

Maik Philipp

Mit
Downloadmaterialien

PÄDAGOGIK *praxis*

Selbstreguliertes Schreiben

Schreibstrategien erfolgreich vermitteln



BELTZ

Philipp · Selbstreguliertes Schreiben

»Ich war fast schockiert, wie jung sie war. Eine Generation jünger als meine eigene Mutter. Sie wohnte noch in dem kleinen Haus, in dem Benjamin aufgewachsen war und das ihr Vater, wie sie mit leuchtenden Augen betonte, *mit eigenen Händen* gebaut hatte. [SPÄTER BESCHREIBEN, WIE GEMÜTLICH ES WAR. WIE SONNIG, DIE FENSTER RUNDHERUM, DIE PFLANZEN, DIE KERZEN, DIE TASSEN, DIE FLOHMARKTSACHEN ... ES MUSS RÜBERKOMMEN, DASS SIE GEWIRKT HAT WIE ... ALTES WEIBLEIN UND HIPPIE-BACKFISCH IN EINER PERSON. SPÄTER AUSARBEITEN. DIE ZIERKISTEN NICHT VERGESSEN UND DIE LAMPE UND DEN GARTEN. UND WAS SIE ANGEHABT HAT!!!]«
(aus: Wolf Haas' »Verteidigung der Missionarsstellung«)

Maik Philipp

Selbstreguliertes Schreiben

Schreibstrategien erfolgreich vermitteln

BELTZ

Maik Philipp, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Lesen, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz in Brugg-Windisch. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Entwicklung und der Erwerb von Lese- und Schreibmotivation, -strategien und -kompetenz, insbesondere bei lese- und schreibschwachen Personen.

Dieses Buch ist auch als Printausgabe erhältlich (ISBN 978-3-407-62899-2).

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2014 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de

Lektorat: Heike Gras
Herstellung: Lore Amann
Satz: Markus Schmitz, Altenberge
Umschlagabbildung: © Marlen Mauermann
Reihengestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Sarah Veith

E-Book

ISBN 978-3-407-29374-9

Inhalt

1. Vorwort	9
2. Einleitung	
Warum es dieses Buch gibt und wie Sie es verwenden können	11
2.1 Zum Einstieg: drei Profile erfolgreicher Schreib-Serientäter	11
2.1.1 Profil 1: »Der Selbstregulator« (Barry Zimmerman)	12
2.1.2 Profil 2: »Der Systematiker« (Richard Mayer)	12
2.1.3 Profil 3: »Die Monteurin« (Patricia Alexander)	13
2.1.4 Was die Profile eint	14
2.1.5 Warum es sich lohnt, aus Heranwachsenden Schreib-Serientäter zu machen	15
2.2 Aufbau und Ziele des Buches	17
3. Schreibförderung in der Schule	
Zwei Fallbeispiele und was sie über die gegenwärtige Schreibförderung im Unterricht verraten	20
3.1 Erstes Beispiel: Das 5×5 des Mr. Bruce – wenn die Formel den Inhalt schlägt	20
3.1.1 Eine Formel für jeden Gegenstand und jedes Thema	21
3.1.2 Die Sichtweisen der Schüler – und wie sie schreiben	25
3.1.3 Abschließende Analyse: Mr. Bruce	28
3.2 Zweites Beispiel: Wenn die Schüler von Mr. Wallace abhängig sind, statt selbst zu schreiben	31
3.2.1 Wie Texte entstehen	31
3.2.2 Hilfestellungen und was sie bei den Schülern (nicht) bewirken	33
3.2.3 Abschließende Analyse: Mr. Wallace	35
3.3 Was die beiden Beispiele trennt und eint und welche Hinweise sie auf die Probleme der gegenwärtigen Schreibförderung geben	36
3.3.1 Was die beiden Lehrer verbindet und trennt	36
3.3.2 Mr. Bruce, Mr. Wallace und die aktuelle schulische Schreibförderung: vier Problemperspektiven	38

4. Schreiben und Selbstregulation

Ein ergebnisoffener, komplexer Prozess, der Koordination, Pläne und Motivation braucht	42
4.1 So komplex wie das »Spiel der Könige«: der Prozess des Schreibens	42
4.1.1 Das Problem (zu) großer Offenheit: Schreiben als »Ill Structured Problem«	42
4.1.2 Der Schreibprozess: Ebenen und Komponenten	44
4.2 Das Konzept der Selbstregulation beim Schreiben	47
4.2.1 Die eine Seite der Medaille: Schreibstrategien	50
4.2.2 Die andere Seite der Medaille: Schreibmotivation	51
4.2.3 Worin sich starke, geübte und motivierte von schwachen, weniger geübten bzw. motivierten Schreibern unterscheiden	55

5. Wie werden Heranwachsende zu selbstregulierten Schreibern?

Stationen und effektive Fördermaßnahmen	61
5.1 Wie stellt man sich den Erwerb von Selbstregulation beim Schreiben aus Sicht der Theorie vor?	61
5.1.1 Wie sich das Schreiben entwickelt	61
5.1.2 Ein Erwerbsmodell der Selbstregulation beim Schreiben	66
5.2 Was hilft Heranwachsenden nachgewiesenermaßen dabei, selbstreguliert zu schreiben?	72
5.2.1 Was Effektstärken sind und wie sie sich interpretieren lassen	72
5.2.2 Wirksame Schreibförderung im Allgemeinen: wodurch Kinder und Jugendliche lernen, bessere Texte zu schreiben	79
5.2.3 Wirksame Schreibförderung im Besonderen: der Förderansatz »Self-Regulated Strategy Development« in der genaueren Betrachtung	83
5.2.4 Zwischenfazit: SRSD als der bislang wirksamste Schreibförderansatz	90

6. Förderung des selbstregulierten Schreibens in der Praxis

Strategiebündel und Hinweise zur Vermittlung	92
6.1 Zum modularen Aufbau von Schreibstrategien	92
6.2 Der Förderansatz »Self-Regulated Strategy Development« am Beispiel NOTIZ	97
6.2.1 Vermittlungsphase 1: Hintergrundwissen entwickeln	101
6.2.2 Vermittlungsphase 2: Diskutieren	102
6.2.3 Vermittlungsphase 3: Modellieren	105

6.2.4	Vermittlungsphase 4: Memorieren	106
6.2.5	Vermittlungsphase 5: Unterstützen	107
6.2.6	Vermittlungsphase 6: Unabhängiges Üben	107
6.3	Allgemeine, genreübergreifende Schreibstrategien vermitteln, die vor allem das Planen betreffen	109
6.3.1	Textinhalte planen, niederschreiben und laufend neue Ideen generieren: IRAN	109
6.3.2	Textinhalte im Hinblick auf ein spezifisches Ziel planen: SIR	110
6.3.3	Das Schreibziel analysieren, gezielt Inhalte generieren und beim Aufschreiben auf Abwechslung und Verbesserungen achten: SAUBER + PARKA	112
6.4	Genrespezifische Schreibstrategien zum Planen von Inhalten vermitteln	115
6.4.1	In Texten eine Geschichte erzählen	115
6.4.2	In Texten Ursache-Wirkung-Relationen bei Problemen beschreiben: PEGEL	118
6.4.3	In Texten etwas miteinander vergleichen: KLAVIER + AHA	120
6.4.4	In Texten überzeugend argumentieren	122
6.4.5	Für beschreibende Texte Inhalte vor und während des Schreibens planen und später im Text überprüfen: TIP + RANG	131
6.5	Überarbeitungsstrategien beim Schreiben	133
6.5.1	Textinhalte nach einem spezifischen Ziel planen und überprüfen: DER RANZEN	135
6.5.2	Eine allgemeine Checkliste für eigene Texte: Lesen, Prüfen, Ausführen	137
6.5.3	Eine allgemeine Checkliste für fremde Texte: Autor und Redakteur prüfen, diskutieren, überarbeiten und korrigieren Texte	138
6.5.4	Textentwürfe, die auf PEGEL basieren, überprüfen – ein Beispiel für genrespezifische Checklisten	141
6.6	Strategien fürs Schreiben, mit denen man aus gelesenen Texten besser lernt	143
6.6.1	Textinhalte mittels »Graphic Organizer« arrangieren	145
6.6.2	In Texten die Inhalte von gelesenen Texten zusammenfassen	147
6.6.3	Literarische Texte schriftlich analysieren: MADE Z	148
6.6.4	Historische Quellen analysieren und über sie schreiben	150
6.7	Die wichtige Rolle der Motivation im Blick behalten	154
6.7.1	Ziele setzen, aber richtig!	158
6.7.2	Die eigenen Schreibfähigkeiten positiv wahrnehmen	162
6.7.3	Mit Schwierigkeiten produktiv umgehen	169
6.7.4	Leistungsrückmeldungen geben, die anspornen	173

7. Do the WRITE THING	
Realisierungsperspektiven anhand dreier abschließender Beispiele	180
7.1 Wie kann man als Lehrperson die Strategievermittlung starten?	
Authentische Beispiele aus der Praxis	181
7.1.1 Ein Doppelbeispiel: Ann und Judith	181
7.1.2 Ein Beispiel einer erfahrenen Schreiblehrerin: Bonnie	185
7.2 Annie, Bonnie und Judith – was die Beispiele der drei Lehrerinnen zeigen	187
7.2.1 Fallübergreifende Punkte	188
7.2.2 Spezifische Aspekte	191
8. Literaturverzeichnis	193
8.1 Überblick: Vorhandene Ressourcen zur Vermittlung selbstregulierten Schreibens	193
8.2 In diesem Band zitierte Sekundärliteratur	195
9. Glossar	212
10. Stichwortverzeichnis	215

1. Vorwort

Haben Sie sich gewundert, als Sie das Buch aufgeschlagen haben und auf der zweiten Seite als Erstes auf einen kurzen Auszug aus einem zeitgenössischen Roman gestoßen sind, der zudem eher ein Fragment als eine echte Beschreibung ist? Und fanden Sie es irritierend, dass der Autor in Klammern für sich Stichwörter notiert hat und als Ziel formuliert, dass die zu beschreibende Person gleichermaßen wie eine alte Frau und ein junges Hippiemädchen wirken soll, statt genau eine solche Beschreibung zu liefern? Zugegeben: Wolf Haas macht hier für ein Textprodukt – zumal ein kommerziell vertriebenes – etwas sehr Untypisches. Für Schreibprozesse hingegen ist das, was der Romancier kurz skizziert, alles andere als ungewöhnlich. Im Gegenteil.

Gute, kompetente Schreiber¹ zeichnen sich dadurch aus, dass sie, so wie Wolf Haas, vor dem Schreiben Schreibziele formulieren, indem sie zum Beispiel den gewünschten ambivalenten Eindruck einer Figur auf den Leser präzise fassen. Indem sie sich konkrete Schreibziele setzen, können Schreiber das Erreichen der Ziele später überprüfen und Texte systematisch überarbeiten. Was Wolf Haas in seiner kurzen Passage ebenfalls tut: Er plant Textinhalte wie einzelne Gegenstände in der Wohnung. Das erfolgt bei ihm stichwortartig in Form einer Liste, sodass er später Details ausschmücken kann. Es sind nicht weniger als zehn Kategorien von zu beschreibenden Inhalten, die Haas festgehalten hat – ein großes Reservoir an provisorischen Inhalten.

Man nennt ein Vorgehen wie jenes, das Haas skizziert, in der Forschung »selbst-reguliertes Schreiben«. Das bedeutet, dass eine schreibende Person das eigene Vorgehen und die angestrebten Merkmale des Textes aus eigenem Antrieb und aufgrund ihrer umfassenden Wissensbestände plant, ausführt, überwacht und ggf. bei Problemen Anpassungen vornimmt. Personen, die wie Regisseure des eigenen Schreibprozesses vorgehen, regulieren den mental kostspieligen Schreibprozess selbstständig, und das lässt sich erlernen bzw. man muss das sogar lernen. Das gilt für professionelle Schreiber genauso wie für Schüler, die im Alltag mit einer großen Zahl sehr unterschiedlicher Schreibenlässe konfrontiert sind, die ein chemisches oder physikalisches Experiment ebenso in angemessene Worte fassen sollen wie eine Textinterpretation, einen Vergleich von historischen Quellen im Geschichtsunterricht oder auch eine überzeugende Bewerbung außerhalb der Schule.

Das Herzstück der Selbstregulation bilden »Schreibstrategien«. Schreibstrategien als überwiegend mentale Aktivitäten zergliedern den Schreibprozess, um ihn letzten Endes zu erleichtern. Indem Wolf Haas mögliche Inhalte notiert, entlastet er sein Gedächtnis und kann im Schreibprozess auf seine Notizen zurückgreifen, um seine Ideen schriftlich und mit einem klaren Zielbezug zu entwickeln. Er könnte auch über-

¹ Wenn im Folgenden aus Gründen der Lesbarkeit die männliche Form verwendet wird, dann ist die weibliche Form immer mitgemeint.

prüfen, ob er alle vorgesehenen Inhalte tatsächlich in den Text integriert hat. Paradoxerweise sieht es von außen so aus, als würde man dadurch viel Extraarbeit haben. Allerdings helfen Schreibstrategien dabei, erheblich bessere Texte zu schreiben. Das wiederum ist der Grund, warum es sich lohnt, sie in der Schule Kindern und Jugendlichen gezielt beizubringen.

Es geht selbstverständlich nicht darum, aus Schülern Literaten zu machen, sondern ihnen vielmehr Werkzeuge – denn nichts anderes als Werkzeuge sind die Schreibstrategien – zu geben, damit sie bessere Texte erstellen können. Genau das ist das Hauptziel des vorliegenden Buches. Es will Ihnen als Lehrperson einen Überblick über Werkzeuge für gelingende Schreibprozesse und bessere Textprodukte geben und praxisrelevantes Wissen zur erfolgreichen Vermittlung von Schreibstrategien in Ihrem Unterricht vermitteln. Dafür erhalten Sie systematisch aufbereitetes Grundlagenwissen und viele Beispiele für nachgewiesenermaßen effektive Schreibstrategien und Belege für deren Wirksamkeit.²

Die Schreibstrategien, auf die Sie in diesem Buch treffen, haben sich bei unterschiedlichen Altersgruppen und diversen Textsorten bewährt, wobei manche der Strategien besser untersucht sind als andere. Einige Strategien haben eine vergleichsweise schmale Einsatzmöglichkeit, andere hingegen bieten sich für viele Schreibansätze an. Was besonders wichtig ist: Diese Strategien sind nicht allein auf den Deutschunterricht beschränkt. Wir wissen aus der Forschung, dass in den verschiedenen Unterrichtsfächern Texte jeweils Fachtraditionen folgen, die man als Schüler am besten im Fach selbst erlernt. Wenn Heranwachsende im Fachunterricht Schreibstrategien vermittelt bekommen, erleben sie den unmittelbaren Gebrauchswert von Strategien – eben genau den funktionellen Wert von Werkzeugen, nur in diesem Fall für das Lernen – und dürften sich in ihren Fachleistungen längerfristig verbessern.

Zu guter Letzt: Dieses Buch mit seiner über zwei Jahre langen Geschichte von der ersten Idee bis hin zum vorliegenden Text wäre nicht entstanden, hätte es nicht die kräftige Unterstützung von versierten Personen gegeben. Heike Gras vom Beltz-Verlag hat das Manuskript mit ihrer genauen und unermüdlichen Art und vielfältigen Verbesserungsvorschlägen bereichert. Markus Schmitz hat dafür gesorgt, dass aus dem Text am Ende ein maximal sprachformal korrektes Buch wurde. Beiden sei herzlich gedankt.

² Als zusätzlicher Service stehen Ihnen auf der Produktseite zu diesem Buch unter www.beltz.de eine Überblickstabelle mit den Strategiebündeln aus diesem Band sowie zahlreiche der Strategiebündel als Download zur Verfügung. Das Passwort finden Sie auf Seite 211, unten.

2. Einleitung

Warum es dieses Buch gibt und wie Sie es verwenden können

2.1 Zum Einstieg: drei Profile erfolgreicher Schreib-Serientäter

Sie sind Serientäter. Schlimmer noch: Sie sind *erfolgreiche* Serientäter. Jedenfalls dann, wenn man Wissenschaftler mit diesem Begriff belegen und ihn konkret auf das Schreiben beziehen darf. Sie wurden sogar für ihre »Serientaten«, ihre Schreibleistungen, von anderen Wissenschaftlern nominiert und infolgedessen befragt. Es handelt sich um zwei pädagogische Psychologen und eine pädagogische Psychologin.

Letztgenannte veröffentlichte innerhalb von 31 Jahren bis ins Jahr 2011 hinein nicht weniger als 181 Artikel, Buchkapitel und Bücher. Wie jede berühmte Serientäterin und jeder berühmte Serientäter hat sie einen Spitznamen, der zu ihrem Vorgehen passt: »Monteurin« wird sie genannt. Ihr Erkennungszeichen: Sie kombiniert Ideen miteinander, die auf den ersten Blick nicht zusammenpassen. Aber davon lässt sich die Monteurin, im wahren Leben als Patricia Alexander bekannt, nicht abhalten. Die »Monteurin« ist in männlicher Gesellschaft. Es gibt nämlich noch den »Systematiker« und den »Selbstregulator«.

Der Selbstregulator ist für 179 Texte in 41 Jahren verantwortlich. Die hat er – so wie die »Monteurin« und der »Systematiker« – entweder allein oder mit anderen geschrieben. Sein echter Name lautet Barry Zimmerman. Seien Sie gewarnt: Sie werden ihm und seinen Ideen in diesem Buch wieder begegnen.

Und dann hätten wir noch einen äußerst schweren Fall. Er nennt sich selbst der »Systematiker« und kommt auf beinahe so viele Serientaten wie die beiden anderen zusammengenommen. Auf stattliche 356 publizierte Texte in 39 Jahren wuchs sein Berg an. Im wahren Leben nennt er sich Richard Mayer.

Die Monteurin, der Systematiker und der Selbstregulator sind erfolgreich in dem, was sie tun. Sie verleiten sogar noch andere, ihnen nachzueifern. Zu sein, wie sie sind; zu tun, was sie selbst in Serie tun: schreiben und dabei originelle Fragen zu beantworten und qualitativ hochwertige Forschung zu kommunizieren. Daran misst man ihren Erfolg. Je häufiger sie zitiert werden, desto besser.

Auch wenn sie erfolgreiche Schreiber sind, haben die drei keinen einheitlichen, sondern jeweils einen eigenen Modus Operandi, den Sie jetzt kennenlernen werden (alle folgenden Angaben und Zitate beruhen auf Patterson-Hazley & Kiewra, 2013). Sich mit diesen drei Fällen und ihren Besonderheiten zu beschäftigen, hilft dabei, besser zu verstehen, wie professionelle Schreiber vorgehen. Dies wiederum hilft dabei,

Schreibprozesse besser zu verstehen und auf dieser Wissensgrundlage unterrichtsrelevantes Wissen zu erwerben.

2.1.1 Profil 1: »Der Selbstregulator« (Barry Zimmerman)

Barry Zimmerman ist ein Morgenmensch in puncto Schreiben. Er weiß, dass er dann am produktivsten ist, und gestaltet seinen Tag entsprechend. Besprechungen und Freizeitaktivitäten legt er bewusst in den Nachmittag. Wenn er schreibt (und forscht), formuliert er sowohl vor dem Schreiben als auch mittendrin konkrete Ziele und stellt Fragen. Systematisch nutzt er selbsterstellte Formulare, wenn er beispielsweise den Forschungsstand sichtet. Barry Zimmerman denkt auch viel über seine wissenschaftlichen Texte nach, die er systematisch überprüft. Dabei hilft ihm ein Fragenkatalog, den er selbst zusammengestellt hat. Drei der zehn Fragen lauten:

- Ist der Titel ansprechend?
- Gibt das Abstract einen knappen Überblick über die Versuchspersonen, die interessierenden Variablen, die Fragestellungen und die Ergebnisse?
- Was sind die Folgerungen für Forscher und Praxisanwender?

Zimmerman ist von dem Vorgehen überzeugt: »Ich habe für mich herausgefunden, dass diese Fragen an mich selbst zu besser strukturierten und ansprechenderen Manuskripten führen.«

2.1.2 Profil 2: »Der Systematiker« (Richard Mayer)

Wie Barry Zimmerman schreibt auch Richard Mayer am liebsten in den Morgenstunden. Und wie Zimmerman arbeitet er viel: rund 50 Stunden pro Woche, von denen er die Hälfte dem Forschen und Schreiben widmet. Morgens kommen beiden die Ideen leichter und schneller. Mayer schafft so drei bis vier Seiten pro Tag. Er schreibt bewusst nicht mehr. Einige Abende in der Woche, aber auch am Wochenende sorgen Mayer und Zimmerman für gedanklichen Nachschub. Sie lesen dann wissenschaftliche Texte.

Mayer kann klar benennen, wann ihm die Bedeutung des verständlichen Schreibens bewusst wurde: im Studium. Als Student gab er seinem Betreuer Texte, und der sagte zu ihm, er verstehe nicht, was Mayer ausdrücken wolle. Daraufhin habe er den Text überarbeitet und von dem Betreuer die Rückmeldung erhalten, der Text sei nun klarer, aber von der Idee sei der Betreuer nicht überzeugt. Mayer sagt dazu: »Ich habe als Student nicht begriffen, wie wichtig Schreiben ist. Ich dachte nur, du machst gute Forschung, und das ist es dann. Aber du musst es anderen Leuten erklären.«

Mayer versucht entsprechend, seine Texte klar zu gestalten und in ihnen auf ein bis zwei Hauptpunkte zu fokussieren. Das gilt auch für seine Forschung:

»Ich versuche, nur eine Frage zu einer Zeit zu beantworten und nicht riesige komplizierte Studien mit vielen Variablen und Unterfragen durchzuführen. Ich will so genau und fokussiert wie möglich sein. Mit vielen Extra-Variablen zu arbeiten, verwirrt die Menschen. Wenn es viele Details gibt, die ich berichten muss, packe ich sie in Fußnoten oder Anhänge, um den Körper des Textes so klar, so genau und so flüssig wie möglich zu halten.«

Wenn Mayer mit dem Schreiben beginnt, folgt er einem Plan. Als Erstes erstellt er die Tabellen und Abbildungen mit den Daten. Diese Grafiken enthalten die Kernideen, die er vermitteln will. Als Nächstes schreibt er die Methodensektion. »Das ist der einfachste Teil, es stärkt die Moral.« Danach beschreibt er zunächst die Ergebnisse, dann verfasst er die Einleitung und darauf die abschließende Diskussion (vom Text entsteht also erst der mittlere Teil). Es folgt die sequenzielle Überarbeitung, um sich allmählich einem optimalen Text anzunähern: »Danach überarbeite ich und gehe durch viele, viele Entwürfe. Das ist der schmerzhafteste Teil des Schreibens.«

2.1.3 Profil 3: »Die Monteurin« (Patricia Alexander)

Schreiben, betont Patricia Alexander, ist eine Fähigkeit, die sich durch Übung entfalten kann. Sie selbst schreibt für ein allgemeines Publikum, nicht für andere Psychologen. Ähnlich wie ihr Kollege Mayer beginnt sie Texte mit einer Metapher oder einer Analogie, um das Interesse der Leser zu wecken, deren Vorwissen zu aktivieren und diesen Teil als Referenzpunkt im gesamten Manuskript zu nutzen. Großen Wert legt sie auf die Kohärenz der Sätze, die wie Kettenglieder ineinander greifen. Ganz gezielt nutzt sie Konjunktionen wie »jedoch« und Ausdrücke wie »im Gegensatz dazu«, um die Informationen zu verknüpfen. Und sie legt Wert auf Rhythmus:

»Der Rhythmus der Sätze ist für mich wichtig. Ich dachte immer, dass die Sätze meiner Betreuerin [der Doktorarbeit, MP] wie Jazz klingen. Ihre Sätze waren so schön kurz und irgendwie abgehackt. Es gab nicht viele ausufernde Beschreibungen. Es gab nicht viele Verbindungen zwischen den Sätzen. Es war kurz und auf den Punkt, fast so wie Jazz.«

Im Scherz sagt sie, sie mache Hemingway nach: Ihr Stil sei eher ein Fluss, und ihre Enden seien spiralförmig und dramatisch.

Zwei Dinge unterscheiden Alexanders Schreiben von jenem Mayers und Zimmermans. Sie schreibt zwar auch viel – drei bis vier Stunden am Tag –, aber nicht morgens. »Ich weiß, dass einige Leute sagen, sie würden am Morgen besser schreiben. Ich tu's nicht«, berichtet sie. Und fährt fort: »Ich kann überall und zu jeder Zeit schreiben. Ich kann auch in Eile schreiben. Ich schreibe, wann immer ich Zeit dafür habe. Das funktioniert gut für mich.« Der zweite Unterschied: Sie schreibt nie einen Entwurf. Wenn sie das tun soll, findet sie es schmerzhaft. Sie setzt sich an den Computer und beginnt einfach: »Es ist ein Prozess. Ich lasse es fließen, fließen, fließen, so schnell es fließen

kann. Ich nenne das »es auf die Seite werfen.« Dabei überprüft sie gezielt nichts und kann klar benennen, warum sie es in dieser Phase nicht tut: »Leute, die Satz für Satz überprüfen, während sie den Text komponieren, behindern sich dadurch. Es ist fast wie eine Verstopfung, wenn man sich so stark beschränkt. Du musst deine Ideen erst einmal herauslassen.«

2.1.4 Was die Profile eint

Obwohl sie in ihrem Vorgehen zum Teil unterschiedlich sind, eint die drei hochproduktiven und renommierten Wissenschaftler einiges. Sie haben ein klar erkennbares Ziel: die Verständlichkeit ihrer Texte. Um dieses Ziel zu erreichen, reservieren sich zwei von ihnen die für sie kostbarsten Stunden des Tages und arrangieren den Alltag um diese herum. Der Systematiker entschleunigt dabei gezielt den Schreibprozess und beschränkt bewusst die Textmenge. Anders die Monteurin, die jederzeit schreibt und sich gezielt keine Schranken im Sinne von rigiden Prozeduren setzt. Das ist bei ihren Kollegen anders, die zum Teil einen Standardablauf entwickelt haben und gerade die anspruchsvolle Überprüfung und Überarbeitung so steuern, dass es gelingt. Mit diesem Vorgehen sind sie in bester Gesellschaft, denn andere Wissenschaftler haben für sich ebenfalls eigene Vorgehensweisen entwickelt, die sie überhaupt erst zu produktiven und professionellen Schreibern gemacht haben (Yore, Hand & Prain, 2002).

Indem Zimmerman, Mayer und Alexander ein klares Ziel beim Schreiben haben und es auf eine bestimmte und je individuelle Weise strukturieren, tun sie etwas, das man als »Selbstregulation« bezeichnet. Beim Schreiben selbstreguliert vorzugehen, heißt, dass man aufwendige und langfristige Schreibprozesse initiiert, aus eigener Kraft aufrechterhält und auf günstige Weise gestaltet. Im Zentrum des selbstregulierten Schreibens stehen Sequenzen von einzelnen mentalen Handlungen, die jemand gezielt und bewusst aktiviert und absolviert, um ein Problem zu lösen, wobei sich das Problem ebenso auf Inhalte und Struktur eines entstehenden Textes beziehen kann wie auf die Überarbeitung und Verbesserung von Entwürfen oder Probleme bei der Motivation. Man nennt solche Sequenzen von Handlungen auch »Schreibstrategien« (Graham, 2006). Die anspruchsvolle Fähigkeit, Strategien selbstständig zu regulieren, verbunden mit dem Anspruch, neues Wissen in die Welt zu bringen, ist nicht angeboren. Das ist genauso wie bei Sportlern oder Künstlern, die auf ihrem Gebiet Großes leisten. Sie mögen zwar Talent haben, aber vor allem haben sie eines: jahrelang geübt (Sternberg, 2012) und vielfältige und nützliche Strategien für sich erprobt (Martínez, Floyd & Erichsen, 2011).

2.1.5 Warum es sich lohnt, aus Heranwachsenden Schreib-Serientäter zu machen

Natürlich geht es in der Schule nicht darum, dass Kinder und Jugendliche so aufwendige Schreibprozesse absolvieren sollen wie Wissenschaftler, die dies vor allem deshalb tun, um Erfolg in ihrem Berufsfeld zu haben. Doch Schreibförderung und die Vermittlung des selbstregulierten Schreibens hat auch in der Schule bzw. gerade dort ihren Sinn. Nicht nur profitiert die Textqualität von bestimmten Fördermaßnahmen (s. Teilkap. 5.2.2 und 5.2.3). Wer das Schreiben fördert, hilft damit auch, Fachleistungen von Schülern in verschiedenen Fächern zu erhöhen (Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson, 2004; Graham & Perin, 2007b) und Leseverstehensleistungen zu verbessern (Graham & Hebert, 2011; Hebert, Simpson & Graham, 2013, s. Teilkap. 6.6). Die Effekte sind zwar mitunter nicht sehr groß, aber immerhin zeigen sie, dass die Schreibförderung für das Fachlernen in mittlerem Ausmaß ergiebig und für das Lesen noch viel bedeutsamer ist. Wer das Schreiben direkt fördert, fördert damit also auch indirekt andere für die Schule hochrelevante Fähigkeiten.

Nicht nur wegen dieses lernrelevanten Ertrags erscheint die Schreibförderung sinnvoll. Ein weiterer Grund ist, dass das Potenzial des Schreibens gerade in höheren Jahrgangsstufen nicht ausreichend genutzt wird. Dazu gibt es leider vor allem aus den USA Daten, denn der Schreibunterricht ist im deutschsprachigen Raum oft eine Terra Incognita. Beispielsweise geben Beobachtungsstudien Hinweise darauf, dass in US-amerikanischen Primarschulen Kinder nur 25 Minuten am Tag schreiben (Christenson, Thurlow, Ysseldyke & McVicar, 1989). Bei älteren Jugendlichen aus der High-School sind es sogar nur sechseinhalb Minuten pro Tag (Fisher, 2009). Darin spiegelt sich eine dramatische Abnahme der mit dem Schreiben verbrachten Zeit, die auch andere Studien aus den USA belegen (Cutler & Graham, 2008; Gilbert & Graham, 2010; Graham, Harris, Fink-Chorzempa & MacArthur, 2003; Kihara, Graham & Hawken, 2009). Und selbst an Schulen, die für ihre vermeintlich gute Schreibförderung bekannt sind, erfordert der Unterricht kaum von den Heranwachsenden, dass sie längere Texte mit einem Umfang von mehr als einem Absatz verfassen (Applebee & Langer, 2011). Zu einem ähnlichen Ergebnis kam schon eine 30 Jahre zuvor durchgeführte Studie (Applebee, Lehr & Auten, 1981).

Doch nicht nur die reine Schreibzeit scheint deutlich ausbaufähig zu sein; auch die Schreibprozesse der Schüler selbst geben Anlass zur Sorge. In einer der wenigen Studien, in denen die aktuellen Schreibanforderungen (im Muttersprachenunterricht von neunten und zehnten Klassen) in den Blick geraten sind, zeigte sich, dass argumentative und analysierende Texte am häufigsten verlangt werden (Llosa, Beck & Zhao, 2011). Man hat in besagter Untersuchung die Jugendlichen schreiben und dabei laut denken lassen, um die Schwierigkeiten der Jugendlichen besser zu verstehen. Laut Testungen wiesen die Jugendlichen eine mittlere Schreibleistung auf. Es gab diverse Hindernisse bei dem beobachteten Schreiben, und in absteigender Reihenfolge erlebte mindestens jeder vierte Jugendliche Schwierigkeiten:

- beim Übersetzen der Ideen in die Konventionen der Schriftsprache (85 Prozent aller Untersuchten);
- beim Generieren von Inhalten für einen Text, in dem man einen guten Freund davon überzeugen sollte, ein bestimmtes Buch zu lesen bzw. einen gewissen Film anzusehen (48 Prozent);
- die Aufgabenanforderungen zu begreifen (34 Prozent);
- sich an textrelevante Informationen zu erinnern (30 Prozent);
- die Bedürfnisse der Adressaten zu befriedigen (26 Prozent);
- Revisionen des Textes vorzunehmen (26 Prozent).

Selbst durchschnittlich schreibende Jugendliche am Ende der Sekundarschulzeit haben demnach Probleme damit, Texte zu verfassen, die gemessen an den Unterrichtsbeobachtungen eher alltäglich sind.

Ob die Jugendlichen damit auf die schreibbezogenen Anforderungen im Beruf, beim Studium und im Alltag vorbereitet sind? Dort verfasst man sicher andere Texte als in der Schule, allerdings schreiben gemäß einer aktuellen Studie Erwachsene in den USA mehr als zwei Stunden pro Tag (Cohen, White & Cohen, 2011). Laut einer Befragung von amerikanischen Firmen erledigen zwei Drittel aller Angestellten schreibbezogene Aufgaben mit hoher Verantwortung (The National Commission on Writing, 2004). In derselben Studie gaben vier von fünf Firmen an, die Schreibfähigkeiten von Bewerbern selbst noch einmal zu überprüfen, die sich durch ihr Bewerbungsschreiben überhaupt als qualifiziert genug erwiesen haben. Die Hälfte der Firmen bezieht bei Entscheidungen über Beförderungen die Schreibfähigkeiten der designierten Aufsteiger ein. Und die Firmen investierten pro Jahr mehr als drei Milliarden US-Dollar, um ihre Angestellten für den produktiven Umgang mit Schriftsprache nachträglich fit zu bekommen.

Wer außerdem als angehender Student gut in eigenen Texten argumentieren kann, profitiert davon ebenfalls, und zwar auf lange Sicht. Das ist das Ergebnis einer Studie mit chilenischen Erwachsenen, die zu Beginn ihres Studiums eine zwei Seiten lange Argumentation schreiben sollten (Preiss, Castillo, Grigorenko & Manzi, 2013). Wer bei dieser Aufgabe gut abschnitt, der hatte davon noch nach acht Semestern etwas. Die Schreibleistungen zu Beginn des Studiums sagten nämlich die Noten in den Prüfungen am Ende des Studiums voraus, und zwar bei statistischer Berücksichtigung der Ergebnisse von Eingangstestaten, der Bildung der Eltern, des Geschlechts, der Studienrichtung etc. Das bedeutet: Auch hier deutet sich ein Langzeit-Effekt von gut ausgebildeten Schreibkompetenzen an.

Man mag sich trefflich darüber streiten, ob die Schule hinsichtlich der Schreibfähigkeiten »stangenfertige« Heranwachsende für die Wirtschaft, die Universitäten oder den Alltag produzieren soll. Aber das Grundproblem ist dadurch nicht gelöst. Es besteht darin, dass Schule und Berufswelt zwei Schreibwelten bilden, bei der in der ersten wenig geschrieben wird, während in der zeitlich darauffolgenden zweiten völlig andere, sehr hohe Ansprüche an die Schreibfähigkeiten gestellt werden. Das stellt die Funktion der Schule, Heranwachsende ausreichend für die Anforderungen der

Ausbildung und des Berufs vorzubereiten, ernsthaft infrage. Auf jeden Fall zeichnet sich in diesem Spannungsverhältnis die Notwendigkeit ab, das Schreiben systematisch und längerfristig zu fördern.

2.2 Aufbau und Ziele des Buches

Dieses Buch hat mehrere Teilziele, die alle mit dem Hauptziel zusammenhängen. Letztgenanntes besteht darin, Sie als Leserin bzw. als Leser mit dem Konzept der strategiebasierten Selbstregulation beim Schreiben in Theorie und Praxis vertrauter zu machen. Dabei gibt dieses Buch aber keine »pfannenfertigen« Lösungen vor. Das ist auch nicht mit der Idee der Selbstregulation zu vereinen, da es um einen flexiblen Umgang bei schreibbezogenen Anforderungen geht. Bereits die Fallbeispiele aus Teilkapitel 2.1 verdeutlichen, dass Personen beim Schreiben sehr unterschiedlich vorgehen und dabei zugleich sehr erfolgreich sein können. Während manchen Personen ein stark vorstrukturiertes Schreiben gut tut, ist das für andere nicht nötig bzw. sogar beengend. Entscheidend ist nur dies: Die gewählte Vorgehensweise ist für diese drei Wissenschaftler jeweils probat, und sie haben sie im Laufe der Zeit für sich getestet, weiterentwickelt und verfeinert. Und auch aus dem Eingangszitat aus dem lesenswerten Roman von Wolf Haas geht nicht hervor, wie er seinen eigenen Regieanweisungen folgen würde; aber mit Sicherheit hätte er eine Vorliebe so wie andere Schriftsteller auch (Kellogg, 2006; Zimmerman & Risemberg, 1997).

Genau das können und sollten Sie als Lehrperson ebenfalls tun, wenn es ihnen im Unterricht nötig erscheint: Sie können und sollen beim Schreiben begründet und bewusst etwas verändern, wenn es Ihnen bzw. Ihren Schülern nicht hilft. Aus der Forschung ist – zumindest deutlich für das Lesen – belegt, dass die Vermittlung von Selbstregulation eine längerfristige Angelegenheit ist, bei der Lehrpersonen sukzessive ihren Handlungsspielraum erweitern und immer mehr modifizieren, wovon wiederum ihre Schüler längerfristig profitieren (Anderson, 1992; Duffy, 1993a; Pressley et al., 1992). Hierbei will dieses Buch einen Beitrag leisten (natürlich nur einen bescheidenen – bescheiden deshalb, weil über viele Aspekte noch viel zu wenig bekannt ist).

Noch eines ist wichtig: Wer Selbstregulation beim Schreiben vermitteln will, sollte auch selbst beim Schreiben selbstreguliert vorgehen. Denn ansonsten wäre es so, als wolle ein Kfz-Mechaniker Auszubildenden beibringen, wie man professionell Blumensträuße bindet oder Torten backt. Überhaupt ist es sinnvoll, sich die Vermittlung von Selbstregulation wie eine (kognitive) Handwerkslehre vorzustellen und als »Schreibmeister« bzw. »Schreibmeisterin« zu agieren, um den Schreiblehrlingen die nötigen Fähigkeiten beizubringen (Collins, Brown & Newman, 1989). In dieser Lehre geht es vor allem darum, die von außen unsichtbaren mentalen Prozesse zu verbalisieren und zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Erst dadurch, so die vorherrschende Meinung in der Forschung, gelingt es, selbstregulatorische Fähigkeiten

zu erwerben. Es geht also darum, aus dem Klassenzimmer buchstäblich eine echte Schreib-Werkstatt zu machen.

Hier will dieses Buch Sie unterstützen, was sich auch im Aufbau niederschlägt, der den Teilzielen entspricht. Zunächst geht es darum, in Kapitel 3 eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Schreibförderung vorzunehmen. Im Anschluss daran wird das Konzept der Selbstregulation beim Schreiben in Kapitel 4 vorgestellt. Nachdem dieses Thema in der gebotenen Kürze und Ausführlichkeit geklärt ist, geht es um den Erwerb der Selbstregulation. Dazu wird in Kapitel 5 aus theoretischer und auf Studien basierender Perspektive betrachtet, wie der Erwerb verläuft und wo Fördermaßnahmen nachweislich wirken. Ganz der Praxis widmen sich die Kapitel 6 und 7. Kapitel 6, das Hauptkapitel des Buches, beinhaltet einen Überblick über die verschiedenen Schreibstrategien. Kapitel 7 zeigt, wie man damit beginnen kann, den Unterricht in eine echte Schreib-Werkstatt zu verwandeln. Die beiden Kapitel 9 und 10 sollen Ihnen zusätzlich dabei helfen, denn sie umfassen ein Glossar zentraler Begriffe für selbstreguliertes Schreiben einerseits und das Stichwortverzeichnis andererseits.

Es ist ein großes Anliegen beim Schreiben dieses Buches gewesen, eine gewisse Vereinheitlichung bei der Bezeichnung von Einzelschritten in den verschiedenen Strategiebündeln vorzunehmen. Den Hintergrund dafür bildet ein eher hinderlicher Umstand in der Schreibforschung, bei dem in verschiedenen Studien inhaltlich gleiche oder sich doch stark ähnelnde mentale Operationen zum Teil unnötigerweise unterschiedlich bezeichnet worden sind. Das kann für die Förderpraxis eine unnötige Verkomplizierung nach sich ziehen. Für Schüler bedeutet dies, dass sie im schlimmsten Falle verschiedene Bezeichnungen für das Gleiche lernen. Das könnte vor allem dann zum Problem werden, wenn Sie als Lehrperson verschiedene Strategiebündel vermitteln. (Ähnlich gelagert ist der deutlich seltenere Fall, in dem für unterschiedliche mentale Operationen dasselbe Akronym gebraucht wurde.) Die Modifikationen gingen zudem in manchen Fällen mit Straffungen, in manchen anderen Fällen mit Verfeinerungen einher. Dies steht im Einklang mit Empfehlungen aus der Forschung (La Paz, 2009); gleichwohl ist der grundsätzliche Charakter der Originalstrategien im Kern erhalten geblieben.

Dieses Buch können Sie entsprechend Ihrem Interesse selektiv nutzen. Wer einen allgemeineren Überblick über Schreiben und Schreibförderung bekommen möchte, findet in den Kapiteln 3 bis 5 entsprechende Informationen. Die Kapitel 6 und 7 widmen sich eher Fragen der Umsetzung im Unterricht. Theorie kommt ohne Praxis nicht aus – und umgekehrt. Daher sei Ihnen ganz ausdrücklich empfohlen, die Teilkapitel 4.2 und 5.1 zu lesen, auch wenn Sie eher an der Umsetzung interessiert sind. In diesen beiden Textteilen finden Sie zentrale Informationen, ohne die eine effektive Förderung in der Schule schwer vorstellbar erscheint.

Zu guter Letzt: Es gibt von mir schon ein Buch zur (Lese- und) Schreibförderung mit dem Förderansatz, der auch diesem Buch zugrunde liegt (nämlich: »Besser lesen und schreiben«, Philipp, 2012a). Damit dieses Buch aber nicht als vermeintliche Mogelpackung daherkommt, sei Folgendes erwähnt: Erstens wurden ganz bewusst Dopplungen von Originalförderansätzen vermieden (wenngleich es – nahezu unver-

meidliche – Parallelen gibt, weil ein Grundmuster bei den Schreibstrategien existiert).³ Zweitens wurde in diesem Buch noch viel stärker als im Vorgänger auf eine sinnvolle Trennung von Lesen und Schreiben geachtet und dem Schreiben bewusst eine Vorrangstellung gewährt, die damit zu tun hat, dass dieser wichtige Bereich schulischen Lernens bzw. dieses wichtige Werkzeug für schulisches Lernen endlich den Raum erhält, den das Schreiben verdient (The National Commission on Writing, 2003). Drittens war die nicht immer leichte Integration von Theorie, Empirie und Praxis im Sinne eines Transfers in den Schulalltag ein wichtiges Ziel beim Verfassen des Buches. Viertens spielte im Vorgänger die Motivation noch keine große Rolle, was im Licht der wichtigen Erkenntnisse aus der Motivationspsychologie korrekturbedürftig erschien (Philipp, 2013b). Fünftens erfolgte für dieses Buch eine deutlich umfangreichere Recherche nach Originaltexten aus der Feder von Schülern, um Ihnen die Effektivität und die Veränderungen exemplarisch vor Augen zu führen.

Alles in allem: Keines der beiden Bücher kannibalisiert das andere, und jedes funktioniert für sich. Gleich geblieben ist aber eines: Alles, was Sie hier lesen, hat Kindern und Jugendlichen – insbesondere den schwach schreibenden – nachgewiesenermaßen geholfen, besser zu schreiben bzw. dank des Schreibens Texte besser zu verstehen.

³ Eine Dopplung liegt im Falle eines aus zwei Strategiebündeln bestehenden Ansatzes für bessere Argumentationen vor. Im Band »Besser lesen und schreiben« wurde dieses Bündel mit »DAFÜR + GEGEN« bezeichnet (Philipp 2012a, S. 102–105). Im vorliegenden Band werden beide Strategiebündel separat beschrieben, nämlich als »TAUFE/TEUFEL« (s. Teilkap. 6.4.4.3) und »NERV« (6.4.4.1) und im Falle von »TEUFEL« wird noch eine Modifikation vorgeschlagen. Ebenfalls enthalten ist eine modifizierte Form einer kooperativen Revisionsstrategie (6.5.3). Diese wurde in der Publikation aus dem Jahr 2012 in einer kürzeren Fassung dargestellt.

3. Schreibförderung in der Schule

Zwei Fallbeispiele und was sie über die gegenwärtige Schreibförderung im Unterricht verraten

Wir wissen leider nur sehr wenig darüber, wie im deutschsprachigen Raum gegenwärtig das Schreiben unterrichtet wird, aber auch international ist dies eine praktisch nicht seriös zu beantwortende Frage. Der Schreibunterricht ist schlichtweg derzeit kein besonders prominenter Forschungsgegenstand, jedenfalls wenn man auf der Suche nach Studien ist, aus denen heraus man das Unterrichtsgeschehen verstehen will. Eine kleine, aber feine Studie gibt jedoch Auskunft über den Schreibunterricht in einer Stadt im Nordosten der USA Anfang des 21. Jahrhunderts.

Der Forscher Timothy Madigan (2007) beobachtete insgesamt zwölf Unterrichtsstunden von zwei Lehrpersonen, die Kleinklassen mit jeweils sechs männlichen Zwölfklässlern mit Dyslexie unterrichteten. Zusätzlich wurden die Lehrpersonen und die Schüler noch interviewt. Dabei bezogen sich viele Fragen direkt auf die jeweilige Situation, die beobachtet wurde, und sollten der Klärung dienen. Im Fokus standen die beiden Lehrer (Mr. Bruce und Mr. Wallace) und ihr Unterricht. Beide Lehrer arbeiteten in derselben Schule, aber ihr Unterricht unterschied sich markant. In diesem Kapitel sollen zunächst die beiden Beispiele vorgestellt werden, zunächst das von Mr. Bruce (3.1), danach das von Mr. Wallace (3.2). Im darauffolgenden Teilkapitel (3.3) werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Beispiele kurz kontrastiert und danach in einen größeren Zusammenhang zur gegenwärtigen Schreibförderung gebracht.

3.1 Erstes Beispiel: Das 5×5 des Mr. Bruce – wenn die Formel den Inhalt schlägt

Das folgende Beispiel von Mr. Bruce' Schreibunterricht wird für Sie als Leserin bzw. als Leser zugegebenermaßen eine etwas harte Kost werden. Der Grund dafür ist, dass der dargestellte Lehrer sehr widersprüchlich vorgeht, indem er einerseits Schreiben auf eine mathematisch simple Formel reduziert. Andererseits verwendet er für gleiche Elemente unterschiedliche Bezeichnungen,⁴ was für seine Schüler ebenso eine deutliche Überforderung darstellen dürfte wie die Arbeitsaufträge, die von ihnen hohe (Transfer-)Leistungen erfordern. Um diese Überforderung herauszuarbeiten,

4 Im Teilkapitel 3.1.3 (und dort auf S. 30) sind die unterschiedlichen Verwendungsweisen der Begriffe systematisch dargestellt, sodass Sie während des Lesens einen Vergleich anstellen können, indem Sie nachschlagen.

bleibt die Darstellung recht nah am Original, eine systematischere Betrachtung der Probleme erfolgt im Teilkapitel 3.1.3.

3.1.1 Eine Formel für jeden Gegenstand und jedes Thema

In der Kleinklasse von Mr. Bruce mit fünf bis sechs Jugendlichen wird geschrieben, und zwar nach einem Ansatz, der in der US-amerikanischen Schreibdidaktik verbreitet ist. Texte umfassen dabei fünf Absätze:

- einen Einleitungsabsatz,
- drei Absätze, in denen das Thema entwickelt wird (im Folgenden: Hauptabsätze),
- und einen Schlussabsatz.

Mr. Bruce verortet diesen Ansatz im Kontext der Mathematik und setzt ihn mit einer Formel gleich:

»Aufsätze sind kumulativ wie eine Matheformel. (Er schreibt an die Tafel, während er formuliert.) Beispiel 1 + Beispiel 2 + Beispiel 3 = These. Ein Schluss besteht einfach aus Dingen, die ihr schon gesagt habt. Es dreht sich alles um die Organisation.« (Madigan, 2007, S. 378; im Folgenden erfolgen die Belege nur noch über Seitenzahlen.)

Von der Wirksamkeit und der Möglichkeit der Übertragbarkeit ist Mr. Bruce fest überzeugt. Er sagt den Schülern:

»Noch einmal, der Inhalt spielt keine Rolle. Nun, offensichtlich spielt er schon eine Rolle, weil es das ist, wofür ihr benotet werdet. Worüber ich spreche, ist diese Formel. Das Format kann verwendet werden, um über jeden Gegenstand zu schreiben, über jedes Thema.« (S. 407)

Wie sehr er an der vorgegebenen Struktur festhält, zeigt sich auch an anderer Stelle. Hinsichtlich der Formelhaftigkeit fällt nämlich auf, dass Mr. Bruce die Anzahl der Sätze für das ausschlaggebende Kriterium hält. Er selbst sagt im Unterricht: »25 Sätze insgesamt, nicht mehr, nicht weniger. Zwingt euch, seid prägnant. Wenn ihr zu euren drei Hauptabsätzen kommt, dann gibt es keinen Raum für Füllmaterial, also seid prägnant.« (S. 380)

Um seinen Schülern die 5-×-5-Formel beizubringen, verwendet Mr. Bruce ein Arbeitsblatt, mittels dessen er den Schreibprozess strukturieren will. Das Arbeitsblatt und wie er die Umsetzung am Beispiel eines einleitenden Absatzes den Schülern demonstriert, ist in Abbildung 1 abgebildet. Es fällt auf, dass Mr. Bruce den Schreibprozess stark zerstückelt: Es geht nicht um den gesamten Text, der geschrieben werden soll, sondern um die einzelnen Absätze.

Mr. Bruce erklärt das Arbeitsblatt anhand eines Einleitungsabsatzes in einer Lektion wie folgt: