

Studien

Lars Rübmann

Schreibförderung durch Sprachförderung

Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit
sprachlich profilierter Schreibarrangements
in der mehrsprachigen Sekundarstufe I

Sprachliche Bildung – Studien

herausgegeben vom
Mercator-Institut

Band 2

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch
als Zweitsprache ist ein von der Stiftung Mercator initiiertes und
gefördertes Institut der Universität zu Köln

Sprachliche Kompetenzen sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Kinder und Jugendliche ihr Potenzial ausschöpfen können – in der Schule, im Studium, in der Berufsausbildung und in der Gesellschaft. Dennoch verfügt ein zu großer Teil der Schülerinnen und Schüler nicht über ausreichende bildungssprachliche Qualifikationen, um die Schule erfolgreich abzuschließen und ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Die Schriftenreihe „Sprachliche Bildung“ des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache bündelt Modelle, Konzepte und Forschungsergebnisse aus Sprachdidaktik, Bildungsforschung, Linguistik und Psychologie und liefert neue Impulse für die Diskussion und Forschung im Feld sprachliche Bildung. In der Unterreihe „Sprachliche Bildung – Studien“ erscheinen Monographien, in erster Linie exzellente und innovative Dissertations- und Habilitationsschriften. Im Zentrum stehen Studien zu Prozessen, Methoden und Formaten der sprachlichen Bildung und Förderung in einer durch Vielfalt geprägten Gesellschaft.

Die Schriftenreihe richtet sich an Vertreterinnen und Vertreter aus Forschung und Lehre sowie an Expertinnen und Experten in der Bildungsadministration und -praxis. Herausgegeben wird die Reihe vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, das 2012 von der Stiftung Mercator an der Universität zu Köln initiiert wurde und seitdem gefördert wird. Ziel des Instituts ist es, die sprachliche Bildung entlang des gesamten Bildungswegs und insbesondere in der Schule zu verbessern.

Lars Rießmann

Schreibförderung durch Sprachförderung

Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit
sprachlich profilierter Schreibarrangements in
der mehrsprachigen Sekundarstufe I



Waxmann 2018
Münster • New York

Die Veröffentlichung dieser Dissertation wurde vom Mercator-Institut gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Diese Arbeit wurde 2017 von der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen als Dissertation angenommen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Sprachliche Bildung – Studien, Bd. 2

ISSN 2569-5045

Print-ISBN 978-3-8309-3837-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-8837-3

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des

Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung

elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort

Die vorliegende Dissertation entstand während und nach meiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Technischen Universität Dortmund und der Universität Siegen. Bei ihrem allmählichen Entstehungsprozess wurde ich von vielen Menschen begleitet, denen ich mit diesen ersten und letzten Worten meinen Dank aussprechen möchte.

Mein besonderer Dank gilt Torsten Steinhoff, der mich und mein Schreiben in diesen letzten Jahren mit erkennbarem Interesse, mit viel Zuversicht und Herzlichkeit unterstützt und begleitet hat. Der Begriff der „Betreuung“ wird der wissenschaftlichen Ausbildung, die ich und mein Schreiben durch die intensive Zusammenarbeit, die wertvollen Anregungen und die stets konstruktive Kritik erfahren durften, nicht gerecht. Mein weiterer Dank gilt Nicole Marx, die sich als Zweitgutachterin immer auch als aktive Zweitbetreuerin meiner Dissertation verstand und diese mit ihrer Expertise bereichert hat.

Bedanken möchte ich mich auch bei meinen Kolleginnen Anne Kathrin Wenk und Nadine Ansket für die gute und konstruktive Zusammenarbeit in den letzten Jahren, bei den Mitgliedern der „dieS“-Forschergruppe für Ideen und Rückmeldungen im Rahmen der Beratungskolloquien und bei den an der empirischen Untersuchung beteiligten Schulen, Lehrpersonen und Lernenden.

Schließlich gilt mein herzlicher Dank meinen Eltern Helmut und Petra Rüßmann sowie meiner Freundin Lena Bender für ihre Unterstützung und für ihre Rücksichtnahme in den vergangenen Jahren.

Bochum, im Mai 2018

Lars Rüßmann

Inhalt

Vorwort.....	5
1. Einleitung	9
I Theoretische Verortung	17
2. Schreibkompetenz	19
2.1 Schreibprozess.....	30
2.1.1 Schreibprozesse definieren	30
2.1.2 Schreibprozesse modellieren.....	31
2.1.3 Schreibprozesse fördern.....	41
2.2 Schreibprodukt	44
2.2.1 Schreibprodukte definieren.....	44
2.2.2 Schreibprodukte charakterisieren.....	47
2.2.3 Schreibprodukte beurteilen.....	59
2.3 Textprozeduren	63
2.3.1 Textprozeduren kontextuieren	64
2.3.2 Textprozeduren definieren.....	70
2.3.3 Textprozeduren didaktisieren	72
3. Schreibentwicklung	77
3.1 Überindividuelle Schreibentwicklung.....	78
3.1.1 Schreibentwicklung definieren	79
3.1.2 Schreibentwicklung modellieren	79
3.1.3 Schreibentwicklung beschreiben	88
3.2 Interindividuelle Schreibentwicklung	91
3.2.1 Familiensprachen	92
3.2.2 Literale Erfahrung.....	99
3.2.3 Schulform.....	101
4. Schreibförderung.....	102
4.1 Schreibsituierung	103
4.1.1 Aufgabenorientiertes Lernen und Schreibaufgaben	103
4.1.2 Kulturelles Lernen und Schreibarrangements	109
4.1.3 Sprachliches Lernen und Sprachförderung.....	113
4.2 Zusammenfassung und Förderansatz	115

II Empirische Untersuchung	119
5. Fragestellung.....	123
6. Stichprobenbeschreibung.....	124
7. Datenerhebung	126
7.1 Instrumente der Datenerhebung	126
7.1.1 Fragebogen.....	126
7.1.2 FLVT 5-6	132
7.1.3 Schreibarrangements	133
7.1.4 Lehrvideo zum Überarbeiten	140
7.1.5 Leitfäden	143
7.2 Methoden der Datenerhebung	146
8. Hypothesen	148
9. Datenauswertung und Datenaufbereitung	149
9.1 Instrumente der Datenauswertung	149
9.1.1 Textprozeduren-Rating	149
9.1.2 NAIV-Rating.....	155
9.2 Methoden der Datenaufbereitung	156
9.2.1 Ausschluss unbrauchbarer Daten.....	157
9.2.2 Imputation fehlender Daten	158
9.2.3 Aggregation von Variablen	158
10. Ergebnisse	160
10.1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung.....	160
10.2 Ergebnisse des FLVT 5-6	178
10.3 Ergebnisse der Texterhebungen	181
10.3.1 Aspekte von Textqualität	181
10.3.2 Balance der Versuchsbedingung.....	189
10.3.3 Effekte der Versuchsbedingung.....	190
10.3.4 Bedeutung von Lernercharakteristika	207
11. Zusammenfassung und Ausblick	218
11.1 Theoretischer Ausblick.....	220
11.2 Didaktischer Ausblick	223
Literatur	226
Abbildungsverzeichnis	240
Tabellenverzeichnis	242
Anhang.....	244

1. Einleitung

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die empirische Untersuchung einer „Schreibförderung durch Sprachförderung“, d.h. einer Fördermaßnahme, in der die Förderung der Sprache ein Mittel zur Förderung des Schreibens darstellt. Die Arbeit ist in einem engen Sinne in der empirischen Schreibdidaktik und in einem weiten Sinne in der empirischen Bildungsforschung zu verorten. Im Folgenden soll zunächst ihre Relevanz vor dem Hintergrund dieser beiden Domänen skizziert werden.

Die Konjunktur der empirischen Bildungsforschung hat in Deutschland vor 20 Jahren ihren Ursprung genommen und darf in den heutigen Tagen als unverändert hoch und unverändert progressiv betrachtet werden. Als ein besonders relevanter Ausgangspunkt dieses Aufschwungs gilt gemeinhin die Veröffentlichung der Befunde der „Third International Mathematics and Science Study“ (TIMSS) im Jahr 1997 (vgl. Köller 2014, Enders/Grabowski 2015). Das im internationalen Vergleich schlechte Abschneiden Deutschlands löste ein neues und stärkeres bildungspolitisches Interesse aus, das noch im selben Jahr zum Konstanzer Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK 1997) führte. Dieser sah zum einen „Maßnahmen zur Sicherung der Qualität schulischer Bildung“ (ebd.) und zum anderen die „Durchführung regelmäßiger länderübergreifender Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern ausgewählter Jahrgangsstufen an allgemeinbildenden Schulen“ (ebd.) vor. In diesem Sinne bildet der Konstanzer Beschluss die Grundlage des heutigen „Bildungsmonitoring“ und der mit dem Jahr 2003 eingeführten „Bildungsstandards“. Auch die sogenannte „empirische Wende“ hat ihren Ursprung in diesen grundsätzlichen Überlegungen der KMK. Der Ausdruck bezeichnet die veränderte Ausrichtung der schulischen Ausbildung, die nunmehr nicht über den Input (gemessen an Inhalten des Lehrplans), sondern über den Output (gemessen an Kompetenzen der Lernenden) strukturiert und gesteuert wird.

Das „Empirische“ an der empirischen Wende bezieht sich also zuallererst auf eine Umorientierung hin zu beobachtbaren *Bildungsergebnissen*. Das „Empirische“ an der empirischen Wende lässt sich aber zugleich auf den bereits erwähnten Ausgangspunkt für die Konjunktur einer entsprechenden Ausrichtung der *Bildungsforschung* beziehen, der vor allem durch Fördermaßnahmen, Forschungsprogramme und Finanzierungen durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) indiziert wird (vgl. Köller 2014: 105). Das im Jahr 2007 entstandene „Rahmenprogramm Bildungsforschung“ des BMBF vereinigt allein elf Forschungsschwerpunkte unter seinem Dach, unter denen wiederum insgesamt 209 Forschungsprojekte und 82 Promotionsprojekte finanziell gefördert werden. Es soll dazu beitragen, fundierte Erkenntnisse über Bildungsprozesse und ihre Rahmenbedingungen zu gewinnen,

um auf einer Evidenzbasis adäquate bildungsrelevante Entscheidungen zu treffen. Der im Jahr 2013 eingerichtete, jüngste Forschungsschwerpunkt trägt den Titel „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“. In der entsprechenden Bekanntmachung des BMBF heißt es, die „große Bedeutung von ausreichenden Sprachkompetenzen als Grundvoraussetzung für Bildungserfolg und Chancengleichheit“ sei allgemein anerkannt. Dezidiert adressiert werden u.a. Interventionsstudien, die die „Wirksamkeit von gezielten, auf (mehr-)sprachliche Förderung orientierten Maßnahmen analysieren“. In der Bezeichnung des Forschungsschwerpunkts und der Pointierung seiner Zielsetzung spiegeln sich drei von Köller (2014) genannte Desiderata der empirischen Bildungsforschung. Das ist erstens die „stärkere Hinwendung von methodischen zu substanziellen Themen“ und dabei u.a. die fachdidaktische Forschung (ebd. 117), zweitens der Ausbau der Forschung in geisteswissenschaftlichen Fächern und drittens die kontrollierte Interventionsforschung. An entsprechenden Studien mangle es in allen Altersgruppen:

Die Frage: ‚What works?‘, d.h. welche Interventionsmaßnahmen lassen sich in ökologisch validen Settings etablieren, und welche Personen- und Interventionsmerkmale erhöhen die Chance der erfolgreichen Implementation, ist vielfach unbeantwortet. (Köller 2014: 118)

Die Aktualität und Bedeutung dieser Desiderata für die empirische Bildungsforschung werden in jüngeren Publikationen der empirischen Schreibdidaktik für ihren Diskurs wiederholt, etwa im Hinblick auf die Wirksamkeitsforschung oder den Einbezug relevanter Lernercharakteristika. Jost (2017) nennt u.a. das Fehlen belastbarer Daten „zum unterrichtlichen Einsatz von Schreibumgebungen und teilweise auch zu ihrer Wirksamkeit“ (ebd. 173), Marx (2017) betont indes den stärker differenziellen Aspekt der unterschiedlichen Auswirkungen dieser Schreibumgebungen auf das Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Familiensprachen (ebd. 149). Das so passende Übereinanderliegen der Forschungsinteressen der empirischen Bildungs- und Schreib(didaktik)forschung ist keinesfalls trivial, weisen doch Becker-Mrotzek/Roth (2017) gerade auf die Zusammenführung „der weitgehend unverbundenen Diskurse im Feld der sprachlichen Bildung und Förderung“ (ebd. 32) als zentrales Desiderat hin.

Die Relevanz der vorliegenden Arbeit für die empirische Bildungsforschung und die empirische Schreibdidaktik kann wie folgt zusammengefasst werden: Grundlage eines kompetenzfördernden Unterrichts sind empirische Untersuchungen. Die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen sollen im Deutschunterricht auf der Basis empirisch gesicherter Ergebnisse zu wirksamen Fördermaßnahmen entwickelt werden. Damit haben empirische Untersuchungen eine Schlüsselfunktion bzgl. der Kompetenzerwartungen und der Kompetenzentwicklung. Je größer und gesicherter die empirische Basis, desto mehr lassen sich die Forderung und die Förderung von Kompetenzen vereinen. Dieser Punkt lässt sich veranschaulichen, wenn der Sachverhalt als Mengendiagramm skizziert

wird. Kompetenzerwartung resp. Forderung auf der einen Seite und Kompetenzentwicklung resp. Förderung auf der anderen Seite teilen dann eine gemeinsame Schnittmenge: die Empirie.

Einen Phänomenbereich, der in dieser „What works?“-Hinsicht empirisch weiterhin ausbaufähig ist, betrifft die Sprachlichkeit beim Schreiben. Sprache spielt als sprachliches *Wissen* in unterschiedlichen Schreibkompetenzmodellen und Schreibprozessmodellen zwar eine zunehmend größere Rolle. Bislang ist aber selten systematisch untersucht worden, welche Auswirkungen Sprache als sprachliche *Hilfe* im Rahmen von Schreibfördermaßnahmen haben kann. Um bereits vor der theoretischen Verortung einen ungefähren Eindruck von dieser Differenzierung zu erhalten, soll der folgende Text von Ben, einem Schüler der sechsten Klasse eines Gymnasiums, betrachtet werden.

Rescue Rick ist ein Superheld. Er steht am Strand. Der Sand ist gelb und körnig. Das Meer ist blau und wunderschön. Die untergehende orange Sonne färbt den Himmel mit den zwei hellblauen Wolken helllila. Seine Haut ist braun gebrannt, sogar die Ohren. Daher fallen die weißen Zähne besonders auf. Seine Nase ist spitz und seine Augen weiß und oval. Seine schwarzen Pupillen sind riesig. Im beigen Haar, im Dreadlocks-Style, einer große schwarze Sonnenbrille. Mit ihr kann Rescue Rick in die Zukunft blicken. Die Bügel stecken in seiner wilden Frisur und sie ähnelt einer Taucherbrille mit Bügeln. Sein Hals wird von seinem langen eckigen Kinn verdeckt. Er trägt ein weißes T-Shirt. Darunter sieht man den muskulösen Oberkörper. Seine Arme sind mit Muskeln bepackt und auf dem rechten prangt ein schwarzes eintätowiertes >R< für Rescue Rick. In seinen Händen hält er ein rotes Megafon, das auffällig lang ist, mit schwarzem Griff, das ihm hilft positive Energie zu tanken, und ein Glas mit Eistee, mit einem langen weißen Strohalm. Der Eistee ist orange und eine Orangenscheibe steckt am Glasrand. Er ist da, damit Rescue Rick die Zeit verlangsamen kann. Rescue Rick trägt eine rote Hose. Sie ist kurz und hat unten zwei weiße Streifen. Seine Beine sind so muskulös wie seine Arme. Er trägt rote Sandalen mit weißer Oberfläche. Er hat große Füße mit weißen Fußnägeln.

Ihnen wird auffallen, dass Ben eine Person beschreibt. Ihnen wird zugleich auffallen, dass es sich bei dieser Person weder um seinen Sitznachbarn noch um seinen Deutschlehrer handelt. Sie werden sich vielleicht fragen, mit Bezug zu welcher Schreibaufgabe und unter welchen Rahmenbedingungen Bens Text entstanden ist. Aber Sie werden dabei sehr wahrscheinlich bereits eine Vorstellung von „Rescue Rick“ aufgebaut haben. So wissen Sie, dass Rescue Rick ein Superheld ist und sich an einem Strand befindet. Sie kennen sein äußeres Erscheinungsbild. Sie wissen, dass und wo er bestimmte Requisiten trägt und welche Funktion diese im Hinblick auf sein Handeln haben. Ihr Vorstellungsaufbau wird dabei einerseits global durch eine leserfreundliche Struktur und andererseits lokal durch adäquate Vergleiche (z.B. zur Beschreibung der Sonnenbrille) unterstützt. Damit gelingt es Ben, die Schreibfunktion in außergewöhnlicher Weise zu erfüllen, denn er sollte Rescue Rick für jemanden beschreiben, der ihn nicht kennt. Es gelingt ihm, weil

er auf sprachliches *Wissen* zurückgreifen und es als Werkzeug für sein Schreiben verwenden kann. Zu diesem Wissen zählt die Kenntnis der zu realisierenden Subhandlungen des Beschreibens, die es Ihnen ermöglicht haben, sich Rescue Rick vorzustellen, d.h. die Ersteinordnung in eine spezifische Kategorie, die Einbindung in einen Handlungsraum, die Visualisierung seines Äußeren nebst lokaler Verortung seiner Requisiten, die Darstellung seines Handlungspotenzials sowie das Vergleichen seiner Merkmale mit passenden Referenzobjekten und das angemessene Strukturieren des Textes. Zu diesem Wissen zählt zugleich die Kenntnis derjenigen sprachlichen Formen, mit denen die genannten Subhandlungen realisierbar sind, d.h. Ausdrücke und Wendungen wie ... *ähnelt* ... für das Vergleichen, ...*auf dem rechten* ... für das Verorten oder ... *darunter sieht man* ... für das Strukturieren. Dieses sprachliche *Wissen* stellt Bens individuelle Ressource für die Textproduktion dar. Er weiß, *was* er sprachlich tun muss und *wie* er es tun muss.

Doch (wie) kann sprachliches Wissen wie dieses auch als überindividuelle Ressource für die Textproduktion nutzbar gemacht werden, d.h. wie kann es als sprachliche *Hilfe* effektiv und effizient in die Textproduktion implementiert werden? Hier setzt die vorliegende Arbeit an. Um eine Orientierung und Perspektivierung im Hinblick auf die theoretische Verortung zu ermöglichen, werden im Folgenden das Forschungsziel, die Fragestellung und die Methode der Datenerhebung in ihren Grundzügen skizziert.

Die Arbeit ist eingebunden in ein vom BMBF im oben erwähnten Forschungsschwerpunkt „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ gefördertes Forschungsprojekt¹ mit dem Titel „Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe“, kurz: „SimO“. Das Ziel des Projekts ist die empirische Untersuchung der Wirksamkeit sprachlicher Hilfen auf die Qualität der Texte von Schülerinnen und Schülern der sechsten Jahrgangsstufe von Gymnasien und integrierten Schulformen am Beispiel der Beschreibung. Es wird erforscht, ob und in welcher Weise sich „Textprozeduren“ als didaktische Artefakte eignen, ein „Schreibarrangement“ sprachlich zu profilieren, um so unabhängig und abhängig von den Charakteristika der Lernenden sowie kurz- und mittelfristig zu besseren Texten zu führen.

Textprozeduren sind texthandlungstypische Wörter und Wendungen, die, wie im oben diskutierten Beispiel Bens, ein Handlungsschema und einen Prozedurausdruck semiotisch koppeln. Ein Schreibarrangement ist ein komplexes didaktisches Setting für die Textproduktion und folgt dem Ziel, Schreibkompetenzen bestmöglich abzurufen und zu entwickeln. Es sprachlich zu profilieren, bedeutet die Textproduktion so zu arrangieren, dass die Schülerinnen und Schüler integriert zu ihrem individuellen Sprachwissen auf kollektives Sprachwissen zurückgreifen können, das in sprachlichen Hilfen vergegenständlicht ist.

1 Die finanzielle Förderung des Verbundprojekts der Universitäten Siegen und Bremen belief sich auf den Zeitraum vom 1. Oktober 2013 bis zum 30. September 2016. Das Förderkennzeichen lautete 01JM1304A/B.

Für eine Überprüfung und Untersuchung der Wirksamkeit eines Förderansatzes bietet sich ein experimentelles Forschungsdesign an. In einem experimentellen Design können Gruppen von Lernenden sprachliche Hilfen unterschiedlicher Art offeriert und ihre Erfolge anhand der Qualität der Texte verglichen werden. Es bietet außerdem die Option, mögliche Abhängigkeiten des Förderansatzes von unterschiedlichen Lernercharakteristika, z.B. von der Familiensprache, zu überprüfen. Diese ist ein vieldiskutiertes und besonders relevantes Lernercharakteristikum. Sie ist deshalb vieldiskutiert, weil vor dem Hintergrund migrationsbedingter Mehrsprachigkeit vielfach unzureichend zwischen der „Zuwanderungsgeschichte“, dem „Migrationshintergrund“, der „Ein- und Mehrsprachigkeit“ und eben der familiären Sprachpraxis differenziert wird. Sie ist deshalb besonders relevant, weil der Komplex mitunter noch immer als defizitärer Zustand oder als Ausnahmezustand betrachtet wird, ohne dass es übereinstimmende empirische Befunde für diese Einschätzung gibt. Die übergeordnete Fragestellung der Arbeit lautet:

Produzieren Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Familiensprachen in der 6. Jahrgangsstufe von Gymnasien und integrierten Schulformen durch die „sprachliche Profilierung eines Schreibarrangements mittels textprozeduraler Artefakte“ und in Abhängigkeit weiterer Lernercharakteristika kurz- und mittelfristig bessere Texte?

Wie bereits erwähnt, liegt der Untersuchung ein experimentelles Design zu Grunde. Mit einem Prätest-Intervention-Posttest-Kontrollgruppenplan wurden im Feld longitudinale Daten erhoben. Dies geschah zwischen Dezember 2014 und April 2015 in insgesamt 15 sechsten Klassen eines Gymnasiums und einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen sowie einer Oberschule in Bremen. Die Daten umfassen 2166 Texte von 322 Schülerinnen und Schülern sowie personenbezogene Begleitdaten aus einer vor Ort durchgeführten Fragebogenerhebung und einer normierten Testung des Leseverständnisses. Die unabhängige Variable der experimentellen Untersuchung ist die Implementation unterschiedlicher sprachlicher Hilfen in die Textproduktion, die abhängige Variable die Qualität der entstehenden Texte. Sie wird durch zwei Ratingverfahren operationalisiert, d.h. messbar gemacht und quantifiziert. Die Analyse der quantifizierten Daten erfolgt im Schwerpunkt mit inferenzstatistischen Mitteln. Auf der Grundlage der Ergebnisse der vorliegenden Stichprobe (hier: der 322 Schülerinnen und Schüler der 15 an der Untersuchung teilnehmenden Klassen) wird im Hinblick auf die Grundgesamtheit (hier: der Schülerinnen und Schüler der sechsten Klassen unterschiedlicher Schulformen) inferiert, dass die Befunde zur Wirksamkeit des Förderansatzes und vorhandene (Un-)Abhängigkeiten zu spezifischen Lernercharakteristika überzufällig sind.

Die Arbeit hat zwei große Textteile mit strukturell je unterschiedlichem Aufbau. Die Darstellung der theoretischen Verortung (**Teil I**) ist modular aufgebaut, sodass die einzelnen Kapitel und Unterkapitel selbständig gelesen werden können. Die Darstellung der empirischen Untersuchung (**Teil II**) ist indes gestuft aufgebaut, sodass vorangehende Kapitel und Unterkapitel i.d.R. für das Verständnis

des jeweils Folgenden notwendig sind. Für das Verständnis der empirischen Untersuchung zentral sind die Kapitel 6, 7, 9.1 und 10, sofern bereits Arbeiten zum Konzept der Textprozeduren sowie zur Profilierung von Schreibaufgaben und Schreibarrangements bekannt sind. Im Folgenden werden die einzelnen Kapitel in ihren Grundzügen beschrieben.

In Kapitel 2 stehen der Lern- bzw. Forschungsgegenstand, die Schreibkompetenz und ihre Facettierung in Schreibprozessen, in Schreibprodukten und in Textprozeduren im Vordergrund. In Kapitel 2.1 werden dazu nach einer kurzen Perspektivbildung einschlägige und jüngere Modellierungen des Schreibprozesses referiert und im Hinblick auf sprach- und entwicklungsseitig sensible Größen diskutiert. In Kapitel 2.2 stehen Merkmale, Funktionen und Normen von Schreibprodukten sowie Kriterien ihrer Beurteilung im Mittelpunkt. Sie werden auf Texte im Allgemeinen und auf Beschreibungen im Speziellen bezogen. In Kapitel 2.3 wird das für den Förderansatz dieser Arbeit wesentliche Konzept der Textprozeduren diskursübergreifend eingebettet, seine sprachtheoretische Genese beschrieben und schließlich im Hinblick auf sein didaktisches Potenzial diskutiert.

In Kapitel 3 stehen die Lernenden selbst im Mittelpunkt. Es werden überindividuelle und individuelle Aspekte der Schreibentwicklung behandelt und dabei der für diese Arbeit zentrale Entwicklungsausschnitt junger Schreiberinnen und Schreiber besonders berücksichtigt. Dazu werden in Kapitel 3.1 der Begriff der Schreibentwicklung, relevante Modellierungen und empirisch gewonnene Tendenzen im Hinblick auf unterschiedliche Teilkompetenzen der Schreibkompetenz dargestellt. In Kapitel 3.2 liegt der Fokus indes auf interindividuellen Unterschieden im Schreibentwicklungsstand verschiedener Gruppen von Schreiberinnen und Schreibern.

In Kapitel 4 stehen die Lehrenden und ihre Konzepte im Fokus. Dazu werden in Kapitel 4.1 Aspekte des aufgabenorientierten Lernens und die Situierung von Schreibaufgaben, Aspekte des kulturellen Lernens und das didaktische Arrangieren des Schreibens sowie Aspekte des sprachlichen Lernens und die sprachliche Förderung der Lernenden diskutiert. In Kapitel 4.2 werden die verschiedenen Konzepte zur Schreibförderung dann im Hinblick auf den Förderansatz dieser Arbeit zusammengeführt.

In Kapitel 5 wird das Ziel der empirischen Untersuchung in konkrete Forschungsfragen überführt. Dazu wird zunächst die bereits genannte übergeordnete, konzeptuelle Fragestellung genannt, um aus dieser dann fünf *untergeordnete, experimentelle* Fragestellungen abzuleiten.

In Kapitel 6 wird die Stichprobe beschrieben. Vor dem Hintergrund diesbezüglich relevanter sowie auffallender Merkmale wird zudem das diese Arbeit komplementierende Teilprojekt im Rahmen des SimO-Gesamtvorhabens umrissen.

In Kapitel 7 werden die Instrumente und die Methoden der Datenerhebung dargelegt. In Kapitel 7.1 wird beschrieben, was während und zum Zweck der Da-

tenerhebung materiell zum Einsatz kam. Im Zentrum stehen dabei die im Rahmen des SimO-Projekts konzipierten Schreibarrangements. In Kapitel 7.2 werden mit dem übergeordneten Design, den experimentellen Variablen und dem Ablauf der Untersuchung die methodischen Entscheidungen zur Datenerhebung erörtert.

In Kapitel 8 werden fünf Hypothesen formuliert. Sie korrespondieren mit den experimentellen Forschungsfragen und nehmen die im vorangehenden Kapitel eingeführten Begriffe für die unterschiedlichen Schreibarrangements resp. experimentellen Bedingungen in die Hypothesenbildung auf.

In Kapitel 9 werden die Instrumente der *Datenauswertung* und die Methoden der *Datenaufbereitung* dargelegt. In Kapitel 9.1 werden die beiden Ratingverfahren beschrieben, die zur Operationalisierung der Textqualität zum Einsatz kamen. In Kapitel 9.2 werden methodische Entscheidungen und Verfahren beschrieben, die der Auf- und Vorbereitung der Daten für die inferenzstatistischen Analysen dienen. Dies betrifft insbesondere Informationen zum Ausschluss „unbrauchbarer“ und zur Imputation fehlender Daten.

In Kapitel 10 werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt und interpretiert. In Kapitel 10.1 werden die mittels der begleitenden Fragebogenerhebung gewonnenen Daten analysiert, um die Stichprobe näher zu beschreiben und um Gruppenbildungen bzgl. relevanter Charakteristika der Lernenden zu ermöglichen. In Kapitel 10.2 werden dann die Ergebnisse des FLVT 5-6 und in Kapitel 10.3 die Ergebnisse der Texterhebungen präsentiert.

In Kapitel 11 werden die zentralen Ergebnisse zusammenfassend dargestellt und relevante Schlussfolgerungen formuliert. Abschließend werden einige Überlegungen zu ihrer forschungs- und ihrer praxisrelevanten Perspektive angestellt.

Ein letzter Lesehinweis betrifft die möglicherweise atypische Ausweisung expliziter *Definitionen* im Rahmen der theoretischen Verortung. Sie sollen keinesfalls eine Dogmatik innerhalb eines wissenschaftlichen Diskurses induzieren, sondern für die Notwendigkeit einer einzunehmenden Perspektive stehen. In pragmatischer Hinsicht dienen sie zudem der Leserführung und sollen auch selektive und suchende Lesarten unterstützen.

I Theoretische Verortung

2. Schreibkompetenz

Kompetenzen spielen in Bildungs- und in Forschungszusammenhängen eine zentrale Rolle. Sie sind Input und Output von Bildungsprozessen zugleich (Gniewosz 2011). Ihre Entwicklung ist als Outputgröße das übergeordnete und in Standards auch verbindlich festgelegte Bildungsziel, die Modalität dieses Aufbaus setzt (zumindest nominell) bei ihrem lernerseitigen Stand als Inputgröße an. Kompetenzen sind auch in Forschungsprozessen gleichermaßen Input- und Outputgrößen, hier als Ableitungen der je spezifischen Zielsetzung. Als Outputgrößen werden sie vor allem bei Forschungsvorhaben der Kompetenzmessung, als Inputgrößen vor allem bei Forschungsvorhaben der Kompetenzförderung betrachtet. Durch eine erste Definition wird im Folgenden zunächst die Perspektive auf den Kompetenzbegriff expliziert. Es handelt sich um die in der deutschsprachigen Bildungs- und Schreibforschung ausgesprochen prominente Definition von Weinert (2001).

Definition: Kompetenz

Unter Kompetenzen versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001: 27f.)

Im Weiteren soll keine Zerlegung dieser Definition erfolgen bzw. wiederholt werden, sondern nur knapp auf zwei Aspekte Bezug genommen werden. Das ist erstens der Begriffsaspekt: Während Weinert Kompetenzen gegenüber Fähigkeiten und Fertigkeiten relationiert, sollen die Begriffe in dieser Arbeit synonym verwendet werden. Entscheidend ist das Verständnis von Kompetenz als Voraussetzung für problemlösendes Handeln. Und das ist zweitens der Stabilitätsaspekt: Die Relativierung der Kompetenz an variablen personalen Faktoren wie Motivation, Volition und sozialer Bereitschaft einerseits und die Stabilitätsannahme für variable, situative Faktoren andererseits lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass die Ausprägungen des Konstrukts „Kompetenz“ latent, also nur mittelbar und damit nur punktuell sicht- und messbar, sind. Die manifesten, also punktuell sichtbaren bzw. sichtbar gemachten Leistungen werden indes gemeinhin als **Performanzen** bezeichnet (z.B. Harsch et al. 2007).

Schreibkompetenz definieren

Obwohl einige der neueren Bestimmungs- und Modellierungsversuche der **Schreibkompetenz** auf den Weinert'schen Kompetenzbegriff rekurrieren, ist es schwierig, die Definition der Schreibkompetenz abzuleiten und sie mit verwandten Kompetenzkonzeptionen (z.B. mit der Textkompetenz oder der literalen Kompetenz) in ein harmonisches Gesamtbild zu bringen. Das liegt insbesondere

an der Beteiligung der unterschiedlichen Wissenschaften in der Schreibforschung, insbesondere der Linguistik und Sprachdidaktik sowie der pädagogischen Psychologie, die Schreibprozessen oder Schreibprodukten einerseits und sprachlichen oder kognitiven Faktoren andererseits ein je unterschiedliches Gewicht für die Bestimmung und für die Modellierung der Schreibkompetenz beimessen. Dieser Faktor der Perspektivität wird als solcher ausdrücklich reflektiert (z.B. Feilke 2014b, Feilke 2015a), mitunter sogar im Aufsatztitel („Welche Schreibkompetenz?“ Grabowski et al. 2007). Stärker prozess- und schreiberbezogene Definitionen der Schreibkompetenz finden sich z.B. bei Grabowski et al. (2007) oder Philipp (2015), stärker produkt- und leserbezogene Definitionen der Schreibkompetenz z.B. bei Feilke (2003b), Harsch et al. (2007) oder Becker-Mrotzek/Schindler (2007). Auf die nun folgende Definition von Becker-Mrotzek (2015) wird gerade deshalb Bezug genommen, weil in ihr ausdrücklich beide Aspekte adressiert werden.

Definition: Schreibkompetenz

Unter Schreibkompetenz soll im Folgenden die Fähigkeit zur Herstellung von Texten verstanden werden, um sich mit einem Leser über Sachverhalte zu verständigen. [...] Die Schreibkompetenz bildet gemeinsam mit der Lesekompetenz die sog. Textkompetenz, d.h. die Fähigkeit, produktiv und rezeptiv mit Texten bzw. geschriebener Sprache zu handeln. (Becker-Mrotzek 2015: 73)

Im ersten Teil der Definition wird markiert, dass Schreibkompetenz als Textproduktionskompetenz verstanden wird. Das ist nicht trivial, für diese Arbeit aber zentral. Auf der Herstellungsseite zeigt sich dann die Perspektive auf den Schreibprozess, in der Verständigung mit einem Leser die Perspektive auf das Schreibprodukt. Im zweiten Teil der Definition wird die **Textkompetenz** als Fähigkeitskomplex von Schreib- und Lesekompetenz(en) gefasst.

Um diese Konzeptualisierung der Textkompetenz nun mit Gewinn in Verbindung zu bringen mit jener der **literalen Kompetenz**, die Feilke (2014b: 43) definiert als „Fähigkeit eines Individuums, durch die Rezeption und Produktion schriftlicher Texte an den literalen Praktiken einer Schriftkultur entsprechend den in ihr geltenden Erwartungen zu partizipieren“ (ebd. 43), bietet es sich an, sich der mengentheoretischen Unterscheidung zwischen einem „Schnitt“ und einer „Vereinigung“ zu bedienen. Ein Schnitt zweier Mengen A und B beinhaltet alle Elemente, die sich in Menge A *und* in Menge B befinden; eine Vereinigung zweier Mengen jene Elemente, die sich in Menge A *oder* in Menge B befinden. Vor dieser mathematischen Folie lässt sich die Textkompetenz als Schnittmenge der Schreib- und Lesekompetenz verstehen, d.h. als Menge derjenigen Teilkompetenzen, die im Zusammenspiel von Lesen und Schreiben bzw. von Lesenden und Schreibenden das text- und schriftbezogene Handeln im Kern ausmachen. Literale Kompetenz, von Feilke nicht zuletzt mit dem Anspruch konzeptualisiert, schriftkulturelle Kontexte als Rahmenbedingungen text- und schriftbezoge-

nen Handelns einzubeziehen, lässt sich dann als Vereinigung von Schreib- und Lesekompetenz verstehen, d.h. als Menge auch derjenigen Teilkompetenzen, die das Zusammenspiel von Lesen und Schreiben einerseits kulturell und andererseits ressourcenbezogen rahmen (Feilke 2014b). Abbildung 1 zeigt eine vereinfachte Darstellung dieser Überlegungen.

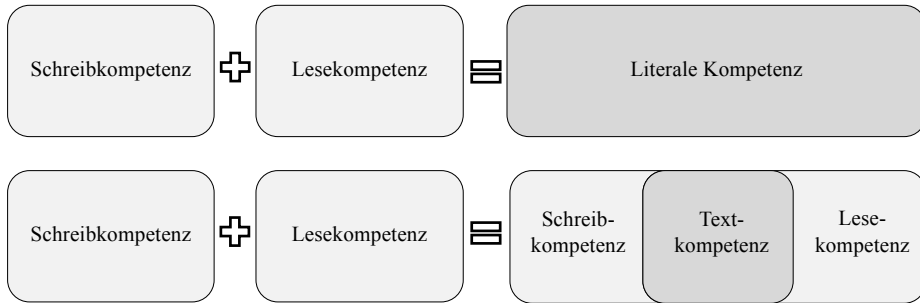


Abbildung 1: Literale Kompetenz und Textkompetenz

Da die Lesekompetenz in dieser Arbeit eine (eben der Schreib- und Textkompetenz) untergeordnete Rolle spielt, soll im Folgenden derjenige Ausschnitt näher betrachtet werden, der die Textkompetenz als Teilmenge der Schreibkompetenz zeigt. In diesem Ausschnitt werden nun durch das Einziehen zweier Achsen Prozess- und Produktanteile sowie sprachliche und (meta-)kognitive Anteile der Schreib- und Textkompetenz schematisch dargestellt. Eine solche Schematisierung, wie sie Abbildung 2 zeigt, hat nicht den Anspruch, Schreibkompetenz zu remodellieren, sondern soll ihrer (insbesondere in diesen beiden Kontrasten) unterschiedlich perspektivierten Begriffsbestimmung gerecht werden.

Schreib- und Textkompetenz werden an dieser Stelle vor allem im Hinblick darauf konturiert, wie ihre Entwicklung beschrieben (vgl. Kap. 3) und situiert gefördert (vgl. Kap. 4) werden kann. Ein Quadrantenmodell wie das oben skizzierte kann dafür ein gutes Hilfsmittel sein. Weder Beschreibungen der Schreibentwicklung noch Vorhaben der Schreibförderung setzen bei einer „allgemeinen“ Schreibkompetenz an, sondern bei spezifischen Teilfähigkeiten. Im folgenden Abschnitt, dem Referat theoretischer **Schreibkompetenzstrukturmodelle**, werden diese Teilfähigkeiten diskutiert. Das Modell soll dabei helfen, die unterschiedlich akzentuierten und unterschiedlich bezeichneten Teilfähigkeiten über die Einzelmodellierung hinaus bündeln und verorten zu können.

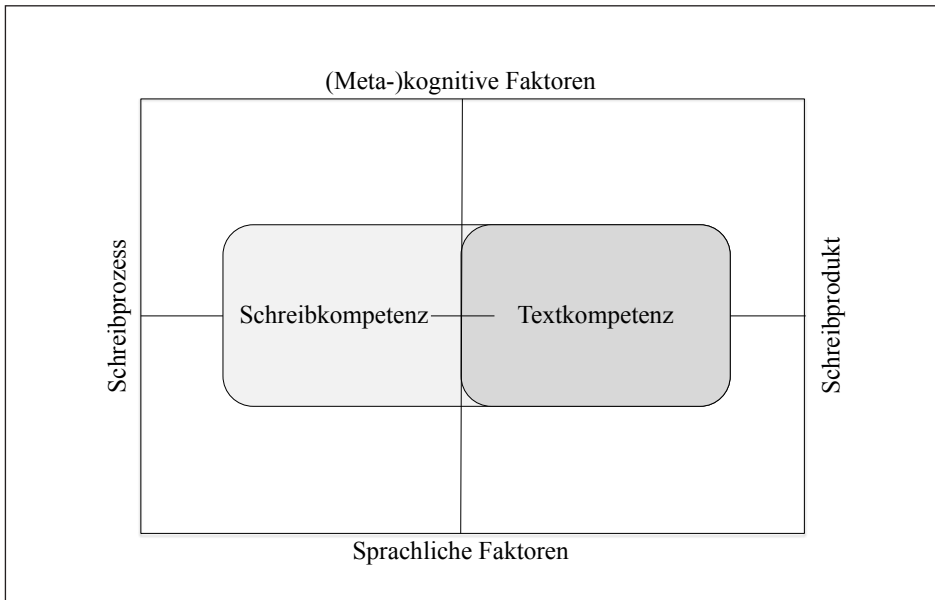


Abbildung 2: Quadrantenmodell der Schreib- und Textkompetenz

Schreibkompetenz modellieren

Der Begriff der **Schreibkompetenzstrukturmodelle** wurde gewählt, um zwischen dezidiert entwicklungsbezogenen Kompetenzniveaumodellen (in der Schreibforschung terminologisch: Schreibentwicklungsmodelle) und dezidiert konstruktbezogenen Kompetenzstrukturmodellen zu unterscheiden (Gniewosz 2011). Schreibentwicklungsmodelle werden an entsprechender Stelle (vgl. Kap. 3.1), beide Aspekte adressierende „Kompetenzmodelle“ im Weiteren nicht thematisiert. Sie können aber aus den unterschiedlichen Kompetenzstrukturmodellen durch eine zusätzliche dichotom (i.S. der einfachen Beherrschung oder Nicht-Beherrschung von Fähigkeiten wie dem Schwimmen) oder mehrstufig (i.S. der graduellen Beherrschung von Fähigkeiten wie dem Sprechen einer Fremdsprache) angelegte Entwicklungsachse abgeleitet werden.

Im Folgenden werden einige jüngere Modelle referiert. Die Systematik des Referats folgt einer doppelten Differenzierung nach der Struktur der Modellierung. Unterschieden werden hierarchische von nicht-hierarchischen und eindimensionale von mehrdimensionalen Schreibkompetenzstrukturmodellen. In dieser strukturellen Systematik unterscheidet sich das Referat z.B. von der Überblicksdarstellung in Pohl (2014). Während Pohl unterschiedliche (z.T. aber rekurrente) Schreibkompetenzmodelle i.S. kategorialer Folien übereinander legt, um gemeinsame Kompetenzaspekte (Inhalt, Ausdruck, Leser, Text, Planung, Überarbeitung, Epistemik) aufzuzeigen, ermöglicht der Blick auf die Struktur eine Diskussion der didaktischen Optionen, die die verschiedenen Modellierungen der Schreibkom-

petenz bieten. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht der referierten Modelle. Sie enthält eine Leerzelle, da mehrdimensionale und hierarchische Modellierungen einander ausschließen.

Tabelle 1: Differenzierung von Schreibkompetenzstrukturmodellen

Die Struktur der Modellierung ist ...	hierarchisch	nicht-hierarchisch
eindimensional	Ebenen der Schreibkompetenz <ul style="list-style-type: none"> • Feilke (2014b) 	Facetten der Schreibkompetenz <ul style="list-style-type: none"> • Grabowski et al. (2007) • Wrobel (2014)
mehrdimensional		Dimensionen der Schreibkompetenz <ul style="list-style-type: none"> • Baumann/Pohl (2009) • Becker-Mrotzek/Schindler (2007)

a) **Dimensionen der Schreibkompetenz:** Eine *nicht-hierarchische* und *mehrdimensionale* Möglichkeit, Schreibkompetenz zu modellieren, besteht darin, die unterschiedlichen Teilfähigkeiten Dimensionen zuzuordnen. Dimensionsbezogene Modellierungen der Schreibkompetenz sind ein guter Ansatzpunkt, um Förderansätze gezielt auf die **Kombination unterschiedlicher Teilkompetenzen** auszurichten.

Werden die mit der Verwendung des Dimensionsbegriffs einhergehenden Verbindlichkeiten ernst genommen, kann die Modellierung keiner Hierarchie unterliegen, da Dimensionen voneinander unabhängige Aspekte desselben Gegenstands (hier: der Schreibkompetenz) beschreiben und sich sämtliche Ausprägungen (hier: der Schreibkompetenz) als Kombinatorik dieser Dimensionen ergeben müssen.

Ein Schreibkompetenzstrukturmodell, das diesem Anspruch vollumfänglich gerecht wird, obwohl weitgehend auf den Dimensionsbegriff verzichtet wird, ist das Modell von Baumann/Pohl (2009). Die Autoren unterscheiden innerhalb ihres Modells zwei „Perspektiven“ – Prozess und Produkt – und rahmen es durch nicht-schreibexklusive Wissens- und Motivationsfaktoren. Die Teilkompetenzen werden in der Prozessdimension in Anlehnung an das Modell von Hayes/Flower (1980) (vgl. Kap. 2.1), in der Produktdimension in Anlehnung an das Modell von Feilke/Augst (1989) (Ausdrucks-, Kontextualisierungs-, Antizipations- und Textgestaltungskompetenz) und in der kognitiven Dimension in Anlehnung an die um die Motivation ergänzten kanonischen Wissenstypen (Problemlösewissen, deklaratives, metakognitives und prozedurales Wissen) unterschieden. Besonders akzentuiert wird das stete Zusammenwirken prozess- und produktbezogener Teilkompetenzen, das grundsätzlich auch um die Mitwirkung der exkludierten kognitiven Teilkompetenzen erweiterbar ist.

Abbildung 3 zeigt eine Transposition des Originalmodells in ein dreidimensionales Koordinatensystem, in dem jeder Punkt kombiniert ist aus einer Pro-

zesskomponente, einer Produktkomponente und einer kognitiven Komponente. So modelliert, führt etwa ein ausgeprägtes Kompetenztupel „Überarbeitungskompetenz, Antizipationskompetenz, Motivation“ dazu, dass durch ein interessantes Thema motivierte Schreibende ihren Text im Hinblick auf die Leserorientierung überarbeiten, was sich dann durch Spuren einfacherer Ersetzungen oder komplexerer Reformulierungen bemerkbar machen kann.

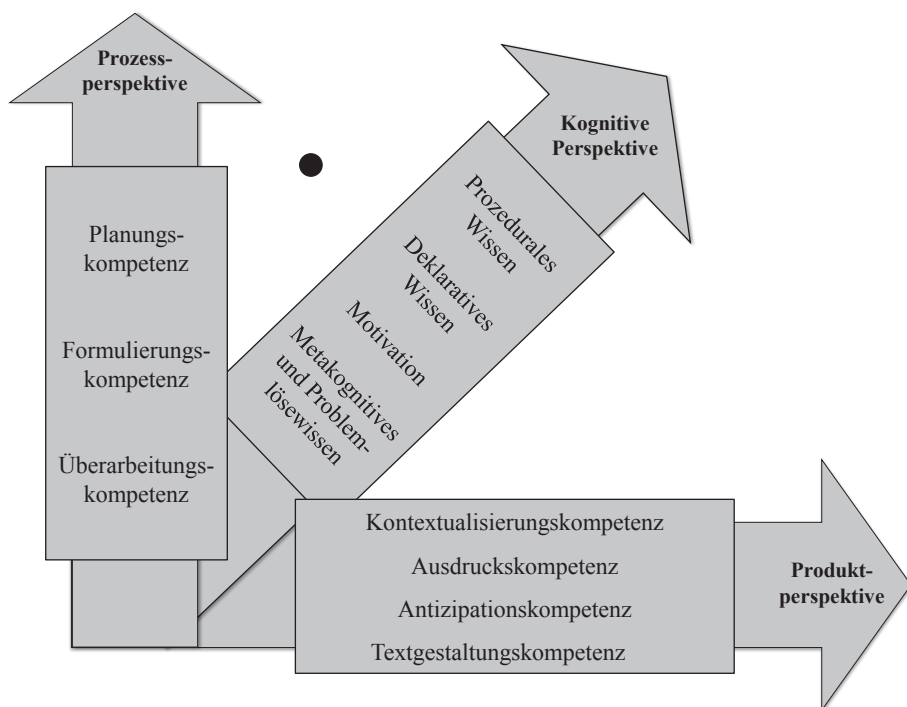


Abbildung 3: Dimensionen der Schreibkompetenz
(eigene Darstellung, basierend auf Baurmann/Pohl 2009: 96)

Das Schreibkompetenzstrukturmodell von Baurmann/Pohl (2009) adressiert Teilkompetenzen in allen Bereichen des Quadrantenmodells. Die sprach- und schreibspezifischen Fähigkeiten werden explizit dimensional als Prozess- und Produktteilkompetenzen differenziert. Die sprach- und schreibspezifischen Fähigkeiten *können* implizit dimensional als kognitive Prozess- und Produktteilkompetenzen differenziert werden.

Auch Becker-Mrotzek/Schindler (2007) modellieren die Schreibkompetenz dimensionsbezogen, aspektieren dabei aber das Zusammenspiel zwischen einer kognitiven und einer sprach- und schreibspezifischen Kompetenzdimension. Die kognitive Dimension wird ebenfalls durch Wissenstypen und die sprach- und schreibspezifische Dimension durch festgelegte „domänenspezifische Anforderungen beim Schreiben“ (Medium, Orthographie, Lexik, Syntax, Textmuster und

Leserorientierung, ebd.) konstituiert. Prozess- und Produktseite werden zwar gleichermaßen adressiert, aber nicht dimensional differenziert, sodass Kombinationen entsprechender Teilfähigkeiten bei dieser Modellierung nicht im Mittelpunkt stehen (können). Bemerkenswert ist der Ansatz, die Schreibkompetenz rechnerisch als Produkt des derart modellierten individuellen „Schreibwissens“ mit der situativen Anforderungshöhe der Schreibaufgabe zu ermitteln.

b) Facetten der Schreibkompetenz: Eine *nicht-hierarchische* und *eindimensionale* Möglichkeit, Schreibkompetenz zu modellieren, besteht darin, die unterschiedlichen Teilfähigkeiten Facetten zuzuordnen. Facettenbezogene Modellierungen der Schreibkompetenz sind ein guter Ansatzpunkt, um Förderansätze gezielt an der **Fokussierung einzelner Teilkompetenzen** auszurichten.

Der Begriff der Kompetenzfacette wird von Grabowski et al. (2007) ausdrücklich komplementär zu dem Begriff der Kompetenzdimension und seinen o.g. Implikationen eingeführt. Unterschieden werden vier solcher Kompetenzfacetten: strategische, sprachliche, sozial-kognitive und kommunikativ-pragmatische. Wrobel (2014) unterscheidet auf ähnliche Art und Weise die Prozesskompetenz, die Sprach- und Textkompetenz, die Diskurskompetenz und die Sach- und Fachkompetenz in vier Kompetenzfeldern und verbindet sie sehr anschaulich mit vier feldspezifischen Fragen, für deren Beantwortung Schreibende auf entsprechende Teilkompetenzen zugreifen.

„Was schreibe ich?“ umschreibt dabei das Kompetenzfeld des Wissens/ der Fachkompetenz, „Warum und für wen schreibe ich?“ das der Diskurskompetenz. „Wie baue ich meinen Text auf und wie formuliere ich ihn?“ bezieht sich auf den Aspekt der Text-/ Sprachkompetenz. „Wie gehe ich vor?“ umschreibt schließlich das Feld der Prozesskompetenz. (Wrobel 2014: 85)

Abbildung 4 illustriert die so entstehenden Schreibkompetenzstrukturmodelle. Die Kompetenzfacetten nach Grabowski et al. (2007) sind gegenüber den symmetrisch angelegten Kompetenzfeldern nach Wrobel (2014) bewusst asymmetrisch modelliert, um der Flexibilität dieser Konzeptualisierung gerecht zu werden. Die Autoren exemplifizieren die Interdependenz der Kompetenzfacetten (die auch Wrobel betont) anhand der Rolle der sprachlichen Teilkompetenzen zu den anderen Kompetenzfacetten zugeordneten Teilkompetenzen. Sie dominieren einander situativ flexibel. Facetten und Felder sind in Abbildung 4 so angeordnet, dass sie einander – modulo unterschiedlicher Aspektierungen – weitgehend entsprechen. Das gilt für die strategische bzw. die Prozesskompetenz, für die sprachliche bzw. die Sprach- und Textkompetenz und für die sozial-kognitive bzw. die Diskurskompetenz. Die kommunikativ-pragmatische Kompetenzfacette und das Sach- und Fachkompetenzfeld adressieren einerseits stärker kulturelle und andererseits stärker wissensdeterminierte Teilkompetenzen.

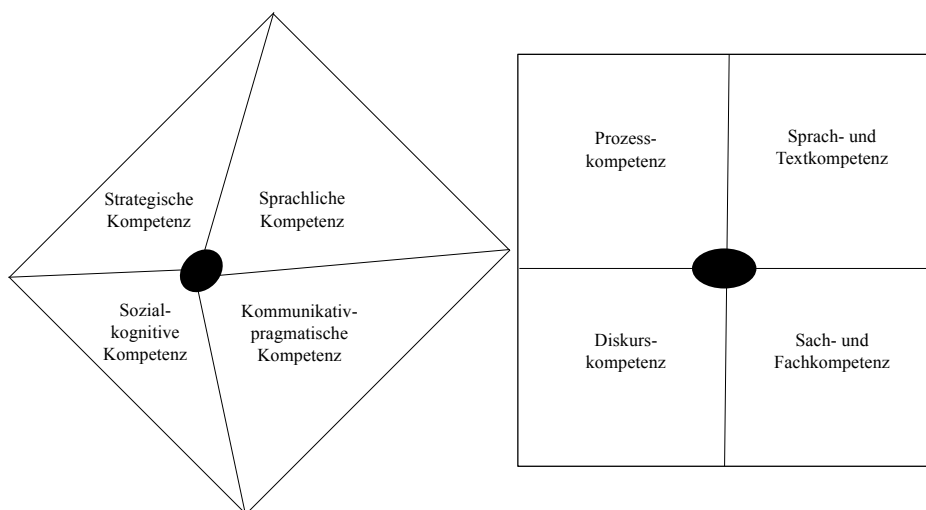


Abbildung 4: Facetten der Schreibkompetenz
(eigene Darstellung, basierend auf Grabowski et al. 2007 und Wrobel 2014)

Beide Schreibkompetenzstrukturmodelle beinhalten Teilkompetenzen aller Bereiche des Quadrantenmodells, wobei nur die sprach- und schreibspezifischen Fähigkeiten (Sprachliche Kompetenz, Sprach- und Textkompetenz) sowie Prozesskompetenzen (Strategische Kompetenz, Prozesskompetenz) jeweils explizit markiert werden.

c) Ebenen der Schreibkompetenz: Eine *hierarchische* und *eindimensionale* Möglichkeit, Schreibkompetenz zu modellieren, besteht darin, die unterschiedlichen Teilfähigkeiten Ebenen zuzuordnen. Ebenenbezogene Modellierungen der Schreibkompetenz sind ein guter Ansatzpunkt, um Förderansätze gezielt auf ein **Verhältnis unterschiedlicher Teilkompetenzen** auszurichten.

Ein solches hierarchisches Strukturmodell liegt von Feilke (2014b) vor. Es wird in einer Reihe mit den zuvor genannten Schreibkompetenzstrukturmodellen referiert, denn es ist „im Schwerpunkt auf Fragen der Textproduktionsfähigkeit bezogen, auch wenn ein großer Teil der dafür relevanten Kompetenzen nicht exklusive Schreibkompetenzen, sondern literaler Kompetenz im Ganzen zuzurechnen sind“ (ebd. 43). Das Modell zeichnet sich durch eine doppelte Dreiebenenstruktur aus. Es bündelt Teilkompetenzen *durch* die Ebenen Kultur, Handlung und Struktur (Feilke 2006) zu (literal-)kulturellen Kompetenzen, Schreib- und Texthandlungskompetenzen und literal-sprachlichen Kompetenzen und verortet diese dann *in* der Steuerungs-, der Prozess- und der Ressourcenebene des Schreibens (Chenoweth/Hayes 2001, vgl. Kap 2.1). Die Ebenen des Schreibens sind im gelingenden Fall die Ebenen der Schreibkompetenz (Philipp 2015) und für die Hierarchie der Modellierung maßgeblich. Diese ist nicht als hierarchische Erwerbssukzession entsprechender Teilkompetenzen, sondern als hierarchisch gearteter Zugriff auf