

SCHOOL-SCOUT.DE

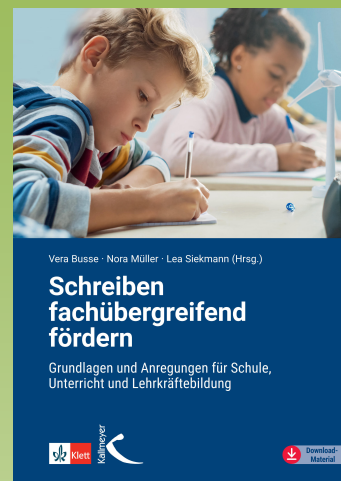
Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Schreiben fachübergreifend fördern

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](https://www.school-scout.de)



Vera Busse	
Schreiben fachübergreifend fördern: Einführung und theoretische Grundlagen	6

Teil I: Schulentwicklungsmaßnahmen

Ingrid Gogolin & Irina Usanova	
1 Schriftsprachliche Fähigkeiten im Kontext von Mehrsprachigkeit	21
Randi Solheim & Synnøve Matre	
2 Kooperation von Forschenden und Schulen zur Förderung von Schreibkompetenz	35

Teil II: Ebene des Unterrichts

Maik Philipp	
3 Mit dem Schreiben das Fachlernen effektiv fördern: ein Blick auf schreibdidaktische Designprinzipien	55
Michael Becker-Mrotzek & Valerie Lemke	
4 Gute Schreibaufgaben für alle Fächer	73
Afra Sturm	
5 Prozess- und produktorientierte Schreibförderung in Kombination	96
Vera Busse, Nora Müller & Lea Siekmann	
6 Wirksame Schreibförderung durch diversitätssensibles formatives Feedback	114
Christa Dürscheid & Michael Rödel	
7 Schreiben im Internet – Schreiben in der Schule	134
Olaf Hartung & Josef Memminger	
8 ‚Schreibsensibel‘ Geschichte unterrichten: fachspezifische Textkompetenz als Gegenstand und Medium des historischen Lernens	151
Anne Berkemeier & Joachim Grabowski	
9 Das Schreiben von Sachtextwiedergaben prozessorientiert fördern	172

Cana Bayrak & Bernd Ralle	
10 Das Versuchsprotokoll im schreibsensiblen Fachunterricht	195
Carina Zindel & Susanne Prediger	
11 Schreiben fördern und mit Schreiben Verständnis fördern	213
Winnie-Karen Giera & Astrid Neumann	
12 Ein Schreibschritt nach dem anderen: Berufsvorbereitende fächerübergreifende Schreibförderung im Deutsch- und Wirtschaftsunterricht	234

Teil III: Lehrkräftebildung

Aaron Wilson & Judy M. Parr	
13 Schreibunterricht in neuseeländischen Sekundarschulen	253
Lea Siekmann, Nora Müller & Vera Busse	
14 Wie können Lehrkräfte Feedback zur Schreibförderung in größeren Lerngruppen einsetzen?	268

Anhang

Gesamtglossar der Autorinnen und Autoren	288
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	307
Übersicht zu den Download-Materialien	311
Download-Code und weitere Hinweise	312

Schreiben fachübergreifend fördern: Einführung und theoretische Grundlagen

„Um zu lernen, müssen Schülerinnen und Schüler schreiben.“ (Graham & Perin 2007, S. 2)

Das vorliegende Kapitel führt in das Thema *Schreiben* ein und legt die theoretischen Grundlagen für das Sammelwerk. Es zeigt zunächst auf, warum wir eine umfassendere Schreibförderung brauchen, die über die Vermittlung von orthografischen Kenntnissen hinausgeht. Es gibt Antwort auf die Frage, warum Schreibförderung nicht nur ein Thema für den Sprachunterricht ist, und illustriert dabei, wie das Schreiben dem Lernen im Fachunterricht dienlich sein kann. Das Kapitel schließt mit einer Übersicht über die Organisation des Sammelwerks, das sowohl Impulse für Schulentwicklungsmaßnahmen und Unterricht beinhaltet als auch Denkanstöße für die Lehrkräftebildung gibt.

Die Entwicklung von → Schreibkompetenz ist nicht nur von entscheidender Bedeutung für den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern, sondern auch eine Grundbedingung für Bildungsteilnahme und Partizipation in einer demokratischen Gesellschaft. Die Fähigkeit, sich schriftsprachlich auszudrücken, ermöglicht es, die eigene Stimme zu erheben (vgl. hierzu auch Solheim & Matre i. d. B.) und politische und gesellschaftliche Diskurse mitzubestimmen; Schreibkompetenz stellt damit einen zentralen Aspekt von Bildung dar (vgl. Klafki 2007). Darüber hinaus haben schriftsprachliche Fähigkeiten konkrete Auswirkungen auf die berufliche Entwicklung in Wissensgesellschaften. So zeigen Studien aus den USA, dass Schreibkompetenz nicht nur ein Türöffner für viele Berufe ist und über die (Nicht-)Anstellung entscheidet, sondern zunehmend auch zum Prädiktor für beruflichen Aufstieg und Beförderungen wird (Aschliman 2016; National Commission on Writing 2002). Zudem machen die Studien deutlich, dass das abzudeckende Spektrum an Schreibaktivitäten über das obligatorische Verfassen von E-Mail-Korrespondenz weit hinausreicht und die Anforderungen an Quantität und Qualität der zu verfassenden Schreibprodukte in allen Berufsfeldern steigen (Aschlimann 2016; Cellier Terrier & Alamargot 2007). Während die hiesige Presse häufig den Mangel an grammatikalischer und orthografischer Versiertheit von Schulabsolventinnen und -absolventen beklagt, zeigen die zuvor angeführten Studien (Aschliman 2016; National Commission on Writing 2002), dass es weit mehr als solcher basaler Schreibfertigkeiten bedarf, um den ge-

stiegenen Anforderungen in einer Wissensgesellschaft gerecht zu werden. So geht es auch darum, gut strukturierte Texte zu verfassen, die für den jeweiligen Kontext angemessen sind sowie logisch und für Lesende nachvollziehbar zu schreiben. Das Verfassen eigenständiger Texte bereitet jedoch vielen Lernenden große Probleme (z. B. Neumann & Lehmann 2008).

Das Einleitungskapitel geht auf Herausforderungen beim Schreiben ein und zeigt auf, wie diesen fachübergreifend begegnet werden kann. Es ist anhand von Leitfragen strukturiert, die unter Rückgriff auf relevante Diskurse und Forschungsbefunde beantwortet werden und damit die theoretischen Grundlagen für das Sammelwerk legen. Am Ende des Einleitungskapitels findet sich eine Übersicht über den Aufbau des Sammelwerks und eine Zusammenfassung der inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Beiträge.

1 Welche Befunde sprechen für eine umfassendere Schreibförderung?

Um diese Frage zu beantworten, sollte vorab konstatiert werden, dass viele Untersuchungen zwar vorgeben, → *literacy*, d.h. Lese- und Schreibfähigkeit, zu testen, sich dabei jedoch meist nur auf die Messung von Lesefähigkeit beschränken oder allenfalls die Orthografie in den Blick nehmen (z. B. der IQB-Bildungstrend vgl. hierzu Schipolowski et al. 2016). Um zu verdeutlichen, warum diese Engführung problematisch ist, lohnt sich zunächst ein Blick auf internationale Befunde: Lernende im Vereinigten Königreich zeigen im Bereich *Schreiben* beispielsweise deutlich geringere Leistungen als in den Bereichen *Lesen*, *Mathematik* und *Naturwissenschaften* (Department for Education 2012) und in den Vereinigten Staaten bleiben die Schreibleistungen von fast drei Viertel aller Lernenden am Ende der Mittelschule unter dem angestrebten Kompetenzniveau (National Council for Education Statistics 2012). In Neuseeland zeigen im Bereich des *Schreibens* nur 65,6 % der Lernenden zufriedenstellende Leistungen, während dies im Bereich *Lesen* 77 % der 10–13-Jährigen gelingt; darüber hinaus ist der Fortschritt im Bereich *Schreiben* deutlich langsamer als in den Testbereichen *Lesen* und *Mathematik* (Education Counts 2014; Gadd & Parr 2017). Zudem sind Leistungsdisparitäten zwischen starken und schwachen Lernenden, insbesondere Lernenden aus Minoritäten, beim Schreiben besonders ausgeprägt (vgl. Wilson & Parr i. d. B.).

Da in den großen Leistungsstudien wie PISA keine Schreibkompetenz erhoben wird, fehlen verlässliche Befunde, die es uns ermöglichen, die Schreibkompetenz von Jugendlichen in Deutschland mit Lernenden aus anderen Ländern zu vergleichen. Länderübergreifende Erhebungen von Schreibkompetenz sind zudem herausfordernd, da die Frage, was gutes Schreiben ausmacht, kontextuell gebunden ist (zum Thema ländervergleichende Auswer-

tungen vgl. Purves 1992). Im Vergleich zu den starken Bemühungen bei der Erfassung von Lesekompetenz steht die Forschung hier also noch am Anfang. Es ist jedoch davon auszugehen, dass auch bei vielen hiesigen Lernenden die Schreibkompetenz nicht ausreichend entwickelt ist.

Erhebliche Probleme in der Textproduktion bei Lernenden der Klasse 9 offenbarten sich z. B. in der 2003/2004 durchgeführten DESI-Studie. Diese machte nicht nur auf Defizite in der Fremdsprache Englisch (Harsch, Schröder & Neumann 2008), sondern auch im Deutschen (Krelle & Willenberg 2008; Neumann & Lehmann 2008) aufmerksam. Wenngleich es vielen Lernenden – unabhängig vom Bildungsgang – schwerfällt, zusammenhängende Texte zu schreiben, zeigen die Daten, dass insbesondere sozial benachteiligte Lernende an Haupt- und Gesamtschulen betroffen sind. So sind ca. 70 % der Lernenden in diesen Bildungsgängen nicht in der Lage, zusammenhängende Texte auf Englisch zu verfassen (Kompetenzstufe A oder darunter); im unteren Leistungsspektrum sind englischsprachige Texte teilweise sprachlich so gestaltet, dass nicht deutlich wird, was zum Ausdruck gebracht werden soll (Harsch et al. 2008). Auch im Deutschen ist der Anteil Lernender auf Kompetenzniveau A oder darunter in diesen Bildungsgängen überproportional hoch. Beispielsweise weisen hier ca. 50 % der Schülerinnen und Schüler Defizite in der Semantik und Pragmatik auf; zudem werden teilweise innerhalb einer Jahrgangsstufe keine Leistungszuwächse in diesem Bereich erzielt. Im unteren Leistungsspektrum entstehen oft unverständliche Texte, die ihren kommunikativen Zweck nicht erfüllen; der Satzbau besteht dabei vorwiegend aus Reihungen (Neumann & Lehmann 2008). Für das Deutsche zeigt sich zudem, dass Zweitsprachlernende und mehrsprachig aufwachsende Lernende (vgl. → Mehrsprachigkeit) selbst unter Kontrolle von anderen Einflussfaktoren (z. B. Bildungsgang, soziale Herkunft, kognitive Grundfähigkeiten) signifikant schlechtere Leistungen erzielen als ihre einsprachigen Peers. Diese Leistungsdisparitäten zeigen sich besonders deutlich im Teilbereich Textproduktion (Neumann & Lehmann 2008). Auch neuere Analysen legen nahe, dass Zweitsprachlernende besonderen Unterstützungsbedarf im Schreiben haben (Neumann 2014).

In den USA wird seit Längerem kritisiert, dass gerade sozial benachteiligte Lernende, Lernende aus Minoritäten und Zweitsprachlernende ohne entsprechende Schreibfördermaßnahmen zunehmend Gefahr laufen, nur noch im Niedriglohnssektor beschäftigt zu werden:

„Wenn unsere Gesellschaft nicht auf die Entwicklung [des Schreibens] achtet, läuft sie Gefahr, viele Schülerinnen und Schüler, die arm sind, einer Minderheit angehören oder das Englische [erst] erlernen, zu einer relativ gering qualifizierten, schlecht bezahlten, stundenweisen Beschäftigung zu verurteilen.“ (National Commission on Writing 2002, S. 19)

Wenngleich sich die Bedingungen in den USA von denen in Deutschland unterscheiden dürften, ist eine stärkere Förderung von Schreibkompetenz auch

hier eine Frage der sozialen Gerechtigkeit, die in der Migrationsgesellschaft besondere Relevanz gewinnt.

Im Zuge der Diskussionen um die Ergebnisse der großen Leistungsstudien wie PISA setzte man jedoch in den letzten Jahren überwiegend auf Fördermaßnahmen im Bereich des Lesens, während der Entwicklung und Förderung von Schreibkompetenz vergleichsweise geringe Aufmerksamkeit zuteilwurde. Probleme beim Schreiben zusammenhängender Texte können jedoch nicht allein durch vermehrte Lesefördermaßnahmen behoben werden, und auch Lernende mit normal entwickelten Lesefähigkeiten können große Schwierigkeiten mit dem Schreiben haben (vgl. auch Graham & Perin 2007). Mit anderen Worten: Lesen allein ist nicht ausreichend, um Expertise im Bereich des Schreibens zu erlangen. Dies zeigen auch hiesige Befunde aus dem Projekt *Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf* (vgl. hierzu Gogolin & Usanova i. d. B.), aus denen deutlich wird, dass entsprechende Fortschritte in der Schreibleistung kaum durch Veränderungen im Leseverständnis erklärt werden können.

Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich die gezielte Förderung der Schreibfähigkeit auch positiv auf die Lesefähigkeit auswirkt (siehe die → Metaanalyse von Graham & Hebert 2011), primär auf das inhaltliche Verständnis und die Leseflüssigkeit. Diesbezüglich sind vor allem das schriftliche Analysieren von Textinhalten sowie das Zusammenfassen von Texten vielversprechend (Graham & Perin 2007; Graham & Hebert 2011; Hebert, Simpson & Graham 2013). Die positive Wirkung des Schreibens auf das Lesen ist nicht überraschend, denn eine gelungene Analyse oder Zusammenfassung eines fachlichen Texts ist nur mithilfe sehr genauen Lesens möglich und auch das Entwickeln eigener Schreibprodukte, insbesondere das Überarbeiten und Revidieren, erfordert aufmerksames Lesen. Ein stärkerer Fokus auf Schreibförderung trägt also auch zur Lesekompetenz der Lernenden bei.

2 Warum ist Schreiben eigentlich so schwierig?

„Schreiben ist harte Arbeit. Ein klarer Satz ist kein Zufall. Nur sehr wenige Sätze gelingen beim ersten Mal, oder sogar beim dritten Mal [...]. Wenn Sie finden, dass Schreiben schwer ist, dann deshalb, weil es schwer ist.“
(Zinsner 2006, S. 9)

Zur Erklärung der DESI-Befunde und der hohen Anzahl Lernender, die nicht über Basiskompetenzen im schriftsprachlichen Bereich verfügen, ist zunächst anzumerken, dass Schreiben besonders anspruchsvoll ist und vielfältiger Übung bedarf. Die Bewältigung der inhaltlichen Herausforderung – *was* man schreiben soll – und der Form – *wie* man es schreiben soll – fordert sowohl das Arbeitsgedächtnis als auch das Langzeitgedächtnis und verlangt Konzentration und Ausdauer (Kellogg 2008). Das Erlernen des Schreibens

kann gut mit dem Erlernen des Schachspielens oder eines Musikinstruments verglichen werden, da das Erreichen von Expertise in diesen Bereichen ähnlich zeitintensiv ist. Wie beim Erlernen von Schach müssen Planungsprozesse und vorausschauendes Denken sowie (Re-)Evaluationsprozesse eingeübt werden und wie beim Erlernen eines Musikinstruments müssen zudem auch motorische Fähigkeiten trainiert werden (Kellogg 2008).

Darüber hinaus sollte in Bezug auf die Ergebnisse zu mehrsprachigen Lernenden beachtet werden, dass das Schreiben in einer weniger geläufigen Sprache oder in einer Zweitsprache, ähnlich wie das Schreiben in einer Fremdsprache, besondere Herausforderungen birgt (Wang 2015). Zum einen ist das Schreiben in einer weniger geläufigen Sprache häufig mit geringerem Selbstwirksamkeitserleben und Schreibängsten behaftet, die für die erfolgreiche Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen hinderlich sind (Mills 2014; Pajares 2003). Zum anderen ist der Zugriff auf semantische und syntaktische Strukturen hier weniger automatisiert, und die Anforderungen an das Arbeitsgedächtnis sind höher (Abu-Rabia 2003; Weigle 2005). Wenig überraschend ist daher, dass Lernende, die in ihrer Erstsprache schreiben, in der Regel eine höhere Schreibflüssigkeit als Zweitsprachlernende zeigen, wobei mit zunehmender Erfahrung mit der Sprache auch die Schreibflüssigkeit steigt (Chenoweth & Hayes 2001). Erfahrung und verstärkte Übung im Bereich des Schreibens sind also wichtig, wobei auch die Familiensprachen mit einbezogen werden sollten (vgl. hierzu auch Busse 2019; Gogolin & Usanova i. d. B.). Darüber hinaus bedarf es an Unterstützung, die gezielt auf unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen und sprachliche Hintergründe eingeht und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten fördert (vgl. hierzu Busse et al. i. d. B.).

Natürlich stellen unterschiedliche Schreibprodukte in den verschiedenen Fächern die Schülerinnen und Schüler auch vor fachspezifische Herausforderungen, und nicht alle Schreibaktivitäten fallen den Lernenden gleich schwer. Dem Schreiben in allen Fächern ist jedoch gemein, dass Lernende drei zentrale Phasen des → Schreibprozesses bewältigen müssen (Bereiter & Scardamalia 1987; Hayes & Flower 1980). 1) *Planung*: Die Lernenden müssen das Schreibprodukt planen und sich nicht nur überlegen, was sie sagen wollen, sondern auch wie sie etwas formulieren möchten, und dazu entsprechendes Wissen zum Thema und zur Zielgruppe aus dem Langzeitgedächtnis aktivieren. 2) *Verschriftlichung*: Die Lernenden müssen ihre Ideen verschriftlichen. Hierzu müssen sie nicht nur über entsprechende motorische Fähigkeiten verfügen, sondern auch in der Lage sein, komplexe Ideen zu strukturieren und dabei gleichzeitig entsprechende schriftsprachliche Konventionen (z. B. Rechtschreibung) zu beachten. 3) *Überarbeitung*: Die Lernenden müssen den Text wiederholt durchlesen, evaluieren und überarbeiten, bis er den gegebenen Anforderungen (der Aufgabenstellung, des Genres, der Zielgruppe etc.) entspricht.

Dabei sind die aufgeführten Prozesse nicht als linear, sondern als überlappend zu verstehen. So wird z. B. während des Schreibens an verschiedenen Stellen des Texts noch einmal zurückgegangen, um bereits Geschriebenes zu korrigieren bzw. neu zu formulieren (vgl. auch Sturm i. d. B., Abb.1). Geübte Schreibende verbringen in der Regel mehr Zeit mit dem Planungs- und Überarbeitungsprozess als weniger geübte Schreibende (Hayes & Flower 1986). Letztere schreiben häufig alle Ideen nieder, ohne sich ausreichend darüber Gedanken zu machen, wie diese Ideen vermittelt und organisiert werden sollten (Bereiter & Scardamalia 1987). Geübte Schreibende entwickeln zudem einen gewissen Automatismus im Bereich des Schreibens, insbesondere im Bereich der motorischen Fähigkeiten, aber auch in Bezug auf die ständige Überprüfung von Rechtschreibung und Grammatik (Graham 2006), sodass sie sich stärker auf den Inhalt und dessen Strukturierung konzentrieren können. Für Lernende mit wenig Übung bzw. Lernende, die (noch) nicht über diesen Automatismus verfügen, ist die Verschriftlichung und Überarbeitung jedoch enorm herausfordernd.

Hinzu kommen spezifische Anforderungen, die einzelne Schreibprodukte an Lernende stellen. Als Beispiel für genrespezifische Herausforderungen lohnt es sich, das Schreiben von Zusammenfassungen bzw. Stellungnahmen zu Texten zu betrachten, die das Lernen im Fachunterricht besonders unterstützen (siehe hierzu auch Berkemeier & Grabowski i. d. B.; sowie van Ockenburg, van Weijen & Rijlaarsdam 2019). Um eine gute Zusammenfassung bzw. eine gute Stellungnahme zu schreiben, muss zunächst der Originaltext aufmerksam gelesen und verstanden werden. Dazu muss überlegt werden, welche Ideen zentral und welche weniger wichtig sind. Die Kernaussagen des Originaltexts müssen dann verdichtet wiedergegeben werden; Ideen müssen entsprechend abstrahiert, transformiert und ggf. bewertet werden, um diese dann strukturiert und zielgruppenadäquat darzustellen. Dies ist kognitiv anspruchsvolle, harte Arbeit, die sogar vielen Studierenden noch große Schwierigkeiten bereitet (Hill 1991). Ohne gezielte Unterstützungsmaßnahmen können diese Aufgaben daher von vielen Schülerinnen und Schülern nicht bewältigt werden.

3 Ist das Thema Schreiben nicht eigentlich eine Sache für den Sprachunterricht?

„[Schreiben] scheint mehr als zwei Jahrzehnte der Reifung, Anleitung und Übung zu benötigen.“
(Kellogg 2008, S. 2)

Man geht davon aus, dass die Entwicklung einer hohen Schreibexpertise ca. zwanzig Jahre braucht und intensiver Übung sowie entsprechender Unterstützung bedarf. Zur Ausbildung von Grundfähigkeiten sind ein Minimum

von zehn Jahren und eine Vielzahl an Übungs- und Unterstützungsmöglichkeiten erforderlich (Kellogg 2008). Um also sicherzustellen, dass die Lernenden überhaupt die Möglichkeit haben, Grundfähigkeiten im Bereich des Schreibens zu entwickeln, reicht der Sprachunterricht nicht aus. Schreiben muss in allen Fächern gefördert werden und stellt damit eine disziplinübergreifende Verantwortung dar.

Hinzu kommt, dass die Definition dessen, was gutes Schreiben kennzeichnet, domänenspezifisch ist und sich die schriftsprachlichen Anforderungen in den Fächern unterscheiden. Die Beiträge des Sammelwerks machen diese differierenden Anforderungen transparent (vgl. z. B. für das Fach Geschichte Hartung & Memminger und für das Fach Mathematik Zindel & Prediger i. d. B.). Bislang liegen leider kaum belastbare Studien vor, die uns zeigen könnten, welche domänenspezifischen schriftsprachlichen Fähigkeiten Jugendliche in Deutschland in den einzelnen Fächern am Ende der Schulzeit erworben haben. Es gibt jedoch deutliche Hinweise darauf, dass die Situation nicht befriedigend ist und dass Lernende eine bessere Unterstützung brauchen, um ihre Schreibkompetenz in den Fächern weiterzuentwickeln (vgl. auch Becker-Mrotzek & Lemke i. d. B. sowie den Sammelband zum Schreiben im Fachunterricht, Roll et al. 2019). Hierzu gehört, dass Lernende sich gezielt mit den Schreibkonventionen in den unterschiedlichen Disziplinen auseinandersetzen und ausreichend Zeit und Gelegenheit im Fachunterricht erhalten, sich diese entsprechend anzueignen.

Eine stärkere Auseinandersetzung mit dem Thema Schreiben ist für alle Fachlehrkräfte aber auch deshalb wichtig, da das Schreiben selbst ein Weg zum Lernen ist. So ist das Ringen um die richtigen Worte und die adäquate Darstellung eines Sachverhalts immer auch ein Ringen um Verständnis. In anderen Worten: Der Ausbau der Schreibfähigkeit ist nicht nur als Lernziel zu begreifen, das fachübergreifend verfolgt und durch unterschiedliche Trainingsstrategien unterstützt werden muss. Vielmehr setzen sich die Lernenden durch den Prozess des Schreibens vertiefend mit Inhalten auseinander und gelangen zu Erkenntnisgewinn, d. h., das Schreiben selbst ist auch ein „Werkzeug zum Erlernen des fachlichen Inhalts“ (Graham & Perin 2007, S. 9).

Eine Vielzahl an Studien zeigt diesbezüglich, dass das fachliche Lernen durch Schreibaktivitäten unterstützt werden kann und dass dies nicht nur in den Sprachen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, sondern auch in den Naturwissenschaften und der Mathematik gilt (Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson 2004; Keys, Hand, Prain & Collins 1999; Klein & Boscolo 2016). Der Ansatz → *writing-to-learn*, oder auch → Lernen durch Schreiben, geht davon aus, dass Schreiben ein zentrales Element der Aushandlung von Bedeutung und der Wissensaneignung im konstruktivistischen Sinne ist (Newell 2006). Besonders hilfreich ist es, wenn das Schreiben regelmäßig erfolgt und Lernende neue Ideen, aber auch eigene Denkprozesse reflektieren (Bangert-Drowns et al. 2004). Auch im deutschsprachigen Raum hat sich daher in

den letzten Jahren das Interesse an den Themen *Schreibförderung* und *Lernen durch Schreiben* insbesondere in den Fachdidaktiken erhöht (Bergeler 2009; Fix 2008; Roll et al. 2019; Thürmann 2012).

Internationale Befunde weisen aber auch darauf hin, dass das Lernpotenzial des Schreibens im regulären Unterricht bislang nur sehr selten genutzt wird und kaum längere eigenständige Schreibprodukte eingefordert bzw. erstellt werden müssen (Applebee & Langer 2011; Kiuahara, Graham & Hawken 2009; für eine Übersicht siehe auch Philipp 2016). Lehrkräfte scheinen vergleichsweise wenig Unterrichtszeit auf das Schreiben zu verwenden, vielleicht auch deshalb, weil sie sich an weiterführenden Schulen kaum ausreichend ausgebildet fühlen, um Schreiben effektiv zu fördern bzw. als Lerninstrument im Unterricht zu nutzen (Applebee & Langer 2011; Kiuahara et al. 2009; Lacina & Block 2012). Umfassende Erhebungen zur hiesigen Situation fehlen bislang; jedoch dürfte die Lage in Deutschland kaum besser sein (Sturm & Beerenwinkel 2020; vgl. hierzu auch Becker-Mrotzek & Lemke i. d. B.). Bislang kann also nicht davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte ausreichend auf eine fachübergreifende Sprachförderung im Allgemeinen (Busse 2020) sowie auf die Förderung von Schreibkompetenz im Speziellen (Siekmann et al. i. d. B.) vorbereitet werden.

Insgesamt weisen die skizzierten Befunde darauf hin, dass Schreibförderung als didaktische Querschnittsaufgabe zu begreifen ist. Gleichzeitig hat das Schreiben selbst ein großes Potenzial für fachliches Lernen, das es (besser) zu nutzen gilt. Um sowohl die Förderung des Schreibens voranzutreiben, als auch das Lernpotenzial des Schreibens zu entfalten, bedarf es jedoch nicht nur vereinzelter Veränderungen auf der Ebene des Unterrichts. Es gilt zudem, Schulen stärker für das Thema Schreiben zu sensibilisieren und entsprechende Schulentwicklungsprozesse anzustoßen, die von Aus- und Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte flankiert werden müssen (vgl. auch Matre & Solheim i. d. B.; Wilson & Parr i. d. B.; Matre & Solheim 2015; Meissel, Parr & Timperley 2010). An diesem Punkt setzt unser Band an.

4 Was leistet dieses Buch und welche Ziele verfolgt es?

Ausgehend von den zuvor skizzierten Befunden und Desideraten widmet sich das Sammelwerk dem Thema *Schreiben fachübergreifend fördern* und bietet Denkanstöße sowie praxisnahe Impulse für Schule, Unterricht und die Lehrkräftebildung. Der Band bringt hierfür namhafte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus unterschiedlichen Disziplinen und Ländern zusammen. Er zeigt dabei zum einen auf, wie Schreiben disziplinübergreifend gefördert werden kann, um Lernenden bessere gesellschaftliche und berufliche Teilhabe zu ermöglichen. Dies erscheint auch vor dem Hintergrund migrationsbedingter Pluralisierungsprozesse zentral (vgl. hierzu auch Busse

et al. i. d. B.; Gogolin & Usanova i. d. B.). Zum anderen legt der Band dar, wie das Schreiben relevante Lernprozesse in den Fächern wirksam unterstützen kann. Das Werk ist wie folgt strukturiert:

In Teil I gehen wir der Frage nach, welche Schulentwicklungsmaßnahmen notwendig sind, um eine fachübergreifende Schreibförderung anzustoßen. Gogolin und Usanova (Kapitel 1) geben zunächst einen spannenden Einblick in das Projekt *Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf*, das untersucht, wie sich Kompetenzen im Lesen und Schreiben in der Sekundarstufe entwickeln. Die Befunde bestätigen, dass Lernende über die Primarstufe hinaus systematische Unterstützung für die Entwicklung der Schreibfähigkeit brauchen. Hohe Schreibfähigkeit im Deutschen geht dabei mit einer hohen Schreibfähigkeit in den Fremd- und Herkunftssprachen einher. Zudem zeigt sich, dass Schulen, die mehrsprachigkeitsorientiert vorgehen und an denen Lehrkräfte Qualifikationsangebote zum Umgang mit sprachlicher Diversität wahrnehmen, eine höhere Zahl an Lernenden mit guten mehrsprachigen Schreibfähigkeiten aufweisen. Die Befunde unterstreichen die hohe Relevanz von Schul- und Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen, die Sprachbildung im Allgemeinen priorisieren und das Schreiben im Speziellen auch sprachübergreifend fördern und z. B. durch Sprachvergleiche vorantreiben.

Solheim und Matre (Kapitel 2) stellen im Anschluss das breit angelegte *NORM*-Projekt aus Norwegen vor, in dessen Rahmen sich zwanzig Schulen und rund fünfhundert Lehrkräfte auf den Weg machten, Schreibförderung fachübergreifend zu verankern. Die Autorinnen zeigen, welche Maßnahmen ergriffen wurden, um bei den Lehrkräften diesbezüglich relevante diagnostische und didaktische Fähigkeiten auszubilden, und beleuchten die zentrale Rolle der Schulleitung. Sie unterstreichen die Bedeutung von relevanten Schreibaufgaben, die Lernende befähigen, die eigene Stimme zu erheben. Diese Sicht auf Schreiben als soziale Praxis, um reale Anliegen zu entwickeln (Ivanič 2004), spielt bislang in Deutschland eine untergeordnete Rolle und fehlt z. B. sogar in den curricularen Vorgaben für das Fach Deutsch (vgl. hierzu Müller, Lindefeld & Busse 2021). Auch in diesem Sinne liefert das Kapitel also wichtige Denkimpulse für den Diskurs im deutschsprachigen Raum.

In Teil II widmen wir uns der Ebene des Unterrichts und gehen dabei zwei zentralen Fragen nach: Wie können wir Schreibkompetenz im Fachunterricht fördern und wie kann Schreiben so eingesetzt werden, dass es dem fachlichen Lernen dienlich ist? Die ersten fünf Kapitel dieses Teils vermitteln Grundlagenwissen und zeigen didaktische Umsetzungsmöglichkeiten auf, die in unterschiedlichen Fächern zum Einsatz kommen können.

Den Aufschlag macht Philipp (Kapitel 3) mit einem Überblick über schreibdidaktische Designprinzipien, die allgemeine Impulse für die Implementierung von Schreibaktivitäten im Unterricht geben. Dabei geht Philipp auf drei prototypische Schreibanlässe (informierendes und argumentatives Schreiben sowie Lernjournals) ein und stellt anhand von Beispielen dar, wie diese



Prof. Dr. Vera Busse ist ausgebildete Lehrerin und Leiterin der Arbeitsgruppe *Mehrsprachigkeit und Bildung* am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Sie forscht zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachförderung im Unterricht. Derzeit arbeitet sie an Projekten zur Schreibkompetenzförderung, die durch die Stiftung Mercator und die DFG gefördert werden.



Nora Müller hat Lehramt studiert und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe *Mehrsprachigkeit und Bildung*. Sie untersucht, wie Lehrkräfte Schreibkompetenz im Deutschunterricht durch formatives Feedback fördern können. Im Zentrum ihrer Forschung und Lehre stehen die unterschiedlichen Bedarfe von Lernenden mit Migrationshintergründen.



Lea Siekmann hat Lehramt studiert und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe *Mehrsprachigkeit und Bildung*. Sie forscht zur Schreibförderung durch formatives Feedback im Englischunterricht. Der Umgang mit Diversität sowie die fächerübergreifende Sprachbildung sind zentrale Themen ihrer Lehre.

Obwohl an weiterführenden Schulen täglich geschrieben wird, fällt das Verfassen von Texten vielen Lernenden schwer. Warum ist Schreiben eigentlich so herausfordernd? Wie können gute Schreibaufgaben konzipiert werden? Welche Methoden eignen sich, um Lernende in verschiedenen Fächern beim Schreiben zu unterstützen?

Diese und andere Fragen werden im vorliegenden Band unter Rückgriff auf Theorie sowie nationale und internationale Forschungsbefunde für die Praxis anschaulich beantwortet. Anhand vieler Beispiele wird nicht nur aufgezeigt, wie Schulentwicklungsmaßnahmen und Fachunterricht zur Verbesserung des Schreibens beitragen können, sondern auch wie Schreiben das Lernen fördern und zu Erkenntnisgewinn führen kann.

Der Band enthält Anregungen

- für sprachliche, mathematisch-naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Fächer,
- zu Gestaltungsprinzipien guter Schreibaufgaben und lernwirksamen Feedbacks zu Texten,
- zum Erstellen von Sachtexen, Versuchsprotokollen, Bewerbungsschreiben und Wikis im Internet,
- zur Berücksichtigung von Diversität und Mehrsprachigkeit

Der Band richtet sich an Lehrkräfte aller Fächer an weiterführenden Schulformen, ihre Auszubildenden an Seminaren und Hochschulen sowie Schulleitungen, die eine fachübergreifende Schreibförderung vorantreiben möchten.

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Schreiben fachübergreifend fördern

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](https://www.school-scout.de)

