

Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bereich Schreiben am Beispiel von QUIMS-Schulen

Afra Sturm

Abstract

Im Rahmen des Programms QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) wird für die Jahre 2014–2017 zusätzlich der Schwerpunkt «Schreiben auf allen Schulstufen» angeboten. In diesem Beitrag werden ausgehend von Problemfeldern, die sich aus Sicht von QUIMS-Lehrpersonen stellen, die für den Schwerpunkt festgelegten Förderbereiche dargelegt. Auf dieser Basis wird ausgeführt, wie der Schwerpunkt «Schreiben auf allen Schulstufen» als Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekt angelegt ist: Dabei werden die Grundpfeiler Veranstaltungsreihe, schulinterne Weiterbildung, Kaderseminar für die Fachleute der schulinternen Weiterbildung sowie Musteraufgaben erläutert. Da die Musteraufgaben ein wichtiges Scharnier zu den anderen Grundpfeilern bilden, werden diese detaillierter dargestellt.

Schlüsselwörter

Schreibförderung, basale Schreibfertigkeiten, Schreibstrategien, Schreiben als soziale Praxis, Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autorin

Afra Sturm, Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen, Bahnhofstrasse 6,
CH-5210 Windisch, afra.sturm@fhnw.ch

Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bereich Schreiben am Beispiel von QUIMS-Schulen

Afra Sturm

Einleitung

Selbstauskünfte von Lehrpersonen zeigen, dass sie die eigene schreibdidaktische Ausbildung als nicht ausreichend einschätzen, wie Befragungen von Lehrpersonen über alle Stufen hinweg ergaben (Cutler & Graham, 2008; Gilbert & Graham, 2010; Kihara, Graham & Hawken, 2009). Obwohl nicht davon ausgegangen werden kann, dass nach der Grundausbildung keine weitergehende Professionalisierung in der Domäne Schreiben mehr angezeigt ist, stimmen die Befunde der erwähnten Studien bedenklich, sind es doch mehr als die Hälfte der befragten Lehrpersonen, die ihre Grundausbildung als mangelhaft einschätzen. Hinzu kommt, dass sie auch schulinterne Weiterbildungen als mehrheitlich unzureichend wahrnehmen.

Vergleichbare Studien für den deutschsprachigen Raum fehlen. Erste Befunde aus dem Projekt «Novizinnen und Novizen im Schreibunterricht» weisen jedoch darauf hin, dass sich auch angehende Primar-Lehrpersonen durch ihre Ausbildung nur bedingt auf den Schreibunterricht vorbereitet fühlen (Sturm, Schneider, Lindauer & Sommer, 2014). Allerdings schätzen sie eigene Schreibkompetenzen oder die eigene Schreibmotivation im Hinblick auf ihren Schreibunterricht wichtiger ein als etwa zukünftige Weiterbildungen.

Ein Blick in die kursorischen Weiterbildungsangebote verschiedener Anbieter erweckt den Anschein, dass in der Domäne Schreiben Kurse zu Rechtschreibung und kreativem Schreiben überwiegen. Des Weiteren ist kein systematischer Aufbau erkennbar, und Kurse zu nachweislich wirksamen Förderansätzen fehlen weitgehend (zu wirksamen Schreib-Förderansätzen vgl. bspw. Schneider et al., 2013). Angaben zu schulinternen Weiterbildungen, die aufzeigen würden, welche Inhalte oder Förderansätze auf Wunsch der Schulen bzw. Lehrpersonen in der Domäne Schreiben bearbeitet werden, sind in der Regel nicht verfügbar. Eine Ausnahme bildet das Programm «Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)» des Kantons Zürich.¹ Ein Blick in die Projektdatenbank von QUIMS zeigt, dass Schreibförderung bis 2013 in QUIMS-Schulen nur selten im Zentrum ihrer Projekte stand, und dass in solchen Fällen ebenfalls Rechtschreibung und kreatives Schreiben dominierte (vgl. Sturm, Schneider & Philipp, 2013). Ähnlich ergab eine Sekundäranalyse von Maag Merki, Moser, Angelone & Roos (2012), dass produktive Sprachkompetenzen deutlich weniger fokussiert werden als rezeptive Fähigkeiten und dass die von den Schulen getroffenen Massnahmen in den verschiedenen Bereichen eher allgemeine Ziele verfolgen bzw. eher diffus formuliert sind, auch wenn dem Programm QUIMS insgesamt eine gute Erfolgsbilanz bescheinigt werden kann. Auf der Basis dieser Sekundäranalyse wurde entschieden, im Rahmen des QUIMS-Programms zusätzlich den Schwerpunkt «Schreiben auf allen Schulstufen» in den Jahren 2014–2017 anzubieten (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014). Dazu gab das Volksschulamt der Bildungsdirektion Zürich ein Gutachten in Auftrag, das u. a. auch Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Schreibförderung an QUIMS-Schulen formuliert (Sturm et al., 2013).

In diesem Beitrag wird der QUIMS-Schwerpunkt «Schreiben auf allen Schulstufen» vorgestellt, der als Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekt angelegt ist.² Um dieses Projekt verorten zu können, wird zunächst der Hintergrund geschildert, indem in Kap. 1 die Problemfelder aus Sicht der QUIMS-Schulen und in Kap. 2 die Empfehlungen zur Schreibförderung an QUIMS-Schulen erläutert werden. Anschliessend wird der theoretische Rahmen, der der Konzeption der Weiterbildungsmassnahmen zugrundeliegt, ausgeführt (Kap. 3). In Kap. 4 schliesslich werden die Metaaufgaben, die ein wichtiges «Scharnier» zwischen den einzelnen Grundpfeilern der Weiterbildungsmassnahmen darstellen, etwas ausführlicher beschrieben. Der Beitrag schliesst mit einem Ausblick.

¹ Am Programm QUIMS nehmen Schulen mit einem Anteil von mindestens 40% fremdsprachiger Schüler/-innen teil (vgl. dazu den Beitrag von Mächler in dieser Ausgabe des Leseforums).

² Projektleitung: Afra Sturm, Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW; Kooperation mit Claudia Neugebauer der Pädagogischen Hochschule Zürich sowie mit Werner Senn von der Pädagogischen Hochschule Luzern; das Teilprojekt Schulinterne Weiterbildung wird von Claudia Neugebauer von der Pädagogischen Hochschule Zürich geleitet.

1 Problemfelder aus der Sicht von QUIMS-Lehrpersonen

Hauptziel des Gutachtens, das im Auftrag des Volksschulamts der Bildungsdirektion Zürich erstellt wurde, war, Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Schreibförderung an QUIMS-Schulen herauszuarbeiten: Diese Empfehlungen sollten einerseits den aktuellen Forschungsstand widerspiegeln, andererseits auch Problemfelder aus den QUIMS-Schulen aufgreifen, damit geeignete Weiterbildungsmaßnahmen ergriffen werden können (Sturm et al., 2013). In Bezug auf die Problemfelder wurden vier Gruppeninterviews mit QUIMS-Lehrpersonen durchgeführt: Kindergarten, Unterstufe (Klasse 1–3), Mittelstufe (Klasse 4–6) und Sekundarstufe (Klasse 7–9). Je nach Gruppe waren 4–6 Lehrpersonen beteiligt.³

Im Folgenden wird zum einen kurz erläutert, auf welcher Basis die Gruppeninterviews durchgeführt und wie sie ausgewertet wurden, zum anderen werden die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassend dargestellt.

1.1 Vorgehen

Der Leitfaden für die Gruppeninterviews wurde auf der Basis von Troia & Maddox (2004) entwickelt. Die Leitfragen lassen sich in zwei Bereiche gliedern:⁴

- 1) **Schulentwicklung:** Gibt es an Ihren Schulen bzw. in Ihren Teams gemeinsame Vorstellungen zum Fördern und Beurteilen in der Domäne Schreiben? Gibt es so etwas wie eine klassen- oder stufenübergreifende Schreibkultur an Ihrer Schule? Findet an der Schule ein (regelmässiger) Austausch zum Schreiben bzw. zum Schreibunterricht statt? usw.
- 2) **Unterrichtsentwicklung:** Was verstehen Sie persönlich unter gutem Schreibunterricht? Welche Förderansätze oder Materialien setzen Sie ein? Welche Anpassungen nehmen Sie vor allem im Hinblick auf Schüler/-innen mit Deutsch als Zweitsprache oder in Bezug auf Schüler/-innen mit Schreibschwierigkeiten vor? Welches sind die grössten Hindernisse oder Herausforderungen, die sich Ihnen im Schreibunterricht stellen? usw.

Die Fragen des ersten Bereichs wurden den am Gruppeninterview teilnehmenden Lehrpersonen im Vorfeld gestellt, mit der Bitte, diese Fragen im Team zu diskutieren. Damit sollte gewährleistet werden, dass sie in Bezug auf diese Fragen auch die Sicht ihrer Schule vertreten können.

Die Interviews wurden ausschnittsweise transkribiert und in Anlehnung an Mayring (2007) ausgewertet. Die so gewonnenen Ergebnisse wurde in einer Sitzung mit den beteiligten Lehrpersonen aller Stufen kommunikativ validiert.

1.2 Ergebnisse

Ein wichtiges Ergebnis dieser Gruppeninterviews besteht darin, dass über alle Gruppen hinweg betont wurde, dass ein Austausch im Team zur Schreibförderung bisher kaum stattgefunden habe – und wenn doch, dann hauptsächlich zu Fragen rund um die Beurteilungspraxis. Ebenfalls hoben die Befragten hervor, dass der Bereich Schreiben insgesamt eher nachrangig behandelt worden wäre, gerade im Vergleich zum Lesen. Die befragten Lehrpersonen begrüsst es ausdrücklich, dass im Programm QUIMS ein neuer Schwerpunkt zur Schreibförderung aufgebaut werden soll.

Als zentrale Problemfelder kristallisierten sich die folgenden heraus:

- 1) **Gewichtung sprachformaler Aspekte:** In den Interviews wurde die Förderung sprachformaler Aspekte weniger stark gewichtet als Aspekte, die Struktur, Kohärenz u. a. betreffen. Im Hinblick auf Schüler/-innen mit Deutsch als Zweitsprache deutete sich jedoch an, dass sprachformale Aspekte stärker im Vordergrund stehen, zumal diese Schüler/-innen grosse Schwierigkeiten in Bezug auf «korrektes Formulieren» zeigen würden. Dies wurde nicht zuletzt auch als Begründung dafür herangezogen, den Schreibunterricht zugunsten eines Sprachtrainings zurückzustellen. Des Weiteren zeigte sich, dass beim Beurteilen von Textprodukten ebenfalls ein stärkeres Gewicht auf sprachformale Aspekte gelegt wird.

³ Die Anfrage zur Teilnahme erfolgte durch das Volksschulamt.

⁴ Der vollständige Interviewleitfaden ist in Sturm, Schneider & Philipp (2013) abgedruckt.

- 2) *Genres und Textsorten*: Es wurde eine grosse Vielfalt an eingesetzten Textsorten genannt, die sich dem narrativen, berichtenden oder instruierenden Genre zuordnen lassen (Beispiele sind: Bildergeschichten, Sagen, Fabeln; Erlebnisbericht, Medienbericht; Bedienungsanleitung). Weder war aus den Antworten eine durchgängige Förderung über die Stufen hinweg erkennbar, noch wurden alle Genres angeführt. Auffällig ist, dass keine Beispiele zu argumentativen Texten genannt wurden.
- 3) *Schreibstrategien*: Begriffe wie «Schreibprozess» oder «Schreibstrategien» – letzterer in den Interviews i.d.R. als «Arbeitstechnik» bezeichnet – werden zwar genannt, aber sie erfuhren in den Interviews auch auf Nachfragen hin keine didaktische oder inhaltliche Füllung. Darüber hinaus wurde in den Interviews die Vermittlung von Schreibstrategien kaum thematisiert, obwohl etwa von Lehrpersonen der Sekundarstufe betont wurde, dass die Überarbeitung von Texten ein grosses Problem darstelle – ein Bereich, der geeignete Strategien erfordert.
- 4) *Schreibmotivation*: Es wurde insbesondere von Mittelstufen- und noch mehr von Sekundarstufen-Lehrpersonen eine geringe bzw. abnehmende Schreibmotivation der SchülerInnen konstatiert. Die Lehrpersonen zeigten jedoch eine grosse Unsicherheit bei der Frage, wie Schreibmotivation gefördert werden kann. Mitunter wurde die Förderung von Schreibmotivation mittels geeigneter Schreibaufgaben als «Lotterie» bezeichnet.
- 5) *Die soziale Funktion von Schreiben*: Dass Schreiben in erster Linie ein kommunikatives Mittel darstellt, wurde hauptsächlich im Kindergarten und auf der Unterstufe, teilweise auch noch auf Mittelstufe hervorgehoben. Auf Sekundarstufe wurde sie nur am Rande erwähnt. Damit einhergehend scheint das Veröffentlichen von Texten auf Sekundarstufe eine untergeordnete Rolle zu spielen. Des Weiteren wurde vereinzelt berichtet, dass kooperatives Schreiben eingesetzt wird und in diesem Rahmen die gemeinsame Auseinandersetzung in der Gruppe zentral sei. Es kann jedoch angenommen werden, dass die Schüler/-innen kaum systematisch auf die Anforderungen, die mit dem kooperativen Schreiben verbunden sind, vorbereitet werden.
- 6) *Zur Beurteilung*: Die befragten Lehrpersonen berichteten durchgängig, dass sie beim Beurteilen kriterienorientiert vorgehen. Allerdings zeigte sich, dass bei der Textbeurteilung ein starker Fokus auf sprachformale Aspekte gelegt wird. Die Textbeurteilung scheint dabei mehrheitlich durch die Lehrpersonen selbst zu erfolgen: Selbstbeurteilung wurde nur am Rande erwähnt, ebenso Peer-Feedback (hauptsächlich in Form von Schreibkonferenzen). Nicht zuletzt wurde auch das Beobachten und Beurteilen von Schreibprozessen kaum erwähnt.

Zusätzlich zu diesen Problemfeldern zeigte sich, dass die Lehrpersonen ganz unterschiedliche Sichtweisen, was Schreiben beinhaltet, vertraten. So waren sie in Analogie zu Gilbert & Graham (2010) aufgefordert, im Vorfeld in ihren Teams nachzufragen, a) wie viel Schreibzeit sie ihrer Einschätzung nach den Schülern und Schülerinnen pro Woche einräumen und b) wie viel Zeit sie pro Woche für die Vermittlung von Schreibkompetenzen ungefähr einsetzen. Die Frage diente damit in erster Linie dazu, das Gespräch in den pädagogischen Teams in Gang zu setzen. In den Gruppeninterviews wurde berichtet, dass die Bandbreite in den Teams zu diesen Fragen enorm stark variierte und dass teilweise sehr Unterschiedliches unter «Schreiben» subsumiert wurde. Dies legen auch die Ergebnisse in Gilbert & Graham (2010, S. 503) nahe, die von einer durchschnittlichen Schreibzeit von 122 Minuten pro Woche berichten, bei einer Standardabweichung von rund 74 Minuten, sowie von 77 Minuten Schreibinstruktion pro Woche, bei einer Standardabweichung von 49 Minuten. Möglicherweise reflektieren die Befunde aus Gilbert & Graham (2010) damit nicht nur unterschiedliche Praktiken, sondern ebenso sehr ein unterschiedliches Verständnis von Schreiben.

Die vorbereitenden Fragen, die vor den Gruppeninterviews im Team zu diskutieren waren, wurden generell als sehr positiv wahrgenommen, gerade im Hinblick auch auf schulentwicklerische Aspekte:

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

2 Empfehlungen zur Schreibförderung an QUIMS-Schulen

Zusätzlich zu den stufenbezogenen Gruppeninterviews wurde die empirisch-didaktische Literatur gesichtet: In einem ersten Schritt wurden die verfügbaren Meta-Analysen zur Schreibförderung beigezogen (Graham, Harris & Hebert, 2011; Graham, McKeown, Kihara & Harris, 2012; Graham & Perin, 2007a, 2007b). Da für den Kindergarten zu Schreibförderung keine Meta-Analyse vorlag, wurde ein Bericht zu *best practice* herangezogen (Gerde, Bingham & Wasik, 2012). In einem zweiten Schritt wurden Förder- oder Beurteilungsansätze, die einem gemeinsamen didaktischen Handlungsfeld zugeordnet werden können, so zusammengestellt, dass Trends besser sichtbar werden und im Hinblick auf eine zielführende Weiterbildung übersichtlicher dargestellt werden können (Sturm et al., 2013, S. 19). Zusätzlich sollte diese Zusammenstellung die aus den Gruppeninterviews eruierten Problemfelder aufgreifen und bündeln.

Dieses Vorgehen führte zu drei Förderbereichen in der Domäne Schreiben (vgl. Tabelle 1 unten). Als Querschnittsthemen zu diesen drei Förderbereichen sind mit Blick auf Weiterbildungen an QUIMS-Schulen die Merkmale guter Schreibaufgaben sowie das Beobachten und (formative) Beurteilen angelegt, dies auch mit Blick auf die Problemfelder, die sich aus den Gruppeninterviews ergaben.

	basale Schreibfertigkeiten	Schreibstrategien und Selbstregulation	Schreiben als soziale Praxis
Merkmale guter Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> – Ausbildung einer flüssigen und effizienten Handschrift (Gleiches gilt in Bezug auf das Tastaturschreiben) 	<ul style="list-style-type: none"> – Auf- und Ausbau eines Repertoires an genrespezifischen sowie genreunabhängigen Schreibstrategien 	<ul style="list-style-type: none"> – Schreiben als soziale Interaktion mit LeserInnen verstehen und erfahren
Beobachten und (formatives) Beurteilen	<ul style="list-style-type: none"> – Automatisierung von Rechtschreibung – Aufbau von Schreib- bzw. Formulierungswortschatz 	<ul style="list-style-type: none"> – Ausbildung von metakognitivem Wissen (wann ist welche Strategie angemessen, Wissen über sich als Schreiber/-in usw.). 	<ul style="list-style-type: none"> – Wirkung von Texten in der Interaktion mit LeserInnen überprüfen

Tabelle 1: Drei Förderbereiche und zwei Querschnittsthemen

Angemerkt sei, dass diese Förderbereiche und Querschnittsthemen auch den Kindergarten einschliessen: Hier gilt es den Kindergarten-Lehrpersonen in erster Linie aufzuzeigen, dass bspw. in Anlehnung an Fisher, Jones, Larkin & Myhill (2010) oder Isler & Künzli (2010) «Vorformen» möglich sind, die die spätere Schreibförderung unterstützen.

Die Förderbereiche und Querschnittsthemen bilden die Grundlage für eine systematischere Weiterbildung an QUIMS-Schulen. Eine Konzeption geeigneter Weiterbildungsmaßnahmen kann sich dabei – wie im folgenden Kapitel dargelegt wird – nicht nur auf fachliche bzw. fachdidaktische Inhalte konzentrieren, sondern muss sowohl günstige Voraussetzungen als auch Hindernisse auf struktureller und individueller Ebene berücksichtigen.

3. Ein Rahmenkonzept

Auf Basis der Sekundäranalyse von Maag Merki et al. (2012) und des Gutachtens von Sturm et al. (2013) legte das Volksschulamt der Bildungsdirektion unter der Federführung von Stefan Mächler die Eckpfeiler für die Konzeption der Weiterbildungsmaßnahmen fest. Diese Eckpfeiler sind die folgenden:

- Ziele der Schreibförderung formulieren, bezogen auf die Ebenen Schule, Unterricht und SchülerInnen sowie im Hinblick auf die drei Förderbereiche basale Schreibfertigkeiten, Schreibstrategien und Schreiben als soziale Praxis
- Eine Veranstaltungsreihe so konzipieren, dass sich Schulen, Lehrpersonen, Schulleitungen oder auch Steuergruppen einem der drei Förderbereiche annähern können, ohne dass sie bereits an einer schulinternen Weiterbildung teilnehmen müssten
- Schulinterne Weiterbildungen konzipieren und aufbauen, die Angebote zu den drei Förderbereichen wie auch den beiden Querschnittsthemen anbieten
- Ein Kaderseminar für die WeiterbildnerInnen und MultiplikatorInnen konzipieren und aufbauen

- E. Musteraufgaben entwickeln, die für jeden Förderbereich das schreibdidaktische Handlungsmuster aufzeigen, dabei auf die Ziele der Schreibförderung Bezug nehmen sowie die Merkmale guter Schreibaufgaben verdeutlichen und das Beobachtungs- und Beurteilungsspektrum der Lehrpersonen erweitern

Während die Ziele der Schreibförderung mit Blick auf den Lehrplan, insbesondere auch den Lehrplan 21 formuliert wurden, bildete für die Konzeption von B, D und E das erweiterte Angebots- und Nutzungsmodell, das Lipowsky (2011) zum beruflichen Lernen von Lehrpersonen im Rahmen von Weiterbildungsmassnahmen entwickelte, den relevanten Denkrahmen (zur Konzeption der schulinternen Weiterbildung vgl. den Beitrag von Neugebauer in dieser Ausgabe des Leseforums). Diesem erweiterten Angebots- und Nutzungsmodell liegt die theoretische Sicht zugrunde, dass sich berufliches Lernen von Lehrpersonen, das im Rahmen von Weiterbildungsmassnahmen stattfindet, «durch personenbezogene Voraussetzungen, durch Faktoren des Schulkontextes und durch Merkmale und Komponenten der Fortbildungen selbst sowie durch das Zusammenspiel dieser Faktoren erklären» lässt (Lipowsky, 2011, S. 399):



Abbildung 1: Erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell nach Lipowsky (2011) [vereinfachte Darstellung durch A.S.]

Lehrpersonen, so Lipowsky & Rzejak (2012), nutzen ein Weiterbildungsangebot sehr unterschiedlich und profitieren auch nicht in gleichem Masse. Zum einen wird dies auf das unterschiedliche Professionswissen sowie ihre Selbstwirksamkeitserwartungen zurückgeführt,⁵ zum anderen dürfte auch die Teilnahmemotivation eine Rolle spielen. Eine besondere Herausforderung für die Weiterbildungsplanung besteht u. a. darin, «jene Lehrpersonen zu erreichen und zur Nutzung bestehender Fortbildungsangebote zu motivieren, die aufgrund gering ausgebildeter Kompetenzen von dem Besuch von Fortbildungen wahrscheinlich besonders profitieren könnten» (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 11).

Im Folgenden wird erläutert, wie der QUIMS-Schwerpunkt «Schreiben auf allen Schulstufen» auf der Basis dieses Angebots- und Nutzungsmodells konzipiert wurde. Dabei werden auch die Eckpfeiler B, D und E und die darin getroffenen Massnahmen genauer ausgeführt.⁶

3.1 Kontextbedingungen

Unter Kontextbedingungen kann nicht nur die einzelne Schule, sondern auch die Bildungsadministration subsumiert werden. Als günstig hat es sich in Bezug auf Bildungsadministration oder auch Bildungspolitik erwiesen, wenn hohes Wissen über wissenschaftliche Befunde vorhanden ist (vgl. etwa Mohan, Lundeborg & Reffitt, 2008).

⁵ Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen in der Domäne Schreibunterricht beinhalten Überzeugungen, wie gut sie SchülerInnen in der Ideenfindung, in Bezug auf korrektes Verschriften etc. unterstützen können (vgl. Sturm et al., 2014).

⁶ An der Konzeption von B, D und E war auch Thomas Bachmann beteiligt, an jener zu D darüber hinaus Claudia Neugebauer.

Kontextbedingungen

- Bildungsdirektion Zürich
- QUIMS-Programm 2014–2017
- Ziele Schreibförderung
- Finanzen
- Quims-Beauftragte
- Begleitgruppe
- Schulleitung

Maag Merki et al. (2012, S. 162) merken an, dass die bisherige Praxis im QUIMS-Programm – die Schulen konnten aus einer vorgegebenen Auswahl an Handlungs- und Zielfeldern selbst auswählen –, eine Identifikation mit dem Programm unterstütze. Gleichzeitig betonen sie, dass der Unterricht bzw. die Reflexion darüber, was guter Unterricht beinhaltet, nur bei entsprechender Schwerpunktsetzung ins Zentrum rücken könne. Sie empfehlen deshalb, diese Offenheit zu überdenken.

Zwar behalten die Schulen die bisherige Gestaltungsfreiheit, der Empfehlung ist das Volksschulamt der Bildungsdirektion Zürich aber dennoch gefolgt, indem es den Schwerpunkt «Schreiben auf allen Schulstufen» für alle QUIMS-Schulen für verpflichtend erklärt hat (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014).

Die Ziele zur Schreibförderung formulieren nicht nur solche auf Ebene der SchülerInnen, sondern auch auf Ebene des Unterrichts und der Schule. Auf Ebene der Schule wird festgehalten, dass der Fokus Schreibförderung im Schulprogramm verankert ist und dass die Lehrpersonen einer Schule ein möglichst gemeinsames Verständnis von Schreibförderung entwickeln (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014, S. 8). Des Weiteren sollen sich die Schulen an den drei Förderbereichen basale Schreibfertigkeiten, Schreibstrategien und Schreiben als soziale Praxis ausrichten. Damit soll erreicht werden, dass die Weiterbildungsmaßnahmen in der Schreibförderung kohärent und möglichst auch systematisch erfolgen.

In verschiedenen Studien zeigte sich, dass Lehrpersonen stärker gewillt sind, Zeit und Energie in eine Weiterbildung zu investieren, wenn sie dies als Schulhausteam tragen können (u.a. Graham & Harris, 2008; Mohan et al., 2008). Hinzu kommt, dass die Zeit, die den Lehrpersonen durch ihre Schule zur Verfügung gestellt wird, eine wichtige Voraussetzung für die Implementierung von Weiterbildungsmaßnahmen ist (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 5). Wie diesem Umstand in den schulinternen QUIMS-Weiterbildungen aus einer schulentwicklerischen Perspektive begegnet werden kann, wird in Neugebauer (i. d. A.) ausgeführt.

Kontextbedingungen dieser Art können nicht isoliert bzw. nicht unabhängig von der inhaltlichen Ausrichtung der geplanten Weiterbildungsmaßnahmen und damit nicht unabhängig von Unterrichtsentwicklung betrachtet werden. Dies sei in Bezug auf die (explizite) Vermittlung von Schreibstrategien kurz ausgeführt: Wird den SchülerInnen eine bestimmte Schreibstrategie vermittelt, ist es für sie hilfreich, wenn diese bei ähnlichen Aufgaben auch in anderen Fächern oder von anderen Lehrpersonen eingesetzt wird. Das bedingt jedoch, dass sich das Kollegium bzw. die Schule über Schreibstrategien verständigt und eine gemeinsame Auffassung davon entwickelt, wie Schreibstrategien zielführend vermittelt werden können. Müssten die SchülerInnen bei ähnlichen Aufgaben je nach Lehrperson ein anderes Vorgehen anwenden, würde sich das wohl erschwerend auf den Lernerfolg auswirken.

3.2 Qualität der Weiterbildungsangebote

Da es rund 110 Schulen sind, die sich am QUIMS-Programm beteiligen, und da der Schwerpunkt «Schreiben auf allen Schulstufen» für die QUIMS-Schulen verbindlich ist, werden viele WeiterbildnerInnen benötigt, um die schulinternen Weiterbildungen durchführen zu können. Je grösser deren Anzahl ist, desto grösser erscheint die Notwendigkeit, diese WeiterbildnerInnen zu schulen, wie Lipowsky (2011, S. 411) festhält. Zwar kann aufgrund fehlender Studien nicht belegt werden, dass eine Schulung der WeiterbildnerInnen einen nachweislichen Effekt hätte: Fehlt aber eine solche Schulung, «dürfte ein erheblicher Teil des Weiterbildungserfolgs von Lehrern nicht auf das didaktische Konzept der Fortbildung, sondern auf die unterschiedlichen Fortbildner zurückzuführen sein» (Lipowsky, 2011, S. 411).

Qualität der Weiterbildungsangebote

- Expertise der WeiterbildnerInnen und der MultiplikatorInnen
- Musteraufgaben

Da für die Schreibförderung an QUIMS-Schulen drei Förderbereiche festgelegt wurden, gilt es, die WeiterbildnerInnen so zu schulen, dass sie in allen drei Bereichen ein gemeinsames Verständnis der damit verbundenen didaktischen Handlungsmuster entwickeln und auch wissen, was gute Aufgaben jeweils beinhalten und welches geeignete Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente sind. Da etwa im Förderbereich Schreibstrategien den Lehrpersonen ein Förderansatz näher gebracht werden soll, der im deutschsprachigen Raum noch nicht sehr verbreitet ist, kann entsprechendes

Wissen seitens der WeiterbildnerInnen ebenfalls nicht vorausgesetzt werden. Gleichzeitig ist damit zu rechnen, dass auch WeiterbildnerInnen Überzeugungen vertreten können, die eine erfolgreiche Implementierung durch die Lehrpersonen erschweren können – Überzeugungen, die teilweise die Lehrpersonen selbst vertreten dürften (vgl. auch Abschnitt 3.4). Unabhängig davon ist es nützlich, wenn die WeiterbildnerInnen selbst wissen, was günstige oder hinderliche Voraussetzungen seitens der Lehrpersonen sein können, um je nach Situation auch angemessen reagieren zu können. Nicht zuletzt benötigen die WeiterbildnerInnen auch schulentwicklerisches Rüstzeug, um die für die Schreibförderung formulierten Ziele in den Schulen umsetzen zu können.

Im QUIMS-Programm zur Schreibförderung wird auf Anforderungen dieser Art mit einem Kaderseminar reagiert, das zehn halbtägige Schulungen vorsieht, die für alle beteiligten WeiterbildnerInnen – insgesamt sind es rund 30 Fachpersonen – verbindlich sind. Angemerkt sei, dass ein solches Kaderseminar mit finanziellen Leistungen sowohl seitens Auftraggeber, des Volksschulamts der Bildungsdirektion Zürich, als auch der Pädagogischen Hochschule Zürich verbunden ist, die den WeiterbildnerInnen die dafür notwendige Zeit zur Verfügung stellen muss.

Diese Schulungen verteilen sich analog zum Schwerpunkt über die Jahre 2014–2016, sodass neue Herausforderungen, die sich durch laufende oder bereits durchgeführte schulinterne Weiterbildungen ergeben, auch im Kaderseminar aufgegriffen werden können. Jedes Seminar ist so angelegt, dass es einen Förderbereich oder auch ein Querschnittthema vertieft behandelt, dabei aber auch immer schul- und unterrichtsentwicklerische Aspekte verknüpft.

Einen wichtigen Eckpfeiler der Schreibförderung für QUIMS-Schulen bilden die Musteraufgaben, die sich nicht nur an die Lehrpersonen richten, sondern auch an die WeiterbildnerInnen. Entsprechend werden diese – sofern bereits vorhanden – auch in den Kaderseminaren eingesetzt. Damit sollen die didaktischen Handlungsmuster auch den WeiterbildnerInnen aufgezeigt werden, gleichzeitig soll aber auch der Frage nachgegangen werden, wie sie in schulinternen Weiterbildungen eingesetzt werden können, was diese Musteraufgaben leisten, was aber auch nicht (vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 4).

3.3 Wahrnehmung und Nutzung der Angebote

Die Weiterbildungshäufigkeit und die so insgesamt aufgewendete Weiterbildungszeit lässt Lipowsky (2011, S. 401f.) zufolge keine Rückschlüsse auf einen positiven Einfluss bezogen auf die Lernleistungen der Schüler und Schülerinnen zu. Ähnlich besteht kein direkter Zusammenhang zwischen der Dauer einer einzelnen Weiterbildung und ihrer Effektivität. Dennoch kann gezeigt werden, dass ein bestimmter Schwellenwert nicht unterschritten werden sollte: Kurze Weiterbildungen, die maximal einen Tag dauern, zeigen keine Wirkung. Dennoch scheint dies ein Format zu sein, das Lehrpersonen bevorzugen, wie auch eine Befragung von Lehrpersonen im Projekt «Novizinnen und Novizen im Schreibunterricht» am Ende ihres ersten Berufsjahrs ergab.⁷

In Bezug auf das QUIMS-Programm halten Maag Merki et al. (2012, S. 156) fest, dass die bisherigen Weiterbildungen pro Jahr jeweils nur 1–2 Tage umfasst haben und dass dies für eine Professionalisierung deutlich zu wenig sei, sofern diese nicht mit Weiterentwicklungen vor Ort sowie einer fachlichen Begleitung ausgebaut und kontinuierlich weitergeführt werden.

Dies sei wiederum am Beispiel der expliziten Vermittlung von Schreibstrategien ausgeführt: Für diesen Förderansatz reicht Harris et al. (2012, S. 108) zufolge eine 12- bis 14-stündige Weiterbildung möglichst an zwei aufeinanderfolgenden Tagen aus, um ihn erfolgreich in eine Regelklasse implementieren zu können. Dazu führen sie jeweils wenige Lehrpersonen vorzugsweise der gleichen Schule zu kleineren Weiterbildungsteams zusammen. Wie Harris et al. (2012) betonen, erleichtert dies die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen, da sie mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind, zumal die explizite Vermittlung von Schreibstrategien ein komplexes Verfahren darstellt. Dies deutet darauf hin, dass die Weiterbildung im Sinne von Maag Merki et al. (2012) mit weiterführenden Massnahmen kombiniert wird, insgesamt also doch mit einem grösseren Zeitrahmen gerechnet werden muss (vgl. dazu auch Abschnitt 3.4).

⁷ Der Frage, welches Format sie sich für künftige Weiterbildungen wünschen, lag eine 6-stufige Skala zugrunde (1 = nicht erwünscht bis 6 = sehr erwünscht). Der Mittelwert für eintägige Weiterbildungen beträgt 5.02 (SD = 1,20), während er für mehrtägige Weiterbildungen lediglich bei 2.86 (SD = 1.57) liegt.

Wahrnehmung + Nutzung des Angebots

- Ziele Schreibförderung
- Veranstaltungsreihe
- schulinterne Weiterbildung
- Musteraufgaben

Um Lehrpersonen wie auch den Schulen den Einstieg in eine schulinterne Weiterbildung zu erleichtern, wurde die Veranstaltungsreihe im Rahmen des QUIMS-Schwerpunkts «Schreiben auf allen Schulstufen» so konzipiert, dass ein Förderbereich für jeweils zwei benachbarte Stufen angeboten wird (Kindergarten / Unterstufe, Unter- / Mittelstufe, Mittel- / Oberstufe). Eine Veranstaltung besteht jeweils aus einem Referat mit anschliessender Vertiefungsmöglichkeit in einer Arbeitsgruppe. Damit soll gewährleistet werden, dass die Lehrpersonen den Stufenbezug herstellen können, gleichzeitig aber auch curriculare Aspekte über die einzelne Stufe hinausgehend thematisiert werden können. Analog zum Kaderseminar verteilen sich zehn Veranstaltungen über drei Jahre.

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass solche Veranstaltungen eine grosse Wirkung entfalten. Vielmehr zielen sie darauf ab, einen Diskurs in Gang zu setzen, etwa auch dahingehend, dass bspw. QUIMS-Beauftragte, die eine Veranstaltung besucht haben, in ihrem Team von einer Veranstaltung berichten. Erste Erfahrungen mit diesem Format deuten darauf hin, dass sich einzelne Schulen anschliessend unter Berufung auf eine Veranstaltung für eine Weiterbildung anmelden. Hinzu kommt, dass diese Veranstaltungen auch eine wichtige Quelle für die WeiterbildnerInnen sowie das Kaderseminar bilden, da Fragen und Einwände in einem noch vergleichsweise informellen Rahmen formuliert werden.

Eine wichtige Zielsetzung dieser Veranstaltungen besteht darin, zwischen den Zielen der Schreibförderung, der schulinternen Weiterbildung sowie den Musteraufgaben Kohärenz herzustellen, damit eine breitere Wahrnehmung durch die Schulen und Lehrpersonen erreicht wird und die Angebote auch eher genutzt werden. So lautet ein Ziel auf der Ebene des Unterrichts, dass die Schüler/-innen das Schreiben mehrstufig, fokussiert auf einzelne Phasen der Textproduktion lernen sollen sowie «unter expliziter Vermittlung von Strategien, so dass sie das Schreiben beobachten können» (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014, S. 8). Zum einen wurde und wird dies in der Veranstaltungsreihe unter Rückgriff auf theoretische Positionen wie auch empirische Befunde ausgeführt, zum anderen können die Lehrpersonen in den Arbeitsgruppen ausgewählte Aspekte davon erfahren und erproben, wenn möglich am Beispiel einer Musteraufgabe.⁸

3.4 Voraussetzungen der Lehrpersonen

Während Lipowsky (2011) nur sehr allgemein die personenbezogenen Voraussetzungen beschreibt, finden sich in Graham, Olinghouse & Harris (2009, S. 183) einige wenige Hinweise für die Domäne Schreiben: Eine erfolgreiche Implementierung wirksamer Förderansätze ist ihnen zufolge abhängig von der Bereitschaft der Lehrpersonen. Diese Bereitschaft wird wiederum vom Wissen der Lehrpersonen und ihren Überzeugungen beeinflusst. Graham et al. (2009) nennen dazu die nachfolgenden Aspekte:

- a) Angemessenheit und Wirksamkeit der Instruktion, des Förderansatzes
- b) Allfällige Schwierigkeiten, den betreffenden Förderansatz zu implementieren
- c) Mögliche negative Effekte im Zusammenhang mit der Implementation
- d) Angemessenes Wissen, um den Förderansatz in den Regelunterricht integrieren zu können

Graham et al. (2009) führen nicht aus, welche Überzeugungen oder Wissensbestände jeweils eine erfolgreiche Implementierung erschweren können, sondern sie legen in erster Linie dar, welche Verfahren wirksam sind. Genauere Erkenntnisse zu günstigen wie auch hinderlichen Voraussetzungen in der Domäne Schreiben wären jedoch mit Blick auf Weiterbildungen mehr als wünschbar.

So weist Juzwik (2010) etwa darauf hin, dass Lehrpersonen empirisch wirksame Ansätze wie die explizite Vermittlung von Schreibstrategien ablehnen, wenn sie der Auffassung sind, dass Schreibenlernen ein natürlicher Lernprozess darstelle. Dies werde etwa damit begründet, dass eine explizite Vermittlung zu stark in den Schreiblernprozess eingreife. Exemplarisch zeigt sich diese Auffassung in der Antwort einer angehenden Lehrperson. Sie beantwortete im Rahmen einer Studienaufgabe die Frage, was sie tun würde, wenn eine Schülerin Schwierigkeiten bei der Ideenfindung hätte, wie folgt:

Ich will keinen Rat geben. Das wäre so, als würde ich ihr etwas aufdrücken. Ich würde sie stattdessen durch das Gespräch selbst zu einer eigenen Idee führen. (DV-2013)

⁸ Eine Übersicht über die Veranstaltungsreihe findet sich unter <http://www.fhnw.ch/ph/zl/quims/schreiben>.

Generell zeigt sich, dass die Vermittlung von Strategien auch seitens der Lehrpersonen mit einem Lernprozess einhergeht, der mehrere Hürden beinhalten kann, so etwa, dass sie eine Strategie isoliert und nicht in den Lernprozess integriert vermitteln, wie Duffy (1993) in Bezug auf die Domäne Lesen aufzeigt. In der Domäne Schreiben ist dies u.a. daran erkennbar, dass SchülerInnen die »Technik« Mindmap kennen gelernt haben, ein Mindmap zu Beginn eines Textproduktionsprozesses auch erstellen, bei der Textproduktion dann jedoch nicht mehr auf das Mindmap zurückgreifen – auch nicht bei Schwierigkeiten –, sondern bei der Textproduktion doch mehr oder weniger einfach drauflos schreiben und in der Folge assoziativ vorgehen. In einem solchen Fall können die SchülerInnen zwar die Strategie bzw. Technik benennen, sie verstehen aber nicht, welche Funktion in diesem Fall das Mindmap eigentlich hätte.

Lehrpersonen, die die explizite Vermittlung von Schreibstrategien neu kennen lernen, durchlaufen nach Harris et al. (2012, S. 109) die gleichen Phasen, wie sie im Rahmen dieses Ansatzes für Schüler/-innen ange- setzt werden (Hintergrundwissen erwerben, Funktion und Nutzen verstehen, Anwendung einer Strategie mittels Modellieren beobachten können usw.). Ein solcher Lernprozess ist – folgt man Duffy (1993) – auch seitens Lehrpersonen längerfristig zu denken und dürfte wohl mehr als 12–14 Stunden Weiterbildungsstun- den umfassen (vgl. Abschnitt 3.3). Darauf verweisen auch Erfahrungen aus ersten Weiterbildungen mit QUIMS-Lehrpersonen wie auch aus den ersten Durchführungen des Kaderseminars: in beiden erwies sich vor allem Modellieren als grosse Herausforderung.

Darüber hinaus müssen Lehrpersonen auch über ein Wissen darüber verfügen, was gute bzw. geeignete Schreibaufgaben sind: Wie müssen Schreibaufgaben angelegt sein, damit die SchülerInnen bspw. erfahren können, dass ihre Texte eine ganz bestimmte Wirkung auf LeserInnen ausüben? Welche Schreibstrategien sind zum Lösen einer bestimmten Schreibaufgabe geeignet, welche eher nicht? Welche Aufgaben eignen sich, um die basalen Schreibfertigkeiten zu fördern? Wie können dabei insbesondere auch SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache oder SchülerInnen mit Schreibschwierigkeiten unterstützt werden? Fragen dieser Art soll im Schwerpunkt «Schreiben auf allen Schulstufen» u.a. mit Musteraufgaben begegnet werden.

4. Musteraufgaben

Zu allen drei Förderbereichen werden pro Klassenstufe je zwei Musteraufgaben erarbeitet, wobei der Kin- dergarten als eine Einheit betrachtet wird (Tabelle 2 unten). Sämtliche Musteraufgaben werden an QUIMS- Schulen erprobt und auf Basis der Rückmeldungen überarbeitet.⁹

	basale Schreibfertigkeiten	Schreibstrategien	Schreiben als soz. Praxis
Kindergarten	2	2	2
1.–3. Klasse	6	6	6
4.–6. Klasse	6	6	6
7.–9. Klasse	6	6	6

Tabelle 2: Übersicht Musteraufgaben

Ziel der Musteraufgaben ist es, den Lehrpersonen wie auch WeiterbildnerInnen didaktische Handlungsmus- ter zu jedem Förderbereich zur Verfügung zu stellen, die anhand prototypischer bzw. geeigneter Aufgaben verankert werden. Kernstück der Musteraufgaben bilden also nicht so sehr die einzelnen Aufträge, sondern die Ausführungen zur didaktischen Umsetzung, zu allfälligen Schwierigkeiten, zu Beobachtungs- und Beur- teilungsmöglichkeiten etc. Dennoch müssen die Musteraufgaben auch so gestaltet sein, dass sie gute Lern- aufgaben für die Schüler/-innen enthalten. Musteraufgaben in diesem Sinne weisen also eine Zweifach-Ad- ressiierung auf: Entsprechend muss dies bei ihrer Entwicklung beachtet werden.

Im Folgenden wird zunächst ausgeführt, was Musteraufgaben im QUIMS-Schwerpunkt «Schreiben auf allen Schulstufen» leisten sollen und können, was aber auch nicht (Abschnitt 4.1). Daran anschliessend wird ge-

⁹ Die Musteraufgaben zur sozialen Praxis für die Oberstufe wurden von Thomas Bachmann entwickelt, von der Autorin über- arbeitet und fertig gestellt sowie um eine Aufgabe ergänzt; die restlichen Aufgaben zur sozialen Praxis werden von Werner Senn erarbeitet. Die Musteraufgaben zu den basalen Schreibfertigkeiten wie auch zur Vermittlung von Schreibstrategien werden von der Autorin erarbeitet.

zeigt, welche Merkmale gute Lernaufgaben in den drei Förderbereichen aufweisen (Abschnitt 4.2). Insbesondere wird dafür argumentiert, dass die didaktischen Handlungsmuster in den drei Förderbereichen mit unterschiedlichen Merkmalen der Lernaufgaben einhergehen.

4.1 Was Musteraufgaben leisten können und was nicht

Die Frage, was Musteraufgaben auf dem bisher dargelegten Hintergrund leisten können und was nicht, wird in Bezug auf curriculare Aspekte, im Hinblick auf das Verhältnis von Musteraufgaben und Lehrmittel sowie hinsichtlich des Problemfelds «Beobachten und Beurteilen» diskutiert.

4.1.1 Curriculare Aspekte

Musteraufgaben sollen das didaktische Handlungsmuster eines Förderbereichs über alle Stufen hinweg aufzeigen. Damit können curriculare Aspekte stärker in den Blick genommen und verdeutlicht werden. Da etwa die kommunikative Funktion von Schreiben in den Gruppeninterviews sehr unterschiedlich gewichtet, insbesondere auf Sekundarstufe nur am Rande erwähnt wurde, können Musteraufgaben an solchen Stellen ansetzen und dazu verschiedene Aufgabenformate bereitstellen.

Hinsichtlich der expliziten Vermittlung von Schreibstrategien ist jedoch zu bedenken, dass für diesen Ansatz noch nicht geklärt ist, wie er curricular verankert werden kann, zumal hierzu empirische Befunde weitgehend fehlen (Harris et al., 2009). Folgt man Gold (2011), kann die explizite Vermittlung von Strategien erst ansetzen, wenn die kognitiven Voraussetzungen gegeben sind. Wie ein Blick in die Meta-Analysen zeigt, finden sich in der Domäne Schreiben frühestens ab Klasse 2 vereinzelte Studien zur expliziten Vermittlung von Schreibstrategien. Offen ist damit auch die Frage, ob in Bezug auf den Kindergarten oder den Anfangsunterricht «Vorformen» möglich sind, die auf den Strategieerwerb vorbereiten.

4.1.2 Verhältnis von Musteraufgaben und Lehrmitteln

Musteraufgaben sollen und können Lehrmittel nicht konkurrenzieren, zumal mit den Musteraufgaben nicht der Anspruch verbunden ist, alles aufzuzeigen, was zu einem «umfassenden» Schreibunterricht gehört. Das ist nach wie vor Aufgabe von Lehrmitteln. Dagegen fokussieren sie Ansätze oder Aspekte, die sich nicht ohne Weiteres in Lehrmittel integrieren lassen. Dies sei in Bezug auf zwei Beispiele kurz ausgeführt:

- Im Bereich der *basalen Schreibfertigkeiten* bieten Lehrmittel für Kindergarten und Unterstufe ausreichend Aufgaben und Material an, vor allem bezogen auf Handschrift und Rechtschreibung, nicht mehr jedoch für die Mittel- und Sekundarstufe, zumal – so das Argument – nur noch ein Teil der SchülerInnen eine Förderung in diesem Bereich benötige bzw. die Entwicklung abgeschlossen sein sollte. Entsprechend müssen für diesen Bereich nicht nur geeignete Lernaufgaben entwickelt werden, sondern es ist den Lehrpersonen gleichzeitig auch aufzuzeigen, wie individuell gefördert werden kann.
- Die prozessorientierte Schreibförderung ist im deutschsprachigen Raum seit den 1980er-Jahren etabliert (Fix, 2008) und findet sich in der einen oder anderen Form in den Lehrmitteln realisiert. Insbesondere werden die SchülerInnen dabei rekursiv in das Planen, Formulieren und Überarbeiten engagiert. Der prozessorientierte Ansatz stellt nach wie vor ein wichtiges Element auch einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik dar (vgl. etwa Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012, S. 74ff.). Die *explizite Vermittlung von Schreibstrategien* im Sinne von Graham & Harris (2005) will zusätzlich zu einer Portionierung des Schreibprozesses den SchülerInnen u.a. die kognitiven Aktivitäten stärker bewusst machen. Dazu wird insbesondere das Modellieren eingesetzt, das mehr als lautes Denken meint (vgl. Abschnitt 4.2.2) und das am stärksten zur Wirksamkeit des Verfahrens beiträgt. Im deutschsprachigen Raum wurde dieser Ansatz durch die Arbeit von Glaser, Kessler & Palm (2011) auch für Lehrpersonen zugänglich. Zwar wird in dieser Arbeit das Modellieren beschrieben und stellenweise mit konkreten Beispielen unterlegt; worauf Lehrpersonen beim Modellieren jedoch achten sollen, wie sie diesen Ansatz insbesondere adaptieren können – im Hinblick auf unterschiedliche Genres oder Schreibaufgaben – wird nicht deutlich. Musteraufgaben setzen hier an: Sie sollen das Modellieren für die Lehrpersonen verdeutlichen und darüber hinaus aufzeigen, wie Schreibstrategien aufgabenbezogen vermittelt werden können.

4.1.3 Beobachten und Beurteilen

Ein Problemfeld besteht darin, dass es in der Domäne Schreiben mehrheitlich die Lehrpersonen selbst sind, die beurteilen (vgl. Abschnitt 1.2), Selbstbeurteilung und Peer-Feedback eher selten eingesetzt werden (zu einem Überblick über das Beobachten und Beurteilen in der Domäne Schreiben vgl. Sturm, 2014). Ein weiteres Problem besteht darin, dass hauptsächlich Textprodukte, kaum Schreib- bzw. Textproduktionsprozesse evaluiert werden. Während in den verschiedenen Lehrmitteln kriterienbasierte Instrumente für die Fremdbeurteilung durchgängig angeboten werden, trifft dies für Instrumente zur Selbstbeurteilung nur teilweise zu. Peer-Feedback schliesslich wird hauptsächlich in Form von Schreibkonferenzen oder im Zusammenhang mit dem Instrument der Textlupe angeboten. Und schliesslich fehlt es weitgehend an Instrumenten zur Beobachtung von Schreibprozessen.¹⁰

Musteraufgaben haben hier also vielfältige Anforderungen zu erfüllen:

- Es gilt, das Beobachtungs- und Beurteilungsrepertoire der Lehrpersonen zu erweitern. Dabei können sich die Musteraufgaben nicht darauf beschränken, Möglichkeiten aufzuzeigen, sondern sie sollen Beispiele aus den Erprobungen auch so aufbereiten, dass für die Lehrpersonen nachvollziehbar wird, was beobachtet werden kann und welche didaktischen Folgerungen für den weiteren Lernweg gezogen werden können.
- Musteraufgaben müssen den Lehrpersonen auch aufzeigen, wie Feedback so in den Textproduktionsprozess integriert werden kann, dass die Schüler/-innen die Rückmeldungen aufnehmen und verarbeiten können.

4.2 Merkmale guter Lernaufgaben in der Domäne Schreiben

Die Frage, was Musteraufgaben leisten können und was nicht, steht in einem engen Zusammenhang mit der Frage, was gute Lernaufgaben in der Domäne Schreiben sind. Dabei sollen im Folgenden nicht nur die Merkmale von guten Lernaufgaben herausgearbeitet werden, sondern es soll gleichzeitig auch aufgezeigt werden, dass diese Merkmale nicht unabhängig vom Förderbereich formuliert werden können.

Die drei Förderbereiche sind so angelegt, dass sie die damit verbundenen Förderansätze zu didaktischen Handlungsmustern «verdichten» und so für die Lehrpersonen besser nachvollziehbar sein sollten. Je nach Förderbereich weisen gute Schreiblernaufgaben entsprechend auch unterschiedliche Merkmale auf. Im Folgenden wird dies für alle drei Förderbereiche ausgeführt: In einem ersten Schritt werden die wissenschaftlichen Grundlagen skizziert – für eine ausführlichere Darstellung sei auf Sturm et al. (2013) sowie auf Schneider et al. (2013) verwiesen –, auf deren Basis in einem zweiten Schritt die didaktischen Handlungsmuster mit den damit verbundenen Merkmalen guter Aufgaben dargelegt und abschliessend mit einem Umsetzungsbeispiel konkretisiert werden.

4.2.1 Basale Schreibfertigkeiten fördern

Lernaufgaben zur Förderung basaler Schreibfertigkeiten zielen auf die Ausbildung einer flüssigen und effizienten Handschrift bzw. auf flüssiges Tastaturschreiben, auf eine Automatisierung von Rechtschreibung sowie auf den Aufbau von Schreib- bzw. Formulierungswortschatz, sodass insgesamt im Textproduktionsprozess flüssiger formuliert werden kann. Damit kann der Schreibprozess entlastet werden, da auf diese Weise Ressourcen für hierarchiehöhere Prozesse frei werden. Auf der Basis von Protokollen lauten Denkens kann genauer zwischen Automatisierung und Flüssigkeit unterschieden werden (McCutchen, 1988): *Automatisierung* meint, dass bestimmte Teilprozesse so ablaufen, dass sie der Reflexion nicht oder kaum mehr zugänglich sind. Wer bspw. das Tastaturschreiben gut beherrscht, wird i.d.R. nicht angeben können, wo sich der Buchstabe «v» befindet. *Flüssigkeit* dagegen meint, dass die Teilprozesse so ablaufen, dass sie der Reflexion weiterhin zugänglich bleiben, dass sie aber hierarchiehöhere Prozesse so wenig wie möglich einschränken. So ist es beim Schreiben eines Textes wichtig, dass man zwar rasch auf Formulierungen oder Textbausteine zugreifen kann, dass man aber dennoch über die Wahl bestimmter Wörter oder Wendungen nachdenkt und sie gegebenenfalls auch ändert. Das didaktische Handlungsmuster zielt also zusammengefasst darauf ab, den Schreibprozess zu entlasten.

¹⁰ Vgl. aber «Der Weg zum Schreiben», Sprachstarke, Bd. 4.

Musteraufgaben zur Förderung basaler Schreibfertigkeiten weisen eine Charakteristik auf, die generell für Aufgaben gilt, die auf Automatisierung sowie Flüssigkeit abzielen:

- 1) Basale Fertigkeiten sind nur während einer kurzen Zeitspanne, jedoch möglichst täglich zu vermitteln. In Bezug auf die Domäne Schreiben empfehlen Berninger & Richards (2002, S. 253) mit Blick auf die jüngeren SchülerInnen 5–10 Minuten, da gerade bei ihnen die Aufmerksamkeitsspanne kurz ist. Bei älteren SchülerInnen können die Sequenzen etwas ausgedehnt werden (10–15 Minuten).
- 2) Analog zu einem Training der Leseflüssigkeit – vgl. dazu Rosebrock, Gold, Nix & Rieckmann (2011) – können und sollen die gleichen Aufgaben mehrfach eingesetzt werden.

Da Rechtschreibung in (Schweizer) Lehrmitteln breit abgedeckt ist, sowohl hinsichtlich verfügbarer Materialien als auch in Bezug auf Hinweise zur Vermittlung, kann dieser Bereich für den QUIMS-Schwerpunkt «Schreiben auf allen Schulstufen» ausgeklammert werden. Hinsichtlich Handschrift wird so verfahren, dass für die Mittel- und Sekundarstufe auch Musteraufgaben zur Förderung einer flüssigen und effizienten Handschrift erarbeitet werden. Für das Tastaturschreiben stehen mittlerweile kostenlose und auch gute Online-Tools zur Verfügung, auf die bei Bedarf verwiesen werden kann.

Musteraufgaben fokussieren im QUIMS-Programm «Schreiben auf allen Schulstufen» in erster Linie den Auf- und Ausbau von konzeptionell schriftlichem Formulierungswortschatz, und zwar über alle Stufen hinweg. Dies bietet sich auch an, da in QUIMS-Schulen SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache stark vertreten sind: Gerade den L2-Lernenden müssen, so Chenoweth & Hayes (2001), genügend Gelegenheiten zum Schreiben verschafft werden, damit das Generieren und Abrufen von lexikalischen Einheiten in der Zweitsprache trainiert werden kann. Bedenkt man, dass Lehrpersonen in QUIMS-Schulen teilweise dazu neigen, den Schreibunterricht zugunsten einer Sprachförderung zurückzustellen, können Musteraufgaben dieses Typs Wege aufzeigen, wie Schreibunterricht mit Sprachförderung verbunden werden kann.

Solche Aufgaben setzen zunächst auf der Wort- und Satzebene an, beinhalten also keine Textproduktion im klassischen Sinne. Beispielsweise kann eine Aufgabe darin bestehen, dass die SchülerInnen zu einem Ort wie «Bahnhof» stichwortartig 5–7 typische Aktivitäten notieren und – falls die Zeit reicht – eine Aktivität auswählen und dazu einen Satz oder auch mehrere Sätze schreiben. Berninger & Richards (2002) empfehlen, eine Förderung basaler Fertigkeiten mit einer Textproduktion zu verbinden. Im vorliegenden Beispiel kann dieser Aufgabentyp als eine Art Aufwärmübung bei beschreibenden oder auch narrativen Texten vorgeschaltet werden.

Jede Aufgabe wird mit ausgewählten Schülerbeispielen ergänzt: Damit soll den Lehrpersonen einerseits aufgezeigt werden, dass diese Aufgaben nicht mit kreativem Schreiben zu verwechseln sind, als es gerade nicht darum geht, möglichst originelle Textbausteine zu finden, sondern möglichst typische oder häufige. Andererseits werden die Beispiele herangezogen, um auszuführen, welche Beobachtungen möglich sind und wie solche Beobachtungen didaktisch genutzt werden können. Eine Schwierigkeit bei solchen Aufgaben besteht darin, dass Lehrpersonen dazu neigen, orthografische Fehler immer auch zu korrigieren: Da der Fokus jedoch nicht auf Rechtschreibung liegt, muss das Beobachten und Beurteilen so gezeigt werden, dass das primäre Lernziel im Blick behalten wird. Wird etwa eine Aufgabe zur Erweiterung von Verben mehrfach eingesetzt, verwendet eine Schülerin jedoch immer dasselbe syntaktische Muster (spielen mit Oma, mit anderem Kind etc.; schwatzen mit Freundin, mit ...), ist der sprachliche Handlungsraum um weitere Möglichkeiten zu erweitern (spielen wo, wie ...; schwatzen wann, wie ...). Verwenden SchülerInnen im Verlauf konsequent falsche Formulierungen (bei rechts ..., bei links ...), so ist die Aufgabe so anzupassen, dass sie herausgefordert sind, die korrekte Formulierung zu verwenden («Beschreibe, was du von deinem Platz aus links siehst: Links sehe ich ... »).

4.2.2 Schreibstrategien vermitteln

Die explizite Vermittlung von Schreibstrategien ist ein Ansatz, der sich über viele Studien hinweg als besonders wirksam erwiesen hat, insbesondere das Programm SRSD (= self regulated strategy development) nach Graham & Harris (2005), auf dem auch Glaser et al. (2011) aufbauen. Schreibstrategien bezeichnen zunächst die Art und Weise, wie Schreibende ihren Textproduktionsprozess portionieren und auch sequenzieren (Torrance, Thomas & Robinson, 1994). Gleichzeitig handelt es sich bei Schreibstrategien auch um Verfahren, die sich im Hinblick auf ähnliche Aufgaben bewährt haben. Damit weist der Strategiebegriff in der Do-

mäne Schreiben eine prozessbezogene wie auch metakognitive Komponente auf (zum metakognitiven Strategiebegriff vgl. Alexander, Graham & Harris, 1998).

Das SRSD-Programm sieht insgesamt sechs Phasen vor (vgl. Abbildung 2 unten). Wie die Abbildung verdeutlicht, bildet der Ausgangspunkt für die Vermittlung einer Schreibstrategie eine bestimmte Schreibaufgabe, eine bestimmte Textsorte, die auch mit prototypischem Vokabular einhergehen kann. Entsprechend sind die meisten Schreibstrategien genrespezifisch angelegt, wie der Überblick in Graham & Harris (2005) zeigt.

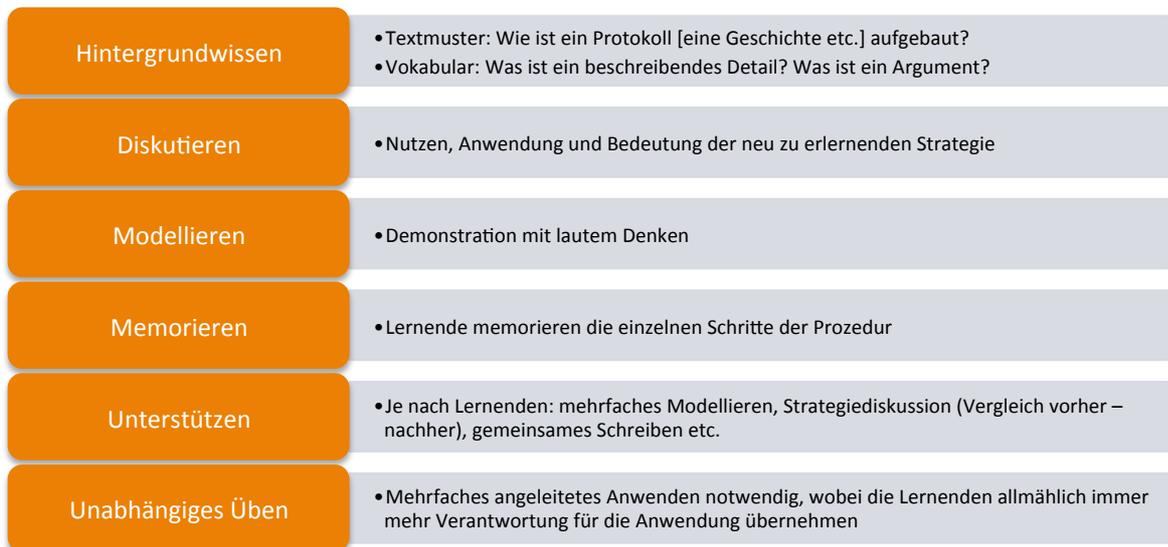


Abbildung 2: Phasen der expliziten Vermittlung von Schreibstrategien nach Graham & Harris (2005)

Das didaktische Handlungsmuster für diesen Förderbereich besteht also darin, den Lernenden explizit aufzuzeigen, wie der Schreibprozess – je nach Genre oder Schreibaufgabe – portioniert und sequenziert werden kann. Aufgaben, die sich zur expliziten Vermittlung von Schreibstrategien eignen, müssen drei Arten von Merkmalen erfüllen:

- a. Sie sind prozessbezogen angelegt und fokussieren auch metakognitive Aspekte.
- b. Sie sind aufgabenbezogen und passend zu Aufgabe oder Lernziel genrespezifisch oder -übergreifend.
- c. Sie beziehen sich auf eine bestimmte Phase der expliziten Vermittlung.

Zu a) und b): Schreibstrategien können einzelne Phasen oder Aktivitäten des Textproduktionsprozesses fokussieren, etwa die Ideenfindung oder die inhaltliche Überarbeitung; sie können jedoch auch mehrere Teilprozesse umfassen, so das Planen und Formulieren. Metakognitive Aspekte können in Anlehnung an Flavell (1979) sowie Harris et al. (2009) personen-, aufgaben- und strategiebezogenes Wissen sowie meta-regulatives Wissen umfassen.

Welche Wahl jeweils getroffen wird, hängt letztlich vom Lernziel ab sowie von der Schreibaufgabe, die die Schüler/-innen bewältigen sollen. Es sei bereits hier betont, dass das Beobachten und Beurteilen sich nicht auf Textprodukte beschränken kann, wenn es darum geht, dass die Schüler/-innen eine bestimmte Schreibstrategie kennen lernen und auch anwenden sollen.

Zu c): Die sechs Phasen sind nach Graham & Harris (2005) nicht so zu verstehen, dass immer jede Phase in der Reihenfolge, wie sie aus Abbildung 2 ersichtlich ist, durchgeführt werden muss. Vielmehr gilt es den Lehrpersonen aufzuzeigen, wie sie diese Form von expliziter Vermittlung je nach Aufgabe und je nach SchülerInnen anpassen können. Als entscheidend erweist sich vor allem die Phase des Modellierens (Fidalgo, Torrance, Rijlaarsdam & van den Bergh, 2011). Dies kann mit kognitiver Entlastung begründet werden: Da die Schüler/-innen beim Modellieren eine Lehrperson beobachten, wie sie laut denkend eine Schreibstrategie anwendet und damit eine Schreibaufgabe löst, können sie sich vollumfänglich darauf konzentrieren, wie die Lehrperson als Modell vorgeht. Sie können so wesentlich stärker profitieren, als wenn sie gleichzeitig beobachten bzw. lernen und schreiben müssen.

Modellieren meint jedoch nicht spontanes lautes Denken: Vielmehr gilt es folgende Hinweise zu beachten:

- 1) Das Modellieren erfolgt didaktisiert, das heisst, es bildet nicht das Vorgehen ab, das der Lehrperson eigen ist, sondern richtet sich nach dem Lernziel (z. B. eine genrespezifische Überarbeitungsstrategie kennen und anwenden lernen).
- 2) Es bezieht sich auf Lernende. Entsprechend werden typische Fehlerquellen eingebaut und mögliche Lösungen aufgezeigt.
- 3) Es enthält explizite Hinweise und Begründungen zum Vorgehen.
- 4) Die einzelnen Schritte einer Strategie werden expliziert.

So verstandenes Modellieren stellt hohe Anforderungen an Lehrpersonen: Gute Schreiber/-innen verfügen über hohes metakognitives Wissen (Harris et al., 2009). Um für die Schüler/-innen eine Strategie nachvollziehbar modellieren zu können, ist solches Wissen notwendig. Des Weiteren benötigen sie fachliches Wissen darüber, was schwache und gute Schreiber/-innen auszeichnet, um beim Modellieren auf die Lernenden Bezug nehmen zu können.

QUIMS-Musteraufgaben in diesem Bereich sind so angelegt, dass sie einzelne Phasen der expliziten Vermittlung fokussieren: Als Ausgangspunkt dient bspw. das Verfassen einer Geschichte oder einer Anleitung. Die Phase «Hintergrundwissen» stellt den Lehrpersonen auch ein Textmuster mit für die Textsorte wichtigen Textbausteinen zur Verfügung. Das Hauptaugenmerk liegt jedoch auf dem Modellieren: Eine Musteraufgabe hierzu enthält einen vollständig ausformulierten Modellierungsvorgang, der seinerseits expliziert und begründet wird. Dabei wird auch gezeigt, wie das Modellieren auf Lernende bezogen werden kann. Ein Beispiel: Schwache Schreiber/-innen neigen u.a. dazu, einmal notierte Ideen in ihrer Gesamtheit und in der notierten Reihenfolge zu verwenden. Beim Modellieren wird gezeigt, wie und weshalb eine Idee verworfen wird, wie und warum die Reihenfolge geändert wird.

Modellieren setzt voraus, dass Lehrpersonen auch wissen, welche Schreibaktivitäten ein Schreibprozess umfassen und wie sich der Schreibprozess bei SchülerInnen mit geringen wie auch guten Schreibkompetenzen gestalten kann. So kann Planen je nach Aufgabe verschiedene Schreibaktivitäten umfassen, etwa das Klären des Schreibauftrags, das Setzen eines Schreibziels, das Klären des Textmusters wie auch das Generieren und Auswählen von Ideen: Schwache SchreiberInnen zeigen jedoch kaum Planungsaktivitäten, sondern schreiben vielmehr gleich drauflos. Wissen Lehrpersonen wenig über Schreibprozesse, wenig auch darüber, was charakteristisch für schwache Schreiber/-innen ist, neigen sie dazu, die Schreibinstruktion auf sprachformale Aspekte zu reduzieren (Baurmann, 1995). Wie geringem Fachwissen seitens Lehrpersonen zu begegnen ist, ist eine solche Herausforderung, wie in Abschnitt 3 im Anschluss an Lipowsky & Rzejak (2012) erwähnt wurde, die es in den Kaderseminaren zu diskutieren gilt.

Die Aufgaben enthalten darüber hinaus Aufträge zu metakognitivem Wissen. Auf diese Weise wird für die Lehrpersonen sichtbar, ob die Strategievermittlung greift. Wie folgende Beispiele aus einer 6. Klasse illustrieren, lehnt Schüler A eine Strategie ab, weil sie seiner Ansicht nach zu viel Zeit benötigt – eine Ansicht, die prototypisch für schwache SchreiberInnen ist; gleichzeitig ist er nicht in der Lage, die Strategie zu erklären (Abb. 3). Schüler B – vgl. Abb. 4 S. 16 – kann dem gegenüber die einzelnen Schritte der Schreibstrategie PIRSCH+ sowie den Nutzen benennen («nicht alles auf einmal»)

5 Ich würde jemandem PIRSCH+ so erklären:

Ich weiss nicht wie ich das erklären kann.

«Ich weiss nicht wie ich das erklären kann.»

6 Würdest du PIRSCH+ anderen Schülern/Schülerinnen weiterempfehlen? Warum?

Nein, weil es zu lang braucht.

«Nein, weil es zu lang braucht.»

Abbildung 3: Schüler A zur Planungsstrategie PIRSCH+

5 Ich würde jemandem PIRSCH+ so erklären:

P - für Planen I - für Iden R - für Reihenfolge
sch - für Schreiben

«P – für Planen I – für Iden R – für Reihenfolge
sch – für Schreiben.»

6 Würdest du PIRSCH+ anderen Schülern/Schülerinnen weiterempfehlen?
Warum?

Ja ich würde es empfehlen, weil
man so besser schreiben kann und
nicht alles aus mal.

«Ja ich würde es empfehlen, weil man so besser
schreiben kann und nicht alles aus mal [= nicht alles
auf einmal].»

Abbildung 4: Schüler B zur Planungsstrategie PIRSCH+

Die explizite Vermittlung von Schreibstrategien räumt der Selbstbeurteilung einen hohen Stellenwert ein, sowohl in Bezug auf das Textprodukt wie auch den Schreibprozess. Dies hängt hauptsächlich damit zusammen, dass im SRSD-Programm Strategievermittlung mit der Förderung selbstregulierten Schreibens verbunden wird: Das zielt darauf ab, dass der Strategieeinsatz auch laufend überwacht und bewertet wird. Entsprechend enthalten die QUIMS-Musteraufgaben Aufträge, in denen die Anwendung einer vermittelten Schreibstrategie evaluiert und bewertet wird. So sollen die Schüler/-innen bspw. angeben, wie sicher sie sich bei der Anwendung einer bestimmten Strategie fühlen und ob sie mithilfe der Strategie bessere Texte verfassen können.

4.2.3 Schreiben als soziale Praxis erfahrbar machen

Schreibende können unterschiedliche Absichten oder Ziele verfolgen. So unterscheidet Ossner (1995) zwischen einer psychischen Funktion (schreiben für sich), einer kognitiven Funktion (schreiben, um das Gedächtnis zu entlasten; schreiben, um Erkenntnisse zu gewinnen) sowie einer sozialen Funktion (schreiben für und an andere). Der sozialen bzw. kommunikativen Funktion kommt fürs Schreibenlernen ein besonderes Gewicht zu, gilt es doch, Schreiben so zu vermitteln, dass eine erfolgreiche Teilnahme an einer Gemeinschaft mit bestimmten literalen Praxen möglich ist (Prior, 2008; Portmann-Tselikas & Weidacher, 2010). Hinzu kommt, dass sich die kommunikative Funktion des Schreibens deutlich positiver auf die Schreibmotivation auswirkt als etwa thematisches oder individuelles Interesse (Boscolo, 2012). Des Weiteren belegen verschiedene Meta-Analysen wie Graham & Perin (2007b), dass sich kooperatives Schreiben positiv auf die Schreibleistungen auswirkt.

Sozio-kulturelle Theorien betrachten Schreibhandlungen als individuelle Ko-Konstruktionen sozialer Praxen (Englert, Mariage & Dunsmore, 2008). Während sozio-kulturelle Theorien zwar Instrumente zur Analyse und Interpretation von Schreiben als sozialer Praxis bereitstellen, hätten sie jedoch bisher – so Englert et al. (2008) – wenig zur Frage beigetragen, wie wirksame Lernumgebungen zur Förderung von Schreiben als sozialer Praxis zu gestalten sind.

Verschiedene Studien können belegen, dass Lernumgebungen, in denen die Schreibenden die LeserInnen beim Rezipieren ihrer Texte direkt beobachten können, sehr wirksam sind (Couzijn & Rijlaarsdam, 2005a, 2005b; Rijlaarsdam et al., 2008). Solche Lernumgebungen zeichnen sich auch dadurch aus, dass Schreiben als notwendiges und sinnvolles Tun erscheint: So sollen bspw. Texte verfasst werden, die andere befähigen, eine bestimmte Handlung ausführen zu können. Können Schreibende etwa beobachten, wie LeserInnen jedoch an bestimmten Stellen des Textes scheitern, können sie ihre Texte nicht zuletzt wesentlich zielgerichteter überarbeiten.

Das didaktische Handlungsmuster in diesem Förderbereich zielt entsprechend darauf ab, dass die Lernenden Schreiben als sinnhaftes Tun und als kommunikative Interaktion mit anderen, insbesondere mit ihren LeserInnen erfahren.

Gute Aufgaben, die die kommunikative Funktion von Schreiben ins Zentrum stellen, zeichnen sich u.a. durch folgende Merkmale aus (vgl. u.a. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010; Boscolo, 2012; Englert et al., 2008; Rijlaarsdam et al., 2008):

- 1) Sie weisen ein klares und nachvollziehbares kommunikatives wie auch inhaltliches Schreibziel auf.
- 2) Die Schreibaufgabe ist in eine Situation eingebettet, die das Schreiben als sinnvolles und notwendiges Tun erscheinen lässt.
- 3) Die Leser/-innen sind so integriert, dass die Schreiber/-innen mit ihnen interagieren.
- 4) Die Schreibaufgabe ist klar einem Genre, einer Textsorte zugeordnet.
- 5) Nötiges (kulturelles) Hintergrundwissen wird erarbeitet, insbesondere auch die mit einem Genre oder einer Textsorte verbundenen sprachlichen Handlungen.

Vergleicht man gute Aufgaben im Bereich Schreiben als soziale Praxis mit Aufgaben zur Strategievermittlung, zeigen sich einige wichtige Berührungspunkte, so im Hinblick auf das Klären von Schreibzielen oder auf das Vermitteln von Hintergrundwissen wie Genre- bzw. Textsortenwissen oder sprachliches Wissen. Diese Berührungspunkte gilt es auch in den Musteraufgaben herauszuarbeiten, zumal die Vermittlung von Schreibstrategien an geeignete Schreibaufgaben gebunden ist.

Die QUIMS-Musteraufgaben, die Thomas Bachmann für die Sekundarstufe erarbeitet hat, stellen die sprachlichen Prozeduren, die sich für das Bewältigen bestimmter kommunikativer Aufgaben eingespielt haben, ins Zentrum (vgl. Bachmann, 2014). Zusätzlich gilt es, analog zu Couzijn & Rijlaarsdam (2005a, 2005b) aufzuzeigen, wie die Leser/-innen so integriert werden können, dass die Schreiber/-innen die Wirkung ihrer Texte direkt erfahren und so gleichzeitig ihre Texte auch «testen» können. Erste Erfahrungen in QUIMS-Weiterbildungen deuten darauf hin, dass dieser Aspekt nicht unabhängig von der Frage angegangen werden kann, was Schreiben als sinnvolles und notwendiges Tun bedeutet: So erscheint das schriftliche Verfassen eines Berichts zum Wochenende im Klassenverband als wenig sinnvoll, würde man doch einem mündlichen Bericht eindeutig den Vorzug geben. Dagegen kann eine Art Klassenbericht in Form eines Abreisskalenders, bei dem die Schüler/-innen abwechselungsweise einen Beitrag zum Tagesgeschehen verfassen, als sinnvolles Tun wahrgenommen werden: Eine Lehrperson berichtete, wie die Schüler/-innen jeweils sehr neugierig waren und wissen wollten, was für andere so berichtenswert war, dass es im Abreisskalender notiert wurde. Teilweis löste ein Eintrag auch Diskussionen unter den SchülerInnen über die «Erzählwürdigkeit» eines Ereignisses aus.

5. Ausblick

Der QUIMS-Schwerpunkt «Schreiben auf allen Schulstufen» wird zwar evaluiert, jedoch nicht wissenschaftlich begleitet, auch wenn eine empirische Überprüfung wünschbar wäre. Für jeden «Eckpfeiler» der Weiterbildungsmassnahmen werden separate Evaluationen durchgeführt: So fragt die Evaluation der Veranstaltungsreihe u.a. danach, inwiefern die dargebotenen Inhalte im Hinblick auf die eigene Stufe oder im Hinblick auf den eigenen Unterricht als relevant erachtet wurden. Bei der Interpretation der Ergebnisse wird jedoch zu berücksichtigen sein, dass die wahrgenommene Relevanz einen starken Einfluss auf die Teilnahmemotivation ausüben, mitunter sogar die Partizipation an Weiterbildungsaktivitäten vorhersagen kann, dass bisher jedoch nur geringe Zusammenhänge zwischen wahrgenommener Relevanz und Zuwachs an beruflichem Wissen oder veränderter Unterrichtspraxis nachgewiesen werden konnten (Lipowsky, 2011, S. 402).

Die Evaluation der Musteraufgaben fragt nach deren Nützlichkeit, nach der Qualität des dargebotenen Materials sowie danach, welche Gruppen von SchülerInnen besonders stark profitiert haben (Schüler/-innen mit geringeren oder eher sehr guten Schreibkompetenzen, DaZ-SchülerInnen). Es ist jedoch fraglich, ob mit einer breiten Rückmeldung gerechnet werden kann, da die Evaluation aufgrund der schweren Erreichbarkeit der Lehrpersonen online durchgeführt werden muss.

Das Volksschulamt der Bildungsdirektion Zürich führt regelmässig Befragungen an allen QUIMS-Schulen durch, um zu überprüfen, inwiefern die Zielvorgaben erreicht wurden. Die Befragungen im Zeitraum 2014–2017 sehen auch solche zum Schwerpunkt «Schreiben auf allen Schulstufen» vor. So wird etwa danach gefragt, inwiefern es ein gemeinsames Verständnis von Schreibförderung gibt, inwiefern ihre Schüler/-innen bestimmte Zielvorgaben in der Domäne Schreiben erreichen usw.

Jede QUIMS-Schule erhält die Ergebnisse aus der Befragung 2014 zugestellt: Diese können eine wichtige Orientierung bilden, wenn es darum geht, im Hinblick auf die schulinterne Weiterbildung den Förderbereich oder auch das Querschnittsthema festzulegen, an dem die Schulen arbeiten möchte. Gleichzeitig sind ge-

nauere Gespräche mit der Begleitgruppe (Schulleitung, QUIMS-Beauftragte sowie Vertretungen jeder Stufe) weiterhin zentral: So kann es durchaus vorkommen, dass eine Schule gerne den Förderbereich Schreibstrategien zum Ausgangspunkt wählen möchte, in den Gesprächen aber deutlich wird, dass eine grosse Unsicherheit in der Frage, was eigentlich «gute» Schreibaufgaben sind, besteht. In einem solchen Fall kann es angezeigt sein, der Schule das Querschnittsthema «Merkmale guter Aufgaben» oder den Förderbereich «Schreiben als soziale Praxis» zu empfehlen.

Für die WeiterbildnerInnen stellt dies eine grosse Herausforderung dar, müssen sie doch nicht nur mit der Schule die schulinterne Weiterbildung planen und durchführen können, sondern gleichzeitig und möglichst von Beginn an den Überblick über die Förderbereiche und Querschnittsthemen haben. Dem Kaderseminar kommt damit eine zentrale Funktion zu. Pädagogische Hochschulen könnten – so eine mögliche Folgerung daraus – gut beraten sein, regelmässig Fachpersonen für die Weiterbildung auszubilden, um ein breiteres und systematischeres Kursangebot in der Domäne Schreiben aufbauen zu können.

Literatur

- Alexander, P., Graham, S. & Harris, K.R. (1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects. *Educational Psychology Review*, 10 (2), 129–154.
- Bachmann, T. (2014). Texte produzieren: Schreiben als soziale Praxis. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens* (S. 35–61). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren (KöBeS). In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (Band 7, S. 191–210). Köln: Gilles & Francke Verlag. Verfügbar unter: <http://www.koebes.uni-koeln.de/> [Stand: 22.2.2012].
- Baurmann, J. (1995). Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen. In J. Baurmann & R. Weingarten (Hrsg.), *Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 51–69). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (4., überarbeitete Auflage.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Berninger, V.W. & Richards, T.L. (2002). *Brain Literacy for Educators and Psychologists*. Academic Press.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg.). (2014). *Schwerpunkte von QUIMS 2014–2017. Schreiben auf allen Schulstufen, Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten. Handreichung für QUIMS-Schulen*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Boscolo, P. (2012). Teacher-Based Writing Research. In V.W. Berninger (Hrsg.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (S. 61–86). New York/London: Psychology Press.
- Chenoweth, N.A. & Hayes, J.R. (2001). Fluency in Writing: Generating Text in L1 and L2. *Written Communication*, 18 (1), 80–98.
- Couzijn, M. & Rijlaarsdam, G. (2005a). Learning to Write Instructive Texts by Reader Observation and Written Feedback (Studies in Writing). In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Hrsg.), *Effective Learning and Teaching of Writing* (Band 14, S. 209–240). Amsterdam: Elsevier.
- Couzijn, M. & Rijlaarsdam, G. (2005b). Learning to Read and Write Argumentative Text by Observation of Peer Learners. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Hrsg.), *Effective Learning and Teaching of Writing* (Band 14, S. 241–258). Amsterdam: Elsevier.
- Cutler, L. & Graham, S. (2008). Primary Grade Writing Instruction: A National Survey. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 907–919.
- Duffy, G.G. (1993). Teachers' Progress toward Becoming Expert Strategy Teachers. *The Elementary School Journal*, 94 (2), 109–120.
- Englert, C.S., Mariage, T.V. & Dunsmore, K. (2008). Tenets of Sociocultural Theory in Writing Instruction Research. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research* (S. 208–221). New York: Guilford Press.
- Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G. & van den Bergh, H. (2011). Analyses of Instructional Components in the Strategy Instruction in Writing. Final Paper EARLI 2011.
- Fisher, R., Jones, S., Larkin, S. & Myhill, D. (Hrsg.). (2010). *Using Talk to Support Writing*. Sage Publications Ltd.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht. Standardwissen Lehramt* (2. Auflage). UTB, Stuttgart.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive – Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906–911.
- Gerde, H.K., Bingham, G.E. & Wasik, B.A. (2012). Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, 40 (6), 351–359.
- Gilbert, J. & Graham, S. (2010). Teaching Writing to Elementary Students in Grades 4–6: A National Survey. *The Elementary School Journal*, 110 (4), 494–518.
- Glaser, C., Kessler, C. & Palm, D. (2011). *Aufsatztraining für 5. bis 7. Klassen: Ein Manual für Lehrkräfte mit Unterrichtsmaterialien*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Interventionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Graham, S. & Harris, K.R. (2005). *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore/London/Sydney: Paul H Brookes Pub Co.
- Graham, S. & Harris, K.R. (2008). In Memory of Michael Pressley: A Role Model for 21st-Century Educational Psychologists. *Educational Psychologist*, 43 (2), 65–69.

- Graham, S., Harris, K.R. & Hebert, M. (2011). *Informing Writing. The benefits of Formative Assessment*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. & Harris, K.R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, No Pagination Specified.
- Graham, S., Olinghouse, N.G. & Harris, K.R. (2009). Teaching Composing to Students with Learning Disabilities. In G. Troia (Hrsg.), *Instruction and assessment for struggling writers : evidence-based practices* (S. 165–186). New York: Guilford Press.
- Graham, S. & Perin, D. (2007a). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445–476.
- Graham, S. & Perin, D. (2007b). *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.
- Harris, K.R., Graham, S., Brindle, M. & Sandmel, K. (2009). Metacognition and Children's Writing. In D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser (Hrsg.), *Handbook of Metacognition in Education* (S. 131–153). New York: Taylor & Francis.
- Harris, K.R., Lane, K.L., Graham, S., Driscoll, S.A., Sandmel, K., Brindle, M. et al. (2012). Practice-Based Professional Development for Self-Regulated Strategies Development in Writing A Randomized Controlled Study. *Journal of Teacher Education*, 63 (2), 103–119.
- Isler, D. & Künzli, S. (2010). Förderung von früher Literalität im Kindergarten. *Leseforum*, (1).
- Juzwik, M.M. (2010). Challenges and Possibilities for Professional Development in Writing Instruction. In G.A. Troia, R.K. Shankland & A. Heintz (Hrsg.), *Putting Writing Research into Practice. Applications for Teacher Professional Development* (S. 259–275). New York/London: Guilford Press.
- Kiuahara, S.A., Graham, S. & Hawken, L.S. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 136–160.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012): Lehrerinnen und Lehrer als Lernen – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 3 (5).
- Maag Merki, K., Moser, U., Angelone, D. & Roos, M. (2012). *Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Eine Sekundäranalyse zur Überprüfung der Wirkungen und Wirkungsbedingungen von QUIMS anhand vorliegender Daten* (Schlussbericht). Zürich: Universität Zürich.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.
- McCutchen, D. (1988). "Functional Automaticity" in Children's Writing A Problem of Metacognitive Control. *Written Communication*, 5 (3), 306–324.
- Mohan, L., Lundeberg, M.A. & Reffitt, K. (2008). Studying Teachers and Schools: Michael Pressley's Legacy and Directions for Future Research. *Educational Psychologist*, 43 (2), 107–118.
- Ossner, J. (1995). Prozeßorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In J. Baurmann & R. Weingarten (Hrsg.), *Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 29–50). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Portmann-Tselikas, P.R. & Weidacher, G. (2010). Nicht nur zur Begrifflichkeit. Kontexte, Kommunikation und Kompetenzen. In P. Klotz, P.R. Portmann-Tselikas & G. Weidacher (Hrsg.), *Kontexte und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns* (S. 9–58). Tübingen: Narr.
- Prior, P. (2008). A Sociocultural Theory of Writing. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research* (S. 54–66). New York/London: Guilford Press.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E. et al. (2008). Observation of peers in learning to write. Practise and research. *Journal of Writing Research*, 1 (1), 53–83.
- Rosebrock, C., Gold, A., Nix, D. & Rieckmann, C. (2011). *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.
- Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efinger, C. et al. (2013). *Expertise zur Wirksamkeit von Sprachförderung*. Aarau/Köln: Pädagogische Hochschule FHNW, Universität zu Köln, Mercator Institut.
- Sturm, A. (2014). Experten- und Novizen-Feedback in der Domäne Schreiben. *Leseforum*, (3).
- Sturm, A., Schneider, H., Lindauer, N. & Sommer, T. (2014). What teacher candidates know at the end of their education with respect to writing. COWR, Amsterdam.
- Sturm, A., Schneider, H. & Philipp, M. (2013). *Schreibförderung an QUIMS-Schulen. Grundlagen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen.
- Torrance, M., Thomas, G.V. & Robinson, E.J. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Higher Education*, 27 (3), 379–392.
- Troia, G.A. & Maddox, M.E. (2004). Writing Instruction in Middle Schools: Special and General Education Teachers Share Their Views and Voice Their Concerns. *Exceptionality*, 12 (1), 19–37.

Autorin

Afra Sturm, Prof. Dr. phil., ist Professorin für Deutsch und Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Erwerb und Förderung von basalen Schreibfähigkeiten, Schreibstrategien und Schreibmotivation im Schulalter und bei Erwachsenen; kooperatives Schreiben; Grammatik und Orthografie; Expertise von Lehrpersonen in den Domänen Lesen und Schreiben.

Développement de l'école et de l'enseignement dans le domaine de l'écrit : l'exemple des écoles QUIMS

Afra Sturm

Chapeau

Le thème de l'écriture à tous les degrés scolaires est devenu une problématique centrale dans le programme QUIMS (Qualité dans les écoles multiculturelles) pour la période 2014 à 2017. Le présent article traite des questionnements concernant cette problématique auxquels est confronté le personnel enseignant dans le cadre du programme.

Il expose la manière dont le thème « Ecrire à tous les degrés scolaires » est envisagé en tant que projet d'enseignement et de développement de l'école : il commente les piliers de ce programme que sont les manifestations destinés aux enseignants, la formation continue interne, le séminaire cadre destiné aux spécialistes de la formation continue interne et les modèles de tâches. Ceux-ci sont présentés en détail car ils représentent une articulation importante avec les autres piliers du programme.

Mots-clés

promotion de l'écrit, compétences de base en écriture, stratégies d'écriture, écriture comme pratique sociale, développement de l'enseignement, développement de l'école

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2015 von leseforum.ch veröffentlicht.