



Michael Becker-Mrotzek  
Joachim Grabowski  
Torsten Steinhoff  
(Hrsg.)

# Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik

WAXMANN



Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski,  
Torsten Steinhoff (Hrsg.)

# Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik



Waxmann 2017

Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3432-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-8432-0

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagfoto: © Rasstock / Shutterstock.de

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,

säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des

Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

Vorwort.....	7
--------------	---

<i>Torsten Steinhoff, Joachim Grabowski und Michael Becker-Mrotzek</i>	
1. Herausforderungen der empirischen Schreibdidaktik.....	9

## Teil A: Modelle der Schreibkompetenz

<i>Thomas Bachmann und Michael Becker-Mrotzek</i>	
2. Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren .....	25

<i>Katrin Böhme, Stefan Schipolowski, Thomas Canz, Michael Krelle und Albert Bremerich-Vos</i>	
3. Kompetenzstufenmodelle im Bereich Schreiben .....	55

## Teil B: Entwicklung der Schreibkompetenz

<i>Ulrike Behrens</i>	
4. Vorschule und Primarstufe .....	75

<i>Thorsten Pohl</i>	
5. Sekundarstufe I und II.....	89

<i>Kirsten Schindler</i>	
6. Studium und Beruf.....	109

<i>Guido Nottbusch</i>	
7. Graphomotorik.....	125

<i>Nicole Marx</i>	
8. Schreibende mit nichtdeutscher Familiensprache.....	139

## Teil C: Förderung der Schreibkompetenz

<i>Helmuth Feilke</i>	
9. Schreibdidaktische Konzepte.....	153

<i>Jörg Jost</i>	
10. Prinzipien und Methoden lernförderlicher Schreibumgebungen .....	173

<i>Maik Philipp</i>	
11. Wirksame Schreibförderung – metaanalytische Befunde .....	187

## **Teil D: Diagnose der Schreibkompetenz**

- Astrid Neumann*  
12. Zugänge zur Bestimmung von Textqualität..... 203
- Christian Weinzierl und Arne Wrobel*  
13. Schreibprozesse untersuchen..... 221
- Markus Schmitt und Matthias Knopp*  
14. Prädiktoren der Schreibkompetenz ..... 239

## **Teil E: Intervention**

- Nicole Marx und Torsten Steinhoff*  
15. Unterrichtsbezogene Interventionen..... 253
- Afra Sturm*  
16. Strategiefokussierte Intervention ..... 267
- Hansjakob Schneider und Nadine Anskeit*  
17. Einsatz digitaler Schreibwerkzeuge..... 283
- Katrin Lehnen*  
18. Kooperatives Schreiben ..... 299

## **Teil F: Forschungsmethoden**

- Joachim Grabowski*  
19. Anforderungen an Untersuchungsdesigns ..... 315
- Markus Linnemann*  
20. Erfassung von Schreibprozessen: Methoden, Techniken, Tools ..... 335
- Torsten Steinhoff*  
21. Untersuchung von Textkorpora ..... 353
- Cornelia Glaser und Debora Meyer*  
22. Evidenz-basierte Trainingsforschung..... 369
- Namensverzeichnis ..... 385
- Verzeichnis der Autorinnen und Autoren ..... 399

## Vorwort

Das vorliegende Handbuch dokumentiert die zentralen theoretischen Erkenntnisse, methodischen Standards und bestehenden Desiderata der empirischen Schreibdidaktik. Es bietet einen umfassenden Überblick über den aktuellen Stand der Forschung. Damit leistet es einen wichtigen Beitrag zur empirischen Bildungsforschung: Es konkretisiert für die Schreibdidaktik, was es bedeutet, empirisch zu forschen. Das Handbuch richtet sich an den inzwischen erfreulich großen Kreis von Forscherinnen und Forschern, die sich mit Fragen der empirischen Schreibdidaktik auseinandersetzen. Dazu zählen auch und gerade die promovierenden und studierenden Nachwuchskräfte, die in diesem Bereich tätig sind oder werden möchten.

Die empirische Schreibdidaktik – und damit auch dieses Handbuch – ist in hohem Maße durch Interdisziplinarität geprägt, insbesondere durch die Kooperation der Fächer Linguistik, Sprachdidaktik und Psychologie. Außerdem zeichnet sie sich in starkem Maße durch Internationalität aus, sowohl durch die Rezeption von Standards, die außerhalb des deutschsprachigen Raums entwickelt wurden, als auch durch die intensive Partizipation an internationalen Diskursen. Dies zeigt exemplarisch die Geschichte der Forschungsgruppe *didaktisch-empirische Schreibforschung (dieS)*, ohne die dieses Handbuch nicht entstanden wäre.

Die *dieS*-Gruppe besteht aus sprachwissenschaftlich, sprachdidaktisch und psychologisch arbeitenden Schreibforscherinnen und Schreibforschern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Sie existiert seit 2005, wächst seitdem kontinuierlich und bemüht sich um eine nachhaltige Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Zu diesem Zweck bietet sie seit 2009 im Jahresrhythmus und an wechselnden universitären Standorten Sommerschulen an, die den Promovierenden und weiteren Interessierten besondere Möglichkeiten des fachlichen Austauschs und der wissenschaftlichen Beratung offerieren. Vor diesem Hintergrund erschließt sich, warum die meisten Beiträge dieses Handbuchs von Mitgliedern der *dieS*-Gruppe stammen.

Wir danken den Beiträgerinnen und Beiträgern, dass sie sich auf die von uns gestellten Schreibaufträge eingelassen und unsere Rückmeldungen angenommen haben. Es war sicherlich für alle Beteiligten – auch für uns – eine interessante interdisziplinäre Erfahrung, anhand der jeweiligen Kommentierungen der einzelnen Beiträge die eigenen unterschiedlichen Auffassungen zu erkennen und zu relativieren und so voneinander zu lernen. Außerdem danken wir den Autorinnen und Autoren dafür, dass sie unsere Entscheidung, durchgängig beide Geschlechter sprachlich angemessen zu berücksichtigen, mitgetragen haben. Querverweise innerhalb des Bandes werden durch Pfeile auf die entsprechende Kapitelnummer angezeigt (z.B. → 1).

Der Waxmann Verlag hat uns ein attraktives Angebot für die formale und preisliche Gestaltung der Publikation gemacht und das Buch ausgezeichnet betreut. Unser besonderer Dank gilt der Cheflektorin Beate Plugge für ihre gute

Mischung aus Freundlichkeit, Akribie und Humor. Für die Konsistenzkorrekturen der Beiträge und die Vorbereitung des Namensindexes danken wir Jule Simon, Studentin der Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover. Schließlich gilt unser Dank dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, dessen Projektförderung<sup>1</sup> uns bei der Erforschung von Fragen der empirischen Schreibdidaktik unterstützt hat, und den an diesen Projekten beteiligten Kolleginnen und Kollegen.

Im Oktober 2016

Michael Becker-Mrotzek  
Joachim Grabowski  
Torsten Steinhoff

---

1 „Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz“ (FKZ 01GJ0979/80) und „Unterrichtliche Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz“ (FKZ 01GJ1208 A/B), Projektleitung jeweils Michael Becker-Mrotzek und Joachim Grabowski, sowie „Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe“ (FKZ 01JM1304 A/B) und „Textrevisionen in der multilingualen Orientierungsstufe“ (FKZ 01JM1601 A/B), Projektleitung jeweils Nicole Marx und Torsten Steinhoff.



*Torsten Steinhoff, Joachim Grabowski und Michael Becker-Mrotzek*

## **Herausforderungen der empirischen Schreibdidaktik**

### **1. Einleitung**

Das vorliegende Forschungshandbuch ist der Versuch einer Bestandsaufnahme der theoretischen, methodischen und forschungspraktischen Standards der empirischen Schreibdidaktik. Die dafür erforderlichen Entwicklungen sind u.E. so weit gediehen, dass eine hinreichend breit akzeptierte und über den Moment hinaus gültige Dokumentation möglich ist. So wird vor allem für die wachsende Zahl an wissenschaftlichen Nachwuchskräften, die sich mit schreibdidaktischen Fragestellungen auseinandersetzen und Qualifikationsarbeiten anfertigen, damit während ihres Studiums aber bestenfalls ausschnittsweise in Berührung gekommen sind, eine zuverlässige Bezugsbasis geschaffen.

Um diesen Stand zu erreichen, musste sich die empirische Schreibdidaktik zahlreichen Herausforderungen stellen, die mit dem komplexen Gegenstand und den theoretischen und methodischen Anforderungen seiner empirischen, interdisziplinären und internationalen Erforschung zusammenhängen. Welche Herausforderungen bewältigt wurden und zu bewältigen sein werden, soll im Folgenden skizziert werden. Dazu wird zunächst auf die wissenschaftshistorischen und bildungspolitischen Bedingungen der Entwicklung der empirischen Schreibdidaktik eingegangen (Abschnitt 2). Anschließend werden die relevanten Untersuchungsgegenstände beschrieben (Abschnitt 3), erkenntnisleitende Fragestellungen skizziert (Abschnitt 4) und forschungsmethodische Spezifika dargelegt (Abschnitt 5). Das Ende des Beitrags bildet ein Überblick über den Aufbau und die Inhalte des Forschungshandbuchs (Abschnitt 6).

### **2. Wissenschaftshistorische und bildungspolitische Bedingungen**

Die empirische Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum ist eine junge Interdisziplin, die sich dem Schreibenlernen und Schreibenlehren widmet. Dabei nimmt sie Perspektiven der Psychologie, Linguistik und Sprachdidaktik sowie weiterer Disziplinen ein. Wissenschaftshistorisch schließt sie u.a. an Theorien und Methoden der Schriftlichkeits- und texttheoretischen Forschung, der Spracherwerbs- und entwicklungspsychologischen Forschung sowie der psycholinguistischen und sprachpsychologischen Forschung an (Antos, 1989). Wichtige internationale Einflüsse kommen außerdem aus der prozessorientierten Schreibforschung, die sich in den 1970er und 1980er Jahren in den USA konstituierte. Dort wurde das Schreiben zunächst vornehmlich kognitionspsychologisch untersucht und als Problemlöseprozess verstanden (Wrobel, 1995). Maßgebliche forschungsleitende Konzepte aus dieser Phase sind das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower

(1980) oder das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980). In den Folgejahrzehnten differenzierten sich die Erkenntnisinteressen in diversen Disziplinen und Ländern aus. Man wandte sich einer Vielzahl sozialer, kultureller und didaktischer Fragen zu, z.B. der kooperativen Textproduktion, dem Schreiben in verschiedenen Domänen oder der Vermittlung von Schreibstrategien, und erweiterte sukzessive das methodische Repertoire (MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2008).

Die Schreibforschung im deutschsprachigen Raum rezipierte und diskutierte diverse Ansätze aus dem Ausland, setzte aber auch eigene Akzente, etwa zum Formulieren (Antos, 1982). Schon früh wurden hierbei Bezüge zur Didaktik hergestellt, beispielsweise in Otto Ludwigs (1983, 1988) Arbeiten zum Schreibprozess und zur Geschichte des Aufsatzunterrichts oder in den Schriften der Siegener Gruppe um Gerhard Augst (z.B. Augst & Faigel, 1986) zur Schreibentwicklung. Nach und nach entwickelte sich eine eigenständige empirische Schreibdidaktik, die insbesondere die hiesigen Probleme des Schreibunterrichts fokussierte, oftmals in kritischer Auseinandersetzung mit tradierten aufsatzdidaktischen Konzepten (z.B. Fix, 2000). Zu Schwerpunkten avancierten, neben dem Schreibprozess und der Schreibentwicklung, u.a. Methoden der Schreibförderung, Merkmale schulischer Textsorten, die Beurteilung von Schülertexten, das Schreiben in verschiedenen bildungsinstitutionellen Domänen, die Konzipierung und Messung von Schreibkompetenz sowie die Untersuchung von Schreibaufgaben und Textprozeduren. In jüngerer Zeit spielen außerdem die Auswirkungen der Entwicklung des Computers, des Internets und sozialer Medien auf die Textproduktion eine zunehmend wichtigere Rolle (Schneider, 2015). Der Stand der umfangreichen schreibdidaktischen Forschung findet sich in verschiedenen Kompendien dokumentiert (zuletzt Feilke & Pohl, 2014) und ist inzwischen relativ weit gediehen. Die Desiderate sind jedoch nach wie vor zahlreich.

Dies ist nicht nur durch den allgemeinen Erkenntnis- und Methodenfortschritt bedingt, sondern auch durch die veränderten bildungspolitischen Bedingungen. Bereits die frühe US-amerikanische Schreibforschung war durch die öffentliche Diskussion um eine „Schreibkrise“ und die Einrichtung bildungsreformatorischer Forschungsförderprogramme geprägt (Nystrand, 2008). In jüngerer Zeit haben international vor allem die großen Leistungsvergleichsstudien wie PISA, TIMSS oder PIRLS und Bildungsinitiativen wie der „No Child Left Behind Act“ einen erheblichen Einfluss auf Forschungsaktivitäten ausgeübt. Im deutschsprachigen Raum spielen diesbezüglich u.a. der Konstanzer Beschluss, die Einführung von Bildungsstandards und das BMBF-Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung eine wichtige Rolle (Enders & Grabowski, 2015). Eine zentrale Konsequenz dieser Entwicklung besteht darin, dass bildungspolitische Entscheidungen nun nach dem Prinzip der Evidenzbasierung getroffen werden sollen. Ausschlaggebend ist also nicht mehr allein die theoretische Plausibilität eines Konzepts, sondern immer auch seine empirisch nachgewiesene Wirksamkeit.

Diese „empirische Wende“ der Bildungspolitik hat zu einem enormen Aufschwung der empirischen Bildungsforschung geführt, aber natürlich auch zur Konsequenz, dass Gesellschaft und Politik von den beteiligten Disziplinen und

damit auch von der empirischen Schreibdidaktik – zuvorderst von den mit öffentlichen Geldern geförderten Forschungsprojekten – erwarten, ebendiesen Nachweis zu führen. Daraus resultieren bestimmte Anforderungen, die nicht nur für Vorhaben der Bildungsforschung im engeren Sinne relevant sind, sondern als allgemeine Herausforderungen der didaktischen Forschung und damit auch der empirischen Schreibdidaktik verstanden werden können: (a) Identifizierung und Untersuchung relevanter Probleme und Herausforderungen der Bildungsrealität, (b) Nutzung des theoretischen und methodischen Potenzials interdisziplinärer Forschung und Kooperationen, (c) Berücksichtigung der und gegebenenfalls Partizipation an der internationalen Forschung und (d) Ausbau der Expertise im Bereich quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden (Gräsel, 2015). Die Bewältigung dieser Herausforderungen zielt darauf ab, gesicherte Aussagen über den Gegenstand zu treffen, und erhöht die Chance, im Konzert der Disziplinen gehört zu werden und die Bildungsrealität positiv zu beeinflussen.

### 3. Untersuchungsgegenstände

Eine sinnvolle Möglichkeit, die Untersuchungsgegenstände der empirischen Schreibdidaktik zu ordnen und zu beschreiben, besteht darin, sich am didaktischen Dreieck zu orientieren. Das didaktische Dreieck ist ein heuristisches Instrument, das seinen Ursprung im Herbartianismus hat und seitdem in unterschiedlichen Varianten in der Pädagogik und den Fachdidaktiken verwendet wurde. In der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Gegenwart wird es von Reusser (2008, S. 224) genutzt, um „die strukturelle Grundsituation didaktischen Handelns und damit die Kernaufgabe institutionell gerahmten Lernens aus der Perspektive der zentralen Elemente und Akteure zu bestimmen“ und davon ausgehend das Zusammenwirken von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Bildungsforschung zu verdeutlichen. In der Sprach- und Schreibdidaktik findet es z.B. bei Becker-Mrotzek und Jost (2014) oder Fix (2008) Verwendung.

Im didaktischen Dreieck werden drei Aspekte aufeinander bezogen: Lernende, Lerngegenstand und Lehrende. Diese Aspekte interessieren sowohl im Unterricht als auch in der Forschung in aller Regel nicht für sich genommen, sondern in ihrem Zusammenspiel. Becker-Mrotzek und Jost (2014, S. 444) betonen hinsichtlich der sprachdidaktischen Forschung: „Der Gegenstand Sprache mit ihren kognitiven und kommunikativen Funktionen ist von den Lernenden in sprachbezogenen Lern- und Entwicklungsprozessen mit Hilfe der professionellen Lehr- und Unterstützungsverfahren der Lehrenden anzueignen.“ Bezieht man diesen Zusammenhang auf die empirische Schreibdidaktik, so lässt sich sagen, dass sie die komplexe Interaktion zwischen (a) den Merkmalen der Lernenden, (b) den Schreibprodukten und -prozessen als Lerngegenstände und (c) den Merkmalen und Konzepten der Lehrenden untersucht. Das damit verbundene Ziel ist ihrer Doppelfunktion als gleichermaßen grundlagen- wie anwendungsorientierte Wissenschaft geschuldet: Es besteht in der Analyse und Verbesserung dieser Interaktion zum Ausbau

des wissenschaftlichen Wissens und zum Nutzen der Gesellschaft und des Individuums.

Bei der Untersuchung der Interaktion spielen neben den jeweiligen methodischen Entscheidungen natürlich auch die theoretischen Grundannahmen eine wichtige Rolle. Dazu gehören z.B. die Konzepte, die zur Schreibkompetenz und zur Schreibentwicklung vertreten werden. Bei der Schreibkompetenz stellt sich beispielsweise die Frage, welche kognitiven und sprachlichen Komponenten im Einzelnen von Bedeutung sind (Feilke, 2014); bei der Schreibentwicklung ist demgegenüber u.a. darüber zu reflektieren, ob es sich eher um einen Sozialisations- oder einen Aneignungsprozess handelt (Pohl, 2014). Solche theoretischen Entscheidungen betreffen nicht nur die Terminologie, sondern immer auch die jeweils erforschten Phänomene. Je nach theoretischer Konzeptualisierung können mithin ganz unterschiedliche Fragestellungen und Hypothesen formuliert werden und sehr verschiedene Methoden angemessen erscheinen.

Vor diesem Hintergrund ist klar, dass eine Ordnung der Untersuchungsgegenstände der empirischen Schreibdidaktik, die im Weiteren mit Bezug zum didaktischen Dreieck vorgenommen werden soll, nur näherungsweise erfolgen kann. Manche Konzepte lassen sich relativ eindeutig einem der drei Aspekte zuordnen, andere hingegen nicht. Es macht z.B. einen deutlichen Unterschied, ob Komponenten des Schreibprozesses in einem konkreten Forschungszusammenhang eher als Merkmale des Lernenden oder des Lerngegenstands verstanden werden. Darüber hinaus richtet sich die Auswahl, Konstituierung und Erfassung der Gegenstände natürlich stets nach dem Erkenntnisinteresse des jeweiligen Forschungsvorhabens.

### **3.1 Lernende: Merkmale**

Der erste Aspekt des didaktischen Dreiecks betrifft die individuellen Merkmale der Lernenden. Die Unterschiede, die Lernende in dieser Hinsicht aufweisen, sind bedeutsame Faktoren empirischer Studien und müssen dementsprechend variiert bzw. kontrolliert werden. Dabei kann zwischen sprachlichen, kognitiven, motivational-volitionalen, metakognitiven und weiteren Eigenschaften unterschieden werden. Zu den sprachlichen Merkmalen zählen u.a. die verfügbaren Sprachen, das Textmusterwissen und der Wortschatz. Zu den kognitiven Merkmalen gehören u.a. die allgemeine Intelligenz, die Arbeitsgedächtniskapazität und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Gleichmaßen sprachlich wie kognitiv geprägt sind überdies die Lesefähigkeiten. Zu den motivational-volitionalen und metakognitiven Merkmalen sind u.a. die Schreibmotivation sowie die Fähigkeiten und Strategien zur Selbstregulation zu rechnen. Weitere Merkmale betreffen beispielsweise das Alter, das Geschlecht oder die soziale Herkunft. Einige dieser Merkmale sind stabil, z.B. das Geschlecht, andere unterliegen hingegen mehr oder weniger starken Veränderungen, z.B. der Wortschatz. Spezifische Anforderungen an die Berücksichtigung individueller Merkmale ergeben sich bei Schreiberinnen und

Schreibern mit bestimmten kognitiven, motorischen, sozialen, emotionalen und weiteren Besonderheiten bzw. Einschränkungen (z.B. Glaser, Palm & Brunstein, 2014).

Um individuelle Merkmale angemessen zu erfassen, müssen theoretisch plausible Konstrukte gebildet und geeignete psychometrische Methoden eingesetzt werden (z.B. Becker-Mrotzek et al., 2015). Dass dies unterschiedlich differenziert geschehen kann, zeigt sich z.B. bei den verschiedenen Verfahren zur Erfassung der verfügbaren Sprachen beim Schreiben im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit (Grießhaber, 2008). Ein grobes Verfahren besteht in der Unterscheidung zwischen der Erst- und Zweitsprache der Lernenden, ein deutlich genaueres Verfahren demgegenüber in einer Differenzierung nach dem mündlichen und schriftlichen sowie rezeptiven und produktiven Gebrauch der beherrschten Sprachen der Lernenden und gegebenenfalls auch ihrer Bezugspersonen sowie den zugehörigen Spracheinstellungen in unterschiedlichen Kontexten (Wenk, Marx, Rüßmann & Steinhoff, 2016).

Generell muss bei allem bedacht werden, dass individuelle Merkmale zwar wichtige Einflussgrößen sein können und die Qualität der Schreibprozesse und -produkte mehr oder weniger verlässlich zu präzisieren vermögen, aber letztlich natürlich nicht aus sich heraus erklären, wie Lernende schreiben und das Schreiben lernen (Feilke, 2015). Dafür bedarf es einer genauen Analyse des Schreib- (lern-)prozesses, in unserem Verständnis also des Lerngegenstands: „Sprachliche Kompetenzen zeigen sich nur im Gebrauch der Sprache, in der Performanz“ (Becker-Mrotzek & Jost, 2014, S. 446 f.).

### **3.2 Lerngegenstand: Schreibprodukte und -prozesse**

Der zweite Aspekt des didaktischen Dreiecks betrifft die Schreibprodukte und Schreibprozesse der Lernenden. Dies bezieht sich auf alle für die Textproduktion relevanten und insbesondere die sprachlichen und kognitiven Gegenstände. Bedeutsam sind vor allem solche Gegenstandsbereiche, die in direktem Zusammenhang mit bestimmten gesellschaftlichen Erwartungen und spezifischen normativen, insbesondere schulischen Zieldimensionen stehen. In den Bildungsstandards für den Kompetenzbereich Schreiben des Faches Deutsch für die Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II wird beispielsweise u.a. den Schreibfunktionen, den Textmustern und Textformen, dem Planen, Formulieren und Überarbeiten sowie den Schreibstrategien und Schreibmedien eine besondere Bedeutung beigemessen (KMK, 2004a; KMK, 2004b; KMK, 2012). Wie die einzelnen Gegenstände ge- und erfasst werden, richtet sich nach den Theorien und Modellen des Schreibens und der Schreibkompetenz, denen man folgt. Eine zentrale Herausforderung besteht dabei darin, solche Indikatoren zu bestimmen, von denen aus relativ zuverlässig auf Kompetenzen geschlossen werden kann (Grabowski, 2014a).

Wesentliche Lerngegenstände der empirischen Schreibdidaktik sind Textmuster bzw. Textformen. Der Textmusterbegriff betont vor allem die Konventiona-

lität von Texten (z.B. Argumentation mit ihren verschiedenen Varianten). Der Textformbegriff akzentuiert demgegenüber die didaktische Situierung der in der Schule und anderen Bildungsinstitutionen gebräuchlichen Textmuster, d.h. ihre Prägung durch den Lehr-Lern-Kontext (z.B. Erörterung) (Pohl & Steinhoff, 2010). Eine erste Anforderung an Forschungsprojekte besteht deshalb darin, Texte als konventionalisierte Textmuster auf der Grundlage einer entsprechenden linguistischen Expertise zu verstehen und zu untersuchen. Dafür wird üblicherweise eine Reihe verschiedener Textkomponenten in den Blick genommen (vgl. Baurmann & Pohl, 2009; Becker-Mrotzek & Schindler, 2007; Harsch, Neumann, Lehmann & Schröder, 2007; Schmöler-Eibinger & Portmann-Tselikas, 2002). Becker-Mrotzek et al. (2015) untersuchen diese Komponenten auf breiter empirischer Grundlage. In diesem Zusammenhang ist auch zu erforschen, welche dieser Komponenten möglicherweise text- und schreibkompetenzprototypisch und folglich besonders wichtig sind. Ein Kandidat dafür sind die derzeit intensiv erforschten Textprozeduren, d.h. textmuster- bzw. textformtypische Wörter, Wendungen und Konstruktionen wie „zwar ... aber“ (Feilke & Lehnen, 2012; Bachmann & Feilke, 2014). Komplementär zu Fragen nach der Konventionalität von Textmustern können sich überdies auch Fragen nach Divergenzen und Varianten von Lernertexten ergeben, nach ihrer „Unkonventionalität“ (Kruse, Ehlich, Maubach & Reichardt, 2014). Eine zweite Anforderung an Forschungsprojekte besteht des Weiteren darin, die Texte in ihrem institutionellen und didaktischen Zusammenhang in den Blick zu nehmen. In dieser Hinsicht zentral ist z.B. die Frage nach der Entwicklungsangemessenheit, d.h. danach, was Textmuster und Textformen bestimmter Alters- und Kompetenzniveaus ausmacht.

Weitere relevante Lerngegenstände sind die Phänomene des Schreibprozesses, wie sie gegenwärtig im Zusammenhang mit dem revidierten Schreibmodell von Hayes (2012) diskutiert werden. Dazu gehören Planungs-, Formulierungs-, Verschriftungs-, Reflexions- und Revisionsprozesse sowie umfassendere Schreibstrategien, die Inanspruchnahme der individuellen Ressourcen (z.B. Wortschatz), die Nutzung externer Ressourcen (z.B. Quellen) und der Gebrauch bestimmter medialer Verfahren (z.B. SMS). Im Unterschied zu Texten, die auf Papier oder anderweitig fixiert vorliegen und asynchron untersucht werden, sind Schreibprozesse, je nach Fragestellung, sowohl asynchron als auch synchron erforschbar, d.h. nach oder während der Herstellung. Dies wirft spezifische Probleme für die theoretische Modellierung und methodische Umsetzung auf. Zu fragen ist, woran sich die Prozesse im Einzelnen festmachen lassen und wie aussagekräftig die so erhobenen Daten jeweils sind (z.B. Produkte, Protokolle des Lauten Denkens oder Interviews). Dies gilt auch und gerade für die Untersuchung von Schreibmedien. Sie prägen als Produktionsmedien (z.B. Handschrift vs. Tastatur) den materiellen Schreibprozess und als Kommunikationsmedien (z.B. Brief vs. E-Mail) zudem die kognitiven und sprachlichen Aspekte der Textproduktion. Um solche Phänomene zu untersuchen, bedarf es neben der linguistischen auch einer hinreichenden medienspezifischen Expertise (Grabowski, 2014b; Schneider, Wiesner, Lindauer & Furger, 2012). Besondere Anforderungen ergeben sich darüber hinaus, wenn

Prozesse untersucht werden, die sich in bestimmten Punkten von prototypischen Schreibprozessen unterscheiden, etwa kooperative Schreibprozesse (Lehnen, 2000), interlinguale Schreibprozesse (Wenk et al., 2016), Schreibprozesse vor dem Schrifterwerb (Merklinger, 2011) oder Schreibprozesse, die dem Fachlernen dienen (Schmölzer-Eibinger & Thürmann, 2015).

### 3.3 Lehrende: Merkmale und Konzepte

Der dritte Aspekt des didaktischen Dreiecks betrifft die individuellen Merkmale und didaktischen Konzepte der Lehrenden. Welche Merkmale der Lehrenden relevant sind, richtet sich nach der Fragestellung, etwa danach, ob sie selbst Gegenstand der betreffenden Studie oder eher intervenierende Faktoren sind. In einer Untersuchung zu den Kompetenzen von Lehrenden können ähnliche Merkmale wie bei den Lernenden relevant sein, z.B. kognitive und sprachliche Voraussetzungen. In einer Interventionsstudie zu Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Regelunterricht beispielsweise sind demgegenüber solche Merkmale von Bedeutung, anhand derer geprüft werden kann, ob und inwiefern es sich um typische Lehrpersonen bzw. Versuchsleitende handelt.

Einen wesentlichen Einfluss auf das Schreiben der Lernenden nehmen die didaktischen Konzepte der Lehrenden (Pissarek & Schilcher, 2015; Sturm, Schneider, Lindauer & Sommer, 2016). Die empirische Schreibdidaktik hat es im Regelfall mit einem angeleiteten Schreiben zu tun. Das Schreibenlernen in Bildungsinstitutionen, insbesondere in der Schule, ist in hohem Maße durch Instruktionen der Lehrenden geprägt, von denen angenommen wird, dass sie bestimmte Schreib- und Lernprozesse zu initiieren vermögen. Diese betreffen alle von der Lehrperson beeinflussbaren Phänomene und Methoden des Schreibunterrichts, z.B. Schreibaufgaben, Schreibstrategien, Schreibtrainings, externe Wissensquellen, sprachliche Hilfen, lokale, soziale und zeitliche Bedingungen, Kriterienkataloge, Revisions- und Feedbackverfahren, Formen des kooperativen Schreibens oder Schreibmedien. Im Regelunterricht sind die Instruktionen durch verschiedene und nicht immer harmonisierende Einflussfaktoren bestimmt (z.B. Forschungsergebnisse vs. subjektive, auf Einzelerfahrungen beruhende Theorien der Lehrenden oder politische Vorgaben wie Bildungsstandards vs. tradierte Paradigmen).

In der Schreibdidaktik ist eine Vielzahl didaktischer Methoden entwickelt worden, von denen einige kanonisch in den einschlägigen Lehrbüchern empfohlen und in der Praxis genutzt werden, obwohl bislang weitgehend unklar ist, wie (und ob) sie wirken, z.B. die Schreibkonferenz oder das Portfolio. Wie wirksam diese Methoden tatsächlich sind, inwiefern sie also für den erwünschten Lernerfolg sorgen, ist lange Zeit hauptsächlich außerhalb des deutschsprachigen Raums erforscht worden (Philipp, 2015). Zu einigen Konzepten werden mittlerweile aber auch hierzulande Wirksamkeitsstudien durchgeführt, beispielsweise zu Schreibstrategien, Schreibaufgaben, Revisionsmethoden und Kombinationen verschiedener Verfahren (z.B. Berkemeier et al., 2014). Ein gegenwärtig stark rezi-

piertes Konzept sind die sogenannten „Schreibaufgaben mit Profil“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010). Dieses Konzept beruht linguistisch auf einer funktional-pragmatischen Texttheorie, ist schreibdidaktisch dem Paradigma der Kompetenzorientierung zuzurechnen und wird in verschiedenen Varianten und Kontexten in Bezug auf seine Wirksamkeit erforscht (Anskeit & Steinhoff, 2014; Rüßmann, Steinhoff, Marx & Wenk, 2016).

#### 4. Fragestellungen

Typische Fragestellungen der empirischen Schreibdidaktik sind entweder eher grundlagentheoretisch oder eher anwendungsbezogen ausgerichtet. Die grundlagentheoretischen Fragen beziehen sich vornehmlich auf die Lernenden und den Lerngegenstand:

- Was macht die Schreibkompetenz aus? In welchem Zusammenhang stehen sprachliche, kognitive und weitere Teilkompetenzen unter- und zueinander? Wie verhält sich die Schreibkompetenz zu sprachlichen Bereichen wie der Mehrsprachigkeit, der Schriftkompetenz, dem Wortschatz oder dem Textmusterwissen? In welcher Relation steht sie zu hierarchiehohen und -niedrigen (meta-)kognitiven Bereichen wie der Intelligenz, Schreibmotivation, Selbstregulation, Arbeitsgedächtniskapazität oder Perspektivenübernahme? Welche Zusammenhänge lassen sich überdies zwischen der Schreib- und der Lesekompetenz feststellen? Gibt es Komponenten, die für das Schreiben und die Schreibkompetenz prototypisch und mithin besonders relevant sind? In welchem Verhältnis stehen die genannten Bereiche zu den jeweiligen Schreibprodukten? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich in dieser Hinsicht zwischen bekannten Textmustern und Textformen einerseits und multimedialen bzw. internetbasierten Produkten der „new literacy“ andererseits?
- Wie entwickelt sich die Schreibkompetenz? In welchem Alter beherrschen die Lernenden in der Regel bestimmte Textmuster und Textformen? Inwiefern hängt dies von bestimmten Aufgabenkontexten und den damit verbundenen verschiedenen Schwierigkeits- und Komplexitätsgraden ab? Wann werden diejenigen Kompetenzen erworben, die bildungspolitisch und institutionell für Abschlüsse und Übergänge vorausgesetzt werden? Welche Rolle spielen dabei allgemeine individuelle Merkmale wie etwa das Geschlecht, die soziale Herkunft oder die Schulform? Welchen Einfluss haben spezifische Einschränkungen beim Schreiben im Rahmen von Inklusion?

Die anwendungsorientierten oder auch nutzeninspirierten Fragen beziehen sich demgegenüber vor allem auf den Zusammenhang aller drei Aspekte im Hinblick auf Lehr-Lern-Konzepte, die aus der Praxis kommen bzw. für die Gestaltung der Praxis bedeutsam sind:



- Welchen Einfluss nimmt die Lehrperson bzw. ihre Interaktion mit den Lernenden auf die Entwicklung der Schreibkompetenz? Welche Zusammenhänge gibt es zwischen relevanten Kompetenzen der Lehrperson sowie den Lehr- und Lernprozessen im Schreibunterricht und dem Schreiben und der Schreibkompetenz der Lernenden?
- Wie wirken sich didaktische Konzepte auf die Schreibkompetenz aus? Welche dieser Konzepte sind besonders effektiv? Was macht z.B. wirksame Schreibaufgaben, Schreibstrategien oder Feedbackverfahren aus? In welcher Relation steht ihre Wirksamkeit zu den jeweiligen Lernergruppen und den diversen Umständen der Erhebung?
- Welche Effekte haben zum einen komplexe Schreibarrangements, wie sie etwa derzeit für die neue Textform des in den Bildungsstandards für die Sekundarstufe II verankerten, wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyps „materialgestütztes Schreiben“ in der Sekundarstufe II erprobt werden, und zum anderen einzelne Tools und Tool-Kombinationen? Wie wirken sich solche Maßnahmen auf die Schreibkompetenz im Allgemeinen und einzelne Teilkompetenzen im Besonderen aus?

Die Herausforderungen bei der Beantwortung dieser und weiterer Fragen stehen in engem Zusammenhang mit der durch das didaktische Dreieck verdeutlichten Vernetzung einer Vielzahl von Aspekten. Das Schreibenlehren und -lernen ist durch eine „interdependente Dynamik“ geprägt, „in welche Lehrpersonen und Lernende in Beziehung auf einen Gegenstand und abhängig von externen Einflüssen in wechselseitiger Einstellung und ko-konstruktiver Verantwortung eingebettet sind“ (Reusser, 2008, S. 225). Um diese Herausforderungen zu bewältigen, sind neben plausiblen theoretischen Konstrukten auch geeignete Methoden auszuwählen bzw. zu entwickeln.

## 5. Forschungsmethoden

Es ist beobachtbar, dass die Absolventen und Absolventinnen bildungsbezogener Studiengänge häufig nicht im notwendigen Ausmaß darauf vorbereitet werden, empirische Untersuchungen zu planen und durchzuführen. Insbesondere das Lehramtsstudium stellt hier ein Problem dar. Obwohl gerade Lehramtsstudierende in eigenen empirischen Projekten sehr viel über die von ihnen angestrebte Profession lernen können, spielt die Empirie im Studium nur eine kleine, bisweilen auch gar keine Rolle. Forschungsmethodische Kenntnisse werden häufig allenfalls in dem Maße vermittelt, das man braucht, um eine wissenschaftliche Publikation zumindest verstehen zu können. Demgegenüber erfahren Studierende sozial- und verhaltenswissenschaftlicher Studiengänge, allem voran der Psychologie, eine sehr umfangreiche forschungsmethodische Grundausbildung. Diese Sachlage hat im Zuge der Empirisierung der Bildungsforschung und auch der Fachdidaktiken einerseits dazu geführt, dass die Psychologie bei der Konzeption

von Kompetenzmessungen und den notwendig gewordenen empirischen Maßnahmen zum Bildungsmonitoring (vgl. Enders & Grabowski, 2015) eine gewisse Dominanz gegenüber fachdidaktischen Expertisen erreichte. Andererseits ist die institutionelle Forschung in Projekten und Projektverbänden seither häufig durch die interdisziplinäre Kooperation fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und psychologischer Beteiligter gekennzeichnet. Dies spiegelt sich beispielsweise auch in Graduiertenkollegs oder in Angeboten wie den Sommerschulen der Forschungsgruppe „didaktisch-empirische Schreibforschung“ (dieS) oder der Nachwuchsakademie Sprachliche Bildung des Mercator Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache wider. Aber nicht alle Nachwuchskräfte sind in solche Verbände oder Fördermaßnahmen eingebunden oder werden anderweitig hinreichend beraten.

Eine Methode steht in der Regel im Dienste einer Fragestellung. Das schließt aber nicht aus, dass neue Fragestellungen auch durch neue Methoden inspiriert sein können – und umgekehrt. Hierin besteht ein wichtiger Beweggrund des wissenschaftlichen Fortschritts. Solche Methodenfortschritte gibt es auf technischem Gebiet (etwa die Möglichkeit zur Herstellung immer größerer Parabolspiegel für die astronomische Forschung), statistischem Gebiet (etwa die Entwicklung des Korrelationskoeffizienten durch Sir Francis Galton und Kurt Pearson zur Quantifizierung des Zusammenhangs von Messwertreihen), logisch-konzeptuellem Gebiet (etwa die Entwicklung von Untersuchungsdesigns zur Trennung von Alters- und Kohorteneinflüssen auf die Entwicklung) oder theoretischem Gebiet (etwa die Geschichte der Hermeneutik). Die Wahl einer geeigneten Methode zur zielführenden Untersuchung der jeweils gewählten Fragestellung setzt voraus, dass mehrere Methodenalternativen mit ihren Stärken, Schwächen und Einsatzmöglichkeiten überhaupt bekannt sind. Tatsächlich kehren sich die Verhältnisse angesichts der oben beschriebenen Ausbildungslage aber häufig um: Die bearbeitete Fragestellung wird einer tatsächlich oder mutmaßlich beherrschten oder zugänglichen Methode von Anfang an untergeordnet, was die Kreativität erzielbarer Problemlösungen schnell einschränkt. Im Bereich didaktischer Forschung hat dieser Umstand gelegentlich zwei Konsequenzen: (1) Der (bisweilen durchaus berechtigte) Eindruck, eine Grundkompetenz in quantitativen Forschungsmethoden nicht auf die Schnelle nachholen zu können, führt zu einer (vor-)schnellen Festlegung auf das breite Feld qualitativer Methoden (z.B. Flick, von Kardorff & Steinke, 2015) und damit auch zu einer Beschränkung auf eher explorative Untersuchungen. Dies wiederum erschwert die Überprüfung von Theorien und die Arbeit an generalisierbaren Erkenntnissen. (Tatsächlich ist die sachgerechte Anwendung qualitativer Methoden sehr erfahrungs- und voraussetzungsreich und häufig weitaus zeit- und arbeitsintensiver als der Umgang mit quantifizierten Daten.) (2) Hinsichtlich des Einsatzes erfahrungswissenschaftlicher Methoden (z.B. quasi-experimentelle Designs und quantifizierbare Untersuchungsvariablen) steht der Einsatz von Statistik (und die Sorge um die dafür nötigen Kenntnisse) im Vordergrund. Um die Gültigkeit der so gewonnenen Befunde zu sichern, müssen empirische Untersuchungen allerdings von Anfang an sorgfältig geplant werden.

Eine forschungsmethodische Beratung muss also gegebenenfalls an einer sehr frühen Stelle des Forschungsprozesses erfolgen, um die Erhebung „wertloser“ Daten zu vermeiden.

Unter forschungsmethodischem Aspekt steht die empirische Schreibdidaktik also vor der Herausforderung, relevante Methoden zusammenzustellen und verfügbar zu machen, mit denen Fragestellungen der oben aufgelisteten Art erkenntniserweiternd untersucht werden können. Da man es neben Lern-, Wissens- und Könnensprozessen der Schüler und Schülerinnen auch mit besonderen sprachbezogenen Variablen zu tun hat, erhält man die benötigten Methoden nicht nur ‚von der Stange‘ (z.B. Döring & Bortz, 2016), sondern es braucht für die schreibdidaktische Forschung auch spezifische, häufig interdisziplinär zu entwickelnde Methoden und Methodologien.

## 6. Überblick

Das vorliegende Forschungshandbuch ist der Versuch, die existierenden Theorien und Modelle, Grundlagen und Forschungsbefunde der empirischen Schreibdidaktik geordnet zusammenzutragen und dabei sowohl den nationalen als auch den internationalen Kenntnisstand zu berücksichtigen. Es hat das Ziel und den Anspruch, die relevanten Voraussetzungen zu vermitteln, um schreibdidaktische Fragestellungen nach dem aktuellen *State of the Art* anzugehen und zu beurteilen. Dazu gliedert es sich neben diesem Einführungskapitel in sechs weitere Bereiche, die im Folgenden anhand ihrer einzelnen Beiträge skizziert werden.

Mit Blick auf die grundlegenden Theorien und Modelle des Schreibprozesses und der zugehörigen Fähigkeiten steht, wie oben schon mehrfach erwähnt, der Kompetenzbegriff im Zentrum. Deshalb werden im **Teil A: Modelle der Schreibkompetenz** zunächst die existierenden Modelle der Textproduktion und der zugehörigen Fähigkeiten beschrieben, hinsichtlich der darin berücksichtigten Komponenten erläutert und mit Blick auf die Besonderheiten der sprachbezogenen Wissens- und Könnensaspekte weiterentwickelt (Kapitel 2). Vergleichende Schulleistungsuntersuchungen und weitere empirische Maßnahmen des Bildungsmonitoring brauchen darüber hinaus Messmodelle, um Kompetenzausprägungen vergleichbar zu quantifizieren. Dies leisten Kompetenzstrukturmodelle, die seit kurzem auch für den Bereich des Schreibens erarbeitet werden (Kapitel 3).

Während die gesprochene Sprache (auch) ungesteuert erworben wird, findet die Förderung von Schreibfähigkeiten weitgehend in Bildungsinstitutionen statt. **Teil B: Entwicklung der Schreibkompetenz** befasst sich deshalb mit den Besonderheiten des Auf- und Ausbaus der Schreibfähigkeiten in wichtigen Alters- und Funktionsbereichen. Dies betrifft den vorschulischen Bereich und die Primarstufe (Kapitel 4) sowie die Sekundarstufe (Kapitel 5) ebenso wie das Studium und den Beruf (Kapitel 6). Eine besondere und gut erforschte Fähigkeitsvoraussetzung komplexerer Schreibfähigkeiten ist die Graphomotorik (Kapitel 7). Und schließlich steht die Entwicklung der Schreibkompetenz vor besonderen Herausforde-

rungen, wenn die Lernenden andere sprachliche Lebenshintergründe oder Familienkontexte haben als das Deutsche (Kapitel 8).

Generell zielen pädagogische Maßnahmen im thematischen Fähigkeitsbereich dieses Handbuchs darauf ab, die Schreibkompetenz zu fördern. Der zugehörige Forschungsstand findet sich im **Teil C: Förderung der Schreibkompetenz**. Dort geht es um die Geschichte und Beschaffenheit schreibdidaktischer Konzepte als solcher (Kapitel 9) sowie um die Gestaltung von Kontexten, in denen Schreibförderung gelingen kann (Kapitel 10). Durch den methodisch kontrollierten Vergleich vorliegender Studien kann man die Wirksamkeit von Schreibförderkonzepten auch statistisch überprüfen (Kapitel 11).

In der schreibbezogenen Forschung müssen die jeweils aktuellen Fähigkeitsstände von Schreiberinnen und Schreibern erfasst werden können, um beispielsweise Ausgangslagen mit den Ergebnissen von Fördermaßnahmen vergleichen zu können. Dieses Problem wird in **Teil D: Diagnose der Schreibkompetenz** behandelt, indem Ansätze zur Bestimmung von Textqualität als resultierender Materialgröße des Schreibens (Kapitel 12) sowie Ansätze zur Untersuchung der Prozesse, die zu entsprechenden Schreibprodukten führen, dargestellt werden (Kapitel 13). Und schließlich gibt es zahlreiche allgemeine und spezifische Fähigkeiten, aus denen sich die Schreibkompetenz einer Person vorhersagen lässt (Kapitel 14).

Konkrete Maßnahmen zur Beeinflussung und Veränderung von Eigenschaften und Fähigkeiten werden forschungsmethodisch als **Intervention (Teil E)** bezeichnet; die Trias aus Diagnose, Intervention und Evaluation (die Überprüfung der Wirksamkeit einer Maßnahme) ist grundlegend kennzeichnend für bildungsbezogene Forschungsprogramme. Wichtige Aspekte, zu denen im schreibdidaktischen Feld Forschungsbefunde vorliegen, betreffen Interventionen im Unterrichtskontext (Kapitel 15), die Vermittlung von geeigneten Strategien (Kapitel 16), die Nutzung digitaler Schreibwerkzeuge und -umgebungen (Kapitel 17) sowie Arrangements, bei denen zwei oder mehr Schreibende kooperieren (Kapitel 18).

Es wurde bereits erwähnt, dass eine umfassende Methodenausbildung nicht auf die Schnelle nachgeholt werden kann. Im **Teil F: Forschungsmethoden** wird aber zumindest versucht, diejenigen methodischen Besonderheiten zu erläutern, die sich speziell aus der Untersuchung von Schreibprozessen und Schreibprodukten ergeben und die in Standardlehrbüchern empirischer Forschungsmethoden in der Regel nicht behandelt werden. Dazu gehören zunächst die notwendigen Überlegungen bei der Planung einer Untersuchung (Kapitel 19) sowie spezielle Verfahren, mit denen man Schreibprozesse erfassen kann (Kapitel 20). Eine besondere linguistische Methodik besteht in der Analyse von systematischen Textsammlungen, den sogenannten Korpora (Kapitel 21). Und schließlich spielt in der neueren empirischen Bildungsforschung der Einsatz umgrenzter Trainings eine wichtige Rolle (Kapitel 22).

Ein Handbuch hat das Ziel, Bewährtes so zusammenzutragen, dass es seine Gültigkeit nicht gleich wieder verliert. Dennoch wird natürlich kontinuierlich weitergeforcht; nicht zuletzt die Leserinnen und Leser dieses Handbuchs selbst werden in der Regel daran arbeiten, forschungsmethodisch tragfähige neue Er-

kenntnisse über das Schreiben, seine Voraussetzungen und Vermittlungsmöglichkeiten hervorzubringen. Über die aktuellen Weiterentwicklungen kann man sich – wie in allen Bereichen der Wissenschaft – durch Tagungen und Publikationen informieren. Schreibdidaktisch relevante nationale Tagungen sind vor allem die zweijährlich stattfindenden Symposia Deutschdidaktik ([www.symposion-deutschdidaktik.de](http://www.symposion-deutschdidaktik.de)) sowie die jährlichen Sommerschulen der Forschungsgruppe „empirisch didaktische Schreibforschung“ ([www.dies-online.de](http://www.dies-online.de)); international sind hier die alle zwei Jahre angebotene Tagung der SIG Writing ([www.sig-writing.org](http://www.sig-writing.org)) sowie die im Dreijahresrhythmus stattfindende Tagung „Writing research across borders“ ([www.isawr.org](http://www.isawr.org)) zu nennen. Berichte über schreibdidaktische Forschungsergebnisse finden sich häufig in der Zeitschrift *Didaktik Deutsch*; internationale Publikationsorte sind das *Journal of Writing Research*, die Zeitschriften *Written Communication*, *Reading and Writing* und *Reading & Writing Quarterly* sowie die Bände der Buchreihe *Studies in Writing*.

## Literatur

- Anskeit, N. & Steinhoff, T. (2014). Schreibarrangements für die Primarstufe. Konzeption eines Promotionsprojekts und erste Ergebnisse zum Gebrauch von Schlüsselprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 129–155). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Antos, G. (1982). *Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Antos, G. (1989). Textproduktion: Ein einführender Überblick. In G. Antos & H. P. Krings (Hrsg.), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick* (S. 5–57). Tübingen: Niemeyer.
- Augst, G. & Faigel, P. (1986). *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren*. Tübingen: Niemeyer.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191–209). Duisburg: Gilles & Francke.
- Bachmann, T. & Feilke, H. (Hrsg.) (2014). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Baurmann, J. & Pohl, T. (2009). Schreiben. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret* (S. 75–103). Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, M., Brinkhaus, M., Grabowski, J., Hennecke, V., Jost, J., Knopp, M., Schmitt, M., Weinzierl, C. & Wilmsmeier, S. (2015). Kohärenzherstellung und Perspektivenübernahme als Teilkomponenten der Schreibkompetenz. Von der diagnostischen Absicherung zur didaktischen Implementierung. In A. Redder, J. Naumann & R. Tracy (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse* (S. 177–205). Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. & Jost, J. (2014). Empirische Forschung in der Sprachdidaktik am Beispiel der Schreibdidaktik. In V. Frederking, H.-W. Huneke, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 3. Grundfragen und aktuelle Problemfelder* (S. 441–462). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Becker-Mrotzek, M. & Schindler, K. (2007). Schreibkompetenz modellieren. In M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hrsg.), *Texte schreiben* (S. 7–26). Duisburg: Gilles & Francke. Verfügbar unter: [http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user\\_upload/koebes\\_05\\_2007.pdf](http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_05_2007.pdf) [16.09.2016]
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L.W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing* (S. 73–93). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berkemeier, A., Biafora, S., Geigenfeind, A., Harren, I., Renschler, N. & Sattelmayer, E. (2014). Lesen – Verstehen – Sachtextzusammenhänge darstellen. Verfügbar unter: [https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-faecher/deutsch/Verbundprojekt/Klasse\\_6/Fördermaterialien/Berkemeier\\_et\\_al\\_Arbeit\\_mit\\_dem\\_Code-Knacker.pdf](https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-faecher/deutsch/Verbundprojekt/Klasse_6/Fördermaterialien/Berkemeier_et_al_Arbeit_mit_dem_Code-Knacker.pdf) [16.09.2016]
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Enders, N. & Grabowski, J. (2015). Der TIMSS-Schock und die Folgen. Für und Wider der vergleichenden Schulleistungsmessung. *Unimagazin, Heft 03/04*, 48–51. Hannover: Leibniz Universität.
- Feilke, H. (2014). Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 33–53). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Feilke, H. (2015). Text und Lernen – Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In S. Schmolzer-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 47–71). Münster: Waxmann.
- Feilke, H. & Lehnen, K. (Hrsg.) (2012). *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt/Main: Lang.
- Feilke, H. & Pohl, T. (Hrsg.) (2014). *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fix, M. (2000). *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: UTB.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2015). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- Glaser, C., Palm, D. & Brunstein, J. (2014). Förderung der Schreibleistung und des Arbeitsverhaltens bei aufmerksamkeitsgestörten Grundschulern: Eine multiple Grundrattenstudie über neun Viertklässler. *Zeitschrift für Empirische Sonderpädagogik*, 2, 79–98.
- Grabowski, J. (2014a). Kompetenz: ein bildungswissenschaftlicher Begriff. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 9–28). Opladen: Budrich.
- Grabowski, J. (2014b). Medienkompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 189–210). Opladen: Budrich.
- Gräsel, C. (2015). Was ist Empirische Bildungsforschung? In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (2., überarbeitete Auflage) (S. 15–30). Wiesbaden: VS Verlag.
- Grieffhaber, W. (2008). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 228–238). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Harsch, C., Neumann, A., Lehmann, R. & Schröder, K. (2007). Schreibfähigkeit. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie*. (S. 42–62) München: Beltz.

- Hayes, J. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29, 369–388.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing* (S. 3–30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- KMK (2004a). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. München: Wolters Kluwer.
- KMK (2004b). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. München: Wolters Kluwer.
- KMK (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Köln: Woltzers-Kluwer.
- Kruse, N., Ehlich, K., Maubach, B. & Reichardt, A. (Hrsg.) (2014). *Unkonventionalität in Lernertexten. Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit beim Textschreiben*. Berlin: Erich Schmidt.
- Lehnen, K. (2000). *Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen*. Dissertation, Universität Bielefeld. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2301399> [16.09.2016]
- Ludwig, O. (1983). Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In S. Grosse (Hrsg.), *Schriftsprachlichkeit* (S. 37–73). Düsseldorf: Cornelsen.
- Ludwig, O. (1988). *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Tübingen: Niemeyer.
- MacArthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (Hrsg.) (2008). *Handbook of writing research* (2. Aufl.). New York: Guilford Press.
- Merklinger, D. (2011). *Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Nystrand, M. (2008). The social and historical context for writing research. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of writing research* (2. Aufl.) (S. 11–27). New York: Guilford Press.
- Philipp, M. (2015): *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: UTB.
- Pissarek, M. & Schilcher, A. (2015). Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Fach Deutsch messen? – Modellierung und Konstruktvalidierung eines Erhebungsinstruments im Rahmen der Projektgruppe FALKO Regensburg. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Die Lehrende im Blick – empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (S. 321–340). Wiesbaden: Springer VS.
- Pohl, T. (2014). Entwicklung der Schreibkompetenzen. In H. Feilke & T. Pohl (2014) (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 101–140). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Pohl, T. & Steinhoff, T. (Hrsg.) (2010). *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke. Verfügbar unter: [http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user\\_upload/koebes\\_07\\_2010.pdf](http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf) [16.09.2016].
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, Sonderheft 9, 219–237.
- Rüßmann, L., Steinhoff, T., Marx, N., Wenk, A. K. (2016). Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. *Didaktik Deutsch*, 40, 41–59.
- Schmölzer-Eibinger, S. & Portmann-Tselikas, P. R. (Hrsg.) (2002). *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studienverlag.

- Schmölzer-Eibinger S. & Thürmann, E. (Hrsg.) (2015). *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Schneider, H. (2015). Schreiben im Internet. Forschungsmethodische Perspektiven. In J. Knopf (Hrsg.), *Medienvielfalt in der Deutschdidaktik* (S. 66–75). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schneider, H., Wiesner, E., Lindauer, T., & Furger, J. (2012). Kinder schreiben auf einer Internetplattform – Resultate aus der Interventionsstudie myMoment2.0. *dieS-Online*, 2, 1–37. Verfügbar unter: [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8796/pdf/DieS\\_online\\_2012\\_2.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8796/pdf/DieS_online_2012_2.pdf) [16.09.2016]-
- Sturm, A., Schneider, H., Lindauer, N. & Sommer, T. (2016). Schreibbezogenes Fachwissen bei Lehrpersonen im ersten Berufsjahr. In M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), *Qualitäten von Deutschunterricht – Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch* (S. 139–161). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Wenk, A. K., Marx, N., Rüßmann, L. & Steinhoff, T. (2016). Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27 (2), 151–179.
- Wrobel, A. (1995). *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Tübingen: Niemeyer.



## Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren

### 1. Einleitung

In unserem Beitrag entwickeln wir auf dem Hintergrund vorliegender Modelle zum Schreiben ein heuristisches Modell der Textproduktion, das stärker als bisher die sprachlichen Aspekte einbezieht. In einem ersten Schritt klären wir begriffliche und theoretische Hintergründe der interdisziplinären Schreibforschung. Zentrale Begriffe wie *Schrift* und *Text* werden in ihrer Bedeutung für die Textproduktion dargestellt. Anschließend werden der Schreibprozess und die Entwicklung seiner Modellierung auf der Grundlage des zwischenzeitlich als klassisch zu bezeichnenden Modells von Hayes und Flower (1980) beschrieben. Die dabei bisher vorgenommenen Veränderungen, die in das aktuell wohl einflussreichste Schreibmodell von Hayes (2012) münden, zeigen zugleich die Herausforderungen, die mit der Modellierung des Schreibens verbunden sind. Gemeinsam ist den meisten Modellen, dass sie Schreiben als eine Art Problemlöseprozess verstehen, in dem die Schreibenden ihre Texte jedes Mal neu konzipieren müssen. Wir nehmen an, dass sprachliches Wissen, vor allem in Form von Textmustern, das Schreiben in einschlägiger Art und Weise beeinflusst und partiell deproblematisiert. Vor diesem Hintergrund setzen wir uns dann kritisch mit dem Schreibmodell von Hayes (2012) auseinander. Auf dieser Basis entwickeln wir sodann ein Kompetenzmodell der Textproduktion, in dem das sprachliche Wissen in Form von Textmustern eine zentrale Rolle spielt.

### 2. Begriffliche und theoretische Hintergründe

Schreiben – im Sinne von Textproduktion – ist in den letzten 35 Jahren zu einem der zentralen Untersuchungsobjekte der interdisziplinären und internationalen Schreibforschung geworden, an der unterschiedliche Disziplinen beteiligt sind, insbesondere Psychologie, Sprachdidaktik, Linguistik und Pädagogik. Ein wesentliches Merkmal der Schreibforschung ist ihre zugleich empirische wie anwendungsorientierte Ausrichtung; empirische Grundlagen der Schreibforschung sind Schreibprozesse, soweit sie beobachtet werden können oder anderweitig zugänglich sind, und die daraus resultierenden Texte. Dabei ist bis heute eine Reihe von theoretischen Modellen zur Beschreibung des Schreibprozesses, der Schreibentwicklung sowie von Kompetenzniveaus (→ 3) entstanden, die z.T. erheblichen Einfluss auf die Forschung, Didaktik und Unterrichtspraxis genommen haben.

Schreiben wird hier verstanden als eine spezifische sprachliche Handlung, die im Kern auf die selbstständige Produktion von kommunikativ angemessenen und inhaltlich bedeutungsvollen Texten abzielt. Schreibkompetenz wird so zugleich als

eine im Wesentlichen sprachliche Fähigkeit konzeptualisiert, nämlich sich mithilfe von geschriebenen Texten in einer über Raum und Zeit hinweg zerdehnten Kommunikation (Ehlich, 1983) mit anderen zu verständigen. Ausgangspunkt der Modellierung von Schreiben und Schreibkompetenz bilden also die geschriebenen Texte, die den unmittelbaren Zielpunkt jedes Schreibprozesses bilden – wir schreiben, damit am Ende ein Text entsteht, mit dem wir bestimmte, in der Regel kommunikative Absichten verfolgen. Die Relativierungen in dieser Begriffsbestimmung machen deutlich, dass sowohl der Textbegriff als auch der Schreibbegriff umfassender sind. So bestehen zahlreiche Texte nicht nur aus sprachlichen Anteilen, sondern – in jüngerer Zeit noch einmal befördert durch die neuen Medien – auch aus Bildern, Tabellen, sonstigen Abbildungen, eingebetteten Video- und Audiodateien oder Links. Analoge wie digitale Texte sind insofern multimedial, als sie unterschiedliche Darstellungsmittel nutzen und in je spezifischer Weise kombinieren. Das wirkt sich in zweifacher Weise auf den Schreibbegriff aus. Schreiben dient zum einen nicht nur kommunikativen, sondern auch anderen Zwecken; wir schreiben auch für uns selbst, etwa um uns etwas klar zu machen – dann ist das Schreiben wissensbildend, es hat dann eine epistemische Funktion; oder wir schreiben, um von anderen gestellte Aufgaben zu erledigen, etwa in der Schule oder im Beruf. Zum anderen produzieren wir beim Schreiben nicht nur sprachliche Äußerungen, sondern auch andere, nicht lineare Darstellungsformen, die jeweils spezifische Fähigkeiten der Produktion und Rezeption erfordern. Schreiben und Texte sind insofern multimediale Handlungsformen bzw. Handlungsprodukte mit unterschiedlichen Funktionen.

Allerdings – und das ist das entscheidende Argument für die Konzentration auf den prototypischen Kern – handelt es sich hierbei um funktionale Varianten, die sich die basalen Textfunktionen sowie die besonderen Bedingungen der selbstständigen Textproduktion zunutze machen. Es sind die im Folgenden behandelten Merkmale der zerdehnten Kommunikation mithilfe geschriebener Texte, aus denen sich weitere Funktionen herleiten lassen und die sich teilweise zu eigenen Formen und Funktionen weiterentwickelt haben. So nutzen beispielsweise der Chat, die SMS oder andere Dienste die Schrift für eine quasi-synchrone Kommunikation, wie sie für das Gespräch typisch ist. Damit ist ein komplexes Geflecht von (Teil-)Fähigkeiten, Ressourcen und Werkzeugen aufgespannt, das im Weiteren expliziert wird.

## **2.1 Schreiben: zum Verhältnis von Schrift und Text**

Das Schreiben von Texten ist Teil der schriftlichen, zerdehnten Kommunikation über Raum und Zeit hinweg und damit Teil einer schriftsprachlichen Handlung. Insofern gehören Lesen und Schreiben als kommunikative Handlungseinheit ebenso zusammen wie Sprechen und Zuhören, denn erst wenn ein Text gelesen wird, kommt es zu einer Kommunikation zwischen Schreiber und Leser. Dieser Zusammenhang wird leicht übersehen, weil mit dem geschriebenen Text als

materiellem Ausdruck des Schreibprozesses ein Produkt vorliegt, das nicht nur den Eindruck erweckt, das kommunikative oder sonstige Ziel des Schreibens sei schon erreicht, sondern das auch zum Gegenstand von (wissenschaftlichen) Analysen gemacht werden kann, ohne dabei den Leseprozess des eigentlichen Adressaten explizit einzubeziehen.

Zentrale Voraussetzung für die Entwicklung ausgeprägt literaler Gesellschaften und Kulturen war die Entwicklung und Verbreitung der Schrift, insbesondere in Form der unterschiedlichen Techniken zur automatisierten Reproduktion geschriebener Texte (Druckerpresse) sowie ihrer massenhaften Verbreitung (Buchhandel und Postwesen). Erst die Schrift schafft die notwendigen Voraussetzungen für die materielle und dauerhafte Trennung von Sprachproduktion und Sprachrezeption, d.h. für das Auseinanderfallen von Äußerungsproduktion und Äußerungsrezeption in der zerdehnten Kommunikation und somit das Speichern sprachlicher Äußerungen außerhalb des menschlichen Gedächtnisses. Schrift und Orthographie sind historisch entstandene Werkzeuge, um sprachliche Äußerungen, im Wesentlichen einzelne Wörter und Sätze, dauerhaft zu speichern. Alphabetische oder silbische Schriften fundieren dabei in der Lautstruktur der gesprochenen Sprache; andere Schriftsysteme nutzen die Bedeutungsseite sprachlicher Ausdrücke. Dennoch bleiben Schriftproduktion und Textproduktion bzw. -rezeption – auch in der historischen Entwicklung – zwei unterschiedliche Tätigkeiten, wie das Diktieren und Vorlesen von Texten zeigen: Beim Diktieren produziert der Diktierende einen Text, ohne ihn selbst zu schreiben (= Verschriftlichen); beim Vorlesen oder Vortragen rezipiert der Hörer einen Text, ohne dass der Hörer selbst liest. Erst in der eigenständigen schriftlichen Textproduktion fallen Text- und Schriftproduktion zusammen (Becker-Mrotzek, 2003).

Die Textproduktion ist damit eingebettet in einen umfassenden literalen Handlungskontext, an dem neben der Textrezeption auch die Produktion und Rezeption von Schrift(zeichen) beteiligt sind, die eigene Fähigkeiten voraussetzen. Diese literalen Tätigkeiten und Kompetenzen weisen neben je spezifischen auch gemeinsame Anteile auf, die sich dem identischen Gegenstand *geschriebener Text* verdanken. Eine entsprechende Differenzierung zeigt Tabelle 1 (Becker-Mrotzek & Günther, i. Vorb.).

Tab. 1: Literale Kompetenzen

	Schrift(kompetenz)	Text(kompetenz)
Produktion(skompetenz)	Schriftproduktion: Schrift schreiben <i>Buchstaben, Wörter, Sätze</i>	Textproduktion: Texte schreiben <i>Berichte, Protokolle, Briefe ...</i>
Rezeption(skompetenz)	Schriftrezeption: Schrift lesen <i>Buchstaben, Wörter, Sätze</i>	Textrezeption: Texte lesen <i>Berichte, Protokolle, Briefe ...</i>

Die literalen Kompetenzen ermöglichen folgende analytische Unterscheidung:

- Schriftrezeption bezeichnet die Fähigkeit, graphische Zeichenfolgen sprachlich zu interpretieren.
- Schriftproduktion bezeichnet die Fähigkeit, graphische Zeichenfolgen mit sprachlicher Bedeutung zu produzieren. Sie setzt neben den orthographischen Fähigkeiten zusätzlich bestimmte motorische Fähigkeiten voraus (→ 7).
- Textproduktion bezeichnet die Fähigkeit, Texte als zerdehnte sprachliche Handlungen zu produzieren. Sie setzt grundsätzlich nicht die Fähigkeit voraus, Schrift oder Texte selbst schreiben oder lesen zu können – das (Wieder-)Erzählen einer Geschichte oder eines Märchens kann auch mündlich erfolgen.
- Textrezeption bezeichnet die Fähigkeit, Texte zu verstehen. Sie setzt grundsätzlich nicht die Fähigkeit voraus, Schrift lesen oder schreiben zu können.

Die Unterscheidung von Schrift und Text sowie der darauf bezogenen Kompetenzen ist theoretisch wie forschungsmethodisch erforderlich, weil Schrift- und Textproduktion zwar im konkreten Schreibprozess zusammenfallen, aber je eigene Kompetenzen erfordern und sich gegenseitig beeinflussen. Mangelnde Flüssigkeit in der Schriftproduktion beispielsweise kann sich über die Belastung des Arbeitsgedächtnisses negativ auf die Textproduktion auswirken; forschungsmethodisch ergibt sich daraus etwa die Notwendigkeit, in empirischen Studien zur Textproduktion die Schreibflüssigkeit zu kontrollieren (→ 7). Dieser enge Zusammenhang von Schrift und Text wird auch daran sichtbar, dass für die Produktion von Texten und Schriftzeichen alltags- wie fachsprachlich derselbe Ausdruck „Schreiben“ verwendet wird, obwohl es sich um grundlegend unterschiedliche Prozesse handelt. Gleiches gilt für den Ausdruck „Lesen“. Zur Unterscheidung wird bei Bedarf auf die Ausdrücke „Verschriften“ und „Vertexten“ zurückgegriffen.

## 2.2 Textbegriff

Texte sollen hier verstanden werden als zerdehnte sprachliche Handlungen, bei denen Äußerungsproduktion und Äußerungsrezeption auseinanderfallen; beim Schreiben wird die Äußerung zunächst mittels Schrift fixiert, bevor sie beim Lesen rezipiert wird. Dieses Auseinanderfallen der Kommunikationssituation in die Textproduktion einerseits und die Textrezeption andererseits stellt bestimmte Anforderungen an den Text, damit er seine Funktion als Mittler zwischen Schreiber und Leser erfüllen kann. So müssen Texte beispielsweise expliziter sein als gesprochene Äußerungen, d.h. sie müssen ihren Kontext selbst schaffen. Ebenso wie uns für das Mündliche unterschiedliche Handlungsmuster in Form von Gesprächsarten zur Verfügung stehen, können wir für die schriftliche Kommunikation auf Textsorten zurückgreifen. Konkrete Texte nutzen prototypische Textmuster in adaptiver und modifizierender Art und Weise (Ehlich & Rehbein, 1979).

Die Muster beinhalten für unterschiedliche Handlungszwecke je spezifische Verhältnisse von prototypischen Inhalten, sprachlichen Mitteln und Strukturen, die den Sprachteilhabern zur Realisierung ihrer individuellen Ziele zur Verfügung stehen. Die sprachlichen Mittel und Strukturen stehen dabei nicht in einem beliebigen Verhältnis, sondern leiten sich systematisch aus den (kommunikativen) Zwecken her. Die unterschiedlichen Textsorten, international auch als *Genres* bezeichnet, verfügen also über typische Strukturen und Inhalte sowie bestimmte sprachliche Mittel. Diese lassen sich unterschiedlich klassifizieren und je nach Fragestellung in größere Klassen unterscheiden, wie die vorliegenden Klassifikationssysteme zeigen (Brinker, 1988; Bühler, 1982; Heinemann, 2000; Searle, 1971). Im Rahmen der Schreibforschung könnten Texte etwa danach unterschieden werden,

- welche Funktion sie für den Leser haben, z.B. eher unterhaltend oder informierend,
- welche Funktion sie für den Schreiber haben, z.B. psychisch entlastend (Tagebuch), wissensbildend oder kommunikativ (Brief), und
- welche Voraussetzungen sie an das thematische Wissen oder die sprachlichen Mittel des Schreibens stellen.

Textmuster zeichnen also sich dadurch aus, dass sie für unterschiedliche kommunikative Zwecke je spezifische sprachliche Mittel bereitstellen. Dazu gehört zum einen die Makrostruktur zur globalen Ordnung der einzelnen Textteile oder Teilhandlungen, in allgemeinsten Form als Einleitung, Hauptteil und Schluss, spezifischer bei einem Kochrezept etwa die Zutatenliste, die einzelnen Zubereitungsschritte in chronologischer Folge und Hinweise zum Servieren. Zum anderen enthalten Textmuster prototypische Formulierungen etwa in Form von Textprozeduren, Kollokationen oder lexikalischen Ausdrücken. Textprozeduren sind diejenigen sprachlichen Mittel, die auf lokaler und mittlerer Ebene sprachliche Teilhandlungen mit einem prototypischen sprachlichen Ausdruck verbinden

(Steinhoff, 2007; Feilke, 2014). Textprozeduren sind textkonstituierende sprachgebundene Einheiten, die den Schreib- und Leseprozess strukturieren und unterstützen, indem sie für wiederkehrende kommunikative Aufgaben innerhalb von Texten sprachgebundene Mittel bereitstellen. Unter wiederkehrenden kommunikativen Aufgaben sollen vor allem solche verstanden werden, die weitgehend unabhängig von Themen und Inhalten, vielfach jedoch sprachlich konventionell zu bewältigen sind. Hierzu gehören beispielsweise Texteröffnungen und -abschlüsse („Und wenn sie nicht gestorben sind ...“), Leseradressierungen und Leserführungen („Im Folgenden erfahren Sie ...“), unterschiedliche Verknüpfungen von Textteilen (reihend, gegenüberstellend etc., z.B. „erstens ... zweitens ... drittens“, „einerseits ... andererseits“), die kommunikative Qualifizierung von Äußerungen („Ich meine/glaube etc.“), aber auch umfangreichere Aufgaben wie die Wiedergabe von Ereignissen, das Beschreiben von Personen oder die Wiedergabe fremder Äußerungen.

Die Textprozeduren verbinden auf einer mittleren Textebene etablierte sprachliche Formen mit kommunikativen Funktionen bzw. Teilhandlungen, wie es Feilke (2014) für die *zwar ... aber-Prozedur* exemplarisch beschrieben hat; andere sind *um-zu-Konstruktionen*, aber auch zweiteilige Konjunktionen wie *sowohl ... als auch*. Die für das Schreiben zentrale Eigenschaft von Textprozeduren besteht darin, dass eine Äußerung weitere nach sich zieht; die Textprozeduren eröffnen im Schreibprozess „Leerstellen“ (Steinhoff, im Druck), die mit je konkretem Inhalt zu füllen sind. Auf diese Weise leiten uns die Textmuster bei der Rezeption und Produktion von Texten. Sie stehen uns zunächst als implizites Wissen zur Verfügung, das im Verlaufe der Schreibpraxis in deklaratives Wissen überführt wird, auf das routiniert zurückgegriffen werden kann.

Auf den Punkt gebracht sind Textmuster komplexe Schemata des textsprachlichen Handelns, die aus je konstitutiven Textbausteinen bestehen, die funktionale Verknüpfungen kommunikativer Absichten mit sprachlichen Ausdrücken bilden. Diese Textbausteine bieten für die konstitutiven Teilhandlungen der Textproduktion spezifische sprachliche Mittel und Formulierungen an, die sich in der kommunikativen Praxis als tauglich erwiesen haben. Als symbolische oder materielle Artefakte verkörpern Textmuster also durch ihre sprachliche Form selbst die kommunikativen und pragmatischen Zwecke, denen sie dienen (Nussbaumer, 1991).

Schneuwly (1995, S. 125) bezeichnet Textmuster als „historisch gewachsene Gegenstände, die Früchte generationenlanger Erfahrung“. Bourdieu (2001) begreift Texte als kulturelles Kapital, als kommunikativ-pragmatisch etablierte soziale Praxis, in sozialer Genese ausdifferenziert und fortlaufend weiterentwickelt. Textmuster sind kollektives Wissen der Sprachteilhaber über Texte. Sie bieten den Schreibenden Zielgrößen für ihr Schreiben und seine Produkte und dienen ihnen damit als Werkzeuge der Interaktion und Kognition. Sie sind – einmal angeeignet – eine dauerhaft verfügbare Ressource für die sprachliche Tätigkeit (Barton, 2007).

### 3. Von einem Modell der Schreibprozesse zu einem Modell der Textproduktion

Schreiben im Sinne von Textproduktion stellt eine eigene sprachliche Handlungsform dar, die sich deutlich vom Sprechen unterscheidet und die beim schreiben den Individuum spezifische sprachliche und kognitive Fähigkeiten voraussetzt, die in einem zumeist schulischen Vermittlungsprozess angeeignet werden müssen. Die Schreibforschung hat sich in den letzten 30 Jahren intensiv mit dem Schreibprozess, der Schreibentwicklung und auch der Schreibkompetenz befasst und dabei eine Reihe von sehr unterschiedlichen Modellen hervorgebracht.

#### 3.1 Der Schreibprozess

Zu den sicher einflussreichsten Modellen gehört das inzwischen klassische Modell von Hayes und Flower aus dem Jahre 1980, das seitdem einige Male revidiert wurde und sich zu einem Modell der Schreibkompetenz weiterentwickelt hat, in dem vor allem die kognitiven Voraussetzungen des Schreibens immer weiter expliziert wurden (Becker-Mrotzek, 2014). Das Modell ist in seinem Kern ein Problemlösemodell, das die Textproduktion als eine Aufgabe versteht, die unter Einsatz verschiedener, insbesondere kognitiver und sprachlicher Ressourcen sukzessive gelöst wird. Hervorgegangen ist es aus empirischen Studien mit sogenannten Lautes-Denken-Protokollen, bei denen die vorwiegend Expertenschreiber angehalten waren, alles, was ihnen beim Schreiben in den Sinn kam, laut zu sagen. Danach gleicht das Schreiben eines Textes dem Lösen eines Problems, das in ein bestimmtes Aufgabenumfeld (*task environment*) eingebettet ist, aus dem sich u.a. das Schreibziel herleitet. Zum Aufgabenumfeld zählen die Schreibaufgabe (*writing assignment*), die Auskunft gibt über das Thema (*topic*) und die Adressaten (*audience*), sowie der Schreib Anlass (*motivation*). Dieser Teil des Aufgabenumfelds bleibt während des Schreibprozesses weitgehend stabil, während sich der Textentwurf (*text written so far*) kontinuierlich mit dem Fortgang des Schreibprozesses ändert.

Die Schreibaufgabe wird in mehreren Schritten bewältigt: dem Planen (*planning*), dem Formulieren (*translating*) und dem Überarbeiten (*reviewing*). Dabei nutzen Schreibende ihr Wissen über das Thema, die Adressaten sowie mögliche Schreibpläne und greifen so kontinuierlich auf ihre sprachlichen und kognitiven Ressourcen zurück. Der Planungsprozess beginnt mit der Generierung von Ideen (*generating*), die anschließend strukturiert werden (*organizing*); gefolgt von der konkreten Zielsetzung (*goal setting*). Die Planungsphase wird in Teilen noch als vorsprachlich, in jedem Fall als noch nicht schriftlich gedacht. Erst im folgenden Schritt des Formulierens (*translating*) werden die generierten Inhalte (schrift-) sprachlich gefasst. Während des Überarbeitens (*reviewing*) wird der entstehende Text gelesen (*reading*) und bei Bedarf revidiert (*editing*). Überwacht wird der gesamte Prozess durch einen Monitor, der unter anderem steuert, wann zwischen

den Schritten gewechselt und der Schreibprozesses beendet werden kann. Der Schreibprozess wird als rekursiv und reflexiv beschrieben, da die Schritte nicht nur wiederholt durchgeführt, sondern auch auf sich selbst bezogen und angewendet werden können (Hayes & Flower, 1980).

Die Revision in Hayes (1996) hat neben anderen Aspekten (Schreibwerkzeug, Koaktanten) vor allem die kognitiven und sprachlichen Ressourcen des schreibenden Individuums stärker in das Modell integriert. Zu den Ressourcen zählen vor allem:

- das Arbeitsgedächtnis, das für die Prozessierung der unterschiedlichen Dimensionen der Textproduktion verantwortlich ist,
- das Langzeitgedächtnis, in dem Wissen über Aufgaben, Sachverhalte von Welt, Adressaten und Textmuster sowie sprachliche Mittel gespeichert sind,
- motivationale und affektive Faktoren, zu denen die Zielsetzung und die Motivation, Einstellungen zum Schreiben, das Selbstkonzept sowie Aufwand-Nutzen-Einschätzungen zählen, sowie
- kognitive Prozesse wie das Lesen und Interpretieren des eigenen Textes, die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Schreibprozesses und der eingesetzten Schreibstrategien sowie die Fähigkeit zur flüssigen Textproduktion.

Die neuerliche und letzte Revision in Hayes (2012) (s. unten Abbildung 1) mündet in eine dreidimensionale Ebenenarchitektur, bestehend aus den Ressourcen, die dem ganzen Prozess zugrunde liegen (*resource level*), dem in der in Mitte angesiedelten Schreibprozess, der Schreibumgebung und Herstellungsschritte vereint (*process level*), sowie der Kontrollebene, die den gesamten Prozess gewissermaßen von oben steuert (*control level*). Damit werden die relevanten Faktoren, ihr Verhältnis zueinander und ihre Rolle im Prozess der Texterstellung weiter ausdifferenziert.

Auf dem Weg von den Modellen der Schreibprozesse zu einem Modell der Textproduktion spielen zwei parallel verlaufende Diskurse eine wichtige Rolle: der kognitionspsychologisch geprägte um Kompetenzmodelle des Schreibens einerseits und der von der pragmatischen Wende der Linguistik beeinflusste Diskurs um didaktische Modelle der Schreibförderung andererseits.

### 3.2 Kognitionspsychologie und Kompetenzorientierung

Die Diskussion um Schreibmodelle war von Beginn an stark kognitionspsychologisch geprägt. Im deutschsprachigen Raum wurde sie mit der seit der PISA-Studie 2000 beginnenden Entwicklung von Bildungsstandards noch einmal verstärkt. Im Zentrum der Schreibmodelle stehen spätestens ab diesem Zeitpunkt Kompetenzen, verstanden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch die erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen (...)“ (Weinert, 2001, S. 27). Die mit den Bildungsstandards geforderte Kompetenzo-



rientierung (Klieme et al., 2007) stärkt noch einmal die Position, dass für das Schreiben in erster Linie kognitive Fähigkeiten als Kern der Schreibkompetenz bedeutsam und demzufolge auch zu fördern sind. In diesem Zusammenhang wird u.a. moniert, dass dies zur Vernachlässigung der Bedeutung sprachlichen Wissens für das Schreiben geführt hat (vgl. z.B. Abraham, Bremerich-Vos, Frederking & Wieler, 2003).

Die Tatsache, dass sprachliche Wissensbestände auch in den aktuellen Schreibmodellen weitgehend „begrifflich unanalysiert und theoretisch unbehandelt“ bleiben (Feilke, 2014, S. 18 f.), hat aber bei genauerer Betrachtung wenig damit zu tun, dass Kognitionspsychologie und Kompetenzorientierung sprachliches Wissen wirklich in Opposition zu kognitiven Fähigkeiten sehen und damit nicht in den Blick nehmen. Die Vernachlässigung sprachlicher Wissensbestände in den Schreibmodellen hat vielmehr konzeptionelle Gründe. Die Kompetenzorientierung mit ihrem Fokus auf Dispositionen und Problemlösepotenziale lenkt die Aufmerksamkeit auf konzeptioneller und didaktischer Ebene auf Handeln und Handlungen und – für unseren Zusammenhang einschlägig – alles, was mit Handeln in Verbindung gebracht werden kann. Schreibprozesse wie „planen“, „formulieren“ und „revidieren“ gehören ganz selbstverständlich dazu (Fayol, Alamargot & Berninger, 2012).

Viel schwerer fällt die Zuordnung zum Bereich der Handlungen mit Blick auf die Komponenten der Ressourcenebene im Modell. Genau hier aber – im Langzeitgedächtnis und im Arbeitsgedächtnis – werden die sprachlichen Wissensbestände gespeichert und prozessiert. Es fällt offensichtlich schwer, sprachliches Wissen als aktive Komponente im Modell zu begreifen.

### 3.3 Von den Prozess- zu den Komponenten-Modellen

Aufgrund dieser Ausführungen könnte fälschlicherweise der Eindruck entstehen, dass Komponentenmodelle an sich untauglich wären. Die Entwicklung von den älteren Prozessmodellen zu den Komponentenmodellen hat durchaus in wichtigen Punkten dazu beigetragen, dass die sprachlichen Wissensbestände im Modell genauer verortet und ihre Bedeutungen expliziert werden können. Die Darstellung und Diskussion der einzelnen Prozesse und ihre Abfolgen beim Schreiben tritt in den neueren Schreibmodellen etwas in den Hintergrund, weil das Schreiben als komplexe kognitive Handlung nicht zufriedenstellend in Form von Flussdiagrammen abgebildet werden kann. Der Blick ruht zunehmend nicht mehr nur auf den direkt beobachtbaren Prozessen selbst. Die Aufmerksamkeit richtet sich darüber hinaus – und das ist entscheidend – vermehrt auf die Komponenten, die auf diese Prozesse in vielfältiger Art und Weise einwirken. Damit gerät stärker in den Blick und wird inhaltlich klarer gefasst, *wer* oder *was* denn bestimmte Handlungen und Prozesse *wie* beeinflusst, auslöst, steuert, kontrolliert, miteinander verknüpft etc.

### 3.4 Schreibdidaktik und die Sprachlichkeit von Texten

Schreiben und Schreibkompetenz wurden spätestens seit der pragmatischen Wende im Kern auf die Produktion von Texten bezogen. Damit wäre schon seit längerem der Boden dafür bereitet gewesen, im Schreibunterricht die Bedeutung der Sprachlichkeit von Texten ins Zentrum zu rücken. Für den deutschsprachigen Raum hat Schneuwly als einer der ersten auf die didaktischen Chancen hingewiesen, die sich ergeben, wenn Texte und Textmuster in das Zentrum der Schreibförderung gerückt werden (Schneuwly, 1995). In der frühen Rezeption der pragmatischen Wende fokussierte nämlich auch die Schreibdidaktik stark die Handlungsorientierung des Schreibens und die Einbettung von Texten in soziale Interaktion. Damit kamen zwar wichtige Aspekte des Schreibunterrichts wie etwa die Qualität von Schreibaufgaben in den Blick, die dazu notwendigen sprachlichen Mittel und Wissensbestände jedoch wurden in der Tendenz als vorhanden vorausgesetzt und blieben mehr oder weniger unbearbeitet. Die Ausdrucksseite von Texten und die Sprachlichkeit von Textmustern wurden zu Gunsten der Betonung ihres Handlungscharakters mindestens tendenziell vernachlässigt. In dieser Vernachlässigung der Sprachlichkeit des Schreibens und der Texte stimmen viele der aktuellen didaktischen Konzepte der Schreibförderung und die kognitionspsychologisch geprägten Schreibmodelle überein.

In den letzten Jahren haben Helmuth Feilke mit seinen Arbeiten zu Schreibroutinen, Textroutinen und Textprozeduren (Feilke, 2012) und eine Gruppe von Autoren und Autorinnen, die seine Impulse zur Sprachlichkeit von Texten aufgenommen hat (z.B. Bachmann & Feilke, 2014), viel dazu beigetragen, dass – zumindest im deutschsprachigen Raum – auch die sprachlichen Aspekte von Texten wieder zum Gegenstand der Schreibforschung und Schreibdidaktik geworden sind. Die Beschäftigung mit Textmustern und Textprozeduren weckt so die Potenziale für eine Schreibdidaktik, die seit der pragmatischen Wende in der Textlinguistik eigentlich bereits angelegt waren. Damit wurde die Grundlage für eine Schreibdidaktik geschaffen, die Handeln an Sprache bindet, eine Didaktik, in der sprachliche Mittel und prototypische Formulierungen konstitutiv für das Gelingen der Schreibhandlungen sind, weil in ihnen das je spezifische Verhältnis von sprachlicher Form und kommunikativer Handlung musterhaft abgebildet ist.

## 4. Sprachlichkeit im Schreibmodell von Hayes

Im Folgenden wird zunächst dargestellt und diskutiert, wie im kognitiven Schreibmodell von Hayes (2012) sprachliches Wissen berücksichtigt wird<sup>1</sup>. Dieses Modell darf als Referenzmodell für die etablierten Schreibprozessmodelle gelten und ist darum für diese Fragestellung repräsentativ. Wir stützen uns bei unserer

---

1 Eine ausführliche Besprechung des Modells in all seinen Dimensionen und Aspekten bietet Philipp (2015).

Darstellung neben Hayes (2012) auf die neueste Beschreibung des Modells durch Hayes und Olinghouse (2015). Der Frage nach der Bedeutung von sprachlichem Wissen im kognitiven Schreibmodell von Hayes (2012) wird in zwei Zugriffen nachgegangen, nämlich (1) mit einem Fokus auf die Ebenen mit ihren Komponenten und (2) mit einem Fokus auf das Zusammenspiel der Komponenten im Schreibprozess.

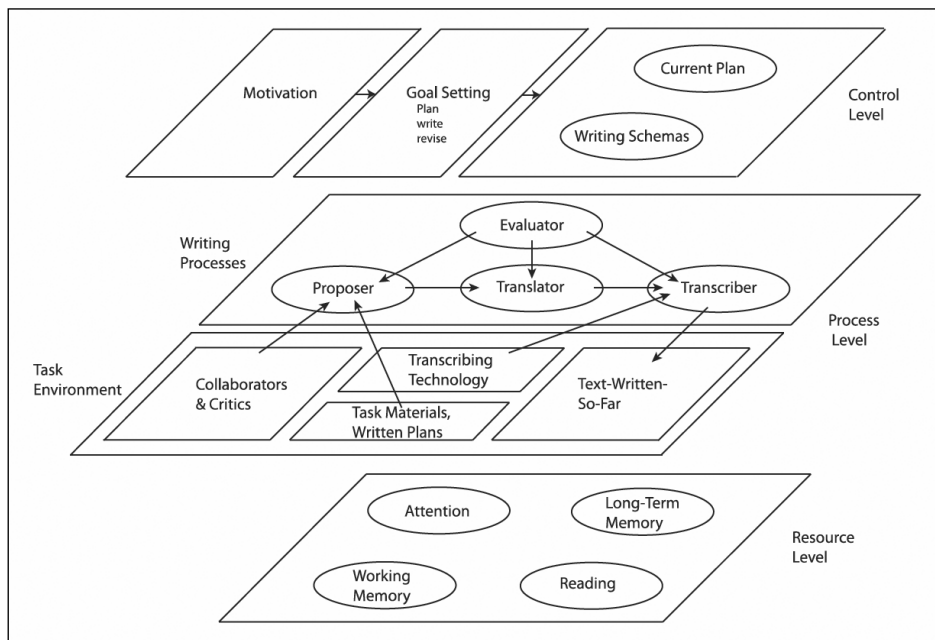


Abb. 1: Ebenen und Komponenten des Schreibens nach Hayes (2012, S. 371).

## 4.1 Der Fokus auf die Ebenen und ihre Komponenten

Der Blick auf die Ebenen des Schreibmodells fokussiert das Zusammenspiel der Komponenten innerhalb der Ebene, der sie zugeordnet sind. Ebenen übergreifende Zusammenhänge bleiben bei dieser Betrachtung bewusst im Hintergrund.

### 4.1.1 Ebene der Prozesse und Aufgabenumgebung (*Process Level* und *Task Environment*)

Im Zentrum des Drei-Ebenen-Modells steht die Prozessebene (*Process Level*), welche die zentralen Schreibprozesse abbildet. Diese werden als Kern der Schreibhandlung und in der Zielperspektive als Kern der Schreibkompetenz begriffen. Allen vier Komponenten auf der Prozessebene werden von Hayes spezifische

Handlungspotenziale zugeschrieben. Der „Proposer“ greift auf mögliche Inhalte im Langzeitgedächtnis oder andere Speicher zu, organisiert diese und bietet sie dem kognitiven System zur Auswahl und weiteren Bearbeitung an. Dabei wird er vom „Evaluator“ überwacht. Dieser entscheidet und wählt aus den angebotenen Inhalten und Informationen jene zur weiteren Bearbeitung durch den „Translator“ und „Transcriber“ aus, welche er für die zu lösende Aufgabe als zugehörig und einschlägig erachtet.

Mit Blick auf unsere Frage ist wichtig, wer oder was auf den „Proposer“ einwirkt und ihn zum Handeln bringt. Im Modell von Hayes sind das zuallererst die Komponenten, die dem Aufgabenumfeld (*Task Environment*) zugeordnet werden, namentlich weitere an der Schreibhandlung beteiligte „Kooperateur“ (*Collaborators*), der bislang zur Aufgabenstellung verfasste Text (*Text-Written-So-Far*) und – mit besonderem Gewicht – die Aufgabenstellung (im Modell nicht abgebildet) mit ihren Impulsen selbst.

Das Schreiben begegnet uns gleich im Zentrum des Modells als eine Handlung, die immer und grundsätzlich „ganz von vorne anfängt“, als ein Suchen und schrittweises Fortschreiten auf einem scheinbar (immer) unbestelltem Feld, auf dem wir mehr oder weniger mit leeren Händen stehen. Die Schreibhandlung wird – ob so intendiert oder nicht – als eine Art Expedition ins Neuland modelliert, die ein hochanalytisches und systematisch schrittweises Vorgehen nahelegt, welches folgende Teilhandlungen umfasst: *Suchen, Sammeln, Generieren, Organisieren, Anbieten, Auswählen, Weiterreichen, Übersetzen*. So funktioniert Schreiben aber nur, wenn es um einen völlig neuartigen Problem- oder Aufgabentypus geht, für den es noch kein Textmuster gibt, oder wenn die schreibende Person ein Novize ist und noch nicht über das entsprechende Wissen verfügt. Oft ist Schreiben aber genau das nicht. Oft ist Schreiben – ob in der Schule oder im Alltag – ein sprachliches Handeln, für das Muster vorliegen, auf die mit wachsender Praxis und Schreibfähigkeit zunehmend routiniert zurückgegriffen werden kann. Diese Variante ist nicht einfach nur die häufigere, sondern auch die didaktisch relevantere für das Schreibenlehren und -lernen.

#### **4.1.2 Ebene der Ressourcen (*Resource Level*)**

Die zentrale Komponente auf dieser Ebene ist das Arbeitsgedächtnis (*Working Memory*). Damit die Komponenten auf der Prozessebene überhaupt arbeiten können, müssen sie auf umfangreiche thematische, allgemein sprachliche und spezifisch textsprachliche Ressourcen zugreifen können. Diese umfangreichen Wissensbestände sind im Langzeitgedächtnis (*Long-Term Memory*) abgelegt. Auf diese können die Komponenten jedoch nicht direkt zugreifen. Dazu braucht es das Arbeitsgedächtnis. In diesem werden die Informationen verarbeitet und verfügbar gehalten, welche vom „Proposer“ auf der Prozessebene oder weiteren Komponenten auf der Ebene der Kontrolle (*Control Level*) (vgl. weiter unten) aufgerufen werden. Im Zentrum stehen Teilhandlungen wie *Suchen, Sammeln, Generieren*

und *Organisieren*, kurz: das Bereitstellen möglicher Informationen. Damit dies mit Blick auf die Schreibaufgabe gezielt geschehen kann, braucht es steuernde Komponenten, die den Transfer der Inhalte vom Langzeit- zum Arbeitsgedächtnis (und zurück) absichern. Dies geschieht durch die Komponente „Lesen“ (*Reading*), welche die Aufbereitung der Inhalte durch das Arbeitsgedächtnis mit dem bislang geschriebenen Text, mit der Aufgabenstellung und dem Aufgabenumfeld abgleicht. In der Beschreibung der Funktion der Komponente „Aufmerksamkeit“ (*Attention*) bleibt das Modell vage. Sie wird lediglich als eine „executive function“ beschrieben, als die Fähigkeit „to maintain focus on a task in the face of distraction“ (Hayes & Olinghouse, 2015, S. 486).

Die Ebene der Ressourcen hält Informationen – dazu gehört sprachliches Wissen – also für die Bearbeitung von Schreibaufgaben bereit. Arbeitsgedächtnis und Langzeitgedächtnis haben dabei klar und ausschliesslich Ressourcencharakter: Sie stellen Inhalte und Prozesse bereit, initiieren oder steuern aus sich heraus aber nichts. Handlungen und Prozesse sind so zwar auf sprachliches Wissen gerichtet, sie gehen aber nicht von diesem selbst aus. Sprachliches Wissen wird als bedeutsam für die Textqualität erkannt, aber eben nur in der Funktion einer Ressource, aus der man schöpfen kann, nicht als eine den Schreibprozess aktiv steuernde Komponente mit exekutiven Funktionen.

### 4.1.3 Ebene der Kontrolle (*Control Level*)

In den früheren Modellen wurden die Kontrollfunktionen im Schreibprozess dem sogenannten „Monitor“ zugeordnet (Hayes & Flower, 1980). Das Mehrebenenmodell von 2012 erlaubt eine differenziertere Darstellung davon, welche Komponenten wann und wie in den Schreibprozess kontrollierend eingreifen. Bereits auf den Ebenen der Prozesse und Ressourcen werden bestimmte Orchestrierungshandlungen einzelnen Komponenten wie z.B. dem *Proposer*, dem *Evaluator* oder dem *Lesen* zugeordnet. Die Ebene der Kontrolle bildet vor allem die Kontrollhandlungen ab, die sich auf die Makroebene des zu verfassenden Textes beziehen, von der Aufgabenrepräsentation bis hin zu letzten Textrevisionen. Im aktuellen Schreibmodell wird insbesondere die Bedeutung der Komponente „Motivation“ (*Motivation*) betont (Hayes, 2012). Sie bildet neben dem Vorliegen eines Problems, auf das sich die Aufmerksamkeit richten kann, die zentrale Voraussetzung dafür, dass der Schreibprozess im Sinne einer versuchten Problemlösung überhaupt initiiert wird. Sie ist die Bedingung für Zielsetzungen und die ihnen nachgeordneten drei zentralen Teilprozesse des Schreibens (*plan, write, revise*). Die Komponente „aktueller Schreibplan“ (*Current Plan*) stellt die Konkretisierung der mit dem Text einzulösenden Zielsetzungen (*Goal Setting*) dar. Gemeint sind damit ausdrücklich nicht Vorstellungen vom intendierten Text, dem Produkt des Schreibprozesses, sondern ausschliesslich Überlegungen zur Wahl von adäquaten Schreibstrategien. Besonders gut gelingen solche Pläne, wenn die Schreibenden dabei auf eine weitere Komponente zurückgreifen können, auf die sogenannten

„Schreibschemata“ (*Writing Schemas*). Diese Schemata beziehen sich im Modell aber ebenfalls in erster Linie auf die Prozesse des Schreibens und Schreibstrategien, weniger auf das Schreibprodukt selbst: „Writing schemas represent the writers’ knowledge about how to create a text“ (Hayes & Olinghouse, 2015, S. 483). Immerhin wird im Aufsatz von Hayes und Olinghouse (2015) zum ersten Mal im Zusammenhang mit den Schreibschemata auch das auf das Schreibprodukt bezogene Wissen erwähnt: „Writing schemas include knowledge about how to go about producing texts (strategies) as well as knowledge of properties that the texts being written should have (genre, length, format, tone, etc.)“ (S. 483). Die Wirkungsweise der Schreibschemata wird dann aber anschließend nur mit Blick auf Strategiewissen beschrieben und am Beispiel der Vorgehensweisen bei Textrevisionen (S. 483) und Strategien der Textplanung (S. 488) veranschaulicht. Zur Wirkungsweise des auf die Textprodukte und ihre Muster (*genre*) bezogenen Wissens erfahren wir nichts.

Ein zusammenfassender Blick auf die Ebene der Kontrolle zeigt, dass eine steuernde Instanz für die spezifisch sprachlichen Belange und Muster der Textproduktion an dieser entscheidenden Stelle im Modell fehlt. Wissen über Textmuster wird zwar als bedeutsam anerkannt, aber nicht in seiner exekutiven Wirkungsweise erfasst, sondern lediglich als eine (wenn auch wichtige) Ressource neben anderen. Das aktiv steuernde Potenzial von Schreibstrategiewissen wird demgegenüber ausführlich behandelt. Es steuert auf der Ebene der Kontrolle die Planung des Schreibprozesses in ganz entscheidendem Maße. Es leuchtet nicht unmittelbar ein, warum im Modell dieser Status dem Wissen über Strategien zugestanden wird, dem Wissen über Textmuster aber nicht, welches nach Hayes und Olinghouse (2015) ja in der gleichen Komponente der Kontrollebene abgelegt ist, nämlich in den Schreibschemata.

## 4.2 Der Fokus auf die Teilprozesse des Schreibens

Gefragt wird im Folgenden, ob die Berücksichtigung der exekutiven Funktionen von sprachlichen Wissensbeständen deutlicher wird, wenn sich der Blick auf die Schreibprozesse im Modell von Hayes richtet. Nachgegangen wird dieser Frage am Beispiel des Schreibprozesses „Planen“. Planen ist in diesem Zusammenhang repräsentativ, weil es immer mit dem Rückgriff auf Ressourcen verbunden ist. Falls sprachliches Wissen von Hayes als eine Komponente mit exekutiven Funktionen verstanden werden sollte, müsste dies bei der Beschreibung des Teilprozesses „Planen“ greifbar werden.

Im Folgenden werden ausschliesslich die Planungsaktivitäten *vor* den Schreibhandlungen im engeren Sinne dargestellt und diskutiert. Dazu wurden die Ressourcen für das Planen nach Hayes (2012) sowie Hayes und Olinghouse (2015) in einer eigenen Darstellung rekonstruiert (vgl. Abbildung 2).

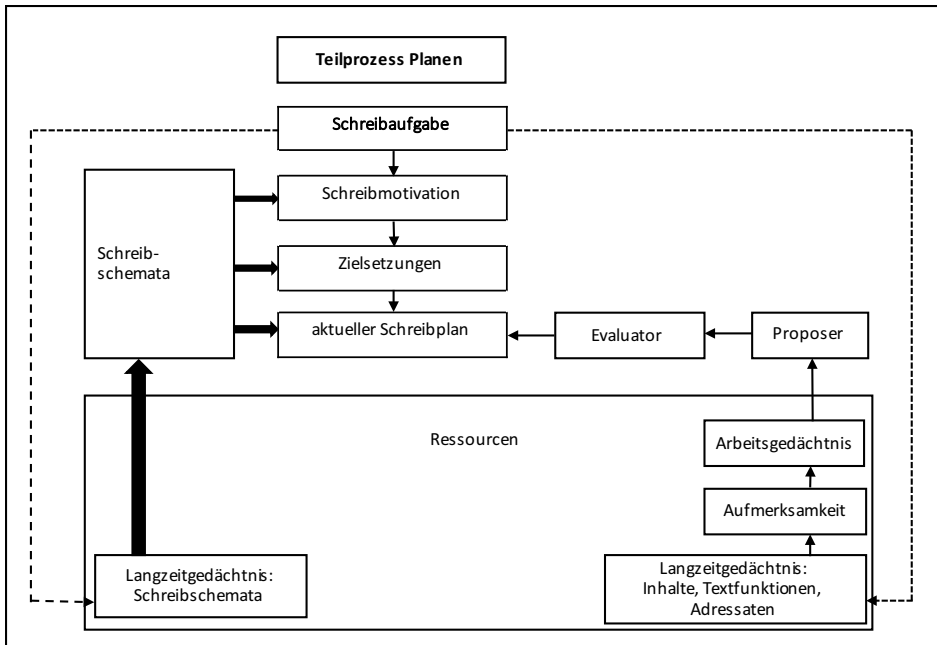


Abb. 2: Rekonstruktion der Ressourcen für das Planen nach Hayes (2012) (eigene Darstellung).

Der zentrale ‚Treiber‘ für die Planung der Schreibhandlungen ist – nicht überraschend – die Schreibaufgabe. Sie weckt eine erste auf ihre Bearbeitung gerichtete generelle Schreibmotivation. Diese ist die zentrale Voraussetzung für die Modellierung erster Zielsetzungen, welche die Bestimmung möglicher Inhalte, Textfunktionen und Adressaten für den zu schreibenden Text betreffen. Gleichzeitig – und für die Zielsetzungen unverzichtbar – aktiviert die Schreibaufgabe in einem ersten Impuls die verschiedenen Komponenten auf der Ressourcenebene im Langzeitgedächtnis. Für die Planungsaktivitäten ist dieser Rückgriff auf vielfältige Ressourcen konstitutiv, sollen diese doch zu einem tragfähigen, inhaltlich und funktional ausreichend spezifizierten Schreibplan führen. Die verschiedenen Informationen auf der Ebene der Ressourcen sind danach bereit für den Zugriff durch hierarchiehöhere kognitive Komponenten und Handlungen.

Die zielsetzenden Aktivitäten münden in einen aktuellen Schreibplan. Dieser stellt eine erste Konkretisierung der eher generellen Zielsetzungen dar und schließt die Planungsprozesse vor dem Verschriften des intendierten Textes vorerst ab. Von entscheidender Bedeutung für den Zugriff auf das Wissen über Prozesse und Schreibstrategien sind für Hayes und Olinghouse (2015) die Schreib-schemata (*Writing Schemas*). Das Wissen für die Planung des Schreibprozesses und darauf bezogene Schreibstrategien kann über diese Schemata scheinbar direkt für die Arbeit am aktuellen Schreibplan genutzt werden. Das heißt, dass dieses Wissen mehr oder weniger *direkt* als Ganzes aus dem Langzeitgedächtnis

abgerufen werden kann oder vielleicht sogar als in kompakter Form *außerhalb* der Ressourcenebene zur Verfügung stehendes Wissen konzipiert wird.

In Abbildung 2 wird diese direkte Verfügbarkeit des Prozesswissens durch die breiteren Pfeile sichtbar gemacht. Die Aussagen dazu, *wie* genau dieses Wissen auf die Planungsprozesse wirkt, bleiben vage. Ausdrücklich erwähnt wird lediglich das Zusammenspiel von Schreibschemata und aktuellem Schreibplan. Die breiten Pfeile vom Langzeitgedächtnis zu den Schreibschemata und zum aktuellen Schreibplan verweisen auf einen zweiten Sachverhalt: Schreibschemata liefern, was Strategiewissen betrifft, nicht nur schnelles, direktes Wissen, sondern sie bieten – in unserem Zusammenhang ebenso wichtig – organisiertes und gut verknüpftes komplexes Wissen an. Es ist nicht isoliertes Detailwissen, sondern ein Wissen auf der Ebene der Schemata, das umfassende Muster für die Planung des Schreibprozesses anbietet.

Das Wissen über Texte als spezifisch sprachliche Produkte und ihre Muster (in Abbildung 2 rechts) muss demgegenüber scheinbar – wie alle anderen im Langzeitgedächtnis ruhenden Ressourcen – über mehrere Stationen aktiviert und für Planungsprozesse aufbereitet werden. Für einen ersten gezielteren Zugriff auf solches Wissen scheint die Komponente *Aufmerksamkeit* die zentrale Rolle zu spielen. Sie erlaubt ein erstes Ansteuern von relevanten Inhalten im Langzeitgedächtnis, so dass diese im Arbeitsgedächtnis aktiviert und bearbeitet werden können. Der *Proposer* trifft eine Auswahl möglicher Inhalte und schlägt diese dem *Evaluator* zur Prüfung vor. Dieser prüft – als vorläufig letzte Kontrollinstanz – die Verwendbarkeit der vorgeschlagenen Inhalte, Adressaten und Textfunktionen für den zu realisierenden aktuellen Schreibplan.

Der Weg des sprachlichen Wissens als Ressource zum aktuellen Schreibplan ist damit kleinschrittiger und benötigt viele kognitive Ressourcen und Arbeitsgedächtniskapazität. Die dünnen Pfeile stehen nicht nur für diesen Weg, sondern auch für die Qualität, die dem so zur Verfügung gestellten Wissen zugesprochen wird. Im Zusammenhang mit den Planungsprozessen erwähnen Hayes und Olinghouse das auf Textmuster (*genres*) bezogene Wissen an keiner Stelle als Komponente mit exekutiven Funktionen (Hayes & Olinghouse, 2015, 488). Es darf vermutet werden, dass sie dieses Wissen nicht auf der gleichen Ebene modellieren wie das Strategiewissen. Hätte solches Wissen die gleichen Schema-Qualitäten wie das Strategiewissen, wäre zu erwarten, dass es in seinen exekutiven Funktionen ebenfalls beschrieben würde. Dass dies nicht geschieht, erstaunt umso mehr, als Hayes und Olinghouse (2015, S. 483) bei der Beschreibung der Schreibschemata auch dem auf Textmuster (*genres*) bezogenen Wissen zentrale Bedeutung für entwickelte Schreibfähigkeit zuschreiben: „In summary, an important part of writers' expertise depends on the sophistication of their writing schemas“.

Nun aber beeinflusst Wissen über Texte und ihre Muster erfahrungsgemäß das Schreiben von und die Arbeit an Texten bereits bei der Repräsentation der jeweiligen Schreibaufgabe. Die Wahrnehmung der Aufgabenstellung ruft musterhafte Vorstellungen vom Produkt des Schreibens auf, dies in Abhängigkeit von Schreiberfahrung und -kompetenz. Belastbare empirische Befunde zu diesem Zu-



sammenhang und zur Bedeutung von Textmusterwissen für das Schreiben liegen unseres Wissens aber noch nicht vor. Im Folgenden soll darum in einem ersten Schritt versucht werden, dazu ein theoretisches Modell anzubieten.

Mit dem Modell der Textproduktion unternehmen wir den Versuch, das kognitionspsychologische Modell, das Schreiben im Kern als Problemlösen konzeptualisiert, um die Dimension der exekutiven Funktionen von sprachlichem Wissen zu erweitern. Wir gehen dabei davon aus, dass sprachliches Wissen, insbesondere das Wissen über Textmuster, mindestens partiell zu einer Deproblematisierung des Schreibens führen kann, indem Textmuster kraft ihrer sozialen Genese für die Bearbeitung bestimmter Schreibaufgaben kommunikativ etablierte Problemlösungen bereitstellen. Sind diese Textmuster einmal individuell angeeignet, wird die Textproduktion in bestimmten Aspekten zur Routine und damit in Teilen deproblematisiert.

## 5. Auf dem Weg zu einem Textproduktionsmodell

Im Folgenden wird auf zwei Darstellungsebenen ein Modell entwickelt, das Schreiben als sprachliches Handeln in seiner textsprachlichen Spezifik konzeptualisieren will. Die Produkte dieses Handelns sind keine beliebigen, sondern Texte als sprachliche Werkzeuge zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben. Ein theoretisches Modell, das dieser Tatsache Rechnung tragen will, muss den Ort und die Bedeutung von sprachlichen Wissensbeständen allgemein und Textmusterwissen im Besonderen im Schreibmodell angemessen berücksichtigen.

Das *Basismodell der Textproduktion* (vgl. Abbildung 3) ist breit angelegt. Es versucht, einigen für die Textproduktion relevanten Komponenten und Prozessen im theoretischen Modell ihren Ort zuzuweisen. Das Basismodell soll – auf eher genereller Ebene – den Blick dafür schärfen, welche Faktoren bei einem bestimmten Forschungsvorhaben für das Forschungsdesign in den Blick genommen und berücksichtigt werden könnten.

Das *Drei-Kreise-Modell der Textproduktion* (vgl. Abbildungen 4 und 5) verzichtet demgegenüber auf die Modellierung des Ganzen und fokussiert auf drei Aufgabenräume beim Schreiben, in denen sprachliches Wissen als Komponente und Ressource im Prozess der Textproduktion eine entscheidende Rolle spielt. Mit dem Ziel der Theoriebildung wird versucht, sprachliches Wissen als wirkungsstarke Komponente und Ressource beim Schreiben zu modellieren. Dabei sollen Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen solchem Wissen und anderen Komponenten und Prozessen beim Schreiben etabliert werden. Mit Blick auf die empirische Befundlage muss dabei weitgehend spekuliert werden. Das, was in den gängigen Schreibmodellen bis dato nicht abgebildet wurde, soll in heuristischer Perspektive in den Blick geraten und der empirischen Überprüfung zugänglich gemacht werden.