

Lars Rübmann, Torsten Steinhoff, Nicole Marx & Anne Kathrin Wenk

## SCHREIBFÖRDERUNG DURCH SPRACHFÖRDERUNG?

Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen

### *Zusammenfassung*

In diesem Aufsatz werden die Fragestellung, das Design und erste Ergebnisse eines Teilprojekts der vom BMBF geförderten Interventionsstudie „Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe“ vorgestellt (Förderkennzeichen: 01 JM 1304 A/B). Untersucht wird, wie sich der wiederholte Einsatz von verschiedenen „Schreibarrangements“, d.h. didaktischen Textproduktionssettings, auf die Qualität der Texte von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Familiensprachen in der 6. Jahrgangsstufe von Gymnasien, Gesamtschulen und Oberschulen auswirkt. Die Spezifika der Arrangements bestehen in ihrer jeweiligen „sprachlichen Profilierung“, d.h. darin, ob und inwiefern den Schülerinnen und Schülern sprachliche Hilfen angeboten werden. Die Effekte der Arrangements wurden in einer kontrollierten Interventionsstudie am Beispiel der Beschreibung an drei Schulen in Bremen und NRW untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass Arrangements, die Hilfen zu Schemata des sprachlichen Handelns enthalten, besonders wirksam sind und dass die Effekte der Arrangements nicht vom familiären Sprachgebrauch, wohl aber von der Schulform abhängen.

### *Abstract*

In this article, we will present the research question, study design and preliminary results for part of the study „Writing Skills Support in Multilingual Secondary Schools“ funded by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF) (grant reference: 01 JM 1304 A/B). We investigate the effects of different writing arrangements, i. e. didactic settings for text production, on text quality during and at different stages after the intervention. Participants were 6<sup>th</sup> grade students with different family languages in three different German secondary school forms in Bremen and North Rhine-Westphalia. Writing arrangements differed in their linguistic profile, i. e. whether and what kind of linguistic support the students received during the four-week intervention phase. The results demonstrate that writing arrangements offering support on schemata of linguistic action are especially supportive, effects of the writing arrangements depend on school form, and there were no differences related to family language use.

## 1 Einleitung

Im deutschsprachigen Raum sind verschiedene Konzepte des Schreibunterrichts verbreitet, z. B. die traditionelle Aufsatzlehre, das freie Schreiben oder die prozessorientierte Schreibdidaktik. Diese Konzepte werden in einer Reihe von Lehrbüchern als didaktische Optionen mit bestimmten Vor- und Nachteilen präsentiert und an den Schulen in diversen Varianten umgesetzt (z. B. Fix 2008). Dabei wird bisweilen übersehen, dass es sich um didaktische Brauchtümer handelt, deren Wirksamkeit bislang kaum erforscht wurde. Es ist weitgehend unklar, wie sich die verschiedenen Fördermaßnahmen auf die Schreibkompetenz auswirken.

Die empirische schreibdidaktische Forschung im deutschsprachigen Raum hat sich bislang weniger auf die Schreibförderung, als vielmehr auf die Schreibentwicklung konzentriert (Pohl 2014). Hinzu kommt, dass sie erst spät damit begonnen hat, sich mit den interdisziplinären methodischen Standards auseinanderzusetzen, die für die Erforschung der Wirksamkeit von Fördermaßnahmen gelten (Feilke 2015: 59 f.). Die internationale Schreibforschung ist hier deutlich weiter. Sie hat z. B. gezeigt, dass Maßnahmen effektiv sind, die das Planen und Überarbeiten unterstützen und entlasten (Philipp im Druck). Ihre Resultate sind jedoch insofern von begrenzter Aussagekraft, als sie vornehmlich pädagogisch-psychologische Forschungsfragen beantworten, zumeist aus Studien mit überschaubaren Teilnehmerzahlen stammen und i. d. R. in den spezifischen Bildungskulturen des angelsächsischen Raums generiert wurden.

In jüngster Zeit sind in der deutschsprachigen Schreibdidaktik erste Forschungsprojekte initiiert worden, die sich den Effekten von Schreibfördermaßnahmen auf breiter empirischer Grundlage widmen (Anskait/Steinhoff 2014, Becker-Mrotzek et al. 2015). Dazu gehört auch das in diesem Aufsatz vorgestellte Projekt „Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe“, kurz: „SimO“. Es handelt sich um eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit des wiederholten Einsatzes verschiedener „Schreibarrangements“ am Beispiel des Beschreibens in der 6. Jahrgangsstufe. Die Kernfrage lautet, wie sich *unterschiedliche sprachliche Hilfen*, die in diese Arrangements eingebunden sind, auf die *Qualität der Schülertexte* auswirken. Dafür wird auf das Konzept der „Textprozedur“ Bezug genommen.

Das Interesse richtet sich dabei sowohl auf intra- als auch interlinguale Effekte. In intralingualer Hinsicht wird untersucht, wie sich die deutschen Arrangements auf die deutschen Texte aller beteiligten Schülerinnen und Schüler auswirken. In interlingualer Hinsicht steht im Mittelpunkt, welche Auswirkungen die deutschen Arrangements auf die türkischen Texte von Schülerinnen und Schülern mit Türkisch als einer Familiensprache haben. Im Folgenden werden die intralingualen Effekte thematisiert (zu den interlingualen Effekten Wenk et al. in Vorb.).

## 2 Schreibarrangements

Um zu untersuchen, wie sich unterschiedliche sprachliche Hilfen auf die Qualität von Schülertexten auswirken, muss zur Überprüfung der Wirksamkeit der Intervention sichergestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler – von den jeweiligen sprachlichen Hilfen abgesehen – unter vergleichbaren Lehr-Lern-Bedingungen schreiben. Damit überdies gewährleistet ist, dass sie dabei ihr Potenzial abrufen können, sollten diese Bedingungen zudem möglichst lernförderlich gestaltet sein. Dies ist auch aus forschungsethischen Gründen geboten.

Zu diesem Zweck wird im Projekt mit dem Konzept des „Schreibarrangements“ gearbeitet (Anskait/Steinhoff 2014). Ein Schreibarrangement ist ein komplexes didaktisches Textproduktionssetting, das darauf abzielt, Schreibkompetenzen bestmöglich zu fördern. Dazu wird erstens die *Schreibentwicklung* beachtet: Ein Schreibarrangement setzt bei den Kompetenzen der Lernenden an. Zweitens wird der *Schreibprozess* berücksichtigt: Ein Schreibarrangement fokussiert relevante Textproduktionsphasen, Schreibstrategien und Schreibmedien. Drittens schließlich wird der *Text* bedacht: Ein Schreibarrangement ist auf ein bestimmtes Schreibprodukt ausgerichtet, das durch eine entsprechende Aufgabe konturiert wird.

Für die Konstruktion einer solchen Schreibaufgabe bietet sich das Konzept der „Aufgabe mit Profil“ an (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010). Es beruht auf der Annahme, dass eine Schreibaufgabe eine prototypische Schreibsituation konturieren sollte. Dies wird durch die folgenden Bedingungen gewährleistet:

- Die Aufgabe macht transparent, welche *Funktion* der zu schreibende Text hat.
- Sie ermöglicht es, den Text im Kontext einer *Interaktion* zu schreiben.
- Sie gibt Gelegenheit, die *Wirkung* des Textes auf die Lesenden zu überprüfen.
- Sie ist so angelegt, dass das für die Textproduktion erforderliche *Weltwissen* und *Sprachwissen* entweder vorhanden ist oder angeeignet werden kann.

Eine auf diese Weise profilierte Schreibaufgabe „formt den Text der Lerner“ und vermag es, „das Schreibpotential aller Schüler/innen zu entfalten“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010: 195).

Offen bleibt allerdings, was unter dem Merkmal *Sprachwissen* zu verstehen ist. Es ist unklar, welche sprachlichen Mittel diesbezüglich relevant sind und wie sie gelehrt und gelernt werden können. Hier setzt das SimO-Projekt an.

## 3 Sprachliche Profilierung

Die schreibdidaktische Forschung im deutschsprachigen Raum hat unterschiedliche Schreibkompetenzmodelle hervorgebracht, in denen verschiedene Aspekte des Sprachwissens thematisiert werden (Feilke 2014b), bislang aber nicht untersucht, wie sich diese Elemente im Rahmen von Schreibfördermaßnahmen auf die Qualität von Schülertexten auswirken. Diesem Desiderat widmet sich das SimO-Projekt: Im Fokus steht die Wirksamkeit der „sprachlichen Profilierung“ von

Schreibarrangements. Es geht mithin um eine „Schreibförderung durch Sprachförderung“. Der Terminus „Sprachförderung“ bezieht sich dabei nicht auf sprachtherapeutische Maßnahmen, sondern auf Interventionen zur Schulung sprachlicher Kompetenzen im Allgemeinen (Kurtz et al. 2014: 4f.).

Dass eine solche Förderung aussichtsreich ist, legen Ergebnisse der internationalen Schreibforschung nahe. Metaanalysen zufolge ist es z. B. relativ effektiv, Mustertexte einzusetzen, Textstrukturwissen zu lehren oder klare Produktziele zu vermitteln (Philipp im Druck). Die sich in den betreffenden Studien offenbarenden Sprachkonzepte sind jedoch linguistisch und spracherwerbstheoretisch oft wenig überzeugend. Im SimO-Projekt wird eine pragmalinguistische Perspektive auf Sprache eingenommen, die dem Konzept der „funktionalen Schreibdidaktik“ folgt: Das Interesse richtet sich auf das Sprach*handlungswissen* (Steinhoff im Druck). Maßgeblich ist demnach, was Schreibende sprachlich tun müssen, um einen Text hervorzubringen, der die ihm zugeordnete Funktion erfüllt.

Um dieses Konzept umzusetzen, wird eine „Funktionsrelationierung“ vorgenommen, d. h. eine Inbezugsetzung von Funktionen auf einer *globalen* und einer *lokalen* Texthandlungsebene (Steinhoff im Druck). Diese Relationierung ermöglicht es den Lernenden, das übergreifende Ziel ihres sprachlichen Handelns zu erkennen und zugleich eine Auswahl derjenigen sprachlichen Werkzeuge zu erproben, mit denen sie dieses Ziel erreichen können. Die Funktionalität auf der globalen Handlungsebene betrifft allgemeine Textfunktionen. Eine Beschreibung hat z. B. vielfach die Funktion, etwas vorstellbar zu machen. Die Funktionalität auf der lokalen Handlungsebene bezieht sich demgegenüber auf die konkreten Funktionen, die einzelne sprachliche Mittel in Texten haben. Ein in diesem Zusammenhang relevantes, in der Schreibdidaktik des deutschsprachigen Raums viel diskutiertes und im Projekt genutztes Konzept ist die „Textprozedur“ (Feilke 2014a, Steinhoff 2007: 118f.). Dieses Konzept soll im Folgenden am Beispiel der *Vergleichsprozedur* erläutert werden.

- Textprozeduren sind *sprachliche Werkzeuge*. Sie koppeln Ausdrücke und Handlungsschemata. Der Ausdruck ist die sprachliche Form, d. h. das, was man aufschreibt. Er setzt sich aus lexikalischen und/oder grammatischen Komponenten zusammen und weist Leerstellen für weitere, flexibel ergänzbare Wörter auf. Ein typischer Ausdruck für eine Vergleichsprozedur ist z. B. ... *sieht aus wie* ... Das Handlungsschema ist demgegenüber die sprachliche Funktion, d. h. das, was man mit dem Ausdruck im Text tut. Mit einem Ausdruck wie ... *sieht aus wie* ... werden zwei einander ähnliche Gegenstände in Relation zueinander gesetzt.
- Textprozeduren sind *textaffin*. Sie eignen sich, um die räumliche und zeitliche „Zerdehnung“ (Ehlich) der Textkommunikation zu bewältigen. Mit einer Vergleichsprozedur wie ... *sieht aus wie* ... ist es möglich, die besagte Relation explizit zu machen und die Leerstellen mit situationsunabhängig verständlichen Ausdrücken zu füllen.

- Textprozeduren sind *textkonstituierend*. Sie stehen in direkter Verbindung zur Textfunktion. Die Vergleichsprozedur etwa ist insbesondere in Beschreibungen anzutreffen, wo sie einen wichtigen Beitrag dazu leistet, dass ein Gegenstand oder Sachverhalt für die Lesenden vorstellbar gemacht wird.
- Textprozeduren sind *prozessesstrukturierend*. Sie können während der Textproduktion als Instrumente der Entlastung, der Leserorientierung und der Inhaltsgenerierung genutzt werden. Eine Inhaltsgenerierung mithilfe einer Vergleichsprozedur wie ... *sieht aus wie* ... kann sich beispielsweise so vollziehen, dass man zunächst die erste Leerstelle ausfüllt, anschließend die drei Wörter notiert und sich dann überlegt, wie man die zweite Leerstelle ausfüllen kann.

Diese Besonderheiten plausibilisieren, warum empirische Studien zu dem Ergebnis kommen, dass die Aneignung von Textprozeduren und die Entwicklung von Schreibkompetenzen Hand in Hand gehen (z. B. Gätje/Rezat/Steinhoff 2012, Knopp et al. 2014, Steinhoff 2007). Es sind sprachliche Mittel, die sich in besonderer Weise für die Schreibförderung und damit auch für die sprachliche Profilierung von Schreibarrangements eignen könnten.

#### 4 Gruppenunterschiede

Die Wirksamkeit von Schreibarrangements wird im Projekt in Bezug auf bestimmte Gruppenunterschiede untersucht. Dabei geht es zum einen um die *Schulform*. Es wird ein Vergleich zwischen dem Gymnasium und integrierten Schulformen (Gesamtschule, Oberschule) vorgenommen. Dies geschieht im Anschluss an Studien, die deutliche Unterschiede zwischen den Schreibleistungen in verschiedenen Schulformen nachgewiesen haben, etwa zwischen dem Gymnasium und der Haupt- bzw. Realschule (z. B. Becker-Mrotzek et al. 2015). Zum anderen geht es um die *Familiensprache*. Dieser Begriff wird gängigen Dichotomien wie „mit/ohne Migrationshintergrund“, „Erstsprache“/„Zweitsprache“ oder „L1“/„L2“ vorgezogen, weil sich mit ihm die heterogenen sprachlichen Verhältnisse differenzierter erfassen lassen und er zudem keine Hierarchien impliziert. Klammert man die Gruppe der ausländischen DaF-Lernenden aus, können so die folgenden vier Gruppen unterschieden werden:

1. in Deutschland aufgewachsene und eingeschulte Lernende, deren Familiensprache Deutsch ist („dF“),
2. in Deutschland aufgewachsene und eingeschulte Lernende, deren Familiensprachen Deutsch und mindestens eine nichtdeutsche Sprache sind („dndF“),
3. in Deutschland aufgewachsene und eingeschulte Lernende, deren Familiensprache mindestens eine nichtdeutsche Sprache ist („ndF“),
4. im Laufe der Schulzeit zugewanderte Lernende, deren Familiensprache eine nichtdeutsche Sprache ist.

Die Forschungsergebnisse, die bislang zu Schreibenden der Gruppen 2 bis 4 vorliegen, ergeben kein klares Bild (Marx im Druck, Marx/Steinhoff im Druck a). Sie müssen überdies mit Vorsicht interpretiert werden, da vielfach keine hinreichende Differenzierung zwischen den Gruppen stattfindet und Faktoren, mit denen die Resultate konfundiert sein könnten (z. B. Bildungsgrad, Schulform, Schriftnähe der Familie, Dauer des Aufenthalts in Deutschland), häufig nicht erhoben werden. Bei der Textqualität schneiden in manchen Studien die Gruppen 2 bis 4 schlechter als die Gruppe 1 ab (Neumann 2014), in anderen nicht (Haberzettl 2014). Bei der Textlänge verhält es sich ähnlich (Haberzettl 2014, Ricart Brede 2014). Bei der Textstruktur schließlich zeigen die Gruppen 2 und 3 die schwächsten Leistungen; hierzu liegen aber nur wenige belastbare Ergebnisse vor (Knapp 1997).

## 5 Interventionsstudie

### 5.1 Ziel

Im hier vorgestellten Teilprojekt werden die Auswirkungen des wiederholten Einsatzes sprachlich unterschiedlich profilierter Schreibarrangements im Deutschunterricht auf die Qualität der deutschen Texte von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Familiensprachen in der 6. Jahrgangsstufe von Gymnasien, Gesamtschulen und Oberschulen am Beispiel der Beschreibung untersucht.

### 5.2 Stichprobe

Die Datenerhebung fand in 15 sechsten Klassen eines Gymnasiums sowie einer Gesamtschule in NRW und einer Oberschule in Bremen statt. Sie erstreckte sich über fünf Monate (Dezember 2014 bis April 2015). Es wurde eine Stichprobe von  $N=322$  Datensätzen erhoben. Die Berücksichtigung eines Datensatzes setzte die Teilnahme am Prätest und an mindestens vier weiteren Messzeitpunkten voraus. Gegenüber der ursprünglichen Stichprobe von 354 Probanden ergaben sich deshalb 32 Datenausfälle (9,04%). Bei 76 der 322 Probanden (23,6%) wurde zur Kompensation fehlender Daten in SPSS eine multiple Imputation (MI) durchgeführt (Lüdtke et al. 2007). Für 259 der 322 Probanden der Stichprobe liegen Daten zum familiären Sprachgebrauch aus einer angeleiteten Fragebogenerhebung vor (vgl. Abschnitt 5.5).

Tabelle 1 zeigt die natürliche Zusammensetzung der Stichprobe nach der Schulform und dem familiären Sprachgebrauch. Die Zuordnung zu den Sprechergruppen wurde über die Selbstauskunft der Probanden auf die Frage kodiert, welche Sprache sie in ihrer Freizeit „meistens“ mit dem Vater (aktiv/passiv) und der Mutter (aktiv/passiv) sprechen (vgl. Abschnitt 4). Im Laufe der Schulzeit zugewanderte Schülerinnen und Schüler zählten nicht zu den Probanden.

Tab. 1 Probanden nach Schulform und familiärem Sprachgebrauch

	Gymnasium	Gesamtschule	Oberschule	Gesamt
Gruppe dF	45	48	12	105
Gruppe dndF	40	38	15	93
Gruppe ndF	13	27	21	61
Gesamt (Fragebogendaten)	98	113	48	259
Gesamt	116	131	75	322

### 5.3 Profilierungen

Es wurden die Effekte von insgesamt vier Schreibarrangements erforscht. Diese Arrangements waren identisch konzipiert – mit einer Ausnahme: der Profilierung des Sprachwissens. Im Folgenden werden zunächst die Gemeinsamkeiten der Arrangements beschrieben. Sie beruhen auf den in Abschnitt 3 erläuterten Merkmalen von Schreibarrangements.

- Schreibentwicklung: Die Arrangements wurden für die 6. Jahrgangsstufe in Gymnasien, Gesamtschulen und Oberschulen konzipiert.
- Schreibprozess: Die Schülerinnen und Schüler sollten einen Text überarbeiten. Dazu erhielten sie einen defizitären „Ausgangstext“, der die geförderten acht Textprozeduren in rudimentärer Form enthielt und so das am Ende erwartete Schreibprodukt andeutete (vgl. Abb. 1 und Tab. 2). Dieser Text diente der Entlastung und Stützung der Textproduktion. Aus den gleichen Gründen wurde außerdem ein sechsminütiges Lehrvideo zum Überarbeiten erstellt, das während der ersten beiden Messzeitpunkte zum Einsatz kam (und an das anschließend mit entsprechenden OHP-Folien erinnert wurde). Im Video führt ein professioneller Schreiber am Beispiel einer Zimmerbeschreibung verschiedene Überarbeitungsstrategien (Streichen – Hinzufügen – Ersetzen – Verschieben) vor und erklärt sie.
- Text: Die Schülerinnen und Schüler waren aufgefordert, eine Figurenbeschreibung anzufertigen. Diese Textform wurde ausgewählt, weil sie für die Sekundarstufe I prototypisch ist, eine eindeutige Textfunktion hat und eine nachvollziehbare Einschätzung der Textqualität erlaubt.
- Funktion: Die Figur sollte so beschrieben werden, dass der Leser sie sich vorstellen kann. Diese Funktion wurde direkt durch die Aufgabenstellung und indirekt durch das Lehrvideo und den Ausgangstext verdeutlicht.
- Interaktion: Der Adressat des Textes war ein Leser, der die Figur nicht kennt. Es wurde jedoch zugleich verdeutlicht, dass dieser Adressat fiktiv ist und es eigentlich darum geht, dass die Projektleitung ein Deutschbuch plant und dafür Aufgaben zum schriftlichen Beschreiben testet, die von den Schülerinnen und Schülern

als Expertinnen und Experten erprobt werden sollen. Diese „Coverstory“ sollte die Glaubwürdigkeit der Studie und die Schreibmotivation erhöhen.

- Weltwissen: Gegenstand des Textes war das bei dieser Altersgruppe sehr beliebte Thema „Superhelden und Superschurken“. Zu jedem Messzeitpunkt wurde eine andere Figur eingesetzt (vgl. Abschnitt 5.5). Um den Schwierigkeitsgrad der zu jedem Messzeitpunkt identischen Aufgabe konstant zu halten, wurden die Figuren selbst entworfen und gezeichnet und dabei gleich komplex gestaltet (z. B. gleiche Anzahl von Kleidungsstücken). Zusätzliche, nicht an der Zeichnung selbst ablesbare Informationen wurden in Textfeldern ergänzt (z. B. Superkräfte). Weitere Hilfen zum Weltwissen lieferte der bereits erwähnte Ausgangstext.
- Wirkung: Dieses Profilierungsmerkmal wurde ausgespart, da Effekte von Rückmeldungen nicht zum Projektinteresse zählen und zudem die Intervention als Störfaktor beeinflusst hätten.

Wie diese Merkmale im Einzelnen umgesetzt wurden, illustriert das folgende Beispielmaterial zur ersten Intervention:

Schritt 1: Lies dir die Beschreibung von Rocket Rob genau durch. Kannst du dir Rocket Rob mit dieser Beschreibung gut vorstellen?

*Rocket Rob, der Superheld. Da sind Häuser. Rocket Rob ähnelt einem Menschen. Er hat Arme. Ganz unten: die Füße. Er hat da eine Pizza. Er fliegt. Dafür gibt es Gründe.*

Schritt 2: Schau dir jetzt das Bild von Rocket Rob an. Hast du dir Rocket Rob genau so vorgestellt? Oder gibt es Stellen im Text, die noch nicht so gut sind?

Schritt 3: Schreibe jetzt eine gute Beschreibung von Rocket Rob. Vergiss nicht, dass dein Leser Rocket Rob nicht kennt. Mit deiner Beschreibung soll er sich Rocket Rob genau vorstellen können!



Abb. 1 Intervention 1: Bild, Textfelder, Aufgaben und Ausgangstext

Dieses Material wurde – mit wechselnden Superhelden und Superschurken und jeweils angepassten Textfeldern und Ausgangstexten – bei *allen* sieben Messzeitpunkten und in *allen* vier Schreibarrangements eingesetzt. Die Unterschiede zwischen den Arrangements ergaben sich allein dadurch, ob und wie *zusätzlich* textprozedurale Hilfen gegeben wurden (vgl. Abschnitt 3). Im ersten Arrangement („Basisprofilierung“) erhielten die Lernenden keine textprozeduralen Hilfen, im zweiten Arrangement nur Schemahilfen („Schemaprofilierung“), im dritten Arrangement nur Ausdruckshilfen („Ausdrucksprofilierung“) und im vierten Arrangement sowohl Ausdrucks- als auch Schemahilfen („Prozedurprofilierung“).



Die Gestaltung der sprachlichen Hilfen folgte einer „Textprozedurenkompilation“, d. h. einer aufgabenspezifischen Zusammenstellung von Textprozeduren (Steinhoff im Druck). Die SimO-Kompilation umfasste insgesamt acht Textprozeduren. Diese Auswahl beruhte auf einer Analyse von Schülertexten, die im Rahmen einer vorausgehenden Pilotierung erhoben worden waren, und einer Auswertung diesbezüglich relevanter Fachtexte zur Schreibentwicklung. Tabelle 2 zeigt, dass die Ausdrücke in Form von je zwei Beispielen und die Schemata in Form von Direktiva in die Schreibarrangements integriert wurden. Die linke Spalte war nicht Teil der Arrangements. Sie enthält Arbeitstermini, die dem internen Austausch und der Vorstellung des Projekts dienen.

Tab. 2 SimO-Textprozedurenkompilation

	Prozedurprofiliertes Schreibarrangement	
	Schemaprofiliertes Schreibarrangement	Ausdrucksprofiliertes Schreibarrangement
Textprozedur	Textprozedurschemata	Textprozedurausdrücke
Kategorisieren	Stelle Rocket Rob vor.	<i>... bei ... handelt es sich um ... ... ist kein ..., sondern ...</i>
Kontextuieren	Beschreibe Rocket Robs Umgebung.	<i>... hält sich ... auf ... befindet sich in ...</i>
Vergleichen	Vergleiche Rocket Rob mit Dingen und Personen.	<i>... erinnert an ... ... sieht aus wie ...</i>
Strukturieren	Beschreibe Rocket Rob in einer guten Reihenfolge (z. B. von oben nach unten, vom Auffälligen zum Unauffälligen).	<i>... ganz oben sieht man ... ... am auffälligsten ist ...</i>
Visualisieren	Beschreibe Rocket Robs Körper, Kleidung und Supergegenstände.	<i>... hat ... Kopf ... ... trägt ... Schuhe ...</i>
Verorten	Beschreibe den Platz der Supergegenstände von Rocket Rob.	<i>... auf dem ... ... in der ...</i>
Agentivieren	Beschreibe, was Rocket Rob womit macht.	<i>... mit ... kann ... ... um ... zu ...</i>
Deuten	Beschreibe, warum Rocket Rob das alles so tut.	<i>... verfolgt das Ziel ... ... will ... weil ...</i>

## 5.4 Hypothesen

Die folgenden Hypothesen beruhen auf den in den Abschnitten 2 bis 4 dargelegten Annahmen. Die gerichteten Hypothesen 1 und 2 erklären sich durch die Ausführungen zu Textprozeduren in Abschnitt 3. Die ungerichtete Hypothese 3 steht mit den in Abschnitt 4 genannten Gruppenunterschieden in Zusammenhang.

1. Sprachlich profilierte Arrangements (Ausdrucksprofilierung, Schemaprofilierung, Prozedurprofilierung) führen zu besseren Texten als sprachlich nicht profilierte Arrangements (Basisprofilierung).
2. Ein sowohl ausdrucks- als auch schemaprofiliertes Arrangement (Prozedurprofilierung) führt zu den besten Texten.
3. Die Textqualität steht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich der Familiensprache und der Schulform.

## 5.5 Datenerhebung

Die Daten wurden im Rahmen eines Prätest-Intervention-Posttest-Designs erhoben. Der Prätest fand zwei Monate vor der ersten Intervention statt. Es folgten vier Interventionen in einwöchigen Abständen. Der erste Posttest wurde eine bzw. zwei Woche(n), der zweite Posttest sechs Wochen nach der vierten Intervention durchgeführt.

Der Ablauf war bei allen sieben Messzeitpunkten dahingehend gleich, dass die Probanden zunächst von der bzw. dem Versuchsleitenden begrüßt und auf der Grundlage eines teilstandardisierten Leitfadens an den Schreibanlass erinnert wurden, dann Hinweise zum Überarbeiten erhielten, daraufhin das ausgeteilte Material studierten und schließlich die Schreibaufgabe bearbeiteten. Somit lag am Ende eines jedes Messzeitpunkts von jedem Probanden ein Text vor. In diesem Punkt unterscheidet sich das SimO-Design von typischen Interventionsstudien: Die Effekte der Interventionen werden nicht nur bei den Posttests geprüft, sondern bei *jeder* Intervention. So ist es möglich, den Lernverlauf regelmäßig und genau zu untersuchen (Marx/Steinhoff im Druck b). Die Unterschiede zwischen den Interventionen indes ergaben sich, wie beschrieben, ausschließlich durch die verschiedenen textprozeduralen Hilfen (vgl. Tab. 2).

In einer weiteren Doppelstunde wurde überdies mithilfe eines Fragebogens ein umfangreicher Satz personenbezogener Daten erhoben, z. B. zu Familiensprachen (vgl. Abschnitt 5.2) und Literalitätserfahrungen (als ordinaler Gesamtscore von vier Items zum Stellenwert von Lesen und Schreiben in Elternhaus und Freizeit). Darüber hinaus wurden die Lesekompetenzen der Probanden durch ein normiertes Verfahren ermittelt, den Frankfurter Leseverständnistest 5–6 (FLVT).

Um den Einfluss der Lehrpersonen und der Klassenzusammensetzungen zu kontrollieren, wurden in jeder beteiligten Klasse vier vergleichbar leistungsstarke Gruppen (Basis-, Schema-, Ausdruck-, Prozedurprofilierung) gebildet. Die Paralle-

lisierung erfolgte aufgabenspezifisch auf der Grundlage einer globalen Einschätzung der Qualität der im Rahmen des Prätests geschriebenen Texte. Die Güte der Balancierung dieser Gruppen lässt sich an nicht signifikanten Mittelwertsunterschieden beim FLVT ( $F(3;307)=2,082, p=n.s.$ ), der Prätest-Textlänge ( $F(3;318)=0,393, p=n.s.$ ) und dem Prätest-Ratingergebnis ( $F(3;318)=0,564, p=n.s.$ ) ablesen. Sie ist auch daran zu erkennen, dass sich die Probandengruppen weder beim familiären Sprachgebrauch ( $\chi^2(6)=8,508, p=n.s.$ ) noch bei den Literalitätserfahrungen ( $\chi^2(3)=1,290, p=n.s.$ ) signifikant unterscheiden.

## 5.6 Datenauswertung

Die insgesamt 2166 deutschen Schülertexte wurden zunächst hinsichtlich ihrer Qualität ausgewertet. Um die Textqualität aufgabenspezifisch und funktionsbezogen zu bestimmen, wurde ein „Textprozeduren-Rating“ entwickelt. Dieses analytisch-kriteriale Rating bezog sich auf die in den sprachlich profilierten Arrangements eingesetzten und im Ausgangstext angebahnten acht Textprozeduren (vgl. Tab. 2). Ein solches Rating ist eine Reaktion auf einen entsprechenden Bedarf der schreibdidaktischen Forschung (Feilke 2015: 57).

Wurde in einem Text eines der acht Schemata verwendet, wurden dafür, je nach Funktionalität des Ausdrucks, maximal vier Punkte vergeben. Bei einem Vergleich etwa wurde geprüft, ob er aufgabenfunktional *und* merkmalsbezogen (3 Punkte), aufgabenfunktional *oder* merkmalsbezogen (2 Punkte), *nicht* aufgabenfunktional *und nicht* merkmalsbezogen (1 Punkt) oder irreführend realisiert wurde. Integrativ dazu konnte auf jeder Punktelinie durch eine besonders leserorientierte Spezifikation des Vergleichsobjekts (z. B. durch entsprechende Attributionen) ein weiterer Punkt erzielt werden.

Die Ratings wurden von zwei unabhängigen, geschulten Raterinnen und Ratern auf der Grundlage eines fünfseitigen Manuals durchgeführt. Das Manual enthielt für jedes Textprozedurenschema eine entsprechende Kodieranweisung und Benchmarktexte oder -textstellen. Aufgrund einer akzeptablen Interraterreliabilität von  $K=.67$  wurde auf eine dritte Bewertung verzichtet und der Median der Einzelratings verwendet. Das Ratingergebnis ergab sich als Summenscore der acht getrennt bewerteten Textprozeduren. Da die Prozedur „Kategorisieren“ aus der Wertung ausgeschlossen werden musste, weil sie durch den Ausgangstext bereits stark angeleitet wurde (vgl. Abb. 1), konnten maximal 28 Punkte erreicht werden.

Mit der Beurteilung ausgewählter Textprozeduren wird nicht der Anspruch erhoben, eine intern konsistente Qualitätsdimension des Konstrukts Textqualität zu erfassen. Es handelt sich vielmehr um texthandlungstypische Kriterien aufgabenfunktionaler Texte, die integrativ zu verschiedenen gängigen Qualitätsdimensionen (Sprachangemessenheit, Inhalt, Aufbau etc.) sind. Wie sich die untersuchten Textprozeduren zueinander und im Hinblick auf ihr spezifisches Förderungspotenzial verhalten, müssen Einzelauswertungen klären. Um das Konstrukt Textqualität und das Text-

prozeduren-Rating zu validieren, ist zudem die Länge (Wortanzahl) der Schüler-  
texte ausgewertet worden – vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass längere  
Texte in der Sekundarstufe I tendenziell auch bessere Texte sind (Becker-Mrotzek  
et al. 2015). Textqualität und Textlänge sind im SimO-Korpus stark assoziiert  
( $p = .688$ ). Darüber hinaus wird gegenwärtig ein zweites, naives Rating in Anleh-  
nung an das Vorgehen in Jost/Becker-Mrotzek (2014) durchgeführt.

## 6 Ergebnisse und Interpretation

Im Folgenden werden erste Ergebnisse referiert und interpretiert, die für die  
in Abschnitt 5.4 angeführten Hypothesen relevant sind. In Abschnitt 6.1 (Gesamt-  
gruppe) wird auf die Hypothesen 1 und 2 eingegangen, in den Abschnitten 6.2.1  
(familiärer Sprachgebrauch) und 6.2.2 (Schulformen) auf die Hypothese 3.

### 6.1 Gesamtgruppe

Wie wirken sich die Schreibarrangements auf die Texte der Gesamtgruppe  
aus? Um diese Frage zu beantworten, ist untersucht worden, ob sich die Mittelwerte  
der Ratingergebnisse in Bezug auf die verschiedenen Messzeitpunkte und Profilie-  
rungen signifikant voneinander unterscheiden und ob es eine Wechselwirkung zwi-  
schen Messzeitpunkt und Profilierung gibt. Dazu wurde eine Varianzanalyse mit  
dem Messzeitpunkt als Innersubjektfaktor (ISF: 7 Ausprägungen) und der Profilie-  
rung als Zwischensubjektfaktor (ZSF: 4 Ausprägungen) durchgeführt. Abbildung 2  
zeigt die Mittelwerte der Ratingergebnisse für alle Kombinationen aus Messzeit-  
punkt und Profilierung.

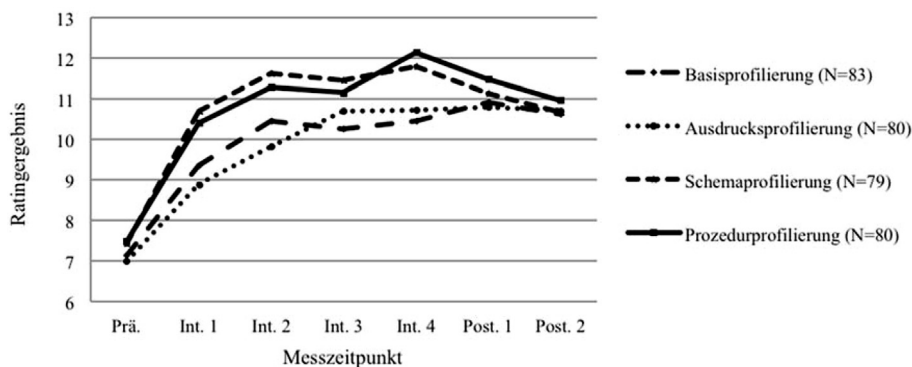


Abb. 2 Ratingergebnisse

Die Ergebnisse bestätigen die Hypothesen 1 und 2 eingeschränkt. Unabhängig vom  
Messzeitpunkt führt *kein* Arrangement zu einer höheren Textqualität als ein anderes

Arrangement. Der zunächst festgestellte Haupteffekt für den ZSF Profilierung ( $F(3;318)=3,268, p<.05, \eta^2=.030$ ) bestätigt sich in Post-Hoc-Tests nicht signifikant. Abhängig vom Messzeitpunkt hingegen lassen sich Unterschiede zwischen den Auswirkungen der Arrangements feststellen. Es gibt einen signifikanten, aber kleinen Interaktionseffekt Messzeitpunkt\*Profilierung ( $F(18;1908)=1,709, p<.05, \eta^2=.016$ ). Post-Hoc-Tests zeigen, dass dies für die Interventionen 1, 2 und 4 gilt. Bei den Interventionen 1 und 2 führt sowohl die Schema- als auch die Prozedurprofilierung zu einer signifikant höheren Textqualität als die Ausdrucksprofilierung. Und bei der Intervention 4 bewirkt die Prozedurprofilierung eine signifikant höhere Textqualität als die Basisprofilierung.

Das heißt, dass sich zwei der drei sprachlich profilierten Arrangements, die Schema- und die Prozedurprofilierung, als besonders wirksam erweisen. Für das dritte sprachlich profilierte Arrangement, die Ausdrucksprofilierung, gilt dies nicht. Es kommt also offenbar auf das *Schema* an: Schemahilfen allein oder in Kombination mit Ausdruckshilfen sind effektiver als Ausdruckshilfen allein.

Dass sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Arrangements in den Posttests feststellen lassen, hat möglicherweise damit zu tun, dass die Treatments in der Interventionsphase nicht als Training mit intensiven Reflexions- und Memorierungsphasen, sondern vornehmlich materialgestützt durchgeführt wurden und den Probanden dieses Material bei den Posttests nicht mehr vorlag. Diese Erklärung ist konform mit Beobachtungen zur Effizienz der unterschiedlichen Treatments. Die besten Ergebnisse in den schema- und prozedurprofilierten Arrangements wurden im Rahmen der 4. Intervention (also während der letzten Treatmentphase), in den basis- und ausdrucksprofilierten Arrangements hingegen erst im Rahmen des 1. Posttests (also nach einer weiteren Übungsphase ohne Treatment) erzielt.

Ein interessanter Nebeneffekt der Studie ist das Ergebnis, dass im Verlauf der Zeit *alle* Arrangements zu einer Verbesserung der Textqualität führen. Es gibt einen signifikanten, großen Haupteffekt für den ISF Messzeitpunkt ( $F(6;1908)=94,756, p<.001, \eta^2=.229$ ). Post-Hoc-Tests weisen nach, dass die Textqualität zu den Messzeitpunkten 2 bis 7 signifikant höher als zum Messzeitpunkt 1 (Prätest) und auch zu den Messzeitpunkten 3 bis 7 signifikant höher als zum Messzeitpunkt 2 (Intervention 1) ist. Fallweise Varianzanalysen zeigen, dass dies für alle Arrangements gilt. Dieses Ergebnis stützt die oft geäußerte, aber empirisch selten nachgewiesene Annahme, dass man Schreibfähigkeiten durch konstantes Üben erwirbt („Schreiben lernt man nur durch Schreiben“). Die Ratingergebnisse und absoluten Verbesserungen muten bei einem Maximum von 28 Punkten vergleichsweise niedrig an, sind methodisch aber gut zu erklären: Das Rating ist bewusst auf aufgabenfunktional ausgezeichnete Texte ausgerichtet, um die Realisierung der textprozeduralen Hilfen so differenziert wie möglich einschätzen zu können.

## 6.2 Weitere Gruppenunterschiede

### 6.2.1 Familiärer Sprachgebrauch

Wie wirken sich die Schreibarrangements auf die Texte der Sprechergruppen aus? Tabelle 3 zeigt die Verteilung der 259 Probanden der Gesamtgruppe mit Fragebogendaten auf die Sprechergruppen und die durchschnittlichen Ergebnisse bei der Textqualität und der Textlänge.

Tab. 3 Ergebnisse zu den Sprechergruppen

	Gruppe dF (N = 105)	Gruppe dndF (N = 93)	Gruppe ndF (N = 61)
Mittelwert Ratingergebnis	10,87 Punkte	10,23 Punkte	10,04 Punkte
Mittelwert Textlänge	88,70 Wörter	93,57 Wörter	87,62 Wörter

Die Resultate bestätigen Hypothese 3 hinsichtlich der Familiensprache nicht. Es gibt keinen signifikanten Haupteffekt für den ZSF Sprechergruppe ( $F(2;256)=2,698$   $p=n.s.$ ) und keinen signifikanten Interaktionseffekt Messzeitpunkt\*Sprechergruppe ( $F(12;1536)=1,408$ ,  $p=n.s.$ ) für das Ratingergebnis. Gleiches gilt für die Textlänge ( $F(2;256)=1,244$ ,  $p=n.s.$  und  $F(12;1536)=1,484$ ,  $p=n.s.$ ). Dies bedeutet, dass sich die drei Gruppen weder beim Ratingergebnis noch bei der Textlänge voneinander unterscheiden. Probanden mit einer nichtdeutschen Familiensprache schreiben keine schwächeren Texte als Probanden mit einer deutschen Familiensprache.

Gruppenweise durchgeführte Varianzanalysen mit ZSF Profilierung lassen des Weiteren erkennen, dass die Sprechergruppen auch nicht in unterschiedlichem Maße von den einzelnen Arrangements profitieren. In keiner Sprechergruppe gibt es einen signifikanten Haupteffekt für den ZSF Profilierung oder einen signifikanten Interaktionseffekt Messzeitpunkt\*Profilierung.

Darüber hinaus zeigt sich, wie schon bei der Gesamtgruppe, auch bei den Sprechergruppen ein Übungseffekt. Varianzanalysen offenbaren für alle Gruppen einen signifikanten Haupteffekt für den ISF Messzeitpunkt (Gruppe dF:  $F(6;534)=28,072$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.239$ ; Gruppe dndF:  $F(6;528)=28,197$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.243$ ; Gruppe ndF:  $F(6;342)=17,059$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.230$ ).

### 6.2.2 Schulformen

Wie wirken sich die Schreibarrangements auf die Texte in verschiedenen Schulformen aus? Um diese Frage zu beantworten, wurde zunächst ein Vergleich in Bezug auf die abhängigen Faktoren durchgeführt (FLVT 5–6, Literalitätserfahrung, Ratingergebnisse und Textlängen). Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse, die bei statisti-

scher Signifikanz ( $p < .05$ ) mit \* gekennzeichnet sind. Da sich die Gesamtschule in NRW und die Oberschule in Bremen als integrierte Schulformen entsprechen, werden die Probanden dieser beiden Schulformen zu einer Gruppe zusammengefasst.

Tab. 4 Ergebnisse der Schulformen

	FLVT 5–6*	Literalitätserfahrung*	Mittelwert Textlänge*	Mittelwert Ratingergebnis*
Gymnasium (N=116)	23,01	159,24	99,59 Wörter	11,35 Punkte
Gesamt- und Oberschule (N=206)	18,68	112,20	83,14 Wörter	9,67 Punkte

Die Probanden aus dem Gymnasium erzielten bessere Resultate im FLVT 5–6 ( $t(309)=6,458, p < .001, \eta^2 = .119$ ), verfügten über mehr Literalitätserfahrungen ( $U=5066, p < .001, r = .302$ ) und schrieben sowohl längere ( $t(320)=5,089, p < .001, \eta^2 = .075$ ) als auch bessere ( $t(320)=6,195, p < .001, \eta^2 = .107$ ) Texte. Wie sich die einzelnen Mittelwerte zur Textqualität auf die vier Arrangements und sieben Messzeitpunkte verteilen, zeigt Abbildung 3.

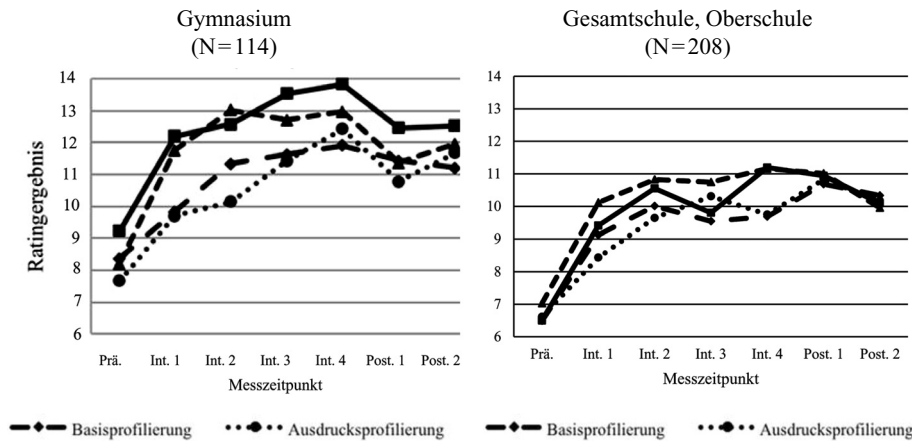


Abb. 3 Ratingergebnisse zu den Schulformen

Die Resultate bestätigen Hypothese 3 hinsichtlich der Schulformen. Während sich bei den integrierten Schulformen kein signifikanter Haupt- oder Interaktionseffekt für den ZSF Profilierung feststellen lässt, zeigt sich beim Gymnasium ein signifikanter Haupteffekt ( $F(3;110)=4,416, p < .01, \eta^2 = .107$ ). Post-Hoc-Tests weisen nach, dass im Gymnasium die Prozedurprofilierung ( $M=12,33$ ) zu einer signifikant

höheren Textqualität als die Basisprofilierung ( $M=10,90$ ) und die Ausdrucksprofilierung ( $M=10,55$ ) führt. Da zudem der Effekt für die Prätestergebnisse nicht signifikant ist ( $F(3;110)=1,962, p=n.s.$ ), lässt sich sagen, dass diejenigen, die von einer Kombination aus Ausdrucks- und Schemahilfen am meisten profitieren, die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler sind.

Des Weiteren ist auch hier wieder ein Übungseffekt festzustellen. Sowohl im Gymnasium als auch in der Gesamt- und Oberschule gibt es einen signifikanten Haupteffekt für den ISF Messzeitpunkt (Gymnasium:  $F(6;660)=41,429, p<.001, \eta^2=.273$ ; Gesamt- und Oberschule:  $F(6;1224)=58,702, p<.001, \eta^2=.223$ ).

## 7 Fazit und Beispiele

Die vorgestellten Ergebnisse zeigen erstens, dass sprachlich profilierte Schreibarrangements, die einen Schemabezug aufweisen, besonders wirksam sind, zweitens, dass diese Effekte nicht vom familiären Sprachgebrauch abhängen, und drittens, dass im Gymnasium eine Kombination aus Ausdrucks- und Schemahilfen am wirksamsten ist. Ein interessanter Nebeneffekt der Untersuchung ist der Nachweis der Wirksamkeit des fortwährenden Übens.

Das Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Familiensprachen und aus verschiedenen Schulformen kann also durch Sprache gefördert werden. Dies setzt aber voraus, dass ein klarer Bezug zum *sprachlichen Handeln* hergestellt wird. Es genügt nicht, den Schülerinnen und Schülern einfach nur Ausdrücke vorzulegen. Vielmehr muss sichergestellt werden, dass sie verstehen, was sprachlich zu tun ist, um einen funktional adäquaten Text hervorzubringen.

Dass solche Hilfen im Gymnasium am effektivsten sind, deutet zudem darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler eine bestimmte „Schreibkompetenzschwelle“ überschritten haben müssen, um davon tatsächlich profitieren zu können. Bei leistungsschwächeren Lernenden wäre es vermutlich angebracht, zunächst ein Schreibtraining durchzuführen, das auf intensives Üben setzt und die sprachlichen Hilfen sukzessive einführt und festigt.

Das Ende des Beitrags bilden zwei (wort)orthografisch normalisierte Texte, mit denen die Ergebnisse exemplarisch illustriert werden sollen. Sie stammen von einem Schüler, der an einem prozedurprofilierten Schreibarrangement teilgenommen hat und hier das Pseudonym „Emre“ tragen soll. Emre ist in Deutschland geboren, kommt aus einer schriftnahen Familie, spricht mit seinen Eltern Türkisch und mit seinen Geschwistern sowie seinen Freundinnen und Freunden Deutsch, besucht ein Gymnasium und hat die Deutschnote 2 sowie die Türkischnote 1. Die im Folgenden zitierten Beschreibungen hat Emre im Rahmen des Prätests und der dritten Intervention geschrieben:





Abb. 4 Text von „Emre“ (Prätest)

Destruction Dani ist eine Superschurkin. Sie hat einen Fischgrätenzopf. In ihrer rechten Hand hält sie einen Blitz der für Stromausfall sorgt. In der linken Hand hält sie eine Spraydose, die dafür sorgt, Gebäude zu beschädigen. An ihrem linken Fuß ist ein Behälter mit einem Strohhalm. Im Behälter ist Kakao drin. Der Kakao liefert ihr große Kraft. Sie hat ein grünes Hemd. Um ihren Hals trägt sie eine Kette mit einem dunkelblauen „D“. Ihre kurze Hose ist dunkelblau, sowie ihre Stiefel.



Abb. 5 Text von „Emre“ (3. Intervention)

#### CLIMATE CLAIRE

Climate Claire ist eine Superheldin. Sie ähnelt einem Menschen. Ihre Haare sind grün und oben schwarz. Die Haare werden von oben nach unten immer heller. Climate Claires Hautfarbe ist schimmelgrün. Sie hat sehr große Augen. Die Augen sind oben hellgrün und unten weiß, die Pupille ist schwarz. Eine sehr kleine und eckige Nase hat sie. Der Mund von ihr lächelt, und ihre Zunge ist hellpink. Sie hat einen kurzen Hals. Sie hat ein hellorangenes T-Shirt mit einem weißen Kragen und einer hellgrauen Wolke. Sie hat ein weißes Band um ihre Hüfte. Auf dem Band ist ein 1/5-Mond zu sehen. Der Mond ist eine Mischung aus orange und gelb. Ein großes, weißes Unterkleid hat sie an. Das Unterkleid hat zwei Schichten. Eine untere, die lang ist und eine obere, die sehr kurz ist. Climate Claires Sandalen sind hellorange. Sie hat drei Fähigkeiten, die hilfreich sind.

In der rechten Hand hält sie einen Zauberstab. Der Zauberstab ist orange und scheint auch hellorange. Der Stiel von Climate Claire ist aus Holz mit einem hellen Braun. Für eine Schutzblase sorgt der Zauberstab. In der linken Hand hält sie einen Apfel mit einem großen, grünen Blatt dran mit einem hellbraunen harten Stiel. Der Apfel sorgt für die Pflanzenheilung. Um ihren Hals trägt sie eine Regenkette für die Wetterkontrolle. Die Regenkette ist schwarz und klein.

THE END

Beim Prätest orientiert sich Emre z. T. am Ausgangstext und an den Textfeldern, nimmt aber auch schon einige sinnvolle Ergänzungen vor. Dabei konzentriert er sich auf das Kategorisieren, Visualisieren, Verorten und Agentivieren. Probleme bereitet ihm v. a. das Strukturieren: Er wechselt mehrfach die Perspektive und macht es so

den Lesenden schwer, sich die Figur vorzustellen. Bei der dritten Intervention – also nur zwei Wochen später – differenziert Emre die genannten Schemata sehr stark aus, insbesondere das Visualisieren, und ergänzt sie durch das Vergleichen sowie ein beeindruckend leserfreundliches Strukturieren. So gelingt es ihm, die Schreibfunktion in einer für sein Alter außergewöhnlichen Weise zu erfüllen. Die im Arrangement angebotenen Ausdrücke benötigt er dabei, von Ausnahmen abgesehen, nicht. Es ist vielmehr das *Üben der Schemata*, das ihm hilft, sein Schreiben zu verbessern.

## 8 Literatur

- Anskeit, Nadine/Steinhoff, Torsten (2014): Schreibarrangements für die Primarstufe. Konzeption eines Promotionsprojekts und erste Ergebnisse zum Gebrauch von Schlüsselprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 129–155.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke. S. 191–209.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brinkhaus, Moti/Grabowski, Joachim/Jost, Jörg/Knopp, Matthias/Lawo, Vera/Schmitt, Markus/Weinzierl, Christian/Wilmsmeier, Sabine (2015): Kohärenzherstellung und Perspektivenübernahme als Teilkomponenten der Schreibkompetenz: von der diagnostischen Absicherung zur didaktischen Implementierung. In: Redder, Angelika/Naumann, Johannes/Tracy, Rosemarie (Hg.): *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS) – Ergebnisse*. Münster/New York: Waxmann. S. 177–205.
- Feilke, Helmuth (2014a): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Freiburg im Breisgau: Fillibach bei Klett. S. 11–34.
- Feilke, Helmuth (2014b): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 33–53.
- Feilke, Helmuth (2015): Text und Lernen – Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Thürmann, Eike (Hg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben*. Münster/New York: Waxmann. S. 47–71.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Gätje, Olaf/Rezat, Sara/Steinhoff, Torsten (2012): Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main: Lang. S. 125–153.
- Haberzettl, Stefanie (2014): Schreibkompetenz bei Kindern mit DaZ und DaM. In: Klages, Hana/Pagonis, Giulio (Hg.): *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate*. Berlin: de Gruyter. S. 47–69.
- Jost, Jörg/Becker-Mrotzek, Michael (2014): Empirische Forschung in der Sprachdidaktik. Am Beispiel empirischer Schreibdidaktikforschung. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 3: Grundfragen und aktuelle Problemfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 441–462.

- Knapp, Werner (1997): Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen: Narr.
- Knopp, Matthias/Jost, Jörg/Linnemann, Markus/Becker-Mrotzek, Michael (2014): Textprozeduren als Indikatoren von Schreibkompetenz – ein empirischer Zugriff. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Freiburg im Breisgau: Fillibach bei Klett. S. 111–128.
- Kurtz, Gunde/Hofmann, Nicole/Biermas, Britta/Brack, Tiana/Haseldiek, Karen (2014): Sprachintensiver Unterricht. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lüdtke, Oliver/Robitzsch, Alexander/Trautwein, Ulrich/Köller, Olaf (2007): Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. In: Psychologische Rundschau 58. S. 103–117.
- Marx, Nicole (im Druck): Schreiberinnen und Schreiber mit nichtdeutscher Familiensprache. Erscheint in: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster/New York: Waxmann.
- Marx, Nicole/Steinhoff, Torsten (im Druck a): Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache. Erscheint in: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster/New York: Waxmann.
- Marx, Nicole/Steinhoff, Torsten (im Druck b): Unterrichtsbezogene Interventionen. Erscheint in: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster/New York: Waxmann.
- Neumann, Astrid (2014): Jugendliche DaZ-Lerner schreiben schulische Textformen – Reanalysen der Leistungsdaten und Schülerbefragungen aus DESI und IMOSS. In: Ahrenholz, Bernt/Grommes, Patrick (Hg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin: de Gruyter. S. 171–192.
- Philipp, Maik (im Druck): Wirksame Schreibförderung – metaanalytische Befunde. Erscheint in: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster/New York: Waxmann.
- Pohl, Thorsten (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 101–140.
- Ricart Brede, Julia (2014): „Da wo das Gummiabschluss runter gezogen war, dadurch wurden die Luftballons größer“. Zum Konnektorengebrauch in Versuchsprotokollen von Schülern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Grommes, Patrick (Hg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin: de Gruyter. S. 59–76.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (im Druck): Funktionale Schreibdidaktik. Erscheint in: Montanari, Elke/Ekinci, Yüksel/Selmani, Lirim (Hg.): Grammatik und Variation. Heidelberg: Synchron.
- Wenk, Anne Kathrin/Marx, Nicole/Rüßmann, Lars/Steinhoff, Torsten (in Vorb.): Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch.

#### Anschrift der Verfasserinnen und Verfasser:

*Prof. Dr. Torsten Steinhoff und Lars Rüßmann, Fakultät I: Germanistisches Seminar,  
Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Straße 2, D-57068 Siegen  
steinhoff@germanistik.uni-siegen.de, ruessmann@germanistik.uni-siegen.de*

*Prof. Dr. Nicole Marx und Anne Kathrin Wenk, Fachbereich 10: Sprach- und Literaturwissenschaften, Universität Bremen, Bibliothekstraße, D-28359 Bremen  
nmarx@uni-bremen.de, awenk@uni-bremen.de*