Daniel Delbrassine

# Textüberarbeitung als unabschließbarer Prozess? Schreibdidaktik und digitale Medien

Schülertexte bieten Lernchancen und haben Lernpotentiale, die in den Klassen der weiterführenden Schulen zu wenig genutzt werden. Denn was geschieht eigentlich, wenn die Schüler aufgefordert werden, ihre Texte verfassen? Allzu häufig verlangt die Lehrkraft von ihnen, etwas zu Papier zu bringen, das den Erwartungen entspricht und das, in einem einzigen Zug niedergeschrieben (im besten Falle nach einem ersten Entwurf), dann Gegenstand einer Bewertung wird, die sich in einer Note niederschlägt.

Es stellt sich die Frage, ob Schüler auf diese Weise das Texteschreiben tatsächlich *lernen* können. Von den vielen Gründen, die erklären, warum an dieser uneffizienten Praxis festgehalten wurde, möchte ich zwei herausgreifen.

Zunächst einmal ist der Status der Schülertexte innerhalb der schulischen Institution einzigartig. Sie werden als abgeschlossene Produkte betrachtet (Plane 2006, 66), als fertiggestellte Objekte, die als Grundlage für Bewertung und diagnostische Einschätzung dienen können. Dabei findet ihr Entstehungsprozess meist keine Berücksichtigung; es zählt allein das Resultat eines Prozesses, der die Lehrenden oft nicht weiter interessiert. Der andere Grund liegt in den praktischen Zwängen, die man nicht unterschätzen sollte: Es ist schwierig, die Texte auszuwerten (Wie soll man sie allen präsentieren?), sie zu überarbeiten (Wie das ermüdende Ins-Reine-Schreiben vermeiden?) und schließlich unterlagen die Schülertexte lange einer doppelten Einschränkung durch das Material, auf dem geschriebenen wurde und durch die Werkzeuge, mit denen dies geschah (Stift und Papier bzw. Kreide und Tafel). Aufgrund dieser Gegebenheiten hat sich das Schreiben von Texten im Unterricht in den letzten Jahrzehnten kaum verändert.

## Die Fragestellung

Meine Überlegungen gehen von einer Überzeugung aus: nämlich davon, dass mit der Einführung neuer Projektionsmedien in der Schule und mit dem Einsatz der Textverarbeitung zum ersten Mal Anforderungen erfüllt werden, wie sie in der Didaktik bereits am Ende des 20. Jh. formuliert wurden. In einem Standardwerk von Boyer, Dionne und Raymond aus dem Jahr 1995 wurde bereits vorgeschlagen, für Schreibaufgaben größere Zeitabschnitte vorzusehen, so dass während des Schreibprozesses Überarbeitungsphasen und Textrevisionen stattfinden können. Die Autoren plädieren dafür, dass die Lehrenden stärker den Schreibprozess selbst in den Blick nehmen und nicht nur das Produkt in den Mittelpunkt stellen.

Deshalb möchte ich hier einige Überlegungen zum Einsatz und zur Wirkung digitaler Medien in der Schule vorstellen. Ich werde dabei auf Schreibmethoden Bezug nehmen, die ich selbst im Unterricht in einem beruflichen Gymnasium in Belgien ausprobiert habe (Delbrassine 2018a). Kurz gesagt bestand das Konzept darin, dass alle schriftlichen Arbeiten während zweier Schuljahre mit digitaler Textverarbeitung durchgeführt wurden. Involviert waren zwei Klassen mit jeweils etwa zwanzig Schülerinnen und Schülern, nämlich ein elftes Schuljahr (eine *première*) mit dem Schwerpunkt Informatik und ein zwölftes Schuljahr (eine t*erminale*) mit dem Schwerpunkt Handwerk und Gewerbe.

Ich wollte mit diesem Lernarrangement zwei Ziele erreichen: Zum einen ging es mir darum, die Attraktivität des Schreibens durch den Einsatz der digitalen Textverarbeitung zu erhöhen und zum anderen wollte ich den Schülerinnen und Schülern ein digitales Werkzeug zur Verfügung stellen, das ständige und vielfältige Formen der Überarbeitung erlaubt und durch die Verwendung von Beamer oder White Board leicht für alle zugänglich gemacht werden kann.

Mir ging es darum, die Wirkung dieser digitalen Werkzeuge in zweierlei Hinsicht zu erkunden: zunächst in Bezug auf den Schreibprozess selbst und die daraus entstandenen Produkte und dann in Hinblick auf ihre Auswirkungen auf die Lehr-Lernprozesse im Schreibunterricht. Dieser zweite Aspekt bezog sich auf zwei Phasen, der eigentlichen Schreibphase und der Phase der gezielten Überarbeitung.

## Die Wirkung der digitalen Textverarbeitung auf die Schülerprodukte

Vorab sei daran erinnert, dass die digitale Textverarbeitung ursprünglich als Hilfsmittel zur Erleichterung der Büroarbeit und nicht für didaktische Zwecke konzipiert wurde. Die Didaktikerin Sylvie Plane geht so weit zu behaupten, dass „ihr Einsatz für pädagogische Ziele eine Art entfremdeter Gebrauch darstellt“ (Plane 1995, 10). Das ist nun schon zwanzig Jahre her, aber die schulischen Gewohnheiten ändern sich langsam und die Schülerinnen und Schüler schreiben heute noch so, wie am Anfang dieses Jahrhunderts. Sicher ist, dass das mediale Werkzeug einen starken Einfluss auf die Akteure im Schreibprozess ausübt und dass die Schreibdidaktik sich mit den veränderten Schreibpraktiken auseinandersetzen sollte.

Ich möchte zunächst einige Hinweise zum Ablauf des Unterrichtsexperiments geben und zu dessen Dokumentation, die die Grundlage für meine Ausführungen bildet.

Ich kann auf zwei Arten von Daten zurückgreifen: die im Laufe des Jahres geschriebenen Texte aller meiner Schülern und die Interviews, die nachträglich mit denjenigen Schülern der elften Klasse geführt wurden, die an dem Unterrichtsexperiment teilgenommen haben. Es gab keine Kontrollgruppe, neben den Klassen, die mit Computern gearbeitet haben. Das lag auch daran, dass es sich um meine eigenen Klassen handelte und ich niemandem die Vorteile des digitalen Schreibens vorenthalten wollte. Deswegen beziehen sich alle Fortschritte im Schreibprozess, sofern diese zu beobachten waren, auf Effekte, die innerhalb des Schuljahres selbst oder im Vergleich mit den Leistungen der Schüler im Vorjahr zu beobachten waren.

Fünf Klassensätze aus der elften Klasse und sechs aus der zwölften Klasse liegen in Papierform vor.

Die Schreibaufgaben entsprachen den curricularen Vorgaben und unterschieden sich nicht von denen, die von den Schülerinnen und Schülern beim handschriftlichen Arbeiten verlangt werden. Dabei ging es um verschiedene Aufgabentypen, unter anderem um das Verfassen eines fiktionalen Textes (einer verfremdeten Märchenerzählung) und um eine Bericht über eine kulturelle Erfahrung (Theaterbesuch, selbstgewählte Lektüre).

Diese Unterschiede verlangen eine entsprechende Vorsicht, wenn es um Vergleiche zwischen den Texten geht und sie erfordern die Festlegung von Kriterien, die möglichst wenig mit den Aufgabentypen selbst zu tun haben. Ich werde hier drei eingehen: Die Länge der geschriebenen Texte, die orthographische Richtigkeit und die angewandten Verfahren zur Textstrukturierung und -gliederung.

Im Mai 2017 schließlich wurde der elften Klasse ein Fragebogen mit 14 offenen und geschlossenen Fragen vorgelegt. Die Auswertung der Ergebnisse in einer mehrstufigen Analyse, getrennt nach Fragen, in Hinblick auf die Korrelationen zwischen den Fragen kann in der Ausgabe 200 der Zeitschrift *Le Français aujourd’hui* nachgelesen werden (Delbrassine 2018a).

Sehen wir uns zunächst einmal an, was die Analyse der Schülertexte ergeben hat. Als erstes soll es um das *Kriterium der Textlänge* gehen.

Der Vergleich zwischen den Schülertexten der elften Klasse, die in der Mitte und am Ende des Schuljahres entstanden sind (P-21-2-15 und P-6-6-17) ergibt sich eine kontinuierliche Steigerung des Mindesttextumfangs um 300 Wörter in beiden Fällen. Tatsächlich haben 21 der 22 Schülern die Schwelle um 110% (330 Wörter) überschritten, die Hälfte von Ihnen mit mehr als 400 Wörtern, während zuvor drei von ihnen nicht 90% des geforderten Textumfangs erreicht hatten und fünf zwischen 90% und 110% blieben. Bemerkenswert ist in dieser Hinsicht das Beispiel der schwächsten Schüler: Gilles, der die Klasse zum zweiten Mal besucht und der noch im Oktober 2015 Schwierigkeiten hatte, einen Abschnitt niederzuschreiben, bringt es im Februar auf 378 Wörter (P-21-2-17) und im Juni auf 451 (P-6-6-17).

Als zweites Kriterium wurde die *orthographische Richtigkeit* untersucht.

Die Auszählung der Fehler in den ersten 100 Wörtern ergab eine klare Entwicklung zwischen Anfang und Ende des Schuljahres, der Durchschnitt sank von 7.18 (P-8-11-16) auf 4.72 Wörter (P-6-6-17). Dabei fallen zwei Dinge auf: zum einen eine deutliche Verbesserung bei sechs Schülern, die mehr als zehn Wörter falsch schrieben. Während sie im November 99 der insgesamt 158 Fehler beitragen, die in allen Texten zu finden sind, (62% der Gesamtmenge), gehen im Juni nur noch 29 von 104 Fehlern auf ihr Konto (damit werden 27% der Fehler von 27% der Schüler gemacht).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die sechs Schüler mit den meisten Schwierigkeiten sich an das Mittelfeld angepasst haben, während bei den Leistungen der 16 anderen keine Veränderungen festzustellen sind.

Von den sechs Schülern machen zwei erstaunliche Fortschritte. Insbesondere Marc und Luc. Sie lassen sich auch durch eine allgemeine Verbesserung der Sprachkompetenz erklären, die sich in einer höheren Sprachaufmerksamkeit insgesamt niederschlägt.

Als drittes Kriterium wurden die Texte in Hinblick auf die interne *Textgliederung und die Interpunktion* untersucht.

Kohäsions- und Kohärenzmarker werden in den Texten der zwölften Klasse häufig genutzt, vor allem am Anfang der Absätze werden verschiedene Konnektoren verwendet, um die Schritte der Argumentation kenntlich zu machen (z. B. T-15-6-17 bei Benjamin, Louis oder Maxime). Dies war in dieser Gruppe bereits im Vorjahr zu beobachten (T-20-6-16).

In den Texten der Elftklässler werden in der dritten Aufgabe, in der es um eine Erörterung ging, viele Konnektoren verwendet (P-21-2-17): 16 von 21 Schülern geben einen Text ab, der konsequent durch argumentative Konnektoren gegliedert ist. Aber in einer Reihe von Fällen (nämlich bei schwächeren Schülern wie Mud und Jason) scheinen diese Konnektoren prinzipiell nachträglich in den Text eingefügt worden zu sein: Das gilt für die Serie „Zunächst – Danach – Des Weiteren – Schließlich – Daraus folgt “ (*D’abord – Ensuite – De plus – Enfin – En conclusion*), die hier in verschiedenen Varianten vorkommen.

Die Interpunktion bringt neun Schüler der elften Klasse zu Beginn des Schuljahres in Schwierigkeiten (P-8-11-16): Die Vorstellung vom Satz bzw. von der Proposition als Texteinheit ist noch nicht vollständig ausgebildet; Punkt und Semikolon werden zu selten gesetzt. Am Ende des Jahres (P-6-6-17) zeichnet sich eine positive Entwicklung ab: Die Probleme von Vincent, Alexandre und Jeff sind verschwunden; Gilles und Marc haben nur noch Schwierigkeiten mit der Kommasetzung. Im Falle von Bryan und Valentin zeigt sich im Text nur ein schwerwiegender Fehler (in der Satzaufteilung); Romain und insbesondere Joachim haben dagegen kaum Fortschritte gemacht.

Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang die Antworten der Schüler, als sie in den Fragebögen nach den oben genannten Analysekriterien gefragt wurden. So wiesen die Fragen Q7a und Q11 der Umfrage, die sich auf die Entwicklung der Textlänge bezogen, Überschneidungen auf. Es zeigte sich, dass die Hälfte von ihnen der Meinung war, dass sie „dazu neigen, längere Texte zu schreiben“ (11 von 21 in Q7a und 13 von 21 in Q11).

Auf den Einfluss der digitalen Textverarbeitung auf die Entwicklung ihrer Rechtschreibung angesprochen, berichteten viele Schüler (14 von 21) von einer „Tendenz, weniger Fehler zu machen“ (Q7b), wobei diese optimistische Sichtweise oft durch das, was sich in ihren Texten zeigt, widerlegt wird. Aus Kostengründen haben wir nicht mit *Word*, sondern mit *LibreOffice* gearbeitet, dessen Rechtschreibkontrolle jedoch nicht sehr leistungsstark ist. Sie erfasst lediglich lexikalische Schreibungen (*l’orthographe d’usage*), nicht aber die grammatikalische Orthographie (*l’orthographe d’accord*), deren Komplexität im Französischen den Einsatz von Spezialprogrammen wie „Antidote“ erfordern würde.

Die Umfrage bestätigt die Hypothese einer besseren Gliederung der Texte durch Absätze, 19 von 21 Schülern bewerten die Aussage „Ich neige dazu, meinen Text besser zu gliedern“ (Q7d) als „zutreffend“ bzw. „überwiegend zutreffend“. Schließlich haben 16 von 21 Elftklässler den Eindruck: „Ich habe meine Zeichensetzung tendenziell verbessert“ (Q7c), was sich in den Schülertexten bestätigt.

Am Ende dieser kurzen Zusammenfassung der wichtigsten Beobachtungen komme ich daher zu einer relativ positiven Bewertung der Auswirkungen der Textverarbeitung in Hinblick auf die Schreibleistungen der Schüler. Aber das, was mir noch wichtiger erscheint, wird erst auf einer anderen Ebene sichtbar.

## Die Auswirkungen der Textverarbeitung auf den Schreibprozess

Mir scheint, dass die bedeutsamste Auswirkung des digitalen Schreibens auf die Schüler in der Entwicklung von dem liegt, was Barré-De Miniac ihr „Verhältnis zum Schreiben“ nennt (Barré-De Miniac, 2015, Delbrassine, 2018a). Zum einen verbessert sich ihre Beziehung zu schriftlichen Aufgabenformen: Schreiben ist keine Plackerei mehr und die Umfrage zeigt (Q14), dass keiner der Schüler zum handschriftlichen Schreiben zurückkehren möchte. Zum anderen wird die Vorstellung vom Schreibakt im Klassenzimmer tatsächlich verändert: Dadurch, dass die Schüler einen Text immer wieder überarbeiten, entsteht eine Auffassung vom Schreiben als kontinuierlichem Prozess, als „work in progress“. Das ist ein entscheidender Fortschritt.

Ich möchte hier noch einmal hervorheben, dass der Einsatz von Textverarbeitungsprogrammen nicht das Ziel hatte, die Rechtschreibung der Schüler zu verbessern oder ihnen bestimmte Schreibnormen näherzubringen. Dass sich solche Effekte eingestellt haben, ist möglich, aber darum ging es mir nicht. Wichtig war für mich, dass sich die Schüler auf Schreibaufgaben einlassen konnten, die Planungs- und Überarbeitungsphasen verlangen, und dass jeder einzelne von ihnen, sich zutraute, sie auch zu bewältigen.

Dabei muss ohne Zweifel die Dauer des Schreibprozesses berücksichtigt werden. Es handelt sich ja um einen mehrphasigen Prozess, wobei eben gerade die digitale Verfügbarkeit der Texte deren Verbesserung ermöglicht, aber auch das, was Bucheton (1996, 167) ihre „Anreicherung“ („*épaississement*“) nennt. Die Einführung der Textverarbeitung hat jedoch zunächst einmal einen paradoxen Effekt, der sich in den Anfängen des Schreibprozesses zeigt: Obwohl den Schülern erstmals alle Möglichkeiten zur praktischen Verbesserung ihres Textes angeboten werden, neigen sie dazu, diese gerade nicht nutzen! Dieser Aspekt ist besonders hervorzuheben, denn es ist nicht damit getan, die Schüler einfach vor einen Computer zu setzen. Dieses Phänomen wurde bereits 1990 von Bordeleau beobachtet. Ich zitiere: „Der Schüler hält seinen ersten Entwurf für die definitive Version, die alle Ansprüche erfüllt und deren Überarbeitung und Verbesserung ihm widerstreben und lästig sind: Er will es nur noch hinter sich bringen.“ (Bordeleau 1990, 293).

Meine Umfrage (Delbrassine 2018a, 110) bestätigt diese Beobachtung weitgehend, da zehn von einundzwanzig Schülern berichten, dass sie oft oder zumindest manchmal zu schnell einen Text abgegeben haben (Q10), wahrscheinlich in Folge dessen, was ich als „Illusion der Reinschrift“ („effet de propreté“) (Q6) bezeichnet habe. Die Schüler haben mir erklärt, wie sie zustande kommt: Ihr Text wirkt auf dem Bildschirm schon im ersten Entwurf wie eine druckfertige Endfassung, so dass sie getäuscht von diesem Eindruck glauben, dass er tatsächlich in dieser Form als Ausdruck abgegeben werden kann. Das ist ein durchaus problematischer Nebeneffekt der Arbeit mit Textverarbeitungsprogrammen, jedenfalls in den ersten Stunden, in denen so geschrieben wird.

Im Übrigen ist die Unterscheidung zwischen Entwurf und Reinschrift nicht mehr aufrechtzuerhalten, da jede Version eines Textes nicht mehr ist als der Entwurf für die nächste Fassung. „Auf einem Computer geschriebene Texte sind niemals fertig; ihre Veränderbarkeit ist, wenn man so will, endgültig“, heißt es bei Plane (2006, 72). So erweist sich das Momenthafte eines solchen Schreibens als konsequente Konkretisierung der alten Formel von Schneuwly: „[...] Das Geschriebene als Werkzeug zum Schreiben [...]. Korrekturen, Notizen, Entwürfe, Anmerkungen werden zu Produktionsmittel für die Texterstellung.“ (1995, 80).

Es gibt daher keine Spuren vom Schreibprozess selbst und insbesondere von den vier Operationen der Textgenese: Hinzufügen, Löschen, Umstellen, Ersetzen. Hier sind zweifellos weitere Untersuchungen und Forschungsarbeiten wünschenswert.

Diese Prozessveränderung betrifft alle Ebenen, die in kognitiven Schreibprozessmodellen dargestellt und sauber voneinander getrennt werden: Phasen der Planung, des Formulierens, der Überarbeitung und der Veröffentlichung (Hayes 1995 oder Gagné, Lalande/Legros 1995). Denn diese können nun gleichzeitig oder sogar in einer nicht zu erwartenden Reihenfolge durchgeführt werden. In der Umfrage vertreten die meisten Schüler aus der elften Klasse eine solche Vorstellung vom Schreiben: Auf die Frage „*In welcher Reihenfolge arbeiten Sie?“* (Q8), geben acht von einundzwanzig an, dass sie „alles auf einmal“ machen, zwei sagen sogar, dass sie zuerst schreiben „ohne sich um die Reihenfolge der Gedanken zu kümmern“, und zwölf meinen, dass sie arbeiten, „ohne auf die Rechtschreibung zu achten“.

Wenn man verstehen will, inwiefern der Schreibprozess vom medialen Wechsel zum digitalen Schreiben grundlegend verändert wird, muss man nach den Gründen für die Schwierigkeiten des Schreibens vor diesem Wechsel fragen. Ich gehe auf zwei dieser Gründe ein.

*Erstens* weiß man, dass das Äußerungssubjekt beim Schreiben „[...] gleichzeitig beide Rollen, die von Sender und von Empfänger übernimmt, wenn es etwas schreibt; es hört oder liest sich selbst, präzisiert und korrigiert sich, und nimmt so den Verstehensakt durch den Leser vorweg.“ (Fuchs 1982, zitiert bei Doquet-Lacoste 2006, 49). Es gibt eben keine sofortige Reaktion des Empfängers (Plane 2006, 64). Aus diesem Grund ist es notwendig, sich ständig die Rezeption des Geschriebenen vorzustellen und sich in die Lage des Empfängers zu versetzen. An dieser Problematik ändert das digitale Schreiben nichts, außer, dass es den Austausch über und das Feedback zum Text erleichtert.

Im vorliegenden Fall waren die Arbeitsräume so ausgestattet, dass jeweils zwei Rechner nebeneinanderstanden, so dass ich die jeweils nebeneinandersitzenden Schüler auffordern konnte, nach Beendigung der Arbeit die Plätze zu tauschen, um den Text des Nachbarn zu lesen. Das hat sich als sehr fruchtbar für die Reflexion über den Text und den Einstieg in die Überarbeitung erwiesen.

Eine *zweite*, in der Didaktik seit langem bekannte, Schwierigkeit, liegt in der zeitlichen Kontrolle „aller Komponenten einer so komplexen Tätigkeit wie die der schriftlichen Produktion“ (Fayol/Heurley 1995, 38). Ausgehend von Schreibprozessmodellen machen Fayol und Heurley zwei Arten des Monitorings aus, eine serielle und eine parallele. Sie lassen sich zusammenfassend so beschreiben, dass der Autor im ersten Fall plant, schreibt und dann überarbeitet, während er im zweiten Fall mehrere Operationen gleichzeitig ausführt, was vorausgesetzt, dass einige davon automatisiert sind, was allerdings nicht für die Schüler angenommen werden kann. Schon die begrenzte Kapazität des Arbeitsspeichers erklärt, warum nur eine begrenzte Anzahl von Elementen gleichzeitig aktiviert oder verarbeitet werden kann (Fayol/Heurley 1995, 32-33). Je mehr Prozesse automatisiert werden, desto mehr Aufmerksamkeit steht für ihre Kontrolle zur Verfügung. Je nachdem wie fortgeschritten die Schüler sind, müssen die einzelnen Arbeitsschritte hintereinandergeschaltet und der Schreibprozess in aufeinanderfolgende Aufgaben („serielles Management“) aufgeteilt werden. Hier kann, wie wir sehen werden, der Einsatz des digitalen Tools entscheidend sein.

## Auswirkungen der digitalen Medien auf den Lehr-Lernprozess

Damit komme ich zu den Auswirkungen der digitalen Medien auf die Konzeption der Lehr-Lernprozesse im Bereich des Schreibens.

Deren Gestaltung wird durch die Kopplung von Textverarbeitung und modernen Projektionsverfahren radikal verändert. Aber, wie noch deutlich werden wird, reichen digitale Werkzeuge an sich nicht aus; die erste Herausforderung besteht deshalb darin, geeignete Lehrmethoden einzuführen.

Ich möchte im Folgenden zwei Phasen des Lehr-Lernprozesses unterscheiden: einerseits das eigentliche Schreiben und andererseits die Reflexion der geleisteten Textarbeit.

### Phase 1: Der eigentliche Schreibprozess

*Die Verwechslung zwischen Planung und Texterstellung*

Betrachten wir zunächst den Schreibprozess selbst, bei dem ich zwischen Planung, Texterstellung und Überarbeitung unterscheide.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass mit dem Einsatz von Textverarbeitungsprogrammen Schreiblernsituationen, die von klar unterscheidbaren Planungsschritten ausgehen und sich dabei auf die Erkenntnisse der Schreibprozessforschung beziehen (Hayes 1995 und Gagné Lalande/Legros 1995), zum Scheitern verurteilt sind, da die Planungs- und Schreibphasen bei den Schülern teilweise ineinander übergehen oder gar nicht mehr unterschieden werden. Theoretisch müsste sich dadurch die Schwierigkeit bei der Aufgabenbearbeitung erhöhen: Da Entwurf und Endfassung bruchlos ineinanderfließen, sind nun viele Arbeitsschritte gleichzeitig zu bewältigen. Dieser Eindruck wird von den Ergebnissen der Befragung (Q4) zunächst einmal bestätigt, denn auf die Frage nach ihren Schwierigkeiten bei den ersten Schreibaufgaben, wiesen zwölf von 21 Schülern auf das Problem hin, mit dem Schreiben überhaupt anzufangen und fünf vermissten einen Entwurfstext als Ausgangspunkt (Delbrassine 2018a, 108).

Andererseits ist bekannt, dass einige Schüler sich nicht mit der in der Schule verlangten, typischen Vorplanung (Gliederung) anfreunden können. Das Textverarbeitungsprogramm ermöglicht es diesen Schülern jedoch, während des Schreibprozesses zu planen und „die strukturelle Defizite ihres ersten Textentwurfs durch Umstrukturierungen auszugleichen“ (Marin/Legros 2006, 118), was etwa durch die Funktion „copy and paste“ erleichtert wird. Schüler, für die dies gilt, sind in der Stichprobe (Q9) recht häufig vertreten, da neun von ihnen berichten, dass sie mit dem Schreiben beginnen, ohne sich vorher Gedanken zu machen, während elf von einundzwanzig erklären, dass sie sich oft oder manchmal durch Notizen auf die Texterstellung vorbereiten (wobei zehn von ihnen dies noch immer auf Papier tun!).

Es wird deutlich, dass unabhängig vom Leistungsniveau der Schüler das digitale Schreiben jedem ermöglicht, Schreibaufgaben und -abläufe individuell anzupassen und so der 1995 von Fayol und Heurley geäußerten Forderung nachzukommen, dass „[...] Schreibsituationen zu entwickeln [sind], in denen bestimmte Teilbereiche entweder »vereinfacht« oder »ausgeklammert« werden, um die Anforderungen des Texteschreibens zu reduzieren.“ (Fayol/Heurley 1995, 41). Es ist daher Aufgabe der Lehrperson, Verfahren oder Schreibarrangements zu konzipieren, die es ermöglichen, diese Arbeit in verschiedenen »Etappen« aufzuteilen. Dies werde ich an späterer Stelle anhand eines Beispiels erläutern.

*Bedeutung der Überarbeitung*

Während der Texterstellung gewinnt die Überarbeitungsphase eine neue Bedeutung, da das digitale Werkzeug die Möglichkeit der begleitenden Überarbeitung bietet. Das Überarbeiten „wird in alle Aufgaben und Phasen der schriftlichen Produktion integriert“ (Marin/Legros 2006, 113), was zu der Annahme geführt hat, dass das neue Werkzeug *die* Lösung darstellen.

Denn „das Überarbeiten muss zugleich Teil einer ganzen Reihe von Schreibstrategien sein, die den Autor dazu bringen, seinen Plan zu revidieren, bestimmte Textstellen umzuformulieren, die Kohärenz des Textes zu überprüfen, die Syntax anzupassen [...]“ (Boudreau 1995, 225). Laut Schneuwly (1995, 87) sind Überarbeitungskompetenzen unter den Schülern nur sehr schwach ausgebildet und bringen meist wenig überzeugende Resultate hervor: Man muss die Schüler dazu eigens anleiten. Genau das empfehlen Marin und Legros, für die Revisionsstrategien, ich zitiere, „Gegenstand expliziten Lernens durch den Anfänger sein sollten“ (2006, 115). Aber welcher Unterstützung bedarf es dazu? Und wie kann man dabei vorgehen?

*Eingriffe im Schreibprozess: Erfahrungsbericht*

Das digitale Schreiben bietet der Lehrperson zusätzliche Möglichkeiten während der Arbeit am Text unterstützend einzugreifen und zielgerichtet auf im Moment des Schreibens auftretende Probleme einzugehen, auch weil die einfachere Lesbarkeit bzw. größere Sichtbarkeit des Schülertextes es dem Lehrer erlaubt, die Fortschritte bei der Textgenese zu verfolgen. Aber der Arbeitsprozess kann auch vollständig so gestaltet werden, dass er in Phasen unterteilt wird, bei denen die einzelnen Arbeitsschritte voneinander getrennt werden, und die Schüler sich so jeweils auf Schwierigkeiten konzentrieren können, die schon während der Entwurfsphase und in einem frühen Textstadium aufgetreten sind.

Ich möchte dies am Beispiel einer mehrphasigen Schreibaufgabe in der elften Klasse im Herbst 2016 (P-8-11-16) illustrieren. Der Lehrplan im französischsprachigen Belgien sieht in der Unité d’Acquis d’Apprentissage n° 5 (UAA5) vor, dass die Schüler einen literarischen Text umschreiben, erweitern oder neu strukturieren. So wurden mit den 21 Schülern bekannte Märchen (von Perrault und Grimm) gelesen und diese mit verschiedenen Varianten und Parodien verglichen, die dazu vorliegen. Dies diente der Vorbereitung auf eine kreative Schreibaufgabe, bei der es um das Umschreiben eines Märchens ging. Der Ablauf umfasste mehrere Phasen: zuerst das Verfassen eines kurzen Plots zu zweit, gefolgt vom Schreiben jeweils einer Szene aus dem Plot in Einzelarbeit. Das Ergebnis wurde ausgedruckt und vom Lehrer korrigiert und kommentiert, um dann in einer zweiten Fassung überarbeitet zu werden. In der Zwischenzeit diente eine gemeinsame Reflexionsphase dazu, die verbliebenen Fehler zu korrigieren, Dialoge in die Erzählungen einzufügen und die Texte zu formatieren, etwa durch typographische Anpassungen und die Einfügungen der redeeinführenden Verben.

Der gesamte Ablauf sah wie folgt aus:

* Auswahl eines Märchens als Ausgangstext, das von zwei Personen umgeschrieben werden soll.
* Entwurf eines Plots in Partnerarbeit
* Schreiben von jeweils einer Szene aus dem Plot in Einzelarbeit
* Speicherung (USB) und Papierausdruck dieses ersten Entwurfs
* Korrektur durch den Lehrer
* Gemeinsame Arbeitsphase zur Formatierung der Dialoge
* Detaillierte Überarbeitung des ersten Entwurfs in Einzelarbeit
* Ausdruck der endgültigen Version und Bewertung durch den Lehrer

Ich möchte auf einige Schülerarbeiten eingehen, die auch archiviert vorliegen (P-8-11-16). So kann man an den beiden Texten von Lionel sehen, wie er die in seinem dritten Absatz angemerkten Probleme behoben hat: Rechtschreibung, Interpunktion, anaphorische Kette, unpassende Verwendung des archaischen Verbs „s’enquérir“ („Erkundungen einziehen“). Die Textfassung zeigt auch, dass der Lehrer bei seiner ersten Korrektur einen Rechtschreibfehler übersehen hat (meilleurE) ...

An Jasons Textfassungen kann man beobachten, wie er versucht, seine Interpunktionsprobleme zu beheben und manchmal erfolglos, redeeinführende Verben einfügt, um die wörtliche Rede den jeweiligen Personen zuzuordnen.

Bei Jerome kann man feststellen, wie er einen Absatz vollständig überarbeitet, um ihm mehr Ausdruck zu verleihen, indem er die Syntax vereinfacht.

Was die Verbesserungen der Textqualität zwischen den verschiedenen Fassungen angeht, so hat sich diese Arbeitsform in dreierlei Hinsicht bewährt:

1. Zunächst, um bei den Schülern das Bewusstsein für die Unterscheidung zwischen Plot bzw. Zusammenfassung auf der einen Seite und literarischem Text auf der anderen Seite zu schärfen. Tatsächlich neigen sie dazu, beim Schreiben das eine mit dem anderen zu verwechseln.
2. Dann haben die ausgewählten Beispiele gezeigt, wie durch einen so gestalteten Schreibprozess die Qualität der Texte deutlich verbessert werden kann.
3. Schließlich eröffnet das Konzept eine andere Auffassung des schulischen Schreibens insgesamt, da dieses in mehrere, nämlich drei Phasen unterteilt wird, und einen Prozess der persönlichen Adaption der literarischen Texte ermöglicht.

*Andere Möglichkeiten des Vorgehens*

Mit den neuen, digitalen Werkzeugen werden vielfältige Arbeitsformen möglich: einige sind geeignet, das Lernen zu individualisieren, durch andere kann die gesamte Lerngruppe in die Überarbeitungs- und Reflexionsphasen einbezogen werden.

So kann der Lehrer etwa während des Schreibprozesses bestimmte Texte oder einzelne Passagen herausgreifen. Nachdem er diese auf seinen Rechner überspielt hat, kann er sie auf das Whiteboard projizieren, um sie so für die gemeinsame Textarbeit zugänglich zu machen und mit der Gruppe, über Verbesserungsmöglichkeiten nachzudenken. Diese Vorgehensweise hat übrigens noch einen interessanten Nebeneffekt: Indem sie die Dynamik des Schreibens verlangsamt und den Abschluss des Schreibprozess hinauszögert, um Raum für das Überarbeiten zu schaffen, wird den Schülern deutlich gemacht, dass das, was zählt die Schreibphase und nicht das fertige Produkt ist.

Um die Schüler auf die Aufgabe der „Erstellung einer Endfassung“ (*édition*) nach den Phasen der Überarbeitung (*révision*) (Deschênes 1995, 135) vorzubereiten, muss eine Voraussetzung gegeben sein: Es ist notwendig, die häufigsten Fehlerarten jedes Schülers zu kennen. Es muss zuvor eine Einzeldiagnose zur Erstellung eines persönlichen Korrekturrasters durchgeführt werden (das nicht mit dem Bewertungsraster identisch sein darf, aber auf dieses bezogen wird). Man muss den Schülern daher Aufgaben wie die folgende stellen: „*Ich sammle alle meine Fehler aus früheren Arbeiten und klassifiziere sie“*. Diese Praxis erfordert keine digitalen Werkzeuge und sollte idealerweise von der neunten oder zehnten Klasse an eingeführt werden. Hier kann man also die Aufmerksamkeit auf jeweils nur eine Fehlerart fördern (mehrere Durchläufe für einen Text). So kann man etwa nach Akzentzeichen oder nach zu umgangssprachlichen Formulierungen Ausschau halten (Vandendorpe 1995, 304 ff.).

Die gemeinsame Arbeit am Text wird durch das Schreiben mit digitalen Medien deutlich erleichtert: Marin und Legros sprechen in diesem Zusammenhang von der „Ko-Revision“, einem Vorgehen, das sich bewährt zu haben scheint. Vielleicht kann man das mit dem Verfahren der „Schreibkonferenz“ vergleichen. Die Rolle des Ko-Revisors besteht darin, zu dem Text, den er zu ersten Mal liest, ein objektiveres und kritischeres Feedback zu geben als dies der Autor, der ihn verfasst hat, tun würde. Dies führt nach Marin und Legros (2006, 117) zu „qualitativ und quantitativ besseren“ Ergebnissen, da die Ko-Revision bei den drei wichtigsten Überarbeitungsschritten hilft: Fehleridentifikation, Überarbeitungsentscheidung, Durchführung der Änderung. Diese Form der Ko-Revision wird, wie jedes Peer-Reviewing, durch das digitale Format unterstützt, da es die Lesbarkeit durch die allgegenwärtige Verfügbarkeit erleichtert.

All diese Zugänge haben die gleichen Auswirkungen auf die Konzeptualisierung der Lehr-Lernprozesse: Der Schreibprozess erstreckt sich über einen längeren Zeitraum, während in der Vergangenheit Schreibaufgaben so konzipiert waren, dass sie in einem einzigen Arbeitsschritt durchgeführt und bewertet werden konnten. Es geht darum, endlich „von der Fokussierung auf das Produkt zur Fokussierung auf den Prozess“ (Plane 2006, 41) zu gelangen~~.~~

### Phase 2: Reflektierendes Feedback zu den Texten

Ich komme zur zweiten Phase: dem retrospektiven, reflexiven Feedback zu den produzierten Texten.

Diese Reflexion kann auf verschiedene Arten erfolgen. Kurz gesagt geht es darum, die traditionelle „Berichtigungsstunde“ zu entstauben. Projektionsmittel wie das White Board, aber auch einfachere Möglichkeiten wie die Projektion auf eine mit Filsstiften beschreibbare weiße Tafel, bieten viele Optionen der Veröffentlichung und Besprechung. Man sollte nicht vergessen, dass der Wunsch, diese Praktiken zu verändern, keineswegs neu ist: Die Älteren werden sich an Epidiaskope und Overhead-Projektoren erinnern.

Ich schlage drei Vorgehensweisen für die gemeinsame Textkorrektur vor, die vom Lehrenden keine außergewöhnlichen digitalen Fähigkeiten verlangen, aber ein Klima des gegenseitigen Respekts zwischen den Schülern voraussetzen.

1) Am einfachsten umzusetzen ist die gemeinsame Überarbeitungsarbeit, wenn die Schülertexte aus dem Textverarbeitungsprogramm über Beamer auf einer beschreibbaren weißen Tafel projiziert werden. Dafür sollten keine Schülerprodukte ausgewählt werden, die besonders schwach oder außergewöhnlich gut sind, die Wahl hängt hier von der Zusammensetzung der Lerngruppe ab und sollte soziale und individuelle Faktoren berücksichtigen.

2) Möglich sind auch diskretere Varianten für die individualisierte Korrektur: Etwa wenn jeder für sich die von der Lehrperson kommentierte Papierfassung seines Textes durchgeht und diesen anschließend in der digitalen Version verbessert (die entweder auf einem USB-Stick gespeichert ist oder an seine Mail-Adresse geschickt wurde). Für die erwähnten Texte von Lionel, Jason und Jérôme (Aufgabe UAA5), würde das bedeuten, dass sie ihren Text noch ein weiteres Mal überarbeiten würden.

3) Eine andere Möglichkeit für die gemeinsame Überarbeitung bieten Unterrichtsstunden, bei denen eine bestimmte Schwierigkeit im Mittelpunkt steht: Ausgehend von echten Fehlern der Schüler werden Korrekturstrategien eingeführt, die jeder auf seinen Text anwenden kann. Zum Beispiel wird für die Interpunktion eine Word-Seite mit ausgewählten Sätzen in verschiedenen Schülerarbeiten projiziert und eine Diskussion darüber angestoßen, wie diese Sätze interpunktiert werden können.

**Fazit**

Zusammenfassend möchte ich noch einmal hervorheben, dass der Umgang mit digitaler Textverarbeitung und den entsprechenden Projektionsformen schulische Arbeitsweisen erlaubt, bei denen Schreibprozesse über längere Zeiträume ausgedehnt werden können und die zugleich die Vorstellung von dieser Tätigkeit bei den Schülern radikal verändern. Diese können nun systematisch an ihren eigenen Schwierigkeiten arbeiten, die der Lehrer jeweils in den Fokus stellen kann. Im Idealfall könnte man so zu einer *unabschließbaren Textarbeit* gelangen – so könnte mit dem Einsatz der digitalen Werkzeuge ein grundlegender Wandel der Lehr-Lernprozesse im Schreibunterricht beginnen.

Abschließend möchte ich noch einmal unterstreichen, dass ich keineswegs dafür plädiere, das Schreiben mit der Hand aus der Schule zu verbannen, vor allem nicht aus der Grundschule, wo man das Handschreiben und die Rechtschreibung überhaupt erst lernt. Aber es scheint mir dennoch unumgänglich, die Schüler am Ende ihrer Schulzeit auf Formen des Schreibens vorzubereiten, die in Studium und Ausbildung weit verbreitet sind. Auch deshalb habe ich mich entschieden, im Unterricht Textverarbeitungsprogramme einzusetzen und nicht auf andere Formen des digitalen Schreibens zurückzugreifen, die sich längst in der informellen digitalen Alltagskommunikation durchgesetzt haben.

**Literaturverzeichnis**

BARRÉ-DE MINIAC, C. (2015). *Le rapport à l’écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d’Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

BORDELEAU, P. (1990). L’impact des développements technologiques sur l’enseignement de la langue maternelle (pp. 285-301). *In* G. Gagné/M. Pagé/E. Tarrab (dir.), *Didactique des langues maternelles. Questions actuelles dans différentes régions du monde*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

BOUDREAU, G. (1995). Les processus cognitifs en production de textes et l’intervention pédagogique (pp. 221-253). *In* J.-Y. Boyer/J.-P. Dionne/P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d’enseignement de l’écriture*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.

BOYER, J.-C./DIONNE, J.-P./RAYMOND, P. (dir.) (1995). *La production de textes. Vers un modèle d’enseignement de l’écriture*. Montréal : Les éditions LOGIQUES.

BUCHETON, D. (1996). L’épaississement du texte par la réécriture (pp. 159-184). In J. David/S. Plane (dir.), *L’apprentissage de l’écriture, de l’école au collège*. Paris : Presses Universitaires de France.

CERISIER, J.-F. (2016). La forme scolaire à l’épreuve du numérique (pp. 195-209). In P. Bonfils/P. Dumas/L. Massou (dir.), *Numérique et éducation : dispositifs, jeux, enjeux, hors-jeux*. Nancy : Éditions universitaires de Lorraine.

DELBRASSINE, D. (2018a). L’usage du traitement de texte pour les tâches de production écrite au lycée. *Le Français aujourd’hui*, *200*, 97-115.

DELBRASSINE, D. (2018b). Outils numériques et enseignement de l’écriture : travailler les textes sans fin ? *Le Français aujourd’hui*, *203*, 125-134.

DESCHÊNES, A.-J. (1995). Vers un modèle constructiviste de la production de textes (pp. 101-150). In J.-Y. Boyer/J.-P. Dionne/P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d’enseignement de l’écriture*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.

DOQUET-LACOSTE, C. (2006). L’écriture débutante. Mise en texte et mise en graphie dans l’écriture sur traitement de texte à l’école. *Langages, 164*, 43-56.

FABRE-COLS, C. (2004). Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ? *Linx, 51*, 13-24.

FAYOL, M., HEURLEY, L. (1995). Des modèles de production du langage à l’étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte (pp. 17-48). In J.-Y. Boyer/J.-P. Dionne, P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d’enseignement de l’écriture*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.

GAGNÉ, G. /LALANDE, J.-P./LEGROS, G. (1995). Comparaison internationale des performances en français écrit : préalables théoriques et méthodologiques du projet DIEPE (pp. 255-277). In J.-Y. Boyer/J.-P. Dionne/P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d’enseignement de l’écriture*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.

HAYES, J. R. (1995). Un nouveau modèle du processus d’écriture (Traduction de G. Fortier) (pp. 49-72).In J.-Y. Boyer/J.-P. Dionne/P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d’enseignement de l’écriture*.Montréal : Les Éditions LOGIQUES.

LÖSENER, H. (2018). Pourquoi tout comprendre c’est tout prononcer. La lecture à haute voix dans l’enseignement. Conférence donnée le 21 mars 2018 à l’Université de Liège, traduction de l’allemand par D. Delbrassine. À paraitre dans *Didactiques en pratique, 5, juillet 2019*.

MARIN, B./LEGROS, D. (2006). Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte. *Langages, 164*, 113-125.

PIOLAT, A./ROUSSEY, J.-F. (1995). Le traitement de texte : un environnement d’apprentissage encore à expérimenter. *Repères, 11*, 87-102.

PLANE, S. (1995). De l’outil informatique d’écriture aux outils d’apprentissage : une réflexion didactique à développer et des recherches à poursuivre. *Repères, 11*, 3-14.

PLANE, S. (2006). Écriture, réécriture et traitement de texte (pp. 37-77). In J. David, S. Plane (dir.), *L’apprentissage de l’écriture, de l’école au collège*. Paris : Presses Universitaires de France.

SCHNEUWLY, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique (pp. 73-100). In J.-Y. Boyer/J.-P. Dionne/P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d’enseignement de l’écriture*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.

REY-DEBOVE, J. (1982). Pour une lecture de la rature (pp. 103-127). In C. Fuchs/A. Grésillon/J.-L. Lebrave/J. Peytard/J. Rey-Debove, *La genèse du texte : les modèles linguistiques*. Paris : Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.

VANDENDORPE, C. (1995). Apprendre à écrire à l’université par une approche contrastive (pp. 301-331). In J.-Y. Boyer/J.-P. Dionne/P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d’enseignement de l’écriture*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.