</sup> Vgl. Sturm/Weder (2017), S. 159.

<sup>489</sup> Kruse (2018), S. 196.

<sup>490</sup> Vgl. Philipp (2015), S. 201.

gebung und dient dazu, den Schreibprozess sowohl in personeller als auch technischer Hinsicht zu entlasten.<sup>491</sup> Denn besonders bei der Textproduktion von wenig geübten Schreibern ist es oft der Fall, dass das, was sie mit ihrem Schreiben ausdrücken möchten, nicht mit dem übereinstimmt, was tatsächlich geschrieben wurde.<sup>492</sup> Doch auch geübte Personen sind für das von ihnen selbst Geschriebene, so Ruhmann und Kruse, „häufig blind“<sup>493</sup> und lesen den Text meist so, wie sie sich ihn im Kopf zurechtgerückt hatten, auch wenn dies mit dem Niedergeschriebenen nicht übereinstimmt.<sup>494</sup> Eine zusätzliche Orientierung kann dabei die Sicht Außenstehender liefern.<sup>495</sup> Trotz der Tatsache, dass diese nicht unbedingt mit der eigentlichen Leserschaft übereinstimmen, geben die Peers dennoch wichtige Impulse für die Optimierung eines Textes.<sup>496</sup> Und auch sie müssen lernen, sich in die Rolle von authentischen Leserinnen und Lesern hineinzusetzen, da nur so konstruktives Feedback erteilt werden kann.<sup>497</sup> Bräuer verweist darauf, dass diese Rolle traditionellerweise allein von der Lehrperson eingenommen wird, welche somit auch die gesamte Verantwortung für das Gelingen der Textproduktion auf sich nimmt.<sup>498</sup> Diesem Vorgehen stellt er die Forderung entgegen, dass „endlich die immer öfter eingeforderte Verantwortungsübernahme aller an Bildung Beteiligter bei der Begleitung von Schreibprozessen erfolgen [muss].“<sup>499</sup> Deshalb ist, wie der Autor an anderer Stelle anführt, *Textfeedback zwischen Peers*, also „Rückmeldungen, die Schüler/innen sich gegenseitig auf Zwischenergebnisse im prozessorientierten Schreiben geben“,<sup>500</sup> als konstitutiver Bestandteil des produkt- oder auch handlungsorientierten Deutschunterrichts zu sehen.<sup>501</sup> Durch die Beteiligung verschiedener Instanzen am Schreibprozess ergeben sich, zusätzlich zu den in Bezug auf schrittweise kooperative Schreiben angeführten Aspekten, mehrere positive Effekte: Über die Entlastung der Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden kommt es auch zu einem intensiveren Austausch über den Text sowie zu einer Reduktion von Stress für die Beteiligten.<sup>502</sup> Denn Lernende können sich im Zuge von Peer-Feedback-Verfahren, so derselbe Autor, im Rahmen „eines partnerschaftlichen Arbeitsverhältnisses [austauschen], in dem die Beteiligten Verantwortung füreinander übernehmen, in-

---

<sup>491</sup> Vgl. ebd.

<sup>492</sup> Kruse (2018), S. 196.

<sup>493</sup> Ruhmann/Kruse (2014), S. 25.

<sup>494</sup> vgl. ebd.

<sup>495</sup> Vgl. Kruse (2018), S. 196.

<sup>496</sup> Vgl. Bräuer/Schindler (2011), S. 28.

<sup>497</sup> Vgl. Bräuer (2010), S. 7.

<sup>498</sup> Bräuer (2010), S. 6.

<sup>499</sup> Ebd.

<sup>500</sup> Bräuer, Gerd: Schüler helfen Schülern – Schreibberatung in der Schule. In: Forum Schulstiftung 45 (2006), S. 24-37, hier S. 26.

<sup>501</sup> Vgl. Bräuer (2006), S. 26.

<sup>502</sup> Vgl. Bräuer (2010), S. 6.

dem sie bereit sind, als Feedback-Gebende und Empfänger zu agieren.“<sup>503</sup> Peers stehen dabei, so Feist, „nicht unter dem Verdacht, eine Arbeit im Sinne traditioneller Notengebung bewerten zu wollen“<sup>504</sup>, weshalb es leichter fällt, ihnen Einblick in Zwischenergebnisse und den Arbeitsprozess zu gewähren.<sup>505</sup> Andererseits muss dabei auch beachtet werden, dass Lernende in ihren Rückmeldungen oft kritischer als Lehrkräfte sind, was wiederum zu Misstrauen und Hemmungen, anderen die eigenen Texte zu zeigen und sich somit deren Kritik auszusetzen, führen kann.<sup>506</sup> Jedenfalls ist im Unterricht dafür Sorge zu tragen, dass Peers mit ihrem Feedback nicht in Konkurrenz zur Lehrperson treten, zumal sie nicht dasselbe fachliche Wissen aufweisen und sich nicht als Bewertende oder Benotende, sondern vielmehr als Lesende verstehen müssen.<sup>507</sup> Damit Lernende in einem hierarchiefreien Setting als Gleichgestellte auftreten können, bedarf es gemäß Feist der Einhaltung von drei Grundregeln<sup>508</sup>:

- Feedback-Gebende versetzen sich in die Rolle von Lesenden und versuchen, den Text zu verstehen.
- Sollten sie etwas nicht verstanden haben, machen sie die schreibende Person darauf aufmerksam und fragen gegebenenfalls nach.
- Feedback-Nehmende berücksichtigen die Anmerkungen der Feedback-Gebenden und gehen auf diese ein.

Fix verweist ebenfalls darauf, dass es für ein Gelingen von Feedback-Verfahren im Schreibunterricht unabdingbar ist, „dass sich alle Beteiligten einer «Feedbackkultur» verpflichtet fühlen.“<sup>509</sup> Überdies muss in der Vorbereitung sowie während der Durchführung immer wieder der unterstützende Charakter der Mitschülerinnen und Mitschüler betont werden, da ihre Kommentare und Rückmeldungen von den Urheberinnen und Urhebern der Texte keineswegs verpflichtend umzusetzen sind.<sup>510</sup> Sind sich Lernende ihrer Rolle bewusst und werden die eben genannten Grundregeln eingehalten, sind die Vorteile vielfältig.<sup>511</sup> Denn konstruktives Feedback kann, so Bräuer, dazu motivieren, selbstständig verfasste Texte planvoll und differenziert zu revidieren sowie das eigene Schreibhandeln zu optimieren<sup>512</sup> – also zu besseren Texten und mehr Schreibkompetenz verhelfen. Den Feedback-Gebenden stellt sich dabei al-

---

<sup>503</sup> Ebd., S. 7.

<sup>504</sup> Feist (2006), S. 133.

<sup>505</sup> Vgl. ebd., S. 134.

<sup>506</sup> Vgl. ebd.

<sup>507</sup> Vgl. ebd.

<sup>508</sup> Vgl. ebd.

<sup>509</sup> Fix (2006), S. 121.

<sup>510</sup> Vgl. ebd.

<sup>511</sup> Vgl. ebd.

<sup>512</sup> Vgl. Bräuer (2007), S. 146.

lerdings eine Reihe an Herausforderungen, da es alles andere als ein leichtes Unterfangen ist, anderen die eigene Meinung so mitzuteilen, dass diese sie auch so verstehen, wie man es tatsächlich meint, und nicht im gleichen Zuge auch noch verletzt werden.<sup>513</sup> Kruse formuliert deshalb die folgende Aussage als die zentrale Problematik von Feedback, welches sich nicht selten in Form von Kritik äußert: „[Es] hilft zwar beim Text weiter, beschädigt aber die Beziehung.“<sup>514</sup> Um dies im schulischen Schreibunterricht zu verhindern, bedarf es der Kenntnis mehrerer potenzieller Herausforderungen und Probleme, welche sich beim Erteilen von Feedback stellen können. Außerdem ist es notwendig, dass Peer-Feedback-Verfahren im schulischen Unterricht durch eine Lehrperson angeleitet und begleitet werden.<sup>515</sup> Doch neben dem Erteilen von konstruktivem Feedback stellt auch die Konzipierung und Implementierung von auf Peer-Feedback basierenden Unterrichtseinheiten kein einfaches Unterfangen dar. Im Hinblick auf eine gelungene Durchführung müssen bereits im Vorhinein vielfältige didaktische Entscheidungen getroffen werden. Diese beziehen sich neben Sozialform und Schreibmedium auch auf die Konkretisierung einzelner Teilbereiche, zu denen Feedback eingeholt werden soll,<sup>516</sup> und werden von Ruhmann und Kruse wie folgt skizziert:

Wird das Feedback in Gruppensettings oder als Zweiergespräch inszeniert? Als reale oder elektronische Kommunikation? Wie viel Text wird gelesen und besprochen? Auf welche Textmerkmale soll bei der Durchsicht des Textes geachtet werden? Was wird rückgemeldet? Wie wird rückgemeldet? Schriftlich oder mündlich? Als Kommentar und/oder Korrektur? Auf einem Kommentarbogen? Als Anmerkung am Rand oder im Text? Als Frage formuliert oder als Empfehlung? Handschriftlich oder mit Funktion des Textprogramms? Was soll nach der Rückmeldung geschehen?<sup>517</sup>

Es erscheint daher sinnvoll, diese Reihe an Entscheidungen und die möglicherweise damit einhergehenden Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler anhand des konkreten Beispiels der Methode *Schreibkonferenz* aufzuzeigen. Diese kam im Zuge der empirischen Untersuchung der vorliegenden Masterarbeit zum Einsatz und wird in der Literatur als geeignetes Verfahren zum Einsatz von Peer-Feedback in der Sekundarstufe I genannt.<sup>518</sup>

#### **1.6.4. Die Methode Schreibkonferenz**

Ursprünglich geht die Methode *writing conference* auf den britischen Grundschullehrer Graves zurück<sup>519</sup> und wurde 1992 von Spitta aufgegriffen, um sie hinsichtlich einiger Modifizie-

---

<sup>513</sup> Vgl. Kruse (2018), S. 197.

<sup>514</sup> Ebd.

<sup>515</sup> Vgl. Bräuer (2006), S. 27.

<sup>516</sup> Vgl. Ruhmann/Kruse (2014), S. 28.

<sup>517</sup> Ruhmann/Kruse (2014), S. 28.

<sup>518</sup> Vgl. Fix (2006), S. 121.

<sup>519</sup> Vgl. Neckning, Andreas Thomas: Schreibkonferenzen versus traditionelle Aufsatzdidaktik. Eine empirische Untersuchung. Hamburg: Verlag Dr. Kovač 2012, S. 67.

rungen für den deutschsprachigen Raum weiterzuentwickeln.<sup>520</sup> Auch bezeichnet als *Schreibwerkstatt* oder *Schreibgespräch*, definierte Spitta diese Methode als ein Verfahren mit dem Zweck, „einen selbst verfaßten Text einer kleinen kritischen Öffentlichkeit zur Diskussion zu präsentieren, um aus den Reaktionen der Teilnehmer Hinweise für eine eventuelle Überarbeitung des Textes zu erhalten.“<sup>521</sup> Mit dieser „kleinen kritischen Öffentlichkeit“ sind demnach etwa zwei bis vier Peers gemeint, denen ein Text von seiner Verfasserin beziehungsweise seinem Verfasser vorgelesen wird und die sich zu ebendiesem in Form von Feedback äußern können.<sup>522</sup> Die Autorin hebt hervor, dass sich diese Methode in besonderem Maße dazu eigne, Kinder in ihrem Schreibprozess zu unterstützen, anstatt alleine den Erwartungen der Lehrkraft gerecht zu werden<sup>523</sup> und begründet dies wie folgt:

[D]ie durch authentische Rückkopplung bewußt gemachte Erfahrung, eigenaktive Überarbeitung, Erprobung und bei Erfolg erneute Verinnerlichung individueller Schreibstrategien – für diesen komplexen Prozeß bietet das Arbeiten mit Schreibkonferenzen hervorragende Möglichkeiten.<sup>524</sup>

Zu betonen ist, dass Spitta diese Methode für das freie Schreiben in Grundschulen entwickelte.<sup>525</sup> Gemäß der Autorin kann sie auch als effiziente Übung gesehen werden, durch die Lernende mehr Selbstsicherheit im Schreiben gewinnen und erfolgreicher an neue Schreibaufgaben herangehen.<sup>526</sup> Wird die Methode im Unterricht durchgeführt, ergeben sich mehrere Schritte, die in einer Veröffentlichung der Texte im Zuge einer Lesung in der Klasse oder einer Publikation – beispielsweise in einer Klassenzeitung – münden<sup>527</sup>: Zunächst verfassen die Lernenden in Einzelarbeit einen ersten Entwurf ihres Textes, welchen sie im Anschluss daran mehreren Peers vorlesen und in Hinblick auf inhaltliche, orthografische oder auch stilistische Gesichtspunkte im Rahmen eines Gespräches diskutieren.<sup>528</sup> Mithilfe dieser Rückmeldungen wird von der Urheberin oder dem Urheber des Textes eine Revision vorgenommen, bevor er dann der Lehrperson für eine Endkorrektur übergeben wird.<sup>529</sup> Nach dieser Korrektur

---

<sup>520</sup> Vgl. Neckning (2012), S. 74.

<sup>521</sup> Spitta, Gudrun: Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1992, S. 13.

<sup>522</sup> Vgl. Spitta (1992), S. 12.

<sup>523</sup> Vgl. ebd., S. 21.

<sup>524</sup> Ebd., S. 24.

<sup>525</sup> Vgl. ebd.

<sup>526</sup> Vgl. ebd., S. 28, 33.

<sup>527</sup> Becker-Mrotzek, Michael: Schreibkonferenzen in der Grundschule. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. 2. Auflage. Hamburg: Körber-Stiftung 2006, S. 105-119, hier S. 106.

<sup>528</sup> Vgl. Becker-Mrotzek (2006), S. 106.

<sup>529</sup> Vgl. ebd.

schreiben die Lernenden ihren Text abschließend in Reinschrift auf ein für die Veröffentlichung bestimmtes Blatt.<sup>530</sup>

Die Idee der Methode der Schreibkonferenz, welche Becker-Mrotzek als eine Möglichkeit des direkten Abgleichs der individuellen Schreibabsichten mit ihrer realen Wirkung auf andere bezeichnet,<sup>531</sup> wurde seither weiterentwickelt und vielfältig adaptiert. Neben mündlichen Formen des Feedbacks hat sich auch die schriftliche Form der Schreibkonferenz etabliert.<sup>532</sup> Dazu tauschen Lernende die von ihnen verfassten Texte oder Zwischenergebnisse der Textproduktion aus, um sich gegenseitig schriftlich darauf Feedback zu geben. Dabei kann, wie in der mündlichen Form der Methode, die Anzahl der Personen, die den Text kommentieren, ebenso wie der Fokus des Interesses der Rückmeldungen variieren.<sup>533</sup> Als eine spezielle Form der schriftlichen Schreibkonferenz nennt Fix das *Chatten auf dem Papier*<sup>534</sup> und bezieht sich damit auf jene Vorgehensweise, bei der die Erstfassung eines Textes auf einen größeren Papierbogen aufgebracht wird, auf dem die teilnehmenden Peers schriftlich ihre Anmerkungen – beispielsweise am Rand der jeweiligen Zeile – anbringen können.<sup>535</sup> Dabei entsteht, so derselbe Autor, „ein Blatt mit vielen Pfeilen, Farben und Hinweisen.“<sup>536</sup> Um in diesem Wirrwarr an Anmerkungen nicht die Orientierung zu verlieren, eignet es sich, im Vorhinein konkrete Randzeichen beziehungsweise Korrekturzeichen zu vereinbaren, die jeweils auf eine bestimmte Revisionshandlung abzielen, oder Anhaltspunkte in Form von einer *Checkliste* zur Verfügung zu stellen.<sup>537</sup> Denn, so Fix, „Voraussetzung für das Überarbeiten ist es [...], eine Orientierung zu haben, in welche Richtung die Revision gehen soll.“<sup>538</sup> Mit Checklisten erhalten Lernende zusätzliche Unterstützung beim Erkennen verbesserungswürdiger Textstellen und verlieren sich nicht in Nebensächlichkeiten.<sup>539</sup> Je nach Schreibhaltung beziehungsweise Textsorte müssen die jeweiligen Kriterien adaptiert und angepasst werden, sollten aber im Wesentlichen den vier üblichen Dimensionen – Inhalt, Gliederung, Ausdruck, Sprachnormen – entsprechen.<sup>540</sup> Wie detailliert die Kriterien dabei ausformuliert werden, hängt vom konkreten Schreibauftrag ab,<sup>541</sup> da sich aufgrund dessen Unterschiede in der Operationalisierbarkeit

---

<sup>530</sup> Vgl. ebd.

<sup>531</sup> Vgl. ebd.

<sup>532</sup> Vgl. Fix (2006), S. 130.

<sup>533</sup> Vgl. ebd.

<sup>534</sup> Vgl. ebd.

<sup>535</sup> Vgl. ebd.

<sup>536</sup> ebd., S. 131.

<sup>537</sup> Vgl. ebd.

<sup>538</sup> Fix (2008), S. 181.

<sup>539</sup> Vgl. Fix (2006), S. 129.

<sup>540</sup> Vgl. ebd.

<sup>541</sup> Vgl. Fix (2008), S. 178.

der Kriterien ergeben.<sup>542</sup> Dennoch ist anzumerken, dass Schülerinnen und Schüler erst lernen müssen, mit solchen Hilfen auch konstruktiv umzugehen – Fix spricht hier von „zunächst mühsam[er] Unterrichtsarbeit“,<sup>543</sup> die sich jedoch auf längere Sicht bezahlt macht.<sup>544</sup> Konkret angesprochen wird damit die Tatsache, dass Lernende in einem ersten Schritt wissen müssen, was mit den einzelnen Kriterien überhaupt gemeint ist, und es zweitens notwendig ist, dass sie über die entsprechenden Kompetenzen verfügen, um die Kriterien am Text auch überprüfen zu können.<sup>545</sup> So brauchen sie, um beispielsweise einen Rechtschreibfehler in einem Text zu identifizieren, auch das entsprechende Wissen und müssen zudem dazu imstande sein, die Korrektheit der Schreibweise beispielsweise mittels Wörterbuch abzuklären, wofür bestimmte Methodenkompetenz erforderlich ist.<sup>546</sup>

Die vielfältigen Fähigkeiten, die Lernende für die erfolgreiche Umsetzung der Methode der mündlichen Schreibkonferenz benötigen und welche somit auch gleichzeitig gefördert werden, stellt Fix anhand einer Tabelle dar.<sup>547</sup> Diese verortet die notwendigen Fertigkeiten seitens der den Text schreibenden als auch der ihn rezipierenden Personen und findet sich – adaptiert für die schriftliche Form der Methode und daher mit vereinzelt Veränderungen – im Folgenden wiedergegeben. Die grundlegendsten Adaptierungen ergeben sich in jener Hinsicht, dass die Urheberin beziehungsweise der Urheber den Text beim *Chatten auf dem Papier* nicht vorliest und präsentiert, also das Schriftstück in diesem Gespräch gegebenenfalls auch nicht rechtfertigen oder in ihm Angeführtes erklären und argumentieren muss<sup>548</sup>:

<b>Schreibende</b>	<b>Lesende</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fähigkeit, über den Text auf einer Metaebene zu kommunizieren und sich von ihm distanzieren zu können</li> <li>– Fähigkeit und Bereitschaft, sich der Kritik anderer auszusetzen und mögliche Kränkungen der Beziehungsebene in Hinblick auf die Inhaltsebene weitgehend auszublenken (allerdings ist dies fast nicht möglich)</li> <li>– Fähigkeit, sich vor einer Gruppe von Peers zu behaupten und in dem Falle, dass Ände-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fähigkeit, einen schriftlichen Text in Hinblick auf dessen Bewertung zu rezipieren</li> <li>– Fähigkeit, die Qualität des gelesenen Textes einzuschätzen und in Hinblick auf Angemessenheit der Umsetzung der Schreibaufgabe (Erwartungen der Leserschaft hinsichtlich Kohärenz, sprachlichen Konventionen, etc.) zu evaluieren sowie mögliche Probleme zu erkennen</li> <li>– Fähigkeit, über den Text auf einer Metaebene</li> </ul>

<sup>542</sup> Vgl. ebd., S. 181.

<sup>543</sup> Ebd., S. 178.

<sup>544</sup> Vgl. ebd.

<sup>545</sup> Vgl. ebd.

<sup>546</sup> Vgl. ebd. – Hiermit wäre wiederum auf die sechs Anforderungsbereiche und vier Wissensarten, mit denen diese bearbeitet werden, aus dem Schreibkompetenzmodell von Becker-Mrotzek und Schindler (2007) verwiesen.

<sup>547</sup> Vgl. Fix (2008), S. 177.

<sup>548</sup> Vgl. ebd.

<p>rungsvorschläge der anderen nicht für sinnvoll erachtet werden, für den eigenen Textentwurf einzustehen</p> <p>– Fähigkeit, die Vorschläge der Peers als sinnvoll oder nicht sinnvoll einzuschätzen und eigene Revisionsstrategien herzuleiten</p>	<p>zu kommunizieren</p> <p>– Fähigkeit, im Zuge des Beurteilens die Beziehung zur schreibenden Person von der Sachebene abzugrenzen und Kritik oder mögliche Instruktionen auf konstruktive Weise zu äußern</p>
---	---

Einhergehend mit diesen Anforderungen sind auch verschiedene Herausforderungen, mit denen sich Lernende im Zuge der Implementierung dieser Methode konfrontiert sehen (können). Als die zwei wesentlichsten Problemfelder nennt Fix das *soziale Problem* und das *Diagnose- und Ausführungsproblem*.<sup>549</sup> Sie sollen im Folgenden näher erläutert werden.

Mit dem *sozialen Problem* ist gemeint, dass eine gewisse Disziplin innerhalb der jeweiligen Gruppe herrschen muss – also nicht „alle durcheinander reden“<sup>550</sup> –, es aber auch zu gruppendynamischen Problemen kommen kann, indem immer wieder dieselben Lernenden von der Kritik der anderen getroffen werden.<sup>551</sup> Während also meist weniger geübte Schreibende sowie eher stille Kinder sich gegenüber den Meinungen der anderen nur schwer behaupten können, beharren dominante Lernende auf ihren Vorschlägen und setzen diese – ganz unabhängig von deren Qualität und Angemessenheit – auch meistens durch.<sup>552</sup> Auch kann es der Fall sein, dass Schreibintentionen von den Peers missinterpretiert und somit falsch beurteilt werden.<sup>553</sup> Im äußersten Fall veranlasst übermäßige und wenig konstruktive Kritik unsichere Schülerinnen und Schüler dazu, ihren Text völlig zu verwerfen, anstatt Revisionshandlungen vorzunehmen.<sup>554</sup> Doch auch wenn ein Text wenig bis gar nicht gelungen ist, kann eine in sozialer Hinsicht gut funktionierende Gruppe der oder dem Einzelnen sehr wohl dabei helfen, den Text zu optimieren.<sup>555</sup> Die Beziehungsebene innerhalb der Gruppe ist somit als eine der Grundvoraussetzungen für das Gelingen der Methode zu betrachten – was seitens der Lehrperson im Zuge der Gruppeneinteilung auf jeden Fall zu beachten ist.<sup>556</sup> Vorbereitend sollte deshalb das sachliche und konstruktive Erteilen von Feedback – beispielsweise anhand gruppenexterner, anonymisierter Texte – geübt werden.<sup>557</sup> Hinsichtlich der *Diagnose- und Ausführungsproblematik* spricht Fix jenen Aspekt an, dass weniger versierten Schreibenden das metasprachliche Rüstzeug fehlt, um in Worte fassen zu können, was ihnen an verbesserungswür-

<sup>549</sup> Vgl. Fix (2006), S. 123.

<sup>550</sup> Ebd.

<sup>551</sup> Vgl. ebd.

<sup>552</sup> Vgl. ebd.

<sup>553</sup> Vgl. ebd., S. 124.

<sup>554</sup> Vgl. ebd., S. 123.

<sup>555</sup> Vgl. ebd., S. 125.

<sup>556</sup> Vgl. ebd., S. 123.

<sup>557</sup> Vgl. ebd.

digen Stellen im Text – die sie durchaus im Sinne von „Das hört sich irgendwie nicht gut an“<sup>558</sup> auch erkennen – konkret missfällt sowie wie entsprechende Adaptierungsvorschläge aussehen könnten.<sup>559</sup> Auch kann es vorkommen, dass ihnen in der Tiefe des Textes liegende Probleme gar nicht oder nur am Rand auffallen. Damit eben nicht nur geübte Lernende von Schreibkonferenzen profitieren, müssen Textsortennormen, so Fix, „durch ausreichend funktionale Erarbeitung begründet und vor allem durch das Vermitteln der notwendigen morpho-syntaktischen Operationen für die Schüler realisierbar geworden sein.“<sup>560</sup>

Vor dem Hintergrund dieser Problemfelder führt eine Schreibkonferenz demnach nicht zwingend zu besseren Texten, denn vor allem ungeübte Lernende wissen oft nicht, wo und auf welche Weise sie Überarbeitungshandlungen vornehmen sollen.<sup>561</sup> Vielmehr dient die Methode dem Zweck, die metasprachliche Kommunikation über Texte anzuregen, auf verbesserungswürdige Stellen in ebendiesen aufmerksam zu machen und zu Revisionen sowie Überarbeitungen zu motivieren.<sup>562</sup> An anderer Stelle verweist Fix darauf, dass Kinder verbesserungswürdige Stellen in Texten anderer zu einem früheren Zeitpunkt ihrer Schreibentwicklung erkennen, während sie eigene Texte noch gar nicht oder nur in geringem Ausmaß überarbeiten.<sup>563</sup> Die Entlastung dieser noch nicht völlig ausgebildeten Fähigkeit durch die Perspektive der Peers ist wohl das größte Argument, um im Schreibunterricht der Sekundarstufe I Schreibkonferenzen einzusetzen.<sup>564</sup> Doch wie lassen sich die im Zuge des Überarbeitens am Text vorgenommenen Veränderungen theoretisch einbetten und klassifizieren? Dieser Frage soll im kommenden Kapitel nachgegangen werden.

## 1.7. Überarbeiten und Revidieren

Überarbeiten und Revidieren als wesentliche Teilprozesse des Schreibens finden sich im Schreibprozessmodell von Philipp unter dem Aspekt der *kognitiven und metakognitiven Prozesse* verortet.<sup>565</sup> Stellen sie in diesem Zusammenhang einen Subprozess des Schreibens dar, misst ihnen Baurmann eine weitaus größere Bedeutung zu und behauptet, nur „diejenigen [hätten] umfassend schreiben gelernt, die ihre eigenen Texte und Entwürfe auch überarbeiten

---

<sup>558</sup> Ebd., S. 126.

<sup>559</sup> Vgl. ebd.

<sup>560</sup> Ebd., S. 126-127.

<sup>561</sup> Vgl. ebd., S. 128.

<sup>562</sup> Vgl. ebd.

<sup>563</sup> Vgl. Fix, Martin: Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen. Ludwigsburg: Schneider Verlag Hohengehren 2000, S. 42.

<sup>564</sup> Vgl. ebd.

<sup>565</sup> Vgl. Philipp (2017), S. 22-24.

können.“<sup>566</sup> Aufgrund dieser zentralen Stellung widmet sich die Schreibforschung diesem Teilprozess mit besonderem Interesse, wobei man anfangs davon ausging, Revisionen würden ausschließlich am bereits niedergeschriebenen Text vorgenommen.<sup>567</sup> Das im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit angeführte Gedankenprotokoll<sup>568</sup> zeigt jedoch deutlich, dass Revisionen bereits während des Denkens vonstattengehen.<sup>569</sup> Neben *Textrevisionen* – „Veränderungen an geschriebenen Textelementen“<sup>570</sup> – unterscheidet man deshalb auch *Prätextrevisionen* – „Modifikationen an Formulierungen in prätextueller oder mentaler Form“<sup>571</sup> –, wobei Erstere Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind und im Folgenden erläutert werden.

### 1.7.1. Der Teilprozess des Revidierens

Einen Text zu überarbeiten bedeutet nicht, diesen nach der Korrektur einer Lehrperson richtigzustellen, indem grammatikalische und orthografische Fehler verbessert werden.<sup>572</sup> Während man sich beim *Berichtigen* beziehungsweise *Korrigieren* eines Textes nämlich vermehrt auf die Aspekte *falsch* und *richtig* bezieht, wird ein Text beim Überarbeiten in Hinblick auf dessen Qualität und Umsetzung des konkreten Schreibzieles bewertet.<sup>573</sup> Dabei geht es, so Kuß, „um die Frage, ob der Text aus der Sicht des Verfassers mit Blick auf sein Schreibziel mehr oder weniger gelungen ist.“<sup>574</sup> Eine Korrektur, also ein Richtigstellen, ist nach einer einmaligen Handlung in der Regel abgeschlossen, Revisionen jedoch nicht, da hier an bereits vorgenommenen Überarbeitungen weitere Revisionshandlungen durchgeführt werden können.<sup>575</sup> Aus diesem Grund definieren Baurmann und Ludwig den Begriff *Textrevisionen* als „Veränderungen, die der Schreibende an den Schriftäußerungen vornimmt, und zwar von dem Zeitpunkt ab, an dem eine solche Äußerung auf der Schreibunterlage erscheint, bis zum Zeitpunkt, an dem [er sie] als fertigen Text aus der Hand gibt.“<sup>576</sup> Damit es aber zu einer gelungenen Änderung in Form von einer Revision kommen kann, sind mehrere Schritte beziehungsweise Komponenten des Überarbeitungsprozesses vonnöten.<sup>577</sup> Am Beginn jeder Revision steht das Erkennen eines Missstandes beziehungsweise einer Unstimmigkeit in Bezug auf eine

---

<sup>566</sup> Baurmann, Jürgen: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmayer 2002, S. 5.

<sup>567</sup> Vgl. Fix (2000), S. 31.

<sup>568</sup> Vgl. Emig (1969), S. 116-117.

<sup>569</sup> Vgl. Fix (2000), S. 31.

<sup>570</sup> Kuß (2012), S. 32.

<sup>571</sup> Ebd.

<sup>572</sup> Vgl. ebd., S. 30.

<sup>573</sup> Vgl. ebd.

<sup>574</sup> Ebd.

<sup>575</sup> Vgl. Baurmann (2002), S. 89.

<sup>576</sup> Vgl. Baurmann/Ludwig (1985), S. 256.

<sup>577</sup> Vgl. Baurmann (2002), S. 92.

Formulierung im Text, was im Zuge des Lesens erfolgt.<sup>578</sup> Der spezielle Lesevorgang beim Revidieren dient nicht wie üblicherweise dem Textverständnis, sondern die Schreibenden müssen sich hier von ihrer eigenen Rolle distanzieren und als Lesende auftreten.<sup>579</sup> Baurmann und Ludwig führen hierzu an, „daß der Schreiber sein eigener und vor allem [...] sein erster Leser ist.“<sup>580</sup> Für das Erkennen von überarbeitungswürdigen Textstellen ist das von großer Bedeutung, da hierfür das gesamte durch das Lesen angeeignete Wissen und somit auch kritische Urteilsvermögen die Basis bilden.<sup>581</sup> Nachdem das Problem im Zuge des Lesens erkannt wurde, gilt es als Nächstes, die vorhandenen Lösungsmöglichkeiten einzugrenzen.<sup>582</sup> Konkret geht es darum, alternative Lösungsvorschläge zu finden, zu überprüfen und zu bewerten,<sup>583</sup> was sich wie folgt erklären lässt: Zunächst ist abzugleichen, inwiefern Schreibziel und tatsächliche Äußerung differieren, wobei auch eine Bewertung des Geschriebenen hinsichtlich schriftsprachlicher Normen erfolgt.<sup>584</sup> Nachdem mögliche Diskrepanzen entdeckt wurden, ist es erforderlich, die konkrete Abweichung von der Zielvorstellung zu identifizieren. Denn für ein Gelingen von Überarbeitungshandlungen ist es essenziell, dass sich Schreibende nicht nur über Zielvorstellungen und Schreibfunktionen im Klaren sind,<sup>585</sup> sondern auch wissen, was sie falsch gemacht haben, um dies in weiterer Folge revidieren zu können.<sup>586</sup> Abschließend erfolgt das Formulieren einer Alternative, durch die bereits vorhandene Wörter oder Formulierungen ersetzt werden.<sup>587</sup> Die Änderungen, welche beim Revidieren dabei am Text vorgenommen werden, sind verschiedenster Art. Sie können entweder rein die Textoberfläche und deren orthografische und grammatikalische Aspekte betreffen oder auch tiefer in den Text hineinreichen und dessen Bedeutung verändern, wobei wiederum zwischen partiellen oder grundsätzlichen Bedeutungsveränderungen unterschieden werden muss.<sup>588</sup> Ausgehend von der Annahme, dass Revisionen, die den Text am stärksten verändern, jene mit der größten Tiefe sind, entwickelten Baurmann und Ludwig einen theoretischen Klassifikationsversuch von Überarbeitungshandlungen. Dieser geht von fünf Kategorien aus und soll nachfolgend vorgestellt werden<sup>589</sup>:

---

<sup>578</sup> Vgl. Baurmann/Ludwig (1985), S. 257.

<sup>579</sup> Vgl. ebd.

<sup>580</sup> Ebd.

<sup>581</sup> Vgl. ebd., S. 258.

<sup>582</sup> Vgl. Baurmann (2002), S. 92.

<sup>583</sup> Vgl. ebd., S. 93.

<sup>584</sup> Vgl. Baurmann/Ludwig (1985), S. 258.

<sup>585</sup> Vgl. Fix (2000), S. 47.

<sup>586</sup> Vgl. Baurmann/Ludwig (1985), S. 258.

<sup>587</sup> Vgl. ebd.

<sup>588</sup> Vgl. Baurmann (2002), S. 94.

<sup>589</sup> Vgl. Baurmann/Ludwig (1985), S. 259-261.

- Die erste dieser fünf Kategorien bilden *Nachträge*, worunter „die Feststellung von Unvollständigkeiten und Unvollkommenheiten der Ausführungshandlung und deren Beseitigung“<sup>590</sup> verstanden werden. Diese Art von Revisionen ist gewissermaßen auch als Prüfphase der Ausführung des Verschriftens zu sehen und bezieht sich somit vorrangig auf Eingriffe auf der Ebene der Buchstaben. Als Nachträge gelten daher kleine Korrekturen des Schriftbildes sowie das Verdeutlichen von Buchstaben beim Schreiben mit der Hand, Ergänzungen, wenn beispielsweise ein Buchstabe oder ein Wort nicht vorhanden ist, und Streichungen, wenn diese zum Beispiel aus Versehen zweimal angeführt wurden. Ebenso können Ergänzungen in Bezug auf die Interpunktion vorgenommen werden, die jedoch nicht mit der Korrektur von falsch gesetzter Interpunktion gleichzusetzen sind.
- *Korrekturen* bilden die nächste Kategorie und liegen im Fall der Beseitigung einer sprachlichen Normverletzung vor. Sie betreffen mehrheitlich die Wortebene und beziehen sich auf Interpunktion, Orthografie sowie Syntax und Semantik. Hinsichtlich der sprachlichen Korrektheit eines Textes sind Korrekturen obligatorisch durchzuführen. Zusätzlich findet sich aber noch eine weitere Klasse von Revisionen, die nicht zwingend erforderlich ist, aber einen wesentlichen Beitrag zur Steigerung der Textqualität leistet.
- Dabei handelt es sich um *Verbesserungen* oder auch *Emendationen*, welche Baurmann und Ludwig als „stilistische Veränderungen am Textentwurf“<sup>591</sup> bezeichnen und bei denen es vorrangig auf der Satzebene darum geht, ebendiesen in Hinblick auf die spätere Leserschaft zu optimieren. Wörter, Redensarten oder syntaktische Konstruktionen werden durch andere ersetzt oder auch Satzverbindungen adaptiert sowie Wiederholungen vermieden. Dies erfolgt stets in Hinblick auf Angemessenheit als auch Verständlichkeit des Textes.<sup>592</sup>
- Wird im Zuge des Überarbeitens die Organisation des Textes verändert – erfolgt also ein tiefgehender Eingriff in ebendiesen –, sprechen Baurmann und Ludwig von *Umsetzungen* oder *Redigierungen*. Einerseits kann es dabei zur Streichung von Redundanzen in Form von Wiederholungen oder Abschweifungen kommen, andererseits können Umstellungen am Text auch in Hinblick auf die spätere Leserschaft und ein besseres Textverständnis vorgenommen werden.
- Werden Textteile nicht nur verändert oder umgestellt, sondern komplett neu geschrieben, liegen *Reformulierungen* vor. Diese können in unterschiedlichem Ausmaß erfolgen und von mehreren Sätzen bis hin zum gesamten Text reichen. Solch weitreichende Eingriffe in

---

<sup>590</sup> Ebd., S. 260.

<sup>591</sup> Ebd.

<sup>592</sup> Vgl. Baurmann (2002), S. 94.

einen Text werden stets dann vorgenommen, wenn entweder das bisher Geschriebene als völlig unpassend eingestuft wird oder sich das Schreibziel und somit die motivationale Basis geändert hat. Inwiefern im konkreten Fall noch von Revisionen und nicht von einem anderen Text gesprochen werden kann, muss gemäß Baurmann und Ludwig jeweils individuell entschieden werden.

Darüber hinaus werden von Rau drei Kategorien von Revisionen auf der Ebene operativer Handlungstypen unterschieden, mit denen sich Überarbeitungshandlungen differenziert analysieren lassen.<sup>593</sup> Sie liegen vor, wenn Veränderungen innerhalb des bereits gegebenen Materials – beispielsweise in Form eines Satzes – vorgenommen werden.<sup>594</sup> Rau spricht von *Additionen* im Sinne von Hinzufügungen, *Deletionen* im Falle von Weglassungen und *Variationen*, wenn Wörter oder Satzteile umgestellt oder ersetzt werden.<sup>595</sup>

Nachdem nun dargelegt wurde, was unter dem Begriff Revision verstanden wird und wie sich dieser komplexe Teilprozess des Schreibens vollzieht, ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass Kinder und Jugendliche, die sich auf dem Weg hin zu kompetentem Schreiben befinden, erst lernen müssen, wie man Texte überarbeitet.<sup>596</sup> Dass schulischer Deutschunterricht diesen Lernprozess mithilfe kooperativer Schreibarrangements und Verfahren des Peer-Feedbacks entlasten kann, wurde bereits umfassend dargelegt. Nun gilt es noch zu hinterfragen, warum das Überarbeiten eines Textes besonders für wenig geübte Schreibende gewisse Schwierigkeiten mit sich bringt.

### **1.7.2. Überarbeiten – kein leichtes Unterfangen**

Was allgemein für das Verfassen von Texten zutrifft, gilt auch für das Schreiben in der Schule, und so stellen Baurmann und Ludwig fest, dass es keinen Text von Lernenden ohne Überarbeitungshandlungen gibt.<sup>597</sup> Gemäß Baurmann gehen Kinder aber anders an das Überarbeiten heran, als dies erfahrene Schreiberinnen und Schreiber tun würden.<sup>598</sup> Er bezieht sich dabei auf die Ergebnisse von Flower, Hayes und anderen, welche feststellten, dass geübte Schreibende dazu tendieren, ihre Texte planvoll nach überarbeitungswürdigen Stellen zu un-

---

<sup>593</sup> Rau, Cornelia: Revisionen beim Schreiben. Zur Bedeutung von Veränderungen in Textproduktionsprozessen. Berlin/New York: De Gruyter 1994, S. 77.

<sup>594</sup> Vgl. Fix (2008), S. 165-166.

<sup>595</sup> Vgl. Rau (1994), S. 77.

<sup>596</sup> Vgl. Baurmann (2002), S. 93.

<sup>597</sup> Vgl. Baurmann/Ludwig (1985), S. 261.

<sup>598</sup> Vgl. Baurmann (2002), S. 93.

tersuchen und diese anschließend zu modifizieren,<sup>599</sup> während ungeübte Personen verbesserungswürdige Stellen eher zu entdecken scheinen und diese – abgesehen von lokalen Korrekturen in Bezug auf Orthografie, Grammatik und Stil – neu schreiben.<sup>600</sup> Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Lernende dem Überarbeiten von Texten wesentlich geringere Bedeutung zumessen, als dies geübte Personen tun.<sup>601</sup> Ob und wie jemand einen Text revidiert, hängt also auch von der individuellen Schreibentwicklung einer Person ab.<sup>602</sup> Kommt es – wie im zweiten Subkapitel des theoretischen Teils der vorliegenden Arbeit dargelegt – im Verlauf der Sekundarstufe I zu einem enormen Entwicklungsschub ebendieser, müsste sich auch die Fähigkeit des Überarbeitens weiterentwickeln, da diese, so Fix, „ein Indikator dafür [ist], wie sich Kinder als Schreiber verändern.“<sup>603</sup>

Ungeübte Schreibende revidieren ihre Texte demnach zunächst nur lokal und an der Oberfläche, was mitunter auch zu Verschlechterung der Textqualität führen kann.<sup>604</sup> An die Kohärenz der Texte scheinen sie sich nicht heranzuwagen, da ihnen hierfür noch die Einschätzungsfähigkeit des Textes als Ganzes fehlt.<sup>605</sup> Zwar bemerken viele von ihnen, dass im Text eine gewisse Verbesserungswürdigkeit besteht, können aber nicht feststellen, dass diese mit dem Gesamtzusammenhang ebendieses einhergeht – es fehlt Lernenden also an globaler Diagnosefähigkeit.<sup>606</sup> Gemäß Fix liegt die größte Schwierigkeit des Überarbeitens darin begründet, dass es von einem verlangt, „auf globaler Ebene das konstruierte semantische Netz im Bewusstsein zu behalten und zugleich auf lokaler Ebene die Formulierungen hinsichtlich der Adäquanz zum Ziel zu revidieren.“<sup>607</sup> Gelungenes Revidieren stellt Schreibnovizinnen und -novizen deshalb vor eine für sie so große Herausforderung, da sie neben dem deklarativen Wissen als *knowing that* auch noch über prozedurales Wissen, also *knowing how*, verfügen müssen und es ihnen zusätzlich abverlangt, konditionales Wissen im Sinne von *knowing when* zu besitzen.<sup>608</sup> Als weitere, den Überarbeitungsprozess beeinflussende Faktoren stechen motivationale, emotionale und volitive Aspekte hervor.<sup>609</sup> Oft fehlt Lernenden nämlich besonders dann die Motivation, sich an das tiefere Revidieren von ihren Texten heranzuwagen,

---

<sup>599</sup> Vgl. Flower, Linda/Hayes, John Richard/Carey, Linda/Schrivier, Karen/Stratman, James: Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. In: *College Composition and Communication* 37, 1 (1986), S. 16-55, hier S. 47-51.

<sup>600</sup> Vgl. Flower/Hayes/Carey/Schrivier/Stratman (1986), S. 43-47.

<sup>601</sup> Vgl. Fix (2000), S. 41.

<sup>602</sup> Vgl. ebd.

<sup>603</sup> Ebd.

<sup>604</sup> Vgl. ebd., S. 42.

<sup>605</sup> Vgl. ebd., S. 43.

<sup>606</sup> Vgl. ebd.

<sup>607</sup> Ebd.

<sup>608</sup> Vgl. ebd.

<sup>609</sup> Vgl. ebd., S. 44.

wenn diese im Auftrag eines anderen, also beispielsweise der Lehrperson, verfasst wurden.<sup>610</sup> In diesem Fall werden aufgrund des emotionalen Widerstandes nur wenige Revisionshandlungen vorgenommen. Sollten diese dann nicht gelingen, kann dies zu Enttäuschungen und zusätzlichen Hemmungen gegenüber dem Überarbeiten von Texten führen.<sup>611</sup> Für den Deutschunterricht bedeutet dies, besonders jene Schreibsituationen zu schaffen, die motiviertes Herangehen an das Schreiben und das Überarbeiten des Geschriebenen bieten, welche Fix als stark am Schreibprodukt orientiert und kommunikativ ausgerichtet beschreibt<sup>612</sup> – beide Faktoren sind im (schrittweisen) kooperativen Schreiben und in der konkreten Methode der Schreibkonferenz gegeben.

Wurde nun darauf eingegangen, warum der komplexe Teilprozess des Überarbeitens vor allem für noch ungeübte Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten mit sich bringt, diese aber in Hinblick auf die Lehr- und Lernbarkeit von Revisionshandlungen und somit als Beitrag zur individuellen Schreibentwicklung mit kooperativen und kommunikativen Schreibsettings überwunden werden können, sei an dieser Stelle begründet, warum gerade Überarbeitungen an Texten von Lernenden als Gegenstand der vorliegenden Arbeit ausgewählt wurden. Weinzierl und Wrobel führen an, dass es sich dabei um „manifeste Spuren von Aktivitäten der Textplanung und -formulierung“<sup>613</sup> handelt, die ebenso Merkmale des Schreibprozesses als auch des konkreten Schreibproduktes repräsentieren.<sup>614</sup> Dennoch ist zu berücksichtigen, dass Revisionen nur bedingt Rückschlüsse auf zentrale Prozesse der Textherstellung erlauben und Schreibanfängerinnen und -anfänger ihre Texte im Zuge des Revidierens oft nur gering verändern.<sup>615</sup> Obwohl, wie Baurmann und Ludwig einräumen, nicht alle hinter den Überarbeitungen stehenden Intentionen nachvollzogen werden können,<sup>616</sup> liefern Revisionen an Texten in der Gegenüberstellung von mehreren Textfassungen eine gute Möglichkeit, um Veränderungen an ebendiesen sichtbar zu machen. Dies soll im nachfolgenden empirischen Teil der vorliegenden Masterarbeit anhand des von Fix vorgeschlagenen, leicht adaptierten und an die

---

<sup>610</sup> Vgl. ebd., S. 45.

<sup>611</sup> Vgl. ebd.

<sup>612</sup> Vgl. ebd.

<sup>613</sup> Weinzierl, Christian/Wrobel, Arne: Schreibprozesse untersuchen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster/New York: Waxmann 2017, S. 221-237, hier S. 229.

<sup>614</sup> Vgl. Weinzierl/Wrobel (2017), S. 229.

<sup>615</sup> Vgl. ebd., S. 230.

<sup>616</sup> Vgl. Baurmann/Ludwig (1985), S. 266.

in den Bildungsstandards verwendeten Begrifflichkeiten<sup>617</sup> angepassten *Rasters zur Klassifikation von Textrevisionen* vorgenommen werden<sup>618</sup>:

<b>Textumfang:</b>					
	Erstfassung	Endfassung	Differenz		
Wortanzahl					
<b>Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:</b>					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung			gelingen (+)	misslungen (-)	neutral (n)
Inhalt					
Gliederung					
Ausdruck					
Sprachnormen					
<b>Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):</b>					Evaluation
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung			+   -   n
<b>Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:</b>					
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung		Fehler in Endfassung		
Grammatik					
Interpunktion					
Orthografie					
Syntax					
Ausdruck					
Gesamtfehlerzahl					
<b>Gesamtfehlerquote</b> (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)					
Gesamtfehlerquote Erstfassung					
Gesamtfehlerquote Endfassung					

Bevor aber zur Analyse der konkreten Texte übergegangen werden kann, bedarf es zunächst der Beschreibung jener Lernenden, welche ebendiese verfasst haben, und einer Skizzierung dessen, wie diese an das Verfassen der Texte herangeführt wurden. Dies soll in den ersten beiden Subkapiteln des nachfolgenden empirischen Teils erfolgen.

## 2. Empirischer Teil

### 2.1. Beschreibung der LernerInnengruppe

Die Texte, welche im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersucht werden, wurden von Schülerinnen und Schülern der sechsten Schulstufe verfasst, deren Deutschunterricht ich in einem Ausmaß von zwei der vier Wochenstunden gemeinsam mit einer Kollegin im Teamteaching anleite. Diese Lernenden besuchen die 2B-Klasse der Europäischen Mittelschule/Wiener Mittelschule Neustiftgasse, welche sich zum Zeitpunkt der Erarbeitung der Texte aus 21 Lernenden mit äußerst heterogenen Leistungsniveaus zusammensetzte. Allen Kindern dieser Klasse ist gemein, dass sie – gemäß den Angaben der Eltern und Erziehungsberechtigten – jeweils eine andere Erstsprache als Deutsch oder neben dem Deutschen eine weitere Erstsprache aufweisen. Außerdem sind viele der Kinder gemeinsam mit ihren Familien nach Österreich im-

<sup>617</sup> Vgl. Breit/Bruneforth/Schreiner (2017), S. 39.

<sup>618</sup> Vgl. Fix (2008), S. 167.

migriert, als sie bereits mehrere Jahre alt waren, weshalb Deutsch für einen Teil der Lernenden eine Zweitsprache darstellt. Manche von ihnen waren auch bereits in anderen Ländern eingeschult worden. Somit ist die vorliegende Forschungsarbeit auch als Schreibforschung mit Textprodukten L2-Schreibender zu sehen. In diesem Kontext werden von Marx drei Kategorien beziehungsweise Gruppen von Personen unterschieden,<sup>619</sup> welchen auch die Schülerinnen und Schüler der 2B-Klasse (teilweise) zugeordnet werden können:

1. Als erste dieser Gruppen nennt Marx Personen, welche eine Sprache in einem fremdsprachlichen Kontext erlernen, also beispielsweise einen Sprachkurs im Ausland besuchen.<sup>620</sup> Dies trifft auf keine Lernenden dieser Klasse zu.
2. Die Lernenden, welche der zweiten Kategorien zugeordnet werden können, sind im Land der Zielsprache aufgewachsen und begannen in ihm ihre Schullaufbahn.<sup>621</sup> Unterteilt wird diese Gruppe wiederum anhand von zwei Kriterien:
  - Einerseits finden sich unter diesen Lernenden Kinder und Jugendliche, welche die Zielsprache Deutsch in ihren Familien regelmäßig anwenden. Entweder haben sie Deutsch parallel zu ihrer anderen Erstsprache bilingual von klein auf erlernt oder in einem Alter mit der Aneignung der deutschen Sprache begonnen, bei dem noch von frühem Zweitspracherwerb gesprochen werden kann.<sup>622</sup>
  - Andererseits gibt es Lernende, die in familiärem Kontext großteils in einer anderen Sprache als Deutsch kommunizieren.<sup>623</sup>
3. Als Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger bezeichnet Marx jene Personen, welche nach dem Zeitpunkt ihrer Einschulung mit dem Erwerb des Deutschen begonnen haben.<sup>624</sup> Auch diese Kategorie wird anhand von zwei Faktoren aufgegliedert:
  - Zum einen betrifft dies Lernende, welche gemäß Marx schon am Anfang des L2-Erwerbs „ein altersangemessenes L1-Textmuster- und Textsortenwissen besitzen sowie entsprechende Schreibstrategien beherrschen.“<sup>625</sup>
  - Zum anderen fallen auch jene Schülerinnen und Schüler in diese Kategorie, welche nur eine ansatzweise oder fehlende Literalisierung in ihrer jeweiligen Erstsprache

---

<sup>619</sup> Vgl. Marx (2017), S. 139.

<sup>620</sup> Vgl. ebd., S. 140.

<sup>621</sup> Vgl. ebd.

<sup>622</sup> Vgl. ebd.

<sup>623</sup> Vgl. ebd.

<sup>624</sup> Vgl. ebd.

<sup>625</sup> Ebd.

aufweisen und somit über keine Schreibkompetenzen verfügen, die ihrem jeweiligen Alter entsprechen.<sup>626</sup>

Die Schülerinnen und Schüler der 2B-Klasse der Europäischen Mittelschule/Wiener Mittelschule Neustiftgasse sind der zweiten und dritten Kategorie der von Marx vorgeschlagenen Einteilung zuzuordnen, wobei anzumerken ist, dass alle Lernenden, die der dritten Gruppe angehören, bereits eine Literalisierung in ihrer jeweiligen Erstsprache erfahren haben. Neben dem Deutschen sind dies laut Angaben der Eltern und Erziehungsberechtigten Albanisch, Arabisch, Armenisch, Rumänisch, Serbisch, Somalisch, Tschetschenisch und Türkisch. Allenfalls ist also davon auszugehen, dass diese Kinder allesamt über ein ihrem Alter entsprechendes Textsorten- und Textmusterwissen sowie gewisse Schreibstrategien verfügen.

## **2.2. Der Schreibauftrag**

Der Schreibentwicklungsprozess findet – wie bereits angeführt – keineswegs automatisch statt, sondern muss mittels geeigneter didaktischer Rahmenbedingungen gefördert werden.<sup>627</sup> Sturm und Weder zufolge sind die Grundlagen eines guten und an Kompetenzen orientierten Schreibunterrichts das Vorhandensein eines globalen Bildungszieles in Form von Bildungsstandards und Lehrplan, die Orientierung an den Lernenden, Schreibaufgaben, in deren Fokus gewisse (Teil-)Kompetenzen stehen, die Orientierung an Schreibprozess und -produkt sowie der Einsatz geeigneter Feedback-Verfahren.<sup>628</sup> Im Folgenden wird dargelegt, wie versucht wurde, diesem Anspruch gerecht zu werden und die Schülerinnen und Schüler an die Textsorte Erlebniserzählung und ihre Charakteristika heranzuführen. In einem nächsten Schritt wird darauf eingegangen, wie sich der konkrete Schreibauftrag und dessen Umsetzung gestalten.

### **2.2.1. Didaktische Vorbereitung des Schreibauftrages**

Grundsätzlich wurde bei der Planung der Unterrichtseinheiten davon ausgegangen, dass die Lernenden die Textsorte Erlebniserzählung bereits während der Primarstufe kennengelernt hatten, weshalb es in der ersten Doppelstunde der insgesamt neunstündigen Unterrichtseinheit zu diesem Thema, welche mit der Erarbeitung der hier vorliegenden Texte abgeschlossen war, darum ging, ein Bewusstsein für die Differenz zwischen mündlichem und schriftlichem Erzählen zu schaffen respektive dieses zu schärfen. Als Basis der gesamten thematischen Unter-

---

<sup>626</sup> Vgl. ebd.

<sup>627</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 54.

<sup>628</sup> Vgl. Sturm/Weder (2018), S. 147.

richtseinheit diente das Lehrbuch *Deutsch für alle 2*.<sup>629</sup> In einem ersten Schritt wurde eine mündliche Erzählung zwischen zwei Kindern gemeinsam gelesen sowie im Anschluss daran zunächst in Partnerarbeit und danach im Plenum besprochen, an welchen Stellen ihrer Geschichte sich die Erzählerin des Mittels der Übertreibung bedient. Daraufhin wurde thematisiert, wie sich der konkrete Aufbau einer schriftlichen Erlebniserzählung gestaltet. Darauf aufbauend konnte dieselbe Geschichte auch in der Gestalt einer schriftlichen Erlebniserzählung rezipiert sowie besprochen werden, inwiefern von der Verfasserin alle wesentlichen Charakteristika des Aufbaus einer Erlebniserzählung umgesetzt wurden und wodurch sich mündliches und schriftliches Erzählen unterscheiden. Besonderer Fokus wurde dabei auf den Höhepunkt gelegt und erläutert, dass hierbei das Präsens als Erzählzeit und eine minutiöse Schilderung der Abläufe beziehungsweise Vorgänge hilfreich sein können, wenn es darum geht, diesen Abschnitt besonders spannend zu gestalten. Der Aufbau einer gelungenen Erlebniserzählung ist demnach der folgende:

#### REZEPT Erlebniserzählung

1. Schreibe im **Präteritum!**
2. Erzähle nur über ein einziges Erlebnis! **ACHTUNG:** Dieses muss, wenn du es nicht selbst erlebt hast, zumindest glaubwürdig erzählt sein!
3. **Gliedere** auch diese Aufsatzform in...
  - Einleitung** → Wann? Wo? Was? Wer? (drei bis fünf Sätze) → **ABSATZ**
  - Hauptteil** → Wie? Warum?

Du erzählst auf einen **HÖHEPUNKT** hin, der am spannendsten ist, wenn du ins Präsens wechselst. Baue auch direkte Reden ein! → **ABSATZ**

  - Schluss** → Folgen des Geschehens (drei bis fünf Sätze)

**Tipp:** Fertige vor dem Schreiben deiner Erlebniserzählung eine **Mind-Map** an, um deine Gedanken zu sammeln und zu ordnen!
4. Vergiss zum Schluss nicht auf eine **spannende Überschrift**, die aber nicht zu viel verrät!

Abbildung 5: Rezept für eine gelungene Erlebniserzählung<sup>630</sup>

Als abschließende Aufgabe wurde von den Lernenden mithilfe einer Vorlage ein Schreibplan zur bereits vorhandenen schriftlichen Erlebniserzählung erstellt, indem sie eine Mind-Map zu ebendieser vervollständigten und somit eine Möglichkeit, ihre späteren Texte zu strukturieren und zu planen, kennenlernten.

In der darauffolgenden Einheit ging es um die Beschäftigung mit einer schriftlichen Erlebniserzählung, deren durcheinandergeratene Abschnitte die Lernenden in die richtige Reihenfolge brachten. Darauf basierend konnte nochmals genauer dargelegt werden, welche Textteile eine Erlebniserzählung ausmachen und welchen von diesen die einzelnen Abschnitte der durcheinandergeratenen Erzählung zugeordnet werden konnten. Auch ging es um das Formu-

<sup>629</sup> Monyk, Elisabeth/Lang, Patricia: *Deutsch für alle*. Sprachbuch. 2. Klasse. Wien: Olympe 2019.

<sup>630</sup> Monyk/Lang (2019), S. 29.

lieren einer ansprechenden Überschrift zum vorhandenen Textbeispiel. Den Abschluss der zweiten Unterrichtseinheit bildete die Auseinandersetzung mit zwei Einleitungen einer Erlebniserzählung und der Bewertung sowie Begründung dessen, welche ebendieser von den Schülerinnen und Schülern als gelungener eingeschätzt wurde. Gemeinsam mit den Lernenden konnte dann dazu übergegangen werden, die als weniger gelungen eingeschätzte Einleitung zu überarbeiten, indem einerseits die inhaltlichen Aspekte der Zeit (Wann?), des Ortes (Wo?), der Personen/Figuren (Wer?) und des Geschehnisses (Was?) ergänzt wurden, andererseits aber auch sprachliche Mittel wie direkte Reden zum Einsatz kamen. Ebenso wurden den Lernenden mehrere Arten des Einstiegs in eine Erzählung – wie beispielsweise die Möglichkeit, als ersten Satz eine direkte Rede zu verwenden – nähergebracht. Besonders hervorgehoben wurden dabei der Aspekt und die Wichtigkeit des Überarbeitens für die Qualität von Texten.

Bevor zum eigenständigen Verfassen einer Erlebniserzählung übergegangen werden konnte, wurde der Fokus der darauffolgenden Einheit nochmals auf das Erstellen eines konkreten Schreibplanes sowie auf sprachliche und stilistische Mittel gelegt, die für das Gelingen einer Erlebniserzählung essenziell sind. Konkret wurde den Schülerinnen und Schülern die Struktur einer Erlebniserzählung in Form einer *Erzählterre* vermittelt, bei der stufenweise auch die im Text vermittelte Spannung steigen sollte. Für jede Stufe ihrer Erzählung erhielten die Lernenden nicht nur den Verweis auf den theoretischen Aufbau dieser Textsorte, sondern konnten diesen anhand eines konkreten Textbeispiels auch nachvollziehen. Um eine genauere Auseinandersetzung mit diesem Textbeispiel zu gewährleisten und die sprachlichen und stilistischen Bausteine des Erzählens nochmals zu wiederholen, sollten die Lernenden ebendiese im Text markieren. Die Bausteine des Erzählens sind demnach folgende<sup>631</sup>:

- Verwendung anschaulicher Verben
- Verwendung treffender Adjektiva
- Einsatz des stilistischen Mittels der Wiederholung
- Einsatz abwechslungsreicher Satzanfänge
- Einsatz von direkten Reden und Gedankenreden
- Aneinanderreihung von Verben, wie in „Er stolperte, taumelte und stürzte hinab.“<sup>632</sup>
- Gebrauch der Zeitform des Präsens als Spannung erzeugendes Mittel

### **2.2.2. Der Schreibauftrag und dessen Umsetzung**

In der darauffolgenden Doppelstunde ging es um die Vorbereitung der Methode Schreibkonferenz und die Umsetzung des konkreten Schreibauftrages. Zunächst wurden das Vorgehen in

---

<sup>631</sup> Vgl. ebd., S. 22.

<sup>632</sup> Ebd.

den weiteren Unterrichtsstunden und die Ziele der Methode besprochen sowie die Schülerinnen und Schüler in zwei Gruppen eingeteilt, wobei darauf geachtet wurde, ein möglichst ausgewogenes Verhältnis hinsichtlich der Schreibkompetenzen der Lernenden zu gewährleisten, um das Ergebnis nicht dadurch zu beeinflussen, dass in einer der beiden Gruppen geübtere Schreiberinnen und Schreiber vorhanden gewesen wären. Im Anschluss an diese organisatorischen Punkte verfasste jede Schülerin und jeder Schüler in einem ersten Schritt in Einzelarbeit eine Erlebniserzählung zu nachfolgendem Schreibauftrag. Da es sich um die erste selbstständig verfasste Erlebniserzählung handelte, sollten die Reizwörter als auch die grafische Darstellung als Erzählterre die Schreibprozess entlasten und den Lernenden wichtige Orientierungspunkte bieten. Insgesamt waren dafür eineinhalb Einheiten vorgesehen. Nach Abschluss dieser Unterrichtseinheit lagen die Erstfassungen der Texte vor:

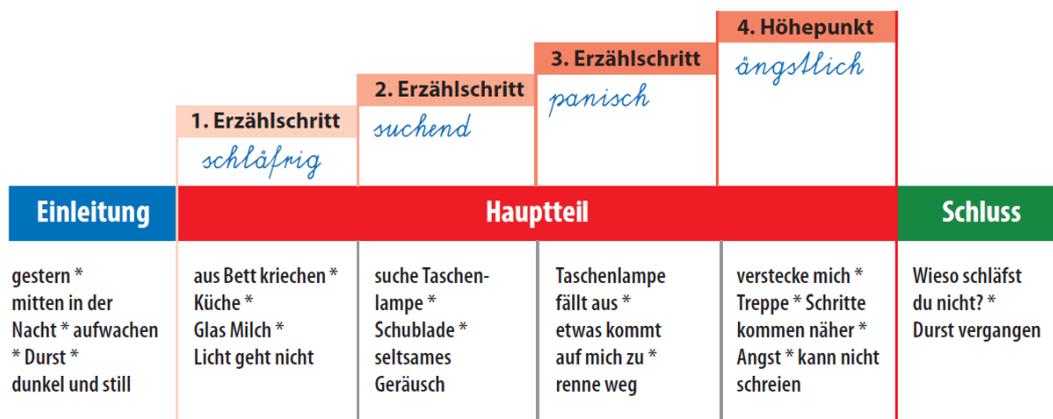


Abbildung 6: Schreibauftrag zur Erlebniserzählung<sup>633</sup>

In den nächsten beiden Einheiten konnte mit der Überarbeitungsphase beziehungsweise dem Einholen des Peer-Feedbacks im Rahmen der schriftlichen Schreibkonferenz begonnen werden. Allen Schülerinnen und Schülern wurden zunächst die folgende *Checkliste*<sup>634</sup> und die darauf angeführten Kriterien, welche Orientierungspunkte für die Revision der Texte bereitstellen sollten, nochmals erklärt:

CHECKLISTE ERLEBNISERZÄHLUNG	
<b>GLIEDERUNG</b>	✓
1. Die <b>ÜBERSCHRIFT</b> der Erzählung ist treffend und macht den/die Leser/in neugierig.	
2. Die Erzählung ist mit Absätzen in <b>EINLEITUNG</b> , <b>HAUPTTEIL</b> und <b>SCHLUSS</b> gegliedert.	
3. In der Einleitung erhält der/die Leser/in Informationen zu folgenden Fragen: <b>WANN</b> ereignete sich das Erlebnis? <b>WO</b> trug es sich zu? <b>WAS</b> geschah? <b>WER</b> war daran beteiligt?	
4. Der Hauptteil ist der längste Absatz der Erzählung.	
5. Im Hauptteil erfährt der/die Leser/in, <b>WIE</b> und <b>WARUM</b> sich das Ereignis zutrug.	

<sup>633</sup> Monyk/Lang (2019), S.29.

<sup>634</sup> Adaptiert aus Scheidhammer (2008), S. 36 und Monyk/Lang (2019), S.15.

6. Im Hauptteil baut sich eine <b>SPANNUNGSKURVE</b> bis zum <b>HÖHEPUNKT</b> auf.	
7. Der/die Leser/in erfährt im Schluss, welche <b>FOLGEN</b> das Erlebnis nach sich zog.	
<b>INHALT</b>	
8. Die Handlung ist logisch und in sinnvoller Reihenfolge aufgebaut.	
9. Alle Handlungsschritte sind ausreichend vorhanden.	
10. Alle <b>REIZWÖRTER</b> beziehungsweise wichtigen Informationen sind enthalten.	
11. Die <b>ERZÄHLERSPERSPEKTIVE</b> ist einheitlich gehalten. <b>WER</b> erzählt? (Ich- oder Er/Sie-Perspektive)	
<b>AUSDRUCK</b>	
12. Die Erzählung enthält an passenden Stellen <b>WÖRTLICHE REDEN</b> mit entsprechenden Begleitsätzen und passenden Verben („ <b>Wortfeld sagen</b> “).	
13. Dadurch wird deutlich, was die beteiligten Personen <b>fühlen, hören, sehen, schmecken, riechen</b> , usw.	
14. Es werden die <b>BAUSTEINE DES ERZÄHLENS</b> , also <b>TREFFENDE VERBEN</b> und <b>ADJEKTIVE</b> sowie <b>SPRACHLICHE BILDER</b> (zum Beispiel <b>VERGLEICHE</b> oder <b>ÜBERTREIBUNGEN</b> ) verwendet, um möglichst spannend und anschaulich zu erzählen. <i>Meine Knie waren weich wie Butter. (Vergleich), blitzschnell (Übertreibung)</i>	
15. Es werden <b>ABWECHSLUNGSREICHE SATZANFÄNGE</b> verwendet.	
16. Die Erzählung ist im <b>PRÄTERITUM</b> (Ausnahme Höhepunkt – Präsens) verfasst.	
<b>SPRACHNORMEN</b>	
17. Die <b>RECHTSCHREIBUNG</b> wurde kontrolliert und das Wörterbuch verwendet.	
18. Die <b>ZEICHENSETZUNG</b> (besonders bei der wörtlichen Rede) wurde kontrolliert.	

Während die erste Gruppe bereits dazu überging, die von ihnen selbst verfassten Texte anhand der Checkliste zu überarbeiten und somit die Endfassungen der Texte der Lernenden der ersten Gruppe entstanden, wechselten die Schülerinnen und Schüler der zweiten Gruppe die Räumlichkeit, um mit der kooperativen Phase beginnen zu können. Dabei war in jeder Räumlichkeit je eine der beiden Lehrpersonen anwesend. Bevor die Lernenden in ihrer jeweiligen Kleingruppe, bestehend aus drei bis vier Personen, zusammenkommen konnten, um den Text einer Mitschülerin beziehungsweise eines Mitschülers, welcher zuvor auf die Mitte eines Bogens im A3-Format geklebt worden war, gemeinsam laut zu lesen und schriftlich zu kommentieren, wurden zusätzlich zur Checkliste nochmals die Regeln für konstruktives Feedback wiederholt und folgende Korrekturzeichen vereinbart:

<p><b>W</b>ort = Dieses Wort/dieser Ausdruck ist passend und gefällt mir gut.</p> <p><u>W</u>ort = Dieses Wort/dieser Ausdruck ist unpassend und gefällt mir nicht.</p> <p><u>W</u>ort = Bei diesem Wort/dieser Wortgruppe liegt ein Fehler vor.</p> <p>∇ = An dieser Stelle/Bei diesem Wort/In diesem Satz fehlt etwas.</p> <p>? = Dieses Wort/Diesen Satz/Diese Textstelle verstehe ich nicht.</p>
--

Nach einer zweistündigen kooperativen Phase gingen die Texte zurück an ihre Verfasserinnen und Verfasser, welchen für die Revision ihrer Texte die Checkliste und zusätzlich die Anmerkungen der Peers zur Verfügung standen. Sie nahmen in der darauffolgenden Einheit eine

abschließende Überarbeitung ihres eigenen Textes vor, womit die Endfassungen der Erlebniserzählungen der zweiten Gruppe entstanden. Dies erfolgte mit der Begleitung einer Lehrperson und unter räumlicher Trennung von den Schülerinnen und Schülern der Vergleichsgruppe, da auf diese Weise gewährleistet werden sollte, dass sich die Lernenden bei der Überarbeitung ihrer Texte in einem ruhigen Umfeld befanden. Für die konkrete Überarbeitungsphase war – wie auch bei der Vergleichsgruppe – eine Dauer von eineinhalb Unterrichtsstunden vorgesehen. Bei möglichen Fragen erhielten die Lernenden nur dann Hilfestellungen seitens der Lehrperson, sofern gewährleistet war, das Ergebnis dadurch nicht zu beeinflussen.

## 2.3. Analyse der SchülerInnentexte

An dieser Stelle soll nun die Gegenüberstellung der Erst- und Endfassungen der Erlebniserzählungen erfolgen, um so die Überarbeitungshandlungen der Lernenden nachvollziehbar zu machen und analysieren zu können. Im ersten Subkapitel werden zunächst die in Einzelarbeit und mithilfe der Checkliste überarbeiteten Texte herangezogen, bevor im zweiten Unterkapitel die im Zuge der Schreibkonferenz zusätzlich von den Peers kommentierten Texte untersucht werden. Diesem Anspruch geschuldet finden sich die Erstfassungen der jeweiligen Texte mit den entsprechenden Endfassungen (inklusive der gegebenenfalls vorhandenen Kommentare der Peers) gegenübergestellt. Die Analyse der einzelnen Texte wird mittels des *Rasters zur Klassifikation von Textrevisionen*<sup>635</sup> nach Fix dargestellt sowie zusätzlich erläutert und kommentiert. Sollten in den Texten Namen vorkommen, welche Rückschlüsse auf deren Urheberin oder Urheber zulassen, so wurden diese verändert. Ansonsten wurden keinerlei Veränderungen an den Texten vorgenommen.

### 2.3.1. In Einzelarbeit revidierte Texte

#### 2.3.1.1. Text 1 – Die komische Figur

Erstfassung: Die Komsiche Figur	
1	Gestern Abend haben mich meine angerufen in den zentrum zu gehen. Als ich draußen war in
2	den Hof, war es dunkel und still.
3	Mir war einbischen angst als ich plötlich etwas gesehen hab mit krüppligen Beinen, lange arme,
4	sehr ovales Kopf und so dünen das man seine Knochen sehen konnte. Ich versuchte es mit mei-
5	nen Handy licht zu sehen aber mein Handy war leer dann habe ich angstlich gesagt: „Mist, wa-
6	rum jetzt.“
7	Dann hörte ich zwei schritte. Als ich wieder schaute ist er auf einmal näher gekommen. Ich rann-
8	te so schnell wie ich kann, wieder rauf nachhause.
9	Ich sperrte mich ein ins Kinder zimmer. Immer wieder hörte ich tiefes atmen ins Wohnzimmer.
10	Ich hatte die Mut die tür zu öffnen.
11	Ich öffnete die tür und sah niemanden. Ich wunderte mich von wo es kommt das Atmen kommt.

<sup>635</sup> Vgl. Fix (2008), S. 167.

12	Aber ich hörte schritte und macht die tür sofort zu.
13	Dann hörte ich meine Freunde die sehr laut brüllten: „Was machst du den, wir warten auf dich schon lange!“ Dann war die Figur weg. Ich erzählte das meine Freunde, aber sie glaubten mir
14	schon lange!“ Dann war die Figur weg. Ich erzählte das meine Freunde, aber sie glaubten mir
15	nicht.

**Endfassung: Die Komsiche Figur**

1	Gestern Abend haben meine Freunde mich Endlich angerufen in den Zentrum zu gehen. Gleich
2	darauf machte ich mir sorgen und es war dunkel und still. In der Zwischenzeit machte ich mich
3	bereit.
4	Als ich raus kam, sah ich etwas mit langen Krüplige Beine, sehr lange arme, ein ovales kopf und
5	sehr dünn. Ich hatte eine Taschen lampe mit aber sie funktionirte nicht. In der Zwischen zeit
6	hörte ich schritte. Ohne zu zögern Schaute ich wieder hin es ist näher gekommen. Ich hab nie so
7	schnell in meinen leben gerannt. Immer wieder schaute ich zurück und es kam näher, Dann ka-
8	men extrem lange nägel aus den finger raus. Zum Glück hatte ich meinen Schlüssel. Kurz darauf
9	dachte ich mir: „wenn ich ihn anschau wird er sich nich bewegen.“, Während ich die Tür auf-
10	mache, schau ich in an. Es war schwer schwer weil der Anhänger hatte viele schlüsseln drauf
11	waren. Ich musste einzelnt durch gehen bis ich das richtige finde. Als ich das richtige fand und
12	die tür zu machte war es weg.
13	Ich sagte mein Freunde das ich nie wieder raus gehen werde abends. Und sie waren böse auf
14	mich.

**Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text**

<b>Textumfang:</b>						
	Erstfassung	Endfassung	Differenz			
Wortanzahl	181	189	8			
<b>Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:</b>						
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		gelingen (+)	misslungen (-)	neutral (n)		
Inhalt				x		
Gliederung		x				
Ausdruck		x				
Sprachnormen			x			
<b>Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):</b>				Evaluation		
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung		+	-	n
1	Nachtrag des Nomens „Freunde“	Ergänzung des fehlenden Subjekts		x		
1	Addition des Adverbs „Endlich“	Einbringung einer subjektiven Einschätzung, Allerdings liegt ein orthografischer Fehler vor.				x
1-3	Emendation der beiden Satzanfänge „Gleich darauf“ und „In der Zwischenzeit“	Steigerung der Textqualität hinsichtlich der Dimension Ausdruck		x		
4	Emendation des Satzanfanges mittels des Temporalsatzes „Als ich raus kam“	Steigerung der Textqualität hinsichtlich der Dimension Ausdruck		x		
5	Addition des Adjektivs „langen“	Präzisierung, Beschreibung der gruseligen Gestalt		x		
6	Addition des Artikels „ein“ in „ein ovales Kopf“	Versuch der Richtigstellung, Allerdings liegt eine grammatikalische Normabweichung vor.			x	
5-14	Redigierung/Reformulierung des Textes	Versuch der Qualitätssteigerung des Textes durch dessen Neuorganisation				x
<b>Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:</b>						
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung		Fehler in Endfassung			
Grammatik	16		20			
Interpunktion	8		7			
Orthografie	18		28			
Syntax	4		3			
Ausdruck	3		2			
Gesamtfehlerzahl	49		62			
<b>Gesamtfehlerquote (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)</b>						
Gesamtfehlerquote Erstfassung		27,07 %				
Gesamtfehlerquote Endfassung		32,80 %				

Die Auseinandersetzung mit Erst- und Endversion dieses Textes zeigt deutlich, wie der Schüler große Teile seiner Erlebniserzählung redigiert und teilweise auch reformuliert hat. Lediglich vereinzelte Textstellen aus der Einleitung und den ersten beiden Zeilen des Hauptteils wurden im Zuge der Überarbeitung nicht verändert, während in den Zeilen 1 bis 5 ebenso Revisionshandlungen (Nachtrag, Additionen, Emendationen) vorgenommen wurden. Obgleich die Endfassung in Hinblick auf die Dimension Sprachnormen noch mehr Fehler als die erste Version aufweist, gelingt es dem Schüler dennoch, seinen Text in Bezug auf die Dimension Ausdruck qualitätssteigernd zu überarbeiten. Dazu bedient er sich abwechslungsreicher Satzanfänge und ergänzt beispielsweise eine direkte Rede im Hauptteil, während er jene im Schluss der Erstversion des Textes wiederum streicht. In Bezug auf die Dimension Gliederung werden die drei Abschnitte der Erlebniserzählung mittels zweier Absätze ersichtlich. Auch inhaltlich verändert der Schüler seine Erlebniserzählung, obwohl hier darauf verwiesen sei, dass die Vorgaben der Schreibaufgabe nur unzureichend bis gar nicht umgesetzt wurden, sondern der Schüler eine inhaltlich davon völlig abweichende Erlebniserzählung verfasst hat.

### 2.3.1.2. Text 2 – Die verflixte Taschenlampe

<b>Erstfassung: Die verflixte Taschenlampe</b>	
1	Gestern mitten in der Nacht wachte ich auf, weil ich Durst hatte. Es war ganz dunkel und still,
2	daher ging ich langsam zur Küche.
3	Schläfrig nahm ich ein Glas und eine Packung Milch aus dem Kühlschrank. Ich konnte nichts
4	sehen, darum wollte ich das Licht einschalten. Ganz plötzlich ging das Licht nicht auf „Oh nein,
5	was soll ich jetzt machen?“, dachte ich mir. Danach suchte ich in jeder Schublade die Taschen-
6	lampe. Endlich fand ich sie und drehte es auf, und da passierte wieder was schreckliches. Ein
7	seltsames Geräusch war zu hören und die Taschenlampe fiel aus. Ich hatte das Gefühl, etwas
8	würde auf mich zukommen. So Angst hatte ich noch nie. Auf einmal rannte ich blitzschnell run-
9	ter und versteckte mich unter der Treppe. Die Schritte kamen näher zu mir. „Bitte nicht, oh
10	nein!“, wiederholte ich immer nervös.
11	Vor lauter Angst konnte ich auch nicht schreien. Das Licht ging auf einmal auf. „Wieso schläfst
12	du nicht?“, hörte ich mein Vater reden. Ich sagte: „ Oh, Gott!“ „Also,...“, ich begann ihm alles
13	langsam zu erzählen. Nachdem ich alles erzählt hatte, war mir der Durst vergangen und ich be-
14	schloss, nie mehr in der Nacht Wasser zu trinken.
<b>Endfassung: Die verflixte Taschenlampe</b>	
1	Gestern mitten in der Nacht wachte ich auf, weil ich Durst hatte. Es war ganz dunkel und still,
2	daher ging ich langsam <b>und still</b> zur Küche.
3	Schläfrig nahm ich ein Glas und eine Packung Milch aus dem Kühlschrank. Ich konnte nichts
4	sehen, darum wollte ich das Licht einschalten. Ganz <b>plötzlich</b> ging das Licht nicht auf. „Oh nein,
5	was soll ich jetzt machen?“, dachte ich. Danach suchte ich in jeder Schublade die Taschenlampe.
6	Endlich fand ich es und drehte sie auf, und da passierte wieder was schreckliches. Ein seltsames
7	Geräusch war zu hören und die Taschenlampe fiel aus. Ich hatte das Gefühl, etwas würde auf
8	mich zukommen. So Angst hatte ich noch nie. <b>Blitzschnell</b> rannte ich runter und versteckte mich
9	unter der Treppe. Die Schritte kamen näher zu mir. „Bitte nicht, oh nein!“, wiederholte ich im-
10	mer nervös.
11	Vor lauter Angst konnte ich auch nicht schreien. Das Licht ging auf einmal auf <b>und eine bekann-</b>
12	<b>te Stimme war zu hören:</b> „Wieso schläfst du nicht?“, hörte ich mein Vater reden. Ich sagte beru-
13	<b>higt:</b> „Echt jetzt? Also zuerst...“ Ich begann ihm alles langsam zu erzählen. <b>Nach einer Weile,</b>

14	nachdem ich ihm alles erzählt hatte, war mir der Durst schon vergangen und ich beschloss, nie			
15	mehr in der Nacht Milch zu trinken.			
Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text				
Textumfang:				
	Erstfassung	Endfassung	Differenz	
Wortanzahl	194	206	12	
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:				
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		gelingen (+)	mislungen (-)	neutral (n)
Inhalt				x
Gliederung				x
Ausdruck		x		
Sprachnormen		x		
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):				Evaluation
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung		+ - n
2	Addition der Konjunktion „und“ und des Adjektivs „still“	Präzisierung, genauere Beschreibung der Handlung		x
4	Korrektur des Adverbs „plötzlich“	orthografische Richtigstellung		x
5	Deletion des Personalpronomens „mir“	? keine Intention erkennbar		x
6	Variation der Personalpronomina „sie“ und „es“	grammatikalische Richtigstellung (beide Pronomina stehen für „die Taschenlampe“)		x
8	Emendation des Satzes und Verschiebung des Adverbs „blitzschnell“ an dessen Anfang	stilistische Optimierung		x
11-12	Addition des Satzes „und eine bekannte Stimme war zu hören“	stilistische Optimierung		x
11-12	Addition des als Adjektiv verwendeten Partizips „beruhigt“	Präzisierung, genauere Beschreibung der Handlung/der Gefühlswelt des Ich-Erzählers		x
13	Emendation der direkten Rede „Echt jetzt? Also zuerst...“	stilistische Optimierung		x
13	Emendation „Nach einer Weile“	stilistische Optimierung		x
14	Addition des Adverbs „schon“	stilistische Optimierung		x
15	Variation des Nomens „Wasser“ durch „Milch“	inhaltliche Richtigstellung		x
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:				
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung		Fehler in Endfassung	
Grammatik	2		2	
Interpunktion	0		0	
Orthografie	2		1	
Syntax	0		0	
Ausdruck	3		3	
Gesamtfehlerzahl	8		6	
Gesamtfehlerquote (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)				
Gesamtfehlerquote Erstfassung		4,12 %		
Gesamtfehlerquote Endfassung		2,91 %		

Dem Schüler gelingt es, in der Überarbeitungsphase anhand der Kriterien der Checkliste mehrere gelungene Revisionen an seinem Text vorzunehmen. Diese sind vor allem stilistischer Natur und so hat der Text besonders hinsichtlich der Dimension Ausdruck eine Qualitätssteigerung erfahren. Eine orthografische Normverletzung wird ausgebessert (Zeile 4). Es macht den Eindruck, als wäre dem Schüler die fehlerhafte Verwendung des Personalpronomens *es* für die Taschenlampe in Zeile 6 zwar aufgefallen, eine korrekte Überarbeitung wurde jedoch nicht vorgenommen (möglicherweise fehlte dem Schüler hierzu das prozedurale Wissen im Sinne von *knowing how*), da die beiden Personalpronomina des Satzes lediglich vertauscht

wurden und sich somit der Fehler nun an einer anderen Stelle befindet. Auch wurde eine inhaltliche Abweichung in Zeile 15 richtiggestellt.

### 2.3.1.3. Text 3 – Der Albtraum

<b>Erstfassung: Der albtraum</b>						
1	Gestern es war dunkel es war mitten in der Nacht. Ich stand auf ich hatte einen großen Durst. Ich					
2	wollte in die Küche gehen es war dunkel und still.					
3	Als ich aus dem Bett krieche und in die Küche gang um ein Glas Milch zu holen das Licht ging					
4	nicht an.					
5	Ich suchte eine Taschenlampe in der Schublade plötzlich hörte ich ein seltsames Geräusch ich					
6	dachte es ist mein Vater weil er immer um diese Uhrzeit aufstand.					
7	Nach eine Zeit später fällt die Taschenlampe aus. Einige Zeit später hörte ich ein geräusch ich					
8	hatte das Gefühl das Jemand auf mich zu rennt ich laufte so schnell ich kann weg.					
9	Ich versteckte mich unter der Treppe. In der Zwischenzeit suchte ich noch eine Taschenlampe					
10	aber fand keinz. Plötzlich hörte ich Schritte die Schritte kömnen näher. Ich wuste nich was ich					
11	tun soll ich versuchte das zimmer von meinen eltern zu suchen aber fand es nicht. Hoffentlich					
12	stehen gleich meine Eltern auf. Mein Vater sollte schon lengst aufstehen. Ich konnte nicht einmal					
13	schreien vor lautern angst.					
14	Meine Mutter fragte mich: „Wieso schläfst du nicht? Ich sagte: „Ich hatte nur durst und wollte					
15	mir ein Glas Milch holen aber ich habe ein seltsames Geräusch gehört. Die mutter sagte: „Du					
16	hast sicher getreumt weil da ist nimmernt. Mir ist der Durst vergangen.					
<b>Endfassung: Der albtraum</b>						
1	Gestern war es sehr dunkel es war mitten in der Nacht. Ich stand auf und hatte einen großen					
2	Durst. Ich war in meinem Kinderzimmer. Als ich in die Küche gehen wollte war es dunkel und					
3	still.					
4	Als ich aus meinem Bett Krichte und in die Küche gehen wollte um ein Glas Milch zu holen					
5	ging das Licht nicht an.					
6	Ich suchte im dunkeln eine Taschen lampe im Schrank aber fand keine. Plötzlich hörte ich ein					
7	seltsames Geräusch ich dachte es ist mein Vater weil er immer um diese uhr zeit aufsteht.					
8	Nach eine Zeit später fällt die Taschenlampe aus. Plötzlich hörte ich ein geräusch ich hatte das					
9	Gefühl das jemand auf mich zu rennt ich laufte so schnell ich kann weg.					
10	Ich versteckte mich unter der Treppe. In der Zwischenzeit suchte ich noch eine Taschenlampe					
11	aber fand keinz. Plötzlich hörte ich Schritte die Schritte kommen näher. Ich wusste nicht was ich					
12	tun soll ich versuchte das Zimmer von meinen Eltern zu suchen aber fand es nicht. Hoffentlich					
13	stehen gleich meine Eltern auf. Mein Vater sollte eigentlich schon lengst aufstehen. Ich konnte					
14	ich einmal schreien vor lauter angst.					
15	Meine Mutter stand auf und fragte mich: „Wieso schläfst du nicht? Ich sagte: „Ich hatte nur durst					
16	und wollte mir ein Glas Milch holen aber ich habe ein seltsames Geräusch gehört. Die Mutter					
17	sagte: „Du hast sicher getreumt weil das ist nimmernt. Mir ist der Durst vergangen.					
<b>Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text</b>						
<b>Textumfang:</b>						
	Erstfassung	Endfassung	Differenz			
Wortanzahl	218	234	16			
<b>Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:</b>						
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		gelingen (+)	misslungen (-)	neutral (n)		
Inhalt				x		
Gliederung				x		
Ausdruck				x		
Sprachnormen				x		
<b>Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):</b>				<b>Evaluation</b>		
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung		+	-	n
1	Variation des Satzes „Gestern war es sehr dunkel es war mitten in der	Richtigstellung des Satzes				x

	Nacht.“				
1	Addition der Konjunktion „und“	Verbindung zweier Hauptsätze	x		
1	Korrektur des Adjektivs „großen“	orthografische Korrektur	x		
2	Addition des Satzes „Ich war in meinem Kinderzimmer.“	Hinzufügen der Ortsangabe in der Einleitung	x		
2	Addition des Satzes „Als ich in die Küche gehen wollte war es dunkel und still.“	Präzisierung, genauere Beschreibung der Situation			x
4	Korrektur der Verbform „Krichte“	Richtigstellung der falsch konjugierten Zeitform (1.Person/ Singular/ Präteritum) von kriechen		x	
5	Emendation des Satzteils „ging das Licht nicht an“	Richtigstellung des Satzbaus	x		
6	Addition von „im dunkeln“	Präzisierung, genauere Beschreibung der Situation, Allerdings liegt ein orthografischer Fehler vor.			x
6	Variation von „in der Schublade“ und „im Schrank“	? Laut Schreibauftrag wird die Taschenlampe in einer Schublade gesucht.			x
6	Addition des Satzteils „aber fand keine“	Präzisierung, genauere Beschreibung der Handlung	x		
7	Variation des Nomens „uhr zeit“ und der Verbform „aufsteht“	? In der Erstfassung ist die Orthografie des Wortes Uhrzeit noch korrekt und auch die Zeitform des Präteritums war richtig angewandt worden.		x	
8	Emendation des Satzteils „Plötzlich hörte ich ein Geräusch“	stilistische Optimierung durch Vermeidung der Wiederholung der ähnlichen Satzanfänge „Einige Zeit später...“/„Nach einer Zeit...“	x		
9	Korrektur des Pronomens „jemand“	orthografische Richtigstellung	x		
12	Korrektur des Nomens „Zimmer“	orthografische Richtigstellung	x		
14	Nachtrag (Streichung) in „lauter“	Streichung des Buchstabens n	x		
15	Addition der Verbform „stand auf“ und der Konjunktion „und“	Präzisierung, genauere Beschreibung der Handlung	x		
17	Addition des Buchstabens s in „das“	Flüchtigkeitsfehler?		x	
<b>Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:</b>					
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung		Fehler in Endfassung		
Grammatik	8		9		
Interpunktion	20		20		
Orthografie	18		14		
Syntax	2		0		
Ausdruck	2		2		
Gesamtfehlerzahl	50		45		
<b>Gesamtfehlerquote</b> (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)					
Gesamtfehlerquote Erstfassung	22,94 %				
Gesamtfehlerquote Endfassung	19,23 %				

Die Endfassung dieser Erlebniserzählung weist nicht nur eine geringfügig höhere Anzahl an Wörtern, sondern insgesamt auch etwas weniger Fehler auf. Die Analyse der Revisionen zeigt, dass die Schülerin sowohl Veränderungen in Bezug auf die Beseitigung orthografischer Fehler als auch vereinzelte geglückte Überarbeitungen hinsichtlich der Reihenfolge der Wörter beziehungsweise des Satzbaus vorgenommen hat. Einige der Revisionen tragen jedoch nicht zur Steigerung der Textqualität oder zur Beseitigung einzelner Fehler bei, sondern enthalten selbst fehlerhafte Stellen oder bedingen, dass Richtiges aus der Erstfassung in der Endfassung fehlerhaft ist (Zeilen 4, 7, 17). Alle Überarbeitungshandlungen beschränken sich auf

die Oberflächenstruktur und greifen nicht tiefer in Aufbau oder Organisation des Textes ein, weshalb sich nur geringe Verbesserungen hinsichtlich der Dimension Sprachnormen ergeben.

### 2.3.1.4. Text 4 – Die gruselige Nacht

Erstfassung: Die Erlebniserzählung						
1	Gestern mitten in der Nacht bin ich aufgewacht, und hatte durst. Es war dunkel und still.					
2	Ich bin aus dem Bett gekrochen und ging zu Küche. Ich versuchte das Licht aufzumachen aber es					
3	ging nicht. Blitzschnell rannte ich in meinem Zimmer und suchte nach einer Taschenlampe. Als					
4	ich eine Schublade aufgemacht hatte und schon einen Taschenlampe gefunden hatte, hörte ich					
5	plötzlich ein seltsames Geräusch. Die Taschenlampe ging plötzlich zu, ich hatte Angst und sagte					
6	ängstlich: „Was zum Teufel passiert da?“ An dem selben Moment kommt etwas auf mich zu.					
7	Ich ronn so schnell ich konnte, und versteckte mich unter den Treppen. Ängstlich zitterte ich,					
8	und die Schritte kamen immer näher auf mich zu. Vor Angst konnte ich nicht mal schreien!					
9	Es war mein Vater! Er fragte mich: „Wieso schläfst du nicht?“ Ich antwortete: „Lange Geschich-					
10	te Papa, ich erzähle es dir später!“ Ich war müde und hatte keinen Durst mehr. Mein Vater sagte:					
11	„Geh jetzt schlafen, gute Nacht!“, und ich antwortete: „Gute Nacht!“					
Endfassung: Die Gruselige Nacht						
1	Gestern mitten in der Nacht bin ich aufgewacht und hatte durst. Es war dunkel und still. Ich					
2	wollte meine Eltern nicht aufwecken. Deshalb versuchte ich so leise wie möglich zu sein.					
3	Ich bin aus dem Bett gekrochen und ging zur Küche. Ich versuchte das Licht aufzumachen aber					
4	es ging nicht. Blitzschnell rannte ich in meinem Zimmer und suchte nach einen Taschenlampe.					
5	Als ich eine Taschenlampe gefunden hatte, hörte ich plötzlich ein Geräusch. Die Taschenlampe					
6	ging plötzlich zu, ich hatte Angst und sagte ängstlich: „Was zum Teufel passiert da?“ An dem					
7	selben Moment kam etwas auf mich zu. Ich rannte so schnell ich konnte, und versteckte mich					
8	unter die Treppen. Ängstlich zitterte ich, und die Schritte kamen immer näher auf mich zu. Vor					
9	Angst konnte ich nicht mal schreien! Es kam immer näher und näher auf mich zu, und plötzlich					
10	Stand es vor mir, es war mein Vater!					
11	Er fragte mich: „Wieso schläfst du nicht?“ Ich antworte: „Lange Geschichte Papa, ich erzähle es					
12	dir später.“ Ich war müde und hatte keinen Durst mehr. Mein Vater sagte müde: „Geh jetzt schla-					
13	fen, gute Nacht“, und ich antwortete: „Gute Nacht.“ Müde ging ich in meinem Zimmer und ließ					
14	mich auf meinem Bett fallen. Ich war müde und erst nach ein paar sekunden schlief ich ein.					
Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text						
Textumfang:						
	Erstfassung	Endfassung	Differenz			
Wortanzahl	162	211	49			
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:						
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		gelingen (+)	misslungen (-)	neutral (n)		
Inhalt				x		
Gliederung				x		
Ausdruck		x				
Sprachnormen				x		
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):				Evaluation		
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung		+	-	n
1	Streichung des Beistriches	Richtigstellung fehlerhafter Interpunktion		x		
1-2	Addition der Sätze „Ich wollte meine Eltern nicht aufwecken. Deswegen versuchte ich so leise wie möglich zu sein.“	Präzisierung, genauere Beschreibung der Situation und Handlung, Ausbau der Einleitung		x		
4	Variation der beiden Artikel „einer“ und „einen“ in „suchte nach einen Taschenlampe“	Berichtigung eines vermuteten grammatikalischen Fehlers?			x	
5	Deletion des Satzteils „Als ich eine Schublade aufgemacht hatte...“	Versuch einer stilistischen Optimierung?				x
5	Deletion des Adjektivs „selstames“	? keine Intention erkennbar			x	

7	Korrektur der Verbform „kam“	Richtigstellung der falsch konjugierten Verbform (1.Person/ Singular/ Präteritum) von kommen	x		
7	Korrektur der Verbform „rannte“	Richtigstellung der falsch konjugierten Verbform (1.Person/ Singular/ Präteritum) von rennen	x		
8	Variation des Artikels „die“ in „unter die Treppen“ mit „den“	In der Erstfassung wird mit „den“ der Artikel noch im richtigen Kasus angewandt, hier wird er durch „die“ ersetzt.		x	
10	Addition eines Satzes und Redigierung in „Es war mein Vater...“ Der Satz wird im Zusammenhang des neu eingefügten Satzes in den Hauptteil verschoben.	stilistische Optimierung, Präzisierung, genauere Beschreibung der Situation und Handlung, Ausbau des Hauptteils	x		
11	Streichung des „te“ als Präteritumsmarker in „antwortete“	Flüchtigkeitsfehler?		x	
12	Addition des Adverbs „müde“	stilistische Optimierung	x		
13-14	Addition der Sätze „Müde ging ich in meinem Zimmer und ließ mich auf meinem Bett fallen. Ich war müde und erst nach ein paar Sekunden schlief ich ein.“	stilistische Optimierung, Präzisierung, genauere Beschreibung der Situation und Handlung, Ausbau des Schlusses, Ergänzung der Folgen des Erlebnisses	x		
<b>Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:</b>					
Klassifizierung		Fehler in Erstfassung	Fehler in Endfassung		
Grammatik		7	9		
Interpunktion		3	2		
Orthografie		1	3		
Syntax		0	0		
Ausdruck		3	3		
Gesamtfehlerzahl		14	17		
<b>Gesamtfehlerquote</b> (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)					
Gesamtfehlerquote Erstfassung		8,64 %			
Gesamtfehlerquote Endfassung		8,05 %			

Im Zuge der Revision wurden von der Schülerin auch tiefergehende Eingriffe in die Erstfassung ihrer Erlebniserzählung vorgenommen. Neben vereinzelt, teils geglückten Korrekturversuchen und einem Nachtrag fügt die Schreibende fünf neue Sätze ein und verändert die Struktur ihres Textes insofern, als dass sie einen Satz aus dem Schluss im Zusammenhang eines neu eingefügten Satzes in den Hauptteil aufnimmt. Auch ersetzt sie die sehr neutral gewählte Überschrift durch einen treffenderen Titel. Zwar weist die Endfassung des Textes mehr Fehler hinsichtlich der Dimension Sprachnormen auf, es ist dennoch zu beachten, dass die zweite Version des Textes mehr Sprachmaterial umfasst und in Bezug auf die Dimension Ausdruck eine Qualitätssteigerung der Erzählung erzielt werden konnte.

### 2.3.1.5. Text 5 – Schreckliche Begegnung

Erstfassung: Schreckliches Begegnung	
1	Gestern bin ich mitten in der Nacht wegen Durst aufgewacht. Es war dunkel und still.
2	Damals bin ich schläfrig aus dem Bett gekrochen. Ich bin zur Küche gegangen und holte mir ein
3	Glas Milch. Das Licht ging nicht auf.
4	Suchend suchte ich eine Taschenlampe und entdeckte es in der Schublade. Danach hörte ich ein
5	seltsames Geräusch weshalb ist mir die Taschenlampe aus der Hand gefallen. Anschließend

6	kommt etwas auf mich zu und ich rannte im panisch weg. Ich versteckte mich ängstlich unter die				
7	Treppe und die Schritte kamen näher. Und ich konnte wegen Angst nicht schreien und ich sah				
8	eine Figur es war groß und ängstlich.				
9	Plötzlich sagte es: „Wieso schläfst du nicht?“. Mein Durst ist in dieser Zeit vergangen.				
<b>Endfassung: Schreckliches Begegnung</b>					
1	Gestern bin ich mitten in der Nacht wegen riesige Durst aufgewacht. Es war dunkel und still. Ich				
2	war Krank.				
3	Damals bin ich schläfrig aus dem Bett gekrochen. Ich bin zur Küche gegangen und holte mir ein				
4	Glas Milch. Ich wollte das Licht aufmachen aber es ging nicht an. Ich suchte suchend eine Ta-				
5	schenlampe und entdeckte es in der Schublade. Danach hörte ich ein seltsames Geräusch deswe-				
6	gen fiel mir die Taschenlampe aus der Hand. Anschließend kommt etwas auf mich zu und rannte				
7	im panisch weg. Ich versteckte mich ängstlich unter die Treppe und die Schritte kamen näher.				
8	Und ich konnte wegen Angst nicht schreien und ich sah eine Figur es war groß und ängstlich.				
9	Plötzlich sagte es: „Wieso schlafst du nicht Taline?“ Mein Durst ist in dieser Zeit vergangen. Es				
10	war mein Vater Mehmet und ich war Froh als ich herausgefunde das es mein Vater war.				
<b>Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text</b>					
<b>Textumfang:</b>					
	Erstfassung	Endfassung	Differenz		
Wortanzahl	125	146	21		
<b>Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:</b>					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		gelingen (+)	misslungen (-)	neutral (n)	
Inhalt				x	
Gliederung				x	
Ausdruck				x	
Sprachnormen				x	
<b>Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):</b>				<b>Evaluation</b>	
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung	+	-	n
1	Addition des Adjektivs „riesige“	Präzisierung, genauere Beschreibung des Befindens des Ich-Erzählers, grammatikalisch nicht richtig umgesetzt		x	
1-2	Addition des Satzes „Ich war Krank.“	Präzisierung, genauere Beschreibung des Befindens des Ich-Erzählers, Jedoch liegt ein orthografischer Fehler vor.			x
4	Variation des Satzanfangs in „Ich suchte suchend...“	stilistische Optimierung, Allerdings liegt weiterhin die Wortwiederholung vor.		x	
5	Variation der subordinierenden Konjunktion „weshalb“ durch das Konjunktionadverb „deshalb“	Richtigstellung der Satzstruktur, da finites Verb an zweiter Stelle	x		
5	Korrektur der Verbform „fiel“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum	x		
6	Deletion des Personalpronomens „ich“	? Flüchtigkeitsfehler		x	
9	Nachtrag/Korrektur „Plötzlich“	Richtigstellung der Schreibweise des Umlautes	x		
9	Addition des Namenwortes „Taline“	Hinzufügen eines konkreten Namens der Ich-Erzählerin, möglicherweise um mehr Subjektivität einzubringen			x
9-10	Addition des Satzes „Es war mein Vater Mehmet und ich Froh als ich herausgefunde das es mein Vater war.“	stilistische Optimierung, Präzisierung, genauere Beschreibung der Situation und Handlung, Ausbau des Schlusses, Ergänzung der Folgen des Erlebnisses	x		
<b>Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:</b>					
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung		Fehler in Endfassung		
Grammatik	11		11		
Interpunktion	3		5		
Orthografie	2		4		
Syntax	1		0		
Ausdruck	6		6		

Gesamtfehlerzahl	23	26
<b>Gesamtfehlerquote</b> (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)		
Gesamtfehlerquote Erstfassung	18,40 %	
Gesamtfehlerquote Endfassung	17,81 %	

Die Endfassung dieses Textes zeichnet sich dadurch aus, dass vom Lernenden zwei neue Sätze hinzugefügt wurden (Zeilen 1-2, 9-10) sowie zwei Sätze leichte Adaptierungen erfahren haben. Allerdings weist das neue Sprachmaterial orthografische und grammatikalische Fehler auf. Zwei orthografische Fehler der Erstfassung konnten berichtigt werden, womit keine Revisionen der Tiefenstruktur des Textes vorliegen, welcher sich somit auch nur minimal im Zuge der Überarbeitungsphase verändert hat.

### 2.3.1.6. Text 6 – Durst vergangen

<b>Erstfassung: Durst vergangen</b>	
1	Als ich gestern müde vom Lernclub zurück kam, legte ich mich im Bett zu schlafen. Bis ich mit-
2	ten in der Nacht aufwachte, um mir ein glas Wasser zu hollen, weil ich Durst hatte. Aber es war
3	dunkel und Still.
4	Schläfrig kroch ich aus dem Bett, richtung Küche. Nun als ich endlich in der Küche ankam, sah
5	ich ein halbvolles glas Milch auf der Arbeitsplatte. Nun den, dabei dachte ich mir garnichts.
6	„Vielleicht hat Mama einfach vergessen das Glas abzustellen.“, dachte ich mir unerwartungsvoll.
7	Kurz darauf versuchte ich das Licht anzuschalten, bis ausgerechnet in diesem Moment Stromaus-
8	fall war. Suchend nach eine Idee, entschloss ich mich im dunkeln nach der Taschenlampe. Ich
9	öffnete die Schublade, und suchte diesmal erwartungsvoll nach der Taschenlampe, bis ich kurz
10	darauf ein Geräusch hörte. Panisch ergriff ich die Taschenlampe, doch meine Hände zitternten so
11	sehr das die Taschenlampe aus meinen Händen fiel. Plötzlich hörte ich rasende Schritte auf mich
12	zugelaufen. Ängstlich lief ich aus der Küche richtung Flur. Dort ging eine Treppe hinunter zum
13	Keller. Ich bekam Schweißnasse Hände, als ich mir einbildete das ich in den dunklen, angstein-
14	schreckenen Keller hinunter geh. Doch ich fasste mein ganzen Mut zusammen und ging die
15	quietschenen Holztreppe hinunter. Die Schritte hinter mir wurd schneller und lautere. Ich ver-
16	spürte Angst, und alles verging in Zeitlupe.
<b>Endfassung: Durst vergangen</b>	
1	Als ich gestern Abend müde vom Lernclub zurück kam, legte ich mich <b>ins</b> Bett <b>um</b> zu schlafen.
2	Bis ich mitten in der Nacht aufwachte, um mir ein <b>Glas</b> Wasser zu hollen, weil ich Durst hatte.
3	<b>Doch</b> es war dunkel und Still.
4	Schläfrig kroch ich aus dem Bett, richtung Küche. Nun als ich endlich in der Küche ankam, sah
5	ich ein halbvolles <b>Glas</b> Milch auf der Arbeitsplatte <b>stehen</b> . <b>Verwunderlich</b> schaute ich <b>umher</b> und
6	<b>fragte mich</b> : „Ist hier jemand?“ „Vielleicht <b>vergaß</b> meine Mutter das Glas abzustellen“, dachte
7	ich mir unerwartungsvoll. Kurz darauf versuchte ich das Licht anzuschalten, bis ausgerechnet in
8	diesem Moment <b>das Strom</b> ausging. Suchend nach <b>einer</b> Idee, entschloss ich mich im dunkeln
9	nach der Taschenlampe zu suchen. <b>Erwartungsvoll</b> und voller guter Laune, öffnete ich die
10	Schublade und fand die Taschenlampe. Bis ich aufeinmal rasende schritte auf mich zu gelaufen
11	hörte. Ich gerit in Panik und vor lauter Schreck, fiel mir die Taschenlampe aus der Hand. Ich
12	bekam Schweißnasse Hände, und lief so schnell ich kann, aus der Küche richtung Flur. Von dort
13	aus öffnete ich die Tür zum Keller, allein die Vorstellung im dunkeln und Angst einflösenden
14	<b>Keller hinunter zu gehen war unmöglich</b> . Doch ich fasste all mein Mut zusammen und ging die
15	quietschenen Holztreppe hinunter. Ich hatte Angst und alles verging aufeinmal in Zeitlupe. Mir
16	wurde meine Umgebung erst bewusst als die Gestalt immer näher kam. Unten angekommen,
17	panisch und angstänglich, suchend nach einen guten Versteck, sah ich einen kleinen Platz unter
18	der Treppe... Ich versteckte mich unter der Treppe, bekam Schweißnasse Hände, und hörte wie
19	die Schritte immer näher kamen. Vor lauter Schreck konnte ich nicht Schreien. Es war wie als
20	würde mich jemand erwürgen. „Tim? Komm sofort raus!“ , es klang wie als wäre das meine Mut-

21	ter.						
22	Ich stand auf und sah meine Mutter mit einer Kerze in der Hand. „Wieso schläfst du nicht?“ „Ich						
23	hatte durst und-“ „Vorallem das du im Keller gehst!“, unterbrach sie mich. „Dafür gehst du						
24	gleich Morgen in der Früh den Müll wegschmeißen!“, befahl sie mir strengst. Seitdem her geh						
25	ich nie wieder mehr in den Keller.						
Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text							
Textumfang:							
	Erstfassung	Endfassung	Differenz				
Wortanzahl	214	344	130				
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:							
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung			gelingen (+)	misslungen (-)	neutral (n)		
Inhalt					x		
Gliederung			x				
Ausdruck			x				
Sprachnormen					x		
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):						Evaluation	
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung			+	-	n
1	Addition des Nomens „Abend“	Präzisierung der Zeitangabe in der Einleitung			x		
1	Korrektur der Präposition „ins“	grammatikalische Richtigstellung			x		
1	Addition der Konjunktion „um“	syntaktische Richtigstellung			x		
2	Korrektur des Nomens „Glas“	orthografische Richtigstellung			x		
3	Variation der beiden Konjunktionen „aber“ und „doch“	stilistische Präferenzen ?					x
5	Korrektur des Nomens „Glas“	orthografische Richtigstellung			x		
5	Addition des Verbs „stehen“	stilistische Optimierung					x
5-6	Deletion des Satzes „Nun den, dabei dachte ich mir garnichts.“ und Redigierung/Reformulierung durch „Verwunderlich schaute ich umher und fragte mich: ‚Ist hier jemand?‘“	stilistische Optimierung, Präzisierung durch genauere Beschreibung der Handlung und der Situation, Allerdings liegt mit „verwunderlich“ ein fehlerhafter Ausdruck vor.					x
6	Variation der Verbform „hat vergessen“ zu „vergaß“ in der direkten Rede	vermutlich Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform des Präteritums, Diese kommt in der direkten Rede allerdings nicht zum Tragen.					x
6	Korrektur des fälschlicherweise gesetzten Punktes am Ende der direkten Rede	Richtigstellung der Interpunktion			x		
8	Emendation/Variation „das Strom ausging“	In der Erstversion heißt es, dass „ausgerechnet in diesem Moment Stromausfall war“, während hier eine stilistische Optimierung versucht wurde. Allerdings wird der Artikel falsch verwendet.					x
8	Korrektur des unbestimmten Artikels „einer“ in „nach einer Idee“	grammatikalische Richtigstellung			x		
9	Addition der Verbform „zu suchen“	Ergänzung des fehlenden Prädikats im Nebensatz			x		
9-14	Redigierung/Reformulierung von fünf Sätzen	Ergänzen neuer und teilweise Adaptieren bereits vorhandener Sätze am Ende des Hauptteils der Erlebniserzählung			x		
14	Variation „mein ganzen Mut“ zu „all mein Mut“	stilistische Optimierung, Allerdings liegt beim Possessivpronomen ein falscher Kasus vor.					x
15	Redigierung des Satzes „Ich verspürte Angst, und alles verging in Zeitlupe.“ Zu „Ich hatte Angst und alles verging auf einmal in Zeitlupe.“	stilistische Optimierung, allerdings mit einer orthografischen Normabweichung in „auf einmal“					x
15-25	Reformulierung/Addition elf neuer Sätze	Ausbau des Hauptteils sowie Ergänzung des in der Erstfassung nicht gegebenen Schlusses, Allerdings weist das neue Sprachmaterial Fehler in Hinblick auf Orthografie, Interpunk-			x		

		tion, Grammatik und Ausdruck auf.		
<b>Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:</b>				
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler in Endfassung		
Grammatik	4	7		
Interpunktion	7	10		
Orthografie	18	23		
Syntax	1	0		
Ausdruck	3	7		
Gesamtfehlerzahl	32	47		
<b>Gesamtfehlerquote</b> (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)				
Gesamtfehlerquote Erstfassung		14,95 %		
Gesamtfehlerquote Endfassung		13,66 %		

Die Gegenüberstellung der beiden Versionen dieser Erlebniserzählung zeigt, wie es dem Schüler gelang, anhand der Checkliste den in der ersten Version fehlenden Abschnitt des Schlusses zu ergänzen sowie wesentliche Redigierungen als auch Reformulierungen in Hauptteil und Schluss seiner Erzählung vorzunehmen. Der Text, welcher sich über die Zeilen 9 bis 25 der Endfassung erstreckt, ist fast völlig neu formuliertes Sprachmaterial. Daraus ergibt sich eine Differenz in der Wortanzahl von 130 Wörtern. Diese Zunahme an Sprachmaterial erklärt auch die höhere Fehleranzahl in der Endversion, wobei sich durch die höhere Wortanzahl der Endversion insgesamt wiederum eine niedrigere Gesamtfehlerquote ergibt. Neben tiefergehenden Revisionen beziehungsweise Ergänzungen wurden vom Lernenden auch vereinzelt Überarbeitungen hinsichtlich der orthografischen und grammatikalischen Richtigkeit seines Textes vorgenommen (beispielsweise Zeilen 1, 2, 5, 8), welche allesamt gelangen. Einige als neutral bewertete Revisionen ergeben sich aus stilistischen Veränderungen am Text. Zwar tragen diese zu einer Qualitätssteigerung des Textes hinsichtlich der Dimension Ausdruck bei, bedingen jedoch wiederum das Auftreten neuer orthografischer als auch grammatikalischer Fehler.

### 2.3.1.7. Text 7 – Meine gruselige Nacht

<b>Erstfassung: Meine gruseligste nacht</b>	
1	Gestern, es war spät als ich plötzlich durst hatte also ging ich mitten in der nacht runter um mir
2	ein glas wasser zu holen. Es war dunkel und sehr still. Ich konnte nicht sehen und deshalb hatte
3	ich versucht das licht an zu machen ich stellte aber schnell fest das es nicht ging. Ich suchte in
4	dem Regal meines wohnzimmers eine taschenlampe und habe sie dann auch gefunden. Plötz-
5	lich kamm ein gereusch umher ich wollte sofort die taschenlampe an machen aber die Bateriaen
6	waren leer ich dachte sich verzweifelt: „das kann auch nur mir passieren!“ die Gereusche kam-
7	men immer näher und hatte richtig angst bekommen. Ich rannte blitzschnell hoch und versteckte
8	mich unter der decke. Ich konnte vor lauter angst garnicht schreien. Ich nam all meinen Mut
9	zusammen und ries die decke von mir weg und brüllte ängstlich: „kein schritt neher!“ aber dann
10	sagte eine bekannte stimme: „wieso?“ Es war mein bruder und fragte mich: „Wieso schläfst du
11	noch nicht?“ Ich stuzte: „Ich hatte mir ein Glass wasser geholt und habe deine fuß stamppfen
12	gehört.“ Auf jeden fall ist sie spät gut eingeschlafen.
<b>Endfassung: Meine Gruselige Nacht</b>	
1	Gestern, es war spät als ich plötzlich durst hatte also ging ich mitten in der nacht runter in die

2	Küche um mir ein Glas Wasser zu holen. Es war dunkel und sehr still.
3	Ich konnte nicht sehen und deshalb versuchte ich das Licht an zu machen, ich stellte aber schnell
4	fest das es nicht ging. Ich suchte in dem Regal meines Wohnzimmers eine Taschenlampe und
5	hatte sie dann auch gefunden. Plötzlich kam ein Geräusch umher, ich wollte sofort die Taschen-
6	lampe anmachen, aber die Batterien waren leer, ich dachte mir verzweifelt: „Das konnte auch
7	nur mir passieren!“ Die Geräusche kamen immer näher und ich hatte richtig Angst bekommen.
8	Ich rannte blitzschnell hoch und versteckte mich unter der Decke. Ich konnte vor lauter Angst
9	nicht schreien. Ich nahm all meinen Mut zusammen und riss die Decke von mir weg und brüllte:
10	„Kein Schritt näher!“
11	Aber dann sagte eine bekannte Stimme zu mir: „Wieso?“ Es war mein Bruder und er fragte mich:
12	„Wieso schläfst du nicht?“ Ich stutzte: „Ich hatte mir ein Glas Wasser geholt und habe deine Fuß-
13	stammpfen gehört.“ Auf jeden Fall ist sie später gut eingeschlafen.

### Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text

<b>Textumfang:</b>					
	Erstfassung	Endfassung	Differenz		
Wortanzahl	183	187	4		
<b>Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:</b>					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung			gelingen (+)	misslungen (-)	neutral (n)
Inhalt					x
Gliederung			x		
Ausdruck					x
Sprachnormen					x
<b>Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):</b>					Evaluation
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung			+   -   n
1-2	Addition „in die Küche“	Hinzufügen der Ortsangabe in der Einleitung			x
2	Einfügen eines Absatzes	Gliederung des Textes hinsichtlich der Textsortenkriterien			x
3	Variation der Verbform „hatte versucht“ zu „versuchte“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum, Einhaltung der Zeitenfolge			x
4	Korrektur des Nomens „Wohnzimmers“	orthografische Richtigstellung			x
5	Variation der Verbform „habe gefunden“ zu „hatte gefunden“	Richtigstellung der in der Erstfassung falsch verwendeten Zeitform des Perfekts, eigentlich müsste jedoch das Präteritum angewandt werden.			x
6	Variation der Pronomen „sich“ zu „mir“	Richtigstellung des Pronomens in Bezug auf die 1. Person Singular			x
6	Variation der Verbform „kann“ zu „konnte“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum, diese kommt in der direkten Rede allerdings nicht zum Tragen.			
7	Korrektur des Artikels „Die“	orthografische Richtigstellung, Großschreibung am Satzanfang			
7	Addition des Pronomens „ich“	Ergänzung des Subjekts im zweiten Hauptsatz			x
8	Korrektur des Nomens „Decke“	orthografische Richtigstellung			x
9	Deletion des Partikels „gar“ in „gar nicht“	stilistische Optimierung ?			x
9	Korrektur des Nomens „Decke“	orthografische Richtigstellung			x
10	Korrektur des Adjektivs „näher“	orthografische Richtigstellung			x
10	Einfügen eines Absatzes	Gliederung des Textes hinsichtlich der Textsortenkriterien			x
11	Korrektur des Wortes „Aber“	Berichtigung des orthografischen Fehlers in Bezug auf die Großschreibung am Satzanfang			x
11	Addition „zu mir“	stilistische Optimierung			x
11	Korrektur des Adverbs „Wieso?“	orthografische Richtigstellung, Großschreibung am Satzanfang			
11	Addition des Pronomens „er“	Ergänzung des Subjekts im zweiten Hauptsatz			x
13	Nachtrag/Korrektur des Adverbs „später“	Nachtrag der fehlenden Buchstaben/orthografische Richtigstellung			x
<b>Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:</b>					

Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler in Endfassung
Grammatik	5	3
Interpunktion	8	8
Orthografie	43	38
Syntax	3	1
Ausdruck	3	3
Gesamtfehlerzahl	62	54
<b>Gesamtfehlerquote</b> (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)		
Gesamtfehlerquote Erstfassung	33,88 %	
Gesamtfehlerquote Endfassung	28,88 %	

Die an dieser Erlebniserzählung vorgenommenen Revisionen betreffen nahezu ausschließlich die Oberfläche des Textes. Bis auf das Einfügen zweier Absätze (Zeilen 2, 10), durch welche erstmals eine Gliederung des Textes in drei Abschnitte erkennbar wird, werden keine tiefergehenden Überarbeitungen vorgenommen. Die Schülerin bearbeitete ihren Text somit vor allem in Hinblick auf orthografische und grammatikalische Normabweichungen, wobei die Endfassung in Relation zur Länge des Textes nach wie vor eine sehr hohe Fehleranzahl aufweist.

### 2.3.1.8. Text 8 – Die große Angst

<b>Erstfassung: Die große Angst</b>	
1	Gestern schlaf ich um 21:45 ein. Dann aber wachte ich auf, weil ich schlecht geträumt hatte.
2	Danach habe ich auf die Uhr geschaut es war 23:52 und es war still und dunkel. Ich hatte Angst,
3	aber dass problem war ich hatte Durst.
4	Ich kroch aus dem Bett anschließend wollte ich das Licht in meinem zimmer an machen aber das
5	Licht ging nicht an. Ich griet in Panik nun suchte ich in meinem zimmer nach einer Taschenlampe.
6	Nach dem ich gesucht habe, habe ich endlich in meiner Schublade die Taschenlampe gefunden.
7	Ich nahm sie und ging in die Küche. Ich nahm ein glas und habe die milch aus dem Kühlschrankschrank.
8	Nun hörte ich etwas, ich trank die Milch aus, die gereusch kommen immer näher. Ohne zu zögern rannte ich.
9	Die Taschenlampe fiel mir aus der Hand ich war bei den Treppen, ich sah einen Schaten ich wollte schreien doch vor Angst habe ich mich verschlucken. Mein Herz pumpe
10	extrems schnell. Doch dann war es nur mein großer Bruder.
11	Er hat mich gefragt: „Warum schläfst du nicht.“ Ich erwiderte: „Ich hatte Durst.“ Danach hat er
12	mich in mein Zimmer begleitet.
13	
<b>Endfassung: Die große Angst</b>	
1	Gestern <u>schlie</u> f ich um 21:45 ein, ich war zuhause auf meinem Bett. Dann wachte ich plötzlich
2	auf, weil ich schlecht geträumt hatte. Danach <u>schaute</u> ich auf die Uhr <u>und</u> es war 23:52 und es
3	war still und dunkel. Ich hatte Angst, aber dass problem war ich hatte Durst <u>wie wenn ich zehn</u>
4	<u>tage nichts getrunken hätte.</u>
5	Ich kroch aus dem Bett <u>und</u> anschließend wollte ich das Licht in meinem Zimmer an machen
6	aber <u>dann</u> ging es nicht an. Ich <u>geriet</u> in Panik nun suchte ich in meinem Zimmer nach einer Ta-
7	<u>schenlampe. Nachdem</u> ich gesucht hatte, hatte ich endlich in meiner Schublade <u>fand</u> ich sie end-
8	<u>lich.</u> Ich nahm sie und ging <u>vor lauter Angst</u> in die Küche. Ich nahm ein glas und <u>hatte</u> die milch
9	aus dem Kühlschrankschrank <u>geholt.</u> Nun hörte ich etwas, ich trank die milch vor Angst schnell aus, die
10	<u>geräusche kamen</u> immer näher. Ohne zu zögern rannte ich <u>gefühl</u> t schneller als Usain Bolt. Die
11	Taschenlampe fiel mir aus der <u>Ziternten</u> Hand, ich war bei den Treppen, ich sah einen Schaten
12	<u>der so groß wie ein Monster.</u> Ich wollte schreien, aber dann hatte ich mich <u>verschluckt.</u> Mein
13	Herz <u>pochte</u> , ich hatte <u>fas ein Herzinfarkt.</u> Doch dann war es nur mein großer Bruder.
14	Er fragte mich: „Warum schläfst du nicht?“ Ich erwiderte: „Ich hatte Durst.“ Danach hat er mich
15	in mein Zimmer begleitet.

Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text							
<b>Textumfang:</b>							
	Erstfassung	Endfassung	Differenz				
Wortanzahl	188	222	34				
<b>Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:</b>							
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung			gelingen (+)	misslungen (-)	neutral (n)		
Inhalt					x		
Gliederung					x		
Ausdruck			x				
Sprachnormen			x				
<b>Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):</b>					Evaluation		
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung			+	-	n
1	Korrektur der Verbform „schief“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum			x		
1	Addition des Satzteil „ich war zuhause auf meinem Bett.“	Präzisierung, genauere Beschreibung, Ausbau der Einleitung um den Ort der Handlung			x		
1	Deletion des Adverbs „aber“	? keine Intention erkennbar					x
1-2	Addition des Adjektivs „plötzlich“	stilistische Optimierung			x		
2	Korrektur der Verbform „schaute“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum			x		
2	Addition der Konjunktion „und“	Richtigstellung der fehlenden Interpunktion			x		
3-4	Addition des Satzteil „wie wenn ich zehn Tage nichts getrunken hätte.“	stilistische Optimierung, Präzisierung, genauere Beschreibung der Gefühlswelt des Ich-Erzählers			x		
5	Addition der Konjunktion „und“	Richtigstellung der fehlenden Interpunktion			x		
6	Addition des Adverbs „dann“	stilistische Optimierung					x
6	Variation des Nomens „das Licht“ durch das Pronomen „es“	stilistische Optimierung durch Vermeidung einer Wiederholung im gleichen Satz			x		
7	Nachtrag/Korrektur der Verbform „geriet“	orthografische Richtigstellung			x		
7	Korrektur der Konjunktion „nachdem“	orthografische Richtigstellung			x		
7	Korrektur der Zeitform des Hilfsverbs in „hatte gesucht“	Verwendung der Zeitform des Plusquamperfekts zum Ausdrücken von Vorzeitigkeit			x		
7-8	Variation/Redigierung des Nebensatzes „hatte ich endlich in meiner Schublade fand ich sie endlich“	In der Erstversion wird die Zeitform des Präteritums im Nebensatz verwendet. Der Schüler scheint dies berichtigen zu wollen, vermischt in der neuen Version jedoch die beiden Varianten „hatte ich endlich in meiner Schublade eine Taschenlampe gefunden“ und „fand ich sie endlich.“				x	
8	Addition „vor lauter Angst“	stilistische Optimierung, genauere Beschreibung der Gefühlswelt des Ich-Erzählers			x		
9	Variation der Hilfsverben „habe“ und „hatte“ und Addition des Partizips „geholt“ in „hatte [...] geholt“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform des Präteritum, Es müsste jedoch „holte“ lauten.				x	
9	Addition „vor Angst schnell“	stilistische Optimierung, genauere Beschreibung der Gefühlswelt des Ich-Erzählers			x		
10	Korrekturen im Nomen „geräusche“	orthografische und grammatikalische Richtigstellung, Diese gelingt nur unzureichend, da das Nomen wiederum kleingeschrieben wird.					x
10	Korrektur der Verbform „kammen“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum, Jedoch liegt eine orthografische Normabweichung vor.					x
10	Addition von „gefühl schneller als Usain Bolt“	stilistische Optimierung, genauere Beschreibung der Gefühlswelt des Ich-Erzählers und der Handlung			x		
11	Addition des als Adjektiv verwendeten Partizips „Zitterten“	stilistische Optimierung, genauere Beschreibung der Gefühlswelt des Ich-Erzählers und der Handlung, Jedoch liegen orthografische				x	

		Normabweichungen vor.			
12	Addition des Attributsatzes „der so groß wie ein Monster“	stilistische Optimierung, Präzisierung durch genauere Beschreibung der angsteinflößenden Figur, Allerdings fehlt das Prädikat im Attributsatz.			×
12	Emendation „Ich wollte schreien, aber dann hatte ich mich verschluckt.“	stilistische Optimierung, Umstellung der Satzstruktur, Korrektur der fehlerhaft angewandten Verbform von „schlucken“ in der Erstversion	×		
12-13	Emendation „Mein Herz pochte, ich hatte fast ein Herzinfarkt.“	stilistische Optimierung durch das Mittel der Übertreibung, Jedoch liegen orthografische und grammatikalische Fehler vor.			×
13	Korrektur der Verbform „fragte“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum	×		
<b>Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:</b>					
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler in Endfassung			
Grammatik	10	3			
Interpunktion	9	3			
Orthografie	11	13			
Syntax	0	1			
Ausdruck	0	0			
Gesamtfehlerzahl	30	20			
<b>Gesamtfehlerquote</b> (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)					
Gesamtfehlerquote Erstfassung		15,96 %			
Gesamtfehlerquote Endfassung		9,01 %			

Neben Korrekturen auf orthografischer und grammatikalischer Ebene zeigt die Gegenüberstellung der beiden Textversionen, wie es dem Schüler mittels zwei Emendationen und einiger Additionen von Wortgruppen, Satzteilen oder ganzen Sätzen (Zeilen 3-4, 8, 9, 10, 12-13) gelingt, die Qualität seines Textes hinsichtlich der Dimension Ausdruck zu steigern. Trotz einzelner Fehler im neu ergänzten Sprachmaterial zeichnet sich ein Rückgang von Fehlern in Bezug auf die Dimension Sprachnormen ab.

### 2.3.1.9. Text 9 – Der Durst in der Nacht

Erstfassung: Der Durst in der Nacht	
1	Ich wachte mitten in der Nacht auf und hatte auf einmal einen riesen großen Durst. Es war sehr
2	dunkel und still und meine Zunge war trocken.
3	Ich kroch schläfrig aus dem Bett und machte mich auf denn weg zur Küche. Als ich in der Küche
4	war öffnete ich den Kühlschrank langsam und holte mir Milch. Dann wollte ich das Licht anmachen
5	doch es ging nicht. Ich dachte mir: „Ach, egal ich gehe sowieso gleich wieder ins Bett.“
6	Nun nahm ich ein Glas und schütete mir Milch hinein. Gleich darauf stellte das leere Glas auf
7	denn Tisch und die Milch in den Kühlschrank. Ohne zu zögern machte ich mich auf den weg
8	nach oben, in mein Zimmer. Plötzlich hörte ich die Schritte näher kommen. „Hoffentlich kriege
9	ich kein Ärger!“ dachte ich mir nervös. Ich schaute zu, wie ein Schatten hinunter kalm. Ich
10	drückte mir die Daumen und hoffte die Person würde mich nicht sehen.
11	„Wieso schläfst du nicht?“, fragte mich mein Bruder schläfrig.
Endfassung: Der Durst in der Nacht	
1	Ich wachte mitten in der Nacht auf und hatte auf einmal einen <u>riesen</u> großen Durst. Es war sehr
2	dunkel und still und meine Zunge war sehr trocken.
3	Ich kroch schläfrig aus dem Bett und machte mich auf denn <u>Weg</u> zur Küche. Als ich in der Kü-
4	che war öffnete ich den Kühlschrank langsam und holte mir <u>eine</u> Milch. Dann wollte ich das
5	Licht anmachen doch es ging nicht. Ich dachte mir: „Ach, egal ich gehe sowieso gleich wieder
6	ins Bett.“ Nun nahm ich ein Glas <u>auf</u> denn Tisch und die Milch in den Kühlschrank. Ohne zu

7	zögern machte ich mich auf denn weg nach oben, in mein Zimmer. Plötzlich hörte ich schritte,				
8	panisch versteckte ich mich unter die Treppe. Ängstlich hörte ich die Schritte näher kommen.				
9	„Hoffentlich kriege ich kein Ärger!“ dachte ich mir nervös. Ich schaute zu, wie ein Schatten				
10	hinunter kahl. Ich drückte mir die Daumen und hoffte die Person würde mich nicht sehen.				
11	„Wieso schläfst du nicht?“, fragte mich mein Bruder schläfrig.				
Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text					
Textumfang:					
	Erstfassung	Endfassung	Differenz		
Wortanzahl	161	163	2		
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		gelingen (+)	misslungen (-)	neutral (n)	
Inhalt				×	
Gliederung				×	
Ausdruck				×	
Sprachnormen				×	
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):			Evaluation		
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung	+	-	n
1	Korrektur des Adjektivs „riesen groß“	orthografische Richtigstellung, Weiterhin liegt ein Fehler in der Getrennschreibung vor.			×
4	Addition des unbestimmten „eine“ in „eine Milch“	stilistische Optimierung?		×	
6	Emendation des Satzes „Nun nahm ich ein Glas auf denn Tisch und die Milch in den Kühlschrank.“	In der Erstversion handelt es sich um die Sätze „Nun nahm ich ein Glas und schütete mir Milch hinein. Gleich darauf stellte das leere Glas auf denn Tisch und die Milch in den Kühlschrank.“ Ob das Zusammenfügen der beiden Sätze versehentlich beim Abschreiben passierte oder ob eine bestimmte Intention damit verfolgt wurde, lässt sich nicht nachvollziehen.		×	
7-8	Emendation der Sätze „Plötzlich hörte ich schritte, panisch versteckte ich mich unter die Treppe. Ängstlich hörte ich die Schritt näher kommen.“	stilistische Optimierung, Allerdings liegt beim Nomen „schritte“ eine orthografische und beim Artikel „die“ eine grammatikalische Normabweichung vor.			×
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:					
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung		Fehler in Endfassung		
Grammatik	1		2		
Interpunktion	5		5		
Orthografie	10		10		
Syntax	1		0		
Ausdruck	0		1		
Gesamtfehlerzahl	17		18		
Gesamtfehlerquote (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)					
Gesamtfehlerquote Erstfassung		10,56 %			
Gesamtfehlerquote Endfassung		11,04 %			

Dieses Beispiel zeigt, dass von der Schülerin nur wenige Revisionshandlungen vorgenommen wurden. Auf orthografischer Ebene führt sie nur eine Korrektur durch, die zwar gelingt, aber nicht zur völligen Korrektheit der Schreibweise des Wortes beiträgt. Zwei der vier Überarbeitungshandlungen betreffen die Satzebene, sind jedoch auch wenig zielführend, zumal eine nicht gelingt und die andere zwar eine stilistische Optimierung bedingt, jedoch im neuen Sprachmaterial wiederum ein orthografischer und ein grammatikalischer Fehler enthalten sind. Gesamt betrachtet führt die Revision mithilfe der Checkliste bei diesem Text also nicht

zu einer Qualitätssteigerung, sondern insgesamt zu einer höheren Gesamtfehleranzahl der Endfassung.

### 2.3.1.10. Text 10 – Der gruselige Schatten

<b>Erstfassung: Der gruselige Schatten</b>						
1	Eines Abends, mitten in der nacht bin ich aufgewacht weil ich durst hatte. Es war dunkel und					
2	still.					
3	Ich krach aus dem Bett und ging in die Küche. Als ich das Licht an machen wollte ging es nicht.					
4	„Was ist hier los?“, fragte ich mich selber. Langsam versuchte ich mir ein glas Milch zu nehmen.					
5	Nachdem ich mein glas Milch trank ging ich auf die Suche für eine Taschenlampe. Ich durch-					
6	suchte alle Schubladen und fand zum Glück eine Taschenlampe. Als ich weiter ging hörte ich ein					
7	merkwürdiges Geräusch. „Wer ist da?“, dachte ich mir.					
8	Auf einmal kam ein großer Schatten auf mich zu. Als ich weg rannte ging meine Taschenlampe					
9	aus. Ich zitterte vor Angst: „WAS IST DAS?“					
10	Unter der Treppe war der einzige Ort wo ich mich verstecken konnte. Die Schritte kamen näher					
11	und näher. Ich hatte so viel angst das ich nicht schreien konnte.					
12	Plötzlich kam mein Bruder und fragte: „Wieso schläfst du nicht? Mein Durst ist vergangen.“					
<b>Endfassung: Der gruselige Schatten</b>						
1	Eines Abends bei mir zu Hause bin ich aufgewacht. Weil ich durst hatte. Es war sehr dunkel und					
2	still.					
3	Ich krach aus dem Bett und ging in die Küche. Alle haben geschlafen. Wo ich in die Küche an-					
4	gekommen bin versuchte ich das Licht an zu schalten. Ich versuchte es aber es geht nicht! „Ist					
5	das kaputt?“, dachte ich mir. Langsam nahm ich mir ein glas Milch.					
6	Es war sehr dunkel ich konnte fast nichts sehen. Nachdem ich mein Glas Milch trank ging ich					
7	auf die Suche nach einer Taschenlampe. Ich durchsuchte alle Schubladen für nur eine Taschen-					
8	lampe. Tatsächlich fand ich eine Taschenlampe. Wo ich weiterging hörte ich ein merkwürdiges					
9	Geräusch. „Wer ist das?“, fragte ich.					
10	Auf einmal kam ein riesiger Schatten auf mich zu. Ich ran so schnell ich konnte. Plötzlich ging					
11	meine Taschenlampe aus. „Oh Nein!“, schrie ich ängstlich.					
12	Ich verstecke mich unter die Treppen. Die Schritte kamen näher und näher. Mein Herz raste					
13	schnell. Ich hatte so viel Angst das ich nicht schreien konnte.					
14	Plötzlich kam mein Bruder und fragte mich: „Warum schläfst du nicht?“ Mein Durst war weg.					
<b>Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text</b>						
<b>Textumfang:</b>						
	Erstfassung	Endfassung	Differenz			
Wortanzahl	160	180	20			
<b>Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:</b>						
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung			gelingen (+)	misslungen (-)	neutral (n)	
Inhalt					x	
Gliederung					x	
Ausdruck					x	
Sprachnormen				x		
<b>Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):</b>						
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung		+	-	n
1	Addition „bei mir zu Hause“ und Deletion „mitten in der Nacht“	stilistische Optimierung und Hinzufügen der Ortsangabe in der Einleitung		x		
2	Addition des Adverbs „sehr“ in „dunkel und still“	stilistische Optimierung, Präzisierung		x		
3	Addition des Satzes „Alle haben geschlafen.“	genauere Beschreibung der Situation und Handlung, jedoch unter Verwendung der falschen Zeitform				x
3-5	Emendation der Sätze „Wo ich in die Küche angekommen bin versuchte ich das Licht an zu schalten. Ich	stilistische und inhaltliche Optimierung durch genauere Beschreibung des Vorganges und der Handlung, Allerdings weist das neue				x

	versuchte es aber es geht nicht! „Ist das kaputt?“, dachte ich mir. Langsam nahm ich mir ein Glas Milch.“	Sprachmaterial auch Fehler auf.			
6	Addition des Satzes „Es war dunkel ich konnte fast nichts sehen.“	stilistische und inhaltliche Optimierung durch genauere Beschreibung der Situation	x		
7	Variation der falsch verwendeten Präposition „für“ mit „nach“	grammatikalische Richtigstellung der Präposition in Verbindung mit dem Verb „suchen“	x		
7	Addition des Adverbs „nur“ in „für nur eine Taschenlampe“	Hier scheint der Schülerin zwar die fehlerhafte Stelle aufgefallen zu sein, doch obwohl sie die falsch verwendete Präposition im Satz davor noch durch die richtige ersetzt, nimmt sie hier keine Revision vor.		x	
7-8	Emendation der Textstelle in der Erstversion und Addition des Satzes „Tatsächlich fand ich eine Taschenlampe.“	In der Erstversion lautet der Satz „Ich durchsuchte alle Schubladen und fand zum Glück eine Taschenlampe.“ In der Endversion sind es zwei Sätze, die wie folgt lauten: „Ich durchsuchte alle Schubladen für nur eine Taschenlampe. Tatsächlich fand ich eine Taschenlampe.“ Womöglich wollte die Schülerin eine stilistische Optimierung vornehmen.			x
8	Variation der Konjunktion „als“ durch „wo“	stilistische Optimierung ?		x	
9	Variation des Begleitsatzes der direkten Rede zu „fragte ich“	stilistische Optimierung, Präzisierung			x
10-11	Addition/Emendation in den Sätzen „Ich ran so schnell ich konnte. Plötzlich ging meine Taschenlampe aus. ‚Oh Nein!‘, schrie ich ängstlich.“	stilistische Optimierung, Präzisierung der einzelnen Handlungsschritte, Die Verbform „rannte“ ist hier fehlerhaft, obwohl sie in der Erstfassung noch korrekt verwendet wurde.			x
12	Emendation des Satzes „Ich verstecke mich unter die Treppen.“	In der Erstfassung lautet der Satz „Unter der Treppe war der einzige Ort, wo ich mich verstecken konnte.“ Die neue Version ist nicht nur stilistisch einfacher, sondern enthält mit der Verbform „verstecke“ im Präsens und dem falschen Kasus des Artikels in „die Treppen“ zwei zusätzliche Fehler.		x	
12	Veränderung der Schreibweise der Verbform „kamen“ zu „kammen“	Vermeintlich sollte hier eine Korrektur der für falsch gehaltenen Schreibweise vorgenommen werden.		x	
12-13	Addition des Satzes „Mein Herz raste schnell.“	stilistische Optimierung, Präzisierung der inneren Gefühlswelt der Ich-Erzählerin	x		
13	Korrektur des Nomens „Angst“	orthografische Richtigstellung	x		
14	Addition des Personalpronomens „mich“ in „fragte mich“	stilistische Optimierung?			x
14	Variation der Verbform „ist“ zu „war“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum	x		

**Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:**

Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler in Endfassung
Grammatik	5	10
Interpunktion	7	7
Orthografie	10	9
Syntax	1	2
Ausdruck	0	3
Gesamtfehlerzahl	23	31

**Gesamtfehlerquote** (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)

Gesamtfehlerquote Erstfassung	14,38 %
Gesamtfehlerquote Endfassung	17,22 %

Die Schülerin nimmt im Zuge der Revision zahlreiche Überarbeitungshandlungen an ihrem Text vor, die von orthografischen Korrekturen bis hin zu Emendationen ganzer Sätze reichen. Mehrere der stilistischen Revisionen tragen jedoch nicht wesentlich zur Steigerung der Textqualität hinsichtlich der Dimension Ausdruck bei. Vielmehr scheint die Lernende die Taktik des Entdeckens und Neuformulierens angewandt zu haben, da insgesamt mehr umgeschrieben als korrigiert wurde. Darin begründet liegt auch eine höhere Gesamtfehlerquote der Endfassung der Erlebniserzählung.

### 2.3.1.11. Zusammenfassung der Ergebnisse

Betrachtet man die Ergebnisse der Gegenüberstellung der beiden Versionen der in Einzelarbeit und mithilfe der Checkliste überarbeiteten Erlebniserzählungen, zeichnen sich nicht nur große Unterschiede zwischen den Schreibleistungen der einzelnen Lernenden, sondern auch zwischen deren Überarbeitungshandlungen ab. Nur vereinzelt Schülerinnen und Schülern gelingt es, die Organisation des jeweiligen Textes oder bestimmte Textstellen in Hinblick auf eine Qualitätssteigerung neu zu organisieren. Die Mehrheit der Lernenden dieser Gruppe tendiert dazu, ihre Erstfassungen lediglich hinsichtlich orthografischer und vereinzelt auch grammatikalischer Normabweichungen zu korrigieren. Werden Textteile als nicht gelungen eingestuft, tendieren manche Lernende dazu, diese völlig neu zu schreiben. Mitunter zeichnete sich dadurch sogar eine Verschlechterung der Textqualität bedingt durch die Revisionshandlungen ab und bei drei der zehn Texte weisen die Endfassungen eine höhere Gesamtfehlerquote als die jeweilige Erstfassung auf.

## 2.3.2. Mit Peer-Feedback revidierte Texte

### 2.3.2.1. Text 11 – Von wo kommt dieses Geräusch?

Erstfassung: Von wo kommt dieses Geräusch?	
1	Gestern, an einem kalten (1) <u>mitternacht</u> (2) wachte ich auf. <u>Von meinem Zimmer zur Küche ging</u>
2	<u>ich</u> (3), um etwas zu <u>essen</u> (4). Ich war ganz durstig. Überall war es ganz dunkel und still. Es war
3	so still <u>das</u> (5) man von draußen <u>grashüpfer geräusch</u> (6) hören konnte.
4	In der Küche habe ich <u>von der</u> (7) Kühlschrank ein Milch geholt. Als ich das Licht an machen
5	wollte bemerkte ich <u>das</u> (8) es nicht an <u>wird</u> (9). Dann suchte ich eine Taschenlampe in der damit
6	ich <u>mich</u> nicht <u>irgendwo</u> stolperte. Als ich die Taschenlampe in der Schublade fand hörte ich ein
7	seltsames Geräusch. Daher hatte ich so viel angst dass meine Hände zitterten. ✗ (10) In der Zwi-
8	schenzeit flüsterte ich endlich: „Hallo, wer ist da?“ Ich kriege (11) kein Antwort sondern (12) ein
9	geräusch, <u>dass es mich zum Panik bringt</u> (13). Einige Zeit später hatte ich mich beruchigt aber
10	dann hörte ich wieder ein geräusch. Aber diesmal war das nicht ein gruseliges geräusch, dass war
11	von jemanden (14) die Patschen <u>Laute</u> . „So schnell war ich noch nie!“, meinte ich und bemerkte
12	dass jemand auf mich <u>kommt</u> (15). Nun versteckte ich mich unter der Treppe vor schrecke.
13	Schritte <u>kommen</u> (16) näher und ich machte mich kleiner ✗ (17). <u>Weil ich</u> so viel Angst <u>hatte</u>
14	konnte ich nicht mal schreien ✗ (18).
15	Auf einmal „Bamm! Aaaaa!“ <u>schreite und auch meine Oma</u> (19). „Puh, du hast mich <u>geschreckt</u>

16	(20)!“ Was? Ich hab dich geschreckt (21)?“ √ (22)						
<b>Kommentare/Anmerkungen der Peers an der Erstfassung</b>							
(1) an einer kalten Nacht (2) groß (3) Ich ging von meinem Zimmer zur Küche (4) trinken (5) dass (6) Grillen geräusche (7) vom (8) dass (9) ging (10) Meine Knien wurden ganz weich wie Butter. (11) Präteritum!! (12) keine Antwort sondern	(13) dass ich Panik gekriegt hatte. (14) jemanden (15) zukam (16) kamen (17) √ immer kleiner und kleiner (18) Ich hatte so viel Angst, dass ich nicht mal schreien konnte. (19) schrie ich. Doch da stand kein Monster sondern nur meine Oma. (20) erschreckt (21) erschreckt (22) Schluss fehlt! Wörtliche Reden einbauen!						
<b>Endfassung: Von wo kommt dieses geräusch?</b>							
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16	<p>Gestern, um Mitternacht wachte ich auf. Ich ging von meinem Zimmer zur Küche, um etwas zu trinken. Ich war sehr durstig. Überall war es ganz dunkel und still. Es war so still, dass man von draußen Grillen geräusche hören konnte.</p> <p>In der Küche habe ich vom Kühlschrank ein Glas Milch geholt. Als ich das Licht an machen wollte bemerkte ich, dass es nicht an ging. Dann suchte ich eine Taschenlampe damit ich nicht stolperte. Als ich die Taschenlampe in der Schublade fand, hörte ich ein seltsames Geräusch. Daher hatte ich so viel angst, dass meine Hände zitterten. Meine Knien wurde ganz weich wie Butter. In der Zwischenzeit flüsterte ich endlich: „Hallo, wer ist da?“ Ich kriege keine Antwort sondern ein geräusch, dass ich Panik gekriegt hatte. Einige Zeit später hatte ich mich beruchigt aber dann hörte ich wieder ein geräusch. Aber diesmal war das nicht ein gruseliges geräusch, dass war von jemanden die Patschen. „So schnell war ich noch nie!“, meinte ich und bemerkte dass jemand auf mich zukam. Nun versteckte ich mich unter der Treppe vor schreck. Schritte kamen näher und ich machte mich immer kleiner und kleiner. Ich hatte so viel Angst dass ich nicht mal schreien konnte.</p> <p>Auf einmal „Bamm! Aaaa!“ schrie ich und auch meine Oma. „Puh, du hast mich erschreckt!“ „Was? Ich hab dich erschreckt?“</p>						
<b>Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text</b>							
<b>Textumfang:</b>							
	Erstfassung	Endfassung	Differenz				
Wortanzahl	217	220	3				
<b>Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:</b>							
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		gelingen (+)	misslungen (-)	neutral (n)			
Inhalt				x			
Gliederung				x			
Ausdruck		x					
Sprachnormen		x					
<b>Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):</b>				Evaluation			
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung			+	-	n
1	Emendation/Variation des Satzes „Gestern, um Mitternacht wachte ich auf.“	stilistische Optimierung, Richtigstellung orthografischer als auch grammatikalischer Fehler, Der Beistrich ist nach wie vor falsch gesetzt. Der Vorschlag aus den Kommentaren wird <u>nicht</u> angenommen.			x		
1-2	Emendation/Variation des Satzes „Ich ging von meinem Zimmer zur Küche, um etwas zu trinken.“ und Ersetzen des Verbs „essen“ durch „trinken“	syntaktische und inhaltliche Richtigstellung			x		
2	Variation der beiden Wörter „ganz“ und „sehr“	stilistische Optimierung			x		
3	Korrektur/Variation in „Grillen geräusche“	In der Erstfassung heißt es noch „grashüpfer geräusch“, Der Vorschlag wurde aus den Kommentaren übernommen, obwohl hier					x

		bezüglich der Getrennschreibung ein Fehler vorliegt.			
4	Addition des Wortes „Glas“	stilistische Optimierung, nicht im Peer-Feedback angemerkt	x		
5	Korrektur der Konjunktion „dass“	orthografische Richtigstellung	x		
5	Variation der Verbformen „wird“ und „ging“	stilistische Optimierung, Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum, In der Getrennschreibung liegt ein Fehler vor.	x		
5-6	Deletion der Wörter „in der“ und Emendation/Variation des Finalsatzes „damit ich nicht stolperte.“	stilistische Optimierung und syntaktische Richtigstellung	x		
6	Addition des Beistriches	Richtigstellung der Interpunktion	x		
7	Addition des Satzes „Meine Knien wurde ganz weich wie Butter.“	stilistische Optimierung durch Einsatz des Mittels der Übertreibung, Der Vorschlag wurde aus den Kommentaren übernommen, obwohl hier orthografische und grammatikalische Fehler vorliegen.	x		
8	Korrektur des Pronomens „keine“	grammatikalische Richtigstellung	x		
9	Emendation/Variation des Ergänzungssatzes „dass ich Panik gekriegt hatte.“	stilistische Optimierung, Der Vorschlag wurde aus den Kommentaren übernommen, obwohl hier die Konjunktion „sodass“ treffender wäre.			x
11	Korrektur des Pronomens „jemanden“	orthografische Richtigstellung, Nach der Präposition „von“ müsste es eigentlich jemandem lauten.	x		
11	Deletion des Nomens „Laute“	stilistische Optimierung	x		
12	Variation der Verbform „kommt“ durch „zukam“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform des Präteritums und stilistische Optimierung durch Hinzufügen der Vorsilbe „zu“	x		
12	Korrektur des Nomens „schreck“	orthografische Berichtigung durch Streichen des Buchstabens e, Allerdings liegt in der Kleinschreibung ein Fehler vor.			x
13	Korrektur der Verbform „kamen“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum	x		
13	Addition von „immer kleiner und kleiner“	stilistische Optimierung	x		
13-14	Emendation/Variation des Satzes „Ich hatte so viel Angst, dass ich nicht mal schreien konnte.“	stilistische Optimierung und Übernahme des Vorschlags aus den Kommentaren, Die Version in der Erstversion weist jedoch keine Fehler auf.			x
15	Korrektur der Verbform „schreite“	Richtigstellung der falsch konjugierten Zeitform (1.Person/ Singular/ Präteritum) von „schreien“	x		
15	Addition des Pronomens „ich“	Ergänzung des Subjekts im Begleitsatz der direkten Rede, Die weiteren richtigen Vorschläge aus diesem Kommentar werden jedoch nicht übernommen, weshalb der weitere Verlauf des Satzes stilistisch nicht optimal ist.			x
15, 16	Jeweils Variation der Verbform „geschreckt“ durch „erschreckt“	grammatikalische Richtigstellung	x		

**Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:**

Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler in Endfassung
Grammatik	10	6
Interpunktion	10	6
Orthografie	17	11
Syntax	4	1
Ausdruck	6	3
Gesamtfehlerzahl	47	27
<b>Gesamtfehlerquote</b> (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)		
Gesamtfehlerquote Erstfassung	21,66 %	
Gesamtfehlerquote Endfassung	12,27 %	

Die Gegenüberstellung der beiden Textversionen zeigt, wie es der Schülerin gelungen ist, die Textqualität durch Einbezug des Peer-Feedbacks im Zuge der von ihr vorgenommenen Revisionshandlungen zu steigern. Neben vereinzelt Emendationen beschränken sich die Überarbeitungen hauptsächlich auf Korrekturen und Additionen beziehungsweise Deletionen. 17 der insgesamt 22 Überarbeitungshandlungen lassen sich auf die Anmerkungen und Kommentare der Peers zurückführen und wurden allesamt gelungen umgesetzt. Dadurch ergibt sich eine erfolgreiche Textrevision hinsichtlich der Dimensionen Ausdruck und Sprachnormen.

### 2.3.2.2. Text 12 – Der große Geist

Erstfassung: Die große Geist							
1	Gestern <u>am</u> mitte (1) in der Nacht <u>wache</u> ich auf (2). Ich hatte Durst es war dunkel und still. (3)						
2	Ich <u>kriechte</u> aus dem Bett langsam und leise. <u>Zur</u> Küche ich wollte <u>vielleicht</u> ein Glas Milch das						
3	ich <u>kein</u> Durst ? habe. (4) Das Licht <u>geht</u> nicht es war dunkel. (5) Dann suchte ich <u>den</u> (6) Ta-						
4	schenlampe ich <u>schaue zu</u> (7) Schublade. Plötzlich <u>kommen</u> Geräusche hinter mir. „Was war						
5	das!“, sagte ich leise. Mein Taschenlampe <u>funksinort</u> (8) nicht hatte keine <u>anung</u> was ich tun soll						
6	te. (9) Etwas große <u>kommt</u> auf mich zu ich versteckte mich ganz schnell unter den Tisch. <u>Vo</u> der						
7	Treppe <u>kommen</u> langsame schritten. Etwas (10) <u>kommt</u> näher zu mir ich hatte Angst. Ich konnte						
8	nicht schreien. Auf einmal <u>kommt</u> (11) mein Bruder und sagt: „Wieso schläfst du nicht ?“ Mein						
9	Durst war vergangen. Ich schlich in mein Bett wieder. (12)						
Kommentare/Anmerkungen der Peers an der Erstfassung							
(1) Artikel	(7) Vorsicht PRÄTERITUM!						
(2) Wo?	(8) Rechtschreibfehler						
(3) Absätze fehlen; Einleitung zu kurz	(9) Direkte reden einbauen! Wortfeld sagen felt!						
(4) Ich wollte ein Glas Milch trinken um meinem Durst zu löschen.	(10) Andere Satzanfänge verwenden!						
(5) Direkte Rede schreiben!	(11) Anderes Wort stat kommt verwenden!						
(6) Artikel	(12) Schluss fehlt, Folge fehlt! Zu wenig geschrieben!						
Mehr Sätze schreiben!							
Endfassung: Die große Geist							
1	Gestern <u>im</u> mitte in der Nacht <u>wachte</u> ich auf. Ich hatte Durst es war dunkel und still.						
2	Ich <u>kroch</u> aus <u>den</u> Bett langsam und leise. <u>Zum</u> Küche ich wollte vielleicht ein Glas Milch das						
3	ich kein Durst habe. Das Licht <u>funktioniert</u> nicht es war dunkel. Dann suchte ich den Taschen-						
4	lampe ich <u>schaute zum</u> Schublade. Plötzlich <u>kam</u> Geräusche hinter mir. „Was war das!“, sagte						
5	ich leise. Mein Taschenlampe <u>finsiniert</u> nicht <u>ich</u> hatte keine anung was ich tun sollte. Etwas						
6	große <u>kam</u> auf mich zu ich versteckte mich ganz schnell unter den Tisch. <u>Vom</u> der Treppe <u>kam</u>						
7	langsame schritten. Etwas kommt näher zu mir ich hatte Angst. Ich konnte nich schreien.						
8	Auf einmal <u>kam</u> mein Bruder und <u>sagte</u> : „Wieso schläfst du nicht?“ Mein Durst war vergangen.						
9	Ich schlich in mein Bett wieder.						
Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text							
Textumfang:							
	Erstfassung	Endfassung	Differenz				
Wortanzahl	129	130	1				
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:							
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung			gelingen (+)	misslungen (-)	neutral (n)		
Inhalt					x		
Gliederung			x				
Ausdruck					x		
Sprachnormen					x		
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):							
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung			Evaluation		
1	Variation der beiden Präpsotionen „am“ und „im“	grammatikalische Optimierung durch Hinweis auf „Artikel“ in den Kommentaren			+	-	n
					x		

1	Korrektur der Verbform „wachte“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum	x		
2	Korrektur der Verbform „kroch“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum	x		
2	Variation des Artikels „dem“ durch „den“	grammatikalische Richtigstellung? Die Version aus der Erstfassung ist korrekt.		x	
2	Variation der Präpositionen „zur“ und „zum“	grammatikalische Richtigstellung, Die Präposition ist in den Kommentaren als falsch unterstrichen, der Fehler wurde aber durch die Revision bedingt.		x	
3	Variation der Verbformen „geht“ und „funktioniert“	stilistische Optimierung, Im Fall von „funktioniert“ liegt ein orthografischer Fehler und die Verwendung der falschen Zeitform vor.		x	
4	Korrektur der Verbform „schaute“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum	x		
4	Variation der Präpositionen „zu“ und „zum“	grammatikalische Optimierung, Es müsste „zur Schublade“ lauten.		x	
4	Variation der Verbformen „kommen“ und „kam“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum, Allerdings wird die Verbform in der Endfassung nicht mit Person und Zahl des Wortes „Geräusche“ übereingestimmt.		x	
5	Variation der Verbformen „funktioniert“ und „finsiniert“	orthografische Richtigstellung, da im Kommentar auf einen Rechtschreibfehler hingewiesen wird		x	
5	Addition des Pronomens „ich“	syntaktische Richtigstellung durch Ergänzung des Subjekts	x		
6	Korrektur der Verbform „kam“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum	x		
6	Nachtrag des Buchstaben m in „vom“	Ergänzung des fehlenden Buchstabens, Allerdings liegt nun ein grammatikalischer Fehler vor.		x	
6	Variation der Verbformen „kommen“ und „kam“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum, Allerdings wird die Verbform in der Endfassung nicht mit Person und Zahl des Wortes „Schritte“ übereingestimmt.		x	
7	Einfügen eines Absatzes	Gliederung des Textes hinsichtlich der Textsortenkriterien	x		
8	Korrektur der Verbform „kam“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum	x		
8	Korrektur der Verbform „sagte“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum	x		

**Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:**

Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler in Endfassung
Grammatik	18	14
Interpunktion	8	8
Orthografie	8	7
Syntax	4	2
Ausdruck	2	2
Gesamtfehlerzahl	40	33
<b>Gesamtfehlerquote</b> (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)		
Gesamtfehlerquote Erstfassung	31,01 %	
Gesamtfehlerquote Endfassung	25,38 %	

Die Gegenüberstellung dieser beiden Textversionen zeigt, wie die Schülerin trotz der Kommentare der Peers und einer hohen Fehleranzahl in der Erstversion nur Überarbeitungen an der Textoberfläche und keine Eingriffe in tieferliegende Textstrukturen vornahm. Die Revisi-

onen betreffen vor allem die orthografische und grammatikalische Ebene des Textes, wobei es bei einer Vielzahl der Überarbeitungshandlungen auch zu einer Verschlechterung der Textqualität kam beziehungsweise Richtiges aus der Erstfassung dahingehend verändert wurde, dass es in der Zweitfassung fehlerhaft vorliegt. Insgesamt wurden 17 Überarbeitungshandlungen vorgenommen, von denen 13 auf die Kommentare beziehungsweise Anmerkungen der Peers zurückzuführen sind. Acht ebendieser sind als misslungen einzuschätzen, da sie entweder Fehler bedingen oder trotz richtiger Anmerkung nur unzureichend umgesetzt wurden. Nichtsdestotrotz konnte die Gesamtfehlerquote um etwas mehr als fünf Prozent gesenkt werden. Durch das Einfügen zweier Absätze in den Zeilen 1 und 7 wird erstmals eine Gliederung des Textes in drei Abschnitte erkennbar.

### 2.3.2.3. Text 13 – Durst vergangen

<b>Erstfassung: <u>Der geheimnise Dieb</u> (1)</b>				
1	Gestern mitten in der Nacht bekam ich durst und <u>wachte auf</u> . Es war dunkel und still.			
2	Ich <u>kriechte mich</u> von <u>meinen</u> Zimmer bis zur ♡ Küche und trank ein Glas <u>milch</u> . ♡ Das Taschenlampe von meiner Schwester ging aus und ich versuchte es <u>an zuschalten</u> und dann bemerkte ich das die <u>patronen fertig sind</u> . <u>Wütend und flüsterndt schrie ich: „verdamt!“</u> Ich suchte			
3				
4				
5	♡ <u>einen</u> neuen Taschenlampe und guckte in <u>jedem Schubladen</u> . Plötzlich hörte ich ein seltsames			
6	Geräusch <u>und rannte erschrocken zu meinen Zimmer (2)</u> . <u>Das</u> Taschenlampe fiel aus meiner			
7	<u>Hand</u> . Ich suchte ♡ einen guten <u>versteck platz</u> . Ich versteckte mich <u>unter die Treppen</u> . Die			
8	Schritte <u>kammen</u> immer näher und ich fing an zu zittern. Ich <u>hate so fiel</u> Angst das ich nicht			
9	mehr nach Hilfe! <u>schrie ♡</u> konnte.			
10	<u>Der</u> Licht ging an und ich <u>sah das es mein Vater war</u> . Ich lachte. Mein Vater fragte mich müde:			
11	„Wieso schläfst du nicht?“ ♡ (3)			
<b>Kommentare/Anmerkungen der Peers an der Erstfassung</b>				
(1) Sehr viele Fehler! Es gab viele Szenen die ich nicht verstanden habe. Du hast sehr viele Details vergessen, sodass es nicht mehr spannend ist! Würdest du mehr Details machen z.B. mit Adjektiven hattest du es ein bisschen spannender machen können. Ich finde das du es viel zu kurz geschrieben [hast]. Die Reihenfolge ist komplett falsch!				
(2) Wie kannst du in deinem Zimmer sein, obwohl du in der nächsten Sekunde unter den Treppen bist?				
(3) Du hättest beim Schluss mehr schreiben können z.B. ich ging in mein Zimmer, ohne was zu sagen. Die Folgen sind z.B. danach bekam ich keinen Durst mehr.				
<b>Endfassung: <u>Durst vergangen</u></b>				
1	Gestern mitten in der Nacht bekam ich durst und stand auf. Es war dunkel und still.			
2	Ich kroch von Zimmer bis zur Wohnzimmer machte den Schrank vor mir auf und nahm mein			
3	Schwesters Taschenlampe. Danach krochte ich von Wohnzimmer zur Küche und trank ein Glas			
4	milch. Die Taschenlampe von meinen Schwester ging aus und ich versuchte es anmachen und			
5	dann bemerkte ich das das Akku des Taschenlampes fertig war. Ich suchte ganz leise raum um			
6	raum eine neuen Taschenlampe und guckte in jedes Schrank. Plötzlich hörte ich ein seltsames			
7	Geräusch. Ich bemerkte das die Geräusche langsam zu mir kommen. Ängstlich ging ich zu meinen			
8	Zimmer. Ich versteckte mich unter der bett. Die Schritte kamen immer näher. Ich fing an zur			
9	zittern.			
10	Das Licht ging an als ich sah das es meine Vater war ging ich sofort aus meinem versteck raus.			
11	Mein Vater fragte mich: „Wieso schläfst du nicht?“ Ich sprach: „oh oh durst vergangen!“			
<b>Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text</b>				
<b>Textumfang:</b>				
	Erstfassung	Endfassung	Differenz	
Wortanzahl	145	154	9	

<b>Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:</b>					
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		gelingen (+)	misslungen (-)	neutral (n)	
Inhalt		x			
Gliederung				x	
Ausdruck				x	
Sprachnormen				x	
<b>Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):</b>					Evaluation
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung			+ - n
1	Variation der beiden Verben „aufwachen“ und „aufstehen“	stilistische Optimierung			x
2	Korrektur der Verbform „kroch“ und Deletion des Pronomens „mich“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum und Streichung des fälschlicherweise gebrauchten Pronomens			x
2	Deletion des Pronomens „meinen“	grammatikalische Richtigstellung, Dadurch ergibt sich jedoch ein grammatikalischer Fehler in „Ich kroch von Zimmer bis...“.			x
2	Variation des Nomens „Küche“ zu „Wohnzimmer“	inhaltliche Anpassung, Dadurch ergibt sich aber ein grammatikalischer Fehler in „bis zur Wohnzimmer“.			x
2-4	Redigierung bereits bestehender Satzteile und Addition neuer Sätze in „Ich kroch von Zimmer bis zur Wohnzimmer machte den Schrank vor mir auf und nahm mein Schwesters Taschenlampe. Danach krochte ich von Wohnzimmer zur Küche und trank ein Glas milch.“	Hier scheint der Schüler auf die Anmerkungen aus den Kommentaren eingehen zu wollen, indem er seinen Text inhaltlich adaptiert. Allerdings unterlaufen hierbei mehrere Fehler.			x
4	Korrektur des Artikels „die“ in „die Taschenlampe“	grammatikalische Richtigstellung			x
4	Variation von „meiner“ und „meinen“ in „von meiner Schwester“	grammatikalische Optimierung?			x
4	Variation der beiden Verben „anschalten“ und „anmachen“	stilistische Optimierung			x
5	Emendation/Variation in „bemerkte ich das das Akku des Taschenlampes fertig war.“	stilistische Optimierung? In der Erstversion heißt es: „bemerkte ich das die patronen fertig sind.“ Zwar ist die zweite Version stilistisch besser gelungen und der Satz steht im Präteritum, dennoch liegen mehrere Fehler vor.			x
6	Emendation in „Ich suchte ganz leise raum um raum eine neuen Taschenlampe und guckte in jedes Schrank.“	stilistische Optimierung und Berücksichtigung des Korrekturzeichens der Peers, Dennoch liegen auch hier Fehler vor. Stilistisch ist die revidierte Form jedoch besser gelungen.			x
7	Emendation/Addition der Sätze „Ich bemerkte das die Geräusche langsam zu mir kommen. Ängstlich ging ich zu meinen Zimmer. Ich versteckte mich unter der bett. Die Schritte kamen immer näher. Ich fing an zur zittern.“	stilistische Optimierung, Präzisierung, genauere Beschreibung der Situation und der Handlung, Allerdings liegen hier zahlreiche Fehler vor, stilistisch ist die Überarbeitung jedoch gelungen.			x
9	Deletion des Satzes „Ich hate so fiel Angst das ich nicht mehr nach Hilfe! schrie konnte.“	Hierfür ist keine ersichtliche Intention erkennbar.			x
10	Korrektur des Artikels „das“	grammatikalische Richtigstellung			x
10	Emendation/Variation des Satzes „als ich sah das es meine Vater war ging ich sofort aus meinem versteck raus.“	stilistische Optimierung, Präzisierung, genauere Beschreibung der Situation und der Handlung, Allerdings liegen hier zahlreiche Fehler vor, stilistisch ist die Überarbeitung jedoch gelungen.			x
10	Deletion des Satzes „Ich lachte.“	keine Intention erkennbar			x
11	Deletion des Adverbs „müde“	keine Intention erkennbar			x

11	Addition der direkten Rede „Ich sprach: ‚oh oh durst vergangen!‘	stilistische Optimierung, Präzisierung, genauere Beschreibung der Situation und der Handlung, Allerdings liegen hier orthografische Fehler vor.			x
<b>Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:</b>					
Klassifizierung		Fehler in Erstfassung	Fehler in Endfassung		
Grammatik		15	18		
Interpunktion		4	8		
Orthografie		14	10		
Syntax		0	0		
Ausdruck		4	3		
Gesamtfehlerzahl		37	39		
<b>Gesamtfehlerquote</b> (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)					
Gesamtfehlerquote Erstfassung		25,52 %			
Gesamtfehlerquote Endfassung		25,32 %			

Sieben der insgesamt 17 an diesem Text vorgenommenen Überarbeitungshandlungen lassen sich direkt auf Vorschläge oder Anmerkungen der Peers zurückführen, während bei anderen Veränderungen ein unmittelbarer Zusammenhang nicht festgestellt werden kann, eine Anregung der Revision durch die Kommentare der Peers aber wahrscheinlich ist. Zwei dieser sieben Revisionen sind misslungen und vier müssen als neutral eingestuft werden. Die Analyse zeigt, dass der Schüler zwar mehrere Überarbeitungshandlungen vornahm, viele ebendieser jedoch nicht zielführend sind. Neben vereinzelt Korrekturen auf der orthografischen Ebene neigt der Lernende dazu, als nicht gelungen eingeschätzte oder von den Peers als „unpassend“ markierte Textstellen umzuschreiben und somit Emendationen vorzunehmen. In mehreren Fällen erzielen diese zwar eine stilistische Optimierung, bedingen aber gleichzeitig neue grammatikalische als auch orthografische Fehler, weshalb sich die Gesamtfehlerquote nur minimal ändert.

#### 2.3.2.4. Text 14 – Die schreckliche Nacht

<b>Erstfassung: Die schreckliche Nacht</b>	
1	Gestern in der Nacht wachte ich auf um einen Schluck Wasser zu trinken. Da wollte ich das
2	Licht anmachen, doch es ging nicht. Es war sehr still und dunkel.
3	Ich kroch aus meinem Bett, rannte die Treppe hinunter in die Küche, ich trank ein Glas Milch
4	(1). In der Küche ging das Licht auch nicht an. Ich suchte nach einer Taschenlampe, ich suchte
5	in der Schublade und ich fand sie. Irgendwas oder irgendeiner machte ein seltsames Geräusch.
6	(2) Da hab (3) ich mich gewundert: „Heee, was geschiet hier?“ Plötzlich fällt die Taschenlampe
7	aus. Es kam etwas auf mich zu. Ich hatte Angst und rannte in meinem Zimmer und schloss die
8	Tür. Ich versteckte mich in meinem Schrank. Etwas ging die Treppen hinauf, die Schritte kamen
9	näher. Da hatte ich sooooo Angst das ich nicht mal schreien konnte.
10	Plötzlich ging meine Tür auf, jemand wollte das Licht anmachen aber es ging nach wie vor nicht
11	an. (4) In diesem Moment dachte ich mir: „Oh nein, wer könnte das bloß sein.“ Doch dann
12	machte eine Person den Schrank auf. Es war nur meine große Schwester. Sie hatte mich gefun-
13	den wegen meinem lauten atmen (5). Mein Durst ist mir schon vergangen. Sie fragte mich wieso
14	ich nicht schlafe: „Wieso schläfst du nicht?“ Dann erklärte ich ihr alles und ging wieder ins Bett.
15	(6)
<b>Kommentare/Anmerkungen der Peers an der Erstfassung</b>	

(1) Wann?				(4) Passt besser zum Hauptteil!
(2) habe				(5) Ich kann es nicht lesen! Schöner schreiben!
(3) Was siehst du?				(6) Beim Schluss nur 3 – 4 Sätze
<b>Endfassung: Die schreckliche Nacht</b>				
1	Gestern in der Nacht wachte ich auf um einen Schluck Wasser zu trinken. Da wollte ich das			
2	Licht anmachen, doch es ging nicht. Es war sehr still und dunkel.			
3	Ich kroch aus meinem Bett, rannte die Treppe hinunter in die Küche, ich trank ein Glas Milch. In			
4	der Küche ging das Licht auch nicht an. Ich suchte nach einer Taschenlampe, ich suchte in der			
5	Schublade und ich fand sie. Da wunderte ich mich: „Heeee, was geschieht hier?“ Plötzlich fällt			
6	die Taschenlampe aus. Es kam etwas auf mich zu. Ich hatte Angst und rannte in meinem Zimmer			
7	und schloss die Tür. Ich versteckte mich in meinem Schrank. Etwas ging die Teppen hinauf, die			
8	Schritte kamen immer näher. Da hatte ich soooooooooo Angst das ich fast in die Hose gemacht			
9	hab. Plötzlich ging meine Tür auf, jemand wollte das Licht anmachen aber es ging nach wie vor			
10	nicht an. In diesem Moment dachte ich mir: „Oh nein, wer könnte das bloß sein?“ Doch dann			
11	machte eine Person den Schrank auf. Es war nur meine große Schwester. Sie hatte mich gefun-			
12	den weil der Schrank gewackelt hat, weil ich so gezittert habe.			
13	Sie fragte mich wieso ich nicht schlafe: „Wieso schläfst du nicht? Du solltest schon längs im			
14	Bett liegen!“ Dann erklärte ich ihr alles und ging wieder ins Bett.			
<b>Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text</b>				
<b>Textumfang:</b>				
	Erstfassung	Endfassung	Differenz	
Wortanzahl	215	216	1	
<b>Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:</b>				
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		gelingen (+)	misslungen (-)	neutral (n)
Inhalt				x
Gliederung		x		
Ausdruck				x
Sprachnormen		x		
<b>Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):</b>				<b>Evaluation</b>
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung		+ - n
5	Deletion des Satzes „Irgendwas oder irgendeiner machte ein seltsames Geräusch.“	stilistische Optimierung ?		x
5	Korrektur der Verbform „wunderte“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum		x
5	Korrektur der Verbform „geschieht“	orthografische Richtigstellung		x
8	Addition des Adverbs „immer“	stilistische Optimierung, genauere Beschreibung der Situation		x
8-9	Emendation des Satzes „Da hatte ich soooooooooo Angst das ich fast in die Hose gemacht hab.“	In der Erstfassung heißt es: „Da hatte ich soooooo Angst das ich nicht mal schreien konnte.“, stilistische Optimierung durch das Stilmittel der Übertreibung, allerdings liegt ein orthografischer Fehler vor und die falsche Zeitform wird angewandt.		x
10	Korrektur der Interpunktion durch Einfügen eines Fragezeichens	Richtigstellung der Interpunktion der direkten Rede		x
9-12	Veränderung der Gliederung des Textes, da Zeilen 9-12 in den Hauptteil aufgenommen werden	Rücksichtnahme auf den Kommentar der Peers und Eingriff in die Gliederung des Textes		x
12	Emendation des Satzes „Sie hatte mich gefunden weil der Schrank gewackelt hat, weil ich so gezittert habe.“	stilistische Optimierung, Präzisierung, genauere Beschreibung der Handlung, Allerdings liegt ein Fehler vor, da die falsche Zeitform verwendet wird.		x
12	Deletion des Satzes „Mein Durst ist mir schon vergangen.“	keine Intention erkennbar		x
13-14	Addition der direkten Rede „Du solltest schon längs im Bett liegen!“	stilistische Optimierung, Ein orthografischer Fehler liegt vor.		x
<b>Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:</b>				

Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler in Endfassung
Grammatik	6	5
Interpunktion	5	5
Orthografie	3	1
Syntax	0	0
Ausdruck	3	1
Gesamtfehlerzahl	17	12
<b>Gesamtfehlerquote</b> (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)		
Gesamtfehlerquote Erstfassung	7,91 %	
Gesamtfehlerquote Endfassung	5,55 %	

Der Vergleich von Erst- und Endfassung dieser Erlebniserzählung zeigt, dass einerseits nur wenige Kommentare seitens der Peers an der Erstfassung angemerkt wurden und der Schüler auch nur einen ebendieser im Zuge des Überarbeitens berücksichtigte. Somit lässt sich eine der insgesamt zehn Überarbeitungshandlungen direkt auf die Kommentare der Peers zurückführen und der Lernende veränderte die Gliederung seines Textes, indem er – wie in den Kommentaren angemerkt – mehrere Sätze in den Hauptteil verschob. Die an sich schon relativ geringe Gesamtfehleranzahl konnte um etwas mehr als zwei Prozent verringert werden, insgesamt wird der Text im Zuge der Revision aber nicht tiefgehend verändert.

### 2.3.2.5. Text 15 – Der Schrecken in der Nacht

Erstfassung: Der Schrecken in der Nacht	
1	Als ich gestern allein zu Hause war <u>hab</u> ich Fern geschaut. Plötzlich <u>würde</u> ich müde und ging
2	schlafen. Auf einmal wachte ich mitten in der Nacht auf. „ <u>Boh eh</u> ? (1) Wo sind meine Eltern?“,
3	fragte ich mich. (2) Gleich darauf hatte ich durst und <u>kriecht</u> aus <u>den</u> Bett. Sofort ging ich zur
4	<u>Küche um</u> ein Glas Milch zu holen. „Licht geht nicht!“, dachte ich mir verwundert. Genau in
5	diesem Augenblick suchte ich die Taschenlampe. <u>An</u> der Suche hörte ich <u>seltsames</u> Geräusch.
6	Endlich fand ich die Taschenlampe und wollte sie einschalten doch da kam kein Licht! „Etwas
7	kommt auf mich zu!“, fühlte ich ängstlich. (3) <u>Schnell rannte ich weg von den Geräusch</u> . Nun
8	versteckte ich mich unter <u>die</u> Treppen. Schritte kamen näher. „Oh nein lebe ich in ein
9	Albtraum?“, fragte ich mich sehr ängstlich. Vor lauter <u>angst</u> (4) konnte ich nicht mal schreien!
10	<u>Jemand hat die Licht auf gemacht</u> , ich dachte mir nur es wäre ein Verbrecher. (5)
11	Zur selben Zeit hörte ich „Amir, bist du das?“ Ich kam <u>von mein Versteck</u> raus und rannte zu
12	meine Mutter. „Wieso schläfst du nicht?“, fragte sie mich verwundert. Dennoch erzählte ich ihr
13	die ganze Erlebnis und mein Durst <u>ist</u> (6) vergangen!
Kommentare/Anmerkungen der Peers an der Erstfassung	
(1) unpassend	(4) groß
(2) Absätze fehlen	(5) Hier fällt etwas zum Bspl. Mein Knie zitterte.
(3) fühlen? denken	(6) Vorsicht Präteritum!!
Endfassung: Der Schrecken in der Nacht	
1	Als ich gestern allein zu Hause war hab ich Fern geschaut. Plötzlich <u>wurde</u> ich müde und ging
2	schlafen. Auf einmal wachte ich mitten in der Nacht auf. „Boh eh? Wo sind meine Eltern?“,
3	fragte ich mich. Gleich darauf hatte ich durst und kriecht aus <u>dem</u> Bett.
4	Sofort ging ich zur Küche um ein Glas Milch zu holen. „Licht geht nicht!“, dachte ich mir ver-
5	wundert. Genau in diesem Augenblick suchte ich die Taschenlampe. An der Suche hörte ich
6	<u>seltsame</u> Geräusch. Endlich fand ich die Taschenlampe und wollte sie einschalten doch da kam
7	kein Licht! „Etwas kommt auf mich zu!“, fühlte ich ängstlich. Schnell rannte ich weg von den
8	Geräusch. Nun versteckte ich mich unter die Treppen. Schritte kamen näher. „Oh nein lebe ich in
9	ein Albtraum?“, fragte ich mich sehr ängstlich. Vor lauter <u>angst</u> konnte ich nicht mal schreien!
10	Jemand hat die Licht auf gemacht, ich dachte mir nur es wäre ein Verbrecher. Zur selben Zeit

11	hörte ich „Amir, bist du das?“		
12	Ich kam von mein Versteck raus und rannte zu meine Mutter. „Wieso schläfst du nicht?“, fragte		
13	sie mich verwundert. Dennoch erzählte ich ihr die ganze Erlebnis und mein Durst war vergan-		
14	gen.		
Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text			
Textumfang:			
	Erstfassung	Endfassung	Differenz
Wortanzahl	192	192	0
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:			
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		gelingen (+)	misslungen (-)
Inhalt			x
Gliederung		x	
Ausdruck			x
Sprachnormen			x
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):			Evaluation
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung	+ - n
1	Korrektur des Wortes „wurde“	orthografische Richtigstellung	x
3	Korrektur des Artikels „dem“	grammatikalische Richtigstellung	x
3	Einfügen eines Absatzes	Berücksichtigung des Kommentars der Peers und Eingriff in die Gliederung des Textes	x
6	Streichung/Korrektur des Buchstaben s in „seltsame“	grammatikalische Richtigstellung? Allerdings liegt dadurch nach wie vor ein grammatikalischer Fehler vor, da das Nomen nicht entsprechend angepasst wird.	x
10-11	Veränderung der Gliederung des Textes, da der Satz „Zur selben Zeit hörte ich „Amir, bist du das?“ in den Hauptteil aufgenommen wird	Berücksichtigung des Kommentars der Peers und Eingriff in die Gliederung des Textes	x
13	Korrektur der Verbform „war“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum	x
Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:			
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler in Endfassung	
Grammatik	13	12	
Interpunktion	5	5	
Orthografie	4	3	
Syntax	1	1	
Ausdruck	4	4	
Gesamtfehlerzahl	27	25	
Gesamtfehlerquote (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)			
Gesamtfehlerquote Erstfassung	14,06 %		
Gesamtfehlerquote Endfassung	13,02 %		

In diesem Fall wurden nur sechs Revisionshandlungen am Text vorgenommen, von denen sich fünf auf die Anmerkungen und Kommentare der Mitschülerinnen und Mitschüler zurückführen lassen. Generell werden von dem Lernenden nur zwei Korrekturen hinsichtlich orthografischer Aspekte, eine Korrektur im Sinne der Anpassung des Verbs an die textsortenspezifische Zeitform des Präteritums sowie die Streichung eines Buchstabens vorgenommen, wobei hier offen ist, ob es sich um eine Korrektur im Sinne einer Berichtigung einer grammatikalischen Normabweichung oder um eine Streichung im Sinne eines Nachtrags handelt. Diese Überarbeitungshandlung wurde ebenfalls durch die Anmerkung der Peers am Text ausgelöst, jedoch vom Schüler nicht zielführend umgesetzt, weshalb sie als misslungen einzustufen ist. Auch werden zwei Eingriffe in die Gliederung des Textes vorgenommen, von denen sich der

erste auf einen Kommentar der Peers stützt. Obwohl von diesen zahlreiche Anmerkungen gemacht wurden, veränderte der Lernende seine Erlebniserzählung nur geringfügig.

### 2.3.2.6. Text 16 – Die Dunkelheit

<b>Erstfassung: Die Dunkelheit</b>	
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21	<p>Es war mitten in der Nacht von einen ganz normalen Samstag, dachte ich. Als ich einschlafen wollte, bekam ich irgendwie Durst, obwohl ich vor dem schlafengehen Wasser getrunken habe.</p> <p>(1) Das Problem war, dass es schon dunkel war und meine Eltern schon schliefen. Daher <u>kriechte</u> ich leise aus dem Bett um ein Glas Milch zu holen. Ich kam in Wohnzimmer und bekam ein mulmiges Gefühl, weil es so dunkel und leise war. Als ich in die Küche ankam wollte ich behutsam <u>den</u> Licht anmachen, aber als ich bemerkte das der <u>Lichtschalter</u> nicht funktionierte, bekam ich ein bisschen Angst. <u>Also beeilte ich mich um schneller in die Küche zu kommen.</u> So leise wie eine Maus öffnete ich den <u>Kühlschrank</u> (2) um meinen Durst zu stillen. Ich konnte aber nichts sehen, also musste ich wieder ins Wohnzimmer, um meine Taschenlampe, die mein Vater mir mit neun gegeben hat zu finden. „Hoffentlich wird sie schon hier sein“, dachte ich mir, während ich im Wohnzimmer suchte. <u>Dafiel</u> mir ein, dass ich sie in der Schublade reingegeben hatte. Natürlich fand ich die Taschenlampe, aber als ich die Taschenlampe anmachen wollte, ging sie nicht <u>an</u>. Ich wollte sie <u>an</u> reingeben, <u>da hörte dann aber ?</u> (3) ein seltsames Geräusch. Panisch rannte ich auf die Suche nach einen Versteck. Rasch versteckte mich unter den Treppen und hoffte, dass ich <u>nicht gefunden werden würde.</u> ? (4) Es kam nichts von mir raus, weil ich zu viel Angst hatte. „Bitte findet es mich nicht!“ (5), stotterte ich leise. <u>Anscheinend war es nicht so, weil das Licht anging</u> und eine Person vor mir stand. Es war meine Mutter!</p> <p>Verwirrt fragte sie mich: „Was machst du hier? Weißt du nicht wie spät es ist?“ <u>Mit großen Augen</u> (6) meinte ich: „Ich wollte nur was trinken und <u>jetzt will ich jetzt wieder zurück</u> ins Zimmer gehen.“ Zum Schluss ging ich ohne was weiteres zu sagen in mein Bett. Das nächste Mal hoffe ich, dass ich nicht so viel Pech wie am Samstag <u>habe</u> im dunkeln. (7)</p>
<b>Kommentare/Anmerkungen der Peers an der Erstfassung</b>	
(1) Du hast in der Einleitung vergessen zu schreiben wo du warst. (2) Das Wort „Lichtschalter“ und „Kühlschrank“ fand ich besonders gut das du es geschrieben hast. (3) Du könntest statt „dann“ „ich“ schreiben, weil es sonst kein Sinn ergibt. (4) Versteh ich nicht.	(5) Passt nicht dazu. (6) Ich fand es auch besonders gut das du „Mit großen Augen“ geschrieben hast. Du hast ansonsten die Geschichte gut geschrieben. (7) Es gefällt mir das du sehr viele verschiedene Satzanfänge gefunden hast.
<b>Endfassung: Die Finsternis</b>	
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18	<p>Es war mitten in der Nacht von einen ganz normalen Samstag, dachte ich. Ich lag in meinen Bett und bekam riesige Durst auf Milch. Obwohl ich aufstehen wollte, fiel mir ein Problem ein.</p> <p>Das Problem war, dass es schon dunkel war und meine Eltern schon schliefen. Daher <u>kroch</u> ich leise aus dem Bett um ein Glas Milch zu holen. Ich kam <u>ins</u> Wohnzimmer und bekam ein mulmiges Gefühl, weil es so dunkel und leise war. Als ich in die Küche ankam wollte ich behutsam <u>das</u> Licht anmachen, aber als ich bemerkte das der Lichtschalter nicht funktionierte, bekam ich ein bisschen Angst. So leise wie eine Maus öffnete ich den Kühlschrank um meinen Durst zu stillen. Ich konnte aber nichts sehen, also musste ich wieder ins Wohnzimmer, um meine Taschenlampe, die mein Vater mir mit neun gegeben hat zu finden. „Hoffentlich wird sie schon hier sein“, dachte ich mir, während ich im Wohnzimmer suchte. <u>In dem Moment</u> fiel mir ein, dass ich sie in der Schublade reingegeben hatte. Natürlich fand ich die Taschenlampe, aber als ich die Taschenlampe anmachen wollte, ging sie nicht <u>an</u>. Ich wollte sie wieder in die Schublade reingeben, <u>dann aber hörte ich ein seltsames Geräusch.</u> Panisch rannte ich auf die Suche nach einen Versteck. Rasch versteckte mich unter den Treppen, <u>während die Schritte näher kamen.</u> „Hoffentlich werde ich nicht gefunden!“, stotterte ich leise. Das Licht ging an und eine Person stand vor mir. Es war meine Mutter!</p> <p>Verwirrt fragte sie mich: „Was machst du hier? Weißt du nicht wie spät es ist?“ Mit großen Augen meinte ich: „Ich wollte nur was trinken und ich gehe wieder zurück in mein Zimmer.“ Zum</p>

19	Schluss ging ich ohne was zu sagen in mein Bett. Das nächste Mal <u>hoffte</u> ich, dass ich nicht so						
20	viel Pech wie am Samstag hatte.						
Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text							
Textumfang:							
	Erstfassung	Endfassung	Differenz				
Wortanzahl	327	300	27				
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:							
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		gelingen (+)	misslungen (-)	neutral (n)			
Inhalt				x			
Gliederung				x			
Ausdruck		x					
Sprachnormen		x					
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):				Evaluation			
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung			+	-	n
1-2	Emendation/Variation der Sätze „Ich lag in meinen Bett und bekam riesige Durst auf Milch. Obwohl ich aufstehen wollte, fiel mir ein Problem ein.“	stilistische Optimierung, Ergänzung des Ortes der Handlung in der Einleitung wie in einem Kommentar gefordert, Allerdings liegen ein grammatikalischer und ein orthografischer Fehler vor.					x
3	Korrektur der Verbform „kroch“	Berichtigung der falsch konjugierten Verbform			x		
4	Nachtrag/Korrektur der Präposition „ins“	Ergänzung des fehlenden Buchstabens s/grammatikalische Berichtigung			x		
6	Variation der beiden Artikel „den“ und „das“	grammatikalische Berichtigung			x		
7	Deletion des Satzes „Also beeilte ich mich um schneller in die Küche zu kommen.“	Berücksichtigung des Kommentars der Peers, dadurch vielleicht verunsichert über die Korrektheit dieses Satzes				x	
10	Variation der beiden Satzanfänge „Da“ und „In dem Moment“	Berücksichtigung des Kommentars der Peers, In der Erstfassung lag ein Fehler vor, da „da“ und „fiel“ zusammengeschrieben worden waren.					x
12	Addition von „an“ als zweiter Teil der Verbform in „angehen“	stilistische Optimierung, Berücksichtigung des Kommentars der Peers			x		
12	Addition „in die Schublade“	Präzisierung, genauere Beschreibung der Handlung, Berücksichtigung des Korrekturzeichens der Peers			x		
13	Redigierung des Satzes „dann aber hörte ich ein seltsames Geräusch.“	syntaktische Berichtigung, Berücksichtigung des Kommentars der Peers			x		
14	Variation des Temporalsatzes „während die Schritte näher kamen.“ mit dem Satz „und hoffte, dass ich nicht gefunden werden würde.“	stilistische Optimierung, genauere Beschreibung der Situation und der Handlung, Die Version der Erstfassung wurde von den Peers als unpassend eingestuft.					x
15	Emendation der direkten Rede „,Hoffentlich werde ich nicht gefunden!“	Der erste dieser beiden Sätze wird von den Peers als unpassend eingestuft, weshalb ihn der Schüler im Zuge der Überarbeitung wegstreicht, obwohl er korrekt ist.			x		
15	Deletion des Satzes „Es kam nichts von mir raus weil ich zu viel Angst hatte.“	keine Intention erkennbar					x
15	Emendation des Satzes „Das Licht ging an und eine Person stand vor mir.“	Die Version aus der Erstfassung wird von den Peers als unpassend markiert, weshalb hier eine stilistische Optimierung vorgenommen wurde.			x		
18	Emendation der direkten Rede: „Ich wollte nur was trinken und ich gehe wieder zurück in mein Zimmer.“	syntaktische Korrektur, In der Erstfassung kommt zweimal das Wort „jetzt“ vor und der Satz wurde als unpassend eingestuft.			x		
19	Deletion des Wortes „weiteres“	stilistische Optimierung?					x
19-20	Variation der beiden Verbformen	Berücksichtigung der Anmerkung der Peers,				x	

	„hoffe“ und „habe“ durch ihre jeweilige Präteritums-Form	In diesem Zusammenhang ist die Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform des Präteritums jedoch nicht korrekt.			
20	Deletion der Wörter „im dunkeln“	stilistische Optimierung?			x
<b>Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:</b>					
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler in Endfassung			
Grammatik	9	7			
Interpunktion	6	6			
Orthografie	4	2			
Syntax	2	0			
Ausdruck	4	2			
Gesamtfehlerzahl	25	17			
<b>Gesamtfehlerquote</b> (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)					
Gesamtfehlerquote Erstfassung	7,65 %				
Gesamtfehlerquote Endfassung	5,66 %				

Die Untersuchung der Überarbeitung dieses Textes zeigt, wie vom Lernenden durch insgesamt 16 Revisionshandlungen eine Qualitätssteigerung hinsichtlich der Dimensionen Ausdruck und Sprachnormen erzielt werden konnte. Elf der Überarbeitungshandlungen lassen sich auf die Kommentare der Peers zurückführen, von denen nur eine als misslungen einzustufen ist, da ein eigentlich korrekter Satz als unpassend gekennzeichnet und deshalb vom Schüler aus seinem Text herausgenommen wurde. Auch wurde eine weitere gelungene Formulierung aus der Erstfassung als unpassend eingestuft und somit in weiterer Folge vom Autor durch eine Alternative ersetzt, obwohl dies nicht notwendig gewesen wäre.

### 2.3.2.7. Text 17 – Meine verrückte Nacht

<b>Erstfassung: Meine verrücktes Erlebnis (1)</b>	
1	Gestern mitten in der Nacht wachte ich auf und hatte durst. Es war dunkel und still, alle haben
2	geschlafen. ♡ (2) (3)
3	Schläfrig krichte ich aus dem Bett und ging zur Küche. Ich holte mir ein Glas Milch. Licht ging
4	nicht an. Ich dachte mir es gibt ein Stromausfall. Suchend suchte ich die Taschenlampe.
5	Ich flüsterte <u>ärgelich</u> (4): „Wo zu helle ist die Taschenlampe!“ Anschließend schaute ich in die
6	Schublade und da fand ich die Taschenlampe. <u>Plotzlich</u> (5) hörte ich <u>selsame</u> (6) <u>geräusche</u> (7).
7	Kurz darauf fällt die Taschenlampe aus. In der Zwischenzeit kamm etwas auf mich zu. Panisch
8	rann ich weg, <u>angstlich</u> versteckte ich unterm Bett. (8) Jemand kamm die Treppe rauf. Stottern
9	rief ich: „Wer i-ist hie-hier?“ Schritte kammten näher. Vor angst schrie ich aber könnte kein Ton
10	mehr bringen. Schließlich ging die Tür auf. Es war meine Mutter. (9)
11	Meine Mutter wollte wissen: „Warum bist du nicht im Bett?“ Ich <u>beantworte</u> (10): „Ich wollte
12	was trinken <u>und</u> mein durst ist vergangen.“ ♡ (11)
<b>Kommentare/Anmerkungen der Peers an der Erstfassung</b>	
(1) Überschrift = naja	(8) Vergleiche oder Übertreibung fehlen!
(2) Wo fehlt und zwei Sätze reichen nicht!	(9) Reizwörter sind drinnen: passt! Ich-form geschrieben. Super! Direkte Reden sind aber zu wenig.
(3) Absätze passt	(10) beantwortete
(4) Fehler: ärgerlich	(11) Die Folge fehlt.
(5) Fehler: Plotzlich	
(6) Fehler: seltsame	
(7) Fehler: Geräusch wird groß geschrieben	
<b>Endfassung: Meine verrückte Nacht</b>	
1	Gestern mitten in der Nacht wachte ich <u>in mein Bett</u> auf und hatte durst. Es war dunkel und still,
2	alle haben geschlafen.

3	Schläfrig krichte ich aus dem Bett und ging zur Küche. Ich holte mir ein Glas Milch. Licht ging
4	nicht an. Ich dachte mir es gibt ein Stromausfall. Suchend suchte ich die Taschenlampe. Ich flüsch-
5	terte ärgerlich: „Wo zu holle ist die Taschenlampe!“ Anschließend schaute ich in die Schublade
6	und da fand ich die Taschenlampe. Plotzlich hörte ich seltsame Geräusche. Ich zitterte zu Tode.
7	Kurz darauf fällt die Taschenlampe aus. In der Zwischenzeit kamm etwas auf mich zu. Panisch
8	rann ich weg. Innerlich weinte ich doll. Vor angst versteckte unterm Bett. Jemand kam die Trep-
9	pe rauf. Durstig stotterte ich „Wer i-ist hie-hier?“ Schritte kamen näher. Vor angst schrie ich
10	aber könnte kein Ton mehr bringen. Schließlich ging die Tür auf. Ich ging weiter hinter unterm
11	Bett ich es nicht die Stimme war mir bekannt. Es war meine Mutter.
12	Meine Mutter wollte wissen: „Warum bist du nicht im Bett?“ Ich beantwortete: „Ich wollte was
13	trinken aber mein durst ist vergangen.“ „Ab jetzt wäcke ich immer jemanden auf um zu trinken!“

### Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text

#### Textumfang:

	Erstfassung	Endfassung	Differenz
Wortanzahl	154	189	35

#### Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:

Veränderungen von der Erst- zur Endfassung	gelingen (+)	misslungen (-)	neutral (n)
Inhalt			x
Gliederung			x
Ausdruck	x		
Sprachnormen	x		

#### Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):

Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung	Evaluation		
			+	-	n
1	Addition „in mein Bett“	Ergänzung der Einleitung um den örtlichen Aspekt. Allerdings liegt ein grammatikalischer Fehler vor.			x
4	Weggelassen des Absatzes	Gliederung des Textes in drei Abschnitte	x		
5	Korrektur des Adverbs „ärgerlich“	orthografische Berichtigung nach Hinweis der Peers	x		
6	Korrektur des Adjektivs „seltsame“	orthografische Berichtigung nach Hinweis der Peers	x		
6	Korrektur des Nomens „Geräusche“	orthografische Berichtigung nach Hinweis der Peers	x		
6	Addition des Satzes „Ich zitterte zu Tode.“	stilistische Optimierung durch Gebrauch des Stilmittels der Übertreibung	x		
8	Addition des Satzes „Innerlich weinte ich doll.“	stilistische Optimierung, genauere Beschreibung der inneren Gefühlswelt des Ich-Erzählers, Stilistisch wurde die Revision nicht optimal umgesetzt und ein orthografischer Fehler liegt vor.			x
8	Emendation der beiden Sätze „Panisch rann ich weg. [...] Vor angst versteckte unterm Bett.“	stilistische Optimierung, Allerdings liegen grammatikalische und orthografische Fehler vor.		x	
8	Korrektur des Wortes „kam“	orthografische Berichtigung	x		
9	Emendation des Begleitsatzes der direkten Rede „Durstig stotterte ich“	stilistische Optimierung, In der Erstfassung vorhandene orthografische Fehler werden so umgangen.	x		
10-11	Addition des Satzes „Ich ging weiter hinter unterm Bett ich es nicht die Stimme war mir bekannt.“	stilistische Optimierung, genauere Beschreibung der Handlung und der Situation		x	
12	Korrektur der Verbform „beantwortete“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum	x		
13	Variation der beiden Konjunktionen „und“ und „aber“	stilistische Optimierung	x		
13	Addition der direkten Rede „Ab jetzt wäcke ich immer jemanden auf um zu trinken!“	Ergänzung des Schlusses um die Folge des Erlebnisses, Allerdings liegen eine orthografische Normabweichung und ein Fehler hinsichtlich der Interpunktion vor.	x		

#### Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:

Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler in Endfassung
Grammatik	9	9
Interpunktion	2	4
Orthografie	15	11
Syntax	0	2
Ausdruck	4	6
Gesamtfehlerzahl	30	32
<b>Gesamtfehlerquote</b> (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)		
Gesamtfehlerquote Erstfassung	19,48 %	
Gesamtfehlerquote Endfassung	16,93 %	

Erst- und Endfassung dieser Erlebniserzählung unterscheiden sich aufgrund von 14 am Text vorgenommen Überarbeitungshandlungen. Von diesen stützen sich sieben Revisionen auf die Kommentare und Anmerkungen der Peers, von denen zwei als neutral einzustufen sind, während alle anderen zur Qualitätssteigerung des Textes beitragen. Neben einer Addition der Ortsangabe im ersten Satz des Textes variiert der Schüler den Begleitsatz einer direkten Rede (Zeile 9) und fügt zwei weitere Sätze hinzu (Zeilen 10-11, 13). Außerdem nimmt er vier orthografische Korrekturen vor, wodurch sich eine Qualitätssteigerung des Textes hinsichtlich der Dimensionen Ausdruck und Sprachnormen ergibt.

### 2.3.2.8. Text 18 – Der Durst

Erstfassung: Die Durst (1)	
1	Gestern mitten in der Nacht könnte ich nicht schlafen, weil es sehr heiß war und meine Eltern
2	<u>sorgen haben</u> , dass ich aus dem Fenster runter springen würde. Ich weiß nicht warum. Wegen
3	<u>hitze</u> hatte ich auch viel durst. Es war sehr dunkel und still. Ich wollte nicht aufstehen und jeden
4	aufwecken. (2)
5	Ganz leise krieche ich aus dem Bett und schliech mich in die Küche, <u>und</u> holte mir ein Glas
6	Milch. Ich versuchte die Licht anzudrehen, aber es ging nicht. Ich fragte mich selber ♡: „Hä?
7	Warum geht’s nicht?“ Anschließend versuchte ich es ein zu schalten. Es ging nicht ♡ (3), ich
8	gab auf. Ich ging zu eine Schublade, den mein Vater immer benutzte. Ich öffnete es und suchte
9	eine Taschenlampe. Plötzlich hörte ich ein seltsames Geräusch. Ängstlich fragte ich mich in
10	meine Gedanken: „Was war das?! Es könnte irgendwas sein!“ Unabsichtlich fiel die Taschen-
11	lampe aus mein Hand. Ich hatte <u>ur</u> (4) Angst, ich hörte etwas (5) es kam immer näher und näher.
12	Obwohl ich Milch trinken wollte, wusste ich dass <u>etwas</u> auf mich zu kommt. (6) Sofort stellte ich
13	das Glas Milch auf den Tisch und dachte wo ich mich verstecken soll ♡. Nun hatte ich eine Gute
14	Idee. Ich rannte zu ein Zimmer, indem niemand drinnen war <u>oder rein ging</u> . ♡ Ich schloss die
15	Tür und rannte zu Ecke saß dort leise und versteckte mich. Immer wieder dachte ich mir: „Der
16	wird dich auffressen.“ (7) Die Schritte kam immer näher und da hatte ich immer mehr Angst. Ich
17	wollte schreien, aber ich wollte niemanden aufwecken. <u>Die</u> machte die Tür auf... ♡ (8)
18	„Wieso schläfst du nicht?“, fragte mein Bruder. Ich antwortete lachend: „Ich wollte Milch trin-
19	ken weil ich Durst hatte, aber jetzt ist es weg.“ (9) Beide lachten. Der junge fragte: „Warum bist
20	du von mir weggerannt?“ ♡ Ich gab keine antwort, denn ich wollte es nicht sagen.(10) <u>Danach</u>
21	<u>schlief ich mit mein Bruder in mein Bett.</u>
Kommentare/Anmerkungen der Peers an der Erstfassung	
(1) es geht, für mich ist es gut.	(8) Zu wenige direkte reden...Bisschen spannend er
(2) Irgendwie denke ich, dass es unspannend ist. Wo ist es?	könnte es sein. Nur 3 direkte reden sind zu wenig,
(3) an	vielleicht mehr könnte es sein. Vielleicht könnte es so
(4) sehr	interessanter sein.
(5) Beistrich	(9) Ich finde es gut dass er sagt, dass es durst hatte.
	(10) Gut mit dem nichts sagen

(6) Einbisschen übertreiben!						
(7) Schon gut, das mag ich.						
Endfassung: Die Durst						
1	Gestern in der Nacht, zu Hause, könnte ich nicht schlafen, weil es sehr heiß war und meine Eltern sorgen haben, dass ich aus dem Fenster runter springen würde. Ich weiß nicht warum. Wegen Hitze hatte ich auch sehr viel durst. Es war sehr dunkel und still. Ich wollte niemanden aufwecken.					
2						
3						
4						
5	Ganz leise versuchte ich aus dem Bett raus zu kommen, ohne jemanden aufzuwecken. Ich schlich leise in die Küche und holte mir ein Glas Milch. Ich versuchte die Licht anzudrehen. „Verdammt! Ich kann gar nichts sehen, warum geht es nicht an?“, dachte ich mir. Anschließend versuchte ich ein zu drehen, aber leider ging es nicht. Nach paar versuche später, gab ich auf, denn meine hand tat sehr we. Im Dunkelheit suchte ich mein Vaters Schublade, denn drinnen war eine Taschenlampe. Ich öffnete es und fand diese Taschenlampe. „Ja! Endlich! Jetzt kann ich sehen“, flüsterte ich mit mir selber. Plötzlich hörte ich ein geräusch, nicht ein normales geräusch sondern ein seltsames geräusch. „Was war das?! Jeder schläft doch!“, sagte ich innen. Wegen Angst fiel mir die Taschenlampe aus mein Hand, ich zitterte nur. Ich lag das Glas Milch auf den Tisch und rannte durch das Haus. „Ich will schreien! Aber ich will niemanden aufwecken!“, schrie ich von innen. Und endlich dachte ich wo ich mich verstecken soll. Ich rannte in ein Zimmer wo ich nie reinging oder nie sah, dass jemand rein ging. Ich machte die Tür auf und rannte hinein. Ich setzte mich in die Ecke. Mein gesicht sah die richtung Wand. Ich zitterte immer wieder. Die Schritte kamen immer wieder näher ich dachte mir, dass es ein Monster wäre. Ich hatte zu viel angst.					
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19	„Wieso schläfst du nicht?“, fragte mich mein Bruder. Er war sehr groß, deswegen dachte ich mir es wäre etwas anderes. „Ich hatte durst, und deswegen wollte ich wohl Wasser trinken“, sagte ich lachend. „Und warum bist du weggerannt?“, meinte er. Ich gab kein antwort, weil ich dachte es wäre peinlich sowas zu sagen. „Em... Ich weiß nicht, meine durst ist aber weg“, murmelte ich.					
20						
21						
22						
23	Ein bisschen Zeit später begleitete er mich in mein Zimmer. Ich schlief wieder ein.					
Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text						
Textumfang:						
	Erstfassung	Endfassung	Differenz			
Wortanzahl	305	353	48			
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:						
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung		gelingen (+)	misslungen (-)	neutral (n)		
Inhalt				x		
Gliederung				x		
Ausdruck		x				
Sprachnormen			x			
Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):				Evaluation		
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung		+	-	n
1	Deletion des Adverbs „mitten“	keine Intention erkennbar				x
1	Addition „zu Hause“	Berücksichtigung des Kommentars der Peers und Ergänzung der Einleitung um die Ortsangabe		x		
3	Korrektur des Nomens „Hitze“	orthografische Berichtigung		x		
3	Addition des Adverbs „sehr“	stilistische Optimierung		x		
3-4	Emendation des Satzes „Ich wollte niemanden aufwecken.“	stilistische Optimierung				x
5-6	Emendation/Redigierung der Sätze „Ganz leise versuchte ich aus dem Bett raus zu kommen, ohne jemanden aufzuwecken. Ich schlich leise in die Küche und holte mir ein Glas Milch.“	stilistische Optimierung, Allerdings liegen in der überarbeiteten Version weiterhin orthografische Fehler vor.				x
6	Deletion des Satzes „aber es ging nicht.“	Hierfür ist keine ersichtliche Intention erkennbar.			x	
6-7	Emendation der direkten Rede „Verdammt! Ich kann gar nichts sehen, warum geht es nicht an?“, dachte ich mir.	stilistische Optimierung		x		
7-9	Redigierung/Addition der Sätze „An-	stilistische Optimierung, Allerdings liegen in				x

	schließend versuchte ich ein zu drehen, aber leider ging es nicht. Nach paar versuche später, gab ich auf, denn meine hand tat sehr we. Im Dunkelheit suchte ich mein Vaters Schublade, denn drinnen war eine Taschenlampe.“	der überarbeiteten Version grammatikalische als auch orthografische Fehler vor.			
10	Emendation des Satzes „Ich öffnete sie und fand diese Taschenlampe.“	stilistische Optimierung, Präzisierung durch Gebrauch des Demonstrativpronomens und Ersetzen des Verbs „suchen“ durch „finden“	x		
10-11	Addition der direkten Rede „,Ja! Endlich! Jetzt kann ich sehen‘, flüsterte ich mit mir selber.“	stilistische Optimierung durch Einbau der direkten Rede	x		
11-12	Emendation des Satzes „Plötzlich hörte ich ein geräusch, nicht ein normales geräusch sondern ein seltsames geräusch.“	stilistische Optimierung durch Ersetzen des Adjektivs „seltsames“ durch „nicht ein normales geräusch sondern ein seltsames geräusch.“ Allerdings liegen orthografische Fehler und eine Wortwiederholung vor.			x
12	Emendation der direkten Rede durch Addition des zweiten Teils und des Begleitsatzes „Jeder schläft doch!“, sagte ich innen.	stilistische Optimierung, Im Begleitsatz müsste es eigentlich „innerlich“ statt „innen“ heißen.	x		
12-13	Variation des Satzanfanges in „Wegen Angst fiel mir die Taschenlampe aus mein Hand“ und Addition des Satzes „ich zitterte nur.“	stilistische Optimierung, Präzisierung, In der Erstfassung liegt im Wort „unabsichtlich“ kein Fehler vor, während er in der redigierten Version gegeben ist. Im neu hinzugefügten Satz liegt ein orthografischer Fehler vor.		x	
13-18	Redigierung des bereits bestehenden Textes sowie Addition neuer Sätze	Unzufriedenheit mit dem Hauptteil der Erstversion? Durch die Überarbeitung ist zwar mehr Sprachmaterial vorhanden, es liegen jedoch auch umso mehr Fehler vor.			x
19	Addition des Personalpronomens „mich“ im Begleitsatz der direkten Rede	stilistische Optimierung			x
19-20	Addition des Satzes „Er war sehr groß, deswegen dachte ich mir es wäre etwas anderes.“	Präzisierung, Begründung des Angstgefühls der Ich-Erzählerin	x		
20-21	Redigierung der direkten Reden und ihrer Begleitsätze	stilistische Optimierung	x		
21-22	Emendation des Satzes „Ich gab kein Antwort, weil ich dachte es wäre peinlich sowas zu sagen.“	Präzisierung, Begründung des Verhaltens der Ich-Erzählerin	x		
22-23	Addition der direkten Rede „,Em... Ich weiß nicht, meine durst ist aber weg“, murmelte ich.“	stilistische Optimierung, Berücksichtigung des Kommentars der Peers und Ergänzen einer weiteren direkten Rede, Allerdings liegen ein grammatikalischer und zwei orthografische Fehler vor.			x
23	Emendation des Satzes „Ein bisschen Zeit später begleitete er mich in mein Zimmer.“ und Addition des Satzes „Ich schlief wieder ein.“	Veränderung der Handlung im Schluss der Erlebniserzählung	x		

**Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:**

Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler in Endfassung
Grammatik	19	14
Interpunktion	5	6
Orthografie	10	18
Syntax	0	0
Ausdruck	6	11
Gesamtfehlerzahl	40	49
<b>Gesamtfehlerquote</b> (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)		

Gesamtfehlerquote Erstfassung	13,11 %
Gesamtfehlerquote Endfassung	13,88 %

Die Endfassung dieser Erlebniserzählung weist mehr Sprachmaterial und Fehler als die erste Version des Textes auf, womit eine höhere Gesamtfehlerquote einhergeht. Von der Schülerin wurden ganze Abschnitte ihres Textes redigiert und neu hinzugefügt. Sie scheint sich eher der Strategie des Neu-Schreibens bedient als gezielt Überarbeitungen unter Einbezug des Peer-Feedbacks vorgenommen zu haben.

### 2.3.2.9. Text 19 – Die gruselige Nacht

Erstfassung: Die gruselige Nacht				
1	Gestern stand ich mitten in der Nacht auf. Ich war sehr durstig. Ich hatte so Durst, dass ich nicht			
2	schlafen konnte. Es war aber ziemlich dunkel und still. ✗			
3	Schläfrig <u>kriechte</u> (1) ich mich aus dem Bett. (2) Ich ging langsam in die Küche. Ich nahm mir			
4	ein Glas Milch und trank es schnell. ✗ Ich wollte das Licht an machen, doch das Licht <u>geht</u> nicht			
5	an. <u>Suchend suchte</u> (3) ich die Taschenlampe. Ich nahm die Lampe aus der Schublade raus.			
6	Plötzlich hörte ich ein seltsames Geräusch. <u>Vor so viel Angst</u> fiel mir die <u>Taschenlampe</u> aus.			
7	Etwas kam auf mich zu. Rasch <u>rennte</u> ich weg. Ängstlich versteckte ich mich ✗. <u>In diesem Mo-</u>			
8	<u>ment hörte ich die Schritte auf der Treppe.</u> Ich sah sogar den Schatten ✗. <u>Es kam immer näher</u>			
9	<u>und näher. Vor solcher Panik und Aufregung</u> <u>pumpte mein Herz</u> sehr schnell. Danach <u>wollte ich</u>			
10	<u>schreien aber ich konnte es nicht vor solche Angst.</u> ✗ (4) (5) (6)			
11	Anschließend kam meine große Schwester rein und fragte neugierig: „Warum schläfst du nicht?“			
12	Es war also am Ende doch <u>meine gruselige Schwester.</u> Zum Schluss ist mir schon die Durst ver-			
13	<u>gangen.</u>			
Kommentare/Anmerkungen der Peers an der Erstfassung				
(1) Es heißt kroch	(2) Aus dem Bett gehört zu Einleitung.		(5) Du hast nur am Ende eine direkte Rede geschrie-	
(3) Statt „Suchend“ könnte man was besseres machen.	(4) Hauptteil ist zu kurz.		ben. Mit mehr direkten Reden wäre es spannender.	
			(6) Was ist dazwischen passiert? Du hättest machen	
			können z.B. Das Licht ging an und ich sah meine große	
			Schwester.	
Endfassung: Die gruselige Nacht				
1	Gestern stand ich mitten in der Nacht auf. Ich war sehr durstig. Ich hatte so Durst, dass ich nicht			
2	schlafen konnte. Es war aber ziemlich dunkel und still. <u>Schläfrig kroch ich mich aus dem Bett.</u>			
3	<u>Ich ging langsam in die Küche.</u>			
4	Ich nahm mir ein Glas Milch und trank es schnell <u>aus.</u> Ich wollte das Licht an machen, doch das			
5	Licht <u>ging</u> nicht an. <u>Ängstlich</u> suchte ich die Taschenlampe. Ich nahm die Lampe aus der Schub-			
6	lade raus. Plötzlich hörte ich ein seltsames Geräusch. <u>Vor so viel Angst</u> fiel mir die Taschenlam-			
7	pe aus. Etwas kam auf mich zu. Rasch <u>rennte</u> ich weg. Ängstlich versteckte ich mich <u>hinter dem</u>			
8	<u>Schrank.</u> In diesem Moment hörte ich die Schritte auf der Treppe. Ich sah sogar den Schatten. Es			
9	kam immer näher und näher. <u>Vor solcher Panik und Aufregung</u> <u>pumpte mein Herz</u> sehr schnell.			
10	<u>Danach sah ich meine Schwester. Dieser Schatten war sie. Ich hatte umsonst so viel Angst.</u>			
11	Anschließend kam meine große Schwester rein und fragte neugierig: „Warum schläfst du nicht?“			
12	Es war also am Ende doch <u>nur</u> meine <u>große</u> Schwester. Zum Schluss ist mir schon die Durst			
13	<u>vergangen.</u>			
Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text				
Textumfang:				
	Erstfassung	Endfassung	Differenz	
Wortanzahl	178	185	7	
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:				
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung			gelingen (+)	misslungen (-)
Inhalt				x
Gliederung				x

Ausdruck				x	
Sprachnormen			x		
<b>Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):</b>				Evaluation	
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention/Erklärung	+	-	n
2	Korrektur der Verbform „kroch“	Richtigstellung der falsch konjugierten Zeitform (1.Person/ Singular/ Präteritum) von kriechen	x		
2-3	Eingriff in die Gliederung des Textes, da die Sätze „Schläfrig kroch ich mich aus dem Bett. Ich ging langsam in die Küche.“ In den Hauptteil aufgenommen werden und der Absatz erst danach eingefügt wird.	Berücksichtigung des Kommentars der Peers und Eingriff in die Gliederung des Textes	x		
4	Addition des Wortes „aus“ als zweiter Teil des Prädikats von „austrinken“	stilistische Optimierung	x		
5	Korrektur der Verbform „ging“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum	x		
5	Variation der als Adverbien gebrauchten Partizipien „suchend“ und „ängstlich“	stilistische Optimierung durch Vermeidung der Wortwiederholung in „suchend suchte“	x		
7-8	Addition von „hinter dem Schrank“	Präzisierung, genauere Beschreibung der Handlung und der Situation, Berücksichtigung des Kommentars der Peers	x		
9-11	Deletion des Satzes „Danach wollte ich schreien aber ich konnte es nicht vor solche Angst.“ und Addition der beiden Sätze „Danach sah ich meine Schwester. Dieser Schatten war sie. Ich hatte umsonst so viel Angst.“	Hier könnte die Schülerin den Vorschlag (4) aus den Kommentaren in Bezug auf eine unzureichende Länge des Hauptteils umsetzen wollen, sie nimmt hier jedoch das Ende der Erzählung am eigentlichen Höhepunkt vorweg.		x	
12	Addition des Partikels „nur“	stilistische Optimierung ?			x
12	Variation der beiden Adjektive „gruselige“ und „große“	stilistische Optimierung, Die Formulierung „gruselige Schwester“ wurde von den Peers als unpassend gekennzeichnet.	x		
<b>Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:</b>					
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler in Endfassung			
Grammatik	7	4			
Interpunktion	1	0			
Orthografie	1	1			
Syntax	0	0			
Ausdruck	2	0			
Gesamtfehlerzahl	11	5			
<b>Gesamtfehlerquote</b> (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)					
Gesamtfehlerquote Erstfassung	6,18 %				
Gesamtfehlerquote Endfassung	2,70 %				

Hier liegen neun Überarbeitungshandlungen vor, von denen sich sieben direkt auf die Kommentare und Anmerkungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Schreibkonferenz zurückführen lassen. Ein Bezug zu ebendiesen ist bei einer weiteren Revision wahrscheinlich. Diese Schülerin stützt sich also fast ausschließlich auf die Meinung anderer und nimmt so Eingriffe verschiedener Art an ihrem Text vor, die bis auf eine Ausnahme (und die nicht ausschlaggebende Addition eines Partikels in Zeile 12) allesamt gelingen. Die Schülerin verändert jedoch die Gliederung ihres Textes und nimmt so das Ende der Erlebniserzählung am eigentlichen Höhepunkt vorweg.

### 2.3.2.10. Text 20 – Eine gruselige Nacht

Erstfassung: Ein gruseliger Nacht				
1	Gestern in der Nacht war ich allein mit <u>mein</u> Schwester zuhause, meine Eltern waren im Kino.			
2	Meine Schwester sagte flüsternd: „Lukas es ist so spät geh jetzt schlafen!“ Ich ging ins Bett und			
3	schlafte ein. Mitten in der Nacht wachte ich auf, ich hatte durst und wollte ein glass Milch trin-			
4	ken. Es war dunkel und still.			
5	Ich <u>kriechte</u> (1) aus dem Bett und ging zur Küche. Kurz darauf nahm ich mir ein <u>Glass</u> (2) und			
6	<u>den</u> Milch. Ich wollte sie auffüllen aber ich konnte <u>nix</u> (3) sehen. Dann wollte ich den Licht an			
7	machen aber es ging nicht.			
8	Später suchte ich nach eine Taschenlampe, ich ging zur Schublade und nahm sie. Danach schal-			
9	tete ich sie ein. Plötzlich hörte ich $\forall$ (4) seltsames Geräusch. <u>Der</u> (5) Taschenlampe fällt aus.			
10	Ich dachte mir: „Was soll ich jetzt machen?“ Etwas kam auf mich zu ich hörte seine schritte von			
11	nahe (6)! „Es ist wie <u>gruseliger</u> film E.S.“ sagte ich ängstlich. Ich rannte weg so schnell wie ich			
12	konnte!			
13	Ich versteckte mich unter der Treppe. Die Schritte <u>kam</u> (7) näher und näher. Ich hatte Angst, ich			
14	konnte <u>nix</u> (8) mach <u>e</u> (9), ich konnte auch nicht schreien! Weil vielleicht war das ein <u>Monster</u>			
15	wie im <u>E.S.</u> film. Ich dachte: „Und was wenn er mich auffressen würde!“ Ich hatte vieles im			
16	Kopf. (10)			
17	Da rief jemand laut: „Wieso schläfst du nicht?“ Es war mein Schwester. Ich sagte ihr verzwei-			
18	felt: „Ich hatte durst, und deshalb konnte ich nicht schlafen!“ Wir gingen ins Bett und schlafte			
19	weiter.			
Kommentare/Anmerkungen der Peers an der Erstfassung				
(1) Vorsicht Präteritum				(6) nähe
(2) Glas				(7) kamen
(3) nichts				(8) nichts
(4) ein				(9) machen
(5) die				(10) übertreiben!
Endfassung: Die gruselige Nacht				
1	Gestern in der Nacht war ich allein mit <u>meine</u> Schwester zuhause, meine Eltern waren im Kino.			
2	Meine Schwester sagte <u>flüsternd</u> : „Lukas es ist so spät geh jetzt schlafen!“ Ich ging ins Bett und			
3	schlafte ein. Mitten in der Nacht wachte ich auf, ich hatte durst und wollte ein <u>glas</u> Milch trin-			
4	ken.			
5	<u>Es war dunkel und still</u> . Ich kriechte aus dem Bett und ging zur Küche. Kurz darauf nahm ich			
6	mir ein <u>glas</u> und <u>ein</u> Milch. Ich wollte sie auffüllen aber ich konnte <u>nichts</u> sehen. Dann wollte ich			
7	den Licht an machen aber es ging nicht.			
8	Später suchte ich nach eine Taschenlampe, ich ging zur Schublade und nahm sie. Danach schal-			
9	tete ich sie ein. Plötzlich hörte ich <u>ein</u> seltsames Geräusch. <u>Die</u> Taschenlampe fällt aus. Ich			
10	dachte mir: „Was soll ich jetzt machen!“ Etwas kam auf mich zu ich hörte seine schritte <u>vom</u>			
11	<u>nahe!</u> „Es ist wie <u>im gruseliges</u> film E.S.“ sagte ich ängstlich. Ich rannte weg so schnell wie ich			
12	konnte!			
13	Ich versteckte mich unter der Treppe. Die Schritte <u>kamen</u> näher und näher. Ich hatte Angst, ich			
14	konnte <u>nichts machen</u> , ich konnte auch nicht schreien! Weil vielleicht war das ein Monster wie			
15	im E.S. film. Ich dachte: „Und was wenn er mich <u>auffressen</u> würde!“ Ich hatte vieles im Kopf.			
16	Da rief jemand laut: „Wieso schläfst du nicht?“ Es war mein Schwester. Ich sagte ihr verzwei-			
17	felt: „Ich hatte durst, und deshalb konnte ich nicht schlafen!“ Wir gingen ins Bett und schlafte			
18	weiter.			
Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text				
Textumfang:				
	Erstfassung	Endfassung	Differenz	
Wortanzahl	239	241	2	
Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:				
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung			gelingen (+)	misslungen (-)
Inhalt				x
Gliederung				x
Ausdruck				x

Sprachnormen		x			
<b>Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):</b>				Evaluation	
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention	+	-	n
2	Korrektur des Possessivpronomens „meine“	grammatikalische Berichtigung nach Hinweis der Peers, Allerdings liegt weiterhin ein Fehler vor.		x	
2	Korrektur im als Adverb verwendeten Partizip „flüsternd“	orthografische Berichtigung	x		
3	Korrektur des Nomens „glas“	orthografische Berichtigung, Allerdings liegt nach wie vor ein Fehler in der Kleinschreibung vor.	x		
4-5	Eingriff in die Gliederung des Textes, da der Satz „Es war dunkel und still.“ in den Hauptteil verschoben wird.	Hierfür ist keine ersichtliche Intention erkennbar.			x
6	Korrektur des Nomens „glas“	orthografische Berichtigung, Jedoch liegt nach der Revision ein Fehler in der Kleinschreibung vor.		x	
6	Variation der beiden Artikel „den“ und „ein“	grammatikalische Berichtigung und Berücksichtigung des Kommentars der Peers		x	
6	Korrektur des Pronomens „nichts“	orthografische Berichtigung	x		
9	Addition des Artikels „ein“	syntaktische Berichtigung	x		
9	Korrektur des Artikels „die“	grammatikalische Berichtigung	x		
10-11	Variation von „von nahe“ und „vom nahe“ in „Ich hörte seine Schritte vom nahe!“	orthografische und grammatikalische Berichtigung unter Berücksichtigung des Kommentars der Peers, Der Lösungsvorschlag ist allerdings auch nicht korrekt.		x	
11	Emendation der direkten Rede „Es ist wie im gruseliges film E.S.!“ durch Addition der Präposition „im“ und Variation des Adjektivs zu „gruseliges“	stilistische und grammatikalische Berichtigung unter Berücksichtigung der Anmerkung der Peers, In der redigierten Form liegen nach wie vor ein grammatikalischer und ein orthografischer Fehler vor.		x	
13	Korrektur der Verbform „kamen“	grammatikalische Berichtigung unter Berücksichtigung der Anmerkung der Peers	x		
14	Korrektur des Pronomens „nichts“	orthografische Berichtigung	x		
14	Korrektur des Verbs „machen“	grammatikalische Berichtigung	x		
15	Korrektur des Verbs „auffressen“	orthografische Berichtigung	x		
<b>Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:</b>					
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung	Fehler in Endfassung			
Grammatik	17	12			
Interpunktion	8	8			
Orthografie	11	7			
Syntax	0	0			
Ausdruck	4	3			
Gesamtfehlerzahl	40	30			
<b>Gesamtfehlerquote</b> (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)					
Gesamtfehlerquote Erstfassung	16,74 %				
Gesamtfehlerquote Endfassung	12,45 %				

An diesem Beispiel lassen sich zehn der insgesamt 15 vorgenommenen Revisionshandlungen auf die Kommentare der Peers zurückführen, wobei vier dieser Veränderungen als misslungen einzustufen sind. Einmal wird ein richtiger Kommentar nur unzureichend vom Schüler umgesetzt, während eine weitere Anmerkung der Peers an sich fehlerhaft ist. In zwei Fällen wurde eine Textstelle in der Erstversion als fehlerhaft oder unpassend markiert, dem Lernenden scheint jedoch das Wissen zu fehlen, worin diese Fehler begründet liegen, weshalb er sie nur unzureichend ausbessern kann beziehungsweise durch fehlerhafte Alternativen ersetzt. In-

samt ergibt sich durch die hauptsächlich an der Textoberfläche vorgenommene Revision eine Qualitätssteigerung hinsichtlich der Dimension Sprachnormen.

### 2.3.2.11. Text 21 – Hilfe!

<b>Erstfassung: Ach Hundi! (1)</b>	
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18	Gestern am Abend saßen Jon und Julia in <u>ihren</u> (2) Zimmer. Julia ist die <u>größte</u> (3) Schwester von Jon. Julia erklärte Jon ein (4) <u>gruseligen</u> (5) Geschichte. „Ein kleiner Bub war in ein kleines Haus und niemand wollte in diesen Haus leben...“ Und weiter erzählte sie... (6) Mitten in der Nacht wachte Jon auf durstig und will Milch trinken. Er geht am Eingang langsam. Er nahmte sein schlafdecke und hängte es um aber es war sehr dunkel und still. (7) ? (8) Er <u>gang</u> (9) zur (10) Küche. <u>Bei Küche</u> (11) war es aber sehr dunkel. Er (12) geht ✕ (13) das Licht zu aufmachen (14) aber der Licht geht nicht auf. Jon war neugierig und <u>gang</u> (15) zur Wohnzimmer (16) er hörte ein komisches geräusch hinter ihn. Er suchte ein Taschenlampe in Schublade er fand es und nahm es in <u>der</u> (17) Hand. Aber Jon hört noch immer diesen Geräusch. „Der seltsames Geräusch hört man!“, sagte Jon unverstanden. Er rannte zur Küche um Milch so trinken weil er liebt Milch. (18) Er machte der Lampe auf auf einmal schupste jemand Jon und Jon <u>hat Angst bekommen</u> . Der Taschenlampe ist nieder gefallen. Er steht auf und rannte Weg zum zweiten mal. „Etwas kommt auf mich zu!“, ängstlich rannte Jon schnell aber er hört die Schritte es kommt näher. „Was für ein schrecklichen Tag?“, zitterte Jon. Jon kann nicht schreien wegen das Geräusch. Plötzlich ging das Licht auf und vor Jon standen die Mutter, der Vater, die Schwester und ihr Hund streng und böse außer Hundi sie liebt Jon sie ist ein Hund der sich wenn in der Nacht gehe hört man ihr Schritte sehr schrecklich. Die Mutter fragte böse: „Wieso schläfst du nicht?“ Jon ist überrascht und der Durst ist vergangen. (19) (20)
<b>Kommentare/Anmerkungen der Peers an der Erstfassung</b>	
(1) NICHT SPANNEND (2) ihrem (3) älteste (4) eine (5) gruselige (6) Direkte Rede besser? (7) Einleitung 3-4 Sätze (8) ??? Das verstehe ich nicht weil das nicht gut formuliert wurde (9) ging (10) zur	(11) In der Küche (12) abwechslungsreiche Satzanfänge fehlen (13) um (14) aufzumachen (15) ging, Präteritum oft falsch!!! (16) , (17) die, Fälle!! (18) nicht logisch (19) Schluss kann man nicht verstehen (20) 3-4 Sätze, den Schluss versteh ich nicht, das ergibt keinen Sinn
<b>Endfassung: Hilfe!</b>	
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16	Gestern am Abend <u>saß ich mit meiner Schwester in unser Zimmer. Meine Schwester ist älter als ich, deshalb erklärte sie mir eine gruselige Geschichte.</u> „Ein kleiner Bub war in ein kleines Haus und niemand wollte in diesen Haus Leben...“ Und weiter erzählte sie... Mitten in der Nacht wachte Jon auf durstig und will Milch trinken. <u>Ich ging am Eingang langsam. Er nahmte sein schlafdecke und hängte es um aber es war sehr dunkel und still. Ich ging zur Küche. In der Küche war es aber sehr dunkel. Ich ging das Licht zu aufmachen aber der Licht ging nicht auf. Ich war neugierig und ging zur Wohnzimmer ich hörte ein komisches geräusch hinter mir. Ich suchte ein Taschenlampe in Schublade ich fand es und nahm es in die Hand. Aber ich höre noch immer diesen Geräusch.</u> „Der seltsames Geräusch hört man!“, sagte <u>ich unverstanden. Ich rannte zur Küche um Milch zu trinken. Er machte der Lampe auf auf einmal machte jemand ein lautes Geräusch ich erschreckte mich und ließ den Taschenlampe fallen. Ich rannte zur Stiege. „Etwas kommt auf mich zu“, ängstlich rannte ich schnell aber die Schritte kamen näher, näher und näher. „Uch! Was für ein schrecklichen Tag?“</u> , zitterte ich mit voller schwitz. Ich konnte nicht schreien wegen das <u>Angst.</u> Plötzlich rief meine Mutter streng: „Was machst du denn hier, und wieso schläfst du nicht?“ Ich <u>hatte nichts gesagt.</u>
<b>Klassifikation der vorgenommenen Veränderungen am Text</b>	
<b>Textumfang:</b>	

	Erstfassung	Endfassung	Differenz				
Wortanzahl	275	230	45				
<b>Globale Einschätzung der Optimierungsleistung:</b>							
Veränderungen von der Erst- zur Endfassung			gelingen (+)	misslungen (-)	neutral (n)		
Inhalt			x				
Gliederung			x				
Ausdruck					x		
Sprachnormen			x				
<b>Lokale Veränderungen (Sätze, Satzglieder, Wörter):</b>						<b>Evaluation</b>	
Zeile	Handlungstyp	Vermutete Intention			+	-	n
1-2	Emendation der Sätze „Gestern am Abend saß ich mit meiner Schwester in unser Zimmer. Meine Schwester ist älter als ich, deshalb erklärte sie mir eine gruselige Geschichte.“	stilistische Optimierung, Ersetzung der Figuren Julia und Jon durch „ich“ und „meine Schwester“, womit ein Wechsel der Erzählperspektive einhergeht			x		
2	Einfügen eines Absatzes	Gliederung des Textes			x		
4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14	Variation des Personalpronomens „er“ durch „ich“	Wechsel der Erzählperspektive, Die Perspektive der Ich-Erzählerin ist jedoch nicht durchgängig gegeben.			x		
4, 6, 7	Korrektur der Verbform „ging“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum			x		
6	Korrektur des Satzanfanges „In der Küche“	Berücksichtigung des Kommentars der Peers und Berichtigung von „Bei Küche...“			x		
8	Variation der Personalpronomina „ihn“ und „mir“	grammatikalische Anpassung an die neue Erzählperspektive, Dadurch ergibt sich auch die Umgehung des in der Erstfassung gegebenen grammatikalischen Fehlers.			x		
9	Einfügen eines Absatzes	Gliederung des Textes			x		
9	Variation der beiden Artikel „den“ und „die“ in „nahm es in die Hand“	grammatikalische Berichtigung			x		
9	Variation der beiden Verbformen „hört“ und „höre“	Anpassung des Verbs an die Person, Allerdings wird nicht die textsortenspezifische Zeitform Präteritum verwendet.				x	
11-12	Deletion von Satzteilen und Emendation der Sätze „Ich rannte zur Küche um Milch zu trinken. Er machte der Lampe auf auf einmal machte jemand ein lautes Geräusch ich erschreckte mich und ließ den Taschenlampe fallen. Ich rannte zur Stiege.“	stilistische Optimierung und Anpassung an die neue Erzählperspektive, Dies gelingt jedoch nicht durchgängig, auch liegen grammatikalische und orthografische Fehler vor.					x
13-14	Emendation des Begleitsatzes der direkten Rede und Ausbau des Satzes in „ängstlich rannte ich schnell aber die Schritte kamen näher, näher und näher.“	stilistische Optimierung und Einbau des sprachlichen Mittels der Wiederholung, Präzisierung, genauere Beschreibung der Handlung			x		
14	Addition des Ausrufes „Uch!“ in der direkten Rede	stilistische Optimierung			x		
14	Emendation des Begleitsatzes der direkten Rede „zitterte ich“ und Addition von „mit voller schwitz.“	Korrektur der Verbform „zitterte“ als orthografische Berichtigung, Anpassung an die neue Erzählperspektive und Ergänzung einer stilistischen Optimierung beziehungsweise genaueren Beschreibung der Handlung, Allerdings liegen in der Addition grammatikalische und orthografische Fehler vor.					x
14	Korrektur der Verbform „konnte“	Verwendung der textsortenspezifischen Zeitform Präteritum			x		
15	Variation der beiden Nomen „Geräusch“ und „Angst“				x		
15-16	Addition des Satzes „Ich konnte nicht	Anpassung an die neue Erzählperspektive und			x		

	mal schreien wegen das Angst“ und Emendation der Sätze „Plötzlich rief meine Mutter streng: „Was machst du denn hier, und wieso schläfst du nicht?“ Ich hatte nichts gesagt.“	damit einhergehend auch inhaltliche Adaptierungen, genauere Beschreibung der Gefühlswelt der Ich-Erzählerin			
<b>Korrekturen hinsichtlich der sprachsystematischen und orthografischen Richtigkeit:</b>					
Klassifizierung	Fehler in Erstfassung		Fehler in Endfassung		
Grammatik	41		23		
Interpunktion	10		7		
Orthografie	5		3		
Syntax	9		3		
Ausdruck	9		7		
Gesamtfehlerzahl	74		43		
<b>Gesamtfehlerquote</b> (Fehlerzahl/ Wortanzahl x 100 = %)					
Gesamtfehlerquote Erstfassung		26,91 %			
Gesamtfehlerquote Endfassung		18,70 %			

Dieses Beispiel zeigt die wohl am tiefsten in die Struktur des Textes eingreifenden Veränderungen aller untersuchten Erlebniserzählungen. Die wenig bis gar nicht gelungene Erstfassung wird von den Peers dahingehend kommentiert, dass sie den Anführungen des Textes nicht folgen könnten. Die Autorin nimmt davon ausgehend mehrere Veränderungen an ihrem Text vor, welche bedingen, dass trotz zahlreicher Fehler und nicht durchgehend eingehaltener Erzählperspektive in der Zweitfassung eine Qualitätssteigerung des Textes in den Dimensionen Inhalt, Gliederung und Sprachnormen erzielt werden konnte.

### 2.3.2.12. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Untersuchung der mittels Peer-Feedback überarbeiteten Texte zeigt, dass auch hier wiederum große Differenzen hinsichtlich der Qualität und Angemessenheit zwischen den einzelnen Erlebniserzählungen bestehen. Dennoch dienen die Kommentare der Peers oder die jeweiligen Korrekturzeichen am Text als wichtige Orientierungshilfe im Zuge der Revision. Insgesamt zeichnet sich deshalb nur ein Text dieser Kategorie, welcher fast gänzlich neu organisiert wurde, durch eine höhere Gesamtfehlerquote aus. Vereinzelt kommt es vor, dass Richtiges aus den Erstfassungen als unpassend oder fehlerhaft gekennzeichnet und somit auch einer Überarbeitung seitens der Urheberin oder des Urhebers unterzogen wird. Dies ist jedoch nicht gleichbedeutend mit einer Verschlechterung der Textqualität, da seitens der Schreibenden – sofern sie sich von den Kommentaren der Peers verunsichern lassen – in diesem Zuge auch ebenfalls korrekte Alternativen eingebracht wurden. Auch zeigte sich, dass richtige Anmerkungen der Peers bei der Überarbeitung fehlerhaft oder nur unzureichend umgesetzt wurden und somit die gewünschte Intention verfehlten. Generell kann aber festgestellt werden, dass von den Schülerinnen und Schülern dieser Gruppe mithilfe des Peer-Feedbacks gezielt Veränderungen an den Texten vorgenommen werden konnten, die öfter als jene der Ver-

gleichsgruppe über die reine Oberflächenstruktur des Textes hinausgehen und auch tiefer in dessen Organisation eingreifen.

## **2.4. Beschreibung und Analyse des Interviews**

An dieser Stelle soll nun die Beschreibung und Analyse des Interviews mit einer an Vorbereitung und Umsetzung der Unterrichtseinheiten beteiligten Lehrperson, welches als zusätzliche Datenquelle dient und die Erkenntnisse aus der Analyse der Schreibleistungen ergänzen soll, erfolgen. Es handelte sich dabei um ein offenes Interview anhand eines Leitfadens, welcher sich an den theoretischen Ausführungen zu vorbereitenden Maßnahmen sowie möglicherweise während der Umsetzung der Methode Schreibkonferenz auftretenden Problemen orientierte, da diese Daten nicht aus den Analysen der Texte hervorgehen können.

Die erste Frage bezog sich auf das von Fix genannte soziale Problem,<sup>636</sup> also jenen Umstand, dass gruppensdynamische Faktoren hinsichtlich der Disziplin eine Grundvoraussetzung für das Gelingen dieser Methode sind. Ebenso kann (zu) kritisches Feedback dazu führen, dass Lernende gekränkt oder enttäuscht reagieren. In Bezug auf diesen Punkt gab die interviewte Lehrperson an, keine Beobachtungen hinsichtlich einer nicht vorhandenen Gruppendisziplin gemacht zu haben. Laut ihren Angaben stachen keine Lernenden durch besondere Dominanz hervor, es zeigte sich dennoch, dass einzelne – vor allem im Schreiben weniger geübte – Schülerinnen und Schüler sich enttäuscht zeigten, wenn Peers ihre Texte kritisch kommentierten oder das von ihnen Geschriebene hinterfragten. Von der Befragten wird außerdem angegeben, dass eine Schülerin durch die schriftlichen Kommentare der Mitschülerinnen und Mitschüler besonders gekränkt reagierte und dadurch den Eindruck machte, stark an sich selbst und ihren Kompetenzen zu zweifeln. Auch gibt die interviewte Person an, dass geübtere Schreibende sich ebenso verunsichern lassen und das von ihnen Geschriebene hinterfragen, auch wenn die Kommentare der Peers gar nicht zielführend sind. Die Lehrperson begründet dies damit, dass es den Lernenden aufgrund noch nicht ausreichend entwickelter Kompetenzen, welche durch die andere Erstsprache als das Deutsche bedingt sein könnten, an dem Selbstbewusstsein fehlt, um das von ihnen Geschriebene auch gegenüber der Meinung anderer durchsetzen zu können. Es konnte jedoch laut Angaben der Befragten nicht beobachtet werden, dass einzelne Kinder andere ausgelacht oder sich über andere aufgrund des von ihnen verfassten Textes lächerlich gemacht hätten.

---

<sup>636</sup> Vgl. Fix (2006), S. 123.

Die zweite Frage des Interviews war der von Fix genannten Diagnose- und Ausführungsproblematik<sup>637</sup> gewidmet. Der Autor bezieht sich damit auf den Umstand, dass Lernende über ein gewisses sprachliches Repertoire verfügen müssen, um ihre Vorschläge und Kommentare so zu formulieren, dass sie konstruktiv umgesetzt werden können. Die Lehrperson wurde deshalb dazu befragt, ob diese Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt der Durchführung der Methode Erfahrungen mit dem Erteilen und Erhalten von Feedback vertraut waren, also bereits über eine gewisse Feedback-Kultur verfügten. Die interviewte Lehrerin führte an, dass diese Lernenden seit der fünften Schulstufe nicht nur an Feedback-Verfahren, sondern auch an das Arbeiten mit bestimmten Kriterien herangeführt wurden. Die Befragte begründet dies damit, dass die Schülerinnen und Schüler andernfalls gar nicht wüssten, worauf sie beim Erteilen von Feedback achten sollen und sich beziehen können. Den Angaben ist zu entnehmen, dass diese Lernenden mit unterschiedlichen Feedback-Instrumenten vertraut sind, da sie sich in verschiedensten Settings gegenseitig Feedback geben, mit verschiedenen Feedback-Symbolen arbeiten oder auch Feedback seitens der Lehrperson erhalten. Im äußersten Fall gestaltet sich das Feedback der Lehrperson in Bezug auf Geschriebenes als ein alternativer, korrekter Formulierungsvorschlag, was von der befragten Pädagogin wiederum damit begründet wird, dass diese Lernenden aufgrund ihres sprachlichen Hintergrundes oft nicht wüssten, wie man etwas richtig ausdrückt. In diesem Zusammenhang spricht die Lehrperson an, dass für sie besonders das selbstverantwortliche Lernen mit Arbeitsplänen ein wichtiger Faktor dafür sei, dass Lernende in ihrem Handeln mehr Selbstvertrauen und zunehmend Sicherheit darin gewinnen, selbstständig an einem Thema zu arbeiten.

Die darauffolgende Frage bezog sich ebenso auf das Diagnose- und Ausführungsproblem, nun jedoch auf jenen Aspekt, dass Schülerinnen und Schüler an die Anforderungen der jeweiligen Textsorte herangeführt worden sein müssen, um (tieferliegende) überarbeitungswürdige Stellen erkennen zu können – wobei dadurch nicht vorausgesetzt werden kann, dass sie dazu imstande sind, diese gelungen zu revidieren. Auch müssen sie an die Arbeit mit Checklisten herangeführt worden sein, um diese gewinnbringend nutzen zu können. Die Lehrperson wurde aus diesem Grund dazu befragt, inwiefern diese Schülerinnen und Schüler mit Checklisten vertraut sind und welchen Stellenwert die explizite Förderung und Forderung des Teilprozesses des Überarbeitens im Unterricht einnehmen. Ihren Angaben ist zu entnehmen, dass Checklisten nicht nur den Lernenden als gute Orientierungshilfe dienen, mithilfe derer sie gezielt Hilfsmittel verwenden und Anhaltspunkte beim Verfassen ihrer Texte erhalten, son-

---

<sup>637</sup> Vgl. ebd., S. 126.

dern auch seitens der Lehrperson(en) dazu genutzt werden, um den Unterricht zu konzipieren. Beim Planen von Unterrichtseinheiten oder dem Erarbeiten einer Textsorte geht die Lehrperson ihren Angaben zufolge so vor, dass zuerst die Checkliste erstellt wird und in einem zweiten Schritt anhand dieser Checkliste gemeinsam mit den Lernenden die einzelnen relevanten Aspekte erarbeitet werden. Durch diese Checklisten würden die Schülerinnen und Schüler auch gute Anhaltspunkte beim Überarbeiten ihrer Texte vorfinden. Das Revidieren wird im Unterricht an sich eingefordert und durch die Möglichkeit des Einholens von Feedback oder eines alternativen Formulierungsvorschlages bei der Lehrperson – hierbei kommen laut Angaben der Befragten wiederum verschiedene Feedback-Instrumente zum Einsatz – entlastet. Freiwillig kann seitens der Lernenden auch die Meinung der anderen eingeholt werden, indem sie ihre Texte laut vorlesen, um so gemeinsam Gelungenes hervorzuheben. Aus den Angaben der interviewten Lehrperson geht hervor, dass diese Schülerinnen und Schüler beim Überarbeiten auf korrekte Angebote von ihr angewiesen sind, da ihnen das nötige sprachliche Repertoire fehle oder sie aufgrund ihres sprachlichen Hintergrundes auch oft wüssten, was sie an ihren Texten verändern könnten.

Die abschließende Fragestellung des Leitfadens bezog sich auf jenen Umstand, dass die Methode Schreibkonferenz in der Literatur als sich positiv auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler auswirkend beschrieben wird. Diese wiederum stellt einen wesentlichen Faktor für Überarbeitungshandlungen und deren Gelingen dar. Die Lehrperson wurde deshalb dazu befragt, ob und inwiefern Beobachtungen hinsichtlich der Motivation der Lernenden gemacht werden konnten oder ob sich diese ihr gegenüber hinsichtlich dieses Aspekts äußerten. Den Angaben der Befragten ist zu entnehmen, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur mit Freude an der Durchführung der Methode beteiligten, sondern generell beobachtet werden kann, dass die Lernenden das kooperative Arbeiten in einer Gruppe gegenüber der Einzelarbeit bevorzugen. Auch hebt die Lehrperson hervor, dass das Überarbeiten innerhalb der Gruppe durch die Möglichkeit des kommunikativen Austausches und des Diskutierens eine Erweiterung der individuellen Fähigkeiten mit sich bringen kann und somit bessere Ergebnisse erzielt werden können. Aus den Aussagen geht außerdem hervor, dass alle Schülerinnen und Schüler gerne am kooperativen Zwischenschritt mitgearbeitet hätten, was die Lehrperson mit verschiedenen Motiven begründet. Einerseits nennt sie soziale Faktoren, also dass beispielsweise befreundete Kinder gerne innerhalb eines Teams zusammenarbeiten, andererseits nennt sie aber auch jenen Aspekt, dass Lernende gezielt die Hilfe von geübteren Peers suchen würden. Die Methode beschreibt die Befragte aufgrund ihrer Beobachtungen als Möglichkeit, auch weniger geübten Schreibenden die Chance zur Überarbeitung ihrer Texte zu bieten und

sie gleichzeitig mit Motivation und Spaß bei diesem, so die Lehrperson, schwierigen Thema bei Laune zu halten.

## **2.5. Zusammenführung der Ergebnisse aus den Analysen der Schreibleistungen und des Interviews**

Im Zuge der Untersuchung der Textrevisionen der beiden Vergleichsgruppen zeigte sich, dass das schrittweise Heranführen an die Textsorte und das Hilfsmittel der Checkliste allen Schülerinnen und Schülern als brauchbares Hilfsmittel für das Identifizieren überarbeitungswürdiger Stellen ihrer Erlebniserzählungen diene. Auch wird ersichtlich, wie heterogen die Schreibkompetenz dieser Lernenden entwickelt ist und dass die von ihnen vorgenommenen Überarbeitungshandlungen ebenfalls äußerst unterschiedlich ausfielen. Obgleich aufgrund der Anzahl der untersuchten Texte keine allgemeingültigen Erkenntnisse gezogen werden können, lassen sich dennoch gewisse Tendenzen ableiten. Die Analyse zeigt, dass es – gemessen an der Qualität der Erstfassung – geübteren Schreibenden leichter als ihren weniger geübten Mitschülerinnen und Mitschülern fiel, ihren Text zielgerichtet zu überarbeiten – unabhängig davon, ob dies mit oder ohne den Kommentaren der Peers erfolgte. Wurden Texte alleine mithilfe der Checkliste überarbeitet, erfolgten kaum Eingriffe in deren Organisation oder Struktur, was sich in fast ausschließlich orthografischen und vereinzelt grammatikalischen Berichtigungen äußerte. Dies bedingt, dass die Lernenden der ersten Gruppe die Gesamtfehlerquote ihrer Texte oft nur minimal verringern konnten. Liegen in der ersten Gruppe drei Texte vor, bei denen die Überarbeitungsphase zu einer höheren Gesamtfehlerquote führte, kann bei den mithilfe des Peer-Feedbacks überarbeiteten Erlebniserzählungen nur ein Beispiel ausgemacht werden, bei dem eine Schülerin große Abschnitte ihres Textes neu verfasste. In diesem Fall liegt ebenfalls eine höhere Gesamtfehlerquote nach der Überarbeitungsphase des Textes vor. Die Untersuchung der anderen Textrevisionen der Lernenden dieser Gruppe zeigt, dass mithilfe des Feedbacks vereinzelte gezieltere Eingriffe in die Textstruktur vorgenommen werden konnten, welche auch über orthografische und grammatikalische Korrekturen hinausgehen. Die Überarbeitungshandlungen sind hier vielfältiger und betreffen alle Bereiche der Texte.

Darüber hinaus zeigte sich einerseits, dass seitens der Peers zielführende Kommentare angemerkt wurden, die Urheberinnen und Urheber aber teilweise wenig bis gar nicht auf diese eingingen, also unter Beachtung ebendieser Anmerkungen noch höhere Qualitätssteigerungen der jeweiligen Texte erzielt werden hätten können. Andererseits wurde von den Peers Richtiges mitunter als fehlerhaft oder unpassend angestrichen, wobei dies nicht in allen Fällen dazu führte, dass diese Textstellen so überarbeitet wurden, dass sie in der Endfassung fehlerhaft

gewesen wären. Ebenso nahmen manche Lernende die an den fehlerhaften Textstellen der Erstfassungen angebrachten Korrekturzeichen oder Hinweise als Ausgangspunkt für Überarbeitungshandlungen, schienen aber nicht genau gewusst zu haben, wo der jeweilige Fehler begründet liegt, weshalb einige der Revisionshandlungen einen nicht gewünschten Effekt erzielten. Generell zeigte sich jedoch, dass sich der kooperative Zwischenschritt im Textentstehungsprozess positiv auf das Revisionsverhalten der Lernenden auswirkte beziehungsweise dazu diente, diese gezielter auf überarbeitungswürdige Stellen aufmerksam zu machen.

In Bezug auf den zweiten Teil der zentralen Fragestellung hinsichtlich der Herausforderungen und Schwierigkeiten, mit denen sich die auf diesem Gebiet noch eher wenig erfahrenen Schülerinnen und Schüler konfrontiert sahen, geht aus dem Interview mit der Kollegin hervor, dass diese Lernenden seit ihrem Eintritt in die Sekundarstufe I an die Arbeit mit Kriterienkatalogen in Form von Checklisten gewöhnt sind und somit auch gewährleistet war, dass sie diese gewinnbringend einsetzen konnten. Wie den Anführungen entnommen werden kann, stellt das Hilfsmittel der Checkliste besonders für diese Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres sprachlichen Hintergrundes eine wertvolle Orientierungshilfe dar, die sie beim Verfassen und Überarbeiten von Texten unterstützt. Auch erhalten die Lernenden im Rahmen des regulären Schreibunterrichts regelmäßig die Möglichkeit, sich aktiv Feedback bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern oder auch Lehrpersonen einzuholen und anderen Einblick in die Entstehung ihrer Texte zu gewähren, weshalb diese Schülerinnen und Schüler – im Sinne des von Bräuer geforderten Umgangs mit Texten, welcher den Prozess des Schreibens für Lernende sichtbar und greifbar macht<sup>638</sup> – damit vertraut sind, ihre Texte anderen vorzustellen und sich mit deren Reaktionen und Rückmeldungen auseinanderzusetzen. Wie die Lehrperson im Interview anmerkt, kommen dabei verschiedene Feedback-Techniken und -Instrumente zum Einsatz. Diese reichen über mündliches Feedback bis hin zu Symbolen oder bedeuten im äußersten Fall die Hilfestellung durch die Lehrperson, welche den Lernenden alternative Lösungsvorschläge anbietet.

Diese Vertrautheit mit verschiedenen Formen des Feedbacks führte dazu, dass während der Durchführung der für diese Lernenden noch unbekanntem Methode des Chatters auf dem Papier keine Verstöße gegen die im Vorhinein etablierten Regeln festgestellt wurden. Die bereits im Vorfeld vollzogene Unterrichtsarbeit machte sich bezahlt. Obwohl – wie sich den Aussagen der Kollegin entnehmen lässt – keine einzelnen Lernenden durch eine besondere Dominanz hervorstechen wären oder es zu groben Verstößen gegen die angesprochene Feed-

---

<sup>638</sup> Vgl. Bräuer (2006), S. 20-26.

back-Kultur kam, zeigte sich hinsichtlich des sozialen Problems dennoch, dass einzelne Lernende enttäuscht auf die Kommentare der Peers reagierten, wenn diese ihr Missfallen am jeweiligen Text äußerten. Diese Lernenden tendierten in weiterer Folge dazu, bei der von ihnen vorgenommenen Überarbeitung wenig bis gar nicht auf die Kommentare der Peers einzugehen oder die jeweiligen Textstellen neu zu organisieren. In diesem Kontext spricht Fix an, dass es fast unmöglich ist, Feedback rein auf inhaltlicher Ebene aufzunehmen und Beziehungsebenen völlig außen vor zu lassen.<sup>639</sup> Daraus lässt sich ableiten, dass die aktive Begleitung von Schreibarrangements dieser Art durch eine Lehrperson unabdingbar ist, um seitens gegebenenfalls gekränkter Lernender ein Herausbilden von Hemmungen oder Ängsten hinsichtlich des Überarbeitens zu verhindern, da somit der gegenteilige Effekt der Methode erreicht wäre.

Auch konnte festgestellt werden, dass die Schreibenden oft nur wenig Vertrauen in die von ihnen verfassten Texte hatten und sich durch kritische Anmerkungen der Peers, auch wenn diese nicht zielführend waren und deren Umsetzung zu einer Verschlechterung der jeweiligen Textstelle geführt hätte, verunsichern ließen und ihre eigenen Vorschläge verwarfen. Mit diesem Punkt ist die in der Literatur angeführte Fähigkeit, sich als schreibende Person gegenüber den Vorschlägen anderer durchzusetzen, auch wenn diese das Geschriebene als nicht sinnvoll erachten, angesprochen.<sup>640</sup> Hierfür ist vonnöten, dass sich Schülerinnen und Schüler ihrer eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten bewusst sind. Den Anführungen aus dem Interview lässt sich entnehmen, dass manche dieser Lernenden jedoch nur sehr wenig in die von ihnen verfassten Texte vertrauen und sich schnell verunsichert zeigen, wenn es darum geht, ihre Formulierungen zu rechtfertigen. Einerseits könnte dies mit ihrem sprachlichen Hintergrund zusammenhängen, könnte andererseits aber auch auf ihre große Unerfahrenheit in Bezug auf das Verfassen von Texten zurückzuführen sein, wobei hier wahrscheinlich ist, dass beide Komponenten zusammenspielen. Aus didaktischer Sicht wurde im Vorhinein versucht, im Rahmen des Deutschunterrichts die Autonomie und Selbstbestimmung der Lernenden durch das selbstständige Lernen mit Arbeitsplänen anzuregen und die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise mehr Vertrauen in sich selbst und ihre Fähigkeiten gewinnen zu lassen.

Als ein für das Auslösen und Gelingen von Überarbeitungshandlungen wesentlicher Faktor sticht die Motivation der Lernenden hervor. Wie dem Interview mit der Lehrperson zu entnehmen ist, äußerten sich nicht nur die Lernenden positiv gegenüber der Methode der schrift-

---

<sup>639</sup> Vgl. Fix (2008), S. 177.

<sup>640</sup> Vgl. ebd.

lichen Schreibkonferenz, sondern auch seitens der Lehrerin konnten positive Effekte bezüglich der Motivation und des Herangehens an die Durchführung dieser Methode bei diesen Lernenden beobachtet werden.

### **3. Diskussion, Grenzen des Forschungssettings und Ausblick**

Bevor Schreibleistungen von Schülerinnen und Schülern der sechsten Schulstufe einer Wiener Allgemeinbildenden Pflichtschule sowie an diesen vorgenommene Überarbeitungshandlungen den Forschungsgegenstand des empirischen Teils der vorliegenden Masterarbeit bilden konnten, war es in einem ersten Schritt unabdingbar, eine theoretische Grundlage zu schaffen, auf Basis derer die Analyse dieser Texte erfolgte. Nach einer Darlegung der Grundprinzipien der prozessorientierten Schreibdidaktik und einer genaueren Auseinandersetzung mit Modellierungsversuchen des Schreibprozesses, der Schreibentwicklung sowie des Begriffs der Schreibkompetenz konnte näher auf das kooperative Schreiben eingegangen werden, um so dessen Mehrwert für die Arbeit an und mit Texten vorzustellen, gleichzeitig aber auch mögliche Herausforderungen, welche der kommunikative Austausch über Geschriebenes für Lernende mit sich bringen kann, aufzuzeigen. Konkretisiert wurde dies am Beispiel der Methode der (schriftlichen) Schreibkonferenz, welche dazu dient, Schülerinnen und Schüler durch Kommentare und Anregungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler auf überarbeitungswürdige Textstellen aufmerksam zu machen sowie gegebenenfalls alternative Lösungsvorschläge bereitzustellen. Außerdem wurde auf den Teilprozess des Überarbeitens eingegangen und ein Kategorisierungsversuch von Revisionshandlungen vorgenommen, anhand dessen die Analyse der SchülerInnen-Texte durchgeführt wurde.

Aufgrund der Tatsache, dass das untersuchte Korpus eine Anzahl von 21 SchülerInnen-Texten umfasst, sind die gewonnenen Erkenntnisse nicht als verallgemeinerbar und nur für das hier vorliegende, eingeschränkte Forschungssetting als geltend zu betrachten. Ebenso können die gewonnenen Erkenntnisse nur als Momentaufnahme angesehen werden, weshalb es einer begleitenden Analyse über einen längeren Zeitraum bedürfte, um validere Aussagen treffen zu können. Auch ist anzumerken, dass die Schülerinnen und Schüler im Vorhinein nur wenig bis gar nicht mit dem Ablauf des Verfahrens vertraut waren, lediglich einzelne dafür relevante Teilaspekte in den Unterricht integriert geübt und trainiert worden waren. Nichtsdestotrotz finden sich in den Ergebnissen einige Ausführungen der Literatur bestätigt. So zeigen die Analysen der Überarbeitungshandlungen der im Schreiben und Revidieren noch wenig geüb-

ten Lernenden, dass diese dazu neigten, ihre Texte fast ausschließlich an der Oberfläche zu überarbeiten und keine tiefergehenden Eingriffe vorzunehmen, womit die Anführungen von Fix, der sich auf diesen Umstand bezieht,<sup>641</sup> belegt sind. Die Schülerinnen und Schüler scheinen trotz der Checkliste, welche sie als Orientierungshilfe für das Überarbeiten ihrer Texte heranziehen konnten, die Strategie des Entdeckens und Neuschreibens<sup>642</sup> angewandt zu haben. Wie in den theoretischen Anführungen angemerkt, kam es in vereinzelt Fällen auch dazu, dass sich die Qualität gewisser Textstellen im Zuge des Revidierens verschlechterte. Durch den Einbezug des Peer-Feedbacks erhielten die Lernenden der zweiten Gruppe zwar ein zusätzliches Angebot an alternativen Lösungsvorschlägen beziehungsweise Hinweisen auf überarbeitungswürdige Textstellen, dennoch gingen auch die von diesen Schülerinnen und Schülern vorgenommenen Revisionshandlungen mehrheitlich nicht über die Textoberfläche hinaus. Baurmann führt an, dass das Überarbeiten von Texten auch dann, wenn es noch nicht umfassend gelingt, keineswegs als vergeblich zu betrachten ist.<sup>643</sup> Denn, so derselbe Autor, „Schülerinnen und Schüler erfahren in jedem Fall, dass Textfassungen veränderbar sind und dass es zu vorhandenen Formulierungen Alternativen gibt.“<sup>644</sup> Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Textanalyse und der Tatsache, dass die Fähigkeit des Überarbeitens gleichzeitig einen Indikator für die Schreibentwicklung darstellt,<sup>645</sup> gilt es daher zu hinterfragen, auf welche Weise die Lernenden in einem nächsten Schritt an das gezieltere und tiefergehende Überarbeiten von Texten herangeführt werden könnten.

Betrachtet man die Kommentare der Peers, so fällt auf, dass kritische Anmerkungen gegenüber den positiven Rückmeldungen überwiegen. Im äußersten Fall führt dies – wie sich auch bei der Durchführung der Methode im Zuge der vorliegenden Untersuchung zeigte – zur Enttäuschung einzelner Lernender, die sich gekränkt fühlen und dadurch an ihren Fähigkeiten zweifeln. Fix spricht dies unter dem Aspekt des sozialen Problems an,<sup>646</sup> während Kruse darauf verweist, dass kritisches Feedback fast immer gewisse Störungen auf der Beziehungsebene mit sich bringt.<sup>647</sup> Der Faktor der Motivation, welcher als einer der wesentlichsten Aspekte für das Vonstattengehen und Gelingen von Überarbeitungshandlungen zu betrachten ist, könnte dadurch geschädigt werden. Gleichzeitig ist auch zu hinterfragen, inwiefern die Arbeit mit Checklisten als Grundlage des Überarbeitens, welche den Schülerinnen und Schülern

---

<sup>641</sup> Vgl. Fix (2000), S. 41.

<sup>642</sup> Vgl. Flower/Hayes/Carey/Schrivier/Stratman (1986), S. 43-47.

<sup>643</sup> Vgl. Baurmann (2002), S. 112.

<sup>644</sup> Ebd.

<sup>645</sup> Vgl. Baurmann (2002), S. 5.

<sup>646</sup> Vgl. Fix (2006), S. 123.

<sup>647</sup> Vgl. Kruse (2018), S. 197.

durchaus wertvolle Anhaltspunkte zur Verfügung stellen, dennoch dazu führt, dass die auf ihr angegebenen Punkte von den Lernenden Schritt für Schritt und lediglich an der Textoberfläche abgearbeitet werden. Die Kriterien der in der vorliegenden Untersuchung zum Einsatz gekommenen Checkliste umfassten alle wesentlichen textsortenspezifischen Merkmale einer Erlebniserzählung. Es wäre daher anzudenken, die Liste der vorgegebenen Kriterien einzuschränken, um so zu gewährleisten, dass sich die Lernenden im Zuge des Überarbeitens auf eine geringere Anzahl an Aspekten konzentrieren, diese dafür aber gezielter überarbeiten können. Der Anspruch des globalen und ganzheitlichen Revidierens eines Textes wäre somit entlastet. Eine Methode, welche sowohl darauf abzielt, bestimmte Überarbeitungshandlungen gesondert zu trainieren, und gleichzeitig das soziale Problem gewissermaßen umgeht, da sie an Fremdtexthen vollzogen wird, schlagen Becker-Mrotzek und Böttcher unter dem Namen *Stationenbetrieb*<sup>648</sup> vor. An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen, dass – wie in den theoretischen Ausführungen zum kooperativen Schreiben angemerkt wurde – die Distanz zu fremden Texten das Überarbeiten beziehungsweise das Finden von alternativen Formulierungen erleichtert.<sup>649</sup> Diese Vorgehensweise kam auch in der weiterführenden Arbeit mit den Lernenden dieser Klasse zum Einsatz, denn ihr Anspruch ist, so die Autorin und der Autor, die Isolierung der Schwierigkeiten, indem die Komplexität der Revisionshandlungen auf mehrere Zwischenschritte aufgeteilt und somit entlastet wird.<sup>650</sup> Unter dem Anspruch des Trainierens der für eine gelungene Revision benötigten Teilhandlungen sollen Schülerinnen und Schüler an mehreren Stationen – beispielsweise in Form von mehreren, im Klassenzimmer positionierten Tischen – die Möglichkeit erhalten, verschiedene Aspekte des Überarbeitens zu trainieren und für bestimmte textsortenspezifische Merkmale sensibilisiert werden.<sup>651</sup> Von der Lehrperson sind die Abschnitte der Fremdtexthe so auszuwählen, dass sie je einen herausstechenden überarbeitungswürdigen Aspekt beinhalten, um so die Lernenden gezielt auf bestimmte Revisionshandlungen zu lenken. Der Anspruch der Kooperation kann insofern Berücksichtigung erfahren, indem Lernende diese Stationen in Partnerarbeit durchlaufen und die jeweiligen Textüberarbeitungen zu zweit vornehmen. Auch kann der inneren Differenzierung Rechnung getragen werden, als dass nicht alle Schülerinnen und Schüler sämtliche Stationen durchlaufen müssen, sondern vielmehr von den Lernenden ausgewählt werden kann, welchen Aspekt sie bearbeiten möchten. Diese Auswahl kann gegebenenfalls auch seitens der Lehrperson bewusst gesteuert und gelenkt werden.

---

<sup>648</sup> Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher (2015), S. 40.

<sup>649</sup> Vgl. ebd., S. 34.

<sup>650</sup> Vgl. ebd., S. 40.

<sup>651</sup> Vgl. ebd.

Basierend auf den durch die Methode Stationenbetrieb angeeigneten Kenntnissen könnte dann das Erproben erster Feedbackverfahren des schrittweisen kooperativen Schreibens erfolgen. Einerseits könnte dabei eingangs weiterhin mit Fremdtexen gearbeitet werden, andererseits könnten aber auch gezielt jene Verfahren zum Einsatz kommen, denen bereits eine gewisse Struktur zugrunde liegt und die eine Lenkung der Aufmerksamkeit auf einzelne Aspekte gewährleisten. Als eine solche Vorgehensweise charakterisiert sich die Methode *Textlupe*, bei der sich Lernende – wie bei der Schreibkonferenz – gegenseitig unterstützende Hinweise geben können.<sup>652</sup> Baurmann begründet den Mehrwert dieser Methode dadurch, dass Lernende einen systematischen Beurteilungsbogen zur Verfügung gestellt bekommen, um positive Aspekte, Unklarheiten oder auch Hilfestellungen an Texten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler zu identifizieren.<sup>653</sup> Wie die Schreibkonferenz zielt auch dieses Verfahren auf das Erteilen von Feedback, auf dem die späteren Überarbeitungen der Urheberinnen und Urheber der Texte basieren können, ab, ist jedoch bereits von sich aus strukturierter und, so Baurmann, „die auf Kooperation angelegten Fragen vermeiden unvorhersehbare, für Schreiberinnen und Schreiber entmutigende Leserreaktionen von vornherein oder dämpfen sie zumindest.“<sup>654</sup> Wesentliche Hilfestellungen könnte auch hierfür das Bereitstellen gewisser Kriterienraster beziehungsweise Checklisten liefern, wobei wiederum auf die bereits angeführten Anmerkungen hinsichtlich einer gewünschten Spezifität zur Vermeidung (zu) globaler Kriterien, die zu einem zu oberflächlichen Abarbeiten verleiten könnten, geachtet werden müsste.

Die vorliegende Untersuchung zeigt nur vereinzelte beziehungsweise zahlenmäßig wesentlich geringere positive Rückmeldungen als kritische Anmerkungen seitens der Peers. Der Umstand, dass in den Kommentaren mehr bestärkende Rückmeldungen enthalten wären – wie beispielsweise die Strukturierung des Beurteilungsbogens der Textlupe sie fördern kann –, könnte, neben dem gezielteren Überarbeiten einzelner Aspekte, als weiterer förderlicher Faktor zur Weiterentwicklung von Fähigkeiten des Revidierens und somit zur Förderung der Schreibkompetenz der Lernenden beitragen. Denn es zeigte sich, dass teils auch geübtere Schreibende schnell durch Anmerkungen der Peers verunsichert wurden, obgleich diese nicht zielführend waren und zu einer Verschlechterung eigentlich gelungener Formulierungen geführt hätten. Außerdem könnte angedacht werden, die Überarbeitungsphase hier ebenfalls durch Kooperation zu entlasten, indem die Erstversionen der Texte nach dem Einholen des Peer-Feedbacks im Rahmen der Schreibkonferenz oder auch der Textlupe nicht alleine, son-

---

<sup>652</sup> Vgl. Fix (2008), S. 176.

<sup>653</sup> Vgl. Baurmann (2002), S. 109.

<sup>654</sup> Ebd.

dern beispielsweise in Partnerarbeit überarbeitet werden. Die Lernenden hätten somit in Form einer Mitschülerin oder eines Mitschülers eine Hilfestellung im eigentlichen Überarbeitungsprozess an sich, womit sich gewissermaßen eine Abwechslung von Formen des schrittweisen und des gemeinsamen kooperativen Schreibens sowie eine zusätzliche Kommunikationssituation zum Austausch über das Geschriebene ergeben würden. Wie aus den Anführungen des Interviews mit der Lehrperson hervorgeht, bevorzugen diese Schülerinnen und Schüler die Kooperation gegenüber der Einzelarbeit, weshalb mit dieser Adaptierungsmöglichkeit auch wesentliche Aspekte der Motivation einhergehen könnten.

Abschließend kann deshalb festgehalten werden, dass es durch die Durchführung der kooperativen Methode der Schreibkonferenz in Rahmen von Deutschunterricht an einer Allgemeinbildenden Pflichtschule gelingen kann, dass auch ungeübte Lernende das Überarbeiten von Texten als etwas Sinnvolles erleben, den Mehrwert der Beschäftigung mit Texten erkennen und das Schreiben und die ihm zugehörigen Teilprozesse als etwas Positives und Sinnstiftendes kennenlernen. Gleichzeitig kann dabei die Zusammenarbeit mit anderen trainiert werden. Es ist jedoch darauf zu achten, dass die komplexen Anforderungen, welche diese Methode an sie als Schreibende, Feedback-Gebende und Feedback-Nehmende stellt, besonders sorgsam und schrittweise vorbereitet wurden. Sollen ein oberflächliches Abarbeiten der Kriterien der Checkliste, welche durchaus eine wertvolle Stütze liefert, verhindert und tiefere Eingriffe in den Text gefördert werden, bedarf es einiger Adaptierungen der Methode beziehungsweise der Förderungen der dafür nötigen Kompetenzen, wie sie in diesem Kapitel ange-dacht wurden. Wurde die konstruktive Zusammenarbeit im Zuge didaktischer Entscheidungen entsprechend vorbereitet und entlastet, kann die gewünschte Kooperation auf Augenhöhe entstehen und es trotz der möglichen Herausforderungen und Hindernisse gelingen, dass auch im Schreiben wenig geübte Schülerinnen und Schüler mit geringer Schreibkompetenz ihre Texte gewinnbringend überarbeiten und somit ein positiver Beitrag zu ihrer Entwicklung hin zu kompetenten Schreibenden geleistet wird. Als wesentlicher Faktor erscheint dabei, die Methode der Schreibkonferenz in Zusammenhang mit ihren Vor- als auch möglichen Nachteilen zu kennen, um sie effizient im Unterricht einsetzen zu können, ihre Durchführung aber nicht als isoliert und für sich stehend zu betrachten, sondern in eine umfassende unterrichtliche Auffassung von Schreiben als kooperativer Vorgang einzubetten. Denn indem auch Lernende, die sich durch geringe Schreibkompetenz auszeichnen und die noch wenig Erfahrung mit kooperativen Methoden der Textarbeit sammeln konnten, entsprechend an diese Art der Textarbeit herangeführt und dabei begleitet werden, kann für sie und ihre individuelle Schreibkompetenz ein enormer Mehrwert durch die Kooperation mit anderen entstehen.

## **4. Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Das Schreibprozessmodell von Hayes (1996) .....	18
Abbildung 2: Modell der Schreibprozesse und -komponenten nach Philipp.....	24
Abbildung 3: Das Drei-Phasen-Modell der Entwicklung von Schreibkompetenz nach Kellogg ergänzt auf Basis von Becker-Mrotzek/Böttcher und Philipp (angelehnt an Sturm/Weder) ...	33
Abbildung 4: Das Schreibkompetenzmodell von Becker-Mrotzek und Schindler .....	42
Abbildung 5: Rezept für eine gelungene Erlebniserzählung.....	78
Abbildung 6: Schreibauftrag zur Erlebniserzählung .....	80

## 5. Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen/Feilke, Helmut/Krammler, Clemens/Müller, Astrid: Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: Praxis Deutsch 34, 203 (2007), S. 6-14.

Abraham, Ulf/Beisbart, Ortwin/Koß, Gerhard/Marenbach, Dieter (Hrsg.): Praxis des Deutschunterrichts: Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. 7. Auflage. Donauwörth: Auer 2012.

Alamargot, Denis/Chanquoy, Lucile: Trough the Models of Writing. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers 2001.

Altzinger, Wilfried/Lamei, Nadja/Rumplmaier, Bernhard/Schneebaum, Alyssa: Intergenerationelle soziale Mobilität in Österreich. In: Statistische Nachrichten 68, 1 (2013), S. 48– 62.

Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael: Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster/New York: Waxmann 2017, S. 25-53.

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

Baurmann, Jürgen: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmayer 2002.

Becker-Mrotzek, Michael: Schreibkompetenz. In: Grabowski, Joachim (Hrsg.): Sinn und Unsinn von Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich 2014, S. 51-71.

Becker-Mrotzek, Michael (2002): Förderung der basalen Schreib- und Lesekompetenzen, abgerufen unter: [http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/sprachfoerderung/basale\\_sprachfoerderung/materialien/lesen/bm lese\\_workshop.pdf](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/sprachfoerderung/basale_sprachfoerderung/materialien/lesen/bm lese_workshop.pdf) [01.06.2020].

Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. 6., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen 2015.

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

Becker-Mrotzek, Michael: Schreibkonferenzen in der Grundschule. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. 2. Auflage. Hamburg: Körber-Stiftung 2006, S. 105-119.

Beißwenger, Michael: Sprechen, um zu schreiben: Zu interaktiven Formulierungsprozessen bei der kooperativen Textproduktion. In: Ekinci, Yüksel/Montanari, Elke/Selmani, Lirim (Hrsg.): Grammatik und Variation. Heidelberg: Synchron Verlag 2017, S. 161-174.

Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene: Knowledge-telling und Knowledge-transforming. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen: Budrich 2014, S. 87-104.

Bereiter, Carl: Entwicklung im Schreiben. Schreiben als kognitiver Prozess. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Budrich 2014, S. 95-104.

Bräuer, Gerd: Das Portfolio in der Ausbildung von Schüler-Schreibberater/innen als Mittel zur Entwicklung von Wissen und Können in der Textproduktion. In: Brecker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke 2007, S. 145-162.

Bräuer, Gerd: Plädoyer für einen anderen Umgang mit Texten. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. 2. Auflage. Hamburg: Körber-Stiftung 2006, S. 20-26.

Bräuer, Gerd: Schreibprozesse begleiten. In: Deutschunterricht 3 (2010), S. 4-10.

Bräuer, Gerd: Schüler helfen Schülern – Schreibberatung in der Schule. In: Forum Schulstiftung 45 (2006), S. 24-37.

Breit, Simone/Bruneforth, Michael/Schreiner, Claudia (Hrsg.): Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Landesergebnisbericht Wien. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: Salzburg 2017.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.): Basics Deutsch Sekundarstufe I Bildungsstandards – Basiskriterienkataloge – Literaturtipps. 2., aktualisierte Auflage. Salzburg 2015.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Lehrplan der Neuen Mittelschule, abgerufen unter:  
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40201120/NOR40201120.pdf>  
[01.06.2020].

Burchardt, Matthias: »Kompetenz«. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, 1 (2006), S. 138-139.

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

Corsten, Severin/Pflug, Günther/ Schmidt-Künsemüller, Friedrich Adolf/Füssel, Stefan (Hrsg.): Lexikon des gesamten Buchwesens Online. Leiden: Brill 2017, abgerufen unter:  
[https://referenceworks.brillonline.com/entries/lexikon-des-gesamten-buchwesens-online/schreiben-COM\\_190677?s.num=0&s.rows=50&s.f.s2\\_parent=s.f.book.lexikon-des-gesamten-buchwesens-online&s.q=schreiben](https://referenceworks.brillonline.com/entries/lexikon-des-gesamten-buchwesens-online/schreiben-COM_190677?s.num=0&s.rows=50&s.f.s2_parent=s.f.book.lexikon-des-gesamten-buchwesens-online&s.q=schreiben) [01.06.2020].

Dweck, Carol S.: Motivational Processes Affecting Learning. In: American Psychologist 41, 10 (1986), S. 1040-1048.

Ehlich, Konrad: Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Anneli/Sandig, Barbara (Hrsg.): Text – Textsorten – Semantik: linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske 1984, S. 9-25.

Emig, Janet Ann: The Composing Process of Twelfth Graders. Dissertation. Harvard University 1969.

Feist, Jürgen: Schreibberatung am Gymnasium. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. 2. Auflage. Hamburg: Körber-Stiftung 2006, S. 133-144.

Fix, Martin: Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Auflage. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh 2008.

Fix, Martin: Textfeedback in der Sekundarstufe I. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. 2. Auflage. Hamburg: Körber-Stiftung 2006, S. 120-132.

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

Flower, Linda/Hayes, John Richard: Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Budrich 2014, S. 35-56.

Flower, Linda/Hayes, John Richard/Carey, Linda/Schrifer, Karen/Stratman, James: Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. In: College Composition and Communication 37, 1 (1986), S. 16-55.

Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane, Siebert, Horst: (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport. Weiterbildung: wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Nr. 49. Bielefeld: Bertelsmann 2002, S. 69-79.

Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache. 5. Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler 2016.

Habringer, Gerhard/Staud, Herbert/Taubinger, Wolfgang: Basiskriterienkataloge einsetzen. In: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.): Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.-8. Schulstufe. Band 1. Graz: Leykam 2010, S. 13-41.

Harsch, Claudia/Neumann, Astrid/Lehmann, Rainer/ Schröder, Konrad: Schreibfähigkeit. In: Klieme, Eckhard/Beck, Bärbel (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 42-62.

Hayes, John Richard/Olinghouse, Natalie: Can Cognitive Writing Models Inform the Design of the Common Core State Standards? In: *The Elementary School Journal* 115, 4 (2015), S. 480-497.

Hayes, John Richard: Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Budrich 2014, S. 57-86.

Hayes, John Richard: Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication* 29, 3 (2012), S. 369-388.

Huber, Hans Dieter: Im Dschungel der Kompetenzen. In: Huber, Hans Dieter/Lockemann, Bettina/Scheibel, Michael (Hrsg.): *Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz Verlag 2004, S. 15-29.

Kellogg, Ronald T./Whiteford, Alison P.: Training Advanced Writing Skills: The Case for Deliberate Practice. In: *Educational Psychologist* 44, 4 (2009), S. 250-266.

Kellogg, Ronald T.: Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen: Budrich 2014, S. 127-152.

Kluge, Friedrich/Götze, Alfred: *Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache*. 16. Auflage. Berlin/Boston: De Gruyter 2018.

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

Kuß, Michael: *Über den Rand hinaus schreiben – Textfeedback im Schreibunterricht des Gymnasiums*. Münster: LIT 2012.

Lehnen, Katrin: Kooperative Textproduktion. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand 1999, S. 147-169.

Lehnen, Katrin: Kooperatives Schreiben. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster/New York: Waxmann 2017, S. 299-314.

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

Marx, Nicole: Schreibende mit nichtdeutscher Familiensprache. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster/New York: Waxmann 2017, S. 139-152.

- Mathie, Moti: Wortschatz und Schreibkompetenz. Bildungssprachliche Mittel in Schülertexten der Sekundarstufe I. Münster/New York: Waxmann 2018.
- Merz-Grötsch, Jasmin: Schreiben als System: Band 1. Schreibforschung und Schreibdidaktik: Ein Überblick. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2000.
- Merz-Grötsch, Jasmin: Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. 3. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer 2016.
- Monyk, Elisabeth/Lang, Patricia: Deutsch für alle. Sprachbuch. 2. Klasse. Wien: Olympe 2019.
- Neckning, Andreas Thomas: Schreibkonferenzen versus traditionelle Aufsatzdidaktik. Eine empirische Untersuchung. Hamburg: Verlag Dr. Kovač 2012.
- Neumann, Astrid/Lehmann, Rainer H.: Schreiben Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a.: Beltz 2008, S. 89-103.
- Ohlhus, Sören: Narrative Verfahren und mediale Bedingungen. Überlegungen zur Analyse mündlicher und schriftlicher Erzählungen. In: Behrens, Ulrike/Gätje, Olaf (Hrsg.): Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden. Berlin: Peter Lang 2016, S. 39-65.
- Ohlhus, Sören: Schriftliches Erzählen. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)). Baltmannsweiler: Schneider 2014, S. 216-232.
- Philipp, Maik: Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung. 5., erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider 2017.
- Philipp, Maik: Schreibkompetenz: Komponenten, Sozialisation und Förderung. Tübingen: Narr Francke Attempto 2015.
- Pohl, Thorsten: Sekundarstufe I und II. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster/New York: Waxmann 2017, S. 89-108.
- Rau, Cornelia: Revisionen beim Schreiben. Zur Bedeutung von Veränderungen in Textproduktionsprozessen. Berlin/New York: De Gruyter 1994.
- Ruhmann, Gabriela/Kruse, Otto: Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hrsg.): Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen: Budrich 2014, S. 15-34.
- Scheidhammer, Franz-Josef: So geht das! Aufsatzkorrekturen fair und transparent. Checklisten und Beurteilungshilfen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2008.
- Spitta, Gudrun: Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1992.

Sturm Afra (2008): Kooperatives Schreiben – eine grundlegende Fähigkeit, abgerufen unter: [https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myUploadData/files/zl-rundschreiben\\_nr15\\_kooperatives-schreiben.pdf](https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myUploadData/files/zl-rundschreiben_nr15_kooperatives-schreiben.pdf) [01.06.2020].

Sturm, Afra/Weder, Mirjam (Hrsg.): Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. 2. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer 2018.

Suchán, Birgit/Höller, Iris/Wallner-Paschon, Christina (Hrsg.): PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam 2019.

Taubinger, Wolfgang: Grundzüge einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik. In: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.): Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.-8. Schulstufe. Band 2. Graz: Leykam 2011, S. 88-103.

Von Brand, Tilman: Deutsch unterrichten: Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer, 2016.

Weinzierl, Christian/Wrobel, Arne: Schreibprozesse untersuchen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster/New York: Waxmann 2017, S. 221-237.

Wrobel, Arne: Schreiben als Handlung: Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Berlin/Boston: De Gruyter 1995.

## 6. Anhang

### 6.1. Zusammenfassung

Das Überarbeiten von eigenen und fremden Texten stellt nicht nur einen wesentlichen Teilprozess des Schreibens dar, sondern kann auch als Indikator für die Entwicklung von Schreibkompetenz betrachtet werden. Aus diesem Grund findet es sich in den Bildungsstandards für die Domäne Schreiben festgehalten, gemessen an denen eine Vielzahl an Schülerinnen und Schülern an Wiener Allgemeinbildenden Pflichtschulen nicht als kompetente Schreibende gelten. Mithilfe der prozessorientierten Schreibdidaktik, welche den Anspruch hat, das Schreiben vor dem Hintergrund seiner Prozesshaftigkeit und mit all seinen Komponenten zu vermitteln, kann es gelingen, Lernende für die verschiedenen Teilbereiche des Schreibens zu sensibilisieren und somit einen positiven Beitrag zur Entwicklung deren Schreibkompetenz zu leisten. Schrittweises kooperatives Schreiben, bei dem sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig Rückmeldungen auf ihre Schreibprodukte in Form von Peer-Feedback geben, trägt nicht nur dem Aspekt des Schreibens als soziale Praxis Rechnung, sondern gilt auch als Möglichkeit, Lernenden wichtige Orientierungspunkte bei der Revision ihrer Texte zur Verfügung zu stellen. Gegenstand dieser Arbeit war deshalb einerseits eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Schreiben und dem Überarbeiten sowie andererseits eine Untersuchung dessen, inwiefern sich die Methode der schriftlichen Schreibkonferenz auf die Textqualität von Erlebniszählungen von Schülerinnen und Schülern der sechsten Schulstufe einer Wiener Mittelschule – im Gegensatz zu einer Vergleichsgruppe, welche ihre Texte ohne Peer-Feedback überarbeitete – auswirkte und welche Herausforderungen sich bei der Implementierung dieses Schreibarrangements ergaben.

### 6.2. Interviewleitfaden

In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass Verfahren des schrittweisen kooperativen Schreibens und Peer-Feedback-Verfahren im Unterricht auch problematische Aspekte mit sich bringen können, denen didaktisch vorzubeugen ist. Konkret nennt Fix das *soziale Problem* sowie das *Diagnose- und Ausführungsproblem* für die Durchführung von Schreibkonferenzen.<sup>655</sup>

1. In Bezug auf *das soziale Problem* werden gruppensdynamische Faktoren in Bezug auf die Disziplin (wenn „alle durcheinander reden“<sup>656</sup>) oder einzelne Lernende, die durch

---

<sup>655</sup> Vgl. Fix (2006), S. 123-128.

<sup>656</sup> Ebd., S. 123.

besondere Dominanz herausstechen, genannt. Konnten in dieser Hinsicht Beobachtungen bei der Durchführung der Methode Schreibkonferenz gemacht werden und wenn ja, welche?

2. Auch ist es für ein Gelingen von Feedback-Verfahren unabdinglich, dass die Lernenden mit einer gewissen Feedback-Kultur vertraut sind. Waren die Schülerinnen und Schüler bereits vor der Umsetzung dieser Unterrichtseinheiten mit Feedback-Verfahren vertraut, wenn ja, mit welchen und wie wurden sie an diese herangeführt? Gab es dennoch Probleme in dieser Hinsicht, beispielsweise dass Lernende durch die Rückmeldungen der Peers gekränkt gewesen wären?
3. In Bezug auf das *Diagnose- und Ausführungsproblem* wird in der Literatur angesprochen, dass Lernende mit Orientierungshilfen wie Checklisten vertraut sein müssen, um diese auch gewinnbringend nutzen zu können. Inwiefern wurden die Lernenden an die eingesetzte Checkliste herangeführt? Waren sie schon vorher mit dem Arbeiten mit Checklisten vertraut? Daran anschließend ergibt sich zugleich der zweite Teil dieser Frage, nämlich jener nach dem Stellenwert des Überarbeitens von Texten. War es für die Lernenden neu, dass dieser Teilprozess des Schreibens explizit gefördert wird oder waren sie bereits mit dem Überarbeiten von Texten im Unterricht vertraut?
4. Welche Beobachtungen konnten hinsichtlich der Motivation der Lernenden im Zuge der Umsetzung der Methode Schreibkonferenz gemacht werden? Äußerten sich die Lernenden zur Methode Schreibkonferenz und wenn ja, wie bewerteten die Lernenden dieses Vorgehen beim Textentstehungsprozess?

### **6.3. Transkription des Interviews**

Interviewdauer:	00:10:09 (Dauer Audioaufzeichnung)
Datum:	19.05.2020
Ort des Interviews:	Europäische Mittelschule/Wiener Mittelschule Neustiftgasse
Befragte:	Lehrerin (Fächerkombination Deutsch/Biologie), PH-Dozentin, Praxislehrerin/Mentorin für Lehramtsstudierende der Universität Wien und der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/Krems

## Transkriptionsregeln

<u>ja</u>	betonte Sprechweise
,	kurzes Absetzen
...	längere Pause
-	Abbrechen des Wortes, Satzes mit der Intention weiterzusprechen
//mhm//	kurzer Zwischenkommentar
#aber#	gleichzeitiges Sprechen
u n d	gedehnte Sprechweise

[Beginn der Aufnahme]

I: So, eingangs möchte ich mich gleich für die Zeit und die Bereitschaft zu diesem Interview bedanken und a h m möchte nochmal darauf hinweisen, dass alle Daten und Anführungen natürlich anonymisiert in der Masterarbeit veröffentlicht werden ...

B: .. Gerne, dem stimme ich natürlich zu

I: Ok, beginnen wir mit dem Interview, a h m in der Literatur wird eben darauf hingewiesen, dass Verfahren des kooperativen Schreiben und Peer-Feedback-Verfahren im Unterricht auch problematische Aspekte mit sich bringen können, a h m und man muss diesen didaktisch vorbeugen, wenn wir uns jetzt in der Literatur anschauen ... wenn wir uns jetzt die Literatur anschauen dann nennt Fix das soziale Problem und das Diagnose- und Ausführungsproblem für die Durchführung von Schreibkonferenzen in der Sekundarstufe eins, ... u n d die erste Frage lautet wie folgt, in Bezug auf das soziale Problem werden gruppenspezifische Faktoren hinsichtlich der Disziplin, a h also in dem Sinne wenn alle durcheinander reden kommt nix Gutes dabei raus, oder einzelne Lernende, die durch besondere Dominanz herausstechen genannt, konnten jetzt bei der Durchführung des Schreibarrangements a h bei der Durchführung der Methode Schreibkonferenz in dieser Hinsicht Beobachtungen gemacht werden und wenn ja welche

B: ... Ich hab weniger das Gefühl dass sich einige Kinder da jetzt h e r v o r stehend in Szene setzen wollten, ich hab eher das Gefühl dass a h m dass es vor allem für schwächere Schreiber anders ist und teilweise enttäuschend wahrgenommen wird wenn Mitschüler... a h Feedback, kritisches Feedback geben und das was geschrieben worden ist hinterfragen ... in einem Fall musste wirklich a h gut zugehört werden weil- weil eine Schülerin so enttäuscht von ihrem Text war und ... ja ... vielleicht stark an sich gezweifelt hat ... und andererseits ist mir aufgefallen dass vor allem ... auch gute Schreiber sich ... verunsichern lassen durch das was die anderen dann sagen oder besser gesagt hinschreiben auch wenns s c hlechter oder auch nicht ganz korrekt ist... w e i l vielleicht auch die Kompetenz in dem Bereich der Kinder generell durch eine andere Muttersprache durch eine andere Erstsprache noch nicht sooo fest ist dass sie dann für sich selber entscheiden können, das lass ich so und mit dem bin ich im Text auch zufrieden //mhm//

I: ... a h m Wenn wir jetzt weiterschauen und ein bisschen bei der - also bei den Rückmeldungen bleiben, bei der- bei den Kommentaren, ... a h gibt es ein zweites Problem ... n ä m l i c h das Diagnose-Ausführungsproblem, dass für das Gelingen von Feedback-Verfahren die Schülerinnen und Schüler eine gewisse Feedback-Kultur brauchen, das heißt sie müssen mit einer gewissen Feedback-Kultur vertraut sein, a h m war das bei diesen Schülerinnen und Schülern schon vor der Umsetzung dieser Unterrichtseinheiten mit Feedback-Verfahren der Fall, ... a h m und wenn ja, a h mit welchen Verfahren waren sie vertraut und wie wurden sie an diese herangeführt #und#

B: Ich glaub dieses Heranführen ist ein ganz ein ganz wichtiger Punkt denn sonst wüssten sie ja gar nicht worauf sie achten sollten, ... wir habm eigentlich seit der ersten Klasse durchwegs mit ... Kriterien gearbeitet auch in Bezug auf Referate, also auf was kann ich denn achten, ... was s s möchte- ... was macht ein gutes Referat oder ein gutes Plakat aus ... wie kann ich dann Feedback geben um ... a h diese Kriterien einzuarbeiten, die Kinder habm dadurch Feedback gehalten, geben Feedback sie machen auch Präsentationen vor anderen Klassen ... und sie verwenden auch verschiedene Feedback-Instrumente, das heißt wenn die Kinder arbeiten arbeiten sie zum Teil auch mit Symbolen ... oder sie arbeiten natürlich mit ... Feedback von mir das sie natürlich anders wahrnehmen a h und durch das sie dann eine korrekte Alternative für ihren Vorschlag erhalten, denn vielen der Kindern fehlt einfach das

Wissen über Sprache und die Auseinandersetzung mit ihr, weshalb sie oftmals gar nicht wissen können wie man etwas- etwas richtig ausdrückt ... was ich persönlich auch als ganz wichtig empfinde ist, dass sie mit dem Arbeiten mit Arbeitsplan vertraut sind ... das heißt ich lese ich arbeite und ich ... mache dann auch selbstverantwortlich meine Dinge weil ich auch in das vertraue was ich da jetzt gelesen habe, das braucht am Anfang noch ein bissl Zeit weil sie sehr sehr verunsichert sind und- und ... zum Teil ... je nachdem wie sie vorher in den Volksschulen gearbeitet haben nicht gewohnt sind selbst an einem Thema zu arbeiten //mhm//

I: Das heißt die Schülerinnen und Schüler waren sehr wohl schon mit- mit einer gewissen Feedback-Kultur vertraut //mhm// ... Es ist dann nochmal vorher im Vorhinein auch nochmal wiederholt worden vor der Umsetzung der Unterrichtseinheiten und hat man jetzt dennoch Probleme feststellen können

B: ... Beim Rückmelden

I: Genau ... ob beispielsweise ... dann einzelne gekränkt gewesen #wären#

B: Dass schwache Kinder wenn durch einen Zufall vielleicht die beste Freundin in der Gruppe ist und die jetzt dann sagt, pass auf das ist nicht ... korrekt und das ist nicht gut ... auch sind sie gekränkt wo- ja ... wobei ich das Gefühl habe auslachen oder lächerlich machen als schwach jemanden zu bezeichnen ... da würde ich- das wäre mir nicht aufgefallen //mhm//

I: Da wäre dann natürlich auch eingeschritten worden wenns dann zu so etwas gekommen wäre, auch kommen wir zur nächsten Frage ... dann gibt's auf der anderen Seite neben dem sozialen Problem noch das Diagnose- Ausführungsproblem auch das- das bezieht sich darauf dass eben die Lernenden mit Orientierungshilfen wie Checklisten vertraut sein müssen um diese auch gewinnbringend nutzen zu können, auch inwiefern wurden die Lernenden dann ... an die eingesetzte Checkliste auch herangeführt oder waren sie vorher schon mit dem Arbeiten mit Checklisten vertraut und auch daran anschließend gleich die zweite Frage oder der zweite Teil dieser Frage, nämlich jener nach dem Stellenwert des Überarbeitens, das geht ja gewissermaßen Hand in Hand mit der Checkliste, auch war es für die Lernenden neu dass der Teilprozess des Überarbeitens auch explizit gefördert oder gefordert wird ... oder sind sie da auch schon damit vertraut gewesen dass das im Unterricht passiert

B: Auch zu der ersten Frage ... diese Checklisten wurden oder werden von mir schon vorab Wochen vorher erstellt, das heißt wir planen die Stunden dann rückwärtig so dass sie zur Schularbeit eine Textsorte bekommen auch mit einem Kriterienkatalog, was da jetzt wichtig ist bei der Erarbeitung des Textes, und diese einzelnen Kriterien werden dann vorab mit den Kindern auch einzeln erarbeitet besprochen ... die Kinder können ja auch zum Teil beim Schreiben diese Checkliste hernehmen auch mir fällt auf dass sie dadurch gezielter Hilfsmittel verwenden oder auch wissen wo sie nachschauen müssen wenn sie arbeiten, auch das Überarbeiten selber ... auch kennen sie natürlich durch mein Feedback, das heißt die Kinder schreiben auch in der Schule in der Klasse im Klassenverband einzeln alleine ... wenn sie was brauchen kommen sie sie fragen sie bekommen dann Feedback von mir durch Symbole durch Verweise oder einfach auch durch das Angebot eines korrekten Beispiels ... damit sie sich da leichter tun, und müssen das Ganze dann auch überarbeiten, müssen das Ganze eventuell wenn sie wollen, laut vorlesen müssen sich das gegenseitig vorlesen und Gutes wird herausgehoben herausgefiltert ... und ... auch für Schwachstellen brauchen sie von mir anfangs Angebote was man da alles machen kann, weil sie wie gesagt da wenig Repertoire haben und auch meistens ... auch durch die andere Erstsprache die sie haben das auch gar nicht wissen können was sie da #mhm# anderes machen können

I: Ok, auch ja und dann wären wir eigentlich schon bei der- beim letzten Punkt, auch nämlich es wird immer wieder darauf verwiesen dass Schreibkonferenzen sich positiv auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler auswirken und in der Literatur wird auch hervorgehoben dass eben ... es ... die Motivation ein wesentlicher Faktor für das Gelingen von für Überarbeitungshandlungen ist, auch welche Beobachtungen konnten denn hinsichtlich der ... dieses Aspekts, hinsichtlich der Motivation auch gemacht werden ... haben sich die Lernenden da auch geäußert ... und wenn ja wie haben sie es bewertet ... die Methode und auch die Umsetzung

B: ... Also das In-der-Gruppe-Arbeiten macht ihnen w a h n sinnig Spaß ... ob jetzt in Partnerarbeit oder zu dritt, a h m in der Gruppe weil sie da ganz anders drauf achten ... Sie schreiben auch gerne zu zweit, a h das Überarbeiten in der Schreibkonferenz macht ihnen insofern Spaß weil sie da viel drüber reden können, diskutieren können, Beispiele finden können im Vergleich zu: „Ich muss es alleine machen“, also die ... die Erweiterung ist eine ganz andere und natürlich ... die die die Erweiterung der eigenen Fähigkeiten sind natürlich viel stärker zu sehen ... wenn ich das in der Gruppe mache als „Ich arbeite alleine mit mir“, da kommt niemals das Gleiche heraus wie in der Gruppe //mhm// #und ha-# Geht ja gar ned ... auch weil sie ganz andere Hilfsmittel plötzlich verwenden ...

I: Und hat sich- habm sich die Schülerinnen und Schüler da auch explizit dazu geäußert oder #natürlich#

B: Also sie sie wollen- jeder will natürlich in der Gruppe zu zweit oder zu dritt, a h wobei die Gruppendynamik würde ich sagen für mich jetzt unterschiedlich wäre, manchmal ist es halt der beste Freund, manchmal ist es aber auch ein ein ... wo man glaubt der kann helfen ... a h m ja ... das Überarbeiten ist ein schwieriges Thema und um sie motiviert bei Laune zu halten, und es ist ein Element wo ich meine oder eine Methode, wo ich meine das das s s macht auch schwachen Lernern Spaß ... a h dann schreib ich das einfach ins Neue und kann dann der Lehrerin die neue Arbeit jetzt herzeigen ... ganz einfach //mhm//

I: A h ... ja damit wären wir eigentlich schon am Ende des Interviews angekommen ... Gibt es sonst noch Anmerkungen

B: Nein, ... im Prinzip wäre das alles

I: Ok, dann bedanke ich mich recht herzlich //gerne// und beende hiermit die Aufnahme

[Ende der Aufnahme]