

Anne Berkemeier/Inga Harren

Schreiben textartspezifisch, schreibprozessbegleitend und individualisiert unterstützen

1. Textarten und Schreibprozess als Orientierungsmarken im Schreibunterricht am Beispiel der Sachtextwiedergabe

Sachtextwiedergaben beruhen auf einem komplexen Lese-Schreibprozess. In einem sprachdidaktischen Konzept sind daher diverse Perspektiven und Forschungsergebnisse zusammenzuführen:

Die durch die **psychologische Forschung** (initial Hayes/Flower 1980) angelegte Orientierung auf den Schreibprozess, die in Deutschland sprachdidaktisch zunächst vor allem durch Baumann und Ludwig (z. B. 1984) aufgegriffen wurde, hat die Schreibdidaktik der letzten Jahrzehnte bis heute stark geprägt. Diesen Entwicklungen ist zu verdanken, dass die Komplexität der auf das Endprodukt einflussnehmenden Teilprozesse inzwischen aufgefächert werden kann und damit einzeln didaktisch handhabbar wird. Bei der Sichtung der teilprozessunterstützenden Methoden (z. B. in Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 30-40) ist einerseits zu konstatieren, dass sie bisher vornehmlich als vereinzelte Methodenbausteine ohne Berücksichtigung der Interdependenz der Teilprozesse behandelt werden: So ist im Unterricht inzwischen üblich, Mindmaps für die Planung zu verwenden und Schreibkonferenz oder Textlupe für den Überarbeitungsprozess heranzuziehen. Rückbezüge auf vorausgehende Teilprozesse bleiben bisher eher unberücksichtigt. Auch wurden die meisten Methoden bisher nicht oder nur wenig umfangreich qualitativ und quantitativ auf ihre Wirksamkeit hin geprüft. Für die Teilprozesse des Formulierens und der Formulierungsüberarbeitung fehlt es gar nahezu gänzlich an Vorschlägen. Das hängt einerseits damit zusammen, dass die Grammatik der in Texten verwendeten Sprache nicht Gegenstand der psychologischen Schreibforschung ist. Andererseits werden die hier einschlägigen Teildisziplinen Schreib- und Grammatikdidaktik bisher kaum im Zusammenhang gesehen.

Die **Textlinguistik** (z. B. Heinemann 2000, Adamzik 2005 u. 2016) versucht auf der Basis von Textsammlungen, Textarten anhand formaler Charakteristika zu klassifizieren und musterhaft zu beschreiben. Dabei wird immer eingeräumt, dass Textarten aufgrund ihrer Vielfalt einerseits nicht mit einer geschlossenen Liste erfassbar sind und andererseits sehr variantenreich in Erscheinungsform treten. Didaktisch wird die Beschreibung von Textarten demgegenüber schon lange genutzt, um Lernenden Formulierungshilfen zu bieten.

Die textartenspezifischen standardisierten Formulierungsempfehlungen des traditionellen Aufsatzunterrichts halten sich bis heute, obwohl dies im Widerspruch zu den vielgestaltigen Erscheinungsformen von Exemplaren einer Textart steht und viele standardisierte Formulierungshilfen und -anweisungen (z. B. „Verwende mehr Adjektive“) im konkreten Fall häufig als suboptimal oder sogar als dysfunktional zu bewerten sind. Differenziertere Vorschläge zur Reflexion und Orientierung für das eigene Formulieren werden vor allem für einzelne Exemplare einer Textart angeboten (z. B. Schneuwly 1995, Feilke 2017, Marx/Steinhoff 2017, Schilcher u. a. 2019).

Aufgrund der Problematik der enormen Formenvielfalt von Textarten wird aus **funktional-pragmatischer Perspektive** bereits lange zur Lösung der Prototyp-Varianten-Problematik vorgeschlagen, typische (potenzielle) Merkmale nicht „summarisch“ (Ehlich 1994) aufzulisten, sondern Textarten funktional als kommunikative gesellschaftliche Problemlösemuster systematisch zu erfassen (Ehlich 1994, Hoffmann 2016, Becker-Mrotzek 2005). Dies ermöglicht, konkrete Realisierungsformen von und in Textarten vom Handlungszweck im gegebenen Handlungskontext her zu rekonstruieren. Ändert sich der Zweck oder der Handlungszusammenhang auch nur marginal, ändert sich damit auch die Auswahl der in diesem Zusammenhang nützlichen sprachlichen Mittel. Einerseits wird damit jede einzelne der Realisierungsformen analytisch fassbar, andererseits gerät für die Produktion in den Blick, dass eine kommunikative Funktion sprachlich auf alternative Weisen realisiert werden kann. U. a. Bachmann/Becker-Mrotzek (2010) empfehlen, Lernende mittels profilierter Schreibaufgaben in die Lage zu versetzen, Zweck und Handlungskontext zu berücksichtigen. Die Kontextualisierung (Ziel, AdressatInnen, Textart, Funktion) wird in diesem Fall durch die Formulierung der Schreibaufgabe geschaffen. Alternativ schlagen Berkemeier/Wieland (2017a) vor, ausgehend vom (möglichst schulisch unmittelbar erfahrbaren) Handlungszweck mit den Lernenden selbst jeweils funktionale Realisierungsformen zu erarbeiten und die Lernenden zu befähigen, aus diesem Repertoire an Formenvielfalt eine zweckgerichtete Auswahl zu treffen.

Die Textlinguistik hat im Kontext von Kohärenz und Kohäsion den Blick außerdem auf satzübergreifende grammatische Strukturen gerichtet. Diese werden funktional-pragmatisch terminologisch z. B. mittels der Ausdrücke *Deixis* und *Phorik* bzw. *Fortführung* gefasst (u. a. Ehlich 1978, Hoffmann 2016). **Grammatikdidaktisch** besteht hier die Chance, Formen in grammatischen Gefügen in Funktion zu betrachten und auf dieser Basis mit und an eigenen oder fremden Formulierungen zu arbeiten sowie grammatische Alternativen kennen- und handhaben zu lernen. Statt einzelne Formulierungstipps zu berücksichtigen, besteht so das Kompetenzziel darin, sprachlich zweckspezifisch zu variieren. Damit werden grammatische Einzeloperationen funktional im kommunikativen Handlungszusammenhang nutzbar. Formulieren wird so

als „Verständigungshandeln“ (Hoffmann 2003: 13) verstanden. Dysfunktionales wird für Lernende dadurch ebenso erfahr- und erkennbar wie Funktionales. Hier sind Motor und Motivation des Überarbeitens zu verorten.

Der u. a. mit der PISA-Untersuchung einhergehende Paradigmenwechsel von der Ziel- und Inhalts- zur **Kompetenzorientierung** in den Bildungsstandards macht es ebenso wie die Zweitspracherwerbsforschung und die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention inzwischen unmöglich, ernsthaft noch von homogenen Lerngruppen auszugehen. Auch im Hinblick auf die Weiterentwicklung von Schreibkompetenzen sind daher Instrumente zu entwickeln, die auf eine individualisierte Förderung zielen. Hier ist die Erkenntnis hilfreich, dass dieselben Inhalte in Texten sprachlich mehr oder weniger komplex formulierbar sind (Redder/Guckelsberger/Graßer 2013: 164, Berke-meier/Wieland 2017b).

Als Fazit lässt sich zusammenfassen: Textarten sind als Standardproblemlösungen besonders dann hilfreich, wenn ihre notwendige sprachliche und strukturelle Vielfalt in Abhängigkeit von ihrer kommunikativen Funktion bestimmt wird und alternative Formen im Unterricht funktional in Handlungskontexte eingebettet werden, damit SchülerInnen – im Schreibprozess unterstützt – ihren jeweiligen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten entsprechend lernen, sprachliche Mittel in Textarten funktional einzusetzen, und so ihre kommunikativen Ziele möglichst erfolgreich erreichen. Um dieses Programm umzusetzen, bedarf es eines schreibdidaktischen Konzeptes, funktionierender Unterrichtsinstrumente sowie eines adaptiven, auf die diversen Schülerkompetenzen ausgerichteten Curriculums.

Im Hinblick auf die Textart **Sachtextwiedergabe** (in der Literatur auch (ähnlich) unter den Schlagwörtern: „Lesen, um zu schreiben“/„reading to write“, „Schreiben über Texte“, „materialgestütztes Schreiben“, „schriftliches Referieren“, „writing from sources“) sind die bisherigen Ausführungen folgendermaßen zu konkretisieren:

Der kommunikative Zweck von Sachtextwiedergaben besteht insbesondere in Lehr-Lern-Kontexten darin, schriftlichen Texten inhaltliches Wissen zu entnehmen und dieses sprachlich an andere weiterzugeben oder für sich selbst verfügbar und weiter nutzbar zu halten. Sachtexte gehören deshalb in vielen Unterrichtsfächern zu den üblichen Textarten. In der Forschungsliteratur hat sich das Schreiben über Lerninhalte als überaus effektives Instrument zum Lernen erwiesen, wenn es didaktisch sinnvoll eingesetzt wird (vgl. Newell, 2006). Schreibend gehen die SchülerInnen aktiv mit Sinnzusammenhängen um (im Gegensatz zu einem z. B. bloß nachvollziehenden Lernen) und werden gestaltend mit den Darstellungskonventionen und Ausdrucksweisen der jeweiligen Fächer vertraut.

Für Lernende ist das mindestens bis zum Ende der Ausbildungszeit, eigentlich aber lebenslang von Bedeutung. Seit dem Paradigmenwechsel zur Kompe-

tenzorientierung ist die Bedeutung des selbstständigen Umgangs mit Sachtexten in den Prüfungsformaten *Präsentation* und *Facharbeit* enorm gestiegen. Entsprechende Kompetenzen werden in vielen Berufen gefordert (vgl. z. B. die Studie von Brandt, 2014). Die funktionale Einbettung der Förderung im Umgang mit Sachtexten und der Wiedergabe ihrer Inhalte ist daher nicht nur naheliegend, sondern institutionelle Aufgabe.

Der textartspezifische Erarbeitungsprozess ist allerdings vergleichsweise komplex und verläuft – wie die meisten Schreibprozesse – nicht ausschließlich linear (Lanski & Johns, 1997): Eine oder mehrere Fragestellungen sind zu entwickeln, passende Informationstexte sind zu recherchieren, zu lesen und zu verstehen; Inhalte, die für die Klärung der Fragestellung relevant sind, müssen ausgewählt und sortiert werden; schließlich müssen Formulierungen entworfen werden, die den Inhalten und dem Schreibziel gerecht werden, also in der Regel auch für andere verständlich sind. Für den gesamten Prozess sind „Rückwärtsbewegungen“ typisch: Fragestellungen werden ggf. präzisiert, weitere Informationstexte herangezogen, die Planung umstrukturiert, der eigene Text umformuliert.

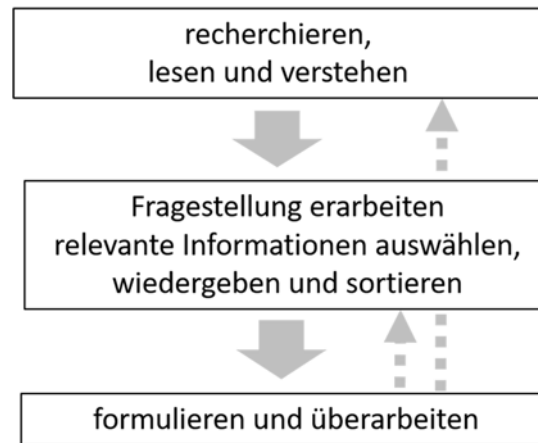


Abbildung 1: Teilprozesse beim Verfassen von Sachtextwiedergaben

Aufgrund dieser Komplexität ist es unbedingt nötig, SchülerInnen im Lese-Schreibprozess zu entlasten und zu begleiten, wenn als kommunikatives Ziel erreicht werden soll, sich und anderen einen Sachzusammenhang zugänglich zu machen. Werden SchülerInnen mit dieser Aufgabe alleingelassen, ohne dass sie bereits über entsprechend entwickelte Bewältigungskompetenzen verfügen, bedeutet dies in der Regel für alle, besonders aber für schwache Lernende Überlastung und Misserfolg. Wird der Prozess hingegen begleitet, können Probleme frühzeitig erkannt und vergleichsweise unaufwändig behoben werden. Eine Prozessbegleitung verhindert, dass Schwierigkeiten und Fehler an folgende Teilprozesse vererbt werden. Erfolgreich bearbeitete Teilschritte

entlasten den jeweiligen Folgeschritt und den Arbeitsprozess insgesamt enorm.

Diesen komplexen Anforderungen steht gegenüber, dass Sachtextwiedergaben im Grunde nur eine sehr geringe entlastende Musterhaftigkeit aufweisen. Der Aufbau des Textes und die Wahl der sprachlichen Mittel hängen stark vom zu referierenden inhaltlichen Zusammenhang ab. Allerdings besteht bei einem feststehenden Quelltextkorpus im Gegensatz zu vielen anderen Textarten didaktisch die Möglichkeit, Planungsprozesse indirekt zu steuern, weil die Inhalte des zu produzierenden Textes im Wesentlichen bereits vorab bestimmbar sind.

Bzgl. des Aufbaus eines solchen Korpus bestimmt allein schon die Lesekompetenz der Lernenden, wie komplex ein Primärtext sein sollte und wie viele Primärtexte für die Produktion eines eigenen Textes genutzt werden können. Werden SchülerInnen hier überfordert, wird ein erfolgreicher Schreibprozess bereits zu Beginn eingeschränkt. Da Lesefähigkeiten in heterogenen Lerngruppen häufig sehr unterschiedlich ausgebaut sind, ist ein differenziertes Angebot an Primärtexten sowie eine Reduktion auf wenige oder sogar zunächst nur einen Primärtext sinnvoll. Ebenso heterogen sind die zu überarbeitenden Formulierungsauffälligkeiten. Grobe Randglossenkategorien wie „Gr“ für Grammatik oder „A“ für Ausdruck dienen der Korrektur und Bewertung, kaum aber der Förderung.

Aus dem Dargestellten lässt sich schließen, dass Schreibkompetenzförderung sinnvollerweise textartenspezifisch, schreibprozess- und sprachniveaubezogen sowie individualisiert erfolgen sollte.

2. Herausforderungen individualisierter Schreibberatung

Schreib- und Formulierungskompetenzen sind individuell unterschiedlich; nicht jede Person formuliert denselben Sachverhalt auf dieselbe Weise, was u. a. mit dem individuellen grammatischen und lexikalischen Repertoire zusammenhängt. Soll die Weiterentwicklung von Schreibkompetenzen unterstützt werden, liegt es nahe, individuell Rückmeldungen zu geben.

Traditionell stehen hier zwei Alternativen zur Verfügung: allgemein gehaltene lokale Korrekturkürzel (z. B. I, A, Gr, R, Bz ...) am Rand des Schülertextes oder individuelle Kommentare am Rand und/oder am Ende von Schülertexten. Verwenden Lehrkräfte die üblichen zeitsparenden Kürzel, nutzt dies den Lernenden nicht viel: Lokale Verbesserungen bearbeiten nur Oberflächenphänomene und kaum geförderte Sensibilität für Formulierungsprobleme und -alternativen steht der erfolgreichen Bearbeitung von Ausdrucksfehlern im Wege.

Werden individuelle Beratungskommentare am Rand eines Textes oder darunter formuliert, ist dies nur individuell hilfreich und aussichtsreich für den Erwerb von Schreibkompetenz, wenn

- die Problembeschreibung eng an den Schülertext angebunden und treffend formuliert ist
- Hilfestellungen für die Lernenden verständlich sind und
- Formulierungsarbeit durch Korrekturen nicht obsolet wird, sondern Hilfestellungen darin unterstützen, Überarbeitungen – so weit wie möglich – selbst vorzunehmen.

Hilfreiches und wirksames Feedback fordert auf Seiten der Beurteilenden also sprachliche und schreibdidaktische Aufmerksamkeit und Beurteilungskompetenz sowie rezipientenorientierte Markierungen und Formulierungen. Die gleichzeitige Berücksichtigung ganz unterschiedlicher Aspekte erhöht zudem die Komplexität des Beratungsprozesses. Dies jedoch im laufenden Unterricht bzw. Schulalltag zu bewältigen, ist – wenn überhaupt möglich – eine wahre Herausforderung (Connors & Lunsford, 1993; Zamel, 1985; Sommers, 1982).

Grundsätzlich kann Feedback entweder durch Lehrkräfte oder Lernende erfolgen. Feedback von Gleichaltrigen oder nur etwas älteren SchülerInnen wird zwar besonders gut angenommen, gleichzeitig sind diese aber meist noch nicht in der Lage, alle Arten von Problemen zu erkennen; was vor allem in sehr oberflächennahen Verbesserungsvorschlägen resultiert (z. B. zu Orthographie- und Grammatikfehlern). Dies trifft allerdings häufig – wenn auch aus vornehmlich zeitlichen Gründen – auch auf Lehrerfeedback zu (vgl. z. B. Patthey-Chavez, Matsumura, & Valdés, 2004, S. 468 ff.). Wird neben der vornehmlichen Oberflächenorientierung Überarbeitung weder erwartet noch erneut gegengelesen, ist eine Auswirkung auf die Kompetenzentwicklung wenig wahrscheinlich.

Wenig überraschend zeigen Forschungsergebnisse z. B. von Patthey-Chavez, Matsumura und Valdés (2004) sowie die Metastudie von Graham, McKeown, Kiuahara und Harris (2012), dass schriftliches Feedback am erfolgreichsten ist, wenn es von Erwachsenen **zeitnah** und **schreibprozessbegleitend** angeboten wird.

Seit es die technische Entwicklung und Schulausstattung erlauben, wurde deshalb in verschiedenen Projekten (Blatt 1996, Becker-Mrotzek u. a. 2004, Roll 2011, Berkemeier/Schmitt/Geigenfeind 2013) erprobt und untersucht, wie Studierende im Rahmen ihres Studiums SchülerInnen digital vermittelt beraten. Als problematisch stellt sich auch hier trotz vorheriger Schulung vor allem die Beratungsleistung der Studierenden dar.

Aus dem Dargestellten folgt, dass vorformulierte Rückmeldungen die Vor- und Nachteile der beiden Alternativen ausgleichen können: Unaufwändig zu

notierende Kürzel können individuell auf differenzierte, empirisch abgeleitete, gut verständliche und in der Regel erfolgreiche Überarbeitungshinweise verweisen.

3. Merkmale der im Forschungsprojekt untersuchten Lese-Schreib-Fördermaterialien¹ zur Unterstützung bei Sachtextwiedergaben

Das Materialpaket, das im vom Mercator-Institut geförderten Forschungsprojekt *Besser schreiben lernen und lehren* verwendet wurde, wurde in Vorläuferprojekten² nach der Methode des *Educational Design Research* (McKenney & Reeves, 2012) inzwischen über fast 10 Jahre spiralförmig entwickelt, erprobt und vielfach überarbeitet. Veränderungen ergaben sich im Laufe der Jahre vor allem in Hinblick auf die verwendeten Primärtextformulierungen, die Visualisierungsgestaltung, die notwendigen schriftlichen Beratungshinweise sowie ihrer Sortierung im „Code-Knacker“.

Das Materialpaket orientiert sich am Schreibprozess von SchülerInnen in Klasse 5 bis 7 und besteht aus drei Elementen:

- a) Quelltextkorpus: Zielgruppeneignete Primärtexte bilden den Ausgangspunkt. Aus Gründen der didaktischen Reduktion wird im zugrundeliegenden Förderkonzept in jedem Prozessdurchlauf nur ein Primärtext zusammengefasst. Das Abgleichen der Informationen mehrerer Primärtexte ist ein späteres, eigenes Lernziel (Berkemeier/Brauch 2014a; Schüler 2015; Mateos/Solé, 2009).
- b) Visualisierungsblankos mit auszufüllenden Textfeldern: Von den LernerInnen zu vervollständigende Visualisierungen dienen der inhaltlichen Informationsverarbeitung (also u. a. dem Leseverstehen), veranlassen sprachliches Umform(ulier)en im Vergleich zur Quelle und legen einen Schreibplan nahe.
- c) halbstandardisiertes Beratungsinstrument Code-Knacker: Teilprozessspezifisches Feedback veranlasst zur Überarbeitung der Teilleistungen.

¹ Download unter <https://www.ph-heidelberg.de/sachtexte-schreiben.html>

² *Modulare Sprachförderung an Mannheimer Hauptschulen* (Berkemeier/Bohl/Funke, finanziert durch den Forschungsverbund Hauptschule); *Durchgängige Sprachförderung an Heidelberger Schulen* (ursprünglich Berkemeier/Funke/Kaltenbacher/ Kurtz in Kooperation mit dem Amt für Schule/Bildungsbüro der Stadt Heidelberg, finanziert durch die Stadt Heidelberg und die Manfred-Lautenschläger-Stiftung)

3.1 Merkmale der Texte im Quellkorpus

Welche Arten von Texten?

Mit Blick auf die Zielgruppe (5.-7. Klassen aller Schulformen) wurden die zu lesenden Texte in der hier vorgestellten Förderung selbst entwickelt, um auch sehr schwachen LeserInnen gleich zu Beginn erste Erfolgserlebnisse zu verschaffen.

Förderdienliche Lesetexte sind dann geeignet, wenn sie die inhaltlichen Form-Funktions-Zusammenhänge so vollständig wiedergeben, dass zumindest zu Beginn der Arbeit mit dem Konzept keine zusätzlichen Recherchen notwendig werden und die Informationen im gegebenen Primärtext ausreichen und gut genug gegliedert sind, um die Zusammenhänge zu verstehen und einen eigenen Text zum Thema verfassen zu können. Da keine geeigneten Texte gefunden werden konnten, wurden Quelltexte nach diesen Kriterien erstellt, erprobt und überarbeitet.

Warum keine Schulbuchtexte?

In Schulbüchern findet man häufig verschiedene Fragestellungen in einem einzelnen Fließtext auf einer (Doppel-)Seite, die zudem mit unterschiedlichen Bildern und schematischen Abbildungen kombiniert werden. Eine solche Kompaktheit und Komplexität (häufig auch Dispartheit) verlangt zunächst von den LeserInnen, überhaupt erst eine Schwerpunktsetzung vorzunehmen bzw. eine Fragestellung zu erarbeiten, bevor Informationen als relevant eingeschätzt werden können. Zwar ist grundsätzlich wünschenswert, SchülerInnen auch dies beizubringen, innerhalb des untersuchten Förderkonzepts werden die Herausforderungen jedoch bewusst reduziert und einem späteren Vermittlungsschritt vorbehalten. Außerdem treffen SchülerInnen im Internet und in vielen Schulbüchern häufig auf schlecht gegliederte Texte. Diese erfordern bereits eine Reihe von Fähigkeiten, die idealerweise zusätzlich gefördert werden und auch unabhängig von dieser Art der Schreibförderung erarbeitet werden können. Um mit frei verfügbaren Texten klarzukommen, sollten die SchülerInnen

- im Schulbuchtext fehlende Informationen ermitteln sowie durch eigenständige Recherche ergänzen können,
- die für eine Fragestellung relevanten Abschnitte aus dem Schulbuchtext feststellen und andere für die jeweilige Aufgabe nicht zielführende Abschnitte souverän ganz beiseitelassen,
- ein hohes Maß an selbstregulatorischen Fähigkeiten entwickeln, um den komplexen Arbeitsprozess organisieren zu können und am Ball zu bleiben.

Kriterien bei der Erstellung von Texten

Bei der Erstellung von Texten für das Quelltextkorpus wurde darauf geachtet, Überschriften in Form von Fragestellungen zu gestalten. Dies ermöglicht den Lernenden, bereits während des Lesens Informationen als relevant oder nicht-relevant im Hinblick auf die Beantwortung der Frage einzuschätzen. Außerdem verdeutlichen sie das Ziel der Arbeit am Text - nämlich genau diese Frage klären zu können.

3.2 Merkmale der Visualisierungsblankos

Warum Visualisierungsblankos?

Um den Leseprozess schrittweise handhabbar zu machen, Formulierungsübernahmen³ zu vermeiden und das Leseverstehen weitgehend zu sichern, werden Visualisierungsblankos verwendet, deren Textfelder von den Lernenden mit Informationen aus dem Primärtext zu füllen ist. Visualisierungsblankos entlasten die Kinder zeitlich und kognitiv, sodass sogar schwache LeserInnen und SchreiberInnen den gesamten Prozessdurchlauf bewältigen können. Auffällig ist, dass viele SchülerInnen auf der Grundlage von Visualisierungen besser formulieren, als in herkömmlichen vergleichbaren Schreibaufgaben (z. B. mit Unterstreichungen und zusammenfassenden Zwischenüberschriften) sichtbar wird (Berkemeier/Geigenfeind/Schmitt 2013).

Würde von den Lernenden allerdings verlangt, von Beginn an eigenständig visualisieren, müssten sie eine passende Visualisierungsart –z. B. Tabelle, Verortung, usw. (vgl. Berkemeier/Geigenfeind 2014) – finden und diese an das jeweilige Textinformationsgefüge anpassen. Das ist eine in der Regel so ungewohnte und komplexe Anforderung, dass für das Schreiben selbst keine oder kaum noch Ressourcen übrigbleiben.

Warum keine Schulbuch-Visualisierungen?

Visualisierungen aus Schulbüchern sind als Gelenkstelle zwischen textnahem Lesen und Schreibvorbereitung in der Regel nicht nutzbar, da sie meist nicht den gesamten im Text dargestellten Zusammenhang veranschaulichen, sondern nur Einzelaspekte darstellen. Visualisierungen wirken nur dann lese- und zugleich schreibentlastend, wenn Text- und Visualisierungsgliederung übereinstimmen.

³ Die Methode soll auch verhindern, dass SchülerInnen ihre Texte komplett aus der Erinnerung heraus formulieren (bei SchülerInnen in späteren Jahrgangsstufen lässt sich insbesondere letzteres Problem auch durch geeignete Aufgabenstellungen bewältigen, siehe z. B. Matsumura, Wang, & Correnti, 2016, S. 350).

Kriterien bei der Erstellung von Visualisierungen

Als Vorgehensweise zur Erstellung von Quelltexten und passenden Blankovisualisierungen auch in lexikalisch und grammatisch vereinfachten Versionen für Kinder mit sehr geringen Deutschkenntnissen (*Seiteneinstieg*) haben sich folgende Arbeitsschritte bewährt (vgl. Kap. 4; Berkemeier 2018; Harren 2018: 220 f.):

Standardversion	Seiteneinstiegsversion
<ul style="list-style-type: none"> • inhaltliche Recherche und Notieren der Quellen • Erarbeitung einer sinnvollen Fragestellung, die als Überschrift verwendet werden kann. Sie soll dafür geeignet sein, die SchülerInnen in ihren inhaltlichen Suchprozessen beim Lesen, Visualisieren und Schreiben anzuleiten. • Erstellung einer Visualisierung und Ergänzung der Textfelder durch Fragewörter (z. B. was, wie, wozu) zur Vereindeutigung der potenziellen Einträge 	
<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung eines zur Visualisierung passenden Fließtextes • ggf. Bebilderung des Textes (z. B. mittels Abbildungen mit Creative-Common-Lizenzen) • Markierung von zu erklärenden Wörtern • Erarbeitung eines Glossars (Substantive im Singular und Plural mit Artikel, Erklärungen bildlich oder sprachlich so knapp wie möglich) 	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung eines grammatisch entfrachteten Fließtextes zur Visualisierung • ggf. Anpassung der Visualisierung (z. B. Streichung einzelner Details) • Markierung von zu erklärenden Wörtern • Erarbeitung eines Glossars (Substantive im Singular und Plural mit Artikel, Erklärungen bildlich oder sprachlich so knapp wie möglich)

Tabelle 1: Arbeitsschritte bei der Erstellung geeigneter Texte und Visualisierungsblancos

3.3 Merkmale des halbstandardisierten Beratungsinstrumentes „Code-Knacker“

Das Überarbeiten eigener Texte kann nur dann selbstverständlicher Bestandteil von Schreibprozessen werden, wenn es üblicher Bestandteil des Unterrichtsalltags ist. Das untersuchte Beratungsinstrument ermöglicht eine zeit-schonende, prozessbegleitende individuelle Schreibberatung. Gegenüber einer Berechnung von Sommers (1982: 148), nach der LehrerInnen etwa 20 bis zu 40 Minuten für die Durchsicht und Kommentierung eines einzelnen Schülertextes aufwenden, bedeutet eine Korrekturzeit von 60 Minuten für einen kompletten Klassensatz mittels des hier untersuchten halbstandardisierten Beratungsinstrumentes „Code-Knacker“ eine deutliche Arbeitserleichterung. Weitere Unterrichtsvorbereitungen fallen nicht an, weil die Quelltexte, die Blankovisualisierungen und das Beratungsinstrument vorliegen.

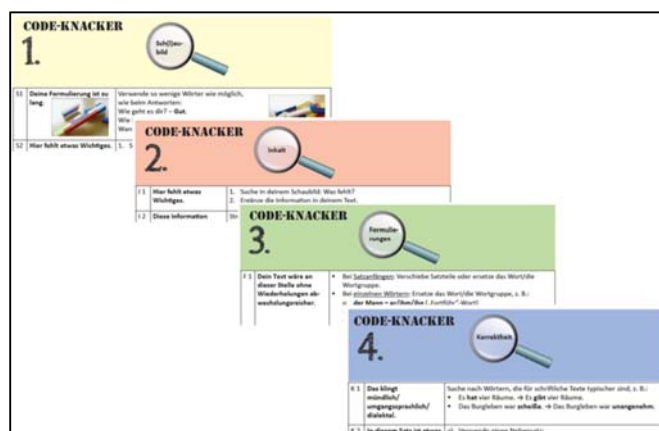


Abbildung 2: Folge der Beratungsschwerpunkte

Mit der untersuchten Methode sollen alle SchülerInnen lernen, **mithilfe von Beratungshinweisen** eigene Sachtextzusammenfassungen im Hinblick auf Inhalt, Verständlichkeit und grammatische Korrektheit gezielt zu **überarbeiten**. Gleichzeitig soll sich die Einstellung zum Überarbeiten verbessern. Überarbeiten soll zunehmend als relativ unaufwändiger und selbstverständlicher Bestandteil des Schreibens eingeschätzt werden.⁴

⁴ Unter anderem Zamel (Responding to Student Writing, 1985, S. 79, 95f.) kritisiert, dass SchülerInnen eine sehr begrenzte Vorstellung vom Schreiben vermittelt wird, wenn das Überarbeiten schulisch kaum gefördert wird und nur selten Gelegenheiten zur Überarbeitung geschaffen werden bzw. bestenfalls in einem letzten Schritt (womöglich erst nach Bekanntgabe einer Bewertung) stattfindet.

Feedback mittels Codes

Für das Feedback werden Kürzel verwendet, die von den Lernenden mittels Code-Knacker selbstständig dekodiert werden können: In einer ersten Spalte finden sich die Kürzel, in der zweiten die Benennung des Problems, das Lesende an der markierten Stelle im Schülertext haben. Die dritte Spalte stellt den Lernenden verschiedene Handlungsalternativen oder Handlungsschritte zur Auswahl, teilweise in Form von Beispielen. Die Reihenfolge der Kürzel und Hinweise beruht auf der bisherigen Häufigkeit des jeweiligen Problems in allen bisher in unseren Daten vorgekommenen textartspezifischen Fälle. Die besonders häufigen Probleme finden sich auf den einzelnen Code-Knacker-Seiten jeweils weiter oben als die selteneren Probleme. Dabei ist nicht wahrscheinlich, aber auch nicht völlig ausgeschlossen, dass es weitere Schwierigkeiten gibt, die in den bisherigen Daten nicht vorkamen. Um solche Fälle wäre der hier vorgestellte „Code-Knacker“ zu erweitern. Für andere Textarten ist davon auszugehen, dass sich sowohl die typischen Formulierungsaufgaben und -probleme als auch deren Häufigkeit unterscheiden können, sodass entsprechende Code-Knacker-Versionen aus unserer Sicht für jede andere Textart auf empirischer Basis neu entwickelt werden müssten.

Prozess- und Beratungsablauf sind für die Einführung der Arbeit mit dem Code-Knacker streng normiert, um den SchülerInnen ein didaktisch durchdachtes und verlässliches Gerüst für Kompetenzaufbau zu geben.

Prototypischer Ablauf

1. Nach Be- und ggf. Überarbeitung der Visualisierung (Seite 1 des Code-Kackers) erfolgt die Freigabe zum Verfassen der ersten Textversion.
2. In der ersten Textversion werden dann die Inhalte sowie seine Gliederung kontrolliert (Seite 2 des Code-Kackers).
3. Erst wenn der Schülertext vollständig und sinnvoll aufgebaut ist, wird an Formulierungen gearbeitet (Seite 3 des Code-Kackers).
4. Grammatisch wird schließlich nur das korrigiert (Seite 4 des Code-Knackers), was die letzte Fassung noch enthält.

Auf die Bearbeitung der Rechtschreibung wird im hier vorgestellten Konzept verzichtet, um die Aufmerksamkeit vor allem auf Textproduktionskompetenzen zu fokussieren; prinzipiell ist die Integration einer orthographischen Überarbeitung aber problemlos möglich (in Punkt 4 oder als 5. Schritt im obigen Ablaufschema).

In Kap. 1.1 wurde hervorgehoben, dass Rückwärtsbewegungen innerhalb des Gesamtprozesses typisch für den Schreibprozess sind. Solche Rückwärtsbewegungen werden im „Code-Knacker“ nicht ignoriert, sondern sind an den

Stellen eingearbeitet, an denen sie sinnvoll sind (vgl. z. B. die Codes S2, S3, S4, S6, I1, I3 und I5).

Code-Knacker, S. 1: Rückmeldungen zur Visualisierung

Die Visualisierungsarbeit sollte erst abgeschlossen werden, wenn alle Leerstellen sinnvoll und vollständig ausgefüllt sind. Ansonsten werden Fehler an spätere Teilprozesse vererbt und es ergeben sich später aufwändigere Überarbeitungen. Die von uns vorgegebenen Standardlösungen bereits ausgefüllter Visualisierungen für die Lehrerhand stellen dabei nur *eine* Möglichkeit dar. Es gibt zum Teil unterschiedliche Formulierungsmöglichkeiten. Die Entscheidung, ob eine Lösung (noch) annehmbar ist, hängt auch davon ab, wie „streng“ die Lehrkräfte die Visualisierungseinträge einzelner SchülerInnen in Bezug auf inhaltliche Präzision und Kürze beurteilen.

Entscheidend für das Funktionieren der Visualisierungen als Schreibvorlage ist die Kürze der Einträge. Die Stichpunkte sehr kurz zu halten, ist funktional, um die Inhalte beim Schreiben quasi auf einen Blick erfassen zu können und auf dieser Basis eigene Formulierungen entwerfen zu können. Das Kürzel S1 greift dieses Problem auf und erinnert an eine Stichwortübung, die üblicherweise in der Einführungsstunde durchgeführt wird (siehe <https://www.ph-heidelberg.de/sachtexte-schreiben.html>). In der Regel reicht dieser Hinweis aus, wenn SchülerInnen anfänglich Sätze kopieren, statt Stichwörter zu formulieren.




CODE-KNACKER		 Sch(l)aubild
1		
S1	Deine Formulierung ist zu lang. 	Verwende so wenige Wörter wie möglich, wie beim Antworten: <ul style="list-style-type: none"> ○ Wie geht es dir? – Gut. ○ Wie heißt du? – Fatima. ○ Wann habt ihr Sport? – Am Dienstag. 
S2	Hier fehlt ein wichtiger Inhalt.	1. Suche im Text: Welcher Inhalt könnte an dieser Stelle fehlen? 2. Füge ihn ein.
S3	a) Das stimmt so nicht ganz. b) Das ist falsch. c) Diese Information ist zwar richtig, steht aber nicht im Text.	1. Lies diese Stelle nochmal genau im Text und vergleiche sie mit deiner Aussage. 2. Verbessere die Stelle im Schaubild.
S4	Diese Information steht an der falschen Stelle.	1. Suche im Text nach dem Zusammenhang. 2. Verschiebe die Information so, dass der Zusammenhang stimmt.
S5	Hier stehen zu viele Informationen.	1. Welche Information(en) passen nicht zur Überschrift? 2. Streiche die Information(en).
S6	Hier hast du dich verschrieben oder ein Wort verwechselt.	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn das Wort aus dem Text stammt, dann schau im Text nach. • Wenn das Wort nicht aus dem Text stammt, dann nimm ein Wort, bei dem du dir sicher bist.
S7	Formuliere genauer.	Prüfe, was passen könnte: <ul style="list-style-type: none"> • Wo genau? • Wann genau? • Wie genau? • Was genau? • Wozu oder warum genau?
S8	Das ist nicht die Antwort auf die Frage	1. Schau dir die Frage noch einmal an. 2. Überlege, ob deine Antwort die Frage wirklich beantwortet. 3. Verbessere die Stelle im Schaubild.
S9	Dein Schaubild ist nicht mehr gut lesbar/ unübersichtlich.	Übertrage deine Ergebnisse in eine neue Schaubildvorlage

Abbildung 3: Code-Knacker (1): Rückmeldungen zur Visualisierung

Code-Knacker, S. 2: Rückmeldungen zum Inhalt der ersten Textversion

Stimmt die Visualisierung, ist ein nützliches Ordnungsschema erarbeitet, wodurch die SchülerInnen in der Lage sind, von Beginn an gut gegliederte

Texte zu verfassen. Relativ selten werden einzelne Informationen übersehen (I1) oder eigenständig hinzugefügt (I2). Nur in komplexeren Fällen muss manchmal an der Kohärenz gearbeitet werden (I3, I5). In vielen Fällen reicht es aus, die Visualisierung für die Überarbeitung heranzuziehen; vor allem für den Code I3 müssen SchülerInnen aber häufig erneut im Lesetext nach dem passenden Absatz suchen und ihre eigene Formulierung mit dem im Lesetext dargestellten Zusammenhang sowie dessen mentale Erfassung erneut abgleichen.


CODE-KNACKER		
2.		
I 1	Hier fehlen Informationen.	<p>a) Suche in deinem Schaubild: Fehlt etwas? Ergänze deinen Text.</p> <p>b) Formuliere genauer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wo genau? • Wann genau? • Wie genau? • Was genau? • Wozu oder warum genau?
I 2	Diese Information stammt nicht aus deinem Schaubild.	Streiche die Information.
I 3	Hier stimmt der Zusammenhang nicht.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vergleiche deine Aussage mit deinem Schaubild. 2. Wenn dir das nicht weiterhilft: Lies diese Stelle nochmal genau im Lesetext und vergleiche sie mit deiner Aussage. 3. Verändere die Aussage in deinem Text, so dass der Zusammenhang stimmt.
I 4	Diese Information ist in deinem Text schon vorhanden.	Streiche Wiederholungen.
I 5	Diese Information ist an einer anderen Stelle sinnvoller.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Schau dir nochmal dein Schaubild an. Lies auch nochmal im Lesetext nach. 2. Verschiebe die Information an eine bessere Stelle.

Abbildung 4: Code-Knacker (2): Rückmeldungen zum Inhalt

CODE-KNACKER		3		Formulierungen
F 1	Vermeide Wiederholungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Satzanfängen: Verschiebe Satzteile oder ersetze das Wort/die Wortgruppe. • Bei einzelnen Wörtern: Ersetze das Wort/die Wortgruppe, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> ○ der Mann – er/ihm/ihn („Fortführ“-Wort). ○ am Rand – dort („Zeig“-Wort) ○ der Elefant – das Tier (ein anderes „Nenn“-Wort) 		
F 2	Mache den Zusammenhang klarer.	a) Passt ein Verknüpfungswort (besser)? <ul style="list-style-type: none"> ○ aber, obwohl, trotzdem, ... ○ dadurch, deshalb, weil, ... ○ wenn, wenn - dann, ... ○ während, nachdem, ... b) Kann ein Zeigwort eingefügt werden? <ul style="list-style-type: none"> ○ hier, dort, da, damit, darin, dann, ... 		
F 3	„und“ ist hier nicht sinnvoll.	Prüfe, was passen könnte: <ul style="list-style-type: none"> • Streiche „und“ und beginne einen neuen Satz. • Ersetze „und“ durch ein Komma. • Ersetze „und“ durch ein anderes Verknüpfungswort (F 2a). 		
F 4	Worauf bezieht sich dieses Wort?	Ersetze das Fortführwort oder Zeigwort durch eine Wortgruppe mit Nomen: <ul style="list-style-type: none"> • „Sie-Die Schuppenhaut ist hart.“ • „Die Zugvögel fliegen dorthin in den Süden.“ 		
F 5	Wen oder was meinst du <u>genau</u>?	Ergänze Informationen, um zwei Dinge/Menschen zu unterscheiden: <ul style="list-style-type: none"> • das Mountainbike • das gelbe Fahrrad • sein Fahrrad • das Fahrrad, das an der Mauer lehnt • das Fahrrad an der Mauer • das Fahrrad meines Freundes 		
F 6	a) Hast du darüber schon geschrieben?	Ja:	Der Vogel frisst den Wurm.	Der Vogel frisst die Würmer.
		Nein, aber aus dem Zusammenhang erkennbar:	Der Vogel frisst den dicksten Wurm.	Der Vogel frisst einen Wurm.
	b) Drück dich allgemeiner aus.	Beispiel: „ Die Reptilien haben Hornschuppen.“ → „ Die Reptilien haben Hornschuppen.“		

Abbildung 5: Code-Knacker (3): Rückmeldungen zu Formulierungen

Ist die Visualisierung gelungen und der Aufbau mental geklärt, ist es nur selten der Fall, dass sich Textinhalte als nicht verstanden erweisen. In der Regel können die SchülerInnen nun ohne die gewohnte Mühe einen Text angemessen formulieren. Formulierungsprobleme sind selten. Manche Formulierungshinweise sind bekanntlich eher ästhetischer Natur (F1 und F3) oder fordern ein, die Zusammenhänge für die LeserInnen explizierter auszudrücken (F2). Der Artikel- (F6), der Zeigwortgebrauch sowie die Fortführung (F4) gelingen meistens. F1, 2, 3, 5 und 6 betreffen Phänomene, die im bisherigen Grammatikunterricht nicht thematisiert werden, weil dieser sich meist nur auf Einzelsätze (Wortarten, Satzglieder) und selten auf deren Bezüge untereinander konzentriert. Die hier thematisierten Phänomene werden mit funktional-pragmatischen Kategorien erfasst⁵, aber so formuliert, dass keine entsprechenden Unterrichtseinheiten im Grammatikunterricht notwendig sind (gleichwohl sind sie sinnvoll). Die SchülerInnen haben in der Regel keine Schwierigkeiten, diese Hinweise anhand der Beispiele in der dritten Spalte umzusetzen.

Code-Knacker, S. 4: Rückmeldungen zur grammatischen Korrektheit bzw. Angemessenheit

Bei Korrektheits- und Angemessenheitsfehlern handelt es sich sehr häufig um grammatische Planungs- und Flüchtigkeitsfehler, die aufgrund der Komplexität des Schreibprozesses entstehen. Die meisten SchülerInnen (auch Lernende mit Deutsch als Zweitsprache) können sie anhand der erteilten Kürzel im eigenen Text identifizieren und selbstständig verbessern.

⁵ Diese basieren auf der funktional-pragmatischen Grammatik (siehe z. B. Hoffmann, 2016)



CODE-KNACKER		
		
K 0	Wo ist die Satzgrenze?	Trenne die Sätze durch einen Punkt.
K 1	Wortwahl: Das klingt mündlich/ umgangssprachlich/ dialektal.	Suche nach Wörtern, die für schriftliche Texte typischer sind, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • Da sind Dort gibt es/befindet sich... • Es gibt besteht aus ... • Der Fisch hat besitzt ... • Die Tiere finden wenig Essen Nahrung. • Die Brust- und Bauchflossen sind benötigen/benutzen sie zum Bremsen.
K 2	Satzbau: In diesem Satz ist etwas durcheinander oder klingt mündlich.	a) Der ist Vorteil ist, es ist billig dass es billig ist. b) Man schrieb mit Tinte auf Papier mit Tinte . c) Formuliere neu.
K 3	Satzbau: Hier fehlt etwas.	Ergänze ein Wort oder eine Wortgruppe.
K 4	Satzbau: Hier ist etwas zu viel.	Streiche, was nicht in den Satz passt.
K 5	Wortform: Dieses Wort ist grammatisch nicht richtig .	Überprüfe. Z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • Einzahl oder Mehrzahl? Da war waren auch Ratten. • Richtiger Fall? Ich sehe ein einen Mann. • männlich/weiblich/sächlich? Eidechsen sind Reptilien. Seine Ihre Schuppen...
K 6	Die Zeitform stimmt nicht.	Überprüfe: <ul style="list-style-type: none"> • Wenn es <u>früher</u> passierte: er geht → er ging • Wenn es <u>später</u> passiert: er geht → er wird gehen • Wenn es <u>in der Vergangenheit vor</u> etwas anderem passierte: er ging → er war gegangen
K 7	Die Bedeutung dieses Wortes passt hier nicht.	Nimm ein Wort, bei dem du dir sicher bist.

Abbildung 6: Code-Knacker (4): Rückmeldungen zur grammatischen Korrektheit

4. Fördersetting

Der praktische Ablauf innerhalb der schulischen Förderung sieht wie folgt aus: Die SchülerInnen lesen zunächst einen Text und arbeiten die gelesenen Informationen in das Visualisierungsblanko ein. Passend zur Textart *Sachtextwiedergabe* werden prozessbegleitend zunächst Rückmeldungen zur Visualisierung gegeben, also zur Auswahl, Wiedergabe sowie Sortierung der Textfeldeinträge. Auf diese Weise lernen die SchülerInnen u. a., innerhalb der Visualisierungen so knapp zu formulieren, dass sie die Inhalte und ihre Verknüpfungen anschließend gut überblicken können und diese schließlich ohne einen zu großen erneuten Leseaufwand für das anschließende Verfassen der Sachtexte verfügbar werden. Durch die angeleiteten Überarbeitungen ihrer Visualisierungen werden sie gezielt auf den Primärtext zurückverwiesen, z. B. wenn Inhalte fehlen oder nicht korrekt notiert wurden. Die SchülerInnen beginnen erst dann mit dem Formulieren ihrer eigenen Sachtexte, wenn der vorgegebene Primärtext verstanden und die Planungsphase (hier realisiert als Visualisierungsphase) erfolgreich abgeschlossen ist. Auf Basis der erarbeiteten **Visualisierung** schreiben die Lernenden die erste Textfassung, die zunächst nur im Hinblick auf **Inhalt und Aufbau** betrachtet und ggf. überarbeitet wird. Weitere Feedbackrunden betreffen die **Formulierungsgüte** und die **sprachliche Korrektheit und Angemessenheit**. Für jeden Feedback-Fokus innerhalb des Code-Knackers reichen – umfangreichen bisherigen Analysen nach – fünf bis acht Kürzel aus, um die vorkommenden Schwierigkeiten insgesamt abzudecken. In den individuellen Rückmeldungen kommen davon meistens nur ein bis drei zum Einsatz, je Formulierungsschwierigkeiten des jeweiligen Lernalters. Zudem wird jeweils geprüft, ob ggf. Feedbackrunden zusammengefasst werden können. Sind inhaltliche Überarbeitungen notwendig, ist es nicht sinnvoll, oberflächennähere Überarbeitungen einzufordern, wenn zur Behebung inhaltlicher Probleme gleichzeitig ganz neue Formulierungslösungen gefunden werden müssen.

Literatur

- Adamzik, K. E. (2005). Zur Linguistik und Didaktik von Textsorten. Einführung in das Themenheft. *Der Deutschunterricht* 57, S. 2-12.
- Adamzik, K. (2016). *Textlinguistik: Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Bachmann, T., & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl, & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191-210). Duisburg: Gilles & Francke.

- Baurmann, J. & Ludwig, O. (1984). Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In D. & Boueke, *Schreiben - schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag* (S. 254-276). Tübingen: Narr.
- Becker-Mrotzek, Michael/Engelke, Torsten/Mohr, Paul Thomas/Seib, Sibylle/Weiland, Andrea (2004): E-Mail-Projekte in der Grundschule: Die Virtuelle Schreibkonferenz In: Bredel, Ursula/Siebert-Ott, Gesa/Thelen, Tobias (Hgg.): *Schriftspracherwerb und Orthographie*. Baltmannsweiler. 189-206.
- Becker-Mrotzek, M. (2005). Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive. *Der Deutschunterricht* 57, S. 68-77.
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. 4., überarbeitete Neuauflage. Unter Mitarbeit von Julia Dreher, Jörg Jost, Klaus Teitling und Frank Schneider*. Berlin: Cornelsen.
- Berkemeier, A., Geigenfeind, A., & Schmitt, M. (2013). Implementierung und Evaluation schulischer Schreibförderung als Herausforderung am Beispiel schulischer Sachtextzusammenfassungen. *dieS-online 2013/1*. [verfügbar unter <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/10352/pdf/DieS-online-2013-1.pdf>].
- Berkemeier, A., & Brauch, A. (2014a). Mehrere Primärtexte, eine Sprachvorlage. Präsentationsinhalte gliedern. *Praxis Deutsch* 244, S. 17-21.
- Berkemeier, A., & Brauch, A. (2014b). Informationen herausgesucht - Präsentation "in der Tasche"? *Praxis Deutsch* 244, S. 40-45.
- Berkemeier, A., & Geigenfeind, A. (2014). Vom Text zur Visualisierung inhaltlicher Zusammenhänge. *Praxis Deutsch* 244, S. 30-37.
- Berkemeier, A., & Wieland, R. (2017a). Sprachliches Wissen und sprachliches Können: Grammatikunterricht funktional-pragmatisch gedacht. In A. Krause, G. Lehmann, W. Thielmann, & C. Trautmann (Hrsg.), *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag* (S. 645-658). Tübingen: Stauffenburg.
- Berkemeier, A. R. (2017b). Interdependenz von Formen und Funktionen DaZ-curricular nutzen. In Y. Ekinci, E. Montanari, & L. Selmani (Hrsg.), *Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann* (S. 257-266). Heidelberg: Synchron.
- Berkemeier, Anne (2018): Individualisierte Lese-, Schreib- und Sprachförderung am Beispiel der Sachtextzusammenfassung. In: Roll, Heike/Grießhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Schramm, Karen (Hg.): *Schreiben in der Zweitsprache*. De Gruyter. 315-334.
- Blatt, Inge (1996): *Schreibprozeß und Computer. Eine ethnographische Studie in zwei Klassen der gymnasialen Mittelstufe*. Neuried.
- Brandt, D. (2014). *The Rise of Writing: Redefining Mass Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Connors, R. J., & Lunsford, A. A. (1993). Teachers' rhetorical comments on student papers. *College Composition and Communication* 44, S. 200–223.
- Ehlich, K. (1978): Deixis und Anapher. In: Rauh, G. (Hg.): Essays on Deixis. Tübingen: Narr. 79-97.
- Ehlich, K. (1984). Zum Textbegriff. In A. Rothkegel, & B. Sandig (Hrsg.), *Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren* (S. 9-25). Hamburg: Buske.
- Ehlich, K. (1994). Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation . In H. Günther, & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Bd. 1* (S. 18-41). Berlin u. a.: De Gruyter.
- Feilke, Helmuth (2017): Schreib- und Textprozeduren. In. Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hgg.) Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze, Klett-Kallmeyer: S. 44-51.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology* 104/4, S. 879-896.
- Harren, I. (2018). Schreiben in DaZ. In Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *DaZ/DaF Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 207-221). Berlin: Cornelsen.
- Hayes, J. R./Flower, L. S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, L. W./Steinberg, E. R. (Hgg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale. 3-30.
- Heinemann, W. (2000). Aspekte der Textsortendifferenzierung. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung Bd. 1* (S. 523-546). Berlin, New York: de Gruyter.
- Hoffmann, L. (2003): Einleitung. In: ders. (Hrsg.): *Funktionale Syntax*. Berlin: de Gruyter
- Hoffmann, L. (2016). *Deutsche Grammatik: Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 3. Auflage*. Berlin: Erich Schmidt.
- Lenski, S. D., & Johns, J. L. (1997). Patterns of reading-to-write. *Reading Research and Instruction* 37(1), S. 15–38. doi:10.1080/19388079709558252
- Martschinke, S. (2001). *Der Aufbau mentaler Modelle durch bildliche Darstellungen. Eine experimentelle Studie über die Bedeutung der Merkmalsdimensionen Elaboriertheit und Strukturiertheit im Sachunterricht der Grundschule*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Marx, Nicole; Steinhoff, Torsten (2017): Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache. In: Michael Becker-Mrotzek, Hans-Joachim Roth und Cornelia Lohmann (Hg.): *Sprachliche Bildung - Grundlagen und*

- Handlungsfelder. Unter Mitarbeit von Stefanie Bredthauer. Münster, New York: Waxmann (Sprachliche Bildung, Band 1), S. 175–186.
- Mateos, M., & Solé, I. (2009). Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education* 24, S. 435-451.
- Matsumura, L. C., Wang, E., & Correnti, R. (2016). Text-Based Writing Assignments for College Readiness. *The Reading Teacher* 70/3, S. 347-351.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. London, New York: Routledge.
- Newell, G. E. (2006). Writing to learn. How alternative theories of school writing account for student performance . In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research* (S. 235-247). New York, London: The Guilford Press.
- Patthey-Chavez, G. G., Matsumura, L. C., & Valdés, R. (2004). Investigating the Process Approach to Writing Instruction in Urban Middle Schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 47 (6), S. 462-476.
- Redder, A., Guckelsberger, S., & Graßer, B. (2013). *Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung. Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe*. Münster: Waxmann.
- Roll, Heike (2011): Schülerschreibbegleitung zur Unterstützung der Schreibmotivation bei Schüler(innen) mit Deutsch als Zweitsprache. In: Hahn, Natalia/ Roelcke, Thorsten (Hgg.) Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 85), 129-144
- Schilcher, Anita u. a. (2019): Burg Adlerstein. Braunschweig: Westermann.
- Schneuwly, B. (1995). Textarten - Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. *OBST* 51, S. 116-132.
- Schüler, L. (2015). Wie hängt das zusammen? Suchen und Finden textübergreifender Themen beim Schreiben zu mehreren Quellen. *Praxis Deutsch* 251 [Materialgestütztes Schreiben], S. 42-51.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication* 33/2, S. 148–156.
- Zamel, V. (1985). Responding to Student Writing. *TESOL QUARTERLY* 19/1, S. 79-101.