

WRITE here! WRITE now!

Curriculare Überlegungen hinsichtlich der systematischen, evidenzbasierten Schreibförderung als (mögliche) Grundlage der Aus- und Weiterbildung der Vermittlerinnen und Vermittler von Literalität

Maik Philipp

Abstract

Mit dem Lehrplan 21 steht der Deutschschweiz ein Wechsel im Bildungssystem ins Haus – auch im Kompetenzbereich Schreiben. Daher stellt sich die Frage, wie sich die Schreibkompetenz effektiv und gezielt fördern lässt. An dieser Stelle setzt der Beitrag an. Er wirft einen systematischen Blick auf die Schreibkompetenz, ihre Prozesse und die vornehmlich schreibprozessbezogenen Inhalte des Lehrplans 21. In einem weiteren Schritt werden die evidenzbasierten Schreibfördermassnahmen vor- und dargestellt. Im finalen Schritt erfolgt eine integrative Sicht sowohl auf die curricularen als auch evidenzbasierten Schwerpunkte der Schreibförderung, um die gemeinsame Schnittmenge zu bestimmen. Weitere Implikationen werden abschliessend diskutiert.

Schlüsselwörter

Schreibförderung, Schreibkompetenz, Schreibprozesse, Curriculum, Lehrplan 21, evidenzbasierte Praktiken

⇒ Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article

Autor

Maik Philipp, Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Weiterbildung und Beratung
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, maik.philipp@phzh.ch

1 Einleitung – oder: wozu sich mit der Verknüpfung von Schreibcurriculum und evidenzbasierten Schreibfördermassnahmen befassen?

„Stellen Sie sich vor, Sie sind mit der Aufgabe betraut, ein kaum eingegrenztes Problem zu lösen. Der generelle Zweck der Aufgabe ist klar, aber die Lösung kann eine von unendlich vielen Formen haben, und die Erfolgskriterien sind schwammig. Obwohl Sie es beobachtet haben könnten, wie andere dieses oder ein ähnliches Problem gelöst haben, ist der Prozess der Problemlösung mehrheitlich verdeckt und beinhaltet die Nutzung und Orchestrierung einer Vielzahl verschiedener Mechanismen, darunter physikalischer, mentaler und emotionaler Vorrichtungen. Um das Problem noch herausfordernder zu machen, muss die Lösung von anderen verstanden werden, denen entscheidende Informationen fehlen, was während der Prüfung der Lösung offensichtlich wird oder nicht. Klingt wie eine fast unlösbare Aufgabe, oder?“ (Übersetzung von Graham & Harris, 2016, S. 359)

Was Steve Graham und Karen Harris ganz treffend als komplexen Problemlöseprozess beschreiben, hat einen einfachen Namen: Schreiben. Einfach ist Schreiben allerdings kaum. In einer wegweisenden Studie mit Erwachsenen, die im Schreiben geübt waren, resümieren Linda Flower und John Hayes, wie sich der Schreibprozess für geübte Schreibende gestaltet: „Eine Schreiberin im Akt des Schreibens wirkt sehr wie eine stark beschäftigte Telefonistin, die versucht, eine Grosszahl von aufmerksamkeitwürdigen Anforderungen und Beschränkungen unter einen Hut zu bekommen“ (Übersetzung von Flower & Hayes, 1980, S. 33).

Wenn Schreiben aus der Sicht führender Schreibforscherinnen und -forscher eine so komplexe Tätigkeit ist, kommt der Frage nach dem Erwerb eine entscheidende Bedeutung zu. Diesem Thema – günstiger Erwerb von Schreibfähigkeiten – widmet sich der vorliegende Beitrag, allerdings weniger aus einer rein theoretischen Perspektive im Sinne von Schreibentwicklungsmodellen, über die ohnehin noch wenig bekannt ist (Philipp, 2015). Stattdessen sollen hier zwei Bereiche zusammengeführt werden, die bislang eher unabhängig voneinander bestanden: zum einen evidenzbasierte Schreibfördermassnahmen, die in aller Regel relativ isoliert untersucht wurden, und zum anderen curriculare Überlegungen zur schulischen Schreibförderung. Solche Ansätze gibt es durchaus. Allerdings wurde bislang eher das Vorkommen der evidenzbasierten Fördermassnahmen in neueren Schreibcurricula untersucht (Troia & Olinghouse, 2013; Troia et al., 2015). Die andere Perspektive – nämlich die aus Aus- und Weiterbildungsperspektive mindestens genauso wichtige Frage, wie man gegebene curriculare Vorgaben mit vorhandenen evidenzbasierten Schreibfördermassnahmen nutzen kann, um die gewünschten Schreibkompetenzen zu vermitteln – ist demgegenüber noch vernachlässigt.

Doch warum lohnt es sich, diese komplexe Thematik möglichst systematisch zu betrachten? Sich mit dem Zusammenhang zwischen Schreibcurriculum und evidenzbasierter Schreibförderung zu befassen, erscheint aufgrund einer Reihe verschiedener Gründe geboten, die allesamt mit der Thematik Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in puncto Literalitätsförderung zusammenhängen:

- 1) *Kompetenzorientierung und ihre Folgen für Bildungssysteme.* Gegenwärtig ist in Bildungssystemen weltweit eine Tendenz zur Kompetenzorientierung zu beobachten, die spätestens mit dem Aufkommen von Schulleistungsstudien wie PISA eingesetzt hat. Dies hat beispielsweise in Deutschland dazu geführt, dass dort im Jahr 2004 die „Bildungsstandards“ zu verbindlich erwünschten Kompetenzen – darunter im Schreiben – (als Soll) an einzelnen Zeitpunkten der Schullaufbahn verabschiedet und mit den Vergleichsarbeiten ein Instrumentarium zu der Erfassung dieser Kompetenzen (als Ist) eingeführt wurden. In den USA haben sich 42 Bundesstaaten darauf geeinigt, die „Common Core State Standards“ einzuführen und damit für die Fächer Mathematik und Englisch verbindlich festzulegen, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Schuljahresende erworben haben sollen. In der Schweiz sind solche Bemühungen ebenfalls festzustellen. Erkennbar ist dies zum Beispiel an der „Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“ (HarmoS-Konkordat), der 15 Kantone beigetreten sind. Mit dem „Lehrplan 21“ liegt gegenwärtig ein weiteres Instrumentarium der Bildungssteuerung der 21 deutschsprachigen Kantone vor, den Kompetenzerwerb aus einer systemischen Warte zu steuern.
- 2) *Aufwertung der Schreibförderung durch kantonale Initiativen.* Das Volksschulamt des Kantons Zürich hat für jene Schulen mit besonders hohen Anteilen (ab 40 Prozent) an Heranwachsenden, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen, das per Volksschulgesetz verbindliche Programm „Qualität in multikulturellen Schulen“ (QUIMS) ins Leben gerufen. Für den Zeitraum 2014–2017 wurde als einer der zwei inhaltlichen Schwerpunkte die Schreibförderung gesetzt, dem sich die Schulen widmen müssen (Mächler, 2015;

www.vsa.zh.ch/quimsab2014). Durch diese bildungspolitische Steuerung im bevölkerungsreichsten Kanton der Schweiz ist eine Dynamik initiiert worden, die hinsichtlich der Weiterbildung (Neugebauer, 2015) und der längerfristigen Schul- und Unterrichtsentwicklung (Sturm, 2015) ein hohes Potenzial besitzt, schreibdidaktische Innovationen in den Unterricht zu tragen.

Ein weiteres Beispiel für das Potenzial kantonaler Initiativen ist die Luzerner bzw. Deutschschweizer *Basisschrift*. Ausgehend von einer wissenschaftlichen Evaluation zur Überlegenheit gegenüber der bis anhin üblichen verbundenen Schreibschrift (Hurschler Lichtsteiner, Saxer Geiger & Wicki, 2008, 2010) hat zunächst der Kanton Luzern die unverbundene Schreibschrift verbindlich eingeführt. Die Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK) hat im Rahmen einer Empfehlung im Jahr 2014 den Deutschschweizer Kantonen empfohlen, die neue Basisschrift als verbindlichen Lerngegenstand einzuführen. Mehr als die Hälfte der Kantone hat dies bereits beschlossen (www.basisschrift.ch).

- 3) *Zunehmende Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung zu evidenzbasierten Fördermassnahmen.* Die empirische Bildungsforschung, die sich unter anderem der Frage nach der Effektivität von Lehr-Lern-Formen widmet, hat sich im Vergleich mit anderen Kompetenzen bemerkenswert wenig mit dem Schreiben beschäftigt. Dennoch gibt es durch die jahrzehntelange Arbeit der Interventionsforschung inzwischen zahlreiche mehr oder minder gut untersuchte Einzelförderansätze, die ihre empirische Unter- und Überlegenheit unter Beweis gestellt haben. Diese Evidenzbasiertheit von Förderansätzen bildet ein gutes Argument, die wirksamen und unterrichtskompatiblen Fördermassnahmen in den Unterricht zu integrieren. Hierfür gibt es inzwischen deutschsprachige und an das Praxisfeld gerichtete Überblicke des internationalen Forschungsstandes (Philipp, 2015, 2016; Sturm & Weder, 2016) sowie eine ernstzunehmende gegenwärtige Tendenz der deutschsprachigen Schreibforschung, diese Erkenntnisse zu berücksichtigen (Becker-Mrotzek, Grabowski & Steinhoff, im Druck).
- 4) *Schreibförderung als Sorgenkind des Fach- und Sprachenunterrichts.* Trotz des bildungspolitischen Willens, dem Potenzial kantonaler Initiativen und der wissenschaftlich fundierten Basis von Schreibfördermassnahmen ist der faktisch stattfindende Schreibunterricht gegenwärtig eher ein Sorgen- oder auch Stiefkind. Das legen zumindest die Ergebnisse US-amerikanischer Studien nahe, die insgesamt fünf eher problematische, miteinander zusammenhängende Befundmuster zeigen (Philipp, 2016). Das erste: Lehrpersonen, die ab der Klassenstufe 3 Schreiben unterrichten sollen, fühlen sich mehrheitlich unzureichend durch die Ausbildung vorbereitet. Nur ein Teil von ihnen kann dies über Weiterbildungen lösen. Das zweite: Der Unterricht verlangt immer kürzere Texte, je älter die Schülerinnen und Schüler werden. Das dritte: Die mit Schreiben und mit Schreibunterricht verbrachte Zeit nimmt mit zunehmender Klassenstufe stark ab. Das vierte: Die laut der Wissenschaft als effektiv geltenden Fördermassnahmen finden bislang nur begrenzt Einsatz im Unterricht. Das fünfte und letzte: Adaptionen im Schreibunterricht für schwach schreibende Heranwachsende kommen selten vor.

Die aus mehrerer Hinsicht sinnvoll erscheinende Vernetzung von curricularen Überlegungen und evidenzbasierten Fördermassnahmen erfolgt in diesem Beitrag mehrschrittig. In Kapitel 2 werden die Schreibprozesse als Basis der Schreibkompetenz thematisiert (Teilkap. 2.1). Hinzu kommt die systematische Betrachtung der curricularen Schwerpunkte im Lehrplan zum Schreiben im Fach Deutsch (2.2). Im Kapitel 3 ändert sich die Perspektive, denn es werden in mehreren Schritten evidenzbasierte Schreibfördermassnahmen vorgestellt. Kapitel 4 führt beide Themenbereiche zusammen, indem sie aufeinander bezogen werden und knapp kommentiert werden. Im Schlusskapitel 5 folgen schliesslich einige abschliessende Überlegungen aus Sicht der Aus- und Weiterbildung.

2 Schreibkompetenz und Curriculum

2.1 Schreiben – eine komplexe Kompetenz mit verschiedenen beteiligten Prozessen

Schreibkompetenz meint gemeinhin, dass man adressatenorientiert und zielbezogen Texte so verfasst, dass sie ihre angestrebte kommunikative Wirkung erzielen (National Center for Education, 2012; Philipp, 2015). Schreiben gilt als besonders anspruchsvoll, was damit zu tun hat, dass es diverse Komponenten auf verschiedenen Ebenen zu orchestrieren gilt und man diverse Haupt- bzw. Teilprozesse koordinieren muss (Alamargot & Chanquoy, 2001; Hayes & Olinghouse, 2015). Aus Platzgründen sei an dieser Stelle auf eine genaue und explizite Beschreibung der Ebenen und Komponenten des komplexen Prozessverbunds verzichtet (s. dazu Phi-

lipp, 2015, S. 10–30). Stattdessen soll es – auch wegen der grösseren inhaltlichen Nähe zum Lehrplan 21 – eher um die Hauptprozesse gehen, die man als schreibende Person koordinieren muss.

In der Schreibforschung hat sich eine Dreiteilung etabliert: Man unterscheidet die Hauptprozesse *Planen*, *Verschriften* und *Revidieren* (Alamargot & Chanquoy, 2001), die zum Teil anders benannt werden (etwa „Formulieren“ für „Verschriften“ oder „Überarbeiten“ statt „Revidieren“). Jeder dieser drei Hauptprozesse lässt sich seinerseits noch untergliedern, da es sich um einen Verbund verschiedener Teilprozesse handelt. Und auch diese Teilprozesse lassen sich noch feiner unterteilen und beschreiben. Einen Überblick über die drei Hauptprozesse des Schreibens und der sie konstituierenden Teilprozesse gibt Tabelle 1.

Hauptprozess	Planen	Verschriften	Revidieren
Funktion	Textinhalte und Vorgehensweisen planen	Schriftlichen Text produzieren	Probleme an Texten erkennen und beheben
Teilprozesse	1) Inhaltsgenerierung 2) Inhaltsorganisation 3) Pragmatische Verarbeitung	1) Elaboration der Inhalte aus dem Schreibplan 2) Linearisierung der Inhalte 3) Formulieren von Sätzen 4) Graphomotorische Ausführung	1) Problemidentifikation 2) Entscheiden über Veränderungen 3) Ausführung der Veränderungen

Tabelle 1: Die drei Hauptprozesse des Schreibens und ihre Subprozesse (Quelle: Darstellung, basierend auf Alamargot & Chanquoy, 2001)

Der erste Hauptprozess, das *Planen*, hat die Funktion, das Vorgehen und die Inhalte bei einem Schreibprojekt vorgängig und flankierend zum Schreiben zu planen. Dies ist eine zielgerichtete, mental ausgesprochen kostenintensive Aktivität. Das Planen lässt sich – bezogen auf die inhaltlichen Aspekte der Tätigkeit – in drei Teilprozesse untergliedern: Inhaltsgenerierung, Inhaltsorganisation und pragmatische Verarbeitung. Mit Inhaltsgenerierung ist gemeint, dass eine Person – beeinflusst durch die zu schreibende Textsorte und die eigenen Wissensbestände – möglichst adäquate Informationen aus dem Langzeitgedächtnis abrufen und diese als potenzielle Textinhalte überprüft. Ein Exempel für die Inhaltsgenerierung ist das Notieren von Stichwörtern oder das Erstellen einer Mindmap. Die Inhalte müssen aber nicht nur generiert, sondern auch im Sinne eines Schreibplans geordnet werden. Hierfür ist der Teilprozess der Inhaltsorganisation zuständig, mithilfe dessen Inhalte möglichst kohärent und – wenn es sich um eine konventionalisierte Textsorte handelt (etwa Argumentationen) – textsortengemäss angeordnet werden. Ein Beispiel hierfür ist das Schreiben einer Gliederung. Der dritte Teilprozess des Planens ist die pragmatische Verarbeitung. Damit ist gemeint, dass man von Anfang an im Sinne einer Adressatenorientierung die Leser und Leserinnen des zu schreibenden Textes mental repräsentiert, um so möglichst angemessen Inhalte auszuwählen und zu schreiben. Dadurch soll die Wirksamkeit der schriftlichen Kommunikation optimiert werden.

Das *Verschriften* bildet den zweiten Hauptprozess, der dazu dient, dass man tatsächlich Text herstellt. Hierbei bedarf es ebenfalls mehrerer Teilprozesse, um dieses Ziel zu erreichen. Zunächst muss man die Inhalte aus dem Planungsprozess elaborieren. Die geplanten Inhalte sind für gewöhnlich abstrakt und übergeordnet; sie bilden eher eine Stichwortsammlung denn einen Text. Beim Verschriften arbeiten Schreibende ihren Plan ab und reichern die geplanten Inhalte mit Details an, die sie aus dem Langzeitgedächtnis oder anderen Quellen abrufen. Die möglichen Inhalte und Spezifikationen müssen in einem weiteren Teilprozess linearisiert werden. Das bedeutet, dass sie hinsichtlich der Kohärenz in eine semantisch günstige Sequenz überführt werden müssen. Damit müssen Schreiber beim Verschriften permanent entscheiden, welche Reihenfolge sie für die Inhalte des zu schreibenden Textes wählen, und gestalten damit den Text auf lokaler Ebene inhaltlich aus. Dabei handelt es sich bis hierhin noch nicht um die sprachliche Ausgestaltung, da die zu verschriftenden Inhalte eher als Netzwerk im Geist der schreibenden Person repräsentiert vorliegen. Erst mittels des dritten Teilprozesses, dem Formulieren von Sätzen, kommt es zu einer Versprachlichung. Mittels grammatischer und syntaktischer Fähigkeiten werden aus den gedachten Inhalte sprachliche Einheiten, in diesem Fall: Sätze. Zu guter Letzt muss, damit materialisierter Text entsteht, eine schreibende Person graphomotorische Aktivitäten ausüben. Das bedeutet, sie muss motorische Handlungen ausführen, also mittels der Hand entweder einen Stift führen, eine Tastatur bedienen oder auf einen Touchscreen drücken.

Der dritte Hauptprozess ist das *Revidieren*, und er kann prinzipiell jederzeit im gesamten Schreibprozess vorkommen. Das Ziel des Revidierens besteht darin, Probleme am (entstehenden) Text zu lokalisieren und – wo nötig – zu beheben. Dazu bedarf es zunächst der Problemidentifikation. Etwaige Probleme können sich auf Inhalte oder Textoberflächenmerkmale (wie Rechtschreibung) beziehen, sie können ausserdem lokaler oder globaler Natur sein und sich auf den Text oder die mentalen Prozesse des Schreibens beziehen. Wurde ein Problem entdeckt, muss die schreibende Person entscheiden, ob sie eine Veränderung am Text vornimmt. Im Falle der Entscheidung für die Modifikation (die auch automatisiert ablaufen kann) folgt der dritte Teilprozess, nämlich die Ausführung der Revision. Die drei Teilprozesse setzen im besten Falle umfangreiches Schreibwissen voraus, insbesondere muss die schreibende Person eine klare Vorstellung vom intendierten Text haben, den sie lesend und evaluierend mit dem entstehenden Entwurf vergleicht.

In der Schreibtheorie hat sich eine Unterscheidung zwischen *hierarchieniedrigen* und *-hohen* Prozessen etabliert. Das Planen und Revidieren – zumal wenn beides selbstreguliert erfolgt – gelten als hierarchiehohe Prozesse, weil sie hohe metakognitive Anteile haben und prinzipiell sehr offen hinsichtlich des Ausgangs der Bemühungen sind. Das bedeutet, dass eine schreibende Person viele Entscheidungen treffen und ihre Aufmerksamkeit gezielt auf Problemlösungen richten muss. Umgekehrt gilt das flüssige, korrekte Verschriften, wenn es denn erfolgreich erworben und durch Übung automatisiert ist, als hierarchieniedriger Prozess. Für gelingendes und kompetentes Schreiben benötigt man beide Arten von Prozessen (Graham & Harris, 2000).

2.2 Schreiben im Lehrplan 21 (Fach Deutsch)

Schreiben bildet einen von sechs Kompetenzbereichen im Fach Deutsch des Lehrplans 21 (D-EDK, 2015a). Die Kompetenzbereiche sind ihrerseits noch untergliedert in sogenannte „Handlungsbereiche“, die man z. T. als Teildimensionen der insgesamt sehr prozessorientiert modellierten Schreibkompetenz verstehen kann. Im Falle des Schreibens handelt es sich um sechs Handlungs- bzw. Themenaspekte – der siebte Handlungsaspekt Reflexion bleibt an dieser Stelle ausgespart – mit einer zugehörigen Kompetenzbeschreibung (Tab. 2).

Handlungs- bzw. Themenaspekt	Kompetenz
A Grundfertigkeiten	Die Schülerinnen und Schüler können <i>in einer persönlichen Handschrift leserlich und geläufig schreiben</i> und die <i>Tastatur geläufig nutzen</i> . Sie entwickeln eine ausreichende Schreibflüssigkeit, um genügend Kapazität für die höheren Schreibprozesse zu haben. Sie können ihren <i>produktiven Wortschatz und Satzmuster aktivieren</i> , um <i>flüssig formulieren und schreiben</i> zu können.
B Schreibprodukte	Die Schülerinnen und Schüler <i>kennen vielfältige Textmuster</i> und können sie entsprechend ihrem Schreibziel in Bezug auf Struktur, Inhalt, Sprache und Form <i>für die eigene Textproduktion nutzen</i> .
C Schreibprozess: Ideen finden und planen	Die Schülerinnen und Schüler können ein <i>Repertoire an angemessenen Vorgehensweisen zum Ideenfinden und Planen aufbauen</i> und dieses im Schreibprozess <i>zielführend einsetzen</i> .
D Schreibprozess: formulieren	Die Schülerinnen und Schüler können ihre Ideen und Gedanken in eine <i>sinnvolle und verständliche Abfolge bringen</i> . Sie können in einen Schreibfluss kommen und ihre <i>Formulierungen auf ihr Schreibziel ausrichten</i> .
E Schreibprozess: inhaltlich überarbeiten	Die Schülerinnen und Schüler können ihren Text <i>in Bezug auf Schreibziel und Textsortenvorgaben inhaltlich überarbeiten</i> .
F Schreibprozess: sprachformal überarbeiten	Die Schülerinnen und Schüler können ihren Text <i>in Bezug auf Rechtschreibung und Grammatik überarbeiten</i> .

Tabelle 2: Handlungs- und Themenaspekte nebst Kompetenzbeschreibungen im Kompetenzbereich Schreiben laut Lehrplan 21 (Quelle: D-EDK, 2015a, S. 16–22; Kursivierungen in den Kompetenzbeschreibungen sind ergänzt; bei den Handlungs- und Themenaspekten sind Links hinterlegt, die auf die Website des LP 21 führen)

Es lassen sich aus Tabelle 2 drei grosse Bereiche benennen, auf die sich die sechs Handlungs- bzw. Themenaspekte beziehen:

- 1) *Hierarchieniedrige/basale Schreibfähigkeiten:* A) Grundfertigkeiten – hier geht es darum, möglichst flüssig zu schreiben und (graphomotorische) Fähigkeiten auf Wortebene zu erwerben und zu automatisieren, um kognitive Ressourcen freizugeben;
- 2) *Hierarchiehohe kognitive und metakognitive Schreibfähigkeiten:* C)–F) beim Planen, Formulieren und inhaltlichen sowie sprachformalen Überarbeiten von Texten – hier sollen Heranwachsende verschiedene Schreibstrategien erwerben, um bei diversen Schreibenlässen handlungsfähig zu sein und Texte selbstständig zu verfassen;
- 3) *Domänenspezifisches Wissen:* B) Schreibprodukte – hier sollen Heranwachsende systematische Wissensbestände erwerben, die für die Orchestrierung der hierarchiehohe Schreibfähigkeiten als Ressource dienen.

Handlungs- bzw. Themenaspekt	Fähigkeiten, die Heranwachsende vom Kindergarten bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit erwerben sollen
A Grundfertigkeiten	– Graphomotorische Grundlagen (Handschrift, Tastaturschrift), die zunehmend automatisiert, individualisiert und mit immer weniger kognitiven Aufwand beherrscht werden sollen – alphabetisches Wissen (Graphem-Phonem-Korrespondenz, Alphabet-Schreiben) – elaborierter Wortschatz
B Schreibprodukte	Umfassendes Textsortenwissen bei – immer mehr schulischen und ausserschulischen, formellen und informellen Schreibenlässen – verschiedenen Schreibfunktionen und Adressanten
C Schreibprozess: Ideen finden und planen	– zunächst angeleitete und immer autonomer werdende Planungsstrategien – komplexere Strategien der Ideenfindung und -generierung – Bereitschaft und Fähigkeit, noch während des Formulierens neue Ideen zu generieren – Fähigkeit zum selbstregulierten Planen
D Schreibprozess: formulieren	– günstige, adressatengerechte Ideenreihenfolge (Kohärenz) herstellen – Lenkung der lesenden Person durch die Textgestaltung – Entwürfe am Computer erstellen – Formulierungsbausteine erwerben und nutzen – Fähigkeit, den Schreibprozess immer autonomer günstig zu gestalten
E Schreibprozess: inhaltlich überarbeiten	– inhaltliche Textqualitäten zunehmend selbstständig erkennen, vor allem mit Blick auf das Schreibziel – inhaltliches Feedback geben/Lesendenperspektive einnehmen – zunächst angeleitetes, zunehmend autonomes inhaltliches Überarbeiten von Texten
F Schreibprozess: sprachformal überarbeiten	– Erwerb und selbstständigeres Anwendung der Regeln in der Gross/Kleinschreibung, Interpunktion, Orthografie und Grammatik – Nutzung von komplexeren und vielfältigen Rechtschreibstrategien – zunächst angeleitetes, zunehmend autonomes sprachformales Überarbeiten von Texten

Tabelle 3: Fähigkeiten, die Heranwachsende im Kompetenzbereich Schreiben in den sechs Handlungs- bzw. Themenaspekten erwerben sollen (eigene Darstellung und Formulierungen, basierend auf den Kompetenzstufenbeschreibungen des Lehrplans 21, Fach Deutsch; D-EDK, 2015a)

Damit ist eine deutliche Betonung der hierarchiehohe Schreibprozesse im Lehrplan 21 zu erkennen, die von den Grundfertigkeiten genannten hierarchieniedrigen Fähigkeiten zum einen und dem schreibproduktbezogenen Wissen zum anderen als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen flankiert werden. Das ist deshalb betonenswert, weil die Entwicklung von Schreibkompetenz nicht mit dem Erwerb von Grundfertigkeiten gemäss Lehrplan 21 abgeschlossen ist, sondern umfassendere (meta-)kognitive Fähigkeiten nötig sind, um wirklich schreibkompetent zu werden.

Die Handlungs- bzw. Themenaspekte sind zusätzlich in einer Entwicklungslogik in Kompetenzstufen unterteilt, die ihrerseits über drei mehrjährige Zyklen gestuft sind, die die Pflichtschulzeit betreffen:

- 1) Kindergarten bis Ende 2. Klasse (4 Schuljahre),
- 2) Klasse 3 bis 6 (4 Schuljahre),
- 3) Klasse 7 bis 9 (3 Schuljahre).

Dabei ist als Grundmuster eine *Zunahme und Vernetzung von schreibbezogenen Wissensbeständen* zum einen nebst einer *Ausweitung von Verwendungszusammenhängen im Schreiben* zum anderen deutlich zu erkennen. Um aus Gründen der Verständlichkeit und Übersichtlichkeit nicht sämtliche Einzelbeschreibungen über alle drei Zyklen und sämtliche sechs Handlungs- bzw. Themenaspekte mit ihren insgesamt 90 einzelnen Einzelkompetenz-Beschreibungen vorzunehmen, sind in Tabelle 3 auf Seite 6 Zusammenfassungen bzw. Aggregationen der Einzelkompetenz-Beschreibungen vorgenommen. Dadurch wird ein konzentrierter Blick darauf möglich, was die Hauptaufgabengebiete der schulischen Schreibförderung aus Sicht der Bildungsadministration sein sollen.

3 Evidenzbasierte Schreibfördermassnahmen als Konsultationsquelle

3.1 Metaanalytische Befunde zur Verbesserung der Textqualität

Ein neuerer Zugang in der Bildungsforschung besteht darin, vermehrt auf sogenannte „evidenzbasierte Praktiken“ zu setzen. Damit sind Förderansätze gemeint, die sich in Studien mit methodisch (mehr oder minder) strengen Forschungsdesigns gegenüber einer Kontrollgruppe oder einer Gruppe mit einem anderen Förderansatz in ihrer Effektivität empirisch als überlegen erweisen haben (Graham & Harris, 2014, in press). Daraus ergibt sich die Bezeichnung „evidenzbasiert“.

Je mehr Studien zu einem einzelnen bzw. mehreren Förderansätzen durchgeführt wurden, desto mehr stellt sich die Frage, in welche Richtung die Evidenzbasiertheit weist. Das gilt insbesondere dann, wenn die Effektivität unterschiedlich ausfällt, die Befundlage also gemischt ist. Hier bieten sogenannte „Metaanalysen“ Orientierung. Damit sind quantitative Verfahren gemeint, mittels derer die Ergebnisse aus Primärstudien abstrahierend zusammengefasst werden. Das Ergebnis von solchen Analysen sind Effektstärken: statistische Koeffizienten, die man direkt miteinander vergleichen kann. Dabei gilt: Je höher der Wert, desto effektiver ist eine Fördermassnahme (Ellis, 2010).

Im Falle des Schreibens liegen inzwischen so viele einzelne Metaanalysen, dass auch hier allmählich die Lage unübersichtlich geworden ist. Aus diesem Grund haben Steve Graham und Karen Harris (in press), von denen ein Grossteil der aktuellen Metaanalysen durchgeführt wurde, die Primärstudien aus den mehr als 20 Metaanalysen, die bis zum Jahr 2014 vorlagen, einer systematischen Zweitauswertung unterzogen. Sie begrenzten die Altersgruppe auf die Klassenstufen 1 bis 12 und haben für zwei Dutzend Förderansätze nicht weniger als 340 Effektstärken aus den Metaanalysen zusammengefasst. Das Ergebnis ist in Abbildung 1 auf Seite 8 dargestellt; die abhängige Variable, also den durch die Fördermassnahme beeinflussten Zielindikator bildet ausnahmslos die Textqualität als schreibproduktbezogener Ausdruck der Schreibkompetenz.

Die Anzahl der Effektstärken variiert, worin sich direkt die Forschungstradition niederschlägt: Für einige Förderansätze wie die Strategievermittlung, das Schreiben am Computer und den Prozessansatz liegen mehr als 30 Effektstärken vor, sodass sogenannte „Moderatoranalysen“ durchgeführt werden konnten. In solchen Analysen wird geprüft, ob die Höhe von Effektstärken mit Merkmalen der Studien zusammenhängt. Im Falle der vorliegenden Metaanalysen wurde konkret zweierlei überprüft. Das war erstens der Einfluss des Alters der geförderten Personen (Primarstufe vs. Sekundarstufe). Zweitens wurde das Fähigkeitslevel systematisch überprüft (breite Bandbreite an Fähigkeiten vs. schwache schreibende Heranwachsende).

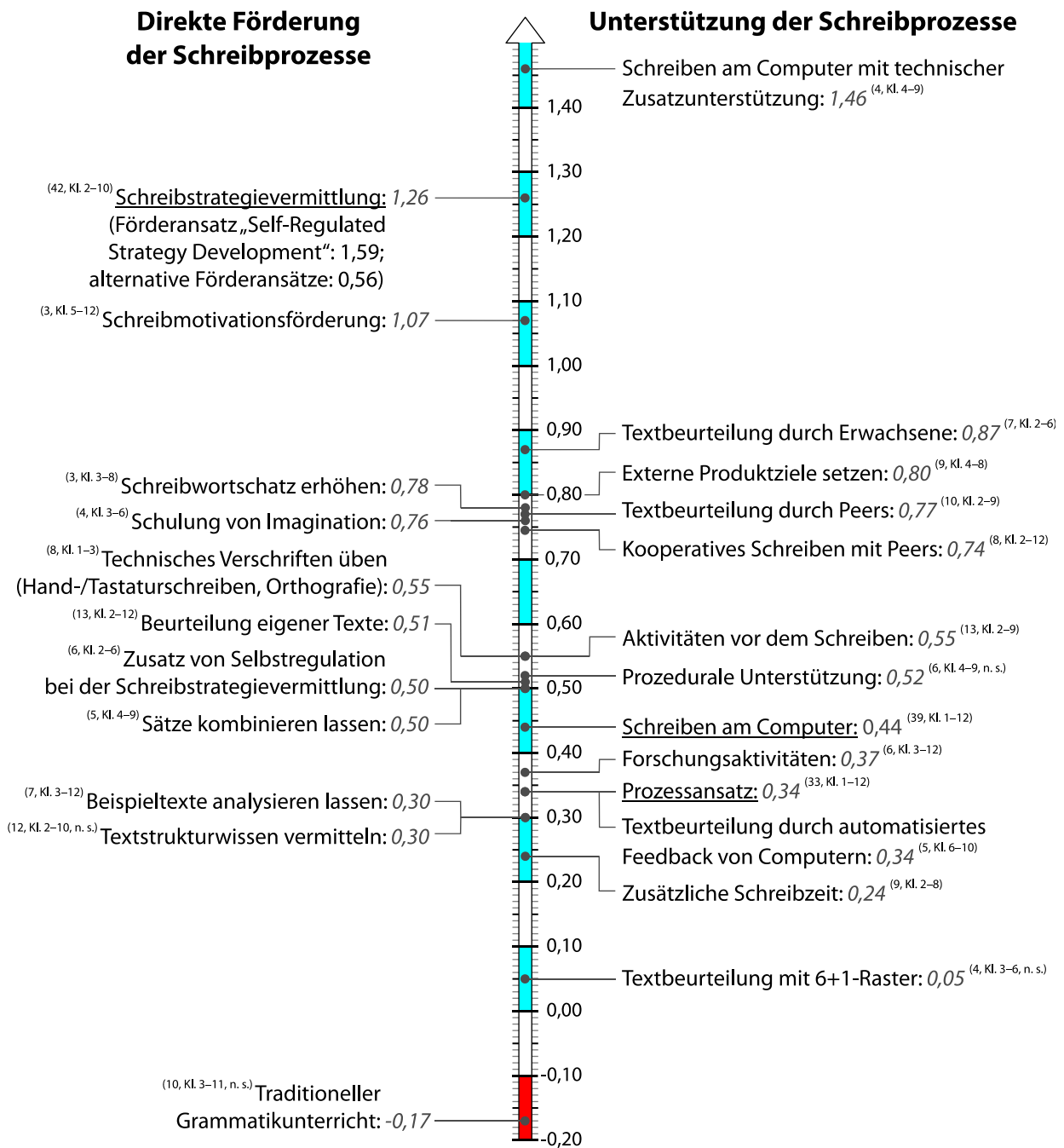


Abbildung 1: Effektstärken von 24 evidenzbasierten Schreibfördermassnahmen bzgl. der Textqualität (Quelle: eigene Darstellung, basierend auf 340 metaanalysierten Effektstärken aus Graham & Harris, in press; Legende: erste Zahl in den Klammern jeweils aussen gibt Anzahl der Effektstärken an; es folgen dann die jeweils früheste und höchste Klassenstufe, in der die Fördermassnahme empirisch untersucht wurde, sowie im Falle von vier Fördermassnahmen der Verweis auf statistisch mangelnde Signifikanz (n. s. = nicht signifikant, $p > 0,05$); drei Förderansätze sind unterstrichen, denn bei ihnen wurden Moderatoranalysen durchgeführt)

Die empirischen Befunden im Gesamt folgen keiner übergeordneten theoriegeleiteten Forschungsagenda oder einem Masterplan, deshalb lassen sich die Ergebnisse erst nachträglich ordnen. Das hat damit zu tun, dass der Blick zurück in die Forschungsaktivitäten immer auch die Evolution des Forschungsfeldes widerspiegelt. Um dennoch nicht nur einen rein empirischen Blick auf die Förderansätze zu werfen, werden die einzelnen Förderansätze nun inhaltlich systematisiert. Grob ist diese Unterteilung schon in Abbildung 1 erfolgt, indem Förderansätze zwei Gruppen zugeschlagen wurden. Die Gruppe der elf Förderansätze, mittels derer schreibprozessrelevante Komponenten und Prozeduren direkt adressiert werden, ist in dem Diagramm auf

der linken Seite dargestellt. Auf der rechten Seite stehen jene dreizehn Förderansätze, bei denen das Schreiben auf personelle bzw. technische Art unterstützt und erleichtert wird. Als Vorbemerkung ist es noch nötig zu explizieren, dass es jenseits der Ziele dieses Beitrags ist, die Fördermassnahmen en détail und hinsichtlich ihrer fachdidaktischen Umsetzung zu beschreiben (s. dafür Philipp, 2014, 2015, sowie Sturm & Weder, 2016).

3.2 Förderansätze, die die Schreibprozesse direkt fördern

Insgesamt vier unterschiedliche Förderansätze widmen sich den sogenannten hierarchieniedrigen Prozessen des Schreibens, die beim geübten Schreiben automatisiert ablaufen. Bei jungen Primarschulkindern liess sich zeigen, dass das *Üben des technischen Verschriftens* (ein Konglomerat aus Graphomotorik und Orthografie) die Schreibprozesse erleichtert, sodass mehr Kapazität für die inhaltliche Gestaltung vorhanden war (ES = 0,55). Diesen Förderansatz eint inhaltlich mit dem Förderansatz, den *Schreibwortschatz* zu fördern, die primär fokussierte Wortebene. Der effektivste Förderansatz ist die Verbesserung des Schreibwortschatzes, bei dem man durch bewussten und häufigen Kontakt mit neuen Wörtern deren aktive Verwendung stimuliert wird (ES = 0,78).

Grammatische und syntaktische Fähigkeiten nehmen zwei weitere Förderansätze in den Blick. Dazu zählt erstens der *traditionelle Grammatikunterricht*, der sich auf die Bestimmung von Wortarten bezieht und damit nicht geeignet ist, die Textqualität zu steigern (ES = -0,17, nicht signifikant). Die negative Effektstärke dürfte auch dem Umstand geschuldet sein, dass diese Fördermassnahme sehr oft die Kontrollbedingung bei vergleichenden Studien war. Einen zweiten Förderansatz mit grammatischen Anteilen bildet das *Kombinieren von einfachen Sätzen*, die man syntaktisch zu immer komplexeren Sätzen verbindet. Für ältere Primarschulkinder und Sekundarschuljugendliche hat sich diese Fördermassnahme als hilfreich erwiesen (ES = 0,50).

Die nun folgenden Förderansätze weisen die Gemeinsamkeit auf, dass sie sich auf hierarchiehohe Prozesse des Schreibens, also willentlich steuerbare Aktivitäten beziehen, die für kompetentes Schreiben besonders wichtig sind. Den am stärksten untersuchten, über nahezu den gesamten Pflichtschulzeit getesteten Förderansatz bildet die *Vermittlung von Schreibstrategien*. Damit sind (meta-)kognitive Handlungspläne gemeint, mittels derer man Textinhalte generiert, organisiert, überprüft und ggf. überarbeitet. Dieser Förderansatz ist der empirisch wirksamste unter jenen, die die Schreibprozesse direkt fördern (ES = 1,26). Bei den Schreibstrategien ergaben Moderatoranalysen, dass weder das Alter der Schüler noch deren Fähigkeitslevel die Effektivität beeinflussen. Mit anderen Worten: Die Vermittlung von Schreibstrategien ist für eine grosse Bandbreite von Schülerinnen und Schülern eine geeignete Fördermassnahme. Dafür ergab eine zusätzliche Moderatoranalyse, dass die Strategievermittlung mit dem Förderansatz „Self-Regulated Strategy Development“ (SRSD) anderen Strategievermittlungsvarianten überlegen ist (ES = 1,59 vs. 0,56).

Die hohe Wirksamkeit von SRSD dürfte damit zu tun haben, dass der Förderansatz nicht nur kognitive Strategien vermittelt, sondern auch metakognitive Selbstregulationsprozeduren und die Schreibmotivation fördert. Diese Vermutung wird davon gestützt, dass die *zusätzliche Vermittlung von Selbstregulation* die ohnehin effektive Strategievermittlung noch einmal im Primarschulalter deutlich effektiver werden lässt (ES = 0,50). Auch die *Schreibmotivationsförderung* als Teil der Selbstregulation liess bei schwach schreibenden Jugendlichen die Textqualität erheblich steigen (ES = 1,07).

Ein weiterer Förderansatz, der mit der Inhaltsgenerierung als wichtigem Teil der Textproduktion korrespondiert, ist die *Schulung von Imagination*, also dem möglichst plastischen Vorstellen von möglichen Textinhalten. Damit ist also nicht das kreative Schreiben gemeint, sondern zuvorderst eine kognitive Aktivität. Dieser Förderansatz hat sich insbesondere bei gut schreibenden Primarstufenkindern bewährt (ES = 0,76).

Ebenfalls in den Bereich der Schreibstrategien fällt ein Förderansatz, bei dem man Heranwachsenden des nahezu gesamten Schulalters beibringt, die *eigenen Texte zu beurteilen* (ES = 0,51). Dies ist für Revisionsprozesse eine wichtige Ressource, weil man dadurch einerseits verbesserungswürdige Textteile identifizieren lernt und andererseits überprüfen kann, ob schreibbezogene Ziele erreicht worden sind.

Um die Textgestaltung geht es bei zwei Förderansätzen, die nicht nur die eine vergleichbare Effektivität aufweisen (ES = 0,30), sondern auch mit einer sehr breiten Gruppe von Heranwachsenden untersucht wurden. Zum einen handelt es sich um das *Vermitteln von Textstrukturwissen*, also dem typischen Aufbau und den typischen Elementen von Textsorten (allerdings war die Effektstärke nicht signifikant). Eine weitere Variante

besteht darin, anhand des *Studierens konkreter Textbeispiele*, die man *analysieren* und danach einen Transfer auf das eigene Schreiben herstellen soll.

3.3 Förderansätze, die die Schreibprozesse unterstützen

Einer der effektivsten Förderansatz ist das *Setzen von externen Produktzielen*, bei dem (bisher primär Mittelstufenschülerinnen und -schüler) explizit darüber informiert werden, welche Elemente ihre Texte haben sollen und wie sie spezifisch vorgehen können (ES = 0,80). Bei der Inhaltsgenerierung können zudem Mittel der *prozeduralen Unterstützung* (Hinweise, Eselsbrücken) helfen, die eher unspezifischer Art sind (ES = 0,52, nicht signifikant). Eine verwandte Variante besteht darin, *Aktivitäten vor dem Schreiben* durchzuführen, um Inhalte zu generieren (ES = 0,55), etwa durch vorgängiges Lesen oder Zeichnen. In eine eher analytische Form der Förderung gehen die *Forschungsaktivitäten*, mittels derer man Daten analysiert und dadurch den Blick für präzise Inhalte und Beschreibungen schärft (ES = 0,37).

Zwei Fördermassnahmen setzen auf Entlastung durch den Wechsel des Schreibmediums. Allein der Wechsel zum *Schreiben am Computer* mit Textverarbeitungssoftware – statt dem Schreiben per Stift – führt im gesamten Schulalter zu besseren Texten (ES = 0,44). Das Schreiben mit dem Computer ist gemäss zweier Moderatoranalysen sowohl für verschiedene Altersgruppen als auch für Schülerinnen und Schüler verschiedener Fähigkeitslevel effektiv. Noch effektiver ist es freilich, wenn es beim *Schreiben am Rechner weitere Unterstützung* wie zusätzliche Schaubilder gibt (ES = 1,46). Eine Form der personellen Unterstützung bildet zudem das *kooperative Schreiben* mit Peers während der gesamten Schulzeit (ES = 0,74).

Gleich vier Förderansätze haben mit der *externen Beurteilung eigener Texte* zu tun, also mit textbezogenem Feedback. Dabei macht es einen Unterschied, von wem die textbezogenen Rückmeldungen kommen. Das effektivste Feedback, das sich in der höchsten Steigerung der Textqualität vornehmlich bei Primarschulkindern niederschlägt, stammt von Erwachsenen (ES = 0,87). Das Feedback von Peers, also Mitschülerinnen und -schülern, ist im Primar- und Sekundarschulalter etwas weniger effektiv (ES = 0,77). Nochmals erheblich weniger effektiv ist ein automatisches, vom Computer generiertes Feedback, von dem insbesondere im Sekundarschulalter Jugendliche im Vergleich der Feedbackarten am wenigsten profitieren (ES = 0,34). Die allergeringsten Effekte gab es, wenn mittels eines in den USA weitverbreiteten Beurteilungsrasters namens 6+1 eigene bzw. fremde Texte beurteilt wurden (ES = 0,05, nicht signifikant).

Didaktisch aufwändig ist der sogenannte *Prozessansatz*, der in den USA für eine längerfristige Inszenierung des Schreibens als soziale Praxis steht. Ziel ist es, ein kommunikatives Schreiben zu etablieren und dabei dem Vorgehen von Experten-Schreiberinnen und -Schreibern möglichst nahe zu kommen. Dieser Förderansatz ist im Vergleich mit anderen Fördermassnahmen eher mitteleffektiv (ES = 0,34). Der Prozessansatz ist laut zwei Moderatoranalysen zwar für Schülerinnen und Schüler verschiedener Fähigkeitslevel gleichermassen effektiv. Dafür gab es einen Unterschied hinsichtlich des Alters: Bei Kindern der Primarschule (ES = 0,48) ist der Ansatz doppelt so wirksam wie bei Jugendlichen der Sekundarschule (ES = 0,25).

Einen schreibdidaktisch niederschwelliger Förderansatz besteht zu guter Letzt darin, Schreibprozesse zu verlängern, indem man schlicht *mehr Schreibzeit* zur Verfügung stellt. Dies hat Primarschulkindern und Jugendlichen der Sekundarstufe aber nur ein wenig dabei geholfen, qualitativ bessere Texte zu schreiben (ES = 0,24).

4 Grundüberlegungen zu einem evidenzbasierten Curriculum der Schreibförderung

Bislang liefen die Überlegungen und Darlegungen zur Schreibförderung getrennt voneinander. Im Teilkapitel 2.2 wurde die Logik der bei schulpflichtigen Heranwachsenden erwünschten Schreibkompetenz im Lehrplan 21 rekonstruiert, in den Teilkapiteln 3.2 und 3.3 wurden evidenzbasierte Schreibfördermassnahmen skizziert. Erklärtes Ziel des Beitrags ist es, diese beiden Stränge – wegen der enormen Komplexität: in der gebotenen Vorläufigkeit – zusammenzuführen. Ein Versuch, dies grafisch zu tun, ist in Tabelle 4 auf Seite 11 erfolgt. In der Tabelle sind die einzelnen Förderansätze zwei Bereichen zugeordnet (Förderansätze, welche a) die Schreibprozesse direkt fördern bzw. b) die Schreibprozesse unterstützen). Die einzelnen Förderansätze tauchen in der Reihenfolge auf, in der sie in diesem Beitrag behandelt wurden. Um eine gewisse Gewichtung vorzunehmen, wurden die einzelnen Förderansätze in ihrer Passung zu den Handlungs- bzw. Themenaspekten des Lehrplans 21 gewichtet und hierfür zwei Arten von Passungen unterschieden:

- *enge Passung* i. S. v. einem *direkten Zielbezug* eines Förderansatzes zu einem Handlungs- bzw. Themenaspekt, d. h. eine Fördermassnahme zielt *deutlich* auf einen der sechs Aspekte aus dem Lehrplan 21 und ist dazu geeignet, mindestens einen Teil der Fähigkeiten aus dem Aspekt zu verbessern (in Tabelle 4 dunkelblau dargestellt);
- *eher weite Passung* i. S. v. einem *indirekten Zielbezug* eines Förderansatzes zu einem Handlungs- bzw. Themenaspekt, d. h. eine Fördermassnahme zielt *am Rande* auf einen der sechs Aspekte aus dem Lehrplan 21 und erscheint dafür geeignet, mindestens einen Teil der Fähigkeiten aus dem Aspekt zu verbessern (in Tabelle 4 hellblau dargestellt).

	Handlungs- bzw. Themenaspekte (Schreiben, Fach Deutsch)					
Evidenzbasierte Schreibfördermassnahme	Grundfertigkeiten	Schreibprodukte	Schreibprozess:			
			Ideen finden und planen	formulieren	inhaltlich überarbeiten	sprachformal überarbeiten
a) Förderansätze, die die Schreibprozesse direkt fördern						
Üben des technischen Verschriftens						
Schreibwortschatz steigern						
Kombinieren von Sätzen						
Vermittlung von Schreibstrategien						
Zusatz von Selbstregulation bei der Strategievermittlung						
Schreibmotivationsförderung						
Schulung von Imagination						
Fähigkeit vermitteln, eigene Texte zu beurteilen						
Vermitteln von Textstrukturwissen						
Beispieltexte analysieren lassen						
b) Förderansätze, die die Schreibprozesse unterstützen						
Externe Produktziele setzen						
Prozedurale Unterstützung zur Inhaltsgenerierung						
Aktivitäten vor dem Schreiben zur Inhaltsgenerierung						
Forschungsaktivitäten zur Inhaltsgenerierung						
Schreiben am Computer						
Schreiben am Computer mit weiterer Unterstützung						
Externe Beurteilung eigener Texte						
Prozessansatz						
Zusätzliche Schreibzeit						

Tabelle 4: Systematisierung der sechs Handlungs- bzw. Themenaspekte zur Kompetenzdomäne Schreiben aus dem Lehrplan 21 laut Teilkapitel 2.2 (s. Tabelle 3 auf S. 6) und den als positiv evaluierten Schreibfördermassnahmen aus den Teilkapiteln 3.2 und 3.3 (Legende: dunkelblau unterlegt = direkte Zielbereiche des Förderansatzes mit Blick auf die Inhalte des Lehrplans 21; hellblau unterlegt = indirekte Zielbereiche des Förderansatzes, der eine Transferleistung darstellt)

Die entscheidende Differenz zwischen beiden Passungsarten besteht darin, dass Förderansätze mit einer weiten Passung eher indirekt helfen (sollen), weil sie im Kern auf einen Transfereffekt abzielen. Diese Transfereffekte sind aus Sicht der Pädagogischen Psychologie sehr voraussetzungsreich und kognitiv höchst anspruchsvoll (Nokes-Malach & Mestre, 2013). Aus diesem Grund erscheinen die Förderansätze mit einer engen Passung jenen überlegen, welche einen Transfer erfordern – gerade für junge und schwach schreibende Schülerinnen und Schüler, die stärker von einer klar zielbezogenen und stark angeleiteten Form des Schreibunterrichts profitieren (Gillespie & Graham, 2014).

Betrachtet man die Tabelle 4 vertikal, also ausgehend von den Handlungs- bzw. Themenaspekten des Lehrplans 21, dann fallen folgende zwei positive Befundmuster auf:

- Überblickt man die Inhalte aus Tabelle 4, wird deutlich, dass zu *allen sechs Handlungs- bzw. Themenaspekten jeweils mindestens eine evidenzbasierte Schreibfördermassnahme passt* (zum Teil aber auch mehr), mittels der(er) man direkt die jeweiligen Aspekte fördern kann. Das ist eine im Kern positive Nachricht aus der empirischen Schreibforschung für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, die wirksame Werkzeuge der Schreibförderung kennen lernen wollen.
- Eine weitere positive Neuigkeit liegt darin, dass auch bei den *Förderansätzen mit einer eher weiten Passung eine Vielfalt besteht*: Auch hier haben (angehende) Lehrpersonen die Möglichkeit, Schreibförderung mit verschiedenen Mitteln zu betreiben und über Alternativen zu verfügen.

Wechselt man die Perspektive und prüft in einer horizontalen Lesart, wie einzelne Schreibfördermassnahmen die Handlungs- bzw. Themenaspekte direkt oder indirekt adressieren, ist ebenfalls ein positives Muster erkennbar. Es besteht darin, dass die Förderansätze zwischen einem bis zu fünf der Handlungs- bzw. Themenaspekte adressieren. Einige Förderansätze erweisen sich damit also als vergleichsweise schmal in der Anwendung, während andere recht breite Anwendungsmöglichkeiten offerieren. Gerade diese „Breitbandantibiotika“ der Schreibförderung verdienen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gesonderte Aufmerksamkeit, insbesondere dann, wenn sie für eine breite Altersgruppe untersucht wurden, was auf den Prozessansatz, das Schreiben am Computer oder die Strategievermittlung zutrifft (s. Teilkap. 3.2 und 3.3).

Ein weiteres Thema, das eine genaue inhaltliche Prüfung benötigt, bilden die Fördermassnahmen selbst. Metaanalysen – das liegt in der Natur ihres Vorgehens – sind quantitativ arbeitende Verfahren, die darauf angewiesen sind, dass die Fördermassnahmen, die nachträglich aggregiert ausgewertet werden, eindeutig nur einer Kategorie zugeordnet werden. Dies entspricht der Benennung von Förderansätzen in Abbildung 1. Zum Teil ist eine solche Eindeutigkeit aber nicht immer zweifelsfrei herzustellen, weil die Fördermassnahmen diverse Komponenten beinhalten, die eine eindeutige Zuordnung verunmöglichten. Solche komplexen und umfassenden Förderansätze erweisen sich mitunter ebenfalls als sehr effektiv (Graham, McKeown, Kihara & Harris, 2012).

Diese umfassenden Förderansätze mit ihren Grenzen der Auswertbarkeit im Rahmen von Metaanalysen weisen auf ein Grundproblem aus Sicht von Lehrpersonen hin. Für die Implementierung der Förderansätze im Unterricht und für die Aus- und Weiterbildung ist es nämlich entscheidend zu wissen,

- wie komplex die Fördermassnahmen sind,
- welche zentralen und peripheren Komponenten sie enthalten,
- wie lange man sie in welchem Umfang und Intensität durchführen sollte,
- bei welchen Personengruppen sie besser wirken,
- wem sie nicht helfen – und welche Alternativen es dann gibt etc.

Im Grunde treffen sich hier die Erkenntnisinteressen von Vertreterinnen und Vertretern der Schreibdidaktik und dem, was Forschende zum Teil in Metaanalysen in den Moderatoranalysen prüfen. Es ist also ein präziser und analytischer Blick auf die Logik der Förderansätze nötig, um die Praxistauglichkeit genau zu überprüfen. Hier bieten Metaanalysen eine Möglichkeit, sich im immer unübersichtlicher werdenden Terrain der empirisch arbeitenden Schreibinterventionsforschung zu orientieren und Pfade zum Schreibkompetenzerwerb durch schulische Schreibförderung zu finden. Dies ist ein erster möglicher Schritt, dem weitere folgen: In der Essenz läuft dies darauf hinaus, die Kompatibilität zu überprüfen hinsichtlich

- der (internationalen) evidenzbasierten Schreibfördermassnahmen mit nationalen bzw. kantonalen Kulturen, die sich auch im Lehrplan 21 und seinen kantonalen Anpassungen niederschlagen,
- Schulhauskulturen der Schreibförderung (die es zum Teil ja erst aufzubauen gilt) und
- der konkreten Ausgestaltung im Unterrichtsalltag.

5 Abschiessende Überlegungen

Die Kompetenzorientierung, die sich spätestens mit dem Lehrplan 21 deutlich im Bildungssystem niederschlägt, führt unter anderem zur Frage, wie sich die per Curriculum gewünschten Kompetenzen, darunter im Schreiben, effektiv schulen lassen. Als eine mögliche Konsultationsquelle können hier die Befunde aus der empirischen Schreibforschung genutzt werden bzw. jenem Teil, der sich in Interventionsstudien der Frage verschrieben hat, wie sich die Textqualität als Indikator der komplexen Schreibkompetenz steigern lässt. Hierfür wurden in diesem Beitrag die Inhalte des Lehrplans 21 im Fach Deutsch in der Kompetenzdomäne Schreiben analysiert und mit den Ergebnissen der Schreibinterventionsforschung – genauer: metaanalytischen Befunden – in Verbindung gebracht. Die zwei wichtigsten Ergebnisse lauten:

- 1) Die gewünschten *Teilkompetenzen des Schreibens* (Handlungs- und Themenaspekte in der Terminologie des Lehrplans 21) lassen sich zum Teil mit mehreren *Schreibfördermassnahmen gezielt verbessern*.
- 2) Die Schreibfördermassnahmen haben teilweise das *Potenzial, verschiedene Teilkompetenzen des Schreibens direkt oder indirekt zu fördern*.

Damit existieren Grundlagen für eine evidenzbasierte, systematische Schreibförderung angesichts der grossflächigen Einführung des Lehrplans 21. Dies kann man gleichsam als eine Art (unvollständiger) Landkarte nutzen, um für die konkrete Ausgestaltung der Aus- und Weiterbildung Inhalte und Massnahmen der Schreibförderung zu systematisieren und aufzubereiten. Dies wiederum ist ein wichtiger Schritt hin zu der Output-Orientierung, die mit dem Lehrplan 21 dem Schweizer Bildungssystem ins Haus steht.

So nützlich eine solche Kartierung und Verortung ist: Sie bildet nur einen ersten denk- und gangbaren Schritt auf dem Weg hin zur nachhaltigen Verankerung der systematischen Schreibförderung in der Aus- und Weiterbildung. Denn es gibt noch Unklarheiten bei verschiedenen Themen, die für die Schreibförderung von Belang sind. Exemplarisch seien vier solcher Themen angeführt:

- 1) *Desiderat Vorschule*. Die Vorschule bzw. der Kindergarten bildet nach wie vor ein Desiderat, obwohl dort wichtige (meist mündliche) Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs einen zentralen Lerngegenstand bilden. Damit kommt der Vorschule de facto eine wichtige Rolle zu, allerdings ist wenig darüber bekannt, was dort wirklich effektiv ist (Gerde, Bingham & Wasik, 2012; Hall, Simpson, Guo & Wang, 2015). Jedoch mehren sich bereits erste Hinweise, dass internationale Befunde, etwa zur Effektivität der Schulung der phonologischen Bewusstheit als Vorläufer des Schriftspracherwerbs, aufgrund von Sprachmerkmalen (wie der Konsistenz der Graphem-Phonem-Korrespondenz) nicht eins zu eins auf den deutschsprachigen Raum übertragbar sind (Fischer & Pfost, 2015). Dies dürfte wiederum folgenreich sein für die frühe Schreibförderung.
- 2) *Bedingungen des Transfers in den Schulalltag*. Die Integration wissenschaftlicher Befunde in den Schulalltag ist wegen der vielen interagierenden Faktoren komplex (Lipowsky, 2011). Hierfür gibt es beim Schreibförder-Schwerpunkt der QUIMS-Schulen im Kanton Zürich Ansatzpunkte wie
 - a) die Gestaltung von *Musteraufgaben* als Kristallisationspunkte schreibdidaktischer Prinzipien (Sturm, 2015; <http://wiki.edu-ict.zh.ch/quims/fokusa/mua>),
 - b) die möglichst nachhaltige *Dissemination* von Erkenntnissen über Kaderseminare und schulinterne Weiterbildungen (Neugebauer, 2015) und
 - c) die mittelfristige *Unterstützung von Schulen* durch die Bildungsverwaltung (Mächler, 2015).

Die Rolle der professionellen Weiterentwicklung ist alles andere als trivial. Zum einen konnte für den „Prozessansatz“ schon gezeigt werden, dass er ohne eine systematische professionelle Weiterentwicklung völlig wirkungslos bleibt (Graham & Perin, 2007). Zum anderen ist selbst bei sehr gut untersuchten Schreibfördermassnahmen wie der Strategievermittlung mit dem SRSD-Ansatz bislang noch kaum in den

Blick geraten, wie sie mit authentischen Schreibfällen im Regelunterricht implementiert werden können (Harris & Graham, 2016).

- 3) *Verknüpfung der Schreibförderung mit anderen Fächern und Domänen.* Ebenfalls noch zu klären ist die Verbindung der Schreibförderung mit der Förderung in anderen Domänen und Schulfächern bzw. Fächerverbünden (Klein, Boscolo, Kirkpatrick & Gelati, 2014; Schmölzer-Eibinger & Thürmann, 2015). So ist beispielsweise bekannt, dass das Schreiben das Fachlernen und das Leseverständnis unterstützt (Graham & Harris, in press). Im Falle des Lesens zeigten vertiefende Analysen, dass insbesondere das ausführliche Schreiben über Sachtexte das Leseverstehen erhöht (Graham & Hebert, 2011) – und hierfür braucht man sowohl Lese- als auch Schreibstrategien (Philipp, im Druck).

Hinzu kommt, dass laut Lehrplan 21 beispielsweise in der 1. Fremdsprache, Französisch, ganz klar Transferleistungen erwartet werden. So wird beispielsweise beim Handlungs- bzw. Themenaspekt „Strategien“ im Schreiben die Kompetenz so beschrieben: „Die Schülerinnen und Schüler können Strategien zur Schreibunterstützung einsetzen und reflektieren. Dabei nutzen sie *auch in anderen Sprachen aufgebaute Strategien.*“ (D-EDK, 2015b, S. 16; Hervorhebung MP) Wie solche voraussetzungsreichen Transferleistungen gelingen können und unterrichtlich unterstützt werden sollen, ist allerdings klärungsbedürftig.

- 4) *Wissen über die Effektivität einzelner Bestandteile von Schreibfördermassnahmen und über alternative Förderansätze.* Selbst wenn über die Effektivität einzelner Schreibförderansätze gemeinhin einiges bekannt ist und über die Moderatoranalysen in Metaanalysen beeinflussende Faktoren nachträglich rekonstruiert werden können, reicht dieses Wissen für die Belange der Aus- und Weiterbildung nicht aus. Neben der oben schon erwähnten fachdidaktischen inhaltlichen Analyse der Wirkkomponenten von einzelnen Förderansätzen braucht es weitere empirische Studien, die genau prüfen, was die spezifischen Wirkungen einzelner Komponenten sind (Fidalgo et al., 2015) und ob sich alternative Ansätze ebenso eignen, die Schreibkompetenz zu steigern (Alves et al., in press; Torrance, Fidalgo & Robledo, 2015). Solche Studien, die erfreulicherweise in ihrer Zahl und Qualität gegenwärtig zuzunehmen scheinen, benötigt die Schreibdidaktik dringend.

Abschliessend lässt sich sagen, dass es gewinnbringend scheint, angesichts der breiten Einführung des Lehrplans 21 und der damit verbundenen Kompetenzorientierung hinsichtlich der Schreibförderung die empirische Schreibforschung zu konsultieren. Dadurch können wichtige Impulse gewonnen werden, welche dabei helfen, die Aus- und Weiterbildung der Vermittlerinnen und Vermittler von Literalität zu stimulieren und Lehrpersonen fit(ter) zu machen für eine evidenzbasierte Schreibförderung.

Literaturverzeichnis

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Alves, R. A., Limpo, T., Fidalgo, R., Carvalhais, L., Pereira, L. Á. & Castro, S. L. (in press). The Impact of Promoting Transcription on Early Text Production: Effects on Bursts and Pauses, Levels of Written Language, and Writing Performance. *Journal of Educational Psychology*.
- Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J. & Steinhoff, T. (Hrsg.). (im Druck). *Forschungshandbuch empirische Schreibforschung*. Münster: Waxmann.
- D-EDK (2015a). *Lehrplan 21: Deutsch Kompetenzaufbau* (Bereinigte Fassung vom 26.03.2015). Luzern: D-EDK.
- D-EDK (2015b). *Lehrplan 21: Französisch. 1. Fremdsprache: Kompetenzaufbau* (Bereinigte Fassung vom 26.03.2015). Luzern: D-EDK.
- Ellis, P. D. (2010). *The Essential Guide to Effect Sizes: Statistical Power, Meta-Analysis, and the Interpretation of Research Results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H. & Lourdes Álvarez, M. (2015). Strategy-Focused Writing Instruction: Just Observing and Reflecting on a Model Benefits 6th Grade Students. *Contemporary Educational Psychology*, 41 (2), 37-50.
- Fischer, M. Y. & Pfof, M. (2015). Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit? Eine meta-analytische Untersuchung der Auswirkungen deutschsprachiger Trainingsprogramme auf den Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (1), 35-51.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 31–50). Hillsdale: Erlbaum.
- Gerde, H., Bingham, G. & Wasik, B. (2012). Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, 40 (6), 351-359.
- Gillespie, A. & Graham, S. (2014). A Meta-Analysis of Writing Interventions for Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 80 (4), 454-473.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 3-12.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2014). Conducting High Quality Writing Intervention Research: Twelve Recommendations. *Journal of Writing Research*, 6 (2), 89-123.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2016). A Path to Better Writing: Evidence-Based Practices in the Classroom. *The Reading Teacher*, 69 (4), 359-365.
- Graham, S. & Harris, K. R. (in press). Evidence-Based Writing Practices: A Meta-Analysis of Existing Meta-Analyses. In R. Fidalgo, K. R. Harris & M. Braaksma (Eds.), *Design Principles for Teaching Effective Writing. Theoretical and Empirical Grounded Principles*. Leiden: Brill.
- Graham, S. & Hebert, M. (2011). Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. *Harvard Educational Review*, 81 (4), 710-744.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S. A. & Harris, K. R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 879-896.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476.
- Hall, A. H., Simpson, A., Guo, Y. & Wang, S. (2015). Examining the Effects of Preschool Writing Instruction on Emergent Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature. *Literacy Research and Instruction*, 54 (2), 115-134.
- Harris, K. R. & Graham, S. (2016). Self-Regulated Strategy Development in Writing: Policy Implications of an Evidence-Based Practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3 (1) 77-84.
- Hayes, J. R. & Olinghouse, N. G. (2015). Can Cognitive Writing Models Inform the Design of the Common Core State Standards? *The Elementary School Journal*, 115 (4), 480-497.
- Hurschler Lichtsteiner, S., Saxer Geiger, A. & Wicki, W. (2008). *Schreibmotorische Leistungen im frühen Primarschulalter in Abhängigkeit vom unterrichteten Schrifttyp*. Forschungsbericht Nr. 18 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern.
- Hurschler Lichtsteiner, S., Saxer Geiger, A. & Wicki, W. (2010). *Schreibmotorische Leistungen im Primarschulalter in Abhängigkeit vom unterrichteten Schrifttyp*. Forschungsbericht Nr. 24 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern.
- Klein, P. D., Boscolo, P., Kirkpatrick, L. & Gelati, C. (Eds.). (2014). *Writing as a Learning Activity*. Leiden: Brill.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Mächler, S. (2015). *Die QUIMS-Schulen in der Schreibförderung unterstützen – der Beitrag der zentralen Bildungsverwaltung*. Verfügbar unter: http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2015_2_Maechler.pdf.

- National Center for Education (2012). *The Nation's Report Card: Writing 2011*. Washington: Institute of Education Sciences.
- Neugebauer, C. (2015). *Schulinterne Weiterbildungen zu „Schreiben auf allen Schulstufen“: Erste Erfahrungen aus QUIMS-Schulen*. Verfügbar unter: http://leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/541/2015_2_Neugebauer.pdf [12.1.2016].
- Nokes-Malach, T. J. & Mestre, J. P. (2013). Toward a Model of Transfer as Sense-Making. *Educational Psychologist*, 48 (3), 184-207.
- Philipp, M. (2014). *Selbstreguliertes Schreiben: Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim: Beltz.
- Philipp, M. (2015). *Schreibkompetenz: Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: Francke.
- Philipp, M. (2016). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung* (4., erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Philipp, M. (im Druck). *Materialgestütztes Schreiben. Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmölzer-Eibinger, S. & Thürmann, E. (Hrsg.). (2015). *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Sturm, A. (2015). *Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bereich Schreiben am Beispiel von QUIMS-Schulen*. Verfügbar unter: http://leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/538/2015_2_Sturm.pdf.
- Sturm, A. & Weder, M. (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Torrance, M., Fidalgo, R. & Robledo, P. (2015). Do Sixth-Grade Writers Need Process Strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 85 (1), 91-112.
- Troia, G. A. & Olinghouse, N. G. (2013). The Common Core State Standards and Evidence-Based Educational Practices: The Case of Writing. *School Psychology Review*, 42 (3), 343-357.
- Troia, G. A., Olinghouse, N. G., Mo, Y., Hawkins, L., Kopke, R. A., Chen, A., Wilson, J. & Stewart, K. A. (2015). Academic Standards for Writing: To What Degree Do Standards Signpost Evidence-Based Instructional Practices and Interventions? *The Elementary School Journal*, 116 (2), 291-321.

Autor

Maik Philipp, Dr. phil., ist Inhaber der Professur „Deutschdidaktik: Schreibförderung“ in der Abteilung Weiterbildung und Beratung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Erwerb und Förderung von Motivation, Strategien und Kompetenzen in den Domänen Lesen und Schreiben, integrative Lese- und Schreibförderung, Professionalisierung von Lehrpersonen in den Domänen Lesen und Schreiben.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2016 von leseforum.ch veröffentlicht.

ECRIRE ici ! ECRIRE maintenant !

Réflexions sur les programmes de promotion systématique de l'écrit fondée scientifiquement en tant que fondement (possible) de la formation initiale et continue des personnes chargées de diffuser la littérature

Maik Philipp

Chapeau

Avec le plan d'études 21, la Suisse alémanique s'apprête à réformer en profondeur son système éducatif, également dans le domaine de l'écrit. La question se pose dès lors de savoir comment promouvoir efficacement la compétence scripturale. Le présent article jette un regard systématique sur cette compétence, ses processus et, surtout, sur ce qui, dans le plan d'études 21, se rapporte à ces derniers. Il présente ensuite des mesures de développement de l'écrit fondées scientifiquement. Enfin, l'article établit une vue d'ensemble des principaux aspects de développement de l'écrit, qu'ils soient inhérents au programme ou scientifiquement fondés, afin d'en identifier les liens. D'autres implications sont ensuite discutées.

Mots clés

développement de l'écrit, compétence scripturale, processus d'écriture, programme scolaire, plan d'études 21, pratiques fondées scientifiquement

Cet article a été publié dans le numéro 3/2016 de forumlecture.ch