

Erwerb von schriftlicher Erzählkompetenz lernförderlich begleiten

Eine explorative Studie in der Primarstufe

Elisabeth Sieberer¹

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.is22.a1072>

Zusammenfassung

Der Erwerb einer adäquaten Schreibkompetenz ist in einer schriftsprachlich geprägten Kultur unabdingbar, um ein selbstbestimmtes Leben führen zu können. Die Vermittlung derselben wird als Aufgabe der Schule angesehen. Als effektiv für den Erwerb von Schreibkompetenz hat die Schreibforschung die Vermittlung von Schreibstrategien in Kombination mit selbstregulativen Kompetenzen erkannt, eine Implementation dieser Konzepte erweist sich als Herausforderung. Ein Projekt der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich zum Erwerb von schriftlicher Erzählkompetenz in der Primarstufe setzt sich mit der Vermittlung von Erzählstrategien und der Förderung selbstregulativer Kompetenzen beim Schreiben auseinander. Eine Intervention im Regelunterricht gibt Aufschlüsse darüber, welche Strategien durch ein Trainingsprogramm nachhaltig vermittelt werden. Im Fokus stehen dabei die Förderung erster selbstregulativer Handlungen beim Schreiben und der Erwerb von textspezifischen Schreibstrategien zum Erzählen. Der Beitrag gibt einen kurzen Einblick in das Projekt.

Keywords:

Schreibdidaktik
Schreibunterricht
Schreibstrategien

Schreiben
Erzählen
Erzählkompetenz
Unterrichtsentwicklung

1 Thematische Hinführung

In einer schriftsprachlich geprägten Gesellschaft erweist sich eine adäquate Schreibkompetenz als unabdingbar, um eine partizipative Teilnahme (Böck, 2012) und eine eigenverantwortliche Gestaltung des Lebenswegs zu gewährleisten. Angesichts der Bedeutung von Schreibfähigkeiten für Karrieren von Erwachsenen (Philipp, 2014) bzw. der Schreibkompetenz für Leistungen in anderen Fächern (Graham & Perin, 2007) sowie für die Schullaufbahn und das Berufsleben (Preiss et al., 2013) ist die Vermittlung von Schreibkompetenz als Ziel der Schulzeit anzusehen, vor allem da Schreibkompetenz fast ausschließlich in der Schule erworben wird. Das Schreiben ist somit als Schlüsselqualifikation zu bezeichnen, um „eigenaktiv und autonom an der Schriftkultur teilzuhaben“ (Bredel et al., 2011, S. 2).

Kompetente Schreiber*innen sind in der Lage, sich selbst einzuschätzen, (Schreib-)Ziele zu setzen und erworbene Strategien auf nicht bekannte Kontexte zu transferieren. Schreiben erfordert somit selbstregulatorische Kompetenz (Zimmerman & Risemberg, 1997). Dem trägt der österreichische Lehrplan Rechnung, wenn schriftliche Kompetenz als „wesentlicher Faktor für die Persönlichkeitsbildung und Voraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten, berufliche Tätigkeit und die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ (Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, S. 126) bezeichnet und als Ziel das Lernen von „Verantwortung für ihren eigenen Schreibprozess in allen seinen Phasen zu übernehmen – vom Schreibvorhaben bis zum endredigierten Text“ (ebda. S.126) angegeben wird. Die Grundsteine werden bereits in der Volksschule gelegt, denn das „Planen, Verfassen sowie Überarbeiten von Texten unterschiedlicher Schreibintentionen mit Hilfe von Strategien sind integrative Bestandteile von Schreibprozessen und müssen schrittweise erarbeitet werden“ (Lehrplanentwurf Primarstufe, 2020, S. 1).

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: elisabeth.sieberer@ph-noe.ac.at

Die angesprochene Prozesshaftigkeit des Schreibens findet jedoch im aktuellen Schreibunterricht wenig Niederschlag, denn das Begleiten von Schreibprozessen in der Unterrichtspraxis gilt als besonders herausfordernd und schwer umsetzbar (Philipp, 2015a). Ursachen sind einerseits in den individuellen Unterschieden in Bezug auf die vorhandene Schreibkompetenz in heterogenen Klassen (Ruhmann & Kruse, 2014) und andererseits in erforderlichen, umfangreichen Kenntnissen in Bezug auf Diagnostik, Schreibprozesse und Fördermaßnahmen zu orten. In der Folge stellt die Begleitung von Schreibprozessen hohe Anforderungen an Lehrer*innen, soll ein Lernfortschritt erzielt werden. Lehrer*innen fühlen sich jedoch zu wenig auf die Aufgaben des Schreibunterrichts vorbereitet (Sturm & Weder, 2016) und realisieren einen Schreibunterricht, der sich stark am Textprodukt orientiert (Fix, 2008) und einer untrennbaren Verbindung von Schreibprozess und Schreibprodukt (Pohl, 2013) nicht Rechnung trägt.

Daraus resultiert unter anderem eine geringe Schreibmotivation von Schüler*innen, was durch den Verlust der Funktionalität von schulischem Schreiben verstärkt wird. Diese entfernt sich immer mehr von der sozialen Realität der Lernenden, in der digitale Texte und ihre neue Logik an Bedeutung gewinnen. So nutzen Jugendliche im Alter von 15/16 Jahren fast ausschließlich das Handy zum Schreiben, was eine große Differenz zu dem aufweist, was in der Schule geboten wird (Green & Beavis, 2013). Eine Fokussierung auf selbstreguliertes Schreiben und damit auch auf den Schreibprozess sowie der Einsatz digitaler Schreibwerkzeuge können einen Beitrag dazu leisten, dass das Schreiben an Funktionalität zurückgewinnt. Die damit einhergehende Erhöhung der Schreibmotivation ist gleichzeitig Grundlage für selbstregulatives Schreiben (Senn, 2018). Das dabei erlernte Setzen von Schreibzielen oder das eigenständige Auswählen geeigneter Schreibstrategien befähigen Schreibende zum Transfer der erworbenen Kompetenzen auf nicht schulische Kontexte, was als Vorbereitung auf den weiteren Lebensweg angesehen werden kann und somit einen Teilbereich des Sustainable Development Goals 4 (SDG 4) der Agenda 2030 umsetzt. Der Erwerb der Basiskompetenz Schreiben wird unterstützt und somit Partizipation in einer schriftsprachlich geprägten Gesellschaft gewährleistet.

Das Forschungsprojekt *Erwerb von Schreib- und Lesekompetenz lernförderlich begleiten – Eine explorative Studie zur Narration in der Primarstufe* der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich fokussiert auf diese Aspekte und leistet damit Beiträge zur Sicherstellung des Erwerbs einer ausreichenden Schreibkompetenz sowie zur Weiterentwicklung des Schreibunterrichts. Neben dem Kompetenzerwerb der Schüler*innen wird auch die Professionalisierung der Lehrer*innen in den Blick genommen. Der Transfer von Forschungserkenntnissen in die Unterrichtspraxis erfordert eine Begleitung von Lehrpersonen, da zumeist Kenntnisse fehlen (Waschewski & Weinhold, 2020).

2 Begleitung von Schreibprozessen in der Schule

Eine Auseinandersetzung mit der Begleitung von Schreibprozessen in der Schule bedingt das Einbeziehen der Unterrichtsrealität, die in der Forschung als „Blackbox“ (Philipp, 2015b, S. 82) gilt. Wenige Studien attestieren eine Vernachlässigung der Schreibprozessbegleitung zugunsten einer Produktorientierung im aktuellen Schreibunterricht (Sieberer, 2020). Längerfristig konzipierte Förderprogramme zum Schreiben, die zudem selbstreguliertes Lernen integrieren, wurden zwar als effektiv erkannt (Philipp, 2014; Philipp & Schilcher, 2012), sind aber kaum Gegenstand der empirischen, schreibdidaktischen Forschung. Die wenigen Studien fokussieren auf Einzelaspekte im Schreibprozess. So setzt sich Ferencik-Lehmkuhl (2017) mit Revisionsstrategien der Überarbeitungsphase und Rossack (2019) mit der Planungsphase auseinander. Ein Aufsatztraining zur Vermittlung selbstregulativer Kompetenzen (SAT) konzipiert Glaser (2005). Eine Ausnahme stellt das Projekt RESTLESS dar, das ein textmusterspezifisches Schreibtraining zum Erzählen für die vierte bis sechste Schulstufe, das selbstregulatives Arbeiten integriert (Christina Knott et al., 2021), entwickelt hat.

Die angeführte, geringe Anzahl von Studien in Kombination mit einem kaum vorhandenen Transfer von Forschungserkenntnissen in die Unterrichtspraxis (Ulrich Steffens & Peter Dobbelstein, 2019) führt dazu, dass eine Verankerung der Vermittlung von Schreibstrategien in der Unterrichtsrealität kaum beobachtbar ist. In der Folge setzen Lehrpersonen punktuell Interventionen beim Erwerb von Schreibkompetenz und Fördermaßnahmen fokussieren auf Einzelaspekte bzw. auf die Textoberfläche (Philipp, 2015b). Das Ziel, Schüler*innen zur Selbstregulation zu befähigen und Schreibstrategien nachhaltig und damit explizit zu vermitteln, widerspricht diesem Vorgehen. Vielmehr sind individuelle Lernausgangslagen und Lernfortschritte in den Blick zu nehmen und zu begleiten.

Eine Implementation von Forschungserkenntnissen wie das Fördern der Selbstregulation von Schüler*innen in Verbindung mit einer expliziten Vermittlung von Schreibstrategien, das sich als besonders effektiv für den Erwerb von Schreibkompetenz (Philipp, 2015b; Sturm & Weder, 2016) erwiesen hat, erfordert eine Begleitung von

Lehrpersonen, weshalb sich professionelle Lerngemeinschaften als effektiv für eine Umsetzung erwiesen haben (Gräsel & Fussangel, 2022). Dies wird im angesprochenen Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich genutzt, indem sich ein Team von Lehrenden, Primarstufenlehrer*innen und Studierenden des Masterstudiums Primarstufe kooperativ mit der Thematik auseinandersetzt. Der Einsatz des adaptierten Trainingsprogramms bzw. das Erproben der entwickelten Materialien durch Primarstufenlehrer*innen erfolgt begleitet. Nur so kann die Forschungsfrage, wie lernförderliche Aspekte von Trainingsprogrammen zur Vermittlung von Schreib- und Lesestrategien zum Erzählen unter Einbeziehung von Elementen selbstregulativen Lernens für den Regelunterricht nutzbar gemacht werden können, beantwortet werden.

2.1 Selbstreguliertes Schreiben lernen

Selbstreguliertes Lernen ist ein komplexer Prozess, bei dem Schüler*innen möglicherweise zum ersten Mal Eigenverantwortung für ihr Lernen übernehmen. Deshalb muss es von den Lehrpersonen entsprechend angeleitet und begleitet werden. Die Entwicklung von Lernstrategien erfolgt nicht bei allen Lernenden gleichermaßen, ist aber von aufgabenspezifischen Anforderungen abhängig. Besonders bei jungen Lernenden ist die Bindung an Aufgaben festzustellen (Artelt, 2006). Nur durch wiederholtes Anwenden von Strategien und eigenständige Erfahrungen werden diese als solche erkannt und zunehmend eingesetzt. Während der Grundschulzeit sind deutliche Entwicklungsschritte zu beobachten, auch wenn diese metakognitive Entwicklung noch lange nicht abgeschlossen ist. Als entscheidend erweist sich dabei das eigenständige Erleben und Reflektieren von Strategieranwendungen (Artelt, 2006).

Eine Grundlage für selbstreguliertes Handeln stellt der Erwerb von kognitiven, metakognitiven und motivationalen Strategien dar. Brunstein & Spörer (2010) setzen drei Phasen des selbstregulierten Lernens an, wobei sich Entsprechungen zu den Phasen des Schreibprozesses nachweisen lassen. Die Forethought Phase widmet sich der Zielsetzung und Analyse der Aufgaben, also Tätigkeiten, die vor dem Lern- bzw. Schreibprozess stattfinden. Damit ist die Phase des Planens beim Schreiben angesprochen. Bei der folgenden Phase des Verschriftens werden kognitive (Schreib-)Strategien eingesetzt und Wissensbestände abgerufen, was den Handlungen der Performance Phase entspricht. Als dritte Phase wird die Self-Reflection Phase genannt, in der unter anderem eine Bewertung des Handelns erfolgt. Diese nach dem eigentlichen Lern- bzw. Schreibprozess situierte Phase entspricht der Phase des Überarbeitens beim Schreiben, in der die Erreichung der Ziele überprüft und Optimierungen vorgenommen werden. Selbstreguliertes Lernen verläuft dabei in zyklischen Phasen, worauf unter anderem Ziegler & Stöger (2009) verweisen. Die in Abbildung 1 dargestellten sieben Stufen stellen den Ablauf von der Selbsteinschätzung ausgehend bis hin zur Bewertung dar. Diese Phasen lassen sich ebenfalls auf das Schreiben übertragen, weshalb unter anderem das Schreibtrainingsprogramm des Projekts RESTLESS darauf basiert.



Abbildung 1: Der siebenstufige Zyklus selbstregulierten Lernens (eigene Darstellung nach Stöger et al., 2009)

Um den siebenstufigen Zyklus für die Schüler*innen verständlich zu machen, wird er im Schreibtrainingsprogramm in eine kindgerechte Darstellung übertragen und anhand eines nachvollziehbaren Beispiels, der Planung einer Mountainbike-Tour, dargestellt. Unterstützend wird ein Strategiefächer, der Schreibstrategien zum Erzählen anführt, eingesetzt. So schätzen sich die Kinder selbst ein, indem sie den Fächer am entsprechenden Balken im Arbeitsheft anlegen und anhand von Smileys dreistufig bewerten. Damit geben sie an, wie gut sie glauben, eine Strategie zu beherrschen. Im nächsten Schritt setzen sie sich ein Ziel, indem sie ankreuzen, in welchem Bereich sie sich verbessern wollen. Worauf sie beim Schreiben des Textes achten und welche Strategie sie umsetzen wollen, legen sie als strategische Planung mithilfe des Strategiefächers fest. Nach dem Schreiben, also der Strategieverwendung, erfolgt eine systematische Selbstüberwachung, inwieweit der Plan umgesetzt werden konnte, in gleicher Form. Wird ein Mangel erkannt, ist dieser zu beheben, eine Strategieveränderung erfolgt. Erst wenn dieser Schritt beendet ist, erfolgt eine Gesamtbeurteilung und ein Blick zurück, ob eine gute Geschichte gelungen ist. Vor allem die letzten drei Schritte benötigen eine Begleitung durch Lehrpersonen, da diese metakognitiven Tätigkeiten für junge Lernende sehr herausfordernd sind. Deshalb ist im Trainingsprogramm auch eine Bewertung von Mitschüler*innen integriert, da oft die Beurteilung eines fremden Textes besser als die des eigenen gelingt. Unterstützend wirken zudem einerseits der Einsatz des Bildes vom Lernkreis (Abbildung 2) und andererseits das Wiederholen der Schritte für mehrere Texte.

Lernkreis

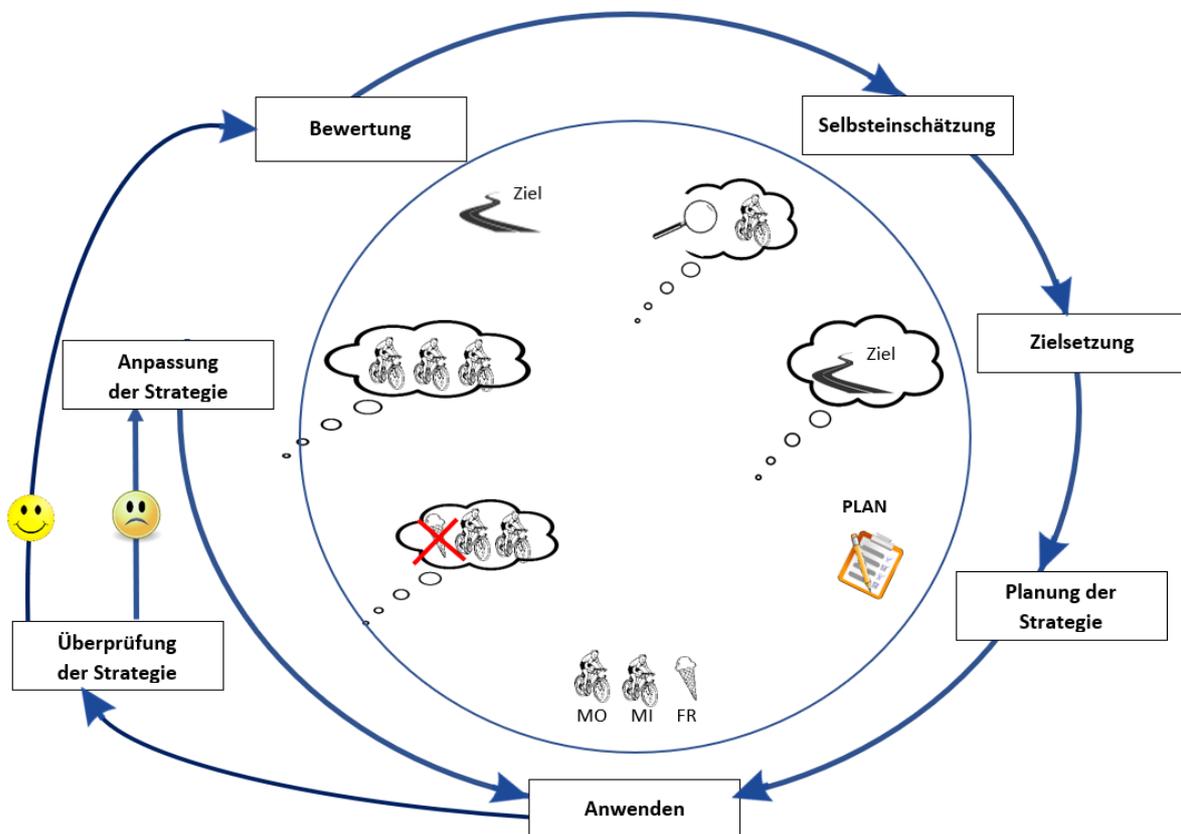


Abbildung 2: Lernkreis Burg Adlerstein (eigene Darstellung nach Schilcher et al., 2020b)

Die nachgewiesene Effektivität dieses Trainingsprogramms gibt einen Hinweis darauf, dass Schreiben, das selbstreguliertes Lernen integriert, aktives Handeln von Lernenden und kein bloßes Reagieren auf Impulse und Instruktionen erfordert. Dem trägt der aktuelle Schreibunterricht wenig Rechnung, wird doch der Schreibprozess in der Unterrichtspraxis zumeist durch Lehrpersonen fremdgesteuert. Auch der schülerzentrierte Unterricht, der ungefähr ein Drittel des Schreibunterrichts einnimmt, wird gesteuert. Ein eigenständiges Entscheiden über das Vorgehen beim Schreiben oder eine Zielsetzung durch die Lernenden ist kaum zu beobachten (Sieberer, 2020).

Dies ist angesichts der Tatsache, dass eine Verbesserung der Schreibkompetenz durch das Erlernen von selbstregulatorischen Kompetenzen nachweisbar ist, zu hinterfragen. Vor allem der flexible Einsatz sowie die Kombination von metakognitiven und aufgabenspezifischen Strategien erweisen sich als zielführend (Sontag, 2019). Folglich ist die Kenntnis von Schreibstrategien zwingend erforderlich, um selbstreguliertes Schreiben zu ermöglichen.

2.2 Schreibstrategien vermitteln

Eine Definition von Schreibstrategien erweist sich als nicht trivial. Ortner (2000) spricht von „erprobte[n] und bewährte[n] Verfahren der Bewältigung spezifischer Schreibansätze und potentieller Schreibschwierigkeiten in spezifischen Schreibsituationen“, die zur Erreichung von Schreibzielen eingesetzt werden, wobei er kognitive und metakognitive Vorgänge integriert. Diese sehr offene Definition konkretisiert Philipp (2015a), wenn er sechs Merkmale für Schreibstrategien nennt.

Erstens handelt es sich um Prozeduren von zumeist mentalen Handlungen, die ein entsprechendes Wissen über diese Prozeduren beim Schreiben voraussetzen. Sie sind zweitens absichtsvoll und sollen dazu dienen, ein Problem beim Schreiben gezielt zu lösen. Dazu muss ein Schreiber drittens einige Anstrengung investieren, wofür als viertes Merkmal eine willentliche Steuerung erforderlich ist. Schreibstrategien sind fünftens, [...], förderlich für die Entwicklung der Schreibkompetenz. Mehr noch: Sie sind sechstens unbedingt notwendig dafür, ein guter Schreiber zu werden. (Philipp, 2015a, S. 64)

Die bereits in der Definition angesprochene Bedeutung von Schreibstrategien fasst Bernstein (zitiert nach Sturm, 2016) folgendermaßen zusammen: „Inspiration ist toll, wenn sie geschieht. Der Schreiber muss aber für den Rest der Zeit ein Vorgehen entwickeln – das Warten dauert einfach zu lange“ (Sturm & Weder, 2016, S. 64). Um sich für ein Vorgehen entscheiden zu können, benötigen Lernende Kenntnisse von unterschiedlichen Vorgangsweisen, damit sie in der Lage sind, aus einem Repertoire die passende Schreibstrategie auszuwählen. Dazu ist eine Anleitung erforderlich, denn Strategien werden nicht von sich aus erworben, vielmehr erfolgt ohne sie ein Vorgehen nach dem Prinzip Versuch und Irrtum. Stehen Strategien nicht zur Verfügung, werden hierarchiehohe Kompetenzen wie das Überarbeiten aus dem Schreibprozess eliminiert (Philipp, 2015b), was sich auf die Textqualität auswirkt.

Ausgangspunkt für eine Übernahme von Schreibstrategien ist das Erkennen des Nutzens derselben und eine explizite Vermittlung (Sturm & Weder, 2016; Philipp, 2015b). Die Kenntnis und ein einmaliges Durchführen von Schreibstrategien erweisen sich als nicht zielführend, vielmehr ist ein mehrstufiges Vorgehen notwendig, weshalb für eine explizite Vermittlung sechs Phasen vorgesehen sind. Bei der Vermittlung von Hintergrundwissen, das sich vor allem auf Textsortenwissen bezieht, ist die Funktionalität von Textteilen wie der Einleitung in den Vordergrund zu stellen. Das Erkennen des Nutzens einer Strategie wird durch Diskutieren derselben erreicht. Im Zentrum steht das Modellieren, wobei kognitives Handeln für die Lernenden beobachtbar wird, da ein Demonstrieren der Strategie mit lautem Denken vorgesehen ist. Der Aufbau von deklarativem Wissen wird durch ein Memorieren sichergestellt, während das unabhängige Üben der Verankerung der Strategie im Repertoire der Lernenden dient (Sturm & Weder, 2016).

Die Phasen der Vermittlung von Schreibstrategien verlaufen nicht linear, sondern die Reihenfolge ist, abhängig von der Schreibaufgabe und der individuellen Schreibkompetenz, variabel. Auch können einzelne Phasen im Laufe des Schreibprozesses mehrfach durchlaufen werden. Diese Variabilität sowie das Fehlen einer Patentstrategie und eine erforderliche langfristige Begleitung der Lernenden, um die Übernahme zu ermöglichen, stellt die Lehrpersonen in der Unterrichtspraxis vor große Herausforderungen. Zudem erfordern das explizite Vermitteln von Schreibstrategien sowie die individuelle Begleitung der Lernenden umfangreiche Kenntnisse der Lehrpersonen, ausgehend von einer nicht trivialen Diagnostik der vorhandenen Schreibkompetenz. Die dafür erforderliche Textbeurteilungskompetenz der Lehrer*innen kann gemäß Wild (2019) ebenso wenig vorausgesetzt werden wie die Kenntnis diverser Schreibstrategien.

3 Projekt zum Erwerb von schriftlicher Erzählkompetenz

Der Erwerb von Schreibkompetenz erfolgt nicht linear, sondern genrespezifisch und ist demgemäß für unterschiedliche Textsorten different ausgeprägt (Wild, 2020). Das Erzählen ist eine Kulturtechnik, mit der Schüler*innen schon früh konfrontiert werden, weshalb von Vorerfahrungen mit dem Textmuster ausgegangen werden kann. Für das schriftliche Erzählen müssen weitere Kompetenzen aufgebaut werden, da sprachliche Strukturen und die kommunikative Funktion zu berücksichtigen sind.

Schriftliches Erzählen erfordert den Aufbau einer Erzählwelt, in der Figuren mit dargestellten Eigenschaften in einer geschaffenen Umgebung und Situation handeln. Alle Informationen sind dabei so festzuhalten, dass Leser*innen sie nachvollziehen können. Somit sind drei kognitive Dimensionen zu berücksichtigen, eine temporal-kausale, eine räumlich-physikalische sowie eine figurale (Wild, 2020). Das Konstruieren dieser narrativen Welt ist für junge Schreiber*innen wenig einsichtig, wenn sie nahe an der Realität liegt, da sie diese als selbstverständlich ansehen. Deshalb ist die Situierung von Aufgabenstellungen in einer vorgegebenen Erzählwelt als unterstützend beim Erwerb von schriftlicher Erzählkompetenz anzusehen. Das nutzt das im Projekt RESTLESS entwickelte Schreibtraining Burg Adlerstein, indem es eine solche Erzählwelt entwirft. Die explorative Studie der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich fußt auf diesem Schreibprogramm.

3.1 Forschungssetting

Das in Regensburg entwickelte Trainingsprogramm Burg Adlerstein realisiert eine Kombination von selbstreguliertem Lernen und der Vermittlung von Schreibstrategien und hat sich als wirksam für die Förderung der Schreibkompetenz erwiesen. Das Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich geht von dieser Wirksamkeit aus, weshalb für die Intervention beispielsweise keine Kontrollgruppe vorgesehen ist. Von Interesse sind nicht Effektstärken, sondern vielmehr, welche Aspekte mit einem für die Unterrichtspraxis adaptierten Trainingsprogramm gefördert werden und ob diese in den Schülerperformanzen nachweisbar sind und somit eine nachhaltige Verankerung der erworbenen Kompetenzen unterstützen. Zur Feststellung der Veränderungen wird die Textqualität der Schülerperformanzen herangezogen, da eine standardisierte Messung der Schreibkompetenz aufgrund fehlender Diagnoseinstrumente nicht erfolgen kann. Angesichts der Verschränkung von Schreibprodukt und Schreibprozess (Baurmann & Pohl, 2019) ist der Blick auf das Textprodukt zur Erhebung zulässig.

In einem Pre-Post-Test-Setting verfassen die Schüler*innen zu zwei Zeitpunkten eine Erlebniserzählung zu einem Bildimpuls. Die Texte werden in der Unterrichtszeit geschrieben, um Fremdeinflüsse zu vermeiden. Der Zeitrahmen beträgt jeweils eine Unterrichtseinheit. Die Bewertung der Textqualität erfolgt durch ein Ratingverfahren, um unabhängig von der schulischen Korrekturpraxis zu sein und typische Verzerrungsfehler wie die Orientierung an Extremen oder den Reihenfolgeeffekt zu vermeiden. Für das Rating wird ein zehnköpfiges Ratingteam, das aus Primarstufenlehrerinnen, Studierenden und Didaktikerinnen besteht, eingesetzt.

Der grundlegende Kriterienraster RANT (Wild, 2020) für das Rating hat sich als aussagekräftig hinsichtlich der Feststellung von Entwicklungen erwiesen, weshalb er im Forschungsprojekt genutzt wird. Damit ist eine Entwicklung von Kriterien obsolet, was sich vorteilhaft auf den Ressourcen- und Zeitaufwand auswirkt. Die Raterinnen schätzen nach einer Globalbeurteilung die Aspekte spannendes Ereignis, Situation, Figur und Kohärenz nach feingliedrigen Kriterien auf vier Niveaustufen ein. Die Ratingergebnisse werden in einer Raterkonferenz besprochen und bei unterschiedlichen Einschätzungen wird im Diskurs eine Festlegung getroffen, sodass für jeden Text ein Ratingergebnis vorliegt. Dies ermöglicht eine vergleichende Auswertung der Ergebnisse zu den beiden Messzeitpunkten. Die Erkenntnisse werden einerseits als Grundlage für Fördermaßnahmen zur Weiterentwicklung der individuellen Schreibkompetenz in der Unterrichtspraxis genutzt und demonstrieren andererseits, welche Aspekte der Schreibkompetenz beeinflusst werden und daher für Weiterentwicklungen des Schreibunterrichts in den Blick genommen werden sollen.

In der Folge bilden die Ergebnisse die Grundlage für die Entwicklung von Best-practice-Beispielen für Unterrichtsettings sowie Materialien für den Einsatz in der Unterrichtspraxis. Im Rahmen eines mehrteiligen Fortbildungssettings diskutieren Primarstufenlehrer*innen die entwickelten Materialien und erproben sie in der eigenen Unterrichtspraxis. Eine Fragebogenerhebung zur Einschätzung der Materialien und eine abschließende, reflektierende Gruppendiskussion dienen zur Evaluierung. Im Begleitforschungsprojekt wird neben der Evaluierung der Entwicklungen auch das Fortbildungssetting an sich in den Blick genommen, um die Eignung für

einen Transfer von Inhalten ebenfalls zu erfassen. Dies soll Aufschlüsse im Hinblick auf Gelingensbedingungen für eine Implementierung von Unterrichtsentwicklungen geben und so zur nachhaltigen Nutzung beitragen.

Um erworbene Kompetenzen der Schüler*innen zum selbstregulierten Schreiben und Lesen nachzuweisen, wird eine Fragebogenerhebung zu den Zeitpunkten des Pre- bzw. Posttests durchgeführt. Der Fragebogen zum Erfassen von Lernstrategien zum Lesen von Wernke (2013) wird für das Schreiben adaptiert und stellt so die Grundlage für eine Erhebung der Fortschritte in Bezug auf eine Weiterentwicklung bezüglich der Anwendung von Lernstrategien zum Schreiben dar. Ergänzt wird das durch das während des Trainingsprogramms gegebene Peer-Feedback der Schüler*innen, das im Arbeitsheft für die Schüler*innen verankert ist. Die vergleichende Analyse der Daten gibt Aufschlüsse, ob eine Weiterentwicklung erfolgt ist.

3.2 Das Trainingsprogramm

Eine Datengrundlage für das Forschungsprojekt stellt eine Intervention in einer vierten Klasse Primarstufe, die auf dem im Projekt RESTLESS entwickelten Schreibprogramm Burg Adlerstein (Schilcher et al., 2020a) basiert, dar. Das für mehrere Wochen konzipierte Trainingsprogramm versetzt die Schüler*innen in eine Erzählwelt, die vielfältige Anregungen bietet. Burg Adlerstein beheimatet ein Sportinternat, in dem es eine hochklassige Fußballmannschaft und ein Eislaufteam gibt. Nach einer Vorstellung von einigen Orten auf der Burg, vom Keller über den Gemeinschaftsraum bis hin zum Falkensee, werden acht Schüler*innen der Burg vorgestellt. Diese Figuren und ihre Erlebnisse dienen einerseits als Grundlage für die Diskussion von Erzählstrategien und stehen andererseits als handelnde Personen für eigenständig verfasste Geschichten zur Verfügung.

Das Training beginnt mit zwei Einführungswochen, wobei die erste neben einer Vorstellung der Erzählwelt den Schreibstrategien zum Erzählen, mit den Schwerpunkten ein Ereignis, eine Situation sowie Figuren gestalten, gewidmet ist. Die zweite Trainingswoche führt einen Lernkreis zum selbstregulierten Lernen ein, wobei die erarbeiteten Strategien auf den Lernprozess zum Schreiben übertragen werden. Danach verfassen die Schüler*innen eigene Geschichten in der Erzählwelt, wobei die thematische Ausrichtung vorgegeben ist. Die Lernenden kommen auf der Burg an, lernen den Alltag kennen, erleben Unerwartetes und schließen die Geschichtensammlung mit dem Thema „Ende gut, alles gut“ ab.

Das Verfassen der Geschichten wird unterstützt durch einen Strategiefächer, der jeweils vier Schreibstrategien mit steigendem Anspruch zu den Bereichen Ereignis, Situation und Figur enthält. Neben der Strategie werden jeweils sprachliche Ausdrücke angeführt. Mit Hilfe dieses Strategiefächers setzen sich die Schüler*innen eigenständig Schreibziele und schätzen sich selbst ein, bevor sie zu schreiben beginnen. Nach dem Schreiben ist Peerfeedback und Lehrerfeedback vorgesehen. Zudem wird das Verfassen von Bausteinen, also Textteilen, angeleitet, bevor der Gesamttext verfasst wird.

Durch das eigenständige Setzen eines Schreibzieles in Form einer auszuwählenden Schreibstrategie erfolgt eine individuelle Differenzierung beim Schreiben. Jede*r Lernende stellt sich den Herausforderungen, die für sie*ihn relevant sind. Diese Wahl wird von der Lehrperson mitgesteuert, indem sie Feedback zu jenem Bereich gibt, der als individuelle Herausforderung der*des Schreibenden erkannt wurde. Dies entspricht einer Begleitung hin zum selbstregulierten Schreiben, das ein schrittweises Entlassen in die Selbststeuerung beinhaltet.

Die Umsetzung der vermittelten Strategien zeigt sich in der Performanz des Posttests, der drei Wochen nach Beendigung des Trainings erfolgt. Der zeitliche Abstand zum Training entstand dadurch, dass sich die Klasse für zwei Wochen in Quarantäne befand. Danach wurde der Posttest in Präsenz durchgeführt. Um die Schreibkompetenz unabhängig vom Trainingsprogramm zu messen, war die Aufgabenstellung keine Erlebniserzählung im Kontext von Burg Adlerstein, sondern eine Erlebniserzählung nach Bildimpuls. Gleichzeitig konnte somit auch erhoben werden, ob die Schüler*innen in der Lage sind, die erworbene Schreibkompetenz auf andere Schreibaufträge zu übertragen, also eine Transferleistung möglich ist.

Um eine Integration des umfangreichen Trainingsprogramms Burg Adlerstein in den Regelunterricht zu ermöglichen, wurden Adaptierungen vorgenommen, damit keine Mehrbelastung für die Schüler*innen entstand, sondern es im Rahmen des Deutschunterrichts durchgeführt werden konnte. Diese Veränderungen sind beim Transfer in die Unterrichtspraxis erforderlich, da dieser eine „Nacherfindung“ (Rolff & Abraham, 2019, S. 53) darstellt. Die Anpassungen erfolgten in Zusammenarbeit von durchführenden Lehrerinnen und einer Didaktikerin, wobei vor allem eine Verringerung des Umfangs des Trainingsprogramms erforderlich war.

Eine Intervention über eine Dauer von fünf Wochen wurde im Herbst 2021 von einem Lehrerinnenteam in einer vierten Klasse Primarstufe in Niederösterreich durchgeführt. Exemplarische Unterrichtsbeobachtungen boten eine ergänzende Sicht auf die Umsetzung des Trainingsprogramms. Diese erwiesen sich im Hinblick auf

weitere, kleinere Adaptierungen als zusätzlich wertvoll, da in der Umsetzung auftretende Herausforderungen unmittelbar sichtbar wurden.

Eine weitere Intervention erfolgt im Frühjahr 2022 in einer deutschen Auslandsschule in Barcelona. Im Rahmen eines Erasmusprogramms wird eine Studierende des Masterstudiums Primarstufe in Kooperation mit der Klassenlehrerin das Trainingsprogramm mit möglichst wenig Adaptierungen durchführen. Für die Integration des Trainingsprogramms in den Unterricht vor Ort notwendige Anpassungen erfolgen in Absprache mit einer Didaktikerin unter Nutzung digitaler Kanäle. Der Schwerpunkt der Datenanalyse liegt dabei darauf, ob und welche Auswirkungen auf die Schülerperformanzen durch die Intervention bei Schreiber*innen mit besonders heterogenen sprachlichen Voraussetzungen nachzuweisen sind. Für die 23 Schüler*innen der Klasse ist Deutsch ihre Erst-, Zweit- oder Fremdsprache, auch wenn der Unterricht ausschließlich in deutscher Sprache erfolgt, was einen besonderen Blickwinkel erlaubt. Welche Aspekte des Trainingsprogramms sich für heterogene Lerner*innen als lernförderlich erweisen, wird analysiert und dargestellt, denn „[i]m Moment einer Textproduktion ist das individuelle Schreibhandeln geprägt von den Erfahrungen, vom Wissen und Können des/der Schreibenden, es ist Spiegelbild seiner/ihrer Sozialisation als Schreibende/r“ (Bräuer, 2006, S. 27).

Während eine Analyse der Ergebnisse der beiden Interventionen Aufschluss darüber gibt, welche Aspekte der Schreibkompetenz sich in den Schülerperformanzen zeigen, kann eine Analyse von Fallbeispielen Auskunft über Entwicklungen der Lernenden ausgehend von individuellen sprachlichen Voraussetzungen geben. Dies demonstrieren die beiden folgenden Fallbeispiele aus der Intervention in der vierten Klasse in Österreich.

4 Weiterentwicklung der Erzählkompetenz anhand zweier Fallbeispiele

Abgesehen von Effekten, die sich im Sample zeigen, lohnt sich ein Blick auf individuelle Entwicklungen, da gerade diese für eine Förderung im Schreibunterricht von Bedeutung sind, um Fördermaßnahmen zielgerichtet zu setzen. Wird ein Entwicklungsschritt erkannt, so können neue Aspekte bei der Aufgabenstellung in den Fokus genommen werden. Zudem ist von Interesse, wie Schüler*innen die vermittelten Erzählstrategien umsetzen.

Im Folgenden wird die individuelle Umsetzung der Aufgabenstellungen zweier Schüler*innen, deren Performanzen im Pretest auf unterschiedlichem Niveau geratet wurden, anhand von Textausschnitten dargestellt. Die Textausschnitte sind in Hinblick auf Sprachrichtigkeit angepasst. Daran schließt sich eine vergleichende, interpretative Darstellung der Entwicklungsschritte an, wobei der Fokus auf der Erzählstrategie ‚Ein Ereignis einbauen‘ liegt.

4.1 Fallbeispiel Schüler22

Die Schreibkompetenz von Schüler22 wird im Pretest vom Ratingteam auf niedrigem Niveau eingeschätzt. Der Gesamteindruck der Performanz liegt auf einer fünfteiligen Skala bei 4, wobei die Skala sich am Notensystem orientiert. Das Kriterium ‚Ereignis‘ wird auf Niveaustufe 0 auf einer vierteiligen Likert-Skala geratet. Das zentrale Ereignis weist keine Ereignismarkierung auf und wird nebenbei sowie wenig ausführlich abgehandelt.

Währenddessen schlich sich ein Waschbär in die Zelte und fraß den Vorrat auf. Als die Kinder in die Zelte marschierten, schrie ein Kind: „Ein Waschbär!“ und alle Kinder rannten in den Wald.
 (Pre/22)

Bereits beim ersten Übungsaufsatz nach dreiwöchiger Intervention ist bei Schüler22 eine deutliche Fokussierung auf das Ereignis zu erkennen. Er markiert das Ereignis mit ‚Auf einmal‘ und es wird in den Mittelpunkt des Geschehens gestellt, indem es den Großteil des Textes einnimmt, da nur ein einleitender Satz und ein Schlusssatz formuliert werden.

Nach diesem aufregenden Tag machte Philip mit seinen Freunden ein Lagerfeuer. Auf einmal hörten sie ein Heulen, das aus allen Richtungen kam. Das Heulen wurde immer lauter, bis sie ein Wolfsrudel sahen. [...] (Ü1/22)

Partnerfeedback und Feedback der Lehrerinnen sowie die Weiterarbeit mit den Strategien, die darauf abzielt, die Wirkung von Formulierungen zu erkennen, führen zu einem weiteren Ausbau des zentralen Ereignisses bei

Schüler22. Zwar wird die Ereignismarkierung ‚Auf einmal‘ wiederum verwendet, Schüler22 versucht zusätzlich, die Spannung in seiner Geschichte zu erhöhen, was zu Übertreibungen führt.

Auf einmal flog eine Rakete in den Speisesaal, direkt in die Küche gegen den Ofen und eine Kettenreaktion wurde ausgelöst und der Ofen mitsamt Rakete explodierte. Es brannte höllisch. Alle Leute im Speisesaal erstickten fast. [...] (Ü2/22)

Im Verlauf der Intervention setzten sich die Schüler*innen damit auseinander, wie Sinneseindrücke den Text lebendiger machen können. Auch die Verankerung von Gefühlen und direkten Reden wurde diskutiert, um so die Strategien ‚Eine anschauliche Situation entwerfen‘ und ‚Lebendige Figuren entwerfen‘ zu vermitteln. Eine Umsetzung dieser Strategien ist bei Schüler22 ansatzweise im dritten Übungstext zu bemerken, wenn er von ‚Kims schrecklichem Lachen‘ oder ‚dem Platschen eines Netzes ins Wasser‘ erzählt. Die Situation und die zugehörigen Sinneseindrücke sind gut vorstellbar. Der Gesamttext über eine Schatzsuche unter Wasser lässt jedoch einen stringenten Aufbau vermissen und die Logik des Geschehens ist schwer nachvollziehbar. Eine Ereignismarkierung fehlt.

Die Performanz von Schüler22 im Posttest zeigt die Umsetzung der vermittelten Erzählstrategien. Beispielsweise kann das Verwenden von direkten Reden in den Übungstexten nicht nachgewiesen werden, während im Posttest die Gefühle der handelnden Figur in Form einer direkten Rede wiedergegeben werden, wie der letzte Satz im Textausschnitt beweist. Auch die Darstellung der Situation ermöglicht es den Leser*innen, sich in die Situation hineinzusetzen. Die geschaffene Atmosphäre bildet einen Rahmen für die Geschichte, die folgerichtig auf den Höhepunkt zusteuert. Die Auflösung des Geschehens lässt noch Mängel erkennen, weshalb der Text im Posttest im Bereich ‚Ereignis‘ auf Niveaustufe 2, also zwei Stufen höher als im Pretest, geratet wird.

An einem windigen Schneetag raste ein Schlitten von keuchenden Huskys gezogen durch den Wienerwald. Hinten saß ein Junge mit dicker Wollhaube, warmen Handschuhen und einer grünen Winterjacke. Er feuerte die Hunde an: „Schneller, schneller!“ Auf einmal stolperte einer der Hunde über einen aus dem Boden ragenden Ast. Er fiel jaulend zu Boden und der Schlitten kippte zur Seite und war kaputt. [...] Mit zitternden Händen zündete er die Rakete an und stotterte: „Bitte, bitt-tte funktioniere.“ [...] (Post22)

4.2 Fallbeispiel Schüler11

Die Ausgangssituation bei Schüler11 stellt sich ganz anders dar. Die Schülerperformanz hinterlässt im Pretest einen Gesamteindruck, der vom Ratingteam auf Niveaustufe 2 geschätzt wird. Im Unterschied zu Schüler22 ist das zentrale Ereignis mit ‚Plötzlich‘ markiert und wird ausgebaut. Das Rating auf Niveaustufe 2 resultiert daraus, dass die Handlung nicht stringent zu Ende geführt wird.

Plötzlich flüsterte Tim: „Hört ihr das auch?“ Es raschelte noch einmal. Die Vier sprangen auf und stolperten ins Zelt und spähten hinaus und sahen, dass das Feuer aus war. Maja schlich leise hinaus und bemerkte nicht, dass sie immer tiefer in den Wald lief. (Pre11)

Schüler11 fokussiert im ersten Übungstext vor allem auf die Strategie ‚Eine anschauliche Situation entwerfen‘. Die Geschichte erzählt von der Ankunft einer neuen Schülerin auf Burg Adlerstein, wobei das Umfeld dargestellt wird. Das Berücksichtigen von Sinneseindrücken steht in der Darstellung im Zentrum. Schülerin Kate sieht die großen Türme, der Mond glitzert und die Kieselsteine knirschen, wie im Textausschnitt zu lesen ist.

Kate war aufgeregt. Sie fuhr mit dem Auto ihres Vaters nach Burg Adlerstein. Da hinten sah sie die großen Türme von ihr. Der Mond glitzerte in den Haaren von ihr. Sie war da. Aber auf dem Burghof war niemand. Sie stieg aus und sah die Burg an. Sie war schön. Kate marschierte auf die Burg zu. Die Kieselsteine unter ihren schwarzen Schuhen knisterten, Kate schob die Tür auf. (Ü1/11)

Die Konzentration auf die Situation bedingt eine Vernachlässigung des Ereignisses. Der umfangreiche Text von 196 Wörtern führt erst am Ende ein Ereignis ein, als Kate einen Schlüssel findet und eine glitzernde Tür sieht.

Danach bricht der Text ab. Auch im zweiten Übungstext nimmt die Einführung in die Geschichte großen Raum ein und das Ereignis wird nicht zu Ende geführt. Zwei Mädchen verabreden sich zum Eislaufen, wobei ausführlich erzählt wird, wie eine auf die andere wartet. Auf das spannende Ereignis wird hingeführt, denn ein Falke lässt eine Karte fallen, die sich als Schatzkarte entpuppt. Beim plötzlichen Auftreten des Hausmeisters endet die Geschichte.

Im dritten Übungsaufsatz gelingt es Schüler¹¹, das Ereignis als Zentrum der Geschichte zu gestalten und ausführlich zu erzählen, ohne Sinneseindrücke oder die Umgebung zu vernachlässigen, was der Textausschnitt zeigt. Nach einer Einführung von wenigen Sätzen (36 Wörtern) wird das Finden eines Schatzes in 227 Wörtern umfangreich wiedergegeben.

Sie streckte die Hand nach einem Buch. „Knack“ machte es. Das Bücherregal schwang auf die Seite und gab einen langen Flur frei. „Das gibt es doch nicht!“, stotterte sie. Der Gang war sehr eng. Sie quetschte sich durch und kam nach einer Weile in einen großen Raum. [...]

Diese Umsetzung der vermittelten Erzählstrategien zeigt auch die Performanz im Posttest, die ein Rating auf Niveaustufe 3 aufweist. Obwohl der Text weniger Umfang (149 Wörter) aufweist, ist der Spannungsaufbau durch Schilderung der Situation gelungen. Die Stimmung der Figur vor und nach dem Ereignis wird herausgearbeitet und das zentrale Ereignis eines Unfalls mit einem Schlitten ist Anlass für die Geschichte.

Eines verschneiten Wintertages sauste Tim fröhlich mit seinem Hundeschlitten den großen Berg hinunter. Er spürte den kalten Schnee und den pfeifenden Wind und hörte das Hecheln von seinen Hunden. Unerwartet entdeckte er dahinten etwas ganz genau: Es war ein Baumstumpf. Tim wollte noch bremsen, aber da war es zu spät. Mit voller Geschwindigkeit krachte der Schlitten in den Baumstumpf und fiel auf die Seite. [...]

4.3 Vergleich der Fallbeispiele

Die beiden Fallbeispiele zeigen differente Formen der Umsetzung der vermittelten Erzählstrategien, was der individuellen Schreibkompetenz der Schüler*innen vor Beginn der Intervention geschuldet sein könnte. Ob das jeweilige Vorgehen typisch für schwächere oder stärkere Schreiber*innen ist, lässt sich nur mit einem Vergleich weiterer Performanzen mit ähnlicher Lernausgangslage feststellen, weshalb an dieser Stelle nur auf die gewählte Umsetzung und mögliche Ursachen dafür eingegangen wird.

Setzt man sich mit der Entwicklung von Schüler²² über die vorliegenden fünf Performanzen hinweg auseinander, so ist festzustellen, dass drei Wochen nach Beginn der Intervention erste Elemente im Text nachweisbar sind. So wird das Ereignis mit einer einfachen Phrase markiert und es wird nicht mehr nur als Nebensache realisiert. Die Auseinandersetzung damit, an welcher Stelle das Ereignis in einem Text beginnt, und das Markieren des Ereignisbeginns im eigenen Text mit einem Stern hat anscheinend dazu geführt, dass die Strategie des Einsatzes eines Hinweiswortes in das individuelle Repertoire des Schülers aufgenommen wurde. Ein erstes Ziel wurde erreicht.

Das Einbauen von etwas Ungewöhnlichem nimmt der Lernende im zweiten Übungsaufsatz ins Visier, was jedoch nur bedingt gelingt. Im Bemühen, etwas Außergewöhnliches darzustellen, übertreibt er und die Geschichte wird unrealistisch. Die Strategie wurde verstanden, bei der Umsetzung treten Herausforderungen auf, die in den folgenden Übungstexten weiterbearbeitet werden sollten.

Da im Schreibtraining auch die Auseinandersetzung mit der Darstellung der Situation und der Figur vorgesehen sind, versucht der Schreiber die zugehörigen Strategien im nächsten Text umzusetzen. In der Folge fokussiert die Erzählung nicht mehr auf ein spannendes Ereignis und die Ereignismarkierung ist beispielsweise nicht mehr nachzuweisen. Auch die Textstruktur kann nicht mehr folgerichtig umgesetzt werden und die Logik geht verloren. Dieser scheinbare Rückschritt ist mit der in der Schreibforschung als limitierender Faktor erkannten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses (Philipp, 2015, S. 18) zu erklären. Die Strategien zum Verankern von etwas Ungewöhnlichem im Text wie das Verwenden eines Hinweiswortes sind noch nicht im Langzeitgedächtnis abgespeichert und erfordern Kapazität des Arbeitsgedächtnisses. Schüler²² versucht, verschiedene Aspekte beim Schreiben zu berücksichtigen. Indem er eine spannende Geschichte mit der Wiedergabe von Sinneseindrücken in einer anschaulichen Situation mit lebendigen Figuren verfassen möchte, ist sein Arbeitsgedächtnis ausgelastet und Kompetenzen wie ein stringenter Aufbau treten in den Hintergrund. Dies ist in der Performanz nachzuweisen.

Weitere Übung beim Schreiben durch das Verfassen von zwei weiteren Erzählungen nach der Intervention führen anscheinend zur Aufnahme der Strategien in das Repertoire von Schüler 22. So gelingt ihm der Transfer der erworbenen Kompetenzen auf einen anderen erzählenden Kontext im Posttest. Damit ist er in der Lage, selbstregulativ über den Einsatz dieser Strategien zu entscheiden und sie zielgerichtet einzusetzen. Diese nachhaltige Verankerung legt eine Erweiterung der individuellen Schreibkompetenz durch die Kenntnis von Erzählstrategien nahe.

Das Schreibtraining zeigt bei Schüler22 mit geringer Schreibkompetenz einen Effekt, ob dies auch für Schüler*innen mit mehr Schreibkompetenz gilt, soll ein Blick auf Schüler11 demonstrieren. Schüler11 ist bereits vor Beginn der Intervention in der Lage, ein Ereignis zu markieren und es als Zentrum des Textes zu gestalten. Die Strategie des Verwendens eines Hinweiswortes hat er bereits übernommen, weshalb er die Gestaltung einer anschaulichen Situation in seiner Performanz umzusetzen versucht. Die Fokussierung darauf, die Sinneseindrücke in der Situation und die Wirkung auf die Figuren darzustellen, führt zu einer Verschiebung des Schwerpunkts in der Darstellung. Das Ereignis wird in den Hintergrund gedrängt und gar nicht mehr vollständig ausgeführt, da die Situation großen Raum einnimmt. Nach zwei Übungstexten gelingt es Schüler11, wieder die Balance zu finden, wobei die Erzählung des Ereignisses noch Mängel aufweist, da einige Aspekte der Situation zu umfangreich wiedergegeben werden. Erst im Posttest ist eine vollständige Übernahme der Strategien nachzuweisen.

Bei beiden Schülern gelingt die Erweiterung der Schreibkompetenz ausgehend von der jeweils vorhandenen. Während Schüler11 nach der Intervention in der Lage ist, die Situations- und die Figurenbeschreibung so einzusetzen, dass sie den Spannungsaufbau unterstützen und kontrastiv ein Vorher und Nachher darstellen, ist es Schüler22 gelungen, auf ein Ereignis zu fokussieren und dieses zu markieren und ausführlich darzustellen, wobei bereits Sinneseindrücke und eine einfache Situationsbeschreibung verankert sind.

5 Fazit

Die Fallbeispiele zeigen deutlich, wie wichtig die Berücksichtigung der individuellen Schreibkompetenz und der daraus resultierenden Bedarfe von Schüler*innen im Schreibunterricht ist. Ein Trainingsprogramm, das differente Angebote bietet und die Entscheidung der Umsetzung von einzelnen Aspekten in die Eigenverantwortung der Schüler*innen übergibt, zeigt positive Effekte. Die Unterstützung durch die Lehrpersonen ist dabei in vielfacher Form erforderlich. Sie begleiten die Schüler*innen, indem sie nach Erkennen der individuellen Herausforderungen Hinweise dazu geben, welche Aspekte in den Fokus genommen werden sollten, und gegebenenfalls Aufgabenstellungen anbieten.

Dabei darf die Möglichkeit zur Entscheidung für den eigenen, individuellen Weg den Schüler*innen nicht abgenommen werden, denn gerade für das Schreiben gilt, dass viele Wege zum Ziel führen. Das schließt das Zulassen von Fehlentscheidungen ein, denn dadurch haben Schreiber*innen die Möglichkeit, zu erkennen, was funktioniert. Unterstützt wird dieses Erkennen durch formatives Feedback zu den Texten, sei es durch die Peers oder durch die Lehrpersonen.

Die Basis für die Weiterentwicklung bildet die Begleitung des Schreibprozesses, die im Gegensatz zur aktuellen Praxis des Schreibunterrichts (Sieberer, 2020) steht. Nicht punktuelle Rückmeldungen zu Performanzen, sondern ein längerfristiges Beschäftigen mit textsortenspezifischen Schreibstrategien und die Möglichkeit, selbstgesteuert zu üben, führen zu einem Fortschritt. Daraus ergibt sich Potenzial für die Weiterentwicklung des Schreibunterrichts, worauf das Projekt in der Folge fokussiert.

Literatur

- Artelt, C. (2006). Lernstrategien in der Schule. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 337–351). Hogrefe Göttingen Berlin Wien.
- Baurmann, J. & Pohl, T. (2009). Schreiben - Texte verfassen. In A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. (S. 75-103). Cornelsen Berlin.
- Böck, M. (2012). Lesen und Schreiben als soziale Praxis: Jugendliche und Schriftlichkeit. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 15–58).

- Bräuer, G. (2006). Schüler helfen Schülern - Schreibberatung in der Schule. *Forum Schulstiftung*(45), 24–37. https://schulstiftung-freiburg.de/eip/media/forum/pdf_215.pdf
- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2011). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Francke Tübingen.
- Brunstein Joachim C. & Spörer, N. (2010). Selbstgesteuertes Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 743–749). Beltz Weinheim.
- Christina Knott, Johannes Wild, Christine Sonntag, Heidrun Stöger, Marina Goldenstein & Anita Schilcher. (2021). Strategieerwerb bei schriftlichen Erzählungen in der Primarstufe. In C. Maurer, K. Rincke & M. Hemmer (Hrsg.), *Fachliche Bildung und digitale Transformation - Fachdidaktische Forschung und Diskurse. Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2020*. Universität Regensburg, (S. 131–134). <https://doi.org/10.25656/01:21659>
- Ferencik-Lehmkuhl, D. (2017). *Revisionskompetenz fördern in der Sekundarstufe I* [309 Seiten]. Schneider Hohengehren Baltmannsweiler.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2. Aufl, Bd. 2809). Schöningh Paderborn.
- Glaser, C. (2005). *Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten*. <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/205/file/GLASER.PDF>
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. <http://dl.ueb.edu.vn/bitstream/1247/9990/1/Writing%20Next%20-%20strategies%20to%20improve%20writing.pdf>
- Gräsel, C. & Fussangel, K. (2022). Modelle und Prozesse des Transfers - Verbindung von Theorie und Praxis. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, J. Griebach, N. von Dewitz & C. Schöneberger (Hrsg.), *Sprachliche Bildung im Transfer: Konzepte der Sprach- und Schriftsprashförderung weitergeben* (S. 23–36). Kohlhammer Stuttgart.
- Green, B. & Beavis, C. (2013). Literacy Education in the Age of New Media. In B. Comber (Hrsg.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture* (1. Aufl., S. 42–53). John Wiley & Sons Incorporated Hoboken. https://www.researchgate.net/publication/288834804_Literacy_Education_in_the_Age_of_New_Media
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken. Reihe germanistische Linguistik: Bd. 214*. De Gruyter Tübingen.
- Philipp, M. (2014). *Selbstreguliertes Schreiben: Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Beltz Verlag Weinheim.
- Philipp, M. (2015a). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik: Und der systematischen schulischen Schreibförderung* (2., korr. und erw. Aufl.). Schneider Hohengehren Baltmannsweiler.
- Philipp, M. (2015b). *Schreibkompetenz: Komponenten, Sozialisation und Förderung. UTB Sprach- und Literaturwissenschaft: Bd. 4457*. A. Francke Verlag Tübingen.
- Philipp, M. & Schilcher, A. (Hrsg.). (2012). *Selbstreguliertes Lesen: Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze* (1. Auflage). Klett Kallmeyer Seelze.
- Pohl, T. (2013). Texte schreiben in der Grundschule. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Pädagogik 2013. Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 212–231). Beltz Weinheim.
- Preiss, D. D., Castillo, J. C., Flotts, P. & San Martín, E. (2013). Assessment of argumentative writing and critical thinking in higher education: Educational correlates and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 28, 193–203. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.004>
- Rolff, H.-G. & Abraham, U. (2019). Transfer von Innovationen im Schulbereich // Die Germanistik und das Schulfach Deutsch, oder: keine einfache Beschreibung eines komplexen Verhältnisses! In U. Steffens, P. Döbelstein, M. Heinrich, C. Schreiner, C. Wiesner & S. Breit (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 49–60). Waxmann Münster. <https://doi.org/10.25656/01:21693>
- Rosack, S. (2019). "Ich weiß nicht, wo ich anfangen soll" - Texte planen beim schriftlichen Argumentieren. In I. Kaplan & I. Petersen (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern* (S. 207–226). Waxmann Münster.
- Ruhmann, G. & Kruse, O. (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In N. Sennwald & S. Dreyfürst (Hrsg.), *UTB: 8604: Schlüsselkompetenzen. Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (1. Aufl., S. 15–34). UTB Leverkusen.
- Schilcher, A., Goldenstein, M., Knott, C., Sonntag, C., Stöger, H. & Wild, J. (2020a). *Schreibtraining Burg Adlerstein: Arbeitsheft. Praxis Pädagogik*. Westermann Wiesbaden.
- Schilcher, A., Goldenstein, M., Knott, C., Sonntag, C., Stöger, H. & Wild, J. (2020b). *Schreibtraining Burg Adlerstein: Handbuch für Lehrkräfte. Praxis Pädagogik*. Westermann Wiesbaden.
- Senn, W. (2018). *Schreibmotivation und Schreibziel*. Dissertation [v, 292 Seiten].

- Sieberer, E. (2020). *Schreibprozesse begleiten im Deutschunterricht der Sekundarstufe I: Eine explorative Studie zum Transfer von Forschungsergebnissen in die Unterrichtspraxis* [Dissertation]. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt am Wörthersee.
- Sontag, C. (2019). Die Mikroanalyse selbstregulierten Lernens und was wir aus ihr für die individuelle Förderung von Schreibkompetenz lernen können. In I. Kaplan & I. Petersen (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern* (S. 185–206). Waxmann Münster.
- Steffens, U. & Dobbelstein P. (2019) Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In: U. Steffens, P. Dobbelstein, M. Heinrich, C. Schreiner, C. Wiesner & S. Breit (Hrsg.) *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*, (S. 11–26) Waxmann Münster.
- Stöger, H., Sontag, C. & Ziegler, A. (2009). Selbstreguliertes Lernen in der Grundschule. In F. Hellmich & S. Wernke (Hrsg.), *Lernstrategien im Grundschulalter: Konzepte, Befunde und praktische Implikationen* (1. Aufl., S. 91–104). Kohlhammer Stuttgart.
- Sturm, A. & Weder, M. (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis* (1. Aufl.). Reihe Lehren lernen - Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Klett/Kallmeyer Seelze.
- Ulrich Steffens, M. H. & Peter Dobbelstein. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In U. Steffens, P. Dobbelstein, M. Heinrich, C. Schreiner, C. Wiesner & S. Breit (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 11–26). Waxmann Verlag.
- Waschewski, T. & Weinhold, S. (2020) Kooperativ forschen und Rechtschreibunterricht entwickeln. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20, 94–105. <https://doi.org/10.25656/01:20537>
- Wernke, S. (2013). *Aufgabenspezifische Erfassung von Lernstrategien mit Fragebögen: Eine empirische Untersuchung mit Kindern im Grundschulalter*. Zugl.: Oldenburg, Univ., Diss., 2012. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 88*. Waxmann Münster. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830978428>
- Wild, J. (2019). Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften beim Schreiben. In I. Kaplan & I. Petersen (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern*. (S. 101–119). Waxmann Münster
- Wild, J. (2020). *Schriftliche Erzählfähigkeiten diagnostizieren und fördern: Eine empirische Studie zum Erfassen von Textqualität in der Primar- und Sekundarstufe*. *Sprachliche Bildung. Studien*. Waxmann Münster. Waxmann Münster
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2009). *Lernökologische Strategien für Schüler der 4. Jahrgangsstufe Grundschule zur Verbesserung mathematischer Kompetenzen* (2. Aufl.). *Trainingshandbuch selbstreguliertes Lernen / Albert Ziegler & Heidrun Stöger: Bd. 1*. Pabst Science Publ. Lengerich.
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>