

Lindauer, Nadja

Textproduktion von schwach schreibenden Jugendlichen. Eine empirische Studie zum Schreibprozess im Kontext des persuasiven Argumentierens

Münster ; New York : Waxmann 2021, 306 S. - (Sprachliche Bildung – Studien; 9)



Quellenangabe/ Reference:

Lindauer, Nadja: Textproduktion von schwach schreibenden Jugendlichen. Eine empirische Studie zum Schreibprozess im Kontext des persuasiven Argumentierens. Münster ; New York : Waxmann 2021, 306 S. - (Sprachliche Bildung – Studien; 9) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228068 - DOI: 10.25656/01:22806

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228068>

<https://doi.org/10.25656/01:22806>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen; Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Studien

Nadja Lindauer

Textproduktion von schwach schreibenden Jugendlichen

Eine empirische Studie zum
Schreibprozess im Kontext des
persuasiven Argumentierens

Sprachliche Bildung – Studien

herausgegeben vom
Mercator-Institut für Sprachförderung und
Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln

Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth

Band 9

Sprachliche Kompetenzen sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Kinder und Jugendliche ihr Potenzial ausschöpfen können – in der Schule, im Studium, in der Berufsausbildung und in der Gesellschaft. Dennoch verfügt ein zu großer Teil der Schülerinnen und Schüler nicht über ausreichende bildungssprachliche Qualifikationen, um die Schule erfolgreich abzuschließen und ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Die Schriftenreihe „Sprachliche Bildung“ des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache bündelt Modelle, Konzepte und Forschungsergebnisse aus Sprachdidaktik, Bildungswissenschaften, Linguistik und Psychologie und liefert neue Impulse für die Diskussion und Forschung im Feld sprachliche Bildung. In der Unterreihe „Sprachliche Bildung – Studien“ erscheinen Monographien, in erster Linie exzellente und innovative Dissertations- und Habilitationsschriften. Im Zentrum stehen Studien zu Prozessen, Methoden und Formaten der sprachlichen Bildung und Förderung in einer durch Vielfalt geprägten Gesellschaft.

Herausgeber der Reihe ist das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Das Institut ist ein durch die Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln. Mit seiner Forschung und seinen wissenschaftlichen Serviceleistungen zu sprachlicher Bildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft trägt das Mercator-Institut zu mehr Chancengleichheit im Bildungssystem bei.

Nadja Lindauer

Textproduktion von schwach schreibenden Jugendlichen

Eine empirische Studie zum Schreibprozess
im Kontext des persuasiven Argumentierens



Waxmann 2021
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.

Sprachliche Bildung – Studien, Bd. 9

ISSN 2569-5045

Print-ISBN 978-3-8309-4333-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-9333-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Danksagung

Zahlreiche Personen haben zur Entstehung der vorliegenden Arbeit beigetragen, welchen ich an dieser Stelle meinen herzlichen Dank aussprechen möchte.

Als Erstes seien alle Jugendlichen erwähnt, welche sich zur Teilnahme an der Untersuchung bereit erklärt und die vorliegende Arbeit damit überhaupt ermöglicht haben. Dabei geht mein Dank im Besonderen an diejenigen Jugendlichen, welche sich am zweiten Untersuchungsteil beteiligt und sich offen für das Verfassen eines Textes unter den Bedingungen des lauten Denkens und der Videobeobachtung im Einzelsetting gezeigt haben. Ein großes Dankeschön gebührt in diesem Zusammenhang auch allen Lehrpersonen, welche mir die Klassentür geöffnet und Unterrichtszeit für die Durchführung der Erhebungen zur Verfügung gestellt haben, sowie allen Personen, welche mir bei der Suche nach interessierten Lehrpersonen behilflich waren.

Bei Prof. Dr. Katharina Maag Merki möchte ich mich herzlich dafür bedanken, dass sie von Anfang an großes Interesse an meinem Vorhaben, die Textproduktion schwach schreibender Jugendlicher zu ergründen, bekundet und mich während der Umsetzung durch konstruktive Feedbacks und hilfreiche Anregungen unterstützt hat. Mein aufrichtiger Dank gilt außerdem Prof. Dr. Cornelia Glaser für die kompetente Betreuung des Projekts während seiner Durchführung und Prof. Dr. Anita Schilcher für die wertvolle Begutachtung der vorliegenden Arbeit.

Ein großes Dankeschön ist des Weiteren an Prof. Dr. Afra Sturm gerichtet, die mich in mehreren ihrer Forschungsprojekte mitarbeiten und dabei mein Interesse für Schreibprozesse bei leistungsschwächeren Personen entdecken ließ. Ich möchte ihr herzlich für das entgegengebrachte Vertrauen sowie die stets offene Tür und das Mitdenken in verschiedenen Belangen der vorliegenden Arbeit danken. Zu Dank verpflichtet bin ich auch meinem Teamkollegen Tim Sommer, mit dem ich zeitgleich die Promotionsphase durchlaufen durfte und der mir bei zahlreichen Arbeitsschritten kompetent mit Rat und Tat zur Seite stand. Danken möchte ich überdies folgenden (ehemaligen) KollegInnen des (erweiterten) Zentrums Lesen für die Unterstützung in vielerlei Hinsicht, so etwa die anregenden und motivierenden Gespräche, das Mitwirken bei der Beurteilung der Schülertexte, das Gegenlesen von Teilen der Arbeit oder den technischen Support: Sandra Brügger, Miriam Dittmar, Tobias Erne, Eliane Gilg, Tanja Graber, Susanne Grassmann, Max Hürlimann, Thomas Lindauer, Res Mezger, Rebekka Nänny, Maik Philipp, Kati Rank, Maria Riss, Claudia Schmellentin Britz, Hansjakob Schneider, Esther Wiesner, Stefanie Wyss. Der Pädagogischen Hochschule der FHNW möchte ich zudem meinen Dank für die gewährte Arbeitszeitentlastung und damit die finanzielle Hilfe ausdrücken.

Ganz herzlich bedanken möchte ich mich ferner bei meinen Eltern, Gabriela und Peter Lindauer, sowie meiner Schwester, Sabrina Lindauer, die stets an mich geglaubt und mich bei all meinen bisherigen Vorhaben unterstützt haben. Nicht zuletzt geht ein riesiges Dankeschön an meinen Mann, Silvio Nussbaumer, der mich mit viel Verständnis, Geduld und positivem Zuspruch durch alle Höhen und Tiefen während der Entstehung der vorliegenden Arbeit begleitet hat.

Zusammenfassung

Schreiben stellt eine traditionelle Kulturtechnik dar, die in den vergangenen Jahrzehnten immer höheren Stellenwert gewann und heute von eminenter Bedeutung für den schulischen und beruflichen Erfolg sowie für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ist. Personen, welchen das Schreiben Mühe bereitet, erfahren demnach beträchtliche Benachteiligungen in der gegenwärtigen literalen Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund beunruhigt der Befund von Schulleistungsstudien, dass ein beachtlicher Anteil der Jugendlichen nur über geringe Schreibkompetenzen verfügt. Obwohl bekannt ist, dass viele Jugendliche Texte von unzureichender Qualität produzieren und damit ungenügend auf die Zukunft vorbereitet sind, ist ihr Schreiben – im Vergleich zu demjenigen anderer Alters- und Leistungsgruppen – bislang wenig untersucht. Im Besonderen weiß man erst wenig über ihren Schreibprozess, welcher Grundlage der qualitativ schwachen Textprodukte bildet und an dem eine gezielte Förderung in erster Linie ansetzen sollte.

Auf dieser Basis bestand das Ziel der vorliegenden Studie darin, den Schreibprozess schwach schreibender Jugendlicher im Detail zu ergründen. Im Fokus stand dabei die Textproduktion im Kontext des argumentierenden Schreibens, welchem in schulischen, beruflichen und privaten Zusammenhängen hohe Relevanz zukommt. Leitend waren die Fragen, welche Schreibaktivitäten schwach schreibende Jugendliche mit welcher Häufigkeit und Verteilung beim Verfassen einer persuasiven Argumentation ausführen und wie die Aktivitäten mit der Qualität des resultierenden Textproduktes in Zusammenhang stehen. Überdies interessierte insbesondere, wie die Aktivitäten qualitativ ausgeführt werden.

Zur Ermittlung der schwach schreibenden Jugendlichen wurde die Schreibleistung von 178 Achtklässlerinnen und Achtklässlern anhand einer argumentativ-persuasiven Schreibaufgabe sowie einer Lehrpersoneneinschätzung erhoben. Basierend darauf erfolgte die kriteriengeleitete Auswahl von 14 Jugendlichen. Ihr Schreibprozess wurde im Rahmen einer weiteren Schreibaufgabe mittels lauten Denkens, digitalen Stifts und Videobeobachtung erfasst und inhaltsanalytisch im Hinblick auf die ausgeführten Schreibaktivitäten (z. B. Aufgabe analysieren, Revidieren) hin kodiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen zahlreiche verschiedene, auch als hierarchiehöher geltende Schreibaktivitäten einsetzen, und zwar mitunter in hoher Häufigkeit und mit der theoretisch erwartbaren Verteilung. Allerdings hängen diese nur vereinzelt und negativ mit der Qualität der verfassten Texte zusammen. Bei Betrachtung der Qualität der Ausführung wird erkennbar, dass die Jugendlichen die Aktivitäten häufig mit lokalem Fokus und hoher Kleinschrittigkeit und

damit in einer wenig effektiven Weise ausführen. Eine wichtige Implikation, die sich aus den gewonnenen Befunden für die Schreibförderung ergibt, besteht darin, den Blick der schwach schreibenden Jugendlichen auf die globale Ebene zu lenken und ihnen darauf ausgerichtete Schreibstrategien zu vermitteln.

Inhalt

1	Einleitung	11
2	Theoretischer Hintergrund	15
2.1	Schreiben – mit Fokus auf dem Schreibprozess	15
2.1.1	Prozesse und Komponenten des Schreibens	15
2.1.2	Dynamik im Schreibprozess	25
2.1.3	Selbstregulation im Schreibprozess	30
2.1.4	Zusammenfassung	40
2.2	Merkmale wenig versierter Schreibender	43
2.2.1	Planung	44
2.2.2	Übersetzung	48
2.2.3	Überarbeitung	52
2.2.4	<i>knowledge telling</i> und <i>knowledge transforming</i> als zwei Vorgehensweisen beim Schreiben	54
2.2.5	Zusammenfassung	59
2.3	Zusammenhang von Schreibprozess und Qualität des resultierenden Produktes	60
2.4	Schreiben auf der Sekundarstufe I (in der Schweiz)	68
2.4.1	Gliederung, Lehrpläne und Lehrmittel	68
2.4.2	Gestaltung des Schreibunterrichts	72
2.4.3	Argumentierendes Schreiben	74
2.4.4	Zusammenfassung	80
3	Herleitung des Forschungsvorhabens	82
3.1	Erkenntnisse, Schwerpunkte und Desiderate bisheriger Forschung	82
3.2	Zielsetzung und Fragestellungen	85
4	Methode	88
4.1	Untersuchungsdesign	88
4.2	Untersuchungsteil A	89
4.2.1	Feldzugang und Stichprobe	89
4.2.2	Instrumente	90
4.2.3	Durchführung	94
4.2.4	Auswertung	95
4.2.5	Fallauswahl	107
4.3	Untersuchungsteil B	112
4.3.1	Stichprobe	112
4.3.2	Zur Erfassung von Schreibprozessen – ein theoretischer Exkurs	114
4.3.3	Instrument	124
4.3.4	Durchführung	125
4.3.5	Auswertung	126

5	Ergebnisse	142
5.1	Welche Schreibaktivitäten werden ausgeführt?	142
5.2	Mit welcher Häufigkeit werden die Schreibaktivitäten ausgeführt?	144
5.3	Mit welcher Verteilung über den Schreibprozess hinweg werden die Schreibaktivitäten ausgeführt?	145
5.4	Wie hängen die Schreibaktivitäten – bei Berücksichtigung des Zeitpunkts ihrer Ausführung – mit der Qualität des resultierenden Produktes zusammen?	148
5.5	Wie gestaltet sich die Qualität der Ausführung der Schreibaktivitäten?	150
5.5.1	Aufgabe analysieren und Schreibziel festlegen	150
5.5.2	Strukturieren	163
5.5.3	Durchlesen	167
5.5.4	Evaluieren und Revidieren	186
5.5.5	Prozessbezogene metakognitive Aktivitäten	198
5.6	Darstellung zweier Einzelfälle	209
5.6.1	Lokale Orientierung im Schreibprozess – Luca	209
5.6.2	Ansätze einer globalen Orientierung im Schreibprozess – Ricardo	220
6	Diskussion	238
6.1	Zusammenfassung und theoretische Rückbindung der Ergebnisse	238
6.1.1	Vorkommen und Häufigkeit der Schreibaktivitäten	238
6.1.2	Verteilung der Schreibaktivitäten über den Schreibprozess	241
6.1.3	Zusammenhang der Schreibaktivitäten mit der Qualität des Produktes	244
6.1.4	Qualität der Ausführung der Schreibaktivitäten	247
6.1.5	Modellierung des Schreibprozesses	253
6.2	Praktische Implikationen	257
6.2.1	Welche Förderung auf Seiten der Jugendlichen angezeigt ist	257
6.2.2	Welche Voraussetzungen die Lehrpersonen mitzubringen hätten	264
6.3	Methodische Erwägungen	268
6.3.1	Zur Schreibaufgabe und weiteren Aufgabenumgebung	269
6.3.2	Zu den Methoden der Datenerhebung	271
6.3.3	Zur Auswertung der Daten	274
6.4	Ausblick	278
	Literaturverzeichnis	281
	Abbildungsverzeichnis	303
	Tabellenverzeichnis	304

1 Einleitung

«Writing today is not a frill for the few, but an essential skill for the many.»
(National Commission on Writing in America's Schools and Colleges, 2003, S. 11)

Während das Schreiben von Texten lange Zeit lediglich für die Angehörigen bestimmter sozialer Schichten bzw. Berufsbranchen eine alltagsrelevante Tätigkeit darstellte, sehen sich heute alle Mitglieder unserer modernen Gesellschaft damit konfrontiert. Im Besonderen lässt sich dies auf die – im Zuge der technischen Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte – entstandenen digitalen Medien sowie die größer gewordene räumliche und zeitliche Distanz der Kontaktpersonen zurückführen, welche dazu beitrugen, dass ein Großteil der früher vorwiegend mündlich geführten privaten und beruflichen Kommunikation in schriftlicher Form stattfindet (Canz, 2015; Graham, 2006; Juzwik et al., 2006). Schreiben ist in der heutigen Zeit folglich unerlässlich für die erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und für die Ausübung eines Berufes. Daraus resultiert, dass SchülerInnen am Ende der obligatorischen Schulzeit zum selbständigen Schreiben in der Lage sein sollten, und zwar so, dass die von ihnen produzierten schriftlichen Texte vor allem ihr kommunikatives Ziel erreichen, das heißt von den Lesenden verstanden und genutzt werden können (Becker-Mrotzek, 2014a).

Verschiedene Schulleistungsstudien weisen darauf hin, dass viele Jugendliche auf diesen Anspruch nur unzureichend vorbereitet sind. So verfehlten in der US-amerikanischen Studie NAEP (National Assessment of Educational Progress) 20 % der getesteten AchtklässlerInnen die Basisstufe (National Center for Education Statistics, 2012). In der deutschen Studie DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International) erreichten 23 % der untersuchten NeuntklässlerInnen in Bezug auf die semantisch-pragmatische Dimension lediglich das basale Niveau A, weitere 6 % blieben sogar unter diesem Niveau (Neumann & Lehmann, 2008). Von den Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern, welche an der deutschen Normierungsstudie zum Kompetenzbereich «Schreiben» für die Sekundarstufe I teilnahmen, kamen 26.5 % nicht an die von der Kultusministerkonferenz formulierten Regelstandards heran (Böhme, Schipolowski, Canz, Krelle & Bremerich-Vos, 2017). Ein beachtlicher Anteil an Jugendlichen ist am Ende der obligatorischen Schulzeit folglich nicht zu einer kommunikativ zielführenden schriftlichen Darstellung in der Lage, womit in unserer gegenwärtigen literalen Gesellschaft erhebliche Benachteiligungen einhergehen.

Obwohl bekannt ist, dass viele Jugendliche Texte von unzureichender Qualität produzieren, ist ihr Schreiben – gerade im Vergleich zu demjenigen anderer Alters- und Leistungsgruppen – bislang wenig untersucht (Juzwik et al., 2006; Kent & Wanzek, 2016). Bezüglich der Frage nach den spezifischen Schwierigkeiten dieser schwach schreibenden Jugendlichen sind Studien wie die im vorangehenden Abschnitt aufgegriffenen wenig aufschlussreich, da sie sich ausschließlich auf

Textprodukte stützen. Textprodukte alleine lassen nur bedingt Rückschlüsse auf dahinter liegende Kompetenzen und Probleme zu. Das gilt insbesondere für misslungene Produkte (Becker-Mrotzek, 2014b; Jost & Böttcher, 2014) und dabei speziell für solche von älteren Schreibenden, welche über ausgebaute Kompetenzen verfügen sollten. Gerade in ihrem Fall kann ein qualitativ schwaches oder kurzes, allenfalls nur bruchstückhaftes Textprodukt zahlreiche Ursachen haben (Sturm, 2010; Sturm & Lindauer, 2013). Geht es folglich darum erfassen zu können, wo schwach schreibende Jugendliche genau stehen und wo ihre Schwierigkeiten liegen, rückt unweigerlich der Schreibprozess ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Wird die bisherige Forschung zum Schreibprozess von schwach schreibenden Jugendlichen betrachtet, so fällt auf, dass sie sich erstens vor allem auf den US-amerikanischen Raum konzentriert (z.B. Bulgren, Marquis, Lenz, Schumaker & Deshler, 2009; De La Paz, Swanson & Graham, 1998), zweitens insbesondere Jugendliche mit Lern- oder Verhaltensstörung betrifft (z.B. MacArthur, Graham & Schwartz, 1991; Rodríguez, Grünke, González-Castro, García & Álvarez-García, 2015), drittens vorwiegend ausgewählte Schreibaktivitäten bzw. Makroprozesse – speziell das Planen und Überarbeiten von Texten – in den Blick nimmt (z.B. De La Paz & Graham, 1997; Stoddard & MacArthur, 1993) und viertens diese Aktivitäten häufig über (eingeforderte erweiterte) Produktdaten und wenig bei der spontanen Ausführung im Schreibprozess selbst untersucht (z.B. De La Paz et al., 1998; MacArthur, Graham et al., 1991). Für den deutschen Sprachraum ist zu konstatieren, dass schreibprozessbezogene Untersuchungen zu Jugendlichen mit schwacher Schreibleistung vollständig fehlen. Es erscheint daher eine detaillierte Betrachtung des Schreibprozesses von schwach schreibenden deutschsprachigen Jugendlichen ohne diagnostizierte Störung angezeigt. Dies umso mehr, als sich in vorliegenden Evaluationsarbeiten bzw. Bestandsaufnahmen zur Schreibförderung an ausgewählten Deutschschweizer Schulen andeutet, dass zum einen dem Schreibprozess, insbesondere der zentralen Vermittlung von Schreibstrategien, im Unterricht auf der Sekundarstufe I nur eine untergeordnete Rolle zukommt (Roos, 2017b; Sturm, Schneider & Philipp, 2013) und zum anderen die Lehrpersonen ein eher geringes schreibprozessbezogenes Wissen mitbringen (Sturm et al., 2013; vgl. Sturm, Lindauer & Sommer, 2016 für Mittelstufen-Lehrpersonen). Beobachtungen aus Weiterbildungen deuten darauf hin, dass Lehrpersonen bei Lernenden mit geringen Schreibkompetenzen in erster Linie sprachformale Aspekte fokussieren.

Mit der Absicht, nicht nur einen Beitrag zur Schließung der genannten Forschungslücken zu leisten, sondern auch wertvolles Wissen für die Schreibförderung bereitzustellen, soll in der vorliegenden Arbeit der Schreibprozess von schwach schreibenden Jugendlichen im Detail ergründet und beleuchtet werden. Im Fokus steht dabei der Schreibprozess im Kontext der Erstellung einer persuasiven Argumentation. Diese Fokussierung geht insbesondere darauf zurück, dass es sich bei zahlreichen alltäglich produzierten Texten im Kern um solche mit per-

suasiver bzw. überzeugender Funktion handelt (z. B. Beschwerdebriefe, Anfragen, Anträge, Bewerbungsschreiben) und die Fähigkeit, schriftlich überzeugen zu können, daher hohe Zukunftsbedeutung hat (Becker-Mrotzek, Schneider & Tetling, 2010). Auf dieser Grundlage geht die vorliegende Arbeit folgender Hauptfragestellung nach:

Wie gestaltet sich der Schreibprozess von schwach schreibenden Jugendlichen beim Verfassen eines persuasiven Textes?

Im Rahmen der Klärung dieser Hauptfragestellung sollen die verschiedenen Schreibaktivitäten, welche schwach schreibende Jugendliche im Rahmen der Produktion eines persuasiven Textes ausführen (z. B. Aufgabe analysieren, Revidieren), näher in den Blick genommen werden. Von Interesse ist dabei nicht nur, mit welcher Häufigkeit die Aktivitäten gezeigt werden. Vielmehr gilt es auch Zeitpunkt und insbesondere Qualität der Ausführung der Aktivitäten zu betrachten, welche als bedeutsam bei der Erforschung von Schreibprozessen gelten (z. B. Breetvelt, Van den Bergh & Rijlaarsdam, 1994; Van den Bergh, Rijlaarsdam & Breetvelt, 1994). Des Weiteren soll ermittelt werden, inwiefern die Aktivitäten mit der Qualität des resultierenden Textproduktes zusammenhängen.

Im Zentrum des Interesses stehen in der vorliegenden Arbeit schwach schreibende Jugendliche, konkret Lernende mit schwacher Schreibleistung ohne allfällige Konfundierung mit einer gleichzeitig vorhandenen Lern- bzw. Verhaltensstörung. Zur Beantwortung der angeführten Fragen wurde daher in einem ersten Schritt anhand eines selektiven Samplings, bei welchem Schreibleistung und Lern- bzw. Verhaltensstörung wesentliche Auswahlkriterien bildeten, eine Stichprobe von schwach schreibenden Jugendlichen bestimmt ($N = 14$). In einem zweiten Schritt wurde ihr Schreibprozess bei der Bearbeitung einer persuasiven Schreibaufgabe mittels lauten Denkens, digitalen Stiften und Videobeobachtung erfasst und inhaltsanalytisch auf die gezeigten Schreibaktivitäten hin kodiert.

Was den Aufbau der vorliegenden Arbeit betrifft, so wird im nachfolgenden Theorie- und Kapitel zunächst der Schreibprozess aus theoretischer Perspektive beleuchtet (Kapitel 2.1). Anhand ausgewählter gängiger Modellierungen und Systematisierungen sowohl zum Schreiben als auch zum selbstregulierten Lernen wird einerseits auf die verschiedenen Prozesse und Komponenten, welche bei der Produktion eines Textes eine Rolle spielen, eingegangen. Andererseits wird die Dynamik, mit welcher die Prozesse während des Schreibens auftreten, betrachtet.

Während sich die Ausführungen zum Schreibprozess in Kapitel 2.1 an kompetenten Schreibenden orientieren, steht in Kapitel 2.2 die Textproduktion von wenig versierten – jungen und vor allem schwachen – Schreibenden im Fokus. Dabei werden zunächst vorliegende Befunde zum Schreibprozess wenig versierter Schreibender entlang der drei Makroprozesse des Planens, Übersetzens und Überarbeitens präsentiert, bevor der Blick auf ein Modell gerichtet wird, welches

die Charakteristika wenig versierter Schreibender in Bezug auf die drei genannten Makroprozesse des Schreibens zusammenführt.

Wie Unterschiede im Schreibprozess die Qualität des resultierenden Textes beeinflussen, wird in Kapitel 2.3 behandelt. Grundlage dafür bilden existierende Studien, im Rahmen derer die Schreibaktivitäten von Schülerinnen und Schülern erfasst und statistisch mit der Qualität der verfassten Texte in Zusammenhang gebracht wurden.

Kapitel 2.4 widmet sich dem Schreiben auf der Sekundarstufe I in der Schweiz. Nach einem Überblick über die Gliederung der Sekundarstufe I werden zunächst die schreibbezogenen Inhalte in den Deutschschweizer Lehrplänen und Lehrmitteln erläutert. Darauf folgt eine Zusammenstellung der vorliegenden Hinweise zum tatsächlich stattfindenden Schreibunterricht an Schweizer Sekundarschulen, wobei der Schwerpunkt auf schreibprozessbezogenen Aspekten liegt. Abschließend wird das argumentierende Schreiben aufgegriffen, welches gemäß Lehrplänen und Lehrmitteln zentraler Gegenstand des Unterrichts auf der Sekundarstufe I bildet.

Das darauffolgende Kapitel stellt eine Brücke zwischen dem theoretischen und empirischen Teil dar, indem die Schwerpunkte und Desiderate der bisherigen Forschung herausgearbeitet (Kapitel 3.1) und ausgehend davon die spezifische Zielsetzung der vorliegenden Arbeit sowie die zu untersuchenden Fragestellungen formuliert werden (Kapitel 3.2).

Kapitel 4 behandelt das gewählte methodische Vorgehen. Nach einer Darstellung des Untersuchungsdesigns wird für beide durchgeführten Untersuchungsteile eine Beschreibung der Stichprobe, der Instrumente, der Durchführung der Erhebungen sowie der Aufbereitung und Auswertung der Daten gegeben.

Kernstück der vorliegenden Arbeit bildet Kapitel 5 mit der Präsentation der Ergebnisse. Dabei wird aufgezeigt, welche Schreibaktivitäten mit welcher Häufigkeit und zeitlichen Verteilung bei den untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen auftreten und wie diese mit der Qualität der resultierenden Textprodukte in Zusammenhang stehen. Für ausgewählte Aktivitäten wird außerdem die Qualität der Ausführung näher in den Blick genommen. Das Kapitel schließt mit der Darstellung zweier Einzelfälle, welche unter anderem Einblick in den Schreibprozess als Ganzes bzw. das Zusammenspiel der Schreibaktivitäten geben sollen.

In Kapitel 6 werden die Fäden insofern zusammengezogen, als die zentralen Erkenntnisse nochmals zusammengefasst und in Bezug zu existierenden Modellen und Forschungsbefunden gesetzt werden. Des Weiteren werden Implikationen im Hinblick auf die Schreibförderung abgeleitet, Limitationen der vorliegenden Untersuchung diskutiert und zukünftige Forschungsfragen umrissen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Schreiben – mit Fokus auf dem Schreibprozess

Schreiben verstanden als Produktion schriftlicher Texte stellt eine schwierige und anstrengende Tätigkeit dar. So zeigt ein Vergleich der kognitiven Anforderungen bei verschiedenen Tätigkeiten mittels *dual task design*¹, dass Schreiben deutlich anspruchsvoller ist als etwa Lesen. Eine ähnliche kognitive Beanspruchung wie beim Schreiben lässt sich lediglich bei Profischachspielerinnen bzw. -spielern beobachten, welche in einer Partie den nächsten Schachzug vorbereiten (Kellogg, 1994). Gemeinsam sind dem Schreiben und dem Schachspielen unter anderem die auftretenden, wenig vorstrukturierten Probleme, für die eine Lösung entwickelt werden muss (Philipp, 2014; Piolat et al., 2005). Schreiben wird denn auch in der pädagogischen Psychologie und der Kognitionspsychologie als komplexer Prozess des Problemlösens verstanden (Glaser, Keßler, Palm & Brunstein, 2010). Dass das Schreiben eine sehr anspruchsvolle Tätigkeit bildet, liegt ferner darin begründet, dass zahlreiche verschiedene Prozesse und Komponenten beteiligt sind, welche im Schreibprozess gebündelt und koordiniert werden müssen (Philipp, 2014; Sturm & Weder, 2016).

Diesem Kapitel liegt das Ziel zugrunde, die komplexe Tätigkeit des Schreibens zu beleuchten. Dabei wird vorrangig den Fragen nachgegangen, welche verschiedenen Prozesse und Komponenten ins Schreiben involviert sind (Kapitel 2.1.1), wie bzw. mit welcher Dynamik sie im Verlauf des Schreibprozesses auftreten (Kapitel 2.1.2) und welche selbstregulatorischen Aspekte beim Schreiben eine Rolle spielen (Kapitel 2.1.3). Zur Klärung dieser Fragen werden verschiedene, je unterschiedliche Akzente setzende Modelle vorgestellt und abschließend die jeweils aus ihnen hervorgehenden zentralen Erkenntnisse für die vorliegende Arbeit zusammengeführt (Kapitel 2.1.4).

2.1.1 Prozesse und Komponenten des Schreibens

Kaum jemand hat die Modellierung des Schreibprozesses so stark geprägt wie der Kognitionspsychologe John Hayes. Gemeinsam mit Linda Flower legte er in den 1980er-Jahren das wohl meist beachtete Modell des Schreibens vor (Hayes & Flower, 1980) und entwickelte dieses auf der Grundlage neuer Forschungsbefunde sowie angebrachter Kritik beständig weiter (Hayes, 1996; Chenoweth & Hayes, 2001; Hayes, 2009, 2012c). Anhand seiner Arbeiten sollen im Folgenden die zen-

1 Dabei gilt es parallel zur primären Tätigkeit (z. B. Schreiben) eine weitere Aufgabe auszuführen, welche darin besteht, in Reaktion auf das Ertönen eines Signaltons schnellstmöglich eine Taste zu drücken. Anhand der Reaktionszeiten wird auf die kognitive Belastung bei der primären Tätigkeit geschlossen (z. B. Piolat, Olive & Kellogg, 2005).

tralen Prozesse und Komponenten beim Schreiben beleuchtet werden. Dazu wird zum einen auf das ursprüngliche Modell von 1980 zurückgegriffen, welches den Schreibprozess bestehend aus Planen, Übersetzen und Überarbeiten in den Mittelpunkt stellt. Zum anderen wird die jüngste Version von 2012 herangezogen, welche zahlreiche weitere, am Schreibprozess beteiligte Komponenten aufnimmt.

2.1.1.1 Schreibmodell nach Hayes und Flower (1980)

Auf der Grundlage von Protokollen des lauten Denkens, welche durch das Verbalisieren der Gedanken während der Bearbeitung einer Aufgabe entstehen und einen direkten Einblick in die mentalen Vorgänge beim Schreiben gewähren (vgl. ausführlicher zu dieser Methode Kapitel 4.3.2.2), haben Hayes und Flower (1980) das in Abbildung 1 dargestellte Modell des Schreibens konzipiert, welches bis heute viel Beachtung sowohl in der Schreibforschung als auch -förderung findet. Es besteht aus dem im Zentrum stehenden Schreibprozess sowie den beiden Einflussfaktoren, der Aufgabenumgebung und dem Langzeitgedächtnis. Die nachfolgenden Ausführungen dazu orientieren sich – wenn nicht anders angezeigt – an Hayes und Flower (1980).

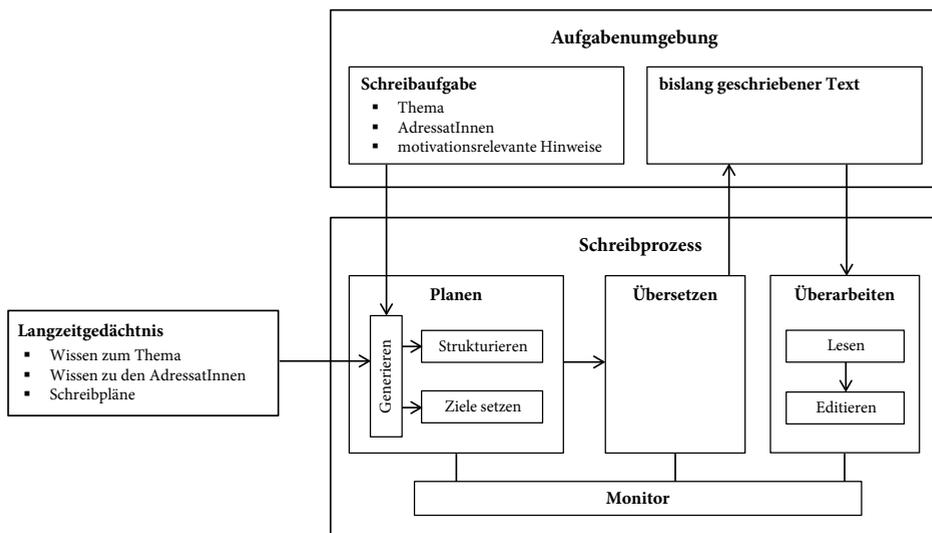


Abbildung 1: Schreibmodell nach Hayes und Flower (1980, S. 11)

In ihrem Modell zerlegen Hayes und Flower (1980) den *Schreibprozess* in das Planen, Übersetzen und Überarbeiten, welche auch als Makroprozesse des Schreibens bezeichnet werden (Glaser, Keßler et al., 2010). Diese Makroprozesse wiederum umfassen verschiedene Schreibaktivitäten (z. B. Generieren, Lesen).

Wird der Blick zunächst auf den Makroprozess des *Planens* gerichtet, so liegt ihm das Ziel zugrunde, zu einem (mental repräsentierten) Schreibplan zu gelangen. Dabei kann sowohl auf bereits vorliegenden Plänen im Langzeitgedächtnis aufgebaut als auch ein ganz neuer Plan entwickelt werden. Maßgeblich an der Entwicklung eines Planes beteiligt ist zum einen die Aktivität des Generierens, im Rahmen derer unter Rückgriff auf die Schreibaufgabe und die Wissensbestände im Langzeitgedächtnis Inhalte für den Text gesucht werden. Zum anderen müssen aus diesen Inhalten die passendsten ausgewählt und geordnet werden, was Gegenstand der Aktivität des Strukturierens bildet. Neben den Inhalten für den Text werden beim Generieren häufig auch Informationen in Form von Kriterien zur Gestaltung und Beurteilung des Textes zusammengetragen. Diese gilt es im Zuge der Aktivität «Ziele setzen» zu identifizieren und für den späteren Gebrauch im Rahmen der Textüberprüfung festzuhalten. Aus dem Makroprozess des Planens können gemäß Flower und Hayes (1980) drei verschiedene Arten von Plänen resultieren: Erstens *plans to do*, welche Gedanken zum rhetorischen Problem – das heißt etwa dem übergeordneten Schreibthema, der kommunikativen Absicht des Textes oder den AdressatInnen – beinhalten; zweitens *plans to say*, welche in mehr oder weniger abstrakter und strukturierter Form die Inhalte für den zu erstellenden Text spezifizieren; drittens *plans to compose*, welche die auszuführenden Schritte im Schreibprozess sowie deren Reihenfolge betreffen. Während die letztgenannten Pläne folglich auf die Vorgehensweise im Schreibprozess ausgerichtet sind, sind erstere beide für das zu erstellende Textprodukt relevant (vgl. auch Hayes & Nash, 1996).

Der Makroprozess des *Übersetzens* ist gemäß Flower und Hayes (1981, S. 373) «essentially the process of putting ideas into visible language». Hier werden die generierten Inhalte mithilfe der Schreibpläne und unter Rückgriff auf lexikalisches und grammatikalisches Wissen in Sprache überführt und in der Folge in Schriftzeichen umgesetzt. Dabei steht von den beiden angesprochenen Aktivitäten diejenige des Versprachlichens bzw. Formulierens im Vordergrund, wie Flower und Hayes (1981) explizit anführen und auch in der Beschreibung des Makroprozesses bei Hayes und Flower (1980) deutlich wird.

Der Makroprozess der *Überarbeitung* zielt auf eine Verbesserung des angefertigten Textes und umfasst das Lesen und allfällige Anpassen des Produktes. Während Hayes und Flower (1980) auf die erste Aktivität des Lesens nicht weiter eingehen, unterscheiden sie bei der zweiten das Editieren und das Revidieren: Im Rahmen des Editierens werden Fehler oder Inkonsistenzen weitgehend automatisch entdeckt und bereinigt. Das Revidieren meint hingegen eine bewusste, länger dauernde Überarbeitung in Form einer systematischen Evaluation und Optimierung des Textes (z. B. im Hinblick auf Vollständigkeit oder Kohärenz) (vgl. auch MacArthur, 2012).

Wie Hayes und Flower (1980) betonen, sind die drei Makroprozesse durch Interaktivität und Rekursivität gekennzeichnet und in diesem Sinn nicht in ei-

ner strikten Abfolge und damit als voneinander abgrenzbare Schreibphasen zu denken. Als Beispiel nennen sie dazu, dass «the whole writing process, including PLANNING, TRANSLATING, and REVIEWING, may appear as a part of an EDITING subprocess» (Hayes & Flower, 1980, S. 29). Welche Makroprozesse bzw. Schreibaktivitäten unter welchen Bedingungen initiiert oder unterbrochen werden, wird vom *Monitor* geregelt. Diese metakognitive Instanz überwacht und steuert die verschiedenen Planungs-, Übersetzungs- und Überarbeitungsaktivitäten.

Neben dem im Zentrum stehenden Schreibprozess umfasst das Modell die Komponenten der Aufgabenumgebung und des Langzeitgedächtnisses, welche Einfluss auf den Schreibprozess nehmen. Die *Aufgabenumgebung* besteht zum einen aus der Schreibaufgabe mit dem zu bearbeitenden rhetorischen Problem und allfälligen motivationsrelevanten Informationen, wobei Hayes und Flower (1980) in Bezug auf den letztgenannten Punkt der Motivation vage bleiben und als Beispiel lediglich einen ernsten Gesichtsausdruck der Lehrperson bei der Präsentation der Schreibaufgabe aufführen, welcher den Schülerinnen und Schülern vermitteln könnte, dass sie sich anstrengen sollen. Zum anderen schließt die Aufgabenumgebung den entstehenden Text ein, welcher als Ausgangspunkt für die Produktion von neuem Text sowie für die Überarbeitung des bereits verfassten Textes fungiert. Was das *Langzeitgedächtnis* betrifft, so nennen Hayes und Flower (1980) hier einerseits Wissen über verschiedene Themen und AdressatInnen, andererseits verfügbare generelle Schreibpläne, beispielsweise in Form der W-Fragen (Wer, was, wo, wann, warum?), auf die im Schreibprozess zurückgegriffen wird.

Das Schreibmodell von Hayes und Flower (1980) kann als erste systematische Auslegung der am Schreibprozess beteiligten Komponenten betrachtet werden. Es macht deutlich, dass es sich beim Schreiben um einen anspruchsvollen Problemlöseprozess handelt, im Rahmen dessen zahlreiche Aktivitäten zielgerichtet auszuführen und zu orchestrieren sind. Das Modell wirkte außerdem als «Katalysator» (MacArthur & Graham, 2016, S. 26) der Forschung und theoretischen Diskussion über die Modellierung des Schreibprozesses. Es kann als sein großes Verdienst gesehen werden, dass sich die Einteilung des Schreibprozesses in die drei Makroprozesse des Planens, Übersetzens und Überarbeitens, welche wiederum verschiedene Aktivitäten umfassen, in der Schreibforschung und -förderung etabliert hat und weitgehend einheitliche Bezeichnungen für die Makroprozesse verwendet werden.

Das Modell hat allerdings auch in verschiedener Hinsicht Kritik erfahren. In besonderem Maße bezog sich diese auf den Makroprozess des Übersetzens. So beurteilt etwa Wrobel (1995, S. 12) das Modell als «merkwürdig lakonisch» in Bezug auf diesen Prozess, indem er weder genau beschrieben noch mit verschiedenen Aktivitäten in der grafischen Darstellung aufgeführt wird. In die gleiche Richtung geht die Kritik von Berninger und Swanson (1994): Sie monieren insbe-

sondere die von Hayes und Flower (1980) vorgenommene Fokussierung auf das Formulieren. Gerade bei jungen, ungeübten Schreibenden spiele das Verschriften eine ebenso wichtige Rolle im Makroprozess der Übersetzung wie das Formulieren. Weitere Kritik am Modell bezieht sich auf die untergeordnete Rolle von motivational-emotionalen Aspekten (z. B. Alamargot & Chanquoy, 2001; Senn, 2018; Wrobel, 1995). So merkt beispielsweise Senn (2018) dazu an, dass die Schreibaufgabe als einzige Quelle der Motivation dargestellt werde. Beanstandet wird am Modell überdies die mangelnde Beachtung etwa der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, des Schreibmediums oder kollaborativer Schreibsettings (Alamargot & Chanquoy, 2001).

In Reaktion auf die geäußerte Kritik sowie auf neue Erkenntnisse aus durchgeführten Untersuchungen entwickelte Hayes das ursprüngliche Modell von 1980 mehrfach weiter und berücksichtigte dabei zahlreiche der vorangehend aufgeführten Aspekte (Hayes, 1996; Chenoweth & Hayes, 2001; Hayes, 2009, 2012c). Im Folgenden wird die aktuellste Weiterentwicklung, die gemäß Hayes und Olinghouse (2015, S. 482) wiederum «as a work in progress rather than as a finished product» zu betrachten ist, vorgestellt.

2.1.1.2 Revidiertes Schreibmodell nach Hayes (2012c)

Das revidierte Modell von 2012 besteht aus drei hierarchischen Ebenen (vgl. Abbildung 2, S. 20): erstens einer Kontrollebene mit den Komponenten, welche die Tätigkeit des Schreibens formen und lenken, zweitens einer Prozessebene bestehend aus den verschiedenen Schreibprozessen und der Aufgabenumgebung sowie drittens einer Ebene der Ressourcen mit den Komponenten, welcher es zur Ausführung der Prozesse auf den anderen beiden Ebenen bedarf (Hayes & Olinghouse, 2015). Im Folgenden werden die drei Ebenen näher beschrieben. Dabei folgt die Darstellung, wenn nicht anders ausgewiesen, Hayes (2012c) sowie Hayes und Olinghouse (2015).

Ebene der Kontrolle: Auf der Ebene der Kontrolle ist die Komponente der *Motivation*, welche im ursprünglichen Modell von Hayes und Flower (1980) nur am Rande berücksichtigt wurde, explizit aufgeführt. Ihr wird in dieser revidierten Fassung insofern hohe Bedeutung zugewiesen, als sie maßgeblich darüber entscheidet, ob die Tätigkeit des Schreibens aufgenommen und fortgeführt wird. Dies spiegelt sich in der grafischen Darstellung in der prominenten ersten Position auf der Kontrollebene. Was mit dem weiten Oberbegriff der Motivation gemeint ist, wird von Hayes (2012c) im Rahmen der Darstellung der jüngsten Modellversion nicht näher expliziert. Aufschlussreicher ist diesbezüglich die Version von 1996 (Hayes, 1996), in der insbesondere Schreibziele, Kosten-Nutzen-Überlegungen und Überzeugungen als relevante Konstrukte der Motivation aufgelistet werden. Unter *Schreibzielen* versteht Hayes (1996) die Absicht(en), welche eine

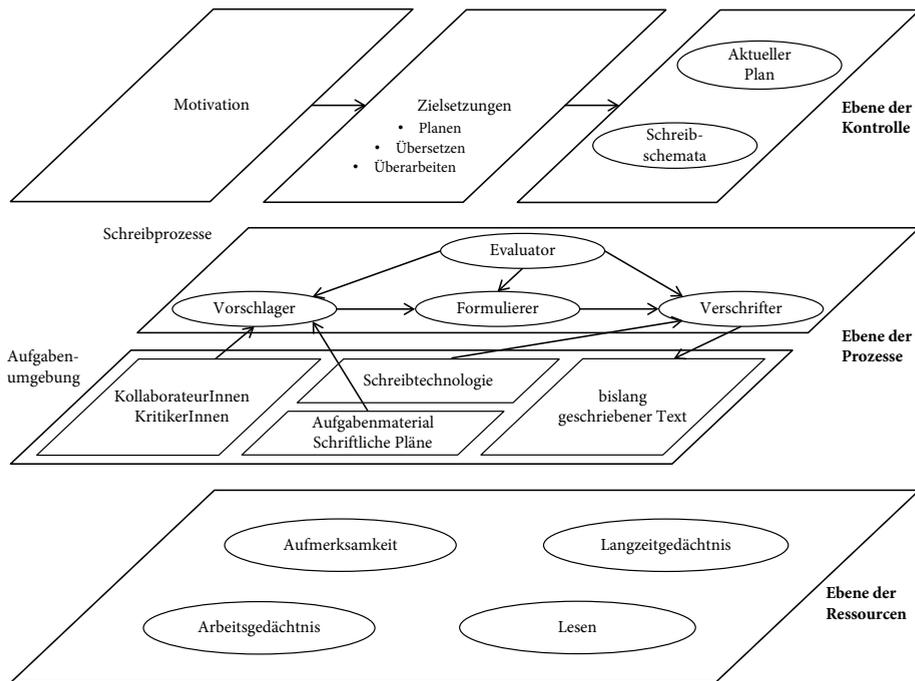


Abbildung 2: Revidiertes Schreibmodell nach Hayes (2012c, S. 371)

Person beim Schreiben verfolgt. Häufig handelt es sich dabei gleich um mehrere Ziele, die sich auch durchaus entgegenstehen können, so etwa wenn jemand mit seinem Text ausführlich informieren, aber zugleich keinen langen Text verfassen möchte. Neben den verfolgten Zielen spielen *Kosten-Nutzen-Überlegungen* eine Rolle beim Schreiben: Welche Vorgehensweise beispielsweise für die Bearbeitung einer Schreibaufgabe gewählt bzw. wie viel Aufwand investiert wird, hängt maßgeblich vom versprochenen Ertrag ab. Im Rahmen der *Überzeugungen* greift Hayes (1996) die Attributionen² auf, ob also eine schreibende Person die Ursache für einen erzielten (Miss-)Erfolg etwa in ihren Fähigkeiten, ihrer Anstrengung, der Aufgabenschwierigkeit oder dem Zufall sieht. Die Attributionen sind

- 2 Gemäß der dreidimensionalen Attributionstaxonomie von Weiner (2010) können die Ursachen für Erfolg und Misserfolg innerhalb oder außerhalb der Person liegen, zeitlich stabil oder variabel auftreten und kontrollierbar oder nicht kontrollierbar sein. Als besonders wichtige Ursachen der Leistung gelten a) die Fähigkeit (internal, stabil, unkontrollierbar), b) die Anstrengung (internal, unstabil, kontrollierbar), c) die Aufgabenschwierigkeit (external, stabil, kontrollierbar) sowie d) der Zufall (external, unstabil, unkontrollierbar). Bei einem ungünstigen Attributionsmuster wird Erfolg auf externe Ursachen wie Aufgabenschwierigkeit oder Zufall zurückgeführt, Misserfolg hingegen mit unzureichenden Fähigkeiten attribuiert. Günstige Attributionen manifestieren sich in der Erklärung von Erfolg durch internale Faktoren wie Fähigkeit und Anstrengung sowie der Begründung von Misserfolg mit variablen Ursachen wie geringer Anstrengung.

für zwei weitere, in der Schreibforschung viel beachtete Überzeugungen zentral. Dabei handelt es sich zum einen um das Selbstkonzept in Form einer globalen Wahrnehmung der eigenen Person als (Nicht-)SchreiberIn, zum anderen um die Selbstwirksamkeit als die Überzeugung, eine bestimmte Aufgabe aus eigener Anstrengung heraus erfolgreich meistern zu können (Philipp, 2018).

Im Modell in Abbildung 2 (S. 20) wird deutlich gemacht, dass eine schreibende Person vor dem Hintergrund der vorhandenen Schreibmotivation *Zielsetzungen* im Hinblick auf die drei Makroprozesse des Planens, Übersetzens und Überarbeitens vornimmt. Im Rahmen der Planung kann es sich dabei beispielsweise um das Ziel handeln, inhaltliche Planungsnotizen anzufertigen, welche in der Folge helfen sollen, den eigentlichen Text zu produzieren. Sind entsprechende Ziele festgelegt, gilt es einen Plan zu erstellen, wie diese erreicht werden können. In Bezug auf die beispielhaft genannten Planungsnotizen kann ein solcher etwa darin bestehen, zunächst Argumente für einen Text zu sammeln und diese anschließend gemäß Pro und Contra zu ordnen und innerhalb dieser Kategorien in eine sinnvolle Abfolge zu bringen. Je nach Komplexität wird ein solcher prozessbezogener Plan als *aktueller Plan* im Gedächtnis auf der Kontrollebene gespeichert oder unter Mitwirkung des Verschrifters schriftlich festgehalten. In letzterem Fall wird der schriftliche Plan Bestandteil der Aufgabenumgebung auf der Prozessebene. Unterstützend bei der Erstellung aktueller mental repräsentierter oder schriftlich vorliegender Pläne wirken *Schreibschemata*, die von Hayes und Flower (1980) als – die im Langzeitgedächtnis verfügbaren – Schreibpläne bezeichnet wurden. Präziser als Hayes und Flower (1980) führen Hayes und Olinghouse (2015, S. 483) aus, was sie unter Schreibschemata verstehen, nämlich «the writers' knowledge about how to create a text. Writing schemas include knowledge about how to go about producing text (strategies) as well as knowledge or properties that the texts being written should have (genre, length, format, tone, etc.). [...]. Experienced writers have schemas to guide them in creating a variety of genres (arguments, narratives, stories, etc.) as well as schemas to construct written plans and to carry out revisions.» Schreibschemata beinhalten im Kern folglich Wissen über Strategien (vgl. ausführlicher Kapitel 2.1.3.2) sowie Textgenres. Im Unterschied zum ursprünglichen Modell von Hayes und Flower (1980) sind diese Wissensbestände in der aktuellsten Fassung nicht dem Langzeitgedächtnis und damit der Ebene der Ressourcen zugewiesen, «although they are presumably stored in long-term memory», wie Hayes (2012c, S. 375) einräumt. Vielmehr sind sie in der Kontrollebene verortet, die all diejenigen Komponenten umfasst, welche die Tätigkeit des Schreibens formen und lenken.

Ebene der Prozesse: Die Prozessebene wird in zwei weitere interagierende Ebenen differenziert, zum einen diejenige der (internen) Schreibprozesse, zum anderen diejenige der (externen) Aufgabenumgebung. An den *Schreibprozessen* sind gemäß Hayes (2012c) vier handelnde Instanzen beteiligt: der Vorschlager, der

Formulierer, der Verschrifter und der Evaluator. Der *Vorschlager* ist für die potenziellen Textinhalte verantwortlich, welche er aus verschiedenen Quellen (z. B. dem Aufgabenmaterial, dem Langzeitgedächtnis, den Zielen oder dem bislang verfassten Text) zusammenträgt. Werden die hervorgebrachten Inhalte vom *Evaluator*, welcher den Output der anderen drei Instanzen prüft, als geeignet erachtet, gelangen sie an den *Formulierer*. Dieser transformiert die Inhalte in Worte und syntaktische Strukturen, wobei er sich auf erinnerte oder gelesene sprachliche Einheiten stützt. Liegen die Inhalte in sprachlicher Repräsentation vor und werden vom Evaluator gutgeheißen, überführt sie der *Verschrifter* in Schrift. Dabei kommen sowohl Handschrift bzw. Tastaturschreiben als auch Rechtschreibung zum Tragen. Ein Vergleich der Instanzen mit den im ursprünglichen Modell aufgeführten Makroprozessen und Aktivitäten zeigt, dass der Vorschlager dem Generieren entspricht. Die Aufgaben des Evaluators verteilen sich im Modell von 1980 auf verschiedene Makroprozesse bzw. Aktivitäten, und zwar auf das Strukturieren, das Übersetzen und das Überarbeiten. Der Formulierer und der Verschrifter waren im ursprünglichen Modell im Makroprozess der Übersetzung angelegt, wobei das Formulieren klar im Vordergrund stand und das Verschriften weitgehend vernachlässigt wurde. Letzteres erklärt Hayes (2012c) rückblickend mit der weit verbreiteten Auffassung, dass das Verschriften bei erwachsenen Schreibenden mühelos abläuft, somit keinen größeren Einfluss auf den Schreibprozess ausübt und folglich nicht weiter berücksichtigt werden muss.

Die gleichrangige Stellung des Verschrifters neben den anderen drei Instanzen in der revidierten Fassung stellt eine für die vorliegende Arbeit zu schwachen Schreibenden bedeutsame Weiterentwicklung des Modells dar. Dem Verschriften kommt insofern eine wichtige Rolle beim Schreiben zu, als es mit den anderen Aktivitäten um die im Arbeitsgedächtnis nur begrenzt vorhandenen kognitiven Ressourcen konkurriert. Hayes (2012a, S. 24) fasst sowohl das Verschriften als auch das Formulieren als *«bottlenecks»*: Treten im Rahmen des Verschriftens beispielsweise häufig orthografische Unsicherheiten auf, so beansprucht dies kognitive Ressourcen, welche dann für das Formulieren fehlen. Umgekehrt wird das Verschriften beeinträchtigt, wenn auf keine passenden Formulierungen im Langzeitgedächtnis zurückgegriffen werden kann, sondern diese mühsam generiert werden müssen (Sturm & Weder, 2016). Für die Aktivität des Formulierens ist folglich ein breites sprachliches Wissen von Relevanz, damit in kurzer Zeit verschiedene Ausdrücke abgerufen und gegeneinander abgewogen werden können und das Formulieren demnach flüssig ablaufen kann (Chenoweth & Hayes, 2001). Bezüglich der Aktivität des Verschriftens ist hingegen eine Automatisierung der daran beteiligten Fertigkeiten – Handschrift bzw. Tastaturschreiben und Rechtschreibung – wichtig, so dass das limitierte Arbeitsgedächtnis durch deren Ausführung nur in geringem Maße beansprucht wird und Ressourcen fürs Formulieren und andere hierarchiehöher geltende Aktivitäten – zum Beispiel das

Revidieren – zur Verfügung stehen (McCutchen, 1988; Sturm, Nänny & Wyss, 2017).

Auffällig erscheint an der Prozessebene, dass die weit anerkannten drei Makroprozesse des Planens, Übersetzens und Überarbeitens nicht explizit abgebildet sind. Von Hayes und Olinghouse (2015) wird dies damit erklärt, dass es sich dabei um komplexe Vorgänge handelt, welche zahlreiche der anderen im Modell integrierten Prozesse und Komponenten aufnehmen. So liegen der Planung, Übersetzung und Überarbeitung in der Regel eigene Ziele und Schreibschemata zugrunde. Außerdem sind sie auf die Dienste mehrerer Instanzen angewiesen. Exemplarisch lässt sich dies wiederum am vorangehend bereits aufgegriffenen Beispiel aufzeigen, nämlich dem Ziel, inhaltliche Planungsnotizen zu erstellen. Ein entsprechendes Schreibschema könnte sich aus folgenden Wissensbeständen zusammensetzen: a) Die Notizen dienen als Erinnerungsstütze, so dass bei der eigentlichen Textproduktion keine Inhalte vergessen gehen. b) Ein Plan stellt eine partielle und / oder abstrakte Beschreibung des anschließend zu verschriftenden Textes dar. c) AdressatIn der Planungsnotizen ist die schreibende Person. d) (Sprach-)formale Aspekte können bei der Anfertigung der Notizen vernachlässigt werden. Wird der Blick auf die Prozessebene gerichtet, so müssen zur Erstellung von Planungsnotizen wiederholt Inhalte vorgeschlagen (Instanz «Vorschlagere»), formuliert (Instanz «Formulierer») und verschriftet werden (Instanz «Verschrifter»), wobei der Evaluator die Überwachung all dieser Prozesse übernimmt. Nicht in jedem Fall sind jedoch alle Instanzen in die Planungsprozesse involviert. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn die Planung nicht – wie bei der Anfertigung von Planungsnotizen üblich – vor dem eigentlichen Schreiben (*advanced planning*), sondern parallel dazu (*on-line planning*) erfolgt, wie es gerade bei jüngeren und schwächeren Schreibenden häufig zu beobachten ist (vgl. Kapitel 2.2). Parallel zum Schreiben generierte und formulierte Inhalte werden in der Regel nicht stichwortartig festgehalten, sondern zeitnah in den Text integriert, so dass der «Verschrifter» nicht an der Planung beteiligt ist. Nach wie vor bedarf es aber der anderen drei Instanzen, so dass Planung – ungeachtet des Zeitpunkts ihres Auftretens – als Kombination verschiedener im Modell aufgeführter Prozesse verstanden werden kann. Eine separate Darstellung des Makroprozesses der Planung im Modell würde daher «simply duplicate an activity that can already be performed by the writing model» (Hayes, 2012c, S. 376).

Im Modell ist auf der Ebene der Prozesse des Weiteren die *Aufgabenumgebung* berücksichtigt. Sie umfasst die soziale und physische Umgebung, in die der Schreibprozess eingebettet ist. Erstere ergibt sich durch andere Personen – *KollaborateurInnen und KritikerInnen* –, welche etwa mit ihren Ideen und Anmerkungen eine Quelle des Vorschlagers sein können, wie der entsprechende Pfeil in Abbildung 2 (S. 20) verdeutlicht. Eine zentrale Rolle kommt in diesem Zusammenhang auch der Lehrkraft zu, welche beispielsweise das Thema oder Genre festlegt und insofern immer auch als KollaborateurIn zu verstehen ist (Prior,

2008). Neben den kollaborierenden und kritisierenden Personen ist im Modell die physische Umgebung als weitere wichtige Quelle des Vorschlagers vorgesehen. Dazu gehören zum einen vorgängig angefertigte *schriftliche Pläne* sowie das *Aufgabenmaterial* in Form der Schreibaufgabe oder – etwa beim materialgestützten Schreiben – in Form von Dokumenten mit Hintergrundinformationen. Zum anderen kann der *bislang verfasste Text* dem Vorschlagler und Formulierer als Grundlage zur Generierung von Inhalten und Formulierungen dienen, wemgleich dies im Modell von 2012 nicht durch entsprechende Pfeile visualisiert ist (vgl. Chenoweth & Hayes, 2001). Schließlich bildet die *Schreibtechnologie* Bestandteil der physischen Umgebung. Damit ist gemeint, ob ein Text beispielsweise von Hand oder mit dem Computer geschrieben oder diktiert wird. Die Schreibtechnologie hat insbesondere Auswirkungen auf den Verschrifter, der damit mehr oder minder be- oder entlastet sein kann. Mit der Schreibtechnologie, den KollaborateurInnen und KritikerInnen / Kritikern sowie den schriftlichen Plänen weist die Aufgabenumgebung im überarbeiteten Modell eine gegenüber dem Ausgangsmodell deutlich komplementiertere Form auf.

Ebene der Ressourcen: Auf Ressourcenebene lassen sich im Vergleich mit dem Ausgangsmodell von Hayes und Flower (1980) zwei Ergänzungen erkennen. Eine davon betrifft die *Aufmerksamkeit*. Im Zentrum steht hier die Fähigkeit, sich auf die Aufgabe zu konzentrieren und ablenkende Einflüsse auszublenden bzw. auszuschalten. Die andere Ergänzung bildet das *Arbeitsgedächtnis*. Es stellt den Ort dar, an dem die vier Instanzen agieren und Informationen, welche mit diesen Aktivitäten in Zusammenhang stehen, kurzzeitig verfügbar gehalten werden (McCutchen, 1996; Olive, 2012). So müssen beispielsweise bei der Suche nach einem passenden Ausdruck die vom Formulierer hervorgebrachten bzw. aus dem Langzeitgedächtnis abgerufenen Vorschläge temporär im Arbeitsgedächtnis gespeichert werden. Für die zwischenzeitliche Speicherung solch sprachlicher Informationen ist das phonologische Arbeitsgedächtnis zuständig. Daneben spielt beim Schreiben das räumlich-visuelle Arbeitsgedächtnis eine zentrale Rolle, wenn etwa beim Planen generierte Inhalte organisiert und visualisiert werden (Kellogg, 1996). Wie bei den Ausführungen zur Ebene der Prozesse bereits angeführt, ist die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses physiologisch bedingt limitiert. Es kann daher als Nadelöhr beim Schreiben verstanden werden, durch welches alle Schreibprozesse hindurchgeführt werden müssen. Entlastet werden kann es einerseits – wie schon angedeutet – durch Automatisierung bzw. Flüssigkeit von trainierbaren Fertigkeiten wie Handschrift / Tastaturschreiben, Rechtschreibung und Formulierung, andererseits durch selbstregulatorische Strategien (Philipp, 2018), wie sie in Kapitel 2.1.3.2 fokussiert werden.

Gegenpart des Arbeitsgedächtnisses bildet das *Langzeitgedächtnis*, welches auch Bestandteil des ursprünglichen Modells war und Wissen zu Thema, Adres-

satInnen, Sprache, Textgenre und -sorte sowie Schreibstrategien umfasst, auf das die vier handelnden Instanzen zurückgreifen.

Als vierte Komponente der Ressourcenebene findet sich das *Lesen*, welches im Ausgangsmodell noch ausschließlich auf den Makroprozess des Überarbeitens bezogen war. In der Version von 2012 wird hingegen berücksichtigt, dass das Lesen unterschiedliche vorliegende Texte (den eigens produzierten Text, die Schreibaufgabe oder Hintergrundmaterial) betreffen und in Abhängigkeit des verfolgten Ziels eine andere Funktion übernehmen kann. So dient das Lesen des bislang geschriebenen Textes oder erhaltener Materialien etwa in einem Fall dazu, weitere Inhalte für den Text zu generieren, in einem anderen Fall dazu, die Schreibung unvertrauter Schlüsselwörter zu prüfen und gegebenenfalls zu revidieren.

Wenngleich nicht alle Entwicklungen im Rahmen des revidierten Modells gleichermaßen Anerkennung fanden – bemängeln lässt sich beispielsweise, dass die Makroprozesse des Planens, Übersetzens und Überarbeitens sowie der Monitor, obschon mitgedacht, nicht mehr eindeutig im Modell ersichtlich sind (vgl. z. B. Philipp, 2015) – spiegeln sich darin doch zahlreiche Fortschritte der Forschung und damit verbunden des Verständnisses des Schreibprozesses. Erkennen lassen sich diese Fortschritte zusammengefasst etwa in der (stärkeren) Berücksichtigung von Verschriftungs- und Leseaktivitäten, Aufmerksamkeit, Arbeitsgedächtnis, Motivation, Schreibmedium sowie Personen, die am Schreibprozess beteiligt sind bzw. den verfassten Text lesen. Offen lassen sowohl das Modell von 1980 als auch dasjenige von 2012 die für die vorliegende Arbeit wichtige Frage, wie und wann die von Hayes und KollegInnen identifizierten Makroprozesse bzw. Aktivitäten während des Schreibens auftreten. Sie soll im nächsten Kapitel adressiert werden, in welchem die Dynamik des Schreibprozesses im Fokus steht.

2.1.2 Dynamik im Schreibprozess

Prioritär mit der Dynamik im Schreibprozess befasst sich der funktional dynamische Ansatz von Rijlaarsdam und Van den Bergh (z. B. 1996, 2006; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 2007; Van den Bergh, Rijlaarsdam & Van Steendam, 2016). Er widmet sich der Frage, wie die an der Textproduktion beteiligten (meta-)kognitiven Aktivitäten im Verlauf des Schreibprozesses vorkommen, interagieren und mit der Qualität des entstehenden Textes zusammenhängen. Im Unterschied zu Hayes und Flower (1980), welche die in ihrem Modell aufgeführten Makroprozesse als rekursiv verstanden wissen möchten und grundsätzlich postulieren, dass jede Aktivität jeder anderen vorausgehen oder folgen kann, vertreten Van den Bergh und Rijlaarsdam (2007, S. 129) die Ansicht, «that writing is, in fact, more constrained and that in certain stages of writing processes certain cognitive activities (and pairs of activities) are more likely to take place than during other stages of writing». Die Verteilung der Aktivitäten über den Schreibprozess fällt

den beiden Autoren zufolge somit nicht zufällig aus, sondern ist wesentlich durch zwei Faktoren determiniert: einerseits durch die Wahrnehmung der zu bearbeitenden Schreibaufgabe durch die schreibende Person, andererseits durch die Aufgabenumgebung. Der erstgenannte Faktor bestimmt die globale Vorgehensweise bei der Aufgabenbearbeitung. Gilt es beispielsweise einen Text zu einem gut bekannten Thema und Genre zu verfassen, dürfte die Person – im Sinne der Vorgehensweise des *knowledge telling* (Scardamalia & Bereiter, 1987) (vgl. Kapitel 2.2.4) – mit dem Schreiben beginnen, ohne lange über die Aufgabe nachzudenken und Zeit in die Erstellung von *plans to do* bzw. *plans to say* zu investieren (Flower & Hayes, 1980) (vgl. Kapitel 2.1.1.1). Handelt es sich beim zu bearbeitenden rhetorischen Problem hingegen um ein weitgehend unbekanntes, erscheint eine Planung zu Beginn der Aufgabenbearbeitung unumgänglich. Sobald die globale Vorgehensweise feststeht, erfordert die vorliegende Aufgabenumgebung als zweiter Faktor fortlaufend Adaptionen. So bestimmt insbesondere der entstehende Text – mit Blick auf das anvisierte Ziel –, welche Aktivität als jeweils Nächstes initiiert wird (Van den Bergh & Rijlaarsdam, 2007).

Das Modell von Rijlaarsdam und Van den Bergh (1996; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 2007) besteht aus drei Komponenten – der exekutiven Komponente, dem Monitor und dem strategischen Wissen (vgl. Abbildung 3, S. 27). Erstgenannte Komponente beinhaltet alle kognitiven Schreibaktivitäten, die im Verlauf der Aufgabenbearbeitung zum Einsatz kommen. Sie werden von der zweiten Komponente überwacht und gesteuert, welche analog zum Schreibmodell von Hayes und Flower (1980) als Monitor bezeichnet ist. Der Monitor wiederum agiert unter Rückgriff auf die dritte Komponente, und zwar auf das strategische Wissen über die verschiedenen Aktivitäten und ihre Beziehung zueinander. Das hier vorgestellte Modell führt demzufolge die Kontrolle und Steuerung der Aktivitäten sowie das gespeicherte Wissen zu den Aktivitäten, welche in der revidierten Fassung des Schreibmodells von Hayes (2012c) (vgl. Kapitel 2.1.1.2) in den Schreibschemata zusammengefasst waren, separat auf.

In Bezug auf die dritte Komponente des strategischen Wissens wird im dynamischen Modell insbesondere dem konditionalen Wissen (vgl. ausführlicher Kapitel 2.1.3.2) über die Bedingungen der Aktivitäten zentrale Bedeutung zugewiesen. Rijlaarsdam und Van den Bergh (1996, S. 109) sprechen in diesem Zusammenhang von *«parameter settings»* in Form probabilistischer Informationen über die Auftretenswahrscheinlichkeit einer kognitiven Aktivität in einem bestimmten Kontext. Es handelt sich dabei im Kern um Wenn-Dann-Aussagen, so beispielsweise: «Wenn du mit deinen Ideen vom Thema abkommst, musst du die Aufgabe nochmals lesen.» Diese Wenn-Dann-Aussagen bzw. Settings hängen mit den eingangs erwähnten Einflussfaktoren zusammen: Zum einen kommen in Abhängigkeit der spezifischen zu bearbeitenden Schreibaufgabe andere Settings zum Zug. Zum anderen ruft die sich fortwährend wandelnde Aufgabensituation im Verlauf des Schreibprozesses andere Settings auf den Plan: Durch den entstehen-

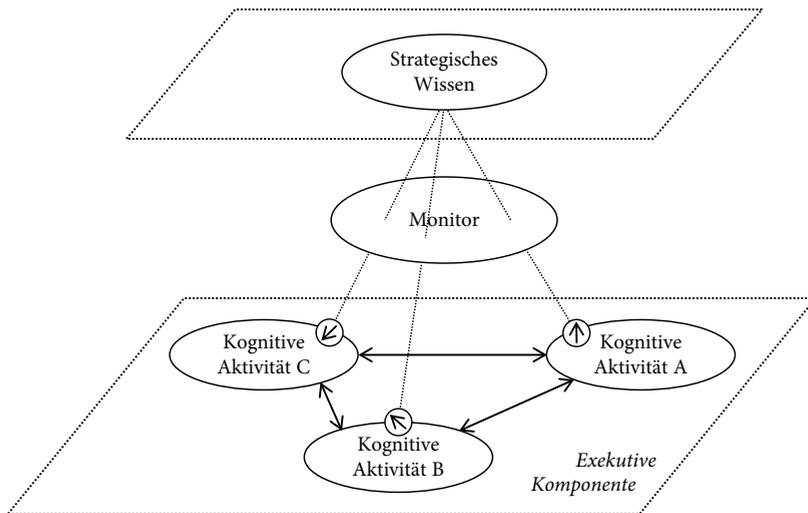


Abbildung 3: Dynamisches Modell der kognitiven Aktivitäten beim Schreiben (Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996, S. 108; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 2007, S. 130)

den Text und die sich entwickelnden Ideen ändert sich die Situation und verlangt nach unterschiedlichen Aktivitäten. Entsprechend ist davon auszugehen, dass die Auftretenswahrscheinlichkeit der einzelnen Aktivitäten über den Textproduktionsprozess variiert (Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996). Einige Aktivitäten dürften mit größerer Wahrscheinlichkeit am Anfang als am Ende der Aufgabenbearbeitung vorkommen. Das gilt beispielsweise für das Generieren von Inhalten, da dieses wenig zielführend erscheint, wenn der Text (beinahe) fertiggestellt ist. Umgekehrt ist etwa für das Revidieren von geschriebenem Text anzunehmen, dass es häufiger gegen Ende als zu Beginn des Schreibprozesses auftritt, denn solange noch kein Text verschriftet ist, können auch keine Überarbeitungen vorgenommen werden (Van den Bergh & Rijlaarsdam, 1996). Rijlaarsdam und Van den Bergh (1996, S. 112) zufolge kommt daher dem Faktor «Zeit» eine Schlüsselrolle bei der Ergründung und Beschreibung von Schreibprozessen und demnach in ihrem Modell zu: «The essence of our approach is the attention paid to time as an important variable in writing process research, because time is inherent in the concept of process.»

Vor diesem theoretischen Hintergrund führten die beiden Forscher eine Reihe von Untersuchungen zum Schreibprozess durch (z. B. Breetvelt et al., 1994; Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996; Van den Bergh et al., 1994; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 1996, 2001, 2007). Sie basieren auf dem Datensatz einer Studie von Breetvelt (1991), welcher aus Lautdenkprotokollen von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern unterschiedlicher Schulniveaus bei der Bearbeitung zweier argumentativer Schreibaufgaben besteht. Die Protokolle wurden in Anlehnung an Hayes und Flower (1980) auf die folgenden elf Aktivitäten hin analysiert:

Aufgabe lesen, Ziele setzen, Generieren, Strukturieren, Verschriften, Durchlesen, Evaluieren, Revidieren, Selbstinstruktion, Kommentare geben, Pausieren. Zur Berücksichtigung des Zeitpunkts des Auftretens der Aktivitäten wurden die Schreibprozesse in einigen Studien in drei Phasen, die je einen Drittel der ausgeführten Aktivitäten umfassen, gegliedert. In anderen Studien wurde die Variable «Zeit» dadurch erfasst, dass jede Aktivität mit der Zeit seit Inangriffnahme der Aufgabenbearbeitung versehen wurde.

Die Untersuchungen förderten – wie von den Forschenden vermutet – unterschiedliche Auftretensmuster der verschiedenen Aktivitäten über den Schreibprozess hinweg zutage. Das gilt etwa für die viel zitierte Arbeit von Breetvelt et al. (1994), in welcher der Zeitpunkt des Auftretens der Aktivitäten durch eine Einteilung des Schreibprozesses in drei gleich große Phasen berücksichtigt und – im Unterschied zu den anderen Untersuchungen – bei allen vorangehend aufgeführten Aktivitäten analysiert wurde. Für das Lesen der Schreibaufgabe zeigte sich, dass dieses deutlich häufiger zu Beginn als in der Mitte und gegen Ende des Schreibprozesses stattfindet. Analog dazu zeichnete sich auch für das Setzen von Zielen, die Selbstinstruktionen und die Kommentare ein Rückgang nach der ersten Phase ab. Beim Generieren hingegen erfolgte die Abnahme erst von der zweiten zur dritten Phase. Ein gänzlich anderer Verlauf manifestierte sich in Bezug auf das Verschriften, Durchlesen, Evaluieren und Revidieren: Sie traten mit zunehmender Dauer des Schreibprozesses häufiger auf. Für zwei Aktivitäten, das Strukturieren und das Pausieren, bildete sich eine weitgehend gleichmäßige Verteilung über den Schreibprozess hinweg ab (Breetvelt et al., 1994). In den Grundzügen die gleichen Befunde zeigten sich in den anderen Studien zu einzelnen ausgewählten Aktivitäten von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern (z. B. Breetvelt, Van den Bergh & Rijlaarsdam, 1996; Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 1996, 2001, 2007) sowie in weiteren Untersuchungen zu mitunter jüngeren und älteren Schreibenden (Tillema, 2012; Van der Hoeven, 1997; Van Weijen, 2009): Die verschiedenen Aktivitäten weisen in Abhängigkeit des Zeitpunkts im Schreibprozess höhere bzw. tiefere Auftretenswahrscheinlichkeiten auf.

Nicht nur die Auftretenswahrscheinlichkeit ein und derselben Aktivität kann sich je nach Aufgabensituation respektive Zeitpunkt im Textproduktionsprozess unterscheiden, sondern auch ihre Funktion (Van den Bergh et al., 2016). So ist etwa im Hinblick auf die Aktivität «Aufgabe lesen» anzunehmen, dass ihr gleich zu Beginn des Schreibprozesses vor allem die Funktion zukommt, das zu bearbeitende rhetorische Problem zu erfassen. Tritt sie hingegen im weiteren Verlauf der Aufgabenbearbeitung auf, erscheint es wahrscheinlicher, dass sie dem Generieren von Textinhalten oder dem Evaluieren des verfassten Textes im Hinblick auf die Aufgabenanforderungen dient (Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996). Demzufolge dürften die einzelnen Aktivitäten während des Schreibprozesses mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit im Kontext anderer Aktivitäten vorkommen.

Rijlaarsdam und Van den Bergh (2006; vgl. auch Breetvelt et al., 1996; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 2007) haben insbesondere für die Aktivität des Generierens untersucht, mit welchen anderen Aktivitäten sie interagiert bzw. funktionale Einheiten bildet. Sie sind davon ausgegangen, dass das Generieren eines Inhalts durch das Lesen der Aufgabe, das Lesen des geschriebenen Textes, das Verschriften, das Generieren selbst oder ein Pausieren ausgelöst sein kann und haben daher die entsprechenden fünf Kombinationen analysiert. Dabei manifestierten sich für alle Kombinationen unterschiedliche Auftretensmuster. Exemplarisch soll dies an den drei Kombinationen «Aufgabe lesen – Generieren», «Generieren – Generieren» und «Pausieren – Generieren» veranschaulicht werden: Erstere Kombination weist zu Beginn des Textproduktionsprozesses eine hohe Auftretenswahrscheinlichkeit auf, die danach deutlich zurückgeht. Für das Generieren nach dem Generieren lässt sich dagegen eine glockenförmige Verteilung mit einem Höhepunkt ungefähr in der Hälfte der Aufgabenbearbeitung beobachten. Das Generieren im Anschluss an ein Pausieren schließlich hat am Anfang des Schreibprozesses eine hohe Auftretenswahrscheinlichkeit, die dann abnimmt und am Ende der Aufgabenbearbeitung wieder ansteigt (Rijlaarsdam & Van den Bergh, 2006). Diese Befunde verdeutlichen, dass sich die verschiedenen Aktivitäten zu funktionalen Paaren mit anderen Aktivitäten verbinden, die zu gewissen Zeitpunkten im Schreibprozess mit höherer bzw. geringerer Wahrscheinlichkeit auftreten als zu anderen.

Aus den durchgeführten Untersuchungen geht ferner hervor, dass die verschiedenen Aktivitäten bzw. Paare von Aktivitäten in Abhängigkeit des Zeitpunkts ihres Auftretens im Schreibprozess unterschiedlich effektiv im Hinblick auf die Qualität des resultierenden Textproduktes sind. So zeigte sich beispielsweise in der bereits zitierten Arbeit von Breetvelt et al. (1994), in der zur Ermittlung der Beziehung zwischen den einzelnen Aktivitäten und der Textqualität Regressionsanalysen gerechnet wurden, dass sich zum einen keine der Aktivitäten in allen Phasen positiv auf das Textprodukt auswirkt, zum anderen gewisse Aktivitäten in einzelnen Phasen durchaus auch einen negativen Einfluss ausüben können. Etwa für das Lesen der Aufgabe ergab sich in der ersten Phase ein positiver, in der zweiten Phase ein negativer und in der dritten Phase kein signifikanter Effekt auf die Qualität des Schreibproduktes. Vom Generieren ging hingegen eine positive Wirkung auf den entstehenden Text aus, wenn es in der Mitte des Schreibprozesses stattfindet; in den anderen beiden Phasen ließ sich kein signifikanter Effekt feststellen (vgl. für eine umfassendere Darstellung der in dieser Studie gefundenen Effekte Kapitel 2.3). Analog zu den einzelnen Aktivitäten hat sich auch der Zusammenhang zwischen Paaren von Aktivitäten und der Textqualität als zeitabhängig erwiesen (z. B. Rijlaarsdam & Van den Bergh, 2006).

Resümierend lässt sich der Schreibprozess auf der Grundlage der vorangehend präsentierten Befunde als ein dynamisches System verstehen, bestehend aus ei-

nem relativ kleinen Repertoire an Schreibaktivitäten, welche mit der Aufgabenumgebung in Form der zu bearbeitenden Schreibaufgabe sowie des entstehenden Textes interagieren und von einer Kontroll- und Steuerungsinstanz – dem Monitor – unter Hinzuziehung des verfügbaren strategischen Wissens überwacht und reguliert werden. Zentraler Faktor im Schreibprozess bildet die Zeit als Merkmal der sich im Verlauf der Textproduktion ändernden Aufgabensituation. In Abhängigkeit des Zeitpunkts im Schreibprozess treten die verschiedenen Aktivitäten mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit und in anderer Funktion bzw. in anderen funktionalen Einheiten auf und sind unterschiedlich effektiv im Hinblick auf das resultierende Textprodukt.

2.1.3 Selbstregulation im Schreibprozess

Die vorangehend dargestellten Modelle lassen erkennen, dass es sich beim Schreiben um eine Tätigkeit handelt, die zahlreiche interagierende Prozesse und Komponenten einschließt. Sie ist außerdem dadurch gekennzeichnet, dass sie häufig alleine ausgeführt wird und über eine längere Phase erfolgt. Entsprechend bedarf es zur erfolgreichen Bewältigung dieser anspruchsvollen Tätigkeit eines hohen Maßes an Selbstregulation.

Der Begriff der Selbstregulation bezieht sich auf ein komplexes Konzept, zu dem zahlreiche Definitionen formuliert wurden. Eine davon stellt diejenige von Zimmerman und Schunk (2011, S. 1) dar. Sie verstehen unter Selbstregulation «processes whereby learners personally activate and sustain cognitions, affects, and behaviors that are systematically oriented toward the attainment of personal goals». Pintrich (2000) hat eine sehr ähnliche Definition vorgelegt, welche Selbstregulation ebenfalls als einen aktiven, konstruktiven Prozess beschreibt, der das Setzen von Zielen sowie die Überwachung und Regulation von Kognition, Motivation / Emotionen und Verhalten vor dem Hintergrund der anvisierten Ziele und Umweltbedingungen umfasst. Die beiden Definitionen greifen zentrale Merkmale des Konzepts der Selbstregulation im Lernkontext auf. So herrscht trotz unterschiedlicher Akzente weitgehend Konsens darüber, dass Selbstregulation kognitive, metakognitive und motivational-emotionale Aspekte aufweist sowie durch Eigenaktivität und -verantwortung sowie einen starken Zielbezug charakterisiert ist (z. B. Boekaerts, 1997; Landmann, Perels, Otto, Schnick-Vollmer & Schmitz, 2015; Schiefele & Pekrun, 1996; Schraw, Crippen & Hartley, 2006). In diesem Kapitel wird zunächst anhand eines ausgewählten Modells näher auf diese Merkmale eingegangen, bevor der Blick auf (Lern-)Strategien, die im Rahmen der Selbstregulation eine zentrale Rolle einnehmen, gerichtet wird. Dabei soll jeweils auf die Tätigkeit des Schreibens Bezug genommen werden.

2.1.3.1 Ein prozessorientiertes Modell der Selbstregulation beim Schreiben

Existierenden Modellen der Selbstregulation ist in der Regel gemein, dass sie sowohl kognitive, metakognitive als auch motivational-emotionale Komponenten berücksichtigen (z. B. Boekaerts, 1999; Friedrich & Mandl, 1997; Pintrich, 2000; Schmitz & Schmidt, 2007; Zimmerman, 2000). Unterscheiden lassen sie sich dahingehend, ob sie verschiedene Ebenen der Regulation explizieren oder den Prozess bzw. Phasen der Regulation fokussieren (Landmann et al., 2015). Für die vorliegende Arbeit interessieren vor allem prozessorientierte Modelle. Als besonders erkenntnisreich erscheint dabei das gerade auch in der Schreibforschung viel beachtete Modell von Zimmerman (2000, 2002, 2013). Ähnlich zum Ansatz von Rijlaarsdam und Van den Bergh (z. B. 1996, 2006) (vgl. Kapitel 2.1.2) liegt ihm das Ziel zugrunde, die Dynamik und Rekursivität anspruchsvoller (Lern-)Tätigkeiten wie derjenigen des Schreibens nachzuzeichnen.

In seinem sozial-kognitiven Modell unterscheidet Zimmerman (2000, 2013) drei verschiedene Formen der Selbstregulation, welche sich in Anlehnung an Bandura (1986) auf die Ebene der Person, des Verhaltens und der Umwelt beziehen. Die auf die Person bezogene Selbstregulation umfasst die Überwachung und Steuerung von Gefühlen und Gedanken, die auf das Verhalten bezogene Selbstregulation die Beobachtung und Anpassung ausgeführter Handlungen und die auf die Umwelt bezogene Selbstregulation die Gestaltung der Umweltbedingungen. Zimmerman (2000, 2013) betont in diesem Zusammenhang, dass diese drei Formen der Selbstregulation nicht unabhängig voneinander bestehen, sondern miteinander interagieren. Überdies streicht er hervor, dass die drei Formen einem zyklischen Prozess unterliegen. Konkret erfolgt Selbstregulation ihm zufolge in drei zyklischen Phasen: einer Vorbereitungs-, einer Handlungs- und einer Selbstreflexionsphase (vgl. Abbildung 4, S. 32). Die Vorbereitungsphase bezieht sich auf die Phase vor, die Handlungsphase auf die Phase während und die Selbstreflexionsphase auf die Phase nach der eigentlichen (Lern-)Tätigkeit. Die drei Phasen werden im Folgenden mit Bezugnahme auf die Tätigkeit des Schreibens näher beschrieben (vgl. auch Zimmerman & Kitsantas, 2007).

Vorbereitungsphase: In der ersten Phase geht es nach Zimmerman (2002) zunächst darum, die zu bearbeitende *Schreibaufgabe* zu *analysieren*, um anschließend spezifische Ziele setzen zu können. Im Rahmen der Zielsetzung wird etwa festgelegt, wie viele Seiten Text in einer Woche produziert werden sollen. Sind die Ziele formuliert, muss geplant werden, welche Strategien in welcher Reihenfolge zur Erreichung der gesetzten Ziele zum Einsatz kommen. In diesem Zusammenhang ist beispielsweise zu überlegen, ob vor dem eigentlichen Schreiben (weitere) Hintergrundinformationen beschafft werden sollen oder wie der geschriebene Text überarbeitet wird.

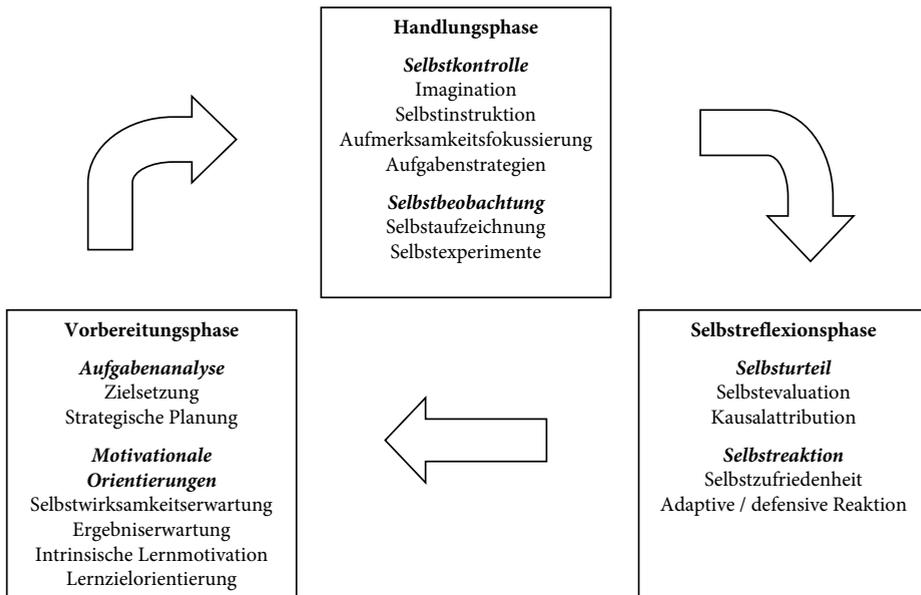


Abbildung 4: Phasenmodell der Selbstregulation nach Zimmerman (2002, S. 67)

Einfluss auf die Zielsetzung und strategische Planung nehmen *motivationale Aspekte*. Wie aus dem Modell hervorgeht, zählt Zimmerman (2002) dazu a) die Selbstwirksamkeitserwartung, b) die Ergebniserwartung, c) die Lernmotivation und d) die Zielorientierung. Geht eine Person davon aus, a) eine anstehende Schreibaufgabe aus eigener Kraft bewältigen und b) damit angenehme Konsequenzen herbeiführen zu können, ist sie c) intrinsisch motiviert³, das heißt an der Tätigkeit des Schreibens bzw. dem zu bearbeitenden Gegenstand interessiert, und weist sie d) eine Lernzielorientierung⁴ auf, möchte also beispielsweise die ei-

3 Von der intrinsischen Lernmotivation, bei der das Schreiben um seiner selbst willen erfolgt, weil die Tätigkeit an sich (tätigkeitszentrierte intrinsische Motivation) oder der zu behandelnde Gegenstand (gegenstandszentrierte intrinsische Motivation) interessant oder herausfordernd erscheinen, wird die extrinsische Lernmotivation unterschieden, bei der das Schreiben mit der instrumentellen Absicht durchgeführt wird, positive Folgen zu erreichen oder negative Folgen zu vermeiden (Deci & Ryan, 1993; Schiefele, 2008).

In Bezug auf die Tätigkeit des Schreibens weist Philipp (2015) darauf hin, dass Schreiben zwar durchaus intrinsisch motiviert sein kann, häufig allerdings eine instrumentelle Form der Kommunikation darstellt und folglich extrinsisch motiviert ist. Er beschreibt eine schreibmotivierte Person entsprechend als jemand, der nicht zwingend gern schreibt, sondern auf diese Tätigkeit zurückgreift, wenn es nötig ist, und dann Befriedigung aus ihr zieht.

4 Es liegen verschiedene Klassifikationen zu den Zielorientierungen vor. Ursprünglich umfassten sie zwei Formen von Zielorientierungen: Lernziele, bei welchen der Erwerb von Schreibkompetenzen und die Bewältigung von Aufgaben im Vordergrund stehen, sowie Leistungsziele, welche auf das Demonstrieren der eigenen Kompetenzen vor

genen Schreibfähigkeiten verbessern, so stellen dies günstige Voraussetzungen für die Gestaltung des Schreibprozesses dar (Zimmerman, 2002).

Handlungsphase: In der zweiten Phase erfolgt die Umsetzung der vorangehend definierten Ziele und Strategien. Insbesondere bei größeren Schreibprojekten, die sich über längere Zeit erstrecken, kommt dabei der Selbstkontrolle und -beobachtung zentrale Bedeutung zu. Im Rahmen der *Selbstkontrolle* geht es gemäß Zimmerman (2002) darum, das Schreiben durch Imagination (z. B. die mentale Vorstellung einer Person zur Beschreibung ihres Aussehens oder ihres Charakters), Selbstinstruktion (z. B. die Verbalisierung der Vorgehensweise während der Aufgabenbearbeitung), Aufmerksamkeitsfokussierung (z. B. das Ausschalten des Mobiltelefons oder des Radios zur Vermeidung von Ablenkung) und Aufgabenstrategien zu unterstützen. Letzteren lassen sich im Kontext des Schreibens Strategien der Planung, Übersetzung und Überarbeitung des Textes zuordnen. Als eine Strategie der Planung führen Zimmerman (2013) sowie Zimmerman und Kitsantas (2007) beispielsweise das Anfertigen von Notizen oder Skizzen für eine zu schreibende Geschichte auf. Mögliche Aufgabenstrategien der Textüberarbeitung stellen gemäß Zimmerman und Cleary (2009) die Evaluation und Revision der Grammatik oder der inhaltlichen Kohärenz dar.

Im Rahmen der *Selbstbeobachtung* werden die eigene Person und der Schreibprozess fortwährend vor dem Hintergrund der anvisierten Ziele überwacht und die Vorgehensweise gegebenenfalls angepasst. Spezifische Strategien bilden in diesem Zusammenhang die Selbstaufzeichnung, etwa die Erfassung der für eine geschriebene Seite gebrauchten Zeit, sowie das Selbstexperiment, etwa die systematische Testung, unter welchen Bedingungen schneller geschrieben werden kann. Auf diese Weise lassen sich Informationen über das eigene Schreiben und die Faktoren, welche es beeinflussen, gewinnen, auf deren Grundlage der Schreibprozess optimiert werden kann (Zimmerman, 2002; Zimmerman & Kitsantas, 2007).

Selbstreflexionsphase: Der dritten Phase sind Selbstbeurteilung und Selbstreaktion immanent. Wie Zimmerman (2002, 2013) erläutert, gründet die *Beurteilung* zum einen auf der Evaluation der eigenen Leistung. Basis dieser Evaluation bildet entweder ein Vergleich mit den in der Vorbereitungsphase ausgearbeiteten Zielen (Wurde z. B. die festgelegte Anzahl Seiten, die es wöchentlich zu produzieren gilt, erreicht?) oder ein Vergleich mit Standards, wie früheren Eigenleistungen, Leistungen anderer oder «objektiven» Testergebnissen. Zum anderen fließen in die Beurteilung Attributionen, also Ursachenzuschreibungen für Erfolg und Misserfolg (vgl. Kapitel 2.1.1.2), ein.

Das erlangte Urteil geht mit entsprechenden *Reaktionen* auf der Gefühls- und Verhaltensebene einher. Verspürt die Schreiberin bzw. der Schreiber Zufriedenheit, werden Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Lernzielorientierung und intrinsi-

anderen ausgerichtet sind. Jüngere Klassifikationen umfassen sechs Formen von Zielorientierungen, welche sich dahingehend unterscheiden, ob es sich um Annäherungs- oder Vermeidungs- sowie um aufgabenbezogene, selbstbezogene oder fremdbezogene Ziele handelt (Elliot & Hulleman, 2017).

sche Motivation gefördert, was wiederum zukünftige Strategieranwendungen begünstigt. Herrscht hingegen Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung, wirkt sich dies negativ auf die Schreibmotivation aus und führt dazu, dass vergleichbare Schreibsituationen im negativen Fall mit geringerer Anstrengung angegangen oder ganz vermieden (defensive Bewältigungsstrategie), im positiven Fall mit einer angepassten, effektiveren strategischen Vorgehensweise bewältigt werden (adaptive Bewältigungsstrategie). An dieser Stelle manifestiert sich der zyklische Charakter des Modells: Die Selbstreflexion über die eigene Leistung löst eine nächste Vorbereitungs- und damit einhergehend Handlungsphase aus bzw. beeinflusst die Prozesse in den Phasen nachfolgender Schreibsequenzen (Zimmerman, 2002, 2013; Zimmerman & Kitsantas, 2007).

Zusammenfassend bildet das Modell von Zimmerman (2002, 2013) den Ablauf der Selbstregulation im Kontext komplexer Tätigkeiten wie derjenigen des Schreibens ab. Es beschreibt drei Phasen der Selbstregulation, welche zeitlich aufeinander folgen und interagieren. Die letzte Phase der Selbstreflexion schließt die Selbstregulation nicht ab, sondern beeinflusst die Vorbereitungs- und Handlungsphase zukünftiger Tätigkeiten. Neben dem zyklischen Charakter streicht das Modell die Zielgerichtetheit im Rahmen der Selbstregulation heraus: In der Vorbereitungsphase gilt es Ziele festzulegen, welche in der Folge Ausgangspunkt des Strategieeinsatzes, seiner Überwachung und Bewertung bilden. Das Modell integriert außerdem sowohl (meta-)kognitive als auch motivationale Komponenten und misst deren Zusammenwirken hohe Bedeutung zu. Ferner verweist es auf den hohen Stellenwert von (Lern-)Strategien, wobei – im Unterschied zu den Schreibmodellen (vgl. Kapitel 2.1.1 und 2.1.2) – metakognitive Strategien im Zentrum stehen. Im folgenden Kapitel wird näher auf diese (Lern-)Strategien, welche im Konzept der Selbstregulation eine zentrale Rolle spielen, eingegangen.

2.1.3.2 Strategien beim Schreiben

Ähnlich zum Terminus der Selbstregulation stellt auch derjenige der (Lern-)Strategie kein präziser, einheitlich definierter Begriff dar (Baumert & Köller, 1996; Leopold, 2009; Wild & Schiefele, 1994). Beispielsweise Klauer (1996, S. 138) beschreibt eine (Lern-)Strategie als «einen Plan für eine Handlungssequenz, die auf die Erreichung eines Lernziels gerichtet ist». Eine Strategie bestehe folglich nicht aus einer einzigen, sondern aus mehreren Handlungen, die im Hinblick auf die Zielerreichung koordiniert werden. Pressley, Forrest-Pressley, Elliott-Faust und Miller (1985, S. 4) verstehen eine Strategie hingegen als «cognitive operations over and above the processes that are a natural consequence of carrying out the task, ranging from one such operation to a sequence of interdependent operations. Strategies achieve cognitive purposes (e.g., comprehending, memorizing) and are potentially conscious and controllable activities». Während sich die bei-

den Definitionen folglich dahingehend unterscheiden, ob eine Strategie aus mehreren Handlungen zusammengesetzt sein muss oder nicht, fordern sie übereinstimmend die Ausrichtung auf ein Lernziel. Letzterer Definition zufolge ist eine Strategie außerdem dadurch gekennzeichnet, dass sie über die zwingend notwendigen Vorgänge bei der Bearbeitung einer Aufgabe hinausgeht. Des Weiteren integriert sie die Bewusstheit und Kontrolle als weitere Bestimmungsmerkmale einer Strategie. In der Literatur werden Strategien zudem häufig die folgenden Attribute zugeschrieben: absichtlich, anstrengend bzw. kapazitätsbelastend, selektiv (z. B. Alexander, Graham & Harris, 1998; Hasselhorn & Gold, 2017; Paris, Lipson & Wixson, 1983). Hasselhorn und Gold (2017) halten in Bezug auf die letztgenannten Merkmale der Bewusstheit, Kontrolle, Absichtlichkeit, Kapazitätsbelastung und Selektivität allerdings fest, dass sie zwar alle beim Strategieeinsatz in Lernkontexten anzutreffen, jedoch nicht zwingend erforderlich und folglich nicht in jedem Fall vorauszusetzen sind. Gegen die Eigenschaften der Bewusstheit und Absichtlichkeit spreche etwa, dass Strategien durchaus unbewusst und nahezu intuitiv hervorgebracht werden können. Die Merkmale der Kontrolle und Kapazitätsbelastung seien hingegen eher für das Anfangsstadium einer neu erworbenen Strategie kennzeichnend; oft geübte Strategien bedürfen kaum mehr der Kontrolle und erfordern nur noch wenig Kapazität des Arbeitsgedächtnisses. Die Eigenschaft der Selektivität schließlich setze eine Auswahl zwischen verschiedenen Verhaltensoptionen voraus, welche bei gewissen Lernanforderungen gar nicht vorhanden oder sinnvoll sein kann. Aus diesen Gründen schlagen Hasselhorn und Gold (2017, S. 89) folgende Erweiterung der von Pressley et al. (1985) vorgelegten Definition bzw. Bedingungen einer Lernstrategie vor: «Unter *Lernstrategien* versteht man Prozesse bzw. Aktivitäten, die auf ein Lern- oder Behaltensziel ausgerichtet sind und die über die obligatorischen Vorgänge bei der Bearbeitung einer Lernanforderung hinausgehen. Lernstrategien weisen wenigstens eine zusätzliche Eigenschaft auf, indem sie entweder intentional, bewusst, spontan, selektiv, kontrolliert und/oder kapazitätsbelastend sind bzw. eingesetzt werden.» Diese Definition ist für die Verwendung des Strategiebegriffs in der vorliegenden Arbeit leitend.

Zimmerman und Kollegen (Zimmerman, 1998; Zimmerman & Risemberg, 1997) haben Strategien in Lernkontexten anhand von Schilderungen erfolgreicher AutorInnen, SportlerInnen, MusikerInnen und StudentInnen zu ihrer Vorgehensweise beim Schreiben, Trainieren und Lernen studiert. Dabei kristallisierten sich zehn relevante Strategien heraus, die sich teilweise mit denjenigen im Modell von Zimmerman (2002) decken (vgl. Kapitel 2.1.3.1). In Tabelle 1 (S. 36) sind die entsprechenden Strategien aufgelistet. Die dazugehörigen Beschreibungen in der rechten Spalte beziehen sich auf den Bereich Schreiben, beruhen also auf den Selbstauskünften der AutorInnen. Es lässt sich erkennen, dass versierte Schreibende zahlreiche zielgerichtete und über das minimal Erforderliche hinausgehen-

de Handlungen ausführen, um ihren Schreibprozess und ihr Schreibprodukt zu optimieren.

Tabelle 1: Strategien beim Schreiben nach Zimmerman (1998, S. 76) und Zimmerman & Risemberg (1997, S. 79)

1) Gestaltung der Umgebung	Auswahl und Strukturierung einer geeigneten Schreibumgebung (z. B. Rückzug an ruhigen Ort, Wahl des bevorzugten Schreibmediums)
2) Nutzung sozialer Ressourcen	Orientierung an Modellen, Einholen von Feedback bei anderen Personen, Rückgriff auf Literatur
3) Selbstbeobachtung	Beobachtung und Aufzeichnung des eigenen Schreibverhaltens (z. B. Anzahl geschriebener Seiten pro Tag)
4) Selbstkonsequenz	Belohnung (z. B. freier Nachmittag) oder Bestrafung (z. B. zusätzliche Arbeitsstunden am Abend) in Abhängigkeit der Schreibleistung
5) Selbstverbalisierung	Verbalisierung des zu schreibenden Textes (z. B. Vorsprechen des Dialogs in einem zu verfassenden Theaterstück)
6) Zeitmanagement	Schätzung der Dauer einer Aufgabe und Einteilung der Zeit (z. B. Festlegung von Schreibzeiten unter Beachtung des Biorhythmus)
7) Zielsetzung	Festlegung konkreter Ziele (z. B. Fertigstellung eines Buchkapitels innerhalb von zwei Wochen)
8) Selbstbewertung	Bewertung der Schreibleistung anhand spezifischer, selbst gesetzter Standards (z. B. Erstellung eines packenden TextEinstiegs)
9) Kognitive Strategien	Einsatz kognitiver Strategien zur Planung, Übersetzung und Überarbeitung eines Textes
10) Imagination	Erzeugung einer bildlichen Vorstellung des Settings, der Aktivitäten und Charaktere, die in einem Text vorkommen

Zimmerman und Risemberg (1997) haben die zehn von ihnen identifizierten Strategien drei Kategorien zugeordnet: Die Strategien 1) und 2) fassen sie unter der Kategorie «Umwelt» zusammen, die Strategien 3) bis und mit 5) unter der Kategorie «Verhalten» und die verbleibenden Strategien unter der Kategorie «Person». Eine andere, in der Literatur häufig anzutreffende Systematisierung stellt die Einteilung in kognitive, metakognitive und Stützstrategien dar (z. B. Baumert & Köller, 1996; Friedrich & Mandl, 2006; Hasselhorn & Gold, 2017; Schiefele & Pekrun, 1996; Wild & Schiefele, 1994). Gemäß Flavell (1979, S. 909) können die ersten beiden Kategorien folgendermaßen abgegrenzt werden: «Cognitive strategies are invoked to *make* cognitive progress, metacognitive strategies to *monitor* it». *Kognitive Strategien* dienen folglich dazu, kognitiv weiterzukommen. Konkret wird ihnen verbreitet die Funktion zugeschrieben, die Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen zu erleichtern (Friedrich & Mandl, 2006; Wild & Schiefele, 1994). Dabei wird in der Regel – der bekannten Taxonomie von Weinstein und Mayer (1986) folgend – zwischen Organisations-, Elaborations- und Wiederholungsstrategien unterschieden (Baumert & Köller, 1996; Friedrich & Mandl, 1997; Schiefele & Pekrun, 1996; Weinstein, Acee & Jung, 2011; Wild

& Schiefele, 1994). Diese Klassifikation orientiert sich insbesondere am Lesen von Texten bzw. an Lesestrategien. In Bezug auf das Schreiben kommen kognitive Strategien in erster Linie mit dem Ziel zum Einsatz, zu einem Schreibprodukt zu gelangen (Philipp, 2018). Dabei spielen Strategien der Planung, Übersetzung und Überarbeitung des zu schreibenden bzw. geschriebenen Textes, wie sie auch Zimmerman und Risemberg (1997) aufführen (vgl. Tabelle 1, S. 36), eine zentrale Rolle.

Metakognitive Strategien übernehmen die Überwachung und Steuerung der kognitiven Strategien. Daran beteiligt sind Strategien der Planung, Überwachung, Regulation und Bewertung. Während im Rahmen der Planung geeignete kognitive Strategien zur Aufgabenbearbeitung ausgewählt und deren Reihenfolge festgelegt werden, dient die Überwachung bzw. das Monitoring der Kontrolle des Strategieeinsatzes und bildet Ausgangspunkt der Regulation: Wird ein Problem erkannt, so gilt es, diesem durch eine Anpassung der Strategien zu begegnen. Nach Beendigung einer Aufgabe erfolgt die Bewertung. Hier werden etwa die Strategieranwendung sowie die Zielerreichung abschließend beurteilt (Baumert & Köller, 1996; Hasselhorn & Gold, 2017; Schiefele & Pekrun, 1996; Schraw et al., 2006; Wild & Schiefele, 1994).

Im Kontext von Strategien kommt auch dem strategiebezogenen Wissen eine entscheidende Bedeutung zu. Dieses zählt ebenfalls zur Metakognition, welche – neben einer Prozesskomponente bestehend aus den genannten metakognitiven Strategien – auch eine Wissenskomponente in Form von strategie-, personen- und aufgabenbezogenen Wissensbeständen umfasst (Artelt & Neuenhaus, 2010; Flavell, 1979; Harris, Graham, Brindle & Sandmel, 2009; Schraw et al., 2006). Das für die vorliegende Arbeit interessierende strategiebezogene Wissen lässt sich in ein deklaratives, prozedurales und konditionales Strategiewissen auffächern (Paris et al., 1983): Während das deklarative Wissen als *knowing that* beschrieben werden kann und die Kenntnis von Strategien sowie ihrer Merkmale und Nützlichkeit umfasst, stellt das prozedurale Wissen das *knowing how* dar und enthält Informationen zur Ausführung der Strategien. Das konditionale Wissen schließlich kann als *knowing when and why* verstanden werden und bezieht sich auf die Bedingungen, unter welchen die Strategien erfolgreich eingesetzt werden können.

Stützstrategien als dritte Kategorie von (Lern-)Strategien dienen der Nutzung sowohl externer als auch interner Ressourcen. Externe Stützstrategien umfassen etwa die Wahl eines ruhigen Arbeitsplatzes, die Bildung von Arbeitsgruppen, das Einholen von Hilfe durch andere Personen oder das Hinzuziehen von Literatur. Zu den internen Stützstrategien zählen das Investieren hoher Anstrengung und Aufmerksamkeit oder das Zeitmanagement (Schiefele & Pekrun, 1996; Wild & Schiefele, 1994).

Werden die von Zimmerman (1998) sowie Zimmerman und Risemberg (1997) aufgeführten Strategien (vgl. Tabelle 1, S. 36) in die vorangehend beschriebenen Kategorien der kognitiven, metakognitiven und Stützstrategien eingeord-

net, so lassen sich viele Stützstrategien erkennen. Unter die Kategorie der Stützstrategien fallen zum einen die auf die Umwelt bezogenen Strategien «Gestaltung der Umgebung» (1) und «Nutzung sozialer Ressourcen» (2). Zum anderen lassen sich das Zeitmanagement (6) oder die Selbstkonsequenz in Form einer Belohnung bzw. Bestrafung (4) dieser Kategorie zuteilen. Neben Stützstrategien finden sich in Tabelle 1 mit der Selbstbeobachtung (3) und -bewertung (8) sowie der Zielsetzung (7) mehrere metakognitive Strategien. Schließlich enthält die Aufstellung in Tabelle 1 auch kognitive Strategien, wie der gleichnamige Punkt (9) un schwer erkennen lässt. Kognitiven Charakter weist ferner das bildliche Vorstellen von zu verschriftenden Inhalten auf (10). Gleiches gilt für das Verbalisieren von Inhalten und Formulierungen (5), wie es Zimmerman (1998) sowie Zimmerman und Risemberg (1997) beschreiben. Geht es hingegen um das Verbalisieren der Vorgehensweise bei der Aufgabenbearbeitung, wie es Zimmerman (2000) im Phasenmodell bei der Selbstinstruktion anführt (vgl. Kapitel 2.1.3.1), so handelt es sich um eine metakognitive Strategie. Wie auch Philipp (2018) festhält, fällt die Zuordnung von Strategien zu den drei Kategorien nicht immer leicht, da sich die Grenzen teilweise fließend gestalten bzw. Überschneidungen bestehen. Dies trifft etwa auf Strategien zur Planung und Überarbeitung von Texten zu, die zwar – wie aufgezeigt – zur kognitiven Kategorie gezählt werden, jedoch durchaus auch metakognitive Anteile aufweisen (vgl. Lindauer & Philipp, 2017).

Im Rahmen der vorangehenden Beschreibung kognitiver Strategien deutet sich bereits an, dass sich Strategien mitunter domänenspezifisch gestalten: Je nach Domäne (z.B. Lesen, Schreiben, Mathematik) bestehen verschiedene Formen von Strategien, die denjenigen anderer Domänen mehr oder weniger ähnlich sind (Philipp, 2014). Domänenspezifisch fallen insbesondere die kognitiven Strategien aus. Wie sich auch der Übersicht von Zimmerman und Risemberg (1997) entnehmen lässt (vgl. Tabelle 1, S. 36, Punkt 9), handelt es sich dabei in der Domäne Schreiben vor allem um Strategien zur Planung, Übersetzung und Überarbeitung des Textes.

Entsprechende Strategien nehmen eine prominente Stellung in der schulischen Interventionsforschung ein. Die im Rahmen dieser Untersuchungen im Schreibunterricht vermittelten Strategien zielen in der Regel darauf, den Schreibprozess zu portionieren und zu entschleunigen und dadurch qualitativ bessere Textprodukte zu ermöglichen (Sturm, 2017a). Dabei fokussieren sie überwiegend einen Makroprozess des Schreibens, das heißt die Planung, Übersetzung oder Überarbeitung (Sturm & Weder, 2016). Des Weiteren kennzeichnet sie, dass sie meist ein ganzes Bündel kognitiver Strategien darstellen (Philipp, 2014), indem sie beispielsweise verschiedene Strategien zur Planung kombinieren. Häufig geben die Strategien zudem in groben Zügen einen Ablauf für die Ausführung vor (Sturm, 2017a). Exemplarisch soll an dieser Stelle eine entsprechende Strategie vorgestellt werden. Dabei handelt es sich um PIRSCH (Sturm & Weder, 2016). Das Akronym PIRSCH steht für die verschiedenen Schritte der Strategie: P – Planen, I –

Ideen notieren und auswählen, R – Reihenfolge festlegen, Sch – Schreiben (vgl. Tabelle 2). Es lässt sich erkennen, dass die Strategie die Makroprozesse des Planens und Übersetzens betrifft, wobei der Schwerpunkt auf der Planung liegt. Dabei wird über eine inhaltliche Planung des zu verfassenden Textes hinausgegangen, indem im Rahmen des Schrittes P neben produkt- auch prozessbezogene Ziele festgelegt werden müssen.

Tabelle 2: Schritte der Planungsstrategie PIRSCH nach Sturm und Weder (2016, S. 82)

P	Planen	Welchen Text möchtest du schreiben? Was willst du mit deinem Text erreichen? Wie willst du dein Ziel erreichen?
I	Ideen notieren und auswählen	Sammle Ideen zu deinem Text. Schreibe keine ganzen Sätze, sondern nur Stichwörter auf. Wähle die Ideen so aus, dass sie zu deinem Ziel in P passen.
R	Reihenfolge festlegen	Lege die Reihenfolge der Ideen fest. Achte dabei auf den Aufbau, wie er für deinen Text typisch ist. Überlege, ob die Reihenfolge stimmt: Ändere oder ergänze, wenn nötig.
Sch	Schreiben	Schreibe die ausgewählten Ideen in der festgelegten Reihenfolge auf. Sage dabei mehr: Baue die Stichwörter zu Sätzen aus. Manchmal lohnt es sich, ein Stichwort in mehreren Sätzen auszuformulieren.

Es liegen sowohl genreübergreifende als auch -spezifische Strategien für den Schreibunterricht vor. Während sich genreübergreifende Strategien für zahlreiche Schreibaufgaben anbieten, nehmen genrespezifische Strategien die Charakteristika bestimmter Textgenres⁵ (z. B. von Erzählungen oder Argumentationen) auf und eignen sich damit nur für diese Art von Aufgaben (Philipp, 2018). Die Strategie PIRSCH, wie sie in Tabelle 2 dargestellt ist, gehört den genreunabhängigen Strategien an. Für die Anwendung auf ein bestimmtes Genre lässt sie sich jedoch entsprechend anpassen. So besteht etwa für argumentative bzw. persuasive Aufgaben die Möglichkeit, in Schritt P die Frage «Wovon möchtest du andere überzeugen?» aufzunehmen (Sturm & Weder, 2016). Außerdem kann sie mit einer genrespezifischen Strategie kombiniert werden, welche in Schritt I integriert wird. Eine entsprechende genrespezifische Strategie für argumentative Texte bildet SMASH (Sturm, 2015b). Im Rahmen dieser Strategie sollen sich die Schreibenden bei S überlegen, um welche Situation es geht, bei M, welche Meinung sie haben, bei A, welche Argumente ihre Meinung unterstützen, und bei SH, mit welchem «Schmetterball» sie schließen könnten (vgl. für weitere Darstellungen genrespezifischer und -übergreifender Strategien für die Schreibförderung z. B. Glaser, Keßler & Palm, 2011; Graham & Harris, 2005; Philipp, 2014).

5 Zu den im Schreibunterricht relevanten Textgenres zählen das Erzählen, Berichten, Beschreiben, Instruieren und Argumentieren (Sturm & Weder, 2016).

2.1.4 Zusammenfassung

Die vorgestellten Ansätze und Systematisierungen beleuchten mit je unterschiedlichen Akzenten die Prozesse, Komponenten und die Dynamik der höchst anspruchsvollen Tätigkeit des Schreibens von Texten. In Abbildung 5 sind die für die vorliegende Arbeit wesentlichen Erkenntnisse zusammengefasst. Dabei orientiert sich die untere Hälfte der Darstellung an einer von Sturm (2017a) realisierten Visualisierung der Befunde aus dem funktional dynamischen Ansatz bzw. aus der Studie von Breetvelt et al. (1994).

Im Fokus der vorliegenden Arbeit und damit auch in Abbildung 5 steht der Schreibprozess. Wie insbesondere aus dem ursprünglichen Schreibmodell von Hayes und Flower (1980) und den daran anknüpfenden Arbeiten zum funktional dynamischen Ansatz (z.B. Breetvelt et al., 1994) hervorgeht, lässt sich der Schreibprozess in verschiedene kognitive Aktivitäten zerlegen. Diese Aktivitäten wiederum können zu den – von Hayes und Flower (1980) eingeführten – Makroprozessen des Planens, Übersetzens und Überarbeitens gebündelt werden. Zur Planung zählen zum einen das Erfassen und Analysieren des zu bearbeitenden rhetorischen Problems sowie das Setzen von Zielen. Zum anderen gilt es Inhalte für den zu erstellenden Text zu generieren, auszuwählen und anzuordnen. Die

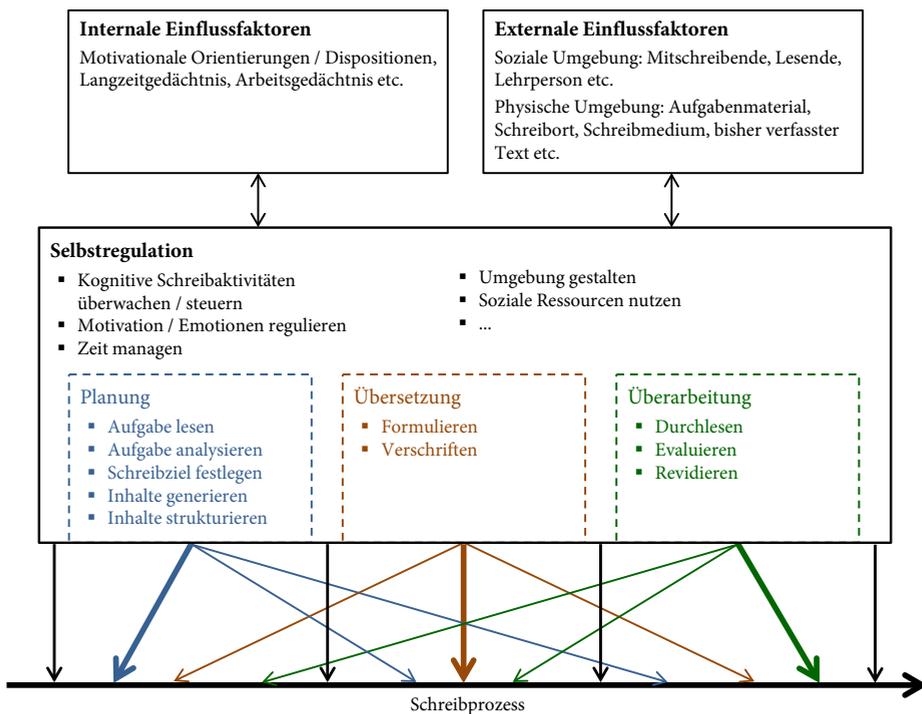


Abbildung 5: Der Schreibprozess und seine Komponenten (Makroprozesse basierend auf Sturm, 2017a, S. 268)

geplanten Textinhalte werden im Rahmen der Übersetzung formuliert und verschriftet. Der Makroprozess der Überarbeitung schließlich beinhaltet das zielbezogene Durchlesen und Evaluieren des Textes zur Identifikation allfälliger Unzulänglichkeiten sowie gegebenenfalls das Revidieren der als verbesserungsbedürftig erachteten Aspekte.

Die sich durch den entstehenden Text und die sich entwickelnden Ideen fortwährend wandelnde Aufgabensituation ruft andere Aktivitäten auf den Plan, weshalb die einzelnen Aktivitäten über den Schreibprozess hinweg unterschiedliche Auftretenswahrscheinlichkeiten aufweisen, wie vor allem der funktional dynamische Ansatz aufzeigt (z.B. Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996, 2006). So dürfte etwa ein Generieren von Inhalten eher zu Beginn der Aufgabenbearbeitung auftreten, wenn der Text noch nicht geschrieben ist. Ein Revidieren, für welches bereits geschriebener Text vorliegen muss, ist hingegen eher gegen Ende des Schreibprozesses wahrscheinlich. Wann im Schreibprozess die einzelnen Aktivitäten eher zu erwarten sind, ist in Abbildung 5 (S. 40) durch die fett gesetzten Pfeile dargestellt⁶. Zugleich verdeutlichen die weiteren, dünn gesetzten Pfeile, dass die verschiedenen Aktivitäten – obschon sie unterschiedliche Auftretenswahrscheinlichkeiten während der Textproduktion aufweisen – grundsätzlich zu jedem Zeitpunkt vorkommen können, wie nicht nur Rijlaarsdam und Van den Bergh (z.B. 1996, 2006) in ihrem funktional dynamischen Ansatz aufzeigen, sondern auch aus der von Hayes und Olinghouse (2015) vorgenommenen Unterscheidung zwischen *advanced* und *on-line planning* (d.h. Planung vor oder während des Verschriftens) bzw. *on-line* und *postcomposition revision* (d.h. Überarbeitung während oder nach dem Verschriften) hervorgeht. Je nach Kontext bzw. Zeitpunkt im Schreibprozess können die Aktivitäten außerdem eine andere Funktion übernehmen. So kann ein Lesen der Aufgabe etwa der Erfassung des zu bearbeitenden rhetorischen Problems oder der Evaluation des Textproduktes im Hinblick auf die Aufgabenanforderungen dienen. Damit wird deutlich, dass ein Lesen der Aufgabe sowohl im Dienst des Planens als auch Überarbeitens stehen kann. Die in der Schreibforschung und -förderung verbreitete und daher auch im Modell vorgenommene Einteilung der Aktivitäten in die Makroprozesse der Planung, Übersetzung und Überarbeitung ist folglich als eine Vereinfachung zu betrachten, die lediglich Auskunft darüber gibt, im Rahmen welches Makroprozesses die Aktivitäten eher zu erwarten sind. Aus diesem Grund wurde in Abbildung 5 (S. 40) ein gestrichelter und damit Durchlässigkeit anzeigender Rahmen für die Makroprozesse gewählt⁶. Anzumerken ist überdies, dass die Makroprozesse nicht als Phasen des Schreibprozesses, sondern lediglich als Zusammenfassung verschiedener Aktivitäten zu verstehen sind (vgl. Sturm, 2017a).

Die Steuerung und Überwachung der verschiedenen kognitiven Aktivitäten wird in den vorgestellten Modellen des Schreibens entweder im Monitor (Hayes & Flower, 1980; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 1996) oder den Schreibschema-

⁶ Dies stellt eine Erweiterung der Visualisierung von Sturm (2017a) dar.

ta (Hayes, 2012c) verortet und deckt sich mit der metakognitiven Prozesskomponente der Selbstregulation (Artelt & Neuenhaus, 2010; Flavell, 1979; Schraw et al., 2006). In den Schreibmodellen finden folglich selbstregulatorische Aspekte Berücksichtigung, wenngleich bis heute keine systematische Darstellung und damit kein einheitliches Verständnis der in die Textproduktion involvierten selbstregulatorischen Prozesse vorliegt (vgl. auch Glaser, 2005). Die in Abbildung 5 (S. 40) unter den drei Makroprozessen aufgeführten kognitiven Aktivitäten lassen sich allesamt ins Phasenmodell von Zimmerman (2000, 2002) bzw. in die Aufstellung von Zimmerman (1998) sowie Zimmerman und Risemberg (1997) einordnen. So fallen etwa das Generieren und Formulieren in Abbildung 5 im Phasenmodell von Zimmerman (2000, 2002) unter die «Aufgabenstrategien», in der Aufstellung von Zimmerman (1998) sowie Zimmerman und Risemberg (1997) unter die «kognitiven Strategien (zur Planung, Übersetzung und Überarbeitung eines Textes)». Insofern können alle in Abbildung 5 genannten kognitiven Aktivitäten als selbstregulatorische Aktivitäten aufgefasst werden. Vor diesem Hintergrund wurde in Abbildung 5 eine Komponente der Selbstregulation integriert, welche die drei Makroprozesse des Planens, Übersetzens und Überarbeitens inklusive der kognitiven Aktivitäten einschließt und deren Koordination und Kontrolle übernimmt. Außerdem wurde ihr die Regulierung externer und interner Ressourcen (z. B. der Aufgabenumgebung, der verfügbaren Zeit oder der Motivation und Emotionen), wie sie etwa in den Arbeiten von Zimmerman (2000, 2002) sowie Zimmerman und Risemberg (1997) aufgeführt sind, zugeordnet.

In der Literatur ist im Zusammenhang mit den in Abbildung 5 (S. 40) aufgeführten Aktivitäten auch der Begriff der Strategie anzutreffen. Wie dargelegt, werden in der vorliegenden Arbeit kognitive, metakognitive und motivational-emotionale Vorgänge in Anlehnung an Hasselhorn und Gold (2017) sowie Pressley et al. (1985) dann als Strategie gefasst, wenn sie zielgerichtet ausfallen und über die Vorgänge hinausgehen, welche die Bearbeitung einer Aufgabe minimal erfordert. Diese Bedingungen legen für die in Abbildung 5 genannten Vorgänge den Begriff der Aktivität nahe, wie ihn auch Rijlaarsdam und Van den Bergh (z. B. 1996) verwenden: Zwar können beispielsweise das Lesen der Aufgabe oder das Verschriften (Bestandteil von) Strategien darstellen, müssen es aber nicht. Im Besonderen bei den hier interessierenden schwachen Schreibenden ist davon auszugehen, dass sie sich häufig auf das zur Bewältigung einer Aufgabe zwingend Notwendige beschränken.

Abbildung 5 (S. 40) umfasst neben dem im Zentrum stehenden Schreibprozess verschiedene Einflussfaktoren, wie sie auch in den präsentierten Modellen des Schreibens und der Selbstregulation enthalten sind. Die Einflussfaktoren lassen sich in internale und externale differenzieren. Ersteren gehören die motivationalen Orientierungen und Dispositionen an, welche als bedeutsam im Hinblick auf die Initiierung und Gestaltung der Tätigkeit des Schreibens erachtet werden, wie insbesondere das revidierte Schreibmodell von Hayes (2012c) und

das Phasenmodell von Zimmerman (2002) erkennen lassen. Zu diesem internalen Einflussfaktor zählen Überzeugungen zu den eigenen Schreibfähigkeiten wie Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept oder Attributionen, Lernmotivation, Zielorientierungen oder Interesse. Als weiterer internaler Einflussfaktor ist das Langzeitgedächtnis wesentlich am Schreiben beteiligt, welches das abgespeicherte Wissen zu Thema, Sprache, Genre, Textsorte, AdressatInnen und Strategien umfasst (Hayes, 2012c; Hayes & Flower, 1980). Schließlich bildet insbesondere auch das Arbeitsgedächtnis eine wichtige Ressource bzw. Limitation im Textproduktionsprozess. Es kann als Nadelöhr gefasst werden, durch welches alle Schreibaktivitäten hindurchgeführt werden müssen (Hayes, 2012c).

Wird der Blick auf die externalen Einflussfaktoren gerichtet, so ist zum einen die soziale Umgebung zu nennen, die sich aus den Mitschreibenden, den Lesenden oder auch der Lehrperson – welche die Aufgabe vorgibt, Wortlisten abgibt oder Zeitfristen setzt (Prior, 2008) – konstituiert. Gegenstück stellt die physische Umgebung bestehend aus Schreibaufgabe, Hintergrundmaterialien, schriftlichen Plänen, Schreibort (z. B. vorhandene Geräusche), Schreibmedium, bislang geschriebenen Text etc. dar (Hayes, 2012c; Hayes & Flower, 1980).

Abschließend soll auf zwei wichtige Umstände hingewiesen werden. Erstens bilden Modelle und Klassifikationen, wie sie in diesem Kapitel dargestellt wurden, nie alle ins Schreiben involvierten Prozesse und Komponenten (gleichermaßen) ab, sondern weisen bestimmte Akzentuierungen auf. In ihrer jeweiligen Form sollen sie das Nachdenken und das Generieren neuen Wissens in Bezug auf komplexe Tätigkeiten wie das Schreiben erleichtern (Hayes, 2006).

Zweitens orientieren sich alle in diesem Kapitel aufgegriffenen Modelle und folglich auch Abbildung 5 (S. 40) an kompetenten Schreibenden. Wie etwa Hayes und Flower (1980) selbst einräumen, ist zu erwarten, dass der Schreibprozess weniger versierter Schreibender anders ausfällt, als der von ihnen modellierte. Nachfolgend wird daher die Textproduktion wenig versierter Schreibender in den Blick genommen.

2.2 Merkmale wenig versierter Schreibender

Zu den wenig versierten Schreibenden, wie sie in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, können einerseits junge Schreibende am Anfang der Schreibentwicklung (Glaser et al. (2011) fassen darunter SchülerInnen bis ca. 12 Jahre), andererseits Personen mit schwacher Schreibleistung bzw. mit Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten gezählt werden. Im Fokus der Schreibforschung standen bislang insbesondere junge SchülerInnen sowie schwache SchülerInnen mit einer diagnostizierten Störung – insbesondere des Lernens –, welche häufig Leistungsprobleme im Bereich des Schreibens aufweisen (vgl. ausführlicher zum Begriff der (Lern-)Störung Kapitel 4.2.5). Aus existierenden Untersuchungen, welche diese Schreibenden in den Blick nahmen und mit versierteren – älteren oder stär-

keren – Schreibenden verglichen, lassen sich vor allem drei wesentliche Merkmale ableiten: Erstens fällt wenig versierten Schreibenden im Vergleich zu versierten Schreibenden die Planung, Übersetzung und Überarbeitung ihrer Texte schwerer, zweitens verfügen sie über ein geringeres Hintergrundwissen etwa zu Sprache, Strategien oder Genres und drittens weisen sie eine andere Schreibmotivation⁷ auf (vgl. Graham, 2006; Graham & Harris, 2012; Troia, 2006).

Für die vorliegende Arbeit sind die Unterschiede in Bezug auf den Schreibprozess mit seinen Makroprozessen des Planens, Übersetzens und Überarbeitens von besonderer Relevanz. Sie werden daher im ersten Teil dieses Kapitels aus empirischer Perspektive beleuchtet, indem die zentralen Befunde zu wenig versierten Schreibenden vorgestellt werden. Dabei wird auch auf das Hintergrundwissen eingegangen. Für die Darstellung sollen in erster Linie Arbeiten zu schwachen Schreibenden und wenn möglich zu solchen im Jugendalter, wie sie in der vorliegenden Arbeit im Zentrum stehen, herangezogen werden. Da bei schwachen Schreibenden jedoch nicht alle Prozesse des Schreibens in gleichem Maße bzw. in gleicher Weise untersucht sind wie bei jungen Schreibenden, wird auch auf Arbeiten mit jüngeren (im Vergleich zu älteren) Schreibenden zurückgegriffen. Im zweiten Teil des Kapitels wird ein theoretisches Modell von Scardamalia und Bereiter (1987) dargestellt, welches – anders als die in Kapitel 2.1 diskutierten Modelle – die Unterschiede zwischen wenig versierten und versierten Schreibenden in Bezug auf die drei Makroprozesse des Schreibens zusammenführt.

2.2.1 Planung

Wie in Kapitel 2.1 dargelegt, können das Lesen und Analysieren der Aufgabenstellung, das Festlegen von produktbezogenen Schreibzielen sowie das Generieren und Strukturieren der zu verschriftenden Inhalte zu den planenden Aktivitäten gezählt werden. Zusätzlich zu diesen Aktivitäten, welche auf den zu schreibenden Text bezogen sind, bedarf es einer Planung des Schreibprozesses, bei der überlegt wird, in welchen Schritten bei der Aufgabenbearbeitung vorgegangen werden soll. Entsprechende Planungsaktivitäten sind vor allem dann von Bedeutung, wenn es einen für die schreibende Person anspruchsvollen Text zu erstellen gilt.

Während sich erfahrene und kompetente Schreibende bei der Bearbeitung komplexer oder unvertrauter Schreibaufgaben intensiv den genannten Planungsaktivitäten hingeben, nehmen wenig versierte Schreibende kaum eine Planung ihres Textes und ihres Schreibprozesses vor (Glaser & Brunstein, 2008; Graham, 2006; Hayes & Olinghouse, 2015; Santangelo, Harris & Graham, 2008; Troia,

7 Die Motivation wenig versierter Schreibender hat erst wenig Aufmerksamkeit der Forschung erfahren (vgl. Graham & Harris, 2012). Untersucht wurde bislang insbesondere die Selbstwirksamkeitserwartung, welche sich bei leistungsschwachen Schreibenden als in der Regel überhöht herausgestellt hat (Graham, Schwartz & MacArthur, 1993; Klassen, 2002, 2007).

2006, 2007). Selbst bei expliziter Aufforderung zur Planung fällt die Zeit vor dem Verschriften des Textes bei wenig versierten Schreibenden in der Regel kurz aus. So befassten sich elfjährige Kinder in einer Studie von Cameron und Moshenko (1996) im Durchschnitt zwei Minuten mit der Planung ihrer Texte. Bei gleichaltrigen Schreibenden mit einer Lernstörung betrug die Planungszeit durchschnittlich sogar weniger als eine Minute (MacArthur & Graham, 1987). Wenig versierte Schreibende fertigen von sich aus des Weiteren kaum Planungsnotizen an. Beispielsweise berichten De la Paz und Graham (1997), dass lediglich eine Schülerin von insgesamt 42 untersuchten Fünft-, Sechst- und Siebtklässlerinnen bzw. -klässlern mit Lernstörung oder Schreibschwierigkeiten im Prä-Test vor einer durchgeführten Intervention auf die Anweisung hin, vor dem Verschriften zu planen, einen schriftlichen Plan erstellte. In einer Studie von Troia und Graham (2002) mit 20 Viert- und Fünftklässlerinnen bzw. -klässlern mit diagnostizierter Lernstörung war dies bei gar niemandem der Fall.

Werden wenig versierte Schreibende dazu verpflichtet schriftlich zu planen, so fällt es ihnen in der Regel schwer, einen Schreibplan im eigentlichen Sinne zu produzieren (Graham, 2006; Hayes & Olinghouse, 2015; Santangelo et al., 2008). Dies geht aus einer vorliegenden Untersuchung von Bereiter und Scardamalia (1987) mit Schreibenden unterschiedlichen Alters hervor. Darin mussten SchülerInnen der Klassenstufen 4, 6 und 8 laut denkend einen argumentativen Text zunächst schriftlich planen und anschließend verschriften. Während die jüngeren SchülerInnen in der Planungsphase bereits ganze Sätze festhielten, welche sie bei der Erstellung des finalen Produktes weitgehend ohne Veränderung zu einem Text zusammenfügten, notierten die älteren SchülerInnen, insbesondere die AchtklässlerInnen, Inhalte in Form von Stichwörtern und abstrakten Kategorien, welche sie bei der Produktion des finalen Textes modifizierten, indem sie Inhalte ausbauten, umstellten, ergänzten oder strichen. Im Unterschied zu den jüngeren Schülerinnen und Schülern, bei denen die Planungsnotizen bereits eine erste Version des Textes darstellten, hatte bei ihnen das Planungsprodukt folglich die Form eines Schreibplans (vgl. ähnlich Boscolo, 1990; Limpo, Alves & Fidalgo, 2014). Der Schreibplan unterschied sich allerdings noch klar von demjenigen erwachsener Schreibender, wie sie Bereiter und Scardamalia (1987) in einer Replikationsstudie mit Studierenden untersuchten. Letztere fertigten nochmals deutlich komplexere und umfassendere Planungsprodukte als die SchülerInnen an, indem sie verschiedene Listen mit stichwortartig notierten Inhalten zum ganzen Text ausarbeiteten und diese mit Pfeilen, Verbindungslinien, evaluativen Kommentaren, Selbstinstruktionen etc. versahen. Die Analyse eingeforderter Planungsnotizen lässt folglich deutliche Unterschiede in der Art und Weise, wie unterschiedlich versierte bzw. alte Schreibende planen, erkennen.

Entsprechende Unterschiede können Bereiter und Scardamalia (1987) neben der Produkt- auch auf der Prozessebene aufzeigen. Dazu werteten sie die beim Planen entstandenen Protokolle des lauten Denkens auf die Kategorien «Spra-

che (Rechtschreibung, Grammatik, Vokabular)», «Inhaltsgenerierung», «Organisation», «Schreibziele», «Adressatenorientierung» und «Bewältigung von Schwierigkeiten» aus, wobei sie die vier letztgenannten Kategorien als konzeptionelle Planung zusammenfassten. Zwar bildete die Inhaltsgenerierung in allen Altersgruppen die häufigste Kategorie, allerdings wurden Planungsaktivitäten mit konzeptionellem Charakter von den Studierenden in der Replikationsstudie mit einem Anteil von 33 % aller Verbalisierungen deutlich mehr berichtet als von den Schülerinnen und Schülern der 4., 6. und 8. Klasse, bei denen der Anteil dieser Aktivitäten jeweils um 10 % lag. Unterschiede zwischen den drei Schülergruppen förderte eine zusätzliche Analyse der Pausen beim lauten Denken zutage: Danach gefragt, was sie in den jeweiligen Schweigemomenten überlegen, gaben die Sechst- und AchtklässlerInnen deutlich mehr konzeptionelle Planungsaktivitäten an (bis zu über 50 % aller Antworten) als die ViertklässlerInnen (10 % aller Antworten) (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Eine lediglich geringe konzeptionelle Planung findet sich nicht nur bei jungen Schreibenden wie den von Bereiter und Scardamalia (1987) betrachteten Viertklässlerinnen und Viertklässlern, sondern auch bei schwachen Schreibenden: De Milliano, Van Gelderen und Slegers (2012) untersuchten die (meta-)kognitiven Aktivitäten schriftschwacher AchtklässlerInnen bei der Anfertigung eines Meinungstextes mittels der Methode des lauten Denkens und teilten die ausgeführten Aktivitäten in zwei Phasen ein: eine Phase vor und eine Phase ab dem ersten Verschriften. Dabei manifestierte sich für die hier interessierende Phase vor dem Verschriften, dass die untersuchten Jugendlichen in erster Linie Inhalte für den Text generierten. Konzeptionelle Planungsaktivitäten, welche die Organisation des Textes, die Bedürfnisse der AdressatInnen oder die mit dem Text verfolgten Schreibziele betreffen, traten hingegen in geringem Maße auf. Als eine der wenigen existierenden Studien gibt diejenige von De Milliano et al. (2012) des Weiteren Aufschluss über die metakognitiven Aktivitäten zur Planung des Schreibprozesses bei schwachen Schreibenden: Entsprechende Aktivitäten hatten bei den untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen – wenn sie denn gezeigt wurden – in erster Linie lokalen Charakter, das heißt, sie beschränkten sich auf die jeweils nächste auszuführende Aktivität.

Ein weiterer Unterschied im Schreibprozess von versierten und wenig versierten Schreibenden betrifft den Zeitpunkt der Ausführung der Planungsaktivitäten. Einzelne vorliegende Studien, welche keine der Verschriftung vorausgehende Planungsphase fokussierten, weisen darauf hin, dass sich wenig versierte Schreibende teilweise zu einem ungünstigen Zeitpunkt im Schreibprozess klassischen Planungsaktivitäten widmen. Dies zeigte sich etwa für die Aktivität «Notizen machen / einen Plan anfertigen» in einer Querschnittuntersuchung von Álvarez-Fernández und García-Sánchez (2014) mit Viert- bis Zehntklässlerinnen bzw. -klässlern. Die Schreibprozesse wurden in dieser Untersuchung zum einen mittels *time sampling* durch intervallartig ausgesandte Signale, auf welche hin die Schü-

lerInnen aus neun vorgegebenen Schreibaktivitäten die gerade stattfindende anzugeben hatten, erhoben und zum anderen in drei Phasen, die je einen Drittel der Aktivitäten umfassen, eingeteilt. Dabei manifestierte sich, dass sich etwa die ViertklässlerInnen in der mittleren und letzten Phase des Schreibprozesses häufiger und länger der Planungsaktivität «Notizen machen / einen Plan anfertigen» widmen als zu Beginn des Schreibprozesses. Bei den ZehntklässlerInnen und Zehntklässlern verhielt es sich umgekehrt: Sie befassten sich in der ersten Phase der Aufgabenbearbeitung damit, Notizen bzw. einen Plan für ihren Text zu erstellen. Ähnliches berichten García und Fidalgo (2008) für die Aktivität «Lesen von Hintergrundinformationen» bei SechstklässlerInnen bzw. Sechstklässlern mit und ohne Lernstörung. In dieser methodisch ähnlich angelegten Studie zeigte sich, dass die SchülerInnen mit Lernstörung in der letzten Phase damit beschäftigt sind, die abgegebenen Informationen zum Thema zu studieren. Sie lasen die Hintergrundtexte in dieser Phase zu einem signifikant höheren Anteil als die Vergleichsgruppe ohne Lernstörung.

Versierte und wenig versierte Schreibende unterscheiden sich des Weiteren hinsichtlich ihres metakognitiven Wissens über das Planen, wie aus verschiedenen durchgeführten Befragungsstudien hervorgeht (z. B. Barbeiro, 2011; Graham et al., 1993; Lin, Monroe & Troia, 2007; Olinghouse & Graham, 2009; Wong, Wong & Blenkinsop, 1989). Beispielsweise Graham et al. (1993) stellten Schülerinnen und Schülern der 4. / 5. und 7. / 8. Klasse mit und ohne Lernstörung unter anderem die Fragen, was gutes Schreiben ist, was gute Schreibende beim Verfassen eines Textes tun oder was beim Planen eines Textes helfen kann. Dabei stellten sie fest, dass die jüngeren und eine Lernstörung aufweisenden SchülerInnen vor allem Aspekte vorbringen, welche sich auf das Produkt und dabei auf die Textoberfläche beziehen. Ihnen zufolge kennzeichnet gutes Schreiben beispielsweise, dass der Name auf dem Schreibblatt festgehalten und dass mit schöner Handschrift geschrieben wird. Im Gegensatz dazu weisen die älteren SchülerInnen ohne Lernstörung eine ausgereifere Vorstellung des Schreibens auf. Sie sprechen häufiger den Schreibprozess und dabei hierarchiehöhere Aktivitäten an. Bei den Planungsaktivitäten nennen die SchülerInnen ohne im Vergleich zu denjenigen mit Lernstörung beispielsweise signifikant häufiger die konzeptionelle Aktivität des Organisierens, wohingegen die SchülerInnen mit Lernstörung vor allem das Generieren von Ideen anführen (Graham et al., 1993). Lin et al. (2007) zeigen im Rahmen ihrer Interviewstudie mit je zwei durchschnittlich und schwach abschneidenden Lernenden der Klassen 2 bis 8 außerdem auf, dass ältere Lernende ohne Schreibschwierigkeiten nicht nur mehr und hierarchiehöhere Schreibaktivitäten kennen als jüngere und schwächere Lernende, sondern auch besser darüber Bescheid wissen, wie und vor allem wann die Aktivitäten – beispielsweise ein Strukturieren generierter Textinhalte durch deren grafische Darstellung in Form einer *concept map* – unterstützend sein können. Ein fundierteres deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen (vgl. Kapitel 2.1.3.2) bei

versierteren Schreibenden manifestierte sich auch in der bereits erwähnten Untersuchung von García und Fidalgo (2008) mit Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern mit und ohne Lernstörung, in welcher die genannten Wissensbestände mittels Fragebogen erfasst wurden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass deutliche Differenzen im Bereich der Planung zwischen versierten und wenig versierten Schreibenden bestehen. Im Unterschied zu versierten Schreibenden übergehen wenig versierte Schreibende, das heißt junge und schwache Schreibende, die Planung ihres Textes und Schreibprozesses häufig, indem sie nach Erhalt der Aufgabenstellung gleich mit dem Schreiben loslegen. Wenn sie planen (müssen), dann investieren sie nur wenig Zeit dafür und fertigen Planungsnotizen an, welche bereits eine erste Textversion und keinen Schreibplan – wie bei versierten Schreibenden – darstellen. Sie befassen sich vor allem mit der Inhaltsgenerierung und nur in geringem Maße mit konzeptionellen Aktivitäten wie der Textorganisation, den Bedürfnissen der AdressatInnen oder den Schreibzielen. Außerdem führen sie die Aktivitäten mitunter zu einem ungünstigen Zeitpunkt aus, indem sie klassischen Planungsaktivitäten wie dem Anfertigen von Notizen oder dem Lesen von Hintergrundinformationen spät im Schreibprozess nachgehen. Schließlich weisen sie geringere und oberflächlichere Wissensbestände unter anderem zum Planen auf als versierte Schreibende.

2.2.2 Übersetzung

Zum Makroprozess der Übersetzung zählen die Aktivitäten des Formulierens und Verschriftens (vgl. Kapitel 2.1). Erstere Aktivität umfasst das Überführen von Inhalten in Worte und syntaktische Strukturen (Berninger & Swanson, 1994; Hayes, 2012a; McCutchen, 2006). Dabei spielen Vokabular und Grammatik eine entscheidende Rolle. In vorliegenden Untersuchungen zum Formulieren bei versierten und wenig versierten Schreibenden wurden häufig Textprodukte unterschiedlich alter bzw. starker Schreibender in Bezug auf Wortschatz und grammatikalische Komplexität verglichen (z.B. Berman, Nayditz & Ravid, 2011; Berman & Verhoeven, 2002; Miranda Casas, Soriano Ferrer & Baixauli Fortea, 2013; Puranik, Lombardino & Altmann, 2007). So ließen etwa Puranik et al. (2007) 11- bis 21-jährige Schreibende mit Dyslexie, mit Sprachstörung sowie altersmäßig gematchte Schreibende ohne diagnostizierte Störung (Kontrollgruppe) expository Texte produzieren, welche im Hinblick auf acht Variablen auf Text-, Satz- und Wortebene analysiert wurden. Bei den Variablen, welche der Erfassung der syntaktischen Komplexität dienten (Länge der *T-units* (Hunt, 1965) und *clause density* (Scott & Stokes, 1995)), zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen mit Störung sowie der Kontrollgruppe. Anders verhielt es sich bei der Anzahl produzierter *T-units*: Sie fiel in den beiden Gruppen mit Störung signifikant geringer aus als in der Kontrollgruppe. Was die ebenfalls

untersuchte sprachliche Korrektheit betrifft, so zeichnete sich insofern ein Unterschied ab, als die beiden Gruppen mit Störung zu einem signifikant geringeren Anteil grammatikalisch und lexikalisch korrekte Einheiten produzierten. Bezüglich Textlänge und Wortschatz ergab sich für die beiden Gruppen mit Störung ein differentes Bild: Die Schreibenden mit einer Sprachstörung verwendeten signifikant weniger und weniger verschiedene Wörter in ihren Texten als die beiden anderen Gruppen, welche sich nicht voneinander unterschieden. Wenngleich nicht bei allen untersuchten Variablen, so werden doch Unterschiede zwischen den betrachteten Gruppen manifest (wobei für die Gruppe der Schreibenden mit Sprachstörung zu beachten ist, dass die gefundenen Defizite zu den Indikatoren der Störung gehören): Die wenig versierten Schreibenden mit einer diagnostizierten Störung zeigen auf grammatikalischer und lexikalischer Ebene weniger Sicherheit und Variabilität als versiertere Schreibende. Ähnliche Befunde gehen aus einer Studie von Dockrell, Connelly und Arfè (2019) zu jüngeren Lernenden (8- bis 11-jährig) mit geringer Schreibleistung, jedoch ohne Lernstörung hervor. Ein Vergleich dieser schwach schreibenden Lernenden mit gleichaltrigen durchschnittlich schreibenden Lernenden ergab signifikante Unterschiede sowohl hinsichtlich der Produktivität in Form der Anzahl geschriebener Wörter als auch der grammatikalischen und lexikalischen Korrektheit der geschriebenen Sätze. Zusätzlich eingesetzte standardisierte Tests zum produktiven und rezeptiven Wortschatz sowie zur mündlichen Satzgenerierung und -wiedergabe förderten ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zutage. Im Hinblick auf den Wortschatz deutet sich folglich an, dass schwächere Schreibende verschiedene Wörter nicht nur in geringerem Maße verwenden, sondern auch in geringem Maße kennen.

Wird der Blick auf die zweite Aktivität des Makroprozesses der Übersetzung, nämlich das Verschriften, gerichtet, so umfasst dieses das Überführen von sprachlicher Repräsentation in Schrift (Berninger & Swanson, 1994; McCutchen, 2006). Dabei bilden Handschrift bzw. Tastaturschreiben sowie Rechtschreibung die entscheidenden Fertigkeiten⁸. Während es beim handschriftlichen bzw. tastaturgestützten Schreiben um eine geläufige und leserliche Handschrift bzw. ein geläufiges und fehlerfreies Tippen geht, steht bei der Rechtschreibung ein korrektes Schreiben – von Hand oder mit der Tastatur – im Fokus. Bei allen drei Fertigkeiten wird eine Automatisierung angestrebt, so dass sie das kognitive System nur in geringem Maße beanspruchen und folglich Ressourcen für die Ausführung anderer Aktivitäten zur Verfügung stehen (Sturm et al., 2017).

Letzteres ist bei wenig versierten Schreibenden nicht gegeben (Graham, Harris & McKeown, 2013; Graham & Harris, 2000). Handschrift, Tastaturschreiben und Rechtschreibung sind für sie schwierig bzw. kognitiv anstrengend, wie etwa aus

8 Sie werden häufig auch unter dem Begriff der basalen Schreibfertigkeiten zusammengefasst, wobei dieser neben Handschrift bzw. Tastaturschreiben und Rechtschreibung auch Teilaspekte des Formulierens einschließt (Graham, 2006; Sturm et al., 2017).

der viel zitierten Studie von Bourdin und Fayol (1994) hervorgeht. Darin hatten SchülerInnen der zweiten und vierten Klasse sowie erwachsene Studierende akustisch dargebotene Wortlisten von zunehmender Länge mündlich und schriftlich wiederzugeben. Während die Studierenden bei der mündlichen und schriftlichen Variante die Wortlisten gleich gut erinnern konnten, fiel die Leistung der SchülerInnen bei der schriftlichen Variante signifikant schlechter aus als bei der mündlichen, wobei die SchülerInnen der vierten denjenigen der zweiten Klasse überlegen waren. Zu denselben Ergebnissen gelangte Grabowski (2005) in seiner Replikationsstudie mit deutschsprachigen Lernenden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass den jüngeren Schreibenden, insbesondere den Zweitklässlerinnen bzw. Zweitklässlern, im Unterschied zu den erwachsenen Schreibenden bei der schriftlichen Produktion Kapazität für die Erinnerungsaufgabe fehlt, weil das kognitive System unter dieser Bedingung stärker beansprucht wird als bei der mündlichen Produktion. Dies kann damit in Zusammenhang gebracht werden, dass ihre Verschriftungsfertigkeiten noch nicht automatisiert sind.

Verschiedene Untersuchungen, in welchen diese Fertigkeiten direkt erfasst wurden, haben deutliche Unterschiede zwischen versierteren und wenig versierten Schreibenden aufgedeckt (z.B. Alves & Limpo, 2015; Graham, Berninger, Weintraub & Schafer, 1998; Miranda Casas et al., 2013). Eine entsprechende Untersuchung mit schwachen Schreibenden stellt diejenige von Connelly, Dockrell, Walter und Critten (2012) dar, in welcher 11-jährige Lernende mit und ohne Sprachstörung verglichen wurden. Die Erfassung der Rechtschreibung erfolgte über einen Test zur korrekten Schreibung einzelner Wörter sowie über die Fehler in einem verfassten Text. Die handschriftliche Flüssigkeit wurde mit der sogenannten *alphabet task* ermittelt, bei der während 60 Sekunden die Kleinbuchstaben des Alphabets in der richtigen Reihenfolge und gut leserlich aufzuschreiben sind. Die Lernenden mit Sprachstörung waren denjenigen ohne Störung bei allen drei Maßen signifikant unterlegen. Entsprechende Unterschiede in Bezug auf Rechtschreibung und Handschrift berichten etwa auch Puranik et al. (2007) für die von ihnen untersuchten 11- bis 21-jährigen Schreibenden mit und ohne Sprach- bzw. Lernstörung, Dockrell et al. (2019) für die von ihnen getesteten 8- bis 11-jährigen schwach und durchschnittlich schreibenden SchülerInnen oder Miranda Casas et al. (2013) für 9- bis 14-jährige SchülerInnen mit und ohne Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung (ADHS).

Wie in Kapitel 2.1.1.2 bereits thematisiert, stehen die hier fokussierten Aktivitäten des Formulierens und Verschriftens insofern in enger Verbindung, als sie beide den Schreibprozess aufgrund der limitierten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses merklich verlangsamen können (Hayes, 2012a). So belasten beispielsweise häufige orthografische Unsicherheiten das kognitive System und minimieren entsprechend Ressourcen für das Formulieren. Umgekehrt wird das Verschriften erschwert, wenn passende Formulierungen nicht abgerufen werden können, sondern mühsam gesucht werden müssen (Sturm & Weder, 2016). Das Zusam-

menspiel von Formulieren und Verschriften lässt sich auch unter dem Begriff der Schreibflüssigkeit⁹ zusammenfassen. Wichtige Maße der Schreibflüssigkeit bilden die Anzahl geschriebener Wörter pro Minute und sogenannte Bursts¹⁰. Mit letzteren sind die Portionen gemeint, in denen ein Text verfasst wird. Definiert werden Bursts als Transkriptionsaktivitäten – Anzahl produzierter Buchstaben, Silben oder Wörter – zwischen zwei Pausen, wobei für letztere verbreitet eine minimale Dauer von zwei Sekunden festgelegt wird (Sturm et al., 2017).

Die Schreibflüssigkeit wurde beispielsweise in der bereits aufgegriffenen Studie von Dockrell et al. (2019) untersucht. Zur Erfassung der Schreibflüssigkeit hatten die 8- bis 11-jährigen schwach bzw. durchschnittlich schreibenden SchülerInnen von Hand auf einem Grafiktablett (vgl. Kapitel 4.3.2.1) zu schreiben. Die anschließende Analyse der Bursts – festgelegt als Transkriptionsaktivitäten zwischen zwei Pausen von mindestens zwei Sekunden – förderte zutage, dass die «normal» schreibenden SchülerInnen mit durchschnittlich 6.0 Wörtern signifikant längere Bursts produzieren als die schwach schreibenden SchülerInnen mit durchschnittlich 3.8 Wörtern. In der ebenfalls bereits beschriebenen Studie von Connelly et al. (2012) produzierten die untersuchten 11-jährigen Lernenden mit und ohne Sprachstörung in den zur Verfügung gestellten fünf Minuten zwar gleich viele und zeitlich gleich lange dauernde Bursts, die Bursts der 11-jährigen Lernenden ohne Sprachstörung umfassten mit einem Durchschnittswert von 6.9 jedoch signifikant mehr Wörter als diejenigen der Lernenden mit einer Sprachstörung, welche aus durchschnittlich 4.2 Wörtern bestanden. Die Studien lassen folglich erkennen, dass die Textproduktion bei Schülerinnen und Schülern ohne Störung bzw. Schreibschwierigkeiten flüssiger erfolgt als bei solchen mit. Das zeigt sich gleichermaßen für ältere im Vergleich mit jüngeren Schreibenden (z. B. Alves & Limpo, 2015).

Resümierend kann für den Makroprozess des Übersetzens festgehalten werden, dass deutliche Unterschiede zwischen versierten und weniger versierten Schreibenden existieren. In Bezug auf das Formulieren zeigt sich auf Produktebene, dass jüngere und schwächere Schreibende lexikalisch und syntaktisch weniger vielfältige, komplexe und korrekte Texte verfassen als ältere und stärkere Schreibende. Neben dem produktiven lassen sie außerdem einen geringeren rezeptiven Wortschatz erkennen. Was das Verschriften betrifft, so ist dieses für wenig ver-

9 Lange Zeit war dieser Begriff im deutschsprachigen Raum ausschließlich auf das motorisch flüssige Schreiben bezogen und damit eng gefasst. Insbesondere durch die Arbeiten von Sturm (z. B. Sturm et al., 2017; Sturm & Weder, 2016) findet in jüngerer Zeit auch die im angelsächsischen Raum vorherrschende weite Auslegungen Verbreitung im deutschen Sprachraum. Die weite Auslegung schließt Handschrift bzw. Tastaturschreiben, Rechtschreibung sowie Teilaspekte des Formulierens ein und weist auch dem Zeitfaktor eine wichtige Rolle zu.

10 Untersuchungen haben gezeigt, dass sowohl das Verschriften (z. B. Alves, Branco, Castro & Olive, 2012; Alves, Castro, Sousa & Strömquist, 2007) als auch das Formulieren (z. B. Chenoweth & Hayes, 2001; Hayes & Chenoweth, 2007) maßgeblich an der Länge dieser Bursts beteiligt sind.

sierte Schreibende kognitiv anstrengend, weil ihre Handschrift noch nicht geläufig und ihre Rechtschreibung noch unsicher ist. Die schlechter entwickelten Formulierungs- und Verschriftungsfähigkeiten spiegeln sich auf der Schreibprozessebene auch in der Schreibflüssigkeit: Wenig versierte Schreibende sind versierteren Schreibenden hinsichtlich der Textmenge, die sie innerhalb einer bestimmten Zeit bzw. eines Bursts produzieren, unterlegen.

2.2.3 Überarbeitung

Zum Makroprozess des Überarbeitens werden zum einen die Aktivitäten des Durchlesens und Evaluierens von Text gezählt, welche der Identifikation allfälliger Unzulänglichkeiten dienen. Zum anderen gehört das Revidieren des Textes zum Makroprozess des Überarbeitens, welches die Behebung entdeckter Unzulänglichkeiten umfasst (vgl. ausführlicher Kapitel 2.1). Im Unterschied zu versierten Schreibenden, welche ihre geschriebenen Texte in der Regel intensiv evaluieren und revidieren, führen junge und schwache Schreibende in geringerem Maße Textüberarbeitungen durch (Fitzgerald, 1987; Glaser & Brunstein, 2008; Graham, 2006; Graham & Harris, 2012; Hayes & Olinghouse, 2015; Santangelo et al., 2008; Troia, 2006, 2007). In einer Querschnittstudie von Limpo et al. (2014) hatten SchülerInnen der Klassenstufen 4 bis 9 einen fremden Text, welcher sechs sprachformale Fehler sowie sechs Inkonsistenzen auf Textebene enthielt, zu überarbeiten. Dabei zeigte sich sowohl für die sprachformale als auch für die Textebene, dass die jüngeren SchülerInnen signifikant weniger Revisionen vornehmen als die älteren. Ein ähnliches Bild ergab sich in der Studie von Rodríguez, Torrance, Betts, Cerezo und García (2017) zu Schülerinnen und Schülern mit und ohne ADHS der Klassenstufen 3 bis 7. In dieser Studie wurden die Überarbeitungsaktivitäten – im Unterschied zu derjenigen von Limpo et al. (2014) – bei der Erstellung eines eigenen Textes ohne explizite Einforderung einer Textüberarbeitung untersucht, wobei die Erhebung mittels *time sampling* und vorgegebener Liste an möglichen Aktivitäten erfolgte (vgl. Kapitel 2.2.1). Dabei manifestierte sich, dass die SchülerInnen mit ADHS ihren Text zu einem signifikant geringeren Anteil durchlesen und revidieren als die Vergleichsgruppe ohne ADHS. Zum gleichen Ergebnis wie Rodríguez et al. (2017) gelangten García und Fidalgo (2008) in ihrer methodisch ähnlich angelegten Untersuchung zu Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern mit und ohne Lernstörung (vgl. Kapitel 2.2.1). Von García und Fidalgo (2008) zusätzlich durchgeführte Analysen, im Rahmen derer der Zeitpunkt der Ausführung der Aktivitäten durch eine Einteilung des Schreibprozesses in drei Phasen berücksichtigt wurde, ergaben, dass sich die SchülerInnen mit einer Lernstörung im Vergleich zu denjenigen ohne Störung in allen Phasen signifikant weniger der Aktivität «Durchlesen» widmen, der Aktivität «Revidieren» hingegen nur in der letzten Phase. Die Aktivität des Revidierens tritt bei Schülerinnen und Schülern mit einer Lernstörung im Vergleich zu solchen ohne folglich nicht nur

in geringerem Maße, sondern auch mit einer anderen zeitlichen Verteilung auf (vgl. auch Rodríguez et al., 2015).

Neben dem Zeitpunkt der Ausführung ist im Kontext des Überarbeitens auch die Textebene, auf welcher gearbeitet wird (z. B. Wort-, Satz- und Gesamttextebene oder Textoberflächen- und Texttiefermerkmale), aufschlussreich. Sie wurde etwa von MacArthur, Graham et al. (1991) in den Blick genommen, welche Siebt- und AchtklässlerInnen mit einer Lernstörung je einen narrativen und einen argumentativen Text verfassen und wenige Tage später überarbeiten ließen. Durch einen Vergleich der ersten und der zweiten, überarbeiteten Textversion wurden die vorgenommenen Revisionen bestimmt und hinsichtlich der folgenden Ebenen kategorisiert: Oberfläche (Rechtschreibung, Morphologie, Layout etc.), Wort, Phrase und *T-unit*. Außerdem erfolgte eine Zuordnung zu den beiden Kategorien «bedeutungsändernd» und «bedeutungserhaltend». Die Mehrheit der durchgeführten Revisionen stellten Änderungen auf der Textoberfläche (57 %) oder Änderungen auf Wort- / Satzebene ohne bedeutungsändernde Wirkung (22 %) dar. Lediglich ein kleiner Anteil der Revisionen hatte bedeutungsändernden Charakter (19 %). In weiteren Untersuchungen zu wenig versierten Schreibenden zeigt sich ein ähnliches Bild, und zwar nicht nur für Revisionen, die im Rahmen einer eingeforderten Überarbeitungsphase ausgeführt werden (MacArthur & Graham, 1987; Stoddard & MacArthur, 1993), sondern auch für Revisionen, welche spontan während der Produktion des Textes erfolgen (De Milliano et al., 2012; MacArthur & Graham, 1987).

Um Aufschluss darüber zu erhalten, wie die Textüberarbeitung qualitativ vorgenommen wird, haben MacArthur, Graham et al. (1991) in der vorangehend berichteten Studie die von den Jugendlichen durchgeführten Revisionen zusätzlich dahingehend analysiert, ob sie eine Verbesserung, keine Veränderung oder eine Verschlechterung des Textes mit sich bringen. Lediglich 45 % der Revisionen wurden als vorteilhaft eingestuft. Die restlichen Überarbeitungen wurden als neutral oder unvorteilhaft eingeschätzt. Eine vergleichbare Verteilung berichten Graham (1997), De la Paz et al. (1998) sowie Stoddard und MacArthur (1993) aus Untersuchungen mit lerngestörten Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 5 bis 8.

Wenig versierte Schreibende weisen überdies ein andersartiges metakognitives Wissen über das Überarbeiten auf als versiertere Schreibende, wie beispielsweise aus der bereits aufgegriffenen Befragungsstudie von Graham et al. (1993) hervorgeht (vgl. Kapitel 2.2.1). In dieser Studie wurden die Viert- / Fünft- und Siebt- / AchtklässlerInnen mit und ohne Lernstörung auch zur Textüberarbeitung interviewt, so beispielsweise dazu, was für Änderungen sie vornehmen würden, wenn von der Lehrperson die Aufforderung käme, einen selbst geschriebenen Text zu verbessern. Die Antworten der SchülerInnen ohne Lernstörung umfassten signifikant mehr Revisionen auf der globalen bzw. der Gesamttextebene (z. B. «die Sätze anders anordnen», «das Ende spannend gestalten») als diejenigen der Schü-

lerInnen mit Lernstörung. Letztere nannten hingegen signifikant häufiger formale Evaluationen und Revisionen (z. B. «mit Tinte schreiben», «mit größerer Schrift schreiben», «prüfen, ob Name und Datum vorhanden sind»). Bei den weniger versierten Schreibenden mit einer Lernstörung tritt folglich ein metakognitives Schreibwissen zutage, das sich vor allem auf Oberflächenmerkmale bezieht (vgl. auch Barbeiro, 2011; Englert, Raphael, Fear & Anderson, 1988; Lin et al., 2007; MacArthur, Graham et al., 1991; Wong et al., 1989).

Es lässt sich resümieren, dass sich versierte und nicht versierte Schreibende in Bezug auf die Textüberarbeitung unterscheiden. Im Vergleich mit versierten Schreibenden beenden junge und schwache Schreibende ihren Schreibprozess in der Regel bald nach Vorliegen eines ersten Textproduktes und widmen sich nur in geringem Maße der Überarbeitung. Nehmen sie Überarbeitungen vor, so tun sie dies zu einem ungünstigeren Zeitpunkt im Schreibprozess. Außerdem fokussieren sie überwiegend die lokale Ebene, indem sie Oberflächenmerkmale wie die Rechtschreibung oder einzelne Wörter bzw. Sätze bearbeiten. Die letztgenannten Überarbeitungen auf Wort- / Satzebene haben häufig keine bedeutungsändernde Wirkung und bringen keine Optimierung des Textes mit sich. Schließlich verfügen wenig versierte Schreibende über lediglich geringe und oberflächliche Wissensbestände zu den verschiedenen, an der Textüberarbeitung beteiligten Aktivitäten.

2.2.4 *knowledge telling* und *knowledge transforming* als zwei Vorgehensweisen beim Schreiben

Die in den vorangehenden Kapiteln separat beschriebenen Makroprozesse des Planens, Übersetzens und Überarbeitens mit den ihnen zugeordneten Schreibaktivitäten erfolgen nicht unabhängig voneinander. Ein vielbeachtetes Modell zur Textproduktion unterschiedlich versierter Schreibender, welches die drei Makroprozesse integriert, haben Bereiter und Scardamalia (1987; Scardamalia & Bereiter, 1987) vorgelegt. Es umfasst zwei verschiedene Vorgehensweisen beim Schreiben – das *knowledge telling* und das *knowledge transforming*. Während das *knowledge telling* die Vorgehensweise jüngerer und leistungsschwächerer Personen beim Schreiben repräsentiert, beschreibt das *knowledge transforming* die Vorgehensweise von älteren und leistungsstärkeren Personen bei anspruchsvolleren Schreibaufgaben.

Das für junge und schwache Schreibende charakteristische *knowledge telling* bezeichnet eine Vorgehensweise, bei der in der Aufgabenstellung thematische und genrespezifische Hinweise identifiziert werden, mithilfe derer sich im Sinn einer *spreading activation* (Anderson, 1983) verknüpfte Inhalte im Langzeitgedächtnis abrufen lassen (vgl. Abbildung 6, S. 55). Erscheinen die gewonnenen Inhalte angemessen für den Text, werden sie niedergeschrieben. Produzierte Texteinheiten führen ihrerseits zu neuen themen- und genrespezifischen Suchwörtern und der

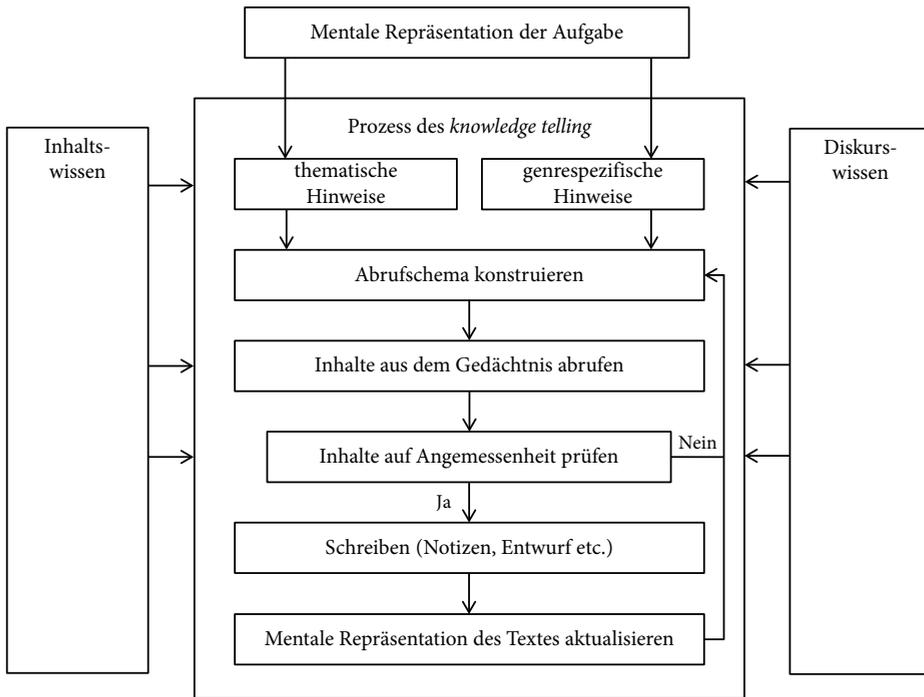


Abbildung 6: Vorgehensweise des *knowledge telling* nach Scardamalia und Bereiter (1987, S. 144)

Aktivierung von entsprechendem thematisch-inhaltlichem und sprachlich-diskursivem Wissen, und zwar solange, bis keine passenden Inhalte mehr generiert werden können (Scardamalia & Bereiter, 1987).

Die Vorgehensweise des *knowledge telling* ist – dem Namen entsprechend – durch die reine Wiedergabe vorhandenen Wissens gekennzeichnet. Auf der Grundlage der Aufgabenstellung und des entstehenden Textes werden ad hoc Inhalte aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen und ohne Weiterverarbeitung – etwa im Sinne einer Anpassung an die spezifischen Schreibziele oder Lesenden – in den Text aufgenommen. Das *knowledge telling* weist die geradlinige Form mündlicher Sprachproduktion auf und erfordert damit nicht mehr Planungs- und Überarbeitungsaktivitäten als ein Gespräch (Bereiter & Scardamalia, 1987). Dies ermöglicht auch wenig versierten Schreibenden mit häufig geringen Verschriftungsfertigkeiten und daher beschränkter kognitiver Kapazität für andere Aktivitäten als das Verschriften, in kurzer Zeit einen Text zum geforderten Thema und Genre anzufertigen (Scardamalia & Bereiter, 1987). Wie gelungen der Text ausfällt, ist in erster Linie vom Umfang und der Strukturiertheit der Wissensbestände abhängig (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Die Ressourcen schonende Vorgehensweise des *knowledge telling* lässt sich nicht nur bei wenig versierten Schreibenden beobachten. Auch versierte Schreibende greifen bei vertrauten Aufgaben bzw. vorhandenen Schreibschemata (z. B.

zu einem Textgenre oder einer Textsorte) (Hayes & Olinghouse, 2015) darauf zurück, so etwa wenn es um das Verfassen einer Ansichtskarte oder eines Gesprächsprotokolls geht (Sturm & Weder, 2016). Stehen hingegen komplexere oder ungewohnte Schreibaufgaben an, verwenden versierte Schreibende in der Regel die zweite von Bereiter und Scardamalia (1987; Scardamalia & Bereiter, 1987) beschriebene Vorgehensweise des *knowledge transforming*. Wie Abbildung 7 erkennen lässt, stellt sie eine Erweiterung des *knowledge telling* um zahlreiche Aktivitäten – insbesondere der Planung – dar.

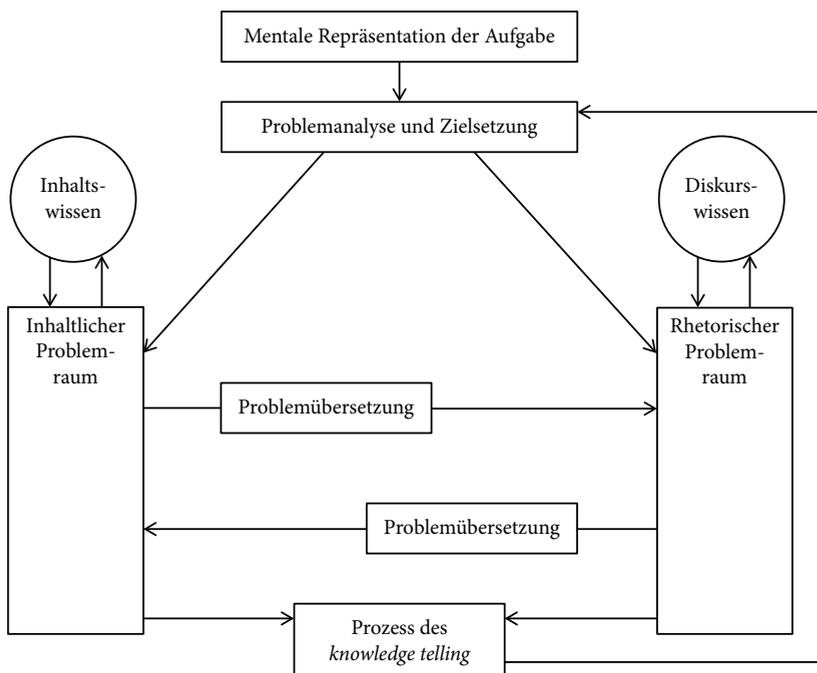


Abbildung 7: Vorgehensweise des *knowledge transforming* nach Scardamalia und Bereiter (1987, S. 146)

Das *knowledge transforming* wird initiiert durch ein Analysieren der Aufgabe sowie ein Setzen von Schreibzielen, auf deren Grundlage in der Folge in zwei Problemräumen Wissensbestände aktiviert und reorganisiert werden. Während der inhaltliche Problemraum darauf ausgerichtet ist, was mitgeteilt werden soll, geht es im rhetorischen Problemraum darum, wem, mit welcher Absicht und wie etwas mitgeteilt werden soll. Die beiden Problemräume stehen in ständiger Wechselwirkung. Treten in einem Raum Probleme auf, werden sie in Teilziele zerlegt und dem anderen Raum übergeben. Wird im rhetorischen Problemraum etwa das Problem wahrgenommen, eine Meinung überzeugend zu vermitteln, kann dieses in Form des Teilziels, stützende Argumente für die Meinung zu suchen, an den

inhaltlichen Problemraum übertragen werden. Die Bearbeitung des Teilziels im inhaltlichen Raum wiederum kann zur Entdeckung bislang nicht wahrgenommener Zusammenhänge führen und in Form von neuen Teilzielen auf den rhetorischen Problemraum rückwirken. Die aus dieser Interaktion zwischen den beiden Problemräumen resultierenden Pläne werden schließlich durch die Vorgehensweise des *knowledge telling* verschriftet, wobei weitere Problemlöseprozesse in Gang gesetzt werden können (Scardamalia & Bereiter, 1987).

Im Gegensatz zum ersten Modell kommt es beim *knowledge transforming* folglich zu einer Umstrukturierung vorhandenen Wissens, wie es der Name bereits verrät. Inhalte werden vor dem Hintergrund der Schreibaufgabe sowie des bereits vorliegenden Textes generiert, evaluiert und angepasst. Dies erfordert zahlreiche Planungs-, Überarbeitungs-, Überwachungs- und Steuerungsaktivitäten. Während das *knowledge telling* durch eine ausschließlich lokale Orientierung gekennzeichnet ist, indem assoziativ und sequenziell ein Inhalt um den anderen generiert und niedergeschrieben wird, liegt der Fokus beim *knowledge transforming* auf dem zu schaffenden Ganzen.

Gemäß Bereiter, Burtis und Scardamalia (1988) wird das *knowledge telling* nicht einfach vom *knowledge transforming* abgelöst, sondern es vollzieht sich ein gradueller Übergang zwischen den beiden Vorgehensweisen. Dies legt auch eine jüngere Untersuchung von Hayes (2012b) nahe, in der sich eine Zwischenform, das sogenannte *knowledge structuring*, herauskristallisierte. Während das *knowledge telling* von Hayes (2012b, S. 12) in vereinfachter Weise so beschrieben wird, «that the writer chooses a topic and then creates a series of statements about that topic», ist das *knowledge structuring* durch eine zusätzliche Schlaufe gekennzeichnet, im Rahmen derer einzelne Inhalte entfaltet werden. In Abbildung 8 ist diese Erweiterung des *knowledge telling* durch die grau eingefärbten Kästchen repräsentiert. Wenngleich eine Weiterentwicklung des *knowledge telling*, so beschränkt sich allerdings auch das *knowledge structuring* auf das Erzählen vorhandener Wissensbestände ohne Adaption an die spezifischen Ziele und Lesenden des Textes und unterscheidet sich somit deutlich vom *knowledge transforming*.

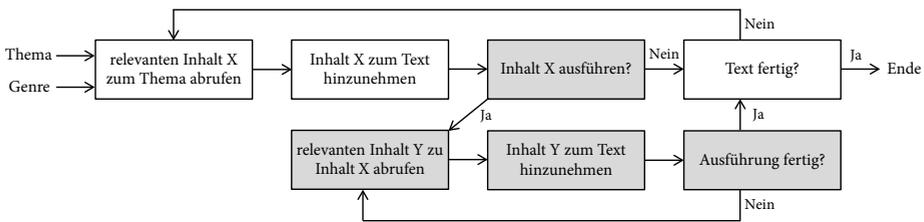


Abbildung 8: Vorgehensweise des *knowledge structuring* nach Hayes (2012b, S. 13)

Eine weitere Ergänzung des ursprünglichen Modells von Scardamalia und Bereiter (1987) hat Kellogg (2008) vorgenommen. Ihm zufolge existiert noch eine dem *knowledge transforming* überlegene Vorgehensweise, und zwar das *knowledge crafting*. Sie zeichnet sich in erster Linie durch eine starke Berücksichtigung der AdressatInnen beim Schreiben aus, indem stets beachtet wird, wie sie den Text interpretieren könnten. Dies macht das Schreiben nochmals deutlich anspruchsvoller, da nicht nur – wie beim *knowledge telling* und *knowledge transforming* – die eigenen Wissensbestände zum Thema und Genre sowie der entstehende Text, sondern zusätzlich die vermutete Reaktion der Lesenden auf den Text mental verfügbar gehalten werden muss, was hohe Anforderungen unter anderem an das Arbeitsgedächtnis stellt. Gemäß Kellogg (2008) betrifft das *knowledge crafting* das professionelle berufliche Schreiben. Um als Schreiberin oder Schreiber eine realistische Vorstellung der Reaktion der AdressatInnen bilden zu können, muss man sich im gleichen Berufsfeld bewegen. Für WissenschaftlerInnen gilt etwa, dass sie mit dem Forschungsstand oder den führenden Forschenden einer Disziplin vertraut sein müssen, um antizipieren zu können, wie die Fachcommunity auf die eigenen Texte reagieren wird (Kellogg, 2008).

Abbildung 9 (S. 59) von Kellogg (2008) gibt einen Überblick über die verschiedenen Vorgehensweisen beim Schreiben. Analog zu Sturm und Weder (2016) wurde das *knowledge structuring* von Hayes (2012b) ergänzt. Wie sich aus der Abbildung herauslesen lässt, wird die Dauer des Erwerbs der nächsthöheren Vorgehensweise auf zehn Jahre geschätzt. Diese Annahme wird von verschiedenen Studien gestützt, in denen zum Beispiel erst gegen Ende der obligatorischen Schulzeit umfassendere Planungsaktivitäten vor dem eigentlichen Schreiben, wie sie das *knowledge transforming* vorsieht, beobachtet werden konnten (z. B. Álvarez-Fernández & García-Sánchez, 2014; Beauvais, Favart, Passerault & Beauvais, 2014; Limpo et al., 2014). Anders verhält es sich in Bezug auf schwache Schreibende, wie sie in der vorliegenden Arbeit im Fokus stehen: Die wenigen existierenden Studien zu älteren Schreibenden mit Schreibschwierigkeiten deuten darauf hin, dass bei ihnen auch am Ende der obligatorischen Schulzeit und im Erwachsenenalter eine vornehmlich lokale Orientierung bei der Planung, Überarbeitung und Steuerung der Textproduktion im Sinne eines *knowledge telling* vorliegt (z. B. De Milliano et al., 2012; Sturm, 2016). Im Hinblick auf das *knowledge crafting* ist ferner festzuhalten, dass es nur vergleichsweise wenigen Personen vorbehalten ist. Selbst StudienabgängerInnen entwickeln ihr Schreiben mehrheitlich nicht soweit weiter, dass es dem professionellen Schreiben des *knowledge crafting* entspricht (Kellogg, 2008).

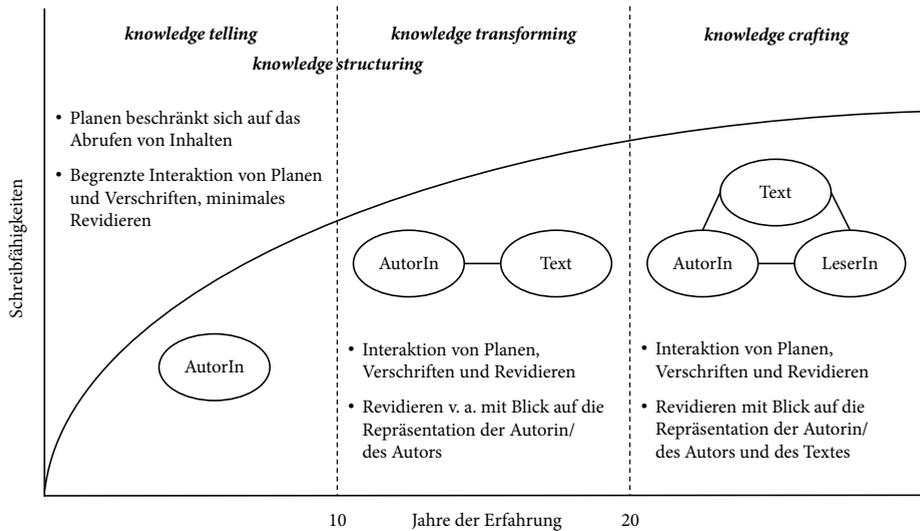


Abbildung 9: Modell der Vorgehensweisen beim Schreiben nach Kellogg (2008, S. 4), ergänzt um das *knowledge structuring* nach Hayes (2012b)

2.2.5 Zusammenfassung

Die präsentierten empirischen Befunde sowie das entfaltete Modell von Bereiter und Scardamalia (1987) lassen zahlreiche quantitative und qualitative Unterschiede im Schreibprozess von wenig versierten – jungen und schwachen, oft eine (Lern-)Störung aufweisenden – Schreibenden sowie versierteren – älteren und stärkeren – Schreibenden erkennen. Als charakteristisch für die Textproduktion wenig versierter Schreibender hat sich Folgendes herausgestellt:

- eine geringe spontane Planung des zu verfassenden Textes vor dem Verschriften
- ein Generieren von Inhalten ohne weitere, konzeptionelle Planungsaktivitäten (z. B. Strukturieren von Inhalten, Festlegen von Schreibzielen), auch bei eingeforderter Planung
- ein Erstellen einer ersten Textversion anstelle eines Schreibplans mit provisorischen Inhalten bei eingeforderter schriftlicher Planung
- eine noch nicht geläufige Handschrift bzw. ein noch nicht geläufiges Tastaturschreiben sowie eine unsichere Rechtschreibung beim Verschriften
- eine geringere Sicherheit und Variabilität auf grammatikalischer und lexikalischer Ebene beim Formulieren
- eine reduzierte Schreibflüssigkeit in Form einer geringeren produzierten Textmenge innerhalb einer bestimmten Zeit bzw. innerhalb eines Bursts
- eine geringe spontane Überarbeitung des Textes, die vornehmlich parallel zum Verschriften erfolgt

- eine Überarbeitung auf (sprach-)formaler bzw. Wort- / Satzebene ohne bedeutungsändernde Wirkung bei eingeforderter Überarbeitung
- ein Ausführen der Schreibaktivitäten zu einem mitunter ungünstig erscheinenden Zeitpunkt
- eine geringe Planung, Überwachung und Regulation des Schreibprozesses
- ein geringes – z. B. sprachliches und strategiebezogenes – Wissen

Werden diese Charakteristika von wenig versierten Schreibenden im Zusammenspiel betrachtet, so kann festgehalten werden, dass die Makroprozesse des Planens, Übersetzens und Überarbeitens zeitlich weitgehend zusammenfallen und durch Lokalität gekennzeichnet sind: Junge und schwache Schreibende beginnen nach Erhalt des Schreibauftrags – wenn nicht anders vorgegeben – in der Regel schnell mit dem Verschriften, ohne sich zunächst Gedanken über den zu verfassenden Text und die Vorgehensweise bei der Aufgabenbearbeitung gemacht zu haben. Das Planen findet entsprechend parallel zum Verschriften statt und besteht in erster Linie aus dem Generieren des jeweils nächsten Inhalts: Im Sinne der Vorgehensweise des *knowledge telling* nach Bereiter und Scardamalia (1987; Scardamalia & Bereiter, 1987) wird assoziativ ein Inhalt nach dem anderen generiert und niedergeschrieben. Kann kein weiterer Inhalt mehr gefunden werden, so wird der Schreibprozess in der Regel beendet. Eine zeitlich nachgelagerte Überarbeitung des Textes findet kaum statt, vielmehr werden Revisionen – sofern sie denn auftreten – während des Verschriftens vorgenommen. Außerdem beschränken sie sich weitgehend auf (sprach-)formale Aspekte oder einzelne Wörter bzw. Sätze. Eine entscheidende Rolle im Kontext dieses lokalen Fokus scheint den vorhandenen Verschriftungsfertigkeiten zuzukommen: Handschrift bzw. Tastaturschreiben und Rechtschreibung erfolgen bei wenig versierten Schreibenden oftmals nicht automatisiert bzw. flüssig, so dass die Aktivität des Verschriftens einen Großteil der verfügbaren kognitiven Ressourcen bindet, welche entsprechend für die Ausführung der anderen Aktivitäten bzw. deren globalere Ausrichtung fehlen.

2.3 Zusammenhang von Schreibprozess und Qualität des resultierenden Produktes

Am Ende eines jeden Schreibprozesses steht ein Schreibprodukt. Dabei stellt sich die Frage, wie Unterschiede im Schreibprozess – wie sie im vorangehenden Kapitel beleuchtet wurden – die Qualität des Schreibproduktes beeinflussen. Studien, welche die Makroprozesse bzw. Aktivitäten des Schreibens erfasst und statistisch mit der Qualität der Textprodukte in Zusammenhang gebracht haben, existieren nur in begrenztem Maße (z. B. Breetvelt et al., 1994; De Milliano et al., 2012; Limpo et al., 2014; MacArthur, Graham et al., 1991). In diesem Kapitel werden die wesentlichen Ergebnisse daraus dargestellt. Vor dem Hintergrund der Ausrichtung der vorliegenden Arbeit wird dabei eine Fokussierung auf Ergebnisse zu

Schreibenden im Schulalter vorgenommen. Eine weitere Eingrenzung betrifft das in den Studien gewählte methodische Vorgehen, an dem sich zugleich der Aufbau der folgenden Darstellung orientiert: Aufgegriffen werden zum einen die Befunde aus (quasi-)experimentell angelegten Untersuchungen, im Rahmen derer vor allem das Planen und / oder Überarbeiten im Vordergrund standen. Zum anderen wird auf die Ergebnisse aus Studien, welche den gesamten Schreibprozess mittels qualitativer Erhebungsmethoden detailliert und simultan zur Bearbeitung einer konkreten Schreibaufgabe erfassten, eingegangen. Für eine nähere Beschreibung und Diskussion dieser und weiterer in der Schreibprozessforschung zum Einsatz kommender Erhebungsmethoden sei auf Kapitel 4.3.2 verwiesen. An dieser Stelle soll lediglich zur – in der Regel viel beachteten – quantitativen Methode des Fragebogens angemerkt werden, dass sich diese im Kontext der Erfassung von Strategien bzw. Aktivitäten verschiedentlich als wenig valide herausgestellt hat (z. B. Artelt, 2000; Spörer & Brunstein, 2006; Thillmann, 2007; Veenman, 2005) und in der Schreibprozessforschung kaum verbreitet ist (Ausnahmen sind z. B. Lavelle, Smith & O’Ryan, 2002; Torrance, Thomas & Robinson, 1994). Entsprechende Studien werden in diesem Kapitel daher nicht dargestellt.

In experimentellen Untersuchungen wurden Planung und Überarbeitung in der Regel durch die Erhebung entsprechender Produkte erfasst. Was die Planung betrifft, so hat sich dabei eine Vorgehensweise etabliert, bei der – ähnlich wie in der in Kapitel 2.2.1 beschriebenen Arbeit von Bereiter und Scardamalia (1987) – die ProbandInnen dazu angehalten werden, in einer ersten Phase einen schriftlichen Plan zu erstellen und erst in einer zweiten Phase den eigentlichen Text zu schreiben, wobei die Zeit für die erste und zweite Phase vorgegeben wird.¹¹ In entsprechend angelegten Studien zeigt sich ein Zusammenhang der Komplexität des Planungsproduktes mit der Qualität des finalen Textproduktes, allerdings erst bei älteren Schreibenden. So fanden Berninger und KollegInnen (z. B. Berninger & Swanson, 1994) einen zwar schwachen, aber signifikanten positiven korrelativen Zusammenhang in einer Stichprobe mit Lernenden der siebten bis neunten Klasse (Berninger, Whitaker, Feng, Swanson & Abbott, 1996), nicht jedoch in einer Stichprobe mit Lernenden der vierten bis sechsten Klasse (Whitaker, Berninger, Johnston & Swanson, 1994). In einer Studie von Limpo et al. (2014), in welcher SchülerInnen der Klassenstufen 4 bis 6 mit solchen der Klassenstufen 7 bis 9 verglichen wurden, erwiesen sich die angefertigten schriftlichen Pläne ebenfalls lediglich in der älteren, nicht jedoch der jüngeren Schülergruppe als Prädiktor der Textqualität. Ähnlich gelangten Olinghouse und Graham (2009) zum Ergebnis, dass die von jungen Schülerinnen und Schülern – in ihrem Fall Zweit- und ViertklässlerInnen – erstellten Pläne die Qualität der verfassten narrativen Texte nicht

11 Durch ein Konstanthalten der Zeit wird verhindert, dass ein allfälliger Zusammenhang zwischen Planung und Qualität des resultierenden Textproduktes auf die Gesamtschreibzeit zurückzuführen ist (vgl. ausführlicher Hayes & Nash, 1996).

vorhersagen. Es wird folglich erkennbar, dass sich Planungsaktivitäten vor dem Schreiben erst ab der Sekundarstufe positiv auf die Textqualität auswirken, was damit in Verbindung gebracht werden kann, dass jüngere Schreibende mit wenig Erfahrung vorwiegend schriftliche Pläne in Form von Textbausteinen für den finalen Text anfertigen (vgl. Kapitel 2.2.1).

In experimentellen Untersuchungen zum Überarbeiten wird von den ProbandInnen in der Regel eine Überarbeitung eines zuvor verfassten Textes eingefordert. Berninger und KollegInnen (z. B. Berninger & Swanson, 1994) ermittelten den Einfluss der von den Teilnehmenden vorgenommenen Überarbeitungen auf die Textqualität durch ein Rating der ersten und zweiten, überarbeiteten Textversion auf den drei Ebenen «Wort», «Satz» und «Text». Dabei manifestierte sich in der Studie von Whitaker et al. (1994) mit Lernenden der vierten bis sechsten Klasse eine signifikante Steigerung von der ersten zur zweiten Version auf der Textebene, nicht jedoch – wie es bei jüngeren Schreibenden eher zu erwarten wäre – auf der Wort- und Satzebene. In der Studie von Berninger et al. (1996) mit Lernenden der siebten bis neunten Klasse fiel die überarbeitete Textversion auf allen drei betrachteten Ebenen signifikant besser aus als die erste Textversion. Zu einem anderen Ergebnis als Berninger et al. (1996) gelangten MacArthur, Graham et al. (1991) für Jugendliche ähnlichen Alters (Klassenstufe 7 und 8), allerdings mit Lernschwierigkeiten. Die von den Jugendlichen an narrativen und argumentativen Texten durchgeführten Revisionen wurden in dieser Studie durch einen Vergleich der ersten und der überarbeiteten Textversion eruiert und den Kategorien «Oberfläche» (Rechtschreibung, Morphologie, Layout etc.), «Wort», «Phrase» und «*T-Unit*» zugeordnet. Zur Ermittlung des Zusammenhangs mit der Textqualität wurde auf zwei Qualitätsmaße zurückgegriffen: einerseits auf die Qualität der finalen Textprodukte, andererseits auf ein Maß für die Veränderung der Textqualität von der ersten zur überarbeiteten Version. Weder das erste noch das zweite Qualitätsmaß korrelierte mit der Anzahl durchgeführter Revisionen, was insofern wenig überraschend ist, als die untersuchten SchülerInnen im Wesentlichen Änderungen auf der Textoberfläche oder auf der Wort- / Satzebene ohne bedeutungsändernde Wirkung vornahmen (vgl. Kapitel 2.2.3). Was die verschiedenen Revisionskategorien betrifft, so fand sich ein signifikanter korrelativer Zusammenhang zwischen den *T-unit*-Revisionen mit dem zweitgenannten Qualitätsmaß (Veränderung der Textqualität von der ersten zur zweiten Version), wobei dieser bei den argumentativen Texten positiv, bei den narrativen Texten negativ ausfiel. Insgesamt veränderten die von den Jugendlichen auf Aufforderung hin getätigten Revisionen die Qualität des Textproduktes nicht. Ein ähnliches Gesamtbild zeigte sich in den Studien von Graham (1997) und De la Paz et al. (1998) für Fünft- / SechstklässlerInnen bzw. AchtklässlerInnen mit Lernschwierigkeiten.

Untersuchungen zur gezielten Förderung einzelner Makroprozesse bzw. Aktivitäten des Schreibens unter experimentellen Bedingungen liefern Evidenz dafür, dass Instruktionen zum Überarbeiten einen Weg darstellen, mittels dessen sich

die Qualität der produzierten Texte steigern lässt, und zwar gerade auch bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten. In der zuvor genannten Untersuchung von De la Paz et al. (1998) wurde den untersuchten Achtklässlerinnen und Achtklässlern mit Lernschwierigkeiten (im Anschluss an die Überarbeitung eines Textes unter «normalen» Bedingungen) die Überarbeitungsstrategie *compare, diagnose, operate* nahegebracht, bei welcher der verfasste Text zunächst auf globaler Ebene, anschließend auf lokaler Ebene systematisch evaluiert und revidiert wird. Im Unterschied zur Überarbeitung unter «normalen» Bedingungen gelang mit dieser Überarbeitungsstrategie der Mehrheit der Jugendlichen eine Steigerung der Textqualität.

Nicht nur in Bezug auf das Überarbeiten, sondern auch auf das Planen führt eine Vermittlung von Strategien in der Regel zu gelungeneren Textprodukten. Beispielsweise Graham, Harris und Mason (2005) vermittelten Drittklässlerinnen und Drittklässlern mit Schreibschwierigkeiten auf der Grundlage des prominenten Ansatzes *self-regulated strategy development (SRSD)* (Graham & Harris, 1996) eine genreübergreifende Strategie zur Planung sowie zwei darin eingebettete, spezifische Strategien für narrative und persuasive Texte, und zwar in Kombination mit Strategien der Selbstregulation. Mithilfe dieser Strategien verbesserte sich die Qualität der Texte vom Prä- zum Post-Test deutlich und fiel in der instruierten Gruppe signifikant höher aus als in der Kontrollgruppe.

Interventionen zur Stärkung des Planens und Überarbeitens haben sich verschiedentlich als erfolgreich erwiesen. In Meta-Analysen zur Wirksamkeit verschiedener existierender Schreibförderansätze erzielten solche mit expliziter Vermittlung von Schreibstrategien – insbesondere des Planens und Überarbeitens – die höchsten Effektstärken, vor allem wenn sie in Verbindung mit selbstregulatorischen Strategien unterrichtet wurden (Gillespie & Graham, 2014; Graham, Harris & Santangelo, 2015; Graham, McKeown, Kiuvara & Harris, 2012; Graham & Perin, 2007). Beispielsweise Graham und Perin (2007) ermittelten in ihrer auf das Jugendalter fokussierten Meta-Analyse eine Effektstärke von $d = .82$ für die explizite Vermittlung von Schreibstrategien und von $d = 1.14$ bei einer kombinierten Vermittlung mit Methoden zur Stärkung der Selbstregulation, wie es der *SRSD*-Ansatz vorsieht. Bei leistungsschwächeren Schülerinnen und -schülern zeichneten sich die höheren Effektstärken ab als bei Regelschülerinnen und -schülern ($d = 1.02$ vs. $d = .70$ für die explizite Strategievermittlung) (Graham & Perin, 2007; vgl. auch Gillespie & Graham, 2014; Graham et al., 2015).

Anzumerken ist, dass die Effektivität der Schreibförderansätze in den vorliegenden Arbeiten in erster Linie produktbasiert an der Qualität der verfassten Texte gemessen wurde. Eine Ausnahme stellt die Studie von Torrance, Fidalgo und García (2007) dar: Um die Wirksamkeit der Vermittlung von Strategien zur Planung und Überarbeitung bei Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern auch auf Prozessebene zu ergründen, hatten die ProbandInnen – bestehend aus der Experimental- sowie einer Kontrollgruppe – beim Schreiben der Texte zu den verschie-

denen Messzeitpunkten in Reaktion auf regelmäßig ausgesandte akustische Signale hin anzugeben, welche der folgenden sieben Aktivitäten sie gerade ausführen: Lesen von Hintergrundinformationen, Nachdenken über den Inhalt, Anfertigen von Notizen, Verschriften, Durchlesen, Revidieren und Anderes. Auf der Prozessebene manifestierte sich ein signifikanter, großer Effekt der Strategievermittlung auf das Ausmaß des Planens in Form eines Anfertigens von Notizen, nicht jedoch auf das Ausmaß des Überarbeitens in Form eines Durchlesens und Revidierens des geschriebenen Textes. Auf der Produktebene bildete sich ein signifikanter Einfluss der Intervention ab: Die ProbandInnen der Experimentalgruppe produzierten nach der Strategievermittlung Texte von deutlich höherer Qualität als davor und als die Kontrollgruppe. Was den Zusammenhang zwischen Prozess und Produkt betrifft, so erwies sich das Ausmaß des Anfertigens von Notizen als signifikanter Prädiktor der Textqualität, allerdings nur beim Post-Test unmittelbar nach der Intervention, nicht mehr hingegen beim Follow-Up-Test zwölf Wochen später (Torrance et al., 2007). In einer weiteren Studie, in welcher die Langzeiteffekte 28 Monate nach der Strategievermittlung untersucht wurden, zeigte sich noch immer ein Effekt der Intervention auf das Ausmaß des Planens (nicht aber des Überarbeitens) sowie auf die Textqualität (Fidalgo, Torrance & García, 2008). Wie bereits beim Follow-Up-Test zwölf Wochen nach der Strategievermittlung fanden sich jedoch keine Hinweise mehr auf einen Zusammenhang dieser Effekte, da das Ausmaß des Planens die Textqualität nicht vorhersagte. Allerdings erwiesen sich zu diesem Messzeitpunkt das Ausmaß des Durchlesens und Revidierens als signifikante Prädiktoren der Textqualität. Zwar scheiterte die Intervention dabei, die ProbandInnen dazu zu bringen, sich mehr mit der Überarbeitung ihrer Texte zu befassen, über beide Untersuchungsgruppen (Experimental- und Kontroll-) ergab sich aber Evidenz dafür, dass Durchlese- und Revisionsaktivitäten zu einem gelungeneren Text führen. Fidalgo et al. (2008) kommen daher zum Schluss, dass dem Überarbeiten auf der Oberstufe eine entscheidendere Rolle für die Textqualität zukommt als auf der Primarstufe.

Wird der Blick auf existierende Untersuchungen gerichtet, in welchen der Schreibprozess von Schülerinnen und Schülern – ohne Einbettung in ein experimentelles Design – umfassend und simultan zur Textproduktion erfasst wurde, so zeigt sich mitunter ein anderes Bild. De Milliano et al. (2012) untersuchten die (meta-)kognitiven Aktivitäten von schriftschwachen Achtklässlerinnen und Achtklässlern, wozu sie diese laut denkend einen Meinungstext verfassen ließen. Die Denkprotokolle wurden auf zahlreiche Schreibaktivitäten hin kodiert und für die Ermittlung des Zusammenhangs mit der Textqualität zu den fünf Kategorien «Planen», «Formulieren», «Monitoring», «Evaluieren» und «Revidieren» zusammengefasst¹². Es ließ sich eine signifikante mittlere positive Korrelation mit

12 Die Kategorien decken sich nur teilweise mit den in Kapitel 2.1 verwendeten Bezeichnungen. So schließt die Kategorie des Formulierens beispielsweise nicht nur das Versprachlichen von Inhalten, sondern auch das Klären von Rechtschreibschwierigkeiten ein. Die Kategorie des Evaluierens bezieht sich auf das Kommentieren des eigenen

der Textqualität für die Häufigkeit zum einen des Planens, zum anderen des Formulierens nachweisen. Monitoring, Evaluieren und Revidieren korrelierten in ihrer Häufigkeit hingegen nicht mit der Textqualität. Mateos, Martín, Villalón und Luna (2008) fanden in einer Stichprobe von 15-jährigen, eher eine schwache Leistung zeigenden Schreibenden, welche laut denkend je eine Zusammenfassung und eine Synthese anzufertigen hatten, gar keinen signifikanten korrelativen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit verschiedener betrachteter Schreibaktivitäten – darunter zum Beispiel Planungsaktivitäten wie das Analysieren der Aufgabenanforderungen oder Überwachungsaktivitäten wie das Kontrollieren des Voranschreitens bei der Aufgabenbearbeitung – und der Qualität des Textproduktes.

Verschiedene Untersuchungen von Rijlaarsdam, Van den Bergh und KollegInnen (z. B. Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996; Van den Bergh et al., 2016) liefern empirische Hinweise darauf, dass die Textqualität nicht in erster Linie von der Häufigkeit der Ausführung einer Schreibaktivität, wie sie die vorangehend zitierten Studien berücksichtigten, bestimmt wird, sondern vor allem vom Zeitpunkt der Ausführung einer Schreibaktivität (vgl. Kapitel 2.1.2). Breetvelt et al. (1994)¹³ haben den Schreibprozess von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern, welche laut denkend zwei argumentative Schreibaufgaben zu bearbeiten hatten, in drei gleich große Phasen, die je einen Drittel der gezeigten Aktivitäten umfassen, eingeteilt und mittels Regressionsanalysen¹⁴ separat für die drei Phasen ermittelt, wie sich die Häufigkeit der Aktivitäten auf die Qualität der produzierten Texte auswirkt. Wie die in Tabelle 3 (S. 66) in vereinfachter Form dargestellten Ergebnisse erkennen lassen, sind die Schreibaktivitäten in den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses unterschiedlich effektiv: Keine der Aktivitäten übt in allen Phasen einen positiven Einfluss auf das Textprodukt aus und gewisse Aktivitäten wirken in einzelnen Phasen sogar negativ. Zu einem gelungenen Textprodukt tragen ein Lesen der Aufgabe in der ersten Phase, ein Planen des Textes – in Form eines Setzens von Schreibzielen sowie eines Generierens und Strukturierens von Inhal-

Textes, der Aufgabe sowie der Hintergrundmaterialien, nicht hingegen auf das Überprüfen des eigenen Textes, wie in Kapitel 2.1 beschrieben. Letzteres findet sich bei De Milliano et al. (2012) unter der Kategorie des Monitorings, welches zum einen das Verbalisieren erkannter Schwierigkeiten im Hinblick auf den eigenen Text sowie das Durchlesen des eigenen Textes umfasst. Zum anderen ordnen De Milliano et al. (2012) dem Monitoring überwachende Aktivitäten in Bezug auf die Aufgabenstellung und auf den Schreibprozess zu, so etwa das Ausdrücken von aufgabenbezogenen Verständnisschwierigkeiten oder das Erfragen von Feedback zu ausgeführten Aktivitäten.

13 Die von Breetvelt et al. (1994) analysierten Daten stammen aus einem Satz von Breetvelt (1991), welcher Grundlage zahlreicher durchgeführter Untersuchungen bildet. Von diesen Untersuchungen hat diejenige von Breetvelt et al. (1994) die größte Beachtung erfahren, weil sie als einzige alle elf Schreibaktivitäten, mithilfe derer die Denkprotokolle der 15-jährigen SchülerInnen kodiert wurden, einbezieht (vgl. auch Kapitel 2.1.2).

14 Damit konnten 76 % der Varianz in der Textqualität erklärt werden.

ten – in der zweiten Phase sowie ein zielbezogenes Verschriften und Durchlesen des Textes in der dritten Phase bei. Evaluations- und Revisionsaktivitäten wirken sich – mit einer Ausnahme, und zwar dem Evaluieren in Phase 1, – nicht oder negativ auf die Qualität des Schreibproduktes aus.

Tabelle 3: Effekte der Schreibaktivitäten auf die Textqualität (Breetvelt et al., 1994, S. 177)

	Phase 1	Phase 2	Phase 3
Aufgabe lesen	+	-	
Ziele setzen	-	+	+
Generieren		+	
Strukturieren	-	+	
Verschriften			+
Durchlesen			+
Evaluieren	+	-	
Revidieren	-	-	
Selbstinstruktion			+
Kommentare geben		-	
Pausieren		-	

+ = positiver Effekt, - = negativer Effekt, keine Angabe = kein signifikanter Effekt

Der Hauptbefund von Breetvelt et al. (1994), dass der Zeitpunkt der Ausführung einer Schreibaktivität maßgeblich ist für die Qualität des entstehenden Schreibproduktes, bestätigte sich in diversen anderen Untersuchungen zu ausgewählten Schreibaktivitäten der NeuntklässlerInnen (z.B. Breetvelt et al., 1996; Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 1996, 2001, 2007) sowie in weiteren Untersuchungen zu mitunter jüngeren und älteren Schreibenden (Tillema, 2012; Van der Hoeven, 1997; Van Weijen, 2009). Differenzen zeigen sich bisweilen bezüglich der Stärke und Richtung des Zusammenhangs der einzelnen Schreibaktivitäten mit der Textqualität zu den verschiedenen Zeitpunkten im Schreibprozess¹⁵. Anders als Breetvelt et al. (1994) für NeuntklässlerInnen berichten etwa Van der Hoeven (1997) für SechstklässlerInnen sowie Van Weijen (2009) für 18-jährige Schreibende von einem positiven Zusammenhang des Generierens mit der Textqualität insbesondere am Anfang des Schreibprozesses. In ähnlicher Weise fand auch Tillema (2012) für 14- und 15-jährige Jugendliche beim Schreiben in der Erstsprache einen positiven Effekt der Planung des Textes – bestehend aus den drei Schreibaktivitäten «Ziele setzen», «Generieren» und «Strukturieren»

¹⁵ Dabei ist zu berücksichtigen, dass in den verschiedenen Untersuchungen nicht nur unterschiedlich alte bzw. erfahrene Schreibende in den Blick genommen wurden, sondern auch methodisch leicht unterschiedlich vorgegangen wurde, so beispielsweise bei der Füllung der Kategorien, der Zusammenfassung von Kategorien oder der Erfassung der Variable «Zeit» (vgl. Kapitel 2.1.2).

– zu Beginn und in der Mitte der Aufgabenbearbeitung. Weitere Unterschiede lassen sich vor allem bezüglich der Überarbeitungsaktivitäten des Evaluierens und Revidierens erkennen, für welche Tillema (2012) im Unterschied zu Breetvelt et al. (1994) eine positive Wirkung auf die Textqualität insbesondere gegen Ende des Schreibprozesses ermitteln konnte¹⁶.

In einer weiteren Arbeit unterzogen Van den Bergh et al. (1994) die Überarbeitungsaktivitäten der NeuntklässlerInnen einer detaillierteren Analyse. Dazu teilten sie die Evaluations- und Revisionsaktivitäten in die Subkategorien «Formale Aspekte», «Wort», «Satz(teil)» und «Passage» ein. Zusätzlich klassifizierten sie die Durchleseaktivitäten dahingehend, ob der letzte Satz(teil), ein Satz(teil) weiter oben im Text, die letzte Passage, eine Passage weiter oben im Text, der gesamte bisher geschriebene Text oder ein Entwurf gelesen wird. Für insgesamt sechs Subkategorien ergab sich ein signifikanter Effekt auf die Qualität des resultierenden Textes, wobei er hälftig positiv bzw. negativ ausfiel. Günstig auf das Schreibprodukt wirkten sich das Durchlesen der letzten Passage, das Evaluieren einer Passage sowie das Revidieren eines Satzes aus. Ein negativer Effekt auf das Textprodukt ging hingegen vom Durchlesen des ganzen bislang verfassten Textes, vom Evaluieren formaler Aspekte sowie vom Revidieren von Wörtern aus. Es lässt sich erkennen, dass alle drei positiv wirkenden Aktivitäten Sätze und längere Textpassagen betreffen, folglich über der Wortebene liegen. Überraschend erscheint die negative Wirkung des Durchlesens des ganzen (bisher) geschriebenen Textes. Als mögliche Erklärung dafür führen Breetvelt et al. (1996) an, dass diese Aktivität eine rein mechanische Beschäftigung bei schwächeren Schreibenden darstellen könnte.

Es lässt sich zusammenfassen, dass in bisherigen Studien insbesondere die Bedeutung der Makroprozesse des Planens und Überarbeitens für das resultierende Produkt untersucht wurde. Im Hinblick auf das Planen zeigen experimentelle Studien, im Rahmen derer schriftliche Planungsprodukte eingefordert wurden, ab der Sekundarstufe einen positiven Einfluss auf die Textqualität. Was das Ausmaß an spontan ausgeführten Planungsaktivitäten im Schreibprozess betrifft, so konnten gewisse Untersuchungen einen positiven Zusammenhang mit der Qualität des Textes aufdecken, und zwar auch bei schwachen Schreibenden. In anderen Arbeiten wurde hingegen kein Zusammenhang mit der Textqualität gefunden. Bei Berücksichtigung des Zeitpunkts der Ausführung der Planungsaktivitäten ergab sich in einigen Untersuchungen zu Beginn und / oder in der Mitte des Schreibprozesses ein positiver Effekt.

Wird der Blick auf den Makroprozess des Überarbeitens gerichtet, so werden aus Untersuchungen mit einer prozessnahen Erfassung der Überarbeitungsaktivi-

16 Bei fünf unterschiedenen Phasen wirkte sich das Evaluieren in der zweiten, vierten und fünften Phase, das Revidieren in der dritten und fünften Phase positiv auf das Textprodukt aus.

täten in der Regel frühestens ab der Sekundarstufe positive Zusammenhänge mit der Textqualität berichtet. Die Mehrheit der existierenden Arbeiten – insbesondere mit leistungsschwächeren Schreibenden – konnte jedoch auch auf dieser Stufe keinen bzw. lediglich einen negativen Zusammenhang der Häufigkeit des Evaluierens und Revidierens (in bestimmten Phasen des Schreibprozesses) nachweisen. Günstige Effekte von Evaluations- und Revisionsaktivitäten auf die Textqualität ließen sich mitunter ermitteln, wenn die Ebene der Ausführung berücksichtigt wurde, und zwar für einige – wenn auch nicht alle – Aktivitäten, welche über die Wortebene hinausgehen.

Obschon die Befunde im Spezifischen nicht konsistent ausfallen und ein komplexes Bild der Beziehung von Prozess und Produkt zeichnen, so lassen sie mit Blick auf die vorliegende Untersuchung doch die Schlussfolgerung zu, dass der Zusammenhang zwischen Schreibaktivitäten und Textqualität zum einen einer Entwicklungslogik unterliegt und sich zum anderen präziser bestimmen lässt, wenn neben der Häufigkeit auch der Zeitpunkt sowie die Qualität beispielsweise in Form der Ebene der Ausführung der Schreibaktivitäten einbezogen wird.

2.4 Schreiben auf der Sekundarstufe I (in der Schweiz)

Der vorliegenden Arbeit liegt das Ziel zugrunde, den Schreibprozess von schwach schreibenden Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit zu beleuchten. Damit steht eine bestimmte Schulstufe im Zentrum des Interesses, und zwar die Sekundarstufe I. In diesem Kapitel wird daher in einem ersten Schritt die Gliederung der Sekundarstufe I in der Schweiz dargestellt und auf die schreibbezogenen Inhalte in den Deutschschweizer Lehrplänen und Lehrmitteln eingegangen. Zweitens werden die vorhandenen Befunde zum tatsächlich stattfindenden Schreibunterricht an Schweizer Sekundarschulen zusammengetragen, wobei der Schwerpunkt auf schreibprozessbezogenen Aspekten liegt. Abschließend wird ein auf Sekundarstufe I besonders relevantes und in der vorliegenden Studie fokussiertes Textgenre, nämlich das argumentierende Schreiben, näher in den Blick genommen.

2.4.1 Gliederung, Lehrpläne und Lehrmittel

Die Sekundarstufe I beginnt in der Schweiz im 7. Schuljahr und dauert drei Jahre. In den meisten Kantonen gliedert sie sich in drei Niveaustufen: Niveau für Grundansprüche, Niveau für erweiterte Ansprüche und (pro-)gymnasiales Niveau mit den höchsten Ansprüchen. Je nach Kanton existieren unterschiedliche Bezeichnungen für diese drei Niveaus, so auch in den Kantonen Aargau und Zürich, aus welchen die Daten der vorliegenden Studie stammen. Während im Kanton Aargau das Niveau für Grundansprüche «Realschule», das Niveau für erweiter-

te Ansprüche «Sekundarschule» und das progymnasiale Niveau «Bezirksschule» genannt wird, haben sich im Kanton Zürich die Begriffe «Sekundarstufe B / C»¹⁷, «Sekundarstufe A» sowie «(Lang-)Gymnasium» etabliert. Erstere beiden Niveaus bereiten auf die Aufnahme einer Berufslehre bzw. den Übertritt ins (Kurz-)Gymnasium (ab der 9. Klasse) vor. Letzteres hat die Hochschulreife zum Ziel. Im Hinblick auf die Zielgruppe der vorliegenden Studie werden im Folgenden erstere beiden Niveaus fokussiert.

Einblick darin, was im Schreibunterricht auf der Sekundarstufe I vermittelt bzw. welche Kompetenzen auf Seiten der Lernenden aufgebaut werden sollten, geben die geltenden Lehrpläne. Diesbezüglich gilt es voranzuschicken, dass die vorliegende Untersuchung in eine Zeit des Umbruchs fiel, welche mit der Harmonisierung der kantonalen Schulsysteme in Verbindung steht: Anfangs dieses Jahrhunderts wurde durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), welche für die Koordination der kantonal verantworteten obligatorischen Schulbildung zuständig ist, das Projekt «Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS)» lanciert. Dieses mündete 2011 in nationale Bildungsstandards in Form von Grundkompetenzen, welche alle SchülerInnen bis zu einer bestimmten Schulstufe in verschiedenen Fachbereichen – darunter die Schulsprache – erwerben sollen. 2014 wurde der an den Grundkompetenzen orientierte Lehrplan 21 freigegeben – mit dem Ziel, die in den 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantonen unterschiedlichen Lehrpläne abzulösen.

Zum Zeitpunkt der Erhebungen in der vorliegenden Studie galten in den involvierten Kantonen Aargau und Zürich noch die kantonalen Lehrpläne¹⁸. Letztere wurden vor der Harmonisierung im Rahmen eines Lehrplanvergleichs für den hier interessierenden Fachbereich «Schulsprache» eingehend analysiert und im Hinblick auf die formulierten Zielsetzungen für Ende der 9. Klasse als inhaltlich weitgehend übereinstimmend beurteilt (Bättig, 2004). Was den Bereich des Schreibens betrifft, so finden sich sowohl im Lehrplan für die Real- und Sekundarschule des Kantons Aargau als auch im Lehrplan für die Sekundarstufe I des Kantons Zürich unter den vorgegebenen Zielen beispielsweise das Entwickeln einer gut leserlichen, geläufigen Handschrift, das adressaten- und schreibzielorientierte sprachliche Gestalten von Texten oder das Verfassen zahlreicher Textsorten (z. B. Fantasiegeschichte, Unfallprotokoll, Personenbeschreibung, Spielanleitung, Bewerbungsschreiben, Beschwerdebrief), welche sich dem narrativen, berichtenden, beschreibenden, instruierenden oder argumentierenden Textgenre zuweisen

17 In vielen Schulen ist das Niveau für Grundansprüche in der Sekundarstufe B zusammengefasst. Einige Schulen führen allerdings mit «B» und «C» auch zwei separate Niveaus.

18 Die kantonalen Lehrpläne wurden in Zürich 1991, im Aargau 2000 in Kraft gesetzt. Die Einführung des Lehrplans 21 fand im Kanton Zürich auf das Schuljahr 2019/2020 hin statt. Im Kanton Aargau erfolgte sie auf das Schuljahr 2020/2021.

lassen.¹⁹ Des Weiteren nehmen beide Lehrpläne auf den Schreibprozess Bezug, indem sie das Planen und Überarbeiten von Texten anführen, wobei beim Planen vor allem das Anfertigen von Stichwörtern bzw. Notizen und beim Überarbeiten sprachformale Aspekte im Vordergrund stehen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010; Departement Bildung, Kultur und Sport, 2016).

Wird der Blick auf den Lehrplan 21 gerichtet, so besteht dieser – anstelle von Zielsetzungen bzw. Vorgaben zum zu behandelnden Unterrichtsstoff in den kantonalen Lehrplänen – aus Kompetenzbeschreibungen in Form von kann-Aussagen, welche die verlangten Fähigkeiten der SchülerInnen in den Mittelpunkt rücken. Diese Kompetenzbeschreibungen sind im Bereich «Schreiben» nach den folgenden Kompetenzaspekten strukturiert (D-EDK, 2016):

- A Grundfertigkeiten
- B Schreibprodukte
- C Schreibprozess: Ideen finden und planen
- D Schreibprozess: formulieren
- E Schreibprozess: inhaltlich überarbeiten
- F Schreibprozess: sprachformal überarbeiten
- G Reflexion über den Schreibprozess und eigene Schreibprodukte

Für jeden Kompetenzaspekt werden pro Zyklus (1. Zyklus: Kindergarten und 1. bis 2. Klasse; 2. Zyklus: 3. bis 6. Klasse; 3. Zyklus: 7. bis 9. Klasse) der erwartete Aufbau an Wissen und Können beschrieben und sowohl Grund- als auch erweiterte Ansprüche ausgewiesen. Die Grundansprüche nehmen die erwähnten Grundkompetenzen der EDK auf und bezeichnen diejenige Kompetenzstufe, welche die SchülerInnen spätestens bis am Ende des jeweiligen Zyklus erlangen sollen. Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen die Grundansprüche im 3. Zyklus. Für den erstgenannten Kompetenzaspekt der Grundfertigkeiten (A) ist entsprechend festgehalten, dass Handschrift bzw. Tastaturschreiben und Aktivierung von Wortschatz automatisiert bzw. flüssig erfolgen sollen, so dass genügend Kapazität für hierarchiehöher geltende Aktivitäten (z.B. das Revidieren des Textes) zur Verfügung steht. Unter dem Aspekt der Schreibprodukte (B) werden vielfältige Textgenres und -sorten – darunter Erzählung, Argumentation, Zeitungsbericht, Geschäftsbrief – genannt, welche SchülerInnen der Sekundarstufe I auf der Stufe «Grundansprüche» kennen und mit den für sie typischen Formulierungsmus-

19 In der Literatur kursieren in diesem Zusammenhang verschiedene Bezeichnungen. So ist neben dem für die vorliegende Arbeit gewählten Begriff «Textgenre» beispielsweise häufig derjenige des Textmusters, des Vertextungsmusters oder der Textform anzutreffen (z.B. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2014; Böhme et al., 2017; Fix, 2008; Heinemann, 2000; Sturm & Weder, 2016). Von den Textgenres sind die Textsorten zu unterscheiden, die nach Brinker (2010, S. 136) «konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen» mit jeweils typischen Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen darstellen.

tern nutzen können sollen. Dem Schreibprozess kommt im Lehrplan 21 besonderer Stellenwert zu, was sich bereits daraus ableiten lässt, dass vier der sieben vorangehend aufgelisteten Kompetenzaspekte ausschließlich darauf bezogen sind (C-F). Die verschiedenen Aspekte bilden im Groben die in Kapitel 2.1 als Planen, Übersetzen und Überarbeiten bezeichneten Makroprozesse ab, wobei beim letztgenannten Makroprozess zwischen inhaltlichem und sprachformalem Überarbeiten differenziert wird. Wird das inhaltliche Überarbeiten exemplarisch herausgegriffen, so sollen SchülerInnen als Grundanspruch am Ende der Sekundarstufe I über die folgenden Kompetenzen verfügen: a) im Austausch mit anderen am Computer oder auf Papier einerseits positive Textaspekte erkennen können, andererseits Unstimmigkeiten in Bezug auf das Schreibziel und die Textgenre- bzw. Textsortenvorgaben feststellen und mit Hilfsmitteln (z.B. Internet) Alternativen finden können, b) einzelne dieser Überarbeitungsvorgänge selbstständig ausführen können, wenn dabei Punkt für Punkt vorgegangen wird, c) Bewerbungsunterlagen mit Unterstützung (z.B. Lehrperson oder Textbausteine) inhaltlich auf ihre Bewerbungssituation anpassen können (D-EDK, 2016).

Die starke Gewichtung des Schreibprozesses bildet die größte Änderung des Lehrplans 21 im Vergleich zu den kantonalen Lehrplänen. Zwar richten – wie vorangehend erläutert – bereits die kantonalen Lehrpläne den Blick auf den Schreibprozess bestehend aus Planung, Übersetzung und Überarbeitung, allerdings werden die dafür zu erwerbenden Kompetenzen erst im jüngeren Lehrplan 21 konsequent ausgewiesen und bei der Überarbeitung inhaltliche Aspekte gleich gewichtet wie sprachformale. Eine weitere wichtige Änderung bzw. Neuerung im Lehrplan 21 gegenüber den kantonalen Lehrplänen stellt der zuletzt aufgeführte Kompetenzaspekt der Reflexion (G) dar. Die Reflexion wird sowohl aus Prozess- als auch Produktperspektive thematisiert: Als Grundanspruch sollen SekundarschülerInnen ihre Schreibprozesse und -produkte reflektieren, mit denjenigen anderer vergleichen und auf dieser Basis Konsequenzen für das eigene Schreiben ableiten können (D-EDK, 2016). Hier spiegeln sich zentrale Aspekte von Zimmermans (2002) zyklischem Phasenmodell der Selbstregulation – vor allem von der Selbstreflexionsphase (vgl. Kapitel 2.1.3.1).

Was die Lehrmittel für den Deutsch- und damit den Schreibunterricht betrifft, so sind in den Deutschschweizer Kantonen bzw. den hier fokussierten Kantonen Aargau und Zürich «Die Sprachstarken» (Klett und Balmer Verlag), «Sprachwelt Deutsch» (Lehrmittelverlag Zürich) und «Welt der Wörter» (Lehrmittelverlag Zürich) (alternativ-)obligatorisch, wobei letzteres nicht mehr neu aufgelegt, sondern durch die anderen beiden, neueren Lehrmittel ersetzt wird. Alle drei Lehrmittel sind kompetenzorientiert und weitgehend mit dem Lehrplan 21 kompatibel. Wenngleich in unterschiedlicher Weise, so thematisieren sie doch alle den Schreibprozess und nehmen verschiedene Schreibstrategien auf. Im Lehrmittel «Sprachwelt Deutsch» werden Schreibstrategien (z.B. das Klären der Schreibaufgabe oder das Sammeln und Ordnen von Inhalten) in erster Linie isoliert in

einem Werkbuch, auf das die SchülerInnen selbstständig, situativ zurückgreifen können, beschrieben. In «Die Sprachstarken» sind sie hingegen in die Lernaufgaben integriert und werden über die verschiedenen Bände hinweg spiral-curricular auf- und ausgebaut (Wiesner, Leutwiler & Sommer, 2016). Im letztgenannten Lehrmittel steht der Schreibprozess auf einer Ebene mit dem Schreibprodukt. Prozess- und produktbezogene Kompetenzen werden als zwei unterschiedliche Seiten der Schreibkompetenz gefasst. Dabei wird hervorgehoben, dass sich eine kompetente Textproduktion letztlich in einem aus sich selbst heraus verständlichen Produkt zeigen sollte, umgekehrt das Produkt in der Regel aber kaum mehr Hinweise auf den ihm zugrunde liegenden Schreibprozess, etwa dabei erfahrene Schwierigkeiten, enthält (Lindauer & Senn, 2014).

Dass Textprodukte nur einen eingeschränkten Blick auf Schreibkompetenzen erlauben, wird von verschiedener Seite konstatiert und entsprechend der im Unterrichtsalldag (wie auch in Schulleistungsstudien) verbreitet vorgenommene Rückschluss von realisierten Textprodukten auf vorhandene bzw. fehlende Schreibkompetenzen problematisiert (z. B. Grabowski, Blabusch & Lorenz, 2007; Philipp, 2015; Sturm & Weder, 2016). Als nicht statthaft gilt dieser Rückschluss im Besonderen bei misslungenen Produkten (Becker-Mrotzek, 2014b; Jost & Böttcher, 2014) und dabei speziell solchen von älteren Schreibenden, welche über ausgebautere Schreibkompetenzen verfügen sollten. Gerade in ihrem Fall können qualitativ schwache oder kurze, allenfalls nur bruchstückhafte Texte zahlreiche Gründe haben (Sturm, 2010; Sturm & Lindauer, 2013). Im Hinblick auf eine effektive Schreibförderung ist bei ihnen folglich eine Betrachtung des Schreibprozesses unerlässlich.

2.4.2 Gestaltung des Schreibunterrichts

Im Anschluss an die Erläuterungen zu den Lehrplänen und Lehrmitteln stellt sich die Frage nach der Umsetzung im Unterricht. Empirische Studien dazu, wie sich der Schreibunterricht auf Sekundarstufe I in der Schweiz tatsächlich gestaltet, liegen kaum vor. Einige Hinweise liefern Arbeiten im Rahmen des Zürcher Programms «Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)», welches für Schulen mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil an fremdsprachigen und sozial nicht privilegierten Lernenden zusätzliche finanzielle und fachliche Unterstützung zur Förderung der Sprache, des Schulerfolgs und der Integration zur Verfügung stellt. Die aus diesem Programm hervorgegangenen Arbeiten deuten darauf hin, dass dem Schreiben in der Schule eine untergeordnete Rolle zukommt. So berichten etwa Maag Merki, Moser, Angelone und Roos (2012) in ihrer durchgeführten Sekundäranalyse von Daten aus bereits vorliegenden Evaluationsstudien, Schulberichten, Schulbeurteilungen und Lernstandserhebungen, dass in QUIMS-Schulen vor allem die Leseförderung im Zentrum steht und andere Bereiche – insbesondere das Schreiben – vergleichsweise vernachlässigt werden. Dies bestätigte

sich in der von Sturm et al. (2013) realisierten Bestandsaufnahme explizit zur Schreibförderung an QUIMS-Schulen, welche in Reaktion auf die Befunde der vorangehend erwähnten Analyse in Auftrag gegeben wurde: Die in Gruppeninterviews befragten QUIMS-Lehrpersonen auf Stufe Kindergarten, Unterstufe, Mittelstufe und Sekundarstufe gaben an, den Bereich «Schreiben» im Vergleich zu «Lesen» nachrangig behandelt zu haben. Mit Blick auf den Schreibprozess förderten die geführten Interviews des Weiteren zutage, dass die Lehrpersonen – vor allem diejenigen der Sekundarstufe – diesen zwar häufig als Schlagwort ansprechen, auf Nachfrage hin didaktisch oder inhaltlich jedoch kaum zu füllen vermögen. Schreibstrategien und deren Vermittlung wurden von den Lehrpersonen – mit Ausnahme des Anfertigen von Notizen – kaum erwähnt. Entsprechend wenig überraschend ist, dass in den Interviews auch im Kontext des Beurteilens selten auf den Schreibprozess rekurriert, sondern ein starkes Gewicht auf sprachformale Aspekte gelegt wurde. Ein von Sturm et al. (2013, S. 34) abschließend vorgenommener Vergleich der Förderbereiche, welche von den befragten Lehrpersonen angesprochen wurden, mit denjenigen, welche sich in Meta-Analysen als wirksam herausgestellt haben²⁰, lässt große Lücken erkennen, die gerade für die Sekundarstufe «besonders auffällig sind».

Ein ähnliches Bild ergibt sich auch noch, nachdem für die Jahre 2014 bis 2017 der verbindliche QUIMS-Schwerpunkt «Schreiben auf allen Schulstufen» gesetzt und zahlreiche Angebote im Kontext der Schreibförderung durchgeführt wurden. Dabei sind insbesondere die Befunde aus einer externen Evaluation des Schwerpunkts anhand von Rechenschaftsberichten und Online-Befragungen (v. a. von Lehrpersonen) zentral (Roos, 2017a, 2017b). Sie zeigen im Hinblick auf den Schreibunterricht auf der Sekundarstufe, dass – gemäß Auskunft der Lehrpersonen – die nachweislich besonders wirksame Vermittlung von Schreibstrategien,

20 Die entsprechenden Meta-Analysen bündeln die Befunde aus vorliegenden Interventionsstudien, im Rahmen derer verschiedene Schreibförderansätze im Hinblick auf deren Effektivität – gemessen an der Qualität der von den Schülerinnen und Schülern verfassten Texte – miteinander verglichen wurden (z. B. Gillespie & Graham, 2014; Graham et al., 2015; Graham et al., 2012; Graham & Perin, 2007). Gemäß den Befunden aus der Meta-Analyse von Graham und Perin (2007), welche sich – wie die vorliegende Arbeit – auf das Jugendalter bezieht, tragen diejenigen Ansätze zu besseren Textprodukten bei, welche Strategien (v. a. der Planung und Überarbeitung) explizit vermitteln, das Zusammenfassen von Gelesenem anleiten, Unterstützung durch Peers einschließen, Produktziele vorgeben, den Computer als Schreibmedium miteinbeziehen, das Kombinieren von Sätzen lehren, dem Prozessansatz folgen, eine Planungsphase vor dem Schreiben vorsehen, das Beschaffen von Hintergrundinformationen integrieren sowie Mustertexte zur Verfügung stellen. Wie in Kapitel 2.3 bereits erwähnt, offenbaren sich die höchsten Effektstärken bei der expliziten Vermittlung von Schreibstrategien ($d = .82$), vor allem in Kombination mit Methoden zur Stärkung der Selbstregulation ($d = 1.14$). In besonderem Maße profitieren leistungsschwächere SchülerInnen von einer expliziten Strategievermittlung ($d = 1.02$ vs. $d = .70$ bei Regelschülerinnen und -schülern). Letzteres zeigte sich auch bei Gillespie und Graham (2014) sowie Graham et al. (2015) spezifisch für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten.

für welche im Rahmen des Programms zahlreiche Angebote zur Verfügung standen, 2016 nicht intensiver und vielfältiger betrieben wurde als 2014. Ein leicht anderes Ergebnis ergab sich in Bezug auf die Schülerleistungen: Gemäß Lehrpersoneneinschätzungen können die SekundarschülerInnen 2016 verschiedene Schreibstrategien etwas selbständiger anwenden als 2014. Nach wie vor ist dazu nach Ansicht der Lehrkräfte jedoch weniger als die Hälfte der SchülerInnen in der Lage. In einem ähnlichen Bereich liegen die Lehrpersoneneinschätzungen für die weiteren erfassten Ziele, so etwa das inhaltlich und sprachlich selbständige Überarbeiten von Texten, das Verfassen von zielführenden Texten in verschiedenen Genres oder das leserliche und flüssige Schreiben von Hand bzw. mit der Tastatur. Im Unterschied zur vorangehend genannten selbständigen Anwendung von Schreibstrategien manifestierten sich bei all diesen Zielen jedoch keine signifikanten Veränderungen von 2014 bis 2016. Wie Roos (2017b, S. 35) aus diesen Ergebnissen schlussfolgert, hat der Schwerpunkt «Schreiben» auf der Sekundarstufe «nur teilweise gegriffen». Gleiches konstatiert auch Sturm (2017b) in ihrem fachdidaktischen Auswertungsbericht zum Schwerpunkt «Schreiben auf allen Schulstufen (2014–2017)». Sie fügt an, dass die in den schulinternen Weiterbildungen gemachten Erfahrungen auf eine nach wie vor geringere Bedeutung des Bereichs «Schreiben» als etwa «Lesen» oder «Sprechen» hindeuten. Es lässt sich folglich resümieren, dass die berichteten Befunde zwar Limitationen aufweisen – so etwa, dass sie alle auf einem spezifischen Programm fußen und häufig auf Selbstauskünften von Lehrpersonen beruhen, welche nur bedingt Auskunft über die tatsächliche Leistungsentwicklung der SchülerInnen oder die tatsächliche Unterrichtspraxis zu geben vermögen. Dennoch können die Befunde als Hinweis darauf gedeutet werden, dass das Schreiben im Allgemeinen und dabei insbesondere der Schreibprozess und Schreibstrategien noch nicht in dem Maße Eingang in den Deutschunterricht gefunden haben, wie angezeigt wäre.

2.4.3 Argumentierendes Schreiben

Dem argumentierenden Schreiben kommt in und außerhalb der Schule ein hoher Stellenwert zu. So werden den Schülerinnen und Schülern in beinahe allen Unterrichtsfächern Fragestellungen und Aufgaben vorgelegt, im Rahmen derer schriftlich argumentiert werden muss. Zudem bedarf es in vielen privaten und beruflichen Bereichen der Fähigkeit zum schriftlichen Argumentieren. Zahlreiche alltäglich produzierte Texte stellen sich bei näherer Betrachtung als argumentative Texte heraus, darunter Beschwerdebriefe, Anfragen, Anträge oder Bewerbungsschreiben. Hinzu kommt, dass argumentative Elemente nicht ausschließlich in argumentativen Texten vorkommen, sondern auch Bestandteil anderer, in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen häufig verlangter Textgenres (z. B. Instruktionen) bilden. Dies verdeutlicht die große Relevanz der Kompetenz des

schriftlichen Argumentierens für die Zukunft der SchülerInnen (Becker-Mrotzek et al., 2010).

Der Aufbau dieser Kompetenz fällt in erster Linie dem Deutsch- bzw. Schreibunterricht der Sekundarstufe zu, wie ein Blick in die Lehrpläne und Lehrmittel erkennbar macht. So schreiben die Lehrpläne der Kantone Aargau und Zürich für den Schreibunterricht auf der Sekundarstufe I vor, das Ausdrücken und Begründen eigener Meinungen sowie das Eingehen auf Standpunkte von Drittpersonen zu fördern (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010; Departement Bildung, Kultur und Sport, 2016). Dies kann – wie der Zürcher Lehrplan weiter ausführt – etwa im Rahmen der Gestaltung von Schulanlässen oder der Berufswahlvorbereitung geschehen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010). Im Lehrplan 21 wird unter dem Kompetenzaspekt «Schreibprodukt» festgehalten, dass SekundarschülerInnen das Textgenre des Argumentierens und dafür typische Formulierungsmuster kennen und für ihr Schreiben nutzen können sollen. Spezifisch aufgegriffen werden Bewerbungsbriefe, mit denen alle SchülerInnen am Ende der Sekundarstufe I vertraut sein sollen (D-EDK, 2016). Den Lehrplan-Vorgaben entsprechend decken auch die Lehrmittel das argumentierende Schreiben ab. So führt das Werkbuch des Lehrmittels «Sprachwelt Deutsch» etwa einen möglichen Aufbau einer Argumentation sowie angemessene Kohäsionsmittel auf (Breitenmoser, Baumann, Stadler & Grossmann, 2003). In «Die Sprachstarken» werden das argumentierende Schreiben und das Erstellen von Bewerbungsunterlagen im Rahmen verschiedener Lernarrangements (v. a. «Portraits schreiben», «Motivation für einen Beruf», «Überzeugen und Begründen») in den drei Bänden für die Sekundarstufe I sowohl angeleitet als auch geübt (Lindauer & Senn, 2014, 2015, 2016).

Weshalb das argumentierende Schreiben in den Lehrplänen und demgemäß den Lehrmitteln vornehmlich auf der Sekundarstufe – und nicht bereits auf einer früheren Stufe – veranschlagt ist, wird unter anderem deutlich, wenn man sich näher mit der Frage befasst, worum es beim argumentierenden Schreiben genau geht: Im Kern zielt das argumentierende Schreiben darauf, etwas Strittiges – auch «res dubia» genannt (Winkler, 2005, S. 88) – dadurch unstrittig zu machen, dass auf Unstrittiges Bezug genommen wird. Strittig kann beispielsweise ein Standpunkt, eine Behauptung, ein Vorwurf oder eine Forderung sein. Sie werden dadurch in Unstrittiges zu überführen versucht, dass Argumente angeführt werden, welche etwa auf Statistiken, Erfahrungen oder Aussagen von Autoritäten aufbauen und von denen angenommen wird, dass sie die lesende Person akzeptiert (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2014; Fix, 2008).

Grundgerüst einer Argumentation bilden strittiger Sachverhalt bzw. These sowie Argument(e) (Fix, 2008). Darüber hinaus lassen sich weitere Elemente identifizieren, welche in Argumentationen vorkommen können. So unterscheidet Toulmin (2003) in seinem viel beachteten Modell der argumentativen Mikro-

strukturen die folgenden sechs Elemente, welche Brinker (2010, S. 70) an einem leicht adaptierten Beispiel verdeutlicht:

- These / Konklusion: *Hans ist deutscher Staatsbürger.*
- Argument: *Hans wurde in Deutschland geboren.*
- Schlussregel: *Wenn jemand in Deutschland geboren wurde, dann ist er in der Regel deutscher Staatsbürger.*
- Stützung der Schlussregel: *aufgrund der folgenden Gesetze ...*
- Modaloperator: *vermutlich*
- Ausnahmebedingung: *z. B. beide Eltern waren Ausländer*

Nach Brinker (2010, S. 74) lassen sich diese Elemente noch um zwei weitere ergänzen, und zwar die «Einbettung», im Rahmen derer These und Argument(e) situiert werden, sowie die «Wertbasis», welche die schreibende Person mit der lesenden Person zu teilen glaubt bzw. bei der lesenden Person als vorhanden unterstellt.

Abgesehen von der orientierenden Einleitung bzw. Einbettung, welche den Textanfang bildet, können argumentative Texte sehr unterschiedlich aufgebaut sein (Fix, 2008). Im Gegensatz zu anderen Genres wie dem Erzählen oder Beschreiben ist der Aufbau nicht durch zeitliche oder räumliche Gegebenheiten vorgezeichnet, sondern muss für den spezifisch zu verfassenden Text erschaffen werden (Feilke, 1995; Schneider & Tetling, 2014). Dabei besteht das Ziel darin, eine schlüssige Argumentation zu entwickeln, bei der der eigene Standpunkt nachvollziehbar aus bestimmten Argumenten hergeleitet bzw. durch diese begründet wird. Hierfür gilt es die Argumente so zu verketteten, «dass einem nachfolgenden Argument nicht widersprochen werden kann, ohne damit ein bereits vorausgegangenes, akzeptiertes Argument abzulehnen» (Fix, 2008, S. 103).

Die Erarbeitung eines entsprechenden Textaufbaus stellt an die Schreibenden hohe Anforderungen. Ergo wird der Aufbau bzw. die «große strukturelle Offenheit» argumentativer Texte als ein wesentlicher Grund für die Komplexität argumentierender Schreibens angeführt (Feilke, 2003, S. 188). Ein weiterer Grund für die Schwierigkeit des Verfassens argumentativer Texte liegt in der notwendigen starken Adressatenorientierung (z. B. Rezat, 2011; Schneider & Tetling, 2014; Winkler, 2005): Beim schriftlichen Argumentieren muss ein grundsätzlich dialogisches Kommunikationsmuster monologisch simuliert werden, wozu es einer Antizipation der Perspektive der lesenden Person und einer Berücksichtigung möglicher Einwände bedarf (Schneider & Tetling, 2014). Mit Bezugnahme auf die in Kapitel 2.2.4 vorgestellten Vorgehensweisen beim Schreiben von Scardamalia und Bereiter (1987) lässt sich folglich festhalten, dass eine zielführende schriftliche Argumentation in der Regel ein *knowledge transforming* voraussetzt.

Gemäß Schneider und Tetling (2014) lassen sich je nach Akzent der Argumentation drei Formen bzw. Funktionen unterscheiden: das persuasive, das explizierende und das heuristische Argumentieren. Ersterem liegt das Ziel zugrun-

de, die lesende Person zu einer Einstellungsänderung hin zum Standpunkt der schreibenden Person zu bewegen, das heißt zu überzeugen. Das zweitgenannte explizierende Argumentieren ist durch argumentativ-erklärende Begründungen gekennzeichnet: Die schreibende Person betrachtet ihren Standpunkt nicht als eine Positionierung, sondern als etwas unstrittig Wahres, das sie durch das Verdeutlichen von Zusammenhängen nachvollziehbar machen möchte. Das heuristische Argumentieren schließlich dient dazu, den eigenen Standpunkt oder die eigene Haltung zu einer Sache durch ein Abwägen möglicher Argumente zu klären. Im alltäglichen Leben, in welchem – wie eingangs des Kapitels angeführt – häufig Beschwerdebriefe, Anfragen oder Anträge verfasst werden, steht das persuasive schriftliche Argumentieren im Vordergrund.

Beim schriftlichen Argumentieren bedienen sich Schreibende etablierter sprachlicher Muster. In diesem Kontext hat im deutschen Sprachraum in den vergangenen Jahren das Konzept der Textprozeduren²¹ viel Beachtung erfahren. Textprozeduren stellen gemäß Feilke (2014, S. 14) «sprachliche Werkzeuge des Schreibens» dar, welche den Text und dessen Aufbau betreffen und zur Realisierung typischer Handlungen bestimmter Textgenres und -sorten eingesetzt werden. Im Rahmen des Argumentierens beziehen sich die Textprozeduren insbesondere auf die vier Handlungen des Positionierens, Begründens, Modalisierens und Konzedierens²². So geht es darum,

- den eigenen Standpunkt deutlich zu machen und mit Prozedurenausdrücken wie «Ich finde» oder «Meiner Meinung nach» sprachlich zu markieren (Positionieren),
- Argumente für den eigenen Standpunkt anzuführen und mit Prozedurenausdrücken wie «weil» oder «da» sprachlich zu markieren (Begründen),
- die Geltungsansprüche für den eigenen Standpunkt allenfalls zu variieren und mit Prozedurenausdrücken wie «möglicherweise» oder «wäre zu überlegen» sprachlich zu markieren (Modalisieren),
- Gegenargumente in die eigene Argumentation zu integrieren und mit Prozedurenausdrücken wie «zwar ..., aber» oder «trotzdem» sprachlich zu markieren (Konzedieren) (Feilke, 2013, 2014).

Die zuletzt angesprochenen Textprozeduren des Konzedierens gelten als die elaboriertesten und anspruchsvollsten Prozeduren und sind ein Charakteristikum

21 Von den Textprozeduren unterscheidet Feilke (2014) die Schreibprozeduren, welche sich auf die Vorgehensweise beim Schreiben beziehen und mit Schreibstrategien (vgl. Kapitel 2.1.3.2) gleichgesetzt werden können. Text- und Schreibprozeduren fasst er unter dem Oberbegriff «Literale Textprozeduren» zusammen.

22 Hinzu kommen in der Regel Prozeduren der Textsorte, in welche die Argumentation eingebunden ist (Feilke, 2014). Handelt es sich um einen Brief (z. B. Beschwerdebrief), so sind etwa Prozeduren in Bezug auf das Anreden oder Verabschieden durch weitgehend standardisierte Formulierungen wie «Sehr geehrte Damen und Herren», «Liebe ...» oder «Hallo ...» bzw. «Freundliche Grüße», «Liebe Grüße» oder «Tschüss» bedeutsam (Sturm & Weder, 2016).

des persuasiven Argumentierens (Rezat, 2011). Unter Rückgriff auf Prozeduren- ausdrücke bzw. Formulierungen wie «zwar ..., aber» werden Argumente bzw. Einwände der gegnerischen bzw. zu überzeugenden Person aufgegriffen und zunächst eingestanden («zwar»-Komponente), in der Folge jedoch durch ein eigenes Argument entkräftet («aber»-Komponente) und auf diese Weise die Richtigkeit und Stärke des eigenen Arguments untermauert (Feilke, 2014; Rezat, 2014). Textprozeduren wie die konzessiven können als Teil der im Langzeitgedächtnis gespeicherten Wissensbestände bzw. Schreibschemata (Hayes, 2012c; Hayes & Olinghouse, 2015) verstanden werden (Rezat, 2017), die in Abhängigkeit etwa der spezifischen Schreibsituation, Textsorte und Adressatenschaft verwendet bzw. adaptiert werden (Sturm & Weder, 2016).

Die Entwicklung des argumentierenden Schreibens wurde im deutschen Sprachraum in einigen Studien mittels Analyse von Textprodukten untersucht. Eine Vorreiterrolle hatte dabei die Studie «Von der Reihung zur Gestaltung» (Augst & Faigel, 1986; vgl. auch Feilke, 1988; Feilke & Augst, 1989), in welcher sich – auf der Basis zahlreicher argumentativ-persuasiver Briefe von Schreibern unterschiedlichen Alters – vier Textordnungsmuster herauskristallisierten, welche im Sinne einer Entwicklungslogik gedeutet werden²³:

- a) linear-entwickeltes Textordnungsmuster, bei dem aus der subjektiven Erlebnisperspektive in der chronologischen Ordnung des Erlebnisses geschrieben wird
- b) material-systematisches Textordnungsmuster, bei dem durch Orientierung an der Sache, um die es geht, in sachlogischer Ordnung geschrieben wird
- c) formal-systematisches Textordnungsmuster, bei dem durch Orientierung an der Textgestalt bzw. an sogenannten Strukturierungstereotypen wie das Pro-Contra-Prinzip in formaler Ordnung geschrieben wird
- d) linear-dialogisches Textordnungsmuster, bei dem durch Orientierung an der lesenden Person in dialogischer Ordnung geschrieben wird

Durchgeführte Studien liefern empirische Hinweise darauf, dass mitunter – obwohl das argumentierende Genre curricular noch nicht Gegenstand des Unterrichts bildete – schon PrimarschülerInnen Gegenargumente zu antizipieren und in ihre Texte aufzunehmen vermögen und folglich konzessive Argumentationsstrukturen zeigen, wie sie grundsätzlich für die beiden letztgenannten, fortschrittlicher geltenden Muster charakteristisch sind. So können etwa Augst, Disselhoff, Henrich, Pohl und Völzing (2007), Feilke (1995) sowie Rezat (2011) bereits bei Schülerinnen und Schülern der Unter- und Mittelstufe Pro- und Contra-Argumente sowie darauf bezogene sprachliche Markierungen durch Textprozeduren- ausdrücke wie «zwar ..., aber» nachweisen. Mehrheitlich fallen die Argumentationsstrukturen in den Texten von Primarschülerinnen und -schülern den

23 Dabei betont Feilke (1988, S. 78) den engen Zusammenhang der vier Textordnungsmuster mit allgemeinen entwicklungspsychologischen Größen wie der «Dezentralisierung der Perspektiven».

Ergebnissen von Rezat (2011) zufolge jedoch noch wenig ausgebaut aus, da meistens lediglich der Gegenstandspunkt aufgegriffen wird, ohne auch Gegenargumente anzuführen. Die Argumentationen seien daher als «präkonzessiv» einzuordnen (Rezat, 2011, S. 58). Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangt Pohl (2017, S. 101), demzufolge eine allfällige Integration von Gegenargumenten in den Texten von Primarschülerinnen und -schülern in der Regel «noch nicht als Antizipation potentieller Leserreaktionen, sondern eher auf Basis eines Zustandes innerer psychischer Gespaltenheit (etwa: *ich will a, zugleich aber auch b*)» erfolgt.²⁴

Zu einer elaborierten, verschiedene Standpunkte einschließenden und auf die AdressatInnen ausgerichteten Argumentation sind selbst ältere SchülerInnen oftmals nicht in der Lage. So stellt etwa Jechle (1992, S. 138) für argumentative Texte von Schülerinnen und Schülern der 7. bis 11. Klasse fest, dass erst ab der 8. Klasse «eine gewisse Leserberücksichtigung» in Form einer (persuasiven) Überzeugung durch «echte Argumente» realisiert wird, «flexible Formen der Leseranpassung» allerdings auf keiner der untersuchten Klassenstufen vorkommen bzw. nur andeutungsweise in der 10. und 11. Klasse. Rezat (2011) fand in dem von ihr analysierten Korpus der Sekundarstufe I in den Texten der HauptschülerInnen der 8. Klasse gar keine Strukturen konzessiven Argumentierens, das heißt eingeräumte Gegenargumente und konzessive Textprozedurausdrücke, wobei anzumerken ist, dass lediglich 14 Texte vorlagen; in den Texten der GymnasiastInnen der 8. und 9. Klasse kamen konzessive Strukturen nur in 35 % bzw. 55 % der Fälle vor. In der Untersuchung von Augst und Faigel (1986) schließlich wurden von den vorangehend beschriebenen Textordnungsmustern die beiden fortgeschrittenen («formal-systematisch» und «linear-dialogisch») von gerade mal 18,3 % der GymnasiastInnen in Klasse 7 und 10 angewendet.²⁵ Wie Pohl resümierend festhält (2017), ist die Entwicklung des argumentierenden Schreibens von der Primar- zur Sekundarstufe I nicht so sehr dadurch gekennzeichnet, dass die älteren SchülerInnen die fortgeschritteneren Muster vollständiger realisieren, sondern die verschiedenen Muster besser funktional zu integrieren und zu kombinieren vermögen. Dabei ist generell von einer kontinuierlich, über starre Altersgrenzen hinweg und weit über die Schulzeit hinaus sich vollziehenden Entwicklung des argumentierenden Schreibens auszugehen (Feilke, 1988, 2003).

24 Ähnliches berichten Gätje, Rezat und Steinhoff (2012) in Bezug auf Positionierungsprozeduren, welche der Markierung der eigenen Meinung gegenüber einem Sachverhalt dienen: Zwar tauchen bereits in Schülertexten der ersten und zweiten Klasse Positionierungsprozeduren auf (v. a. «Ich finde ... gut / schön / blöd / langweilig»), sie drücken jedoch in erster Linie «eine subjektive Qualifizierung i.S. einer Evaluierung» aus (Gätje et al., 2012, S. 139) und repräsentieren damit weniger eine Positionierung, denn eine Bewertung. Letztere «kann als Zeichen affektiver Involviertheit gedeutet werden», die in später auftretenden Prozedurausdrücken wie «Meiner Ansicht nach» nicht mehr auszumachen ist (Gätje, 2013, S. 248).

25 In die gleiche Richtung weisen die Ergebnisse von Studien außerhalb des deutschen Sprachraums (siehe z. B. Golder & Coirier, 1996).

2.4.4 Zusammenfassung

Die Ausführungen zum Schreiben auf der Sekundarstufe I auf Niveau Grund- und erweiterte Ansprüche lassen eine in den Deutschschweizer Lehrplänen und Lehrmitteln intendierte Prozessorientierung erkennen. Sowohl die älteren kantonalen Lehrpläne in den Kantonen Aargau und Zürich als auch der jüngere sprachregionale Lehrplan 21 greifen auf der Sekundarstufe I den Schreibprozess bestehend aus Planung, Übersetzung und Überarbeitung auf und nennen entsprechende Schreibstrategien. Dabei liegt in den kantonalen Lehrplänen der Schwerpunkt einerseits auf dem Generieren und Ordnen von Textinhalten etwa durch das Anfertigen von Notizen oder Gedankenketten, andererseits auf dem Evaluieren und Revidieren von Textoberflächenmerkmalen, vor allem der Rechtschreibung und Grammatik. Im Lehrplan 21 wird der Schreibprozess insofern systematischer und umfassender berücksichtigt, als die drei Makroprozesse (Planen, Übersetzen und Überarbeiten) als jeweils separate Kompetenzaspekte ausgewiesen und im Hinblick auf die wesentlichen Aktivitäten bzw. Strategien ausdifferenziert werden. Ferner gerät der Schreibprozess im Lehrplan 21 unter dem Kompetenzaspekt der Reflexion in den Fokus. Was die Lehrmittel betrifft, die auf der Sekundarstufe I in den Kantonen Aargau und Zürich zum Einsatz kommen, so gelten diese nicht nur als mit den kantonalen Lehrplänen, auf deren Grundlage sie mehrheitlich entwickelt wurden, sondern auch als mit dem Lehrplan 21 kompatibel und nehmen folglich den Schreibprozess auf.

Eine Orientierung am Schreibprozess ist insbesondere im Hinblick auf die Förderung leistungsschwächerer SchülerInnen, wie sie in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, zentral. Wie mitunter auch in den Lehrmitteln thematisiert wird, sind Rückschlüsse vom Schreibprodukt auf dahinter liegende Kompetenzen schwierig. Das gilt im Besonderen für kurze, wenig gelungene Texte, wie sie schwache Schreibende in der Regel anfertigen. Es bedarf folglich einer Betrachtung des Schreibprozesses, um mehr über ihr Schreiben – vor allem ihre entsprechenden Schwierigkeiten – und damit einhergehend über die Anknüpfungspunkte für eine Förderung zu erfahren. In vorliegenden Untersuchungen insbesondere aus dem englischsprachigen Raum haben sich Förderansätze, welche direkt am Schreibprozess ansetzen, gerade bei leistungsschwächeren Lernenden als hoch wirksam erwiesen.

Wird der Blick auf den stattfindenden Unterricht auf der Sekundarstufe I in der Schweiz gerichtet, so scheinen solch nachweislich effektive Förderansätze bisher nur bedingt Eingang gefunden zu haben. Hinweise darauf liefern vorliegende (Evaluations-)Arbeiten aus dem Programm «QUIMS» des Kantons Zürich. Ein zentraler Befund dieser Arbeiten ist zunächst einmal, dass die Domäne des Schreibens – vor allem im Vergleich zu derjenigen des Lesens – im Deutschunterricht nachrangig behandelt wird. In Bezug auf den Schreibunterricht und die darin verfolgten Förderansätze deutet sich überdies an, dass beispielsweise die am

Schreibprozess ansetzende Vermittlung von Schreibstrategien eine untergeordnete Rolle spielt. Außerdem scheint die Beurteilung von Kompetenzen kaum prozessorientiert, sondern in erster Linie anhand des Textproduktes und mit Fokus auf sprachformale Aspekte zu erfolgen. Insgesamt zeichnet sich ein eher geringes schreibprozessbezogenes Wissen auf Seiten der Lehrpersonen ab. Vor diesem Hintergrund lässt sich anzweifeln, dass gerade auch die in der vorliegenden Untersuchung fokussierten leistungsschwächeren Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I tatsächlich mit den Makroprozessen des Schreibens – Planung, Übersetzung und Überwachung – vertraut sind und über entsprechende Schreibstrategien verfügen, wie es die Lehrpläne für alle SchülerInnen verlangen.

Kaum etwas bekannt ist darüber, wie das Textgenre des Argumentierens im Schreibunterricht auf Sekundarstufe I in der Schweiz aufgenommen wird. Den Lehrplänen und Lehrmitteln zufolge stellt der Aufbau von Kompetenzen bezüglich des argumentierenden Schreibens ein wesentliches Ziel des Deutschunterrichts auf dieser Stufe dar. Allerdings handelt es sich dabei um ein anspruchsvolles Textgenre, was insbesondere der notwendigen starken Adressatenorientierung sowie der strukturellen Offenheit geschuldet ist. Es gilt eine schlüssige Argumentation zu entwickeln, bei der der eigene Standpunkt unter Berücksichtigung der Perspektive bzw. allfälliger Einwände der lesenden Person widerspruchsfrei und mit sprachlicher Markierung durch etablierte Textprozedurausdrücke aus Argumenten hergeleitet wird. Die Anfertigung einer zielführenden schriftlichen Argumentation setzt folglich – mit Blick auf die von Scardamalia und Bereiter (1987) beschriebenen Vorgehensweisen beim Schreiben – in der Regel ein *knowledge transforming* voraus. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass der Erwerb dieser Vorgehensweise ungefähr zehn Jahre in Anspruch nimmt (Kellogg, 2008) (vgl. Kapitel 2.2.4), erstaunt es wenig, dass sich ein Argumentieren im Sinne der beiden fortgeschrittenen formal-systematischen und linear-dialogischen Textordnungsmuster (Augst & Faigel, 1986; Feilke, 1988) bzw. die elaborierteste und anspruchsvollste Textprozedur des Konzedierens (Feilke, 2014) nur bei einem Teil der SekundarschülerInnen beobachten lässt und dass von einer am Ende der obligatorischen Schulzeit nicht abgeschlossenen, sondern lange darüber hinaus dauernden Entwicklung des argumentierenden Schreibens auszugehen ist. Für die vorliegende Arbeit lässt sich annehmen, dass den untersuchten Jugendlichen das argumentierende Schreiben aus dem Schreibunterricht bekannt und eine entsprechende Aufgabe für sie daher bewältigbar ist. Zugleich dürfte dieses Genre für sie jedoch anspruchsvoll sein, was insofern relevant ist, als es dadurch das Potential für reichhaltige Schreibprozesse mit zahlreichen verschiedenen Schreibaktivitäten bietet.

3 Herleitung des Forschungsvorhabens

Die vorangehenden Kapitel des theoretischen Teils geben einen Überblick über die für die vorliegende Arbeit zentralen bestehenden Modelle und Forschungsbefunde. In diesem Kapitel sollen in einem ersten Schritt die wesentlichen Erkenntnisse daraus im Hinblick auf das eigene Forschungsvorhaben rekapituliert sowie die Schwerpunkte und Grenzen der bisherigen Forschung aufgezeigt werden (Kapitel 3.1). Ausgehend davon gilt es in einem zweiten Schritt die Fragestellung(en) für die vorliegende Arbeit abzuleiten (Kapitel 3.2).

3.1 Erkenntnisse, Schwerpunkte und Desiderate bisheriger Forschung

Anhand ausgewählter existierender Modelle und Systematisierungen mit je unterschiedlichen Akzenten wurden in Kapitel 2.1 die Prozesse, die Komponenten und die Dynamik der anspruchsvollen Tätigkeit des Schreibens beleuchtet und mit Abbildung 5 (S. 40) eine Zusammenfassung und Konkretisierung mit Blick auf die vorliegende Untersuchung vorgenommen. Kurz zusammengefasst ist in der Abbildung der Schreibprozess, welcher in dieser Arbeit im Zentrum des Interesses steht, als sich aus verschiedenen Schreibaktivitäten konstituierend dargestellt. Dabei handelt es sich zum einen um kognitive Aktivitäten wie das Analysieren der Aufgabe, das Formulieren von Inhalten oder das Revidieren von geschriebenem Text. Sie lassen sich zu den drei Makroprozessen der Planung, Übersetzung und Überarbeitung bündeln. Zum anderen bilden metakognitive Aktivitäten, welche die Überwachung und Steuerung der kognitiven Aktivitäten übernehmen, Bestandteil des Schreibprozesses. Überdies können Aktivitäten zur Nutzung interner und externer Ressourcen (z. B. der Motivation und Emotionen, der verfügbaren Zeit, der Arbeitsumgebung oder anderer Personen) im Schreibprozess auftreten. Die verschiedenen Aktivitäten sind als hochdynamisch und miteinander interagierend zu verstehen und können im Verlauf des Schreibprozesses – aufgrund der sich wandelnden Aufgabensituation durch den entstehenden Text und die sich entwickelnden Ideen – in unterschiedlicher Häufigkeit erwartet werden. Letzteres gilt insbesondere für die kognitiven Aktivitäten, bei denen etwa die zum Makroprozess des Planens zählenden Aktivitäten mit größerer Wahrscheinlichkeit zu Beginn des Schreibprozesses vorkommen, die zum Makroprozess des Überarbeitens zählenden Aktivitäten hingegen gegen das Ende des Schreibprozesses.

Während sich die in Kapitel 2.1 dargestellten Modelle und folglich auch die Konkretisierung in Abbildung 5 (S. 40) in erster Linie an kompetenten Schreibenden orientieren, stand in Kapitel 2.2 die Textproduktion wenig versierter Schreibender im Zentrum der Aufmerksamkeit. Existierende Studien zu leistungsschwächeren und -stärkeren sowie zu jüngeren und älteren Schreibenden weisen auf sowohl quantitative als auch qualitative Unterschiede im Schreibprozess hin.

So hat sich gezeigt, dass wenig versierte, das heißt schwache und junge Schreibende gewisse Schreibaktivitäten nicht oder nur in geringer Zahl einsetzen. Des Weiteren liegen Hinweise darauf vor, dass sie die Aktivitäten zuweilen mit einer anderen zeitlichen Verteilung über den Schreibprozess hinweg und mit anderer Qualität ausführen als versierte Schreibende. Allen drei angesprochenen Aspekten (Häufigkeit, Zeitpunkt und Qualität der Ausführung der Aktivitäten) scheint auch eine wichtige Rolle für die Qualität des resultierenden Textproduktes zuzukommen, wenngleich die spezifischen Befunde zur Stärke und Richtung des Zusammenhangs bei den einzelnen Aktivitäten mitunter nicht einheitlich ausfallen, wie aus Kapitel 2.3 zum Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen Schreibprozess und -produkt hervorgeht.

Die im vorangehenden Abschnitt verdichtet dargestellte Befundlage zu wenig versierten Schreibenden ist als dünn zu beurteilen. Das trifft insbesondere auf die Gruppe der schwach schreibenden Jugendlichen zu, welche in der vorliegenden Arbeit fokussiert wird und im Vergleich zu Schreibenden im Kindes- und Erwachsenenalter sowie zu stärkeren Schreibenden von der Forschung bislang wenig Aufmerksamkeit erfuhr (z. B. Juzwik et al., 2006; Kent & Wanzek, 2016). Wird der Blick auf die bisherige Forschung zum Schreibprozess von schwach schreibenden Jugendlichen gerichtet, so lässt sich in Bezug auf deren Schwerpunkte und Grenzen Folgendes erkennen:

- a) Im Fokus standen insbesondere Jugendliche mit einer **diagnostizierten Störung** (vor allem des Lernens und Verhaltens), welche häufig Leistungsprobleme im Bereich des Schreibens aufweisen (z. B. MacArthur, Graham et al., 1991; Rodriguez et al., 2015). Untersuchungen, welche sich mit den Schreibaktivitäten von Jugendlichen mit schwacher Schreibleistung ohne gleichzeitig vorliegende Störung befassten, existieren kaum (eine Ausnahme bildet die niederländische Studie von De Milliano et al., 2012). Da die letztgenannten Jugendlichen andere Voraussetzungen mitbringen als solche mit vorhandener Störung, ist nicht ohne Weiteres von einer Übertragbarkeit der Befunde auszugehen und folglich zu klären, welche schreibprozessbezogenen Merkmale bzw. Schwierigkeiten schwach schreibende Jugendliche ohne diagnostizierte Störung aufweisen.
- b) Die bisherigen Forschungsarbeiten zum Schreibprozess von schwach schreibenden Jugendlichen konzentrierten sich mehrheitlich auf **ausgewählte Aktivitäten oder Makroprozesse** und **forderten diese häufig explizit ein**, so etwa das Überarbeiten des eigenen Textes (z. B. De La Paz et al., 1998; MacArthur, Graham et al., 1991). Studien, im Rahmen derer der Schreibprozess mit allen spontan bei der Textproduktion gezeigten Aktivitäten betrachtet wurde, liegen erst vereinzelt vor (eine Ausnahme stellt wiederum die Studie von De Milliano et al. (2012) dar).
- c) Von den wenigen gefundenen Studien zu schwachen Schreibenden, in welchen der **Zeitpunkt der Ausführung der Schreibaktivitäten** analysiert wur-

de (García & Fidalgo, 2008; Rodríguez et al., 2015; Van der Hoeven, 1997), schließt lediglich eine Studie auch Jugendliche, wie sie in der vorliegenden Arbeit im Zentrum stehen, ein (Rodríguez et al., 2015). Dabei ist anzumerken, dass in dieser Studie 1) die Mehrheit der untersuchten Kinder und Jugendlichen im Alter von acht bis 16 Jahren eine Lern- und / oder Verhaltensstörung aufwies, 2) die berichteten Ergebnisse sich ausschließlich auf Unterschiede zwischen den Gruppen mit und ohne Störung, nicht hingegen zwischen den Altersgruppen beziehen, 3) die Frage nach der Bedeutung des Zeitpunkts der Ausführung der Aktivitäten für die Qualität des Textproduktes nicht adressiert wurde und 4) die gewählte Erhebungsmethode insofern Einschränkungen unterliegt, als die Schreibaktivitäten erstens mittels *time sampling* durch intervallartig ausgesandte Signale und zweitens auf Basis einer vorgegebenen Liste an möglichen Aktivitäten erfragt wurden. Was die unter Punkt a) und b) genannte Untersuchung von De Milliano et al. (2012) zu schwach schreibenden Jugendlichen ohne diagnostizierte Störung angeht, so ist anzuführen, dass darin die zeitliche Komponente zwar berücksichtigt wurde, allerdings lediglich durch eine Unterteilung des Schreibprozesses in eine Phase vor und eine Phase ab dem ersten Verschriften. Es fehlen demzufolge Studien spezifisch zu schwach schreibenden Jugendlichen, in welchen die zeitliche Verteilung aller auftretenden Aktivitäten differenziert über den gesamten Schreibprozess hinweg analysiert wird.

- d) Die bisherigen Forschungsbemühungen im Hinblick auf die **Qualität der Ausführung der Aktivitäten** betreffen in erster Linie das Revidieren (z.B. De La Paz et al., 1998; MacArthur, Graham et al., 1991). Kaum etwas ist darüber bekannt, in welcher Art und Weise schwach schreibende Jugendliche – sofern sie diese Aktivitäten zeigen – beispielsweise die Aufgabe analysieren, Schreibziele festlegen, den geschriebenen Text durchlesen oder den Schreibprozess überwachen (vgl. z.B. auch Hayes & Olinghouse, 2015).
- e) Auf den Schreibprozess ausgerichtete Forschung zu schwach schreibenden Jugendlichen ist insbesondere im **englischsprachigen Raum** auszumachen, mit einer führenden Rolle der Forschendengruppe um Graham und Harris (z.B. Graham & Harris, 1996, 2012; Harris & Graham, 2009). Im deutschsprachigen Raum wurde bislang sowohl Forschung zu schwach schreibenden Jugendlichen als auch zum Schreibprozess vernachlässigt. Eine Ausnahme in der – stark auf das Schreibprodukt fokussierten – deutschen Forschungslandschaft bilden zum einen die Arbeiten von Glaser (2005), welche den von Graham und Harris (1996) entwickelten Förderansatz *self-regulated strategy development (SRSD)* als Erste für den deutschen Schulkontext adaptierte und bei Viert- und Sechstklässlerinnen bzw. -klässlern – auch solchen mit Verhaltensproblemen – einführte (Glaser, Keßler & Brunstein, 2009; Glaser, Meyer & Brunstein, 2014; Glaser, Palm & Brunstein, 2010, 2012). Zum anderen setzen die in jüngerer Zeit entstandenen Arbeiten einer Forschendengruppe

um Schilcher zur Förderung des selbstregulierten Schreibens bei deutschen Schülerinnen und Schülern der 4. und 5. Klasse am Schreibprozess an (Knott, 2019; Schilcher et al., 2020). Es existieren entsprechend einige wenige prozessorientierte Interventionsstudien zu älteren, auch leistungsschwächeren Kindern. Der Schreibprozess von schwach schreibenden Jugendlichen ist im deutschen Sprachraum hingegen unerforscht.

Resümierend lässt sich konstatieren, dass es – insbesondere, aber nicht nur im deutschsprachigen Raum – an Studien mangelt, welche den Schreibprozess von schwach schreibenden Jugendlichen ohne Lern- oder Verhaltensstörung im Hinblick auf die verschiedenen auftretenden Schreibaktivitäten einschließlich des Zeitpunkts und der Qualität ihrer Ausführung untersuchen und auch mit der Qualität des resultierenden Textproduktes in Zusammenhang bringen.

Detailliertes entsprechendes Wissen zum Schreibprozess von schwach schreibenden Jugendlichen erscheint insbesondere vor dem Hintergrund dringlich, als zum einen vorliegende Evaluationsarbeiten und Bestandsaufnahmen zur Schreibförderung an ausgewählten Deutschschweizer Schulen darauf hinweisen, dass der Schreibprozess im Unterricht auf der Sekundarstufe I nur eine untergeordnete Rolle spielt und die Lehrpersonen ein eher geringes schreibprozessbezogenes Wissen aufweisen (Roos, 2017b; Sturm et al., 2013). Zum anderen verfügt gemäß der deutschen Schulleistungsstudie DESI gegen ein Drittel der Jugendlichen nur über unzureichende Schreibkompetenzen (Neumann & Lehmann, 2008; vgl. ähnlich Böhme et al., 2017). Entsprechend ist von einem gewichtigen Anteil an Jugendlichen auszugehen, welcher die obligatorische Schule ohne das notwendige Rüstzeug zur Produktion von Texten, wie sie in unserer literalen Gesellschaft gefordert sind, verlässt.

3.2 Zielsetzung und Fragestellungen

Ausgehend von den vorangehend angeführten Forschungsdesideraten sowie der ausgewiesenen bildungspolitischen und schulpraktischen Relevanz besteht das Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit darin, den Schreibprozess von schwach schreibenden, deutschsprachigen Jugendlichen ohne diagnostizierte Lern- oder Verhaltensstörung in umfassender Weise zu ergründen und zu beleuchten. Im Vordergrund steht dabei der Schreibprozess bei der Anfertigung einer schriftlichen persuasiven Argumentation. Diese Fokussierung liegt darin begründet, dass das argumentierende Schreiben zum einen zentraler Gegenstand des Deutschunterrichts auf der Sekundarstufe I bildet (z. B. Bättig, 2004). Zum anderen ist es in außerschulischen Zusammenhängen häufig verlangt, so etwa bei Beschwerdebriefen oder Anträgen, in welchen es das Gegenüber vom eigenen Standpunkt zu überzeugen gilt. Die Fähigkeit, schriftlich argumentieren und insbesondere überzeugen zu können, ist folglich nicht nur im schulischen Bereich zentral, sondern

hat auch eine hohe Zukunftsbedeutung für die SchülerInnen (Becker-Mrotzek et al., 2010). Überdies bietet es sich aus methodischer Perspektive an: Das argumentativ-persuasive Schreiben müsste den zu untersuchenden Jugendlichen bekannt und eine entsprechende Aufgabe für sie bewältigbar sein. Zugleich dürfte es für sie – aufgrund des weit über die Schulzeit hinaus dauernden Kompetenzerwerbs – jedoch herausfordernd sein und damit eine gute Ausgangslage für reichhaltige Schreibprozesse mit zahlreichen verschiedenen Schreibaktivitäten, so beispielsweise auch der Planung, bieten. Auf dieser Grundlage befasst sich die vorliegende Arbeit mit folgender Hauptfragestellung:

Wie gestaltet sich der Schreibprozess von schwach schreibenden Jugendlichen beim Verfassen eines persuasiven Textes?

Anhand der im vorangehenden Kapitel aufgezeigten Erkenntnisse und Lücken der bisherigen Forschung lässt sich diese Hauptfragestellung in verschiedene, spezifisch zu klärende Forschungsfragen aufgliedern:

1. Welche Schreibaktivitäten werden ausgeführt?
2. Mit welcher Häufigkeit werden die Schreibaktivitäten ausgeführt?
3. Mit welcher Verteilung über den Schreibprozess hinweg werden die Schreibaktivitäten ausgeführt?
4. Wie hängen die Schreibaktivitäten – bei Berücksichtigung des Zeitpunkts ihrer Ausführung – mit der Qualität des resultierenden Textproduktes zusammen?
5. Wie gestaltet sich die Qualität der Ausführung der Schreibaktivitäten?

Die fünf Forschungsfragen sollen dazu dienen, umfassend zu beschreiben, wie sich der Schreibprozess schwach schreibender Jugendlicher gestaltet. Dabei kommt insbesondere der letztgenannten Forschungsfrage nach dem *Wie* der Ausführung der Schreibaktivitäten hohe Bedeutung zu, weshalb sie in der vorliegenden Untersuchung im Vordergrund steht. Um differenziert aufzeigen zu können, wie die Jugendlichen die Aktivitäten genau ausführen bzw. was sie im Rahmen der Aktivitäten genau tun, empfiehlt sich ein qualitativer Forschungsansatz: Er zielt gerade darauf, «ein möglichst detailliertes Bild der zu erschließenden Wirklichkeitsausschnitte zu liefern» (Von Kardorff, 1995, S. 4). Ein qualitativer Forschungszugang liegt ferner aus dem Grund nahe, als – wie vorangehend dargelegt – mit Ausnahme der Aktivität des Revidierens bislang kaum etwas über die Art der Ausführung der Aktivitäten im Rahmen der spontanen Textproduktion bei schwach schreibenden Jugendlichen bekannt ist. Entsprechend lassen sich «theoretisch wohlbegründete Hypothesen» (Döring & Bortz, 2016, S. 24), wie sie dem quantitativen, hypothesenprüfenden Zugang zugrunde liegen, nicht ableiten. Das gilt gleichermaßen für die Forschungsfragen 3 und 4, für welche sich die Befundlage ebenfalls dünn und mitunter nicht einheitlich (v.a. bezüglich des Zusammenhangs der Schreibaktivitäten mit der Qualität der resultierenden Texte) gestaltet. Vor diesem Hintergrund hat die vorliegende Studie in erster Linie explo-

rativen, deskriptiven Charakter und wird im qualitativen Forschungsparadigma verortet, in welchem anstelle von Hypothesen theoretisch fundierte Forschungsfragen, wie sie die fünf vorangehend aufgeführten Fragen darstellen, leitend sind (Flick, 2011; Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Dabei werden die ersten vier Fragen, zu deren Beantwortung es quantitativer Mittel – Auszählungen von Häufigkeiten und Korrelationsanalysen – bedarf, als ein erster Zugang zum Schreibprozess der schwach schreibenden Jugendlichen verstanden: Sie sollen im Sinne des «Seeing What You Have», welches von Miles et al. (2014, S. 283) als gewichtiger Grund für das Auszählen in der qualitativen Forschung angeführt wird, einen Überblick über die vorkommenden Schreibaktivitäten geben, bevor die Aktivitäten qualitativ dahingehend ergründet werden, wie sie von den Jugendlichen genau ausgeführt werden (vgl. ausführlicher Kapitel 4 zur Methode). Bezugsrahmen bei der Untersuchung der Forschungsfragen – insbesondere der Kodierung der Schreibaktivitäten mittels deduktiv gewonnener und induktiv adaptierter Kategorien – bildet das in Abbildung 5 (S. 40) dargestellte Modell des Schreibprozesses.

4 Methode

Dieses Kapitel dient der Beschreibung und Begründung des methodischen Vorgehens in der vorliegenden Studie. In einem ersten Schritt wird das Untersuchungsdesign vorgestellt und damit ein Überblick über das methodische Vorgehen gegeben. Anschließend folgt eine detaillierte Darstellung der beiden durchgeführten Untersuchungsteile.

4.1 Untersuchungsdesign

Abbildung 10 zeigt das Untersuchungsdesign einschließlich der eingesetzten Instrumente. Die Untersuchung setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Hintergrund dafür bildet der Umstand, dass es in einem ersten Schritt die im Fokus stehenden schwach schreibenden Jugendlichen zu ermitteln galt. Es wurde daher ein Untersuchungsteil A angelegt, dem ausschließlich die Funktion der Fallauswahl zukam. Dieser Teil umfasste die Erfassung der Schreibleistung durch eine persuasive Schreibaufgabe sowie eine Lehrpersoneneinschätzung. Zusätzlich wurde ein Fragebogen zur Erhebung der demografischen Merkmale eingesetzt.

Untersuchungsteil B diente der Beantwortung der in Kapitel 3.2 präsentierten Forschungsfragen. Es ging folglich darum zu klären, welche Schreibaktivitäten die selektierten schwach schreibenden Jugendlichen mit welcher Häufigkeit und Verteilung ausführen und wie diese mit dem resultierenden Textprodukt in Zusammenhang stehen. Außerdem galt es die Qualität der Ausführung der Aktivitäten zu ergründen. Dazu wurden im Kontext der Bearbeitung einer persuasiven Schreibaufgabe die von den Jugendlichen ausgeführten Schreibaktivitäten mittels lauten Denkens, digitalen Stifts und Videografie erfasst. In den nachfolgenden Kapiteln werden die in beiden Untersuchungsteilen verwendeten Methoden und Instrumente näher beschrieben und begründet.

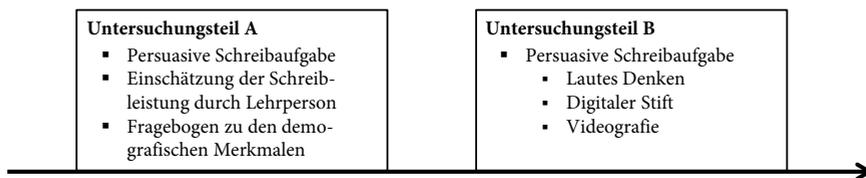


Abbildung 10: Untersuchungsdesign und Instrumente

4.2 Untersuchungsteil A

In diesem Kapitel wird auf Untersuchungsteil A, welchem das Ziel des selektiven Samplings zugrunde lag, näher eingegangen. Die Darstellung umfasst eine Beschreibung des Feldzugangs, der Stichprobe, der Instrumente, der Durchführung der Erhebungen, der Auswertung der Daten sowie der Vorgehensweise bei der Fallauswahl.

4.2.1 Feldzugang und Stichprobe

Zielgruppe der vorliegenden Arbeit bilden schwach schreibende Jugendliche am Ende der obligatorischen Schulzeit (vgl. Kapitel 1 & 3). In Anbetracht dessen wurden für Untersuchungsteil A achte Klassen des Niveaus für Grundansprüche²⁶ gesucht. Die Eingrenzung auf dieses Niveau liegt in der Annahme begründet, dass Lernende dieses Niveaus durchschnittlich schwächere Schreibende darstellen als solche des Niveaus für erweiterte Ansprüche oder des (pro-)gymnasialen Niveaus (vgl. zu den Niveaus Kapitel 2.4.1).

Klassen des Niveaus für Grundansprüche wurden in einer ersten Phase im Kanton Aargau rekrutiert²⁷, und zwar einerseits durch einen Aufruf im Newsletter des Aargauischen Lehrerinnen- und Lehrer-Verbands, andererseits durch die Aushändigung eines Flyers durch die Dozierenden der Professur «Deutschdidaktik und ihre Disziplinen» am Institut Sekundarstufe I und II der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Auf diese Weise ließen sich vier Lehrpersonen für das Projekt gewinnen. Um die Anzahl an Klassen zu erhöhen, wurde die Suche in einem zweiten Schritt auf den Kanton Zürich ausgeweitet. Mit Unterstützung der Bildungsdirektion Zürich, welche den Kontakt zu verschiedenen interessierten Schulen herstellte, konnten in diesem Kanton zehn weitere Klassen²⁸ für die Untersuchung gefunden werden. Die Zahl der insgesamt 14 mobilisierten Lehrpersonen bzw. Klassen erschien ausreichend, um anhand eines selektiven Samplings mit mehreren Kriterien genügend Jugendliche für den in erster Linie qualitativ angelegten Untersuchungsteil B zu ermitteln.

In den 14 Klassen konnten insgesamt 178 SchülerInnen befragt werden. Davon waren 100 (56.2 %) männlichen und 78 (43.8 %) weiblichen Geschlechts. Ihr Durchschnittsalter betrug 15.18 Jahre (SD = .65). Die Mehrheit der Jugendlichen wies einen Migrationshintergrund auf. So gaben 119 (66.9 %) der Befragten an, dass ein Elternteil oder beide Eltern im Ausland geboren wurden. 144 (80.9 %)

26 Dieses Niveau kommt ungefähr der Hauptschule in Deutschland gleich.

27 Wie in Kapitel 2.4.1 dargelegt, handelt es sich dabei um Realklassen, welche im Kanton Aargau dem Niveau für Grundansprüche entsprechen.

28 Es handelt sich dabei um Sek-B- und Sek-C-Klassen, welche im Kanton Zürich dem Niveau für Grundansprüche entsprechen. Viele Schulen führen keine Sek-C-Klassen, sondern legen B- und C-SchülerInnen in Sek-B-Klassen zusammen (vgl. Kapitel 2.4.1).

der Jugendlichen lebten seit ihrer Geburt in der Schweiz. Die in einem anderen Land zur Welt gekommenen Jugendlichen hielten sich seit durchschnittlich 8.09 Jahren (SD = 4.40) in der Schweiz auf. Bei der Frage, welche Sprachen sie in ihrer Familie sprechen, führten 59 (33.1 %) der Jugendlichen nur Deutsch, 97 (54.5 %) Deutsch und eine oder mehrere andere Sprachen sowie 22 (12.4 %) eine oder mehrere andere Sprachen als Deutsch an.

4.2.2 Instrumente

Wie in Abbildung 10 (S. 88) aufgeführt, kamen in Untersuchungsteil A drei Instrumente zum Einsatz. Dabei handelt es sich um a) eine durch die SchülerInnen bearbeitete persuasive Schreibaufgabe, b) eine durch die Lehrpersonen ausgefüllte Skala zur Schreibleistung der von ihnen unterrichteten SchülerInnen sowie c) einen durch die SchülerInnen beantworteten Fragebogen. Sie werden im Folgenden näher dargestellt.

4.2.2.1 Persuasive Schreibaufgabe

Wie in Kapitel 3.2 genauer dargelegt und begründet, steht in der vorliegenden Arbeit das Schreiben im Kontext des persuasiven Argumentierens im Fokus. Für die Schreibaufgabe, mittels derer die Schreibleistung der SchülerInnen erfasst werden sollte, bestand damit die Auflage, dass sie das Textgenre des argumentativ-persuasiven Schreibens abdeckt. Überdies hatte sie verschiedenen weiteren Anliegen gerecht zu werden, welche sich an den Merkmalen sinnvoller Schreibansätze orientieren, wie sie etwa von Bachmann und Becker-Mrotzek (2010), Steinhoff (2018) oder Sturm und Weder (2016) diskutiert werden²⁹. Konkret sollte die einzusetzende Aufgabe

1. in einem außerschulischen Kontext stehen und einen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen aufweisen, das heißt sich thematisch an den Interessen der Jugendlichen ausrichten,

²⁹ Die genannten Arbeiten fokussieren die Merkmale lernförderlicher Schreibaufgaben bzw. -settings. Im Zentrum steht folglich die Frage, wie eine Aufgabe gestaltet werden muss, um die Schreibfähigkeiten auszubauen. Dabei werden neben den fünf, in diesem Kapitel beschriebenen Merkmalen noch weitere als zentral erachtet. So sollen sinnvolle schreibdidaktische Aufgaben etwa die Gelegenheit bieten, die Wirkung des Textes auf die AdressatInnen zu überprüfen oder (phasenweise) kooperativ zu arbeiten (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010; Steinhoff, 2018; Sturm & Weder, 2016). Von diesen Merkmalen konnte in der vorliegenden Untersuchung insofern abgesehen werden, als nicht die Förderung, sondern die Überprüfung der Schreibfähigkeiten im Vordergrund stand. Es ging folglich darum, eine geeignete Test- und nicht Lernaufgabe zu finden.

2. in eine nachvollziehbare kommunikative Situation eingebettet sein, welche Schreibziele und Adressatenschaft spezifiziert und eine schriftliche – anstelle einer mündlichen – Bearbeitung nahelegt,
3. eine Textsorte betreffen, die den Jugendlichen bekannt ist,
4. wenig thematisches Wissen voraussetzen, so dass die Inhaltsgenerierung nicht durch mangelndes entsprechendes Wissen beeinträchtigt ist (vgl. auch Blatt, Ramm & Voss, 2009),
5. in präziser und leicht verständlicher Sprache verfasst sein.

Eine Aufgabe, welche diesen Anliegen gerecht wird, stellt die *Yummy-Yummy*-Aufgabe von Rijlaarsdam und KollegInnen dar (Rijlaarsdam et al., 2008; Rijlaarsdam & Braaksma, 2008). Sie wurde daher in der vorliegenden Studie in übersetzter und leicht adaptierter Variante als Testaufgabe eingesetzt. Bei dieser Aufgabe geht es darum, in einem außerschulischen, kommunikativen Zusammenhang eine Argumentation zu verfassen. In einem Brief an die Firma *Schokofreude* soll der Mangel an Punkten, die es im Rahmen einer Werbeaktion zu sammeln gilt, erklärt und argumentiert werden, dass trotzdem Anspruch auf den in Aussicht gestellten Preis besteht (vgl. Abbildung 11, S. 92).

In Bezug auf die fünf vorangehend aufgeführten Anliegen schien die Aufgabe erstens auf die Lebenswelt bzw. Interessen von Jugendlichen beiderlei Geschlechts bezogen: Es wurde davon ausgegangen, dass die Mehrzahl der Jugendlichen zum einen bereits an solchen Aktionen teilgenommen hat, zum anderen Musik, Filme und Spiele etwa auf dem Handy konsumiert und die in der Werbung versprochene *iTunes*-Karte daher als attraktiv erachtet. Diese Annahmen bestätigten sich in den Reaktionen, welche im Rahmen der durchgeführten Pretests eingeholt wurden.

Hinsichtlich des zweiten Anliegens gibt die Aufgabe das kommunikative Schreibziel (Überzeugen), die inhaltlichen Schreibziele (Nennung der Beilage der Verpackungen, des vorliegenden Problems und der eigenen Schuldfreiheit), die fiktiven AdressatInnen (Firma *Schokofreude*) sowie die Textsorte (Beschwerdebrieft) explizit vor. Was den Brief betrifft, so passt dieser insofern zur Situierung, als es im Rahmen der Werbeaktion die gesammelten Verpackungen mit Punkten einzuschicken gilt. Dementsprechend bietet sich das Verfassen eines Begleitbriefes eher an als etwa das Verfassen einer E-Mail. Aus dem gleichen Grund liegt es zudem nahe, das Problem schriftlich statt mündlich – etwa durch einen Anruf in der Firma – anzugehen.

Drittens war den Jugendlichen die geforderte Textsorte bekannt: Wie bereits angedeutet, lässt sich die eingesetzte Aufgabe der Textsorte des Beschwerdebriefes zuordnen (vgl. Rijlaarsdam et al., 2008; Rijlaarsdam & Braaksma, 2008; Sturm & Weder, 2016). Zum Erhebungszeitpunkt bildeten Beschwerdebriefe (sowie weitere Briefe formeller und persuasiver Art) bereits Gegenstand des Deutschunterrichts (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010; D-EDK, 2016; Departement



Stell dir vor ...

Stell dir vor, du bist ein Fan der Riegel *Schokofreude*. Du kaufst dir einen dieser Riegel und siehst dabei folgende Werbung:

***iTunes*-Karte im Wert von 50 Franken gratis!!!**

Auf jeder Verpackung der Riegel *Schokofreude* findest du 1 Punkt. Du brauchst 20 Punkte. Sammle die Verpackungen mit den aufgedruckten Punkten und sende sie an:

Schokofreude GmbH
 Aktion *iTunes*-Karte
 Postfach 332
 4001 Basel

Achtung: Diese Aktion läuft bis zum 20. Juni 2014!

Bis zum 10. Juni 2014 hast du 17 Punkte gesammelt. Du kaufst danach noch Riegel, aber es sind keine Punkte mehr aufgedruckt. Du gehst in verschiedene Läden und suchst nach Riegeln mit Punkten: ohne Erfolg. Dabei ist die Zeit der Aktion noch nicht abgelaufen!

Du willst die Gratis-Karte von *iTunes* unbedingt haben. Heute, am 18. Juni 2014, schreibst du deshalb der Firma. Du schickst auch deine 17 Verpackungen mit den Punkten sowie 3 Verpackungen ohne Punkte mit.

Schreib der Firma einen Brief

Schreib, dass du die Verpackungen mitschickst.
 Erkläre, weshalb du nicht 20 Punkte mitschicken kannst.
 Überzeuge die Firma, dass es nicht dein Fehler ist und dass du die Gratis-Karte möchtest.

Was du mit dem Brief erreichen möchtest

Schreib so überzeugend, dass die Firma dir die Gratis-Karte geben wird.

Abbildung 11: Schreibaufgabe im Untersuchungsteil A

ment Bildung, Kultur und Sport, 2016; Lindauer & Senn, 2016). Überdies waren die Jugendlichen im Kontext der Lehrstellensuche schon intensiv mit dem Verfassen von Bewerbungsschreiben beschäftigt, welche insofern eine Parallele zur hier vorgestellten Aufgabe aufweisen, als sie ebenfalls darauf zielen, eine Firma bzw. Geschäftsperson zu überzeugen, und entsprechend persuasive Anteile umfassen.

Im Hinblick auf das vierte Anliegen stellt die ausführliche Situationsbeschreibung – einschließlich der darin aufgeführten Argumente – das notwendige thematische Wissen zur Bearbeitung der Schreibaufgabe bereit und wirkt damit Generierungsschwierigkeiten, welche mit dem Thema verbunden sind, entgegen.

Fünftens wurde im Zuge der Übersetzung und Anpassung der *Yummy-Yummy*-Aufgabe auf treffende und leicht verständliche Formulierungen sowie eine ansprechende und übersichtliche Gestaltung der Schreibaufgabe geachtet.

4.2.2.2 Lehrpersoneneinschätzung

Da die Leistung in einer einzelnen Schreibaufgabe nur eingeschränkt Auskunft über die Schreibkompetenz zu geben vermag (z.B. Bouwer, Béguin, Sanders & Van den Bergh, 2015; Graham, Hebert, Sandbank & Harris, 2016; Schoonen, 2005; Van den Bergh, De Maeyer, Van Weijen & Tillema, 2012) (vgl. auch Kapitel 4.2.4.1), wurde ein zweites Schreibleistungsmaß in Form einer Lehrpersoneneinschätzung eingeholt. Lehrpersonen haben sich als gut darin erwiesen, eine Rangordnung von Lernenden innerhalb eines klasseninternen Referenzrahmens zu erstellen³⁰ (z.B. Schrader, 2013; Schrader & Helmke, 2001). Aus diesem Grund wurden die Lehrpersonen der teilnehmenden Klassen gebeten, auf einer fünfstufigen Skala anzugeben, welche SchülerInnen ihrer derzeitigen Klasse sehr überdurchschnittliche (5), überdurchschnittliche (4), durchschnittliche (3), unterdurchschnittliche (2) und sehr unterdurchschnittliche (1) Leistungen im Schreiben erbringen. Dabei waren sie aufgefordert, nur die befragte Klasse als Bezugsgruppe zu verwenden. Für die nachfolgenden Analysen wurden die Lehrpersoneneinschätzungen zum Zweck der Vergleichbarkeit klassenweise z-standardisiert (vgl. Rost, 2013).

4.2.2.3 Fragebogen

Anhand eines Fragebogens wurden die demografischen Daten der Jugendlichen erhoben. Dabei handelt es sich um das Geburtsdatum, das Geschlecht und den Migrationshintergrund. Letzterer wurde über das Geburtsland der Eltern ermittelt (vgl. z.B. Glaser et al., 2014; Müller & Stanat, 2006): Alle Jugendlichen, deren Mutter und / oder Vater nicht in der Schweiz geboren war(en), galten als solche mit Migrationshintergrund. Zusätzlich wurden die Aufenthaltsdauer der Jugendli-

30 In der Forschung zur Urteilsgenauigkeit, das heißt der Übereinstimmung der Lehrpersoneneinschätzung mit der in Tests gemessenen Leistung, werden verbreitet drei Komponenten betrachtet: die Rang-, die Niveau- und die Differenzierungskomponente. Sie geben Aufschluss darüber, inwiefern die Lehrpersonen die relative Leistung im Vergleich der SchülerInnen untereinander (Rangkomponente), das durchschnittliche Leistungsniveau in der Klasse (Niveauelement) und die Leistungsstreuung in der Klasse (Differenzierungskomponente) korrekt einschätzen. Studien haben gezeigt, dass Lehrpersonen hinsichtlich der Rangkomponente recht genaue Urteile abgeben, bei den anderen zwei Komponenten hingegen mehr Schwierigkeiten bekunden (Schrader, 2013; Schrader & Helmke, 2001).

chen in der Schweiz und die in der Familie gesprochene(n) Sprache(n) als weitere migrationsspezifische Merkmale erfragt.

4.2.3 Durchführung

Die Datenerhebungen in Untersuchungsteil A erfolgten von Mai bis Juli 2014. Im Vorfeld der Erhebung wurden die Eltern in einem Schreiben über die Ziele, den Ablauf sowie die Anonymität der Befragung informiert und um ihr Einverständnis bezüglich der Teilnahme ihrer Tochter oder ihres Sohnes an der Studie gebeten. Den Jugendlichen wurden die im Elternbrief aufgeführten Informationen zu Beginn der Befragung durch die Autorin mündlich mitgeteilt. Für die Teilnahme an der Studie wurde den Jugendlichen keine Belohnung in Aussicht gestellt. Erst am Ende der Befragung erhielten sie einen Radiergummi in der Form einer Erdnuss als Dankeschön überreicht.

Alle Befragungen fanden morgens während einer Doppellektion im Regelunterricht unter Anleitung der Autorin und unter Anwesenheit der Lehrkraft statt. Im Anschluss an die vorangehend erwähnte Informierung über die Studie bearbeiteten die Jugendlichen in einem ersten Schritt den Fragebogen und in einem zweiten Schritt die persuasive Schreibaufgabe. Um die Anforderungen an die Lesekompetenz und Verständnisprobleme zu reduzieren, wurde a) die Schreibaufgabe der Klasse von der Versuchsleiterin laut vorgelesen, b) den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gegeben, Verständnisfragen zu stellen, c) eine Schülerin bzw. ein Schüler gebeten, kurz zusammenzufassen, was die Aufgabe ist, und d) eine Schülerin bzw. ein Schüler aufgefordert zu erklären, was man mit einer *iTunes*-Karte alles machen kann. Für die Aufgabenbearbeitung erhielten die Jugendlichen keine zeitlichen Vorgaben. Sie lösten die Aufgabe in Einzelarbeit und ohne Rückgriff auf externe Hilfsmittel wie beispielsweise ein Wörterbuch. Außerdem arbeiteten sie mit *paper and pencil*. Für eine handschriftliche anstelle einer computergestützten Bearbeitung sprachen verschiedene Gründe: Erstens ging aus vorgängig geführten Gesprächen mit Lehrpersonen hervor, dass in der Schule Texte noch immer überwiegend mit Stift und Papier produziert werden. Infolgedessen dürfte den Schülerinnen und Schülern im Kontext von Schreibaufgaben, wie sie ihnen in dieser Untersuchung vorgelegt wurde, das Schreiben von Hand nach wie vor vertrauter sein als das Schreiben mit digitalen Medien (vgl. z. B. auch Graham, Harris & Hebert, 2011b; Steinhoff, 2018). Damit verbunden konnte zweitens nicht davon ausgegangen werden, dass alle Jugendlichen das Tastaturschreiben so weit beherrschen, dass die Textproduktion durch das Schreiben am Computer nicht erschwert wird. Der dritte Grund betrifft die technische Ausstattung der Schulen: Es musste damit gerechnet werden, dass nicht in allen Schulen ausreichend (funktionstüchtige) Computer zur Verfügung stehen, um alle SchülerInnen einer Klasse gleichzeitig testen zu können.

4.2.4 Auswertung

In diesem Kapitel steht die Auswertung der von den Jugendlichen bei der persuasiven Schreibaufgabe produzierten Texte im Fokus. Da sich eine adäquate Beurteilung von Schülertexten diffizil gestaltet und kontrovers diskutiert wird, soll zunächst im Rahmen eines theoretischen Exkurses ein Überblick über gängige Verfahren zur Bestimmung der Textqualität gegeben werden, bevor die in der vorliegenden Arbeit gewählte Herangehensweise vorgestellt wird.³¹

4.2.4.1 Verfahren der Textbeurteilung – ein theoretischer Exkurs

In der Schreibforschung haben sich zwei unterschiedliche Zugänge zur Beurteilung von Textprodukten etabliert: ein holistischer und ein analytischer Zugang. Nachfolgend werden in einem ersten Schritt die Merkmale dieser beiden Zugänge beleuchtet. In einem zweiten Schritt wird auf die Faktoren, welche bei der Entscheidung für den einen oder anderen Zugang leitend sind, näher eingegangen.

Merkmale einer holistischen bzw. analytischen Textbeurteilung: *Holistische Verfahren* der Textbeurteilung sind dadurch gekennzeichnet, dass ein Globalurteil über die Qualität des Gesamttextes gefällt wird. Dieses Urteil orientiert sich an vorgängig festgelegten Kriterien, wobei keine Vorgaben dazu bestehen, wie die einzelnen Kriterien bei der Urteilsbildung genau zu berücksichtigen sind. Entsprechende Kriterien können beispielsweise «Entwicklung der Ideen», «Organisation der Ideen» oder «Sprachgebrauch» sein, wie sie in der US-amerikanischen Studie NAEP (National Assessment of Educational Progress) zum Einsatz kamen (National Assessment Governing Board, 2017). Das finale holistische Urteil ist in der Regel auf einer mehrstufigen Skala abzugeben, welche üblicherweise für jede Qualitätsstufe mit einer Beschreibung entlang der vorab bestimmten Kriterien versehen ist. Zusätzlich werden häufig Benchmarktexte als Prototypen der jeweiligen Qualitätsstufe zur Verfügung gestellt (Böhme, Bremerich-Vos & Robitzsch, 2009; Weigle, 2002). Diese Benchmarktexte sind bei den meisten holistischen Beurteilungen als Erleichterung der in erster Linie anhand der Kriterien vorzunehmenden Einschätzung gedacht. Daneben existiert eine Form von holistischen Ratings, bei der die Benchmarktexte erster Referenzpunkt bilden. Dabei wird ein Text als Benchmark bestimmt, der gemäß vordefinierter Kriterien durchschnittliche Qualität aufweist und mit dem anschließend jeder zu beurteilende Text zu vergleichen und auf dieser Basis einzuordnen ist (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2016; Feenstra, 2014). Für diese Form der Beurteilung wird im Folgenden der Begriff des Benchmarkratings verwendet.

31 Die Ausführungen in Kapitel 4.2.4 wurden in ähnlicher Form bereits in Lindauer und Sommer (2018) veröffentlicht.

Im Rahmen der *analytischen Textbeurteilung* geht es nicht darum, ein Urteil über den gesamten Text zu bilden, sondern verschiedene Dimensionen der Textqualität separat einzuschätzen. Dabei kann es sich beispielsweise um die Dimensionen «Inhalt», «Aufbau» oder «Sprache» handeln. Sie werden durch verschiedene Einzelitems erfasst, welche dichotom oder mehrstufig hinsichtlich ihres Auftretens beurteilt und anschließend aggregiert werden (Böhme et al., 2009). Die Items lassen sich textsorten-, textgenre- und aufgabenübergreifend oder aber -spezifisch gestalten. Items der Dimension «Aufbau» könnten textsortenspezifisch bei einem zu verfassenden Brief beispielsweise das Vorhandensein einer Anrede und Grußformel betreffen, wie sie in den Schulleistungsstudien DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International) und LAU11/ULME1 (Lernausgangslage Untersuchungen in Hamburg) verwendet wurden (Neumann, 2007; vgl. z. B. auch Blatt et al., 2009). Bei der analytischen Beurteilung soll so vorgegangen werden, dass jeweils ein Item bei allen vorliegenden Texten durchgearbeitet wird, bevor das nächste Item zum Zuge kommt. Dadurch verringert sich die Gefahr, dass ein holistischer Eindruck vom zu begutachtenden Text die Einschätzung der Items überstrahlt.

Die Einordnung in holistische bzw. analytische Beurteilungsverfahren erfolgt mitunter nicht einheitlich. Dies lässt sich etwa bei der Erfassung einzelner Textdimensionen auf einer mehrstufigen Skala erkennen, wie sie bei VERA-8 (Vergleichsarbeiten der 8. Klasse im Kompetenzbereich Schreiben) für die Dimensionen «Inhalt», «Stil» und «sprachliche Korrektheit» vierstufig vorgenommen wurde. Während Schipolowski und Böhme (2016) ihre Vorgehensweise als semi-holistisch beschreiben, weil der gesamte Text zu begutachten ist, allerdings jeweils nur hinsichtlich einer Dimension, weisen beispielsweise Bouwer et al. (2016) oder Weigle (2002) gleichartige Verfahren als analytisch aus.

Faktoren bei der Entscheidung für ein Verfahren der Textbeurteilung: Geht es darum, im Forschungskontext das geeignete Verfahren zur Beurteilung von Schülertexten zu wählen, so stehen insbesondere zwei Faktoren bzw. Fragen im Fokus³²: 1) Welches Verfahren wird dem spezifischen Erkenntnisinteresse besser gerecht? 2) Welches Verfahren erweist sich in Bezug auf die forschungsrelevanten Gütekriterien als überlegen?

32 Neben diesen beiden Faktoren gilt es unter Umständen die vorhandenen Ressourcen bei der Wahl des Beurteilungsverfahrens zu berücksichtigen (vgl. ausführlicher Lindauer & Sommer, 2018). Planung und Durchführung von Textbeurteilungen sind mit einem großen zeitlichen und personellen Aufwand verbunden (z. B. Nussbaumer & Sieber, 1994; Pohlmann-Rother, Schoreit & Kürzinger, 2016; Schipolowski & Böhme, 2016). Dabei ist für analytische im Vergleich mit holistischen Verfahren von einer kürzeren Einarbeitungszeit der beurteilenden Personen auszugehen. Umgekehrt verhält es sich hinsichtlich der eigentlichen Textbeurteilung, welche sich bei einem analytischen Vorgehen üblicherweise zeitaufwändiger gestaltet als bei einem holistischen (Canz, 2015; Weigle, 2002).

Hinsichtlich der ersten, auf das *Erkenntnisinteresse* gerichteten Frage lässt sich aus den vorangehenden Ausführungen ableiten, dass mithilfe eines holistischen Verfahrens bestimmt werden kann, ob ein Text als Ganzes gelungen oder weniger gelungen ist. Demgegenüber gibt ein analytisches Verfahren Aufschluss über verschiedene Textdimensionen und weist insofern einen höheren Informationsgehalt auf. Zugleich ist jedoch unsicher, inwiefern die analytisch gewonnenen Informationen aus verschiedenen Einzelitems Aussagen über die Qualität des Gesamttextes zulassen, da bei der Beurteilung die einzelnen Items anstelle des globalen Textes im Zentrum stehen (vgl. unten).

Die zuletzt aufgeworfene Frage tangiert auch den zweiten Faktor der *forschungsrelevanten Gütekriterien*. Dazu gehören die Objektivität, Reliabilität und Validität. Erstere wird häufig als ein Aspekt der Reliabilität aufgefasst (Grotjahn & Kleppin, 2017), weshalb im Folgenden die Kriterien der Reliabilität und Validität fokussiert werden.

Die *Reliabilität* bezieht sich auf die zuverlässige Reproduzierbarkeit einer Messung unter gleichen Bedingungen (Neumann, 2017). Im Kontext der Beurteilung von Schülertexten kommt insbesondere der Beurteiler-Reliabilität große Aufmerksamkeit zu. Sie betrifft den Einfluss der beurteilenden Personen auf das resultierende Urteil. Dabei wird zwischen Intrarater-Reliabilität und Interrater-Reliabilität differenziert. Erstere ist gegeben, wenn eine Person bei einem Text zu verschiedenen Zeitpunkten zum gleichen Urteil gelangt. Interrater-Reliabilität liegt hingegen vor, wenn unterschiedliche Personen ein und denselben Text gleich einordnen (Grotjahn & Kleppin, 2017).

Um eine zufriedenstellende Beurteiler-Reliabilität zu erreichen, bedarf es einer sorgfältigen Planung und Durchführung der Textbeurteilung. In einer von Graham, Harris und Hebert (2011a) durchgeführten Meta-Analyse haben sich dabei folgende Maßnahmen als bedeutsam herauskristallisiert. Erstens ist eine breite Skala (mit z. B. 20 Stufen) gegenüber einer engen Skala (mit z. B. 4 Stufen) zu bevorzugen. Die unterschiedlichen Stufen der Skala sollten zweitens mit präzisen Beschreibungen und Ankerbeispielen aus den Texten versehen sein. Drittens hat sich im Rahmen holistischer Beurteilungen ein zweistufiges Vorgehen als vorteilhaft herausgestellt: Zunächst soll der einzuschätzende Text dem ihm am ähnlichsten erscheinenden Benchmarktext zugewiesen und erst in einem zweiten Schritt eine Justierung durch das Hinzufügen eines Plus oder Minus bzw. das Hinzuzählen oder Abziehen von Punkten vorgenommen werden. Viertens gilt es, ein Training der beurteilenden Personen durchzuführen, damit diese mit dem Verfahren vertraut werden.

In Bezug auf die hier interessierende Frage, welches Beurteilungsverfahren zuverlässiger ist, wird dem analytischen Vorgehen häufig eine höhere Beurteiler-Reliabilität attestiert als dem holistischen (z. B. Bouwer et al., 2016; Weigle, 2002). Auskunft darüber, welches Verfahren tatsächlich reliabler ausfällt, können Untersuchungen geben, im Rahmen derer beide Vorgehensweisen am gleichen Textkor-

pus zur Anwendung kamen. Dabei werden im Folgenden diejenigen existierenden Studien berichtet, welche das in der vorliegenden Arbeit gewählte holistische Benchmarkrating mitaufnehmen:

Van den Bergh et al. (2012) verglichen ein holistisches Benchmarkrating mit einem analytischen Verfahren an argumentativen Texten von Studierenden im ersten Jahr ihrer Ausbildung. Im Zuge des Benchmarkratings waren alle Texte mit einem Benchmarktext von durchschnittlicher Qualität zu vergleichen und basierend darauf auf einer intervallskalierten Skala mit Mittelwert 100 einzuordnen. Die analytische Kodierung bezog sich auf verschiedene Items zu den vier Textdimensionen «Struktur», «Inhalt», «Argumentation» und «Schlussfolgerung». Bei beiden Verfahren erfolgte die Beurteilung durch jeweils fünf unabhängige Personen. Dabei lag die durchschnittliche Übereinstimmung in Form von Cronbachs Alpha beim holistischen Zugang bei .82, beim analytischen Zugang bei .88. Letzterer weist damit eine etwas höhere Interrater-Reliabilität auf.

Ein anderer Befund geht aus der Studie von Bouwer et al. (2016) hervor. Sie unterzogen Texte von Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern zu zwei persuasiven Aufgaben einem holistischen Benchmarkrating, einem holistischen Rating ohne Benchmarktexte sowie einer analytischen Kodierung. Das holistische Benchmarkrating basierte – im Gegensatz zur vorangehend berichteten Untersuchung – auf einer Skala mit fünf Benchmarktexten unterschiedlicher Qualität (M-2SD, M-1SD, M, M+1SD, M+2SD). Im Rahmen des zweiten holistischen Verfahrens war die globale Textqualität auf einer zehnstufigen Skala zu bestimmen, wobei es die fünf Kriterien «Inhalt», «Struktur», «formaler Aufbau», «Stil» und «sprachformale Aspekte» einzubeziehen galt. Die analytische Beurteilung schließlich bestand aus der dichotomen Einschätzung von 15 Kriterien zu Inhalt, Aufbau und Schreibziel bzw. Adressatenorientierung. Die Interrater-Reliabilitäten für drei unabhängig beurteilende Personen betragen beim holistischen Benchmarkrating .84 für Aufgabe 1 und .74 für Aufgabe 2, beim kriteriengeleiteten holistischen Rating .74 und .82 sowie beim analytischen Vorgehen .84 und .78. Ein durchgeführter Signifikanztest förderte keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Vorgehensweisen zutage. In dieser Untersuchung schnitt das analytische Vorgehen bezüglich Interrater-Reliabilität folglich nicht besser ab als das holistische. Entsprechend lässt sich resümieren, dass kein Verfahren dem anderen bezüglich Beurteiler-Reliabilität eindeutig überlegen und damit zu favorisieren ist. Alle betrachteten Vorgehensweisen erlauben – bei sorgfältiger Planung und Durchführung – eine reliable Erfassung der Textqualität.

Reliabilität ist eine Grundvoraussetzung der *Validität*, welche das zweite hier zu betrachtende und das am wichtigsten geltende Gütekriterium darstellt. Die Validität bezieht sich auf das Ausmaß, mit dem eine Messung das erfasst, was sie erfassen soll (Grotjahn & Kleppin, 2017; Neumann, 2017). Im Zusammenhang mit der Wahl eines Beurteilungsverfahrens stellt sich insbesondere die Frage, inwieweit mit einem holistischen und analytischen Vorgehen die gleiche Kompetenz

gemessen wird. Es interessiert demzufolge vor allem die Konstruktvalidität (vgl. für eine ausführlichere Darstellung des Gütekriteriums der Validität z.B. Canz, 2015; Grotjahn & Kleppin, 2017).

Um Aufschluss über die Konstruktvalidität zu erhalten, führten Bouwer et al. (2016) in ihrer vorangehend bereits aufgegriffenen Untersuchung minderungskorrigierte Korrelationsanalysen mit den drei eingesetzten Beurteilungsverfahren (a: holistisches Benchmarkrating, b: kriteriengeleitetes holistisches Rating und c: analytische Kodierung) durch. Dazu wurden die analytischen Einschätzungen der 15 dichotomen Items zu einem Gesamturteil aufsummiert. Die Korrelationen fielen zwischen den beiden holistischen Ratings höher aus (.96 bzw. 1 für die zwei verwendeten Aufgaben) als zwischen den holistischen und analytischen Urteilen (.73-.97). Abgesehen von den Korrelationsanalysen griffen Bouwer et al. (2016) auf Generalisierbarkeitsanalysen zurück, um zu erfahren, inwieweit die Urteile tatsächlich die Schreibkompetenz der SchülerInnen oder aber verschiedene Fehlerarten spiegeln. Letztere können Zufallsfehler oder systematische Fehler, die beispielsweise auf die Aufgabe oder die beurteilenden Personen zurückgehen, darstellen (vgl. ausführlicher zu Generalisierbarkeitsanalysen in der Schreibforschung z.B. Schoonen, 2012). Aus den Generalisierbarkeitsanalysen geht hervor, dass im Falle eines von einer Person eingeschätzten Textes beim holistischen Benchmarkrating 33 %, beim kriteriengeleiteten holistischen Rating 23 % und bei der analytischen Kodierung 28 % der Varianz in der Textqualität in der Kompetenz der SchülerInnen begründet liegen. Bei allen Verfahren bedarf es folglich mehrerer, von unterschiedlichen Personen begutachteter Texte, um zu einem zufriedenstellenden Generalisierbarkeitslevel von mindestens .8 zu gelangen. Dennoch verdeutlicht die mit 33 höchste Prozentzahl beim Benchmarkrating, dass mit diesen Einschätzungen besser generalisierbare Aussagen über die Schreibkompetenz gemacht werden können als mit den anderen beiden Verfahren. Ähnliche Befunde berichten Schoonen (2005, 2012) und Van den Bergh et al. (2012). Im Hinblick auf die Validität deutet der derzeitige Forschungsstand folglich auf einen Vorteil des holistischen Ratings mit Benchmarktexten hin.

Im Zusammenhang mit den vorangehend angedeuteten systematischen Fehlern, welche zu einer Minderung der Validität der Einschätzungen führen, soll an dieser Stelle auf den sogenannten Halo-Effekt (Thorndike, 1920) näher eingegangen werden. Er ist dadurch gekennzeichnet, dass einzelne Merkmale eines Textes einen bestimmten Gesamteindruck hervorrufen, welcher die Wahrnehmung bzw. Beurteilung anderer Aspekte des Textes überlagert (Böhme et al., 2009). Entsprechende systematische Verzerrungen werden im Rahmen der Textbeurteilung insbesondere in Bezug auf verschiedene Oberflächenmerkmale des Textes diskutiert bzw. untersucht. So haben sich etwa Graham et al. (2011b) in einer Meta-Analyse mit dem Einfluss von Handschrift, Rechtschreibung, Grammatik und Schreibmedium auf die Textbeurteilung befasst. Dabei zeigten sich für alle vier Merkmale Biaseffekte, wobei sie bei der Handschrift (signifikante mittlere gewichtete

Effektstärke von -0.76 versus -0.38 bei der Rechtschreibung, -0.56 bei der Grammatik und -0.48 beim computergestützten Schreiben) am größten ausfielen. Eine schlecht leserliche Handschrift, eine hohe Anzahl an Rechtschreib- und Grammatikfehlern sowie die Benutzung eines Computers beim Schreiben reduzieren folglich die für einen Text vergebene Punktzahl übermäßig. Auffällig erscheint insbesondere der Befund, dass die computergestützte Version eines Textes strenger bewertet wird als die handschriftliche. Eine Erklärung dafür wird darin gesehen, dass Fehler in getippten Texten mehr auffallen als in handschriftlich geschriebenen Texten (Graham et al., 2011a).

Neben den thematisierten Oberflächenmerkmalen beeinflusst Wissen über die AutorInnen der Texte die beurteilenden Personen bei der Einschätzung. So berichten etwa Graham et al. (2011a) in ihrer Meta-Analyse von einem Biaseffekt (mittlere gewichtete Effektstärke von -0.58), wenn die beurteilenden Personen Informationen zur Identität der Schreibenden in Form des Geschlechts, der Nationalität oder einer Lernstörung haben.

Auf der Grundlage dieser Befunde lassen sich folgende Empfehlungen für die Aufbereitung der zu beurteilenden Texte ableiten: Die Texte sollten elektronisch erfasst, sprachformal bereinigt und anonymisiert werden. Diese Maßnahmen werden von Graham et al. (2011b) als umso bedeutsamer erachtet, wenn die Texte von schwachen Schreibenden stammen, die häufig Probleme mit Handschrift, Rechtschreibung und Grammatik bekunden.

Bezüglich der Frage nach dem adäquaten Beurteilungsverfahren für die vorliegende Studie ist in Bezug auf den ersten aufgegriffenen Faktor, das Erkenntnisinteresse, festzuhalten, dass der Textbeurteilung das Ziel zugrunde lag, – in Kombination mit dem Lehrpersonenurteil – Leistungsgruppen zu bilden und auf dieser Basis eine Fallauswahl vorzunehmen. Konkret sollten schwach schreibende Jugendliche identifiziert werden, um deren Schreibprozess untersuchen zu können. Im Fokus standen nicht Jugendliche mit spezifischen Schwierigkeiten beim Schreiben, zu deren Ermittlung einzelne Dimensionen der Textqualität bestimmt werden müssten und folglich auf ein analytisches Vorgehen zurückzugreifen wäre. Vielmehr sollten diejenigen Jugendlichen gefunden werden, deren Texte als Ganzes schwach ausfallen. Dies spricht für ein holistisches Verfahren der Textbeurteilung. In Bezug auf die Frage, welches spezifische holistische Verfahren zu verwenden ist, weist der gegenwärtige Forschungsstand zu den Gütekriterien als zweiter beleuchteter Faktor auf leichte Vorzüge des holistischen Benchmarkratings gegenüber dem kriteriengeleiteten holistischen Rating – wie auch einer analytischen Kodierung – hin. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Arbeit ein holistisches Rating mit Benchmarktexten gewählt, das in Anlehnung an Bouwer et al. (2016) und Feenstra (2014) konzipiert ist und diverse evidenzbasierte Empfehlungen berücksichtigt (Graham et al., 2011a). Für die holistische Beurteilung wurden die Texte, wie es die zuvor präsentierten Befunde nahelegen und in der Schreib-

forschung verbreitet gehandhabt wird (z. B. Grabowski, Becker-Mrotzek, Knopp, Jost & Weinzierl, 2014; Graham et al., 2016; Olinghouse, Santangelo & Wilson, 2012), vorgängig abgetippt, auf Rechtschreib- und Grammatikfehler hin korrigiert und anonymisiert. Im Folgenden wird näher auf die Aufbereitung sowie das Rating der Schülertexte eingegangen.

4.2.4.2 Durchführung der Textbeurteilung

Aufbereitung der Texte: Bei zwei Schülern ließen die Texte zweifellos erkennen, dass die Schreibaufgabe nicht ernst genommen wurde, so dass sie aus dem Rating ausgeschlossen wurden. Die verbleibenden 176 Schülertexte wurden – wie vorangehend hergeleitet – elektronisch erfasst und sprachformal bereinigt. Hinsichtlich Rechtschreibung wurden alle Fehler (Wortschreibung, Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Zeichensetzung) korrigiert. Eine Ausnahme betrifft die Zeichensetzung: War eine Markierung des Satzendes weder durch einen Punkt noch eine Großschreibung des nachfolgenden Satzes erkennbar, so wurde ein Komma anstelle eines Punktes gesetzt, um nur minimale Veränderungen am Text vornehmen zu müssen. In Bezug auf die Grammatik fand eine Bereinigung all jener Aspekte statt, deren Korrektur keine inhaltliche Änderung nach sich ziehen kann (z. B. Kasus, Genus, Numerus). Nicht berichtigt wurden aus dem letztgenannten Grund etwa Wortstellungsfehler, fehlende Wörter oder Tempusfehler. Die äußere Gestaltung des Textes (Unterstreichungen, Zeilenwechsel, Leerzeilen etc.) wurde beibehalten. Durchgestrichener Text wurde nicht abgetippt, da die Qualität der finalen Texte und nicht etwa Spuren, die Rückschlüsse auf den Schreibprozess zulassen, im Fokus stand. Im Zuge der elektronischen Aufbereitung erfolgte außerdem eine Anonymisierung aller Angaben, die Rückschlüsse auf die Person und das Geschlecht zugelassen hätten (vgl. ausführlicher zur Datenaufbereitung Webanhang, Kapitel 1). Ferner wurden die Texte in eine zufällige Reihenfolge gebracht. Ein Beispiel für die elektronische Erfassung und sprachformale Bereinigung der Schülertexte zeigt Abbildung 12 (S. 102).

Holistische Beurteilung der Texte: Die Beurteilung der Schülertexte erfolgte mittels holistischem Benchmarkrating in Anlehnung an Bouwer et al. (2016) und Feenstra (2014). In Abbildung 13 (S. 102) sind die verschiedenen Schritte des Verfahrens aufgeführt. Sie zielen darauf, eine reliable Beurteilung anhand einer Skala mit fünf qualitativ unterschiedlichen Benchmarktexten vorzunehmen. Dazu werden die Benchmarktexte im Zuge mehrerer vorbereitender Schritte empirisch ermittelt. Diese Schritte werden im Folgenden beschrieben.

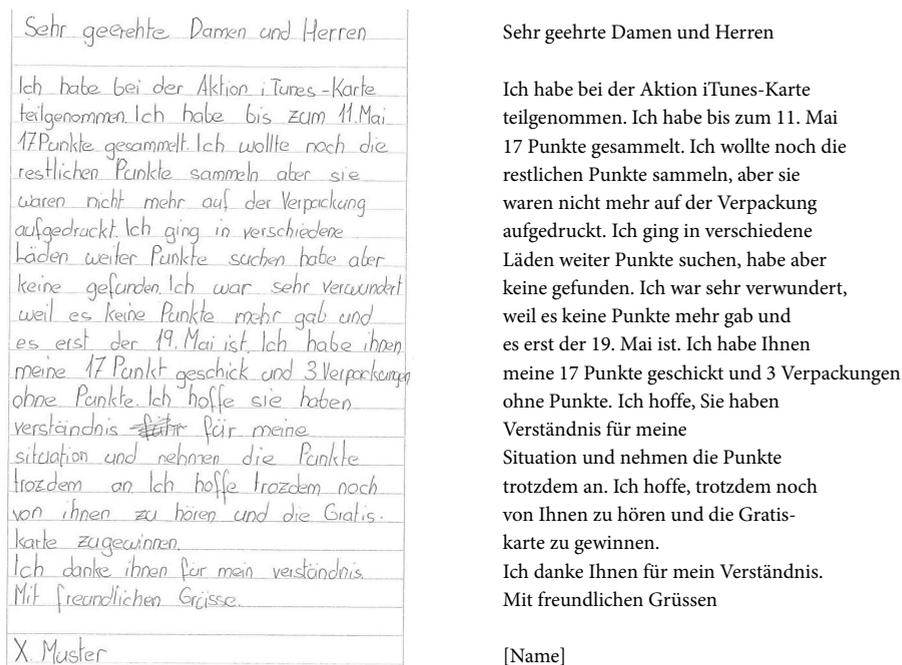


Abbildung 12: Originale (links) und aufbereitete (rechts) Version eines Schülertextes

In einem *ersten Schritt* wurden Kriterien spezifiziert, welche leitend für das Text-rating sein sollten. Damit verbunden ist die Frage, was Textqualität bzw. einen guten Text ausmacht, welche wiederum eng an die eingesetzte Schreibaufgabe geknüpft ist. Ist die Aufgabe in einen sozialen Kontext mit spezifischen kommunikativen Anforderungen eingebettet, geht es vor allem darum, ob der Text auf Seiten der Leserschaft die intendierte Wirkung erzielt (Sturm, Lindauer & Sommer, 2018). Entsprechend wird in der vorliegenden Arbeit einem Text eine hohe Qualität zugeschrieben, wenn er sein kommunikatives Schreibziel erreicht. In Bezug auf die eingesetzte persuasive Schreibaufgabe bedeutet dies, dass die Mitarbeitenden der Firma *Schokofreude* dazu veranlasst werden müssen, trotz unvollständiger



Abbildung 13: Schritte des holistischen Benchmarkratings (Darstellung nach Lindauer und Sommer, 2018)

ger Punktesammlung die im Rahmen der Aktion in Aussicht gestellte *iTunes*-Karte auszuhändigen.

Vor diesem Hintergrund wurden für das Textrating verschiedene aufgabenbezogene Kriterien formuliert (vgl. Tabelle 4, S. 104). Sie beziehen sich auf die drei Dimensionen «Inhalt», «Aufbau» und «Sprache», welche sowohl in der Schreibforschung als auch in der Schulpraxis verbreitet bzw. eingeführt sind (Blatt et al., 2009; Böhme et al., 2009; Bundesinstitut für Bildungsforschung, 2012; Lindauer & Senn, 2014; Schipolowski & Böhme, 2016). Damit ein Text seine Funktion erfüllt, müssen in Bezug auf den Inhalt das vorliegende Problem erläutert (1), weitere überzeugende Argumente aufgeführt (2) und das kommunikative Ziel expliziert, das heißt die Forderung nach der *iTunes*-Karte vorhanden sein (3). Hinsichtlich des Aufbaus werden eine logische Struktur mit einer orientierenden Einleitung bzw. «Einbettung» (Brinker, 2010, S. 74) vor der Darstellung des Problems, der Argumente sowie der Forderung (4), ein kohärenter Textaufbau in Form einer nachvollziehbaren Problembeschreibung und widerspruchsfreien Darlegung der Argumente und Forderung (5), eine zum Text passende äußere Gliederung (6) sowie ein für Briefe charakteristischer formaler Aufbau (7) als zentral erachtet. Schließlich tragen genrespezifische sprachliche Mittel bzw. argumentative «Prozedurenausdrücke» (Feilke, 2014, S. 26) (8), ein adressatengerechter Sprachstil (9) sowie eine sichere und abwechslungsreiche Sprache (10) zur Überzeugungskraft eines Textes bei. Sprachformale Aspekte in Form von Rechtschreibung und Grammatik finden sich nicht unter den Kriterien. Sie wurden – wie dargelegt – im Rahmen der Datenaufbereitung bereinigt und haben abgesehen davon untergeordneten Stellenwert in Bezug auf das Schreibziel der eingesetzten Aufgabe (vgl. auch Sturm et al., 2018).

Das Schreibziel war nicht nur bei der Festlegung der Beurteilungskriterien leitend, sondern auch bei deren Gewichtung: Der inhaltlichen Dimension kommt in Bezug auf das Schreibziel größere Bedeutung zu als den anderen beiden Dimensionen, weshalb sie bei der Beurteilung stärker gewichtet werden sollte.

Tabelle 4: Kriterien für das holistische Benchmarkrating

Inhalt
1) Ist das Problem verständlich dargelegt? <ul style="list-style-type: none"> • Es können nur 17 Punkte geschickt werden, • weil keine Punkte mehr erhältlich sind, • obwohl die Zeit der Aktion noch läuft. • Für die fehlenden Punkte werden 3 Verpackungen ohne Punkte beigelegt.
2) Werden weitere überzeugende Argumente gebracht? <ul style="list-style-type: none"> • Nicht eigener Fehler • Suche in mehreren Geschäften • Hohe Geldausgaben / Höhere Ausgaben als Wert der Karte • ...
3) Ist die Forderung / Bitte nach der <i>iTunes</i> -Karte vorhanden?
Aufbau
4) Ist der Text überzeugend aufgebaut? <ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Situation mit Bezugnahme auf Aktion • Problemdarlegung und Argumente • Forderung / Bitte nach der <i>iTunes</i>-Karte
5) Ist der Text kohärent? Oder weist er Lücken / Widersprüche auf, welche eine Ergänzung / Reparatur der lesenden Person erfordern, damit der Text nachvollzogen werden kann?
6) Passt die äußere Gliederung zum Text?
7) Hat der Brief einen formalen Aufbau mit Anrede und Grußformel?
Sprache
8) Wird die Argumentation durch sinnvolle sprachliche Mittel unterstützt (z. B. trotzdem)?
9) Ist der Sprachstil adressatengerecht (höflich / sachlich)?
10) Ist die Sprache sicher und abwechslungsreich (z. B. Satzbau, Wortwahl)?

Auf der Basis der definierten Kriterien wurde in einem *zweiten Schritt* ein Ankertext³³ von durchschnittlicher Qualität für das anschließende Pre-Rating gesucht. Zu diesem Zweck wurden zunächst alle 176 Texte von der Autorin gesichtet und nach ihrer Qualität drei Gruppen («unterdurchschnittlich», «durchschnittlich» und «überdurchschnittlich») zugeordnet. In einer weiteren Runde wurden die als durchschnittlich eingeschätzten Texte nach dem gleichen Verfahren nochmals kategorisiert, bevor – in der Diskussion mit einer weiteren Schreibforscherin – von den in beiden Durchgängen als durchschnittlich beurteilten Texten ein repräsentativer Text als Ankertext festgelegt wurde. Er erhielt einen Wert von 100 und eine Beschreibung seiner Stärken und Schwächen entlang der spezifizierten Kriterien (vgl. Webanhang, Kapitel 2).

Der *dritte Schritt* bestand aus dem Pre-Rating einer zufällig ausgewählten Teilstichprobe aller vorliegenden Schülertexte. Jeder der 70 ausgewählten Texte wurde dabei mit dem Ankertext verglichen und mit einem Wert versehen, der aus-

33 Zur besseren Verständlichkeit der Ausführungen wird im Kontext des Pre-Ratings der Begriff des Ankertextes, im Kontext des regulären Ratings der Begriff des Benchmarktextes verwendet.

drückt, wie viel besser oder schlechter der zu beurteilende Text als der Ankertext ist. Wurde ein Text beispielsweise als doppelt so gut wie der Ankertext eingeschätzt, bekam er einen Wert von 200. Erschien er halb so gut wie der Ankertext, wurde ihm ein Wert von 50 zugewiesen.

Das Pre-Rating erfolgte durch vier beurteilende Personen, die nicht in die vorgängige Auswahl des Ankertextes involviert waren. Dabei handelte es sich um Forschende und Lehrkräfte mit Erfahrung in der Einschätzung von Schreibprodukten. Für die Beurteilung der Schülertexte wurden ihnen die vordefinierten Kriterien sowie der Ankertext einschließlich Beschreibung abgegeben. Damit sie mit den Materialien und dem Verfahren vertraut werden konnten, fand ein einstündiges Training statt, in dem sechs Texte beurteilt und die Einschätzungen diskutiert wurden. Anschließend begutachteten sie unabhängig voneinander alle 70 Texte.

Um zu überprüfen, ob die Urteile konsistent ausfallen und damit eine verlässliche Grundlage für die Auswahl der fünf Benchmarktexte für das reguläre Rating bilden, wurde für die intervallskalierten Daten die Intraklassenkorrelation (ICC) kalkuliert. Es existieren zahlreiche Formen der ICC. Leitend bei der Entscheidung für eine Form ist, a) ob alle Objekte, das heißt Texte, von denselben Personen oder von unterschiedlichen Personengruppen beurteilt werden, b) ob die beurteilenden Personen als *fixed* oder *random* betrachtet werden, c) ob eine relative Konsistenz oder absolute Übereinstimmung in den Urteilen angestrebt wird und d) ob die Reliabilität der Beurteilungen einer Person oder die Reliabilität der Mittelwerte über verschiedene Personen von Interesse ist (McGraw & Wong, 1996; Shrout & Fleiss, 1979). Das in der vorliegenden Arbeit durchgeführte Rating kennzeichnet, dass a) alle Texte von denselben beurteilenden Personen eingeschätzt wurden, b) die beurteilenden Personen zufällig aus einer größeren Gruppe von infrage kommenden Personen ausgewählt waren, c) eine absolute Übereinstimmung der Einschätzungen auf der eingesetzten, breiten Ratingskala nicht notwendig, sondern vielmehr eine konsistente Beurteilung über die verschiedenen Personen hinweg das Ziel war, d) von Beginn an vorgesehen war, alle Texte von mehreren Personen begutachten zu lassen und als Maß für die Schreibleistung den Mittelwert der Urteile der verschiedenen Personen zu verwenden, so dass die Reliabilität der Gruppe und nicht der Einzelpersonen von Bedeutung ist. Entsprechend fiel die Wahl auf die ICC(C,k) Fall 2 in der Klassifikation von McGraw und Wong (1996)³⁴. Die ICC(C,4) fiel mit .84³⁵ sehr zufriedenstellend aus.

34 Sie entspricht Cronbachs Alpha (McGraw & Wong, 1996), wie es in anderen Studien, in welchen das gleiche Ratingverfahren zum Einsatz kam, ausgewiesen wird (z. B. Bower et al., 2016; Schoonen, 2012; Schoonen, Van Gelderen, Stoel, Hulstijn & De Gloppe, 2011; Van den Bergh et al., 2012).

35 Cicchetti (1994) berichtet gängige *cut-offs* für die Interpretation der ICC. Demnach können Werte zwischen .60 und .74 als gut und Werte $\geq .75$ als exzellent beurteilt werden.

Wie bereits angedeutet, zielte das Pre-Rating darauf, fünf Benchmarktexte für das reguläre Rating zu bestimmen: einen Benchmarktext von durchschnittlicher Qualität und vier Texte, deren Qualität eine bzw. zwei Standardabweichungen über und unter dem Durchschnittswert liegt. Eine entsprechende Auswahl der Texte bedingt eine annähernde Normalverteilung der Daten. Aus diesem Grund wurden die Daten aus dem Pre-Rating anhand der grafischen Darstellung des Histogramms, der absoluten Werte der Schiefe und Kurtosis sowie des Shapiro-Wilk-, des Kolmogorov-Smirnov- und des Critical-Ratio-Tests auf deren Normalverteilung geprüft³⁶. Da alle Prüfungen eine Normalverteilung widerlegten, wurde eine Transformation der Daten beschlossen. Dabei fiel die Wahl auf eine *square root transformation*, da sich bei allen Raterinnen und Ratern eine rechtsschiefe Verteilung beobachten ließ (Field, 2018; Tabachnick & Fidell, 2019). Durch diese Transformation konnten eine deutlich bessere Verteilung der individuellen Raterwerte und damit günstigere Bedingungen für die Konstruktion der Ratingskala mit den fünf Benchmarktexten erreicht werden.

Die transformierten Werte wurden in einem nächsten Schritt – wie von Feenstra (2014) beschrieben – einer Z-Standardisierung an den individuellen Ratermittelwerten unterzogen, um Beurteilungstendenzen der einzelnen Personen in Form von Milde und Strenge auszugleichen. Anschließend wurde für jeden Text der Mittelwert berechnet, so dass die Texte gemäß dieser Werte in eine Ranking-Reihenfolge gebracht werden konnten. Letzter Transformationsschritt stellte die Überführung der Werte in eine Skala mit einem Mittelwert von 100 und einer Standardabweichung von 15 Punkten dar.

Für die Bestimmung der fünf Benchmarks wurden in einem *vierten Schritt* alle Texte mit einer Punktzahl um 70 (M-2SD), 85 (M-1SD), 100 (M), 115 (M+1SD) und 130 (M+2SD) herausgefiltert und daraus fünf Produkte ausgewählt, die geringe Abweichungen zwischen den vier Raterurteilen aufwiesen, die jeweilige Qualitätsstufe gut abbildeten und als Benchmarktexte geeignet erschienen. Die Auswahl erfolgte in Absprache mit den eingesetzten Raterinnen und Ratern im Pre-Rating. Wie bereits für den Ankertext im Pre-Rating wurde auch für die Benchmarktexte des regulären Ratings eine Beschreibung der Stärken und Schwächen entlang der verwendeten Kriterien erstellt. Die finale Skala mit den fünf Benchmarktexten sowie deren Beschreibungen ist im Webanhang, Kapitel 3 einsehbar.

36 Der Shapiro-Wilk- und der Kolmogorov-Smirnov-Test werden verbreitet zur Prüfung der Normalverteilung bei kleineren Stichproben, wie sie im Rahmen des Pre-Ratings vorlag, eingesetzt. Dabei zeichnet sich der Shapiro-Wilk-Test durch eine höhere Power aus als der Kolmogorov-Smirnov-Test (Field, 2018; Razali & Wah, 2011; Wittenberg, 1998). Auch der Critical-Ratio-Test kann bei kleineren Stichproben angewendet werden. Für diesen Test wird empfohlen, bei $N \leq 120$ die t-Verteilung als Prüfverteilung heranzuziehen, bei $N > 120$ hingegen die Z- bzw. Standardnormalverteilung (Wittenberg, 1998).

Der *fünfte und letzte Schritt* bildete die Beurteilung aller Schülertexte mithilfe der entwickelten Skala. Dabei wurde jeder Text mit den Benchmarks verglichen und mit einer Punktzahl versehen. Alle Punktzahlen waren zulässig, auch solche unter derjenigen des schwächsten Benchmarktextes bzw. über derjenigen des stärksten Benchmarktextes. Um zu gewährleisten, dass der Inhaltsdimension stärkeres Gewicht beigemessen wird als den anderen beiden Dimensionen (vgl. Schritt 1), wurde den begutachtenden Personen ein gestuftes Vorgehen nahegelegt: Sie sollten die Texte zunächst aufgrund ihres Inhalts vorläufig auf der Skala einordnen und erst anschließend Aufbau und Sprache in den Blick nehmen und die für den Inhalt vergebene Punktzahl gegebenenfalls angleichen. Dabei blieb den beurteilenden Personen überlassen, um wie viele Punkte sie ihre erste inhaltliche Einschätzung anpassen. Sie waren nicht dazu aufgefordert, separate Punktzahlen für die Dimensionen «Inhalt», «Aufbau» und «Sprache» festzulegen, sondern pro Text lediglich eine finale Punktzahl einzureichen, in der alle Dimensionen berücksichtigt waren.

Das Rating wurde von drei Personen vorgenommen, die nicht an den vorgängigen Schritten beteiligt waren. Dabei handelte es sich um Lehrpersonen mit Germanistikstudium, die in der Beurteilung von Schülertexten geübt waren. Damit sie sich an die Materialien (Kriterien und Benchmarkskala) und an die Punktevergabe gewöhnen konnten, wurde wiederum ein Training realisiert, im Rahmen dessen in zwei Runden 26 zufällig ausgewählte Texte einzeln begutachtet und die Urteile anschließend besprochen wurden. In der Folge bearbeiteten die RaterInnen unabhängig voneinander alle verbleibenden Texte. Mit einer ICC(C,3) von .94 fiel die Interrater-Reliabilität ausgezeichnet aus. Als Maß für die Schreibleistung wurde daher der Mittelwert aus den drei Urteilen berechnet. Ausnahme bilden die im Training verwendeten Texte. Hier gingen diejenigen Punktzahlen in die weiteren Analysen ein, auf die sich die drei beurteilenden Personen in der Diskussion geeinigt hatten. Die durchschnittliche Schreibleistung betrug 98.78 Punkte (SD = 14.82). Der Median lag bei 100.33 Punkten. 65.67 bildet die minimal, 130.00 die maximal erreichte Punktzahl.

4.2.5 Fallauswahl

Auf der Grundlage der in Untersuchungsteil A generierten Daten wurde ein selektives Sampling für Untersuchungsteil B vorgenommen. Dabei kamen drei Kriterien zum Einsatz: Schreibleistung, Sprachkenntnis und Lern- bzw. Verhaltensstörung.

Als erstes Kriterium wurde die **Schreibleistung** berücksichtigt, um die schwach schreibenden Jugendlichen, deren Schreibprozess ergründet werden sollte, zu bestimmen. Dazu wurde auf die Leistung bei der persuasiven Schreibaufgabe, das heißt auf die Punktzahl aus dem holistischen Benchmarkrating, zurückgegriffen. Zusätzlich wurde das Lehrpersonenurteil herangezogen, da sich die

Leistung in einer einzelnen Aufgabe in verschiedenen Studien als nur bedingt generalisierbar auf die Schreibkompetenz erwiesen hat (z. B. Bouwer et al., 2015; Graham et al., 2016; Schoonen, 2005; Van den Bergh et al., 2012) (vgl. Kapitel 4.2.4.1) und auch in der vorliegenden Untersuchung ein lediglich mittlerer positiver Zusammenhang von $r_s = .37$, $p < .001$ ³⁷ zwischen der Leistung bei der persuasiven Aufgabe und der Lehrpersoneneinschätzung gefunden werden konnte.³⁸ In Orientierung an anderen Studien (z. B. De Milliano et al., 2012; Englert et al., 1988) fand bei beiden Schreibleistungsmaßen ein *cut-off score* von 33.3 Prozent Anwendung. Dieser betrug bei der persuasiven Schreibaufgabe 92.0, bei der Lehrpersoneneinschätzung -0.292³⁹. Als schwach schreibend wurden all diejenigen Fälle klassifiziert, deren Schreibleistung bei beiden Maßen unter diesem Wert bzw. im untersten Drittel lag.

Im Hinblick auf das in Untersuchungsteil B geplante methodische Vorgehen mit Fokus auf dem lauten Denken sollten die Jugendlichen als zweites Kriterium ausreichend mit der **deutschen Sprache** vertraut sein. Dies wurde als gegeben erachtet, wenn die Jugendlichen im Fragebogen berichteten, in ihrer Familie (neben anderen Sprachen) Deutsch zu sprechen und seit mindestens fünf Jahren in der Schweiz zu leben.

Drittens durfte keine diagnostizierte überdauernde **Lern- und / oder Verhaltensstörung** vorliegen. Damit sollte sichergestellt werden, dass die erhobenen Daten den Schreibprozess von schwach schreibenden Jugendlichen ohne allfällige Konfundierung mit einer vorhandenen Störung abbilden. An dieser Stelle erscheint es notwendig, im Rahmen eines kurzen Exkurses näher auf die beiden genannten Störungen einzugehen, da im deutschsprachigen Raum – insbesondere

37 Beide Variablen wurden einer Prüfung auf Normalverteilung unterzogen. Neben der grafischen Darstellung des Histogramms wurde auf den Shapiro-Wilk- und den Critical-Ratio-Test zurückgegriffen. Diese beiden Tests eignen sich – im Unterschied zum Kolmogorov-Smirnov-Test, von dessen Anwendung bei $N \geq 100$ abgeraten wird, – auch für größere Stichproben wie die hier gegebene (Bühner & Ziegler, 2017; Razali & Wah, 2011; Wittenberg, 1998). Gemäß Shapiro-Wilk-Test lag bei beiden Variablen keine Normalverteilung vor ($p < .05$). Beim Critical-Ratio-Test sprach der z-Wert der Kurtosis mit -2.56 gegen eine Normalverteilung der Punktzahlen aus dem holistischen Benchmarkrating. Zur Berechnung des Zusammenhangs der beiden Schreibleistungsmaße wurde daher die voraussetzungsfreie Rangkorrelation nach Spearman herangezogen.

38 In Bezug auf die Stärke des gefundenen Zusammenhangs zwischen den beiden Schreibleistungsmaßen ist anzumerken, dass ins Lehrpersonenurteil im Unterschied zur erzielten Punktzahl bei der persuasiven Schreibaufgabe nicht nur die Leistung in mehreren Aufgaben zu unterschiedlichen Textgenres und -sorten, sondern auch andere Kriterien eingeflossen sein dürften. Angesprochen sind hier vor allem Oberflächenaspekte in Form von Rechtschreibung, Grammatik und Handschrift, welche von Lehrkräften bei der Textbeurteilung oft stark gewichtet werden (vgl. z. B. Sturm et al., 2018), beim holistischen Rating der sprachformal bereinigten und elektronisch aufbereiteten persuasiven Texte hingegen nicht berücksichtigt wurden.

39 Wie in Kapitel 4.2.2.2 erwähnt, wurden die fünfstufig erfassten Lehrpersoneneinschätzungen zum Zweck der klassenübergreifenden Vergleichbarkeit z-standardisiert.

bezüglich der erstgenannten Störung – einheitliche, verbindliche Bezeichnungen und Definitionen fehlen (Steinhausen, 2019):

Mit dem Begriff der Lernstörungen oder auch der Lernschwierigkeiten (z. B. Glaser & Grünke, 2017; Lauth, Brunstein & Grünke, 2014; Linderkamp & Grünke, 2007; Steinhausen, 2019) sind gemäß Linderkamp und Grünke (2007) Minderleistungen beim absichtsvollen Lernen gemeint, die dann als Lernstörung zu werten sind, wenn sie a) deutlich, das heißt mindestens eineinhalb bis zwei Standardabweichungen, unterhalb des Altersdurchschnitts bzw. des aufgrund der intellektuellen Begabung zu erwartenden Niveaus liegen oder b) laut Lehrperson so gravierend sind, dass kein darauf aufbauendes Weiterlernen möglich ist. In der Regel werden unter dem Oberbegriff der Lernstörungen oder der Lernschwierigkeiten sowohl partielle wie auch allgemeine Störungen des Lernens subsumiert, die sich weitgehend mit der Kategorie «Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten» (Kennziffer F81) der ICD-10 (Dilling, Mombour & Schmidt, 2015) decken. Zu den partiellen Störungen zählen die Lese- und Rechtschreib-, die isolierte Rechtschreib- sowie die Rechenstörung. Den allgemeinen Störungen lassen sich die kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten, Lernbehinderungen und leichte geistige Behinderungen zuordnen (Lauth et al., 2014). Die kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten entspricht am ehesten dem angloamerikanischen Konzept der *learning disabilities* (Linderkamp & Grünke, 2007), auf dem viele der in Kapitel 2.2 berichteten Untersuchungen basieren. In der vorliegenden Arbeit wird in Anlehnung an Lauth et al. (2014), Linderkamp und Grünke (2007) sowie Steinhausen (2019) «Lernstörung» als Oberbegriff verwendet, welcher sowohl die genannten partiellen als auch allgemeinen Störungen einschließt.

Lernstörungen treten häufig gemeinsam mit Verhaltensstörungen auf (Glaser & Grünke, 2017; Linderkamp & Grünke, 2007). Mit letzteren sind maladaptive sozial-emotionale Reaktionen und Handlungsweisen gemeint, die dann als Störung eingestuft werden können, wenn das Verhalten a) grob von den zeit-, kultur- und gruppenspezifischen Erwartungsnormen abweicht, b) über längere Zeit (mehrere Monate) mit großer Häufigkeit und hoher Intensität zu beobachten ist, c) mindestens in zwei Lebensbereichen auftritt, d) die eigene Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie die Interaktionsfähigkeit mit der Umwelt beeinträchtigt und e) ohne pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht (ausreichend) reduziert werden kann (Linderkamp & Grünke, 2007). Verhaltensstörungen werden in der ICD-10 unter den Kennziffern F90-F98 aufgeführt und umfassen die folgenden externalisierenden und internalisierenden Störungen (Dilling et al., 2015): Hyperkinetische Störungen, Störungen des Sozialverhaltens, kombinierte Störung des Sozialverhaltens und der Emotionen, emotionale Störungen des Kindesalters, Störungen sozialer Funktionen mit Beginn in der Kindheit und Jugend sowie Ticstörungen. Insbesondere für die hyperkinetischen Störungen, welche durch überaktives, wenig moduliertes Verhalten mit deutlicher Unaufmerksamkeit und

mangelnder Ausdauer bei Aufgabenstellungen charakterisiert sind (Steinhausen, 2019), gibt es deutliche empirische Evidenz für Leistungsprobleme im Bereich des Schreibens (Glaser & Grünke, 2017) (vgl. Kapitel 2.2).

Auf dieser Grundlage wurden in der vorliegenden Studie bei den Lehrpersonen Informationen zu gegebenenfalls vorhandenen Störungen auf Seiten der untersuchten Jugendlichen eingeholt. Konkret mussten die Lehrpersonen für all diejenigen Jugendlichen, welche aufgrund der beiden zuvor genannten Kriterien, das heißt der Schreibleistung und der Familiensprache, für Untersuchungsteil B in Frage kamen, Auskunft darüber geben, ob sie a) eine partielle Lernstörung in Form einer Lese- / Rechtschreibstörung, b) eine allgemeine Lernstörung in Form einer kombinierten Störung der Lese-, Rechtschreib- und Rechenfähigkeiten, in Form einer Lernbehinderung oder in Form einer geistigen Behinderung oder c) eine Verhaltensstörung etwa in Form einer hyperkinetischen Störung aufweisen.

Abbildung 14 visualisiert das vorgenommene selektive Sampling. Nach Anwendung der drei beschriebenen Kriterien kamen noch 16 Jugendliche für Untersuchungsteil B in Frage. Für eine dieser Jugendlichen stellte sich im Rahmen der Abklärungen mit den Lehrpersonen heraus, dass sie die Schule bereits nach der achten Klasse verlassen hatte, um eine Berufslehre in Angriff zu nehmen. Damit verblieben 15 Jugendliche, welche von der Untersuchungsleiterin in der Schule aufgesucht und am Rande einer Lektion einzeln über Untersuchungsteil B informiert wurden. Um die Teilnahmebereitschaft zu erhöhen, wurde den angefragten Jugendlichen gegenüber angedeutet, dass allen Mitwirkenden ein kleines Ge-

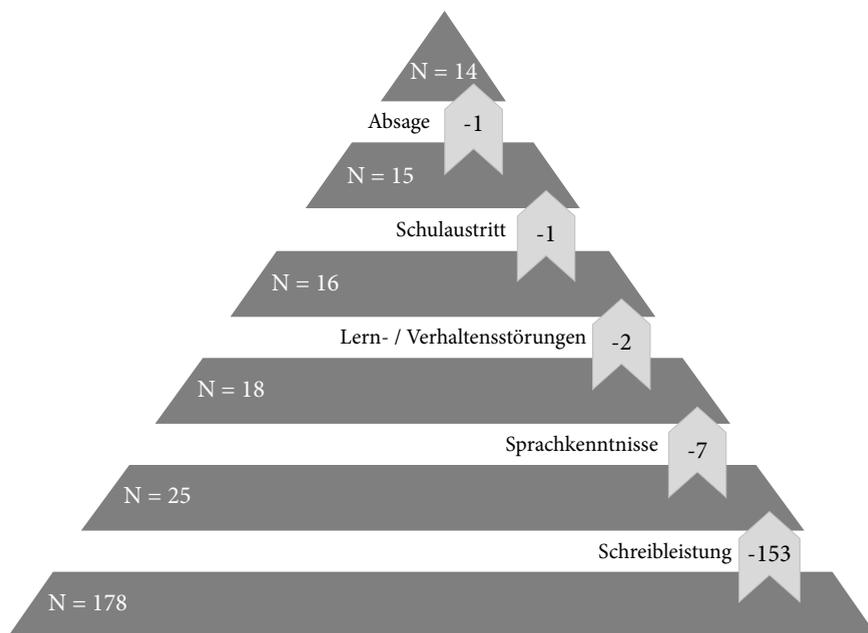


Abbildung 14: Selektives Sampling

schenk ausgehändigt wird. Dass es sich dabei um einen Kinogutschein handelt, erfuhren sie erst bei dessen Überreichung nach Abschluss der Erhebung. Mit einer Ausnahme klärten sich alle angefragten Jugendlichen zur Teilnahme an Untersuchungsteil B bereit.

In Tabelle 5 (S. 112) sind sich die beiden Gruppen der nicht ausgewählten und der ausgewählten Jugendlichen bezüglich der Schreibleistung und der demografischen Merkmale «Geschlecht» und «Migrationshintergrund» gegenübergestellt. Wie aufgrund der Berücksichtigung beim selektiven Sampling zu erwarten, zeigt ein eingesetzter exakter Mann-Whitney-U-Test, dass die Leistung bei der persuasiven Schreibaufgabe ($U = 251.00$, $z = -4.83$, $p < .001$, $r = -.36$) und bei der Lehrpersoneneinschätzung ($U = 303.50$, $z = -4.57$, $p < .001$, $r = -.34$) in der Gruppe der ausgewählten Jugendlichen signifikant mit mittlerer Effektstärke unterhalb derjenigen der Gruppe der nicht ausgewählten Jugendlichen liegt.⁴⁰ Bei den demografischen Merkmalen sind gemäß durchgeführtem χ^2 -Test keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bezüglich Geschlecht vorhanden ($\chi^2(1) = 3.09$, $p = .096$ (exakt); $\chi^2_{\text{korr}}(1) = 2.19$, $p = .139$; $\varphi = -.13$).⁴¹ Anders verhält es sich beim Migrationshintergrund: Trotz Ausschluss aller Jugendlicher mit nicht deutscher Familiensprache und / oder noch nicht fünfjährigem Aufenthalt in der Schweiz besteht in der Gruppe der ausgewählten Jugendlichen im Vergleich zu derjenigen der nicht ausgewählten Jugendlichen signifikant häufiger ein Migrationshintergrund in Form eines Geburtsortes der Eltern außerhalb der Schweiz. Es handelt sich allerdings um einen kleinen Effekt (Exakter Test nach Fisher: $p = .038$; $\varphi = .16$).⁴²

40 Zur Unterschiedsprüfung wurde bei den beiden intervallskalierten Schreibleistungsmaßen aufgrund a) der vorangehend thematisierten Verletzung der Normalverteilung, b) der gemäß Levene-Test vorliegenden Varianzhomogenität sowie c) der unterschiedlichen Gruppengröße der voraussetzungsfreie Mann-Whitney-U-Test anstelle des t-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet (Bühner & Ziegler, 2017; Wittenberg, 1998). Aufgrund der ungleich großen Gruppen wurde anstelle der asymptotischen, die exakte Methode verwendet (IBM SPSS Statistics, 2019).

41 Für die nominale Variable «Geschlecht» wurde der χ^2 -Test gerechnet und aufgrund der vorliegenden 2x2-Kontingenztafel mit der Korrektur nach Yates sowie dem φ -Koeffizient als Maß für die Effektstärke versehen (Field, 2018; Wittenberg, 1998).

42 Für die nominale Variable «Migrationshintergrund» wurde aufgrund der vorhandenen Zelhäufigkeit ≤ 5 der exakte Test nach Fisher anstelle des χ^2 -Tests gerechnet (Field, 2018).

Tabelle 5: Schreibleistung und demografische Merkmale in den beiden Gruppen der nicht ausgewählten und der ausgewählten Jugendlichen

		Nicht ausgewählte Jugendliche				Ausgewählte Jugendliche			
		N	M	SD	Md	N	M	SD	Md
Schreibleistung									
Persuasive Aufgabe		162	100.42	14.28	101.50	14	79.79	2.59	80.17
Lehrpersonenurteil		164	0.09	0.94	-0.05	14	-1.08	0.49	-1.13
Demografische Merkmale									
Geschlecht	männlich	89 (54.3%)				11 (78.6%)			
	weiblich	75 (45.7%)				3 (21.4%)			
Migrations- hintergrund	ja	106 (65.4%)				13 (92.9%)			
	nein	56 (34.6%)				1 (7.1%)			

4.3 Untersuchungsteil B

Dieses Kapitel beleuchtet das in Untersuchungsteil B gewählte methodische Vorgehen zur Erfassung der Schreibprozesse der in Teil A selektierten schwach schreibenden Jugendlichen. Der Aufbau des Kapitels deckt sich weitgehend mit demjenigen zu Untersuchungsteil A: In einem ersten Schritt wird die Stichprobe näher beschrieben. Darauf folgt ein theoretischer Exkurs zur Erfassung von Schreibprozessen, auf dessen Grundlage anschließend die in der vorliegenden Untersuchung gewählten Methoden bzw. Instrumente und die Durchführung der Datenerhebung dargestellt werden. Komplementiert wird das Kapitel durch Ausführungen zur Datenaufbereitung und -auswertung.

4.3.1 Stichprobe

Die 14 Jugendlichen, welche an Untersuchungsteil B beteiligt waren, stammten aus zehn verschiedenen Klassen. Wie bereits Tabelle 5 entnommen werden konnte und sich auch aus Tabelle 6 (S. 113) herauslesen lässt, waren elf Jugendliche (78.6%) männlichen, drei (21.4%) weiblichen Geschlechts. Das durchschnittliche Alter lag zum Zeitpunkt von Untersuchungsteil B bei 16.24 Jahren (SD = 0.59). Mit einer Ausnahme wiesen alle Jugendlichen einen Migrationshintergrund in Form von mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil auf. Neun Jugendliche (64.3%) lebten seit ihrer Geburt in der Schweiz. Die fünf in einem anderen Land geborenen Jugendlichen hatten ihren Wohnsitz zum zweiten Erhebungszeitpunkt seit durchschnittlich 12.40 Jahren (SD = 4.04) in der Schweiz.

Alle Jugendlichen gaben im Fragebogen an, in der Familie neben Deutsch noch andere Sprachen zu sprechen. In elf Fällen (78.6%) handelte es sich um eine weitere Sprache, in drei Fällen (21.4%) um zwei weitere Sprachen neben Deutsch. Was die Schreibleistung betrifft, so erzielten die Jugendlichen bei der persuasiven Schreibaufgabe in Untersuchungsteil A zwischen 73.67 und 83.00 Punkten mit einem Mittelwert von 79.79 (SD = 2.59) und einem Median von 80.17. Bei der Lehrpersoneneinschätzung betragen der Minimalwert -1.71, der Maximalwert -0.29, der Mittelwert -1.08 (SD = 0.49) und der Median -1.13. In Tabelle 6 sind die demografischen Merkmale und Schreibleistungen der einzelnen Jugendlichen ausgewiesen.

Tabelle 6: Merkmale der Jugendlichen

Name*	Demografische Angaben					Schreibleistung	
	Geschlecht	Alter (Teil B)	Migrations- hintergrund	In der Schweiz seit	Sprachen in der Familie	Persuasive Aufgabe (Teil A)	Lehrperso- nenurteil
Luca	männlich	16.72	ja	Geburt	Deutsch, Italienisch	83.00	-1.44
Ricardo	männlich	15.03	ja	2000	Deutsch, Spanisch	79.33	-1.57
Manuel	männlich	15.63	ja	Geburt	Deutsch, Portugiesisch	73.67	-1.44
Ardan	männlich	16.57	ja	Geburt	Deutsch, Albanisch	81.33	-1.35
Tiago	männlich	16.44	ja	1999	Deutsch, Portugiesisch, Albanisch	77.00	-0.44
Nuran	männlich	15.09	ja	Geburt	Deutsch, Türkisch	78.33	-1.36
Emin	männlich	16.94	ja	2007	Deutsch, Arabisch	79.00	-1.71
Zana	weiblich	16.70	ja	Geburt	Deutsch, Albanisch	80.00	-0.87
Samir	männlich	16.38	ja	2007	Deutsch, Kurdisch	80.33	-0.91
Kyara	weiblich	16.43	ja	2000	Deutsch, Englisch	81.00	-0.52
Bleron	männlich	16.12	ja	Geburt	Deutsch, Albanisch	81.67	-1.71
Marco	männlich	16.33	ja	Geburt	Deutsch, Italienisch, Englisch	82.00	-0.87
Jan	männlich	16.18	nein	Geburt	Deutsch, Spanisch, Englisch	77.33	-0.29
Arjona	weiblich	16.73	ja	Geburt	Deutsch, Albanisch	83.00	-0.68

* Dabei handelt es sich um Pseudonyme.

4.3.2 Zur Erfassung von Schreibprozessen – ein theoretischer Exkurs

Schreiben stellt eine höchst anspruchsvolle Tätigkeit dar, welche sich aus zahlreichen verschiedenen, sichtbaren und nicht sichtbaren Schreibaktivitäten konstituiert (vgl. Kapitel 2.1). Entsprechend komplex gestaltet sich auch die Erfassung der beim Schreiben ablaufenden Aktivitäten. In diesem Kapitel wird daher im Rahmen eines theoretischen Exkurses auf Methoden zur Aufzeichnung der Schreibaktivitäten bzw. des Schreibprozesses eingegangen, bevor die in der vorliegenden Studie eingesetzten Methoden präsentiert werden.

Zur Klassifikation der verschiedenen, in der Schreibprozessforschung etablierten Methoden hat Linnemann (2017) – aufbauend auf Janssen, Van Waes und Van den Bergh (1996) – ein System mit den Dimensionen «Synchronizität», «Direktheit» und «Detailliertheit» vorgelegt. Die Dimension der Synchronizität gibt Aufschluss darüber, ob die Daten vor, während oder nach der Aufgabenbearbeitung erhoben werden. Die Dimension der Direktheit beschreibt, ob die Daten direkt⁴³ von der schreibenden Person stammen und sich auf die mentalen Vorgänge beim Schreiben beziehen oder ob sie indirekt durch prozess- oder produktbasierte Beobachtungen gewonnen werden und durch die Forschenden im Hinblick auf die mentalen Vorgänge interpretiert werden müssen (so z. B. aufgezeichnete Pausen unterschiedlicher Länge). Die Dimension der Detailliertheit schließlich drückt aus, wie detailliert die Vorgänge beim Schreiben erfasst werden. In Tabelle 7 sind die verschiedenen Methoden der Schreibprozessforschung gemäß den drei beschriebenen Dimensionen aufgeführt.

Tabelle 7: Methoden der Schreibprozessforschung nach Synchronizität, Direktheit und Detailliertheit (basierend auf Linnemann, 2017)

Synchronizität	Direktheit	Grad der Detailliertheit	
		wenig detailliert	mittel bis stark detailliert
synchron	indirekt	Kooperative Produkt-herstellung	Videografie und <i>screen capture</i> , <i>keystroke logging</i> , Grafiktablett und digitale Stifte, <i>eye tracking</i> , <i>dual</i> und <i>triple tasks</i> , bildgebende Verfahren
	direkt	Schreibtagebücher	Lautes Denken
asynchron	indirekt	Erhebung von Produkt- daten	Erhebung von erweiterten Produktdaten (z. B. Planungsnotizen)
	direkt	Interviews und Frage- bogen zum Schreib- prozess	Retrospektive Interviews mit <i>stimulated recall</i>

Im Folgenden wird eine Auswahl der in Tabelle 7 genannten Methoden ausführlicher vorgestellt und hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile diskutiert. Die Auswahl

⁴³ Diese Daten werden andernorts auch als selbstauskunfts-basiert beschrieben (z. B. Thillmann, 2007).

orientiert sich am Erkenntnisinteresse, welches der vorliegenden Studie zugrunde liegt: Zur Klärung der Forschungsfragen, welche Schreibaktivitäten schwach schreibende Jugendliche bei der Bearbeitung einer persuasiven Schreibaufgabe mit welcher Häufigkeit, zeitlichen Verteilung und Qualität zeigen, bedarf es einer detaillierten, möglichst synchronen Erfassung des Schreibprozesses selbst. Im Fokus stehen daher einerseits die als synchron, indirekt und detailliert klassifizierten Methoden «Videografie» / «*screen capture*», «*keystroke logging*», «Grafiktablett» / «digitale Stifte» sowie «*eye tracking*»⁴⁴, andererseits die durch Synchronizität, Direktheit und Detailliertheit charakterisierte Methode des lauten Denkens. Zusätzlich wird die detaillierte, asynchrone und direkte Methode des retrospektiven Interviews mit *stimulated recall* betrachtet, welche auch als eine bestimmte Variante des lauten Denkens umschrieben wird (Spörer & Brunstein, 2006).

4.3.2.1 Detaillierte, synchrone, indirekte Methoden

Videografie und *screen capture*: Die Videografie bietet die Möglichkeit, komplexe Tätigkeiten wie das Schreiben in Raum und Zeit aufzuzeichnen (Linnemann, 2017). Auf diese Methode wurde in der Schreibforschung lange Zeit verbreitet zurückgegriffen, um die Verschriftungsaktivitäten bei der Produktion eines Textes zu erfassen. Im Zuge der fortschreitenden technischen Entwicklung sind jedoch neuere Verfahren hinzugekommen, welche sich mit geringerem Aufwand einsetzen lassen und die Videografie daher zunehmend ablösen (Linnemann, 2017; Olive, 2010). So lässt sich das handschriftliche Schreiben gegenwärtig mühelos mit digitalen Stiften und Grafiktablets aufzeichnen (vgl. z. B. Alves & Limpo, 2015; Diaz Meyer, Schneider, Marquardt, Knopf & Luptowicz, 2017). Videoaufnahmen sind heute vor allem dann noch erforderlich, wenn es neben dem Verschriften beispielsweise den Umgang mit multiplen Materialien in Papierform zu erfassen gilt. Wird am Computer mithilfe mehrerer Materialien ein Text produziert, so stellt die Aufzeichnung des Bildschirms mittels *screen-capture*-Programm eine Alternative zur Videografie dar. Mit entsprechenden Programmen lassen sich alle auf dem Bildschirm sichtbaren Handlungen festhalten, so beispielsweise das Umschalten von Programmen, das Fahren der Maus oder die Verschriftungsaktivitäten (Linnemann, 2017).

***keystroke logging*:** *keystroke-logging*-Programme zeichnen bei einer Aufgabenbearbeitung am Computer alle Tastenanschläge in ihrer zeitlichen Relation auf und ermöglichen damit die Untersuchung von beispielsweise Latenzen, Pausenzeiten, Schreibbursts oder Revisionen (Linnemann, 2017). Für die Schreibfor-

44 In dieser Aufzählung fehlen von den als synchron, indirekt, detailliert kategorisierten Methoden die *dual* und *triple tasks* sowie die bildgebenden Verfahren. Von diesen Methoden, welche etwa auf die Erfassung der Anforderungen an das Arbeitsgedächtnis bei der Bearbeitung einer Aufgabe ausgerichtet sind, wird vor dem Hintergrund der zu klärenden Forschungsfragen abgesehen.

schung liegen verschiedene *keystroke-logging*-Programme vor, wobei «*Scriptlog*» und «*Inputlog*» am häufigsten zum Einsatz kommen (Van Waes, Leijten, Lindgren & Wengelin, 2016). Diese Programme erstellen anhand der registrierten Tastenanschläge ein detailliertes Logfile mit dem zeitlichen Verlauf der Textproduktion mit Pausen, Verschriftungs- und Revisionsaktivitäten. Zusätzlich zum Logfile besteht der Output der Programme aus dem Schreibprodukt sowie aus einem Film, welcher die Textproduktion dynamisch wiedergibt und beispielsweise auch als Stimulus in retrospektiven Interviews dienen kann (Weder, 2010).

Grafiktablets und digitale Stifte: Das Pendant zum *keystroke logging* für das Schreiben am Computer bilden Grafiktablets und digitale Stifte für das Schreiben von Hand. Damit lassen sich nicht nur die Textproduktion mit allen Pausen, Verschriftungs- und Revisionsaktivitäten, sondern auch motorische Prozessdaten wie beispielsweise der Druck auf die Schreiboberfläche erfassen (vgl. z. B. Diaz Meyer et al., 2017). Mittlerweile existieren verschiedene Hardware- und Softwarelösungen. Zur Verfügung stehen etwa Grafiktablets, auf denen direkt geschrieben werden kann, oder digitale Stifte, mit denen auf normalem Papier geschrieben wird und die prozessbezogenen Daten drahtlos an einen Computer übermittelt werden (Linnemann, 2017).

eye tracking: Im Fokus der Methode des *eye tracking* stehen die rezeptiven Anteile des Schreibens (Linnemann, 2017). Wie bereits der Name verrät, werden damit Blickbewegungen erfasst, welche dazu genutzt werden können, beispielsweise das Lesen des (bisher) geschriebenen Textes oder – etwa beim materialgestützten Schreiben – das Lesen von verfügbaren Hintergrundinformationen detaillierter zu ergründen. Sowohl für das Schreiben von Hand als auch für dasjenige mit der Tastatur liegen Programme zur Erfassung der Augenbewegungen vor, so zum Beispiel «*Eye and Pen*» oder «*EyeWrite*» (Alamargot, Chesnet, Dansac & Ros, 2006; Wengelin et al., 2009).

Den dargestellten detaillierten, synchronen und indirekten Methoden ist gemein, dass sie Daten zum Schreibprozess über systematische Beobachtung des Verhaltens während der Bearbeitung einer Aufgabe gewinnen. Der Vorteil dieser Methoden liegt darin, dass sie den Schreibprozess ohne Beeinflussung erfassen – zumindest wenn sich die ProbandInnen an das Untersuchungssetting beispielsweise mit Videokamera oder digitalem Stift, der in seiner Form in der Regel dicker ist als übliche Kugelschreiber, gewohnt haben. Nachteilig ist bei diesen Methoden, dass sie nur eingeschränkt Rückschlüsse auf mentale Aktivitäten zulassen. So werden alle mentalen Aktivitäten, die sich nicht in einer sichtbaren Handlung niederschlagen, nicht erfasst. Dazu zählt beispielsweise ein Generieren von Textinhalten, das nicht in schriftliche Notizen mündet. Zwar dürfte sich ein entsprechendes Generieren in Form längerer Pausen manifestieren. Da eine längere Pause aber Ausdruck zahlreicher mentaler Aktivitäten sein kann, ist deren Interpretation schwierig (vgl. z. B. auch Latif, 2008; Linnemann, 2017; Weder, 2010; Wengelin, 2006). Eine Methode, welche direktere Daten zu den (meta-)kogniti-

ven Aktivitäten liefert, stellt das laute Denken dar, auf welches im folgenden Kapitel eingegangen wird.

4.3.2.2 Detaillierte, synchrone, direkte Methode

Lautes Denken: Das laute Denken stellt eine in der Schreibforschung sehr häufig zum Einsatz kommende Methode dar. So ist etwa das in Kapitel 2.1.1.1 dargestellte Modell des Schreibens von Hayes und Flower (1980) aus der Analyse von Protokollen des lauten Denkens hervorgegangen und auch in jüngeren Arbeiten wird verbreitet auf diese Methode gesetzt (z. B. De Milliano et al., 2012; Hof, 2013; Mateos et al., 2008; Tillema, 2012; Van Weijen, 2009). Ziel der Methode ist es, mentale Vorgänge bei der Bearbeitung einer Aufgabe durch verbale Selbstausskünfte der ProbandInnen sichtbar zu machen (Linnemann, 2017; Olive, 2010). Es sollen dazu alle Gedanken, welche bei der Aufgabenbearbeitung auftreten, verbalisiert werden (Landmann et al., 2015; Veenman, 2005). Die klassische Variante des lauten Denkens besteht aus einer fortlaufenden Verbalisierung der Gedanken. Eine andere, in der Schreibforschung mitunter verwendete Variante sieht so aus, dass in Reaktion auf intervallartig ausgesandte Signaltöne die gerade ablaufende Aktivität berichtet wird, und zwar auf der Grundlage einer zur Verfügung gestellten Liste von möglichen Schreibaktivitäten wie etwa das Generieren von Inhalten (z. B. García & Fidalgo, 2008; Rodríguez et al., 2015, 2017; Torrance et al., 2007).

Insbesondere die erstgenannte Variante des fortlaufenden lauten Denkens zeichnet sich dadurch aus, dass sie einen direkten, tiefen Einblick in die mentalen, handlungssteuernden Aktivitäten gewährt (Greene, Robertson & Costa, 2011). Trotz dieses großen Vorteils wird die Methode kontrovers diskutiert. In Frage gestellt wird etwa die Vollständigkeit von Denkprotokollen, und zwar insbesondere im Hinblick auf viel geübte und daher automatisiert ablaufende Aktivitäten, welche nicht ins Bewusstsein dringen und folglich nicht berichtet werden können (Linnemann, 2017; Spörer & Brunstein, 2006). Ferner wird die verbale Kompetenz der ProbandInnen, welche Umfang und Qualität der Denkprotokolle beeinflussen kann, als Problem vorgetragen (Garner, 1988; Spörer & Brunstein, 2006; Veenman, 2005). Während diese Schwierigkeiten grundsätzlich allen direkten Methoden immanent sind, betrifft ein weiterer Kritikpunkt spezifisch die Methode des lauten Denkens. Dabei handelt es sich um die Reaktivität des lauten Denkens, das heißt die Beeinflussung der Aufgabenbearbeitung durch das parallel erfolgende Verbalisieren (Garner, 1988). Auf diesen Punkt wird im Folgenden näher eingegangen.

Die meist rezipierte Arbeit im Zusammenhang mit einer allfälligen Reaktivität des lauten Denkens stammt von Ericsson und Simon (1980, 1984). Sie unterscheiden drei Ebenen des Verbalisierens. Auf der ersten Ebene werden Informationen verbalisiert, welche im Arbeitsgedächtnis bereits in sprachlicher Form vorliegen. Die zweite Ebene umfasst das Verbalisieren von Informationen, welche in ande-

rer – zum Beispiel visueller – Form im Arbeitsgedächtnis verfügbar sind und lediglich versprachlicht werden müssen. Um ein Verbalisieren auf Ebene 3 schließlich handelt es sich, wenn die zu berichtenden Informationen nicht als solche im Arbeitsgedächtnis vorhanden sind, sondern zunächst – etwa unter Rückgriff auf Informationen im Langzeitgedächtnis – hergeleitet werden müssen, so beispielsweise bei geforderten Erklärungen. Im Hinblick auf eine allfällige Reaktivität des lauten Denkens kommen Ericsson und Simon (1984) auf der Basis zahlreicher gesichteter Studien zum Schluss, dass Verbalisierungen auf Level 1 und 2 keine Auswirkungen auf die Aufgabenbearbeitung haben, sondern diese höchstens leicht verlangsamen. Anders verhalte es sich im Falle von Verbalisierungen auf Level 3: Die Einforderung von Informationen, die über die im Arbeitsgedächtnis verfügbaren hinausgehen, könne den Schreibprozess verändern.

Die in Bezug auf Level 1 und 2 berichtete Nonreaktivität wurde von verschiedener Seite in Frage gestellt, so auch in der Schreibforschung, zumal in der ausführlichen Literaturübersicht von Ericsson und Simon (1984) keine Untersuchung referiert wird, in der die Tätigkeit des Schreibens im Mittelpunkt steht (vgl. Jansen et al., 1996). Inzwischen liegen einige Arbeiten vor, in welchen die Reaktivität und damit verbunden die Validität von Denkprotokollen experimentell durch einen Vergleich von Schreibprozessen unter der Bedingung des lauten Denkens auf Level 1 und 2 sowie unter «leiser» Bedingung untersucht wurde. Sie werden nachfolgend dargestellt.

In einer Pilotstudie mit ausbalanciertem Design ließen Stratman und Hamp-Lyons (1994) zwölf Studierende zwei Texte, welche mit verschiedenen Unzulänglichkeiten versehen waren, mit einem Unterbruch von acht Wochen einmal laut denkend und das andere Mal ruhig arbeitend revidieren. Die Reaktivität wurde anhand dreier Aspekte untersucht: a) Erkennen und Beseitigen der Unzulänglichkeiten, b) Einbringen neuer Unzulänglichkeiten beim Revidieren, c) Bewahren der Bedeutung des Textes vs. Einführen neuer Inhalte beim Revidieren. Dabei ergab sich ein disparates Bild. So zeigte sich beispielsweise in Bezug auf a), das Erkennen und Beseitigen der Unzulänglichkeiten, dass unter der Bedingung des lauten Denkens weniger strukturelle Fehler (z. B. falsche Kohäsionsmittel) entdeckt und korrigiert werden. Gegenteilig verhielt es sich hinsichtlich falscher Pronomen: Sie wurden unter der Bedingung des lauten Denkens häufiger registriert und ersetzt als unter der ruhigen Bedingung. Keine Unterschiede manifestierten sich im Hinblick auf Redundanzen auf Satzebene oder sprachformale Fehler auf Wortebene. Auf der Grundlage dieser Befunde zweifeln Stratman und Hamp-Lyons (1994) die Annahme an, dass die Methode des lauten Denkens, wie etwa von Ericsson und Simon (1980, 1984) für Verbalisierungen auf Level 1 und 2 postuliert, keine Auswirkung auf die Aufgabenbearbeitung hat. Sie räumen aber ein, dass die Resultate ihrer Pilotstudie mit einer sehr kleinen Stichprobe, welche keine statistischen Berechnungen erlaubte, abschließende Aussagen zur Interferenz des Verbalisierens mit der Aufgabenbearbeitung nicht zulassen.

Während Stratman und Hamp-Lyons (1994) zur Prüfung der Reaktivität des lauten Denkens auf eine spezifische, eher ungewohnte Aufgabe setzten, nämlich auf die Überarbeitung eines bereits geschriebenen, fehlerhaften Textes, kamen in anderen Studien klassischere Schreibaufgaben zum Einsatz. Dazu gehört die Studie von Levy und Ransdell (1995), in welcher 10 Studierende über eine Dauer von zwölf Wochen hinweg einmal wöchentlich während jeweils 40 Minuten einen Text zu einem immer anderen Thema am Computer verfassten. Ab der fünften Woche hatten sie parallel dazu ihre Gedanken bei der Textproduktion zu verbalisieren. Zusätzlich waren sie aufgefordert, durch das Drücken eines Fußschalters auf einen Signalton zu reagieren, welcher zufällig alle 15 bis 45 Sekunden (durchschnittlich alle 30 Sekunden) ausgesandt wurde. Die Reaktionszeiten sollten Aufschluss über die kognitive Belastung bei der Aufgabenbearbeitung geben. Zwischen der Situation mit lautem Denken und derjenigen ohne (bis Woche 5) manifestierten sich keine signifikanten Unterschiede in den Reaktionszeiten sowie auch in der Anzahl produzierter Wörter. Daraus lässt sich schließen, dass das laute Denken den Schreibprozess nicht beeinflusst, auch nicht in Form einer Verlangsamung, wie sie Ericsson und Simon (1980, 1984) berichten.

In einer weiteren Studie von Ransdell (1995) produzierten 38 PsychologiestudentInnen während einer guten halben Stunde computergestützt einen Brief an einen engen Freund bzw. eine enge Freundin. Dabei wurde alle 12 Minuten die Bedingung gewechselt: Lautes Denken, ruhiges Arbeiten, ruhiges Arbeiten mit retrospektivem Interview. Alle Bedingungen wurden vorgängig geübt und in unterschiedlicher, ausgeglichener Reihenfolge eingesetzt. Als abhängige Variablen dienten die Anzahl geschriebener Wörter pro Minute, die Gesamtzahl geschriebener Wörter, die durchschnittliche Länge der *clauses* (Hunt, 1983), die Anzahl geschriebener *clauses* pro Minute sowie die Gesamtzahl geschriebener *clauses*. Es zeigte sich ein signifikanter Unterschied in der Anzahl produzierter Wörter pro Minute zwischen der Bedingung mit lautem Denken und den beiden anderen Bedingungen. Des Weiteren unterschied sich die Anzahl produzierter *clauses* pro Minute unter der Bedingung des lauten Denkens signifikant von derjenigen mit retrospektivem Interview, nicht jedoch von derjenigen mit ruhigem Arbeiten. Kein Einfluss der Bedingung ließ sich bei der Gesamtzahl geschriebener Wörter und *clauses* sowie der *clause*-Länge feststellen. Basierend auf diesen Ergebnissen zieht Ransdell (1995) den Schluss, dass sich die Reaktivität des lauten Denkens – wie von Ericsson und Simon (1980, 1984) vertreten – auf die Produktionsgeschwindigkeit beschränkt. Diese Folgerung stellen Janssen et al. (1996) in Frage: Dass unter der ruhigen Bedingung und derjenigen mit retrospektivem Interview mehr Wörter pro Minute produziert wurden, in den 12 Minuten jedoch gleich lange Texte entstanden, spreche dafür, dass mehr Revisionen in Form von Streichungen erfolgten.

Janssen et al. (1996) ließen 20 Studierende in einem Abstand von zwei Wochen zwei Geschäftsberichte verfassen, einmal mit und einmal ohne lautes Den-

ken. Mit dem Geschäftsbericht, welchen es auf der Grundlage verfügbarer Materialien (z. B. Statistiken) anzufertigen galt, wurde eine Aufgabe gewählt, welche als anspruchsvoll für die ProbandInnen erachtet wurde und entsprechend eine Vorgehensweise in Form des von Bereiter und Scardamalia (1987) beschriebenen *knowledge transforming* evozieren sollte (vgl. Kapitel 2.2.4). Die Interferenz des lauten Denkens mit der Aufgabenbearbeitung wurde anhand der Pausen ermittelt. Analysiert wurden zum einen die Länge der Pausen, zum anderen die Position der Pausen (innerhalb eines Satzes, zwischen Sätzen und zwischen Absätzen). Letztere bringen Janssen et al. (1996) mit unterschiedlichen Planungs- bzw. Problemlöseaktivitäten in Verbindung: So könne beispielsweise eine Pause innerhalb eines Satzes als Ausdruck einer Formulierungsaktivität betrachtet werden, eine Pause zwischen Absätzen dagegen eher als Ausdruck einer Aktivität der Inhaltsgenerierung oder Inhaltsstrukturierung. Die durchgeführten Analysen förderten längere Pausen unter der Bedingung des lauten Denkens als unter der ruhigen Kontrollbedingung zutage. Unter beiden Bedingungen nahm die Pausenlänge mit der Textebene zu: Die Pausen innerhalb eines Satzes fielen am kürzesten, diejenigen zwischen Absätzen am längsten aus. Ein zusätzlich angestellter Vergleich der beiden Bedingungen anhand der Korrelationen der Pausenlänge an den verschiedenen Positionen im Text zeigte für die Pausen innerhalb eines Satzes einen Zusammenhang von .24, für die Pausen zwischen Sätzen einen Zusammenhang von .93 und für die Pausen zwischen Absätzen einen Zusammenhang von .56. Auf der Grundlage dieser unterschiedlich hohen Korrelationen ziehen Janssen et al. (1996) den Schluss, dass der Einfluss der Methode des lauten Denkens über eine reine Verlangsamung des Schreibprozesses hinausgeht und je nach Textebene bzw. Aktivität variiert.

In den Grundzügen die gleichen Ergebnisse fanden Janssen et al. (1996) in einem zweiten, analog aufgebauten Experiment mit einer anderen Schreibaufgabe (Beschreibung eines holländischen Brauchs), von der angenommen wurde, dass sie für die teilnehmenden Studierenden eine einfache Aufgabe darstellt, welche anhand der Vorgehensweise des *knowledge telling* (Bereiter & Scardamalia, 1987) gelöst werden kann. In diesem Experiment korrelierten die Pausenlängen unter den beiden Bedingungen wiederum unterschiedlich an den verschiedenen Positionen bzw. auf den verschiedenen Textebenen. Die Korrelationen fielen jedoch höher aus als in Experiment 1. Diesen Befunden zufolge ist bei anspruchsvollen Schreibaufgaben, welche ein *knowledge transforming* erfordern, von einem größeren Effekt der Methode auszugehen als bei einfachen Schreibaufgaben, welche mittels *knowledge telling* bewältigt werden können. Nichtsdestotrotz sprechen sich Janssen et al. (1996) für den Einsatz anspruchsvoller Aufgaben in Forschungsarbeiten mit lautem Denken aus, da diese informativere Denkprotokolle erzeugen als leichte Schreibaufgaben, im Rahmen derer vor allem Aussagen zum Verschrifteten gemacht werden.

Janssen et al. (1996) verweisen am Rande darauf, die Reaktivität des lauten Denkens nicht nur durch eine Analyse der Pausen, sondern auch der Revisionen untersucht zu haben. Im Gegensatz zu den Pausen ließen sich bei den Revisionen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Bedingungen bezüglich der Anzahl und Ebene der getätigten Revisionen feststellen. Dieser auf die Textüberarbeitung bezogene Befund steht wiederum im Widerspruch zu den Untersuchungen von Stratman und Hamp-Lyons (1994) sowie von Ransdell (1995), in welchen sich ein Effekt des lauten Denkens auf das Revidieren andeutete.

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich einer allfälligen Interferenz des lauten Denkens mit der Aufgabebearbeitung für den Bereich des Schreibens festhalten, dass die Befundlage uneinheitlich ist, und zwar sowohl in Bezug auf die von Ericsson und Simon (1980, 1984) berichtete Verlangsamung des Schreibprozesses als auch in Bezug auf eine Veränderung der Schreibaktivitäten. Es lässt sich jedoch schlussfolgern, dass der allfällige Einfluss des lauten Denkens auf den Schreibprozess nicht so groß ist, wie verbreitet moniert (vgl. Van Weijen, 2009). Janssen et al. (1996) plädieren denn auch dafür, an der Methode des lauten Denkens zur Ergründung von Schreibprozessen festzuhalten, zumal alle Methoden ihre Grenzen bzw. Validitätsprobleme haben: Die sich stellende Frage sei nicht, ob die Methode weiterhin eingesetzt werden soll, sondern wie einer allfälligen Reaktivität des Verbalisierens entgegengewirkt werden kann. In der Literatur finden sich in diesem Zusammenhang verschiedene Empfehlungen. Eine betrifft die Verbalisierungslevels von Ericsson und Simon (1980, 1984). So sollen die ProbandInnen dazu angehalten werden, lediglich darüber zu berichten, was sie tun, und nicht darüber, weshalb sie etwas tun (Garner, 1988). Des Weiteren wird beispielsweise eine intensive Einführung der ProbandInnen in die Technik des lauten Denkens nahegelegt, im Rahmen derer das Verbalisieren zunächst bei vorgeschalteten Probeaufgaben eingeübt wird, bevor die eigentliche Aufgabe laut denkend bearbeitet und eine Aufzeichnung der Aussagen vorgenommen wird (Greene et al., 2011; Spörer & Brunstein, 2006).

4.3.2.3 Detaillierte, asynchrone, indirekte Methode

Retrospektive Interviews mit *stimulated recall*: Das nicht abschließend geklärte Problem einer allfälligen Reaktivität des lauten Denkens hat Forschende dazu bewegt, auf eine verwandte, jedoch asynchrone Methode zurückzugreifen (Levy, Marek & Lea, 1996). Dabei handelt es sich um das retrospektive Interview mit *stimulated recall*. Es ist darauf ausgerichtet, Daten über die mentalen Aktivitäten während einer vorangegangenen Aufgabebearbeitung zu gewinnen. Dazu werden die ProbandInnen nach Abschluss einer Schreibaufgabe aufgefordert zu berichten, was sie in verschiedenen Situationen getan und überlegt haben. Um den Abruf der Aktivitäten zu erleichtern, werden Stimuli in Form von Videoaufzeich-

nungen oder in Form des Textproduktes präsentiert (Linnemann, 2017; Spörer & Brunstein, 2006).

Der große Vorteil dieser Methode besteht darin, dass die Aufgabe ohne Unterbruch gelöst wird und die mentalen Aktivitäten erst im Anschluss erhoben werden (Spörer & Brunstein, 2006). Analog zur Methode des lauten Denkens besteht aber auch hier die Schwierigkeit, Daten zu automatisiert bzw. unbewusst ablaufenden Aktivitäten zu erhalten (Thillmann, 2007). Außerdem birgt eine nachträgliche Erfragung der ausgeführten Aktivitäten die Gefahr, dass in sozial erwünschter Weise geantwortet wird. Dieses Risiko erscheint insbesondere dann erhöht, wenn die Aktivitäten nicht mehr erinnert werden können, womit ein weiteres Problem der retrospektiven Erhebungsmethode angesprochen ist (Garner, 1988; Spörer & Brunstein, 2006; Veenman, 2005).

Im Bereich des Schreibens liegt eine Studie vor, welche der Frage nachgegangen ist, inwieweit sich retrospektiv und synchron gewonnene Berichte decken. In dieser Studie ließen Levy et al. (1996) 32 Studierende einen Text produzieren und im Anschluss daran ein Interview mit *stimulated recall* absolvieren. Zur synchronen Erfassung der mentalen Aktivitäten wurden die Studierenden in zufällig bestimmten Intervallen zwischen 45 und 75 Sekunden, wenn eine Verschriftungspause auftrat, mittels Signalton aufgefordert, aus einer vorgelegten Liste mit 15 Kategorien diejenige Aktivität zu berichten, mit der sie sich gerade beschäftigten. 20 Minuten nach Abschluss der Aufgabenbearbeitung erfolgte die retrospektive Erfassung der Aktivitäten. Dazu wurde den Studierenden eine Videoaufnahme des Schreibprozesses dargeboten und jeweils gestoppt, wenn ein Signal ertönte. Die Studierenden hatten dann wiederum anhand der Kategorienliste anzugeben, welche Aktivität sie zum Zeitpunkt des Signals ausführten. Ein Vergleich der synchron und retrospektiv erfassten Daten ergab, dass durchschnittlich in 41,4 % der Fälle die gleiche Aktivität rapportiert wird. Die retrospektiven und synchronen Berichte unterschieden sich signifikant voneinander. Levy et al. (1996) schließen daraus, dass retrospektive Interviews mit *stimulated recall* mit Problemen der Konstruktvalidität behaftet sind. Zur Minimierung von Erinnerungslücken bzw. Erinnerungsverzerrungen schlagen sie vor, die ProbandInnen vor der Aufgabenbearbeitung über den anschließenden *stimulated recall* in Kenntnis zu setzen, so dass sie sich während der Textproduktion auf ihre mentalen Aktivitäten achten und diese memorieren können. Analog zur Methode des lauten Denkens birgt diese Vorgehensweise jedoch das Risiko einer Beeinflussung des Schreibprozesses.

4.3.2.4 Zusammenfassung und Folgerungen für die vorliegende Arbeit

Resümierend lässt sich für die näher vorgestellten Methoden der Schreibprozessforschung festhalten, dass sie alle durch Vor- und Nachteile gekennzeichnet sind und demnach ihre Berechtigung haben. Die detaillierten, synchronen, indirekten Methoden (Videografie, *screen capture*, *keystroke logging*, Grafiktablett, digi-

tale Stifte, *eye tracking*) erlauben eine kleinschrittige, ungestörte Aufzeichnung des sichtbaren Handelns beim Schreiben. Allerdings bilden sie den Textproduktionsprozess insofern unvollständig ab, als sie nur begrenzt Rückschlüsse auf die mentalen Aktivitäten, welche dem sichtbaren Handeln zugrunde liegen, zulassen. Zugang zu den nicht sichtbaren (meta-)kognitiven Aktivitäten bieten die detaillierten, direkten Methoden des lauten Denkens und des retrospektiven Interviews mit *stimulated recall*. Auch sie bergen jedoch die Gefahr unvollständiger oder ungenauer Berichte, so beispielsweise infolge einer Reaktivität, geringer verbaler Kompetenzen, mangelnder Zugänglichkeit automatisiert ablaufender Aktivitäten, Erinnerungslücken oder der Tendenz zu sozial erwünschten Antworten. Aufgrund der allen Methoden immanenten Schwächen empfehlen sich ein kombinierter Einsatz verschiedener Methoden sowie eine sorgfältige Planung und Durchführung der Datenerhebung, um Schreibprozesse (möglichst) valide zu erfassen (vgl. Artelt, 2000; Garner, 1988; Linnemann, 2017; Spörer & Brunstein, 2006).

Auf dieser Grundlage wurde für die vorliegende Untersuchung zu den Schreibaktivitäten schwach schreibender Jugendlicher eine Kombination folgender Methoden gewählt: lautes Denken, digitaler Stift und Videobeobachtung. Für die Erfassung der mentalen Aktivitäten wurde die synchrone Methode des lauten Denkens herangezogen, da sie zum einen den direktesten und tiefsten Einblick in die Gedanken der schreibenden Person gestattet und zum anderen – aufgrund der zeitlichen Nähe von Ausführung und Verbalisierung der Aktivitäten – valider sein dürfte als retrospektive Berichte (vgl. Roca de Larios, Manchón & Murphy, 2006; Van Weijen, 2009). Letzteres wird von Levy et al. (1996) gerade für schwächere Personen mit beispielsweise limitierter Arbeitsgedächtniskapazität angenommen. In der vorliegenden Studie wurden Pretests mit einer ruhigen Aufgabenbearbeitung und anschließendem Interview mit *stimulated recall*, bei welchem die Videoaufzeichnung als Stimulus dargeboten wurde, durchgeführt. Dabei zeigte sich, dass die schwach schreibenden Jugendlichen mit einer zeitlichen Verzögerung von ungefähr einer halben Stunde häufig keine Auskunft mehr über die mentalen Aktivitäten während den Verschriftungspausen zu geben vermögen. Die ebenfalls getestete Methode des lauten Denkens in Form eines – vorgängig trainierten – Verbalisierens auf den von Ericsson und Simon (1980, 1984) beschriebenen Levels 1 und 2 führte hingegen zu deutlich reichhaltigeren Berichten.

Ergänzend zu den mentalen Aktivitäten mittels lauten Denkens wurden die sichtbaren Verschriftungs- und Revisionsaktivitäten durch den Einsatz eines digitalen Stifts erhoben. Der digitale Stift wurde aus zwei Gründen dem verwandten *keystroke logging* gegenüber vorgezogen. Zum einen ist der Vorteil einer zeitkritischen Erfassung von Pausen, Verschriftungs- und Revisionsaktivitäten durch *keystroke logging* in Kombination mit der Methode des lauten Denkens hinfällig, da von einer Verlangsamung des Schreibprozesses und einer Verringerung der Pausen auszugehen ist (vgl. Linnemann, 2017). Zum anderen konnte – wie

in Kapitel 4.2.3 bereits dargelegt – nicht vorausgesetzt werden, dass alle Jugendlichen so weit entwickelte Kompetenzen im Tastaturschreiben mitbringen, dass die Textproduktion durch die Bearbeitung am Computer nicht behindert wird. Gemäß Auskunft von Lehrpersonen wird in der Schule nach wie vor überwiegend mit Stift und Papier geschrieben (vgl. auch Graham et al., 2011b; Steinhoff, 2018). Den Jugendlichen dürfte daher für Aufgaben, wie es sie in der vorliegenden Untersuchung zu lösen galt, das Schreiben von Hand vertrauter gewesen sein als das Schreiben am Computer.

Als weitere Methode zur systematischen Beobachtung der sichtbaren Schreibaktivitäten wurde auf die Videografie zurückgegriffen. Sie diene insbesondere dazu, den Umgang mit der Schreibaufgabe und dem produzierten Text (z. B. auch in Form von Notizen oder Entwürfen) aufzuzeichnen.

Die Durchführung der Datenerhebung durch lautes Denken, digitalen Stift sowie Videografie wird in Kapitel 4.3.4 näher beschrieben. Zunächst gilt es im folgenden Kapitel über die eingesetzte Schreibaufgabe zu informieren.

4.3.3 Instrument

In Untersuchungsteil B kam eine nahezu identische Schreibaufgabe zum Einsatz wie in Teil A (vgl. Abbildung 11, S. 92). Dieser Aufgabe wurde – etwa aufgrund ihres Lebensweltbezugs und ihrer Einbettung in eine nachvollziehbare kommunikative Situation – ein hohes Motivationspotential zugeschrieben (vgl. ausführlicher Kapitel 4.2.2.1). Des Weiteren erschien sie vor dem Hintergrund des methodischen Vorgehens als geeignet: Sie wurde – auch auf der Grundlage der in Untersuchungsteil A erhobenen Texte – für die zu untersuchenden Jugendlichen als zwar bewältigbar, aber dennoch herausfordernd eingestuft, so dass sie das Potential für informative Denkprotokolle bzw. reichhaltige Schreibprozesse mit zahlreichen verschiedenen Schreibaktivitäten, so etwa auch der Planung, bot.

Für den Einsatz in Untersuchungsteil B wurde die Schreibaufgabe aus Teil A im Hinblick auf zwei Inhalte modifiziert: Zum einen galt es anstelle von Punkten auf der Verpackung des Riegels *Schokofreude* Punkte auf den Flaschenetiketten des Getränks *Limonita* zu sammeln. Zum anderen gab es nicht mehr eine *iTunes*-Karte, sondern zwei Kinoeintritte zu gewinnen (vgl. Webanhang, Kapitel 4). Da zwischen den Erhebungen in Untersuchungsteil A und B ein knappes Jahr lag, wurde davon ausgegangen, dass sich die Jugendlichen nicht mehr im Detail an die Aufgabe bzw. ihre Umsetzung erinnern können.

4.3.4 Durchführung

Die Erhebungen in Untersuchungsteil B erfolgten von April bis Mai 2015 im Einzelsetting in der jeweiligen Schule der Jugendlichen. Sie fanden morgens während der Schulzeit statt und dauerten ungefähr eine Doppelstunde. Einführend wurden die Jugendlichen über die Ziele, den Ablauf sowie die Anonymität der Untersuchung informiert. Was die Ziele betrifft, so wurde den Jugendlichen gegenüber erwähnt, dass in Erfahrung gebracht werden soll, was Jugendliche beim Schreiben genau tun und denken, um in einem nächsten Schritt den Schreibunterricht besser darauf abstimmen und somit optimieren zu können.

Im Hinblick auf die laut denkend zu bearbeitende Schreibaufgabe wurden – analog zu anderen Studien mit vergleichbarem Design (z. B. Breetvelt et al., 1994; Tillema, 2012; Van Weijen, 2009) – zwei Trainingseinheiten zur Methode des lauten Denkens konzipiert (vgl. Webanhang, Kapitel 5). Im Rahmen der ersten Einheit sollten die Jugendlichen spielerisch einen Zugang zum lauten Denken finden. Dazu hatte sich in durchgeführten Pretests, in welchen das Verbalisieren bei einem Wortfindungsspiel und bei verschiedenen Arten von Puzzles erprobt wurde, das Tangram als geeignet erwiesen. Die Jugendlichen konnten zunächst auf einem knapp dreiminütigen Video eine Person dabei beobachten, wie sie mit Tangram-Klötzen eine Rakete zu legen versucht und parallel dazu ihre Gedanken äußert (vgl. Webanhang, Kapitel 6). Anschließend sollten die Jugendlichen selbst laut denkend ein Dreieck mit den Klötzen nachbilden. Dabei wurden sie darauf aufmerksam gemacht, dass es keine guten oder schlechten Aussagen gibt und sie sich auf das Verbalisieren aufkommender Gedanken beschränken und keine Erklärungen für ihre Vorgehensweise geben sollen (Ericsson & Simon, 1980, 1984) (vgl. Kapitel 4.3.2.2). Es wurde ihnen freigestellt, beim lauten Denken Schweizer- oder Standarddeutsch zu sprechen.

Nach der spielerischen Einführung wurden die Jugendlichen im Rahmen der zweiten Trainingseinheit mit dem lauten Denken beim Schreiben vertraut gemacht. Zunächst erfolgte eine knapp fünfminütige Videodemonstration zum lauten Denken beim Verfassen einer Wegbeschreibung, die einer Geburtstagseinladung beigelegt werden soll (vgl. Webanhang, Kapitel 6). Dabei wurden Aktivitäten wie zum Beispiel das Lesen der Aufgabe, das Generieren von Inhalten und Formulierungen, das Evaluieren und Revidieren von Rechtschreibung und Formulierungen oder das Durchlesen von geschriebenem Text gezeigt. Im Anschluss an die Videodemonstration übten die Jugendlichen das Verbalisieren ihrer Gedanken beim Verfassen einer Beschreibung dessen, was sie am Tag zuvor getan hatten.

Im Anschluss an die beiden Trainingseinheiten bearbeiteten die Jugendlichen laut denkend die *Limonita*-Aufgabe. Die Aufgabe wurde ihnen einerseits schriftlich auf Papier abgegeben. Andererseits wurde sie ihnen mündlich in Form einer Audioaufnahme auf einem Tablet zur Verfügung gestellt, um sie – sofern gewünscht – vom Lesen zu entlasten. Die Jugendlichen hatten außerdem die

Möglichkeit, unklare Wörter in der Aufgabe zu erfragen. Ansonsten standen ihnen keine externen Hilfsmittel zur Verfügung.

Aus den in Kapitel 4.2.3 ausgeführten Gründen bearbeiteten die Jugendlichen die gestellte Aufgabe mit Stift und Papier und nicht am Computer. Zur Erfassung der Verschriftungsaktivitäten sowie der im Rahmen des lauten Denkens verbalisierten Aktivitäten kam der *Echo smartpen* zum Einsatz. Dabei handelt es sich um einen digitalen Kugelschreiber mit integriertem Mikrofon, Lautsprecher und Software. Er registriert und synchronisiert Ton und handschriftliche Notizen, die auf ausgewähltem Papier mit Punktmuster angefertigt werden (vgl. auch Kapitel 4.3.5.1). Leise sprechende Jugendliche wurden zusätzlich mit einem Krawattenmikrofon ausgestattet. Die Videokamera, welche zur Erfassung von sichtbaren Aktivitäten etwa in Form eines Nachlesens in der Schreibaufgabe zum Einsatz kam, wurde so vor den Jugendlichen positioniert, dass deren Oberkörper und Gesicht sowie das Schreibblatt und die Aufgabenstellung sichtbar waren (vgl. Abbildung 15, S. 127, rechte Seite).

Während der Aufgabenbearbeitung hielt sich die Versuchsleiterin ungefähr mit zwei Meter Entfernung neben den Jugendlichen auf. Sie fertigte schriftliche Notizen zum Schreibprozess der Jugendlichen an und erinnerte die Jugendlichen in Schweigephasen, in denen keine still erfolgenden Verschriftungs-, Revisions- oder Leseaktivitäten beobachtbar waren, nach sieben Sekunden an das laute Denken. Gemäß den Empfehlungen von Ericsson und Simon (1980, 1984) beschränkte sich die Erinnerung auf die kurze Aussage «Bitte sprich weiter».

Den Jugendlichen wurden keine zeitlichen Vorgaben für die Aufgabenbearbeitung gemacht. Im Rahmen der Einführung wurden sie dazu angehalten, der Versuchsleiterin mit der Aussage «Ich bin fertig» das Ende der Aufgabenbearbeitung eindeutig zu signalisieren. Durchschnittlich befassten sie sich 23.93 Minuten (SD = 12.62) mit der Aufgabe.

4.3.5 Auswertung

In diesem Kapitel wird in einem ersten Schritt die Aufbereitung der erhobenen Daten berichtet. Sie umfasst die Synchronisierung und Transkription der verschiedenen angefertigten Aufnahmen. Darauf folgt eine Beschreibung der vorgenommenen Segmentierung und Kodierung der Transkripte, bevor abschließend die durchgeführten Analyseschritte dargestellt werden.

4.3.5.1 Aufbereitung der Prozessdaten

Im Rahmen der Datenaufbereitung wurden die verlinkten Audio- und Hand-schriftaufzeichnungen des *smartpens* mittels USB-Kabels auf den Computer übertragen und im Programm *Echo desktop* als *pencast*-PDFs verwaltet und genutzt.

Auf der linken Seite in Abbildung 15 ist ein *pencast*-PDF in *Echo desktop* dargestellt. Die Wiedergabe der Aufnahme steht in diesem Beispiel bei 18 Minuten und 44 Sekunden. Bis zu diesem Moment wurde der in Grün abgebildete Text verfasst. Beim weiteren Abspielen der Aufzeichnung färbt sich der graue Text grün. Die rechte Seite in Abbildung 15 zeigt die Videoaufnahme. Für die Transkription wurden *smartpen*- und Videoaufnahme synchronisiert und durch eine Aufzeichnung des Bildschirms mithilfe des *screen-capture*-Programms *Camtasia* in eine Aufnahme überführt, wie sie in Abbildung 15 dargestellt ist.

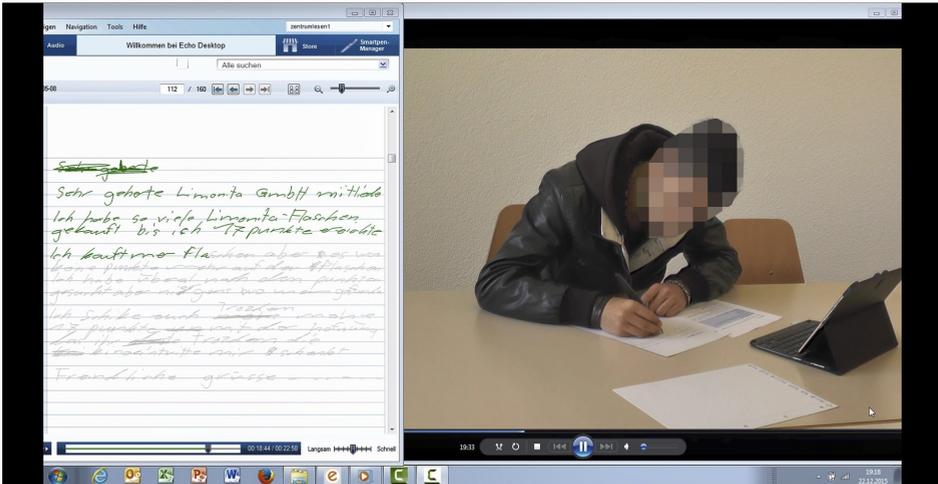


Abbildung 15: *pencast*-PDF in *Echo desktop* (links) und Videoaufnahme (rechts)

Von den Aufnahmen wurde im Programm *f4transkript* ein Transkript angefertigt. Dabei kam ein Leitfaden zum Einsatz, der auf Dresing und Pehl (2013) sowie Kuckartz (2016) basiert und im Webanhang (Kapitel 7) im Detail einsehbar ist. Alle verbalen Äußerungen wurden vollständig, das heißt einschließlich von beispielsweise Wortwiederholungen oder Verzögerungslauten, verschriftet. Dialekt wurde nicht in Standardsprache übersetzt, sondern belassen.⁴⁵ Abgebrochene Äußerungen wurden mit «/» gekennzeichnet. Schwer verständliche Äußerungen wurden in runden Klammern und mit Fragezeichen geschrieben, unverständliche Äußerungen als «(unv.)» festgehalten.

Neben den verbalen Äußerungen gingen die folgenden beobachtbaren Handlungen in eckigen Klammern ins Transkript ein: Blicke auf die Aufgabe, Abspielen der Audioaufnahme der Aufgabe, leises Durchlesen des Textes bei erkennbaren Lippen-, Kopf- oder Stiftbewegungen sowie Verschriftungs- und Revisionsaktivitäten. Schlecht leserliche Textstellen wurden – analog zu schwer verständlichen Äußerungen – in runden Klammern und mit Fragezeichen notiert. Ein mehrfa-

⁴⁵ Eine Übersetzung wurde lediglich für die in der vorliegenden Arbeit präsentierten Transkriptauszüge vorgenommen.

ches Ansetzen bei einem Buchstaben oder ein Nachformen eines Buchstabens unmittelbar bei oder nach seiner Verschriftung wurde im Transkript nicht erfasst, da diese Handlungen als Bestandteil des Verschriftens betrachtet wurden. Ein zu einem späteren Zeitpunkt erfolgtes Nachziehen oder -formen von Buchstaben oder Wörtern wurde dagegen aufgeschrieben und später als «Revidieren» kodiert (vgl. Kapitel 4.3.5.2).

Schweigephasen, in denen keine still erfolgenden Verschriftungs-, Revisions- oder Leseaktivitäten beobachtbar waren, wurden ab einer Dauer von einer Sekunde als Pausen in runden Klammern transkribiert. Pausen bis zu vier Sekunden wurden mit einem Punkt pro Sekunde festgehalten, Pausen ab vier Sekunden mit der entsprechenden Zahl.

Zur besseren Lesbarkeit der Transkripte fanden folgende Formatierungen Anwendung (vgl. auch Roca de Larios et al., 2006): a) Fettschreibung aller verbalen Äußerungen der Jugendlichen, b) Fett- und Kursivschreibung aller eindeutig aus der Aufgabe vorgelesenen Stellen sowie c) Unterstreichung aller Verschriftungs- und Revisionsaktivitäten. Der folgende Auszug gibt Einblick in die Umsetzung der genannten Transkriptionsregeln:

[schreibt: . Und (.) ubrigens es ist ein; spricht dabei mit: **Und (.) übrigens / (unv.) es ist ein**] (...) **Lie/** [schreibt: Liebes film (..) .; spricht dabei mit: **Liebesfilm (..)**] [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: **Lese nochmals schnell Frage durch, also Aufgabe: Schreibe so überzeugend / (Gratis-Eintritte?) geben wird. (4) Mit den Punkten habe ich geschrieben. (.) Aber ich finde es gar nicht so überzeugend, was ich geschrieben habe.** (Marco, A. 64–67)

Alle Informationen, welche Rückschlüsse auf die Jugendlichen erlauben, wurden anonymisiert. Des Weiteren wurden die Transkripte durch Zeitmarken, welche in Abständen von 15 Sekunden gesetzt wurden, mit der Videodatei verlinkt. Dadurch konnte im Rahmen der Kodierung unkompliziert und schnell das Originalmaterial herangezogen und für die Interpretation genutzt werden. Dies war notwendig, weil aus Gründen der Lesbarkeit nicht alle Informationen ins Transkript integriert werden konnten – so zum Beispiel die Blickrichtung, welche zur Bestimmung von Durchleseaktivitäten entscheidend ist. Für die computergestützte Kodierung wurden daher sowohl die Transkripte als auch die dazugehörigen Videos ins Programm MAXQDA (Kuckartz, 2010), Version 11, importiert.

4.3.5.2 Sequenzierung und Kodierung der Prozessdaten

Die Datenauswertung erfolgte inhaltsanalytisch und orientierte sich an den schreibprozessbezogenen Arbeiten von Rijlaarsdam, Van den Bergh und KollegInnen (z. B. Breetvelt et al., 1994; Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996; Van den

Bergh et al., 2016; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001). Zur Erfassung der von den Jugendlichen ausgeführten Schreibaktivitäten wurden die angefertigten Transkripte in einem ersten Schritt in Segmente, welche jeweils eine Aktivität umfassen, eingeteilt (Breetvelt et al., 1994; Van Weijen, 2009). Es wurde immer dann ein neues Segment gebildet, wenn ein Aktivitätswechsel stattfand. Berücksichtigung fanden nur manifeste Aktivitäten, das heißt Stellen, an denen eine Aktivität verbalisiert wurde oder direkt beobachtbar war (z. B. ein Verschriften). Latente Aktivitäten wurden nicht erfasst. Dazu zählt beispielsweise, wenn eine Revision am geschriebenen Text auf eine vorangegangene Evaluation hindeutet.

In einem zweiten Schritt wurden die gebildeten Segmente kodiert. Jedes Segment wurde einer Kategorie zugewiesen. Dabei galt es jeweils aus 15 zur Verfügung stehenden Schreibaktivitäten die im Vordergrund stehende Aktivität zu bestimmen. Die einbezogenen Schreibaktivitäten entsprechen weitgehend den Aktivitäten, welche in der Visualisierung des Schreibprozesses in Kapitel 2.1.4 basierend vor allem auf der Studie von Breetvelt et al. (1994) aufgeführt sind und sowohl verbalisierte, mentale als auch sichtbare Aktivitäten einschließen. Im Rahmen der Erprobung am vorliegenden Material wurden die deduktiv gewonnenen Kategorien leicht adaptiert und erweitert. Des Weiteren wurden sie mit a) einer Beschreibung, b) Kodierregeln zur Abgrenzung von anderen Kategorien und c) verschiedenen Beispielen einschließlich Erläuterung, weshalb die Kategorie im gegebenen Fall zu vergeben ist, versehen. Der vollständige Kodierleitfaden ist im Webanhang, Kapitel 8 einsehbar. Eine Kurzfassung findet sich in Tabelle 8.

Tabelle 8: Hauptkategorien einschließlich Beschreibung und Beispiel

Schreibaktivität	Beschreibung	Beispiel
Aufgabe lesen/ anhören	Die Schreibaufgabe wird (teilweise) gelesen oder auf dem Tablet abgespielt.	<i>Überzeuge die Firma, dass es nicht dein Fehler ist und dass du die Gratis-Eintritte mochte / also möchtest.</i>
Aufgabe analysieren	Die Situierung oder die Anforderungen, die mit der Aufgabe verbunden sind, werden ergründet, reflektiert oder in eigenen Worten wiederholt.	Also, ich soll jetzt einen Brief schreiben und ihnen erklären, wieso ich ähm 17 und nicht 20 Etiketten habe. (.) Aber ich soll dann auch die drei Etiketten ohne Punkte mitschicken.
Schreibziel festlegen	Die beim Schreiben zu berücksichtigenden sprachlichen, inhaltlichen oder kommunikativen Ziele werden festgelegt.	Wie soll ich echt die Firma überzeugen, dass sie mir die Kinoeintritte gra/ also Ein/ Gratis-Eintritte geben möchten?
Inhalte generieren	Es werden Inhalte für den Text, welche der Aufgabenstellung entnommen oder selbst entwickelt sein können, generiert.	Also, ich könnte schreiben, weil ich in allen / also allen Läden gewesen bin (.) und auch gefragt habe nach diesen Flaschen mit Punkten. Aber die haben gesagt, es sind nicht da oder sind fertig.
Strukturieren	Es werden Inhalte ausgewählt und geordnet oder der formale Aufbau eines Briefes beachtet.	Ich könnte das schreiben, finde ich am be/ also, dass mir etwas passiert ist (.) und deshalb konnte ich nicht /

Schreibaktivität	Beschreibung	Beispiel
Formulieren	Es werden Inhalte versprachlicht.	Es hatte keine Etik/ keine Punkte / ich kriegte keine Punkte.
Verschriften	Es werden Inhalte / Formulierungen in Schriftzeichen umgesetzt.	[schreibt: <u>Da aber die Aktion noch nicht</u> ; spricht dabei mit: Da aber die Aktion / Aktion noch nicht]
Durchlesen	Der (bisher) geschriebene Text wird durchgelesen.	Versuchte so viel Etiketten zu sammeln, bis ich das Ziel von 20 Etiketten geschafft
Evaluieren	Der geschriebene oder mündlich hervorgebrachte Text wird evaluiert.	Vorüber hört sich doof an.
Revidieren	Der (bisher) geschriebene Text wird revidiert.	[streicht: <u>Ich hoff ich</u>]
Prozessbezogene metakognitive Aktivität	Der Schreibprozess wird gesteuert, überwacht oder beschrieben.	Also, ich lese zuerst einmal Aufgabe.
Motivation/Emotionen äußern	Es wird motivational oder emotional auf die Aufgabe oder Aufgabenbearbeitung reagiert.	Ist noch schwierig.
Aufgabe kommentieren	Die Schreibaufgabe wird kommentiert.	Aha, Postfach, das ist etwas Anderes.
Nicht zuordenbare Aktivität	Stellen, an denen eine Schreibaktivität gezeigt wird, aber keine (eindeutige) Zuordnung möglich ist.	Da.
Unverständliche Aktivität	Stellen, an denen eine Schreibaktivität gezeigt zu werden scheint, die aber nicht verständlich sind und sich daher keiner Aktivität zuordnen lassen.	(unv.)
Pausieren	Stellen, an denen geschwiegen wird oder Verzögerungslaute geäußert werden.	Ähm (..)

Im Folgenden werden für die einzelnen Kategorien die wichtigsten Kodierregeln sowie allfällige Unterschiede zu Breetvelt et al. (1994) beschrieben.

Wie sich Tabelle 8 entnehmen lässt, kam die Kategorie «Aufgabe lesen/anhören» zur Anwendung, wenn die Printversion der Aufgabe gelesen oder die Audioversion der Aufgabe auf dem Tablet abgespielt wurde. Während sich ein Abspielen der Aufgabe zweifellos erkennen ließ, traf dies auf das Lesen nicht zu. Als Bedingung für die Vergabe der Kategorie wurde daher formuliert, dass entweder die Aufgabe laut – allenfalls mit Versprechern oder Auslassungen – gelesen werden muss oder Augen-, Lippen-, Kopfbewegungen oder ein Nachfahren mit dem Stift beobachtbar sein müssen, welche auf ein leises Lesen der Aufgabe hinweisen. Nicht auf diese Kategorie zurückgegriffen wurde folglich, wenn lediglich der Blick auf die Aufgabe gerichtet war, so zum Beispiel während des Verbalisierens

einer Idee oder während einer Schweigephase. Im erstgenannten Beispiel wurde das Generieren als die im Vordergrund stehende Schreibaktivität erachtet und folglich kodiert; im zweitgenannten Beispiel wurde der Kode «Pausieren» verwendet, da offen bleibt, ob die Aufgabe gelesen, eine andere Schreibaktivität ausgeführt oder an etwas gedacht wird, das von der zu bearbeitenden Aufgabe ganz unabhängig ist.

Das Analysieren der Aufgabenanforderungen und das Festlegen von Schreibzielen wurden als zwar inhaltlich nahe beieinander liegende, aber unterschiedliche Schreibaktivitäten aufgefasst (vgl. die Visualisierung des Schreibprozesses in Abbildung 5, S. 40). Im Unterschied zu Breetvelt et al. (1994) wurden diese beiden Aktivitäten daher durch separate Kategorien erfasst. Mit «Aufgabe analysieren» wurde kodiert, wenn die Situierung oder Anforderungen in der Aufgabenstellung ergründet, reflektiert oder in eigenen Worten wiederholt wurden. Dabei ging es beispielsweise darum, was die Werbeaktion beinhaltet, welches Problem besteht, welche Textsorte gefordert ist, wer die AdressatInnen sind oder welche Interessen sie verfolgen. Unter die Kategorie «Schreibziel(e) festlegen» fielen hingegen all diejenigen Segmente, in denen eigene Ziele formuliert wurden oder festgelegt wurde, welche der in der Aufgabe vorgegebenen Ziele berücksichtigt werden. Dabei konnte es sich um kommunikative (Was soll der Text bei den Lesenden erreichen?), inhaltliche (Welche Inhalte sollen mitgeteilt werden, um etwa ein kommunikatives Ziel zu erreichen?) oder sprachliche Ziele (Wie sollen die Inhalte mitgeteilt werden, um etwa ein kommunikatives Ziel zu erreichen?) handeln (vgl. Senn, 2016, 2018).

Die Kategorie «Inhalte generieren» kam zum Einsatz, wenn Inhalte für den zu verfassenden Text gesammelt wurden. Als Voraussetzung für die Vergabe der Kategorie wurde bestimmt, dass konkrete Inhalte genannt werden. Nicht erfüllt war dies beispielsweise, wenn die Frage aufgeworfen wurde, was noch geschrieben werden könnte. Letztere wurde als Ausdruck einer Problemerkennung und damit eines Überwachungsvorgangs aufgefasst und demnach als «Prozessbezogene metakognitive Aktivität» kodiert.

Die Kategorie «Strukturieren» wurde all denjenigen Segmenten zugewiesen, welche das Auswählen oder Anordnen von Inhalten für den zu verfassenden Text betrafen (vgl. Breetvelt et al., 1994; Tillema, 2012; Van Weijen, 2009). Analog zu den in der Interventionsforschung bzw. Schreibförderung eingesetzten Planungsstrategien wurde das Auswählen so ausgelegt, dass aus mehreren generierten Inhalten diejenigen bestimmt werden, welche in den Text kommen (vgl. z. B. Sturm & Weder, 2016) (vgl. Kapitel 2.1.3.2). Das Evaluieren eines einzelnen hervorgebrachten Inhalts stellt damit streng genommen kein Auswählen dar und wurde daher nicht mit der Kategorie «Strukturieren», sondern «Evaluieren» erfasst. Was das Anordnen betrifft, so schloss dieses alle Segmente ein, welche die Textstruktur tangierten. Dazu zählten sowohl das Bilden einer Abfolge der Inhalte, welche für den Fließtext ausgewählt wurden, als auch das Beachten bzw. Nachdenken

über den formalen Aufbau eines Briefes (z. B. Position von Empfänger, Absender, Betreff, Anrede).

Im Gegensatz zur Studie von Breetvelt et al. (1994), welche ausschließlich auf Audioaufnahmen basierte, die keine Informationen dazu lieferten, ob ein Wort vor oder zeitgleich zu seiner Verschriftung verbalisiert wird und damit der Aktivität des Formulierens oder des Verschriftens zuzuordnen ist, ließen sich in der vorliegenden Studie die beiden zum Makroprozess der Übersetzung zählenden Aktivitäten «Formulieren» und «Verschriften» (vgl. die Visualisierung des Schreibprozesses in Abbildung 5, S. 40) splitten. Unter die Kategorie «Formulieren» fielen alle Segmente, in denen Inhalte in Sprache überführt wurden. Zur Abgrenzung von der Kategorie «Inhalte generieren» kam der Leitsatz zur Anwendung, dass es sich um «Formulieren» handelt, wenn der Fokus der Jugendlichen darauf liegt, Inhalte so zu versprachlichen, dass sie entsprechend verschriftet werden können, worauf etwa ein Wechsel ins Standarddeutsche, eine Adressierung an die Firma oder eine Evaluation auf Formulierungsebene hindeuten. Die Kategorie «Verschriften» betraf die Umsetzung von Inhalten bzw. Formulierungen in Schriftzeichen. Ein allfälliges Mitsprechen der Wörter beim Aufschreiben wurde ebenfalls zum Verschriften gezählt. Gleiches gilt für Aussagen zum Schrifttyp, zum Halten des Stiftes, zur Schreibhand, zur Körperhaltung beim Schreiben sowie zur Rechtschreibung (inkl. Zeichensetzung) oder Grammatik (vgl. Sturm, Lindauer & Sommer, 2015), sofern diese nicht evaluierender Art waren. Wiesen die sprachformalen Äußerungen bewertenden Charakter auf, so kam die Kategorie «Evaluieren» zum Einsatz (vgl. unten).

Der Kategorie «Durchlesen» wurden all diejenigen Segmente zugewiesen, bei denen der Blick auf das Schreibblatt gerichtet war und entweder Augen-, Lippen-, Kopfbewegungen oder ein Nachfahren mit dem Stift beobachtbar waren, welche auf ein leises Lesen des Textes hinweisen, oder geschriebener Text wörtlich laut oder flüsternd verbalisiert wurde. Zur Vergabe dieser Kategorie musste folglich die Videodatei herangezogen werden, um ausfindig machen zu können, ob der Blick auf dem verfassten Text liegt oder nicht. In letzterem Fall galt es mithilfe des Kontextes zu entscheiden, im Dienst welcher Aktivität (z. B. dem Formulieren, wenn der nächste Ausdruck gesucht wird) geschriebener Text wiederholt wird und mit welcher Kategorie daher zu kodieren ist. Gab der Kontext keine Hinweise auf die zugrunde liegende Aktivität, wurde auf die Kategorie «Nicht zuordenbare Aktivität» ausgewichen.

Die Kategorie «Evaluieren» bezog sich auf alle evaluierenden Äußerungen, welche den eigenen Text tangieren. Auf die Schreibaufgabe oder den Schreibprozess bezogene evaluierende Äußerungen zählten zu den Kategorien «Aufgabe analysieren» bzw. «Prozessbezogene metakognitive Aktivität». Breetvelt et al. (1994) schränkten die Kategorie «Evaluieren» des Weiteren auf den bereits geschriebenen Text ein. Sie verstanden Evaluationen des Prätextes, das heißt beispielsweise von generierten Ideen oder Formulierungen, in Anlehnung an das ursprüngliche

Schreibmodell von Hayes und Flower (1980) als Bestandteil der Makroprozesse des Planens und Übersetzens (vgl. auch Rijlaarsdam, Couzijn & Van den Bergh, 2004). Um auch Prätext-Evaluationen identifizieren und ihre Rolle innerhalb der genannten Makroprozesse analysieren zu können, wurde die Kategorie des Evaluierens in der vorliegenden Arbeit breiter gefasst: Im Einklang mit der in der Literatur verbreitet anzutreffenden weiten Definition (MacArthur, 2012) sowie auch den jüngeren Versionen des Schreibprozessmodells (Hayes, 2009, 2012c) wurden alle Evaluationen zu mündlich hervorgebrachtem oder geschriebenem Text in einem ersten Schritt der Kategorie «Evaluieren» zugewiesen, ungeachtet dessen, zu welchem Zeitpunkt im Schreibprozess sie stattfanden bzw. auf welche Art von Text – mental repräsentiert vs. geschrieben, Plan vs. eigentlicher Text – sie sich bezogen. Erst in einem zweiten Kodierdurchgang fand eine entsprechende Ausdifferenzierung statt (vgl. Kapitel 4.3.5.6).

Im Gegensatz zum Evaluieren stellte sich beim Revidieren eine weite Fassung, welche Änderungen am Prätext einschließt, als nicht umsetzbar heraus. Insbesondere ließ sich im Kontext des Formulierens im Falle mehrerer hintereinander verbalisierter Formulierungen ohne manifeste, darauf bezogene Evaluation nicht eruieren, ob a) einfach eine weitere Formulierung hervorgebracht wird, wobei es sich um die Aktivität des Formulierens handelt, oder ob b) eine vorangehend geäußerte Formulierung infolge einer negativ ausgefallenen Evaluation geändert wird, was eine Revision des Prätextes darstellt. Aus diesem Grund wurde die Kategorie «Revidieren» von Beginn an auf den bereits verfassten Text eingegrenzt. Zur Abgrenzung des Revidierens vom Generieren, Formulieren und Verschriften wurde festgelegt, dass das Einflechten eines Inhalts in den bereits geschriebenen Text sowie das Präzisieren eines bereits geschriebenen Inhalts eine Revision bilden und folglich alle damit einhergehenden Vorgänge des Suchens, Versprachlichens und Niederschreibens mit «Revidieren» kodiert werden. Wurde hingegen im Anschluss an eine Evaluation und / oder Revision des bisher geschriebenen Textes eine neue Inhaltsgenerierung bzw. Textproduktion in Gang gesetzt, so kamen die Kategorien «Generieren», «Formulieren» bzw. «Verschriften» zur Anwendung. Das Setzen von Satzzeichen wurde als eine Revision erfasst, wenn es nicht mehr im Prozess der Produktion des entsprechenden Satzes erfolgte, sondern erst nach Aktivitäten, die eindeutig nicht mehr auf den entsprechenden Satz bezogen waren.

Die Kategorie «Prozessbezogene metakognitive Aktivität» betraf alle auf den Schreibprozess bezogenen Aktivitäten und entsprach weitgehend der metakognitiven Prozesskomponente der Selbstregulation (vgl. Kapitel 2.1.3.2). Unter diese Kategorie fielen folglich Segmente, in denen die Steuerung und Überwachung der verschiedenen kognitiven Schreibaktivitäten im Vordergrund standen (vgl. die Visualisierung des Schreibprozesses in Abbildung 5, S. 40). Des Weiteren wurden ihre Beschreibungen des Schreibprozesses zugeordnet. Dazu zählten etwa Aussagen, in denen geschildert wird, welche kognitive Schreibaktivität gerade stattfindet oder stattgefunden hat. Wie im Rahmen der Kategorie «Inhalte generieren»

bereits angedeutet, wurden Fragen an sich selbst, welche Ausdruck einer festgestellten Schwierigkeit bzw. offenen Frage und damit einer Überwachung sind, als «Prozessbezogene metakognitive Aktivität» erfasst, und zwar immer dann, wenn sie nicht im Kontext einer Schreibaktivität erfolgten, der überwachende und evaluierende Anteile inhärent sind, und die Frage folglich die entsprechende Schreibaktivität selbst (z. B. «Aufgabe analysieren», «Evaluieren») abbilden dürfte. Gleichermäßen wurde für die häufig geäußerten Wörter «ah (ja)» und «genau» festgelegt, dass sie als «Prozessbezogene metakognitive Aktivität» kodiert werden, wenn der Kontext darauf hindeutet, dass sie ein Vorankommen im Schreibprozess repräsentieren und nicht im Rahmen einer Schreibaktivität stattfinden, welche überwachende und evaluierende Elemente aufweist.

Die Kategorie der prozessbezogenen metakognitiven Aktivität deckt weitgehend die beiden Kategorien «Selbstinstruktion» und «Kommentare geben» von Breetvelt et al. (1994) ab. Bestandteil von «Kommentare geben» bildeten auch Kommentare zu Motivation und Emotionen. Sie wurden in der vorliegenden Arbeit separat mit der Kategorie «Motivation/Emotionen äußern» erfasst (vgl. die Visualisierung des Schreibprozesses in Abbildung 5, S. 40). Diese Kategorie schloss beispielsweise Aussagen zu den eigenen Schreibfähigkeiten, zur Aufgabenschwierigkeit, zum Interesse oder dem affektiven Zustand während der Aufgabebearbeitung ein. Analog zu den motivational-emotionalen Kommentaren wurden aufgabenbezogene Kommentare in der vorliegenden Arbeit – im Unterschied zu Breetvelt et al. (1994) – mit einer eigenen Kategorie kodiert. Unter diese Kategorie fielen etwa Aussagen zur Ähnlichkeit der zu bearbeitenden Aufgabe mit derjenigen aus Teil A.

Die verbleibenden drei Kategorien können als sogenannte Restkategorien bezeichnet werden. Dazu zählt die Kategorie «Nicht zuordenbare Aktivität», welche alle Segmente betraf, in denen eine Schreibaktivität gezeigt wurde, aber keine eindeutige Zuordnung zu einer Aktivität möglich war. Wie bei der Kategorie «Durchlesen» bereits angedeutet, handelte es sich dabei häufig um Segmente, in denen einzelne vorangehend verschriftete Wörter ohne Blick auf den geschriebenen Text verbalisiert wurden und sich anhand des Kontextes nicht erschließen ließ, im Rahmen welcher Aktivität – beispielsweise dem Formulieren oder Evaluieren – dies geschah. Zu den Restkategorien gehörten außerdem unverständliche Aktivitäten und das Pausieren. Als Pausieren wurden diejenigen Momente im Schreibprozess aufgefasst, in denen während zwei oder mehr Sekunden geschwiegen oder Verzögerungslaute geäußert wurden und zeitgleich keine nonverbale Aktivität etwa in Form eines Verschriftens beobachtbar war. Zwei Sekunden stellen ein häufig verwendeter Grenzwert zur Erfassung von kognitiven Pausen dar (z. B. Alves, Branco, Castro & Olive, 2012; Hof, 2013; Wengelin, 2006).

Tabelle 9 (S. 135) gibt Einblick in die Segmentierung der Transkripte sowie in die Kodierung der gebildeten Segmente mit den vorangehend besprochenen Kategorien bzw. Schreibaktivitäten.

Tabelle 9: Beispiel Segmentierung und Kodierung der Schreibaktivitäten

Segment im Transkript	Schreibaktivität
(.) Ähm (..)	Pausieren
Was schreibe ich jetzt noch?	Prozessbez. metakogn. Aktivität
(..) Äh	Pausieren
[schreibt: Ich würde gerne die 3 kino Tickets gewinnen	Verschriften
(4)	Pausieren
<u>Leider</u> ; spricht dabei mit: Ich wür/ würde gerne die drei Kino-tickets gewinnen. (4) Leider	Verschriften
[zieht «L» nach]	Revidieren
[schreibt: habe ich; spricht dabei mit: habe ich]	Verschriften
nur /	Formulieren
äh	Evaluieren
habe ich	Durchlesen
[schreibt: 3 fehlende etiketen mit punkten; spricht dabei mit: drei fehlende / ende Etiketten mit Punkten]	Verschriften

Alle Transkripte wurden von der Autorin segmentiert und kodiert. Zusätzlich wurde ein Teil der Daten von einer zweiten Person mit Germanistikstudium bearbeitet. Sie war in einem ersten Schritt dazu aufgefordert, den von der Autorin ausgearbeiteten Kodierleitfaden zu studieren und dabei offene Fragen zu notieren. Im Anschluss an die Klärung der offenen Punkte kodierten beide Personen alleine ein zufällig ausgewähltes Transkript. Die vorgenommenen Kodierungen wurden verglichen und Abweichungen diskutiert, bevor unabhängig voneinander fünf weitere, randomisiert bestimmte Transkripte kodiert wurden.

Zur Überprüfung der Interrater-Reliabilität wurde für die fünf Transkripte (1627 Segmente) Cohens Kappa (K) als zufallskorrigiertes Maß für polytome Daten berechnet (vgl. Wirtz & Caspar, 2002). Er fiel mit .90 sehr gut aus⁴⁶. Das gilt auch bei Ausschluss der zahlreich vorkommenden und in der Regel eindeutig erkennbaren Aktivität «Pausieren» (K = .87). Im Hinblick auf die einzelnen Schreibaktivitäten ließen sich bei einer Kategorie Schwierigkeiten bei der Übereinstimmung erkennen. Dabei handelt es sich um das Generieren von Inhalten, welches von der einen Person 36-mal, von der anderen 18-mal kodiert wurde, mit einer Übereinstimmung bei 14 Segmenten. Eine nähere Betrachtung förderte Probleme bei der Abgrenzung des Generierens vom Formulieren zutage. Unter den nicht einheitlich kodierten Segmenten fanden sich etwa verschiedene Stellen,

⁴⁶ In der Literatur wird verbreitet ein $K > .75$ als Indikator für eine sehr gute und ein K zwischen .60 und .75 als Indikator für eine gute Übereinstimmung beschrieben (Cicchetti, 1994; Wirtz & Caspar, 2002).

an denen einzelne zuvor verschriftete Wörter⁴⁷ im Kontext der Suche nach dem nächsten Satz(teil) nochmals verbalisiert wurden. Dabei war nicht erkennbar, ob dieses Wiederholen primär im Dienst des Generierens eines Inhalts oder des Formulierens steht, da im unmittelbaren Anschluss daran Inhalte oftmals gleich in versprachlichter Form das erste Mal genannt wurden. Letzteres weist darauf hin, dass das Generieren von Inhalten und das Formulieren bei den untersuchten Jugendlichen häufig nicht genuin erfolgten, sondern zusammenfielen. Es wurde daher entschieden, die beiden Aktivitäten «Inhalte generieren» und «Formulieren» zu einer Kategorie «Generieren» zusammenzufassen. Im Rahmen dieser Maßnahme wurden von den beiden zuvor erwähnten Personen unabhängig voneinander auch alle als «Nicht zuordenbare Aktivität» kodierten Segmente (je nach Person handelte es sich dabei um 46 bzw. 31 Segmente) nochmals dahingehend geprüft, ob sie sich der neu gebildeten Kategorie «Generieren» zuweisen lassen. Für zwölf Segmente, welche zuvor von einer oder beiden Person als nicht zuzuordnen erachtet wurden, ergab sich nun eine übereinstimmende Kodierung mit «Generieren». Durch die Zusammenfassung der Aktivitäten «Inhalte generieren» und «Formulieren» konnte entsprechend die Zahl der eindeutig einer Aktivität zuordenbaren Segmente erhöht bzw. die Zahl der nicht zuordenbaren Segmente reduziert und damit einem Informationsverlust entgegengewirkt werden. Des Weiteren erhöhte sich Cohens Kappa auf .91.

Für die weiteren Analysen wurden alle Segmente, bei denen keine Übereinstimmung gegeben war, diskutiert und gemeinsam einer Kategorie zugeordnet. Eingang in die nachfolgend beschriebenen Analysen fanden alle Kategorien mit Ausnahme der Restkategorien («Nicht zuordenbare Aktivität», «Unverständliche Aktivität» und «Pausieren»). Ihr Ausschluss liegt darin begründet, dass bei diesen Aktivitäten offenbleibt, was die untersuchten Jugendlichen genau tun. So kann ein Pausieren sowohl fast jede andere als auch gar keine Schreibaktivität repräsentieren (vgl. z. B. Tillema, 2012; Van Weijen, 2009).

4.3.5.3 Phaseneinteilung

Forschungsfrage 3 zielt auf die zeitliche Verteilung der Schreibaktivitäten, welche sich in früheren Untersuchungen zu versierteren Schreibenden als bedeutsam bei der Erforschung von Schreibprozessen herausgestellt hat (z. B. Breetvelt et al., 1994; Van den Bergh et al., 1994; Van Weijen, 2009). In Anlehnung an bestehende Arbeiten wurde die Variable «Zeit» in der vorliegenden Studie durch eine Einteilung der Schreibprozesse in Phasen, die basierend auf der Gesamtzahl der initiierten Aktivitäten gebildet sind, operationalisiert (z. B. Breetvelt et al., 1994; Hof, 2013; Tillema, 2012). Konkret wurden die Schreibprozesse in drei Phasen, die je

47 Dabei lag der Blick jeweils nicht auf dem geschriebenen Text, so dass es sich nicht um die Aktivität des Durchlesens handeln konnte.

einen Drittel der ausgeführten Aktivitäten umfassen, unterteilt (vgl. Breetvelt et al., 1994; Van der Hoeven, 1997). Ein Schreibprozess mit beispielsweise 390 Segmenten bestand folglich aus drei Phasen mit je 130 Segmenten. Diese Einteilung auf Basis der Gesamtzahl an Segmenten in einem Schreibprozess führte insofern zu einer Standardisierung, als die erste Phase stets die Anfangs-, die zweite Phase die mittlere und die dritte Phase die Endphase der Aufgabebearbeitung repräsentierte, ungeachtet dessen, ob die mittlere Phase beispielsweise die Segmente 131 bis 260 in einem Schreibprozess mit insgesamt 390 Segmenten oder die Segmente 257 bis 512 in einem Schreibprozess mit 768 Segmenten umfasste.

4.3.5.4 Beurteilung der Textprodukte

Zur Ermittlung des Zusammenhangs der Schreibaktivitäten mit der Qualität der verfassten Texte (Forschungsfrage 4) wurde eine Beurteilung der Schreibprodukte vorgenommen. Ihr ging eine Aufbereitung der Texte gemäß dem in Untersuchungsteil A ausgearbeiteten Leitfaden (vgl. Webanhang, Kapitel 1) voraus. Dabei wurden die Texte elektronisch erfasst, sprachformal bereinigt, anonymisiert und in eine zufällige Reihenfolge gebracht. In der Folge wurden die aufbereiteten Texte mit der Benchmarkskala aus Untersuchungsteil A (vgl. Webanhang, Kapitel 3) holistisch geratet. Das Rating erfolgte durch drei Personen, wovon zwei bereits an der Textbeurteilung in Teil A beteiligt waren. Alle Personen brachten aufgrund ihrer Forschungs- und Unterrichtstätigkeiten Erfahrung in der Einschätzung von Schülertexten mit. Um die RaterInnen (wieder) mit den Materialien und dem Verfahren vertraut zu machen, wurde ein Training durchgeführt, im Rahmen dessen 26 Texte aus Untersuchungsteil A beurteilt und diskutiert wurden. In der Folge begutachteten die RaterInnen unabhängig voneinander alle 14 Texte. Die Interrater-Reliabilität fiel mit einer ICC(C,3) von .94 sehr zufriedenstellend und – gerundet – gleich hoch wie in Untersuchungsteil A aus. Als Maß für die Schreibleistung wurde der Mittelwert aus den drei Urteilen berechnet. Im Durchschnitt erzielten die Jugendlichen 86.71 Punkte (SD = 17.41). Der Median lag bei 83.50 Punkten. Die minimal und maximal erreichte Punktzahl betrug 58.67 bzw. 110.00. Durchschnittlich bestanden die beurteilten Texte aus 122.86 Wörtern (SD = 47.51).⁴⁸

48 Grundlage dieser Werte bilden die finalen, aufbereiteten Textprodukte. Nicht berücksichtigt ist folglich durchgestrichener Text, welcher im Rahmen der elektronischen Erfassung nicht abgetippt wurde (vgl. Webanhang, Kapitel 1).

4.3.5.5 Berechnung des Zusammenhangs zwischen den Schreibaktivitäten und der Textqualität

Zur Klärung der Forschungsfrage, wie die Schreibaktivitäten – unter Berücksichtigung des Zeitpunkts ihrer Ausführung – mit der Qualität der resultierenden Textprodukte zusammenhängen, wurden Korrelationsanalysen⁴⁹ durchgeführt. Die Korrelationen zwischen der absoluten Häufigkeit einer Schreibaktivität sowie der Textqualität (Punktzahl im holistischen Benchmarkrating, vgl. Kapitel 4.3.5.4) wurden für die erste, zweite und dritte Phase des Schreibprozesses separat berechnet. Dabei wurde auf Kendall-Tau (T) als parameterfreies und für sehr kleine Stichproben geeignetes Maß für Korrelationen zurückgegriffen, und zwar auf den Koeffizienten Kendall-Tau-b (T_b), welcher Rangbindungen berücksichtigt (Bühner & Ziegler, 2017; Field, 2018). Die Analysen erfolgten in SPSS Statistics, Version 23.

Für die Entscheidung, ob ein statistischer Zusammenhang vorliegt oder nicht, wird konventionell das Signifikanzniveau bzw. der sogenannte p-Wert herangezogen. Dieser Wert ist allerdings von der Stichprobengröße abhängig und birgt bei kleinen Stichproben, wie sie in Untersuchungsteil B gegeben war, ein höheres Risiko eines β -Fehlers und eines Unerkannbleibens inhaltlich bedeutsamer Effekte als bei großen Stichproben (Bühner & Ziegler, 2017; Field, 2018; Weinbach & Grinnell, 2000). Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Studie neben dem p-Wert auch die Effektstärke berücksichtigt (vgl. z. B. Cohen, 1990; Maag Merki, Buehlmann, Kamm, Truniger & Emmerich, 2020; Travers, Cook & Cook, 2017). In Anlehnung an die Einteilung von Cohen (1988), der zufolge $r = .10$ einem schwachen, $r = .30$ einem mittleren und $r = .50$ einem starken Effekt entspricht, wurden Effektstärken $\geq .30$ als bedeutsam behandelt.

4.3.5.6 Subkodierung der Prozessdaten

Im Rahmen der Klärung der Forschungsfrage, wie sich die Qualität der Ausführung der Schreibaktivitäten gestaltet, wurden sieben ausgewählte Aktivitäten näher in den Blick genommen. Dabei handelt es sich um das Analysieren der Schreibaufgabe, das Festlegen von Schreibzielen, das Strukturieren von Inhalten, das Durchlesen, das Evaluieren und das Revidieren von Text sowie die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten. Diese Aktivitäten werden zum einen als zentral im Hinblick auf die Schreibförderung erachtet, da von ihnen theoretisch

49 Regressionsanalysen, wie sie etwa Breetvelt et al. (1994) in ihrer Studie mit 20 Jugendlichen, welche laut denkend je zwei Texte produzierten, durchführten, wurden vor dem Hintergrund der gängigen Regeln bezüglich Stichprobengröße als unzulässig erachtet. So führen Bühner und Ziegler (2017) beispielsweise die zwei Regeln auf, dass die Stichprobengröße a) mindestens 15-mal die Anzahl der Prädiktoren oder b) 50 plus die Anzahl der Prädiktoren betragen sollte.

eine positive Wirkung auf die Textqualität anzunehmen ist. Zum anderen ist zu den meisten dieser Aktivitäten wenig bekannt über die Ausführung bei schwachen Schreibenden.

Um ein Bild davon zu erhalten, wie die untersuchten Jugendlichen die genannten Schreibaktivitäten genau ausführen, wurde eine feinere Kodierung realisiert (vgl. Webanhang, Kapitel 9). Bei den Aktivitäten «Aufgabe analysieren» und «Schreibziel festlegen» wurde durch eine Erfassung der Ebene, auf welcher die Aktivitäten erfolgen, Aufschluss über die Qualität der Ausführung zu gewinnen versucht. Dabei wurden drei Ebenen differenziert: kommunikative, inhaltliche und sprachliche Ebene. Die kommunikative Ebene betraf die Frage, was mit dem Text auf Seiten der Lesenden erreicht werden soll. Sie umfasste zum einen Aussagen zum kommunikativen Auftrag bzw. Ziel, die Firma davon zu überzeugen, dass trotz unvollständiger Punktesammlung Anspruch auf die zwei Kinoeintritte besteht. Zum anderen schloss diese Ebene Aktivitäten in Bezug auf die Lesenden ein, beispielsweise ein Nachdenken über die Interessen der Firma oder über die Reaktion der Firma auf den Brief. Auf der inhaltlichen Ebene stand die Frage im Zentrum, was mitgeteilt werden soll. Dabei konnte es um Angaben zur Werbeaktion (z.B. wie lange die Aktion noch läuft) oder zum vorliegenden Problem (z.B. dass 17 Punkte gesammelt wurden, die letzten drei Punkte jedoch nicht gefunden werden können) gehen. Die sprachliche Ebene schließlich tangierte die Frage, wie die Inhalte mitgeteilt werden sollen. Hier wurde etwa über die Formulierung, die sprachformale Korrektheit oder Darstellungsmittel wie das Layout nachgedacht (vgl. Senn, 2016, 2018). Während es auf kommunikativer und inhaltlicher Ebene um Informationen ging, die in der Schreibaufgabe weitgehend gegeben waren, traf dies auf die sprachliche Ebene nicht zu.

Um zu ermitteln, was die untersuchten Jugendlichen im Rahmen der Aktivität des Strukturierens genau tun, wurde eine Subkodierung mit drei Kategorien vorgenommen. Dabei handelte es sich zum einen um das «Auswählen» und «Ordnen», welche gemeinhin zur Aktivität des Strukturierens gezählt werden (z.B. Breetvelt et al., 1994; Hayes & Flower, 1980; Tillema, 2012; Van Weijen, 2009). Wie bei der Beschreibung der Hauptkategorie bereits angedeutet, umfasste die Subkategorie «Auswählen» alle Aktivitäten, im Rahmen derer aus mehreren generierten Inhalten diejenigen ausgesucht wurden, welche in den Text kommen. Die Subkategorie «Ordnen» betraf hingegen diejenigen Aktivitäten, bei denen eine Abfolge der ausgewählten Inhalte gebildet bzw. über die Struktur des Fließtextes nachgedacht wurde. Neben den beiden genannten Subkategorien wurde eine dritte Kategorie «Beachten des formalen Aufbaus eines Briefes» für diejenigen Aktivitäten verwendet, im Rahmen derer die Reihenfolge bzw. Position von Empfänger, Absender, Datum, Betreff, Anrede etc. berücksichtigt oder ergründet wurde.

Alle als Durchlesen kodierten Segmente wurden ähnlich zu Van den Bergh et al. (1994) einerseits hinsichtlich der Länge der durchgelesenen Textstelle, andererseits hinsichtlich der Entfernung der durchgelesenen Textstelle vom Punkt

des Schreibens feiner kategorisiert. Was den erstgenannten Aspekt der Länge betrifft, so wurde eine Einteilung in «Wort(teil)», «Satz(teil)» und «Text(teil)» vorgenommen. Dabei umfasste letztere Subkategorie alle Stellen, die über einen – mit Punkt als Satzendzeichen abgeschlossenen – Satz hinausgingen. Die Subkategorie «Wort(teil)» stellt eine Ergänzung zu den von Van den Bergh et al. (1994) verwendeten Kategorien dar und liegt in der Beobachtung begründet, dass die untersuchten Jugendlichen häufig nur kurze Stellen in Form eines einzelnen Wortes oder Wortteils durchlesen. Der zweitgenannte Aspekt der Entfernung der gelesenen Textstelle vom Punkt des Schreibens wurde durch zwei Subkategorien erfasst: Mit «beim Punkt des Schreibens» wurde kodiert, wenn der letzte Teil des (bisher) geschriebenen Textes gelesen wurde. Mit der Subkategorie «weiter weg vom Punkt des Schreibens» wurden alle gelesenen Stellen versehen, die nicht den zuletzt verschrifteten Teil, sondern weiter entfernt liegende Wörter, Sätze oder Textpassagen betrafen. Im Falle eines leisen Durchlesens des geschriebenen Textes wurden allfällige Kontextinformationen zu Länge und Entfernung der gelesenen Stelle berücksichtigt. Dazu zählten etwa prozessbezogene metakognitive Aussagen wie «Ich lese nochmals den letzten Satz durch». Lagen keine entsprechenden Hinweise vor, so wurde mit «Nicht zuzuordnen» kodiert.

Wie in Kapitel 4.3.5.2 dargelegt, umfasste die Hauptkategorie «Evaluieren» alle verbalisierten Evaluationen, ungeachtet des Zeitpunkts, zu dem sie erfolgten, bzw. der Art des Textes (mündlich hervorgebracht oder geschrieben), auf den sie sich bezogen. Eine entsprechende Ausdifferenzierung wurde im Rahmen der Subkodierung vorgenommen: Die gezeigten Evaluationen wurden dahingehend klassifiziert, ob sie vor oder nach dem Verschriften des im Fokus stehenden Textes stattfinden, das heißt, ob sie den Prätext oder den geschriebenen Text betreffen. Dabei wurde auf die Kodierregel zurückgegriffen, dass mit «Vor dem Verschriften» kodiert wird, wenn zu einem Zeitpunkt evaluiert wird, zu dem die Evaluation keine Revision nach sich ziehen kann, weil die zu klärende Stelle noch nicht verschriftet ist. Im umgekehrten Fall wurde mit «Nach dem Verschriften» kodiert. Zusätzlich zum Zeitpunkt wurde die Ebene, auf welcher die Evaluationen wie auch die Revisionen erfolgten, ausgemacht, um Aufschluss über die Qualität der Ausführung zu erhalten. Dazu wurde eine Kodierung aller als «Evaluieren» und «Revidieren» erfassten Segmente mit den nachfolgenden Subkategorien durchgeführt: a) Formale Ebene in Form von Evaluationen bzw. Revisionen bezüglich Rechtschreibung, Grammatik, Handschrift, Layout und Textlänge, b) Ebene der Formulierung und c) Ebene des Inhalts einschließlich Aufbau (vgl. Sturm et al., 2015). Die beiden letztgenannten Ebenen ließen sich nur bei den am geschriebenen Text vorgenommenen Evaluationen und Revisionen unterscheiden. Bei den Evaluationen von mündlich hervorgebrachtem Text war eine entsprechende Kategorisierung nicht möglich: Wie in Kapitel 4.3.5.2 thematisiert, fielen das Generieren und das Formulieren von Inhalten bei den untersuchten Jugendlichen häufig zusam-

men und entsprechend war bei darauf bezogenen Evaluationen oft nicht zu ermitteln, ob der Inhalt, die Formulierung oder beides geprüft wird.

Um zu klären, was die untersuchten Jugendlichen im Rahmen der prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten genau tun, wurden die entsprechenden Segmente mit den Subkategorien «Überwachung des Schreibprozesses» und «Steuerung des Schreibprozesses» detaillierter erfasst. Diese Kategorien orientieren sich an der gängigen Unterscheidung der Prozesskomponente der Metakognition in Planung, Überwachung und Regulation (z.B. Harris et al., 2009; Schiefele & Pekrun, 1996; Wild & Schiefele, 1994) (vgl. Kapitel 2.1.3.2). Dabei wurden planende und regulierende Aktivitäten in der Subkategorie «Steuerung des Schreibprozesses» zusammengefasst, weil sie in den Denkprotokollen häufig zusammenfielen. Diese Subkategorie kam zum Einsatz, wenn die Aufgabenbearbeitung durch ein Auswählen von Schreibaktivitäten oder Festlegen der Abfolge der Schreibaktivitäten geplant oder durch ein Anpassen der Schreibaktivitäten reguliert wurde. Entsprechende Aktivitäten traten häufig in Form einer Anweisung an sich selbst, eine bestimmte Aktivität in Angriff zu nehmen oder zu beenden, auf (z.B. «Ich lese nochmals die Aufgabe durch»). Auf die Subkategorie «Überwachung des Schreibprozesses» wurde zurückgegriffen, wenn die Entwicklung bzw. der Stand der Aufgabenbearbeitung kontrolliert wurde oder wenn Fortschritte bzw. Probleme bei der Aufgabenbearbeitung erkannt wurden. Etwa Fragen an sich selbst im Kontext des Generierens (z.B. «Was könnte ich noch schreiben?» oder «Wie könnte ich das schreiben?») wurden als Ausdruck einer Problemerkennung und einer dahinterstehenden Überwachung betrachtet. Zusätzlich zu den beiden deduktiv hergeleiteten und induktiv adaptierten Subkategorien «Überwachung des Schreibprozesses» und «Steuerung des Schreibprozesses» legte das vorliegende Datenmaterial eine weitere Subkategorie nahe, und zwar «Beschreibung des Schreibprozesses». Darunter fielen all jene Aussagen, in denen beschrieben wurde, welche kognitive Aktivität gerade stattfindet bzw. stattgefunden hat. Sie wurden häufig mit der Formulierung «Ich bin (jetzt) am Überlegen / Denken ...» eingeleitet. Hinsichtlich der Abgrenzung der Subkategorie «Beschreibung des Schreibprozesses» von der Subkategorie «Steuerung des Schreibprozesses» galt es bei Aussagen, die aufgrund ihrer Formulierung sowohl eine Anweisung zur Ausführung einer Aktivität als auch eine Beschreibung der gerade stattfindenden Aktivität darstellen konnten (z.B. «Ich schaue jetzt den Satz nochmals durch.»), den Kontext zu berücksichtigen: Lieferte das Transkript oder die Videoaufnahme Hinweise darauf, dass die Schreibaktivität schon in Gang oder abgeschlossen war, so wurde mit «Beschreibung des Schreibprozesses» kodiert. Fand die Schreibaktivität hingegen erst anschließend statt, so kam die Subkategorie «Steuerung des Schreibprozesses» zur Anwendung.

5 Ergebnisse

In der vorliegenden Untersuchung wurde den Forschungsfragen nachgegangen, welche Schreibaktivitäten (Frage 1) mit welcher Häufigkeit (Frage 2) und zu welchem Zeitpunkt im Schreibprozess (Frage 3) von schwach schreibenden Jugendlichen ausgeführt werden. Des Weiteren interessierte, inwiefern Häufigkeit und Verteilung der Schreibaktivitäten mit der Qualität des Textproduktes zusammenhängen (Frage 4) und wie sich die Qualität der Ausführung der Schreibaktivitäten gestaltet (Frage 5). In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zu den fünf Forschungsfragen präsentiert (Kapitel 5.1 bis 5.5). Abgeschlossen wird das Kapitel mit der Vorstellung zweier Einzelfälle, welche Einblick in den Schreibprozess als Ganzes sowie in das Zusammenspiel der Schreibaktivitäten geben sollen (Kapitel 5.6).

5.1 Welche Schreibaktivitäten werden ausgeführt?

Im Hinblick auf die Frage nach den ausgeführten Schreibaktivitäten zeigt sich, dass bei den untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen alle Aktivitäten, die in Tabelle 10 (S. 143) aufgeführt sind (vgl. auch Kapitel 4.3.5.2), vorkommen. Die Jugendlichen lesen und analysieren demnach die Schreibaufgabe, legen Schreibziele fest, generieren, strukturieren und verschriften Inhalte und Formulierungen, lesen, evaluieren und revidieren ihren Text, zeigen prozessbezogene metakognitive Aktivitäten und kommentieren ihre Motivation und Emotionen sowie die Schreibaufgabe.

Nicht alle genannten Schreibaktivitäten werden jedoch von allen Jugendlichen eingesetzt. Wie sich aus Tabelle 10 (S. 143) herauslesen lässt, treten sieben der zwölf erfassten Schreibaktivitäten bei allen ProbandInnen auf, und zwar das Lesen bzw. Anhören der Schreibaufgabe, das Generieren, das Verschriften, das Durchlesen, das Evaluieren, das Revidieren sowie die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten. Die restlichen fünf Schreibaktivitäten werden nur von einem Teil der Jugendlichen ausgeführt. So nehmen acht der insgesamt vierzehn betrachteten Jugendlichen eine Analyse der Aufgabenstellung und eine Strukturierung der zu verschriftenden Inhalte vor. Sechs ProbandInnen sprechen das Schreibziel an. Drei Jugendliche kommentieren die Motivation bzw. Emotionen und vier Jugendliche die Schreibaufgabe.

Tabelle 10: Anzahl Jugendliche, welche die Schreibaktivität zeigen

Schreibaktivität	Anzahl Jugendliche (%)
Aufgabe lesen/anhören	14 (100.0%)
Aufgabe analysieren	8 (57.1%)
Schreibziel festlegen	6 (42.9%)
Generieren	14 (100.0%)
Strukturieren	8 (57.1%)
Verschriften	14 (100.0%)
Durchlesen	14 (100.0%)
Evaluieren	14 (100.0%)
Revidieren	14 (100.0%)
Prozessbez. metakogn. Aktivitäten	14 (100.0%)
Motivation/Emotionen äußern	3 (21.4%)
Aufgabe kommentieren	4 (28.6%)

Bei den Schreibaktivitäten, die nicht bei allen Jugendlichen auftreten, handelt es sich zum einen um motivational-emotionale und aufgabenbezogene Kommentare in Form von Aussagen zu den eigenen Schreibfähigkeiten, zur Aufgabenschwierigkeit, zum Interesse, zum affektiven Zustand oder zur Ähnlichkeit der Aufgabe mit derjenigen aus Untersuchungsteil A. Diese Kommentare sind insofern von anderer Natur als die restlichen Schreibaktivitäten, als sie zwar Aufschluss etwa über die Wahrnehmung der Aufgabenstellung geben, jedoch nicht direkt zur Umsetzung des Schreibauftrags beitragen und folglich nicht bei allen ProbandInnen zu erwarten sind. Die anderen Schreibaktivitäten, welche nur bei einem Teil der Jugendlichen zu beobachten sind, lassen sich dem Makroprozess der Planung zuweisen. Nicht alle Jugendlichen führen eine konzeptionelle Planung in Form eines Analysierens der Aufgabe, Festlegens von Schreibzielen oder Strukturierens der zu verschriftenden Inhalte durch. Ein anderes Bild zeigt sich in Bezug auf den Makroprozess der Überarbeitung: Alle ProbandInnen nehmen Durchlese-, Evaluations- und Revisionsaktivitäten vor. Ebenfalls finden sich bei allen Jugendlichen prozessbezogene metakognitive Aktivitäten, das heißt, alle Untersuchten steuern und überwachen ihren Schreibprozess.

Es stellt sich nun unter anderem die Frage, ob die von allen Jugendlichen eingesetzten Schreibaktivitäten auch in höherer Zahl auftreten als diejenigen, welche nur bei einem Teil der Jugendlichen zu beobachten sind. Aufschluss darüber gibt Forschungsfrage 2 nach der Häufigkeit der Schreibaktivitäten, welcher sich das folgende Kapitel widmet.

5.2 Mit welcher Häufigkeit werden die Schreibaktivitäten ausgeführt?

Tabelle 11 zeigt die absoluten Häufigkeiten und die Verteilung der Schreibaktivitäten. Insgesamt umfassen die Schreibprozesse der 14 untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen 3434 Segmente, das heißt initiierte Aktivitäten. Durchschnittlich ergibt dies $M = 245.29$ ($SD = 139.40$) initiierte Aktivitäten pro Schreibprozess bzw. ProbandIn.

Wird der Blick auf die einzelnen Schreibaktivitäten gerichtet, so lassen sich deutliche Unterschiede in der Häufigkeit erkennen. Das Verschriften stellt mit einer Anzahl von 699 die am häufigsten vorkommende Schreibaktivität dar. Ebenfalls in hoher Zahl werden prozessbezogene metakognitive Aktivitäten ($n = 633$) und das Durchlesen ($n = 625$) gezeigt. An vierter bis sechster Stelle folgen das Evaluieren ($n = 427$), Revidieren ($n = 410$) und Generieren ($n = 390$). In geringerer Zahl ($n \leq 135$) befassen sich die untersuchten Jugendlichen mit der Schreibaufgabe (lesen/anhören, analysieren und kommentieren), der Strukturierung ihres Textes, den Schreibzielen sowie ihrer Motivation und Emotionen.

Tabelle 11: Absolute Häufigkeiten und Verteilung der Schreibaktivitäten

Schreibaktivität	Anzahl (%)	M (N = 14)	SD	Min.	Max.
Aufgabe lesen/anhören	135 (3.9%)	9.64	4.83	3	17
Aufgabe analysieren	64 (1.9%)	4.57	9.91	0	37
Schreibziel festlegen	15 (0.4%)	1.07	1.64	0	5
Generieren	390 (11.4%)	27.86	34.71	1	128
Strukturieren	20 (0.6%)	1.43	1.74	0	6
Verschriften	699 (20.4%)	49.93	23.54	25	99
Durchlesen	625 (18.2%)	44.64	29.90	4	99
Evaluieren	427 (12.4%)	30.50	23.80	9	84
Revidieren	410 (11.9%)	29.29	16.33	6	66
Prozessbez. metakogn. Aktivitäten	633 (18.4%)	45.21	32.28	9	115
Motivation/Emotionen äußern	10 (0.3%)	0.71	1.73	0	6
Aufgabe kommentieren	6 (0.2%)	0.43	0.85	0	3
Gesamt (alle Schreibaktivitäten)	3434 (100.0%)	245.29	139.40	76	564

Um zu ergründen, inwiefern Unterschiede zwischen den Jugendlichen in der Häufigkeit der Schreibaktivitäten bestehen, wurden zusätzlich die Standardabweichung sowie der Minimal- und Maximalwert ermittelt. Sie deuten auf große individuelle Unterschiede bei gewissen Schreibaktivitäten hin (vgl. Tabelle 11). Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich beim Generieren von Inhalten und Formulierungen, das von den Jugendlichen mindestens einmal, maximal 128-mal aus-

geführt wird und dessen Standardabweichung größer als der Mittelwert ausfällt ($M = 27.86$, $SD = 34.71$). In einem ähnlichen Bereich bewegen sich die Unterschiede bei den prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten, die bei den Jugendlichen mit einer minimalen Häufigkeit von 9 und einer maximalen Häufigkeit von 115 sowie einer Standardabweichung von 32.28 auftreten.

Es wird erkennbar, dass deutliche Unterschiede in der Häufigkeit sowohl zwischen den Jugendlichen als auch zwischen den einzelnen Schreibaktivitäten bestehen. Außerdem zeigt ein Vergleich von Häufigkeit und Vorkommen der Schreibaktivitäten (vgl. Kapitel 5.1), dass die zahlreich ausgeführten Schreibaktivitäten auch diejenigen sind, die bei allen Jugendlichen auftreten, und umgekehrt. So lassen sich die in hoher Zahl vorkommenden Generierungs-, Verschriftungs-, Durchlese-, Evaluations-, Revisions- und prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten bei allen ProbandInnen beobachten. Die Aktivitäten «Aufgabe analysieren», «Schreibziel festlegen», «Strukturieren», «Motivation/Emotionen äußern» sowie «Aufgabe kommentieren» werden hingegen mit geringer Häufigkeit und nur von einem Teil der untersuchten Jugendlichen ausgeführt. Ausnahme bildet das Lesen bzw. Anhören der Schreibaufgabe, welches einen vergleichsweise geringen Anteil der initiierten Aktivitäten ausmacht, aber von allen Jugendlichen eingesetzt wird. Letzteres erscheint insofern plausibel, als die Jugendlichen die Aufgabenstellung zumindest einmal durchgehen müssen, um eine Vorstellung davon zu erhalten, was sie zu tun haben.

Die Häufigkeit und das Vorkommen der Schreibaktivitäten stellen nur zwei zentrale Aspekte bei der Ergründung von Schreibprozessen dar. Wie in Kapitel 2.1.2 und 2.3 dargelegt, weisen vorliegende Arbeiten überwiegend zu stärkeren Schreibenden darauf hin, dass vor allem auch der Zeitpunkt der Ausführung einer Schreibaktivität entscheidend ist für die Qualität des entstehenden Textproduktes (z. B. Breetvelt et al., 1994; Tillema, 2012; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001; Van Weijen, 2009). Im folgenden Kapitel wird daher die zeitliche Verteilung der Schreibaktivitäten in den Blick genommen.

5.3 Mit welcher Verteilung über den Schreibprozess hinweg werden die Schreibaktivitäten ausgeführt?

Um die Frage nach der zeitlichen Verteilung der Schreibaktivitäten klären zu können, wurden die Schreibprozesse in drei Phasen, die je einen Drittel der initiierten Aktivitäten umfassen, eingeteilt. Anschließend wurde bestimmt, wie häufig die verschiedenen Schreibaktivitäten pro Phase vorkommen (vgl. z. B. Breetvelt et al., 1994; Hof, 2013; Van der Hoeven, 1997) (vgl. Kapitel 4.3.5.3).

Tabelle 12 (S. 146) zeigt die Anzahl der einzelnen Schreibaktivitäten in den drei Phasen des Schreibprozesses. In Phase 1 dominieren die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten (21.6%) sowie das Verschriften (20.8%). Mit einem Anteil von mehr als 10% ebenfalls häufig treten das Durchlesen, das Generie-

ren sowie das Evaluieren auf. In Phase 2 und 3 zeigt sich insofern ein ähnliches Bild, als die genannten fünf Schreibaktivitäten weiterhin einen Anteil von je über 10 % ausmachen. Zusätzlich erweist sich in diesen Phasen das Revidieren (Phase 2: 12.5 %, Phase 3: 16.6 %) als häufig vorkommende Aktivität. Eine Verschiebung lässt sich außerdem dahingehend erkennen, dass neben dem Verschriften nicht mehr – wie in Phase 1 – die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten, sondern das Durchlesen mit einem Anteil von über 20 % dominant auftritt.

Tabelle 12: Anzahl der Schreibaktivitäten pro Phase

Schreibaktivität	Phase 1	Phase 2	Phase 3
Aufgabe lesen/anhören	99 (8.6 %)	20 (1.7 %)	16 (1.4 %)
Aufgabe analysieren	37 (3.2 %)	23 (2.0 %)	4 (0.4 %)
Schreibziel festlegen	11 (1.0 %)	3 (0.3 %)	1 (0.1 %)
Generieren	140 (12.2 %)	133 (11.6 %)	117 (10.3 %)
Strukturieren	13 (1.1 %)	5 (0.4 %)	2 (0.2 %)
Verschriften	239 (20.8 %)	231 (20.2 %)	229 (20.1 %)
Durchlesen	145 (12.6 %)	233 (20.3 %)	247 (21.7 %)
Evaluieren	133 (11.6 %)	151 (13.2 %)	143 (12.5 %)
Revidieren	78 (6.8 %)	143 (12.5 %)	189 (16.6 %)
Prozessbez. metakogn. Aktivitäten	248 (21.6 %)	197 (17.2 %)	188 (16.5 %)
Motivation/Emotionen äußern	3 (0.3 %)	6 (0.5 %)	1 (0.1 %)
Aufgabe kommentieren	3 (0.3 %)	0 (0.0 %)	3 (0.3 %)
Gesamt	1149 (100.0 %)	1145 (100.0 %)	1140 (100.0 %)

Um für die einzelnen Schreibaktivitäten zu ermitteln, inwiefern sie über den Schreibprozess hinweg zu- oder abnehmen, wurde in einer weiteren Analyse für jede Aktivität bestimmt, wie sie sich über die drei Phasen hinweg verteilt. Dazu wurden die Anteile auf Basis der Gesamtzahl einer Schreibaktivität – und nicht wie in Tabelle 12 auf Basis der Gesamtzahl aller initiierten Aktivitäten pro Phase – berechnet. Die entsprechenden Ergebnisse sind in Abbildung 16 (S. 147) dargestellt.

Für vier Aktivitäten lässt sich ein Rückgang im Verlauf des Schreibprozesses erkennen. Dabei handelt es sich um das Lesen bzw. Anhören der Schreibaufgabe, das Analysieren der Schreibaufgabe, das Festlegen von Schreibzielen sowie das Strukturieren. Eine gegenläufige Entwicklung zeichnet sich für das Durchlesen und Revidieren des geschriebenen Textes ab: Sie nehmen im Verlauf des Schreibprozesses zu. Über alle Phasen weitgehend gleichmäßig treten das Generieren, das Verschriften, das Evaluieren und die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten auf. Eine nochmals andere Verteilung bildet sich für die Kommentare zur Motivation und den Emotionen sowie zur Schreibaufgabe ab: Während erstere in

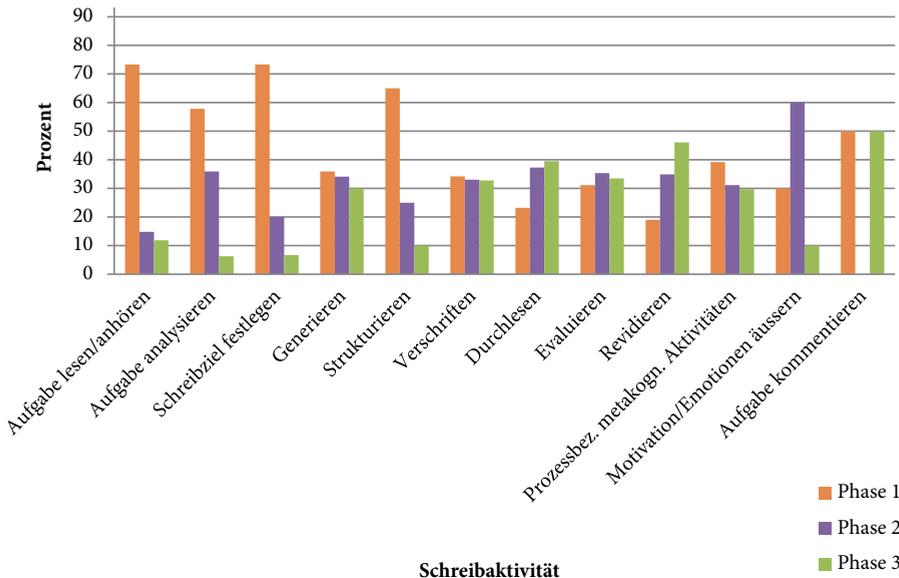


Abbildung 16: Verteilung der einzelnen Schreibaktivitäten über die verschiedenen Phasen

der mittleren Phase am häufigsten zu beobachten sind, treten letztere in dieser Phase – im Unterschied zu den anderen zwei Phasen – nie auf.

Resümierend lässt sich für die einzelnen Schreibphasen (vgl. Tabelle 12, S. 146) festhalten, dass in allen Phasen weitgehend die gleichen Schreibaktivitäten am häufigsten vorkommen. Dabei handelt es sich um das Generieren, das Verschriften, das Durchlesen, das Evaluieren und die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten. Einzige Ausnahme stellt das Revidieren dar, welches in der ersten Phase noch vergleichsweise wenig zu beobachten ist. Im Hinblick auf die Verteilung der einzelnen Schreibaktivitäten über den Schreibprozess hinweg (vgl. Abbildung 16) zeigt sich, dass planende Aktivitäten, zu denen das Lesen bzw. Anhören der Schreibaufgabe, das Analysieren der Schreibaufgabe, das Festlegen von Schreibzielen sowie das Strukturieren von generierten Inhalten gezählt werden können, in erster Linie zu Beginn des Schreibprozesses auftreten. Anders verhält es sich beim Generieren: Es kommt in den drei Phasen mit weitgehend gleicher Häufigkeit vor. Letzteres trifft auch auf das Verschriften zu. Das konstante Auftreten des Generierens und Verschriftens deutet darauf hin, dass nach Erhalt der Aufgabenstellung schnell mit der schriftlichen Textproduktion begonnen und parallel zum Verschriften nach den jeweils nächsten Inhalten und Formulierungen gesucht wird. Neben dem Generieren und Verschriften zeigt sich zum einen für die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten, welche die Planung, Überwachung und Regulation der anderen Schreibaktivitäten übernehmen, zum anderen für das Evaluieren eine gleichmäßige Verteilung über den Schreibprozess. In letzterem Fall kann diese Verteilung – gerade auch bei einem Vergleich mit derjenigen der Aktivität des Revidierens – als Hinweis darauf gewertet werden,

dass nicht nur der geschriebene Text, sondern auch verbreitet der Prätext evaluiert wird. Die Aktivität des Revidierens sowie auch diejenige des Durchlesens sind ausschließlich auf den geschriebenen Text bezogen und weisen insofern eine andere Verteilung auf, als sie im Verlauf der Aufgabenbearbeitung mit dem entstehenden Text zunehmen.

Der Zeitpunkt der Ausführung einer Schreibaktivität hat sich in Studien zu stärkeren Schreibenden als zentral für die Qualität des Textproduktes herausgestellt (z.B. Breetvelt et al., 1994; Tillema, 2012; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001; Van Weijen, 2009). Im folgenden Kapitel wird daher der Zusammenhang zwischen den Schreibaktivitäten und der Textqualität unter Berücksichtigung des Zeitpunkts der Ausführung der Aktivitäten beleuchtet.

5.4 Wie hängen die Schreibaktivitäten – bei Berücksichtigung des Zeitpunkts ihrer Ausführung – mit der Qualität des resultierenden Produktes zusammen?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage nach dem Zusammenhang der Schreibaktivitäten mit der Qualität der verfassten Texte wurden Korrelationsanalysen durchgeführt. Dabei wurden die Korrelationen zwischen der absoluten Häufigkeit einer Schreibaktivität sowie der Textqualität (Punktzahl aus dem holistischen Rating) getrennt für die erste, zweite und dritte Phase des Schreibprozesses berechnet (vgl. Kapitel 4.3.5.5).

Die Korrelationskoeffizienten (Kendall-Tau-b, zweiseitig⁵⁰) sind in Tabelle 13 (S. 149) ausgewiesen. Es zeigen sich für vier der zwölf erfassten Schreibaktivitäten statistische Zusammenhänge mit der Textqualität. Dazu zählen das Lesen bzw. Anhören der Schreibaufgabe, das Festlegen von Schreibzielen, das Revidieren sowie das Äußern von Motivation und Emotionen.

Für die ersten zwei Aktivitäten, das Lesen bzw. Anhören der Schreibaufgabe und das Festlegen von Schreibzielen, manifestiert sich in der ersten Phase ein zwar nicht signifikanter, mit einer Effektstärke von $\geq .30$ aber bedeutsamer⁵¹ negativer Zusammenhang mit der Textqualität (Aufgabe lesen/anhören: $T_b = -.30$, $p = .15$; Schreibziel festlegen: $T_b = -.30$, $p = .17$). Jugendliche, welche zu Beginn des Schreibprozesses häufig die Aufgabe lesen bzw. anhören und sich mit den Schreibzielen auseinandersetzen, produzieren folglich einen schwachen Text.

50 Kendall-Tau-b stellt ein parameterfreies und für sehr kleine Stichproben geeignetes Maß für Korrelationen dar (vgl. Kapitel 4.3.5.5).

51 Wie in Kapitel 4.3.5.5 dargelegt, ist das Signifikanzniveau bzw. der p-Wert von der Stichprobengröße abhängig. Bei kleinen Stichproben, wie sie hier vorliegt, besteht ein höheres Risiko eines β -Fehlers und eines Unerkannbleibens bedeutsamer Zusammenhänge bzw. Effekte. Zusätzlich zum p-Wert werden daher auch die Effektstärken berücksichtigt.

Die Aktivität des Revidierens korreliert in der letzten Phase des Schreibprozesses wenngleich nicht signifikant, so mit einer Effektstärke von $\geq .30$ doch bedeutsam negativ mit der Textqualität ($T_b = -.36$, $p = .08$). Eine hohe Zahl an Revisionsaktivitäten gegen Ende der Aufgabenbearbeitung geht demnach mit einer geringen Punktzahl im Textrating einher.

Bei den motivational-emotionalen Kommentaren zeichnet sich in Phase 1 ($T_b = -.60$, $p = .01$) und Phase 2 ($T_b = -.48$, $p = .04$) ein signifikanter negativer Zusammenhang mit der Textqualität ab. In Phase 3 ($T_b = -.38$, $p = .11$) wird der Zusammenhang nicht signifikant, ist mit einer Effektstärke von $\geq .30$ aber dennoch als relevant einzustufen. Je häufiger sich die Jugendlichen somit in allen Phasen des Schreibprozesses über ihre Motivation und Emotionen äußern, desto geringer fällt die Qualität ihres Textproduktes aus.

Tabelle 13: Korrelationskoeffizienten (T_b) zwischen den Schreibaktivitäten und der Textqualität

Schreibaktivität	T_b (zweiseitig)		
	Phase 1	Phase 2	Phase 3
Aufgabe lesen/anhören	-.30	-.11	-.09
Aufgabe analysieren	-.09	.11	.09
Schreibziel festlegen	-.30	-.10	-.26
Generieren	.21	.10	.18
Strukturieren	.03	-.23	.09
Verschriften	-.25	-.08	-.02
Durchlesen	.04	-.07	-.03
Evaluiieren	.10	-.12	-.13
Revidieren	-.02	-.12	-.36
Prozessbez. metakogn. Aktivitäten	-.22	-.08	-.13
Motivation/Emotionen äußern	-.60*	-.48*	-.38
Aufgabe kommentieren	-.02		.09

* $p < .05$, ■ Effektstärke $\geq .30$

kein Koeffizient = Aktivität wurde in der entsprechenden Phase nicht gezeigt

Es wird deutlich, dass in der vorliegenden Stichprobe a) nur wenige Schreibaktivitäten – das Lesen bzw. Anhören der Schreibaufgabe, das Festlegen von Schreibzielen, das Revidieren sowie das Äußern von Motivation und Emotionen – statistisch mit der Textqualität zusammenhängen und b) die wenigen gefundenen Zusammenhänge ausschließlich negativ ausfallen, das heißt, je häufiger die Schreibaktivitäten auftreten, desto geringer die Qualität der Textprodukte. Während bei den motivational-emotionalen Kommentaren der negative Zusammenhang dadurch erklärbar erscheint, dass es sich beispielsweise um negative Emotionen im Kontext von Schwierigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung handelt,

erstaunen die negativen Korrelationen beim Lesen bzw. Anhören der Aufgabe und beim Festlegen von Schreibzielen in Phase 1 sowie beim Revidieren in Phase 3, da diese Aktivitäten theoretisch gerade zu diesem Zeitpunkt im Schreibprozess naheliegen.

Die negativen Zusammenhänge bei den drei letztgenannten Schreibaktivitäten sowie die mehrheitlich fehlenden Korrelationen der Schreibaktivitäten mit der Textqualität weisen einerseits darauf hin, dass in der untersuchten Stichprobe die Verteilung und Häufigkeit der Schreibaktivitäten nur bedingt über die Qualität des Produktes entscheiden, andererseits werfen sie die Frage auf, wie die Jugendlichen die Schreibaktivitäten qualitativ ausführen. Letztere bildet Gegenstand des folgenden Kapitels.

5.5 Wie gestaltet sich die Qualität der Ausführung der Schreibaktivitäten?

Forschungsfrage 5 nach der Qualität der Ausführung der Schreibaktivitäten steht – wie in Kapitel 3.2 erläutert – in der vorliegenden Arbeit im Zentrum des Interesses. Dabei werden sieben ausgewählte Schreibaktivitäten näher in den Blick genommen, und zwar das Analysieren der Schreibaufgabe, das Festlegen von Schreibzielen, das Strukturieren, das Durchlesen, das Evaluieren, das Revidieren sowie die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten. Die Entscheidung für diese Schreibaktivitäten geht einerseits darauf zurück, dass sie im Hinblick auf die Schreibförderung als zentral erachtet werden, da von ihnen theoretisch eine positive Wirkung auf die Textqualität anzunehmen ist. Andererseits ist für diese Aktivitäten mehrheitlich erst wenig über ihre Ausführung bei schwachen Schreibenden bekannt. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den einzelnen Schreibaktivitäten präsentiert, und zwar in der Reihenfolge, wie die Aktivitäten vorangehend genannt sind.

5.5.1 Aufgabe analysieren und Schreibziel festlegen

In diesem Kapitel werden die beiden Schreibaktivitäten «Aufgabe analysieren» und «Schreibziel festlegen» beleuchtet. Im Hinblick auf die Schreibaktivität «Schreibziel festlegen» gilt es anzumerken, dass die zu erreichenden Ziele in der Schreibaufgabe weitgehend vorgegeben sind. Zum einen ist das kommunikative Schreibziel aufgeführt: Es gilt die Mitarbeitenden der Firma *Limonita* davon zu überzeugen, die zwei Kinotickets, die im Rahmen der durchgeführten Aktion in Aussicht gestellt werden, auszustellen. Zum anderen werden die inhaltlichen Schreibziele in der Schreibaufgabe größtenteils geliefert: Die Forderung nach den Kinoeintritten soll insbesondere damit begründet werden, dass bereits vor Ende der Aktion keine *Limonita*-Flaschen mit Punkten mehr im Handel erhält-

lich sind und die unvollständige Punktesammlung folglich nicht selbstverschuldet ist. Da die kommunikativen und inhaltlichen Schreibziele in der Schreibaufgabe weitgehend definiert sind, geht es bei den Aktivitäten in Bezug auf das Schreibziel weniger um das Formulieren eigener Ziele als vielmehr um das Festlegen der zu berücksichtigenden Ziele. Hier zeichnet sich zugleich die inhaltliche Nähe der Schreibaktivitäten «Schreibziel festlegen» und «Aufgabe analysieren» ab: Dem Namen entsprechend umfasst letztere Aktivität die Analyse der Aufgabenstellung und damit einhergehend der vorgegebenen inhaltlichen und kommunikativen Ziele. In Anbetracht dieser Nähe werden die beiden Aktivitäten in diesem Kapitel zusammen dargestellt.

Wie die vorangehenden Ausführungen teilweise erkennen lassen, können die Schreibaktivitäten dahingehend differenziert werden, ob sie die sprachliche, die inhaltliche oder die kommunikative Ebene betreffen (vgl. Kapitel 4.3.5.6). Die sprachliche Ebene bezieht sich auf die Frage, wie die Inhalte mitgeteilt werden sollen. Dabei geht es etwa um die Formulierung, die sprachformale Korrektheit oder Darstellungsmittel wie das Layout. Auf der inhaltlichen Ebene steht die Frage im Fokus, was mitgeteilt werden soll. Die kommunikative Ebene schließlich betrifft die Frage, was mit dem Text auf Seiten der Lesenden erreicht werden soll. Die drei Ebenen hängen eng miteinander zusammen. Die kommunikative Ebene kann als den beiden anderen übergeordnet verstanden werden: Die auf die Aufgabe bzw. den Text als Ganzes bezogene Frage, wozu geschrieben wird bzw. was bei den Lesenden erreicht werden soll (kommunikative Ebene), leitet die Fragen, welche Inhalte mitgeteilt werden sollen (inhaltliche Ebene) und wie diese Inhalte mitgeteilt werden sollen (sprachliche Ebene) (vgl. Senn, 2016, 2018).

Alle als «Aufgabe analysieren» und «Schreibziel festlegen» erfassten Aktivitäten wurden gemäß den drei beschriebenen Ebenen kodiert. Dabei wurde eine Aktivität mit zwei Subkategorien versehen. In diesem Fall handelt es sich um eine Aufgabenanalyse, bei der zunächst die kommunikative und anschließend die inhaltliche Ebene adressiert wurde.

Tabelle 14 zeigt, dass die als «Aufgabe analysieren» und «Schreibziel festlegen» kodierten Aktivitäten der Jugendlichen vereinzelt die sprachliche Ebene tangieren. Häufiger werden die inhaltliche und kommunikative Ebene angesprochen. In den folgenden Kapiteln sollen die verschiedenen Ebenen näher beleuchtet werden.

Tabelle 14: Anzahl der Aktivitäten «Aufgabe analysieren» und «Schreibziel festlegen» gemäß Ebene

	Anzahl (%)
Sprachliche Ebene	4 (5.0%)
Inhaltliche Ebene	36 (45.0%)
Kommunikative Ebene	38 (47.5%)
Nicht zuzuordnen	2 (2.5%)
Gesamt	80 (100.0%)

5.5.1.1 Sprachliche Ebene

Wird der Blick als Erstes näher auf die sprachliche Ebene gerichtet, so gilt es zu beachten, dass die Schreibaufgabe nur explizite Vorgaben auf der inhaltlichen und kommunikativen, nicht jedoch auf der sprachlichen Ebene macht. Auf der sprachlichen Ebene handelt es sich folglich um selbst hergeleitete Ziele.

Die in den Denkprotokollen auftretenden Aussagen zu sprachlichen Schreibzielen stammen alle von einer Jugendlichen und betreffen das gleiche Ziel, nämlich die Verwendung abwechslungsreicher Formulierungen. Dieses Ziel tritt unter anderem im folgenden Beispiel zutage, in dem sich die Jugendliche mit der Produktion des nächsten Teilsatzes befasst. In diesem Zusammenhang stellt sich ihr die Frage, wie sie den entsprechenden Satz anfangen könnte. Insbesondere scheint ihr wichtig zu sein, nicht immer auf die gleichen Ausdrücke zurückzugreifen:

Tabelle 15: Beispiel Arjona, A. 87f.

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Ich überlege ähm , [schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: wie ich jetzt anfangen soll .	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Ich kann nicht immer ((räuspert sich)) das Gleiche verwenden .	Schreibziel festlegen

Die Jugendliche macht in ihrer Aussage keine Angabe dazu, um welchen Ausdruck es ihr im Konkreten geht. Wird der bereits verschriftete Text in Augenschein genommen, so erscheint es plausibel, dass sie um eine Alternative für das bereits mehrfach verwendete Wort «Ich» bemüht ist. Hinter dieser Bemühung können verschiedene Gründe stehen. Denkbar ist beispielsweise eine Verbindung mit den Schwerpunkten des besuchten Schreibunterrichts – so etwa der Forderung nach Variation in den Satzanfängen seitens der Lehrperson. Ungeachtet der Gründe für das verfolgte sprachliche Schreibziel gerät hier lediglich die Wort- / Satzebene und damit die lokale Ebene in den Blick. Entsprechend ausgerichteten Aktivitäten wohnt ein geringes Wirkungspotential inne, da sie nur bedingt zur Erreichung des übergeordneten kommunikativen Schreibziels beitragen, nämlich die Firma *Limonita* davon zu überzeugen, die in Aussicht gestellten Kinoeintritte zuzusenden.

5.5.1.2 Inhaltliche Ebene

Auf der Ebene des Inhalts geht es in der Regel darum, dass die in der Aufgabenstellung aufgeführte Situationsbeschreibung oder inhaltlichen Teilaufgaben ergründet, reflektiert oder in eigenen Worten wiedergegeben werden. Zur Situationsbeschreibung zählen zum einen die Angaben zur Werbeaktion: Was gibt es zu gewinnen? Was ist dafür zu tun? Wie lange läuft die Aktion? Zum anderen ge-

hört dazu das vorgegebene Problem, dass nach der erfolgreichen Beschaffung von 17 Punkten die Suche weitergeführt, aber in keinem der Geschäfte mehr Flaschen mit Punkten erhältlich waren, obwohl die Zeit der Aktion noch läuft. Mit den inhaltlichen Teilaufgaben sind die am Ende der Aufgabenstellung genannten, auf den Inhalt gerichteten Aufträge gemeint, nämlich im Brief einerseits zu erwähnen, dass die Etiketten mitgeschickt werden, und andererseits zu erklären, weshalb die geforderten 20 Punkte nicht eingereicht werden können (eine Abbildung der Originalaufgabe findet sich im Webanhang, Kapitel 4).

Eine nähere Betrachtung der Aktivitäten, welche sich auf die Situationsbeschreibung oder die inhaltlichen Teilaufgaben beziehen, zeigt, dass sie von den untersuchten Jugendlichen sowohl

- a) zu Beginn der Aufgabenbearbeitung bzw. vor der Produktion des Fließtextes als auch
- b) während der Produktion des Fließtextes ausgeführt werden.

Wird der Blick zunächst auf a) die am Anfang des Schreibprozesses ausgeführten Aktivitäten gerichtet, so handelt es sich in einem Fall um eine umfassende Aufgabenanalyse, welche sowohl die Situationsbeschreibung als auch die Teilaufgaben einschließt. Dabei wird die Aufgabe, nachdem sie auf dem Tablet einmal vollständig abgespielt wurde (A. 10–26), im Detail nochmals durchgegangen:

Tabelle 16: Beispiel Ricardo, A. 26–31

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Also, ich habe mir das jetzt angehört [schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: und habe auch ein bisschen mitgelesen.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Man soll jetzt / Also, ich soll jetzt einen Brief schreiben und ihnen erklären, wieso ich ähm 17 und nicht 20 Etiketten habe. (.) Aber ich soll dann auch die drei Etiketten ohne Punkte mitschicken. (.) Ich habe Zeit gehabt vom 20 / äh vom 12. April 2015 bis am 22. April,	Aufgabe analysieren
(.)	Pausieren
aber (.) am / (.) aber /	Aufgabe analysieren
Ich bin jetzt gerade am Überlegen, wann er keine mehr hatte.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Am 20. /	Aufgabe analysieren
(4) Ähm	Pausieren
am 20. April 2015 hat er dann (.) keine mehr gefunden. (.) Und dann hat er der Firma geschrieben (.) und eben hat die drei Etiketten ohne Punkte mitgeschickt (.) und die 17 mit Punkten. (.) Und es handelt sich da um (.) zwei Kinoeintritte, die dann gratis sind.	Aufgabe analysieren

Der Jugendliche spricht zunächst die geforderte Textsorte des Briefes an, bevor er die inhaltliche Teilaufgabe, eine Erklärung für die unvollständige Punktesammlung zu geben, aufgreift. In der Folge widmet er sich eingehend der Situierung:

Er hält fest, was er dem Schreiben beizulegen hat und was im Rahmen der Werbeaktion in Aussicht gestellt wird. Ferner versucht er die verschiedenen angegebenen Daten zu erschließen. Er zeigt damit, dass er die Relevanz der Daten für die Argumentation erkannt hat, wenngleich er sie nicht in jedem Fall korrekt einordnet. So versteht er den 12. April 2015 als Auftakt der Sammelaktion und nicht – wie in der Schreibaufgabe angegeben – als Tag, an dem die letzte *Limonita*-Flasche mit aufgedrucktem Punkt besorgt werden konnte, bevor im Handel nur noch Flaschen ohne Punkte auffindbar waren. Letzteres Ereignis teilt er dem 20. April 2015 zu – dem Tag, der in der Aufgabenstellung als Tag des Schreibens aufgeführt ist. Auffällig erscheinen die Wechsel von der Man-, über die Ich- hin zur Er-Form (z. B. «*Man* soll jetzt / Also *ich* soll jetzt [...]», «[...] am 20. April 2015 hat *er* dann (.) keine mehr gefunden.»). Denkbar ist, dass sie mit der in der Aufgabe vorgegebenen «fremden» Situation in Verbindung stehen.

Es lässt sich erkennen, dass die Aufgabenklärung in diesem Beispiel global ausgerichtet ist: Der Jugendliche analysiert die Aufgabe als Ganzes und versucht, sich einen Überblick über die zu verschriftenden bzw. zu berücksichtigenden Inhalte zu verschaffen. Wie bereits angedeutet, stellt eine solch globale Analyse der Schreibaufgabe die Ausnahme dar. Die weiteren von den Jugendlichen gezeigten Aktivitäten auf inhaltlicher Ebene beziehen sich auf einzelne Aspekte der Aufgabenstellung. Dies trifft etwa auf folgendes Beispiel zu: Im Anschluss an das erste Lesen der Schreibaufgabe (A. 7–14) und die Anweisung an sich selbst, den Text zu schreiben, liest der Jugendliche zunächst die erste inhaltliche Teilaufgabe zur Erwähnung der Beilage der Etiketten nochmals und befasst sich danach an der grau markierten Stelle mit der zweiten Teilaufgabe:

Tabelle 17: Beispiel Manuel, A. 14–16

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Ja, dann [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: schreibe ich ihnen das mal.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
<i>Schreibe / du die Etiketten mitschickst. (.) Dass du /</i>	Aufgabe lesen/anhören
(.) Ähm	Pausieren
der Auftrag ist / steht da? Ah, warum (ich nicht?) 20 Punkte mitschicken kann.]	Aufgabe analysieren
Okay.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
[schreibt: Liebe ; spricht dabei mit: Liebe]	Verschriften

Nachdem der Jugendliche eine Antwort auf die offene Frage in Bezug auf die zweite Teilaufgabe gefunden, das heißt erschlossen hat, dass es eine Erklärung für die unvollständige Punktesammlung zu liefern gilt, signalisiert er mit dem «Okay», dass die Aufgabenanalyse abgeschlossen ist und die nächste Aktivität in Angriff genommen wird. Wie sich dem weiteren Verlauf entnehmen lässt, handelt es sich bei dieser nächsten Aktivität um das Verschriften der Anrede. Die Aufga-

benklärung beschränkt sich damit auf einzelne Aspekte der Aufgabe, nämlich die abschließend aufgeführten inhaltlichen Teilaufgaben. Die Situationsbeschreibung und das darin dargestellte Problem, welches zur unvollständigen Punktesammlung geführt hat und im Brief folglich als Erklärung anzugeben ist, werden nicht adressiert. Letzteres gilt auch für das kommunikative Schreibziel.

Auf einzelne Aspekte der Aufgabe sind nicht nur die meisten der zu Beginn der Aufgabenbearbeitung vorkommenden Aktivitäten auf inhaltlicher Ebene (a) bezogen, sondern auch die während der Textproduktion gezeigten Aktivitäten (b). Letztere ergeben sich häufig im Zusammenhang mit auftretenden Unsicherheiten in Bezug auf spezifische, zu verschriftende Inhalte. So ist der Jugendliche des Beispiels in Tabelle 18 im Begriff, der Firma mitzuteilen, seit wann keine *Limonita*-Flaschen mit Punkten mehr aufzutreiben sind. Unmittelbar bevor er das entsprechende Datum zu notieren hat, unterbricht er die laufende Verschriftungsaktivität und weist sich dazu an, die Schreibaufgabe nochmals durchzulesen («Jetzt muss ich noch mal alles durchlesen»). Dahinter dürfte die Absicht stehen, der Situationsbeschreibung das exakte Datum zu entnehmen. Dafür spricht auch, dass der Jugendliche – nachdem er von der gedruckten zur Audioversion gewechselt hat – in der Aufnahme vor- und zurückspringt, folglich gezielt nach einem Inhalt zu suchen scheint:

Tabelle 18: Beispiel Samir, A. 30–34

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[schreibt: weil es leider; spricht dabei mit: Weil es leider]	Verschriften
[zieht «d» in «leider» nach]	Revidieren
leider	Durchlesen
[schreibt: scho (.) am; spricht dabei mit: schon (.) am]	Verschriften
Jetzt muss ich noch mal alles [schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: durchlesen.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
(..)	Pausieren
Auf der Etikette der Limonita-Flaschen findest du einen Punkt.	Aufgabe lesen/anhören
Ja.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
(Zum?) /	Unverständliche Aktivität
(..)]	Pausieren
Ich hör mir noch mal das Beispiel an.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
[spielt Audioaufnahme ab: Du kaufst danach noch Flaschen, aber es sind keine Punkte mehr auf den / Punkte / und 15. Bis zum 30. April 2015 hast du 17 Punkte gesammelt. Du kaufst danach noch Flaschen /]	Aufgabe lesen/anhören
Okay.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei: Bis zum 30. April] (.) habe 17 gehabt.	Aufgabe analysieren
Das muss ich ihnen sagen.	Prozessbez. metakogn. Aktivität

Beim Anhören der Aufgabe weckt ein anderer als der gesuchte Inhalt die Aufmerksamkeit des Jugendlichen. So greift er die Angabe, bis zum 30. April 2015 17 Punkte gesammelt zu haben, auf, indem er sie an der grau markierten Stelle in eigenen Worten wiedergibt. Die Suche nach einem spezifischen Inhalt in der Aufgabe zieht folglich die Klärung eines anderen Inhalts nach sich, welche wiederum die weitere Textproduktion beeinflusst: Der Jugendliche streicht im weiteren Verlauf den zu verschrifteten begonnenen Inhalt und fährt mit dem neu erschlossenen fort (A. 34–36). Aufgabenbezogene Aktivitäten, wie sie in diesem Beispiel auftreten, können als typisch betrachtet werden für Schreibprozesse, in welchen keine Planung vor der eigentlichen Textproduktion erfolgt, sondern weitgehend lokal bzw. parallel zur Textproduktion geplant wird.

5.5.1.3 Kommunikative Ebene

Die kommunikative Ebene betrifft die Frage, was mit dem Text auf Seiten der Lesenden erreicht werden soll. Dieser Ebene lassen sich folglich Aktivitäten zuordnen, im Rahmen derer eine Auseinandersetzung erfolgt mit

- a) der kommunikativen Absicht, die mit dem Text verfolgt wird,
- b) den Lesenden, welche zu einer bestimmten Handlung veranlasst werden sollen (vgl. Kapitel 4.3.5.6).

Wird der Blick zunächst auf a) die kommunikative Absicht gerichtet, so gilt es – wie einleitend bereits erwähnt – zu berücksichtigen, dass diese in der gestellten Schreibaufgabe vorgegeben ist: Das Ziel besteht darin, die Mitarbeitenden der Firma *Limonita* davon zu überzeugen, dass die unvollständige Punktesammlung nicht der eigene Fehler ist und daher Anspruch auf die in Aussicht gestellten Kinotickets besteht. Es ist folglich nicht mehr notwendig, ein entsprechendes Ziel zu formulieren, vielmehr stellt sich die Frage, inwiefern die Jugendlichen dieses Ziel noch für sich klären (a1) oder im Rahmen der Textproduktion beachten (a2).

Eine Klärung des kommunikativen Ziels (a1) lässt sich bei einzelnen Jugendlichen beobachten. So analysiert etwa der Jugendliche des folgenden Beispiels zu Beginn des Schreibprozesses die erhaltene Aufgabe und befasst sich dabei – neben einer inhaltlichen Teilaufgabe (Erklärung der unvollständigen Punktesammlung) – mit dem kommunikativen Schreibziel:

Tabelle 19: Beispiel Tiago, A. 19–23

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Jetzt muss ich überlegen, (.) wie ich] die Firma s/ [schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: wie ich die Firma anschreiben soll.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
(...)	Pausieren
Ihnen erklären, was ich will.	Aufgabe analysieren
(..)	Pausieren
Und	Aufgabe analysieren
(..)	Pausieren
muss ihnen auch erklären wie. Also,	Aufgabe analysieren
(...)	Pausieren
ja, wieso ich drei Etiketten /	Aufgabe analysieren
also, wie soll ich das sagen?	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Ähm (.)	Pausieren
ja, ich lese noch mal die Aufgabe:	Prozessbez. metakogn. Aktivität
bis zum hm hm. [bewegt den Kopf, scheint Aufgabe zu lesen (8)]	Aufgabe lesen/anhören
So,	Prozessbez. metakogn. Aktivität
also, ich muss ihnen er/	Aufgabe analysieren
(4)	Pausieren
Ich muss die Firma überzeugen, dass sie mir (.) die Gratiseintritte gibt, obwohl] ich meine 20 Punkte nicht habe.	Aufgabe analysieren

Der Jugendliche nimmt in diesem Auszug an zwei Stellen auf das kommunikative Schreibziel Bezug. Zum einen spricht er mit der ersten grau markierten Aussage die Forderung der beiden Kinoeintritte an. Zum anderen hält er an der letzten markierten Stelle fest, die Firma von der Zustellung der beiden Kinoeintritte überzeugen zu müssen. Diese Aussagen verdeutlichen, dass er das in der Aufgabenstellung vorgegebene kommunikative Schreibziel erfasst hat.

Andere Jugendliche zeigen keine auf das kommunikative Schreibziel bezogenen Klärungsaktivitäten (a1), lassen im Verlauf der Textproduktion allerdings erkennen, dass sie die hinter dem zu verfassenden Text stehende kommunikative Absicht kennen und auch verstanden haben. So beachten mehrere Jugendliche im Kontext des Generierens das kommunikative Schreibziel (a2), wie es im folgenden Beispiel der Fall ist:

Tabelle 20: Beispiel Bleron, A. 34–36

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[schreibt: <u>dürften sie mir die Karte nicht geben</u> ; spricht dabei teilweise mit: (die Karte?)]	Verschriften
(..) ((räuspert sich))	Pausieren
Bin jetzt am / am Überlegen, wie ich den Satz sch/ wie ich einen Satz schreiben soll, (.)	Prozessbez. metakogn. Aktivität
damit ich die Firma überzeugen könnte, dass mi/ ich die Karte bekomme, wegen drei Punkten.	Schreibziel festlegen
[bewegt die Lippen, scheint geschriebenen Text durchzulesen (...)]	Durchlesen

Nach Abschluss der Produktion des vorangehenden Satzes befasst sich der Jugendliche damit, was er als Nächstes schreiben könnte. Leitend scheint dabei das kommunikative Ziel zu sein, nämlich die Firma davon zu überzeugen, ihm trotz der fehlenden drei Punkte die Kinoeintritte auszustellen. Die Orientierung am globalen kommunikativen Schreibziel tritt hier folglich lokal im Zusammenhang mit der auftretenden offenen Frage nach dem nächsten zu verschriftenden Inhalt auf.

Wie eingangs dieses Unterkapitels angedeutet, können neben Aktivitäten in Bezug auf die kommunikative Absicht, die mit dem Text verfolgt wird (a), auch Aktivitäten in Bezug auf die AdressatInnen (b) zur kommunikativen Ebene gezählt werden. Solche adressatenorientierten Aktivitäten lassen sich vornehmlich bei einem Jugendlichen beobachten, der sich im Verlauf der Aufgabenbearbeitung mehrfach und sowohl vor als auch während der eigentlichen Textproduktion explizit mit den AdressatInnen befasst. Konkret setzt er sich mit der Reaktion der AdressatInnen auf den Text (b1), der Wirkung des Textes auf die AdressatInnen (b2) sowie den Interessen und Bedürfnissen der AdressatInnen (b3) auseinander.

Über die Reaktion der AdressatInnen auf das Schreiben (b1) denkt der Jugendliche unter anderem kurz nach Aufnahme der schriftlichen Produktion des Textes nach. Er steigt in den Fließtext mit der Angabe ein, 20 Etiketten des Getränks *Limonita* zu schicken und stellt nach der Verschriftung der ersten vier Wörter («Ich schicke ihnen 20», A. 62–64) die folgenden Überlegungen zur gegebenen Situation und möglichen Verhaltensweise der AdressatInnen an:

Tabelle 21: Beispiel Ricardo, A. 64–66

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Weil / er schickt ja (.) schon 20, aber es sind einfach drei ohne Etiketten. Also, eigentlich hat er es erfüllt, aber er hat nicht /	Aufgabe analysieren
(.)	Pausieren
Also, sie wollten eigentlich einfach, dass man 20] (.) [schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: Limonitas kauft, (.) zwar mit den Etiketten. Er hat ja] 17, aber ihm fehlen drei, aber [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: trotzdem hat er ja die drei gekauft. Vielleicht sind sie ja nett] und dann drücken sie [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: ein Auge zu. Also drei Augen zu.] Ja. ((lacht ein wenig)) Nein, ein Auge zu.	Aufgabe analysieren

Im Fokus der Überlegungen steht die von der Firma gestellte Forderung nach 20 Etiketten mit aufgedruckten Punkten. Vor dem Hintergrund dieser Forderung beurteilt der Jugendliche das gegebene Problem der unvollständigen Punktesammlung. Dabei kommt er zum Schluss, zwar nicht die geforderte Gesamtzahl an Punkten, sehr wohl aber an Etiketten erreicht zu haben: Auch wenn nur 17 der abgelösten Flaschenetiketten mit Punkten versehen sind, so hat er doch 20 Flaschen des Getränks *Limonita* gekauft. Er hofft daher, dass die Firma diesen Einsatz honoriert und sich nachsichtig zeigt. Letzteres bringt er unter anderem mit der Redewendung «Ein Auge zudrücken» zum Ausdruck, wobei er im Witz – wie das Lachen verdeutlicht – darauf hinweist, dass aufgrund der drei fehlenden Punkte eigentlich drei Augen zugeedrückt werden müssten. Analog zum Beispiel in Tabelle 16 (S. 153) sowie im noch folgenden Beispiel in Tabelle 23 (S. 161) fällt in diesem Auszug die verwendete Er-Form auf.

Mit der Wirkung des Schreibens auf die Lesenden (b2) befasst sich der Jugendliche nach der Produktion der ersten zwei Sätze des Fließtextes, indem er im Kontext des Generierens der nächsten Inhalte und Formulierungen das gegebene Problem und die Forderung nach den Kinoeintritten aus der Perspektive der Firma reflektiert:

Tabelle 22: Beispiel Ricardo, A. 84–89

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Also, jetzt bin ich gerade am Überlegen, wie ich es denen sagen soll, weil ich muss mich irgendwie auch in (.) die Lage der Firma versetzen. (.) Also,	Prozessbez. metakogn. Aktivität
da schreibt mir einer, [schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: der zwei Kinoeintritte gratis will,	Aufgabe analysieren
(.)	Pausieren
der aber 17 Etiketten (.) hat / (.) Also 7 / 17] Limonitas gekauft hat	Aufgabe analysieren
(.)	Pausieren
mit 17 Etiketten drauf. Nein, [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: mit 17 Punkten.] (.) Doch (.) es sind eigentlich 20. Aber	Aufgabe analysieren
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: (.)	Pausieren
ein Punkt / (.) Aber ihm fehlen drei Punkte. (.) Trotzdem hat er aber die drei Limonitas gekauft.	Aufgabe analysieren
(.)]	Pausieren
Und das zeigt irgendwie auch der Firma,	Aufgabe analysieren
(.)	Pausieren
dass ich (.) ihr Getränk trotzdem unterstützt habe und dass es mir nicht so auf die Kinokarte drauf angekommen ist, weil ich das Getränk auch gern habe.	Aufgabe analysieren

Der Jugendliche stellt sich selbst aus Sicht der Firma als eine unbekannte Person dar («da schreibt mir *einer*»), welche die in Aussicht gestellten Kinoeintritte verlangt, obwohl sie keine vollständige Punktesammlung vorweisen kann. Trotz fehlender Punkte schätzt er seine Chancen auf den Preis intakt ein: Dass er zusätzlich zu den 17 Punkten drei weitere *Limonita*-Flaschen besorgt hat, obwohl auf den Etiketten keine Punkte abgebildet sind, signalisiere der Firma, dass er das Getränk nicht nur aufgrund der zu gewinnenden Kinoeintritte, sondern auch aufgrund des zusagenden Geschmacks gekauft hat. Der Jugendliche setzt sich folglich damit auseinander, wie die vorgenommenen Kaufhandlungen bzw. der Brief von der Firma wahrgenommen werden könnten. Das dabei entwickelte Argument, ein von der Aktion unabhängiger Kunde und Liebhaber des Getränks zu sein, nimmt er in der Folge in seinen Text auf («Mir gefällt das Getränk Limonita sehr und Trinke es auch Regelmäßig falls ich mal gerade Geld habe.», A. 93–100).

Neben der Reaktion der AdressatInnen auf das Schreiben (b1) sowie der Wirkung des Schreibens auf die AdressatInnen (b2) widmet sich der Jugendliche im weiteren Verlauf der Textproduktion auch den Interessen der Firma (b3):

Tabelle 23: Beispiel Ricardo, A. 116–118

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Aber was ist der Sinn an dieser ganzen Geschichte? [schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: Sie wollen ja eigentlich nur Werbung machen (.) für die Limonita da.	Aufgabe analysieren
(..)	Pausieren
Eigentlich ist es nur, damit die Geld einsammeln.	Aufgabe analysieren
(..)	Pausieren
Ja. Eigentlich. Ja, eigentlich schon.	Aufgabe analysieren
(..)	Pausieren
Und /	Aufgabe analysieren
(...)	Pausieren
Aber er] schickt ja die drei Etiketten,	Aufgabe analysieren
(..)	Pausieren
schickt er ja (.) und dann ist es eigentlich ja nur so / (.) Keine Ahnung.	Aufgabe analysieren
Ähm. (.)	Pausieren
Eigentlich /	Aufgabe analysieren

Nach Einschätzung des Jugendlichen verfolgt die Firma mit der durchgeführten Aktion die Absicht, auf ihr Produkt aufmerksam zu machen und den Umsatz zu steigern. Vor diesem Hintergrund denkt er über das gegebene Problem und die gestellte Forderung nach den Kinoeintritten nach. Dabei scheint er zur Überzeugung zu gelangen, trotz unvollständiger Punktesammlung im Interesse der Firma gehandelt zu haben, da er drei Flaschen ohne Punkte auf den Etiketten erworben und damit – wie von der Firma intendiert – 20 Flaschen des Getränks *Limonita* gekauft hat.

Die vorangehend diskutierten Beispiele manifestieren, dass sich der Jugendliche während des Schreibprozesses verschiedentlich explizit mit den AdressatInnen auseinandersetzt, indem er sich über die hinter der Aktion stehenden Interessen der Firma, die Wirkung des verfassten Briefes auf die Firma sowie mögliche Reaktionen der Firma auf den Brief Gedanken macht. Im Verlauf der Aufgabebearbeitung scheint er eine zunehmend genauere Vorstellung von den AdressatInnen aufzubauen. Dabei entsteht das Bild einer Firma, die a) daran interessiert ist, ihr Produkt mithilfe der veranstalteten Aktion breit bekannt zu machen und abzusetzen, die b) im getätigten Kauf von drei Flaschen ohne Punkte auf den Etiketten erkennt, dass zum einen – wie in der Aktion verlangt – die geforderte Anzahl an 20 Flaschen erworben, zum anderen das Getränk gemocht und demnach nicht nur aufgrund der Aktion besorgt wurde, und die sich c) infolge der vorangehend aufgeführten Gründe nachsichtig zeigt und die beiden Kinoeintritte ausstellt. Die vorgenommenen adressatenbezogenen Aktivitäten beziehen sich auf die gesamte Aufgabe bzw. den gesamten zu verfassenden Text und sind insofern von globaler Natur.

5.5.1.4 Zusammenfassung

Die in diesem Kapitel beleuchteten, inhaltlich nahe beieinander liegenden Aktivitäten «Aufgabe analysieren» und «Schreibziel festlegen» können danach differenziert werden, ob sie die sprachliche, die inhaltliche oder die kommunikative Ebene betreffen. Diese Ebenen sind in dem Sinne miteinander verwoben, als die kommunikative Ebene in der Regel die inhaltliche und sprachliche Ebene beeinflusst. In der gestellten Schreibaufgabe werden sowohl zur kommunikativen als auch zur inhaltlichen Ebene explizite Angaben gemacht, wohingegen dies auf die sprachliche Ebene nicht zutrifft.

Die sprachliche Ebene wird von einer Jugendlichen adressiert. Das dabei angesprochene Schreibziel betrifft die Verwendung abwechslungsreicher Ausdrücke an den Satzanfängen. Die entsprechenden Aktivitäten sind auf die Wort- / Satzebene beschränkt und weisen geringes Wirkungspotential auf, da sie kaum Einfluss auf die Erreichung des übergeordneten kommunikativen Schreibziels, die Firma von der Zustellung der Kinoeintritte zu überzeugen, nehmen.

Mehr Potential wohnt diesbezüglich Aktivitäten auf inhaltlicher und kommunikativer Ebene inne. Inhaltlich ausgerichtete Aktivitäten lassen sich bei einzelnen Jugendlichen zu Beginn der Aufgabenbearbeitung bzw. vor der Produktion des Fließtextes beobachten. Dabei findet in einem Fall eine global ausgerichtete inhaltliche Klärung statt, im Rahmen derer die Aufgabe als Ganze betrachtet und sowohl die Situierung als auch die Teilaufgaben reflektiert werden. In den anderen Fällen geht es um die Ergründung oder Wiederholung einzelner Aspekte der Aufgabenstellung. Auf einzelne Inhalte sind überdies die später, das heißt während der Textproduktion, auftretenden Aktivitäten auf inhaltlicher Ebene bezogen. Diese ergeben sich häufig lokal bei auftretenden Unsicherheiten im Rahmen spezifischer, zu verschriftender Inhalte und dürften damit zusammenhängen, dass die meisten Jugendlichen keine Planung vor dem eigentlichen Schreiben vornehmen, sondern parallel zur Textproduktion die jeweils nächsten Inhalte suchen und klären.

Zur kommunikativen Ebene zählen Aktivitäten, im Rahmen derer die mit dem Text verfolgte kommunikative Absicht thematisiert wird. Bei einzelnen Jugendlichen handelt es sich dabei um klärende Aktivitäten in Form eines Ergründens oder Wiedergebens des in der Aufgabe vorgegebenen kommunikativen Ziels. Andere Jugendliche nehmen hingegen im Kontext des Generierens auf das kommunikative Ziel Bezug. Diese Bezugnahme lässt erkennen, dass sie die hinter dem zu verfassenden Text stehende kommunikative Absicht verstanden haben und sich am globalen kommunikativen Schreibziel orientieren, wobei diese Orientierung in der Regel lokal im Zusammenhang mit der offenen Frage nach dem nächsten zu verschriftenden Inhalt erfolgt.

Neben der kommunikativen Absicht, mit welcher der Text verfasst wird, umfasst die kommunikative Ebene Aktivitäten in Bezug auf die Lesenden. Entsprechende Aktivitäten lassen sich vor allem bei einem Jugendlichen beobachten. Er baut im Verlauf der Aufgabenbearbeitung eine zunehmend genauere Vorstellung

von den AdressatInnen auf, indem er sich mit den hinter der Aktion stehenden Interessen der Firma, der Wirkung des Briefes auf die Firma sowie der erwartbaren Reaktion der Firma auf den Brief befasst. Diese adressatenbezogenen Aktivitäten erfolgen vor dem Hintergrund der Aufgabe bzw. des Textes als Ganzes und haben insofern globalen Charakter.

5.5.2 Strukturieren

Um ein genaueres Bild der Schreibaktivität des Strukturierens bei den untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen zu erhalten, wurde eine Subkodierung mit den Kategorien «Auswählen von Inhalten», «Ordnen von Inhalten» und «Beachten des formalen Aufbaus» vorgenommen. Während die erstgenannte Subkategorie alle Aktivitäten einschloss, im Rahmen derer aus mehreren generierten Inhalten diejenigen ausgewählt wurden, welche in den Text kommen, bezogen sich die anderen beiden Subkategorien auf die Textstruktur: Unter die Kategorie «Ordnen von Inhalten» fielen alle Aktivitäten, bei denen eine Abfolge der für den Fließtext ausgewählten Inhalte gebildet bzw. über die Struktur des Fließtextes nachgedacht wurde. Die Kategorie «Beachten des formalen Aufbaus» hängt insbesondere mit der verwendeten Schreibaufgabe bzw. der verlangten Textsorte des (Beschwerde-)Briefes zusammen, bei welchem der formale Aufbau eine wichtige Rolle spielt. Zu dieser Kategorie zählten alle Aktivitäten, im Rahmen derer die Reihenfolge bzw. Position von Empfänger, Absender, Datum, Betreff, Anrede etc. im Brief beachtet oder ergründet wurde (vgl. Kapitel 4.3.5.6).

In Tabelle 24 sind die Häufigkeiten der Schreibaktivität «Strukturieren» aufgeteilt in «Auswählen von Inhalten», «Ordnen von Inhalten» und «Beachten des formalen Aufbaus» ausgewiesen. Es wird ersichtlich, dass sich die untersuchten Jugendlichen mehrheitlich mit dem formalen Aufbau des Briefes befassen und deutlich weniger häufig mit dem Anordnen und Auswählen der Inhalte für den Fließtext. Im Folgenden wird der Blick zunächst näher auf die am häufigsten vorkommende Kategorie «Beachten des formalen Aufbaus» gerichtet (a), bevor das ebenfalls auf die Textstruktur bezogene «Anordnen von Inhalten» (b) und anschließend das «Auswählen von Inhalten» (c) beleuchtet wird.

Tabelle 24: Anzahl der Aktivität «Strukturieren»

	Anzahl (%)
Auswählen von Inhalten	4 (20.0%)
Ordnen von Inhalten	5 (25.0%)
Beachten des formalen Aufbaus eines Briefes	11 (55.0%)
Nicht zuzuordnen	0 (0.0%)
Gesamt	20 (100.0%)

Was die strukturierenden Aktivitäten im Zusammenhang mit dem formalen Aufbau des anzufertigenden Briefes betrifft (a), so zeigt sich, dass sie vor allem die Aufnahme und Position einerseits der Absender- und Empfängeradresse, andererseits des Betreffs tangieren. Dies ist etwa im folgenden Beispiel der Fall: Im Anschluss an das Verfassen des Fließtextes stellt sich dem Jugendlichen die Frage, ob er auch die Adresse(n) aufschreiben soll. Er richtet sich damit an die Versuchsleiterin, erhält von ihr aber keine klärende Auskunft. In der Folge befasst er sich mit der Position der Empfängeradresse, was darauf hindeutet, dass er die Frage für sich mit «Ja» beantwortet hat:

Tabelle 25: Beispiel Manuel, A. 61–65

Transkriptauszug	Schreibaktivität
S28: [schaut zu VL] Muss ich auch Adresse drauf schreiben?	Evaluieren
VL: Ich darf dir da nicht weiterhelfen. Mach es einfach, wie du denkst.	
S28: Okay.	
Ähm. (..)	Pausieren
Das ist jetzt ein Brief. Ich glaube, Adresse kommt auf	Strukturieren
(..)	Pausieren
Postkarte, also, [schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: auf den Umschlag.	Strukturieren
(unv.)	Unverständliche Aktivität
(...)	Pausieren
(unv.)	Unverständliche Aktivität
(Ich hätte /?) Ou.]	Evaluieren
(unv.)	Unverständliche Aktivität
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei: Ich schreibe es einfach da hin.]	Prozessbez. metakogn. Aktivität
[schreibt: Li] [schaut auf Aufgabe (.)] [schreibt: monit GmbH; spricht dabei mit: Limonita GmbH] [...]	Revidieren

Die Aussage «Das ist jetzt ein Brief» manifestiert, dass der Jugendliche bei der Klärung der Position der Empfängeradresse explizit auf sein Wissen über Briefe rekurriert. Diesem entnimmt er die Information, dass die Adresse auf dem Briefumschlag anzubringen ist. Es kommt ihm außerdem in den Sinn, dass die Empfängeradresse auch Bestandteil des eigentlichen Briefes bildet und oberhalb der Anrede bzw. des Fließtextes aufzuführen ist. Entsprechend fügt er die Adresse im weiteren Verlauf am oberen Ende des Schreibblattes ein. Das Beispiel macht deutlich, dass der Jugendliche gewisses Textsortenwissen mitbringt, dieses jedoch nicht so weit gefestigt ist, dass es ohne Weiteres umgesetzt würde. Demzufolge kommt es zu solch strukturierenden Aktivitäten, im Rahmen derer über den formalen Aufbau des Textes – die Aufnahme und Reihenfolge der verschiedenen Bestandteile eines Briefes – reflektiert wird.

Neben dem formalen Aufbau des zu verfassenden Briefes äußern sich zwei Jugendliche an jeweils einer Stelle zum Aufbau des Fließtextes (b). Dabei geht es um einzelne Textteile, wie aus dem folgenden Beispiel hervorgeht: Der Jugendliche befasst sich nach dem ersten Lesen der Schreibaufgabe einerseits damit, einen guten Grund dafür zu finden, weshalb er die Kinoeintritte unbedingt haben möchte, wobei er sich noch für keinen der generierten Gründe (z. B. Überraschung der Freundin) entscheiden kann (A. 17–19). Andererseits analysiert er einzelne Aspekte der Aufgabenstellung und beschäftigt sich dabei mit dem Inhalt, dass keine Flaschen mit Punkten auf den Etiketten mehr im Handel erhältlich sind, obwohl die Zeit der Aktion noch nicht abgelaufen ist (A. 20–23). Im Anschluss daran entschließt er sich dazu, mit diesem Inhalt, das heißt der Erklärung für die unvollständige Punktesammlung, anzufangen:

Tabelle 26: Beispiel Marco, A. 24f.

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Also ich könnte mal anfangen	Strukturieren
(.)	Pausieren
mit	Strukturieren
äh, (...)	Pausieren
w/ weshalb ich die 20 Punkte nicht mitschicken kann.]	Strukturieren

Da die Erklärung für die fehlenden Punkte – neben anderen Inhalten – im Vorfeld dieser Aussage bereits hervorgebracht und geklärt wurde, lässt sich das «anfangen» in diesem Beispiel als auf die Textstruktur bezogen verstehen: Es wird entschieden, im Text als Erstes die Erklärung für die unvollständige Punktesammlung aufzuführen. Im weiteren Verlauf wird die in der Aufgabe vorgegebene Erklärung verschriftet. Die Überlegungen zum Aufbau beschränken sich auf den ersten Teil des Fließtextes. Es wird nicht geplant, wie die weiteren Inhalte angeordnet bzw. der Text als Ganzes aufgebaut werden könnte.

Der dritte Aspekt des Strukturierens bildet das Auswählen von Inhalten (c). Wie einleitend erwähnt, wurde in der vorliegenden Untersuchung von einem Auswählen ausgegangen, wenn aus mehreren generierten Inhalten diejenigen bestimmt werden, welche in den Text kommen. Wird nur ein Inhalt hervorgebracht und darüber entschieden, ob er verschriftet wird oder nicht, stellt das streng genommen kein Auswählen dar und es wurde daher die Kategorie «Evaluieren» verwendet (vgl. Kapitel 4.3.5.2). Anzumerken gilt es in diesem Zusammenhang einerseits, dass nicht nur dem als «Evaluieren» erfassten Überprüfen von einzelnen Inhalten, sondern auch dem als «Strukturieren» eingeordneten Auswählen aus mehreren Inhalten evaluierende Anteile inhärent sind. Andererseits ist zu berücksichtigen, dass die Inhalte für den Text im Wesentlichen in der Schreibaufgabe gegeben sind und sich ein Auswählen von Inhalten in der hier beschriebenen Weise somit als kaum notwendig erweist.

Ein entsprechendes Auswählen von Inhalten wird von zwei der untersuchten Jugendlichen gezeigt. Dabei handelt es sich um die gleichen Jugendlichen, welche sich auch zum Aufbau des Fließtextes äußern. Der Jugendliche des letzten Beispiels (Tabelle 26, S. 165) hegt im Verlauf der Textproduktion zunehmend Zweifel dahingehend, ob die von ihm verschriftete, aus der Schreibaufgabe übernommene Erklärung für die fehlenden Punkte die Firma tatsächlich zu überzeugen vermag (A. 67–69). Er setzt daher eine neue Ideengenerierung in Gang:

Tabelle 27: Beispiel Marco, A. 76–84

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Könnte vielleicht (.) etwas Anderes schreiben. Also, (.) etwas, das mir passiert ist und darum habe ich nicht (.) Flaschen kaufen gehen können, also in dieser Zeit vielleicht.	Generieren
(.)	Pausieren
Habe ich keine Zeit gehabt, um (.) die Limo/ [schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: nita kaufen zu gehen (.) und deshalb habe ich auch nicht die 20 (.) Punkte.	Generieren
[...]	
Vielleicht wegen dem /	Generieren
(.)	Pausieren
bin ich im Lager gewesen und deshalb vielleicht. (.)	Generieren
Aber ich habe im Lager auch / La/ im Lager	Evaluieren
(.)	Pausieren
suchen oder schauen gehen können.	Evaluieren
(.)	Pausieren
Ist nicht eine gute /	Evaluieren
(.) Ähm (5)	Pausieren
keine gute Idee.	Evaluieren
(...)	Pausieren
(unv.)	Unverständliche Aktivität
(5)	Pausieren
Vielleicht wieder /	Generieren
(...)	Pausieren
Ich könnte das schreiben, finde ich am be/ also, dass mir etwas passiert ist (.) und deshalb konnte ich nicht /	Strukturieren
(.)	Pausieren
nicht mehr drei von diesen Limonita kaufen gehen.	Strukturieren

Der Jugendliche bringt in diesem Auszug mehrere Erklärungen dafür hervor, weshalb es ihm nicht gelungen ist, rechtzeitig die geforderten 20 Punkte zu sam-

meln: zum einen ein ihm zugestoßenes Unglück, zum anderen die Teilnahme an einem Lager. An den grau markierten Stellen wägt er die generierten Ideen gegeneinander ab und wählt die ihm angemessener erscheinende aus.

Zusammenfassend lässt sich für die Aktivität des Strukturierens festhalten, dass sie bei den untersuchten Jugendlichen mehrheitlich auf den formalen Aufbau eines Briefes, insbesondere auf die Aufnahme und Position der Absender- und Empfängeradresse sowie des Betreffs bezogen ist. Die entsprechenden Aktivitäten weisen darauf hin, dass die Jugendlichen bereits über gewisses Textsortenwissen verfügen, zugleich aber auch noch entsprechende Unsicherheiten aufweisen.

Neben dem formalen Aufbau des zu verfassenden Briefes befassen sich einzelne Jugendliche mit dem Aufbau des Fließtextes, wobei es jeweils um ausgewählte Textteile – beispielsweise den Einstieg – und nicht den Text als Ganzes geht. Ferner zeigt eine kleine Zahl an Jugendlichen ein Auswählen von Inhalten, bei dem aus mehreren generierten Ideen diejenigen bestimmt werden, die in den Text eingehen sollen. Diese nur vereinzelt und mitunter zu einem relativ späten Zeitpunkt im Schreibprozess auftretenden Strukturierungsaktivitäten lassen erkennen, dass die untersuchten Jugendlichen kaum eine globale Planung des Textes vor dem eigentlichen Schreiben vornehmen, im Rahmen derer verschiedene Inhalte für den Text generiert und die geeignet erscheinenden ausgewählt und angeordnet werden. Dabei gilt es zu beachten, dass die zentralen Inhalte für den Text in der Aufgabenstellung gegeben sind.

5.5.3 Durchlesen

Die Aktivität des Durchlesens wird von den untersuchten Jugendlichen in hoher Zahl gezeigt (vgl. Kapitel 5.2). Um Aufschluss über die Qualität der Ausführung dieser Aktivität zu erhalten, wurde in einem ersten Schritt analysiert, wie lange die gelesenen Stellen ausfallen und wie weit sie vom Punkt des Schreibens entfernt liegen. In einem zweiten Schritt wurde die Funktion des Durchlesens ergründet.

5.5.3.1 Länge und Entfernung vom Punkt des Schreibens

Zur Erfassung der Länge der gelesenen Textstellen und der Entfernung der gelesenen Textstellen vom Punkt des Schreibens wurde eine Subkodierung ähnlich zu Van den Bergh et al. (1994) vorgenommen. Im Hinblick auf die Länge der durchgelesenen Stellen erfolgte eine Kategorisierung in «Wort(teil)», «Satz(teil)» und «Text(teil)». Dabei umfasste letztere Kategorie alle Stellen, die über einen – mit Punkt als Satzendzeichen abgeschlossenen – Satz hinausgehen. Die Entfernung der gelesenen Stelle vom Punkt des Schreibens wurde durch zwei Katego-

rien ermittelt: Mit «beim Punkt des Schreibens» wurde kodiert, wenn der letzte Teil im (bisher) geschriebenen Text gelesen wird. Die Kategorie «weiter weg vom Punkt des Schreibens» kam bei Stellen weiter oben im (bisher) produzierten Text zur Anwendung. Stellen, an denen Augen-, Kopf-, Lippen- oder Stiftbewegungen ein stilles Durchlesen anzeigten und der Kontext keine Hinweise darauf gab, wie lange und / oder wie weit entfernt vom Punkt des Schreibens die gelesenen Textstellen sind, wurden mit der Kategorie «Nicht zuzuordnen» kodiert (vgl. Kapitel 4.3.5.6 und Webanhang, Kapitel 9).

In Tabelle 28 ist die Häufigkeit der Durchleseaktivitäten nach Länge der gelesenen Stellen und Entfernung vom Punkt des Schreibens ausgewiesen. Hinsichtlich Länge der gelesenen Stellen zeigt sich, dass «Wort(teil)» und «Satz(teil)» gemeinsam 89.9% aller Kodierungen beim Durchlesen ausmachen. Die Durchleseaktivitäten der untersuchten Jugendlichen betreffen folglich überwiegend kurze Textstellen in Form einzelner Wörter bis zu maximal einem Satz. Längere Textpassagen von mehr als einem Satz werden mit einem Anteil von 5.9% wenig durchgelesen. Was die Entfernung der gelesenen Stellen vom Punkt des Schreibens betrifft, so werden mehrheitlich die zuletzt geschriebenen Teile durchgegangen (81.3%). Ein Durchlesen von Stellen, die sich weiter weg vom Punkt des Schreibens befinden, tritt vergleichsweise wenig auf (14.5%). Werden Länge und Entfernung vom Punkt des Schreibens gleichzeitig berücksichtigt, so wird mit einem Anteil von 78.3% größtenteils das zuletzt geschriebene Wort oder der zuletzt geschriebene Satz(teil) durchgelesen. Diese Zahlen deuten eine vornehmlich lokale Orientierung der untersuchten Jugendlichen beim Durchlesen an, da vor allem auf Ebene des Wortes und Satzes, und zwar des zuletzt produzierten, gearbeitet wird. Darauf wird in den nachfolgenden Kapiteln noch genauer eingegangen. Zunächst sei an dieser Stelle aber zu den 26 als «Nicht zuzuordnen» kodierten Aktivitäten noch angemerkt, dass diese überwiegend auf zwei Jugendliche zurückgehen, deren Durchleseaktivitäten zu einem großen Teil schweigend erfolgten.

Tabelle 28: Anzahl der Aktivität «Durchlesen» nach Länge der gelesenen Stelle und Entfernung vom Punkt des Schreibens

Länge	Entfernung vom Punkt des Schreibens	Anzahl (%)
Wort(teil)	beim Punkt des Schreibens	201 (32.2%)
	weiter weg vom Punkt des Schreibens	19 (3.0%)
Satz(teil)	beim Punkt des Schreibens	288 (46.1%)
	weiter weg vom Punkt des Schreibens	54 (8.6%)
Text(teil)	beim Punkt des Schreibens	19 (3.0%)
	weiter weg vom Punkt des Schreibens	18 (2.9%)
Nicht zuzuordnen		26 (4.2%)
Gesamt		625 (100.0%)

5.5.3.2 Funktion des Durchlesens

Die Schreibaktivität des Durchlesens wird in der Regel nicht aus Selbstzweck ausgeführt, sondern erfolgt im Dienst einer anderen Schreibaktivität. In diesem Kapitel steht daher die Funktion des Durchlesens im Fokus.

Um Aufschluss über die Funktion des Durchlesens zu erhalten, wurde der Kontext in Form der vorausgehenden und nachfolgenden Schreibaktivitäten herangezogen. In Tabelle 29 sind die Häufigkeiten, mit der die verschiedenen Schreibaktivitäten dem Durchlesen vorausgehen bzw. folgen, ausgewiesen. Nicht berücksichtigt sind dabei die Restkategorien «Nicht zuordenbare Aktivität», «Unverständliche Aktivität» und «Pausieren», bei denen offenbleibt, was die Jugendlichen genau tun (vgl. Kapitel 4.3.5.2). Sie sind auch der Grund dafür, weshalb in Tabelle 29 die Gesamtanzahl kleiner ausfällt als in Tabelle 28 (S. 168): Den in Tabelle 28 genannten 625 Durchleseaktivitäten ging 151-mal eine Restkategorie voraus bzw. folgte 150-mal eine Restkategorie. Für die Aktivitäten vor dem Durchlesen ergibt sich damit eine Grundgesamtheit von 474, für diejenigen nach dem Durchlesen von 475. In Tabelle 29 sind die fünf häufigsten vor und nach dem Durchlesen auftretenden Schreibaktivitäten fett markiert. Sie lassen ein ähnliches Muster vor und nach dem Durchlesen erkennen: In beiden Fällen kommt die Aktivität des Verschriftens mit Abstand am häufigsten vor. Ebenfalls verbreitet treten Generierungs-, Evaluations-, Revisions- und prozessbezogene metakognitive Aktivitäten auf. Die restlichen Schreibaktivitäten werden selten oder gar nicht vor oder nach dem Durchlesen ausgeführt. Daraus lässt sich schließen, dass das Durchlesen vor allem im Dienst des Generierens, Verschriftens, Evaluierens und Revidierens steht.

Tabelle 29: Anzahl der Schreibaktivitäten, welche vor und nach dem Durchlesen stattfinden

	Vor dem Durchlesen Anzahl (%)	Nach dem Durchlesen Anzahl (%)
Aufgabe lesen/anhören	5 (1.1%)	1 (0.2%)
Aufgabe analysieren	4 (0.8%)	4 (0.8%)
Schreibziel festlegen	3 (0.6%)	0 (0.0%)
Generieren	21 (4.4%)	52 (10.9%)
Strukturieren	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Verschriften	158 (33.3%)	192 (40.4%)
Evaluieren	66 (13.9%)	55 (11.6%)
Revidieren	103 (21.7%)	115 (24.2%)
Prozessbez. metakogn. Aktivitäten	114 (24.1%)	56 (11.8%)
Motivation/Emotionen äußern	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Aufgabe kommentieren	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Gesamt	474 (100.0%)	475 (100.0%)

Um zusätzlich zu ermitteln, inwiefern es beim Durchlesen im Dienst der verschiedenen Schreibaktivitäten Unterschiede bezüglich der Länge der gelesenen Textstellen und der Entfernung vom Punkt des Schreibens gibt, wurde für jede Aktivität bestimmt, ob das ihr vorangehende oder nachfolgende Durchlesen ein Wort(teil), Satz(teil) oder Text(teil) beim Punkt des Schreibens oder weiter weg vom Punkt des Schreibens betrifft. Die entsprechenden Häufigkeiten finden sich in Tabelle 30 (S. 171), wobei relative Häufigkeiten über fünf Prozent zur besseren Lesbarkeit fett geschrieben sind. Es wird ersichtlich, dass im Kontext aller Schreibaktivitäten mehrheitlich das letzte Wort oder der letzte Satz im (bisher) geschriebenen Text durchgelesen wird. Allerdings bezieht sich das Durchlesen im Rahmen von Evaluations-, Revisions- und prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten im Vergleich zu den anderen Schreibaktivitäten häufiger auf weiter oben im Text stehende Stellen und auf längere Textteile. Für vor und nach dem Durchlesen zeichnet sich ein ähnliches Bild ab.

In den folgenden Kapiteln soll das Durchlesen im Rahmen derjenigen Schreibaktivitäten näher betrachtet werden, in deren Dienst es vornehmlich steht (Generieren, Verschriften, Evaluieren, Revidieren und prozessbezogene metakognitive Aktivitäten). Da Evaluieren und Revidieren eng aufeinander bezogen sind, werden sie gemeinsam in einem Kapitel beleuchtet. Die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten stellen insofern eine Besonderheit dar, als sie die Steuerung und Überwachung der anderen Schreibaktivitäten übernehmen. Es gilt daher zu ergründen, was die Jugendlichen bei diesen prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten genau tun und in welcher Beziehung sie zum Durchlesen stehen.

Durchlesen im Kontext des Generierens

Geht es darum, die Funktion des Durchlesens im Kontext des Generierens zu beleuchten, so sind vor allem diejenigen Stellen von Interesse, an denen auf das Durchlesen ein Generieren folgt. Darauf deutet auch die höhere Anzahl an Generierungsaktivitäten nach als vor dem Durchlesen hin (vgl. rechte Spalte in Tabelle 29, S. 169). Werden nach dem Durchlesen Inhalte oder Formulierungen generiert, so dürfte das Durchlesen im Dienst des Generierens stehen. Anders verhält es sich, wenn das Durchlesen auf eine Generierungsaktivität folgt: In diesem Fall scheint das Durchlesen beispielsweise eher die Funktion zu haben, den vorangehend mündlich generierten Text zu evaluieren oder – abgestimmt auf das zuletzt Geschriebene – zu verschriften. Soll das Durchlesen im Dienst des Generierens ergründet werden, so stehen folglich diejenigen Stellen im Vordergrund, an denen nach dem Durchlesen generiert wird.

Wie aus der rechten Spalte in Tabelle 29 (S. 169) hervorgeht, liegen 52 entsprechende Stellen vor. Bei näherer Betrachtung dieser Stellen lassen sich vor allem zwei Funktionen identifizieren: Das Durchlesen dient dazu,

- a) im Rahmen einer laufenden Produktion eines Satzes die nächsten Wörter zu generieren,

Tabelle 30: Anzahl der Schreibaktivitäten, welche vor und nach dem Durchlesen stattfinden, nach Länge der gelesenen Stelle und Entfernung vom Punkt des Schreibens
(obere Zeile = absolute Häufigkeit, untere Zeile = relative Häufigkeit)

	Vor dem Durchlesen										Nach dem Durchlesen																	
	Wort			Satz			Text			Gesamt	NZ	Wort			Satz			Text			Gesamt	NZ						
	PS	WW		PS	WW		PS	WW				PS	WW		PS	WW		PS	WW									
Aufgabe lesen/anhören	0	0	0	5	0	0	0	0	0	5	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	
	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	100%	
Aufgabe analysieren	0	0	0	4	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	3	0	0	75%	0%	25%	1	0	0	4	0	0	
	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	75%	0%	25%	0%	0%	0%	100%	0%	100%	
Schreibziel festlegen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%	0%	0	0	0	0	0	0	
	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	
Generieren	6	0	12	0	1	1	1	1	21	21	1	1	11	0	36	0	3	1	21%	0%	6%	3	1	1	52	1	1	
	29%	0%	57%	0%	5%	5%	5%	5%	100%	100%	5%	5%	21%	0%	69%	0%	6%	21%	0%	6%	3	1	2%	2%	100%	2%	100%	
Strukturieren	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%	0%	0	0	0	0	0	0	
	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	
Verschriften	102	2	48	0	0	1	5	158	158	158	5	1	102	3	81	1	0	0	53%	2%	42%	3	1	0	5	192	3	100%
	65%	1%	30%	0%	0%	1%	3%	100%	100%	100%	3%	1%	53%	2%	42%	1%	0%	0%	53%	2%	42%	3	1	0	5	3%	100%	
Evaluierten	22	1	31	8	2	0	2	66	66	66	2	0	8	2	21	10	3	5	15%	4%	38%	8	3	5	6	55	9	100%
	33%	2%	47%	12%	3%	0%	3%	100%	100%	100%	3%	0%	15%	4%	38%	18%	5%	9%	15%	4%	38%	8	3	5	6	11%	100%	
Revidieren	43	7	27	17	1	4	4	103	100%	100%	4	4	44	8	37	19	1	3	38%	7%	32%	8	3	3	3	115	3	100%
	42%	7%	26%	17%	1%	4%	4%	100%	100%	100%	4%	4%	38%	7%	32%	17%	1%	3%	38%	7%	32%	8	3	3	3	3%	100%	
Prozessbez. metakogn. Aktivität	9	3	71	9	8	5	9	114	100%	100%	9	114	9	3	29	6	1	1	16%	5%	52%	9	3	2	7	56	2	100%
	8%	3%	62%	8%	7%	4%	8%	100%	100%	100%	8%	114	16%	5%	52%	11%	2%	2%	16%	5%	52%	9	3	2	7	13%	100%	
Motivation/Emotionen äußern	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%	0%	0	0	0	0	0	0	0
	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Aufgabe kommentieren	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%	0%	0	0	0	0	0	0	0
	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

PS = beim Punkt des Schreibens; WW = weiter weg vom Punkt des Schreibens; NZ = Nicht zuzuordnen

b) im Anschluss an die Produktion eines (Teil-)Satzes den nächsten Inhalt zu generieren.

Wird der Blick zunächst auf a) gerichtet, so zeigt sich etwa im folgenden Beispiel ein entsprechendes Durchlesen zur Generierung der nächsten Wörter im Kontext einer bereits in Gang gesetzten schriftlichen Produktion eines Satzes:

Tabelle 31: Beispiel Tiago, A. 112–116

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[schreibt: Da aber die Aktion noch nicht; spricht dabei mit: Da aber die Aktion / Aktion noch nicht]	Verschriften
vorüb/	Generieren
Nein,	Evaluieren
vorüber mache ich nicht.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Vorüber hört sich doof an.	Evaluieren
Da ich / Da aber die Aktion noch nicht /	Durchlesen
(...)	Pausieren
die Aktion noch nicht	Durchlesen
verfallen /	Generieren
Nein.	Evaluieren
[...]	

Grau und grün markiert = Im Fokus stehende Durchlese- und Generierungsaktivität

Der Jugendliche ist auf der Suche nach dem nächsten zu verschriftenden Wort und liest in diesem Zusammenhang – nachdem er einen ersten Formulierungsvorschlag («vorüber») im direkten Anschluss an das Verschriften abgelehnt hat – den bereits geschriebenen Satzteil durch. Daraufhin bringt er eine weitere Formulierung («verfallen») hervor, wobei ihm diese wiederum nicht zusagt («Nein.»).

Dieses Durchlesen des letzten Teils im zu schreiben begonnenen Satz zur Generierung des nächsten Wortes lässt sich als lokal charakterisieren: Es betrifft lediglich eine kurze Textstelle auf Wort- / Satzebene. Ein global orientiertes Durchlesen, bei dem beispielsweise mit Blick auf die AdressatInnen nach höflichen oder gut verständlichen Formulierungen gesucht und damit auf die Erreichung des Schreibziels hingewirkt wird, lässt sich bei den untersuchten Jugendlichen nicht beobachten.

Durch eine lokale Ausrichtung ist nicht nur das Durchlesen im Rahmen einer laufenden Produktion eines Satzes bei der Suche nach den nächsten Wörtern (a) gekennzeichnet, sondern auch das Durchlesen nach Fertigstellung eines Satzes zur Generierung des nächsten Inhalts (b). Dies zeigt das folgende Beispiel, in welchem der Jugendliche die letzten zwei geschriebenen Sätze durchliest und an-

schließend den nächsten Inhalt zu entwickeln versucht. Dabei gilt es zur besseren Verständlichkeit des Beispiels anzumerken, dass sich die Inhaltsgenerierung auf das in der Aufgabenstellung vorgegebene Argument bezieht, dass die Frist der Werbeaktion noch nicht abgelaufen ist. Allerdings fallen die entsprechenden Ausführungen des Jugendlichen diffus aus:

Tabelle 32: Beispiel Tiago, A. 105–107

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Warum? Da diese Aktion erst am 21. / finde ich das nicht fair, weil ich heu/ Ihnen dieses Schreiben heute losschicke und erst morgen ankommt	Durchlesen
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: und /	Generieren
und was? (.) Bestätigung wann bekommen würde?]	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Ähm, das weiß ich ja noch nicht.	Evaluieren
Ähm (..) hm.	Pausieren

Grau und grün markiert = Im Fokus stehende Durchlese- und Generierungsaktivität

Zwar geht das Durchlesen in diesem Beispiel – als eines der wenigen im Kontext des Generierens (vgl. Tabelle 30, S. 171) – über einen Satz hinaus und betrifft damit einen «Textteil». Dennoch lässt sich ihm lediglich ein lokaler Charakter zuschreiben, da es im Hinblick auf einen einzelnen, als Nächstes zu verschriftenden Inhalt erfolgt. Es steht mit einer lokalen Planung im Zusammenhang, im Rahmen derer die Inhalte für den Text nicht vor dem eigentlichen Schreiben, sondern Schritt für Schritt geplant werden: Nach der Verschriftung eines Satzes wird überlegt, was darauffolgend geschrieben werden könnte. Dabei wird häufig der letzte Textteil durchgelesen.

Durchlesen im Kontext des Verschriftens

Folgt auf das Durchlesen eine Verschriftungsaktivität, so liegt es nahe, dass das Durchlesen im Hinblick auf das Verschriften geschieht, und zwar dürfte es vor allem dazu dienen, Anschluss an das bereits Geschriebene zu finden. Anders gestaltet es sich, wenn dem Durchlesen eine Verschriftungsaktivität vorausgeht. In diesem Fall scheint eine Funktion im Rahmen einer anderen Schreibaktivität wahrscheinlicher, so beispielsweise ein Überprüfen von geschriebenem Text im Dienst der Aktivität des Evaluierens. Da es in diesem Kapitel um das Durchlesen im Kontext des Verschriftens geht, stehen somit Stellen, an denen nach dem Durchlesen eine Verschriftungsaktivität kommt, im Vordergrund.

Werden die 192 Stellen (vgl. rechte Spalte in Tabelle 29, S. 169), an denen auf das Durchlesen ein Verschriften folgt, näher betrachtet, so zeigt sich, dass das Durchlesen

- a) Wort- und Satzteile betrifft, die im Rahmen von zeitlich etwas länger zurückliegenden Verschriftungsaktivitäten produziert wurden,

- b) einzelne Wörter betrifft, die unmittelbar zuvor, das heißt ohne andere Aktivität dazwischen, zu Papier gebracht wurden.

Wird der Blick zunächst auf a) gerichtet, das heißt auf das Durchlesen von bereits vor etwas längerer Zeit zu Papier gebrachten Wort- oder Satzteilen, so lässt sich erkennen, dass es oftmals im Zusammenhang mit einer Unterbrechung des Verschriftungsprozesses steht, um etwa Inhalte oder Formulierungen zu generieren oder – wie im folgenden Beispiel – sprachformale Fragen zu klären:

Tabelle 33: Beispiel Samir, A. 24–28

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[schreibt: habe versucht (.) so vile etiketen zu sammeln bis ich (.) das ziel von 20 etiketen ge(s?)cha; spricht dabei mit: habe versuch / sucht (.) so viele Etiketten zu sammel, bis ich (.) das Ziel von 20 Etiketten geschaf/]	Verschriften
Wie schreibt man das nochmal?	Evaluieren
Ge	Durchlesen
[zieht «(s?)» nach]	Revidieren
schafft. Geschafft. Mit ein f? Genau.	Evaluieren
[schreibt: f]	Verschriften
GeschAft.	Evaluieren
[schreibt: t]	Verschriften
Ich les noch einmal durch alles.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Versuchte so viel Etiketten zu sammeln, bis ich das Ziel von 20 Etiketten geschafft	Durchlesen
[schreibt: habe.; spricht dabei mit: habe. [...]	Verschriften (nach Durchlesen)

Grau und blau markiert = Im Fokus stehende Durchlese- und Verschriftungsaktivität

Der Jugendliche unterbricht in diesem Beispiel die Verschriftung des Satzes, um einer offenen Frage zur Schreibung des Wortes «geschafft» nachzugehen. Nachdem er das sprachformale Problem gelöst und das entsprechende Wort zu Ende geschrieben hat, muss er den letzten Teil des Satzes – dessen Verschriftung zeitlich bereits etwas länger zurückliegt – nochmals durchlesen, um Anschluss an das bereits Geschriebene finden und den Satz abschließen zu können. Das Beispiel zeigt, dass die Durchleseaktivitäten im Kontext des Verschriftens unter anderem mit einer sehr kleinschrittigen Vorgehensweise bei der Textproduktion in Verbindung stehen: Die untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen wechseln permanent zwischen verschiedenen Schreibaktivitäten, wodurch es eines vermehrten Nachlesens der zuletzt verschrifteten Textstelle bedarf, um die nächsten Wörter schreiben zu können.

Neben bereits vor etwas längerer Zeit verschrifteten Wort- und Satzteilen lesen die Jugendlichen vor dem Verschriften auch häufig einzelne Wörter durch, die sie unmittelbar zuvor, das heißt ohne andere Aktivität dazwischen, aufgeschrieben haben (b). Dies lässt sich etwa im folgenden Transkriptauszug an drei Stellen beobachten:

Tabelle 34: Beispiel Marco, A. 34–36

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[schreibt: es] (.)	Verschriften
es	Durchlesen
[schreibt: fehlen mir 3 punkte; spricht dabei mit: fehlen mir drei Punkte]	Verschriften (nach Durchlesen)
Punkte.	Durchlesen
[schreibt: Wegen; spricht dabei mit: Wegen / wegen]	Verschriften (nach Durchlesen)
den	Generieren
[schreibt: den]	Verschriften
drei	Generieren
[schreibt: 3 punkten habe ich überall; spricht dabei mit: Punkten habe ich überall]	Verschriften
überall	Durchlesen
[schreibt: gesucht aber nichts gefunden; spricht dabei mit: gesucht, aber nichts gefunden]	Verschriften (nach Durchlesen)

Grau und blau markiert = Im Fokus stehende Durchlese- und Verschriftungsaktivitäten

Der Jugendliche liest an den grau markierten Stellen die Wörter «es», «Punkte» und «überall» im direkten Anschluss an ihre Niederschrift durch, bevor er mit dem Verschriften fortfährt. Diesem Durchlesen von unmittelbar zuvor geschriebenen Wörtern können verschiedene Funktionen zugrunde liegen. So könnte es etwa dazu dienen, die nächsten Wörter finden und aufschreiben zu können. In diesem Fall stünde das Durchlesen zugleich im Kontext des Generierens und Verschriftens, da Generieren und Verschriften zusammenfallen. Ebenfalls ist denkbar, dass die unmittelbar zuvor geschriebenen Wörter infolge einer geringen Schreibflüssigkeit nachgelesen werden müssen, um sie präsent zu haben und darauf abgestimmt das nächste Wort verschriften zu können. Nicht ausgeschlossen werden kann ferner, dass das vorangehend niedergeschriebene Wort im Hinblick auf eine Evaluation und damit gar nicht im Dienst des Verschriftens durchgelesen wird. Ungeachtet der spezifischen Funktion beschränken sich die in diesem Kapitel dargestellten Formen des Durchlesens auf die Wort- / Satzebene und weisen folglich lokalen Charakter auf.

Durchlesen im Kontext des Evaluierens und Revidierens

Während bei der Analyse des Durchlesens im Kontext des Generierens und Verschriftens nur diejenigen Stellen berücksichtigt wurden, an denen das Durchlesen vor dem Generieren bzw. Verschriften erfolgt, wurde im Kontext des Evaluierens und Revidierens keine entsprechende Einschränkung vorgenommen, da sowohl ein Durchlesen vor als auch nach einer Evaluation oder Revision im Dienst des Evaluierens und Revidierens stehen kann. So kann es die Funktion übernehmen, produzierten Text zu prüfen, Alternativen hervorzubringen oder – im Rahmen eines Revisionsvorgangs – an das bereits Geschriebene anschließen zu können.

Zur näheren Ergründung des Durchlesens im Kontext des Evaluierens und Revidierens wurde in einem ersten Schritt die Anzahl an Durchleseaktivitäten, die vor oder nach einer Evaluation oder Revision stattfinden, bestimmt. Insgesamt liegen 252 entsprechende Aktivitäten vor. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass sich diese Zahl nicht mit der Summe der in Tabelle 29 (S. 169) angegebenen Anzahl an Durchleseaktivitäten vor oder nach einer Evaluation oder Revision ($n = 339$) deckt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass 87 Durchleseaktivitäten in Tabelle 29 doppelt, das heißt in beiden Spalten, vertreten sind, da sowohl davor als auch danach eine Evaluation bzw. Revision erfolgt.

Um mehr über die Qualität der Ausführung bzw. den Fokus der Durchleseaktivitäten im Kontext des Evaluierens und Revidierens in Erfahrung zu bringen, wurde in einem zweiten Schritt die Ebene, auf der die Evaluationen und Revisionen stattfinden, ermittelt: a) Formale Ebene in Form von Rechtschreibung, Grammatik, Handschrift, Layout und Textlänge, b) Ebene der Formulierung und c) Ebene des Inhalts (vgl. auch Kapitel 5.5.4). Des Weiteren wurde die Restkategorie «Nicht zuzuordnen» verwendet, und zwar für diejenigen Stellen, die sich keiner Ebene eindeutig zuweisen ließen, weil entweder nicht erkennbar war, auf welcher Ebene die Evaluation bzw. Revision erfolgt, oder weil die vor und nach dem Durchlesen stattfindenden Evaluationen bzw. Revisionen mehrere Ebenen betrafen.

Tabelle 35 (S. 177) zeigt, mit welcher Häufigkeit das Durchlesen im Kontext von Evaluationen und Revisionen auf Ebene des Formalen, der Formulierung und des Inhalts steht (Zeile 2, grau markiert). Um Aufschluss über allfällige Unterschiede bei den Ebenen gemäß Entfernung vom Punkt des Schreibens und gemäß Länge der gelesenen Stelle zu erhalten, sind ferner die Häufigkeiten für «beim Punkt des Schreibens» bzw. «weiter weg vom Punkt des Schreibens» (Zeilen 3 und 4) sowie für «Wort(teil)», «Satz(teil)» bzw. «Textteil» (Zeilen 5, 6 und 7) separat ausgewiesen. Dabei liegt die Summe der beim Punkt des Schreibens und weiter weg vom Punkt des Schreibens gelesenen Stellen bei 241 und nicht wie in Zeile 2 für alle Stellen angegeben bei 252. Diese Differenz geht auf 11 Stellen zurück, an denen sich die Entfernung vom Punkt des Schreibens auf Grund eines leisen Durchlesens nicht feststellen ließ. Gleiches gilt für die drei verwendeten Kategorien zur Länge der gelesenen Stellen.

Die in Tabelle 35 berichteten Häufigkeiten lassen über alle Stellen hinweg (Zeile 2, grau markiert) erkennen, dass das Durchlesen am häufigsten im Kontext von Evaluationen und Revisionen auf formaler Ebene erfolgt. Die Jugendlichen befassen sich im Rahmen des Durchlesens demnach mehrheitlich mit Oberflächenmerkmalen wie Rechtschreibung, Grammatik oder Handschrift. Dies zeichnet sich auch bei einer separaten Betrachtung des Durchlesens von Textstellen unmittelbar beim Punkt des Schreibens und weiter weg vom Punkt des Schreibens ab (Zeilen 3 & 4). Ferner zeigt sich auch bei Berücksichtigung der Länge der gelesenen Stellen ein ähnliches Bild: Sowohl das Durchlesen von einem Wort(teil), Satz(teil) als auch Text(teil) steht am häufigsten im Kontext formaler Evaluationen und Revisionen, wenngleich der Anteil des Formalen bei gelesenen Sätzen und Textteilen etwas tiefer ausfällt als bei gelesenen Wörtern (Zeilen 5, 6 & 7).

Tabelle 35: Anzahl der Stellen, an denen im Kontext des Evaluierens und Revidierens Text durchgelesen wird, gemäß Ebene sowie Länge und Entfernung der gelesenen Textstelle

	Formales	Formulierung	Inhalt	Nicht zuzuordnen	Gesamt
Alle Stellen	140 (55.6%)	50 (19.8%)	32 (12.7%)	30 (11.9%)	252 (100.0%)
Stellen beim Punkt des Schreibens	98 (53.6%)	40 (21.9%)	24 (13.1%)	21 (11.5%)	183 (100.0%)
Stellen weiter weg vom Punkt des Schreibens	35 (60.3%)	9 (15.5%)	7 (12.1%)	7 (12.1%)	58 (100.0%)
Stellen in der Länge eines Wortes/Wortteils	62 (66.0%)	16 (17.0%)	7 (7.4%)	9 (9.6%)	94 (100.0%)
Stellen in der Länge eines Satzes/Satzteils	63 (48.1%)	32 (24.4%)	23 (17.6%)	13 (9.9%)	131 (100.0%)
Stellen in der Länge eines Textteils	8 (50.0%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)	6 (37.5%)	16 (100.0%)

Im Folgenden werden die von den Jugendlichen gezeigten Durchleseaktivitäten im Kontext von Evaluationen und Revisionen auf den drei verschiedenen Ebenen anhand ausgewählter Beispiele beleuchtet. Dabei wird der Blick zunächst auf das zahlreich vorkommende Durchlesen im Rahmen formaler Evaluationen und Revisionen gerichtet. Letztere dienen dazu, den geschriebenen Text hinsichtlich Rechtschreibung, Grammatik oder Handschrift zu prüfen bzw. zu berichtigen. Auf den erstgenannten Bereich der Rechtschreibung ist etwa das folgende Beispiel gerichtet, in dem die Jugendliche bereits zum dritten Mal das Wort «Etiketten» in ihrem Text verwendet und sich dabei erneut unsicher bezüglich der korrekten Schreibung dieses ihr unvertrauten Wortes ist:

Tabelle 36: Beispiel Arjona, A. 104–106

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[schreibt: wen Sie mir	Verschriften
(..)	Pausieren
eine gratis Et]	Verschriften
Ich schreibe das schnell	Prozessbez. metakogn. Aktivität
(..)	Pausieren
fertig.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Ähm (.)	Pausieren
wie schreibt man schon wieder?	Evaluieren (Formales)
E/	Durchlesen
[zieht «k» im zweiten «Etiketten» nach]	Revidieren (Formales)
Etiketten.	Durchlesen
(...)	Pausieren
[schreibt: ike; spricht dabei mit: e/]	Verschriften
Mit zwei t.	Evaluieren (Formales)
[schreibt: tten]	Verschriften

Grau und orange markiert = Im Fokus stehende Durchlese- und Evaluations-/Revisionsaktivitäten

Der Schwierigkeit mit der Schreibung des Wortes «Etiketten» begegnet die Jugendliche damit, dass sie das Wort weiter oben in ihrem Text nachliest. Im gleichen Zug nimmt sie eine Revision der Handschrift vor, bevor sie – mit den gewonnenen Informationen zur Rechtschreibung – das Verschriften des Wortes fortsetzt. Das Durchlesen im Kontext formaler Evaluationen und Revisionen, wie es in diesem Beispiel auftritt, ist ausschließlich auf die Textoberfläche und die Wort- / Satzebene bezogen. Es findet damit eine oberflächliche und lokale Auseinandersetzung mit dem Text statt.

Wird das Durchlesen im Kontext von Evaluationen und Revisionen auf Ebene der Formulierung in den Blick genommen, so zeigt sich, dass kurze Textstellen etwa im Rahmen der Ersetzung eines einzelnen Wortes durch ein bedeutungsähnliches Wort bearbeitet werden, wie es im folgenden Beispiel der Fall ist:

Tabelle 37: Beispiel Tiago, A. 139f.

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[schreibt: Daher finde; spricht dabei mit: Daher / daher finde]	Verschriften
Nein,	Evaluieren (Formulierung)
daher	Durchlesen
denke ich [streicht: finde] [schreibt: denke]	Revidieren (Formulierung)
<u>ich</u>	Verschriften
(..)	Pausieren
<u>das</u> ; spricht dabei mit: denke ich, (..) dass]	Verschriften

Grau und orange markiert = Im Fokus stehende Durchlese- und Evaluations-/Revisionsaktivitäten

Im Anschluss an das Verschriften des Wortes «finde» kommt der Jugendliche zum Schluss, dass dieses Verb nicht angemessen ist. In der Folge liest er das vorangehende Wort («daher») nochmals durch – wohl in der Absicht, eine andere Formulierung zu generieren. Die daraufhin hervorgebrachte Alternative «denke ich» scheint er als passender zu beurteilen als «finde ich», wie die vorgenommene Revision anzeigt. Das bei den untersuchten Jugendlichen im Kontext von Evaluationen und Revisionen der Formulierung zu beobachtende Durchlesen, wie es in diesem Beispiel vorkommt, beschränkt sich auf die Wort- / Satzebene und damit auf die lokale Ebene.

Was die Durchleseaktivitäten im Kontext von inhaltlichen Evaluationen und Revisionen betrifft, so zeigt sich, dass – analog zur vorgängig betrachteten Formulierungsebene – mehrheitlich einzelne Aspekte auf Satzebene ohne Bezugnahme auf den Gesamttext oder die Wirkung auf die Lesenden bzw. das anvisierte Schreibziel bearbeitet werden. Dies trifft etwa auf das folgende Beispiel zu, in welchem der Jugendliche zur Überzeugung gelangt, den zu verschriften begonnenen Satz «Ich habe alle Läden a» noch dahingehend ergänzen zu müssen, wonach er in den Läden gesucht hat, nämlich nach Flaschen mit Punkten:

Tabelle 38: Beispiel Enim, A. 57–61

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Lä	Durchlesen
[schreibt: den]	Verschriften
den	Durchlesen
abgesucht.	Generieren
[schreibt: a]	Verschriften
Was abgesucht?	Evaluieren (Inhalt)
[streicht: a] Ähm ich habe (.) alle Läden /	Revidieren (Inhalt)
Ich habe	Durchlesen
(.) [schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: Ähm	Pausieren
(wart?).	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Verschiedene Läden such/ und suchst nach Flaschen mit Punkten.]	Aufgabe lesen/anhören
Ah.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Ich habe alle Läden	Durchlesen
[schreibt: nach; spricht dabei mit: nach] nach [schreibt: Fla (.)	Revidieren (Inhalt)
schon; spricht dabei mit: Fla (.) schon]	
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei: (.) nach Flaschen]	Nicht zuordenbare Aktivität
[schreibt: mit]	Revidieren (Inhalt)
mit	Durchlesen
[schreibt: Punkten; spricht dabei mit: Punkten]	Revidieren (Inhalt)
Ich habe alle Läden nach Flaschen mit Punkten	Durchlesen
[schreibt: abgesucht]	Revidieren (Inhalt)
und habe leider keine gefunden; spricht dabei mit: abgesucht und	Verschriften
habe leider keine gefund/]	

Grau und orange markiert = Im Fokus stehende Durchlese- und Evaluations-/Revisionsaktivitäten

Im Zuge der inhaltlichen Präzisierung liest der Jugendliche in diesem Beispiel mehrfach Teile des bereits geschriebenen Satzes durch, wobei die Durchleseaktivitäten verschiedene Funktionen übernehmen. So dürfte das Durchlesen an der ersten grau markierten Stelle im Dienst des Generierens des einzufügenden Textes erfolgen, wie die anschließenden Aktivitäten, insbesondere das Nachlesen in der Schreibaufgabe, andeuten. Das Durchlesen an der zweiten grau markierten Stelle scheint die Funktion zu haben, an das bereits Geschriebene anschließen zu können. Hinter der letzten grau markierten Durchleseaktivität schließlich könnte eine Evaluation des bislang niedergeschriebenen Satzes stehen. Unabhängig von der spezifischen Funktion liegt allen Durchleseaktivitäten dieses Beispiels insofern

eine lokale Orientierung zugrunde, als sie auf Satzebene im Kontext der Einflechtung eines einzelnen – bereits früher im Text angedeuteten – Inhalts erfolgen.

Neben lokal orientierten Durchleseaktivitäten sind im Kontext von Evaluationen und Revisionen auf inhaltlicher Ebene auch einzelne Durchleseaktivitäten mit globalem Fokus zu beobachten. So kommt der Jugendliche des folgenden Beispiels zur Einschätzung, dass es seinem Text an einer logischen Abfolge der Inhalte mangelt. Er nimmt damit eine Evaluation auf Textebene vor. In der Folge liest er seinen Text durch:

Tabelle 39: Beispiel Tiago, A. 101–104

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Hm, das hätte ich nicht so durcheinander schreiben sollen.	Evaluieren (Inhalt)
Als ich die Etiketten angenommen / abgenommen und bemerkte, dass / [bewegt den Kopf und fährt mit Stift nach, scheint geschriebenen Text durchzulesen (5)] die ich gekauft habe, nicht abgebildet sind.	Durchlesen
(7)	Pausieren
Da könnte ich noch ein «Warum» hintun, als Frage.	Revidieren (Inhalt)
Ja,	Evaluieren (Inhalt)
das mache ich.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
[macht einen Pfeil zu «sind.» in «... ich gekauft habe, nicht abgebildet sind.»] Warum. [schreibt neben Pfeil: Warum?; spricht dabei mit: Warum?]	Revidieren (Inhalt)

Grau und orange markiert = Im Fokus stehende Durchlese- und Evaluations-/Revisionsaktivität

Während des Durchlesens kommt dem Jugendlichen die Idee, den Text um die Frage «Warum» zu ergänzen. Damit fordert er von der Firma eine Erklärung dafür, weshalb bereits vor Ende der durchgeführten Aktion keine Punkte mehr auf den Flaschenetiketten aufgedruckt sind.

Durchlesen im Kontext der prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten

In die Analysen zum Durchlesen im Kontext der prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten wurden – wie bereits beim Evaluieren und Revidieren – alle Durchleseaktivitäten einbezogen, welchen eine prozessbezogene metakognitive Aktivität vorangeht und / oder folgt. Es handelt sich dabei um insgesamt 149 Stellen. Diese Zahl deckt sich nicht mit der Summe der in Tabelle 29 (S. 169) angegebenen Anzahl an Durchleseaktivitäten mit einer vorangehenden oder folgenden prozessbezogenen metakognitiven Aktivität (n = 170). Dies hat damit zu tun, dass 21 Durchleseaktivitäten in Tabelle 29 doppelt, das heißt in beiden Spalten, aufgeführt sind, da ihnen eine prozessbezogene metakognitive Aktivität sowohl vorausgeht als auch folgt.

Wie zu Beginn des Kapitels 5.5.3.2 bereits angedeutet, stellen die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten insofern eine Besonderheit dar, als sie die Steuerung und Überwachung der anderen Schreibaktivitäten übernehmen (vgl. für eine ausführlichere Darstellung der prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten Kapitel 5.5.5). Um Aufschluss über das Durchlesen im Kontext dieser prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten zu erhalten, wurde daher analysiert, auf welche Schreibaktivitäten die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten gerichtet sind, das heißt, welche Schreibaktivitäten gesteuert, überwacht oder beschrieben werden. In Tabelle 40 sind die verschiedenen Schreibaktivitäten aufgeführt. Die Kategorie «Schreibprozess» subsumiert diejenigen prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten, welche sich nicht auf eine der anderen Schreibaktivitäten, sondern etwa auf den Schreibprozess als Ganzes beziehen. Das trifft beispielsweise auf die abschließende Bemerkung, mit der Aufgabenbearbeitung fertig zu sein, zu. Unter der Kategorie «Nicht zuzuordnen» sind diejenigen Stellen erfasst, welche sich keiner der anderen Kategorien eindeutig zuweisen lassen, weil entweder nicht erkennbar ist, welche Schreibaktivität die prozessbezogene metakognitive Aktivität betrifft, oder weil das Durchlesen von prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten umrahmt ist, welche mehrere Schreibaktivitäten tangieren.

Die rechte Spalte in Tabelle 40 zeigt für die verschiedenen Schreibaktivitäten, mit welcher Häufigkeit sie Gegenstand der prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten, welche dem Durchlesen vorangehen bzw. folgen, bilden. Die höchste Zahl weist das Durchlesen, gefolgt vom Generieren auf. Diese beiden Schreibaktivitäten machen einen Anteil von 61.8 % aus und werden im Folgenden fokussiert.

Tabelle 40: Anzahl der Durchleseaktivitäten im Kontext von prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten gemäß Schreibaktivität, auf die sich die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten beziehen

	Anzahl (%)
Aufgabe lesen/anhören	0 (0.0%)
Aufgabe analysieren	0 (0.0%)
Schreibziel festlegen	1 (0.7%)
Generieren	36 (24.2%)
Strukturieren	1 (0.7%)
Verschriften	7 (4.7%)
Durchlesen	56 (37.6%)
Evaluieren	5 (3.4%)
Revidieren	13 (8.7%)
Schreibprozess	5 (3.4%)
Nicht zuzuordnen	25 (16.8%)
Gesamt	149 (100.0%)

Bei den prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten, welche sich auf das Durchlesen beziehen, handelt es sich überwiegend um die Anweisung an sich selbst, den geschriebenen Text durchzulesen. Dies lässt sich beispielsweise im folgenden Auszug erkennen, in welchem an der rot markierten Stelle das Durchlesen des zuletzt geschriebenen Satzes angekündigt wird:

Tabelle 41: Beispiel Marco, A. 91–93

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[schreibt: 2 gratis Kinoeintritte; spricht dabei mit: Gratis-Kinoeintrit/]	Verschriften
Eintritte mit zwei t? Eintritte.	Evaluieren
Kinoeintr/	Durchlesen
zu bekommen.	Generieren
[schreibt: zu bekommen]	Verschriften
Zu bekommen. (.)	Durchlesen
Lese es nochmals durch:	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Auf der Werbung steht, man braucht 20 Punkte, um zwei Gratis-Kinoeintritte zu bekommen.	Durchlesen
[schreibt:.]	Verschriften
Und jetzt könnte ich schreiben, d/ weil / weshalb ich die nicht habe.	Prozessbez. metakogn. Aktivität

Grau und rot markiert = Im Fokus stehende Durchlese- und prozessbezogene metakognitive Aktivitäten

Auf die prozessbezogene metakognitive Aktivität in Form einer Anweisung zur Aktivität des Durchlesens folgt in diesem Beispiel auch ein Durchlesen des geschriebenen Textes. Bezüglich der Funktion des Durchlesens ist die Anweisung an sich wenig aufschlussreich. Der weitere Kontext deutet darauf hin, dass der zuletzt geschriebene Satz im Dienst einer Evaluation nochmals durchgelesen werden könnte: Wie dem Transkriptauszug teilweise entnommen werden kann, wurde der letzte Satz kleinschrittig produziert, indem es während des Niederschreibens zu zahlreichen Aktivitätswechsellern unter anderem infolge sprachformaler Unklarheiten kam. Dies könnte den Jugendlichen dazu bewegt haben, den gesamten Satz noch einmal durchzugehen und – beispielsweise auf seine grammatikalische Vollständigkeit hin – zu überprüfen, bevor er ihn mit einem Punkt als Satzzeichen beendet und die Produktion des nächsten Satzes angeht. Das Durchlesen erfolgt in diesem Beispiel auf der Satz- und damit der lokalen Ebene.

Wie aufgezeigt, wird im Rahmen der prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten neben dem Durchlesen häufig das Generieren von Inhalten und Formulierungen angesprochen. Auf das Generieren gerichtete metakognitive Aktivitäten weisen darauf hin, dass die damit einhergehenden Durchleseaktivitäten dem Hervorbringen weiterer Inhalte oder Formulierungen für den Text dienen, wie es das folgende Beispiel manifestiert:

Tabelle 42: Beispiel Enim, A. 63f.

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Und] was könnte ich jetzt noch?	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Leider keine gefunden.	Durchlesen
Ah.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Ein	Generieren
(..)	Pausieren
[schreibt: Ein]	Verschriften
Ein	Durchlesen
[schreibt: Freund von; spricht dabei mit: Freund]	Verschriften
von	Durchlesen
[schreibt: mir]	Verschriften

Grau und rot markiert = Im Fokus stehende Durchlese- und prozessbezogene metakognitive Aktivitäten

Mit der Frage, was noch geschrieben werden könnte, wird eine erkannte Schwierigkeit bzw. offene Frage im Rahmen der Inhaltsgenerierung und damit eine Überwachung der Aufgabenbearbeitung zum Ausdruck gebracht. Der Jugendliche scheint den Eindruck zu haben, noch mehr Text produzieren zu müssen, er verfügt aber noch nicht über den entsprechenden Inhalt, sondern muss diesen zunächst noch generieren. Dazu liest er an der grau markierten Stelle den letzten Teil des bereits geschriebenen Textes durch und vermag in der Folge die Schwierigkeit bzw. offene Frage zu klären – so kann das «Ah» als Ausdruck für den Einfall einer weiteren Idee verstanden werden.

Es lassen sich Parallelen zum Durchlesen vor dem Generieren (vgl. S. 170) erkennen: Auch dem Durchlesen, welches im Kontext von prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten zum Generieren steht, liegt eine vornehmlich lokale Ausrichtung zugrunde, indem kurze Textstellen im Hinblick auf einen einzelnen, zu generierenden Inhalt durchgelesen werden. Zudem spiegelt das Durchlesen lokale Planungsprozesse: Inhalte werden nicht vor dem eigentlichen Schreiben, sondern parallel zur Textproduktion gesucht, indem nach der Verschriftung eines Satzes überlegt wird, was als Nächstes geschrieben werden könnte. In diesem Zusammenhang wird häufig der letzte Teil des geschriebenen Textes durchgelesen.

5.5.3.3 Zusammenfassung

Durchleseaktivitäten werden von den untersuchten Jugendlichen in hoher Zahl ausgeführt. Sie können zum einen danach differenziert werden, wie lange die gelesenen Stellen ausfallen und wie weit sie vom Punkt des Schreibens entfernt liegen. Zum anderen lassen sie sich bezüglich ihrer Funktion klassifizieren.

Im Hinblick auf die Länge der gelesenen Stellen und die Entfernung vom Punkt des Schreibens zeigt sich, dass vornehmlich das letzte Wort und der letzte Satz(teil) im bislang verfassten Text und nur vereinzelt längere und weiter oben im Text stehende Passagen durchgelesen werden. Hierin zeichnet sich eine vornehmlich lokale Ausrichtung des Durchlesens ab: Die Jugendlichen arbeiten vor allem auf der Wort- und Satzebene, kaum hingegen auf der Textebene.

Bezüglich der Funktion des Durchlesens, welche anhand der vorausgehenden und nachfolgenden Schreibaktivitäten ermittelt wurde, lässt sich festhalten, dass die Aktivität des Durchlesens vor allem im Dienst des Generierens, Verschriftens, Evaluierens und Revidierens steht. Was das Durchlesen im Kontext des Generierens und Verschriftens betrifft, so erfolgt es häufig im Rahmen einer bereits in Gang gesetzten Produktion eines Satzes, um – etwa nach einer Unterbrechung des Verschriftens infolge sprachformaler Unklarheiten – die nächsten Wörter hervorbringen oder verschriften zu können. Dabei beschränkt sich das Durchlesen auf die Satzebene und fällt folglich lokal aus. Zusätzlich zu den Durchleseaktivitäten im Kontext einer bereits laufenden Produktion eines Satzes lassen sich auch Durchleseaktivitäten nach Fertigstellung eines Satzes zur Generierung des nächsten Inhalts beobachten. Sie können als Resultat einer lokalen Planung betrachtet werden, bei der keine inhaltliche Planung vor dem eigentlichen Schreiben stattfindet, sondern sich Verschriften und Generieren ablösen, wobei im Rahmen des Generierens des nächsten Inhalts auch häufig der zuletzt geschriebene Textteil durchgelesen wird.

Wird der Blick auf das Durchlesen im Kontext des Evaluierens und Revidierens gerichtet, so bildet sich ebenfalls eine lokale Auseinandersetzung mit dem geschriebenen Text ab: Einerseits dienen die Durchleseaktivitäten mehrheitlich Evaluationen und Revisionen von (sprach-)formalen Aspekten, welche ausschließlich die Textoberfläche und die Wort- / Satzebene betreffen. Andererseits erfolgen auch die in geringerer Zahl vorkommenden Evaluationen und Revisionen auf Ebene der Formulierung bzw. des Inhalts und folglich die damit in Zusammenhang stehenden Durchleseaktivitäten vornehmlich lokal, beziehen sich also auf einzelne Wörter, Sätze oder Inhalte ohne Bezugnahme auf den Gesamttext, das Schreibziel oder die AdressatInnen. Dies gilt sowohl für das Durchlesen von Stellen beim Punkt des Schreibens als auch von Stellen weiter weg vom Punkt des Schreibens. Entsprechend steht auch das Durchlesen von weiter oben im Text stehenden Stellen nicht automatisch für eine globale Auseinandersetzung mit dem geschriebenen Text.

In den Grundzügen das gleiche Resultat zeigt sich für das Durchlesen im Kontext der prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten, welche die Steuerung und Überwachung der anderen Schreibaktivitäten übernehmen. Auch hier herrscht eine lokale Orientierung beim Durchlesen vor.

5.5.4 Evaluieren und Revidieren

Die beiden Schreibaktivitäten «Evaluieren» und «Revidieren» betreffen die Überprüfung und allfällige Änderung des eigenen Textes. Sie sind theoretisch insofern eng aufeinander bezogen, als das Evaluieren eine wichtige Grundlage des Revidierens bildet. Aufgrund dieser inhaltlichen Nähe werden die beiden Schreibaktivitäten in diesem Kapitel zusammen dargestellt.

Um ein genaueres Bild der zahlreich gezeigten Evaluations- und Revisionsaktivitäten zu erhalten, wurde in zweierlei Hinsicht eine feinere Kategorisierung realisiert: Die Kategorie des Evaluierens schloss – im Unterschied zu derjenigen des Revidierens – nicht nur Aktivitäten in Bezug auf geschriebenen, sondern auch auf mündlich hervorgebrachten Text ein (vgl. Kapitel 4.3.5.2). Um ausfindig machen zu können, auf welche Art des Textes die Evaluationen bezogen sind, wurden sie erstens dahingehend erfasst, ob sie vor oder nach dem Verschriften des im Fokus stehenden Textes stattfinden. Zur Ergründung der Qualität der Ausführung wurden die Evaluations- und Revisionsaktivitäten zweitens in Bezug auf die Ebene, auf der sie erfolgen, kodiert (vgl. auch Kapitel 5.5.3.2 zur Aktivität des Durchlesens): a) Formale Ebene in Form von Evaluationen und Revisionen bezüglich Rechtschreibung, Grammatik, Handschrift, Layout und Textlänge, b) Ebene der Formulierung und c) Ebene des Inhalts einschließlich Textaufbau. Die beiden letztgenannten Ebenen ließen sich nur bei den am geschriebenen Text vorgenommenen Evaluationen und Revisionen unterscheiden. Bei den Evaluationen von mündlich hervorgebrachtem Text war eine entsprechende Differenzierung nicht möglich, da bei den untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen das Generieren von Inhalten und Formulierungen häufig zusammenfällt und bei darauf bezogenen Evaluationen oft nicht zu ermitteln ist, ob der Inhalt, die Formulierung oder beides geprüft wird (vgl. Kapitel 4.3.5.2 und 4.3.5.6). Entsprechend wurde bei den Evaluationen vor dem Verschriften nur mit den beiden Ebenen «Formales» und «Formulierung/Inhalt» gearbeitet. Zusätzlich bedurfte es sowohl beim Evaluieren als auch beim Revidieren einer Restkategorie «Nicht zuzuordnen» für all die Fälle, in welchen sich nicht erschließen ließ, auf welcher der genannten Ebenen evaluiert oder revidiert wird. Das gilt etwa für das folgende Beispiel, bei dem nicht auszumachen ist, ob sich das «ja» auf den Inhalt, die Formulierung, die grammatikalische Vollständigkeit des vorangehend geschriebenen Satzes, die Rechtschreibung des letzten geschriebenen Wortes oder Ähnliches bezieht: «[schreibt: aber (5) die habe ich nicht behalte da (.) ja keine Punkte (.) drin wahren] **Hm, ja.** [schreibt: .]» (Ardan, A. 52–55). Eine Evaluation und sechs Revisionen bildeten insofern Spezialfälle, als sie nacheinander zwei unterschiedliche Ebenen betrafen. In diesen Fällen wurden zwei Codes gesetzt. Folgte also zum Beispiel unmittelbar nach einer Umformulierung noch eine Korrektur der Rechtschreibung, so wurde zunächst mit «Formulierung» und danach mit «Formales» kodiert.

In Tabelle 43 sind die Häufigkeiten der Evaluationen und Revisionen gemäß Zeitpunkt der Ausführung (vor oder nach dem Verschriften des Textes) und Ebene ausgewiesen. Für die Evaluationen vor dem Verschriften zeigt sich, dass sie sich mit 69.9% mehrheitlich auf mündlich produzierte Formulierungen oder Inhalte beziehen, mit 28.6% aber auch zu einem beachtlich erscheinenden Anteil auf (sprach-)formale Aspekte gerichtet sind. In Bezug auf die Evaluationen und Revisionen nach dem Verschriften ergibt sich insofern ein anderes Bild, als bei beiden Schreibaktivitäten der größte Anteil auf die formale Ebene entfällt (Evaluieren: 50.4%, Revidieren: 64.4%). Die Ebenen der Formulierung und des Inhalts werden hingegen deutlich weniger evaluiert und revidiert, wobei bei den Evaluationen zu einem etwas höheren Anteil die Ebene des Inhalts als diejenige der Formulierung bearbeitet wird (Inhalt: 22.0%, Formulierung: 16.4%), wohingegen es sich bei den Revisionen gerade umgekehrt verhält (Inhalt: 11.1%, Formulierung: 18.0%).

Tabelle 43: Häufigkeit des Evaluierens und Revidierens gemäß Ebene und Zeitpunkt der Ausführung

	Evaluieren		Revidieren
	vor Verschriften Anzahl (%)	nach Verschriften Anzahl (%)	nach Verschriften Anzahl (%)
Formales	56 (28.6%)	117 (50.4%)	268 (64.4%)
Formulierung/Inhalt	137 (69.9%)	89 (38.4%)	121 (29.1%)
Formulierung		38 (16.4%)	75 (18.0%)
Inhalt		51 (22.0%)	46 (11.1%)
Nicht zuzuordnen	3 (1.5%)	26 (11.2%)	27 (6.5%)
Gesamt	196 (100.0%)	232 (100.0%)	416 (100.0%)

In den folgenden Kapiteln werden die von den untersuchten Jugendlichen ausgeführten Evaluationen und Revisionen auf den verschiedenen Ebenen beleuchtet. Dabei wird zunächst auf die formale Ebene eingegangen (Kapitel 5.5.4.1), bevor der Blick auf die Ebenen der Formulierung und des Inhalts gerichtet und dabei auch eine Differenzierung nach dem Zeitpunkt der Ausführung (vor oder nach dem Verschriften) vorgenommen wird (Kapitel 5.5.4.2).

5.5.4.1 Formale Ebene

Die formale Ebene schließt – wie vorangehend erläutert – Evaluationen und Revisionen der Rechtschreibung, der Grammatik, der Handschrift, des Layouts und der Textlänge ein. Eine nähere Betrachtung der ausgeführten Evaluations- und Revisionsaktivitäten zeigt, dass vor allem Rechtschreibung, Grammatik und Handschrift im Fokus der Jugendlichen stehen. Prototypisch tritt dies im folgenden Beispiel zutage:

Tabelle 44: Beispiel Nuran, A. 32–38

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[schreibt: Ich habe leider nur 17 Punkte sammeln ko(m?); spricht dabei mit: Ich habe leider nur sieb/ 17 Punkte sammeln könne/]	Verschriften
<u>überschreibt</u> «(m?)» mit «n»; spricht gleichzeitig: können [<u>streicht: kon</u>] [schreibt: kön]	Revidieren (Formales)
<u>nen</u> ; spricht dabei mit: könne/]	Verschriften
Leider nur 17 s/ Punkte sammeln können	Durchlesen
(..)	Pausieren
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei: bis Ende dieser A/]	Generieren
Bis Ende [schreibt: bis]	Verschriften
bis	Durchlesen
[schreibt: ende ; spricht dabei mit: Ende dieser Aktion [schreibt: dieser Aktion die sie uns ; spricht dabei mit: dieser A/ Akti/, die Sie uns]	Verschriften
(..)	Pausieren
angeboten.	Generieren
Nei, angebitet, geboten.	Evaluieren (Formales)
[schreibt: ange ; spricht dabei mit: ange]	Verschriften
(..)	Pausieren
botet / angebitet. Ang/	Evaluieren (Formales)
ange	Durchlesen
[schreibt: bitet haben ; spricht dabei mit: biete/ et haben.]	Verschriften
Ich habe leider nur 17 Punkte sammeln können bis Ende dieser Aktion, die Sie uns angebie/	Durchlesen
Nei,	Evaluieren (Formales)
ange/	Durchlesen
[streicht: angebitet haben] [schreibt: ag ; spricht dabei mit: ange]	Revidieren (Formales)
(..)	Pausieren
[streicht: ag] [schreibt: angeboten hatten. ; spricht dabei mit: angeboten hatten.]	Revidieren (Formales)

Die erste Revision in diesem Beispiel betrifft die Rechtschreibung. Der Jugendliche ersetzt das fälschlicherweise notierte «m» in «können» durch ein «n». Im Anschluss an diese Revision ist das Wort («kon») allerdings kaum mehr lesbar und wird vom Jugendlichen daher gestrichen und neu geschrieben. Letzteres stellt eine Revision im Bereich der Handschrift dar. Im weiteren Verlauf der Produktion des Satzes beschäftigt sich der Jugendliche mit einer offenen Frage bezüglich Grammatik, und zwar ist er auf der Suche nach dem Partizip Perfekt des Verbs «anbieten». Dabei schwankt er zwischen der richtigen Form «angeboten» sowie der vom Verbstamm abgeleiteten Form «angebitet». Er entscheidet sich zunächst

für letztere Variante, erachtet sie nach ihrem Verschriften sowie dem Durchlesen des geschriebenen Satzes jedoch nicht mehr als zutreffend und ersetzt sie korrekt durch «angeboten». Dabei unterläuft ihm einerseits ein Rechtschreibfehler (vergessenes «n» in «ang»), den er korrigiert. Andererseits nimmt er eine Revision bezüglich Tempus vor, indem er «haben» durch «hatten» auswechselt. Ungeachtet sowohl des Bereichs (Rechtschreibung, Grammatik oder Handschrift) als auch des Zeitpunkts der Ausführung (vor oder nach dem Verschriften) lässt sich in Bezug auf die ausgeführten Evaluationen und Revisionen festhalten, dass sie auf einzelne Wörter beschränkt sind. Des Weiteren zeigt das Beispiel, wie die zahlreichen formalen Evaluationen und Revisionen mit einer kleinschrittigen Textproduktion einhergehen: Die Aktivität des Verschriftens wird immer wieder unterbrochen, um entweder (sprach-)formale Fragen zu klären oder entsprechende Unzulänglichkeiten zu bereinigen.

Neben Rechtschreibung, Grammatik und Handschrift befassen sich die Jugendlichen vereinzelt mit der Textlänge, welche insofern der formalen Ebene angehört, als sie in erster Linie ein Oberflächenmerkmal darstellt. Entsprechende Evaluationen treten am Ende der Textproduktion auf, wie es im folgenden Beispiel im Anschluss an das Verschriften der Bitte nach den Gratis-Kinoeintritten der Fall ist:

Tabelle 45: Beispiel Kyara, A. 73–76

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[schreibt: und mir doch die Gratis Tick; spricht dabei mit: und mir doch die Gratis-Ticket]	Verschriften
Tick	Durchlesen
[überschreibt «t» mit «et»; spricht dabei mit: et]	Revidieren (Formales)
[schreibt: geben]	Verschriften
(..)	Pausieren
.; spricht dabei mit: geben. (..) Punkt.]	Verschriften
Ich glaube, so is/ ähm, so ist es gut, wie viel ich geschrieben habe.	Evaluiieren (Formales)
Ich schreib jetzt noch «Liebe Grüße».	Prozessbez. metakogn. Aktivität
[schreibt: Liebe grüße VORNAME NACHNAME; spricht dabei mit: Liebe Grüße VORNAME NACHNAME]	Verschriften

Im Rahmen der grau markierten Evaluation kommt die Jugendliche zum Schluss, ausreichend viel Text produziert zu haben. Demgemäß schließt sie in der Folge den Brief mit der Grußformel und Unterschrift ab. Da im Rahmen der Evaluation kein Bezug beispielsweise auf die Wirkung des Textumfangs auf die Lesenden genommen wird, scheint eine rein oberflächliche Beurteilung stattzufinden.

Die in diesem Kapitel beleuchteten Evaluationen und Revisionen formaler Art betreffen die Textoberfläche und – mit Ausnahme der vorangehend beleuchteten, vereinzelt auftretenden Aktivitäten zur Textlänge – die lokale Ebene, indem sie

nicht über die Wort- / Satzebene hinausgehen. Entsprechenden Evaluationen und Revisionen kommt insofern eine untergeordnete Bedeutung zu, als sie die Erreichung des kommunikativen Schreibziels bzw. die Wirkung auf die Lesenden und damit die Textebene kaum tangieren. Mehr Wirkungspotential weisen Evaluationen und Revisionen der Formulierung und des Inhalts auf, die im Folgenden näher betrachtet werden.

5.5.4.2 Ebene der Formulierung und des Inhalts

In diesem Kapitel zu den Ebenen der Formulierung und des Inhalts einschließlich Textaufbau wird der Blick in einem ersten Schritt auf die Evaluationen vor dem Verschriften gerichtet, welche planenden Charakter aufweisen. In einem nächsten Schritt werden die Evaluationen und Revisionen nach dem Verschriften beleuchtet, welche sich dem Makroprozesses der Überarbeitung zuordnen lassen. Während beim Evaluieren vor dem Verschriften – wie einleitend dargelegt – nicht zwischen der Formulierungs- und Inhaltsebene unterschieden werden konnte, da das Generieren von Formulierungen und Inhalten bei den untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen häufig zusammenfällt, war eine entsprechende Differenzierung beim Evaluieren und Revidieren nach dem Verschriften möglich.

Evaluationen vor dem Verschriften

Die von den Jugendlichen ausgeführten Evaluationen vor dem Verschriften betreffen nicht nur die vorangehend angesprochenen Formulierungen und Inhalte für den Fließtext, sondern auch den formalen Aufbau eines Briefes. Im Folgenden wird zunächst auf diese Evaluationen des formalen Aufbaus eingegangen, bevor die Evaluationen bezüglich generierter Formulierungen und Inhalte betrachtet werden.

Die bei den Jugendlichen beobachtbaren Evaluationen im Hinblick auf den formalen Aufbau des anzufertigenden Briefes beziehen sich auf die Aufnahme bzw. die Position des Betreffs, des Ortes und der Absender- bzw. Empfängeradresse. Letztere stehen im folgenden Beispiel im Fokus: Im Anschluss an das vollständige Lesen bzw. Anhören der Schreibaufgabe (A. 10–30) befasst sich die Jugendliche mit der zu notierenden Adresse:

Tabelle 46: Beispiel Kyara, A. 32f.

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Zuerst schreibe ich / (.)	Strukturieren
Meinen Absender oder diesen Absender? Ich bin mir nicht sicher.	Evaluieren (Formulierung/Inhalt)
(.) Hm. (...) Ähm.	Pausieren
Ich schreib (ihn?)] (<) [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: zuerst.]	Evaluieren (Formulierung/Inhalt)

Die Jugendliche zeigt hier insofern Textsortenwissen, als sie Kenntnis davon hat, dass ein formeller Brief mit der Adresse begonnen wird. Allerdings scheint sie zum einen mit den Bezeichnungen für die formalen Bestandteile eines Briefes nur bedingt vertraut zu sein. So spricht sie sowohl im Fall der Absender- als auch der Empfängeradresse von «Absender» («Meinen Absender oder diesen Absender?»). Zum anderen äußert sie Unsicherheiten in Bezug auf die Reihenfolge der verschiedenen Bestandteile eines Briefes: Sie evaluiert, ob zuerst die Absender- oder Empfängeradresse aufzuführen ist. Die Entscheidung fällt auf letztere. So schreibt die Jugendliche in der Folge die Empfängeradresse aus der Aufgabenstellung ab (A. 33–36).

Deutlich häufiger als mit dem formalen Aufbau des zu verfassenden Briefes beschäftigen sich die Jugendlichen im Rahmen des Evaluierens vor dem Verschriften mit generierten Formulierungen und Inhalten. Überwiegend geht es bei diesen Evaluationen darum, dass einzelne hervorgebrachte Formulierungen bzw. Inhalte dahingehend geprüft werden, ob sie in den Text aufgenommen werden sollen oder nicht. Dies zeigt sich etwa im folgenden Beispiel, in welchem im Rahmen eines laufenden Verschriftungsprozesses über die Aufnahme eines Wortes in den Satz nachgedacht wird:

Tabelle 47: Beispiel Tiago, A. 62–64

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[schreibt: Ich schicke ihnen; spricht dabei mit: Ich schicke Ihnen]	Verschriften
hiermit? Nein.	Evaluieren (Formulierung/Inhalt)
Ich schicke Ihnen (.) hier.	Generieren
Ja, hier.	Evaluieren (Formulierung/Inhalt)
Ich schicke Ihnen /	Durchlesen
Oder soll ich das auslassen? Nein. Ich schicke Ihnen	Evaluieren (Formulierung/Inhalt)
(..)	Pausieren
20 / Ich lasse es / Ich lasse es aus.	Evaluieren (Formulierung/Inhalt)
[schreibt: 20; spricht dabei mit: 20]	Verschriften

Der Jugendliche unterbricht seine Verschriftungsaktivität und befasst sich mit dem nächsten zu schreibenden Wort. Konkret evaluiert er, ob er «hiermit» bzw. «hier» in den Satz einbauen soll oder nicht. Dabei handelt es sich um eine lokal ausgerichtete Evaluation, da ausschließlich der Satzkontext in den Blick gerät.

Eine lokale Orientierung liegt nicht nur den beobachteten Evaluationen von einzelnen generierten Wörtern während des Verschriftens eines Satzes zugrunde, wie es im vorangehenden Beispiel der Fall ist. Auch Evaluationen im Kontext des Generierens eines neuen Satzes erfolgen bei den untersuchten Jugendlichen weitgehend auf der lokalen Ebene. Dies manifestiert sich im folgenden Beispiel. Darin

wird – im Anschluss an die Verschriftung des vorangehenden Satzes («Ich habe die Etiketten gesammelt und ab den 14. April 2015 finde ich keine mehr.», A. 46–51) – die Frage aufgeworfen, was noch geschrieben werden könnte, und in der Folge ein Inhalt in versprachlichter Form hervorgebracht:

Tabelle 48: Beispiel Enim, A. 51–53

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: (.) was könnte ich jetzt noch schreiben?	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Ich habe / (.) Ich habe alle /	Generieren
(..)	Pausieren
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: Ich habe alle Läder /	Generieren
(..)	Pausieren
Läder abgesucht.	Generieren
Nein.	Evaluieren (Formulierung/Inhalt)
Ich habe	Generieren
(unv.)	Unverständliche Aktivität

Der generierte Text («Ich habe alle Läder abgesucht») wird vom Jugendlichen an der grau markierten Stelle evaluiert, wobei sich nicht erkennen lässt, ob der Inhalt, die Formulierung oder beides im Fokus steht. Wenngleich die Evaluation an dieser Stelle negativ ausfällt, wie das «Nein.» anzeigt, so nimmt der Jugendliche im weiteren Verlauf den hier vorgebrachten Satz trotzdem in den Text auf. Das Beispiel ist insofern als lokal orientiert einzustufen, als sich die Evaluation auf einen einzelnen Satz bezieht und keine Hinweise darauf vorliegen, dass dabei beispielsweise die Wirkung auf die Lesenden oder die Erreichung des Schreibziels und somit die globale Ebene berücksichtigt wird. Die Evaluation steht im Kontext einer lokalen Planung, im Rahmen derer nicht vor der schriftlichen Textproduktion, sondern Schritt für Schritt geplant wird: Nach der Verschriftung eines Satzes wird überlegt, was als Nächstes in den Text aufgenommen werden könnte, und der generierte Text evaluiert.

Evaluationen vor dem Verschriften, die eindeutig im Kontext einer Planung auf der globalen Ebene stehen, lassen sich bei den untersuchten Jugendlichen vergleichsweise wenig ausmachen. Eine entsprechende Ausnahme bildet das folgende Beispiel, in dem sich die Jugendliche mit der Frage beschäftigt, wie sie die Firma überzeugen könnte, ihr die Gratis-Kinokarten zukommen zu lassen:

Tabelle 49: Beispiel Kyara, A. 44–47

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: Wie soll ich echt die Firma überzeugen, dass sie mir die Kinoeintritte gra/ also Ein/ Gratis-Eintritte geben möchten?	Schreibziel festlegen
(.)	Pausieren
Ich sage glaub [schaut auf Aufgabe, spricht dabei teilweise: denen, dass ich (.) überall	Generieren
(.) ähm	Pausieren
diese Flasche gesucht habe und keine Punkte mehr drauf waren (.) und dass ich nichts dafür kann, deshalb wollte ich fragen, ob sie mir die Gratis-Eintritte gleich geben können.	Generieren
Aber ich weiß nicht, ob das genug überzeugend ist.	Evaluieren (Formulierung/Inhalt)

Die Jugendliche adressiert in diesem Beispiel das kommunikative und inhaltliche Schreibziel: Sie überlegt, welche Inhalte sie mitteilen könnte, um die Firma zur Aushändigung der Kinoeintritte zu veranlassen. Mit Blick auf die Aufgabenstellung generiert sie vor diesem Hintergrund mehrere Inhalte für den zu verfassen den Brief. Der Kreis wird danach insofern geschlossen, als die Jugendliche ihre Gesamtidee in Bezug auf das kommunikative Schreibziel evaluiert. Dabei äußert sie an der grau markierten Stelle Zweifel an der Überzeugungskraft der generierten Inhalte.

Evaluationen und Revisionen nach dem Verschriften – Ebene Formulierung

Wird der Blick auf die Evaluationen und Revisionen nach dem Verschriften gerichtet, so zeigt sich auf Ebene der Formulierung, dass die untersuchten Jugendlichen überwiegend einzelne Wörter bearbeiten. Häufig geht es dabei um das Ersetzen eines Wortes durch ein bedeutungsgleiches bzw. -ähnliches Wort:

Tabelle 50: Beispiel Bleron, A. 121f.

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[schreibt: Un]	Verschriften
[streicht: Un]	Revidieren (Formulierung)
Ich sch/ Ich ha/ Ich wollte mit «Und» anfangen,	Prozessbez. metakogn. Aktivität
aber das ist kein guter Satz.	Evaluieren (Formulierung)
(...)	Pausieren
Ich fange mit «Ich» an.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
[schreibt: Ich	Revidieren (Formulierung)
habe]	Verschriften

Der Jugendliche beginnt einen zu schreibenden Satz mit dem Wort «Und». Im Zuge des Verschriftens gewinnt er allerdings den Eindruck, dass dieses Wort als Satzanfang nicht geeignet ist. Er streicht es daher und ersetzt es durch «Ich».

Vereinzelt gehen die bei den untersuchten Jugendlichen beobachteten Evaluationen und Revisionen auf Formulierungsebene über einzelne Wörter hinaus, wie das nachfolgende Beispiel manifestiert. Darin geht es um die Erklärung, weshalb nicht bereits zu einem früheren Zeitpunkt die geforderten 20 Punkte beschafft werden konnten. Der Jugendliche führt dazu an, von seiner Mutter jeden Tag nur einen kleinen Geldbetrag erhalten zu haben, damit er nicht zu viele Flaschen des ungesunden Süßgetränks *Limonita* aufs Mal besorgen und konsumieren kann:

Tabelle 51: Beispiel Ricardo, A. 161–163

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Somit	Generieren
[schreibt: somit]	Verschriften
gab /	Generieren
ja, gab / nein, gab	Evaluieren (Formales)
[schreibt: <u>gab sie mir das Geld</u> ; spricht dabei mit: gab sie mir das Geld]	Verschriften
(...)	Pausieren
jeden Tag.	Generieren
Nein,	Evaluieren (Formulierung)
somit gab sie mir /	Durchlesen
(..)	Pausieren
[streicht: <u>das Geld</u>]	Revidieren (Formulierung)
«das Geld» habe ich jetzt unterstri/ gestrichen.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Somit gab sie mir	Durchlesen
[schreibt: <u>jeden Tag genug geld</u>]	Revidieren (Formulierung)

Im Verlauf des Verschriftens der Erklärung nimmt der Jugendliche eine Umformulierung vor. Statt – wie beabsichtigt – die Formulierung «gab sie mir das Geld jeden Tag» zu verwenden, greift er auf «gab sie mir jeden Tag genug Geld» zurück. Zwar beziehen sich hier Evaluation und Revision auf mehrere verschriftete Wörter, allerdings gehen sie nicht über die Satzebene hinaus.

Es lässt sich folglich festhalten, dass die von den Jugendlichen am geschriebenen Text durchgeführten Evaluationen und Revisionen auf Ebene der Formulierung allesamt kurze Textstellen auf Wort- / Satzebene betreffen und daher als lokal einzuordnen sind. Entsprechende Evaluationen und Revisionen dürften die Qualität des Gesamttextes bezüglich der Erreichung des kommunikativen Schreibziels bzw. der Wirkung auf die Lesenden kaum tangieren. Anders wäre der

Fall zu beurteilen, wenn die Evaluationen und Revisionen beispielsweise auf einen höflicheren Schreibstil oder eine bessere Nachvollziehbarkeit für die AdressatInnen abzielen würden. Entsprechende Evaluationen und Revisionen, welche eindeutig auf der Textebene zum Tragen kommen, sind bei den untersuchten Jugendlichen nicht zu beobachten.

Evaluationen und Revisionen nach dem Verschriften – Ebene Inhalt

In Bezug auf die von den Jugendlichen ausgeführten inhaltlichen Evaluationen und Revisionen am geschriebenen Text zeigt sich, dass die untersuchten Jugendlichen häufig einzelne Inhalte prüfen oder ändern, wie es etwa auf das folgende Beispiel zutrifft, in dem die Anzahl der mitgeschickten Etiketten im Zentrum steht:

Tabelle 52: Beispiel Ricardo, A. 67f.

Transkriptauszug	Schreibaktivität
sehr geehrte Damen und Herren der Firma Limonita. Hiermit schicke ich Ihnen 20 /	Durchlesen
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: (4)]	Pausieren
Nein, nein, nein, nein, nein.	Evaluieren (Inhalt)
Hiermit schicke ich Ihnen [schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: 17]	Revidieren (Inhalt)
Etiketten mit Punkten	Generieren
(..)	Pausieren
der Petflasche Limonita.	Generieren

Im Anschluss an das Durchlesen des bereits verfassten Textes evaluiert der Jugendliche die niedergeschriebene Anzahl beigelegter Etiketten («Nein, nein, nein, nein, nein.») und nimmt mündlich eine Revision am geschriebenen Text vor, indem er die notierten 20 Etiketten durch 17 Etiketten mit Punkten ersetzt. Zur schriftlichen Umsetzung dieser angedachten Revision kommt es allerdings nicht: Der Jugendliche bleibt – nach einer längeren Phase des mündlichen Generierens des nachfolgenden Textes – bei der Version mit den 20 Etiketten und ergänzt sie um die Information, dass drei der Etiketten keine Punkte haben (A. 68–83). Die Evaluation und mündliche Revision in diesem Beispiel betreffen einen einzelnen Inhalt und erfolgen ohne Bezugnahme auf den Gesamttext, das Schreibziel oder die Lesenden. Es lässt sich ihnen damit ein lokaler Charakter attestieren.

Neben lokalen Evaluationen und Revisionen am geschriebenen Text lassen sich auf Ebene des Inhalts – im Unterschied zur Ebene der Formulierung – auch des Öfteren global ausgerichtete Aktivitäten beobachten, und zwar vor allem bei der Aktivität des Evaluierens. Im folgenden Beispiel verschafft sich der Jugendliche einen Überblick über den geschriebenen Text, indem er die bereits verschrifteten Inhalte durchgeht und auf dieser Grundlage die noch fehlenden Inhalte bestimmt:

Tabelle 53: Beispiel Ricardo, A. 102–104

Transkriptauszug	Schreibaktivität
(.) Ähm,	Pausieren
ich habe denen gesagt, wie viel ich denen schicke (.) und ich habe denen gesagt, es sind drei ohne Etiketten. (.) Ich habe ihnen gesagt, dass mir ihr / ihr Getränk gefällt,	Durchlesen
aber ich habe denen noch nicht gesagt,	Evaluieren (Inhalt)
(...)	Pausieren
aus welchem Grund ich drei habe /	Evaluieren (Inhalt)
(..)	Pausieren
drei Etiketten habe ohne Punkte.	Evaluieren (Inhalt)
Also.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: (.) Hm.] (..)	Pausieren
Wie soll ich das jetzt sagen?	Prozessbez. metakogn. Aktivität

Hinter der Angabe, welcher Inhalt noch nicht in den Text aufgenommen wurde – nämlich die Erklärung für die drei Etiketten ohne aufgedruckte Punkte –, steht eine Evaluation des Textes als Ganzes. Die bereits verschrifteten Inhalte werden folglich auf der globalen Ebene evaluiert. Das Beispiel erscheint zudem aufschlussreich hinsichtlich der Funktion von global ausgerichteten inhaltlichen Evaluationen nach dem Verschriften. So besteht eine Funktion darin, weitere Inhalte für den Text zu generieren, wie es auf dieses Beispiel zutrifft. Überdies dienen global orientierte Evaluationen auf Ebene des Inhalts sehr häufig dazu, den geschriebenen Text zu überarbeiten. Diese Funktion tritt im nachfolgenden Beispiel zutage. Der Jugendliche dieses Beispiels zeigt sich von Beginn der Aufgabenbearbeitung an darum bemüht, einen überzeugenden Grund dafür zu finden, weshalb er nur eine unvollständige Punktesammlung schicken kann (A. 22). Das Generieren entsprechender Ideen fällt ihm allerdings schwer, so dass er sich dazu entschließt, die in der Aufgabenstellung vorgegebene Erklärung für die fehlenden Punkte zu verschriften, obwohl er Zweifel hinsichtlich ihrer Überzeugungskraft hegt (A. 27f.). Diese Bedenken verstärken sich im weiteren Verlauf der Textproduktion. Aus diesem Grund sucht er nach einer Alternative und findet diese in einer Bänderverletzung am Fuß, die es ihm verunmöglichte, das Haus zu verlassen und weitere *Limonita*-Flaschen zu besorgen (A. 67–84). Diese Erklärung nimmt er ebenfalls in den Text auf, stellt sie in der Folge aber wiederum in Frage:

Tabelle 54: Beispiel Marco, A. 112–115

Transkriptauszug	Schreibaktivität
So könnte es vielleicht überzeugen, (.) aber vielleicht auch nicht.	Evaluieren (Inhalt)
(4)	Pausieren
Aber wenn ich ve/ also kön/ hätte ich den Eltern sagen können, hätten sie kaufen gehen (.) können vielleicht.	Evaluieren (Inhalt)
(...)	Pausieren
Oder	Evaluieren (Inhalt)
äh / (4)	Pausieren
Sehr schwierig aber /	Motivation/Emotionen äußern
(unv.)	Unverständliche Aktivität
(..)	Pausieren
(Zeit?) verletzt war /	Durchlesen
(.) ((stöhnt)) (.)	Pausieren
musste ich / im Spital bleiben und danach eine Woche zu Hause in meinem Bett.	Durchlesen
Also, das da oben könnte ich durchstreichen.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
[streicht: Ich kann die 20 Punkte nicht mitschicke weil ich nur 17 Punkte bis jetzt habe und es fehlen mir 3 punkte Wegen den 3 punkten habe ich überall gesucht aber nichts gefunden.] [setzt ein Sternchen vor den Satz «Es ist nicht mein fehler etc.»]	Revidieren (Inhalt)
Da könnte ich das Sternchen ma/	Prozessbez. metakogn. Aktivität
[setzt ein weiteres Sternchen zu Beginn des zweiten Absatzes]	Revidieren (Inhalt)

Auch wenn sich der Jugendliche unsicher dahingehend zeigt, ob der zweite angegebene Grund die Firma tatsächlich zu überzeugen vermag, da auch jemand anderes – etwa die Eltern – an seiner Stelle die Punkte hätten beschaffen können, scheint er ihm dennoch zielführender zu sein als die erste verschriftete Erklärung aus der Aufgabenstellung, worauf die vorgenommene Streichung hinweist. Es wird deutlich, dass der Jugendliche seinen Text vor dem Hintergrund des anvisierten Schreibziels und damit auf der globalen Ebene evaluiert und revidiert. Angemerkt sei, dass die durchgeführte Revision im Kern vielmehr eine Verschlimmbesserung als eine Aufwertung des Textes darstellt, da sich der Jugendliche damit über die in der Aufgabenstellung vorgegebene Situierung hinwegsetzt und Inhalte eliminiert, die im Hinblick auf die Erreichung des Schreibziels von zentraler Bedeutung sind.

5.5.4.3 Zusammenfassung

Evaluationen und Revisionen treten bei den untersuchten Jugendlichen in großer Zahl auf. Sie lassen sich danach unterscheiden, ob sie zum einen mündlich hervorgebrachten oder verschrifteten Text, zum anderen die Ebene des Formalen, der Formulierung oder des Inhalts betreffen. Beim Evaluieren vor dem Verschriften zeigt sich im Hinblick auf die drei Ebenen eine andere Häufigkeitsverteilung als beim Evaluieren und Revidieren nach dem Verschriften. Während die Evaluationen vor dem Verschriften vor allem mündlich produzierte Formulierungen und Inhalte tangieren, beziehen sich die Evaluationen und Revisionen nach dem Verschriften größtenteils auf (sprach-)formale Aspekte. Die qualitative Betrachtung fördert jedoch ähnliche Resultate für die am mündlich und schriftlich produzierten Text vorgenommenen Evaluationen und Revisionen zutage: Sie sind mehrheitlich durch eine lokale Orientierung gekennzeichnet.

Das gilt zum einen für die formalen Evaluationen und Revisionen. Sie betreffen ausschließlich die Textoberfläche bzw. die Wort- / Satzebene, und zwar unabhängig des Bereichs (Rechtschreibung, Grammatik, Handschrift, Textlänge) sowie des Zeitpunkts der Ausführung (vor oder nach dem Verschriften). Solchen formalen Evaluationen und Revisionen kommt insofern eine untergeordnete Rolle zu, als sie die Textebene bzw. die Erreichung des kommunikativen Schreibziels kaum tangieren.

Mehr Wirkungspotential weisen diesbezüglich Evaluationen und Revisionen auf Ebene der Formulierung und des Inhalts auf. Auch sie fallen bei den untersuchten Jugendlichen jedoch häufig lokal aus, das heißt, es werden einzelne Wörter oder Inhalte ohne Bezugnahme auf den Gesamttext, das Schreibziel oder die AdressatInnen evaluiert bzw. revidiert. Bei den Evaluationen vor dem Verschriften zeigt sich, dass sie überwiegend im Kontext lokaler Planungsprozesse stehen, indem parallel zur Verschriftung die jeweils nächsten Wörter oder der jeweils nächste Satz generiert und evaluiert werden. Was die Evaluationen und Revisionen am geschriebenen Text angeht, so handelt es sich auf Ebene der Formulierung überwiegend um das Ersetzen einzelner Wörter durch bedeutungsgleiche bzw. -ähnliche Wörter. Es wird folglich auf der Wort- / Satzebene und damit lokal gearbeitet. Etwas anders gestaltet es sich in Bezug auf die inhaltliche Ebene: Hier lassen sich neben lokal orientierten Evaluationen und Revisionen auch des Öfteren global ausgerichtete Aktivitäten beobachten.

5.5.5 Prozessbezogene metakognitive Aktivitäten

Prozessbezogene metakognitive Aktivitäten treten bei den untersuchten Jugendlichen in hoher Zahl auf (vgl. Kapitel 5.2). Um zu klären, was die Jugendlichen im Rahmen dieser Aktivitäten genau tun, wurde eine Subkodierung mit den Katego-

rien «Überwachung des Schreibprozesses» und «Steuerung des Schreibprozesses» vorgenommen. Diese Kategorien orientieren sich an der gängigen Unterscheidung der Prozesskomponente der Metakognition in Planung, Überwachung und Regulation (z. B. Harris et al., 2009; Schiefele & Pekrun, 1996; Wild & Schiefele, 1994) (vgl. Kapitel 2.1.3.2), wobei planende und regulierende Aktivitäten zu einer Subkategorie «Steuerung des Schreibprozesses» zusammengefasst wurden, weil sie in den Denkprotokollen häufig zusammenfallen. Die Subkategorie «Steuerung des Schreibprozesses» wurde herangezogen, wenn die Aufgabenbearbeitung durch ein Auswählen von Schreibaktivitäten oder Festlegen der Abfolge der Schreibaktivitäten geplant oder durch eine Anpassung der Schreibaktivitäten reguliert wird. Mit «Überwachung des Schreibprozesses» wurde kodiert, wenn die Entwicklung bzw. der Stand des Schreibprozesses kontrolliert wird oder wenn Fortschritte bzw. Schwierigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung erkannt werden. Zusätzlich zu den beiden beschriebenen Subkategorien legte das Datenmaterial eine dritte Kategorie nahe, und zwar «Beschreibung des Schreibprozesses». Darunter fielen all jene Aussagen der Jugendlichen, in denen geschildert wird, welche Schreibaktivität gerade stattfindet respektive stattgefunden hat.

Alle als «prozessbezogene metakognitive Aktivität» kodierten Segmente wurden mit den drei genannten Subkategorien kodiert. 46 Segmente wurden mit mehreren Subkategorien belegt. Es handelt sich dabei beispielsweise um Segmente, im Rahmen derer im direkten Anschluss an eine Prozessüberwachung noch eine Prozesssteuerung verbalisiert wurde. Anzumerken ist, dass in der vorliegenden Arbeit – analog zu früheren, ähnlich angelegten Studien (z. B. Breetvelt et al., 1994; Tillema, 2012; Van Weijen, 2009; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001) – bei der Kodierung mit den Haupt- wie auch den Subkategorien ausschließlich manifeste Aktivitäten erfasst wurden (vgl. Kapitel 4.3.5.2). Im Kontext der prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten zählen dazu Aussagen, in denen explizit zum Beispiel eine erkannte Schwierigkeit im Schreibprozess oder die Planung einer Aktivität angesprochen wird. Latente prozessbezogene metakognitive Aktivitäten in Form von Aktivitätsabbrüchen, -wechseln, -wiederholungen etc. wurden hingegen nicht kodiert. Dazu gehören etwa Lesewiederholungen oder -korrekturen beim Lesen der Schreibaufgabe, welche auf eine Überwachung hindeuten.

Tabelle 55 (S. 200) zeigt die Anzahl der prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten aufgeteilt in Überwachung, Steuerung und Beschreibung. Am verbreitetsten führen die untersuchten Jugendlichen Prozesssteuerungen aus, gefolgt von Prozessüberwachungen. Beschreibungen des Schreibprozesses treten vergleichsweise wenig auf. In den folgenden Kapiteln werden zunächst die häufig vorkommenden Prozessüberwachungen und -steuerungen beleuchtet (5.5.5.1 und 5.5.5.2), bevor der Blick abschließend auf die Prozessbeschreibungen gerichtet wird (Kapitel 5.5.5.3).

Tabelle 55: Anzahl der prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten

	Anzahl (%)
Überwachung	213 (31.1%)
Steuerung	358 (52.3%)
Beschreibung	100 (14.6%)
Nicht zuzuordnen	13 (1.9%)
Gesamt	684 (100.0%)

5.5.5.1 Überwachung des Schreibprozesses

Eine nähere Betrachtung der als Überwachung erfassten prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten zeigt, dass sie sich

- a) auf erkannte Schwierigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung,
- b) auf erkannte Fortschritte bei der Aufgabenbearbeitung,
- c) auf die Entwicklung bzw. den Stand des Schreibprozesses beziehen.

Wird der Blick zunächst auf a) das Erkennen von Schwierigkeiten im Schreibprozess gerichtet, so tritt dieses in den Denkprotokollen einerseits vor allem durch die Angabe, etwas nicht (mehr) zu wissen (a1), andererseits durch Fragen an sich selbst (a2) zutage. Eine Problemerkennung in Form von a1 manifestiert sich im folgenden Beispiel im Kontext des Durchlesens des bereits verfassten Textes:

Tabelle 56: Beispiel Manuel, A. 35f.

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Auf den Etiketten /	Durchlesen
(.) Ähm	Pausieren
ich weiß nicht, was ich da gerade geschrieben habe.	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Überwachung)
Ich hatte leider keine Flaschen mit Punkten auf den Etiketten gefunden.	Durchlesen
Ah ja, gefunden.	Evaluieren
[zieht «f» in «gefunden» nach]	Revidieren

Der Jugendliche stößt beim Durchlesen auf das Problem, die eigene Handschrift nicht mehr lesen zu können, wie die Aussage «ich weiß nicht, was ich da gerade geschrieben habe» verdeutlicht. Hinter dieser Aussage steht eine Überwachungsaktivität. Sie ist auf eine einzelne kognitive Aktivität und ein dabei auftretendes Problem bezogen: Im Rahmen des Durchlesens auf Satzebene kann ein einzelnes

Wort («gefunden») nicht erschlossen werden. Die Überwachungsaktivität lässt sich damit als lokal orientiert einstufen.

Neben der Angabe, etwas nicht (mehr) zu wissen (a1), bringen die untersuchten Jugendlichen erkannte Schwierigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung und dahinter liegende Überwachungsaktivitäten vor allem durch Fragen an sich selbst (a2) zum Ausdruck. Diese Fragen an sich selbst stehen in erster Linie im Kontext des Generierens von Formulierungen und Inhalten. So äußern die Jugendlichen beispielsweise die Frage, wie sie etwas schreiben könnten, was auf ein wahrgenommenes Problem bzw. eine offene Frage in Bezug auf das Formulieren hinweist. Daneben tritt bei den Jugendlichen immer wieder die Frage auf, was sie noch schreiben könnten, womit eine Schwierigkeit bzw. offene Frage im Rahmen der Inhaltsgenerierung ausgedrückt wird:

Tabelle 57: Beispiel Enim, A. 68f.

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[schreibt: schreiben; spricht dabei mit: schreiben]	Verschriften
Ihnen einen Brief zu schreiben.	Durchlesen
Was könnte ich jetzt noch sagen?	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Überwachung)
Weil / [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: Weil wir] ins Kino gehen möchten.	Generieren

Der Jugendliche scheint der Ansicht zu sein, noch mehr Text produzieren zu müssen, hat den nächsten Inhalt aber noch nicht zur Hand, sondern muss diesen erst noch generieren. Die Frage nach zusätzlichen Inhalten für den Text, wie sie in diesem Beispiel aufgeworfen wird, tritt in den Lautdenkprotokollen der untersuchten Jugendlichen zahlreich auf und dürfte mit einer lokalen Planung in Zusammenhang stehen, im Rahmen derer die Inhalte nicht vor dem eigentlichen Schreiben, sondern Schritt für Schritt geplant werden: Es wird ein Inhalt generiert, dieser niedergeschrieben und anschließend nach dem nächsten zu verschriftenden Inhalt gesucht.

Wie eingangs des Kapitels angedeutet, betreffen die Überwachungsaktivitäten der untersuchten Jugendlichen nicht nur die Wahrnehmung von Schwierigkeiten (a), sondern auch von Fortschritten bei der Aufgabenbearbeitung (b). Letztere Überwachungsaktivitäten treten zum einen in der Angabe, etwas (wieder) zu wissen (b1), zum anderen in der Äußerung «Ah» oder «Aha» (b2) zutage. Ein prozessbezogener Fortschritt in Form von b1 zeigt sich im folgenden Beispiel an der zweiten markierten Stelle. Dabei geht es darum, dass dem Jugendlichen das entfallene Satzende wieder in den Sinn kommt:

Tabelle 58: Beispiel Bleron, A. 88–93

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[schreibt: ch wollte sie noch fragen ob ich diese 3 Punkte auch von meinen F]	Verschriften
Ich bin am Überlegen, w/ wie Mehrzahl von Freunden schreiben, «meinen Freunden» oder «meinen Freunden».	Prozessbez. metakogn. Aktivität
(6)	Pausieren
Ich glaube, ist «meinen Freunde» / (.) «Freunden».	Evaluiieren
[schreibt: reun (.) den]	Verschriften
(..)	Pausieren
Ich lese den Satz nochmals.	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Steuerung)
Ich bin draus gekommen irgendwie.	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Überwachung)
[bewegt die Lippen, scheint geschriebenen Text durchzulesen (4)]	Durchlesen
[schreibt: hol]	Verschriften
Jetzt weiß ich es wieder.	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Überwachung)
[schreibt: en kann [...]]	Verschriften

Der Jugendliche gibt an der ersten grau markierten Stelle an, den Faden verloren zu haben. Infolge einer längeren Unterbrechung des Verschriftungsprozesses aufgrund einer sprachformalen Unsicherheit entfällt dem Jugendlichen das ursprünglich geplante Satzende. Um den bereits niedergeschriebenen Satzteil dennoch abschließen zu können, muss er den letzten Teil des Textes nochmals durchlesen. An dieser Stelle lässt sich erkennen, dass die Überwachung zentrale Grundlage der Steuerung des Schreibprozesses bildet: So ergeben sich die Selbstinstruktion, das bereits Geschriebene durchzulesen («Ich lese den Satz nochmals»), sowie die anschließend stattfindende Durchleseaktivität («[bewegt die Lippen, scheint geschriebenen Text durchzulesen (4)]») aus dem erkannten Problem, den angefangenen Satz nicht fortsetzen zu können. Die Prozessregulation kann insofern als erfolgreich eingeschätzt werden, als sich der Jugendliche anschließend wieder an das Satzende erinnert, wie er mit «Jetzt weiß ich es wieder» zum Ausdruck bringt. Hinter dieser Aussage steht eine Wahrnehmung der Problemlösung und damit eine Überwachung des Schreibprozesses.

Zusätzlich zur Angabe, etwas (wieder) zu wissen (b1), repräsentieren von den Jugendlichen verbalisierte «Ah» oder «Aha» (b2) häufig ein prozessbezogenes Vorkommen bzw. eine Klärung eines Problems. Dies manifestiert sich im folgenden Beispiel, bei welchem es sich um einen Auszug aus dem erstmaligen Lesen der Schreibaufgabe handelt:

Tabelle 59: Beispiel Nuran, A. 10f.

Transkriptauszug	Schreibaktivität
<i>Bis zum 6. April 2015 hast du 17 Punkte gesammelt. Du darfst danach n/ noch (.) Flaschen, aber / (.) noch d/ du /</i>	Aufgabe lesen/anhören
Aha,	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Überwachung)
<i>du kaufst danach noch Flaschen, aber es sind keine Punkte mehr auf den Etiketten aufgedruckt. [...]</i>	Aufgabe lesen/anhören

Zum einen weisen in diesem Beispiel die Verlangsamung des Lesens durch Pausen sowie die Lesewiederholungen und -korrekturen auf eine Überwachung des Leseprozesses hin. Zum anderen bringt der Jugendliche mit dem «Aha» zum Ausdruck, dass er den Eindruck hat, den gelesenen Satz verstanden zu haben, was ebenfalls Resultat einer Prozessüberwachung darstellt.

Die Mehrheit der prozessbezogenen Überwachungen der untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen beziehen sich, wie die vorangehenden Ausführungen anzeigen, auf einzelne Schreibaktivitäten bzw. einzelne Probleme auf Wort- oder Satzebene und erfolgen demnach lokal. Monitoringaktivitäten, im Rahmen derer die Entwicklung oder der Stand des Schreibprozesses auf globaler Ebene evaluiert wird (c), lassen sich lediglich bei einem Jugendlichen beobachten:

Tabelle 60: Beispiel Ricardo, A. 166–171

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Wo bin ich jetzt? Ich habe Begrüßung. Ich habe denen gesagt, mir fehlen drei. Ich habe ihnen gesagt, mir gefällt das Getränk. Ich habe denen gesagt, ich trinke es regelmäßig. Ich habe denen gesagt, dass ich eigentlich weiß, dass ich keine zwei Kinokarten bekommen sollte / (.) sollte, (.) weil ich nur 17 mit Punkten habe. (.) Und [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: ich nicht] das ausgeführt habe, was eigentlich in der Werbung steht. (.) Ich (.) habe aber denen gesagt, dass ich fleißig einkaufen gegangen bin. (.) Und	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Überwachung)
(.)	Pausieren
ich habe denen erklärt,	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Überwachung)
(.)	Pausieren
dass (.) ich nicht gerade 20 auf einmal gekauft habe,	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Überwachung)
weil es gibt ja manchmal so /	Evaluieren
(.)	Pausieren
so sagen wir jetzt mal gemeine Leute oder so. So Leute, die gesagt haben, ja, Pech und so, jetzt hast du es halt nicht.	Evaluieren
Limonita-Flaschen habe, ich (eigent/?) übertrieben mit dem Trinken.	Durchlesen

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Also, (.) ja, das habe ich gesagt. (.) Und dass meine Mutter mir jedes Mal Geld gegeben hat.	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Überwachung)
Und jetzt [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: kommt /] jetzt höre ich auf mit dem und sage jetzt /	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Steuerung)
(.)	Pausieren
und [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: rede jetzt vom Schluss, also vom 20. April.]	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Steuerung)

Der Jugendliche verschafft sich zu Beginn des letzten Drittels seines Schreibprozesses einen Überblick über den aktuellen Stand der Aufgabenbearbeitung, indem er die bereits abgearbeiteten Inhalte ermittelt und ausgehend davon die nächsten Schritte im Schreibprozess bestimmt. Letzteres tritt in den prozessbezogenen Steuerungen am Ende des Beispiels zutage («Und jetzt kommt / jetzt höre ich auf mit dem und sage jetzt / (..) und rede jetzt vom Schluss, also vom 20. April.»). Wiederum wird hier die zentrale Bedeutung der Prozessüberwachung für die Prozesssteuerung ersichtlich. Auf letztere wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

5.5.5.2 Steuerung des Schreibprozesses

Steuerungen des Schreibprozesses bilden die verbreitetste Form der von den Jugendlichen ausgeführten prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten (vgl. Tabelle 55, S. 200). Eine nähere Betrachtung dieser steuernden prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten zeigt, dass sie als Selbstinstruktionen in den Denkprotokollen auftreten und zweierlei Charakter haben können:

- a) planenden Charakter
- b) regulierenden Charakter

Selbstinstruktionen mit a) planendem Charakter kommen bei den untersuchten Jugendlichen als Anweisungen an sich selbst, eine bestimmte Schreibaktivität in Angriff zu nehmen, vor. Häufig sind diese Selbstanweisungen mit einer Zeitangabe wie «zuerst» oder «jetzt» versehen. Dies ist etwa im folgenden Beispiel der Fall, in welchem sich der Jugendliche dazu anleitet, den vorgängig generierten Inhalt zu verschriften:

Tabelle 61: Beispiel Ricardo, A. 173–175

Transkriptauszug	Schreibaktivität
am 20. April [schaut auf Aufgabe (.)] sage ich jetzt einmal, wollte ich fertig sein und wollte [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: alle (.) 20] Punkte haben.	Generieren
Also, das schreibe ich jetzt.	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Steuerung)
Am 20. April	Durchlesen
[schreibt: <u>wollte ich die lez</u> ; spricht dabei mit: wollte ich die le/]	Verschriften

Prozesssteuernde Aktivitäten wie in diesem Beispiel haben insofern planenden Charakter, als eine kognitive Schreibaktivität – hier das Verschriften – ausgewählt und angestoßen wird. Da die Steuerung eine einzelne Aktivität betrifft, kann von einer lokalen Planung des Schreibprozesses ausgegangen werden.

Wird der Blick auf die Selbstinstruktionen mit b) regulierendem Charakter gerichtet, so stellen etwa die von den Jugendlichen geäußerten Anweisungen, eine Aktivität zu unterbrechen, eine Regulation des Schreibprozesses dar. Sie treten insbesondere in Form der Äußerung «Wart» auf. Die Jugendlichen leiten sich damit dazu an, in einer laufenden Schreibaktivität innezuhalten, um einem wahrgenommenen Problem nachzugehen:

Tabelle 62: Beispiel Jan, A. 24–26

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[schreibt: <u>Also habe ich</u> ; spricht dabei mit: Also habe ich]	Verschriften
Nein, wart, das kann ich nicht so schreiben.	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Steuerung)
Das hört sich nicht so gut an.	Evaluieren
[streicht: <u>Also habe ich</u>]	Revidieren
Hört sich nicht so gut an.	Evaluieren
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: Was kann ich schreiben?	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Überwachung)
(..)]	Pausieren
Also fing ich an.	Revidieren
Nähä, das geht auch nicht. [schaut auf Aufgabe (.)] Ja, doch.	Evaluieren
[schreibt: <u>Also fing ich an</u>	Revidieren
<u>die Punkte zu sammeln</u> ; spricht dabei mit: Also fing ich an, die Punkte zu sammeln]	Verschriften

Mit «Nein, wart, das kann ich nicht so schreiben.» wird die Verschriftungsaktivität gestoppt und ein Evaluations- / Revisionsvorgang eingeleitet: Der Jugendliche sucht nach einer alternativen Formulierung für das als nicht passend erachtete «Also habe ich» und findet in «Also fing ich an» eine zufriedenstellendere Variante.

Die in den Denkprotokollen vorkommenden Prozesssteuerungen beziehen sich vornehmlich auf einzelne Schreibaktivitäten, wie es sich in den beiden vorangehenden Beispielen zeigt. Die Jugendlichen erteilen sich selbst die Anweisung, eine bestimmte Aktivität in Angriff zu nehmen oder zu unterbrechen. Prozesssteuerungen, die explizit mehrere Aktivitäten betreffen, stellen bei den untersuchten Jugendlichen die Ausnahme dar:

Tabelle 63: Beispiel Bleron, A. 10f.

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: Ich lese das jetzt vor für mich und schaue nachher, wie ich anfangen kann.]	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Steuerung)
[bewegt die Lippen, liest Aufgabe durch (19)]	Aufgabe lesen/anhören

Der Jugendliche dieses Beispiels instruiert sich selbst, zunächst die Schreibaufgabe zu lesen und im Anschluss daran zu überlegen, wie er in den Text einsteigen könnte. Er denkt damit über die unmittelbar bevorstehende Aktivität hinaus. Auch wenn diese Planung mehr als eine Schreibaktivität einschließt, bleibt sie jedoch auf einen kleinen Ausschnitt des Schreibprozesses beschränkt. Eine eindeutig globale Steuerung beispielsweise in Form einer Planung des Schreibprozesses als Ganzes zu Beginn der Aufgabenbearbeitung lässt sich bei den betrachteten Jugendlichen nicht beobachten.

5.5.5.3 Beschreibung des Schreibprozesses

Eine weitere, bei den untersuchten Jugendlichen auftretende Form von prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten bilden die Prozessbeschreibungen. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass Aktivitäten

- a) simultan zu ihrer Ausführung,
- b) nach ihrer Ausführung auf einer Metaebene beschrieben werden.

Verbreitet kommen insbesondere a) simultan zur Ausführung erfolgende Beschreibungen vor, im Rahmen derer angegeben wird, welche Aktivität gerade stattfindet:

Tabelle 64: Beispiel Bleron, A. 14–16

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[bewegt die Lippen, scheint Aufgabe durchzulesen (10)]	Aufgabe lesen/anhören
Ich bin jetzt den Satz am Lesen ((räuspert sich)) und bin am Üb/Ideen am Überlegen.	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Beschreibung)
[bewegt die Lippen, scheint Aufgabe durchzulesen (15)]	Aufgabe lesen/anhören

Die markierte Aussage betrifft zunächst die Aktivitäten des Lesens der Schreibaufgabe. Nachdem der Jugendliche bereits zehn Sekunden lang leise die Schreibaufgabe studiert hat, beschreibt er – noch immer mit Blick auf das Aufgabenblatt –, nun den Satz zu lesen («Ich bin jetzt den Satz am Lesen»). Auf welchen Satz er sich bezieht, bleibt an dieser Stelle offen. Der zweite Teil der markierten Aussage bezieht sich auf die Aktivität des Generierens. Der Jugendliche gibt an, sich über mögliche Inhalte für den zu schreibenden Text Gedanken zu machen («bin am Üb/Ideen am Überlegen»). Er bringt keine konkreten Inhalte oder Formulierungen hervor, wie es für ein genuines Generieren charakteristisch ist. Vielmehr berichtet er auf einer Metaebene, dass er sich mit der Ideenfindung befasst.

Neben a) Beschreibungen von gerade stattfindenden Aktivitäten lassen sich bei den untersuchten Jugendlichen auch b) Beschreibungen von bereits ausgeführten Aktivitäten beobachten. Dies ist etwa im folgenden Beispiel der Fall, in welchem der Jugendliche darüber berichtet, was er soeben getan hat:

Tabelle 65: Beispiel Ricardo, A. 162–164

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Nein,	Evaluieren
somit gab sie mir /	Durchlesen
[streicht: das Geld]	Revidieren
«das Geld» habe ich jetzt unterstri/ gestrichen.	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Beschreibung)
Somit gab sie mir	Durchlesen
[schreibt: jeden Tag genug geld]	Revidieren

Im Nachgang an die getätigte Revision schildert der Jugendliche, welche Wörter er gestrichen hat. Die von den untersuchten Jugendlichen geäußerten Beschreibungen, wie sie in den vorangehenden zwei Beispielen vorkommen, lassen sich als lokal orientiert einordnen, da sie sich auf einzelne gerade stattfindende oder stattgefundene Aktivitäten beziehen. Letzteres gilt gleichermaßen für die Prozessbeschreibung im folgenden Beispiel, in welchem nicht nur eine Beschreibung, sondern auch eine Erklärung für das gerade Stattgefundene geliefert wird:

Tabelle 66: Beispiel Ricardo, A. 172f.

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[Im Flur kreischen ein paar SuS, S152 und VL schauen zur Tür (...)]	[Nicht kodiert]
(.) ((S152 lacht etwas)) Ähm,	Pausieren
am 20. April /	Nicht zuordenbare Aktivität
Also, ich habe jetzt / ich bin jetzt so ruhig gewesen, weil es draußen Lärm gehabt hat, nicht weil ich etwas überlegt habe.	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Beschreibung)

Der Jugendliche erläutert in diesem Beispiel, wie es zur vorangehend aufgetretenen Schweigephase gekommen ist: Er wurde durch den Lärm außerhalb des Untersuchungsraums von der Aufgabenbearbeitung abgelenkt.

5.5.5.4 Zusammenfassung

Die von den untersuchten Jugendlichen in hoher Zahl ausgeführten prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten lassen sich in Überwachungen, Steuerungen und Beschreibungen des Schreibprozesses ausdifferenzieren. Dabei hat sich für alle drei Formen eine überwiegend lokale Ausrichtung abgezeichnet.

Die Prozessüberwachungen der untersuchten Jugendlichen betreffen erstens die Wahrnehmung von Schwierigkeiten bzw. offenen Fragen bei der Aufgabenbearbeitung. Sie treten zum einen in der Angabe, etwas nicht (mehr) zu wissen, zum anderen in Form von Fragen an sich selbst zutage, wobei letztere vor allem im Kontext des Generierens von Inhalten und Formulierungen stehen. Neben Aussagen zu wahrgenommenen Schwierigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung kommen zweitens Aussagen vor, die ein prozessbezogenes Vorankommen signalisieren und damit ebenfalls Resultat einer Überwachung bilden. Kennzeichnend für die Aussagen zu registrierten Fortschritten wie auch Schwierigkeiten im Schreibprozess ist, dass sie sich vornehmlich auf einzelne Schreibaktivitäten bzw. einzelne Probleme auf Wort- oder Satzebene beziehen und damit lokal ausfallen. Eine globale Überwachung, im Rahmen derer die Entwicklung bzw. der Stand des Schreibprozesses als Ganzes kontrolliert wird, stellt die Ausnahme dar. Des Weiteren lässt sich erkennen, dass die prozessbezogene Überwachung zentrale Grundlage der prozessbezogenen Steuerung ist: Die aus der Überwachung gewonnenen Einschätzungen beeinflussen die nächsten Schreibaktivitäten.

Die bei den Jugendlichen vorkommenden Steuerungen des Schreibprozesses haben die Form von Selbstinstruktionen. Sie weisen zum einen planenden Charakter auf, indem die jeweils nächste Schreibaktivität ausgewählt und angestoßen wird. Zum anderen liegt ihnen eine regulierende Funktion zugrunde, wenn etwa dazu angeleitet wird, eine laufende Aktivität zu stoppen. Gemeinsam ist den Selbstinstruktionen mit planendem bzw. regulierendem Charakter, dass sie in erster Linie auf einzelne Aktivitäten und damit lokal ausgerichtet sind. Eine globale Steuerung etwa in Form einer Planung des Schreibprozesses als Ganzes zu Beginn der Aufgabenbearbeitung tritt bei den untersuchten Jugendlichen nicht auf.

Eine dritte Form der prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten bilden Beschreibungen des Schreibprozesses. Bei den beobachteten Beschreibungen werden Aktivitäten simultan zu oder nach ihrer Ausführung auf einer Metaebene geschildert und vereinzelt erklärt. Analog zu den Überwachungen und Steuerungen des Schreibprozesses beziehen sich auch die Beschreibungen in der Regel auf einzelne Schreibaktivitäten und sind folglich durch Lokalität gekennzeichnet.

5.6 Darstellung zweier Einzelfälle

Im Anschluss an die fallübergreifende Ergebnisdarstellung zu den einzelnen Schreibaktivitäten sollen in diesem Kapitel in Form zweier Falldarstellungen der Schreibprozess als Ganzes sowie das Zusammenspiel der Schreibaktivitäten beleuchtet werden. Die vorangehend präsentierten qualitativen Analysen haben ergeben, dass die Schreibaktivitäten der untersuchten Jugendlichen mehrheitlich lokal und nur vereinzelt global ausgerichtet sind. Die Falldarstellungen sollen ein noch genaueres Bild der lokalen bzw. globalen Orientierung bei der Aufgabenbearbeitung geben. Im Folgenden wird daher je ein Fall, der exemplarisch für eine lokale bzw. teilweise globale Orientierung steht, dargestellt.

Die beiden Einzelfalldarstellungen sind weitgehend gleich strukturiert: Um ein besseres Verständnis und einen umfassenden Einblick in den Fall zu ermöglichen, werden zunächst verschiedene Hintergrundinformationen geliefert. Dazu zählen neben Angaben zum Alter und zur Herkunft insbesondere eine Darstellung und Einschätzung des verfassten Textes, eine kurze Zusammenfassung des Schreibprozesses sowie eine Übersicht über die kodierten Schreibaktivitäten. Anschließend werden die Schreibprozesse mit Fokus auf die lokale bzw. globale Orientierung detailliert nachgezeichnet.

5.6.1 Lokale Orientierung im Schreibprozess – Luca

Luca, dessen Schreibprozess durch eine lokale Orientierung gekennzeichnet ist, hat zum Zeitpunkt der Aufgabenbearbeitung ein Alter von 16.72 Jahren. Er ist in der Schweiz geboren und aufgewachsen. Seine Eltern stammen ursprünglich aus Italien. In der Familie spricht er daher neben Deutsch noch Italienisch.

5.6.1.1 Das Textprodukt

Abbildung 17 (S. 211) zeigt die Originalversion des von Luca verfassten Textes. Die aufbereitete – abgetippte und sprachformal bereinigte – Version⁵² hat eine Länge von 58 Wörtern. Damit ist Lucas Text der kürzeste der von den untersuchten Jugendlichen produzierten Texte, welche durchschnittlich aus 122.86 Wörtern (SD = 47.51) bestehen.

Die aufbereitete Version des Textes von Luca wurde im holistischen Benchmarkrating (vgl. Kapitel 4.3.5.4) mit 77.00 Punkten beurteilt und liegt damit unter dem Durchschnitt ($M = 86.71$, $SD = 17.41$). Wird der Text vor dem Hintergrund der eingesetzten Beurteilungskriterien näher betrachtet, so lassen sich in

⁵² Durchgestrichene Textstellen wurden im Rahmen der elektronischen Erfassung nicht berücksichtigt (vgl. Kapitel 4.2.4.2).

Bezug auf alle drei Dimensionen – Inhalt, Aufbau und Sprache – Unzulänglichkeiten erkennen, welche für die tiefe Punktzahl verantwortlich sind.

Hinsichtlich des Inhalts betrifft dies vor allem die Problemdarlegung: Zwar wird das bestehende Problem vorgebracht, indem geschildert wird, dass 17 *Limonita*-Flaschen mit Punkten besorgt werden konnten, der Erwerb weiterer Flaschen in verschiedenen Geschäften jedoch nicht erfolgreich war, weil keine Punkte mehr auf den Etiketten aufgedruckt waren. Allerdings fällt die Problembeschreibung unvollständig aus, da nicht angeführt wird, dass die Zeit der Aktion noch läuft und die unvollständige Punktesammlung folglich nicht der eigene Fehler darstellt. Auch die Beilage dreier Etiketten ohne Punkte als Nachweis für den Kauf von insgesamt 20 *Limonita*-Flaschen findet keine Erwähnung. Damit bleiben im Hinblick auf die Erreichung des kommunikativen Schreibziels bedeutungsvolle Argumente unangesprochen. Das eigentliche kommunikative Ziel, nämlich der Erhalt der zwei in Aussicht gestellten Kinoeintritte, wird hingegen am Ende des Briefes mit einem entsprechend formulierten Wunsch aufgenommen.

Was die Dimension des Aufbaus angeht, so entspricht der verfasste Text insofern dem formalen Aufbau eines Briefes, als er eine Anrede und einen Gruß umfasst. Nicht in jedem Fall passend erscheint hingegen die äußere Gliederung in Form der durch Leerzeilen gebildeten Absätze. Ferner fällt insbesondere der abrupte Einstieg in den Fließtext auf, welcher sich vor allem dadurch ergibt, dass keine Einführung in die Situation mit Bezugnahme auf die laufende Werbeaktion gegeben, sondern sogleich auf das bestehende Problem eingegangen wird.

Bezüglich der verwendeten Sprache ist festzuhalten, dass die Argumentation stellenweise durch genrespezifische Formulierungen («trotzdem», «aber») unterstützt wird. Ferner wird weitgehend ein adressatengerechter, das heißt höflicher und sachlicher, Sprachstil verwendet (z. B. «Sehr geherte»). Allerdings fällt die Sprache – mit einzelnen Ausnahmen – wenig abwechslungsreich (z. B. «Ich» als Satzanfang) und stellenweise unsicher (z. B. «mir schenkt») aus. Im Hinblick auf die formalen Aspekte, welche infolge der elektronischen Erfassung und sprachformalen Bereinigung der Texte nicht ins holistische Rating einfließen, lassen sich große Schwierigkeiten in den Bereichen der Rechtschreibung und Handschrift erkennen. So fällt bei der Rechtschreibung beispielsweise auf, dass nicht alle Laute verschriftet (z. B. «kauft») und zahlreiche Rechtschreibregeln (z. B. Groß-Kleinschreibung) noch nicht erworben sind. Was die Handschrift betrifft, so erweisen sich verschiedene Buchstaben als mitunter schwer leserlich (z. B. «e», «k», «m», «r»).

~~Schr gebete~~
 Schr gebete Limonita GmbH mitteilen
 Ich habe so viele Limonita-Flaschen
 gekauft bis ich 17 Punkte erreichte
 Ich kaufte mehr Flaschen aber es war
 keine Punkte mehr auf den Flaschen
 Ich habe überall nach den Punkten
 gesucht aber nirgends wo man gefunden
 Ich Schicke euch ~~noch~~ meine
 17 Punkte ~~mit~~ mit der Notizung
 das ihr ~~das~~ trotzdem die
~~17~~ Punkte mir ~~schicken~~ schenkt
 Freundliche grüsse - - - -

Abbildung 17: Textprodukt von Luca (in Untersuchungsteil B)

5.6.1.2 Der Schreibprozess und die Schreibaktivitäten im Überblick

Der Schreibprozess, im Rahmen dessen Luca seinen Text produziert, dauert 10.48 Minuten. Im Vergleich mit den Schreibprozessen aller untersuchten Jugendlichen ($M = 23.93$, $SD = 12.62$ Minuten) fällt er damit kurz aus. Einen Überblick über den Schreibprozess von Luca gibt Tabelle 67 (S. 212). Die zentralen Ereignisse sind in der mittleren Spalte in zusammengefasster Form aufgeführt. Die rechte Spalte beinhaltet den dabei entstandenen Text.

Der kurze Abriss über den Schreibprozess lässt erkennen, dass Luca nach der Aufnahme der Aufgabenbearbeitung bald mit der schriftlichen Textproduktion beginnt und dann weitgehend im Minutentakt Satz um Satz produziert. Nach 10 Minuten ist der letzte Inhalt niedergeschrieben und die Aufgabenbearbeitung wird beendet (vgl. ausführlicher Kapitel 5.6.1.3).

Tabelle 67: Übersicht über den Schreibprozess in Kombination mit dem geschriebenen Text

Minuten* (Absatz)	Zusammenfassung des Schreibprozesses	Geschriebener Text
0-3 (10-19)	Spielt die Audioaufnahme der Aufgabe auf dem Tablet ab.	
3-4 (20-25)	Beschließt, mit dem Schreiben zu beginnen. Befasst sich mit der Anrede und sucht dabei nach dem Namen der Firma. Verschriftet den ersten Teil der Anrede und streicht ihn kurz danach wieder.	Sehr geherte
4-5 (26-33)	Erkundigt sich bei Versuchsleiterin nach dem Namen der Firma. Sucht selbst nach einer Lösung und verschriftet diese daraufhin.	Sehr geherte Limonita GmbH mitglieder
5-6 (33-37)	Nennt eine Idee für den Fließtext und verschriftet sie. Liest dabei Informationen in der Aufgabe nach und sucht nach passenden Formulierungen.	Ich habe so viele Limonita-Flaschen gekauft bis ich 17 punkte erreichte
6-7 (38-41)	Nennt eine weitere Idee (nach den Flaschen gesucht zu haben), verschriftet dann jedoch etwas Anderes. Im Verlauf des Verschriftens erfolgen mehrere Evaluationen und Revisionen.	Ich kauft mer fFlaschen aber s es woren keine punkte mehr auf der fFlaschen
7-8 (42-45)	Nennt die vorangehend bereits hervorgebrachte Idee in ergänzter Form nochmals und verschriftet sie. Befasst sich dabei mit der korrekten Schreibung eines Wortes («nirgendwo»).	Ich habe überal nach den punkten gesucht aber nirergens wo mer gefunden.
8-9 (45-47)	Nennt eine weitere Idee und verschriftet sie. Nimmt dabei eine Umformulierung vor.	Ich schike euch meine Trozdem meine 17 punkte
9-10 (47-52)	Ergänzt den Satz um einen weiteren Inhalt. Liest dabei Informationen in der Aufgabe nach und führt verschiedene Evaluationen und Revisionen durch.	un mit der hofnung das ihr desto trotzdem die kni Kino-eintritte mir S schenkt
10-11 (53-56)	Formuliert und verschriftet die Grußformel. Beendet die Aufgabenbearbeitung.	Freundliche grüße

* auf volle Minuten gerundet

Im Verlauf seines Schreibprozesses initiiert Luca 142 Aktivitäten (vgl. Tabelle 68, S. 213) und damit deutlich weniger als die untersuchten Jugendlichen im Durchschnitt ($M = 245.29$, $SD = 139.40$). Werden die einzelnen Schreibaktivitäten bei Luca betrachtet, so zeigt sich, dass mit 23.2% der höchste Anteil auf das Verschriften entfällt. Je einen Anteil zwischen 10 und 20% machen das Generieren, das Durchlesen, das Evaluieren, das Revidieren und die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten aus. In 5% der initiierten Aktivitäten wird die Schreibaufgabe gelesen oder die dazugehörige Audioaufnahme angehört. Die restlichen Aktivitäten (Aufgabe analysieren, Schreibziel festlegen, Strukturieren, Motivation/Emotionen äußern und Aufgabe kommentieren) werden von Luca nicht ausgeführt. In den Grundzügen deckt sich diese Verteilung der Schreibaktivitäten mit der über alle untersuchten Jugendlichen hinweg gefundenen (vgl. Kapitel 5.2).

Für vier der von Luca gezeigten Schreibaktivitäten wurde eine feinere Kategorisierung realisiert, nämlich für das Durchlesen, das Evaluieren, das Revidieren

und die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten (vgl. ausführlicher zu den verwendeten Subkategorien Kapitel 4.3.5.6). Die entsprechenden Befunde sind in Tabelle 68 in grauer Schrift aufgeführt. Für das Durchlesen manifestiert sich, dass ausschließlich einzelne Wörter und Sätze, und zwar die zuletzt geschriebenen, gelesen werden. Bezüglich des Evaluierens und Revidierens wird ersichtlich, dass in erster Linie auf Ebene des Formalen und der Formulierung gearbeitet wird. Bei den prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten schließlich halten sich Prozessüberwachungen und -steuerungen ungefähr die Waage; Prozessbeschreibungen werden keine geäußert. Im folgenden Kapitel soll beleuchtet werden, was im Rahmen der zahlreich auftretenden Prozessüberwachungen und -steuerungen sowie auch im Rahmen der anderen Schreibaktivitäten genau getan wird.

Tabelle 68: Häufigkeiten und Verteilung der Schreibaktivitäten von Luca

Schreibaktivitäten	Anzahl (%)
Aufgabe lesen/anhören	7 (4.9%)
Aufgabe analysieren	0 (0.0%)
Schreibziel festlegen	0 (0.0%)
Generieren	15 (10.6%)
Strukturieren	0 (0.0%)
Verschriften	33 (23.2%)
Durchlesen	16 (11.3%)
Wort(teil) beim Punkt des Schreibens	10
Wort(teil) weiter weg vom Punkt des Schreibens	0
Satz(teil) beim Punkt des Schreibens	6
Satz(teil) weiter weg vom Punkt des Schreibens	0
Text(teil) beim Punkt des Schreibens	0
Text(teil) weiter weg vom Punkt des Schreibens	0
Nicht zuzuordnen	0
Evaluieren	23 (16.2%)
Ebene Formales	10
Ebene Formulierung/Inhalt, vor dem Verschriften	6
Ebene Formulierung, nach dem Verschriften	6
Ebene Inhalt, nach dem Verschriften	0
Nicht zuzuordnen	1
Revidieren	21 (14.8%)
Ebene Formales	11
Ebene Formulierung	9
Ebene Inhalt	0
Nicht zuzuordnen	1

Schreibaktivitäten	Anzahl (%)
Prozessbezogene metakognitive Aktivitäten	27 (19.0%) ⁵³
Überwachung	13
Steuerung	15
Beschreibung	0
Nicht zuzuordnen	2
Motivation/Emotionen äußern	0 (0.0%)
Aufgabe kommentieren	0 (0.0%)
Gesamt	142 (100.0%)

5.6.1.3 Schlaglichter auf den Schreibprozess

Lucas Schreibprozess ist durch Lokalität gekennzeichnet. Sie tritt sowohl in einer lokalen Planung und Überarbeitung des Textes als auch einer lokalen Steuerung und Überwachung des Schreibprozesses zutage.

Hinsichtlich der Planung lassen bereits der Überblick über den Schreibprozess sowie die aufgeführten Kodierungen erkennen (vgl. Kapitel 5.6.1.2), dass Luca zu Beginn seines Schreibprozesses keine planenden Aktivitäten etwa in Form einer Klärung der Aufgabe und der Schreibziele sowie einer Generierung und Strukturierung der zu verschriftenden Inhalte umsetzt. Vielmehr beginnt er schnell mit der schriftlichen Textproduktion und plant parallel dazu die jeweils nächsten Inhalte und Schritte. So weist sich Luca – nachdem er die Aufgabe auf dem Tablet einmal vollständig abgespielt hat (A. 10–19) – sogleich zur Aufnahme der Textproduktion an:

⁵³ Die Summe der angegebenen Häufigkeiten bei den Subkategorien übersteigt die Gesamtzahl an prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass in drei Fällen zwei Subkategorien vergeben wurden, weil beispielsweise im unmittelbaren Anschluss an eine Prozessüberwachung eine Prozesssteuerung verbalisiert wurde.

Tabelle 69: Beispiel Luca, A. 20–22

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Ich fange einfach mal an [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: mit Sch/ Schreiben,] also d/ an dieser Firma da. Äh.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei: Sehr geehrte]	Generieren
(.) [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: Hm.	Pausieren
Die Firma heißt?	Prozessbez. metakogn. Aktivität
(4)	Pausieren
Ah,	Prozessbez. metakogn. Aktivität
(Limonita?)	Aufgabe lesen/anhören
Okay.] Also. (.)	Prozessbez. metakogn. Aktivität
[schreibt: Sehr ge ; spricht dabei mit: Sehr]	Verschriften

Mit der Selbstinstruktion, einfach einmal mit dem Schreiben zu beginnen, wird ein Drauflos-Schreiben angestoßen. Im Anschluss an diese Instruktion befasst sich Luca als Erstes mit der Anrede: Er bringt mündlich eine entsprechende Formulierung hervor («Sehr geehrte»), gerät dabei allerdings ins Stocken, weil er den Namen der anzuschreibenden Firma nicht (mehr) weiß («Die Firma heißt?»). Er löst dieses Problem, indem er den Namen in der Schreibaufgabe nachliest («(Limonita?)»). Diese Stelle ist charakteristisch für die von Luca gezeigten aufgabenbezogenen Leseaktivitäten: Mit Ausnahme des erwähnten ersten Anhörens der Aufgabe auf dem Tablet ergeben sich alle anderen Aktivitäten lokal im Zusammenhang mit auftretenden Unsicherheiten in Bezug auf spezifische Inhalte oder Formulierungen.

Wie sich im weiteren Verlauf herausstellt, erachtet Luca den in der Aufgabe gefundenen Firmennamen *Limonita* für die Anrede nicht ausreichend bzw. zufriedenstellend. So unterbricht er den Verschriftungsprozess nach dem Aufschreiben von «Sehr geehrte», bringt eine alternative Formulierung – «Herr und /» (A. 23f.) – hervor und richtet sich mit einer Frage, die sich auf die Bezeichnung der Firma bezieht, an die Versuchsleiterin (A. 26f.). Nach Längerem findet er in «Sehr geehrte Limonita-GmbH-Mitglieder» eine ihm adäquat erscheinende Formulierung, die er zu Papier bringt (A. 30–33). Luca lässt hier insofern Textsortenwissen erkennen, als er Kenntnis davon hat, dass ein Brief mit einer Anrede begonnen wird. Mit «Sehr geehrte» – sowie «Freundliche Grüße» bei der Grußformel – greift er außerdem auf eine Form zurück, die im Kontext eines Geschäftsbriefes Usus ist. Unsicherheiten lassen sich bezüglich der förmlichen Anrede bei unbekanntem AdressatInnen erkennen. So kann er nicht flüssig auf den gängigen Ausdruck «Sehr geehrte Damen und Herren» zurückgreifen.

Die im Anschluss an die Anrede erfolgende Produktion des Fließtextes ist durch eine sequenzielle, satzweise Vorgehensweise mit einer parallel zum Verschriften stattfindenden Planung gekennzeichnet. Dabei folgt die Produktion der

einzelnen Sätze in den Grundzügen dem stets gleichen Muster: In einem ersten Schritt bringt Luca einen Inhalt hervor und evaluiert diesen. Als nächsten Schritt versprachlicht und verschriftet er ihn. Exemplarisch lässt sich dies am ersten Satz des Fließtextes aufzeigen, welcher im unmittelbaren Anschluss an die Fertigstellung der Anrede produziert wird und im finalen handschriftlichen Textprodukt folgendermaßen auftaucht: «Ich habe so viele Limonita-Flaschen gekauft bis ich 17 punkte erreichte»:

Tabelle 70: Beispiel Luca, A. 33–37

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Jetzt zweitens	Prozessbez. metakogn. Aktivität
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: (.) ähm (...)]	Pausieren
schreibe ich, dass / dass / dass ich 17 Punkte] habe und / (.)	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Ja, genau.	Evaluieren
Ähm. [schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: (.)]	Pausieren
Was ist wieder wo?	Prozessbez. metakogn. Aktivität
(5)	Pausieren
Limonita-Flaschen.	Aufgabe lesen/anhören
Ah.] Okay.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei: Ich habe /] Mm.	Generieren
[schreibt: Ich habe so viele ; spricht dabei mit: Ich habe so viele] [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: Äh] [schreibt: Lim ; spricht dabei mit: Limoni] [schaut auf Aufgabe (<.)] [schreibt: onita ; spricht dabei mit: nita] [schaut auf Aufgabe (<.)] [schreibt: - Flasch ; spricht dabei mit: Flaschen] [schaut auf Aufgabe (<.)] [schreibt: en gekauft bis ich 17 punkte ; spricht dabei mit: gekauft, bis ich 17 Punkte / te]	Verschriften
Punkte / Punkte.	Generieren
(.) Hm.	Pausieren
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: Wie kann ich das jetzt schreiben?	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Punkte / (.)] sammelte.	Generieren
Punkte	Durchlesen
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei: erreichte]	Generieren
[schreibt: erreichte ; spricht dabei mit: erreichte]	Verschriften

Luca bringt hier in Form einer Selbstinstruktion den – nach der Anrede – zweiten Inhalt für seinen Brief hervor. Dabei geht es darum mitzuteilen, dass 17 Punkte besorgt werden konnten. Diesen Inhalt schätzt Luca als geeignet ein, wie das evaluative «Ja, genau.» erkennen lässt. Vor der Verschriftung des entsprechenden Inhalts stellt sich ihm allerdings noch eine offene Frage. Zwar ist die Formulierung der Frage nicht eindeutig («Was ist wieder wo?»), dem anschließend aus der Auf-

gabe herausgelesenen Wort «*Limonita*-Flaschen» zufolge könnte er jedoch wissen wollen, worauf die Punkte abgedruckt sind. Im Anschluss an die Klärung der Frage formuliert Luca die ersten zwei Wörter und verschriftet den entsprechenden Satz. Dabei wird das zuvor gesuchte Wort «*Limonita*-Flaschen» kleinschrittig aus der Aufgabe abgeschrieben. Kurz vor Ende der Produktion des Satzes sucht Luca nach einem passenden abschließenden Verb. In diesem Zusammenhang bringt er mündlich zwei Ausdrücke hervor («sammeln» und «erreichen») und entscheidet sich für den zweiten, wie sich aus dem verschrifteten Text ableiten lässt.

Das Beispiel gibt nicht nur einen guten Einblick in die lokale bzw. parallel zur Verschriftung erfolgende Planung des Textes, sondern auch in die lokal ausgerichteten prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten. Eine Überwachung des Schreibprozesses tritt in diesem Auszug an drei Stellen zutage. So lassen sich zum einen die an sich selbst gerichteten Fragen («Was ist wieder wo?», «Wie kann ich das jetzt schreiben?») auf wahrgenommene Schwierigkeiten bei der Textproduktion zurückführen, zum anderen steht das geäußerte «Ah» für ein erkanntes prozessbezogenes Vorankommen. Diese Überwachungsaktivitäten haben insofern lokalen Charakter, als sie sich auf einzelne Aktivitäten bzw. Probleme auf Wort- / Satzebene beziehen. Eine globale Überwachung, im Rahmen derer die Entwicklung bzw. der Stand des Schreibprozesses als Ganzes kontrolliert wird, tritt bei Luca nicht auf. Analog dazu lässt sich bei ihm auch keine globale Planung des Schreibprozesses beobachten. Vielmehr zeigt er auf einzelne Aktivitäten bezogene und damit lokal ausgerichtete Steuerungen, wie es auch auf die Selbstinstruktion in diesem Beispiel zutrifft, mit der sich Luca zum Verschriften des Inhalts der 17 gesammelten Punkte anweist («Jetzt zweitens (.) ähm (...) schreibe ich, dass / dass / dass ich 17 Punkte habe und /»).

Die Lokalität ist nicht nur für die vorgängig beschriebene Planung des Textes sowie die Steuerung und Überwachung des Schreibprozesses charakteristisch, sondern – wie eingangs des Unterkapitels angedeutet – auch für die Überarbeitung des verfassten Textes. Die von Luca gezeigten Evaluations- und Revisionsaktivitäten erfolgen parallel zur Textproduktion und beziehen sich auf (sprach-)formale Aspekte und einzelne Formulierungen (vgl. Kapitel 5.6.1.2). Sie beschränken sich damit auf die Wort- / Satzebene, wie es im Rahmen der Produktion des Satzes «Ich kauft mer Flaschen aber es woren keine punkte mehr auf der Flaschen» ersichtlich wird:

Tabelle 71: Beispiel Luca, A. 38–41

Transkriptauszug	Schreibaktivität
[schreibt: Ich kauft m (.) er fla ; spricht dabei mit: Ich kaufte mehr / (.) mehr Flaschen]	Verschriften
Oh, Flasche groß.	Evaluieren
[überschreibt «f» mit «F»]	Revidieren
[schreibt: schen ; spricht dabei mit: schen] [schaut auf Aufgabe (.)]	Verschriften
aber	Generieren
[schreibt: aber s ; spricht dabei mit: aber sie]	Verschriften
(Nein, ?)	Evaluieren
[streicht: s] es,	Revidieren
genau.	Evaluieren
[schreibt: es	Revidieren
(woren kei?); spricht dabei mit: es waren kei]	Verschriften
[zieht «k» in «(kei?)» nach]	Revidieren
kei	Durchlesen
[schreibt: ne punkte mehr ; spricht dabei mit: ne Punkte / Punkte mehr]	Verschriften
auf den	Generieren
[schreibt: auf der f ; spricht dabei mit: auf den F]	Verschriften
Nein, groß	Evaluieren
[streicht «f»] [schreibt: F	Revidieren
laschen ; spricht dabei mit: Flaschen]	Verschriften

Luca nimmt in diesem Beispiel verschiedene Evaluationen bzw. Revisionen vor, wobei die Mehrheit die formale Ebene betrifft: Zum einen wird an zwei Stellen die Groß-Kleinschreibung angegangen. Zum anderen wird ein Buchstabe nachgezogen. Auf die Revision bezüglich Handschrift folgt ein Durchlesen des zuletzt geschriebenen Wortteils («kei») – wohl um Anschluss an das bereits Verschriftete finden und das Wort zu Ende schreiben zu können. Neben den (sprach-)formalen Evaluationen und Revisionen führt Luca eine Überarbeitung auf Ebene der Formulierung durch, indem er das teilweise verschriftete «sie» durch «es» ersetzt. Ungeachtet der Ebene (Formales oder Formulierung) bzw. des Bereichs (Rechtschreibung oder Handschrift) betreffen die vorgenommenen Evaluations- und Revisions- sowie allfällige damit einhergehende Durchleseaktivitäten einzelne Wörter und fallen folglich lokal aus.

Neben der Lokalität lässt sich in diesem Beispiel ein weiteres zentrales Merkmal der Aufgabenbearbeitung von Luca gut erkennen, und zwar die Kleinschrittigkeit. Luca hat bei der Textproduktion verschiedentlich lokal auftretenden Schwierigkeiten bzw. offenen Fragen zu begegnen, wodurch laufende Aktivitäten immer wieder unterbrochen werden bzw. permanent zwischen verschiede-

nen Aktivitäten gewechselt wird. Zum einen handelt es sich dabei – wie im vorangehenden Beispiel – um Schwierigkeiten im Bereich des basalen Schreibens, die mit Unsicherheiten und Korrekturen (sprach-)formaler Art einhergehen. Zum anderen treten – auch aufgrund der ausgebliebenen Planung vor dem eigentlichen Schreiben – immer wieder offene Fragen zu einzelnen Inhalten und Formulierungen auf, wie es sich in den Beispielen in Tabelle 69 («Die Firma heißt?», S. 215) und Tabelle 70 («Was ist wieder wo?», «Wie kann ich das jetzt schreiben?», S. 216) abgezeichnet hat. Die Klärung entsprechender Fragen bzw. die Bereinigung entsprechender Unstimmigkeiten führt zu zahlreichen Unterbrüchen im Verschriftungsprozess und damit zu einer kleinschrittigen Vorgehensweise beim Schreiben.

Mit ähnlicher Geschwindigkeit, wie Luca in die Textproduktion eingestiegen ist, schließt er sie auch ab. So verfasst er direkt nach der Produktion des letzten Satzes im Fließtext die Grußformel, wobei er sich vor dem Verschrifteten Gedanken dazu macht, ob er auf die Formulierung «Liebe» oder «Freundliche» zurückgreifen soll:

Tabelle 72: Beispiel Luca, A. 53f.

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Liebe [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: oder freundliche?] Freundliche Grüße.	Evaluieren
[schreibt: Freundliche grüße ; spricht dabei mit: Freundliche / e Grüße]	Verschriften
Grüße	Durchlesen
und dann mein Name.	Generieren
[schreibt:]	Verschriften
So.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
(.) Ähm , [schaut zu VL]	Pausieren
ich bin fertig.	Prozessbez. metakogn. Aktivität

Im unmittelbaren Anschluss an das Verschriften der Grußformel gibt Luca das Ende der Aufgabenbearbeitung bekannt. Er beendet damit die Textproduktion mit dem Vorliegen eines Produktes und nimmt keine abschließenden, auf den gesamten Text bezogenen Evaluationen und Revisionen vor.

5.6.1.4 Zusammenfassung

Der Schreibprozess von Luca ist zum einen durch Lokalität, zum anderen durch Kleinschrittigkeit gekennzeichnet. Was die Lokalität betrifft, so fallen sowohl Planung als auch Überarbeitung des Textes lokal aus. Luca nimmt keine inhalt-

liche Planung vor dem eigentlichen Schreiben vor, sondern schreibt drauflos und plant lokal bzw. parallel zur Verschriftung, was er wie als Nächstes in den Text aufnimmt. Auch die Überarbeitung des geschriebenen Textes ist von lokaler Art, indem sie ausschließlich (sprach-)formale Aspekte bzw. einzelne Ausdrücke und damit die Wort- / Satzebene betrifft. Eine globale Überprüfung und allfällige Überarbeitung des Textes am Ende der Aufgabenbearbeitung findet nicht statt, vielmehr wird der Schreibprozess nach der Verschriftung des letzten Inhalts schnell beendet.

Durch Lokalität sind des Weiteren die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten von Luca charakterisiert. So wird der Schreibprozess nicht zu Beginn der Aufgabenbearbeitung geplant, sondern in der Situation lokal durch das Initiieren oder Stoppen einzelner Aktivitäten gesteuert. Analog dazu lässt sich bei Luca keine globale Überwachung der Entwicklung bzw. des Stands der Aufgabenbearbeitung erkennen. Vielmehr beziehen sich die beobachteten Aussagen zu Schwierigkeiten und Fortschritten im Textproduktionsprozess auf einzelne Aktivitäten bzw. Probleme auf der Wort- / Satzebene und fallen damit lokal aus.

Der lokale Fokus geht mit einer hohen Kleinschrittigkeit bei der Textproduktion einher. So hat Luca – unter anderem infolge der ausgebliebenen Planung vor dem Schreiben – während des Verschriftens immer wieder lokal auftretende offene Fragen zu einzelnen Inhalten und Formulierungen zu klären, wobei er häufig auf die Schreibaufgabe zurückgreift. Zudem stößt er auf diverse Schwierigkeiten im Bereich des basalen Schreibens, die zu Überarbeitungsaktivitäten auf der (sprach-)formalen und damit lokalen Ebene führen. Es kommt daher zu vielen Unterbrüchen im Verschriftungsprozess und permanenten Wechseln zwischen den Aktivitäten, woraus eine sehr kleinschrittige Vorgehensweise resultiert.

5.6.2 Ansätze einer globalen Orientierung im Schreibprozess – Ricardo

Ricardo, welcher bei der Textproduktion Ansätze einer globalen Orientierung erkennen lässt, ist zum Zeitpunkt der Aufgabenbearbeitung 15.03 Jahre alt. Sein Vater ist Schweizer, seine Mutter stammt aus der Dominikanischen Republik. Seit dem Alter von 10 Monaten lebt Ricardo in der Schweiz. In der Familie spricht er neben Deutsch noch Spanisch.

5.6.2.1 Das Textprodukt

Abbildung 18 (S. 222) zeigt die Originalversion des von Ricardo produzierten Textes. Die aufbereitete – abgetippte und sprachformal bereinigte – Version⁵⁴ be-

⁵⁴ Durchgestrichene Textstellen wurden im Rahmen der elektronischen Erfassung nicht berücksichtigt (vgl. Kapitel 4.2.4.2).

steht aus 216 Wörtern. Dies bildet die maximale Länge der von den untersuchten Jugendlichen verfassten Texte, welche durchschnittlich 122.86 Wörter (SD = 47.51) umfassen.

Die aufbereitete Version des Textes von Ricardo erhielt im holistischen Benchmarkrating (vgl. Kapitel 4.3.5.4) 100.67 Punkte und liegt damit deutlich über dem Durchschnitt (M = 86.71, SD = 17.41). Wird der Text von Ricardo vor dem Hintergrund der verwendeten Beurteilungskriterien analysiert, so zeigt sich, dass er im Hinblick auf alle drei Dimensionen – Inhalt, Aufbau und Sprache – Stärken und Schwächen aufweist.

Im Hinblick auf den Inhalt lässt sich festhalten, dass das bestehende Problem weitgehend beschrieben ist. So wird dargelegt, dass nur 17 Punkte eingereicht werden können, weil keine *Limonita*-Flaschen mit aufgedruckten Punkten mehr im Handel auffindbar sind. Zusätzlich wird auf die drei beigelegten Etiketten ohne Punkte Bezug genommen. Keine explizite Erwähnung findet hingegen die noch laufende Zeit der Aktion, wodurch die Problemdarlegung unvollständig und ein wesentliches Argument unangesprochen bleibt. Allerdings führt Ricardo andere überzeugende Argumente ins Feld, indem er etwa hervorhebt, in verschiedenen Geschäften nach *Limonita*-Flaschen mit Punkten gesucht zu haben sowie ein Liebhaber des Getränks und ein guter Kunde der Firma zu sein. Auch bringt er eine gesundheitliche Erziehung durch seine Mutter als Erklärung dafür vor, weshalb er nicht bereits zu einem früheren Zeitpunkt alle 20 Punkte besorgen konnte, und beugt damit einem allfälligen entsprechenden Einwand seitens der AdressatInnen vor, wobei letzterer im Text nicht explizit gemacht wird. Schließlich äußert Ricardo am Ende des Briefes den Wunsch nach den zwei Kinoeintritten, welchem im Hinblick auf die Erreichung des kommunikativen Schreibziels zentrale Bedeutung zukommt.

Was den Aufbau betrifft, so umfasst der Text – dem formalen Aufbau eines Briefes entsprechend – eine Anrede und einen Gruß. Ansonsten lassen sich allerdings verschiedene Probleme auf der strukturellen Ebene ausmachen: Es wird keine orientierende Einführung in die Situation mit Bezugnahme auf die laufende Werbeaktion gegeben, was dazu führt, dass bereits zu Beginn des Fließtextes Reparaturen der lesenden Person erforderlich sind, um den Ausführungen folgen zu können. Auffällig ist zudem, dass zusammengehörende Informationen nicht zusammen aufgeführt werden, sondern zwischen verschiedenen Inhalten hin- und hergesprungen wird. So erscheint etwa das Argument, das Getränk gerne und regelmäßig zu konsumieren (Zeile 3 und 4 im Fließtext), an der entsprechenden Stelle im Text störend. Überdies ist keine äußere Gliederung vorhanden, die das Lesen des Textes unterstützt.

Wird der Blick auf die Sprache gerichtet, so lässt sich erkennen, dass die Argumentation teilweise durch adäquate sprachliche Mittel unterstützt wird (z. B. «trotzdem»). Außerdem sind die Sätze adressatengerecht, das heißt höflich und sachlich (z. B. «Sehr geehrte Damen und Herren»), und weitgehend abwechslungsreich formuliert. Daneben manifestieren sich allerdings stellenweise sprach-

liche Unsicherheiten in Form unpassender Formulierungen (z. B. «in meine lage einsetzen»). Hinsichtlich der formalen Aspekte, welche beim holistischen Rating aufgrund der elektronischen Erfassung und sprachformalen Bereinigung der Texte keine Berücksichtigung fanden, fällt das Produkt von Ricardo – verglichen mit demjenigen von Luca – deutlich weniger auffällig aus. Größere Probleme bestehen bei Ricardo in erster Linie bei der Groß-Kleinschreibung und der Zeichensetzung.

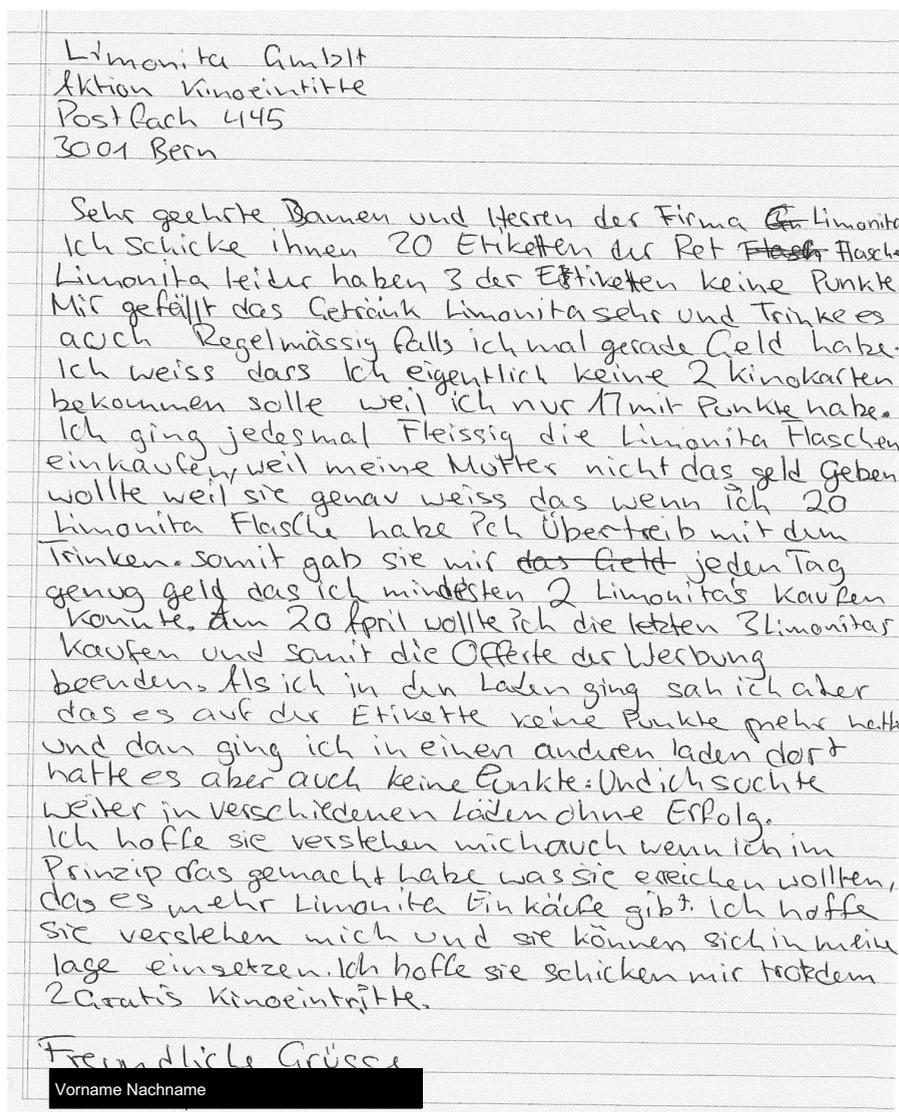


Abbildung 18: Textprodukt von Ricardo (in Untersuchungsteil B)

5.6.2.2 Der Schreibprozess und die Schreibaktivitäten im Überblick

Der Schreibprozess von Ricardo dauert 54.42 Minuten. Dabei handelt es sich um den längsten der beobachteten Schreibprozesse, deren durchschnittliche Dauer sich auf 23.93 Minuten (SD = 12.62) beläuft. Tabelle 73 gibt einen Einblick in den Schreibprozess von Ricardo. Die zentralen Ereignisse sind in der mittleren Spalte grob zusammengefasst. Die rechte Spalte enthält den dabei entstandenen schriftlichen Text.

Tabelle 73: Übersicht über den Schreibprozess in Kombination mit dem geschriebenen Text

Minuten* (Absatz)	Zusammenfassung des Schreibprozesses	Geschriebener Text
0-5 (9-31)	Spielt die Audioaufnahme der Aufgabe auf dem Tablet ab und geht anschließend die Aufgabe für sich nochmals durch.	
5-7 (32-42)	Generiert Erklärungen für die unvollständige Punktesammlung und evaluiert sie unter Berücksichtigung der möglichen Reaktion der AdressatInnen.	
7-10 (42-53)	Schreibt die Empfängeradresse aus der Aufgabe ab und verfasst die Anrede.	Limonita GmbH Aktion Kinoeintritte Postfach 445 3001 Bern Sehr geehrte Damen und Herren der Firma Gn Limonita
10-12 (54-61)	Befasst sich erneut mit den bereits generierten Erklärungen für die unvollständige Punktesammlung. Formuliert eine Variante mündlich aus und beschließt, sie in den Text aufzunehmen.	
12-13 (62-66)	Verschriftet die ersten vier Wörter des Fließtextes. Analysiert anschließend die in der Aufgabe vorgegebene Problemsituation und antizipiert die Reaktion der AdressatInnen auf das Schreiben.	Ich schicke ihnen 20
13-18 (67-83)	Generiert – ausgehend von den bereits verschrifteten Wörtern – den nächsten Teil des Textes. Berücksichtigt dabei die AdressatInnen und evaluiert das mündlich Generierte. Verschriftet einen Teil des Generierten. Nimmt dabei einzelne formale Evaluationen und Revisionen vor.	Etiketten der Pet Flash Flasche Limonita leider haben 3 der E ttiketten keine Punkte.
18-22 (84-100)	Analysiert die Wirkung der in der Aufgabe vorgegebenen Problemsituation und des Schreibens auf die AdressatInnen. Generiert ausgehend davon den nächsten Inhalt und verschriftet diesen.	Mir gefällt das Getränk Limonita sehr und Trinke es auch Regelmäßig falls ich mal gerade Geld habe.

Minuten* (Absatz)	Zusammenfassung des Schreibprozesses	Geschriebener Text
22–25 (101–115)	Geht die bereits verschrifteten Inhalte durch und beschließt auf dieser Grundlage, als Nächstes die Erklärung für die unvollständige Punktesammlung aufzuführen. Generiert einen ersten Satz dazu und verschriftet diesen. Nimmt dabei Evaluationen und Revisionen auf formaler und Formulierungsebene vor.	Ich weiß dass Ich eigentlich keine 2 kinokarten bekommen solle weil ich nur 17 mit Punkte habe.
25–28 (115–124)	Geht erneut die bereits verschrifteten Inhalte durch und analysiert anschließend die hinter der Aktion stehenden Interessen der Firma sowie die in der Aufgabe vorgegebene Situation.	
28–38 (124–166)	Generiert Erklärungen dafür, weshalb er nicht bereits zu einem früheren Zeitpunkt die geforderten 20 Punkte besorgen konnte. Verschriftet eine entsprechende Erklärung. Sucht dabei unter anderem nach passenden Formulierungen, evaluiert den geschriebenen Text inhaltlich und klärt die Anzahl Tage, während derer er Punkte gesucht hat.	Ich ging jedesmal Fleißig die Limonita Flaschen einkaufen, weil meine Mutter nicht das geld geben wollte weil sie genau weiß das wenn ich 20 Limonita Flasche habe ich übertreib mit dem Trinken. somit gab sie mir das Geld jeden Tag genug geld das ich mindesten 2 Limonita's kaufen konnte.
38–49 (166–226)	Geht erneut die bereits verschrifteten Inhalte durch und evaluiert sie. Generiert und verschriftet die Erklärung, weshalb er die Punktesammlung nicht vervollständigen konnte. Sucht dabei unter anderem nach passenden Formulierungen, evaluiert den Text hinsichtlich seiner Wirkung auf die AdressatInnen und nimmt formale Evaluationen und Revisionen vor.	Am 20 April wollte ich die letzten 3 Limonitas kaufen und somit die Offerte der Werbung beenden. Als ich in den Laden ging sah ich aber das es auf der Etikette keine Punkte mehr hatte und dan ging ich in einen anderen laden dort hatte es aber auch keine Punkte. Und ich suchte weiter in verschiedenen Läden ohne Erfolg.
49–53 (226–241)	Generiert verschiedene Inhalte, die auf Seiten der AdressatInnen Verständnis herstellen sollen. Verschriftet die entsprechenden Inhalte und sucht dabei vor allem nach passenden Formulierungen.	Ich hoffe sie verstehen mich auch wenn ich im Prinzip das gemacht habe was sie erreichen wollten, das es mehr Limonita Einkäufe gibt. Ich hoffe sie verstehen mich und sie können sich in meine lage einsetzen.
53–54 (242–252)	Liest die am Ende des Aufgabenblattes aufgeführten Teilaufgaben nach. Realisiert dabei, dass er noch um die beiden Kinoeintritte bitten muss. Verschriftet die Bitte. Kommt zur Einschätzung, mit dem Text fertig zu sein. Verschriftet die Grußformel und die Unterschrift. Beendet die Aufgabebearbeitung.	Ich hoffe sie schicken mir trotzdem 2 Gratis Kinoeintritte. Freundliche Grüße [Vorname Nachname]

* auf volle Minuten gerundet

Während seines Schreibprozesses initiiert Ricardo 564 Aktivitäten (vgl. Tabelle 74, S. 226) und damit mehr als doppelt so viele Aktivitäten wie die untersuchten Jugendlichen im Durchschnitt ($M = 245.29$, $SD = 139.40$). Wird der Blick auf die einzelnen Schreibaktivitäten gerichtet, so lässt sich erkennen, dass bei Ricardo das Generieren und die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten mit einem Anteil von jeweils über 20 % die am häufigsten initiierten Schreibaktivitäten darstellen. Mit je einem Anteil von knapp 13 bis 15 % ebenfalls verbreitet treten das Verschriften, das Durchlesen und das Evaluieren auf. Zu einem geringeren Anteil ($< 7\%$) befasst sich Ricardo mit der Schreibaufgabe (lesen/anhören und analysieren), dem Schreibziel, dem Strukturieren und dem Revidieren. Kommentare zu Motivation/Emotionen und zur Aufgabe werden von Ricardo keine abgegeben.

Wird die Verteilung der Schreibaktivitäten bei Ricardo mit der durchschnittlichen Verteilung über alle Jugendlichen hinweg in Beziehung gesetzt (vgl. Kapitel 5.2), so erscheinen insbesondere zwei Unterschiede bemerkenswert, und zwar treten bei Ricardo die Aktivitäten «Aufgabe analysieren» und «Generieren» zu einem vergleichsweise hohen Anteil auf. Was die erstgenannte Aktivität betrifft, so zeigt die vorgenommene Subkodierung, deren Befunde in Tabelle 74 (S. 226) in grauer Schrift aufgeführt sind, dass Ricardo die Aufgabe mit ähnlicher Häufigkeit auf der inhaltlichen und kommunikativen Ebene analysiert, wie es sich auch für alle Jugendlichen abzeichnet (vgl. Kapitel 5.5.1). Auch die Befunde zu den weiteren Schreibaktivitäten, für welche eine Subkodierung durchgeführt wurde, decken sich weitgehend mit den über alle Jugendlichen hinweg gefundenen. So liest Ricardo beispielsweise in erster Linie das zuletzt geschriebene Wort und den zuletzt geschriebenen Satz durch, revidiert überwiegend auf der formalen Ebene und führt am häufigsten prozessbezogene metakognitive Aktivitäten in Form von Prozesssteuerungen aus (vgl. Kapitel 5.5.3.1, 5.5.4, und 5.5.5). Anders verhält es sich bezüglich des Evaluierens, welches bei Ricardo – im Unterschied zu den anderen Jugendlichen – öfters auf die Ebene der Formulierung bzw. des Inhalts als auf die formale Ebene gerichtet ist (vgl. Kapitel 5.5.4). Im folgenden Kapitel werden das Evaluieren sowie auch die anderen Schreibaktivitäten bei Ricardo näher in den Blick genommen.

Tabelle 74: Häufigkeiten und Verteilung der Schreibaktivitäten von Ricardo

Schreibaktivitäten	Anzahl (%)
Aufgabe lesen/anhören	14 (2.5%)
Aufgabe analysieren	37 (6.6%) ⁵⁵
Sprachliche Ebene	0
Inhaltliche Ebene	20
Kommunikative Ebene	16
Nicht zuzuordnen	2
Schreibziel festlegen	2 (0.4%)
Sprachliche Ebene	0
Inhaltliche Ebene	0
Kommunikative Ebene	2
Nicht zuzuordnen	0
Generieren	128 (22.7%)
Strukturieren	3 (0.5%)
Beachten des formalen Aufbaus	0
Auswählen von Inhalten	1
Ordnen von Inhalten	2
Nicht zuzuordnen	0
Verschriften	71 (12.6%)
Durchlesen	78 (13.8%)
Wort(teil) beim Punkt des Schreibens	19
Wort(teil) weiter weg vom Punkt des Schreibens	0
Satz(teil) beim Punkt des Schreibens	51
Satz(teil) weiter weg vom Punkt des Schreibens	4
Text(teil) beim Punkt des Schreibens	4
Text(teil) weiter weg vom Punkt des Schreibens	0
Nicht zuzuordnen	0
Evaluiieren	84 (14.9%)
Ebene Formales	19
Ebene Formulierung/Inhalt, vor dem Verschriften	45
Ebene Formulierung, nach dem Verschriften	2
Ebene Inhalt, nach dem Verschriften	15
Nicht zuzuordnen	3

55 Die Summe der angegebenen Häufigkeiten bei den Subkategorien übersteigt die Gesamtzahl an aufgabenbezogenen Analyseaktivitäten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass in einem Fall zwei Subkategorien vergeben wurden, weil die Aufgabe zunächst auf kommunikativer und anschließend auf inhaltlicher Ebene analysiert wurde.

Schreibaktivitäten	Anzahl (%)
Revidieren	32 (5.7%)
Ebene Formales	24
Ebene Formulierung	6
Ebene Inhalt	2
Nicht zuzuordnen	0
Prozessbezogene metakognitive Aktivitäten	115 (20.4%) ⁵⁶
Überwachung	37
Steuerung	69
Beschreibung	21
Nicht zuzuordnen	1
Motivation/Emotionen äußern	0 (0.0%)
Aufgabe kommentieren	0 (0.0%)
Gesamt	564 (100.0%)

5.6.2.3 Schlaglichter auf den Schreibprozess

Ricardo lässt in seinem Schreibprozess eine globale Orientierung erkennen. Sie tritt in erster Linie im Kontext der Analyse der Aufgabenstellung, der Planung des Textes, der Orientierung an den AdressatInnen, der Überwachung des Prozesses sowie der Überprüfung des geschriebenen Textes zutage. Im Folgenden werden diese Aspekte daher näher betrachtet. Dabei gilt es darauf hinzuweisen, dass es sich beim Schreibprozess von Ricardo nicht um einen mustergültigen global ausgerichteten Prozess handelt. Neben Merkmalen einer globalen Orientierung lassen sich bei Ricardo – analog zu den anderen untersuchten Jugendlichen – auch Schwierigkeiten im Schreibprozess beobachten. Sie sollen in diesem Kapitel ebenfalls Berücksichtigung finden.

Analyse der Aufgabenstellung

Ein Aspekt, welcher die globale Orientierung von Ricardo bei der Textproduktion anzeigt, stellt die von ihm getätigte Aufgabenanalyse zu Beginn des Schreibprozesses dar. Nachdem Ricardo die Audioaufnahme auf dem Tablet einmal vollständig abgespielt hat (A. 10–26), geht er für sich die Aufgabe nochmals durch und setzt sich mit der Situationsbeschreibung sowie den Teilaufgaben auseinander:

⁵⁶ Die Summe der angegebenen Häufigkeiten bei den Subkategorien übersteigt die Gesamtzahl an prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass in elf Fällen mehrere Subkategorien vergeben wurden, weil beispielsweise im unmittelbaren Anschluss an eine Prozessüberwachung eine Prozesssteuerung verbalisiert wurde.

Tabelle 75: Beispiel Ricardo, A. 26–31

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Also, ich habe mir das jetzt angehört [schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: und habe auch ein bisschen mitgelesen.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Man soll jetzt / Also, ich soll jetzt einen Brief schreiben und ihnen erklären, wieso ich ähm 17 und nicht 20 Etiketten habe. (.) Aber ich soll dann auch die drei Etiketten ohne Punkte mitschicken. (.) Ich habe Zeit gehabt vom 20 / äh vom 12. April 2015 bis am 22. April,	Aufgabe analysieren
(..)	Pausieren
aber (.) am / (.) aber /	Aufgabe analysieren
Ich bin jetzt gerade am Überlegen, wann er keine mehr hatte.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Am 20. /	Aufgabe analysieren
(4) Ähm	Pausieren
am 20. April 2015 hat er dann (.) keine mehr gefunden. (.) Und dann hat er der Firma geschrieben (.) und eben hat die drei Etiketten ohne Punkte mitgeschickt (.) und die 17 mit Punkten. (.) Und es handelt sich da um (.) zwei Kinoeintritte, die dann gratis sind.	Aufgabe analysieren

Ricardo nimmt zunächst auf die geforderte Textsorte Bezug, indem er festhält, dass er einen Brief zu verfassen hat. Danach widmet er sich der inhaltlichen Teilaufgabe, eine Erklärung für die unvollständige Punktesammlung zu liefern. In der Folge steht die Situierung im Zentrum des Interesses: Dabei ergründet Ricardo zum einen, was dem Brief beizulegen ist und was es im Rahmen der Aktion zu gewinnen gibt. Zum anderen befasst er sich mit den verschiedenen, in der Aufgabe angegebenen Daten. Letzteres zeigt, dass Ricardo die zentrale Funktion der Daten für die Argumentation erkannt hat. Er vermag die Daten allerdings nur teilweise korrekt zu erschließen: Den 12. April 2015 fasst er als Auftakt der Sammelaktion auf und nicht – wie in der Aufgabe angegeben – als Tag, an dem der letzte Punkt gesammelt werden konnte, bevor in den Geschäften nur noch Flaschen ohne Punkte erhältlich waren. Letzteres Ereignis ordnet er dem 20. April 2015 zu; dabei handelt es sich um den Tag, der in der Aufgabe als Tag des Schreibens aufgeführt ist. Es wird deutlich, dass die Aufgabenklärung in diesem Beispiel die Aufgabe als Ganzes einschließt und in diesem Sinne global orientiert ist: Ricardo ist darum bemüht, sich einen Überblick über die zu verschriftenden bzw. zu berücksichtigenden Inhalte zu verschaffen (vgl. auch Kapitel 5.5.1.2).

Auffällig ist im vorangehenden Auszug des Weiteren, dass Ricardo zunächst in der Man-, dann in der Ich- und schließlich in der Er-Form spricht (z. B. «*Man soll jetzt / Also ich soll jetzt [...]*», «*[...] am 20. April 2015 hat er dann (.) keine mehr gefunden.*»). Schilderungen in der Er-Form lassen sich bei ihm mehrfach beobachten (A. 64–66, 71, 118, 121–123, 126–129, 156–158, 221f.). Als ein möglicher Grund dafür kommt die in der Aufgabe vorgegebene «fremde» Situation in Frage.

Planung des Textes

Die globale Orientierung von Ricardo tritt zweitens im Kontext der Planung des Textes in Form eines Generierens, Evaluierens und Auswählens von Inhalten und Formulierungen zutage. Ricardo befasst sich vor Inangriffnahme der schriftlichen Produktion des Fließtextes während einer langen Phase damit, was er der Firma wie schreiben soll, und wägt die möglichen Inhalte und Formulierungen mit Blick auf die Überzeugungskraft des Gesamttextes ab. Im Vordergrund steht dabei insbesondere die Erklärung für die unvollständige Punktesammlung. Er generiert diesbezüglich zwei Varianten: Eine Variante besteht darin, der Firma «eine Geschichte zu erzählen» (A. 32f.), die so aussehen könnte, dass er beispielsweise kurzfristig nach Italien verreisen musste und daher keine weiteren Punkte mehr besorgen konnte (A. 33f.). Als zweite Variante zieht er in Betracht, der Firma «die Wahrheit zu sagen» (A. 34), das heißt zu berichten, dass täglich *Limonita*-Getränke konsumiert und die Punkte auf den entsprechenden Flaschen gesammelt wurden, die letzten drei gekauften Flaschen allerdings keine Punkte aufgedruckt hatten (A. 35f.). Es wird erkennbar, dass letztere Variante weitestgehend der Erklärung entspricht, die in der Schreibaufgabe ausgewiesen ist. Insbesondere dieser Erklärung gegenüber hegt Ricardo allerdings Zweifel:

Tabelle 76: Beispiel Ricardo, A. 37–41

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Aber (.) wie soll ich jetzt denen das erklären, dass ich (.) [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: irgendwie /	Prozessbez. metakogn. Aktivität
zum Beispiel, sagen wir mal, am 19. hat es noch gehabt von denen, aber am] 20. nicht mehr. Und dann kann [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: die Firma zum Beispiel fragen:] Ja, wieso hast du dann nicht [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: mehrere gekauft?	Evaluieren
(..)	Pausieren
Also nicht fragen, aber sich vorstellen und dann einfach Nein sagen. (.) Aber es kann ja sein, dass zum Beispiel	Evaluieren
(..)	Pausieren
ich ein Fitness-Mensch bin und mich gesund ernähre oder dass zum Beispiel meine Mutter oder mein Vater (.) mir zum Beispiel jetzt nur zwei oder nur drei am Tag [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: gelassen haben zum Kaufen] von diesen Limonitas. (.)	Evaluieren
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei: Und, ja, das bin ich jetzt gerade am Überlegen.]	Prozessbez. metakogn. Aktivität
(.) Hm. (.)	Pausieren

Ricardo evaluiert in diesem Auszug die Überzeugungskraft der zweiten, aus der Schreibaufgabe übernommenen Erklärung vor dem Hintergrund der möglichen Reaktion der Lesenden. Dabei kommt er zunächst insofern zu einem negativen Ergebnis, als er davon ausgeht, dass die Firma der Forderung nach den zwei Ki-

noeintritten nicht nachkommen, sondern einwenden würde, dass er bereits zu einem früheren Zeitpunkt alle zwanzig Punkte hätte erwerben können. Die Evaluation der zweiten, «wahrheitsgetreuen» Erklärung ist damit allerdings nicht abgeschlossen. So denkt Ricardo in der Folge über mögliche Gründe nach, die ihm verunmöglicht haben könnten, bereits frühzeitig zwanzig Flaschen des Süßgetränks *Limonita* zu kaufen und damit ausreichend Punkte für die Aktion zu sammeln. Dabei zieht er zum einen sportliche Ambitionen, zum anderen eine gesundheitliche Erziehung durch seine Eltern in Betracht. Ricardo vermag folglich Argumente zu entwickeln, mittels derer der befürchtete Einwand seitens der Firma entschärft werden kann. Die von Ricardo gezeigten Planungsaktivitäten bezüglich des zu verfassenden Textes lassen sich insofern als global orientiert beurteilen, als sie vor der Verschriftung auftreten und das Generieren, Evaluieren und Auswählen verschiedener Inhalte mit Blick auf das übergeordnete kommunikative Schreibziel umfassen.

Neben dem globalen Fokus lässt sich bei Ricardo im Kontext der Planung des zu verfassenden Textes allerdings auch eine Schwierigkeit erkennen. Sie besteht darin, dass er sich beim Generieren und Evaluieren von Inhalten und Formulierungen des Öfteren verliert. Dies wird im folgenden Beispiel evident, in welchem sich Ricardo – nachdem er zwischenzeitlich die Empfängeradresse und Anrede verschriftet hat (A. 42–53) – erneut mit der Erklärung für die unvollständige Punktesammlung befasst:

Tabelle 77: Beispiel Ricardo, A. 54–63

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Und jetzt] bin ich mir gerade am Vorstellen, wie ich anfangen soll.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
(...)	Pausieren
Ob ich irgendwie denen eine Riesen-Geschichte erzähle, wie zum Beispiel:	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Ja, mein Onkel oder mein Großvater wegen dem, wegen dem.	Generieren
Oder ob ich gerade ehrlich sein soll, wie zum Beispiel: (.)	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Sehr geehrte Damen und Herren der Firma Limonita,	Durchlesen
hier haben Sie	Generieren
(..)	Pausieren
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: zwei Tage vor	Generieren
(.) ähm	Pausieren
vor Aktionsschluss]	Generieren
(..) Ähm [schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: ähm ähm ähm	Pausieren
(.)	
20 Etiketten	Generieren
(.) ähm	Pausieren

Transkriptauszug	Schreibaktivität
von / von /]	Generieren
Wie heißt das?	Prozessbez. metakogn. Aktivität
20 Etiketten [schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: von /	Generieren
(...)	Pausieren
von] (.) dem Getränk Limonita.	Generieren
Nein, sie wissen ja, dass ich von dem (schreibe?), sie arbeiten ja dort.	Evaluieren
Von / [schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: (.) von der Dos/	Generieren
Nein, das ist keine Dose.]	Evaluieren
Von der Petflasche.	Generieren
(.) Ähm	Pausieren
ich habe fleißig gesammelt, (.) aber leider haben drei /	Generieren
(...) ähm	Pausieren
leider haben drei der Flasche Limonita /	Generieren
Nein,	Evaluieren
haben / leider haben drei /	Generieren
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: (...)	Pausieren
leider hab/	Generieren
Wart, da wart.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
<i>Du schickst auch deine 17 Etiketten mit der Punkten sowie die drei Etikette ohne Punkte.]</i>	Aufgabe lesen/anhören
Ah, es handelt sich um Punkte.	Aufgabe analysieren
Ähm, leider haben drei der Etiketten keine Punkte. (.)	Generieren
Ja,	Nicht zuordenbare Aktivität
ich schreibe das auf. (.)	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Oder soll ich nicht doch lieber / Nein, nein, nein.	Strukturieren
Ich schreibe das mal. (.)	Prozessbez. metakogn. Aktivität
[schreibt.; spricht dabei mit: Punkt.]	Revidieren
Also, wie soll ich jetzt anfangen schon wieder? ((lacht ein wenig verlegen))	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Ähm. (.)	Pausieren
Sehr geehrte Damen und Herren der Firma Limonita.	Durchlesen
Ja, jetzt. (.)	Prozessbez. metakogn. Aktivität
[schreibt: Ich schicke ihnen; spricht dabei mit: Ich schicke Ihnen]	Verschriften

Ricardo nennt hier abermals die beiden zur Auswahl stehenden Erklärungsvarianten: zum einen die erfundene Geschichte, in der es – abgesehen von der Italienreise (A. 34; vgl. oben) – auch um den Onkel oder den Großvater gehen könnte, zum anderen die «ehrliche», das heißt der Aufgabenstellung entsprechende

Version. Letztere wird von Ricardo in der Folge mündlich ausformuliert. Dabei wählt er die Formulierungen sehr sorgfältig, geht mehrfach in die Aufgabe zurück und berücksichtigt das Vorwissen der AdressatInnen. Im Anschluss an diesen längeren Generierungsvorgang trifft Ricardo – wenngleich zögernd («Oder soll ich nicht doch lieber /») – die Entscheidung, die ausformulierte Erklärung in den Text aufzunehmen. Als es darum geht, mit ihrer Verschriftung zu beginnen, steht Ricardo allerdings vor dem Problem, dass er nicht mehr weiß, was er zuvor hervorgebracht hat («Also, wie soll ich jetzt anfangen schon wieder?»). Dieses Problem erweist sich als charakteristisch für Ricardo (vgl. A. 94f., 121, 185). Analog zu diesem Beispiel zeigt er im Verlauf der Aufgabenbearbeitung zahlreiche weitere Generierungsprozesse, im Rahmen derer verschiedene Inhalte und Formulierungen hervorgebracht, evaluiert und anpasst werden. Diese Prozesse dauern häufig so lange, dass Ricardo nach deren Abschluss das anfänglich Hervorgebrachte vergessen hat. Nicht immer vermag er sich – wie in diesem Beispiel – wieder daran zu erinnern, so dass er neue Generierungsprozesse in Angriff nehmen muss (z. B. A. 95f.), bevor er etwas zu Papier bringen kann.

Es wird ersichtlich, dass Ricardo zwar eine Planung des Textes auf der globalen Ebene vornimmt, indem er vor der schriftlichen Textproduktion verschiedene Inhalte – insbesondere zur Erklärung der fehlenden Punkte – sammelt, ausformuliert und gegeneinander abwägt. Allerdings münden diese Aktivitäten nicht in schriftliche Notizen, welche für Ricardo insofern eine Entlastung darstellen würden, als er die Informationen nachlesen könnte. Aufgrund der ausbleibenden schriftlichen Planung ist Ricardo dazu gezwungen, die hervorgebrachten Inhalte und Formulierungen im Kopf zu behalten. Letzteres führt zu einer kognitiven Überlastung, wie die vergessenen Informationen verdeutlichen.

Orientierung an den AdressatInnen

Die globale Orientierung bei der Textproduktion äußert sich drittens in der hohen Adressatenorientierung von Ricardo. Die Orientierung an den AdressatInnen zeigt sich zum einen insbesondere im Kontext des Generierens und Evaluierens von Inhalten und Formulierungen, wie aus den beiden vorangehend präsentierten Beispielen (Tabelle 76, S. 229; Tabelle 77, S. 230) hervorgeht. Zum anderen nimmt Ricardo zahlreiche Analyseaktivitäten vor, im Rahmen derer er sich auf globaler Ebene mit den AdressatInnen auseinandersetzt. Wie in Kapitel 5.5.1.3 detailliert dargelegt, analysiert Ricardo erstens die hinter der Aktion stehenden Interessen der Firma. Er gelangt dabei zur Einschätzung, dass die Firma mit der durchgeführten Aktion vor allem die Absicht verfolgt, auf ihr Produkt aufmerksam zu machen und den Gewinn zu steigern (A. 116–118). Zweitens befasst er sich mit der Reaktion der AdressatInnen auf die geschilderte Problemsituation und das zugestellte Schreiben. Dabei kommt er zum Schluss, dass die Firma allenfalls «nett sein» und «ein Auge zudrücken» könnte, weil er trotz unvollständiger Punktesammlung insgesamt 20 Flaschen des Getränks *Limonita* besorgt hat

(A. 64–66). Drittens antizipiert Ricardo die Wirkung des Textes auf die AdressatInnen. Dies zeigt sich etwa im nächsten Ausschnitt, welcher auf die Verschriftung der ersten zwei Zeilen im Fließtext folgt. Hier werden im Kontext des Generierens des nächsten zu verschriftenden Satzes das vorliegende Problem sowie die Forderung nach den beiden Kinoeintritten aus Sicht der Firma analysiert:

Tabelle 78: Beispiel Ricardo, A. 84–89

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Ich versuchte /	Generieren
(.)	Pausieren
Also, jetzt bin ich gerade am Überlegen, wie ich es denen sagen soll, weil ich muss mich irgendwie auch in (.) die Lage der Firma versetzen. (.) Also,	Prozessbez. metakogn. Aktivität
da schreibt mir einer, [schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: der zwei Kinoeintritte gratis will,	Aufgabe analysieren
(..)	Pausieren
der aber 17 Etiketten (.) hat / (.) Also 7 / 17] Limonitas gekauft hat	Aufgabe analysieren
(..)	Pausieren
mit 17 Etiketten drauf. Nein, [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: mit 17 Punkten.] (.) Doch (.) es sind eigentlich 20. Aber	Aufgabe analysieren
[schaut auf Aufgabe; spricht dabei teilweise: (.)	Pausieren
ein Punkt / (.) Aber ihm fehlen drei Punkte. (.) Trotzdem hat er aber die drei Limonitas gekauft.	Aufgabe analysieren
(..)]	Pausieren
Und das zeigt irgendwie auch der Firma,	Aufgabe analysieren
(..)	Pausieren
dass ich (.) ihr Getränk trotzdem unterstützt habe und dass es mir nicht so auf die Kinokarte drauf angekommen ist, weil ich das Getränk auch gern habe.	Aufgabe analysieren

Ricardo beschreibt sich selbst als eine der Firma unbekannt Person («da schreibt mir *einer*»), welche um den in Aussicht gestellten Preis bittet, obwohl sie nur eine unvollständige Punktesammlung vorweisen kann. Trotz fehlender Punkte schätzt er seine Chancen auf den Preis als intakt ein: Dass er zusätzlich zu den 17 Punkten drei weitere *Limonita*-Flaschen besorgt hat, obwohl sie mit keinem Punkt versehen sind, zeige der Firma, dass er das Getränk nicht nur aufgrund der Kinoeintritte, sondern aufgrund des zusagenden Geschmacks gekauft hat. Im Kern geht es hier folglich darum, in den Augen der Firma als ein von der Werbeaktion unabhängiger Kunde und Liebhaber des Getränks zu erscheinen.

Die zahlreichen adressatenbezogenen Analyseaktivitäten, im Rahmen derer über die Interessen, die Wahrnehmung und die Reaktion der Firma reflektiert wird, scheinen Ricardo dazu zu dienen, eine zunehmend genauere Vorstellung von den AdressatInnen aufzubauen. Dabei entwickelt er das Bild einer Firma, die

a) daran interessiert ist, ihr Produkt mithilfe der durchgeführten Aktion breit bekannt zu machen und zu verkaufen, die b) im Kauf der drei *Limonita*-Flaschen ohne Punkte erkennt, dass einerseits die geforderten 20 Flaschen besorgt wurden, andererseits das Getränk gerne konsumiert wird und daher nicht nur aufgrund der Werbeaktion erworben wurde, und die c) aufgrund der genannten Gründe verständnisvoll reagiert und die zwei Kinoeintritte aushändigt. Die von Ricardo vorgenommenen adressatenbezogenen Aktivitäten betreffen die Aufgabe bzw. den zu verfassenden Text als Ganzes und haben somit globalen Charakter (vgl. Kapitel 5.5.1.3).

Überwachung des Prozesses

Eine globale Orientierung lässt sich bei Ricardo des Weiteren im Rahmen der prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten ausmachen. Insbesondere zeigt er Monitoringaktivitäten, im Rahmen derer er die Entwicklung bzw. den Stand des Schreibprozesses auf globaler Ebene evaluiert, wie es im folgenden Beispiel der Fall ist:

Tabelle 79: Beispiel Ricardo, A. 166–171

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Wo bin ich jetzt? Ich habe Begrüßung. Ich habe denen gesagt, mir fehlen drei. Ich habe ihnen gesagt, mir gefällt das Getränk. Ich habe denen gesagt, ich trinke es regelmäßig. Ich habe denen gesagt, dass ich eigentlich weiß, dass ich keine zwei Kinokarten bekommen sollte / (.) sollte, (.) weil ich nur 17 mit Punkten habe. (.) Und [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: ich nicht] das ausgeführt habe, was eigentlich in der Werbung steht. (.) Ich (.) habe aber denen gesagt, dass ich fleißig einkaufen gegangen bin. (.) Und	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Überwachung)
(.)	Pausieren
ich habe denen erklärt,	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Überwachung)
(.)	Pausieren
dass (.) ich nicht gerade 20 auf einmal gekauft habe,	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Überwachung)
weil es gibt ja manchmal so /	Evaluieren
(.)	Pausieren
so sagen wir jetzt mal gemeine Leute oder so. So Leute, die gesagt haben, ja, Pech und so, jetzt hast du es halt nicht.	Evaluieren
Limonita-Flaschen habe, ich (eigent/?) übertrieben mit dem Trinken.	Durchlesen
Also, (.) ja, das habe ich gesagt. (.) Und dass meine Mutter mir jedes Mal Geld gegeben hat.	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Überwachung)
Und jetzt [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: kommt /] jetzt höre ich auf mit dem und sage jetzt /	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Steuerung)
(.)	Pausieren
und [schaut auf Aufgabe; spricht dabei: rede jetzt vom Schluss, also vom 20. April.]	Prozessbez. metakogn. Aktivität (Steuerung)

Ricardo verschafft sich mithilfe des geschriebenen Textes einen Überblick über den aktuellen Stand des Schreibprozesses, indem er die bereits abgehandelten Inhalte ermittelt. Im Anschluss daran beschließt er, nicht mehr am zuletzt geschriebenen Teil – dabei handelt es sich um die Erklärung, weshalb nicht bereits zu einem früheren Zeitpunkt alle 20 Punkte erworben werden konnten, – weiterzuarbeiten, sondern in der Folge «vom Schluss» zu berichten – mit letzterem sind die erfolglosen Bemühungen bezüglich der Beschaffung weiterer Etiketten mit Punkten gemeint. Hier wird deutlich, dass die Überwachungsaktivitäten in prozessbezogene Steuerungen münden: Auf der Grundlage des ermittelten Stands der Aufgabebearbeitung werden die nächsten Schritte im Schreibprozess bestimmt.

Überprüfung des Textes

Ansätze einer globalen Orientierung finden sich bei Ricardo schließlich auch im Rahmen der Überprüfung des geschriebenen Textes. So zeigt sich Ricardo am Ende der Aufgabebearbeitung – im Anschluss an die Verschriftung verschiedener Inhalte, die auf Seiten der AdressatInnen Verständnis herstellen sollen, – unsicher dahingehend, ob der Text fertig ist oder nicht (A. 242f.). Er zieht daher nochmals die Aufgabenstellung heran und liest Ausschnitte daraus durch:

Tabelle 80: Beispiel Ricardo, A. 243–252

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Also.	Prozessbez. metakogn. Aktivität
<i>Schreib der Firma einen Brief. Schreib, dass (.) du die Etiketten mitschickst. Erzähl/ Erkläre, weshalb du nicht 20 Punkte mit/ 20 Punkte mitschicken kannst. Überzeuge die Firma, dass es nicht dein Fehler ist und dass es Gratis-Eintritt/ dass du Gratis-Eintritte möchtest.]</i>	Aufgabe lesen/anhören
Ah. (.)	Prozessbez. metakogn. Aktivität
Ich hoffe	Generieren
[schreibt: Ich hoffe sie (.) schicken mir trotz; spricht dabei mit: hoffe , Sie (.) schicken mir tro/]	Verschriften
[Unterbruch aufgrund eines Klopfens an der Tür]	
Trotz	Durchlesen
[schreibt: dem; spricht dabei mit: dem] (.)	Verschriften
Ich hoffe, Sie schicken mir trotzdem.	Durchlesen
Trotz/ z/ zdem. Ich glaube, mit t.	Evaluieren
[fügt «t» ein]	Revidieren
Trotzdem.	Durchlesen
Ähm trotzdem (.)	Nicht zuordenbare Aktivität
[schreibt: 2 Gratis Kinoeintritte; spricht dabei mit: zwei Gratis-Kinoeintritte]	Verschriften
(...)	Pausieren

Transkriptauszug	Schreibaktivität
Tritte.	Nicht zuordenbare Aktivität
(...)	Pausieren
Ja, fertig, ja.	Evaluieren
[schreibt: . Freundliche Grüße VORNAME NACHNAME.; spricht dabei mit: Freundliche Grüße VORNAME NACHNAME]	Verschriften
(..)	Pausieren
Ich wäre fertig. [schaut zu VL]	Prozessbez. metakogn. Aktivität
VL: Sicher?	
S152: Mhm.	

Ricardo zeigt hier insofern global orientierte Ansätze, als er sich – unter Rückgriff auf die Aufgabenstellung – die inhaltlichen und kommunikativen Schreibziele nochmals vergegenwärtigt und dabei realisiert, dass ihm noch ein Inhalt in seinem Text fehlt. Es handelt sich hierbei um die zentrale Bitte nach den beiden in Aussicht gestellten Kinoeintritten, welche er in der Folge ergänzt.

Der weitere Verlauf zeigt allerdings auch eine große Schwierigkeit im Zusammenhang mit der Textüberprüfung: Nach der Verschriftung der Bitte kommt Ricardo zum Schluss, fertig zu sein («Ja, fertig, ja.»), wobei offenbleibt, auf welche Ebene bzw. welchen Aspekt sich diese Evaluation bezieht, so zum Beispiel auf die inhaltliche Vollständigkeit, die Textlänge oder die grammatikalische Vollständigkeit des geschriebenen Satzes, welcher daraufhin mit einem Punkt als Satzzeichen abgeschlossen wird. Im Anschluss an die Evaluation verschriftet Ricardo die Grußformel und Unterschrift und setzt daraufhin die Versuchsleiterin über das Ende der Aufgabenbearbeitung in Kenntnis. Er beendet damit den Schreibprozess, unmittelbar nachdem er den letzten Inhalt zu Papier gebracht hat. Der Text wird nicht mehr gesamthaft durchgelesen und beispielsweise dahingehend überprüft, ob er in sich stimmig und verständlich ist. Es fehlt damit der Schritt einer abschließenden Überprüfung des Gesamttextes. Dieser wäre bei Ricardo insbesondere im Hinblick auf den Textaufbau, bei welchem sich im Rahmen der Produktanalyse die größten Schwierigkeiten abzeichneten (vgl. Kapitel 5.6.2.1), von wesentlicher Bedeutung.

5.6.2.4 Zusammenfassung

Ricardo lässt Ansätze einer globalen Orientierung bei der Aufgabenbearbeitung erkennen. So zeigt er Planungsaktivitäten auf globaler Ebene, indem er zum einen zu Beginn des Schreibprozesses eine umfassende Aufgabenanalyse vornimmt, im Rahmen derer er die Situationsbeschreibung und die Teilaufgaben ergründet und sich einen Überblick über die zu verschriftenden Inhalte sowie die geforderte

Textsorte verschafft. Zum anderen tritt die globale Orientierung in einer Planung des Textes vor der Verschriftung zutage, bei der verschiedene Inhalte – vor allem für die Erklärung der unvollständigen Punktesammlung – mit Blick auf die Überzeugungskraft des Textes generiert, evaluiert und ausgewählt werden.

Ein weiteres Merkmal einer globalen Orientierung, welches sich bei Ricardo beobachten lässt, stellt die Adressatenorientierung dar. Ricardo greift verschiedentlich die in der Aufgabenstellung vorgegebene Situation auf und analysiert sie vor dem Hintergrund der Lesenden. Insbesondere befasst er sich mit den hinter der Aktion stehenden Interessen der Firma, der Wirkung des Schreibens auf die Firma sowie der Reaktion der Firma auf das Schreiben. Durch diese global ausgerichteten Analyseaktivitäten baut Ricardo eine zunehmend genauere Vorstellung der AdressatInnen auf und berücksichtigt diese im Kontext des Generierens und Evaluierens von Inhalten und Formulierungen.

Ein globaler Fokus ist bei Ricardo des Weiteren im Rahmen der prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten auszumachen. Sie treten vor allem in Form einer Überwachung des Schreibprozesses auf globaler Ebene zutage. So evaluiert Ricardo wiederholt die Entwicklung bzw. den Stand des Schreibprozesses, indem er die bereits abgearbeiteten Punkte ermittelt und ausgehend davon die nächsten Schritte im Schreibprozess bestimmt.

Schließlich sind bei Ricardo im Kontext der Überprüfung des geschriebenen Textes Ansätze einer globalen Orientierung festzustellen, indem er etwa gegen Ende des Schreibprozesses den verfassten Text – unter Rückgriff auf die in der Aufgabenstellung vorgegebenen inhaltlichen und kommunikativen Teilaufgaben – im Hinblick auf seine inhaltliche Vollständigkeit überprüft und als Resultat davon einen weiteren Inhalt in den Text aufnimmt.

Neben den Ansätzen einer globalen Orientierung zeigen sich bei Ricardo allerdings auch Schwierigkeiten im Schreibprozess. Zum einen lässt sich beobachten, dass Ricardo zwar vor der Verschriftung in langen Phasen Inhalte generiert und mündlich ausformuliert, diese allerdings nicht mehr verfügbar hat, wenn es ums Verschriften geht. Dies kann damit in Zusammenhang gebracht werden, dass er ausschließlich mündlich plant. Er kann sich daher auf keine schriftlichen Notizen stützen, sondern muss alle Informationen im Kopf präsent haben, woraus eine kognitive Überlastung resultiert. Zum anderen ist die fehlende abschließende Überprüfung des Textproduktes als eine Schwierigkeit von Ricardo zu betrachten. So beendet er die Aufgabenbearbeitung, nachdem er den letzten Inhalt niedergeschrieben hat, ohne seinen Text nochmals gesamthaft durchzulesen und ihn beispielsweise bezüglich Kohärenz oder Verständlichkeit zu evaluieren.

6 Diskussion

Das Hauptanliegen der vorliegenden Studie bestand darin, den Schreibprozess schwach schreibender Jugendlicher im Kontext des argumentierenden Schreibens im Detail zu ergründen und damit wertvolles Wissen sowohl für die Schreibforschung als auch -förderung bereitzustellen. Dazu wurden selektiv 14 schwach schreibende NeuntklässlerInnen ausgewählt, welche eine situierte und profilierte kommunikative Schreibaufgabe zu bearbeiten hatten. Ihr Schreibprozess wurde mittels lauten Denkens, digitalen Stifts und Videobeobachtung erfasst und auf die folgenden zwölf Schreibaktivitäten hin näher ausgewertet: Aufgabe lesen / anhören, Aufgabe analysieren, Schreibziel festlegen, Strukturieren, Generieren, Verschriften, Durchlesen, Evaluieren, Revidieren, prozessbezogene metakognitive Aktivitäten, Motivation / Emotionen äußern und Aufgabe kommentieren.

Im Folgenden werden zunächst die Befunde der durchgeführten Studie nochmals zusammengefasst und mit Bezugnahme auf bereits vorliegende Ergebnisse und Modelle interpretiert (Kapitel 6.1). In einem zweiten Schritt wird der Blick auf die praktischen Implikationen, welche sich aus den gewonnenen Erkenntnissen ergeben, gerichtet (Kapitel 6.2). Danach folgen einige Erwägungen zu getroffenen methodischen Entscheidungen (Kapitel 6.3) sowie ein Ausblick bezüglich zukünftiger Untersuchungen (Kapitel 6.4).

6.1 Zusammenfassung und theoretische Rückbindung der Ergebnisse

Der Aufbau dieses Kapitel orientiert sich zunächst an den bearbeiteten Forschungsfragen (Kapitel 6.1.1 bis 6.1.4). Anschließend werden übergreifend einige Modifikationen, welche auf der Grundlage der gewonnenen Ergebnisse für bestehende Modellierungen angezeigt erscheinen, besprochen (Kapitel 6.1.5).

6.1.1 Vorkommen und Häufigkeit der Schreibaktivitäten

Forschungsfragen 1 und 2 sollten einen ersten Überblick über die auftretenden Schreibaktivitäten geben und befassten sich im Kern damit, welche Schreibaktivitäten bei den schwach schreibenden Jugendlichen vorkommen und mit welcher durchschnittlichen Häufigkeit. Die Ergebnisse zu Forschungsfrage 1 können dahingehend zusammengefasst werden, dass bei den untersuchten Jugendlichen alle erfassten Schreibaktivitäten zu beobachten waren. Die Jugendlichen lasen und analysierten folglich die Schreibaufgabe, legten Schreibziele fest, generierten, strukturierten und verschrifteten Inhalte und Formulierungen, lasen, evaluieren und revidierten ihren Text, führten prozessbezogene metakognitive Aktivitäten aus und äußerten sich über ihre Motivation und Emotionen sowie über die

Schreibaufgabe. Nicht alle aufgeführten Schreibaktivitäten wurden allerdings von allen Jugendlichen gezeigt. So nahm nur ein Teil der Jugendlichen eine Analyse der Aufgabe, eine Festlegung von Schreibzielen, eine Strukturierung der zu verschriftenden Inhalte sowie motivational-emotionale und aufgabenbezogene Kommentare vor.

Die Befunde zur Häufigkeit der Schreibaktivitäten und damit zu Forschungsfrage 2 gehen insofern in die gleiche Richtung, als die nicht bei allen Jugendlichen vorkommenden Aktivitäten auch diejenigen darstellen, welche im Durchschnitt nur in geringer Zahl eingesetzt wurden, und umgekehrt. So traten die Aktivitäten «Aufgabe analysieren», «Schreibziele festlegen», «Strukturieren», «Motivation/Emotionen äußern» und «Aufgabe kommentieren» am wenigsten auf. Die höchsten Häufigkeiten hingegen verzeichneten das Verschriften, das Durchlesen und die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten. Ebenfalls hohe Häufigkeiten ließen sich bei den Aktivitäten «Generieren», «Evaluieren» und «Revidieren» feststellen.

Wird der Blick zunächst näher auf diejenigen Aktivitäten gerichtet, welche nur von einem Teil der untersuchten Jugendlichen sowie mit geringer Häufigkeit ausgeführt wurden, so handelt es sich dabei zum einen um motivational-emotionale und aufgabenbezogene Kommentare in Form von Aussagen zu den eigenen Schreibfähigkeiten, zur Aufgabenschwierigkeit, zum Interesse, zum affektiven Zustand oder zur Ähnlichkeit der Aufgabe mit derjenigen aus Untersuchungsteil A. Solche Kommentare sind insofern von anderer Natur als die restlichen Schreibaktivitäten, als sie zwar Aufschluss etwa über die Wahrnehmung der Aufgabenstellung durch die Jugendlichen geben, jedoch nicht direkt zur Lösung der Aufgabe beitragen. Es erscheint daher plausibel, dass diese Aktivitäten nicht bei allen Jugendlichen und mit geringer durchschnittlicher Häufigkeit vorkommen.

Die anderen Schreibaktivitäten, welche nur bei einem Teil der Jugendlichen und in geringer Zahl auftraten, lassen sich dem Makroprozess der Planung zuordnen (Hayes & Flower, 1980). Nicht alle Jugendlichen nahmen eine konzeptionelle Planung, zu welcher gemäß Scardamalia und Bereiter (1987) das Analysieren der Aufgabe, das Festlegen von Schreibzielen und das Strukturieren von Inhalten gezählt werden können, vor und wenn, dann in geringer Häufigkeit. Dieser Befund erscheint kompatibel mit bestehenden Studien, aus welchen bekannt ist, dass wenig versierte Schreibende ihre Texte nur begrenzt planen und wenn, dann vor allem in Form eines Generierens von Inhalten und kaum auf konzeptioneller Ebene (De Milliano et al., 2012; Sturm, 2016; Van der Hoeven, 1997). Dabei ist darauf hinzuweisen, dass auch versiertere – leistungsstärkere und ältere – Schreibende mitunter nur in geringem Maße konzeptionelle Planungsaktivitäten ausführen (vgl. z.B. Tillema, 2012; Van Weijen, 2009). Das gilt vor allem dann, wenn sie eine vertraute, einfache Aufgabe zu bearbeiten haben und folglich über Schreibschemata (Hayes, 2012c; Hayes & Olinghouse, 2015) verfügen, mithilfe derer sie anhand der Vorgehensweise des *knowledge telling* ohne weitere Planung ein gelun-

genes Textprodukt erzeugen können (Scardamalia & Bereiter, 1987). Was die hier untersuchten Jugendlichen angeht, so ist davon auszugehen, dass Letzteres bei ihnen nicht der Fall war. Die vorgelegte Schreibaufgabe dürfte für sie anspruchsvoll gewesen sein und damit eine konzeptionelle Planung etwa in Form einer näheren Analyse der Anforderungen bzw. der Situationsbeschreibung oder in Form einer Ausarbeitung der Struktur des zu erstellenden Textes nahegelegt haben. Dafür spricht zum einen das eingesetzte argumentierende Genre, welchem aufgrund seiner großen strukturellen Offenheit und notwendigen starken Adressatenorientierung eine hohe Komplexität und lange Erwerbsdauer attestiert wird (Feilke, 2003; Schneider & Tetling, 2014). Zum anderen handelt es sich den Rückmeldungen der Jugendlichen zufolge um eine im Vergleich zum besuchten Schreibunterricht atypische und ungewohnte Aufgabe. Überdies lässt ein Blick auf die Qualität der verfassten Texte die Schlussfolgerung zu, dass die eingesetzte Schreibaufgabe für die Jugendlichen nicht leicht und eine Planung folglich nicht hinfällig war.

Werden die Aktivitäten «Durchlesen», «Evaluieren» und «Revidieren» fokussiert, welche typischerweise als Überarbeitungsaktivitäten gelten (Hayes & Flower, 1980), so lässt sich festhalten, dass sie sowohl bei allen Jugendlichen als auch mit einer hohen durchschnittlichen Häufigkeit vorkamen. Im Besonderen ist für das Durchlesen hervorzuheben, dass dieses in ähnlich hoher Zahl zu beobachten war wie das Verschriften, welches in der Regel als die häufigste Aktivität berichtet wird (De Milliano et al., 2012; Fidalgo et al., 2008; Sturm, 2016; Tillema, 2012). Die hohe Anzahl an Durchlese-, Evaluations- und Revisionsaktivitäten divergiert mit den Befunden früherer Arbeiten zu wenig versierten Schreibenden. So geht etwa aus der ähnlich angelegten Studie von De Milliano et al. (2012) hervor, dass die von ihnen untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen gleichen Alters zu einem deutlich geringeren Anteil durchlasen, evaluierten und revidierten. Gleiches gilt für etwas jüngere und ältere wenig versierte Schreibende (García & Fidalgo, 2008; Sturm, 2016).

Ähnlich erstaunlich wie die Befunde zum Durchlesen, Evaluieren und Revidieren ist derjenige zu den prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten. Diese Aktivitäten traten nicht nur bei allen Jugendlichen auf, sondern zählten – mit dem Verschriften und dem Durchlesen – zu den häufigsten Aktivitäten. Dieses Ergebnis deckt sich nicht mit der in der Literatur häufig gemachten Angabe, dass wenig versierte Schreibende die Steuerung und Überwachung ihres Schreibprozesses vernachlässigen (z. B. Glaser & Brunstein, 2008; Graham et al., 2013; Troia, 2006). Empirische Arbeiten, in welchen diese Aktivitäten bei wenig versierten Schreibenden systematisch erfasst wurden und welche folglich Anhaltspunkte zur Einordnung der Ergebnisse aus der vorliegenden Untersuchung bieten, bestehen nur wenige. Ausnahmen stellen die Studie von De Milliano et al. (2012) zu gleichaltrigen schwach schreibenden Jugendlichen und die Studie von Sturm (2016) zu älteren und schwächeren Schreibenden dar, in welchen Aktivitäten zur

Planung, Überwachung, Regulation und Evaluation des Schreibprozesses einen deutlich geringeren Anteil ausmachten als in der vorliegenden Untersuchung.

Eine reine Betrachtung der Häufigkeit der vorkommenden Schreibaktivitäten legt folglich aufgrund der hohen durchschnittlichen Anzahl an Durchlese-, Evaluations-, Revisions- und prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten die Schlussfolgerung nahe, dass die Vorgehensweise der untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen über ein reines *knowledge telling*, welches in erster Linie durch das parallel erfolgende Generieren und Verschriften einzelner Inhalte ohne weitere Planungs-, Überarbeitungs-, Überwachungs- und Steuerungsaktivitäten gekennzeichnet ist (Scardamalia & Bereiter, 1987), hinausgeht. Inwiefern diese Folgerung tatsächlich statthaft ist, wird in den folgenden Kapiteln weiterverfolgt.

6.1.2 Verteilung der Schreibaktivitäten über den Schreibprozess

Forschungsfrage 3 zielte darauf, die Verteilung der Schreibaktivitäten über den Schreibprozess hinweg zu ergründen, da sich diese in früheren Untersuchungen zu versierteren Schreibenden als bedeutsam bei der Erforschung von Schreibprozessen herausgestellt hat (z. B. Breetvelt et al., 1994; Van den Bergh et al., 1994). Dazu wurden die Schreibprozesse der untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen in drei Phasen, welche je einen Drittel der ausgeführten Aktivitäten umfassen, eingeteilt.

Für die drei Schreibphasen zeigte sich über alle untersuchten Jugendlichen hinweg, dass in der ersten Phase das Verschriften und die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten dominieren. Überdies traten das Generieren, das Durchlesen und das Evaluieren häufig auf. Für Phase 2 und 3 ergab sich insofern ein ähnliches Bild, als die genannten fünf Aktivitäten weiterhin zu einem hohen Anteil vorkamen. Zusätzlich bildete in diesen zwei Phasen das Revidieren eine häufig initiierte Aktivität. Eine Verschiebung manifestierte sich außerdem dahingehend, dass in der zweiten und dritten Phase neben dem Verschriften nicht mehr – wie in Phase 1 – die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten, sondern das Durchlesen vorherrschte.

Was die Verteilung der einzelnen Schreibaktivitäten über den Schreibprozess hinweg betrifft, so zeichnete sich für folgende vier Aktivitäten eine Abnahme im Verlauf des Schreibprozesses ab: Aufgabe lesen/anhören, Aufgabe analysieren, Schreibziele festlegen und Strukturieren. Eine gegenläufige Entwicklung zeigte sich für die Aktivitäten «Durchlesen» und «Revidieren», welche während der Aufgabenbearbeitung zunahmen. Weitgehend gleichmäßig fiel die Verteilung für das Generieren, das Verschriften, das Evaluieren und die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten aus. Eine nochmals andere Verteilung trat bei den motivational-emotionalen und aufgabenbezogenen Kommentaren zutage: Während erstere in der mittleren Phase am häufigsten geäußert wurden, traten letztere in dieser Phase – im Vergleich zu den anderen beiden – nie auf.

Es kann festgehalten werden, dass die Mehrheit der Schreibaktivitäten über alle untersuchten Jugendlichen hinweg eine theoretisch plausible Verteilung aufweist. Das gilt zunächst einmal für das Lesen der Aufgabe, das Analysieren der Aufgabe, das Festlegen von Schreibzielen und das Strukturieren, welche zu den Planungsaktivitäten zählen und theoretisch häufiger zu Beginn als gegen Ende des Schreibprozesses, wenn der Text (beinahe) fertiggestellt ist, anzunehmen sind (Hayes & Flower, 1980; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 1996). Die durchschnittliche Abnahme dieser Aktivitäten über den Schreibprozess hinweg entspricht denn auch der bei versierteren Schreibenden vorfindbaren Verteilung (Breetvelt et al., 1994; Tillema, 2012; Van Weijen, 2009). Eine entsprechende Verteilung war bei schwachen Schreibenden, wie sie die hier untersuchten Jugendlichen darstellen, nicht unbedingt anzunehmen. Zwar geht auch aus der Studie von De Milliano et al. (2012) zu gleichaltrigen Jugendlichen mit Schreibschwierigkeiten hervor, dass der Großteil der ausgeführten Planungsaktivitäten in der Phase vor dem Verschriften auftritt. Andere Forschende gelangten jedoch zu divergenten Befunden. So fand Van der Hoeven (1997) bei Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern mit einer Lern- bzw. Verhaltensstörung für die Aktivität des Strukturierens von Inhalten, dass sich dieses konstant über den Schreibprozess verteilt. Ferner berichten García und Fidalgo (2008) für SechstklässlerInnen mit einer Lernstörung, dass diese abgegebene Hintergrundtexte zum Thema (in der Länge von ca. einer Seite) vor allem gegen Ende des Schreibprozesses lasen. Dieses Lesen von Hintergrundtexten kann am ehesten mit der in der vorliegenden Studie erfassten Aktivität des Lesens der Aufgabe verglichen werden. Zwar war die eingesetzte Aufgabe etwas weniger umfangreich als das von García und Fidalgo (2008) zur Verfügung gestellte Hintergrundmaterial. Sie umfasste neben den Aufgabenanforderungen aber auch eine Situationsbeschreibung mit Inhalten für den zu verfassenden Text.

Als theoriekonform ist neben der Verteilung der vorangehend diskutierten Planungsaktivitäten auch die Verteilung der Aktivitäten des Durchlesens und Revidierens zu beurteilen. Das Durchlesen und das Revidieren gehören klassischerweise dem Makroprozess der Überarbeitung an (Hayes & Flower, 1980) und beziehen sich auf den geschriebenen Text, weshalb sie theoretisch im Verlauf des Schreibprozesses zunehmend häufiger zu erwarten sind. Der beobachtete Anstieg des Durchlesens und Revidierens steht damit im Einklang mit der Theorie und überdies auch mit der Forschung zu versierteren Schreibenden (Breetvelt et al., 1994; Kellogg, 1987; Tillema, 2012). Er erscheint hingegen vordergründig nicht kompatibel mit der Beobachtung, wie sie in früheren Studien mit schwachen Schreibenden gemacht wurde, dass nämlich Texte – wenn überhaupt – auf lokaler Ebene parallel zum Verschriften überarbeitet werden (z. B. Berninger & Swanson, 1994; García & Fidalgo, 2008). In letzterem Fall wäre eine ähnliche Verteilung des Revidierens und des Verschriftens wahrscheinlich. Dies ist bei den hier untersuchten Jugendlichen allerdings nicht gegeben: Während sich für das Revidieren eine Zunahme über die drei betrachteten Phasen abzeichnete, manifestierte sich

für das Verschriften eine weitgehend konstante Verteilung über den Schreibprozess hinweg. Eine mögliche Erklärung für die vermehrt auftretenden Revisionsaktivitäten gegen Ende des Schreibprozesses besteht darin, dass die Jugendlichen eine abschließende Überarbeitung des produzierten Textes vornahmen. Ebenso denkbar ist, dass die Jugendlichen infolge Ermüdung und daraus resultierenden Verschreibungen, welche es zu korrigieren galt, in der letzten Phase des Schreibprozesses mehr Revisionen parallel zum Verschriften durchführten.

Nicht zuletzt erscheint die Verteilung der prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten theoretisch anschlussfähig: Diesen Aktivitäten fällt die Planung, Überwachung und Regulierung der anderen Schreibaktivitäten zu. Ein weitgehend konstantes Auftreten während des Schreibprozesses, wie es sich in der vorliegenden Untersuchung beobachten ließ, liegt damit theoretisch nahe und deckt sich mit der in Abbildung 5 (S. 40) – auf der Grundlage existierender Modelle und Systematisierungen des kompetenten selbstregulierten Schreibens – visualisierten Verteilung (vgl. Kapitel 2.1.4).

Neben den prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten weisen drei weitere Aktivitäten eine weitgehend gleichmäßige Verteilung über den Schreibprozess hinweg auf, und zwar das Verschriften, das Generieren und das Evaluieren. Was die Aktivität des Verschriftens betrifft, so entspricht die konstante Verteilung nicht der – bei anspruchsvollen Schreibaufgaben – theoretisch erwartbaren und bei stärkeren Schreibenden beobachtbaren Zunahme nach der Anfangsphase (Breetvelt et al., 1994). Vielmehr lässt sie sich mit den für schwache Schreibende bekannten schreibprozessbezogenen Merkmalen bzw. dem für sie charakteristischen *knowledge telling* (Scardamalia & Bereiter, 1987) in Zusammenhang bringen. Dabei wird kaum geplant, sondern nach Erhalt der Aufgabenstellung schnell mit der Niederschrift des Textes begonnen und lokal bzw. parallel zum Verschriften nach den jeweils nächsten Inhalten und Formulierungen gesucht (vgl. z. B. Graham & Harris, 2000; Santangelo et al., 2008). Entsprechend ist auch hier die gefundene gleichmäßige Verteilung für die Aktivität des Generierens von Inhalten und Formulierungen einzuordnen.

Wird der Blick auf die Aktivität des Evaluierens gerichtet, so deutet sich in deren konstanter Verteilung an, dass die von den Jugendlichen durchgeführten Evaluationen nicht nur auf den geschriebenen Text, sondern auch verbreitet auf den Prätext gerichtet waren. Darauf lässt insbesondere ein Vergleich mit der Aktivität des Revidierens schließen, welche eine ähnlich hohe Gesamtzahl aufweist, im Unterschied zum Evaluieren jedoch ausschließlich Änderungen am geschriebenen Text einschloss (vgl. Kapitel 4.3.5.2). Beträfen die Evaluationen in erster Linie den bereits verschrifteten Text, so wäre für das Evaluieren analog zum Revidieren eine Zunahme über den Schreibprozess hinweg naheliegend (wenngleich nicht jede Evaluation in einer Revision enden muss). Die Verteilung liefert folglich Hinweise darauf, dass das Evaluieren nicht nur im Kontext des Makroprozesses der Über-

arbeitung, sondern auch im Kontext des Generierens und Verschriftens (z. B. bei Unsicherheiten der Schreibung von noch zu verschriftenden Wörtern) erfolgte.

Abschließend gilt es den Blick auf die beiden Aktivitäten «Motivation/Emotionen äußern» und «Aufgabe kommentieren» zu richten, die lediglich in geringer Häufigkeit (zehn- bzw. sechsmal über alle Jugendlichen hinweg) auftraten und in bisherigen Studien, in welchen der Zeitpunkt der Ausführung der Schreibaktivitäten Berücksichtigung fand, nicht (separat) analysiert wurden (z. B. Breetvelt et al., 1994; Tillema, 2012; Van der Hoeven, 1997). Die Aktivität «Motivation/Emotionen äußern», welche Aussagen zu den eigenen Schreibfähigkeiten, zur Aufgabenschwierigkeit, zum Interesse oder zum affektiven Zustand während der Aufgabenbearbeitung umfasste, kam in der mittleren Phase des Schreibprozesses mit der höchsten Häufigkeit vor. Eine plausibel erscheinende Erklärung für die mehrheitlich in der Mitte des Schreibprozesses geäußerten motivational-emotionalen Kommentare besteht darin, dass die Textproduktion ins Stocken geriet und sich die Jugendlichen beispielsweise über ihre geringen Schreibfähigkeiten, ihre Probleme oder ihre negativen Gefühle beim Schreiben ausließen. Was die Aktivität «Aufgabe kommentieren» betrifft, welche mit gleicher Häufigkeit in der ersten und dritten Phase, nie jedoch in der mittleren Phase gezeigt wurde, so liegt ein Auftreten zu Beginn des Schreibprozesses, wenn die Aufgabe zu lesen und gegebenenfalls zu analysieren ist, theoretisch nahe. Gleiches gilt für aufgabenbezogene Kommentare am Ende des Schreibprozesses, wenn etwa das Textprodukt mit Blick auf die Aufgabe abschließend zu evaluieren ist.

6.1.3 Zusammenhang der Schreibaktivitäten mit der Qualität des Produktes

Die Verteilung der Schreibaktivitäten, wie sie im Rahmen von Forschungsfrage 3 ergründet wurde, hat sich in verschiedenen Studien zu versierteren Schreibenden als zentral für die Qualität des resultierenden Textproduktes erwiesen (z. B. Breetvelt et al., 1994; Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996; Tillema, 2012; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001; Van Weijen, 2009). Forschungsfrage 4 befasste sich daher damit, wie die von den schwach schreibenden Jugendlichen gezeigten Schreibaktivitäten mit der Qualität der entstehenden Texte zusammenhängen. Dazu wurde die Korrelation zwischen der absoluten Häufigkeit einer Schreibaktivität sowie der Textqualität getrennt für die erste, zweite und dritte Phase des Schreibprozesses berechnet.

Für vier der zwölf untersuchten Schreibaktivitäten zeigten sich statistische Zusammenhänge mit der Textqualität. Dabei handelt es sich erstens um die Aktivitäten «Aufgabe lesen/anhören» und «Schreibziel festlegen», für welche sich in der ersten Phase des Schreibprozesses ein negativer Zusammenhang abzeichnete. Zweitens korrelierte die Aktivität des Revidierens in der letzten Phase der Aufgabenbearbeitung negativ mit der Textqualität. Schließlich manifestierte sich für die

motivational-emotionalen Kommentare in allen Phasen des Schreibprozesses ein negativer Zusammenhang mit der Textqualität.

Was die Aktivitäten «Aufgabe lesen/anhören» und «Schreibziel festlegen» betrifft, so überrascht der negative Zusammenhang mit der Textqualität zu Beginn des Schreibprozesses insofern, als diese Aktivitäten theoretisch gerade zu diesem Zeitpunkt im Schreibprozess erwartet und als wesentlich erachtet werden. Für die Aktivität des Lesens bzw. Anhörens der Aufgabe hat sich in bisherigen Studien, in welchen der Schreibprozess im Hinblick auf die einzelnen Schreibaktivitäten und deren Zusammenhang mit der Textqualität untersucht wurde, ein positiver Effekt auf das Textprodukt abgezeichnet. So ging in einer Studie von Van der Hoeven (1997) mit Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern eine höhere Anzahl an aufgabenbezogenen Leseaktivitäten mit einem besseren Textprodukt einher. In Untersuchungen, welche neben der Häufigkeit auch den Zeitpunkt der Ausführung der Schreibaktivitäten berücksichtigten, erwies sich das Lesen der Aufgabe in erster Linie am Anfang des Schreibprozesses als günstig für das Textprodukt. So fanden Breetvelt et al. (1994) bei leistungsstarken Jugendlichen im ersten Drittel der Aufgabenbearbeitung einen positiven Zusammenhang mit der Textqualität (vgl. Kapitel 2.3). In einer Studie von Tillema (2012) mit ebenfalls versierteren als die in der vorliegenden Untersuchung betrachteten Jugendlichen wirkte sich das Lesen der Aufgabe in der zweiten von fünf differenzierten Phasen und damit ebenfalls früh im Schreibprozess positiv auf das Textprodukt aus. Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangte Van Weijen (2009) für junge Erwachsene. Für den in der vorliegenden Studie gefundenen negativen Zusammenhang zwischen der Aktivität «Aufgabe lesen/anhören» und der Textqualität im ersten Drittel der Aufgabenbearbeitung ist folglich zu konstatieren, dass er nicht den Befunden bisheriger Untersuchungen entspricht. Anders verhält es sich hinsichtlich der Aktivität «Schreibziel festlegen». Analog zur hier präsentierten Studie zeigte sich auch bei Breetvelt et al. (1994) in der ersten Phase ein negativer Zusammenhang zwischen dem Festlegen von Schreibzielen und der Textqualität. In der zweiten und dritten Phase bildete sich hingegen ein positiver Effekt auf das Textprodukt ab. Anzumerken ist, dass Breetvelt et al. (1994) unter der Kategorie «Schreibziel festlegen» auch das Analysieren der Aufgabe subsumierten, welches in der vorliegenden Arbeit als separate Kategorie bzw. Schreibaktivität gefasst wurde.

Als Erklärung für den gefundenen negativen Zusammenhang des Lesens bzw. Anhörens der Aufgabe und des Festlegens von Schreibzielen zu Beginn des Schreibprozesses ist denkbar, dass die schwach schreibenden Jugendlichen Mühe hatten, die vorgelegte Aufgabe und die darin aufgeführten Schreibziele zu verstehen bzw. zu erfassen und sich aus diesem Grund immer wieder der Aufgabe und den Schreibzielen widmeten. Des Weiteren erscheint plausibel, dass die Jugendlichen – allenfalls infolge eines unzureichenden Verständnisses der Aufgabe bzw. der darin integrierten Situationsbeschreibung – Generierungsschwierigkeiten erfuhren und in diesem Kontext wiederholt die Aufgabe lasen bzw. anhörten oder

auf die Schreibziele rekurrierten. In Bezug auf die Aktivität «Aufgabe lesen/anhören» ist überdies vorstellbar, dass die Jugendlichen aufgrund eines geringen Textsorten- und Textgenrewissens öfters die Aufgabe heranzogen, um beispielsweise nach Informationen für die Anrede zu suchen. Abgesehen davon könnten die Jugendlichen etwa beim Notieren der Empfängeradresse infolge ungenügend ausgebildeter Verschriftungsfertigkeiten und einer damit einhergehenden starken Beanspruchung des kognitiven Systems dazu gezwungen gewesen sein, häufig in der Aufgabe nachzulesen.

Neben dem negativen Zusammenhang der Aktivitäten «Aufgabe lesen/anhören» und «Schreibziel festlegen» in der ersten Phase erscheint auch derjenige der Aktivität «Revidieren» in der letzten Phase der Aufgabenbearbeitung auffällig, da aus theoretischer Perspektive gerade zu diesem Zeitpunkt im Schreibprozess ein positiver Effekt auf das Textprodukt naheliegt. Wird allerdings der gegenwärtige Forschungsstand zur Aktivität des Revidierens bei Schülerinnen und Schülern berücksichtigt, so reiht sich das Ergebnis in die Befunde bisheriger Untersuchungen ein. Wie in Kapitel 2.3 dargelegt, konnten frühere Studien mit einer prozessnahen Erfassung frühestens ab der Sekundarstufe einen positiven Zusammenhang des Revidierens mit der Textqualität nachweisen (Berninger et al., 1996; Fidalgo et al., 2008). Die Mehrheit der bestehenden Arbeiten fand jedoch auch auf dieser Stufe keinen bzw. lediglich einen negativen Zusammenhang, das gilt insbesondere für schwache Schreibende und hat vor allem damit zu tun, dass sie in erster Linie Änderungen (sprach-)formaler Art oder Änderungen auf Wort- / Satzebene ohne bedeutungsändernde oder mit unvorteilhafter Wirkung vornehmen (De La Paz et al., 1998; De Milliano et al., 2012; MacArthur, Graham et al., 1991; Mateos et al., 2008). Von den bisherigen Arbeiten, in welchen der Zeitpunkt der Ausführung der Revisionsaktivitäten bei (versierteren) Jugendlichen betrachtet und mit der Qualität der resultierenden Texte in Verbindung gebracht wurde, berichten Breetvelt et al. (1994) in der ersten und mittleren Phase einen negativen, in der dritten Phase hingegen keinen Zusammenhang mit der Textqualität. Analog zur vorliegenden Studie zeigte sich demnach auch für die Revisionen der von Breetvelt et al. (1994) untersuchten leistungsstarken Jugendlichen, dass diese die Qualität des Textes nicht verändern bzw. vermindern, wobei die negativen Zusammenhänge in den beiden Studien unterschiedliche Phasen tangieren. Zu einem anderen Befund gelangte Tillema (2012), welche für versiertere Jugendliche einen positiven Zusammenhang des Revidierens mit der Textqualität in der dritten und der letzten von fünf differenzierten Phasen ermitteln konnte. Allerdings ist der Befund von Tillema (2012) nur bedingt mit demjenigen aus der Studie von Breetvelt et al. (1994) und mit demjenigen aus der vorliegenden Studie vergleichbar, da die Jugendlichen ihre Texte am Computer produzierten und Korrekturen formaler Art, welche als Bereinigung von typografischen Fehlern infolge des tastaturbasierten Schreibens gewertet werden konnten, nicht in die Kategorie des Revidierens eingingen.

Was den negativen Zusammenhang der Aktivität «Motivation/Emotionen äußern» mit der Textqualität betrifft, so liegt – wie im vorangehenden Kapitel bereits angedeutet – die Vermutung nahe, dass diese Aktivität bei den untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen mit wahrgenommenen Problemen bzw. negativen Emotionen bei der Textproduktion in Verbindung steht. Tatsächlich zeigte sich bei einer Sichtung der insgesamt lediglich zehn von drei Jugendlichen stammenden motivational-emotionalen Kommentare, dass diese mit einer Ausnahme allesamt auf erlebte Herausforderungen bei der Aufgabenbearbeitung bezogen und in dem Sinne negativ geprägt sind (vgl. als prototypisches Beispiel der Kommentar «Sehr schwierig aber /» in Tabelle 54, S. 197).

Abgesehen vom Lesen bzw. Anhören der Aufgabe, Festlegen von Schreibzielen, Revidieren und Äußern von Motivation und Emotionen zeigten sich in der vorliegenden Untersuchung keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge der Schreibaktivitäten mit der Qualität des verfassten Textes. Es ließen sich überdies keine positiven Zusammenhänge nachweisen. Hierin besteht ein zentraler Unterschied zu den bisherigen Studien, in welchen der Zeitpunkt der Ausführung der Schreibaktivitäten berücksichtigt wurde und zahlreiche (positive) Effekte der Aktivitäten auf die Textqualität aufgedeckt werden konnten (Breetvelt et al., 1994; Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996; Tillema, 2012; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001; Van der Hoeven, 1997; Van Weijen, 2009). Dass sich für die Mehrheit der Schreibaktivitäten keine Korrelationen bzw. wenn dann negative Korrelationen zeigten, weist darauf hin, dass in der untersuchten Stichprobe Häufigkeit und Verteilung der Aktivitäten nicht die entscheidenden Größen in Bezug auf die Qualität des entstehenden Textes darstellen, zumal die betrachteten schwach schreibenden Jugendlichen die Schreibaktivitäten mitunter in hoher Zahl und zum theoretisch günstig erscheinenden Zeitpunkt einsetzten. Es stellt sich damit unweigerlich die Frage, wie die Aktivitäten von den Jugendlichen qualitativ ausgeführt wurden.

6.1.4 Qualität der Ausführung der Schreibaktivitäten

Forschungsfrage 5 stand in der vorliegenden Arbeit im Vordergrund und befasste sich mit der vorangehend angesprochenen Qualität der Ausführung der Schreibaktivitäten durch die schwach schreibenden Jugendlichen. Die Qualität der Ausführung wurde bei sieben ausgewählten Schreibaktivitäten näher betrachtet, und zwar dem Analysieren der Schreibaufgabe, dem Festlegen von Schreibzielen, dem Strukturieren, dem Durchlesen, dem Evaluieren, dem Revidieren und den prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten. Die Entscheidung für diese Schreibaktivitäten gründet einerseits darin, dass sie im Hinblick auf die Schreibförderung als bedeutsam erachtet werden, da von ihnen theoretisch eine positive Wirkung auf die Textqualität anzunehmen ist. Andererseits ist für die Mehrheit dieser Aktivitäten erst wenig über die Ausführung bei schwachen Schreibenden bekannt.

Zusätzlich zu den Analysen in Bezug auf die einzelnen Schreibaktivitäten wurde die Qualität der Ausführung der Aktivitäten im Rahmen zweier Fallanalysen ergründet. Eine ausführliche Zusammenfassung der Befunde zu den einzelnen Aktivitäten bzw. Fällen findet sich jeweils am Ende des entsprechenden Ergebniskapitels (vgl. Kapitel 5.5 und 5.6). Das vorliegende Kapitel soll dazu dienen, die Hauptergebnisse übergreifend zusammenzufassen und zu diskutieren.

Über alle betrachteten Schreibaktivitäten hinweg haben sich in den durchgeführten Analysen zwei wesentliche Befunde hervor getan: Erstens ist die Textproduktion der Mehrheit der untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen durch einen lokalen Fokus, zweitens durch eine hohe Kleinschrittigkeit gekennzeichnet. Was den ersten Befund der Lokalität betrifft, so äußert sich diese darin, dass in erster Linie einzelne Wörter, Sätze, Inhalte oder Aktivitäten in den Blick genommen werden. Diese lokale Ausrichtung lässt sich unter anderem mit der sequenziellen Vorgehensweise bei der Textproduktion in Zusammenhang bringen, wie sie insbesondere beim Fall «Luca» evident und von Scardamalia und Bereiter (1987) mit dem Begriff des *knowledge telling* belegt wurde: Bereits Häufigkeit und Verteilung der Schreibaktivitäten, wie sie in den Kapiteln 6.1.1 und 6.1.2 diskutiert wurden, wiesen darauf hin, dass die Jugendlichen nach dem Lesen bzw. Anhören der Schreibaufgabe in der Regel schnell mit der schriftlichen Produktion ihres Textes loslegten, ohne sich zunächst umfassender Gedanken über den zu verfassenden Text gemacht zu haben. In den Analysen zur Qualität der Ausführung der Schreibaktivitäten bestätigte sich, dass die Jugendlichen – wie es für schwache Schreibende als typisch gilt (z.B. Graham et al., 2013; Santangelo et al., 2008; Troia, 2006) – mehrheitlich drauflos schrieben und Schritt für Schritt planten, indem sie nach der Niederschrift eines Satzes bzw. Inhalts assoziativ, lokal den nächsten Inhalt generierten. Dies bildete sich im Rahmen verschiedener Schreibaktivitäten ab, so dem Durchlesen, dem Evaluieren, dem Strukturieren bzw. Auswählen, dem Analysieren der Aufgabe sowie dem Festlegen von Schreibzielen: Im Kontext des *Durchlesens* zeigte sich, dass sich die Jugendlichen bei ihrer sequenziellen Vorgehensweise mitunter auf den bereits geschriebenen Text stützten, indem sie zur Generierung des nächsten Inhalts den zuletzt produzierten Teil auf der Wort- / Satzebene und damit der lokalen Ebene nochmals durchlasen. Vermochten die Jugendlichen – allenfalls mithilfe des Durchlesens des zuletzt verschrifteten Textes – einen nächsten Inhalt zu generieren und befassten sich damit, ob er verschriftet wird oder nicht, so wiesen die entsprechenden *Evaluationen* lokalen Charakter auf, indem sie ohne erkennbaren Bezug beispielsweise zur Wirkung auf die Lesenden, zur Erreichung des Schreibziels oder zum Gesamttext erfolgten und sich in der Regel auf einen hervorgebrachten Inhalt beschränkten. Ein *Auswählen* aus mehreren generierten Inhalten ließ sich bei den untersuchten Jugendlichen nur in Einzelfällen und mitunter spät im Schreibprozess in Verbindung mit einer lokalen bzw. schrittweisen Planung beobachten. Analog zum Evaluieren bzw. Auswählen generierter Inhalte kamen auch die Ak-

tivitäten «*Aufgabe analysieren*» und «*Schreibziel festlegen*» auf inhaltlicher Ebene nicht nur zu Beginn, sondern auch im weiteren Verlauf des Schreibprozesses vor. In letzterem Fall standen sie häufig mit auftretenden Unsicherheiten im Rahmen spezifischer, einzelner Inhalte in Zusammenhang und dürften darauf zurückgehen, dass keine Planung des Textes vor dem Verschriften stattfand, sondern parallel zum Verschriften die jeweils nächsten Inhalte gesucht und unter Rückgriff auf die Aufgabe geklärt wurden. Dabei gilt es darauf hinzuweisen, dass die Jugendlichen im Rahmen der Suche nach dem nächsten Inhalt teilweise auf das kommunikative Ziel, die Firma zu überzeugen, rekurrierten. Sie ließen damit bisweilen lokal im Zusammenhang mit der Planung des nächsten, in den Text aufzunehmenden Inhalts eine Orientierung am globalen kommunikativen Schreibziel erkennen.

Ein ähnliches Bild wie für die Planung des Textes ergab sich für die Planung des Schreibprozesses: Die Jugendlichen nahmen im Rahmen ihrer prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten keine global ausgerichtete Planung der Vorgehensweise beim Schreiben zu Beginn der Aufgabenbearbeitung vor. Vielmehr steuerten sie ihren Schreibprozess in der Situation lokal durch das Initiieren oder Stoppen einzelner Schreibaktivitäten, wie es ähnlich auch De Milliano et al. (2012) bei gleichaltrigen schwachen Schreibenden beobachten konnten. Vergleichbares manifestierte sich bei den prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten zur Überwachung des Schreibprozesses: Sie spiegelten kaum eine globale Überwachung der Entwicklung bzw. des Stands des Schreibprozesses, sondern standen überwiegend im Kontext wahrgenommener Schwierigkeiten und Fortschritte in Bezug auf einzelne Aktivitäten bzw. Probleme auf der Wort- / Satzebene und hatten damit lokalen Charakter.

Neben der Planung des Textes sowie der Steuerung und Überwachung des Schreibprozesses herrschte auch bei der Überarbeitung des Textes eine lokale Orientierung vor. Aus den durchgeführten Analysen zum Evaluieren und Revidieren des geschriebenen Textes ging hervor, dass mehrheitlich auf der formalen Ebene gearbeitet wird. In Übereinstimmung mit früheren Untersuchungen zu schwachen Schreibenden beschäftigten sich die untersuchten Jugendlichen vor allem mit Oberflächenmerkmalen wie Rechtschreibung, Grammatik und Handschrift (z. B. De Milliano et al., 2012; MacArthur & Graham, 1987; MacArthur, Graham et al., 1991; Sturm, 2016). Nahmen sie Evaluationen oder Revisionen auf der Ebene der Formulierung oder des Inhalts vor, so betrafen sie vorwiegend kurze Textstellen. Auf Ebene der Formulierung handelte es sich in der Regel um das Ersetzen einzelner Wörter durch bedeutungsgleiche bzw. -ähnliche Wörter oder um das Umstellen von Wörtern innerhalb eines Satzes. Auf inhaltlicher Ebene ging es des Öfteren um einzelne Inhalte, ohne dass dabei der Gesamttext, das Schreibziel oder die Lesenden berücksichtigt wurden. Es wird folglich erkennbar, dass der Fokus nicht nur beim Evaluieren und Revidieren (sprach-)formaler Aspekte, sondern auch der Formulierung und des Inhalts auf der Wort- / Satzebene

bzw. auf der lokalen Ebene lag, wie es auch MacArthur und Graham (1987) sowie MacArthur, Graham et al. (1991) für Änderungen nicht formaler Art bei Schülerinnen und Schülern mit Lernstörung berichten.

Das gleiche Bild ergab sich im Rahmen der Durchleseaktivitäten, welche im Kontext des Evaluierens und Revidierens stattfanden und damit der Textüberarbeitung gedient haben dürften: Sowohl das Durchlesen von Stellen beim Punkt des Schreibens als auch von Stellen weiter weg vom Punkt des Schreibens erfolgte in erster Linie im Dienst der Evaluation bzw. Revision von (sprach-)formalen Aspekten oder von Formulierungen und Inhalten auf Wort- bzw. Satzebene. Daraus lässt sich schließen, dass auch ein Durchlesen von weiter oben im Text stehenden Stellen – gleichermaßen wie ein Evaluieren oder Revidieren auf inhaltlicher Ebene – nicht automatisch einen hierarchiehöheren Vorgang repräsentiert. Möglicherweise ist der von Van den Bergh et al. (1994) bei Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern gefundene Befund, dass das Durchlesen des gesamten bislang verfassten Textes einen negativen Effekt auf die Qualität des Textproduktes ausübt, gleich zu deuten. Was die Länge der gelesenen Stellen und die Entfernung der gelesenen Stellen vom Punkt des Schreibens betrifft, so förderten die durchgeführten Analysen in der vorliegenden Studie zutage, dass sich die Jugendlichen nicht nur beim Durchlesen im Kontext des Evaluierens und Revidierens, sondern auch der anderen Schreibaktivitäten vornehmlich a) mit kurzen Textstellen in Form eines einzelnen Wortes oder eines Satzes bzw. Satzteils und b) mit dem zuletzt produzierten Teil des Textes befassen. Beim Durchlesen scheint damit allgemein eine vorwiegend lokale Auseinandersetzung mit dem Text stattzufinden.

Die Aktivität des Durchlesens hat sich nicht nur im Hinblick auf die Lokalität als aufschlussreich erwiesen, sondern auch im Hinblick auf die Kleinschrittigkeit bei der Textproduktion, welche als zweiter zentraler Befund der durchgeführten Analysen zur Qualität der Ausführung der Schreibaktivitäten betrachtet werden kann. Insbesondere die Durchleseaktivitäten im Kontext des Verschriftens standen mit einer sehr kleinschrittigen Vorgehensweise bei der schriftlichen Produktion des Textes in Verbindung. Die Niederschrift eines Satzes umfasste bei den untersuchten Jugendlichen in der Regel mehrere initiierte Verschriftungsaktivitäten. Sie unterbrachen das Schreiben immer wieder, um entweder ein unmittelbar zuvor verschriftetes Wort – ohne andere Aktivität dazwischen – nochmals durchzulesen oder einer offenen Frage bzw. Schwierigkeit nachzugehen. Bei letzteren handelte es sich zum einen um Fragen zu einzelnen Formulierungen und Inhalten, so etwa wenn – allenfalls unter Rückgriff auf die Schreibaufgabe – noch geklärt werden musste, was es im Rahmen der Werbeaktion schon wieder zu gewinnen gibt. Zum anderen begegneten die meisten Jugendlichen zahlreichen (sprach-)formalen Schwierigkeiten, welche sie dazu veranlassten, das Verschriften zu unterbrechen und Rechtschreibung, Grammatik oder Handschrift zu prüfen oder zu korrigieren. Nachdem die Jugendlichen die beschriebenen lokal auftretenden Fragen bzw. Schwierigkeiten beantwortet bzw. gelöst hatten, waren sie in der Regel dazu

gezwungen, den letzten Textteil nochmals durchzulesen, bevor sie das Verschriften – in Abstimmung auf das bereits Geschriebene – fortsetzen konnten.

Die genannten Gründe für die Unterbrechung von laufenden Verschriftungsaktivitäten weisen darauf hin, dass die Kleinschrittigkeit bei der schriftlichen Textproduktion maßgeblich mit der – weiter oben bereits thematisierten – ausgebliebenen Planung vor dem eigentlichen Schreiben, einem begrenzten sprachlichen bzw. genre- und textsortenspezifischen Wissen und eingeschränkten Verschriftungsfertigkeiten in Form einer fehlenden Automatisierung von Rechtschreibung, Grammatik und Handschrift zusammenhängen dürfte, wie sie für schwache Schreibende charakteristisch sind (z.B. Graham et al., 2013; Graham & Harris, 2000). Die Jugendlichen mussten ihren Fokus beim Aufschreiben immer wieder vom Verschriften auf das Evaluieren, Revidieren, Durchlesen und Generieren einzelner Wörter bzw. Inhalte lenken und kognitive Anstrengung in diese Aktivitäten stecken. Ein schriftliches Produzieren dieser Art, das heißt mit zahlreichen verschiedenen involvierten und permanent wechselnden Aktivitäten, dürfte mit einer starken Beanspruchung des kognitiven Systems einhergegangen sein und damit einen Großteil der lediglich begrenzt vorhandenen Ressourcen im Arbeitsgedächtnis gebunden haben, welche entsprechend für die Ausführung anderer Aktivitäten bzw. eine globalere Ausrichtung der Aktivitäten fehlten (vgl. Sturm et al., 2017).

Lokalität und Kleinschrittigkeit kennzeichneten die Aufgabenbearbeitung der meisten der untersuchten Jugendlichen. Allerdings ließ sich mitunter auch eine globale Orientierung im Schreibprozess erkennen. Wie vor allem aus der Darstellung des Falls «Ricardo» hervorging, wurden vereinzelt global ausgerichtete Planungsaktivitäten ausgeführt. Dazu zählt etwa eine umfassende Analyse der Schreibaufgabe zu Beginn des Schreibprozesses, im Rahmen derer sowohl die Situationsbeschreibung als auch die inhaltlichen Teilaufgaben ergründet und ein Überblick über die zu verschriftenden Inhalte und die geforderte Textsorte zu gewinnen versucht wurde. Auch ließ sich eine global orientierte Planung vor der Verschriftung des Fließtextes in Form eines Generierens, Evaluierens und Auswählens verschiedener Inhalte mit Blick auf die Überzeugungskraft des Textes beobachten. Insbesondere bei Ricardo war das kommunikative Schreibziel, die Firma zu überzeugen, während der Aufgabenbearbeitung sehr präsent. Dabei setzte er sich auch wiederholt auf globaler Ebene mit der Firma als Adressatin auseinander, indem er vor dem Hintergrund der Aufgabe bzw. des Textes als Ganzes die hinter der Aktion stehenden Interessen der Firma, die Wirkung des Briefes auf die Firma sowie die Reaktion der Firma auf den Brief analysierte. Durch diese Analyseaktivitäten baute er eine zunehmend genauere Vorstellung der AdressatInnen auf und berücksichtigte diese bei der Produktion seines Textes, wie es sich in ähnlicher Weise für ältere und versiertere Schreibende in einer Untersuchung von Schindler (2004) zur Adressatenorientierung beim Verfassen von Texten abzeichnete. Ricardos adressaten- und aufgabenbezogenen Analyseaktivitäten gehen über

das hinaus, was bei schwachen Schreibenden üblicherweise beobachtbar ist (vgl. z. B. Graham et al., 2013; Troia, 2007). Im Unterschied etwa zu der von Graham (1997, S. 231) berichteten «general indifference to reader-based concerns», welche er bei lerngestörten Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 5 / 6 feststellte, schenkte Ricardo den Lesenden und dem kommunikativen Schreibziel viel Beachtung und zeigte in dieser Hinsicht eine Vorgehensweise, wie sie eher dem von Scardamalia und Bereiter (1987) konzipierten *knowledge transforming* als dem für schwache Schreibende charakteristischen *knowledge telling* zuzuordnen ist. Dies gilt auch für die von ihm ausgeführten globalen Monitoringaktivitäten, im Rahmen derer er die Entwicklung bzw. den Stand des Schreibprozesses evaluierte, indem er – unter Rückgriff auf den vorliegenden Text – die bereits verschrifteten Inhalte durchging und ausgehend davon die nächsten Schritte bestimmte. Neben diesen global orientierten Schreibaktivitäten, welche auf eine dem *knowledge telling* überlegene Vorgehensweise hinweisen, wurden bei Ricardo allerdings auch Probleme evident, wie sie sich bei den meisten anderen Jugendlichen zeigten und in der Literatur als typisch für schwache Schreibende beschrieben werden (z. B. Graham et al., 2013; Graham & Harris, 2012; Troia, 2006). So mündeten seine Planungsaktivitäten beispielsweise in keine schriftliche Notizen, was zur Folge hatte, dass er die hervorgebrachten Inhalte und Formulierungen immer wieder vergaß und von Neuem generieren musste. Auch richtete er sein Augenmerk nicht auf den Aufbau des Textes, und zwar weder im Rahmen der Planung noch der Überarbeitung. Letztere erfolgte überdies parallel zur Verschriftung des Textes. Eine abschließende Überprüfung des Gesamttextes fand bei Ricardo – analog zu Luca – nicht statt. Vielmehr beendete er den Schreibprozess, kurz nachdem er seinen Text zu Papier gebracht hatte.

Im Hinblick auf die Frage nach der Qualität der Ausführung der Schreibaktivitäten zeigt sich folglich über alle untersuchten Jugendlichen hinweg, dass mehrheitlich ein lokaler Fokus bei der Textproduktion vorherrschte. Selbst Aktivitäten, welche eine globale Ausrichtung vermuten lassen, wie etwa ein Durchlesen von Stellen weiter oben im Text, ein Evaluieren bzw. Revidieren des Textes bezüglich Inhalt oder ein Analysieren der Aufgabe auf inhaltlicher oder kommunikativer Ebene, wiesen häufig lokalen Charakter auf. Überdies erfolgte die Textproduktion sehr kleinschrittig mit permanenten Wechseln zwischen den verschiedenen Schreibaktivitäten. Es lässt sich damit schlussfolgern, dass die untersuchten Jugendlichen die Schreibaktivitäten zwar teilweise a) in höherer Häufigkeit ausführten, als es die Befunde aus bisherigen Studien nahelegen, in welchen vor allem schwache Schreibende in Form von Schülerinnen und Schülern mit einer Lern- oder Verhaltensstörung untersucht wurden (vgl. Kapitel 6.1.1), und b) mit der theoretisch erwartbaren Verteilung ausführten, wie sie sich auch bei versierteren Schreibenden beobachten ließ (vgl. Kapitel 6.1.2). Bei Berücksichtigung der Qualität der Ausführung wird jedoch erkennbar, dass die Aktivitäten zum einen im Kontext typischer Probleme von schwachen Schreibenden, so beispielsweise ei-

ner ausgebliebenen Planung vor dem eigentlichen Schreiben oder von Schwierigkeiten im Bereich des basalen Schreibens, stehen und zum anderen mit ihrer Lokalität und Kleinteiligkeit in einer für schwache Schreibende kennzeichnenden Weise erfolgen. Die Vorgehensweise der Mehrheit der untersuchten Jugendlichen ist damit in den Grundzügen konsistent mit den schreibprozessbezogenen Merkmalen, wie sie für schwache Schreibende – vor allem solche mit einer diagnostizierten Störung – bekannt und in der von Scardamalia und Bereiter (1987) beschriebenen Vorgehensweise des *knowledge telling* zusammengeführt sind. Dabei ist jedoch auch zu beachten, dass gewisse Unterschiede zwischen den Jugendlichen bestehen. So zeigten einzelne Jugendliche bisweilen auch global orientierte Schreibaktivitäten und damit Ansätze eines *knowledge transforming* (Scardamalia & Bereiter, 1987). Dies erscheint vor allem im Hinblick auf die Schreibförderung relevant, da daraus andere Maßnahmen resultieren, wie in Kapitel 6.2 vertieft wird.

6.1.5 Modellierung des Schreibprozesses

In Kapitel 2.1 wurden verschiedene existierende Modelle und Systematisierungen zu den Prozessen, den Komponenten und der Dynamik kompetenten Schreibens vorgestellt und deren zentralen Erkenntnisse im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung in einer Visualisierung zusammengefasst und konkretisiert (vgl. Abbildung 5, S. 40). Die Befunde der vorliegenden Studie legen einige Modifikationen dieser Visualisierung bzw. der bestehenden Modellierungen zum Schreibprozess nahe. Die Wesentlichen werden im Folgenden besprochen.

Eine zentral erscheinende Modifikation betrifft den Aspekt der Qualität der Ausführung des Schreibprozesses bzw. der Schreibaktivitäten. Dieser Aspekt bleibt in den bisherigen Modellierungen unberücksichtigt: Aufgabe analysieren ist beispielsweise stets Aufgabe analysieren, Revidieren stets Revidieren (z. B. Hayes, 2012c; Hayes & Flower, 1980). Tatsächlich können diese Aktivitäten aber von unterschiedlicher Qualität sein. So ist einer Revision des Inhalts mit Blick auf das Schreibziel etwa eine andere Qualität zu attestieren als einer sprachformalen Revision. Es erscheint daher wichtig, den Qualitätsaspekt in Modellierungen des Schreibprozesses aufzunehmen. Dies gilt insbesondere mit Blick auf schwache Schreibende, deren Schreibaktivitäten qualitativ häufig nicht in der theoretisch angedachten Weise ausfallen. Allem voran zeigte sich bei den untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen, dass sie ihre Aktivitäten kaum mit globalem Fokus, sondern in erster Linie mit lokalem Fokus ausführen. Vor diesem Hintergrund wurde die Visualisierung des Schreibprozesses aus Kapitel 2.1.4 (S. 40) um den Fokus bei der Ausführung der Schreibaktivitäten («global» vs. «lokal»), welcher als ein wesentlicher Qualitätsaspekt zu betrachten ist, erweitert (vgl. Abbildung 19, S. 254). Die Fettschreibung von «lokal» repräsentiert den vorwiegend lokalen Fokus bei schwachen Schreibenden. Außerdem sollen die zwei gesetz-

ten Pfeile abbilden, dass dem Fokus nicht nur bei den Schreibaktivitäten im Rahmen der Makroprozesse der Planung, Übersetzung und Überarbeitung eine herausragende Rolle zukommt, sondern auch bei den metakognitiven Aktivitäten zur Überwachung und Steuerung der kognitiven Aktivitäten (vgl. Kapitel 5.5.5).

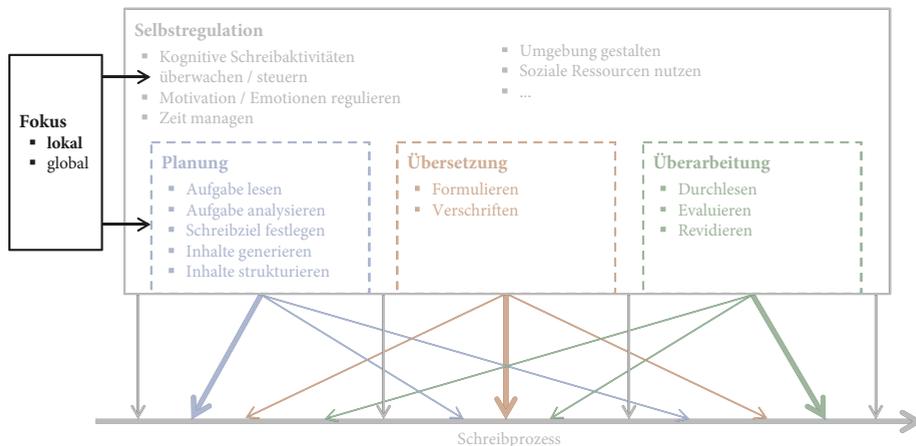


Abbildung 19: Der Schreibprozess, erweitert um den Fokus

Die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung legen des Weiteren eine Adaption bezüglich der beiden Schreibaktivitäten «Inhalte generieren» und «Formulieren» nahe. Sie werden in der Theorie als zwei verschiedene Aktivitäten gefasst (Hayes, 2012c; Hayes & Flower, 1980; Van den Bergh et al., 2016), welche überdies unterschiedlichen Makroprozessen angehören: Während das Generieren von Inhalten zum Makroprozess der Planung gezählt wird, bildet das Formulieren Bestandteil des Makroprozesses der Übersetzung (Hayes & Flower, 1980). Wie es Van der Hoeven (1997) ähnlich für SechstklässlerInnen mit einer Lernstörung berichtet, ließen sich diese beiden Aktivitäten in der vorliegenden Studie mit schwach schreibenden Jugendlichen nicht voneinander abgrenzen (vgl. ausführlicher Kapitel 4.3.5.2). Die Jugendlichen brachten Inhalte im Zuge ihrer sequenziellen Vorgehensweise des Öfteren gleich in versprachlichter Form das erste Mal vor. Das Generieren von Inhalten und das Formulieren erfolgten folglich häufig nicht genuin, sondern fielen zusammen. Entsprechend sind in Abbildung 20 (S. 255) unten die beiden Aktivitäten «Inhalte generieren» und «Formulieren» zu einer Aktivität «Inhalte/Formulierungen generieren» zusammengefasst, welche sowohl im Makroprozess der Planung als auch der Übersetzung angelegt ist.

Was die Verteilung über den Schreibprozess hinweg betrifft, so kam die Aktivität des Generierens von Inhalten und Formulierungen in den verschiedenen Phasen mit weitgehend gleicher Häufigkeit vor, was durch die drei gleich dicken Pfeile dargestellt ist. Gleiches gilt für die Aktivität des Verschriftens. Sie trat nicht

– wie theoretisch in der ursprünglichen Visualisierung postuliert – in der Mitte des Schreibprozesses am häufigsten auf (vgl. z.B. Tillema, 2012; Van Weijen, 2009), sondern verteilte sich gleichmäßig über die verschiedenen Phasen. Wie aufgezeigt wurde, spiegelt sich in der konstanten Verteilung über den Schreibprozess hinweg ein *knowledge telling* (Scardamalia & Bereiter, 1987), bei welchem kaum eine Planung vor und eine Überarbeitung nach dem eigentlichen Schreiben stattfindet, sondern das schrittweise Generieren und Verschriften jeweils eines Satzes im Vordergrund steht.

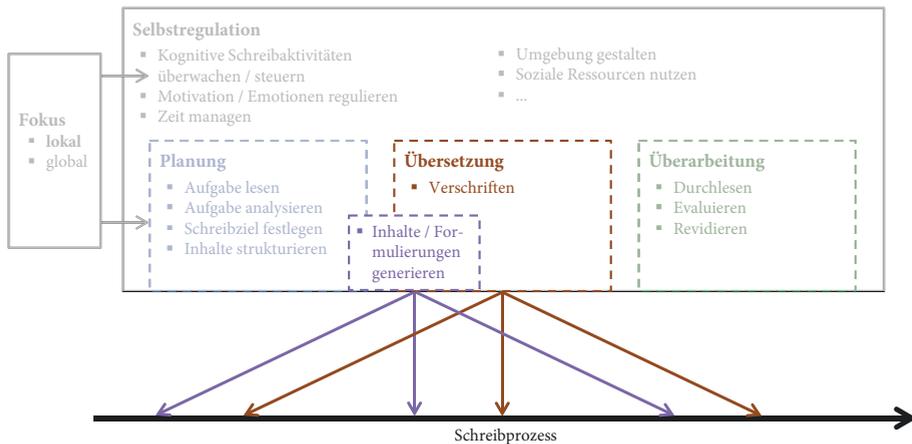


Abbildung 20: Der Schreibprozess, modifiziert bezüglich der Schreibaktivitäten «Inhalte generieren», «Formulieren» und «Verschriften»⁵⁷

Nicht zuletzt erscheint eine Modifikation im Rahmen des Makroprozesses der Überarbeitung angezeigt. Sie betrifft die Schreibaktivität des Evaluierens, welche bei den untersuchten Jugendlichen nicht in erster Linie auf den geschriebenen Text, sondern in ähnlich hoher Zahl auf den Prätext gerichtet war und mit weitgehend gleicher Häufigkeit in den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses auftrat, wie es die hellgrünen Pfeile in Abbildung 21 (S. 256) veranschaulichen. Damit weist das Evaluieren eine andere Verteilung auf, als sie theoretisch in der ursprünglichen Visualisierung angesetzt und für die anderen beiden zum Makroprozess des Überarbeitens zählenden Schreibaktivitäten beobachtbar war (vgl. die unterschiedlich dicken Pfeile in Dunkelgrün in Abbildung 21). Was das Durchlesen als eine der anderen beiden Überarbeitungsaktivitäten angeht, so manifestierte sich für dieses zwar eine Zunahme im Verlauf der Aufgabenbearbeitung, allerdings förderten die vorgenommenen Analysen zu seiner Funktion zutage, dass es – analog zum Evaluieren – nicht nur im Kontext des Überarbeitens, wie es

⁵⁷ Der Übersichtlichkeit halber wurden die von den Makroprozessen der Planung und Überarbeitung sowie von der Komponente der Selbstregulation ausgehenden Pfeile weggelassen.

Hayes und Flower (1980) in ihrem Schreibmodell vorsahen, sondern auch im Kontext des Generierens und vor allem des Verschriftens erfolgt. Das Durchlesen wie auch das Evaluieren stehen folglich neben dem Makroprozess des Überarbeitens auch im Dienst der Makroprozesse des Planens und Übersetzens. Die Befunde der vorliegenden Untersuchung bestätigen damit, was in Kapitel 2.1.4 – anknüpfend an den funktional dynamischen Ansatz von Rijlaarsdam und Van den Bergh (z.B. 1996, 2006) – zur ursprünglichen Visualisierung bereits propagiert wurde: Die Bündelung der Schreibaktivitäten zu den drei Makroprozessen der Planung, Übersetzung und Überarbeitung ist als eine theoretische Vereinfachung zu verstehen, welche höchstens Aufschluss darüber gibt, im Rahmen welches Makroprozesses die Aktivitäten eher fungieren. Letzteres ist in der Visualisierung durch den gestrichelten und damit Durchlässigkeit anzeigenden Rahmen für die Makroprozesse berücksichtigt. Anzumerken ist in Bezug auf die Aktivität des Revidierens, dass diese insofern einen anderen Fall darstellt, als sie – im Unterschied zum Evaluieren – auf Änderungen am geschriebenen Text eingegrenzt war (vgl. Kapitel 4.3.5.2) und daher eindeutig im Makroprozess der Überarbeitung zu veranschlagen ist.

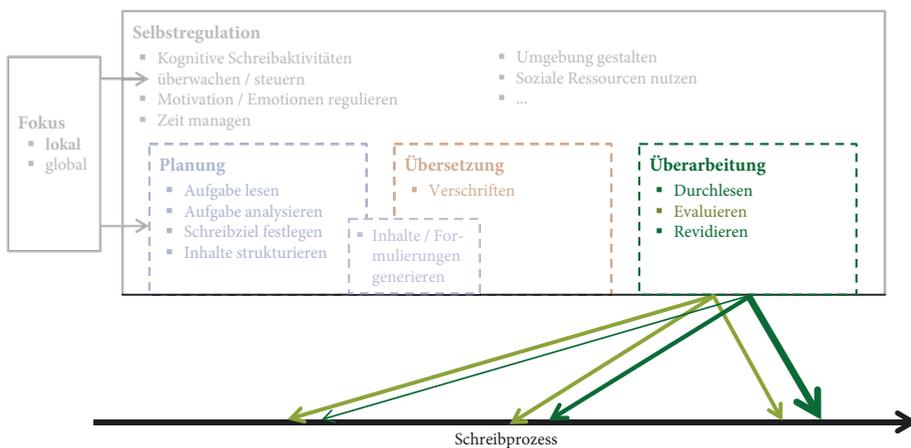


Abbildung 21: Der Schreibprozess, modifiziert bezüglich der Schreibaktivität «Evaluieren»

Was den Faktor «Zeit» betrifft, so kommt diesem – den Befunden der vorliegenden Untersuchung zufolge – bei schwach schreibenden Jugendlichen nicht die zentrale Bedeutung zu, wie sie im funktional dynamischen Ansatz angelegt ist (z.B. Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996, 2006). So ließen sich bei den untersuchten Jugendlichen für die drei betrachteten Phasen nur vereinzelt statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen den Schreibaktivitäten und der Qualität der verfassten Texte nachweisen. Die im Rahmen der qualitativen Analysen gewonnenen Erkenntnisse legen die Annahme nahe, dass die Qualität der Ausführ-

rung der Schreibaktivitäten eine entscheidendere Rolle spielt als der Zeitpunkt der Ausführung der Schreibaktivitäten. Letzteres wäre in einer zukünftigen Studie mit einer größeren Stichprobe zu prüfen.

Abschließend gilt es auf den wichtigen Umstand hinzuweisen, dass sich die in diesem Kapitel diskutierten Modifikationen der Modellierung des Schreibprozesses an den Befunden orientieren, wie sie sich durchschnittlich für die untersuchten Jugendlichen zeigten. Wie in den vorangehenden Kapiteln dargelegt, bestanden zwischen den Jugendlichen auch Unterschiede. So waren bei einzelnen Jugendlichen beispielsweise mitunter eine globale Orientierung im Schreibprozess, vor allem bezüglich des Makroprozesses der Planung, und eine Zunahme der Verschriftungsaktivitäten im Verlauf der Aufgabebearbeitung zu beobachten.

6.2 Praktische Implikationen

Aus den Erkenntnissen der vorliegenden Studie ergeben sich verschiedene Implikationen im Hinblick auf die Förderung von schwach schreibenden Jugendlichen. Sie werden in diesem Kapitel diskutiert. Dabei stehen zunächst Maßnahmen für die Förderung der Jugendlichen im Schreibunterricht im Zentrum der Aufmerksamkeit (Kapitel 6.2.1), bevor der Blick auf die Lehrperson gerichtet wird, welche die Gestaltung des Unterrichts übernimmt und dafür bestimmter Voraussetzungen bedarf (Kapitel 6.2.2).

6.2.1 Welche Förderung auf Seiten der Jugendlichen angezeigt ist

Die Befunde zur Textproduktion schwach schreibender Jugendlicher legen insbesondere in drei Bereichen eine gezielte Förderung nahe. Dabei handelt es sich um die Schreibstrategien (Kapitel 6.2.1.1), die Verschriftungsfertigkeiten (Kapitel 6.2.1.2) und das Textgenre- bzw. Textsortenwissen (Kapitel 6.2.1.3). Welche Fördermaßnahmen in diesen Bereichen konkret angezeigt sind, gestaltet sich für die Jugendlichen mitunter unterschiedlich, da sie – wie insbesondere die Falldarstellungen verdeutlichten – neben vielen Gemeinsamkeiten auch Unterschiede im Schreibprozess erkennen ließen.

6.2.1.1 Schreibstrategien

Die untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen zeigen insofern eine vereinfachte Textproduktion, als sie Planung und / oder Überarbeitung des Textes häufig übergehen. Im Schreibunterricht kommt damit der Vermittlung entsprechender Schreibstrategien eine zentrale Bedeutung zu. Was die Art der Vermitt-

lung betrifft, so hat sich in verschiedenen Interventionsstudien der Ansatz der expliziten Strategievermittlung als hoch wirksam erwiesen (z.B. Graham et al., 2012, 2015), und zwar gerade auch bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern im Jugendalter (Graham & Perin, 2007). Der prominenteste Ansatz, welcher als *self-regulated strategy development (SRSD)* bezeichnet wird, umfasst verschiedene Instruktionsphasen, im Rahmen derer Hintergrundwissen entwickelt, die zu erlernende Strategie vorgestellt, mit den Schülerinnen und Schülern über die Strategie – insbesondere deren Nutzen bei der Textproduktion – diskutiert, die Strategie durch die Lehrperson modelliert und anschließend durch die Schülerinnen und Schüler anzuwenden geübt wird (Graham & Harris, 2005; Harris & Graham, 1996). Zusätzlich zu einer Vermittlung gemäß den genannten evidenzbasierten instruktionalen Komponenten bzw. Phasen bedarf es für den erfolgreichen Aufbau von Schreibstrategien einer Ausrichtung an den spezifischen Schwierigkeiten der schwach schreibenden Jugendlichen.

Unterschiedliche Schwierigkeiten und damit unterschiedliche Ausgangslagen für eine Strategievermittlung ließen sich bei den untersuchten Jugendlichen insbesondere in Bezug auf den Makroprozess der Planung beobachten. Bei der Mehrheit der Jugendlichen besteht die Schwierigkeit darin, dass gar keine Planung vor der schriftlichen Produktion erfolgt, sondern nach Erhalt der Aufgabenstellung gleich drauflos geschrieben wird. Für diese Jugendlichen, zu welchen auch Luca zählt, erscheint es bedeutsam, deklaratives Hintergrundwissen darüber zu erwerben, dass ein Schreibprozess nicht nur aus dem Verschriften und gleichzeitigen Suchen nach Textinhalten besteht, sondern sich in drei große Makroprozesse unterteilen lässt, von welchen die Planung einen darstellt. Sie sollten außerdem eine Vorstellung davon aufbauen, was eine entsprechende Planung beinhaltet, so etwa die Klärung dessen, was mit dem Text erreicht werden soll, an wen sich der Text richten soll oder welche Inhalte im Text in welcher Weise präsentiert werden sollen, um mit ihm die beabsichtigte Wirkung erzielen zu können. Um selbst eine Planung des Textes vornehmen zu können, sind die Jugendlichen darauf angewiesen, dass ihnen Strategien vermittelt werden, welche sie dabei anleiten, sich zu Beginn des Schreibprozesses mit den Schreibzielen, den Lesenden, den Textinhalten sowie dem Textaufbau auseinanderzusetzen. Dabei erscheint es zentral, ihnen vor allem auch die Funktion der Strategien übermitteln zu können, da gerade schwache Schreibende ihren Schreibprozess schnell beenden wollen und Strategien daher häufig als mühsam und anstrengend wahrnehmen (Troia, 2006). So könnten Luca, bei welchem bedeutsame Inhalte im Text unerwähnt und damit Teilaufgaben unerfüllt bleiben, die Vorteile etwa einer genauen Klärung der Schreibaufgabe einschließlich Situationsbeschreibung beispielsweise damit erklärt werden, dass wesentliche Inhalte weniger übersehen werden und dadurch ein Text geschaffen werden könnte, welcher sein Ziel, nämlich den Erhalt der zwei Kinoeintritte, eher erreicht.

Eine andere Ausgangslage besteht bei den Jugendlichen, welche bereits Planungsaktivitäten ausführten, indem sie zu Beginn des Schreibprozesses verschiedene Inhalte mit Blick auf das Schreibziel bzw. die Lesenden generierten, evaluierten und auswählten. Sie bringen damit schon wesentliche Voraussetzungen bezüglich des Makroprozesses der Planung mit. Auf Unterstützung sind sie in puncto effektiver Ausführung der Aktivitäten bzw. prozedurales Wissen angewiesen. So trat beispielsweise bei Ricardo die Schwierigkeit zutage, dass er ausschließlich mental plante, was zur Folge hatte, dass er die umfangreich generierten Inhalte und Formulierungen bis zu dem Zeitpunkt, zu dem sie verschriftet werden sollten, wieder vergessen hatte und von Neuem hervorbringen musste. Ihm wäre daher eine schriftliche Planung nahezulegen, welche insofern Entlastung bringen kann, als die generierten Informationen nicht im Kopf präsent gehalten werden müssen, sondern in den angefertigten Notizen nachgelesen werden können. Dabei sollte ihm auch aufgezeigt werden, wie eine entsprechende schriftliche Planung der Überwachung des Schreibprozesses, wie sie Ricardo wiederholt auf globaler Ebene zeigte, dienlich sein kann: Zur Evaluation der Entwicklung bzw. des Stands der Aufgabebearbeitung müsste er den bereits verschrifteten Text nicht mehr mit einer (lückenhaften) mentalen Repräsentation der geplanten Inhalte abgleichen, sondern könnte seinen schriftlichen Plan im Sinne einer Checkliste heranziehen. Anzustreben wäre bei Ricardo überdies eine Erweiterung des Strategierepertoires insbesondere um Strategien zur Strukturierung der Textinhalte, da sich bei ihm der Textaufbau als problematisch herausstellte. Dabei könnte auf genrespezifische Strategien, wie sie etwa Graham und Harris (2005) oder Philipp (2014) für das persuasive Argumentieren beschreiben, zurückgegriffen werden (vgl. auch Kapitel 2.1.3.2). Zudem ließe sich hier an der Adressatenorientierung, wie sie Ricardo im Rahmen der Inhaltsgenerierung und -auswahl ausgeprägt erkennen ließ, anknüpfen, indem er dazu angeleitet wird, bei der Textorganisation zu berücksichtigen, dass die Ausführungen für die Lesenden nachvollziehbar sein müssen.

Neben Strategien zur Planung des Schreibproduktes, wie sie vorangehend betrachtet wurden, sind die Jugendlichen darauf angewiesen, dass ihnen Strategien zur Planung des Schreibprozesses an die Hand gegeben werden. Allesamt steuerten ihren Schreibprozess ausschließlich lokal im Hinblick auf die jeweils nächsten Schreibaktivitäten, so dass eine Instruktion dahingehend, wie eine globale Planung der Vorgehensweise beim Schreiben vorgenommen werden kann, angezeigt erscheint.

Wird der Blick auf den Makroprozess der Überarbeitung gerichtet, so führten die untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen zwar in hoher Zahl Durchlese-, Evaluations- und Revisionsaktivitäten aus, allerdings vorwiegend lokal auf der Wort- / Satzebene und parallel zur Verschriftung. Selbst Ricardo, bei welchem in verschiedener Hinsicht eine globale Orientierung im Schreibprozess aufschien, tätigte keine abschließende Überprüfung des Gesamttextes, sondern beendete die

Aufgabenbearbeitung, kurz nachdem er seinen Text zu Papier gebracht hatte. Es gilt die Aufmerksamkeit der Jugendlichen daher auf eine der Verschriftung nachgelagerte Textüberarbeitung zu lenken und ihnen Strategien zu vermitteln, welche ein systematisches Durchlesen, Evaluieren und Revidieren des geschriebenen Textes auf globaler Ebene vorsehen. Von besonderer Relevanz erscheint dabei eine Beurteilung bzw. Überarbeitung des Gesamttextes vor dem Hintergrund des anvisierten Schreibziels. Im Kontext des persuasiven Schreibens, wie es in der vorliegenden Arbeit fokussiert wurde, ginge es folglich darum, den Text dahingehend zu prüfen, ob er die Lesenden zu überzeugen vermag, indem etwa alle wesentlichen Inhalte, insbesondere Argumente, aufgenommen sowie in schlüssiger und verständlicher Weise darlegt werden. Hierzu bieten sich genrespezifische Strategien wie die von Graham und Harris (2005) entwickelte Strategie «SCAN» an.

Um die Jugendlichen zu einer entsprechenden Textüberarbeitung mit globalem Fokus zu befähigen, erscheinen neben der reinen (expliziten) Strategievermittlung Ansätze geeignet, welche zusätzlich ein reziprokes Feedback integrieren, wie es MacArthur, Schwartz und Graham (1991) sowie Stoddard und MacArthur (1993) bei Lernenden mit Schreibschwierigkeiten der Klassen 4 – 6 sowie 7 / 8 mit Erfolg getan haben. Bemerkenswert an diesem Ansatz ist unter anderem, dass er neben dem Evaluieren und Revidieren auch dem Durchlesen, welches sich bei den untersuchten Jugendlichen vorwiegend auf sehr kurze Textstellen und eine lokale Auseinandersetzung mit dem Text beschränkte, großen Stellenwert einräumt. So widmet sich eine erste Phase der Arbeit in Zweiergruppen in erster Linie dem globalen Durchlesen und Textverstehen, indem die Autorin / der Autor den verfassten Text vorliest, die Partnerin / der Partner mitliest und danach zusammenfasst, worum es im Text geht und was besonders gefällt. In einer zweiten Phase werden dann das Evaluieren und Revidieren auf globaler Ebene dadurch gefördert, dass die Partnerin / der Partner den Text ein weiteres Mal anhand vorgegebener Leitfragen (z. B. Gibt es etwas, das du nicht verstehst?) durchliest und der Autorin / dem Autor ein Feedback gibt, welches als Grundlage für die nachfolgende Textrevison dient.

Ein weiteres vielversprechendes Peer-Verfahren, welches die Jugendlichen dabei unterstützen könnte, ihren lokalen Fokus zu überwinden, haben Rijlaarsdam und KollegInnen (2008) vorgestellt und wird hier im Anschluss an Sturm (2015b) als «Redaktionssitzung» bezeichnet. Dabei werden die SchülerInnen einer Klasse in vier Gruppen eingeteilt: a) Zwei Redaktionsgruppen, welche die Aufgabe haben, aus den zuvor von allen Schülerinnen und Schülern verfassten Texten die – mit Blick auf das Schreibziel – zwei besten zu bestimmen. b) Zwei Beobachtungsgruppen, welche die Aufgabe haben, jeweils eine Redaktionsgruppe beim Diskutieren und Auswählen zu beobachten, die dabei herangezogenen Kriterien auf einem Poster zusammenzutragen und anschließend zu präsentieren. Nach der Präsentation überarbeiten alle SchülerInnen ihre Texte. Gemäß Rijlaarsdam und KollegInnen (2008), welche dieses Verfahren im Kontext der *Yummy-Yummy-*

Aufgabe, wie sie in leicht adaptierter Weise in der vorliegenden Studie eingesetzt wurde, bei Siebtklässlerinnen und Siebtklässlern anwandten, führen die getätigten Revisionen zu einer deutlichen Steigerung der Textqualität, vor allem auf der globalen Ebene in Bezug auf das kommunikative Schreibziel und vor allem bei den Lernenden der Beobachtungsgruppen. Ein positiver Effekt des Beobachtens hat sich auch für Schreibernarrangements, in welchen SchülerInnen Peers beim kooperativen Überarbeiten bzw. Schreiben von Texten zu beobachten hatten, gezeigt (z. B. Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Hout-Wolters, 2004; Couzijn & Rijlaarsdam, 2005a; vgl. auch Rijlaarsdam et al., 2008). Entsprechende Arrangements wären für die in der vorliegenden Arbeit betrachteten schwach schreibenden Jugendlichen ebenso in Erwägung zu ziehen.

6.2.1.2 Verschriftungsfertigkeiten

Neben einem vorwiegend lokalen Fokus hat sich bei den untersuchten Jugendlichen vor allem eine hohe Kleinschrittigkeit bei der Textproduktion abgezeichnet. Als sehr kleinschrittig erwies sich insbesondere die schriftliche Produktion des Textes, da die Jugendlichen das Verschriften immer wieder unterbrachen, um insbesondere (sprach-)formale Probleme zu klären. Aufgrund der Aufmerksamkeitsverschiebung hin zu formalen Aspekten vergaßen die Jugendlichen das Öfteren beispielsweise bereits geplante Formulierungen und mussten den bereits geschriebenen Text nochmals durchlesen, um Anschluss finden und mit dem Verschriften weiterfahren zu können. Die Niederschrift der einzelnen Sätze umfasste damit häufig zahlreiche initiierte Aktivitäten und dauerte entsprechend lange.

Vor diesem Hintergrund erscheint eine Förderung der Verschriftungsfertigkeiten zwingend. Sie sollte insbesondere bei der Rechtschreibung ansetzen, welche sich bei fast allen Jugendlichen in einzelnen oder mehreren Bereichen als problematisch erwies. Während beispielsweise bei Ricardo in erster Linie Groß-Kleinschreibung und Zeichensetzung gefördert werden müssten, wären bei Luca zahlreiche Probleme nach und nach anzugehen, so etwa das Verschriften aller Laute, Groß-Kleinschreibung, Wortschreibung («ck», «tz» etc.) und Zeichensetzung. Zusätzlich zur Rechtschreibung erscheint bei einigen Jugendlichen, welche nicht flüssig bzw. nicht leserlich von Hand schreiben, eine Förderung der Handschrift unabdingbar. So sollte etwa Luca bezüglich der Formung verschiedener Buchstaben (z. B. «r», «m») instruiert werden.

Was die Art der Instruktion angeht, so müsste diese sowohl bei der Handschrift als auch der Rechtschreibung nachweislich explizit erfolgen (Graham, 2010; Graham & Santangelo, 2014) und sich an drei Trainingsprinzipien orientieren: a) mehrmals wöchentlich stattfindende, kurze Trainingssequenzen, b) mehrfacher Einsatz ein und derselben Übung, c) Verbindung mit einer Textproduktion (Sturm, 2018; Sturm & Weder, 2016). Dadurch ließe sich eine Automatisierung des Verschriftens und damit eine Entlastung des limitierten Arbeitsgedächtnisses

herbeiführen, so dass kognitive Ressourcen vorhanden wären etwa für das Verfügbarhalten bereits generierter Informationen – um an das vorangehend aufgegriffene Beispiel der vergessenen Formulierungen anzuschließen – oder auch für den Erwerb und den Einsatz von Planungs-, Überarbeitungs-, Steuerungs- und Überwachungsstrategien auf der globalen Ebene (Graham & Harris, 2009).

6.2.1.3 Textgenre- und Textsortenwissen

Die untersuchten Jugendlichen ließen sowohl auf Prozess- als auch auf Produktenebene Schwierigkeiten bzw. Unsicherheiten in Bezug auf die Textsorte und das Textgenre, wie sie die vorgelegte Schreibaufgabe verlangte, erkennen. Eine Vermittlung entsprechenden Wissens erscheint daher angezeigt, wobei sich diese – analog zur Vermittlung der Schreibstrategien und Verschriftungsfertigkeiten – an einem expliziten Ansatz orientieren sollte (Philipp, 2015, 2018; Sturm & Weder, 2016). Welche Merkmale die Vermittlung im Spezifischen zu fokussieren hat, gestaltet sich mitunter individuell. Was den in der vorliegenden Arbeit fokussierten formalen Brief betrifft, so ist beispielsweise einer der verfassten Texte – derjenige von Marco – als sehr defizitär zu beurteilen, da er lediglich aus dem Fließtext besteht. Hier hätte eine Instruktion bei den verschiedenen Bestandteilen eines Briefes (z. B. Anrede, Grußformel) anzusetzen. Bei Luca hingegen, welcher sich im Schreibprozess längere Zeit der Formulierung der Anrede widmet und sich schließlich für «Sehr geehrte Limonita-GmbH-Mitglieder» entscheidet (vgl. Kapitel 5.6.1.3), wären textsortenspezifische sprachliche Textbausteine aufzubauen, so dass er flüssig auf die förmliche Anrede «Sehr geehrte Damen und Herren» bei unbekanntem AdressatInnen zurückgreifen könnte. Es ginge folglich um die Erarbeitung sogenannter «Textprozeduren» (Feilke, 2014), mittels derer sich wiederkehrende Handlungen in bestimmten Textsorten – so etwa die förmliche Anrede – durch etablierte Formulierungen realisieren lassen (vgl. Kapitel 2.4.3). Bei Manuel und Kyara schließlich stünde vor allem eine Festigung bereits vorhandener Wissensbestände etwa bezüglich der Position bzw. Reihenfolge der verschiedenen Elemente eines Briefes im Vordergrund, so dass diese sicher bzw. ohne langes Abwägen umgesetzt werden könnten (vgl. Tabelle 25, S. 164 und Tabelle 46, S. 190).

Wird der Blick auf das genrebezogene Wissen zum Argumentieren gerichtet, so legen die Ergebnisse in verschiedener Hinsicht Fördermaßnahmen nahe. Eine erste Maßnahme betrifft den Aufbau einer schriftlichen Argumentation. So fällt beispielsweise bei den Texten von Luca und Ricardo der abrupte Einstieg in den Fließtext auf, welcher vor allem daraus resultiert, dass keine orientierende Einführung bzw. «Einbettung» (Brinker, 2010, S. 74) gegeben, sondern sogleich das bestehende Problem aufgegriffen wird. Bei ihnen besteht folglich der Bedarf genauer anzuschauen, wie der argumentativ-persuasive Brief zielführend aufgebaut werden kann. Insbesondere müsste ihnen verdeutlicht werden, dass eine Einführung in die Situation, bei der auf die Teilnahme an der laufenden Werbeaktion

Bezug genommen wird, von zentraler Bedeutung ist, damit die AdressatInnen das Schreiben einordnen können. Erst anschließend sollten das Problem der unvollständigen Punktesammlung beschrieben, die verschiedenen Argumente vorgebracht und die Forderung nach den Kinoeintritten gestellt werden.

Eine weitere Maßnahme bezieht sich auf die sprachliche Gestaltung der argumentativen Texte. Zwar verwenden die Jugendlichen, wie etwa bei den Falldarstellungen zu Luca und Ricardo ersichtlich wurde, stellenweise adäquate sprachliche Mittel zur Stützung ihrer Argumentation. Allerdings lassen sie auch noch großes Potential bezüglich treffender Ausdrücke zur Markierung und Strukturierung eigener und gegnerischer Argumente sowie des eigenen Standpunkts erkennen. Eine Erarbeitung entsprechender genrespezifischer sprachlicher Werkzeuge bzw. Textprozeduren, welche die Jugendlichen beim Formulieren unterstützen und entlasten (Feilke, 2014; Rezat, 2017), erscheint vor diesem Hintergrund ergebnisreich.

Drittens sollte eine Förderung bei den Merkmalen guter Argumente ansetzen. Die von den Jugendlichen beim Schreiben erwogenen bzw. im Text dargelegten Argumente zielen eher darauf, die AdressatInnen gütig zu stimmen (z. B. durch die Betonung der Kundentreue bzw. Begeisterung für die Produkte der Firma), als ihnen ihre Mitverantwortung an der unvollständigen Punktesammlung zu verdeutlichen. Das gewichtige, in der Aufgabe vorgegebene Argument, dass die Frist der Werbeaktion noch nicht abgelaufen ist und die fehlenden Punkte damit nicht selbstverschuldet sind, wird von der großen Mehrheit der Jugendlichen nicht beachtet bzw. vorgebracht. Den Jugendlichen sollte folglich aufgezeigt werden, was ein gutes Argument kennzeichnet. Auch könnte mit den Jugendlichen in diesem Zusammenhang eine allfällige Integration von Gegenargumenten bzw. Einwänden seitens der AdressatInnen sowie eine Entkräftung durch darauf ausgerichtete, eigene Argumente thematisiert werden (vgl. Rezat, 2011). Dabei wäre an der spezifischen Schreibaufgabe und Leserschaft anzusetzen.

Die Bezugnahme auf die Lesenden bildet ein weiterer Aspekt, an dem eine Förderung ansetzen sollte. Wie in Kapitel 2.4.3 dargelegt, setzt das Verfassen zielführender (persuasiv-)argumentativer Texte eine hohe Adressatenorientierung voraus (Feilke, 2003; Rezat, 2011; Schneider & Tetling, 2014; Winkler, 2005), welche sich bei den untersuchten Jugendlichen lediglich bei Ricardo verstärkt beobachten ließ und sich auch bei ihm nur teilweise im Text niederschlug, wie beispielsweise die zuvor erwähnte fehlende Einführung in den Fließtext offenbart. Entsprechend erscheint auch bei ihm noch eine Stärkung der Adressatenorientierung sinnvoll. Als effektiv haben sich in diesem Zusammenhang beispielsweise Ansätze erwiesen, im Rahmen derer die Wirkung eines selbst verfassten Textes direkt erfahrbar ist (Couzijn & Rijlaarsdam, 2005b). Im Besonderen eignen sich dazu Schreiblehrarrangements, in welchen ein instruktorischer Text (z. B. eine Anleitung zu einem Experiment) verfasst und anschließend geprüft wird, ob die darin beschriebenen Handlungen von einer anderen Person erfolgreich durchgeführt werden können.

Ähnlich lässt sich bei beschreibenden Texten testen, ob das beschriebene Objekt (z. B. ein Gegenstand oder Zimmer) gezeichnet oder mit Bausteinen nachgestellt werden kann (Sturm & Weder, 2016). Wenngleich sie ein anderes Genre betreffen, so erscheinen entsprechende Arrangements bei den untersuchten Jugendlichen ebenfalls vielversprechend zur Entwicklung einer Adressatenorientierung und damit eines *knowledge transforming* beim Schreiben (Scardamalia & Bereiter, 1987). Sie ließen sich überdies gut mit einer expliziten Vermittlung genrespezifischer Strategien verbinden (vgl. Sturm, 2015a). Letzteres gilt auch für die Vermittlung von textsorten- und textgenrespezifischem Wissen, wie sie im *SRS*-Ansatz in der ersten Instruktionsphase bereits vorgesehen ist (Graham & Harris, 2005; Harris & Graham, 1996).

6.2.2 Welche Voraussetzungen die Lehrpersonen mitzubringen hätten

Die vorangehend empfohlenen Fördermaßnahmen setzen auf Seiten der Lehrpersonen hohes fachliches und fachdidaktisches Wissen voraus. Um die SchülerInnen in Abhängigkeit ihres Lernstandes effektiv im Schreibprozess und dabei insbesondere bei einer globalen Orientierung unterstützen zu können, bedarf es fundierten Wissens vor allem a) über das Schreiben schwacher SchülerInnen, b) über Schreibprozesse und Textgenres bzw. Textsorten sowie c) über die Art einer effektiven Vermittlung.

Was a) das Wissen zu schwachen Schreibenden betrifft, so weisen Beobachtungen in durchgeführten Weiterbildungen darauf hin, dass Lehrpersonen schwach schreibende SchülerInnen in erster Linie mit (sprach-)formalen und damit auf das Schreibprodukt bezogenen Schwierigkeiten in Verbindung bringen. Vor dem Hintergrund, dass wirksame Förderansätze einschließlich Feedback-Verfahren vor allem auf der Ebene des Prozesses ansetzen (Sturm et al., 2018; Sturm & Weder, 2016), erscheint es daher bedeutsam, das Wissen der Lehrkräfte über die Merkmale und vor allem die Probleme schwacher Schreibender auszubauen. So wäre es für sie wesentlich zu wissen, dass schwache Schreibende kaum eine globale Planung vor und eine globale Überarbeitung nach dem Verschriften vornehmen, sondern parallel zum Verschriften mit lokaler Ausrichtung einerseits die jeweils nächsten Inhalte und Schritte bestimmen, andererseits den geschriebenen Text auf der Wort- und Satzebene durchlesen, evaluieren und revidieren. Auch sollte den Lehrpersonen bekannt sein, dass schwache Schreibende die Schreibziele und Lesenden beim Schreiben kaum im Blick haben und häufig Unsicherheiten bezüglich Textgenre und -sorte zeigen (vgl. auch z. B. Graham et al., 2013; Santangelo et al., 2008; Troia, 2006, 2007). Verdeutlicht werden könnten ihnen diese Charakteristika bzw. Probleme anhand von Beispielen aus dem vorliegenden Datenmaterial. So ließen sich etwa am Fall «Luca» ein prototypisches Drauflosschreiben und daraus resultierende Umstände im weiteren Verlauf des Schreibprozesses oder auch ein prototypisches Durchlesen, Evaluieren und Revidieren

einzelner Wörter ohne Bezugnahme auf das Schreibziel oder die Lesenden veranschaulichen.

Neben Wissen über die prototypischen Merkmale schwacher Schreibender, wie sie vorangehend aufgegriffen wurden, sollten Lehrkräfte Kenntnis der konkreten Vorgehensweise bzw. Schwierigkeiten ihrer eigenen SchülerInnen haben, da auch Unterschiede zwischen schwachen Schreibenden bestehen. So ist es für eine effektive Förderung von Ricardo beispielsweise zentral zu wissen, dass er Ansätze einer globalen Planung zeigt, indem er mit Blick auf das Schreibziel und die Lesenden verschiedene Inhalte sammelt, evaluiert und auswählt, dass ihn diese Planungsaktivitäten bei der Textproduktion aber wenig unterstützen, weil er die umfangreich generierten Inhalte und Formulierungen bis zum Zeitpunkt ihrer Verschriftung aufgrund des ausgebliebenen schriftlichen Festhaltens wieder vergessen hat und neu hervorbringen muss. Entsprechende Informationen lassen sich nicht aus dem Textprodukt ableiten, sondern können nur durch eine Beobachtung des Schreibprozesses gewonnen werden. Den Lehrpersonen, welche in der Regel vor allem auf das Textprodukt fokussiert sind (Sturm et al., 2013), sollten daher Verfahren an die Hand gegeben werden, mittels derer sie Einblick in den Schreibprozess ihrer SchülerInnen und vor allem auch in ihre mentalen Schreibaktivitäten erhalten. Besser als die Methode des lauten Denkens, wie sie in der Schreibforschung häufig verwendet wird (vgl. Kapitel 4.3.2.2), dürften sich für den Schulunterricht kooperative Schreibarrangements eignen, im Rahmen derer Lernende zu zweit einen Text verfassen und entweder direkt von der Lehrperson oder aber von anderen Lernenden beobachtet werden. In letzterem Fall können die beobachtenden Lernenden dazu angehalten werden, ein schriftliches Protokoll des Schreibprozesses anzufertigen, welches anschließend von der Lehrperson eingesehen wird (Sturm & Weder, 2016).

Für eine wirksame Förderung der SchülerInnen benötigen Lehrkräfte nicht nur ausgebautes Wissen zu schwachen Schreibenden, sondern auch b) zum Schreibprozess sowie zu Textgenres und -sorten im Allgemeinen (Sturm, Schneider, Lindauer & Sommer, 2016). Eine vorliegende Bestandsaufnahme zur Schreibförderung an ausgewählten Deutschschweizer Schulen weist auf ein eher geringes Wissen der Sekundar-Lehrpersonen zum Schreibprozess hin (Sturm et al., 2013). Es erscheint daher notwendig, auf Seiten der Lehrkräfte ein fundierteres Verständnis des Schreibprozesses und der verschiedenen Schreibstrategien aufzubauen. So sollten sie beispielsweise wissen, dass ein Schreibprozess neben den gängigen Aktivitäten wie dem Generieren von Inhalten, dem Formulieren, dem Verschriften oder dem Durchlesen auch Aktivitäten wie ein Analysieren der Aufgabe, ein Festlegen von Schreibzielen, ein Planen und Überwachen des Schreibprozesses oder ein Überarbeiten des Textes auf globaler Ebene einschließt und weshalb gerade diese Aktivitäten bzw. Strategien von eminenter Bedeutung sind. Überdies brauchen die Lehrpersonen ein breites Wissen zum Aufbau und zu den sprachlichen Mitteln bzw. Textprozeduren unterschiedlicher Textgenres und -sor-

ten sowie zur Wirkung verschiedener Textaspekte auf der lokalen bzw. globalen Ebene.

Nicht zuletzt kommt c) der Kenntnis von evidenzbasierten Vermittlungsansätzen eine wesentliche Rolle im Hinblick auf eine effektive Förderung der SchülerInnen zu. Da entsprechende Ansätze bislang erst bedingt Eingang in den Schreibunterricht auf der Sekundarstufe I in der Deutschschweiz gefunden haben (Roos, 2017b; Sturm et al., 2013), erscheint es dringlich, auf Seiten der Lehrkräfte Wissen und Können zu empirisch wirksamen Förderansätzen aufzubauen. Wie in Kapitel 6.2.1 bereits angedeutet, sollte die Förderung – entgegen der momentan gängigen Praxis (Sturm, 2017a) – einem expliziten Ansatz folgen, welcher durch ein ausdrückliches Benennen, Erklären, Begründen und Vorzeigen gekennzeichnet ist. Dies ist vor allem für schwache Schreibende besonders wichtig und gilt für alle drei im vorangehenden Kapitel empfohlenen Förderbereiche (Schreibstrategien, Verschriftungsfertigkeiten sowie Textgenre- und Textsortenwissen) (Glaser & Grünke, 2017; Philipp, 2015, 2018; Sturm & Weder, 2016).

Was die drei Förderbereiche betrifft, so ist überdies entscheidend, das Gewicht nicht – wie es sich bei schwachen Schreibenden mit Schwierigkeiten im basalen Bereich häufig beobachten lässt (Sturm, 2018) – zu einseitig auf die Verschriftungsfertigkeiten zu legen, sondern auch die anderen beiden Bereiche anzugehen. Der effektivste bestehende Schreibförderansatz stellt gerade auch bei schwachen Schreibenden die explizite Vermittlung von Schreibstrategien dar. Dabei werden besonders hohe Effekte erzielt, wenn die Schreibstrategien in Kombination mit selbstregulatorischen Strategien sowie textgenre- und textsortenspezifischem Hintergrundwissen vermittelt werden, wie es im *SRSD*-Ansatz vorgesehen ist (Gillespie & Graham, 2014; Graham et al., 2012, 2015; Graham & Perin, 2007). Den Lehrkräften wäre daher der *SRSD*-Ansatz mit seinen sechs Instruktionsphasen näherzubringen: 1) Hintergrundwissen aufbauen, 2) Strategie diskutieren, 3) Strategie modellieren, 4) Strategie memorieren, 5) Strategie mit Unterstützung üben und 6) Strategie unabhängig anwenden (vgl. ausführlicher Graham & Harris, 2005; Harris & Graham, 1996). Im Speziellen sollte ihre Aufmerksamkeit auf die Phase des Modellierens gelenkt werden, welche für sich genommen bereits sehr effektiv ist (Fidalgo, Torrance, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Lourdes Álvarez, 2015). Sie zielt darauf, mentale Aktivitäten beim Schreiben für die SchülerInnen beobachtbar zu machen und setzt dabei am Lernstand der SchülerInnen – insbesondere an ihren schreibprozessbezogenen Schwierigkeiten – an (Graham & Harris, 2009; Harris & Graham, 1996). Da die vorliegende Untersuchung beispielsweise gezeigt hat, dass schwache Schreibende ihren Text nach Abschluss des Verschriftens kaum mehr vollständig durchlesen, könnte beim Modellieren an dieser Schwierigkeit angesetzt werden, indem am Ende des Schreibprozesses explizit gemacht wird, dass nicht nur die zuletzt geschriebenen Wörter, sondern der ganze Text nochmals durchgegangen wird, um zu prüfen, ob der Text stimmig und nachvollziehbar ist. Dabei ließe sich eine weitere Schwierigkeit schwa-

cher Schreibender aufnehmen, und zwar die Berücksichtigung der Lesenden beim Schreiben. Um das Modellieren in authentischer Weise an den Schülerinnen und Schülern ausrichten zu können, benötigen die Lehrpersonen detailliertes Wissen über die Schwierigkeiten ihrer Lernenden, wie eingangs dieses Kapitels beschrieben. Es bedarf zudem einer sorgfältigen Vorbereitung und der Übung (Harris & Graham, 1996). Nicht zuletzt kommt in diesem Zusammenhang auch den handlungsleitenden Überzeugungen eine herausragende Rolle zu (Kunter & Pohlmann, 2015; Reusser & Pauli, 2014). Wie Sturm und Weder (2016) berichten, begegnen Lehrpersonen der expliziten Strategievermittlung einschließlich Modellieren oftmals mit großer Skepsis. Es dürfte daher bedeutsam sein, ihnen verdeutlichen zu können, dass eine entsprechende Vermittlungsart keine «Gängelung der Schüler/-innen» (Sturm & Weder, 2016, S. 131) bedeutet, sondern gerade für schwache Schreibende eine essenzielle Hilfe darstellt. Bei schwachen Schreibenden kann durchaus auch eine mehrfache Wiederholung einzelner oder mehrerer Instruktionsphasen – zum Beispiel des Modellierens – bei der Vermittlung einer Strategie erforderlich sein (Graham & Harris, 2009).

Was die im vorangehenden Beispiel zum Durchlesen angesprochene Textüberarbeitung am Ende des Schreibprozesses betrifft, so wären die Lehrpersonen neben der expliziten Vermittlung von (genrespezifischen) Überarbeitungsstrategien mit weiteren wirksamen Förderansätzen zur Stärkung der Überarbeitungs Kompetenzen auf Seiten ihrer SchülerInnen bekannt zu machen. Dabei handelt es sich insbesondere um die in Kapitel 6.2.1.1 aufgegriffenen Feedback-Verfahren wie das reziproke Peer-Feedback (MacArthur, Schwartz et al., 1991), die Redaktions-sitzung (Rijlaarsdam et al., 2008) oder die Beobachtung von Personen beim Lesen des eigenen Textes (Couzijn & Rijlaarsdam, 2005b). Alle genannten Verfahren fokussieren die globale Textebene und erscheinen folglich geeignet, die schwach schreibenden Jugendlichen dabei zu unterstützen, ihren lokalen Fokus beim Überarbeiten zu überwinden. Entscheidend dürfte in diesem Zusammenhang außerdem sein, die Lehrpersonen dazu zu befähigen, in ihren eigenen Feedbacks an die SchülerInnen die globale Ebene in den Blick zu nehmen. Die bei einigen Jugendlichen beobachteten Bemühungen, beispielsweise Satzanfänge sprachlich abwechslungsreich zu gestalten (vgl. Tabelle 15, S. 152) oder Sätze nicht mit «Und» zu beginnen (vgl. Tabelle 50, S. 193), legen die Vermutung nahe, dass die Jugendlichen von der Lehrkraft wiederholt etwa zu Variation bei den Satzanfängen angehalten wurden. Hier erscheint es wichtig, den Lehrpersonen aufzuzeigen, dass entsprechende Hinweise zu einzelnen Wörtern – gleichermaßen wie zu den von ihnen häufig fokussierten (sprach-)formalen Aspekten (Sturm et al., 2018) – lediglich die lokale Ebene betreffen und die Qualität des Textes als Gesamtes höchstens minimal erhöhen, da dadurch die Erreichung des Schreibziels kaum beeinflusst wird (so zumindest, wenn es sich um ein Schreibziel nicht sprachlicher Art handelt, wie es im alltäglichen Leben in der Regel der Fall ist und auch auf die in der vorliegenden Untersuchung eingesetzte Schreibaufgabe zutrifft). Im Vorder-

grund der Feedbacks bzw. Vorgaben sollte die globale Ebene stehen, indem beispielsweise die Nachvollziehbarkeit des Textes für die AdressatInnen oder die inhaltliche Vollständigkeit adressiert wird. Zentral dürfte in diesem Zusammenhang auch der Einsatz von Schreibaufgaben sein, welche die globale Ebene fokussieren, indem beispielsweise ein Text mit kommunikativer Funktion verlangt wird. Die Rückmeldungen der untersuchten Jugendlichen zur in dieser Untersuchung verwendeten kommunikativ angelegten Schreibaufgabe deuten darauf hin, dass entsprechende Aufgaben im Schreibunterricht noch nicht so verbreitet sind, wie man annehmen könnte. Was die Schreibaufgabe bzw. die Aufgabenumgebung betrifft, so stellt überdies das Schreiben am Computer für schwache Schreibende mit häufig unzureichend entwickelten Verschriftungsfertigkeiten ein effektiver Ansatz dar, sofern sie das Tastaturschreiben lernen (Morphy & Graham, 2012).

Geht es um den Aufbau bzw. Ausbau der in diesem Kapitel diskutierten fachlichen und fachdidaktischen Wissensbestände sowie weiterer Expertisekomponenten, so rücken zum einen die Aus- und Weiterbildung ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Eine Studie von Parr und Timperley (2010) zeigt beispielsweise in Bezug auf das vorangehend thematisierte Feedback von Lehrpersonen, dass letztere mithilfe einer Weiterbildung dazu gebracht werden können, globale – rhetorische und inhaltliche – Aspekte zu erkennen, angemessen einzuordnen und zu fokussieren, lokale – formale – Aspekte hingegen zurückzustellen. Zum anderen kommt den verfügbaren Unterrichtsmaterialien eine wesentliche Bedeutung zu. Im Mittelpunkt stehen in diesem Zusammenhang vor allem die Lehrmittel, welche die Lehrpersonen bei einer effektiven Förderung unterstützen sollten. Dabei fällt beispielsweise im Hinblick auf die hochwirksame Strategievermittlung auf, dass die gängigen Deutschschweizer Lehrmittel für den Schreibunterricht, «Die Sprachstarken» und «Sprachwelt Deutsch» (vgl. Kapitel 2.4.1), zwar am Schreibprozess orientiert sind und verschiedene Schreibstrategien aufnehmen, eine explizite Vermittlung einschließlich des zentralen Modellierens jedoch nicht vorsehen bzw. anleiten (vgl. Sturm, 2018). Hier wären auch digitale Umsetzungen mit Videos zum Modellieren in Betracht zu ziehen (vgl. Wijekumar, Harris, Graham & Meyer, 2017).

6.3 Methodische Erwägungen

Jeder Untersuchung sind bestimmte methodische Entscheidungen und (ungelöste) Probleme inhärent, welche die erhobenen Daten und deren Analyse prägen und die daraus resultierenden Ergebnisse beeinflussen können. Die vorliegende Untersuchung bildet diesbezüglich keine Ausnahme. In diesem Kapitel werden einige der getroffenen Entscheidungen und bestehenden Probleme bzw. Grenzen mit Fokus auf den Untersuchungsteil B, welcher in der vorliegenden Arbeit im Zentrum stand, diskutiert. Sie betreffen die gewählte Schreibaufgabe bzw. Aufga-

benumgebung (Kapitel 6.3.1) sowie die eingesetzten Methoden zur Erhebung und Analyse der Daten (Kapitel 6.3.2 und 6.3.3).

6.3.1 Zur Schreibaufgabe und weiteren Aufgabenumgebung

Schreiben erfolgt stets in einer Aufgabenumgebung (vgl. Kapitel 2.1). Ihr kommt insofern hohe Relevanz zu, als sie maßgeblich mitbestimmt, was gezeigt und folglich beobachtet werden kann. In diesem Kapitel steht der Einfluss der vorgelegten Schreibaufgabe auf den Schreibprozess im Zentrum der Aufmerksamkeit. Zusätzlich werden einige weitere Aspekte der physischen und sozialen Aufgabenumgebung (vgl. Kapitel 2.1.4) im Hinblick auf deren Bedeutung für die erhobenen Daten diskutiert. Das ebenfalls zur Aufgabenumgebung zählbare Untersuchungssetting, welches das Schreiben unter (Video-)Beobachtung und mit lautem Denken vorsah, bildet Diskussionsgegenstand des anschließenden Kapitels.

Im Hinblick auf die Aufgabenstellung ist zunächst festzuhalten, dass die vorliegende Arbeit darauf zielte, den Schreibprozess schwach schreibender Jugendlicher im Kontext des argumentativ-persuasiven Schreibens zu ergründen. Die Entscheidung zur Fokussierung dieses Textgenres gründet zum einen in der Relevanz, welche ihm in schulischen, beruflichen und privaten Zusammenhängen zukommt. Zum anderen erschien es aus methodischer Perspektive vielversprechend, da es aufgrund seiner Komplexität die Möglichkeit für reichhaltige Schreibprozesse beispielsweise in Form der Vorgehensweise des *knowledge transforming* (Scardamalia & Bereiter, 1987) bot. Für die in der Studie eingesetzte Schreibaufgabe bestand damit die Auflage, dass sie das Textgenre des persuasiven Argumentierens abdeckt. Dabei fiel die Wahl auf die argumentativ-persuasive *Yummy-Yummy*-Aufgabe von Rijlaarsdam und KollegInnen (Rijlaarsdam et al., 2008; Rijlaarsdam & Braaksma, 2008), im Rahmen derer in einem Brief an eine fiktive Firma der Mangel an Punkten, die es in einer Werbeaktion zu sammeln galt, überzeugend begründet werden muss. Einerseits wurde dieser Aufgabe aufgrund ihres Lebensweltbezugs und ihrer Einbettung in eine nachvollziehbare kommunikative Situation ein hohes Motivationspotential zugeschrieben, welches gerade für die untersuchten schwachen Schreibenden mit häufig negativen Erfahrungen mit dem Schreiben als zentral erachtet wurde. Andererseits wurde insbesondere die in der Aufgabe enthaltene Situationsbeschreibung einschließlich der darin aufgeführten Argumente als günstig für die fokussierte Stichprobe erachtet, da diese das notwendige thematische Wissen zur Bearbeitung der Aufgabe bereitstellt und damit Generierungsschwierigkeiten, die mit dem Thema verbunden sind, entgegenwirkt (vgl. ausführlicher Kapitel 4.2.2.1).

Bezüglich des erstgenannten Aspektes der Motivation kann die Wahl dieser Schreibaufgabe rückblickend als richtig beurteilt werden. So geht aus erhaltenen Rückmeldungen seitens der untersuchten Jugendlichen hervor, dass die Aufgabe als ansprechend wahrgenommen wurde und sich von den im regulären Schreib-

unterricht vorgelegten Aufgaben in positivem Sinne unterschied. Überdies spricht die Dauer der Schreibprozesse für die gewählte Schreibaufgabe: Die durchschnittlich 23.93 Minuten, welche sich die Jugendlichen der Aufgabe widmeten, erscheinen für schwache Schreibende, für welche in der Regel deutlich kürzere Bearbeitungszeiten berichtet werden (z.B. De Milliano et al., 2012; Graham, 1990), erstaunlich und sprechen dafür, dass die Aufgabe attraktiv war. Abgesehen davon lässt sich die lange Bearbeitungszeit dahingehend interpretieren, dass die Aufgabe bzw. das Genre für die Jugendlichen – wie ebenfalls beabsichtigt – eine Herausforderung darstellte.

Obschon mit der gewählten Schreibaufgabe umfangreiche Schreibprozesse erzeugt werden konnten, erwies sie sich nicht in jeder Hinsicht als günstig. Ein Nachteil der Aufgabe besteht darin, dass sie aufgrund der starken Profilierung nicht alle Schreibaktivitäten gleichermaßen evozierte. Im Besonderen betrifft dies die beiden Aktivitäten des Generierens (von Inhalten) und des Festlegens von Schreibzielen, welche gemeinhin dem Makroprozess der Planung zugeordnet werden (z.B. Hayes & Flower, 1980). Was die erstgenannte Aktivität angeht, so hatte die vorangehend als vorteilhaft beschriebene Vorgabe der zentralen Inhalte in der Situationsbeschreibung die Kehrseite, dass das Generieren weitgehend darauf verkürzt wurde, die in der Aufgabe aufgeführten Inhalte zu erfassen bzw. aufzunehmen. Eine offenere Aufgabe dürfte eher Anlass für eine der Verschriftung vorausgehende Inhaltsgenerierung und konzeptionelle Planung des Textes geben. Ähnliches lässt sich im Hinblick auf die Aktivität des Festlegens von Schreibzielen konstatieren: Die kommunikativen und inhaltlichen Schreibziele wurden mit der verwendeten Schreibaufgabe weitgehend geliefert. Die Aufgabe bot damit kaum Potential für das Formulieren eigener Ziele, wie es für diese Aktivität klassischerweise vorgesehen ist. Entsprechend überrascht es wenig, dass die Aktivität «Schreibziel festlegen» nur in geringer Zahl auftrat.

Wie eingangs bereits angedeutet, nimmt nicht nur die eigentliche Aufgabenstellung, sondern auch die weitere Schreibumgebung Einfluss darauf, welche Aktivitäten sich (mit welcher Häufigkeit) beobachten lassen. In diesem Zusammenhang ist für die vorliegende Studie darauf hinzuweisen, dass die Jugendlichen ihren Text von Hand zu verfassen hatten und dabei keine externen Ressourcen wie das Internet oder ein gedrucktes Wörterbuch nutzen konnten. Die Versuchsleiterin, welche die einzige im Untersuchungsraum anwesende Person und damit mögliche externe soziale Ressource darstellte, stand den Jugendlichen ausschließlich zu Beginn des Schreibprozesses zur Klärung von unbekanntem Wörtern in der Aufgabenstellung zur Verfügung (wobei dieses Angebot von niemandem in Anspruch genommen wurde). Diese Umgebungsbedingungen gingen mit bestimmten Einschränkungen im Hinblick auf die beobachtbaren Schreibaktivitäten einher. So ließen sich Aktivitäten bzw. externe Stützstrategien (vgl. Kapitel 2.1.3.2) wie das Wählen eines passenden Schreibmediums, das Einholen von Hilfe durch andere Personen oder das Hinzuziehen von Vorlagen zum formalen Auf-

bau eines Briefes nicht untersuchen. Gleiches gilt für die Aktivität bzw. die interne Stützstrategie des Zeitmanagements, zu deren Erfassung es einer länger dauernden Schreibaufgabe bedürfte.

Aus den vorangehenden Bemerkungen zu den Setzungen, wie sie in der vorliegenden Arbeit in Bezug auf die Schreibaufgabe und deren weitere Umgebung vorgenommen wurden, resultiert, dass die gewonnenen Ergebnisse – obwohl sie sich in vielerlei Hinsicht mit denjenigen bisheriger Studien zu schwachen Schreibenden decken – im Grunde als aufgabenspezifisch zu betrachten sind. Um generalisierbare Aussagen über den Schreibprozess bzw. die Schreibaktivitäten von deutschsprachigen schwach schreibenden Jugendlichen beim persuasiven Argumentieren treffen zu können, müsste deren Textproduktion im Kontext mehrerer, unterschiedlicher Aufgaben(umgebungen) untersucht werden (vgl. z. B. auch Tillemma, 2012; Van Weijen, 2009).

6.3.2 Zu den Methoden der Datenerhebung

Wie im vorangehenden Kapitel bereits angedeutet, ist auch das Untersuchungssetting zur Aufgabenumgebung zu zählen. In der vorliegenden Studie erfolgte die Textproduktion der Jugendlichen in der Einzelsituation unter Anwesenheit der Versuchsleiterin. Zur Erfassung der Schreibaktivitäten kamen verschiedene Methoden in Kombination zum Einsatz, und zwar lautes Denken, Videobeobachtung und digitaler Stift. Die Aufgabenbearbeitung erfolgte damit unter Laborbedingungen in einer für die Jugendlichen artifiziellen Umgebung. Wenngleich die Jugendlichen die Versuchsleiterin bereits von der ersten Erhebung und der Anfrage für die zweite Erhebung kannten und sich während den Trainingseinheiten an das Arbeiten unter den genannten Bedingungen herantasten konnten, so ist dennoch davon auszugehen, dass dieses Setting für sie ungewohnt und ihnen während der Textproduktion bewusst war. So ließ sich beispielsweise bei gewissen Jugendlichen auf der Videoaufnahme gelegentlich ein Schielen in Richtung Versuchsleiterin beobachten, welches als Hinweis darauf gewertet werden kann, dass den Jugendlichen die artifizielle Situation bei der Aufgabenbearbeitung präsent war. Überdies können die Prozessbeschreibungen (vgl. Kapitel 5.5.5.3) mitunter mit dem besonderen Untersuchungssetting in Zusammenhang gebracht werden, da diese Beschreibungen von Aktivitäten auf einer Metaebene teilweise weniger – wie bei der Methode des lauten Denkens anvisiert – an sich selbst als an die Versuchsleiterin gerichtet schienen.

Im Besonderen das vorangehend angesprochene laute Denken wird kontrovers diskutiert in Bezug auf eine allfällige Reaktivität der Methode, das heißt eine Beeinflussung der Aufgabenbearbeitung durch das parallel stattfindende Verbalisieren (Garner, 1988; Spörer & Brunstein, 2006) (vgl. ausführlicher Kapitel 4.3.2.2). Die Daten der vorliegenden Untersuchung lassen keine abschließenden Aussagen dazu zu, ob das laute Denken den Schreibprozess bzw. die Schreibaktivitäten

der untersuchten Jugendlichen verändert hat oder nicht, da dazu eine experimentelle Anlage notwendig gewesen wäre. Auf der Grundlage existierender Studien mit entsprechendem Design (Janssen et al., 1996; Levy & Ransdell, 1995; Ransdell, 1995; Stratman & Hamp-Lyons, 1994) darf jedoch davon ausgegangen werden, dass der Einfluss des lauten Denkens – sofern vorhanden – nicht so groß ist, wie verbreitet moniert (vgl. Van Weijen, 2009) (vgl. Kapitel 4.3.2.2). Das gilt insbesondere bei einer sorgfältigen Durchführung, wie sie in der vorliegenden Untersuchung vorgenommen wurde, indem die ProbandInnen lediglich zu Verbalisierung auf den von Ericsson und Simon (1980, 1984) beschriebenen Levels 1 und 2 aufgefordert und vorgängig in die Technik des lauten Denkens eingeführt wurden (Greene et al., 2011; Spörer & Brunstein, 2006). Die gewonnenen Befunde sprechen ebenfalls nicht für eine starke Veränderung des Schreibprozesses durch das parallel zur Aufgabenbearbeitung erfolgte Verbalisieren, da ihnen in den Grundzügen eine hohe Übereinstimmung mit den Merkmalen wenig versierter Schreibender, wie sie aus Studien mit anderem Design hervorgegangen sind (z. B. Dockrell et al., 2019; Graham et al., 1993; MacArthur, Graham et al., 1991; Puranik et al., 2007), attestiert werden kann.

Neben der Nonreaktivität wird im Zusammenhang mit der Methode des lauten Denkens häufig die Vollständigkeit der dadurch entstandenen Protokolle in Frage gestellt, und zwar vor allem im Hinblick auf viel geübte und daher automatisiert ablaufende Aktivitäten, welche nicht ins Bewusstsein dringen und folglich nicht berichtet werden können (Linnemann, 2017; Spörer & Brunstein, 2006). Dabei handelt es sich im Kern um ein Problem, welches allen Selbstberichtsverfahren inhärent ist (Garner, 1988). Auch für die in der vorliegenden Studie erhobenen Protokolle ist anzunehmen, dass sie nicht alle von den Jugendlichen ausgeführten Schreibaktivitäten enthalten. Zutreffen könnte dies etwa auf die Aktivität des Evaluierens von geschriebenem Text. So lässt sich aus der deutlich höheren Zahl an Revisionen als Evaluationen am geschriebenen Text schließen, dass nicht vor jeder getätigten Revision eine darauf bezogene Evaluation verbalisiert wurde. Eine mögliche Erklärung dafür besteht darin, dass die Jugendlichen Unstimmigkeiten – vor allem (sprach-)formaler Art – weitgehend automatisiert entdeckten und bereinigten, wie es Hayes und Flower (1980) mit dem Begriff des Editierens umschreiben. Da viele der betrachteten schwach schreibenden Jugendlichen allerdings Probleme im Bereich des basalen Schreibens erkennen ließen, ist nicht von einem automatisierten Ablauf der formalen Evaluations- und Revisionsaktivitäten auszugehen. Als eine weitere Erklärung ist denkbar, dass die Ausführung dieser Aktivitäten die Jugendlichen stark beansprucht hat, so dass ihnen kognitive Ressourcen für deren Verbalisierung fehlten. Aufschlussreich könnte diesbezüglich eine Analyse der Pausen in Kombination mit den ihnen vorangehenden bzw. folgenden Aktivitäten sein. Zu beachten gilt allerdings, dass die Interpretation von Pausen stets mit Unsicherheiten verbunden ist: Zwar können Schweigephasen als Indikator der kognitiven Belastung betrachtet werden (z. B. Berei-

ter & Scardamalia, 1987), die Rückbindung an bestimmte Schreibaktivitäten ist jedoch schwierig, da stets offenbleibt, was während des Pausierens wirklich geschieht (vgl. auch Tillema, 2012; Van Weijen, 2009). Dies stellt auch der Grund dar, weshalb in der vorliegenden Arbeit der Analyse anderer Aktivitäten als derjenigen des Pausierens der Vorrang gegeben wurde (vgl. Kapitel 4.3.5.2). Berichtet werden kann jedoch, dass die untersuchten Jugendlichen von der Versuchsleiterin nur selten an das laute Denken während der Aufgabenbearbeitung erinnert werden mussten und demzufolge nur wenig lange Pausen (Dauer von mehr als sieben Sekunden) auftraten.

Wenngleich die Methode des lauten Denkens gewisse Schwierigkeiten bzw. Nachteile aufweist, so scheinen deren Vorteile zu überwiegen (z. B. Hayes & Flower, 1980; Manchón, Murphy & Roca de Larios, 2005; Roca de Larios et al., 2006; Van Weijen, 2009): Das laute Denken hat sehr reichhaltige Daten generiert und eine detaillierte Untersuchung der mentalen Schreibaktivitäten der betrachteten schwach schreibenden Jugendlichen erlaubt, wie sie ohne Einsatz dieser Methode kaum möglich gewesen wäre. Basierend auf den vorliegenden Ergebnissen ist für verschiedene Aktivitäten davon auszugehen, dass sie mit einer anderen, asynchronen Methode nur schwer hätten erfasst werden können. Das gilt beispielsweise für die in Kapitel 5.5.5 beleuchteten prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten zur Überwachung und Steuerung der kognitiven Aktivitäten, wie sie sich bei den untersuchten Jugendlichen in hoher Zahl zeigten. Sie dürften in einem retrospektiven Interview mit *stimulated recall*, welches verbreitet als Alternative zum lauten Denken eingesetzt wird, aufgrund der zeitlichen Distanz zwischen Ausführung und Verbalisierung der Aktivitäten kaum mehr abrufbar gewesen sein. Das ist insbesondere für leistungsschwache Personen mit beispielsweise limitierter Arbeitsgedächtniskapazität anzunehmen, wie etwa Levy et al. (1996) hervorheben und auch die durchgeführten Pretests andeuteten (vgl. Kapitel 4.3.2.4).

In Kombination mit dem lauten Denken, welches auf die Erfassung der mentalen Schreibaktivitäten ausgerichtet ist, kamen in der vorliegenden Studie zwei Methoden zur Erfassung der sichtbaren Schreibaktivitäten zum Einsatz. Dabei handelt es sich zum einen um den digitalen Stift *smartpen*, welcher die Verschriftungs- und Revisionsaktivitäten registrierte. Zum anderen erfolgte eine Videobeobachtung, um insbesondere den Umgang mit der Schreibaufgabe und dem geschriebenen Text (z. B. auch in Form von Notizen) aufzeichnen zu können. Die Daten aus den *smartpen*- und Videoaufnahmen dienten dazu, die Denkprotokolle zu komplementieren. Es ließen sich dadurch umfassendere und akkuratere Protokolle der Schreibprozesse gewinnen als in früheren, ähnlich angelegten Studien, welche ausschließlich auf Audioaufnahmen setzten (z. B. Breetvelt et al., 1994; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001; Van der Hoeven, 1997). So war es beispielsweise möglich zu unterscheiden, ob ein Wort vor oder zeitgleich zu seiner Verschriftung verbalisiert wird und damit der Aktivität des Formulierens/Generierens oder des Verschriftens zuzuordnen ist. Allerdings blieben trotz zusätzli-

cher Informationen aus den *smartpen*- und Videoaufnahmen Kodierschwierigkeiten bestehen, welche mit zusätzlichen Methoden hätten minimiert werden können. Diese Schwierigkeiten betreffen insbesondere die Schreibaktivitäten des Lesens der Aufgabe und des Durchlesens von geschriebenem Text. Was die letztgenannte Aktivität angeht, so trat häufig die Situation auf, dass die untersuchten Jugendlichen ein kurz zuvor verschriftetes Wort mit Blick auf den geschriebenen Text (nochmals) verbalisierten. Anhand der vorliegenden Daten ließ sich nicht erschließen, ob dieses Wort durchgelesen oder beispielsweise aus der Erinnerung im Hinblick auf die Generierung einer nächsten Formulierung wiederholt wurde. Ähnlich verhielt es sich in Bezug auf die Aktivität «Aufgabe lesen», deren Kodierung sich insbesondere dann als schwierig erwies, wenn der Blick für kurze Zeit auf das Aufgabenblatt gerichtet war, ohne dass Text aus der Aufgabenstellung wörtlich laut oder flüsternd verbalisiert wurde. In diesen Fällen konnte neben dem Lesen der Aufgabe fast jede andere oder aber auch gar keine Schreibaktivität stattfinden. Diese Schwierigkeiten sowohl in Bezug auf das Lesen der Aufgabe als auch auf das Durchlesen hätten durch eine Erfassung der Blickbewegungen mittels *eye tracking*, wenngleich nicht vollständig beseitigt, so doch reduziert werden können. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass ein Einsatz dieser Methode andere Nachteile mit sich gebracht hätte. So müsste für eine Aufzeichnung der Augenbewegungen beim handschriftlichen Schreiben mittels digitalen Stifts beispielsweise eine eigens dafür entwickelte Brille getragen werden, was ein noch künstlicheres Schreibsetting und damit einhergehend die Gefahr der Beeinflussung des Schreibprozesses zur Folge gehabt hätte.

6.3.3 Zur Auswertung der Daten

Analog zu den vorangehend diskutierten Methoden der Datenerhebung mussten auch im Rahmen der Datenauswertung einige Entscheidungen getroffen werden, welche Einfluss auf die Ergebnisse genommen haben. Sie betreffen etwa die Verwendung der Kategorien zur Kodierung der Schreibaktivitäten. Besonders bedeutsam und daher an dieser Stelle erwähnenswert erscheinen die gefällten Entscheidungen zu den Kategorien bzw. Aktivitäten «Evaluieren» und «Revidieren». Diese beiden Aktivitäten werden klassischerweise dem Makroprozess der Überarbeitung zugeordnet (Hayes & Flower, 1980), treten grundsätzlich – wie es auch in jüngeren Modellierungen des Schreibprozesses Berücksichtigung findet (Hayes, 2009, 2012c) – jedoch im Rahmen aller drei Makroprozesse (Planung, Übersetzung und Überarbeitung) auf, da auch am Prätext, das heißt am noch nicht verschrifteten Text, Evaluationen und Revisionen durchgeführt werden (vgl. Kapitel 6.1.5). Um entsprechende Prätext-Evaluationen identifizieren und ihre Rolle innerhalb der Makroprozesse des Planens und Übersetzens analysieren zu können, wurde die Kategorie des Evaluierens in der vorliegenden Arbeit breit gefasst, indem ihr in einem ersten Schritt alle Evaluationen sowohl zu mental repräsen-

tiertem bzw. mündlich hervorgebrachtem als auch zu geschriebenem Text zugewiesen wurden. Im Unterschied zum Evaluieren ließ sich beim Revidieren eine weite Fassung, welche Änderungen am Prätext einschließt, am vorliegenden Datenmaterial nicht umsetzen. So war beispielsweise beim Formulieren im Falle mehrerer hintereinander verbalisierter Formulierungen ohne manifeste, darauf gerichtete Evaluation nicht auszumachen, ob a) einfach eine weitere Formulierung hervorgebracht wird oder b) eine vorangehend geäußerte Formulierung infolge einer negativ ausgefallenen Evaluation geändert und damit eine Revision am Prätext durchgeführt wird. Den beiden Aktivitäten «Evaluieren» und «Revidieren» lagen damit im ersten Kodierdurchgang unterschiedliche Auslegungen zugrunde, die als Erklärung für die beobachtete andersartige Verteilung der Aktivitäten über den Schreibprozess hinweg herangezogen werden können.

Eine weitere Entscheidung bezieht sich auf die durchgeführten Analysen zu den kodierten Kategorien bzw. Schreibaktivitäten. Zur Kodierung der Schreibaktivitäten wurden in der vorliegenden Arbeit die transkribierten *smartpen*- und Videoaufnahmen segmentiert, indem stets ein neues Segment gebildet wurde, wenn ein Aktivitätswechsel erfolgte. Für die Analysen wurde die Anzahl an Segmenten bzw. initiierten Aktivitäten verwendet (vgl. auch z. B. Breetvelt et al., 1994; Hof, 2013; Tillema, 2012; Van der Hoeven, 1997; Van Weijen, 2009). Damit erhielt in der Analyse jedes Segment bzw. jede initiierte Aktivität gleich viel Gewicht, ungeachtet des Inhalts oder Umfangs. Dies sei am Beispiel des Verschriftens ausgeführt: Wird das Verschriften immer wieder unterbrochen, um beispielsweise sprachformale Unsicherheiten zu klären oder passende Formulierungen zu suchen, so resultiert eine deutlich höhere Zahl an initiierten Aktivitäten, als wenn ein Text gleicher Länge in einigen wenigen Zügen niedergeschrieben wird. Bei einer Analyse auf Basis der Anzahl initiierten Aktivitäten bleibt unberücksichtigt, dass die Verschriftungsaktivitäten im erstgenannten Fall im Unterschied zum zweitgenannten nur kurz ausfallen bzw. wenig Text umfassen. Alternativ wäre es möglich gewesen, anstelle der Anzahl initiierten Aktivitäten die Zeit, welche mit einer Schreibaktivität verbracht wird, in Minuten bzw. Sekunden zu ermitteln. Die Gesamtzeit, welche einer Schreibaktivität gewidmet wird, entspricht aber nicht notwendigerweise dem Maß an Aufmerksamkeit, welche für eine Schreibaktivität aufgebracht wird: Umfasst beispielsweise ein Schreibprozess – etwa infolge der vorangehend erwähnten sprachformalen Unsicherheiten – mehr Evaluations- und Revisionsaktivitäten als ein anderer Schreibprozess, so bedeutet dies, dass der Fokus immer wieder von Neuem auf das Evaluieren und Revidieren gerichtet und damit kognitive Anstrengung ins Evaluieren und Revidieren gesteckt wird, ohne dass sich dies in einer höheren Gesamtzeit bzw. Anzahl Minuten oder Sekunden niederschlagen muss (vgl. Tillema, 2012). Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit, welches darin bestand, die Schreibaktivitäten und die damit verbundenen Schwierigkeiten von schwach schreibenden Jugendlichen zu ergründen, erschien eine Analyse auf der Grundlage der Anzahl initiiert-

ter Aktivitäten, welche das Maß an aufgewendeter Aufmerksamkeit bzw. Anstrengung spiegelt, ein adäquater Zugang.

Eine dritte Entscheidung tangiert die Operationalisierung der Variable «Zeit» zur Klärung der Forschungsfragen 3 und 4. In der vorliegenden Arbeit wurde die Zeit durch eine Einteilung der Schreibprozesse in Phasen, die basierend auf der Gesamtzahl der ausgeführten Aktivitäten gebildet sind, berücksichtigt. Konkret wurden die Schreibprozesse in drei Phasen, die je einen Drittel der gezeigten Aktivitäten umfassen, eingeteilt. Die Entscheidung für diese Phaseneinteilung geht vor allem auf drei Gründe zurück: Ein Grund betrifft die Anschlussfähigkeit an bereits vorliegende Untersuchungen. So wurden insbesondere in der für die vorliegende Arbeit bedeutsamen Untersuchung von Breetvelt et al. (1994) mit gleichaltrigen Jugendlichen, aber auch in weiteren durchgeführten Untersuchungen (z.B. Van der Hoeven, 1997) drei Phasen bestehend aus jeweils einem Drittel der ausgeführten Schreibaktivitäten differenziert. Zweitens kommen die drei Phasen der in der Schreibforschung und -förderung verbreitet anzutreffenden Einteilung des Schreibprozesses in eine Phase vor, während und nach dem Schreiben bzw. in eine Phase des Planens, Übersetzens und Überarbeitens (z.B. Fix, 2008; Zimmerman & Kitsantas, 2007) am nächsten. Drittens spielten statistische Gründe eine Rolle: Einige der erfassten Schreibaktivitäten – insbesondere Planungsaktivitäten – ließen sich in der untersuchten Stichprobe nur in sehr geringer Zahl beobachten. Eine Berücksichtigung von mehr als drei Phasen erschien daher mit Blick auf die Analysen zum Zusammenhang der Schreibaktivitäten mit der Qualität der produzierten Texte als ungünstig, da sich die Häufigkeiten der Aktivitäten in den einzelnen Phasen dadurch weiter vermindert hätten. Anzumerken ist, dass eine Operationalisierung der Variable «Zeit» mittels Einteilung des Schreibprozesses in (drei) Phasen grundsätzlich Einschränkungen unterliegt, da sie an sich eine kontinuierliche Variable darstellt. In zukünftigen Studien mit größeren Stichproben und damit verbunden anderen statistischen Möglichkeiten, als sie in der vorliegenden, in erster Linie qualitativ angelegten Arbeit gegeben waren, wäre daher eine Vorgehensweise zu bevorzugen, bei der zur Erfassung des Zeitpunkts der Ausführung anstelle einer Phaseneinteilung beispielsweise für jede initiierte Aktivität die verstrichene Zeit seit Aufnahme der Aufgabenbearbeitung registriert wird (vgl. Van den Bergh et al., 2009; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 1996).

Was die Häufigkeiten der Aktivitäten in den drei differenzierten Phasen des Schreibprozesses betrifft, so wurde des Weiteren entschieden, die absoluten Häufigkeiten zu verwenden. Zwar können die relativen Häufigkeiten insofern als fairer erachtet werden, als sie die Unterschiede zwischen den ProbandInnen als relativen Beitrag jeder Schreibaktivität ausdrücken, und zwar unabhängig von der Dauer der Aufgabenbearbeitung bzw. der Anzahl geschilderter Aktivitäten und damit auch der Verbalisierungskompetenzen (Van den Bergh & Rijlaarsdam, 1996). Allerdings bringen sie andere Nachteile mit sich, wie etwa auch Van der Hoeven (1997, S. 120) deutlich macht: «If a writer has a proportion of .40 gene-

rating activities, one may ask if 8 out of 20 protocol fragments is the same as 2 out of 5 fragments.» Hinter der gleichen relativen Häufigkeit kann sich folglich Verschiedenes verbergen. In Anbetracht dessen wurden in der vorliegenden Arbeit die absoluten Häufigkeiten herangezogen.

Nicht zuletzt sollen an dieser Stelle zwei Entscheidungen bezüglich der Erfassung der Textqualität aufgegriffen werden. Eine davon betrifft das gewählte Beurteilungsverfahren. Analog zu Untersuchungsteil A wurden die Texte der untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen in Teil B einem holistischen Rating unterzogen. Dieses ist dadurch gekennzeichnet, dass ein einzelnes Urteil für die Qualität des Gesamttextes abgegeben wird, und unterscheidet sich damit maßgeblich von einer analytischen Beurteilung, bei der verschiedene Dimensionen der Textqualität einzeln eingeschätzt werden (Böhme et al., 2009; Weigle, 2002). Die Entscheidung für ein holistisches Rating gründet zum einen im Erkenntnisinteresse. So sollte im Rahmen von Forschungsfrage 4 geklärt werden, wie die Schreibaktivitäten mit der Qualität des Textes als Ganzes und nicht etwa mit einzelnen Dimensionen der Textqualität zusammenhängen. Zum anderen haben sich holistische Verfahren, vor allem solche mit Benchmarktexten als ersten Bezugspunkt, als valider erwiesen, indem sie insbesondere ein höheres Generalisierbarkeitslevel erreichen als analytische Verfahren (Bouwer et al., 2016; Schoonen, 2005, 2012; Van den Bergh et al., 2012). Rückblickend lässt sich die Wahl des holistischen Benchmarkratings auch im Hinblick auf die Beurteiler-Reliabilität, für welche verbreitet ein Vorteil des analytischen gegenüber des holistischen Vorgehens angenommen wird (z.B. Bouwer et al., 2016; Weigle, 2002), als richtig beurteilen. So konnte mit dem gewählten Verfahren ein sehr hoher ICC-Wert von .94 erzielt werden.

Weitere wichtige Entscheidungen bezüglich der Erfassung der Textqualität wurden im Rahmen der Ausarbeitung der Beurteilungskriterien einschließlich deren Gewichtung gefällt. Vor dem Hintergrund der eingesetzten Schreibaufgabe wurde festgelegt, dass einem Text dann eine hohe Qualität attestiert wird, wenn er sein kommunikatives Schreibziel erreicht, das heißt, die Lesenden zu einer bestimmten Handlung – konkret zur Aushändigung der in Aussicht gestellten Kinoeintritte – zu veranlassen vermag. Damit verbunden war die Entscheidung, die Schülertexte vor der Beurteilung elektronisch zu erfassen und sprachformal zu bereinigen, um einem Halo-Effekt (Thorndike, 1920) bzw. einer systematischen Verzerrung des Globalurteils durch Textoberflächenmerkmale, wie sie sich in verschiedenen Untersuchungen nachweisen ließ (vgl. die Meta-Analysen von Graham et al., 2011a, 2011b), zu verhindern. Im Hinblick auf den Zusammenhang der im Schreibprozess gezeigten Schreibaktivitäten mit der Qualität der produzierten Texte ist folglich beispielsweise zu beachten, dass (sprach-)formale Revisi-
onen, wie sie die betrachteten schwach schreibenden Jugendlichen zahlreich vornahmen, für die im Rating erhaltene Punktzahl keine Rolle spielten.

6.4 Ausblick

Auf der Grundlage der Ergebnisse sowie der vorangehend aus methodischer Perspektive diskutierten Limitationen der Untersuchung ergeben sich einige Vorschläge für zukünftige Forschungsarbeiten. Sie bilden Gegenstand dieses abschließenden Kapitels der vorliegenden Arbeit.

Die gewonnenen Befunde zeigen, dass die untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen im Schreibprozess zahlreiche verschiedene, auch hierarchiehöher geltende Schreibaktivitäten einsetzen, und zwar mitunter in hoher Häufigkeit und mit der theoretisch erwartbaren Verteilung. Allerdings hängen diese nur vereinzelt und überdies negativ mit der Qualität der verfassten Texte zusammen. Bei Berücksichtigung der Qualität der Ausführung wird erkennbar, dass die Schreibaktivitäten häufig mit lokalem Fokus ausgeführt werden, selbst wenn sie eine Ebene (z.B. kommunikativ oder inhaltlich) betreffen, welche eine globale Orientierung wahrscheinlich erscheinen lässt. Es liegt daher die Annahme nahe, dass bei den untersuchten schwach schreibenden Jugendlichen der Fokus bei der Ausführung der Schreibaktivitäten eine entscheidendere Rolle bezüglich der Qualität der Texte spielt als der Zeitpunkt und die Häufigkeit der Ausführung, welche sich in verschiedenen Arbeiten zu versierteren Schreibenden als zentral erwiesen haben (Breetvelt et al., 1994; Tillema, 2012; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001; Van Weijen, 2009). Im Rahmen einer Folgeuntersuchung gilt es diese Annahme an einer größeren Stichprobe zu überprüfen. In diesem Zusammenhang erscheint auch ein Vergleich mit versierteren Schreibenden lohnenswert, um Unterschiede zwischen leistungsschwächeren und -stärkeren Personen – insbesondere in Bezug auf die noch wenig erforschte Qualität der Ausführung der Schreibaktivitäten – zu schärfen.

Was die Qualität der Ausführung der Schreibaktivitäten betrifft, so wären in zukünftigen Studien zudem andere Zugänge in Erwägung zu ziehen. So könnte etwa beim Revidieren eine Einschätzung der getätigten Änderungen dahingehend, ob sie eine Verbesserung, keine Veränderung oder eine Verschlechterung des Textproduktes darstellen, Hinweise auf die Qualität der Ausführung und damit einhergehend die Probleme der Jugendlichen im Schreibprozess liefern (vgl. MacArthur, Graham et al., 1991). Auch erscheinen Analysen vielversprechend, welche den Kontext in Form der vorangehenden und nachfolgenden Aktivität einbeziehen, wie sie in der vorliegenden Arbeit für das Durchlesen durchgeführt wurden. Beim Evaluieren ließe sich etwa in Kombination mit dem Revidieren analysieren, welche Evaluationen in eine Revision münden und welche nicht. Ähnlich könnte für die Aktivität «Aufgabe lesen», welche in der vorliegenden Arbeit in der ersten Phase des Schreibprozesses negativ mit der Textqualität korrelierte, durch eine Berücksichtigung der vorangehenden bzw. nachfolgenden Aktivitäten ergründet werden, in welchem Kontext auf die Aufgabe zurückgegriffen wird. Dabei ist anzumerken, dass sich für eine detailliertere Analyse des Le-

sens der Aufgabe in zukünftigen Studien die Verwendung eines *eye-tracking*-Programms empfiehlt, um mithilfe der aufgezeichneten Blickbewegungen exakter bestimmen zu können, ob und welche Ausschnitte aus der Aufgabe gelesen werden.

Folgeuntersuchungen sollten den Schreibprozess von schwach schreibenden Jugendlichen außerdem im Rahmen weiterer Schreibaufgaben untersuchen. Angezeigt erscheint zum einen eine Betrachtung des Schreibprozesses bei der Produktion anderer bzw. mehrerer argumentativer Texte, da sich die Vorgehensweise bei thematisch unterschiedlichen Schreibaufgaben beträchtlich unterscheiden kann (Van Weijen, 2009). Zum anderen bedarf es der Erforschung des Schreibprozesses bei weiteren, für die Jugendlichen zukunftsrelevanten Genres, so etwa dem Instruieren, Beschreiben oder Berichten. Dabei sollten auch Aufgaben zum Einsatz kommen, welche zwar situiert, aber offener gehalten sind, als es in der vorliegenden Studie der Fall war, so dass untersucht werden könnte, ob die schwach schreibenden Jugendlichen unter diesen Bedingungen beispielsweise eher eine der Verschriftung vorausgehende Inhaltsgenerierung oder konzeptionelle Planung des Textes vornehmen. Wünschenswert wären darüber hinaus Studien mit anderen Aufgabenumgebungen, welche die Ergründung weiterer Aktivitäten wie etwa das Nutzen externer Ressourcen erlauben.

Die Schreibaufgabe und die weitere Aufgabenumgebung stellen zentrale externe Einflussfaktoren des Schreibprozesses dar (Hayes, 2012c; Hayes & Flower, 1980) (vgl. Kapitel 2.1.4). Für zukünftige Arbeiten zum Schreibprozess schwach schreibender Jugendlicher erscheint es aufschlussreich, auch internale Einflussfaktoren in den Blick zu nehmen. So wären etwa kognitive Faktoren wie das im Langzeitgedächtnis gespeicherte Wissen – zum Beispiel verfügbare Schreibschemata zum Genre oder das Vorwissen zum Thema – oder das Leseverstehen einzubeziehen und deren Einfluss auf die Vorgehensweise beim Schreiben und die Qualität des resultierenden Textes zu analysieren. Letzteres gilt gleichermaßen für internale motivationale Aspekte, welche – mit Ausnahme der Selbstwirksamkeitserwartung (z. B. Graham et al., 1993; Klassen, 2002, 2007) – bei schwachen Schreibenden erst wenig erforscht sind (vgl. Graham & Harris, 2012) und deren Untersuchung an einem größeren Sample gerade auch aufgrund des in der vorliegenden Arbeit gefundenen negativen Zusammenhangs der motivational-emotionalen Äußerungen mit der Textqualität lohnenswert erscheint.

Im Hinblick auf die Förderung schwach schreibender Jugendlicher wäre für die im besonderen Maße angezeigte Vermittlung von Schreibstrategien zum einen eine Adaption und empirische Überprüfung der in erster Linie aus dem US-amerikanischen Raum vorliegenden evidenzbasierten Maßnahmen für den deutschsprachigen Raum vorzunehmen, zum anderen bei den ersten bereits realisierten Adaptionen für die Sekundarstufe I (z. B. Sturm, 2015b) deren Einsatz im Deutschunterricht wissenschaftlich zu begleiten und zu evaluieren. Ausgehend von den gewonnenen Befunden erscheint außerdem die Entwicklung weite-

rer Maßnahmen erstrebenswert. So wird etwa das Durchlesen des geschriebenen Textes bei den existierenden, vor allem auf das Evaluieren und Revidieren fokussierten Strategiebündeln mehr indirekt, denn direkt adressiert (eine Ausnahme bildet die Studie von MacArthur, Schwartz et al., 1991). Es wäre daher zu überlegen, wie sich ein globaler Fokus bei der Aktivität des Durchlesens fördern ließe.

Die zukünftige (Interventions-)Forschung sollte ihre Aufmerksamkeit außerdem verstärkt auf die Lehrpersonen und deren Schreibunterricht richten. Nachzugehen wäre etwa der Frage, welche Voraussetzungen die Lehrkräfte auf der Sekundarstufe I in der Schweiz für den Schreibunterricht genau mitbringen. In den Blick zu nehmen wären dabei sowohl ihre fachlichen und fachdidaktischen Wissensbestände – etwa in Bezug auf Schreibprozesse, schwache Schreibende oder effektive Förderansätze – als auch ihre berufsbezogenen Überzeugungen (vgl. Kapitel 6.2.2). Überdies müsste der Schreibunterricht beispielsweise dahingehend näher betrachtet werden, ob und in welcher Weise bei der Förderung der schwach schreibenden Jugendlichen globale Aspekte eine Rolle spielen. Anknüpfend daran wären Weiterbildungen für den Auf- bzw. Ausbau der Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte zu konzipieren und deren Wirksamkeit empirisch zu überprüfen. Zusätzlich müsste im Kontext der Ausbildung darauf hingearbeitet werden, das Wissen und Können der angehenden Lehrpersonen bezüglich der Förderung schwach schreibender Jugendlicher zu stärken. Nicht zuletzt erscheint eine systematische Lehrmittelanalyse im Hinblick auf die Integration effektiver Schreiblernarrangements bzw. Förderansätze empfehlenswert.

Es lässt sich damit resümieren, dass die vorliegende Studie wertvolle Erkenntnisse zum Schreibprozess schwach schreibender Jugendlicher sowohl für die Schreibforschung als auch die Schreibförderung generiert hat. Nach wie vor bestehen aber zahlreiche ungeklärte Forschungsfragen und zu schließende Forschungslücken. Gerade für den deutschsprachigen Raum lässt sich noch immer ein großer Nachholbedarf konstatieren, was die schreibprozessbezogene Forschung zu schwach schreibenden Schülerinnen und Schülern insbesondere auf der Sekundarstufe I betrifft. Entsprechende Forschungsbemühungen erscheinen essenziell vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung des Schreibens in unserer gegenwärtigen literalen Gesellschaft und der gleichzeitig hohen Anzahl an Schülerinnen und Schülern, welche die obligatorische Schulzeit mit geringen Schreibkompetenzen (Böhme et al., 2017; Neumann & Lehmann, 2008) und damit ungünstigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und Ausübung eines Berufes verlässt.

Literatur

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing: With commentaries by Ronald T. Kellogg & John R. Hayes*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0804-4>
- Alamargot, D., Chesnet, D., Dansac, C. & Ros, C. (2006). Eye and Pen: A new device for studying reading during writing. *Behavior Research Methods*, 38(2), 287–299. <https://doi.org/10.3758/BF03192780>
- Alexander, P., Graham, S. & Harris, K. R. (1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129–154. <https://doi.org/10.1023/A:1022185502996>
- Álvarez-Fernández, M.-L. & García-Sánchez, J.-N. (2014). Development of the Writing Process from Primary to Secondary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 5–26. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6518>
- Alves, R. A., Branco, M., Castro, S. L. & Olive, T. (2012). Effects of Handwriting Skill, Output Modes, and Gender on Fourth Graders' Pauses, Language Bursts, Fluency, and Quality. In V. W. Berninger (Hrsg.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (S. 389–402). Psychology Press.
- Alves, R. A., Castro, S. L., Sousa, L. & Strömquist, S. (2007). Influence of typing skill on pause-execution cycles in written composition. In M. Torrance, L. Van Waes & D. Galbraith (Hrsg.), *Writing and cognition: Research and applications* (S. 55–65). Elsevier. https://doi.org/10.1163/9781849508223_005
- Alves, R. A. & Limpo, T. (2015). Progress in Written Language Bursts, Pauses, Transcription, and Written Composition Across Schooling. *Scientific Studies of Reading*, 19(5), 374–391. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1059838>
- Anderson, J. R. (1983). *Cognitive science series. The architecture of cognition*. L. Erlbaum Associates.
- Artelt, C. (2000). *Strategisches Lernen*. Waxmann.
- Artelt, C. & Neuenhaus, N. (2010). Metakognition und Leistung. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 127–146). Waxmann.
- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T. & Völzing, P.-L. (2007). *Text – Sorten – Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Lang.
- Augst, G. & Faigel, P. (1986). *Von der Reihung zur Gestaltung: Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren*. Lang.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191–209). Gilles & Francke.
- Barbeiro, L. F. (2011). What happens when I write? Pupils' writing about writing. *Reading and Writing*, 24, 813–834. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9226-2>
- Bättig, B. (2004). *HarmoS Lehrplanvergleich – Erstsprache*. EDK.
- Baumert, J. & Köller, O. (1996). Lernstrategien und schulische Leistungen. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 137–154). Psychologie Verlags Union.
- Beauvais, L., Favart, M., Passerault, J.-M. & Beauvais, C. (2014). Temporal Management of the Writing Process: Effects of Genre and Organizing Constraints

- in Grades 5, 7, and 9. *Written Communication*, 31(3), 251–279. <https://doi.org/10.1177/0741088314536361>
- Becker-Mrotzek, M. (2014a). Schreibkompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 51–71). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg18.5>
- Becker-Mrotzek, M. (2014b). Schreibleistungen bewerten und beurteilen. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 501–513). Schneider Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (Hrsg.) (2014). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen: Sekundarstufe I und II*. Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Becker-Mrotzek, M., Schneider, F. & Tetling, K. (2010). *Argumentierendes Schreiben lehren und lernen: Vorschläge für einen systematischen Kompetenzaufbau in den Stufen 5 bis 8*. Verfügbar unter: https://dev-schulentwicklung.qua-lis.de/cms/upload/netzwerk_NfUE/deutsch/argumentieren_einfuehrung_lang.pdf [Stand: 27.12.2019].
- Bereiter, C., Burtis, P. J. & Scardamalia, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, 27(3), 261–278. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90054-X](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90054-X)
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Routledge.
- Berman, R. A., Nayditz, R. & Ravid, D. (2011). Linguistic diagnostics of written texts in two school-age populations. *Written Language and Literacy*, 14(2), 161–187. <https://doi.org/10.1075/wll.14.2.01ber>
- Berman, R. A. & Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5(1), 1–43. <https://doi.org/10.1075/wll.5.1.02ber>
- Berninger, V. W. & Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's Model of Skilled Writing to Explain Beginning and Developing Writing. *Advances in Cognition and Educational Practice*, 2, 57–81.
- Berninger, V. W., Whitaker, D., Feng, Y., Swanson, H. L. & Abbott, R. D. (1996). Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology*, 34(1), 23–52. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(95\)00024-0](https://doi.org/10.1016/0022-4405(95)00024-0)
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2010). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Verfügbar unter: https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/lehrplaene_ab2018_19.html [Stand: 12.03.2019].
- Blatt, I., Ramm, G. & Voss, A. (2009). Modellierung und Messung der Textkompetenz im Rahmen einer Lernstandserhebung in Klasse 6 (2008). *Didaktik Deutsch*, 26, 54–81.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161–186. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Böhme, K., Bremerich-Vos, A. & Robitzsch, A. (2009). Aspekte der Kodierung von Schreibaufgaben. In D. Granzer, O. Köller, A. Bremerich-Vos, M. van den Heuvel-Panhuizen, K. Reiss & G. Walther (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 290–329). Beltz.

- Böhme, K., Schipolowski, S., Canz, T., Krelle, M. & Bremerich-Vos, A. (2017). Kompetenzstufenmodelle im Bereich Schreiben. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 55–74). Waxmann.
- Boscolo, P. (1990). The construction of expository text. *First Language*, 10(30), 217–230. <https://doi.org/10.1177/014272379001003003>
- Bourdin, B. & Fayol, M. (1994). Is Written Language Production more Difficult than Oral Language Production? A Working Memory Approach. *International Journal of Psychology*, 29(5), 591–620. <https://doi.org/10.1080/00207599408248175>
- Bouwer, R., Béguin, A., Sanders, T. & Van den Bergh, H. (2015). Effect of genre on the generalizability of writing scores. *Language Testing*, 32(1), 83–100. <https://doi.org/10.1177/0265532214542994>
- Bouwer, R., Koster, M. & Van den Bergh, H. (2016). Benchmark rating procedure, best of both worlds? Comparing procedures to rate text quality in a reliable and valid manner. *Manuscript submitted for publication*.
- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. & Van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2004). Observational Learning and Its Effects on the Orchestration of Writing Processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1–36. https://doi.org/10.1207/s1532690Xci2201_1
- Breetvelt, I. (1991). *Schrijffproces en tekstkwaliteit. Een onderzoek naar het verband tussen schrijffproces en tekstkwaliteit bij leerlingen in het voortgezet onderwijs*. SCO.
- Breetvelt, I., Van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between Writing Processes and Text Quality: When and How? *Cognition and Instruction*, 12(2), 103–123. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1202_2
- Breetvelt, I., Van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (1996). Rereading and generating and their relation to text quality. An application of multilevel analysis on writing process data. In G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh & M. Couzijn (Hrsg.), *Theories, models and methodology in writing research* (S. 10–20). Amsterdam University Press.
- Breitenmoser, B., Baumann, A., Stadler, J. & Grossmann, T. (2003). *Sprachwelt Deutsch. Werkbuch*. schulverlag blmv AG & Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. E. Schmidt.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler: Grundlagen und Umsetzung mit SPSS und R*. Pearson.
- Bulgren, J. A., Marquis, J. G., Lenz, B. K., Schumaker, J. B. & Deshler, D. D. (2009). Effectiveness of Question Exploration to Enhance Students' Written Expression of Content Knowledge and Comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 25(4), 271–289. <https://doi.org/10.1080/10573560903120813>
- Bundesinstitut für Bildungsforschung (Hrsg.) (2012). *Themenheft für den Kompetenzbereich «Verfassen von Texten»*. Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I + II. Leykam.
- Cameron, C. A. & Moshenko, B. (1996). Elicitation of knowledge transformational reports while children write narratives. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 28(4), 271–280. <https://doi.org/10.1037/0008-400X.28.4.271>

- Canz, T. (2015). *Validitätsaspekte bei der Messung von Schreibkompetenzen*. Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/canz-thomas-2015-10-19/PDF/canz.pdf> [Stand: 27.12.2019].
- Chenoweth, N. A. & Hayes, J. R. (2001). Fluency in Writing: Generating Text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80–98. <https://doi.org/10.1177/0741088301018001004>
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284–290. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. L. Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1990). Things I Have Learned (So Far). *American Psychologist*, 45(12), 1304–1312. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.12.1304>
- Connelly, V., Dockrell, J. E., Walter, K. & Critten, S. (2012). Predicting the Quality of Composition and Written Language Bursts From Oral Language, Spelling, and Handwriting Skills in Children With and Without Specific Language Impairment. *Written Communication*, 29(3), 278–302. <https://doi.org/10.1177/0741088312451109>
- Couzijn, M. & Rijlaarsdam, G. (2005a). Learning to Read and Write Argumentative Text by Observation of Peer Learners. In G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh & M. Couzijn (Hrsg.), *Effective Learning and Teaching of Writing* (S. 241–258). Elsevier. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2739-0_17
- Couzijn, M. & Rijlaarsdam, G. (2005b). Learning to Write Instructive Texts by Reader Observation and Written Feedback. In G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh & M. Couzijn (Hrsg.), *Effective Learning and Teaching of Writing* (S. 209–240). Elsevier. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2739-0_16
- De La Paz, S. & Graham, S. (1997). Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 203–222. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.203>
- De La Paz, S., Swanson, P. N. & Graham, S. (1998). The contribution of executive control to the revising by students with writing and learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 448–460. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.3.448>
- De Milliano, I., Van Gelderen, A. & Slegers, P. (2012). Patterns of Cognitive Self-Regulation of Adolescent Struggling Writers. *Written Communication*, 29(3), 303–325. <https://doi.org/10.1177/0741088312450275>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- D-EDK (2016). *Lehrplan 21. Deutsch. Kompetenzaufbau 1.-3. Zyklus* [Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016]. D-EDK.
- Departement Bildung, Kultur und Sport. (2016). *Lehrplan Volksschule. Primarschule und Oberstufe*. Departement Bildung, Kultur und Sport. Abteilung Volksschule.
- Diaz Meyer, M., Schneider, M., Marquardt, C., Knopf, J. & Luptowicz, C. (2017). Schreibmotorische Förderung bei Erstklässlern: Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Didaktik Deutsch*, 43, 33–56.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (Hrsg.) (2015). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10, Kapitel V*. Hogrefe.

- Dockrell, J. E., Connelly, V. & Arfè, B. (2019). Struggling writers in elementary school: Capturing drivers of performance. *Learning and Instruction*, 60, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.11.009>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Verfügbar unter: www.audiotranskription.de/praxisbuch [Stand: 17.05.2015].
- Elliot, A. J. & Hulleman, C. S. (2017). Achievement Goals. In A. J. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (Hrsg.), *Handbook of Competence and Motivation* (S. 43–60). Guilford Press.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L. & Anderson, L. M. (1988). Students' Metacognitive Knowledge about How to Write Informational Texts. *Learning Disability Quarterly*, 11(1), 18–46. <https://doi.org/10.2307/1511035>
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87(3), 215–251. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.87.3.215>
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1984). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. The MIT Press.
- Feenstra, H. (2014). *Assessing writing ability in primary education. On the evaluation of text quality and text complexity*. Universiteit Twente. Verfügbar unter: http://doc.utwente.nl/91640/1/thesis_H_Feenstra.pdf [Stand: 27.12.2019].
- Feilke, H. (1988). Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten: Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. *Der Deutschunterricht*, 3, 65–81.
- Feilke, H. (1995). Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In G. Augst (Hrsg.), *Frühes Schreiben: Studien zur Ontogenese der Literalität* (S. 69–88). Die Blaue Eule.
- Feilke, H. (2003). Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache – Ein Handbuch* (S. 178–192). Schöningh.
- Feilke, H. (2013). Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 113–130). Waxmann.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In H. Feilke & T. Bachmann (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–34). Fillibach bei Klett.
- Feilke, H. & Augst, G. (1989). Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In G. Antos & H. P. Krings (Hrsg.), *Textproduktion: Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick* (S. 297–327). Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110962109.297>
- Fidalgo, R., Torrance, M. & García, J.-N. (2008). The long-term effects of strategy-focused writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 672–693. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.09.001>
- Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. & Lourdes Álvarez, M. (2015). Strategy-focused writing instruction: Just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 37–50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.004>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE.

- Fitzgerald, J. (1987). Research on Revision in Writing. *Review of Educational Research*, 57(4), 481–506. <https://doi.org/10.3102/00346543057004481>
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Schöningh.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 31–50). L. Erlbaum Associates.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung (Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete. Serie 1, Pädagogische Psychologie, Bd. 4)* (S. 238–293). Hogrefe.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1–23). Hogrefe.
- Gätje, O. (2013). Schreiben in der Sekundarstufe I. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 232–254). Beltz.
- Gätje, O., Rezat, S. & Steinhoff, T. (2012). Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In H. Feilke & K. Lehnen (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung* (S. 125–153). Lang.
- García, J.-N. & Fidalgo, R. (2008). Orchestration of writing processes and writing products: A comparison of sixth-grade students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 77–98.
- Garner, R. (1988). Verbal-Report Data on Cognitive and Metacognitive Strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Hrsg.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation* (S. 63–76). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-742460-6.50011-6>
- Gillespie, A. & Graham, S. (2014). A Meta-Analysis of Writing Interventions for Students With Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454–473. <https://doi.org/10.1177/0014402914527238>
- Glaser, C. (2005). *Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten*. Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität Potsdam. Verfügbar unter: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/217/pdf/GLASER.PDF> [Stand: 27.12.2019].
- Glaser, C. & Brunstein, J. C. (2008). Förderung selbstregulierten Schreibens. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 371–380). Hogrefe.
- Glaser, C. & Grünke, M. (2017). Kinder und Jugendliche mit Verhaltensproblemen und Lernschwierigkeiten. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 347–360). Beltz Juventa.

- Glaser, C., Keßler, C. & Brunstein, J. C. (2009). Förderung selbstregulierten Schreibens bei Viertklässlern: Effekte auf strategiebezogene, holistische und subjektive Maße der Schreibkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(1), 5–18. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.1.5>
- Glaser, C., Keßler, C. & Palm, D. (2011). *Aufsatztraining für 5. bis 7. Klassen: Ein Manual für Lehrkräfte mit Unterrichtsmaterialien*. Hogrefe.
- Glaser, C., Keßler, C., Palm, D. & Brunstein, J. C. (2010). Förderung der Schreibkompetenz bei Viertklässlern. Spezifische und gemeinsame Effekte prozess- und ergebnisbezogener Prozeduren der Selbstregulation auf Indikatoren der Schreibleistung, Strategiebeherrschung und Selbstbewertung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 177–190. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000015>
- Glaser, C., Meyer, D. & Brunstein, J. C. (2014). Förderung der Schreibleistung und des Arbeitsverhaltens bei aufmerksamkeitsgestörten Grundschulern: Eine multiple Grundratenstudie über neun Viertklässler. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 79–98.
- Glaser, C., Palm, D. & Brunstein, J. C. (2010). Förderung der Verhaltenssteuerung beim Schreiben: Differenzielle Effekte auf Indikatoren der Schreibleistung und des Arbeitsverhaltens bei Viertklässlern mit auffälligem vs. unauffälligem Unterrichtsverhalten. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 4–24.
- Glaser, C., Palm, D. & Brunstein, J. C. (2012). Schreibstrategieinstruktion bei Viertklässlern mit und ohne Problemverhalten: Effekte von Selbstüberwachung und operanter Verstärkung auf Schreibleistung und Arbeitsverhalten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), 19–30. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000057>
- Golder, C. & Coirier, P. (1996). The Production and Recognition of Typological Argumentative Text Markers. *Argumentation*, 10(2), 271–282. <https://doi.org/10.1007/BF00180729>
- Grabowski, J. (2005). Speaking, writing, and memory span performance: Replicating the Bourdin and Fayol results on cognitive load in German children and adults. In L. Allal & J. Dolz (Hrsg.), *Proceedings writing 2004*. Adcom Productions.
- Grabowski, J., Becker-Mrotzek, M., Knopp, M., Jost, J. & Weinzierl, C. (2014). Comparing and Combining Different Approaches to the Assessment of Text Quality. In D. Knorr, C. Heine & J. Engberg (Hrsg.), *Methods in Writing Process Research* (S. 147–165). Lang.
- Grabowski, J., Blabusch, C. & Lorenz, T. (2007). Welche Schreibkompetenz? Handschrift und Tastatur in der Hauptschule. In M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hrsg.), *Texte schreiben* (S. 41–62). Gilles & Francke.
- Graham, S. (1990). The Role of Production Factors in Learning Disabled Students' Compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 781–791. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.781>
- Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 223–234. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.223>
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. H. Winne (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 457–478). L. Erlbaum Associates.
- Graham, S. (2010). Want to Improve Children's Writing? Don't Neglect Their Handwriting. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 76(1), 49–55.

- Graham, S., Berninger, V. W., Weintraub, N. & Schafer, W. (1998). Development of Handwriting Speed and Legibility in Grades 1–9. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 42–52. <https://doi.org/10.1080/00220679809597574>
- Graham, S. & Harris, K. R. (1996). Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging. In C. M. Levy & S. Ransdell (Hrsg.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (S. 347–360). L. Erlbaum Associates.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3–12. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2
- Graham, S. & Harris, K. R. (2005). *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Brookes.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2009). Almost 30 Years of Writing Research: Making Sense of It All with The Wrath of Khan. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), 58–68. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.01277.x>
- Graham, S. & Harris, K. R. (2012). The Role of Strategies, Knowledge, Will, and Skills in a 30-Year Program of Writing Research (With Homage to Hayes, Fayol, and Boscolo). In V. W. Berninger (Hrsg.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (S. 177–196). Psychology Press.
- Graham, S., Harris, K. R. & Hebert, M. (2011a). *Informing Writing: The Benefits of Formative Assessment*. Carnegie Corporation of New York.
- Graham, S., Harris, K. R. & Hebert, M. (2011b). It Is More Than Just the Message: Presentation Effects in Scoring Writing. *Focus on Exceptional Children*, 44(4), 1–12. <https://doi.org/10.17161/fec.v44i4.6687>
- Graham, S., Harris, K. R. & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207–241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Graham, S., Harris, K. R. & McKeown, D. (2013). The Writing of Students with Learning Disabilities. Meta-Analysis of Self-Regulated Strategy Development Writing Intervention Studies, and Future Directions: Redux. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Hrsg.), *Handbook of Learning Disabilities* (S. 405–438). Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K. R. & Santangelo, T. (2015). Research-Based Writing Practices and the Common Core: Meta-analysis and Meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 498–522. <https://doi.org/10.1086/681964>
- Graham, S., Hebert, M., Sandbank, M. P. & Harris, K. R. (2016). Assessing the Writing Achievement of Young Struggling Writers: Application of Generalizability Theory. *Learning Disability Quarterly*, 39(2), 72–82. <https://doi.org/10.1177/0731948714555019>
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. & Harris, K. R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>

- Graham, S. & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703–1743. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9517-0>
- Graham, S., Schwartz, S. S. & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of Writing and the Composing Process, Attitude Toward Writing, and Self-Efficacy for Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237–249. <https://doi.org/10.1177/002221949302600404>
- Greene, J. A., Robertson, J. & Costa, L.-J. C. (2011). Assessing Self-Regulated Learning Using Think-Aloud Methods. In B. J. Zimmerman & D.H. Schunk (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (S. 313–328). Routledge.
- Grotjahn, R. & Kleppin, K. (2017). Gütekriterien bei der Evaluation von Schreibkompetenzen. In B. Akukwe, R. Grotjahn & S. Schipolowski (Hrsg.), *Schreibkompetenzen in der Fremdsprache: Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback* (S. 41–69). Narr Francke Attempto.
- Harris, K. R. & Graham, S. (1996). *Making the Writing Process Work. Strategies for Composition and Self-Regulation*. Brookline Books.
- Harris, K. R. & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology*, 6, 113–135.
- Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M. & Sandmel, K. (2009). Metacognition and Children's Writing. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Hrsg.), *Handbook of Metacognition in Education* (S. 131–153). Routledge.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. W. Kohlhammer.
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Hrsg.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (S. 1–27). L. Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (2006). New Directions in Writing Theory. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research* (S. 28–40). Guilford Press.
- Hayes, J. R. (2009). From Idea to Text. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (S. 65–79). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857021069.n5>
- Hayes, J. R. (2012a). Evidence from language bursts, revision, and transcription for translation and its relation to other writing processes. In M. Fayol, D. Alamargot & V. W. Berninger (Hrsg.), *Translation of thought to written text while composing: Advancing theory, knowledge, research methods, tools, and applications* (S. 15–25). Psychology Press.
- Hayes, J. R. (2012b). My Past and Present as Writing Researcher and Thoughts About the Future of Writing Research. In V. W. Berninger (Hrsg.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (S. 3–26). Psychology Press.
- Hayes, J. R. (2012c). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, J. R. & Chenoweth, N. A. (2007). Working Memory in an Editing Task. *Written Communication*, 24(4), 283–294. <https://doi.org/10.1177/0741088307304826>
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 3–30). L. Erlbaum Associates.

- Hayes, J. R. & Nash, J. (1996). On the Nature of Planning in Writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Hrsg.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (S. 29–55). L. Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. & Olinghouse, N. G. (2015). Can cognitive writing models inform the design of the common core state standards? *The Elementary School Journal*, 115(4), 480–497. <https://doi.org/10.1086/681909>
- Heinemann, W. (2000). Vertextungsmuster Deskription. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 356–369). De Gruyter.
- Hof, M. J. (2013). *Learning during writing: A methodology to unravel learning processes. Report of a research internship project*. University of Groningen.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels*. NCTE Research Report No. 3. National Council of Teachers of English.
- Hunt, K. W. (1983). Sentence combining and the teaching of writing. In M. Martlew (Hrsg.), *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives* (S. 99–125). Wiley.
- IBM SPSS Statistics (2019). *Exact Tests Data Considerations*. Verfügbar unter: https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/en/SSLVMB_23.0.0/spss/base/exact_data.html [Stand: 27.12.2019].
- Janssen, D., Van Waes, L. & Van den Bergh, H. (1996). Effects of Thinking Aloud on Writing Processes. In C. M. Levy & S. Ransdell (Hrsg.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (S. 233–250). L. Erlbaum Associates.
- Jechle, T. (1992). *Kommunikatives Schreiben. Prozess und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Narr.
- Jost, J. & Böttcher, I. (2014). Leistungen messen, bewerten und beurteilen. In M. Becker-Mrotzek & I. Böttcher (Hrsg.), *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen: Sekundarstufe I und II* (S. 113–144). Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Juzwik, M. M., Curcic, S., Wolbers, K., Moxley, K. D., Dimling, L. M. & Shankland, R. K. (2006). Writing Into the 21st Century – An Overview of Research on Writing, 1999 to 2004. *Written Communication*, 23(4), 451–476. <https://doi.org/10.1177/0741088306291619>
- Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory & Cognition*, 15(3), 256–266. <https://doi.org/10.3758/BF03197724>
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. Oxford University Press.
- Kellogg, R. T. (1996). A Model of Working Memory in Writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Hrsg.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (S. 57–71). L. Erlbaum Associates.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Kent, S. C. & Wanzek, J. (2016). The Relationship Between Component Skills and Writing Quality and Production Across Developmental Levels: A Meta-Analysis of the Last 25 Years. *Review of Educational Research*, 86(2), 570–601. <https://doi.org/10.3102/0034654315619491>

- Klassen, R. M. (2002). A Question of Calibration: A Review of the Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 88–102. <https://doi.org/10.2307/1511276>
- Klassen, R. M. (2007). Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 173–187. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.001>
- Klauer, K. J. (1996). Über das Lehren des Lernens. In C. Spiel, U. Kastner-Koller & P. Deimann (Hrsg.), *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung* (S. 135–149). Waxmann.
- Knott, C. (2019). Schreibstrategien als Schlüssel zum Text: Strategieanwendung in narrativen Texten im Rahmen der Interventionsstudie RESTLESS. In I. Kaplan & I. Petersen (Hrsg.), *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern* (S. 227–246). Waxmann.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Juventa.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–281). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_11
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 45–65). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_3
- Latif, M. M. A. (2008). A State-of-the-Art Review of the Real-Time Computer-Aided Study of the Writing Process. *International Journal of English Studies*, 8(1), 29–50.
- Lauth, G. W., Brunstein, J. C. & Grünke, M. (2014). Lernstörungen im Überblick: Arten, Klassifikation, Verbreitung und Erklärungsperspektiven. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 17–31). Hogrefe.
- Lavelle, E., Smith, J. & O’Ryan, L. (2002). The writing approaches of secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 72(3), 399–418. <https://doi.org/10.1348/000709902320634564>
- Leopold, C. (2009). *Lernstrategien und Textverstehen. Spontaner Einsatz und Förderung von Lernstrategien*. Waxmann.
- Levy, C. M., Marek, J. P. & Lea, J. (1996). Concurrent and retrospective protocols in writing research. In G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh & M. Couzijn (Hrsg.), *Theories, models and methodology in writing research* (S. 542–556). Amsterdam University Press.
- Levy, C. M. & Ransdell, S. (1995). Is writing as difficult as it seems? *Memory & Cognition*, 23(6), 767–779. <https://doi.org/10.3758/BF03200928>
- Limpo, T., Alves, R. A. & Fidalgo, R. (2014). Children’s high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 177–193. <https://doi.org/10.1111/bjep.12020>
- Lin, S.-J. C., Monroe, B. W. & Troia, G. A. (2007). Development of Writing Knowledge in Grades 2–8: A Comparison of Typically Developing Writers and Their Struggling Peers. *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), 207–230. <https://doi.org/10.1080/10573560701277542>

- Lindauer, N. & Philipp, M. (2017). Entwicklung hierarchiehoher Schreibprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 105–120). Beltz Juventa.
- Lindauer, N. & Sommer, T. (2018). Verfahren der Textbeurteilung. Merkmale und Vorzüge eines holistischen Benchmarkratings. *Leseräume – Ergebnisse*, 6(5), 1–14.
- Lindauer, T. & Senn, W. (Hrsg.) (2014). *Die Sprachstarken 7. Sprachlehrmittel für die Schweizer Volksschulen*. Klett und Balmer.
- Lindauer, T. & Senn, W. (Hrsg.) (2015). *Die Sprachstarken 8. Sprachlehrmittel für die Schweizer Volksschulen*. Klett und Balmer.
- Lindauer, T. & Senn, W. (Hrsg.) (2016). *Die Sprachstarken 9. Sprachlehrmittel für die Schweizer Volksschulen*. Klett und Balmer.
- Linderkamp, F. & Grünke, M. (2007). Lern- und Verhaltensstörungen: Klassifikation, Prävalenz & Prognostik. In F. Linderkamp & M. Grünke (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensstörungen: Genese – Diagnostik – Intervention* (S. 14–28). Beltz.
- Linnemann, M. (2017). Erfassung von Schreibprozessen: Methoden, Techniken, Tools. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 335–352). Waxmann.
- Maag Merki, K., Buehlmann, F., Kamm, C., Truniger, A. & Emmerich, M. (2020). Support of students in primary schools: A comparative case study in a selective education system. *Journal of Curriculum Studies*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1734663>
- Maag Merki, K., Moser, U., Angelone, D. & Roos, M. (2012). *Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Eine Sekundäranalyse zur Überprüfung der Wirkungen und Wirkungsbedingungen von QUIMS anhand vorliegender Daten (Definitiver Schlussbericht)*. Universität Zürich.
- MacArthur, C. A. (2012). Evaluation and Revision. In V. W. Berninger (Hrsg.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (S. 461–483). Psychology Press.
- MacArthur, C. A. & Graham, S. (1987). Learning Disabled Students' Composing Under Three Methods of Text Production: Handwriting, Word Processing, and Dictation. *The Journal of Special Education*, 21(3), 22–42. <https://doi.org/10.1177/002246698702100304>
- MacArthur, C. A. & Graham, S. (2016). Writing Research from a Cognitive Perspective. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research* (S. 24–40). Guilford Press.
- MacArthur, C. A., Graham, S. & Schwartz, S. (1991). Knowledge of revision and revising behavior among students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14(1), 61–73. <https://doi.org/10.2307/1510373>
- MacArthur, C. A., Schwartz, S. S. & Graham, S. (1991). Effects of a reciprocal peer revision strategy in special education classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 6(4), 201–210.
- Manchón, R. M., Murphy, L. & Roca de Larios, J. (2005). Using concurrent protocols to explore L2 writing processes: Methodological issues in the collection and analysis of data. In P. K. Matsuda & T. Silva (Hrsg.), *Second language writing research: Perspectives on the process of knowledge construction* (S. 191–205). L. Erlbaum Associates.
- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R. & Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: Online processing activity and written products in sum-

- marizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing*, 21(7), 675–697. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9086-6>
- McCutchen, D. (1988). «Functional Automaticity» in Children's Writing: A Problem of Metacognitive Control. *Written Communication*, 5(3), 306–324. <https://doi.org/10.1177/0741088388005003003>
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299–325. <https://doi.org/10.1007/BF01464076>
- McCutchen, D. (2006). Cognitive Factors in the Development of Children's Writing. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research* (S. 115–130). Guilford Press.
- McGraw, K. O. & Wong, S. P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological Methods*, 1(1), 30–46. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.30>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. SAGE.
- Miranda Casas, A., Soriano Ferrer, M. & Baixauli Fortea, I. (2013). Written composition performance of students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Applied Psycholinguistics*, 34(3), 443–460. <https://doi.org/10.1017/S0142716411000828>
- Morphy, P. & Graham, S. (2012). Word processing programs and weaker writers/readers: A meta-analysis of research findings. *Reading and Writing*, 25(3), 641–678. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9292-5>
- Müller, A. G. & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 221–255). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_6
- National Assessment Governing Board (2017). *Writing Framework for the 2017 National Assessment of Educational Progress*. National Assessment Governing Board.
- National Center for Education Statistics (2012). *The Nation's Report Card: Writing 2011*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- National Commission on Writing in America's Schools and Colleges (2003). *The Neglected R: The Need for a Writing Revolution*. College Entrance Examination Board.
- Neumann, A. (2007). *Briefe schreiben in Klasse 9 und 11*. Waxmann.
- Neumann, A. (2017). Zugänge zur Bestimmung von Textqualität. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 203–219). Waxmann.
- Neumann, A. & Lehmann, R. (2008). Schreiben Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 89–103). Beltz.
- Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In P. Sieber (Hrsg.), *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt* (S. 141–186). Sauerländer.
- Olinghouse, N. G. & Graham, S. (2009). The Relationship Between the Discourse Knowledge and the Writing Performance of Elementary-Grade Students. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 37–50. <https://doi.org/10.1037/a0013462>

- Olinghouse, N. G., Santangelo, T. & Wilson, J. (2012). Examining the Validity of Single-Occasion, Single-Genre, Holistically Scored Writing Assessments. In E. Van Steendam, M. Tillema, G. Rijlaarsdam & H. Van den Bergh (Hrsg.), *Studies in Writing: Measuring Writing: Recent Insights Into Theory, Methodology and Practices* (S. 55–82). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004248489_005
- Olive, T. (2010). Methods, techniques, and tools for the on-line study of the writing process. In N. L. Mertens (Hrsg.), *Writing: Processes, tools and techniques* (S. 1–18). Nova.
- Olive, T. (2012). Working Memory in Writing. In V. W. Berninger (Hrsg.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (S. 485–503). Psychology Press.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y. & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293–316. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8)
- Parr, J. M. & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68–85. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.05.004>
- Philipp, M. (2014). *Selbstreguliertes Schreiben: Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Beltz.
- Philipp, M. (2015). *Schreibkompetenz: Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Francke.
- Philipp, M. (2018). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 451–502). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Piolat, A., Olive, T. & Kellogg, R. T. (2005). Cognitive effort during note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 19(3), 291–312. <https://doi.org/10.1002/acp.1086>
- Pohl, T. (2017). Sekundarstufe I und II. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 89–108). Waxmann.
- Pohlmann-Rother, S., Schoreit, E. & Kürzinger, A. (2016). Schreibkompetenzen von Erstklässlern quantitativ-empirisch erfassen – Herausforderungen und Zugewinn eines analytisch-kriterialen Vorgehens gegenüber einer holistischen Bewertung. *Journal for Educational Research Online*, 8(2), 107–135.
- Pressley, M., Forrest-Pressley, D. L., Elliott-Faust, D. & Miller, G. (1985). Children's Use of Cognitive Strategies, How to Teach Strategies, and What to Do If They Can't Be Taught. In M. Pressley & C. J. Brainerd (Hrsg.), *Cognitive Learning and Memory in Children: Progress in Cognitive Development Research* (S. 1–47). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9544-7_1
- Prior, P. (2008). A Sociocultural Theory of Writing. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research* (S. 54–66). Guilford Press.
- Puranik, C. S., Lombardino, L. J. & Altmann, L. J. (2007). Writing through retellings: An exploratory study of language-impaired and dyslexic populations. *Reading and Writing*, 20(3), 251–272. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9030-1>
- Ransdell, S. (1995). Generating Thinking-Aloud Protocols: Impact on the Narrative Writing of College Students. *The American Journal of Psychology*, 108(1), 89–98. <https://doi.org/10.2307/1423102>

- Razali, N. M. & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21–33.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Waxmann.
- Rezat, S. (2011). Schriftliches Argumentieren: Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. *Didaktik Deutsch*, 31, 50–67.
- Rezat, S. (2014). Textprozeduren als Instrumente des Schreibens. In H. Feilke & T. Bachmann (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 177–197). Fillibach bei Klett.
- Rezat, S. (2017). Schreiben fördern. Bedingungen und Maßnahmen für eine gelingende prozessorientierte Schreibförderung. *Fördermagazin Sekundarstufe*, 4, 5–10.
- Rijlaarsdam, G. & Braaksma, M. (2008). Die Sache mit den «Schlemmy»-Riegeln. Beobachtendes Lernen: Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis. *Fremdsprache Deutsch*, 39, 23–27. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2008.39.05>
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A. & Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write: Practice and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53–83. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.3>
- Rijlaarsdam, G., Couzijn, M. & Van den Bergh, H. (2004). The Study of Revision as a Writing Process and as a Learning-to-Write Process. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Hrsg.), *Revision. Cognitive and Instructional Processes* (S. 189–207). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1048-1_12
- Rijlaarsdam, G. & Van den Bergh, H. (1996). The Dynamics of Composing. An Agenda for Research into an Interactive Compensatory Model of Writing: Many Questions, Some Answers. In C. M. Levy & S. Ransdell (Hrsg.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (S. 107–125). L. Erlbaum Associates.
- Rijlaarsdam, G. & Van den Bergh, H. (2006). Writing Process Theory: A Functional Dynamic Approach. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research* (S. 41–53). Guilford Press.
- Roca de Larios, J., Manchón, R. M. & Murphy, L. (2006). Generating Text in Native and Foreign Language Writing: A Temporal Analysis of Problem-Solving Formulation Processes. *The Modern Language Journal*, 90(1), 100–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00387.x>
- Rodríguez, C., Grünke, M., González-Castro, P., García, T. & Álvarez-García, D. (2015). How Do Students With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorders and Writing Learning Disabilities Differ From Their Nonlabeled Peers in the Ability to Compose Texts? *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(2), 157–175.
- Rodríguez, C., Torrance, M., Betts, L., Cerezo, R. & García, T. (2017). Effects of ADHD on Writing Composition Product and Process in School-Age Students. *Journal of Attention Disorders*, 1–11. <https://doi.org/10.1177/1087054717707048>
- Roos, M. (2017a). *Dokumentationsband zum QUIMS-Bericht: Entwicklungen von 2014 bis 2016*. Spektrum3 – Beratung, Weiterbildung, Evaluation.

- Roos, M. (2017b). *Entwicklungen von 2014 bis 2016 im Programm QUIMS mit Fokus auf den obligatorischen Schwerpunkten. Bericht im Auftrag des Volksschulamts des Kantons Zürich*. Spektrum3 – Beratung, Weiterbildung, Evaluation.
- Rost, D.H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung*. Julius Klinkhardt.
- Santangelo, T., Harris, K. R. & Graham, S. (2008). Using Self-Regulated Strategy Development to Support Students Who Have «Trubol Giting Thangs Into Werds». *Remedial and Special Education*, 29(2), 78–89. <https://doi.org/10.1177/0741932507311636>
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Hrsg.), *Advances in Applied Psycholinguistics* (S. 143–175). Cambridge University Press.
- Schiefele, U. (2008). Lernmotivation und Interesse. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 38–49). Hogrefe.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion (Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete. Serie 1, Pädagogische Psychologie, Bd. 2)* (S. 249–278). Hogrefe.
- Schilcher, A., Knott, C., Wild, J., Goldenstein, M., Sontag, C. & Stöger, H. (2020). *Schreibtraining auf Burg Adlerstein. Arbeitsheft*. Westermann.
- Schindler, K. (2004). *Adressatenorientierung beim Schreiben. Eine linguistische Untersuchung am Beispiel des Verfassens von Spielanleitungen, Bewerbungsbriefen und Absagebriefen*. Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05778-2>
- Schipolowski, S. & Böhme, K. (2016). Assessment of writing ability in secondary education: Comparison of analytic and holistic scoring systems for use in large-scale assessments. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1–22. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.01.03>
- Schmitz, B. & Schmidt, M. (2007). Einführung in die Selbstregulation. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 9–18). Kohlhammer.
- Schneider, F. & Tetling, K. (2014). Argumentierend schreiben. In M. Becker-Mrotzek & I. Böttcher (Hrsg.), *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen: Sekundarstufe I und II* (S. 216–242). Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Schoonen, R. (2005). Generalizability of writing scores: An application of structural equation modeling. *Language Testing*, 22(1), 1–30. <https://doi.org/10.1191/0265532205lt295oa>
- Schoonen, R. (2012). The Validity and Generalizability of Writing Scores: The Effect of Rater, Task and Language. In E. Van Steendam, M. Tillema, G. Rijlaarsdam & H. Van den Bergh (Hrsg.), *Measuring Writing: Recent Insights Into Theory, Methodology and Practices* (S. 1–22). Brill.
- Schoonen, R., Van Gelderen, A., Stoel, R. D., Hulstijn, J. & De Glopper, K. (2011). Modeling the development of L1 and EFL writing proficiency of secondary school students. *Language Learning*, 61(1), 31–79. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00590.x>
- Schrader, F.-W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(2), 154–165.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2001). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 45–58). Beltz.

- Schraw, G., Crippen, K. J. & Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*, 36(1), 111–139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Scott, C. M. & Stokes, S. L. (1995). Measures of Syntax in School-Age Children and Adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 26(4), 309–319. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2604.309>
- Senn, W. (2016). *Schreiben als soziale Praxis: Die Klasse als literale Gemeinschaft*. QUIMS-Veranstaltung «Schreiben auf allen Schulstufen» am 16.03.2016, Zürich. Verfügbar unter: http://wiki.edu-ict.zh.ch/_media/quims/fokusa/buf_soopraxis_2_kurz.pdf [Stand: 27.12.2019].
- Senn, W. (2018). *Schreibmotivation und Schreibziel: Eine Untersuchung zur Konzeption und Modellierung motivationaler Variablen und Schreibziele in Schreibprozess und Schreibprodukt*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Shrout, P. E. & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420–428. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420>
- Spörer, N. & Brunstein, J. C. (2006). Erfassung selbstregulierten Lernens mit Selbstberichtsverfahren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 147–160. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.147>
- Steinhausen, H.-C. (2019). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen: Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/C2015-0-05768-9>
- Steinhoff, T. (2018). Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht. *Der Deutschunterricht*, 70(3), 2–10.
- Stoddard, B. & MacArthur, C. A. (1993). A Peer Editor Strategy: Guiding Learning-Disabled Students in Response and Revision. *Research in the Teaching of English*, 27(1), 76–103.
- Stratman, J. F. & Hamp-Lyons, L. (1994). Reactivity in concurrent think-aloud protocols: Issues for research. In P. Smagorinsky (Hrsg.), *Speaking about writing: Reflections on research methodology* (S. 89–112). Sage.
- Sturm, A. (2010). Schreibprofile und Schreiben als verborgene Schreibpraxis. In A. Sturm (Hrsg.), *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien* (S. 107–160). Waxmann.
- Sturm, A. (2015a). *Für Leser und Leserinnen schreiben (Musteraufgabe zu QUIMS – Schreiben auf allen Schulstufen)*. Bildungsdirektion Kanton Zürich und Pädagogische Hochschule FHNW.
- Sturm, A. (2015b). *SMASH (Musteraufgabe zu QUIMS – Schreiben auf allen Schulstufen)*. Bildungsdirektion Kanton Zürich und Pädagogische Hochschule FHNW.
- Sturm, A. (2016). Observing writing processes of struggling adult writers with collaborative writing. *Journal of Writing Research*, 8(2), 301–344. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.02.05>
- Sturm, A. (2017a). Strategiefokussierte Intervention. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 267–281). Waxmann.
- Sturm, A. (2017b). *Von der fachdidaktischen Orientierung zum fachdidaktischen Support. Ein Auswertungsbericht zu «QUIMS: Schreibförderung auf allen Schulstufen (2014–2017)»*. Pädagogische Hochschule FHNW.

- Sturm, A. (2018). *Empfehlungen zur Sprachförderung im Pilotprojekt ALLE*. Pädagogische Hochschule FHNW.
- Sturm, A. & Lindauer, N. (2013). Schreibkompetenzen von schreibschwachen SchülerInnen wahrnehmen. *Rundschreiben Zentrum Lesen, Praxisbeilagen, H. 25* (Beilage 2).
- Sturm, A., Lindauer, N. & Sommer, T. (2015). *Kodierleitfaden «Schreibprozess» im Projekt «Novizinnen und Novizen im Schreibunterricht (NoviS)»*. Pädagogische Hochschule FHNW.
- Sturm, A., Lindauer, N. & Sommer, T. (2016). «Es fehlen Gefühle und Details in der Geschichte» – Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben. *www.leseforum.ch*, 3, 1–25.
- Sturm, A., Lindauer, N. & Sommer, T. (2018). Rückmelden: Aufgaben- und lernzielbezogenes Feedback. *Der Deutschunterricht*, 70(3), 80–91.
- Sturm, A., Nänny, R. & Wyss, S. (2017). Entwicklung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 84–104). Beltz Juventa.
- 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* (S. 139–161). Fillibach bei Klett.
- Sturm, A., Schneider, H. & Philipp, M. (2013). *Schreibförderung an QUIMS-Schulen. Grundlagen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms*. Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen.
- Sturm, A. & Weder, M. (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Kallmeyer.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.
- Thillmann, H. (2007). *Selbstreguliertes Lernen durch Experimentieren: Von der Erfassung zur Förderung*. Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-18970/Dissertation_Thillmann_online-Version.pdf [Stand: 27.12.2019].
- Thorndike, E. L. (1920). A Constant Error on Psychological Rating. *Journal of Applied Psychology*, IV, 25–29. <https://doi.org/10.1037/h0071663>
- Tillema, M. (2012). *Writing in first and second language. Empirical studies on text quality and writing processes*. LOT Dissertation Series.
- Torrance, M., Fidalgo, R. & García, J.-N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. *Learning and Instruction*, 17(3), 265–285. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.003>
- Torrance, M., Thomas, G. V. & Robinson, E. J. (1994). The Writing Strategies of Graduate Research Students in the Social Sciences. *Higher Education*, 27(3), 379–392. <https://doi.org/10.1007/BF03179901>
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005>
- Travers, J. C., Cook, B. G. & Cook, L. (2017). Null Hypothesis Significance Testing and p Values. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(4), 208–215. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12147>
- Troia, G. A. (2006). Writing Instruction for Students with Learning Disabilities. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research* (S. 324–336). Guilford Press.

- Troia, G. A. (2007). Research in Writing Instruction: What We Know and What We Need to Know. In M. Pressley, A. K. Billman, K. H. Perry, K. E. Reffitt & J. M. Reynolds (Hrsg.), *Shaping Literacy Achievement: Research We Have, Research We Need* (S. 129–156). Guilford Press.
- Troia, G. A. & Graham, S. (2002). The Effectiveness of a Highly Explicit, Teacher-Directed Strategy Instruction Routine: Changing the Writing Performance of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/00222194020350040101>
- Van den Bergh, H., De Maeyer, S., Van Weijen, D. & Tillema, M. (2012). Generalizability of Text Quality Scores. In E. Van Steendam, M. Tillema, G. Rijlaarsdam & H. Van den Bergh (Hrsg.), *Measuring Writing: Recent Insights Into Theory, Methodology and Practices* (S. 23–32). Brill.
- Van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (1996). The Dynamics of Composing: Modeling Writing Process Data. In C. M. Levy & S. Ransdell (Hrsg.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (S. 207–232). L. Erlbaum Associates.
- Van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (2001). Changes in Cognitive Activities During the Writing Process and Relationships with Text Quality. *Educational Psychology*, 21(4), 373–385. <https://doi.org/10.1080/01443410120090777>
- Van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (2007). The Dynamics of Idea Generation During Writing: An Online Study. In M. Torrance, L. Van Waes & D. Galbraith (Hrsg.), *Writing and Cognition: Research and Applications* (Bd. 20, S. 125–150). Elsevier.
- Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G. & Breetvelt, I. (1994). Revision process and text quality: An empirical study. In G. Eigler & T. Jechle (Hrsg.), *Writing. Current Trends in European Research* (S. 133–147). HochschulVerlag.
- Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., Janssen, T., Braaksma, M., Van Weijen, D. & Tillema, M. (2009). Process Execution of Writing and Reading: Considering Text Quality, Learner and Task Characteristics. In M. C. Shelley II, L. D. Yore & B. Hand (Hrsg.), *Quality Research in Literacy and Science Education* (S. 399–425). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8427-0_20
- Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G. & Van Steendam, E. (2016). Writing Process Theory: A Functional Dynamic Approach. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research* (S. 57–71). Guilford Press.
- Van der Hoeven, J. (1997). *Children's composing: A study into the relationships between writing processes, text quality, and cognitive and linguistic skills*. Rodopi.
- Van Waes, L., Leijten, M., Lindgren, E. & Wengelin, Å. (2016). Keystroke Logging in Writing Research. Analyzing Online Writing Processes. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research* (S. 410–426). Guilford Press.
- Van Weijen, D. (2009). *Writing processes, text quality, and task effects. Empirical studies in first and second language writing*. LOT Dissertation Series.
- Veenman, M. V. J. (2005). The assessment of metacognitive skills: What can be learned from multi-method designs? In C. Artelt & B. Moschner (Hrsg.), *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis* (S. 77–99). Waxmann.
- Von Kardorff, E. (1995). Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.),

- Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 3–10). Beltz.
- Weder, M. (2010). Keystroke-Logging und Stimulated-Recall in der Orthographie-Forschung. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 91, 85–104.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732997>
- Weinbach, R. W. & Grinnell, R. M. (2000). *Statistik für soziale Berufe*. Luchterhand.
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Weinstein, C. E., Acee, T. W. & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 45–53. <https://doi.org/10.1002/tl.443>
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research in Teaching* (S. 315–327). Macmillan.
- Wengelin, Å. (2006). Examining Pauses in Writing: Theory, Methods and Empirical Data. In K. P. H. Sullivan & E. Lindgren (Hrsg.), *Studies in Writing: Computer Keystroke Logging and Writing: Methods and Applications* (S. 107–130). Elsevier.
- Wengelin, Å., Torrance, M., Holmqvist, K., Simpson, S., Galbraith, D., Johansson, V. & Johansson, R. (2009). Combined eyetracking and keystroke-logging methods for studying cognitive processes in text production. *Behavior Research Methods*, 41(2), 337–351. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.2.337>
- Whitaker, D., Berninger, V. W., Johnston, J. & Swanson, H. L. (1994). Intraindividual differences in levels of language in intermediate grade writers: Implications for the translating process. *Learning and Individual Differences*, 6(1), 107–130. [https://doi.org/10.1016/1041-6080\(94\)90016-7](https://doi.org/10.1016/1041-6080(94)90016-7)
- Wiesner, E., Leutwiler, L. & Sommer, T. (Hrsg.) (2016). *Literalität in der (Deutsch-) Schweiz – Länderreport ELINET*. Pädagogische Hochschule FHNW.
- Wijekumar, K. K., Harris, K. R., Graham, S. & Meyer, B. J. F. (2017). We-Write: A Web-Based Intelligent Tutor for Supporting Elementary Classroom Teachers in Persuasive Writing Instruction. In S. A. Crossley & D. S. McNamara (Hrsg.), *Adaptive Educational Technologies for Literacy Instruction* (S. 184–203). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315647500-13>
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15(4), 185–200.
- Winkler, I. (2005). Argumentierendes Schreiben. In U. Abraham & O. Beisbart (Hrsg.), *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule* (S. 88–98). Auer.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Hogrefe.
- Wittenberg, R. (1998). *Grundlagen computerunterstützter Datenanalyse*. Lucius und Lucius.
- Wong, B. Y. L., Wong, R. & Blenkinsop, J. (1989). Cognitive and Metacognitive Aspects of Learning Disabled Adolescents' Composing Problems. *Learning Disability Quarterly*, 12(4), 300–322. <https://doi.org/10.2307/1510212>

- Wrobel, A. (1995). *Schreiben als Handlung: Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110917468>
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. *Educational Psychologist*, 33(2–3), 73–86. <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social-Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation* (S. 13–39). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2009). Motives to Self-Regulate Learning: A Social Cognitive Account. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Handbook of Motivation at School* (S. 247–264). Routledge.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2007). A Writer's Discipline: The Development of Self-Regulatory Skill. In G. Rijlaarsdam, P. Boscolo & S. Hidi (Hrsg.), *Studies in Writing, Volume 19, Writing and Motivation* (S. 51–69). Elsevier.
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (S. 1–12). Routledge.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Schreibmodell nach Hayes und Flower (1980, S. 11)	16
Abbildung 2:	Revidiertes Schreibmodell nach Hayes (2012c, S. 371).	20
Abbildung 3:	Dynamisches Modell der kognitiven Aktivitäten beim Schreiben (Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996, S. 108; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 2007, S. 130)	27
Abbildung 4:	Phasenmodell der Selbstregulation nach Zimmerman (2002, S. 67).	32
Abbildung 5:	Der Schreibprozess und seine Komponenten (Makroprozesse basierend auf Sturm, 2017a, S. 268).	40
Abbildung 6:	Vorgehensweise des <i>knowledge telling</i> nach Scardamalia und Bereiter (1987, S. 144)	55
Abbildung 7:	Vorgehensweise des <i>knowledge transforming</i> nach Scardamalia und Bereiter (1987, S. 146)	56
Abbildung 8:	Vorgehensweise des <i>knowledge structuring</i> nach Hayes (2012b, S. 13).	57
Abbildung 9:	Modell der Vorgehensweisen beim Schreiben nach Kellogg (2008, S. 4), ergänzt um das <i>knowledge structuring</i> nach Hayes (2012b)	59
Abbildung 10:	Untersuchungsdesign und Instrumente	88
Abbildung 11:	Schreibaufgabe im Untersuchungsteil A	92
Abbildung 12:	Originale (links) und aufbereitete (rechts) Version eines Schülertextes	102
Abbildung 13:	Schritte des holistischen Benchmarkratings (Darstellung nach Lindauer und Sommer, 2018)	102
Abbildung 14:	Selektives Sampling	110
Abbildung 15:	<i>pencast</i> -PDF in <i>Echo desktop</i> (links) und Videoaufnahme (rechts)	127
Abbildung 16:	Verteilung der einzelnen Schreibaktivitäten über die verschiedenen Phasen	147
Abbildung 17:	Textprodukt von Luca (in Untersuchungsteil B)	211
Abbildung 18:	Textprodukt von Ricardo (in Untersuchungsteil B)	222
Abbildung 19:	Der Schreibprozess, erweitert um den Fokus	254
Abbildung 20:	Der Schreibprozess, modifiziert bezüglich der Schreibaktivitäten «Inhalte generieren», «Formulieren» und «Verschriften»	255
Abbildung 21:	Der Schreibprozess, modifiziert bezüglich der Schreibaktivität «Evaluieren».	256

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Strategien beim Schreiben nach Zimmerman (1998, S. 76) und Zimmerman & Risemberg (1997, S. 79)	36
Tabelle 2:	Schritte der Planungsstrategie PIRSCH nach Sturm und Weder (2016, S. 82)	39
Tabelle 3:	Effekte der Schreibaktivitäten auf die Textqualität (Breetvelt et al., 1994, S. 177)	66
Tabelle 4:	Kriterien für das holistische Benchmarkrating	104
Tabelle 5:	Schreibleistung und demografische Merkmale in den beiden Gruppen der nicht ausgewählten und der ausgewählten Jugendlichen	112
Tabelle 6:	Merkmale der Jugendlichen	113
Tabelle 7:	Methoden der Schreibprozessforschung nach Synchronizität, Direktheit und Detailliertheit (basierend auf Linnemann, 2017)	114
Tabelle 8:	Hauptkategorien einschließlich Beschreibung und Beispiel	129
Tabelle 9:	Beispiel Segmentierung und Kodierung der Schreibaktivitäten	135
Tabelle 10:	Anzahl Jugendliche, welche die Schreibaktivität zeigen	143
Tabelle 11:	Absolute Häufigkeiten und Verteilung der Schreibaktivitäten	144
Tabelle 12:	Anzahl der Schreibaktivitäten pro Phase	146
Tabelle 13:	Korrelationskoeffizienten (T_b) zwischen den Schreibaktivitäten und der Textqualität	149
Tabelle 14:	Anzahl der Aktivitäten «Aufgabe analysieren» und «Schreibziel festlegen» gemäß Ebene.	151
Tabelle 15:	Beispiel Arjona, A. 87f.	152
Tabelle 16:	Beispiel Ricardo, A. 26–31	153
Tabelle 17:	Beispiel Manuel, A. 14–16.	154
Tabelle 18:	Beispiel Samir, A. 30–34	155
Tabelle 19:	Beispiel Tiago, A. 19–23	157
Tabelle 20:	Beispiel Bleron, A. 34–36	158
Tabelle 21:	Beispiel Ricardo, A. 64–66	159
Tabelle 22:	Beispiel Ricardo, A. 84–89	160
Tabelle 23:	Beispiel Ricardo, A. 116–118	161
Tabelle 24:	Anzahl der Aktivität «Strukturieren»	163
Tabelle 25:	Beispiel Manuel, A. 61–65.	164
Tabelle 26:	Beispiel Marco, A. 24f.	165
Tabelle 27:	Beispiel Marco, A. 76–84.	166
Tabelle 28:	Anzahl der Aktivität «Durchlesen» nach Länge der gelesenen Stelle und Entfernung vom Punkt des Schreibens.	168
Tabelle 29:	Anzahl der Schreibaktivitäten, welche vor und nach dem Durchlesen stattfinden	169
Tabelle 30:	Anzahl der Schreibaktivitäten, welche vor und nach dem Durchlesen stattfinden, nach Länge der gelesenen Stelle und Entfernung vom Punkt des Schreibens (obere Zeile = absolute Häufigkeit, untere Zeile = relative Häufigkeit)	171

Tabelle 31:	Beispiel Tiago, A. 112–116	172
Tabelle 32:	Beispiel Tiago, A. 105–107	173
Tabelle 33:	Beispiel Samir, A. 24–28	174
Tabelle 34:	Beispiel Marco, A. 34–36	175
Tabelle 35:	Anzahl der Stellen, an denen im Kontext des Evaluierens und Revidierens Text durchgelesen wird, gemäß Ebene sowie Länge und Entfernung der gelesenen Textstelle	177
Tabelle 36:	Beispiel Arjona, A. 104–106	178
Tabelle 37:	Beispiel Tiago, A. 139f.	179
Tabelle 38:	Beispiel Enim, A. 57–61	180
Tabelle 39:	Beispiel Tiago, A. 101–104	181
Tabelle 40:	Anzahl der Durchleseaktivitäten im Kontext von prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten gemäß Schreibaktivität, auf die sich die prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten beziehen	182
Tabelle 41:	Beispiel Marco, A. 91–93	183
Tabelle 42:	Beispiel Enim, A. 63f.	184
Tabelle 43:	Häufigkeit des Evaluierens und Revidierens gemäß Ebene und Zeitpunkt der Ausführung	187
Tabelle 44:	Beispiel Nuran, A. 32–38	188
Tabelle 45:	Beispiel Kyara, A. 73–76	189
Tabelle 46:	Beispiel Kyara, A. 32f.	190
Tabelle 47:	Beispiel Tiago, A. 62–64	191
Tabelle 48:	Beispiel Enim, A. 51–53	192
Tabelle 49:	Beispiel Kyara, A. 44–47	193
Tabelle 50:	Beispiel Bleron, A. 121f.	193
Tabelle 51:	Beispiel Ricardo, A. 161–163	194
Tabelle 52:	Beispiel Ricardo, A. 67f.	195
Tabelle 53:	Beispiel Ricardo, A. 102–104	196
Tabelle 54:	Beispiel Marco, A. 112–115	197
Tabelle 55:	Anzahl der prozessbezogenen metakognitiven Aktivitäten	200
Tabelle 56:	Beispiel Manuel, A. 35f.	200
Tabelle 57:	Beispiel Enim, A. 68f.	201
Tabelle 58:	Beispiel Bleron, A. 88–93	202
Tabelle 59:	Beispiel Nuran, A. 10f.	203
Tabelle 60:	Beispiel Ricardo, A. 166–171	203
Tabelle 61:	Beispiel Ricardo, A. 173–175	205
Tabelle 62:	Beispiel Jan, A. 24–26	205
Tabelle 63:	Beispiel Bleron, A. 10f.	206
Tabelle 64:	Beispiel Bleron, A. 14–16	206
Tabelle 65:	Beispiel Ricardo, A. 162–164	207
Tabelle 66:	Beispiel Ricardo, A. 172f.	207
Tabelle 67:	Übersicht über den Schreibprozess in Kombination mit dem geschriebenen Text	212
Tabelle 68:	Häufigkeiten und Verteilung der Schreibaktivitäten von Luca	213
Tabelle 69:	Beispiel Luca, A. 20–22	215

Tabelle 70:	Beispiel Luca, A. 33–37	216
Tabelle 71:	Beispiel Luca, A. 38–41	218
Tabelle 72:	Beispiel Luca, A. 53f.	219
Tabelle 73:	Übersicht über den Schreibprozess in Kombination mit dem geschriebenen Text.	223
Tabelle 74:	Häufigkeiten und Verteilung der Schreibaktivitäten von Ricardo	226
Tabelle 75:	Beispiel Ricardo, A. 26–31	228
Tabelle 76:	Beispiel Ricardo, A. 37–41	229
Tabelle 77:	Beispiel Ricardo, A. 54–63	230
Tabelle 78:	Beispiel Ricardo, A. 84–89	233
Tabelle 79:	Beispiel Ricardo, A. 166–171	234
Tabelle 80:	Beispiel Ricardo, A. 243–252	235