



# Linguistik-Server Essen

**Barbara Späker**

**Zwei Modelle des Schreibens –  
Schreibprozess- und Schreibentwicklungsmodelle im  
Vergleich**

©Redaktion LINSE (Linguistik-Server Essen); Erscheinungsjahr: 2006  
Universität Duisburg-Essen, Campus Essen  
Fachbereich Geisteswissenschaften Germanistik/Linguistik  
Universitätsstraße 12, D-45117 Essen  
<http://www.linse.uni-essen.de>

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion gestattet.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>2</b>
<b>2. Schreiben als Problemlösen .....</b>	<b>3</b>
2.1    Der theoretische Hintergrund: Das Problemlösen .....	3
2.2    Zwei Schreibprozessmodelle .....	4
2.2.1    Das Modell von JOHN HAYES und LINDA FLOWER.....	4
2.2.2    Das Modell von OTTO LUDWIG .....	10
<b>3. Schreiben als Erwerb von Fähigkeitskomplexen .....</b>	<b>15</b>
3.1    Der theoretische Hintergrund: Klassischer Kognitivismus .....	17
3.2    Das Schreibentwicklungsmodell von CARL BEREITER .....	18
<b>4. Schreibprozess- und Schreibentwicklungsmodelle im Vergleich... 21</b>	
<b>5. Resümee .....</b>	<b>25</b>
<b>6. Literaturverzeichnis.....</b>	<b>26</b>

# 1. Einleitung

## „Why Johnny Can't Write“<sup>1</sup>

Dies ist die Überschrift eines Artikels der amerikanischen Zeitschrift „Newsweek“ aus dem Jahr 1975, worin die Autorin Merrill Sheils die mangelnde Schreibfähigkeit in großen Teilen der amerikanischen Bevölkerung thematisiert. Die Schreibkompetenz sei somit rückläufig und die Menschen seien dadurch den Anforderungen der sich entwickelnden Informationsgesellschaft nicht mehr gewachsen.<sup>2</sup> Es kam der Begriff einer Schreibkrise auf und diese Erkenntnisse führten in den USA zu einem regelrechten Forschungsboom, woraus eine Weiterentwicklung der Schreibforschung resultierte.<sup>3</sup>

Grundlage dieser Hausarbeit sollen zwei unterschiedliche Modelle der Schreibens und der Textproduktion sein, die näher beleuchtet werden sollen, denn die Schreibforschung liefert zu diesem Thema eine Vielzahl heterogener Ansätze, so dass **D A S** Modell in diesem Bereich nicht existiert.

Zunächst widme ich mich also einem Modell, das Schreiben als Problemlöseprozess betrachtet, und anschließend beschäftige ich mich mit einem Modell der Textproduktion, das einen entwicklungspsychologischen Ansatz liefert und bei dem Schreiben als Erwerb von Fähigkeitskomplexen betrachtet wird.

Anzumerken ist, dass Schreiben in diesen Modellen in einem weiteren Sinne als in anderen Zusammenhängen gebraucht wird: Während das Schreiben im engeren Sinne sich nämlich allein auf die graphomotorischen Prozesse beschränkt, umfasst das Schreiben im weiteren Sinne auch alle übergeordneten Ebenen der Planung und Redaktion von Texten während der Produktion schriftlicher Äußerungen. Daraus resultierend versteht man dann unter Textproduktion alle gezielten Aktivitäten, die Schreiben als mentalen und sprachlichen Prozess charakterisieren.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> SHEILS, MERRILL (1975), S.58

<sup>2</sup> MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2005), S.77

<sup>3</sup> EIGLER, GUNTHER / JECHLE, THOMAS / MERZIGER, GABRIELE / WINTER, ALEXANDER (1990), S.3

<sup>4</sup> MOLITOR-LÜBBERT, SYLVIE (1996), S.1005

## **2. Schreiben als Problemlösen**

Das Verfassen eines Textes ist ein Prozess. Dieser Prozess beginnt mit einem Schreibimpuls und endet mit der Entscheidung, den Text als abgeschlossen, also fertig, anzusehen.<sup>5</sup>

Krings definiert Schreibprozesse daher wie folgt: Unter Schreibprozess sollen

*„[...] alle mentalen Prozesse und alle zugeordneten materiellen Handlungen verstanden werden, die ein Schreibprodukt [...] überhaupt erst entstehen lassen. Der Schreibprozess beginnt somit mit der Wahrnehmung einer vorgegebenen oder dem Bewusstwerden einer selbstgestellten Schreibaufgabe und endet mit der ›Verabschiedung‹ des Textproduktes in einer aus der subjektiven Sicht des Textproduzenten endgültigen Form. Der Schreibprozess ist die ›Ontogenese‹ eines Textproduktes.“<sup>6</sup>*

### **2.1 Der theoretische Hintergrund: Das Problemlösen**

Die Modelle des Schreibprozesses lehnen sich an das Modell des Problemlösens an. Hier wird das Handeln als zielgerichtete Tätigkeit zur Lösung eines Problems verstanden, genau wie das Schreiben als zielgerichtet gesehen wird, da das Ziel des Schreibens das Verfassen eines Textes ist.

Beim Problemlösen wird zwischen unterschiedlichen Arbeitsschritten unterschieden, die nahezu alle auch auf Schreibprozessmodelle übertragbar sind:<sup>7</sup>

- Problemwahrnehmung und Problemformulierung
- Produktion von Ideen, Suche nach Handlungsmöglichkeiten und Wirkungsabschätzung
- Prüfung und Bewertung der Alternativen
- Entschluss als Auswahl einer Alternative
- Durchführung der ausgewählten Handlung
- Erleben und Beobachten der Konsequenzen.

Alle diese Arbeitsschritte sind *iterativ*, d.h. sie können wiederholt werden, sie sind *rekursiv*, d.h. die Abfolge der einzelnen Arbeitsschritte ist nicht unbedingt festgelegt, sondern sie kann zu jedem Zeitpunkt neu definiert werden, und sie sind *inter-*

---

<sup>5</sup> MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2005), S.81

<sup>6</sup> KRINGS, HANS P. (1992), S.47

<sup>7</sup> MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2005), S.85

*aktiv*, d.h. während des gesamten Prozesses kommt es zu einem ständigen Austausch mit Informationsspeichern. Auch diese Charakteristika der Arbeitsschritte sind auf die Schreibprozessmodelle übertragbar.

## 2.2 Zwei Schreibprozessmodelle

In der Schreibforschung löste der Ansatz des Schreibens als Problemlösen die bis dahin gängige Vorstellung ab, dass Schreiben eine Aufeinanderfolge von Produktionsstufen wäre. Ein Beispiel eines solchen streng linear konzipierten Modells ist das Modell von ROHMANN und WLECKE aus dem Jahr 1964 (Abb.1):

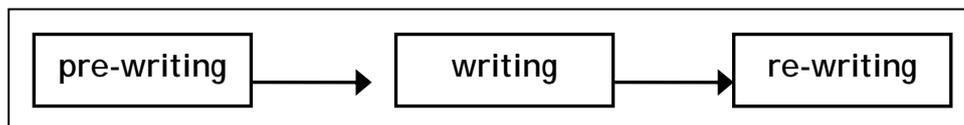


Abb.1: Modell des Schreibprozess nach ROHMANN / WLECKE (1964)<sup>8</sup>

Kritisiert wird an diesem Modell vor allem, dass der Schreibprozess eben nicht linear verläuft, da beispielsweise die planerischen Aktivitäten („pre-writing“) im Vorfeld des eigentlichen Schreibens („writing“) nicht alleine und isoliert betrachtet werden können, sondern vielmehr während der beiden darauf folgenden Aktivitäten auch eine Rolle spielen.

Dass der Schreibprozess eben nicht so geordnet und linear verläuft, sollen die nun folgenden zwei Modelle von FLOWER / HAYES und von LUDWIG zeigen.

### 2.2.1 Das Modell von JOHN HAYES und LINDA FLOWER

Das Modell von HAYES und FLOWER kann als Basismodell bezeichnet werden, von dem wesentliche Impulse für eine Weiterentwicklung ausgingen und auf das zahlreiche weitere Modelle aufbauen.

HAYES und FLOWER entwickelten ihr Modell bereits 1980 als zwei der ersten Schreibforscher, die sich aufgrund des bereits genannten Forschungsbooms in den USA mit dem Schreibprozess auseinandersetzten. Zur Entwicklung ihres Mo-

---

<sup>8</sup> In: ROMBERG, SUSANNE (1993), S.90

dells bezogen sie sich auf empirische Daten. Allerdings bedienten sie sich nicht fertiger Schreibprodukte, um den Schreibprozess im Nachhinein zu rekonstruieren, sondern sie arbeiteten mit sogenannten "Thinking-aloud"-Protokollen, die auch schon in der Problemlöseforschung Verwendung fanden. In diesen Protokollen ist alles das festgehalten worden, was die Probanden während des Schreibprozesses dachten und verbalisierten, egal wie trivial es auch erschien. Diese Protokolle wurden dann auf ähnliche Muster und Strukturen hin untersucht, die zu verschiedenen Komponenten des Schreibprozesses zusammengefasst wurden. Mithilfe solcher Protokolle entwickelten auch HAYES / FLOWER ihr Modell des Schreibens (Abb.2).

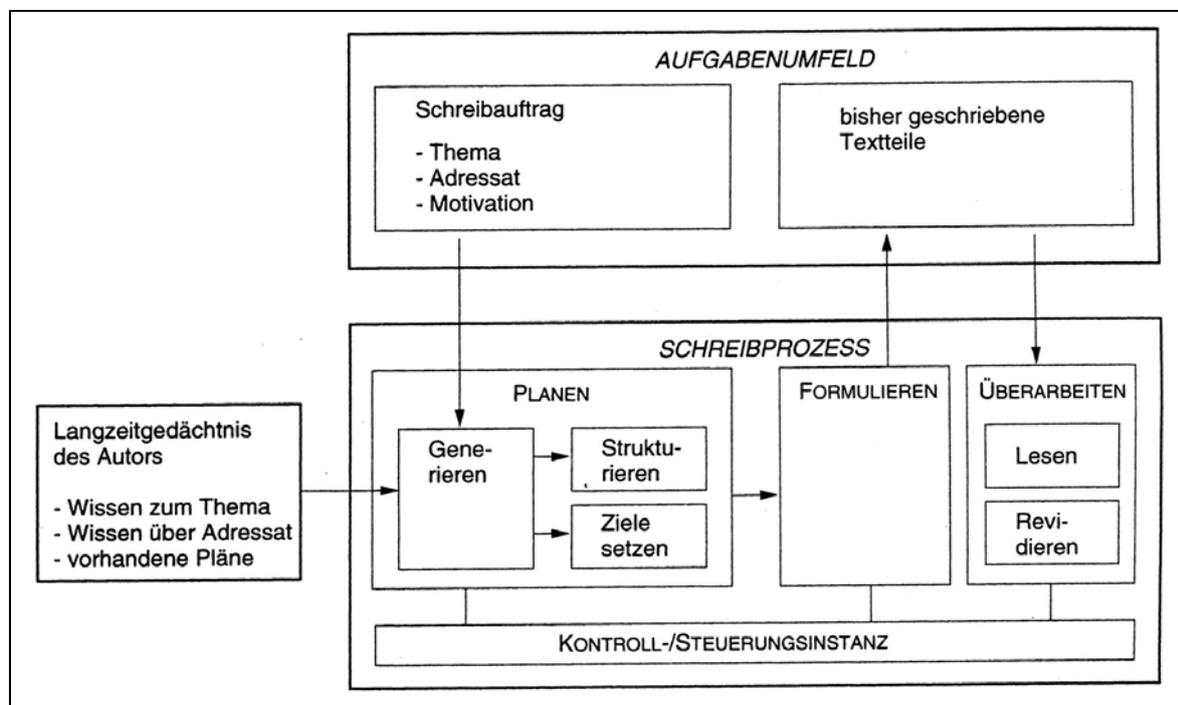


Abb.2: Modell des Schreibens nach HAYES / FLOWER (1980) (deutsche Übersetzung)<sup>9</sup>

Das Modell besteht aus drei Komponenten: Schreibprozess („*writing process*“<sup>10</sup>), Aufgabenumfeld („*task environment*“) und Langzeitgedächtnis des Autors („*the writer's long time memory*“). Der Schreibprozess ist somit in die zwei weiteren Komponenten des Modells eingegliedert. Dies soll verdeutlichen, dass auch

<sup>9</sup> MOLITOR-LÜBBERT, SYLVIE (1996), S.1006

<sup>10</sup> im Folgenden: Zur besseren Verständlichkeit nutze ich die deutsche Übersetzung, allerdings ist mir bewusst, dass diese Übersetzungen immer auch interpretativ sind. Die englischen Begriffe in Klammern sind die Originalbegriffe.

Entnommen aus: HAYES, JOHN R. / FLOWER, LINDA S. (1980), S.3-30

diese beiden Komponenten Inhalt und Gestaltung des Schreibprozesses - aktiv oder passiv - beeinflussen. Das Modell ist im Sinne des Problemlösens also interaktiv.

Das **Aufgabenumfeld** enthält die beiden Subkomponenten Schreibauftrag („*writing assignment*“) und bisher geschriebene Textteile („*text produced so far*“). Der Schreibauftrag umfasst zum einen das Thema („*topic*“) und den potentiellen Adressaten („*audience*“), zum anderen Informationen zur Motivation des Schreibers („*motivating cues*“), wie z.B. welchen Stellenwert der zu verfassende Text hat. Die Motivation des Schreibers hat somit allerdings nur einen untergeordneten Stellenwert, was gerade OTTO LUDWIG kritisierte.<sup>11</sup> Erstaunlich ist, dass bisher verfasste Teile des Textes aus dem eigentlichen Schreibprozess separiert werden und zum Aufgabenumfeld zählen. HAYES und FLOWER begründen ihr Vorgehen allerdings damit, dass auch auf diese Textteile immer Bezug genommen wird, sei es während der Formulierungs- oder während der Überarbeitungsphase des eigentlichen Schreibprozesses, und dass sie somit auch eine übergeordnete „Instanz“ im Schreibprozess darstellen:

*„Once writing has begun, the task environment also includes the text which the writer has produced so far. This text is a very important part of the task environment because the writer refers to it repeatedly during the process of composition.“<sup>12</sup>*

Zur Komponente des **Langzeitgedächtnisses** zählen zum einen zwei verschiedene Arten von Wissen, auf die der Schreiber zurückgreifen kann. Diese Arten sind das Wissen zum Thema („*knowledge of topic*“) und das Wissen über den Adressaten („*knowledge of audience*“). Zum anderen kann der Schreiber auch auf schon vorhandene Schreibpläne zurückgreifen („*stored writing plans*“). FLOWER und HAYES nennen in diesem Zusammenhang Fragen an den zu schreibenden Text, auf die der Schreiber Bezug nehmen kann, wie „*who, what, where, when, why?*“<sup>13</sup>, also die sogenannten fünf W-Fragen.

Der eigentliche **Schreibprozess** ist in verschiedene Teilprozesse unterteilt. Soll der Schreibauftrag erfüllt werden, so müssen diese Teilprozesse des Schreibens - also Planen („*planning*“), Formulieren („*translating*“) und Überarbeiten („*re-viewing*“) - erfolgreich durchgeführt werden. Der gesamte Schreibprozess wird

---

<sup>11</sup> Dazu mehr in Kapitel 2.2.2 dieser Hausarbeit

<sup>12</sup> HAYES, JOHN R. / FLOWER, LINDA S. (1980), S.12

<sup>13</sup> HAYES, JOHN R. / FLOWER, LINDA S. (1980), S.12

über die Kontroll- und Steuerungsinstanz („*monitor*“) reguliert. Dieser Monitor kontrolliert und steuert das Schreiben in Hinblick auf die Sprachrichtigkeit, Sprachkonventionen, Umfang und Verständlichkeit<sup>14</sup>. Jeder der Teilprozesse des Planens, Formulierens und Überarbeitens ist wiederum in weitere Subprozesse unterteilbar, die zum Erreichen bzw. Erfüllen der Schreibaufgabe erfolgreich abgeschlossen werden müssen. Die Abfolge der einzelnen Teilprozesse ist dabei nicht festgelegt. Stellt der Schreiber an einer Stelle des Prozesses fest, dass er etwas unvollständig, unverständlich oder falsch verfasst hat, so kann er von jedem Teilprozess zu jedem anderen vor- oder nachgeordneten Teilprozess wechseln und diesen eventuell erneut durchführen. Somit sind die Arbeitsschritte des Modells im Sinne des Problemlösens rekursiv und iterativ.

Wie bereits erwähnt besteht der eigentliche Schreibprozess aus den Teilprozessen des Planens, Formulierens und Überarbeitens, und auf diese Teilprozesse soll nun ausführlicher eingegangen werden. Anschließend werde ich speziell den Subprozess des Generierens mithilfe einer algorithmischen Darstellung näher betrachten.

Der Teilprozess des Planens ist in die weiteren Subprozesse des Generierens („*generating*“), des Strukturierens („*organizing*“) und des Zielesetzens („*goal setting*“) unterteilt. Die Funktion des Generierungsprozesses ist der Abruf relevanter Informationen aus dem Langzeitgedächtnis, aber auch die Entwicklung von Ideen. Mithilfe des Strukturierungsprozesses werden die abgerufenen Informationen im Hinblick auf den Schreibauftrag ausgesucht, sortiert und zusammengestellt. Es wird ein Schreibplan entwickelt, der entweder zeitlich („*Erst A, dann B*“) oder hierarchisch („*Unter Punkt 1 sind A, B und C zu diskutieren*“) strukturiert sein kann.<sup>15</sup> Während des Ziele-Setzens werden dann Kriterien für das eigentliche Verfassen aufgestellt.

Der Teilprozess des Formulierens ist eine Art Übersetzungsprozess. „*The function of the TRANSLATING process is to make material from memory under the guidance of the writing plan and to transform it into acceptable written English.*“<sup>16</sup> Die Autoren des Modells gehen nämlich davon aus, dass die gespeicherten Infor-

---

<sup>14</sup> MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2005), S.88

<sup>15</sup> KESELING, GISBERT (1993), S.9

<sup>16</sup> HAYES, JOHN R. / FLOWER, LINDA S. (1980), S.15

mationen nicht unbedingt sprachlicher Natur sind. Vielmehr sind es Strukturen, die in Form von Konzepten, Relationen, Bildern oder Netzwerken auftreten und die in geschriebene Sprache umgewandelt werden müssen.

Während des Überarbeitungsprozesses wird die Qualität des entstandenen Textes in Hinblick auf den Inhalt, aber auch auf die Form, überprüft. Dieser Teilprozess umfasst das Lesen („*reading*“) und das Revidieren („*editing*“) als Subprozesse. Das Revidieren dient der Kontrolle der Sprachkonventionen, der Kontrolle der Wirkungsabsicht („*Will this argument be convincing?*“<sup>17</sup>) und der Kontrolle des aufgestellten Schreibplans („*Have I covered all parts of the plan?*“<sup>18</sup>). HAYES und FLOWER unterscheiden verschiedene Arten des Revidierens.<sup>19</sup> Zum einen gibt es das Revidieren in Bezug auf standardisierte Sprachkonventionen, wozu Schreibfehler, grammatische Fehler und Wortwiederholungen zählen. Zum anderen gibt es das Revidieren in Hinsicht auf die Genauigkeit der Meinungsdarstellung. Dazu gehört das Ersetzen von falschen oder zweideutigen Wörtern. Des Weiteren wird davon das Revidieren in Bezug auf die Verständlichkeit für den Leser unterschieden, wozu das Ersetzen ungewöhnlicher Wörter durch gebräuchlichere zählt, aber auch das Ergänzen fehlender Informationen oder Kontexte. Die letzte Art des Revidierens geschieht mit Bezugnahme darauf, ob der Leser den Text in der vorliegenden Form akzeptiert. Hierbei werden mögliche Angriffspunkte abgeschwächt, oder aber ein widersprüchlicher Unterton wird ausgeglichen.

HAYES und FLOWER unterscheiden generell zwischen dem eigentlichen Teilprozess des Überarbeitens und dem Subprozess des Revidierens. Ihrer Meinung nach erfolgt das Revidieren an sich automatisch und unterbricht auch die anderen Phasen des Schreibprozesses, wann immer Revisionen notwendig sind. Für das Überarbeiten hingegen nimmt sich der Schreiber ausdrücklich Zeit und nutzt diese für eine systematische Untersuchung und Überprüfung des Textes. Oftmals erfolgt dieser Schritt erst nach der Formulierungsphase.

HAYES und FLOWER haben die einzelnen Teil- und Subprozesse mithilfe von Flussdiagrammen dargestellt, die noch einmal den Problemlösecharakter des Modells verdeutlichen.

---

<sup>17</sup> HAYES, JOHN R. / FLOWER, LINDA S. (1980), S.16

<sup>18</sup> HAYES, JOHN R. / FLOWER, LINDA S. (1980), S.16

<sup>19</sup> HAYES, JOHN R. / FLOWER, LINDA S. (1980), S.18

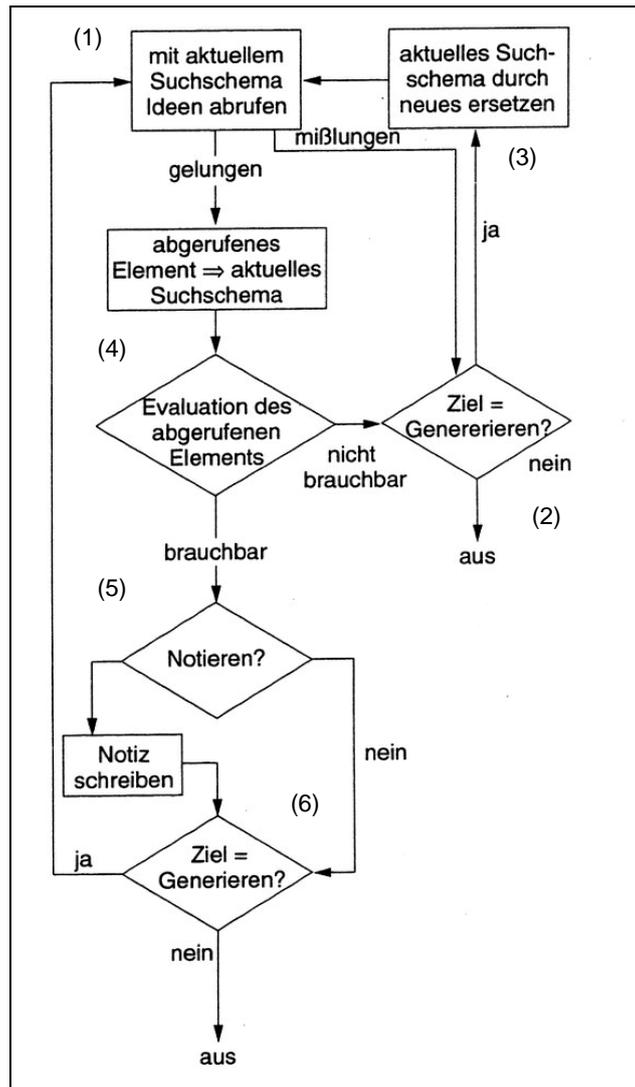


Abb.3: Darstellung des Generierungsprozesses<sup>20</sup>

Beispielhaft lässt sich der Generierungsprozess auch als ein Flussdiagramm darstellen: Der Generierungsprozess beginnt damit, dass mit dem aktuellen Suchschema Ideen aus dem Langzeitgedächtnis des Schreibers abgerufen werden (1). Als Suchschema dienen dabei bereits vorhandene Ideen oder Planungselemente. Wenn dies misslingt, kommt es zu der Abfrage (2), ob ein neues Suchschema entwickelt werden soll. Falls dies nicht geschehen soll, endet der gesamte Prozess. Wenn dies bejaht wird, wird ein neues Suchschema entwickelt, welches das alte Suchschema ersetzt (3). Nun werden mit diesem neuen Suchschema wiederum Ideen abgerufen. Wenn dies gelingt, wird evaluiert, ob das abgerufene Element wirklich dem Suchschema entspricht (4). Ist das Element nicht brauchbar, so

<sup>20</sup> MOLITOR-LÜBBERT, SYLVIE (1996), S.1007 Anmerkung: Die Zahlen in der Abbildung wurden zur Verdeutlichung von der Verfasserin B.Sp. ergänzt

beginnt wieder die Abfrage, ob ein neues Suchschema entwickelt werden soll. Ist das Element brauchbar, wird abgefragt, ob die Idee notiert werden soll (5). Entweder wird nun eine Notiz geschrieben oder nicht, und jedes Mal erfolgt dann die Abfrage, ob mit dem aktuellen Suchschema nach weiteren Ideen gesucht werden soll (6). Wird die Abfrage bejaht, beginnt der Kreislauf von vorne, wird die Abfrage allerdings verneint, endet an dieser Stelle der Generierungsprozess.<sup>21</sup>

Die Autoren des Modells betonen ausdrücklich die Modellhaftigkeit ihrer Ausführungen und führen aus, dass von dem Modell ausgehend zwar Aussagen über Schreibprozesse gemacht werden können, diese aber nicht allgemeingültig oder universell sind.

Das Modell von JOHN HAYES und LINDA FLOWER diene oftmals als Grundlage für die Schreibprozessforschung und wurde daher oft weiterentwickelt. Auch OTTO LUDWIG nahm dieses Modell als Basis, äußerte daran Kritik und entwickelte es weiter, denn für ihn stellte dieses Modell eine einseitige Orientierung auf kognitive Prozesse dar. Es werde der Faktor der Motivation zu wenig berücksichtigt, und der Bereich der motorischen Umsetzung fehle völlig.<sup>22</sup>

## **2.2.2 Das Modell von OTTO LUDWIG**

LUDWIG entwickelte sein Modell 1983. Er hebt darin die fünf Ebenen des Schreibprozesses hervor: die motivationale Basis, die konzeptionellen Prozesse, die innersprachlichen Prozesse, die motorischen Prozesse sowie die redigierenden Aktivitäten. Daneben gibt es - genau wie im Modell von HAYES / FLOWER auch - außerprozessuale Faktoren, die zum Teil bereits aus deren Modell bekannt sind, zum Teil aber auch von LUDWIG neu hinzugefügt wurden. Zu den bekannten außerprozessualen Faktoren zählen das Langzeitgedächtnis mit seinem gespeicherten Wissen und Fähigkeiten sowie die situativen Bedingungen, zu denen der Anlass des Schreibens, der potentielle Leser etc. gehören. Neu hingegen ist, dass der entstehende Text aus den situativen Bedingungen herausgenommen wird und eine eigene Komponente des Modells bildet. Dies verdeutlicht seine Stellung in

---

<sup>21</sup> MOLITOR-LÜBBERT, SYLVIE (1996), S.1007

<sup>22</sup> LUDWIG, OTTO (1983), S.40ff

Bezug auf den gesamten Schreibprozess. Hinzu kommen auch Vorbereitungs- handlungen, die vor Ablauf des gesamten Schreibprozesses durchgeführt werden. Diese Vorbereitungen sind in der Regel beim Sprechen nicht nötig. Zu diesen Vorbereitungen zählt beispielsweise das Bereitstellen des nötigen Werkzeugs wie Stifte und Papier.<sup>23</sup>

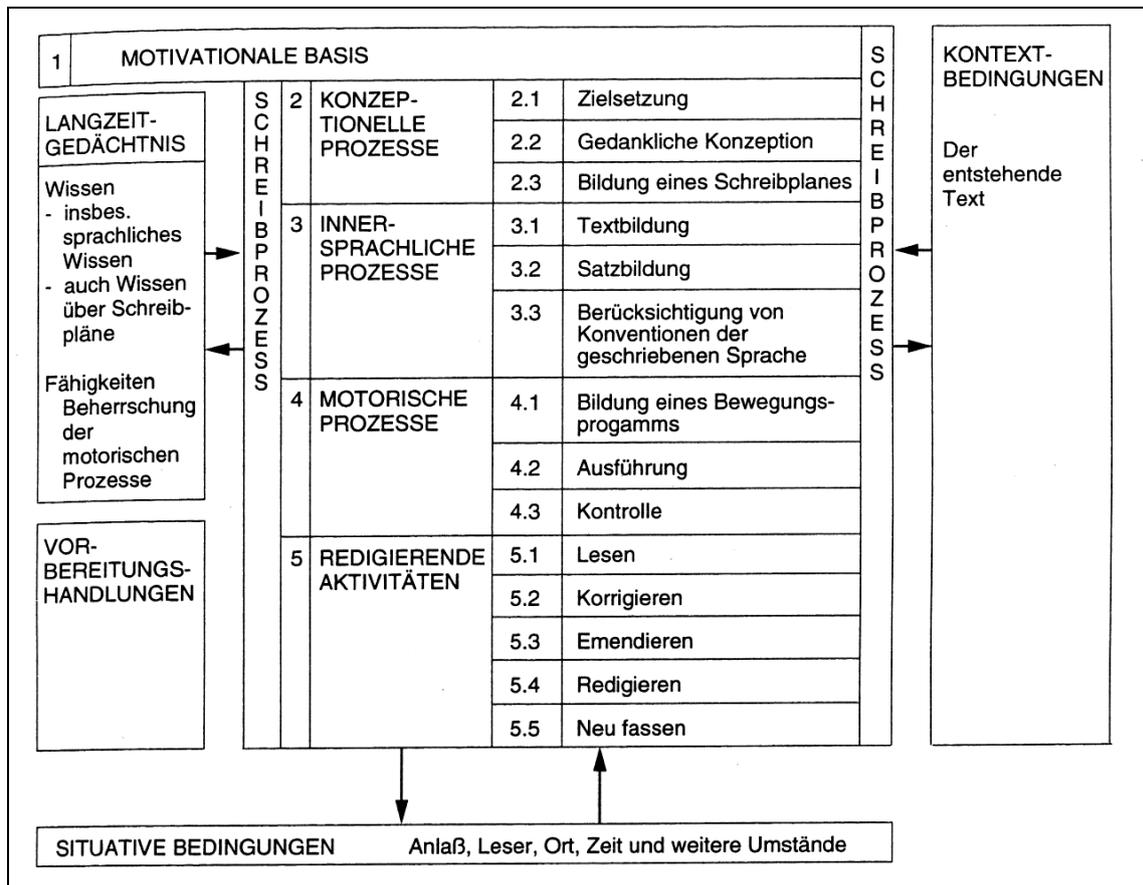


Abb.4: Modell des Schreibens nach LUDWIG (1983)<sup>24</sup>

Auch die Arbeitsschritte in seinem Modell sind alle entsprechend den Arbeitsschritten des Problemlösens rekursiv, iterativ und interaktiv. Neben diesen drei Charakteristika beschreibt LUDWIG allerdings drei weitere Eigenschaften seines Modells<sup>25</sup>: Die Aktivitäten sind *multilevel*, d.h. ein Arbeitsschritt passiert nicht ausschließlich auf einer Ebene, sondern auf mehreren, sei es auf der sprachlichen Ebene oder auf der motivationalen Ebene usw. Die einzelnen Arbeitsschritte sind, obwohl man von einer Interaktion spricht, teilweise auch *sukzessiv* in dem Sinne,

<sup>23</sup> LUDWIG, OTTO (1983), S.40-44

<sup>24</sup> MOLITOR-LÜBBERT, SYLVIE (1996), S.1009

<sup>25</sup> LUDWIG, OTTO (1983), S.47f

dass einzelne Arbeitsschritte einer gewissen vorangegangenen Aktivität bedürfen. So sind beispielsweise redigierende Aktivitäten ohne einen Text, den man korrigiert, nicht möglich. Eine dritte Eigenschaft, die LUDWIG ergänzt, ist, dass alle Aktivitäten in einem gewissen Maße *routiniert*, wenn nicht sogar *automatisiert* ablaufen. Verdeutlichen lässt sich dies vor allen Dingen an den motorischen Aktivitäten, bei denen der geübte Schreiber über seine motorischen Leistungen meist nicht mehr nachzudenken braucht.

Im Folgenden werden nun der eigentliche Schreibprozess und seine fünf Ebenen genauer betrachtet:

Die **motivationale Basis** ist wichtig für die Dauer, die Intensität und das Zustandekommen des Schreibprozesses und hängt von der Schreibidee und dem Schreibanlass ab. Besonders der Anfang des Schreibprozesses wird als schwierig empfunden, allerdings zeigt sich, dass die Motivation wächst, das Geschriebene zu vollenden. So ist zu erklären, dass Schreibabbrüche am Ende eines Textes seltener vorkommen als zu Beginn.

Zu den **konzeptionellen Prozessen** gehört vor allem die Bildung einer Zielvorstellung, die am Anfang des Schreibprozesses steht, denn LUDWIG betrachtet Schreiben als zielgerichtetes Handeln. Die Zielvorstellung bildet somit eine Art Soll-Zustand, an dem der Ist-Zustand des Textes während und insbesondere am Ende des Schreibprozesses gemessen wird.

Die Bildung einer Zielvorstellung an sich ist laut LUDWIG ein sehr komplexer Vorgang, da dieser Bildungsprozess sich aus der Absicht des Schreibers, aus der Analyse der Situation und schließlich der eigentlichen Zielvorstellung zusammensetzt. Die Schreibabsicht enthält implizit einen gewissen Zweck, den der Schreiber verfolgt. LUDWIG benennt die Charakteristika der Zwecke in diesem Zusammenhang wie folgt:

- „um sich von einem inneren Zustand frei oder sich ihn allererst zu eigen zu machen
- um sich einen Sachverhalt klar oder bewusst zu machen
- um ein Problem zu lösen
- um mit sich selbst in Kontakt zu treten
- um Formulierungen zu finden
- um eine umfangreichere sprachliche Äußerung zu konzipieren

- *um einen Gedanken oder Sachverhalt zu fixieren, festzuhalten, damit er nicht vergessen wird.*<sup>26</sup>

Zur Situationsanalyse gehört dann die Überprüfung, ob die Schreibabsicht verwirklicht werden kann. Diese Analyse bezieht sich aber nicht auf die äußeren Faktoren, sondern auf die Instanz des möglichen Lesers.

Auf die Zielsetzung folgt die inhaltliche Konzeption. Dazu gehören die Bereitstellung von Wissen, die gedankliche Verarbeitung des Wissens und die Zusammenfassung der Ergebnisse und ihre Fixierung.<sup>27</sup> Auf Wissen kann dabei entweder zurückgegriffen werden, oder aber es muss sich angeeignet werden.

Der dritte Aspekt der konzeptionellen Prozesse ist der Schreibplan, der die Ideen sowie deren Organisation umfasst. Schreibpläne können entweder vorgegeben sein, oder der Schreiber entwirft seinen Plan selbst.

Die **inersprachlichen Vorgänge** zeigen am deutlichsten, dass alle am Schreiben beteiligten Aktivitäten miteinander vernetzt sind, denn diese Prozesse nehmen auf alle anderen Aktivitäten Einfluss. Ludwig beschreibt dies so: „*Die sprachlichen Aktivitäten setzen nicht erst ein, wenn die konzeptionellen abgeschlossen sind. Schon mit diesen sind [...] erste innere Verbalisierungen verbunden.*“<sup>28</sup>

Die einzelnen innersprachlichen Arbeitsschritte sind die Textbildung, die Satzbildung und die Berücksichtigung von Konventionen geschriebener Sprache während des gesamten Schreibprozesses. Vergleicht man diesen Aspekt der innersprachlichen Vorgänge mit dem ersten Modell, dann umfassen die Vorgänge im Grunde die Funktion des Monitors aus dem Modell von FLOWER / HAYES, da auch diese eine übergeordnete Kontrollfunktion darstellen.

Bei den **motorischen Prozessen** verweist LUDWIG darauf, dass an den Schreibbewegungen der Hand über 30 Muskeln beteiligt sind. Die Aktivitäten der Muskeln fallen weitgehend in den Bereich der Feinmotorik und müssen gesteuert, aufeinander abgestimmt und miteinander koordiniert werden. Der motorische Prozess läuft dann wie folgt ab: Zunächst wird eine Art motorisches Schreibprogramm mit Hilfe des Langzeitgedächtnisses erstellt, auf dessen Grundlage eine Schreib-

---

<sup>26</sup> LUDWIG, OTTO (1983), S.54

<sup>27</sup> LUDWIG, OTTO (1983), S.56

<sup>28</sup> LUDWIG, OTTO (1983), S.60

aktivität erzeugt wird, welche vor dem Hintergrund des Schreibprogramms kontrolliert wird.

Die fünften am Schreibprozess beteiligten Aktivitäten sind die **redigierenden Aktivitäten**. Diese Überarbeitungsmaßnahmen sind ein wesentlicher Teil des gesamten Schreibprozesses. LUDWIG unterscheidet dabei vier unterschiedliche redigierende Aktivitäten<sup>29</sup>:

- a) Korrigieren: Dies bezieht sich auf die sprachliche Ebene des Textes. Verbessert im Sinne des Korrigierens werden dabei Flüchtigkeitsfehler, Schreibfehler, grammatische Fehler sowie falsche Worttrennungen und Interpunktionen.
- b) Emendieren: Dies ist eher eine Frage der Stilistik, denn beim Emendieren werden Wörter und Wortgruppen verbessert, um die Intention des Schreibenden besser zu verdeutlichen und zum Ausdruck zu bringen. Es handelt sich dabei also nicht um Fehler im oben genannten Sinne.
- c) Redigieren: Diese Aktivität bezieht sich nicht wie die beiden vorangegangenen auf einzelne Wörter und Wortgruppen, sondern der gesamte Text rückt in den Vordergrund. Zum einen gibt es Redigierungen in Bezug auf das Schreibziel. Hierbei kommt es meist zu Streichungen von Wiederholungen, unnötigen Informationen etc. und um das Ergänzen von impliziten Informationen, fehlenden Argumenten usw. Zum anderen gibt es auch Redigierungen mit Orientierung auf den Adressaten und den zu erreichenden Effekt. Hierbei rücken die Verständlichkeit des Textes und die Möglichkeit, auf den Leser Einfluss zu nehmen, in den Vordergrund. Redigierungen in diesem Sinne beziehen sich also auf den Inhalt, den Aufbau, die Sprache und letztlich auch auf die Schrift.
- d) Neu fassen: Wenn ein Text neu verfasst wird, durchläuft dieser erneut alle Ebenen des Schreibprozesses.

Während dieser redigierenden Aktivitäten kommt es im Grunde genau zu der zuvor bereits angedeuteten Abfrage, ob der Ist-Zustand dem Soll-Zustand, also der Zielvorstellung, entspricht. Wenn diese Kontrolle durchgeführt wurde und der verfasste Text als erfolgreich abgeschlossen erachtet wird, endet der Schreibprozess.

---

<sup>29</sup> LUDWIG, OTTO (1983), S.67ff

Dieses Modell von LUDWIG dient seiner Meinung nach vor allem dem Aufstellen von Hypothesen und deren empirischer Überprüfung auf Grundlage der auch von HAYES und FLOWER benutzten „Thinking-aloud“-Protokolle. Diese Untersuchungen sind dann aus didaktischer Perspektive dafür nützlich, diverse Schreibübungen zu identifizieren, Schreib(lern)probleme zu diagnostizieren sowie Maßnahmen zu deren Regulation zu entwickeln.

### **3. Schreiben als Erwerb von Fähigkeitskomplexen**

Die Richtung der Schreibforschung, die sich mit dem Schreiben als Erwerb von Fähigkeitskomplexen befasst, setzt einen wesentlich anderen Schwerpunkt als die Schreibprozessforschung. Während die Schreibprozessforschung einen kompetenten Schreiber betrachtet, der alle seine Fähigkeiten bereits ausgebildet hat, beschreibt die Schreibkompetenzforschung die Ausbildung der Schreibfähigkeit im Zuge der allgemeinen Entwicklung eines Kindes / Jugendlichen.

Schreibfähigkeit ist dann *„die Fähigkeit, sich anderen schriftlich mitzuteilen und seine Gedanken schriftlich zu artikulieren und dabei weiterzuentwickeln“*<sup>30</sup>. Ein Schreiber besitzt somit Schreibkompetenz, wenn seine Schreibfähigkeit voll ausgebildet ist.

Wenn in diesem Zusammenhang von Schreibkompetenz gesprochen wird, so muss an dieser Stelle deutlich werden, dass diese Fähigkeit der Schreibkompetenz zunächst erworben werden muss und dass es deshalb einer Schreibentwicklung bedarf, die jedes Kind durchlaufen muss. Wichtig ist, dass in diesem Zusammenhang die Begrifflichkeit eindeutig ist und Schreibentwicklung keinesfalls mit Schriftspracherwerb oder gar Spracherwerb gleichzusetzen ist. Auch MICHAEL BECKER-MROTZEK trifft diese Unterscheidung. Er definiert Entwicklung *„als Oberbegriff für systematische Veränderungen einzelner Dimensionen oder Aspekte menschlicher Fertigkeiten“*<sup>31</sup>. Daraus folgt, dass Spracherwerb *„den Prozeß des Erlernens einer natürlichen Sprache ohne systematische Unterweisung“*<sup>32</sup> be-

---

<sup>30</sup> MOLITOR-LÜBBERT, SYLVIE (1996), S.1010

<sup>31</sup> BECKER-MROTZEK, MICHAEL (1997), S.41

<sup>32</sup> BECKER-MROTZEK, MICHAEL (1997), S.41

zeichnet. Schriftspracherwerb ist dann der „Prozeß der Aneignung der grundlegenden schriftsprachlichen Fertigkeiten (Erstlesen/Erstschreiben) zu Beginn der Grundschulzeit“<sup>33</sup>. Und Schreibentwicklung schließlich ist gekennzeichnet durch „die Entfaltung der komplexen Fertigkeiten zur Produktion von Texten, die sich an den Schriftspracherwerb anschließt“<sup>34</sup>.

Kinder kommen mit der Schrift und dem Schreiben zum ersten Mal intensiv zu Beginn der Schulzeit in Kontakt. Zuvor leben sie in einer Welt, die - mit Ausnahmen - mündlich geprägt ist. Daher sind die ersten Texte noch sehr von den Regeln der Mündlichkeit geprägt.<sup>35</sup> Erst nach und nach lernen die Kinder die Regeln der geschriebenen Sprache kennen und anwenden. CARL BEREITER, dessen Schreibkompetenzstufenmodell an späterer Stelle (Kap.3.2) vorgestellt wird, benennt fünf solcher Charakteristika schriftlicher Äußerungen im Kontrast zur gesprochenen Sprache<sup>36</sup>:

- a) Sowohl die geschriebene als auch die gesprochene Sprache stellen Subsysteme des Systems Sprache dar. Die geschriebene Sprache unterscheidet sich von der gesprochenen Sprache beispielsweise durch ihre Kompaktheit, ihre spezifischen Inhalte und ihre geringere Anzahl von Variationen.
- b) Die geschriebene Sprache unterscheidet sich von gesprochener Sprache durch ihre spezifische Art und Weise. BEREITER führt in diesem Zusammenhang auf, dass bereits Kinder zwischen beiden Modi unterscheiden können: „[...] children young as age eight can differentiate sharply between writing spoken and writing written English.“<sup>37</sup>
- c) Die geschriebene Sprache befolgt gewisse Sprachkonventionen wie Interpunktion oder richtige Schreibweise, die die gesprochene Sprache nicht beachten muss.
- d) Die geschriebene Sprache bedarf einer gewissen Denkweise, da sie keine unmittelbare Rückmeldung erfährt und da sie meist unbekannte Adressaten in unbekanntem Kontexten mit unbekanntem Vorwissen adressiert.

---

<sup>33</sup> BECKER-MROTZEK, MICHAEL (1997), S.41

<sup>34</sup> BECKER-MROTZEK, MICHAEL (1997), S.41

<sup>35</sup> FIX, MARTIN (2004), S.31

<sup>36</sup> BEREITER, CARL (1980), S.74f

<sup>37</sup> BEREITER, CARL (1980), S.74

- e) Die geschriebene Sprache ist meist umfassender und von größerer Dauer als gesprochene Sprache, so dass spezifische Fähigkeiten und Stile entwickelt werden, wozu beispielsweise literarische Formen zählen.

### **3.1 Der theoretische Hintergrund: Klassischer Kognitivismus**

Der Klassische Kognitivismus von PIAGET wird als eine der Grundlagen gesehen, auf die das Schreibeentwicklungsmodell von BEREITER aufbaut. Daher soll an dieser Stelle ein kurzer Überblick über diese Theorie der Entwicklung gegeben werden.

Im Sinne des Klassischen Kognitivismus ist das Individuum kein passives Wesen, sondern es eignet sich Wissen immer aktiv an und Entwicklung versteht sich in diesem Sinne daher als individuelle und aktive Anpassung an die Umwelt.

Auf dieser Grundlage konstruierte PIAGET sein bekanntes Stufenmodell der Entwicklung. Er teilt diese darin in vier aufeinanderfolgende Stadien ein, die seiner Meinung nach jedes Kind in der festgelegten Reihenfolge durchläuft. Für sein Modell formulierte Piaget einige Voraussetzungen wie z.B. Abruptheit (die Veränderungen treten innerhalb eines kurzen Zeitraums auf), Invarianz (es gibt eine bestimmte Reihenfolge der Stadien, bei der kein Stadium ausgelassen werden kann) oder Universalität (die Stadien gelten für alle Menschen).

Die einzelnen Stadien sind<sup>38</sup>:

- das *sensumotorische Stadium* (0-2 Jahre), in dem die sinnlich-körperliche Auseinandersetzung mit der Umwelt im Vordergrund steht,
- das *präoperative Stadium* (2-7 Jahre), in dem symbolisches Denken, Egozentrismus und begrenzte soziale Kognition zentrale Merkmale sind,
- das *konkret-operative Stadium* (7-11 Jahre), in dem die Operationen, also verinnerlichte Handlungen, von zentraler Bedeutung sind,
- und das *formal-operative Stadium* (11-15 Jahre), in dem das Denken abstrakt, hypothetisch und logisch wird.

---

<sup>38</sup> BECKER-MROTZEK, MICHAEL (1997), S.43f

### 3.2 Das Schreibentwicklungsmodell von CARL BEREITER

CARL BEREITER entwickelt sein Stufenmodell der Schreibentwicklung wie HAYES und FLOWER auch bereits 1980. Er bezieht sich - wie schon erwähnt - in seinen Ausführungen auf das Stufenmodell der Entwicklung nach PIAGET, aber er schränkt seinen Bezug gleichzeitig auch ein. Piaget geht davon aus, dass alle Kinder in einem gewissen Alter alle Stadien und Stufen in einer festgelegten Reihenfolge durchlaufen. Davon distanziert sich Bereiter, indem er ausführt, dass es zwar eine gewisse Reihenfolge gebe, diese aber nicht universell und abschließend sei, so dass es auch andere denkbare mögliche Ordnungen geben könne:

*„To suggest that there may be distinct stages in the development of writing abilities is not to suggest that those stages are universal or that they have a necessary order, much less that they are yoked to the Piagetian stages of cognitive development. The stages to be described here have a seemingly natural order to them, but it is quite conceivable that with a different sort of educational experience children might go through different stages with a different kind of order.“<sup>39</sup>*

Am Ende des von BEREITER entwickelten Modells steht die Schreibkompetenz, über die der Schreiber schließlich verfügt. Allerdings bedarf es dafür bestimmter Fähigkeiten, die der Schreiber nach und nach auf den verschiedenen Kompetenzstufen erlernt und in sein vorhandenes Wissen und Können integriert. BEREITER geht nämlich davon aus, dass Kinder und Lerner generell über eine gewisse Belastungsgrenze des aufzunehmenden Wissens verfügen, so dass sie nicht alle Fähigkeiten auf einmal erlernen (können).<sup>40</sup>

Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht also nicht, wie in den zuvor vorgestellten Schreibprozessmodellen (Kap. 2.2.1 und 2.2.2), der kompetente Schreiber, der alle seine Fähigkeiten bereits ausgebildet hat, sondern der sich entwickelnde Schreiber, dessen Entwicklungsprozess des Schreibens an den Schriftspracherwerb anschließt.

Insgesamt benennt Bereiter fünf solcher Kompetenzstufen (Abb.5), die sich alle auf andere Fähigkeiten beziehen und die alle einen unterschiedlichen Fokus haben: das assoziative Schreiben („*Associative Writing*“), das normorientierte

---

<sup>39</sup> BEREITER, CARL (1980), S.82

<sup>40</sup> BEREITER, CARL (1980), S.83

Schreiben („*Performative Writing*“), das leserbezogene Schreiben („*Communicative Writing*“), das kritische Schreiben („*Unified Writing*“) und das erkenntnisbildende Schreiben („*Epistemic Writing*“).<sup>41</sup> Im Folgenden werden die fünf Stufen nun einzeln vorgestellt.<sup>42</sup>

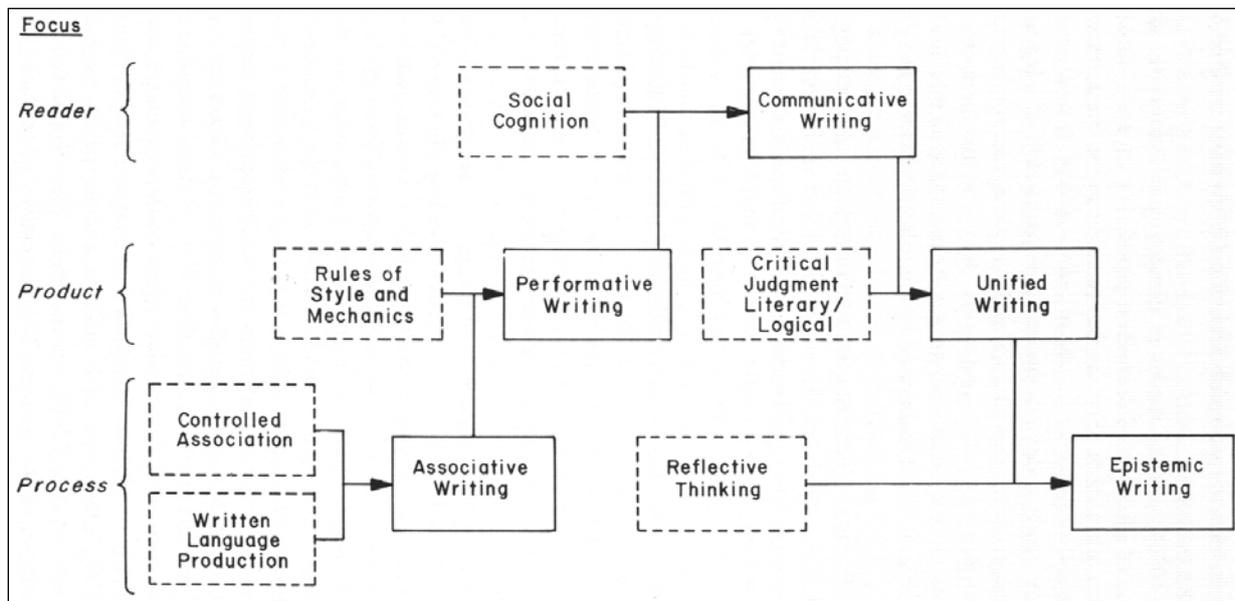


Abb.5: Modell des Schreibens nach BEREITER<sup>43</sup>

Auf der Stufe des **assoziativen Schreibens** werden die Fähigkeitskomplexe der schriftlichen Sprachproduktion („*Written Language Production*“) und der kontrollierten Assoziationen („*Controlled Association*“) integriert. Hier wird alles aufgeschrieben, solange etwas und solange wie es in den Sinn kommt. Der Schreiber achtet dabei nicht auf die Reihenfolge seines Geschriebenen. In dieser Phase steht der Schreibprozess im Mittelpunkt.

Das **normorientierte Schreiben** folgt auf das assoziative Schreiben. Hierbei erweitert der Schreiber die auf der Stufe zuvor gelernten Fähigkeiten um die Beherrschung gewisser Schreibkonventionen („*Rules of Style and Mechanics*“) wie beispielsweise die richtige Schreibweise oder Interpunktion. Dabei tritt das Schreibprodukt, also der Text in seiner Endform, neben dem Inhalt des Textes in

<sup>41</sup> Die deutschen Begriffe wurden übernommen aus: SIEBER, PETER (2003), S.217; Die englischen Begriffe in Klammern sind die Originalbegriffe aus BEREITER, CARL (1980)

<sup>42</sup> BEREITER, CARL (1980), S.83ff und MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2005), S.131ff

<sup>43</sup> BEREITER, CARL (1980), S.84

den Fokus der Aufmerksamkeit. Dies stellt für den Schreiber eine kognitive Herausforderung dar.

Das **leserbezogene Schreiben**, die dritte Kompetenzstufe, stellt den Wendepunkt in BEREITERS Modell dar. Dies zeigt auch schon die graphische Anordnung in Abb.5. In dieser Phase werden die schon vorhandenen Fähigkeiten um die soziale Kognition („*Social Cognition*“), also die Kompetenz, sich in andere hineinzusetzen, erweitert. Der Schreiber legt seinen Fokus nun auf den Leser des Textes. Die Schreiber müssen ihre eigene Egozentrik überwinden, um die Fähigkeit der sozialen Kognition zu entwickeln und einen „*Perspektivenwechsel*“<sup>44</sup> durchzuführen. SIEBER beschreibt das kommunikative, das leserbezogene Schreiben wie folgt: „*Es wird für einen oder mehrere tatsächliche oder vorgestellte Adressaten geschrieben, indem die Perspektive des Lesers [...] eingenommen und seine Bedürfnisse antizipiert werden.*“<sup>45</sup>

Beim **kritischen Schreiben** wird das Schreibprodukt einer kritischen Überprüfung unterzogen. Hier sieht der Schreiber nicht nur den Adressaten, sondern er ist selbst Rezipient und untersucht, ob das Geschriebene seinen eigenen Ansprüchen entspricht. Dazu benötigt er sowohl in literarischer als auch in logischer Hinsicht eine kritische Urteilsfähigkeit („*Critical Judgement*“). BEREITER spricht von einer Art Rückkopplungsschleife („*feedback loop*“<sup>46</sup>): Das Geschriebene wird an den eigenen Standards gemessen, die wiederum aus dem selbst Geschriebenen entwickelt wurden. Auf diese Weise verfeinert der Schreiber seinen Standard und seine Ansprüche immer weiter. Er schreibt an diesem Punkt nicht mehr nur für den Adressaten, sondern zum größten Teil auch für sich, um seinen eigenen Maßstäben zu genügen.

Die höchste Stufe der Schreibentwicklung ist das **erkenntnisbildende Schreiben**. Dazu bedarf es neben den anderen fünf beschriebenen Fähigkeiten der Fähigkeit des reflektierenden Denkens („*Reflective Thinking*“). Dieses Schreiben dient der Wissensgewinnung in der Form, dass es sich dabei nicht nur um ein verbessertes Schreiben an sich handelt, sondern auch um ein verbessertes Verste-

---

<sup>44</sup> MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2005), S.132

<sup>45</sup> SIEBER, PETER (2003), S.217

<sup>46</sup> BEREITER, CARL (1980), S.87

hen („*improved understanding*“<sup>47</sup>) und um eine Modifizierung des Wissens, nach dem der Schreiber strebt. Das Schreiben ist nun nicht länger nur ein Produkt des Denkens, sondern ein integraler Bestandteil desselben. Auf dieser Stufe rückt der Prozess wieder in den Mittelpunkt der Betrachtung.

BEREITER beschreibt in seinem Modell fünf sehr klar voneinander trennbare Stufen der Schreibentwicklung, doch er sagt selbst, dass eine klare Trennung der einzelnen Stufen kaum gegeben ist, sondern dass die Übergänge zwischen den einzelnen Stufen unter der Dominanz einer Stufe vielmehr fließend verlaufen.

BEREITER gibt auf die Frage, ob die Stufe des erkenntnisbildenden Schreibens erreichbar ist und wer sie erreicht, keine Antwort. Er belässt es bei seinem an dieser Stelle doch sehr idealistischen Modell und sagt, dass es ein natürlicher Prozess sei, auch diese Stufe des Schreibens zu erreichen, ohne dabei Hinweise aber auf das „wie?“ zu geben.<sup>48</sup> MERZ-GRÖTSCH verweist an dieser Stelle auf Studien, die zeigen, dass viele Schüler noch nicht einmal in der Lage sind, leserbezogen zu schreiben, geschweige denn die nächsthöheren Stufen zu erreichen.<sup>49</sup> Dies liege aber vor allem an der Institution Schule, da diese nicht genügend Schreibanlässe schaffe, die diese Art des Schreibens fördere.

#### **4. Schreibprozess- und Schreibentwicklungsmodelle im Vergleich**

In diesem Kapitel soll nun die Frage im Vordergrund stehen, inwieweit die beiden vorgestellten Perspektiven auf das Schreiben miteinander vereinbar sind und inwieweit sie vielleicht sogar aneinander anknüpfen und sich integrieren lassen.

Der erste Teil der Frage lässt sich leicht beantworten. Schreibprozess- und Schreibentwicklungsmodelle schließen sich keinesfalls aus. Vielmehr ergänzen sie einander auf die Art, dass sie zwei verschiedene Ansatzpunkte aufzeigen. Während Schreibentwicklungsmodelle den Entwicklungs- und auch Lernweg eines

---

<sup>47</sup> BEREITER, CARL (1980), S.89

<sup>48</sup> BEREITER, CARL (1980), S.89

<sup>49</sup> MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2005), S.134f

Schreibanfängers bis zum voll ausgereiften, ausgebildeten Schreiber, also zum Schreibexperten, beschreiben, setzen die Schreibprozessmodelle ihren Fokus auf den kompetenten Schreiber, der bereits gewisse Fähigkeiten besitzt und imstande ist, diese auch gezielt einzusetzen. Man kann also sagen, dass die beiden vorgestellten Schreibprozessmodelle von HAYES / FLOWER und LUDWIG einen Schreiber-typus aufzeigen, der im Schreibentwicklungsmodell von BEREITER auf einer Stufe vorhanden ist. Genau an diesem Punkt ist auch der Anknüpfungspunkt dieser beiden Perspektiven.

Im Folgenden wird versucht, explizit das Modell von HAYES / FLOWER mit dem Modell von BEREITER zu verbinden und das Schreibprozessmodell für die erste, dritte und fünfte Stufe des Entwicklungsmodells zu vereinfachen oder weiterzuentwickeln und auch graphisch darzustellen.

Die erste Stufe des Schreibentwicklungsmodells von BEREITER ist die Stufe des assoziativen Schreibens. Hier stehen die Herausbildung der Fähigkeiten der schriftlichen Sprachproduktion sowie die kontrollierten Assoziationen im Vordergrund. Daher muss das Schreibprozessmodell von HAYES / FLOWER stark vereinfacht werden (Abb.6).

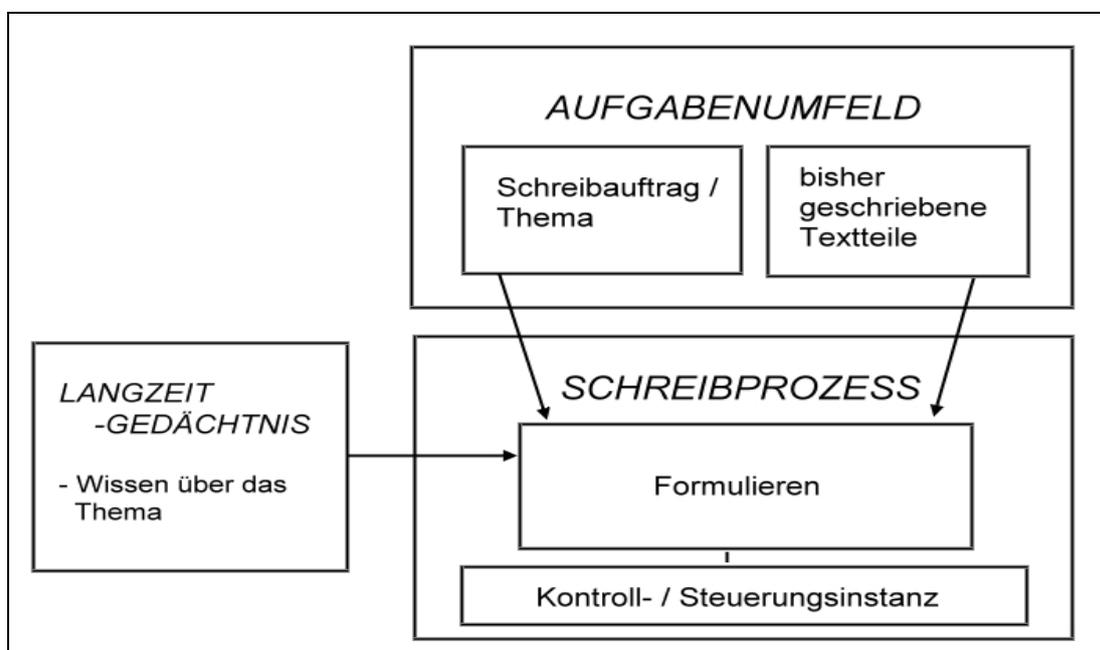


Abb.6: Vereinfachtes Schreibprozessmodell zum assoziativen Schreiben<sup>50</sup>

<sup>50</sup> eigene, von der Verfasserin B. Sp. vereinfachte, Darstellung angelehnt an die Darstellung in MOLITOR-LÜBBERT, SYLVIE (1996), S.1006

Es fällt auf, dass insbesondere die Komponente des Schreibprozesses stark vereinfacht ist, da es hier nur zum Formulieren kommt. Der Planungs- und der Überarbeitungsprozess fehlen völlig, da der Schreiber zum einen einfach alles aufschreibt, was ihm in den Sinn kommt, und zum anderen es solange macht, bis ihm nichts mehr zum Thema einfällt. Hier zeigt sich auch, dass sich die Komponente des Langzeitgedächtnisses des Schreibenden allein auf das Wissen zum Thema beschränken kann, da er für keinen Adressaten schreibt und auf keinerlei Schreibpläne zurückgreift. Diese Einschränkung gilt auch für die Komponente des Aufgabenumfelds. Der Schreibauftrag beschränkt sich allein auf das Thema. Die Teilkomponente bisher geschriebener Textteile entfällt hingegen nicht, da diese insoweit Einfluss auf das Formulieren haben, als der Schreiber nichts mehrfach schreibt. Auch die Kontroll- und Steuerungsinstanz bleibt zumindest teilweise bestehen, da diese auf den Formulierungsprozess Einfluss nimmt.

Das leserbezogene Schreiben stellt die dritte Stufe des Schreibentwicklungsmodells dar. Hierbei kommt es vor allem auf die zu integrierende Fähigkeit der sozialen Kognition an, welche einen Perspektivenwechsel möglich macht, so dass adressatenbezogenes Schreiben möglich wird. Meiner Meinung nach entspricht diese Schreibentwicklungsstufe genau dem Modell von HAYES / FLOWER (Abb.2). Hier steht auch das adressatenbezogene Schreiben im Vordergrund, da der gesamte Schreibprozess auf den Adressaten ausgerichtet ist. Während des Teilprozesses des Planens wird insbesondere während des Generierungsprozesses auf den Adressaten Bezug genommen. So wird zum einen Wissen über den Adressaten aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen, und zum anderen ist der Schreibauftrag in Hinblick auf einen bestimmten Adressaten gestellt. Auch während des Überarbeitungsprozesses wird adressatenbezogen gehandelt, vor allem, wenn es um die Kontrolle der Wirkungsabsicht geht.

Das erkenntnisbildende Schreiben ist die höchste Schreibentwicklungsstufe, die laut BEREITERS Modell erreichbar ist. Die Fähigkeit des reflektierenden Denkens ermöglicht das Streben nach Verstehen und nach Modifizierung des Wissens. Somit stellt es eine Erweiterung für das Schreibprozessmodell von HAYES / FLOWER (Abb.7) dar. Dieses wird in der Form erweitert, dass nun nicht allein lediglich das Wissen Einfluss auf den entstehenden Text nimmt, sondern umgekehrt

der gesamte Schreibprozess und der entstandene Text auch der Wissenserweiterung dienen. Des Weiteren muss das Modell um die Komponente des eigenen Wunsches des Schreibers, einen Verstehenszuwachs zu erfahren, erweitert werden, d.h. der Schreiber schreibt den Text aus eigener Intention. Durch die erlangten Fähigkeiten bleibt das Schreiben nicht länger nur ein Produkt des Denkens, sondern es wird ein integraler Bestandteil desselben. Dies wird dadurch dargestellt, dass der gesamte Schreibprozess in die übergeordnete Komponente des Denkens eingebettet wird.

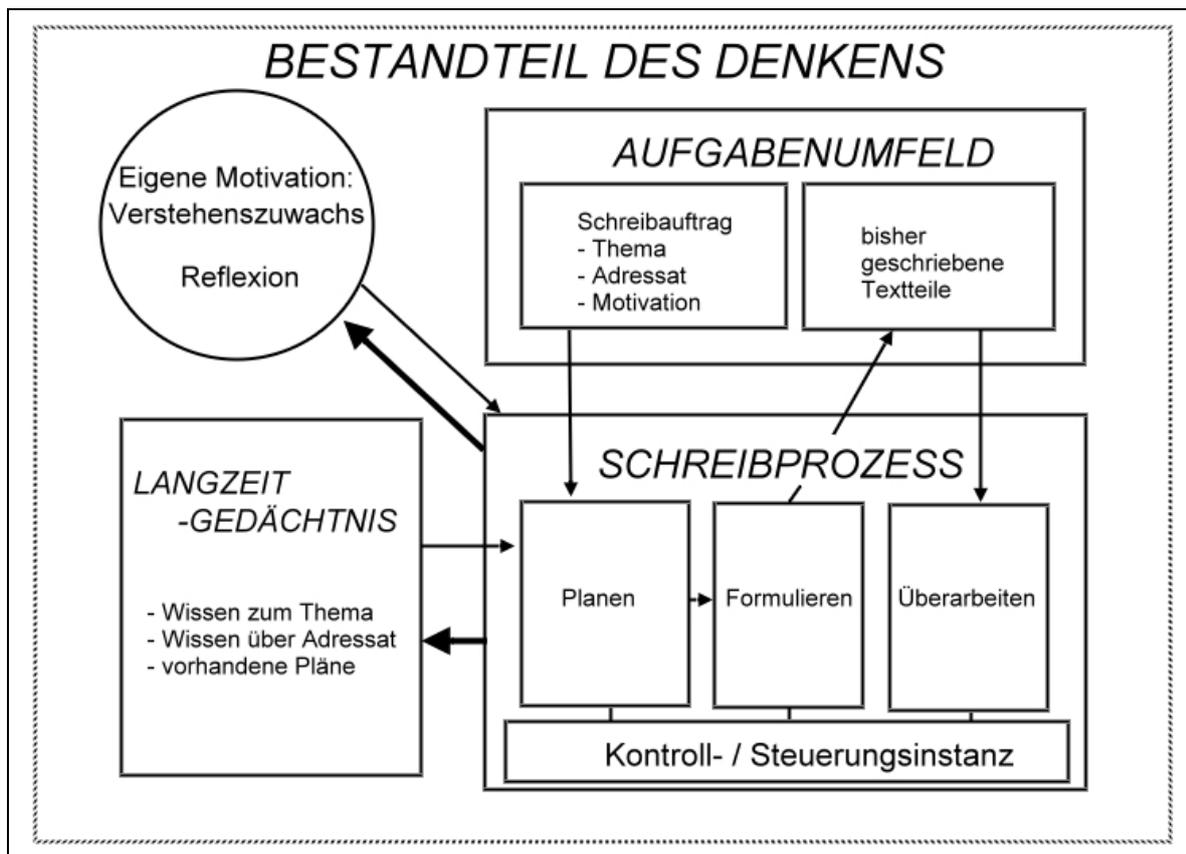


Abb.7: Erweitertes Schreibprozessmodell zum erkenntnisbildenden Schreiben<sup>51</sup>

<sup>51</sup> eigene, von der Verfasserin B. Sp. erweiterte, Darstellung angelehnt an die Darstellung in MOLITOR-LÜBBERT, SYLVIE (1996), S.1006

## 5. Resümee

Man selbst als geübter Schreiber könnte meinen, dass es ganz einfach sei, einen Text zu verfassen. Man erhält einen Schreibauftrag und schreibt solange, bis der Text fertig ist. Was ist schon dabei?!

Doch die vorgestellten Schreibprozessmodelle zeigen, wie komplex der Vorgang des Schreibens ist, und die Schreibentwicklungsmodelle verdeutlichen, dass die Schreibfähigkeit eben nicht mit der Erlangung der graphomotorischen Kompetenz abgeschlossen ist. Vielmehr ist die Schreibentwicklung ein Prozess, der, so könnte man vermuten, nie wirklich abgeschlossen ist und somit eine lebenslange Weiterentwicklung bedeutet.

Eine didaktische Hausarbeit im Anschluss könnte daher die Klärung der folgenden Frage anstreben: „*How Johnny could learn to write*“. Es ein weiter Weg vom schreibunfähigen Johnny zum kompetenten Schreiber, und dieser Weg bedarf - vor allem seitens der Schule - didaktischer Unterstützung. In diesem Zusammenhang erschreckt natürlich, dass die Schüler in der Schule, laut MERZ-GRÖTSCH, nicht einmal die dritte Entwicklungsstufe aus dem Modell von BEREITER erreichen und es ihnen somit nicht gelingt, adressatenbezogen zu schreiben. Daraus müssen Konsequenzen für den Unterricht gezogen werden.

## 6. Literaturverzeichnis

- BACHMANN, THOMAS: Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren der Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck: Studien Verlag, 2002
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL: Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997
- BEREITER, CARL: Development in Writing. In: GREGG, LEE W. / STEINBERG, ERWIN R.: Cognitive processes in writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, S. 73-96
- EIGLER, GUNTHER / JECHLE, THOMAS / MERZIGER, GABRIELE / WINTER, ALEXANDER: Wissen und Textproduzieren. Tübingen: Narr Verlag, 1990
- FIX, MARTIN: Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen. 2. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2004
- HAYES, JOHN R. / FLOWER, LINDA S.: Identifying the Organization of Writing Processes. In: GREGG, LEE W. / STEINBERG, ERWIN R.: Cognitive processes in writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, S.3-30
- JECHLE, THOMAS: Kommunikatives Schreiben. Prozess und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung. Tübingen: Narr Verlag, 1992
- KESELING, GISBERT: Schreibprozess und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen. Tübingen: Niemeyer, 1993
- KRINGS, HANS P.: Schwarze Spuren auf weißem Grund - Fragen, Methoden und Ergebnisse der empirischen Schreibprozessforschung im Überblick. In: KRINGS, HANS P. / ANTOS, GERD (Hg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: WVT, 1992, S.45-110
- LUDWIG, OTTO: Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: GROSSE, SIEGFRIED: Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwan, 1983, 37-73

- MERZ-GRÖTSCH, JASMIN: Schreiben als System. Band 1. Schreibforschung und Schreibdidaktik: Ein Überblick. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, 2005
- MOLITOR-LÜBBERT, SYLVIE: Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In: GÜNTHER, HARTMUT / LUDWIG, OTTO: Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halband. Berlin: de Gruyter, 1996, S.1005-1027
- ROMBERG, SUSANNE: Wege Erwachsener in die Schrift. Schreibprozesse bei funktionalen Analphabeten. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1993
- SHEILS, MERRILL: Why Johnny Can't Write. In: Newsweek 92 (1975), S.58-65
- SIEBER, PETER: Modelle des Schreibprozesses. In: BREDEL, URSULA et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Paderborn: Schöningh (UTB), 2003, S. 208-223