

# Schreibwissenschaft macht Schule: Peer-Feedback in der DaZ-Praxis

*Özlem Alagöz-Bakan*

## Einleitung<sup>1</sup>

Wenn man von Schreibwissenschaft spricht, denken viele zumeist ausschließlich an das universitäre Schreiben. Zum Schreiben unter spezifischen Bedingungen liefert die Schreibwissenschaft praxisrelevante Erkenntnisse. Eine interdisziplinäre Metawissenschaft zum Schreiben ermöglicht es, Methoden und Strategien zu erforschen, wie Schreiben in verschiedenen Kontexten gelernt und gelehrt werden kann. Es wird oftmals vergessen, dass die Grundlagen für das universitäre Schreiben bereits in der Schule gelegt werden, spätestens wenn die erste Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe geschrieben wird. Es werden immer wieder Projekte von Hochschulen und Schreibzentren initiiert, die Studierende und Schüler\*innen zusammenbringen, um die Schüler\*innen bei der Entwicklung ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen auf einem akademischen Niveau gezielt zu unterstützen (Schindler 2015; Lammers 2018). Bräuer machte sich bereits früh für die Etablierung von Schreibberatung in der Schule stark (Bräuer 2005, 2006).

Nun gilt es, in die Diskussion auch die schulische Perspektive miteinzubringen und von meiner eigenen Erfahrung als Lehrkraft zu berichten, eine Peer-Feedbackkultur im schulischen Schreibunterricht zu etablieren. Viele Lehrer\*innen trauen sich nicht, Peer-Feedback im Unterricht zu nutzen, da sie ihren Schüler\*innen es entweder nicht zutrauen oder sie Angst haben, dass sich dadurch eine Fehlertypenverfestigung verstetigt. Als Deutschlehrerin bin ich vor dem Hintergrund der heterogenen Klassenzusammensetzung bemüht, dass auch meine schwachen Schreiber\*innen das Schreiben als erlernbar erfahren und sich als kompetent Schreibende erleben. Dabei gilt es zunächst, alle Elemente eines Schreibprozesses zu durchlaufen und diese im Unterricht zu thematisieren. Insbesondere an Schulen mit einer hohen Zahl an Schüler\*innen mit DaZ, gestaltet sich die (schrift-)sprachliche Kompetenzentwicklung als Herausforderung, da bestehende didaktische Konzepte bei Schüler\*innen mit DaZ nicht einfach übertragen werden können (Schindler/Siebert-Ott 2014: 207 f.).

Wie schwierig sich dies für die Lehrkräfte in der Unterrichtsplanung und -durchführung erweist, wird anhand einer Unterrichtserprobung mit der Methode der „Textlupe“ exemplarisch aufgezeigt. Bei der Unterrichtseinheit mit schreibschwachen DaZ-Schüler\*innen stand die Frage im Vordergrund, inwieweit sich die Feedback-Methode „Text-

<sup>1</sup> Für Hinweise und Anregungen bedanke ich mich bei Dr. Kerstin Maupaté-Steiger und dem JoSch-Team.

lupe“ beim Peer-Feedback von Schüler\*innen mit DaZ als unterstützendes Verfahren im Rahmen der Textüberarbeitung eignet bzw. an die Zielgruppe angepasst werden muss.

### Schreibprozess von L1- vs. L2-Schreibenden

In frühen Schreibprozessmodellen wie demjenigen von Hayes/Flower (1981/2014) wurde trotz ihrer Phaseneinteilung in Planen, Übersetzen und Überprüfen (noch) nicht zwischen L1- und L2-Textproduktionsprozessen differenziert. Diese lassen sich jedoch nicht gleichsetzen (Gantefort/Roth 2014: 55). In der Schule ist die Vorstellung vom monolingualen Schreiben immer noch weit verbreitet, sodass Lehrkräfte von diesem Wissen über die Spezifik dieser anderen Textproduktion für ihren Unterricht profitieren könnten. Nach Grießhaber (2017: 299) beeinflusst die Erstsprache das Schreiben in der L2 in allen drei Teilphasen. So finden viele der Denkprozesse in der L1 statt, bevor diese in den Schreibprozess und damit in die Zielsprache, z. B. Deutsch, einfließen. Schreibende mit L2 haben demnach einen höheren kognitiven Mehraufwand als L1-Schreibende, um das gewünschte Ergebnis zu erzielen.

Aus Beobachtungen mit mehrsprachigen Studierenden in der Schreibzentrumsarbeit plädieren Knorr et al. (2015) für die Nutzung von Mehrsprachigkeit als Ressource im Schreibprozess, indem man bspw. Raum für mehrsprachige Planungsphasen gewährt. Bei komplexen Schreibaufgaben für Schüler\*innen mit DaZ ist ein kleinschrittiges Vorgehen erforderlich, indem bspw. Arbeitsschritte vorangestellt werden, die von den Schüler\*innen mündlich bearbeitet werden können (Schindler/Siebert-Ott 2014: 207).

### Überarbeitungsphase bei DaZ-Lernenden: „Textlupe“ zur Strukturierung von Peer-Feedback

Die Überarbeitungsphase im Modell von Hayes/Flower (1981/2014) untergliederten Breiter/Scardamalia (1987) nochmals in drei Bestandteile: *compare, diagnose, change*. Der\*die Schreibende vergleicht zunächst das Geschriebene mit dem Gemeinten. Wenn Abweichungen erkennbar sind, dann wechselt diese\*r wieder in den produktiven Schreibprozess und überarbeitet den Text (Fix 2008: 38). Damit dies jedoch auch wirklich zu einer verbesserten Textqualität führt, muss der\*die Schreibende in der Lage sein, Diskrepanzen zwischen dem Gesagten und Formulierten zu erkennen. Im schulischen Alltag zeigt sich, dass dies vielen Schüler\*innen noch schwerfällt. An dieser Stelle im Schreibprozess benötigen besonders L2-Schreibende mehr Lehrer\*innen-Feedback oder Peer-Feedback. Die Schüler\*innen erhalten Rückmeldung, wie der gelesene Text von Rezipient\*innen wahrgenommen wird (Ruhmann/Kruse 2014: 27).

Nach Grießhaber (2017: 302) besitzen kooperative Schreibarrangements ein hohes Förderpotenzial für L2-Schreibende, wenn die Schüler\*innen in den mündlichen Aus-

tausch über ihre Texte gehen können. Das setzt natürlich gewisse Sprachfertigkeiten auf beiden Seiten voraus. Im schulischen Kontext kann das Feedback sowohl seitens der Lehrkraft als auch durch Schüler\*innen in Form eines Peer-Feedbacks erfolgen. Bei der Variante des Peer-Feedbacks nimmt die Lehrkraft lediglich eine moderierende Funktion ein, indem sie den Arbeitsprozess strukturiert. Dies geschieht bspw. durch die Festlegung von Rückmeldekriterien. Die Lehrkraft stellt dazu Feedbackbögen bereit und setzt z. B. die Methode „Textlupe“ ein, anhand derer sich die Schüler\*innen gegenseitig Feedback geben (Fix 2008: 176; Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 38). Die Textlupe stammt aus dem Methodenrepertoire der Deutschdidaktik. Als Orientierungshilfe werden drei Spalten vorgeschlagen:

**Tabelle 1**  
Prinzip der Textlupe

	Das hat mir gut gefallen	Hier habe ich noch Fragen	Mein Vorschlag
Feedback 1	Aufbau: Inhalt: Sprachrichtigkeit:		
Feedback 2	...		
Feedback 3	...		

Bei der Textlupe handelt es sich um ein kooperatives Verfahren zur schrittweisen Textoptimierung, bei der in der Regel drei Leser\*innen Rückmeldung geben. Zur Strukturierung der Rückmeldung und kognitiven Entlastung von L2-Schreibenden bietet sich die Textlupe als methodisches Hilfsmittel an, denn die Schüler\*innen schlüpfen dabei wechselseitig in die Rollen des\*der Feedbackgebenden und Feedbacknehmenden (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 37). Der Rollenwechsel ermöglicht das Antizipieren, denn die eigene Erwartungshaltung kann dadurch mit dem\*der Feedbackgebenden oder -nehmenden abgeglichen werden. Zum einen werden mit dieser Methode vermehrt Sozialkompetenzen wie Verantwortungsbereitschaft, Kritik- und Kooperationsfähigkeit geschult. Auch zum selbstständigen Arbeiten werden insbesondere jüngere Schüler\*innen angeregt, bei denen dies noch nicht ausgeprägt ist. Zum anderen hilft diese schüler\*innenaktivierende Unterrichtsform den Schüler\*innen dabei, in Texten eigenaktiv Muster, Strukturen und Regelmäßigkeiten zu identifizieren, eigene Texte distanziert zu betrachten und zu überarbeiten (Hochstadt et al. 2013: 96).

Mit der Textlupe gelingt es den Schüler\*innen, „Textentwürfe im Hinblick auf einzelne inhaltliche, inhaltlich-strukturelle und sprachliche Aspekte“ (BSB 2011: 34) zu korrigieren, wie es der Bildungsplan fordert. Der Vorteil der Textlupe gegenüber mündlichen Feedbackverfahren liegt nach Bobbin (1996: 46) darin, dass den Schreibenden das ver schriftlichte Feedback dauerhaft zu Verfügung steht, wodurch diese ihren Überarbeitungsprozess individuell steuern können, was sich besonders für L2-Schreibende als effektiv

erweist. Auch bei Verständnisfragen lässt sich flexibel eine Schreibberatung anschließen. Insbesondere bei L2-Schreibenden müssen Feedbackgebende auf Klarheit und Verständlichkeit in ihren Formulierungen achten (Grießhaber 2017: 302). Dieses strukturierte Vorgehen erlaubt den L2-Schreibenden, ihren Überarbeitungsprozess besser zu steuern, so dass dies einer mentalen Überforderung entgegenwirkt, um die Textrevision als solche für die L2-Schreibenden zu erleichtern.

Größte Herausforderung bleibt jedoch die Frage, ob die Schüler\*innen qualitativ hochwertiges Feedback durch ihre Peers erhalten, welches ihnen bei der Überarbeitung ihrer Texte hilft. Zwar sind Schüler\*innen nach Fix (2008: 176) grundsätzlich fähig, Probleme in anderen Texten zu erkennen, die sie in ihren eigenen Texten häufig nicht sehen. Dennoch besteht die Gefahr, dass die Schüler\*innen ihre Wahrnehmung über Unstimmigkeiten in einem Text möglicherweise nicht detailliert erklären können: „[D]ie Hinweise bleiben auch hier oft auf sprachliche Oberflächenmerkmale wie Rechtschreibfehler beschränkt. Tiefer gehende Probleme können dagegen häufig nicht adäquat verbalisiert und in Handlungsvorschläge umgesetzt werden“ (Fix 2008: 176).

In der Schreibwissenschaft unterscheidet man zwischen zwei Ebenen des Textfeedbacks: den Higher Order Concerns (HOC: Struktur, Inhalt, roter Faden) und Lower (auch Lower) Order Concerns (LOC: Grammatik, Orthografie, Stil, Ausdruck und Lexik) (Grieshammer 2011: 63). Fraglich bleibt, ob die Schüler\*innen Textfeedback zu den LOC geben können, denn dies setzt eine gewisse Sprachkompetenz voraus. Wenn man bedenkt, dass die Feedbackgebenden im schulischen Kontext selbst L2-Schreibende sein könnten, stellt das kooperative Arbeiten in einem hochgradig heterogenen schulischen Umfeld eine große Herausforderung dar, denn nach Grießhaber (2017: 302) sind L2-Schreibende auf explizite Arbeitsanweisungen im Überarbeitungsprozess angewiesen, was von Peers mit L2 möglicherweise nicht zu leisten ist. Aus Sicht der Schreibdidaktik ist dann ein kleinschrittiges Vorgehen erforderlich.

### **Heterogene Schülerschaft als didaktische Herausforderung**

Die Methode „Textlupe“ wurde in einem Deutschkurs an einer Hamburger Stadtteilschule in Jahrgangsstufe 9 erprobt, in der alle Schüler\*innen eine andere Erstsprache als Deutsch hatten. Zu Sachtexten mit dem Thema Kinderarbeit auf der Welt sollte eine Erörterung verfasst werden. Das Formulieren eines argumentativen Textes ist der erste Schritt zur Facharbeit, die in der Oberstufe als Prüfungsleistung vorgesehen ist. Die Textsorte eignete sich besonders für Peer-Feedback, da die Schüler\*innen sich primär mit den Argumentationen ihrer Mitschüler\*innen auseinanderzusetzen hatten.

Aufgrund der Textkomplexität waren viele Arbeitsschritte vorgeschaltet, wie z. B. das Erschließen von Sachtexten anhand der 5-Schritt-Lesetechnik (auch SQ3R-Methode)<sup>2</sup>. Anschließend folgte eine mündliche Austauschphase über die Textinhalte, was der Verständnissicherung diente. Nachdem die Texte geschrieben waren, entschied ich mich für die Feedbackphase mit der Textlupe in sprachlich heterogenen Gruppen in Hinblick auf ihre Deutschkenntnisse, sodass sowohl die schwachen als auch die starken Schreiber\*innen von dieser Lernsituation profitieren konnten. Die Textlupe wurde von mir modifiziert, um den Fokus der Feedbackgebenden auf drei Kategorien zu schärfen: Aufbau, Inhalt und Sprachrichtigkeit (Orthografie/Interpunktionsfehler).

Aufbauend auf schreibwissenschaftlichen Erkenntnissen zur Wirksamkeit von Feedback gegenüber Self-Assessment oder fehlendem Feedback auf die Textqualität (Huisman et al. 2018) zeigte sich, dass eine metakommunikative Feedbackphase im Plenum notwendig ist. Nach dem Peer-Feedback mittels Textlupe konnten Unklarheiten bezüglich der Rückmeldungen mündlich in Teams besprochen werden. Dadurch ließ sich die Überarbeitungsphase für die L2-Schreibenden ausdehnen. Diese Besprechungsphase in Form einer Kurzberatung unter den Schüler\*innen wurde in den Unterricht integriert. Dazu überarbeiteten die Schüler\*innen die Texte eigenständig an jeweils einem Laptop in einem Textverarbeitungsprogramm mit einer Liste von Redemitteln, wobei sie flexibel auf die Unterstützung der Lehrkraft, aber auch der Mitschüler\*innen zurückgreifen konnten. Durch diese mehrteilige Überarbeitungsphase in Form von Textlupe (compare), Plenumsdiskussion und Eigenbearbeitung mit technischen Hilfsmitteln (change) wurde der Teilprozess für die L2-Schreibenden entzerrt.

## Analytische Reflexion des Methodeneinsatzes aus schreibwissenschaftlicher Sicht

In der Einstiegsphase fehlte den Schüler\*innen das Bewusstsein dafür, dass das Verfassen eines Textes aus mehreren Teilprozessen besteht. Auch das Prinzip des Peer-Feedbacks war ihnen fremd, was zunächst auf Widerstand auf mehreren Ebenen stieß: sowohl beim Geben und bei der Annahme von Feedback als auch beim Überarbeiten des eigenen Textes. Diese ablehnende Haltung spiegelte sich bei einigen Schüler\*innen in der halbherzigen Bearbeitung des Arbeitsauftrages wider.

Aus den Feedbackbögen geht hervor, dass die Feedbackgebenden grundsätzlich verstehen, sowohl Feedback auf Textinhalte als auch zur Orthografie und Interpunktionsfehler zu geben. Teilweise blieben die Rückmeldungen oberflächlich, d.h. die Feedbackgebenden benannten zwar ihre Verständnisschwierigkeiten, allerdings nicht die Ursachen, was in den Kommentaren lediglich mit einem Fragezeichen markiert wurde. Aber auch an diesen

2 Es handelt sich hierbei um eine Lesemethode, die das Erfassen von Texten erleichtern soll. Die Methode lässt sich in folgende 5 Phasen gliedern: Überblick verschaffen, Fragen zum Textabschnitt entwickeln, Abschnittsweise genau lesen, Abschnittsweise rekapitulieren und anschließend den gesamten Text rekapitulieren.

Stellen hat dann eine inhaltliche Überarbeitung stattgefunden, sodass vermutlich mündlich noch weitere Ideen oder Vorschläge dazu ausgetauscht wurden.

Bei der anschließenden Textüberarbeitung orientierten sich die L2-Schreibenden an den konkreten Überarbeitungsvorschlägen zum Inhalt, aber auch zur Orthografie und Interpunktion. Dass L2-Schreibende mehr Ressourcen von außen benötigen, zeigte sich auch an der Zuhilfenahme des Rechtschreibprogramms am Laptop, was den L2-Lernenden die Korrektur erheblich erleichterte und wodurch sie schneller zu einer Überarbeitung auf Textebene gelangten.

## Abschließende Überlegungen

Am Beispiel der Textlupe zeigt sich, dass L2-Schreibende im schulischen Kontext von einem mehrgliedrigen Feedback in der Überarbeitungsphase profitieren, was sich auch mit Erkenntnissen zum wissenschaftlichen Schreiben im Hochschulkontext Schreibforschung deckt (Dreyfürst/Liebetanz/Voigt 2018: 94). Trotz anfänglicher Bedenken der L2-Lernenden gegenüber der Feedback-Methode erweist es sich als durchaus sinnvoll, kooperatives Textfeedback in sprachlich heterogenen Lerngruppen an Schulen einzuführen. Dabei bedarf es – im Vergleich zu L1-Lernenden – kleinschrittiger Überarbeitungsschleifen.

Die Schüler\*innen tauschen sich über ihre individuellen Wissensstrukturen aus, so dass sie mit- und voneinander lernen. Die Gefahr liegt in der unreflektierten Übernahme von Feedback, insbesondere wenn L2-Schreibende noch sehr unsicher sind. Grundsätzlich halten sich die Feedbackgebenden jedoch mit Vorschlägen eher zurück, um vermutlich Fehler zu vermeiden. Die Feedbacknehmenden müssen in der Lage sein, die wichtigsten Informationen aus ihrem Feedback zu selektieren, um für sich relevante Vorschläge zu erkennen und umzusetzen. Daran kann die Methode der Textlupe für DaZ-Lernende im schulischen Kontext auch scheitern. Nützlich wäre in diesem Kontext eine regelmäßige fächer- und klassenstufenübergreifende Schreibberatung durch ein Schreibberatungsteam an der Schule (Bräuer 2006: 34). Aus Praxissicht braucht es bei L2-schreibenden Schüler\*innen ein kleinschrittigeres Vorgehen in der Überarbeitungsphase. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass von der Schreibwissenschaft sowohl Lehrkräfte als auch Schreibende profitieren, indem erstere ihre didaktischen Mittel zielgruppenspezifisch ausrichten und letztere ihre Kompetenzen in der Textbeurteilung erweitern.

## Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Bobsin, Julia (1996): Textlupe: neue Sicht aufs Schreiben. In: *Praxis Deutsch*. Vol. 23. No. 137. 45–49.

- Bräuer, Gerd (2006): Schüler helfen Schülern – Schreibberatung in der Schule. *Forum Schulstiftung*. Vol. 45. No. 12. 24–37.
- Bräuer, Gerd (2006) (Hrsg.): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Edition Körberstiftung.
- Dreyfürst, Stephanie/Liebetanz, Franziska/Voigt, Anja (2018): *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre*. Bielefeld: wbv.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Flower, Linda/Hayes, John R. (1981/2014): Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*. Leverkusen: UTB. 35–56.
- BSB = Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): Bildungsplan Deutsch. Stadtteilschule Jahrgangsstufen. 5–11. Online im WWW. URL: <https://www.hamburg.de/contentblob/2372470/d7d69bc24fed2b9fea66b8e455d0bf5/data/deutsch-sts.pdf> (Zugriff: 01.05.2020)
- Gantefort, Christoph/Roth, Hans-Joachim (2014): Schreiben unter den Bedingungen individueller Mehrsprachigkeit. In: Knorr, Dagmar/Neumann, Ursula (Hrsg.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen*. Münster: Waxmann. 54–73.
- Grießhaber, Wilhelm (2017): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Bd. 9. Baltmannsweiler, Hohengehren: Schneider Verlag. 292–303.
- Grieshammer, Ella (2011): *Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung*. [Schreiben im Zentrum. Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung; 3]. Frankfurt a. O.: Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina.
- Hayes, John R./Flower, Linda (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive processes in writing. An interdisciplinary approach*. Hillsdale: Erlbaum. 3–30.
- Hochstadt, Christiane/Krafft, Andreas/Olsen, Ralph (2013): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen: A. Francke.
- Huisman, Bart/ Saab, Nadira/van den Broek, Paul/van Driel, Jan (2019): *The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: A Meta-Analysis. Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 44. No. 6. 863–880.
- Knorr, Dagmar/Andresen, Melanie/Alagöz-Bakan, Özlem/Tilmans, Anna (2015): Mehrsprachigkeit – Ressource für SchreibberaterInnen und Ratsuchende. In: Dirim, Inci/Gogolin, Ingrid/Knorr, Dagmar/Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Reich, Hans/Weiße, Wolfram (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. [Bildung in Umbruchgesellschaften; 12]. Münster: Waxmann. 318–338.

- Lammers, Ina (2018): Schreibbegleitung und Schreibberatung in Schule und Hochschule. In: Grießhaber, Wilhelm/Schmöller-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch*. Berlin: De Gruyter Verlag. 365–379.
- Ruhmann, Gabriele/Kruse, Otto. (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadia (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*. Leverkusen: UTB. 15–43.
- Schindler, Kirsten/Siebert-Ott, Gesa (2014): Schreiben in der Zweitsprache. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 4)*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 95–215.
- Schindler, Kirsten (2015): Akademische Textkompetenz am Beispiel der Facharbeit entwickeln. Zur Kooperation zwischen einem Kölner Gymnasium und der Universität zu Köln. In: Schmöller-Eibringer/Thürmann, Eike (Hrsg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann. 248–266.

## Autorin

**Özlem Alagöz-Bakan**, M. Ed., ist Lehrerin an einer Hamburger Stadtteilschule. Sie studierte an der Universität Hamburg Lehramt mit den Fächern Deutsch und Geschichte. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Schreib- und Sprachlernberatung der Schreibförderung im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache