

Martin Volkmann

Schreibkompetenz fördern

Zur Erprobung binnendifferenzierter Möglichkeiten der Förderung von Schreibkompetenz in der Jahrgangsstufe 11

Zusammenfassung: Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit dem Begriff „Schreibkompetenz“ und der exemplarischen Diagnose ausgewählter Schreibprodukte eines 11er-Deutschgrundkurses wird ein prozessorientiertes Arrangement zur binnendifferenzierten Förderung von Schreibkompetenz entworfen, die Durchführung einer entsprechenden Einheit dokumentiert und schließlich die Eignung ausgewählter verwendeter Möglichkeiten der Förderung von Schreibkompetenz reflektiert.

Enhancing writing competency: On testing differentiated possibilities of enhancing writing competency in grade 11.

Abstract: After an examination of the term „writing competency“ and an exemplary diagnosis of selected student texts from a year 11 German basic course, the article will develop a process-oriented arrangement for the differentiated advancement of writing competency, document the implementation of a respective teaching unit, and finally discuss the suitability of certain means to enhance writing competency.

1. Schreibkompetenz – Zum Begriff und zur Bedeutung

Mit dem Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung ist auch der Begriff der Schreibkompetenz in der fachdidaktischen Literatur verstärkt in den Blick geraten. Verstanden wird unter Schreibkompetenz dabei im weitesten Sinn die „Fähigkeit zur Produktion von Texten“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, 57). Kaum bestritten wird, dass es sich bei der Ausbildung dieser Fähigkeit um ein zentrales Ziel von schulischen Bildungsprozessen handelt: In der heutigen Gesellschaft ist die Fähigkeit zur schriftsprachlichen Verständigung unverzichtbar, um am öffentlichen Leben teilnehmen und private Zielsetzungen erreichen zu können.

Trotzdem wird Schreibkompetenz in der Bildungslandschaft vielfach nicht als allgemein fächerübergreifende Kompetenz gesehen, sondern als ein Teilbereich der Methodenkompetenz, dessen Schulung häufig dem Deutschunterricht überlassen wird. Fernab vom Versuch einer Marginalisierung des eigenen Anliegens ist an dieser Stelle einzugestehen, dass die Eingruppierung der Schreibkompetenz unter methodische Kompetenzen einige Berechtigung hat: Im Gegensatz zu bildungstheoretisch legitimierbaren Kompetenzen, über die der einzelne in seinen Rollen als mündiger Staats- und Weltbürger sowie als orientierungsfähiger Privatbürger unbedingt verfügen sollte, ist Schreiben – obwohl zweifellos Kulturtechnik – kein Selbstzweck, sondern erfüllt für die genannten Zielvorstellungen (wichtige!) Funktionen.

Schreiben ist also zumindest auch eine Methode, die methodische Fähigkeit zum schriftsprachlichen Ausdruck allerdings ist für alle drei Bereiche der Bildung nach von Hentig (2008: 13), die persönliche, pragmatische und politische Bildung, von kaum zu unterschätzender Bedeutung.

Wenn nun die Schreibkompetenz im Gefüge schulischer Bildungsziele als verortet und ihre Förderung als begründet angesehen werden kann, stellt sich unweigerlich die Frage, der im

Folgenden nachgegangen werden soll: Inwieweit kann die individuell so unterschiedliche Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler – die häufig sowohl von diesen selbst als auch von den Lehrenden als eine naturgegebene und kaum veränderliche Gabe gesehen wird – im Rahmen des Unterrichts sinnvoll gefördert werden?

2. Zur Diagnose der Ausgangssituation

In der Arbeit mit einem 11er-Deutschgrundkurs fielen mir große Unterschiede bezüglich der Schreibkompetenz auf: Während einige SuS hervorragende Texte anfertigten, waren bei anderen SuS insbesondere die produzierten analytischen Texte vielfach nicht stringent und damit nicht gut nachvollziehbar, geprägt von mangelnder Struktur, Gedankensprüngen und Inkonsistenzen, fehlender Kohäsion und Kohärenz. Thesen wurden oftmals nicht ausgeführt, erläutert, begründet und belegt, es wurde nicht vom Ausgangstext ausgehend analysiert und zum Teil beeinträchtigen schwerwiegende Verstöße gegen sprachliche Normen den Lesefluss. Die exemplarische Ausgangsdiagnose für die erste Klausur des Halbjahres und eine Charakterisierung der Figur Walter Faber aus Max Frischs (1998) Roman „Homo faber“ des Schülers S2¹ verdeutlichen, wie für die einzelnen SuS je differenziert ihre Schreibkompetenz analysiert wurde.

Tab. 1: Charakterisierung des Schülers S2 und Diagnose der Lehrkraft

S2 : Charakterisierung Faber und tabellarische Schreibkompetenzdiagnose	
	Die Hauptfigur von Max Frischs Homo Faber kommt aus der Schweiz und heißt Walter Faber. Er ist keine aufgeschlossene Person gegenüber seinen Mitbürgern, da er selber Menschen anstrengend und kompliziert findet. Er ist oft unhöflich, außerdem redet er nicht gerne viel, was durch sein Hobby Schach verdeutlicht wird. Des Weiteren weist er eine technisch-rationale Denkweise auf. Zudem interessiert er sich für Technik.
Textverständnis des lit. Bezugstexts	Nicht sicher nachgewiesen: Die Ausführungen der ersten Klausur sind oberflächlich und in Teilen unzutreffend, die Texte wirken unvollständig und nicht differenziert, in der Charakterisierung werden z.B. vermeintliche Eigenheiten der Figuren schlicht wiedergegeben und die Gedanken nicht näher erläutert.
Thesenbildung	In der ersten Klausur verfehlt, ein Textbezug ist kaum vorhanden. Auch in der Charakterisierung arbeitet S2 nur ansatzweise mit Begründungen und Belegen („was durch sein Hobby Schach verdeutlicht wird“). Wenn Begründungen verwendet werden, sind diese zwar in Ansätzen nachvollziehbar, oft aber nicht unmittelbar überzeugend. (Warum sollte eine Leidenschaft fürs Schachspiel zwangsläufig verdeutlichen, dass man nicht gerne redet?) Trotz der Kürze der Ausführungen sind diese oft redundant, wobei der gleiche Grundgedanke in der zweiten Version trivialer skizziert wird („des Weiteren weist er eine <u>technisch</u> -rationale Denkweise auf. Zudem interessiert er sich für <u>Technik</u> “).
Textaufbau und Leserführung	In der Klausur Nr. 1 unzulänglich, Thema- und Aufgabenbezug sind nur rudimentär erkennbar, eine Orientierung am Rezipienten überhaupt nicht. Die Charakterisierung macht deutlich, dass - S2 zwar über Textmusterwissen verfügt (im Gegensatz zu S1 leitet er seinen Text ein, indem er Faber als den Protagonisten des Romans kurz vorstellt), jedoch bleibt der Text im Fortlauf weitgehend aufzählend und endet mitten in der Aufzählung, ein Schluss ist i.d.R. bei seinen Ausführungen nicht zu erkennen. - S2 nicht immer mit sinnvollen Verknüpfungen zwischen seinen Sinnabschnitten arbeitet und Begründungszusammenhänge damit nicht deutlich werden.
Sprachliche Darstellungsleistung	Insgesamt akzeptabel, Zitate werden allerdings nicht verwendet. Die Ausführungen sind überwiegend sprachlich korrekt, einige Fehler führen nicht zu einer Beeinträchtigung der Verständlichkeit.
Revisionen	Nicht erkennbar.

¹ Bei S2 handelt es sich um einen im Unterricht sehr interessierten und engagierten Schüler. In der ersten Klausur zeigte sich jedoch, was sich auch beim Vortragen von Hausaufgaben angedeutet hatte: S2 produzierte einen sehr kurzen Text, der aufgrund seiner weitgehend oberflächlichen, pauschalen und nicht aufgabenbezogenen Ausführungen mit 04 Punkten bewertet wurde.

Auf die Frage nach den Gründen für die dargebotenen z.T. schlechten Leistungen machten die SuS deutlich, dass sie kaum jemals außerhalb der Leistungssituationen (also Klausuren) Schreibaufträge systematisch bearbeitet hatten. Erstaunlicherweise handelt es sich hier um eine Situation, die mit Blick auf die Fachliteratur nicht ungewöhnlich erscheint: Merz-Grötsch (2001: 169) kam in einer Befragung von 153 SuS aller Schulformen im Alter zwischen 10 und 17 Jahren zu dem Ergebnis, dass nur 11% der Befragten sich daran erinnern, das Schreiben über literarische Texte oder Themen einmal im Unterricht besprochen zu haben. Entsprechend sind auch 34% der Befragten der Meinung, man könne sich auf Klassenarbeiten, in denen „Aufsätze“ verfasst werden müssen, nicht vorbereiten. Wenn durch schriftliche oder mündliche Kommentare der Lehrkraft Überarbeitungen derartiger Texte eingefordert wurden, so bezogen sich diese nach den Angaben der Befragten vordergründig auf Rechtschreibung und Zeichensetzung, also auf die reine Textoberfläche, kaum aber jemals auf die Tiefenstrukturen des Textes und den Inhalt.

Baurmann (2006: 8) interpretiert diese Ergebnisse überzeugend als ein Anzeichen dafür, dass die betreffenden SuS mit etablierten schreibdidaktischen Konzepten konfrontiert wurden, die von der Überzeugung ausgehen, dass Schreiben nicht systematisch trainierbar sei, sondern eine angeborene Fähigkeit, die sich entweder von selbst entfalte oder eben überhaupt nicht entfalte. Deutlich wird hier auch eine Produktorientierung, wie sie den traditionellen Aufsatzunterricht, der nach dem Prinzip der Imitation von Textmustern verlief (vgl. Fix 2006: 90), dominierte und wie sie noch heute offenbar verbreitet ist: Da schulisches Schreiben überwiegend mit dem Ziel der Benotung durchgeführt wird, richtet sich das Augenmerk auf den entstandenen Text als Endprodukt.

3. Zum Gestaltungsvorschlag

Prozessorientierte Schreibdidaktik

Wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich wurde, kann bei einer nachhaltigen Förderung der Schreibkompetenz der Blick nicht ausschließlich auf das Endprodukt gerichtet werden, vielmehr muss der Schreibprozess selbst thematisiert werden. Als fachdidaktische Grundlage hierfür bietet sich die Schreibprozessdidaktik an, die angeleitet von konstruktivistischen und kognitionspsychologischen Überlegungen den individuellen Schreibprozess und die einzelnen modellhaft unterschiedenen Phasen des Schreibens nach Hayes und Flower (1980), nämlich planen, formulieren und überarbeiten, die sich rekursiv beeinflussen, in den Vordergrund rückt.

Mit Bezug auf das skizzierte Schreibprozessmodell lässt sich die Produktion eines Textes mit dem Lösen eines Problems vergleichen. Innerhalb dieses komplexen Prozesses müssen „fortlaufend inhaltliche, kommunikative, sprachliche Probleme gelöst und Entscheidungen getroffen werden“ (Kruse 2006: 14). Dabei ist die Besonderheit geschriebener sprachlicher Verständigung zu beachten, die durch die zeitliche und räumliche Distanz von Textproduzent und Rezipient gekennzeichnet ist. Bei dieser „zerdehnten Kommunikation“ (Ehlich 1984: 18) liegen die Anforderungen an die Verständlichkeit deutlich höher als im Gespräch; der Textproduzent muss Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit lexikalischen, grammatischen und pragmatischen Mitteln haben. Auch Becker-Mrotzek/Böttcher (2006: 20) betonen die Fähigkeit, „sprachliche Äußerungen so zu konzipieren, dass sie aus sich heraus verständlich sind“, da die Textproduzenten nicht auf Mimik und Gestik zur Unterstützung ihrer Aussageabsichten zurückgreifen können und für die Rezipienten nicht die Möglichkeit besteht, direkte Rückfragen zu stellen. Um Verständigung zu ermöglichen, muss daher ein kohärenter Text erstellt werden. Hierfür wiederum ist es unerlässlich, dass während des ge-

samten Schreibprozesses das Schreibziel und die potentiellen Rezipienten angemessen berücksichtigt werden.

Wichtig scheint mit Blick auf die unterschiedlichen Kompetenzniveaus der SuS zudem, dass in der prozessorientierten Schreibdidaktik „die Unterstützung des individuellen Schreibprozesses“ im Vordergrund steht, „wobei auch der handwerkliche Charakter der Schreibprozeduren unterstrichen wird“ (Fix 2006: 120). Es wird somit zum einen möglich, die SuS individuell zu fördern, zum anderen kann deutlich werden, dass das Verfassen angemessener Texte – entgegen allgemeiner und in der Gruppe verbreiteter Ansichten – trainierbar ist.

Relevanz von Textrevisionsprozessen

Wie sich im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen und der Nachbesprechung der ersten Klausur zeigte, überarbeiten nur sehr wenige SuS ihre Texte. Es herrscht allgemein keine große Einsicht in die Notwendigkeit von Revisionen und wenn doch einmal welche vorgenommen werden, handelt es sich häufig um oberflächliche Korrekturen auf der Wortebene. Diese Beobachtungsergebnisse und Einschätzungen sind verwunderlich, da sie der tatsächlichen Relevanz von Revisionen diametral gegenüberstehen: In nahezu allen Bereichen des universitären und geschäftlichen Schreibens werden wohl kaum Texte verfasst, die vor ihrer letztendlichen Fertigstellung und Publikation nicht (mehrfach) überarbeitet werden. Neben der objektiven Notwendigkeit von Revisionshandlungen gibt es noch mindestens einen weiteren Grund, der für die explizite Thematisierung von Revisionsprozessen spricht: Revisionen sind dem Schreibprozess nicht ausschließlich nachgelagert, ihnen wird vielmehr gleichsam eine Überprüfungsfunktion zu Teil, die ständig während des Schreibprozesses bedeutsam ist (vgl. Fix 2006: 36ff.) und in deren Rahmen der Textproduzent prüft, inwieweit sein Text sich noch auf das Schreibziel bezieht, welche Relevanz seine Aussagen für den (gedachten) Rezipienten haben und inwieweit dieser das Geschriebene wohl nachvollziehen kann. Es zeigt sich daher, dass Revisionen für die Weiterentwicklung der Schreibkompetenz eine herausragende Bedeutung haben: Zum einen wurden die Möglichkeiten zur Produktion von gelungenen Texten, die mit ihnen verbunden sind, von der Gruppe bisher weitgehend nicht wahrgenommen, zum anderen könnten sie dazu dienen, auch die Planungs- und Formulierungsphasen des Schreibprozesses besser zu reflektieren und folglich angemessener gestalten zu können.

Kooperative und individuelle Methoden der Textrevision

Nachdem deutlich wurde, dass die Einleitung von Revisionsprozessen für die Entwicklung der Schreibkompetenz eine wichtige Rolle spielen kann, stellt sich die Frage, wie sich diese Einleitung methodisch gestalten lässt.

Mit Bezug auf Fitzgerald (1987: 489ff.) lässt sich festhalten, dass insbesondere jüngere und ungeübtere SuS eher fremde als eigene Texte überarbeiten können. Da für diese These mittlerweile erste empirische Belege existieren (vgl. Held 2006), ist die Entscheidung für Arrangements, in denen fremde Texte kooperativ überarbeitet werden, nachvollziehbar.

Ganz deutlich wird in Bezug auf den hier zu entwerfenden Gestaltungsvorschlag, dass kooperative Methoden der Überarbeitung zwar zu Beginn der Einheit ein sinnvolles Instrument sein können, dass langfristig aber die individuelle Revision des eigenen Textes in den Vordergrund rücken muss: So motivierend und anregend kooperative methodische Arrangements auch sein mögen, sie können höchstens ein Teil der Vorbereitung auf komplexe Schreibaufgaben sein, denn schließlich müssen die SuS in vielen Situationen, so auch in allen Oberstufenklausuren, in der Lage sein, individuell und eigenverantwortlich Texte zu verfassen. Notwendig ist es auf Dauer, dass die SuS ihre eigenen Texte reflektiert und kritisch

konstruktiv betrachten sowie etwaige Unzulänglichkeiten durch angemessene Revisionen beseitigen können. Kooperative Verfahren können somit insofern sinnvoll sein, als dass sie die SuS dazu veranlassen, sich aus der Perspektive des fremden Lesers mit Texten intensiv auseinandersetzen – entscheidend ist es aber dann, die SuS nicht nur zu guten Korrekturlesern fremder Texte auszubilden, sondern sie dazu zu veranlassen, ihre eigenen Texte aus einer ebensolchen dezentrierten Perspektive heraus zu betrachten.

Prozess-Portfolio

Der mangelnden Ausrichtung der Schreibkompetenzförderung am eigenen Text sowie der Punktualität isolierter Möglichkeiten der Förderung von Schreibkompetenz lässt sich mit einem Arrangement begegnen, das in den letzten Jahren zunehmend Einzug in den Unterricht erhalten hat und sich als besonders geeignet erwies, um Lernprozesse und individuelle Kompetenzentwicklungen zu dokumentieren. Es handelt sich hierbei um ein Prozess-Portfolio, in dem die SuS ihre verfassten Texte unterschiedlicher Stadien und die verschiedenen zu bestimmten Schreibaufgaben angefertigten Textversionen dokumentieren und ihre eigene Kompetenzentwicklung fortlaufend reflektieren können. Nach Baurmann (2002: 121) passt die Entscheidung zur Arbeit mit Portfolios zu „Erwägungen zum integrativen Lernen aus einer entschieden schreibprozessorientierten Sicht“, womit der Einsatz des Portfolios im Rahmen der Einheit als sinnvoll und gewinnbringend erscheint.²

Alternativ wäre es möglich, stärkere extrinsische Motivationsanreize anzubieten. Das Erstellen einer literarischen Zeitung, die dann zumindest schulintern publiziert wird, käme beispielsweise als eine Arbeit in Frage, in deren Rahmen sich die Motivation größtenteils aus der späteren Präsentation ergibt. Gegen eine derartige Konzeption spricht, dass sich mit dem verbindlichen Termin der Fertigstellung des Produktes genau jene Produktorientierung und jener Handlungsdruck ergeben könnten, die durch das prozessorientierte Arrangement vermieden werden sollen.

4. Kompetenzentwicklung der SuS im Rahmen der Einheit

Die SuS formulierten in ihren Portfolios mehrfach Reflexionen zu ihrer individuellen Kompetenzentwicklung, die sie auch der Lehrkraft zukommen ließen. Die Metareflexion der eigenen Kompetenzentwicklung war damit über die Einheit gesehen eine Möglichkeit der Förderung von Schreibkompetenz, da das intensive und schriftliche Nachdenken über die eigene Entwicklung die SuS zwangsläufig aktiv in die weitere Gestaltung ihres Lernprozesses einbezog. Gleichzeitig können die verfassten reflexiven Texte im Rahmen dieser Dokumentation einen differenzierten Einblick in die Kompetenzentwicklung aus der Sicht der SuS bieten. Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang die zum Abschluss der Einheit verfassten resümierenden Reflexionen. S2 kommt hier „resümierend“ zu der Behauptung, dass er von den Möglichkeiten der Förderung von Schreibkompetenz „profitieren konnte“.

Tab. 2: Selbsteinschätzung zur Kompetenzentwicklung des Schülers S1 (tabellarisch Zusammenstellung durch die Lehrkraft)

Textverständnis des lit. Bezugstexts und Thesenbildung	Die intensive Auseinandersetzung mit dem Bezugstext und das „Anfertigen einer Plan-skizze vor Beginn des eigentlichen Textverfassens“ habe ihn über die „klare Strukturierung der Vorgehensweise“ zu „einer klaren Strukturierung der Gedankengänge geführt“.
--	---

² Nach Baurmann (2002: 121) verbinden Portfolios für die Beteiligten „sichtbar den bisherigen und den zukünftigen Unterricht, stärken die Lernmotivation und wirken als Brücke zwischen Lehren, Lernen und Beurteilung“, zudem unterstützen die Schreibmappen „konkret die Selbstorientierung beim Lernen“ sowie die „Eigenverantwortung“ (vgl. auch Haas 1999). Auch nach Becker-Mrotzek/Böttcher (2006: 104) eignet sich für eine prozessorientierte Schreibdidaktik „in besonderem Maße die Arbeit mit dem Portfolio“.

	vorher habe er sich nicht genug „Gedanken darüber gemacht, was man schreiben könnte.“ Besonders deutlich seien seine Fortschritte beim vergleichend analysierenden Schreiben, er könne hier nun „die Gedankengänge für den Rezipienten nachvollziehbarer wiedergeben.“
Textaufbau und Leseführung	Der Bezug zum Thema- und zur Aufgabe sei ihm nun viel wichtiger, das „genaue Lesen der Aufgabenstellung und die Klärung der Operatoren“ (vgl. HKM 2008) habe ihm bei der Bearbeitung von Schreibaufgaben geholfen. Er habe gelernt, Texte mit „erkennbarer Gliederung“ zu verfassen; die „zuvor grundlegenden Defizite in der Gestaltung der Charakterisierung“ seien beispielsweise im Laufe der Arbeit zunehmend reduziert worden. Besonders das „Zusammenspiel von Argumentation und dem Belegen an Textstellen verlief immer besser, sodass die Charakterisierungen allmählich flüssiger zu lesen waren.“
Revisionen	Ihm sei deutlich geworden, „dass die gezielte Leserorientierung ein grundlegender Faktor bezüglich des Verfassens von Texten ist und dass die Verständlichkeit für den fremden Leser überprüft und durch Revisionen sichergestellt werden müsse.“

Mit Blick auf die zweite Klausur ist festzuhalten, dass S2 sich tatsächlich erheblich gesteigert hat.

Tab. 3: Auszug aus der zweiten Klausur des Schülers S2 und Einschätzung der Kompetenzentwicklung durch die Lehrkraft.

S2 - Evaluation der Kompetenzentwicklung zum Ende der Einheit: Schreibauftrag der Klausur Nr. 2	
<p><i>Sehr gut!</i></p> <p><i>Sehr gut!</i></p> <p><i>Gut! (hier und re weiter zu weiterfragen: Gestalt, Fokus, Verh. nicht überflüssig?)</i></p> <p><i>Sehr gut!</i></p>	<p>Auch entwickelt Faber ein neues Verhältnis zu sich den Menschen. Er bewundert hier die Menschen in Cuba und deren Kreativität und Lebensfreude („Ich bewundere sie“, S. 193 Z. 10). Nun gehen ihm die Menschen wicht in Cuba nicht auf die Nerven. Das Zuvor äußerte er sich immer allgemein abwertend über die Menschen („Menschen sind anstrengend“, S. 8 Z. 16; „Menschen sind komisch“, S. 46 Z. 11). Ebenso außerdem lobt Faber nun auch heftige Kritik ^{an} an „American way of life“ (aus). „Schon was sie essen und trinken, diese Dreiecklinge, [...] die hatten Tee trinken und Watte kauen und nicht wissen, was Brot ist, dieses Coca-Cola-Volk, dass das ich nicht mehr ausstehen kann -“, S. 190 Z. 20-25) Oben nimmt er sich ein Beispiel an Marcel's Zivilisationskritik, die Marcel im Dichtertage predigte, die Faber damals hoch als Quatsch abwertete. Auch seine Gewohnheit zu Fliegen und, wie schon beschrieben, zu Filmen gibt er im Laufe dieses Romans auf. („Nie wieder Fliegen“, S. 221 Z. 2). Nun ist auch eine Umwälzung in der ^{Einstellung zur} Beurteilung der Sexualität von Faber zu sehen. Faber war Sex für ihn flüssig, außer mit Klanna, „absurd“ und pervers, jedoch unterlag er immer den natürlichen Trieben. Er ist ist von den Menschen in Cuba fasziniert, und fühlt sich dort sehr wohl („lauter schöne Mädchen, auch die Männer sehr schön, lauter wunderbare Menschen...“, S. 180 Z. 2-3)</p>
Textverständnis des lit. Bezugstexts	Wird nun deutlich, die Analyse ist gut nachvollziehbar und gründlich.
Thesenbildung	Überzeugend und differenziert. Ausführungen werden in aller Regel umfassend begründet und Belege werden integriert.
Textaufbau und Leseführung	Überzeugend. Thema- und Aufgabenbezug sind immer deutlich, Absätze werden den Sinnabschnitten entsprechend eingesetzt, Struktur und Gliederung sind klar erkennbar.
Sprachliche Darstellungsleistung	Weitgehend angemessen, auch Zitate werden fast immer funktional eingesetzt. Der Text ist weitgehend fehlerfrei und entspricht den sprachlichen Normen.
Revisionen	An einigen Stellen wurden ganze Absätze gestrichen und neue hinzugefügt, auch auf der Wort- und Satzebene wurde überarbeitet.
Gesamtbewertung	S2 kann sich von 04 Punkten auf nun 10 Punkte erheblich verbessern.

Die zweite Klausur der leistungsstarken Schülerin S3 hingegen unterscheidet sich von den von zu Beginn der Einheit verfassten Texten im Hinblick auf die ausgewerteten Merkmale nur marginal: S3 verfasst erneut einen Text, der gut nachvollziehbar, stringent und differenziert ist. Erneut fehlen jedoch für eine sehr gute Bewertung die sehr differenzierten, kritisch-konstruktiven und weiterführenden Überlegungen. Der Unterschied zur ersten Klausur liegt im Wesentlichen in der souveränen Beherrschung der Zitiertechniken (so werden jetzt etwa Auslassungszeichen verwendet) und in der gründlicheren Revision. Insgesamt wird die Klausur wie auch die erste Klausur mit 12 Punkten bewertet.

Der Blick auf die Kompetenzentwicklung macht damit deutlich, dass die SuS tendenziell von der Einheit profitierten, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Auffällig – wenn auch nicht überraschend – war hierbei, dass die leistungsschwächeren SuS, die sich bisher kaum mit ihrem Schreibprozess auseinandergesetzt hatten und sehr wenig stringente Texte produzierten, aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten, sich zu steigern, stärker profitierten als die Schülerin, die bereits über ein höheres Kompetenzniveau verfügte. Unerlässlich erscheint es mit Blick auf dieses Ergebnis, in zukünftigen Arrangements noch stärker auf die Forderung und Förderung aller SuS zu achten.

5. Zur Dokumentation und Reflexion ausgewählter Fördermöglichkeiten

Prozessorientierte Schreibdidaktik und Bedeutung von Textrevisionen

Insgesamt machte die Einheit deutlich, dass die SuS der Einführungsphase mit Hilfe eines prozessorientierten Arrangements die komplexe gedankliche Operation einer Distanzierung vom eigenen Text durchaus leisten (vgl. Tab. 6, S. 10, Items 6, 7) und sich während des Schreibprozesses an der Verständlichkeit des Textes für einen gedachten Rezipienten zunehmend orientieren konnten (vgl. Item 4).

Konkret waren sie zunehmend in der Lage, Unzulänglichkeiten in ihren eigenen Texten in verschiedenen Phasen des Schreibprozesses zu erkennen. Dabei handelte es sich nicht mehr bloß um Rechtschreib- oder Zeichensetzungprobleme, sondern um die Makrostruktur des Textes betreffende Defizite: Sie erkannten Schwierigkeiten der Umsetzung von Textsortennormen (bis hin zum Einblick in die Problematik dieser Normen und dem ab und an notwendigen flexiblen Umgang mit ihnen), sie erkannten Probleme der mangelnden Orientierung an der Aufgabe, am zu analysierenden Bezugstext, am (gedachten) Rezipienten, sie erkannten auch Probleme der Textorganisation, der mangelnden Kohärenz, der zu großen Implizitheit oder Explizitheit des Textes und nahmen vor diesem Hintergrund zahlreiche Reformulierungen und Redigierungen vor. Ferner wurden semantische und syntaktische Verbesserungen vorgenommen und durch Revisionsvorgänge notwendige Folgerevisionen durchgeführt.

Die nach der Fertigstellung einer Version des Textes vorgenommenen Revisionen sind zum größten Teil als erfolgreich zu betrachten, nur in wenigen Fällen wirkten sich Revisionen ersichtlich negativ aus.³ Deutlich zeigte sich dabei auch, dass eine Reihe von an und für sich neutral wirkenden Revisionen eine durchaus positive Wirkung auf den Gesamttext haben kann. Die Bedeutung der Einleitung von Metareflexion durch das Anregen von Revisionsprozessen hatte somit tatsächlich einen förderlichen Einfluss auf die Entwicklung der Schreibkompetenz, wobei dies letztendlich (nur) durch die Aussagen der SuS selbst belegt wird (vgl.

³ Wenn dies vorkam, so vor allem zu Beginn der Reihe und im Rahmen der Schreibkonferenz.

Item 5); die kognitiven Prozesse und Überlegungen, die während des Schreibprozesses real ablaufen, waren im Rahmen der Arbeit nicht zu untersuchen.

Festzuhalten bleibt allerdings, dass eine Förderung von Textrevisionsprozessen zu einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess einen wichtigen Beitrag leisten kann. Wichtig erscheint, mit derartigen Arrangements nicht erst in der Einführungsphase zu beginnen: Erste Belege dafür, dass sich eine systematische und frühe Förderung von Textrevisionen durchaus lohnt, liefert Held (2006) in einer über zwei Schuljahre angelegten Feldstudie: „Die Entwicklung [...] der Überarbeitungskompetenz ließ sich [...] vom dritten zum vierten Schuljahr in einem statistisch wirksamen Ausmaß fördern“ (ebd.: 140). Gegenüber denjenigen SuS, die den Lehrgang nicht durchlaufen haben, zeigen sich bei den geförderten SuS „deutlich mehr und erfolgreichere Ansätze zur bzw. bei der Lösung von tiefenstrukturellen Problemen eines Textes“ (ebd.).

Methoden der Textrevision: Schreibkonferenz und Überarbeitungsplan

Der mangelnde Erfolg der Überarbeitung der Texte im Rahmen der Schreibkonferenz (vgl. Spitta 1992), bei der im vorwiegend Rechtschreibung korrigiert wurden und der Texte inhaltlich kaum besser wurden, ist wohl im Wesentlichen darauf zurückzuführen, dass die SuS das Verfahren nicht kannten und es nicht weiter eingeübt wurde. Die einmalige Durchführung einer Schreibkonferenz konnte aus der Sicht der SuS nicht dazu beigetragen, eigene Texte besser planen, formulieren oder überarbeiten zu können (vgl. Item 9). Deutlich wird hier, dass der punktuelle Einsatz einer Methode nur schwer eine nachhaltige Kompetenzentwicklung in Gang setzen kann. Im Rahmen dieses Arrangements diente die Schreibkonferenz allerdings hauptsächlich dem Einstieg in einen Metareflexionsprozess, diese Funktion konnte sie angemessen erfüllen. So merkt etwa S2 an, durch die Schreibkonferenz und deren Nachbesprechung sei ihm verdeutlicht worden, „dass die gezielte Leserorientierung ein grundlegender Faktor bezüglich des Verfassens von Texten ist.“

Deutlich wurde auch, dass die leistungsstärkeren SuS der Gruppe kooperativen Methoden tendenziell kritischer gegenüberstehen. S3 bemängelt beispielsweise, Schreibkonferenzen seien „wenig nützlich und die Kommentare meist oberflächlich und nicht hilfreich für die Verbesserung des Textes“, die Kooperation mit anderen sei „nur sinnvoll, [...] wenn man mit kompetenten Schülern zusammenarbeitet.“ Als hilfreich für die konkrete Überarbeitung von Texten erwiesen sich hingegen folgende Aussagen, die gemeinsam mit der Gruppe auf der Basis der theoretischen Überlegungen und in Anlehnung an das Bearbeitungsplanverfahren (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987: 113) entworfen wurden.

Tab. 4: Bearbeitungsplan in Anlehnung an Bereiter/Scardamalia (1987)

Rezipienten...	erkennen nicht, worauf ich mich beziehe.
	verstehen nicht, was ich meine.
	ist nicht klar, wie der Zusammenhang zwischen diesen Textteilen ist.
	erkennen nicht, warum das Geschriebene wichtig ist.
	sind an diesem Textteil nicht interessiert.
	werden an dieser Stelle weitere Erklärungen benötigen.
	vermissen an dieser Stelle ein Beispiel, das die Aussage verdeutlicht.
	würden sich an dieser Stelle einen Verweis auf den Text oder einen Beleg wünschen.
	könnten der Meinung sein, dass sich das Geschriebene hier klarer ausdrücken lässt.
	könnte der Gedanke kommen, dass ich mich hier vom Wesentlichen entferne.
	werden meine Ausführungen hier zu pauschal/ zu wenig differenziert sein.

Deutlich zeigte sich hier, dass die SuS nun vor dem Hintergrund der Metareflexion des Schreibprozesses zunehmend in der Lage waren, ihre eigenen Texte konstruktiv-kritisch zu

reflektieren, indem sie nämlich die Rolle der in der Schreibkonferenz existenten fremden Leser durch eine gedankliche Operation – den Nachvollzug des Textes aus der Perspektive der Rezipienten – selbst übernehmen.

Individuelle Unterstützung durch die Lehrkraft

Von den meisten SuS des Kurses wurden die Rückmeldungen der Lehrkraft als sehr detailliert und hilfreich angesehen und häufig wurden sie als effizienteste Hilfe für die konkrete Verbesserung des eigenen Textes gesehen (vgl. Item 14).

Dies mag zunächst erfreulich erscheinen, ist aber tatsächlich problematisch: Mit dem Etablieren einer Rückmeldekultur ist für die Lehrkraft ein extremer Arbeitsaufwand verbunden und das ständige Einsenden von Texten, die detailliert kommentiert werden sollen, führt für eine Lehrkraft mit einer vollen Stelle wohl sehr schnell zu einer Überlastung. Es handelt sich folglich zwar um ein Verfahren, das zu tatsächlichen Verbesserungen der Texte führte, das aber im Regelunterricht nur punktuell Verwendung finden kann. Neben der damit verbundenen Arbeitsbelastung spricht rückblickend noch ein zweiter Grund gegen die dauerhafte sehr intensive Rückmeldung an die SuS: Das Verfahren konterkariert mit der Zeit seinen eigentlichen Zweck und drängt zudem alle anderen Verfahren in den Hintergrund; denn wer weiß, dass er ohnehin detaillierte Verbesserungsvorschläge zu seinen Texten erhalten wird, kann zunächst etwas einschicken und sich dann selbst Gedanken machen.

Aufgrund der sehr positiven Einschätzung des Verfahrens durch die SuS und der auch theoretisch zu erklärenden guten Resultate – wer nie eine differenzierte Anregung dafür erhält, wie er bestimmte Schreibprobleme lösen kann, wird kaum jemals ganz von selbst auf die entsprechende Idee kommen, vgl. dazu Willenbergs (2007) Konzept des „Meisterlesers“ – erscheint eine konkrete Rückmeldung durch die Lehrkraft ab und an unverzichtbar, sollte jedoch nicht die Regel werden.

Individuell gestaltetes Prozess-Portfolio

Als positiv wurde in den Reflexionen eingeschätzt, dass man nicht in einem bestimmten Zeitrahmen arbeiten musste, sondern Texte später überarbeiten und sogar komplett reformulieren konnte, dies aber nicht zwangsläufig tun musste (vgl. auch Item 11). Tatsächlich konnte das Portfolio dazu beitragen, die Komplexität des Schreibens zu reduzieren: Viele schriftlich fixierte Texte wurden als vorläufig betrachtet, die SuS fühlten sich dadurch weniger belastet als durch das Verfassen geschlossener Texte. Gleichzeitig kam es zu der von Becker-Mrotzek/Böttcher (2006: 107) vermuteten „intensiven Auseinandersetzung mit vielen Phasen der Textproduktion“ (vgl. Item 12) und durch die „reflexiv[e] Auseinandersetzung [...] mit dem eigenen Lernen [wurde] Schreiben deutlich als Prozess erlebt“ (Becker Mrotzek/Böttcher 2006: 107).

Tab. 5: Material zur Initiierung der Portfolioarbeit

Portfolioarbeit zur Förderung der Schreibkompetenz
Zur Definition: Das Portfolio im Unterricht
„Ein Portfolio ist eine dynamische, zielgerichtete und systematische Sammlung von Arbeiten, die die Bemühungen, Fortschritte und Leistungen des Lernenden in einem oder mehreren Lernbereichen darstellt und reflektiert“ (Melograno 1994: 52).
Das Portfolio im Kontext der Förderung von Schreibkompetenz
Sinnvoll im Zusammenhang mit der Schreibkompetenzförderung ist die Anfertigung eines Prozess-Portfolios, in dem die individuelle Kompetenzentwicklung dokumentiert und reflektiert wird.
Anmerkungen zum Arbeitsprozess
• Im Rahmen der Portfolioarbeit tragen Sie die Verantwortung für die Planung und Realisierung des

Arbeitsprozesses und des Portfolios. Kernelement der Arbeit wird somit die Reflexion der eigenen Entwicklung sein, auf der Basis dieser metakognitiven Auseinandersetzung sind die nächsten Arbeitsschritte zu planen.
<ul style="list-style-type: none"> • Wöchentlich werden Aufzeichnungen im individuellen Portfoliobericht niedergelegt, der Bericht äußert sich kurz zu folgenden Fragen: Was habe ich bisher erarbeitet und welche Fortschritte mache ich in Bezug auf die meine Schreibkompetenz? Wie effektiv war die Arbeit und wie könnten Arbeitsprozesse verbessert werden? In welchen Bereichen muss ich mich noch verbessern und was sind meine nächsten Ziele?
Das Portfolio
<ul style="list-style-type: none"> • Wird bis zum xx.xx.2011 fertiggestellt und um 8.00 Uhr dieses Tages abgegeben. • Als Prozess-Portfolio dokumentiert und analysiert es Ihren Lernprozess. Dadurch, dass Zwischenergebnisse aus mehreren Arbeitsphasen abgeheftet werden, haben Sie selbst und die Lehrkraft einen Überblick über Ihre individuelle Kompetenzentwicklung. • Der Inhalt des Portfolios umfasst vier Kategorien von Texten: <ul style="list-style-type: none"> - Texte zu Aufgaben, deren Bearbeitung für alle obligatorisch ist - Texte, in denen das eigene Kompetenzniveau und die Kompetenzentwicklung reflektiert wird - Texte, die vor dem Hintergrund der Reflexion des Arbeitsprozesses und des Kompetenzniveaus als zielführend angesehen und freiwillig verfasst werden - Texte anderer SuS des Kurses und der Lehrkraft, in denen Rückmeldungen zu den selbst verfassten Texten gegeben werde
Allgemeine Kriterien für die Bewertung des Portfolios (für Details vgl. Bewertungsbogen)
Dokumentation der individuellen Kompetenzentwicklung, Qualität der Bearbeitung der textanalytischen Aufgaben (inhaltliche Richtigkeit, Aufbau und Sprache), Qualität der Revisionen (Erzielen von Verbesserungen), Qualität der Reflexion der individuellen Entwicklung, Zielfokussierung der selbstgewählten Vorgehensweisen, Layout und Gliederung des Portfolios (Erscheinungsbild der Mappe, Inhaltsverzeichnis, Einleitung und Kommentare), Vollständigkeit des Portfolios.

Allgemein zeigte sich mit Blick auf die Portfolios, dass die Qualität der Überarbeitungen mit wachsendem Zeitabstand zum ursprünglichen Verfassen des Textes tendenziell besser wurde, was mit Blick auf die theoretischen Vorüberlegungen nachvollziehbar erscheint: Mit der Zeit wächst auch die Distanz zum selbstverfassten Text, man ist besser in der Lage, etwaige Inkohärenzen und andere Mängel zu erkennen.

Die Vermutung, durch das Portfolio könne „ein positiver Zugang zum Lernen allgemein“ (ebd.) gefunden werden, konnte im Rahmen der Einheit in dieser Pauschalität nicht bestätigt werden:

Die Kritik von S1, das Portfolio sei vor allem „ein ‚Samstag-und-Sonntag-habe-ich-noch-etwas-zu-tun-Projekt‘“ gewesen, kann als durchaus exemplarisch gesehen werden. Das Portfolio wurde zwar als effektive Methode der Selbstreflexion gesehen (vgl. Item 12), jedoch bedeutete die organisierte Dokumentation aller Schreibprodukte in den Augen der SuS eine zusätzliche Arbeitsbelastung und einen Mehraufwand (vgl. auch Item 2).

Tab. 6: Zufriedenheit mit der Unterrichtseinheit (ausgewählte Items)
(n = 23) (1 = trifft überhaupt nicht zu, 7 = trifft vollkommen zu)

	Item	M	s
1	Ich bin der Meinung, dass ich von den Möglichkeiten der Förderung von Schreibkompetenz profitieren konnte.	5,5	1,4
2	Die Gestaltung des Prozess-Portfolios hat mir zu viel Arbeit gemacht.	4,0	1,7
3	Für das Fach „Deutsch“ sollte man sich nicht so viel Arbeit machen müssen wie in dieser Einheit.	3,8	1,8
4	Ich bin beim Verfassen von Texten nun besser in der Lage, mich am Rezipienten zu orientieren.	6,1	0,9
5	Die u.a. durch die Thematisierung des Schreibprozesses und der Bedeutung von Revisionen eingeleitete Metareflexion hatte keinen positiven Einfluss auf meine Schreibkompetenz.	1,8	1,1
6	Ich bin nun eher in der Lage, Defizite in meinen eigenen Texten zu erkennen.	5,4	1,4
7	Ich bin nun eher in der Lage, Defizite in meinen eigenen Texten durch geeignete Maß-	4,8	1,5

	nahmen zu beseitigen.		
8	Der Bearbeitungsplan erwies sich als eine wenig sinnvolle Möglichkeit, Geschriebenes zielführend zu überarbeiten.	2,0	1,3
9	Ich habe durch die Schreibkonferenz sinnvolle Vorschläge bekommen, wie ich meine eigenen Texte verbessern kann.	2,3	1,7
11	Ich fand es gut, dass wir das Portfolio individuell gestalten konnten.	5,0	1,4
12	Das Portfolio konnte eine sinnvolle Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung nicht einleiten.	2,3	1,3
14	Die Rückmeldungen der Lehrkraft waren die effizienteste Hilfe für die Verbesserung der eigenen Texte.	5,5	1,4

6. Fazit

Ziel des Beitrags war es, aufzuzeigen, inwieweit binnendifferenzierende Möglichkeiten der Förderung von Schreibkompetenz zur individuellen Kompetenzentwicklung der SuS beitragen können.

Anzumerken ist in diesem Zusammenhang zunächst, dass die Messung von Fortschritten im Bereich der Schreibkompetenz ausgesprochen schwierig ist: Die Zuordnung von Textprodukten zu bestimmten Kompetenzniveaus, wie sie etwa bei Karg (2007) versucht wird, ist aufgrund rezeptionstheoretischer Aspekte zwangsläufig immer an die spezifischen Schwerpunktsetzungen der Beurteiler gebunden (vgl. Neumann 2007: 211). Noch komplexer stellt sich die Situation dar, wenn der Blick sich nicht nur auf das Endprodukt, sondern zusätzlich auf den Prozess, der zu diesem Produkt führte, richtet.

Auch wenn damit schon deutlich wird, dass eine genaue Messung von etwaigen Fortschritten im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich war, lässt sich doch mit Blick auf die die Evaluation der Einheit ein Fazit ziehen:

Insgesamt kann sowohl aus der Wahrnehmung der SuS (vgl. Item 1) als auch aus der Sicht der Lehrkraft ein positiver Einfluss verwendeter Möglichkeiten, insbesondere des durch die Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess, das Portfolio und den Bearbeitungsplan eingeleiteten Metareflexionsprozesses (vgl. dazu auch Item 5), konstatiert werden.

Die prozessorientierten Möglichkeiten hatten in vielen Fällen die Kompetenzentwicklung unterstützende Wirkungen, sie allein machten aber aus SuS mit großen Defiziten keine sehr kompetenten Schreiber. Tendenziell am wenigsten profitierten jedoch diejenigen leistungsstärkeren SuS, die schon vor dem Beginn der Einheit überzeugende analytische Texte produzieren konnten. Hier wäre für die Zukunft noch stärker zu berücksichtigen, dass für alle SuS adäquate Angebote gemacht werden. Auch die leistungsstärkeren SuS müssten in binnendifferenzierten Arrangements noch angemessener gefordert und gefördert werden. Unter Umständen könnte es beispielsweise förderlich sein, stärkere SuS nicht zur Bearbeitung bestimmter Schreibaufträge zu verpflichten, sondern für sie von Beginn an komplexere Schreibaufträge zu unterschiedlichen Aspekten anzubieten.

Mit Blick in die Zukunft ist nicht auszuschließen, dass einige SuS nach der Beendigung der Einheit bei der Anfertigung von Schreibprodukten wieder in ihre alten Muster verfallen und die Qualität der entstehenden Schreibprodukte sich nicht wesentlich von der zuvor angefertigter unterscheidet. Dies mag vor dem Hintergrund der intensiven Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess zwar ernüchternd sein, macht aber deutlich, dass die Förderung der Schreibkompetenz eine beständige Aufgabe zumindest des Deutschunterrichts, eigentlich aber aller Schulfächer sein muss, da es sich um eine Schlüsselqualifikation handelt, die sich kurzfristig nur schwer weiterentwickeln lässt. Sinnvoll könnte in diesem Zusammenhang die Verankerung einer zusätzlichen Möglichkeit der Schulung von Schreibkompetenz außerhalb des Regelunterrichts sein: So wäre etwa durch eine Schreibwerkstatt, in der leistungsstärke-

re SuS als ausgebildete Schreibberater tätig sind, eine beständige Förderung aller partizipierenden SuS denkbar.

Für den Regelunterricht im Fach Deutsch ist mit Blick auf die Erfahrungen die Bedeutung der Einleitung eines Metareflexionsprozesses, der Schreiben überhaupt erst zum Thema macht, sowie der Konstruktion von sinnvollen Schreibaufgaben besonders hervorzuheben. Hier liegt wohl auch das in diesem Bereich größte Desiderat der Fachdidaktik: Zur konkreten Formulierung von Schreibaufgaben existiert mit Ausnahme der Schriften Kösters (u.a. 2003) kaum Literatur, die Lehrkräfte sind weitgehend sich selbst überlassen.

Literatur

- Baumann, Jürgen (2002): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Seelze.
- Baumann, Jürgen / Ludwig, Otto (1996): Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten. In: Praxis Deutsch, 23, H. 137, S 13-21.
- Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid (2003): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Berlin.
- Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Bereiter, Carl / Scardamalia, Marlene (1987): The psychology of written composition. Hillsdale.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Anneli / Sandig, Barbara: Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg, S. 9-25.
- Fitzgerald, Jill (1987): Research on Revision in Writing. In: Review of Educational Research 57, Heft 4, S. 481-506.
- Fix, Martin (2006): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn.
- Frisch, Max (1998): Homo faber. Ein Bericht (=Suhrkamp BasisBibliothek 3). Frankfurt/Main.
- Haas, Gerhard (1999): In der Schule Leistungen bewerten, ohne pädagogische Prinzipien außer Kraft zu setzen. Bewerten und Benoten im offenen Unterricht. In: Praxis Deutsch 26/1999, Heft 155, S. 10-19.
- Hayes, John / Flower, Linda (1980): Identifying the organization of the writing process. In: Gregg, Lee / Steinberg, Erwin (Hrsg.): Cognitive processes in writing. Hillsdale, S. 3-30.
- Held, Ursula (2006): Textüberarbeitung in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Entwicklung und Förderung grundlegender Revisionskompetenzen bei jungen Schreibern. Frankfurt/Main.
- v. Hentig, Hartmut (2008): Was soll man unter Bildung verstehen? What does education („Bildung“) mean today? In: Die Deutsche Schule, 100 Jg., H.1 (2008), S. 10-15.
- Hornung, Antonie (2003): Bedarfsanalysen: Stärken und Schwächen von jugendlichen Schreibenden. In: Hoppe, Almuth / Ehlich, Konrad (Hrsg.): Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes H.2/3, S. 250-269.
- Kammler, Clemens / Switalla, Bernd (2001): Qualität des Deutschunterrichts auf der gymnasialen Oberstufe – Kernkompetenzen. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch. Expertisen im Auftrag der KMK. Weinheim/Basel, S. 103-123.
- Karg, Ina (2007): Hermeneutik und Fortschritte im Verstehen. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler, S. 37-48.
- Kruse, Otto / Berger, Katja / Ulmi, Marianne (Hrsg., 2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern.
- Köster, Juliane (2003): Aufgaben zum Textverstehen in Lern- und Leistungssituationen. Die Profilierung einer Differenz. In: Deutschunterricht 5/2003.
- Melograno, Vincent J. (1994): Portfolio Assessment. Documenting Authentic Student Learning. In: Journal of Physical Education 65, Heft 8.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2000): Schreiben als System (Band 1). Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Freiburg.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2001): Schreiben als System (Band 2). Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse. Freiburg.
- Neumann, Astrid (2007): Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen. Münster.
- Spitta, Gudrun (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Frankfurt.

Willenberg, Heiner (2007): Lesestufen – Die Leseprozestheorie. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler, S. 11-23.



Martin **Volkmann**, geb. 1982,
Studium an der Universität Kassel und der Universität de les Illes Balears,
Referendariat und 2. Staatsexamen am Studienseminar für Gymnasien Kassel,
Lehrer für Politik und Wirtschaft, Deutsch und Spanisch an der König-Heinrich-
Schule in Fritzlar.
Redaktionsmitglied der Online-Zeitschrift ‚Schulpädagogik - heute‘.

