

Allgemeiner Beitrag

Corinna Peschel* und Maria Sulimova*

Schreibprozesse und Schreibstrategien mehrsprachiger Schüler*innen der Sekundarstufe I

Writing processes and strategies of multilingual students in early secondary school

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0079>

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht die Nutzung mehrsprachiger Kompetenzen und Ressourcen beim Schreiben. Der Fokus liegt auf Schreibprozessen, deren Reflexion und Schreibstrategien mehrsprachiger Schüler*innen der frühen Sek I. Dabei werden Schreibprozesse beschrieben, konkrete Schreibstrategien herausgearbeitet und in ein heuristisches Konzept von Schreibbewusstheit integriert. Es werden Potenziale der Mehrsprachigkeit im Bereich Schreiben thematisiert und didaktische Konsequenzen angedeutet.

Schlüsselwörter: Schreibprozess, Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit, Textmusterwissen

Abstract: The article explores on the use of multilingual skills and resources in writing of students in early secondary school. Our study analyses writing processes, the writers' reflection on them and writing strategies. We describe writing processes and strategies in the two languages, compare them, find interrelations and integrate them into a heuristic concept of writing awareness. Finally, we sum up potentials of multilingual skills for writing and show possible didactic consequences.

Keywords: writing process, multiliteracy, language awareness, genre specific knowledge

*Kontaktpersonen: Corinna Peschel, E-Mail: peschel@uni-wuppertal.de
Maria Sulimova, E-Mail: sulimova@uni-wuppertal.de

1 Einleitung

Der Beitrag hat zum Ziel, verschiedene Aspekte von Schreibprozessen und Schreibbewusstheit mehrsprachiger Schüler*innen zu untersuchen. Dazu stellen wir Daten aus einem Pilotprojekt vor, in dem wir explorativ Schreibprozesse und elizitierte Äußerungen über das eigene Schreiben in mehreren Sprachen erhoben haben und diese beiden Aspekte in Zusammenhang bringen. Zur theoretischen Verortung des Projekts skizzieren wir zwei Forschungsstränge: Untersuchungen zu Schreibkompetenzen und Schreibprozessen Mehrsprachiger (2.1) sowie zum Zusammenhang von Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit (2.2). Aus der Zusammenschau dieser Stränge leiten wir Aspekte eines Konzepts von Schreibbewusstheit ab (2.3). Anschließend werden zunächst die Durchführung einer Pilotstudie mit Schüler*innen aus 6. und 7. Klassen (Kapitel 3) und dann deren erste Ergebnisse dargestellt (Kapitel 4). Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf das weitere geplante Vorgehen und die didaktische Relevanz des Projekts (Kapitel 5).

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsüberblick

2.1 Zur Untersuchung von Schreibkompetenzen und Schreibprozessen Mehrsprachiger

Den Gedanken von Interdependenzen zwischen schriftsprachlichen Kompetenzen in mehreren Sprachen hat vor allem Cummins (1980) in die Diskussion gebracht. Für den deutschsprachigen Raum hat Knapp bereits 1997 Zusammenhänge zwischen schriftlichen Erzählkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch und der vorherigen (schulischen) Kontaktdauer mit der Erstsprache herausgestellt. Beide gehen von positiven Zusammenhängen zwischen den Sprachen Mehrsprachiger und einer potenziellen Übertragbarkeit von Kompetenzen aus – und zwar vor allem im konzeptionell schriftsprachlichen Bereich. In jüngerer Zeit gibt es verstärkt Studien, die Schreib- und Textkompetenzen in mehreren Sprachen untersuchen, etwa Böhmer (2015), Riehl et al. (2018) oder die Beiträge in Rosenberg/Schroeder (2016). Ein besonderer Fokus liegt bei einigen Arbeiten auf der Rolle von Textsorten bzw. Textmustern für das Schreiben in mehreren Sprachen (vgl. Roll et al. 2019; Marx/Steinhoff 2017). In diesem Bereich konnten von den genannten Studien Transfers zwischen den Sprachen gezeigt werden. Auch die internationale Forschung hat verstärkt einen sogenannten *overlap* oder *bidirectional transfer* zwischen den Sprachen von Schreiber*innen besonders bezüglich text-

musterbezogener Merkmale nachgewiesen, der sich mit fortschreitender Schreibentwicklung zu vergrößern scheint (vgl. Rinnert/Kobayashi 2016: 371–372).

Die genannten Arbeiten haben einen vorwiegend produktorientierten Schwerpunkt gemeinsam. Produktorientierte Untersuchungen des Schreibens gehen in der Regel von einer Untersuchung je separat in einer Einzelsprache geschriebener Texte aus und legen ihren Fokus auf einen Vergleich der Ausprägung der Schreibkompetenzen in den jeweiligen Sprachen. Ergebnisse zeigen dann etwa, welche Textmerkmale Mehrsprachige in welcher Sprache besser realisiert haben bzw. in welcher Sprache Vorsprünge in der Textkompetenz auszumachen sind.

Demgegenüber ermöglichen prozessorientierte Untersuchungen Einblicke in das Zusammenspiel mehrerer Sprachen während des Schreibprozesses im Sinne der Nutzung eines gemeinsamen Schreibrepertoires. Hier interessiert eher das Zusammenwirken der Sprachen als ein Vergleich der Schreibleistung in den beteiligten Einzelsprachen. Prozessorientierte Untersuchungen haben also nicht die Analyse der erstellten Text(produkt)e, sondern die Prozesse beim Schreiben und deren Reflexion im Fokus und sind deutlich seltener. Hier sind etwa die Arbeiten von Dengerschitz zu nennen (z.B. 2017). Deren Schwerpunkt liegt allerdings auf dem wissenschaftlichen, nicht auf dem schulischen Schreiben wie in der Mehrzahl der vorher genannten Studien. Gleiches gilt für die didaktischen Ansätze von Lange (2012), die ein Set an Schreibstrategien für das mehrsprachige Schreiben herausarbeitet.

Schreibstrategien als „Verfahren, die wiederholt zur Bewältigung ähnlicher Schreibaufgaben oder Probleme angewendet werden“ (Ortner 2000: 346–347), erscheinen als geeigneter Untersuchungsgegenstand, will man Einblicke in Schreibprozesse gewinnen. Dies gilt sowohl für durch Erfahrung ausgebildete und eher unbewusst angewendete Strategien wie für im Unterricht vermittelte. Letztere lassen sich in Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsstrategien unterteilen (vgl. Philipp 2015: 148–229) und helfen dabei, den Schreibprozess zu portionieren und einzelne Aktivitäten entsprechend der Schreibaufgabe zu sortieren. Ein flexibles Repertoire an verfügbaren Schreibstrategien wird als kennzeichnend für gute Schreiber*innen angesehen (ebd.). Für mehrsprachige Schreiber*innen gilt nun, dass Strategien prinzipiell sprachübergreifend nutzbar sein könnten. Hier wäre also interessant herauszufinden, ob die Proband*innen in ihren Sprachen vergleichbare Schreibstrategien anwenden oder jeweils unterschiedliche. Dazu sind dringend Untersuchungen erforderlich, da empirische Daten über die tatsächliche Nutzung von Schreibstrategien im deutschsprachigen Raum bislang kaum existieren.

2.2 Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit

Mehrsprachigen Kindern werden bereits seit einiger Zeit Vorsprünge im Bereich der Sprachbewusstheit gegenüber monolingualen Kindern attestiert. So zeigen bereits Studien von Bialystok (2001) Vorteile in Bereichen der phonologischen Bewusstheit, in den metasprachlichen Fähigkeiten und der Aufmerksamkeitskontrolle. Für den deutschsprachigen Raum hat Oomen-Welke (2008) herausgearbeitet, dass mehrsprachige Schüler*innen mehr metasprachliche Äußerungen und sprachanalytische Handlungen als monolinguale produzieren. Wildemann, Bien-Miller und Akbulut (2020) unterscheiden zwischen Sprachbewusstheit im engeren Sinne (metasprachliche Äußerungen) vs. Sprachbewusstheit im weiteren Sinne (alle Formen von Aufmerksamkeit bezüglich sprachlicher Phänomene, z. B. Selbst- und Fremdkorrekturen, spontane Urteile über Sprache) sowie zwischen handlungsgebundenen Formen von Sprachbewusstheit (Selbst- und Fremdkorrekturen, sprachbezogene Urteile und Beschreibungen) und handlungsentlasteten (Äußerungen mit Begründungsabsicht, sprachliche Zusammenhänge usw.; siehe Wildemann, Akbulut und Bien-Miller 2016). Auch bei den von Wildemann, Bien-Miller und Akbulut untersuchten Grundschüler*innen zeigt sich, dass mehrsprachige Proband*innen mehr metasprachliche Äußerungen produzieren, was auf Vorsprünge im Bereich der Sprachbewusstheit schließen lässt.

Ähnliche Hinweise kommen aus der Forschung zu Herkunftssprechenden. Brehmer, Mehlhorn und Yastrebova (2017) weisen beispielsweise auf das hohe Potenzial von Sprachvergleichen und Sprachmittlung für den Ausbau sprachlicher Kompetenzen und das sprachbezogene Selbstbewusstsein hin. Riehl et al. (2018) machen allerdings einschränkend darauf aufmerksam, wie wichtig es ist, dass Lernende die Gelegenheit bekommen, ihre Sprachen – auch die Erstsprache – bis zu einem schriftsprachlichen Niveau entwickeln zu können. Generell scheint es Zusammenhänge zwischen Sprachbewusstheit und Schreib- bzw. Textkompetenzen zu geben, die es näher zu beleuchten lohnt. Wir halten es daher für ertragreich zu untersuchen, inwieweit sich die postulierten und teilweise schon empirisch gezeigten positiven Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit auch in Bezug auf schriftsprachliche Kompetenzen zeigen.

2.3 Der Zusammenhang von Sprachbewusstheit und Schreiben: zu einem Konzept von Schreibbewusstheit

Eine enge Verbindung zwischen Schreiben und (Sprach-)Bewusstheit wird in der Forschung schon länger angenommen. Bredel spricht von Sprachbetrachtung als einer „schreibbegleitenden Aktivität“ (Bredel 2007: 45). Durch die im Vergleich zu

mündlichen Äußerungen gegebene zeitliche Entlastung eröffnet das Schreiben mehr Möglichkeiten zur bewussten Durchdringung der zu bearbeitenden Inhalte und ihrer Organisation (vgl. etwa Schmölzer-Eibinger/Thürmann 2015: 11). Besonders beim schulischen Schreiben spielen für die Ausbildung von Bewusstheit wiederkehrende Elemente von Texten eine starke unterstützende Rolle. In der entsprechenden Forschung stehen daher musterhafte Aspekte von Textsorten besonders im Fokus (vgl. etwa Beese/Roll 2015 oder Roll et al. 2019 sowie einige der Beiträge in Griebhaber et al. 2018). Diese scheinen sich als günstiger didaktischer Hebel für die Förderung des Schreibens zu erweisen, ebenso wie als guter Ansatzpunkt für die Bewusstmachung sprach(en)- und schreibbezogenen Wissens. Metasprachliches Wissen wird dabei generell als gut übertragbar bzw. sprachübergreifend nutzbar angesehen – und zwar in mehreren Richtungen (Roll et al. 2019). Dies dürfte auch für schreibstrategisches Wissen gelten.

Um zu verdeutlichen, dass im Projekt der Bereich der Bewusstheit fokussiert wird, der sich auf das (eigene) Schreiben bezieht, haben wir den Terminus der Schreibbewusstheit geprägt. Zur Präzisierung dieses Konzepts greifen wir zunächst die unter 2.2 angeführte Unterscheidung zwischen handlungsgebundenen und handlungsentlasteten Aspekten von Bewusstheit auf. Bezogen auf das Schreiben bedeutet dies das Untersuchen zum Beispiel von sichtbaren Anzeichen angewandeter Schreibstrategien ebenso wie von den Proband*innen verbalisierbaren Vorgehensweisen beim Schreiben. So erhalten wir einen möglichst breiten und facettenreichen Blick auf Schreibprozesse in beiden Sprachen und auf Anzeichen von Schreibbewusstheit. Eine Hypothese ist dabei, dass der Vergleich der Sprachen beim Schreiben als Katalysator für Schreibbewusstheit bzw. eine erhöhte Aufmerksamkeit für Bedingungen gelingenden Schreibens dient und damit beispielsweise schreibaufgabenbezogenes Textmusterwissen auf- und ausbauen kann. Vermutlich stehen weitere Faktoren mit der spezifischen Ausprägung von Schreibbewusstheit in Zusammenhang, zum Beispiel Schreibpraktiken in der Familie der Proband*innen sowie Art und Dauer des besuchten herkunftssprachlichen Unterrichts. Wichtig ist, auch die subjektive Perspektive auf das eigene Schreiben mit zu erfassen. In einem deduktiv-induktiven Prozess liefern dann die Erkenntnisse aus der Datenanalyse weitere Differenzierungskriterien für ein heuristisches Modell von Schreibbewusstheit (s.u.), das dann als Kategoriensystem für weitere Datenanalysen dienen kann.

Aus den dargestellten Zusammenhängen ergeben sich drei Unterpunkte der oben genannten zentralen Fragestellung:

- A. Welche Aspekte von Schreibprozessen und welche Schreibstrategien sind beobachtbar?
- B. Welche reflexiven Aspekte von prozessbezogener Schreibkompetenz sind aus dem Schreibgespräch analysierbar?

- C. Inwiefern lassen sich die untersuchten Komponenten zu einem komplexen Konstrukt von Schreibbewusstheit zusammenführen?

Sowohl sichtbare Aspekte von Schreibprozessen wie deren Kommentierungen sind daraufhin zu befragen, inwiefern sie typisch für mehrsprachige Schreiber*innen sein könnten. Möglich wäre auch, dass Mehrsprachige auf ähnliche Repertoires an Strategien und Wissenselementen zurückgreifen wie Einsprachige, hier aber durch Möglichkeiten des Sprachvergleichs ein schnellerer und/oder bewussterer Zugriff gelingt.

3 Design und Durchführung der Pilotstudie

Da wir sowohl an einer Untersuchung von Schreibprozessen interessiert sind wie auch an der Frage, inwiefern der (explizite) Vergleich des Schreibens in zwei Sprachen zu Erkenntnissen über die Schreibbewusstheit der Schüler*innen führt, haben wir eine Kombination der beiden oben unter 2.1 dargestellten Zugänge zum Schreiben gewählt. Der Fokus liegt generell auf einer prozessorientierten Sichtweise. Die Schreibimpulse wiederum fordern die Proband*innen zum Schreiben in je einer Sprache auf, um Vergleiche zwischen den Sprachen während des Schreibens beobachten und nach dem Schreiben elizitieren zu können. Dies ist eher kennzeichnend für ein produktorientiertes Vorgehen. Wir können auf diese Weise sowohl Einblicke in Gemeinsamkeiten von und Unterschiede zwischen den Schreibprozessen in den beteiligten Sprachen gewinnen, wie auch Rückgriffe auf verschiedene Bestände des Gesamtrepertoires.

3.1 Design

Ein methodisches Design, das die Untersuchung der oben genannten Aspekte erlaubt, sollte folgende Faktoren berücksichtigen:

- Schreibprozesse lassen sich am besten mit einer Form der dokumentierten Beobachtung untersuchen.
- Für Einblicke in reflexive Aspekte von Schreibkompetenz eignet sich eher ein (retrospektives) Interview mit anschließender kategorienbezogener Auswertung.

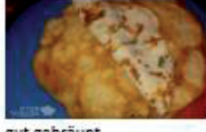
Daher haben wir uns für eine Kombination aus Beobachtung des Schreibprozesses und einem im Anschluss stattfindenden Gespräch entschieden. Geplant war, die Schreibaufgabe auf einem Tablet lösen zu lassen und mithilfe einer Screencap-

ring-App aufzunehmen (zum Screencapturing in der Schreibforschung vgl. Breuer 2017; Karsten 2017). Diese Aufnahme ihres Schreibprozesses sollte den Proband*innen als Stimulus für das im Anschluss folgende Interview vorgespielt werden (zur sogenannten Prozesskonfrontation vgl. Karsten 2017). Flankierend wurden sprach- und schreibbiographische Daten der Proband*innen erhoben. Unser Anliegen war, die Vielfalt von hier möglichen Ausprägungen zu erfassen und qualitativ zu beschreiben.

3.2 Schreibaufgabe

Für die Schreibaufgabe wurde das Rezept als eine Untergattung der Sprachhandlung Vorgangsbeschreibung ausgewählt.

Pfannkuchen mit Zucchini, Käse und Dill

			
200 g Zucchini schälen	Zucchini reiben und salzen	1 Glas Mehl, 1 Ei	250 ml Milch, eine Prise Zucker
			
70 g Käse reiben	Dill klein schneiden	Pfanne	gut gebräunt

Шарлотка с яблоками

			
6 маленьких яблок	смазать форму для запекания сливочным маслом	порезанные яблоки посыпать корицей	1 стакан сахара
			
3 яйца	250 г муки	блендер; замесить	180°C 45 мин

Abb. 1: Schreibstimuli deutsch und russisch

Vorgangsbeschreibungen werden je nach Schulform in der fünften bzw. sechsten Klasse eingeführt und in der sechsten bzw. siebten Klasse vertieft (vgl. beispielhaft den Lehrplan Gymnasium Deutsch des Freistaates Sachsen: 9, 16) und mit dem Fokus auf Textsortenmerkmale behandelt. Somit sollten unsere Proband*innen mit den Einzelschritten beim Verfassen einer Vorgangsbeschreibung vertraut sein. Häufig dient die Textsorte Rezept als Beispiel für Vorgangsbeschreibungen. Rezepte zeichnen sich in der Regel durch eine klare Textstruktur und die Verwendung typischer grammatikalischer und lexikalischer Mittel aus. Beim kontrastiven Genrevergleich zwischen dem Deutschen und dem Russischen zeigen sich Gemeinsamkeiten in der Textstruktur (z.B. Zutatenliste, chronologische Reihenfolge), aber auch Besonderheiten. Für russische instruierende Texte, unter anderem auch Rezepte, ist die Verwendung von imperfektiven Verben zur Darstellung der Ereignischronologie kennzeichnend (vgl. dazu Dickey 2000: 162). Interessant ist nun zu untersuchen, inwieweit die Proband*innen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Texte realisieren und/oder verbalisieren und inwieweit ein solches kontrastives Textmusterwissen als Signal für Schreibbewusstheit interpretiert werden kann (vgl. dazu Hufeisen 2008).

3.3 Durchführung

Angesichts der durch die Corona-Pandemie bedingten Schulschließungen wurden die Proband*innen – Schüler*innen der 6. und der 7. Klassen – nicht wie ursprünglich geplant über die Schulen, sondern über soziale Netzwerke und ihre Eltern angeworben. Es wurden drei Probanden und zwei Probandinnen interviewt (L1/L2 Russisch, L2/L3 Deutsch, Sprachkontaktdauer zwischen 2,5 und 8,0 Jahren), 11 bis 13 Jahre alt, die zu dem Erhebungszeitpunkt die 6. und 7. Klasse unterschiedlicher Gymnasien besuchten. Die Erhebung fand unter Homeschooling-Bedingungen online statt und wurde wie folgt durchgeführt: Einleitend wurden Informationen zu Sprach- und Schreibbiographie, Sprachkontaktdauer, Sprachpräferenzen und Selbsteinschätzungen erhoben. Im Anschluss wurden zwei parallele Schreibaufgaben in Russisch und Deutsch gestellt. Die Schüler*innen verfassten je einen Text (Rezept) auf Deutsch und in ihrer Erstsprache (Russisch) anhand einer Bildfolge und vorgegebener Stichworte. Der Schreibprozess wurde durch Bildschirmteilung beobachtet und mithilfe von Screencapturing aufgenommen. Im Anschluss wurde ein Interview durchgeführt, wobei die Aufnahme als Stimulus zur Elizitation benutzt wurde. Im Rahmen der Pilotierung wurde die Wahl der jeweiligen Sprache während des Interviews, der Instruktion und der anschließenden Reflexion offen gestaltet. Auch die Reihenfolge, in welcher die Aufgaben gelöst wurden (zuerst die deutsche oder die russische), wurde den Proband*innen überlassen.

3.4 Auswertungsmethode

Der groben Einteilung des Konzeptes der Schreibbewusstheit in a) handlungsbezogene und b) handlungsentlastete Aspekte folgend, werten wir diese beiden Stränge zunächst separat aus. Bei der Analyse der Aufnahmen sind für den Teil a) folgende Fragen leitend: Sind Planungs- oder Überarbeitungsaktivitäten ersichtlich? Verwendet die Person erkennbare Schreibstrategien? Kommentiert sie das eigene Schreiben bzw. den Text spontan oder stellt Fragen? Weitere Kategorien ergeben sich induktiv aus den beobachteten Schreibprozessen und werden für das heuristische Modell systematisiert.

Für den Teil b) ergeben sich die Kategorien überwiegend aus den Reaktionen der Proband*innen auf den gezeigten Impuls des eigenen Schreibprozesses. Da die Proband*innen mit ihren Äußerungen meist unmittelbar auf das Gesehene reagieren, folgt eine Gruppe von Kommentaren recht deutlich der Chronologie der Phasen des Schreibprozesses (Planen – Formulieren – Überarbeiten), die sich daher als erste Kategorien anbieten. Diese groben und explorativen Auswertungskategorien werden durch die Daten präzisiert.

4 Ergebnisse

Auf Basis der Datenauswertung können wir – über die aus der Literatur übernommene und im Design verankerte Zweiteilung in schreibhandlungsbezogene und schreibhandlungsentlastete Aspekte von Bewusstheit hinaus – differenzierte Kriterien zur Untersuchung von Schreibprozessen herausfiltern. Als Teile eines Modells von Schreibbewusstheit lassen sie sich wie folgt darstellen:

Tab. 1: Aspekte von Schreibbewusstheit

schreibhandlungsbezogen eher spontan	schreibhandlungsentlastet eher eliziert
sichtbare Aspekte des Schreibprozesses (Planen, Verschriftlichen, Überarbeiten)	Kommentare zu einzelnen Phasen des Schreibprozesses (Planen, Verschriftlichen, Überarbeiten)
erschließbare Schreibstrategien	Kommentare zu Schreibstrategien
direkt schreibbegleitende Kommentare	textbezogene Kommentare
– zur Schreibaufgabe	– zu einzelnen Textebenen
– zum Schreibsetting	– zum Textmuster
– zu Aspekten des Schreibprozesses	– zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden
– zu Sonstigem	des Textes im Sprachvergleich

Tab. 1: (fortgesetzt)

schreibhandlungsbezogen eher spontan	schreibhandlungsentlastet eher elizitiert
Hilfsmittel	Kommentare zur eigenen Schreibkompetenz
Fragen	Kommentare zur Rolle bzw. Funktion des Schreibens
Verfügbarkeit metasprachlichen Vokabulars	Verfügbarkeit metasprachlichen Vokabulars

Zunächst stellen wir beispielhaft einige schreibhandlungsbezogene Aspekte dar, die wir beobachten konnten. Die Proband*innen kommentieren ihren Schreibprozess quasi synchron zum Verfassen der Texte, diskutieren bestimmte Aspekte mit den oft im gleichen Wohnzimmer anwesenden Eltern, bitten sie um Auskunft oder stellen der Interviewerin Fragen zur Schreibaufgabe, so der Proband P03: „Soll ich aufschreiben, was man so alles braucht, oder steht es sowieso schon da, deswegen ... Oder schreib ich, als gäbe es keine Bilder da, oder?“ Es lassen sich umfangreiche Planungsstrategien erkennen. Weiterhin sieht man, dass die Proband*innen während des Schreibens in einer Sprache Bezüge zur jeweils anderen Sprache herstellen, indem sie etwa Formulierungen zunächst mündlich in der anderen Sprache äußern oder andere Anwesende nach Übersetzungsmöglichkeiten fragen. Besonders häufig sind Korrekturen auf lokaler Textebene (Wortwahl, Wortschreibung) zu beobachten.

Beispiel 1 zeigt, wie Probandin P05 eine im Deutschunterricht häufig vermittelte Strategie – die Verwendung von temporalen Adverbien zur Textstrukturierung – zuerst im deutschen und dann im russischen Text nutzt (die Adverbien sind in der Abbildung gelb markiert). In der Aufzeichnung des Schreibprozesses ist zu sehen, dass mehrere Proband*innen zunächst die temporalen Adverbien aufschreiben, ohne zu überlegen, und sich erst dann die Zeit nehmen, um den Rest des Satzes auszuformulieren. Offenbar werden die Adverbien als schnell verfügbare Textgliederungsmerkmale verwendet und zwar auch im Russischen, wo die temporalen Adverbien nicht an die erste Stelle im Satz gebunden sind. Hier wird sehr deutlich, dass das entscheidende Gliederungsprinzip der Vorgangsbeschreibung, ihre Ausrichtung an der Ereignischronologie, erkannt worden ist und in mehreren Sprachen genutzt werden kann.

P05

Pfannkuchen mit Zucchini, Käse und Dill

Als erstes schälen wir 200g Zucchini. Danach reiben wir sie und salzen. Nun nehmen wir 1 Glas Mehl, 1 Ei, 250ml Milch, eine Prise Zucker und verrühren alles zusammen. Dazu reiben wir 70g Käse und schneiden Dill klein. Jetzt mischen wir das ganze nochmal gründlich und bringen es auf die Pfanne. Schliesslich warten wir bis es gut gebräunt wird. Jetzt können wir die Pfannkuchen genießen.

Шарлотка с яблоками

Сначала мы берем 6 маленьких яблок и смазываем форму для запекания сливочным маслом.

Затем мы режем эти яблоки, кладем их на форму и посыпаем корицей.

Теперь берем 1 стакан сахара, 3 яйца и 200 г муки. Замешиваем блендером. В конце заливаем яблоки тестом и ставим в духовку на 180°C на 45 минут.

Beispiel 1 aus den Daten: Nutzung von temporalen Adverbien

Schreibhandlungsentlastete Aspekte betreffen vor allem Kommentierungen zum Schreibprozess, zu den Schreibprodukten, zu eigenen Strategien und zu Textmustern. Im Reflexionsgespräch werden sowohl auf das Schreiben generell bezogene (1) wie sprachvergleichende (2, 3) Äußerungen formuliert.

Ein Proband stellt im Gespräch Bezüge zwischen Rezept und Vorgangsbeschreibung her:

- (1) P03: Und jetzt ähm fange ich an, das Rezept SELBER zu schreiben, also den die Vorgangsbeschreibung, aber Vorgangsbeschreibung kann man auch anders verstehen, aber darum gehts ja nicht. ... [W]ir hatten das als anderes Thema hier schon am Gymnasium und da haben wir / es ist ähnlich, es ist ähnlich, da schreibt / eigentlich ist es fast genau dasselbe, man schreibt, was man benötigt und dann wie man vorgeht. Also ist (unv.) das Rezept einfach nur eine Vorgangsbeschreibung, nur mit Essen.

Der Proband nutzt scheinbar das schulisch erlangte Wissen produktiv und stellt auf hohem reflexivem Niveau Verbindungen zwischen Sprachhandlung und Textsorte her.

Sprachvergleichende Kommentare sind vielfältig und können sich sowohl auf die Textstruktur (2) als auch auf die eigenen Schreibkompetenzen in den jeweiligen Sprachen (3) beziehen:

- (2) P02: Ich ähm bin nach derselben Struktur vorgegangen wie im Deutschen, weil ich glaube, das ist im Russischen, glaube ich, genauso, ich mein, die Struktur ändert sich ja nicht, erst die Zutaten und dann das Rezept.
- (3) P03: Also, vorerst ist es eine andere Sprache, deshalb muss man sich umsetzen und generell beim Text ist es etwas schwieriger, weil mir ist Deutsch bekannter als Russisch, weil ich das / also bekannt sind sie mir genauso viel, nur (lacht) / nur ich benutze Deutsch öfter und ähm bei Russisch weiß ich halt weniger Worte.

Die ersten Ergebnisse zeigen, dass Modell und Design einen Zugang zu facettenreichen Aspekten der Schreibbewusstheit eröffnen. Bei den beobachteten Schreibprozessen liegt der Fokus der Proband*innen auffällig oft auf lokaler

Ebene; in erster Linie werden Wortwahl und Wortschreibung korrigiert. Die Gespräche wiederum zeigen unter anderem Einsichten in und Ansichten über die eigenen Schreibprozesse und -strategien; zum Beispiel wird das eigene Planungsverhalten kommentiert oder die Nutzung gelernter sprachlicher Mittel. Beim Gespräch werden in den Kommentaren auch hierarchiehöhere Textebenen thematisiert, indem auf die Textstruktur und Textmuster, Vergleiche mit anderen Textsorten und Sprachhandlungen eingegangen wird. Dadurch gelingt es, die Sicht auf die Texte nicht auf die normative Ebene zu begrenzen, sondern zu öffnen.

Dabei scheinen gerade Vergleiche geeignet zu sein, vielfältige, auch hierarchiehöhere Ebenen der Betrachtung zugänglich zu machen. Die Strategien werden teilweise sprachübergreifend genutzt bzw. aus der einen Sprache in die andere übertragen. Das gilt vor allem für die Aspekte des entsprechenden Textmusters. Einsichten in Funktion(en) des Schreibens über Formales und Reproduktion schulischer Normen hinaus zeigen vor allem Proband*innen, die im Interview angeben, gerne und oft zu schreiben. Sie sind auch in der Lage, dem Schreiben explizit Funktionalität für sich selbst und für Leser*innen zuzuweisen (z. B. Vergnügen beim Lesen). Auch der Stellenwert, den das Schreiben in der Familie einnimmt, und die dort üblichen Schreibpraktiken könnten eine Rolle spielen.

Folgende Limitierungen der Methode haben sich gezeigt: Für die Lösung der Aufgabe am PC ist ein sicherer Umgang mit der kyrillischen russischen Tastatur unabdingbar, was unsere Vorauswahl an Proband*innen wiederum eingrenzte. Die Texte wurden in Word geschrieben, dessen automatische Fehlerkorrektur den Fokus eventuell ungewollt auf Rechtschreibung versetzt hat. Wurden die Interviews von Familienmitgliedern beobachtet, beteiligten sich diese manchmal am Gespräch. Unsere Proband*innen stellten auch konkrete Fragen an ihre Eltern und Geschwister. Dadurch wurden einerseits bestimmte Aspekte der Schreibbewusstheit in der Kommunikation sichtbar; andererseits können so auch Verzerrungen bezüglich der Einschätzung der Schreibkompetenzen aufgetreten sein. Generell sind die Ergebnisse für die Proband*innen aussagekräftig, aber nicht ohne Weiteres auf eine andere Textsorte oder Sprachenkonstellation übertragbar.

5 Ausblick

Die hier skizzierte Pilotstudie dient vor allem dazu herauszufinden, ob das gewählte Design einen möglichst offenen und breiten Zugang zu Schreibprozessen und -strategien ermöglicht. Dies ist der Fall, auch wenn die Ergebnisse nicht repräsentativ für andere Konstellationen sind. Das in diesem Rahmen entwickelte Modell kann helfen, Einblicke in vielfältige Aspekte von Schreibprozessen und

ihre Funktionsweisen und Abfolgen zu systematisieren und in Beziehung zu setzen. Unter anderem kann so der Zusammenhang beobachtbarer und verbalisierbarer Aspekte von Schreibprozessen systematischer betrachtet werden – und damit potenzielle Zusammenhänge zwischen schreibbezogenem Wissen, Bewusstheit und Können. Diese Verbindungslinien können langfristig für die Entwicklung schreibdidaktischer Maßnahmen nutzbar gemacht werden.

Wird eine solche systematische und kriteriengestützte Beobachtung auf mehr Schreiber*innen ausgeweitet, werden auch differenzielle Faktoren (wie eben Mehrsprachigkeit, aber auch familiäre Schreibpraktiken) in ihren Auswirkungen untersuchbar. Die einzelnen Positionen des Modells müssen daher in Konfrontation mit weiteren Daten verfeinert werden. Erste weitere Erhebungen haben bereits im Rahmen eines Projektseminars stattgefunden. Sie legen zum Beispiel nahe, dass auch Vergleiche zwischen den Schreibmedien Computer und Hand zur Schreibbewusstheit beitragen könnten.

Durch unsere Untersuchung wird die Vermutung erhärtet, dass Schreiben in mehreren Sprachen Potenzial für die Erhöhung von Schreibbewusstheit bietet. Dieses Potenzial sollte didaktisch in die Lehrerbildung und in den Unterricht eingeflochten werden. Es ist aus unserer Sicht besonders wichtig, den Schüler*innen und den angehenden Lehrpersonen den Blick auf höhere Textebenen zu öffnen.

In der Lehrerausbildung könnten in Seminaren Wege der Visualisierung von Schreibprozessen und der Reflexion des Schreibens thematisiert werden. Erkenntnisse und Materialien aus unserem Projekt, zum Beispiel (mehrsprachige) Vignetten aus den Aufzeichnungen, sind hier eine mögliche Option. Dabei ist auch eine Zusammenarbeit unterschiedlicher Fachdidaktiken im Sinne der durchgängigen Sprachbildung denkbar. Hier ist zunächst an die Didaktiken der Sprachfächer zu denken, im Bereich des fachbezogenen Schreibens kommen aber auch weitere Sachfächer in Frage. In diesem Kontext lassen sich sprachvergleichende Textsortenanalysen durchführen, sprachenübergreifend Schreibpraktiken, Schreibstrategien und Schreibbewusstheit untersuchen. Insgesamt müssen kontrastive Wege der Vermittlung gestärkt und funktionale Zugänge zum Schreiben eröffnet werden. Dazu ist es nötig, das diesbezügliche Wissen bei den zukünftigen Lehrpersonen auf- und auszubauen.

Im schreibfördernden Unterricht wäre es günstig, Methoden einzusetzen, die die Schüler*innen ermutigen, in all ihren erworbenen Sprachen Texte zu verfassen und eigene Schreibprozesse (vergleichend) zu reflektieren. Auch Schreibstrategien sind stärker zu fördern, vor allem durch das Thematisieren und Beobachten des Schreibens. Neben dem Beobachten fremden Schreibens können auch Einblicke in eigene Schreibprozesse gewährt und diskutiert werden. Besonders wichtig dabei ist, die Schüler*innen zu motivieren, die eigenen Schreibressourcen wahrzunehmen und zu nutzen. Dies kann durch Sprachvergleiche veranlasst wer-

den, um auch die höheren Textebenen stärker in den Blick zu nehmen. Vor allem die Thematisierung von Textmustern und Textsorten erscheint sprachenübergreifend als hilfreich.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2015): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Beese, Melanie; Roll, Heike (2015): „Textsorten im Fach – zur Förderung von Literarität im Schulfach in Schule und Lehrerbildung“. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Gürsoy, Erkan (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Klett, 51–72.
- Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: University Press.
- Böhmer, Jule (2015): *Biliteralität: eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen*. Münster: Waxmann.
- Boubakri, Christine; Gürsoy, Erkan; Roll, Heike (2016): „Mehrsprachige Literalität fördern: Ein Ansatz zur Koordinierung von Deutschunterricht und herkunftssprachlichem Türkischunterricht am Beispiel von Sachtexten“. In: *Der Deutschunterricht* 6, 57–67.
- Bredel, Ursula (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Brehmer, Bernhard; Mehlhorn, Grit; Yastrebova Maria (2017): „Die Herkunftssprache Russisch als Ressource im Sprachunterricht“. In: Witzlack-Makarevich, Kai; Wulff, Nadja (Hrsg.): *Handbuch des Russischen in Deutschland: Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb*. Berlin: Frank & Timme, 657–669.
- Breuer, Esther (2017): „Qualitative Analyse von Schreibprozessen mithilfe von Screencapturing“. In: Brinkschulte, Melanie; Kreitz, David (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der angewandten Schreibforschung*. Bielefeld: WBV Media, 41–61.
- Cummins, Jim (1980): „The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue“. In: *TESOL Quarterly* 14 (2), 175–187.
- Dengscherz, Sabine (2017): „Retrospektive Interviews in der Schreibforschung“. In: Brinkschulte, Melanie; Kreitz, David (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der angewandten Schreibforschung*. Bielefeld: WBV Media, 139–158.
- Dengscherz, Sabine (2020): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Dickey, Stephen M. (2000): *Parameters of Slavic Aspect: A Cognitive Approach*. Stanford, California: CSLI – Centre for the Study of Language and Information.
- Grießhaber, Wilhelm; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike; Schramm, Karen (Hrsg.) (2018): *Schreiben in der Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter.
- Hufeisen, Britta (2008): „Textsortenwissen – Textmusterwissen – Kulturspezifika von Textsorten“. In: *Fremdsprache Deutsch* 39, 50–53.
- Karsten, Andrea (2017): „Videokonfrontation als Methode für die angewandte Schreibforschung: Zwischen Investigation und Intervention“. In: Brinkschulte, Melanie; Kreitz, David (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der angewandten Schreibforschung*. Bielefeld: WBV Media, 63–84.
- Knapp, Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter.

- Lange, Ulrike (2012). „Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen: Eine didaktische Analyse“. In: Knorr, Dagmar; Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt am Main: Lang, 139–156.
- Lehrplan Gymnasium Deutsch (2019): Staatsministerium für Kultus. Freistaat Sachsen.
- Marx, Nicole; Steinhoff, Torsten (2017): „Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Familiensprache“. In: Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim; Lohmann, Cornelia (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, 175–186.
- Oomen-Welke, Ingelore (2008): „Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen“. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*, 373–384.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Philipp, Maik (2015): *Schreibkompetenz: Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: Narr.
- Riehl, Claudia M.; Woerfel, Seda Yilma; Barberio, Teresa; Tasiopoulou, Eleni (2018): „Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren“. In: Brehmer, Bernhard; Mehlhorn, Grit (Hrsg.): *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg, 93–115.
- Rinnert, Carol; Kobayashi, Hiroe (2016): „Multicompetence and multilingual writing“. In: Manchon, Rosa M.; Matsuda, Paul Kei (Hrsg.). *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. New York: De Gruyter, 365–386.
- Roll, Heike; Bernhardt, Markus; Enzenbach, Christine; Fischer, Hans Ernst; Gürsoy, Erkan; Krabbe, Heiko; Lang, Martin; Manzel, Sabine; Usluçam-Wegmann, Işıl (Hrsg.) (2019): *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen: Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster: Waxmann.
- Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph (Hrsg.) (2016): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: De Gruyter.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Thürmann, Eike (Hrsg.) (2015): *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Wenk, Anne Kathrin; Marx, Nicole; Steinhoff, Torsten; Rüßmann, Lars (2016): „Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27 (2), 151–179.
- Wildemann, Anja; Akbulut, Muhammed; Bien-Miller, Lena (2016): „Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens: Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21 (2), 42–56.
- Wildemann, Anja; Bien-Miller, Lena; Akbulut, Muhammed (2020): „Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte“. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah; Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Berlin: Springer.

Biographische Angaben

Corinna Peschel

arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsforschung in der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal. Dort ist sie im Arbeitsbereich „Mehrsprachigkeit in der Schule“ in den folgenden Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten aktiv: Sprachbildung im Fach; Schreibforschung und Schreibdidaktik; Grammatik und Grammatikdidaktik; Sprachdiagnose und Sprachstanderhebung bei mehrsprachigen Schüler*innen, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Sie war zudem Projektleiterin des durch die Stiftung Mercator geförderten Projekts „Diagnose und Förderung des Schreibens in mehrsprachigen Regelklassen“.

Maria Sulimova

ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bergischen Universität Wuppertal und als Lektorin für Russisch und Ukrainisch am Institut für Slavistik der Universität Leipzig tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeitsforschung, Fremd- und Zweitsprachendidaktik, Schreibdidaktik und fachbezogenes Schreiben, Russisch als Herkunftssprache.