

Otto Kruse
Katja Berger
Marianne Ulmi
Herausgeber/innen

Prozessorientierte Schreibdidaktik

Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf

Haupt Verlag
Bern · Stuttgart · Wien

Inhalt

Katja Berger, Otto Kruse, Marianne Ulmi

Vorwort 9

Otto Kruse, Gabriela Ruhmann

Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung 13

Teil 1: Schreiben in der Schule

Gerd Bräuer

Unsere Schulen gemeinsam bewegen.

Ein Plädoyer für eine veränderte Problemsicht 39

Felix Winter

Wie lernt man eine Maturarbeit zu schreiben?

Wissenschaftspropädeutisches Schreiben mit

Diagnose und Rückmeldung 49

Martina Schmitz, Nicole Zöllner

Der Rote Faden zur Fach- oder Maturarbeit – eine Simulation 69

Katja Berger, Martina Schmitz

Vom schulischen zum wissenschaftlichen Schreiben.

Propädeutische Übungen für die 7. – 9. Klasse 93

Andrea Bertschi-Kaufmann

„Jetzt werde ich ein bisschen über das Buch schreiben.“

Texte im Nachklang von Lektüren als Unterstützung

des literarischen Lernens 111

1. Auflage: 2006

Bibliografische Information der *Deutschen Bibliothek*

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

ISBN 13: 978-3-258-06948-7

ISBN 10: 3-258-06948-4

Alle Rechte vorbehalten

Copyright © 2006 by Haupt Bern

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlages ist unzulässig

Umschlaggestaltung: Pool Design, Zürich

Printed in Switzerland

www.haupt.ch

dings nicht nur mit dem Schreiben, sondern auch mit der Orientierung im deutschen Hochschulalltag zu tun haben, in den das Schreiben eingebettet ist. Annette Verhein stellt abschliessend dar, wie sie angehende Ingenieurinnen und Ingenieure einer Fachhochschule im Schreiben unterrichtet. Sie versteht Schreiben als Handeln im Fach und lässt ihre Studierenden deshalb auch sehr berufsnah Schreibaufträge ausführen. Sie versorgt sie aber auch mit einfachen Denkwerkzeugen, die ihnen helfen, den Schreibprozess zu bewältigen.

Der Teil „Scheiben im Beruf“ wird von Jörg Meier eingeleitet, der sich mit einer Verbesserung der Schreibausbildung von Journalistinnen und Journalisten beschäftigt. Die Ergebnisse seiner Fragebogenerhebung zeigen, dass nur ein kleiner Teil der Journalistinnen und Journalisten eine Schreibausbildung genossen hat und dass viele von ihnen angeben, in der Steuerung des Schreibprozesses mit Problemen zu kämpfen zu haben. Er leitet daraus Schlussfolgerungen ab, wie eine Ausbildung für Journalistinnen und Journalisten optimalerweise aussehen sollte. Max Fischer wertet anschliessend die Erfahrungen eines Kurses mit Medienschaffenden am Medienausbildungszentrum Luzern aus und zeigt, wie er diese dazu anleitet, einander Feedback zu geben, wie sie auf Feedbackübungen reagieren, und wie Feedback im Alltag einer Redaktion eingesetzt werden kann. Daniel Perrin schliesslich stellt dar, wie sich Methoden der Schreibforschung in der Weiterbildung einsetzen lassen. Sein Hauptaugenmerk gilt der Progressionsanalyse, einem Aufzeichnungsverfahren, das die Arbeitsschritte zu rekonstruieren erlaubt, die eine schreibende Person absolviert, um zum Text zu kommen. Perrin zeigt, wie sich aus solchen Analysen Rückschlüsse auf die Schreibprozesse und Schreibstrategien ziehen lassen.

Es freut uns, dass es uns mit diesem Sammelband gelungen ist, einen umfassenden Überblick über die aktuelle Situation der Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum, insbesondere in der Schweiz, zu geben. Die zahlreichen Praxisberichte in diesem Sammelband sollen ermuntern, den prozessorientierten Ansatz in verschiedenen Wirkungsfeldern anzuwenden und neue Formen in der Vermittlung von Schreibkompetenz auszuprobieren.

Katja Berger, Otto Kruse, Marianne Ulmi

Frühsummer 2006

Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung

Otto Kruse und Gabriela Rulmann

1 Einleitung

„Prozessorientiertes Schreiben“ und „Prozessorientierte Schreibdidaktik“ sind Schlüsselbegriffe der zeitgenössischen Pädagogik des Schreibens. Sie beziehen sich auf eine Form des Schreibens, Schreiblernens und Schreiblehrens, die seit 40 Jahren in den USA und seit etwa 15 Jahren im deutschsprachigen Raum die traditionellen Formen der Schreibförderung revolutioniert.

Angestossen wurde dieser Boom Ende der 60er-Jahre in den USA durch die Ergebnisse einer Bildungsstudie zur Wirksamkeit schulischen Unterrichts (National Assessment of Educational Progress), die einen bedenklichen Rückgang der Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern verzeichnete. Damals wurde deutlich, dass man zu wenig über den Prozess des Schreibens wusste, um fundierte Empfehlungen für einen veränderten Schreibunterricht geben zu können. Man begann, empirisch zu erforschen, was Schreibende im Einzelnen tun, wenn sie Texte herstellen; daraus entwickelte sich im Laufe der Jahre ein umfassendes interdisziplinäres Forschungs- und Praxisfeld.

Dieser Beitrag soll eine Grundorientierung in diesem nicht leicht zu überblickenden Terrain geben. Wir skizzieren die zentralen Ideen einer prozessorientierten Schreibdidaktik, prominente Begriffe, Positionen und empirische Grundlagen des Diskurses. Ziel dieses Beitrags ist es, deutlich zu machen, warum eine prozessorientierte Schreibdidaktik ein unverzichtbarer Zugang zum Schreibenlehren ist.

2 Was ist eine prozessorientierte Schreibdidaktik?

Eine prozessorientierte Schreibdidaktik steht in scharfem Kontrast zur traditionellen deutschen Aufsatzdidaktik, die sich darauf konzentrierte zu lehren, was gute Texte sind, aber nicht ausreichend vermittelte, in welchen Schritten Texte hergestellt werden. Für die Schreibkultur des deutschsprachigen Raumes ist charakteristisch, dass das Schreiben lange Zeit überhaupt nicht als steuerbares und lernbares Handlungssystem wahrgenommen wurde. Es wurde und wird zwar in allen Ausbildungskontexten verlangt, aber als Lerngegenstand blieb es lange unbeachtet.

Die generelle Einstellung zum Schreiben im deutschsprachigen Raum wird vielleicht am besten durch ein Zitat aus Goethes Faust geprägt: „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor“, das im 19. Jahrhundert häufig als Richtlinie für den Schreibunterricht zitiert wurde (z.B. von Schmid 1875). Was dieses Zitat über die Schreibkultur aussagt, liegt vor allem im Hinweis auf „wenig Kunst“, die vonnöten sei um etwas auszudrücken. Die Darstellung von Wissen geschähe demnach im Selbstlauf, sobald eine klare Erkenntnis vorliege.

In der deutschen akademischen Schreibkultur wird dementsprechend das Wissen als das Primäre angesehen, das Formulieren dieses Wissens dagegen nur als Nebenasppekt, der sich sozusagen von selbst erledigt – sofern das Wissen stimmt. Eine prozessorientierte Didaktik des Schreibens räumt mit dieser Auffassung vom Schreiben gründlich auf. In ihrem Lichte erlangt der Schreib- und Formulierungsprozess eine ganz andere Bedeutung:

- **Schreiben ist viel mehr als Hinschreiben:** Schreiben ist nicht nur ein Mittel, um Wissen wiederzugeben, sondern vielmehr ein Instrument, um sich Wissen anzueignen oder neues Wissen zu produzieren. Im Ringen um die angemessene Formulierung beim Schreiben vertiefen sich die Gedanken allmählich, und ist der Text schließlich fertig, hat man Gedanken formuliert, die man vor dem Schreibprozess so noch nicht ausdrücken konnte. Das Schreiben umfangreicher Texte ist eine fortlaufende gedankliche Auseinandersetzung mit den Inhalten, über die man schreibt. Das macht Schreiben zu einem unverzichtbaren Lerninstrument.
- **Schreiben ist Problemlösen:** Schreiben ist ein komplexer Prozess, in dem fortlaufend inhaltliche, kommunikative, sprachliche Probleme gelöst und Entscheidungen getroffen werden müssen. Schreibförderung heisst demzufolge, Lernende darin zu unterstützen, die dem Schreibprozess innewohnenden Probleme bewusst wahrzunehmen, sie anzunehmen und produktiv zu bearbeiten.
- **Schreiben ist systematisch lernbar und lehrbar:** Eine prozessorientierte Schreibdidaktik zerlegt den Schreibprozess in einzelne, weniger komplexe Teilprozesse und vermittelt Prozeduren, diese Teilprozesse systematisch so zu steuern, dass am Ende ein angemessenes Schreibprodukt steht. Im Rahmen einer solchen Didaktik erwerben Schreibende ein Verständnis für die Probleme, die im Schreibprozess zu bearbeiten sind. Sie lernen wahrzunehmen, was sie tun, wenn sie schreiben, dies zu reflektieren, darüber zu sprechen und

so ihre individuellen Denk- und Arbeitsstrategien beim Schreiben zu optimieren.

Das Grundmuster prozessorientierter Schreibaneleitungen

Eine prozessorientierte Schreibdidaktik erlaubt ganz unterschiedliche Umsetzungen in der Praxis. Dennoch gibt es ein Grundmuster, an das sich sämtliche prozessorientierte Schreibaneleitungen lehnen. Dieses Grundmuster beruht auf Ergebnissen empirischer Untersuchungen zum Schreibprozess. So fanden Flower und Hayes (1980) heraus, dass sich Schreibende bei Schreibaufgaben, die nicht gänzlich mit Routine erledigt werden können, in einem Zustand dauernder Überlastung befinden. Ein Grundproblem beim Schreiben besteht darin, dass man einerseits Inhalte suchen und auswählen muss, andererseits die kommunikativen Ziele im Auge behalten und dabei eine Fülle von Verständigungsregeln und sprachlichen Normen einhalten muss. Die Anforderungen sind so komplex, dass „es eigentlich erstaunlich ist, dass es überhaupt zu einem Schreiben kommt“ (Eigler 1985, 307).

Damit Schreibende an dieser Überlastung nicht scheitern, arbeitet eine prozessorientierte Schreibdidaktik mit der Hauptstrategie, die schreibende Person durch Entzerrung des Schreibprozesses zu entlasten. Der Schreibprozess wird in Etappen zerlegt, die für sich genommen gut zu bewältigen sind. In diesen Etappen ist es erlaubt, jeweils bestimmte Anforderungen zu ignorieren. Dies ist das Grundmuster aller prozessorientierten Schreibaneleitungen:

- **Den Schreibprozess vorbereiten:** In dieser Etappe werden die Inhalte, über die geschrieben werden soll, gesammelt, z. B. durch Lesen und Exzerpieren, durch Brainstorming, durch die Vergegenwärtigung des Zielpublikums, des Kommunikationsziels und der dazu geeigneten Textsorte. Das Erstellen eines Schreibplans und einer Gliederung dient ebenfalls der Vorbereitung des Schreibprozesses.
- **Eine Rohfassung formulieren:** Hier geht es darum, einen rohen Fliesstext zu produzieren, d.h. die in der ersten Etappe bereitgestellten Inhalte in Sätze zu überführen. Ziel dieser Etappe ist es, zunächst grob zu formulieren, was man sagen möchte, und inhaltliches und sprachliches Feilen zurückzustellen.
- **Den Text überarbeiten:** Seine intendierte Gestalt bekommt der Roh-text schliesslich durch Überarbeiten. Um hierbei einer Überlastung zu entgehen, wird diese Etappe ihrerseits wieder in Teilschritte zer-

legt, wobei der Text grundsätzlich zunächst auf inhaltliche Angemessenheit und kommunikative Klarheit, dann erst auf sprachliche und formale Feinheiten hin untersucht und überarbeitet wird. Grundsätzlich können alle Textmerkmale im Überarbeiten verändert werden, sofern sie der schreibenden Person auffallen: Texte können z.B. überarbeitet werden, um weitere Informationen zu sammeln, um den Gedankengang zu fokussieren, um die eigene Stimme („voice“) herauszuarbeiten usw. (vgl. dazu Murray 1997).

Das Grundmuster *Vorbereiten – Rohfassung schreiben – Überarbeiten* wird in der schreibpädagogischen Praxis unterschiedlich akzentuiert und ergänzt – je nachdem, um welche Schreibaufgabe es sich handelt, um welche Lernenden es geht, in welcher Umgebung und mit welchem Lernziel geschrieben wird. So empfiehlt etwa Kruse (2005), das Schreiben umfangreicher wissenschaftlicher Texte in die folgenden Etappen zu zerlegen:

1. **Orientierung und Planung:** Themenfindung, Fragestellung, erste Literaturrecherche, Methodik festlegen, Zeitplanung, Arbeitsbündnis mit Anleiter/in
2. **Recherche, Material- oder Datensammlung:** Bibliografieren, Literaturbeschaffung, Quellenbeschaffung und -analyse, Interviews, Datenerhebung
3. **Auswerten/Strukturieren des Materials:** Ordnen, Bezüge herstellen, Strukturen finden, gliedern, systematisieren
4. **Rohfassung schreiben:** Versprachlichung der gefundenen Gliederung
5. **Überarbeiten:** Darstellungslogik, Stil, Terminologie, Anmerkungsapparat, Literaturverzeichnis etc.
6. **Korrigieren:** Fehlerbeseitigung, Layout

Schreiberfahrene wissen – und die Forschung belegt, dass es entlastend ist – den Schreibprozess so oder ähnlich einzuteilen. Und das, obgleich Schreibende und Schreibforschung ebenfalls bestätigen, dass der Schreibprozess nicht in einer Abfolge in sich abgeschlossener Teilschritte verläuft, sondern dass diese dauernd ineinander greifen. Sie können nicht einfach strikt nacheinander bearbeitet werden, sondern müssen teilweise auch wiederholt durchlaufen werden (z.B. Coffin et al. 2003, 34 ff.). Dennoch arbeitet eine prozessorientierte Schreibdidaktik mit solchen Ablaufschemata, sie lässt dabei aber Spielraum, diese an die Dynamik der Schreibaufgabe und das individuelle Arbeitsverhalten anzupassen. Prozessorientierte

Schreibanleitungen dienen dazu, das individuelle Schreibverhalten zu systematisieren und zu optimieren, nicht aber dazu, es in ein starres Korsett zu pressen – auch wenn solch sequenzielle Schreibanleitungen diesen Anschein erwecken mögen.

Kooperation beim prozessorientierten Schreiben

Prozessorientierte Schreibanleitungen legen besonderes Gewicht auf die Überarbeitungsprozesse beim Schreiben. Mit der Devise „writing is rewriting“ wird das Überarbeiten als methodische Hilfe eingesetzt, um Textwürte sukzessive zu verbessern sowie das Denken über Textnormen und Schreibprozeduren anzustossen und zu steuern.

Mit dieser Konzentration auf die allmähliche Verfertigung von Texten beim Überarbeiten räumen prozessorientierte Schreibsettings nicht nur mit der traditionellen Vorstellung des *Hinschreibens* auf. Sie rücken überdies ein weiteres tiefes Missverständnis des traditionellen deutschsprachigen Bildungssystems zurecht: *Selbstständig* zu schreiben heisst beim prozessorientierten Schreiben *nicht*, bezogen auf jeden anfallenden Teilschritt, *allein* zu arbeiten und niemanden zu Rate zu ziehen (vgl. Ruhmann 2005). Vielmehr gehört es zum Wesen der prozessorientierten Schreibpädagogik, dass sich Schreibende in bestimmten Etappen des Schreibprozesses gegenseitig unterstützen, indem sie ihre Textentwürfe zum Gegenlesen aus der Hand geben und sich Rückmeldung und Anregungen zur Überarbeitung des Textes holen. Je nach Schreibarrangement und Lernziel sind hierfür mehrfache Rückmeldungs- und Überarbeitungsgänge vorgesehen, wobei das Feedback von einzelnen oder von mehreren Personen gegeben werden und sich auf unterschiedliche Herstellungsschritte, Merkmale und Perfektionsgrade der Texte beziehen kann und sollte. Ziel solcher ausführlichen Feedbackschleifen ist es, die schreibende Person beim Prüfen des eigenen Geschriebenen zu entlasten und dadurch Ressourcen für eine produktive Überarbeitung freizusetzen.

Publikumsbezug beim Schreiben

Eine der grössten Herausforderungen im Schreibprozess besteht darin, Texte mit einem kommunikativen Ziel auf ein Publikum („audience“) angemessen auszurichten. Die Schwierigkeiten, die es dabei zu überwinden gilt, sind ungleich komplexer als in mündlichen Kommunikationssituationen. Mündlicher Austausch findet zwischen konkret hör- und (meist auch) sichtbaren Personen statt, wobei die sprechende Person durch

Rückfragen ihres Gegenübers und über Blick- oder Hörkontakt laufend Signale darüber empfängt, ob die Verständigung gelingt oder nicht. Bei der schriftlichen Kommunikation entfällt das konkret sichtbare oder hörbare Publikum und damit die direkte Kooperation zwischen schreibender und lesender Person. Diesen Mangel müssen Schreibende durch komplexe Vorstellungsmanöver kompensieren.

Im leichteren Fall, wenn Schreibende das anvisierte Publikum persönlich kennen (etwa bei einem Briefwechsel), müssen sie im Schreibprozess ihre konkrete Vorstellung von ihm im Bewusstsein ständig präsent halten, um den Text darauf ausrichten zu können. Im schwierigeren Fall haben Schreibende es mit einer anonymen Leserschaft zu tun (etwa beim Schreiben eines Lehrbuchs); hier müssen sie zunächst einmal ein Profil dieses Publikums konstruieren, ein inneres Bild von ihm aufbauen und es dann konstant bewusst halten. Ausgesprochen schwierig wird es, wenn für ein sehr heterogenes Publikum geschrieben wird, das unterschiedliches Vorwissen zum Thema und unterschiedliche Erwartungen an den Text hat. Ein typisches Beispiel hierfür wäre etwa eine wissenschaftliche Hausarbeit, die einerseits für Mistudierende nachvollziehbar und informativ sein soll, andererseits aber auch für die Lehrperson, die sich bestens im Thema auskennt, einen neuen, interessanten Gedankengang enthalten soll. Hier müssen Schreibende zusätzlich beim Formulieren heftige Entscheidungskonflikte aushalten und einen Blick dafür behalten, ob die teils inkompaktiblen Erwartungen des Publikums angemessen bedient werden.

In jedem Fall müssen sich Schreibende bei der Textproduktion laufend in die Position des jeweils vorgestellten Publikums versetzen, den eigenen Text mit dessen Augen prüfen, Unzulänglichkeiten entdecken und auf Ideen kommen, wie diese adressatengerecht umformuliert werden können. Dieser innere Perspektivwechsel oder „Dezentrierung“ (Piaget 1923) oder „Rollenübernahme“ (Flavell 1977) ist sehr jungem, unerfahrenen Schreibenden aufgrund ihres Entwicklungsstandes noch gar nicht möglich. Und auch für schreibereifere Personen ist es oft nicht leicht, einen distanzlierten Blick auf den eigenen Text einzunehmen. Es ist ein bekanntes Phänomen, dass man erst mit einem gewissen zeitlichen Abstand den eigenen Text mit fremdem Blick prüfen kann. Im Produktionsprozess ist man häufig blind für das eigene Geschriebene; man liest den „Text im Kopf“ – das, was man sagen wollte, aber nicht unbedingt das, was auf dem Papier geschrieben steht.

Diese dem Schreibprozess innewohnenden Dauerprobleme werden in prozessorientierten Schreibarrangements durch Feedbackverfahren entzerrt und dadurch bearbeitbar gemacht. Rückmeldungen auf Textproben

ermöglichen ungeübten Schreibenden, nach und nach den Perspektivenwechsel zu erlernen und zu internalisieren. Geübteren Schreibenden helfen sie, diesen Wechsel effizienter zu vollziehen und in die Steuerung des gesamten Schreibprozesses zu integrieren.

3 Prozessorientierte kooperative Schreibarrangements

Inzwischen haben sich recht unterschiedliche Standardformate des prozessorientierten kooperativen Schreiblehrens und -lernens herausgebildet, von denen wir einige prominente kurz skizzieren wollen.

Schreibkonferenzen: An deutschen Grundschulen sind so genannte „Schreibkonferenzen“ (Spitta 1992) inzwischen ein fester Bestandteil des Deutschunterrichts:

- Zu ausgewiesenen Schreibzeiten verfassen Schülerinnen und Schüler freie Texte
- suchen sich zwei oder drei Mitschülerinnen und -schüler zur Kleingruppenarbeit
- lesen ihren Text vor und holen sich Verständnisfragen zum Inhalt ein.
- Dann wird der Text bezogen auf Struktur und Sprache untersucht, und es werden Vorschläge zur Überarbeitung gemacht. Hierbei ist die Rückmeldung der Lehrperson zentral.
- Der überarbeitete Text wird schliesslich mit Unterstützung der Lehrperson auf Rechtschreibung geprüft und korrigiert.

Variationen dieses Verfahrens werden mitunter auch in der Sekundarstufe I eingesetzt (vgl. Reuschling 2000), sind dort aber kein fester Bestandteil des Curriculums.¹

Prozessorientierte Vermittlung von Textmustern: In Schweden wird seit einigen Jahren in der gymnasialen Oberstufe und in universitären Einfüh-

¹ Einen festen Platz in allen Lehrplänen deutscher Schulen haben demgegenüber Verfahren des „kreativen Schreibens“ (vgl. etwa Böttcher 1999). Kreatives Schreiben lässt sich durchaus als prozessorientiertes Schreibverfahren verstehen, in dem Schreibende durch systematische Entlastung des Schreibprozesses zur Textproduktion sowie zur Reflexion des Schreibprozesses und von Textnormen angeleitet werden (vgl. Böttcher/Czapla 2002). Wir klammern es hier aus unserer Skizze aus, weil „kreatives Schreiben“ in den Curricula des deutschsprachigen Raums programmatisch anders verstanden und eingesetzt wird: Kreatives Schreiben zielt hier auf Selbstausdruck und autobiografische Selbststärkung, auf Aktivierung expressiver Fähigkeiten, auf ästhetisches und psychisches Wachstum beim Schreiben (Spinner 1998). „Creative writing“ bezeichnet im US-amerikanischen Raum wiederum etwas ganz anderes: Dort steht es für eine künstlerische Ausbildung von Schriftstellerinnen und

rungskursen ein von Lennart Björk (2000) entwickeltes prozessorientiertes Lehrverfahren benutzt. Im Rahmen dieses Verfahrens lernen die Schülerinnen und Schüler, vier Textmuster bezogen auf ihre kommunikative Funktion und Struktur zu erfassen und Schritt für Schritt systematisch zu verfassen. Unter Anleitung einer Lehrperson schreiben sie in etlichen Feedbackschleifen eine Argumentation, eine Ursachenanalyse, eine Problemlösung und eine Zusammenfassung eines Lesetextes, und sie reflektieren die dafür jeweils gültigen Textnormen. Björk sieht in diesen vier Textsorten zentrale Bausteine für das Verfassen akademischer Texte (Björk/Räisänen 1996). Am Beispiel der Textsorte „Argumentation“ wird im Folgenden die Standardstruktur dieses prozessorientierten Schreibarrangements verdeutlicht (vgl. Björk 2000):

Den Schreibprozess vorbereiten:

- Die Lernenden tauschen sich mit Hilfe von Leitfragen darüber aus, was sie bereits über das vorgegebene grobe Thema wissen.
 - Sie lesen eine Musterargumentation, analysieren und diskutieren diese bezogen auf die charakteristischen Merkmale einer Argumentation.
 - In einem individuellen Brainstorming sammeln sie erste Ideen für eine eigene argumentative Auseinandersetzung mit dem vorgegebenen Thema.
 - Diese Einfälle werden in der Gruppe vorgestellt, und wer mag, kann Einfälle von anderen übernehmen.
 - In einem weiteren individuellen Brainstorming werden Argumente und Gegenargumente gesammelt, die im Text ausgearbeitet werden sollen.
 - Anhand von Leitfragen erstellen die Lernenden ein Leserprofil.
 - Das bisherige Arbeitsergebnis wird in der Gruppe vorgestellt, die Zuhörenden stellen Verständnisfragen und geben Anregungen für den Textaufbau.
 - Danach erstellt jede/r für sich eine verbindliche Arbeitsgliederung für den zu schreibenden Text.
- Rothfassung schreiben:**
- Entlang dieser Arbeitsgliederung erstellt jede/r eine erste Fliesstextfassung.

Schriftstellern, in der es sowohl um Expressivität als auch um das Erfüllen künstlerischer Grundsätze und Gesetze geht.

Feedback und Überarbeiten:

- Die Textentwürfe werden in der Gruppe vorgestellt; mit Hilfe von Leitfragen geben die Gruppe und die Lehrperson Rückmeldung, zunächst bezogen auf Nachvollziehbarkeit und Schlüssigkeit, dann bezogen auf Sprache und Stil.
- Unter Berücksichtigung dieses Feedbacks werden die Texte bis zur Endversion überarbeitet.

Peer tutoring: Das so genannte „peer tutoring“ geht auf Bruffee (1984) zurück. Studierende unterstützen einander beim Schreiblernen ohne Instruktion und Moderation einer ranghöheren Lehrperson. Unter „peer tutoring“ wird in der Regel eine Beratungssituation verstanden, in der ein studentischer Tutor oder eine Tutorin (T) eine Studentin oder einen Studenten (S) durch Rückmeldung und Nachfragen bei der Textproduktion unterstützt:

- T und S klären, in welcher Phase des Schreibprozesses sich S befindet und einigen sich darauf, welches Problem Gegenstand des Beratungsgesprächs ist.
- Zuerst werden Probleme bei der Planung des Textes bearbeitet („higher order concerns“), dann erst Formulierungsprobleme („lower order concerns“).
- S schildert das Problem oder liest eine Textstelle vor.
- T fragt nach, paraphrasiert das Gehörte, beschreibt und kommentiert es und gibt damit Anstöße zur Optimierung der Textproduktion.

An US-amerikanischen Hochschulen ist „peer tutoring“ ein fester Bestandteil der Schreibausbildung vor allem der Schreibzentren; im deutschsprachigen Raum hingegen wird es bisher nur im Schreibzentrum der PH Freiburg praktiziert.²

Kooperative Textproduktion: Kooperatives Produzieren von Texten kann auch so verstanden werden: Zwei oder mehrere Personen schreiben *gemeinsam* einen Text und müssen sich dazu bei der Textproduktion über Planungsschritte und Formulierungen verständigen. Kooperatives Schreiben in diesem Sinne bedeutet, die gewöhnlich implizit stillschweigend verlaufenden Schritte der Textproduktion für die mitschreibende(n) Person(en) zu explizieren.

² <http://www.ph-freiburg.de/schreibzentrum>

Als schreibpädagogisches Verfahren zielt kooperatives Textproduzieren auf eine verstärkte Auseinandersetzung mit Schreibhandlungen und Textnormen und damit auf eine bewusstere und produktive Steuerung des Schreibprozesses (vgl. Lehnen 1999). Reither und Vipond (1989) beobachten bei kooperativen Schreibprozessen drei grundlegende Formen der Kooperation:

- **Co-authoring:** Ein Text wird von mehr als einer verantwortlichen Person verfasst, wobei die Schreibenden ihre Expertise synthetisieren.
- **Workshopping:** Das Schreibteam holt sich gezielte Rückmeldung von anderen Experten und Expertinnen aus der Fachgemeinschaft.
- **Knowledge making:** Das Schreibteam nimmt Bezug auf publiziertes Wissen, kooperiert also mit Autorinnen und Autoren der Diskursgemeinschaft.

Ko-Autorenschaft ist in vielen Domänen ein durchaus übliches Verfahren (etwa in den Naturwissenschaften, bei betrieblichen Dokumentationen oder Gebrauchsanweisungen); sie ist ein viel beforschter Gegenstand der Textproduktionsforschung (vgl. Lehnen 1999), als pädagogisches Instrument findet sie jedoch in deutschsprachigen Ausbildungssystemen kaum Beachtung.

4 Einige Befunde aus der Schreibforschung

Angestossen durch den Alarm von Bildungsforschenden (vgl. Cooper/Odell 1978, Applebee 1981 und 1984) wuchs ab 1980 zunächst in den USA, kurze Zeit später dann auch im europäischen Raum ein immenses interdisziplinäres Forschungsfeld, in dem Schreibhandlungen unter psychologischen, linguistischen, pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Perspektiven untersucht wurden. Da die ursprünglich pädagogischen Anliegen der Forschung in diesem unübersichtlichen Feld kaum auszumachen sind, skizzieren wir hier einige der Forschungsperspektiven und -befunde, die die moderne Schreibpädagogik massgeblich beeinflussen.³

³ Für einen knappen, aber vollständigeren Überblick über die Entwicklung der Schreibforschung siehe etwa Antos/Krings (1989), Krings (1992); ein umfassender Überblick findet sich in Günther/Ludwig (1994).

Schreiben als Prozess

Eröffnet wurde die Schreibprozessforschung mit zwei grundlegenden Blickwechseln auf das Schreiben. War das Thema „Schreiben“ bisher Gegenstand der normativen Disziplinen Rhetorik und Stilistik (vgl. etwa Ueding/Steinbrink 1986, Ludwig 1989), wurde es nun Gegenstand deskriptiver Untersuchungen. Die Entstehung der prozessorientierten Schreibdidaktik begann damit, dass die Schreibforschung seit dem Ende der 70er-Jahre nicht mehr darauf blickte, was Schreibende tun sollen, sondern darauf, was sie wirklich tun, wenn sie einen Text herstellen (Eigler 1985, 303). Dabei richtete sich das Forschungsinteresse weit über die graphomotorischen Prozesse bei der Produktion schriftlicher Äusserungen hinaus auf sämtliche *kognitiven* Prozesse, die an der Entstehung eines Textes beteiligt sind, angefangen bei der Wahrnehmung des Schreibmaterials bis zur letzten Überarbeitung des Textes. Dieser Wechsel vom Vorschreiben zum Beschreiben von Schreibhandlungen sowie von einem engen zu einem weiten Begriff des Schreibens ermöglichte es, Schreibprozesse differenzierter zu analysieren, individuelle Unterschiede in den Schreibstrategien zu erkunden und damit realitätsnahe Empfehlungen zu einem verbesserten Schreibunterricht zu formulieren: was Schreibende tun können, um in einem angemessenen Schreibprozess zu einem angemessenen Schreibprodukt zu gelangen.

Der Beginn dieser neuen Forschung wird im Allgemeinen auf Janet Emig (1971) zurückgeführt, die Schülerinnen und Schüler einer 11. Klasse mit einer Schreibaufgabe konfrontierte, sie dabei laut denken liess und diese Äusserungen aufzeichnete. Solche Protokolle des lautenden Denkens sowie das Untersuchen von Zwischenprodukten des Schreibens wurden die beiden zentralen Methoden zur Untersuchung von Schreibprozessen (vgl. etwa Krings 1992). Mitte der 90er-Jahre wurden die Aufzeichnungsmethoden durch computergestützte Aufzeichnungen des Schreibprozesses erweitert: Die so genannten „Progressionsprotokolle“ zeichnen den Schreibverlauf über die Tastatur des Computers minutös nach, und in „retrospektiven Verbalprotokollen“ kommentieren Schreibende den aufgezeichneten Schreibverlauf (vgl. van Waes/van Herreweghe 1995, Perrin 1999).

In den Analysen von Protokollen des lautenden Denkens beim Schreiben wurde rasch deutlich, wie viele unterschiedliche Dinge beim Schreiben gleichzeitig berücksichtigt werden müssen und welche harten Anforderungen das an Schreibende stellt: Motorik, Rechtschreibung, Wortwahl, Syntax, Zweck des Textes, Textaufbau, Klarheit, Publikumsreaktionen, Rhythmus, Klang usw. – all das müssen Schreibende im Blick haben (vgl. z.B. Hayes/Flower 1980, Bereiter 1980, Keseling/Wrobel/Rau 1987). Diese Fülle an An-

forderungen zu bedienen stellt sie vor komplexe Schwierigkeiten, die im Prozess der Textproduktion fortlaufend bearbeitet werden müssen.

Schreiben als Problemlösen

Wie Schreibende es schaffen können, an dieser Fülle von Anforderungen nicht zu scheitern und sie geschickt zu bedienen, lässt sich mit Hilfe des Modells von Hayes und Flower (1979) und Flower und Hayes (1980) verstehen, das diese Vielfalt an Anforderungen systematisch bündelt und in einen Zusammenhang bringt. Diesem Modell zufolge ist Schreiben in seinem Wesen ein fortlaufendes Lösen von Problemen mit folgenden Grundmuster:

Wie oben bereits erläutert, muss eine schreibende Person auf dem Weg zu einem angemessenen Schreibprodukt den Text planen („planning“), die geplanten Inhalte ausformulieren („translating“) sowie den Text überprüfen und überarbeiten („reviewing“). Dabei steht sie grundsätzlich im Spannungsfeld der Anforderung, Inhalte zu erzeugen und auszuwählen, und der Anforderung, die Darstellung der Inhalte auf die Lesebedürfnisse des Publikums auszurichten. Die schreibende Person muss Publikum und Zweck des Textes sowie die dazu einzuhaltenden Normen präsent halten, den gesamten Prozess im Blick haben und ihn steuern („monitoring“): Die einzelnen Ansprüche, die gleichzeitig auf die schreibende Person „einprasseln“, aber in ihrer Vielzahl und Komplexität nicht gleichzeitig bedient werden können, müssen strategisch so hintereinander gelegt und abgearbeitet werden, dass der intendierte Text im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit entsteht.

Im Unterschied zu früheren unterrichtswissenschaftlichen Untersuchungen, in denen das Planen, das Formulieren und das Überarbeiten als *feste Abfolge* von Schritten modelliert wurden (vgl. Rohmann 1965), greifen in dem Modell von Flower und Hayes (1980) diese Prozesse ineinander und können wiederholt durchlaufen werden. Diese Rekursivität der Teilprozesse wurde in späteren empirischen Untersuchungen besonders bezogen auf den Teilprozess des Überarbeitens deutlich. Während ältere Modellierungen des Schreibprozesses davon ausgingen, dass es vorwiegend sprachlich-stilistische Aspekte des Textes sind, die beim Überarbeiten verändert werden, zeigte sich nun, dass Überarbeitungsprozesse bereits sehr früh im Schreibprozess einsetzen: Überarbeiten beginnt nicht erst dann, wenn ein Rohentwurf fertig gestellt ist, sondern erfolgt bereits dann, wenn einzelne Zeilen oder Abschnitte produziert wurden (Wrobel 1995, 1996; Perrin 2001).

Der modernen Schreibpädagogik lieferten Flower und Hayes damit erstmals ein Beschreibungs- und Diagnoseinstrument für Schreibhandlungen, das der Dynamik und Individualität von Schreibprozessen gerecht wird. Es erlaubt, Schreibvorgänge explizit als bewusste Steuerungshandlungen zu beschreiben und Überforderungssituationen beim Schreiben zu analysieren, und schafft damit die Grundlage dafür, Instruktionen, Strategien und Interventionen zur bewussten, professionellen Steuerung des Schreibprozesses zu formulieren. Da diese nützlichen Erkenntnisse über das Schreiben überwiegend durch die Untersuchung von erfahrenen Schreibenden gewonnen wurden, bleibt im Rahmen dieser Systematik allerdings die Frage offen, wie aus unerfahrenen Schreibenden kompetente Schreibende werden.

Schreibentwicklung als kognitive Entwicklung

In welche einzelnen Anforderungen Schreibneulinge nach und nach hineinwachsen müssen, um kompetent Schreibende zu werden, machen vor allem die Untersuchungen von Bereiter (1980) und Scardamalia und Bereiter (1987) deutlich: Sie fanden heraus, dass junge unerfahrene Schreibende ihre Texte ohne aufwändige Planung, Kontrolle und Überarbeitung⁴ herstellen, dabei die Lesebedürfnisse des Publikums ignorieren und einfach niederschreiben, was ihnen zum Thema durch den Kopf geht („knowledge telling“). Sehr kompetente, erfahrene Schreibende hingegen sind in der Lage, ihre Texte durch Planung und laufendes Überarbeiten sehr genau auf die Bedürfnisse des Publikums zu beziehen und dadurch ihre Gedanken zum Thema neu zu ordnen („knowledge transforming“). Dieser heuristische Nebeneffekt der Textproduktion kann auch das Hauptmotiv dafür sein, einen Text zu produzieren; Bereiter (1980) hält das für die entwickeltste Form der Textproduktion, in der das Schreiben nicht nur ein Produkt, sondern ein Vehikel des Denkens ist („epistemic writing“).⁵

Nach Bereiter (1980) ist die Entwicklung von Schreibfähigkeiten eine zunehmende kognitive Kapazität zur Informationsverarbeitung und Problemlösung, in deren Rahmen bestimmte Fähigkeiten nach und nach automatisiert und parallel ausgeführt werden können. Bereiter (1980) modelliert die Entwicklung von Schreibkompetenz als eine Abfolge von

⁴ Zum Widerstand unerfahrener Schreibender gegen das Überarbeiten siehe etwa auch Bamberg (2003).

⁵ Das Wesen des epistemischen Schreibens ist vor allem von Mollitor-Lübbert (1984 und 2002) detailliert untersucht und beschrieben worden.

Stufen, in deren Lauf Schreibende je einen Fähigkeitskomplex in ihre bis dahin bestehende Schreibkompetenz integrieren:

- Verfügt eine Person über die grundlegende Fähigkeit, Schriftsprache zu produzieren, ist es ihr möglich, *assoziativ* zu schreiben („associative writing“).
- *Flüssiges Schreiben* („performative writing“) verlangt von ihr zudem die Beherrschung von Schreibkonventionen.
- Um *kommunikativ* zu schreiben („communicative writing“), ist die Fähigkeit notwendig, sich in andere Personen hineinversetzen zu können.
- *Reflektiertes Schreiben* („unified writing“) verlangt darüber hinaus die Fähigkeit, Texte unter bestimmten logischen und stilistischen Kriterien kompetent bewerten zu können.
- *Epistemisches Schreiben* („epistemic writing“) schliesslich verlangt die Fähigkeit zu selbstbezüglichen Denken beim Schreiben.

Augst und Faigel (1986) und Feilke und Augst (1989) kommen in ihren Untersuchungen tendenziell zu einem ähnlichen Ergebnis wie Bereiter, das sie allerdings aus einem leicht anderen Blickwinkel systematisieren: Schreibentwicklung sehen sie als das Lösen komplexer werdender Kommunikationsprobleme; sie vollzieht sich über eine allmähliche Internalisierung von Schriftsprachkonventionen. Schreibkompetenz entwickelt sich dabei von einer expressiv-subjektiven Ausgangsphase des Schreibens über das Produzieren objektiver-deskriptiverer Texte hin zu einer adressatenbezogenen Schriftsprachkompetenz.

Für die Schreibpädagogik liefern die Modelle von Bereiter (1980) und von Augst und Faigel (1986) flexible Diagnoseinstrumente für Schreibentwicklungsstörungen, indem sie erlauben, Hypothesen darüber zu formulieren, welche Fähigkeiten noch nicht entwickelt – oder zwar vorhanden, aber noch nicht in die Schreibkompetenz integriert sind. Die Systematiken geben wertvolle Anregungen dazu, wie man für Lernende nach und nach die kommunikativen Anforderungen an Texte erhöhen kann, und leisten damit einen unverzichtbaren Beitrag zur Unterrichtsplanung und Curriculumentwicklung.

Allerdings gestatten beide Modelle kein eindeutiges Verständnis davon, wie sich Schreibkompetenz entwickelt. Bereiter (1980) hält sein Stufenmodell zwar für plausibel, möchte es aber nicht als Gesetzmässigkeit missverstehen; er sieht die einzelnen Stufen weder strikt an Altersgruppen

pen noch an die Reihenfolge seines Modells gebunden. Feilke und Augst (1989) bezweifeln grundsätzlich, dass Schreibentwicklung empirisch fundiert modelliert werden kann, und betonen den hypothetisch-heuristischen Charakter von Modellen über die Entwicklung von Schreibkompetenz. Augst und Faigel (1986) weisen zudem darauf hin, dass beobachtete Veränderungen im Schreibverhalten nicht allein auf die Entwicklung kognitiver Prozesse zurückgeführt werden können, sondern möglicherweise auch die Abfolge dessen spiegeln, was in den jeweiligen Jahrgangsstufen der Schulen verlangt wird. Was etwa nach einem sich individuell vollziehenden kognitiven Entwicklungsprozess aussieht, z.B. die Fähigkeit, einen Text bezogen auf die Lesebedürfnisse eines ansichteten Adressatenkreises auszurichten, könne auch einfach nur unter dem Einfluss dessen zustande kommen, was gerade im Unterricht verlangt wird. Eine angemessene Erforschung der Entwicklung von Schreibkompetenz müsse neben der Untersuchung innerer kognitiver Vorgänge beim Schreiben auch solche relativierenden äusseren Bedingungen mit einbeziehen.

Schreiben als sozial eingebettetes Handeln

Dass der Blick auf die kognitiven Vorgänge beim Schreiben nicht ausreicht, um Schreibkompetenz zu untersuchen, zu verstehen und zu vermitteln, ist die gemeinsame Einstellung hinter einer wachsenden Schar von Stimmen im Diskurs darüber, was eine angemessene Didaktik des Schreibens ausmacht. Diese Stimmen betonen, dass Schreiben nicht nur ein kognitiv gesteuerter Prozess, sondern auch eine soziale Handlung ist, mit der Schreibende in Beziehung zu anderen Personen treten.

Bruffee (1984, 1999) verweist besonders auf den kooperativen Charakter des wissenschaftlichen Schreibens: Im wissenschaftlichen Diskurs baut idealer Weise jeder Beitrag auf bereits existierende Beiträge auf und bringt ein neues Erkenntniselement in den gemeinsamen Wissensbestand ein. Dieser kooperative Charakter der Wissensproduktion sollte nach Bruffee ganz konkret im Rahmen des Schreibunterrichts erfahrbar sein, damit Kompetenz im wissenschaftlichen Schreiben aufgebaut werden kann. Bruffees propagierte Formen der kooperativen Textproduktion (wie in Abschnitt 3 skizziert) sind inzwischen ein fester Bestandteil der „composition courses“ an US-Amerikanischen Hochschulen.

Elbow (1973, 1981, 1990) betont, dass eine kompetente Bezugnahme auf Positionen im wissenschaftlichen Diskurs besonders erfordert, eine eigene Stimme („voice“) zu entwickeln, in der die eigene Haltung zum Thema deutlich wird und die sich abhebt von den Stimmen der Autorinnen und

Autoren, auf die im Text Bezug genommen wird. Elbow plädiert vehement dafür, die eigene Stimme durch das Schreiben persönlicher Texte, z. B. Lerntagebücher zu schulen. Solche reflexiven Texte dienen nur der persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema, sie sind nicht kommunikativ auf ein Publikum angelegt und dürfen im Unterschied zu wissenschaftlichen Texten auch persönliche Gefühle und Stellungnahmen enthalten. Elbow prägt mit seiner Haltung massgeblich die moderne Schreibpädagogik in den USA, und seine Ideen werden seit einigen Jahren auch im deutschsprachigen Bildungsraum verbreitet (vgl. Bräuer 1996).

Ende der 90er-Jahre erschien der einflussreiche Sammelband „Post-Process Theory: Beyond the Writing Process“, herausgegeben von Kent (1999), der eine Reihe von Aufsätzen enthält, die sich kritisch mit dem Paradigma des kognitiven Problemlösens auseinandersetzen. Eine angemessene Theorie und Pädagogik des Schreibens, so der Tenor der Beiträge, sollte Schreiben nicht nur als eine isolierte Handlung verstehen, die kognitiven Gesetzen folgt, sondern vor allem dem Beziehungscharakter des Schreibens Rechnung tragen. Schreiben sei als „situierter Handlung“ zu verstehen, die in konkrete Situationen eingebettet ist und deren Logik nicht aus den sie begleitenden Kognitionen, sondern nur aus den Gesetzen des Handlungskontextes erklärt werden können. Schreiben finde stets in kulturellen Domänen wie z. B. der Wissenschaft, der Literatur, der Organisationskommunikation, der Rechtspflege usw. statt, in denen jeweils eigene Kommunikations-, Argumentations-, Dokumentations- und Kooperationsformen herrschen. Ein Verständnis dieser Schreibumgebungen sei unerlässlich für ein Verständnis dessen, was Schreiben in seinem Wesen ist.

Dieser Haltung schliessen sich auch die Beiträge in den Bänden von Monroe (2002, 2003) an. Sie fordern, dass wissenschaftliches Schreiben nicht ausserhalb der Disziplinen, sondern in ihnen gelehrt werden soll, da nur die Fachvertretenden wissen können, wie in ihrer Disziplin geschrieben wird. Wie und was ein Historiker oder eine Chemikerin schreibt, das lasse sich nicht mit einer auf Kognitionen ausgerichteten Theorie erklären. Jede Disziplin habe eigene Textnormen, die dafür sorgen, dass die Texte ihre Funktion im Diskurs erfüllen; diese kommunikative Funktion zu versteinern gehöre wesentlich zur Entwicklung von Schreibkompetenz, und diese lasse sich nur im Rahmen der Fachdisziplin erwerben. Wissenschaftliche Texte herstellen zu lernen heisse, die Haltungen, Sprach- und Denkgewohnheiten einer Diskursgemeinschaft zu übernehmen und als Mitglied dieser Gemeinschaft zu handeln.

Im Einklang mit diesen Positionen hat sich schliesslich in der Textforschung die pragmatische Auffassung von Swales (1990) durchgesetzt, Textgenres

anhand ihrer kommunikativen Funktion in einer Diskursgemeinschaft zu definieren. Diskursgemeinschaften, so die Grundidee, entwickeln Textgenres mit festen Eigenschaften, um wiederkehrende kommunikative Probleme zu lösen. Typische Genres dieser Art sind etwa der Forschungsbericht (dessen Entstehung als Genre Bazerman 1988 beschrieben hat), die Seminararbeit oder der Leitartikel.

5 Nachgedanken

Eine prozessorientierte Didaktik des Schreibens, wie hier in ihren Grundzügen skizziert, gilt derzeit als das effizienteste Verfahren, Schreibkompetenz zu vermitteln (vgl. Björk/Räisänen 1996; Healy 1981; Hilllocks 1986). Dennoch hält sie im deutschsprachigen Bildungsraum nur sehr zögerlich Einzug. Die Revolution, die die Prozessorientierung in der *Schreibforschung* auslöste, hat im deutschsprachigen *Bildungssystem* bisher nicht stattgefunden.

Den grössten Einfluss haben die Erkenntnisse aus der prozessorientierten Schreibforschung in den 90er-Jahren auf die fachwissenschaftliche Reflexion des schulischen Schreibunterrichts gehabt (vgl. etwa Baumann 1992; Ludwig 1989; Ludwig 2003; Böttcher/Becker-Mrotzok 2003; Becker-Mrotzok 2004). Prozessorientiertes Schreiben findet sich inzwischen in den Lehrplänen des Deutschunterrichts (Ossner 1995). Als fester Bestandteil des realen Unterrichts ist es allerdings nur an Grundschulen in Form von Schreibkonferenzen implementiert. In der Sekundarstufe I und II hängt es noch stark vom Engagement einzelner Schulen, Lehrerinnen und Lehrer ab, ob Schreiben prozessorientiert unterrichtet wird. Institutionell hat sich diese Form des Unterrichts bisher noch nicht durchgesetzt.

An einigen deutschsprachigen Hochschulen sind in den vergangenen Jahren Schreibzentren entstanden, in denen Studierende in freiwilligen fachübergreifenden Kursen den Prozess des wissenschaftlichen Schreibens erkunden und üben können (für einen Überblick siehe Kruse/Jakobs/Ruhmann 1999). Abgesehen von einigen engagierten Kooperationen zwischen universitären Schreibzentren und einzelnen Hochschullehrenden hat das prozessorientierte wissenschaftliche Schreiben als Lehrmethode in den Fachbereichen bisher kaum Fuss gefasst.

Diese nur sehr zögerliche Verbreitung des prozessorientierten Schreibens ist erklärbar: Eine Didaktik des prozessorientierten Schreibens erfordert ein radikales Umdenken und Umgewöhnen aller Beteiligten im Bildungssystem. Prozessorientiertes Schreiben arbeitet mit der Unzulänglichkeit der Zwischenprodukte, die Schritt für Schritt in verschiedenen Überarbei-

tungsphasen verbessert werden. Für Lernende und Lehrende bedeutet dies eine äusserst schwierige Umstellung von einer fehlerfeindlichen zu einer fehlerfreundlichen Unterrichtskultur. Schülerinnen, Schütler, Studierenden müssen öffentlich besprochen werden. Lehrerinnen und Lehrer müssen schreiben bezogen auf die Leistungsbeurteilung: Der gewohnte zensierende Blick auf die Produkte des Schreibens muss zurückgestellt werden zugunsten einer unterstützenden diagnostischen Aufmerksamkeit für die Teilvorgänge und Zwischenprodukte des Schreibprozesses. Zudem müssen Lehrende umdenken bezogen auf ihre Benotungspraxis, die ja bisher vorsah, dass Texte von Anfang bis Ende selbstständig geschrieben werden. Und schliesslich müssen Verantwortliche im Bereich der Curriculumentwicklung umdenken bezogen auf die Menge an Wissen, die im Unterricht vermittelt werden soll und kann. Prozessorientiertes Schreiben ist ein didaktisches Tiefeninstrument, das auf das Denkenlernen und Lernenlernen zielt. Prozessorientiert schreiben zu lernen und zu lehren braucht Zeit und steht damit auf den ersten Blick im Konflikt mit der Menge an Wissen, das laut Lehrplan vermittelt werden soll. Dass im Prozess des Schreibens Wissen durchgearbeitet und schliesslich in entwickelterer Form verfügbar wird, dass Schreiben nicht Konkurrent, sondern Helfer beim Wissensaufbau ist, erschliesst sich erst in einem zweiten, empirischen Blick.

Prozessorientiertes Schreiben als feste Unterrichtsform einzurichten bedeutet eine grundlegende Reform des Bildungssystems. Seit die Pisa-Studie die massive Mängel von Schülerinnen und Schülern im Bereich der Literalität nachgewiesen hat, wird eine solche Reform gefordert. Die Rolle, die eine Didaktik des prozessorientierten Schreibens dabei spielen könnte, wird unseres Erachtens massiv unterschätzt. Prozessorientiert schreiben zu lernen und zu lehren ist der Schlüssel zu den allseits geforderten Schlüsselkompetenzen (Ruhmann 2005) – unser Bildungssystem davon zu überzeugen bleibt die schwere Aufgabe in der nächsten Zeit.

Literaturverzeichnis

- Antos, Gerd/ Krings, Hans P. (Hrsg.) (1989): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer
- Applebee, Arthur N. (1981): Writing in the secondary schools. English and the content areas. Urbana, IL: National Council of Teachers of English
- Applebee, Arthur N. (1984): Contexts for learning to write: Studies of secondary school instruction. Norwood, NJ: Ablex

- Augst, Gerhard/ Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Bamberg, Betty (2003): Revision. In: Clark, Irene L.: Concepts in composition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 107-129
- Baumann, Jürgen (1992): Schreibforschung und Aufsatzunterricht. In: Krings, Hans Peter/ Antos, Gerd (Hrsg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 110-125
- Bazerman, C. (1988): Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of Experimental Article in Science. Madison, WI: University of Wisconsin Press
- Becker-Mrotzek, Michael (2004): Aufsatz- und Schreibdidaktik. In: Knapp, Karlfried et al. (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen u.a.: A. Francke Verlag, 36-55
- Bereiter, Carl (1980): Development in writing. In: Gregg, Lee W./ Steinberg, Erwin R. (eds.): Cognitive processes in writing. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 73-96
- Björk, Lennart (2000): Über Textmuster und Schreibprozesse in der Oberstufe. In: Deutschunterricht, Heft 1, 33-42
- Björk, Lennart/ Räisänen, Christine (1996): Academic Writing. A University Writing Course. Lund: Studentlitteratur
- Böttcher, Ingrid (1999): Kreatives Schreiben. Berlin: Cornelsen
- Böttcher, Ingrid/ Becker-Mrotzek, Michael (2003): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Berlin: Cornelsen
- Böttcher, Ingrid/ Czapla, Cornelia (2002): Repertoires flexibilisieren. Kreative Methoden für professionelles Schreiben. In: Perrin, Daniel/ Böttcher, Ingrid/ Kruse, Otto/ Wrobel, Arne (Hrsg.): Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Bruffee, Kenneth A. (1999): Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. 2nd ed. Baltimore, London: Johns Hopkins University Press
- Cooper, Charles R./ Odell, Lee (eds.) (1978): Research on composing. Points of departure. Urbana, IL: National Council of Teachers of English

- Coffin, Caroline/ Curry, Mary Jane/ Goodman, Sharon/ Hewings, Ann/ Lillis, Theresa M./ Swann, Joan (2003): Teaching academic writing. A toolkit for Higher Education. London: Routledge
- Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika (Hrsg.) (2003): Wissenschaftlich Schreiben – Lehren und lernen. Berlin: Walter de Gruyter
- Eigler, Günther (1985): Textverarbeiten und Textproduzieren. Entwicklungstendenzen angewandter kognitiver Wissenschaft. In: Unterrichtswissenschaften, Heft 4, 301-318
- Elbow, Peter (1973): Writing without teachers. New York u.a.: Oxford University Press
- Elbow, Peter (1981): Writing with power: Techniques for mastering the writing process. New York u.a.: Oxford University Press
- Elbow, Peter (2000): Everyone can write. New York u.a.: Oxford University Press
- Ernig, Janet (1971): The composing process of twelfth graders. [Research Report Nr. 13] Urbana, IL: National Council of Teachers of English
- Feilke, Helmuth/ Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/ Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, 297-327
- Flavell, John H. (1977): Cognitive Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Flower, Linda S./ Hayes, John R. (1980): The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: Gregg, Lee W./ Steinberg, Erwin R. (eds.): Cognitive processes in writing. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 31-50
- Günther, Hartmut/ Ludwig, Otto (Hrsg.) (1994): Handbuch Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2 Bde. Berlin: Walter de Gruyter
- Hayes, John R./ Flower, Linda S. (1979): Writing as problem solving. In: Visible Language, 14, 388-399
- Hayes, John R./ Flower, Linda S. (1980): Identifying the organisation of writing processes. In: Gregg, Lee W./ Steinberg, Erwin R. (eds.): Cognitive processes in writing. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 3-30
- Healy, Mary K. (1981): Purpose in learning to write: An approach to writing in three curriculum areas. In: Fredriksen, C.H./ Dominic, J.F. (Hrsg.):

- Writing: The nature, development, and teaching of written communication. Vol. 2. Writing: Process, development and communication. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Hillocks, George Jr. (1986): Research on written composition. New Directions for Teaching. Urbana, IL: NCRE/ERIC
- Kent, Thomas (ed.) (1999): Post-process theory: Beyond the writing-process paradigm. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press
- Keseling, Gisbert/ Wrobel, Arne/ Rau, Cornelia (1987): Globale und lokale Planung beim Schreiben. In: Unterrichtswissenschaft, Heft 4, 349-365
- Krings, Hans P. (1992): Schwarze Spuren auf weissem Grund – Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozessforschung im Überblick. In: Krings, Hans Peter/ Antos, Gerd (Hrsg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 45-110
- Kruse, Otto (2005): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 11. Auflage. Frankfurt: Campus
- Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria/ Ruhmann, Gabriela (Hrsg.) (1999): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriffel: Luchterhand
- Lehnen, Katrin (1999): Kooperative Textproduktion. In: Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria/ Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriffel: Luchterhand
- Ludwig, Otto (1989): Produktion von Texten im Deutschunterricht – Tendenzen im Aufsatzunterricht und ihre Herkunft. In: Antos, Gerd/ Krings, Hans Peter (Hrsg.): Textproduktion. Tübingen: Niemeyer, 328-347
- Ludwig, Otto (2003): Entwicklungen schulischer Schreibdidaktik. In: Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – Lehren und lernen. Berlin: Walter de Gruyter, 235-250
- Molitor, Sylvie (1984): Kognitive Prozesse beim Schreiben. Tübingen: DIFP
- Molitor-Lübbert, Sylvie (2002): Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In: Perrin, Daniel et al. (Hrsg.): Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 33-46

- Monroe, Jonathan (ed.) (2002): *Writing and revising in the disciplines*. Ithaca, NY u.a.: Cornell University Press
- Monroe, Jonathan (ed.) (2003): *Local Knowledges, local practices. Writing in the disciplines at Cornell*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press
- Murray, Donald M. (1998): *The Craft of Revision*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers
- Ossner, Jakob (1995): *Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen*. In: Baumann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 29-69
- Perrin, Daniel (1999): *Schreibprozessdiagnostik im journalistischen Schreiben*. In: Kruse, Gerd/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlusselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied u.a.: Luchterhand, 73-89
- Perrin, Daniel (2001): *Wie Journalisten schreiben. Ergebnisse angewandter Schreibprozessforschung*. Konstanz: UVK
- Perrin, Daniel/ Böttcher, Ingrid/ Kruse, Otto/ Wrobel, Arne (Hrsg.) (2002): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Piaget, Jean (1923): *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé
- Reither, James A./ Vipond, Douglas (1989): *Writing as collaboration*. In: *College English*, 51, 855-867
- Reuschling, Gisela (2000): *Schreibkonferenzen in der Sekundarstufe I*. In: *Deutschunterricht*, Heft 1, 5-14
- Rohmann, Gordon D. (1965): *Pre-Writing: The construction and application of models for concept formation in writing*. In: *College Composition and Communication*, 17, 2-11
- Ruhmann, Gabriela (2005): *Über einen ungehobenen Schatz der Hochschullehre*. In: Webers, Ulrich/Gaus, Olaf (Hrsg.): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld: CW Bertelmann, 269-275
- Scardamalia, Marlene/ Bereiter, Carl (1987): *Knowledge telling and knowledge transforming in written composition*. In: Rosenberg, Seldon (ed.): *Advances in applied psycholinguistics*. Vol. 2. Reading, writing

- and language learning. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 142-175
- Schmid, K.A. (1875): *Aufsätze (deutsche) in höheren Anstalten*. Zweiter Artikel. In: Palmer, C.D.F./ Schmid, K.A./ Wildermuth, J.D. (Hrsg.): *Encyklopaedie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*. Gotha: R. Besser, 313-346
- Spinner, Kaspar (1998): *Kreatives Schreiben*. In: *Praxis Deutsch*, 119, 17-13
- Spitta, Gudrun (1992): *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten*. Frankfurt/M.: Scriptor
- Swales, John M. (1990): *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge, MA: Cambridge University Press
- Ueding, Gerd/ Steinbrink, Bernd (Hrsg.) (1986): *Grundriss der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode*. Stuttgart: Metzler
- van Waes, Luuk/ Herreweghe, Liesbet (1995): *Computerprotokolle in der Schreibforschung. Der Gebrauch von Keytrap als Beobachtungsinstrument*. In: Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar/ Molitor-Lübber, Sylvie (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 35-51
- Wrobel, Arne (1995): *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Tübingen: Narr
- Wrobel, Arne (1996): *Zur Modellierung von Formulierungsprozessen*. In: Eva-Maria Jakobs/ Dagmar Knorr (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 15-24

Peer-Feedback auf Texte an Mittel- und Hochschule

Adrian Schmetzer

1 Feedback als Katalysator für eine prozessorientierte Schreibdidaktik

Für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II und noch für Studierende der ersten Semester ist das Schreiben einer größeren schriftlichen Arbeit – z.B. der Maturarbeit oder einer Proseminararbeit – häufig eine problembeladene Angelegenheit: Sie fühlen sich während des Arbeitsprozesses allein gelassen und einsam. Zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe bringen sie oft zu wenig spezifische Methodenkompetenz mit. Sie wissen oft nicht genau, was für einen Text die Lehrperson erwartet. Sie erleben die unausweichliche Benotung folglich als willkürlich. Auf der anderen Seite haben Lehrpersonen von ihrem Betreuungs- und Korrekturauftrag oft keine differenzierte Vorstellung.

Diese Schwierigkeiten, denen ich in den letzten Jahren wiederholt begegnet bin, wurden von verschiedenen Autorinnen und Autoren bereits beschrieben (vgl. Ruhmann 1995, 89 ff.; Kruse/Jakobs 1999, 24 f.). Auch die 2004 publizierte Evaluation zur Reform der Schweizerischen Maturitätsausbildung EVAMAR (2004, 178 f.) lässt Rückschlüsse darauf zu, dass noch erhebliche Probleme mit der neu eingeführten Maturarbeit existieren:

- 77% der befragten Schülerinnen und Schüler verfassten ihre Maturarbeit als Einzelarbeit, obwohl die Richtlinien kooperatives Arbeiten erlauben.
- Die befragten Lehrkräfte schätzen die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, selbständig zu arbeiten, nur zu 67.1% als zufriedenstellend oder gut ein und deren Vorkenntnisse über Arbeitsmethoden sogar nur zu 47.9% als zumindest genügend. Auch die Schülerinnen und Schüler halten sich lediglich zu 68.7% für methodologisch genügend gut vorbereitet, um eine selbständige Arbeit zu realisieren.
- Nur gerade 55,6% der Maturierenden erachten die von Schulleitung oder Lehrpersonen vorgegebenen Richtlinien zur Verfertigung der Maturarbeit für mindestens genügend. Die Qualität der Unterstützung durch die Lehrperson(en) wird bloss von 68% der Schülerinnen und Schüler als mindestens genügend beurteilt.

- 80,3% der Lehrkräfte halten die Richtlinien zur Betreuung ihrer Schülerinnen und Schüler für genügend klar, aber nur 69% von ihnen bezeichnen die Bewertungskriterien für Maturarbeiten als genügend präzise.

Auf Seiten der Lehrpersonen wie der Auszubildenden ist der Leidensdruck dementsprechend hoch – nicht nur auf der Sekundarstufe II, sondern auch auf der universitären Stufe. Es wäre mithin zu erwarten, dass die prozessorientierte, kooperative Schreibdidaktik bei beiden Seiten auf ein positives Echo stiesse: Sie durchbricht die Einsamkeit der Schreibenden, fördert ihre Methodenkompetenz in jedem Arbeitsschritt und versucht Aufgabenstellung wie Rückmeldung transparenter und differenzierter zu gestalten.

Meine ersten eigenen Erfahrungen bei der Umsetzung solcher schreibdidaktischer Konzepte bei kleineren Schreibprojekten in der Sekundarstufe II riefen indessen in den letzten Jahren sowohl bei Schülerinnen und Schülern wie bei Kolleginnen und Kollegen nicht selten Reserve oder Ablehnung hervor. Zu unbekannt war das angepeilte Ziel, zu gross die verlangte Umstellung, zu viele lieb gewordene Routinen und Ausreden wären aufzugeben gewesen. Ich musste also einen Weg finden, die schreibdidaktische Revolution Schritt für Schritt einzuführen. Was dabei erfolgreich war, war eine Phase mit Peer-Feedback auf erste Fassungen von Texten, die ich in eine konventionelle Schreibaufgabe – einen „Aufsatz“, der unmittelbar nach der Niederschrift zur Benotung abzuliefern ist – einbaute. Nach dem Feedback wurden die Texte überarbeitet und erst dann mir als Lehrperson abgegeben.

Mit diesem kleinen, verhältnismässig einfach einzuführenden Schritt lässt sich die Situation der Schreibenden rasch in mehrfacher Hinsicht verbessern: Der Schreibprozess wird an einer entscheidenden Stelle unterstützt. Er wird in einem kommunikativen Prozess der Reflexion und der Metakognition zugänglich. Die anschließende Textoptimierung erhält dank der Kooperation der Schreibenden neue Impulse. Die Schreibprodukte richten sich so an reale Adressatinnen und Adressaten, die ihnen mit Wertschätzung begegnen, und sie sind es deshalb auch wert, überarbeitet zu werden. Die spätere Rückmeldung der Lehrperson lässt sich aufgrund der Feedbackerfahrung und des eingeübten Perspektivenwechsels transparenter und plausibler gestalten, und eine Benotung wird so besser akzeptiert. Peer-Feedback, ein wichtiges Instrument der prozessorientierten Schreibdidaktik, eignet sich deshalb m.E. als Katalysator, die konventionelle Schreibdidaktik allmählich umzugestalten. Ich erhoffe mir dadurch langfristig ein verändertes Schreibverhalten, das sich positiv auf grössere

Projekte – Maturarbeit, Studienarbeiten, berufliches Schreiben – auswirkt.

Feedback im schreibdidaktischen Kontext meint, dass eine ausgewählte Person unter Einhaltung von bestimmten Regeln einer schreibenden Person Beobachtungen und Fragen zu ihrem Text kundtut. Die Autorin oder der Autor soll dank dieser Rückmeldung den Text optimieren können. Solche Rückmeldungen werden sich meistens auf explizit oder implizit gültige Normen beziehen, denen der Text zu genügen hat; sie sollen als unmittelbare, subjektive Eindrücke formuliert sein. Feedback soll nicht bewertend, sondern ermutigend und entwicklungsorientiert, keinesfalls defizitorientiert gegeben werden. Die Verantwortung für den Text bleibt bei der Autorin bzw. dem Autor. Bei der oben angesprochenen Form des Peer-Feedbacks stehen die beiden Kommunikationspartner/innen in einem kollegialen Verhältnis.¹

In den folgenden beiden Kapiteln werde ich zwei grössere Feedbacksequenzen aus, die ich im Frühjahr 2004 durchgeführt habe, einmal mit Studierenden der Medienwissenschaft, einmal mit Berufsmittelschülerinnen und -schülern. Für beide Gruppen war Text-Feedback neu. Das Vorgehen beruhte auf einer Übung von Ruhmann (1999, 51 ff.):

- Die Schreibenden tauschen Rohfassungen ihrer Texte zu zweit aus.
- Sie versehen sie dabei in ein bis zwei Durchgängen mit folgenden Rückmeldungen:
 - » Pro Durchgang maximal zwei Ausrufezeichen als Rückmeldungen zu Stellen, die sie überzeugen (im Folgenden: ‚positives Feedback‘).
 - » Pro Durchgang maximal zwei Fragezeichen zu Stellen, die sie nicht verstehen oder für revisionsbedürftig halten (im Folgenden: ‚kritisches Feedback‘).
 - » Diese Markierungen sollen sich auf zuvor festgelegte Textebenen beziehen und auf ermutigende Weise kurz schriftlich kommentiert werden.

¹ Grundlegendes aus kommunikationspsychologischer und gruppendynamischer Sicht zum Thema Feedback ist zu erfahren bei Hey (2001, 52 ff., 69 ff.), Günther/Sperber (1993, 53 ff.), Schulz von Thun (1999, 69 ff.), Schwäbisch/Siems (1974, 76 ff.); anregend sind manche Artikel in Sternbek/Geissner (1998), Text-Feedback-Konzepte präsentieren Björk/Räsänen (1997), Böttcher/Becker-Mrotzek (2003), Elbow (1998), Fix (2004), Kruse (2002), Ruf/Gallin (1998), Ruhmann (1999).

- Die beiden Partner/innen erläutern einander ihr Feedback mündlich.
- Anschliessend überarbeiten alle den eigenen Text.

Die Anweisung zur Feedback- und Überarbeitungsphase für die Studierenden lautet:²

Rückmeldung eines Partners bzw. einer Partnerin

Bevor du Rückmeldung gibst, mache dir bewusst, dass das eine empfindliche Angelegenheit werden kann. Es kann sein, dass deine Partnerin oder dein Partner sich angegriffen fühlt und sich rechtfertigen will. Deshalb ist es sehr wichtig, dass du in deinem Feedback ermutigend bist und erst einmal mit dem startest, was du für gelungen hältst und was dir an dem Text gut gefällt. Dann versuchst du deine Kritik in Form von Fragen zu formulieren.

1. *Tauscht zu zweit eure Texte aus und lest, was die Partnerin/der Partner geschrieben hat.* Die erste Feedbackrunde befasst sich nur mit inhaltlicher Verständlichkeit und mit Aufbau, noch nicht mit Sprache und Stil. Damit befassen wir uns später. Setze an den Seitenrand *zwei Ausrufezeichen* bei Stellen, die dir gefallen, und *zwei Fragezeichen* bei Stellen, die dich nicht überzeugen. Begründe, kommentiere deine Markierungen – bei deiner Kritik wendest du die Ich-Form oder die Frageform an: «Ich verstehe nicht, ... Kannst du mir erklären ...? Wie wäre es, wenn du ...?» Wenn du dein Feedback gibst, so beginnst du mit einem positiven Kommentar. Bedanke dich für das erhaltene Feedback!
2. *Überarbeite deinen Text auf Grund des erhaltenen Feedbacks.* Du bist Autorin/Autor und entscheidest, welche Anregungen du berücksichtigen willst. Vielleicht hast du beim Wiederlesen auch noch eigene Verbesserungsvorschläge.
3. Schritt 1 und 2 wiederholen sich nun noch einmal: Jetzt überlegt ihr euch, ob der Text des Partners/der Partnerin den sprachlichen Anforderungen an wissenschaftliche Texte genügt. Gebt einander dazu Feedback und überarbeitet daraufhin euren eigenen Text.

Eine Auswertung dieser Übungsanlage soll Anhaltspunkte dazu geben, wie weit die Schreibenden bei ihrer ersten Feedbackerfahrung fähig sind, einander Rückmeldungen zu geben und anschliessend ihre Texte zu überarbeiten. Daraus versuche ich Schlüsse zu ziehen, worauf beim weiteren Ausbau der Feedbackkompetenz besonders geachtet werden muss. Zudem will ich die Anweisungen für erstmaliges Feedback (vgl. oben) kritisch überprüfen, um sie effektiver zu gestalten. In *Kapitel 5* dieses Artikels ist eine überarbeitete Fassung des Handouts zu finden, die sich für künftige Feedbackprojekte eignet.

2 Feedback in einer studentischen Schreibwerkstatt

Übungsanlage

Die erste Untersuchung gilt einer Feedbacksequenz im Rahmen einer Schreibwerkstatt, die ich mit Katja Berger im April 2004 geleitet habe. An ihr nahmen 10 Studierende des Instituts für Publizistikwissenschaft und Medienforschung der Universität Zürich (IPMZ) in der Mitte ihres zweistöckigen Forschungsseminars (3./4. Semester) teil. Im Proseminar schreiben die Studierenden kooperativ ihre erste grössere wissenschaftliche Arbeit.

Die hier ausgewertete Sequenz zu Text-Feedback beruht auf der Grundlage von Ruhmann (1999). Zuerst schrieben die Studierenden die Rohfassung eines kurzen Reflexionstextes zum fachspezifischen Thema *Warum ist Mediensozialisation im Kindesalter wichtig?* Für die Feedbackphase erhielten sie das am Ende von *Kapitel 1* wiedergegebene Handout, das vor der Durchführung besprochen wurde. Anschliessend hatten die Studierenden Zeit für die Überarbeitung ihres Textes.

Insgesamt sollten in zwei Durchgängen je maximal 4 Markierungen vergeben werden. Mit 56 von insgesamt 64 möglichen Rückmeldungen wurde das Feedbackpotenzial in hohem Mass ausgeschöpft. Die Rückmeldungen zu den 8 Arbeiten verteilen sich wie folgt:

² Das Handout beruht auf Ruhmann (1999, 51 ff.), Ruhmann (2004) und Björk (2000, 40). Beim Handout für die Berufsmittelschüler/innen wurden die zu bearbeitenden Textebenen stufengemäss angepasst.

	positive Verstärkungen	kritische Rückmeldung		Total	%	
	mit Kommentar	ohne Kommentar	mit Kommentar	ohne Kommentar		
Verständlichkeit/Aufbau	11	4	9	1	25	45
Wissenssprache	11	0	16	1	28	50
nicht identifizierbar	0	3	0	0	3	5
Total	29		27		56	100
%	52		48		100	

Tabelle 1: Anzahl der Rückmeldungen

Die Studierenden nutzen die Rückmeldungen zu je fast 50% für positive Verstärkungen und für kritische Äusserungen. Die Feedbacks verteilen sich fast hälftig auf die beiden betrachteten Textebenen.

25 der 27 kritischen Feedbackbotschaften sind mit Randnotizen versehen. Das kritische Feedback ist damit für Revisionen gut verwendbar. Hingegen wird jede vierte positive Rückmeldung kommentarlos abgegeben, besteht also bloss aus einem Ausrufezeichen am Rand des Textes. Die Studierenden hielten dieses Vorgehen für ausreichend, weil die Partnerin oder der Partner an diesen Stellen ja nichts weiter zu tun brauche. Ich folgere daraus, dass man bei der Einführung in Feedback ausdrücklich erklären muss, dass auch ein Kommentar zu einer gelungenen Textstelle den Autor oder die Autorin weiterbringt, weil er/sie damit die Qualitäten des eigenen Textes deutlicher erkennt.

Inhaltliches Aufgreifen der Argumentation	3	6%
Ich-Form	4	8%
Frageform	9	19%
Neutrale Beschreibung	2	4%
Anerkennung ohne Ich-Form	15	31%
Ratschlag/Vorschlag	4	8%
Hinweis auf Problem	7	15%
Negatives Urteil (inkl. durchgeführte Korrekturen)	4	8.33%
Summe	48	100%

Tabelle 2: Sprachliche Form der Kommentare³

Inwieweit entsprechen die Rückmeldungen nun den sprachlichen Vorgaben für Feedbackbotschaften? Gestützt auf die Feedbackkonzepte aus der Gruppendynamik und Kommunikationspsychologie leitet das Handout die Studierenden an, wertschätzend und ermutigend mit den Textproben der Kolleginnen und Kollegen zu verfahren. Daraus leiten sich Ich-Form und Frageform als Formulierungsregel ab; auch eine neutrale Beschreibung des Verstandenen leistet für eine Rückmeldung gute Dienste.

Die sprachliche Form der Kommentare stimmt in der Stichprobe zu 31% mit den eben erläuterten feedbacktechnischen Vorgaben der Aufgabenstellung überein: 15 der 47 kommentierten Botschaften sind in Frage- oder Ich-Form bzw. als neutrale Beschreibung abgefasst (in *Tabelle 2* dunkelgrau unterlegt).

Tabelle 2 zeigt, dass für die Kommentare auch andere sprachliche Formen verwendet worden sind. Der blosse Ausdruck einer Anerkennung ohne Ich-Form (15 Vorkommnisse in der Stichprobe) ist dabei, unter pragmatischen Gesichtspunkten betrachtet, ausreichend. Allerdings fällt deren hohe Anzahl auf. Es sind häufig elliptische Ausrufe mit einem verstärkenden Auszeichnungsprädikat⁴, z.B.:

³ In *Tabelle 1* war von 47 kommentierten Rückmeldungen die Rede. Eine davon weist zwei unterschiedliche sprachliche Formen auf. Deshalb ergibt sich hier die Summe von 48 Kommentaren.

⁴ Als neutrale Beschreibung, die ebenfalls elliptisch formuliert werden kann, bezeichne ich hingegen nur Botschaften ohne verstärkendes Auszeichnungsprädikat, z.B. „übersichtlich gegliedert“.

- (T)⁵ Medienkompetenz zählt man heutzutage zu den Kulturtechniken in unserer Gesellschaft.
 (F1) schicker Einleitungssatz
 (F1) Tönt gut!

Dass die Anerkennungen ohne Ich-Form im Vergleich zu den elaborierteren Aussagen in Ich-Form oder zu den meist expliziteren neutralen Beschreibungen viel häufiger auftreten, führe ich erstens auf die Kürze zurück; zweitens galt das Pronomen ‚ich‘ bei den Studierenden dieser Schreibwerkstatt als unwissenschaftlich; drittens mag das Ausrufezeichen zu dieser sprachlichen Form verleitet haben, denn gelegentlich tritt es gleich am Schluss der Aussage auf.⁶

Fraglich ist, ob das Erteilen von Ratschlägen (4 Vorkommnisse) beim Feedback-Geben sinnvoll ist. Schreibpädagogische Konzepte lassen die Feedback-Geberinnen und –Geber in der Regel Ratschläge erteilen. Solches Vorgehen widerspricht indessen der Feedbackidee der Gruppendynamik (vgl. Anm. 1). Da Ratgeberinnen und Ratgeber leicht Verantwortung mit übernehmen bzw. die mit Rat Versenen die Verantwortung oft nur zu gerne abgeben und da beim Feedback die Verantwortung für den Text bei den Schreibenden bleiben soll, ist dem gruppendynamischen Konzept der Vorzug zu geben: Feedback-Gebende sollten keine Ratschläge erteilen. In der hier ausgewerteten Schreibwerkstatt ist allerdings vor der Feedbacksequenz nicht über diese Frage gesprochen worden. Deshalb müssen die Rat- und Vorschläge in dieser Auswertung als Form des Feedbacks akzeptiert werden.

Zählt man demzufolge die 4 Ratschläge bzw. Vorschläge und die 15 Anerkennungen ohne Ich-Form (beide in *Tabelle 2* hellgrau unterlegt) zu den anleitungsgemäss kommentierten Rückmeldungen (in *Tabelle 2* dunkelgrau unterlegt) hinzu, so sind 70% der Rückmeldungen in einer zumindest einigermaßen feedbackadäquaten Weise formuliert.

- 5 Ich verwende in Klammern folgende Abkürzungen zur Bezeichnung der Zitate aus Texten der Studierenden:
 T Zitat aus einer ersten Textfassung
 F? Zitat aus einer Feedbackbotschaft mit Fragezeichen (kritische Rückmeldung)
 F1 Zitat aus einer Feedbackbotschaft mit Ausrufezeichen (positive Rückmeldung)
 U Zitat aus einer Überarbeitung
- 6 Um diese für Feedback nicht ideale Formulierungsweise weniger nahe liegend erscheinen zu lassen, schlage ich vor, im Handout statt des Ausrufezeichens für die positive Markierung künftig ein anderes Zeichen festzusetzen, z. B. das Pluszeichen.

Auf der Seite der kritischen Rückmeldungen sind 7 kurze, ebenfalls häufig elliptisch formulierte Hinweise auf Probleme (= 15%) zu finden, die feedbacktechnisch nicht befriedigen:

- (T) Einen weiteren wichtigen Aspekt der Mediensozialisation sehe ich darin, dass der Umgang mit den Medien heute eine unerlässliche Kompetenz ist [...].
 (F?) Umgang Kompetenz

Dieser Hinweis ist für die Empfängerin bzw. den Empfänger unverständlich.

Die 7 Hinweise auf Probleme und vor allem die 4 negativen Urteile sind defizitorientierte Rückmeldungen. Mit 23% ist dieser Anteil recht hoch. Dies zeigt, dass die Kursteilnehmenden das Feedback-Geben noch weiter üben müssen, damit die Technik habituell wird.

Textüberarbeitung

Am Schluss der Übung waren die Studierenden aufgefordert, ihre Texte zu überarbeiten. Dieser Auftrag war nicht mehr willkommen. „Die Überarbeitung nach dem Feedback ist unnötig, weil man die Texte ja nicht wirklich braucht“, schrieb eine Studentin in der Kursevaluation. Ein zentraler Beweggrund mag gewesen sein, dass der Kursabschluss unmittelbar bevorstand und deshalb die Motivation, sich vor dem Mittagessen nochmals in den Text zu vertiefen, gering war. In den doch noch dafür genutzten Minuten wurden an 5 der 8 Texte 9 sinnvolle Revisionen (bei 27 kritischen Markierungen) vorgenommen oder zumindest angebahnt. Mit zwei Ausnahmen betreffen sie Oberflächenphänomene. Zweimal wurden Argumentationen ausgebaut oder umformuliert.

Dass Schreibende dem Überarbeiten ausweichen wollen, ist ein bekanntes Phänomen.⁷ In einer Schreibwerkstatt soll den Studierenden aber der Nutzen der Textrevision bewusst werden. Sie sollen dabei nach jahrelanger Praxis defizitorientierter Textkorrektur erfahren, wie hilfreich aufbauendes Feedback tatsächlich ist. Zu diesem Zweck muss für die Feedbackübung ein Text verwendet werden, der für die Autorinnen und Autoren einen hohen Wert besitzt, am besten also ein Ausschnitt aus einer lautenden Hausarbeit. Die Revisionsphase muss zu einem günstigen Zeitpunkt im Kurs angesetzt werden. Am ergiebigsten dürfte es sein, die Revisionsphase als

⁷ Vgl. Björk/Räsänen (1997, 46 f.); Bräuer (2000, 95 ff.); begründet das Phänomen aus der Psychologie der Schreibenden einleuchtend und entschärft es in einer Übungsanfrage.

separaten Block von etwa einer halben Stunde einzuplanen. Am Anfang dieses Blocks soll der Nutzen des Überarbeitens thematisiert werden; an seinem Ende kann man die Studierenden erfolgreich revidierte Textstellen im Plenum vorstellen lassen, um den positiven Effekt der Textoptimierung sinnfällig zu machen.

Resultate

In der Auswertung der Feedbackübung und nochmals am Kursschluss äusseren mehrere Studierende, dass kollegiales Text-Feedback für sie neu war und dass sie dieses Instrument gerne weiter nutzen wollten. Dabei wurde vor allem der kooperative Aspekt hervorgehoben: Sie hätten andere Ideen und Perspektiven zu ihren Texten gewonnen. Als Schwierigkeit empfanden sie, dass sie sich bei der Entgegennahme von Feedback nicht rechtfertigen durften. Feedbackkompetenz muss also auch auf der Empfängerseite noch weiter geübt werden.

Die Auswertung der Feedbacksequenz mit 8 Arbeiten von Studierenden des IPMZ lässt sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

- Nach kurzer Einführung kommen inhaltlich und sprachlich viele überzeugende Rückmeldungen zustande.
- Die Studierenden haben sich im Feedback positiv verstärkt.
- Das Potenzial an Rückmeldungen wird recht gut genutzt.
- Das Formulieren von Feedbackbotschaften und deren Empfang bedarf weiterer Übung.
- Als Zeichen zur Markierung eines positiven Feedbacks ist das Ausrufezeichen missverständlich, denn es verführt dazu, als Feedback bloss wenig aussagende elliptische Ausrufe von sich zu geben. An seiner Stelle schlage ich die Verwendung des Pluszeichens vor.
- Damit eine abschliessende Revisionsphase genutzt wird, müssen studienrelevante Schreibproben herangezogen werden und/oder die Übung darf nicht am Ende des Tages oder des Kurses durchgeführt werden. Die Revisionsphase muss als separater Block sorgfältig in den Ablauf der Schreibwerkstatt eingepasst werden.

Mit der einen Feedbackübung auf Rohfassungen ist der Feedbackgedanke bei den Studierenden angekommen, aber noch nicht habituell geworden. Feedback wurde als neue Idee positiv erlebt. Es kann angenommen wer-

den, dass damit Ansätze zu einer selbständigen Feedbackkultur geschaffen wurden, die aber vertiefender Übung bedürften.

3 Feedback in einer Klasse an der Berufsmittelschule (BMS)

Übungsanlage

Der zweiten Analyse liegt ein Ausschnitt einer Unterrichtseinheit zugrunde, die ich im März 2004 mit 21- bis 23-jährigen Schülerinnen und Schülern einer technischen Berufsmittelschule II⁸ in Uster durchgeführt habe.⁹ Ziel der Unterrichtseinheit war die Erarbeitung des Textmusters Argumentieren nach Konzepten von Ruhmann (2004), Björk (2000) sowie Björk und Räisänen (1997). Unmittelbar vor der Feedbacksequenz schrieben die Schülerinnen und Schüler als erste, unbenotete schriftliche Argumentationsübung kurze Texte zum Thema *Vor- und Nachteile des Wohnens auf dem Land bzw. in der Stadt*. Diese Thematik war für viele der 21- bis 23-jährigen Schülerinnen und Schüler lebenspraktisch relevant; die meisten wohnen noch bei ihren Eltern in ländlicher oder suburbaner Umgebung.

Bei einem ersten Feedbackdurchgang galt es, auf der Makroebene Textaufbau, Logik und Argumentation zu beachten. Nicht alle Paare hatten genügend Zeit für einen zweiten Durchgang, bei dem die Mikroebene unter die Lupe genommen werden sollte: Ausdrucksweise, Grammatik, Rechtschreibung. Nach jedem Durchgang tauschten sich die Partner/innen mündlich über die Texte aus und alle überarbeiteten zum Schluss den eigenen Text, bevor ich als Lehrperson eine Rückmeldung gab.

Im Folgenden stelle ich ausgewählte Resultate dieser Untersuchung vor. Ich beschränke mich auf stufenrelevante und im Vergleich mit der studentischen Schreibwerkstatt interessante Ergebnisse.

Anzahl positiver bzw. kritischer Rückmeldungen

Die Berufsmittelschülerinnen und -schüler nutzen das Feedback eher für positive (ca. 60%) als für kritische Rückmeldungen; sie verstärken sich also positiv. Bei den Studierenden war dieses Verhältnis etwa ausgleichlich.

⁸ Die Berufsmittelschule II steht Absolventinnen und Absolventen einer vierjährigen Berufsstufe nach erfolgreicher Aufnahmeprüfung offen und bereitet im vorliegenden Fall in einem einjährigen Vollzeitstudium auf ein Fachhochschulstudium vor.

⁹ Für die Analyse standen 6 von 17 Texten zur Verfügung. Die Stichprobe ist somit nicht repräsentativ. Der Tendenz nach sind die Ergebnisse dennoch aussagekräftig.

Kommentierung der Rückmeldungen

Häufiger als die Studierenden verzierten die Berufsmittelschülerinnen und -schüler auf die Kommentierung positiver Rückmeldungen, versehen die Texte also bloss mit Ausrufezeichen (BMS: 46% unkommentierte positive Feedbacks; Studierende: 24%). Wie den Studierenden dürfte auch den Berufsmittelschülerinnen und -schülern nicht klar gewesen sein, dass klar formulierte Zustimmung den Feedback-Empfängern weiter hilft als bloss ein diffuses Ausrufezeichen.

Feedbackpotenzial¹⁰

Das Feedbackpotenzial wird nur zu 46% genutzt.

Sprachliche Form der Feedbackbotschaften

Die sprachliche Form der Feedbackbotschaften entspricht in beiden Gruppen zu 31% der Anleitung: Ich-Form, Frageform, neutrale Beschreibung. Auch die Berufsmittelschülerinnen und -schüler verwenden weitere Formulierungsweise – dieselben wie die Studierenden. 75% der Rückmeldungen sind entwicklungsorientiert abgefasst (Studierende: 71%). Für die sprachliche Form der Feedbackbotschaften – und für die anschließende Überarbeitung – in der BMS-Gruppe ist folgendes Beispiel illustrativ:

(T) [Absatzbeginn] Auch kann man auf dem Land meistens nur Häuser kaufen, was ja eigentlich positiv wäre, aber durch die Distanz, wieder im negativen Sinne, weitgemacht wird. In der Stadt ist es wiederum schwierig, genug Platz, für die ganze Familie zu finden.

(F?) Es gibt doch auch Häuser am ‚Zürberg‘ [= privilegierte Wohnlage in der Stadt Zürich, d. Verf.].

(Ü) Im Gegensatz zur Stadt ist es auf dem Land möglich, Häuser zu erschwinglichen Preisen zu kaufen. Doch ist die Distanz zum florierenden Leben in der Stadt sehr gross. In der Stadt jedoch ist es schwierig, genug Platz für die ganze Familie zu finden.¹¹

¹⁰ Als Feedbackpotenzial bezeichne ich die Anzahl der gemäss Aufgabenstellung zu gebenden Feedbacks: je 2 positive und 2 kritische Feedbacks auf der Makro- und der Mikroebene, also 8 Botschaften pro Feedback-Geber/in.

¹¹ (Ü) ist die Überarbeitung von (T), nachdem der Schreiber das kritische Feedback (F?) erhalten hat. Die Zitate sind unverändert abgedruckt.

Die Feedback-Geblerin formuliert das Feedback nicht auf der abstrakteren, aber präziseren Metaebene (z.B.: „Ich verstehe nicht, worauf du mit dem Argument hinaus willst: Kaufpreis, Platzfrage?“), sondern sie geht auf der Sachebene mit einem Gegenargument auf die Argumentation des Schreibers ein. Ihr Gegenargument setzt bei einer Argumentation an, die der Schreiber noch nicht explizit ausformuliert hat und die noch einer klareren logischen Struktur bedarf. Auf diesen Mangel in der Argumentationsstruktur macht die Feedback-Geblerin ihren Mitschüler höchstens indirekt aufmerksam. In dieser Hinsicht ist ihre Botschaft ebenfalls unklar: Auch ihre Analyse- und Ausdrucksfähigkeit müsste sich noch steigern. Den Autor führt der Einwand aber doch zu einer logischeren Argumentation. Beide Beteiligten beherrschen die Argumentations- und die Feedbacktechnik noch unvollkommen; trotzdem ist dem Schreiber mit (Ü) eine verständlichere Fassung seines Arguments gelungen.

Textüberarbeitung

In der Übungsanlage in der Berufsmittelschule sind mehr und tiefer greifende Revisionen von einzelnen Textpassagen entstanden als in der studentischen Schreibwerkstatt. Diese Überarbeitungen entstanden z.T. in der Stunde, z.T. als Hausarbeit. Anschliessend an die Überarbeitungsphase sammelte ich die Arbeiten ein, um den Schülerinnen und Schülern ebenfalls ein Feedback zu geben.

Resultate

Die Untersuchung der Feedbacksequenz mit 6 Arbeiten von Berufsmittelschülerinnen und -schülern bringt folgende Resultate:

- Nach kurzer Anleitung ergeben sich in einer ersten Text-Feedback-Übung bereits inhaltlich und sprachlich gute Rückmeldungen.
- Die positive Verstärkung in der Gruppe hat funktioniert.
- Das Potenzial an Rückmeldungen wird bei weitem nicht ausgeschöpft. Darin drückt sich möglicherweise eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit fremden Texten bzw. mit Feedback aus.
- Manche Rückmeldungen bleiben auf der Sachebene stehen, was aber dennoch zu Überarbeitungen führen kann.
- Die Art und Weise, wie Feedback formuliert werden kann, muss weiter geübt werden, damit sich eine gute Feedbackkompetenz ein-

stellt. Dazu brauchen die Schülerinnen und Schüler vermutlich zusätzliches Wissen über Texte, das sie Textqualität genauer beobachten und ausdrücken lässt.

- Die Autorinnen und Autoren können aufgrund der Feedbackbotschaften erfolgreiche Überarbeitungen leisten.

Der Fokus auf den Schreibprozess und die Kooperation verbessert das Arbeiten und die Resultate. Es lohnt sich, eine Feedbackkultur aufzubauen.

4 Vergleich der beiden Feedbacksequenzen und Schlussfolgerungen

In beiden Gruppen war Peer-Feedback zu Texten nicht bekannt und wurde gut aufgenommen. Die Schreibenden erhielten von ihren Partnerinnen und Partnern positive Verstärkungen und hilfreiche Hinweise; vor allem bei den Berufsmittelschülerinnen und -schülern führte dies zu einer Reihe von sinnvollen und z.T. tiefer greifenden Revisionen; die Studierenden erkannten zudem den Lerneffekt des Perspektivenwechsels und der Kooperation. In beiden Gruppen hat die Feedbackphase also zu Erfolgen geführt. Auf solchen Grundlagen lässt sich Feedbackkompetenz ausbauen.

Die beiden ausgewerteten Übungsanlagen zeigen, dass eine Feedbackphase dazu geeignet ist, eine konventionelle Aufsatzdidaktik allmählich in eine prozessorientierte und kooperative Schreibdidaktik zu verwandeln. Schreibende erhalten damit Instrumente an die Hand, die ihnen helfen, ihre Schreibprobleme abzubauen.

In beiden Gruppen wurden prozentual gleich viele Kommentare in Frage- und Ich-Form sowie als Beschreibung gegeben (31%). Auch der Anteil der entwicklungsorientierten Rückmeldungen liegt im selben prozentualen Bereich (71% bzw. 75%). Die Studierenden lieferten sich häufiger defizitorientierte Bewertungen als die Berufsmittelschülerinnen und -schüler. Das feedbackadäquate Formulieren von Rückmeldungen braucht also bei beiden Gruppen eingehendere Übung. Das Ziel sollte sein, dass Feedback-Holen und -Geben zu einer festen Gewohnheit der Schreibenden wird. Wenn Feedback als hilfreich erlebt wird, stellt sich diese Gewohnheit eher ein; positive Erlebnisse mit Feedback werden durch explizit entwicklungsorientierte Formulierungsmuster unterstützt, sie sind auch deswegen zu fördern. Der Transfer auf eigene Schreibprojekte dürfte sich erhöhen, wenn die Feedbacksequenz ihrerseits im Kurs bzw. Unterricht ausgewertet wird. Dabei soll auf sinnvolle Anwendungssituationen, Verfahren und Formen hingewiesen werden.

Feedback erlangt seinen Sinn letztlich durch anschließendes Überarbeiten. Weil sich das Überarbeiten nur bei relevanten Schriftstücken lohnt, sollten Feedbackübungen mit entsprechenden Textproben vorgenommen werden. In der Schule lässt sich dies eher steuern als in einer neben dem Studienbetrieb laufenden Schreibwerkstatt. Hier bittet man die Studierenden am besten, aktuelle studienrelevante Texte mitzubringen.

Die Berufsmittelschülerinnen und -schüler und die Studierenden gehören der gleichen Altersgruppe an, haben aber unterschiedliche schulische und berufliche Vorbildungen. So erstaunt es nicht, dass die Studierenden eine höhere literale Kompetenz aufweisen, was sich in vermehrter und oft effektiverer Kommentierung und einem besser ausgeschöpften Feedbackpotenzial ausdrückt. Die Studierenden traten in ihren Feedbackbotschaften seltener in eine sachbezogene Weiterführung der Argumentation ein als die Berufsmittelschülerinnen und -schüler, sondern begaben sich sehr schnell auf die Metaebene, die für die Überarbeitung effektiver ist. Damit die Feedbackkompetenz vor allem der Berufsmittelschülerinnen und -schüler, aber durchaus auch der Studierenden steigt, muss mehr Schreibpraxis, Schreibprozess- und Textwissen, eine verstärkte Beobachtungsschulung und mit allem verbunden die Vermittlung einer differenzierteren Beschreibungssprache (vgl. Nussbaumer/Sieber 1995) in die Schreibausbildung eingehen.¹²

Es stellt sich die Frage, auf welcher Schulstufe all diese Voraussetzungen genügend entwickelt sind, damit Peer-Feedback effektiv ist. Für die Sekundarstufe I ist Fix (2004, 126-128) zum Resultat gekommen, dass den Schülerinnen und Schülern noch zu viele Kompetenzen fehlen, um ihre Texte mit Peer-Feedback effektiv zu verbessern. Auf der Sekundarstufe II lässt sich Feedbackkompetenz m.E. entwickeln. Meine jüngsten Erfahrungen mit kollegialem Text-Feedback mit Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der Sekundarstufe II berechtigten zur Annahme, dass in dieser Schulstufe die literale Kompetenz der meisten Schülerinnen und Schüler ein Niveau erreicht, das für den Aufbau von Feedbackkompetenz ausreicht. Hilfsangebote, wie Fix (2004, 128 ff.) sie beschreibt¹³, sind immer noch angebracht. Die etwas älteren BMS-II-Absolventinnen und -Absolventen haben gene-

¹² Bräuer (2000, 164) weist darauf hin, dass dies auch Lehramtskandidatinnen und -kandidaten Not tut, die ja später professionell Texte kommentieren sollen.

¹³ Fix (2004, 128 ff.) schlägt vor: Checklisten mit vorbesprochenen textsortenspezifischen Kriterien für die Überarbeitung, eine Informationskartei mit Hinweisen und Beispielen zu häufigen Problemen (etwa im Bereich der Grammatik), altersgerechte Handbücher, Rückfragekarten, auf welche die Schülerinnen und Schüler unlösbare Probleme notieren und welche sie der Lehrperson abgeben; diese antwortet individuell oder geht im Klassenunterricht auf wichtige Fragen ein.

rell weniger Schreibfahrung als Gymnasialistinnen und Gymnasialisten und brauchen entsprechend mehr Unterstützung, sind aber durchaus in der Lage, Feedbackkompetenz aufzubauen. Ihre Sozialkompetenz aus beruflichen und lebenspraktischen Zusammenhängen mag ihnen dabei zugute kommen. Um die geringere Schreibpraxis wettzumachen, müssten Fachhochschulen, an denen vor allem ehemalige Berufsmittelschülerinnen und -schüler studieren, ein grösseres Angebot zur Förderung des Schreibens bereitstellen als jene für Studierende mit gymnasialer Vorbildung. Im Rahmen von Schreibzentren betrifft dies vorab den Bereich Schreibkurse oder -werkstätten; individueller Schreibberatung bedarf es an allen Arten von tertiären und bereits an sekundären Bildungsinstitutionen.

Die beiden Untersuchungen konnten die Wirkung von Feedback an zwei unterschiedlichen, nicht repräsentativen Stichproben aufzeigen. Grössere Forschungsprojekte müssten diese Ergebnisse überprüfen, gerade auch in jenen Punkten, bei denen ich auf Vermutungen angewiesen war. Solche Projekte müssten auch weitere Gruppen von Schreibenden in verschiedenen Domänen einbeziehen und den längerfristigen Aufbau einer Feedbackkultur dokumentieren. Nicht zuletzt könnte Schreibberatenden und Lehrpersonen damit ein differenzierteres Werkzeug zur allmählichen, feedbackgestützten Umsetzung einer prozessorientierten und kooperativen Schreibdidaktik angeboten werden.

5 Überarbeitetes Handout für die Feedback- und Optimierungphase

Das unten wiedergegebene Handout für die Feedback- und Überarbeitungsphase ist eine verbesserte Auflage des in *Kapitel 1* wiedergegebenen Textes. In diese neue Fassung sind die Erfahrungen meiner Untersuchungen eingegangen; sie beruht auf den Arbeiten von Ruhmann (1999, 51 ff.), Ruhmann (2004) und Björk (2000, 40). Mit diesem Handout können Studierende und Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II, die konventionelle Schreibaufgaben gewohnt sind, in die Technik des Peer-Feedbacks zu Texten eingeführt werden. Textfeedback kann auf diesem Weg zum Katalysator für eine prozessorientierte, kooperative Schreibdidaktik werden.

Feedback auf Texte und Textoptimierung

Du hast soeben die erste Fassung eines Textes geschrieben. Eine Methode ihn zu optimieren ist, sich von jemand anders ein Feedback dazu zu holen: Fremde Augen sehen mehr als du selbst. In einer nächsten Arbeits-

phase wirst du deshalb deinen Text mit einer Partnerin/einem Partner aus deiner Lerngruppe austauschen. Ihr werdet euch gegenseitig in zwei Runden Feedback zu euren Texten geben. Anschliessend wirst du deinen Text optimieren können.

Bevor du mit dem Feedback beginnst, mache dir bewusst, dass das eine empfindliche Angelegenheit werden kann. Es kann sein, dass deine Partnerin/dein Partner sich angegriffen fühlt und sich rechtfertigen will. Deshalb ist es sehr wichtig, dass du dem Text mit Wertschätzung begegnest und deine Partnerin/dein Partner in deinem Feedback ermuntest.

Im Einzelnen geht ihr nach den folgenden Punkten vor:

1. Tausche deinen Text mit einer Partnerin/einem Partner aus und lies, was sie/er geschrieben hat.
2. In der ersten Feedbackrunde fasst du dich nur damit, ob du den Text verstehst und ob du den Aufbau nachvollziehen kannst. Setze an den Seitenrand *zwei Pluszeichen* bei Stellen, die dir sehr verständlich und gut aufgebaut erscheinen, und *zwei Fragezeichen* bei Stellen, die dich in dieser Hinsicht nicht überzeugen.
3. Begründe, kommentiere alle deine Markierungen.
 - Kommentare zu deinen Pluszeichen helfen deiner Partnerin/deinem Partner genau zu erkennen, was ihr bzw. ihm gut gelungen ist. Darauf soll sie bzw. er künftig aufbauen können.
 - Kommentare zu den Fragezeichen helfen ihr/ihm später, den Text zu optimieren.
 - Bei deiner Zustimmung und bei deiner Kritik wendest du die Ich-Form oder die Frageform an: „Ich verstehe nicht, ...“ „Kannst du mir erklären ...?“ Du kannst auch neutral beschreiben, wie eine Textstelle auf dich wirkt oder wie du eine Textstelle verstehst: „Überraschende Wendung der Argumentation!“
 - Deine Partnerin/dein Partner soll für den eigenen Text selber verantwortlich bleiben: Sie oder er ist Autorin bzw. Autor des Textes. Dies fällt leichter, wenn du keine Rat- oder Vorschläge machst.
4. Wenn ihr beide die Kommentare zu den Textstellen geschrieben habt, so setzt ihr euch zusammen und erläutert euch das Feedback. Beginne dein Feedback stets mit einem positiven Kommentar. Stelle sicher, dass deine Partnerin/dein Partner genau weiss, von welcher Textstelle und von welcher Textebene (Verständlichkeit oder Aufbau) du sprichst. Am besten bringst du positive und kritische

5. Rückmeldungen abwechslungsweise vor. So ist deine Partnerin/dein Partner am ehesten bereit, deinen Ausführungen zu folgen.
Wenn du Feedback erhältst, so versuche ganz genau zu verstehen, was deine Partnerin/dein Partner meint und wie dein Text auf sie/ihn wirkt. Dazu musst du präzise Rückfragen stellen.
 - Deine Partnerin/dein Partner teilt dir ihre/seine Beobachtungen zum Text mit; das ist kein Anlass, dich zu verteidigen. Wenn etwas unklar ist, so musst du es im Text deutlicher schreiben und nicht mündlich erklären.
6. Bedanke dich zum Schluss für das erhaltene Feedback: „Danke, ich denke drüber nach!“
7. Überarbeite nun deinen Text auf Grund des erhaltenen Feedbacks. Du bist Autorin/Autor und entscheidest, welche Anregungen du berücksichtigen willst. Vielleicht hast du beim Wiederlesen auch noch eigene Optimierungsideen.
8. Die obigen Schritte wiederholen sich nun noch einmal: Bei der zweiten Feedback- und Überarbeitungsrunde überlegst ihr euch, ob der Text der Partnerin/des Partners den sprachlichen Anforderungen an wissenschaftliche Texte genügt. Gebt einander dazu in der gleichen Weise wie vorher Feedback und überarbeitet daraufhin euren eigenen Text.

Literaturverzeichnis

- Björk, Lennart (2000): Über Textmuster und Schreibprozesse. In: Deutschunterricht, 53 (1/00), 33-42
- Björk, Lennart/ Räisänen, Christine (1997): Academic Writing. A University Writing Course. 2nd ed. Lund: Studentlitteratur
- Böttcher, Ingrid/ Becker-Mrotzek, Michael (2003): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Bräuer, Gerd (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg i.Br.: Filibach
- Bräuer, Gerd (Hrsg.) (2004): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Edition Körber-Stiftung
- Elbow, Peter (1998): Writing with Power. Techniques for Mastering the Writing Process. 2nd ed. New York, Oxford: Oxford University Press

- EVAMAR (2004): Evaluation der Maturitätsreform 1995. Neue Fächerstruktur - Pädagogische Ziele - Schulentwicklung. Schlussbericht zur Phase 1. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF <<http://www.sbf.admin.ch/evamar/dt/ergebnisse.html>> (Zugriff: 02.03.2006)
- Fix, Martin (2004): Textfeedback in der Sekundarstufe I. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 120-132
- Günther, Ulrich/ Sperber, Wolfram (1993): Handbuch für Kommunikation- und Verhaltenstrainer. Psychologische und organisatorische Durchführung von Trainingsseminaren. München, Basel: Reinhardt
- Hey, Alexandra H. (2001): Feedback und Beurteilung bei selbstregulierter Gruppenarbeit. [Universität Mannheim. Dissertation] Berlin: dissertation.de.
- Kruse, Otto (2002): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 9. Aufl. Frankfurt, New York: Campus
- Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria (1999): Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick. In: Otto Kruse/ Jakobs, Eva-Maria/ Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Krefeld, Berlin: Luchterhand, 19-34
- Nussbaumer, Markus/ Sieber, Peter (1995): Über Textqualitäten reden lernen - z.B. anhand des «Zürcher Textanalyserasters». In: Diskussion Deutsch 141, 36-52
- Ruf, Urs/ Gallin, Peter (1999): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. 2. Bd. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Ruhmann, Gabriela (1995): Schreibprobleme - Schreibberatung. In: Jürgen Baumann/ Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schreiben. Prozesse, Prozessen und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, 85-106
- Ruhmann, Gabriela (1999): Werkstätten zum wissenschaftlichen Schreiben leiten. Handreichungen für Beraterinnen, Lehrende, Tutorinnen und Tutoren. [Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum. Unveröffentlichter, in Teilen publizierter Reader] Bochum
- Ruhmann, Gabriela (2004): Feedback auf Textproben geben und annehmen. [Unveröffentlichtes Seminar-Handout]

Schulz von Thun, Friedemann (1999): Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Reinbek: Rowohlt

Schwäbisch, Lutz/ Siems, Martin (1974): Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltens-training. Reinbek: Rowohlt

Slembek, Edith/ Geissner, Hellmut (Hrsg.) (1998): Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag

Wissenschaftliches Schreiben als Orientierungshilfe für internationale Studierende

Nicole Zöllner

1 Ausgangssituation

Deutschsprachige Hochschulen bemühen sich seit Jahren darum, internationale Studentinnen und Studenten für ein Studium in ihren Ländern zu gewinnen. Für Studierende aus dem Ausland – und besonders für diejenigen, die in ihrem Heimatland bereits einen Abschluss gemacht haben – sind deutschsprachige Hochschulen dann interessant, wenn sie ihr Studium dort zügig und erfolgreich beenden können. Nur in diesem Fall sind das Renommee und die generellen Vorteile eines Studiums im Ausland für sie wirklich attraktiv. Für ein schnelles Studium benötigen sie von Seiten der Hochschulen daher Unterstützung.

Das wichtigste Problem der internationalen Studierenden ist der Umgang mit der Fremdsprache Deutsch. Gleich dahinter kommen Schwierigkeiten, die mit Divergenzen des fachlichen Verständnisses und mit dem Gebrauch der allgemeinen (bzw. der jeweils fachspezifischen) Wissenschaftssprache zu tun haben. Das Schreiben einer Studienarbeit ist für diese Studierenden oft sehr anstrengend und zeitintensiv. Die fachbereichseigenen Verfahrensabläufe und Anforderungen an die Texte bereiten ihnen Probleme. Hinzu kommt, dass sie meist mit anderen akademischen Standards vertraut sind und die deutschsprachigen Standards erst kennen lernen müssen (vgl. Bütler 2003, 41 ff.). Mehr noch als die deutschen sind die internationalen Studierenden also darauf angewiesen, dass grundlegende akademische Fähigkeiten im Verlauf des Studiums geschult werden.

Im Mittelpunkt dieses Aufsatzes steht ein Schreibtraining für graduierte internationale Studierende, das für das International Center for Graduate Studies (ICGS) in Hamburg auf Englisch konzipiert und gehalten wurde. Die Basis bilden schreibdidaktische Übungen für deutschsprachige Studierende, die auf die neue Zielgruppe der graduierten internationalen Studierenden adaptiert wurden. Von den Übungsblöcken des Schreibtrainings werden drei zentrale Einheiten detailliert beschrieben:

1. Unterschiedliche wissenschaftliche Schreib- und Denktaditionen identifizieren
2. Themen finden, Exposee und Sprechstundengespräch vorbereiten