

QUIMS: Schreibförderung auf allen Schulstufen (2014–2017)

Von der fachdidaktischen Orientierung zum fachdidaktischen Support

Ein Auswertungsbericht

Afra Sturm



Inhaltsverzeichnis

0	Summary	S. 2
1	Einleitung mit Überblick über alle Teilbereiche (A–E)	S. 3
2	Teilbereich B: Veranstaltungsreihe	S. 4
3	Teilbereich C: SchilW	S. 8
4	Teilbereich D: Kaderseminar	S. 10
5	Teilbereich E: Musteraufgaben	S. 14
6	Teilbereich A: Ziele	S. 18
7	Fazit und Ausblick	S. 20
8	Anhang	S. 23
9	Literatur	S. 33

Sturm, Afra (2017): *Von der fachdidaktischen Orientierung zum fachdidaktischen Support. Ein Auswertungsbericht zu «QUIMS: Schreibförderung auf allen Schulstufen (2014–2017)»*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.

Summary

Schulen mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil an Schülern und Schülerinnen, die aus sozial nicht privilegierten und fremdsprachigen Familien stammen, nehmen am so genannten QUIMS-Programm teil («Qualität in multikulturellen Schulen»). Da für diese Schulen die unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Voraussetzungen ihrer Schüler und Schülerinnen eine Herausforderung darstellen, setzt es sich das Programm QUIMS zum Ziel, die QUIMS-Schulen so zu unterstützen, dass «ein hohes Leistungs-niveau, gerechte Bildungschancen und die Integration aller Schülerinnen und Schüler» gewährleistet werden kann (vgl. www.quims.ch).

Schreiben gilt als wichtige Schlüsselkompetenz für den Schulerfolg und damit auch für die Berufslaufbahn: Um auch in diesem Bereich erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung durchführen zu können, beschloss der Bildungsrat des Kantons Zürich 2013, die Schreibförderung auf allen Schulstufen der QUIMS-Schulen zum verbindlichen Schwerpunkt zu erklären, und zwar für die Jahre 2014–2017. Dieser Auswertungsbericht fokussiert die schreibdidaktischen Ziele, die dem

Schwerpunkt *Schreiben auf allen Schulstufen (2014–2017)* zugrunde liegen: Zum einen wird dargelegt, welches die konkreten Ziele waren und wie sie evaluiert wurden, zum anderen werden die zentralen Ergebnisse erläutert und kommentiert.

Als Hauptergebnis kann festgehalten werden, dass ein klarer fachdidaktischer Rahmen nicht nur für die Schulen, sondern auch für die Konzipierung der Weiterbildungs-massnahmen eine ideale Voraussetzung bildete und dass ein damit verbundener umfassender schreibdidaktischer Support die Zielerreichung nicht nur unterstützte, sondern auch erst ermöglichte.

Gleichzeitig zeigt die Auswertung auf, dass das Zusammenspiel von Bildungsverwaltung, Forschung, Lehre, Weiterbildung und Schulfeld sich bewährt hat. Gerade mit Blick darauf, dass die Herausforderungen von QUIMS-Schulen bestehen bleiben, dass eine durchgängige Förderung der Schul- und Bildungssprache weiterhin einen zentralen Schwerpunkt bilden wird, ist eine weiterführende Fokussierung mit klarem fachdidaktischem Rahmen zu empfehlen.

1 Einleitung

Mit dem Schwerpunkt *Schreiben auf allen Schulstufen (2014–2017)* wurden sowohl fachdidaktische als auch schulentwicklerische Zielsetzungen für die QUIMS-Schulen verfolgt. Die Ziele des Schwerpunkts wurden a) auf der Basis eines Gutachtens zu Schreibförderung (Sturm, Schneider & Philipp, 2013) sowie b) auf der Basis eines Rahmenkonzepts zum Schwerpunkt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014a) festgelegt:

- a) Das **Gutachten** enthält einen Überblick über nachweislich wirksame Förderansätze sowie Ergebnisse aus Gruppeninterviews, die mit QUIMS-Lehrpersonen aller Schulstufen durchgeführt wurden. Zudem formuliert es Empfehlungen zur Entwicklung des Schwerpunkts *Schreiben auf allen Schulstufen*. Kernelement dieses Gutachtens ist der Vorschlag, Schreibförderung auf drei Förderbereiche festzulegen: basale Schreibfähigkeiten, Schreibstrategien sowie Schreiben als soziale Praxis.¹
- b) Das **Konzept** beinhaltet nicht nur die Leitideen und Kernelemente des QUIMS-Programms, sondern auch ein Support-Angebot, das für den Schwerpunkt *Schreiben auf allen Schulstufen* aus fünf Teilbereichen besteht:
 - A Ziele der Schreibförderung auf den Ebenen Schulen, Unterricht und SchülerInnen
 - B Veranstaltungsreihe mit Vorträgen und Workshops zu allen drei Förderbereichen und für alle Schulstufen
 - C Mehrteilige schulinterne Weiterbildungen
 - D Kaderseminar für die WeiterbildnerInnen
 - E Metaaufgaben zu allen drei Förderbereichen

Beide Dokumente bildeten die Grundlage für die **Handreichung Schwerpunkte von QUIMS 2014–2017**, die vom Volksschulamt der Bildungsdirektion des Kantons Zürich erstellt wurde (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014b). Sie versteht sich als Handlungsanleitung für die QUIMS-Schulen und richtet sich an Schulleitungen, QUIMS-Beauftragte, Lehrpersonen sowie an Schulbehörden.

¹ Ein erstes Mal wurden die QUIMS-Schulen an der QUIMS-Netzwerktagung 2012 über den neuen Schwerpunkt informiert.

Die **Projektleitung** oblag Afra Sturm von der Pädagogischen Hochschule FHNW (bezogen auf die Bereiche A, B, D und E), in Kooperation mit Claudia Neugebauer der Pädagogischen Hochschule Zürich (bezogen auf B und D) – sowie Werner Senn der Pädagogischen Hochschule Luzern und Thomas Bachmann der Pädagogischen Hochschule Zürich (bezogen auf E). Die Leitung der schulinternen Weiterbildung lag bei Claudia Neugebauer der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Dieser Bericht fokussiert die Teilbereiche A, B, D und E; zu Teilbereich C enthält er eine kurze Zusammenfassung. Für detaillierte Informationen zu den schulinternen Weiterbildungen sei auf den separaten Auswertungsbericht von Claudia Neugebauer verwiesen.

Um den Abschlussbericht lesbarer zu gestalten, werden Detailangaben zur Frage, was in den einzelnen Bereichen geleistet wurde, im Anhang aufgelistet. Im Lauftext selbst werden die folgenden **Leitfragen** fokussiert:

- 1) Wurden die Ziele, wie sie für die Teilbereiche B, D und E formuliert wurden, erreicht? Welche Prozesse oder Ergebnisse wurden dabei beobachtet?
- 2) Welche wichtigen fachdidaktischen Erkenntnisse ergeben sich aus den Teilbereichen?
- 3) Welche wichtigen schul- und unterrichtsentwicklerischen Erkenntnisse ergeben sich aus allen Teilbereichen?
- 4) Welche wichtigen Erkenntnisse ergeben sich aus dem Vorgehen, wie es beim gesamten Projekt praktiziert wurde (v.a. bezogen auf das Zusammenspiel von Bildungsverwaltung, Forschung, Lehre, Weiterbildung und Schulfeld)?

Die Fragen 1)–3) werden zunächst separat pro Teilbereich beantwortet (Kap. 2–5). Daran anschliessend werden die Ergebnisse in Kapitel 6 bezogen auf Teilbereich A «Ziele der Schreibförderung auf den Ebenen Schulen, Unterricht und SchülerInnen» zusammengefasst und interpretiert. Kapitel 7 bündelt die Ergebnisse nochmals mit Blick auf Frage 4).

2 Teilbereich B: Veranstaltungsreihe

Das **Konzept** der Veranstaltungsreihe setzt auf den Ebenen a) Unterricht und b) Schule an:

- a) Sie gab zu allen drei Dimensionen der Schreibförderung – basale Schreibfertigkeiten, Schreibstrategien, Schreiben als soziale Praxis – einen vertieften Einblick und verknüpfte dies mit praktischen Anregungen. Diese thematischen Schwerpunkte wurden jeweils stufenbezogen angeboten, wobei jeweils zwei Stufen kombiniert wurden, um die Übergänge zwischen den Stufen besser aufzeigen zu können. Zusätzlich zu den drei Dimensionen wurden Themen wie Beurteilen und Fördern oder fächerübergreifendes Schreiben stufenübergreifend angeboten.
- b) Eine Veranstaltung bestand jeweils aus einem Vortrag (1 h) sowie anschliessenden Workshops (ca. 1,5 h), die einerseits der Vertiefung dienten, andererseits auch Gelegenheit boten, Fragen zum Transfer ins Kollegium zu diskutieren und dabei von Erfahrungen anderer Teilnehmender zu profitieren. Gleichzeitig wurden mit der Veranstaltungsreihe auch gezielt QUIMS-Verantwortliche angesprochen, die solche Fragen verstärkt im Blick haben.

Da die Veranstaltungsreihe auf grosses Interesse stiess und in schulinternen Weiterbildungen insbesondere die Themen wirksame Rechtschreibförderung, Grammatikunterricht sowie der Bezug zum Lesen von den Lehrpersonen immer wieder aufgegriffen wurden, wurde die Reihe um diese Themen ergänzt und fortgeführt. Der Besuch der einzelnen Veranstaltungen war kostenlos.

Das Konzept sah vor, dass pro Veranstaltungsreihe max. 100 Plätze zur Verfügung stehen. Zusätzlich sollten 20 Plätze für Dozierende, die Weiterbildungen zum Schwerpunkt *Schreiben auf allen Schulstufen* durchführen, reserviert werden. Im Anhang 8.1, S. 23ff., sind die einzelnen Veranstaltungen überblicksmässig aufgeführt: Aus dieser Übersicht geht hervor, dass die **Veranstaltungen durchschnittlich von rund 99 Personen besucht** wurden. Zu berücksichtigen ist, dass sich Dozierende in den meisten Fällen nicht angemeldet haben und in dieser Statistik nicht erfasst sind.

Insgesamt wurden für diesen Baustein des Schwerpunkts *Schreibförderung auf allen Schulstufen* folgende **Ziele** formuliert:

- a) Die Veranstaltungsreihe trägt dazu bei, dass zwischen den Lehrpersonen und Schulleitungen der Diskurs und Vorhaben zur Schreibförderung an QUIMS-Schulen in Gang gebracht wird.
- b) Die Veranstaltungsreihe unterstützt Schulleitungen dabei, sich einen Überblick über das Programm und seine Angebote zur Schreibförderung an QUIMS-Schulen zu verschaffen.
- c) Die Veranstaltungsreihe bietet auch ein Gefäss für ein «Lernen am Modell».

Die Veranstaltungsreihe wurde gemäss Konzept bezogen auf die Ebenen Unterricht und Schule evaluiert, zunächst mit einem Online-Fragebogen über Survey Monkey, ab der dritten Durchführung jedoch am Ende jeder Veranstaltung in Papierform, da der Rücklauf bei der Online-Befragung äusserst gering war (ca. drei bis fünf Personen). Diese Daten wurden deshalb bei der Auswertung nicht berücksichtigt, sodass sich die folgenden Angaben auf die Veranstaltungen B3–B14 beziehen.

Im Folgenden werden die wichtigsten **Ergebnisse aus der Evaluation** berichtet:

- Die Rücklaufquote beträgt rund 55% und kann damit als gut und mit Blick auf die Auswertung als aussagekräftig bezeichnet werden (bei rund 620 Antwortenden von insgesamt 1130 Teilnehmenden² aus B3–B14).
- Die grosse Mehrheit der Teilnehmenden waren Klassenlehrpersonen (n=399), gefolgt von DaZ-Lehrpersonen (n=104). Auffällig ist, dass die Veranstaltungsreihe auch von 27 HSK-Lehrpersonen besucht wurde. 114 Teilnehmende gaben zudem an, als QUIMS-Verantwortliche zu amtieren.

² Aus der Anmeldeliste geht hervor, dass einzelne QUIMS-Verantwortliche mehrere, teilweise sogar alle bisherigen Veranstaltungen besucht haben. Insgesamt dürfte die effektive Teilnehmerzahl etwas geringer sein, da erfahrungsgemäss jeweils ca. 10% nicht zur Veranstaltung kommen.

- Wie Tabelle 1 unten illustriert, waren deutlich mehr als die Hälfte der Teilnehmenden mit der besuchten Veranstaltung sehr oder weit-

gehend zufrieden und schätzten die jeweilige Veranstaltung auch als relevant ein.

	sehr	weitgehend	beschränkt	gar nicht	k.A.
Relevanz in Bezug auf die Stufe	264	288	57	2	6
	43%	47%	9%	0%	1%
Relevanz in Bezug auf eigenen Unterricht	229	288	94	7	8
	37%	46%	15%	1%	1%
Verständnis Schreibförderung	155	341	108	9	12
	25%	55%	18%	1%	2%
Ausgewogenheit Theorie und Beispiele	159	321	120	17	7
	25%	51%	19%	3%	1%
Verhältnisse QUIMS-Schulen berücksichtigt	108	268	184	26	41
	17%	43%	29%	4%	7%

Tabelle 1: Evaluation Veranstaltungsreihe B3–B14

- Die Zufriedenheit in Bezug auf die Frage, inwiefern die besonderen Verhältnisse von QUIMS-Schulen berücksichtigt wurden, war geringer als in Bezug auf die anderen Kriterien. Fasst man die Angaben zu «sehr» und «weitgehend» zusammen, so zeigt sich eine grosse Varianz: Die geringste Zufriedenheit weist die Veranstaltung B8 zur Dimension «Schreiben als soziale Praxis» auf (30%), die grösste Zufriedenheit zeigte sich bei der Veranstaltung B14 zum Thema Grammatikunterricht (75%). Dies dürfte auch darauf verweisen, dass aus Sicht der Lehrpersonen vor allem dann ein ausreichender Bezug zu QUIMS-Schulen hergestellt wird, wenn der sprachformale Bereich fokussiert wird. Dies deutete sich bereits in Interviews mit QUIMS-Lehrpersonen an, die im Vorfeld des Gutachtens durchgeführt wurden: So wurden die besonderen Anforderungen, die sich für QUIMS-Schulen stellen, mit Grammatik, Sprechen, Lesen und Verstehen in Verbindung gebracht, nicht jedoch mit Schreibkompetenzen in einem weiteren Sinne (Sturm, Schneider & Philipp, 2013, S. 22f.).
- Tendenziell zeigen Veranstaltungen, die nur für Mittel- und Oberstufe angeboten wurden,

geringere Teilnehmerzahlen als jene, die für Unter- und Mittelstufe oder für Kindergarten und Unterstufe angeboten wurden. Das widerspiegelt sich auch in den Angaben zur Stufe oder zur Funktion im Unterricht (vgl. Anhang 8.2, S. 25). Aus diesen Kennwerten geht hervor, dass es in erster Linie Unter- und in zweiter Linie Mittelstufen-Lehrpersonen waren, die die Veranstaltungsreihe besuchten.

Der Fragebogen enthielt ein offenes Antwortfeld, bei dem die Befragten aufgefordert waren, zu notieren, was aus ihrer Sicht das Wichtigste aus der besuchten Veranstaltung war. Neben positiven oder negativen Kommentaren enthalten die Antworten auch Hinweise darauf, was inhaltlich für sie wichtig war.

- Teilweise wird moniert, dass es wenig Neues gab; gleichzeitig betonten sehr viele, dass sie neue Ideen oder Denkanstösse erhielten.
- Positiv hervorgehoben wird der Austausch mit anderen Lehrpersonen. Einige wünschten sich dazu mehr Zeit.
- Mehrere Lehrpersonen schreiben, dass die Umsetzungsideen aus den Workshops zwar sehr anregend wären, dass sie sich aber ein Lehrmittel wünschen würden, das diese

Ideen bereits integriert hätte (z.B. in Bezug auf die Veranstaltung B10 zum flüssigen schriftlichen Formulieren oder in Bezug auf B11 zum fächerübergreifenden Schreiben). Verstärkt wurde der Wunsch nach einem Lehrmittel bei beiden Veranstaltungen zur Rechtschreibung geäußert (in den Workshops für Kindergarten und Unterstufe wurde bewusst phonologische Bewusstheit sowie lautgetreues Schreiben fokussiert sowie der Schriftzugang von Schülern und Schülerinnen, während die Workshops für Mittel- und Oberstufe die explizite Vermittlung von Rechtschreibung thematisierte, die über blosse Übungen zum korrekten Schreiben hinausgeht).

- Vereinzelt finden sich Hinweise darauf, dass mehrere Lehrpersonen einer Schule anwesend waren und sie das Wissen oder Ideen aus der Veranstaltung an ihr Team weitergeben wollten. Auch in Bezug auf QUIMS-Verantwortliche finden sich stellenweise Hinweise darauf, dass sie eine Multiplikatorfunktion übernahmen.

Bezug zur externen Quims-Evaluation (2014–2016)

Die hier dargelegten Ergebnisse korrespondieren mit der gesamten QUIMS-Evaluation, die 2014 und 2016 durchgeführt wurde (Roos, 2017):

- 15% der in der externen Evaluation befragten Lehrpersonen geben an, an der Veranstaltungsreihe teilgenommen zu haben (ca. 600 Lehrpersonen). Für einen Grossteil, nämlich 77%, ging dies mit einer Erhöhung ihres schreibdidaktischen Wissens einher (Roos, 2017, S. 29).
- Bei den Lehrpersonen, die eine schulinterne Weiterbildung und/oder die Veranstaltungsreihe besucht haben, zeigen sich stärkere positive Veränderungen als bei den Lehrpersonen, die keine entsprechende Weiterbildung und/oder Veranstaltung besucht haben, indem Erstere ihren Angaben zufolge intensiver Schreibstrategien vermitteln oder vermehrt komplexe Schreibansätze einsetzen. Auffällig ist, dass sich v. a. auch bei QUIMS-Beauftrag-

ten stärkere positive Effekte zeigen (Roos, 2017, S. 22).

Ein Zwischenfazit

Die Verbindung von Input und Vertiefungsmöglichkeit hat sich bewährt. Insgesamt wurde die Relevanz der einzelnen Veranstaltungen sowohl in Bezug auf die jeweilige Stufe als auch in Bezug auf den eigenen Unterricht als positiv eingeschätzt. Lipowsky & Rzejak (2012, S. 3) weisen darauf hin, dass weniger eine Einschätzung der eigenen Zufriedenheit als vielmehr die eingeschätzte Relevanz einer Weiterbildung einen Indikator für eine gelingende Weiterbildung anzusehen ist.

Hinsichtlich Zielerreichung kann – vor allem auch unter Einbezug der gesamten QUIMS-Veranstaltung – festgehalten werden, dass **die in a)–c) formulierten Ziele mehrheitlich erreicht** wurden. Besonders bewährt hat sich, dass es sich bei der Veranstaltungsreihe um ein kostenloses und vergleichsweise niederschwelliges Angebot handelt, das thematisch zusammenhängend konzipiert war.

Angemerkt sei des Weiteren, dass entgegen der Erwartung kaum SchulleiterInnen die Veranstaltungsreihe besuchten, wohl aber QUIMS-Verantwortliche, die teilweise eine Multiplikator-Rolle übernahmen. Zudem berichteten Lehrpersonen, dass sie vor allem dann profitierten, wenn sie mehrere Veranstaltungen besuchten, die Veranstaltungsreihe also als eine mehrteilige Weiterbildung auffassten.

Mit Blick auf eine allfällige Weiterführung sind vor allem drei Punkte zu bedenken:

- 1) Teilweise wird Schreiben in QUIMS-Schulen noch stark auf sprachformale Aspekte hin betrachtet. Offen ist, inwiefern diese Aspekte im Vergleich zu anderen Aspekten gewichtet werden, ob sie allenfalls auch zu stark gewichtet werden. Zu überlegen ist, ob bei einer Fortführung der Reihe bspw. auch eine Veranstaltung zur Frage angeboten wird, wie die einzelnen Kompetenzbereiche (Sprechen, Zuhören, Lesen und Schreiben sowie die einzelnen Teilkompetenzbereiche in der Domä-

ne Schreiben) zu gewichten sind, etwa mit Blick auf Semester- und Jahresplanungen.

- 2) Lehrpersonen der Sekundarstufe I wurden weniger gut erreicht als die Lehrpersonen der anderen Stufen. Dies gilt gerade auch für Sprach-Lehrpersonen. Zu überlegen ist, inwiefern Sekundar-Lehrpersonen stärker angesprochen werden können. Erfahrungen in schulinternen Weiterbildungen deuten bspw. darauf hin, dass die Bedeutung des Bereichs Schreiben geringer als etwa Lesen oder Sprechen eingeschätzt wird. Zu bedenken ist da-

bei, inwiefern es eine Rolle spielt, dass der Bereich Schreiben in Standortbestimmungen mehrheitlich nur in Bezug auf den sprachformalen Bereich hin erfasst wird, damit die Bedeutung von Schreiben als kommunikativer Praxis in den Hintergrund tritt.

- 3) Die Ziele der Veranstaltungsreihe sahen keine Multiplikator-Funktion vor. Es ist aber aufgrund der bisherigen Erfahrungen zu überlegen, wie v. a. QUIMS-Verantwortliche, die eine solche Funktion übernehmen, verstärkt unterstützt werden können.

3 Teilbereich C: SchilW

Die schulinterne Weiterbildung wurde von Claudia Neugebauer, Pädagogische Hochschule Zürich, konzipiert und geleitet. Das Konzept sieht eine Verschränkung von Input, Erprobung und

Reflexion im Sinne von Lipowsky und Rzejak (2012) vor, v. a. im ersten Jahr der Weiterbildung, wie auch folgende Abbildung 1 illustriert:

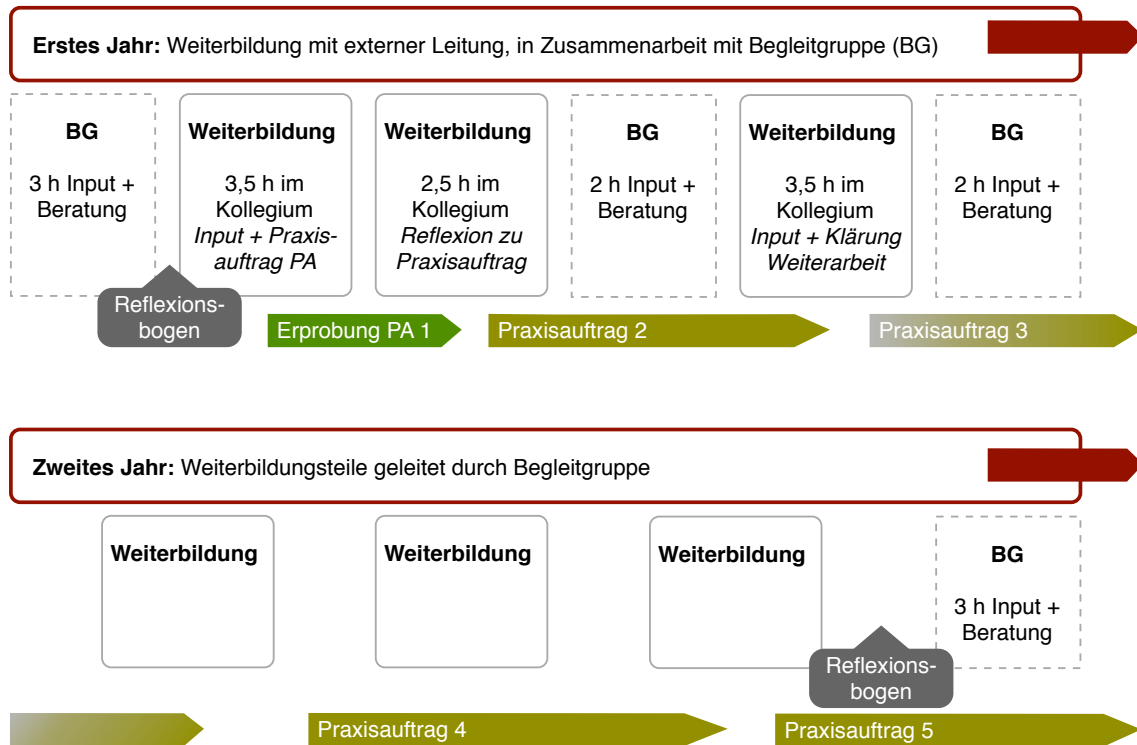


Abbildung 1: SchilW mit Input, Erprobung und Reflexion, leicht verändert nach Neugebauer (2017); SchilW = schulinterne Weiterbildung, BG = Begleitgruppe

Der Reflexionsbogen zu Beginn von SchilW (= schulinterne Weiterbildung) bezog sich jeweils auf eine Förderdimension. Die Lehrpersonen wurden dabei aufgefordert, schriftlich zu drei Punkten kurz Stellung zu nehmen:

- 2–3 Beispiele beschreiben, die sie zur Förderung im jeweiligen Förderbereich einsetzen
- Schildern, welche Erfahrungen sie bei der Umsetzung der in a) beschriebenen Aufgaben gemacht haben
- Offene Fragen zum jeweiligen Förderbereich notieren

Die so ausgefüllten Reflexionsbögen gaben zusätzlich zur ersten Sitzung mit der Begleitgruppe Hinweise darauf, welches Verständnis von guter Förderung an der jeweiligen Schule vertreten

wurde.³ Wurden im Förderbereich *Schreiben als soziale Praxis* oder *Schreibstrategien* bspw. Bildergeschichten genannt und diese als besonders geeignete Aufgaben gesehen, konnte dies bereits im ersten Weiterbildungsteil aufgegriffen und problematisiert werden. Zusätzlich bildeten die genannten offenen Fragen eine wichtige Basis, gerade auch mit Blick auf den ersten Praxisauftrag (vgl. auch Abbildung 2, folgende Seite).

Der Reflexionsbogen gegen Ende des zweiten Weiterbildungsjahrs verfolgte vor allem ein Ziel: Er bildete sowohl für die Schule selbst auch für

³ Die Begleitgruppe hat u.a. den Auftrag, im Team vorab zu klären, zu welchem Förderbereich gearbeitet werden soll, wo Handlungsbedarf wahrgenommen wird. Sie trägt wesentlich dazu bei, dass das Kollegium in die Weiterbildung eingebunden wird (Neugebauer, 2015).

die externen WeiterbildnerInnen eine Grundlage, um einschätzen zu können, inwiefern die zu Beginn von SchilW gesetzten Ziele erreicht wurden. Gleichzeitig geben die Reflexionsbögen auch Hin-

weise auf weiterführende Themen, etwa bezogen auf die Beurteilung in der Domäne Schreiben (Neugebauer, 2017, S. 31).

Offene Fragen

- Was tun andere Lehrpersonen?
- Wie können (alle) SuS optimal auf Lesen und Schreiben vorbereitet werden?
- Wie wichtig ist Schreiben im Kindergarten?
- Welchen Stellenwert hat die Grammatik? Wie kann die Rechtschreibung besser vermittelt werden?
- Wie sollen die Texte korrigiert werden?
- Wie kann ein Text spannend gemacht werden?
- Welche Grundlagen braucht es für Schreiben als soziale Praxis?
- Welche Feedback-Möglichkeiten gibt es? Wie können SuS lernen, besser Feedback zu geben?
- Welche Themen eignen sich fürs Schreiben?
- Wie kann Schreibfreude aufrecht erhalten werden?

Abbildung 2: Folie zu offenen Fragen (mit Gewichtung) aus einer SchilW zu Schreiben als soziale Praxis

Insgesamt nahmen 69 Schulen an der zweijährigen Weiterbildung teil. 14 weitere Schulen buchten eine Weiterbildung, ohne sich zunächst auf eine zweijährige Weiterbildung festzulegen zu wollen: Wie Neugebauer (2017, S. 11) festhält, entwickelten sich daraus aber oftmals sogar umfangreichere Weiterbildungen.

Thematisch wählten 42 Schulen eine Weiterbildung zur Vermittlung von Schreibstrategien, 22 Schulen zu Schreiben als soziale Praxis sowie 7 Schulen zu basalen Schreibfähigkeiten (weitere 12 Schulen wählten verschiedene Themen). Die so sichtbare Gewichtung der Förderdimensionen schlägt sich in der externen QUIMS-Evaluation von Roos (2017, S. 18) nieder. Indirekt zeigt sich dies auch daran, dass die Lehrpersonen im Vergleich zu 2014 signifikant häufiger angeben, bspw.

Schreibstrategien in ihrem Unterricht zu vermitteln oder Peer-Feedback einzusetzen (Roos, 2017, S. 21).

Insgesamt gelangt Neugebauer (2017, S. 26) zum Schluss, dass die schulinterne Weiterbildung überwiegend positiv eingeschätzt wurde. Sie stützt sich dabei auf die Kurzberichte, die von jeder Weiterbildungsleitung nach der letzten Begleitgruppen-Sitzung verfasst und bei Bedarf von der Begleitgruppe ergänzt wurden. Mit Blick auf Roos (2017, S. 29) kann ergänzt werden, dass 85% der Lehrpersonen, die eine schulinterne Weiterbildung besuchten, angeben, die in SchilW gewonnenen Erkenntnisse in ihren Unterricht übernommen zu haben; und weitere 73% geben an, dass sich ihr schreibdidaktisches Wissen durch SchilW deutlich erhöht habe.

4 Teilbereich D: Kaderseminar

Für die schulinterne Weiterbildung zum Schwerpunkt *Schreiben auf allen Schulstufen* konnte ein Pool von rund 30 Leitungspersonen zusammengestellt werden, der zum einen aus Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden der Pädagogischen Hochschule Zürich sowie aus externen PartnerInnen aus dem Schulfeld bestand (vgl. den Auswertungsbericht von Claudia Neugebauer zu SchilW). Gleichzeitig wurde darauf geachtet, dass alle Stufen sowie die DaZ-Perspektive gut vertreten waren. Seit Beginn der Zusammenarbeit kam es nur zu wenigen personellen Veränderungen (Stellenwechsel oder persönliche Gründe). Die Leitungspersonen besuchten das Kaderseminar sehr regelmässig (die Teilnahme war verbindlich); nur in wenigen Fällen kam es zu begründeten Absenzen.

Hauptziel des Kaderseminars war es denn auch, die Leitungspersonen so zu schulen, dass sie in allen drei Dimensionen ein gemeinsames Verständnis der damit verbundenen didaktischen Handlungsmuster bzw. der jeweiligen wirksamen Förderansätze entwickeln. Gleichzeitig bestand ein wichtiges Ziel darin, die Leitungspersonen mit dem notwendigen schul- und unterrichtsentwicklerischen Rüstzeug auszustatten, und zwar in Verbindung zu den drei Dimensionen der Schreibförderung (Neugebauer, 2015; Sturm, 2015).

Die Übersicht im Anhang 8.4 führt die wichtigsten Inhalte der einzelnen Kaderseminare auf. Geleitet wurden diese immer gemeinsam von Claudia Neugebauer (PHZH) sowie Afra Sturm (PH FHNW). Ähnliches gilt für die zusätzlichen Austauschtreffen.⁴ Vereinzelt wurden weitere Fachpersonen beigezogen (Werner Senn, PH LU, Thomas Lindauer, PH FHNW, Daniela Merklinger, Universität Koblenz-Landau). Die Kaderseminare waren für die Leitungspersonen verpflichtend.

In der Regel waren die Kaderseminare so aufgebaut, dass in einem Input die zentralen Grundlagen vermittelt und anschliessend ausgewählte Aspekte diskutiert wurden oder ein Erfahrungs-

austausch stattfand. In jedem Seminar standen dabei schreibdidaktische wie auch schulentwicklerische Fragen im Vordergrund, möglichst auch in Verbindung zueinander. Die schreibdidaktischen Grundlagen bezogen sich dabei wenn immer möglich auf eine vorangegangene oder demnächst stattfindende Veranstaltung aus Teilbereich B. Vor allem zu Beginn wurde den Teilnehmenden vorbereitende Lektüre vorab verschickt, etwa zu Merkmalen einer wirksamen Weiterbildung (z.B. Lipowsky & Rzejak, 2012).

Zusätzlich zu den Kaderseminaren fanden sog. Austauschtreffen statt. Die inhaltliche Ausrichtung bestimmte sich durch Themenvorschläge, die durch die Teilnehmenden des Kaderseminars eingebracht wurden. Oft stellten in diesen Austauschtreffen die Teilnehmenden selbst Praxisaufträge u. a. zur Diskussion. Aus der Übersicht in Anhang 8.5, S. 29, sind die Themen ersichtlich.

Das Kaderseminar wurde evaluiert, indem jeweils zwei Teilnehmende zu Beginn einer Veranstaltung gebeten wurden, zu drei Fragen schriftlich Stellung zu beziehen. Diese Rückmeldungen boten auch für die Planung der nächsten Kaderseminare wichtige Hinweise, da auch danach gefragt wurde, was für die nächsten Seminare zu beachten wäre. Jedes einzelne Seminar wurde darüber hinaus protokolliert: Auch diese Protokolle wurden jeweils mit Blick auf die Planung der nächsten Kaderseminare gesichtet.

Ausgewertet wurden die Stellungnahmen sowie Protokolle mit Blick auf die Ziele des Kaderseminars (die vollständige Fassung aller Teilziele findet sich in Anhang 8.3, S. 25). Im Folgenden werden zu den drei Evaluationsfragen **die wichtigsten Ergebnisse** berichtet. Die Ergebnisse werden dabei auch verortet und kommentiert.

1) *Wie hast du inhaltlich profitiert?*

Insgesamt wurde die inhaltliche Auseinandersetzung und Vertiefung zu ausgewählten Aspekten ausserordentlich geschätzt. Betont wurde, dass die Inhalte zu einem grossen Teil neu waren, gerade auch für das Schulfeld, dass das Bereitstellen von wissenschaftlich gestützten Argumenten

⁴ Eine Ausnahme bildete das Seminar zu wirksamer Weiterbildung, das von Stefan Mächler organisiert und geleitet wurde (vgl. Anhang 8.5).

die Arbeit in den Schulen jedoch unterstütze. Positiv hervorgehoben wurde auch, dass bereits Bezüge zum Lehrplan 21 hergestellt wurden, der im Kanton Zürich ab Schuljahr 2018/19 gestaffelt in Kraft tritt.

Zusätzlich wurde festgehalten, dass die Teilnehmenden des Kaderseminars unterschiedliche Herangehensweisen zeigten – so etwa in Bezug auf das Modellieren kognitiver Prozesse – oder auch unterschiedliche Überzeugungen vertraten (bspw. dass das Vermitteln von bestimmten Schreibstrategien eine notwendige Hilfe für schwächere SchülerInnen vs. eine Gängelung der Lernenden darstelle und dadurch eine kreative oder individuelle Aneignung verhindern würde). Was Graham, Olinghouse & Harris (2009) mit Blick auf Lehrpersonen betonen, dürfte entsprechend auch für WeiterbildnerInnen gelten: Eine erfolgreiche Implementierung eines wirksamen Förderansatzes wie der expliziten Vermittlung von Schreibstrategien ist nicht nur abhängig vom Wissen der Lehrenden – seien es die Lehrpersonen selbst oder eben auch WeiterbildnerInnen –, sondern auch von ihren Überzeugungen. Da im Kaderseminar jede Förderdimension mehrfach thematisiert und in den Austauschtreffen vertieft werden konnte, konnten die verschiedenen Herangehensweisen und Überzeugungen auch mehrfach diskutiert und so zumindest auch teilweise aufgefangen werden.

Betrachtet man die Übersicht zu den Austauschtreffen in Anhang 8.5, S. 29, fällt auf, dass die Förderdimension *basale Schreibfertigkeiten* deutlich häufiger Fragen aufwarf als *Schreibstrategien* oder *Schreiben als soziale Praxis*, in erster Linie hinsichtlich der Implementierung im Schulfeld. Das dürfte vor allem damit zusammenhängen, dass der Schwerpunkt bei den basalen Schreibfertigkeiten auf der Förderung des flüssigen schriftlichen Formulierens lag – ein Aspekt, der erst in den letzten Jahren zunehmend Beachtung fand (Bachmann & Feilke, 2014; Sturm, 2017; Sturm, Nänny & Wyss, 2017). Das Kaderseminar wurde nicht zuletzt aus solchen Gründen als anspruchsvoll und zugleich anregend erlebt.

Sehr geschätzt wurde des Weiteren, dass für die Arbeit mit den Schulen ein mehrphasiges Weiterbildungskonzept von Claudia Neugebauer

vorlag, das für die WeiterbildnerInnen auch Leitfragen zur Strukturierung der Begleitgruppensitzungen und weitere Hilfsdokumente zur Verfügung stellte. Dass in den Kaderseminaren und in den Austauschtreffen auch Stolpersteine für eine erfolgreiche Weiterbildung angesprochen wurden und gemeinsam nach Lösungen gesucht wurde, wurde mehrfach positiv hervorgehoben.

Dozierende und wissenschaftliche Mitarbeitende der PHZH erwähnten teilweise, dass sie die Inhalte, wie sie im Kaderseminar erarbeitet wurden, künftig auch für die Ausbildung der Studierenden an der PHZH nutzen wollen.

Eine Sichtung der Protokolle deutet zudem darauf hin, dass der Bereich Beurteilung – sowohl von Schreibprozessen wie auch Textprodukten – sowie wirksame Überarbeitungsformen für viele Teilnehmende des Kaderseminars ein Bereich mit vielen offenen Fragen und Unsicherheiten bildete. Besonders hier zeigten sich entsprechend auch sehr unterschiedliche Auffassungen. Berichtet wurde im Kaderseminar des Weiteren, dass dieser Bereich im Rahmen von schulinternen Weiterbildungen als sehr schwierig erlebt wurde. Tendenziell wurde dieser Bereich zwar kaum als inhaltlicher Schwerpunkt gewählt, wurde aber bspw. dann relevant, wenn beim Erfahrungsaustausch (vgl. Abbildung 1, S. 8) auch Lernspuren oder Texte von SchülerInnen genauer diskutiert wurden.

2) Das Kaderseminar soll eine Plattform sein, um die Zusammenarbeit für SchilW zu entwickeln. Was hat dir die Veranstaltung in dieser Hinsicht gebracht?

Die Teilnehmenden berichteten, dass sie sich durch das Seminar als Mitglied einer Gruppe sahen und v. a. den Austausch schätzten. Besonders bewährt hat sich aus ihrer Sicht die erwähnte Mischung aus externen Leitungspersonen aus dem Schulfeld und Dozierenden bzw. wissenschaftlichen Mitarbeitenden der PHZH. Gleichzeitig wurde aber auch festgehalten, dass es anspruchsvoll ist, in solch gemischten Teams zu arbeiten, da mit unterschiedlichen Perspektiven ein grösserer Zeitaufwand verbunden ist, das Eingebunden-Sein in der Gruppe des Kaderseminars die Arbeit jedoch erleichtere.

Erwähnt wurde des Weiteren, dass die Kaderseminare besonders in Verbindung mit den Austauschtreffen sehr gewinnbringend seien, dass beides dazu beitrage, die schulinternen Weiterbildungen auf der inhaltlichen Ebene, aber auch in Bezug auf Formen der Zusammenarbeit (v. a. mit der Schulleitung und der Begleitgruppe) oder in Bezug auf ihre methodisch-didaktische Ausrichtung besser konzipieren und planen zu können. Konkrete Beispiele aus der Gruppe wurden mehrfach positiv hervorgehoben.

Insgesamt bewährte sich aus Sicht der Teilnehmenden auch der Einsatz der Ilias-Plattform: Zur Verfügung standen dort nicht nur die Unterlagen aus den Seminaren, sondern auch wichtige Dokumente zu SchilW sowie zu den einzelnen Dimensionen (teilweise ergänzt um weitere Themen wie Schreiben im Fachunterricht oder Beurteilen). Ilias wurde dabei auch von den Teilnehmenden des Kaderseminars genutzt, um ihre erarbeiteten Beispiele, Praxisaufträge oder Filmausschnitte den anderen zur Verfügung zu stellen. Bei den Filmausschnitten handelte es sich zum einen um Unterrichtssequenzen, die nur für SchilW genutzt werden durften, zum anderen um Filme, die in der Veranstaltung B3 und B7 eingesetzt wurden und auch für SchilW genutzt werden dürfen.

Kritisch angemerkt wurde, dass das unterschiedliche Verständnis der Teilnehmenden im Kaderseminar manchmal auch dazu führte, dass bestimmte Anliegen stark im Vordergrund standen, die jedoch nicht für alle gleichermassen relevant waren. Zudem wurde auch ein Ungleichgewicht zugunsten der Unterstufe festgestellt.

3) Was empfehlst du im Hinblick auf die nächste Veranstaltung?

Teilweise wurde kritisch angemerkt, dass sich nicht alle gleichermassen am Austausch beteiligten. Gewünscht wurde in diesem Zusammenhang:

- eine Übersicht, wer zu welcher Dimension eine Weiterbildung durchführen wird, um bei Bedarf auch direkt Kontakt aufnehmen zu können;
- eine stufenspezifischere Gestaltung der Gruppendiskussionen oder der Austauschtreffen.

Des Weiteren wurde mehrfach der Wunsch nach breit einsetzbaren Videosequenzen geäußert, und zwar solchen, die konkreter zeigen, wie etwas im Unterricht umgesetzt werden kann, wie die Lehrperson dabei vorgeht und wie die SchülerInnen darauf reagieren.

Seitens Oberstufe blieb die Frage, wie Fachlehrpersonen, die keine Sprachfächer unterrichten, gezielter angesprochen und in die Schreibförderung eingebunden werden können, weitgehend offen.

Bezug zur externen Quims-Evaluation (2014–2016)

Die in diesem Kapitel dargelegten Ergebnisse korrespondieren indirekt mit der gesamten QUIMS-Evaluation, die von Roos (2017) durchgeführt wurde. Bei der Gesamtevaluation wurden die QUIMS-Schulen befragt, die WeiterbilderInnen selbst nicht. Es zeigen sich aber Entwicklungen in der Schule, die in der Stossrichtung mit den Zielen des Kaderseminars übereinstimmen: So war bspw. der Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses von gutem Schreibunterricht, von wirksamen Fördermassnahmen ein wichtiges Ziel im Kaderseminar: Dieses sollte auch die Grundlage für einen Transfer in die Praxis bilden. In der gesamten QUIMS-Evaluation sind hierzu folgende Ergebnisse hervorzuheben:

- Gemäss Roos (2017, S. 20) ist der Schwerpunkt *Schreiben auf allen Schulstufen* in den Schulen angekommen, sowohl bei Schulleitungen als auch bei Lehrpersonen, v. a. auch bei QUIMS-Beauftragen sowie DaZ-Lehrpersonen. Das äussert sich bspw. darin, dass sich aus den Selbstauskünften ein Zuwachs am gemeinsamen Verständnis sowie eine stärkere Zusammenarbeit herauslesen lassen, damit auch, dass Schreibförderung in den Schulen verstärkt als gemeinsame Aufgabe wahrgenommen wird.
- 85% der Befragten, die eine SchilW absolvierten, berichten, dass sie die Erkenntnisse aus SchilW in ihren Unterricht übernehmen konnten. Zudem geben 73% an, dass sie durch SchilW ihr schreibdidaktisches Wissen erhöht haben (Roos, 2017, S. 29).

Ein Zwischenfazit

Insgesamt wurden die Kaderseminare und Austauschtreffen als sehr relevant und auch mehrheitlich positiv eingeschätzt. Hinsichtlich Zielerreichung kann festgehalten werden, dass sämtliche Ziele – vgl. Anhang 8.3, S. 26 – mehrheitlich erreicht wurden. Wie das folgende Zitat aus einer schriftlichen Rückmeldung zum Kaderseminar illustriert, ist dies auch mit einem längeren Lernweg seitens der Teilnehmenden verbunden:

Während ich die ersten Kaderseminare noch so erlebte, dass alle vorerst einmal vorsichtig ihre Fühler ausstreckten, hatte ich heute den Eindruck, dass offen diskutiert wurde, dass einander zugehört wurde und Ideen, die aufkamen, gemeinsam weiterentwickelt wurden. Wir haben hohe Qualitätsansprüche und ein gemeinsames Ziel: Unsere Arbeit ständig zu optimieren, von- und miteinander zu lernen.

Entsprechend zentral ist es, dass Zeitgefässe geschaffen werden, die dies unterstützen. Die Kombination von Kaderseminar und Austauschtreffen sowie die Verteilung der einzelnen Zeitgefässe über mehrere Jahre hinweg dürften dies sehr unterstützt haben. An der Stelle ist zu betonen, dass die Pädagogische Hochschule Zürich dazu die entsprechenden Zeitressourcen ihres Personals zur Verfügung stellte und damit hohe Investitionen tätigte, die sich aber ausbezahlt haben dürften, nicht zuletzt indem die Supportangebote (inkl. schulinterne Weiterbildungen) von den Lehrpersonen sehr geschätzt wurden.

Mit Blick auf künftige neue Schwerpunkte wäre zu empfehlen, dass zunächst mit einer kleineren Anzahl an Pionierschulen im Sinne eines Vorlaufs gearbeitet wird, sodass dann bei der Durchführung der eigentlichen schulinternen Weiterbil-

dungen auf Vorerfahrungen zurückgegriffen werden kann und gleichzeitig auch mehr Zeit zur Verfügung steht, um Musteraufgaben oder Praxisaufträge entwickeln zu können. Ein solcher Vorlauf würde ein Kaderseminar nicht ersetzen, sondern vorbereiten und ergänzen.

Kritisch angemerkt wurde im Kaderseminar, dass es teilweise schwierig war, den Überblick über all die verschiedenen Dokumente zu behalten. Hinsichtlich der Musteraufgaben konnte dem erst gegen Ende Rechnung getragen werden, indem pro Dimension eine Übersicht mit Bezug zum Lehrplan 21 erstellt wurde. Dass zu Beginn der schulinternen Weiterbildungen viele Musteraufgaben noch nicht zur Verfügung standen, wird in den Evaluationen aufgrund der vorgegebenen Evaluationsfragen nicht aufgegriffen, wurde aber mehrfach mündlich als kritisch zurückgemeldet (vgl. dazu auch Kap. 5 sowie den Auswertungsbericht von Claudia Neugebauer).

Zusätzlich zu den Musteraufgaben und weiteren Praxisaufträgen empfiehlt es sich des Weiteren, zu ausgewählten Unterrichtseinheiten Videosequenzen zu erstellen, die das unterrichtliche Handeln besser verdeutlichen – sowohl für die WeiterbildnerInnen selbst auch für die Lehrpersonen.

Schliesslich ist zu überlegen, wie schulinterne Weiterbildungen zum fächerübergreifenden Schreiben (und evtl. auch Lesen) zu gestalten sind, sodass die Lehrpersonen verschiedener Fächer angesprochen und eingebunden werden können. Da dies in der Deutschdidaktik wie auch in den Didaktiken der anderen Fächer ein vergleichsweise neues Gebiet darstellt (vgl. etwa Schmölder-Eibinger & Thürmann, 2015), sind hier zuvor noch entsprechende Entwicklungs- wie auch Forschungsarbeiten zu leisten.

5 Teilbereich E: Musteraufgaben

Musteraufgaben konkretisieren einen Förderbereich und können so zu einem genaueren Verständnis unter den Lehrpersonen beitragen. Damit sie aber auch eine Wirkung in der Praxis erzielen können, sollten sie aufzeigen, wie eine Lernsituation lernförderlich zu strukturieren ist und wie Kompetenzen erarbeitet sowie wahrgenommen werden können (Lindauer & Sturm, i.Dr.; Reusser, 2014).

Insgesamt wurden für diesen Baustein des Schwerpunkts *Schreibförderung auf allen Schulstufen* zwei **Ziele** formuliert:

- a) Die Musteraufgaben zeigen den Lehrpersonen didaktische Handlungsmuster in den drei Dimensionen der Schreibförderung auf.
- b) Die Musteraufgaben stellen zu den didaktischen Handlungsmustern prototypische Aufträge bereit, die von den Lehrpersonen bei Bedarf adaptiert werden können.

Damit bilden bei den Musteraufgaben nicht die einzelnen Aufträge das Kernstück, sondern die Erläuterungen und Hinweise zur didaktischen Umsetzung wie auch zu allfälligen Schwierigkeiten bei der Umsetzung (Sturm, 2015, S. 10f.). Dazu gehört auch, dass Beobachtungs- und Beurteilungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Die Musteraufgaben wurden von Afra Sturm (PH FHNW), Werner Senn (PHLU) sowie Thomas Bachmann (PHZH) entwickelt.

Anhang 8.6, S. 30, enthält einen groben Überblick über die QUIMS-Musteraufgaben (17 Aufgaben zu basalen Schreibfertigkeiten, 20 zu Schreibstrategien und 23 zu Schreiben als soziale Praxis). Die Übersicht illustriert, dass zusätzlich zu den Zielen a) und b) ein wichtiges Ziel auch darin bestand, den curricularen Aufbau zu berücksichtigen und die Übergänge zwischen den verschiedenen Stufen zu verdeutlichen. Anhang 8.7, S. 31, listet zusätzlich weiterführende Materialien auf, die im Zusammenhang mit den Musteraufgaben erstellt wurden.

Sämtliche Musteraufgaben wurden mit QUIMS-Schulen erprobt und aufgrund der Rückmeldungen überarbeitet. Für die Erprobung der Musteraufgaben wurde jeweils möglichst mit einer

Schule gearbeitet, bei der sich pro Klasse jeweils zwei Lehrpersonen zur Verfügung stellten. Das heisst: Wurden sechs Aufgaben für die Mittelstufe erprobt, wurde mit sechs Lehrpersonen gearbeitet, die möglichst zwei Aufgaben in ihrem Schreibunterricht einsetzten. Vor der Erprobung fand in der Regel eine Sitzung statt, an der die Grundidee erläutert und Fragen beantwortet wurden. Im Anschluss an die Durchführung im Unterricht fand eine Auswertungssitzung statt. Die Lehrpersonen stellten dabei auch eine Auswahl der entstandenen Lernspuren oder Texte zur Verfügung.

Damit die Musteraufgaben gut zugänglich sind, nicht nur für die Lehrpersonen, die eine Veranstaltung oder SchilW zum Schwerpunkt Schreiben besuchten, sondern für alle interessierten Lehrpersonen, wurden sämtliche Musteraufgaben online auf einem Wiki zur Verfügung gestellt (<https://wiki.edu-ict.zh.ch/quims/fokusa/mua>).

Damit sich Lehrpersonen wie auch WeiterbilderInnen einen besseren Überblick über die Musteraufgaben verschaffen können, wurde nach Fertigstellung aller Musteraufgaben zu jeder Dimension ein Dokument erstellt, das die Aufgaben geordnet nach Stufen kurz beschreibt, das auch das jeweilige Genre bzw. die Textsorte angibt und auflistet, welche Materialien dazu verfügbar sind. Zusätzlich wird die einzelne Dimension mit ihren Aufgaben im Lehrplan 21 verortet. Auch diese Dokumente sind über das Wiki zugänglich.

Die Online-Befragung zu den Musteraufgaben via Survey Monkey wurde trotz mehrfachem Aufruf – per Mail und über die Veranstaltungsreihe – so gut wie gar nicht genutzt. Im Folgenden werden deshalb a) Beobachtungen aus der Erprobung, aus den Workshops der Veranstaltungsreihe, den schulinternen Weiterbildungen und aus dem Kaderseminar sowie b) aus zwei Hearings mit der so genannten Resonanzgruppe berichtet. Des Weiteren wird in c) auf Ergebnisse aus der gesamten QUIMS-Evaluation von Roos (2017) verwiesen, die auch Hinweise auf den Einsatz der Musteraufgaben gibt.

a) *Verschiedene Beobachtungen*

Musteraufgaben wurden wo immer möglich in Workshops der **Veranstaltungsreihe** eingesetzt, so in B2, B3, B6–B9, B12 sowie B13. Eingesetzt wurden sie darüber hinaus auch in vielen schulinternen Weiterbildungen: Da es teilweise recht umfangreiche Lernarrangements sind, wurden für den ersten Weiterbildungsteil oft einfachere Praxisaufträge vorgezogen, die aber zu den Musteraufgaben hinführen sollten, die dann vermehrt gegen Ende des ersten sowie im Verlauf des zweiten Weiterbildungsjahrs eingesetzt wurden.

Eine Schwierigkeit bestand gerade zu Beginn noch darin, dass längst nicht alle Musteraufgaben zur Verfügung standen, schulinterne Weiterbildungen darauf jedoch keine Rücksicht nehmen konnten. Das brachte es mit sich, dass die Teilnehmenden des **Kaderseminars** für die ersten SchilW-Durchführungen vieles noch selbst erarbeiten mussten (vor allem in Form von Praxisaufträgen).

Zudem war das Modellieren von Schreibstrategien für die meisten Teilnehmenden des Kaderseminars sehr ungewohnt und unvertraut (Gleiches trifft auch auf die Lehrpersonen zu, wie in schulinternen Weiterbildungen beobachtet werden konnte, vgl. aber die Ausführungen in Abschnitt c). Zwar enthalten die Musteraufgaben ausführliche Hinweise für das Modellieren – auch ausformulierte Vorschläge –, dennoch wünschten sich einige Teilnehmende des Kaderseminars auch musterhafte Filmsequenzen zum Modellieren, gerade in Bezug auf Kindergarten und Unterstufe. Aus diesem Grund wurde eine Unterrichtssituation zu einer bereits bestehenden Musteraufgabe für den Kindergarten gefilmt (mit der Lehrperson Maja Beutler). Die Eltern willigten auch ein, dass dieser Film für Aus- und Weiterbildung eingesetzt werden darf.

In **schulinternen Weiterbildungen** wie auch im Rahmen der Veranstaltungsreihe entstand teilweise der Eindruck, dass vielen Lehrpersonen unklar ist, wie Wortschatz zielführend vermittelt werden kann. Zwar wurden im Rahmen der Musteraufgaben Textbausteine herausgearbeitet, die für das Lösen der jeweiligen Schreibaufgabe relevant sind, doch fehlte den Lehrpersonen ein

übergeordnetes Konzept, wie sie generell im (Schreib-)Unterricht passenden Wortschatz wirksam vermitteln können. Förderansätze wie bspw. robustes Wortschatztraining (zur Domäne Schreiben vgl. bspw. Hochstadt, Krafft & Olsen, 2013; zur Domäne Lesen vgl. Philipp, 2012) scheinen kaum bekannt zu sein. Teilweise war zu beobachten, dass Wortlisten ohne Kontextangaben o.Ä. eingesetzt werden, die so das Auswendiglernen fokussieren und nicht zu einem vertieften Aufbau führen.

Insgesamt fiel bei den **Erprobungen** auf, dass einige Lehrpersonen v.a. in den einführenden Sitzungen skeptisch waren. Sie betonten gern, dass ihre SchülerInnen eher schwache SchreiberInnen wären und die Aufgaben doch sehr anspruchsvoll seien. In den Auswertungssitzungen zeigte sich oft eine etwas differenziertere Sicht. Teilweise wurde auch überrascht festgestellt, dass gerade schwächere SchülerInnen eine bessere Leistung als ursprünglich angenommen demonstrierten.

Aufgrund der Rückmeldungen bei der Erprobung sowie mithilfe der Lernspuren und Textprodukte der SchülerInnen mussten einzelne Aufgaben komplett durch andere Aufgaben ersetzt werden (dies betraf v.a. Aufgaben zum flüssigen schriftlichen Formulieren). Der Grossteil der Aufgaben wurde entsprechend den Rückmeldungen überarbeitet.

Da Musteraufgaben in erster Linie didaktische Handlungsmuster aufzeigen und mit prototypischen Aufgaben illustrieren sollen, können und müssen sie teilweise auch den eigenen Rahmenbedingungen angepasst werden. Gerade die Arbeit mit relevanten Textbausteinen oder das Herstellen eines Kontexts bei Aufgaben zu basalen Schreibfertigkeiten muss bei Bedarf angepasst werden. Dies wurde von Lehrpersonen teilweise auch kritisch zurückgemeldet, gerade im Rahmen von schulinternen Weiterbildungen.

b) *Resonanzgruppe*

Die Resonanzgruppe wurde aus Fachpersonen der pädagogischen Hochschulen in Zürich, Brugg und Luzern sowie aus Fachpersonen des Schulfelds gebildet. Dabei wurde darauf geachtet, dass möglichst alle Stufen vertreten sind. Aufgabe der

Resonanzgruppe war es, vor allem zu folgenden Leitfragen Stellung zu beziehen:

- Auf dem Hintergrund, dass die Musteraufgaben in Regelklassen einsetzbar sein müssen: Sind sie so aufbereitet, dass sie den unterschiedlichen Zielgruppen gerecht werden? (schwache – gute SchreiberInnen, Deutsch als L1 – als L2 ...)
- Können die Musteraufgaben auch in IF-Stunden bzw. in separaten Förderstunden eingesetzt werden?
- Sind die Musteraufgaben so aufbereitet, dass sie für Lehrpersonen von Regelklassen, für IF-Lehrpersonen, DaZ-Lehrpersonen etc. verständlich sind?

Dabei fanden **zwei Hearings mit der Resonanzgruppe** statt, einmal zur Dimension Schreibstrategien und ein zweites Mal zu Schreiben als soziale Praxis:

- 1) Die erste und auch bereits ein erstes Mal erprobte Fassung orientierte sich am sechsheufigen Aufbau einer expliziten Vermittlung von Strategien (Graham & Harris, 2005). Das heisst, zu einer Schreibstrategie lagen sechs Musteraufgaben vor, die jede eine einzelne Phase beispielhaft erläuterte. Dies führte bei der Resonanzgruppe jedoch zu einer ungünstigen Lesart, da die Vermittlung auf diese Weise als sehr isoliert von einer situierten Aufgabenstellung betrachtet wurde. Aufgrund dieser Rückmeldung wurden die Musteraufgaben so überarbeitet, dass nun ausgehend von einer situierten Schreibaufgabe die Schreibstrategievermittlung erläutert wurde. Entsprechend wurden die bisherigen einzelnen Musteraufgaben in ein Gesamtdokument integriert.
- 2) Im zweiten Hearing wurden zwei Musteraufgaben zu Schreiben als soziale Praxis für die Unterstufe besprochen. Dabei zeigte sich, dass für die Resonanzgruppe der Fokus nicht immer klar war. Zum einen galt es, bei der Überarbeitung die Begrifflichkeit zu schärfen (so etwa *Fabulieren*), zum anderen den Schwerpunkt klarer auf die literale Geselligkeit zu legen, dabei die Hinweise auf Prozessaspekte etwas in den Hintergrund zu rücken.

c) **Ergebnisse aus der gesamten QUIMS-Evaluation**

Aus der Gesamtevaluation wird ersichtlich, dass 29% der befragten Lehrpersonen bereits Musteraufgaben eingesetzt haben (Roos, 2017, S. 19). Zu bedenken ist, dass zum Zeitpunkt der Befragung 63% der Lehrpersonen angaben, eine schulinterne Weiterbildung zu besuchen, dass diese Weiterbildung aber erst für einen Drittel der Schulen bereits abgeschlossen war. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass der Wert zum Einsatz von Musteraufgaben ein Jahr später deutlich höher liegen dürfte, zumal Musteraufgaben tendenziell erst im zweiten Teil der Weiterbildung eingesetzt wurden.

Rund 91% der Lehrpersonen, die bereits Musteraufgaben eingesetzt haben, geben an, dass die Aufgaben sie dabei unterstützen, die Schreibförderung in ihrem Unterricht weiterzuentwickeln. Damit übereinstimmend zeichneten sich Lehrpersonen, die Musteraufgaben verwendeten, «durch eine vielfältigere und intensivere Vermittlung von Schreibstrategien aus» und setzten darüber hinaus «stärker auf komplexe Schreiblässe als andere Lehrpersonen» (Roos, 2017, S. 22). Daraus kann indirekt geschlossen werden, dass sich die in den Musteraufgaben ausformulierten Vorschläge zur expliziten Vermittlung von Schreibstrategien bewährt haben dürften.

Bei den offenen Fragen wurden Musteraufgaben immer wieder positiv erwähnt und dabei u.a. hervorgehoben, dass sie für den eigenen Unterricht adaptiert werden können (Roos, 2017, S. 31). Dagegen zeigten sich bei den Kindergarten-Lehrpersonen kritische Stimmen, da sie weniger bis gar nicht von den Musteraufgaben profitieren konnten. Erfahrungen aus SchilW deuten darauf hin, dass Letzteres möglicherweise auch damit zusammenhängt, dass häufig grafomotorische Materialien erwartet wurden. Kritisch sei auch angemerkt, dass an einzelnen Schulen die Kindergarten-Lehrpersonen nicht immer an den schulinternen Weiterbildungen zur Schreibförderung teilgenommen haben, sondern teilweise ein eigenes Programm verfolgten.

Ein Zwischenfazit

Insgesamt wurden die Ziele a) und b) erreicht, was auch die QUIMS-Evaluation von Roos (2017) bestätigt. Im Sinne einer Optimierung – dazu werden die Ergebnisse aus der Evaluation des Kaderseminars und der Veranstaltungsreihe beigezogen – kann Folgendes festgehalten werden:

- Dass die Musteraufgaben über Wiki frei zugänglich sind, ist sehr zu begrüßen. Die Übersichtlichkeit ist jedoch in Wiki nicht optimal gelöst. Wünschbar wäre bspw., dass alle Musteraufgaben im Gesamtpaket, gesammelt pro Stufe oder Förderdimension downloadbar wären.
- Obwohl davon auszugehen ist, dass inzwischen mehr als 29% der befragten Lehrpersonen Musteraufgaben nutzen, ist zu prüfen, wie der Bekanntheits- und Nutzungsgrad erhöht werden kann. Zu überlegen ist in diesem Zusammenhang des Weiteren, ob die Musteraufgaben zusätzlich in Buchform publiziert werden – allenfalls stufenspezifisch –, wie dies teilweise auch von Lehrpersonen angeregt wurde. Zu erwähnen ist zudem, dass die Musteraufgaben inzwischen im Projekt ALLE (Aktive Lernzeit und Lernerfolg für ALLE) – einem Pilotprojekt der Bildungsdirektion Kanton Zürich (<https://vsa.zh.ch/alle>) – übernommen wurden und dort einen wichtigen Bestandteil bilden. Darüber hinaus ist zu prüfen, inwiefern weitere Projekte auf die QUIMS-Musteraufgaben zurückgreifen können.
- Im Bereich der basalen Aufgaben zum schriftlichen flüssigen Formulieren wurden mehrfach ergänzende Materialien gewünscht, die verdeutlichen, wie diese Aufgaben mit weiterführenden «klassischen» Textproduktionsaufgaben kombiniert werden können. In diesem Zusammenhang wären zudem zuhänden der Lehrpersonen weiterführende Materialien hilfreich, die ihnen aufzeigen, wie Wortschatz lernförderlich vermittelt werden kann.
- Gerade von Sekundarlehrpersonen wurde gewünscht, dass Materialien zur Förderung von Handschrift zur Verfügung stünden, die sich im Sinne eines zusätzlichen Förderbausteins einsetzen liessen.
- Da die Domäne Schreiben und damit verbunden die entsprechenden Textprodukte in QUIMS-Schulen noch stark auf sprachformale Aspekte hin betrachtet und beurteilt werden, kann dies den Blick auf erweiterte Kompetenzen einschränken. Es wäre deshalb wichtig, dass den Lehrpersonen genauer aufgezeigt werden kann, welche Leistungserwartungen angemessen sind und welche nicht. Dazu wurde für die Sekundarstufe I bereits eine Lernstandserfassung erstellt, die mit Anker-texten arbeitet und so die Leistungserwartungen besser verdeutlichen kann. Erste Erfahrungen dazu sind positiv. Zu empfehlen wäre deshalb, dass auch für die Unter- und Mittelstufe analoge Lernstandserfassungen erstellt werden. Generell zeigte sich, dass Beurteilen in der Domäne Schreiben als schwierig erlebt wird: Hier ist zu überlegen, wie zum einen Lernstandserfassungen bezogen auf Genres bzw. Textsorten und Schulstufen ausgebaut werden können, die formativ einsetzbar sind und so auch Hinweise auf weiterführende Massnahmen geben können, wie zum anderen zusätzlich zu Textprodukten auch der Schreibprozess besser wahrgenommen und so auch zielführender beurteilt werden kann – Letzteres ganz im Sinne des Lehrplans 21.
- Videosequenzen können das unterrichtliche Handeln besser verdeutlichen: Gerade anspruchsvolle Prozesse wie das Modellieren von Schreibaktivitäten oder das Durchführen von Peer-Feedback können mit Videos die Arbeit in schulinternen Weiterbildungen sowie auch in anderen Weiterbildungsformaten unterstützen. Zu überlegen ist, dass zu ausgewählten Musteraufgaben zusätzlich Videos erstellt werden, und zwar auch stufenbezogen.

6 Teilbereich A: Ziele

Für den QUIMS-Schwerpunkt *Schreiben auf allen Schulstufen* wurden Ziele auf den Ebenen der Schulen, des Unterrichts und der SchülerInnen formuliert. Da die Ziele im Rahmen der gesamten QUIMS-Evaluation lediglich mittels Selbstauskünften der Lehrpersonen überprüft werden konnten, damit keine direkten Befunde zu den Schülerleistungen vorliegen,⁵ werden im Folgenden nur die Ziele auf Ebene Schule und Unterricht in Betracht gezogen (zur Ebene SchülerInnen vgl. Anhang 8.8, S. 32).

Angemerkt sei, dass die Ziele auf Ebene der SchülerInnen mit Bezug zum Lehrplan 21 sowie bezogen auf die drei Förderdimensionen a) basale Schreibfähigkeiten, b) Schreibstrategien und c) Schreiben als soziale Praxis ausgeführt wurden. Damit sollte für die Lehrpersonen früh erkennbar sein, dass der Schwerpunkt *Schreiben auf allen Schulstufen* keine separaten Ziele verfolgt. Unterstützt wurde dies durch die Übersichten zu den Musteraufgabe pro Dimension, die den Bezug zum Lehrplan 21 explizit erläutern.

Da der Lehrplan 21 (=LP21) jedoch erst im Verlauf des Projekts in seiner definitiven Form verabschiedet wurde, wurde die Frage, inwiefern der Schwerpunkt *Schreiben auf allen Schulstufen* mit dem LP21 kompatibel ist, eher spät für die Lehrpersonen relevant. Da für die Lehrpersonen wie auch Schulleitungen zudem häufig unklar war, was der LP21 zum Bereich Schreiben enthält, wie dies zu interpretieren ist, dürfte es sich lohnen, diesen Zusammenhang allenfalls im Rahmen der Veranstaltungsreihe gesondert aufzugreifen.

⁵ Schülerleistungen hätten sowohl zu allen Förderbereichen wie auch zu allen Schulstufen erfasst werden müssen, damit vertiefere Befunde zum QUIMS-Schwerpunkt *Schreibförderung auf allen Schulstufen 2014–2017* möglich wären. Zum einen lagen dazu zu Beginn des Projekts mehrheitlich noch keine standardisierten Testinstrumente vor – v. a. nicht zu basalen Schreibfähigkeiten und zu Schreibstrategien –, zum anderen wäre dies mit erheblichem Aufwand (inkl. hoher finanzieller Kosten) verbunden gewesen.

Im Folgenden werden die Ziele auf Ebene Schule und Unterricht aufgelistet:

Auf Ebene der Schule

(Schulprogramm, Schulleitung und Lehrpersonen)

1. Der Fokus Schreibförderung ist im Schulprogramm verankert und im Schulalltag und in allen Fächern sichtbar.
2. Die Lehrpersonen des Schulkollegiums haben ein gemeinsames Verständnis von Schreibförderung.
3. Die Schule richtet ihre Schreibförderung schwerpunktmässig auf drei Dimensionen aus:
 - a) Förderung der Basisfertigkeiten,
 - b) Vermittlung von Schreibstrategien und
 - c) Schreiben als soziale Praxis.

Auf Ebene des Unterrichts

1. Basale Schreibfähigkeiten werden auf der Primarstufe systematisch gefördert, bei Bedarf auch auf der Sekundarstufe.
2. Die Schüler/-innen lernen das Schreiben mehrstufig (bezogen auf ein Curriculum, fokussiert auf einzelne Phasen der Textproduktion) und unter expliziten Vermittlung von Strategien, so dass sie das Schreiben beobachten können.
3. Die Lehrperson schafft situierte Schreibenlässe, wobei sie auch Kooperationen einplant und andere Medien einbezieht.
4. Die Beurteilung des Schreibens erfolgt auf vielfältige und systematische Weise, unter Einbezug der Schreibprozesse und der Peers.
5. DaZ-Schüler/-innen werden im Schreiben ausreichend und bei Bedarf zusätzlich gefördert.
6. Schwache Schreiber/-innen werden im Schreiben zusätzlich gefördert.

Die Frage, inwiefern diese Ziele auf Ebene Schule und Unterricht erreicht werden konnten, sind im Kern durch die gesamte QUIMS-Evaluation zu beantworten:

- Roos (2017, S. 31f.) hält zusammenfassend fest, dass die Ziele auf Ebene Schule weitgehend erreicht wurden, zumal die Schreibförderung in fast allen QUIMS-Schulen im Schul-

programm verankert sei, das gemeinsame Verständnis zur Schreibförderung ausgebaut wurde und auch eine Ausrichtung an den drei Förderbereichen klar auszumachen sei.

- Die berichteten Effekte sind über alle Befragten hinweg zu einem Grossteil signifikant und je nach Bereich klein bis mittel (Roos, 2017, S. 20ff.): Für das gemeinsame Verständnis zeigt sich ein mittlerer positiver Effekt von $d=.54$, für die Vermittlung von Schreibstrategien ein geringer positiver Effekt von $d=.17$ – je nach Subgruppe der Befragten aber auch ein grösserer Effekt bis zu $d=.40$ (vgl. auch Kapitel 3) – oder für Peer-Feedback ein kleiner positiver Effekt von $d=.22$, während sich bspw. für das schreibende Lernen oder für den Einsatz von komplexen Schreibenanlässen keine signifikanten Veränderungen beobachten lassen. Je nach Subgruppe zeigen sich aber auch beim Einsatz von komplexen Schreibenanlässen signifikante positive Effekte bis zu $d=.36$.
- Der Evaluationsbericht führt aus, dass «in etwas abgeschwächter Form» auch auf Ebene Unterricht zusätzliche Effekte nachzuweisen seien (Roos, 2017, S. 31f.), so in Bezug auf eine regelmässige Vermittlung von Schreibstrategien, oder in Bezug auf ein verstärktes Adaptieren von Schreibsettings an SchülerInnen mit Schreibschwierigkeiten. Allerdings wird kritisch angemerkt, dass bezogen auf basale Schreibfertigkeiten «eine Verunsicherung der Lehrpersonen sichtbar» sei, da sie diesen Bereich weniger pflegen würden als 2014 (ebd.). Denkbar ist auch, wie Neugebauer (2017, S. 25) anmerkt, dass für die Lehrpersonen teilweise unklar war, wie sie in der Primarstufe regelmässig, auf Sekundarstufe I nur für SchülerInnen mit Förderbedarf ein Training der basalen Schreibfertigkeiten in ihren Unterricht integrieren können.

Die berichtete Verunsicherung hinsichtlich der basalen Schreibfertigkeiten kann auch positiv gesehen werden, wenn dies mit einer Justierung

der Gewichtung der einzelnen Förderaspekte einhergeht – insbesondere wenn damit gemeint ist, dass die Lehrpersonen weniger (traditionellen) Grammatikunterricht zur Vermittlung von Schreibkompetenzen durchführen, zumal sich dies in verschiedenen Meta-Analysen als nicht wirksam erwiesen hat. Dies wurde in mehreren Veranstaltungen in den Bereichen B und D sowie in schulinternen Weiterbildungen immer wieder thematisiert.

Auch wenn die Ziele auf Ebene SchülerInnen nicht wie angemerkt ohne grossen Aufwand überprüfbar sind, wäre mit Blick auf eine neue Schwerpunktsetzung und der entsprechenden Zielüberprüfung zu empfehlen, dennoch Ziele auf Ebene SchülerInnen zu formulieren, da diese Ziele gerade bei der Ausarbeitung von Lehr- und Lern-Materialien oder für schulinterne Weiterbildungen eine wichtige Orientierung bieten. Zielen auf Ebene SchülerInnen käme damit (auch) eine andere Funktion zu.

Selbstauskünfte von Lehrpersonen sind durchaus mit gebotener Vorsicht zu interpretieren, da sie nur bedingt Aufschluss über die tatsächliche Praxis geben können (Kihara, Graham & Hawken, 2009). Sie stellen aber ein wichtiges Hilfsmittel dar, «nicht nur aus ökonomischen Gründen, sondern auch im Hinblick darauf, dass sie zumindest teilweise Einsicht darin gewähren, was Lehrpersonen unter gutem Schreibunterricht verstehen» (Sturm & Weder, 2016, S. 122). Zu empfehlen ist dennoch, dass mit Blick auf eine neue Schwerpunktsetzung die Evaluation zumindest teilweise neu konzipiert wird, indem bspw. die Befragung der QUIMS-Schulen weniger umfangreich ausfällt, dafür aber die Sicht der SchülerInnen zumindest im Rahmen einer ausgewählten Stichprobe berücksichtigt wird. Ob dazu Leistungstests oder allenfalls auch eher Befragungen oder Interviews geeignete Instrumente wären, wäre mit Blick auf die Evaluationsziele sorgfältig zu prüfen.

7 Fazit und Ausblick

Im Folgenden werden zunächst fachdidaktische Erkenntnisse und weiterführende Empfehlungen formuliert, daran anschliessend Erkenntnisse und Empfehlungen aus einer schulentwicklerischen Perspektive. Abschliessend werden Erkenntnisse und Empfehlungen bezogen auf das allgemeine Vorgehen im Projekt formuliert.

Fachdidaktische Erkenntnisse

- Die Auffächerung in die drei Förderdimensionen basale Schreibfertigkeiten, Schreibstrategien und Schreiben als soziale Praxis hat sich bewährt. Sie bot sowohl für die WeiterbildnerInnen als auch für die Schulleitungen und Lehrpersonen eine wichtige Orientierung.
- Indem alle Support-Angebote auf diese drei Förderdimensionen Bezug nahmen – Veranstaltungsreihe, Kaderseminar, schulinterne Weiterbildungen sowie Musteraufgaben – konnten die jeweiligen Fördermassnahmen gezielter herausgearbeitet werden. Damit war es auch eher möglich, die einzelnen Massnahmen aufeinander abzustimmen und so Kohärenz herzustellen.
- Schreibdidaktische Fördermassnahmen müssen in Bezug zu Schul- und Unterrichtsentwicklung gesehen werden: Gerade Überzeugungen lassen sich nicht ohne diesen Bezug thematisieren und allenfalls auch verändern (Bsp. traditioneller Grammatikunterricht zur Förderung von Schreibkompetenzen).

Fachdidaktische weiterführende Empfehlungen

- Die Veranstaltungsreihe stiess mit wenigen Ausnahmen auf anhaltend grosses Interesse. Eine Fortführung der Reihe wäre ins Auge zu fassen, zumal sie ein eher niederschwelliges Angebot bildet. Zum einen wären noch wenige offene thematische Bereiche im Zusammenhang mit der Schreibförderung zu empfehlen (Gewichtung einzelner Bereiche; Zusammenhang zum Lehrplan 21; wirksame Überarbeitung sowie formative und summative Beurteilung von Lernleistungen im Bereich Schreiben), zum anderen wäre die Reihe

bei der Setzung eines neuen Schwerpunkts ebenfalls beizubehalten.

- Wird ein neuer Schwerpunkt gesetzt, ist die Weiterführung des Kaderseminars (in Verbindung mit Austauschtreffen) ebenfalls zu empfehlen, zumal sich auf diese Weise bezogen auf fachliches und fachdidaktisches Wissen seitens WeiterbildnerInnen in relevanten Aspekten eher Kohärenz herstellen lässt.
- Für den basalen Bereich wären die Lehrmittel für die Lehrpersonen zu ergänzen: Zum einen braucht es für schwächere SchülerInnen auf Mittel- und Sekundarstufe Fördermaterialien, um die handschriftlichen Fertigkeiten gezielt trainieren zu können, zum anderen wäre zu prüfen, inwiefern besser aufgezeigt werden kann, wie schriftliches flüssiges Formulieren integriert in situierte Schreibaufgaben gefördert werden kann.
- Generell sind im Bereich Schreiben grosse Unsicherheiten bezogen auf formative und summative Beurteilungen zu konstatieren. Lernstandserfassungen mit Ankertexten pro Stufe können hier zumindest teilweise Abhilfe schaffen, indem sie zum einen die verschiedenen Schreibleistungen genauer verorten und gleichzeitig aufzeigen, welche Fördermassnahmen abgeleitet werden können. Zusätzlich muss aber auch vorgeführt werden, wie bei einer summativen Beurteilung vorzugehen ist und wie dies den Lernenden gegenüber lernförderlich kommuniziert werden kann.
- Zu prüfen ist, inwiefern und in welchen Bereichen gezielter mit Videobeispielen gearbeitet werden kann. Gerade Förderansätze, die auf das Sichtbar-Machen von kognitiven Prozessen abzielen, könnten auf diese Weise voraussichtlich besser vermittelt werden.

Schulentwicklerische Erkenntnisse

- Die Auffächerung in die drei Förderdimensionen basale Schreibfertigkeiten, Schreibstrategien und Schreiben als soziale Praxis hat sich aus einer schulentwicklerischen Perspektive

- ebenfalls bewährt, da sich auf diese Weise alle Support-Angebote besser aufeinander abstimmen liessen und die Weiterbildungsangebote dennoch individuell auf die besonderen Bedürfnisse der Schulen angepasst werden konnten.
- Indem im Kaderseminar nicht nur fachdidaktische Inhalte, sondern auch wichtige Grundlagen einer wirksamen Weiterbildung immer wieder thematisiert und zum Schwerpunkt in Beziehung gesetzt wurden, konnte die Arbeit der WeiterbildnerInnen gut unterstützt werden. Gerade das Zusammenspiel von Input – Praxisauftrag – Reflexion erwies sich als zentraler Eckwert: Praxisaufträge müssen dabei schreibdidaktisch angemessen und zielführend entwickelt werden. Der Austausch im Kaderseminar zu Schwierigkeiten in SchilW führte darüber hinaus dazu, dass auch andere Weiterbildungsformen thematisiert werden konnten (etwa die Arbeit mit Pionier-Lehrpersonen oder in Form von Coachings).
 - Des Weiteren zeigte sich, dass sich bei einem fachdidaktischen Schwerpunkt wie Schreibförderung auch spezifische schulentwicklerische Anforderungen stellen. So sind in Bezug auf basale Schreibfertigkeiten Rahmenbedingungen zu klären (Fragen wie «wie kann das Training mehrfach pro Woche durchgeführt werden?», «welche zusätzlichen Lerngefässe können für schwache SchülerInnen geschaffen/genutzt werden?»), während bspw. in Bezug auf Schreibstrategien zu klären ist, wie in Weiterbildungen auf die unterschiedlichen Einstellungen und Überzeugungen der Lehrpersonen reagiert werden kann.

Schulentwicklerische weiterführende Empfehlungen

- Wird ein neuer Schwerpunkt gesetzt, ist die Weiterführung der Support-Angebote zu empfehlen, insbesondere mit einer fachdidaktischen Fokussierung. Ein klarer und doch nicht zu enger Rahmen, wie er durch die drei Förderdimensionen der Schreibförderung gesetzt wurde, bildete nicht zuletzt eine gute, mithin unverzichtbare Voraussetzung für die Entwicklung von schulinternen Weiterbildungen.
- Zu empfehlen ist darüber hinaus die Erprobung weiterer Weiterbildungsformate – etwa die Arbeit mit Pionier-Schulen oder Pionier-Lehrpersonen wie auch Coaching oder Study Group –, vor allem wenn es sich um Bereiche handelt, die schwieriger zu vermitteln sind.

Vorgehen im Projekt

Abschliessend seien Erkenntnisse in Bezug auf die Frage 4) – «Welche wichtigen Erkenntnisse ergeben sich aus dem Vorgehen, wie es beim gesamten Projekt praktiziert wurde?» – festgehalten:

- Das Zusammenspiel von Bildungsverwaltung, Forschung, Lehre, Weiterbildung und Schulfeld hat sich ausserordentlich bewährt: Zum einen bildete das Rahmenkonzept seitens der Bildungsverwaltung eine zentrale Grundlage, indem es aufzeigt, wie die unterschiedlichen Ressourcen gebündelt und vor allem auch breit abgestützt werden können. Zum anderen leistete das schreibdidaktische Gutachten die notwendige fachliche und fachdidaktische Fundierung: Hilfreich waren in diesem Rahmen insbesondere auch die mit QUIMS-Lehrpersonen durchgeführten Interviews sowie ein Hearing zur Auswertung der Interviews, da auf diese Weise die Massnahmen von Beginn an mit den Bedürfnissen des Schulfelds abgestützt werden konnten.
- Die Bündelung und Abstimmung der verschiedenen Elemente – Veranstaltungsreihe, Kaderseminar, schulinterne Weiterbildung und Musteraufgabe – kann als äusserst innovativ und gewinnbringend bezeichnet werden.
- Während es in der Weiterbildungsforschung noch als eine offene Frage gilt, ob verbindliche oder freiwillige Weiterbildungen den besseren Effekt aufweisen, entschied sich die Bildungsverwaltung dafür, den Schwerpunkt *Schreiben auf allen Schulstufen* im Zeitraum 2014–2017 für verbindlich zu erklären. Dabei gab sie in erster Linie Ziele vor, die die Schulen auf sehr unterschiedliche Weise angehen können. Auf Basis der vorliegenden Befunde – gerade auch aus der Gesamtevaluation – hat sich dieser Entscheid sehr bewährt.

- Es sei aber betont, dass trotz der Vorgaben ein hoher Freiraum gewährleistet wurde und dass die einzelnen schulinternen Weiterbildungen inhaltlich wie auch methodisch auf die einzelnen Schulen abgestimmt wurden (vgl. dazu auch den Auswertungsbericht von Claudia Neugebauer).
- Hervorzuheben ist auch, dass die Bildungsverwaltung mehrfach an der Veranstaltungsreihe und teilweise auch am Kaderseminar teilnahm. Damit konnte unter allen Beteiligten – Projektleitung, Teilnehmende des Kaderseminars, Lehrpersonen wie teilweise auch Schulleitungen – eine stärkere Verbindlichkeit sowie Transparenz hergestellt werden.
 - Aus einer fachdidaktischen Perspektive ist zudem hervorzuheben, dass auch fachdidaktisches Knowhow seitens Bildungsverwaltung für die Konzipierung und Leitung des Schwerpunkts sehr hilfreich ist.
 - Nicht zuletzt erwies sich die Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule Zürich und der FHNW als äusserst gewinnbringend für alle Seiten: Nicht nur brachten die Beteiligten ihre jeweilige Expertise ein, sondern entwickelten gemeinsam schreibdidaktische Aspekte sowie schul- und unterrichtsbezogene Fragen fach- bzw. schreibdidaktisch weiter, und zwar so, dass sie auch für die Deutschdidaktik allgemein nutzbar sind. Da die Konzepte wie auch Musteraufgaben online zugänglich sind, können die so gesetzten Impulse für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an beiden Hochschulen wie auch anderen pädagogischen Hochschulen weiterhin genutzt werden. Wünschbar wäre, dass die Impulse aus dem Schwerpunkt *Schreiben auf allen Schulstufen* gerade auch in Bezug auf andere Weiterbildungsprogramme oder -konzepte verstärkt diskutiert werden.
 - Im Sinne einer weiterführenden Empfehlung wäre wünschbar, dass Standortbestimmungen für die Domäne Schreiben entwickelt werden, die über den sprachformalen Bereich hinausgehen und die Schreibleistung nicht nur in Form von Textprodukten, sondern

auch in Form von Schreibwissen (v. a. zu Schreibstrategien) erfassen.

- Der Schwerpunkt *Schreiben auf allen Schulstufen* wirft auch Fragen auf, die einer forschungsbasierten Zugangsweise bedürfen. Die drei Förderdimensionen basale Schreibfähigkeiten, Schreibstrategien und Schreiben als soziale Praxis wurden zwar theorie- und wo immer möglich auch empiriegeleitet konzipiert: Im Einzelnen ergeben sich dennoch offene empirische Fragen. Unklar ist etwa, mit welchem didaktischen Förderansatz flüssiges schriftliches Formulieren wirksam gefördert werden kann,⁶ wie die Vermittlung von Schreibstrategien curricular zielführend aufgebaut werden kann oder inwiefern die Beurteilung von Textprodukten durch Lehrpersonen mithilfe eines fokussierten holistischen Ratings und Ankertexten zu einer wirksameren Schreibförderung führt.

Wie Roos (2017, S. 33) betont, war das Zeitfenster von zwei Jahren für die Evaluation bzw. Messung sehr kurz. Dennoch können auf Basis der Selbstauskünfte der Lehrpersonen überzufällige Effekte nachgewiesen werden:

Die beabsichtigte Wirkungskette funktioniert. Die deutlichsten Effekte zeigen sich am Anfang und in der Mitte der Wirkungskette, wo auch die Steuerung einfacher ist. Zu diesen Veränderungen gilt es Sorge zu tragen, damit sich künftig auch die bisher noch kleinen Effekte am Ende der Wirkungskette verstärken.

Eine nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung benötigt mehrere Jahre (Roos, 2017; Timperley & Parr, 2010): In diesem Sinne ist zu wünschen, dass der Schwerpunkt *Schreibförderung auf allen Schulstufen* weiterhin einen Bestandteil des QUIMS-Programms bildet.

⁶ Diese Frage wird teilweise im SNF-Projekt *Basale Schreibfähigkeiten fördern (2015–2018)*, Projektleitung Afra Sturm und Hansjakob Schneider, aufgegriffen.

8 Anhang

8.1 Übersicht Veranstaltungsreihe

Hinweis: Die Angaben zu den Teilnehmer-Zahlen beziehen sich auf die Anmeldungen. An den vertiefenden Workshops haben jeweils max. 90 Personen teilgenommen (in der Regel wurden drei parallele Workshops angeboten). Leitungspersonen – vgl. Kapitel 4 – haben sich meistens nicht angemeldet.

Nr.	Datum und Thema	ReferentInnen	TN
B1	4. Juni 2014 <i>Im Gespräch mit Kindern «mündliche Texte» verfassen</i> (→ Kindergarten und Unterstufe)	Dieter Isler (PH FHNW) Claudia Neugebauer (PHZH)	118 (+44)
B2	17. September 2014 <i>Den Formulierungswortschatz schreibend ausbauen</i> (→ Unter- und Mittelstufe)	Afra Sturm (PH FHNW)	139 (+35)
	19. November 2014 (Wiederholung) <i>Den Formulierungswortschatz schreibend ausbauen</i> (→ Unter- und Mittelstufe)	Afra Sturm (PH FHNW)	91
B3	3. Dezember 2014 <i>Beobachtung von Leser/-innen und Strategie-Vermittlung: zwei zentrale Ansätze der Schreibförderung</i> (→ Mittel- und Oberstufe)	Gert Rijlaarsdam (University of Amsterdam, Netherlands; University of Antwerp, Belgium)	72
B4	18. März 2015 <i>Beurteilen und Fördern als integrale Prozesse des Schreibenlehrens und -lernens</i> (→ alle Stufen)	Werner Senn (PH LU)	142
B5	3. Juni 2015 <i>Schreiben lernen als Teilhabe an Schriftkultur – von Anfang an!</i> (→ Kindergarten und Unterstufe)	Daniela Merklinger (Universität Koblenz-Landau)	118
B6	16. September 2015 <i>Das Schreiben denkend verlangsamten und steuern</i> (→ Unter- und Mittelstufe)	Afra Sturm (PH FHNW)	129
B7	2. Dezember 2015 <i>Nachrichten als Startpunkt für ein Lese- und Schreibprogramm</i> (→ Mittel- und Oberstufe)	Gert Rijlaarsdam (University of Amsterdam, Netherlands; University of Antwerp, Belgium)	64

B8	16. März 2016 <i>Schreiben als soziale Praxis: Die Klasse als literale Gemeinschaft</i> (→ Unter- und Mittelstufe)	Werner Senn (PH LU)	68
B9	8. Juni 2016 <i>«Pinke Stühle und wie ein kühler Stein» – flüssiges Formulieren fördern</i> (→ Mittel- und Oberstufe)	Afra Sturm (PH FHNW)	50
B10	28. September 2016 <i>Fächerübergreifendes Schreiben</i> (→ alle Stufen)	Lorenz Möschler (PHZH) Afra Sturm (PH FHNW)	71
B11	14. Dezember 2016 <i>Rechtschreibung und wirksame Förderung</i> (→ Kindergarten und Unterstufe)	Afra Sturm (PH FHNW)	137
B12	8. März 2017 <i>Rechtschreibung und wirksame Förderung</i> (→ Mittel- und Oberstufe)	Thomas Lindauer (PH FHNW) Afra Sturm (PH FHNW)	81
B13	14. Juni 2017 <i>Grammatikkompetenzen fördern = Schreibkompetenzen fördern?</i> (→ alle Stufen)	Claudia Schmellentin (PH FHNW) Hansjakob Schneider (PHZH)	108
B14	13. September 2017 <i>Lesen und Schreiben im Verbund</i> (→ alle Stufen)	Maik Philipp (PHZH) Afra Sturm (PH FHNW)	noch offen

8.2 Veranstaltungsreihe: ausgewählte Evaluationsergebnisse

Arbeiten Sie an einer QUIMS-Schule?

497	Ja
30	Nein
3	keine Antwort

Auf welcher Stufe unterrichten Sie?

82	Kindergarten
324	Unterstufe
196	Mittelstufe
108	Sekundarstufe
9	auf keiner Stufe («ich bin z.B. Schulleiter/-in ohne Unterrichtsverpflichtung, Hortner/-in etc.)

Welche Hauptfunktion haben Sie im Unterricht?

399	Klassenlehrperson
37	Fachlehrperson Sprache(n)
11	Fachlehrperson anderes (Mathematik etc.)
104	DaZ-Lehrperson
78	IF-Lehrperson / Fachperson für Heilpädagogik
9	Logopädin / Logopäde
27	HSK-Lehrperson
3	keine Funktion
19	anderes (Dozent/-in, Weiterbildner/-in, ISR, SHP, integrierte Sonderschule, BF-Lehrperson, Begabtenförderung u.a.)

8.3 Übersicht Ziele Kaderseminar

- a) Die Teilnehmenden des Kaderseminars bauen ein gemeinsames Verständnis der im QUIMS-Projekt fokussierten Dimensionen basale Schreibfertigkeiten, Schreibstrategien (inkl. Selbstregulation) sowie Schreiben als soziale Praxis auf: Dieses stellt die Grundlage für die Unterrichtsentwicklung und damit für den Transfer in die Praxis dar. (Die fachliche Grundlage dazu bildet der QUIMS-Bericht zur Schreibförderung.)
- b) Die Teilnehmenden des Kaderseminars bauen ein gemeinsames Verständnis von Schreibförderung an multikulturellen Schulen auf (das beinhaltet auch den Zusammenhang von DaZ- und Schreibförderung) und reflektieren dies auch im Hinblick auf das Konzept zur schulinternen Weiterbildung.
- c) Die Teilnehmenden werden durch das Kaderseminar bei ihrem Transfer in ihre persönliche Weiterbildungspraxis begleitet.
- d) Die Teilnehmenden des Kaderseminars tauschen ihre Erfahrungen, ihre Expertise zur auf die Schreibförderung bezogenen Unterrichts- und Schulentwicklung aus und reflektieren diese. Sie beteiligen sich nach Möglichkeit aktiv und regelmässig mit eigenen Beiträgen am fachdidaktischen und schulentwicklerischen Diskurs in einem eigens dafür eingerichteten Diskussionsforum. Dazu gehören auch Fragen zu einem möglichst erfolgversprechenden Einstieg in die Arbeit mit den Schulen, die Arbeitsweise mit den Schulen, wie Bedürfnisse der Schulen, der Lehrpersonen einbezogen werden können etc. Dazu gehört des Weiteren, dass bewährte Ansätze wie auch Materialien in der Gruppe ausgetauscht und – wo sinnvoll – auch weiterentwickelt werden.
- e) Die Teilnehmenden werden darauf vorbereitet, die Lehrpersonen im Schulhaus in der gezielten Arbeit mit den Musteraufgaben aus Teilprojekt E zu unterstützen. Die Musteraufgaben werden im Rahmen des Kaderseminars diskutiert und reflektiert.
- f) Die Teilnehmenden reflektieren auch die Bezüge zum Lehrplan 21.

8.4 Übersicht Kaderseminare

Nr.	Datum und Thema
K1	<p><i>QUIMS – Schreiben auf allen Schulstufen</i> 21. Mai 2014</p> <p>Vorstellungsrunde, Konzept des Schwerpunkts (inkl. folgender Bausteine: Gutachten, Veranstaltungsreihe, Kaderseminar, Musteraufgaben), schreibdidaktische Grundlagen zu den drei Dimensionen der Schreibförderung, Konzept der schulinternen Weiterbildung in Verbindung mit dem Schwerpunkt «Schreiben auf allen Schulstufen, Organisatorisches»</p>
K2	<p><i>Schreibstrategien</i> 20. August 2014</p> <p>Organisatorisches (Dokumentation und Evaluation der Kaderseminare), Grundlagen zu Schreibstrategien (inkl. explizite Vermittlung und Modellieren sowie Merkmale schwacher SchreiberInnen), Bezug zu Lehrplan 21, mögliche Hindernisse mit Blick auf SchilW, Praxisaufträge als Einstieg für die Arbeit in SchilW, Einsatz von Reflexionsbögen</p>
K3	<p><i>Basale Schreibfertigkeiten</i> 15. November 2014</p> <p>Grundlagen, Musteraufgaben zum flüssigen schriftlichen Formulieren, Praxisaufträge als Einstieg für die Arbeit in SchilW, SchilW allgemein (Umgang mit «schwierigen» Schulen)</p>
K4	<p><i>Schreiben als soziale Praxis</i> 7. Januar 2015</p> <p>SchilW: Begleitgruppe (Bedeutung und Arbeit mit der Begleitgruppe), günstige und hinderliche Bedingungen für SchilW, konkrete Beispiele für erste WB-Tage, Erfahrungsaustausch; Genre-Wissen und Interaktion mit LeserInnen, Schreibmotivation, wirksames Feedback, Merkmale guter Schreibaufgaben, Ideen für Einstieg in SchilW zu dieser Dimension</p>
K5	<p><i>Strategien in Weiterbildungen – an Bekanntem anknüpfen</i> 11. April 2015</p> <p>Einblick in bisherige Erfahrungen aus SchilW, Erfahrungsaustausch im Rahmen von SchilW gestalten, dritte BG-Sitzung mit Ausblick auf zweites SchilW-Jahr; Hintergrundwissen zu Textsorte, Techniken vs. Strategien, Überblick zu vorhandenen Musteraufgaben (Mittel- und Oberstufe), wie WB zu Schreibstrategien konzipieren (inkl. Auftrag für ersten WB-Tag), sich mit Modellieren vertraut machen</p>
K6	<p><i>Formatives Beurteilen in der Domäne Schreiben</i> 26. August 2015</p> <p>SchilW-Informationen, Vorschläge zur Gestaltung von WB 2, Dokumentation der SchilW-Arbeit durch die Schule; theoretische Grundlagen zu formativem Beurteilen, Aufträge für WB, Musteraufgaben</p>
K7	<p><i>Fächerübergreifendes Schreiben</i> 14. November 2015</p> <p>Fachliches Schreiben und schreibendes Verarbeiten (inkl. Bezug zu den drei Dimensionen von Schreibförderung), Fragen der Umsetzbarkeit, gerade auch im Rahmen von SchilW; Diskussion des Referats von Lipowsky im Rahmen der QUIMS-Netzwerktagung (7.11.2015)</p>
K8	<p><i>Schreiben als soziale Praxis und Peer-Feedback</i> 6. Januar 2016</p> <p>Anforderungen beim Überarbeiten und wirksame Förderung, Problemzonen, Einblick in zwei Praxisbeispiele, Austausch in Gruppen, Erfahrungen SchilW</p>
K9	<p>Individuelle Besprechungen zu SchilW 16. April 2016</p>

K10	<i>Mündliches und schriftliches Formulieren</i>	31. August 2016
	Organisatorisches (inkl. Rückmeldungen zu laufenden SchilW); Formulierungswortschatz als Querschnittsthema (inkl. Beispiele aus verschiedenen Fächern), Planung und Durchführung von Unterricht mit Beispielen aus Schulen (inkl. möglicher Hindernisse)	
<hr/>		
K11	<i>Rechtschreibung auf allen Schulstufen</i>	5. November 2016
	Schnittstellen-Problematik (Zentrale Aufnahmeprüfung, Stellwerk u.a.), Rechtschreibentwicklung und explizite Vermittlung als wirksamer Förderansatz; geeignete Workshop-Aufträge für SchilW, Korrektur von Texten, Informationsbroschüre für Eltern; SchilW: Organisatorisches, Einführung neuer Teammitglieder in QUIMS-Schulen	
<hr/>		
K12	<i>Grammatik</i>	11. März 2017
	Analytische und natürlich-sprachliche Grammatikkompetenzen, Lehrplan 21 «Sprache im Fokus», gute Aufgabe im Grammatikunterricht, Umfang Grammatikunterricht im Fach Deutsch (inkl. Jahresplanungen); SchilW: Organisatorisches, Ausblick	
<hr/>		
K13	<i>Lesen und Schreiben</i>	23. August 2017
	Zusammenhänge zwischen den Teilbereichen (z.B. Lese- und Schreibflüssigkeit), Synergien bei der Vermittlung von Lese- und Schreibflüssigkeit, schreibendes Verarbeiten (Beispiel: Zusammenfassungen); SchilW: wie weiter?, Beratungen, neue SchilW-Aufträge, neuer Schwerpunkt u.a.	

8.5 Austauschtreffen zusätzlich zum Kaderseminar

Nr.	Datum und Thema
A1	21. Oktober 2014 <i>Wirksames Feedback: Hintergrundwissen / Theoriebezug</i>
A2	13. November 2014 <i>Vorstellen eines Programms für ersten halben Weiterbildungstag zu basalen Schreibfertigkeiten – Diskussion und Bezug zum Kaderseminar</i>
A3	9. Dezember 2014 <i>Modellieren des Schreibprozesses – Diskussion von Videobeispielen aus dem eigenen Unterricht – Wie kann dies im Kindergarten und auf Unterstufe angegangen werden?</i>
A4	27. Januar 2015 <i>Basale Schreibfertigkeiten – weitere Überlegungen zum ersten Weiterbildungshalbtag – formative Beurteilung basaler Schreibfertigkeiten</i>
A5	31. März 2015 <i>Basale Schreibfertigkeiten – Beispiele aus der Mittelstufe</i>
A6	17. September 2015 <i>Gestaltung der dritten Begleitgruppensitzung und zweiten Weiterbildungshalbjahres – SchilW: nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung</i>
A7	6. November 2015 <i>Seminar mit Prof. Dr. Frank Lipowsky zu wirksamer Weiterbildung</i>
A8	26. November 2015 <i>Schreiben als soziale Praxis: über Texte sprechen lernen als Grundlage für Peerfeedbacks</i>
A9	18. Januar 2016 <i>Fragen zur Förderung der Rechtschreibung; Gast: Prof. Dr. Daniela Merklinger</i>
A10	14. März 2016 <i>Wenn Kinder Erwachsene beim Schreiben beobachten; Gast: Maja Beutler, Kindergarten-Lehrperson</i>
A11	30. Juni 2016 <i>Kurzbericht zu SchilW</i>
A12	28. November 2016 <i>Basale Schreibfertigkeiten trainieren – Fragen aus Schulen; Grammatikunterricht auf der Sekundarstufe</i>
A13	3. April 2017 <i>Lernstandserhebung «Schreiben als soziale Praxis»</i>
A14	17. Mai 2017 <i>Die mündliche Schreibstunde</i>

8.6 Überblick Musteraufgaben

	basale Schreibfertigkeiten	Schreibstrategien	Schreiben als soziale Praxis
KG	2 Aufgaben zum genauen Beschreiben und Formulieren → mündliches Formulieren als Vorbereitung	2 Aufgaben als Beobachtungssituation (Schreiben als Überlegen) → Erweiterung des Schreibbegriffs (Überlegen vs. Aufschreiben)	2 Aufgaben zu Geschichten erzählen, zum Aufbau von Geschichten → mündliches Formulieren als Vorbereitung
US	6 Aufgaben zum genauen Beschreiben und Formulieren → <i>Aufbau und Erweiterung des schriftlichen Formulierungswortschatzes</i>	6 Aufgaben zum Planen von Geschichten → <i>stark vereinfachte Planungsstrategie</i>	3 Aufgaben zu Geschichten (Erzählen als literale Geselligkeit) 1 Aufgaben als Briefspiel 2 Aufgaben zu anleitenden Texten → <i>Klasse als Erzähl- und Schreibgemeinschaft</i>
MS	3 Aufgaben zum genauen Beschreiben und Formulieren 3 Aufgaben zu Handschrift → <i>Aufbau und Erweiterung des schriftlichen Formulierungswortschatzes</i> → <i>Handschrift als Ergänzung</i>	3 Aufgaben zum Planen von Geschichten 3 Aufgaben zum Planen von anleitenden Texten → <i>komplexere Planungsstrategien</i> → <i>Interaktion von Schreibenden und Lesenden</i>	6 Aufgaben zu Erzählung, Anleitung, Bericht, Beschreibung, inkl. Briefspiel → <i>Klasse als Erzähl- und Schreibgemeinschaft</i> → <i>Interaktion von Schreibenden und Lesenden</i>
OS	3 Aufgaben zur Einschätzung von Rechtschreibleistungen zum lernerorientierten Korrigieren → <i>Schriftlicher Formulierungswortschatz in andere Aufgaben integriert, hier deshalb Rechtschreibung als Ergänzung</i>	3 Aufgaben zum Planen von anleitenden Texten 3 Aufgaben zum Planen von argumentativen Texten → <i>komplexere Planungsstrategien und anspruchsvollere Aufgaben</i>	3 Aufgaben zu Gedichten, Dialog und Anleitung 3 Reflexionsaufgaben 3 Lernstandserfassungen → <i>Klasse als Erzähl- und Schreibgemeinschaft</i> → <i>Interaktion von Schreibenden und Lesenden</i> → <i>formative Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente</i>
	17 Aufgaben	20 Aufgaben	23 Aufgaben

8.7 Diverses: Links und Hinweise auf Zusatzmaterialien

Link zu QUIMS:

<https://www.quims.ch>

Link zu den Musteraufgaben:

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

Zusatzmaterialien:

- Übersicht pro Dimension mit Bezug zu Lehrplan 21, ebenfalls verfügbar auf:
<https://wiki.edu-ict.zh.ch/quims/fokusa/mua>
- Film «Irma hat so grosse Füsse» mit Maja Beutler (Kindergarten-Lehrperson): Der Film zeigt auf, wie die Musteraufgabe «Einen Brief modellieren» in einem QUIMS-Kindergarten durchgeführt werden kann. Er eignet sich vor allem für den Einsatz in Weiterbildungen.
Der Film ist gegen einen kleinen Unkostenbeitrag über ife.zentrumlesen.ph@fhnw.ch erhältlich.
- Informationsbroschüre zu Rechtschreibung für Eltern, verfügbar auf:
<http://blogs.fhnw.ch/zi/> (> unter «Handreichungen»)

8.8 Ziele auf Ebene der SchülerInnen

Die Aktivitäten mit Fokus Schreibförderung leisten einen Beitrag dazu, die folgenden übergeordneten Ziele zu erreichen (besser zu erreichen als zum Ausgangszeitpunkt):

Kindergartenstufe

1. Die Schüler/innen entwickeln ihre Feinmotorik und können einzelne Buchstabenfolgen sowie ihren eigenen Namen schreiben.
2. Sie wissen, dass Schrift Bedeutungen trägt und Gedanken festhalten kann.
3. Sie können erste „Texte“ wie Kritzelbriefe, Einkaufszettel u.a. verfassen.
4. Sie können eigene Geschichten entwickeln, die sie anderen erzählen oder diktieren.

Primarstufe

1. Die Schüler/innen schreiben leserlich und in einem Tempo, das den Schreibprozess unterstützt (v.a. von Hand, teilweise auch mit der Tastatur).
2. Sie können Texte verschiedener Genres (z.B. Erzählung, Bericht, Anleitung) mit erkennbarer Adressatenorientierung verfassen.
3. Sie können – angeleitet, teilweise auch selbstständig – verschiedene Strategien zur Ideenfindung und zur Planung ihrer Texte anwenden.
4. Sie können ihre Texte – unter Anleitung, teilweise in kooperativen Situationen – inhaltlich und sprachformal überarbeiten.
5. Sie können – unter Anleitung, teilweise in kooperativen Situationen – über ihre Texte nachdenken.

Sekundarstufe

1. Die Schüler/innen schreiben flüssig, von Hand leserlich, mit der Tastatur sicher.
2. Sie können Texte verschiedener Genres (z.B. Erzählung, Bericht, Argumentation, Darlegung, Beschreibung) verfassen, die den jeweiligen Schreibzielen entsprechen.
3. Sie können verschiedene Schreibstrategien selbstständig anwenden.
4. Sie können ausgewählte inhaltliche und sprachliche Aspekte ihrer Texte selbstständig überarbeiten, wobei sie Strategien anwenden und teilweise Dritte einbeziehen.
5. Sie können – unter Anleitung, teilweise in kooperativen Situationen – über ihre Schreibverfahren und ihre Texte nachdenken.

9 Literatur

- Bachmann, T. & Feilke, H. (2014). *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Filibach bei Klett.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2014a). *Rahmenkonzept betreffend Begleitmassnahmen für die Schreibförderung an QUIMS-Schulen*. Definitive Fassung vom 6. Mai 2014 (unveröffentlicht). Zürich: Bildungsdirektion Zürich.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2014b). *Schwerpunkte von QUIMS 2014–2017. Schreiben auf allen Schulstufen, Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten. Handreichung für QUIMS-Schulen*. Zürich: Bildungsdirektion Zürich.
- 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., 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.
- Hochstadt, C., Krafft, A. & Olsen, R. (2013). *Deutschdidaktik: Konzeptionen für die Praxis* (1. Aufl.). Tübingen: UTB GmbH, Stuttgart.
- Kiuhara, 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. doi:10.1037/a0013097
- Lindauer, T. & Sturm, A. (i.Dr.). Konzepte zur Sprachförderung entwickeln: Grundlagen und Eckwerte. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *BiSS-Basics I: Konzeptentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 3 (5).
- Neugebauer, C. (2015). Schulinterne Weiterbildungen «Schreiben auf allen Schulstufen»: Erste Erfahrungen aus QUIMS-Schulen. *Leseforum*, (2), 1–14.
- Neugebauer, C. (2017). *Begleitmassnahmen für die Schreibförderung an QUIMS-Schulen (Massnahmenplan 2013–2017): Teilauftrag C «Schulinterne Weiterbildungen». Auswertungsbericht*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Philipp, M. (2012). Das vernachlässigte Füllhorn der Sprache. *Leseforum*, (1). www.leseforum.ch
- Reusser, K. (2014). Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht. Seminar, Universität Zürich.
- Roos, M. (2017). *Entwicklungen von 2014 bis 2016 im Programm QUIMS mit Fokus auf den obligatorischen Schwerpunkten*. Baar: spectrum GmbH.
- Schmölzer-Eibinger, S. & Thürmann, E. (Hrsg.). (2015). *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (Fachdidaktische Forschungen) (Band 8). Münster, New York: Waxmann.
- Sturm, A. (2015). Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bereich Schreiben am Beispiel von QUIMS-Schulen. *Leseforum*, (2).
- 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., Nänny, R. & Wyss, S. (2017). Entwicklung von hierarchieniedrigen Schreibprozessen. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 84–104). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sturm, A., Schneider, H. & Philipp, M. (2013). *Schreibförderung an QUIMS-Schulen. Grundlagen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen.

Sturm, A. & Weder, M. (Hrsg.). (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Kallmeyer.

Timperley, H. & Parr, J. (Hrsg.). (2010). *Weaving evidence, inquiry and standards to build better schools*. Wellington: NZCER Press.