

# Denkprozesse während des Schreibens: Introspektive Einblicke in Schreibprozesse mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I

*Thomas Grimm & Julia Ricart Brede*

**Abstract:** Der Beitrag gewährt Einblick in ein Projekt zur Erforschung von Schreibprozessen migrationsbedingt mehrsprachiger Schülerinnen und Schülern der sechsten und neunten Jahrgangsstufe. Anhand jahrgangstypischer Aufgabenstellungen des Deutschunterrichts verfassen die Versuchspersonen Texte und begleiten diesen Prozess durch Lautes Denken. Folgend auf die Darlegung des Forschungsdesigns fokussiert der Beitrag exemplarisch auf das Laut-Denk-Protokoll einer zugewanderten Sechstklässlerin. Dieses macht deutlich, dass das Laute Denken bereits zu Anfang der Sekundarstufe zu aussagekräftigen Daten führen kann. Ferner zeigt sich, welche zentrale Rolle der Erstsprache (Russisch) bei der Textproduktion zukommt. So erfolgt das Ausformulieren des Textes in einem komplexen Wechselspiel der beiden Sprachen Russisch und Deutsch.

## **Mental processes during writing: Introspective insights into the writing processes of multilingual secondary school pupils**

The article sheds light on a project investigating the writing processes of sixth and ninth graders who are multilingual due to migration. The pupils are asked to write texts based on grade-specific tasks in German lessons and accompany this process by thinking aloud. Following the presentation of the research design, the article focusses on the think-aloud protocol of an immigrant sixth-grader. The protocol demonstrates that thinking aloud can lead to meaningful data even at the beginning of secondary school. It also shows the central role that the first language (Russian) plays in text production. The formulation of the text is carried out in a complex interplay between the two languages Russian and German.

**Schlagwörter:** Lautes Denken, Textproduktionsprozess, Sekundarstufe, Mehrsprachigkeit, Seiteneinsteiger(innen), Zweitsprache; thinking aloud, text production process, secondary school, multilingualism, second language

Grimm, Thomas & Ricart Brede, Julia (2026):  
Denkprozesse während des Schreibens: Introspektive Einblicke in Schreibprozesse  
mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I.  
*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 31: 1, 7–37.  
<https://doi.org/10.48694/zif.4790>

# 1 Einführung

Mit der Arbeit von Hayes und Flower (1980) wurden bis heute gültige Fundamente für die Erforschung von Schreibprozessen gelegt. In dieser Studie wurde auf Grundlage von Laut-Denk-Protokollen ein Modell zum Ablauf von Schreibprozessen entwickelt. Obwohl Hayes und Flower zusammenfassend einschränken, dass ihr Modell lediglich den Schreibprozess kompetenter bzw. versierter Schreiberinnen und Schreiber abbildet (vgl. ebd.: 29), wird es in zahlreichen Einführungen der Deutsch- und Zweitsprachdidaktik aufgegriffen. Die Übertragbarkeit des Modells auf Kinder und Jugendliche ist jedoch fraglich. Außerdem bezieht sich das Modell von Hayes und Flower ausschließlich auf Schreibende in der Erstsprache. Schreibprozesse in einer Fremd- oder Zweitsprache unterscheiden sich allerdings von Schreibprozessen in der Erstsprache (vgl. dazu auch Krings 1989). Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass migrationsbedingt mehrsprachige Schülerinnen und Schüler beim Schreiben ihre gesamten Sprachressourcen aktivieren und translingual agieren (vgl. Ricart Brede 2016; Velasco/García 2014; Gantefort/Stehr/Goltsev 2021). Obwohl bekannt ist, dass das Alter, die Anzahl der Schuljahre im In- oder Ausland bzw. der Literalisierungsgrad in der Erstsprache, die Art der Erstsprache, die Kompetenz in der Zweit- bzw. Schreibsprache und die Art der Textaufgabe auf die Textproduktion mehrsprachiger Schreiberinnen und Schreiber einwirken (s. dazu Kap. 2), ist das Zusammenspiel dieser Faktoren und der Schreibprozess an sich noch nicht ausreichend empirisch erforscht.

Das im vorliegenden Beitrag vorgestellte Passauer Projekt zielt darauf ab, diese Forschungslücke anzugehen, um auf empirischer Basis eine Adaption des Schreibprozessmodells von Hayes und Flower für mehrsprachige Schreibende der Sekundarstufe I vorzulegen, sofern es die Daten nahelegen. Hierzu werden Schreibprozesse migrationsbedingt mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler introspektiv erfasst, indem diese sämtliche Gedanken während des Schreibprozesses laut äußern. Diese Laut-Denk-Protokolle werden videographiert und anschließend analysiert. Ziel ist es, auf diese Weise Einblick in den Ablauf des Schreibprozesses zu gewinnen und etwaige Regelmäßigkeiten im Texterstellungsprozess zu erkennen. Zur Erfassung der Schreibprozesse werden jahrgangstypische Aufgabenstellungen des Deutschunterrichts eingesetzt: In der sechsten Klassenstufe wird ein beschreibender Text und in der neunten Klassenstufe ein argumentativer Text verfasst. Aus dem noch im Aufbau befindlichen Korpus werden für diesen Beitrag die Daten einer Schülerin der sechsten Jahrgangsstufe mit der Erstsprache Russisch ausgewählt. Bevor anhand dieses Fallbeispiels ein Einblick in das Projekt gewährt wird, soll in Kap. 2 jedoch zunächst auf die bereits erwähnte Studie von Hayes und Flower (1980), aber bspw. auch auf Untersuchungen von Krings (1989) eingegangen werden, an die das Forschungsprojekt theoretisch und methodisch anknüpft. Darauf folgend werden die Untersuchungsfragen und das Design des Projektes beschrieben (s. Kap. 3 und 4); hieran schließt sich die Präsentation der Fallstudie an (s. Kap. 5). An diesem Beispiel wird Einblick in die im Projekt geplante

Auswertungspraxis gegeben. Im abschließenden Fazit (s. Kap. 6) werden erste Erkenntnisse aus der Datenauswertung herausgestellt und diskutiert.

## 2 Zur Erforschung von Schreibprozessen mithilfe von Laut-Denk-Protokollen

John R. Hayes und Linda S. Flower (1980) entwickelten auf der Basis von geschriebenen Texten sowie Laut-Denk-Protokollen ein kognitives Modell des Schreibprozesses in Analogie zu einem Problemlöseprozess (vgl. Hayes/Flower 1980: 11).<sup>1</sup> In diesem Modell konstituieren die drei Teilhandlungen des Planens, Formulierens und Überarbeitens den eigentlichen Kern des Schreibprozesses; dabei sehen Hayes und Flower auf Grundlage ihrer Daten alle drei Teilprozesse – wenn auch in unterschiedlicher Abfolge und Gewichtung – als integrale Bestandteile eines jeglichen (erfolgreichen) Schreibprozesses an: „We propose that writing consists of three major processes: PLANNING, TRANSLATING, and REVIEWING.“ (Hayes/Flower 1980: 12, Herv.i.O.).<sup>2</sup> Eine mentale Überwachungsinstanz („Monitor“) steuert diese Aktivitäten und fällt die Entscheidung, ob (erneut) in Planungs-, Formulierungs- bzw. Überarbeitungshandlungen einzutreten ist oder ob der bereits hervorgebrachte Text eine adäquate Lösung der Schreibaufgabe darstellt und der Schreibprozess damit an sein Ende gelangt ist. So ähnelt der Schreibprozess keinem linearen, sondern einem rekursiven Durchlaufen der drei Teilprozesse.<sup>3</sup> Obwohl Hayes und Flower einräumen, dass ihr Modell vorläufig sei (Hayes/Flower 1980: 10), und auch zeitlebens an elaborierteren Schreibprozessmodellen arbeiteten (vgl. Hayes 1996; Hayes 2012), und obwohl sie ihr Modell explizit als „a model of competent writers“ (Hayes/Flower 1980: 29) bezeichnen, wird es in zahlreichen aktuellen Einführungen der Deutsch- und Zweitsprachdidaktik für den Schulkontext aufgegriffen (vgl. bspw. Köller 2023: 154–155; Wildemann/Vach 2022: 69–71; Pompe/Spinner/Ossner 2020: 110–111; Wild/Schilcher 2019: 164–165; Geist/Krafft 2017: 96–97). Dafür lassen sich mehrere Begründungen anführen:

Erstens gibt das Modell mit dem Begriff des „competent writer(s)“ geradezu einen Zielpunkt für unterrichtliche Lehr-Lern-Aktivitäten vor. Entsprechend ist es nicht verwunderlich, dass sich die Schreibdidaktik mitunter mit der Frage befasst, welche methodischen Verfahren Schülerinnen und Schülern an die Hand gegeben werden können, um die drei

---

<sup>1</sup> Vgl. zur Gleichsetzung des Verfassens von Texten mit dem Lösen von Problemen Dengscherz (2019: 131–136); bedenkt man, dass Textmuster und Textprozeduren Standardlösungen für Textprobleme bereitstellen (vgl. Wrobel 2020: 93), führt dies „mindestens partiell zu einer Deproblematierung des Schreibens“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 41).

<sup>2</sup> In einer überarbeiteten Modelldarstellung bezeichnet Hayes (1996: 3) diese drei Prozesse als „Planning“, „Text Generation“ and „Revision“.

<sup>3</sup> Ferner berücksichtigt das von Hayes und Flower vorgelegte Schreibprozessmodell den Einfluss der Aufgabenumgebung („task environment“) sowie der Wissensbestände aus dem Langzeitgedächtnis („the writer’s long term memory“) auf den Schreibprozess.

Teilprozesse (das Planen, das Formulieren und das Überarbeiten) in verschiedenen Jahrgangsstufen zu trainieren und zu meistern. Diese Sichtweise spiegelt sich auch in den Vorgaben der Kultusministerkonferenz wider, die das eigenverantwortliche Gestalten eines Schreibprozesses mit den Teilprozessen „Texte planen und strukturieren“, „Texte formulieren“ und „Texte überarbeiten“ bereits für die Klassenstufe vier (vgl. KMK Primarstufe 2022: 14–15), aber auch für die Abschlüsse der Sekundarstufe I im Fach Deutsch in den Bildungsstandards aufführen (vgl. KMK Sekundarstufe 2022: 23–27).

Zweitens teilt das typische Schreiben in der allgemeinbildenden Schule mit dem Setting der Untersuchung in der Erhebung von Hayes und Flower etliche Merkmale: So basiert die in dem breit zitierten Aufsatz von Hayes und Flower präsentierte Detailanalyse auf einem Schreibszenario, bei dem ein Student handschriftlich einen Essay über Henri Rousseau verfasste (vgl. Hayes/Flower 1980: 15). Auch im schulischen Deutschunterricht überwiegt bis heute das handschriftliche Verfassen kontinuierlicher, idealiter in sich stimmiger, kohärenter und textsortenfunktionaler Texte durch eine einzelne Person, der reichlich Zeit für den Schreibprozess zur Verfügung steht, wobei die Texte oftmals an einen nicht bestimmten bzw. nicht bekannten Adressaten(kreis) gerichtet sind.

Drittens ist das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower durch die Gliederung in nur drei Teilprozesse derart allgemein gehalten, dass es für (nahezu) sämtliche Textproduktionsprozesse – unbeschadet der Textsorte oder des Umfangs – Gültigkeit hat; (Wrobel 2020: 87) bezeichnet es ebendaher als „hinreichend unspezifisch“. Entsprechend breit lässt sich das Modell folglich didaktisch nutzbar machen.

Dennoch lassen sich gravierende Argumente anführen, die an der Passung des Modells von Hayes und Flower für den schulischen Kontext zweifeln lassen. Auf zwei dieser Argumente soll hier näher eingegangen werden:

Erstens wurde die Untersuchung von Hayes und Flower mit Erwachsenen mit hoher Schreibkompetenz durchgeführt.<sup>4</sup> Am schulischen Deutsch- oder DaZ-Unterricht nehmen allerdings Kinder und Jugendliche teil, die erst auf dem Weg sind, ihre Schreibkompetenzen auszubilden. Sie sind demnach in aller Regel noch keine „competent writers“. Vielmehr sollen sie Jahrgangsstufe um Jahrgangsstufe ihre Schreibkompetenzen im Hinblick auf die Planung, die Ausformulierung und die Überarbeitung verschiedener Textmuster bzw. konkreter Textsorten ausbauen. Da eigenständige Planungsphasen vor dem Beginn des Schreibens oder Überarbeitungsphasen für Schreibnovizinnen und Schreibnovizen eher ungewöhnlich sind (vgl. den Überblick bei Donahue/Lillis 2014: 67–68), scheint das eigenständige Planen, Ausformulieren und Überarbeiten von Texten hier folglich eher Zielperspektive denn Realität zu sein. Insofern ist die Forderung wohlbegründet, empirisch zu

---

<sup>4</sup> Selbiges gilt für das in der aktuellen Forschung diskutierte und elaborierte PROSIMS-Modell von Dengscherz (2019; 2020), das professionelles Schreiben in mehreren Sprachen in den Blick nimmt.

untersuchen, wie Textproduktionsprozesse in unterschiedlichen Jahrgangsstufen beschaffen sind und ablaufen, statt sich didaktisch an einer Untersuchung zu orientieren, die Erwachsene mit bereits weit ausgebauten Schreibkompetenzen als Versuchspersonen eingesetzt hat.

Zweitens bezogen Hayes und Flower ausschließlich in ihrer Erstsprache Schreibende ein. Auch wenn der Prozess des Schreibens in einer Erst- und Zweitsprache im Großen und Ganzen in vergleichbarer Weise abläuft (vgl. dazu Becker-Mrotzek/Jambor-Fahlen 2017: 144; Marx/Steinhoff 2017: 177), ist er doch nicht völlig gleichartig. Bspw. gibt es Belege dafür, dass mehrsprachige Personen beim Schreiben ihre gesamten Sprachressourcen aktivieren und translingual agieren (vgl. für Schülerinnen und Schüler, die eine Zweitsprache erlernen, etwa Ricart Brede 2016; Velasco/García 2014; Gantefort/Stehr/Goltsev 2021; für den fremdsprachlichen Erwerbskontext etwa Schnell 2020). Ferner wird zweit- bzw. fremdsprachliches Schreiben durch Transfereffekte zwischen den einzelnen Sprachen beeinflusst. So konnte Riehl (2018: 227–228) nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler mit den Herkunftssprachen Italienisch, Griechisch und Türkisch (Klassenstufe 9/10) bessere argumentative Texte in ihrer Schulsprache als in ihrer Herkunftssprache verfassen, dass aber „die Kompetenzen in L1 [Erstsprache] und L2 [Zweitsprache] durchaus korrelieren. Man kann daher davon ausgehen, dass eine hohe Textkompetenz in L1 mit einer hohen Textkompetenz in L2 korreliert“ (Riehl 2018: 228). Solche interlingualen Transfereffekte zwischen Erst- bzw. Herkunftssprachen und Zweit- oder Fremdsprachen wurden auch in einigen anderen Studien nachgewiesen (vgl. Marx/Steinhoff 2021; Usanova/Schnoor 2024; Roll et al. 2019). Dies geht konform mit der Erkenntnis, dass insbesondere Fähigkeiten wie logisches Denken, Strukturieren oder der Einsatz von Revisionsstrategien sprachenübergreifend bzw. transversal nutzbar sind (vgl. Reichert/Marx 2020: 44).

Dem Einwand, dass das Textproduktionsmodell von Hayes und Flower (1980) nur für solche Kontexte anwendbar ist, in denen Personen in ihren Erstsprachen schreiben, lässt sich entgegenhalten, dass es derart allgemein gehalten ist, dass erst- bzw. anderssprachliche Einflüsse immerhin mitgedacht werden können. Einen konkreten Vorschlag hierzu unterbreitet Griebhaber (2010: 232): Erstsprachliche Einflüsse beim Schreiben von Texten in einer Zweitsprache werden von ihm als Möglichkeit im Bereich des zugrunde liegenden Schreibwissens sowie in Bezug auf die Aufgabenumgebung mitgedacht, vor allem aber in Bezug auf das Formulieren und Überarbeiten des Textes, „da hier Wortschatz und Grammatik der verschiedenen Sprachen eine zentrale Rolle zukommt.“ (Griebhaber 2010: 233).

In Anbetracht der Auswirkung, die der Umstand, einen Text in einer zweiten oder fremden Sprache zu verfassen, auf den Textproduktionsprozess haben kann, scheint diesbezüglich aus schreibdidaktischer Sicht allerdings eine genauere Eruierung angebracht. Die Tragweite des Einflusses wird bspw. deutlich, wenn man mit Blick auf die an einem Schreibprozess beteiligten Teilprozesse zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehohe Teilprozessen differenziert. Hierarchieniedrige Prozesse sind mit automatisierbaren

Fertigkeiten verbunden, während sich hierarchiehohe auf reflexive Handlungen beziehen (vgl. Sturm/Weder 2016: 41). Die von Hayes und Flower beschriebenen Teilprozesse des Planens und Überarbeitens sind als hierarchiehoch zu klassifizieren, während sich das Formulieren aus hierarchieniedrigen und hierarchiehöheren Prozessen zusammensetzt. Dessen hierarchieniedrige Teilprozesse fasst man unter dem Begriff der Schreibflüssigkeit zusammen. Diese liegt dann vor, wenn die Tätigkeit des motorischen Schreibens (d.h. das Hand- bzw. Tastaturschreiben), die Orthografie und der Abruf des Wortschatzes automatisiert sind (vgl. Sturm/Lindauer 2014: 2; Lemke/Hoffmann 2022: 20). Wenn Hayes und Flower also ein „model of competent writers“ (Hayes/Flower 1980: 29) vorlegen, so deutet das darauf hin, dass sowohl die handschriftliche Motorik als auch das Rechtschreibkönnen und der Abruf von Wortschatz so weit ausgebildet sind, dass man diese Teilprozesse als automatisiert bezeichnen kann. Dass derartige Automatisierungen selbst bei versierten Schreiberinnen und Schreibern aufgebrochen werden und dadurch den Textproduktionsprozess hemmen können, sofern Texte in einer Fremd- bzw. Zweitsprache (L2) statt in der Erstsprache (L1) zu verfassen sind, zeigen Untersuchungen von Krings (1989): Auf der Basis von Laut-Denk-Protokollen zu Textproduktionsprozessen von Studierenden in einer Fremdsprache identifizierte er unabhängig von der Textsorte<sup>5</sup> neben den üblichen „Planungsproblemen“ (worunter Krings die Teilprozesse der Textproduktion nach Hayes und Flower subsumiert) explizit „fremdsprachliche Realisierungsprobleme“ (vgl. Krings 1989: 396):

Solche durch fremdsprachliche Kompetenzdefizite ausgelösten Unterbrechungen des eigentlichen Formulierungsprozesses sind für fremdsprachliche Textproduktionsprozesse typisch. Sie sind von den normalen sprachlichen Realisierungsproblemen, wie sie in jedem Schreibprozeß auftreten, qualitativ verschieden, da sie im Gegensatz zu diesen nicht aus der generellen Schwierigkeit, Gedanken in Sprache zu bringen, sondern unmittelbar aus fremdsprachlichen Wissensdefiziten resultieren. Entsprechende Wissensdefizite in der Muttersprache sind, zumindest bei vergleichbaren Schreibaufgaben und vergleichbaren Schreibern, eher untypisch [...]. In der fremdsprachlichen Textproduktion dagegen ist ein weites Spektrum solcher L2-Probleme zu beobachten, das von orthographischen über morphosyntaktische und lexikosemantische bis hin zu kommunikativ-stilistischen Problemen reicht. (Krings 1989: 397–398)

Entsprechend ist für Kinder und Jugendliche mit einer noch relativ geringen Kontaktzeit zur Zweitsprache ebenfalls anzunehmen, dass sie längere Zeit benötigen, um Schreibflüssigkeit im o.g. Sinne in der schulisch relevanten Sprache (in diesem Fall Deutsch) auszubilden, was zunächst Ressourcen von den hierarchiehöheren Schreibprozessen abzieht und

---

<sup>5</sup> In der einen Studie hatten die Studierenden ein Antwortschreiben auf eine Zeitungsannonce zu einer Au-Pair-Stelle zu verfassen; in der anderen Studie bestand die Schreibaufgabe in der Nacherzählung von Bildergeschichten (vgl. Krings 1989: 393–394).

sich erwartbarerweise sowohl im Textprodukt als auch im Textproduktionsprozess widerspiegeln wird.

### 3 Untersuchungsfragen und Erhebungsdesign im Überblick

Vor dem Hintergrund der in Kap. 2 skizzierten Befunde und Desiderate soll im geplanten Passauer Forschungsprojekt untersucht werden, wie Textproduktionsprozesse von Schülerinnen und Schülern beschaffen sind und von welchen Faktoren es dabei abhängt, in welcher Weise mehrsprachige Schülerinnen und Schüler ihr gesamtes Sprachrepertoire nutzen. Die konkreten Fragestellungen des Projektes lauten:

- Welche Teilprozesse zeigen sich in den Textproduktionsprozessen der Schülerinnen und Schüler und wie hängen diese zusammen? Werden Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsprozesse sichtbar? Zeigen sich Regelmäßigkeiten im Texterstellungsprozess?
- Inwiefern zeigen sich in den Textproduktionsprozessen Unterschiede in Abhängigkeit erstens vom Sprachrepertoire der Schülerinnen und Schüler, zweitens von deren (Schreib-)Alter<sup>6</sup> und drittens von der Textsorte des zu verfassenden Textes?

Bezüglich seiner Anlage ist das Passauer Forschungsprojekt grundlegend dem Design der Studie von Hayes und Flower (1980) nachempfunden, d.h. ähnlich wie bei Hayes und Flower werden die Versuchspersonen unter quasi-experimentellen Bedingungen dazu aufgefordert, einen Text zu verfassen und simultan ihre Gedanken und Ideen zu verbalisieren. Die Methode des Lauten Denkens wird in der Schreibforschung häufig verwendet, da sich auf diese Weise Einblicke in die kognitiven Prozesse der Schülerinnen und Schüler gewinnen lassen. Auf der Grundlage reiner Beobachtungen während der Textgenese ließe sich nicht erfassen, ob jemand bei der Bewältigung einer Schreibaufgabe gerade Planungsaktivitäten durchführt, ob Formulierungsalternativen einander gegenübergestellt werden, um die angemessenste auszuwählen oder anderes (vgl. Krings 1992: 56). Hayes und Flower (1980: 10) selbst stellen die Vorzüge dieses Vorgehens wie folgt heraus:

The power of [think aloud] protocol analysis lies in the richness of its data. Even though protocols are typically incomplete, they provide us with much more

---

<sup>6</sup> Statt mit dem Lebensalter operiert die aktuelle Schreibdidaktik mit dem Schreibalter als der „Summe der bis zu einem Zeitpunkt gemachten Schreiberfahrungen“ (Neugebauer 2008: 1) bzw. der „Dauer der Auseinandersetzung mit den Normen einer literalen Kultur“ (Feilke 1996: 1181). Einflussfaktoren auf das Schreibalter sind etwa die literalen Erfahrungen in der Familie, die Durchgängigkeit der Beschulung, die Anforderungen im Deutschunterricht gemäß der gewählten Schulart etc.

information about processes by which tasks are performed than does simply examining the outcome of the process.

Die Validität derartiger Laut-Denk-Protokolle bewerten Ericsson und Simon (1993: 78–80) in Abhängigkeit von der Art der zugrunde liegenden Denkprozesse: Besonders geeignet erscheinen Laut-Denk-Verfahren demnach, wenn sie sich auf nicht-automatisierte und sprachlich kodierte Prozesse beziehen. Ericsson und Simon (1993: 79) sprechen in diesem Fall von „first level verbalization[s]“ (vgl. auch Schnell 2013: 94–95). Das Schreiben von Texten ist eine solche level-1-Tätigkeit: Denn das Texteschreiben läuft – im Unterschied etwa zum Schuhebinden – zumindest in weiten Teilen (abgesehen von einigen Teilprozessen wie bspw. dem motorischen Prozess des Schreibens an sich) nicht automatisiert ab und bezieht sich – anders als zum Beispiel eine Bildbetrachtung – auf sprachlich kodierte Prozesse. Ferner gilt ein periaktionaler, d.h. ein handlungsbegleitender Zugang zu kognitiven Prozessen im Vergleich zu einem postaktionalen Zugang allgemein als valider, d.h. eine solche simultane Verbalisierung ist einer Verbalisierung im Nachgang vorzuziehen (vgl. Krings 1989: 387, 390). Grund dafür ist, dass periaktionale Verbalisierungen „unmittelbar aus dem Kurzzeitgedächtnis [...] abgerufen werden, während bei einem retrospektiven [d.h. postaktionalen] Zugriff die Informationen im Langzeitgedächtnis der Versuchsperson wieder aufgefunden werden müssen, was durch spezielle *retrieval*-Prozesse geschieht. Der Rückgriff auf das Langzeitgedächtnis ist jedoch mit einer Neukodierung verbunden, die häufig ein Element der Selektion, Interpretation oder Elaboration enthält“ (Krings 1989: 390, Herv.i.O.), was zu Verzerrungen führt. Die von Hayes und Flower erhobenen Laut-Denk-Protokolle, die zeitgleich mit dem Verfassen von Texten erhoben wurden, können damit innerhalb des Spektrums introspektiver Daten als vergleichsweise valide angesehen werden.

Doch weicht das Erhebungsdesign des Passauer Projektes in einigen Aspekten durchaus von der Referenzstudie ab. Dies hängt mit der Intention der Untersuchung zusammen: Um Aufschluss über Einflussfaktoren auf den Textproduktionsprozess zu erhalten, gilt es diese Faktoren bei der Erhebung zu erfassen bzw. zu kontrollieren. So ist mit Blick auf das Schreibrepertoire der Schülerinnen und Schüler bspw. die sprachtypologische Art ihrer Erstsprache(n) und deren Schrifttyp bzw. Schreibrichtung, die Kontaktdauer mit dem Deutschen sowie der Literalisierungsgrad in der bzw. den Erstsprache(n) von Interesse. In Ergänzung zum Design der Studie von Hayes und Flower wird die Erhebung daher um den Einsatz eines soziobiografischen Fragebogens erweitert. Die Kombination und Triangulation der drei auf diese Weise entstehenden Datensätze – d.h. erstens der soziobiografischen Fragebogendaten, zweitens der verfassten Texte sowie drittens der Laut-Denk-Protokolle – soll eine möglichst umfassende Analyse der Schreibprozesse erlauben.

Da das Passauer Projekt ferner auf Textproduktionsprozesse von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe fokussiert, werden mit den Schreibaufgaben andere Textsorten adressiert als von Hayes und Flower. Der zu schreibende Text variiert dabei abhängig von

der Klassenstufe. Die Aufgaben orientieren sich jeweils an jahrgangstypischen Aufgabenstellungen bzw. Textsorten des Deutschunterrichts. Für die sechste Klasse wurde eine beschreibende, für die neunte Klasse eine argumentierende Schreibaufgabe konzipiert. Um Erkenntnisse über die schrittweise Entwicklung mit Blick auf die Strukturierung und die Ausführung von Textproduktionsprozessen ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler zu erhalten, wäre eine echte Longitudinalstudie wünschenswert. Vor allem aus kapazitativen Gründen wird die Studie stattdessen als Querschnittstudie mit Schülerinnen und Schülern der sechsten und der neunten Jahrgangsstufe durchgeführt. Individuelle Entwicklungsprozesse lassen sich damit folglich nicht rekonstruieren.

Vielmehr sollen quasi-longitudinale Einblicke in Textproduktionsprozesse zu Beginn und zum Ende der Sekundarstufe I gewährt werden. Die Erhebung wird nicht in der fünften Klassenstufe angesiedelt, da diese noch stärker vom Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule geprägt ist. Zudem stellt das Laute Denken in Kombination mit einer Schreibaufgabe eine hohe kognitive Anforderung dar. Grundschulkindern können zwar einfache Laut-Denk-Aufgaben bewältigen, allerdings sind sie bei einem so komplexen Vorgang wie dem Verfassen eines Textes mit dem simultan ablaufenden Lauten Denken oft überfordert (vgl. Linnemann 2017: 342). Da die Unterschiede zwischen der vierten und fünften Klassenstufe gering sind, setzen wir mit der sechsten Klasse an. Es kann aber selbst für diese Klassenstufe nicht als belegt gelten, dass das Laute Denken parallel zum Schreiben funktioniert. Uns ist lediglich eine einzige Studie bekannt, die bereits Probandinnen und Probanden der vierten und fünften Klassenstufe einbezieht und auch Laut-Denk-Protokolle nutzt, um deren Formulierungsprozessen auf die Spur zu kommen (vgl. Sturm/Schneider 2021). Allerdings wird die Methode des Lauten Denkens in Bezug auf diese Altersgruppe in dieser Studie nicht reflektiert. An einem abgedruckten Laut-Denk-Protokoll zeigt sich jedoch, dass sich die interviewende Person in dieser Untersuchung mit expliziten Rückfragen in das Laute Denken einschaltet (vgl. Sturm/Schneider 2021: 31). Dies unterstützt zwar einerseits die „Monitor-Funktion“, stellt andererseits jedoch eine massive Beeinflussung des Denkprozesses dar.

## **4 Das Passauer Forschungsprojekt**

### **4.1 Erhebung der Daten**

Die Erhebung der Daten findet in der Schule statt. Der finale Text soll in deutscher Sprache verfasst werden, und zwar so, wie er auch zu Hause verschriftlicht würde. Für Schülerinnen und Schüler dürfte die Produktion eines Textes als Hausaufgabe damit verbunden sein, äußere Hilfsmittel zu nutzen, z.B. das Deutschheft, das Schulbuch, ein Smartphone, ein Wörterbuch etc. Entsprechend dürfen die Schülerinnen und Schüler des Passauer Projektes von diesen Hilfsmitteln ebenfalls Gebrauch machen. In der Studie von Hayes und Flower (1980) ist von derartigen Hilfsmitteln keine Rede; erst in späteren Artikeln wird darauf

Bezug genommen (vgl. z.B. Chenoweth/Hayes 2001: 84). Ferner erhalten die Schülerinnen und Schüler des Passauer Projektes für die Textproduktion keine Zeitvorgabe.

Das Laute Denken dürfen die Probandinnen und Probanden sowohl auf Deutsch als auch in anderen Sprachen vollziehen. Zudem haben sie die Freiheit, nach Belieben zwischen den Sprachen zu wechseln. Darauf wird im Vorfeld ausdrücklich hingewiesen, weil anzunehmen ist, dass Schülerinnen und Schüler eher selten die Erfahrung machen, dass anderen Sprachen als Deutsch im schulischen Kontext als natürlicher Bestandteil des Sprachenrepertoires Berechtigung zugestanden wird. Durch die Verortung der Erhebung an der Institution Schule könnten etwaig verinnerlichte Deutsch-Gebote (vgl. bspw. Gogolin 1994; Born et al. 2019) die Erhebung daher stark beeinflussen, indem sich die Schülerinnen und Schüler – entsprechend der Sanktion – bemühen, ihre Gedanken ausschließlich auf Deutsch zu äußern.<sup>7</sup>

Zur Vorbereitung auf die ungewohnte und kognitiv fordernde Aufgabe, einen Text zu verfassen und diesen Prozess sprachlich laut denkend zu begleiten, werden die Teilnehmenden des Passauer Projektes als Vorübung mit einer einfacheren Aufgabe konfrontiert, an der sie trainieren sollen, das eigene Tun sprachlich laut zu begleiten (vgl. Krings 1989: 394). Die Trainingsaufgabe besteht darin, aus sechs Bildern vier auszuwählen und anhand dieser eine Geschichte zu erzählen. Während der Trainingsaufgabe werden die Probandinnen und Probanden ggf. an die Aufgabe des Lauten Denkens erinnert.

Die Aufgabenstellung für das Laute Denken wird in der Erhebung von der Versuchsleiterin bzw. dem Versuchsleiter etwa folgendermaßen formuliert: „Bitte sprich alles laut aus, was dir durch den Kopf geht, so wie deine Gedanken gerade kommen und gehen.“ (Heine 2014: 126; vgl. auch Heine/Schramm 2007: 178) – ergänzt eben um den Hinweis, dass hierfür sämtliche Sprachen genutzt werden dürfen.

Zur Dokumentation des Lauten Denkens werden eine Videokamera sowie ein zusätzliches Audiogerät eingesetzt. Dies ermöglicht es, sowohl das Laute Denken aufzuzeichnen als auch den motorischen Schreibprozess visuell nachzuvollziehen, sodass die Textentstehung rekonstruierbar ist.

---

<sup>7</sup> Andere Studien, in denen Schreibprozesse von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe mittels Laut-Denk-Daten beforscht werden, nehmen fremdsprachliches Handeln (in der Schulfremdsprache Englisch) und nicht etwa zweitsprachliches Handeln in den Blick. Dies gilt für die Dissertationsstudie von Heine (2010) ebenso wie für das im Entstehen befindliche Projekt „Donk-AI“ (Digitales Schreiben, ownership und neues fachspezifisches Wissen – Künstliche Intelligenz und Schreibprozesse im Englischunterricht der Sekundarstufe) unter Leitung von Dr. Can Küplüce, in dem „die Grenzen und die notwendigen (Kompetenz-)Voraussetzungen für eine gewinnbringende Nutzung generativer KI-Tools“ in fremdsprachlichen Schreibprozessen der Sekundarstufe analysiert werden sollen (vgl. <https://postdoc-kolleg.de/digital-writing-ownership-and-new-subject-specific-knowledge-ai-and-the-writing-process-in-secondary-elt/> 13.02.2025). Es ist anzunehmen, dass den institutionell verankerten Schulfremdsprachen selbst von den Schülerinnen und Schülern ein anderer Stellenwert und demzufolge auch eine andere Berechtigung beigemessen wird als migrationsbedingter Mehrsprachigkeit.

Im Anschluss an die Textproduktion wird ein kurzes Interview zur Reflexion der Methode des Lauten Denkens und zur Erhebung im Allgemeinen durchgeführt sowie der soziobiografische Fragebogen ausgefüllt.

## **4.2 Versuchspersonen**

Das Passauer Projekt fokussiert auf zugewanderte Schülerinnen und Schüler, d.h. auf sog. Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger (für nähere Erläuterungen zu diesem Begriff vgl. Ahrenholz/Ohm/Ricart Brede 2017: 246–248 sowie Ahrenholz/Maak 2013: 82). Im Unterschied zu familiär zwar mehrsprachig aufgewachsenen, aber schon länger in Deutschland lebenden oder gar in Deutschland geborenen Schülerinnen und Schülern haben Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in ihrem Herkunftsland in vielen Fällen bereits eine Schule besucht; entsprechend verfügen sie häufig über Schreibkompetenzen in ihren Erstsprachen (vgl. Diebel/Ahrenholz 2023: 32–33, 41–45), die beim Schreiben in der Zweitsprache nutzbar gemacht werden können.

Eine Bedingung für die Teilnahme an der Studie ist, dass die Schülerinnen und Schüler für die Deutsch eine Zweit- (oder Dritt-)sprache darstellt, seit mindestens einem Jahr, aber höchstens seit vier Jahren in Deutschland leben bzw. Kontakt mit dem Deutschen haben und dass sie bereits in eine Regelklasse übergetreten sind. Dadurch soll sichergestellt werden, dass ihre Textproduktion nicht übermäßig von noch nicht hinreichend routinisierten bzw. automatisierten grafomotorischen Fähigkeiten oder orthografischen Kompetenzen im Deutschen beeinträchtigt wird. Die genaue Kontaktdauer mit dem Deutschen wird anhand des soziobiografischen Fragebogens erfasst. Je nach Erfahrungen in der Pilotstudie wird die Kontaktdauer mit dem Deutschen ggf. noch angepasst (und z.B. auf mind. zwei Jahre angehoben). Da die Schülerinnen und Schüler, sobald sie eine Regelklasse besuchen, aber grundsätzlich vor der Aufgabe stehen, Texte in deutscher Sprache zu verfassen, wird zunächst der Versuch unternommen, auch Schülerinnen und Schüler, die erst seit einem Jahr Deutsch lernen, bei der Erhebung zu berücksichtigen.

Bezüglich der Erstsprachen sollen – basierend auf den beiden bedeutenden Zuwanderungsgruppen der letzten Jahre – vor allem Schülerinnen und Schüler mit den Erstsprachen Ukrainisch oder Russisch sowie Arabisch berücksichtigt werden (eine etwaige Ausweitung des Korpus auf weitere Erstsprachen erfolgt je nach Kapazitäten und sofern sich diesbezüglich Erhebungsmöglichkeiten bieten). Beiden fokussierten Sprachgruppen liegt eine vom lateinischen Alphabet abweichende Alphabetschrift zugrunde; sofern die Schülerinnen und Schüler in ihren Erstsprachen alphabetisiert sind, können sie somit als Zweitschriftlerner(innen) gelten. Um einen allgemeinen Vergleichspunkt für die Textproduktionsprozesse migrationsbedingt mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler zu erhalten, werden ergänzend Textproduktionsprozesse von solchen Schülerinnen und Schülern erhoben, die lebensweltlich einsprachig Deutsch aufwachsen.

Für die Durchführung statistischer Analysen sollen pro Jahrgangsstufe jeweils 30 Versuchspersonen einbezogen werden, die sich idealerweise möglichst gleichmäßig auf die Sprachgruppen verteilen. Angesichts der Tatsache, dass Versuchspersonen unterschiedlich verbalisierungswillig und -fähig (vgl. u.a. Krings 1986: 276) und einige daher möglicherweise für Laut-Denk-Untersuchungen ungeeignet sind, wird für jede Sprachgruppe in jeder Jahrgangsstufe nicht eine Anzahl von zehn, sondern jeweils von zwölf Schülerinnen und Schülern anvisiert. Dies führt zu insgesamt 36 Versuchspersonen für die sechste sowie 36 für die neunte Jahrgangsstufe.

Die Erhebung der Daten für die aktuell laufenden Pilotuntersuchungen erfolgt an Mittelschulen, die in Bayern zum Ersten Schulabschluss führen, und für die bereits eine Erhebungsgenehmigung seitens des Schulamtes vorliegt. Geplant ist, für die Haupterhebung auch Realschulen und etwaig Gymnasien in die Erhebung einzubeziehen.

### **4.3 Auswertung der Daten**

Selbst wenn Laut-Denk-Protokolle für die Erfassung von Schreibprozessen als das Verfahren der Wahl angesehen werden können, vermag letztlich kein Laut-Denk-Protokoll die mentale Verarbeitung direkt widerzuspiegeln; vielmehr ist von fragmentarischen Einblicken in die Denkprozesse auszugehen (vgl. auch Schnell 2013: 95). Dementsprechend sind Versprachlichungen beim Lauten Denken häufig bruchstückhaft, wenig kohäsiv und ohne den Kontext der Aufgabe mitunter schwer verständlich (vgl. Schuttkowski/Staubach 2022: 341). Nicht selten werden Laut-Denk-Äußerungen auch leise ausgesprochen, da es sich dabei nicht um kommunikative, d.h. nicht an andere Personen gerichtete Sprachhandlungen handelt. Zudem können die Verbalisierungen aufgrund von Vermutungen über die soziale Erwünschtheit beeinflusst werden (vgl. Weidle/Wagner 1994: 99–100); für die vorliegende Erhebung wurde in diesem Zusammenhang in Kap. 4.1 bereits auf die etwaige Gefahr hingewiesen, dass der an deutschen Schulen i.d.R. präsente und wirkmächtige monolinguale Habitus dem lauten Aussprechen von Gedanken in einer anderen Sprache als Deutsch entgegenstehen könnte. Entsprechend vorsichtig gilt es bei der teilweise beinahe forensischen Analyse und Interpretation der Protokollfragmente vorzugehen.

Die Äußerungen des Lauten Denkens werden gemäß Audio- und Videoaufzeichnung unter Benutzung von FOLKER transkribiert. Für den Fall, dass die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler sich im Lauten Denken nicht der deutschen Sprache bedienen, werden die nicht deutschsprachigen Äußerungen im Original notiert, aber mit einer deutschen Übersetzung aliniert. Auf Deutsch getätigte Äußerungen werden entsprechend der GAT2-Konventionen (vgl. Selting et al. 2009) transkribiert; Übersetzungen ins Deutsche werden stattdessen gemäß der Standardorthografie verschriftlicht. Das Transkript dokumentiert ferner die parallel vollzogenen Schreibhandlungen sowie allfällige Recherchetätigkeiten und Verbalisierungspausen. Um das zeitliche Ineinandergreifen von Laut-Denk-Äußerungen und

Schreibtätigkeiten möglichst gut abbilden zu können, erfolgt die Ausgabe der Transkripte – in Abweichung zur GAT2-Konvention – in Partiturnotation.

Die transkribierten Laut-Denk-Daten sollen anhand eines deduktiv-induktiv gebildeten Kategoriensystems analysiert werden, um auf diese Weise – analog zu den Vorgehensweisen in den Studien von Hayes/Flower (1980) und Krings (1989) – Subprozesse innerhalb der individuellen Textproduktionsprozesse zu ermitteln und in Verlängerung dazu im Idealfall Aufschlüsse über überindividuelle Regelmäßigkeiten in den Textproduktionsprozessen zu erhalten (vgl. dazu auch Krings 1989: 405). Als deduktive Bezugsgrundlage für die Bildung eines Kategoriensystems dient – neben den drei von Hayes und Flower (1980) ermittelten Teilprozessen des Planens, des Formulierens und des Überarbeitens – ein von Krings (1989: 396–403) vorgelegtes und aus 14 Kategorien bestehendes Analyseraster, das auf den drei von Hayes und Flower identifizierten Teilprozessen aufbaut, aber deutlich detaillierter angelegt ist und vor allem das Zusammenspiel verschiedener Sprachen im Schreibprozess abbildet.<sup>8</sup>

Bezugnehmend auf neuere kognitionspsychologische Annahmen wie Embodied-Cognition-Ansätze geht Schnell (2013) davon aus, dass auch an solch kognitiven Prozessen wie der menschlichen Sprachverarbeitung maßgeblich emotionale, situationale und soziale Komponenten beteiligt sind und dass deshalb beim Lauten Denken „zusätzlich zu den über die Verbalisierung freigelegten, nicht automatisierten Kurzzeitgedächtnisinhalten noch etliche weitere innere Verarbeitungsmechanismen vermutet werden können.“ (Schnell 2013: 98). Um derartige multimodale Simulationen wie körperlich-emotionale Reaktionen in Laut-Denk-Daten aufzuspüren, plädiert Schnell (2013: 100, 110–111) dafür, bei der Analyse stärker diskurslinguistische Analysemethoden einzubeziehen. Für die Analyse der Laut-Denk-Protokolle von Schülerinnen und Schülern, die mit dem Lauten Denken noch wenig vertraut sind und ihre Gedanken daher möglicherweise nicht konsequent verbalisieren, könnte in der Berücksichtigung derartiger affektiv-emotionaler Aspekte ein besonderes Potenzial liegen, um bspw. anhand der Körpersprache, der Mimik, der Gestik, der Stimmlage (gereizte oder fragende Intonation) oder anhand von paraverbalen Äußerungen wie Seufzen oder Lachen Hinweise auf Herausforderungen oder Erfolgserlebnisse beim Texteschreiben zu erhalten. Entsprechend sollen bei der Analyse der Laut-Denk-Daten des Passauer Projektes anhand der Videoaufzeichnung perspektivisch auch nonverbale und paraverbale Aspekte berücksichtigt werden.

---

<sup>8</sup> Konkret unterscheidet Krings (1989: 396-397) zwischen den Kategorien „Planungsprobleme identifizieren“, „Grobpläne generieren“, „Feinpläne generieren“, „Feinpläne realisieren in der L1“, „Feinpläne realisieren in der L2“, „Pläne organisieren“, „Pläne evaluieren“, „über Pläne entscheiden“, „die Planungsausführung überwachen“, „Pläne revidieren“, „L2-Probleme identifizieren“, „L2-Problemlösungsstrategien aktivieren“, „Problemlösungen evaluieren“ und „über L2-Problemlösungen entscheiden“.

## 5 Fallanalyse zu Nadja

Im Folgenden wird ein Einblick in die Datenerhebung und -auswertung anhand eines Mädchens gegeben, dem das Pseudonym Nadja zugeordnet wird. Nadjas Familie stammt aus Kasachstan; zuhause spricht sie mit ihren Eltern Russisch. Bevor die Familie nach Deutschland auswanderte, lebte sie in Griechenland, wo Nadja geboren wurde und die Schule besuchte. Als sie mit ihrer Familie nach Deutschland emigrierte, war sie bereits in der dritten Klasse. Um ihr Griechisch nicht zu vergessen, spricht sie diese Sprache nach wie vor zuhause mit ihrem Bruder. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung lebt sie seit etwas mehr als drei Jahren in Deutschland. In der Untersuchung nutzte sie als Laut-Denk-Sprache ausschließlich Russisch.<sup>9</sup> Die folgenden Ausführungen sind zweigeteilt. Zunächst wird das Textprodukt von Nadja analysiert. Im anschließenden Teil wird ein Einblick in das Laut-Denk-Protokoll zur Textproduktion des Mädchens gegeben.

### 5.1 Analyse des Textes

Die Schreibaufgabe, die Nadja bearbeitet hat, basiert auf der fiktiven Beobachtung einer Situation, in der ein Mann sein Handy verliert. Die daraufhin anzufertigende Beschreibung soll der Identifikation des Mannes für das Fundbüro dienen. Um diese Personenbeschreibung anfertigen zu können, ist neben der Aufgabenstellung das Foto des zu beschreibenden Mannes abgebildet. Nadja hat das Blatt mit der Aufgabenstellung und dem Bild vor sich liegen, der Versuchsleiter liest die Aufgabenstellung aber auch vor; anschließend erinnert er Nadja noch einmal daran, während des Schreibens laut zu denken.

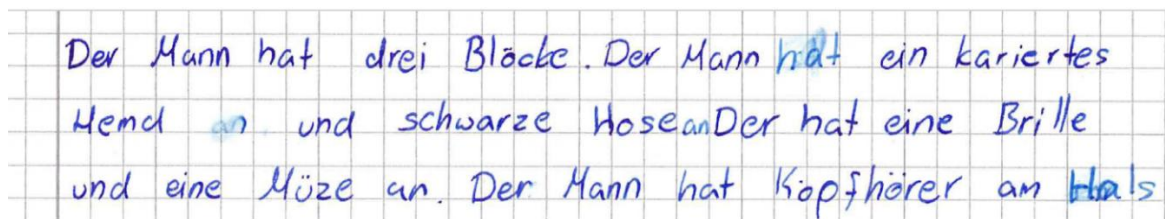


Abb. 1: Textprodukt von Nadja.

Abbildung 1 zeigt Nadjas Text. Er ist recht kurz und umfasst lediglich vier Sätze mit insgesamt 29 Wörtern. Bereits am Textprodukt sind einige Überarbeitungen sichtbar. So kann man an dem mit Füller verfassten Text sehen, dass am Hilfsverb („hat“) im zweiten Satz offenbar mit einem Tintenkiller eine Änderung vorgenommen worden ist (die Änderung selbst ist nicht mehr sichtbar). Dasselbe gilt für das letzte Wort des Textes („Hals“). Ferner ist eine Positionsänderung im zweiten Satz sichtbar: Hier ist das trennbare Präfix „an“ an das Satzende verschoben worden.

<sup>9</sup> An dieser Stelle möchten wir uns herzlich bei unserer studentischen Hilfskraft Matvii Shevchenko für die Transkription und Übersetzung bedanken.

Die von Nadja verfasste Personenbeschreibung kann eindeutig als Progression mit durchlaufendem Thema (vgl. Daněš 1970: 76) bestimmt werden, d.h. Nadja beginnt den Text mit „Der Mann“ und leitet die nächsten Sätze zweimal mit der Rekurrenz („Der Mann“) und einmal (anaphorisch nicht korrekt) mit einem deiktischen „Der“ ein. Das Vorfeld ihrer Sätze ist also immer mit dem Subjekt besetzt. Im herkömmlichen Deutschunterricht würde dieser gleichförmige Satzbau vermutlich als stilistisch unbefriedigend beurteilt werden.

Gemäß Marx und Steinhoff (2019: 9) besteht eine Personenbeschreibung textuell aus den sprachlichen Teilhandlungen Kategorisieren, Visualisieren, Kontextuieren und Verorten. Tabelle 1 zeigt das Vorkommen dieser Teilhandlungen in Nadjas Text.

Tab. 1: Teilhandlungen einer Personenbeschreibung und ihr Vorkommen in Nadjas Text.

Teilhandlung	Erklärung der Teilhandlung	Vorkommen
Kategorisieren	Klassifizierung der beschriebenen Person als männlich oder weiblich, Kind oder Erwachsener etc.	1
Visualisieren	Nennung äußerer Merkmale (z.B. große Augen)	5
Kontextuieren	Angabe zum Aufenthaltsort der Person	-
Verorten	Lokalisation von Objekten (z.B. Tasche in der Hand vs. Tasche um die Schulter)	1
<i>Gesamt</i>		7

Insgesamt realisiert Nadja also sieben relevante Beschreibungshandlungen. Sie beschränkt sich dabei überwiegend auf Visualisierungen (betreffend die Bekleidung bzw. Accessoires); komplexere oder stärker abstrahierende Teilhandlungen setzt Nadja insgesamt lediglich in zwei Fällen um, indem sie die Person als Mann klassifiziert und die Kopfhörer „am Hals“ verortet.

## 5.2 Inhaltsanalytische Betrachtung des Textproduktionsprozesses

Krings (1989: 412) schlägt für die Analyse von Textproduktionsprozessen zunächst die Ermittlung einiger Produkt- und Prozessparameter vor. Diese Parameter beziehen sich v.a. auf den zeitlichen Ablauf der Textproduktion; so empfiehlt Krings u.a. die Ermittlung jener Zeitspannen, in denen die schreibende Person weder spricht noch schreibt. Nadja widmet sich in der Videoaufzeichnung ab 02.10 min. der Schreibaufgabe, bis sie ihren Textproduktionsprozess in 09.43 min. mit der an den Versuchsleiter gewandten Aussage „Eigentlich bin ich fertig.“ beendet. Die Gesamtdauer der Textproduktion beträgt damit 07.33 min. (d.h. 7 Minuten und 33 Sekunden). Berücksichtigt man Pausen ab einer Länge von einer Sekunde Dauer, so finden dabei während 04.51 min. keinerlei Schreib- oder Sprechhandlungen statt. Sofern motorische Schreibpausen ab mindestens einer Sekunde Dauer, die während einer Schreibphase zwischen einzelnen Buchstaben oder Wörtern liegen,

ebenfalls zu den Sprech- und Schreibpausen gezählt werden, erhöht sich die Pausenzeit um 13 Sekunden auf insgesamt 05.04 min., beträgt also sogar über fünf Minuten. Damit tätigt Nadja in über zwei Dritteln der Zeit, die der Textproduktionsprozess insgesamt dauert, keinen sprachlichen Output im Sinne von motorischen Schreibaktivitäten oder mündlichen Laut-Denk-Äußerungen. Auf Basis der Videoaufzeichnungen wird allerdings deutlich, dass Nadja in einigen der Sprech- und Schreibpausen etwas auf dem Smartphone nachschaut. D.h. es findet in diesen Zeiten zwar keine Schreibtätigkeit auf dem Papier, aber teilweise ein Tippen auf dem Smartphone statt.<sup>10</sup> Wie anhand der Laut-Denk-Daten rekonstruierbar, recherchiert Nadja in diesen Phasen die Übersetzungen zu einzelnen Wörtern oder deren Schreibung.

Mit Blick auf die Schreibflüssigkeit gilt zudem die Ermittlung der sog. „bursts“ als einschlägiger Indikator und damit als relevanter Prozessparameter: Unter einem „burst“ wird in der englischsprachigen Schreibforschung die während eines kontinuierlichen Schreibprozesses in einem Zug niedergeschriebene Menge an Wörtern bezeichnet. Das Maß basiert auf dem Umstand, dass beim Texteschreiben nach ein paar Wörtern üblicherweise jeweils eine Pause gemacht wird, bevor dann wieder die nächsten Wörter zu Papier gebracht werden. Entscheidend für die Definition eines Bursts ist die Länge der ihn umgebenden Pausen. Nach Schneider et al. (2013: 38) liegt zwischen zwei Bursts eine Pause von mindestens zwei Sekunden. Dieser Wert wurde auch für die Bestimmung der Bursts in Nadjas Textproduktionsprozess zugrunde gelegt. Dabei werden die Schreibhandlungen, bei denen ein Tintenkiller zum Einsatz kam, um etwas vorher Geschriebenes zu korrigieren oder zu tilgen oder sonstige Überarbeitungshandlungen durchzuführen, nicht mit einbezogen. Gezählt werden also ausschließlich jene Bursts, durch die weiterer Text produziert wurde. Nadja bringt ihren Text mit 20 Bursts zu Papier, wovon einer dem Text keine Wörter oder Buchstaben hinzufügt, sondern nur darin besteht, einen Punkt zu setzen. Von den verbleibenden 19 Bursts bestehen zehn aus einem Wort, sieben aus zwei Wörtern, einer aus drei und einer aus vier Wörtern. Dies verrechnet sich zu einer durchschnittlichen Wörterzahl pro Burst von 1,61. Das ist ein auffallend niedriger Wert.

Abbildung 2 zeigt das Transkript zu Nadjas Textproduktion in Partiturnotation. Das Transkript zeichnet die Entstehung des Textes chronologisch nach (s. die Zeile „Text“); zudem werden längere Sprech- und Schreibpausen (s. die Zeile „Pause“) und weitere nonverbale Aktivitäten (s. die Zeile „NV“) in separaten Transkriptzeilen abgebildet. Die mit „LD\_R“ gekennzeichnete Zeile gibt die Laut-Denk-Äußerungen von Nadja wider; augenfällig ist daran, dass Nadja diese ausschließlich auf Russisch tätigt; in der Zeile „LD\_Ü“ findet sich

---

<sup>10</sup> Aufgrund der Kamerapositionierung ist das Display des Smartphones leider nicht entzifferbar, sodass nicht im Detail nachvollzogen werden kann, was Nadja in das Smartphone eintippt und welche Seiten bzw. Tools sie für diese Recherchen nutzt.

die deutsche Übersetzung hierzu.<sup>11</sup> Eine an den Versuchsleiter gerichtete Äußerung am Ende der Textproduktion wurde in einer separaten Zeile mit der Beschriftung „VS“ (für Verbalsprache) notiert.

	[02:10]	[02:13]	[02:20]	[02:27]	[02:34]
<b>Text</b>	Der Mann				
<b>LD_R</b>	Эм. Сначала мне надо посмотреть на мужчину и опр-				
<b>LD_Ü</b>	Ähm. Zuerst soll ich den Mann anschauen und def-				
<b>Pause</b>		(6.9)		(7.26)	
<b>NV</b>	((positioniert Aufgabenblatt))				

	[02:43]	[02:48]	[02:52]
<b>Text</b>	hat drei		
<b>LD_R</b>	убедиться в, в, в что- в чём он одет и написать		
<b>LD_Ü</b>	festzustellen, in, in, in was- in was er gekleidet ist und aufschreiben		
<b>Pause</b>	(4.4)		
<b>NV</b>	У него в руках находиться In seinen Händen befinden		

	[03:00]	[03:01]	[03:06]	[03:11]
<b>Text</b>	Blöcke			
<b>LD_R</b>	три (1.3) тетради' (1.5) Одна красная; другая жёлтая и одна синяя;			
<b>LD_Ü</b>	sich drei (1.3) Hefte' (1.5) Eins ist rot; ein anderes ist gelb und eins ist blau;			
<b>Pause</b>	(1.09)		(4.54)	
<b>NV</b>	Он находится Er trägt			

	[03:14]	[03:21]	[03:22]	[03:11]	[03:25]	[03:28]	[03:31]
<b>Text</b>	Der						
<b>LD_R</b>	в клетчатой рубашке (.) и в наушниках;						
<b>LD_Ü</b>	ein kariertes Hemd (.) und hat Kopfhörer auf;						
<b>Pause</b>	(6.5)		(1.34)		(3.11)		(8.36)
<b>NV</b>	в очках и в шапке mit Brille und Mütze						

	[03:39]	[04:13]
<b>LD_R</b>	Э- Я перевела	
<b>LD_Ü</b>	Äh- Ich habe	
<b>NV</b>	((schließt den Füller und schaut etwas auf dem Smartphone nach; öffnet den Füller dann wieder))	

	[04:16]	[04:20]	[04:25]
<b>Text</b>	Mann ist		
<b>LD_R</b>	Одно слово, потому что я не знала как оно называется;		
<b>LD_Ü</b>	ein Wort übersetzt, weil ich nicht wusste, wie es heißt;		
<b>Pause</b>	(3.17)		
<b>NV</b>	((schließt den Füller, entfernt das „ist“		

	[04:33]	[04:37]
<b>Text</b>	hat	
<b>NV</b>	mit dem Tintenkiller wieder)) ((schließt den Tintenkiller, legt ihn beiseite und schaut etwas auf dem Smart-	

	[04:58]	[05:11]
<b>Text</b>	ein karie(-)rtes Hem(-)d an.	
<b>NV</b>	phone; nimmt dann wieder den Füllerdeckel ab)) ((schließt den Füller, tippt kurz auf	

<b>NV</b>	das Smartphone, nimmt dann den Tintenkiller zur Hand und entfernt den zuletzt gesetzten Punkt wieder. Dann	
-----------	--	--

<sup>11</sup> Die Laut-Denk-Äußerungen wurden entsprechend der orthografischen Konventionen transkribiert; allerdings wurden die Satzzeichen (? ' – ; .) entsprechend der GAT2-Konventionen (vgl. Selting et al. 2009) genutzt, um die Intonation bzw. um Abbrüche abzubilden. Ergänzt wurden ferner Hinweise auf Pausen, die im gesamten Transkript in Klammern notiert werden. Die Angabe der Pausenlänge erfolgt dabei stets in Sekunden bzw. für Pausen von 0,5–1,0 Sekunden Dauer mit einem Bindestrich (-) und für Mikropausen von weniger als 0,5 Sekunden Dauer mit einem Punkt (.)

	[05:19]	[05:22]	
<b>Text</b>			und (1.0) schwarze H(-)ose.
<b>LD_R</b>		Сейчас я пишу, в чём он одет;	
<b>LD_Ü</b>		Gerade schreibe ich, was er anhat.	
<b>Pause</b>			
<b>NV</b>	nimmt sie wieder den Füllerdeckel ab))		((erst schreibt sie das H von Hose klein,
			[05:35]
<b>Pause</b>			(34.94)
<b>NV</b>	dann ändert sie die Minuskel in eine Majuskel, schreibt weiter, beendet den Satz und schließt den Füller))		
	[06:10]	[06:19] [06:22]	[06:28] [06:32] [06:33]
<b>Text</b>	Der hat (3.0) ein(.).e		Brille
<b>LD_R</b>		У мужчины надеты очки и шапка; (1.4) бардовая;	
<b>LD_Ü</b>		Der Mann trägt Brille und Mütze (1.4) eine bordeauxrote;	
<b>Pause</b>	(3.04)		(3.08) (1.67)
<b>NV</b>			
	[06:35]	[06:35]	[06:38]
<b>Text</b>			
<b>LD_R</b>		Я не знаю как пишется одно слово, так что мне надо проверить;	
<b>LD_Ü</b>		Ich weiß nicht, wie hier ein Wort geschrieben wird, also muss ich es nachschauen;	
<b>NV</b>	((legt den Füller ab))	((tippt etwas am Smartphone))	((tippt
		[06:55]	[07:09] [07:13]
<b>Text</b>		und eine Mütze an	
<b>LD_R</b>			У мужчины на шее
<b>LD_Ü</b>			Der Mann hat Kopf-
<b>NV</b>	((weiter, nimmt dann den Füller wieder auf))		((schließt den Füller wieder))
	[07:16]	[07:19] [07:29]	[07:54]
<b>Text</b>			n n
<b>LD_R</b>	находятся наушники;		
<b>LD_Ü</b>	hörer um den Hals;		
<b>Pause</b>		(10)	
<b>NV</b>	((öffnet den Füller))	((legt Füller ab und tippt etwas am Smartphone))	((ergänzt die
		[07:58] [08:00]	
<b>Text</b>		Den	
<b>NV</b>	Vorkommens des Lexems Mann im Text jeweils um das zweite n))		((legt Füller ab, greift zum Tintenkiller und
<b>NV</b>	ändert das soeben geschriebene „Den“ in ein „Der“; legt den Tintenkiller dann wieder ab und nimmt Füller zur		
	[08:06]	[08:13] [08:17]	
<b>Text</b>	Der Mann hat Ko		
<b>LD_R</b>		Я почти закончила с его (внешним) видом и дописываю предложение;	
<b>LD_Ü</b>		Ich bin mit seinem (Erscheinungs-)Bild fast fertig und schreibe gerade den Satz fertig;	
<b>Pause</b>	(4.0)		
<b>NV</b>	Hand))		
	[08:21][08:25]	[08:37]	[08:42]
<b>Text</b>	.pfhöre(1.0)r (4.0) am (1.0) ihr		
<b>LD_R</b>			Мне надо ещё раз посмотреть
<b>LD_Ü</b>			Ich muss noch einmal schauen
<b>Pause</b>	(4.0)		
<b>NV</b>		((legt Füller ab; tippt etwas ins Smartphone))	((tippt weiter ins Smartphone))

[08:45]

<b>LD_R</b>	как пишется одно слово.
<b>LD_Ü</b>	wie man ein Wort schreibt.
<b>NV</b>	((tippt weiter ins Smartphone, 24 sec.; nimmt Füller wieder auf, legt ihn sogleich wieder ab))

[08:45]

<b>LD_R</b>	К сожалению я неправильно написала, так что мне надо изменить.
<b>LD_Ü</b>	Leider habe ich es falsch geschrieben, also muss ich es ändern.
<b>NV</b>	ab, nimmt stattdessen Tintenkiller zur Hand)) ((streich das zuletzt geschriebene Wort „ihr“ wieder aus))

[09:16] [09:19] [09:24]

<b>Text</b>	Hals
<b>Pause</b>	(3.04)
<b>NV</b>	((legt Tintenkiller wieder ab, nimmt wieder Füller in die Hand; schließt den Füller nach einiger Zeit))

[09:41]

[09:43]

<b>LD_R</b>	В принципе я закончила.
<b>LD_Ü</b>	Eigentlich bin ich fertig.
<b>VS</b>	<< leise<Eigentlich bin ich fertig.>>
<b>NV</b>	((schaut zum Versuchsleiter auf))

Abb. 2: Transkript zum Textproduktionsprotokoll von Nadja.

In Anlehnung an das von Krings (1989: 399) vorgeschlagene Analyseraster „zur Identifizierung von Subprozessen innerhalb des gesamten Textproduktionsprozesses“ (ebd.: 396) wurde zur Detailanalyse des Textproduktionsprozesses von Nadja ein Kategoriensystem entworfen und inhaltsanalytisch angewandt. Dieses deduktiv-induktiv gebildete Kategoriensystem umfasst neun Kategorien (s. Tab. 2).

Die Kategorie „Feinpläne generieren“ wurde dabei direkt von Krings übernommen. Krings (1989: 400) versteht darunter Subprozesse, die sich „durch ihren konkreten Bezug auf einzelne im Text auszudrückende Inhalte“ beziehen. Nadja tätigt relativ zu Beginn ihres Textproduktionsprozesses eine Laut-Denk-Äußerung, die dieser Kategorie zuzurechnen ist. Das Mädchen überlegt hier, welche konkreten Inhalte im Text zu berücksichtigen sind („Ähm. Zuerst soll ich den Mann anschauen und def/ feststellen, in, in, in was/ in was er gekleidet ist und aufschreiben“, 02.34–02.42 min.). Allgemeinere Überlegungen betreffend die Textsorte oder den Adressatenbezug finden sich in den Laut-Denk-Äußerungen allerdings keine. Die von Krings als „Grobpläne generieren“ bezeichnete Kategorie zeigt sich damit in den Daten von Nadja nicht.<sup>12</sup> Dass Nadja ihren Textproduktionsprozess statt mit generellen Überlegungen zur Textgestaltung direkt mit Überlegungen zur Feinplanung beginnt, könnte ein erster Hinweis auf einen generellen Unterschied zwischen Textproduktionsprozessen jüngerer bzw. weniger erfahrener Schreibender wie Nadja und erfahreneren

<sup>12</sup> Die Kategorie „Globalpläne generieren“ bezieht sich gemäß Krings (1989: 399–400) „zum einen auf Pläne, die Fragen des globalen Vorgehens bei der Texterstellung betreffen (z.B. ob Notizen gemacht werden, ob eine Gliederung angefertigt wird, ob zunächst ein Konzept erarbeitet wird, ob Hilfsmittel bereitgehalten werden usw.). Zum anderen werden in dieser Kategorie alle Verbalisierungen erfaßt, die sich nicht auf einzelne Inhalte des Textes, sondern auf den Text als ganzen und seine kommunikative Einbettung beziehen, also z.B. Fragen des Adressatenbezugs, des Stils, der Verständlichkeit usw.“

Schreibenden (wie sie z.B. von Krings 1989 oder Hayes/Flower 1980 untersucht wurden) sein, und zwar in dem Sinne, dass weniger erfahrene Schreiberinnen und Schreiber in Bezug auf ihre Textplanung nicht makrostrukturell agieren, sondern eher im Kleinen verhaftet bleiben. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Nadjas Textproduktionsprozess gänzlich ohne metareflexive Steuerung ablaufen würde: So weist das Transkript zu Nadjas Textproduktionsprozess insgesamt drei Belegstellen für die Kategorie „Planungsausführung überwachen“ auf.<sup>13</sup> Und zwar sagt Nadja an einer Stelle „Gerade schreibe ich, was er anhat;“ (05.19–05.21 min.); deutlich später konstatiert sie „ich bin mit seinem Erscheinungsbild fast fertig und schreibe gerade den Satz fertig“ (08.17–08.20 min.) und schließlich beendet sie ihren Textproduktionsprozess mit der Einschätzung „Eigentlich bin ich fertig.“ (09.41–09.42 min.). Dass diese metareflexiven Äußerungen zu den verschiedensten Zeitpunkten des Textproduktionsprozesses auftreten, deutet darauf hin, dass Nadja ihr Schreiben die ganze Zeit über metareflexiv im Blick behält und steuert.

Tab. 2: Kategorien zur Detailanalyse von Nadjas Textproduktionsprozesses inkl. Vorkommenshäufigkeiten.

Kategorie	Häufigkeit dieses Teilprozesses in Nadjas Text
Feinpläne generieren	1
Planungsausführung überwachen	3
Feinpläne realisieren in der L1 Russisch	5
Feinpläne realisieren in der L2 Deutsch	14
Feinpläne revidieren	6
L2-Problem identifizieren und L2-Problemlösungsstrategie auswählen	2
Strategie zur Lösung des L2-Problems anwenden	2
Allgemeines Textproduktionsproblem identifizieren und Problemlösungsstrategie auswählen	1
Strategie zur Lösung des allgemeinen Textproduktionsproblems anwenden	2

Zahlenmäßig die meisten Vorkommen entfallen auf die Kategorien zur Realisierung von Feinplänen. Letztlich geht es hier um das konkrete Ausformulieren des Textes. Wie von Krings vorgeschlagen, wird in diesem Zusammenhang zwischen der Realisierung von Feinplänen in der L1 (hier: Russisch) auf der einen Seite und in der L2 (hier: Deutsch) auf der anderen Seite unterschieden. Auffällig ist diesbezüglich für Nadjas Textproduktions-

<sup>13</sup> Für die Analyse von Nadjas Textproduktionsprozess wurde diese Kategorie allgemeiner gefasst als die gleichlautende Kategorie von Krings. Letztlich bündelt diese Kategorie die von Krings distinkt ausgewiesenen Kategorien „Planungsausführung überwachen“ und „Pläne evaluieren“.

prozess ein ständiges Switchen zwischen der L1 Russisch und der L2 Deutsch: Wie die Laut-Denk-Daten zeigen, formuliert Nadja den Text gedanklich portionsweise vollständig auf Russisch vor; die schriftliche Manifestation der Formulierungen erfolgt dann jedoch ausnahmslos in der L2 Deutsch. Mal laufen denksprachliches Vorformulieren und verbalsprachliches Niederschreiben der Formulierungen dabei als verschränkte Prozesse ab (vgl. bspw. 02.20–03.05 min.), mal geht die gedankliche Vorformulierung auf Russisch der verbalsprachlichen Niederschrift auf Deutsch unmittelbar voraus (vgl. z.B. 03.11–05.10 min.). Lediglich in einem Fall wird eine Information ohne laut-denksprachliche Entsprechung bzw. Vorformulierung in der L2 Deutsch zu Papier gebracht (dies betrifft die Angabe zur Hosenfarbe in 05.22–05.34 min.). Betrachtet man die Formulierungen in den beiden Sprachen genauer, so fällt auf, dass die gedanklichen Vorformulierungen in der Regel deutlich elaborierter ausfallen als die schriftlich dann tatsächlich umgesetzten Formulierungen. So wird aus dem angedachten „In seinen Händen befinden sich drei (1.3) Hefte‘ (1.5) Eins ist rot, ein anderes ist gelb und eins ist blau;“ (02.52–02.59 min.) schriftlich „Der Mann hat drei Blöcke.“ (02.20–03.05 min.). Damit geht im Zuge der Überführung der Denksprache in eine verbalsprachliche Äußerung nicht nur die Information um die Farbe der Blöcke bzw. Hefte verloren, sondern auch die Angabe zur Lokalisation ebendieser (d.h. die Information, dass der Mann diese Hefte in der Hand hält), was mit Blick auf die Realisierung textuell relevanter Teilhandlungen (s. Tab. 1 in Kap. 5.1 bzw. vgl. Marx/Steinhoff 2019: 9) ein nicht unerheblicher Informationsverlust ist. Auffällig ist ferner, dass die gedanklichen Vorformulierungen in deutlich umfangreicheren Einheiten erfolgen. Insgesamt drängt sich deshalb die Vermutung auf, dass das schriftliche Formulieren in der Zweitsprache Deutsch für Nadja eine erhebliche Anstrengung bedeutet, die letztlich zu einem Informations- und Komplexitätsverlust führt. Zu welchem Grad dieser Komplexitätsverlust auf den zu leistenden Transfer von der L1 in die L2 bzw. – im Sinne eines Translanguagings (vgl. Thöne/Kölling 2023) – auf die Verengung des gesamtsprachlichen Repertoires (im denksprachlichen Bereich) hin zu einer ausschließlichen Nutzung der Zweitsprache (in der Textproduktion) geschuldet ist, oder welchen Anteil daran auch der ebenfalls zu leistende Transfer vom Mündlichen (bzw. gar vom denksprachlich Mündlichen) ins Schriftliche hat, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht klären.

Die weiteren Kategorien zur Analyse von Nadjas Textproduktionsprozess beziehen sich auf Problemlöse- und Revisionsprozesse. Dem Vorschlag von Krings entsprechend werden dabei Problemlöseprozesse, die sich auf L2-bedingte Herausforderungen und Fragen beziehen (wie z.B. die Suche nach einem in der Zweitsprache unbekanntem Wort), separat gefasst. In Nadjas Daten sind jedoch außerdem Problemlöseprozesse vorfindlich, die sich nicht eindeutig auf L2-bedingte Fragen beziehen. So müssen Unsicherheiten in Bezug auf die orthografisch korrekte Schreibung einzelner Wörter nicht per se darauf zurückzuführen sein, dass die Textproduktion in einer Zweitsprache erfolgt. Insbesondere für jüngere bzw. noch weniger versierte Schreiberinnen und Schreiber sind derartige Unsicherheiten und damit verbundene Problemlöseprozesse infolge teilweise noch nicht vollständig auto-

matisierter Teilprozesse (bspw. in Bezug auf die Kenntnis und Anwendung orthografischer Regeln) generell denkbar oder sogar erwartbar. Aus diesem Grund wurde das von Krings vorgelegte Kategoriensystem um zwei Kategorien betreffend allgemeine Textproduktionsprobleme ergänzt. Und die Kategoriensysteme unterscheiden sich in einem weiteren Punkt: Krings vermochte anhand der ihm vorliegenden Laut-Denk-Daten zwischen der Identifikation von Textproduktionsproblemen auf der einen Seite und der Auswahl einer Lösungsstrategie zur Bewältigung ebendieser Probleme zu differenzieren; in Nadjas Laut-Denk-Äußerungen lassen sich diese beiden Prozesse kaum voneinander trennen. Dies liegt daran, dass Nadja von den Problemen (im Sinne von zu bewältigenden Herausforderungen bzw. Aufgaben) erst dann berichtet, während sie die daraufhin ausgewählte Problemlösungsstrategie anwendet oder gar erst, nachdem sie diese angewandt hat. Exemplarisch hierfür sei auf die Situation ab 03.39 min. im Transkript verwiesen: Hier schaut Nadja zunächst etwas auf dem Smartphone nach, ohne dies laut denkend zu begleiten (03.39–04.12 min.), bevor sie anschließend sagt: „Äh – Ich habe ein Wort übersetzt, weil ich nicht wusste, wie es heißt;“ (04.13–04.15 min.). Die Äußerung erklärt damit die bereits vollzogene Handlung und erscheint insofern eher als Retrospektion denn als Introspektion. Mutmaßlich verlangt Nadja die Koordination und Ausführung derartiger Problemlöseprozesse (d.h. die Problemidentifikation, die Auswahl der geeigneten Lösungsstrategie und die Aktivierung bzw. Anwendung ebendieser) eine derart hohe Konzentration ab, dass sie die zusätzlich an sie herangetragene Aufgabe, ihre Gedanken sprachlich begleitend zu verbalisieren, in diesen Momenten vergisst.

Dennoch lassen sich aufgrund der Daten einige Einsichten in Bezug auf die von Nadja bewältigten Problemlöseprozesse gewinnen: Zum einen fällt auf, dass sich die Problemlöseprozesse ausnahmslos auf die Lexik (unbekannte Wörter in der L2) und auf die Orthografie (Unklarheiten in Bezug auf die Schreibung einzelner Wörter) beziehen. Die Problemlöseprozesse tangieren damit jeweils sehr lokal begrenzte Schreibprobleme und nicht etwa satzübergreifende Fragen oder gar den Textaufbau als Ganzes. Des Weiteren wählt Nadja zur Lösung bzw. zur Bewältigung identifizierter Probleme stets dieselbe Strategie aus: Sie nutzt ihr Smartphone und recherchiert damit Übersetzungen oder Schreibungen einzelner Wörter. Insgesamt wendet Nadja diese Problemlösestrategie während ihrer Textproduktion viermal an. In einem Fall kommentiert Nadja dies in ihrem Laut-Denk-Protokoll gar nicht (s. 07.29–07.53 min.). Doch scheint es immerhin so, als führte die Recherche in diesem Fall zum Ziel, d.h. zu einer Problemlösung, da sie direkt danach die im Text vorkommenden Schreibungen des Lexems „Man[n]“ anpasst und orthographisch korrekt jeweils um ein zweites „n“ ergänzt. Derartige Revisionen am Feinplan nimmt Nadja während des Textproduktionsprozesses insgesamt sechsmal vor. Ebenso wie die Problemlöseprozesse beziehen sich dabei auch die Revisionen lediglich auf lokal begrenzte Korrekturen in den Bereichen Orthografie und Grammatik und damit auf die Textoberfläche. Nicht immer ist der diesen Revisionen vorausgehende Problemlöseprozess in den Daten im Übrigen ersichtlich. So ändert Nadja bspw. ein als Minuskel verschriftlichtes „h“ in 05.32

min. direkt nach der Notation in eine Majuskel. Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf Mikropausen, die Nadja während des motorischen Schreibprozesses innerhalb einzelner Bursts teilweise einlegt. Unter anderem macht Nadja direkt im Anschluss an die soeben erwähnte orthografische Korrektur von „h“ zu „H“ eine solche Mikropause (s. „H(-)ose“ in 05.32 min.). Weitere derartige Mikropausen während der Inskription finden sich bspw. im Zuge der Verschriftlichung von „karie(-)rtes Hem(-)d“ (04.58–05.10 min.) und „ein(.)e“ (s. 06.17 min.) und damit unmittelbar vor der Realisierung grammatisch komplexer Endungen bzw. in unmittelbarer Nähe zu orthografisch relevanten Fragen (bspw. die Auslautverhärtung betreffend).

## 6 Fazit und Ausblick

Obgleich der von Nadja geschriebene Text in Form einer Personenbeschreibung mit 29 Wörtern in insgesamt vier Sätzen nur sehr kurz ist, ist der Textproduktionsprozess, der zu diesem Endprodukt führt, erstaunlich komplex und vielschichtig. Zwar nimmt die Generierung von Feinplänen, d.h. das (Vor-)Formulieren und Schreiben des Textes insgesamt den größten Anteil am Textproduktionsprozess ein, doch werden anhand des Laut-Denk-Protokolls und der begleitenden Videoaufzeichnung durchaus weitere Teilprozesse sichtbar. So beginnt Nadja ihre Textproduktion mit der Generierung eines Feinplanes, indem sie definiert, welche Inhalte im Text berücksichtigt werden sollten. Ferner werden Problemlöseprozesse initiiert und ausgeführt und Feinpläne revidiert, d.h. es finden Überarbeitungen am Text statt. Besonders beachtlich ist mit Blick auf das noch relativ junge Schreibalter von Nadja, dass sie die Planungsausführung während des gesamten Textproduktionsprozesses metareflexiv zu überwachen scheint. Bei einer genaueren Analyse der Teilprozesse zeigt sich allerdings auch, dass diese allesamt stark an der Textoberfläche verhaftet, d.h. auf das Lokale begrenzt bleiben. So leitet Nadja Problemlöseprozesse ausschließlich für lokal begrenzte Probleme im Bereich der Lexik (unbekannte Wörter) und der Orthografie (unklare Schreibung) ein. Selbiges ist für Revisionen zu konstatieren. Und auch in Bezug auf planerische Tätigkeiten bleibt Nadja im Kleinen verhaftet; Überlegungen mit Blick auf die Textsorte im Allgemeinen werden nicht sichtbar. Dass weniger versierte und routinierte Schreibende eher auf lokale als auf globale Probleme achten, ist in der Schreibforschung bereits mehrfach festgestellt worden (vgl. bspw. Hayes 2012, s. auch Kap. 2). Die ersten vier dokumentierten Textproduktionsprozesse von Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern der Passauer Pilotstudie bestätigen dies ebenfalls. Dass eine dieser vier Sechstklässlerinnen Deutsch als ausschließliche Erstsprache hat, verdeutlicht – ebenfalls konsistent zu vorliegenden Forschungsergebnissen –, dass dies (alleinig) nicht auf den Umstand zurückzuführen ist, dass Deutsch für die Schreibenden eine Zweitsprache darstellt.

Die Fallanalyse zu Nadja zeigt zudem, dass für den Textproduktionsprozess keinesfalls nur die Text- und damit Zielsprache Deutsch relevant ist. Vielmehr wird deutlich, dass der

Erstsprache eine zentrale Rolle für den Textproduktionsprozess zukommt und dass Nadja beim Schreiben auf ihr gesamtsprachliches Repertoire zurückgreift. Zwar wird auf dem Papier nur die L2 Deutsch verwendet, doch vollzieht Nadja den gesamten Planungs- und Vorformulierungsprozess gedanklich orientiert an der L1 Russisch, sodass in Bezug auf das Ausformulieren ein komplexes Zusammenspiel der beiden Sprachen Russisch und Deutsch sichtbar wird. Nadja entwirft dabei für sämtliche Textbausteine gedanklich eine Vorversion, die jedoch nicht vollständig der dann tatsächlich realisierten Textfassung entspricht. Auffällig ist dabei insbesondere der mit der Niederschrift im Deutschen verbundene Komplexitätsverlust. Unklar ist, inwiefern dieser auf die notwendige Verengung zurückzuführen ist, die mit Blick auf das gesamtsprachliche Repertoire (das auch die L1 einschließt) unumgänglich ist, um am Ende ein einsprachig deutsches Textprodukt zu verfassen. Ebenso ist denkbar, dass der im Zuge des Textproduktionsprozesses ebenfalls zu leistende Transfer vom Mündlichen (bzw. sogar vom denksprachlich Mündlichen) ins Schriftliche an sich zu einem erheblichen Komplexitätsverlust führt. Möglicherweise könnten Vergleichsdaten zu Textproduktionsprozessen von erstsprachlich deutschen Schülerinnen und Schülern diesbezüglich erhellend sein.

Methodologisch zeigt die Fallanalyse, dass das Laute Denken bereits für Schülerinnen und Schüler der sechsten Jahrgangsstufe eine durchaus gewinnbringende Methode sein kann, um detaillierte Einblicke in Textproduktionsprozesse zu erhalten. Als besonders verlockend erscheint in diesem Zusammenhang die videografische Aufzeichnung des Laut-Denk-Prozesses: Durch die ergänzende bildliche Fixation wird die Inskription als motorischer Prozess für die Analyse zugänglich. Dies ermöglicht es, die Chronologie des Schreibprozesses, aber auch etwaige Häsitationsmomente während der Inskription oder nicht kommentierte Textrevisionen zu erfassen. Auf der Grundlage weiterer Textproduktionsprotokolle sollen derartige Häsitationen während der Inskription perspektivisch genauer analysiert werden, um auf diese Weise eventuelle Hinweise auf nicht versprachlichte Problemlöseprozesse betreffend die Realisierung einzelner Schreibungen und damit auf noch nicht vollständig automatisierte Schreibregeln zu erhalten. Außerdem soll bei weiteren Erhebungen versucht werden, auch den Einsatz von Hilfsmitteln (z.B. des Smartphones) videografisch so zu erfassen, dass er für die Analyse zugänglich wird. Ferner sollen die angewandten Problemlösestrategien und eingesetzten Hilfsmittel explizit im anschließenden Interview thematisiert werden.

Mit Blick auf die Einführung in das Laute Denken als Methode scheint für die vorliegende Untersuchung jener Instruktionshinweis zentral, dass der Text so geschrieben werden soll, wie dies zuhause erfolgen würde. Ohne diesen zusätzlichen Hinweis, der die Datenerhebung explizit vom schulischen Unterricht bzw. von der Institution Schule abgrenzt, wäre vermutlich kaum erwartbar, dass die Schülerinnen und Schüler ungezwungen auf ihr gesamtes Sprachrepertoire zurückgreifen und in den Textproduktionsprozessen auch von ihren Erst- und Familiensprachen Gebrauch machen. Dass Nadja es zum Beispiel eher nicht

gewohnt zu sein scheint, ihre vom Deutschen abweichenden Erst- und Familiensprachen im schulischen Kontext zu nutzen, wird während der ebenfalls aufgezeichneten Instruktionsphase deutlich, in der der Versuchsleiter Nadja die Aufgabenstellung erläutert: Auf dessen Hinweis, dass Nadja für das Laute Denken gerne sämtliche ihr zur Verfügung stehenden Sprachen nutzen könne und dass die Textproduktion und das Laute Denken so ablaufen sollten, wie dies zuhause der Fall sei, reagiert Nadja zunächst in fragender Intonation mit der Aussage „aschso weil zuHAUse reden nur RUSsisch“. (01.24–01.25 min.). Der Versuchsleiter goutiert dies mit einem „ok;“ und expliziert weiter: „also wie du:- (1.0) was dir am ehesten in den SINN kommt- welche sprache du nutzen möchtest. ja?“ (01.26–01.32 min.). Dass Nadja sich trotzdem noch nicht sicher ist, ob die Verwendung des Russischen tatsächlich akzeptiert wird, zeigt die erneute Nachfrage: „also kann ich einfach russisch reden?“ (01.32–01.33 min.). Obgleich der Versuchsleiter dies daraufhin nochmals bestätigt „kannst du auch;“ (01.34–01.35 min.) und Nadja mit der Antwort „aha oke;“ (01.35 min.) Verstehen signalisiert, vergewissert sie sich nach einer knapp vier-sekündigen Sprechpause erneut der Möglichkeit zur Verwendung des Russischen: „darf ich auf russisch redn (.) oder“ (02.06–02.07 min.), die der Versuchsleiter noch einmal explizit bestätigt: „<bestimmt< ja=ja.>> du darfst russisch REden; aber du musst den text DEUtsch schreiben.“ (02.07–02.09 min.). Erst daraufhin beginnt Nadja ihren Textproduktionsprozess, den sie laut denkend ausschließlich auf Russisch begleitet.

Die sich bei Nadja zeigende Tendenz, das Laute Denken zeitweise zu pausieren und still am Text weiterzuarbeiten, schränkt u.E. zwar die Lückenlosigkeit der Daten, aber zumindest nicht maßgeblich deren Validität ein. Denn häufig verbalisiert Nadja im Nachgang, womit sie unmittelbar zuvor beschäftigt war. Dennoch bleibt es eine zentrale Aufgabe der noch nicht abgeschlossenen Pilotierungsphase des Projektes, herauszufinden, auf welche Weise und unter welchen Bedingungen schon am Anfang der Sekundarstufe möglichst kontinuierliche Laut-Denk-Protokolle elizitiert werden können. Während der nächsten Datenerhebungen im Rahmen der Pilotierungsphase sollen daher unterschiedliche verbale und nonverbale Reaktionen auf längere Schweigephasen eingesetzt und erprobt werden. Um den Schülerinnen und Schülern musterhaft erfahrbar zu machen, was dann selbst getan werden soll, wurde ferner ein Video zur Veranschaulichung des Lauten Denkens erstellt. Dieses soll künftig vor der eigentlichen Textproduktion zum Einsatz kommen. Da die im Vorgespräch verwendete Sprache die Wahl der Laut-Denk-Sprache der Versuchspersonen zu beeinflussen scheint (vgl. Schnell 2020: 195) und sich dieser Einfluss bei unserer Zielgruppe durch den monolingualen Habitus der Schule noch verstärken dürfte, zeigt dieses Beispielvideo bewusst mehrsprachige Laut-Denk-Versprachlichungen. Es ist zu hoffen, dass ein solches Video verdeutlichen kann, dass die Laut-Denk-Verbalisierungen trotz Datenaufnahme in den Räumlichkeiten der Schule keineswegs in deutscher Sprache erfolgen müssen, sondern dass hierfür sämtliche Sprachen des gesamtsprachlichen Repertoires genutzt werden können. An die bereits erfolgten Erhebungen von Daten in der sechsten Klassenstufe schließen sich die Datenerhebungen in der neunten Klassenstufe an. Erst dann,

wenn auch diese Daten erhoben und reflektiert sind, wird die Pilotierungsphase abgeschlossen sein und die Hauptuntersuchung beginnen können.

In Bezug auf die Datenanalyse soll perspektivisch zum einen das inhaltsanalytische Kodierschema anhand weiterer Datensätze erprobt und ggf. modifiziert bzw. verfeinert werden. Des Weiteren soll in Anlehnung an Schnell (2013) auf der Basis optimierter videografischer Aufzeichnungen, die nicht nur das Schreibwerkzeug und den entstehenden Text, sondern außerdem die Mimik und Gestik der schreibenden Person bildlich festhalten, mittels diskurslinguistischer Ansätze der Versuch unternommen werden, auch situationale und emotionale Begleitumstände stärker in die Analyse einzubeziehen.

## Literatur

- Ahrenholz, Bernt & Maak, Diana (2013): *Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“*. Reihe: Berichte und Materialien [www.dazportal.de](http://www.dazportal.de). [https://www.daz-portal.de/de/publikationen/berichte-und-materialien/pdf-dateien-berichte-und-materialien/bm\\_band\\_01\\_mats\\_bericht\\_20130618\\_final.pdf](https://www.daz-portal.de/de/publikationen/berichte-und-materialien/pdf-dateien-berichte-und-materialien/bm_band_01_mats_bericht_20130618_final.pdf) (07.09.2025).
- Ahrenholz, Bernt; Ohm, Udo & Ricart Brede, Julia (2017): Das Projekt „Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach“ (EVA-Sek). In: Fuchs, Isabel; Jeuk, Stefan & Knapp, Werner (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit, Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg. Beiträge zum 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 214–258.
- Bachmann, Thomas & Becker-Mrotzek, Michael (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, 25–53.
- Becker-Mrotzek, Michael & Jambor-Fahlen, Simone (2017): Lesen und Schreiben lehren und lernen. In: Günther, Hartmut; Kniffka, Gabriele; Knoop, Gabriele & Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 134–148.
- Born, Sebastian; Maak, Diana; Ricart Brede, Julia & Vetterlein, Anja (2019): Kultur der Mehrsprachigkeit und monolingualer Habitus – zwei Seiten einer Medaille? In: Maak, Diana & Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Reihe: Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann, 59–73.
- Chenoweth, N. Ann & Hayes, John R. (2001): Fluency in Writing. Generating Text in L1 and L2. *Written Communication* 18: 1, 80–98.

- Daněš, František (1970): Zur linguistischen Analyse der Textstruktur. *Folia Linguistica* 4: 1-2, 72–78.
- Dengscherz, Sabine: (2019): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen: Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Berlin: Peter Lang.
- Dengscherz, Sabine: (2020): Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen – das PROSIMS-Schreibprozessmodell. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 397–422.
- Diebel, Janine & Ahrenholz, Bernt (2023): Schulische und sprachliche Voraussetzungen von Seiteneinsteiger\*innen. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In: Ohm, Udo & Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 19–56.
- Donahue, Christiane & Lillis, Theresa (2014): Models of writing and text production. In: Jakobs, Eva-Maria & Perrin, Danie (Hrsg.): *Handbook of Writing and Text Production*. Berlin, Boston: De Gruyter, 55–78.
- Ericsson, K. Anders & Simon, Herbert A. (1993 [1984]): *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data*. Massachusetts: The MIT Press.
- Feilke, Helmuth (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use*. 2. Teilbd. Berlin, New York: De Gruyter, 1178–1191.
- Gantefort, Christoph; Stehr, Charlotte & Goltsev, Evgenia (2021): Mehrsprachig planen – einsprachig formulieren. *Der Deutschunterricht* 5, 37–46.
- Geist, Barbara & Krafft, Andreas (2017): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.
- Grießhaber, Wilhelm (2010): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Reihe: DTP, Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 228–238.
- Hayes, John (2012): Modeling and remodeling writing. *Written Communication* 29: 3, 369–388.
- Hayes, John (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, Michael & Randsdell, Sarah (Hrsg.): *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and application*. Hillsdale, NJ; London: Erlbaum, 1–27.
- Hayes, John & Flower, Linda (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin Ray (Hrsg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 3–30.
- Heine, Carmen (2018): Integrated Problem Decision Reports (IPDR) im DaF-Kontext. *ÖDaF-Mitteilungen* 34: 2, 227–32.

- Heine, Lena (2014): Introspektion. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh/UTB, 123–135.
- Heine, Lena (2010): *Problem solving in a foreign language. A study in Content and Language integrated Learning*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Heine, Lena & Schramm, Karen (2007): Lautes Denken in der Fachsprachenforschung. Eine Handreichung für die empirische Praxis. In: Vollmer, Helmuth J. (Hrsg.): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 167–206.
- [KMK Primarstufe] Kultusministerkonferenz (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch: Primarbereich. Berlin. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf) (31.01.2025).
- [KMK Sekundarstufe] Kultusministerkonferenz (2022): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch: Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)*. Berlin. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf) (31.01.2025).
- Köller, Katharina (2023): Schreiben. In: Goer, Charis & Köller, Katharina (Hrsg.): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. [4. Aufl.]. Paderborn: Brill Fink/UTB, 141–165.
- Krings, Hans P. (1986): Wie Lerner Texte machen. Schreibprozesse in der Fremdsprache im Lichte introspektiver Daten. In: Bausch, K.-Richard; Königs, Frank G. & Kogelheide, Rainer (Hrsg.): *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre*. Frankfurt am Main: Scriptor, 257–280.
- Krings, Hans P. (1989): Schreiben in der Fremdsprache – Prozeßanalysen zum ‚vierten skill‘. In: Antos, Gerd & Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 377–436.
- Krings, Hans P. (1992): Schwarze Spuren auf weißem Grund – Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozeßforschung im Überblick. In: Krings, Hans P. & Antos, Gerd (Hrsg.): *Textproduktion: neue Wege der Forschung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 45–110.
- Lemke, Valerie & Hoffmann, Lea (2022): *Schreibdidaktik*. Heidelberg: Winter.
- Linnemann, Markus (2017): Erfassung von Schreibprozessen: Methoden, Techniken, Tools. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, 335–352.
- Marx, Nicole & Steinhoff, Torsten (2021): Können einzelsprachliche Interventionen sprachenübergreifende Effekte haben? Wie die schulische Majoritätssprache Herkunftssprachen fördern kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, 819–839.
- Marx, Nicole & Steinhoff, Torsten (2019): Monolinguale Schreibförderung mit bilinguaem Lernpotenzial. *Fremdsprache Deutsch* 60, 8–14.

- Marx, Nicole & Steinhoff, Torsten (2017): Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache. In: Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Berlin, New York: Waxmann, 175–185.
- Neugebauer, Claudia (2008): *Bessere Texte durch gute Schreibaufträge. Netzwerk Sims. Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen*. Hrsg. vom Institut für Interkulturelle Kommunikation. [https://www.netzwerk-sims.ch/wp-content/uploads/2013/08/grundlagen\\_schreibfoerderung.pdf](https://www.netzwerk-sims.ch/wp-content/uploads/2013/08/grundlagen_schreibfoerderung.pdf) (31.01.2025).
- Pompe, Anja; Spinner, Kaspar H. & Ossner, Jakob (2020): *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung*. [3. Aufl.]. Berlin: Erich Schmidt.
- Reichert, Marie-Christin & Marx, Nicole (2020): Mehrsprachige Schreibende – mehrsprachiges Schreiben? *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 49: 1, 36–50.
- Ricart Brede, Julia (2016): Schreibprozesse mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in Erst- und Zweitsprache anregen und unterstützen. *Der Deutschunterricht* 6, 68–72.
- Riehl, Claudia M. (2018): Mehrschriftlichkeit. In: Harr, Anne-Katharina; Liedke, Martina & Riehl, Claudia M. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: Metzler, 209–236.
- Roll, Heike; Bernhardt, Markus; Enzenbach, Christine; Fischer, Hans Ernst; Gürsoy, Erkan; Krabbe, Heiko; Lang, Martin; Manzel, Sabine & Uluçam-Wegmann, Işıl (2019): *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster: Waxmann.
- Schneider, Hansjakob; Becker-Mrotzek, Michael; Sturm, Afra; Jambor-Fahlen, Simone; Neugebauer, Uwe; Efing, Christian & Kernén, Nora (2013): *Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Schnell, Anna Katharina (2020): *Schreibprozesse und Schreibentwicklung in der Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung zum L2-Schreiben von Französischstudierenden*. Berlin: Peter Lang.
- Schnell, Anna Katharina (2013): Lautes Denken im Licht der Embodied Cognition: neue Grenzen, neue Möglichkeiten in der Schreibprozessforschung? In: Aguado, Karin; Heine, Lena & Schramm, Karen (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 92–115.
- Schuttkowski, Caroline & Staubach, Katharina (2022): Lautes Denken. In: Beißwenger, Michael; Lothar Lemnitzer & Carolin Müller-Spitzer (Hrsg.): *Forschen in der Linguistik. Eine Methodeneinführung für das Germanistik-Studium*. Stuttgart: utb, 338–349.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1, 76–95.
- Sturm, Afra & Lindauer, Thomas (2014): *Musteraufgaben: basale Schreibfertigkeiten (1.-3. Klasse)*. Brugg; Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich & Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW.

- Sturm, Afra & Weder, Mirjam (2016): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Sturm, Afra & Schneider, Hansjakob (2021): Flüssiges Formulieren in der Textproduktion. *Didaktik Deutsch* 51, 28–49.
- Thöne, Clara & Kölling, Marei (2023): Translanguaging als Weg zur mehrsprachigen Bildung? Theoretische Grundannahmen und offene Fragen. In: Hack-Cengizalp, Esra; David-Erb, Melanie & Corvacho del Toro, Irene (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis. Reihe: Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten, Band 2*. Bielefeld: wbv, 13–31.
- Usanova, Irina & Schnoor, Birger (2024): Die Entwicklung von Schreibfähigkeit in mehreren Sprachen im Verlauf der Sekundarstufe – eine sprachpragmatische Sicht. *DDS – Die Deutsche Schule* 116: 2, 116–136.
- Velasco, Patricia & García, Ofelia (2014): Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. *Bilingual Research* 37: 1, 6–23.
- Weidle, Renate & Wagner, Angelika (1994): Die Methode des Lauten Denkens. In: Huber, Günter & Mandl, Heinz (Hrsg.): *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. [2. Aufl.]. Weinheim u.a.: Beltz, 81–103.
- Wild, Johannes & Schilcher, Anita (2019): Texte verfassen. In: Wild, Johannes & Wildfeuer, Alfred (Hrsg.): *Sprachendidaktik. Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachdidaktik des Deutschen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 157–189.
- Wildemann, Anja & Vach, Karin (2022): *Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten*. [6. Aufl.]. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Wrobel, Arne (2020): Schreibkompetenz und Schreibprozess. In: Feilke, Helmuth & Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 85–100.

---

**Kurzbio:**

**Dr. phil. habil. Thomas Grimm** ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache / Deutsch als Fremdsprache an der Universität Passau. Habilitation an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrbefugnis für „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“. Professurvertretungen in Erlangen-Nürnberg (Deutsch als Zweitsprache), Erfurt (Didaktik der deutschen Sprache) und Greifswald (Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Zweitspracherwerb und Zweitsprachdidaktik, sprachbewusster Unterricht, Förderung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern, Sprachdiagnostik.

**Prof. Dr. Julia Ricart Brede** ist Inhaberin des Lehrstuhls für Deutsch als Zweitsprache / Deutsch als Fremdsprache an der Universität Passau. Nach Studium und Promotion zu einer videografischen Analyse von Sprachfördersituationen an der Pädagogischen Hochschule Weingarten war sie Wiss. Mitarbeiterin an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Juniorprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und dann Professorin an der Europa-Universität Flensburg. 2018 nahm sie einen Ruf an die Universität Passau an. Für die an der Friedrich-Schiller-Universität Jena eingereichte Habilitationsschrift zu Sprache im Fach wurde ihr die *venia legendi* Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik erteilt. Verortet in der Angewandten Linguistik, insbesondere der Sozio- und Varietätenlinguistik, befasst sie sich forschend wie lehrend mit Mehrsprachigkeit, Migration, deutsch(sprachig)en Minderheiten außerhalb des DACH(L)-Raumes, Lernaltersanalyse und -entwicklung (v.a. mit Blick auf das Schreiben) sowie mit dem Themenfeld Sprache im Fach. Ein weiterer ihrer Arbeitsschwerpunkte liegt im Bereich der Professionsforschung.

**Anschrift:**

Dr. phil. habil. Thomas Grimm  
Dr.-Hans-Kapfinger-Str. 12  
94032 Passau  
[thomas.grimm@uni-passau.de](mailto:thomas.grimm@uni-passau.de)

Prof. Dr. Julia Ricart Brede  
Dr.-Hans-Kapfinger-Str. 12  
94032 Passau  
[julia.ricartbrede@uni-passau.de](mailto:julia.ricartbrede@uni-passau.de)