



Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht

Hrsg. von Björn Rothstein

Wissenschaftlicher Beirat

Ursula Bredel (Hildesheim)

Andreas Grünewald (Bremen)

Lena Heine (Bochum)

Karin Kleppin (Bochum)

Nicole Marx (Bremen)

Grit Mehlhorn (Leipzig)

Johannes Müller-Lancé (Mannheim)

Claudia Riemer (Bielefeld)

Dirk Siepmann (Osnabrück)

Markus Steinbach (Göttingen)

Rosemarie Tracy (Mannheim)

Thema Sprache – Wissenschaft
für den Unterricht
Hrsg. von Björn Rothstein

Band 26

Revisionskompetenz fördern in der Sekundarstufe I

Effekte eines Trainings der
Revisionsfertigkeiten bei
Schülern der 5. und 6. Klasse

von

Daria Ferencik-Lehmkuhl



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: www.istock.com

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine bei der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen von Daria Ferencik-Lehmkuhl (Geburtsort: Bratislava) vorgelegte Dissertation zum Erwerb des Grades Dr. phil.

Datum der mündlichen Prüfung: 6. Februar 2017

Gutachter: Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos, Prof. Dr. Michael Beißwenger

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8340-1787-1

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2017.

Printed in Germany. Druck: WolfMediaPress, Korb

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos für die intensive Betreuung und produktive Zusammenarbeit während der gesamten Promotionsphase. Vielen Dank auch an den Zweitgutachter der Arbeit, Prof. Dr. Michael Beißwenger. Weiterhin möchte ich mich bei allen studentischen Hilfskräften bedanken, die mir in der gesamten Zeit – nicht nur bei den umfangreichen Kodierarbeiten – unterstützend zur Seite gestanden haben. Vielen Dank auch an meine Kolleginnen und Kollegen der Sprachdidaktik für ihre konstruktiven Ratschläge und Anmerkungen.

Außerdem gilt mein Dank natürlich auch den beteiligten Schülern und Lehrkräften, ohne deren engagierten Einsatz die empirische Studie nicht hätte durchgeführt werden können.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei meiner Familie und meinen Freuden bedanken: Ihr habt mich von Anfang an begleitet, unermüdlich unterstützt und motiviert.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	7
1.1 Förderung von Schreib- und Revisionskompetenz vor dem Hintergrund der nationalen Bildungsstandards	7
1.1.1 Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss	11
1.1.2 Kerncurriculum des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) für die gymnasiale Sekundarstufe I.....	14
1.2 Begründung des Dissertationsvorhabens	16
1.3 Gliederung	16
2 Theoretischer Hintergrund.....	17
2.1 Schreiben – Texte produzieren	17
2.2 Textlinguistische Ansätze	18
2.2.1 Textgrammatisch orientierte Ansätze	20
2.2.2 Kommunikationsorientierte Ansätze	21
2.2.3 Ansätze zur Untersuchung globaler Textstrukturen.....	23
2.2.4 Kognitiv orientierte Ansätze.....	25
2.2.4.1 Beschreibung von Wissensstrukturen	26
2.2.4.2 Aufbau von Wissensstrukturen.....	29
2.2.5 Integrative Ansätze	32
2.3 Der Schreibprozess	34
2.3.1 Schreiben als Problemlösen.....	34
2.3.2 Das klassische Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980)..	35
2.3.2.1 Weiterentwicklung des Modells	37
2.3.2.2 Kritik am Modell	37
2.3.3 Das neue Modell der Textproduktion von Hayes (1996).....	38
2.3.4 Das neueste Modell der Textproduktion von Hayes (2012)	43
2.3.5 Einflussfaktoren auf den Schreibprozess	45
2.3.6 Ansätze zu einer Definition von Schreibkompetenz im deutschsprachigen Raum.....	47
2.3.6.1 Kompetenz und Performanz	47
2.3.6.2 Kompetenz(stufen)modelle.....	49
2.3.6.3 Das Kompetenzmodell von Baurmann und Pohl (2009)	50
2.3.6.4 Eine Schreibkompetenzdefinition nach M. Fix (2008).....	51
2.4 Der Revisionsprozess als Teil des Schreibprozesses	53
2.4.1 Das CDO-Modell von Scardamalia und Bereiter (1983).....	54
2.4.2 Das Revisionsmodell von Hayes und Mitarbeitern (1987).....	55
2.4.3 Das neue Revisionsmodell von Hayes (1996)	62
2.4.4 Das Revisionsmodell von Butterfield, Hacker und Albertson (1996) ..	64
2.4.5 Klassifikation von Revisionen	67
2.4.5.1 Die Klassifikation von Faigley und Witte (1981).....	69

2.4.5.2 Die Klassifikation von Baurmann und Ludwig (1985).....	73
2.4.5.3 Die Klassifikation von Fix und Melenk (2000)	74
2.4.6 Eine Definition von Revisionskompetenz	76
2.4.6.1 Allgemeine Teilkompetenzen	77
2.4.6.2 Spezifische Teilkompetenzen	78
2.5 Selbstregulation beim Schreiben	79
2.5.1 Selbstreguliertes Lernen	80
2.5.2 Selbstregulation bei Schreibnovizen und -experten.....	82
2.6 Entwicklung von Schreib- und Revisionskompetenz	85
2.6.1 Das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980).....	87
2.6.2 Die Schreibstrategiemodelle von Scardamalia und Bereiter (1987).....	89
2.6.3 Das Schreibentwicklungsmodell von Kellogg (2008).....	90
2.6.4 Entwicklungsmodelle der Schreibkompetenz: ein Überblick.....	92
2.6.4.1 Startphase (5 – 7 Jahre).....	94
2.6.4.2 Ausbauphase I (7 – 10 Jahre).....	94
2.6.4.3 Ausbauphase II (10 – 14 Jahre)	95
2.6.4.4 Ausbauphase III	95
2.6.5 Entwicklung von Revisionskompetenz.....	96
2.6.6 Revidieren im Unterricht	97
2.7 Schwierigkeiten von Schülern beim Textverfassen und Überarbeiten: ausgewählte Ergebnisse	101
2.7.1 Textproduktion: Ergebnisse aus Großuntersuchungen	102
2.7.1.1 Beschreibung der Studien	103
2.7.1.1.1 Normierungsstudie im Kompetenzbereich „Schreiben“ für den Mittleren Schulabschluss.....	103
2.7.1.1.2 DESI	103
2.7.1.1.3 LAU	105
2.7.1.1.4 VERA	106
2.7.1.2 Darstellung der Ergebnisse	107
2.7.1.3 Darstellung der Ergebnisse mit Fokus auf die Faktoren „Erstsprache“ und „soziales Umfeld“	111
2.7.2 Textrevision: Ergebnisse aus Einzelstudien.....	112
2.7.2.1 Identifizieren von Unstimmigkeiten	116
2.7.2.1.1 Distanzierung vom Text und Perspektivübernahme	116
2.7.2.1.2 Aufgabendefinition	118
2.7.2.1.3 Arbeitsgedächtnis.....	118
2.7.2.2 Diagnose von Unstimmigkeiten.....	119
2.7.2.3 Auswahl von Strategien.....	119
2.7.2.4 Beheben von Unstimmigkeiten.....	122
2.7.2.5 Metakognitive Selbstregulation	124
2.7.3 Konsequenzen aus der Schreibforschung und der Revisionsforschung	125
2.8 Förderung von Schreib- und Revisionskompetenz	126
2.8.1 Das Revidieren erleichtern	127
2.8.1.1 Hilfsmittel bereitstellen	127

2.8.1.1.1 Die Methode von Scardamalia und Bereiter (1983)	127
2.8.1.1.2 Das Trainingsprogramm von Held (2006)	128
2.8.1.1.3 Die „Textlupe“	130
2.8.1.1.4 Die „Schreibkonferenz“	132
2.8.1.2 Hinweise auf Unstimmigkeiten geben	138
2.8.2 Selbstreguliertes Überarbeiten fördern	141
2.8.2.1 Kriterien für die Auswahl von Studien für die Metaanalyse	141
2.8.2.2 Ergebnisse der Metaanalysen	145
2.8.2.3 „Self-Regulated Strategy Development“ (SRSD)	147
2.8.2.4 Förderung der Revisionskompetenz mithilfe des SRSD-Programms: ausgewählte Studien	149
2.8.3 Methoden der Textüberarbeitung in den nationalen Bildungsstandards und in den Kernlehrplänen des Landes NRW ...	154
2.8.4 Revisionsaufgaben in Lehrwerken für das Fach Deutsch (Sekundarstufe I): eine kurze Analyse	156
2.8.4.1 Deutschbuch 5 – Neue Ausgabe	156
2.8.4.2 Deutschbuch 6 – Neue Ausgabe	158
2.8.4.3 Deutschbuch 5 – Ausgabe für Gymnasien (NRW)	160

3. Empirische Studie..... 165

3.1 Methode	165
3.1.1 Ziele und Untersuchungsfragen	165
3.1.2 Setting	167
3.1.3 Stichprobe und Untersuchungsdesign	168
3.1.4 Das SWZ-Programm	174
3.1.5 Durchführung	180
3.1.5.1 Unterrichtsinhalte im Regelunterricht	180
3.1.5.1.1 Die behandelten Textmuster im Detail	181
3.1.5.1.1.1 Das beschreibende Textmuster	181
3.1.5.1.1.2 Das argumentierende Textmuster	182
3.1.5.1.1.3 Das berichtende Textmuster	184
3.1.5.1.2 Unterrichtsreihe „Beschreiben“	186
3.1.5.1.3 Unterrichtsreihe „Argumentieren“	187
3.1.5.1.4 Unterrichtsreihe „Berichten“	189
3.1.5.2 Ablauf der Intervention	191
3.1.5.2.1 Interventionsreihe „Beschreiben“	191
3.1.5.2.2 Interventionsreihe „Argumentieren“	195
3.1.5.2.3 Interventionsreihe „Berichten“	197
3.2 Auswertung	199
3.2.1 Erster Analyseschritt: Bestimmung des Revisionsbedarfs	200
3.2.1.1 Globalskala für berichtende und beschreibende Texte	201
3.2.1.2 Reliabilitätsanalyse	202
3.2.1.2.1 Beschreibende Texte	204
3.2.1.2.2 Berichtende Texte	205

3.2.2	Zweiter Analyseschritt: Klassifikation von Revisionen (holistisch)	206
3.2.2.1	Globalskala für Revisionen	206
3.2.2.2	Reliabilitätsanalyse	208
3.2.2.2.1	Beschreibende Texte	208
3.2.2.2.2	Berichtende Texte	208
3.2.3	Dritter Analyseschritt: Klassifikation von Revisionen (analytisch)	209
3.2.3.1	Analytisches Raster zur Klassifikation von Revisionen	209
3.2.3.2	Modifikation des Rasters	214
3.3.1	Ergebnisse des ersten Analyseschritts	216
3.3.1.1	Aufgaben zum Beschreiben	216
3.3.1.2	Aufgaben zum Berichten	219
3.3.1.3	Zusammenfassung und Schlussfolgerung	222
3.3.2	Ergebnisse des zweiten Analyseschritts	223
3.3.2.1	Aufgaben zum Beschreiben	223
3.3.2.2	Aufgaben zum Berichten	226
3.3.2.3	Zusammenfassung und Schlussfolgerung	230
3.3.3	Ergebnisse des dritten Analyseschritts	231
3.3.3.1	Häufigkeit der Revisionen, differenziert nach Ebene	235
3.3.3.1.1	Aufgaben zum Beschreiben	236
3.3.3.1.2	Aufgaben zum Berichten	239
3.3.3.1.3	Zusammenfassung und Schlussfolgerung	243
3.3.3.2	Erfolg der Revisionen, differenziert nach Ebene	246
3.3.3.2.1	Aufgaben zum Beschreiben	246
3.3.3.2.2	Aufgaben zum Berichten	247
3.3.3.2.3	Zusammenfassung und Schlussfolgerung	249
3.3.3.3	Vorherrschender Handlungstyp	251
3.3.3.3.1	Aufgaben zum Beschreiben	251
3.3.3.3.2	Aufgaben zum Berichten	252
3.3.3.3.3	Zusammenfassung und Schlussfolgerung	255
3.4	Einzelfallanalysen	259
3.4.1	Einzelfallanalyse: beschreibende Texte	259
3.4.2	Einzelfallanalyse: berichtende Texte	266
4	Zusammenfassung und Diskussion	275
	Literaturverzeichnis	278
	Abbildungsverzeichnis	296
	Tabellenverzeichnis	299
	Abkürzungsverzeichnis	302
	Anhang	303

1 Einleitung

1.1 Förderung von Schreib- und Revisionskompetenz vor dem Hintergrund der nationalen Bildungsstandards

Das enttäuschende Abschneiden deutscher Schüler¹ bei der ersten Erhebung des „Programme for International Student Assessment“ (PISA) im Jahr 2000 führte zu einem Paradigmenwechsel in der deutschen Bildungspolitik und rückte die Qualität von Unterricht und Schule verstärkt in den Fokus der Öffentlichkeit (vgl. Baumert et al. 2001).² Bislang stand weniger der Unterricht selbst, sondern vielmehr die Schulorganisation im Zentrum des bildungspolitischen Interesses. Bildungsforschung und Politik gerieten nun gleichermaßen unter Zugzwang, Mittel und Methoden zur Verbesserung der Leistungen deutscher Schüler sowie der Rahmenbedingungen schulischen Lernens zu erarbeiten (vgl. Klieme et al. 2007: 11 f.). Da aber sowohl die Entwicklung als auch die Sicherung von Qualität klarer Maßstäbe bedürfen, bestand der nächste Schritt in der Einführung bundesweit geltender Bildungsstandards. Diese wurden in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss im Jahr 2003 verabschiedet. Die Standards für Deutsch und Mathematik für die Grundschule sowie die Standards für den Hauptschulabschluss und die Naturwissenschaften folgten 2004. Im Jahr 2012 schlossen sich Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife an (vgl. z. B. KMK 2004, 2005, 2014a):

Nationale Bildungsstandards formulieren verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit ein zentrales Gelenkstück dar. Bildungsstandards benennen präzise, verständlich und fokussiert die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren sie den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben. (Klieme et al. 2007: 9)

Die Bildungsstandards stützen sich dabei auf allgemeine Bildungsziele und legen normativ bestimmte Kompetenzen fest, welche Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn erworben haben sollten. Die einzelnen Kompetenzleistungen werden innerhalb von spezifischen Testaufgaben so abgebildet bzw. modelliert, dass sie in großangelegten Untersuchungen mithilfe von kompetenzorientierten und normierten Tests erfasst werden können. Die in diesen

¹ Die Wahl des generischen Maskulinums erfolgt allein aus Gründen der besseren Lesbarkeit des Textes. Wird es verwendet, sind immer Vertreter beider Geschlechter gemeint.

² PISA ist die bislang größte und umfassendste internationale Vergleichsuntersuchung zum Leistungsstand deutscher Schüler. In einem dreijährigen Rhythmus werden die Kompetenzen von 15-Jährigen in den Bereichen Lesen, Mathematik sowie Naturwissenschaften getestet (vgl. Baumert et al. 2001).

„Ländervergleichsstudien“ erreichten Leistungen können schließlich bestimmten Niveaus in Kompetenzstufenmodellen zugeordnet werden, welche auf der Basis empirischer Forschungsergebnisse erarbeitet worden sind. So wird einerseits ersichtlich, in welchem Maß die angestrebten Kompetenzen vor Abschluss eines bestimmten Bildungsabschnitts erreicht worden sind, und andererseits, in welchen Bereichen noch Optimierungsbedarf besteht (vgl. Klieme et al. 2007: 9 ff.). Zu den weiteren Instrumenten der Qualitätsentwicklung und Standardsicherung („Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring“) gehören außerdem

1. die Teilnahme an internationalen Schulleistungstudien („Large Scale Assessments“) wie PISA, TIMSS und IGLU/PIRLS,³
2. die gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern,
3. Vergleichsarbeiten (VERA)⁴ zur landesweiten und jahrgangsbezogenen Überprüfung der durch die Bildungsstandards beschriebenen fachlichen Kompetenzen (vgl. KMK 2006).

Neben der Einführung der Bildungsstandards und der Festlegung der Strategie zum Bildungsmonitoring bestand eine weitere Reaktion auf die PISA-Ergebnisse im Anstoßen schulischer Reformen, wie etwa dem Ausbau von Ganztagschulen. Durch diese Schulform sollen u. a. bessere Möglichkeiten für Leistungssteigerung und Kompetenzförderung von Schülern geschaffen werden, da durch den erweiterten

³ Die „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU), international PIRLS („Progress in International Reading Literacy Study“) ist eine von der IEA („International Association for the Evaluation of Educational Achievement“) initiierte Schulleistungstudie. IGLU/PIRLS erfasst im 5-jährigen Rhythmus die Lesekompetenz (genauer gesagt das Leseverständnis) von Schülern am Ende der Klassenstufe 4. Seit der ersten Studie im Jahre 2001 ist auch Deutschland beteiligt. Im Rahmen von TIMSS („Trends in International Mathematics and Science Study“) werden seit 1995 alle vier Jahre mathematische und naturwissenschaftliche Leistungen von Schülern am Ende der Primarstufe untersucht (vgl. KMK 2006: 9).

⁴ Im Gegensatz zu den internationalen Großstudien sowie den zentralen Ländervergleichen, welche durch repräsentative Stichproben erhoben werden, werden *Vergleichsarbeiten* (VERA) in allen Schulen und Klassen durchgeführt. Ein weiterer Unterschied liegt darin, dass, im Gegensatz zu diesen Instrumenten der Qualitätsentwicklung und -sicherung, welche vornehmlich auf das System-Monitoring ausgerichtet sind, die Hauptfunktion von VERA in der Unterrichts- und Schulentwicklung besteht – ergänzt durch eine Vermittlungsfunktion bei der Implementation der zentralen fachlichen sowie fachdidaktischen Konzepte der Bildungsstandards. Dies zeigt sich daran, dass die Ergebnisse der einzelnen Schulen nicht veröffentlicht werden und dass die Vergleichsarbeiten zwar von Lehrkräften durchgeführt und ausgewertet, aber nicht als Klassenarbeit gewertet und auch nicht benotet werden dürfen (vgl. KMK 2006: 9). Vielmehr sollen die Ergebnisse von VERA eine Art „Bestandsaufnahme“ ermöglichen („Über welche Kompetenzen verfügen die Schüler und in welchen Bereichen nutzen die sie ihr Potential noch nicht ausreichend?“), auf Basis derer individuelle sowie schulische Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt werden können (vgl. KMK 2006: 21).

Schultag mehr Zeit zur Verfügung steht, „Fachleistungen von Schüler(inn)en zu stabilisieren (z. B. Förderangebote), die Unterrichtseinhalte erneut aufzugreifen und zu vertiefen [...] und die Begabungen zu fördern.“ (Haenisch 2011: 6) Dadurch kann zur Chancengleichheit und Verringerung von sozialer Benachteiligung beigetragen werden. Denn: Kinder, die sich nicht im Hinblick auf Intelligenz und Kompetenz, wohl aber aufgrund ihrer im Vergleich „geringen bildungsförderlichen Bedingungen“ (Wendt & Bos 2015: 11) von ihren privilegiierteren Mitschülern unterscheiden, werden deutlich häufiger als diese im Verlauf der Sekundarstufe I abgeschult (vgl. Hillebrand 2014: 71).

Weiterhin erwartet man von Ganztagschulen

eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, weil dadurch die soziale Infrastruktur der Versorgung gestärkt wird. Außerdem gibt es angesichts des sich reduzierenden Einflusses der Familien im Hinblick auf die Vermittlung sozialer Kompetenzen Hoffnungen auf eine Stärkung der sozialerzieherischen Funktion von Schule. (Haenisch 2011: 6)

Um Erfahrungen zur Wirksamkeit von Ganztagschulen im Lichte dieser Erwartungen und Hoffnungen zu sammeln sowie Entwicklungspotentiale und -bedarfe empirisch zu erforschen, wurden Projekte wie StEG („Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“) und „Ganz In. Mit Ganztag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“ (kurz: Ganz In) ins Leben gerufen. Im Rahmen des letztgenannten Projektes ist auch die vorliegende Dissertation entstanden. Durch die besonderen Bedingungen des Ganztagsgymnasiums kann nun vor allem der Aufbau und Ausbau derjenigen Kompetenzen gestärkt werden, die sonst durch fehlende zeitliche Ressourcen möglicherweise nicht genug Aufmerksamkeit erhalten. Als Beispiel hierfür kann vor allem die Förderung von Schreibkompetenz genannt werden, die sich durch die komplexe Beschaffenheit des Gegenstandes „Schreiben“ als überaus zeit- und arbeitsintensiv gestaltet. Auch besonders aufwendige Lernformen, wie etwa das selbstregulierte Lernen, könnten im Ganztag besser realisiert werden (vgl. Appel 2009: 60 f.). Dass die Förderung von Schreibkompetenz an deutschen Schulen als Desiderat zu betrachten ist, konnte inzwischen auch empirisch belegt werden, auch wenn – im Gegensatz etwa zu Forschungen zur Erfassung der Lesekompetenz – diejenigen bundesweit repräsentativen Untersuchungen, welche die Schreibkompetenz (im Sinne von Textproduktionskompetenz) von Schülern als Gegenstand haben, in Deutschland noch deutlich unterrepräsentiert sind (vgl. Philipp 2014a: 13).⁵

⁵ Eine der wenigen Ausnahmen stellt die Studie „Deutsch-Englisch-International“ (DESI) dar, die im Schuljahr 2003/2004 längsschnittlich die sprachlichen (rezeptiven und produktiven) Leistungen von Neuntklässlern in den Fächern Deutsch und Englisch untersuchte (vgl. Neumann & Lehmann 2008; vgl. Kapitel 2.7.1). Im Unterschied zu Deutschland werden in den USA schon seit den 1970er Jahren im Rahmen des „National Assessment of Educational Progress“ (NAEP) in unregelmäßigen Abständen landesweit Schüler der Jahrgangsstufen 4, 8 und 12 in verschiedenen Fächern (u. a. Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Geographie und Kunst) und hinsichtlich

Trotz der überschaubaren Forschungslage zeigen die bisherigen Ergebnisse recht deutlich, dass viele Schüler

sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe I/II allenfalls basale Fähigkeiten [...] demonstrieren und Texte kaum angemessen leserfreundlich gestalten. Auf die hohen gegenwärtigen Anforderungen in puncto Schreiben wirkt der Großteil der Heranwachsenden gegenwärtig unzureichend vorbereitet. (Philipp 2014a: 10)

Schüler, welche keinen deutschen Sprachhintergrund haben, deren Familien aus schwierigen sozialen Verhältnissen kommen oder deren Eltern ein eher geringes Bildungsniveau haben, schneiden besonders schlecht ab (vgl. Neumann & Lehmann, 2008: 102).⁶ Dass die Leistungen der Schüler im Bereich Schreiben den Kompetenzanforderungen der Bildungsstandards häufig nicht gerecht werden, ist kein kleines Problem; gilt das erfolgreiche Verfassen von Texten doch in einer literalen Gesellschaft als zentrale Kompetenz. Als Konsequenz kann ein klarer Bedarf nach „deutlich stärkerer Förderung der Schreibfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler“ (ebd.) festgestellt werden. Wie Forschungen zur wirksamen Schreibförderung belegen, profitieren besonders schreibschwächere Schüler davon, den komplexen Schreibprozess in seine Bestandteile zu zerlegen und ihn dadurch zu vereinfachen. Weiterhin hat es sich als effektiv erwiesen, den Schülern ‚Werkzeuge‘ in Form von Schreibstrategien (oder „Handlungsplänen“) in die Hand zu geben, welche ihnen dabei helfen, die an sie gestellten Anforderungen im Bereich „Textproduktion“ zu bewältigen. Zusätzlich heben neuere Forschungen die Bedeutung selbstregulatorischer Prozeduren (z. B. Zielsetzung oder Selbstkontrolle) für die effektive Schreibförderung hervor (vgl. z. B. Graham 2006).

unterschiedlicher Kompetenzen (u. a. Schreib- und Lesekompetenz) getestet. Das Schreiben (in den Jahrgangsstufen 8 und 12) war zuletzt im Jahr 2011 im Fokus der Untersuchung (vgl. National Center of Education Statistics 2012). Die Klasse 4 wurde 2002 letztmalig getestet (vgl. National Center of Education Statistics 2002).

⁶ Mit Schülern ohne deutschen Sprachhintergrund bzw. mit Deutsch als nicht dominanter Sprache sind diejenigen Schüler gemeint, „bei denen –unabhängig von Nationalität und Geburtsort – im Alltag in der Regel nicht Deutsch gesprochen wird. Damit soll dem Sachverhalt Rechnung getragen werden, dass ein Teil der Kinder zwar in Deutschland geboren ist, aber nicht hauptsächlich Deutsch spricht bzw. nicht in Deutschland geboren ist, jedoch hauptsächlich Deutsch spricht.“ (MSW NRW 2009: 5)

Wenn man dies alles berücksichtigt, gerät eine Kompetenz in den Fokus, die auf dreifache Art und Weise erfolgversprechend für die Förderung von Schreibkompetenz zu sein scheint: die Kompetenz, Texte zu überarbeiten.⁷

1. Durch die Konzentration auf nur einen Teilprozess des Schreibens – den Revisionsprozess – werden die komplexen Anforderungen des Schreibens für den Textverfasser gemindert.
2. Kognitive Revisionsstrategien sowie metakognitive Strategien der Selbstregulation können helfen, die Belastung für den Schreibenden weiter zu verringern, was bessere Schreibleistungen ermöglicht.
3. Der Revisionsprozess ist durch eine große Vielseitigkeit gekennzeichnet. Überarbeitet werden kann unter anderem sprachlich, strukturell oder inhaltlich sowie auf Wort-, Satz-, oder Textebene. Damit einher geht eine Vielfalt an didaktisch-methodischen Maßnahmen, die zur Förderung von schwächeren Schreibern ergriffen werden können. Um diese Schüler nicht zu überfordern, kann immer wieder ein anderer Überarbeitungsaspekt auf unterschiedlicher Ebene herausgegriffen und geübt werden. Trainingsschwerpunkte können auch kombiniert und so die Anforderungen an den Schreiber – je nach Leistungsstand und -fortschritt – angepasst werden.

Aus diesen Gründen ist die Kompetenz, Texte zu überarbeiten, als anzustrebende Kompetenz auch in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss im Kompetenzbereich „Schreiben“ und entsprechend auch im Kerncurriculum des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) für die gymnasiale Sekundarstufe I klar verankert (vgl. KMK 2004: 13; MSW NRW 2007a: 29).

1.1.1 Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss

In den Bildungsstandards werden im Fach Deutsch folgende Kompetenzbereiche unterschieden: „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – mit Texten und Medien“ umgehen sowie „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Der Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ steht dabei in Verbindung zu jedem der anderen drei Bereiche. Zusätzlich zu den Inhalten des jeweiligen Kompetenzbereichs werden damit verbundene Methoden und Arbeitstechniken erworben (KMK 2004: 8 f.). Der Bildungsauftrag der gymnasialen Sekundarstufe I liegt in der Weiterentwicklung und Förderung der in der Grundschule erworbenen sprachlichen Kompetenzen.

⁷ Die Begriffe „Revision“ und „Überarbeitung“ werden im Folgenden synonym verwendet.

Die grundlegenden Erwartungen des Kompetenzbereichs „Schreiben“ für den Mittleren Schulabschluss werden entsprechend folgendermaßen definiert:

Die Schülerinnen und Schüler kennen die vielfältigen Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation, der Darstellung und der Reflexion und verfassen selbst adressatengerecht Texte. Dem Schreibenanlass und Auftrag entsprechende Texte verfassen sie eigenständig, zielgerichtet, situations- und adressatenbezogen und gestalten sie sprachlich differenziert, wobei sie sprachliche Mittel gezielt und überlegt einsetzen. Sie beherrschen die zentralen Schreibformen und gestalten ihre Texte sprachlich und stilistisch stimmig, verfassen sie unter Beachtung von Strategien zur Fehlervermeidung und mit Hilfe eines Wörterbuchs weitgehend fehlerfrei, schätzen sie selbstkritisch ein und überarbeiten sie gegebenenfalls. Im produktiven Umgang mit Sprache entwickeln sie eigene Ideen und bringen sie gestalterisch zum Ausdruck. (KMK 2004: 8 f.; Hervorhebung im Original)

Diese allgemeinen Kompetenzerwartungen werden in drei Anforderungsbereichen ausdifferenziert: „über Schreibfähigkeiten verfügen“, „richtig schreiben“ und „einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten“. (vgl. KMK 2004: 8)

Der Bereich „über Schreibfähigkeiten verfügen“ bezieht sich auf die basalen Schreibfertigkeiten. Es geht nicht nur darum, Texte flüssig und in gut lesbarer Form zu verfassen, sondern auch am Adressaten ausgerichtet (vgl. KMK 2004: 1).

Der Bereich „richtig schreiben“ umfasst die normgerechte Anwendung von Schriftsprache u. a. durch das Beherrschen von Grundregeln der Rechtschreibung (vgl. ebd.).

Der dritte Bereich „einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten“ betrifft die Kompetenz, eigenständig Texte oder Textteile erstellen zu können, und liegt damit für die vorliegende Arbeit im Fokus des Interesses. Die Modellierung dieses dritten Bereichs folgt eng der schreibprozessorientierten Sichtweise und wird entsprechend den grundlegenden Komponenten des Schreibprozesses in die Bestandteile „Texte planen und entwerfen“, „Texte schreiben“ und „Texte überarbeiten“ aufgeteilt (vgl. Abbildung 1).

<p>Einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten</p> <p>Texte planen und entwerfen</p> <ul style="list-style-type: none"> • gemäß den Aufgaben und der Zeitvorgabe einen Schreibplan erstellen, sich für die angemessene Textsorte entscheiden und Texte ziel-, adressaten- und situationsbezogen, ggf. materialorientiert konzipieren, • Informationsquellen gezielt nutzen, • Stoffsammlung erstellen, ordnen und eine Gliederung anfertigen. <p>Texte schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • formalisierte lineare Texte/nichtlineare Texte verfassen, • zentrale Schreibformen beherrschen und sachgerecht nutzen: informierende (berichten, beschreiben, schildern), argumentierende (erörtern, kommentieren), appellierende, untersuchende (analysieren, interpretieren), gestaltende (erzählen, kreativ schreiben), • produktive Schreibformen nutzen, • Ergebnisse einer Textuntersuchung darstellen, • Texte sprachlich gestalten, • Texte mit Hilfe neuer Medien verfassen. <p>Texte überarbeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufbau, Inhalt und Formulierungen eigener Texte hinsichtlich der Aufgabenstellung überprüfen (Schreibsituation, Schreibanlass), • Strategien zur Überprüfung der sprachlichen Richtigkeit und Rechtschreibung anwenden.
<p>Methoden und Arbeitstechniken</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorgehensweisen aus Aufgabenstellungen herleiten, • Arbeitspläne/Konzepte entwerfen, Arbeitsschritte festlegen: Informationen sammeln, ordnen, ergänzen, • Fragen und Arbeitshypothesen formulieren, • Texte inhaltlich und sprachlich überarbeiten, • Zitate in den eigenen Text integrieren, • Einhaltung orthografischer und grammatischer Normen kontrollieren, • mit Textverarbeitungsprogrammen umgehen, • Schreibkonferenzen/Schreibwerkstatt durchführen, • Portfolio (selbst verfasste und für gut befundene Texte, Kriterienlisten, Stichwortkonzepte, Selbsteinschätzungen, Beobachtungsbögen von anderen, vereinbarte Lernziele etc.) anlegen und nutzen.

Abbildung 1: *Standards für den Teilbereich „einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten“ (KMK 2004)*

1.1.2 Kerncurriculum des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) für die gymnasiale Sekundarstufe I

Im nordrhein-westfälischen Kerncurriculum Deutsch für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) ist entsprechend den Vorgaben der nationalen Bildungsstandards für die einzelnen Kompetenzbereiche („Sprechen und Zuhören“, „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“, „Reflexion über Sprache und Schreiben“) angegeben, welche Kompetenzen Schüler am Ende der Sekundarstufe I erworben haben sollen. Die Kompetenzbereiche sowie deren Schwerpunkte sind zwar verbindlich, deren konkrete Ausgestaltung ist es nicht. Dadurch wird den Schulen und Lehrkräften ein großer Gestaltungsspielraum gegeben (vgl. MSW NRW 2007a: 10). Die Hauptfunktionen der Kerncurricula fasst Becker-Mrotzek (2014: 483) folgendermaßen zusammen:

1. Sequenzierung: Die Kernlehrpläne konkretisieren den Anspruch im Hinblick auf den kumulativen Kompetenzerwerb⁸ dergestalt, dass sie – in der Regel für Doppeljahrgänge – die zu erreichenden Kompetenzen in den unterschiedlichen Lernbereichen angeben.
2. Inhaltliche Füllung: Es werden beispielhaft Themen/Inhalte benannt, an denen die einzelnen Kompetenzen erworben werden können.

Im Kerncurriculum für die gymnasiale Sekundarstufe I werden jeweils Kompetenzerwartungen für die verschiedenen Aufgabenschwerpunkte („Schreiben als Prozess“, „Texte schreiben“, „Produktorientiertes Schreiben“) des Deutschunterrichts am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 9 benannt (vgl. Abbildung 2). Im Kompetenzbereich „Schreiben“ wird das „Schreiben als Prozess“ als Aufgabenschwerpunkt für alle Jahrgangsstufen an den Anfang gestellt. Die Anforderungen sind komplex – so sollen die Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 8 den Schreibprozess bereits selbstständig gestalten können – und die Angaben zur methodisch-didaktischen Ausgestaltung der Arbeitsschritte bleiben knapp.

⁸ Das Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs besagt, dass „Inhalte und Prozesse aufeinander aufbauen, systematisch vernetzt, immer wieder angewandt und aktiv gehalten werden.“ (Klieme et al. 2007: 27)

Schwerpunkt: Schreiben als Prozess		
Jahrgangsstufen 5/6	Jahrgangsstufen 7/8	Jahrgangsstufe 9
<p>1. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich ein Schreibziel und wenden elementare Methoden der Textplanung (Notizen, Stichwörter), Textformulierung und Textüberarbeitung an.</p> <p>(insbesondere in Schreibkonferenzen, einschließlich der rechtschriftlichen Überarbeitung; eigene Texte dem Zweck entsprechend und adressatengerecht gestalten, sinnvoll aufbauen und strukturieren: z. B. Blattaufteilung, Rand, Absätze, Lesbarkeit)</p>	<p>1. Die Schülerinnen und Schüler gestalten den Schreibprozess selbstständig.</p> <p>(zur Ideenfindung geeignete Verfahren wie Cluster oder Mindmap einsetzen, den Text nach der Norm der Sprachrichtigkeit überarbeiten, stilistische Varianten erproben und</p> <p>Formulierungsentscheidungen auch in Schreibkonferenzen begründen, hierbei die Möglichkeiten von Textverarbeitungsprogrammen nutzen; Schreibkonferenzen/ Schreibwerkstatt durchführen; ggf. Portfolio anlegen und nutzen)</p>	<p>1. Die Schülerinnen und Schüler beherrschen Verfahren prozesshaften Schreibens.</p> <p>(Schreibplanung: Zielsetzung, Arbeitshypothesen, Gliederung, Stoffsammlung; Generierung strukturierter, verständlicher, sprachlich variabler und stilistisch stimmiger Entwürfe: sprachliche Mittel einsetzen; Zitate in Texte integrieren; über notwendige fachspezifische Begrifflichkeit verfügen; sprachliche und inhaltliche Überarbeitung (auch rechtschreiblich, evtl. unter Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen): Aufbau, Inhalt und Formulierungen hinsichtlich der Aufgabenstellung überprüfen. Insgesamt: in situationsadäquatem Tempo lesbar schreiben)</p>

Abbildung 2: *Kompetenzerwartungen im Kerncurriculum NRW für die gymnasiale Sekundarstufe I (MSW NRW 2007a)*

1.2 Begründung des Dissertationsvorhabens

Sowohl in den USA als auch in Deutschland wurden im Laufe der letzten Jahre einige (kleinere) Studien durchgeführt, innerhalb derer Fördermaßnahmen mit Schwerpunkt auf dem Ausbau von Schreib- und Revisionskompetenz entwickelt und empirisch untersucht wurden. In Deutschland haben verschiedene Forscher, wie z. B. Brunstein und Glaser (vgl. u. a. Glaser 2005; Glaser und Brunstein 2007b), Fix (2004), Held (2006), Merklinger (2011) oder Jantzen (2012) ihren Beitrag dazu geleistet, die Gelingensbedingungen einer effektiven Förderung von Schreib- und Revisionskompetenz aufzudecken. Dennoch herrscht auf diesem Gebiet weiterhin Bedarf nach weiteren, empirisch fundierten Erkenntnissen. Auch die Auswirkungen des Ganztagsbetriebs (u. a. zusätzliche zeitliche Ressourcen; neue Lern- und Arbeitsformen) auf die Schreibförderung sind bislang noch nicht ausreichend erforscht. Und zwar auch – wenn nicht ausschließlich – aus dem Grund, dass trotz nationaler und internationaler Befunde, welche den Stellenwert des Überarbeitens für den Aufbau und Ausbau der Schreibkompetenz untermauern, die Textrevision im Deutschunterricht scheinbar noch nicht wirklich ‚angekommen‘ ist: weder in Form des regelmäßigen Revidierens von Texten noch in Form von Maßnahmen der Förderung von Revisionskompetenz (vgl. Merz-Grötsch 2001; Fix 2004).

Diese Arbeit möchte einen Beitrag zur Erforschung der Revisionskompetenz im schulischen Umfeld leisten, indem die Autorin ein auf die besonderen Bedingungen des Ganztags hin konzipiertes Trainingsprogramm zur Förderung der Revisionskompetenz von schreibschwachen Schülern der gymnasialen Sekundarstufe I vorstellt und seine Wirksamkeit empirisch untersucht. Ein besonderer Schwerpunkt soll dabei auf die zusätzliche Stärkung selbstregulatorischer Fertigkeiten beim Überarbeiten gelegt werden.

1.3 Gliederung

Auf Grundlage der Ergebnisse der Textlinguistik sowie der Schreib- und Revisionsforschung wird in Kapitel 2 zunächst der theoretische Rahmen für die empirische Studie abgesteckt: Am Anfang stehen eine kurze Darstellung textlinguistischer Ansätze sowie ein Überblick über verschiedene Schreibprozess- sowie Revisionsmodelle. Zusätzlich werden auf der Grundlage von Daten aus kleinen und größeren Studien Schwierigkeiten von Schülern beim Schreiben und Überarbeiten präsentiert und mögliche Gründe für diese Probleme benannt. Es folgt die Gegenüberstellung traditioneller und wirksamer Ansätze der Schreib- und Revisionsförderung, die diese Probleme zu lösen versuchen. Den Abschluss des theoretischen Teils bildet ein Überblick über die Techniken und Methoden des Überarbeitens, die in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, den Kernlehrplänen des Landes NRW für die gymnasiale Sekundarstufe I und den gängigen Lehrwerken für das Fach Deutsch vorgeschlagen werden.

Im Kapitel 3 werden auf Grundlage des erarbeiteten theoretischen Unterbaus Ziele und Untersuchungsfragen der vorliegenden Studie präsentiert sowie das im Rahmen der Intervention verwendete „Start-Weg-Ziel“(SWZ)-Programm zur Förderung der Revisionskompetenz vorgestellt. An die Beschreibung der Durchführung der Intervention schließen sich eine Erklärung des Vorgehens bei der Auswertung der erhobenen Daten sowie die Darstellung der verwendeten Analyseinstrumente an. Anschließend werden die Ergebnisse der Studie dargestellt, die am Ende in Kapitel 4 einer kritischen Diskussion unterzogen werden. Zusätzlich werden aus der zusammenfassenden Betrachtung der Studie mögliche Konsequenzen für zukünftiges Vorgehen abgeleitet.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Schreiben – Texte produzieren

Die geschriebene Sprache als wesentliche Kulturtechnik ist in unserer Gesellschaft allgegenwärtig. Sowohl der schulische als auch der spätere berufliche Erfolg hängen entscheidend von der kompetenten Bewältigung schriftlicher Kommunikationssituationen ab. Wer nicht oder nur unzureichend mit der Schlüsselqualifikation „Schrift“ umgehen kann, wird in der Schule, in der das Verfassen von Texten u. a. als Instrument der Leistungsüberprüfung genutzt wird, große Schwierigkeiten haben. Außerdem können viele Schulabgänger, als Folge einer unzureichend ausgebildeten Schreibkompetenz, die sich im späteren Berufsleben bietenden Chancen vielleicht nicht oder nur schwer nutzen:

Wer gut schreiben kann, ist eindeutig im Vorteil und das nicht nur bei der Klassenarbeit oder dem Test, sondern generell beim Lernen. Wer das Schreiben als unterstützendes Instrument beim Lernen zu nutzen weiß, kann Aufgaben und Lernumgebungen, die das eigentätige Entdecken neuer Sachverhalte anbieten, für seinen individuellen Lernprozess produktiv nutzen und sich fundiert mit Inhalten auseinandersetzen. Wer hingegen nicht gut schreiben kann, der wird nicht nur die schlechteren Tests schreiben; es wird ihm auch deutlich schwerer fallen, im Unterricht etwas zu lernen. (Merz-Grötsch 2010: 18)

Doch was bedeutet es, ein „kompetenter“ Schreiber zu sein? Um diese Frage zu beantworten, müssen zunächst einige allgemeine Überlegungen zu den Termini „Schreiben“, „Text“ und „Kompetenz“ vorangestellt werden. „Schreiben“ soll für den Zweck dieser Arbeit – im Gegensatz etwa zur bloßen Produktion von Buchstaben oder Wörtern – in einem ersten Schritt als das „Produzieren von Texten“ definiert werden (vgl. Ludwig 2003: 6). Damit einher geht zunächst die Auffassung, dass ein Text ein schriftliches Gebilde ist (vgl. Kapitel 2.2). Auch wenn sich die Aufmerksamkeit dieser

Arbeit auf schriftliche Texte richtet, sollen im Folgenden kurz einige Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache betrachtet werden:

Schreiber und Leser agieren im Medium der Schrift zeitlich und räumlich getrennt voneinander, da Produktion und Rezeption nicht gleichzeitig ablaufen und somit auch ein gegenseitiges Reagieren auf die jeweiligen Kommunikationsbeiträge nur zeitlich versetzt möglich ist. Damit verbunden ist das Fehlen von möglichen nonverbalen Signalen, wie z. B. Mimik oder Gestik, welche mündliche Äußerungen normalerweise begleiten. Weiterhin ist in der geschriebenen Sprache ein größerer Planungsaufwand möglich und aufgrund der beschriebenen „zerdehnten“ Situation auch nötig (vgl. Ehlich 1998: 32 f.). Demgegenüber ist die gesprochene Sprache durch eine größere Spontaneität charakterisiert. Koch und Oesterreicher (1985) differenzieren zwischen medialer und konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit:

Einerseits kann man im Bereich des *Mediums* den *phonischen* und den *graphischen* Kode als die beiden Realisierungsformen für sprachliche Äußerungen unterscheiden. Andererseits lassen sich hinsichtlich der [...] *Konzeption* sprachlicher Äußerungen [...] die beiden Modi *gesprochen* und *geschrieben* unterscheiden. (Koch & Oesterreicher 1985: 17; Hervorhebung im Original)

Die Autoren sehen die Kombinationen ‚gesprochen und phonisch‘ (Beispiel: vertrautes Gespräch) und ‚geschrieben und graphisch‘ (Beispiel: wissenschaftliche Hausarbeit) als besonders typisch an. Allerdings gibt es auch Kommunikationsformen, die den anderen Kombinationsmöglichkeiten entsprechen. So gilt etwa ein wissenschaftlicher Vortrag trotz seiner phonischen Umsetzung als konzeptionell eher schriftlich und ein privater Brief trotz seiner graphischen Umsetzung als konzeptionell eher mündlich (vgl. Koch & Oesterreicher 1985: 17 f.). Zudem schaffen das Internet und die passenden mobilen Endgeräte neue Schreibanlässe, so dass das

Schreiben verstärkt Einzug in Handlungsbereiche [hält], die bislang eher eine Domäne der gesprochenen Sprache waren. Schreiben wird genutzt für den dialogischen, spontanen und informellen Austausch, in öffentlichen Chats und Foren. (Beißwenger & Storrer 2012: 92)

Vor allem in Texten von Kindern und Jugendlichen verschwimmen die Grenzen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit immer mehr (vgl. Fix, M. 2008: 68 ff.).

2.2 Textlinguistische Ansätze

Schon in Bezug auf die Frage, ob der Ausdruck „Text“ nur ein schriftliches Konstrukt oder auch eine mündliche Äußerung bezeichnet, herrscht in der Textlinguistik keine

Einigkeit (vgl. Adamzik 2004: 41 f.). Dies macht die Schwierigkeit, die eine Definition dieses Begriffs mit sich bringt, deutlich. Entsprechend gibt in der Textlinguistik bislang auch keine einheitliche, allgemein anerkannte Textdefinition. Die Frage, ob solch ein allgemein gültiger Textbegriff nötig bzw. überhaupt sinnvoll ist, soll an dieser Stelle zunächst zugunsten einer kurzen Übersicht über die verschiedenen Forschungsansätze der Textlinguistik zurückgestellt werden.⁹ Grob unterschieden werden kann zwischen grammatischen, kommunikativ-pragmatischen, semantischen sowie kognitiv orientierten Ansätzen, welche in einem gewissen Ausmaß auch eine Chronologie der textlinguistischen Forschung widerspiegeln:

In der ersten Entwicklungsphase betreffen detaillierte Untersuchungen vor allem die Beziehungen zwischen benachbarten Sätzen bzw. zwischen deren Elementen [...]. In den 70er Jahren gewinnen pragmatische Aspekte an Bedeutung [...]. Untersuchungen globaler Textstrukturen, Analysen vom Textganzen und Teiltexen werden in die Forschung einbezogen [...]. Einflüsse aus den Kognitionswissenschaften bewirken seit Beginn der 80er Jahre, dass Wissensverarbeitung in der Textproduktion und Rezeption berücksichtigt wird [...]. (Schoenke 2000: 123)

Dabei hat ein späterer Ansatz einen früheren nicht einfach abgelöst. Die verschiedenen Ansätze sind vielmehr als komplementär zueinander zu betrachten. Inzwischen besteht in der Textlinguistik größtenteils Konsens darüber, dass Texte Mittel sprachlich-kommunikativen Handelns sind, die eine Funktion ausüben. Gleichzeitig müssen aber auch Ebenen der Satzgrammatik oder die propositionale Struktur eines Textes untersucht werden, um zu einem umfassenden Verständnis dieses kommunikativen Handelns zu gelangen (vgl. Fix, U. 2008: 11).

Auch bei ganz unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten haben alle Ansätze gemeinsam, dass außer dem Text selbst die „Textkohärenz“ im Mittelpunkt der Untersuchungen steht: „Kohärenz“ wird in einer ‚weiteren‘ Definition allgemein als textbildender Zusammenhang von Sätzen gesehen. Dieser umfasst alle Arten satzübergreifender Beziehungen, sowohl grammatischer als auch inhaltlicher Art (vgl. z. B. Brinker 2010: 17). Im Gegensatz dazu bezeichnet „Kohärenz“ in einem ‚engeren‘ Sinne den konzeptuellen Zusammenhang des Textes und wird von der Verknüpfung von Elementen an der Textoberfläche durch grammatische Mittel („Kohäsion“) abgegrenzt. Eng verbunden mit den Begriffen „Kohärenz“ und „Kohäsion“ ist das Begriffspaar „Oberflächenstruktur“ und „Tiefenstruktur“:

In Anwendung dieses Begriffspaares geht man nun davon aus, dass das, was uns ein Text [...] bietet, immer nur eine *Oberflächenstruktur* ist, auf der viele – aber durchaus nicht alle – Informationseinheiten des Textes sprachlich

⁹ Diese Übersicht erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vgl. für einen umfassenden historischen Überblick zu Ansätzen der Textlinguistik sowie für eine Diskussion um die Definition des Textbegriffs z. B. Heinemann & Viehweger (1991), Heinemann & Heinemann (2002), Adamzik (2004) und Janich (2008).

realisiert und – allerdings auch nur zum Teil – durch Kohäsionsmittel verbunden sind. Die Oberflächenstruktur von Texten ist ausserdem [sic!] geprägt durch die grundsätzlich lineare Natur unserer Sprachproduktion [...]. Im Gegensatz dazu können wir uns die konzeptuelle Basis des Textes, also das, was sozusagen ‚unter‘ der Textoberfläche liegt – eben die *Texttiefenstruktur* – mehrdimensional vorstellen, wobei die verschiedenen Informationseinheiten in komplexer Weise miteinander verknüpft sind. (Linke, Nussbaumer & Portmann 2004: 254 f.; Hervorhebung im Original; vgl. auch Kapitel 2.2.4)

2.2.1 Textgrammatisch orientierte Ansätze

Die Frage „Was ist ein Text?“ suchte die frühe Textlinguistik der 1960er Jahre ausgehend von den Text-konstituierenden sprachlichen Mitteln zu klären. Als grundlegend für diesen Zugriff erweist sich die Annahme, dass „Texte strukturelle Einheiten vom gleichen Typ wie Sätze sind, nur umfangreicher“ (Vater 2001: 18) und dass man daher Texte mit denselben Methoden und auf der Basis derselben Kategorien untersuchen könne wie Sätze. Texte werden als Folge oder Kombination von Einzelsätzen („transphrastische“ Einheiten) betrachtet, wobei nicht jede Satzfolge als Text bezeichnet werden kann. Es muss zusätzlich ein kohärenter Zusammenhang zwischen den Sätzen bestehen. Der Begriff der Textkohärenz wird hier rein grammatisch gefasst (Brinker 2010: 14):

Er bezeichnet in dieser textlinguistischen Forschungsrichtung ausschließlich die syntaktisch-semantischen Beziehungen zwischen Sätzen bzw. zwischen sprachlichen Elementen (Wörtern, Wortgruppen usw.) in aufeinander folgenden Sätzen.

Als Beispiel für „Kohäsionsmittel“ oder grammatische „Vertextungsmittel“, die den Satzzusammenhang auf der Textoberfläche gewährleisten, können z. B. Konjunktionen, Pronomina oder Proadverbien genannt werden (vgl. Heinemann & Viehweger 1991: 28 ff.; Heinemann & Heinemann 2002: 64 ff.).

Die detaillierte Analyse solcher Vertextungsmittel erlaube [...], so die opinio communis der ‚Textgrammatiker‘, nicht nur Rückschlüsse auf Verknüpfungsbeziehungen zwischen Nachbarsätzen; sie ergeben vielmehr Aufschluss darüber, was den Text im Innersten zusammenhält. (Heinemann & Heinemann 2002: 67)

Vor allem Pronomina nehmen unter den Kohäsionsmitteln eine prominente Rolle ein. Pronominale Verkettung sieht Harweg (1968: 148) sogar als textkonstitutiv an: „Ein Text ist ein durch ununterbrochene pronominale Verkettung konstituiertes Nacheinander sprachlicher Einheiten.“ Pronominalisierung im Sinne Harwegs wird

im „Prinzip der Wiederaufnahme“ deutlich: Pronominalisierungen zeigen sich als verschiedenen Formen der Wiederaufnahme im Text.¹⁰ Brinker (2010: 26 ff.) fasst diese Formen zusammen:

Die explizite Wiederaufnahme besteht in der Referenzidentität (Bezeichnungsgleichheit) bestimmter sprachlicher Ausdrücke in aufeinander folgenden Sätzen eines Textes. Ein bestimmter Ausdruck [...] wird durch einen oder mehrere Ausdrücke in den nachfolgenden Sätzen des Textes in Referenzidentität wieder aufgenommen. (Brinker 2010: 26)

Mit dem Begriff der „Referenzidentität“ (auch „Koreferenz“) ist gemeint, dass der wiederaufgenommene Ausdruck – oder Bezugsausdruck – und der wieder aufnehmende Ausdruck sich auf dasselbe außersprachliche Objekt beziehen. Dieses Objekt kann nicht nur eine Person oder ein Gegenstand, sondern auch eine abstrakte Vorstellung sein. Bei der impliziten Wiederaufnahme existiert hingegen keine Referenzidentität zwischen wiederaufnehmendem und wiederaufgenommenem Ausdruck: Beide Ausdrücke beziehen sich auf verschiedene außersprachliche Objekte. Allerdings sind sie trotzdem referentiell verwandt, d. h. zwischen den Objekten bestehen gewisse Beziehungen, „von denen die Teil-von-oder Enthaltenseinsrelation die wichtigste ist.“ (Brinker 2010: 33)

2.2.2 Kommunikationsorientierte Ansätze

Auch wenn die Textgrammatik einen notwendigen deskriptiven Zugang zur Textualität bietet, lassen sich doch einige Begrenzungen dieses Zugriffs feststellen: So werden Texte unabhängig von den Textproduzenten oder -rezipienten beschrieben. Auch die Bedeutung oder Funktion von Texten kann auf diese Weise nicht erklärt werden. Die erste Erweiterung des Textbegriffs ist damit die um seine kommunikativ-pragmatische Qualität.¹¹ Die kommunikationsorientierte Textlinguistik bildete sich vor dem Hintergrund der linguistischen Pragmatik heraus, welche

die Bedingungen sprachliche-sozialer Verständigung zwischen den Kommunikationspartnern einer bestimmten Kommunikationsgemeinschaft zu beschreiben und zu erklären versucht und sich dabei in sprachtheoretischer Hinsicht vor allem auf die innerhalb der angelsächsischen Sprachphilosophie entwickelte Sprechakttheorie (J. L. Austin, J. R. Searle) stützt.“ (Brinker 2010: 15)

¹⁰ Vgl. für eine Darstellung der verschiedenen Fälle von Pronominalisierung Harweg (1968: 179 ff.).

¹¹ Vgl. für einen Überblick zur sogenannten „pragmatischen Wende“ in der Linguistik z. B. Heinemann 2008.

Der Text erscheint unter dieser Perspektive nicht nur als grammatisch verknüpfte Satzfolge, sondern als sprachliche Handlung, mit dem Ziel, eine bestimmte kommunikative Beziehung zum Rezipienten herzustellen. Ein Text wird nach der Sichtweise der linguistischen Pragmatik in einer Kommunikationssituation folglich immer zu einem bestimmten Zweck eingesetzt. Der Fokus liegt auf der kommunikativen Funktion von Texten, die den Handlungscharakter des Textes bestimmt. Sie bezeichnet also die Art des kommunikativen Kontakts, welche der Textproduzent dem Rezipienten gegenüber durch den Text deutlich macht (vgl. Brinker 2010: 15).

Brinker (2010: 98 ff.) unterscheidet in Anlehnung an die Klassifikation Searles (1982: 17 ff.) sechs „textuelle Grundfunktionen“:

1. Informationsfunktion: Es geht darum, dem Leser ein bestimmtes Wissen zu vermitteln, d. h., ihn – etwa in einer Zeitungsnachricht – über etwas zu informieren.
2. Appellfunktion: Der Schreiber vermittelt dem Leser, dass er ihn zu etwas bewegen will. Der Leser soll eine bestimmte Meinung einnehmen oder eine gewünschte Handlung durchführen. So haben z. B. Werbeanzeigen aber auch Gebrauchsanweisungen eine appellative Funktion.
3. Obligationsfunktion: Der Schreiber signalisiert dem Leser, dass dieser sich ihm gegenüber dazu verpflichtet, auf eine bestimmte Art und Weise zu handeln. Ein Beispiel für einen Text mit Obligationsfunktion ist etwa ein Vertrag.
4. Kontaktfunktion: Wer z. B. eine Glückwunschkarte zum Geburtstag schreibt, zeigt dem Rezipienten, dass es ihm um die Erhaltung (oder Schaffung) einer persönlichen Beziehung geht.
5. Deklarationsfunktion: Ein Text mit entsprechender Funktion macht deutlich, dass durch ihn eine „neue Realität“ hergestellt wird, wie es etwa bei der Vollstreckung eines Testaments geschieht.
6. Poetische oder ästhetische Funktion: Textsorten mit poetischer/ästhetischer Funktion dienen vornehmlich der Unterhaltung des Lesers. Beispiele hierfür sind vor allem narrative (fiktionale) Texte.

In einem Text können verschiedene kommunikative Funktionen realisiert werden. So besitzen Kochrezepte sowohl eine informative als auch eine appellative Funktion, wobei die appellative Funktion dominierend ist. In einem Zeitungsbericht kann wiederum die informative Funktion als dominant angesehen werden. Gleichzeitig kann der Text aber auch unterhalten (vgl. Brinker 2010: 78).

2.2.3 Ansätze zur Untersuchung globaler Textstrukturen

Parallel zur verstärkten Untersuchung pragmatischer Aspekte kommt es zu einer textsemantisch orientierten Verschiebung der Untersuchungen hin zu globalen Textstrukturen. Von Interesse sind u. a. der Begriff des „Textthemas“ sowie die Weiterentwicklung der Textsortenklassifizierung. So lehnt sich etwa die in dem „Text-Thema-Modell“ von Agricola (1983) entwickelte Auffassung an ein Alltagsverständnis des Textbegriffs an, das unter einem Thema einen Hauptgedanken oder den wesentlichen Inhalt des Textes versteht.

Das Textthema kann gefasst werden als

ein als Konstitutionsbasis für den Text fungierender Grund- oder Hauptgedanke, der die wesentlichen inhalts- und strukturbestimmenden Informationen des Gesamttextes in konzentrierter abstrakter Form enthält. (Agricola 1983: 221)

In ähnlicher Form wird das Textthema von Brinker (2010: 49 f.) als „Kern des Textinhalts“, als „Grund- oder Leitgedanke“ oder als „größtmögliche Kurzfassung des Textinhalts“ definiert. Das Thema als Inhaltskern ist dabei entweder in einem bestimmten Textabschnitt (etwa der Überschrift) realisiert oder muss aus dem Textinhalt abstrahiert werden. Dieses Vorgehen ist aber kein mechanisches, das automatisch zur Feststellung des ‚richtigen‘ Themas führt.¹²

Die Bestimmung des Themas ist vielmehr abhängig vom Gesamtverständnis, das der jeweilige Leser von dem Text gewinnt. Dieses **Gesamtverständnis** ist entscheidend durch die beim Emittenten vermutete Intention bestimmt, d. h. durch die kommunikative Absicht, die der Sprecher/Schreiber mit seinem Text *nach der Meinung des Rezipienten* verfolgt. (Brinker 2010: 50; Hervorhebung im Original)

Statt an formalen Operationen orientiert sich die Themenbestimmung bei Brinker (2010: 50 ff.) an verschiedenen Prinzipien, wie dem „Ableitungsprinzip“. Dieses formuliert der Autor mit Bezug auf die Tatsache, dass ein Text in der Regel mehrere (Teil-)Themen enthält, die allerdings jeweils eine unterschiedliche thematische Relevanz besitzen. Das Ableitungsprinzip besagt, dass dasjenige Thema als Hauptthema des Textes betrachtet wird, aus dem sich die anderen Themen des Textes (für das Textverständnis des Rezipienten) am überzeugendsten ableiten lassen (vgl. hierzu auch das „Makrostruktur-Konzept“ in Kapitel 2.2.4).

Eng mit dem Ableitungsprinzip verbunden ist der Begriff der „thematischen Entfaltung“:

Die Entfaltung des Themas zum Gesamtinhalt des Textes kann als Verknüpfung bzw. Kombination relationaler, logisch-semantisch definierter

¹² Vgl. zur Diskussion des Begriffs des Textthemas z. B. Löttscher (2008).

Kategorien beschrieben werden, welche die internen Beziehungen der in den einzelnen Textteilen (Überschrift, Abschnitten, Sätzen usw.) ausgedrückten Teilinhalte bzw. Teilthemen zum thematischen Kern des Textes (dem Textthema) angeben. (Brinker 2010: 54)

Eine dieser Kategorien der Verbindung von Hauptthema und Teilthemen ist die der Spezifizierung: So dienen z. B. die drei Teilthemen „Brandbekämpfung durch die Feuerwehr“, „Folgen des Brandes“ sowie „Ursachen des Brandes“ in einer Zeitungsnachricht der genaueren Bestimmung des Hauptthemas „Wohnungsbrand“ (vgl. Brinker 2010: 54 f.).

Unterschieden werden vier Grundformen der thematischen Entfaltung: die deskriptive (beschreibende), die narrative (erzählende), die explikative (erklärende) und die argumentative (begründende) Entfaltung. Die Grundformen können in konkreten Texten in vielfältigen Ausprägungen und Kombinationen auftreten und bestimmen die thematische Struktur eines Textes. Je nachdem, welche Grundform überwiegt, wird von einer primär deskriptiven, narrativen, explikativen oder argumentativen Textstruktur gesprochen (vgl. ebd.: 56; vgl. hierzu auch das „Superstruktur-Konzept“ in Kapitel 2.2.4). Textthema und thematische Entfaltung spielen auch bei der Differenzierung von Textsorten eine wichtige Rolle.¹³ Das zentrale Unterscheidungskriterium ist allerdings die Textfunktion. Seine Anwendung führt nach Brinker (2010: 126) zur Bestimmung der folgenden fünf „Textklassen“

- (1) „Informationstexte“
- (2) „Appelltexte“
- (3) „Obligationstexte“
- (4) „Kontakttexte“
- (5) „Deklarationstexte“

Da diese Klassen immer noch recht umfangreich sind, nimmt der Autor weitere Unterscheidungen in sogenannte „Subklassen“ anhand weiterer Kriterien vor (vgl. ebd.: 126 ff.) In struktureller Hinsicht sind dies die Kategorien „Textthema“ sowie „Form der Themenentfaltung“. Betrachtet man nun den Zusammenhang der Grundformen der thematischen Entfaltung sowie der Textfunktion, wird deutlich, dass hier kein 1:1-Verhältnis vorliegt: So ist die deskriptive Themenentfaltung z. B. für die informative Textsorte „Bericht“ und die explikative Themenentfaltung für die informative Textsorte „wissenschaftlicher Text“ charakteristisch. Zusammenfassend definiert Brinker (2010: 136) Textsorten als „konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen“, mit jeweils typischen Verbindungen von kommunikativ-funktionalen und strukturellen Merkmalen, wobei die Textfunktion als Basiskriterium zur Differenzierung von Textsorten gilt.

¹³ Vgl. für einen Überblick zum Textsortenbegriff sowie zur komplexen Thematik der Textsortenklassifikation z. B. Adamzik (2004, 2008).