
Schreibförderung an QUIMS-Schulen – Kurzfassung

Das Zentrum Lesen hat vom Volksschulamt der Bildungsdirektion Zürich den Auftrag erhalten, Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Schreibförderung an QUIMS-Schulen zu erstellen. Der Schlussbericht enthält die Grundlagen, Empfehlungen sowie Vorschläge für Weiterbildungsmodule, Priorisierungen und Ziele.

Sturm, Afra; Schneider, Hansjakob und Philipp, Maik (2013): *Schreibförderung an QUIMS-Schulen. Grundlagen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms*. Aarau: Zentrum Lesen.

Die Grundlagen wurden auf folgender Basis erarbeitet:

- a) Empirisch-didaktische Literatur wurde gesichtet und daraus **drei Handlungsfelder** abgeleitet (das Handlungsfeld «Schreibmotivation» wurde in diese drei Handlungsfelder integriert):

- A Basale Schreibfähigkeiten**
- B Schreibstrategien und Selbstregulation**
- C Schreiben als soziale Praxis**

Gleichzeitig wurden **zwei Querschnittsthemen** zu diesen Handlungsfeldern herausgearbeitet:

- 1) Gute Lernaufgaben**
- 2) Formatives Beurteilen**

- b) Es wurden ca. 20 Lehrpersonen aller Stufen interviewt, um ein Bild verwendeter Unterrichtspraxen und Haltungen zum Schreiben, zum Schreibunterricht zu erhalten. Die Ergebnisse aus diesen Interviews wurden an einem Kolloquium, an dem die interviewten Lehrpersonen teilnahmen, kommunikativ validiert. Auf diese Weise können die Empfehlungen praxisnaher formuliert werden.

In dieser Kurzfassung stellen wir lediglich die auf der Basis von a) und b) formulierten Empfehlungen sowie die vorgeschlagenen Weiterbildungsmodule, Priorisierungen und Ziele zur Schreibförderung an QUIMS-Schulen zusammengefasst dar. Für die Grundlagen bzw. die Herleitung der Empfehlungen sei auf den Schlussbericht (Kap. 1 und 2) verwiesen.

1 Empfehlungen

E1 Basale Schreibfähigkeiten fördern: Handschrift, Schreibflüssigkeit, Rechtschreibung

Bei der Förderung der basalen Schreibfähigkeiten stehen Handschrift, Schreibflüssigkeit und Rechtschreibung im Vordergrund. Entwicklungsbedingt sind dies Themen besonders der Unterstufe (erste basale Fähigkeiten können bereits auf Stufe Kindergarten erworben werden), 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: Ausreichend erworbene basale Schreibfähigkeiten stellen eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb erweiterter Schreibfähigkeiten dar.

Konkret können Kinder ein Schreibheft für die Schreibflüssigkeitsaufgaben führen. Ein Auftrag könnte bspw. sein, 10 einfache Wörter einzutragen, eines auszuwählen und zu diesem Wort alles zu schreiben, was einem dazu einfällt. Die Schreibzeit soll nicht mehr als 10–15 Minuten betragen. Wichtig ist, dass Übungen dieser Art wiederholt und regelmässig eingesetzt werden, damit sich die Schreibroutine einspielen und der Wortschatz ausgebaut und verfestigt werden kann.

E2 Höhere Schreibfähigkeiten fördern: Selbstregulation und Schreibstrategien

Selbstregulation und Strategievermittlung sind eng miteinander verknüpft, denn das Wissen um Schreibstrategien ist das Fundament der Selbstregulation (Schreibstrategien = zielgerichtete Vorgehensweisen, die zum Bewältigen oder Lösen meist von gleichartigen Schreibaufgaben eingesetzt werden). Besonders wirksam sind Ansätze, in denen Schreibstrategien explizit vermittelt werden: Bei diesem Verfahren werden die Überlegungen beim Schreiben verbalisiert und so für die Lernenden sichtbar gemacht, zudem wird die Vorgehensweise nicht nur erklärt, sondern auch begründet, der Aufbau bestimmter Textmuster (z.B. Protokoll) erläutert oder Vokabular bspw. zum Argumentieren eingeführt (z.B. zwar ... aber).

Die Förderung von Schreibstrategien und Selbstregulation ist entwicklungsbedingt vor allem für die Mittel- und Oberstufe angezeigt, weil sie ausgebildete metakognitive Fähigkeiten voraussetzen. Für die Unterstufe sind aber vereinfachte Strategien vermittelbar, für den Kindergarten Vorformen davon (z.B. einen Einkaufszettel im Kindergarten modellieren, d.h. Überlegungen zum Verfassen sichtbar machen).

E3 Höhere Schreibfähigkeiten fördern: Textsortenwissen

Es ist angezeigt, neben dem erzählenden Schreiben auch andere Textsorten bereits von Beginn des schulischen Schreibens an zu fördern. Des Weiteren gilt, 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.

Gerade sog. Hilfstexte (z.B. Protokolle, Notizen, Zusammenfassungen) spielen 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.

E4 Schreibenanlässe situieren

Die Situierung von Schreibenanlässen ist 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, denn dort wird ein markanter Abfall der Schreibmotivationen festgestellt.

Die unter E3 genannten Hilfstexte sind typisch für den Schulalltag und sind insofern im engsten Sinne authentisch für die SchülerInnen. Es gilt also auch und gerade, die Textmuster des schulischen Alltags fächerübergreifend zu vermitteln, da diese auf natürlichste Weise ins Sinnerleben von SchülerInnen eingebettet sind.

E5 Motivierend 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. Des Weiteren gilt es, beim formativen Beurteilen vermehrt den *Schreibprozess* zu fokussieren, da *Textprodukte* allein gerade bei schwachen Schreibern und Schreiberinnen nur bedingt Anhaltspunkte für die weitere Planung liefern.

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 (formative Korrektur z.B. der ie-Regel ab der 3. Klasse) oder nach Kriterien, die durch einen situierten Schreibanlass vorgegeben sind (bspw. keine Beurteilung der Rechtschreibung in tagebuchartigen Texten bzw. in Texten für sich; Fokussierung von argumentativen Leistungen in einem Beschwerdebrief).

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 positiv auf ihre Schreibentwicklung aus. Da bspw. ein Überarbeiten hohe Schreibkompetenzen voraussetzt, Lernende das von sich aus kaum tun und oft auch nur ungern, gilt es, das didaktische Repertoire auch um solche Verfahren zu erweitern, welche die Notwendigkeit einer Überarbeitung auch für die Lernenden erfahrbar macht und ihnen dabei auch Überarbeitungsstrategien aufzeigt. Konkret können bspw. anleitende Texte im Beisein der AutorInnen von Peers gelesen und nachvollzogen werden. In diesem Prozess wird für die SchreiberInnen erfahrbar, welche Passagen missverständlich sind, wo Elemente fehlen, inwiefern der Aufbau zu verbessern wäre etc.

E7 Kooperatives Schreiben

Schreiben geschieht im Alltag von Erwachsenen, 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. Kooperatives Schreiben entspricht einer gängigen sozialen Praxis des Schreibens, darüber hinaus sind auch Wirkungen auf die kognitive und motivationale Dimension festzustellen. Auch in der schulischen Schreibförderung, so unsere Empfehlung, sollte das kooperative Schreiben mehr Platz einnehmen. Da kooperatives Schreiben gegenüber singulärem Schreiben Besonderheiten aufweist, sind zudem geeignete schreibbezogene Gruppenstrategien zu vermitteln.

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 Schreibanlässen als mehrstufige Prozesse, die von Lehrpersonen, Peers oder von den Schreibenden beobachtet und eingeschätzt werden können, d.h. die Lernauf-

gaben sind so konzipiert, dass die Phasen Planung, Formulierung und Überarbeitung erkennbar sind. 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 seien.

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.

Wir plädieren für eine Erweiterung des Beurteilungsspektrums: 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. Es gilt aber zu berücksichtigen, dass dies seinerseits einen Lernprozess für die SchülerInnen beinhaltet und entsprechend angeleitet werden muss. Mit grösseren Wirkungen des Peerfeedbacks ist ab Mittelstufe zu rechnen.

2 Weiterbildungsmodule

	(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			

Tabelle 1: 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

Die Tabelle kann in zwei Richtungen gelesen werden:

- Ausgehend von den Handlungsfeldern: Modul A umfasst gute Lernaufgaben und geeignete Beurteilungsformen im Handlungsfeld basale Schreibfähigkeiten; Analoges gilt für Modul B und C.

- Ausgehend von den Querschnittthemen 1) und 2): Ein Querschnittsthema umfasst entsprechend Bausteine aus allen drei Handlungsfeldern A–C. Ein Modul zu guten Lernaufgaben würde als solche bezogen auf basale Schreibfähigkeiten, Schreibstrategien und Selbstregulation sowie Schreiben als soziale Praxis beinhalten.

Von etwas anderem Typ ist das Modul D Orthografie und Grammatik: hier geht es hauptsächlich darum, aufzuzeigen, dass isoliertes Training in Rechtschreibung und Grammatik zwar seine Berechtigung hat, nicht aber im Hinblick auf eine Schreibförderung.

3 Priorisierungen

Die folgenden **drei Bereiche** sind **besonders zu stärken** (die Gründe hierfür sind im Schlussbericht 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

4 Ziele

Die folgenden Ziele 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 2: 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.

Die folgenden zwei Ziele beziehen sich auf die nächsten Entwicklungsschritte des Programms QUIMS:

Es wird ein **Pool mit stufenbezogenen Musteraufgaben aus allen drei Handlungsfeldern A–C** entwickelt und für die Weiterbildung an QUIMS-Schulen aufbereitet.

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**.

Schulen oder Arbeitsteams erarbeiten sich jeweils auf dieser Basis ebenfalls ein gemeinsames Verständnis guter Lernaufgaben oder Schreibarrangements sowie von formativer Beurteilung. Sie klären gemeinsam jeweils die erwarteten Lerneffekte. Des Weiteren erweitern sie sowohl den Aufgabenpool als auch ihr Beurteilungsrepertoire. Die Schulen oder Arbeitsteams werden dabei fachdidaktisch begleitet.