

Cornelia Glaser · Debora Palm

Aufsatztraining für 4. bis 6. Klassen

Ein Lehrermanual mit Unterrichtsmaterialien zur Förderung
von Schreibkompetenz und Arbeitsverhalten



HOGREFE



Aufsatztraining für 4. bis 6. Klassen

Aufsatztraining für 4. bis 6. Klassen

Ein Lehrermanual mit Unterrichtsmaterialien zur Förderung
von Schreibkompetenz und Arbeitsverhalten

von

Cornelia Glaser und Debora Palm

HOGREFE



GÖTTINGEN · BERN · WIEN · PARIS · OXFORD · PRAG
TORONTO · BOSTON · AMSTERDAM · KOPENHAGEN
STOCKHOLM · FLORENZ · HELSINKI

Prof. Dr. Cornelia Glaser, geb. 1976. 1996 bis 2002 Studium der Psychologie an der Universität Potsdam. 2005 Promotion. 2005 bis 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität Gießen. 2007 bis 2013 Juniorprofessorin für Pädagogisch-Psychologische Trainingsforschung an der Universität Gießen. Seit März 2013 Professorin für Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Selbstreguliertes Lernen, Lern- und Verhaltensstörungen, Förderung kompetenten Schreibens.

Dr. Debora Palm, geb. 1984. 2004 bis 2009 Studium der Psychologie an der Justus-Liebig-Universität Gießen. 2013 Promotion. Seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung für Pädagogische Psychologie an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: Selbstreguliertes Schreiben, Aufmerksamkeitsstörungen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2014 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Göttingen · Bern · Wien · Paris · Oxford · Prag · Toronto · Boston
Amsterdam · Kopenhagen · Stockholm · Florenz · Helsinki
Merkelstraße 3, 37085 Göttingen

<http://www.hogrefe.de>

Aktuelle Informationen · Weitere Titel zum Thema · Ergänzende Materialien

Copyright-Hinweis:

Das E-Book einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.

Der Nutzer verpflichtet sich, die Urheberrechte anzuerkennen und einzuhalten.

Satz: ARThür, Grafik-Design & Kunst, Weimar
Umschlagabbildung: © Kzenon – Fotolia.com
Illustrationen: Klaus Gehrmann, Freiburg; www.klausgehrmann.de
Grafische Gestaltung der Arbeitsmaterialien: Jessica Drißler, M.Sc. Psychologie
Format: PDF

ISBN 978-3-8409-2446-0

Dieses Dokument ist nur für den persönlichen Gebrauch bestimmt und darf in keiner Form vervielfältigt und an Dritte weitergegeben werden.
Aus C. Glaser und D. Palm – Aufsatztraining für 4. bis 6. Klassen (ISBN 9783840924460) © 2014 Hogrefe, Göttingen.

Nutzungsbedingungen:

Der Erwerber erhält ein einfaches und nicht übertragbares Nutzungsrecht, das ihn zum privaten Gebrauch des E-Books und all der dazugehörigen Dateien berechtigt.

Der Inhalt dieses E-Books darf von dem Kunden vorbehaltlich abweichender zwingender gesetzlicher Regeln weder inhaltlich noch redaktionell verändert werden. Insbesondere darf er Urheberrechtsvermerke, Markenzeichen, digitale Wasserzeichen und andere Rechtsvorbehalte im abgerufenen Inhalt nicht entfernen.

Der Nutzer ist nicht berechtigt, das E-Book – auch nicht auszugsweise – anderen Personen zugänglich zu machen, insbesondere es weiterzuleiten, zu verleihen oder zu vermieten.

Das entgeltliche oder unentgeltliche Einstellen des E-Books ins Internet oder in andere Netzwerke, der Weiterverkauf und/oder jede Art der Nutzung zu kommerziellen Zwecken sind nicht zulässig.

Das Anfertigen von Vervielfältigungen, das Ausdrucken oder Speichern auf anderen Wiedergabegeräten ist nur für den persönlichen Gebrauch gestattet. Dritten darf dadurch kein Zugang ermöglicht werden.

Die Übernahme des gesamten E-Books in eine eigene Print- und/oder Online-Publikation ist nicht gestattet. Die Inhalte des E-Books dürfen nur zu privaten Zwecken und nur auszugsweise kopiert werden.

Diese Bestimmungen gelten gegebenenfalls auch für zum E-Book gehörende Audiodateien.

Anmerkung:

Sofern der Printausgabe eine CD-ROM beigelegt ist, sind die Materialien/Arbeitsblätter, die sich darauf befinden, bereits Bestandteil dieses E-Books.

Vorwort

In Abgrenzung zu reinem Rechtschreiben wird Textproduktionskompetenz in den Bildungsstandards Deutsch für den Grundschulbereich (Bremerich-Vos, Granzer, Behrens & Köller, 2010) als die eigenständige Fähigkeit beschrieben, Texte oder Textteile so zu verfassen, dass sie zum Schreibanlass passen, verständlich sind und ansprechend auf den Leser wirken. Betrachtet man allerdings die Realität auf der Grundlage von Befunden zur Entwicklung kompetenten Schreibens, so fällt auf, dass es längst nicht allen Schülern bis zum Ende der Grundschulzeit gelingt, einen inhaltlich vollständigen, zusammenhängenden, gut verständlichen und stilistisch ansprechenden Text zu verfassen. Neben Defiziten, die sich primär im Schreibprodukt manifestieren, mangelt es Grundschulern häufig an schreibprozessbezogenen Teilkompetenzen, wie z. B. Textplanung und -überarbeitung, um Schreibaufgaben selbstständig, reflektiert und effektiv bewältigen zu können.

Mit dem vorliegenden Programm werden eben solche strategischen Fertigkeiten beim Schreiben gefördert. Die Schüler erlernen Strategien zum Planen und Schreiben von Geschichten. Darüber hinaus erwerben sie selbstregulatorische Techniken zur Überwachung, Steuerung und Optimierung des Strategieinsatzes (Selbstbeobachtung, Zielsetzung, Selbstbewertung). Zusätzlich integriert das Programm ein Verstärkersystem, das der Verbesserung des aufgabenorientierten Verhaltens beim Schreiben dient. Das vorliegende Manual beruht auf der Vorstellung, dass die Fähigkeit eigene Texte zu produzieren, in einem zeitaufwändigen und zumeist anstrengenden Prozess reflektierendes Lernen erworben wird. Es soll Lehrkräften der Primarstufe und der frühen Sekundarstufe vielseitige Anregungen dafür bieten, mehr Unterrichtszeit für die Vermittlung effektiver Schreibstrategien zu verwenden. Eng verknüpft mit dieser Grundidee zeigt das Manual attraktive Möglichkeiten auf, um Schülern das Schreiben längerer Texte im Unterricht zu erleichtern.

Im Vergleich zu anderen Aufsatzprogrammen bietet das Manual vier wesentliche Vorzüge:

1. Durch das Programm werden *curricular valide* Inhalte vermittelt. Im Wesentlichen umfasst es genrespezifische Schreibstrategien, selbstregulatorische Techniken zur Selbstüberwachung und Steuerung des Schreibvorgangs sowie ein Verstärkersystem zur Verbesserung des Arbeitsverhaltens. Zudem wird strategisches Wissen über Schreibaufgaben aufgebaut und die Motivation zum Schreiben gefördert.
2. Das Programm hat sich in empirischen Studien als *wirksam* erwiesen. Viertklässler, die im Rahmen des regulären Aufsatzunterrichts mit diesem Programm trainiert wurden, verfassten nach der Förderung und auch sechs Wochen nach dem Ende des Trainings qualitativ anspruchsvollere Geschichten als Schüler, die in derselben Zeit ein alternatives Aufsatzprogramm durchlaufen oder den üblichen Deutschunterricht erhalten hatten. Am meisten profitierten Schüler, die nach dem Urteil ihrer Lehrerinnen aggressive und/oder hyperkinetische Verhaltensauffälligkeiten zeigten.
3. Das Programm ist *vielseitig* einsetzbar. Es kann in den Regelunterricht integriert werden, lässt sich aber auch gezielt für die Einzelförderung schreibschwacher Schüler, z. B. im Förderunterricht, verwenden. Der vorliegende Band stellt ein reichhaltiges Repertoire an Übungen zur Verfügung, inkl. der dafür erforderlichen Arbeitsblätter und Materialien, die je nach Bedarf in vielfältigen Situationen eingesetzt werden können.
4. Das Programm ist *praktikabel* und gut anzuwenden. Durch detaillierte Instruktionenanleitungen (einschließlich Durchführungszeiten und Arbeitsmaterialien) ermöglicht es das Manual, sich optimal auf die Umsetzung der Trainingsbausteine im Unterricht vorzubereiten. Alle Materialien liegen als PDF-Dokumente vor. Die beigelegte DVD enthält zudem Video-Sequenzen, die zentrale Abschnitte der Instruktion beispielhaft veranschaulichen.

Dennoch möchten wir darauf hinweisen, dass eine erfolgreiche Umsetzung des Programms nur dann gelingen kann, wenn ausreichend viel Zeit in die Vor- und Nachbereitung der Trainings- und Übungsbau-

steine investiert wird. In der Verantwortung der Lehrkraft liegt es auch, die Bearbeitungszeiten für die Trainings- und Übungsinhalte an das Leistungsniveau der jeweiligen Klasse oder einzelner Schulkinder anzupassen. Auf diese Weise kann das Manual einen wertvollen Beitrag dazu leisten, Schülerinnen und Schüler zu größeren Erfolgen in ihren Schreibbemühungen zu verhelfen.

Heidelberg & Gießen, im Frühjahr 2013

*Cornelia Glaser
Debora Palm*

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1: Theoretischer Hintergrund	9
1.1 Definition von Schreibkompetenz	9
1.2 Schreibkompetenz im Grundschulalter	9
1.3 Schreibinstruktion im Grundschulunterricht	10
1.4 Evidenz-basierte Schreibförderung	10
1.5 Eigene Vorarbeiten	11
1.6 Implementierung und Verbreitung	13
Kapitel 2: Konzeption	15
2.1 Zielgruppe und Aufbau	15
2.2 Materialien und Lehrerinstruktionen	16
2.3 Verstärkersystem	17
2.4 Zielsetzung, Selbstbewertung und Selbstüberwachung	19
Kapitel 3: Trainingsbaustein 1	21
3.1 Verhaltensregeln und Verstärkersystem	22
3.1.1 Einführung	22
3.1.2 Regelkonformes Arbeitsverhalten	22
3.1.3 Smiley-Protokoll	23
3.2 Aufbau und Inhalt von Geschichten	23
3.2.1 A-H-A Struktur	24
3.2.2 7-W-Fragen Strategie	24
3.2.3 Einprägen der A-H-A Struktur und 7-W-Fragen	25
3.3 Erlebniserzählung	26
3.3.1 Schreiben	26
3.3.2 Verhaltensfeedback	27
Kapitel 4: Trainingsbaustein 2	28
4.1 Wiederholung	28
4.1.1 Verhaltensregeln und Verstärkersystem	29
4.1.2 A-H-A-Struktur und 7-W-Fragen Strategie	29
4.2 Das Balkendiagramm	29
4.2.1 Zeigen und Erläutern	29
4.2.2 Selbstkontrolle und Selbstbewertung	30
4.2.3 Zielsetzung	30
4.3 Fantasiegeschichte	31
4.3.1 Zielsetzung und Regelvereinbarung	31
4.3.2 Schreiben und Selbstkontrolle	31
4.3.3 Selbstbewertung und Verhaltensfeedback	32
Kapitel 5: Trainingsbaustein 3	34
5.1 Wiederholung	34
5.1.1 Verhaltensregeln	35
5.1.2 A-H-A Struktur und 7-W-Fragen Strategie	35
5.1.3 Balkendiagramm	35
5.2 Der Geschichtenplan	35

5.2.1	Zeigen und Erläutern	35
5.2.2	Ausfüllen des Geschichtenplans	36
5.3	Reizwortgeschichte	36
5.3.1	Zielsetzung und Planung	37
5.3.2	Schreiben	37
5.3.3	Selbstkontrolle	38
5.3.4	Selbstbewertung und Verhaltensfeedback	38
Kapitel 6: Trainingsbaustein 4		40
6.1	Wiederholung	41
6.2	Die Checkliste	41
6.2.1	Zeigen und Erläutern	41
6.2.2	Ausfüllen der Checkliste	41
6.2.3	Überarbeiten mit der Checkliste	42
6.3	Fantasiegeschichte	44
6.3.1	Zielsetzung	44
6.3.2	Planung	44
6.3.3	Schreiben	45
6.3.4	Kontrolle	45
6.3.5	Überarbeitung	46
6.3.6	Selbstbewertung und Verhaltensfeedback	46
Kapitel 7: Übungsbaustein		47
7.1	Allgemeine Hinweise	47
7.2	Übung 1 „W-Fragen suchen“	47
7.3	Übung 2 „Kooperative Wortschatzübung“	48
7.4	Übung 3 „Kooperative Kettenerzählung“	49
7.5	Übung 4 „Spannung erzeugen“	50
7.6	Übung 5 „Stichwortesalat“	50
7.7	Übung 6 „Kooperatives Planen“	51
7.8	Übung 7 „Gedankensprünge“	52
7.9	Übung 8 „Textkontrolle“	53
7.10	Übung 9 „Sätze ergänzen“	54
7.11	Übung 10 „Textkontrolle und Sätze ergänzen“	55
Kapitel 8: Wirksamkeitsprüfung		57
8.1	Gruppenuntersuchungen – Reguläre Schulklassen	57
8.1.1	Fragestellung und Design	57
8.1.2	Erfassung des Problemverhaltens	57
8.1.3	Untersuchungsbedingungen	57
8.1.4	Erfassung des Trainingserfolgs	58
8.1.5	Ergebnisse	58
8.2	Gruppenuntersuchungen – Förderschulklassen	59
8.3	Einzelförderung	60
Literatur		61
Anhang		63
A.1	Übersicht Lehrer- und Schülermaterialien Trainingsbausteine	65
A.2	Übersicht Lehrer- und Schülermaterialien Übungsbaustein	66

1 Theoretischer Hintergrund

1.1 Definition von Schreibkompetenz

Textproduktionskompetenz wird hier, so wie dies auch die Bildungsstandards Deutsch für den Grundschulbereich (Bremerich-Vos, Granzer, Behrens & Köller, 2010; vgl. Richtlinien der KMK für das Fach Deutsch im Primarbereich, 2005) vorsehen, als eigenständiger Bereich der Schreibkompetenz in Abgrenzung vom „reinen“ *Rechtschreiben* behandelt. Die Textproduktionskompetenz im Sinne der Fähigkeit, Texte oder Textteile zu verfassen, lässt sich über einen prozess- und einen produktbezogenen Zugang beschreiben.

Aus einer Sichtweise heraus, die sich primär am Prozess des Schreibens orientiert, ist eine erfolgreiche Textproduktion im Wesentlichen mit einer Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungs-kompetenz beim Schreiber assoziiert. Kompetente Schreiber verfügen demnach über solche Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, ihre Texte vor dem Schreiben inhaltlich zu planen sowie konkrete Ziele und Standards zur Bewertung ihrer Texte festzulegen. Darüber hinaus sind kompetente Schreiber in der Lage, die Qualität des eigenen Schreibproduktes zu bewerten und durch den Einsatz effektiver Überarbeitungsstrategien zu verbessern (Graham, 2006b).

Daneben lässt sich Schreibkompetenz an zentralen Eigenschaften des Textproduktes (z. B. Strukturiertheit, Verständlichkeit und Leserbezogenheit) bemessen. In diesem Sinne ist Schreibkompetenz vor allem mit der Fähigkeit assoziiert, textsortenadäquate Formulierungs- und Gestaltungsoptionen (lexikalische und syntaktische Mittel) auszuwählen und einzusetzen sowie eine dem Schreibauftrag oder der Schreibintention angemessene inhaltliche und formale Strukturierung zu realisieren (vgl. Baumann & Pohl, 2010).

1.2 Schreibkompetenz im Grundschulalter

Hinweise darauf, wie die Schreibkompetenz bei Grundschulern einzuschätzen ist, lieferten US-amerikanische Schulleistungsstudien wie die „National Assessment of Educational Progress Study“

(NAEP Studie; Persky, Daane & Jin, 2003). In dieser Studie erfüllten nur 28 % aller untersuchten Viertklässler die Standards kompetenten Schreibens (s. Tab. 1). Anders ausgedrückt gelang es 72 % nicht hinreichend, die erwarteten Kriterien textsortenfunktionalen Schreibens in ihren Aufsätzen zu realisieren. Überdies zeigten 14 % aller Viertklässler Schreibleistungen unterhalb des Basisniveaus (s. Tab. 1) und waren demnach gar nicht in der Lage, sprachliche und syntaktische Mittel so akkurat einzusetzen, dass sie eine der Schreibaufgabe angemessene Kommunikationsabsicht in ihren Texten realisierten.

Tabelle 1: Stufenmodell der Schreibkompetenz bei Viertklässlern (übersetzt aus Persky, Daane & Jin, 2003)

Basisniveau
<ul style="list-style-type: none">• In Grundzügen organisierte und detaillierte Bearbeitung einer Schreibaufgabe in einer vorgegebenen Zeitspanne• Grundsätzliches Verständnis der Schreibaufgabe sowie ausreichende grammatikalische und orthographische Fertigkeiten
Kompetentes Schreiben
<ul style="list-style-type: none">• Kriterien basalen Schreibens plus Leserbezogenheit• Textsortenfunktionaler Einsatz inhaltlich-struktureller sowie sprachlich-syntaktischer Mittel
Fortgeschrittenes Schreiben
<ul style="list-style-type: none">• Kriterien kompetenten Schreibens plus Kohärenz und Kohäsion• Analytisch durchdachte und kreativ ausgestaltete Handlung sowie elaborierte Auswahl von Syntax und Wortschatz

In Deutschland liegen bislang keine vergleichbar aussagekräftigen Daten zur Entwicklung der Schreibkompetenz von Grundschulern vor. Richtungweisend sind dennoch die Befunde qualitativer Analysen von Schülertexten. Eine längsschnittliche Studie von Augst und Kollegen (Augst, Disselhoff, Henrich, Pohl & Völzing,

2007) untersuchte das Korpus von 39 Schülern, die in der zweiten, dritten und vierten Klasse Aufsätze in fünf Textsorten (Erzählung, Bericht, Anleitung, Beschreibung und Argumentation) verfassten. Die Studie zeigte, dass Textproduktionskompetenz für die verschiedenen Textsorten relativ unabhängig voneinander in vier aufeinanderfolgenden Entwicklungsstadien erworben wird, die vom *assoziativen Schreiben* (Schreiben, was spontan einfällt) bis zum *textsortenfunktionalen Schreiben* (Realisieren textsortenspezifischer Eigenschaften) reichen. Eine ernüchternde Erkenntnis dieser Studie war allerdings, dass nur die Hälfte aller Viertklässler selbst in den Erzähltexten entsprechende textsortenfunktionale Merkmale angemessen realisierte (vgl. Baumann & Pohl, 2010).

Neben solchen Defiziten, die sich primär am Schreibprodukt manifestieren, mangelt es Schreibanfängern häufig auch an den erforderlichen prozessbezogenen Teilkompetenzen, um Schreibaufgaben selbstständig, reflektiert und effektiv bewältigen zu können (Graham & Harris, 2003). Kennzeichnend für das Vorgehen von Grundschulern ist vielmehr, dass steuernde und überwachende Aktivitäten, wie Zielsetzung, Planung, Bewertung und Korrektur, falls überhaupt, nur unvollständig oder mit geringem Wirkungsgrad ausgeführt werden. Entsprechend bleiben ihre Versuche, Schreibprodukte zu verbessern, bruchstückhaft. Revidieren beschränkt sich beispielsweise dann primär auf die Oberflächenstruktur (Orthographie), umfasst aber nicht die Tiefenstruktur (Bedeutungsgehalt) eines Textentwurfs. Mitunter erfolgt die Revision so unsystematisch, dass sie die Qualität eines Textes eher noch verschlechtert statt sie zu verbessern.

1.3 Schreibinstruktion im Grundschulunterricht

Ein möglicher Zugang, um mehr darüber zu erfahren, wie Schreibunterricht von Lehrkräften im Schulunterricht gestaltet wird, sind Befragungsstudien. In einer solchen US-amerikanischen Interviewstudie fanden Graham und Kollegen (vgl. Cutler & Graham, 2008; Gilbert & Graham, 2010) beispielsweise heraus, dass Lehrkräfte der Primarstufe und der frühen Sekundarstufe insgesamt nur wenig Unterrichtszeit für die Vermittlung effektiver Schreibstrategien verwenden und ihren Schülern nur selten die Möglichkeit einräumen, im Unterricht längere Texte eigenständig zu verfassen.

Die Lehrkräfte berichteten zudem, dass sie über kein Lehrkonzept zur systematischen Förderung strategischen Schreibens verfügen. Darüber hinaus gaben sie an, dass es ihnen an Standards mangelt, um ihren Schülern individualisiertes Feedback insbesondere zu Planungs- und Revisionsleistungen aber auch zur Textqualität geben zu können. Schließlich berichtete ein großer Teil der Lehrkräfte, dass sie sich unzureichend auf die Anforderung vorbereitet fühlen, Schüler mit besonderem Förderbedarf (z. B. Schüler mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten) in der Entwicklung von Schreibkompetenz zu unterstützen.

Solche ernüchternden Befunde zur Unterrichtsrealität stehen im Widerspruch zu einer Vielzahl von (auch deutschsprachigen) Überblicksarbeiten, die Auskunft darüber geben, welche Methoden Lehrkräfte einsetzen können, um die Schreibkompetenz ihrer Schüler nachhaltig zu verbessern (z. B. Baumann & Pohl, 2010, Philipp, 2012). Diese Arbeiten konvergieren in der Ansicht, dass kompetenzorientierter Schreibunterricht Schüler dazu befähigt, ihr Material durchdacht zu planen, niederzuschreiben und zu überarbeiten. Lehrkräfte sollten danach vor allem die beiden folgenden Unterrichtsziele verfolgen:

- Vermittlung einer begrenzten Zahl von Schreibstrategien, einschl. des zugehörigen genre-spezifischen Aufgabenwissens;
- Einüben selbstregulatorischer Prozeduren, wie die Setzung von Schreibzielen oder die Protokollierung von Schreibergebnissen, sodass Schüler ihr strategisches Vorgehen selbst steuern, überwachen und bewerten können.

Darüber hinaus kommt der Lehrkraft eine besondere Bedeutung für die Vermittlung strategischer Schreibfertigkeiten zu. Diese beginnt typischerweise mit der kognitiven Modellierung des Zielverhaltens, einschl. der Bewältigung potenzieller Schwierigkeiten, schreitet über Phasen des angeleiteten und kooperativen Übens voran und mündet in die selbstständige Ausführung von Schreibaufgaben durch die Schüler ein (nach Glaser, Keßler & Palm, 2011, S. 12/13).

1.4 Evidenz-basierte Schreibförderung

Im angloamerikanischen Sprachraum existiert mittlerweile eine Reihe von Schreibprogrammen, die darauf abzielen, Schülern ein planvolles, strategi-

sches und reflektierendes Vorgehen beim Schreiben zu vermitteln (vgl. Harris, Graham, Mason & Friedlander, 2008). Die Mehrzahl dieser Förderansätze beinhaltet im Kern die Vermittlung textsortenspezifischer Strategien, die es Schülern erleichtern sollen, den Planungsprozess zu strukturieren, Schreibideen zielgerichtet zu generieren und schließlich in einem Schreibplan zu organisieren. Zusätzlich werden textsortenspezifische Kriterien zur Bewertung der Aufsatzqualität vermittelt, auf deren Grundlage mit den Schülern schrittweise Kontroll- und Überarbeitungstechniken eingeübt werden. Darüber hinaus erlernen die Schüler (metakognitive) Praktiken, die die Steuerung und Überwachung von Schreibprozessen erleichtern und so eine selbstständige Bearbeitung von Schreibaufgaben ermöglichen sollen. Schließlich werden mit den Schülern Methoden zum Setzen schreibbezogener Ziele und Selbstwirksamkeitserwartungen eingeübt, die den Aufbau der Schreibmotivation fördern sollen.

Nach den vorgenannten Prinzipien entwickelten Graham und Harris (2000, 2003) ein als *Self-Regulated Strategy Development Model* (SRSD) bezeichnetes Interventionsprogramm, in dem Prozeduren der Selbstregulation mit dem Aufbau von Fertigkeiten der Textkomposition verknüpft werden. In mehreren SRSD-Studien wurde die so genannte „Story Grammar Strategy“ als Planungsstrategie zum Schreiben von Geschichten eingesetzt. Sie beinhaltet alle Teile, die von Stein und Glenn (1979) als die Kernelemente erzählender Texte identifiziert wurden: Hauptperson, Handlungsort, Zeit, handlungsauslösendes Element, Ziel, Handlung, Ende der Geschichte und Reaktion der Person(en). Zur Anregung von Überwachungs- und Steuerungsprozessen integriert das Programm Methoden zur Zielsetzung (Setzen ergebnis- und prozessbezogener Ziele), Selbstbeobachtung (Anfertigen individueller Schreibprotokolle) sowie Selbstkontrolle (kriterienorientierte Überprüfung) und -bewertung (Abgleich mit dem Zielkriterium).

Die Strategien und Praktiken werden in einem 6-stufigen Instruktionsprozess eingeübt: Aktivieren von Hintergrundwissen; gemeinsame Diskussionen und Schreibkonferenzen; kognitive Modellierung des Zielverhaltens; Strategieeinprägung unter Verwendung von Abrufhilfen (Merkwörter); angeleitetes und selbstständiges Üben. In einer Vielzahl empirischer Studien konnten Graham und Kollegen nachweisen (Graham, 2006a; Graham &

Harris, 2003; Graham, McKeown, Kiuhare & Harris, 2012; Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008), dass SRSD die Schreibleistungen von Schülern am Ende der Grundschulzeit sowie in der Sekundarstufe I bedeutsam verbessern kann.

In einer der wenigen SRSD-Studien mit verhaltensauffälligen Schülern (Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle & Morphy, 2008) wurde die „Story Grammar Strategy“ in Kombination mit Methoden zur Zielsetzung, Selbstbeobachtung sowie Selbstkontrolle und -bewertung eingesetzt. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass SRSD die Schreibleistungen der 6 untersuchten verhaltensauffälligen Schüler steigerte. Die Einschätzung der Wirksamkeit von SRSD für verhaltensschwache Schüler ist dennoch erschwert, da zugehörige Studien ausschließlich den Charakter von Lerntherapien (mit sehr wenigen Schülern) besitzen. Zudem wurde bislang nicht untersucht, ob ein Schreibstrategietraining auch zu einer Verbesserung von Verhaltensproblemen betreffender Schüler beitragen kann.

Bekannt ist hierzu, dass aggressiv-hyperkinetische Schüler von unterrichtsintegrierten Verstärker- bzw. Verstärker-Entzug-Systemen zur Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens in ihren regulären Schulklassen profitieren (vgl. „Good Behaviour Game“, Barrish, Saunders & Wolf, 1969). Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass Schüler mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten besonders dann nachhaltige Erfolge bei der Förderung kognitiver Kompetenzen (z. B. Schreiben) zeigen, wenn in die bestehenden Programme Belohnungssysteme zur Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens integriert werden (Bradshaw, Zmuda, Kellam & Jalongo, 2009). Für das SRSD Programm wurde der systematische Einsatz integrierter Verstärkersysteme zur Förderung strategischen Schreibens bislang allerdings noch nicht geprüft.

1.5 Eigene Vorarbeiten

Auf der Grundlage des SRSD-Modells entwickelte Glaser (2005) ein „Selbstregulatorisches Aufsatztraining“ für deutsche Schüler, in dem Strategien zum Planen und Überarbeiten narrativer Texte mit selbstregulatorischen Prozeduren (Selbstüberwachung, Selbstkorrektur, Selbstbewertung und Zielsetzung) kombiniert werden. Die Instruktionsverfahren lehnen sich an das Vorgehen von Graham und Harris an (s. Tab. 2).