



Leseprobe aus Philipp, Materialgestütztes Schreiben, ISBN 978-3-7799-4731-8

© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4731-8)

isbn=978-3-7799-4731-8

Kapitel 1

Was materialgestütztes Schreiben ist

Das materialgestützte Schreiben hat seit Kurzem in der Deutschdidaktik verstärkte Aufmerksamkeit erhalten (Abraham/Baurmann/Feilke 2015; Feilke et al. 2016; Pertz/Schütte 2015). International ist es schon seit den späten 1980er-Jahren immer wieder bearbeitet worden und wird mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten belegt. Beispielsweise wird das materialgestützte Schreiben als „discourse synthesis“ (Diskurssynthese; Spivey/King 1989), „reading-to-write“ (Lesen, um zu schreiben; Flower et al. 1990) oder auch „writing from sources“ (Schreiben aus Quellen; Nash/Schumacher/Carlson 1993) bezeichnet. Unabhängig von den divergierenden Bezeichnungen bestimmt beim materialgestützten Schreiben das Vorgehen den Erfolg. Besonders pointiert haben dies Spivey und King (1989, S. 7) ausgedrückt: „Leser werden zu Schreibern, die neue Texte durch das Auswählen, Organisieren und Verbinden des Inhalts aus Quellentexten kreieren.“ Damit betonen die beiden Forscher den hohen Grad an selbstgesteuerten und -regulierten Aktivitäten seitens der sowohl lesenden als auch schreibenden Person.

Eine aktuelle Definition des materialgestützten Schreibens liefern Abraham et al. (2015, S. 4), indem sie betonen, dass es beim materialgestützten Schreiben darum geht, „auf der Grundlage von Materialien (Grafiken, Tabellen, Bildern, weiteren medialen Angeboten) sowie Texten unterschiedlicher Art einen längeren eigenen informierenden oder argumentierenden Text zu einem Sachthema zu verfassen.“ Aus dieser Begriffsbestimmung und mit dem Blick auf weitere Sekundärliteratur (Cumming/Lai/Cho 2016; Flower et al. 1990; Mateos et al. 2014; Nash et al. 1993; Klein/Boscolo 2016; Pertz/Schütte 2015; Segev-Miller 2007; Spivey/King 1989; Spivey 1990) lassen sich folgende fünf allgemeine Merkmale des materialgestützten Schreibens abstrahieren:

1. Es werden *mindestens zwei Primärtexte bzw. Materialien* gelesen, die nicht zwingend linear oder rein (schrift-)sprachlicher Natur sind.
2. Das *Lesen dient dem Schreiben eines eigenen mehrheitlich kontinuierlichen Sachtextes*.
3. Der zu schreibende Text entsteht in Bezug auf einen *Schreibauftrag, den man verstanden haben muss*.
4. Die lesende/schreibende Person muss *diverse (meta-)kognitive Lese- und Schreibstrategien anwenden* (z.B. rezeptive und produktive Informationsbeschaffung, -auswahl, -organisation und -transformation; Text-

struktur nutzen bzw. kreieren; Überwachen des Fortschritts), um Erfolg zu haben.

5. Das materialgestützte Schreiben stellt damit *hohe Anforderungen an die Lese- und Schreibkompetenz und die Selbstregulationsfähigkeiten* der lesenden/schreibenden Person.

Das materialgestützte Schreiben, bei dem eine lesende Person aus den multiplen Texten, die sie liest, Informationen auswählen, verknüpfen und in ihrem eigenen Text integrieren muss, beschreibt also ein komplexes interaktives Lesen und Schreiben. Diese anspruchsvollen Fähigkeiten müssen ihrerseits mit ganz eigenen fachdidaktischen Fördermaßnahmen gefördert und aufgebaut werden. Im Grunde benötigt man dazu Fördermaßnahmen, die die Lese- und die Schreibförderung gewinnbringend vereinen.

Kapitel 2

Warum sich materialgestütztes Schreiben lohnt

Das materialgestützte Schreiben ist der Zielpunkt einer anspruchsvollen Form der Lese- und Schreibförderung, die vor allem im Dienst des (Fach-) Lernens steht und sich darüber überhaupt erst legitimieren lässt. Diese Legitimation bildet den Gegenstand des zweiten Kapitels in diesem Band, welches vor allem aus empirischer Perspektive argumentiert. Im ersten Teilkapitel 2.1 werden die Befunde aus drei Metaanalysen zu den Effekten des Schreibens für das Fachlernen überblicksartig dargestellt. Im darauffolgenden Teilkapitel 2.2 werden die Ergebnisse aus der bislang wichtigsten Metaanalyse zu den positiven Beiträgen des Schreibens auf Leseleistungen gebündelt. Im umfassendsten Teilkapitel 2.3 wird definiert, was Lese- und Schreibstrategien sind. Danach wird tabellarisch versammelt, was gegenwärtig die (vorläufige) Essenz der emergierenden Forschung zum materialgestützten Schreiben ist: Tabellarisch werden die bislang noch wenigen – häufig strategiebezogenen – Studien systematisiert und die Essenz für verschiedene abhängige Variablen gebündelt. Durch die nähere Betrachtung der Empirie zum genuin materialgestützten Schreiben wird das im deutschsprachigen Raum bislang nur argumentativ abgestützte Potenzial erkennbar. Das Teilkapitel schließt den Zyklus zu den Effekten des Schreibens schließlich, indem es danach fragt, wie sich die Grundkompetenz Schreiben fördern lässt. Zu guter Letzt werden die wichtigsten Befunde am Ende in Teilkapitel 2.4 die Essentials des Kapitels gebündelt.

2.1 Schreiben, das dem Lernen dient

Die Effekte des Schreibens auf das Fachlernen (darunter auch im Verständnis von expositorischen Fachtexten) werden aus theoretischer und natürlich auch empirischer Sicht zunehmend Gegenstand der akademischen Auseinandersetzung (Klein 1999; Klein et al. 2014; Klein/Arcon/Baker 2016; Klein/Boscolo 2016; Miller/Scott/McTigue, im Druck; Newell 2008; Prain/Hand 2016; Schmölder-Eibinger/Thürmann 2015; Tynjälä/Mason/Lonka 2001). Dabei sind aus Sicht der Theorie fünf, untereinander zusammenhängende Gründe anzuführen, warum lesebezogenes Schreiben sowohl das

Fachlernen als auch das Textverstehen unterstützt (Gillespie et al. 2014, S. 1044; Graham/Hebert 2011, S. 712):

- a) Es erfordert und fördert *Explizitheit*, weil man die zentralen Informationen eines Textes auswählen muss.
- b) Es fordert *Kohärenz*, weil man die Inhalte eines Textes – bzw. im Falle des materialgestützten Schreibens: mehrerer Texte – in einen eigenen Text integrieren und dabei explizite Bezüge zwischen den Inhalten herstellen muss.
- c) Es fördert *Reflexionen*, weil durch das Schreiben permanent Entscheidungen, Prüfungen und Konstruktionen zum Textinhalt nötig sind.
- d) Es kann dem *persönlichen kognitiven Engagement* dienen, weil man aktiv entscheiden muss, worüber und wie man schreibt.
- e) Es beinhaltet die *Transformation von Sprache*, weil man die Textinhalte in eigenen Worten verarbeitet.

Das Potenzial des Schreibens über gelesene Texte scheint sich demnach dann in lern- und leseverstehensförderlichen Effekten zu zeigen, wenn man *Textinhalte aktiv auswählen, miteinander verknüpfen, über sie reflektieren und in eine eigene Sprache überführen* soll – worum es ja exakt beim materialgestützten Schreiben geht (vgl. Kap. 1). Die Effekte des Schreibens auf das fachliche Lernen sind nicht nur aus theoretischer Warte diskutiert worden, sondern wurden auch in empirischen Studien bestimmt. Durch die Vielzahl der Studien sind inzwischen so viele Ergebnisse vorgelegt worden, dass es zum Zeitpunkt der Manuskripterstellung drei Metaanalysen gibt, die den Forschungsstand zum Fachlernen durch das Schreiben quantifiziert und analysiert haben. Die wichtigsten Merkmale und Ergebnisse der drei Metaanalysen sind in Tabelle 1 systematisiert. Einschränkend muss schon jetzt erwähnt werden, dass das Schreiben in den Primärstudien meist unangeleitet und ohne die Vermittlung von Lern-/Schreibstrategien erfolgte und damit das eigentliche Potenzial unausgeschöpft blieb.

Auch wenn die berücksichtigten Altersgruppen sich in den drei Metaanalysen deutlich unterschieden, so lagen die *Haupteffekte auf das Lernen* mit Effektstärken zwischen einer Sechstel- und knapp einer Viertelstandardabweichung ($d = 0,17-0,23$) dicht beieinander. Das sind zwar vergleichsweise geringe Effekte, aber sie zeigen, dass das Schreiben das Lernen positiv beeinflusst. Dabei gab es *Alterseffekte*, denn insbesondere in der Mittelstufe (Kl. 6–8) ist es auffällig, dass sich dort gemäß der Metaanalyse 1 und 3 keine Verbesserungen einstellten. Mit den bisherigen Ansätzen ist es dort – anders als bei jüngeren und älteren Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern – nicht gelungen, ein vertieftes Fachlernen auszulösen. Konzедierend

muss man aber anmerken, dass es in Metaanalyse 2 keine Befunde gab, die auf einen Alterseffekt hinweisen.

Tabelle 1: Überblick über drei Metaanalysen zu den Effekten des Schreibens auf das Fachlernen

Vergleichsaspekt	Metaanalyse 1: Bangert-Drowns/ Hurley/Wilkinson 2004	Metaanalyse 2: Graham/Perin 2007b	Metaanalyse 3: Graham/Harris/ Santangelo 2015
Altersgruppe	Primarschule bis College	Kl. 4–12	Kl. 2–8
Anzahl Primärstudien	48	26	24
Haupteffekt (und Minimal- und Maximalwerte)	$d = 0,17$ ($d = -0,77$ $d = 1,48$)	$d = 0,23$ ($d = -0,77$ $d = 1,68$)	$d = 0,22$ (nicht berichtet)
Moderatoranalysen			
a) Alter	✓ (Kl. 1–5: $d = 0,18$; Kl. 6–8: $d = -0,03$; Kl. 9–12: $d = 0,23$; College: $d = 0,16$)	—	✓ (höhere Effektivität in Kl. 2–5 ($d = 0,34$) als in Kl. 6–8 ($d = -0,01$))
b) Fach	✓ (Mathematik: $d = 0,19$; Gesellschaftswissenschaften: $d = 0,10$; Naturwissenschaft: $d = 0,32$; andere: $d = 0,06$)	—	✓ (Mathematik: $d = 0,22$; Gesellschaftswissenschaften: $d = 0,34$; Naturwissenschaft: $d = -0,65$)
c) weitere	Kontext: — Länge: — Anzahl Schreibaufträge/ Woche: — Dauer der Einzelschreibaufträge: ✓ metakognitive Reflexion: ✓ Persönlicher Bezug: — Feedback: —	nicht durchgeführt	nicht durchgeführt

Legende: ✓ = statistisch signifikanter Unterschied ermittelt, — = kein statistisch signifikanter Effekt ermittelt

Und auch die *Schulfachgruppen* folgen dem soeben beschriebenen Altersmuster insofern, als es in Metaanalyse 2 keine Differenzen gab. Dafür gab es in Metaanalyse 1 und 3 Effekte, die aber nicht immer gleich ausfielen. Die größte Konvergenz zeigte sich bei den Effekten im Fach Mathematik ($d = 0,19$ bzw. $0,22$). Doch schon bei den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern waren die Effekte in Metaanalyse 1 mit $d = 0,10$ um zwei Drittel geringer ausgeprägt als in Metaanalyse 3 ($d = 0,34$). Im Falle der naturwissen-

schaftlichen Fächer widersprachen sich die beiden Metaanalysen sogar vollständig ($d = 0,32$ vs. $-0,65$).

In der Metaanalyse 1 mit den meisten Studien (und der größten Altersspanne; Bangert-Drowns et al., 2004) wurden noch zusätzliche Moderatoranalysen durchgeführt. Nur wenige der Moderatoranalysen ergaben statistisch auffällige, also signifikante Differenzen, doch die praktische Bedeutsamkeit der Differenzen ist mitunter doch gegeben. Beim *Kontext* etwa, spielte es keine Rolle, ob das Schreiben innerhalb oder außerhalb des Klassenzimmers stattfand ($d = 0,15$ vs. $0,19$). Bei der *Länge* der Intervention waren Fördermaßnahmen, die länger als ein Semester gingen, etwas effektiver als Interventionen mit einer Länge unter einem Semester ($d = 0,23$ vs. $0,13$). Günstig waren in Bezug auf die *Anzahl der wöchentlichen Schreibaufträge* zwischen zwei bis vier Aufträge ($d = 0,24-0,26$) im Vergleich mit maximal zwei Aufträgen ($d = 0,11-0,16$). Waren es mehr als vier Schreibaufträge, gab es keinen nennenswerten Effekt ($d = 0,06$). Auch die *Dauer der Schreibaufträge* machte sich bemerkbar, und zwar sowohl hinsichtlich der statistischen als auch der praktischen Bedeutsamkeit. Die Daten sprechen klar für kurze Schreibaufträge: Schreibaufträge unter zehn Minuten waren hocheffektiv ($d = 0,50$), zehn- und fünfzehnminütige auf deutlich niedrigerem Niveau ähnlich effektiv ($d = 0,18$ vs. $0,11$) und solche über 15 Minuten folgenlos ($d = 0,00$).

Einen ähnlichen statistisch wie praktisch bedeutsamen Effekt hatte es, wenn die Intervention es vorsah, dass die geförderten Personen *metakognitiv über ihre Lernprozesse reflektierten*. War dies der Fall, fiel der Lerngewinn erheblich höher aus, als wenn dieses Element fehlte ($d = 0,26$ vs. $0,09$). Außerdem war zumindest praktisch bedeutsam, dass das Schreiben einen *persönlichen Bezug* hatte und der Inhalt der Schreibaufgabe mit der eigenen Person eine Verbindung aufwies und zuließ ($d = 0,20_{\text{mit}}$ vs. $0,11_{\text{ohne}}$). In eine ähnliche Richtung ging das tendenziell überlegene *Feedback* zu den geschriebenen Texten ($d = 0,20_{\text{mit}}$ vs. $0,10_{\text{ohne}}$).

Im Gesamt dieser Ergebnisse aus Moderatoranalysen waren Studien (bis in das Jahr 1999) dann besonders erfolgreich, wenn sie

- a) einen längeren Zeitraum aufwiesen,
- b) eine überschaubare Anzahl von regelmäßigen,
- c) zugleich aber kurzen Schreibaufträgen einforderten,
- d) welche einen klaren Bezug zur schreibenden Person offerierten,
- e) die Heranwachsenden zum aktiven Reflektieren aufforderten und
- f) Feedback zu den entstandenen Texten vorsahen.

Die obige Liste zeigt ein Muster insofern, als die jeweils erfolversprechenden Merkmale von Interventionen es nahelegen, das Schreiben als Bestand-

teil des Fachunterrichts zu verstetigen und als soziale Praxis zu etablieren. Gleichwohl ist noch mit Blick auf die Moderatoranalysen kritisch anzumerken, dass das nachträgliche Kodieren von im Kern komplexeren Förderansätzen nicht zu der Annahme verführen darf, man könne nolens volens Bestandteile von im Kern komplexen Fördermaßnahmen gegeneinander ausspielen. Dafür geben diese Analysen jedoch Denkanstöße für günstige Kombinationen von einzelnen Elementen.

2.2 Schreiben, das dem Leseverstehen dient

Nicht nur die Effekte des Schreibens auf das Fachlernen wurden empirisch untersucht, sondern auch Verbesserungen im Leseverstehen durch das Schreiben (auch im regulären Unterricht, vgl. beispielsweise Matsumura/Correnti/Wang 2015). So wurde beispielsweise eine Metaanalyse mit 95 Studien in den Klassenstufen 2 bis 12 durchgeführt, von denen der Großteil auf das Schreiben über Sachtexte entfiel (Graham/Hebert 2011). Das Forschungsteam in besagter Metaanalyse interessierte sich dafür, ob das Schreiben über Gelesenes das Leseverstehen verbessert. Das Ergebnis ist eindeutig: Es gab positive Effekte sowohl bei standardisierten ($d = 0,37$) als auch bei nicht-standardisierten Leseverstehentests ($d = 0,50$); insbesondere konnten schriftschwache Schülerinnen und Schüler vom Schreiben über Texte im Textverstehen profitieren ($d = 0,64$). Außerdem ließ sich für Kinder der Klassenstufen 1 bis 6 zeigen, dass sie leicht ($d = 0,35$) im Leseverstehen davon profitierten, wenn sie zusätzliche Zeit hatten, Texte zu schreiben.

Vertiefende Moderatoranalysen zeigten zweierlei: Erstens profitierten Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe (Kl. 6–8) allgemein etwas mehr vom lesebezogenen Schreiben als jene Jugendlichen der Klassenstufen 9 bis 12 ($d_{\text{Kl. 6-8 vs. 9-12}} = 0,27$). Allerdings gab es – zweitens – auch einen gegenteiligen Effekt zugunsten der Schülerinnen und Schüler aus den Klassenstufen 9 bis 12: Sah die Fördermaßnahme ein Training in den Schreibaktivitäten vor, waren die Effekte größer als bei Jugendlichen der Mittelstufe ($d = 0,33$). Anders formuliert: Die Effekte können bei älteren Jugendlichen stärker ausfallen, wenn sie die nötigen Fähigkeiten (in der Regel: Strategien) üben können (vgl. dazu Kap. 7).

Ein weiteres Ergebnis ist ebenfalls wichtig: Die Effektivität des lesebezogenen Schreibens hängt davon ab, *welche Anforderungen das Schreiben stellt*. In der Metaanalyse wurden Effekte von vier Formen des Schreibens ausgewiesen, die unterschiedlich starke Transformationen der Textinhalte erforderten:

1. vor, während bzw. nach dem *Fragen zum Text* stellen bzw. beantworten, also kurze schriftliche Reaktionen auf Texte ($d = 0,28$);
2. parallel zu bzw. nach dem Lesen *Notizen zum Text anfertigen* – hier sind ebenfalls kurze Texte nötig ($d = 0,45$); Moderatoranalysen ergaben keinen Effekt der Klassenstufe;
3. *schriftliches Zusammenfassen* von Textinhalten ($d = 0,54$). Vertiefende Moderatoranalysen ergaben, dass es unter Sechst- bis Achtklässlern höhere Effektstärken gab als bei Neunt- bis Zwölfklässlern ($d = 0,32$);
4. *ausführliches Schreiben*, bei dem man über die Schreibanforderungen der ersten drei Schreibanlässe hinausgehend längere Texte zu einem einzelnen gelesenen Primärtext produzieren muss, in denen man Textinhalte analysieren, interpretieren, anderen erklären oder sie anwenden muss ($d = 0,68$).

Damit zeigt sich in den metaanalytischen Befunden, was sich im Teilkapitel 2.1 erwähnten theoretischen Potenzial des Schreibens über Texte schon als Muster niedergeschlagen hat: Je stärker Schüler sich Textinhalte schreibend aneignen und mit eigenen Vorwissensbeständen verknüpfen müssen (beim Zusammenfassen und beim ausführlichen Schreiben ist dies besonders evident), desto stärker fallen die Effekte auf das Leseverstehen aus. Genau solche Fähigkeiten der Informationsselektion und -transformation erfordert das materialgestützte Schreiben. Dass auch dies erfolgreich gefördert werden kann, zeigt das folgende Teilkapitel 2.3.

2.3 Ein (tabellarischer) Überblick über aktuelle Interventionsstudien zur Förderung materialgestützten Schreibens

2.3.1 Was sind die zentralen Lese- und Schreibstrategien (im Kontext des materialgestützten Schreibens)?

Der Begriff „Strategie“ ist bereits häufiger gefallen und wird zudem ein ganz zentraler Terminus des Buches – bereits jetzt im Forschungsüberblick zur Empirie des materialgestützten Schreibens. Deshalb ist es notwendig, ihn zu präzisieren, denn für gelingende Lese- und Schreibprozesse – zumal wenn sie wie bei dem materialgestützten Schreiben hochgradig interagieren – sind Strategien im Sinne von kognitiven Handlungsplänen essenziell. Strategien kann man allgemein auf unterschiedliche Arten klassifizieren (Weinstein/Mayer 1986), und es ist zudem sinnvoll, sie in den einzelnen Domänen wie Lesen und Schreiben noch einmal genauer zu bestimmen, um Spezifika der jeweiligen Domäne gezielt aufzugreifen (Afflerbach/Cho 2009; Alamargot/

Chanquoy 2001; Pressley/Afflerbach 1995). Betrachtet man in einem ersten Zugang Strategien *ganz allgemein* (bzw. schon mit einer Perspektive auf das Lesen und das [materialgestützte] Schreiben), so schälen sich aus Sicht der Forschung (Afflerbach/Pearson/Paris 2008; Alexander 2003; Alexander/Graham/Harris 1998; Dinsmore/Alexander 2012; Dinsmore/Alexander/Loughlin 2008; Graham/Harris 2000, 2005) folgende Merkmale heraus: Strategien

- bezeichnen meist mentale Aktivitäten, die zielgerichtet und bewusstsensfähig sind,
- werden aktiviert, wenn es Probleme im Lese-/Schreibprozess bzw. den integrierten Lese- und Schreibprozessen beim materialgestützten Schreiben gibt,
- sind im (Zwischen-)Ergebnis (Leseverstehen, Textprodukt) nicht mehr direkt sichtbar,
- müssen aktiv erworben, automatisiert und vielfältig geübt sowie hinsichtlich ihrer Wirkung beurteilt werden (es gibt also keinen natürlichen Reifungsprozess),
- zielen stark auf die Selbstregulation des eigenen (Lern-)Verhaltens ab,
- werden im besten Falle zur Lösung umfassender Probleme eingesetzt, also in Bezug auf das Leseverstehen und das Komponieren eines inhaltlich korrekten und kohärent strukturierten, verständlichen Textes,
- setzen basale Lese- und Schreibfähigkeiten voraus und
- sind für den Kompetenzerwerb in einem Bereich wie dem Lesen, Schreiben bzw. – als Konvergenzpunkt zwischen Lesen und Schreiben – dem materialgestützten Schreiben zwingend erforderlich.

Generell unterscheidet man in der Forschung kognitive Strategien und metakognitive Strategien: Während *kognitive Strategien* der Fortschrittserreichung beim Lesen und Schreiben dienen, überwachen und regulieren die *metakognitiven Strategien* das Erreichen des Erfolgs (Flavell 1979; Weinstein/Mayer 1986). Man kann sich die beiden Arten von Strategien wie zwei Schichten vorstellen (vgl. Tabelle 2): Die kognitiven (und eher domänenspezifischen) Strategien beziehen sich auf den unmittelbaren Umgang mit Schriftsprache und Text. Im Falle des *Lesens* geht es zuvorderst darum, Informationen zu erkennen, mit eigenen Wissensbeständen anzureichern (indem man sich etwas vorstellt, Wortbedeutungen erschließt, Fragen an den Text stellt etc. – sog. „Elaborationsstrategien“) oder die Hierarchie und Struktur der Informationen aktiv prozessiert (indem man Zusammenfassungen schreibt oder ein Schaubild zum Text erstellt – sog. „Organisationsstrategien“). Beim *Schreiben* dienen die kognitiven Strategien dazu, Texte bzw. Inhalte zu planen oder zu revidieren. Die metakognitiven Strategien haben einen Bezugspunkt zu den kognitiven, indem sie bezogen auf ein überge-

ordnetes Ziel (einen Text erfolgreich verstehen bzw. verfassen) den Einsatz der Strategien steuern und bei Problemen/Misserfolg den Strategieneinsatz verändern.

Tabelle 2: Überblick über Strategien im Lesen und Schreiben

Art der Strategie	Domäne Lesen	Domäne Schreiben
Metakognitive Strategien	<i>Selbstregulation</i> : Strategieeinsatz planen, überwachen und bei Bedarf modifizieren	
Kognitive Strategien	<i>Elaborationsstrategien</i> : Textuelle Informationen mit eigenem Wissen verknüpfen	<i>Planen</i> : Inhaltsgenerierung und -organisation sowie pragmatische Verarbeitung
	<i>Organisationsstrategien</i> : Informationsstruktur und -hierarchie in Texten erkennen und repräsentieren	<i>Revidieren</i> : Problemidentifikation sowie Entscheiden über Textmodifikation und Ausführen der Veränderungen

Darstellung gemäß Alamargot/Chanquoy 2001; Philipp 2015a

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich auf das Lesen und Schreiben einzelner Texte. Beim materialgestützten Schreiben werden aber mehrere Texte gelesen, was es nahelegt, nicht nur die Lesestrategien anzuwenden, die man für gewöhnlich bei einzelnen Texten nutzt. Dass sich das auch in der Forschung beweisen lässt, verdeutlicht eine Überblicksarbeit von Afflerbach und Cho (2009), in der die beiden Forscher anhand von 13 Studien zeigen konnten, dass in Beobachtungsstudien Probandinnen und Probanden spezifische Strategien nutzten. Diese einzelnen Strategien ließen sich wiederum in drei Gruppen untergliedern, die Gegenstand von Tabelle 3 sind. Dort wird eine andere Systematik als in Tabelle 2 vorgeschlagen, aber es gibt wichtige Übereinstimmungen. Das *Identifizieren von wichtigen Informationen* hat deutliche Anteile an den Organisationsstrategien, geht es doch darum, innerhalb der Texte Strukturen zu finden, die man für eine korrekte Repräsentation des Gelesenen benötigt – und hier setzten die Förderansätze des materialgestützten Schreibens in aller Regel auch an (vgl. Kap. 7). Die *Beurteilung von Texten und Informationen* weist große Schnittmengen zu den Elaborationsstrategien auf. Die *Verstehensüberwachung* schließlich bündelt die so wichtigen metakognitiven selbstregulatorischen Strategien.