



Empfehlungen zur Sprachförderung im Pilotprojekt ALLE

Afra Sturm

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Leitfragen als Ausgangspunkt	2
2 Eine Fallbeschreibung (Kompetenzbereich Schreiben)	6
3 Empfehlungen zum Kompetenzbereich Schreiben	9
3.1 Basale Schreibfähigkeiten erfassen	10
3.2 Basale Schreibfähigkeiten fördern	11
3.3 Erweiterte Schreibfähigkeiten erfassen	13
3.4 Fördermassnahmen bestimmen und durchführen	14
4 Empfehlungen zum Kompetenzbereich Lesen	18
4.1 Basale Lesefähigkeiten und Leseverständnis erfassen	18
4.2 Fördermassnahmen bestimmen und durchführen	19
5 Empfehlungen zu SuS mit Rechtschreibschwierigkeiten	23
5.1 Rechtschreibleistungen erfassen	23
5.2 Schwerpunkt Wortschreibung	24
5.3 Die Grossschreibung von Nomen	27
5.4 Eigene Texte korrigieren	28
5.5 Zur Anschaffung empfohlen	28
6 Hinweise zu Grammatik bzw. Sprache(n) im Fokus	29
7 Literatur und Materialien	31

Diese Empfehlungen wurden im Rahmen des Pilotprojekts «Aktive Lernzeit und Lernerfolg für ALLE» erarbeitet. Sie richten sich an Sekundarlehrpersonen, die an diesem Projekt teilnehmen, können aber auch von anderen Schulen genutzt werden.

Weitere Informationen zum Projekt ALLE:

http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/projekte/pilotprojekt_alle.html

Quelle Titelbild: Unsplash

Zitiervorschlag für diese Empfehlung

Sturm, Afra (2018). *Empfehlungen zur Sprachförderung im Pilotprojekt ALLE*. Brugg: Pädagogische Hochschule FHNW

Einleitung

Das Projekt «Aktive Lernzeit und Lernerfolg für ALLE» ist ein Pilotprojekt der Bildungsdirektion Kanton Zürich und umfasst mehrere Elemente, u.a. mit dem Ziel, die Lernzeitnutzung und den Lernerfolg insbesondere von leistungsschwachen Schülern und Schülerinnen in Mathematik und Deutsch zu verbessern. Dabei wurde im Fach Deutsch der Schwerpunkt auf den Bereich Schreiben gelegt, da der Erwerb grundlegender Schreibkompetenzen nicht nur anspruchsvoll ist, sondern auch ausreichend Lernzeit beansprucht. Zudem bilden Schreibfähigkeiten – wie Lesen oder Sprechen/Zuhören – in allen Fächern wichtige Voraussetzungen, sei es mit Blick auf schreibendes Lernen (Zusammenfassungen, Lernjournale, Protokolle, Notizen zu Gelesenem oder zu einem Vortrag etc.) oder im Hinblick auf schriftliche Prüfungen.

Um Synergien zu schaffen, wurde die Weiterbildung Deutsch im Pilotprojekt ALLE **mit Bezug zum Lehrplan 21** konzipiert. Der Bereich Schreiben hat zum vorhergehenden Lehrplan weitreichende Änderungen erfahren, was berücksichtigt wurde:

- a) *Schreibprozess*: Die Makroprozesse Ideengenerierung, Formulieren und (inhaltliches wie auch sprachformales) Überarbeiten wurden ausdifferenziert; und der curriculare Aufbau wurde über alle Zyklen hinweg klarer dargestellt.
- b) Neu wird für jeden Kompetenzbereich *Reflexion* als eigener Themen-/Handlungsaspekt ausgewiesen. Reflexion im Schreiben wird sowohl unter Prozess- als auch Produktperspektive betrachtet (D.4.G): «Die SuS können über ihren Schreibprozess und ihre Schreibprodukte nachdenken und deren Qualität einschätzen.»

Darüber hinaus verdeutlicht der curriculare Aufbau, dass die Grundfertigkeiten – diese umfassen im Bereich Schreiben Handschrift

bzw. Tastaturschreiben sowie flüssiges schriftliches Formulieren – auch für den Zyklus 3 zu beachten sind.

Ein Blick in den Lehrplan 21 zeigt des Weiteren, dass Grammatik und Rechtschreibung neu dem Bereich «Sprache(n) im Fokus» zugeordnet werden: Damit wird – wie in Kap. 5 und vor allem Kap. 6 näher ausgeführt wird – deutlich gemacht, dass Grammatik- und Rechtschreibunterricht einen Schreibunterricht nicht ersetzen können.

Das Hauptaugenmerk im Pilotprojekt ALLE galt nachweislich wirksamen Förderansätzen, v.a. mit Blick auf schreibschwache Schüler und Schülerinnen: Da dies im QUIMS-Schwerpunkt *Schreiben auf allen Schulstufen* bereits erarbeitet worden war, dazu auch für Zyklus 3 Musteraufgaben, d.h. ausgearbeitete und in Schulen erprobte Schreiblernsettings mit Materialien und Schülerbeispielen vorlagen, konnte auf dieses Material zurückgegriffen werden (Kap. 3 und 7).

Ergänzt wurde eine **Lernstandserfassung** zum Schreiben, die zu Beginn von Klasse 7 und 8 eingesetzt werden kann, um so im Sinne einer formativen Beurteilung geeignete Fördermassnahmen bestimmen zu können, die nicht nur formale Aspekte, sondern in erster Linie die Textebene fokussieren. Diese Lernstandserfassung besteht dabei aus zwei Teilen: Die Schüler/-innen sollen nicht nur einen Text verfassen, sondern zusätzlich eine Aufgabe bewältigen, die schreibbezogenes Wissen erfordert und damit gemäss Lehrplan 21 den Aspekt Reflexion berücksichtigt.

Da zwischen Lesen und Schreiben durchaus Zusammenhänge bestehen, im Verlauf der Weiterbildungen der Wunsch nach Unterstützung zum Bereich Lesen aufkam, enthält diese Handreichung auch ausgewählte Hinweise zum Bereich Lesen (Kap. 4).

1 Leitfragen als Ausgangspunkt

Internationale Studien wie PISA fürs Lesen sowie nationale Studien wie DESI fürs Schreiben in Deutschland belegen, dass ein hoher Anteil der Jugendlichen Ende Sekundarstufe I die Grundansprüche, wie sie in den Bildungsstandards gefordert werden, nicht erreichen. Dies hat u.a. dazu geführt, dass die Frage nach wirksamen Förderansätzen ein neues Gewicht erhalten hat. Mit Blick aufs Lesen rücken damit einerseits Grundfertigkeiten wie die Leseflüssigkeit auch auf Sekundarstufe I, andererseits die explizite und direkte Vermittlung von Lesestrategien in den Fokus.

Schreiben in die folgenden vier Handlungsfelder unterteilt:

- A Grundfertigkeiten
- B Schreibprodukt
- C–F Schreibprozess (Planen, Formulieren, inhaltliches Überarbeiten, sprachformales Überarbeiten)
- G Reflexion

Analoges gilt für den Bereich Lesen:

- A Grundfertigkeiten
- B Verstehen von Sachtexten
- C Verstehen literarischer Texte
- D Reflexion

Kompetenzen / Einstellungen der Kinder + Jugendlichen

- Was sind die Stärken?
- Was sind die Schwächen?

- Welche Domäne? Welche Teilfähigkeit?
- Welche Diagnose- oder Beobachtungsinstrumente werden eingesetzt?

Abbildung 1: Leitfragen für Schulen – Teil 1 – nach Timperley & Parr (2010)

Ähnliches kann auch auf Ebene der einzelnen Schulen stattfinden: Möchte eine Schule die Lese- und Schreibkompetenzen ihrer Schüler/-innen verbessern, ist eine Analyse der vorhandenen Stärken und Schwächen ein erster zentraler Schritt: Dabei gilt es nicht nur nach den Kompetenzen und Einstellungen der Schüler/-innen zu fragen, sondern auch danach, welcher Lernbereich fokussiert werden soll und welche Diagnose- oder Beobachtungsinstrumente eingesetzt werden sollen. Dabei ist es empfehlenswert, die Instrumente einer kritischen Prüfung zu unterziehen.

Eine wichtige Orientierung bildet dabei der Lehrplan 21: Einerseits gibt er Hinweise zu den Grundansprüchen, andererseits differenziert er die Kompetenzbereiche bzw. Domänen in Handlungs- und Themenfelder als Teilbereiche aus. So wird der Kompetenzbereich

Diagnose- oder Beobachtungsinstrumente können in der Regel nur ausgewählte Teilbereiche erfassen. Umso wichtiger ist es, dass im Vorfeld geklärt wird, welcher Teilbereich bzw. allenfalls auch welche Teilbereiche im Zentrum stehen sollen und weshalb.

Die Frage nach dem Weshalb ist insofern relevant, als es nicht darum geht, einfach nur Informationen über die Leistungen der Schüler/-innen zu sammeln, sondern dass diese Informationen ihre Wirkung nur entfalten können, wenn sie zur Analyse des Unterrichts verwendet werden, wenn die Informationen interpretiert und daraus Implikationen für das Unterrichten, für die professionelle Weiterentwicklung abgeleitet werden können (Timperley, 2011).

Lernstandserfassungen, (standardisierte) Beobachtungsinstrumente u.Ä. enthalten i.d.R. Hinweise darauf, wie die Leistungen der Schüler/-innen einzuordnen sind. Was sie nicht leisten können, ist die Interpretation der Ergebnisse bspw. hinsichtlich möglicher Gründe und insbesondere die Verknüpfung mit der jeweiligen Unterrichtspraxis.

Eine solch forschende Haltung ist bedeutend wirksamer, wenn die Informationen im Team diskutiert und interpretiert werden, wenn gemeinsam nach möglichen Erklärungen und nach Möglichkeiten gesucht wird, wie die Schüler/-innen stärker gefördert werden können. Dazu braucht es aber auch Gefässe, die den Austausch im Kollegium erlauben. Günstig ist es, wenn die Lehrpersonen häufig und regelmässig Gelegenheit für den inhaltlichen Austausch erhalten, der auch die Zusammenarbeit mit Fachpersonen, Co-Teaching, gemeinsame Vorbereitungen u.a. umfassen kann (Tschannen-Moran, Salloum & Goddard, 2015, S. 309).

Eine Konsequenz daraus ist, dass letztlich auch danach zu fragen ist, was die Stärken und Schwächen der Lehrpersonen sind. Ein

sich bei der Diskussion heraus, dass einige Lehrpersonen sehr unsicher sind, welche Förderansätze es überhaupt gibt, welche davon tatsächlich wirksam sind, welche Adaptionen an Schüler/-innen mit grösseren Schwierigkeiten zielführend sind, lohnt es sich, in diesem Bereich gemeinsam als Schule, als Team weiterzuarbeiten.

Zu empfehlen ist, dass sich die Schule, das Team auf ein gemeinsames Ziel einigt. Um beim genannten Beispiel zu bleiben: So könnte sich ein Team darauf einigen, dass der Anteil der Schüler/-innen mit unzureichender Leseflüssigkeit möglichst auf Null gesenkt wird, dass dazu mit Lesetandems gearbeitet wird und dass besonders schwache Schüler/-innen zusätzliche Unterstützung im Rahmen eines Lerneteliers erhalten. Eine solche Einigung hat den Vorteil, dass im weiteren Verlauf genauer überprüft werden kann, ob die getroffenen Massnahmen tatsächlich zielführend sind oder nicht.

Konnte sich das Team auf ein Vorgehen einigen – das meint nicht, dass alle Lehrpersonen genau dasselbe tun, dass sie aber «am selben Strang» ziehen – braucht es weiterhin den Austausch, die Diskussion im Team. Im Anschluss an wirksame Weiterbildungskonzepte

Pädagogisches Fachpersonal / Lehrpersonen

- Was sind die Stärken?
- Was sind die Schwächen?
- Was muss es lernen, um die SuS wirksam unterstützen zu können?

- Welche effektiven Förderansätze kennen sie, welche nicht?
- Welches gemeinsame Verständnis von Lernsituationen, von gutem Unterricht in Domäne X, mit Bezug auf Teilfähigkeit Y haben sie?
- Worin sind sie sich nicht einig?

Abbildung 2: Leitfragen für Schulen – Teil 2 – nach Timperley & Parr (2010)

Beispiel kann dies verdeutlichen: Ergibt eine Lernstandserfassung im Bereich Lesen, dass ein Teil der Schüler/-innen in Klasse 7 nicht ausreichend flüssig lesen kann, stellt sich die Frage nach geeigneten Förderansätzen. Stellt

(vgl. Lipowsky & Rzejak, 2012) ist erwähnenswert, dass die Erprobung eines Förderansatzes und die Reflexion der dabei gemachten Erfahrungen ein Schlüsselmoment der Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellen. Ohne

konkrete Erprobungen besteht die Gefahr, dass die Diskussion isoliert über Methoden geführt wird, dabei kein Bezug zum Lernen der Schüler/-innen oder zu einer lerntheoretischen Auffassung hergestellt wird. Wie Hattie (2012, S. 162f.) betont, ist die Auseinandersetzung, die kollegiale Debatte über das Lernen der Schüler/-innen, über die Wirkung des eigenen Unterrichts entscheidend: Sie setzt voraus, dass sich eine Schule als lernende Einheit, dass sich Lehrpersonen selbst als Lernende betrachten.

im Verlauf des Schuljahres Wirkung. Nach den grossen Sommerferien jedoch war davon nichts mehr zu sehen. In der Diskussion meinten einige Lehrpersonen, dass die Schüler/-innen während der Sommerferien wohl nicht gelesen hätten, dass man – wolle man die Leseleistung konstant halten – die Eltern einbeziehen müsste. Andere Lehrpersonen waren skeptisch. Dies führte dazu, dass sie genauer hinschauten und bspw. realisierten, dass sie mehrere Wochen vor den Sommerferien keine eigentliche Leseförderung mehr betrie-

**Schulleitung + Fachpersonal /
Lehrpersonen**

- Welcher Art ist das Engagement mit Blick auf evidenzbasierte Förderansätze und Vermittlungsarten?

**Aktivitäten / Teilnahme der Kinder +
Jugendlichen**

- Wie aktiv nehmen die Kinder + Jugendlichen bei neuen Lernaktivitäten teil?
- Welche Schwierigkeiten zeigen sich?

- Wie kann das Engagement unterstützt, gefördert werden?
- Wie kann ein gemeinsames Verständnis gefördert werden?
- Welche regelmässigen Gelegenheiten zum professionellen Austausch können geschaffen werden?

- Welche Lernsituationen / Lernarrangements werden eingesetzt?
- Wie kann das Lernverhalten, wie können Lösungsprozesse der Kinder + Jugendlichen beobachtet werden?
- Wie wird formatives Beurteilen umgesetzt?

Abbildung 3: Leitfragen für Schulen – Teil 3 – nach Timperley & Parr (2010)

Abbildung 3 illustriert, dass in einer solchen Phase sowohl die Perspektive der Schule bzw. Lehrpersonen als auch die Perspektive der Lernenden einzubeziehen sind.

Um prüfen zu können, ob bestimmte Massnahmen zielführend sind (vgl. Abbildung 4, S. 5), ist eine klare Zielsetzung und eine Art forschende Haltung entscheidend. Timperley (2011, S. 35ff.) schildert dazu ein eindrückliches Beispiel: So zeigte sich eine neuseeländische «Brennpunkt»-Schule mit den Leseleistungen ihrer Schüler/-innen nicht zufrieden und beschloss Massnahmen. Diese zeigten

ben und vor allem die Schüler/-innen selbst nicht dazu anleiteten, über die langen Sommerferien Verantwortung für ihr Lesen übernehmen zu können. Als Ergebnis dieses Hinterfragens beschloss die Schule, gemeinsam daran zu arbeiten, den Sommereffekt zu vermeiden, durch gezielte Elternarbeit und vor allem auch durch eine Leseförderung, die die Schüler/-innen selbst auf das Lesen während der Sommerferien vorbereitet.

Im Projekt ALLE wurde im Rahmen des Teilprojekts Deutsch eine Lernstandserfassung entwickelt, die zum einen am Handlungsfeld *Schreibprodukt (B)*, zum anderen an *Reflexion*

(G) ansetzt. Sie stellt zur Orientierung Anker-
texte zur Verfügung, die zeigen, wie die
Schreibleistungen und das Schreibwissen der
Schüler/-innen in Klasse 7 sowie in Klasse 8
eingeschätzt werden können. Des Weiteren
werden Hinweise auf weiterführende Lern-
aufgaben gegeben. Wie zuvor ausgeführt,
kann die Interpretation der Ergebnisse nicht

abgenommen werden: Diese Aufgabe bleibt
bei den Schulen, bei den Lehrpersonen. Im
folgenden Kapitel wird dennoch exemplarisch
ausgeführt, wie eine Schreibleistung aus der
Lernstandserfassung interpretiert werden
kann, bevor im anschliessenden Kap. 3 die
Fördermassnahmen kurz umrissen werden.

Wirkung

- Worin besteht die Wirkung mit
Blick auf die getroffenen Mass-
nahmen?

- Wie wird die Wirkung der getroffenen
Massnahmen auf Ebene der Kinder
+ Jugendlichen überprüft?
- Wie wird sie auf Ebene des pädag.
Fachpersonals, der Lehrpersonen,
des Teams überprüft?
- Wie wird die Nachhaltigkeit des Er-
reichten sichergestellt?

Abbildung 4: Leitfragen für Schulen

2 Eine Fallbeschreibung (Kompetenzbereich Schreiben)

Ich habe beim Umziehen ~~die~~ meine Uhr ~~im~~
in der Garderobe verloren sie ist grünlich und
silbrig das Ziffernblatt ist helgrün Blau und grün
die Zeiger sind helbraun und es ist ist
eine Swatch.

Ich habe beim Umziehen ~~die~~ meine Uhr
~~im~~ in der Garderobe verloren Sie ist
grünlich und silbrig das Ziffernblatt ist
helgrün Blau und grün die Zeiger sind
helbraun und es ~~ist~~ ist eine Swatch.

Abbildung 5: Formeller Brief des Schülers Milo*

2.1 Wirkungsvolle Texte verfassen können

Milo*, Klasse 7, soll im Rahmen der ALLE-Lernstandserfassung einen formellen Brief an das Alpamare schreiben: Den Brief soll er so verfassen, dass er seine Uhr, die er im Alpamare verloren hat, zurückgeschickt erhält (Abbildung 5 zeigt seinen Brief). Mit dieser Aufgabe wird in erster Linie erfasst, inwiefern es ihm gelingt, ein kommunikatives und inhaltliches Schreibziel im Rahmen der Textsorte Brief umzusetzen.

Gemäss der Lernstandserfassung entspricht sein Text (Abbildung 5) dem Ankertext C: Es zeigen sich im Text erste Ansätze einer Adressatenorientierung, indem er mitteilt, wo er die Uhr verloren hat. Zudem beschreibt er ein paar wesentliche Merkmale der Uhr. Dennoch kann er mit seinem Brief das Schreibziel nicht erreichen: Es fehlt insbesondere die explizite Bitte, die Uhr zurückzuschicken; es fehlt eine Bezugnahme auf das vorangegangene Telefongespräch. Darüber hinaus fehlen

wesentliche Elemente eines formellen Briefs wie Anrede oder Grussformel.

Ein einzelner Text ist in der Regel nicht ausreichend, um Schreibkompetenzen einschätzen zu können, zumal sich die Schreibleistungen je nach Textsorte durchaus unterscheiden können. Die Lernstandserfassung sieht unter anderem deshalb eine zweite Aufgabe vor: das Verfassen eines Ratschlags.

2.1 Schreibwissen zeigen

Die Aufgabe, einen Ratschlag an einen jüngeren Schüler (Klasse 5) zu verfassen, erlaubt einen Einblick in das Schreibwissen und kann so Schreibkompetenzen in einem weiteren Sinne erfassen, wie Abbildung 6 illustriert. Der Ratschlag fokussiert das, was Milo* in seinem eigenen Brief umsetzt: Die eigentliche Textebene und damit die kommunikative Funktion des Textes kommen nicht bzw. nur äusserst vage («Schreibe verständlich») vor. Der Schwerpunkt liegt nicht zuletzt auf der Wort- und Satzebene.

Schau das Bild gut an.
Achte auf gross klein schreibung
mache keine stich wörter, sondern ganze sätze
Schreibe verständlich

Schau das Bild gut an.
Achte auf gross klein schreibung
mache keine stich wörter, sondern
ganze Sätze
Schreibe verständlich

Abbildung 6: Ratschlag von Milo*

Würde sich mehr in seinem Ratschlag zeigen, als er umsetzen kann, könnte die Förderung stärker das Vorgehen, den Einsatz einer Schreibstrategie ins Zentrum stellen.

2.3 Beobachten und interpretieren

Beide Schreibleistungen weisen in dieselbe Richtung: Milo* scheint sich keine Vorstellung davon bilden zu können, wie sein Brief als Text auf Leser/-innen wirkt. Für ihn wären deshalb Lernsituationen zu schaffen, in denen er möglichst direkt erfahren kann, wie seine Texte auf Leser/-innen wirken.

Des Weiteren deuten beide Texte auf Rechtschreibschwierigkeiten hin: Ein zusätzlicher Schreibflüssigkeitstest – vgl. dazu Kap. 3.1 – zeigt, dass Milo* in 3 Minuten einen Text zu 65% sprachformal korrekt verfassen kann, was auf einen weiteren Förderbedarf verweist. (Anmerkung: R-Fit, ein Rechtschreibtest, der rezeptive Rechtschreibfähigkeiten misst – die SuS müssen einen fehlerhaften Text korrigieren –, ergibt für Milo* den Prozentrang 25 und bestätigt damit den Förderbedarf in der Rechtschreibung.)

Eine solche Interpretation auf der Ebene der Aufgabe zeigt in erster Linie auf, in welchem Bereich bzw. in welchen Bereichen konkreter Förderbedarf besteht: Welcher Förderansatz zielführend ist, ist eine ganz andere Frage. Des Weiteren ist damit nicht geklärt, ob die Förderung im Regelunterricht und/oder in einem zusätzlichen Lerngefäß erfolgen soll.

2.4 Fördermassnahmen festlegen

Die Beobachtungen auf der Aufgaben-Ebene belegen zwar einen Förderbedarf, zunächst aber noch im Rahmen des Regelunterrichts.

Die folgende Tabelle 1 listet zum einen verschiedene Förderansätze auf, zum anderen mögliche Adaptionen an mono- oder multilinguale Schüler und Schülerinnen, mit eher geringen Schreibfähigkeiten bzw. In beiden Fällen handelt es sich nicht um eine vollständige Auflistung, sondern bereits um eine Auswahl (nachweislich nicht wirksame Förderansätze sind bspw. nicht enthalten).

Tabelle 1, S. 8, verdeutlicht, dass die gezielte Wahl eines Förderansatzes und möglicher Adaptionen einen zentralen eigenständigen Aspekt darstellt. Der Kommentar zur Lernstandserfassung schlägt für Schüler und Schülerinnen, die vergleichbare Texte wie Milo* verfassen, Schreibaufgaben vor, die im Rahmen des QUIMS-Schwerpunkts «Schreiben auf allen Schulstufen» entwickelt wurden. Diese dort vorgeschlagenen Aufgaben kombinieren jeweils mehrere Förderansätze und auch Adaptionen, legen aber einen Schwerpunkt.

So wird bspw. die Aufgabe 61–63_OS_Strategie_Anleitung vorgeschlagen: Im Rahmen dieser Aufgabe verfassen die SuS eine Anleitung und beobachten andere SuS, die mithilfe ihres Textes die Anleitung ausführen sollen. In einem zweiten Schritt wird mit dieser Aufgabe eine Planungsstrategie explizit vermittelt. Letzteres beinhaltet auch die Vermittlung zentraler Textmerkmale.

Die Aufgabe ist des Weiteren so angelegt, dass sie je nach Lernstand der SuS verschiedene Adaptionen erlaubt. Im Wesentlichen sind es die in Tabelle 1 erwähnten Adaptionen m)–p).

Förderansätze in der Domäne Schreiben

- a) Schreibstrategien explizit vermitteln (mit Modellierem, d.h. didaktisiertem lautem Denken): Planungsstrategien, Überarbeitungsstrategien, genrespezifische Strategien ...
- b) Schreibziel klären und festlegen (kommunikativ – inhaltlich – sprachlich)
- c) Wortschatz vermitteln
- d) kooperatives Schreiben
- e) Sätze verknüpfen (Achtung: keine Wortbestimmung, sondern Wirkung im Text steht im Vordergrund)
- f) Textmerkmale vermitteln
- g) Mustertexte einsetzen (gelungene, nicht gelungene ...)
- h) prozessorientierter Schreibunterricht (Fokus auf implizitem Lernen)
- i) direktes Testen eines Textes (Leser/-innen beobachten)

Adaptionen an schwächere Schreiber/-innen

- k) zusätzliche Zeit einräumen, um Schreibaufgaben bewältigen zu können
- l) zusätzliche Lernstandsbeobachtung (auch zu basalen Fertigkeiten)
- m) zusätzliches Modellieren
- n) zusätzliche Vermittlung zu Textmerkmalen
- o) (zusätzliche) Vermittlung von Redemitteln bzw. Textbausteinen
- p) stärker angeleitete Schreibaufgaben (bspw. Schreibziel vorgeben u.a.)
- q) alternative Schreibaufgaben
- r) zusätzliche Gelegenheit, mit Peers zu schreiben
- s) zusätzliche Gelegenheit, mit Peers die Wirkung eines eigenen Textes zu prüfen
- t) zusätzliches Memorieren von Handlungsschritten im Rahme einer Strategie

Tabelle 1: Auswahl Förderansätze in der Domäne Schreiben und Adaptionen an schwächere Schreiber/-innen im Rahmen des Regelunterrichts

3 Empfehlungen zum Kompetenzbereich Schreiben

Grundsätzlich kann in der Domäne Schreiben (wie auch im Lesen) zwischen basalen und erweiterten Schreibfähigkeiten unterschieden werden:

- 1) **Basale Schreibfähigkeiten** umfassen eine automatisierte Rechtschreibung beim Verschriften eines Textes, eine flüssige und lesbare Handschrift bzw. ein flüssiges und sicheres Tastaturschreiben sowie das flüssige Formulieren, das den Aufbau eines schriftlichen Formulierungswortschatzes beinhaltet.
- 2) **Erweiterte Schreibfähigkeiten** beziehen sich auf den Erwerb eines Repertoires an Schreibstrategien (inkl. Nachdenken über das eigene Vorgehen), auf ein Verständnis von Schreiben als kommunikatives Handeln (in Interaktion mit den Lesern und Leserinnen) sowie als Lernwerkzeug.

Der Lehrplan 21 führt für den 3. Zyklus (7.–9. Klasse) auf, was basale Schreibfähigkeiten beinhalten sollten (Abbildung 7). Angemerkt sei, dass das geläufige Tastaturschreiben erstmalig für den 3. Zyklus erwähnt wird (vgl. die Hinweise S. 32 zu einem kostenlosen Trainingsprogramm).

Die Schüler/-innen ...

i ... können ausreichend automatisiert (Handschrift und Tastatur) schreiben, um genügend Kapazität für die höheren Schreibprozesse zu haben (z.B. Ideen finden, planen, formulieren, überarbeiten).

... können den entsprechenden Wortschatz (z.B. textverknüpfende Mittel) aktivieren, um Sätze und Texte angemessen zu strukturieren.

Abbildung 7: Basale Schreibfähigkeiten in Klasse 7–9

Hinsichtlich der erweiterten Schreibfähigkeiten unterscheidet der Lehrplan 21 zwischen Schreibprodukt und -prozess:

- Die SuS sollten vielfältige **Textmuster** kennen. Explizit genannt werden Erzählung, Argumentation, Zeitungsbericht, Blog-Beitrag, Geschäftsbrief, Lernjournal oder auch Präsentationsfolien. Wichtig ist der Hinweis, dass die SuS ihr Wissen *für das eigene Schreiben* nutzen können.
Hinweis: Hier bietet sich eine Verbindung zum Leseunterricht an: Die Frage, wie eine gute Argumentation aufgebaut wird, was Argumente sind, wie Argumente untermauert werden können, kann ausgehend von «Mustertexten» erarbeitet werden, die bspw. zur thematischen Einführung gelesen werden.
- Der Schreibprozess selbst wird in Ideenfindung, Formulieren, inhaltliches sowie sprachformales Überarbeiten gegliedert. Das Zusammenspiel dieser Teilprozesse kann mit dem Begriff *Schreibstrategie* besser erfasst werden. Der Lehrplan 21 misst dem Schreibprozess eine hohe Bedeutung zu, da die damit verbundenen Schreibhandlungen entscheidend zur Textqualität beitragen.

Zusätzlich führt der Lehrplan 21 zum Bereich Schreiben auch «Reflexion» auf. Kompetenzen in diesem Bereich werden wie folgt beschrieben:

- Die SuS können «ihre Schreibsituation und ihr Vorgehen beim Schreiben reflektieren und mit dem Vorgehen anderer vergleichen.»
- Sie können «wirkungsvolle und gelungene Textstellen identifizieren, beschreiben und daraus für ihr Schreiben Konsequenzen benennen.»

Solches Wissen über das Schreiben hängt mit den Schreibkompetenzen zusammen: Es erleichtert das Verstehen von Schreibprozessen und vor allem die Regulation einer Schreib-

handlung (Sturm & Weder, 2016, Kap. 4). SuS mit geringem Schreibwissen können ihr Vorgehen nicht selbst oder nur unzureichend steuern und bleiben abhängig von der Lehrperson, die ihnen sagt, was sie wann tun sollen, um eine bestimmte Schreibaufgabe bewältigen zu können.

Es ist zu betonen, dass motivationale Aspekte, Einstellungen oder Haltungen durch Kompetenzbeschreibungen nicht erfasst werden, wenn sie in *kann*-Formulierungen überführt werden (vgl. «Ich kann gern schreiben»). Das trifft auch auf den Lehrplan 21 zu, der mehrheitlich *kann*-Formulierungen enthält. Der Lehrplan 21 hält aber in Bezug auf **gute Aufgaben** fest, dass sie «Quellen der Motivation und Ausgangspunkte für Schülerinnen und Schüler» sind, «sich auf fachliche Themen und Gegenstände einzulassen» (D-EDK, 2016, Kap. Grundlagen, S. 25).

Da Schreiben eine höchst anspruchsvolle und auch anstrengende Aktivität darstellt, kommt guten Aufgaben in diesem Bereich ein besonders hohes Gewicht zu. Schreibaufgaben bzw. Schreiblernarrangements, die die kommunikative Funktion fokussieren, indem die Klasse selbst als eine Art Schreibgemeinschaft verstanden wird – die Wirkung von Texten wird bspw. in Peerfeedback-Verfahren geprüft, das Vorgehen beim Schreiben wird diskutiert etc. –, wirken sich positiv auf die Schreibkompetenzen wie auch die Schreibmotivation aus (Sturm & Weder, 2016, Kap. 5).

Schwache Schreiber/-innen können in Bezug auf basale wie auch erweiterte Schreibfähigkeiten Schwierigkeiten zeigen, oftmals auch kombiniert. Wichtig ist, dass sie Schreiben häufig auf Oberflächenmerkmale reduzieren, d.h. auf eine schöne Handschrift, eine schöne Gestaltung oder korrekte Rechtschreibung: Das zeigt sich auch in ihrem Textproduktionsprozess, als sie sich hauptsächlich auf diese Aspekte konzentrieren und weniger darauf, was sie wie in ihren Texten formulieren und schreiben oder welche Wirkung sie mit ihrem

Text bei den LeserInnen erzielen wollen. Es lässt sich auch zeigen, dass ein Textproduktionsprozess, der sehr stark auf Basales konzentriert ist, zu qualitativ schlechteren Texten führt (Breetvelt, van den Bergh & Rijlaarsdam, 1994). Zudem überarbeiten diese SuS ihren Text i.d.R. nur lokal, das heisst, sie ändern oder korrigieren einzelne Ausdrücke, nehmen aber nicht die globale Ebene des Textes in den Blick (was soll der Text bei den LeserInnen bewirken, entspricht der Aufbau dem Textmuster etc.).

Verfügen schwache SuS über geringe basale Schreibfähigkeiten, wird oft eine Fördermassnahme getroffen, die zu einseitig basale Aspekte fokussiert: Das führt zu einem wie eben skizzierten stark verengten Schreibbegriff (Graham & Harris, 2005, S. 17). Diesen **«Teufelskreis»** gilt es gezielt zu **durchbrechen, indem gerade auf Sekundarstufe I eine basale Förderung mit einer Förderung der erweiterten Schreibfähigkeiten verknüpft** wird, dabei insbesondere Wert auf **Schreiben als kommunikatives Handeln** gelegt wird. Damit kann bei schwachen SuS die Schreibmotivation, die Bereitschaft, sich auf Schreiben als eine anstrengende Aktivität einzulassen, gestärkt werden.

3.1 Basale Schreibfähigkeiten erfassen

Anders als im Bereich Lesen liegen für die Domäne Schreiben zu den basalen Schreibfähigkeiten nach wie vor keine empirisch standardisierten Tests vor. Es kann jedoch der so genannte Schreibflüssigkeitstest eingesetzt werden, der sowohl die Rechtschreibleistung (vgl. dazu Kapitel 5) als auch weitere sprachliche Aspekte erfasst (sprachformale Sicherheit, rasches Abrufen von sprachlichen Bausteinen u.a.). Verschiedene Studien zeigen, dass Schreibflüssigkeit mit Schreibleistungen – gemessen als Textqualität – im mittleren Bereich zusammenhängt.

Empfehlung

Der **Schreibflüssigkeitstest** beansprucht wenig Zeit und ist einfach durchzuführen. Es empfiehlt sich, diesen Test Anfang 7. Klasse bei allen SuS durchzuführen, um früh Förderbedarf erkennen zu können. Anzustreben wären ungefähr folgende Leistungen: ca. 70 Silben in 3 Minuten sowie – mit Blick auf Rechtschreibung – rund 98% korrekte Silben (= Wortschreibung im engeren Sinne). Liegen SuS deutlich unter diesen Werten, sind je nach Leistung passende Fördermassnahmen zu ergreifen (vgl. Kap. 3.2).

Wenn bei der Auswertung des Schreibflüssigkeitstests der Eindruck entsteht, dass die handschriftlichen Fertigkeiten nicht genügend ausgebildet sind, empfiehlt es sich, zusätzlich die handschriftlichen Fertigkeiten zu erfassen.

Handschriftfähigkeiten erfassen

Zur genaueren Prüfung, ob eine zusätzliche handschriftliche Förderung nötig ist, kann eine Aufgabe eingesetzt werden, während der die SuS 1,5 Minuten aus einem stufengerechten Text möglichst viel und leserlich abschreiben. Das Verfahren inkl. Richtwerte für die Klassen 4–7 ist in der QUIMS-Musteraufgabe 44–46_MS_basal_Handschrift ausgeführt (vgl. die Hinweise zur Website S. 32). Es handelt sich dabei um Richtwerte, da diesen eine Studie aus dem amerikanischen Raum zugrunde liegt, die auf der Vermittlung einer anderen Handschrift basiert.

Die Aufgabe ist auch auf dem (internen) ALLE-Wiki abgelegt.

3.2 Basale Schreibfähigkeiten fördern

Wird der Schreibflüssigkeitstest eingesetzt, können folgende Fördermassnahmen zielführend sein:

a) Zeigen SuS handschriftliche Schwierigkeiten (nicht leserlich, nicht geläufig u.Ä.), ist möglicherweise ein **Handschrifttraining** angesagt.

→ Hinweise dazu finden sich in Sturm & Weder (2016), Kap. 3.2, insbesondere auch zu einer genaueren Erfassung von handschriftlichen Fähigkeiten.

→ Hinweise zur **Basisschrift** finden sich auf <http://www.basisschrift.ch/>. Zu empfehlen ist in erster Linie das dort erwähnte Lehrmittel «Unterwegs zur persönlichen Handschrift», das auch Fördermaterialien für Klasse 5/6 enthält (diese können bei schwachen SuS in Kl. 7 noch eingesetzt werden).

b) Schreiben die SuS deutlich weniger als zu 98% korrekt, ist ein isoliertes **Recht-schreibtraining** sinnvoll.

→ Ausführliche Hinweise sowohl zu den Grundsätzen einer regelorientierten und systematischen Rechtschreibförderung sowie zu Rechtschreibmaterialien finden sich in Kap. 5 zu recht-schreibschwachen SuS.

→ Damit ein Transfer von der isolierten Rechtschreibförderung zur Textproduktion möglich ist, muss den SuS auch ausreichend Schreibzeit eingeräumt werden: Zum einen können dazu kleine Schreibaufgaben eingesetzt werden (vgl. auch Abschnitt c), zum anderen ist es wichtig, dass parallel eine Förderung der erweiterten Schreibfähigkeiten stattfindet.

Hinweis zu b)

Ein isoliertes Rechtschreibtraining setzt beim Regelerwerb an und arbeitet mit Übungen auf Wort- und Satzebene. Eine Rechtschreibförderung zeigt i.d.R. deshalb keine positive Wirkung auf die Textqualität. Eine Rechtschreibförderung ist immer zusätzlich zum Schreibunterricht anzusetzen.

- c) Schreiben die SuS sehr wenig in 3 Minuten, gilt es, auch das flüssige schriftliche Formulieren zu fördern und den schriftlichen Formulierungswortschatz zu erweitern. Dazu sind **kleinere Schreibübungen in Form von Minitexten** zielführend sowie die **Vermittlung von thematischem und textstrukturierendem Wortschatz**.

→ Bereits die Erhöhung der Schreibzeit um rund 10–15 Min. pro Tag zeigt in mehreren Studien eine positive, wenn auch kleine Wirkung, die allerdings ohne allzu grossen Aufwand erzielt werden kann. Ideen dazu finden sich in Buckner (2005), die vereinfacht in den QUIMS-Mustergaben zu den basalen Schreibfähigkeiten umgesetzt wurden, allerdings nur für die Klassen 1–6. Die Aufgaben für Klasse 4–6 können aber für die Klassen 7–9 angepasst werden.

Hinweise zu a)–c)

Eine solche Schreibförderung zielt darauf ab, kognitive Ressourcen für das Verfassen von Texten freizusetzen, ersetzt damit also keinen Schreibunterricht, der das Verfassen von Texten – v.a. mit einer kommunikativen Funktion – beinhaltet.

Darüber hinaus muss betont werden, dass gerade für schwache Schreiber/-innen in Klasse 7–9 die Wirkung von Texten auf Leser/-innen einen wichtigen Ansatzpunkt bildet, da damit Schreiben als sinnhaftes Tun aufgezeigt werden kann.

Zu prüfen ist, inwiefern ein Training der basalen Schreibfähigkeiten in den Regelunterricht integrierbar ist und inwiefern es besser Teil eines ergänzenden Unterstützungsangebots ist. Letzteres ist insbesondere bezogen auf Handschrift zu klären.

Der Schreibflüssigkeitstest kann analog zum Lesetest LDL – vgl. Kap. 4.1 und 4.2 – regelmässig eingesetzt werden (auch in kürzeren Abständen): Damit kann v.a. geprüft werden, ob die durchgeführten Fördermassnahmen die gewünschte Wirkung erzielen. Der Lernverlauf kann ebenfalls gut dokumentiert werden, wie Abbildung 8 (folgende Seite) modellhaft illustriert.

Hinweis

Im Sinne des formativen Feedbacks kann mit dem Schreibflüssigkeitstest in relativ kurzen Abständen überprüft werden, ob die Fördermassnahmen eine Wirkung bei den einzelnen SuS zeigen. Zeigt die Dokumentation keine Fortschritte, ist die Fördermassnahme kritisch zu prüfen, unter anderem mithilfe folgender Fragen:

Wurden hinsichtlich Handschriftförderung die wichtigsten Trainingsprinzipien beachtet? (Vgl. die QUIMS-Musteraufgabe 44–46_MS_basal_Handschrift.)

Erfolgte der Rechtschreibunterricht regelorientiert sowie systematisch aufbauend und wurden passende Proben vermittelt? Wurden sachlich korrekte Übungen eingesetzt? Wurden auch Übungen eingesetzt, die das Verstehen einer Regel und das Anwenden einer Probe fokussieren? Stossen die kleinen Schreibübungen auf Akzeptanz oder sollten andere Formen eingesetzt werden? Lässt sich mit diesen Übungen eine Schreibroutine aufbauen? Deuten die Übungen auf einen Ausbau des Formulierungswortschatzes hin?

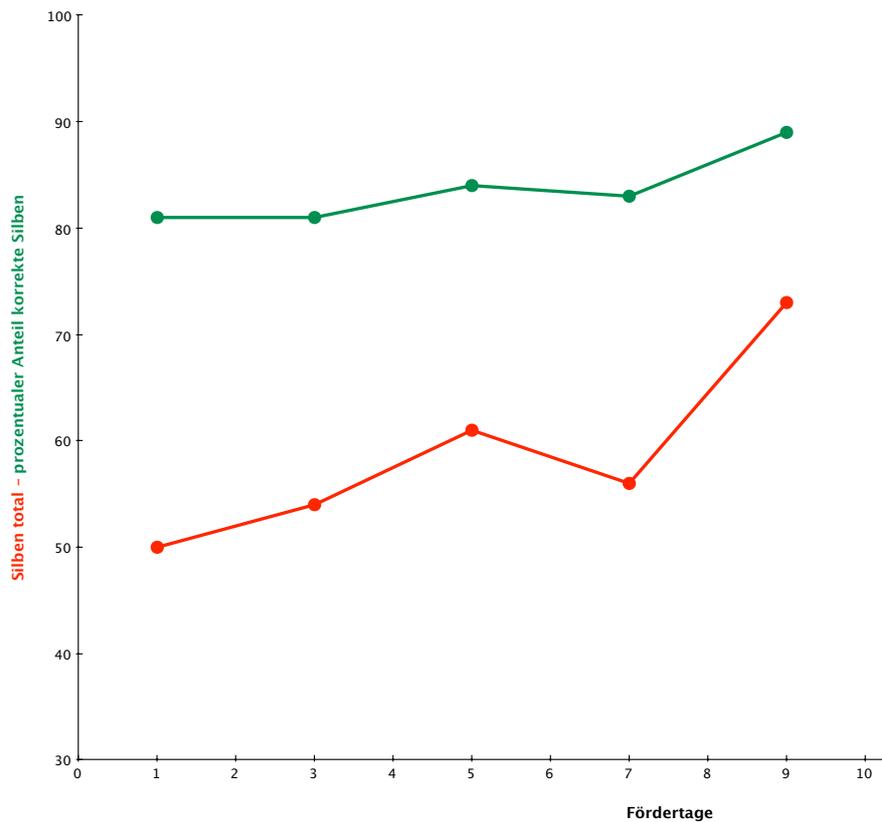


Abbildung 8: Lernverlauf Schreibflüssigkeit dokumentieren

3.3 Erweiterte Schreibfähigkeiten erfassen

Anders als im Bereich Lesen liegen für die Domäne Schreiben nach wie vor keine empirisch standardisierten Tests vor. Zu empfehlen ist Folgendes:

In der Regel werden erweiterte Schreibfähigkeiten produktbezogen erfasst. Mit der Lernstandserfassung «Vermisst!» (67_OS_Sozial_Lernstand), die in Klasse 7 eingesetzt werden kann, liegt eine Aufgabe vor, die Schreiben als kommunikatives Handeln fokussiert. Geprüft wird damit, inwiefern die SuS in der Lage sind, im Rahmen einer vorgegebenen Situation mit ihrem Text eine bestimmte Wirkung zu erzielen. Um die Beurteilung zu erleichtern, stehen Ankerbeispiele zur Verfügung, die verschiedene Niveaus repräsentieren. Gleichzeitig enthalten die Materialien auch den zugrundegelegten Kriterienraster: Es ist zu betonen,

dass der Fokus auf Schreiben als kommunikatives Handeln bewusst die Textebene gegenüber der Wort- und Satzebene stärker gewichtet. Für die Beurteilung der basalen Schreibfähigkeiten können nicht zuletzt andere Instrumente eingesetzt werden, die auch ein differenziertes Bild der basalen Schreibfähigkeiten erlauben (vgl. Kap. 3.1).

Hinweis

Die Lernstandserfassung für Klasse 7 («Alpamare») sollte möglichst zu Beginn von Klasse 7 durchgeführt werden. Es stehen für diese Lernstandserfassung ein ausführlicher Kommentar, Ankertexte aus einer Erprobung mit mehreren Klassen, ein Kriterienraster sowie die «Testhefte» mit Manual zur Verfügung.

Der Kommentar enthält zudem genauere Angaben zur Frage, welche Fördermassnahmen empfohlen werden können, inkl.

Hinweise zu geeigneten Schreibleistungen, die vor allem im Rahmen des QUIMS-Schwerpunkts «Schreiben auf allen Schulstufen» entwickelt und erprobt wurden. Es können aber auch ähnliche Aufgaben aus den offiziellen Lehrmitteln eingesetzt werden.

Zudem kann mit der Lernstandserfassung für Klasse 8 («Verkehrshaus») geprüft werden, ob insbesondere die schwächeren SuS einen Leistungszuwachs verzeichnen können.

In einer zweiten Teilaufgabe, die auf der ersten Aufgabe aufbaut, werden die SuS aufgefordert, einem jüngeren Schüler, der eine ähnliche Schreibaufgabe lösen soll, zu erklären, was er tun kann, damit er einen guten Text schreibt. Mit dieser Aufgabe können SuS, die Schreiben auf Oberflächenmerkmale reduzieren, gezielter erfasst werden. Auch für diese Teilaufgabe stehen die relevanten Kriterien mit Beispielen aus den SuS-Texten bereit (65–66_OS_Ratschlag.pdf).

Es sei darauf hingewiesen, dass beide Teilaufgaben zwar mit mehreren Klassen erprobt wurden, jedoch nicht empirisch standardisiert werden konnten, sodass die Einschätzung der Schreibfähigkeiten auf dieser Grundlage mit der nötigen Vorsicht erfolgen muss.

Zu bedenken ist generell, dass gerade im Bereich Schreiben die Schreibleistungen je nach zugrundeliegender Textsorte stark variieren können (wer einen guten erzählenden Text verfassen kann, schreibt deshalb nicht zwangsläufig auch gute argumentierende Texte). Entsprechend müsste man Testaufgaben zu verschiedenen Textsorten mit unterschiedlichen Situierungen einsetzen, wenn man ein umfassenderes Bild erhalten möchte.

Hinsichtlich geeigneter Fördermassnahmen ist zu klären, welcher Aspekt oder Bereich zu fokussieren ist. Die Unterlagen zu den beiden

Teilaufgaben Brief und Ratschlag führen aus, welche Fördermassnahmen getroffen werden können (je nach Niveau).

Um den erwähnten Teufelskreis aber durchbrechen zu können (vgl. S. 10), ist ein allfälliger Schwerpunkt auf basalen Fähigkeiten auf jeden Fall mit einer Förderung der erweiterten Schreibfähigkeiten zu ergänzen. Darüber hinaus empfiehlt es sich, die Fördermassnahmen im Regelunterricht und im zusätzlichen Förderunterricht aufeinander abzustimmen, gerade mit Blick auf eine Förderung der erweiterten Schreibfähigkeiten.

3.4 Fördermassnahmen bestimmen und durchführen

Massnahmen zur Förderung der erweiterten Schreibfähigkeiten können verschiedene Aspekte ins Zentrum stellen:

- a) Schreiben als soziales Handeln stärken: situierte Schreibarrangements zu unterschiedlichen Textsorten, mit unterschiedlicher Funktion für die Leser/-innen; die Wirkung von Texten an verschiedenen Lesern und Leserinnen «testen»
- b) Schreibstrategien vermitteln
- c) Hintergrundwissen vermitteln: Aufbau von Genres bzw. Textsorten, thematischer bzw. textstrukturierender Wortschatz

Die **explizite Vermittlung von Schreibstrategien** hat sich über zahlreiche Studien hinweg als höchst wirksame Fördermassnahme erwiesen, und zwar vor allem bei schwächeren SuS, aber auch bei Regel-SuS. Lehrmittel wie «Sprachwelt Deutsch» oder «Die Sprachstarken» sind prozessorientiert und bilden damit eine gute Grundlage für eine explizite Strategievermittlung. So wird etwa in «Sprachwelt Deutsch» das Klären des Schreibauftrags oder das Sammeln und Ordnen von Ideen erläutert (vgl. Werkbuch ab S. 68) oder in «Die Sprachstarken» mit Blick auf das Verfassen eines Berichts die zentralen Schreibschritte ausgeführt (vgl. Sprachbuch Klasse 7, S. 60f.).

Die explizite Vermittlung dagegen ist in Lehrmitteln kaum darstellbar. Die QUIMS-Musteraufgaben enthalten Vorschläge, wie Strategien explizit vermittelt werden können. Dabei spielt insbesondere das Modellieren – das didaktisierte laute Denken – eine zentrale Rolle. Die in den Musteraufgaben ausformulierten Vorschläge für didaktisiertes lautes Denken können auch im Verbund mit Schreibaufgaben aus «Sprachwelt Deutsch» oder «Die Sprachstarken» eine Grundlage bilden:

- a) Die Aufgabe 61–63_OS zum Planen von Anleitungstexten kann auf das Verfassen von Spielanleitungen in «Die Sprachstarken» (Sprachbuch Klasse 6, S. 41f., Arbeitsheft Klasse 6, S. 52–55) übertragen werden.
- b) Die Aufgabe 64–66_OS zum Planen von argumentativen Texten kann ergänzend zu «Entschuldigungsbriefe» in «Sprachwelt Deutsch» durchgeführt werden (Begleitset 8, S. 47–49, Sprachbuch S. 192f., Werkbuch S. 92f.), das die sprachliche Wirkung von Texten ins Zentrum stellt.

Die in a) und b) erwähnten Musteraufgaben beinhalten auch didaktische Bausteine zum Hintergrundwissen, sowohl in Bezug auf den prototypischen Aufbau von Leitungs- und argumentativen Texten wie auch in Bezug auf textstrukturierenden Wortschatz. Beide Aufgaben wurden mit QUIMS-SuS erprobt (die Materialien enthalten zur Illustration SuS-Beispiele).

Da Schreiben eine anstrengende Tätigkeit ist, braucht es **situierete Aufgaben, deren kommunikative Funktion deutlich und nachvollziehbar ist**: «Nachvollziehbar» meint u.a., dass es sinnvoll ist, die Aufgabe schriftlich und nicht mündlich zu lösen. Sollen die SuS zu ihrem Wochenende einen Bericht verfassen, der sich an die anderen SuS oder an die Lehrperson richtet, stellt dies eine Aufgabe dar, die im Regelfall mündlich erfolgt. Soll der Bericht schriftlich erfolgen, braucht es eine

klarere Situierung (welche Funktion erfüllt der Bericht für die Leser/-innen: Information oder Dokumentation oder ...).

Bewährt haben sich Settings, die **die Klasse oder Lerngruppe selbst als eine Art Schreibcommunity verstehen und inszenieren**. Das heisst: Die SuS sind Schreiber/-innen und Leser/-innen in einem. Dazu finden sich in den QUIMS-Musteraufgaben mehrere Vorschläge, auch integriert in die Aufgaben zur Strategievermittlung, wie sie erwähnt wurden.

Eine breite schreibdidaktische Einführung bietet der Band von Sturm & Weder (2016), der bspw. auch die Merkmale guter Schreibaufgaben ausführt (jeweils separat in Bezug auf Schreibstrategien, S. 89, sowie Schreiben als soziale Praxis, S. 118). Eine Übersicht zu Merkmalen guter Schreiblernarrangements findet sich auch im internen ALLE-Wiki.

Eine so skizzierte Förderung findet i.d.R. im Deutschunterricht statt. **Geschrieben wird jedoch auch fächerübergreifend**. Einen wichtigen Ansatzpunkt für eine gezielte fächerübergreifende Förderung bieten die Schreibfunktionen. Im *Fachunterricht* kann das Schreiben drei Funktionen haben (Lindauer et al., 2013, S. 15):

- 1) *Das Gedächtnis entlasten:*
Die SuS halten das Wichtigste aus einem Vortrag fest, sie bereiten sich mithilfe einer Liste auf die Durchführung eines Experiments vor etc.
- 2) *Schreibend Erkenntnisse gewinnen:*
Schreibend komplexere Sachverhalte klären (z.B. Gelesenes mit dem eigenen Vorwissen verknüpfen, schriftlich Hypothesen formulieren, Ergebnisse schriftlich festhalten u.Ä.).
- 3) *LeserInnen Erkenntnisse mitteilen:*
Erkenntnisse für andere im Versuchsprotokoll festhalten, ein Plakat gestalten u.Ä. sowie Erkenntnisse bzw. Gelerntes für die Lehrperson und für sich selbst überprüfen

bar machen (z.B. mittels Portfolio oder schriftlicher Prüfung).

Hinweis

Die drei kurz dargelegten Funktionen des Schreibens im Fachunterricht spielen mit Blick auf weiterführende Schulen eine nicht zu unterschätzende Rolle, gerade auch bezogen auf Berufsschulen. Das selbstständige Lesen von fachlichen Texten sowie die eigenständige (schriftliche) Verarbeitung werden weitgehend vorausgesetzt (Schneider et al., 2013). Umso wichtiger ist es, auch solche Teilfähigkeiten zu fördern.

Auch in diesem Bereich benötigen schwache SuS vermehrt Unterstützung, die im einfachsten Fall in gut formulierten Schreibaufträgen bestehen kann. Die Handreichung von Lindauer et al. (2013) enthält S. 32 eine Checkliste zum Formulieren von Schreibaufträgen im Fachunterricht (inkl. Beispiele).

Eine schreibende Verarbeitung im Fach kann durch kleine Schreibaufträge angeleitet werden. So hat es sich bspw. bewährt, mit Vorlagen wie in Abbildung 9, S. 17, zu arbeiten (vgl. folgende Seite).

Anzumerken ist, dass schreibschwache SuS i.d.R. nicht nur in Bezug auf Orthografie verstärkt Schwierigkeiten zeigen, sondern oftmals auch nicht flüssig und leserlich schreiben (vgl. dazu Kap. 3.1 und 3.2). Mindestens so wichtig: Sie zeigen insbesondere Schwierigkeiten auf der sog. hierarchiehöheren Ebene (einen Text planen, ein Schreibziel festlegen, Ideen generieren usw.). Aus diesen

Gründen ist es zentral, dass eine **Förderung der basalen Schreibfähigkeiten nicht zulasten einer Förderung der hierarchiehöheren Fähigkeiten** geht, sondern dass eine Förderung der basalen Schreibfähigkeiten zusätzlich erfolgt, und zwar über einen begrenzten Zeitraum hinweg. Des Weiteren sollte nicht nur die Rechtschreibung fokussiert, sondern gleichzeitig auch überprüft werden, ob parallel zur Rechtschreibung auch die Handschrift gefördert werden sollte: Schreiben SuS nicht flüssig und nicht lesbar, kann dies auch den Zugang zur Rechtschreibung erschweren.

Eine Förderung basaler Fähigkeiten zeigt dann eine Wirkung, wenn sie **in kurzen Übungssequenzen (max. 10–15 Min.), kontinuierlich (mind. 3x pro Woche) sowie mit Wiederholung derselben Übungen** stattfindet. «Kurze Sequenzen» ist dabei ohne Instruktion zu verstehen.

Es empfiehlt sich, bei schwachen SuS eine zusätzliche Förderung während ca. 10 Wochen durchzuführen und nach einer Pause von 4–6 Wochen zu prüfen, ob eine nochmalige oder erweiterte zusätzliche Förderung notwendig ist.

Da Deutschland, Österreich und die Schweiz teilweise auch besondere länderspezifische Regelungen aufweisen und auch unterschiedliche Bildungsstandards zugrunde legen, ist darauf zu achten, dass in Schweizer Schulen entsprechend mit Material und Referenzwerken gearbeitet werden, die die schweizerischen Bildungsstandards umsetzen sowie auf Schweizer Hochdeutsch basieren.

<p>Schreibt in der Einleitung, worum es bisher gegangen ist.</p>	<p>Heute haben wir uns mit dem Thema ... befasst. Dabei ging es darum, ..., welche ... es gibt. ..., wozu es die ... braucht. ..., was ... sind.</p>
<p>Schreibt, welche wichtigen Begriffe ihr gelernt habt.</p>	<p>Fünf wichtige Begriffe, die ich (im Zusammenhang mit ...) kennen gelernt habe, sind die/der/das, etc.</p>
<p>Erklärt <i>einen</i> Begriff genauer.</p>	<p>Der Begriff, den ich genauer erklären werde, heisst: bedeutet ... Mit ... ist / sind ... gemeint. Ein / Eine ... ist z.B. ...</p>
<p>Zieht ein Fazit.</p>	<p>Abschliessend möchte ich festhalten, was mich besonders interessiert hat. Besonders spannend/interessant fand ich ... Neu war für mich ... Es hat mich überrascht, dass ... Ich habe noch nicht verstanden, was/wieso/womit ...</p>

Abbildung 9: Die schreibende Verarbeitung anleiten und strukturieren

4 Empfehlungen zum Kompetenzbereich Lesen

Lenhard (2013) betont, dass schwache Leser/-innen in den Schulen häufig nicht erkannt werden und sie deshalb auch immer weiter abgehängt werden. Werden die Lesefähigkeiten mit geeigneten Instrumenten erfasst, kann dies verhindert werden. Dabei sollte nicht nur das Leseverständnis überprüft werden:

Vordringlich werden die **Leseflüssigkeit** und das **Leseverständnis** erhoben, um zu ermitteln, ob die niedrigen Leistungen an schlechten Dekodierleistungen liegen oder ob trotz guter basaler Fähigkeiten verstehendes Lesen nicht gelingt. Dementsprechend setzen Interventionen meist entweder an der Leseflüssigkeit oder an höheren Fähigkeiten an. (Lenhard, 2013, S. 107; Hervorhebung A.S.)

Im Regelfall sind die *basalen Lesefähigkeiten* zu Beginn der 7. Klasse zwar weitgehend ausgebaut, dennoch kann dies nicht bei allen SuS vorausgesetzt werden. Gerade SuS mit unzureichend erworbenen basalen Lesefähigkeiten sollten noch zu Beginn der Sekundarstufe I gezielt unterstützt werden, da basale Lesefähigkeiten eine wichtige Voraussetzung darstellen, um erweiterte Lesefähigkeiten erwerben zu können. Auch der Lehrplan 21 trägt dem Rechnung. So hält er unter «Grundfertigkeiten» für den 3. Zyklus (7.–9. Klasse) fest:

Die Schüler/-innen ...
h ... können einen geübten Text flüssig, mit angemessener Intonation und verständlich vorlesen.
... können Wörter und Wendungen in unterschiedlichen Texten verstehen, sie Sprachregistern zuordnen (z.B. Fachsprache) und so ihren rezeptiven Wortschatz differenzieren.

Abbildung 10: Basale Lesefähigkeiten in Klasse 7–9

Hinsichtlich *Leseverständnis* unterscheidet der Lehrplan 21 zwischen dem Verstehen von Sachtexten und dem Verstehen von literarischen Texten. Als weitere Teilkompetenz führt er die Reflexion über das Leseverhalten

auf, das Lesestrategien wie auch Leseinteressen umfassen kann.

Schwache Leser/-innen (auch auf Sekundarstufe) zeichnen sich in der Regel dadurch aus, dass sie über unzureichend ausgebildete basale Lesefähigkeiten verfügen, dass ihnen Lesestrategien fehlen und / oder sie ihr Leseverstehen nicht ausreichend überwachen können. Hinzu kommt, dass sie Lesen oftmals als passiven und nicht als aktiven Aneignungsprozess verstehen. Eine gezielte Förderung setzt voraus, dass der Förderbedarf mit geeigneten Diagnose-Instrumenten erfasst wird.

4.1 Basale Lesefähigkeiten und Leseverständnis erfassen

Basierend auf Lenhard (2013) können zwei empirisch standardisierte Testinstrumente empfohlen werden:

- a) Die Lernfortschrittsdiagnose Lesen (LDL) von Walter (2009) stellt u.a. für die Klassen 7 und 9 Normtabellen zur Lesegeschwindigkeit bereit. Durchführung und Auswertung pro SuS dauern lediglich 2 Minuten. Dieses Verfahren eignet sich zudem besonders gut, um einen Lernverlauf dokumentieren zu können. Der Test kann jedoch nur als Einzeltest eingesetzt werden, da die Lesegeschwindigkeit im Lautleseverfahren erhoben wird.
- b) Mit der Testbatterie LESEN 6–7 sowie LESEN 8–9 von Bäumlein, Lenhard & Schneider (2012a, b) können Leseflüssigkeit und Leseverständnis erhoben werden. Zur Erfassung des Leseverständnisses werden ein Sach- sowie ein Erzähltext verwendet. Die Bearbeitungsdauer liegt bei insgesamt 40 Minuten. Der Test kann als Gruppentest durchgeführt werden.

Eine weitere und vor allem auch ökonomische Variante stellt der Lesetest von Schneider, Schlagmüller & Ennemoser (2017) dar:

- c) Der LGVT 5–12 erfasst sowohl die Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit als auch das Leseverstehen. Der Test kann als Gruppentest durchgeführt werden: Die reine Testzeit beträgt 6 Min., die gesamte Zeit für die Durchführung rund 15 Min.

Die Lesetests a)–c) sind über die Testzentrale erhältlich (www.testzentrale.ch). Alle Tests sind jedoch mit eher hohen Kosten verbunden. Aus Kostengründen kann in Bezug auf LDL auch wie folgt verfahren werden: Es ist denkbar, dass eigene Texte eingesetzt werden und lediglich das Manual angeschafft wird, um Vergleichswerte zu haben. Werden eigene Texte eingesetzt, wäre darauf zu achten, dass sie einen ähnlichen Schwierigkeitsgrad wie die LDL-Texte aufweisen.

Hinweis

Für die ALLE-Schulen wird im internen ALLE-Wiki der Stolperwörtertest von Metzke (2003) zur Verfügung gestellt. Es handelt sich nicht um einen empirisch standardisierten Test, auch wenn er in Primar- und Sekundarschulen breit eingesetzt wird (er zeigt aber mit anderen Tests eine gute Übereinstimmung). Der Stolperwörtertest eignet sich zudem nicht zur Dokumentation eines Lernverlaufs.

Empfehlung

Mit dem Stolperwörtertest kann das Lesetempo erfasst werden. Das bietet erste Anhaltspunkte, ob ein Training der Leseflüssigkeit angezeigt ist. Da der Stolperwörtertest einfach durchführbar ist und wenig Zeit beansprucht, wird empfohlen, diesen Test Anfang 7. Klasse bei allen SuS durchzuführen, um früh Förderbedarf erkennen zu können. Anzustreben wäre ein Wert von 30 richtigen Sätzen in 3 Min. (SuS in Klasse 4 erreichen rund 24 richtige Sätze in 3 Min.).

Liegt ein Schüler oder eine Schülerin deutlich unter 30 richtigen Sätzen, empfiehlt sich zunächst das Erstellen eines Laut-Lese-Protokolls, um genauer festlegen zu können, an welchen Aspekten und mit welchen Texten ein systematisches Training durchgeführt werden kann. Bei schwachen LeserInnen kann zusätzlich das Verfahren nach LDL eingesetzt werden, um den Förderbedarf (vgl. Kap. A2) genauer bestimmen und vor allem auch den Lernverlauf verfolgen zu können.

4.2 Fördermassnahmen bestimmen und durchführen

Die Frage, wann auf Sekundarstufe I basale Lesefähigkeiten zu fördern sind, beantwortet Lenhard (2013) mit Rückgriff auf Rosebrock, Gold, Nix & Rieckmann (2011) wie folgt:

- a) Wenn pro Minute nicht mehr als 100 Wörter gelesen werden können
- b) Wenn die Anzahl der Lesefehler mehr als 5 % aller gelesenen Wörter beträgt
- c) Wenn die SuS nicht in der Lage sind, einen Text mit passendem Leseausdruck zu lesen und sinngemäss zu betonen

In «Lesen. Das Training 3 (Oberstufe)» finden sich auf der CD-ROM Hör-Beispiele zu Texten, die sowohl von einem erwachsenen guten Leser als auch von SuS laut gelesen werden (inkl. Angaben zur Zeit). Diese Hör-Beispiele illustrieren die Aspekte a)–c) sehr gut.

Abbildung 11 (S. 20) zeigt ein Laut-Lese-Protokoll zu Nicoles* Lesen des abgebildeten Textes (auf der Hör-CD von «Lesen. Das Training 3» verfügbar). Nicole* schafft in 1 Minute 73 Wörter (sie liest im Text noch «99,9»): Davon sind 68 Wörter korrekt gelesen, was einer Genauigkeit von rund 93 % entspricht. Letztlich bedeutet dies, dass der Text für Nicole zu schwierig ist.

Unerträgliche Stille: Der ruhigste Ort der Erde

In unserer hektischen Zeit ^Fsehen sich viele Menschen ^Fnach Ruhe. Doch die ^FStille der Kammer, die ein ^FUS-amerikanisches ^FForscherteam jetzt ^Fgebaut hat, hält kein Mensch ^Faus. Der laut Guinnessbuch der Rekorde ^Fruhigste Ort der Welt ist keine Oase – sondern eine Folter. Spätestens nach 45 Minuten ist Schluss. ^FLänger hat es noch niemand in der «Kammer der absoluten ^FStille» ^Fausgehalten. 99,9 ^FProzent aller Geräusche ^Fverpuffen im Nichts in diesem

selbst den Magen wie durch einen Verstärker. Der Körper, der an die Geräusche der Umgebung gewöhnt ist, weiss sich nicht mehr zu orientieren – ein verstörendes Erlebnis. Schon nach kürzester Zeit bekamen die Probanden, die Orfield und seine Kollegen in den Raum schickten, Halluzinationen und mussten sich setzen.

Astronauten sollen auf diese Weise einen Vorgeschmack auf die Stille bekommen, die sie im

Abbildung 11: Laut-Lese-Protokoll zu Nicole* aus «Lesen. Das Training 3»; F = Fehler, || = Stockung, C = Selbstkorrektur

In ihrem Falle wären für die Leseförderung entsprechend einfachere Texte einzusetzen:

«Bei etwa 100 richtigen Wörtern pro Minute (Unabhängigkeitsniveau) kann für den Lesunterricht ein anspruchsvoller Text gewählt werden (längerer Text mit längeren Sätzen/längeren Wörtern).

Bei etwa 80 richtigen Wörtern (Instruktionsniveau) ist die Textkomplexität passend getroffen.» (Rosebrock, 2015, S. 9)

Zur vorgängigen Bestimmung von Textschwierigkeit stehen zwei Analysetools zur Verfügung (beide sind online verfügbar, vgl. die Hinweise S. 32):

- 1) LIX erlaubt in Bezug auf die Textoberflächenmerkmale eine Einschätzung. (Die Zuordnung zu bestimmten Textarten bei LIX – ein Wert von unter 40 = Kinder- und Jugendliteratur *oder* ein Wert von 50–60 = Sachliteratur – kann ignoriert werden, da diese Zuordnung den Texten häufig nicht gerecht wird.)
- 2) Eine genauere Einschätzung erlaubt das Regensburger Analysetool für Texte (= RATTE) von Wild & Pissarek (2018), da die Textschwierigkeit pro Klassenstufe berechnet werden kann.

Beide Analysetools ergeben für den Text aus Abbildung 11 Werte, die ihn als einfachen

Text ausweisen, auch für Klasse 7. Solche Einschätzungen fokussieren jedoch v.a. Oberflächenmerkmale wie durchschnittliche Wort- und Satzlänge oder Komplexität der Sätze. Verstehen SuS bspw. einige der im Text verwendeten Ausdrücke nicht oder nur vage, wirkt sich dies ebenfalls negativ aufs Textverstehen aus.

Textkomplexität (grob) prüfen

Die Verwendung von LIX oder RATTE eignet sich, um besser einschätzen zu können, ob sich ein Text für die Förderung basaler Lesefähigkeiten eignet, vor allem mit Blick auf SuS mit Leseschwierigkeiten. Zu beachten ist dabei aber, dass die angegebenen Werte mit Vorsicht zu interpretieren sind: Sie sind lediglich als Hilfe zu nutzen.

Thematisches Interesse der SuS sollte bei der Auswahl von Übungstexten ebenfalls berücksichtigt werden.

Zur **Förderung basaler Lesefähigkeiten**, v.a. der Leseflüssigkeit, haben sich **Lautleseverfahren** empirisch als sehr wirksam erwiesen. Dabei profitieren schwache Leser/-innen aller Altersstufen, auch der Sekundarstufe I. Ein Training der Leseflüssigkeit durch Lautleseverfahren zeigt dann eine gute Wirkung,

wenn kontinuierlich und in kurzen Sequenzen gearbeitet wird, wenn zudem dieselben Aufgaben wiederholt eingesetzt werden.

- Empfohlen wird bei schwachen LeserInnen ein Training bis zu 15 Wochen und pro Woche 3x 20 Minuten.
- Materialien für ein solches Training finden sich in Kruse, Riss & Sommer (2013) oder in Rosebrock et al. (2011).
- Zu überlegen ist, ob ein solches Training in ein ergänzendes Unterstützungsangebot integriert werden kann.

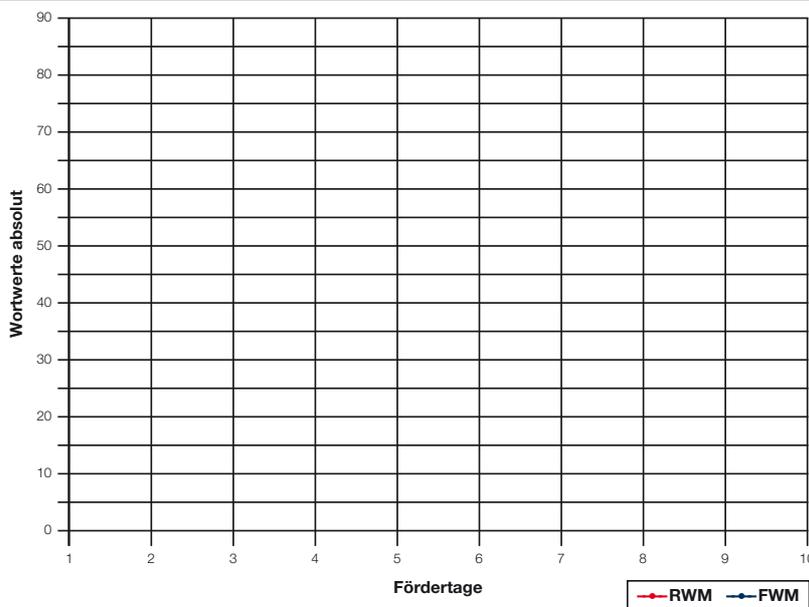
Hinweise

Im Sinne eines formativen Feedbacks kann mit dem LDL-Test in kurzen Abständen überprüft werden, ob das Training eine Wirkung zeigt. Zeigt sich kein Fortschritt, ist bspw. zu prüfen, ob der Schüler, die Schülerin mehrmals pro Woche geübt hat oder ob die ausgewählten Texte den passenden Schwierigkeitsgrad haben. Ein Text, der sich zur Förderung basaler Lesefähigkeiten eignet, sollte ca. 250

Wörter umfassen, für schwache Lernende auch deutlich weniger (Rosebrock, 2015). Liest ein Schüler bei einem Text zunächst rund 80 Wörter pro Min., ist er passend für ein Leseflüssigkeitstraining gewählt. Liest der Schüler deutlich weniger, muss ein einfacherer Text ausgewählt werden. Umgekehrt gilt, dass ein schwierigerer Text gewählt werden sollte, wenn ein Schüler deutlich mehr Wörter pro Minute liest (in einem angemessenen Lesetempo).

Das Raster in Abbildung 12 zeigt, wie der **Lernverlauf** im Rahmen eines Leseflüssigkeitstrainings dokumentiert wird. Es empfiehlt sich, auch den SuS Einsicht in diese Dokumentation zu gewähren, da so auch für sie Lernfortschritte sichtbar werden, was für die Lernmotivation wichtig ist.

Eine Förderung basaler Lesefähigkeiten kann die Förderung des Leseverständnisses nicht ersetzen: Bei SuS in Klasse 7–9 ist möglichst parallel auch an den erweiterten Lesefähigkeiten, v.a. an Lesestrategien zu arbeiten.



RWM = richtige Wörter pro Minute. FWM = Falsche Wörter pro Minute.
Dieses Raster folgt den Anregungen in: F. B. Wember (1999): Besser lesen mit System.
Ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung bei Lernschwierigkeiten. Neuwied: Luchterhand.

Abbildung 12: Raster zur Dokumentation des Lernverlaufs im flüssigen Lesen, Quelle: Rosebrock (2015, S. 17)

Als besonders wirksam zur **Förderung des Leseverständnisses** hat sich die **explizite Vermittlung von Lesestrategien** erwiesen (Philipp, 2015). Dabei werden drei Arten von Strategien unterschieden (Lenhard, 2013, S. 135):

- 1) *Kognitive Strategien*: Gelesenes bzw. Lerninhalte werden mehrfach wiederholt, umorganisiert oder auch angereichert. Hierzu zählen das Zusammenfassen, das Unterstreichen, das Gliedern des Textes (auch mithilfe grafischer Mittel), das bildliche Vorstellen, das Generieren von Hypothesen etc.
- 2) *Metakognitive Strategien*: Der eigene Lese- und Lernprozess wird gesteuert und überwacht, um bspw. bei Verständnisproblemen das eigene Vorgehen anpassen zu können. Dazu gehört das Einschätzen der Textschwierigkeit, das Auswählen geeigneter Lesestrategien, das Fokussieren der Aufmerksamkeit, das Nachschlagen unbekannter Wörter etc.
- 3) *Ressourcenbezogene Strategien*: Es wird eine geeignete Lese- und Lernumgebung geschaffen (ausreichend Zeit einplanen, Hilfsmittel bereitstellen und verwenden, eine ruhige Umgebung schaffen etc.).

Vor allem Strategien zum Zusammenfassen und zur Selbstüberwachung haben die grössten positiven Effekte (Lenhard, 2013, S. 135). Anzumerken ist jedoch, dass das Zusammenfassen für informationsdichte Texte v.a. aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht weniger geeignet ist: Textart wie auch Textschwierigkeit haben einen Einfluss auf die Art und Weise, wie der Text gelesen bzw. erarbeitet werden soll (Lindauer, Schmellentin, Beerenwinkel, Hefti & Furger, 2013). Hinzu kommt, dass das Leseverständnis zu einem

nicht unerheblichen Teil auch vom Vorwissen der Leser/-innen beeinflusst wird. Zu diesem Vorwissen zählt u.a. das Wissen über Textstruktur oder Wortschatz:

- a) *Textstruktur*: Erzählende Texte, Anleitungen, Berichte oder auch Sachtexte bspw. aus dem Fach Biologie haben einen bestimmten Aufbau. Gerade Sachtexte aus den verschiedenen Domänen oder Fächern können unterschiedlich aufgebaut sein. Das Wissen über den grundsätzlichen Aufbau von Texten kann den Leseprozess unterstützen und entlasten.
- b) *Wortschatz*: Informationsdichte Texte aus den verschiedenen Fächern basieren in der Regel auf einer Fachsprache und weisen entsprechend auch einen relativ hohen Anteil an Fachsprache auf. Zum einen können dies für die Schüler/-innen unbekannte Ausdrücke sein, zum anderen können es Ausdrücke sein, die sie aus der Alltagssprache kennen, die aber im Fach eine andere Bedeutung haben. Zu solchen Ausdrücke zählen nicht nur Nomen, sondern oft auch Verben (Bsp.: *stammen von, umfassen ...*).

Hinsichtlich geeigneter Fördermassnahmen ist zu klären, welcher Aspekt oder Bereich zu fokussieren ist. Es empfiehlt sich, in diesem Bereich die Fördermassnahmen im Regelunterricht und im zusätzlichen Förderunterricht aufeinander abzustimmen. Zusätzliche Fördermaterialien finden sich ebenfalls in Kruse et al. (2013), vor allem auch zu Lesestrategien. Hinweise und Beispielaufgaben zum fächerübergreifenden Leseunterricht finden sich in Lindauer et al. (2013). Darüber hinaus bieten Lenhard (2013) wie auch Philipp (2015) einen guten Überblick mit weiteren Hinweisen und Empfehlungen.

5 Empfehlungen zu SuS mit Rechtschreibschwierigkeiten

Bei SuS mit Rechtschreibschwierigkeiten ist nicht die umfassende Beherrschung der Rechtschreibung anzustreben, sondern die **Fähigkeit, eigene Texte so verfassen zu können, dass sie für andere lesbar sind, und zwar so, dass allfällige Rechtschreibfehler das Lesen des Textes möglichst nicht erschweren**. Ein solches Ziel legt den Schwerpunkt auf die Wortschreibung sowie auf die Kernbereiche der Nomengrossschreibung: Andere Bereiche wie Getrennt- und Zusammenschreibung sowie Kommasetzung können und sollen zurückgestellt werden.

In **isolierten Übungen** können die grundlegenden Rechtschreibregeln geübt werden.¹ Ausnahmen sind möglichst erst einzubeziehen, wenn die Grundregel verstanden und beherrscht wird. Nicht zuletzt ist es wichtig, dass isolierte Übungen zu Beginn nur den **Kern einer Regel fokussieren** und erst allmählich aufbauend weitere (Unter-)Regeln einbeziehen (so etwa bei der Doppelkonsonantenregel). Verwenden Lernende in ihren Texten wichtige Wörter, die erst mit einer Unterregel korrekt geschrieben werden können, empfiehlt es sich, diese Wörter als Lernwörter zu behandeln und zu einem späteren Zeitpunkt in den Regelbereich zu integrieren.

Wirksamer Rechtschreibunterricht zeichnet sich durch eine explizite Vermittlung von Regeln aus, ist also regelorientiert.

Dabei gilt es, den SuS nicht nur eine Regel zu erklären, sondern auch **Proben** zu vermitteln, die den SuS bei Zweifelsfällen eine Orientierung bieten. Ein solcher Rechtschreibunterricht muss also sicherstellen, dass SuS eine Regel mit zugehörigen Proben verstehen und in isolierten Übungen anwenden können.

Es darf und kann nicht erwartet werden, dass SuS, die eine Regel in isolierten Übungen sicher anwenden, diese Regel auch in eigenen Texten beherrschen: Es braucht dazu einen **zusätzlichen Transfer ins eigene Schreiben** und damit in erster Linie **ausreichend Schreibgelegenheiten**. Das müssen keineswegs immer grössere Schreibprojekte sein, sondern können auch kürzere Texte sein (vgl. dazu die separaten Empfehlungen im ALLE-Leitfaden Deutsch).

5.1 Rechtschreibleistungen erfassen

Verfügbare standardisierte Rechtschreibtests stellen i.d.R. sog. nicht-integrierte bzw. isolierte Verfahren dar: Sie präsentieren den SuS gezielt ausgewähltes Wortmaterial. Zu diesen Verfahren zählen die Hamburger Schreibprobe (HSP) oder der Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test (WRT), die beide empirisch normiert wurden. Festzuhalten ist aber, dass diese Verfahren keine für die Schweiz gültigen Kennwerte bereitstellen und teilweise sehr periphere Bereiche der Rechtschreibung testen (so etwa HSP). Im Hinblick auf den ersten Kritikpunkt ist anzumerken, dass es zu einer spezifischen Schweizer Rechtschreibregeln gibt («ss» statt «ß»), dass das Sprachsystem aber auch Unterschiede aufweist, was zu anderen Rechtschreibschwierigkeiten führen kann (Schweizer SuS bspw. neigen dazu, «greiffen» zu schreiben – eine Fehlschreibung, die im nördlichen Teil Deutschlands nicht zu beobachten ist). Gerade die HSP für Klasse 7–8 enthält einige Wörter, die die ß-Schreibung fokussieren: Werden solche Wörter gehäuft diktiert, kann dies bei Schweizer SuS zu Verwirrung führen.

¹ So sind insbesondere Wörter mit Dehnungs-h immer Lernwörter, da es hierzu keine Regel gibt.

Rechtschreibtests, die in Deutschland oder Österreich normiert wurden, können deshalb für Schweizer Schulen nicht empfohlen werden. Ebenso können isolierte Rechtschreibtests, die nicht empirisch standardisiert wurden, nicht empfohlen werden.²

Bei SuS, die hinsichtlich Rechtschreibung auffallen, kann im Sinne eines vereinfachten Verfahrens und in Anlehnung an Sturm (2014) der so genannte Schreibflüssigkeitstest empfohlen werden. Es handelt sich dabei um ein integriertes Verfahren, da die SuS freie Texte bzw. Minitexte schreiben.³

Überlege genau 1 Minute: Was hast du in den letzten Tagen erlebt?

Beschreib es möglichst genau: so, dass sich jemand gut vorstellen kann, was du erlebt hast. Du hast dazu genau **3 Minuten Zeit**.

Wenn du nicht weisst, wie ein Wort zu schreiben ist, schreib es einfach so, wie du es für richtig hältst.

Bei der **Auswertung** ist wie folgt vorzugehen:

- 1) Silben (und nicht Wörter) zählen.
- 2) Alle Silben markieren, die nicht korrekt sind.
Achtung: Die Grossschreibung ist dabei nicht beachten. Ebenso sind Grammatikfehler nicht zu berücksichtigen.
- 3) Den «Fehlerquotienten» berechnen: Anzahl korrekte Silben x 100 : Anzahl Silben.
→ **Faustregel:** Liegt der Fehlerquotient deutlich unter 98, ist bei einer zusätzlichen Rechtschreibförderung zunächst v.a. die Wortschreibung zu fokussieren.

² Wird ein Test entwickelt und wie beim TH Verlag Luzern in wenigen Primarklassen durchgeführt, ist das keine empirische Standardisierung: Valide Tests müssen in einem aufwendigen empirischen Verfahren geprüft werden, damit der Test verlässliche Aussagen erlaubt.

Folgendes Beispiel stammt von einem Erwachsenen mit Schreibschwierigkeiten: Der Fehlerquotient liegt bei 82:

Landwirt ist ein Beruf der mid Tieren natur und Maschinen zutun hat. Als Landwirt mus man ser frü aus dem Bett. Kühe müsén gemolken werden und gefüttert. Im Sommer mus man das Futer Für die Tiere sameln das sie dem winter durch Brauchen. Die schtrentengste arbeit hat man am

Das nächste Beispiel stammt von einem Berufsschüler mit Deutsch als Zweitsprache (ebenfalls 3 Minuten Schreibzeit). Der Fehlerquotient beträgt 80:

Ich habe fier kant Rohrer in 45° grat aus geschriet damit ich eine Rahme in 90° grat habe. Dan setze ich ale dteile einander damit ich eine Rame habe und schweisse die und kontrolliere die Masse. Und nächster Schriet ist die Schweis natzu verputzen mit der flex bis alles Schön gerataus siet und dan noch mit der fel

5.2 Schwerpunkt Wortschreibung

Ende Klasse 6 sollten die SuS gemäss Lehrplan 21 in der Wortschreibung die ie-Regel, f-/v-Regel, die Wortstamm-schreibung (e/ä bzw. eu/äu) sowie die Doppelkonsonantenregel in isolierten Übungen beherrschen. Zeigen einzelne SuS grundsätzlichere Schwierigkeiten, d.h., verschriften sie nicht alle Laute, ist zunächst auf dieser Ebene anzusetzen.

Das folgende Beispiel Abbildung 13 zeigt eine Probe eines Berufsschülers mit Deutsch als Erstsprache. Hier zeigen sich grundsätzliche Schwierigkeiten bei der Laut-Buchstaben-Zuordnung:

³ Empirisch geprüfte Verfahren dieser Art sind die Oldenburger Fehleranalyse (OLFA) oder das sog. Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA): Beide sind jedoch ausgesprochen aufwendig und stellen für die Schweiz ebenfalls keine Kennwerte zur Verfügung.

Ich nem Ein Auto auf den
Licht (Dis ist eie Art Hebe büe dis
Aas ato an 4 Puncken Enpochkt)
Schaltte das Licht duch
und Reparire es gegebefals.

Ich nem Ein Auto auf den
Licht (Dis ist eie Art Hebe büe dis
Aas ato an 4 Puncken Enpochkt)
Schaltte das Licht duch
und Reparire es gegebefals. [...]

Abbildung 13: Schreibflüssigkeit, Berufsschüler mit Deutsch als Erstsprache

In solchen Fällen kann eine Dyslexie vorliegen, die möglicherweise auch mit Schwierigkeiten beim Dekodieren und flüssigen Lesen einhergeht. Gleichzeitig zeigt dieses Beispiel auch Schwierigkeiten bei der Handschrift. Mit dem Diktieren von Pseudowörtern kann gut geklärt werden, ob systematische Schwierigkeiten bei der Laut-Buchstaben-Zuordnung vorliegen (Dehaene, 2010, S. 271).

In solchen Fällen kann ein Training der phonologischen Bewusstheit hilfreich sein. Allerdings liegen hierzu nur Fördermaterialien für die unteren Schulstufen vor. Allenfalls ist zu prüfen, ob «Lesestark» von Rickli (2015), das zur Alphabetisierung von Erwachsenen eingesetzt wird und das die Laut-Buchstaben-Zuordnung stark in den Vordergrund stellt, sich auch für besonders rechtschreibschwache Jugendliche eignet.

Liegen keine systematischen Schwierigkeiten bei der Laut-Buchstaben-Zuordnung vor, sondern zeigt sich ein **unsystematischer Regelerwerb**, sind die entsprechenden Rechtschreibregeln zu fokussieren. Ein unsystematischer Regelerwerb dürfte bei den beiden Beispielen mit Fehlerquotient 82 bzw. 80 vorliegen: So

zeigen sich in beiden Beispielen etwa Ansätze zur Doppelkonsonantenschreibung.

Für SuS einer 7. Klasse mit unsystematischem Regelerwerb in der Wortschreibung empfiehlt es sich, einen Schwerpunkt gemäss Lehrplan 21, 2. Zyklus (4.–6. Klasse) zu setzen:

Die Schüler/-innen ...
... können folgende Rechtschreibregeln in dafür konstruierten Übungen anwenden, wobei die Regel inklusive relevanter Ausnahmen jeweils vorliegt: ie-Regel, f-/v-Regel und e-/ä-Schreibung (Stammregel), Doppelkonsonantenregel (inkl. ch-/tz-Regel).

Abbildung 14: Grundansprüche für Zyklus 2 (4.–6. Kl.)

Tabelle 2 zeigt, welches Material aus dem Lehrmittel «Die Sprachstarken» werden kann (die Lösungen sind auf der CD-ROM des Kommentar- bzw. Begleitbands). Das Sprachbuch enthält zwar einen Nachschlageteil: Um eine Regel einzuführen und zu erläutern, ist jedoch die entsprechende Sprachbuchseite zentral, da dort genauer dargestellt ist, was die Regel beinhaltet und welche Proben sinnvoll sind.

Band 6	Band 7	Band 8
Sprachbuch	Sprachbuch	Sprachbuch
Arbeitsheft	Arbeitsheft G (Grundansprüche)	Arbeitsheft G (Grundansprüche)
Zusätzliche Übungen: Arbeitsblätter auf CD-ROM des Kommentarbands	Zusätzliche Übungen: Rechtschreib- und Grammatiktraining (= RG-Training)	Zusätzliche Übungen: Rechtschreib- und Grammatiktraining (= RG-Training)

Tabelle 2: Materialien aus «Die Sprachstarken» für rechtschreibschwache SuS der Sekundarstufe I

Hinweise

Bei schwachen SuS ist darauf zu achten, dass «Lernspuren» sichtbar sind, damit Schwierigkeiten oder auch Fortschritte sichtbar sind. Es ist deshalb besser, wenn die SuS die Übungen auf Papier lösen und nicht die Online-Übungen absolvieren.

Für sehr schwache SuS kann die Förderung auf Materialien aus Band 6 und 7 beschränkt werden; bei SuS, die grössere Fortschritte zeigen, kann bei Bedarf auch mit Band 8 weitergearbeitet werden, allenfalls auch die Kommasetzung aus Band 6 und 7 hinzugenommen werden. Auf Getrennt- und Zusammenschreibung ist aber nach wie vor zu verzichten.

Zu den einzelnen Regelbereichen und den empfohlenen Übungen:

a) f-/v-Regel

Sprachbuch Band 6 (S. 106) oder Band 7 (S. 121), jeweils Nachschlageteil

→ Die Grundregel lautet, dass der f-Laut mit ⟨f⟩ verschriftet wird. Auswendig zu lernen sind damit die Ausnahmen (vgl. die Liste im Nachschlageteil). Ausnahmen können nicht in Übungen trainiert werden, sondern müssen mit einer geeigneten Lerntechnik auswendig gelernt werden, sofern sich Schwierigkeiten in diesem Bereich zeigen.

Sprachbuch Band 7, S. 94–95 (integriert in die Wortstamm-Regel: Schreibung der Vormorpheme *ver-* und *vor-*)

Arbeitsheft G Band 7, S. 120–122

b) Wortstamm-Regel (e/ä, eu/äu)

Arbeitsheft Band 6, S. 135

Arbeitsblatt 4a und 4b

Arbeitsblatt 6n

→ Bei Bedarf Übungen zum Wortstamm (inkl. Vormorpheme *ver-* und *vor-*): S. 81 und S. 125

Sprachbuch Band 7, S. 94–95

Arbeitsheft G Band 7, S. 120–122 (inkl. Selbstbeurteilung)

RG-Training Band 7, S. 14–19

c) ie-Regel

Arbeitsheft Band 6, S. 136

Arbeitsblatt 6o–6p

RG-Training Band 7, S. 4

Hinweis: Zeigen SuS bei der Doppelkonsonanten- und ie-Regel Schwierigkeiten, soll zuerst mit der ie-Regel begonnen werden, da bei beiden Regeln die Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen zentral ist.

d) Doppelkonsonanten-Regel

Sprachbuch Band 6, S. 80–81: Übersicht über die Doppelkonsonanten-Regel (inkl. Wortstamm)

Arbeitsheft Band 6, S. 82–84; S. 127–134

Audio-CD 1 Track 20 → Hörübung lange vs. kurze Vokale

Arbeitsblatt 6a–6m

→ Bei Bedarf Übungen zum Wortstamm (inkl. Vormorpheme *ver-* und *vor-*): S. 81 und S. 125

→ Hinweis: Für SuS, die in ihrer Erstsprache keine Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen kennen, kann die Hörübung hilfreich sein. Parallel dazu sollte bei diesen SuS die Aussprache solcher Wörter geübt werden. Wenn sie jedoch lange von kurzen Vokalen nicht unterscheiden können – auch nach den Hör- und Aussprachübungen nicht –, ist ein regelorientierter Zugang kaum möglich. Eine Konsequenz davon ist, dass diese SuS die Doppelkonsonantenregel memorieren müssten. Analoges gilt für die ie-Regel.

Sprachbuch Band 7, S. 92–93: Übersicht über die Doppelkonsonanten-Regel (inkl. Wortstamm) → erweiterte Darstellung gegenüber Band 6

Arbeitsheft G Band 7, S. 111–119 (inkl. Selbstbeurteilung)

Audio-CD Track 28: lange vs. kurze Vokale
RG-Training Band 7, S. 5–13

SuS, die die Übungen aus Band 7 gut lösen, können mit Band 8 weiterarbeiten. Für schwächere SuS ist zuerst aber sicherzustellen, dass sie die Regeln, wie sie in Band 6 und 7 aufbereitet sind, verstehen und anwenden können.

Jedes Arbeitsheft enthält im hinteren Teil Listen: so etwa die Liste mit Wörtern, die ein sogenannt echtes Dehnungs-h enthalten, sowie eine Liste mit wichtigen Ausnahmen zur e-/ä- und eu-/äu-Schreibung.

5.3 Die Nomengrossschreibung

Der Lehrplan 21 hält für den 2. Zyklus zur Grossschreibung von Nomen Folgendes fest:

Die Schüler/-innen ...
... können folgende Rechtschreibregeln in dafür konstruierten Übungen anwenden, wobei die Regel inklusive relevanter Ausnahmen jeweils vorliegt: [...] Grossschreibung für konkrete und gebräuchliche abstrakte Nomen (z.B. Liebe, Wut, Glück)

Abbildung 15: Grundansprüche für Zyklus 2 (4.–6. Kl.)

Damit ist nicht gemeint, dass die SuS Nomen semantisch bestimmen sollten: Die Nomengrossschreibung muss jedoch bei SuS, die die Nomengrossschreibung nur unsystematisch erworben haben, von Grund auf aufgebaut. Dabei ist zentral, dass der **Regelerwerb mit zielführenden Proben** unterstützt wird: Zielführend sind Proben, die die grammatischen Eigenschaften von Nomen nutzen (fester Artikel – oft in Verbindung mit Präpositionen –, typische Nachmorpheme). Als hilfreich erweist sich für schwächere SuS der Zugang über sog. *Signalwörter*, die Nomen anzeigen. Diese Signalwörter müssen die SuS nicht bestimmen, wohl aber erkennen können: Es

dürfte ausreichen, wenn die SuS die Signalwörter im Sprachbuch oder in einer Liste nachschlagen (vgl. die Hinweise unter e) oder sich die wichtigsten Signalwörter merken.

e) Nomen mit Signalwörtern erkennen und grossschreiben

Sprachbuch Band 6, S. 82–83: Übersicht über die Nomengrossschreibung mit verschiedenen Signalwörtern

Sprachbuch Band 6, S. 110: Pronomenliste
Arbeitsheft Band 6, S. 85 sowie S. 116–119
Arbeitsblatt 5a–5f

Sprachbuch Band 7, S. 96–97: erweiterte Übersicht

Arbeitsheft G Band 7, S. 123–125 (inkl. Selbstbeurteilung)

RG-Training S. 20–26 (Achtung: Die Übungen mit «E» sind für stärkere SuS gedacht!)

Der Lehrplan 21 sieht für den 3. Zyklus auch erste Nominalisierungen v.a. von Verben vor:

Die Schüler/-innen ...
... können folgende Rechtschreibregeln in dafür konstruierten Übungen anwenden: Nomen aus Verben mit vorhergehender Präposition plus Artikel in typischen Fällen (z.B. *beim Essen*, *nach dem Essen*), Höflichkeitspronomen «Sie» in Briefen.

Abbildung 16: Grundansprüche für Zyklus 3 (7.–9. Kl.)

Diese sind in Band 7 bereits angelegt und werden mit dem Zugang über Signalwörter abgedeckt. Allerdings ist darauf zu achten, dass diese Übungen nicht durch anderweitiges Material zu nominalisierten Adjektiven ergänzt werden, da nominalisierte Adjektive schwierig zu erkennen sind und in der Regel auch erst später erworben werden.

Zeigen sich SuS zunehmend sicherer bei der Nomengrossschreibung, können sie in Band 8 weiterarbeiten oder alternativ die Kommasetzung aus Bd. 6 und 7 angehen.

5.4 Eigene Texte korrigieren

SuS mit Rechtschreibschwierigkeiten zeigen in der Regel auch Schwierigkeiten bei der Korrektur ihrer Texte. Der Lehrplan 21 sieht vor, dass SuS Ende Sekundarstufe in der Lage sind, eigene Texte so zu überarbeiten, dass sie die wichtigsten Bereiche erkennen und korrigieren können.

Die Schüler/-innen ...

... können Texte sprachformal überarbeiten. Sie beachten dabei folgende Regeln inklusive wichtiger Ausnahmen: Wortstammregel, Doppelkonsonantenregel, Grossschreibung von konkreten und abstrakten Nomen sowie abgeleitete Nomen mit Nachmorphemen, Komma zwischen leicht erkennbaren Verbgruppen.

... können Wortschreibungen kritisch hinterfragen und mit dem Schul-Wörterbuch oder mit Nachfragen klären.

Abbildung 17: Grundansprüche für Zyklus 3 (7.–9. Kl.)

Schwächeren SuS fällt dies schwer: Die Sprachstarken bieten dazu eine Korrekturstrategie an (UPS = Überprüfen – Proben anwenden – Scheinwerfer anschalten für weitere Zweifelsfälle), die den SuS eine Orientierung bieten kann. Zentrale Grundidee dabei ist, dass der Vorgang portioniert wird, und zwar so, dass zunächst genau gelesen wird und Zweifelsfälle markiert werden, bevor die wichtigsten Regelbereiche unter Zuhilfenahme relevanter Proben bearbeitet werden.

f) Korrekturstrategie UPS

Sprachbuch Band 7, S. 100–101
Arbeitsheft Band 7, S. 128–130
Arbeitsblatt 81

g) In einem Wörterbuch nachschlagen

Arbeitsheft Band 7, S. 159

→ Um richtig nachschlagen zu können, muss man auch wissen, dass bestimmte Laute unterschiedlich verschriftet werden können, damit man

auch an mehreren Stellen nachschauen kann, wenn man ein Wort nicht auf Anhieb findet. Diese Liste führt wichtige Fälle auf.

5.5 Zur Anschaffung empfohlen

Sprachstarke 6

Sprachbuch

Arbeitsheft

(Audio-CD)

(Kommentarband)

Sprachstarke 7

Sprachbuch

Arbeitsheft GA

RS-Grammatiktraining

(Audio-CD)

(Begleitband auf CD-ROM)

Anmerkungen

- Klammern bedeuten, dass eine Anschaffung nicht zwingend notwendig ist, dennoch aber hilfreich sein kann.
- Schwache SuS sollen eine Übung mehrfach lösen (mit einem zeitlichen Abstand): für solche Fälle darf eine Übung kopiert werden.
- Wird die Audio-CD nur für die Hör- und Aussprachübung zu den langen und kurzen Vokalen benötigt, kann diese Übung bei Bedarf auch selbst vorgesprochen werden.
- Lösungen sowie zusätzliche Übungen (inkl. Korrekturstrategie UPS) sind im Kommentar- bzw. Begleitband erhältlich. Diese Bände enthalten zudem weitere Hinweise zum Aufbau der Rechtschreibung.

6 Hinweise zu Grammatik bzw. Sprache(n) im Fokus

Zahlreiche Studien belegen, dass Grammatikunterricht keine positive Wirkung auf die Schreibleistung zeigt (erfasst in Form von Textqualität) – im Gegenteil: Grammatikunterricht, der zur Schreibförderung eingesetzt wird, wirkt sich sogar negativ auf die Schreibleistung aus (vgl. u.a. Graham & Perin, 2007; Graham, Harris & Santangelo, 2015).

Erklären lässt sich dies damit, dass Grammatikunterricht analytisch ausgerichtet ist (Bredel & Schmellentin, 2014). Das zeigt der Lehrplan 21 deutlich auf, indem er bezogen auf Grammatik unter D.5 folgende Teilkompetenzen unterscheidet:

- A Verfahren und Proben: Die SuS können Sprache erforschen und Sprachen vergleichen.
- B Sprachgebrauch untersuchen: Die SuS können den Gebrauch und die Wirkung von Sprache untersuchen.
- C Sprachformales untersuchen: Die SuS können Sprachstrukturen in Wörtern und Sätzen untersuchen.
- D Grammatikbegriffe: Die SuS können Grammatikbegriffe für die Analyse von Sprachstrukturen anwenden.

Abbildung 18: Grammatische Teilkompetenzen

Während bspw. die Satzproben im vorhergehenden Lehrplan des Kantons Zürich zusätzlich unter *Texte überarbeiten* aufgeführt waren, werden sie im Lehrplan 21 als rein analytisches Hilfsmittel betrachtet und auch nicht mehr im Bereich Schreiben aufgeführt. Dieser analytische Zugang geht entsprechend mit grammatischen Lernzielen einher:

Die Schüler/-innen können selbstständig Ersatz-, Verschiebe-, Erweiterungs- und Weglassprobe anwenden, um Sprachstrukturen (nach formalen Kriterien) zu untersuchen.

Abbildung 19: : Grundansprüche für Zyklus 3 (7.–9. Kl.), Hervorhebung A.S.

Damit wird dem Befund, dass ein Grammatikunterricht keine Schreibförderung darstellt, Rechnung getragen. Eine wirksame Förderung von Überarbeitungsfähigkeiten setzt denn auch an spezifischen Schreibprozessen an:

- Texte müssen in Bezug auf ein Schreibziel evaluiert werden. Es kann sich dabei um ein kommunikatives (was soll der Text bei den Adressaten bewirken?), inhaltliches (was will man den Adressaten mitteilen?) oder sprachliches Schreibziel (wie will man den Adressaten gegenüber kommunizieren?) handeln.
- Texte weisen textsortenspezifische Merkmale auf (v.a. in Bezug auf Aufbau bzw. Struktur und im Hinblick auf Wortschatz).
- Zeigt sich ein Überarbeitungsbedarf, müssen die Revisionen in erster Linie über die Wort- und Satzgrenze hinausgehen können, indem z.B. auch mehrere Sätze oder sogar ganze Absätze an eine andere Stelle im Text verschoben werden, indem auch Wortgruppen, Sätze oder ganze Absätze neu eingefügt werden

Entsprechend wirken sich Förderansätze besonders dann positiv auf die Textqualität aus, wenn sie an diesen Schreibprozessen ansetzen. Zwei Beispiele, deren Wirksamkeit auf die Textqualität empirisch nachgewiesen wurde, sollen dies andeuten (eine ausführlichere Darstellung findet sich in Sturm, Lindauer & Sommer, 2018):

- a) **Reziprokes Feedback:** Dieses Verfahren fokussiert die Textebene, indem in einem ersten Schritt der zu evaluierende Text zuerst zusammengefasst werden soll. Erst danach wird der Text mit Blick auf das Schreibziel evaluiert.
- b) **Das «direkte Testen» eines Textes:** Dabei denkt eine Leserin laut beim Lesen des

Textes, sodass der Schreiber direkt die Wirkung auf die Leserin beobachten kann. Besonders bewährt hat sich bei anleitenden oder argumentativen Texten.

Zu beachten ist darüber hinaus die Gewichtung: Schreibenlernen ist äusserst komplex und anforderungsreich. Dies erfordert aus-

reichend Lernzeit und vor allem auch ausreichend Schreibgelegenheiten. Lehrmittel wie «Sprachwelt Deutsch» und «Die Sprachstarken» zeigen mit beispielhaften Jahresplanungen, die überdies dem Lehrplan 21 entsprechen, wie die einzelnen Kompetenzbereiche zu gewichten sind.

7 Literatur und Materialien

- Bäuerlein, K., Lenhard, W. & Schneider, W. (2012a). *LESEN 6–7. Lesetestbatterie für die Klassenstufen 6–7*. Göttingen: Hogrefe.
- Bäuerlein, K., Lenhard, W. & Schneider, W. (2012b). *LESEN 8–9. Lesetestbatterie für die Klassenstufen 8–9*. Göttingen: Hogrefe.
- Bredel, U. & Schmellentin, C. (2014). *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Breetvelt, I., van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between Writing Processes and Text Quality: When and How? *Cognition and Instruction*, 12 (2), 103–123.
- Buckner, A. (2005). *Notebook know-how: strategies for the writer's notebook*. Portland Me.: Stenhouse Publishers.
- Bundesministerium für Bildung (2016). *Evidenzbasierte LRS-Förderung*. Wien: Bundesministerium für Bildung.
- D-EDK (Hrsg.). (2016). *Lehrplan 21 – Gesamtausgabe*. Luzern: D-EDK. Verfügbar unter: www.lehrplan.ch
- Dehaene, Stanislas (2010). *Lesen: Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*. Albrecht Knaus Verlag.
- 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. & Santangelo, T. (2015). Research-Based Writing Practices and the Common Core: Meta-Analysis and Meta-Synthesis. *The Elementary School Journal*, 115 (4), 498–522.
- 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.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London/New York: Routledge Chapman & Hall.
- Kruse, G., Riss, M. & Sommer, T. (2013). *Lesen. Das Training 3 (Oberstufe)*. Bern: Schulverlag plus AG.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen – Diagnostik – Förderung* (1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindauer, Thomas & Schmellentin, Claudia (2008). *Die wichtigen Rechtschreibregeln*. Zürich: Orell Füssli.
- Lindauer, T., Schmellentin, C., Beerenwinkel, A., Hefti, C. & Furger, J. (2013). *Sprachbewusst unterrichten. Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht* (Bildungsraum Nordwestschweiz). Brugg: Pädagogische Hochschule FHNW. [Verfügbar unter: <http://www.fhnw.ch/ph/zt/publikationen/>]
- Lindauer, Thomas, Schmellentin, Claudia & Sturm, Afra (2008). Rechtschreibfehler gewichten – differenzierend korrigieren. *ide*, 3, 78–84.
- Lindauer, Thomas, Sturm, Afra & Schmellentin, Claudia (2006). *Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Aktualisierte und erweiterte Auflage 2006. Ergänzt mit fachlichen Empfehlungen für die Vermittlung der Regeln im Unterricht*. Bern: Generalsekretariat EDK.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 3 (5).
- Philipp, M. (2015). *Lesestrategien, Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rickli, Ursula (2015). *Lesestark. Mit Laut- und Bildkarten*. Solothurn: Lehrmittelverlag Kanton Solothurn.
- Rosebrock, C. (2015). Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung. In G. Frieling & A. Rustemeyer (Hrsg.), *DVV-Rahmencurriculum Lesen* (S. 5–20). Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Rosebrock, C., Gold, A., Nix, D. & Rieckmann, C. (2011). *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.
- Schneider, Hansjakob, Becker-Mrotzek, Michael, Sturm, Afra, Jambor-Fahlen, Simone, Neugebauer, Uwe, E-fing, Christian et al. (2013). *Expertise zur Wirksamkeit von Sprachförderung*. Aarau/Köln: Pädagogische Hochschule FHNW, Universität zu Köln, Mercator Institut.

- Schneider, W., Schlagmüller, M. & Ennemoser, M. (2017). *Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 5–12. 2., erweiterte und neu normierte Auflage*. Göttingen: Hogrefe.
- Schweizer Schülerduden. (2018). *Rechtschreiben. Bearbeitet von Afra Sturm* (9., überarbeitete und erweiterte.). Berlin, Zürich: Dudenverlag + ilz.
- Sturm, Afra (2014). Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei BerufsschülerInnen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermassnahmen. *Leseforum*, (1), 1–19. [www.leseforum.ch]
- Sturm, A. (2017). Förderung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 266–284). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sturm, A., Lindauer, N. & Sommer, T. (2018). Rückmelden. Aufgaben- und lernzielbezogenes Feedback. *Der Deutschunterricht*, (3), 80–91.
- Sturm, A. & Weder, M. (Hrsg.). (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Kallmeyer.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Berkshire: Open University Press.
- Timperley, H. & Parr, J. (2010). Evidence, inquiry and standards. In H. Timperley & J. Parr (Hrsg.), *Weaving evidence, inquiry and standards to build better schools* (S. 9–23). Wellington: NZCER Press.
- Tschannen-Moran, M., Salloum, S. J. & Goddard, R. D. (2015). Context Matters: The Influence of Collective Beliefs and Shared Nouns. In H. Fives & M.G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 301–316). New York/London: Routledge.
- Walter, J. (2009). *LDL – Lernfortschrittsdiagnostik Lesen. Ein curriculumbasiertes Verfahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Wild, J. & Pissarek, M. (2018). *Ratte. Regensburger Analysetool für Texte. Dokumentation*. Regensburg: Universität Regensburg. Verfügbar unter: <https://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/ratte/index.html>

7.1 Website Quims-Musteraufgaben zur Schreibförderung

<http://wiki.edu-ict.zh.ch/quims/fokusa/mua>

- a) Musteraufgaben zur Förderung basaler Schreibfähigkeiten
- b) Musteraufgaben zur Förderung von Schreibstrategien
- c) Musteraufgaben zur Förderung von Schreiben als soziale Praxis

→ Für schwächere SuS können auch die Musteraufgaben herangezogen werden, die für die Mittelstufe entwickelt wurden.

<http://ch4.typewriter.at/>

→ kostenloses Trainingsprogramm zum Tastaturschreiben

<https://www.psychometrica.de/lix.html>

→ LIX = kostenloses Tool, um Textschwierigkeiten zu berechnen

<https://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/ratte/index.html>

→ RATTE = kostenloses Tool, um Textschwierigkeiten zu berechnen: gegenüber LIX Vorteile, da verschiedene Masse verwendet werden und zudem die Textschwierigkeit pro Klassenstufe berechnet werden kann