



Getting noticed 4 the write reasons

Warum erfolgreiches Schreiben
angewandte Selbst-
regulation ist und
was man dafür
alles benötigt

Prof. Dr. Maik Philipp,
PH Zürich, Tagung
„Selbstregulation
und Lernen“, Berlin,
4. November 2016

George Orwell über das Schreiben

» *Ein Buch zu schreiben, ist ein schrecklicher, anstrengender Kampf – wie eine lange Attacke einer schmerzhaften Krankheit. Man würde niemals solch eine Sache unternehmen, wenn man nicht von einem Dämon geritten wäre, dem man weder widerstehen noch ihn verstehen kann.* «

(George Orwell in seinem Essay „Warum ich schreibe“ aus dem Jahr 1946)

Getting noticed 4 the write reasons | 3

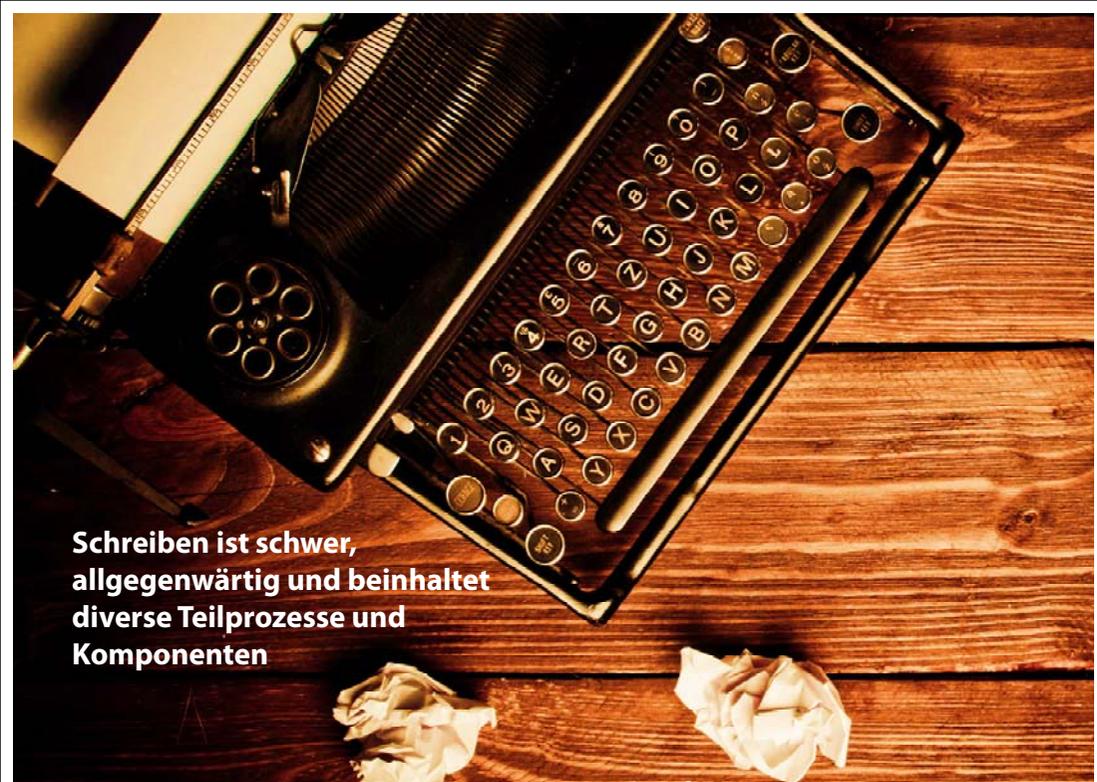
PH
ZH
phzh.ch

Was Sie heute im Vortrag erwartet

- 1) Schreiben ist schwer, allgegenwärtig und beinhaltet diverse Teilprozesse und Komponenten
- 2) Wie sich das (selbstregulierte) Schreiben im Laufe der Schulzeit entwickelt und was die Schreibförderung leisten kann
- 3) Fazit

Getting noticed 4 the write reasons | 4

PH
ZH
phzh.ch



Schreiben ist schwer,
allgegenwärtig und beinhaltet
diverse Teilprozesse und
Komponenten

Zum Einstieg



An einer US-amerikanischen Studie* nahmen Anfang der 2000er Jahre 400 Erwachsene teil. Sie sollten über **Ihre Lese- und Schreibaktivitäten** ein standardisiertes Tagebuch führen und dabei **sämtliche Aktivitäten** protokollieren (insbesondere auch das digitale Lesen und Schreiben). Frage: **Auf wie viele Minuten Lesen und Schreiben kamen sie im Durchschnitt pro Tag?** Bitte schätzen Sie **die Lese- und Schreibzeit jeweils separat**.

Hinweis 1: Das Ergebnis wird Sie überraschen. Und: **Sie lesen mehr als doppelt so viel, wie Sie schreiben.**

Hinweis 2: In der **Summe der Zeit für das Lesen und Schreiben** insgesamt könnten Sie **die ersten drei Teile von „Stirb langsam“** sehen (inkl. kurzer Toilettengänge dazwischen).

Lösung: **272 min für das Lesen, 129 min für das Schreiben = 6,5 h Schrift**

Getting noticed 4 the write reasons | 6

Eine echte und große Herausforderung

„Stellen Sie sich vor, Sie sind mit der Aufgabe betraut, **ein kaum eingegrenztes Problem** zu lösen. Der **generelle Zweck der Aufgabe ist klar**, aber die **Lösung kann eine von unendlich vielen Formen** haben, und die **Erfolgskriterien sind schwammig**. Obwohl Sie es beobachtet haben könnten, wie andere dieses oder ein ähnliches Problem gelöst haben, ist der **Prozess der Problemlösung mehrheitlich verdeckt** und beinhaltet die **Nutzung und Orchestrierung einer Vielzahl verschiedener Mechanismen**, darunter physikalischer, mentaler und emotionaler Vorrichtungen. Um das Problem noch herausfordernder zu machen, muss **die Lösung von anderen verstanden werden, denen entscheidende Informationen fehlen**, was während der Prüfung der Lösung offensichtlich wird oder nicht. Klingt wie **eine fast unlösbare Aufgabe, oder?**“

(Übersetzung von Graham & Harris, 2016, S. 359)

Getting noticed 4 the write reasons | 7

Was erfolgreiche Schreiberinnen und Schreiber beim Schreiben tun

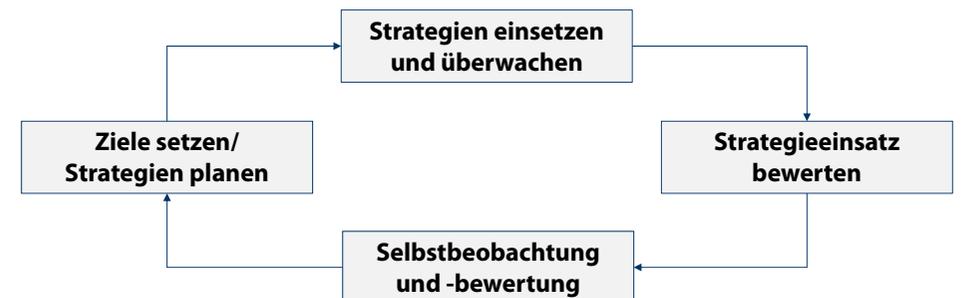
- viel planen (Inhalte generieren, Vorgehensweisen auswählen, Schreibziele festlegen)
- häufig und intensiv überarbeiten
- sich eine günstige Schreibumgebung inkl. Ritualen, Belohnungen und Dokumentationen schaffen
- sich über die Leserinnen und Leser Gedanken machen

(z. B. Graham, 2006; Graham & Harris, 1997, 2000; Kellogg, 2006, 2008; Kiewra & Creswell, 2000; Patterson-Hazley & Kiewra, 2013; Yore, Hand & Florence, 2004; Yore, Hand & Prain, 2002; Zimmerman & Risemberg, 1997)

„Selbstregulation beim Schreiben bezieht sich auf selbstinitiierte Gedanken, Gefühle und Aktionen, die Schreiber dazu nutzen, verschiedene textbezogene Ziele zu erreichen. Dazu zählt die Verbesserung der eigenen Schreibfertigkeiten ebenso wie die Verbesserung der Qualität jener Texte, die die Schreiber kreieren.“ (Zimmerman & Risemberg, 1997, S. 76)

Getting noticed 4 the write reasons | 8

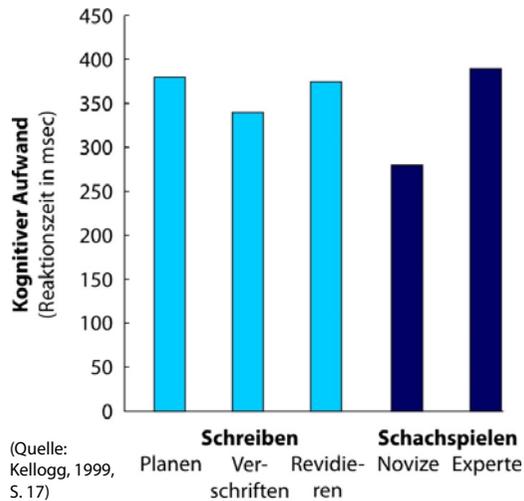
Ein zyklisches Modell der Selbstregulation (nicht nur) beim Schreiben



(Quelle: nach Zimmerman, 1998)

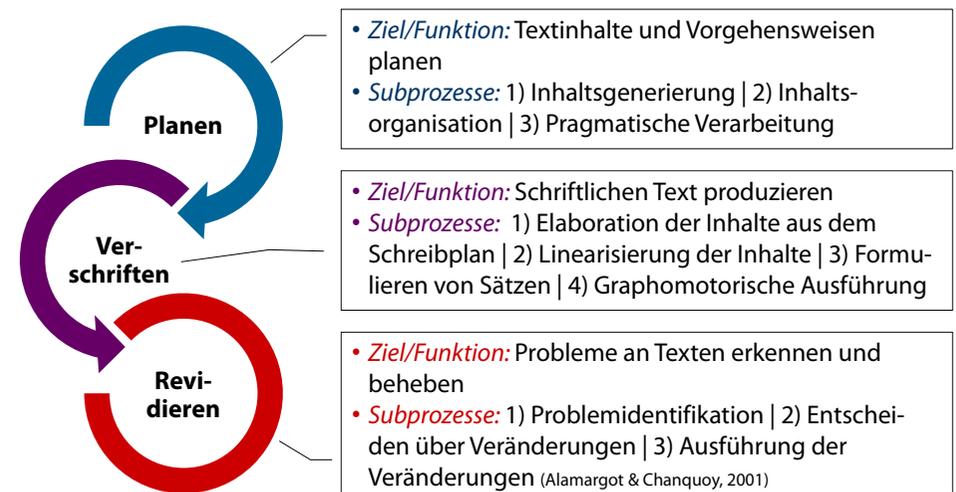
Getting noticed 4 the write reasons | 9

Schreiben ist anstrengend!



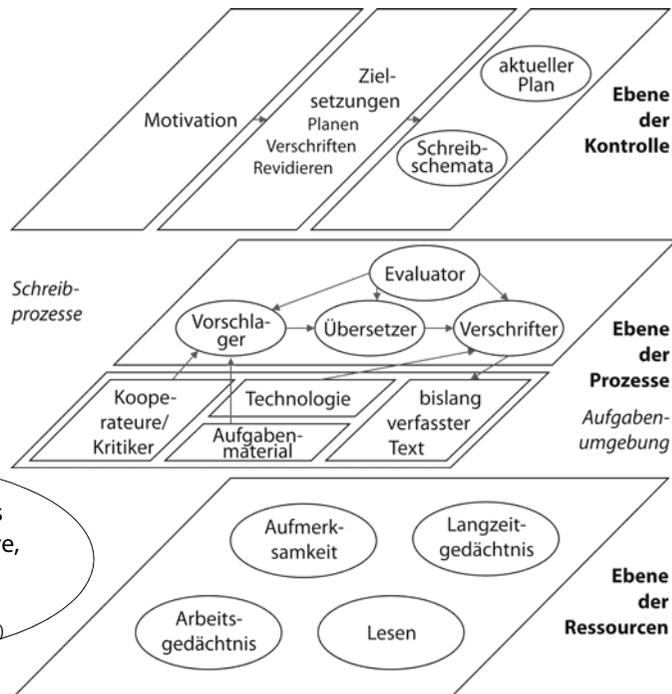
Getting noticed 4 the write reasons | 10

Schreiben – eine komplexer Prozessverbund



Getting noticed 4 the write reasons | 11

Ein Modell des Schreibens und der beteiligten Komponenten auf drei verschiedenen, miteinander interagierenden Ebenen



“Hayes’s (2012) model is the most comprehensive, but was designed to describe adult writing.”
(Hayes & Olinghouse, 2015, S. 482)

(Quelle: Hayes, 2012, S. 371)

Getting noticed 4 the write reasons | 12



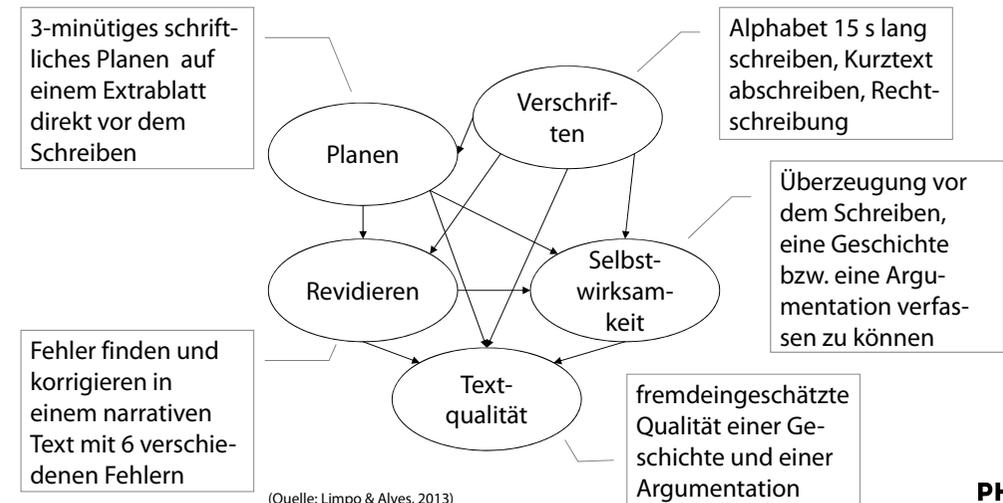
Wie sich das (selbstregulierte) Schreiben im Laufe der Schulzeit entwickelt und was die Schreibförderung leisten kann

Hürden für schwache (und junge) Schreiberinnen und Schreiber

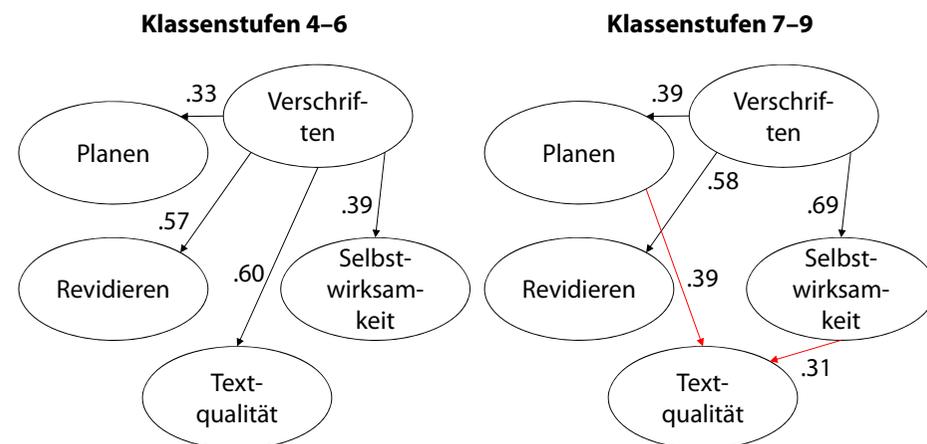
- 1) Sie **planen kaum** Inhalte aus eigenem Antrieb,
- 2) **generieren** beim Planen **weniger (textsortenspezifische) Inhalte**,
- 3) **revidieren** eigene Texte **wenig** (und wenn: dann sprachformal),
- 4) weisen eine **mangelnde Adressatenorientierung** auf,
- 5) haben **Probleme bei der Graphomotorik, der Grammatik/Syntax und der Orthografie**,
- 6) haben eine **unrealistische Einschätzung** der eigenen **Schreibfähigkeiten**,
- 7) **attribuieren (Miss-)Erfolge** auf **nicht-kontrollierbare Faktoren**,
- 8) **vermeiden das Schreiben**,
- 9) betrachten **Schreiben als reine (oft scheiternde) Inhaltsgenerierung**,
- 10) halten **Schreibstrategien für wenig sinnvoll** und
- 11) **wissen wenig über das Schreiben**

(Baker, Gersten & Graham, 2003; Gillespie & Graham, 2014; Graham, Collins & Rigby-Wills, im Druck; Troia, 2008)

Eine aktuelle Studie aus Portugal: Mögliche Prädiktoren der Textqualität



Die Ergebnisse aus Portugal, differenziert nach Altersgruppen

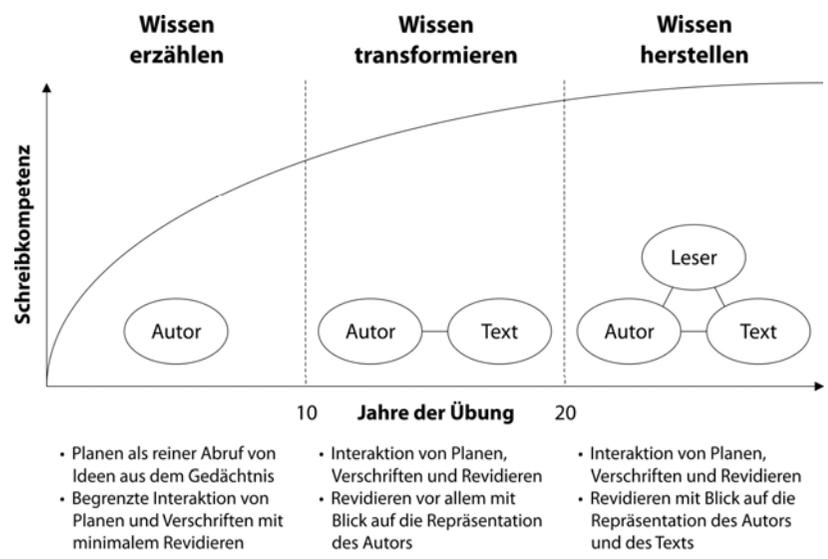


(Quelle: Limpo & Alves, 2013)

Zur (Ko-)Evolution der Schreibprozesse (Berninger & Swanson, 1994)

Teilprozess	Primarstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Planen	<ul style="list-style-type: none"> parallel zum Verschriften und nur sehr lokal Bezugspunkt: in der Regel der nächste Satz 	<ul style="list-style-type: none"> vor dem Verschriften zunehmende und umfassendere Planung 	<ul style="list-style-type: none"> vor dem Verschriften zunehmende und umfassendere Planung
Verschriften	<p>dominanter Teilprozess, der sich auf die Wort-, Satz- und Absatzebene erstreckt</p>	<ul style="list-style-type: none"> bezieht sich auf Wort-, Satz und Absatzebene sowie zusätzlich auf Textkonventionen wie Textsorten zunehmende Automatisierung 	<ul style="list-style-type: none"> bezieht sich auf Wort-, Satz und Absatzebene sowie zusätzlich auf Textkonventionen wie Textsorten automatisiert
Revidieren	<ul style="list-style-type: none"> parallel zum Verschriften Bezugspunkte: Wörter, allenfalls Sätze 	<ul style="list-style-type: none"> nach dem Verschriften Bezugspunkte: Wörter, Sätze, Absätze 	<ul style="list-style-type: none"> nach dem Verschriften Bezugspunkte: Wörter, Sätze, Absätze, gesamter Text

Ein Modell der Schreibkompetenzentwicklung
(Kellogg, 2008)



- Wissen erzählen**
 - Planen als reiner Abruf von Ideen aus dem Gedächtnis
 - Begrenzte Interaktion von Planen und Verschriften mit minimalem Revidieren
- Wissen transformieren**
 - Interaktion von Planen, Verschriften und Revidieren
 - Revidieren vor allem mit Blick auf die Repräsentation des Autors
- Wissen herstellen**
 - Interaktion von Planen, Verschriften und Revidieren
 - Revidieren mit Blick auf die Repräsentation des Autors und des Texts

Das Verhältnis von Inhaltsgenerierung und Metakognition – zwei Beispiele

Ein zehnjähriges Kind

„Ich könnte ihn zur Schule gehen lassen, und er verliert vielleicht einen Schuh. Und dann versucht er, ihn zu finden, und dann findet ihn jemand anders. Und dann geht er nach Hause und erzählt es ... seinem Vater und seiner Mutter. Und dann gibt es die Person zurück, die ihn findet, und am nächsten Tag, und dann am nächsten Tag, die Person, die ihn gefunden hat, also sagt der Junge Danke zur Person, die ihn gefunden hat. Dann am nächsten Tag geht er zur Schule und verliert etwas anderes. Und der Lehrer fragt ihn, was er verloren hat, und er sagt: seine kurzen Hose. Er sagt: seine kurzen Hosen. Und sie waren im Waschraum. Und er geht nach Hause und bringt sie zurück. Und dann ist Samstag, und die Schule ist vorbei. **Und das ist alles.** Er geht am Montag zurück in die Schule, er geht und spielt, kommt zurück hinein, er macht seine Arbeit, und er verliert seinen goldenen Ring, und seine Mutter sagt: 'Du verlierst alles.' Und er sagt, das ist wahr. Und dann geht er zurück zur Schule, und er verliert nie wieder etwas. Und seine Mutter ist glücklich, weil sie ihm nicht mehr Dinge kaufen will. Und sie waren glücklich von dem Tag an. **Das ist fertig.**“

(Quelle: Übersetzung von Bereiter & Scardamalia, 1987, S. 20f.)

Ein Erwachsener

„... Also gut, er ist allein – und ich würde ... Wenn ich hier eine Verbindung machen würde – wie will ich das tun: Will ich einen Erwachsenen einschreiten lassen? Oder will ich es realistisch sein lassen? Oder Märchen-mäßig? Oder ... weil ich es machen kann, wie ich will. Okay, vielleicht ... seltsam!!! Ah, lass mich sehen ... Ich weiß. Er baut dieses Modell eines Schiffes, und auf dieses Modell baut er ein kleines Modell von sich selbst, und er verliert es! **Und dieses kleine Modell von ihm selbst wird am Ende in seiner Gesäßtasche landen. Oh, warum nicht? Ich kann alles tun, was ich mit dieser Geschichte will. Okay, also er hat bloß keine Freunde, und er verliert noch Dinge, und er weiß nicht, wo er sein Schiff und dieses kleine Modell von sich selbst hingetan hat. Aber – magisch! Das kleine Modell beginnt, mit ihm zu sprechen, und hilft ihm, Dinge zu finden. Lass mich mal sehen ... Ich möchte andere Kinder einbeziehen, hier. Es gibt ein Kind, das durchscheint, Okay, ein Kind mag seine Arbeit, seine Bastelarbeit, und, und hilft ihm. So, dieses Kind, das Dinge verliert, endet damit, etwas zu geben – anstatt es Dinge verliert, verteilt es Dinge! Was für eine Verwechslungsgeschichte! Stell dir das vor: Dinge abgeben! Okay, es ist gerade nicht zu klar, weil es eine Art von ... Ich habe verschiedene Richtungen – ob ich mit dieser Idee weitermache, dass das andere Kind ihm heraushilft, oder ob ich bei der Idee bleiben soll, dass ihm etwas Magisches zustößt. Vielleicht, werde ich beides machen. Du wolltest eine Geschichte? Es war einmal ... Okay. Nicht ganz, nicht ganz! Ich schreibe gerade noch mal den Titel, um ein Gefühl dafür zu bekommen. Das Kind, das Dinge verlor. Ich denke, was ich hier tun werde, ist eine Entwicklung des Teils, dass er nicht alles weggibt, aber er gibt einem anderen Kind Dinge. Dieses andere Kind, auf der Gegenseite, hilft ihm dabei, die verlorenen Dinge zu finden, ohne es zu wissen ...“**

Zur Gegenüberstellung von „Wissen erzählen“ und „Wissen transformieren“

	Wissen erzählen	Wissen transformieren
Funktionen und Nutzen des Schreibens	<ul style="list-style-type: none"> Schreiben dient nicht als Lernwerkzeug, sondern als <u>Aufgabe</u>, um zu <u>demonstrieren, was man weiß</u>. <u>Erfolg</u> beim Schreiben wird über <u>intendierte Informationen im Textprodukt</u> bestimmt. <u>Meisterschaft</u> beim Schreiben bedeutet <u>sprachformale Korrektheit</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> Schreiben dient als <u>nützliches Lernwerkzeug</u>, das ein <u>Schüler selbstständig</u> nutzt und dabei das Vorgehen selbst festlegt. Erfolg wird über <u>Passung von Inhalt und sprachformaler Gestaltung im Prozess</u> bestimmt. Meisterschaft wird über <u>Passung von Inhalt und sprachlicher Gestaltung</u> definiert, dabei ist die Verbesserung des Schreibens das Ziel.

(Quelle für die Tabelle auf dieser und der Folgefolie: Bereiter & Scardamalia, 1987; Lavelle, Smith & O’Ryan, 2002, S. 416, und Villalón, Mateos & Cuevas, 2015, S. 657)

Zur Gegenüberstellung von „Wissen erzählen“ und „Wissen transformieren“

	Wissen erzählen	Wissen transformieren
Verhältnis von Planen und Verschriften	<ul style="list-style-type: none"> Schreibprozess besteht darin, <u>rein linear</u> das zu erzählen, was man weiß. Planung ist <u>nicht vorhanden bzw.</u> – wenn doch – <u>minimal und nur auf Inhalte bezogen</u>, dabei gibt es kaum eine Adressatenorientierung. 	<ul style="list-style-type: none"> Schreibprozess wird als <u>komplexer, rekursiver Prozess</u> verstanden, der formale und inhaltliche Entscheidungen benötigt und sich auf die Gesamthierarchie des Textes bezieht. Planung ist <u>fundamental</u> und bezieht sich auf Kontext, Ziele und z. T. auf die Adressaten.
Revidieren	<ul style="list-style-type: none"> Revisionen werden für <u>wenig wichtig</u> gehalten. Revidieren bezieht sich auf <u>oberflächliche sprachformale und sehr lokale Aspekte</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisionen sind <u>nötig</u> für die Verbesserung von Text und eigenem Wissen. Revidieren bezieht sich auf <u>sprachformale und Tiefenmerkmale des Textes</u> wie Inhalt und Struktur (und damit auf die <u>Gesamttextebene</u>).

EWissen erzählen: in Blick auf drei authentische Texte

Schreiben mit Themenwechseln	Hauptthemenbezogenes Schreiben	Elaboration des Themas
Ich mag Ausmalen, weil es nicht langweilig ist. Ich mag es, Katzen auszumalen. Ich habe eine schwarze Katze zuhause. Ihr Name ist Inky.	Ich mag Ashley, weil sie nett ist. Ich mag Ashley, weil sie mit mir spielt. Ashley ist meine Freundin. Ich mag Menschen, und Ashley ist einer. Sie ist nett.	Dinosaurier Ich mag Dinosaurier, weil sie gross sind. Und sie sind furchterregend. Ich mag den Rex. Er war sehr gross. Er frass Fleisch. Triceratops ist ein sehr netter Dinosaurier. Er frass Pflanzen. Er hatte drei Hörner auf dem Schädel. Er hatte einen Schild auf dem Nacken. Stegosaurus war auch ein Pflanzenfresser.

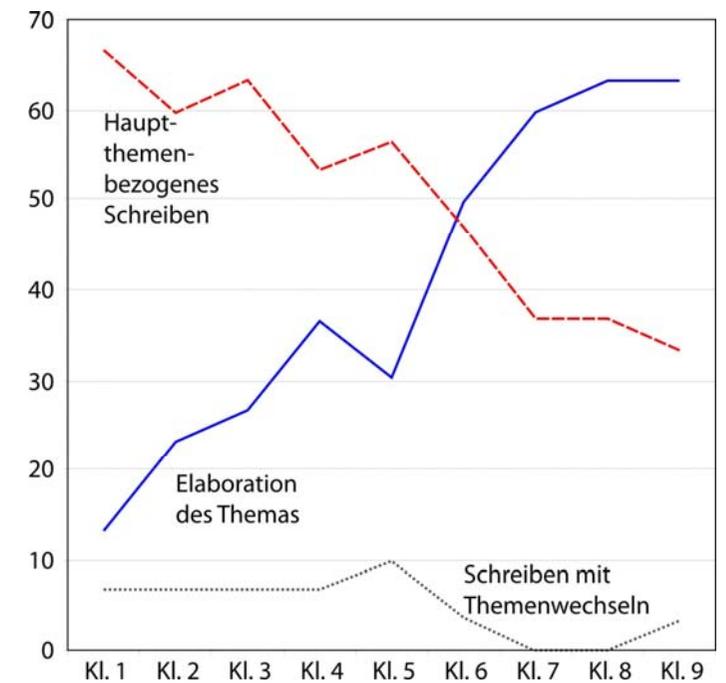
(Quelle: Hayes, 2012, S. 377–380)

Getting noticed 4 the write reasons | 22

PH
ZH

phzh.ch

Zum Vorgehen beim „Wissen erzählen“



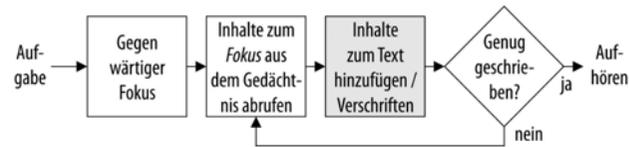
(Angaben in Prozent, Quelle: nach Hayes, 2011, S. 380)

Getting noticed 4 the write reasons | 23

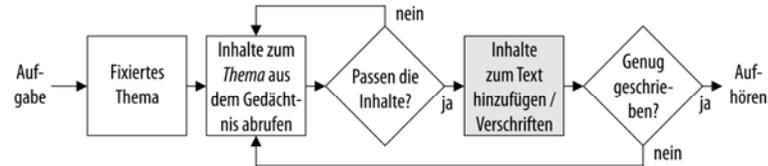
PH
ZH

phzh.ch

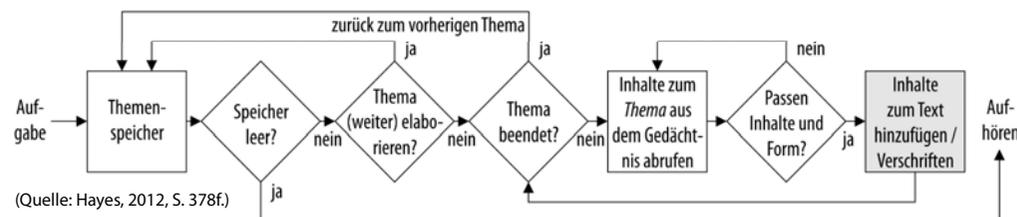
Ablaufmodell 1: Schreiben mit Themenwechseln



Ablaufmodell 2: Hauptthemenbezogenes Schreiben



Ablaufmodell 3: Elaboration des Themas



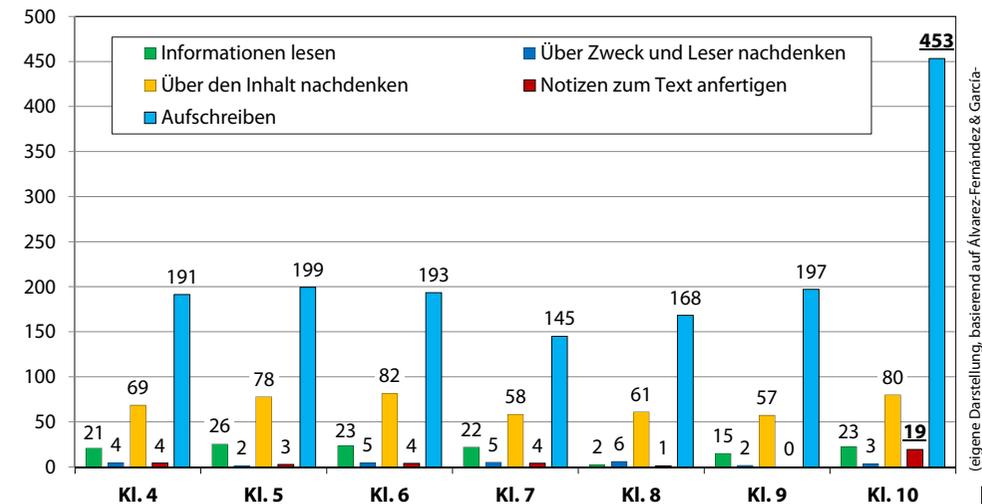
(Quelle: Hayes, 2012, S. 378f.)

Getting noticed 4 the write reasons | 24

PH
ZH

phzh.ch

Wie Heranwachsende beim Schreiben vorgehen – Altersdifferenzen (in Sekunden)



Getting noticed 4 the write reasons | 25

PH
ZH

phzh.ch

(eigene Darstellung, basierend auf Alvarez-Fernández & García Sánchez, 2014, S. 13, 15f.)

Auf dem Weg zur umfassenden Schreibkompetenz und dem selbstregulierten Schreiben – einige Veränderungen

- effizientere Gedächtnisnutzung
- Automatisierung von basalen Schreibfähigkeiten
- zunehmende und immer **systematischere Wissensbestände sowohl im domänen-spezifischen Wissen** als auch im allgemeinen Welt- und Vorwissen
- **Nutzung effektiverer und komplexerer Schreibstrategien**
- **zunehmende Transformation von mental repräsentierten möglichen Inhalten in eine rhetorisch bessere und stärker adressenorientierte Form im Schreibprozess und -produkt**
- **umfassendere kognitive Repräsentationen von Problemen**
- **zunehmende Autonomie beim Schreiben** und immer weniger Einflussnahme durch andere, etwa Eltern, Mentoren oder Lehrpersonen
- stabiler werdende **Schreibmotivation**, die immer weniger auf situative Merkmale angewiesen ist (Alamargot & Chanquoy, 2001; Alexander, 2003; Bereiter, 1980; Bereiter & Scardamalia, 1987; Glaser, 1996; Graham & Harris, 2000; Kellogg, 2008; McCutchen, 2011)

Getting noticed 4 the write reasons | 26

PH
ZH
phzh.ch

Befunde aus Hunderten Einzelstudien zur evidenz-basierten Schreibförderung stark gebündelt: Was erhöht nachweislich die Textqualität?

Graham, S., Harris, K. R. & Chambers, A. H. (2016). Evidence-Based Practice and Writing Instruction. A Review of Reviews. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (2nd ed., pp. 211-226). New York: Guilford.

Getting noticed 4 the write reasons | 27



PH
ZH
phzh.ch



Fazit – kurz vor der Mittagspause

Die Essenz der letzten Minuten noch einmal verdichtet

- Selbstreguliertes Schreiben ähnelt dem, **was ein Dirigent tun muss: diverse Prozesse und Komponenten in Echtzeit möglichst gut orchestrieren und überwachen**
- **junge und schwach schreibende Heranwachsende** sind mit dieser Orchestrierung **überfordert** und weisen **prototypische Probleme in diversen Bereichen** auf – vor allem im **selbstregulierten und adressatenorientierten Planen** von Texten
- Nadelöhr bei alledem: das **Arbeitsgedächtnis**, um das die vielfältigen Schreibprozesse mit ihren Teilprozesse konkurrieren – hier **portionieren gute, selbstregulierend schreibende Personen den Schreibprozess in für sie sinnvolle Einheiten**, die sie mehr oder minder dynamisch abarbeiten
- Selbstreguliertes Schreiben ist das **langfristige Ergebnis von sehr, sehr viel Auseinandersetzung mit dem Schreiben, mit vielen Reflexionen darüber und zum Teil auch mit viel Anleitung** (mehr dazu im Workshop ...)



Getting noticed 4 the write reasons | 29

PH
ZH
phzh.ch

Aktuelle Literaturempfehlungen zum Thema selbstreguliertes Schreiben

- Graham, S. & Harris, K. R. (2005). *Writing Better. Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Brookes. (Englisches Buch, das sich dem Thema Schreibstrategien widmet und diese systematisiert. Zielgruppe sind (nicht) nur Heranwachsende mit Lernschwierigkeiten. Positiv: viele Ermutigungen für Adaptionen, um Strategievermittlung zu konkretisieren.)
- Harris, K. R. & Graham, S. (1996). *Making the Writing Process Work. Strategies for Composition and Self-Regulation*. Cambridge: Brookline Books. (Das ist der Vorgängerband zu dem o. g. von Graham und Harris (2005). Er zeigt (mit einer gewissen Schnittmenge), wie man selbstreguliertes Schreiben fördern kann. Insbesondere gibt er relativ tiefe Einblicke in den Förderansatz «Self-Regulated Strategy Development» und richtet sich an Lehrpersonen. Lesenswert.)
- Philipp, M. (2016). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung* (4., erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. (Überblicksband, der über Entwicklung, Komponenten und einige zentrale Schreibförderverfahren informiert. Letztgenannte werden in einem Rahmenmodell verortet und untereinander systematisch aufeinander bezogen.)
- Philipp, M. (Hrsg.) (2014). *Praxis Grundschule*, H. 1. (Zeitschriftenausgabe zum Thema Schreibstrategien in der Primarschule, diverse (anpassbare) Materialien auf CD-ROM)
- Philipp, M. (2015). *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: Francke. (Der Band geht deutlich über die Bücher *Grundlagen ...* und *Selbstreguliertes Schreiben* hinaus, indem 25 Schreibfördermaßnahmen mit Beispielen vorgestellt werden. Hinzu kommen Ausführungen zur Schreibsozialisation; zentral ist ein neueres Rahmenmodell der Schreibkompetenz.)
- Philipp, M. (2014). *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim: Beltz. (Überblicksband, der fast zwei Dutzend Schreibstrategien nebst weiteren, die Selbstregulation unterstützenden Förderansätzen präsentiert. Zahlreiche Download-Materialien und diverse Schülertexte im Buch.)
- Reid, R., Lienemann, T. O. & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities* (2nd ed.). New York: Guilford. (Um selbstreguliertes Schreiben geht es in diesem Buch auch. Es stellt aber einen im angelsächsischen Raum sehr populären Förderansatz (Self-Regulated Strategy Development) ins Zentrum und spezifiziert in diversen Kompetenzdomänen praxisnah, wie man Heranwachsenden mit Lernschwierigkeiten Selbstregulation vermittelt.)