

Tabelle 10: Überblick über Effektstärken (Cohens d /Hedeges g) zu Fördermaßnahmen aus drei Metaanalysen (Auswahl; in Klammern vor dem Semikolon: Anzahl der ausgewerteten Studien, nach dem Semikolon: Klassenstufen, die in den Originalstudien berücksichtigt wurden; Effektstärken beziehen sich auf die Veränderungen bei der Textqualität; LS = Lernschwierigkeiten; n. s. = nicht signifikant, d. h. eine Fördermaßnahme ist nicht überzufällig wirksam)

Förderansatz bzw. -maßnahme	Metaanalyse		
	Graham, McKeown et al., 2012 (Kl. 1–6)	Graham & Perin, 2007a (Kl. 4–12)	Gillespie & Graham, 2014 (Kl. 1–12 mit LS)
Schreibstrategien explizit vermitteln	1,02 (20; Kl. 2–6)	0,82 (20; Kl. 4–10)	1,09 (15; Kl. 2–10)
Kooperatives Schreiben mit anderen Schülern	0,89 (4; Kl. 2, 4–6)	0,75 (7; Kl. 4–6, 8)	
Feedback von Erwachsenen	0,80 (5; Kl. 2–6)		
Klare Textproduktziele setzen	0,76 (7; Kl. 4–6)	0,70 (5; Kl. 4–8)	0,57 (4; Kl. 4–8)
Textstrukturwissen vermitteln	0,59 (9; Kl. 2–6)		
Verschriften trainieren* bzw. Inhalte diktieren*	0,55* (8; Kl. 1–3)		0,55* (6; Kl. 2–8)
(Planungs)Aktivitäten vor dem Schreiben	0,54 (8; Kl. 2–6)	0,32 (5; Kl. 4–6, 9)	0,33 ^{n. s.} (5; Kl. 4–10, 12)
Strategievermittlung mit Zusatz von Selbstregulation	0,50 (6; Kl. 2–6)		
Texte am Computer schreiben lassen	0,47 (10; Kl. 1, 3–6)	0,55 (18; Kl. 4–12)	
Sätze kombinieren lassen		0,50 (5; Kl. 4–7, 9)	
Prozessansatz des Schreibens	0,40 (16; Kl. 1–6)	0,32 (21; Kl. 4–12)	0,43 (4; Kl. 1–5)
Peer-Feedback zu/Selbstbeurteilung von Texten	0,37 (10; Kl. 2–6)		
Modelle (= Textbeispiele) studieren lassen		0,25 (6; Kl. 4, 6, 8, 9, 12)	
Hinweiskarten zu Schritten geben			0,24 ^{n. s.} (6; Kl. 4–8)
Traditioneller Grammatikunterricht	-0,41 (4; Kl. 3, 5, 6)	-0,32 (11; Kl. 4–7, 9–11)	

gemein lassen sich aus den Daten sieben vielversprechende Förderbereiche bzw. -ansätze extrahieren sowie einer, von dem eher abzuraten ist:

- 1) Alle drei Metaanalysen (und weitere hier nicht genannte Arbeiten: Ardasheva et al., 2017; Donker et al., 2014; Graham & Harris, im Druck; Graham, Harris & Santangelo, 2015; Koster et al., 2015; McMaster et al., im Druck; Plonsky, 2011) demonstrieren, dass es ab Klassenstufe 2 **hocheffektiv ist, Schreibstrategien zu vermitteln**. Dazu gehören auch die sogenannten **Aktivitäten vor dem Schreiben**, die im Wesentlichen dabei helfen, mögliche Inhalte vor dem Verschriften zu generieren. Gerade für Schüler mit Lernschwierigkeiten ist die aktive Vermittlung von Schreibstrategien aber effektiver, als ihnen a) lediglich Hinweiskarten zur Schritten von Schreibstrategien zu geben oder b) nur Planungsfragen oder leere Schaubilder ohne echte Strategievermittlung zur Verfügung zu stellen (damit sind hier die Aktivitäten vor dem Schreiben gemeint). Beide Maßnahmen sind aus statistischer Sicht nicht überzufällig wirksam. Primarschulkindern hilft es zu guter Letzt, wenn zusätzlich zur Strategievermittlung noch **selbstregulatorische Fähigkeiten** vermittelt werden, etwa das Setzen von Zielen und das Überprüfen, ob man sie erreicht hat.
- 2) Ebenfalls über alle drei Metaanalysen hinweg sind **klare Produktziele** hilfreich, weil sie a priori Kriterien dafür offerieren, welche Eigenschaften das spätere Textprodukt haben soll. Diese expliziten Ziele helfen gerade im Sekundarschulalter erheblich mehr, als lediglich Texte studieren zu lassen, was im Grunde eine implizite Förderung ist. In eine ähnliche Richtung geht das explizite **Vermitteln von Textstrukturwissen**, weil dies wie externe Produktziele eine gezielte Planung und Überprüfung eigener Texte erleichtert.
- 3) In sämtlichen Metaanalysen hat der **Prozessansatz positive Effekte** auf die Textqualität. Dieser umfassende Förderansatz stellt die **drei Hauptprozesse des Schreibens – Planen, Verschriften und Revidieren** (s. Teilkap. 3.2.2) – in das Zentrum und ergänzt weitere Elemente, die die Schreibmotivation erhöhen sollen (was der Prozessansatz aber ebenso wenig tut, wie er schwach schreibenden Schülern dabei hilft, sich in der Textqualität zu verbessern; ebenfalls scheint er nur bei narrativen Texten sehr wirksam zu sein; s. dazu im Einzelnen Graham & Sandmel, 2011).⁵
- 4) Immerhin in noch zwei Metaanalysen gibt es Hinweise darauf, dass **kooperatives Schreiben** als eine Form der Entlastung zu besseren Texten führt.
- 5) Für Schreibanfänger und für **Schüler mit Lernschwierigkeiten** sind zudem Förderansätze ergiebig, die sich dem **Verschriften** widmen. Allerdings sieht dies je nach Gruppe etwas anders aus. Für junge Primarschulkinder sind **Handschrift- und Rechtschreibtrainings** sinnvoll.⁶ Bei Kindern und Jugend-

⁵ Weil der Prozessansatz im Vergleich mit anderen Ansätzen weniger effektiv ist und weil er im Kern eine Kombination von verschiedenen Elementen darstellt, die in diesem Buch separat betrachtet werden, gibt es kein entsprechendes eigenes Teilkapitel.

⁶ **Neueren metaanalytischen Erkenntnissen zufolge erhöhen Rechtschreibtrainings bei Primarschulkindern der Klassenstufen 1–6 zwar die Rechtschreib- und zum Teil die**

- lichen mit Lernschwierigkeiten war es hingegen hilfreich, wenn ihnen die Bürde des Verschriftens erlassen wurde und sie ihre Texte diktieren konnten.
- 6) Eine technische Entlastung und effektive Fördermaßnahme ist das Schreiben von Texten am *Computer* mittels Textverarbeitungssoftware.
 - 7) Eine weitere Möglichkeit, die Textqualität zu steigern, besteht in *Rückmeldungen* bzw. *Feedback* zu Texten. Hier deutet sich eine Entwicklungsdynamik insofern an, als bei Primarschulkindern Rückmeldungen von Erwachsenen deutlich effektiver sind als Textbeurteilungen von anderen Kindern oder Selbstbeurteilungen. Im Jugendalter scheint Peer-Feedback (hier als Teil des kooperativen Schreibens) deutlich hilfreicher zu sein.
 - 8) Es gibt sogar Maßnahmen, von denen man regelrecht abraten sollte, wenn das Förderziel eine erhöhte Textqualität ist. So ist *traditioneller Grammatikunterricht* nicht dazu geeignet, die Textqualität zu erhöhen.

Wenn man übergreifend über alle effektiven Fördermaßnahmen nach Gemeinsamkeiten sucht, findet man sie. Sie lassen sich zu drei Punkten verdichten:

- Eine erste Gemeinsamkeit bilden Förderansätze, die sich eher *basalen Fertigkeiten* widmen, etwa dem Training von Handschrift und Rechtschreibung oder der Kombination von Sätzen (und – gleichsam als Gegenbeispiel dazu – die für die Textqualität wenig hilfreiche traditionelle Grammatikvermittlung). Diese Verfahren eint, dass die Schreibenden von der Bürde der Inhaltsgenerierung beim Schreiben entlastet sind und die Verfahren sich auf das Verschriften als einen Teilprozess beim Schreiben konzentrieren, das gezielt automatisiert werden soll. Um diesen in der Schulpraxis nicht zu vernachlässigenden Förderbereich geht es in Kapitel 7. ①
- Eine zweite Gemeinsamkeit besteht darin, dass es effektiv ist, explizit *Wissensbestände zum Vorgehen* (Schreibstrategien und Selbstregulationsprozeduren, Aktivitäten vor dem Planen, aber auch den Schreibprozess unterstützende Wissensbestände zur Textstruktur und zu Produkteigenschaften) zu vermitteln und anwenden zu lassen. Diese zweite Gemeinsamkeit betrifft primär mental anspruchsvolle Schreibfähigkeiten, vor allem das Planen und Revidieren als zwei der drei Hauptprozesse beim Schreiben. Diese Aspekte und Förderansätze greift entsprechend Kapitel 8 auf. Damit stehen in den Kapiteln 7 und 8 die Hauptprozesse des Schreibens im Vordergrund. ②
- Neben die eher (meta)kognitiv orientierten Prozessförderansätze treten drittens jene, in denen es um eine *Entlastung* geht. Diese Entlastung kann personell (kooperatives Schreiben, Texte mündlich erstellen und aufschreiben lassen) und/oder technisch erfolgen (indem man Textmodelle zur Orientierung studieren lässt, Texte in ein Diktiergerät spricht oder aber den Computer als Schreibmedium gezielt einsetzt). Solche Formen der Entlastungen innerhalb der Schreibumgebung bilden den Gegenstand von Kapitel 9. ③

Leseleistungen ($d = 0,40-0,94$), aber nicht die Schreibleistungen in puncto Qualität und Textlänge ($d = 0,19$, n. s.; Graham & Santangelo, 2014).

Diese drei Bereiche, in denen man als Lehrperson Schreibförderung betreiben kann, lassen sich ebenfalls grafisch anordnen (s. die nachfolgende Abbildung 11). Die in den ersten beiden Spiegelstrichen oben genannten Bereiche betreffen das Individuum und dort die Hauptprozesse des Schreibens, die mit dem Lang- und Kurzzeitgedächtnis zusammenhängen. Dies entspricht auch der Architektur des Modells aus Teilkapitel 3.2 (3.2.2, 3.2.4). Die Maßnahmen, die sich der technischen oder personellen Entlastung zuordnen lassen, haben vor allem mit dem physischen und dem sozialen Kontext zu tun (3.2.6, 3.2.7).

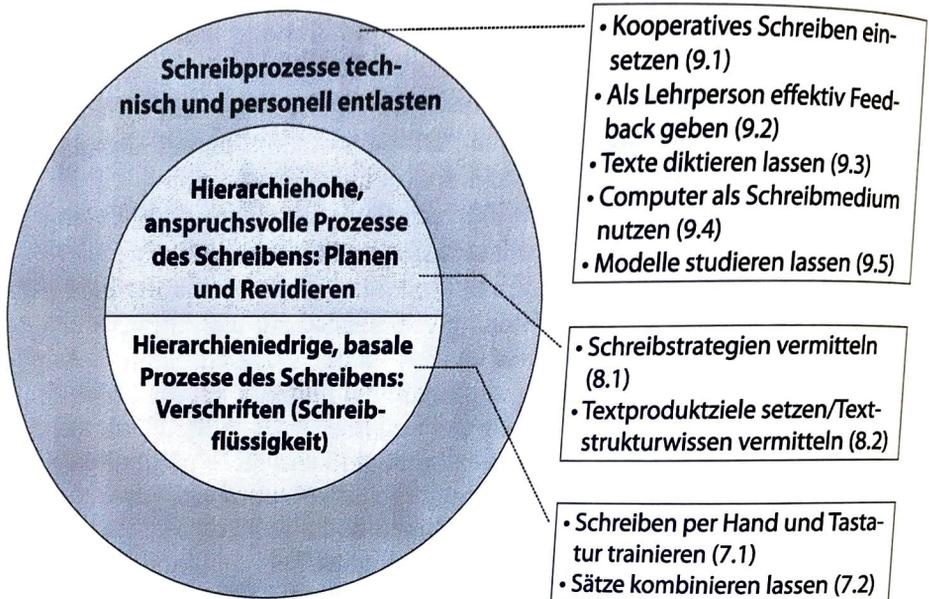


Abbildung 11: Zur Verortung der Schreibfördermaßnahmen in diesem Band
(in Klammern: Teilkapitel dieses Buches, in dem die Fördermaßnahme beschrieben wird)

6.2 Ein Systematisierungsversuch: welche Fördermaßnahme für wen?

Eine wichtige – und möglicherweise sogar die wichtigste – Essenz aus den Metaanalysen lautet: Es gibt verschiedene schreibdidaktische Ansatzpunkte für die effektive, evidenzbasierte Schreibförderung in der Schule. Das ist für Lehrpersonen eine ausgesprochen ermutigende Erkenntnis. Sie haben damit nämlich mehrere mögliche Werkzeuge bzw. Module für den Unterricht zur Verfügung, was ihre Handlungsfähigkeit verbessern dürfte, insbesondere für den Fall, dass Schüler nicht positiv auf eine Fördermaßnahme reagieren. Gleichwohl sind die verschiedenen Fördermaßnahmen nicht nur unterschiedlich effektiv, sondern auch hinsichtlich des Durchführungsaufwands unterschiedlich anspruchsvoll und haben andere Ziele, Zielgruppen sowie Voraussetzungen. Diese sind in Tabelle 12 auf der nachfolgenden Seite systematisch dargestellt.

Tabelle 12: Überblick über die Förderansätze dieses Bandes

Förderansatz	zielt auf	geeignet für	setzt voraus
Das Schreiben per Hand und Tastatur trainieren (Teilkap. 7.1)	automatisiertes Verschriften von Texten	Schreibanfänger und Schüler mit Schwierigkeiten im flüssigen Schreiben	z. T. Beherrschung basaler Fähigkeiten bezüglich der Phonem-Graphem-Korrespondenz
Sätze kombinieren lassen statt traditionellem Grammatikunterricht (7.2)	Kombinieren von vorgegebenen Sätzen zu sprachlich korrekten, komplexeren Sätzen	Schreiber, die syntaktisch unterkomplexe Sätze produzieren	grammatische Grundfähigkeiten
Schreibstrategien vermitteln (8.1)	gezielte Inhaltsgenerierung bzw. Überprüfung und Verbesserung von Texten	Schreiber, die wenig planerisch vorgehen bzw. Texte nicht effektiv revidieren	basale Schreibfähigkeiten
Klare Produktziele setzen und explizit Textstrukturwissen vermitteln (8.2)	transparente Ziele für den Text bzw. Befolgen von Konventionen bei Texten	Schreiber mit unrealistischen oder unklaren Schreibzielen bzw. geringem Textstrukturwissen	basale Schreibfähigkeiten, z. T. auch Schreibstrategien
Kooperatives Schreiben mit anderen Schülern als Brückentechnologie einsetzen (9.1)	Entlastung des Schreibprozesses/wenn neue Fähigkeiten generell geübt werden sollen	Schreiber, die mit eigenständigem Schreiben noch überfordert sind	soziale Kompetenz und Verträglichkeit untereinander in der Gruppe bzw. im Tandem
Als Lehrperson effektiv Feedback geben (9.2)	Erhöhung von Textqualität und Strategienutzung	prinzipiell alle Schüler	Wissen über Schreibprozesse und Textqualität
Texte diktieren lassen (9.3)	Entlastung beim Verschriften	Schüler mit Schwierigkeiten beim Verschriften	aufschreibende Person bzw. technische Hilfsmittel
Den Computer mit Textverarbeitungssoftware als Schreibmedium nutzen (9.4)	Entlastung bei den basalen Schreibfähigkeiten und Textüberarbeitung	Schüler, die unleserlich schreiben bzw. ungern Texte überarbeiten	ausreichend flüssiges Tastaturschreiben; Hard- und Software
Modelle studieren lassen (9.5)	Sensibilität für Textmerkmale/stellvertretende kognitive Repräsentation von Schreibprozessen	prinzipiell alle Schüler	z. T. Textsortenwissen bei Textprodukten als Modell bzw. beobachtbare Personen bei Prozessen