

Sybillie Werner

Wortschatz und Textproduktion

Wie lassen sich
Schreibkompetenzen
von Hauptschülern
fördern?

ibidem

Sybille Werner

Wortschatz und Textproduktion

Wie lassen sich Schreibkompetenzen von Hauptschülern fördern?

Sybille Werner

WORTSCHATZ UND TEXTPRODUKTION

Wie lassen sich Schreibkompetenzen von Hauptschülern fördern?

ibidem-Verlag
Stuttgart

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

∞

ISBN-13: 978-3-8382-6556-8

© *ibidem*-Verlag
Stuttgart 2014

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	11
Danksagung.....	17
Einleitung und Überblick	19

Erster Teil

Theoretische Grundlagen

1 Schreiben	25
1.1 Merkmale von Schriftlichkeit.....	25
1.2 Schreiben als Problemlöseprozess	26
1.3 Modelle zum Schreibprozess.....	28
1.3.1 Das Schreibprozessmodell von Flower und Hayes.....	28
1.3.2 Das Schreibprozessmodell von de Beaugrande.....	30
2 Arbeitsgedächtnis.....	31
2.1 Modell zum Arbeitsgedächtnis.....	31
2.2 Modell zum Arbeitsgedächtnis für das Schreiben	33
3 Schreiben und Arbeitsgedächtnisbelastungen	34
3.1 Empirische Daten aus der Schreibdidaktik.....	34
3.1.1 Überlasten beim Verfassen von Phantasieerzählungen	34
3.1.2 Überlasten durch schreibmotorische Prozesse	35
3.2 Empirische Daten zu kognitiven Belastungen beim Schreiben.....	36
3.2.1 Deutscher Sprachraum	36
3.2.2 Internationale Forschung.....	37
4 Prozeduralisierungen	39
4.1 Was sind Prozeduralisierungen?.....	39
4.2 Die Bedeutung von Prozeduren für den Lernprozess	41
4.2.1 Theorie der repräsentationalen Redeskription.....	41
4.2.2 Empirische Daten für die Bedeutung von Prozeduren für den Lernprozess.....	42
Zusammenfassung und Leitthesenformulierung.....	45

Zweiter Teil

Didaktisches Modell

Vorstellung und Zusammenführung der wissenschaftlichen Disziplinen

5	Bedienungsanleitungen.....	49
5.1	Komplexität als Merkmal für die Erstellung von Bedienungsanleitungen	50
5.2	Textart Bedienungsanleitung.....	52
5.2.1	Begriffsbestimmung Bedienungsanleitung	52
5.2.2	Elemente der Bedienungsanleitung	53
5.3	Welche kommunikativen Bedingungen stellen Bedienungsanleitung?	55
5.4	Schreibentwicklung in der Textart Bedienungsanleitung.....	58
6	Wörter und Wortschatzarbeit.....	61
6.1	Welche Relevanz hat der schulische Wortschatzerwerb?	62
6.1.1	Wortschatz und Lesen	63
6.1.2	Wortschatz und Texte schreiben	65
6.1.3	Wortschatz und Orthographie	67
6.1.4	Wortschatz und Wissen	67
6.2	Wörter und ihre mentale Verarbeitung	71
6.2.1	Was ist ein Wort?	72
6.2.1.1	Lemma und Lexem	73
6.2.2	Wie werden Wörter mental verarbeitet?	75
6.2.2.1	Wie werden Wörter beim Sprechen und Schreiben abgerufen?	78
6.3	Spracherwerb	79
6.3.1	Lexikalische Entwicklung (Wortbedeutungserwerb).....	82
6.3.2	Wortschatzentwicklung bei Deutsch als Zweitsprache-Lernern (DaZ) ...	85
7	Orthographie	86
7.1	Orthographiesystem	89
7.1.1	Der Aufbau der Orthographie	89
7.1.2	Das alphabetische Prinzip	90
7.1.3	Funktionen von graphischen Zeichen	91
7.2	Orthographiedidaktik.....	94
7.2.1	Erwerb der Orthographie.....	94
7.2.1.1	Wissensbasierter Orthographieerwerb	97
7.2.1.2	Logogenmodell.....	99

7.2.2	Verschiedene Lernweisen	100
7.2.3	Förderung der Orthographie in der weiterführenden Schule.....	105
7.2.3.1	Rechtschreibung am Ende der Primarstufe und in der Sekundarstufe I	105
7.2.3.2	Grundwortschätze	107
7.3	Silbe	112
7.3.1	Strukturen die den Aufbau von Orthographie befördern	112
7.3.2	Die Eignung der Silbe für den Aufbau der Orthographie.....	115
7.3.3	Die Silbe in der Fachdidaktik.....	117
7.3.4	Unterschiedliche bestehende Silbenkonzepte.....	120
7.3.5	Das Silbenkonzept der Arbeit.....	124
7.3.5.1	Vokale	126
7.3.5.2	Verletzungen des Silbenschemas und der Sonoritätsbeschränkung	127
7.3.5.2.1	Anlaut.....	127
7.3.5.2.2	Auslaut.....	127
7.3.5.2.3	Epenthese.....	128
7.3.5.3	Phonologische Wörter.....	129
7.3.5.4	Silbifizierungsalgorithmus.....	130

Dritter Teil

Empirische Untersuchung

8	Wortschatz, Rechtschreibung und Textverfassen: Vorüberlegungen zur Konzeption	131
8.1	Wortschatz	133
8.1.1	Warum eine Wortschatzarbeit zur Unterstützung der Leistungen im Texteverfassen?	133
8.1.2	Aufgabenformate zum Wortschatz	133
8.2	Rechtschreibung.....	136
8.2.1	Warum Rechtschreibübungen zur Unterstützung der Leistungen im Texteverfassen?	136
8.2.2	Warum die Rechtschreibung über eine Wortschatzarbeit unterstützen?	137
8.2.3	Aufgabenformate zur Rechtschreibung	139

9	Konzeption der Wortschatzarbeit.....	140
9.1	Durchführung	140
9.1.1	Einführung in die Intervention und Ablauf	141
9.1.2	Vorstellung des Lernmaterials.....	142
9.2.	Thematische Inhalte der Wortschatzarbeit.....	143
9.2.1	Textarbeit.....	143
9.2.2	Orthographie	144
9.2.3	Zusammenstellung des Wortkorpus.....	145
10	Daten der Untersuchung	147
10.1	Fragestellung	147
10.2	Vorstellung der Stichprobe.....	148
11	Methodisches Vorgehen	149
11.1	Operationalisierung der forschungsleitenden Fragen	150
11.2	Kriteriensatz und Methodik der Auswertung.....	154
11.2.1	Vorstellung des Kriteriensatzes zur Textauswertung	154
11.2.1.1	Methodisches Vorgehen bei der Textauswertung.....	162
11.2.2	Vorstellung des Testinstrumentes: Hamburger Schreib Probe (HSP)....	163
4.2.2.1	Methodisches Vorgehen bei der HSP-Auswertung.....	165
12	Ergebnisse.....	165
12.1	Gesamtergebnis.....	167
12.2	Ergebnisse Klassen 5	171
12.2.1	Beantwortung Frage 1.....	171
12.2.2	Veränderungen durch die Intervention?.....	175
12.2.2.1	Beschreibung der Leserorientierung	177
12.2.3	Hamburger-Schreib-Probe	184
12.2.4	Tabellarische Gesamtauswertung Klasse 5	184
12.3	Ergebnisse Klassen 6	189
12.3.1	Beantwortung Frage 1.....	189
12.3.2	Veränderungen durch die Intervention?.....	194
12.3.2.1	Beschreibung der Leserorientierung	196
12.3.3	Hamburger-Schreib-Probe	205
12.3.4	Tabellarische Gesamtauswertung Klasse 6	205

Vierter Teil

Diskussion und Didaktische Konsequenzen

13 Allgemeine Beobachtungen zu den Texten	211
13.1 Hinweise zum Untersuchungsmaterial.....	211
13.2 Vergleich des Untersuchungsmaterials mit den Texten aus Becker-Mrotzek (1997)	213
14 Diskussion der Zugewinne im Untersuchungsmaterial.....	215
15 Textverfassen und Arbeitsgedächtniskapazitäten.....	217
16 Didaktische Konsequenzen.....	224
Literatur	227

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Schreibprozessmodell Hayes/Flower (1980)	29
Abb. 2:	Modell des Arbeitsgedächtnisses nach Gathercole & Baddeley (1993).....	32
Abb. 3:	Modell des Schreibarbeitsgedächtnisses von Kellogg nach Levy und Marek (1999)	33
Abb. 4:	Modell der Struktur eines Bedienungsanleitungstextes vgl. Becker-Mrotzek (1997:149).....	54
Abb. 5:	DESI-Ausführungen zu den Bereichen der Bildungsstandards vgl. Nold et al. (2007:31); Tabelle gekürzt	64
Abb. 6:	Darstellung der Anforderungen auf den verschiedenen Kompetenzniveaus in den DESI-Schreibaufgaben vgl. Harsch et al. (2007: 57)	66
Abb. 7:	Modell der Sprachproduktion und -Rezeption nach Levelt, Abbildung aus Keller & Leuninger (2004:238)	75
Abb. 8:	Phasen der lexikalischen Entwicklung, vgl. Grimm (1998:53).....	85
Abb. 9:	Aufbau der deutschen Orthographie, vgl. Ossner (1996).....	93
Abb. 10:	Beispiel für Namensschreibungen eines Kindes in der logographie-mischen Phase, vgl. Twiehaus (1979:150) nach Günther (1986)	95
Abb. 11:	Zwei Wege des Rechtschreibens, vgl. Weingarten (2001a).....	99
Abb. 12:	Logogenmodell, vgl. Morton (1979).....	99
Abb. 13:	Fortschritte im Lesen bei einem silbenbasierten Training, vgl. Fischer (2012).....	104
Abb. 14:	Aufbau einer Silbe.....	122
Abb. 15:	Silbenstruktur in der CV-Phonologie, vgl. Prinz/Wiese (1991).....	124
Abb. 16:	Beispiele für ein zu Grunde liegendes CCVCC Silbenschema im Deutschen, vgl. Wiese (1988).....	125
Abb. 17:	Die Silbenstruktur bei Affrikaten, vgl. Prinz/Wiese (1991).....	126
Abb. 18:	Sonoritätshierarchie für das Deutsche, vgl. Eisenberg (1989:61)	127
Abb. 19:	Schwa-Epenthese, vgl. Ramers, Vater (1995:104).....	128
Abb. 20:	Silbifizierung auf der Grundlage von phonologischen Wörtern, vgl. Ossner (1996:373ff.).....	129
Abb. 21:	Silbifizierungsalgorithmus, vgl. Ossner (1996)	130
Abb. 22:	Korrelation zwischen den HSP-Ergebnissen und dem Textverfassen, May (2001b:77).....	136

Abb. 23:	Zusammensetzung der Stichprobe	148
Abb. 24:	Textmerkmal auf denen die Beantwortung der Fragekomplexe beruht	151
Abb. 25:	Spezifizierung des Konstrukts stärkere Leserorientierung	154
Abb. 26:	Kodierung der sprachsystematischen Richtigkeit in der Studie	157
Abb. 27:	Kodierung der inhaltlichen Angemessenheit in der Studie	158
Abb. 28:	Kodierung der funktionalen und ästhetischen Angemessenheit in der Studie	162
Abb. 29:	Beispielabbildungen von den Textprodukten	166
Abb. 30:	Zusammensetzung der Textprodukte.....	167
Abb. 31:	Tabellarische Beantwortung von Frage 1	167
Abb. 32:	Zusammensetzung der Veränderungen der Texte zum zweiten Erhebungszeitpunkt (absolute Zahlen).....	168
Abb. 33:	Tabellarische Zusammensetzung der Indikatoren zur Beantwortung von Frage 2	168
Abb. 34:	Gewichtung der Zusammensetzung der Indikatoren zur Beantwortung von Frage 2 (absolute Zahlen).....	169
Abb. 35:	Zusammensetzung der Indikatoren zur Beantwortung von Frage 2 nach Jahrgangsstufen	169
Abb. 36:	Ergebnisse Frage 3	170
Abb. 37:	Zusammensetzung der Veränderungen in der HSP (absolute Zahlen) ..	170
Abb. 38:	Textbeispiel aus Kategorie 1	171
Abb. 39:	Textbeispiel aus Kategorie 1 mit falschen Bedienaktionen	172
Abb. 40:	Textbeispiel aus Kategorie 2, Textfragmente	172
Abb. 41:	Textbeispiel aus Kategorie 3, Textrudimente	173
Abb. 42:	Verteilung der Texte auf die vier Kategorien der inhaltlichen Angemessenheit zum ersten Erhebungszeitpunkt	173
Abb. 43:	Textbeispiele aus Kategorie 3, Textrudimente, Beispiel oben und Kategorie 4, bedienlogischen Anleitungskernen, Beispiel unten.....	174
Abb. 44:	Verteilung der Texte auf die vier Kategorien zum zweiten Erhebungszeitpunkt	175
Abb. 45:	Vergleich der Verteilung der Texte auf die vier Kategorien erster und zweiter Erhebungszeitpunkt	175
Abb. 46:	Veränderung in der Qualität der Texte in der inhaltlichen Angemessenheit von T1 zu T2	175

Abb. 47:	Veränderungen bei den Schreibungen des Doppelkonsonanten in Stopp, aus Klasse 5 zu T2	176
Abb. 48:	Veränderungen bei den Schreibungen des Doppelkonsonanten bei einstellen, aus Klasse 5 zu T2	176
Abb. 49:	Textbeispiele für Texte aus Klasse 5 zu T1	178
Abb. 50:	Textbeispiele für Texte aus Klasse 5 zu T2 mit neuer Textstruktur.....	179
Abb. 51:	Textbeispiele für Texte aus Klasse 5 zu T2 mit stichwortartigem Satzbau und Strukturierung über Absätze.....	180
Abb. 52:	Textbeispiele für Texte aus Klasse 5 zu T2 mit Beschriftung der Abbildung	181
Abb. 53:	Textbeispiele für sprachsystematische Fehlerhaftigkeit, aus Klasse 5 zu T2	182
Abb. 54:	Textbeispiele für sprachsystematische Fehlerhaftigkeit im Bereich Syntax, aus Klasse 5 zu T2.....	182
Abb. 55:	Textbeispiel für sprachsystematische Fehlerhaftigkeit in der Grammatik, aus Klasse 5 zu T2	183
Abb. 56:	Textbeispiel für fehlende Verben, aus Klasse 5 zu T2	183
Abb. 57:	Zusammensetzung der Veränderung der Ergebnisse in der HSP aus Klasse 5 zu T2	184
Abb. 58:	Tabellarische Darstellung der Ergebnisse von Frage 1, Jahrgangsstufe 5	185
Abb. 59:	Tabellarische Darstellung der Verbesserung der Textprodukte, Jahrgangsstufe 5	186
Abb. 60:	Tabellarische Darstellung der Ergebnisse von Frage 2, zu Wortschatz und Rechtschreibung, Jahrgangsstufe 5.....	186
Abb. 61:	Tabellarische Darstellung des Zugewinns in der Rechtschreibung ab einem Zuwachs von mehr als 1,5 Fehler pro Wort, Jahrgangsstufe 5	187
Abb. 62:	Tabellarische Darstellung der Veränderungen in der Leserorientierung, Jahrgangsstufe 5	188
Abb. 63:	Tabellarische Darstellung der Leistungen in den Hamburger- Schreib-Proben, Jahrgangsstufe 5.....	189
Abb. 64:	Textbeispiel aus Kategorie 1 aus Klasse 6 zu T1	190
Abb. 65:	Textbeispiele für Texte aus Klasse 6 zu T1 mit sprachsystematischer Fehlerhaftigkeit und fehlenden Bedienaktionen	190
Abb. 66:	Textbeispiel aus Kategorie 2, Textfragmente	191
Abb. 67:	Textbeispiel für Sprachsystematik im Bereich Syntax, aus Klasse 6 zu T1	192

Abb. 68:	Verteilung der Texte auf die vier Kategorien zum ersten Erhebungszeitpunkt	192
Abb. 69:	Textbeispiele aus Kategorie 3, Textrudimente, Beispiel oben und Kategorie 4, bedienlogischen Anleitungskernen, Beispiel unten	193
Abb. 70:	Verteilung der Texte auf die vier Kategorien der inhaltlichen Angemessenheit zum zweiten Erhebungszeitpunkt	194
Abb. 71:	Veränderung in der Qualität der Texte in der inhaltlichen Angemessenheit von T1 zu T2, tabellarisch	194
Abb. 72:	Veränderung in der Qualität der Texte in der inhaltlichen Angemessenheit von T1 zu T2	194
Abb. 73:	Veränderungen bei den Schreibungen des Doppelkonsonanten in Stoppuhr, aus Klasse 6 zu T2	195
Abb. 74:	Textbeispiel für Strukturierung des Textes über die Tasten der Uhr aus Klasse 6.2 zu T1	196
Abb. 75:	Textbeispiel aus Klasse 6.1 mit abwechslungsreichem Syntax aber Schwierigkeiten in der Sprachsystematik	197
Abb. 76:	Textbeispiele für Leseranrede in Form von Grußbotschaften aus Klasse 6.1 zu T1	198
Abb. 77:	Textbeispiel für eine Beschriftung der Abbildung, aus Klasse 6 zu T1	198
Abb. 78:	Textbeispiel für eine Erklärung des Modeknopfes, aus Klasse 6.1 zu T1.	199
Abb. 79:	Textbeispiel für werbende Elemente, aus Klasse 6.1 zu T2	199
Abb. 80:	Textbeispiel für werbende Elemente, aus Klasse 6.2 zu T2	200
Abb. 81:	Textbeispiel für Bedienziele, aus Klasse 6.1 zu T2	200
Abb. 82:	Textbeispiel für kohärenteren Textaufbau zwischen T1 (oben) und T2 (unten)	201
Abb. 83:	Textbeispiele für stärkere Leserorientierung, aus Klasse 6 zu T2	202
Abb. 84:	Textbeispiel für veränderte Satzkonstruktionen mit um zu Formen, aus Klasse 6 zu T2	203
Abb. 85:	Textbeispiel für Zwischenüberschriften, aus Klasse 6 zu T2	204
Abb. 86:	Zusammensetzung der Veränderung der Ergebnisse in der HSP aus Klasse 6 zu T2	205
Abb. 87:	Tabellarische Darstellung der Ergebnisse von Frage 1, Jahrgangsstufe 6	206
Abb. 88:	Tabellarische Darstellung der Verbesserung der Textprodukte, Jahrgangsstufe 6	207
Abb. 89:	Tabellarische Darstellung der Ergebnisse von Frage 2, zu Wortschatz und Rechtschreibung, Jahrgangsstufe 6	207

Abb. 90:	Tabellarische Darstellung des Zugewinns in der Rechtschreibung ab einem Zuwachs von mehr als 1,5 Fehler pro Wort, Jahrgangsstufe 6	208
Abb. 91:	Tabellarische Darstellung der Veränderungen in der Leserorientierung, Jahrgangsstufen 6	209
Abb. 92:	Tabellarische Darstellung der Leistungen in den Hamburger-Schreib-Proben, Jahrgangsstufen 6	210
Abb. 93:	Textbeispiel für einen chaotischen Satzbau und fehlende Wörter	220
Abb. 94:	Textbeispiel für Veränderungen im Schriftbild	221
Abb. 95:	Textbeispiel für nachträgliche Veränderungen im Textaufbau I	222
Abb. 96:	Textbeispiel für nachträgliche Veränderungen im Textaufbau II	222

Danksagung

Das Schreiben einer Doktorarbeit lässt sich gut mit einem Marathon vergleichen: Eines Tages erwacht in einem der Gedanke, dass man einen Marathon laufen könnte und fängt zaghaft an zu trainieren. Nach zögerlichen Anfängen folgen die selbstbewussteren Läufe, deren Hochgefühl schnell von der Anstrengung der langen Trainingsläufe abgelöst wird. Etliche Kilometer später hat man den Verdacht, dass die Schinderei des Trainings nur ein schwacher Ausblick auf die finale Kraftanstrengung des Wettkampfs sein wird, die wohl mit nichts außer Geduld und der Hoffnung, dass man das Ziel erreichen kann, auszuhalten sein wird.

Dass ich die Kraftanstrengung einer Doktorarbeit bewältigt habe, ist vielen Menschen zu verdanken, die an mich geglaubt und mich immer wieder ermutigt haben. Zu allererst Christoph Bräuer, ohne den ich nie zu "trainieren" angefangen hätte. Den Weg über all die kleinen Krisen und großen Katastrophen haben Martin Böhnisch und Ute Fischer mit mir überstanden, wofür ich ihnen ganz herzlich danke!

Mein Dank gilt darüber hinaus den Lehrerinnen, die bereit waren, die Wortschatzarbeit durchzuführen, ganz besonders Barbara Schupp und Elke Treichel.

Werner Knapp als meinem Doktorvater möchte ich für sein Fördern und Fordern danken, ihm und seiner Analyse von Schülertexten ist es zu verdanken, dass diese Studie entstand.

Ohne einen Lehrer wie Jakob Ossner wäre niemals die Leidenschaft für die Sprachdidaktik in mir geweckt worden! Er hat es, wie kein anderer, verstanden, mich zu immer neuen Leistungen zu motivieren und mich zu vielen Überarbeitungen der Arbeit anzu-spornen.

Viele sind Teile des Weges mit mir gegangen und haben mich vor dem Straucheln bewahrt. Stellvertretend möchte ich Daniel Gilgen, Oliver Stengl, Bea Vomhof und Jens Zielke erwähnen und mich bei ihnen bedanken! Großer Dank gebührt auch meinen Eltern, die mir dies alles ermöglicht haben.

Einleitung und Überblick

Beobachtet man Schüler¹ beim Verfassen von Texten, so fällt einem eine große Heterogenität in den Arbeitsweisen auf. Während manche noch unentschlossen auf ihrem Stift kauen oder in ihrem Mäppchen kramen, schreiben andere schon an ihrem Text. Wieder andere lenken noch den Sitznachbarn ab, währenddessen die nächsten den Text schon fast fertig auf das Papier gebracht haben. Eine Möglichkeit zu finden, diesen Differenzen angemessen gegenüber zu treten und alle Schüler beim Verfassen von Texten zu unterstützen und zu entlasten, ist das Ziel der vorliegenden Arbeit.

Texte zu verfassen kann ein beschwerlicher Vorgang sein. Der Schreibprozess, aus dem ein Text hervorgeht, fordert einiges vom Verfasser. Das bedingt sich durch das Wesen des Prozesses. Nach Krings (1992:47) werden unter Schreibprozessen "alle mentalen Prozesse und die dazu gehörigen materiellen Handlungen (verstanden), die ein Schreibprodukt, also einen wie auch immer gearteten Text, erst entstehen lassen. Der Schreibprozess beginnt mit der Wahrnehmung der Aufgabenstellung oder dem Bewusstwerden einer selbstgestellten Aufgabe und endet mit der Verabschiedung des Textproduktes durch den Produzenten".

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Textprodukten und ihrem Entstehungsprozess und ist dabei besonders an den Schwierigkeiten von schulischen Schreibprozessen und den dabei zu vollziehenden "mentalenden Prozessen und ... materiellen Handlungen" (Weinhold 2000:36) interessiert, denn "die Reflexion über den gesamten Schreibvorgang ermöglicht eine neue Perspektive auf Texte: Sie lässt Struktureigenschaften von Texten als welche erkennen, die sich aus spezifischen Bedingungen des 'schreibenden' Formulierens erklären lassen" (Weinhold 2000:36).

Schreiben ist ein komplexer Produktionsprozess, welcher sich aus verschiedenen kognitiven Prozessen zusammensetzt, die parallel ablaufen (vgl. Flower/Hayes 1980, Eigler 1985 & 1990, Ludwig 1983, Molitor 1984 und Molitor-Lübbert 2003), so dass das Bild des Textverfassers als Jongleur, der mehrere Handlungen parallel ausführen muss, als Metapher für den Schreibprozess aufgekommen ist. Versteht man das Textverfassen jedoch als Technik, die zur Teilhabe an der Schriftkultur dient, so wird es – wie jede Technik – erlernbar, sofern man die mentalen Prozesse aufspürt und betrachtet, die beim Schreiben stattfinden. Denn auch diese können auf technische Verfahren reduziert werden. Wichtig ist es dabei, nicht die Parallelität der auszuführenden Prozesse aus dem Blick zu verlieren und gerade auf Abläufe zu achten, die sich gegebenenfalls

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit werden im Text die Wörter Schüler, Schreiber, Lehrer jeweils in der männlichen Form verwendet. Dieses Vorgehen möchte dabei keineswegs die jeweils weiblichen Schülerinnen, Schreiberinnen und Lehrerinnen ausschließen, sondern inkludiert sie.

gegenseitig bedingen oder blockieren, so dass es zu Engpässen in der Aufmerksamkeitsverteilung kommen kann (vgl. de Beaugrande 1984).

Die Tätigkeit des Niederschreibens, welche häufig für den Schreibprozess gehalten wird, ist somit nur ein Element unter weiteren. Während der Schreiber die motorische Handlung der Niederschrift vollzieht, überlegt er das nächste Wort, den nächsten Satz, den nächsten Absatz, gleichzeitig behält er den bereits geschriebenen Text als mentale Repräsentation im Gedächtnis und denkt über Grammatik, Stilistik und Orthographie nach (vgl. de Beaugrande 1984). Häufig kommt noch die Suche nach den entsprechenden Ausdrücken oder einfach nur nach passenden Wörtern dazu, um hier nur einen kleinen Ausschnitt an Teilhandlungen anzuführen, die alle im Prozess auftreten und ihn so deutlich bedingen, dass sich die Herausforderungen, die der Entstehungsprozess an den Schreiber stellt, als Spur in den Schreibprodukten finden lässt. Eine Spur, die die Anstrengungen, die dem Schreiber abverlangt werden, wenn er einen Text produziert, widerspiegelt. Diese Anstrengungen schlagen sich, wenn die Engpässe in der Aufmerksamkeitsverteilung des Schreibers zu groß werden, als Fehler im Text nieder (vgl. Hasert 1998a). Dabei ist die Qualität des Produktes keineswegs von der Länge des entstandenen Textes abhängig, denn auch ein sehr kurzer Text kann kognitiv aufwendig sein, sondern vielmehr von der Höhe der kognitiven Anforderungen, die der Text stellt, und den Möglichkeiten, wie der Schreiber mit den an ihn gestellten Anforderungen umgeht.

Die Fehler in den Textprodukten, die auf Engpässe in der Aufmerksamkeitsverteilung zurückgeführt werden können, sind nur schwer zu vermeiden und man kann ihnen didaktisch nur aufwändig begegnen. Entlastung entsteht dadurch, dass die kognitiven Anforderungen des Schreibprozesses reduziert werden, jedoch nicht allein indem der Schreibprozess künstlich in verschiedene Teile zergliedert wird, wie eine Planungsphase, eine Schreibphase und eine Überarbeitungsphase. Zwar ist die hinter dieser gängigen Methode stehende Idee auch die der Entlastung, jedoch führt sie schlussendlich nicht sicher zum Ziel, denn in der Schreibphase begegnet der Schreiber erneut den Herausforderungen des Prozesses und seiner parallel ablaufenden Handlungen (vgl. Fix 2006:56). Auf der Grundlage verschiedener, theoretischer Überlegungen könnte ein Weg, die Schwierigkeiten zu meistern, in der Minimierung der während des Prozess auftretenden Belastungen liegen, so dass mehr Raum für höherrangige Denkprozesse zur Verfügung steht, was sich in der Qualität der Schreibprodukte niederschlägt. Dazu müsste Teilen des Schreibprozesses die kognitive Belastung genommen werden, indem sie prozeduralisiert werden. Sie werden dann automatisch ausgeführt und bedienen sich keiner Arbeitsgedächtniskapazitäten mehr (vgl. Spada 1988, Wender 1990, Mandl et al. 1986, 1988, 1993).

Zu diesen Theorien eine Hypothese aufzustellen, die empirisch überprüfbar ist, gestaltet sich schwierig. Dazu müsste es ebenso gelingen, das Auftreten von Prozeduralisie-

rungen nachzuweisen, als auch die Auswirkungen von Prozeduralisierungen auf Arbeitsgedächtniskapazitäten zu überprüfen, was die vorliegende Arbeit nicht leisten kann. Sie kann allerdings einen kleinen Beitrag zu dieser Frage erbringen und explorativ Zusammenhänge zwischen einer Einheit, die den Wortschatz und die Orthographie trainiert, und dem Textverfassen untersuchen. Die Ergebnisse können Hinweise auf mögliche Zusammenhänge zwischen Prozeduralisierungen und Arbeitsgedächtniskapazitäten bieten, die am Ende der Arbeit in Thesen formuliert werden.

Um einen empirischen Zugang zu dem beschriebenen Anliegen zu gewinnen, ist die vorliegende Untersuchung als Intervention konzipiert, in deren Kern eine 15-wöchige Wortschatzarbeit stattfindet, durch die sowohl der Wortschatz der Schüler erweitert als auch die Orthographie verbessert werden kann. In der empirischen Untersuchung wird kontrolliert, ob Veränderungen in den Textprodukten und in der Orthographie vorliegen, die aus der Wortschatzarbeit resultieren.

Der Untersuchungsansatz der Arbeit realisiert alle Momente des Schreibprozesses sowohl als eine Bedingung als auch eine Herausforderung des Herstellungsprozesses. Dennoch wird keine Prozessforschung betrieben, sondern es werden Textprodukte im empirischen Teil für die Untersuchung herangezogen. Damit folgt die Arbeit einem kognitiven Forschungsansatz, der bereits in früheren Arbeiten in der Sprachdidaktik besprochen wurde, beispielsweise in Weinhold (2000). Der Text wird neben und bedingt durch den Textproduzenten und den Akt der Textproduktion gestellt, so dass ein Gelingen oder Misslingen eines Textes im Ort der Texterstellung zu suchen ist (vgl. Antos 1989:6). "Aufschlüsse über Texte sind darüber zu erlangen, dass das schreibende Subjekt in den Blick genommen wird als eines, das in einer Kommunikationssituation steht und den vielfältigen Anforderungen daraus in seiner Schreibhandlung gerecht werden muss. Aufschlüsse über Texte sind auch darüber zu gewinnen, dass man sie als Resultat der Anforderungen und Bedingungen des Schreibens betrachtet und würdigt" (Weinhold 2000:36).

Da die Studie an der PH Weingarten im Rahmen eines Forschungsprojektes zu den Lese- und Schreibfähigkeiten von Hauptschülern entstanden ist, bilden Sachtexte von Hauptschülern aus Klasse 5 und 6 die Textsorte des Untersuchungsgegenstandes. Insbesondere im Zusammenhang mit der Diskussion um mangelnde Ausbildungsfähigkeit ist der Vorwurf laut geworden, Schüler und Auszubildende könnten keine Texte mehr verfassen und ihre Orthographie sei stark fehlerhaft (vgl. Knapp, Pfaff, Werner 2007).

Entsprechend den hier vorgestellten Überlegungen ist die vorliegende Arbeit wie folgt gegliedert:

Über der Niederschrift liegt eine Makrostruktur, die den Inhalt in vier Teile gliedert. Der erste Teil gibt einen Forschungsüberblick zu den theoretischen Grundlagen, auf denen die Untersuchung aufbaut. Die Arbeit beruht auf Theorien aus der Philosophie, den Sozial- und Sprachwissenschaften. Sie vereint die aus den verschiedenen Disziplinen gewonnen Einsichten und gibt ihnen einen Anwendungsbezug in der Fachdidaktik. Diese Hintergründe werden im ersten Teil beleuchtet. Es werden zwei verschiedene Modelle zum Schreibprozess vorgestellt, die darstellen, dass Schreiben eine komplexe Problemlösung ist. Anschließend werden Modelle zum Schreibarbeitsgedächtnis als Ort der kognitiven Belastungen eingeführt. Die am Modell diskutierten Theorien werden in empirischen Untersuchungen bestätigt, bevor sich das abschließende Kapitel dem Wesen von Prozeduralisierungen, ihrem Erwerb und ihren Kennzeichen widmet.

Im zweiten Teil der Niederschrift wird das didaktische Modell der Arbeit entwickelt. Es werden die theoretischen Hintergründe aus den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen vorgestellt, die an der Intervention beteiligt sind. Die didaktische Perspektive dient dabei als Rückkopplung, um die gewonnenen Einsichten zu reflektieren und methodische Ansätze zu ihrer Vermittlung zu ermöglichen.

Bedienungsanleitungen sind Sachtexte und unterliegen damit einem zielgerichteten Produktionsprozess. Unter den Sachtexten nehmen sie jedoch eine besondere Stellung ein, da ihre Produktion von besonderer Komplexität gekennzeichnet ist und spezieller Versprachlichungsstrategien bedarf. Da im Prä- und Posttest der Intervention neben einer Hamburger-Schreib-Probe (HSP, vgl. May 1994) eine Bedienungsanleitung zu einer Stoppuhr angefertigt werden, werden die Besonderheiten der Textart, ihr Aufbau und ihre Schreibentwicklung im ersten Kapitel des zweiten Teils vorgestellt.

Kapitel 6 und 7 geben einen Forschungsüberblick über die beiden Ausrichtungen, auf denen die Intervention aufgebaut ist. Dabei befasst sich Kapitel 6 mit dem Wortschatz und Kapitel 7 mit der Orthographie.

In Kapitel 6 wird zuerst die Relevanz des Wortschatzes für die Schule und das tägliche Leben beleuchtet, um die Bedeutung von Wortschatzarbeit in der Schule hervorzuheben und zu zeigen, dass Wortschatzarbeit Wissenserwerb ist. Anschließend wird der kognitive Aspekt erklärt und dargestellt, wie Wörter mental gespeichert und verarbeitet werden und wie beim Sprechen und Schreiben darauf zugegriffen wird, um mit diesen Erkenntnissen die Methoden, die in der Intervention eingesetzt werden, begründen zu können. Ebenfalls werden der Erstspracherwerb und der gesteuerte Spracherwerb in der Schule in den Blick genommen. Auch hier dienen die Daten aus der Literatur dazu, geeignete Methoden und Strategien vorzustellen, die in der eigenen Studie eingesetzt werden.

Kapitel 7 behandelt die Orthographie. Nach einem kurzen Überblick über die Beschaffenheit der Orthographie und dem Wesen von Alphabetschriften wird der Orthogra-

phieerwerb am Modell und in empirischen Studien erörtert, um daran zu zeigen, wie Orthographie erworben wird und welche mentalen Prozesse beim Rechtschreiben auch noch nach dem Anfangsunterricht ablaufen. Anschließend werden verschiedene Lernweisen vorgestellt und mit empirischen Daten kritisch gewürdigt. Des Weiteren werden Fehlerschwerpunkte in der Sekundarstufe I betrachtet und die Methode der Lernwortschätze erläutert, als Möglichkeit den weiteren Orthographieerwerb zu unterstützen. Diese wird ausführlich diskutiert, da die Methode in der Studie eingesetzt wurde. Der in der Wortschatzarbeit zugrunde gelegte Wortschatz ist silbisch gegliedert, so dass im Folgenden die Silbe als unterstützende Größe des Orthographieerwerbs dargestellt und besprochen wird.

Der dritte Teil der Abfassung erklärt die empirische Untersuchung. Einführend wird die Wortschatzarbeit in Theorie und Praxis vorgestellt, bevor die Anlage meiner empirischen Untersuchung im dritten Kapitel entfaltet wird. Hier wird die Fragestellung dargestellt und die Stichprobe beschrieben. Mit methodischen Fragen beschäftigt sich Kapitel 11. Zuerst wird der Aufbau des Kriteriensatzes, mit dem die Texte ausgewertet werden, theoretisch begründet und anschließend die Auswertungsschritte vorgestellt, bevor der Einsatz der Hamburger-Schreib-Probe substantiiert und ihre Auswertung präsentiert wird. Die Ergebnisse meiner Untersuchung werden in Kapitel 12 dargestellt.

Der vierte und abschließende Teil der Niederschrift diskutiert und interpretiert die Ergebnisse als Bestandsaufnahme dessen, was als Erkenntnis aus der Untersuchung gezogen werden kann, um in didaktischen Schlussfolgerungen zu münden.

