

Neumann, Astrid

Blick(e) auf das schulische Schreiben. Erste Ergebnisse aus IMOSS

Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 17 (2012) 32, S. 63-85



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Neumann, Astrid: Blick(e) auf das schulische Schreiben. Erste Ergebnisse aus IMOSS - In: Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 17 (2012) 32, S. 63-85 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-212652 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-212652>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Didaktik Deutsch

2012

32

Mit Forschungsbeiträgen von

Uta Fischer - Astid Neumann
Norbert Kruse et al.

Debatte
Forschungsbeiträge
Berichte und Ankündigungen
Rezensionen und Neuerscheinungen

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
17. Jahrgang 2012 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Astrid Neumann

**BLICK(E) AUF DAS SCHULISCHE
SCHREIBEN**

Erste Ergebnisse aus IMOSS

In: Didaktik Deutsch. Jg. 17. H. 32. S. 63-85.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Inhalt

DEBATTE

Christian Dawidowski

„Bildung“ oder: Fachdidaktik als Wissenschaft 5

Johannes Odendahl

Der König-David-Effekt 10

Werner Wintersteiner

Paradoxien des Literaturunterrichts 20

Michael Baum

Für eine Theorie der Praxis 22

FORSCHUNGSBEITRÄGE

Ute Fischer

Die Leseentwicklung zweier Geschwisterkinder mit Migrations-
hintergrund in einer kombinierten Sprach- und Leseförderung 33

Astrid Neumann

Blick(e) auf das schulische Schreiben. Erste Ergebnisse aus IMOSS 63

*Norbert Kruse, Anke Reichardt, Maik Herrmann, Friederike Heinzl &
Frank Lipowsky*

Zur Qualität von Kindertexten. Entwicklung eines Bewertungs-
instruments in der Grundschule 87

BERICHTE & ANKÜNDIGUNGEN

Jakob Ossner

Grammatische Terminologie in der Schule 111

19. Symposium Deutschdidaktik 127

Astrid Neumann

BLICK(E) AUF DAS SCHULISCHE SCHREIBEN

Erste Ergebnisse aus IMOSS

Abstract

The article deals with factors impacting writing at middle school. An analysis of text production was done by means of a combination of sociological genre model and a pedagogical input-output-model of lesson effectiveness. This new model was empirically reassessed in the project IMOSS (Indicator Model of School Writing). Pupils were tested in writing and asked about the reasons for their choice of task. Both aspects were related to the writing performance. The multi-facets-IRT-scaling for standardized rater and task difficulty effects allows the marking of the pupil's achievement. Teachers, pupils and their parents were asked about different aspects of writing. So effects of various socializations instances could be specified: Pupils' choice of task depends on different motives linked to writing ability. On individual level predictors for text quality are the text length and a positive attitude towards writing. School indicators, personal attitudes and experiences are additional interacting factors allowing a more nuanced explanation of the writing performance. The findings result in new approaches to teaching of writing, which participants in the IMOSS-project experienced as innovative.

Zusammenfassung

In diesem Artikel wird gefragt, welche Faktoren schulisches Schreiben in der Sekundarstufe I wie beeinflussen. Dazu wird ein kombiniertes soziologisches Genre- und pädagogisches Input-Output-Modell von Unterrichtswirksamkeit genutzt. Dieses wurde in dem Projekt IMOSS (Indikatorenmodell schulischen Schreibens) empirisch geprüft. Schüler wurden im Schreiben getestet und hinsichtlich ihrer Aufgabenwahl und deren Begründung befragt. Beide Aspekte werden auf die gezeigte Leistung bezogen. Die Multi-Facetten-IRT-Skalierung für Rater- und Aufgabenschwierigkeitskorrekturen ermöglicht eine aufgabenübergreifende Beurteilung. Anhand der Aussagen von Lehrkräften, Schülern sowie deren Eltern wurden Effekte der Sozialisationsinstanzen untersucht: Die Aufgabenwahl erfolgt je nach Kompetenz aus verschiedenen Motiven. Prädiktoren für die Textqualität sind auf Individualebene die Textlänge und eine positive SchreibEinstellung. Schulische Indikatoren sowie persönliche Einstellungen und Erfahrungen bilden ein kompaktes Einflussbündel, das die Schreibleistung differenzierter erklärt. Daraus ergeben sich Konsequenzen für einen fördernden, von den IMOSS-Teilnehmern bereits als innovativ erlebten Schreibunterricht.

Intention und Fragestellung

Zur Untersuchung der Frage, welche Faktoren die Qualität schulischen Schreibens in der Sekundarstufe I wie beeinflussen, wird die schulische Textproduktion in einem kombinierten sozialisationstheoretischen Genre- und einem pädagogischen Input-Output-Modell von Unterrichtswirksamkeit theoretisch verortet. Empirisch wurde das so entstandene Modell in dem Projekt IMOSS (Indikatorenmodell schulischen Schreibens) geprüft, dessen erste Ergebnisse hier vorgestellt werden.

Schreibende in zwei verschiedenen Stichproben wurden in ihren Schreibleistungen getestet und zusätzlich hinsichtlich ihrer Aufgabenwahl und deren Begründung befragt. Beide Aspekte werden in Bezug zur dabei gezeigten Schreibleistung gesetzt. Die Nutzung der Multi-Facetten-IRT-Skalierung für standardisierte Rater- und Aufgabenschwierigkeitskorrekturen ermöglicht dabei eine aufgabenübergreifende Beurteilung der Schüler/innenkompetenzen. Zusätzlich wurden jeweils die Lehrkräfte, die Lernenden selbst sowie deren Eltern zu verschiedenen Aspekten des Schreibens befragt, sodass regressionsanalytisch Effekte unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen untersucht werden konnten.

Es lassen sich einige Entwicklungsaspekte, auch in Abgrenzung zur Lesesozialisationsforschung, aufzeigen: Die Aufgabenwahl einer/s Schreibenden erfolgt je nach Leistungsfähigkeit aus unterschiedlichen Motiven. Als Prädiktoren für die Qualität der Texte erwiesen sich individuell vor allem die Textlänge und eine positive Einstellung zum Schreiben. Wenn allerdings schulische Indikatoren berücksichtigt werden, bilden diese gemeinsam mit den persönlichen Einstellungen und Erfahrungen ein sich gegenseitig beeinflussendes Bündel, das die gezeigte Schreibleistung der Jugendlichen differenzierter erklärt. Daraus ergeben sich Konsequenzen für einen fördernden Schreibunterricht, der von den Schreibenden dieser Untersuchung als innovativ erlebt wurde. Sein Einfluss sollte über den institutionellen Handlungsrahmen hinaus noch nachweisbar sein.

1 Ausgangslage

Schrift und deren Beherrschung werden in unserer zunehmend medienorientierten globalen Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft immer stärker Grundlage erfolgreicher Lebensbewältigung. Davon sind alle Mitglieder der Gemeinschaft(en) betroffen, wenn auch in unterschiedlicher Art und Weise. Denkt man in diesem Zusammenhang bspw. an eine Handwerkerin, so wird diese für ihre Bestellungen und Abrechnungen selbstverständlich andere Kompetenzen benötigen als ein nicht berufstätiger Vater, der mit Schrift vorrangig im Kontext der Haushaltsführung und der Kinderbetreuung in Kontakt kommt, oder eine Beraterin von EU-Institutionen, die deutlich mehr komplexe (Fach-)Texte, auch in anderen Sprachen, rezipieren und schreiben muss. Dennoch ist es für alle unerlässlich, dass sie neben der Beherrschung basaler schriftsprachlicher Fähigkeiten die den jeweiligen Kontexten ange-

passten Muster schriftlicher Kommunikation beherrschen, um situationsadäquat agieren zu können.

Ein wesentlicher Grund für die zunehmende Bedeutung der schriftsprachlichen Kompetenzen liegt heute in der deutlicher spürbaren Globalisierung unserer Bezugssysteme. In diesen muss die ohnehin bereits „zerdehnte Kommunikationssituation“ (Ehlich, 1983), in der die Ungleichzeitig- und -örtlichkeit von Sender und Empfänger der jeweiligen Nachricht durch Schrift überbrückt wird, immer schneller über die elektronischen Medien, zwischen verschiedenen Kulturen und Sprachen und ggf. auch weitaus differenzierter in neuen Handlungsfeldern überwunden werden.

Für ein immer größeres und stärker zusammenwachsendes arbeitsmarktpolitisches Europa gilt dabei das Ziel, „the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion“ (European Commission, 2007) zu werden. Die Europäische Kommission erklärt daher – neben ihren arbeitsmarktpolitischen und sozialen Maßnahmen – in ihren Kernprinzipien FLEXICURITY zur Grundlage und betont die Wichtigkeit von Strategien zum lebenslangen Lernen für die dauernde Anpassungsfähigkeit und Arbeitsfähigkeit von Arbeitnehmern. Diese sind nötig, um wirksam und aktiv die anstehenden schnellen Veränderungen bewältigen und sich auf dem stetig wandelnden Arbeitsmarkt behaupten zu können. Grundlage dafür sind ausgeprägte schriftsprachliche Fähigkeiten. Auch für die Ausbildung der wichtigen mathematisch-naturwissenschaftlichen und informationstechnologischen Schlüsselkompetenzen benötigen die Sprachteilnehmer routinierte Verfahren der situationsangemessenen Textrezeption und -produktion. Diese werden dann auch in den Dienst der neuen basalen Fähigkeiten zur umfassenden Nutzung auch elektronischer Medien gestellt.

Diese komplexen, notwendigerweise verschiedene Genres nutzenden Fähigkeiten erwerben die Schreibenden in modernen Industriegesellschaften in (meist) staatlichen Institutionen, den Schulen. Diesen kommt neben der Qualifikation gleichzeitig auch eine Selektionsfunktion im Sinne der Reproduktion der Gesellschaft zu, die systemimmanent eng an die Ausprägung schulisch geforderter schriftsprachlicher Leistungen gekoppelt ist. Daher spielt schulisches Schreiben eine zentrale Rolle bei der Chancenvergabe zur Teilhabe am modernen gesellschaftlichen Leben.

Wie eng die Ausbildung von schriftsprachlichen Fähigkeiten an die gesellschaftlichen Kontexte gebunden ist, soll im Folgenden an zwei aktuell diskutierten Modellen der Schreib- und der Schulforschung gezeigt werden.

2 Theoretische Einbettung in ein mehrperspektivisches Modell mit Blick auf Texte als gesellschaftlich geformte Produkte von Individuen

2.1 Sozialisierungstheoretische Anbindung der „Theory of genre as social action“

David Russel (2010) liefert in seiner aktuellen Auseinandersetzung mit Texten in ihren multiplen Kontexten die „Theory of genre as social action“ als Kombination eines multiplen „activity system“ der Individuen und eines „complex genre system“ der Texte (s. Abb. 1). Dazu baut er einerseits Vygotskys (1987) Mediations-Triangel-Modell (Subjekt-Werkzeug-Objekt) für das Individuum und Engeströms (1987) Ergänzung um Rollen/Normen und Arbeitsteilung für gesellschaftliche Erfordernisse zum „activity model“ als Grundlage für die Diskussion des Genre-Begriffs in multiplen Kontexten aus. Andererseits stützt Russel dabei den Bezug zu Texten soziologisch über ein Mehrebenenmodell (vgl. Bronfenbrenner, 1986). Dabei werden auf der Makroebene gesellschaftliche Erwartungen und Generalisierungen angesiedelt, die auf der (institutionell gebundenen) Mesoebene in einem Genre ein Handlungsmuster (vgl. Ehlich, 2009; Becker-Mrotzek, 2005) evozieren, das sich auf der individuellen Ebene (spezifisches Phänomen) als Text zeigt. Insofern müsste sich die Spezifik jedes Textes in arbeitsteiligen modernen Gesellschaften auf der Mesoebene als generalisierbares Handlungsmuster in Form des Genres abbilden lassen, das durch seine verschiedenen möglichen Kontexte jeweils geformt und aktualisiert wird.

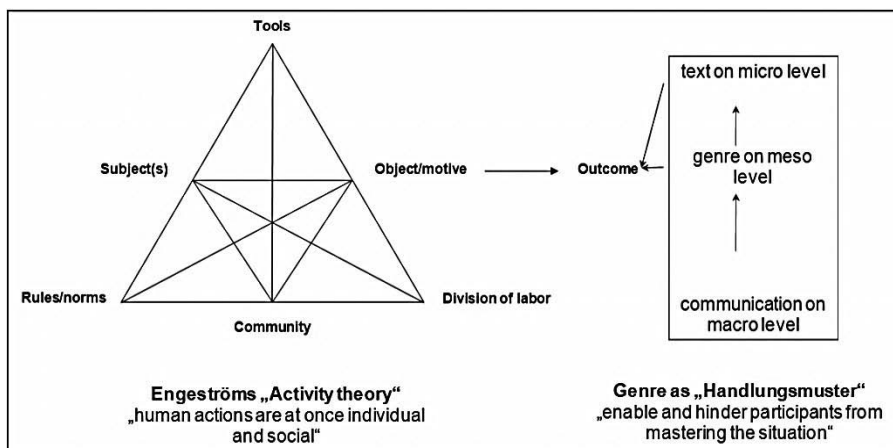


Abb. 1: Russels „Theory of genre as social action“ (2010: 355) in Bezug zu soziologischen Gesellschaftsebenen

Vor dem Hintergrund, dass beim Schreiben für eine adäquate Situationsbewältigung generalisierbare Handlungsmuster als Genres auf der Mesoebene genutzt werden müssen, ist die Frage zu klären, an welchen Kriterien sich diese in ihrer Funktionalität bestimmen lassen. Es sollen an dieser Stelle keine allgemeinen Genredifferenzierungen aufgeführt werden. Nach Frow (2006: 12) zeigt sich, „that genre is not just a matter of codes and conventions, but that it also calls into play systems of use, durable social institutions, and the organization of physical space“. Außerdem müssen Listen der älteren aristotelisch orientierten Genreforschung „potentially endless [sein, A. N.], not least because new genres are constantly emerging and old one changing their function“ (ebd.: 10). Die jeweilige Genrebezeichnung kann also nur prototypisch festgelegt werden und wird durch die Kommunikationspartner jeweils aktualisiert abgestimmt (Gansel/ Jürgens, 2007). Allerdings kann hier auf einige übergreifende, jeweils spezifisch zu aktualisierende Merkmale von Texten hingewiesen werden: So muss jeder an einen Rezipienten gerichtete Text die Balance zwischen „Selbsteinschätzung (wer), Schreib Anlass (warum), Zielbestimmung (wozu), Adressateneinschätzung (für wen), Textgegenstand (was) [und, A. N.] den konkreten sprachlichen Mitteln“ (Fix, 2006: 26) im Sinne einer funktionalen Lösung des Kommunikationsproblems austarieren. Die Wechselwirkungen zwischen der „Textfunktion“, dem „Textthema“ und dessen „Entfaltung“ bzw. „Vertextungsmuster“ bestimmen dabei die zu nutzende prototypische Textmusterklasse bzw. dann die Textsorte (Brinker, 2010; Adamzik, 2004; Gansel/Jürgens, 2007). Dabei liefert das „Wissen über die Schreibfunktion und die Fähigkeit zur Leserantizipation [...] den Maßstab für sinnvolle Formulierungsentscheidungen“ (Fix, 2006: 27) in den Texten, die nur in vielfältigen Schreibsituationen zu allen genannten Perspektiven erlernt werden können. Dazu soll die Schule befähigen.

Nimmt man nun die Ausbildung von Handlungsmustern beim Schreiben als Zielgröße eines institutionellen Unterrichts, dann wird die enge Verbindung zu den Modellen der Schulforschung deutlich. Dies wird hier am Beispiel des Rahmenmodells der Unterrichtswirksamkeit von Helmke/ Klieme (2008) gezeigt.

2.2 Rahmenmodell der Unterrichtswirksamkeit in Anwendung auf die Textproduktion

In der Forschung zu unterrichtlicher Effektivität beziehen sich sowohl Pädagogen als auch Fachdidaktiker auf Mehrebenen-Rahmenmodelle, wie sie von Weinert (2001) und später von Helmke (2004) für die Unterrichtswirksamkeit aufgestellt wurden. Dabei muss, wie Metaanalysen (Scheerens, 2007) und Längsschnittmessungen (Köller/ Baumert, 2001) zeigen, von einem differentiellen Effektivitätsbegriff ausgegangen werden, der sich in den o. g. Input-Output-Modellen aber (noch) nicht wiederfindet. Für den Bereich des Deutschunterrichts und den da-

rin vermittelten Kompetenzen gibt es aus der DESI-Studie¹ Strukturanalysen, die die Zusammenhänge zwischen individuell-motivationalen, häuslich-kulturellen und unterrichtlichen Faktoren einerseits und der erreichten Schulleistung, gemessen an einem Globalfaktor „Deutschleistung“(!), andererseits modellieren (vgl. Jude, 2008). Allerdings fehlt bis heute ein Modell für den komplexen, situationsangemessenen produktiven Umgang mit der Schriftsprache.

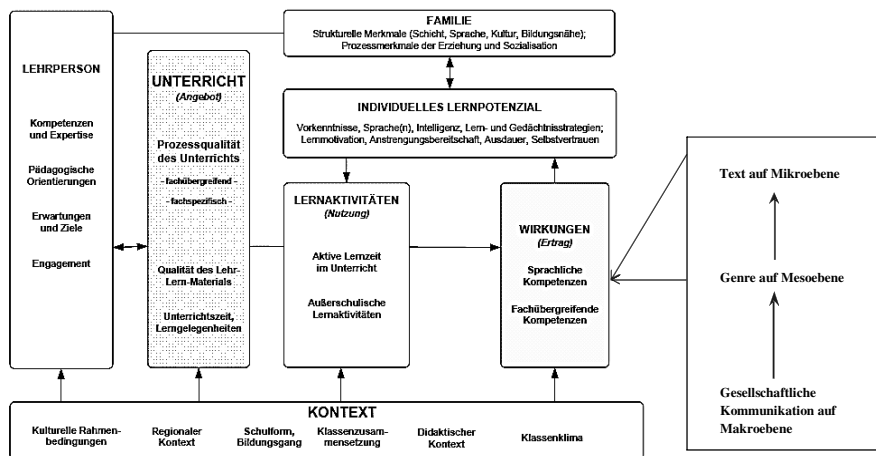


Abb. 2: Verbindung des Rahmenmodells für Unterrichtswirksamkeit in sprachlichen Fächern (Helmke/Klieme, 2008) mit dem soziologischen Mehrebenenmodell des Genres

Helmke und Klieme (2008) greifen in ihrem Rahmenmodell für Unterrichtswirksamkeit in sprachlichen Fächern auch auf die soziologischen Überlegungen einer Mehrebenenstruktur für alle gesellschaftlichen Akkumulationsprozesse zurück. Dabei beziehen sie die Einflüsse verschiedener Instanzen als eher distale Faktoren (Hintergründe wie kontextuelle Einflüsse und Einflüsse der Klassenzusammensetzung) auf den Erfolg von Unterricht auf individueller Ebene systematisch ein. Setzt man als gewünschten Erfolg des Unterrichts, dass Schülerinnen und Schüler gesellschaftlich funktionale Texte produzieren können, dann kann die Modellierung des Outputs nicht mehr nur auf die dem Bildungssystem innewohnende Mehrebenenstruktur „Kontext-Schule-Klasse-Individuum“ beschränkt sein, sondern muss auch durch die den individuell produzierten Texten innewohnende Genrespezifität im Russelschen Sinne erklärt werden. Beide Modelle treffen sich also genau in der ge-

1 Deutsch Englisch Schülerleistungen International: Hierbei handelt es sich um Studie im Auftrag der KMK zu Messung von Kompetenzen und Unterrichtsqualität in Deutsch und Englisch.

sellschaftlichen „Erwartungshaltung“ der funktionalen Teilhabe durch Sprache und sind hier aufeinander zu beziehen (s. Abb. 2).

Wie hier eine Output-Orientierung mit einer Sozialisationsperspektive verbunden werden kann, zeigen einige Arbeiten der bereits weiter fortgeschrittenen Forschung im Bereich der Lesefähigkeit, Lesesozialisation und Leseförderung (Groeben/ Hurlmann, 2006; Rosebrock/ Nix, 2008; Garbe/ Holle/ Jesch, 2009). Diese Arbeiten weisen starke Zusammenhänge zwischen gelungener früher literarischer und Lesesozialisation, Lesemotivation und schulischer Leistung nach (vgl. auch die Ergebnisse der international vergleichenden Assessments wie PISA und IGLU). Die Leseforschung hat gegenüber der Schreibforschung den methodischen Vorteil, Fähigkeiten über Indikatoren des Leseverstehens mit eher geschlossenen Formaten überprüfen zu können. Die Letztgenannte dagegen muss in offenen, oft längeren Antworten mit objektivierbaren Kodierverfahren die Textqualität messen, diese aus didaktischer Perspektive mit den in den letzten Jahren verstärkt z. T. stark ausdifferenzierten Entwicklungs- und Prozessmodellen (vgl. Merz-Grötsch, 2005²; Feilke, 2003; Böttcher/ Becker-Mrotzek, 2003; Fix, 2006) verbinden und dabei empirische Indikatoren zur Unterrichtswirklichkeit auf verschiedenen Ebenen berücksichtigen. Hierzu fehlen noch grundlegende Arbeiten auf den Ebenen der Aufgabenentwicklung, der Kodierung (vgl. Granzer/ Böhme/ Köller, 2008; Neumann, im Druck) und der Analyse von Mehrebenenstrukturmodellen (vgl. Jude, 2008).

Die proximalen (individuelle Voraussetzungen, Familie) und eher distalen (Klasse, Schule, Kontext) Bedingungsfaktoren in diesen Modellen bilden das wechselnde Verhältnis von individuellen Entwicklungen und gesellschaftlichen Anforderungen ab. Dabei ist durch die skizzierte gesellschaftliche Kontextualisierung des Schreibens zu erwarten, dass die Schreibfähigkeit als Handlungswerkzeug im Sinne der eingangs beschriebenen adäquaten schriftsprachlichen Bewältigung komplexer Anforderungssituationen vor allem im schulischen Rahmen erworben wird. Die Nutzung und Vervollkommnung derselben sind dabei v. a. durch die familiären Schreibpraxen, aber auch durch eine kompetente Förderung auf Klassenebene geprägt. Um diese Zusammenhänge genauer zu untersuchen, wurde im Schuljahr 2009/ 2010 ein Pilotprojekt zur Identifikation von Indikatoren des schulischen Schreibens (IMOSS) durchgeführt.

3 Projekt IMOSS

Das Projekt IMOSS (Indikatorenmodell schulischen Schreibens) wurde als Forschungsprojekt für ein Jahr durch die Leuphana Universität Lüneburg finanziert. Ziel der Untersuchung war dabei, Einflussfaktoren verschiedener Sozialisationsinstanzen auf die Schreibmotivation und Schreibleistung von Schülerinnen und Schülern in ihrer Wechselwirkung zu spezifizieren. Dabei wurden viele schulisch vermittelte Textsorten berücksichtigt. In einem ersten Schritt standen die Modellentwicklung und deren theoretische Fundierung sowie erste empirische Überprüfungen im Vordergrund. Langfristig geht es methodisch für das Gesamtmodell um die

Verknüpfung verschiedener Forschungsansätze zur Herausbildung eines allgemeinen Modells für effektiven Schreibunterricht und Schreibförderung.

Adaptiert wurde dazu das o. g. Modell für den sprachlichen Unterricht von Klieme/Helmke (2008). Es bot sich in dem hier vorgestellten Rahmen an, konkrete Bedingungen für die Auswahl von Schreibenanlässen und die erworbenen Schreibfähigkeiten zu untersuchen.

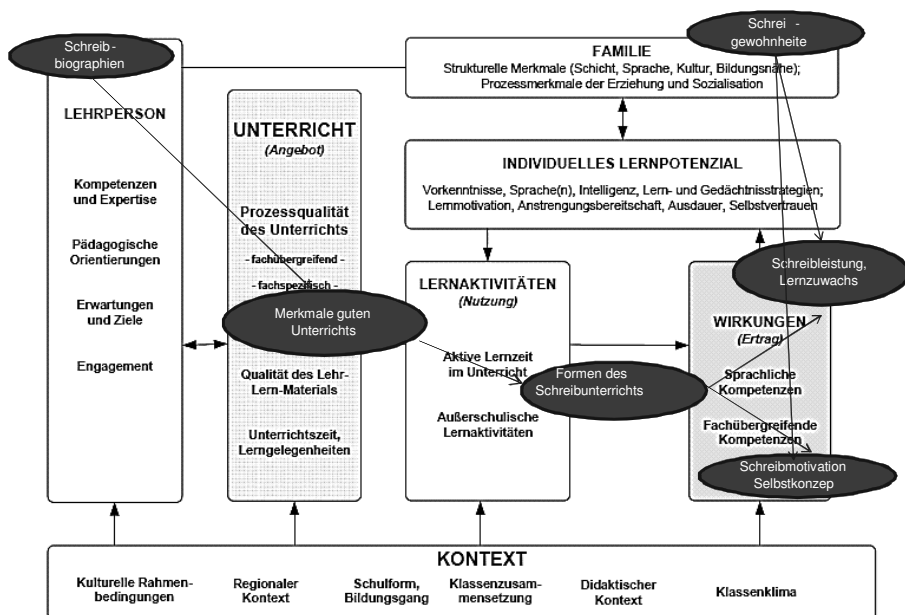


Abb. 3: Adaption des Rahmenmodells der Unterrichtswirksamkeit für das Schreiben im Rahmen von IMOSS, inklusive der getesteten Erklärungsfaktoren

Die Abb. 3 zeigt in den Ellipsen, welche Faktoren in diesem ersten Untersuchungsabschnitt genauer betrachtet und im Projekt systematisch aufeinander bezogen wurden. Im Folgenden sollen die Ergebnisse zu den familiären Schreibgewohnheiten und das damit verbundene Schreibselbstkonzept als individuelles Bedingungsgefüge sowie die schulischen Einflüsse in Bezug auf die individuelle Schreibleistung im Vordergrund stehen. Auf schulischer Ebene wird dabei zwischen Angeboten im Sinne eines guten Schreibunterrichts und tatsächlicher Nutzung verschiedener Verfahren/Methoden und das Bearbeiten verschiedener Genres im Sinne aktiver Lernzeit unterschieden. Der Lernzuwachs sowie der Einfluss der Schreibbiographien der Lehrenden sollen vorerst unberücksichtigt bleiben.

3.1 Hypothese

Die den folgenden Teiluntersuchungen zu Grunde liegende Hypothese ergibt sich sowohl aus der Zusammenschau der Ergebnisse in der erziehungswissenschaftlich-pädagogischen output-orientierten Forschung als auch aus sozialisationstheoretischen Annahmen zum Leseerwerb und aus fachdidaktischen Annahmen zu Schreibentwicklung und Schreibprozess, wie sie bereits oben dargestellt wurden. Dabei steht nun Folgendes im Vordergrund:

Schulisches Schreiben als ein Eintrainieren in gesellschaftliche Handlungsmuster bestimmt sowohl die – je nach gewähltem Genre – gezeigte schulische Schreibleistung als auch die Einstellung zum Schreiben.

3.2 Stichproben

Für eine erste Bestandsaufnahme wurden vorhandene Projektmaterialien aus dem Sommersemester 2009 (567 Schüler/innentexte aus den Klassenstufen 5-10 in Regionalschulen zu acht verschiedenen curricular verankerten Schreibimpulsen = Stichprobe I) ausgewertet. Die Schreibenden begründeten vor dem Schreiben ihre selbstständige Aufgabenwahl. Für die erhobenen Texte wurde ein aufgabenübergreifendes allgemeines Kodiermanual entwickelt, eingesetzt und geprüft (Neumann/Matthiesen, 2011). Anhand der großen Stichprobe I konnte ein Modell zur Leistungseinschätzung bei eigenständiger Aufgabenwahl abgesichert werden, das einen stabilen Bezugspunkt für die zweite Stichprobe darstellte.

In einem zweiten Schritt sollten die Leistungsergebnisse durch weitere Faktoren auf verschiedenen Ebenen erklärt werden. Dazu wurden Erhebungsinstrumente entwickelt und ein erstes komplexes Modell (s. Abb. 3) an 62 Schülerinnen und Schülern aus drei verschiedenen Klassen unterschiedlicher Schulformen getestet (= Stichprobe II).

3.3 Erhebungsinstrumente

Zur Testung der aufgestellten Hypothese kamen folgende Instrumente zum Einsatz: Zur Überprüfung der Schreibleistung hatten die Schülerinnen und Schüler mindestens einen von ihnen selbst gewählten Schreibimpuls auszuführen.² Aus der Auswahl der Aufgaben und deren in offenem Format erfragten Begründungen (Stichprobe I) sowie aus den Antworten auf geschlossene oder offene Fragen zur eigenen Leistungseinschätzung, zur Schreibmotivation und zu Empfindungen, die mit dem Schreiben verbunden werden (Stichprobe II), wurde auf die Einstellung zum schulischen Schreiben geschlossen. Sowohl den Schülerinnen und Schülern der

2 Wurden in der Testzeit mehrere Aufgaben bearbeitet, wurden die daraus entstandenen Texte unabhängig voneinander ausgewertet und für die Schreibenden der jeweils gemittelte Skalenwert als Leistungswert genutzt.

zweiten Stichprobe als auch deren Eltern und den Lehrenden wurden halboffene Fragebogen zu Hintergrundfaktoren, Schreibgewohnheiten im Elternhaus, zum Schriftsprachbeginn der Kinder und zum Schreibunterricht in der Schule vorgelegt. Mit den Lehrenden wurden darüber hinaus leitfadengestützte Interviews zur eigenen Schreibsozialisation und zum tatsächlich gehaltenen Unterricht geführt.

Instrumente	Inhalt Frühjahr 2009 =Stichprobe I	Inhalt Frühjahr 2010 =Stichprobe II
Aufgabenset	<ul style="list-style-type: none"> • acht curricular verankerte Schreibimpulse 	<ul style="list-style-type: none"> • acht curricular verankerte Schreibimpulse
Schülerfragebogen (SFB)	<ul style="list-style-type: none"> • Hintergrundvariablen • Begründung der Aufgabenwahl 	<ul style="list-style-type: none"> • Hintergrundvariablen; Fachnoten • Einschätzung der Schreibleistungen und der Schreibmotivation • Angaben zu Schreibpraxis, häuslichem Schreibklima und -unterstützung • Angaben zum Verlauf der Schreibentwicklung • Angaben zum Deutschunterricht
Elternfragebogen (EFB)	-	<ul style="list-style-type: none"> • Hintergrundvariablen • Angaben zu Schreibpraxis, häuslichem Schreibklima und -unterstützung • Angaben zur Schreibentwicklung der Kinder
Lehrerfragebogen (LFB)	<ul style="list-style-type: none"> • Hintergrundvariablen • Einschätzungen der Aufgabenwahl und Fähigkeiten der Schreibenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Hintergrundvariablen • Angaben zum Deutschunterricht, spezifische Angaben zum Schreibunterricht • Einschätzungen der Aufgabenwahl und Fähigkeiten der Schreibenden
Lehrerinterview (LI)	-	<ul style="list-style-type: none"> • Fragen zur Schreibsozialisation der Lehrenden • Fragen zum Schreiben/eigenem Unterricht in der Schule

Tab. 1: Übersicht über die eingesetzten Instrumente und deren Inhalte zu beiden Erhebungszeitpunkten

Die Vielzahl der sehr unterschiedlichen Instrumente bedingt methodisch verschiedene Auswertungsverfahren, die kurz erwähnt und dann ggf. bei der Ergebnispräsentation noch einmal genauer vorgestellt werden.

3.4 Auswertungsmethoden

Die Schreibprodukte der Schülerinnen und Schüler sind alle von zwei unabhängigen Bewertern (double-blind-coding) auf einer fünfstufigen Skala hinsichtlich folgender pragmlinguistisch abgeleiteter Kriterien kodiert worden: Inhaltliche Gestaltung, Textaufbau, Themenentfaltung/ Kohärenz, Stil/ Adressatenorientierung, Wortschatz/ Wortwahl und Orthographie, Grammatik, Satzkonstruktion. Bei der Erstellung des Kodiermanuals mit den Kategorienbeschreibungen und den Benchmarktexten stand in Anlehnung an die DESI-Studie die kommunikative Zielerreichung mit dem jeweiligen Text im Vordergrund und behielt daher auch genrespezifische Besonderheiten im Blick. Aus den so entstandenen Qualitätseinschätzungen (Rohwerten³) sind in einem Multi-Facetten-Design unter Berücksichtigung der Aufgaben- und Ratereffekte jeweils zwei zusammenfassende Schülerfähigkeitswerte (semantisch-pragmatische und sprachsystematische Teilkompetenz) IRT-skaliert worden. Diese Werte sind zur besseren Vergleichbarkeit jeweils auf einen Mittelwert von 500 bei einer Standardabweichung von 100 transformiert worden, wobei der Einsatz einer gemeinsamen Aufgabe und eines gemeinsamen Raters in IMOSS und DESI hier zu einer Verankerung beider Studien genutzt werden konnte.⁴

Für die geschlossenen Formate der Fragebogen wurden nach Faktorenanalysen klassisch Summenscores gebildet, für die offenen Antwortformate inhaltsanalytische Kategorien, die dann nach dahinter liegenden Faktoren untersucht wurden. Die Lehrerinterviews wurden transkribiert und paraphrasiert. Die Ergebnisse sind in die vorliegenden Analysen aber nicht eingeflossen.

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Ergebnisse

4.1.1 Aufgabenwahl und Aufgabenschwierigkeiten

Die Schülerinnen und Schüler der Stichprobe I wählten aufgrund ihrer Interessen und ihrer antizipierten Gelingensbedingungen verschiedene Schreibaufgaben, wobei einige der angebotenen Aufgaben besonders frequent waren (s. Tabelle 2). So

3 Die Übereinstimmungen für die Skalen im Bereich semantisch-pragmatischer Aspekte liegen bei 70,9%, mit einer Stufe Abweichung bei 95,1% und einer internen Skalenkonsistenz von $\alpha=.89$, im Bereich der sprachsystematischen Aspekte bei 76,3% bzw. 97,9% und einem α von .91. In beiden Fällen wird hier auf die Skalierungsmethodik und Benennungen in DESI zurückgegriffen.

4 Die Problematik dieses Vorgehens wird vor allem für die 62 Schreibenden der zweiten Stichprobe virulent. Daher ist hier eine gemeinsame Berechnung beider auch zeitlich unabhängigen Stichproben als einer virtuellen vorgenommen. Die Stichproben sind dann nachträglich für die weiteren Berechnungen wieder getrennt worden.

erwiesen sich schulisch oft genutzte Textformen wie das Verfassen eines Einladungsschreibens (N=260), eines Antwortbriefes mit einer Argumentation für oder gegen das Sitzenbleiben (N=94) und Äußerungen zu einem Gedicht (N=78) als die am häufigsten gewählten, während eher unerwartete Formate wie eine zielgerichtete Bildbeschreibung (inklusive der Bildauswahl und -begründung) für einen schulinternen Ausstellungskatalog (N=32), ein offizielles Reklamationschreiben (N=29), eine adressatenfreie Argumentation zum Umgang mit dem Computer im Alltag (N=24) oder eine Vermisstenmeldung (N=19) und ein kreatives Verfahren zur Textbeendigung mit einem relativ langen Ausgangstext (N=30) seltener gewählt wurden. Hier zeigen sich vordergründig die schulischen Schreiberfahrungen der Schülerinnen und Schüler.

Aufgabe	N	Leistungsanforderung Semantik-Pragmatik (M)		Leistungsanforderung Sprachsystematik (M)	
			SD		SD
DESI Reklamationschreiben Computer	29	500	101	496	118
Gedicht Zidatis	78	495	110	497	98
Einladung	260	501	90	501	96
Argumentation Sitzenbleiben	94	515	105	501	86
Argumentation Computer	24	455	102	488	112
Bildbeschreibung	32	512	125	501	94
Ende Kurzgeschichte	30	502	99	492	164
Vermisstenmeldung	19	468	105	527	57

Tabelle 2: Aufgabenwahl und Schwierigkeitsparameter (Leistungsanforderungen)⁵ für semantisch-pragmatische und sprachsystematische Teilkompetenzen (Mittelwert 500/ Standardabweichung 100)

Diese Wahl spiegelt allerdings nicht automatisch in dieser Reihenfolge unterschiedliche Aufgabenschwierigkeiten wider. Die Frequenz der Aufgabenwahl ist nicht nur durch die vermeintliche Bekanntheit des Genres und dessen aktuell umzusetzende Anforderungen bestimmt, sondern scheint darüber hinaus von anderen Faktoren abzuhängen. Bei genauer Betrachtung der durchschnittlichen Anforderungen der einzelnen Aufgaben (s. Tabelle 2) fällt auf, dass die Geburtstageinladungsschreiben und die Reklamationschreiben in der ersten Teilfähigkeit genau eine mittlere Aufgabenschwierigkeit (MWAufgabenschwierigkeit ca. 500) abbilden. Für die sprachsystematische Komponente gilt dies für die Einladungsschreiben und die Schreiben für oder gegen das Sitzenbleiben. Bei diesen Fällen handelt es sich um Briefformen, die den Schülerinnen und Schülern über alle Altersstufen hinweg als schulisch häufig und variabel verwendetes Schreibmuster sehr vertraut sind.

Für andere Aufgabenlösungen sind die Ergebnisse z. T. disparat. Während sich in der Auseinandersetzung mit dem Gedicht etwas leichtere, mit einer Bilderauswahl

⁵ Die Leistungsanforderungen ergeben sich aus den Schwierigkeitsparametern für die Aufgaben. Je höher der jeweilige Parameter, desto höher die Anforderung, die diese Aufgabe an den Schreibenden stellt. Aufgrund dieser Beziehung werden beide Begriffe hier synonym verwendet.

dagegen etwas höhere Anforderungen in beiden Bereichen widerspiegeln, zeigen sich für das kreative Beenden einer Geschichte durchschnittliche semantisch-pragmatische Anforderungen, die mit einer leichteren sprachlichen Umsetzung verbunden sind. Im Gegensatz dazu war die Vermisstenmeldung, die an eine Aufgabe aus VERA4 angelehnt war, inhaltlich leicht, stellte aber sprachlich formal überdurchschnittliche Anforderungen. In beiden Fällen sind diese Ergebnisse durch die schulisch vorgegebenen Aufgabenlenkungen bedingt, die im ersten Fall inhaltlich steuern und viel Freiraum in der sprachlichen Nutzung von bekanntem und unbekanntem sprachlichen Material und damit auch Fehlervermeidungsstrategien zulassen, wohingegen im letzten Fall viel inhaltlicher Gestaltungsspielraum bei klaren sprachlichen Vorgaben genutzt werden muss (vgl. Fay, 2010).

Dass die Argumentationen für oder gegen das Sitzenbleiben so deutlich höhere Schwierigkeitswerte aufweisen als die Auseinandersetzungen mit der Frage um den Computer im Alltag, liegt auch an denjenigen, die diese Aufgaben gewählt haben. Die Auseinandersetzungen um das Sitzenbleiben wurde vor allem von schwächeren Schreibenden ($MW_{\text{Leistungsparameter}}: 473; 501$) geführt, während die andere Argumentation vorrangig von höchstleistenden Schreibenden ($MW_{\text{Leistungsparameter}}: 570; 547$) erstellt wurde, wovon 78% die wie auch in anderen Studien (vgl. Neumann/ Lehmann, 2008) deutlich besser abschneidenden Mädchen bildeten.

An dieser Stelle zeigt sich das Prinzip der Interdependenz zwischen Aufgabenschwierigkeiten und Schülerleistungen. Beide Parameter sind als latente Konstrukte in der IRT-Skalierung gegenseitig aufeinander abbildbar (Böhme/ Bremerich-Vos/ Robitzsch, 2009). Die internen Zusammenhänge zwischen den Konstrukten lassen sich mit größer werdenden Stichproben deutlich stabiler schätzen (vgl. dazu Neumann, 2007). Aus diesem Grund wird hier mit diesen z. T. sehr geringen Zahlen in den einzelnen Aufgabenwahlen auf eine vergleichende aufgabenspezifische Berichtslegung der Leistungen verzichtet. Gleichwohl ist der Aspekt der Aufgabenschwierigkeit in die Skalierung der einzelnen Schülerleistungen eingerechnet. Da die Verteilungen auf die einzelnen Aufgaben aber sehr ungleichmäßig erfolgten, kann nicht für die einzelnen Genres von gesicherten Ergebnissen ausgegangen werden, sondern nur für die Gesamtkohorte über alle Aufgaben hinweg. Alle folgenden Analysen beziehen sich auf alle Schreibenden unabhängig davon, welche Aufgabe sie gewählt haben.

4.1.2 Schulisches Schreiben und Einstellungen zum Schreiben

Wodurch lassen sich diese Ergebnisse nun erklären? Die Schülerinnen und Schüler sollten angeben, warum sie die von ihnen gelöste Aufgabe gewählt haben. Sie konnten frei antworten, es wurden die ersten drei Gründe in den Datenbanken erfasst und später nach unabhängiger Bildung der Kategorien durch drei Personen in konsensueller Art und Weise zugeordnet. Dabei entstand keine Restkategorie. Ein erster Blick auf die offenen Antworten lässt drei grundlegende Wahlentscheidungen erkennen: Schreibende wählen Aufgaben, weil

- die Aufgaben einfach, kurz und verständlich sind,

- die Schülerinnen und Schüler Spaß, Interesse und Abwechslung empfinden oder
- sie kreativ und mit einem Lebensweltbezug nach ihren selbst eingeschätzten Fähigkeiten arbeiten können.

Differenziert man die Schreibenden in unter- und überdurchschnittlich Schreibende,⁶ so zeigen sich Unterschiede in den Wahlentscheidungen. Die schwächeren Schülerinnen und Schüler geben gegenüber den stärkeren häufiger an, dass sie kurze (schwach: 17% vs. stark: 9%) und einfache (30% vs. 25%) Aufgaben gewählt oder es dem Zufall (40% vs. 0%) überlassen haben. Die überdurchschnittlich Schreibenden wählen Aufgaben, weil sie kreativ (stark: 12% vs. schwach: 5%) und den eigenen Fähigkeiten entsprechend (12% vs. 6%) arbeiten können und an der Aufgabenbewältigung, die verständlich (5% vs. 3%) ist, Interesse und Spaß (jeweils 38% vs. 33%) haben. Diese Unterschiede zeigen, dass das Aufgabenwahlverhalten eng mit persönlichen Dispositionen zusammenhängt.

In der zweiten Stichprobe wurden daher Einstellungen zum Schreiben erfragt. Die Schülerinnen und Schüler sollten für jedes angebotene Item auf die Frage „Welche der nachfolgenden Begriffe verbindest du mit der Tätigkeit Schreiben?“ eine Zustimmung/ Ablehnung markieren. So galten als mögliche positive Haltungen „spannend“, „vielseitig“, „individuell“, „bereichernd“ und „herausfordernd“, als mögliche negative „belastend“, „ärgerlich“, „nutzlos“, „nervend“ und „langweilig“. Über alle Ergebnisse wurden nach einer Faktorenanalyse zwei (fast) unabhängige Skalen ($r = .24$) „positive...“ vs. „negative Gefühle, die mit dem Schreiben verbunden sind“ gebildet.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Schreibenden signifikant in ihrem positiven Empfinden ($\alpha = .62$) unterscheiden: Überdurchschnittlich Schreibende haben bei etwas größerer Streuung einen deutlich höheren Skalenmittelwert ($MW_{\text{Skala, max.=1}} = 0,45$ bei $SD = .28$) als unterhalb des Durchschnitts abschneidende Schülerinnen und Schüler ($MW = 0,25$ bei $SD = .22$). Diese Differenzen sind mit einer Effektstärke von $d = .78$ hoch bedeutsam. Die Artikulation von mit dem Schreiben verbundenen negativen Gefühlen ($\alpha = .78$) ist in beiden Gruppen geringer und nicht signifikant voneinander verschieden. Es zeigt sich also, dass generell eher positiv geantwortet wird und dies von leistungsstärkeren Schreibenden noch deutlicher als von leistungsschwächeren. Damit kann ein Zusammenhang zwischen Einstellungen zum Schreiben und Leistung gezeigt, dessen Richtung jedoch nicht genau festgelegt werden.

4.1.3 Wahrnehmung des Schreibunterrichts

Eine mögliche Ursache für die o. g. Unterschiede könnte im Unterricht selbst liegen: Die Schülerinnen und Schüler wurden hinsichtlich der im Deutschunterricht zu schreibenden Texte (Ankreuzen), des Zustimmungsgrades zu Aussagen über ih-

6 Die Gruppenzuordnung erfolgte durch eine Dichotomisierung am Mittelwert der semantisch-pragmatischen Kategorie.

ren Schreibunterricht (vierstufige Likertskala: 1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt ganz genau“) und der Häufigkeit der Anwendung schreibdidaktischer Verfahren (1 = „wöchentlich“ bis 4 = „jährlich“) befragt. Sie zeichnen durchschnittlich das Bild eines abwechslungsreichen Schreibunterrichts:

- Sie benennen viele verschiedene Textformen, die sie aus dem Unterricht kennen,
- stimmen in der Mehrheit zu, in sehr schülerorientierten (z. B. „Im Deutschunterricht schreibe ich über Themen, die ich selbst auswähle“; „Im Deutschunterricht schreibe ich Texte mit anderen gemeinsam“ oder „In der Schule werden meine Texte oder die der Schulkameraden vorgelesen, veröffentlicht oder anders präsentiert.“) und unterstützenden Lernarrangements („Mein Deutschlehrer verdeutlicht den Sinn der Aufgabe, so dass ich weiß, warum ich den Text schreibe.“) gelernt zu haben und
- haben mindestens monatlich innovative Schreibverfahren wie „Textverfremdung, Textveränderung, Texterweiterung“, „Schreibspiele“ oder „Textüberarbeitung mit einem Partner“ und „Schreibkonferenzen“ erlebt.⁷

Man kann vermuten, dass die Schülerinnen und Schüler ihre positiven Haltungen in einem als abwechslungsreich und innovativ erlebten Schreibunterricht, der an den Interessen der Schreibenden ansetzt, gewinnen. Um dessen Einfluss zu prüfen, werden regressionsanalytische Zugänge, in denen die Unterschiede in den Schreibleistungen zwischen den Individuen mittels verschiedener Prädiktoren erklärt werden können, genutzt.

4.2 Erklärungsmodelle für die gezeigten Schreibleistungen

4.2.1 Leistung und Einstellungen zum Schreiben

Für beide Stichproben wurde untersucht, inwieweit, neben anderen bestimmenden Hintergrundfaktoren wie der Sprache im Elternhaus⁸ oder textimmanenten Faktoren wie der Textlänge, individuelle Faktoren die Unterschiede in den jeweiligen Teilfähigkeiten erklären können (s. Tab. 3).

7 Hier dienten sowohl die Lehrerangaben als auch die Schülerangaben zu den gleichen Fragen als gegenseitige Validitätsprüfung, um „Wahrnehmungsverzerrungen“ auszuschließen. Die Übereinstimmungen zwischen den Lehrer- und den dazugehörigen aggregierten Schüleraussagen liegen mit 90% in einem sehr hohen Bereich (die einzige gegenteilige Aussage bezieht sich auf den Einsatz von Schreibspielen, der von den Lehrenden häufiger angegeben wurde als von den Lernenden), sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Schreibenden diese Verfahren auch wirklich erlebten.

8 Die Sprachen im Elternhaus wurden über gegenseitig validierte Angaben im Schüler- und Elternfragebogen zum Sprechen mit der Mutter, dem Vater und den Geschwistern erfasst, die dann zu drei Kategorien „nichtdeutsch“, „deutsch“ und „mehrsprachig“ aggregiert wurden. Da die Sprache im Elternhaus in diesen Stichproben in keinem Modell die Schreibleistungen prädizierte, wird sie in den weiteren Darstellungen nicht berücksichtigt.

	Stichprobe 1			Stichprobe 2	
	Sem/Prag	Syst		Sem/Prag	Syst
erklärte Vari- anz	32%	3%	Erklärte Varianz	52%	14%
Textlänge	.572***	.158***	Textlänge	.600***	n. s.
Motive	.081*	n. s.	negatives Emp- finden beim Schreiben	n. s.	n. s.
			positives Emp- finden beim Schreiben	.243***	.375***

Tab. 3: Regressionsanalysen verschiedener Faktoren auf die Teilfähigkeiten der Schreibenden beider Stichproben verzeichnet sind. Verzeichnet sind nur signifikante Effekte: *** signifikant auf 1%-Niveau, * signifikant auf 5%-Niveau.

Interessant ist dabei, dass der Anteil der erklärten Varianz in jedem Fall für die semantisch-pragmatischen Aspekte (32% bzw. 52%) deutlich höher liegt als für die sprachsystematischen (3% bzw. 14%). Es zeigt sich, wie auch in anderen Studien (Lehmann/ Hartmann, 1987; Neumann/ Lehmann, 2008), dass die geschriebene Textlänge einen guten Indikator zur Erklärung von Textqualität darstellt. In beiden Stichproben werden hierdurch die semantisch-pragmatischen Fähigkeiten mit einem hohen Beta-Koeffizienten, für die erste Stichprobe auch die sprachsystematischen mit einem geringeren, erklärt. Es bliebe zu untersuchen, wie stabil dieses Bild bei deutlich längeren Texten als denen, die in der Sekundarstufe I verfasst werden, ist.

Die Schreibleistungen sind in beiden Stichproben durch didaktisch höher angesehene Wahlmotive wie z. B. „Lebensweltbezug“, „Verständlichkeit der Aufgabe“, „Interesse am Thema“ (Skala mit $N=7$: $\alpha=.64$) und durch ein positives Empfinden beim Schreiben prädiert. Schülerinnen und Schüler mit einer positiveren Einstellung zum Schreiben sind demnach besser in der Lage, die Auseinandersetzung mit schulspezifischen Texten zu bewältigen und so voraussichtlich ihre Schreibfähigkeiten auszubauen. Wenn diese Schreibenden in innovativen und unterstützenden Schreibsettings arbeiten können, werden sie ihre Kompetenzen aufgrund eines von ihnen genutzten anregungsreichen Angebotes vermutlich deutlicher verbessern. Zu erforschen, inwiefern diese Settings dann auch auf die schreibförderbedürftigen Jungen (s. Tab. 4: negativer Einfluss des männlichen Geschlechtes auf die Leistung) abgestimmt werden können, bleibt weiterhin eine vordringliche Aufgabe.

4.2.2 Unterstützung durch das Elternhaus

Auch wenn die häuslichen Faktoren zur Entwicklung der Schreibfähigkeit hier nicht im Vordergrund standen (vgl. Matthiesen, 2010), sollen sie als Unterstützungsmöglichkeiten betrachtet werden. Die von uns befragten Kinder der Stichprobe II lernten mehrheitlich bereits vor der Schule Schreiben. Die Angaben aus dem

Schülerfragebogen (84,4%) und dem Elternfragebogen (89,1%) stimmten sehr hoch überein.

Neben diesen initiiierenden Prozessen werden die Kinder auch weiter in ihren Schreibaktivitäten durchschnittlich „oft“ unterstützt: 85 % der Kinder können ihre Eltern beim Schreiben beobachten, 41 % der Eltern schreiben mit ihren Kindern gemeinsam. Diese grundlegend positiven Erfahrungen sollten – auch im Vergleich mit Lesesozialisierungstheorien – hohe stützende Funktion für das schulische Schreiben Lernen und die Leistungsentwicklung haben. Allerdings ist die elterliche Unterstützung stark am vermeintlichen Schulerfolg der Kinder orientiert. Wenn die Eltern mit ihren Kindern über deren Schreibaktivitäten sprechen, geht es – nach ihren offenen Äußerungen dazu – vor allem um Fragen der Hand-/ Schönschrift, der Rechtschreib- und Grammatikfehler, Ausdruck/ Stil und Formulierungsalternativen, auf organisatorischer Ebene um die Hausaufgaben, Klassenarbeiten und deren Ergebnisse. Hierin zeigt sich, dass die elterliche Unterstützung bereits institutionell geformt ist.

Versucht man nun über die individuellen Faktoren hinaus die Schreibleistungen der Jugendlichen durch häusliche und schulische Faktoren zu erklären, so zeigt sich, dass die Leistungen (s. Tab. 4), auch bei eigener Aufgabenwahl, stärker von schulischen Bedingungen abhängen als von der individuellen Wahrnehmung der häuslichen Unterstützung. Diese hat in dem gezeigten Modell keinen signifikanten Einfluss auf die schulischen Schreibleistungen.

Bei einem Anteil erklärter Varianz in den Modellen (immerhin werden etwa $\frac{3}{4}$ der Unterschiede in den Leistungen über die angegebenen Faktoren erklärt) zeigt sich, dass Jungen signifikant schlechter sprachsystematisch schreiben und die Textlänge für die semantisch-pragmatische Teilkompetenz stärkeres Gewicht hat als für die Sprachsystematik. Alle anderen signifikanten Einflussfaktoren sind auf der Ebene der schulischen Ausbildung zu finden, wobei die spezifischen Einflussfaktoren nur noch durch das Konstrukt der Deutschnote abgebildet werden können.⁹ Dass weder die individuellen Empfindungen noch das Korrekturverhalten der Eltern oder die individuelle Wahrnehmung des Schreibunterrichts einen zusätzlichen signifikanten Einfluss auf die Leistungen haben, zeigt, dass diese Effekte über die der textimmanenten Aspekte hinaus nicht durchschlagen.

	Pragmatik	Systematik
Erklärte Varianz	79%	72%
Textlänge	.672***	.593***
Sprachsystematik	.600***	-

9 Ein negativer Einfluss ist hier durch die im deutschen System verankerte Zuordnung der besten Leistung mit der kleinstmöglichen Ziffer bedingt.

Pragmatik	-	.721***
Deutschnote	-.237*	-.425***
SFB Geschlecht	n. s.	-.395***
Korrekturverhalten der Eltern	n. s.	n. s.
Empfindungen Schreiben positiv	n. s.	n. s.
Einschätzung Schreibunterricht	n. s.	n. s.

Tab. 4: Regressionsanalysen verschiedener häuslicher und schulischer Einflussfaktoren auf die Teilfähigkeiten der Schreibenden der zweiten Stichprobe. Verzeichnet sind nur signifikante Effekte: *** signifikant auf 1%-Niveau, * signifikant auf 5%-Niveau.

In der Zusammenschau der dargestellten Ergebnisse zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler bei freier Aufgabenwahl aus schulischen Angeboten ihr Antwortverhalten je nach Leistungsstärke von verschiedenen Faktoren, u. a. auch von der bereits schulisch und häuslich geprägten Einstellung zum Schreiben, abhängig machen. Dabei zeigen sie in den jeweils gewählten Textformen über die Gesamtgruppe hinweg auch unterschiedliche Leistungen. Die getesteten Erklärungsmodelle verweisen darauf, dass die auf deskriptiver Ebene vorgefundenen positiven Effekte von Elternhaus und Schreibunterricht die Leistungen nicht über die textimmanenten Anforderungen und die allgemeine Einschätzung in Form von Deutschnoten hinaus signifikant beeinflussen.

Damit kann die Hypothese „Schulisches Schreiben als ein Eintrainieren in gesellschaftliche Handlungsmuster bestimmt sowohl die – je nach gewähltem Genre – gezeigte schulische Schreibleistung als auch die Einstellung zum Schreiben“ hinsichtlich der Leistungen in Abhängigkeit vom gewählten Genre verifiziert werden. Allerdings bleiben die Entstehungszusammenhänge der Einstellung zum Schreiben weiterhin ungeklärt. Aufgrund der in dieser Untersuchung sehr positiv berichteten Schreiblernbedingungen in Elternhaus und Schule, des gesellschaftlich geprägten Korrekturverhaltens der Eltern und der „Auflösung“ positiver Einflüsse unter Berücksichtigung von Faktoren auf mehreren Ebenen wird hier davon ausgegangen, dass gleichgerichtete Faktorenbündel entstehen, die alle im Sinne einer gesellschaftlich geforderten Beherrschung handlungsrelevanter Schreibmuster wirken. Diese sind in den eingangs modellierten text-/ genreimmanenten Anforderungen und den Deutschnoten – auch mit ihrer Selektionsfunktion – am stärksten nachweisbar.

5 Diskussion

Zusammenfassend lassen sich folgende Ergebnisse noch einmal detaillierter herausstellen und aus fachdidaktischer Sicht in ihren Implikationen diskutieren.

Bei den relativ kleinen Stichproben und der noch nicht möglichen Beachtung der Mehrebenenstruktur der Schreibergebnisse im Klassenkontext ist bei der Generalisierung der Ergebnisse Vorsicht geboten. Allerdings zeigt sich, dass die gesellschaftlichen (Text-) Handlungsmuster (Genres) von den Jugendlichen verschieden gut beherrscht werden. Die bereits gewonnene Sicherheit oder noch bestehende Unsicherheit wird in der Aufgabenwahl sichtbar, die im Sinne eines Erfolgs-Erwartungs oder Misserfolgs-Vermeidungs-Modells (Eccles/ Wigfield, 2002; Winkel/ Petermann/ Petermann, 2006) verschieden begründet werden. Die Schülerinnen und Schüler neigen zu sich selbst verstärkenden Wahlmustern: Schwächere Schreibende orientieren sich eher an vorgegebenen Normen und in diesem Sinne leichten Aufgaben, stärkere wählen risikofreudiger, indem sie ihre Selbstwirksamkeitsmodelle stärken (Schmitt/ Altstötter-Gleich, 2010). Diese Schreibenden versuchen so die eigenen Fähigkeiten besser zu zeigen, sich weiter auszuprobieren und Lerngelegenheiten zu nutzen. Auf diese Weise können sie unabhängig und selbstbestimmt weiterlernen. Den anderen Schreibenden, die sich vor allem an den vorgegebenen Normen orientieren, wird in jedem Fall ein gezieltes Scaffolding durch die Lehrenden (Gibbons, 2006; Wellenreuther, 2006; 2009) auch in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit klaren textmusterspezifischen Kriterien zur Entlastung des Schreibprozesses (Becker-Mrotzek, 1997) weiterhelfen, deren kreative Überwindung nur nach der eigentlichen Beherrschung erfolgen kann. Hier müsste durch Sicherheit bringende Übungen mit einer klaren Verfahrensstruktur weitergearbeitet werden.

Als „Verstärker“ könnten auch vermehrt die Elternhäuser genutzt werden: Es kann anhand der Befragungen der Eltern, aber vor allem anhand der Zuschreibungen der Aktivitäten der Eltern durch ihre Kinder in offenen Antwortsettings gezeigt werden, dass den Elternhäusern die gesellschaftliche Bedeutung des Schreibens bewusst ist, allerdings sind Effekte der häuslichen Schreibunterstützung auf die schulische Schreibleistung mit den spezifischen Erwartungen und initiierten Selbsteinschätzungen des Gelingens nicht nachweisbar. Damit zeigt sich eine deutliche Überforderung des Schreibens als Kulturtechnik durch die Institution Schule und deren Schreibunterricht. Der Umgang mit solchen schulischen „Textformen“ (Pohl/ Steinhoff, 2010) muss also verstärkt in das Bewusstsein der Lehrenden rücken, auch mit Konsequenzen für den Umgang mit Schriftlichkeit im Elternhaus. Auf einer Metaebene kann darüber reflektiert werden, dass die vorhandenen Potenziale durch positive Schreiberfahrungen besser genutzt werden können. Dazu sollte auf die aus der Lernpsychologie bekannten Einflussfaktoren des Lernens, die sich auf Kontrollüberzeugungen und Kausalattributionen stützen, gesetzt werden. Nach Winkel/ Petermann/ Petermann (2006: 184) sind „Verstärker [...] nur dann wirksam, wenn ihre Erreichbarkeit subjektiv als kontrollierbar angesehen wird. Unkontrollierbarkeit, Hilflosigkeit und ungünstige Attributionen hemmen zukünftige Lernprozesse, wäh-

rend sich internale Kontrollüberzeugungen und günstige Attributionen positiv auswirken können“. Da für die von uns untersuchten Schülerinnen und Schüler ein häuslich positiv erlebter Umgang mit Schrift und eine Lernunterstützung durch die Eltern angenommen werden kann, können diese Kinder eher eine Kontrolle über ihr Schreibverhalten übernehmen und damit eine positive Schreibentwicklung anbahnen.

Die Schülerinnen und Schüler wählen Aufgaben nach schulisch erlernten Erfolgsbedingungen, die die positiven häuslichen Grundbedingungen nicht unbedingt in ausreichendem Maße aufgreifen. Eine engere Verzahnung, wie sie in der Lese- und literarischen Sozialisation im Sinne umfangreicher Förderung auf verschiedenen Ebenen entwickelt ist (Rosebrock/ Nix, 2008; Garbe/ Holle/ Jesch, 2009), würde hier einer integrativen Schreibforschung und -förderung gezielt weiterhelfen können. Ein Anknüpfen an die häuslichen Rahmenbedingungen, in denen die Kinder durchaus bereits vorschulische Schreiberfahrungen sammeln konnten, eine verstärkte Authentizität der Schreibaufgaben, wie sie auch im Lebensalltag gemeinsam mit anderen Schreibenden (Eltern, Geschwistern) genutzt werden könnte, eine verstärkte Nutzung der technologisierten Schreibhandlungen würde verantwortungsbewusst eine Brücke schlagen, ohne dass auf notwendige Schreibhandlungen und -kompetenzen und vor allem auf eine Auseinandersetzung mit den zu Grunde liegenden Schreibprozessen verzichtet werden müsste (Fix, 2006).

Literatur

- Adamzik, K. (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Niemeyer.
- Becker-Mrotzek, M. (1997): *Schreibentwicklung und Textproduktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, M. (2005): *Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive*, In: *Der Deutschunterricht* 57, H. 1, S. 68-77.
- Böttcher, I./ Becker-Mrotzek, M. (2003): *Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Berlin: Cornelsen scriptor.
- Böhme, K./ Bremerich-Vos, A./ Robitzsch, A. (2009): *Aspekte der Kodierung von Schreibaufgaben: Vergleich holistischer und analytischer Kodierungen unter besonderer Berücksichtigung der Interraterreliabilität*. In: Bremerich-Vos, A./ Granzer, D./ Köller, O. (Hrsg.): *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik*. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 290-329.
- Brinker, K. (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- Bronfenbrenner, U. (1986): *Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development*. In: Silbereisen, R. K./ Eyferth, K./ Rudinger, G. (Eds.): *Development as Action in Context – Problem Behaviour and Normal Youth Development*. Berlin: Springer, S. 287-310.
- Eccles, J. S./ Wigfield, A. (2002): *Motivational beliefs, values, and goals*. In: *Annual Review of Psychology* 53, S. 109-132.

- Ehlich, K. (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, A./ Assmann, J./ Hardmeier, C. (Hrsg.): Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Fink, S. 24-43.
- Ehlich, K. (2009): Unterrichtskommunikation. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 327-348.
- Engeström, Y. (1987): Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- European Commission (2007): Ten years of the European Employment Strategy (EES). Brussels: European Commission.
- Fay, J. (2010): Die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz beim Textschreiben. Eine empirische Untersuchung in Klasse 1 bis 4. Frankfurt a. M.: Lang.
- Feilke, H. (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, U./ Günther, H./ Klotz, P./ Ossner, J./ Sieber-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn: Schöningh, S. 178-192.
- Fix, M. (2006): Texte schreiben. Paderborn: Schöningh.
- Frow, J. (2006): Genre. Oxon: Routledge.
- Gansel, C./ Jürgens, F. (2007): Textlinguistik und Textgrammatik: Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Garbe, C./ Holle, K./ Jesch, T. (2009): Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh.
- Gibbons, P. (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, P./ Quehl, T. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Münster/ New York/ Berlin: Waxmann, S. 269-290.
- Granzer, D./ Böhme, K./ Köller, O. (2008): Kompetenzmodelle und Aufgabenentwicklung für die standardisierte Leistungsmessung im Fach Deutsch. In: Bremerich-Vos, A./ Granzer, D./ Köller, O. (Hrsg.): Lernstandbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 10-28.
- Groeben, N./ Hurrelmann, B. (2006): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik: Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim: Juventa.
- Helmke, A. (2004): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A./ Klieme, E. (2008): Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 301-312.
- Jude, N. (2008): Zur Struktur von Sprachkompetenz. Frankfurt a. M.: Universität.
- Köller, O./ Baumert, J. (2001): Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I und ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 15, S. 99-110.
- Lehmann, R. H./ Hartmann, W. (1987): The Hamburg study of achievement in written composition. National report for the IEA international study of achievement in written composition. Hamburg (Part I: Instrumente und Auswertung; Part II: Materialien).
- Matthiesen, F. (2010): Schreibsozialisation von Schülern in Deutschland. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Schreibsozialisationsverläufen von Schülern mit bildungsnahem und bildungsfernem Hintergrund. Eine Fallstudie. In: Neumann, A./

- Domenech, M. (Hrsg.): Paradoxien des Schreibens. Befunde zur Schreibsozialisation, Schreibmotivation und Schreibfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht im mehrsprachigen Kontext. Hamburg: Kovač, S. 39-68.
- Merz-Grötsch, J. (2005): Schreiben als System. Band 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Neumann, A. (2007): Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Neumann, A. (2008): Textproduktion in der Sekundarstufe I. Empirische Hinweise zur vergleichbaren Messbarkeit von Schreibleistungen aus der Sicht des Large-Scale-Assessment. In: Bremerich-Vos, A./ Granzer, D./ Köller, O. (Hrsg.): Lernstandbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 117-132.
- Neumann, A. (im Druck): Großuntersuchungen zur Schreibleistungsmessung. In: Feilke, H./ Pohl, T. (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen (= Deutscherunterricht in Theorie und Praxis, Bd. III).
- Neumann, A./ Lehmann, R. H. (2008): Schreiben in Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 89-103.
- Neumann, A./ Matthiesen, F. (2011): Indikatorenmodell des schulischen Schreibens (IMOSS). Testdokumentation 2009, 2010. Lüneburg: didaktikdiskurse.
- Pohl, T./ Steinhoff, T. (Hrsg.) (2010): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke.
- Rosebrock, C./ Nix, D. (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Russel, D. R. (2010): Writing in multiple contexts. In: Bazerman, C./ Krut, R./ Lunsford, K./ McLeod, S./ Null, S./ Rogers, P./ Stansell, A. (Hrsg.): Traditions of Writing Research. New York/ London: Routledge, S. 353-364.
- Scheerens, J. (2007): Review and Meta-Analyses of School and Teaching Effectiveness. Twente: Department of Educational Organization and Management University of Twente.
- Schmitt, M./ Altstötter-Gleich, C. (2010): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie kompakt. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 146-157.
- Vygotsky L. S. (1987): Thinking and speech. In: Rieber, R. W./ Carton, A. S. (Hrsg.): The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of general psychology; Vol. 1. New York: Plenum, S. 39-285.
- Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessung in der Schule. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Wellenreuther, M. (2006): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wellenreuther, M. (2009): Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitungen zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Winkel, S./ Petermann, F./ Petermann, U. (2006): Lernpsychologie. Paderborn: Schöningh.

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Astrid Neumann, Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Deutsche Sprache, Literatur und ihre Didaktik, Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg

aneumann@mailhost.leuphana.de