



Angewandte Linguistik
LCC Language
Competence Centre

Joachim Hoefele, Liana Konstantinidou, Otto Kruse, Sebastian Dieterich

Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen

Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Deutsch als Mutter- (DaM) und Zweitsprache (DaZ)

Valorisierungsbericht

Schreibkompetenz
Kommunikation
Sprache
Beruf

Mit finanzieller Unterstützung des SBF (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation).

1. Ausgangslage und Fragestellung

Im allgemeinbildenden Sprachunterricht (ABU) an Berufsfachschulen der Schweiz findet sich ein hoher Anteil an Schüler/innen mit mehrsprachigem Hintergrund (vgl. BFS, 2011, Schüler und Studierende). Sie werden in der Regel nach Richtlinien und Methoden unterrichtet, die für einsprachige bzw. deutschsprachige Berufsschüler/innen gedacht sind, und von Lehrkräften, die für den muttersprachlichen Deutschunterricht ausgebildet sind (vgl. Belke, 2001, S. 2). Fraglich ist, „ob die Konzepte des Muttersprachenunterrichts geeignet sind, die bunten sprachlichen Biografien der Berufsschüler/innen angemessen zu berücksichtigen [...]. Die Sprachförderung muss vielmehr beide Didaktiken einbeziehen, die Mutter- und die Zweitsprachendidaktik“. Denn: „Die grössere Explizitheit in Bezug auf die formale Seite der Sprache, die den Zweitsprachenunterricht vom Muttersprachenunterricht unterscheidet, kann für beide Lernendengruppen produktiv eingesetzt werden“ (Krekeler, 2002, S. 71), für solche mit Deutsch bzw. Schweizerdeutsch als Muttersprache und solche nicht-deutscher Muttersprache mit mehrsprachigem Hintergrund.

Studien zeigen, dass nicht nur die zuletzt genannten Lernenden, sondern auch die muttersprachlichen insbesondere im schriftlichen Ausdruck Mängel aufweisen (vgl. Efing, 2008, S. 17ff.). Schreiben ist jedoch für die Berufsausbildung und den Berufsalltag eine zentrale sprachliche Kompetenz. Im Berufsleben nehmen schriftliche Anforderungen zu (vgl. Müller, 2003, S. 1). Nicht selten führen Mängel in der Schriftsprachlichkeit zu Schul- und Lehrabbrüchen, was mit einem erhöhten Risiko verbunden ist, auf Dauer ohne Berufsabschluss ins gesellschaftliche Abseits zu geraten (vgl. Schmid/Stalder 2006).

Das Forschungsprojekt fokussiert daher auf die Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen, und zwar nicht bzw. nicht ausschliesslich im Medium der Muttersprachendidaktik, sondern auch der Zweitsprachendidaktik. Die Projektgruppe entwickelte ein Rahmenkonzept für eine prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Deutsch als Mutter- (DaM) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ), das im allgemeinbildenden Unterricht an Berufsfachschulen der deutschsprachigen Schweiz erprobt wurde.

Die Evaluation des Konzepts durch eine kontrollierte Interventionsstudie (mit Pre-, Post- und Follow-up-Erhebung) dient der Gewinnung von Erkenntnissen zur didaktisch hochrelevanten, empirisch jedoch wenig erforschten Frage nach der Wirksamkeit der Schreibförderung, hier einer an DaM- und DaZ-orientierten Schreibförderung im ABU an Berufsfachschulen. Konkret liegen der Studie folgende Kernfragen zugrunde:

1. Unterscheidet sich durch die Intervention die allgemeine Schreibkompetenz im Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe?
2. Unterscheidet sich die Schreibkompetenz in Hinblick auf die inhaltliche Qualität der Texte, auf Aufbau und Struktur, Wortschatz und Stil, sprachliche Richtigkeit und kommunikative Wirkung?
3. Unterscheidet sich die Fähigkeit der Lernenden in der Experimental- und Kontrollgruppe, den Schreibprozess zu organisieren?
4. Unterscheiden sich die Lernenden der Experimental- und Kontrollgruppe in Hinblick auf die eng mit der Schreibkompetenz verbundenen psychologischen Faktoren wie die Einstellung zum Schreiben, schreib- und schulbezogene Selbstwirksamkeit usw. (vgl. Glaser et al., 2009; Hidi & Boscolo, 2006; Pajares & Valiante, 2006; Graham et al., 2005; Zimmermann & Kitsantas, 1999; Schunk, 1995)?

Der Vergleich der Experimental- und der Kontrollbedingungen sollte zu Gunsten der Experimentalgruppe ausfallen.

2. Das didaktische Konzept und seine theoretische Einbettung

Das Konzept einer prozessorientierten Schreibdidaktik zwischen DaM und DaZ baut auf folgenden Grundprinzipien auf:

- a. Handlungsorientierung (vgl. Trim & North et al., 2001, S. 21–95),
- b. Prozessorientierung (vgl. Fix, 2008; Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006, S. 57),
- c. Verbindung von Mutter- und Zweitsprachendidaktik (vgl. Krekeler, 2002, S. 71).

Ausgangspunkt für *handlungsorientiertes* Schreiben sind Szenarien, welche die Lernenden in eine lebensweltliche, 'realistische' Situation hineinführen, in der sie Schreiben als sprachlich-kommunikatives Handeln im sozio-kulturellen Kontext erfahren (vgl. Trim & North et al., 2001, S. 21–95).

Dabei steht nicht – wie in der traditionellen Aufsatzdidaktik – das Schreiben als solitäre, individuelle Tätigkeit im Vordergrund, es erscheint vielmehr eingebettet in eine konkrete Situation. Schreibende können sich mit dem Schreibanlass identifizieren und eine sozial gerichtete Schreibintention aufbauen. Diese wendet sich an einen Adressaten, dessen Perspektive eingenommen werden muss (Perspektivenübernahme), damit die kommunikative Absicht erreicht werden kann. Schreiben kann so in seiner sozialen und kommunikativen Funktion erfahren werden. Es erscheint – eingebettet in eine konkrete sozio-kulturelle Situation (vgl. Lave & Wenger, 1991; Anderson & Reder, 1996) – als aktiver Prozess von Sinn- und Bedeutungskonstruktion, der auf sprachlichen, sozialen und kulturellen Normen aufbaut.

Zugleich bieten die Szenarien Schreibanlässe, die die Lernenden in einen *prozesshaften* Ablauf mit Vorbereitungs-, Schreib- und Überarbeitungsphasen hineinführen. Dadurch wird die Möglichkeit geschaffen, den komplexen Vorgang des Schreibens zu entzerren und die Lösung inhaltlicher wie auch sprachlicher Anforderungen einzelnen Phasen des Schreibprozesses zuzuordnen (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006, S. 57). Dies entlastet die Schreibenden und gibt ihnen die Möglichkeit, schrittweise – zum Teil vor, zum Teil auch nach einer Schreibphase – die inhaltlichen und sprachlichen Mittel bereitzustellen, die sie zur Bewältigung der anstehenden Schreibaufgabe brauchen (vgl. Kruse & Ruhmann, 2006, S. 14). Als wesentliches Element der prozessorientierten Schreibdidaktik wurde auch ein Peer-Feedback eingeführt, das vor einer Überarbeitungsphase durchgeführt wird, unserer Erfahrung nach jedoch angeleitet und instruiert werden muss (s. u.).

Schliesslich wurden *zweitsprachendidaktische Elemente* in die muttersprachliche Schreibdidaktik eingefügt, um den Fokus auch auf die sprachliche Seite des Schreibens richten zu können. Durch den Einbezug zweitsprachendidaktischer Aspekte wird erreicht, in den Prozess des Schreibens sprachliche Mittel einzubringen, die zur Bewältigung des Schreibprozesses nötig sind, und zwar so, dass sie von den Lernenden im Prozess des Schreibens in ihrer kommunikativen, funktionalen Bedeutung erfasst werden können. Dieses Vorgehen, den (Schreib-)Akt durch das Einbringen sprachlicher Mittel zu stützen, ist typisch für die Fremd- bzw. Zweitsprachendidaktik und wird in den verschiedensten Formen (s. u.) unter dem Begriff des Scaffolding (vgl. Gibbons, 2002) zusammengefasst.

Darüber hinaus fanden folgende zweitsprachendidaktische Aspekte Eingang in das Konzept der prozessorientierten Schreibdidaktik:

- a. das Prinzip der ‚Vorentlastung‘, z. B. durch Lesetexte mit relevantem Inhalt,
- b. das Prinzip ‚Vom Mündlichen zum Schriftlichen‘, z. B. durch vorbereitende mündliche Diskussionen, die es erlauben, inhaltliches und sprachliches (Vor-)Wissen zu aktivieren und vor dem Schreiben des Entwurfs ggf. zu strukturieren,
- c. das bereits erwähnte Konzept des Scaffolding (vgl. Gibbons, 2002), hier in der Form, dass sprachliches Material, das für den Schreibprozess gebraucht wird, anhand von Texten dargeboten wird,
- d. damit zusammenhängend: das Prinzip ‚Von der Rezeption zur Produktion‘, so z. B. durch die Entnahme von sprachlichem Material aus Texten (rezeptiv), das beim Schreiben (produktiv) verwendet wird (s. o.).

Berufsschüler/innen – das hat sich in der Vorstudie gezeigt – orientieren sich tatsächlich an vorgegebenen Texten. Es lag daher nahe, kürzere Texte vor dem Prozess des Schreibens oder auch zwischen den einzelnen Schreibphasen einzuführen, anhand derer inhaltliches, sprachliches sowie textsorten- bzw. genrespezifisches (Vor-)Wissen aktiviert und/oder vertieft werden kann.

Oder aber es werden in den Schreibprozess Flash-Übungen gegeben, die nicht wie traditionelle Übungen zuvor Erarbeitetes vertiefen, sondern lediglich die Aufmerksamkeit (Vigilanz) auf sprachliche Strukturen lenken, die im Prozess des Schreibens übernommen werden können. Das Projektteam hat sich entschlossen, diese Flash-Übungen – z. B. Schütteltexte, die geordnet werden müssen, Übungen zur Konkretisierung von Aussagen usw. – auf textrelevante Strukturen zu beschränken, die der Herstellung von Kohärenz

bzw. Kohäsion (Merkmal *Struktur und roter Faden*, s. u.) im Text dienen, weil diese als besondere Indikatoren für die Schreibentwicklung von Schülern bzw. Schülerinnen gelten (vgl. Bachmann, 2002).

Diese Art von Flash-Übungen mit ‚focus on language‘ wurde jedoch so konzipiert, dass sie den Schreibprozess nicht zu sehr in die Länge zieht. Auf diese Weise sollte verhindert werden, dass der motivationale Spannungsbogen, der durch den Schreibenanlass aufgebaut wurde und durch den Schreibprozess hindurchtragen soll, nicht gemindert oder gar abgebrochen wird.

Das didaktische Konzept und seine unterrichtsbezogene Umsetzung

Das Konzept einer prozessorientierten Schreibdidaktik zwischen DaM und DaZ wurde in einem schreibdidaktischen Curriculum für das erste Lehrjahr konkretisiert; für ca. 16 Lektionen sind drei komplexe Schreibenanlässe bzw. -aufgaben inklusive Lehrskizzen, Arbeitsblätter und sprachliche Übungen erstellt worden, und zwar in vier ganztägigen Workshops mit den Lehrpersonen, welche die Intervention in ihren Klassen durchführten (Mediatorenkonzept).

Die Lehrpersonen wurden zunächst mit dem Konzept der prozessorientierten Schreibdidaktik zwischen DaM und DaZ vertraut gemacht. Daraufhin nahmen sie an dessen unterrichtsbezogener Ausgestaltung aktiv teil, indem sie ihre Konzepte, Erfahrungen und Materialien einbrachten. Daraus resultierte eine intensive Weiterbildung der Lehrer/innen, die sie zu Experten machte, was eine günstige Voraussetzung für die Durchführung der Intervention ist.

Mit den Lehrpersonen wurden drei Szenarien mit handlungsorientierten Schreibenanlässen erarbeitet (s. o.), die in einen Schreibprozess hineinführen, dessen Ergebnis an reale Adressaten gerichtet ist und in den realen, zum Teil auch vertrauten Lebenskontext der Lernenden hinein wirken.

Schreibenanlass 1: Schreiben einer Broschüre mit Porträts der Berufsschüler/innen der Klasse, die Eltern und/oder Lehrmeistern ausgehändigt werden kann. Es handelt sich hier um darstellendes Schreiben über persönliche Inhalte an Adressaten des persönlichen Umfelds.

Schreibenanlass 2: Schreiben eines Antrags (Formbrief) infolge einer überhöhten Mobiltelefonrechnung: Fiktiver, aber realistischer Schreibenanlass; stark an Textkonventionen orientiertes, darstellendes und argumentatives Schreiben an einen unpersönlichen Adressaten (Institution). Das Gesuch wird nicht an den Mobiltelefon-Betreiber geschickt.

Schreibenanlass 3: Schreiben eines Gesuchs (Formbrief) zur Besichtigung eines Betriebs. Hier geht es um ein stark an Text-/ Genrekonventionen orientiertes, darstellendes und argumentatives Schreiben an einen unpersönlichen Adressaten (Betrieb). Gesuche werden tatsächlich abgeschickt. Das erfolgreiche Gesuch erhält eine finanzielle Unterstützung von CHF 500 für die Klasse, die für die Betriebsbesichtigung eingesetzt wird.

Die curriculare Abfolge der Schreibenanlässe baut auf Erkenntnissen zur Schreibentwicklung von Kindern und Jugendlichen auf: Schreibenanlass 1 (Schreiben einer Broschüre mit Porträts der Mitschüler/innen der Klasse) führt in einen Schreibprozess hinein, der am persönlichen Umfeld der Berufsschüler/innen orientiert ist, einen chronologischen Aufbau der Texte mit sich bringt und vor allem deskriptive Sprachhandlungen umfasst. Hingegen stellen die Schreibenanlässe 2 und 3 stärker sachorientierte, logisch komplexe, argumentative Schreib- bzw. Textaufgaben dar. Der curriculare Ablauf erfolgt also von einfachen zu komplexen Schreibaufgaben (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher, 2006, S. 60ff.); von Themen persönlichen Interesses zu Sachthemen (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006, 68ff.; Bereiter, 1980, 74ff.); von einem eher assoziativen Aufbau der Texte zu konzeptioneller Planung und Strukturierung; von der Produktorientierung zur Leser- bzw. Adressatenorientierung mit Perspektivenübernahme (vgl. Bereiter, 1980, 74ff.); von der expressiven und kognitiven Problemdimension zur textuellen und sozialen Problemdimension (vgl. Feilke & Augst, 1989); schliesslich verläuft das Schreibcurriculum von der Narration über die Deskription zur Argumentation (vgl. Heinemann & Viehweger, 1991, S. 237).

Alle Schreibenanlässe führen in einen ähnlich ablaufenden Schreibprozess hinein:

- Szenario
- (Problem-)Diskussion
- Bereitstellung der Inhalte (Interview, Text, Ideensammlung, Recherche)
- Strukturierung, Text-Entwurf
- (Peer-)Feedback, Überarbeitung
- Endfassung – ggf. Edition

Durch das wiederholte Durchlaufen des Schreibprozesses können Planungs-, Überarbeitungs-, Schreib- und Textroutinen (vgl. Feilke & Lehnen, 2012, S. 2ff.) aufgebaut werden. Der offene, szenario-basierte Ansatz der prozessorientierten Schreibdidaktik wird dadurch um ein lernsystematisches Konzept ergänzt, das – im Gegensatz zu one-shot-approaches (vgl. Wilson & Berne, 1999) – durch ein lernwirksames Re-
petieren ähnlicher Strukturelemente gekennzeichnet ist.

Dementsprechend wurde auch darauf geachtet, dass in allen Schreibenlässen ähnliche Sprachhandlungen wiederkehren, wie etwa ‚Darstellen‘ bzw. ‚Beschreiben‘ (einer Person, einer Klasse) in Schreibenlass 1 (Porträt), was sich in Schreibenlass 3 (Gesuch Betriebsbesichtigung) wiederholt, in dem sich die Klasse, die einen Betrieb besichtigen möchte, ebenfalls vorstellen muss.

Oder in Schreibenlass 2 (Antrag infolge einer überhöhten Mobiltelefonrechnung), bei dem es darum geht, die Ausgangslage ‚darzustellen‘, sich zu ‚positionieren‘ und sein Anliegen durch ‚Argumentieren‘ bzw. ‚Begründen‘ überzeugend darzulegen, was in Schreibenlass 3 (Betriebsbesichtigung) wiederkehrt, in dem es ebenfalls darum geht, sich bzw. die Klasse vorzustellen und gute Argumente bzw. Gründe für die Besichtigung eines ausgewählten Betriebs anzuführen.

Sprachhandlungen wie ‚Darstellen‘, ‚Beschreiben‘, ‚Positionieren‘, ‚Argumentieren‘ usw. sind durch bestimmte Schreib- bzw. Textprozeduren gekennzeichnet, die auf der sprachlichen Oberfläche durch entsprechende Wörter, Wendungen oder ganze Phrasen repräsentiert sind; diese werden u. a. durch kurze sprachliche Flash-Übungen (s. o.) aktiviert, damit sie in den Schreibprozess transferiert werden können, ohne dass sie den Schreibprozess hemmen oder behindern.

Schliesslich wird im Rahmen des vorliegenden Schreibprojekts als wesentliches Element der prozessorientierten Schreibdidaktik ein kommunikatives Peer-Feedback eingesetzt, das die kommunikative Wirkung eines Textes auf den Empfänger bzw. den Adressaten beurteilt; das Feedback, das sich an sprachlichen Normen (Rechtschreibung, Grammatik, Wortschatz, Textnormen etc.) orientiert, bleibt den Lehrpersonen als Sprachexperten vorbehalten.

Folgende Aspekte sind bei der didaktischen Konzeption des Peer-Feedbacks leitend: die im Laufe der Schreibentwicklung zunehmende Leser- bzw. Adressatenorientierung (vgl. Bereiter, 1980, 74ff.) bzw. die verstärkte Wahrnehmung der textuellen und sozialen Problemdimension (vgl. Feilke & Augst, 1989), die hier gefördert werden sollen; und die zunehmende Fähigkeit zur Adressatenorientierung und Perspektivenübernahme (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006, 58), worunter die Fähigkeit zur Beurteilung des eigenen Textes aus der Perspektive des Adressaten zu verstehen ist. Rijlaarsdam & Braaksma (2008, S. 24ff.) haben gezeigt, dass diese Form des kommunikativen Peer-Feedbacks aus der Perspektive des Adressaten, durchgeführt an Texten von Mitschülern/Mitschülerinnen, positive Effekte auf die eigene Schreibkompetenz hat.

Das Peer-Feedback wird in Schreibenlass 1 (Porträt) von dem/der interviewten Mitschüler/in direkt eingeholt; dadurch soll der Sinn des Feedbacks im persönlichen Kontakt erfahrbar gemacht werden. Das Geschriebene wird anhand des Feedbacks der interviewten Person aus dem persönlichen Umfeld direkt überprüft. In Schreibenlass 2 und 3 hingegen erfolgt das Peer-Feedback aus der Perspektive des räumlich entfernten, nicht-anwesenden Adressaten durch eine/n Mitschüler/in, der/die instruiert wird, den Text aus der Perspektive des Empfängers zu beurteilen. Auf diese Weise wird von Schreibenlass 1 zu den Schreibenlässen 2–3 eine Lern-Progression im Peer-Feedback aufgebaut, das zunächst im persönlichen Kontakt beurteilen lässt, ob alles im Sinne der interviewten Person wiedergegeben ist, um schliesslich zu beurteilen, ob die angeführten Argumente im Sinne des Anliegens aus der Perspektive eines nicht persönlich anwesenden, räumlich entfernten Empfängers bzw. Adressaten überzeugend sind.

3. Die Interventionsstudie

Zur Evaluation des schreibdidaktischen Konzepts wurde, wie bereits erwähnt, eine kontrollierte Interventionsstudie durchgeführt (Pretest-Posttest-Control-Group-Design mit Follow-up-Messung, s. Abb. 1)

Interventionsgruppe	t0	X1	t1	t2
Kontrollgruppe	t0		t1	t2

t = Messung (t0 = Pretest; t1 = Posttest; t2 = Follow up) X1 = Intervention

Abb. 1: Schematische Darstellung des Forschungsdesigns

Insgesamt wurden die zur Prüfung der Interventionswirksamkeit definierten Merkmale in den Versuchs- und in den Kontrollklassen zu drei Zeitpunkten erhoben. Der erste Schritt der Interventionsstudie bestand darin, die vorhandene allgemeine Schreibkompetenz (t0) der Berufsschüler/innen der Interventions- und der Kontrollgruppe messen. Gleichzeitig wurden Hintergrundmerkmale der Lernenden (z. B. Geschlecht, Ausbildungsberuf, Sprachbiografie, Herkunft usw.) sowie die bereits erwähnten psychologischen Faktoren (z. B. Einstellung zum Schreiben, schreib- und schulbezogene Selbstwirksamkeit) erhoben. In einem zweiten Schritt wurde die Intervention durchgeführt, indem das schreibdidaktische Konzept in der Experimentalgruppe (X1) im Unterricht angewendet wurde.

Die Intervention fand im ersten Semester des ersten Lehr- bzw. Berufsfachschuljahres statt, war in die übliche Sprachförderung im Rahmen des ABU-Unterrichts integriert und wurde von den geschulten ABU-Lehrpersonen durchgeführt (Mediatorenkonzept). Während dieser Zeit war der Schulbetrieb in der parallel erhobenen Kontrollgruppe „normal“, d. h. der Unterricht fand in gewohnter Weise statt, ohne spezielle methodische Ausrichtungen. Im Anschluss an die Intervention erfolgte die zweite Messung der allgemeinen beruflichen Schreibkompetenz mit einem ähnlichen Test sowie die Erhebung der oben genannten psychologischen Funktionsfähigkeiten mit dem gleichen Fragebogen wie vor der Intervention (t1). Eine Verbesserung der allgemeinen beruflichen Schreibkompetenz war bei beiden Gruppen zu erwarten, da beide einem Sprachunterricht ausgesetzt waren. Der erwartete Effekt sollte jedoch in der Experimentalgruppe grösser als in der Kontrollgruppe sein (s. Abbildung 2).

Um Auskunft über die zeitliche Beständigkeit der Interventionseffekte zu erhalten, erfolgte rund vier Monate nach dem Posttest eine Follow-up-Erhebung (t2). Experimental- und Kontrollgruppe sollten sich in ihrer allgemeinen Schreibkompetenz weiter verbessert haben, da ihnen weiter sprachliche Fertigkeiten vermittelt worden waren. Auch wenn die Effekte in der Experimentalgruppe nicht so ausgeprägt waren wie nach der Intervention, wiesen die Berufsschüler/innen der Experimentalgruppe weiter eine stärkere positive Entwicklung in ihrer Schreibkompetenz auf, da sie im Vergleich zu den Berufsschüler/innen der Kontrollgruppe den Schreibprozess besser organisierten und planten sowie Denk- und Arbeitsstrategien, die sie in der Interventionsphase aufgebaut hatten, im Schreibprozess weiter anwandten (s. Abbildung 1).

Der Test zur Schreibkompetenz

Für die Erhebung der Schreibkompetenz zu den drei verschiedenen Messzeitpunkten wurde ein Test mit drei Varianten (Schreibanlässen) entwickelt. Die Tests orientierten sich an den ABU-Lehrplänen des ersten Jahrgangs sowie an den Schreibbedürfnissen der Testteilnehmenden. Jede Testvariante (Schreibanlass) wurde in einem Test-Heft präsentiert, das Planung, Rohfassung und Revision ermöglichte. Die Berufsschüler/innen konnten auf Notiz- und Entwurfsblättern Ideen sammeln, ihren Text planen, eine Struktur für ihren Text entwickeln und eine Rohfassung ihres Textes erstellen, allerdings waren sie nicht dazu verpflichtet. Bewertet von zwei unabhängigen Ratern wurde anhand eines für die Studie entwickelten Bewertungsrasters nur der fertige Text auf den letzten zwei Seiten des Test-Heftes.

Alle Schreibaufgaben zur Erfassung von Schreibkompetenz verlangten die Produktion eines offiziellen Briefes (Gesuch), in dem die Testteilnehmenden den Empfängern/Adressaten gegenüber argumentieren

mussten, um ein konkretes Ziel zu erreichen (persuasives Argumentieren, vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012, S. 218 ff.). So sollten die Lernenden im Pretest einen Brief an die Schulleitung schreiben, um an einem Wettbewerb für eine viertägige Reise in die Westschweiz teilnehmen zu dürfen. Im Posttest ging es um die Finanzierung einer Klassenreise ins Tessin durch die Bildungsdirektion, im Follow-up-Test um die Genehmigung von vier freien Tagen ohne Ferien- und Lohnabzug durch den Lehrmeister bzw. die Lehrmeisterin für die Teilnahme an einer Klassenreise ins Tessin.

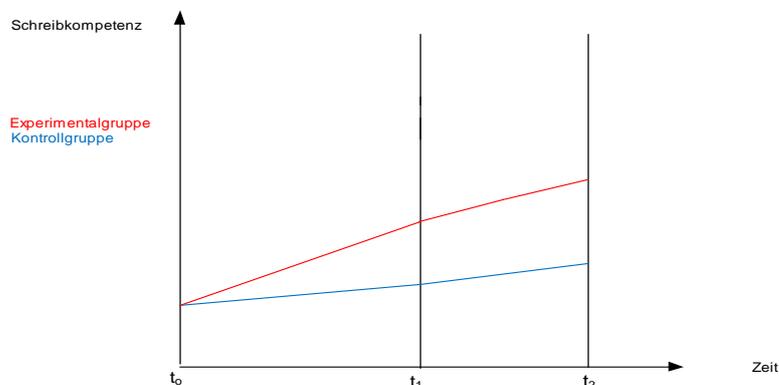


Abb. 2: Design – Erwartete Effekte

Die Stichprobe

An der Studie haben Lernende in sowohl technisch-handwerklichen als auch in Industrie- und Gewerbe-Dienstleistungsberufen teilgenommen. Insgesamt beteiligten sich 18 Berufsschulklassen (EFZ) im ersten Lehrjahr an drei Standorten (Berufsbildungsschule Winterthur (BBW), Berufsbildungszentrum Dietikon (BZD) und Gewerblich-Industrielle Berufsschule Bern (gibb)). Dabei bestand die Experimentalgruppe aus neun Berufsschulklassen und sieben Lehrberufen (Coiffeur/Coiffeuse, Fachleute Information und Dokumentation, Laboranten/Laborantinnen, Logistiker/innen, Maler/innen, Polymechaniker/innen und Restaurationsfachleute). Maler/innen und Polymechaniker/innen waren in der Stichprobe doppelt vertreten. Die Kontrollgruppe bildeten die entsprechenden Parallelklassen an den jeweiligen Standorten¹. Die Berufsschulklassen wurden zufällig der Experimental- bzw. der Kontrollgruppe zugewiesen.

Das Forschungsteam ging auf der Basis der Klassenlisten, die es im August 2013 (kurz vor dem Pretest) von den ABU-Lehrpersonen der Experimental- und der Kontrollgruppe erhielt, von einer Stichprobe von 317 Lernenden aus. Diese Zahl verringerte sich bereits mit dem Pretest aufgrund von Dispensationen, Abbrüchen, Wechseln oder Abwesenheiten auf 287 Lernende und wurde aus den gleichen Gründen kleiner im Post- (N= 278) und Follow-up-Test (N= 275). Die Maler/innen gefolgt von den Laboranten/Laborantinnen und den Polymechanikern/Polymechanikerinnen sind in der Stichprobe zahlenmässig am häufigsten vertreten. Die Experimental- und die Kontrollgruppe sind fast gleich gross.

Zum ersten Messzeitpunkt sind männliche Lernende sowohl in der Experimentalgruppe (53%) als auch in der Kontrollgruppe (56%) leicht überrepräsentiert. Was das Alter betrifft, sind die meisten Lernenden in der Gesamtstichprobe zwischen 15 und 17 Jahre alt (78%). Der Mittelwert beträgt 16.9 (SD: 2.1). Die Lernenden der Experimentalgruppe sind durchschnittlich 5 Monate älter (M: 17.2, SD: 2.6) als die der Kontrollgruppe (M: 16.6, SD: 1.4).

¹ Eine Ausnahme diesbezüglich bildet die Berufsschulklasse Fachleute Information Dokumentation, deren Parallelklasse in der Kontrollgruppe aus Laboranten/Laborantinnen besteht. Grund dafür war, dass im Schuljahr 2013/14 diese Ausbildung an der gibb nur in einer Klasse angeboten wurde. Nach Angaben von Willy Obrist, Abteilungsvorsteher Gewerbe- Dienstleistungs- und Laborberufe an der gibb, ist diese Berufslehre im Hinblick auf die Lernenden-Profile mit den Laborantinnen/Laboranten aber vergleichbar.

4. Ergebnisse

Die Projektergebnisse zeigen, dass sich die Lernenden der Experimentalgruppe verglichen mit der Kontrollgruppe in ihrer allgemeinen Schreibkompetenz unmittelbar nach der Intervention verbessert haben. Das gilt auch, wenn man die signifikanten Unterschiede in der Schreibkompetenz der Experimental- und der Kontrollgruppe in der ersten Messung vor der Intervention berücksichtigt. In Hinblick auf die Nachhaltigkeit der Interventionseffekte lässt sich zwar eine positive, aber keine signifikante Entwicklung der Schreibkompetenz zwischen dem Post- und Follow-up-Test in der Experimentalgruppe feststellen, dennoch unterscheidet sich die Leistung der Experimentalgruppe weiterhin signifikant von der Leistung der Kontrollgruppe im Follow-up-Test. Denn die Entwicklung der allgemeinen Schreibkompetenz der Kontrollgruppe hat sich über alle drei Messzeitpunkte als nicht signifikant erwiesen. Daraus lässt sich ableiten, dass sich die Schreibkompetenz der Lernenden ohne spezifische Intervention während eines Schuljahres kaum verbessert (s. Abbildung 2).

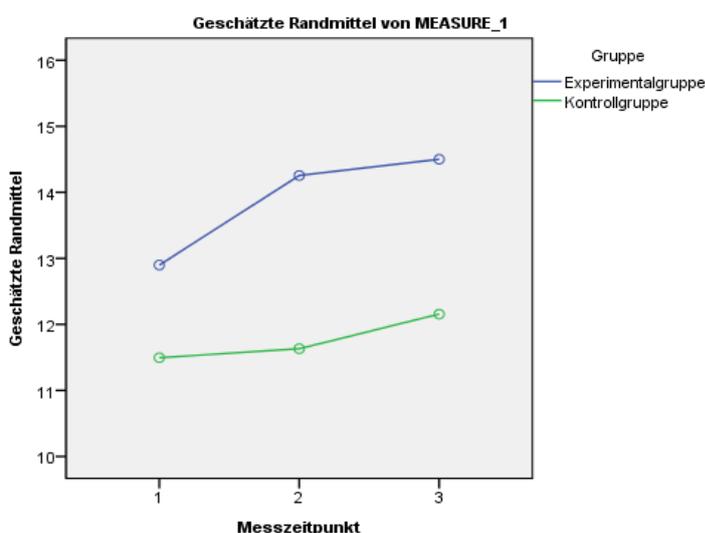


Abb. 3: Unterschiede in der allgemeinen Schreibkompetenz zwischen den Gruppen über die drei Messzeitpunkte

Insgesamt zeigt sich die Wirkung der Intervention vor allem in Bezug auf die pragmatischen Kompetenzen der Lernenden sowie auf ihre Fähigkeit, den Text nach den formalen Textsortenkonventionen eines offiziellen Briefes zu gestalten. So verbesserten sich die Lernenden in ihrer Gesamtheit während des Schuljahres signifikant in ihrer Fähigkeit, Inhalte einer Aufgabenstellung angemessen und ausführlich genug zu bearbeiten, so dass der Text seine Funktion erfüllt, wobei die Experimentalgruppe unmittelbar nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe eine signifikante Verbesserung aufwies. Auch vier Monate später entwickelte sich die Experimentalgruppe positiv. Darüber hinaus verbesserte sich die Fähigkeit der Experimentalgruppe, Texte kommunikativ wirkungsvoll und adressatengerecht zu gestalten im Vergleich zur Kontrollgruppe über alle Messzeitpunkte signifikant. Schliesslich konnten die Berufsschüler/innen der Experimentalgruppe im Posttest die formalen Konventionen eines offiziellen Briefes besser als im Pretest und verglichen mit der Kontrollgruppe anwenden, was den Schluss erlaubt, dass das Trainieren der formalen Textsortenkonventionen durch die Intervention sehr effektiv war und schnelle Erfolge erzielen konnte. Diese Erfolge sind auch in der Follow-up-Messung nachhaltig.

Was die linguistischen Kompetenzen (Sprachliche Richtigkeit und Sprachstil) und die Textstruktur betrifft, weist die Intervention keinen unmittelbar positiven Effekt auf die Leistungen der Lernenden auf, in dem Sinne, dass es signifikante Verbesserungen der Experimentalgruppe zwischen dem Pre- und Posttest gibt. Dennoch muss darauf hingewiesen werden, dass zwischen den Gruppen signifikante Unterschiede in den

linguistischen Kompetenzen und in der Textstruktur bestehen und zwar dadurch, dass sich die Experimentalgruppe etwas verbesserten, während sich die Kontrollgruppe etwas verschlechterten. Allerdings gilt zu berücksichtigen, dass Orthographie, Satzbau und Grammatik durch die Intervention auch nicht gezielt gefördert worden waren.

Signifikante Unterschiede hinsichtlich der schreibprozessbezogenen Aspekte konnten lediglich im Feedback(-Verhalten) der Lernenden festgestellt werden. So bitten Lernende der Experimentalgruppe im Posttest andere signifikant öfters um Rat zu ihren Texten als in der Kontrollgruppe. Bezüglich der Häufigkeit der in den Tests auffindbaren Notizen und Entwürfe, stellte sich heraus, dass die Lernenden der Experimentalgruppe häufiger Notizen und Entwürfe anfertigten. Schlüsse zu der Qualität der Notizen und Entwürfe sowie zu deren Zusammenhängen mit der Textqualität lassen sich aus den vorhandenen Projektdaten nicht ziehen.

Angesichts der Ergebnisse zu den psychologischen Faktoren scheint die Intervention keine Wirkung auf die Einstellung zum Schreiben, die schreib- oder schulbezogene Selbstwirksamkeit der Lernenden sowie auf ihre Selbstregulation zu haben. Anders als in Studien aus unterschiedlichen Kontexten hängt die Schreibkompetenz der Lernenden nur mit ihrer Einstellung zum Schreiben und der schreibbezogenen Selbstwirksamkeit zusammen. Diese Faktoren haben ebenfalls einen signifikanten Effekt auf die Leistung der zwei Gruppen im Schreiben, der aber den Effekt der Intervention kaum beeinträchtigt.

Auffallend ist, dass die Einstellungen der Lernenden zum Schreiben in der Experimental- und in der Kontrollgruppe über die Zeit signifikant negativer wurden. In der Kontrollgruppe ist dieser negative Zeiteffekt über alle Messzeitpunkte besonders ausgeprägt. In der Experimentalgruppe hingegen fiel die negative Einstellung der Lernenden nach der Intervention nicht signifikant negativer als im Pretest aus, sie fiel aber nach der Intervention weiter ab, so dass die Unterschiede zwischen dem Pre- und Follow-up-Test signifikant sind (s. Abbildung 3). Dies könnte damit zusammenhängen, dass nach der Volksschule der Beruf sowie die berufsbezogenen Fächer für die Lernenden mehr an Bedeutung gewinnen, während das Schreiben im ABU für sie an Relevanz verliert, und zwar sowohl in quantitativer (Häufigkeit des Schreibens im Unterricht) als auch in qualitativer (Bedeutung des unterrichtlichen Schreibens) Hinsicht.

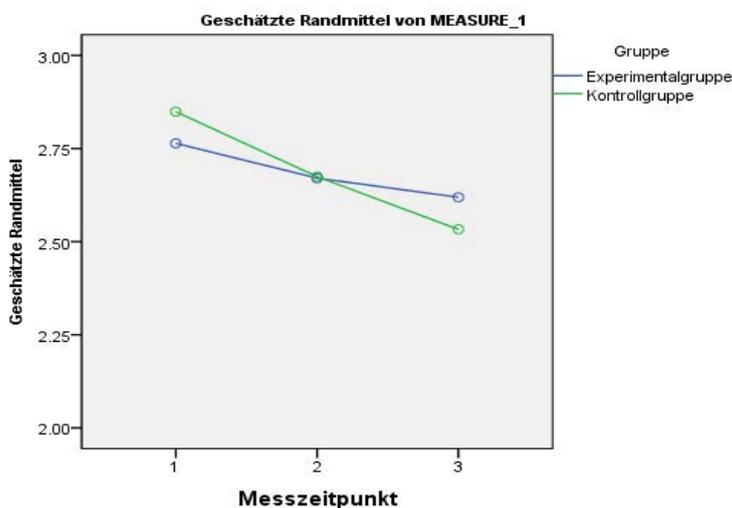


Abb. 4: Unterschiede in der Einstellung zum Schreiben zwischen den Gruppen und über die drei Messzeitpunkte

Zur Erklärung der durchschnittlichen Schreibkompetenz und deren Zuwachs über die Zeit wurden demografische und sprachbiografische Merkmale berücksichtigt. So lässt sich feststellen, dass Lernende der Experimentalgruppe in Ausbildungsberufen mit höherem schulischem Anforderungsniveau im Schreiben durchschnittlich besser waren, wohingegen Lernende in Ausbildungsberufen mit tieferem schulischem An-

forderungsniveau sich deutlich stärker entwickelten. Diese profitierten vom Konzept der sprachnahen, prozessorientierten Schreibdidaktik möglicherweise stärker, weil ihnen im Prozess des Schreibens durch Scaffolding inhaltliche und sprachliche Hilfen zur Verfügung gestellt worden waren. Aufgrund der negativen Korrelationen der Merkmale *Herkunftsland nicht-deutschsprachig* und *Erstsprache nicht Deutsch* mit dem Merkmal *hohes schulisches Anforderungsniveau* kann man einerseits annehmen, dass sich mehr Lernende mit Deutsch als Zweitsprache in den Ausbildungsberufen mit tieferem schulischem Anforderungsniveau befinden. Die Berufsschüler/innen aus einem deutschsprachigen Land haben grösseren Nutzen aus der Intervention gezogen als die Berufsschüler/innen aus einem nicht-deutschsprachigen Land. Weibliche Lernende verfügten über eine höhere durchschnittliche Schreibkompetenz als die männlichen Lernenden, weibliche und männliche Lernende wiesen aber eine ähnliche Entwicklung in ihrer Schreibkompetenz auf.

5. Schlussfolgerungen

Die Studie zeigt, dass das Konzept der prozessorientierten Schreibdidaktik zwischen DaM und DaZ, wenn es von geschulten Lehrpersonen in die Unterrichtspraxis umgesetzt wird, einen signifikanten lernfördernden Effekt hat und die Entwicklung von Schreibkompetenz nachhaltig zu unterstützen vermag. Das kann Lehrpersonen darin bestärken, angesichts der zeitlich knapp bemessenen Möglichkeiten im ABU nicht nachzulassen, Berufsschüler/innen weiterhin gezielt im Schreiben zu fördern.

Die Ergebnisse zeigen auch, dass leistungsstärkere Berufsschüler/innen (in Ausbildungsberufen mit höherem schulischem Anforderungsniveau) im Schreiben durchschnittlich besser abschneiden, wohingegen leistungsschwächere (in Ausbildungsberufen mit tieferem schulischem Anforderungsniveau) sich deutlich stärker entwickeln. Daraus lässt sich schliessen, dass das hier vorgelegte Konzept – mit seinen inhaltlichen und sprachlichen Stützen (Scaffolding) – besonders hilfreich für die leistungsschwächeren Berufsschüler/innen ist. Zu erwägen wäre deshalb, das Konzept einer prozessorientierten Schreibdidaktik zwischen DaM und DaZ auch für Lernende in speziellen Förderkursen nutzbar zu machen, ggf. im Rahmen einer gezielten Lese-Schreibförderung.

Was die Ergebnisse in den erhobenen Teilekompetenzen des Schreibens betrifft, so wiesen die Texte der Berufsschüler/innen der Experimentalgruppe in *Form*, *Inhalt* und *kommunikativer Wirkung* eine höhere Qualität auf. Hier dürften die vorbereitenden Gruppendiskussionen, Textbearbeitungen und sprachlichen Übungen, die jeweils vor oder zwischen den eigentlichen Phasen des Schreibens durchgeführt wurden, hilfreich gewirkt haben. Dadurch wurden den Lernenden für das Schreiben nützliche Werkzeuge an die Hand gegeben. Ferner lässt sich vermuten, dass sich die *kommunikative Wirkung* der Texte deshalb verbesserte, weil die Lernenden nach dem Schreiben angehalten worden waren, die Texte der Mitschüler/innen hinsichtlich ihrer Wirkung auf den Empfänger bzw. Adressaten zu reflektieren und zu beurteilen (s. o. Perspektivenübernahme), und sie anschliessend zu überarbeiten. Daher ist der Einsatz von Peer-Feedback, wie in der Studie durchgeführt, zu empfehlen, allerdings nur, wenn dieses entsprechend instruiert und angeleitet (s. o.) wird.

Ferner hat sich gezeigt, dass die Lernenden der Experimentalgruppe auch später, ohne dass sie dazu aufgefordert werden mussten, ihre Mitschüler/innen signifikant öfter um Rat zu ihren Texten baten als die der Kontrollgruppe. Sie machten sich häufiger Notizen und verfertigten Entwürfe, woraus sich schliessen lässt, dass sie eher damit begannen, Schreiben als einen Prozess anzusehen.

Eingeräumt werden muss, dass sich die Berufsschüler/innen in anderen Teilkompetenzen, wie z. B. in der Fähigkeit, Texte zu strukturieren (Merkmal *Struktur und roter Faden*), sich über die Zeit nicht erheblich verbesserten. Das heisst, dass diese Teilfähigkeit durch das schreibdidaktische Konzept nicht wie erwartet gefördert werden konnte – und dies, obwohl das Konzept explizit darauf abzielte, die Fähigkeit zur Herstellung von Kohärenz bzw. Kohäsion in Texten zu fördern (s. o). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Fähigkeit zur Strukturierung von Texten im Rahmen dieser Studie vor allem über die dazu notwendigen sprachlichen Mittel gefördert wurde, in der Annahme, dass es vor allem die sprachlichen Defizite der Berufsschüler/innen seien, die einen Mangel an Struktur in den Texten ausmachen. Zu fragen ist jedoch, ob die Fähigkeit, einen Text zu strukturieren und den/die Leser/in sprachlich durch den Text zu führen, nicht

vielmehr von vorsprachlichen, sozial-kognitiven Fähigkeiten abhängig ist, so z. B. von der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und von der Fähigkeit, in komplexen Zusammenhängen zu denken und diese (sprachlich) so strukturieren zu können, dass daraus adressatengerechte kohärente Texte resultieren (vgl. Becker-Mrotzek et al., im Druck). Wenn dem so wäre – und vieles deutet darauf hin – dann müsste nach Lösungen gesucht werden, wie gleichzeitig die sprachlichen und die sozial-kognitiven Fähigkeiten der Lernenden gefördert werden können.

Betrachtet man die Ergebnisse der Berufsschüler/innen, die an der Studie teilgenommen haben, in Bezug auf deren Schreibkompetenz, so stellt man eine grosse Diskrepanz zwischen den bestehenden Lernzielen in den Lehrplänen der jeweiligen Berufsfachschulen und der tatsächlichen Schreibkompetenz der Lernenden fest. Daran lässt sich ein grosser Förderungsbedarf erkennen, auf den mit entsprechenden Unterrichtsangeboten reagiert werden sollte. Die Lernenden erzielen nämlich nur ungefähr die Hälfte der insgesamt 24 Punkte der Skala der allgemeinen Schreibkompetenz (Pretest M: 12.09, SD: 3.7, Follow-up-Test, M: 13.36, SD: 3.9), die sie erhalten würden, wenn sie nahezu ideale Texte abgeben würden. Die Defizite sind, wenn man sich die Ergebnisse genauer anschaut, gravierend und lassen eine Optimierung des Schreibunterrichts als zwingend notwendig erscheinen.

Wir halten es für angebracht, statt idealtypischer Kann-Beschreibungen neu realistische Zielvorgaben für Schreibkompetenzen im ABU-Rahmenlehrplan einzuführen, und empfehlen das in diesem Projekt entwickelte Bewertungsraster mit gestuften Kompetenzbeschreibungen zur Beurteilung von Schreibfähigkeiten als Ausgangspunkt dazu. Der Vorteil liegt darin, dass sehr konkrete, auch für die Lernenden nachvollziehbare Ziele gesetzt werden, deren Umsetzung zur Benotung und zur Eigenkontrolle eingesetzt werden kann.

Die positiven Ergebnisse der Studie lassen eine nachhaltige Umsetzung wesentlicher Elemente der prozessorientierten Schreibdidaktik zwischen DaM und DaZ im ABU als sinnvoll erscheinen. Dafür spricht auch das grosse Interesse seitens der an der Studie beteiligten Lehrpersonen, der Berufsfachschulen und der Verantwortlichen für Weiterbildung am EHB, durch gezielte Weiterbildung der Lehrpersonen die allgemeine Schreibkompetenz der Berufsschüler/innen zu fördern. Dabei dürfte es nicht oder nicht nur darum gehen, die für die Intervention entwickelten Unterrichtsmaterialien möglichst vielen ABU-Lehrpersonen zur Verfügung zu stellen. Damit diese sinnvoll eingesetzt werden können, sollten sich die Lehrpersonen mit den Ergebnissen der Schreibforschung, die dem Konzept der prozessorientierten Schreibdidaktik zwischen DaM und DaZ zugrunde liegen, auseinandersetzen können. Das würde ermöglichen, dass die Lehrer/innen an den jeweiligen Berufsfachschulen weitere, den spezifischen Bedürfnissen ihrer Schüler/innen angepasste Unterrichtsmaterialien zur Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz selbst entwickeln und erfolgreich einsetzen können.

Eine naheliegende Möglichkeit dazu wäre, dass Lehrpersonen, wie etwa jene, die an der Studie teilgenommen haben, zu Mediatoren bzw. Multiplikatoren in diesem Prozess würden. Denn es hat sich erwiesen, dass ein wesentlicher Erfolg der Interventionsstudie auf das Mediatorenkonzept, das eine intensive schreibdidaktische Schulung der Lehrpersonen in vorbereitenden Workshops vorsah, zurückzuführen ist (s. o.). Daher kann davon ausgegangen werden, dass sich dieser Ansatz auch bei der weiteren Verbreitung des Konzepts bewähren wird. Eine erfolgreiche Implementierung des Konzepts dürfte des Weiteren davon abhängen, inwieweit sie auf die Bedingungen in den einzelnen Schulen abgestimmt ist und von den jeweiligen Schulleitungen, z. B. durch die Bildung schreibdidaktischer Arbeitsgruppen und die Freistellung von Lehrpersonen, gefördert wird (vgl. Becker-Mrotzek, Kusch & Wehnert, 2006, S. 108).

Schliesslich könnte aus den Unterrichtsmaterialien, die im Rahmen der vorliegenden Studie mit den beteiligten Lehrpersonen entwickelt wurden, ein Lehrwerk entstehen, das an konkreten Schreibaufgaben wichtige Aspekte einer prozessorientierten Schreibdidaktik zwischen DaM und DaZ vermittelt und so auch weiterhin als Grundlage für die Weiterbildung der ABU-Lehrpersonen eingesetzt werden kann.

Literaturverzeichnis

- Anderson, J.R., Reder, L.M., & Simon, H.A. (1996). *Situated Learning and Education*. Educational Researcher, 25(4).
- Bachmann, Th. (2002). *Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, M., Kusch, E. & Wehnert, B. (Hrsg.). (2006). *Leseförderung in der Berufsbildung. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS)*, Heft 2. Duisburg: Gilles & Franke.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (4., überarbeitete Neuauflage). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Belke, G. (2001). *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung* (2., korrigierte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 73–93). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.) (2011). *Schülerinnen, Schüler und Studierende 2009/10*. Bern: BFS.
- Efing, C. (2008). „Aber was halt schon schwer war, war, wo wir es selber schreiben sollten.“ Defizite und Förderbedarf in der Schreibkompetenz hessischer Berufsschüler. In: E.-M. Jakobs & K. Lehnen (Hrsg.), *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching* (S. 17–34). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Feilke, H. & Augst, G. (1989). Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, G./Kriings, H.P. (Hrsg.), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Überblick* (S. 297–327). Tübingen: Niemeyer.
- Feilke, H. & Lehnen, K. (Hrsg.) (2012). *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Reihe: forum ANGEWANDTE LINGUISTIK, Bd. 52. Frankfurt/M, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Verlag Peter Lang.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Glaser, C., Kessler, C. & Brunstein, J. C. (2009). Förderung selbstregulierten Schreibens bei Viertklässlern. Effekte auf strategiebezogene, holistische und subjektive Aspekte der Schreibkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23(1), 5–18.
- Graham, S., Harris, K. R. & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology* 30, 207-241.
- Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Reihe Germanistische Linguistik 115. Tübingen: Niemeyer.
- Hidi, S. & Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. In: C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research* (S. 144–157). New York: Guilford.
- Knopp, M.; Becker-Mrotzek, M.; Grabowski, J. (2013). Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz. In: A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (296–315). Münster: Waxmann.
- Krekeler, C. (2002). Das Ende der Zweitsprachendidaktik – Zweitsprachendidaktik am Ende? Grenzüberschreitungen im berufsvorbereitenden Deutschunterricht zwischen Muttersprachendidaktik und Zweitsprachendidaktik. In P. Josting & A. Peyer (Hrsg.), *Deutschdidaktik und berufliche Bildung* (S. 62–78). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kruse O. & Ruhmann, G. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In: O. Kruse, K. Berger & M. Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (S. 13–35). Bern: Haupt.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Müller, A. (2003). *Deutsch als Zweitsprache in der Berufsausbildung. Sprachsoziologische Überlegungen, pädagogische Positionen und drei Bausteine zur Sprachförderung*. Berlin: Artà.
- Pajares, F. & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In: C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of writing research* (S. 158–170). New York: Guilford.
- Rijlaarsdam, G. & Braaksma, M. (2008). Die Sache mit den „Schlemmy“-Riegeln. Beobachtendes Lernen: Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis. Fremdsprache Deutsch. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts Textkompetenz* 39, 23–27.
- Schmid, E. & Stalder, B. E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion.
- Schunk, D.H. (1995). Inherent details of self-regulated learning include student perceptions. *Educational Psychologist* 30, 109–134.
- Trim, J., North, B., Coste, D., Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Hg. v. Europarat, Übersetzung v. J. Quetz, R. Schiess, U. Skoeries, G. Schneider (Skalen), Berlin: Langenscheidt.
- Wilson, S.M. & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In: A. Iran-Nejad & P.D. Pearson Eds.). *Review of Research and Education*. Washington D.C.: American Educational Research.
- Zimmermann, B. J. & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology* 91, 241–250.

Zürcher Hochschule
für Angewandte Wissenschaften

Departement Angewandte Linguistik LCC Language Competence Centre

Prof. Dr. Joachim Hoefele
Theaterstrasse 17
Postfach
8401 Winterthur
Schweiz

+41 53 934 60 74

joachim.hoefele@zhaw.ch
zhaw.ch/linguistik/lcc