

Schreibförderung an multikulturellen Schulen – Herausforderungen und Potenziale

Afra Sturm



**Schriftlich ausformuliertes Referat, gehalten an der QUIMS-Netzwerktagung
«SchreibWelten!» vom 10. November 2012, Zürich**

Hinweis: Das Referat baut auf dem Auftrag des Volksschulamtes Zürich an Hansjakob Schneider, Maik Philipp und Afra Sturm auf, Empfehlungen zur Schreibförderung für multikulturelle Schulen zu formulieren. Dazu wurden mit Lehrpersonen aller Stufen Gruppeninterviews geführt, um Wissenschaft und Praxis besser vernetzen zu können. Allen Lehrpersonen sei an dieser Stelle nochmals ganz herzlich für ihr Engagement gedankt.

Ich schreibe nicht gern. [...] Schreiben ist schwieriger als Lesen. Weil fürs Lesen braucht man nur den Kopf, fürs Schreiben brauch ich aber Kopf und Hand.
(Oskar*, 8 Jahre, Deutsch als L1, QUIMS-Schüler)

Oskar* findet Schreiben schwierig und benennt dabei zwei Aspekte, die im Hinblick auf eine wirksame Schreibförderung eine wichtige Rolle spielen: Schreibmotivation und basale Schreibfähigkeiten. Im weiteren Verlauf des Gesprächs meint Oskar* zudem, dass es vielleicht nicht so wichtig wäre, Schreiben zu lernen. Wer gut schreiben kann, ist in der Regel jedoch schulisch und später auch beruflich erfolgreicher:¹ Schreiben zählt zu den Schlüsselqualifikationen (Graham/Perin 2007).

Ich skizziere zunächst, weshalb Schreiben schwierig ist und wie sich dies auf die Schreibentwicklung auswirkt (Abschnitt 1). Dabei gehe ich auf basale Schreibfähigkeiten, auf den Schreibprozess und damit zusammenhängend Schreibstrategien sowie auf die Schreibmotivation ein. Die Zielgruppen, die an multikulturellen Schulen besonders wichtig sind, werde ich ebenfalls kurz ansprechen. Daran anschließend gehe ich auf die Frage ein, wie Schreiben wirksam gefördert werden kann (Abschnitt 2) und welche Herausforderungen und Potenziale allgemein daraus für multikulturelle Schulen abgeleitet werden können (Abschnitt 3).

Anmerkung: Dieses Referat beabsichtigt keinen Überblick über schreibdidaktische Ansätze – dazu sei z.B. auf Becker-Mrotzek/Böttcher (2012) oder auf Fix (2008) verwiesen –, sondern es möchte Leitlinien für eine Schreibförderung an QUIMS-Schulen herausarbeiten. Wichtige schreibdidaktische Themen wie etwa das Entwickeln von geeigneten Schreibaufgaben werden hier deshalb nicht ausgeführt.

Weshalb Schreiben so schwierig ist

1 Basale Schreibfähigkeiten

Zunächst einmal lässt sich nachweisen, dass Oskars* Einschätzung richtig ist: Schreiben ist nicht nur kognitiv anspruchsvoller als Lesen, sondern auch als Sprechen (Bourdin/Fayol 2002). Das gilt nicht nur für Schreibnovizen/-novizinnen, sondern auch für Erwachsene, die über gute Schreibkompetenzen verfügen. Kellog (2008) hat dies in ein anschauliches Bild gefasst: Das Verfassen eines Textes von wenigen hundert Wörtern benötigt etwa so viele kognitive Ressourcen, wie wenn ein Profi-Schachspieler seinen nächsten Schachzug plant.

Schreiben ist zudem keine einzelne, kompakte, homogene Aktivität, sondern Schreiben kann sehr Unterschiedliches umfassen (Torrance/Van Waes/Galbraith 2007, Alamargot/Chanquoy 2001): Beim Schreiben müssen zahlreiche kognitive Aktivitäten gebündelt und koordiniert werden, in gewisser Weise analog zu einem Orchester (Baer et al. 1995). Anders als bei einem Orchester jedoch ist das fürs Schreiben zentrale Arbeitsgedächtnis limitiert und auch nicht ausbaubar; es kann höchstens mehr oder weniger effizient genutzt werden.

¹ Die berufliche Bedeutsamkeit zeigt sich nach Graham/Perin (2007) auch darin, dass Personalverantwortliche bei ihren Entscheidungen, ob sie jemanden einstellen wollen, von den Schreibkompetenzen der BewerberInnen beeinflusst werden.

Die Teilkomponenten des Arbeitsgedächtnisses werden in den einzelnen Schreibphasen auch unterschiedlich beansprucht (Alamargot/Chanquoy 2001: 161):

Die phonologische Teilkomponente wird v.a. beim Formulieren, also beim «Übersetzen» von Gedanken in Schrift, und in der Revisionsphase benötigt, während das visuell-räumliche Gedächtnis nur in Planungsphasen beansprucht wird. Es dürfte denn auch kein Zufall sein, dass gerade grafische Techniken wie Mindmap gerne für die Planung und Ideengenerierung eingesetzt werden.²

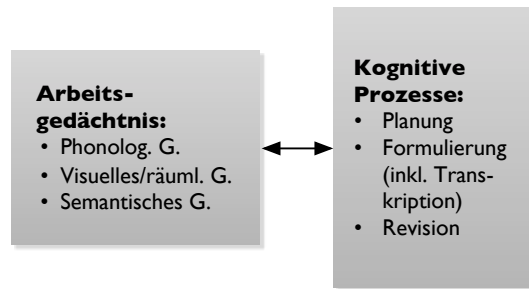


Abbildung 1: Teilausschnitt aus dem Hayes-Flower-Modell, in der revidierten Fassung von Hayes (1996) [Übersetzung von A.S.]

Je komplexer ein zu schreibender Text ist, desto stärker wird das Arbeitsgedächtnis beansprucht: Im Vergleich zu beschreibenden und v.a. argumentativen Texten erweisen sich narrative Texte nach Kellogg (2001) als weniger kognitiv belastend. Das dürfte auch darauf zurückzuführen sein, dass die mit narrativen Texten verbundenen Handlungsmuster für die Schreibenden i.d.R. bekannter und damit leichter abrufbar sind (vgl. auch Feilke 2010).

Im Folgenden erläutere ich das Zusammenspiel von Arbeitsgedächtnis und Formulieren, insbesondere Transkription (vereinfacht als «Aufschreiben» zu übersetzen) und was die Beschränkung des Arbeitsgedächtnisses beim Aufschreiben für die Lernenden bedeutet. Dazu ein kleiner Zwischenhalt:

Zwischenhalt 1

- Nehmen Sie bitte Papier und Stift zur Hand.
- Wechseln Sie die Schreibhand (von rechts auf links oder umgekehrt).
- Schreiben Sie alles klein, aber jeden dritten Buchstaben gross.

Beschreiben Sie, was Sie gestern erlebt haben.

Zeit: genau 1 Minute

Zählen Sie danach die Silben.

In Abbildung 2 sehen Sie das Beispiel eines Erwachsenen, der die Aufgabe in Zwischenhalt 1 gelöst hat. Wenn er mit seiner gewohnten Schreibhand und in der gewohnten Rechtschreibung schreibt, erreicht er in einer Minute etwa 40 Silben. Unter den erschwerten Bedingungen schafft er lediglich elf Silben, und es unterläuft ihm ein Fehler, der ihm sonst kaum passieren dürfte: Er verschriftet nicht alle Laute («schebebalcken» statt «schwebebalcken»).

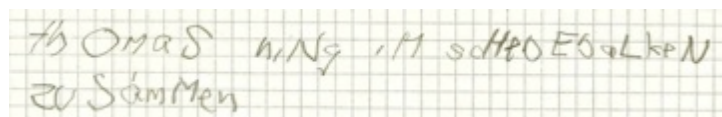


Abbildung 2: Erwachsener, Rechtshänder, mit linker Hand, 11 Silben in 1 Minute

² In der überarbeiteten Version verwendet Hayes (1996) andere Begriffe als in der ersten Version (für *Planen* den Begriff *reflection*, für *Translation* neu *text production* und für *Revision* neu *text interpretation*). Da die Begriffe *Planen*, *Formulieren* und *Revision* insbesondere im deutschsprachigen Raum breit verwendet werden, werden sie hier bevorzugt.

Betrachten wir dazu nochmals Oskar*: Zu Beginn der dritten Klasse schreibt er 29 Silben bei einer Schreibzeit von drei Minuten. Die Schreibleistung des Erwachsenen (unter den erschwerten Bedingungen) und Oskars* (unter normalen Bedingungen) ist damit sehr ähnlich.

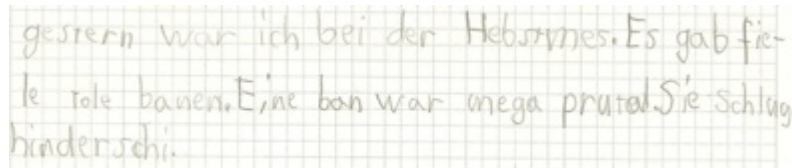


Abbildung 3: Oskar*, Anfang 3. Klasse, 29 Silben in drei Minuten

Basale Schreibfähigkeiten umfassen Handschrift sowie Tastaturschreiben, Rechtschreibung und Schreibflüssigkeit, verstanden als die Textmenge, die innerhalb einer bestimmten Zeit orthografisch und grammatisch korrekt verfasst wird (Malecki/Jewell 2003). Sind basale Schreibfähigkeiten gut ausgebildet bzw. automatisiert, entlastet dies das Arbeitsgedächtnis. Dann stehen auch mehr kognitive Ressourcen z.B. für das Planen des Textes, das Klären des Schreibziels oder das Strukturieren von Texten zur Verfügung. Anders formuliert: Basale Schreibfähigkeiten gelten als Prädiktor für sog. hierarchiehöhere Schreibkompetenzen (Espin u. a. 2005). Auch fürs Lesen lässt sich ein Zusammenhang von Leseflüssigkeit und hierarchiehöheren Lesekompetenzen – insbesondere dem Textverstehen – nachweisen. Die Zusammenhänge im Lesen sind jedoch stärker als im Schreiben (Amato/Watkins 2011).

Wie die Entwicklung der basalen Schreibfähigkeiten verläuft, wurde bisher im deutschsprachigen Raum nicht untersucht. Es liegt jedoch eine Querschnittstudie aus dem US-Bundesstaat Illinois vor, die zumindest ein paar Anhaltspunkte liefern kann: Abbildung 4 zeigt, dass Kinder gegen Ende 1. Klasse im Schnitt fast 14 Wörter in drei Minuten schreiben, Ende 6. Klasse 58 Wörter und Ende 8. Klasse 67 Wörter. Die Darstellung darf allerdings nicht so gelesen werden, dass Ende Primarstufe ein Leistungsabfall zu verzeichnen wäre, da es sich wie erwähnt nicht um eine Längsschnittstudie handelt.

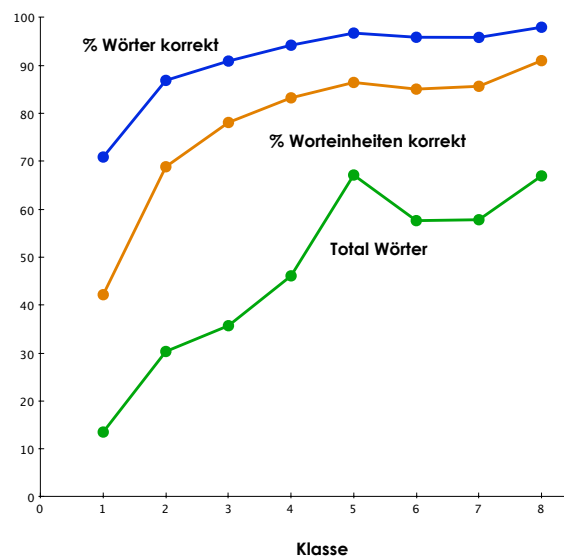


Abbildung 4: Basale Schreibfähigkeiten 1.–8. Klasse in den USA (Malecki/Jewell 2003) [eigene Darstellung A.S.]

Wie sieht es im Hinblick auf orthografische und grammatische Korrektheit aus? Hier zeigt sich, dass Ende 1. Klasse zu 53% der Wörter korrekt verschriftet werden und Ende 8. Klasse zu 98%. Ende 8. Klasse werden zudem 91% der Worteinheiten – hier werden jeweils zwei nebeneinander liegende Wörter v.a. im Hinblick auf grammatische Korrektheit und Zeichensetzung hin beurteilt – korrekt geschrieben.

Analog zum Bereich Lesen kann auch im Bereich Schreiben nicht davon ausgegangen werden, dass Ende Sekundarstufe I alle Schüler und Schülerinnen die basalen Fähigkeiten in ausreichendem Mass erworben haben (vgl. Neumann/Lehmann 2008 mit Ergebnissen aus der DESI-Studie sowie Sturm 2012 zu basalen Lese- und Schreibfähigkeiten bei Berufsschülern und -schülerinnen). Die Wortschreibung i.e.S. wurde in Sturm (2012) jedoch nicht mit

Wörtern, sondern Silben gemessen. Als Mass wurden Silben gewählt, weil sich zum einen im Deutschen nahezu beliebig Zusammensetzungen bilden lassen, sodass ein Text mit zahlreichen Zusammensetzungen im Hinblick auf die Anzahl Wörter einen tiefen Wert erhalten würde; zum anderen erweisen sich Silben bzw. Kombinationen von Silben und Morphemen und damit nicht Buchstaben als den handschriftlichen Prozess bestimmende Einheit (Will u.a. 2003).

Tabelle 1 zeigt die durchschnittlichen Werte, die die Berufsschüler/-innen erzielt haben. Hervorzuheben ist, dass es SchülerInnen gibt, die deutlich unter dem Mittelwert liegen und eine ähnliche Schreibleistung wie der 3.-Klässler Oskar* zeigen. Auch in Bezug auf den prozentualen Anteil korrekter Silben und Worteinheiten zeigt sich teilweise ein Förderbedarf.³

| | Min. | Max. | Mittelwert | SD |
|--------------------------|------|------|------------|----|
| Anzahl Silben | 23 | 147 | 87 | 24 |
| Anzahl korrekte Silben | 21 | 146 | 86 | 24 |
| % korrekte Silben | 81 | 100 | 98 | 3 |
| % korrekte Worteinheiten | 13 | 100 | 77 | 15 |

Tabelle 1: Schreibflüssigkeit (Lage- und Streumasse); SD = Standardabweichung (= Mass für die Streuung um den Mittelwert)

Mit Blick auf multikulturelle Schulen ist auf den Zusammenhang von Schreibflüssigkeit – gemessen in Wörtern pro Minute – mit sprachlicher Erfahrung hinzuweisen (Chenoweth/ Hayes 2001: 89). So gilt für Lehrpersonen im L2-Unterricht, dass sie L2-Lernenden viele Gelegenheiten zum Schreiben verschaffen sollten:

For teachers of second languages, in particular, this result reminds us of the need to give students many opportunities to practice writing, so that processes such as lexical retrieval can become more automatic. (Chenoweth/Hayes 2001: 96)

Mit Schreibgelegenheiten ist hier gemeint, dass es weniger um Inhaltliches oder die Organisation von Texten gehen sollte – auch wenn Texte bzw. mehrere Sätze produziert werden –, sondern um das gezielte Generieren und Abrufen von lexikalischen Einheiten (das können einzelne Wörter, aber auch Wortgruppen oder Textbausteine sein). Die wiederholten Gelegenheiten trainieren damit die Flüssigkeit, das schnelle Abrufen-Können, und tragen zum Ausbau des Wortschatzes bei.

In Bezug auf Kindergarten und Unterstufe ist zu ergänzen, dass Vorgaben oder Muster (schriftliche wie mündliche) die sprachliche Erfahrung ebenfalls ausbauen können (vgl. auch Hüttis-Graff 2012), sodass beim Schreiben darauf zurückgegriffen werden kann.

³ Der durchschnittliche prozentuale Anteil korrekter Silben beträgt analog zum prozentualen Anteil korrekter Wörter bei Malecki/Jewell (2003) 98%; dass der prozentuale Anteil der Worteinheiten im Deutschen niedriger ist, könnte damit zusammenhängen, dass Gross-/Kleinschreibung sowie Getrennt-/Zusammenschreibung zusätzliche Schwierigkeiten darstellen.

Mit zunehmender sprachlicher Erfahrung und Automatisierung werden sprachliche Muster oder Formulierungen im Langzeitgedächtnis gespeichert (vgl. Abbildung 5). Wer z.B. schon öfters Briefe geschrieben hat, muss eine Schlussformel nicht erst noch entwickeln, sondern kann sie direkt abrufen und hat im Idealfall auch verschiedene Varianten für verschiedene Adressaten zur Verfügung. Das heißt, dass im Langzeitgedächtnis nicht nur sprachliches Wissen, sondern auch Wissen über Adressaten, über Textmuster oder verschiedene Themen gespeichert sein kann.

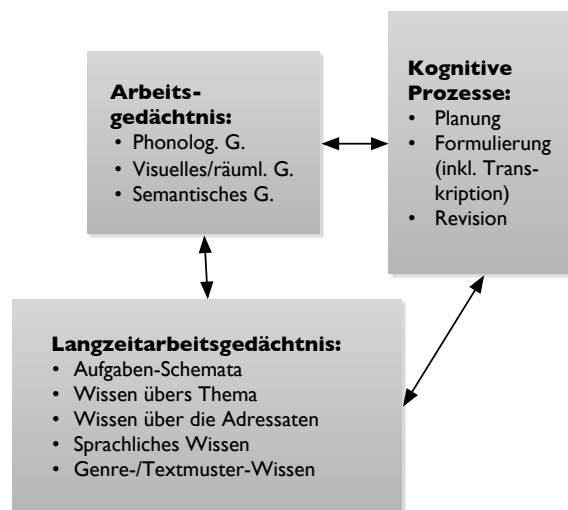


Abbildung 5: Teilausschnitt aus dem Hayes-Flower-Modell, in der revidierten Fassung von (Hayes 1996) [Übersetzung von A.S.]

2 Schreibstrategien

Schreibkompetenzen umfassen nicht nur basale Schreibfähigkeiten, sondern auch sog. hierarchiehöhere Teilkompetenzen, insbesondere Schreibstrategien. Auch hierzu ein Zwischenhalt:

Zwischenhalt 2

Bitte erzählen Sie sich im Tandem, wie Sie jeweils vorgehen, wenn Sie einen Einkaufszettel schreiben.

Möglicherweise gehen viele von Ihnen beim Verfassen eines Einkaufszettels assoziativ vor, d.h. Sie schreiben das auf, was Ihnen gerade einfällt. Es gibt aber auch solche, die gehen geplanter vor. Abbildung 6 zeigt einen Einkaufszettel, der die Struktur des Geschäfts wiedergibt. Man kann sich die Reihenfolge, in welcher man sich das zu Kaufende in den Einkaufswagen legt, hinzudenken (in der Abbildung mit den Pfeilen symbolisiert).

Ein assoziatives Vorgehen – auch als Schreibstrategie bezeichnet – ist besonders für Schreibanfänger/-innen typisch.

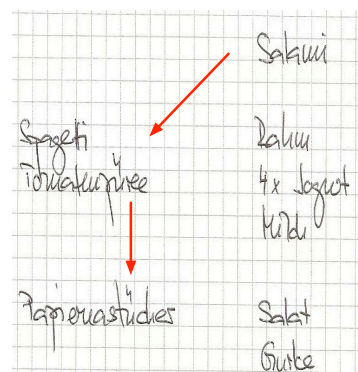


Abbildung 6: Einkaufszettel

Schreibstrategien sind zielgerichtete Vorgehensweisen, die zum Bewältigen oder Lösen meist von genrespezifischen und in diesem Sinne ähnlichen Schreibaufgaben eingesetzt werden.⁴ Das heißt z.B., dass man für das Verfassen einer Geschichte, einer Bedienungsanleitung anders vorgehen muss als etwa für einen Liebesbrief oder eben Einkaufszettel. Hinzu kommt, dass sich Schreibstrategien i.d.R. auf einzelne Phasen des Schreibprozesses beziehen, vor allem auf die Planungs- und Überarbeitungsphase. Sie helfen auch dabei, den

⁴ Vgl. zu Lernstrategien allgemein Gold (2011), zu Schreibstrategien Graham/Harris (2005).

Schreibprozess in kleinere und damit gerade für Schreibanfänger/-innen bearbeitbarere Einheiten aufzugliedern.

Strategien weisen folgende sechs Eigenschaften auf (Alexander/Graham/ Harris 1998):

- 1) Sie beziehen sich meist auf kognitive Prozesse.
- 2) Sie werden geplant, absichtsvoll eingesetzt.
- 3) Strategien sind mit Anstrengung verbunden, und in diesem Sinne gilt auch, dass Schreiben keineswegs immer mit Spass verbunden ist.
- 4) Der Einsatz der Strategien wird gesteuert, überprüft und bei Bedarf angepasst.
- 5) Strategien dienen ganz allgemein dem Lernen.
- 6) Sie sind für den Lernfolg in einer Domäne zwingend nötig und damit auch für den Bereich Schreiben.

Strategien werden nicht von heute auf morgen erworben, wie etwa Gold (2011: 48) betont und in Bezug auf Lernstrategien ausführt:

Komplexere Lernstrategien [...] werden während der Grundschuljahre von den meisten Kindern gar nicht erworben – ein vollständiges Repertoire differenziert einsetzbarer Lernstrategien ist in aller Regel erst im Alter von 15 oder 16 Jahren vorhanden.

Im Vorschulalter sind die kognitiven Voraussetzungen für den Strategieerwerb noch nicht gegeben (vgl. Abbildung 7). Erst ab Unterstufe können die Schüler/-innen nach Anleitung und auf explizite Aufforderung hin eine Strategie anwenden. Wie Gold (2011: 48f.) zudem ausführt, kann in dieser Phase «ein geeignetes Strategietraining seine maximale Wirksamkeit entfalten». Das gilt, wie wir bei der Frage nach wirksamer Schreibförderung sehen werden, auch für die Vermittlung von Schreibstrategien (vgl. dazu auch Abschnitt 6.2).

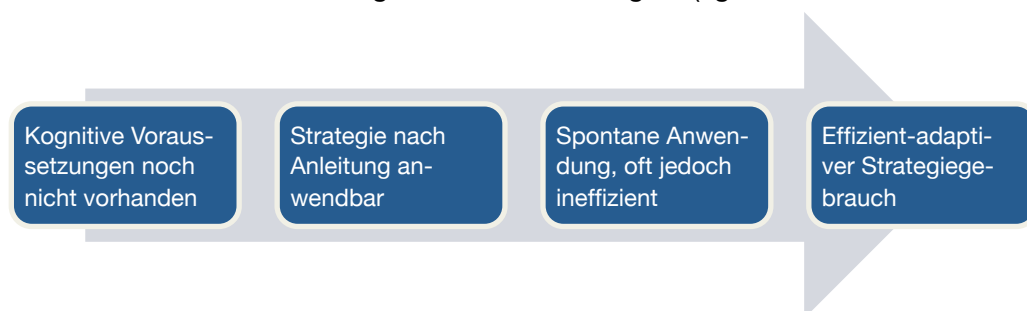


Abbildung 7: Entwicklung Lernstrategien nach Gold (2011)

Bis zur selbstständigen und vor allem auch effizienten und angemessenen Anwendung von Strategien ist es ein langer Weg. Dabei ist insbesondere der Erwerb von Schreibstrategien Ende Sekundarstufe I keineswegs abgeschlossen, da nicht zuletzt berufliches und auch akademisches Schreiben mit anderen Genres, anderen Textmustern, anderen Schreibsituationen etc. verbunden sind, was andere Vorgehensweisen bzw. Schreibstrategien erfordert. Diese gilt es erst wieder zu lernen und an den eigenen Schreibweg anzupassen.

Wie verläuft nun der Erwerb von Schreibstrategien? Schreibanfänger/-innen verfahren – das haben Bereiter/Scardamalia (1987) herausgearbeitet, vgl. dazu Alamargot/Chanquoy (2001) oder Hayes (2012) – so, wie vielleicht viele von Ihnen beim Einkaufszettel: Sie schreiben sich von Idee zu Idee, das heisst, Inhalte werden, sobald sie vom Langzeitgedächtnis abgerufen wurden, formuliert. Dieses sequenzielle Schreiben bezeichneten Bereiter/Scardamalia als «knowledge telling» (Kasten 1 enthält ein für diese Phase typisches Textbeispiel):

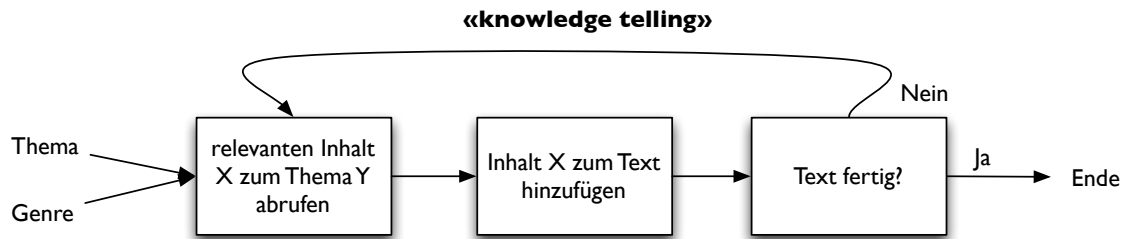


Abbildung 8: Schreibstrategie «knowledge telling» von Bereiter/Scardamalia (1987), in der vereinfachten Darstellung von Hayes (2012: 12) [übers. von A.S.]

Die Katze

Die Katze kan Mäuserichen. Die Katze kann schnell renen. Die Katze hat Schnurhare. Die Katze kan Bäume kletern. Die Katze kan junge kaze machen. Die Katze hochspringen. Die Katzen haben angst for Hundn.

Kasten 1: Auszug aus einem Lerntagebuch eines 1.-Klässlers, DaZ

Insgesamt lässt sich sequenzielles Schreiben («knowledge telling») auf zwei Gründe zurückführen: Zum einen müssen sich Schreibnovizen noch auf Basales konzentrieren und haben deshalb wenig Kapazität für anderes; zum anderen ist ihre Schreiberfahrung noch gering, weshalb sie auch nicht oder nur eingeschränkt auf das Langzeitgedächtnis zurückgreifen können (Olive 2012). Schreibt man auf diese Weise einen Text, ist es schwieriger, den Text als Ganzes im Blick zu haben. Verändern Schreibanfänger/-innen ihren Text, tun sie das i.d.R. auch so, dass sie einfach eine weitere Idee anfügen. Die Strategie des sequenziellen Schreibens kann aber durchaus zu guten Texten führen, insbesondere wenn es sich um ein Textmuster handelt, das den Schreibnovizen vertraut ist. Das gilt vor allem für narrative Texte. Aber auch Instruktionstexte können mit dieser Strategie gelingen, wenn die Schreibenden den zu beschreibenden Gegenstand oder Vorgang gut kennen und gewissermassen bereits als Liste im Langzeitgedächtnis gespeichert haben (Weinhold 2000: 72). Das belegt nicht zuletzt die bei Schreibnovizen eingesetzte Instruktionsaufgabe zum Basteln einer Fingerpuppe (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010).

Das sequenzielle Schreiben wird im Verlauf erweitert, indem eine Zusatzschleife in den Schreibprozess eingebaut wird. Sie ist in der folgenden Abbildung rot hervorgehoben:

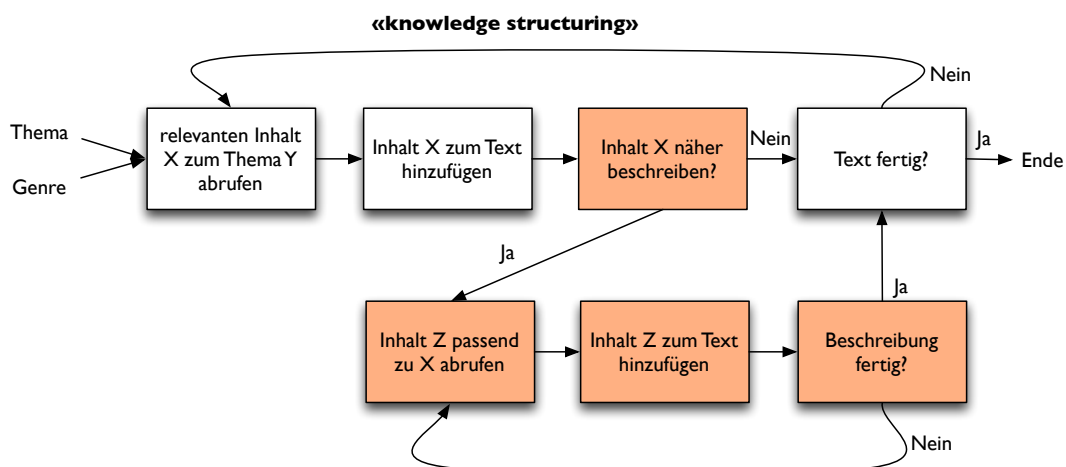


Abbildung 9: strukturierendes Schreiben nach Hayes (2012)

Bei komplexeren Aufgaben dagegen kann bei Schreibenden mit ausgebauten Schreibkompetenzen die Schreibstrategie des «knowledge transforming» beobachtet werden, die von Becker-Mrotzek/Böttcher (2012) als «leserorientiertes Schreiben» bezeichnet wird: Kennzeichnend für diese Schreibstrategie ist, dass die Schreibenden den Schreibauftrag analysieren, ein Schreibziel setzen und klären, welches Vorgehen geeignet ist, um die kommunikative Funktion des Textes erfüllen zu können. Damit verbunden rufen sie nicht einfach Inhalte aus dem Langzeitgedächtnis ab, sondern modifizieren diese, sofern es der Erreichung des kommunikativen Ziels dient.

[...] Natürlich wird alles von Hand geknetet, dann schneidet man sie entzwei um ihn leichter auszuwallen. *Beim auswallen nicht die geduld verlieren.* Sobald der Teig gut aussieht nimmt man ein Lineal und Schneidet 11cm lange und 11cm breite Stücke aus. [...]

Kasten 2: Ausschnitt aus einem Rezept eines 8.-Klässlers (teilkorrigierte Fassung; Hervorhebung A.S.)

Dies kann gut in Instruktionstexten nachvollzogen werden (vgl. das Beispiel in Kasten 2): Die Orientierung an den Lesern und Leserinnen führt u.a. dazu, dass der Anleitungstext nicht nur über die erforderlichen Teilschritte informiert, sondern auch spezielle Hinweise oder verständnissichernde Äusserungen enthält (Becker-Mrotzek 2004).

Es dürfte deutlich geworden sein, dass basale Schreibfähigkeiten und die Anwendung von Schreibstrategien zusammenhängen. Dies gilt es nicht zuletzt im Hinblick auf eine zielführende Schreibförderung zu beachten, wie auch Glaser/Kessler/Palm (2011: 12) betonen.

3 Schreibmotivation

Basale Schreibfähigkeiten und Schreibstrategien bilden wichtige Elemente. Eine ebenso wichtige Rolle im Schreibprozess spielen motivationale und emotionale Aspekte. Wir haben bereits gesehen, dass Schreiben ein anstrengender und mühsamer Prozess ist, dass es auch normal ist, Schreiben als anstrengend zu empfinden. Dass entsprechend Schreibmotivation nicht nur «gern schreiben» meinen kann, möchte ich wiederum mit einem Zwischenhalt verdeutlichen:

Zwischenhalt 3

- a) Würden Sie sich grundsätzlich als Schreiber / Schreiberin bezeichnen? Weshalb (nicht)?
- b) Wie gut schätzen Sie sich im Schreiben ein? Warum?

Bitte diskutieren Sie dies im Tandem.

Betrachten wir noch einmal das sequenzielle Schreiben: Rein kognitiv betrachtet ist diese Schreibstrategie sehr zielführend, denn so bleibt die kognitive Belastung immer gleich. Und so gesehen müsste ein Schreibprozess auch lange andauern und zu längeren Texten führen können. Wir wissen aber, dass die Texte von Schreibnovizen kurz sind und im Verlauf der Schreibentwicklung länger werden. Weshalb Texte zu Beginn der Schreibentwicklung kurz sind, lässt sich zufriedenstellend nur erklären, wenn in das bisherige Modell des Schreibprozesses die Schreibmotivation integriert wird (vgl. Abbildung 10 unten). Denn gerade weil das Schreiben so anstrengend ist, muss der Nutzen hoch sein, damit man die Anstrengung in Kauf nimmt. Wer eine geringe Schreibmotivation aufweist, strengt sich nicht so an, und das heisst bspw. auch, dass das Langzeitgedächtnis weniger aktiviert wird.

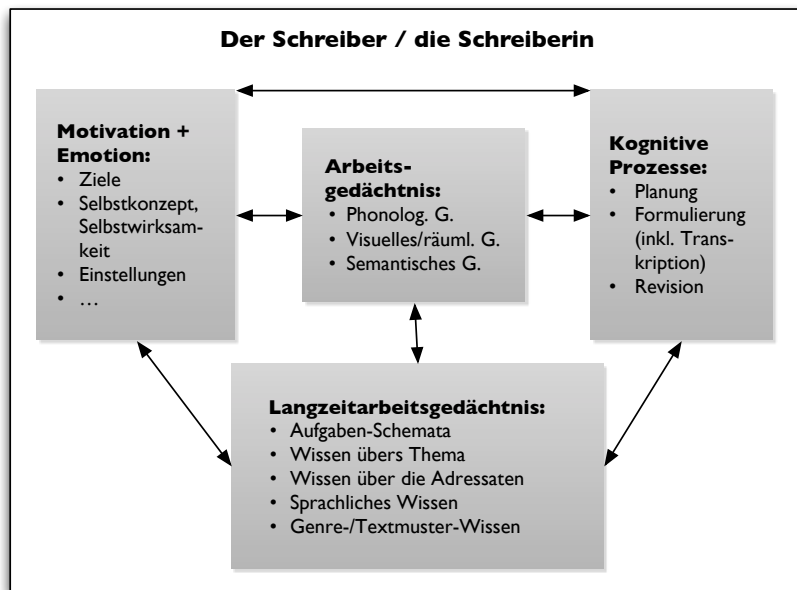


Abbildung 10: Teilausschnitt aus dem Hayes-Flower-Modell, in der revidierten Fassung von (Hayes 1996) [eigene Darstellung mit Übersetzung von A.S.]

Betrachtet man die Entwicklung von Schreibmotivation im schulischen Verlauf, kann beobachtet werden, dass sie gesamthaft gesehen rückläufig ist (Pajares/Valiante 2006: 166). Boscolo (2012) bringt dies – etwas pointiert – mit verschiedenen Phasen des Schreibunterrichts in Verbindung:

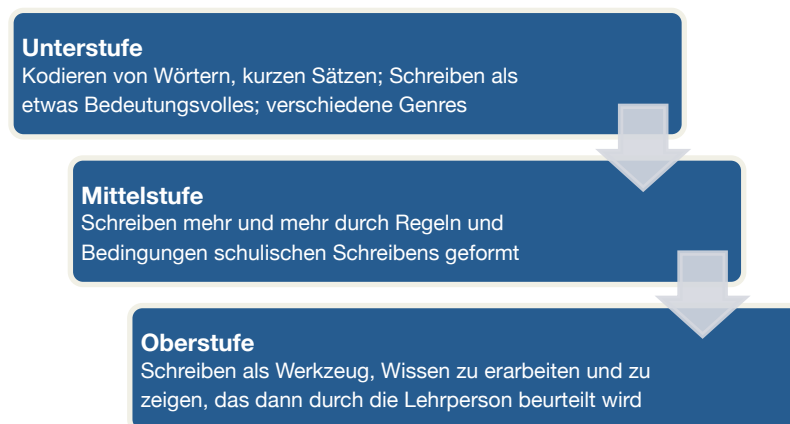


Abbildung 11: Phasen des Schreibunterrichts nach Boscolo (2012) [eigene Darstellung A.S.]

In seinem Überblick geht Boscolo (2012) auch auf die Frage ein, wie sich die Schreibmotivation erhöhen liesse: Trotz verschiedener Versuche könne nicht nachgewiesen werden, dass sich thematisches Interesse positiv auf die Schreibmotivation auswirken würde, während beim individuellen Interesse ein kleiner Effekt nachweisbar sei. Vielversprechender sind ihm zufolge Ansätze, die die kommunikative Funktion des Schreibens in den Vordergrund stellen (dies kann bereits in den Kindergärten einen wichtigen Bestandteil bilden). Besonders vielversprechend sind jene Ansätze, in denen die Lernenden Schreiben als eine herausfordernde Tätigkeit erfahren, und zwar – wie auch die kommunikative Funktion – auf allen Stufen.

Immer wieder stellt sich auch die Frage, ob kreatives Schreiben einen positiven Einfluss auf Schreibmotivation hat. Hier verweist Boscolo (2012: 75–78) auf eine Studie, an der er selbst beteiligt war: Es liess sich zwar nachweisen, dass die Schreibfreude etwas zunahm, aller-

dings zeigte sich kein Effekt auf die Fähigkeit, narrative Texte zu verfassen. Des Weiteren schätzten auch die SchülerInnen ihre Schreibkompetenzen nicht besser ein.

Schreibmotivation ist im Gegensatz zu Lesemotivation insgesamt noch kaum erforscht. Bei der Frage, inwiefern Schreibmotivation die Schreibleistung vorhersagen kann, spielen vor allem zwei Konstrukte – das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit – eine wichtige Rolle, die im Folgenden tabellarisch gegenübergestellt werden:

| Selbstkonzept | Selbstwirksamkeit |
|--|---|
| Wissen über sich selbst und Wahrnehmung der eigenen Person in Leistungssituationen | Überzeugung über erfolgreiches Abschneiden bei vorgegebenen Aufgaben definierter Schwierigkeit |
| kognitive und emotionale Selbsteinschätzung | kognitive Selbsteinschätzung |
| vergangenheitsorientiert | zukunftsorientiert |
| eher stabil | formbar (Bandura 1995) a) bewältigbare Aufgaben b) soziale Bestärkung c) stellvertretende Erfahrung über Beobachtung |

Abbildung 12: Vergleich von Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit (nach Bong/Skaalvik 2003)

Im letzten Zwischenhalt zielte die Frage, ob Sie sich grundsätzlich als Schreiber/-in bezeichnen würden und wie gut Sie sich im Schreiben einschätzen, auf Ihr Selbstkonzept ab. Wichtig ist, dass das Selbstkonzept vergangenheitsorientiert ist, sich aufgrund vergangener Erfahrungen und Rückmeldungen aufbaut. Hat sich das Selbstkonzept einmal aufgebaut, gilt es als eher stabil. Für die Schreibentwicklung bedeutet dies, dass erste Erfahrungen und Rückmeldungen zentral sind: Sind diese früh und auch konstant negativ, baut sich i.d.R. auch entsprechend ein negatives Selbstkonzept bei den Lernenden auf. Aus schreibdidaktischer Perspektive gilt es deshalb, der Feedback-Kultur entsprechend grosse Aufmerksamkeit zu schenken.

Eine andere wichtige Facette von Motivation stellt die Selbstwirksamkeit dar, die sich vereinfacht auch als Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten bezeichnen lässt. Hier geht es anders als beim Selbstkonzept um bevorstehende Aufgaben und den Glauben daran, wie diese bevorstehenden Aufgaben gelöst werden können. Wer eine bevorstehende Aufgabe für lösbar hält, wird sich beim Lösen der Aufgabe auch stärker engagieren.

Selbstwirksamkeit gilt als eher formbar (Bandura 2001): Als wichtige Quellen werden bewältigbare Aufgaben genannt, aber auch soziale Bestärkung – sie kann beim Schreiben kooperatives Schreiben oder Feedback umfassen – sowie stellvertretende Erfahrung über Beobachtung. Letzteres meint, dass man eine Person beim Lösen einer Aufgabe beobachtet, die man als ähnlich zu sich selbst betrachtet; im idealen Fall kann aus der Beobachtung der Schluss folgen: «Wenn die das kann, kann ich das auch.» Wie eine solche Beobachtung beim Schreiben genauer aussehen kann, erläutere ich bei der Frage nach der Wirksamkeit von Förderansätzen. Aus schreibdidaktischer Perspektive ist zunächst einmal der Zusammenhang von Schreibmotivation und geeigneten Aufgaben zu betonen.

Das bisherige Modell muss also noch um eine zentrale Komponente erweitert werden: die Schreibumgebung, die neben der Schreibaufgabe die soziale sowie physische Umgebung beinhaltet. Die soziale Umgebung umfasst dabei nicht nur die Adressaten bzw. Leser und

Leserinnen, sondern auch – je nach Aufgabe – die Schreibpartner/-innen. Dass der bisher verfasste Text und das gewählte Schreibmedium sich auf den Schreibprozess auswirken, führe ich im Folgenden nicht weiter aus.

Aus dem bisher Ausgeführten ergibt sich das so genannte Schreibprozessmodell von Hayes und Flower von 1980 (hier in der revidierten Fassung von Hayes 1996), das als das einflussreichste Modell gilt. Modelle wie dieses forcieren, so Hayes (2012: 16), das Nachdenken darüber, was Schreibende tun (und was sie vielleicht auch nicht tun). Sie bieten die Hintergrundfolie, auf der Beobachtungen oder Hypothesen überprüft werden können. Das Modell von Hayes und Flower kann nicht zuletzt dazu genutzt werden, die Handlungsfelder für den Schreibunterricht aufzuzeigen.⁵

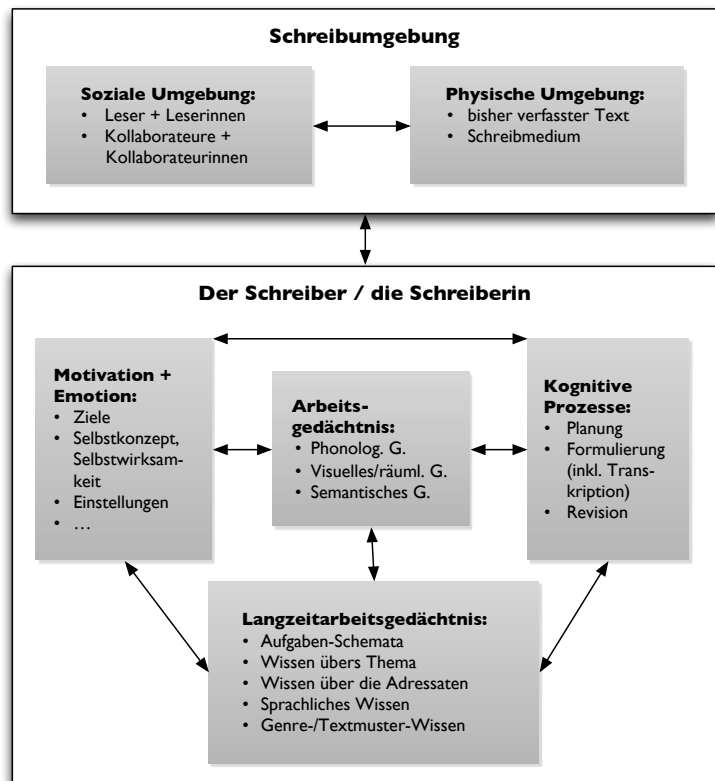


Abbildung 13: Hayes-Flower-Modell, in der revidierten Fassung von (Hayes 1996) [Übersetzung von A.S.]

4 Zielgruppen

Bevor wir uns den Handlungsfeldern zuwenden, möchte ich noch kurz auf zwei Zielgruppen eingehen, die für multikulturelle Schulen wichtig sind: schwache Schreiber und Schreiberinnen sowie L2-Lernende.

Texte allein geben nur wenig Aufschluss über die dahinter liegenden Schreibkompetenzen, vor allem wenn es nicht gelungene bzw. fehlerhafte Texte sind (der Schluss von gelungenen Texten auf die dahinter liegenden Schreibkompetenzen gilt aber gemeinhin als zulässig). Deutlich wird das, wenn man sich vergegenwärtigt, was schwache Schreiber und Schreiberinnen auszeichnet (vgl. Troia 2006, Amato/Watkins 2011):

- Sie planen kaum von sich aus, sondern schreiben gleich drauflos.
- Sie schreiben kürzere Texte und überarbeiten kaum, und wenn doch, dann vor allem nur Sprachformales wie Rechtschreibung. Letzteres kann auch daran liegen, dass ihre Lesekompetenzen nicht ausreichend sind.
- Sie überschätzen tendenziell ihre Schreibfähigkeiten.
- Sie betrachten Schreibstrategien als etwas, was zu viel Zeit kostet und nichts bringt.

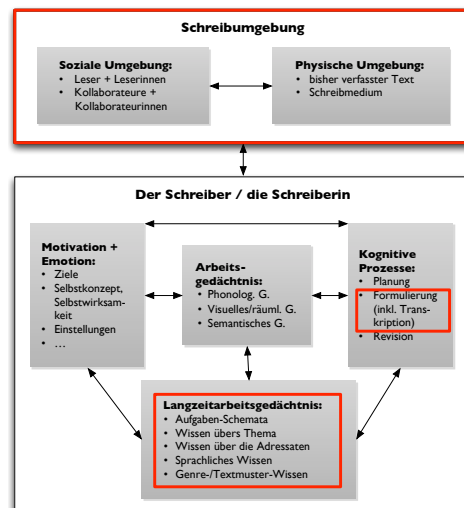
⁵ Während der erste Entwurf von 1980 noch das Überwachen der kognitiven Aktivitäten, d.h. des eigenen Schreibprozesses, mit «Monitoring» enthielt, fehlen metakognitive Teilprozesse bzw. selbstreflexive Aktivitäten in der überarbeiteten Fassung. Gerade die Schreibentwicklung wird jedoch durch selbstreflexive Aktivitäten unterstützt. Dies gilt es im Hinblick auf die didaktischen Handlungsfelder zu bedenken.

- Sie führen Erfolge und Misserfolge auf Faktoren zurück, die sie selbst nicht kontrollieren können.
- Sie brechen den Schreibprozess frühzeitig ab, oft auch, weil sie einfach erleichtert sind, dass ein Textprodukt entstanden ist.
- Sie verfügen über weniger gut ausgebildete basale Schreibfähigkeiten.
- Sie verfügen über weniger Hintergrundwissen oder zeigen geringeres Interesse an einem Thema.

Daraus kann gefolgert werden, dass man am Schreibprozess ansetzen muss, wenn man die Schreibkompetenzen bei schreibschwachen Schülern und Schülerinnen verbessern möchte.

Im Hinblick auf DaZ-Kinder gilt es zunächst festzuhalten, dass sich der L2-Schreibprozess nicht grundsätzlich vom L1-Schreibprozess unterscheidet. Die Unterschiede liegen in der Gewichtung (Grießhaber 2006):

- Sie zeigen grössere Schwierigkeiten beim Formulieren, damit auch bei den basalen Schreibfähigkeiten.
- Sie verfügen über andere oder über geringere literarische Muster oder Genres allgemein.
- Die im schulischen Kontext verwendeten Aufgabenstellungen können unvertraut sein.



Grießhaber (2006) empfiehlt deshalb, diese Aspekte bei Aufgabenstellungen jeweils zu beachten.

Vergleicht man L2-Lernende mit schwachen SchreiberInnen, wird deutlich, dass die jeweils genannten Aspekte oder Merkmale für beide Gruppen zutreffen können. Gleiches gilt, wenn man bildungsferne SchülerInnen hinzuzieht (Verheyden u. a. 2012).

Wie kann Schreiben gefördert werden?

Bei der Frage, wie Schreibkompetenzen gefördert werden können, bilden Förderansätze, die nachweislich wirksam sind, eine zentrale Quelle. Dazu gilt es zunächst zu klären, für wen etwas wirksam sein soll, wie oder mit welcher Methode, welchem Ansatz die Wirkung erzielt werden soll und um welchen Förderbereich es geht (vgl. McElvany/Carolin Schneider 2009). Im Folgenden werde ich jeweils von Regelklassen ausgehen und nur bei Bedarf auf Teilgruppen wie L2-Lernende, SchülerInnen aus bildungsfernen Milieus, schwache, durchschnittliche oder starke SchreiberInnen eingehen.

Aus der wissenschaftlichen Literatur werden jeweils vor allem Meta-Analysen herangezogen: Diese stellen die Resultate aus zahlreichen Studien zusammenfassend dar und können so Trends herausarbeiten (zu einem Teilüberblick vgl. Philipp 2012).⁶

⁶ Wie eingangs erwähnt, haben wir im Vorfeld auch Gruppeninterviews mit Lehrpersonen aller Stufen geführt: Die Ergebnisse daraus sind in der nachfolgenden Darstellung teilweise berücksichtigt.

Genauer zu klären gilt es zuvor noch die Förderbereiche. Ich übertrage dazu das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower auf das didaktische Mehrebenen-Modell von Rosebrock/Nix (2008): Zum einen bietet sich dieses didaktische Modell an, da sich so die zentralen Parallelen von Lese- und Schreibförderung aufzeigen lassen – die Leseförderung bildete bisher einen wichtigen Schwerpunkt an QUIMS-Schulen –, zum anderen bietet es die Chance, die Eckpunkte für eine systematische und durchgängige Schreib- und Leseförderung zu formulieren.

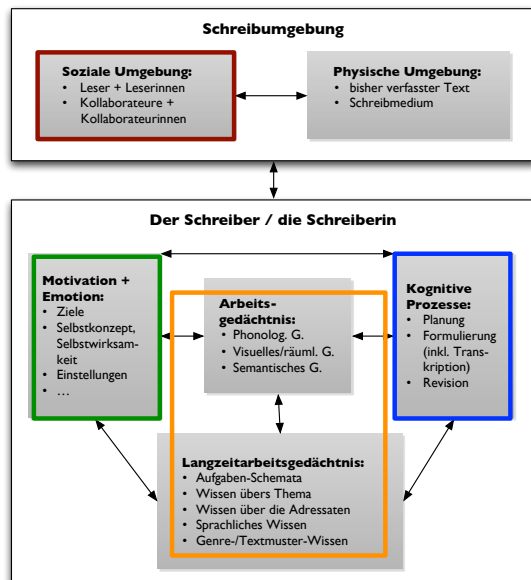


Abbildung 14: Hayes-Flower-Modell, in der revidierten Fassung von (Hayes 1996) [Übersetzung von A.S.]

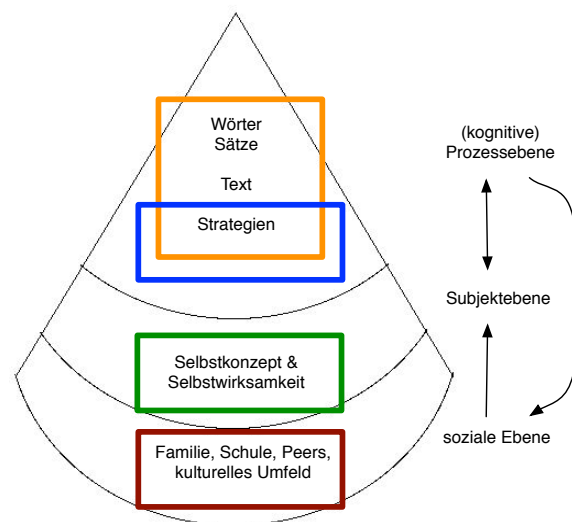


Abbildung 15: Didaktisches Mehrebenen-Modell von (Rosebrock/Nix 2008)

5 Was nicht wirkt

Meta-Analysen können nicht nur für die Frage, was wirkt, herangezogen werden: Sie können auch aufzeigen, was nicht oder weniger gut wirkt. Auf der kognitiven Prozessebene (Wörter und Sätze) konnte bisher trotz mehrfacher Bemühungen nicht nachgewiesen werden, dass sich ein (isolierter) traditioneller Grammatikunterricht, der eine Förderung von Schreibkompetenzen beabsichtigt, positiv auf Schreibkompetenzen auswirken würde. Im Gegenteil: Teilweise wirkt sich ein solcher Grammatikunterricht mitunter negativ auf die Schreibleistungen aus (Graham/Perin 2007, Andrews u.a. 2006). Eine wichtige Ausnahme bilden Instruktionen zur Verknüpfung von Sätzen bzw. zur Konstruktion von komplexen Sätzen. Das erscheint plausibel, geht es doch bei Letzterem um das Herstellen von Text. Isolierte Übungen dagegen kommen i.d.R. nicht über die Satzebene hinaus und fördern auch nicht die Schreibflüssigkeit. Eine offene Frage ist jedoch, wie Graham/Perin (2007) anmerken, ob ein (nicht-isolierter) Grammatikunterricht bei SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten eine Wirkung erzielen könnte.

Die Meta-Analyse von Biber/Nekrasova/Horn (2011) zu Lernenden des Englischen als L2 nimmt vor allem Feedback in den Blick. Sie zeigt, dass Feedback, das nur Formales, also Rechtschreibung und Grammatik, fokussiert, deutlich weniger gut wirkt, als Feedback, das Formales und Inhalt berücksichtigt und damit auch die kommunikative Funktion von Schreiben.

6 Was wirkt

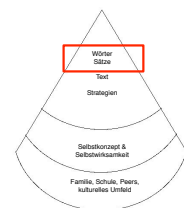
Bei der Frage, was wirkt, können drei wichtige Trends ausgemacht werden:

- 1) Das eigene Schreiben steuern (das umfasst vor allem Schreibstrategien)
- 2) Schreiben als soziale literale Praxis (Schreiben als etwas Bedeutungsvolles erfahren)
- 3) Training basaler Schreibfähigkeiten


Die hier genannte Reihenfolge ist auch so zu lesen, dass 1) im Vergleich zu den anderen beiden Trends die grösste Wirkung erzielt (alle drei lassen sich in der einen oder anderen Form auf allen Stufen nachweisen). Bei der Erläuterung der drei Trends folge ich jedoch der Logik des didaktischen Modells. Im Anschluss daran gehe ich in Abschnitt 6.4 kurz auf wirksame Feedback-Verfahren ein, die mit den drei Trends durchaus in Verbindung stehen.

6.1 Basale Schreibfähigkeiten trainieren

Übungen zur Schreibflüssigkeit sind in vielen Lehrmitteln enthalten, etwa in «Pipapo» oder auch in den «Sprachstarken». Zur Illustration sehen Sie in Abbildung 16 die Rätselratte Rita aus Band 2 der «Sprachstarken»: Die Kinder sollen der Rätselratte Rita beim Herstellen von Rätseln helfen. Sie müssen dazu zusammengesetzte Wörter suchen und zum gesuchten Begriff eine Frage bilden.



Rätsel über Rätsel



Ratte Rita will Rätselkönigin werden

Ratte Rita macht sich aufgeregt auf den Schulweg. Heute wird die Lehrerin, Frau Obra, den Rätselwettbewerb eröffnen. Rita träumt schon lange davon, einmal Rätselkönigin zu werden.

Es läutet. Alle Kinder begeben sich auf ihre Plätze. Rita kann kaum ruhig sitzen. Frau Obra beginnt:

Hier hilfst du Ratte Rita beim Herstellen des grossen Rätselspiels, indem du selber Rätselkarten herstellst.

Sammelt zu zweit zusammengesetzte Wörter zu einem Begriff (Sport, Esswaren ...).

Schreibt die Fragen auf Rätselkarten. Als Lösungshilfe schreibt ihr mehrere Wortteile dazu. Es können auch mehr als vier Wortteile sein.

Womit kann man schnell fahren?
FAHR RENN
TRAM AUTO




Abbildung 16: Übungen zu basalen Schreibfähigkeiten, aus: Die Sprachstarken, Band 2

Üblicherweise werden Übungen dieses Typs eher punktuell angeboten. In Band 2 der Sprachstarken sind sie jedoch systematisch angelegt, indem sie mit der Rätselratte Rita als Spiel konzipiert sind, das immer wieder, übers ganze Jahr hinweg, durchgeführt werden kann. Entsprechend müssen auch immer wieder neue Spielkarten hergestellt werden. Die Folgebände enthalten kein systematisches Training mehr.

Ein systematisches Training ist vor allem bei jenen Schülern und Schülerinnen angezeigt, die ungünstige Voraussetzungen für den Erwerb mitbringen oder deren Erwerb basaler Schreibfähigkeiten mehr Zeit benötigt. Das Schreiblabor mit Schreibpass (Sturm 2011) setzt dort an und ist als Ergänzung gedacht. Mit dem Schreibpass wird in Analogie zu einem Lesepass festgehalten, was wann und wie viel geschrieben wurde. Das kann gerade bei schriftschwachen Schülern und Schülerinnen motivationsfördernd sein.

Ein systematisches Training basaler Fähigkeiten – sei es im Bereich Lesen oder Schreiben – folgt drei Grundsätzen:

- 1) Das Training findet kontinuierlich, regelmässig statt.
- 2) Die Trainingssequenzen sind kurz.
- 3) Die Übungen werden mehrfach wiederholt.

Wenn Sie selbst ein Musikinstrument spielen, kennen Sie sicherlich die sog. Geläufigkeitsübungen, die nach demselben Trainingsprinzip ausgeführt werden. Oder wenn Sie lieber mögen, können Sie auch an ein Krafttraining in einem Fitness-Center denken.

6.2 Schreibstrategien vermitteln

Besonders wirksam sind Ansätze, die auf der Ebene Text und Strategien ansetzen. Als Beispiel sei die Berichtsstrategie zum Verfassen eines Sachtextes erwähnt (Harris u.a. 2008), die den Schreibprozess in die Phasen Überlegen (was man weiss oder noch wissen möchte), Darstellen (mittels Mindmap), Sammeln von neuen Informationen (Integration in bestehendes Mindmap), Ordnen (relevante Informationen auswählen und in eine Reihenfolge bringen), Schreiben und Überprüfen (mittels Mindmap) zerlegt. Auffällig an dieser Schreibstrategie ist, dass insbesondere der Planungsprozess stark differenziert ist.



Schreibstrategien zerlegen den Schreibprozess also in kleinere und damit auch bewältigbarere Portionen, gerade für Schreibanfänger/-innen oder auch schwächere SchreiberInnen. Für eine wirksame Vermittlung von Schreibstrategien entscheidender ist jedoch, dass die einzelnen Handlungen nicht direkt beobachtbar sind, da sie im Kopf stattfinden. Ein Vergleich mag dies illustrieren: Kochen ist ebenfalls etwas sehr Komplexes, hier können wir aber zuschauen, direkt beobachten; es dürfte denn auch kein Zufall sein, dass Koch-Shows ausserordentlich beliebt sind. In solchen Shows erzählt der Koch genau, wie er vorgeht, warum er etwas so und nicht anders macht und führt Tipps und Tricks vor.

Analog gefragt: Wie können wir fürs Schreibenlernen sichtbar machen, was sonst nicht direkt sichtbar ist? Oder bildhaft ausgedrückt: Wie können wir aus dem Schreibunterricht eine Art Kochshow veranstalten? Eine Antwort auf diese Frage geben Graham/Harris (2005) und Harris u.a. (2008) mit ihrem Ansatz der expliziten Vermittlung von Schreibstrategien.

| | |
|-------------------|---|
| Hintergrundwissen | <ul style="list-style-type: none"> •Textmuster: Wie ist ein Protokoll aufgebaut? •Vokabular: Was ist ein beschreibendes Detail? Was ist ein Argument? |
| Diskutieren | <ul style="list-style-type: none"> •Nutzen, Anwendung und Bedeutung der neu zu erlernenden Strategie |
| Modellieren | <ul style="list-style-type: none"> •Demonstration mit lautem Denken |
| Memorieren | <ul style="list-style-type: none"> •Lernende memorieren die einzelnen Schritte der Prozedur |
| Unterstützen | <ul style="list-style-type: none"> •Je nach Lernende: mehrfaches Modellieren, Strategiediskussion (Vergleich vorher – nachher), gemeinsames Schreiben etc. |
| Unabhängiges Üben | <ul style="list-style-type: none"> •Mehrfaches angeleitetes Anwenden notwendig, wobei die Lernenden allmählich immer mehr Verantwortung für die Anwendung übernehmen |

Abbildung 17: Phasen der expliziten Vermittlung von Schreibstrategien nach Graham/Harris (2005)

Ich gehe hier nicht auf die einzelnen Phasen der expliziten Strategievermittlung ein (vgl. Abbildung 17 oben), sondern möchte lediglich darauf hinweisen, dass das Modellieren der entscheidende Faktor dieses Ansatzes ist. Beim Modellieren geht es darum, dass man vorführt, wie man schreibt und dabei laut denkt, sodass die kognitiven Handlungen beobachtbar werden. Es lässt sich zeigen, dass es diese Phase des Modellierens ist, in der die Schüler und Schülerinnen am meisten dazulernen (Fidalgo u. a. 2011).

Die explizite Vermittlung scheint in ihrem Grundsatz auch bereits im Kindergarten förderlich zu sein. Dort geht es zwar noch nicht darum, dass die Kinder selbst Texte verfassen. Aber wenn sie erwachsene Schreiber und Schreiberinnen so genau beobachten können, dann können v.a. auch jene dazulernen, die das zuhause bei ihren Eltern oder Geschwistern nicht beobachten können.

Für die Schreibentwicklung wichtig ist auch, dass man sich selbst beim Schreiben überwachen und bei Schwierigkeiten das Vorgehen anpassen kann. Das bedingt, dass man über sich als Schreiber/-in nachdenken kann. Das wurde insbesondere in den «Sprachstarken» eingesetzt: Zum einen mit Fragebögen zur Selbstbeobachtung, die u.a. Fragen zur Schreibmotivation und zum Vorgehen enthalten. Das Nachdenken über das eigene Vorgehen wurde zudem in Band 4 mit einer eigenen Einheit umgesetzt: Die SchülerInnen lesen zuerst im Sprachbuch, wie der Autor Michael Ende seinen Schreibprozess beschreibt, beantworten Fragen dazu und sehen sich die zeichnerische Umsetzung von Sabrina an. Darauf aufbauend sollen dann die SchülerInnen ihren eigenen Schreibweg beschreiben und zeichnen. Abbildung 18 zeigt zwei Beispiele, die im Rahmen der Erprobung dieser Einheit entstanden sind:



Abbildung 18: Beispiele zum Schreibweg aus der Erprobung der «Sprachstarken», Bd. 4, Klett und Balmer Verlag

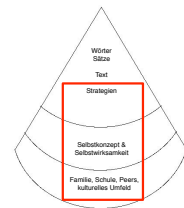
Beim linken Beispiel fällt auf, dass dieser Schreibweg ähnlich wie das Muster linear aufgebaut ist. Anders aber als Sabrina erwähnt diese Darstellung explizit gute Laune und eine positive Einstellung. Wenn diese Schreiberin also weiss, dass dies wichtig ist, kann sie auch besser über Hilfsmittel nachdenken, wie es die Laune oder Einstellung verbessern kann, wenn sie einmal nicht so motiviert ist. Beim zweiten Beispiel fällt vor allem der mittlere Teil auf: Anders als die meisten enthält dieser Schreibweg Verzweigungen, ist also nicht linear. Diese Schreiberin schreibt auch dazu, dass es darüber nachdenken müsse, ob ihr die Gedankenschnur gefalle, und wenn nicht, müsse sie die Gedankenschnur neu machen.

Beide Beispiele zeigen erstens, dass man mit Primarschulkindern bei entsprechender Anleitung über ihren Schreibprozess nachdenken kann. Und zweitens zeigen sie auch, dass eine grosse Bandbreite vorhanden ist: Auf diese Weise explizierte Schreibwege können den

anderen Schülern und Schülerinnen neue Möglichkeiten eröffnen, ganz im Sinne der stellvertretenden Beobachtung.

6.3 Schreiben als soziale literale Praxis

Der dritte Trend – Schreiben als soziale literale Praxis – fokussiert im Sinne von Boscolo (2012) die kommunikative Funktion von Schreiben, als in der Regel für Leser/-innen geschrieben wird.⁷ Das kann wiederum stellvertretende Erfahrungen durch Beobachten beinhalten, wie dies etwa in Bezug auf das Nachdenken über den eigenen Schreibweg ausgeführt wurde.

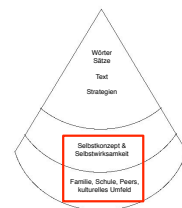


Vor allem aber auch kooperatives Schreiben bietet hierzu vielfältige Möglichkeiten, vom gemeinsamen Entwickeln von Ideen, dem gemeinsamen Formulieren oder Überarbeiten bis hin zum Übernehmen der gemeinsamen Verantwortung für einen Text (zu einer knappen Übersicht der damit verbundenen Gruppen-Schreibstrategien vgl. Sturm 2008). Dazu können auch Diktier-Methoden im Sinne von Merklinger (2012) gezählt werden, die bereits auf Kindergarten-Stufe durchführbar sind. Nicht zuletzt wirkt sich kooperatives Schreiben in Kombination mit Computer besonders motivationsfördernd aus (Boscolo/Hidi 2007).

Schreiben als soziale literale Praxis betont die Bedeutsamkeit von Schreiben: Welche Rolle dies bei der Entwicklung von geeigneten Aufgaben spielt, haben insbesondere Bachmann/Becker-Mrotzek (2010) ausgeführt.

6.4 Schreiben beurteilen

Wirksame Förderung ist ohne geeignete Feedback-Verfahren nicht zu denken. Die Meta-Analyse von Graham/Harris/Hebert (2011) zeigt, dass in erster Linie formatives Feedback wirksam ist, ganz im Sinne des Beurteilungskreislaufs von Senn (2007). Besonders wirksam erweist sich Peer-Feedback mit Kriterien: Wie Rijlaarsdam u.a. (2008) ausführen, kann dies zum einen auf den sozialen Aspekt, zum anderen auf die damit verbundene stellvertretende Beobachtung zurückgeführt werden.



An zweiter Stelle steht die Selbstbeurteilung, gefolgt von der regelmässigen Erfassung von Fortschritt. Wie beim Schreiblabor kann dies auch darin bestehen, dass festgehalten wird, wie viel geschrieben wird.

Im Hinblick auf L2-Lernende möchte ich im Anschluss an Biber/Nekrasova/Horn (2011) wiederholen, dass Feedback, das Form und Inhalt berücksichtigt, die bessere Wirkung erzielt. Zu ergänzen ist, dass Kommentare im Sinne eines Dialogs gegenüber dem blossen Lokalisieren von Fehlern als überlegen zeigten. Des Weiteren scheint es für L2-Lernende besser zu sein, mündliches mit schriftlichem Feedback zu kombinieren.

⁷ Zu Schreiben als kultureller Tätigkeit vgl. Dehn/Merklinger/Schüler (2011).

Herausforderungen und Potenziale für QuIMS-Schulen: ein vorläufiges Fazit

Welche Schlüsse lassen sich daraus für eine wirksame Schreibförderung an multikulturellen Schulen ziehen? Im Sinne eines vorläufigen Fazits möchte ich festhalten, dass die grosse Herausforderung in erster Linie darin besteht, den Schreibunterricht zu systematisieren und eine durchgängige Schreibförderung zu praktizieren. Konkret könnte dies Folgendes bedeuten:

- a) Es gilt, die basalen Schreibfähigkeiten auf allen Stufen im Blick zu behalten, also auch auf der Oberstufe.
- b) Die sprachliche Erfahrung sollte auf allen Stufen systematisch ausgebaut werden.
- c) Schreibstrategien können und sollten auf allen Stufen durchgängig vermittelt und auch ausgebaut werden (bezogen auf den Kindergarten meint es das Modellieren, das Sichtbarmachen von Schreibhandlungen).
- d) Schreiben kann in allen Fächern gefördert werden: Zu denken ist daran, dass Fächer wie Geschichte oder Biologie sowohl anderes sprachliches Wissen erfordern (dazu sind auch die zu verfassenden Textsorten oder Genres zu zählen) als auch andere Schreibstrategien.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, Schreiben als kommunikative und bedeutsame Funktion auf allen Stufen zu verankern.

QUIMS-Schulen haben den grossen Vorteil, dass sie ihre bestehende Leseförderung mit Schreibförderung zusammendenken können (ganz im Sinne des Lesekegels, den ich auf das Schreiben ausgeweitet habe): Hat eine Schule bisher den Schwerpunkt auf die Förderung von Leseflüssigkeit gesetzt, bietet es sich an, den Schwerpunkt um ein Training basaler Schreibfähigkeiten zu erweitern. Hat eine andere Schule vor allem auf reziprokes Lesen hin gearbeitet, kann sie im Bereich Schreiben kooperatives Schreiben als Schwerpunkt setzen.

Literaturliste

- Alamargot, Denis und Chanquoy, Lucile (2001): *Through the models of writing*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic.
- Alexander, Patricia; Graham, Steven und Harris, Karen R. (1998): *A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects*. In: *Educational Psychology Review* 10/2. S. 129–154.
- Amato, Janelle M. und Watkins, Marley W. (2011): *The Predictive Validity of CBM Writing Indices for Eighth-Grade Students*. In: *The Journal of Special Education* 44/4. S. 195–204.
- Andrews, Richard u. a. (2006): *The effect of grammar teaching on writing development*. In: *British Educational Research Journal* 32/1. S. 39–55.
- Bachmann, Thomas und Becker-Mrotzek, Michael (2010): *Schreibaufgaben situieren und profilieren*. In: Pohl, Thorsten und Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Bd. 7. Köln: Gilles & Francke Verlag. (= KöBeS). S. 191–210. [<http://www.koebes.uni-koeln.de/>; 22.2.2012].
- Baer, Matthias; Fuchs, Michael; Reber-Wyss, Monika; Jurt, Ueli und Nussbaum, Thomas (1995): *Das «Orchester-Modell» der Textproduktion*. In: Baumann, Jürgen und Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 173–201.

- Bandura, Albert (2001): *Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective*. In: Annual Review of Psychology 52. S. 1–26.
- Becker-Mrotzek, Michael und Böttcher, Ingrid (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 4., überarbeitete Auflage. Cornelsen: Scriptor.
- Biber, Douglas; Nekrasova, Tatiana und Horn, Brad (2011): *The Effectiveness of Feedback for L1-English and L2-Writing Development: A Meta-Analysis*. Arizona: ETS.
- Bong, Mimi und Skaalvik, Einar M. (2003): *Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?* In: Educational Psychology Review 15/1. S. 1–40.
- Boscolo, Pietro (2012): *Teacher-Based Writing Research*. In: Berninger, Virginia W. (Hrsg.): *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. New York/London: Psychology Press. S. 61–86.
- Boscolo, Pietro und Hidi, Suzanne (2007): *The Multiple Meanings of Motivation to Write*. In: Hidi, Suzanne und Boscolo, Pietro (Hrsg.): *Writing and Motivation*. Amsterdam: Elsevier. S. 14–21.
- Bourdin, Béatrice und Fayol, Michel (2002): *Even in adults, written production is still more costly than oral production*. In: International Journal of Psychology 37/4. S. 219–227.
- Chenoweth, N. Ann und Hayes, John R. (2001): *Fluency in Writing*. In: Written Communication 18/1. S. 80–98.
- Dehn, Mechthild; Merklinger, Daniela und Schüler, Lis (2011): *Texte und Kontexte: Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seeelze: Kallmeyer.
- Die Sprachstarken (2007–2009): *Deutsch für die Primarschule*. 2.–6. Klasse. Sprachbuch, Arbeitsheft, CD-Rom. Zug: Klett und Balmer.
- Espin, Christine A; de La Paz, Susan; Scierka, Barbara J. und Roelofs, Lisa (2005): *The Relationship Between Curriculum-Based Measures in Written Expression and Quality and Completeness of Expository Writing for Middle School Students*. In: Journal of Special Education 38/4. S. 208–217.
- Feilke, Helmuth (2010): «*Aller guten Dinge sind drei*» – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris; Gloning, Thomas und Kaltwasser, Dennis (Hrsg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. [http://www.festschrift-gerd-fritz.de/index.php?main=articles&article_id=10; 11.3.2011].
- Fidalgo, Raquel; Torrance, Mark; Rijlaarsdam, Gert und van den Bergh, Huub (2011): *Analyses of Instructional Components in the Strategy Instruction in Writing*. Final Paper EARLI 2011.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. StandardWissen Lehramt. 2. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Glaser, Cornelia; Kessler, Christina und Palm, Dora (2011): *Aufsatztraining für 5. bis 7. Klassen: Ein Manual für Lehrkräfte mit Unterrichtsmaterialien*. 1. Aufl. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Gold, Andreas (2011): *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Interventionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Graham, Steve; Harris, Karen R. und Hebert, Michael (2011): *Informing Writing. The benefits of Formative Assessment*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Graham, Steve und Perin, Dolores (2007): *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools*. A Report to Carnegie Corporation of New York. New York: Carnegie Corporation.
- Graham, Steven und Harris, Karen R. (2005): *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore/London/Sydney: Paul H Brookes Pub Co.
- Grießhaber, Wilhelm (2006): *Schreiben mit ausländischen Kindern*. In: Berning, Johannes; Keßler, Nicola; und Koch, Helmut H. (Hrsg.): *Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag*. Berlin: LIT. S. 306–333.
- Harris, Karen R.; Graham, Steve; Mason, Linda H. und Friedlander, Barbara (2008): *Powerful Writing Strategies for All Students*. Baltimore: Paul H Brookes.

- Hayes, John R. (1996): *A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing*. In: Levy, C. Michael und Ransdell, Sarah (Hrsg.): *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. New York: L. Erlbaum Associates. S. 1–27.
- Hayes, John R. (2012): *My Past and Present as Writing Researcher and Thoughts About the Future of Writing Research*. In: Berninger, Virginia W. (Hrsg.): *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. New York: Psychology Press. S. 3–26.
- Hüttis-Graff, Petra (2012): *Diktierte Texte und Schreibkompetenzen*. In: Merklinger, Daniela (Hrsg.): *Schreiben lernen durch Diktieren: Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele für Diktiersituationen*. Berlin: Cornelsen. S. 123–145.
- Kellogg, Ronald T. (2008): *Training writing skills: A cognitive developmental perspective*. In: *Journal of Writing Research* 1/1. S. 1–26.
- Kellogg, Ronald T. (2001): *Competition for Working Memory among Writing Processes*. In: *The American Journal of Psychology* 114/2 (Juli). S. 175–191.
- Malecki, Christine Kerres und Jewell, Jennifer (2003): *Developmental, Gender, and Practical Considerations in Scoring Curriculum-Based Measurement Writing Probes*. In: *Psychology in the Schools* 40/4. S. 379–90.
- McElvany, Nele und Schneider, Carolin (2009): *Förderung von Lesekompetenz*. In: Lenhard, Wolfgang und Schneider, Wolfgang (Hrsg.): *Göttingen: Hogrefe*. S. 151–183.
- Merklinger, Daniela (2012): *Schreiben lernen durch Diktieren: Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele für Diktiersituationen. Mit mehreren Beiträgen von Petra Hüttis-Graff*. Berlin: Cornelsen.
- Neumann, Astrid und Lehmann, Rainer H. (2008): *Schreiben Deutsch*. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 89–103.
- Olive, Thierry (2012): *Working Memory in Writing*. In: Berninger, Virginia W. (Hrsg.): *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. New York: Psychology Press. S. 485–503.
- Pajares, Frank und Valiante, Gio (2006): *Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development*. In: MacArthur, Charles A.; Graham, Steve; und Fitzgerald, Jill (Hrsg.): *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press. S. 158–170.
- Philipp, Maik (2012): *Wirksame Schreibförderung. Metaanalytische Befunde im Überblick*. In: *Didaktik Deutsch*, Heft 33. S. 59–73.
- Rijlaarsdam, Gert u. a. (2008): *Observation of peers in learning to write. Practise and research*. In: *Journal of Writing Research* 1/1. S. 53–83.
- Rosebrock, Cornelia und Nix, Daniel (2008): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Salahu-Din, Debra; Persky, Hilary und Miller, Jessica (2008): *The Nation's Report Card: Writing 2007. Statistical Analysis Report*. US Department of Education. [<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2008468>; 28.12.2010].
- Senn, Werner (2007): *Der Beurteilungskreislauf – vier Schritte im Beurteilungsprozess*. In: *Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht*. 4. Aufl. Bd. 2. Oberentfelden: Sauerländer. S. 90–103.
- Sturm, Afra (2008): *Kooperatives Schreiben – Entlastung und Herausforderung zugleich. Rundschreiben Zentrum Lesen*, 2008.
- Sturm, Afra (2011): *Das Schreiblabor mit Schreibpass. Übungen zur Schreibflüssigkeit (Version Mittelstufe)*. Manuskript. Aarau: Zentrum Lesen PH FHNW.
- Sturm, Afra (2012): *Basale Lese- und Schreibfähigkeiten bei BerufsschülerInnen*. Manuskript. Aarau: Zentrum Lesen PH FHNW.
- Torrance, Mark; Van Waes, Luuk und Galbraith, David (Hrsg.) (2007): *Writing and Cognition: Research and Applications*. 1st ed. Aufl. Amsterdam/Boston: Elsevier. (= Studies in Writing).
- Troia, Gary A. (2006): *Writing Instruction for Students with Learning Disabilities*. In: MacArthur, Charles A.; Graham, Steve; und Fitzgerald, Jill (Hrsg.): *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press. S. 324–336.

- Verheyden, Lieve; Van den Branden, Kris; Rijlaarsdam, Gert; van den Bergh, Huub und De Maeijer, Sven D. (2012): *Translation Skills and Trade-Off in Young L2 Learners' Written Narrations*. In: Fayol, Michel; Alamargot, Denis; und Berninger, Virginia W. (Hrsg.): *Translation of Thought to Written Text While Composing*. New York: Psychology Press. S. 181–210.
- Weinhold, Swantje (2000): *Text als Herausforderung*. Fillibach.
- Will, Udo; Weingarten, Rüdiger; Nottbusch, Guido und Albes, Christian (2003): *Linguistic units, hierarchies and dynamics in word typing*. [http://www.guido-nottbusch.de/Pub/Will_Weingarten_Nottbusch_Albes_2003.htm].