



Vera Busse · Nora Müller · Lea Siekmann (Hrsg.)

Schreiben fachübergreifend fördern

Grundlagen und Anregungen für Schule,
Unterricht und Lehrkräftebildung



Download-
Material

Vera Busse · Nora Müller · Lea Siekmann (Hrsg.)

Schreiben fachübergreifend fördern

Grundlagen und Anregungen für Schule,
Unterricht und Lehrkräftebildung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Impressum

Vera Busse · Nora Müller · Lea Siekmann (Hrsg.)
Schreiben fachübergreifend fördern
Grundlagen und Anregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung

1. Auflage 2022

Das E-Book folgt der Buchausgabe: 1. Auflage 2022

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2022. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30159 Hannover
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Dirk Haupt, Leipzig
Coverfoto: © Gorodenkoff/stock.adobe.com
Realisation: Tu Anh Mai
E-Book Erstellung: Friedrich Verlag GmbH, Hannover

ISBN: 978-3-7727-1653-9

Vera Busse · Nora Müller · Lea Siekmann (Hrsg.)

Schreiben fachübergreifend fördern

Grundlagen und Anregungen für Schule,
Unterricht und Lehrkräftebildung

Mit Beiträgen von

Cana Bayrak, Michael Becker-Mrotzek, Anne Berkemeier, Vera Busse, Christa Dürscheid, Winnie-Karen Giera, Ingrid Gogolin, Joachim Grabowski, Olaf Hartung, Valerie Lemke, Synnøve Matre, Josef Memminger, Nora Müller, Astrid Neumann, Judy Parr, Maik Philipp, Susanne Prediger, Bernd Ralle, Michael Rödel, Lea Siekmann, Randi Solheim, Afra Sturm, Irina Usanova, Aaron Wilson, Carina Zindel

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 Bildungsteilhabe 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

Schreibanlässe für den Aufbau und die Transformation von Fachwissen eingesetzt werden können.

Becker-Mrotzek und Lemke (Kapitel 4) gehen dann spezifisch der Frage nach, wie Schreibaufgaben gestaltet werden müssen, um lernförderlich zu sein. Sie zeigen anhand von konkreten Beispielen aus unterschiedlichen Fächern auf, wie Schreibaufgaben optimiert werden können, wenn sie z. B. Adressat, Funktion des Textes und Textform spezifizieren und an das sprachliche und fachliche Vorwissen der Lernenden anknüpfen.

Sturm (Kapitel 5) führt im Anschluss in die prozessorientierte Schreibförderung ein und illustriert anschaulich, wie eine wirksame Schreibstrategievermittlung aussehen kann, die auch das Schreibprodukt nicht aus dem Blick verliert. Die vorgestellten Anleitungen zum Modellieren und die Planungsstrategie PIRSCH+ sind dabei für Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer hilfreich.

Busse, Müller und Siekmann (Kapitel 6) knüpfen an das Thema prozessorientierte Schreibförderung an und zeigen, wie formatives Feedback relevante Revisionsprozesse unterstützen kann. Lehrkräfte erhalten zudem Anregungen, wie sie durch Feedback diversitätssensibel auf unterschiedliche Lernende und deren sprachliche Voraussetzungen eingehen können.

Das Freizeitschreibverhalten von Jugendlichen, überwiegend mit Online-Medien, unterscheidet sich deutlich vom schulischen Schreiben. Wie Lehrkräfte an die Realität der Lernenden anknüpfen können, zeigen Dürscheid und Rödel (Kapitel 7). Die Unterrichtseinheit zum Schreiben eines Projektblogs fördert netzbasiertes Schreiben ebenso wie fachliche Kompetenzen. Je nach Themenwahl ist diese Unterrichtseinheit zudem für unterschiedliche Fächer adaptierbar.

Die darauffolgenden fünf Kapitel geben praxisnahe Denkanstöße und Handlungsempfehlungen für spezifische Fächer. Hartung und Memminger (Kapitel 8) widmen sich sprachlichen Herausforderungen im Geschichtsunterricht. Sie zeigen auf, warum Schreiben ein zentrales Werkzeug historischen Erkenntnisgewinns ist und wie es Prozesse historischen Lernens unterstützen kann.

Berkemeier und Grabowski (Kapitel 9) illustrieren im Anschluss didaktisch anschaulich, wie Schülerinnen und Schüler durch den *Code-Knacker* lernen, Sachtexte im Deutschunterricht strukturiert wiederzugeben, wobei das prozessorientierte Förderinstrument *Code-Knacker* durchaus auch in anderen Fächern zum Einsatz kommen kann. Dies belegen Bayrak und Ralle (Kapitel 10) und zeigen für den Chemieunterricht auf, wie sie das Instrument für die Textüberarbeitung von Versuchsprotokollen adaptierten. Dabei erläutern sie zunächst die komplexen Anforderungen eines gelungen Versuchsprotokolls und geben dann konkrete Hinweise zum Einsatz des in Anlehnung an den *Code-Knacker* entwickelten *Protokoll-Checkers*, der u. a. auch zeitökonomisch durch Learning-Apps unterstützt werden kann.

Zindel und Prediger (Kapitel 11) nehmen im Anschluss den Mathematikunterricht in den Blick und zeigen, dass sprachliche Überarbeitungs- und Präzisierungsprozesse sowie sukzessiv aufbauende Hilfestellungen (→ Scaffolds) nicht nur das Schreiben, sondern insbesondere auch das mathematische Verständnis fördern. Die Anregungen zum verstehensförderlichen Schreiben, die Beispielaufgaben sowie die Einblicke in die sich sukzessiv verbessernden Lösungsansätze der Lernenden geben dabei wertvolle Praxisimpulse.

Einen anregenden Abschluss des zweiten Teils dieses Sammelwerks bildet der Beitrag von Giera und Neumann (Kapitel 12), in dem ein fachübergreifendes Projekt zur berufsvorbereitenden Schreibförderung für den Deutsch- und Wirtschaftsunterricht vorgestellt wird. Die Jugendlichen lernen, durch ein Übungsprogramm in elf Phasen professionelle Bewerbungsschreiben zu verfassen, und erlangen damit berufsorientierte Schreibkompetenz. Hervorzuheben ist dabei insbesondere der innovative Einbezug weiterer nichtschulischer Akteure, was dem Projekt einen hohen Praxisbezug verleiht.

Teil III rückt die Kompetenzen der Lehrkräfte in den Fokus. Die zentralen Fragen sind dabei: Über welche Kompetenzen müssen Lehrkräfte verfügen und wie können sie besser auf die Schreibförderung in den Fächern vorbereitet werden? Interessant ist diesbezüglich ein Blick über den Tellerrand: Wilson und Parr (Kapitel 13) berichten aus Neuseeland über entsprechende Bemühungen, die Schreibleistung neuseeländischer Lernender durch eine fachübergreifende Förderung des Schreibens zu erhöhen und entsprechende Maßnahmen in der Lehrkräftebildung zu verankern. Die vorgestellten Befunde sind auch deshalb für den deutschen Kontext interessant, da sie nahelegen, dass gerade benachteiligte Lernende aus Minoritäten von einer stärkeren Förderung der Schreibkompetenz profitieren. Der Beitrag macht jedoch auch deutlich, wie herausfordernd die effektive Vermittlung des Schreibens (auch im Vergleich zum Lesen) ist, und zeigt, dass es kontinuierlicher Professionalisierungsmaßnahmen sowie insbesondere einer Verständigung auf entsprechende Standards bedarf, um die Schreibförderung in allen Fächern zu verankern.

Professionalisierungsprozesse anstoßen wollen auch Siekmann, Müller und Busse (Kapitel 14). Sie stellen zum Abschluss des Sammelwerks das Projekt *WeLiKe Feedback* vor, in dessen Rahmen Weiterbildungen von Lehrkräften zur Förderung von Schreibkompetenz durchgeführt wurden. Die Autorinnen gehen auf fünf formative Feedbackmaßnahmen aus der Weiterbildung ein, die Lehrkräfte in unterschiedlichen Unterrichtsfächern in größeren Lerngruppen einsetzen können. Dabei zeigen sie auf, worauf bei der Umsetzung in der Praxis zu achten ist.

Insgesamt ermöglicht das Sammelwerk damit einen umfassenden Einblick in das Thema *Schreibförderung* im schulischen Kontext und gibt wichtige Impulse für die Praxis. Der Band richtet sich an alle Leserinnen und Leser, die sich für das Thema *Schreiben* interessieren. Es finden sich Anregungen für Lehrkräfte und Schulleitungen, aber auch für Auszubildende an Seminaren und Lehrende an

Hochschulen. Dazu gibt es ein Glossar, in dem relevante Begriffe nachgeschlagen werden können. Diese Begriffe sind in den Kapiteln bei Ersteinführung mit einem Pfeil (→) gekennzeichnet. Im Downloadbereich befinden sich zusätzliche Unterrichtsmaterialien, die zur Schreibförderung eingesetzt werden können. Wir wünschen viel Freude beim Lesen und Stöbern!

Das Wichtigste in Kürze

- Schreiben ist besonders herausfordernd und viele Kinder und Jugendliche haben Probleme mit dem Schreiben.
- Um Schreibexpertise zu erlangen, sind jahrelange Übung und fachübergreifende Förderung notwendig.
- Die Förderung des Lesens ist nicht ausreichend, um Schreiben zu fördern, aber Schreiben fördert Lesekompetenz.
- Schreiben kann das Lernen im Fachunterricht effektiv unterstützen.
- Lernende brauchen vielfältige Übungsmöglichkeiten und Unterstützung, um die Phasen des Schreibprozesses (insbesondere das Planen und Überarbeiten) zu automatisieren.
- Um das Lernen im Fachunterricht zu unterstützen, sollten Schreibaktivitäten regelmäßig erfolgen und Lernenden ermöglichen, neue Ideen, aber auch eigene Denkprozesse zu reflektieren.

Literaturverzeichnis

- Abu-Rabia, S. (2003). The influence of working memory on reading and creative writing processes in a second language. *Educational Psychology, 23*(2), S. 209–222.
- Applebee, A. N. & Langer, J. A. (2011). A snapshot of writing instruction in middle schools and high schools. *English Journal, 100*(6), S. 14–27.
- Aschliman, C. (2016). *Write to work: The use and importance of writing as perceived by business leaders*. Dissertation. Verfügbar unter: https://scholarscompass.vcu.edu/etd/4601/?utm_source=scholarscompass.vcu.edu%2Fetd%2F4601&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages (Zugriff: 21.01.2022).
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M. & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 74*(1), S. 29–58.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bergeler, E. (2009). *Lernen durch eigenständiges Schreiben von sachbezogenen Texten im Physikunterricht: Eine Feldstudie zum Schreiben im Physikunterricht am Beispiel der Akustik*. Dissertation. Technische Universität Dresden. Verfügbar unter: <https://tud.qucosa.de/api/qucosa%3A25064/attachment/ATT-0/> (Zugriff: 21.01.2022).
- Busse, V. (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Überblick. In J. Goschler & M. Butler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 1–33). Wiesbaden: Springer.

- Busse, V. (2020). Qualifizierung von Lehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 287–292). Wiesbaden: Springer.
- Cellier, J.M., Terrier, P. & Alamargot, D. (2007). Introduction: Written Document in the Workplace. In D. Alamargot, P. Terrier & J. M. Cellier (Eds.), *Written documents in the workplace* (pp. xi–xviii). Amsterdam: Elsevier.
- Chenoweth, N. A. & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing. *Written Communication*, 18(1), 80–98.
- Department for Education, U. K. (2012). *What is the research evidence on writing?* Verfügbar unter: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/121011/20120121_what_is_the_research_evidence_on_writing.pdf (Zugriff: 21.01.2022).
- Education Counts (2014). *Achievement information*. Verfügbar unter: <https://www.educationcounts.govt.nz/topics/research/6858/6578> (Zugriff: 21.01.2022).
- Fix, M. (Hrsg.) (2008). Lernen durch Schreiben [Themenheft]. *PRAXIS DEUTSCH*, 210. Verfügbar unter: <https://www.friedrich-verlag.de/shop/lernen-durch-schreiben-52210> (Zugriff: 21.01.2022).
- Gadd, M. & Parr, J. M. (2017). Practices of effective writing teachers. *Reading and Writing*, 30(7), S. 1551–1574.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winnie (Eds.), *Handbook of educational psychology* (Vol. 2, pp. 457–478). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graham, S. & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), S. 710–744.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Verfügbar unter: https://production-carnegie.s3.amazonaws.com/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf (Zugriff: 21.01.2022).
- Harsch, C., Schröder, K. & Neumann, A. (2008). Schreiben Englisch. In E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 139–156). Weinheim: Beltz.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106–1113.
- Hebert, M., Simpson, A. & Graham, S. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis. *Reading and Writing*, 26(1), S. 111–138.
- Hill, M. (1991). Writing summaries promotes thinking and learning across the curriculum: But why are they so difficult to write? *Journal of Reading*, 34(7), S. 536–539.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), S. 1–26.
- Keys, C. W., Hand, B., Prain, V. & Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(10), S. 1065–1084.
- Kiuhara, S. A., Graham, S. & Hawken, L. S. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of educational psychology*, 101(1), S. 136–160.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klein, P. D. & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), S. 311–350.

- Krelle, M. & Willenberg, H. (2008). Argumentation Deutsch. In E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 81–88). Weinheim: Beltz.
- Lacina, J. & Block, C. C. (2012). Progressive writing instruction: Empowering school leaders and teachers. *Voices from the Middle*, 19(3), S. 10–17.
- Matre, S. & Solheim, R. (2015). Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 15, S. 1–31.
- Meissel, K., Parr, J. M. & Timperley, H. S. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education*, 58, S. 163–173.
- Mills, N. (2014). Self-efficacy in second language acquisition. In S. Mercer & M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 6–22). Bristol: Multilingual Matters.
- Müller, N., Lindefeld, K. A. & Busse, V. (2021). Underlying beliefs about writing and teaching writing in Germany: An analysis of policy documents for German in Year 9 at secondary school. In J. V. Jeffrey & J. M. Parr (Eds.), *International perspectives on writing curricula and development: A cross-case comparison* (pp. 123–146). London: Routledge.
- National Commission on Writing (2002). *Writing: A ticket to work ... or a ticket out. A survey of business leaders*. Verfügbar unter: <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/2154> (Zugriff: 21.01.2022).
- National Council for Education Statistics. (2012). *The nation's report card: Writing 2011 (NCES 2012-470)*. Washington, DC: Institute of Education. Verfügbar unter: <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2011/2012470.pdf> (Zugriff: 21.01.2022).
- Neumann, A. (2014). Jugendliche DaZ-Lerner schreiben schulische Textformen–Reanalyse der Leistungsdaten und Schülerbefragungen aus DESI und IMOSS. In B. Ahrenholz, C. Diemroth, B. Lütke & M. Rost-Roth (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter* (S. 171–192). Berlin: De Gruyter.
- Neumann, A. & Lehmann, R. H. (2008). Schreiben Deutsch. In E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 89–103). Weinheim: Beltz.
- Newell, G. E. (2006). Writing to learn: How alternative theories of school writing account for student performance. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Writing to learn: How alternative theories of school writing account for student performance*. New York, NY: Guilford.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), S. 139–158.
- Parr, J. M. & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing writing*, 15(2), S. 68–85.
- Philipp, M. (2016). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen Schreibförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Purves, A. C. (1992). Reflections on research and assessment in written composition. *Research in the Teaching of English*, 26(1), 108–122.
- Roll, H., Bernhardt, M., Enzenbach, C., Fischer, H. E., Gürsoy, E., Krabbe, H., Lang, M., Manzel, S. & Uluçam-Wegmann, I. (Hrsg.) (2019). *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen: Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster: Waxmann.
- Schipolowski, S., Stanat, P., Böhme, K., Haag, N., Sachse, K.A., Hoffmann, L., Sebald, S. & Federlein, F. (2016). Der Blick in die Länder. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB Bildungstrend 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 169–329). Münster: Waxmann.

- Sturm, A. & Beerenwinkel, A. (2020). *Schreibendes Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht: Grenzen und Möglichkeiten*. leseforum.ch, 1. Verfügbar unter: https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/695/2020_2_de_sturm_beerenwinkel.pdf (Zugriff: 21.01.2022).
- Thürmann, E. (2012). *Lernen durch Schreiben? Thesen zur Unterstützung sprachlicher Risikogruppen im Sachfachunterricht*. dieS-online, 1. Verfügbar unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8668/> (Zugriff: 21.01.2022).
- Van Ockenburg, L., van Weijen, D. & Rijlaarsdam, G. (2019). Learning to write synthesis texts. A review of intervention studies. *Journal of Writing Research*, 10, S. 401–428.
- Wang, X. (2015). *Understanding language and literacy development: Diverse learners in the classroom*. Oxford: John Wiley and Sons.
- Weigle, S. C. (2005). Second language writing expertise. In K. Johnson (Ed.), *Expertise in language learning and teaching* (pp. 128–149). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Zinsser, W. (2006). *On writing well: An informal guide to writing nonfiction* (7th ed.). New York, NY: Harper Collins.

1 Schriftsprachliche Fähigkeiten im Kontext von Mehrsprachigkeit

Anregungen für die Schulentwicklung aus einer Langzeitstudie

In diesem Kapitel werden Ergebnisse erster Analysen der Untersuchung Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) vorgestellt. In der MEZ-Studie wird untersucht, wie sich Kompetenzen im Lesen und Schreiben von Schülerinnen und Schülern, die in einsprachigen Familien mit Deutsch als Verständigungssprache leben, und solchen, in deren Familien Deutsch und Russisch oder Türkisch der alltäglichen Verständigung dienen, über den Verlauf der Sekundarstufe sprachlich entwickeln. Mit einander funktional äquivalenten Tests wurden – weltweit erstmalig – schriftsprachliche Fähigkeiten (Lese- und Schreibfähigkeit) von ca. 2.000 Schülerinnen und Schülern in den Sprachen Deutsch (der allgemeinen Schul- und Unterrichtssprache), Türkisch bzw. Russisch (zwei weitverbreiteten Herkunftssprachen von Lernenden mit Migrationshintergrund in Deutschland), Englisch (der allen Untersuchten gemeinsamen ersten Fremdsprache) sowie Französisch bzw. Russisch (der zweiten Fremdsprache eines Teils der Untersuchten) über die Sekundarstufe hinweg verfolgt. Wir schildern zunächst erste Ergebnisse der Untersuchung und diskutieren dann, welche Impulse sie für Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft geben.

1.1 Einleitung

Die erfolgreiche Aneignung von Lese- und Schreibfähigkeiten ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für Bildungserfolg. Mit Schrift verstehend und produktiv umzugehen, gehört zu den kulturellen Grundfähigkeiten, die gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen (Gogolin 2018; Murnane, Sawhill & Snow 2012). Weit verbreitet ist die Annahme, dass die Entwicklung der Fähigkeiten des Lesens und des Schreibens „eigentlich“ Sache der Grundlegung der Bildung sei. Erwartet wird, dass die Grundschule die Verantwortung für die Vermittlung der entsprechenden Fähigkeiten trägt (Brandt 2021). Tatsächlich aber ist die Aneignung schriftsprachlicher Fähigkeiten ein langfristiger Prozess, der sich durch die gesamte Bildungskarriere zieht (Alves, Limpo & Joshi 2019; vgl. auch Busse i. d. B.). Je erfahrener Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Schrift sind, desto komplexer und elaborierter wer-

den die Anforderungen an Lese- und Schreibfähigkeiten, auch bezeichnet als literale Fähigkeiten (Fitzgerald & Shanahan 2000).

Die Entwicklung elaborierter literaler Fähigkeiten ist generell wenig erforscht; allerdings hat die Zahl der Untersuchungen dazu in jüngerer Zeit deutlich zugenommen. Die bis dato vorliegenden Untersuchungsergebnisse deuten darauf, dass literale Fähigkeiten aus verschiedenen Teilfähigkeiten bestehen; die Fähigkeit zu lesen hängt mit der Fähigkeit zu schreiben zusammen, aber sie sind nicht deckungsgleich. Beziehungen zwischen den Komponenten literaler Fähigkeiten bestehen innerhalb einer Sprache und im Kontext der Zwei- oder → Mehrsprachigkeit. Allerdings verfügen wir kaum über Untersuchungen zur Entwicklung literaler Fähigkeiten in mehreren Sprachen. Zu den wenigen Ausnahmen gehört die Studie *Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)*, aus der wir hier berichten (Gogolin et al. 2017).

MEZ ist eine Studie mit vier Messzeitpunkten, die die Sprachentwicklung in der Sekundarstufe in langzeitlicher Perspektive unter die Lupe genommen hat. Die forschungsleitende Frage der Untersuchung ist, ob und wie Mehrsprachigkeit und Lernerfolg zusammenhängen. Um diese Frage zu klären, müssen wir nicht nur sprachliche Entwicklung untersuchen, sondern auch aufdecken, welche individuellen (z. B. Motivation, Selbstkonzept, kognitives Potenzial) und kontextuellen (z. B. sozioökonomische, kulturelle, migrationsbedingte) Faktoren die Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten beeinflussen.

In unserer → Längsschnittstudie wurde die Entwicklung mehrsprachiger Fähigkeiten in zwei Kohorten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe verfolgt. Die Studie setzte bei Lernenden der 7. und der 9. Klasse an. Wir erhoben Daten von etwa 2.000 Schülerinnen und Schülern an 78 Schulen über vier Messzeitpunkte; damit bilden wir weite Teile des Verlaufs der Sekundarstufe ab (Kohorte 1: Klasse 7 bis 9; Kohorte 2: Klasse 9 bis 11).

Alle einbezogenen Schülerinnen und Schüler wurden in Deutsch (der allgemeinen Schulsprache) und Englisch (der ersten Fremdsprache) getestet. Von etwa der Hälfte der Stichprobe wurden auch in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch Sprachdaten erhoben. Darüber hinaus wurden ca. 800 Schülerinnen und Schüler in ihrer zweiten Fremdsprache Französisch getestet. Bei einer kleinen Gruppe von 70 Schülerinnen und Schülern erhoben wir Daten zu ihrer zweiten Fremdsprache Russisch.

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die in *MEZ* eingesetzten Instrumente.

Mehrheitssprache/Herkunftssprachen (Deutsch, Russisch, Türkisch)	Schulfremdsprachen (Englisch, Französisch, Russisch)
Schriftliche Sprachproduktion	Schriftliche Sprachproduktion
Leseverständnis (LGVT 5–12+)	Allgemeine Sprachkompetenz (C-Tests)
Kognitive Fähigkeiten (KFT 4–12+ N2)	
Schülerfragebogen	
Elternfragebogen (Welle 1)	
Telefoninterview mit Lernenden, die die Schule verlassen (1x)	
Schulleiterfragebogen (Welle 1)	

Abb. 1: Übersicht über Instrumente der MEZ-Studie

1.2 Was zeigt das MEZ-Projekt? Erste Ergebnisse zu Schreibfähigkeiten in der Adoleszenz

Nachfolgend stellen wir das Konstrukt der Analyse von Schreibfähigkeiten vor, das zu den Ergebnissen der *MEZ*-Studie gehört. Seine Bedeutung für Forschung, aber auch praxisrelevante Fragestellungen rührt daher, dass es vergleichende Analysen von Fähigkeiten in mehreren Sprachen auf einer sprachübergreifend gemeinsamen theoretischen Basis erlaubt.

1.2.1 Schreibfähigkeiten als Konstrukt

Die Messung der Schreibfähigkeiten wurde in der *MEZ*-Studie einer sprachübergreifenden Perspektive konzipiert und durchgeführt, um den Vergleich der von den Schülerinnen und Schülern erzielten Sprachkenntnisse in verschiedenen Sprachen zu ermöglichen. Zur Messung der Schreibfähigkeiten im Deutschen, in den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch sowie in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch wurden Schreibaufgaben eingesetzt, die auf der Basis des Instruments „Fast Catch Bumerang“ (Gogolin et al. 2021a) entwickelt wurden. Um im Rahmen einer Längsschnittstudie mit vier Wellen sowohl Motivations- als auch Lerneffekte zu vermeiden, wurden Parallelformen für die Testung in den verschiedenen Sprachen konstruiert (Schnoor 2021).

Die in *MEZ* eingesetzten Schreibaufgaben zielen auf das Schreiben von Handlungsanleitungen (z. B. eine Bastelanleitung). Die Handlung wird in einer Folge von Abbildungen vorgegeben. Davon angeregt, soll ein Artikel für eine Jugendzeitschrift verfasst werden, der den Inhalt der Bildfolge wiedergibt. Durch das Setting („Beitrag für eine Jugendzeitschrift“) wird dazu aufgefordert, zusätzlich zu den Handlungsanweisungen auch narrative Ausdrucksweisen zu verwenden.

Bei der Gestaltung der Aufgaben wurde berücksichtigt, dass das Schreiben in fremdsprachlichem Kontext an eine Progression gebunden sein sollte, die durch die jeweiligen Curricula vorgegeben ist. Die Themen für die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Russisch wurden deshalb auf Grundlage der Analyse von Unterrichtsmaterial entwickelt, während die Themen für die „herkunftssprachlichen“¹ Aufgabenstellungen (Deutsch, Russisch und Türkisch) ohne curricularen Bezug, sondern auf der Grundlage von Kompetenzannahmen (Ehlich, Bredel & Reich 2008) entwickelt wurden. Zur Analyse der Schreibfähigkeiten wurde ein generisches Modell entwickelt, das auf Ergebnissen der Schreibforschung beruht. Es ist konzentriert auf drei Kompetenzbereiche: *textuell-pragmatische* und *lexiko-syntaktische Qualifikationen* sowie *Produktivität*. Die Kombination dieser Kompetenzen bildet ein einheitliches Konstrukt, das die Textqualität der geschriebenen Texte widerspiegelt (Gogolin et al. 2021a). Jeder dieser Kompetenzbereiche wird durch die folgenden, empirisch bestimmten Kategorien repräsentiert: *Aufgabenbewältigung* (textuell-pragmatische Qualifikation: Grad der Vollständigkeit und Elaboriertheit der Wiedergabe der Handlung im elizitierten Text); *Nomen, Adjektive, Verben* (lexiko-syntaktische Qualifikation: differenzierter Einsatz lexikalischer Mittel im Text); *Konjunktionen* (lexiko-syntaktische Qualifikation: → Kohäsivität); *Bildungssprachliche Elemente* (lexiko-syntaktische Qualifikation: Grad der Aneignung bildungstypischer sprachlicher Mittel) und *Anzahl der Wörter* (Produktivität). Diese Kategorien bilden das Konstrukt der Schreibfähigkeiten in allen in MEZ untersuchten Sprachen. Die Indikatoren, die für die jeweilige Kategorie stehen, wurden dagegen sprachspezifisch festgelegt.

Unsere empirische Überprüfung zeigt, dass das generische Modell für die Messung der Schreibfähigkeiten in den im MEZ-Projekt untersuchten Sprachen gut geeignet ist sowie den zwischensprachlichen Vergleich von Schreibfähigkeiten auf der Ebene der Gesamtscores zulässt. Mit diesem Modell kann also die Komplexität mehrsprachiger Schreibfähigkeiten sowie die Textqualität der in mehreren Sprachen geschriebenen Texte von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe empirisch erfasst werden. Die nachfolgend kurz präsentierten Detailergebnisse weisen auf Aspekte hin, die für das Handeln im Kontext der Schul- und Unterrichtsentwicklung bedeutsam sind.

1 Nach dem von uns eingenommenen Verständnis ist Deutsch eine Herkunftssprache, denn sie repräsentiert eine in Familie und Umfeld verwendete Sprache. Lediglich die gesellschaftliche Bewertung sowie die Reichweite der Sprachen im Migrationskontext unterscheiden das Deutsche von anderen Herkunftssprachen, etwa den in Migrantenfamilien gebräuchlichen.

1.2.2 Lesen und Schreiben

Zu den für *MEZ* relevanten Fragestellungen gehört, ob eine der beiden Teilfähigkeiten Lese- und Schreibkompetenz *pars pro toto* bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten repräsentiert. Hintergrund dieser Frage ist, dass in vielen Untersuchungen Lesefähigkeiten gemessen werden, die als „Sprachfähigkeiten“ präsentiert werden, was den Eindruck erweckt, dass sie für das Ganze stehen. Im Kontext bildungsbezogener Entscheidungen, etwa hinsichtlich Förderstrategien, ist aber eine genauere Auskunft erforderlich.

In *MEZ* wurden daher Prüfungen der Beziehung zwischen den beiden literalen Teilfähigkeiten vorgenommen (Klinger, Usanova & Gogolin 2019). Untersucht wurden Leseverständnis und lexikalische Diversität im Schreiben. Dabei erwies sich das Leseverständnis nur am ersten Messzeitpunkt als signifikanter Prädiktor für die gemessenen Fähigkeiten im Schreiben. Für die am zweiten und dritten Messzeitpunkt gemessenen Fähigkeiten tragen die Veränderungen im Leseverständnis kaum noch zur Erklärung der Veränderungen beim Schreiben bei. Dies deutet darauf, dass in einer fortgeschrittenen Entwicklungsstufe des Schreibens möglicherweise andere relevante Ressourcen größeren Einfluss auf den Ausbau der Fähigkeiten ausüben als zuvor das Lesen. Jedenfalls ist demnach eine ausschließliche Konzentration der Förderung bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten auf das Lesen in der Sekundarstufe eher nicht ratsam (vgl. hierzu auch Busse i. d. B.). Vielmehr sollten beide Teilfähigkeiten in Unterstützungsmaßnahmen über die Sekundarstufe hinweg eine Rolle spielen.

1.2.3 Orthografische Fähigkeiten

Zu den auf der Basis von *MEZ*-Daten verfolgten Fragestellungen gehört, welche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede sich im Hinblick auf orthografische Fähigkeiten zwischen den Lernenden verschiedener sprachlicher Herkunft zeigen lassen. Erste explorative Ergebnisse mit Bezug auf das Deutsche, gewonnen an einer kleinen Teilstichprobe aus *MEZ*, wurden in Müller et al. (2021) publiziert. Hier zeigte sich, dass sowohl bei lebensweltlich einsprachigen als auch mehrsprachigen Lernenden die meisten Fehler in den Bereichen Groß-/Kleinschreibung und Getrennt-/Zusammenschreibung vorkommen. Insgesamt unterschieden sich die orthografischen Leistungen der beiden Gruppen nicht signifikant voneinander. Vorsichtig schließen wir daraus, dass Mehrsprachigkeit *an sich* keine entscheidende Rolle bei der Herausbildung orthografischer Fähigkeiten zu spielen scheint (für Gegenargumente in der Forschung siehe Busse et al. i. d. B.), sondern andere Faktoren, die einerseits mit den Bildungsvoraussetzungen, andererseits aber auch mit der Gestaltung des Angebots an die Lernenden zusammenhängen. In diesen ersten Explorierungen fanden wir – wie dies wiederkehrend in Untersuchungen

gezeigt wird (Stanat et al. 2016) – signifikante Unterschiede zwischen Lernenden am Gymnasium und an anderen Schulformen.

Dies verhält sich anders nach unseren ebenfalls explorativen ersten Analysen der orthografischen Fähigkeiten in den Schulfremdsprachen (Gogolin & Usanova 2019). Hier zeigte sich, dass die Texte reichlich orthografische Normabweichungen aufweisen – und zwar in allen untersuchten schulischen Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Russisch). Dabei scheinen die Abweichungen nicht an einen Jahrgang bzw. eine Altersstufe oder an einen Bildungsgang gebunden zu sein. Sowohl die Texte der Siebtklässler als auch die der Neuntklässler enthalten Verstöße gegen orthografische Konventionen, und ebenso finden wir solche Verstöße sowohl bei den in gymnasialen Bildungsgängen Unterrichteten als auch bei den Schülerinnen und Schülern in nichtgymnasialen Bildungsgängen.

Ein Beispiel für die „Kreativität“ der Normabweichungen stammt aus den Verschriftlichungen des Wortes „Gurke“ (cucumber) im Englischen, das durch die Bildvorlage für Textproduktion in der Fremdsprache getriggert wurde. Wir identifizierten mehr als 50 verschiedene Schreibungen des englischen Wortes. Dabei trat als systematisches Merkmal hervor, dass das Wort nach seinem Klang geschrieben wird. Zugleich aber ruft es offenbar unterschiedliche Klangassoziationen hervor. Wir fanden Beispiele wie „cucumbas“, „quequembes“, „cucumbre“, „kykumby“ ... Es scheint demnach, dass viele Schülerinnen und Schüler in der fortgeschrittenen Sekundarstufe bei fremdsprachlichem Schreiben nach dem Prinzip „Man schreibt, wie man spricht“ vorgehen und dabei auf unterschiedliche Hörerfahrungen zurückgreifen. Im vorgestellten Beispiel liegen mindestens fünf Jahre Fremdsprachenunterricht hinter den Lernenden, deren Schreibprodukte wir untersuchen.

Diese explorativen Ergebnisse zu orthografischen Fähigkeiten in den Schulfremdsprachen haben wir in einer weiteren Studie aufgegriffen (Gogolin et al. 2021b). Hier wurde die Entwicklung orthografischer Fähigkeiten in → C-Tests überprüft, die wir in substanziellen Stichproben gewonnen haben (Englisch: $n = 1987$; Französisch: $n = 662$). Ein C-Test besteht aus vier bis sechs kurzen Texten, bei denen die zweite Hälfte jedes zweiten (oder, je nach Tilgungsprinzip, dritten) Wortes getilgt wird. Lediglich im ersten und im letzten Satz des Textes bleiben alle Wörter vollständig (siehe z. B. Grotjahn 2002).

In der MEZ-Studie wurden die Unterschiede in den Mittelwerten der Gesamtscores aus C-Tests mit und ohne Berücksichtigung der Orthografie sowie die Entwicklung dieser Unterschiede geprüft. Die Ergebnisse zeigen an, dass die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe noch auf dem Weg sind, Rechtschreibfähigkeiten in den beiden Fremdsprachen zu entwickeln: Sie erzielen bei Nichtberücksichtigung der Orthografie deutlich höhere C-Test-Ergebnisse als bei Berücksichtigung. Außerdem variieren die Ergebnisse zwischen Englisch und Französisch. Im Englischen fanden wir über die

Messzeitpunkte keinen wesentlichen Zuwachs in der semantischen Komponente (d. h. inhaltlich korrekt gefüllte Lücken als Hinweis auf einen Zuwachs an Redemitteln), jedoch eine allmähliche Verbesserung der orthografischen Korrektheit. Im Französischen dagegen zeigte sich ein deutlicher Zuwachs an semantischen Fähigkeiten zwischen der 7. und der 8. Klasse, danach aber eine ähnliche Tendenz wie im Englischen. In Bezug auf alle Befunde waren die Trends für die Gruppen der monolingualen und bilingualen Lernenden identisch. Dies deutet darauf, dass die Bemühungen um Sprachausbau in den fortgeschrittenen Phasen des Fremdsprachenunterrichts eher auf formale Aspekte gerichtet sind als auf inhaltliche.

1.2.4 Sprachenprofile

Zu den weiteren Fragen, denen wir anhand der MEZ-Daten nachgehen, gehört, ob sich Zusammenhänge zwischen den Schreibfähigkeiten der lebensweltlich mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler in ihren verschiedenen Sprachen zeigen lassen. Geprüft wurde dies anhand des Vergleichs ihrer Produkte in Deutsch, den Herkunftssprachen Russisch oder Türkisch und der allen gemeinsamen Fremdsprache Englisch (Usanova & Schnoor 2021). Diese wurden anhand des im Abschnitt 1.2.1 vorgestellten Konstrukts zur Messung der Schreibfähigkeiten analysiert.

Vermittels einer latenten Klassenanalyse wurden drei Profile von mehrsprachigen Schreibfähigkeiten bei den Jugendlichen in unserer Stichprobe gefunden. Das erste Profil repräsentiert „unterdurchschnittliche“ mehrsprachige Schreiberinnen und Schreiber: Dies sind Lernende, die in allen drei Sprachen unter dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe abschneiden. Das zweite Profil repräsentiert „überdurchschnittliche“ Schreibende: Schülerinnen und Schüler, die in allen drei Sprachen über dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe liegende Leistungen erzielen. Das dritte Profil repräsentiert eine kleine Sondergruppe von „Hochleistenden“: Lernende, die in allen Sprachen sehr deutlich über den Durchschnittswerten liegen.

Ein weiteres Ergebnis dieser Analysen ist, dass die Schülerinnen und Schüler aller drei Profile im Deutschen besser entwickelte Schreibfähigkeiten aufweisen als in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch, und in diesen wiederum bessere als in der Fremdsprache Englisch. Während Ersteres erwartungsgemäß und mit dem schulischen Lernkontext begründet ist, ist das zweite Ergebnis eher erwartungswidrig: Bekanntlich sind die Möglichkeiten, Unterricht in den Herkunftssprachen zu erhalten (und somit auch Schreiben in diesen zu lernen), in Deutschland stark eingeschränkt (Mediendienst Integration 2019). Für die Fremdsprache Englisch hingegen blicken die Lernenden auf etliche Jahre formalen Unterrichts zurück. Demnach wäre zu erwarten, dass damit durchaus auch ausgeprägte Schreibfähigkeiten erzielt werden.

Diesen Ergebnissen liegt das Konstrukt zugrunde, das – wie in Kap. 1.2.1 vorgestellt – eine vergleichende Gesamtsicht auf die beteiligten Sprachen ermöglicht. Insgesamt weist diese Analyse darauf, dass in den komplexen mehrsprachigen Repertoires der von uns getesteten Jugendlichen die Schreibfähigkeiten in den beteiligten Sprachen miteinander verbunden sind: Wer in einer Sprache gute (oder schlechte) Leistungen im Schreiben erzielt, tut dies auch in den anderen Sprachen. Mehrsprachigkeit ist also kein Hindernis für die Entwicklung der Schreibfähigkeiten in den einzelnen Sprachen.

Was genau die Schule und der Unterricht dazu beitragen, dass Mehrsprachigkeit nicht zum Nachteil für sprachliche Entwicklung und Bildungserfolg wird, sondern die in ihr angelegten Vorteile entfalten kann, können wir mit den MEZ-Daten nicht eingehender klären; dazu wären zusätzliche Untersuchungen der Schulrealität erforderlich gewesen, die die von uns untersuchten Schülerinnen und Schüler erlebten. Vorsichtige Hinweise können wir lediglich aus Informationen über Merkmale der Schulen gewinnen, um die wir die Schulleitungen gebeten haben. Einen ersten Blick darauf werfen wir im folgenden Kapitel.

1.3 Welche Charakteristika weisen die MEZ-Schulen mit „sprachlich erfolgreichen“ Schülerinnen und Schülern auf?

Für die folgenden Ausführungen haben wir eine erste Analyse der Angaben über Schulprofile vorgenommen, die uns die Schulleitungen in einem Fragebogen übermittelt haben.² Konzentriert haben wir uns dabei darauf, Merkmale jener Schulen zu entdecken, die von Schülerinnen und Schülern mit überdurchschnittlichen mehrsprachigen Schreibfähigkeiten besucht wurden.

Dabei zeigt sich zunächst, dass sich diese Lernenden mit überdurchschnittlichen multiliteralen Schreibfähigkeiten im Deutschen, Englischen und den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch ($N = 297$) auf 67 der insgesamt 78 Schulen verteilen, die an der MEZ-Studie teilgenommen haben. Allerdings zeigt sich auch, dass einzelne Schulen mehr erfolgreiche Schülerinnen und Schüler aufweisen als der größte Teil der Schulen (vgl. Abb. 2).

² Ausgefüllte Fragebogen zu Schulmerkmalen erhielten wir von 68 der insgesamt 78 MEZ-Schulen.

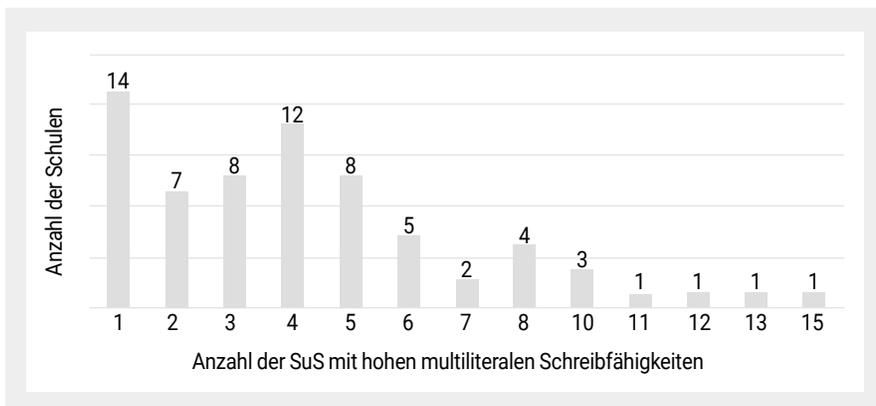


Abb. 2: Anzahl der Schulen aus der MEZ-Schulstichprobe (Y-Achse N = 67) und Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit besonders hohen Schreibfähigkeiten pro Schule (X-Achse, N = 297)

Der überwiegende Teil der MEZ-Schulen wird nur von einzelnen Lernenden mit überdurchschnittlich guten mehrsprachigen Schreibfähigkeiten besucht. Insgesamt zeigt sich die Tendenz, dass nur einzelne Schulen größere Anteile an Schülerinnen und Schülern mit gut ausgebauten mehrsprachigen Fähigkeiten (mehr als 10 in unserer Stichprobe) aufweisen. Zwar unterscheiden sich die Schulen, die an MEZ teilgenommen haben, in ihrer Größe. Unsere bisherigen Analysen zeigen aber, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit guten mehrsprachigen Schreibfähigkeiten nicht mit der Schulgröße erklärt werden kann. Eine zweite Spur, der wir folgten, betrifft die Schulform: Gymnasium vs. nichtgymnasiale Bildungsgänge. Aber auch hier deutet sich keine Erklärung an. Der Unterschied in der durchschnittlichen Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit hohen mehrsprachigen Schreibfähigkeiten ist zwischen Gymnasium ($M = 4,8$; $SD = 2,8$, $N \text{ Schulen} = 34$) und anderen Schultypen ($M = 4,03$; $SD = 3,6$, $N \text{ Schulen} = 33$) sehr gering und nicht signifikant. Diese Hinweise müssen aufgrund der geringen Stichprobengröße mit Vorsicht interpretiert werden; sie dienen lediglich der Illustration. Abbildung 3 illustriert zudem, dass die Schulen mit den meisten Schülerinnen und Schülern mit überdurchschnittlich guten Schreibfähigkeiten (Schulen mit 12, 13, und 15 Lernenden) nichtgymnasiale Bildungsgänge vertreten.

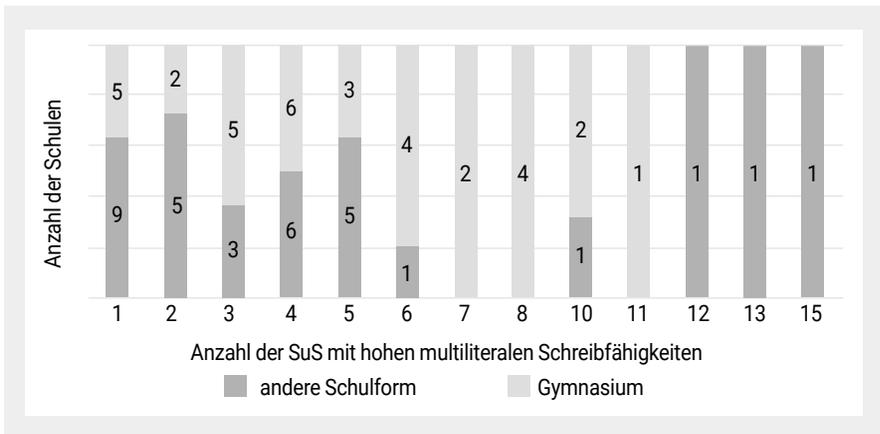


Abb. 3: Anzahl der Schulen nach Schultyp (Gymnasium/andere, Y-Achse, N = 67) und Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit hohen mehrsprachigen Schreibfähigkeiten pro Schule (X- Achse, N = 297)

Zu den Merkmalen, von denen wir Unterschiede für die erreichten sprachlichen Fähigkeiten erwarteten, gehört die Qualifizierung des Lehrpersonals. Deshalb wurden die Schulleitungen gefragt, ob Lehrkräften ihrer Schulen spezielle Schulungen zur Unterstützung der Arbeit im Umgang mit sprachlicher Heterogenität angeboten und wie sie wahrgenommen werden. Abbildung 4 zeigt die Verteilung von Lernenden mit hohen multilateralen Schreibfähigkeiten in Relation zum Vorhandensein solcher Fortbildungsangebote an den Schulen.

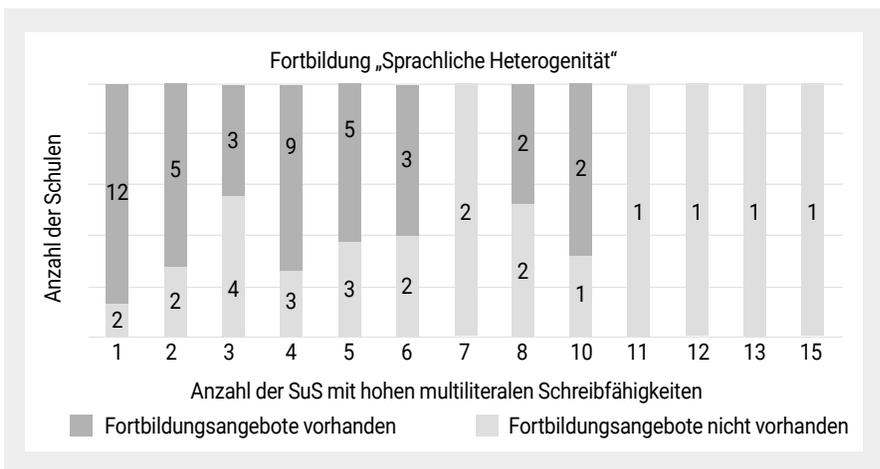


Abb. 4: Anzahl der Schulen mit Fortbildungsangeboten zum Thema „Sprachliche Heterogenität“ (Y-Achse, N = 63) und Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit hohen Schreibfähigkeiten pro Schule (X-Achse, N = 297)

Es zeigt sich erwartungsgemäß, dass Schulen mit hohen Anteilen an Schülerinnen und Schülern mit besonders guten mehrsprachigen Schreibfähigkeiten auf mehr Qualifikationsangebote zum Thema „Sprachliche Heterogenität“ (z. B. Angebote zum sprachsensiblen Unterricht) verweisen können. Weiteren Merkmalen der Schulen nach der Auskunft ihrer Leitungen gehen wir in kommenden Analysen noch nach. Die bislang vorliegenden (wenigen) Ergebnisse dieses Aspekts der *MEZ*-Studie zeigen immerhin, dass es sich lohnt, Einfluss auf Gestaltungsmerkmale jenseits der von Schulen nicht beeinflussbaren Strukturmerkmale zu nehmen, um die Aussicht auf Erfolg bei den Lernenden zu erhöhen.

1.4 Fazit

Die Analysen der *MEZ*-Daten ergeben, dass Lese- und Schreibfähigkeiten im Deutschen sich auch über die Sekundarstufe hinweg weiterentwickeln. Auch die Aneignung orthografischer Fähigkeiten ist mit der Primarstufe keineswegs abgeschlossen, sondern benötigt im fortgeschrittenen Schulalter weiterhin systematische Unterstützung. Die Betrachtung der fremdsprachlichen orthografischen Kenntnisse lässt vermuten, dass das grundlegende Konzept der Schrift als mehr oder weniger distant vom gesprochenen Wort auch in der Sekundarstufe noch nicht völlig durchdrungen wurde. Dieses Konzept jedoch ist grundlegend für Sprache und somit sprachübergreifend. Diese Sensibilisierung kann durch sprachenvergleichendes Vorgehen im Unterricht unterstützt werden und deshalb sollte das Schreiben sprachübergreifend gefördert werden. Naheliegend ist, dass die Förderung der Schreibfähigkeiten fächerübergreifend erfolgen sollte (vgl. hierzu auch Matre und Solheim i. d. B.).

Auch die gefundenen positiven Zusammenhänge zwischen den Schreibfähigkeiten in verschiedenen Sprachen deuten darauf, dass mehrsprachigkeits-sensibler Unterricht die Fähigkeiten in allen Sprachen eines mehrsprachigen Repertoires voranbringen kann – sogar in solchen, in denen die Lernenden aktuell keine förmliche Unterweisung erhalten. Ein Beispiel hierfür ist die Förderung von sprachenübergreifenden Strategien, etwa hinsichtlich der Komposition von Texten in verschiedenen Kontexten, wobei die Funktionalität von Textmerkmalen verdeutlicht wird (Wenk et al. 2016). Ein weiterer Ansatz ist die Förderung des Sprachbewusstseins, indem die Lernenden – auch hier unter der Fragestellung, welche Funktion bestimmte Redemittel erfüllen – zu Vergleichen zwischen den Sprachen angeregt werden, in denen sie leben oder die ihnen aus dem schulischen Lernen bekannt sind (vgl. Wildemann 2013, S. 333). Ein systematischer Ausbau solcher Lehr-Lern-Strategien wird mit dem Konzept des *Translanguaging* angeboten, in dem Schülerinnen und Schüler systematisch dazu angeleitet werden, die kommunikativen Ef-