

# **Schreibförderung an QIMS-Schulen**

## **Grundlagen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms**

Erstellt von der  
Pädagogischen Hochschule FHNW  
Zentrum Lesen

Im Auftrag des Volksschulamts der Bildungsdirektion Zürich

Februar 2013

**Afra Sturm**  
**Hansjakob Schneider**  
**Maik Philipp**

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1 Gute Förderung: Stand der empirisch-didaktischen Forschung .....	3
1.1 Schreiben fördern.....	5
1.1.1 Basale Schreibfähigkeiten fördern.....	5
1.1.2 Schreibstrategien fördern.....	7
1.1.3 Schreibmotivation fördern.....	8
1.1.4 Schreiben als soziale Praxis fördern .....	11
1.1.5 Was nicht wirkt .....	11
1.2 Schreiben beurteilen .....	12
1.3 Schreiben im multikulturellen Kontext.....	15
1.4 Empirische Befunde im Überblick.....	17
2 Bestandesaufnahme in ausgewählten QUIMS-Schulen .....	20
2.1 Bestandesaufnahme – eine Einleitung.....	21
2.2 Bestandesaufnahme: Schreibförderung an QUIMS-Schulen.....	23
2.2.1 Inhalte der Schreibförderung – Fokus kognitive Prozessebene.....	24
2.2.2 Förderung der Motivation .....	25
2.2.3 Schreiben als soziale Praxis.....	27
2.3 Bestandesaufnahme: Beurteilung in QUIMS-Schulen .....	28
2.3.1 Kognitive Dimension.....	29
2.3.2 Schreibstrategien.....	31
2.3.3 Motivation .....	32
2.3.4 Beurteilen als soziale Praxis .....	33
2.4 Schreibförderung an QUIMS-Schulen – eine Übersicht.....	34
3 Empfehlungen.....	37
3.1 Empfehlungen zur Förderung kognitiver Schreibfähigkeiten .....	38
E1 Basale Schreibfähigkeiten fördern: Handschrift, Schreibflüssigkeit, Rechtschreibung .....	38
E2 Höhere Schreibfähigkeiten fördern: Selbstregulation und Schreibstrategien .....	39
E3 Höhere Schreibfähigkeiten fördern: Textsortenwissen .....	42
3.2 Empfehlungen zur Förderung motivationaler Dispositionen .....	43

E4	Schreibanlässe situieren.....	43
E5	Lernförderlich beurteilen .....	44
3.3	Empfehlungen zur Situierung des Schreibens als soziale Praxis.....	45
E6	Schreiberfahrungen über Beobachtung .....	45
E7	Kooperatives Schreiben .....	45
E8	Prozessorientiertes Schreiben.....	46
E9	Beurteilen in sozialen Formen .....	47
3.4	Strukturelle Überlegungen .....	47
E10	Weiterbildung für QUIMS-Schulen .....	47
E11	Kohärenz in Schulen .....	48
3.5	Grundlagen für ein Weiterbildungskonzept an QUIMS-Schulen.....	49
3.5.1	Fokussierte Weiterbildungsmodule .....	49
3.5.2	Priorisierung .....	51
3.5.3	Ziele.....	51
4	Literatur .....	54
5	Anhang.....	59
5.1	Vorbereitungsfragen .....	59
5.2	Interviewleitfaden .....	60
5.3	Kodierleitfaden.....	62



---

## Einleitung

Das Zentrum Lesen hat vom Volksschulamt der Bildungsdirektion Zürich den Auftrag erhalten, Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Schreibförderung an QUIMS-Schulen zu erstellen. Gemäss den vertraglichen Vereinbarungen ging das Zentrum Lesen so vor, dass nicht nur relevante Literatur gesichtet werden sollte, sondern auch an QUIMS-Schulen tätige Lehrpersonen zu ihrer Schreibunterrichtspraxis befragt werden sollten, um Empfehlungen möglichst praxisnah formulieren zu können. Das Vorgehen beinhaltete insbesondere folgende vier Elemente:

- 1) Die empirisch-didaktische Literatur wurde gesichtet und die Erkenntnisse überblicksartig zusammengestellt. Diese Zusammenstellung wurde von Afra Sturm an der QUIMS-Tagung vom 10. November 2012 präsentiert.
- 2) Gleichzeitig wurden Leitfäden für Gruppeninterviews mit Lehrpersonen des Kindergartens, der Unterstufe, der Mittelstufe und der Oberstufe entworfen und mit der Vertretung des Volksschulamts vorbesprochen. Diese Leitfäden enthielten Vorbereitungsfragen, welche die Lehrpersonen im Vorfeld der Interviews im Kollegium besprechen sollten (vgl. Anhang 5.1). Die Gruppeninterviews wurden mit einem Interview-Leitfaden geführt, der über die Vorbereitungsfragen hinausgeht (vgl. Anhang 5.2).  
Die Gruppeninterviews fanden getrennt nach Schulstufe im September und Oktober 2012 statt. Pro Gruppe waren ungefähr 5 Lehrpersonen beteiligt, insgesamt wurden gut 20 Lehrpersonen aus verschiedenen Schulen befragt.
- 3) Die Gespräche wurden aufgezeichnet, transkribiert und in vereinfachter Weise inhaltsanalytisch kodiert und ausgewertet (vgl. Kodierleitfaden im Anhang 5.3). Die so gewonnenen Resultate wurden in einem Nachgespräch mit allen Interviewten kommunikativ validiert; sie sind in das vorliegende Papier, insbesondere auch in die Empfehlungen eingeflossen.
- 4) Am 16. Januar 2013 fand mit dem Experten Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek der Universität zu Köln sowie mit Vertretern und Vertreterinnen der Bildungsdirektion Zürich und dem Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW ein Hearing zum Zwischenbericht statt. Prof. Dr. Thomas Bachmann der Pädagogischen Hochschule nahm ebenfalls als Experte Stellung zum Zwischenbericht. Das Hearing ergab u.a., dass die in diesem Bericht formulierten Empfehlungen kompatibel mit dem Lehrplan 21 (Stand November 2012) sind.

Der Bericht enthält im ersten Kapitel einen Überblick zu empirisch geprüfter guter Schreibförderung. In Kapitel 2 sind die Erkenntnisse aus den Interviews mit QUIMS-Lehrpersonen zusammengestellt und werden dort auch den Erkenntnissen aus dem ersten Kapitel gegenübergestellt. Die Empfehlungen, die sich aus diesem Vergleich sowie aus der kommunikativen Validierung mit den Lehrpersonen ergeben, finden sich in Kapitel 3. Schliesslich enthält Kapitel 4 die verwendete Literatur, Kapitel 5 die verschiedenen Anhänge.

Nach jedem grösseren Abschnitt in Kapitel 1 und 2 sind die wichtigsten Erkenntnisse in einem blauen Kasten zusammengefasst, um ein schnelles Lesen und eine verbesserte Übersicht zu unterstützen.

## Hinweise

Der vorliegende Bericht verschafft also einen Überblick über mögliche (allerdings nicht alle) Ansätze und Methoden der Schreibförderung. Nicht näher eingegangen wird beispielsweise auf Fördermassnahmen, die von grösseren homogenen Zuwanderungsgruppen ausgehen, weil diese

Situation in der Schweiz so nicht vorkommt (vgl. aber für die Situation türkischer Kinder in Deutschland Apeltauer, 2007).

Nicht separat behandelt wird zudem die Frage des Verhältnisses von Sprachlichem und den Sachfächern. Erst in neuerer Zeit wird das Thema «Fachlernen und Sprache» von der Forschung angegangen. An einzelnen Stellen im Bericht werden aber explizite Hinweise in diese Richtung gegeben (vgl. bspw. Ende Kap. 1.1.2 und die entsprechende Empfehlung 2 zu Schreibstrategien 39–42).

Der Bericht fasst die aktuelle Praxis der Schreibförderung an QUIMS-Schulen zusammen, soweit sie sich aus den Gruppeninterviews rekonstruieren lässt, und er leitet schliesslich Empfehlungen für die Schreibförderung an QUIMS-Schulen ab.

Nicht leisten kann der Bericht eine umfassende Darstellung aller didaktischen Förderansätze im Bereich Schreiben ebenfalls nicht die Erstellung eines Weiterbildungskonzepts. Insofern sind die Empfehlungen nicht direkt umsetzbar, auch wenn punktuell Umsetzungsbeispiele angeführt werden. In Kapitel 3.5 werden diese Empfehlungen im Hinblick auf ihre Implementation nochmals zusammengefasst und priorisiert. Zudem werden Vorschläge für die Stossrichtung eines Weiterbildungskonzepts formuliert.

Aarau, 25. Februar 2013

Afra Sturm, Hansjakob Schneider, Maik Philipp

---

# 1 Gute Förderung: Stand der empirisch-didaktischen Forschung

Über welche Schreibkompetenzen Schüler und Schülerinnen Ende der obligatorischen Schule verfügen sollen, bemisst sich im Wesentlichen an gesellschaftlichen Anforderungen. Die nationalen Bildungsstandards, wie sie von der EDK-Plenarversammlung 2011 frei gegeben wurden, halten für den Bereich Schreiben allgemein Folgendes fest:

**Schreiben** meint die Fähigkeit, sprachlich angemessene, bestimmten formalen Kriterien folgende, an Kontext, Leserinnen und Lesern orientierte, d.h. textsortenspezifische Texte (Science-Fiction, Erzählungen, Tatsachenberichte, Anleitungen, Leserbriefe usw.) verfassen zu können, Texte unter ästhetischen und kulturellen Kriterien zu gestalten und über Schreiben und über eigene Texte nachdenken und reden zu können. (EDK 2011: 7)

Schreiben ist eine hochkomplexe Tätigkeit, bei der zahlreiche mentale Aktivitäten gebündelt und koordiniert werden müssen; nicht zuletzt müssen Schreibende beim Verfassen zahlreiche Entscheidungen treffen, insbesondere darüber, was und wie sie etwas schreiben wollen.

Aus den Textprodukten allein kann nicht rekonstruiert werden, ob SchülerInnen über die notwendigen Schreibkompetenzen verfügen: Zwar gilt der Schluss von gelungenen Textprodukten auf dahinter liegende Schreibkompetenzen als zulässig, bei nicht gelungenen Texten ist ein solcher Schluss schwieriger, teilweise sogar unzulässig, insbesondere wenn motivationale oder situative Faktoren die Aktivierung vorhandener Kompetenzen behindern (Eriksson, Lindauer & Sieber, 2008, S. 342). Im Hinblick auf didaktische Fördermassnahmen ist deshalb der Einbezug des Schreibprozesses unumgänglich. Deutlich wird das, wenn man sich vergegenwärtigt, was **schwache Schreiber und Schreiberinnen** – ein wichtiges Anliegen von Quims-Schulen ist die literale Förderung aller SchülerInnen – auszeichnet (Amato & Watkins, 2011; Troia, 2006):

- a) Sie planen kaum von sich aus, sondern schreiben gleich drauflos.
- b) Sie schreiben kürzere Texte und überarbeiten kaum, und wenn doch, dann vor allem nur Sprachformales wie Rechtschreibung. (Letzteres kann auch daran liegen, dass ihre Lesekompetenzen nicht ausreichend sind.)
- c) Sie betrachten Schreibstrategien als etwas, was zu viel Zeit kostet und nichts bringt.
- d) Sie überschätzen tendenziell ihre Schreibfähigkeiten.
- e) Sie verfügen über weniger Hintergrundwissen oder zeigen geringeres Interesse an einem Thema.
- f) Sie führen Erfolge und Misserfolge auf Faktoren zurück, die sie selbst nicht kontrollieren können.
- g) Sie brechen den Schreibprozess frühzeitig ab, oft auch, weil sie einfach erleichtert sind, dass ein Textprodukt entstanden ist.
- h) Sie verfügen über weniger gut ausgebildete basale Schreibfähigkeiten.

Die unter a)–c) ausgeführten Schwierigkeiten beziehen sich auf den Schreibprozess, d)–g) verweisen auf Einstellungen zum Schreiben allgemein sowie zum eigenen Schreibprozess und h) schliesslich weist auf die Bedeutung von basalen Schreibfähigkeiten hin.

Damit auf die mit dem Schreiben verbundenen hohen Anforderungen didaktisch zielgerichtet reagiert werden kann, gilt es u.a. zu verstehen, welche mentalen Aktivitäten beteiligt sind und mit welchen weiteren Aspekten sie interagieren.

Hayes & Flower (1980, 1996) haben ein Modell des Schreibprozesses entwickelt, das das Zusammenspiel der mit dem Schreiben verbundenen mentalen Aktivitäten und deren Interaktion

mit weiteren Aspekten aufzeigt (vgl. unten Abbildung 1). Überträgt man dies auf ein didaktisches Mehrebenen-Modell, wie es von Rosebrock & Nix (2008) für die Leseförderung entwickelt wurde, können die **didaktischen Handlungsfelder für die Schreibförderung** gebündelt dargestellt werden:

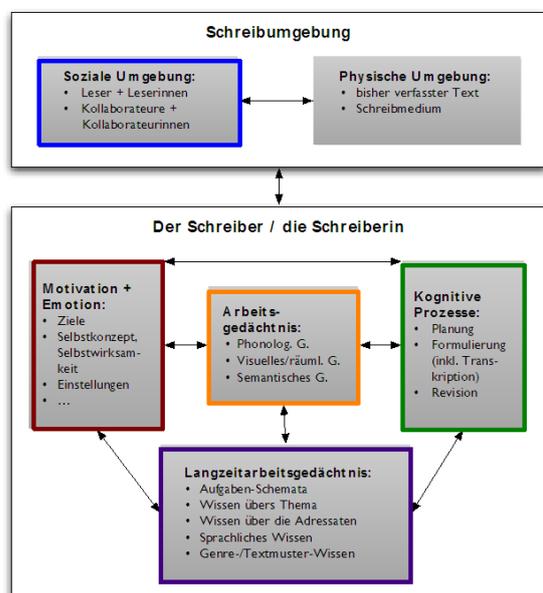


Abbildung 1: Hayes-Flower-Modell, in der revidierten Fassung von Hayes (1996) [Übersetzung von A.S.]

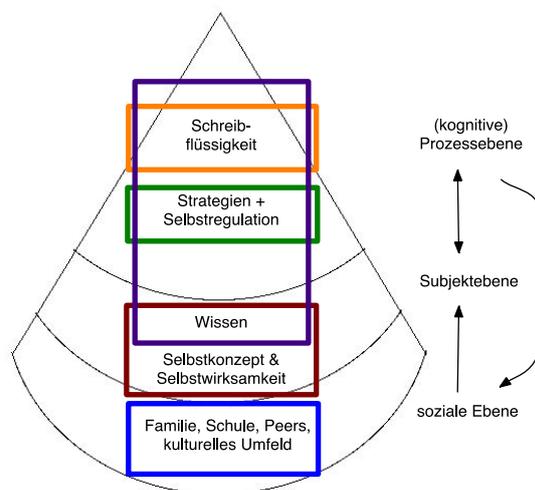


Abbildung 2: Didaktisches Mehrebenen-Modell von Rosebrock & Nix (2008) auf die Schreibförderung übertragen

Das Modell von Hayes & Flower (1980, 1996) umfasst zwei Hauptkomponenten: a) die Schreibumgebung und b) die Schreiberin/den Schreiber:

Zu a): Die **soziale Umgebung** mit den LeserInnen und allfälligen kooperativen Schreibpartnern und -partnerinnen kann im didaktischen Modell der sozialen Ebene mit **Familie, Schule, Peers sowie kulturellem Umfeld** zugeordnet werden.

Zu b): Der Schreiber/die Schreiberin wird im Modell von Hayes & Flower (1980, 1996) unter mehreren Aspekten betrachtet:

- Das **Arbeitsgedächtnis** stellt das eigentliche Nadelöhr im Schreibprozess dar, da es limitiert ist. Es ist im didaktischen Modell der kognitiven Prozessebene zuzurechnen und steht vor allem mit der **Schreibflüssigkeit** in einem Zusammenhang. Je mehr automatisiert werden kann, desto mehr Ressourcen für sog. Hierarchiehöheres steht dann den Schreibenden zur Verfügung.
- Die **kognitiven Prozesse** umfassen die Planung (inkl. Ideengenerierung), Formulierung und Revision. Sie sind im didaktischen Modell ebenfalls der kognitiven Prozessebene zuzuordnen. Insbesondere **Schreibstrategien** nehmen jeweils Bezug auf diese Phasen im Schreibprozess.
- Eine vergleichbare Rolle wie das Arbeitsgedächtnis spielt das **Langzeitgedächtnis**: Gespeichertes sprachliches Wissen, gespeicherte Schreibpläne, Textmusterwissen etc. können den Schreibprozess in einer weiteren Hinsicht entlasten. Es ist ebenfalls der kognitiven Prozessebene zuzuordnen und hängt sowohl mit der **Schreibflüssigkeit** als auch den **Schreibstrategien** zusammen; gleichzeitig ist es im Hinblick auf metakognitives **Wissen** über Schreibstrategien u.a. auch der Subjektebene zuzuordnen.
- **Motivationen und Emotionen** schliesslich entsprechen auf der Subjektebene im didaktischen Modell dem **Selbstkonzept** und der **Selbstwirksamkeit**. Gleichzeitig stehen sie mit dem metakognitiven **Wissen** in einem Zusammenhang, als dieses auch Wissen über sich selbst als Schreiber/Schreiberin u.Ä. umfasst.

Im didaktischen Mehrebenen-Modell ist die physische Umgebung mit dem Text als Zwischen- oder Endprodukt sowie mit allfälligen Hilfstexten (Notizen u.a.), mit dem Schreibmedium als auch weiteren Hilfsmitteln (Bibliothek, Wörterbuch, Korrekturprogramm etc.) auf allen Ebenen hinzuzudenken.

Für **L2-Schreibende** – eine ebenfalls sehr wichtige Zielgruppe von QUIMS-Schulen – gilt, dass sich ihr Schreibprozess nicht grundsätzlich von Schreibenden mit Deutsch als Erstsprache unterscheidet. Die Unterschiede liegen in der Gewichtung (Grießhaber, 2006):

- Sie zeigen grössere Schwierigkeiten beim Formulieren, damit auch im Hinblick auf Schreibflüssigkeit.
- Sie verfügen über andere oder über geringere literarische Muster oder Genres allgemein.
- Die im schulischen Kontext verwendeten Aufgabenstellungen, die zur Schreibumgebung zählen, können unvertraut sein.

Im folgenden Kapitel 1.1 zur Schreibförderung werden die didaktischen Handlungsfelder im Hinblick auf RegelschülerInnen wie auch schwache SchreiberInnen (L1 und L2) dargelegt. Angemerkt sei, dass sich diese didaktischen Handlungsfelder im Hinblick auf schwache SchreiberInnen als besonders bedeutsam erweisen. In einem separaten Exkurs am Ende des Kapitels wird der Zusammenhang dieser Handlungsfelder mit den in HarmoS formulierten Schreibkompetenzen kurz erläutert. Im Anschluss an die Kapitel 1.1 (Schreiben fördern) und 1.2 (Schreiben beurteilen) wird rückblickend in Kapitel 1.3 aufgezeigt, wie die herausgearbeiteten Handlungsfelder im Hinblick auf Schreiben im multikulturellen Kontext einzuordnen sind. In Kapitel 1.4 werden anschliessend die Befunde aus metaanalytischen Studien zusammengefasst.

---

## 1.1 Schreiben fördern

Die kognitive Prozessebene umfasst die Förderung von **basalen Schreibfähigkeiten** sowie von **Schreibstrategien** – die Ausbildung von Schreibkompetenzen hängt zu gewichtigen Teilen von diesen beiden Aspekten ab (vgl. Graham & Harris, 2000) –, die Subjektebene zielt mit Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit auf die Förderung der **Schreibmotivation** ab, und schliesslich fokussiert die soziale Ebene **Schreiben als soziale Praxis**. Diese didaktischen Handlungsfelder werden im Folgenden jeweils mit Rückgriff auf das Hayes-Flower-Modell in der revidierten Fassung von Hayes (1996) kurz ausgeführt.

Bei der Darstellung und Diskussion der einzelnen Ebenen wird jeweils auch kurz erläutert, wie die einzelnen Ebenen zusammenhängen bzw. sich gegenseitig beeinflussen.

### 1.1.1 Basale Schreibfähigkeiten fördern

Dem Arbeitsgedächtnis kommt im Schreibprozess eine zentrale Rolle zu, da dessen Kapazität limitiert ist und als nicht veränderbar bzw. ausbaubar gilt. Müssen sich Schreibanfänger/-innen noch sehr stark auf das Grafomotorische und die Orthografie konzentrieren, können sie nur sequenziell schreiben, d.h. abwechslungsweise denken und handschriftlich schreiben. Dagegen haben Schreiber/-innen, deren basale Schreibfähigkeiten weitgehend automatisiert sind, mehr Kapazität für die hierarchiehöheren Teilprozesse wie das Klären des Schreibziels oder das Strukturieren eines Textes zur Verfügung und können entsprechend auch gleichzeitig mehrere Aktivitäten durchführen.

Basale Schreibfähigkeiten in diesem Sinne umfassen Handschrift sowie Tastaturschreiben, Orthografie und die Schreibflüssigkeit. Letztere meint die Textmenge, die innerhalb einer

bestimmten Zeit orthografisch und grammatisch korrekt verfasst wird (Malecki & Jewell, 2003). Bezogen auf die Schreibprozessphasen können die basalen Schreibfähigkeiten dem Formulieren zugeordnet werden: Dieser Aspekt des Formulierens wird von Berninger & Winn (2008) als *Transkription* bezeichnet.

Transkription bzw. basale Schreibfähigkeiten interferieren stark mit anderen Schreibaktivitäten und binden so kognitive Ressourcen, sodass Texte – wenn die basalen Schreibfähigkeiten noch nicht gut ausgebaut sind – auch kürzer ausfallen (Hayes, 2012). Sind basale Schreibfähigkeiten gut ausgebildet bzw. automatisiert, entlastet dies das Arbeitsgedächtnis, indem mehr kognitive Ressourcen für das Planen des Textes, das Klären des Schreibziels u.a. zur Verfügung stehen.

Wie die Entwicklung der basalen Schreibfähigkeiten verläuft, wurde bisher im deutschsprachigen Raum nicht untersucht. Analog zum Bereich Lesen kann jedoch für den Bereich Schreiben davon ausgegangen werden, dass Ende Sekundarstufe I nicht alle Schüler und Schülerinnen die basalen Fähigkeiten in ausreichendem Mass erworben haben. Dies legen auch die Ergebnisse aus der DESI-Studie nahe, der zufolge 35% der SchülerInnen lediglich Niveau A erreichen und 3% auch Niveau A nicht (Neumann & Lehmann, 2008): Niveau-A-Texte zeichnen sich dadurch aus, dass sich Fehler in der Orthografie und Grammatik kommunikationsbelastend auswirken und damit das kommunikative Ziel nicht oder nur teilweise erreicht wird.

Mit Blick auf multikulturelle Schulen ist auf den **Zusammenhang von Schreibflüssigkeit und sprachlicher Erfahrung** hinzuweisen (Chenoweth & Hayes, 2001): Verfügen Schüler und Schülerinnen in der Zweitsprache Deutsch über eher geringe sprachliche Erfahrung, so wirkt sich dies entsprechend negativ auf die Schreibflüssigkeit aus. Deshalb empfehlen Chenoweth & Hayes (2001), L2-Lernenden möglichst viele Gelegenheiten zum Schreiben zu verschaffen, um das gezielte Generieren und Abrufen von lexikalischen Einheiten (das können einzelne Wörter, aber auch Wortgruppen oder Textbausteine sein) zu trainieren, sodass sprachliches Wissen direkt aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden kann. Ähnliches gilt für Wissen über Adressaten, Textmusterwissen, Wissen über Themen oder Aufgaben-Schemas.

### **Basale Schreibfähigkeiten: empirisch wirksame Förderung**

Zwar wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass insbesondere schreibschwache Schüler und Schülerinnen über unzureichend ausgebildete basale Schreibfähigkeiten verfügen (u.a. Amato & Watkins, 2011; Troia, 2006), dennoch liegen erst wenige empirische Studien in diesem Bereich vor (vgl. Graham & Harris, 2000).

Bei der Sichtung der Meta-Analysen (vgl. unten die Abbildung 7, S. 19) haben wir *basale Schreibfähigkeiten* etwas weiter gefasst und all jene Teilkompetenzen, die den Schreibprozess in der Phase des Formulierens entlasten können, darunter subsumiert. Empirisch wirksame Förderansätze in diesem Bereich sind in der Übersichtstabelle orange unterlegt: Sie umfassen solche zur **Förderung der Schreibflüssigkeit**, zur **Konstruktion von komplexen Sätzen** sowie zur **Vermittlung von Textstrukturwissen**, auch in Form von Musterbeispielen.

### **1.1.2 Schreibstrategien fördern**

Damit SchülerInnen sprachlich angemessene, an Kontext und Lesern und Leserinnen orientierte Texte verfassen können, benötigen sie nicht nur basale Schreibfähigkeiten, sondern auch sog. hierarchiehöhere Teilkompetenzen, insbesondere Schreibstrategien.

Schreibstrategien sind zielgerichtete Vorgehensweisen, die zum Bewältigen oder Lösen meist von genrespezifischen und in diesem Sinne ähnlichen Schreibaufgaben eingesetzt werden (zu Lernstrategien allgemein vgl. Gold, 2011; zum Schreiben v.a. Graham & Harris, 2005). Das heisst z.B., dass man für das Verfassen einer Geschichte, einer Bedienungsanleitung anders vorgehen muss als etwa für einen Liebesbrief oder Einkaufszettel. Hinzu kommt, dass sich Schreibstrategien i.d.R. auf einzelne Phasen des Schreibprozesses beziehen, vor allem auf die Planungs- und Überarbeitungsphase. Sie helfen auch dabei, den Schreibprozess in kleinere und damit gerade für Schreibanfänger/-innen sowie schreibschwache Schüler und Schülerinnen bearbeitbarere Einheiten aufzugliedern.

Strategien weisen sechs Eigenschaften auf (Alexander, Graham & Harris, 1998):

- 1) Sie beziehen sich meist auf kognitive Prozesse.
- 2) Sie werden geplant, absichtsvoll eingesetzt.
- 3) Strategien sind mit Anstrengung verbunden, und in diesem Sinne gilt auch, dass Schreiben keineswegs immer mit Spass verbunden ist.
- 4) Der Einsatz der Strategien wird gesteuert, überprüft und bei Bedarf angepasst.
- 5) Strategien dienen ganz allgemein dem Lernen.
- 6) Sie sind für den Lernerfolg in einer Domäne zwingend nötig und damit auch für den Bereich Schreiben.

Strategien werden nicht von heute auf morgen erworben, wie etwa Gold (2011, S. 48) betont und in Bezug auf Lernstrategien ausführt. Im Vorschulalter sind die kognitiven Voraussetzungen für den Strategieerwerb noch nicht gegeben (vgl. Abbildung 3). Erst ab Unterstufe können die SchülerInnen nach Anleitung und auf explizite Aufforderung hin eine Strategie anwenden. Wie Gold (2011, S. 48f.) zudem ausführt, kann in dieser Phase «ein geeignetes Strategietraining seine maximale Wirksamkeit entfalten». Das gilt auch für die Vermittlung von Schreibstrategien.

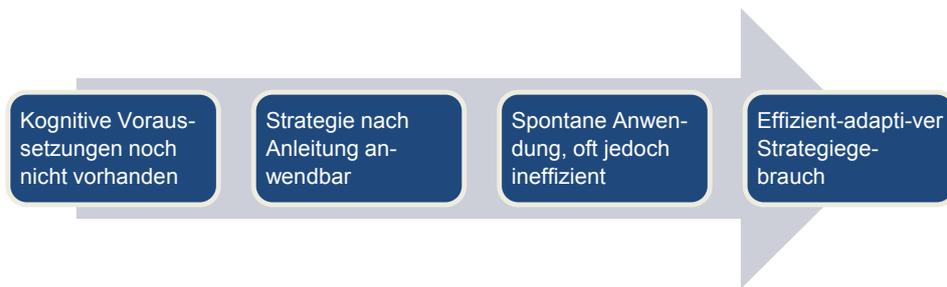


Abbildung 3: Entwicklung Lernstrategien nach Gold (2011)

Bis zur selbstständigen und vor allem auch effizienten und angemessenen Anwendung von Strategien ist es ein langer Weg. Dabei ist insbesondere der Erwerb von Schreibstrategien Ende Sekundarstufe I keineswegs abgeschlossen, da nicht zuletzt berufliches und auch akademisches Schreiben mit anderen Genres, anderen Textmustern, anderen Schreibsituationen etc. verbunden sind, was andere Vorgehensweisen bzw. Schreibstrategien erfordert. Diese gilt es erst wieder zu lernen und an den eigenen Schreibweg anzupassen.

Zwei Aspekte seien nur kurz erwähnt:

- Schreibstrategien werden im Verlauf der Schreibentwicklung auch im Langzeitgedächtnis gespeichert und können damit den Schreibprozess entlasten. Das bedingt jedoch, dass Schreibstrategien mehrfach und immer wieder, auch über die verschiedenen Bildungsetappen hinweg, vermittelt und von den SchülerInnen angewendet werden.
- Schreibstrategien spielen besonders auch beim schreibenden Lernen eine wichtige Rolle: Die Meta-Analyse von Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson (2004) kann aufzeigen, dass sich schreibendes Lernen insgesamt positiv auf die Lernleistungen in verschiedenen Fächern auswirkt, wenn auch die Effekte eher klein sind. Eine genauere Analyse zeigt darüber hinaus, dass längere Unterrichtseinheiten (verteilt über mehrere Wochen), längere Schreibzeiten, vor allem aber Schreibaufgaben, die das Reflektieren des eigenen Verstehens, der eigenen Unsicherheiten, Konfusionen etc. in Bezug auf den Lerngegenstand anregen, einen grösseren positiven Effekt auf die Lernleistung haben.

Das kann auch so gelesen werden, dass die Vermittlung von Schreibstrategien, die einen solchen Lernprozess anregen, in die entsprechenden Sachfächer integriert werden muss. Dies gilt es etwa im Hinblick auf fächerübergreifenden Unterricht bzw. fachliches Lernen mitzubedenken (vgl. Empfehlung E2, S. 39).

### Schreibstrategien: empirisch wirksame Förderung

Anders als im Hinblick auf basale Schreibfähigkeiten liegen zahlreiche Studien vor, die nachweisen können, dass insbesondere eine **explizite Vermittlung von Schreibstrategien** empirisch wirksam ist. Wird diese zudem **mit einem Training der Selbstregulation kombiniert**, lassen sich noch grössere Effekte erzielen. In der Übersichtstabelle (Abb. 6, S. 19) sind die entsprechenden Förderansätze grün hinterlegt.

Anzumerken ist, dass es sich dabei v.a. um Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum handelt, dass aber mittlerweile ähnliche Befunde für den deutschsprachigen Raum von Glaser, Kessler & Brunstein (2009), Glaser u. a. (2010) vorliegen.

### 1.1.3 Schreibmotivation fördern

Kognitive Prozesse interagieren mit affektiven bzw. emotionalen Prozessen, wie immer wieder in verschiedenen Studien der Schreibforschung hervorgehoben wird (u.a. Hayes, 2012; Garcia & de

Caso, 2004; Schunk, 2003). Insbesondere lässt sich mit basalen sowie erweiterten Schreibfähigkeiten allein die Varianz in den Schreibleistungen bei Schülern und Schülerinnen nicht erklären, hauptsächlich dann nicht, wenn die Schreibfähigkeiten vergleichbar sind.

Bei der Frage, inwiefern Schreibmotivation die Schreibleistung vorhersagen kann, spielen vor allem zwei Konstrukte – das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit – eine wichtige Rolle, die im Folgenden tabellarisch gegenübergestellt werden:

Selbstkonzept	Selbstwirksamkeit
Wissen über sich selbst und Wahrnehmung der eigenen Person in Leistungssituationen	Überzeugung über erfolgreiches Abschneiden bei vorgegebenen Aufgaben definierter Schwierigkeit
kognitive und emotionale Selbsteinschätzung	kognitive Selbsteinschätzung
vergangenheitsorientiert	zukunftsorientiert
eher stabil	formbar (Bandura, 1995): a) bewältigbare Aufgaben b) soziale Bestärkung c) stellvertretende Erfahrung über Beobachtung d) emotionale Reaktionen

*Tabelle 1: Vergleich von Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit (nach Bong & Skaalvik, 2003)*

Hat sich das Selbstkonzept einmal aufgebaut, gilt es als eher stabil. Für die Schreibentwicklung bedeutet dies, dass erste Erfahrungen und Rückmeldungen zentral sind: Sind diese früh und auch konstant negativ, baut sich i.d.R. auch entsprechend ein negatives Selbstkonzept bei den Lernenden auf. Aus schreibdidaktischer Perspektive gilt es deshalb, der Feedback-Kultur entsprechend grosse Aufmerksamkeit zu schenken.

Eine andere wichtige Facette von Motivation stellt die Selbstwirksamkeit dar, die sich vereinfacht auch als Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten bezeichnen lässt. Hier geht es anders als beim Selbstkonzept um bevorstehende Aufgaben und den Glauben daran, wie diese bevorstehenden Aufgaben gelöst werden können. Wer eine bevorstehende Aufgabe für lösbar hält, wird sich beim Lösen der Aufgabe auch stärker engagieren.

Selbstwirksamkeit gilt als eher formbar (Bandura, 2001): Als wichtige Quellen werden bewältigbare Aufgaben genannt, aber auch soziale Bestärkung – sie kann beim Schreiben kooperatives Schreiben oder Feedback umfassen – sowie stellvertretende Erfahrung über Beobachtung. Letzteres meint, dass man eine Person beim Lösen einer Aufgabe beobachtet, die man als ähnlich zu sich selbst betrachtet; im idealen Fall kann aus der Beobachtung der Schluss folgen: «Wenn die das kann, kann ich das auch.» Aus schreibdidaktischer Perspektive ist deshalb der Zusammenhang von Schreibmotivation und geeigneten Aufgaben zu betonen.

Hayes (2012, S. 9) zufolge konnten Dweck und Master zeigen, dass Überzeugungen über die Gründe für gute Schreibkompetenzen grossen Einfluss auf das Schreibverhalten ausüben: Glauben SchülerInnen oder auch erwachsene SchreiberInnen, dass Schreiben eine natürliche bzw. mehr oder weniger angeborene Fähigkeit ist, glauben sie auch, dass Effort im Schreiben sowie Schreibfehler ein Zeichen für mangelnde Intelligenz seien. Entsprechend tendieren sie dazu, sich nicht anzustrengen oder Schreiben sogar weitgehend zu vermeiden. Dem gegenüber strengen sich Schreiber/-innen mehr an und interpretieren Fehler als ein Zeichen für zu geringen Einsatz, wenn sie glauben, dass Schreiben grundsätzlich lernbar und durch Anstrengung und Strategien verbessert werden kann. Es gilt zudem, dass die erstere Gruppe stärker zu Schreibangst neigt als die zweite.

Betrachtet man die Entwicklung von **Schreibmotivation im schulischen Verlauf**, kann beobachtet werden, dass sie gesamthaft gesehen **rückläufig** ist (Pajares & Valiante, 2006, S. 166). Boscolo (2012) bringt dies mit verschiedenen Phasen des Schreibunterrichts in Verbindung, die sich mehr oder weniger auf die Unter-, Mittel- und Oberstufe verteilen. Wie Abbildung 4 verdeutlicht, geht dies mit einer **Abnahme der kommunikativen Funktion in schulischen Schreibaufgaben** einher:

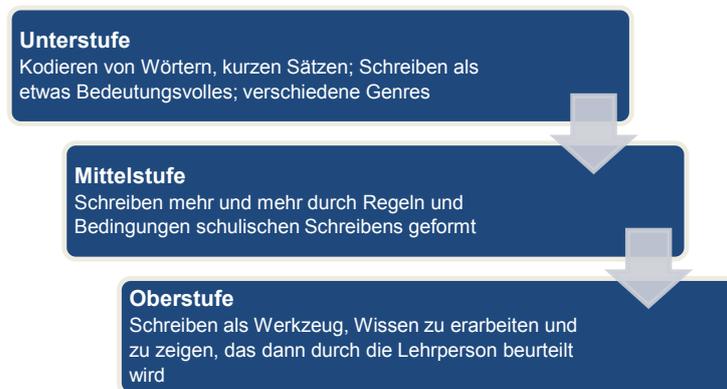


Abbildung 4: Phasen des Schreibunterrichts nach Boscolo (2012) [eigene Darstellung A.S.]

In seinem Überblick geht Boscolo (2012) auch auf die Frage ein, wie sich die Schreibmotivation erhöhen liesse: Besonders vielversprechend sind jene Ansätze, die die kommunikative Funktion des Schreibens in den Vordergrund stellen und in denen die Lernenden **Schreiben als eine herausfordernde Tätigkeit** erfahren, und zwar auf allen Stufen. Anders formuliert: Im Einklang mit einem Erwartungs-mal-Wert-Modell (vgl. Eccles, 2005) lassen sich SchülerInnen stärker auf eine Schreibaufgabe ein, wenn sich die Anstrengung auch lohnt. Einmal mehr kommt damit den Schreibaufgaben als Lernaufgaben eine zentrale Rolle zu.

Garcia & De Caso (2006) haben zudem eine Intervention über zehn Lektionen entwickelt, die gezielt die Quellen der Selbstwirksamkeit (vgl. auch Tabelle 1, S. 9, letzte Zeile) trainiert. Sie können einen positiven Einfluss auf die Schreibleistung nachweisen.

In den verfügbaren Meta-Analysen sind keine Interventionsstudien aufgeführt, die die Förderung der Schreibmotivation als Hauptziel hätten. Zum einen liegt das darin begründet, dass Studien zur expliziten Vermittlung von Schreibstrategien immer auch motivationale Aspekte miteinbeziehen, zum anderen sind Studien zur Förderung der Schreibmotivation noch eher selten (generell muss konstatiert werden, dass Schreibmotivation im Gegensatz zu Lesemotivation noch wenig erforscht ist).

Zwei Studien seien dennoch kurz herausgegriffen, da sie im Hinblick auf den beobachtbaren Rückgang von Schreibmotivation im schulischen Verlauf einen zentralen Aspekt verdeutlichen können:

- Boscolo, Gelati & Galvan (2012) können zwar feststellen, dass die in ihrer Studie befragten 4.-KlässlerInnen nach der Intervention eine grössere Schreibfreude zeigen, was sich aber entgegen ihrer Erwartung nicht in einer höheren Einschätzung ihrer Schreibkompetenzen niederschlägt. Nach Boscolo (2012) ist das möglicherweise so zu interpretieren, dass die Förderung von Schreibmotivation längerfristig angelegt werden muss.
- Garcia & De Caso (2004) können eine leichte Steigerung in der Selbstwirksamkeit ihrer ProbandInnen (5./6. Klasse) nachweisen. In der Kontrollgruppe, in der die SchülerInnen keine speziell angelegte Förderung motivationaler Aspekte erhielten, mussten sie dagegen einen

leichten Rückgang feststellen. Daraus kann gefolgert werden, dass eine Förderung motivationaler Aspekte auch den Hauptzweck haben kann, eine Schreibmotivation über alle Stufen hinweg *stabil* zu halten.

#### **Schreibmotivation: empirisch wirksame Förderung**

Die verfügbaren **Meta-Analysen führen keine Studien zur Förderung von Schreibmotivation** auf, da diese insbesondere in Interventionsstudien zur expliziten Vermittlung von Schreibstrategien jeweils enthalten ist. Einzelne Studien weisen darauf hin, dass die **Förderung von Schreibmotivation** zum einen **langfristig** zu denken ist, zum anderen auch «nur» darauf abzielen kann, die zu Beginn der Schreibentwicklung i.d.R. **hohe Schreibmotivation stabil zu halten**.

Allgemein betonen Studien in diesem Bereich die Wichtigkeit von geeigneten, vor allem **kommunikativ sinnvollen und herausfordernden Schreibaufgaben**.

### **1.1.4 Schreiben als soziale Praxis fördern**

Schreibmotivation hängt stark mit Schreiben als sozialer Praxis zusammen: Ansätze, die die kommunikative Funktion des Schreibens in den Vordergrund stellen (dies kann bereits in den Kindergärten einen wichtigen Bestandteil bilden), wirken sich Boscolo (2012) zufolge positiver auf die Schreibmotivation aus als bspw. die Berücksichtigung von individuellem Interesse. Besonders vielversprechend sind jene Ansätze, in denen die Lernenden Schreiben als eine sinnvolle und herausfordernde Tätigkeit erfahren.

Schreiben als soziale Praxis trägt dem Umstand Rechnung, dass in aller Regel für Leser und Leserinnen und vor allem später in beruflichen Kontexten auch kollaborativ bzw. kooperativ geschrieben wird, Schreiben in diesem Sinne also keine solitäre Angelegenheit darstellt (Berninger, Garcia & Abbott, 2009). Der Schreibumgebung kommt deshalb in der Schreibförderung eine wichtige Rolle zu, als es auch im schulischen Kontext darum geht, möglichst authentische Schreibumgebungen zu schaffen. Aus didaktischer Perspektive sind als zentrale Elemente vor allem Peer-Feedback sowie kooperatives Schreiben mit den damit verbundenen Gruppen-Schreibstrategien (vgl. Sturm, 2008) zu nennen.

#### **Schreiben als soziale Praxis: empirisch wirksame Förderung**

Empirisch wirksame Förderansätze in diesem Bereich umfassen die **Hilfe durch Peers** beim Schreiben, **Rückmeldungen durch Peers oder Erwachsene** (Lehrperson und Eltern) sowie **kooperatives Schreiben**. Sie sind in der Abbildung 6 blau unterlegt.

Bereits im Frühbereich und insbesondere **im Kindergarten** dürfte dem **Schreiben als soziale Praxis** eine hohe Bedeutsamkeit zukommen (Schreiben in den Alltag integriert, Schreiben als kommunikative Funktion, Schreiben in und mit der Familie), auch wenn die empirische Fundierung hier noch etwas unklar ist.

### **1.1.5 Was nicht wirkt**

Meta-Analysen zeigen nicht nur, was wirkt, sie zeigen auch, was nicht oder im Vergleich zu anderen Förderansätzen weniger gut wirkt. Auf der kognitiven Prozessebene (Wörter und Sätze) konnte bisher trotz mehrfacher Bemühungen nicht nachgewiesen werden, dass sich ein (isolierter) traditioneller Grammatikunterricht, der eine Förderung von Schreibkompetenzen beabsichtigt, positiv auf Schreibkompetenzen auswirken würde. Im Gegenteil: Teilweise wirkt sich ein solcher

Grammatikunterricht mitunter negativ auf die Schreibleistungen aus (Andrews u. a., 2006; Graham & Perin, 2007).

Es muss betont werden, dass das Verfassen von einzelnen Wörtern oder Sätzen kognitiv deutlich weniger anspruchsvoll ist, als wenn ganze Texte verfasst werden sollen (Letzteres erfordert bspw. die Verwendung von Schreibstrategien). Im Hinblick auf die Förderung basaler Schreibfähigkeiten gilt es auf diesem Hintergrund zu beachten, dass mit dem Schaffen von vielen Schreibgelegenheiten nicht gemeint sein kann, ausschliesslich Übungen auf der Wort- oder Satzebene bereitzustellen.

### **Empirisch nicht wirksam**

**Traditioneller Grammatikunterricht**, der eine Förderung von Schreibkompetenzen beabsichtigt, erweist sich als **nicht wirksam**. In der Übersichtstabelle (Abbildung 6) ist dies grau unterlegt und mit roter Schrift hervorgehoben.

### **Exkurs: Bezug zu Grundkompetenzen (HarmoS)**

Die didaktischen Handlungsfelder weisen einen Bezug zu den Aspekten des Sprachhandelns *situieren*, *planen*, *realisieren*, *evaluieren* sowie *reparieren* auf, wie sie u.a. im wissenschaftlichen Kurzbericht zu HarmoS ausgeführt sind (Konsortium HarmoS Schulsprache, 2010). Das liegt nicht zuletzt daran, dass dem Bereich Schreiben auch in HarmoS das Hayes-Flower-Modell, wie es in diesem Kapitel skizziert wurde, zugrundeliegt. So lassen sich Schreibstrategien ohne Weiteres auf sämtliche Aspekte des Sprachhandelns beziehen, und zwar auch in Verbindung mit Selbstregulation: Das Analysieren der Schreibaufgabe und das Klären des Schreibziels stellen ein zentrales Element selbstregulierten Schreibens dar, da dies eine Voraussetzung dafür ist, das Vorgehen planen und damit auch die passenden Schreibstrategien auswählen zu können. Dem entspricht die Sichtweise in HarmoS unter dem Aspekt *situieren*, dass jede Sprachhandlung eine Funktion aufweise, die es zu erkennen und zu verfolgen gelte. Basale Schreibfähigkeiten dagegen können dem Sprachhandlungsaspekt *realisieren* zugeordnet werden (ganz im Sinne der Phase Formulieren, wie in Kapitel 1.1.1 ausgeführt). Schreiben als soziale Praxis schliesslich lässt sich u.a. auch auf den Aspekt *situieren* beziehen.

---

## **1.2 Schreiben beurteilen**

Gezielte Schreibförderung setzt das Beobachten und Beurteilen von Schreibkompetenzen voraus (Senn, 2007). Die Meta-Analysen von Graham, Harris & Hebert (2011) und Biber, Nekrasova & Horn (2011) zeigen, (a) dass formatives Beurteilen einen positiven Einfluss auf die Schreibleistungen der Schüler und Schülerinnen hat. Sie zeigen darüber hinaus auf, wie (b) Lehrpersonen formative Beurteilungen so einsetzen können, dass die Art des Beurteilens einen möglichst geringen Einfluss auf die Beurteilung ausübt.

Zu a) lassen sich auf der Basis dieser Meta-Analysen Tendenzen herauskristallisieren, die mit den vier Tendenzen der Schreibförderung in Verbindung stehen:

### **1) Schreiben als soziale Praxis fördern – Feedback durch verschiedene Akteure**

Wie bereits das didaktische Mehrebenen-Modell andeutet, können auf der sozialen Ebene nicht nur Lehrpersonen (=Schule) mit den Schreibenden interagieren, sondern auch Peers, Eltern oder weitere Personen aus dem kulturellen Umfeld (Letzteres gilt etwa, wenn Texte z.B. in Lesungen

einem grösseren Kreis zugänglich gemacht werden). Dies gilt es auch in der Verbindung mit formativen Rückmeldungen zu nutzen.

Der Einbezug von Eltern ist im Zusammenhang mit der allgemeinen Förderung von Deutsch als Zweitsprache (Apeltauer, 2007) und mit der Förderung der Lesefähigkeit (Moser, Bayer, Tunger & Berweger, 2008) als Intervention eingesetzt worden, im ersteren Fall wurden die Effekte nicht spezifisch untersucht, im letzteren Fall konnten kaum Effekte nachgewiesen werden. Eine Studie von Dunsmuir & Blatchford (2004), die den Zusammenhang von familiären Faktoren und Schreibentwicklung von Vorschulkindern untersuchte – allerdings vor allem bei Kindern mit Englisch als Erstsprache –, kommt zum Schluss, dass Feedback der Eltern zu Beginn zwar ein Prädiktor ist, dass allerdings lediglich die familiären Schreibaktivitäten einen stabilen Prädiktor darstellen.

Die Rückmeldung von Peers wirkt sich für alle Beteiligten positiv auf die Schreibentwicklung aus. Allerdings gilt es dabei zu beachten, dass sich Peer-Feedback mit Kriterien als wirksamer erweist als ohne Kriterien und dass eher ältere Schüler und Schülerinnen profitieren. Des Weiteren zeigt sich Peer-Feedback, das in Beobachtungssituationen eingebettet ist – hier sind v.a. die Arbeiten von Gert Rijlaarsdam einschlägig (vgl. bspw. Rijlaarsdam et al., 2008, Braaksma, Rijlaarsdam & van den Bergh, 2002) –, in denen die Wirkung des eigenen Textes direkt beobachtet und überprüft werden kann, als sehr förderlich für den Ausbau der Schreibkompetenzen.

## 2) Schreibstrategien fördern – Selbstbeurteilungskompetenzen

In der expliziten Vermittlung von Schreibstrategien und besonders in jenen Ansätzen, in denen diese mit selbstregulatorischem Lernen verknüpft werden, werden auch Selbstbeurteilungskompetenzen gezielt gefördert. Dabei geht es keineswegs nur darum, ein Textprodukt auf seine Qualität hin zu beurteilen, sondern den eigenen Schreibprozess laufend mit Blick auf die Anforderungen der Schreibaufgabe und des Schreibziels zu überwachen und gegebenenfalls anzupassen.

Im deutschen Sprachraum sind hierzu insbesondere die Arbeiten von Cornelia Glaser zu nennen, die vom zyklischen Trainingsmodell des selbstregulierten Lernens, wie es Zimmerman (1998) vorgeschlagen hat, ausgeht (vgl. Abbildung rechts). Ein solches Modell richtet sich danach aus, wie kompetente und selbstregulierte SchreiberInnen vorgehen.

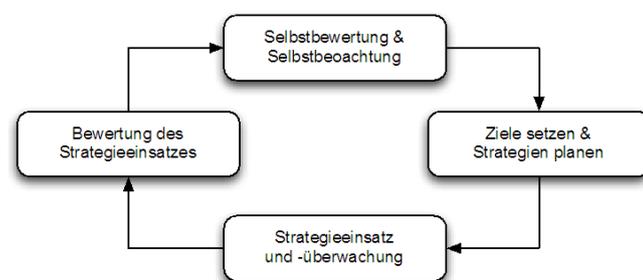


Abbildung 5: Zyklisches Trainingsmodell von Zimmerman (1998) nach Glaser, Kessler & Palm (2011)

## 3) Basale Schreibfähigkeiten fördern – curriculumbasiertes Messen

Das sog. curriculumbasierte Messen ist ein Verfahren, das wiederholt angewendet werden kann und sich vor allem zur Erfassung kleiner Veränderungen in der Schreibleistung – bezogen auf Schreibflüssigkeit – eignet; zudem gilt es als einfach, effizient und auch kostengünstig (Espin, Weissenburger & Benson, 2004). Eingesetzt werden Schreibaufgaben, die innerhalb einer befristeten Zeit – in der Regel zwischen 3–5 Minuten – zu lösen sind. Die Inhalte sind jeweils so gewählt, dass die SchülerInnen nicht erst noch Ideen generieren müssen, sondern Erlebtes o.Ä. möglichst direkt abrufen und verschriften können. Bei der Auswertung werden u.a. die Anzahl Wörter, die Anzahl korrekt verschrifteter Wörter, die Anzahl korrekter Sequenzen (i.d.R. zwei nebeneinander liegende Wörter) etc. als Masse herangezogen.

Allerdings betonen Graham, Harris & Hebert (2011, S. 19), dass der Einsatz eines solchen Verfahrens hinsichtlich seiner Wirksamkeit bisher nur für die Primarstufe nachgewiesen werden konnte und dass es sich hauptsächlich dazu eignet, Fortschritte bei schwachen Schreibern und Schreiberinnen zu erfassen. Dockrell, Lindsay & Connelly (2009) zeigen, dass curriculumbasiertes Messen auch bei sehr schreibschwachen SekundarschülerInnen sinnvoll ist.

Für den deutschsprachigen Raum sind zum Erfassen von Schreibflüssigkeit im hier skizzierten Sinn noch keine Arbeiten veröffentlicht worden.

#### 4) Traditionellen Grammatikunterricht – Fokussierung auf Fehler vermeiden

Die Meta-Analyse von Biber et al. (2011) zu Lernenden des Englischen als L2 zeigt, dass Feedback, das nur Sprachformales – also Rechtschreibung und Grammatik – fokussiert, deutlich weniger gut wirkt als Feedback, das Formales und Inhalt berücksichtigt und damit auch die kommunikative Funktion von Schreiben. Des Weiteren zeigt sich auch, dass sich Kommentare im Sinne eines Dialogs von den LeserInnen mit den SchreiberInnen gegenüber dem blossen Lokalisieren von Fehlern als überlegen zeigt.

Im Hinblick auf L2-Lernende gilt es zudem festzuhalten, dass sich v.a. eine Kombination von mündlichem mit schriftlichem Feedback bewährt, während für L1-Lernende mündliches Feedback oftmals eine bessere Wirkung zeigt.

Insbesondere Graham et al. (2011) arbeiten heraus, dass Lehrpersonen verschiedene Faktoren berücksichtigen können, um eine Beurteilung möglichst neutral und objektiv durchzuführen. Sie werden hier nur kurz aufgelistet:

- Der Einfluss der Handschrift oder eines Computerausdrucks kann gezielt ausgeschaltet werden, indem die handschriftlichen Texte abgetippt, die elektronischen Texte einheitlich gelayoutet werden. Zudem empfehlen die Autoren, sprachformale Fehler zu korrigieren, um die eigentlichen Textqualitäten wie Kohärenz u.a. besser in den Blick zu bekommen.
- Die Texte sollen anonymisiert beurteilt werden.
- Eine zufällige Reihenfolge verringert einen negativen Einfluss der vorausgehenden Texte.
- Die Lernenden sollen zu beurteilende Texte in dem Medium verfassen, das ihnen am vertrautesten ist. Damit kann z.B. ein negativer Einfluss des Mediums verringert werden.
- Es sollte nicht nur eine Textsorte oder auch nur ein Text für die Beurteilung herangezogen werden, da Schreibleistungen stark aufgaben- und genreabhängig sind.
- Es sind zuverlässige Kriterien für die Beurteilung heranzuziehen.

#### Schreiben empirisch wirksam beurteilen

Wirksame Beurteilung von Schreibkompetenzen ist **formativ** im Sinne eines Beurteilungskreislaufs angelegt, bezieht **verschiedene Akteure** ein – neben Lehrpersonen auch Peers oder Eltern –, fördert die **Selbstbeurteilungskompetenzen** und **erfasst basale Schreibfähigkeiten regelmäßig** (etwa mit einem curriculumbasierten Verfahren).

Einen **einseitigen Fokus auf Sprachformales** (Rechtschreibung und Grammatik) gilt es zu **vermeiden**.

Den Lehrpersonen stehen verschiedene Methoden zur Verfügung, um einen negativen Einfluss verschiedener Faktoren auf ihre Beurteilung ganz vermeiden oder verringern zu können.

---

### 1.3 Schreiben im multikulturellen Kontext

Der erfolgreiche Schriftspracherwerb ist abhängig von allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten (bspw. kohärente Texte verfassen können), vom Sprachkönnen in Deutsch (z.B. Wortschatz, Grammatik) und (besonders in der Anfangsphase) von der Kenntnis des deutschen Schriftsystems. In herkunftssprachlich heterogenen Klassen sind auch diese genannten Kompetenzen heterogen verteilt, je nach der Aufenthaltsdauer der Kinder in der Schweiz, den sprachlichen Kompetenzen und dem Alphabetisierungsgrad in der Herkunftssprache. Inwiefern die erstsprachlichen Fähigkeiten den Zweitspracherwerb erleichtern, ist Gegenstand einer ausgiebigen wissenschaftlichen Zweitspracherwerbsliteratur (Fthenakis, Sonner, Thurl & Walbinger, 1985; Rüesch, 1999; Schmellentin, Schneider & Hefti, 2011). In der Zweitspracherwerbsforschung wurde dabei besonders die Rolle der Alltagssprachlichen Fertigkeiten und der in der Schule zentralen kognitiv anspruchsvolleren Sprachfähigkeiten fokussiert (BICS vs. CALP, vgl. Cummins, 1978, 1991). Cummins geht davon aus, dass die Ausbildung von CALP (= Cognitive Academic Language Proficiency) wenig sprachabhängig ist und dass solche Fähigkeiten deshalb, wenn sie in der Erstsprache ausgebildet sind, auch in der Zweitsprache zur Anwendung kommen.

Die empirische Forschungslage zu dieser Hypothese (der sog. Interdependenzhypothese) ist allerdings nicht eindeutig (vgl. Schmellentin et al., 2011, S. 5). Insbesondere weist die einzige grössere Studie aus der Schweiz zu diesem Thema nur geringe und praktisch wenig bedeutsame Effekte der Erstsprachförderung auf zweitsprachliche Kompetenzen aus (Moser, Bayer, Tunger & Berweger, 2008). Immerhin sind es aber Bereiche der Schrift (z.B. Buchstabenkenntnis), in denen überhaupt eine Wirkung nachgewiesen werden kann.

Allerdings ist das einigermaßen gesicherte Wissen in diesem Bereich noch nicht sehr belastbar: In einer sehr detaillierten Studie an 8 Kindern zeigt Berkemeier (1997) auf, welche Fehlertypen griechische Primarschulkinder beim Erwerb des deutschen Graphemsystems hauptsächlich machen. Sie weist darauf hin, dass eine genaue Kenntnis dieser Verhältnisse notwendig ist, damit der Lernprozess optimal unterstützt werden kann. Sie bietet aber keine didaktische Umsetzung für ihre Grundlagenergebnisse an, sondern eher allgemeine Handlungsmaximen für den Fall von zwei teilweise gleichen Graphemsystemen; so empfiehlt sie etwa, möglichst wenig ganzheitliche Methoden zu verwenden (denn die SchülerInnen sind ja bereits in ihrer Herkunftssprache alphabetisiert, Berkemeier, 1997, S. 234). Stellvertretend für den gesamten Stand der Forschung kann Berkemeiers (1997, S. 337) Schlussbemerkung verstanden werden:

Die Komplexität der Untersuchungsergebnisse verweist deutlich darauf, wieviel komplexer die Arbeit mit heterogenen Zielgruppen (wie z.B. in vielen deutschen Grund- und Sonderschulen) ist. Allen LernerInnen solcher Gruppen gerecht zu werden, ist heute kaum möglich, aber die Bewusstheit von LehrerInnen und SchülerInnen für mögliche Probleme sprach- und schriftstruktureller Art, dürfte sich auch hier als hilfreich erweisen.

In der Einleitung dieses ersten Kapitels haben wir darauf hingewiesen, dass sich der Schreibprozess von L1- und L2-Schreibern nicht grundsätzlich unterscheidet, dass es aber hinsichtlich der Gewichtung oder Intensität kognitiver Aktivitäten wie auch Vertrautheit mit Aufgabenstellungen etc. Unterschiede geben kann.

Der Überblick von Roca De Larios, Murphy & Marin (2002) stimmt damit weitgehend überein. Allerdings weisen die Autoren darauf hin, dass zum einen vor allem SchülerInnen höherer Klassenstufen untersucht wurden und dass zum anderen **noch viele Fragen nicht beantwortet** sind, etwa die nach dem Transfer von L1-Fähigkeiten auf den L2-Bereich (nicht zuletzt im Hinblick darauf,

dass kontextuelle und vor allem soziale Faktoren in der L2-Forschung weitgehend unberücksichtigt geblieben seien).

Torrance et al. (2012) listen in ihrem Band zu aktuellen Trends in der europäischen Schreibforschung L2-Studien v.a. zur Schreibflüssigkeit auf, und zwar unter dem Aspekt Schreibprozess und Lernermerkmale: Van Weijen, Tillema & Van den Bergh (2012) können aufzeigen, dass sich Formulierungsprozesse in der Erstsprache abhängig von der Schreibaufgabe in unterschiedlichem Mass über den Schreibprozess verteilen, dass dagegen Formulierungsprozesse in der L2 über den gesamten Schreibprozess hinweg ein konstant hohes Gewicht einnehmen. Dies kann so interpretiert werden, dass eine Förderung angezeigt ist, die den Formulierungsprozess entlastet. Allerdings gilt es zu beachten, dass sich ihre Studie auf Studierende bezieht und damit nicht ohne Weiteres auf SchülerInnen übertragbar ist.

Im selben Band konnten Campillo Ferrer, López Serrano & Roca De Larios (2012) in ihrer Studie zeigen, dass spanische SchülerInnen in der Fremdsprache Englisch je nach Niveau unterschiedliche Schreibstrategien anwendeten: Während SchülerInnen mit geringeren Englisch-Kenntnissen eher auf Vermeidungsstrategien zurückgriffen, zeigten SchülerInnen mit höheren Englisch-Kenntnissen ein grösseres Repertoire an (funktional angemessenen) Schreibstrategien. Die AutorInnen folgern daraus, dass insbesondere auch für SchülerInnen mit geringeren Englisch-Kenntnissen Strategievermittlung angezeigt wäre und nicht nur eine Förderung, die auf eine korrekte Verwendung des Englischen abzielt.

Insgesamt können Studien wie diese im Sinne von Grießhaber (2006) so gelesen werden, dass sie keine neuen Handlungsfelder aufzeigen, sondern zusätzliches Gewicht auf die Förderung in den einzelnen Bereichen legen. Es muss jedoch betont werden, dass die weitaus meisten Studien mit Studierenden von Hochschulen durchgeführt wurden, die Ergebnisse also nur bedingt auf SchülerInnen übertragbar sind.

Vergleicht man L2-Lernende, die über eher geringe Schreibkompetenzen verfügen, mit schwachen erstsprachlichen SchreiberInnen, wird deutlich, dass **schreibschwache L2-Lernende** allgemein betrachtet dieselben Merkmale **wie schwache SchreiberInnen allgemein** zeigen: Die basalen Schreibfähigkeiten sind nicht in ausreichendem Mass ausgebildet (hier können sich aber – wie etwa Berkemeier, 1997, nahe legt, durchaus Besonderheiten auf detaillierterer Ebene zeigen), sie verfügen über keine oder eher ineffiziente Schreibstrategien, sie zeigen ein geringeres Textsortenwissen, sie zeigen geringe Schreibmotivation etc.

Der mehrsprachige Hintergrund, so hat sich gezeigt, stellt bei grobflächiger Betrachtung kein Merkmal dar, das eine spezifische Schreibentwicklung präjudizieren würde. In eine ähnliche Richtung weisen Resultate zum relativen Einfluss von sprachlicher und sozialer Herkunft auf den Schriftspracherwerb (Verheyden, Van den Branden, Rijlaarsdam, Van den Bergh & De Maeijer, 2012). In empirischen Studien wird immer wieder gezeigt (für die Schweiz z.B. Häcki Buhofer, Schneider & Beckert, 2007, S. 66f.), dass Mehrsprachigkeit an sich keine effektstarke Grösse für den Erwerb einer zweiten Sprache ist, vielmehr ist es die **soziale Herkunft, welche die Leistungen in der Zweitsprache wesentlich bestimmt**.

Es kommt, wie oben gezeigt, hinzu, dass kaum Studien vorliegen, die fundierte didaktische Empfehlungen für die L1-spezifische Förderung von Deutsch als Zweitsprache ableiten; dies ist insbesondere nicht der Fall für die Situation von herkunftssprachlich heterogenen Gruppen, wie sie in Zürcher Schulklassen die Regel sind.

Mit diesen Argumenten soll in der Schreibdidaktik der Aspekt der Herkunftssprachen nicht ausgeblendet, aber doch etwas relativiert werden – gewissermassen zugunsten der schwachen

SchreiberInnen (L1 oder L2). Auf der Ebene des konkreten Unterrichts ist aber selbstverständlich mit augenfälligen Unterschieden zwischen schwachen Schreibenden mit L1 Deutsch und Kindern mit Deutsch als L2 zu rechnen. Besonders wenn DaZ-Kinder noch wenig Kontakt zum Deutschen gehabt haben, ist auf den Ebenen des Wortschatzes und der Grammatik viel intensivere Förderung notwendig als bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache. In diesem Sinne sind Förderideen, wie sie z.B. in Schader (2000) entwickelt sind, hilfreich. Wichtig ist, dass eine solche Förderung nicht zulasten eines Schreibunterrichts gehen sollte (vgl. dazu auch den Exkurs in Kap. 2.1 sowie die Hinweise in Kap. 1.2 «Schreiben beurteilen» unter Punkt 4).

Auch die in Kapitel 1.1 herausgearbeiteten Handlungsfelder lassen sich mit den besonderen Anforderungen von Schreibförderung im multikulturellen Kontext verbinden:

- a) Eine **Förderung basaler Schreibfähigkeiten** beinhaltet auch eine **gezielte Förderung des (Schreib-)Wortschatzes**. Dazu zählen Kollokationen oder auch Textbausteine, die hauptsächlich in einem bestimmten Kontext verwendet werden und dann auch mit bestimmten sprachlichen Handlungen verknüpft sind (zu denken ist bspw. an argumentierende Texte, an Reklamationsbriefe etc.).
- b) Die **Vermittlung von Schreibstrategien** ist nicht als eine bloße Vermittlung kognitiver Tätigkeiten zu denken: Im Kern handelt es sich dabei um die **Vermittlung von Schreiben als sozialer Praxis**, da sich Schreibstrategien auch kulturell etablieren. Da Schreibstrategien kulturell wie auch individuell bewährte Verfahren sind, die sich auch genre- bzw. textsortenabhängig herausgebildet haben, werden gleichzeitig auch wesentliche Merkmale von Textsorten vermittelt, die sich ebenfalls kulturell herausbilden. Geschieht die Vermittlung **explizit**, werden auch die dahinterliegenden kulturellen Praxen sichtbar, wie nicht zuletzt Prior (2008), der den Ansatz einer soziokulturellen Theorie des Schreibens vertritt, betont.
- c) **Schreiben als soziale Praxis** betont die kommunikative Funktion des Schreibens und bezieht damit die Leser und Leserinnen ein: Werden verschiedene **kommunikative Situationen in Schreibernaufgaben integriert**, lernen sowohl bildungsferne wie auch schreibschwache SchülerInnen einen weiteren wichtigen Aspekt von Schreiben als sozialer kultureller Praxis kennen. Geeigneten Lernaufgaben kommt damit eine zentrale Rolle im Schreibernprozess zu.

---

## 1.4 Empirische Befunde im Überblick

Bei der Frage, wie Schreibkompetenzen gefördert werden können, bilden Förderansätze, die nachweislich wirksam sind, eine zentrale Quelle. Dazu gilt es zunächst zu klären, für wen etwas wirksam sein soll, wie oder mit welcher Methode, welchem Ansatz die Wirkung erzielt werden soll und um welchen Förderbereich es geht (vgl. McElvany & Schneider, 2009).

Aus der wissenschaftlichen Literatur werden jeweils vor allem Meta-Analysen herangezogen: Diese stellen die Resultate aus zahlreichen Studien zusammenfassend dar und können so Trends herausarbeiten (zu einem Teilüberblick vgl. Philipp, 2012). Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die von uns herangezogenen Meta-Analysen: Zentrale Kriterien bei der Auswahl waren, dass sie es erlauben, Trends über die verschiedenen Bildungsetappen hinweg herauszuarbeiten, und dass sie Studien mit RegelschülerInnen, aber auch solche zu schreibschwachen SchülerInnen umfassen. Es sind dies Graham, McKeown, Kihara & Harris (2012) und Graham & Perin (2007). Meta-Analysen, die nur schwache SchreiberInnen fokussieren – zu nennen ist hier vor allem Graham, Olinghouse & Harris (2009) – sind in der Übersicht also nicht enthalten, ihre Ergebnisse finden sich aber in den umfassenderen Meta-Analysen.

Ein Blick in die Liste der in der Meta-Analyse verwendeten Studien bei Graham & Perin (2007) zeigt, dass sich drei zentrale Gruppen herauschälen lassen: Regelklassen – deren Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund wird nicht immer ausgewiesen –, schreibschwache SchülerInnen und solche mit Lernschwierigkeiten. Studien ausschliesslich zu Schreiben in der Zweitsprache sind kaum enthalten. Eine Meta-Analyse hauptsächlich zu L2-Schreiben steht noch aus, eine Ausnahme bilden bspw. Biber et al. (2011) zum Feedback oder Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider (2011) zu Literalität allgemein. Letztere enthält denn auch nur sehr wenige Studien zum L2-Schreiben. Darüber hinaus betonen Adesope et al. (2011), dass kein homogener Effekt nachgewiesen werden konnte, was u.a. darauf zurückzuführen sei, dass bereits die Stichproben sehr disparat seien.

Auch wenn die genannten Meta-Analysen den Bereich Schreiben in der Zweitsprache nicht fokussieren, kann aber davon ausgegangen werden, dass die hier berichteten Ansätze nicht nur für schwache SchreiberInnen, sondern auch für SchülerInnen mit Migrationshintergrund wirksam sind, insbesondere auch dann, wenn sie aus (eher) bildungsfernen Familien stammen.

Angemerkt sei, dass für den Frühbereich bzw. den Kindergarten keine eigentliche Meta-Analyse verfügbar ist: Einbezogen haben wir die Arbeit von Gerde, Bingham & Wasik (2012), bei der es sich im Wesentlichen um eine Überblicksdarstellung verschiedenster Ansätze handelt.

Für den Bereich «Schreiben beurteilen» haben wir Graham et al. (2011) herangezogen. Mit Blick auf den L2-Erwerb haben wir zusätzlich die Meta-Analyse von Biber et al. (2011) berücksichtigt, da sie der für den L2-Erwerb zentralen Frage nach wirksamem Feedback nachgeht.

Die in der Abbildung 6, S. 19 verdichtet dargestellte Forschungssituation basiert auf vielen internationalen Studien. Da in anderen Ländern teilweise von der Schweiz unterschiedliche Schulstufensysteme gelten, und da verschiedene Studien stufenübergreifend untersucht haben, entsprechen die Spalten mit den Altersangaben nicht eins zu eins den schweizerischen Schulstufen.

Um Trends besser erkennen zu können, haben wir die Förder- oder Beurteilungsansätze, die einem gemeinsamen didaktischen Handlungsfeld zugeordnet werden können, mit der in den bisherigen Ausführungen verwendeten Farben markiert:

- orange → basale Schreibfähigkeiten
- grün → Schreibstrategien und Selbstregulation
- blau → Schreiben als soziale Praxis
- grau → nicht wirksame Ansätze

		Schreiben fördern			Schreiben beurteilen
<b>Frühbereich + Kindergarten</b> (Gerde, Bingham & Waack, 2012   kein erkennbares Organisationsprinzip   keine Quellen)	<b>Kl. 1-6</b> (Graham, McKeown, Kuhara & Harris, 2012   hierarchische Organisation nach Evidenz sortiert)	<b>Kl. 1-6</b> 1. Selbstregulation fördern 2. Strategien vermitteln 3. Peer-Hilfe 4. Rückmeldungen von Erwachsenen (Lehrperson oder Eltern) 5. Klare Ziele fürs Schreibprodukt setzen 6. Fähigkeiten zur Vorstellung und Kreativität fördern 7. Textstrukturwissen vermitteln 8. Umfassende Programme 9. Schreibfähigkeit fördern (Rechtschreibung, Handschrift, Tastaturschreiben) 10. Aktivitäten vor dem Schreiben (zur Inhaltsgenerierung) 11. Zusatz von Selbstregulation bei Schreibstrategien 12. Computer verwenden lassen 13. Prozessansatz nutzen 14. Peer-Rückmeldungen und Selbstbeurteilungen 15. zusätzliche Schreibzeit 16. Traditionelle Grammatikstrukturen vermeiden	<b>Kl. 4-12</b> (Graham & Perrin, 2007   hierarchische Organisation der Prinzipien nach Evidenz)	1. Selbstregulation fördern 2. Schreibstrategien vermitteln 3. Klare Ziele fürs Schreibprodukt setzen 4. Schreiben komplexerer Sätze vermitteln 5. Vermittlung von Fähigkeiten, vor dem Schreiben Ideen zu generieren und zu organisieren 6. Nutzung des Prozessansatzes 7. Zusammenfassen von Gelesenem vermitteln und üben lassen 8. kooperatives Schreiben 9. Computer verwenden lassen 10. Schreiben als Analysemittel/epistemisches Schreiben fördern 11. Musterbeispiele zum Studieren zur Verfügung stellen 12. schwach Schreibende das eigene Schreiben überwatchen lassen 13. genügend Schreibzeit einräumen 14. Traditionelle Grammatikstrukturen vermeiden	<b>Klasse 1-12</b> (Graham, Harris & Heacet, 2011   hierarchische Organisation der Prinzipien nach Evidenz)
					1. Formative Rückmeldungen (durch Lehrperson, Eltern oder Peers) 2. Selbstbeurteilungsfähigkeiten vermitteln 3. Fortschritt regelmäßig erfassen (curriculumbasiertes Messen)
					a) den Einfluss der Handschrift bzw. des Computerausdrucks gezielt ausschalten b) die Texte ohne Kenntnis der Identität, des Geschlechts oder des Migrationshintergrunds beurteilen c) Texte in zufälliger Reihenfolge beurteilen d) Heranwachsende mit dem Schreibmedium arbeiten lassen, in dem sie am besten sind e) viele Textsorten beurteilen f) Texte anhand zuverlässiger Kriterien (ganzheitlich oder anhand klarer analytischer Kriterien) beurteilen
					(Eber, Nakasawa & Horn, 2011   keine hierarchische Organisation) – Alleinigem Fokus auf sprachformale Fehler vermeiden

Abbildung 6: Überblickstabelle wirksame Förder- und Beurteilungsansätze im Bereich Schreiben

## 2 Bestandesaufnahme in ausgewählten QUIMS-Schulen

QUIMS-Schulen unterscheiden sich von anderen Schulen in zweierlei Hinsicht: Zum einen besteht ihre Schülerschaft aus mindestens 40% Kindern mit fremdsprachlichem Hintergrund, zum anderen verfolgen diese Schulen bestimmte Projekte, die u.a. der Sprachförderung dienen (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt, 2008, S. 9). Die Broschüre «Praxisbeispiele zur Sprachförderung» (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt, 2007) dokumentiert solche Vorschläge zur Sprachförderung. Dabei ist die Schreibförderung wohl implizit öfters mitgemeint, explizit erscheinen aber Schreibförderprojekte im Vergleich zu Leseprojekten selten, nämlich unter «Kreative Spracharbeit (Verfassen von zweisprachigen Gedichten, Poetry Slam, S. 8) und «Erweiterte Lesezeiten und zusätzliche Unterstützung im Lesen und Schreiben» (Schreiblesezentren, S. 12). Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn Schreib- und Leseprojekte in der Projektdatenbank von QUIMS miteinander verglichen werden: Schreibförderung gehört nur in der Minderzahl der QUIMS-Schulen zu den fokussierten Bereichen, das zeigt eine Sichtung der QUIMS-Projekte. Daraus lassen sich jedoch keine Rückschlüsse auf die schreibbezogene Unterrichtspraxis in QUIMS-Schulen ziehen: Ein empirischer Zugang bot sich deshalb an, nicht zuletzt, um Empfehlungen besser an eine bestehende Praxis anbinden zu können.

Auf dem Hintergrund der offiziellen QUIMS-Dokumente, der Projektdatenbank und der Sichtung der wissenschaftlichen Literatur zu Schreibdidaktik und wirksamem Schreibunterricht wurde basierend auf Troia & Maddox (2004) ein Interviewleitfaden (s. Anhang 5.2) zusammengestellt, der in stufenbezogenen Interviews mit Gruppen von 5–7 Lehrpersonen zum Einsatz kam. Die Wahl fiel – ebenfalls Troia & Maddox (2004) folgend – auf Gruppeninterviews, weil in der Reaktion der Lehrpersonen aufeinander Haltungen und Überzeugungen schärfer zu Tage treten als in Einzelinterviews. Der Teil der Fragen, welche die Schulhauskultur zum Inhalt hatten (und nicht den individuellen Unterricht), wurde den Lehrpersonen im Vorfeld zugestellt, damit diese sie in ihren Teams besprechen konnten und so besser eine Sicht ihrer Schule vertreten konnten (vgl. Anhang 5.1). Die folgende Tabelle zeigt zum einen die Teilschritte in Bezug auf den skizzierten empirischen Zugang, zum anderen die nachfolgenden Arbeitsschritte im Hinblick auf den Bericht:

Aug./Sept. 2012	Anfrage zur Teilnahme an den Gruppeninterviews durch das Volksschulamt
Anfang Sept. 2012	Die Lehrpersonen erhalten die Vorbereitungsfragen und einen Brief mit wenigen Erläuterungen zum Hintergrund
26. Sept. 2012	Gruppeninterviews mit Kindergarten und Unterstufe
3. Okt. 2012	Gruppeninterviews mit Mittel- und Oberstufe
Okt. 2012	Transkription, Erstellung des Kodierrasters (s. Anhang 5.3), inhaltsanalytische Auswertungen (mit einem gegenüber Mayring 2008 vereinfachten Verfahren)
31. Okt. 2012	Gemeinsame validierende Sitzung mit den beteiligten Lehrpersonen aller Klassenstufen
Nov./Dez. 2012	Überarbeitung der Empfehlungen, Verfassen des Zwischenberichts
16. Jan. 2013	Experten-Hearing
Jan./Febr. 2013	Schlussbericht

*Tabelle 2: Übersicht über die Teilschritte bei den Gruppeninterviews und die weiteren Arbeitsschritte*

Als Resultat der Gruppeninterviews liegen Erkenntnisse über von den Lehrpersonen fokussierte Förderbereiche, Förderansätze und Beurteilungsformen sowie Überzeugungen dazu vor. Diese

Resultate und daraus abgeleitete erste Empfehlungen wurden den befragten Lehrpersonen Ende Oktober 2012 in einem stufenübergreifenden Kolloquium vorgestellt. An diesem Kolloquium bestand für die Lehrpersonen die Möglichkeit, zu den Resultaten und Empfehlungen Stellung zu nehmen, sie zu ergänzen oder zu hinterfragen. Die Erkenntnisse aus diesem Prozessschritt flossen in den vorliegenden Bericht ein. Diese Form von kommunikativer Validierung der Analysen ist für schulfeldbezogene Entwicklungen u.E. unablässig. Sie enthält wichtige und korrektive Hinweise auf unsere Interpretation der Interviewdaten und Erweiterungen des Spektrums von Praxen und Haltungen.

Die befragten Lehrpersonen betonten in den Gruppeninterviews, dass ein Austausch im Team zum Bereich Schreiben bisher kaum stattgefunden habe und dass sie selbst insgesamt den Eindruck hätten, dass der Bereich Schreiben von ihnen eher nachrangig behandelt worden wäre. Sie empfanden die Vorbereitungsfragen auf diesem Hintergrund teilweise als eine nützliche Checkliste. Eine Schwerpunktsetzung für die nächste Schulentwicklungsetappe im Bereich Schreiben wurde mehrfach ausdrücklich begrüsst.

In einem einleitenden Teil wird zunächst auf allgemeine Aspekte aus den Interviews eingegangen (2.1). Danach ist Kapitel 2 nach den beiden wichtigsten Handlungstypen der Schreibförderung gegliedert: Der fachdidaktisch begründeten Schreibförderung (2.2) und der Beurteilung von Schreibprodukten (2.3). Innerhalb dieser beiden Felder findet sich dieselbe inhaltliche Strukturierung wie in Kapitel 1: die kognitive Prozessebene mit basalen Schreibfähigkeiten und Schreibstrategien, Motivation und soziale Praxis. Gelegentlich lassen sich Aussagen nicht ganz eindeutig einer einzigen dieser Dimensionen zuordnen; das liegt in der Natur der Sache und wird im Text so ausgewiesen. In einem vierten Abschnitt werden die Erkenntnisse aus Kap. 2 mit denjenigen aus Kap. 1 verglichen und damit eine Art Ist-Soll-Vergleich gemacht. Aus Abschnitt 2.4 ergeben sich dann die Bereiche, zu denen im Kapitel 3 Empfehlungen formuliert werden.

Auch in Kapitel 2 werden die wichtigsten Erkenntnisse jeweils in blauen Kästen festgehalten.

---

## **2.1 Bestandesaufnahme – eine Einleitung**

Zunächst ist festzuhalten, dass Lehrpersonen in Interviewsituationen nie alles sagen können, was sie wissen oder was sie in ihrem Unterricht umsetzen oder auch nicht. Aspekte, die ihnen selbstverständlich erscheinen, werden sie vielleicht nur anklingen lassen, möglicherweise auch ganz weglassen. Hinzu kommt, dass sich ein Gruppeninterview manchmal auch nachteilig auswirken kann, wenn sich ein Gruppenmitglied bspw. als dominant zeigt. Letzteres war auch tatsächlich in einer Gruppe der Fall: Da sich das Gruppengespräch sehr stark auf eine Lehrperson zu konzentrieren drohte, wurden die anderen Gruppenmitglieder bewusst immer wieder direkt angesprochen.

Insgesamt zeigte sich in allen geführten Gruppeninterviews eine grosse Vielfalt und Breite an berichteten Praxen. Dies sei anhand dreier Aussagen kurz illustriert. Das folgende Beispiel zeigt, dass die kommunikative Funktion bzw. die Sinnhaftigkeit von Schreiben durchaus einen hohen Stellenwert hat (die Initialen der Lehrpersonen sind pseudonymisiert):

Guter Schreibunterricht ist auch, wo nicht nur geschrieben wird im stillen Kämmerlein, sondern wo das nachher auch weiterverwendet wird, wo das vorgelesen wird einander [...] oder wo eben ein Buch, ein Heft entsteht, wo Mitteilungen entstehen, wo die Kinder wissen, ich schreibe nicht einfach, weil wir in der Schule halt schreiben.  
(Mittelstufe, VB, 00:10:55)

In den Interviews zeigte sich auch ein Bewusstsein für a) basale Schreibfähigkeiten (vornehmlich in den Gruppen Kindergarten und Unterstufe), b) dass eine Analyse der Schreibaufgabe sinnvoll ist, c)

dass je nach Schreibauftrag auch unterschiedliche Schreibstrategien nützlich sein können und d) dass es auch ein Wissen über die Strategien braucht:

Also erstens mal die Schrift beherrschen, also so, dass man eben [a] in nützlicher Frist was zustande bringt. Vielleicht auch lernen, dass [b] verschiedene Aufträge verschiedene Verschriftlichungen brauchen. [c] Manchmal macht man vielleicht ein Mindmap, manchmal macht man Stichworte, manchmal braucht es Sätze, manchmal genügt ein Wort. [d] Also dass die Kinder lernen, was wann das richtige Werkzeug ist. (Unterstufe, AC, 00:27:59; Nummerierung durch A.S.)

Hinsichtlich der Beurteilung von Textprodukten zeigte sich eine grosse Bandbreite an verwendeten Instrumenten. Die Lehrpersonen nannten Linguoskop, DAZ-Beobachtungsbogen, Orientierungsarbeiten Luzern oder auch Basler Sprachprofile, die sie in ihrer Praxis nutzen. Zusätzlich wurde auch erwähnt, dass Beurteilungskriterien an den konkreten Schreibauftrag anzupassen sind:

Ich habe im Austausch mit einer Oberstufen-Lehrerin – sie hat mir einmal ein Formular geschickt, das ich dann übernommen und angepasst habe, wo bei Schreibaufträgen so wie ein Raster vorhanden ist, was ist verlangt, was beobachte ich, was möchte ich in deinem Text beobachten, ich werde das/ ich will das so und so beurteilen. (Mittelstufe, GT, 01:28:28)

Insgesamt scheinen die in Kapitel 1 herausgearbeiteten didaktischen Handlungsfelder in den Interviews auf. Wie in den folgenden beiden Kapiteln 2.2 und 2.3 deutlich werden wird, sind sie auch mit bestimmten Schwierigkeiten verknüpft, die hier im Sinne eines Überblicks vorab kurz aufgelistet werden:

- In den Interviews wird die Förderung sprachformaler Aspekte weniger stark gewichtet als Aspekte, die Struktur, Kohärenz u.a. betreffen. *Aber:* Beim Beurteilen von Textprodukten wird ein stärkeres Gewicht auf sprachformale Aspekte gelegt.
- Es wird eine grosse Vielfalt an eingesetzten Textsorten genannt. *Aber:* Es ist keine durchgängige Förderung über die Bildungsetappen hinweg erkennbar.
- Begriffe wie «Schreibprozess» oder «Schreibstrategien» – letzterer in den Interviews i.d.R. als «Arbeitstechnik» bezeichnet – werden zwar genannt, *aber* sie erfahren keine didaktische oder inhaltliche Füllung.
- Schreibmotivation wird als wichtig wahrgenommen. *Aber:* Die Lehrpersonen zeigen eine grosse Unsicherheit bei der Frage, wie Schreibmotivation gefördert werden kann.
- Die kommunikative Funktion des Schreibens wird hauptsächlich im Kindergarten und auf der Unterstufe, teilweise auch noch auf Mittelstufe betont. *Aber:* Auf Sekundarstufe wird sie kaum erwähnt.

### **Exkurs: Zielgruppen**

Die Besonderheit der QUIMS-Schulen, einen hohen Anteil von Heranwachsenden mit *Migrationshintergrund* zu unterrichten, taucht nur in den Interviews mit Kindergarten- und Unterstufen-Lehrpersonen relativ prominent auf. Von den Kindergarten-Lehrpersonen wird insbesondere die enge Kooperation mit DaZ-Lehrpersonen betont. Unterstufen-Lehrpersonen dagegen heben besonders den Umstand hervor, dass DaZ-Kinder auf sprachlicher Ebene Schwierigkeiten hätten. Das führe bspw. dazu, dass eine Schreibkonferenz so durchgeführt werden müsse, damit sie auch DaZ-Kindern gerecht werde (Unterstufe, BG, 00:55:12). Des Weiteren erwähnt eine Lehrperson, dass in ihrem Team kaum ein Austausch zum Thema Schreiben stattfindet, sondern vor allem zu Lesen, Sprechen, Verstehen, Grammatik, Satzbau usw. (Unterstufe, AC, 01:15:29). Sie begründet dies mit dem Hinweis darauf, dass «das korrekte Formulieren noch auf so niedriger Stufe stattfindet,

dass wenig geschrieben wird». Sie führt an anderer Stelle dies im Hinblick auf DaZ-Unterricht so aus:

Kreatives Schreiben hat eher kleinen Platz im DaZ-Unterricht. Ich mach schon mehr Sprachgewöhnung und Sprachtraining, Wortschatzübungen, Mündlichkeit. [Nachfrage: Und wenn sie schreiben?] Dann ist es mehr so wie in Hoppla, dass man den Kindern Bausteine oder irgendwelche Dinge zur Verfügung stellt. Sehr geführt, damit sie die deutsche Sprache erfahren, vermittelt bekommen und lernen, wie es richtig gehen müsste. Es bringt nicht viel, wenn Kinder sich immer äussern, äussern, aber nicht lernen, wie es richtig wäre. (Unterstufe, AC, 00:35:16)

Stellen wie diese erwecken den Eindruck, dass für Lehrpersonen in erster Linie Defizite auf sprachformaler Ebene eine Besonderheit darstellen. Sie begegnen diesen, indem sie teilweise Vorlagen, vor allem Textbausteine zur Entlastung beim Schreiben einsetzen.

Aus den Interviews tritt darüber hinaus wenig für QUIMS-Schulen Spezifisches zu Tage. Einzelne Aussagen über eine tolerantere Fehlerkultur oder zur Verwendung von Satzbausteinen könnten in gleicher Weise in weniger multikulturellen Schulen vorkommen. So werden manchmal DaZ-Kinder in einem Atemzug mit lernschwachen oder bildungsfernen Kindern genannt. Auch zu den von Schader thematisierten methodisch-didaktischen Überlegungen für den Sprachunterricht in multikulturellen Klassen (Sozialformen, Lernarten, Unterrichtsformen, vgl. Schader, 2000, S. 72ff.) finden sich in den Interviews kaum Aussagen.

Ein Thema, über das in den Interviews kaum berichtet wurde, ist das *classroom management*. Lediglich eine Unterstufen-Lehrperson spricht die Unruhe in der Klasse als Hindernis für einen gelingenden Schreibunterricht an, da sie auf diese Weise nicht mit einem Kind allein arbeiten könne (Unterstufe, HI, 01:32:56). Allerdings erwähnt sie dies ganz allgemein und nicht als spezifisches Hindernis für QUIMS-Schulen. Zwar wurden im Interviewleitfaden dazu auch keine expliziten Fragen gestellt, aber die befragten Lehrpersonen haben etliche für sie relevante Themen von sich aus eingebracht, disziplinarische Fragen aber gerade nicht. Daraus schliessen wir, dass die besondere Zusammensetzung der Schulklassen in QUIMS-Schulen diesbezüglich keine besonderen Herausforderungen stellt.

#### **Fazit: Exkurs Zielgruppen**

Spezifische Anforderungen an einen Schreibunterricht mit DaZ-SchülerInnen sehen die Lehrpersonen hauptsächlich auf der Ebene der basalen Schreibfähigkeiten. Problematisch ist allerdings, wenn dies zu geringeren Schreibaktivitäten bei DaZ-SchülerInnen führt, da gerade auch der Ausbau basaler Schreibfähigkeiten mit ausreichender Schreibzeit einhergehen sollte.

---

## **2.2 Bestandesaufnahme: Schreibförderung an QUIMS-Schulen**

In den Interviews wurde neben der Beurteilung (s. dazu Abschnitt 2.3) primär nach der Förderpraxis gefragt. Damit sind all jene Massnahmen gemeint, die der Verbesserung des Schreibens dienen. Darunter fallen – auch schreibentwicklungsbedingt – sehr unterschiedliche Personen, Inhalte, Ziele und didaktische Umsetzungen. Die Schreibförderung kann sich zudem auf verschiedene Bereiche erstrecken, etwa basale und Vorläuferfähigkeiten, anspruchsvollere kognitive Prozesse oder auch die Schreibmotivation.

In diesem Teil werden zentrale Ergebnisse der Gruppendiskussionen anhand zweier Prinzipien dargestellt, die wo immer möglich berücksichtigt wurden. Das erste Prinzip besteht in den Altersstufen. Ausgehend vom Kindergarten geht es um Ergebnisse in der Unter-, Mittel- und

Oberstufe. Dadurch lassen sich Entwicklungslinien und Trends sowie Bruchstellen feststellen. Das zweite Prinzip ist eine Fokussierung auf kognitive, motivationale und soziale Aspekte der Schreibförderung, die im Kapitel 1 als zentrale Handlungsfelder herausgearbeitet worden sind. Zusätzlich zu den angesetzten Handlungsfeldern wird in einem Abschnitt der Einbezug des Computers diskutiert.

### **2.2.1 Inhalte der Schreibförderung – Fokus kognitive Prozessebene**

Hinsichtlich der Förderinhalte ergeben sich je nach Alter der Heranwachsenden vergleichsweise klare Profile. Im *Kindergartenalter* steht die Förderung grafomotorischer Fähigkeiten und der Schreibmotivation im Vordergrund. Zur Schreibförderung zählt ebenso, dass Schrift omnipräsent ist und die Vermittlung von (Vorläufer-)Fähigkeiten in dieser schriftreichen Umgebung erfolgt:

Vor der Einführung des neuen Volksschulgesetzes durfte ich ja noch keine Buchstaben oder irgend so was aufhängen. Da schrieben wir den Namen, Ausmalen, rhythmisches Zeichnen, die Handhabung des Stiftes gehörte dazu. Das gehört heute noch dazu. Jetzt ist es so, dass alles mit Schrift angeschrieben ist. Ich finde es wichtig, dass die Kinder Schriftbilder sehen. Die Kinder kennen Coop, sie kennen McDonalds, alle diese Schriftbilder kennen sie schon sehr früh. Dass beim Verkaufsladen beim Brotgestell auch Brot angeschrieben ist. Alle Dinge sind angeschrieben. (Kindergarten, LS, 00:13:20)

Die Lehrpersonen aus dem Kindergarten zeigen in den Interviews ein klares Verständnis davon, dass im Kindergarten die Basis für die gelingende Schreibentwicklung gelegt wird. Sie bereiten mit Trainings der phonologischen Bewusstheit, Vorlesen, dem Aufschreiben von Geschichten, diversen ritualisierten Schreibenanlässen auf die Schriftlichkeit vor. Hierauf baut die *Unterstufe* auf. Dort scheint Konsens zu bestehen, dass Schreiben dem eigenständigen Ausdruck dienen soll:

Schreibunterricht muss vielseitig sein. Sehr wichtig ist die Fähigkeit, eigene Ideen verschriftlichen zu können, frei oder nach Vorgabe. Dazu braucht es Anlässe/Aufgaben. Aber auch Rechtschreibung und Grammatik gehören zum Schreibunterricht, ebenso wie das Erlernen der Schrift. Die anderen Bestandteile des Schreibunterrichts dienen als Mittel/Werkzeuge um eigene zu Texte schreiben. (Unterstufe, TK, 00:08:11)

Auffällig ist, dass in der Gruppen-Diskussion der Lehrpersonen die Funktionalität sprachformaler Aspekte im Sinne der Textverständlichkeit besprochen wird. Die Lehrpersonen in der 1. und 2. Klassenstufe setzen des Weiteren vor allem auf narrative Texte und Schreibenanlässe. Hierzu scheint das kreative Schreiben ein breit genutzter methodischer Zugang zu sein. Ab 3. Klasse scheint das Verfassen von Sachtexten stärker gewichtet zu werden. Die Lehrpersonen berichten davon, Tiere oder auch Spielanleitungen beschreiben zu lassen.

In der *Mittelstufe* weitet sich das Repertoire erheblich aus. Hier kommt einerseits ein verstärkter (in der Isolation aber auch zum Teil als problematisch empfundener) Grammatikunterricht und zum Teil auch Vermittlung von Textstrukturwissen vor. Andererseits wird Schreiben stärker im Sinne der Wissenskonstruktion und für weitere Zwecke (Protokolle/Tagebücher zum Konservieren von Inhalten; Konfliktlösungen) genutzt. Letzteres wird in der Oberstufe noch stärker akzentuiert.

In der *Oberstufe* sprechen die Lehrpersonen auffällig oft den Schreibprozess an: Schreiben als etwas, das Zeit benötigt; ein Prozess, der in mehreren Etappen verläuft, vom Entwurf zum fertigen Produkt. Kaum erwähnt werden dagegen (Schreib-)Strategien, die diesen Prozess unterstützen (eine Ausnahme bildet das Anfertigen von Notizen).

Die Schreibenanlässe sind vielfältig. Häufig haben sie mit literarischen Texten zu tun, es werden aber auch Bewerbungen angeführt. Das Überarbeiten als Teil des Schreibprozesses wird von den Lehrpersonen als problematisch beschrieben. Das trifft sowohl auf die Jugendlichen zu («Das haben sie gar nicht gerne. Da muss man schon ziemlich bestimmt sein und sie verpflichten, das zu

machen», Oberstufe, CN, 00:40:50) als auch teilweise auf die Lehrpersonen selbst (Oberstufe ab 01:22:33).

### Fazit: Förderung der kognitiven Prozessebene

In den Gruppendiskussionen zeichnet sich ab, dass im Allgemeinen bei der Förderung kognitiver Aspekte des Schreibens im Kindergarten und in der Unterstufe **sprachformale Aspekte** vergleichsweise gering gewichtet werden (vgl. aber den Exkurs zur Zielgruppe oben). Wendet man sich der Mittel- und Oberstufe zu, offenbart sich eine grosse **Heterogenität bei den Zielsetzungen, Inhalten und Vorgehensweisen**. So scheinen die Textsorten insgesamt keiner deutlich erkennbaren curricularen Reihenfolge zu unterliegen. Im sprachformalen Bereich (Rechtschreibung, Grammatik, zum Teil Textstrukturwissen) scheint es jedoch durchaus curriculare Ansätze zu geben. Die **Vermittlung von Schreibstrategien kommt nur randständig und implizit** vor. Das ist insofern bemerkenswert, als gerade die Oberstufenlehrkräfte die Überarbeitung von Texten – die geeignete Strategien erfordert – als ein echtes Problem darstellen. Des Weiteren fällt auf, dass Oberstufen-Lehrpersonen häufig den **Schreibprozess als Schlagwort** ansprechen, inhaltlich und didaktisch aber kaum füllen.

## 2.2.2 Förderung der Motivation

In den jeweiligen Schulstufen ergeben sich spezifische Konstellationen bei der Förderung der Schreibmotivation. Wie in Abschnitt 2.1 erwähnt, messen die Lehrpersonen einer positiven Schreibmotivation ein hohes Gewicht zu, zeigen aber grosse Unsicherheiten bei der Frage, wie Schreibmotivation gefördert werden kann. Die Lehrpersonen äussern sich denn auch eher dazu, wie sich Schreibmotivation zeigt.

Während die Lehrpersonen aus dem Kindergarten und der Unterstufe die Motiviertheit der Kinder als günstig bezeichnen, scheint sich in der Mittel- und Oberstufe die Lage anders zu gestalten. Dort zeigt sich aus ihrer Sicht ein Verlust an intrinsischer Schreibmotivation:

Kinder sind begeisterungsfähig und möchten erzählen/aufschreiben, Begeisterungsfähigkeit der Kinder nutzen. (Unterstufe, RF, 00:09:55)

Ich kann das nicht so unterschreiben. Beim Sprechen sicher, die Schüler, die ich gehabt habe, haben sehr gerne Gespräche geführt, Diskussionen geführt. Beim Schreiben habe ich eher nicht das Gefühl, dass aus einer intrinsischen Motivation Schreiblust entsteht. Da ist auch viel Glück dabei, man muss wirklich die richtigen Impulse geben, manchmal klappt es, manchmal nicht. Aber die wenigsten Schüler schreiben einfach gerne, denke ich jetzt mal. Es gibt wenige Schüler, die Tagebuch schreiben oder eine Geschichte erzählen wollen, schriftlich. Das gibt es so wie ich es jetzt gesehen habe ziemlich wenig. Für mich ist die grosse Frage, wie schaffe ich es, ihre Motivation zu kitzeln. Weil es stimmt schon, es gibt viele Momente, wenn sie dann diese Lust empfinden und diese Motivation haben, schreiben sie sehr gerne. (Oberstufe, FS, 00:22:25)

Dass die Schreibmotivation einerseits eine wichtige Voraussetzung für das Schreiben ist und andererseits einen wichtigen Förderbereich darstellt, ist bei den Lehrpersonen mehrheitlich Konsens. Dabei ist anscheinend den Lehrpersonen mindestens zum Teil bewusst, dass ihre Aktivitäten mit der Motivation der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen. So antwortete eine Lehrperson auf die Frage, welchen Stellenwert die Motivation habe, wie folgt:

Theoretisch einen grossen, praktisch vielleicht nicht immer. Ich habe das Glück gehabt, dass ich vor einem Jahr mit einer Deutschklasse einen Schulhausroman schreiben konnte. Viele Sachen sind sehr geglückt. Aber was mir grossen Eindruck gemacht hat, war vor allem die Motivation und die Freude der Schüler und Schülerinnen zum Schreiben. Am anderen Ende des Spektrums ist es so, dass Schreiben sehr oft als Beruhigung und Strafe benutzt wird. (Oberstufe, JM, 00:15:51)

Im Zusammenhang mit der Schreibmotivation ist auch zu erwähnen, dass sie von den Lehrpersonen in den Kontext der Schreibfunktionen gerückt wird. Ihrer Auffassung nach hängen Zweck und Anlass des Schreibens mit der Motivation zusammen. Dabei ergibt sich eine günstige Motivation, wenn den SchülerInnen die Sinnhaftigkeit des Schreibens bewusst ist. Die neuere schreibdidaktische Forschung hat dafür den Begriff der «situierten Schreibanlässe» geprägt (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010; Schneider, 2013; Sturm & Weder, 2011). Dabei bezieht sich der Begriff der Situierung auf kommunikative Funktionen von Schreibanlässen, auf die Möglichkeit der Schreibenden, sich Unterstützung zu beschaffen, auf soziale Interaktionen im Schreibprozess und auf die Möglichkeit, die Wirkung von Texten an Adressaten zu überprüfen (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010, S. 195).

#### **Fazit: Förderung Schreibmotivation**

Die **abnehmende Schreibmotivation** trifft anscheinend besonders Heranwachsende aus der **Mittel- und Oberstufe**. Diesem Problem scheinen die Lehrpersonen insgesamt eher hilflos gegenüberzustehen.

Günstig wirkt zum einen, dass Lehrpersonen zumindest zum Teil bewusst ist, dass eine (auf sprachformale Merkmale fokussierende) **Fehlerbetonung Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vermindert**. Erfreulich ist, dass die Lehrpersonen von sich aus die **Zusammenhänge von Schreibfunktion und Motivation** thematisieren.

Auffällig ist ferner, dass die eigene Überzeugung, mit spezifischen Schreibanlässen **Schreibmotivation zu fördern**, zum Teil als «**Lotterie**» geschildert wird. Auch dass es anscheinend **sehr aufwändige Schreibanlässe** benötigt, verweist auf ein Problem bei der alltäglichen Förderung der Schreibmotivation. Dass Schreiben im Schulalltag auch als Bestrafung eingesetzt wird, ist hinsichtlich der Motivationsförderung ein heikler Aspekt.

#### **Exkurs: Einsatz des Computers**

Da der Schreibprozess insgesamt sehr aufwändig ist, ergibt sich die Frage, wie die Lehrpersonen möglicherweise systematisch Entlastungen ermöglichen, etwa durch die Verwendung des Computers. Der Einsatz des Rechners wird je nach Jahrgangsstufe etwas anders gehandhabt. In der Diskussion mit den *Kindergarten*-Lehrpersonen erwähnt eine Lehrerin, dass an ihrer Schule die alltägliche Verwendung des Computers bei einer Kollegin im gesamten Team sehr kontrovers diskutiert werde. Bei den *Unterstufen*-Lehrpersonen steht der Nutzen des Computers weniger infrage, aber der Mangel an Ausstattung und die mangelnde Schreibflüssigkeit werden zum Teil auch als Problem betrachtet. Das nachfolgende Zitat verdeutlicht die ambivalente Sichtweise auf den Computer als Schreibmedium:

Wir gestalten teilweise am Computer ... wir machen z.B. Elfchen-Gedichte, die gestalten wir am Computer, die sind dann aber auch für Ausstellungen. Sonst muss ich sagen, ich würde es lieben wenn die Kinder das Zehnfingerprogramm lernen könnten ... zwischendurch geht es mir dann einfach zu langsam. [...] Und handkehrum ist es natürlich auch ein Teufelskreis, weil dadurch, dass es so langsam geht, machen wir es weniger und dann ... kann es ja auch nicht schneller gehen. Aber für gewisse Kinder, gerade auch, wenn es ums Schreibtraining geht, Kinder die Schwierigkeiten haben in der Bausteingliederung, da finde ich das auch sehr nützlich. (Unterstufe, BG, 00:22:41)

In der *Mittelstufe* wiederum scheint der Computer randständig zu sein. Es gibt nur eine Stelle, an der der Computer überhaupt erwähnt wird. Dabei handelt es sich um die Verwendung der Textverarbeitungssoftware beim Veröffentlichen von Texten:

Alles, was veröffentlicht wird, ... muss fehlerlos sein. [...] Ich finde die Arbeit mit Korrekturprogrammen am Computer anstatt Reinschriften von Hand sagen ok, geh das tippen und mach die roten Linien weg. (Mittelstufe, VB, 00:30:18-2)

In der *Oberstufe* ist der Computer den Lehrpersonen hingegen präsenter. Er wird für die letzten Schritte beim Schreiben verwendet, ist aber auch Gegenstand einer Kontroverse. So wird ihm durchaus das Potenzial der Motivation zugestanden, aber die Lehrpersonen sehen zum Teil auch die Problematik, dass der jugendkulturelle Umgang in einem Spannungsfeld mit den pädagogischen Anforderungen steht:

Ich denke, wir versuchen den Computer oft zu brauchen. Nur stellt sich beim Schreiben am Computer genau das gleiche Problem wie beim Schreiben auf Papier. Wir akzeptieren als Lehrkräfte nicht, wie sie sonst mit dem Computer oder mit dem Handy schreiben, weil das ist ja meistens nicht korrekt. Das ist ihre Jugendsprache, die da an den Tag gelegt wird. Die Gefahr besteht darin, dass wir genau das Gleiche von ihnen verlangen, nur das Schreibmedium verändert sich. Und oft sehe ich, obwohl sie am Computer sind, haben sie genau gleich wenig Lust zum Schreiben wie am Schreibtisch. Je nach Situation. (Oberstufe, FS, 00:26:04)

Positiv beurteilen die Lehrpersonen den Computer zum Teil bei schwach schreibenden Jugendlichen, die damit überhaupt zum Schreiben zu kommen scheinen. Auch die Möglichkeit der Überarbeitung wird erwähnt, ohne dass die Schülerinnen und Schüler alles wieder von Hand schreiben. In diesem Zusammenhang erwähnt eine Person auch die Problematik des Abschreibens und Montierens von Texten aus fremden Texten. Trainings zum Tastaturschreiben als notwendige Bedingung für ausreichende Schreibflüssigkeit kommen anscheinend nur sehr punktuell vor. Gleichwohl ist den Lehrpersonen zum Teil präsent, dass mangelnde Schreibflüssigkeit ein Hindernis für den sinnvollen Computereinsatz ist.

#### **Fazit: Exkurs Einsatz des Computers**

Der Einsatz des Computers zum Schreiben scheint – bedingt durch Überzeugungen der Lehrpersonen und logistische Probleme – unterschiedlich stark üblich zu sein. Der Rechner wird vergleichsweise oft **zur finalen Überarbeitung** von Texten eingesetzt und **anscheinend kaum während des gesamten Schreibprozesses**. Der **Computer wird als Schreibmedium für schwach Schreibende** erkannt. Auch das zum Teil vorhandene Problembewusstsein des jugendkulturellen Umgangs mit Sprache in digitalen Medien ist positiv zu werten. Desgleichen gilt, dass den Lehrpersonen zum Teil bewusst ist, dass der **Einsatz des Computers nicht ein Allheilmittel** ist. Das gilt für die Schreibmotivation, aber auch hinsichtlich der nötigen Schreibflüssigkeit.

### **2.2.3 Schreiben als soziale Praxis**

Schreiben als soziale Praxis kann vielfältige Ausprägungen haben. Darunter fällt zum Beispiel das *Veröffentlichen/Vorlesen von eigenen Texten*. Dies scheint in der Unter- und Mittelstufe üblich zu sein. Gerade im Vergleich mit anderen Gruppendiskussionen fällt bei den Oberstufenlehrpersonen auf, dass die Veröffentlichung eigener Texte von Heranwachsenden kaum vorkam (eine Ausnahme bildet das Projekt «Schulhausroman»). Auch Schülerzeitungen werden insgesamt ambivalent beurteilt. An einigen Schulen wurden Zeitungsprojekte zum Teil wieder eingestellt.

Eine *umfassende Schreibkultur* in den Schulhäusern ist laut den Gruppendiskussionen eher unüblich. Zwar gibt es – häufig in der Unterstufe – vereinzelte Projekte wie Brieffreundschaften, Schreib-Buddys oder auch das bereits erwähnte Schreiben eines Buches. Ein allgemeines Hindernis scheint der Aufwand zu sein, der sich auch in der Abstimmung zwischen den Lehrpersonen zeigt, die relativ schwierig zu realisieren ist bzw. zum Teil im Kollegium auch nicht gewünscht wird. Wenn Lehrpersonen hinsichtlich des Schreibens kooperieren, dann erfolgt dies höchstens auf

Jahrgangsstufe und ist vom Engagement einzelner Lehrpersonen abhängig. Die meisten Hinweise, die auf eine Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen Lehrpersonen in den Schulstufen schliessen lassen, betreffen pädagogische Teams und Gruppen von KollegInnen, und zwar vor allem im Kindergarten und in der Unter- und Mittelstufe.

Wendet man sich dem Geschehen im Unterricht zu, dann zeigt sich, dass kooperatives Lernen unterschiedlich stark zum Tragen kommt. In der *Unterstufe* berichten zwei Lehrperson davon, Kinder gemeinsam (zum Beispiel in Schreibkonferenzen) arbeiten zu lassen:

[...] es hilft auch den Schwächeren bei den gemeinsamen Erlebnissen mit den Stärkeren das auszutauschen und quasi gemeinsam zu schreiben. Auch wenn jedes nachher seinen eigenen Text schreibt. (Unterstufe, HI, 00:54:36)

Solche Kombinationen unterschiedlich starker Partner kommen auch in der *Mittelstufe* vor. Dort dienen sie der Textüberarbeitung. Texte, die überarbeitet und danach abgegeben werden sollen, können die Partner besprechen. Allerdings sind die Lehrpersonen hinsichtlich Schreibkonferenzen skeptischer. Sie sprechen den Aufwand an und die mangelnde Sensibilität der Kinder, inhaltlich und sozial angemessene Rückmeldungen zu geben.

In der *Oberstufe* wird kooperatives Schreiben zum Teil sowohl im Hinblick auf Textverbesserung als auch der Motivation eingesetzt. Zum Teil scheinen einzelne Lehrpersonen das Schreiben gezielt als eine Art sozialer Praxis zu inszenieren:

Ich mache das mindestens so, dass das Schreiben zu einem Ereignis wird. Es ist eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die über das Gleiche schreiben. Den Austausch finde ich auch sehr wichtig. Da spielt sich sozial etwas ab. Das ist sehr wichtig. Es ist dann eben nicht nur schreiben, es ist auch sprechen, diskutieren, miteinander sich auseinandersetzen, kooperativ sein. (Oberstufe, CN, 00:11:08)

Insgesamt fällt zudem auf, dass hauptsächlich solche Formen kooperativen Schreibens eingesetzt werden, bei denen die Schüler und Schülerinnen nach wie vor allein für ihr (fertiges) Textprodukt verantwortlich sind.

#### **Fazit: Förderung von Schreiben als soziale Praxis**

Eine **umfassende Schreibkultur** in den Schulen ist laut den Gruppendiskussionen die **Ausnahme**. Punktuelle und zum Teil aufwändige Förderansätze haben als Leuchtturmprojekte Seltenheitscharakter, das gilt auch für die **Abstimmung im Kollegium**. Das kooperative Schreiben im Unterricht wird vor allem bei älteren Kindern und Jugendlichen eingesetzt. Ein **systematisches Nutzen der Peers in kooperativen Lernsituationen ist aber nicht erkennbar**. Unklar ist auch, ob und wie die Heranwachsenden auf das störanfällige und durchaus voraussetzungsreiche kooperative Lernen vorbereitet werden.

---

## **2.3 Bestandesaufnahme: Beurteilung in Quims-Schulen**

Das Beurteilen von Texten ist eines der Kerngeschäfte des Schreibunterrichts. Alle Lehrpersonen erteilen Schreibaufträge und führen mindestens bei einem Teil davon Beurteilungen durch. Die Tätigkeit des Beurteilens wird von mehreren Lehrpersonen als problematisch hervorgehoben, vor allem im Hinblick auf den zeitlichen Aufwand sowie im Hinblick auf den Ertrag, gerade wenn die durch die Lehrperson vorgenommenen Korrekturen von den SchülerInnen nicht umgesetzt werden. Zusätzlich zeigt sich in den Interviews auch ein Unbehagen etwa hinsichtlich der Aussagekraft der eingesetzten Beurteilungsformen oder der Akzeptanz im Team. Einige Stimmen mögen die Bandbreite verdeutlichen:

Das ist ein Punkt, der mir am meisten Kopfzerbrechen gemacht hat in meinem Deutschunterricht. Wie korrigiere ich Texte und wie bewerte ich sie dann auch. Und wie weiss ich am Schluss, wo welcher Schüler und welche Schülerin steht? Ich habe mich oft ertappt, dass ich nicht genau wusste, was kann der Hans gut und was kann er nicht so gut. Es war für mich immer extrem schwierig, herauszufinden wo die Stärken und Schwächen liegen. Weil das Schreiben halt, wie soll ich das jetzt sagen ... man schreibt nicht jeden Tag mit ihnen. Man guckt sich diese Texte auch nicht jeden Tag an. Ich fand es immer sehr schwierig, eine Kontrolle über die Leistungen und Fähigkeiten meiner Schüler zu haben im Deutsch. (Oberstufe, FS, 01.12.50)

Wir haben viele Differenzen [bezüglich Beurteilung im Schulhaus, Anmerkung der Autoren] ... wir haben so wie zwei Gruppierungen: Eine Gruppe, die sagt, wir korrigieren alles ... und ich bin so mitten drin ... wo man einfach schaut, das korrigieren wir oder das korrigieren wir und das haben wir auch angeschaut und da gibt es schon immer wieder Diskussionen, da sind wir uns überhaupt nicht einig. (Mittelstufe, GU, 31.06)

Das die Lehrer halt auch über ihren Schatten springen mit dem Korrigieren, weil es immer ein Graus ist, wenn sie die Texte korrigieren müssen, darum lassen sie die Kinder viel zu wenig schreiben. Lehrer lassen Schüler wenig schreiben wegen Korrigieren. (Kindergarten, SF 1.38.58)

Das ist dann die Frage, muss man immer alles korrigieren oder soll man auch einfach einmal einen Text schreiben lassen. (Kindergarten, LS, 1.39.17)

Diese Liste von Aussagen von Lehrpersonen ist nicht erschöpfend. Insgesamt scheint hier aber ein Bedarf für Empfehlungen bzw. Weiterbildungen zu bestehen, auch wenn sich natürlich einige Stimmen finden, die das Beurteilen nicht als grösseres Problem auffassen.

Im Folgenden werden auf dem Hintergrund der Interviews mit Lehrpersonen Haltungen zur Beurteilung von SchülerInnen-texten und Beurteilungspraxen dargestellt. Dabei orientiert sich die folgende Darstellung an den in Kapitel 1 vorgeschlagenen Dimensionen: Kognition (basale Ebene und Ebene von Strategien), Motivation und soziale Praxis.

Grundsätzlich kann unterschieden werden zwischen summativem und formativem Beurteilen (vgl. bspw. Bildungsdirektion Zürich, Volksschulamt, 2012). Während das summative Benoten tendenziell der Selektion dient, ist das begleitende Rückmelden auf die Förderung des Schreibens im engeren Sinne bezogen. Zur Beurteilung der Textprodukte werden hauptsächlich Linguoskop, DAZ-Beobachtungsbogen, Orientierungsarbeiten Luzern oder auch Basler Sprachprofile eingesetzt, aber auch selbst erstellte Beurteilungsraster.

### **2.3.1 Kognitive Dimension**

Die kognitive Dimension des Beurteilens wird in den Interviews sehr häufig thematisiert und kann als Kerndimension im Bewusstsein der Lehrpersonen bezeichnet werden. Zu den basalen Bereichen Rechtschreibung und Handschrift finden sich zahlreiche Belege in den Interviews. Dabei kommen verschiedene Formen des Umgangs zur Sprache.

Besonders in der Unterstufe wird in Bezug auf Rechtschreibkorrektur auf das fehlerdifferenzierende Korrigieren hingewiesen. In der Unterstufe orientieren sich die Beurteilungskriterien vorwiegend an der durchschnittlichen Rechtschreibentwicklung der Kinder (in der 2. Klasse sollen bspw. die Grundsätze der Gross- und Kleinschreibung beurteilt werden, aber noch nicht die Doppelkonsonanten), aber auch individualisierende Konzepte werden genannt (individuell angepasste Beurteilungskriterien). In der Mittelstufe treten inhaltlich-funktionale Begründungen für das kriterienorientierte Korrigieren hinzu, sodass bei bestimmten Schreibaufträgen die basalen Schreibleistungen gar nicht beurteilt werden.

Als Korrekturlement wird auch auf das Rechtschreibprogramm im Computer hingewiesen:

Statt Reinschriften von Hand sagen: ok, geh das tippen und mach die roten Linien weg. (Mittelstufe, VB, 00.30.18)

Über die Handschrift finden sich nicht viele Aussagen in den Interviews. Eine Oberstufen-Lehrperson betont jedoch, dass noch viele SekundarschülerInnen keine flüssige bzw. gut leserliche Handschrift ausgebildet hätten:

Ich finde es noch interessant, dass wir wieder einmal im QUIMS-Kontext, also ich bin ja von QUIMS hier eingeladen worden, über Missstände reden, die in unseren Schulen herrschen, die aber mit QUIMS nicht so viel zu tun haben. [...] Ich wollte zum Beispiel mit meiner neuen Sek B ein Geometrieheft führen und zwar in alter Väter Sitte auf weisses Papier. Geometrie schreibt man in ein weisses Heft. Da mussten sie schreiben, aber sie durften auch zeichnen, natürlich mit Zirkel und so. Das kam schrecklich heraus, ich musste es aufgeben. Ich stelle fest, da wird langsam gar nicht mehr geschrieben. Es geht ja auch um Arbeitshaltung in dem Zusammenhang, dass man auch sauber schreibt. Und was ich auch immer darauf achte ist, dass die Schüler ihre Schönschrift behalten. Ich habe jetzt wieder Schreibatelier mit einer 3. Sek wo sie «Das bin ich» schreiben mit Handschrift. Und das dann dem Bewerbungsdossier beilegen. Das ist sehr beliebt bei Lehrmeistern, habe ich die Erfahrung gemacht. Da muss ich Handschriften wieder herstellen bei Schülern. Ich verlange bei meiner 1. Sek, sie dürfen die Handschrift nicht verlieren bis zur 3. Sek. Die haben gar keine leserliche Handschrift mehr bis zur 3. Sek. (Oberstufe, CN, 01.09:18)

Rechtschreibung ist ein wichtiges Beurteilungskriterium, tendenziell scheint sie an QUIMS-Schulen auf der Sekundarstufe I für die Beurteilung von Texten eher weniger wichtig zu sein als auf der Primarstufe.

[...] dann denke ich dass immer, dass sehr grammatik- und orthografielastig korrigiert wird. Und ich denke da einen Fokus zu legen ... was kann man alles anschauen, wenn man einen Text beurteilt, da denke ich ... wenn ich jetzt an unsere Mittelstufe denke, dass da wirklich ein Defizit besteht. Zum Beispiel ist die zeitliche Abfolge korrekt, ist der Text verständlich, sind textsortenspezifische Merkmale da, ist der Text gegliedert, gibt es sprachlich komplexe Gebilde; und dann ist Orthografie eines von denen, dann kommen noch Satzzeichen, grammatische Strukturen sowieso. Ich denke da ist einfach immer noch sehr viel einfach Komma und eben Orthografie. Und das ist der Hauptbeurteilungsfokus. (Mittelstufe, VB, 01.30.30)

Ich finde Rechtschreibung ein ziemlich sekundäres Schreibproblem. Ich denke, dass die meisten Schüler etwa 95% aller Wörter richtig schreiben. Die paar wenigen Wörter, die sie falsch schreiben, kann man mit dem Üben beheben. Aber ich glaube nicht, dass Rechtschreibung das grösste Problem ist. (Oberstufe, FS, 00.37.48)

Möglicherweise typisch für die Unterstufe ist die Haltung, dass Rechtschreibung grundsätzlich getrennt vom freien Schreiben beurteilt werden sollte.

[...] dass die Rechtschreibung extra ist, dass die Kinder, wenn sie frei schreiben, dass die Rechtschreibung in dem Moment keine Rolle spielt. [...] Und jeden Montag wird etwas gestaltet [zum Wochenende], mehr und mehr mit Schrift und ... Rechtschreibung spielt da überhaupt keine Rolle. (Unterstufe, TK, 00.10.58)

Anzumerken ist, dass dies nur bedingt eine Lösung darstellt, da die Rechtschreibung durchaus einen Teilaspekt der Schreibkompetenzen darstellt (vgl. dazu auch die Diskussion in Kapitel 1 zu den basalen Schreibfähigkeiten oder Schreibstrategien) und die isolierte Beurteilung und ein ausschliesslich isoliertes Training von Rechtschreibkompetenzen dem nicht Rechnung tragen kann.

Einigkeit über alle Stufen hinweg besteht aber über die Ansicht, dass alle veröffentlichten Texte formalsprachlich korrekt sein müssen. Dieser Anspruch wird auch von eher rechtschreibtoleranten Lehrpersonen vertreten und wird mit dem Öffentlichkeitscharakter solcher Texte begründet.

In den Interviews verweisen die Lehrpersonen zudem darauf, dass Schreibenanlässe allgemein – nicht nur im Hinblick auf sprachformale Kriterien – so formuliert sein sollten, dass die Beurteilungskriterien bekannt sind – und nur diese Kriterien werden bei der Beurteilung dann auch eingesetzt. Grundsätzlich wird auf allen Stufen das kriterienorientierte Beurteilen von Texten thematisiert.

### Fazit: Beurteilen auf der kognitiven Prozessebene

Lehrpersonen berichten von **kriterienorientiertem Beurteilen**, das – auch abhängig von der Schreibaufgabe – gepflegt wird. Es zeigt sich bei der Textbeurteilung ein **starker Fokus auf sprachformale Kriterien**. Von **fehlerdifferenzierendem Korrigieren** wird in Bezug auf Rechtschreibung hauptsächlich in der Unterstufe berichtet.

## 2.3.2 Schreibstrategien

Neben den Basisfertigkeiten des Schreibens werden in den Interviews auch kognitiv anspruchsvollere Bereiche des Schreibens thematisiert. Diese Bereiche beziehen sich auf grössere Texteinheiten bzw. auf den Text als ganzen. Konkret sind damit die textlinguistischen Kategorien der Kohäsion (Verkettung von Elementen) und Kohärenz (z.B. Textlogik, Textgrundstruktur), aber auch die funktionale Dimension (z.B. Realisierung des Adressatenbezugs) angesprochen. Es sind diese anspruchsvolleren Bereiche, welche die Verständlichkeit und Attraktivität von Texten massgebend bestimmen.

In Kapitel 1 zur guten Förderung wurden diese am Text orientierten Schreibfähigkeiten didaktisch mit Schreibstrategien in Verbindung gebracht. Wichtig ist dabei, dass der Erwerb von solchen Strategien ein längerfristiges Engagement voraussetzt und dass Strategien in prozesshaften Situationen am besten erworben werden, dann nämlich, wenn eine Schreibphase eine bestimmte Strategie erfordert, damit sich ein Qualitätssprung vollziehen kann. Das gilt nicht nur für die Phase der Überarbeitung, sondern auch für die Planung (inkl. Ideengenerierung) und Formulierung.

Dies setzt aber im Grunde genommen Schreibaufträge voraus, die gegliedert sind, so dass einzelne Teilschritte von Lehrpersonen oder Peers begleitet werden und der Sinn von bestimmten Strategien für das Lösen eines Textproblems besprochen werden kann. Dadurch erkennen die SchülerInnen auch, dass gute Texte nicht in einem einzigen Schreibakt entstehen, sondern das Produkt von Entwürfen, Diskussionen und Überarbeitungen sind. Hinzu kommt, dass gegliederte Schreibaufträge es auch besser ermöglichen, Schreibphasen und die jeweiligen Vorgehensweisen der Lernenden beobachten und darauf basierend auch beurteilen zu können.

Die meisten Aussagen in den Interviews lassen auf einen Schreibunterricht schliessen, bei dem ein eingliedriger Schreibauftrag zu einem Textprodukt führt, das schliesslich von Lehrpersonen beurteilt wird. Mehrgliedrige Schreibaufträge, bei denen Teilprodukte, aber auch der Schreibprozess selbst beurteilt werden können, haben sich kaum durchgesetzt. Als Hauptgrund dafür wird u.a. angeführt, dass die SchülerInnen schwer zum mehrfachen Überarbeiten zu motivieren seien:

[zum Thema: Kinder müssen lernen, dass Schreiben harte Arbeit ist] Ich würde sagen, es ist sehr unterschiedlich, wie sie darauf reagieren: die einen sind dann motiviert, ja ich will, dass das eine tolle Geschichte wird, ich will einen guten Bericht haben, der soll ausgestellt werden [...] und andere, das ist dann eher so das Gegenteil so, pff, Arbeit, nein. Wenn ich den Text nochmals überarbeiten muss und noch genauer schreiben muss, dann, ja das braucht dann auch manchmal Druck. (Unterstufe, HI, 00.50.20)

Eine Mittelstufenlehrperson merkt zu diesem Problem an, dass sie nur einzelne Abschnitte eines Textes überarbeiten lasse, damit die Kinder nicht überfordert werden. Ja, es sei eigentlich ungerecht, wenn diejenigen Kinder, die ausführliche Texte schrieben, dadurch in der Überarbeitungsphase bestraft würden.

Es gibt allerdings auf der Oberstufe auch Äusserungen, die eine Art von prozessorientiertem Schreiben in der Schule belegen, eine Art Dialog auf dem Textblatt:

Für mich ist guter Schreibunterricht ein Vorgehen, welches den Prozess beinhaltet und dementsprechend auch Zeit braucht für ein Schreibprodukt, wo am Schluss schon das Produkt steht, aber wo es Etappen gibt.

Angefangen bei der Planung, dann die Überarbeitung und das Wiederschreiben und so weiter. Für meine Schüler muss es ein Prozess der Perfektion sein, der Entwicklung. (Oberstufe, CN, 00.06.21)

Ich nenne das den Dialog auf dem Textblatt, den ich mit ihnen führe. Ich mache dann Kommentare oder Korrekturzeichen oder korrigiere und so. Und dann verbessern sie wieder und dann bin ich wieder dran. Das geht immer hin und her zwischen den Schreibenden und mir. Es ist ein ständiger Austausch, wie ein Dialog. (Oberstufe, CN, 01.14.33)

Höhere Schreibfähigkeiten zu beurteilen ist sehr viel schwieriger als Korrekturen auf der basalen Ebene. Es ist dazu notwendig, zu einem Schreibauftrag angemessene Beurteilungskriterien im Vorhinein zu entwickeln und auch bekannt zu geben. Darin sind sich die meisten Lehrpersonen einig. Das folgende Beispiel stammt von einer Mittelstufenlehrperson:

Ich habe manchmal gesagt ... wir haben uns jetzt lange unterhalten über die Gliederung eines Textes und ich möchte jetzt diese Teile, die wir besprochen haben, sehen, und das will ich sehen, und ihr könnt farbiges Papier nehmen für diesen Teil, für diesen Teil, für diesen Teil und das zusammenkleben, irgendwie, ihr könnt auch anders machen, aber irgendwie möchte ich diese drei Teile sehen und das werde ich beurteilen [...] Und dann ist nur das, ob dann die Nomen gross oder klein sind, ist mir ehrlich gesagt dann wurst. (Mittelstufe, VB, 1.34.30)

Dieses Zitat zeigt, wie höhere Schreibfähigkeiten, z.B. das Gliedern eines Textes, in den Vordergrund gerückt werden. Es werden auch konkrete Ausführungsvorschläge angesprochen, die den Kindern Anregungen geben sollen.

Besonders für die Oberstufe ist im Zusammenhang mit kognitiv höheren Schreibfähigkeiten die Frage der Textsortenbeherrschung wichtig. Zu den Textsorten, so wird vermerkt, gebe es Regeln und Normen, welche die SchülerInnen kennen und abrufen können müssen.

#### **Fazit: Beurteilung von Schreibstrategien**

Beim Korrigieren denken Lehrpersonen sehr stark an die Bereiche der **Rechtschreibung und Grammatik**. Einzelne Lehrpersonen haben **differenzierende Konzepte** der Beurteilung (bspw. nach Länge der Texte) entwickelt.

**Schreibprozessbezogene**, begleitende Beurteilung wird wenig erwähnt und eher problematisiert. Entsprechend bilden **Schreibstrategien keinen Bestandteil** der Beurteilung.

### **2.3.3 Motivation**

Das lernorientierte, formative Beurteilen, diese Überzeugung wird in den Interviews sehr häufig geäußert, ist in zweifacher Hinsicht mit Fragen der Motivation verknüpft: Einerseits soll nicht alles beurteilt werden, weil in Lernprozessen Stufen nicht einfach übersprungen werden können. Das oben angesprochene fehlerdifferenzierende und kriterienorientierte Beurteilen ist Ausdruck dieser Haltung. Andererseits ist nicht bei jedem Schreibanlass, bei jeder Textsorte das Beurteilen aller möglichen Kriterien sinnvoll. Ein Schreibauftrag kann sich, ganz besonders im prozessorientierten Schreibunterricht, sehr wohl auf ein Teilprodukt des Schreibens beziehen, z.B. das Planen oder das Überarbeiten unter Berücksichtigung ausgewählter Kriterien. Alles aufs Mal zu verlangen ist nicht nur lerntheoretisch unsinnig, sondern durch den überfordernden Anspruch auch motivational ungünstig. Im Kindergarten und in der Unterstufe wird dabei die Grundmotivation der SchülerInnen hervorgehoben:

Was mir noch wichtig scheint ist, dass man die Fehlerkultur mal ein bisschen zur Seite schiebt. Kinder sind so begeisterungsfähig und möchten erzählen, möchten aufschreiben – und kaum schreiben sie die ersten paar Wörter, beginnts bei uns im Hinterkopf: ah, das muss ich ihr beibringen, das muss man anders schreiben.

Da gebe ich mir immer wieder ganz fest Mühe, solange es verständlich ist, nicht dran herumzuflicken.  
(Unterstufe, RF, 00.09.55)

Auffällig ist, dass Schreibmotivation lediglich punktuell beobachtet und bei der (formativen) Beurteilung von Schreibkompetenzen nicht einbezogen wird. Der Hauptgrund dafür ist sicherlich darin zu sehen, dass sich die Lehrpersonen zur Beurteilung von Schreibkompetenzen lediglich auf Textprodukte abstützen. Das dürfte auch damit zusammenhängen, dass mit den SchülerInnen kaum das eigene Schreiben reflektiert oder diskutiert wird, zumindest wird dies in den Gruppeninterviews nicht erwähnt.

#### **Fazit: Beurteilung von Schreibmotivation**

Konzepte des fehlerdifferenzierenden Beurteilens werden als Massnahme gegen den Motivationsverlust eingesetzt.

**Schreibmotivation** selbst wird **nur punktuell beobachtet** und bildet keinen Bestandteil von formativen Beurteilungen.

### **2.3.4 Beurteilen als soziale Praxis**

Der in Kapitel 1 diskutierte soziale Aspekt hat im Zusammenhang mit dem Beurteilen eine doppelte Ausprägung: Einerseits können Beurteilungsprozesse entweder allein durch Einzelpersonen erfolgen (Beurteilung durch die Lehrperson, Selbstbeurteilung der SchülerInnen) oder sie können im Dialog zwischen Partnern (Lehrperson und SchülerIn; SchülerIn und SchülerIn) vollzogen werden. Andererseits kann das Beurteilen auch als soziale Praxis einer Schule verstanden werden, bei der die Lehrpersonen sich (auch im Sinne einer kohärenten und durchgängigen Beurteilung) auf bestimmte Prinzipien und Kriterien des Beurteilens einigen.

Auf allen Schulstufen kann festgestellt werden, dass in der Regel die Lehrperson selbst die Beurteilung übernimmt. Die Zentrierung auf die Lehrperson mag mit der Anlage von Schreibaufträgen zu tun haben, die meist direkt auf ein Schreibprodukt gerichtet sind, das abschliessend beurteilt werden muss. Von Schreibaufträgen, die den Schreibprozess in den Vordergrund stellen, wird kaum berichtet. Als Ausnahme können Schreibkonferenzen gelten, über die ausschliesslich in der Unterstufe berichtet wird. Auch über Formen der Selbstbeurteilung von SchülerInnen wird kaum berichtet.

Findet im Team ein Austausch über Beurteilungsformen und -kriterien statt, wird dieser oft als schwierig erlebt, da eine Übereinstimmung kaum zu erreichen (Mittelstufe, GU 01.31.06; Unterstufe, AC, 01.58.04) oder auch nicht angemessen sei, da gerade auf Sekundarstufe unterschiedliche Niveaus unterrichtet werden (Oberstufe, KN, 01.58.29). Allerdings scheint ein Austausch eher selten stattzufinden oder beschränkt sich einer Lehrperson zufolge auf Klagen über schwache Schreibleistungen der Kinder (Unterstufe, HI, 01.16.51).

#### **Fazit: Beurteilen als soziale Praxis**

Beurteilen ist eine sehr anspruchsvolle Tätigkeit, bei der sich die Lehrpersonen mehr Unterstützung wünschen. Allerdings scheinen in den Teams der Schulen gelegentlich **Probleme** aufzutauchen, wenn eine **gemeinsame Linie** im Beurteilen angestrebt wird. In der Oberstufe ist eine dominante Ablehnung solcher Aushandlungsprozesse auszumachen.

Es scheint **wenig Gebrauch** gemacht zu werden von Beurteilungsformen, bei denen **nicht die Lehrperson allein** die Beurteilung übernimmt.

---

## 2.4 Schreibförderung an QUIMS-Schulen – eine Übersicht

In Kapitel 1 wurden die Bereiche der Schreibförderung identifiziert, deren Wirksamkeit als empirisch gesichert gelten kann. In Abbildung 6, S. 19, findet sich eine Zusammenfassung dieser Förderbereiche. In den Abschnitten 2.1 bis 2.3 wurden die Ergebnisse der Befragung von Lehrpersonen aus QUIMS-Schulen präsentiert und damit die gängige Praxis der Schreibförderung dokumentiert.

In diesem Kapitel soll nun aufgezeigt werden, welche Bereiche der *good practice* an QUIMS-Schulen bereits ausreichend abgedeckt sind und wo noch Handlungsbedarf auszumachen ist. Abbildung 7 zeigt auf, wie die Aussagen in den Interviews sich auf die Felder der «good practice» verteilen.

Bevor die Ergebnisse gewertet werden, sei noch ein Vorbehalt erwähnt: Es wurden zwar Interviews mit ungefähr 20 Lehrpersonen aus verschiedenen QUIMS-Schulen geführt, die sich in ihren Teams auf die Gespräche vorbereitet hatten. Dies garantiert aber streng betrachtet nicht, dass wir absolut repräsentative Praxen und Sichtweisen erheben konnten: Nicht jede Lehrperson hat in den Interviews über alles berichten können, was aus ihrer Sicht von Interesse hätte sein können. Und nicht aus jeder QUIMS-Schule wurden Interview-Daten erhoben. Es ist also äusserst wahrscheinlich, dass unsere Ergebnisse unvollständig sind. Trotzdem meinen wir, die wichtigen Trends erfasst zu haben, gerade auch deshalb, weil Gruppeninterviews eingesetzt wurden und die Lehrpersonen einander in den Gesprächen immer wieder auf Themen lenkten, die sie von sich aus nicht eingebracht hätten, zu denen sie aber Stellung nehmen konnten. Dieses Verfahren unterstützt ein Stück weit die Repräsentativität der Aussagen. Wenn im Folgenden die Rede von Schreibpraxen an QUIMS-Schulen die Rede ist, so ist jedes Mal der eben thematisierte Vorbehalt zu berücksichtigen.

Wir werden im Folgenden nicht auf jede einzelne Zelle der Tabelle in Abbildung 7 (S. 36) eingehen, sondern den grossen Linien folgen. Bereiche, die in den Interviews ausgiebig genannt wurden, sind gelb unterlegt, Bereiche, zu denen einzelne Aussagen vorhanden sind, sind grau eingefärbt, Bereiche, die gar nicht oder kaum angesprochen wurden, farblich nicht markiert. Auf den ersten Blick fällt auf, dass von QUIMS-Lehrpersonen nicht über sehr viele in der Tabelle vorgeschlagene Förder- und Beurteilungsfelder (vgl. Tabellenspalten) berichtet wird. Besonders auffällig sind die Lücken in der *Primar- und in der Sekundarstufe*.

Erwähnt werden Praxen zu den Aufgabenstellungen für Schreibaufträge («klare Ziele fürs Schreibprodukt», vgl. Spalte 2, Zelle 5), Rückmeldungen zu Schreibprodukten durch Lehrpersonen (aber nicht durch andere Akteure und vor allem erst zum fertigen Textprodukt, weshalb nur Spalte 4, Zelle 1 markiert ist, nicht aber Spalte 2, Zelle 4), die Verwendung des Computers (Spalte 2, Zelle 12 bzw. Spalte 3, Zelle 9) und – allerdings nicht besonders ausgeprägt – Formen des kooperativen Schreibens (Spalte 3, Zelle 8; Spalte 2, Zelle 3).

Gar nicht oder kaum wird berichtet über die Förderung der Selbstregulation beim Schreiben (Spalten 2 und 3, je Zelle 1), Förderung der Schreibstrategien (Spalten 2 und 3, je Zelle 2), der Schreibflüssigkeit (Spalte 2, Zelle 9), zu curricular aufgebauter Förderung von Textsortenwissen (Spalte 2, Zelle 7), zur systematischen Nutzung von Peers beim Schreiben und zur Förderung des Schreibprozesses. Es finden sich auch keine Aussagen über explizite Vermittlung von Schreibstrategien (Spalte 2 und 3, je Zelle 3) und damit auch keine über die Praxis des Modellierens, also des lauten Denkens der Lehrperson über den Einsatz von Schreibstrategien. Diese Felder sind in der Tabelle farblich nicht markiert.

Das Thema «Beurteilung» wird ausschliesslich auf Schreibprodukte bezogen. Nicht beurteilt werden die Schreibprozesse an sich – und damit einher geht eine starke Dominanz von summativen Rückmeldungen. Formative Beurteilungsformen (Spalte 4, Zelle 1) werden nur selten thematisiert.

Für den Kindergarten ist die Situation anders: Dort wird über die präliteralen Erfahrungen berichtet, welche die Kinder machen können, über die Integration des Schreibens in den Alltag über die Förderung von basalen Schreibfähigkeiten (erste Laut-Buchstaben-Beziehungen entdecken, gezielte Wortschatzarbeit u.Ä.) und kooperatives Schreiben (diese Felder sind in der Tabelle gelb unterlegt). Allerdings deutet sich im weiteren Verlauf auf der Unterstufe eine Tendenz an, bei DaZ-Kindern die Schreibaktivitäten zugunsten einer Förderung, die auf korrekte sprachliche Formulierungen abzielt, zu reduzieren. Im Hinblick auf eine Förderung der Schreibkompetenzen ist dies eher problematisch.

Schreiben fördern			Schreiben beurteilen		
<b>Frühbereich + Kindergarten</b> (Gardie, Bingham & Waack, 2012   kein erkennbarere Organisationsprinzip; unklare Quellen)	<b>Kl. 1-6</b> (Graham, McKeown, Kuhars & Harris, 2012   hierarchische Organisation nach Evidenz sortiert)	<b>Kl. 4-12</b> (Graham & Perin, 2007   hierarchische Organisation der Prinzipien nach Evidenz)	<b>Klasse 1-12</b> (Graham, Harris & Hebert, 2011   hierar- chische Organisation der Prinzipien nach Evidenz)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Schreiben in den Alltag integrieren</li> <li>alle Formen des Schreibens akzeptieren</li> <li>Schreiben explizit modellieren</li> <li>Schreiben mit Lerngerüsten unterstützen</li> <li>Kinder ermutigen, eigene Texte zu lesen</li> <li>Laut-Buchstaben-Beziehungen entdecken lassen</li> <li>bedeutsame Schreibbanlässe schaffen</li> <li>überall Schreibmaterialien haben</li> <li>Wörter mit Bezug zu Themen anbieten</li> <li>Kooperatives Schreiben</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selbstregulation fördern</li> <li>2. Strategien vermitteln</li> <li>3. Peer-Hilfe</li> <li>4. Rückmeldungen von Erwachsenen (Lehrperson oder Eltern)</li> <li>5. Klare Ziele fürs Schreibprodukt setzen</li> <li>6. Fähigkeiten zur Vorstellung und Kreativität fördern</li> <li>7. Textstrukturwissen vermitteln</li> <li>8. Umfassende Programme</li> <li>9. Schreibfähigkeit fördern (Recht-schreibung, Handschrift, Tastatur-schreiben)</li> <li>10. Aktivitäten vor dem Schreiben (zur Inhaltsgenerierung)</li> <li>11. Zusatz von Selbstregulation bei Schreibstrategien</li> <li>12. Computer verwenden lassen</li> <li>13. Prozessansatz nutzen</li> <li>14. Peer-Rückmeldungen und Selbst-beurteilungen</li> <li>15. zusätzliche Schreibzeit</li> <li>16. Traditionelle Grammatikinstruktion vermeiden</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selbstregulation fördern</li> <li>2. Schreibstrategien vermitteln</li> <li>3. Klare Ziele fürs Schreibprodukt setzen</li> <li>4. Schreiben komplexerer Sätze vermitteln</li> <li>5. Vermittlung von Fähigkeiten, vor dem Schreiben Ideen zu generieren und zu organisieren</li> <li>6. Nutzung des Prozessansatzes</li> <li>7. Zusammenfassen von Gelesenem vermitteln und üben lassen</li> <li>8. kooperatives Schreiben</li> <li>9. Computer verwenden lassen</li> <li>10. Schreiben als Analysemittel/episte-misches Schreiben fördern</li> <li>11. Musterbeispiele zum Studieren zur Verfügung stellen</li> <li>12. schwach Schreibende das eigene Schreiben überwachen lassen</li> <li>13. genügend Schreibzeit einräumen</li> <li>14. Traditionelle Grammatikinstruktion vermeiden</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. formative Rückmeldungen (durch Lehrperson, Eltern oder Peers)</li> <li>2. Selbstbeurteilungsfähigkeiten vermitteln</li> <li>3. Fortschritt regelmässig erfassen (curriculumbasiertes Messen)</li> </ol>		
			<ol style="list-style-type: none"> <li>den Einfluss der Handschrift bzw. des Computerausdrucks gezielt ausschalten</li> <li>die Texte ohne Kenntnis der Identität, des Geschlechts oder des Migrations-hintergrunds beurteilen</li> <li>Texte in zufälliger Reihenfolge beur-teilen</li> <li>Heranwachsende mit dem Schreibme-dium arbeiten lassen, in dem sie am besten sind</li> <li>viele Textsorten beurteilen</li> <li>Texte anhand zuverlässiger Kriterien (ganzheitlich oder anhand klarer ana-lytischer Kriterien) beurteilen</li> </ol>		
			(Eber, Nekracova & Höm, 2011   keine hierarchische Organisation)	- <b>Alleinigen Fokus auf sprach-formale Fehler vermeiden</b>	

Abbildung 7: Schreibförderung an QIMS-Schulen

weiss = nicht genannte Aspekte; gelb = häufig genannte Aspekte; grau = sporadisch genannte Aspekte; rot = negative Wirkungen

---

### 3 Empfehlungen

Nachdem die Praxis der Schreibförderung an QUIMS-Schulen mit den Erkenntnissen der Forschungsliteratur verglichen wurde, werden in diesem Kapitel Empfehlungen für die Schreibförderung an QUIMS-Schulen formuliert. Dabei fokussieren wir diejenigen Bereiche, die sich empirisch als besonders wirksam erwiesen haben. Wir beziehen aber auch andere Bereiche ein und zwar mit folgender Begründung: Aus forschungsmethodischen Gründen erweisen sich oft diejenigen Unterrichtsmethoden statistisch als wirksam, die den Unterricht (und auch das Handeln der Lehrperson) eng führen. Auf diese Weise wird die Varianz in einer Interventionsgruppe (jedenfalls bei Interventionen, die sich nicht nur an Teilgruppen von SchülerInnen richten) tendenziell geringer gehalten, wodurch eher signifikante Gruppenunterschiede erreicht werden. Nicht alle Förderbereiche und Förderansätze eignen sich aber gleichermassen für eine Vereinheitlichung; ein augenfälliges Beispiel ist hier der offene Unterricht: Per definitionem lässt sich der offene Unterricht nicht im gleichen Mass strukturieren wie ein Schreibprogramm.

Hinzu kommt, dass noch wenig bekannt darüber ist, wie sich Ansätze, die sich als empirisch wirksam erwiesen haben, curricular einbetten lassen: Einerseits ist die erfolgreiche Implementierung wesentlich von der Bereitschaft der Lehrpersonen abhängig, eine bestimmte Praxis zu übernehmen (Graham u. a., 2009, S. 183); andererseits weiss man noch wenig darüber, wie sich die Kombination von empirisch wirksamen Fördermethoden mit anderen Verfahren auswirkt, auch wenn bereits einzelne Studien vorliegen, die verschiedene Verfahren erfolgreich kombiniert haben (Graham, 2006, S. 205).

Gut Operationalisierbares und Messbares zum Gegenstand von Wirkungsforschung zu nehmen ist forschungsmethodisch hoch sinnvoll, doch würde sich die Schule hauptsächlich auf solchen mitunter programmartigen Unterricht verlassen, so würde sie mehr und mehr zu einer «Vollzugsanstalt für Unterrichtsprogramme». Wirksamer Unterricht ist ein wichtiges Ziel, variantenreicher, persönlich gestalteter Unterricht aber auch. Die folgenden Ausführungen sollen demnach keineswegs so verstanden werden, dass möglichst viele unserer Empfehlungen gleichzeitig und nur in einer bestimmten Art und Weise realisiert werden sollten.

Wir strukturieren die Empfehlungen nach den gleichen Kategorien, die bereits den vorherigen Kapiteln zugrunde gelegen sind: Förderung von kognitiven Fähigkeiten, von motivationalen Dispositionen und Förderung, die auf das Schreiben als soziale Praxis zielt:

- E1** Basale Schreibfähigkeiten fördern: Handschrift, Schreibflüssigkeit, Rechtschreibung
- E2** Höhere Schreibfähigkeiten fördern: Selbstregulation und Schreibstrategien
- E3** Höhere Schreibfähigkeiten fördern: Textsortenwissen
- E4** Schreibanlässe situieren
- E5** Lernförderlich beurteilen
- E6** Schreiberfahrungen über Beobachtung
- E7** Kooperatives Schreiben
- E8** Prozessorientiertes Schreiben
- E9** Beurteilen in sozialen Formen

In einem anschliessenden separaten Exkurs geben wir Hinweise auf Zürcher Lehrmittel oder Beispiele guter Praxis. Diese Hinweise sind allerdings punktuell und damit auch nicht so zu verstehen, dass sie auf einer eingehenden Lehrmittelanalyse basieren würden; eine solche wäre erst noch zu leisten. Hinzu kommt, dass nur wenige Hinweise zu den Bildungsetappen gegeben werden

können, da hinsichtlich Schreibentwicklung noch viele Fragen offen sind; nicht zuletzt fehlen weitgehend Längsschnittstudien in diesem Bereich. Schreibdidaktische Massnahmen sind zudem nicht in erster Linie im Hinblick auf ein bestimmtes Alter hin zu treffen, sondern im Hinblick auf einen bestimmten Lernstand.

Darüber hinaus formulieren wir hier Empfehlungen, die auf struktureller Ebene anzusiedeln sind, bspw. schreibdidaktische Weiterbildungen oder Bemühungen um eine für ein Schulhaus einheitliche Beurteilungskultur:

**E10** Weiterbildung für QUIMS-Schulen

**E11** Kohärenz in Schulen

---

## **3.1 Empfehlungen zur Förderung kognitiver Schreibfähigkeiten**

### **E1 Basale Schreibfähigkeiten fördern: Handschrift, Schreibflüssigkeit, Rechtschreibung**

Bei der Förderung der basalen Schreibfähigkeiten stehen Handschrift, Schreibflüssigkeit und Rechtschreibung im Vordergrund. Naturgemäss sind dies Themen besonders der Unterstufe, aber auch auf der Mittelstufe und teilweise sogar auf Sekundarstufe sind sie noch im Auge zu behalten, wenn auch mehr im Sinne eines adaptiven Schreibunterrichts.

Nach Berninger & Richards (2002, S. 253) sind für die Förderung basaler Schreibfähigkeiten zwei instruktionale Prinzipien anzusetzen:

- a) Basale Schreibfähigkeiten sind analog zu Schreibstrategien explizit zu vermitteln, allerdings nur während einer kurzen Zeitspanne (täglich 5–10 Minuten), da gerade bei jüngeren SchülerInnen die Aufmerksamkeitsspanne kurz ist. Dauern die Schreibsequenzen in diesem Bereich zu lange, besteht die Gefahr, dass sich die Lernenden lediglich einen Habitus angewöhnen, der zu einer starren Angewohnheit wird, die nicht mehr adaptiv ist.
- b) Schreibsequenzen, die basale Schreibfähigkeiten zum Ziel haben, sollten immer von Schreibaktivitäten gefolgt werden, in denen es um Textproduktion geht (das müssen keineswegs immer gross angelegte Schreibprojekte sein).

Auf Basis der durchgeführten Interviews bietet sich auch die Empfehlung an, die Unterrichtszeit für die Förderung basaler Schreibfähigkeiten allgemein zu erhöhen. Zudem gilt es, auf Mittel- und Oberstufe bei schwachen Schreiberinnen und Schreibern weiterhin ein solches Training einzusetzen.

Wie bereits in Kap. 1, insbesondere in Kap. 1.4 ausgeführt wurde, kann ein Training der basalen Schreibfähigkeiten insbesondere auch bei SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache angezeigt sein, da sich mangelnde Schreiberfahrung i.d.R. in einer weniger gut ausgebildeten Schreibflüssigkeit niederschlägt. Ein solches Training beinhaltet nicht zuletzt die Förderung sprachlicher Bewusstheit wie auch den Ausbau des Wortschatzes (Berninger & Richards, 2002). Die Verknüpfung mit einer anschliessenden Textproduktion soll sicherstellen, dass Wörter, Kollokationen u.a. nicht nur isoliert trainiert werden, sondern im Zusammenhang mit sprachlichen Handlungen, mit der kommunikativen Funktion von Schreiben erfahren und geübt werden (vgl. dazu auch die Empfehlung E4 zur Situierung von Schreibenanlässen).

### **Praxishinweise**

Ein systematisches Training zu basalen Schreibfähigkeiten ist im Lehrmittel Sprachfenster teilweise angelegt: Das Themenheft Schreiben enthält in den Bausteinen 14–16 Ideen für kürzere Schreibsequenzen (zwischen 10

und 20 Minuten), die zum Teil auch zur wiederholten Anwendung empfohlen werden. Es handelt sich aber weitgehend um eine Mischung aus kreativen Schreibspielen, Abschreibübungen und solchen Übungen, die die Wortschreibung ins Zentrum stellen.

Das Lehrmittel Sprachland enthält auf Karteikarten zahlreiche Abschreibübungen – ein wichtiger Fokus stellt dort das schöne handschriftliche Schreiben dar – und solche zur Gestaltung von Texten mit einem Computer: Übungen, die auf eine leserliche Handschrift abzielen, sind auf jeden Fall zu begrüßen, gerade bei SchülerInnen, deren Handschrift oft nicht leserlich, deren Schreibflüssigkeit insgesamt nicht befriedigend ausgebildet ist. Ein Training basaler Schreibfähigkeiten sollte aber mit einem Ausbau des Wortschatzes einhergehen, und zwar einem Schreib-Wortschatz.

Da auf Mittelstufe wie auch Oberstufe nicht bei allen Schülern und Schülerinnen gleichermaßen ein Training basaler Schreibfähigkeiten angezeigt ist, wäre ein solches Training als Zusatzangebot wünschenswert.

Die DaZ-Lehrmittel Hoppla und Pipapo arbeiten zwar sehr stark mit Textbausteinen, jedoch vor allem im mündlichen Bereich. Im Bereich Schreiben setzen sie insbesondere vorgefertigte Textbausteine als Entlastung ein: Übungen, die das schreibende Generieren und Abrufen von Ausdrücken und Textbausteinen fördern, fehlen dagegen weitgehend.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass ein Training basaler Schreibfähigkeiten, vor allem von Schreibflüssigkeit, etwa nach dem Vorbild von Rosebrock, Gold, Nix & Rieckmann (2011) für die Förderung von Leseflüssigkeit ein Desiderat darstellt. Allerdings finden sich in den verschiedenen Lehrmitteln Ansätze dazu, die systematisch ausgebaut werden könnten.

Einen etwas anderen Ansatz stellt das Diktieren eines Textes dar, bei dem es um die Verschriftlichung von eigenen Gedanken mithilfe eines «Skriptors» bzw. einer «Skriptorin» geht, eine Rolle, die in der Regel von der Lehrperson eingenommen wird (vgl. Merklinger, 2012). Merklinger (2011) kann zeigen, dass Diktiersituationen, in denen die diktierenden Kinder die Verantwortung für ihren Text nach wie vor selbst tragen, Situationen *impliziten Schreiblernens* darstellen können. Da in erster Linie der Formaspekt von Sprache und wortgenaues Formulieren zentrale Zugänge der diktierenden Kinder zu Schriftlichkeit darstellen, kann dieser Ansatz als eine weitere Fördermöglichkeit basaler Schreibfähigkeiten angesehen werden.

Automatisierte basale Schreibfähigkeiten entlasten den Schreibprozess und bilden eine wichtige Voraussetzung für den Ausbau hierarchiehöherer Schreibkompetenzen. Entsprechend gilt es, basale Schreibfähigkeiten ab Kindergarten und vor allem in der Unterstufe zu fördern. Da möglicherweise eine Tendenz besteht, bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache die Schreibzeit zu reduzieren (zugunsten einer Sprachförderung, die auf korrekten Sprachgebrauch abzielt) und bei schreibschwachen Schülern und Schülerinnen vermehrt Textbausteine als Entlastung einzusetzen, empfehlen wir sowohl die Erhöhung der Schreibzeit sowie ein Training, das auch das Generieren und Abrufen von Ausdrücken und Textbausteinen beinhaltet.

Auch auf Mittel- und Oberstufe gilt es, basale Schreibfähigkeiten nicht aus dem Blick zu verlieren, insbesondere im Hinblick auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder Schreibschwierigkeiten.

## **E2 Höhere Schreibfähigkeiten fördern: Selbstregulation und Schreibstrategien**

Wie bereits mehrfach erwähnt, gehört Schreibunterricht, der die Selbstregulation der Schreibenden zum Thema hat, zu den sehr wirksamen Schreibunterrichtsformen. Selbstregulation und Strategievermittlung sind dabei eng miteinander verknüpft, denn das Wissen um Schreibstrategien ist das Fundament der Selbstregulation. Besonders wirksam ist die Förderung von Schreibstrategien und Selbstregulation für die Mittel- und Oberstufe, weil diese Bereiche ausgebildete metakognitive Fähigkeiten voraussetzen. Für die Unterstufe sind aber vereinfachte Strategien vermittelbar, für den Kindergarten Vorformen davon, wird doch damit auch die Ausbildung metakognitiver Fähigkeiten begünstigt.

Aus der Sicht des Beurteilens steht hier die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung im Vordergrund: Das Beobachten und Evaluieren des eigenen Schreibprozesses ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass bei Schwierigkeiten das Vorgehen angepasst werden kann.

Wie in den verschiedenen Meta-Analysen, die Kapitel 1 zugrunde liegen, immer wieder betont wird, ist ein curricularer Aufbau für diesen Förderbereich anzustreben: Es gilt, die Vermittlung der Strategien den Stufen anzupassen und das Strategierepertoire so auszubauen, dass für alle Beteiligten eine über die ganze Schulzeit hinweg kontinuierliche Linie erkennbar wird.

Als besonders wirksam erweist sich über alle Meta-Analysen hinweg die explizite Vermittlung von Schreibstrategien: Das zentrale Moment dieses Verfahrens besteht im Modellieren des Schreibprozesses. Es handelt sich um ein Verfahren, bei dem die Lehrperson (oder auch ein Schüler, eine Schülerin) die eigenen Überlegungen beim Schreiben verbalisiert und so für andere sichtbar macht. Beispielsweise kann eine Lehrperson vorführen, wie sie einen Beschwerdebrief verfasst, welches Ziel sie mit dem Brief verfolgt, weshalb sie welche Inhalte auswählt, weshalb sie einen bestimmten Inhalt so und nicht anders formuliert (welche Wirkung sie mit der Formulierung erzielen möchte) etc.

Insbesondere schwache SchreiberInnen profitieren davon, seien es bildungsferne SchülerInnen oder solche mit Deutsch als Zweitsprache, da für sie etwas beobachtbar wird, was für sie sonst schwerer zugänglich ist, dürften doch in ihrem näheren sozialen Umfeld Schreibaktivitäten eine deutlich geringere Rolle spielen. Anders formuliert: Mit der expliziten Vermittlung von Schreibstrategien wird gleichzeitig auch Schreiben als eine kulturelle Praxis vermittelt.

Die meisten Schreibstrategien sind textsortenspezifisch. Handelt es sich um Textsorten, die im Fachunterricht zu schreiben sind, gilt es, die entsprechenden Schreibstrategien im Fachunterricht zu vermitteln (vgl. Kapitel 1.1.2 zur Meta-Analyse von Bangert-Drowns et al., 2004, S. 8): Da Schreiben im Fachunterricht zu einem Grossteil dazu dient, Wissen oder Ideen zu generieren, sollte das Schreiben nicht ein Hindernis darstellen, sondern vielmehr das Denken, Überlegen, Überprüfen von Hypothesen etc. unterstützen. Zu denken ist an Textsorten wie Forschungsprotokoll, Bericht, Anleitung für ein Experiment u.a.

Generell gilt es zu beachten, dass die explizite Vermittlung von Strategien hohes Wissen seitens der Lehrperson voraussetzt. Vor allem das Modellieren ist für erfahrene Schreiber und Schreiberinnen sehr ungewohnt.

## Praxishinweise

Die explizite Vermittlung von Strategien umfasst nach Graham & Harris (2005) sechs Phasen, die je nach Schreibaufgabe oder Lernstand der SchülerInnen im Hinblick auf die Abfolge oder Intensität anzupassen sind:

Hintergrundwissen	<ul style="list-style-type: none"><li>• Textmuster: Wie ist ein Protokoll [eine Geschichte etc.] aufgebaut?</li><li>• Vokabular: Was ist ein beschreibendes Detail? Was ist ein Argument?</li></ul>
Diskutieren	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nutzen, Anwendung und Bedeutung der neu zu erlernenden Strategie</li></ul>
Modellieren	<ul style="list-style-type: none"><li>• Demonstration mit lautem Denken</li></ul>
Memorieren	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lernende memorieren die einzelnen Schritte der Prozedur</li></ul>
Unterstützen	<ul style="list-style-type: none"><li>• Je nach Lernenden: mehrfaches Modellieren, Strategiediskussion (Vergleich vorher – nachher), gemeinsames Schreiben etc.</li></ul>
Unabhängiges Üben	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mehrfaches angeleitetes Anwenden notwendig, wobei die Lernenden allmählich immer mehr Verantwortung für die Anwendung übernehmen</li></ul>

*Abbildung 8: Phasen der expliziten Vermittlung von Strategien, nach Graham & Harris (2005)*

Die für das Lernen der SchülerInnen wichtigste Phase ist das (kognitive) Modellieren, da auf diese Weise für die Lernenden etwas sicht- und beobachtbar wird, was sonst nur in den Köpfen stattfindet. Glaser et al. (2011) haben den Ansatz von Graham & Harris (2005) für den deutschen Sprachraum adaptiert und um Selbstregulation erweitert. Sie erläutern den Lehrpersonen im Manual das kognitive Modellieren wie folgt:

Dazu zählt, dass Sie alle Routinen und Hilfsmittel, die die Schüler beim Schreiben und Überarbeiten einsetzen sollen, zunächst vormachen und dabei laut denken. Das heißt, dass alle Gedankengänge, die für die Ausführung der jeweiligen Prozedur von Bedeutung sind, laut verbalisiert werden. (Glaser et al., 2011, S. 17)

Analog zu Glaser et al. (2011) oder Harris, Graham, Mason & Friedlander (2008) empfiehlt es sich, beim Modellieren Hilfsmittel wie Folien, Computer mit Beamer oder Tonaufnahmen einzusetzen (Lehrpersonen, die sich mit dem Modellieren schwer taten, haben teilweise ihre Gedankengänge aufgenommen). Im Hinblick auf QUIMS-Schulen ist auch denkbar, dass Videos zu verschiedenen Schreibstrategien erstellt und allen QUIMS-Lehrpersonen zur Verfügung gestellt werden. Da kognitives Modellieren für viele Lehrpersonen sehr ungewohnt ist und viel Übung verlangt, wäre eine solche Entlastung zu empfehlen.

Schreibstrategien finden sich zwar in den Lehrmitteln Sprachfenster, Sprachland oder auch Sprachwelt Deutsch (nicht aber in Hoppla und Pipapo) und werden dort hauptsächlich als Arbeitstechniken bezeichnet. Eine explizite Vermittlung von Schreibstrategien ist in diesen Lehrmitteln jedoch nicht angelegt: Es ist auch fraglich, ob dies in gängigen Lehrmitteln umsetzbar ist oder ob nicht Zusatzmaterialien eine bessere Lösung darstellen. An der Stelle sei nochmals auf Glaser et al. (2011) hingewiesen, die jedoch lediglich eine Schreibstrategie für Geschichten umgesetzt haben, und zwar ausgehend von einem Bildimpuls oder auch von Bildergeschichten – Letzteres ist allerdings aus schreibdidaktischer Perspektive unbefriedigend (vgl. Böttcher & Becker-Mrotzek, 2003).

Graham & Harris (2005) oder auch Harris et al. (2008) führen zu einer verschiedenen Schreibstrategien zu narrativen Texten auf, zum anderen aber auch zu beschreibenden, argumentativen oder anleitenden Texten. Diese Quellen gilt es insbesondere auch im Hinblick auf Schreibstrategien im Fachunterricht zu nutzen (vgl. dazu auch die Handlungsaspekte, die im Kompetenzmodell der Naturwissenschaften in HarmoS formuliert werden, z.B. den Teilaspekt «Fragen und untersuchen», der das Planen, Durchführen, Sammeln, Messen, Ordnen, Auswerten, Überprüfen von Hypothesen, Festhalten von Sachverhalten und Folgerungen beinhaltet – Aktivitäten, die zu einem gewichtigen Teil auch schreibend ausgeführt werden dürften).

Da eine explizite Vermittlung von Strategien sehr anspruchsvoll ist, wodurch die Lehrpersonen umso mehr auf gute Materialien und Konzepte angewiesen sind, empfiehlt sich ein Weiterbildungskonzept, das eine Prozessbegleitung der Lehrpersonen vorsieht, sowie zuvor in Zusammenarbeit mit ausgewählten Lehrpersonen die Erstellung von Videos und Materialien, die in der Weiterbildung eingesetzt werden können.

Ob Schreibstrategien in Lehrmitteln des Fachunterrichts vorkommen, darf bezweifelt werden, wäre aber zu prüfen.

Ein wichtiges Element einer Förderung von Selbstregulation stellt die Selbstreflexion dar, und zwar nicht nur punktuell oder im Sinne einer allgemeinen Selbsteinschätzung, sondern auch im Hinblick auf eine bevorstehende Schreibaufgabe sowie im Rückblick auf eine gelöste Schreibaufgabe und den damit verbundenen Schreibprozess. Inwiefern die bereits genannten Lehrmittel Elemente dieser Art integriert haben, wäre zu prüfen (Materialien in Form von schreibaufgaben- und schreibprozessbezogenen Selbstbeobachtungsinstrumenten sind unseres Wissens nicht enthalten).

Wie Gold (2011) betont, setzt der Strategieerwerb entsprechende kognitive Fähigkeiten voraus: Eine explizite Vermittlung von Schreibstrategien wird in den meisten Studien frühestens ab Klasse 3, in einigen wenigen Fällen auch ab Klasse 2 eingesetzt. Dennoch können sowohl im Kindergarten als auch auf Unterstufe Vorformen einer expliziten Strategievermittlung eingesetzt werden. Zu denken ist an Situationen, in denen Lehrpersonen literale Praxen «laut denkend» vorführen und die Kinder auch interaktiv einbeziehen. Solche Vorformen lassen sich auch mit der Förderung basaler Schreibfähigkeiten verbinden (vgl. z.B. Roth & Guinee, 2011, welche die Förderung basaler Schreibfähigkeiten mit interaktivem Schreiben kombinieren).

Eine zentrale Rolle in der Schreibförderung sollten Schreibstrategien ab der Mittelstufe bilden. Dabei gilt es, die Schreibstrategien sukzessive auszubauen, sowohl im Hinblick auf Schreiben im Fachunterricht als auch im

Hinblick auf die erweiterten Anforderungen auf Sekundarstufe. Wie zudem in Kapitel 1 ausgeführt wurde, ist der Strategieerwerb Ende Sekundarstufe I noch nicht abgeschlossen.

### **E3 Höhere Schreibfähigkeiten fördern: Textsortenwissen**

Nicht nur in den QUIMS-Schulen ist das narrative Schreiben überaus dominant. Es ist allerdings nicht für alle Kinder gleich motivierend, Geschichten zu schreiben. Zudem steht das narrative Schreiben im späteren beruflichen Alltag nur für wenige Berufsgruppen im Zentrum. Viel häufiger werden andere Textsorten, bspw. Berichte oder anleitende Texte geschrieben. Auch wenn das Narrative im menschlichen Erleben möglicherweise eine besondere Position einnimmt (Bruner, 1990), ist es u.E. doch angezeigt, auch andere Textsorten von Beginn des schulischen Schreibens an zu fördern (vgl. Bachmann, Ospelt-Geiger, Ospelt & Vital, 2007). Des Weiteren gilt auch hier, dass die Förderung des Textsortenwissens curricular und zyklisch anzulegen ist, so dass SchülerInnen einer bestimmten Textsorte in altersgemässer Ausprägung zu verschiedenen Zeitpunkten der Schullaufbahn begegnen.

Zu ergänzen ist, dass auch sog. Hilfstexte zu vermitteln sind: Protokolle, Notizen u.a. spielen gerade beim schreibenden Lernen eine wichtige Rolle. Da sie oft fachabhängige Merkmale aufweisen und auch die Schreibstrategien anzupassen sind, kann sich die Vermittlung nicht auf den Sprachunterricht beschränken.

#### **Praxishinweise**

Die Lehrmittel Sprachfenster, Sprachland sowie Sprachwelt Deutsch decken ein breites Spektrum an Textsorten ab. Inwiefern Textsorten jedoch durchgängig aufgebaut und inwiefern sie mit textsortenspezifischen Schreibstrategien verknüpft sind, wäre mit einer Lehrmittelanalyse genauer zu prüfen. Zu überprüfen wäre auch, ob das Verfassen von Hilfstexten (Notizen u.a.) vorausgesetzt oder angeleitet wird.

In Bachmann et al. (2007) wird am Beispiel der Textsorten «Berichten» und «Anleiten» aufgezeigt, wie für die 2. Klasse eine Förderung anhand von situierten Schreibaufgaben stattfinden kann: Für die anleitenden Texte wurde eine Schreibaufgabe mit einer Bastelanleitung entwickelt, für das Berichten das Verfassen einer Zeugenaussage zu einem Unfall. Die Resultate dieser Untersuchung legen nahe, dass die Entwicklung funktional-pragmatischer Fähigkeiten abhängig von der gewählten Textsorte verläuft (zu einem ähnlichen Schluss kommen Augst, Disselhoff, Henrich, Pohl & Völzing, 2007, wobei sie sich auf eine sehr kleine Stichprobe stützen).

In Bachmann et al. (2007) finden sich Beispiele für die Entwicklung von textformatbezogenen Schreibfähigkeiten in der 2. Primarklasse, in Augst et al. (2007) solche für die 2. bis 4. Klasse. Allerdings handelt es sich dabei nicht um didaktisierte Fördermassnahmen, sondern um Schreibaufgaben, welche ein Können bezüglich verschiedener Textsorten abrufen.

Didaktische Folgerungen im Hinblick auf Bildungsetappen können auf der Basis dieser wenigen Studien bzw. dieser Datengrundlage nicht formuliert werden. Deutlich geworden ist aber aus diesen Arbeiten, dass nicht einzig erzählende Textsorten in den Unterricht mit SchreibanfängerInnen einfließen müssen.

Die explizite Vermittlung von Schreibstrategien, wie sie unter E2 ausgeführt wurde, geht i.d.R. auch mit der Vermittlung von Textsortenwissen einher: Werden bspw. Schreibstrategien zum Verfassen von erzählenden Texten vermittelt, wird in der Phase 1 «Hintergrundwissen» mit den Lernenden der Aufbau von erzählenden Texten besprochen, indem z.B. Mustertexte gemeinsam analysiert werden. Dahinter steht auch der Gedanke, dass Textsortenwissen den Schreibprozess entlasten kann.

---

## 3.2 Empfehlungen zur Förderung motivationaler Dispositionen

### E4 Schreibanlässe situieren

Wie mehrfach betont wurde, ist die Situierung von Schreibanlässen eines der schreibdidaktischen Gebote der Stunde. Der Handlungscharakter des Schreibens wird erst richtig erfahrbar, wenn es in Situationen eingebunden ist, die das Schreiben als notwendiges und sinnvolles Tun erscheinen lassen. Unter motivationalen Gesichtspunkten sind solche Situierungen deshalb besonders wichtig. Dieses Desiderat gilt für alle Schulstufen, ganz besonders aber für die Oberstufe, stellen doch die interviewten Lehrkräfte dieser Stufe einen markanten Abfall der Schreibmotivation ihrer SchülerInnen fest. Gestützt wird diese Empfehlung weniger durch Metaanalysen, sondern vor allem durch Einzelstudien oder Reviews (vgl. u.a. Berninger & Richards, 2002; Bruning & Horn, 2000; Garcia & de Caso, 2004).

Im Hinblick auf SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache oder sog. bildungsfernen SchülerInnen kommt den Aufgabenformaten ein verstärktes Gewicht zu, da damit zu rechnen ist, dass dieser SchülerInnengruppe die typischen (schulischen) Aufgabenformate weniger vertraut sind. Gleiches gilt für die mit bestimmten Textmustern oder Genres verbundenen kommunikativen Handlungen. In diesem Zusammenhang ist auch auf sprachliche Prozeduren bzw. Textroutinen hinzuweisen, die sich für das Bewältigen bestimmter kommunikativer Aufgaben eingespielt haben (vgl. vor allem Feilke, 2012) und die sich auch mit einer Förderung der basalen Schreibfähigkeiten verbinden lassen.

Bedienungsanleitungen, Beschwerdebriefe, aber auch Protokolle, Berichte u.Ä. sind in bestimmte kommunikative Situationen eingebunden: Werden situierte Schreibanlässe in diesem Sinne eingesetzt, gilt es auch, die kommunikative Situation den Lernenden gegenüber zu explizieren, da wesentlich von der kommunikativen Situation abhängt, wie die Aufgabe zu lösen ist. Auf diese Weise wird nicht zuletzt Schreiben als eine kulturelle Praxis vermittelt.

Situierungen weisen immer auch Merkmale auf, die auf kognitive Förderung zielen (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010). Insofern könnten sie auch in Abschnitt 3.1 aufgeführt sein. Da affektive und kognitive Prozesse bei der Textproduktion immer miteinander interagieren, gilt es, Schreibarrangements bzw. Lernaufgaben bereitzustellen, die sowohl affektive bzw. motivationale als auch kognitive Prozesse fördern (Garcia & De Caso, 2004).

Schreibaufgaben sollten gerade auch für schwache SchreiberInnen Erfolgserlebnisse garantieren: Zu einfache Aufgaben gilt es dabei genau so zu vermeiden wie zu schwierige. Wie in Kapitel 1.1.3 erwähnt wurde, müssen den Lernenden Schreibaufgaben bereitgestellt werden, die sinnvoll und herausfordernd zugleich sind. Es zeigt sich aber immer wieder, dass es den Lehrpersonen schwer fällt, den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben einzuschätzen. Hier gilt es, im Rahmen von Weiterbildungen anzusetzen.

Es wird wenig Sinn haben, eine Liste von situierten Schreibanlässen abzugeben. Vielmehr sollten Kriterien guter Schreibaufgaben in Weiterbildungsveranstaltungen thematisiert werden. Didaktisch sinnvolle, situierte Schreibanlässe erfüllen nach Bachmann & Becker-Mrotzek (2010, S. 195) vor allem folgende vier Kriterien (zu weiteren Kriterien vgl. auch Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012; Bremerich-Vos, Granzer & Köller, 2008):

- a) Der Schreibanlass, der zu verfassende Text muss für die Lernenden eine erkennbare Funktion erfüllen.
- b) Die Lernenden müssen die Gelegenheit erhalten, sich das nötige Wissen – sei es Weltwissen oder auch sprachliches Wissen – aneignen zu können.

- c) Die Lernenden sollen «ihren Text in einem Kontext sozialer Interaktion» verfassen können (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010, S. 195).
- d) Die Lernenden sollen die Wirkung ihres Textes überprüfen können.

Angewendet auf die diesem Bericht zugrundeliegenden Handlungsfelder meint a) bspw. bei Schreibarrangements, die im Kern Schreiben als soziale Praxis fokussieren, dass die Lernenden wissen, welches konkrete kommunikative «Problem» sie lösen sollen. Im Hinblick auf die Förderung basaler Schreibfähigkeiten oder von Schreibstrategien kann «erkennbare Funktion» auch meinen, dass das Lernziel bekannt und nachvollziehbar ist (ein mögliches Lernziel wäre «flüssig schreiben können», eine Schreibstrategie zum Planen eines Textes kennen zu lernen usw.). Wenn die Lernenden bspw. Sachtexte verfassen sollen, ist es zentral, dass sie sich mit ihrem Thema vertieft auseinandersetzen können; dazu kann auch gehören, dass sie die für die Textsorte typischen sprachlichen Muster kennen bzw. sich aneignen können (Kriterium b). «Soziale Interaktion» – Kriterium c) – kann kooperatives Schreiben, Peer-Feedback, aber auch Schreiberfahrungen über Beobachtung meinen. Des Weiteren kann auch ein Training basaler Schreibfähigkeiten oder die explizite Vermittlung mit sozialer Interaktion verknüpft sein, indem z.B. die gesammelten Textbausteine in Gruppen ausgetauscht werden oder im Plenum der Nutzen einer Strategie diskutiert wird. Und schliesslich kann das Überprüfen der Wirkung eines Textes nicht nur auf Schreibenanlässe mit kommunikativer Funktion bezogen werden: Auch Hilfstexte wie Notizen oder Forschungsprotokolle können im Hinblick auf ihre Wirkung überprüft werden (sind die Notizen zu einem späteren Zeitpunkt noch nachvollziehbar u.Ä.).

## **Praxishinweise**

Arbeiten die Lehrpersonen mit einem Lehrmittel – in den Interviews berichteten einzelne Lehrpersonen, dass sie nicht mit einem Lehrmittel, sondern mit einer eigenen Zusammenstellung verschiedener Materialien arbeiten würden –, stehen ihnen i.d.R. gute Schreibaufgaben zur Verfügung. Je nach Konzeption eines Lehrmittels kann es der Fall sein, dass die Lehrpersonen die Situierung der Schreibaufgaben selbst leisten müssen (dies trifft etwa auf Sprachfenster zu, vgl. die Einleitung zum Themenheft Schreiben).

Da Lehrpersonen generell gern auch auf Aufgaben aus anderen Aufgabensammlungen zurückgreifen, wäre es wichtig, dass sie die Kriterien guter Schreiblernaufgaben kennen.

Situierte Schreibenanlässe sind auf allen Stufen von grosser Bedeutung, nicht zuletzt, um die Schreibmotivation möglichst aufrecht erhalten zu können. Die Komplexität situierter Schreibaufgaben kann bspw. mit den intendierten AdressatInnen variiert werden (bekannte vs. unbekannte LeserInnen etc.).

## **E5 Lernförderlich beurteilen**

Summative Beurteilungen sind in erster Linie extrinsisch motivierend für diejenigen Kinder, denen gute Noten wichtig sind. Formative Beurteilungen hingegen haben das Potenzial, intrinsisch zu motivieren, indem sie Kinder beim Schreiben fördern, ihnen helfen, gute Texte zu verfassen. In diesem Sinn empfehlen wir deutlich mehr formative Beurteilungen als sie offenbar momentan gepflegt werden. Zudem plädieren wir beim summativen, aber auch beim formativen Beurteilen für eine Differenzierung der zu beurteilenden Phänomene. Diese Differenzierung kann nach Kriterien des Schreibentwicklungsstands vorgenommen werden (summative Korrektur im Bereich der Doppelkonsonanten erst ab etwa der 3. Klasse) oder nach Kriterien, die durch einen situierten Schreibenanlass vorgegeben sind (bspw. keine Beurteilung der Rechtschreibung in privaten E-Mails; Fokussierung von argumentativen Leistungen in einem Beschwerdebrief).

Mindestens so wichtig: Eine motivierende Beurteilung bezieht nicht nur das (fertige) Textprodukt ein, sondern auch den Schreibprozess (verfügen SchülerInnen über Strategien, Ideen zu entwickeln

etc.) und motivationale Aspekte (schreiben die SchülerInnen auch ausserhalb der Schule usw.). Auf sozialer Ebene gilt es auch, Peers stärker einzubeziehen (vgl. Kapitel 3.3).

### Praxishinweise

In den Lehrmitteln Sprachfenster, Sprachland sowie Sprachwelt Deutsch fehlen Instrumente, die den Schreibprozess oder motivationale Aspekte systematisch einer Beobachtung zugänglich machen (einzelne Lektionen oder Bausteine greifen jedoch durchaus motivationale Aspekte auf). Das gilt auch für die DaZ-Lehrmittel Hoppla und Pipapo.

---

## 3.3 Empfehlungen zur Situierung des Schreibens als soziale Praxis

### E6 Schreiberfahrungen über Beobachtung

Können SchülerInnen Peers beim Schreiben (auch beim Überarbeiten eines Textes) ganz gezielt beobachten oder die Wirkung ihres Textes auf ihre LeserInnen direkt erfahren, wirkt sich dies – wie in Kapitel 1 ausgeführt wurde – positiv auf ihre Schreibentwicklung aus. Da bspw. ein Überarbeiten von sich aus hohe Schreibkompetenzen voraussetzt, Lernende das von sich aus kaum tun und auch nur höchst ungern, wie insbesondere die Oberstufen-Lehrpersonen betont haben, gilt es, das didaktische Repertoire auch um solche Verfahren zu erweitern.

### Praxishinweise

Couzijn & Rijlaarsdam (2005) haben einen Schüler videografiert, der eine Anleitung eines Mitschülers liest und dabei auch seine Gedanken beim Lesen verbalisiert, sodass der Autor genau beobachten kann, was der Leser versteht oder wo Verständnisprobleme auftreten. Auf diese Weise kann der Autor die Wirkung seines Textes sehr direkt erfahren (das Video – vgl. die Abbildung rechts – ist auf der Website von Gert Rijlaarsdam einsehbar: <http://145.18.11.72/Projecten/Gert/Presentations/webpresentations.htm>).



Analoge Videos sind im deutschen Sprachraum nicht verfügbar. Es wäre zu überlegen, ob solche Videos mit QUIMS-SchülerInnen erstellt werden könnten, die dann wiederum allen QUIMS-Schulen zur Verfügung stünden. Des Weiteren haben Rijlaarsdam et al. (2008) auch ein Feedback-Verfahren im Sinne eines Redaktionsteams entwickelt, das ebenfalls mit einer Beobachtungssituation einhergeht.

### E7 Kooperatives Schreiben

Schreiben geschieht im Allgemeinen, über die ganze Schreibhandlung hinweg betrachtet, kaum als Einzelleistung: Ideen werden bspw. gemeinsam generiert, Abschnitte werden von verschiedenen SchreiberInnen beigesteuert oder die Überarbeitung wird von verschiedenen Personen vorgenommen. Auch in der schulischen Schreibförderung, so unsere Empfehlung, sollte das kooperative Schreiben mehr Platz einnehmen. Kooperatives Schreiben entspricht einer gängigen sozialen Praxis des Schreibens, darüber hinaus sind auch Wirkungen auf die kognitive und motivationale Dimension festzustellen.

Im Hinblick auf eine Implementierung in den Unterricht ist u.a. zu beachten, dass für kooperatives Schreiben sowohl teilweise andere Schreibstrategien wie auch andere Teilkompetenzen wichtig sind (vgl. Sturm, 2008).

### **Praxishinweise**

Kooperatives Schreiben kann sehr unterschiedlich erfolgen. In Lehrmitteln scheint eher ein bestimmter Typ favorisiert zu werden, nämlich jener, bei dem die SchülerInnen je einzeln die Verantwortung für ihren Text übernehmen und gerade nicht als Gruppe; die kooperativen Anteile beschränken sich in aller Regel auf die Ideenfindung oder auf Rückmeldungen zu Entwürfen. Dies wäre aber genauer zu prüfen.

In der deutschdidaktischen Literatur sind einige Praxisvorschläge zu kooperativem Schreiben publiziert worden, die auch ein breiteres Spektrum kooperativer Verfahren abdecken (zu nennen wären etwa folgende: Abraham & Gattermaier, 2007; Böhmman & Lang, 2007; Felder, 2000; Gerhard, 2007; Horber, 2007; Kleinpass, 2007; Schilcher, 2005; Stadter, 2008; Weinrebe, 2008).

Die Praxisvorschläge von Schader (2000, S. 188–236) zum Bereich Schreiben enthalten immer wieder Hinweise auf Partner- oder Gruppenarbeit, ohne jedoch genauer auszuführen, wie das kooperative Schreiben genauer auszugestalten ist.

## **E8 Prozessorientiertes Schreiben**

In der überwiegenden Mehrheit des schulischen Schreibens steht das Schreibprodukt im Vordergrund. Dem Schreibprozess hingegen wird kaum Beachtung geschenkt. Dabei geschieht Lernen im prozesshaften Tun (dazu ist ausdrücklich auch das Beobachten anderer Schreibender zu zählen) und nicht nach der Beurteilung eines Endprodukts. Wir empfehlen die Situierung von Schreibenanlässen als mehrstufige Prozesse, die von Lehrpersonen, Peers oder von den Schreibenden beobachtet und eingeschätzt werden können, d.h. die Lernaufgaben sind so konzipiert, dass die Phasen Planung, Formulierung und Überarbeitung erkennbar sind (damit ist aber keine lineare Abfolge dieser Phasen verbunden, d.h. sie können auch zyklisch verlaufen). Lernaufgaben können zudem so gestaltet sein, dass sie auch eine einzelne Phase gezielt fokussieren. Dies gilt es zu betonen, da nicht zuletzt in den Interviews die Befürchtung laut wurde, dass schreibprozessbezogene Aufgaben sehr zeitaufwendig wären.

*Anmerkung:* Viele Lehrpersonen sind überzeugt davon, dass kreatives oder freies Schreiben besonders für die Förderung schwacher Schreiber/-innen geeignet sei: dies bestätigt sich so in den Meta-Analysen aber nicht. Insbesondere die Meta-Analyse von Graham & Sandmel (2011) zu sog. Schreibworkshops bzw. schreibprozessbezogenen Ansätzen, die nicht zuletzt zu weiten Teilen kreatives Schreiben umfasst, gelangt zum ernüchternden Befund, dass sich bei schwachen SchülerInnen keinerlei Steigerung der Schreibleistung wie auch keine der Schreibmotivation feststellen lässt. Es wäre zu empfehlen, dass Handreichungen oder Begleitmaterialien hier den Lehrpersonen auch andere Wege aufzeigen können. Damit soll kreatives oder freies Schreiben keineswegs diskreditiert werden, es soll auch nicht grundsätzlich von solchen Schreibformen abgeraten werden: Es gilt lediglich, diesen Ansatz im Hinblick auf die Förderung schwacher Schreiber und Schreiberinnen realistisch einzuschätzen. Oder um es mit Schader (2000) auszudrücken: Offene Aufgaben stellen für schwache SchülerInnen generell grössere und oft eben auch zu grosse Herausforderungen dar.

### **Praxishinweise**

Prinzipiell sind in den Lehrmitteln Sprachfenster, Sprachland und Sprachwelt Deutsch einige Schreibenanlässe als mehrstufige Prozesse angelegt. Eventuell sollte in Weiterbildungen den Lehrpersonen genauer aufgezeigt werden, wie einzelne Phasen gezielter fokussiert werden können.

## **E9 Beurteilen in sozialen Formen**

Die beurteilende Instanz im schulischen Schreibunterricht ist in den allermeisten Fällen die Lehrperson. Die verschiedenen Lehrmittel bieten hierzu jeweils Beurteilungshilfen an. Dieses Vorgehen hat seine Berechtigung, oft fühlen sich Lehrpersonen aber von der Fülle der Korrekturarbeiten überfordert. Die Konzentration auf die Lehrperson als beurteilende Instanz führt tendenziell zu einer Einengung von möglichen Schreibanlässen: Texte, welche Peers als Adressaten haben, sollen und können nicht von einer Lehrperson beurteilt werden.

Wir plädieren für eine Erweiterung des Beurteilungsspektrums: Nicht alle Schreibprodukte (bzw. -teilprodukte) müssen von der Lehrperson beurteilt werden. Eine geschickt situierte Schreibaufgabe kann durchaus die Beurteilung durch Peers vorsehen. Sinnvollerweise werden die AdressatInnen eines Textes die Beurteilenden sein. Das diskursive Aushandeln der Qualität eines Textes birgt dabei auch viel motivationales und kognitives Potenzial. So konnten Couzijn & Rijlaarsdam (2005) oder Rijlaarsdam et al. (2008) zeigen, dass Lernarrangements, in denen die SchülerInnen Feedback von ihren Peers erhalten, nicht nur für Lehrpersonen entlastend sind, sondern offenbar auch wirksam sind. Darüber hinaus zeigte sich, dass sich Peer-Feedback besonders bei Jugendlichen positiv auswirkt.

In den Interviews zeigten sich einige Lehrpersonen einem Peer-Feedback gegenüber sehr skeptisch: Aufgabe einer Weiterbildung wäre es deshalb auch, den Lehrpersonen aufzuzeigen, dass das Beurteilen von Fremdtexen selbst auch ein Lernprozess ist und entsprechend angeleitet werden muss.

### **Praxishinweise**

Die Praxishinweise zu den Empfehlungen E6 und E7 enthalten bereits Hinweise auf soziale Beurteilungsformen. Das Spektrum liesse sich mit Lese- und Schreibzentren an Schulen erweitern, wie dies insbesondere Gerd Bräuer aufgezeigt hat (vgl. etwa Bräuer, 2009). Monique Honegger von der Pädagogischen Hochschule Zürich hat das Konzept von Gerd Bräuer in Saaten und Uster umgesetzt.

---

## **3.4 Strukturelle Überlegungen**

Die folgenden zwei Empfehlungen fokussieren strukturelle Rahmenbedingungen. Es versteht sich von selbst, dass damit nicht alle Massnahmen abgedeckt sind, die in einem QUIMS-Programm zur Schreibförderung sinnvoll sein können (zu denken ist auch an Hilfsmittel, Handreichungen u.a., die erst noch zu erstellen wären).

### **E10 Weiterbildung für QUIMS-Schulen**

Die oben formulierten Empfehlungen sind eher vage gehalten. Sie dienen der strategischen Entscheidungsfindung und nicht der direkten Umsetzung. Die Umsetzung muss schreibdidaktisch differenziert angeleitet werden, dazu braucht es schreibdidaktische Weiterbildung für Lehrpersonen an QUIMS-Schulen.

Eine erfolgreiche Implementierung ist – wie Graham et al. (2009, S. 193) – betonen, von folgenden Faktoren abhängig:

- a) Die Instruktion, das Verfahren ist angemessen.
- b) Sie ist wirksam.
- c) Es besteht ein Wissen darüber, wie schwierig es ist, sie zu implementieren.

- d) Mögliche negative Effekte der Implementation sind bekannt.
- e) Die Lehrpersonen verfügen über ein angemessenes Wissen, die Intervention in ihren Regelunterricht zu integrieren.

Diese Faktoren erklären Graham et al. (2009) zufolge 30% der Varianz bei Adaptionen, die Lehrpersonen im Hinblick auf schwache SchülerInnen vornehmen.

Zur Illustration sei c) kurz ausgeführt: Strategien zu vermitteln erfordert nicht nur hohes Wissen seitens der Lehrperson, sondern auch einen (längerfristigen) Lernprozess seitens der Lehrperson, wie insbesondere Duffy (1993) zeigen konnte. Das erfordert jedoch eine Weiterbildung, die die Implementierung durch die Lehrpersonen, durch die jeweilige Schule begleitet, evaluiert und gegebenenfalls in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen auch modifiziert.

Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass in der validierenden Sitzung mit den interviewten Lehrpersonen dieser Aspekt mehrfach angesprochen wurde: Die Lehrpersonen betonten, dass ihnen eine prozessbegleitende Weiterbildung sehr wichtig wäre.

Wenn QUIMS als kohärentes Konzept erscheinen soll, so ist an die Einrichtung eines modularisierten schreibdidaktischen Weiterbildungsangebots zu denken, das für die QUIMS-Schulen identisch ist. QUIMS-Schulen würden sich dann einen schreibdidaktischen Schwerpunkt entscheiden und aus einem bestehenden Weiterbildungs- und Beratungsangebot auswählen können. Denkbar sind etwa folgende Module, die entlang zweier Linien anzuordnen wären:

1) Didaktische Handlungsfelder	2) Querschnittsthemen
a) Basale Schreibfähigkeiten fördern, beobachten und beurteilen	a) Gute Lernaufgaben im Bereich Schreiben
b) Schreibstrategien vermitteln, beobachten und beurteilen	b) Peer-Feedback
c) Schreibmotivation fördern, beobachten und beurteilen	c) Kooperatives Schreiben
d) Schreiben als soziale Praxis fördern	d) Formatives Beurteilen im Bereich Schreiben (Schreibprozess und Textprodukt)
	d) Rechtschreibung und Grammatik als Bestandteil einer Schreibförderung

Tabelle 3: didaktische Handlungsfelder und Querschnittsthemen

Zu den einzelnen Weiterbildungsmodulen wären Begleitmaterialien zu erstellen, die a) den QUIMS-Schulen Kriterien oder Angaben zur Verfügung stellen, damit sie gezielter auswählen können, und die b) zur Überprüfung der gewählten Ziele eingesetzt werden können. Im Hinblick auf a) könnte für die Schulen der Hinweis hilfreich sein, dass Kristallisationspunkte eine wichtige Entscheidungshilfe darstellen. Solche Kristallisationspunkte könnten sein:

- Eine Schule hat bereits im Lesen den Schwerpunkt Leseflüssigkeit gesetzt. Das Team entscheidet sich, Schreibflüssigkeit als Schwerpunkt im Schreiben zu setzen, um so Synergien besser nutzen zu können.
- In einem Schulhausteam haben einzelne Lehrpersonen den Eindruck, dass ihre Schüler und Schülerinnen kaum Fortschritte im Schreiben machen, die Texte ihrer SchülerInnen trotz mehrfacher Bemühungen nicht besser strukturiert wären: Sie wollen sich gezielter dem Bereich Überarbeiten widmen, andere Aufgabenformate oder Feedback-Verfahren erproben.

## E11 Kohärenz in Schulen

In verschiedenen Studien wurde darauf hingewiesen, dass Lehrpersonen stärker gewillt sind, Energie und Zeit in eine Implementierung zu investieren, wenn sie dies als Schulhausteam tragen

und in diesem Sinne auch zusammenarbeiten können (u.a. Graham et al., 2009; Graham & Harris, 2008; Mohan, Lundeberg & Reffitt, 2008). Wichtig in diesem Zusammenhang wäre auch, dass Verantwortlichkeiten im Team geklärt werden.

Mehrfach ist in den vorangehenden Kapiteln betont worden, dass eine durchgängige, curricular aufgebaute Schreibdidaktik wünschbar sei. Eine curriculare Einbettung bedeutet auch, dass für die Lernenden «ein roter Faden» erkennbar ist. Werden bspw. Schreibstrategien vermittelt, wäre eine möglichst einheitliche Handhabung sinnvoll, damit bei den Lernenden keine Verwirrung entsteht: Lernen die SchülerInnen eine Planungsstrategie kennen, ist es für sie hilfreich, wenn diese in anderen Fächern, bei anderen Lehrkräften möglichst gleich eingesetzt wird (Anpassungen an einen konkreten Schreibauftrag sind auch dann nach wie vor möglich; vgl. auch De La Paz, 2005). Eine solche Schreibdidaktik muss von einem Team getragen werden und dazu braucht es eine intensive Verständigung unter den Lehrpersonen über Schwerpunktsetzungen, curricularen Aufbau, sinnvolle Schreibanlässe usw.

Das aber ist eine Aufgabe der Schulentwicklung, an der auch Fachlehrpersonen, Lehrpersonen der Aufgabenhilfe, Hort, HSK-Lehrpersonen, Logopäden und Logopädinnen etc. einzubeziehen wären. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass die interviewten Lehrpersonen die Vorbereitung auf das Gruppeninterview teilweise sehr geschätzt haben, weil sie sich so erstmals in ihrem Team ausführlicher über den Bereich Schreiben ausgetauscht haben:

Es war dann sehr interessant, plötzlich als ich diese Fragen stellte, was da alles gekommen ist, was ich da alles erfahren habe. Von der Zeichnungslehrerin, wie sie Illustrationen zeichnen lässt anhand von Texten und so weiter. Und der Kochlehrer hat dann begonnen, was sie bei ihm schreiben. Wenn man darüber spricht, ich glaube das wäre der erste Schritt, dass man über Schreiben spricht im pädagogischen Team. Dann würde sich auch etwas entwickeln. Aber wenn es natürlich keine Gesprächskultur gibt respektive die Zwischen-Tür-und-Angel-Gesprächskultur, die sogenannte Lehrerzimmergesprächskultur, dann kann auch nichts entstehen. Das finde ich, wäre auch das, was QUIMS fördern müsste. (Oberstufe, CN, 00:55:52)

Wichtig scheint uns zudem die Begleitung durch SchreibdidaktikerInnen zu sein, damit die Entwicklungsprozesse fachdidaktisch fundiert gesteuert werden können.

Zu prüfen wäre ferner, ob schulhausweit Förderstunden so geplant werden können, dass sie (auch) für die gezielte Förderung von schreibschwachen Schülern und Schülerinnen eingesetzt werden können. Bei der Gestaltung solcher Förderstunden könnten auch DaZ-Lehrpersonen, IF-Lehrpersonen oder Logopäden/Logopädinnen stärker einbezogen werden.

---

## **3.5 Grundlagen für ein Weiterbildungskonzept an Quims-Schulen**

Für die Entwicklung eines Weiterbildungskonzepts an QUIMS-Schulen schlagen wir unter a) Weiterbildungsmodule vor, die auf die zentralen Bereiche fokussiert sind, unter b) empfehlen wir auch eine Priorisierung einzelner Module, damit die damit verbundenen Entwicklungsarbeiten leistbar sind. Schliesslich schlagen wir unter c) Ziele vor, die eine weitere Orientierungshilfe für die Umsetzung darstellen können.

### **3.5.1 Fokussierte Weiterbildungsmodule**

Damit die Weiterbildungsmodule für die QUIMS-Schulen und Lehrpersonen übersichtlich sind, schlagen wir gegenüber Tabelle 3 eine Vereinfachung vor: Sowohl Schreibmotivation als auch Peer-Feedback werden in andere Querschnittsthemen integriert (in «gute Lernaufgaben» bzw.

«formatives Beurteilen»). Die strukturellen Empfehlungen E10 und E11 sind in der folgenden Übersicht nicht enthalten, sind aber immer mitzudenken.

Tabelle 4 zeigt die vereinfachte Version der Weiterbildungsmodule (die Farben der didaktischen Handlungsfelder entsprechen jenen aus Kap. 1). Sie kann dabei jeweils in zwei Richtungen gelesen werden:

- Ausgehend von den Handlungsfeldern A–C: Jedes umfasst gute Lernaufgaben sowie geeignete Beurteilungsformen, die für das jeweilige Handlungsfeld zentral oder angemessen sind.
- Ausgehend von den Querschnittsthemen 1) und 2): Ein Querschnittsthema umfasst entsprechend Bausteine aus allen drei Handlungsfeldern A–C.

Die Tabelle schildert Weiterbildungsmodule aus und ist so zu lesen, dass sich ein Schulhausteam bspw. für das Querschnittsthema «gute Lernaufgaben» entscheiden kann, und zwar über alle Bildungsetappen hinweg. In einem solchen Weiterbildungsmodul wären zunächst die Kriterien guter Lernaufgaben herauszuarbeiten. In Vertiefungsmodulen könnten dann gute Lernaufgaben zur Förderung der basalen Schreibfähigkeiten erarbeitet werden (Modul A1). Analoges gilt für die Module B1 und C1.

	(A) Basale Schreibfähigkeiten	(B) Schreibstrategien + Selbstregulation	(C) Schreiben als soziale Praxis
(1) gute Lernaufgaben (inkl. kooperatives Schreiben)	A1 (E1, E3, E7)	B1 (E2, E3, E7, E8)	C1 (E4, E7)
(2) formatives Beurteilen von Schreibprozess und -produkt (inkl. Peer-Feedback)	A2 (E1)	B2 (E5, E6)	C2 (E5, E6, E9)
(D) Orthografie und Grammatik	D		

Tabelle 4: fokussierte Weiterbildungsmodule

E1 Basale Schreibfähigkeiten fördern: Handschrift, Schreibflüssigkeit, Rechtschreibung

E2 Höhere Schreibfähigkeiten fördern: Selbstregulation und Schreibstrategien

E3 Höhere Schreibfähigkeiten fördern: Textsortenwissen

E4 Schreibenanlässe situieren

E5 Lernförderlich beurteilen

E6 Schreiberfahrungen über Beobachtung

E7 Kooperatives Schreiben

E8 Prozessorientiertes Schreiben

E9 Beurteilen in sozialen Formen

Das Querschnittsthema «Rechtschreibung und Grammatik» haben wir beibehalten, da es in diesem Modul hauptsächlich darum geht, aufzuzeigen, dass isoliertes Training in Rechtschreibung und Grammatik zwar seine Berechtigung hat, nicht aber im Hinblick auf eine Schreibförderung, wie die in Abbildung 6, S. 19 zusammengestellten Meta-Analysen verdeutlichen. Ziel eines solchen Moduls wäre es darüber hinaus, aufzuzeigen, inwiefern Rechtschreibung und Grammatik sinnvoll in eine Schreibförderung integriert werden können (zu denken ist bspw. an eine explizite Vermittlung zur Verknüpfung von Sätzen u.Ä.), insbesondere auch im Hinblick auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund.

Der Bezug zu den Bildungsetappen käme hauptsächlich in den Vertiefungsmodulen zum Tragen. Beispiel: Während die Förderung basaler Schreibfähigkeiten für Kindergarten und Unterstufe einen zentralen Förderbaustein für alle Schüler und Schülerinnen darstellt, wäre für Mittel- und Oberstufe aufzuzeigen, inwiefern sie gute Lernaufgaben aus diesem Bereich für schreibschwache SchülerInnen bzw. für DaZ-SchülerInnen mit Förderbedarf einsetzen könnten. Des Weiteren bietet sich die explizite Vermittlung von Schreibstrategien (in Verbindung mit Selbstregulation) ab zweiter Klasse an, wobei für Kindergarten und auch Unterstufe (vor allem erste Klasse) Vorformen eingesetzt werden können (wie z.B. das Explizieren der kommunikativen Situation, das explizite Begründen einer sprachlichen Handlung u.Ä.).

Alternativ könnte sich ein Schulhausteam auch dafür entscheiden, Schreiben als soziale Praxis zum neuen Schwerpunktthema zu wählen. Analog zum vorhergehenden Szenario würden zunächst die Grundlagen von Schreiben als soziale Praxis herausgearbeitet (ein Stichwort hierzu wäre die Verbindung von Schreiben und Lesen) und dann in den Vertiefungsmodulen C1 und C2 passende Lernaufgaben und Beurteilungsformen erarbeiten.

### 3.5.2 Priorisierung

Bei der Entwicklung der Weiterbildungskonzepte ist zum einen zu berücksichtigen, in welchen Feldern bereits auf ausgearbeitete didaktische Konzepte und Praxisvorschläge zurückgegriffen werden kann. Da der Bereich «Schreibstrategien und Selbstregulation» für den deutschsprachigen Raum weitgehend Neuland bedeutet, sind hier noch Vorarbeiten zu leisten, bevor ein Weiterbildungskonzept erarbeitet werden kann. Hinweise darauf finden sich in Abschnitt E2 (auch in den Praxishinweisen).

Die folgenden **drei Bereiche** sind **besonders zu stärken** (die Gründe hierfür sind in den Kapiteln 1 und 2 ausführlich dargelegt worden):

- 1) **Die (explizite) Vermittlung von Schreibstrategien** (in Kombination mit Selbstregulation), da sie insbesondere auch bei schwachen Schreibern und Schreiberinnen einen positiven Einfluss auf die Schreibleistung zeigt.  
→ E2 und E6
- 2) **Gute Lernaufgaben**, da sie nicht zuletzt auch im Hinblick auf eine Förderung motivationaler Aspekte eine wichtige Rolle spielen und weil in guten Lernaufgaben viele didaktisch wichtige Elemente bereits angelegt sind (z.B. Beobachtungs- und Beurteilungskriterien).  
→ E1, E4, E2
- 3) Die **formative Beurteilung**, insbesondere auch **in Kombination mit Beobachtung und Peer-Feedback**, da dies eine nachweislich positive Wirkung auf die Schreibleistung der SchülerInnen hat.  
→ E5, E6, E9

### 3.5.3 Ziele

Die folgenden Ziele beziehen sich auf die bisher dargelegten Handlungsfelder und sind stark verdichtet für die Bildungsetappen Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe formuliert. Es handelt sich dabei um **grobe Orientierungen** (für Differenzierungen in diesem Bereich sei auf den kommenden Lehrplan 21 verwiesen):

(A) Basale Schreibfähigkeiten	(B) Schreibstrategien + Selbstregulation	(C) Schreiben als soziale Praxis
-------------------------------	--	----------------------------------

Kinder- garten	Die Kinder erwerben erste basale Fähigkeiten.	—	Die Kinder erfahren und verstehen verschiedene Funktionen von Schrift.
Primar- schule	Die SuS haben die basalen Schreibfähigkeiten in einem ausreichenden Mass erworben.	Die SuS können Schreibstrategien unter Anleitung anwenden und zeigen teilweise erste spontane Anwendungen.	Die SuS erfahren Schreiben als soziale Praxis.
Sekun- dar- schule	Auch die schwachen SuS haben die basalen Schreibfähigkeiten in einem ausreichenden Mass erworben.	Die SuS bauen ihr Schreibstrategien-Repertoire aus und wenden Schreibstrategien spontan an. Tlw. können sie Schreibstrategien effizient und adaptiert an spezifische Aufgaben anwenden.	Die SuS bauen ihre Erfahrungen von Schreiben als soziale Praxis aus.

*Tabelle 5: Bildungsetappen und Handlungsfelder*

Schulen und Arbeitsteams erarbeiten sich auf dieser Basis nach und nach ein **gemeinsames Verständnis der einzelnen Handlungsfelder**, und zwar im Hinblick auf die einzelnen Bildungsetappen und im Hinblick auf curriculare Aspekte. Ein Beispiel:

- Die Primarlehrpersonen eines Schulhauses klären, was sie unter basalen Schreibfähigkeiten verstehen, wie diese zu fördern sind (was gute Lernaufgaben in diesem Bereich sind), welche Effekte sie von einem Training der basalen Schreibfähigkeiten erwarten, wie sie regelmässig beobachtet bzw. erfasst werden können usw. Des Weiteren klären sie, wie basale Schreibfähigkeiten bei schwachen SchreiberInnen zu fördern sind (evtl. auch im Rahmen eines Zusatztrainings).  
Denkbar ist auch, dass Primarlehrpersonen zweier Schulhäuser gemeinsam solche Fragen erarbeiten, um gezielter unterschiedliche Sichtweisen einbeziehen zu können.
- In stufenübergreifenden Schulen findet zusätzlich ein Austausch mit den Kindergarten- und Sekundarlehrpersonen statt, um die curriculare Kontinuität besser gewährleisten zu können.

Im Hinblick auf die nächsten Entwicklungsschritte des Programms QUIMS schlagen wir zwei Ziele vor:

Es wird ein **Pool mit stufenbezogenen Musteraufgaben aus allen drei Handlungsfeldern A–C** entwickelt und für die Weiterbildung an QUIMS-Schulen aufbereitet. Dabei werden zu allen Bildungsetappen Musteraufgaben bereitgestellt (diese können auch Videoaufnahmen, wie sie unter E6 zu Schreiberfahrungen über Beobachtung, S. 45, beschrieben wurden, enthalten). Es werden auch Musteraufgaben für den fächerübergreifenden Unterricht entwickelt. Die Handreichungen zu den Musteraufgaben enthalten Erläuterungen zu Kriterien guter Lernaufgaben, zu den Lernzielen wie auch erwarteten Lerneffekten. Darüber hinaus enthalten sie Hinweise zur Durchführung im Regelunterricht.

Im Hinblick auf die Weiterentwicklung an QUIMS-Schulen können folgende Anregungen leitend sein:

- Schulen oder Arbeitsteams erarbeiten sich auf dieser Basis ein gemeinsames Verständnis guter Lernaufgaben bzw. Schreibernarrangements und der erwarteten Lerneffekte.
- Schulen oder Arbeitsteams erweitern den Aufgabenpool mit eigenen Aufgaben oder Schreibernarrangements, mit angereicherten Aufgaben auf der Basis eines Lehrmittels etc.
- Die Schulen oder Arbeitsteams werden dabei fachdidaktisch begleitet, insbesondere auch bei der Implementierung in den Regelunterricht.

Es wird ein **Pool mit verschiedenen und stufenbezogenen Formen formativer Beurteilung** erarbeitet (Fremd- und Selbstbeurteilung; Beurteilung durch Lehrpersonen und durch Peers; Beurteilung des Produkts und des Prozesses), und zwar **beispielhaft für alle drei Handlungsfelder A–C**. Die Handreichungen enthalten didaktische Erläuterungen sowie Hinweise auf vorhandene Instrumente; fehlen geeignete Instrumente, werden diese entwickelt und im Rahmen der Handreichung zur Verfügung gestellt.

Im Hinblick auf die Weiterentwicklung an QUIMS-Schulen können folgende Aspekte leitend sein:

- Schulen oder Arbeitsteams erarbeiten sich auf dieser Basis ein gemeinsames Verständnis formativer Beurteilung und der erwarteten Lerneffekte.
- Schulen oder Arbeitsteams bauen ihr Beurteilungsrepertoire aus.
- Die Schulen oder Arbeitsteams werden dabei fachdidaktisch begleitet, insbesondere auch bei der Implementierung in den Regelunterricht.

---

## 4 Literatur

- Abraham, U., & Gattermaier, K. (2007). Ohne Input kein Output. Informationen suchen, um komplexe Schreibaufgaben bewältigen zu können. *Praxis Deutsch*, (203), 34–39.
- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2011). Pedagogical Strategies for Teaching Literacy to ESL Immigrant Students: A Meta-Analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 629–653.
- Alexander, P., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129–154.
- Amato, J. M., & Watkins, M. W. (2011). The Predictive Validity of CBM Writing Indices for Eighth-Grade Students. *The Journal of Special Education*, 44(4), 19–204.
- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., ... Zhu, D. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39–55.
- Apeltauer, E. (2007). Das Kieler Modell: sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (S. 91–113). Freiburg i.Br.:Filibach.
- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T., & Völzing, P.-L. (2007). *Text-Sorten-Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Bachmann, T., & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Eds.), *Textformen als Lernformen* (S. 191–209). Duisburg: Gilles & Francke.
- Bachmann, T., Ospelt-Geiger, B., Ospelt, K., & Vital, N. (2007). *Aufgaben mit Profil. Frühe Förderung funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten. Schlussbericht zum internen Projekt: «Aufgaben mit Profil: Förderung und Diagnose pragmatischer Schreibfähigkeiten auf der Unterstufe»*. Zürich: PHZH.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The Effects of School-Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29–58.
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2012). *Scriptor Praxis: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen: Buch mit Kopiervorlagen* (4., überarbeitete Auflage.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Berkemeier, A. (1997). *Kognitive Prozesse beim Zweitschifterwerb □: Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Berninger, V. W., Garcia, N. P., & Abbott, R. D. (2009). Multiple Processes That Matter in Writing Instruction and Assessment. In G. A. Troia (Ed.), *Instruction and assessment for struggling writers □: evidence-based practices* (S. 15–50). New York/London: Guilford Press.
- Berninger, V. W., & Richards, T. L. (2002). *Brain Literacy for Educators and Psychologists*. Academic Press.
- Berninger, V. W., & Winn, W. D. (2008). Implications of Advancements in Brain Research and Technology for Writing Development, Writing Instruction, and Educational Evolution. In S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (S. 96–114). New York/London: Guilford Press.
- Biber, D., Nekrasova, T., & Horn, B. (2011). *The Effectiveness of Feedback for L1-English and L2-Writing Development: A Meta-Analysis* (No. TOEFL iBT-14). Arizona: ETS.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt. (2007). *Praxisbeispiele zur Sprachförderung. Ideen Materialien und Partner für schulische Projekte*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt. (2008). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Bildungsdirektion Zürich, Volksschulamt. (2012). *Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen. Zweite überarbeitete Auflage*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Böhm, M., & Lang, C. (2007). Boah – ist der süß! Eine Fotostory als Projekt kooperativen Lernens. *Praxis Deutsch*, (205), 22–31.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40.

- Boscolo, P. (2012). Teacher-Based Writing Research. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (S. 61–86). New York/London: Psychology Press.
- Boscolo, P., Gelati, C., & Galvan, N. (2012). Teaching Elementary School Students to Play with Meanings and Genre. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 29–50.
- Böttcher, I., & Becker-Mrotzek, M. (2003). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten: Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2002). Observational Learning and the Effects of Model-Observer Similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 405–15.
- Bräuer, G. (Ed.). (2009). *Scriptorium: Ways of Interacting With Writers and Readers*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Bremerich-Vos, A., Granzer, D., & Köller, O. (2008). *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch: Gute Aufgaben für den Unterricht* (1st ed.). Beltz.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37.
- Campillo Ferrer, J. M., López Serrano, S., & Roca De Larios, J. (2012). Spanish Children's Use of Writing Strategies when Composing Texts in English as a Foreign Language. In M. Torrance & et al. (Eds.), *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research* (S. 164–166). Bingley: Emerald Group Pub.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in Writing: Generating Text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80–98.
- Couzijn, M., & Rijlaarsdam, G. (2005). Learning to Write Instructive Texts by Reader Observation and Written Feedback. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Effective Learning and Teaching of Writing* (Vol. 14, S. 209–240). Amsterdam: Elsevier.
- Cummins, J. (1978). The cognitive development of bilingual children: A review of recent research. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 4, 75–99.
- Cummins, J. (1991). Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. *AILA-Review*, 8/91, 75–89.
- De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139–156.
- Dockrell, J. E., Lindsay, G., & Connelly, V. (2009). The Impact of Specific Language Impairment on Adolescents' Written Text. *Exceptional Children*, 75(4), 427–446.
- Duffy, G. G. (1993). Teachers' Progress toward Becoming Expert Strategy Teachers. *The Elementary School Journal*, 94(2), 109–120.
- Dunsmuir, S., & Blatchford, P. (2004). Predictors of writing competence in 4- to 7-year-old children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 461–483.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (S. 105–121). New York/London: Guilford Press.
- Eriksson, B., Lindauer, T., & Sieber, P. (2008). HarmoS Schulsprache – Kompetenzbeschreibungen und Basisstandards. *Beiträge zur Lehrerbildung*, (263), 338–349.
- Espin, C. A., Weissenburger, J. W., & Benson, B. J. (2004). Assessing the Writing Performance of Students in Special Education. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 12(1), 55–66.
- Feilke, H. (2012). Was sind Textroutinen? – Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In K. Lehnen & H. Feilke (Eds.), *Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung* (S. 1–31). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Felder, E. (2000). «Alles was recht ist!» – Juristisches Argumentieren. *Praxis Deutsch*, (160), 38–44.
- Fthenakis, E. W., Sonner, A., Thrul, R., & Walbinger, W. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. Ismaning/München: Hueber.
- Garcia, J.-N., & De Caso, A. M. (2004). Effects of a Motivational Intervention for Improving the Writing of Children with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 141.

- Garcia, J.-N., & De Caso, A. M. (2006). Changes in Writing Self-Efficacy and Writing Products and Processes through Specific Training in the Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4(2), 1–27.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Wasik, B. A. (2012). Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351–359.
- Gerhard, M. (2007). Der grünelbe Gummifrosch. *Unterricht konkret*, (6), 18–23.
- Glaser, C., Kessler, C., & Brunstein, J. C. (2009). Förderung selbstregulierten Schreibens bei Viertklässlern. Effekte auf strategiebezogene, holistische und subjektive Maße der Schreibkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23.
- Glaser, C., Kessler, C., & Palm, D. (2011). *Aufsatztraining für 5. bis 7. Klassen: Ein Manual für Lehrkräfte mit Unterrichtsmaterialien* (1st ed.). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Glaser, C., Keßler, C., Palm, D., & Brunstein, J. C. (2010). Förderung der Schreibkompetenz bei Viertklässlern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(3), 177–190.
- Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Interventionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Graham, S. (2006). Strategy Instruction and the Teaching of Writing. A Meta-Analysis. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (S. 187–207). New York: Guilford Press.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore/London/Sydney: Paul H Brookes Pub Co.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2008). In Memory of Michael Pressley: A Role Model for 21st-Century Educational Psychologists. *Educational Psychologist*, 43(2), 65–69.
- Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2011). *Informing Writing. The benefits of Formative Assessment*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, No Pagination Specified.
- Graham, S., Olinghouse, N. G., & Harris, K. R. (2009). Teaching Composing to Students with Learning Disabilities. In G. Troia (Ed.), *Instruction and assessment for struggling writers □: evidence-based practices* (S. 165–186). New York: Guilford Press.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools* (A Report to Carnegie Corporation of New York). New York: Carnegie Corporation.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The Process Writing Approach: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Research*, 104(6), 396–407.
- Grießhaber, W. (2006). Schreiben mit ausländischen Kindern. In J. Berning, N. Keßler, & H. H. Koch (Eds.), *Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag* (S. 306–333). Berlin: LIT.
- Häcki Buhofer, A., Schneider, H., & Beckert, C. (2007). Mehrsprachige Jugendliche im Umgang mit Dialekt und Hochsprache in der Deutschen Schweiz. *Linguistik online*, 32/3, 49–70.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008). *Powerful Writing Strategies for All Students*. Baltimore: Paul H Brookes.
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (S. 1–27). New York: L. Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (2012). My Past and Present as Writing Researcher and Thoughts About the Future of Writing Research. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (S. 3–26). New York: Psychology Press.
- Horber, B. (2007). «Eine coole Sache!» – Mit Webquests Wissen erwerben und präsentieren. *Unterricht konkret*, (6), 32–35.
- Kleinpass, S. (2007). Der Himmel spiegelt sich in den Strassen. Eine Annäherung an das Gedicht «Blauer Abend in Berlin» von Oskar Loerke über das Placemat-Verfahren. *Praxis Deutsch*, (205), 32–37.
- Konsortium HarmoS Schulsprache. (2010). *Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards)*. Bern: EDK. [www.edk.ch/dyn/11968.php]

- Malecki, C. K., & Jewell, J. (2003). Developmental, Gender, and Practical Considerations in Scoring Curriculum-Based Measurement Writing Probes. *Psychology in the Schools*, 40(4), 379–90.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (10. Auflage)*. Weinheim: Beltz Verlag.
- McElvany, N., & Schneider, C. (2009). Förderung von Lesekompetenz. In W. Lenhard & W. Schneider (Eds.), (S. 151–183). Göttingen: Hogrefe.
- Merklinger, D. (2011). *Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit: Eine explorative Studie zum Diktieren*. Fillibach.
- Merklinger, D. (2012). *Schreiben lernen durch Diktieren: Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele für Diktiersituationen. Mit mehreren Beiträgen von Petra Hüttis-Graff*. Berlin: Cornelsen.
- Mohan, L., Lundeberg, M. A., & Reffitt, K. (2008). Studying Teachers and Schools: Michael Pressley's Legacy and Directions for Future Research. *Educational Psychologist*, 43(2), 107–118.
- Moser, U., Bayer, N., Tunger, V., & Berweger, S. (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Schlussbericht des NFP 56. Online-Dokument, verfügbar unter [http://www.nfp56.ch/d\\_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=4&kati=1](http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=4&kati=1). Zugriff am 6.1.2010.*
- Neumann, A., & Lehmann, R. H. (2008). Schreiben Deutsch. In DESI-Konsortium (Ed.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 89–103). Weinheim/Basel: Beltz.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Reserach* (S. 158–170). New York: Guilford Press.
- Philipp, M. (2012). Wirksame Schreibförderung. Metaanalytische Befunde im Überblick. *Didaktik Deutsch*, (33), 59–73.
- Prior, P. (2008). A Sociocultural Theory of Writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Reserach* (pp. 54–66). New York/London: Guilford Press.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., ... Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write. Practise and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53–83.
- Roca De Larios, J., Murphy, L., & Marin, J. (2002). Critical Examination of L2 Writing Process Research. In S. Ransdell & M.-L. Barbier (Eds.), *New Directions for Research in L2 Writing* (S. 11–47). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic.
- Rosebrock, C., Gold, A., Nix, D., & Rieckmann, C. (2011). *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Kallmeyer.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (1st ed.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Roth, K., & Guinee, K. (2011). Ten minutes a day: The impact of Interactive Writing instruction on first graders' independent writing. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(3), 331–361.
- Rüesch, P. (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld*. Zürich: Orell Füssli.
- Schader, B. (2000). *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Schilcher, A. (2005). Auf heisser Spur. Mit Hilfe von Berichten einen Kriminalfall lösen. *Praxis Deutsch*, (195), 27–38.
- Schmellentin, C., Schneider, H., & Hefti, C. (2011). Deutsch (als Zweitsprache) im Fachunterricht – am Beispiel des Lesens. *leseforum.ch*, 13/2011, 1–20.
- Schneider, H. (2013). Literale Sozialisation, Sinn und Situierung. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Eds.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (S. 111–122). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schunk, D. H. (2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 159.
- Senn, W. (2007). Der Beurteilungskreislauf – vier Schritte im Beurteilungsprozess. In *Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht* (4. ed., Vol. 2, S. 90–103). Oberentfelden: Sauerländer.
- Stadter, A. (2008). Schreiben wie PAUL und PAULA. Als Volontär für die Redaktionskonferenz eine Glosse verfassen. *Praxis Deutsch*, (210), 42–51.

- Sturm, A. (2008). Kooperatives Schreiben – Entlastung und Herausforderung zugleich. *Rundschreiben Zentrum Lesen*, 15.
- Sturm, A., & Weder, M. (2011). Schreiben als sinnhaftes und sichtbares Tun. In H. Schneider (Ed.), *Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung* (S. 18–37). Weinheim: Juventa.
- Torrance, M., Alamargot, D., Castello, M., Ganier, F., Kruse, O., Mangen, A., ... Van Waes, L. (Eds.). (2012). *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research*. Bingley: Emerald Group Pub.
- Troia, G. A. (2006). Writing Instruction for Students with Learning Disabilities. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (S. 324–336). New York: Guilford Press.
- Troia, G. A., & Maddox, M. E. (2004). Writing Instruction in Middle Schools: Special and General Education Teachers Share Their Views and Voice Their Concerns. *Exceptionality*, 12(1), 19–37.
- Van Weijen, D., Tillema, M., & Van den Bergh, H. (2012). Formulating Activities in L1 und L2 and their Relation with Text Quality. In M. Torrance & et al. (Eds.), *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research* (S. 158–160). Bingley: Emerald Group Pub.
- Verheyden, L., Van den Branden, K., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & De Maeijer, S. D. (2012). Translation Skills and Trade-Off in Young L2 Learners' Written Narrations. In M. Fayol, D. Alamargot, & V. W. Berninger (Eds.), *Translation of Thought to Written Text While Composing* (S. 181–210). New York: Psychology Press.
- Weinrebe, H. (2008). Welche Farbe hat das Wasser? Eigene Sachbücher gestalten. *Unterricht konkret*, (7), 12–17.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 73–86.

---

## 5 Anhang

### 5.1 Vorbereitungsfragen

#### Vorbereitungsfragen Mittelstufe

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Sie haben sich bereit erklärt, an einem Gruppengespräch am 3. Oktober teilzunehmen und in diesem Rahmen Auskunft über Ihre Praxis der Schreibförderung zu geben. Dafür zunächst ganz herzlichen Dank! Damit Sie eine Vorstellung haben, welche Auskünfte oder Informationen für uns wichtig sind, ein paar Hinweise:

- Mit «Schreibförderung» zielen wir in erster Linie auf das Verfassen von Texten ab, sei dies im Deutschunterricht oder in anderen Fächern. Die Förderung bspw. von Handschrift oder Rechtschreibung ist aber durchaus mitgemeint.
- «Texte» soll dabei ebenfalls ganz breit gefasst sein. Das heisst, das können Hilfstexte wie Notizen, Mindmap u.Ä., Kurztexte wie Einkaufszettel oder Tagebucheinträge so wie ganz unterschiedliche Textsorten und Genres sein (erzählende Texte wie Kurzerzählungen, Märchen etc.; darlegende Texte wie Gebrauchsanleitung, Rezept, Lexikoneintrag usw. oder argumentierende Texte wie Leserbrief u.a.).
- Wir sind daran interessiert, einen möglichst breiten Einblick in die unterschiedlichen Praktiken der Schreibförderung zu erhalten. Unser Ziel ist es nicht, Ihre Förderpraxis oder diejenige Ihrer Schule zu bewerten. Wir möchten vielmehr ein vielfältiges Bild erhalten und interessieren uns für Ihre Erfahrungen, Ihre Sicht. Ihre Angaben werden vertraulich behandelt und anonymisiert ausgewertet.

Für das Gruppengespräch haben wir ein paar Vorbereitungsfragen erarbeitet: Wir bitten Sie, diese Fragen im Vorfeld für sich und wo sinnvoll und möglich mit Ihrem Kollegium zu diskutieren. Aus praktischen Gründen empfehlen wir Ihnen, sich dabei auf (einzelne) Kollegen und Kolleginnen Ihrer Schulstufe zu beschränken.

- Diese Vorbereitungsfragen sind nicht so gemeint, dass Sie diese exakt und bis in je des Detail beantworten sollten, sondern im Zentrum steht die Bandbreite, die Vielfalt.
- Sie können Ihre Antworten für sich notizenhaft festhalten: Bringen Sie diese Notizen dann ans Gruppengespräch für Ihren Eigengebrauch mit (wir sammeln diese Notizen nicht ein).

Mit freundlichen Grüßen

- 1) Gibt es an Ihrer Schule so etwas wie eine klassen- oder stufenübergreifende Schreibkultur, d.h. findet Schreiben auch über das Klassenzimmer hinaus statt? Das heisst, gibt es schreibbezogene Schulhausprojekte wie Schülerzeitung, Schreiben in der Bibliothek, Schreibwettbewerb etc.? Wie würden Sie die Schreibkultur an Ihrer Schule beschreiben?
- 2) Wie findet an Ihrer Schule ein Austausch übers Schreiben, über das Unterrichten von Schreiben unter Ihnen als Lehrpersonen statt? (Denken Sie dabei auch an DAZ-, IF-, HSK-Lehrpersonen sowie Lehrpersonen für Handarbeit- oder Musikunterricht.)
- 3) Gibt es Übertrittsgespräche zur nächsten Stufe? Wenn ja: Sind dabei Schreibkompetenzen ein Thema?
- 4) Gibt es an Ihrer Schule auf Ihrer Stufe eine gemeinsame Vorstellung zur Beurteilung von Schreibkompetenzen? Wie würden Sie diese beschreiben?
- 5) Welche (allgemeinen) Schreibformen (Schreibaufgaben oder -aufträge) setzen Sie ein? Verwenden Sie dazu Materialien aus Hilfs- oder Lehrmitteln? Sind Sie mit den für Sie verfügbaren Materialien zufrieden?
- 6) Schätzen Sie *ganz grob* ein, ...

- ... wie viel Zeit pro Woche die Schüler/-innen Ihrer Klasse schreiben;
- ... wie viel Zeit pro Woche an Ihrer Klasse für die Vermittlung von Schreibkompetenzen eingesetzt wird.
- ... wie viel Zeit pro Woche die Schüler/-innen an Ihrer Schule auf Ihrer Schulstufe schreiben;
- ... wie viel Zeit pro Woche für die Vermittlung von Schreibkompetenzen auf Ihrer Schulstufe eingesetzt wird.

*Hinweis:* Bitte geben Sie uns die Bandbreite, wie sie an Ihrer Schule in etwa vorkommt, an.

## 5.2 Interviewleitfaden

Einführung:

- Dank für das Engagement!
- Neuer Schwerpunkt soll der Bereich Schreiben bilden: Wir haben deshalb von der Volksschule den Auftrag erhalten, Empfehlungen zu formulieren. Dazu sichten wir zum einen die Literatur dazu, zum anderen möchten wir euch befragen, um einen Einblick in die praktizierte Schreibförderung zu erhalten, damit die Empfehlungen nicht an euch vorbeigehen.
- Hier geäußerte Ansichten, Kommentare bleiben vertraulich (Auswertung wird anonymisiert): Wir nehmen das Gespräch zwar auf, wir benötigen es aber nur für die Auswertung. Danach werden die Aufnahmen gelöscht.
- Bitte möglichst offen antworten: Es geht nicht um eine Bewertung eures Unterrichts. Wir sind an euren Erfahrungen, an eurer Sicht interessiert.
- Bitte scheut euch nicht, auf Aussagen eurer Kollegen/Kolleginnen zu reagieren, sei es, dass ihr selbst etwas nachfragen oder ergänzen wollen.
- Jeder Beitrag ist wichtig, auch wenn eure eigene Ansicht nicht mit jener der meisten hier Anwesenden übereinstimmen sollte.
- Da ihr nicht nur eure Sichtweise, sondern auch die eurer Schule berichten sollt, werdet ihr oft aufgefordert, die persönliche Sichtweise sowie diejenige eurer Schule zu berichten (die beiden Sichtweisen müssen nicht notwendigerweise übereinstimmen).
- Ein paar Fragen sind identisch mit denen, die ihr zur Vorbereitung erhalten habt, andere Fragen bauen indirekt darauf auf oder gehen darüber hinaus. Ihr könnt auf jeden Fall immer wieder auf eure Notizen zurückgreifen.
- Wenn ihr etwas nicht verstehen, etwas unklar ist, fragt bitte unbedingt nach.

o) Wie ist es euch mit den Vorbereitungsfragen ergangen?

Nachfrage:

- Gab es Verständnisprobleme?*
- Diskussionen mit dem Kollegium?*

1) Was ist aus eurer persönlichen Sicht guter Schreibunterricht?

Nachfrage:

- Was ist aus Sicht eurer Schule guter Schreibunterricht?*
- Welchen Stellenwert hat dabei die Förderung und Erhaltung von Motivationen?*

2) Welches sind aus eurer persönlichen Sicht die besten Methoden, Schreiben zu fördern?

Welches sind aus Sicht eurer Schule die besten Methoden?

Mögliche Erläuterung:

Jemand könnte der Ansicht sein, guter Unterricht fördert die Motivation, schreiben zu lernen. Mit Methode ist dann gemeint, wie das erreicht werden kann.

Nachfrage:

- Rechtschreibung üben (Diktate oder selbstgesteuertes Lernen)*

- Bildungsbezogene literale Praxen einführen und üben: Textsorten wie erzählender oder erörternder Aufsatz, Instruktion etc.*
  - Literale Alltagspraxen erfahrbar machen: Notizen, E-Mails, SMS etc.*
  - Kreatives Schreiben fördern*
  - Freier Schreibunterricht (Schüler bestimmen Inhalt und Form weitgehend selber)*
- 3a) Was lernen die Schüler und Schülerinnen auf eurer Stufe im Schreiben?
- Nachfrage:
- Rechtschreibung*
  - Beschreiben, Anleiten, Argumentieren etc.*
  - Kohärente Texte schreiben*
  - interessante, spannende Texte schreiben*
- 3b) Was lernen die Schüler und Schülerinnen eurer Ansicht nach auf der vorhergehenden Stufe, also im Kindergarten und auf der Unterstufe?
- Nachfrage:
- Buchstaben*
  - Rechtschreibung*
  - Beschreiben, Anleiten, Argumentieren etc.*
  - Kohärente Texte schreiben*
  - interessante, spannende Texte schreiben*
- 3c) Was lernen die Schüler und Schülerinnen eurer Ansicht nach auf der nachfolgenden Stufe, also auf der Sekundarstufe?
- Nachfrage:
- Rechtschreibung*
  - Komplexere Texte*
  - Eine Bandbreite von Schreibhandlungen (Beschreiben, Anleiten, Argumentieren etc.)*
- 4) Gibt es an der Schule, der eure Klasse angehört, so etwas wie eine stufen- oder klassenübergreifende Schrift- oder Schreibkultur? Das heisst, findet Schreiben auch übers Klassenzimmer hinaus statt, indem schreibbezogene Schulhausprojekte wie Schüler zeitung, Schreiben in der Bibliothek, Schreibwettbewerb etc. durchgeführt werden?
- Wie würdet ihr diese Schrift- oder Schreibkultur beschreiben?
- Nachfrage:
- Was war notwendig, damit sie entstehen und sich etablieren konnte?*
  - Falls es keine stufen- oder klassenübergreifende Schreibkultur gibt: Vermisst ihr das? Ist das überhaupt nötig?*
- 5) Wie findet an eurer Schule ein Austausch übers Schreiben, über das Unterrichten von Schreiben unter allen Lehrpersonen statt? (Denkt dabei an DAZ-, IF-, HSK-Lehrpersonen oder auch an solche, die Handarbeit oder Musik unterrichten.)
- Nachfrage:
- Gibt es Übertrittsgespräche mit Lehrpersonen der nächsthöheren Stufe? Wenn ja: Sind dabei Kompetenzen im Umgang mit der Welt der Schrift ein Thema?*
  - Wenn es keine Übertrittsgespräche gibt: Wäre das wünschenswert? Ist das nötig?*
  - Wenn es Übertrittsgespräche gibt: Sind die Gespräch hilfreich? Inwiefern? Welche schriftbezogenen Fähigkeiten eine Rolle für den Übertritt in die Oberstufe?*
- 6) Was tut ihr persönlich, wenn ihr Schreiben unterrichtet?
- Nachfrage:
- Beschreibt die wichtigsten Inhalte eures schriftbezogenen Unterrichts.*
  - Beschreibt die Materialien, die ihr verwendet.*
  - Beschreibt die Aufträge, die ihr im Unterricht einsetzt.*

- Beschreibt die Methoden, die ihr in eurem Unterricht verwendet.
  - Beschreibt, wie ihr die Schreibfähigkeiten eurer SchülerInnen beobachtet und beurteilt.
  - Beschreibt, wie ihr Texte korrigiert und welche Form von Rückmeldung ihr einsetzt.
  - Was tut ihr persönlich, wenn ihr im Sach- oder Fachunterricht schreibbezogene Aufträge einsetzen: Verbindet ihr dies mit Schreibunterricht?
- 7) Nehmt ihr bei bestimmten Schülern und Schülerinnen Anpassungen eures Unterrichts vor, bezogen auf das Schreiben?
- Nachfrage:
- Wenn ja: Was sind das für Schüler/-innen?
  - Wie sehen die Anpassungen aus? (Evtl. noch genauer nachfragen bezogen auf DAZ-Schüler/-innen, solche mit sprachlichen Schwierigkeiten, mit überdurchschnittlichen Fähigkeiten, die aus einer bildungsfernen Familie stammen oder sonst erschwerten Zugang zur Schrift haben.)
  - Wenn ja: Habt ihr diese Anpassungen im Team besprochen oder festgelegt, sind sie eventuell auch von eurer Schule vorgegeben?
  - Wenn keine Anpassungen berichtet werden: Weshalb nehmt ihr keine Anpassungen vor?
- 8) Was sind aus eurer Sicht die grössten Hindernisse oder Herausforderungen, um Schreiben wirksam fördern zu können?
- Nachfrage:
- Fremdsprachigkeit: Mangelnde Wirkung von DaZ
  - Bildungsferne: Wenig Kontakt zu Eltern
  - Schulische Hindernisse: unangemessener Lehrplan ...
- 9) Was sollte eure Schule oder euer Stufenteam unternehmen, um Schreiben wirksamer fördern zu können? Was könnt ihr selbst in eurem Unterricht tun? (Geht dabei von euren spezifischen Bedingungen aus, etwa der Schülerzusammensetzung.)
- Nachfrage:
- Ist die Unterrichtszeit, die ihr einsetzt oder die an eurer Schule für die Vermittlung von Schreibkompetenzen eingesetzt wird, aus eurer Sicht ausreichend?
- 10 a) Welche externen Unterstützungsangebote für eure eigene Unterrichtspraxis zur Schreibförderung findet ihr sinnvoll?
- Mögliche Erläuterung:  
Weiterbildungen, Lehrmittel, Austausch im Kollegium etc.
- Nachfrage:
- Sind diese Angebote ausreichend?
- 10 b) Welche externen Unterstützungsangebote für die Schreibförderung an eurer Schule findet ihr sinnvoll? Sind diese Angebote ausreichend?
- Nachfrage:
- Seid ihr mit den für euch verfügbaren Materialien zufrieden? Wo seht ihr Optimierungsbedarf?
- 11) Gibt es sonst noch etwas, das euch in Sachen Schreibförderung wichtig erscheint, über das wir bislang noch nicht gesprochen haben?

### 5.3 Kodierleitfaden

Thema	Kategorie	Ausprägung	
	Motivation	eigene Ideen verschriften	
		eigene Gedanken gut ausdrücken	

Thema	Kategorie	Ausprägung	
		Fehlerkultur beiseite schieben	
			Vorlesen
		Adressaten	
		intrinsisch/extrinsisch	
			Lernmotivation
		Selbstwirksamkeit	
		inklusive Schreibunterricht	
		Sinn/Zweck des Schreibens erkennen	
		aktuelle Themen	
		Sozialform	
		Motivation und Technik	
		ästhetische Erfahrung	
	Beurteilen	förderorientiert	
		differenzierend	
			Schreibkompetenz
			Nicht jeden Text korrigieren
			Nicht alle Fehler korrigieren
			abhängig vom Schreibenanlass
		Rechtschreibung	
			Individualisierung
			Lehrmittel
			Uneinigkeit Korrekturverhalten
			Schreibkompetenz
			sekundäres Problem
			Überarbeitungsphase
		Kriterien	
			Beurteilungsform
		Textkompetenzorientierung	
		Raster	Schreibkompetenz
		Probleme	
			Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis beim Beurteilen
			Grenzen der LP
Unterrichtsmethoden	Hilfsmittel	Leitfragen	Leitfragen verbal
			Leitfragen mit Symbolen
		Textbausteine	Hoppla
			Schlüsselwörter
		Mustersätze	
		Hilfe beim Aufschreiben	
		Mindmap, Stichworte,	

Thema	Kategorie	Ausprägung	
		Fliesstext	
		Strukturierte Aufträge	
		Schreibstrategien	Ideen generieren
			Probleme
		Scaffolding	
		Techniken	
		Vielfalt	
	Schreibfunktion	Wahrnehmung von Schrift	
			Adaption für begabte Kinder
		kognitive F.	
		soziale F.	
			Schreiben als Ereignis
		psychische F.	
	Schrift	Steinschrift	
		Handschrift	
	Rechtschreibung	RS getrennt vom freien Schreiben	
		Bei Veröffentlichung korrekt und Reinschrift	
			Perfektion
		Hintergrund	
		Analytische Methode	
		Diktat	
		Wörter legen	
		Rechtschreibdetektive	
		Buchstabenbaum	
		Rechtschreibung	
		Korrektes Abschreiben	
		Schnüffelmaus??	
		Korrekturprogramm	
	Computer	Texte gestalten	
		10-Fingersystem	
		Problem der Langsamkeit	
		Schreibtraining/Textaufbau (?)	
		Minibooks	
		Namen schreiben	
		Lesen am Computer	
		Korrekturprogramm	
		Schreiben am Computer	
		Übungsphasen am Computer	
		Umgang mit dem Computer	
	Schreibanlässe	Erlebnisbericht	Wochenende
		Brief, Bericht, Gedicht	
		Brieffreundschaft	
		Wochenrückblick	

Thema	Kategorie	Ausprägung	
		Wochenheft	
		Schreibtraining	
		Grammatiktraining	
			Pipapo
		Minibooks	
		Schreiben nach Vorlage	
		kreatives Schreiben	Schreibanlässe kreativ
			Probleme kreatives Schreiben
		Forschen und Schreiben	
		Textsorten	Bedienungsanleitungen
			Sachtexte
			Sinn erkennen
			Medienberichte
			Bewerbung
			Sprachlehrmittel Berufsschule
			exemplarische Sätze
			Sagen
			Fabeln
			Inserat
		Vorbereitung der Schreibsituation	
		Diktat	
		Bildergeschichten	
			Probleme
		Steckbrief	
		strukturierte Sprechkanäle	
		Meta-Kognition	Schreibwerkstatt
			Problemlösung
		Zeitung	
			angeleitetes Schreiben
			Begabtenförderung
		Konstruktion	
		Präsentieren	
		Sinne ansprechen	
		Mehrautorenschaft	
		Reflexion	
		Fragen/Titel vorgeben	
		Abschreiben	
	Prozessformen	Peer assisted learning	Schreibkonferenz
			Texte in Gruppen überarbeiten
			Wirkung
		Aufteilen des Prozesses	Unterrichtsformen Prozessaufteilung
			Probleme
		Schreiben als Prozess	

Thema	Kategorie	Ausprägung	
	Veröffentlichen	Vorlesen	
		Wirksamkeit	
		Mitteilungsinstrument	
		Handschrift	
	Schreiben lernt man durch Schreiben		
			Problem
	Individualisieren	eigene Ideen verschriften	
		Rechtschreibung	
		eigene Gedanken gut ausdrücken	
		Schwierig, alle Kinder bei Laune zu halten	
		Unterricht anpassen	
			Anpassung als Regelfall
			Abklärung durch externe Fachperson
		Differenzierung der Vorgaben	
Teambezogenheit	Übertritt	Schulische Formate im Kiga	
		Übertrittsgespräche	Inhalte
			Formate
			Kriterien
			Wirksame Schreibförderung
		Anforderungen von aussen	
		Übergang in die Unterstufe	
			Heterogenität
	Klassenübergreifendes	Stufenteam	
		Schreibkultur	
			Problem
			Formen der Schreibkultur
			Häufigkeit übergreifende Projekte
			Wirksamkeit
			Lesen
		Standards	
	Austausch zwischen LP		
			Weiterbildung
			Zauberbuch
			Hindernis
			psychomotorische Abklärungen
Kiga: Lernziele Kiga	Voraussetzungen schaffen		

Thema	Kategorie	Ausprägung	
	Freude wecken		
	Schreibentwicklung		
Kiga: Lernziele US			
US: Lernziele US	Kohärente Texte		
	Richtig abschreiben		
	Konz. Schriftlichkeit		
	Buchstabieren		
	eigene Gedanken aufschreiben		
	Selbstwirksamkeit		
	Erzählwürdigkeit		
US: Lernziele Kiga	Strukturiertes Erzählen		
	Zuhören		
	Schulische Formate		
US: Lernziele OS	Textsorten		
	Schreibender Umgang mit Texten		
	Grammatik		
	komplexere Texte		
MS: Lernziele MS	Mündlichkeit → Schriftlichkeit		
	Rechtschreibung		
	Morphologie		
	Textsorten		
MS: Lernziele Kiga	Mündliches Schreiben		
	alphabetische Strategie		
OS: Lernziele OS	Wortschatzerweiterung		
	Reflexion		Reflexion von Emotionen
	Schreiben als Mitteilungsinstrument		
	Register-/Kategorien-Bewusstsein		
			Normen und Regeln
	Ausformulieren		
OS: Kompetenzen für Berufsbildung	Methodenkompetenz		
	Hindernisse	Schreibfähigkeiten der Kinder	
		Zeitmangel	
		Heterogenität	
		Unruhe	
		Bildungsferne	
		Schreiben anstrengend	
		Uneiniges Team	
		verschiedene Leistungsniveaus	
		fehlende Ressourcen	
		fehlende Ideen	
		Dialekt	

Thema	Kategorie	Ausprägung	
		Plagiate	
		Konzentrationsprobleme	
		Diskrepanz zwischen Vorstellungen der LP und Resultat der SuS	
	DaZ		Schreibfähigkeiten der Kinder
			kreatives Schreiben
			Erzählwürdigkeit
			Austausch DaZ-Regel-LP
			DaZ-Unterricht für Einsprachige
			Soziale Benachteiligung
			Schreibunterricht
	Eltern		Elterngespräche
			Elterneinbindung
			elterliche Vorstellungen
	Schreibzeit		Umfang
			Ausreichender Umfang
	Externe Angebote		Notwendigkeit
			Art
			Wünsche/Interessen
	neue Massnahmen einführen		
	Schülerverhalten	Schreibunterricht	
	Gender		
			Selbstwirksamkeit
	Hinweise an Team ZL bezüglich Auswertung		
			gemeinsam Beurteilungskriterien erarbeiten