

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich  
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik  
Masterarbeit

# **Das Schreiben selber steuern: Förderung der Schreibfähigkeit durch die Vermittlung von Schreibstrategien und Hintergrundwissen**

Eingereicht von: Luzia Kohler Hännny  
Begleitung: Barbara Zutter  
9.6.2018

## **Abstract**

Diese Arbeit hat zum Ziel, den Effekt der Vermittlung von Schreibstrategien und Hintergrundwissen, sowie dem angeleiteten kooperativen Einüben des Planens und Überarbeitens von Geschichten auf die Schreibkompetenz und die Schreibmotivation zu untersuchen. Folglich steht der Schreibprozess im Vordergrund, während der verfasste Text als Produkt eines mehr oder weniger gelungenen Prozesses betrachtet und beurteilt wird. Weiter soll durch dieses Forschungsprojekt das Wissen der Schulischen Heilpädagogin im Bereich der Schreibförderung und die Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler weiter ausgebaut werden.

Dazu wurden basierend auf dem theoretischen Ansatz des «Selbstregulierten Schreibens» Schülerinnen und Schüler einer 3. Klasse während acht Wochen angeleitet, durch ein klar strukturiertes, schrittweises Vorgehen, ihren Schreibprozess eigenständig zu steuern. Gleichzeitig wurde sprachliches Hintergrundwissen zu narrativen Texten vermittelt.

In diesem Projekt erforscht die Lehrperson ihren eigenen Unterricht und hat somit zwei unterschiedliche Rollen inne: Als Forscherin führt sie gleichzeitig die Interventionen durch. Dieses Forschungsdesign lehnt sich an das Konzept der Aktionsforschung an und ist so konzipiert, dass es den entsprechenden Gütekriterien genügt (vgl. Altrichter & Posch, 2007).

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weisen darauf hin, dass die vermittelten Lerninhalte die Textqualität deutlich positiv beeinflussen. Dieser Effekt ist bei normal begabten Schülerinnen und Schülern auch zu erkennen, wenn nach der Durchführung des Förderprogrammes die Begleitung weniger eng ist. Kinder mit sprachlichen oder kognitiven Beeinträchtigungen sind hingegen weiterhin auf eine klare Steuerung von aussen angewiesen, um bessere Texte zu schreiben. Einen Einfluss auf die Schreibmotivation konnte nicht nachgewiesen werden.

# **1 Inhaltsverzeichnis**

2	Einleitung.....	5
3	Situationsanalyse .....	6
3.1	Meine Ausgangslage als Studierende .....	7
3.2	Ausgangslage der Klasse .....	8
3.2.1	Klassensituation .....	8
3.2.2	Arbeitshaltung .....	8
3.2.3	Allgemeine Leistungen im Fach Deutsch.....	8
3.2.4	Schreibkompetenz und Schreibmotivation.....	8
3.2.5	Die Schüler mit besonderem Förderbedarf .....	9
4	Begründung der Themenwahl und Fragestellungen.....	12
4.1	Allgemeine Situation in Bezug auf die Schreibkompetenz .....	13
4.2	Die Bedeutung kompetenten Schreibens .....	13
4.3	Fragestellungen .....	14
5	Theoretische Grundlagen zum Schreibprozess.....	15
5.1	Schreiben und der Schreibprozess.....	15
5.2	Das Modell der Schreibprozesse und Schreibkomponenten.....	16
5.3	Die Schreibkompetenz und ihre Teilkompetenzen .....	18
5.4	Entwicklung der Schreibkompetenz.....	19
5.4.1	Das Modell der drei Makrophasen beim Erwerb der Schreibkompetenz .....	19
5.4.2	Förderung der Schreibkompetenz.....	21
5.5	Selbstreguliertes Schreiben durch Schreibstrategien .....	23
5.5.1	Kognitive Strategien, metakognitive Strategien und Stützstrategien .....	24
5.5.2	Die Strategievermittlung .....	25
5.6	Kooperatives Lernen .....	27
5.6.1	Schreiben als soziale Praxis .....	27
5.6.2	Interaktive Textüberarbeitung .....	28
6	Beschreibung und Begründung der verfolgten Ziele .....	29
6.1	Zielsystem Ebene Lehrperson .....	29
6.2	Zielsystem Ebene Schülerinnen und Schüler .....	32
7	Darstellung und Begründung der Methoden und Elemente dieser Schreibförderung .....	34
7.1	Die gewählte Textsorte: Erzählung .....	34
7.2	Interaktives bzw. kooperatives Lernsetting .....	35
7.3	Schreibstrategien .....	35
7.3.1	Planungsstrategien: W-Fragen, A-H-A .....	36
7.3.2	Textüberarbeitung: Schreibkonferenz.....	37
7.3.3	Durchführung der Strategievermittlung .....	38
7.4	Vermittlung inhaltlichen und sprachlichen Hintergrundwissens.....	38
8	Methoden und Indikatoren zur Überprüfung der Zielerreichung.....	39
8.1	Erhebung der Textqualität.....	39
8.1.1	Ablauf der Datenerhebung .....	39
8.1.2	Indikatoren zur Beurteilung der Textqualität .....	40

8.2	Erhebung der Schreibmotivation.....	41
8.3	Dokumentation der Durchführung.....	41
9	Aufbau und Durchführung der Schreibförderung.....	41
9.1	Erste Einheit: Personen- und Ortsbeschreibung.....	42
9.2	Zweite Einheit: Nacherzählung .....	45
9.3	Dritte Einheit: Erfinden eines Streichs von Michel .....	47
10	Resultate .....	51
10.1	Textqualität.....	51
10.1.1	Vergleich: Textqualität vor und nach der Schreibförderung.....	51
10.1.2	Individuelle Veränderungen der Textqualität .....	52
10.1.3	Schüler mit erhöhtem Förderbedarf .....	52
10.2	Schreibmotivation.....	52
10.2.1	Vergleich: Schreibmotivation vor und nach der Schreibförderung.....	53
10.2.2	Individuelle Veränderungen der Schreibmotivation .....	53
10.2.3	Schüler mit erhöhtem Förderbedarf .....	54
11	Evaluation.....	54
11.1	Methoden und Elemente der Schreibförderung.....	54
11.1.1	Die gewählte Textsorte: Erzählung .....	54
11.1.2	Schreibstrategien .....	54
11.1.3	Vermittlung des sprachlichen Hintergrundwissens .....	57
11.1.4	Interaktives bzw. kooperatives Lernsetting .....	57
11.2	Methoden und Indikatoren zur Datenerhebung .....	58
11.2.1	Verfassen der Texte vor und nach dem Förderprogramm.....	58
11.2.2	Beurteilung der Textqualität .....	58
11.2.3	Erhebung der Schreibmotivation.....	58
11.3	Ergebnisse in Bezug auf die Zielsysteme .....	59
11.3.1	Zielerreichung der Lehrperson .....	59
11.3.2	Zielerreichung der Schülerinnen und Schüler .....	61
11.3.3	Schüler mit erhöhtem Förderbedarf .....	61
11.4	Reflexion und Beantwortung der Fragestellung.....	62
12	Schlussfolgerungen, Diskussion .....	63
13	Abkürzungsverzeichnis .....	65
14	Abbildungsverzeichnis .....	65
15	Tabellenverzeichnis .....	66
16	Literaturverzeichnis .....	66

## Anhang A: Klasse

- Einschätzung der Klasse nach ICF
- Schüler O: Aktivitäten und Partizipation
- Schüler J: Aktivitäten und Partizipation

## Anhang B: Förderprogramm

- Übersicht über den Ablauf des Förderprogrammes
- Einheit 1, Sequenzen 1 - 2
- Einheit 2, Sequenzen 3 - 6
- Einheit 3, Sequenzen 7 - 10

## Anhang C: Unterrichtsmaterialien

- Schreibimpulse
- Begriffe für die Personen- und Ortsbeschreibung
- Treffende Verben
- Gefühlsbeschreibungen: Verben, Adjektive, bildliche Beschreibungen
- Bilder von Personen und Orten
- Fragen zu „Michel in der Suppenschüssel“
- „Michel in der Suppenschüssel“, 2 Varianten
- Warum hat Michel Angst?
- Checkliste für die Planung, „Michel in der Suppenschüssel“
- Checkliste für die Planung, 2. Geschichte
- Karten für die Schreibkonferenz
- Karten für die Schreibkonferenz, angepasst
- Selbststeuerung der Strategieschritte
- A-H-A-Strategie, W-Fragen-Strategie

## Anhang D: Datenerhebung und Daten

- Schreibimpuls Datenerhebung A-Texte
- Schreibimpuls Datenerhebung B-Texte
- Skala zur Bewertung der Textqualität (Glaser, 2011)
- Textqualität (Daten)
- Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Schreibmotivation
- Schreibmotivation (Daten)
- Dokumentation der Durchführung

## 2 Einleitung

Schreiben gilt als eine Schlüsselqualifikation und ist bedeutend für den schulischen und beruflichen Erfolg sowie für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Wenn jedoch ein Kind schreiben lernt, merkt es bald, dass die schriftliche Kommunikationsform deutlich langsamer verläuft als die mündliche. Schreibnovizen müssen sich zusätzlich zu den inhaltlichen Aspekten stark auf basale Fertigkeiten konzentrieren, da diese erst ungenügend entwickelt sind (vgl. Sturm & Weder, 2016). Die Wortgrenzen und die Laut-Buchstaben-Entsprechungen müssen beachtet werden, Zeilen müssen eingehalten und Buchstaben richtig geformt werden. Schreiben ist also mit neuen Regeln verbunden und stellt inhaltlich wie auch sprachlich höhere Anforderungen als das Sprechen. Selbständig zu gliedern und zu planen was man sagen möchte, ist ungewohnt, da Sprechakte von den Kindern selten als geplant und strukturiert wahrgenommen werden. Dazu kommt, dass ein geschriebener Text auch von der momentanen Situation und den Gedanken des Schreibers losgelöst verstanden werden muss. Daher ist es notwendig, dass im Gegensatz zur mündlichen Ausdrucksweise bei der verschriftlichten Sprache die Wörter und Formulierungen besser durchdacht und genauer sind. Die dafür notwendigen sprachlichen und den Schreibprozess betreffenden Kompetenzen sowie die Schreibmotivation bedürfen einer entsprechenden schulischen Förderung.

Für das Entwickeln lernförderlicher Schreibaufgaben sind einige schreibdidaktische Entscheidungen zu treffen. Dabei beziehen sich die Überlegungen unter anderem auf den Förderbereich, die Vermittlungsart, die Differenzierung, die Sozialform und das Lernziel. Beim Festlegen des Lernziels beispielsweise muss entschieden werden, welche Kompetenz im Zentrum steht und ob diese neu gelernt, gefestigt, ausgebaut oder reflektiert werden soll. Dabei sind konkret formulierte Lernziele wichtig, damit die Schülerinnen und Schüler ihre Aufmerksamkeit während dem Schreibprozess auf diese richten können und sich das formative Feedback der Lehrperson ebenfalls darauf beziehen kann (vgl. Sturm und Weder, 2016). Durch das Festlegen eines Lernziels wird auch eine didaktische Vorentscheidung getroffen. Sollten beispielsweise Schreibstrategien vermittelt werden, wie dies in der vorliegenden Arbeit der Fall ist, entscheidet sich die Lehrperson für prozessbezogene Handlungsmuster auf Textebene, die unter anderem auch metakognitive Aspekte fokussieren. Zudem müssen Entscheidungen bezüglich der Sozialform getroffen werden, das heisst welche Teilprozesse im kooperativen Setting erarbeitet und welche in der Einzelarbeit durchgeführt werden sollen. Da die Schülerinnen und Schüler auf einem sehr unterschiedlichen Lernstand sind, ist es zudem notwendig, die Schreibarrangements zu differenzieren. Dadurch werden allen Lernenden Erfolgserlebnisse ermöglicht und die Aufgabe bietet trotzdem jedem eine Herausforderung. In der Praxis geschieht die Differenzierung am häufigsten durch flexibel gehandhabte Schreibzeit. Sturm und Weder (2016) nennen noch weitere aus schreibdidaktischer Perspektive wichtige Massnahmen, wie etwa das Variieren des Komplexitätsgrades der Aufgabe. Dies kann durch unterschiedliche Anleitungen oder spezifische Unterstützungen für schwächere Schreiberinnen und Schreiber wie Mustertexte, Textbausteine oder strukturierte Informationen als Vorwissen zum Thema geschehen.

Basierend auf solchen Überlegungen wurde im Vorfeld dieser Arbeit eine Schreibfördermethode für Viertklässler erarbeitet, welche im Rahmen dieser Arbeit weiterentwickelt und an den Entwicklungsstand von Kindern der dritten Klasse adaptiert und anschliessend durchgeführt wurde. Die Methode beinhaltet die explizite Vermittlung von prozeduralem Wissens zur Planung und Überarbeitung von Texten wie auch

das Erarbeiten von sprachlichem Hintergrundwissen zu narrativen Texten. Während der Planung und der Durchführung des Projektes standen die Klassenlehrerin und ich als Schulische Heilpädagogin in engem Kontakt. Wir zogen gemeinsam Schlussfolgerungen aus den durchgeführten Lektionen und konkretisierten oder adaptierten die folgenden Sequenzen.

In diesem Projekt wird die Unterrichtspraxis von der Lehrperson gleichzeitig verändert und erforscht, was dem Konzept der Aktionsforschung entspricht (vgl. Altrichter & Posch, 2007). Das Forschungsdesign orientiert sich somit an folgenden von dieser Methode geforderten Gütekriterien: Den ethischen Kriterien wird Rechnung getragen, indem die Klassenlehrerin sowie die Schülerinnen und Schüler über das Vorhaben informiert und um ihre Bereitschaft gefragt wurden. Zudem werden die Daten vertraulich behandelt und das Untersuchungsdesign dient Forschungszwecken und zugleich dem gezielten Schreiberwerb. Pragmatische Kriterien betreffen die praktische und zeitökonomische Verträglichkeit. Diese ist hier dadurch gewährleistet, als dass dieses Unterrichtsdesign einfach an andere Klassen und Situationen angepasst werden kann, sich für die Weiterentwicklung eignet und pädagogische Ziele berücksichtigt. Am Schluss werden die Ergebnisse mit jenen anderer Untersuchungen verglichen und unterschiedliche Sichtweisen berücksichtigt, um dadurch einer einseitigen Betrachtung entgegenzuwirken. So wird dem erkenntnistheoretischen Kriterium entsprochen.

Ausgangspunkt dieses Forschungsprojektes sind die im 3. Kapitel geschilderte Klassensituation und meine persönliche Situation, worauf die im Kapitel 4 ausgeführte Themenwahl und die Fragestellung beruhen. Anschliessend werden in Kapitel 5 Methoden der aktuellen Schreibförderung sowie deren theoretischen Hintergründe vorgestellt. Dabei werden das Schreiben an sich und der damit einhergehende Prozess einer Textproduktion, die für eine erfolgreiche Textproduktion nötigen Kompetenzen und deren Entwicklung in der Ontogenese sowie die Rolle der Motivation erläutert. Darauf aufbauend folgen Ausführungen zu Methoden der Schreibförderung mit Fokus auf der Vermittlung von Schreibstrategien und entsprechende empirische Untersuchungen. Zum Schluss wird auf die Bedeutung des Sozialbezugs während dem Schreibprozess eingegangen. Auf diesem theoretischen Hintergrund basieren die in dieser Arbeit verfolgten Ziele, die gewählten Mittel sowie die Indikatoren für die Überprüfung der Zielerreichung, was in den Kapiteln 6 bis 8 ausführlich beschrieben wird. Wie dies im Unterricht umgesetzt wurde, ist dem Kapitel 9 zu entnehmen. Anschliessend folgen die Resultate und die Evaluation dieser Schreibförderung, was zum Schluss im Kapitel 12 diskutiert wird.

### **3 Situationsanalyse**

In diesem Kapitel werden meine persönlichen Erfahrungen im Bereich der Schreibförderung und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen sowie die Lernvoraussetzungen und das Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler der von mir seit August 2017 betreuten dritten Klasse erläutert. In diesem Zusammenhang werden die Situation und der Förderbedarf zweier schreibschwacher Knaben genauer beleuchtet.

### **3.1 Meine Ausgangslage als Studierende**

In meiner pädagogischen Tätigkeit begleite ich seit vielen Jahren Schülerinnen und Schüler vom intuitiv-spontanen Schreiben in Richtung zielorientiert-reflektierte Textentwicklung. Dabei ist eines meiner Ziele, ihnen den Aufbau von Texten und den einer Textsorte entsprechenden Wortschatz in Form von Textbausteinen zu vermitteln. Dieses sprachliche Wissen kann bei den Lernenden das nötige Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten schaffen und wirkt sich bei vielen Kindern positiv auf die Schreibleistung und die Schreibmotivation aus. Damit dies möglich ist, bin ich bemüht, die Schreibaufträge an den Entwicklungsstand und die Interessen der Lernenden anzupassen, so dass sich der Unterricht an den vorhandenen Kompetenzen und dem impliziten Textwissen der Kinder orientiert, um darauf neue Fertigkeiten und Fähigkeiten aufzubauen.

Neben dem sprachlichen Aspekt, soll mein Schreibunterricht die Freude am fantasievollen Umgang mit der Sprache wecken. Damit sich bei den Lernenden trotz des grossen Schreibaufwandes eine Begeisterung einstellen kann, sind neben unterstützenden Hinweisen für Verbesserungen vor allem auch positive Rückmeldungen von Seiten der Lehrperson oder den Mitschülerinnen und Mitschülern von grosser Bedeutung. Differenzierte persönliche Rückmeldungen haben sich zudem sehr bewährt, um den Schülerinnen und Schülern ein Ausbauen ihrer Schreibkompetenzen zu ermöglichen. Dies erfordert eine enge Begleitung, individuelle Besprechungen und konkrete Zielsetzungen.

Um diese Ziele zu erreichen, plane ich die einzelnen Schreibaufträge weitsichtig und als zusammenhängendes Ganzes. So sollen die Schreibeinheiten nicht isoliert nebeneinanderstehen, sondern aufeinander aufbauen. Hier hat sich ein fächerübergreifender Schreibunterricht bewährt, so dass die Entwicklung der Schreibkompetenzen in allen Schulfächern unterstützt werden kann. Sehr motivierend für die Lernenden sind vor allem Texte, die zu einem bestimmten Zweck verfasst werden, wie etwa das Verfassen einer Präsentation zu einem Thema im Fach Mensch und Umwelt oder das Dichten eines Liedtextes für das Lagerlied. Als besonders lernfördernd haben sich auch Gelegenheiten erwiesen, in welchen die Schülerinnen und Schüler in sozialer Interaktion am Text arbeiten können. Beobachtungen in meinem Unterricht haben gezeigt, dass kooperative Schreibformen helfen können, die anspruchsvollen Teilprozesse des Schreibens gemeinsam anzugehen. Dabei kann diese Sozialform in unterschiedlichen Phasen des Schreibprozesses eingesetzt werden. Das Generieren von Ideen durch Brainstorming oder das gemeinsame Planen von Texten wie etwa Spielanleitungen für selber erfundene Spiele oder für Gruppenvorträge hat sich sehr bewährt. Sinnvollerweise werden diese im Anschluss gemeinsam verfasst und präsentiert. Das Aufsetzen von Texten in Schreibteams eignet sich aber auch bei schwierigeren Textformen wie etwa beim Verfassen von Gedichten oder Liedtexten. Dabei schreiben entweder beide Partner abwechselungsweise oder eines der Kinder schreibt, während das andere den Text diktiert und das Schreiben überwacht. Dabei ist das vorgängige Festlegen der Rollen der einzelnen Partner Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit. Letztendlich hat sich das kooperative Revidieren der in der Einzelarbeit verfassten Texte mit Hilfe einer Schreibkonferenz ebenfalls gut bewährt. Von einer solchen Zusammenarbeit profitieren beide Partner. Einerseits können die versierteren Schreiber durch das Überwachen und Strukturieren der Aktivitäten der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler ihre Strategien weiterentwickeln und andererseits ermöglicht das kooperative Schreiben schreibschwachen Kindern Lernerfolge, was sich als äusserst motivierend und leistungsfördernd erweist.



Diese Vielzahl an Beobachtungen und Erfahrungen und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen prägen meinen Schreibunterricht, den ich laufend weiterentwickle und anpasse. Dies geschah auch im Rahmen meines Praxisprojektes, für welches ich ein Schreibförderprogramm für Kinder Ende der vierten Klasse entwickelt, durchgeführt und evaluiert habe. Die Entwicklung meines Schreibunterrichtes basierte bisher jedoch vorwiegend auf praktischen Erfahrungen und geschah nicht theoriegeleitet und unter Einbezug empirischer Erkenntnisse.

## **3.2 Ausgangslage der Klasse**

Neben den oben geschilderten Erkenntnissen ist für die Planung einer kompetenzorientierten Schreibförderung auch die Klassensituation in Bezug auf die Lernvoraussetzungen und das Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung. Dies soll im Folgenden erläutert werden.

### **3.2.1 Klassensituation**

Die Klasse, in welcher die vorliegende Schreibförderung durchgeführt wurde, besteht aus 21 Kindern, wovon neun Knaben und zwölf Mädchen sind. Die Kinder werden hauptsächlich von ihrer Klassenlehrerin und mir als SHP unterrichtet. Das Handwerkliche Gestalten ist das einzige Fach, welches von einer zusätzlichen Fachlehrperson vermittelt wird. Die Klassenlehrerin fördert ein positives, unterstützendes Lernklima. Falls neue Verhaltensregeln nötig sind, werden Möglichkeiten, wie solche eingeführt werden und deren Befolgung kontrolliert werden kann, gemeinsam in der Klasse besprochen. Abgesehen von einigen Zwischenfällen pflegen die Kinder einen respektvollen Umgang untereinander und es herrscht in der Klasse allgemein eine wohlwollende Atmosphäre.

### **3.2.2 Arbeitshaltung**

Die Kinder dieser Klasse lassen sich leicht motivieren und sind gut zu führen. Wenn frontal gearbeitet wird, beteiligen sie sich meist aktiv. Auch das selbständige Arbeiten gelingt ihnen in den meisten Fällen gut. Einige der Kinder verfügen schon über gut entwickelte exekutive Funktionen. Bei ihnen fallen eine effektive Impulskontrolle und Steuerung der Aufmerksamkeit auf. Einige verfügen über ein gutes Arbeitsgedächtnis, was ihnen das Einhalten von Instruktionen sowie eine gute Handlungsplanung ermöglicht. Darauf baut auch eine kognitive Flexibilität auf, welche es ihnen ermöglicht, sich relativ schnell auf neue Anforderungen einzustellen und eine Situation aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Dieses Verhalten wird von der Klassenlehrerin bewusst gefördert, was sich positiv auf die allgemeine Arbeitshaltung der Klasse und auf die Arbeits- und Selbstkompetenz der Kinder auswirkt.

### **3.2.3 Allgemeine Leistungen im Fach Deutsch**

In Bezug auf den Entwicklungsstand ist die Klassenzusammensetzung vor allem im sprachlichen Bereich sehr heterogen. Nebst Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen befinden sich andere, die sich bereits äusserst gewandt ausdrücken. Elf Schülerinnen und Schüler dieser Klasse brauchen intensivere Unterstützung im Fach Deutsch, was ein relativ hoher Anteil ist. Davon besuchen neun Kinder den DaZ-Unterricht. Acht dieser elf Kinder werden durch ein Lesetraining gefördert und die beiden Knaben O. und J. sind zusätzlich in der logopädischen Therapie.

### **3.2.4 Schreibkompetenz und Schreibmotivation**

Trotz der sprachlichen Schwierigkeiten ist die Schreibmotivation in dieser Klasse generell hoch. Wie es aber bei ungeübten Schreiberinnen und Schreibern häufig zu beobachten ist, investieren auch die Kinder dieser Klasse generell wenig Zeit fürs Planen und Überarbeiten ihrer Texte. Zudem mangelt es ihnen an Wissen über Textgenre und deren Merkmale sowie die davon abgeleiteten Schreibstrategien. Intentionen, Zielsetzungen und Bewertungskriterien für den zu verfassenden Text sind noch unzureichend repräsentiert. Konzeptionelle Planungsprozesse und Prozesse der Satzgenerierung sind kaum abgegrenzt, so dass die Planung schon die erste Fassung des Textes ist. Bei der anschliessenden Abschrift wird diese dann kaum mehr verändert. Das Überarbeiten beschränkt sich auf die Oberflächenstruktur, wie beispielsweise die Rechtschreibung, oder die Revision erfolgt so unsystematisch, dass der Text eher verschlechtert als verbessert wird.

Die von den Kindern dieser Klasse verfassten Texte sind mehrheitlich kohärent. Es fehlt jedoch oftmals die Einführung und der Schluss besteht häufig aus einem einzigen Satz. Der Satzbau und die Wortwahl sind in den Texten von drei schreibstarken Schülerinnen schon sehr gut. Neun Kinder schreiben noch Sätze mit einfacher, gleichbleibender Satzstruktur und einem eingeschränkten Wortschatz. Bei zwei Knaben und einem Mädchen fallen grammatikalisch falsche Sätze auf. Treffende Formulierungen kommen generell selten vor und bildliche Beschreibungen sind praktisch nicht anzutreffen. Den schwächsten beiden Schülern O. und J. ist es nur ansatzweise möglich, inhaltlich zusammenhängende Texte zu verfassen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Kinder in dieser Klasse sehr verschiedene Lernvoraussetzungen haben und ihre Schreibentwicklung entsprechend unterschiedlich weit fortgeschritten ist. Besonders auffallend ist der verhältnismässig hohe Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, die im sprachlichen Bereich noch auf grosse Unterstützung angewiesen sind. Bei den schwächeren Schreiberinnen und Schreibern wird ein fließendes Verschriftlichen der Gedanken noch immer durch basale Fertigkeiten wie schreibmotorische Herausforderungen, orthographische Überlegungen und bei fremdsprachigen Kindern vor allem durch Formulierungsschwierigkeiten deutlich beeinträchtigt. Dies hat zur Folge, dass diese Kinder oftmals nur einen kleinen Teil von dem aufschreiben, was sie eigentlich im Kopf haben und ausdrücken möchten. Besonders schreibstarke Schülerinnen und Schüler dieser Klasse verfassen hingegen schon gut strukturierte und sprachlich recht ausgefeilte Texte. Eine Übersicht über die Stärken und Schwächen der Kinder dieser Klasse nach ICF findet sich im Anhang A. Diese basiert auf den Beobachtungen und Einschätzungen der Klassenlehrerin, der Fachlehrperson und mir als Schulische Heilpädagogin.

### **3.2.5 Die Schüler mit besonderem Förderbedarf**

Die beiden Knaben O. und J. sind im Bereich Texteschaffen auf besonders intensive Förderung angewiesen. Ihre Texte sind strukturell nicht oder nur wenig durchdacht und bestehen oft aus einer mehr oder weniger unzusammenhängenden Auflistung von Gedanken oder Ereignissen. Die sprachliche Qualität ist ungenügend und es fällt ein eingeschränkter Wortschatz auf. Die beiden Knaben sind sich ihrer Schwäche bewusst und sie fühlen sich oftmals von Schreibaufträgen überfordert. Im Folgenden werden diese beiden Kinder genauer beschrieben.

## **Schüler O.**

### Personenbezogene Faktoren

O. ist ein Junge mit albanischen Wurzeln. Er wurde in der Schweiz geboren und lebt als einziges Kind mit seiner Mutter und seinem Vater in der Agglomeration Z. O. wird meist von der Mutter betreut. Bis zum Kindergarteneintritt im August 2013 hat O. ausschliesslich Albanisch gesprochen und hatte keinen Kontakt zur deutschen Sprache. Die Mutter spricht noch immer Albanisch mit O. Mit dem Vater spricht O. seit zwei Jahren meist Hochdeutsch. Die Eltern sprechen miteinander Albanisch.

O. fiel schon im Kindergarten durch eine verzögerte sprachliche und motorische Entwicklung auf. Im Hinblick auf die Einschulung fand im zweiten Kindergartenjahr (November 2014) eine Abklärung durch den Schulpsychologischen Dienst statt und es wurde Unterstützungsbedarf in verschiedenen Bereichen festgestellt. Eine logopädische Abklärung ergab eine schwere Sprachentwicklungsverzögerung. Seit dem zweiten Semester des zweiten Kindergartenjahres wird er von einer Logopädin, einer Schulischen Heilpädagogin und einer Psychomotoriktherapeutin unterstützt. Seit der ersten Klasse braucht er in allen Bereichen grosse Unterstützung, um dem Schulstoff folgen zu können. Im zweiten Schuljahr wurden seine Lernziele im Fach Deutsch angepasst.

Aktivitäten und Partizipation in Bezug auf allgemeines Lernen, Sprache und das Verhalten in der Gruppe (detailliertere Beschreibung nach SSG siehe Anhang A)

Während dem Unterricht ist O. sehr schnell abgelenkt und hat Mühe, der Lehrperson oder einem anderen Kind genau zuzuhören und zuzusehen. Neue Inhalte zu verstehen und sich diese zu merken, bereitet ihm grosse Mühe. Das selbständige gedankliche Planen und Ausarbeiten komplexer Lösungen sind ihm nur sehr eingeschränkt möglich. Da er sich schwer Wörter merken kann, hat er im Alltagswortschatz grosse Lücken. Durch den kleinen Wortschatz ist auch seine Ausdrucksfähigkeit deutlich beeinträchtigt. Die in den Bereichen Wortschatz, Ausdrucksfähigkeit und Sprachverständnis massiven Defizite stellen ihn in der Schule und im Alltag häufig vor grosse Schwierigkeiten. O. liest eher langsam aber mehrheitlich fehlerfrei. Das Leseverständnis ist eingeschränkt. O. schreibt lautgetreu, sein Schreibtempo ist wie sein allgemeines Arbeitstempo eher langsam. In Gruppenarbeiten möchte er keine Verantwortung übernehmen.

### Ebene Körperfunktionen und Körperstrukturen

Im sechsten Schwangerschaftsmonat musste sich die Mutter einer Operation mit Vollnarkose unterziehen. Über die Auswirkungen der Narkose auf das Baby konnten von Seiten der Ärzte keine Angaben gemacht werden. Bei Geburt war der Junge auffallend klein und hatte Herzprobleme. Die sprachliche und motorische Entwicklung verlaufen verzögert. Im Rahmen der Schulpsychologischen Abklärung vom November 2014 wurden neben den sprachlichen Beeinträchtigungen auch Schwierigkeiten des Arbeitsgedächtnisses festgestellt. Die Leistungen im logisch-nonverbalen Denken liegen im durchschnittlichen Bereich.

### Kontextfaktoren

O. ist sehr freundlich zu anderen Kindern und zu Erwachsenen. Er ist äusserst zurückhaltend und sucht nur zögerlich Kontakt. Daher ist es für ihn schwierig, sich gut in die Klasse zu integrieren, was ihn oftmals

traurig macht. Er hat eine gute Beziehung und grosses Vertrauen zur Lehrerin. Wenn er Unterstützung braucht, meldet er sich jedoch nur zögernd. In den Fächern Englisch, Handwerkliches Gestalten, Turnen und Schwimmen fühlt er sich deutlich wohler als in den anderen Schulstunden. Er meldet sich während diesen Lektionen häufig spontan und wirkt offener. O. verbringt seine Freizeit mehrheitlich mit der Mutter oder spielt mit Kindern aus der Nachbarschaft.

#### Wechselwirkungen

O. lebt in einem wohlwollenden, warmen Elternhaus. Seine Eltern unterstützen ihn beim Erledigen der Hausaufgaben und üben mit ihm lesen. Das grosse Verständnis und die Unterstützung der Eltern ermöglichen ihm, sein Potential auszuschöpfen. Wenn er in der Schule gelernte Inhalte an sein Allgemeinwissen anknüpfen kann, ist es ihm möglich, die Inhalte zu verstehen und zu speichern. Dies gelang ihm bis anhin im Fach Mensch und Umwelt recht gut. Zunehmend werden aber in der Schule auch Inhalte vermittelt, die er in seiner Erlebniswelt nicht antrifft, und die seine Vorstellungskraft übersteigen. Er ist schon jetzt mit abstrakten und komplexen Lerninhalten schnell überfordert und es wird für ihn immer schwieriger, kognitiv mit den andern Kindern der Klasse mitzuhalten. Hier muss die Schule den Jungen wie auch seine Eltern begleiten und auf eventuelle weitere Lernzielanpassungen vorbereiten. Es muss viel darangesetzt werden, O. schulische Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, die sein Selbstbewusstsein, seine Lernmotivation und das gewissenhafte Arbeiten in der Schule aufrechterhalten.

### **Schüler J.**

#### Personenbezogene Faktoren

J. ist ein zehnjähriger portugiesischer Junge und lebt zusammen mit einer jüngeren Schwester und seinen Eltern in der Agglomeration Z. Die Familie ist im Winter 2014 aus Portugal in die Schweiz gezogen. Ab Februar 2014 besuchte J. hier die zweite Hälfte des zweiten Kindergartenjahres. Es fielen schon schnell Schwierigkeiten im Erlernen der deutschen Sprache sowie in Konzentration und Merkfähigkeit auf. Im September 2014 wurde er logopädisch abgeklärt und es wurde eine Sprachentwicklungsverzögerung im phonetisch-phonologischen Bereich festgestellt. Die betroffenen Laute waren vor allem die Laute „s“ und „sch“, welche er im Sprechakt nicht unterschied. Der Laut „pf“ wurde initial auf „f“ reduziert. Auch fielen falsch abgespeicherte Wörter wie zum Beispiel „Gafel“ anstelle von „Gabel“ und falsch verwendete Präpositionen auf. Aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse wurde er nach dem Kindergarten ein Jahr lang in der DaZ-Klasse geschult. Anschliessend wurde er in die erste Regelklasse integriert. Seither besucht J. den DaZ-Unterricht und wird von einer SHP und einer Logopädin unterstützt.

Aktivitäten und Partizipation in Bezug auf allgemeines Lernen, Sprache und das Verhalten in der Gruppe (detailliertere Beschreibung nach SSG siehe Anhang A)

J. hat teilweise Mühe der Lehrperson oder einem Klassenkameraden länger aufmerksam zuzuhören und zuzusehen und beteiligt sich oft nicht aktiv am Unterricht. Er versucht neue Inhalte zu verstehen und sich zu merken. Das Finden von Lösungen gelingt ihm auf der Handlungsebene recht gut. Das gedankliche Planen und Ausarbeiten komplexer Lösungen sind ihm oftmals nicht ohne Unterstützung möglich. Er braucht oft Strukturierungshilfen, damit er zielgerichtet arbeiten kann.

Js. Wortschatz in der deutschen Sprache ist eingeschränkt. Er versteht andere Personen häufig nicht genau, wenn sie ihm etwas erzählen, da ihm das Folgen komplexer Gespräche Mühe bereitet. Meist kann er sich verständlich mitteilen, braucht aber teilweise etwas Zeit, die richtigen deutschen Wörter und Ausdrücke zu finden. Einfache deutsche Sätze kann er mündlich und schriftlich korrekt bilden. Präpositionen bereiten ihm noch Mühe und es fallen bei komplexeren Satzstellungen teilweise grammatikalische Fehler auf. Das Leseverständnis ist vor allem bei komplexen Sätzen eingeschränkt. J. schreibt meist lautgetreu. Das Schriftbild ist nicht besonders schön aber leserlich.

Bei Gruppenarbeiten nimmt er sich zurück und lässt sich führen. Verantwortung zu übernehmen, traut er sich oft nicht zu. In der Interaktion mit Erwachsenen und Kindern ist J. offen.

#### Körperfunktionen und Körperstrukturen

In der Unterstufe fielen deutliche Konzentrationsschwierigkeiten und eine eingeschränkte Merkfähigkeit auf. Medizinische Abklärungen lieferten diesbezüglich keinen Befund.

#### Kontextfaktoren

J. zeigt eine respektvolle Zurückhaltung im Umgang mit Erwachsenen. Mit Kindern spielt er ausgelassen und handelt manchmal impulsiv, so dass es zu Konflikten kommt. Er hat einige Freunde und ist in der Klasse gut integriert. Das Verhältnis zur Lehrerin ist sehr gut. Das Schulzimmer ist genügend gross, so dass Rückzugsmöglichkeiten vorhanden sind. J. wird bei Bedarf von mir als SHP zusammen mit anderen Kindern unterstützt.

Seine Eltern sind erwerbstätig. Seine Schwester besucht den Kindergarten. Im schulischen Bereich können die Eltern ihre Kinder aus sprachlichen und zeitlichen Gründen nur wenig unterstützen. J. geht in die Tagesschule, wo er beim Erledigen der Hausaufgaben unterstützt wird. Seine Freizeit verbringt er meist mit Freunden im Freien. Er ist ein begeisterter Fussballer und gehört dem lokalen Fussballclub an.

#### Wechselwirkungen

Da die Eltern tagsüber arbeiten, sorgt J. zu einem grossen Teil selber für sich und erlebt so eine gute Selbstwirksamkeit. Schulisches Wissen, wie dies in der Schweiz vermittelt wird, ist in seiner familiären Umgebung eher wenig präsent. Daher sind in der Schule dargebotene Inhalte für ihn häufig neu und er kann diese nicht an schon Bekanntes anknüpfen. Zu Hause hat er zudem wenig Unterstützung bei schulischen Fragen. Weiter erschwerend ist das noch eingeschränkte Sprachverständnis sowie die eingeschränkte Merkfähigkeit und Konzentration. Hat er etwas verstanden, arbeitet er nur bei guter Konzentration selbständig. Er braucht weiterhin Förderung im sprachlichen Bereich.

## **4 Begründung der Themenwahl und Fragestellungen**

Zunächst wird in diesem Kapitel die Bedeutung des Schreibens in Schule und Gesellschaft geschildert. Es wird die allgemeine Situation bezüglich der Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern ausgeführt und diese mit jener der beschriebenen dritten Klasse in Bezug gesetzt. Die daraus gezogenen Schlussfolgerungen führen zu den Fragestellungen, welche im Zentrum dieser Arbeit stehen.

## **4.1 Allgemeine Situation in Bezug auf die Schreibkompetenz**

Schwache Schreiberinnen und Schreiber, wie einige der in Kapitel 3 beschriebenen Schülerinnen und Schüler, planen kaum voraus, generieren nur wenige Inhalte, überarbeiten ihren Text kaum und brechen dadurch den Schreibprozess häufig frühzeitig ab. Sie verfügen über ein geringeres inhaltliches und sprachliches Hintergrundwissen und die basalen Schreibfertigkeiten sind deutlich weniger gut ausgebildet als bei starken Schreiberinnen und Schreibern. Zudem überschätzen sie tendenziell ihre Schreibfertigkeiten und schätzen den Wert von Schreibstrategien als gering ein.

Studien aus den USA zeigen, dass diese mangelhafte Schreibkompetenz bei einem grossen Teil der Jugendlichen zu beobachten ist, so dass nur ein Fünftel bis ein Drittel aller Heranwachsenden ausreichend schreibkompetent ist (vgl. Philipp, 2014). In dieser Hinsicht werden gemäss Philipp (2014) keine grundlegenden Unterschiede zum deutschsprachigen Raum angenommen. Untersuchungen zeigen, dass junge Erwachsene auch in unserem Sprachraum nur ungenügend auf die schreibbezogenen Anforderungen im Berufsleben vorbereitet sind und Firmen folglich viel Geld investieren müssen, damit die Angestellten den nötigen Umgang mit der Schriftsprache nachträglich erlernen (Philipp, 2014). Offenbar nimmt die Schule ihre Funktion als Vorbereitung für die späteren beruflichen Tätigkeiten in diesem Bereich nur unzureichend wahr. Viele Schulklassen schreiben noch heute eine bestimmte Anzahl Texte pro Semester, ohne diese als Lerngelegenheit genügend nutzen zu können, denn verglichen mit dem Lesen ist in dieser Disziplin der zeitliche Aufwand bedeutend höher. Das Verfassen von Texten wird von den Schülerinnen und Schülern als riesige Arbeit wahrgenommen und die Korrektur- und Bewertungsarbeiten sind für die Lehrperson eine grosse zeitliche Belastung. Daher wird die Schreibförderung oftmals auf Kosten der Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler auf das Notwendigste reduziert.

## **4.2 Die Bedeutung kompetenten Schreibens**

Eine effektive Schreibförderung ist unerlässlich, da die Literalität nicht nur Bestandteil der sprachlichen Entwicklung ist, sondern die Basis der allgemeinen Entwicklung darstellt. Die Bedeutsamkeit des sprachlichen Handelns im Unterricht beruht auf verschiedenen Aspekten. Durch Lesen und Schreiben kann man sich einerseits Wissen aus Texten aneignen und dieses verarbeiten, andererseits sind diese Fähigkeiten für die Entwicklung des Abstraktionsvermögens und der Perspektivenübernahme von grosser Bedeutung und beeinflussen so die kognitive Entwicklung. Zudem verändern Lesen und vor allem das Verfassen von Texten das Sprachbewusstsein, da beim Schreiben Gedanken zur Lautstruktur, zum Satzbau und zu Satzverbindungen gemacht werden müssen, was beim Sprechen deutlich weniger der Fall ist (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012). Hinzu kommt die exemplarische Bedeutung für die Legitimation eines Lerninhaltes (vgl. Klafki, 1962) wie beispielsweise die allgemeinen Zusammenhänge, Beziehungen, Gesetzmäßigkeiten, Strukturen wie auch Widersprüche und Handlungsmöglichkeiten, auf welche die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit dem Lerninhalt stoßen und die sie auf diese Weise einüben können. Bezogen auf das Schreiben sind dies das Planen des Inhaltes, der Struktur und der Form eines Textes, das Suchen passender Formulierungen und Ausdrücke und letztendlich das Überarbeiten des Textes unter Berücksichtigung der Schreibziele. Diese Abläufe können unter anderem durch die Vermittlung von Schreibstrategien unterstützt werden, so dass die Lernenden zunehmend im

Stande sind, den Schreibprozess selber bewusst zu steuern. Wird der Schreibprozess oder einzelne Teilprozesse in der Interaktion mit einem Schreibpartner oder einer Schreibpartnerin durchgeführt, kommt zusätzlich eine Vielzahl sozialer Fertigkeiten dazu, die während dem Arbeiten am Text trainiert werden können. Die persönliche momentane Bedeutung eines Lerninhaltes ist gemäss Klafki (1963) für die Schülerin oder den Schüler sehr wichtig. Wenn beispielsweise eine Geschichte gemeinsam mit einem guten Freund oder einer Freundin erfunden wird mit der Aussicht, diese später der Klasse zu präsentieren, erlangt die Arbeit am Text eine hohe persönliche momentane Bedeutsamkeit für die Lernenden.

Die Bedeutsamkeit eines Lerngegenstandes resultiert auch aus dem Lehrplan 21. In diesem ist der Schreibprozess in Phasen eingeteilt und die für die einzelnen Teilprozesse nötigen Kompetenzen sind aufgeführt. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler „...ein Repertoire an angemessenen Vorgehensweisen zum Ideenfinden und Planen aufbauen und dieses im Schreibprozess zielführend einsetzen“ (Lehrplan 21, D.4.C), sie sollen „...ihre Ideen und Gedanken in eine sinnvolle und verständliche Abfolge bringen“ können und „...in einen Schreibfluss kommen und ihre Formulierungen auf ihr Schreibziel ausrichten“ (Lehrplan 21, D.4.D). Zudem sollen sie „...ihren Text in Bezug auf Schreibziel und Textsortenvorgabe inhaltlich überarbeiten“ (Lehrplan 21 D.4.E) können und „...über ihren Schreibprozess und ihre Schreibprodukte nachdenken und deren Qualität einschätzen“ (Lehrplan 21, D.4.G).

Alle im Lehrplan aufgeführten Fähigkeiten und Fertigkeiten haben zum Ziel, dass die Lernenden einen Text selbständig planen, schreiben und nach bestimmten Kriterien überarbeiten können. Die Vermittlung der dabei unterstützenden Schreibstrategien kann auf unterschiedliche Art geschehen und wird vom Lehrplan offengelassen. Grundsätzlich können diese entweder von den Lernenden eigenaktiv und selbständig entwickelt werden oder sie werden von der Lehrperson an den jeweiligen Schreibauftrag angepasst und explizit vermittelt.

### **4.3 Fragestellungen**

Die Situation in der von mir betreuten Klasse bezüglich des Lernstandes im sprachlichen Bereich, die häufig beobachteten mangelhaften Schreibkompetenzen Jugendlicher und junger Erwachsener und die Bedeutung des Schreibens in unserer Gesellschaft machen die Erfordernis eines effektiven Schreibunterrichts deutlich. Im Rahmen dieser Arbeit soll ein kompetenzorientiertes, klar strukturiertes Schreibförderprogramm mit expliziter Vermittlung von Schreibstrategien und sprachlichem Hintergrundwissen für Kinder anfangs der dritten Klasse und somit für ungeübte Schreiberinnen und Schreiber entwickelt und evaluiert werden. Von diesem sollen jedoch nicht nur die guten Schreiberinnen und Schreiber profitieren, wie dies in der Praxis oft der Fall ist, sondern auch die schreibschwachen Lernenden. Es werden einerseits meine eigenen Erfahrungen einfließen und andererseits soll diese Schreibförderung mit einem fundierten theoretischen Hintergrund und unter Einbezug aktueller empirischer Befunde erarbeitet werden, um so einen Beitrag für einen effektiven Schreibunterricht zu leisten.

Folgende Fragestellungen stehen im Zentrum dieser Arbeit:

Inwiefern kann ein Förderprogramm, in welchem Schreibstrategien zum selbstgesteuerten Schreiben zusammen mit sprachlichem Hintergrundwissen in einem Zeitraum von acht Wochen vermittelt werden, die Textqualität der Schülerinnen und Schüler einer dritten Klasse einerseits und deren Schreibmotivation andererseits beeinflussen?

Unterfragen

- Kann die Textqualität mit Hilfe dieses Förderprogrammes verbessert werden?
- Kann die Schreibmotivation mit Hilfe dieses Förderprogrammes gesteigert werden?
- Profitieren schreibschwache Kinder von diesem Förderprogramm?

## **5 Theoretische Grundlagen zum Schreibprozess**

Schreiben wird in der Fachliteratur als „eine kommunikative Handlung im Sinne einer zeitlich und räumlich zerdehnten Schreiber-Leser-Interaktion mittels schriftlicher Textproduktion“ (Philipp, 2014, S. 17) definiert. Die Schrift ist in der heutigen Gesellschaft von grosser Bedeutung und hilft uns Erinnerungen festzuhalten, Wissen zu teilen oder Gedanken zu ordnen. Welche psychischen, kognitiven und sozialen Komponenten diesen Prozess beeinflussen und wie die Entwicklung der Schreibkompetenz verläuft, wird in diesem Kapitel erläutert. Es werden anschliessend Methoden beschrieben, wie das Schreiben gefördert werden kann. Dabei werden die Vermittlung von Schreibstrategien und das kooperative Schreiben näher beleuchtet.

### **5.1 Schreiben und der Schreibprozess**

Beim Schreiben werden Gedanken verbalisiert und Sprache wird in schriftliche Zeichen umgesetzt. Der Schreiber distanziert sich von seiner momentanen Situation und muss sich in den Leser versetzen. Wird eine Geschichte verfasst, braucht es eine nachvollziehbare, attraktive Grundidee und einen Erzählverlauf. Dieser ist eingeteilt in Erzählanlass, Ereignisse, die ein Problem ergeben und die Lösung dieses Problems als Abschluss. Die Ereignisse müssen kohärent sein und die Orte und Personen sollten genau geschildert werden. Der dafür notwendige Geschichtenplan und die Ideen dazu sowie das Hintergrundwissen müssen konkret formuliert werden, was eine Koordination und Überwachung dieser Aktivitäten erfordert. In diesem Sinne kann Schreiben als ein „komplexer, Hypothesen testender Problemlösungsversuch, in den motivationale, intellektuelle und motorische Fähigkeiten integriert sind“ (Hegele, 2000, S. 7) betrachtet werden. Dies ist eine komplexe kognitive sowie metakognitive Leistung. Basierend auf solchen kognitionspsychologischen Sichtweisen wurden die Schreibdidaktik und die schulische Schreibpraxis zunehmend prozessorientiert angelegt. Die aktuelle Schreibdidaktik fixiert sich nicht mehr nur am fertigen Text als Produkt, wie dies im traditionellen Aufsatzunterricht der Fall war, sondern interessiert sich zusätzlich für den Prozess der Entstehung dieses Textes. Die Orientierung auf die einzelnen erforderlichen Teilhandlungen soll das Schreiben zu einer bewältigbaren Aufgabe machen, indem die Teilaufgaben überschaubar gemacht und Schritt für Schritt bearbeitet werden können. So kann ein Schüler aufbauend auf den vorhandenen Fähigkeiten individuell die einzelnen Teilaufgaben lernen und



einüben. Das intensive Bearbeiten dieser Schritte erfordert viel Disziplin, Ausdauer und Motivation, was gerade schreibschwachen Schülerinnen und Schülern oft Mühe bereitet.

## 5.2 Das Modell der Schreibprozesse und Schreibkomponenten

In den letzten zwanzig Jahren wurden im Rahmen der Schreibprozessforschung einige Modelle entwickelt, die das Erstellen eines Textes in einzelne Teilprozesse unterteilen, um den gesamten Prozess besser zu verstehen und systematisch zu beschreiben. Auf diese Weise ermöglichen solche Modelle das Entwickeln sinnvoller Fördermassnahmen.

Eines der ersten und einflussreichsten Modelle beruht auf der Kognitionspsychologie und wurde 1980 von Hayes und Flower veröffentlicht (vgl. Philipp, 2015). Dieses Modell beschreibt die Schreibhandlung als ein zielgerichteter Denkprozess, in welchem die Schreiberin oder der Schreiber übergeordnete Hauptziele und unterstützende Teilziele verfolgt. Dies bedeutet, dass der Schreibprozess aus einem Set von unterscheidbaren Denkprozessen besteht, welche die Autorin oder der Autor beim Verfassen eines Textes koordiniert.

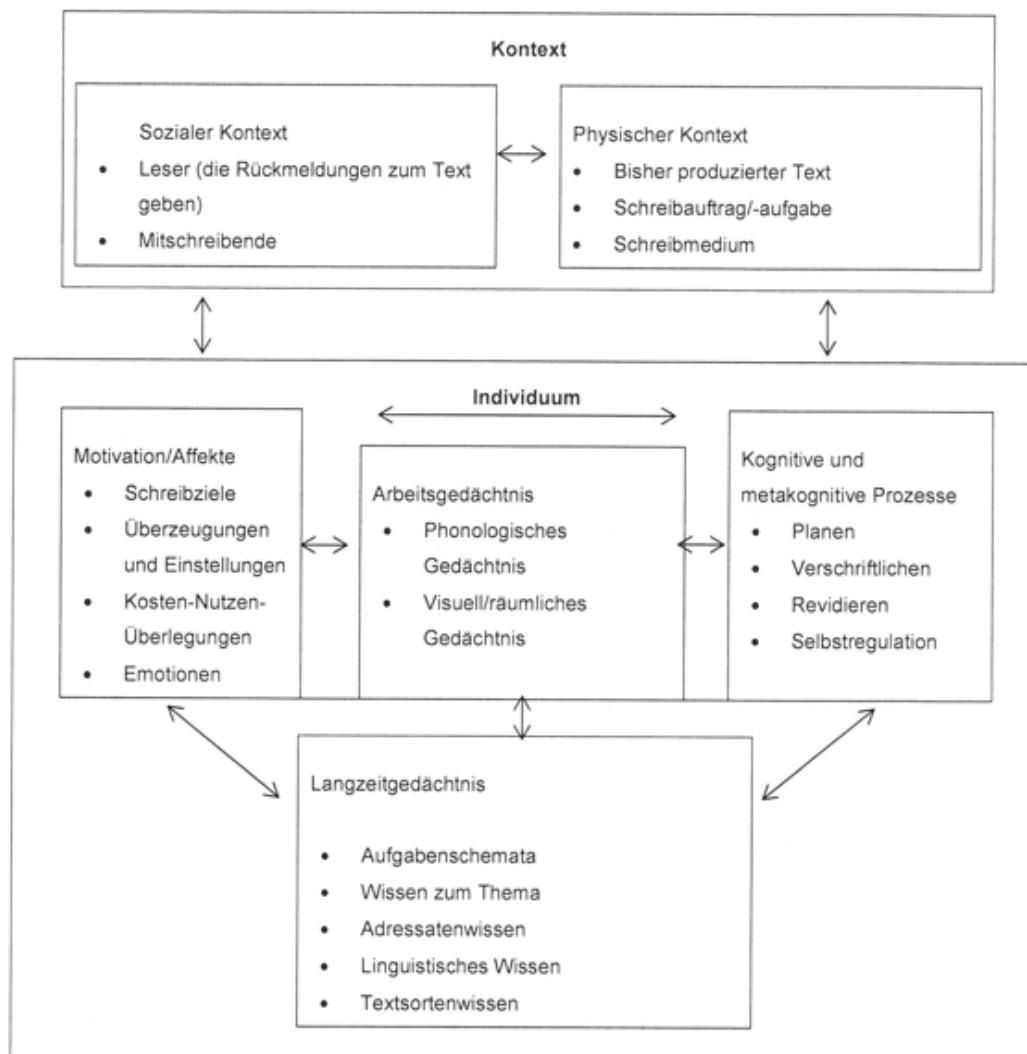


Abbildung 1: Modell der Schreibprozesse und -komponenten von Hayes und Flower (Quelle: Philipp, 2014, S. 20)

In diesem Modell werden einerseits das Individuum betreffende und andererseits den Kontext betreffende Faktoren unterschieden. Der *physische Kontext* ist die Schreibumgebung und betrifft den schon geschriebenen Text, das Schreibmedium und die Schreibaufgabe. Den *sozialen Kontext* hingegen bilden beteiligte Personen wie die Leserinnen und Leser, welche Rückmeldungen zum Text geben oder solche, die sich am Verfassen des Textes beteiligen. Diese beiden Schreibumgebungen sind in einer stetigen Interaktion und haben einen wichtigen Einfluss auf die Motivation wie auch auf die kognitiven und metakognitiven Prozesse. Diese betreffen zusammen mit dem Arbeits- und dem Langzeitgedächtnis den Schreiber oder die Schreiberin selbst.

Im *Langzeitgedächtnis* sind Wissen und Erfahrungen gespeichert. Dazu gehören neben thematischem oder adressatenbezogenem Wissen auch Textbausteine oder ganze Schreibpläne, die für bestimmte Schreibaufgaben dienlich sind. Darauf wird während dem Schreibprozess zurückgegriffen. Jüngere oder schwächere Schreiber haben in der Regel erst wenig von diesem Wissen gespeichert und müssen dies mit dem Arbeitsgedächtnis zu kompensieren versuchen, was den Schreibprozess deutlich erschwert. Hierfür sind vor allem das phonologische und das visuell-räumliche *Arbeitsgedächtnis* von Bedeutung. Das phonologische Gedächtnis speichert sprachliche Informationen wie beispielsweise einzelne Textbausteine, das räumlich-visuelle Gedächtnis hingegen spielt eine grosse Rolle beim Planen durch Strukturieren von Ideen und beim Generieren bildlicher Vorstellungen. All dies wird für die Produktion und Überarbeitung eines Textes benötigt. Während dem Verfassen eines Textes werden laufend Entscheidungen bezüglich der Wortwahl, des Ziels oder des Adressaten gefällt. Diese kognitiven Aktivitäten laufen alle gleichzeitig ab und müssen somit auch gleichzeitig aktiviert sein. Dies alles geschieht im Arbeitsgedächtnis, wo Informationen für eine kurze Zeit gespeichert und nach Bedarf verändert werden können. Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ist jedoch limitiert und kann unterschiedlich effizient genutzt werden wie etwa durch den Einsatz von Strategien. Wird beispielsweise das Arbeitsgedächtnis noch stark durch basale Schreibfertigkeiten wie die Rechtschreibung oder das Führen des Stiftes beansprucht, kann dies schnell zu einer Überlastung führen, was das Vergessen einzelner Wörter oder Sätze zur Folge haben kann.

Die *Schreibmotivation* korrespondiert ebenfalls mit mehreren Faktoren. Dies ist unter anderem das aktuelle Schreibziel, welches seinerseits mit kognitiven und metakognitiven Prozessen wie auch mit den im Langzeitgedächtnis gespeicherten Wissensinhalten zusammenhängt. Zudem spielen die Bedeutung, welche das Schreiben für die Lernenden hat, die Herausbildung einer Identität als Schreiber oder Schreiberin, die Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept bezüglich des Schreibens eine bedeutende Rolle für die Ausbildung der Schreibmotivation. Zu diesen relativ stabilen Aspekten der Schreibmotivation kommen noch die Einstellungen zu einem bestimmten Schreibanlass und die dadurch ausgelösten Emotionen.

Die *kognitiven und metakognitiven Prozesse* betreffen ebenfalls den Autoren oder die Autorin als Person. Dazu gehören das Planen, das Verfassen und das Überarbeiten des Textes. Die drei Teilprozesse sind äusserst komplex, lassen sich ihrerseits in weitere Aktivitäten aufgliedern und sollten nicht als unabhängige Phasen betrachtet werden (vgl. Sturm & Weder, 2016). Optimales Planen trägt zu einem guten Textprodukt bei und es werden unnötige Umwege und somit ein Zeit- und Energieverlust vermieden. Geübtere Schreiberinnen und Schreiber planen einen Text deutlich differenzierter und integrieren dabei ihr Hintergrundwissen optimaler als Schreibnovizen. Beim Aufschreiben eines Textes

werden die Ideen sprachlich umgesetzt. Das Formulieren steht in engem Zusammenhang mit dem im Langzeitgedächtnis gespeicherten Wissen und mit dessen Abrufbarkeit. Es werden Sätze und Wörter ausgewählt und eine mehrdimensionale Ideen-Struktur wird in eine lineare Struktur überführt (vgl. Sturm & Weder, 2016). Beim Revidieren des Textes wird das Geschriebene überprüft und verbessert. Für diese bewusste, reflexive Aktivität müssen der Schreibauftrag und das Schreibziel als Massstab zur Überarbeitung des Textproduktes geklärt sein. Das Überprüfen eines Textes setzt ein genaues und flüssiges Lesen und ein gutes Textverständnis voraus. Der Text muss mental global repräsentiert sein und Probleme müssen entdeckt und Alternativen erarbeitet werden (vgl. Sturm & Weder, 2016). Geübte Schreiberinnen und Schreiber lesen ihren Text während dem Formulieren regelmässig durch und nehmen dabei Änderungen vor. Dies trägt wesentlich zur Kohärenz, zur guten Wortwahl und zur weiteren Ideengenerierung bei. Während dem Schreiben interagieren die verschiedenen Ebenen miteinander mit dem Ziel, einen guten Text zu planen, aufzuschreiben, laufend zu evaluieren und entsprechend zu überarbeiten. Damit dies gelingt, muss der Schreibprozess einer Selbstregulation unterliegen, welche Philipp als „Fähigkeit, eigenständig und zielgerichtet Schreibprozesse zu initiieren, zu überwachen und bei Problemen effizient zu reparieren“ bezeichnet (Philipp, 2014, S. 22). Die Selbstregulation bezieht sich neben dem Schreibprozess auch auf die Schreibumgebung und die Schreibmotivation.

### **5.3 Die Schreibkompetenz und ihre Teilkompetenzen**

Unter einer *Kompetenz* wird in diesem Zusammenhang „die Fähigkeit verstanden, sich in authentischen Anwendungssituationen zu bewähren, d.h. bestimmte Arten von Problemen zu lösen“ (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012, S. 46). Kompetenzen werden a priori postuliert und entziehen sich empirischer Überprüfungen. Dies gilt auch für die Sprachkompetenz und die Schreibkompetenz. Beobachtbar ist nur die Performanz, aufgrund welcher auf die Kompetenz geschlossen wird.

Kompetenzen beruhen auf bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Experten in ihrem Fachbereich auszeichnen. Als *Fertigkeiten* werden in dieser Domäne basale Schreibfertigkeiten bezeichnet, die weitgehend automatisiert werden können. *Fähigkeiten* hingegen sind hierarchiehöhere Teilkompetenzen wie das Planen, Formulieren und Überarbeiten. Diese können nicht automatisiert werden und müssen der Reflexion zugänglich bleiben, damit sie flexibel einsetzbar sind (vgl. Sturm & Weder, 2016). *Schreibkompetenz* „wird als gelingendes Zusammenspiel von verschiedenen Ressourcen und Wissensbeständen im Schreibprozess verstanden, die im besten Fall in ein adressatenorientiertes und die kommunikativen Absichten optimal unterstützendes Textprodukt münden“ (Philipp, 2014, S. 17).

Die didaktisch bedeutsame Frage, ob aufgrund eines Textproduktes auf die Schreibkompetenz geschlossen werden kann, wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Baurmann (2006) vertritt die Ansicht, dass zwischen dem Textprodukt und dem Schreibprozess kein direkter Zusammenhang besteht, da sich undifferenziertes Planen nicht negativ auf den Text auswirken muss, ein mangelhafter Text jedoch auf Probleme innerhalb des Schreibprozesses hinweise. Dies wirft die Frage auf, ob durch das Analysieren von Textprodukten auf die Schreibkompetenz der Autorinnen und Autoren geschlossen werden darf, oder ob dafür der Schreibprozess selbst untersucht werden muss.

## **5.4 Entwicklung der Schreibkompetenz**

Die Entwicklung der Schreibkompetenz von den ersten Schreibversuchen bis zur voll entfalteten Schreibfähigkeit ist ein langer und bisweilen mühsamer Weg. Es werden verschiedene Stadien durchlaufen, wie dies generell im Spracherwerb zu beobachten ist. Der Erwerb der Schreibkompetenz geschieht vor allem durch das Schreiben selbst, durch das Nachdenken über Schreibhandlungen sowie über das Organisieren von Schreibprozessen (vgl. Baumann, 2006). Dies bedeutet, dass die Schreibfähigkeit zu einem grossen Teil von der Schreiferfahrung abhängt und somit vom erreichten Punkt der Schreibentwicklung. Studien zeigen, dass eine gute Schreibfähigkeit mit dem Alter, der ethnischen und sozioökonomischen Gruppenzugehörigkeit sowie mit dem Geschlecht in Zusammenhang steht. Die besten Texte werden von Mädchen in höheren Klassen des Gymnasiums ohne Migrationshintergrund und aus sozial gut gestelltem Elternhaus verfasst (vgl. Philipp, 2014).

Da neben dem Alter noch weitere Faktoren den Prozess der Schreibentwicklung stark beeinflussen, ist es nicht sinnvoll, Schreibentwicklungsmodelle mit Altersangaben zu versehen, sondern ausschliesslich einen Kompetenzaufbau darzustellen (vgl. Bachmann & Feilke, 2014). Solche Modelle können als Grundlage für didaktische Konzepte dienen.

### **5.4.1 Das Modell der drei Makrophasen beim Erwerb der Schreibkompetenz**

Das Schreibentwicklungsmodell von Breitner und Scardamalia aus dem Jahre 1987 beschreibt drei Makrophasen des Erwerbs der Schreibkompetenz (vgl. Philipp, 2015). Dieses Modell fokussiert die Vorgehensweisen zur Bewältigung von Schreibaufgaben. Es basiert auf dem entwicklungspsychologischen Ansatz, der besagt, dass jüngere Kinder noch nicht in der Lage sind, mehrere Aktivitäten gleichzeitig durchzuführen und dass sich diese Fähigkeit mit zunehmendem Alter ausbildet. Die Veränderungen zwischen den Phasen betreffen die Texte, den Schreibprozess aber auch die thematischen und schreibbezogenen Wissensbestände. Die für eine beschriebene Stufe bedeutenden Teilprozesse werden zunehmend automatisiert. Dies geschieht gemäss Philipp (2015) durch das zunehmende effiziente Nutzen des Gedächtnisses, die Automatisierung basaler Schreibfähigkeiten, das Erweitern des Allgemeinwissens und die grösseren sprachlichen Wissensbestände sowie durch das Kennen und Anwenden verschiedener Schreibstrategien. Die jeweils entstandene kognitive Entlastung ermöglicht weitere Prozesse und somit einen Übertritt auf die nächst höhere Stufe.

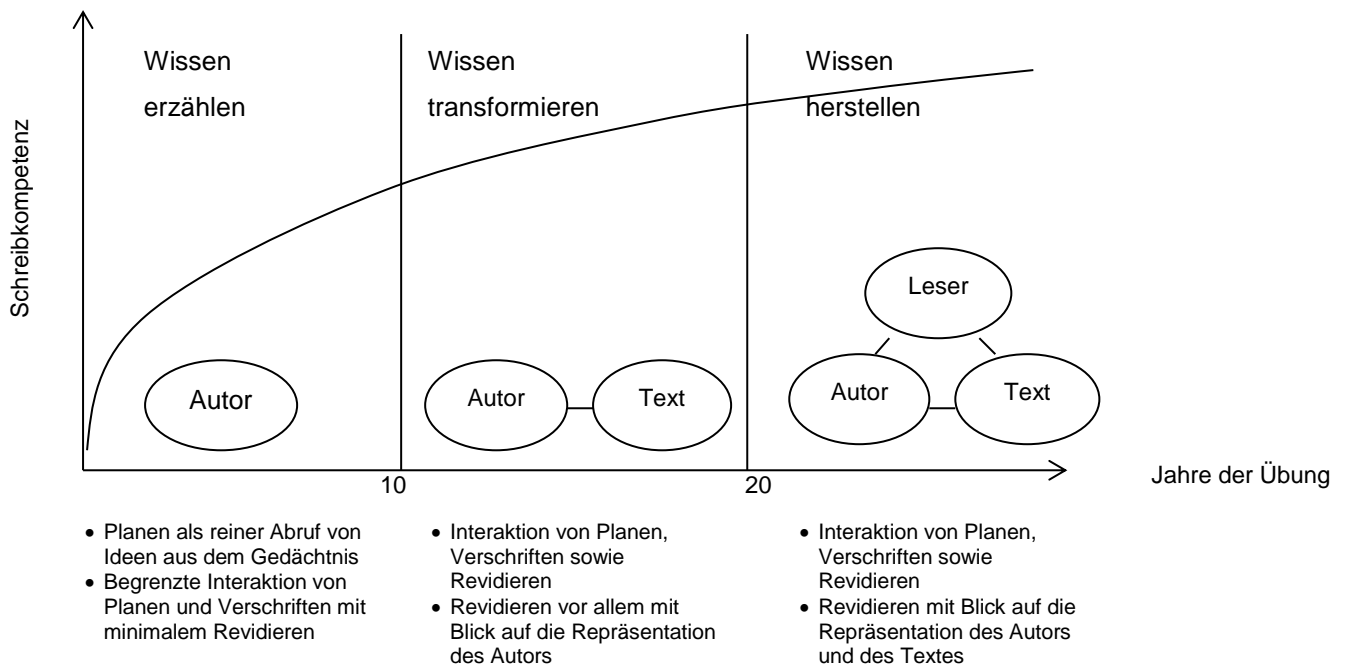


Abbildung 2: Modell der drei Makrophasen beim Erwerb der Schreibkompetenz  
(Quelle: Philipp, 2015, S. 28)

Die erste Stufe ist das unreflektierte Erzählen von Wissen, wie dies bei Schreibanfängern zu beobachten ist. Die Kinder befinden sich in dieser Phase an einem Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit, der ihr Sprachbewusstsein sowie ihr Denken und Sprechen verändern wird. In dieser Phase wird ohne Überlegungen zu einem möglichen Adressaten ein Text mit ungefiltert integrierten, spontanen Ideen verfasst. Den Lernenden ist nicht ausreichend präsent, ob der Text das beinhaltet, was sie zu schreiben beabsichtigen haben. Sie sind völlig absorbiert, durch das Abrufen von Gedächtnisinhalten und deren Überführung in eine lineare Struktur. Das eigenständige Überprüfen und Überarbeiten des Ergebnisses überfordert sie noch.

Die nächste Form des Schreibens beschreiben die Autoren als ein Transformieren von Wissensinhalten. Die Informationen werden in dieser Phase der Schreibentwicklung nicht mehr so angeordnet, wie sie der Schreiberin oder dem Schreiber spontan in den Sinn kommen, sondern sie werden organisiert, sodass der Text möglichst gut dargestellt ist. Der Text entspricht den Konventionen von Textsorten und folgt kommunikativen Absichten. Dabei werden die Gedächtnisinhalte nicht nur verschriftet, sondern sprachlich transformiert. Die Texte sind geplanter, es fließen nicht alle Ideen ungefiltert ein, sie werden überprüft und überarbeitet. Die Verfasser können auf dieser Stufe systematisch überprüfen, ob die Inhalte im Text angemessen enthalten sind und ob der Text die Aussageabsicht adäquat zum Ausdruck bringt.

In der dritten und letzten Stufe der Schreibentwicklung wird selber Wissen hergestellt. Den Schreibenden ist präsent, was sie schreiben möchten, ob der verfasste Text dem Schreibziel gerecht wird und wie der möglichst konkret vorgestellte Leser darauf reagieren könnte. Der letztgenannte Aspekt beeinflusst den Text sehr stark und führt zu Veränderungen beim Revidieren des Textes.

Breitner und Scardamalia nehmen einen Stufenwechsel nach ungefähr zehn Jahren an. Die Entwicklung des Schreibens ist nach Ansicht der Autoren jedoch nie wirklich abgeschlossen, da der kompetente

Schreiber immer mehr Wissen anhäuft und der Schreibprozess immer komplexer wird (vgl. Philipp, 2015). Da die ersten beiden Phasen in die Pflichtschulzeit fallen, sind für die Schule vor allem diese von Bedeutung.

#### **5.4.2 Förderung der Schreibkompetenz**

Untersuchungen aus den USA und aus Deutschland zeigen, dass eigenständiges Schreiben im Unterricht nur selten vorkommt und der Schreibprozess kaum aktiv vermittelt wird (vgl. Philipp, 2014). Daher ist es nicht weiter verwunderlich, dass ein grosser Anteil der Heranwachsenden förderbedürftig ist (Philipp, 2014). Diese ernüchternde Tatsache wirft die Frage auf, wie der Unterricht die Lernenden befähigen kann, gute Texte zu schreiben.

Für die Gestaltung eines guten Sprachunterrichts formuliert Bartnitzky (2011) unter Zuhilfenahme des Kompetenzbegriffs fünf Prinzipien. Dies ist zum einen die Orientierung des Unterrichts an den vorhandenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (*Kompetenzentwicklung*). Zudem soll sprachliches Handeln mit Hilfe herausfordernder, lebensnaher Situationen geschehen, so dass die Kinder sprachlich authentisch darauf reagieren und die Bedeutsamkeit ihres Handelns erkennen können (*Situationsbezug*). Ein weiteres Prinzip ist der *Sozialbezug*. Bartnitzky (2011) geht hier von der Annahme aus, dass Kinder sich grundsätzlich nur in sozialem Zusammenhang optimal entwickeln können. Gemeinsames sprachliches Handeln stellt daher wichtige Lernmöglichkeiten dar, wirkt unterstützend und motivierend beim Sprechen, Lesen und Schreiben. Die vermittelten Inhalte müssen dabei von den Lernenden subjektiv als bedeutsam bewertet werden. Steht ein Lerninhalt dem Alltag und den Sachinteressen der Kinder nahe, wird ein fantasievoller Umgang mit der Sprache geübt und es können Situationen geschaffen werden, die von den Lernenden für die Gegenwart und die Zukunft als wichtig erlebt werden (*Bedeutsamkeit der Inhalte*). Die *Sprachbewusstheit* als fünftes Prinzip beinhaltet das Nachdenken über die eigene Sprache und jener der anderen. Auf diese Weise können Gemeinsamkeiten und Besonderheiten erkannt und dadurch Wissen über die Sprache und somit eine Sprachbewusstheit aufgebaut werden. Dies ermöglicht das Planen, das Steuern und Reflektieren des eigenen Sprachhandelns und fördert so die Sprachentwicklung der Lernenden.

#### **Zusammenhang zwischen Schreibunterricht und Schreibentwicklung**

Im deutschsprachigen Raum sind Schreibfördermassnahmen empirisch nicht oder nur ungenügend abgestützt, da Untersuchungen mit grossen Stichproben für eine Beschreibung der Wirkung schreibdidaktischer Konzepte auf die Schreibentwicklung der Lernenden weitgehend fehlen (vgl. Bachmann & Feilke, 2014). Philipp (2014) nennt im Rahmen einer Zusammenstellung von 14 Metaanalysen zu Schreibinterventionsprojekten nachweislich lernfördernde Elemente des Schreibunterrichts. Wichtig für die Lernenden sind demnach präzise und erreichbare Ziele sowie die Kenntnis über die Schritte oder Aktivitäten, die zur Erreichung und Überprüfung dieser Ziele nötig sind. Übergeordnete längerfristige Ziele setzen sich idealerweise die Lernenden selber, während die Lehrperson hilft, unmittelbare, klar formulierte Produktziele für den nächsten Text zu formulieren. Hilfreiche, klare Ziele beinhalten Informationen hinsichtlich des Textproduktes sowie der damit verbundenen Vorgehensweisen.

Mit den festgelegten Zielen hängt auch die Möglichkeit für positive Erlebnisse bezüglich der eigenen Leistung zusammen, was die Schreibkompetenz und die Schreibmotivation ebenfalls erwiesenermaßen fördert. Kompetenzüberzeugungen müssen jedoch erst einmal systematisch im Unterricht angelegt werden, damit die Lernenden davon profitieren können. Philipp (2014) empfiehlt dafür das eigenständige oder kooperative Steuern des Schreibprozesses durch die Lernenden.

Da schreibschwache Kinder nicht nur Schwierigkeiten beim Schreiben haben, sondern diese tendenziell auf Faktoren zurückführen, die für sie nicht beeinflussbar sind, ist das Üben eines angemessenen Umgangs mit Schwierigkeiten beim Schreiben wichtig. Die Attributionstheorie teilt Begründungen von Erfolg oder Misserfolg danach ein, ob der als verantwortlich betrachtete Faktor kontrollierbar ist oder nicht, ob er innerhalb oder ausserhalb der Person liegt und wie stabil er ist. Eine schlechte Kontrollierbarkeit sowie external angesiedelte Ursachen für Erfolg oder Misserfolg sind allen Lernprozessen und somit auch dem Schreibenlernen nicht zuträglich. Die Lernenden nehmen sich in diesem Fall als grundsätzlich unfähig wahr und haben somit eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung. Durch Ermutigung kann den Schülerinnen und Schülern geholfen werden, Erfolge und Misserfolge förderlich zu attribuieren. Ein anderer Weg sind Selbstinstruktionen, die systematisch in die Förderung eingebaut werden können. Sie können der Problemanalyse, Aufmerksamkeitslenkung, Strategieanwendung und -überwachung sowie der produktiven Bewältigung von Schwierigkeiten dienen.

In diesem Zusammenhang stehen auch anspornende Rückmeldungen durch die Lehrperson, welche nachgewiesenermaßen eine der effektivsten Massnahmen für die Verbesserung der Schreibfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sind. Es werden zwei Arten von Rückmeldungen unterschieden, nämlich das summative und das formative Feedback. Da formative Feedbacks den Lernprozess betreffen und sich nicht wie die summativen auf das fertige Produkt beziehen, sind diese für das Lernen optimaler. Solche Rückmeldungen sollten das Schreibziel, die bisherige Zielerreichung sowie Informationen zu den nächsten Schritten berücksichtigen. Dabei sollten diese sehr spezifisch sein und nicht in erster Linie das Produkt, sondern den Schreibprozess betreffen. Eine solche Motivationsförderung ist längerfristig erforderlich und kann Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler überdauernd positiv verändern.

Als weiteres lernförderliches Element des Schreibunterrichtes nennt Philipp (2014) das Modellieren des Schreibprozesses. Durch das stellvertretende Erleben des Schreibens haben die Lernenden die Gelegenheit, eine optimale Vorgehensweise zu erlernen. Dabei sollen auch mögliche Fehler und Lösungswege demonstriert werden. Studienergebnisse weisen auch auf einen positiven Effekt hin, wenn die Kinder einander gegenseitig beim Schreiben zusehen (Philipp, 2014). So erhalten sie eine Vorstellung davon, was bei Gleichaltrigen während dem Schreibprozess vorgeht, wie sie einen Text planen, verschriftlichen und revidieren. Diese Informationen können die Lernenden nutzen, um für sich selbst ein passendes Vorgehen zu entwickeln und so bessere Texte zu schreiben.

### **Schreibförderung von schreibschwachen Kindern und Jugendlichen**

Um eine optimale Förderung der Schreibkompetenz zu entwickeln, muss man die Gründe kennen, warum Schreibaufgaben nicht oder nur ungenügend bewältigt werden. Sturm und Weder (2016) nennen als mögliche Schwierigkeiten schwacher Schreiberinnen und Schreiber das Fehlen des Bewusstwerdens des Schreibziels und des Planens des Textes. Die Lernenden schreiben sofort auf, was ihnen zu einem

bestimmten Thema in den Sinn kommt, wie dies im Schreibentwicklungsmodell von Breitner und Scardamalia auf Stufe 1 beschrieben wird. Dabei fehlt der Blick für die Gesamtheit des Textes, wodurch Probleme nur lokal gelöst werden können. Es werden weniger Inhalte generiert und die Ideen werden nicht nach ihrer Relevanz sortiert. Auch können schwächere Schreiberinnen und Schreiber ihr Hintergrundwissen deutlich schlechter abrufen und in den Text integrieren. Die Adressaten werden nicht berücksichtigt und das Textprodukt wird nur oberflächlich sprachformal überarbeitet. Das Wissen um Textsorten und Strategien ist nur mangelhaft. Bei schreibschwachen Kindern fallen oftmals weniger gut ausgebildete basale Schreibfertigkeiten wie etwa die Handschrift oder die Rechtschreibung auf. Durch die fehlende Automatisierung dieser Fertigkeiten beanspruchen sie einen grossen Teil der Konzentration, so dass nur wenige kognitive Ressourcen für das Planen, Formulieren und Überarbeiten eines Textes zur Verfügung stehen. Dies hat zur Folge, dass das Schreiben als äusserst anstrengend empfunden wird und nicht lange aufrechterhalten und gesteuert werden kann. Diese Kinder kennen oftmals ihre Schwächen und geben die Verantwortung für den Schreibprozess gerne ab.

Von welchen Massnahmen Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten in der Schreibförderung profitieren, ist noch wenig untersucht. Einige Studien mit kleinen Stichproben belegen, dass die Vermittlung von Schreibstrategien auch bei schreibschwachen Schülerinnen und Schülern sehr lernförderlich ist (vgl. Bachmann & Feilke, 2014). Eine weitere wirksame Fördermassnahme bei Lernschwierigkeiten sind Entlastungen beim Schreibprozess, wie beispielsweise durch kooperative Schreibarrangements mit Gleichaltrigen. Es kann beispielsweise sehr hilfreich sein, wenn schreibschwache Kinder ihren Text jemandem diktieren. So können sie sich besser auf den Inhalt und die sprachliche Ausarbeitung konzentrieren. Dies gilt vor allem für Kinder, die aufgrund mangelnder basaler Schreibfähigkeiten, niedriger Schreibmotivation oder rudimentär entwickelter Schreibstrategien einen grossen Förderbedarf haben. Differenzierte Rückmeldungen zum Text von Gleichaltrigen oder Lehrpersonen sind ebenfalls wichtig für die Schreibförderung schreibschwacher Kinder. Grundsätzlich unterscheiden sich die nötigen Fördermassnahmen also nicht von jenen normalbegabter Schreiberinnen und Schreiber.

## **5.5 Selbstreguliertes Schreiben durch Schreibstrategien**

Das Konzept des selbstregulierten Schreibens beruht auf dem Schreibprozessmodell von John Hayes und Linda Flower (siehe Kapitel 5.2). Die von den Autoren beschriebenen Teilprozesse greifen ineinander und müssen für einen erfolgreichen Schreibprozess sinnvoll aufeinander abgestimmt sein.

Selbstreguliertes Lernen geschieht generell mit Hilfe von gedanklichen und verhaltensbezogenen Aktivitäten. Dadurch versuchen die Lernenden, ihr Lernverhalten zu optimieren mit dem Ziel, aufgabenspezifische Fertigkeiten effizient zu erwerben und wirksam und nachhaltig einzusetzen. Die selbständige Koordination von Planen und Überwachen des Schreibprozesses, das Verschriftlichen, das Aufrechterhalten der Schreibtätigkeit, das Vornehmen nötiger Anpassungen, die Beurteilung des verfassten Textes sowie die Reflexion des eigenen Schreibens wird als „selbstreguliertes Schreiben“ bezeichnet (vgl. Philipp, 2015). Um diese Selbstregulation im Schreibprozess sicherzustellen, werden Schreibstrategien eingesetzt. Darunter wird die Aufteilung des Schreibprozesses in einzelne Schritte verstanden. Durch Schreibstrategien kann die limitierte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses umgangen und die kognitiven und metakognitiven Prozesse (Planen, Revidieren, Selbstregulation) können



unterstützt werden. Dafür ist Wissen über die Textsorten und über die Anwendung der Strategien, den Schreibauftrag und den zu schreibenden Text notwendig, was im Modell der Schreibprozesse und –komponenten von Hayes und Flower beim Langzeitgedächtnis verortet ist. Die explizite Vermittlung von Strategien geschieht immer zusammen mit einer konkreten Schreibaufgabe, so dass diese in jedem Teilschritt ausprobiert und eingeübt werden können (vgl. Sturm & Weder, 2016). In der Regel sind Schreibstrategien genrespezifisch und müssen den jeweiligen Schreibaufgaben, der Unterrichtssituation und der Zusammensetzung der Klasse angepasst werden. Sie können entweder den ganzen Schreibprozess umfassen oder nur eine Phase des Prozesses steuern. Rückfragekarten oder Checklisten können beim Planen, Überarbeiten aber auch während dem Formulierungsprozess unterstützend wirken. Das Erlernen von Schreibstrategien geht neben dem Einüben eines bestimmten Verhaltens mit dem Aufbau von metakognitivem Wissen einher, was nachweislich mit einer guten Textqualität in Zusammenhang steht (vgl. Sturm & Weder, 2016).

### 5.5.1 Kognitive Strategien, metakognitive Strategien und Stützstrategien

In der Literatur werden drei Gruppen von Strategien voneinander unterschieden: kognitive Strategien, metakognitive Strategien und Stützstrategien. Die zwei wichtigsten Formen von kognitiven Strategien sind die Planungs- und Revisionsstrategien. Planungsstrategien können entweder textsortenübergreifend oder textsortenspezifisch sein. Eine textsortenübergreifende Strategie ist beispielsweise das Strategiebündel IRAN:

<b>I</b>	Ideen sammeln
<b>R</b>	Reihenfolge der Ideen festlegen
<b>A</b>	Aufschreiben
<b>N</b>	Noch mehr aufschreiben

Abbildung 3: Strategiebündel IRAN (Quelle: Philipp, 2015, S. 67)

Ein Beispiel eines textsortenspezifischen Strategiebündels sind die 7-W-Fragen, welche helfen, die Elemente einer Geschichte systematisch zu planen:

<b>Wer?</b>	Wer ist die Hauptfigur in der Geschichte und wer taucht noch auf?
<b>Wann?</b>	Wann findet die Geschichte statt?
<b>Wo?</b>	Wo findet die Geschichte statt?
<b>Was 1?</b>	Was will die Hauptfigur machen?
<b>Was 2?</b>	Was passiert, wenn die Hauptfigur es machen will?
<b>Wie 1?</b>	Wie endet die Geschichte?
<b>Wie 2?</b>	Wie fühlt sich die Hauptfigur?

Abbildung 4: Strategiebündel 7-W-Fragen (Quelle: Philipp, 2015, S. 68)

Revisionsstrategien sind erst wenig untersucht. Eine der wenigen bei schreibschwachen Schülerinnen und Schülern erfolgreich eingesetzten Strategien beinhaltet folgende Schritte:

<b>Textteile betrachten</b> 1) Geht meine Einleitung auf den Schreibauftrag ein? 2) Habe ich genug Hauptideen im Text? 3) Habe ich meine Ideen mit Beispielen entwickelt? 4) Fasst mein Abschluss meine Ideen zusammen?
<b>Probleme finden</b> a) Weckt meine Einleitung das Interesse des Lesers? b) Das klingt nicht richtig/sinnvoll. c) Dieser Satz unterstützt nicht meine Idee, sondern lenkt ab. d) Das verstehen die Leser nicht, sie brauchen mehr Informationen. e) Diese Idee ist schwach, ich muss sie ausbauen. f) Hier wiederholt sich etwas. g) Das Problem ist....
<b>Reparaturen ausführen</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Etwas hinzufügen</li><li>• Textteile verschieben</li><li>• Textteile löschen</li><li>• Es anders ausdrücken</li></ul>

Abbildung 5: Revisionsstrategiebündel „Textteile betrachten, Probleme finden, Reparaturen ausführen“ (Quelle: Philipp, 2015, S. 69)

Metakognitive Strategien ermöglichen eine Überprüfung, ob die kognitiven Strategien zum gewünschten Erfolg führen, das heisst es werden der Ist- und der Soll-Zustand verglichen.

Stützstrategien helfen innere, oftmals motivationale Prozesse oder die soziale und physische Umgebung optimal zu gestalten. Diese liegen gemäss dem Modell der Schreibprozesse und –komponenten von Hayes und Flower bei der Motivation und den Affekten im Individuum selbst sowie beim Kontext. Alle Strategien stellen Ressourcen dar, die als Wissen im Langzeitgedächtnis abgespeichert sind.

### 5.5.2 Die Strategievermittlung

Für die explizite Strategievermittlung schlagen Graham und Harris einen mehrphasigen Ablauf vor (vgl. Sturm & Weder, 2016). Die Reihenfolge dieser Phasen ist nicht fix und hängt von der Schreibaufgabe und dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler ab.

*Vermittlung von Hintergrundwissen bezüglich Textaufbau und Wortschatz:* Als erstes wird den Lernenden Hintergrundwissen in Bezug auf den Aufbau eines bestimmten Textes und das entsprechende Vokabular vermittelt. Dafür kann ein Beispiel eines Textes vorgelesen und anschliessend der typische Ablauf und

der dafür nötige Wortschatz erarbeitet und besprochen werden. Anschliessend sollen die Schülerinnen und Schüler Ideen für einen eigenen Text mit Hilfe des vermittelten Vokabulars und der besprochenen Gliederung entwickeln. Zur Unterstützung kann das erarbeitete Wortwissen in Form einer Liste von Wörtern oder Textbausteinen abgegeben werden.

*Modellieren der Strategie:* Die eigentliche Vermittlung der Schreibstrategie geschieht über das kognitive Modellieren des Zielverhaltens. Diese Vermittlungstechnik beruht auf der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura welche besagt, dass Menschen ein Verhalten in ihr Repertoire aufnehmen, das sie bei anderen beobachtet und als vorteilhaft beurteilt haben (vgl. Philipp, 2014). Während dem Modellieren werden einerseits Strategien ausgeführt und Gedanken dazu geäussert, andererseits werden jeweils auch mögliche Schwierigkeiten aufgegriffen und Lösungsmöglichkeiten präsentiert. Durch das Modellieren werden die kognitiven Aktivitäten, die während dem Schreibprozess ablaufen, für die Lernenden beobachtbar. Modellieren unterscheidet sich vom lauten Denken insofern, als dass sich dies im Rahmen der expliziten Vermittlung auf die Lernenden bezieht und den Lernprozess unterstützen soll. Dafür ist es notwendig, dass die Lehrperson das typische Schreibverhalten von Kindern in diesem Alter kennt und weiss, wie die Kinder beim Schreiben vorgehen und welche Schwierigkeiten auftreten können. Weitere Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler während dem Schreibprozess sind wichtig, um allfällige Probleme aufzugreifen. Je nach Bedarf muss das Modellieren mehrfach wiederholt werden.

*Diskutieren des Nutzens der neuen Strategie:* Anhand eines Beispiels erläutert die Lehrperson im Dialog mit der Klasse, wann und warum eine bestimmte Strategie eingesetzt wird. Es werden der Nutzen, die Anwendung und die Bedeutung einer Schreibstrategie diskutiert.

*Memorieren der Einzelschritte:* In dieser Phase werden die Teilschritte der Strategie durch Wiederholungen oder durch das gegenseitige Erklären eingeprägt. Die Lehrperson kann während der Durchführung sehen, wo die Kinder stehen und ob sie in der Strategie einen Nutzen finden.

*Unterstützen und unabhängiges Üben:* Durch angeleitetes und kooperatives Schreiben kann die Strategieanwendung eingeübt und verinnerlicht werden. Dafür ist ein mehrmaliges Durchführen dieser Schritte notwendig, wobei die Kinder zunehmend mehr Verantwortung übernehmen. Durch den Austausch mit andern Lernenden können schwächere Schreiberinnen und Schreiber die Strategien von geübteren bewusst übernehmen und zunehmend selbständig einsetzen. Die instruktionale Unterstützung wird mit zunehmender Kompetenz der Schülerinnen und Schüler ausgeblendet.

Durch häufiges Schreiben lernen die Kinder zunehmend, die Teilprozesse des Schreibens zu reflektieren, zu überwachen und zu steuern. So können sie sich darin laufend verbessern, so dass die erlernten Module von Einzelstrategien zunehmend internalisiert und somit flexibler eingesetzt werden können. Längerfristig hat jeder Schreiber und jede Schreiberin eine individuelle Vorgehensweise beim Verfassen von Texten. Daher müssen sie die erworbenen Schreibstrategien selbständig auf ihre Tauglichkeit überprüfen und gegebenenfalls anpassen, bevor sie als eigentliches Werkzeug eingesetzt werden können. Dies ermöglicht den Lernenden, die beim Schreiben geforderten Prozesse, Aktivitäten und Komponenten durch ein breites Spektrum an Schreibstrategien auf verschiedenen Ebenen selber zu koordinieren. Selbst wenn die Schreibmotivation nicht stark ausgeprägt ist, stehen den Kindern so immer

noch die Strategien zur Verfügung. Fehlende Schreibstrategien können ihrerseits durch eine hohe Schreibmotivation kompensiert werden, sodass die Lernenden sich eigenständig Strategien aneignen können. Fehlen jedoch Schreibstrategien sowie Schreibmotivation, ist das Verfassen guter Texte nur schlecht möglich.

## **5.6 Kooperatives Lernen**

Ein wichtiger Vorteil einer Teamarbeit ist, dass qualitativ wie auch quantitativ bessere Leistungen erbracht werden, als dies in der Einzelarbeit möglich wäre. Neben fachlichen und methodischen Zielen werden im kooperativen Lernen auch soziale Lernziele verfolgt. Die Kinder müssen sich zunächst darauf einlassen, dass jedes Gruppenmitglied für das Ergebnis mitverantwortlich ist. Sie müssen Vertrauen zu einander fassen, miteinander kommunizieren, diskutieren, Kompromisse finden, Konflikte lösen und Entscheidungen treffen, was die sozialen Kompetenzen der Beteiligten fordert und fördert. Empirische Untersuchungen zum Lernerfolg zeigen, dass verglichen mit wettbewerbsorientiertem Unterricht oder individuellen Lernarrangements kooperative Unterrichtsformen die besten Resultate bezüglich Leistungsorientierung, sozialer Kooperation und psychischen Wohlbefindens aufweisen (vgl. Thal & Vormdohre, 2006).

Die Zusammensetzung der Gruppe und die Gruppengrösse sind entscheidend für das Gelingen der Zusammenarbeit. Die Frage nach der Homogenität kann mit Hilfe der gesetzten fachlichen oder sozialen Lernziele entschieden werden. Sollen fachliche Leistungen im Sinne einer Binnendifferenzierung gefördert werden, sind leistungshomogene Gruppen sinnvoll, sollen aber Sozialkompetenz oder Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit geschult werden, so kann eine heterogene Gruppe nützlich sein. Für leistungsheterogene Gruppen spricht zudem, dass sich Helfersysteme ausbilden können. Davon profitieren alle Beteiligten gleichermassen, denn die Leistungsstärkeren übernehmen Verantwortung und die Schwächeren werden fachlich unterstützt.

### **5.6.1 Schreiben als soziale Praxis**

Heute entstehen weltweit Texte im Team, daher wird zunehmend die Fähigkeit gefordert, Texte kooperativ zu erstellen. Für den Erfolg des gemeinsamen Verfassens eines Textes ist entscheidend, inwieweit die Beteiligten ihr thematisches und sprachliches Wissen nutzen und einbringen können. Kooperatives Schreiben wird als grundlegende Fähigkeit verstanden, welche die individuellen Schreibfähigkeiten und Schreibstrategien in besonderem Masse fördern und sichtbar machen. In der aktuellen Schreibdidaktik ist diese Art von Textproduktion als effektive und motivierende Lernmethode unumstritten. Vor allem bei Schreibanfängern führt das gemeinsame Schreiben zu einer Erhöhung der Lesekompetenz sowie zu einer Verbesserung der Fähigkeit, sich zu formulieren (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012). Die konzeptionelle Arbeit an Texten kann für Lernende durch kooperatives Schreiben erleichtert werden. In diesem Setting schreiben zwei oder mehr Schülerinnen und Schüler einen Text oder Teile davon und können so gemeinsam oder abwechselnd die vielen Teilprozesse koordinieren. Aktivitäten wie das gemeinsame Finden einer Schreibidee, das Aushandeln von Inhalten und Formulierungen und die kritische Auseinandersetzung mit dem Geschriebenen fördern das Bewusstsein für die Besonderheiten der schriftlichen Kommunikation und schulen das metakognitive Wissen über das Textschreiben.

In Bezug auf das gemeinsame Arbeiten an Texten unterscheiden Sturm und Weder (2016) interaktives und kooperatives Schreiben. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler gewisse Teilprozesse der Textproduktion mit einem Partner durchführt, die Verantwortung jedoch jederzeit beim Autorenkind liegt, bezeichnen die Autorinnen das Setting als *interaktives Schreiben*. Führen jedoch mehrere Lernende den gesamten Schreibprozess gemeinsam durch und tragen alle gemeinsam die Verantwortung für das Gelingen des Textes, handelt es sich um *kooperatives Schreiben*.

### **5.6.2 Interaktive Textüberarbeitung**

Interaktives und kooperatives Schreiben kann in jeder Phase des Schreibprozesses eingesetzt werden. Die Schülerinnen und Schüler können einander beim Planen wie auch beim Formulieren eines Textes gegenseitig unterstützen. Sinnvoll ist auch das Überarbeiten von Texten in Gruppen. Die Textrevision ist ein Teilprozess, welchem eine Schlüsselrolle in der Entwicklung der Schreibkompetenz zukommt und verglichen mit der Planung und Verschriftlichung im Primarschulalter meist noch relativ rudimentär ausgebildet ist. Vor allem jüngere oder schwächere Schreiberinnen und Schreiber überarbeiten ihre Texte kaum oder es werden nur einzelne Ausdrücke ersetzt oder Veränderungen auf der Satzebene vorgenommen.

Um den Lernenden eine gegenseitige Unterstützung zu ermöglichen, werden unterschiedliche Verfahren zur interaktiven Überarbeitung von Texten eingesetzt. Eines davon ist das *CDO-Modell*, welches 1998 von De La Paz und Mitarbeitern erweitert wurde (vgl. Sturm & Weder, 2016). Die Überarbeitung durchläuft dabei drei Phasen: Als erstes wird der geschriebene Text mit dem Inhalt verglichen, den man zu schreiben beabsichtigt hat (compare), anschliessend werden durch diesen Vergleich Probleme im Text identifiziert (diagnose), welche zum Schluss bereinigt werden (operate). Die Lernenden führen diesen Ablauf zweimal durch, einmal auf Satzebene und einmal global auf Textebene. Während des Revisionsprozesses werden die Kinder durch Karten mit entsprechenden Anleitungen geführt.

Eine weitere Form der gemeinsamen Textüberarbeitung ist das *reziproke Peer-Feedback*. Dabei liest das Autorenkind den verfassten Text als erstes seinem Partnerkind vor, während dieses leise mitliest. Anschliessend erzählt das beratende Kind, was in der Geschichte vorkommt, wodurch bei ihm ein globales Verständnis des Textes sichergestellt werden soll. Im nächsten Schritt werden Rückmeldungen zur Kohärenz der Geschichte gemacht und es wird überlegt, ob mehr Detailinformationen nötig sind. Vorschläge werden mit dem Autorenkind diskutiert, welches im Anschluss an die Beratung den Text überarbeitet.

Die im deutschsprachigen Raum durch Gudrun Spitta (1992) verbreitete *Schreibkonferenz* ist in den 80er Jahren des vorherigen Jahrhunderts in England von einer Forschergruppe um Donald Graves entwickelt worden (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012). Der Begriff Schreibkonferenz bezeichnet ein Verfahren, einen freien, selbstverfassten Text einer Gruppe von Gleichaltrigen zu präsentieren, welche dem Verfasser oder der Verfasserin des Textes Rückmeldungen für die anschliessende Textüberarbeitung gibt. Zuerst liest das Autorenkind seinen Text zwei Kindern vor, worauf die Zuhörer meist spontan reagieren. Anschliessend wird das Geschriebene satzweise durchgearbeitet, wobei sprachliche Aspekte im Zentrum stehen. Im nächsten Schritt werden Rechtschreibfehler gesucht und Wörter im Wörterbuch nachgeschlagen. Nachdem der Textentwurf kontrolliert und überarbeitet worden ist, erhält die Lehrperson

die Endfassung und das Autorenkind darf seine Geschichte der ganzen Klasse vorlesen, welche diese gebührend würdigt.

Die von Anderer und Baark konzipierte *Lektorenrunde* (vgl. Sturm & Weder, 2016) beinhaltet im Gegensatz zu den anderen Verfahren zur Textrevison keine Kriterien, sondern allenfalls Fragen, welche der Autor oder die Autorin an das beratende Team stellt. Jedes Mitglied des Teams bearbeitet den Text selber, bevor sich das Team austauscht. Diese Form der Textrevison ist aufgrund ihrer Offenheit für schwächere Schülerinnen und Schüler weniger geeignet. Zudem hat ein Feedback vor allem dann eine positive Wirkung, wenn es für das Lernziel relevante Kriterien beinhaltet.

Durch das gemeinsame Überarbeiten eines Textes erleben die Lernenden das Schreiben als soziale Praxis, wobei die Klasse als Schreibgemeinschaft genutzt werden kann. Die Beteiligten müssen gelernt haben, wie sie einander beim Verbessern helfen können ohne verletzend zu wirken. Zudem müssen die Kinder den recht hohen Anforderungen an kognitive und sprachliche Leistungen genügen, welche dieser komplexe Auftrag an sie stellt. Durch solche Schreibarrangements kann den Lernenden aufgezeigt werden, dass das Überarbeiten ihres Textes wichtig für dessen Optimierung ist. Auch lernen die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise, sich während dem Verfassen eines Textes auch auf die Leser und ihre Bedürfnisse zu konzentrieren und nicht ausschliesslich auf ihre eigenen.

## **6 Beschreibung und Begründung der verfolgten Ziele**

Zur Schreibkompetenz, deren Entwicklung und Förderung wurde eine Vielzahl von Theorien und Prinzipien formuliert, in Bezug auf die Wirksamkeit bestimmter Formen von Schreibförderung existieren jedoch erst wenige Studien. Ziel dieses Projektes ist es, basierend auf dem Modell von Hayes und Flower und dem Schreibentwicklungsmodell von Breitner und Scardamalia sowie unter Einbezug empirischer Erkenntnisse zur effektiven Schreibförderung weitere Erkenntnisse zur didaktisch hochrelevanten Frage nach einer wirksamen Schreibförderung zu gewinnen. Dazu wird ein Programm in Anlehnung an das selbstgesteuerte Schreiben (vgl. Philipp, 2015; Glaser et al., 2011) entwickelt und eingesetzt. Den Schülerinnen und Schülern soll es nach dem Durchlaufen des Förderprogrammes möglich sein, Texte mit einer höheren Qualität bezüglich sprachlicher Ausgestaltung und Aufbau zu schreiben. Darüber hinaus soll die Schreibmotivation der Lernenden durch ein kooperatives Schreibsetting und das Gewinnen von Sicherheit durch die erlernten Schreibstrategien gesteigert werden. Nach der Durchführung wird der Effekt dieses Förderprogramms in Bezug auf Textqualität und Schreibmotivation evaluiert. Diese Ziele werden im Folgenden differenziert ausgeführt.

### **6.1 Zielsystem Ebene Lehrperson**

*Vermitteln und Anpassen geeigneter Schreibstrategien:*

Da die Entwicklung der Schreibkompetenz nicht ein natürlicher Reifungsprozess ist, bedarf diese gezielter Unterstützung. Für mich als Schulische Heilpädagogin und Studentin der HfH habe ich daher das Ziel, ein Schreibförderprogramm mit geeigneten Schreibstrategien und dem für narrative Texte notwendigen Hintergrundwissen zu entwickeln und dies lernfördernd zu vermitteln. Die Schreibstrategien, auf welchen diese Schreibförderung basiert, werden wie in der Literatur empfohlen durch kognitives Modellieren vermittelt (vgl. Kapitel 5). Dabei wird den Schülerinnen und Schülern das Vorgehen

schrittweise vom Entwerfen bis zum Revidieren und Verfeinern eines Textes verdeutlicht. Es werden zudem mögliche Schwierigkeiten und Handlungsalternativen erläutert. Die Handlungen und Gedanken werden beim Modellieren verbalisiert und das Vorgehen mit der Klasse diskutiert. Ein effektives Modellieren muss gut durchdacht und vorbereitet sein. Auch bedarf eine optimale Durchführung des Modellierens einiger Übung. Die vermittelten Schreibstrategien selbst sind am effektivsten, wenn sie der jeweiligen Aufgabenstellung, der Unterrichtssituation und den Lernenden angepasst sind. Sollten während der Vermittlung und Anwendung der Strategien Schwierigkeiten auftreten, müssen die Strategieschritte oder die unterstützenden Unterrichtsmaterialien erneut der Situation und den Lernenden angepasst werden. Dafür sind differenzierte Beobachtungen und entsprechende Schlussfolgerungen von meiner Seite her nötig.

#### *Anleiten und unterstützen der Arbeit in der Gruppe:*

Das Planen und Revidieren der Geschichten wird im interaktiven Setting durchgeführt. Das Arbeiten in einem Tandem kann von den Lernenden als eine effektive fachliche Unterstützung oder als hinderlich erlebt werden. Damit sich aus einer losen Gruppe ein produktives Team entwickeln kann, braucht es Ziele und Aufgaben, vereinbarte Regeln und Normen, ein gemeinsames Erarbeiten der gestellten Aufgaben sowie das Übernehmen von Verantwortung für den Arbeitsprozess und das Ergebnis. Für das Gelingen des Planens und Revidierens der Geschichten in den Tandems sind somit klare Arbeitsaufträge und Regeln nötig. Diese müssen zu Beginn definiert und besprochen und deren Einhalten beobachtet werden. So können Schwierigkeiten vermieden und eine gute Zusammenarbeit ermöglicht werden. Während dem Arbeiten in der Zweiergruppe soll eine optimale Unterstützung der Schülerinnen und Schüler auf ihrem jeweiligen Lernstand durch mich gewährleistet sein.

#### *Beobachten des Schreibprozesses und Rückmelden der Beobachtungen:*

Für eine optimale Förderung werde ich die verfassten Geschichten während der Durchführung der Schreibförderung laufend einschätzen und die Klasse erhält eine entsprechende mündliche Rückmeldung. So wissen die Schülerinnen und Schüler, welche Kriterien sie schon gut erfüllen und worauf sie noch ein besonderes Augenmerk legen sollten. Sind bei gewissen Kindern oder Tandems konkrete Schwierigkeiten zu beobachten, werden diese persönlich besprochen.

#### *Beurteilen der Texte mit Hilfe der vermittelten Kriterien:*

Vor und nach der Durchführung dieser Schreibförderung schreiben die Lernenden Geschichten, deren Qualität mit Hilfe der Kriterien von Glaser et al. (2011) beurteilt wird. Die Indikatoren basieren auf den vermittelten Lerninhalten des Förderprogrammes.

Tabelle 1: Ziele und Teilziele der Lehrperson (incl. Mittel, Wege, Indikatoren)

Ziel	Teilziele	Mittel und Wege	Indikatoren
Das Entwickeln und Vermitteln geeigneter Schreibstrategien, das Gewährleisten optimaler Unterstützung beim Planen, Verfassen und Revidieren einer Geschichte und das Anwenden einer kriteriengeleiteten Textbeurteilung.	Vermittlung, Unterstützung		
	<p>Ich vermittele Schreibstrategien und passe diese bei Bedarf an.</p> <p>Ich leite die SuS an, wie sie sich im Tandem unterstützen können und greife nötigenfalls korrigierend ein.</p> <p>Ich beobachte und gebe Rückmeldungen.</p>	<p>Wahl der Textsorte: Erzählung</p> <p>Aufteilung des Schreibprozesses in Phasen: Planung, Formulierung, Überarbeitung</p> <p>Vermitteln von Strategieschritten: W-Fragen, Aufbau von Erzählungen (A-H-A-Strategie), Schreibkonferenz</p> <p>Wahl des Settings: heterogene Lerntandems</p>	Veränderung der Textqualität im Laufe der Durchführung der Schreibförderung (Beurteilung der Textqualität)
	Beurteilung der Textqualität		
	Ich beurteile die Texte mit Hilfe von Indikatoren, welche den vermittelten Kriterien entsprechen.	Skala für die Beurteilung der Textqualität (Glaser et al., 2011)	<p>Übereinstimmung zw. meiner Einschätzungen der Textqualität und jener der unabhängigen Person</p> <p>Anwendung der Beurteilungskriterien für die Textqualität</p>



## **6.2 Zielsystem Ebene Schülerinnen und Schüler**

*Verbessern der Textqualität durch erlernte Schreibstrategien und vermitteltes Hintergrundwissen zu narrativen Texten:*

Im ersten Semester der dritten Klasse stehen viele Kinder bezüglich Qualität der verfassten Texte noch auf der ersten Stufe des Kompetenzmodells von Breitner und Scardamalia (vgl. Kapitel 5). Dies bedeutet, dass sie ihre Texte noch nicht bewusst planen, sodass diese oftmals aus linear abgerufenen, teils lose zusammenhängenden Gedanken und Ideen bestehen. Vor allem bei Kindern mit besonderem Förderbedarf ist das Arbeitsgedächtnis noch stark durch basale Schreibfertigkeiten wie etwa die motorische Aufgabe des Schreibens, die Rechtschreibung und das Suchen nach passenden Formulierungen ausgelastet. Diese Kinder haben somit nur wenige freie Ressourcen für hierarchiehöhere und komplexere Teilprozesse wie beispielsweise das Klären des Schreibziels oder das Strukturieren des Textes. In diesem Projekt sollen Schreibstrategien diese Koordination der Aktivitäten beim Verfassen eines Textes unterstützen und so das Arbeitsgedächtnis entlasten, so dass eine bessere Textqualität erzielt wird. In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, ob das Vermitteln solcher Schreibstrategien schon bei 9-jährigen Kindern zielführend ist.

*Gesteigerte Schreibmotivation durch die vorliegende Schreibförderung:*

Für das Gelingen eines Schreibprozesses ist zudem die Schreibmotivation von grosser Bedeutung. Die Förderung der Motivation hängt mit vielen Faktoren zusammen und geschieht auf sehr unterschiedliche Weise. Dazu gehören neben positiven Rückmeldungen herausfordernde, jedoch bewältigbare Schreibaufgaben und sinnstiftende, interessante Lerninhalte sowie Fördermassnahmen, die an das Vorwissen der Lernenden anknüpfen. Ungeübte Autorinnen und Autoren brauchen neben einem ansprechenden Inhalt und Arbeitssetting vor allem das Gefühl, dem Schreibauftrag gewachsen zu sein. Die dem Lernstand angepassten Aufgabenstellungen, das gemeinsame Arbeiten mit einem Tandempartner, die erlernten Schreibstrategien und das erarbeitete Hintergrundwissen sollen ihnen in diesem Projekt die nötige Sicherheit geben.

Tabelle 2: Ziele und Teilziele der Schülerinnen und Schüler (incl. Mittel, Wege, Indikatoren)

Ziel	Teilziele	Mittel und Wege	Indikatoren
Die SuS steigern im Laufe der Durchführung der Schreibförderung die Qualität ihrer verfassten Erzählungen und ihre Schreibmotivation.	Textqualität		
	Die SuS können mithilfe der erlernten Schreibstrategien und des vermittelten Hintergrundwissens die Qualität ihrer Texte verbessern (auch SuS mit erhöhtem Förderbedarf).	<p>Wahl der Textsorte: Erzählung</p> <p>Aufteilung des Schreibprozesses in Phasen: Planung, Formulierung, Überarbeitung</p> <p>Vermitteln von Strategieschritten: W-Fragen, Aufbau von Erzählungen (A-H-A-Strategie), Schreibkonferenz</p> <p>Wahl des Settings: heterogene Lerntandems</p>	Veränderung der Textqualität im Laufe der Durchführung der Schreibförderung (Beurteilung der Textqualität)
	Schreibmotivation		
	Die Schreibmotivation der SuS wird durch die Schreibförderung gesteigert (auch SuS mit erhöhtem Förderbedarf).	<p>Vermitteln von Strategieschritten: W-Fragen, Aufbau von Erzählungen (A-H-A-Strategie), Schreibkonferenz</p> <p>Wahl des Settings: heterogene Lerntandems</p>	Veränderung der Schreibmotivation im Laufe der Durchführung der Schreibförderung (Selbsteinschätzung, Dokumentation der Durchführung)

## **7 Darstellung und Begründung der Methoden und Elemente dieser Schreibförderung**

In diesem Förderprogramm sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, Texte mit einer narrativen Grundstruktur zu planen, zu verfassen und zu revidieren sowie dabei textsortenspezifische sprachliche Ausgestaltungsmittel einzusetzen. Dazu wird ein im Rahmen des Praxisprojektes entwickeltes Schreibarrangement an den Schreibentwicklungsstand von Kindern der dritten Klasse adaptiert, sodass die Lerninhalte an zu erwartende Kompetenzen anknüpfen und darauf abzielen, diese auszubauen. Diese Form von Schreibförderung kann gut auf andere Klassen und Situationen angepasst werden und kann somit als Ausgang für ähnliche Fördereinheiten genutzt werden.

Während acht Wochen durchlaufen die Schülerinnen und Schüler ein Förderprogramm, welches in drei Einheiten aufgeteilt ist und auf Astrid Lindgrens Erzählung „Michel aus Lönneberga“ (1973) beruht. Die Einheiten beinhalten neben dem Verfassen von Geschichten die explizite Vermittlung von Strategien zur Planung und Überarbeitung von Texten sowie Inputs für die inhaltliche, strukturelle und sprachliche Gestaltung von Erzählungen. Mit Hilfe der Schreibstrategien sollen die Kinder lernen, ihr eigenes Vorgehen zu überwachen und zu regulieren. Die Strategien werden durch kognitives Modellieren des Zielverhaltens vermittelt. Anschliessend werden diese im Tandem eingeübt und schliesslich in der Einzelarbeit angewendet. Für das Einhalten der Strategiestritte erhalten die Lernenden die *Checkliste für die Planung* bzw. *Karten für die Schreibkonferenz*. Für die Steuerung des gesamten Schreibprozesses ist der Ablauf auf der Wandtafel ersichtlich (*Selbststeuerung der Strategiestritte*). Im Folgenden werden die gewählten Elemente und Methoden dieses Förderprogrammes sowie deren theoretischen Hintergründe erläutert. Der detaillierte *Ablauf des Förderprogramms* ist im Anhang B und die eingesetzten Unterrichtsmaterialien sind kursiv gedruckt und im Anhang C zu finden.

### **7.1 Die gewählte Textsorte: Erzählung**

Der Schreibunterricht bezieht sich in aller Regel auf bestimmte Textformen. Mit diesem Begriff werden schultypische, in einen Lehr-Lern-Kontext eingebundene Anlässe und Formate des Schreibens bezeichnet. Einfachere Textformen sind solche, die mit Hilfe vorhandenen Wissens geschrieben werden können. Dieses Wissen wird von der kognitiven Psychologie als Schemata für Sachverhalte und Scripts für Handlungen beschrieben. Wer einen völlig ungewohnten Schreibauftrag erhält, hat in der Regel nur wenige Informationen aus den metakognitiven Wissensbeständen zu Schreibstrategien für eine erfolgreiche Aufgabenbewältigung. Hat man hingegen Erfahrungen mit bestimmten Aufgabentypen, erleichtert dieses Wissen die Aufgabenbewältigung und den Schreibprozess. Das gleiche gilt für das Wissen über Textsorten und deren spezifischen Merkmale. Untersuchungen zeigen, dass Kinder in der Primarschule bei der Produktion der Textformen Erzählung und Anleitung erfolgreicher sind als bei anderen, offenbar schwierigeren Textformen wie beispielsweise dem Bericht, der Beschreibung oder der Argumentation (vgl. Bachmann & Feilke, 2014). Dies kann mit der Tatsache erklärt werden, dass das mündliche Erzählen im Alltag eines Kindes schon früh eine zentrale Rolle spielt und somit als eine ontogenetisch früh erworbene Diskursform betrachtet werden kann. Auch erwerben Kinder durch frühe Literacy-Erfahrungen konzeptionelle Dimensionen des Schreibens von Geschichten. Dieses reichhaltige implizite Wissen kann beim Verfassen einer Erzählung eingesetzt werden und das Schreiben von

Geschichten ist somit nicht sehr voraussetzungsreich. Da der Schreibprozess in diesem Förderprogramm nicht durch eine herausfordernde Textform unnötig komplexer gestaltet werden soll, bieten sich dafür Erzählungen an.

Im Weiteren erhalten die Lernenden durch das kooperative Schreiben einer Nacherzählung zu Beginn des Förderprogrammes ein Modell einer Geschichte von „Michel aus Lönneberga“, was den Schreibprozess zusätzlich entlasten soll. Das Schreibziel und die Adressaten sind dadurch schon geklärt, das inhaltliche Wissen ist vorhanden und das Formulieren wird durch das Vorlesen der Geschichte und das anschliessende mündliche Nacherzählen erleichtert. Zudem wird die Planung aufgrund des bekannten Ablaufs vereinfacht. Dieses Setting ermöglicht den noch ungeübten Schreiberinnen und Schreibern zusammen mit den neu erworbenen Schreibstrategien erfolgreich eine Geschichte zu verfassen.

## **7.2 Interaktives bzw. kooperatives Lernsetting**

Da das Verfassen eines Textes ein äusserst komplexer Prozess ist, verlangen die einzelnen Teilhandlungen einen grossen Teil der Aufmerksamkeit, so dass andere nur in Ansätzen berücksichtigt werden können. Dies kann vor allem ungeübte oder schwächere Schreiberinnen und Schreiber aufgrund noch nicht ausreichender basaler Schreibfertigkeiten überfordern (vgl. Sturm & Weder, 2016). Dieses Problem wird in diesem Setting entschärft, indem die erste Erzählung in leistungsheterogenen Tandems geplant und verfasst wird und die folgende im Tandem gemeinsam geplant wird. Zudem ermöglicht ein interaktives bzw. kooperatives Arbeiten am Text mehr Einfälle und erleichtert das Finden geeigneter Formulierungen. Die Textrevision findet ebenfalls jeweils in der Zusammenarbeit mit dem Tandempartner statt. Dieses Setting gewährleistet nicht nur eine gute Unterstützung des schwächeren Schreibers, sondern ermöglicht dem schreibkompetenteren Kind, sein implizites Textwissen zu versprachlichen. Durch die damit einhergehende Reflexion entwickelt es metakognitives und problemlösendes Wissen, was seine Schreibkompetenz deutlich erhöht. Zudem kann durch das interaktive bzw. kooperative Arbeiten am Text ein Lernen am Modell stattfinden und unterstützt durch den Sozialbezug die Schreibmotivation (vgl. Bartnitzky, 2011). Da in einem solchen Schreibsetting nicht nur der Schreibprozess ausgestaltet werden muss, sondern auch soziale Kompetenzen gefragt sind, ist diese Lernform zwar anspruchsvoll, gilt aber als eine der effektivsten Massnahmen im Bereich der Schreibförderung (vgl. Philipp, 2014).

## **7.3 Schreibstrategien**

Für das Verfassen textsortengerechter Texte sind neben basalen Schreibfertigkeiten wie die Handschrift und die Rechtschreibung auch hierarchiehöhere Teilkompetenzen, insbesondere Schreibstrategien notwendig. Da es nicht allen Lernenden möglich ist, aus eigenem Antrieb zielführende Schreibstrategien entwickeln zu können, ist es sinnvoll, dieses prozedurale Wissen im Schreibunterricht zu vermitteln. Die in diesem Förderprogramm vermittelten Planungs- und Überarbeitungsstrategien sollen bei den Schülerinnen und Schülern mit noch wenig ausgebauten Schreibkompetenzen hierarchiehöhere Prozesse unterstützen und dadurch das Steuern des Schreibprozesses ermöglichen.

### 7.3.1 Planungsstrategien: W-Fragen, A-H-A

Planungsaktivitäten entwickeln sich im Laufe der Schreibentwicklung von der ungeplanten assoziativen Textproduktion bis hin zur globalen Textplanung. Aber auch geübteren Schreiberinnen und Schreibern ist es oftmals aufgrund einer nur ungenügenden Vorbereitung auf den Schreibauftrag oder aufgrund einer Schreibhemmung nicht möglich, ohne zu zögern auf diesen zu reagieren. Eine systematische Planungsaktivität vor der Schreibhandlung erlaubt gezieltere Zugriffe auf das Langzeitgedächtnis sowie den Einbezug und die differenzierte Verarbeitung externen Wissens. Im Planungsprozess wird unter anderem das visuell-räumliche Gedächtnis als Teil des Arbeitsgedächtnisses eingesetzt. Daher haben sich in dieser Phase unterschiedliche Formen grafischer Darstellungen von Ideen bewährt (vgl. Sturm & Weder, 2016). In diesem Förderprogramm geschieht die Planung durch das Notieren der Ideen in die *Checkliste für die Planung*. Dieses vorstrukturierte Cluster soll das Einhalten der Strategieschritte A-H-A (Anfang-Hauptteil-Abschluss) und W-Fragen sicherstellen und hilft die Inhalte bereitzustellen und anschliessend sinnvoll zu gruppieren. Die W-Fragen nehmen dabei die typischen Elemente einer Geschichte auf, wie beispielsweise, dass zu Beginn einer Geschichte die Hauptpersonen und der Ort der Handlung beschrieben werden. Durch diese Fragen werden die Lernenden durch einen prototypischen Verlauf einer Geschichte geführt.

<b>A-H-A</b>	<b>Anfang</b>  Wer kommt in der Geschichte vor (Hauptpersonen)? Wie heissen die Personen? Wie sehen sie aus? Was ist besonders an den Personen? Wann spielt die Geschichte? Wo spielt die Geschichte?
	<b>Hauptteil</b>  Was war das Problem, das Michel lösen wollte? Was war Michels Idee, um das Problem zu lösen? Was unternimmt er? Was passiert Dummes? Wie passiert das Unglück? Warum passiert das Unglück?
	<b>Abschluss</b>  Was machen die anderen Leute und warum machen sie das? Was muss Michel am nächsten Tag machen?

Abbildung 6: Planungsstrategiebündel A-H-A und 7-W-Fragen

Wichtig für den anschliessenden Formulierungsprozess ist, dass die Ideen nicht in ganzen Sätzen sondern in Stichworten notiert werden. Werden ganze Sätze geschrieben, findet beim Verfassen des Textes meist keine Formulierungsarbeit mehr statt, da die Sätze abgeschrieben werden, ohne diese zu evaluieren. Dies ist vor allem bei ungeübteren oder schwächeren Schreiberinnen und Schreibern zu beobachten (vgl. Sturm & Weder, 2016).

### **7.3.2 Textüberarbeitung: Schreibkonferenz**

Für die Entwicklung der Schreibkompetenz ist die Fähigkeit des Überarbeitens von Texten ein ebenso zentraler Faktor wie die Planungs- und Formulierungsfähigkeit. Ein Text kann auf unterschiedliche Weise revidiert werden. Gewisse Textrevisionen sind sehr oberflächlich und es werden nur Orthographie oder Wortwahl berücksichtigt, andere betreffen die grundlegende Textstruktur. Ungeübtere Schreiberinnen und Schreiber belassen ungeachtet erfolgter Hinweise ihren Text so, wie sie ihn geschrieben haben, da sie noch nicht in der Lage sind, die Schwächen ihrer Texte zu erkennen. Auch ist es nachweislich schwieriger, beim Durchlesen eines selber verfassten Textes Fehler zu finden als in Texten anderer (vgl. Payrhuber, 2009). Voraussetzung für das Überarbeiten eines Textes ist es, dass dieser als überarbeitungsbedürftig eingestuft wird und dass Mängel erkannt werden. Dazu braucht es die nötige Überarbeitungskompetenz und die vorausgesetzte Reife. Da sich schreibstarke und schreibschwache Lernende hinsichtlich ihrer Überarbeitungskompetenz deutlich unterscheiden, wird die Textrevision im vorliegenden Förderprogramm in einem leistungsheterogenen Tandem durchgeführt.

Beim Überprüfen eines Textes können Revisionsstrategien mit konkreten Schritten unterstützend wirken. Im vorliegenden Schreibprojekt sind die Strategieschritte auf Karten festgehalten, die während einer Schreibkonferenz gemeinsam durchgearbeitet werden. Jedes Mitglied des Tandems hat je nach Text, der gemeinsam überarbeitet wird, eine bestimmte Rolle inne. Das Autorenkind liest als erstes dem Partner seinen Text vor. Dadurch wird das Beraterkind nicht von Schrift oder allfälligen Fehlern abgelenkt und kann sich ausschliesslich auf den Textinhalt und die Formulierungen konzentrieren. Zudem wird das Autorenkind auf diese Weise zum Leser und gewinnt dadurch eine gewisse Distanz zum eigenen Text. Dies ermöglicht ihm jedes Wort, jeden Satz und den eigentlichen Sinn seines Textes auch selber zu prüfen und gewisse Mängel zu erkennen. Die Rückmeldung beginnt mit einem Lob. So wird eine Ablehnung der anschliessenden Änderungsvorschläge vermieden. Als nächstes werden die Struktur, der Inhalt und die sprachliche Ausgestaltung gemäss den *Karten für die Schreibkonferenz* gemeinsam beleuchtet. Diese Kriterien lehnen sich an das reziproke Peer-Feedback an (vgl. Kapitel 5). Nach dem Durcharbeiten aller Aufträge werden die Rollen gewechselt und es wird der Text des zweiten Kindes nach den vorgegebenen Kriterien überarbeitet.

Da die sprachformale Richtigkeit von Texten ein Oberflächenmerkmal ist und korrekte Rechtschreibung, Zeichensetzung, Syntax und Grammatik nicht einen inhaltlich ansprechenden Text garantieren, werden während der Schreibkonferenz formale Aspekte vorübergehend vernachlässigt. So können sich die Schülerinnen und Schüler auf inhaltliche und strukturelle Aspekte konzentrieren. Eine Prüfung der Rechtschreibung und der Grammatik wird von den schreibstarken Kindern am Schluss durchgeführt, wenn dafür noch Zeit vorhanden ist.

### 7.3.3 Durchführung der Strategievermittlung

Für die Vermittlung der Schreibstrategien wird das mehrphasige Vorgehen von Graham & Harris beigezogen (vgl. Kapitel 5). Anhand einer vorgelesenen Geschichte wird der Aufbau eines narrativen Textes mit Hilfe der A-H-A-Strategie diskutiert und der Inhalt der einzelnen Textabschnitte mit den W-Fragen erklärt. Die Schülerinnen und Schüler sollen in diesem Gespräch erkennen, dass der Einsatz einer Schreibstrategie für das erfolgreiche Lösen einer Schreibaufgabe nötig und sinnvoll ist. Beim Diskutieren der Planungsstrategie sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass das Schreiben einer Geschichte ein längerer Prozess ist und es nicht darum geht, einen Text „schön“ oder „richtig“ zu schreiben oder die eigenen Gedanken und Ideen möglichst schnell der Reihe nach auf ein Blatt Papier zu bringen.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler den Sinn eines strukturierten Vorgehens besprochen haben, werden die Strategieschritte durch kognitives Modellieren vorgezeigt. Als erstes wird den Lernenden vermittelt, wie sie mit Hilfe der besprochenen Strategien eine Geschichte erfinden können. Dafür werden zur vorgelesenen Geschichte Stichwörter in die *Checkliste für die Planung* geschrieben. Da den Kindern in diesem Alter die Technik des Notierens von Stichworten noch nicht geläufig ist, muss ein besonderes Augenmerk darauf gelegt werden. Einzelne Kinder, welchen dies besonders Mühe bereitet, sollten zu Beginn Teilsätze aufschreiben dürfen.

Zu einem späteren Zeitpunkt werden auch die Strategieschritte für die Textüberarbeitung zusammen mit den *Karten für die Schreibkonferenz* modelliert. Dabei wird darauf geachtet, dass sich die Kinder für jeden Schritt genügend Zeit nehmen und die Textüberarbeitung genau vornehmen.

Nach dem Modellieren erklären die Kinder einander jeweils die einzelnen Schritte des Vorgehens beim Planen bzw. beim Überarbeiten der Texte in eigenen Worten. Dabei nehmen sie die *Checkliste für die Planung* bzw. die *Karten für die Schreibkonferenz* zur Hilfe. Dadurch können sie den Ablauf festigen und Fragen dazu klären.

Die erarbeiteten Strategieschritte werden anschliessend mit der *Checkliste für die Planung* bzw. den *Karten für die Schreibkonferenz* eingeübt. Dies geschieht jeweils im Tandem zuerst anhand einer Nacherzählung und später mit selber erfundenen Geschichten. Für die Selbststeuerung der verschiedenen Strategieschritte ist der Ablauf auf der Wandtafel ersichtlich (*Selbststeuerung der Strategieschritte*). Dieser gibt den Kindern zudem einen Überblick über den gesamten Schreibprozess.

## 7.4 Vermittlung inhaltlichen und sprachlichen Hintergrundwissens

Die erste Hürde beim Schreiben einer Geschichte stellt das Finden von Ideen dar und liegt somit auf der inhaltlichen Ebene. Schwierigkeiten haben dabei besonders Kinder, die über einen eher kleinen Geschichtenschatz verfügen, aus dem sie Ideen entnehmen und diese anpassen können. Als Unterstützung lernen die Kinder daher im Vorfeld dieses Förderprojekts einige Streiche von „Michel aus Lönneberga“ kennen und werden zu Beginn der Schreibförderung durch Bilder aus diesen Geschichten angeregt, Einzelheiten zu den gehörten Geschichten von „Michel aus Lönneberga“ zu sammeln.

Da sich viele Drittklässler noch in einer frühen Phase der Schreibentwicklung befinden, sind sie zudem stark auf die Vermittlung von sprachlichem Hintergrundwissen angewiesen. In diesem Alter muss der für eine Erzählung typische Wortschatz für Personen- und Ortsbeschreibungen (Adjektive, Gefühlsbeschreibungen) sowie für Handlungen (treffende Verben) von Grund auf erarbeitet und

anschliessend deren Einsatz durch eine prototypische Personen- und Ortsbeschreibung geübt werden. Nach der Erarbeitung des Wortschatzes erhalten die Schülerinnen und Schüler jeweils den Auftrag, ihren verfassten Text mit Hilfe der neu erworbenen sprachlichen Gestaltungsmittel zu optimieren. Die Lernenden können so in den ersten Überarbeitungsphasen einen einzigen Aspekt des Textes fokussieren, was für Schreibanfänger entlastend wirkt. Weil in jeder Geschichte von „Michel aus Lönneberga“ die gleichen Personen und Orte vorkommen, können die Lernenden Formulierungen für ihre nächste Geschichte übernehmen und laufend verbessern. Zur Unterstützung steht den Schülerinnen und Schülern während dem Verfassen und Überarbeiten der Geschichten jeweils eine Liste mit den im Vorfeld erarbeiteten Verben, Adjektiven und Gefühlsbeschreibungen zur Verfügung.

## **8 Methoden und Indikatoren zur Überprüfung der Zielerreichung**

Um einen Effekt einer Schreibförderung festzustellen, bedarf es entsprechender Indikatoren. Diese Indikatoren, der Ablauf der Datenerhebung sowie der theoretische Hintergrund dazu sind Gegenstand dieses Kapitels. Die eingesetzten Materialien und verwendeten Skalen sind jeweils kursiv gedruckt und falls nicht anders vermerkt im Anhang D zu finden.

### **8.1 Erhebung der Textqualität**

#### **8.1.1 Ablauf der Datenerhebung**

Für die Erhebung der Daten zur Textqualität schreiben die Kinder vor und nach dem Durchlaufen des Förderprogramms in der Einzelarbeit eine Erzählung. Da die Lernenden anfangs dritter Klasse erst wenig Erfahrung im Verfassen von Geschichten haben, erhalten sie die Möglichkeit, ihre Ideen für die erste Geschichte zur Datenerhebung der Textqualität (A-Texte) zeichnerisch darzustellen, bevor sie diese verbalisieren. Als Schreibimpuls dienen Bilder von fünf Fantasiefiguren, aus welchen die Kinder eine Hauptfigur für ihre Geschichte auswählen (*Schreibimpuls Datenerhebung A-Texte*). Diese Figur wird von den Schülerinnen und Schülern ausgemalt und in eine selber ausgedachte Umgebung gesetzt. Anschliessend sollen die Figur und die Umgebung beschrieben und eine Geschichte dazu erfunden werden. Da die Kinder bei der ersten Datenerhebung die Beurteilungskriterien für die Textqualität noch nicht kennen, werden sie auf folgende Punkte aufmerksam gemacht, die sie beim Verfassen der Geschichte berücksichtigen sollen:

- Deine Geschichte besteht aus einem Anfang, einem Hauptteil und einem Abschluss.
- Die Personen und deren Gefühle, der Ort und die Zeit sind beschrieben.
- Du verwendest möglichst passende Verben und Adjektive.



Für die zweite Datenerhebung (B-Texte) erhalten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, eine Wintergeschichte von „Michel aus Lönneberga“ zu verfassen. Dazu wird als Schreibimpuls ein Problem geschildert, das Michel lösen will (*Schreibimpuls Datenerhebung B-Texte*). Es ist den Kindern freigestellt, ob sie das Planen und Überarbeiten der Geschichte alleine machen oder im Tandem durchführen möchten, wie sie es während des Förderprogramms gelernt haben. Es stehen den Kindern die *Checkliste für die Planung*, die drei Wörterlisten (*Begriffe für die Personen- und Ortsbeschreibung, Treffende Verben, Gefühlsbeschreibungen*; Anhang C) und die *Karten für die Schreibkonferenz* (Anhang C) zur Verfügung. Wie die Geschichte für die erste Datenerhebung wird auch diese in der Einzelarbeit geschrieben.

Die Indikatoren für die Bestimmung der Textqualität basieren auf den Kriterien, welche den Schülerinnen und Schülern während des Förderprogramms vermittelt worden sind und die sie jederzeit der Checkliste entnehmen können.

Die Datenerhebungen werden jeweils im Rahmen des ordentlichen Sprachunterrichts durchgeführt. Es stehen den Schülerinnen und Schülern für das Erstellen des Textes jeweils rund 90 Minuten Zeit zur Verfügung.

Um ein Einhalten der ethischen Kriterien, welche von Altrichter & Posch (2007) als Gütekriterien für Aktionsforschungsprojekte formuliert werden, zu gewährleisten, wurden die Kinder vor der Durchführung über die genauen Ziele dieses Projektes und die damit verbundenen Datenerhebungen informiert und sie um ihre Bereitschaft zur Mitarbeit gefragt.

### **8.1.2 Indikatoren zur Beurteilung der Textqualität**

Geeignete Beurteilungskriterien und -verfahren sind auch immer Ausdruck von Annahmen, was gute Texte sind und wie dies ermittelt werden kann. Oftmals werden sprachliche Oberflächenphänomene, die Satzlänge oder die grammatische Komplexität beurteilt. Diese sind jedoch nicht in jedem Fall Zeichen für eine bessere Textqualität. So zeigt sich beispielsweise, dass die syntaktische Komplexität mit fortschreitender Entwicklung der Schreibkompetenz abnimmt, weil die Schreiber nun in der Lage sind, die Kohärenz durch textuelle Mittel sicherzustellen. Das Messen von Satzlänge, das Bestimmen grammatischer Komplexität oder das Zählen von Fehlern kann somit in die Irre führen. Aufgrund dieser Tatsachen folgern Böttcher & Becker-Mrotzek (2012), dass mechanische Verfahren für die Beurteilung der Textqualität wenig geeignet sind. Glaser et al. (2011) haben diesen Gedanken weiterverfolgt und schlagen für die Beurteilung der Textqualität eine sechsstufige Skala vor, um Aussagen machen zu können, inwieweit die vermittelten Strategien und das erarbeitete sprachliche Hintergrundwissen zur Qualität der verfassten Texte beigetragen haben. Da im vorliegenden Förderprogramm ebenfalls diese Inhalte vermittelt werden, wird diese Skala zur Beurteilung der Strukturierung, der Ausarbeitung und der sprachlichen Gestaltung der Texte eingesetzt. Ein nicht kohärenter Text wird somit beispielsweise als „ungenügend“ (Stufe 1) eingeschätzt, da der inhaltliche Zusammenhang Voraussetzung für eine Geschichte ist und von Drittklässlern in seinen Grundzügen erfüllt werden muss. Bei vollständiger Grundstruktur des Textes bestehend aus Anfang, Hauptteil und Abschluss ist die Kohärenz in den meisten Fällen gewährleistet und die Textqualität wird als „genügend“ (Stufe 2) eingestuft. Der Einsatz von treffenden Verben und Adjektiven für die Beschreibung von Personen, Ort und Zeit ist das einfachste Mittel für die sprachliche Ausgestaltung eines narrativen Textes. Werden solche in einer zusammenhängenden Geschichte eingesetzt, wird diese als „genügend bis gut“ bewertet (Stufe 3).

Werden zusätzlich Gefühle und Gedanken der Protagonisten beschrieben, weist dies schon auf eine „gute“ Textqualität hin (Stufe 4). In „guten bis sehr guten“ Texten werden bildliche Ausdrücke verwendet (Stufe 5), während inhaltlich und sprachlich vollständig ausgearbeitete Texte, die in ihrer Gesamtstruktur als Einheit wirken, als „sehr gut“ beurteilt werden (Stufe 6). Detailliertere Informationen sind der *Skala zur Bewertung der Textqualität* zu entnehmen. Um eine objektive Einschätzung auf gleicher Basis zu gewährleisten, werden die Beurteilungen der A- und B-Texte gleichzeitig nach der Durchführung der Schreibförderung von mir und einer unabhängigen Person vorgenommen.

## **8.2 Erhebung der Schreibmotivation**

Für die Einschätzung der Schreibmotivation wird ein leicht auszufüllender Fragebogen mit einer Skala von 1 bis 4 eingesetzt (*Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Schreibmotivation*). Dies ermöglicht die Selbsteinschätzung direkt im Anschluss an das Schreiben der Geschichte. Unerwünschte Einflussfaktoren werden auf diese Weise minimiert und die Kinder werden nicht mit einer aufwändigen Aufgabe zusätzlich belastet. Zudem sind Selbsteinschätzungen auf einer Skala bei Kindern aussagekräftiger als eine verbal formulierte Beschreibung, da eine solche nicht allen gleich gut gelingt.

## **8.3 Dokumentation der Durchführung**

Nach jeder Sequenz wurden der Ablauf, die gesetzten Ziele und deren Erreichung, spezielle Beobachtungen, Interpretationen von Beobachtungen und Zielerreichungsgrad sowie die Konsequenzen für die nächste Sequenz notiert (*Dokumentation der Durchführung*). Dies sind wichtige Informationen für die Gestaltung und eventuelle Anpassungen der folgenden Sequenzen. Zudem ist dies ein einfaches und wertvolles Hilfsmittel, Beobachtungen und Gedanken übersichtlich festzuhalten und stellt so eine wichtige Quelle für die spätere Evaluation des Förderprogrammes dar.

## **9 Aufbau und Durchführung der Schreibförderung**

In diesem Kapitel wird detailliert aufgezeigt, wie die Schreibförderung durchgeführt wird. Das Förderprogramm besteht aus drei Einheiten. Am Schluss jeder Einheit wird ein Text geschrieben. Eine Einheit besteht aus einigen Sequenzen, in welchen entweder inhaltliches oder sprachliches Wissen oder eine Schreibstrategie vermittelt bzw. eingeübt wird. In diesem Zusammenhang werden beispielhaft gewisse Sequenzen des Modellierens vorgestellt.

In der ersten Einheit wird besprochen, welche Personen und Orte in den Geschichten von «Michel aus Lönneberga» vorkommen und es wird das sprachliche Hintergrundwissen für deren Beschreibung erarbeitet. Durch das Planen und Verfassen einer Personen- und Ortsbeschreibung lernen die Kinder den ersten Teil der Planungsstrategie mit den W-Fragen kennen und wie Begriffe für die Beschreibungen eingesetzt werden können.

In der zweiten Einheit wird die Geschichte „Michel in der Suppenschüssel“ erzählt. Anschliessend planen die Kinder mit den Planungsstrategien W-Fragen und A-H-A (Anfang-Hauptteil-Abschluss) eine Nacherzählung im Tandem und verfassen diese gemeinsam. Diese Geschichte wird nach der Vermittlung treffender Verben entsprechend überarbeitet.

In der dritten Einheit planen die Kinder im Tandem eine eigene Geschichte von Michel und schreiben diese in der Einzelarbeit auf. Nach der Erarbeitung von Begriffen zur Beschreibung von Gefühlen werden während der Schreibkonferenz beim Durchführen der Aufträge solche in die Geschichte integriert. Die verwendeten Materialien sind jeweils kursiv gedruckt und sind im Anhang C zu finden.

## 9.1 Erste Einheit: Personen- und Ortsbeschreibung

### Sequenz 1: Inhaltliches und sprachliches Hintergrundwissen, Planungsstrategie (7-W-Fragen)

Erarbeiten des Hintergrundwissens: Als erstes besprechen die Kinder im Plenum, was sie schon über Michel und seine Streiche wissen. Anschliessend lernen die Schülerinnen und Schüler auf spielerische Weise Begriffe für Personen- und Ortsbeschreibungen kennen. Diese werden mit Hilfe von Bildern aus den Filmen „Michel aus Lönneberga“ gemeinsam erarbeitet und aufgeschrieben (*Begriffe für die Personen- und Ortsbeschreibung*). Wichtig für das Verständnis sind die im Vorfeld vorgelesenen Streiche von Michel.



Abbildung 7: Auswahl aus Bilder von Personen und Orten (Quelle: Hellborn, O. (Regie) (1971). Michel aus Lönneberg (DVD). München: Universum Film GmbH.)

Körper	gross, klein, winzig, riesig, dick, dünn, schlank, mager, schmal, jung, alt
Gesicht	rund, länglich, blass, sonnengebräunt, zart
Augen	gross, klein, rund, schön, blau, braun, hell, dunkel, leuchtend
Haare	hellblond, blond, dunkelblond, braun, schwarz, hell, dunkel, schulterlang, kurz, lang, zusammengebunden, lockig
Kleider	altmodisch, bequem, elegant, neu, teuer, bunt, dreckig, hübsch, sauber, schön
gute Eigenschaft	lustig, fröhlich, nett, höflich, fleissig, freundlich, ruhig, ordentlich, mutig, brav, schlau, interessant, stark, lieb
schlechte Eigenschaft	unfreundlich, laut, müde, traurig, faul, unhöflich, frech, streng, wild
Haus	gemütlich, alt, neu, aus Holz gebaut, dreistöckig, rot, grau, weisse Fensterrahmen, mit einem Giebeldach, Flachdach, aus Beton gebaut, aus Backsteinen gebaut
Hof und Umgebung	Stall, Kuhstall, Schuppen, Hühner, Kühe, Zaun, Wiese, Wald, Schweine, Blumen
Dorf	Geschäfte, ruhig, Blumen, kleine Häuser
Stadt	Hochhäuser, laut, viele Autos

Abbildung 8: Begriffe für die Personen- und Ortsbeschreibung

Diskutieren: In dieser Phase erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass ein längeres Schreibprojekt durchgeführt wird und was sie dabei lernen werden. Es wird der Sinn von Schreibstrategien besprochen und die ersten Strategieschritte für das Planen einer Geschichte werden mit der *Checkliste für die Planung* konkret gezeigt und diskutiert.

Modellieren: Nach dem Besprechen der Liste mit den *Begriffen der Personen- und Ortsbeschreibung* wird die Bearbeitung des ersten Teils der *Checkliste für die Planung* durch kognitives Modellieren vermittelt. So lernen die Schülerinnen und Schüler die korrekte Durchführung der Strategieschritte beim Planen eines Geschichtenanfangs kennen. Die Lehrerin hat dafür eine *Checkliste für die Planung* vor sich liegen, so dass die Kinder, welche im Kreis um sie herum sitzen, diese gut sehen.

**Anfang**

Wer kommt in der Geschichte vor? Zeichne und beschreibe die wichtigsten Personen.

Name: \_\_\_\_\_  
Beschreibung: \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_  
Beschreibung: \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_  
Beschreibung: \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_  
Beschreibung: \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_  
Beschreibung: \_\_\_\_\_

Wer kommt sonst noch in der Geschichte vor?

Wer ist die Person? \_\_\_\_\_ Name: \_\_\_\_\_

Wer ist die Person? \_\_\_\_\_ Name: \_\_\_\_\_

Wo? Ort:

Wo spielt die Geschichte?  
Ortschaft (Stadt, Dorf): \_\_\_\_\_  
Land: \_\_\_\_\_

Wie sieht es dort aus?

Wann? Zeit:

Wann spielt die Geschichte?  
Tageszeit: \_\_\_\_\_  
Jahreszeit: \_\_\_\_\_

Abbildung 9: Checkliste für die Planung, 1. Teil

Das Modellieren kann folgendermassen ablaufen:

„Wenn ich eine Geschichte schreibe, muss ich wissen, wer darin vorkommt. Dazu gehören die Namen der Personen, ihr Aussehen, was besonders ist an ihnen und wann und wo die Geschichte spielt. Manchmal weiss ich gar nicht recht, wie ich mir eine Person oder einen Ort vorstellen soll. Dann zeichne ich am besten ein Bild davon. Dafür hat es in der Checkliste Platz. Das Bild muss nicht besonders schön sein, es muss mir einfach helfen, mir eine Vorstellung zu machen. Zu diesem Bild kann ich dann passende Wörter für die

Beschreibung der Personen oder des Ortes aufschreiben. Wenn ich mir schon alles ohne Bild vorstellen kann, muss ich natürlich keines zeichnen.“

Die Kinder nennen die Hauptpersonen der Geschichten von „Michel aus Lönneberga“, nennen Wörter zur Beschreibung ihrer Eigenschaften und ihres Aussehens und beschreiben anschliessend den Bauernhof Katthult.

„Nun habe ich viele Ideen, wie ich die Personen und den Ort beschreiben kann. Ich notiere mir nun die Wörter, die ich für meine Geschichte brauchen könnte. Das nennt man Stichwörter. Ich schreibe ins Ideenheft (*Checkliste für die Planung*) keine Sätze, sondern nur Wörter, die ich später brauchen kann, wenn ich die Geschichte schreibe. Wenn ich keinen Platz mehr habe in den Blasen der einzelnen Personen, kann ich die Wörter auch neben die Blasen schreiben und diese mit ihr verbinden.“

Die Lehrperson notiert Vorschläge der Kinder in der Checkliste in oder um die entsprechenden Blasen. Die Wörter neben der Blase werden wie erwähnt durch eine Linie mit der Blase verbunden. Das gleiche wird mit der Ortsbeschreibung durchgeführt.

Memorieren der Schreibstrategie: Die Kinder erhalten alle eine *Checkliste für die Planung* und besprechen im Tandem die Handhabung und den Zweck der Planungsstrategie.

Üben der Planungsstrategie anhand des ersten Teils der *Checkliste für die Planung*: Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten im Tandem den ersten Teil ihrer *Checkliste für die Planung*. Zur Unterstützung haben sie die Liste mit den *Begriffen für die Personen- und Ortsbeschreibung* vor sich. Die einen Gruppen können in dieser Phase schon gut selbständig arbeiten, andere brauchen Hilfe und eventuell noch ein zusätzliches Modellieren der Planungsstrategie.

## **Sequenz 2: Verfassen des Geschichtenanfangs**

In dieser Sequenz werden die Beschreibungen von Michel, seiner Familie und dem Bauernhof Katthult in der Einzelarbeit verfasst. Damit es den Lernenden gelingt, die in der *Checkliste für die Planung* notierten Begriffe in den Fliesstext einzubauen, wird dies modelliert und mögliche Schwierigkeiten angesprochen.

„Wie schon besprochen, werden am Anfang einer Geschichte die Hauptpersonen und der Ort, wo die Geschichte spielt, beschrieben. Dafür habt ihr das letzte Mal Wörter gesucht und in euer Ideenheft geschrieben. Diese Wörter sollen uns nun helfen, einen guten Geschichtenanfang zu schreiben. Als erstes schreibe ich einen Anfangssatz und entscheide mich, welche Person ich als erstes beschreiben möchte.“

Die Kinder formulieren einen Anfangssatz und helfen eine Entscheidung zu treffen, welche Person zuerst beschrieben wird und begründen dies. Die Lehrperson schreibt den ersten Satz auf ein liniertes Blatt.

„Nun schaue ich, welche Wörter ich für die Person aufgeschrieben habe. Wie könnte ich nun einen Satz machen mit diesen Wörtern?“

Die Schülerinnen und Schüler formulieren nun Sätze mit den notierten Stichwörtern. Die Sätze werden besprochen und wenn nötig abgeändert.

Nach dem Memorieren und Diskutieren des Ablaufs im Tandem haben die Kinder die Gelegenheit, das Verfassen der Personen- und Ortsbeschreibung zu üben. Beim Schreiben wird immer eine Linie für spätere Änderungen ausgelassen. Wenn die Kinder fertig sind, lesen sie einander ihre Beschreibungen vor, geben einander Rückmeldungen und schlagen mögliche Ergänzungen vor, welche anschliessend mit einer anderen Farbe vorgenommen werden.

## **9.2 Zweite Einheit: Nacherzählung**

### **Sequenz 3: „Michel in der Suppenschüssel“**

Erarbeitung des Hintergrundwissens: Den Schülerinnen und Schülern wird der Streich «Michel in der Suppenschüssel» von Astrid Lindgren vorgelesen. Mit Hilfe von Fragen erzählen die Kinder die Geschichte mündlich nach (*Fragen zu «Michel in der Suppenschüssel»*). So wird sichergestellt, dass alle Schülerinnen und Schüler den Inhalt und den Ablauf der Geschichte kennen.

### **Sequenz 4: Aufbau einer Geschichte**

Diskutieren der Planungsstrategien (A-H-A-Strategie, W-Fragen-Strategie): Nun wird die vorgelesene Geschichte in Anfang, Hauptteil und Abschluss eingeteilt und mit der *Checkliste für die Planung* und den darin integrierten W-Fragen verglichen. Die Schülerinnen und Schüler diskutieren miteinander, wie diese Einteilung helfen kann, eine Geschichte zu schreiben.

Modellieren der A-H-A-Strategie (Anfang-Hauptteil-Abschluss) und der W-Fragen-Strategie (*Checkliste für die Planung*): Die Lehrperson modelliert, wie der Inhalt der Geschichte in die *Checkliste für die Planung* eingetragen wird. So erlernen die Schülerinnen und Schüler zusammen mit dem Aufbau einer Erzählung auch die Handhabung der *Checkliste für die Planung*. Da das Planen des Geschichtenanfangs schon erarbeitet worden ist, werden nun der Hauptteil und der Abschluss gemeinsam geplant.

Die Kinder erzählen, was in der vorgelesenen Geschichte vorgekommen ist und versuchen dies in Stichwörtern auszudrücken, welche die Lehrperson in der Checkliste notiert. Die Stichwörter werden in die entsprechende Blase mit den Fragen geschrieben.

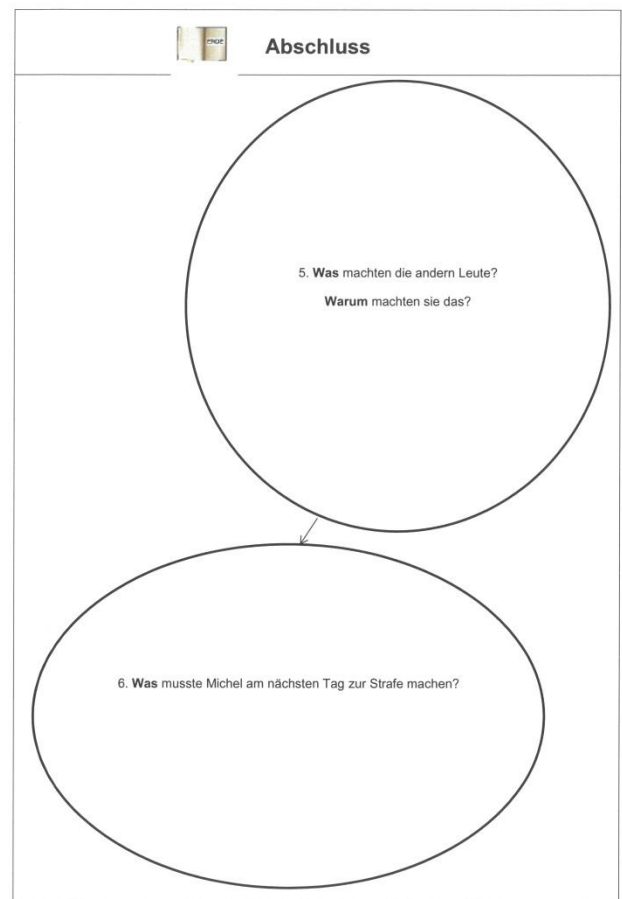
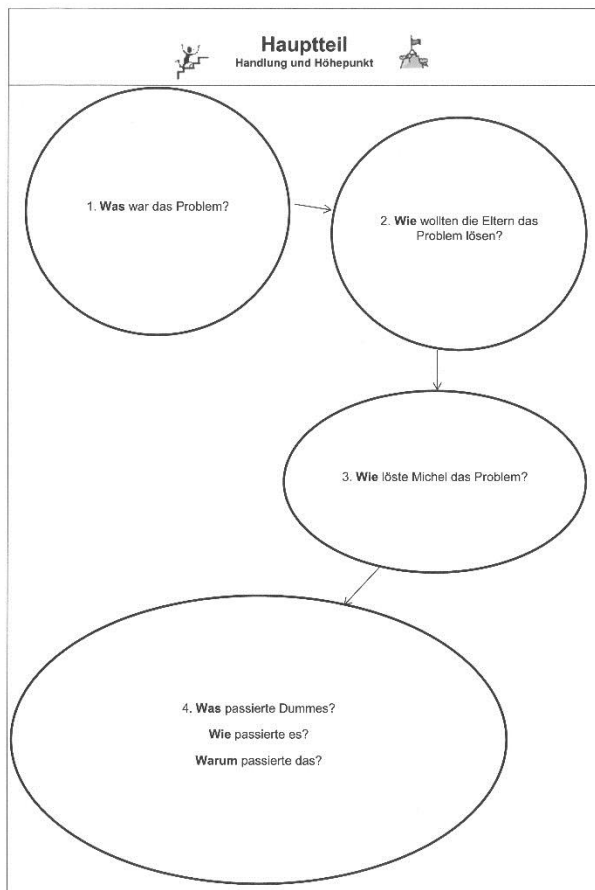


Abbildung 10: Checkliste für die Planung, 2. Teil

Die Checkliste führt die Lernenden von einem Schritt zum nächsten, so dass sie durch deren modelliertes Bearbeiten die Einhaltung der Strategieschritte für die Planung einer Erzählung ein erstes Mal sehen können.

Memorieren der A-H-A-Strategie und der W-Fragen-Strategie: Die Schülerinnen und Schüler haben eine *Checkliste für die Planung* vor sich liegen. Sie besprechen im Tandem den Nutzen der Strategieschritte und wie diese nacheinander durchgeführt werden.

Üben der A-H-A-Strategie und der W-Fragen-Strategie: Die Lernenden schreiben im Tandem Stichwörter in ihre Checkliste. Als Unterstützung erhalten die Lernenden die Liste der *Begriffe für die Personen- und Ortsbeschreibung*. Da sie schon eine Personen- und Ortsbeschreibung verfasst haben, können sie dabei auf schon vorhandenes Wissen zurückgreifen.

### Sequenz 5: Verfassen der Nacherzählung

Es wird repetiert, wie ein Text mit Hilfe der auf der Checkliste notierten Stichwörter verfasst werden kann.

„So nun schreiben wir den Hauptteil der Geschichte auf. Als erstes schaue ich, was ich auf der Checkliste zur ersten Frage geschrieben habe. Wie könnte ich jetzt einen Satz daraus machen? Braucht es noch etwas dazu? Falls mir noch etwas Zusätzliches in den Sinn kommt, schreibe ich

es auch noch in den Text. Dann gehen wir zur nächsten Blase. Jetzt merke ich, dass hier noch etwas fehlt. Was könnte ich schreiben, damit der Ablauf logisch ist?“

Die Schülerinnen und Schüler nennen ihre Vorschläge. Anschliessend bringen sie die Geschichte im Tandem mit Hilfe ihrer ausgefüllten *Checkliste für die Planung*, «*Michel in der Suppenschüssel*» zu Papier. Hier lernen die Schülerinnen und Schüler die gemeinsam aufgeschriebenen Stichwörter einzusetzen und erfahren dabei, dass das Verfassen der Erzählung durch vorgängiges Notieren des Ablaufs erleichtert wird.

### **Sequenz 6: Treffende Verben**

Erarbeiten des Hintergrundwissens: Im Anschluss an das Verfassen des Textes lernen die Kinder mit Hilfe eines Ratespiels treffende Verben für „gehen“ und „sagen“ kennen, welche nachträglich in ihrer Nacherzählung undifferenzierte Verben ersetzen sollen.

Diskutieren: Im Anschluss an das Vorlesen von zwei Texten („*Michel in der Suppenschüssel*“, 2 *Varianten*) mit unterschiedlich vielen Adjektiven und treffenden Verben wird in der Klasse besprochen, wie solche Verben einen Text bereichern können.

Üben des Verwendens treffender Verben und guter Adjektive: Für das Einüben der Verwendung von Adjektiven und treffenden Verben werden die verfassten Nacherzählungen im Tandem noch einmal genau durchgelesen und mit treffenden Verben und Adjektiven bereichert. Am Schluss besteht die Gelegenheit, die Nacherzählung der Klasse vorzulesen.

## **9.3 Dritte Einheit: Erfinden eines Streichs von Michel**

### **Sequenz 7: Selbstreguliertes Planen einer selber erfundenen Geschichte**

Als zweite Geschichte planen die Kinder im Tandem einen Streich von Michel. Als Schreibimpuls dient ein von der Lehrperson formuliertes Problem, das Michel auf seine Weise lösen möchte:

Die Hühner sieht man schlecht in der Wiese, Michel hat Angst, dass sie verloren gehen.  
Er unternimmt etwas.

Um das Generieren von Ideen in der Zweiergruppe zu erleichtern, erfindet die Klasse zu Beginn im Plenum Möglichkeiten, wie Michel dieses Problem lösen und in welche Schwierigkeiten er dabei geraten könnte.

Diskutieren, Memorieren der Planungsstrategien mit der *Checkliste für die Planung*: Als erstes wird in der Klasse noch einmal besprochen, in welcher Reihenfolge die einzelnen Strategiestritte durchgeführt werden.



Dazu ist folgendes Strategiebündel an die Wandtafel geschrieben:

1	Ideen in die Checkliste schreiben (Tandem)
2	Adjektive, treffende Verben, Gefühlsbeschreibung in die Checkliste schreiben (Tandem)
3	Aufschreiben der Geschichte zusammen mit der Checkliste
4	Kontrolle: Ist alles von der Checkliste aufgeschrieben?
5	Schreibkonferenz (Tandem)

Abbildung 11: Selbststeuerung der Strategieschritte

Zudem wird besprochen, wie die Checkliste bearbeitet wird und was der Sinn der A-H-A- und der W-Fragen-Strategie ist.

Üben der Planungsstrategien A-H-A- und W-Fragen-Strategie: In dieser Phase üben die Schülerinnen und Schüler das Anwenden der erlernten Planungsstrategien mit Hilfe der *Checkliste für die Planung* und die Anwendung der Liste von *Begriffen für die Personen- und Ortsbeschreibung* sowie der Liste mit den *treffenden Verben* im Tandem.

### **Sequenz 8: Verfassen der zweiten Trainingsgeschichte**

Diskutieren, Memorieren des Verfassens eines Textes mit der Checkliste für die Planung: Die Schülerinnen und Schüler repetieren, wie sie mit Hilfe der ausgefüllten *Checkliste für die Planung* eine Geschichte schreiben können und wie diese ihnen dabei helfen kann. Dabei wird auch besprochen, auf welche Probleme man stossen kann und wie diese am besten gelöst werden.

Üben des Verfassens eines Textes mit der *Checkliste für die Planung*: Das Schreiben des selber erfundenen Streichs von Michel wird in der Einzelarbeit mit Hilfe der gemeinsam bearbeiteten Checkliste und den Wörterlisten *Begriffe für die Personen- und Ortsbeschreibung* und *Treffende Verben* durchgeführt.

### **Sequenz 9: Beschreibung von Gefühlen**

Erarbeiten des sprachlichen Hintergrundwissens: Nach dem Verfassen der Geschichte werden mögliche Beschreibungen von Gefühlen spielerisch mit Bildern erarbeitet. Die Lehrperson zeigt dazu Bilder von Personen aus der Geschichte und die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Gefühle der Personen mit Hilfe der Wörter, welche auf Papierstreifen auf dem Boden liegen oder nennen eigene Ausdrücke. Anschliessend erhalten die Kinder eine Liste mit Ausdrücken zur Gefühlsbeschreibung. Diese werden gemeinsam besprochen und Fragen werden geklärt.





	Verben	Adjektive	Beschreibungen
Freude 	lachen singen jubeln schmunzeln scherzen	freudestrahlend gutge- launt vergnügt fröhlich lustig stolz zufrieden gemütlich	leuchtende Augen strah- lendes Gesicht in die Luft springen
Ärger 	aufregen sich ärgern	wütend aufgeregt verärgert	auf den Boden stampfen vor Wut zittern Fäuste ballen
Angst 	zittern sich fürchten	erschrocken nervös unruhig unsicher verzweifelt besorgt	zitternde Knie starr vor Schreck wild pochendes Herz
Trauer 	weinen jammern	traurig entmutigt bekümmert niederge- schlagen betrübt enttäuscht	Tränen vergießen den Kopf hängen lassen schleppend gehen ins Leere starren

Abbildung 12: Gefühlsbeschreibungen: Verben, Adjektive, bildliche Beschreibungen

Üben des sprachlichen Hintergrundwissens: Um eine solche Beschreibung zu üben, erhalten die Tandems einen Geschichtenanfang (*Warum hat Michel Angst?*), den sie weiterschreiben und dabei Michels Gefühl mit vielen Ausdrücken beschreiben sollen. Zum Schluss haben die Gruppen die Gelegenheit, ihren Text der Klasse vorzulesen. Die Zuhörerinnen und Zuhörer geben anschliessend Rückmeldungen zur Wirkung des Textes.

### Sequenz 10: Schreibkonferenz

Als erstes wird das Hintergrundwissen zu Gefühlsbeschreibungen repetiert und die Wirkung dieser Ausdrücke diskutiert. Die Schülerinnen und Schüler machen Beispiele wie bestimmte Gefühle bildlich beschrieben werden können.

Diskutieren der Schreibkonferenz: Die Lehrperson erklärt, wie die Schreibkonferenz abläuft und schildert deren Nutzen. Dies wird in der Klasse besprochen.

Modellieren der Durchführung der Schreibkonferenz: Die Lehrperson modelliert den Ablauf der Textüberarbeitung mit Hilfe der *Karten für die Schreibkonferenz*.

„Nun lernt ihr zum Schluss noch, wie ihr eine Schreibkonferenz durchführen könnt. Eine Konferenz ist ein Gespräch über ein bestimmtes Thema, unser Thema sind die

geschriebenen Geschichten. Jede Gruppe erhält einen Satz mit sechs Karten. Zuerst entscheidet ihr euch, welche Geschichte als erstes besprochen wird. Dann nehmt ihr die erste Karte, lest sie genau durch und führt den Auftrag aus.“

Ein Kind nimmt die Karte A vom Beispielsstapel und liest, was zu tun ist. Die Kinder werden darauf hingewiesen, dass sie mit Trainer und Sportler verglichen werden und es werden im Klassengespräch die jeweiligen Rollen besprochen. Wichtig ist, dass beide die Verantwortung für eine gute Leistung tragen. Es wird eine Karte nach der anderen besprochen und die Aufträge werden anhand einer Beispielgeschichte durchgeführt. Die Gedanken und mögliche Schwierigkeiten werden dabei kommentiert und besprochen. Die Kinder werden darauf hingewiesen, dass als erstes immer eine positive Rückmeldung gegeben wird, aber anschliessend auch Änderungsvorschläge gemacht werden sollen, damit die Geschichte verbessert werden kann. Die negative Kritik soll dabei nicht als persönlicher Angriff aufgefasst, sondern als Unterstützung betrachtet werden.

Memorieren der Durchführung der Schreibkonferenz: Die Schülerinnen und Schüler besprechen den Sinn einer Schreibkonferenz im Tandem und erklären einander gegenseitig noch einmal deren Ablauf.

Üben der Durchführung der Schreibkonferenz: Anschliessend wird die Schreibkonferenz mit Hilfe der *Karten für die Schreibkonferenz* in den Tandemgruppen durchgeführt. Für die schwächeren Schreiberinnen und Schreiber steht ein spezielles Kartenset mit Aufträgen zur Verfügung, durch welche die Lernenden aufgefordert werden, vor allem die Struktur der Geschichte und deren Kohärenz zu fokussieren (*Karten für die Schreibkonferenz angepasst*). In diesen Texten werden die Mittel für die sprachliche Ausgestaltung nicht explizit bearbeitet. Die Lehrperson beobachtet die Kinder während den Gesprächen und unterstützt sie bei Bedarf.







<p><b>A Schreibkonferenz</b></p>  <p><b>Vorlesen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Der Sportler/die Sportlerin liest die Geschichte vor.</li> <li>⇒ Der Trainer/die Trainerin liest leise mit.</li> </ul>	<p><b>B Schreibkonferenz</b></p>  <p><b>Erster Eindruck des Trainers/der Trainerin</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Was gefällt mir am besten?</li> </ul>	<p><b>C Schreibkonferenz</b></p>  <p><b>Prüfen des Textes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Ist etwas nicht ganz klar? (in der Geschichte markieren)</li> <li>⇒ Was könnte verbessert werden? (Vorschläge mit Bleistift auf die leeren Linien schreiben).</li> </ul>
<p><b>D Schreibkonferenz</b></p>  <p><b>Verben, Adjektive, Beschreibung der Gefühle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Der Trainer/die Trainerin nimmt die Liste mit Adjektiven, Verben, Gedanken und Gefühlen.</li> <li>⇒ Wo könnte man ein Adjektiv einsetzen?</li> <li>⇒ Welche Verben müssen ersetzt werden?</li> <li>⇒ Wo muss man die Gefühle beschreiben?</li> </ul>	<p><b>E Schreibkonferenz</b></p>  <p><b>Verbesserungsziele auswählen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ gemeinsam mindestens 5 Verbesserungsziele auswählen und mit einem Zeichen die Stelle in der Geschichte markieren.</li> </ul>	<p><b>F Schreibkonferenz</b></p>  <p><b>Besprechen der zweiten Geschichte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Nun tauscht ihr eure Rollen.</li> <li>⇒ Nehmt die zweite Geschichte und führt die Schreibkonferenz durch.</li> </ul>

Abbildung 13: Karten für die Schreibkonferenz

Anschließend werden die Texte in der Einzelarbeit revidiert. Nachdem die Schülerinnen und Schüler ihren Text mit einer anderen Farbe verbessert haben, lesen sie diesen noch einmal selber durch und prüfen, ob ihnen die Geschichte jetzt gefällt oder ob noch eine Änderung nötig ist. Zum Schluss haben die Kinder die Gelegenheit, ihre Geschichte der Klasse zu präsentieren.

## 10 Resultate

Zur Überprüfung der Zielerreichung und zur Dokumentation des Entwicklungsprozesses wurden wie in Kapitel 8 ausgeführt die Textqualität der A- und B-Texte anhand der *Skala zur Bewertung der Textqualität* von Glaser et al. (2011) beurteilt (Anhang D). Zudem schätzten die Schülerinnen und Schüler ihre Schreibmotivation auf der *Skala zur Selbsteinschätzung der Schreibmotivation* ein (Anhang D). Die Daten zur Textqualität sowie jene zur Schreibmotivation sind im Folgenden deskriptiv dargestellt.

### 10.1 Textqualität

Die Textqualität wurde auf der Skala mit den Stufen 1 bis 6 eingeschätzt. Während ein Text auf Stufe 1 eine sehr geringe Qualität aufweist, bedeutet Stufe 6, dass der Text in Bezug auf die Kriterien hervorragend geschrieben ist (vgl. *Skala zur Bewertung der Textqualität*; Glaser et al., 2011).

#### 10.1.1 Vergleich: Textqualität vor und nach der Schreibförderung

Von den ersten Geschichten (A-Texte) sind drei mit Stufe 1 klar ungenügend und sieben liegen auf Stufe 2. Insgesamt liegt die Qualität von 19 A-Texten unter Stufe 5, ein Text erreicht Stufe 5 und einer Stufe 6. Die mittlere Einschätzung der Qualität der A-Texte liegt bei 2.7.

Von den nach der Durchführung der Förderung geschriebenen Geschichten (B-Texte) wurden 15 mit der Stufe 4 oder höher bewertet. Fünf davon erreichen Stufe 6, während einer der Texte mit einer 1 bewertet wurde. Der Mittelwert aller Einschätzungen der B-Texte beträgt 4.4. Dies ist deutlich höher als die mittlere Einschätzung der A-Texte.

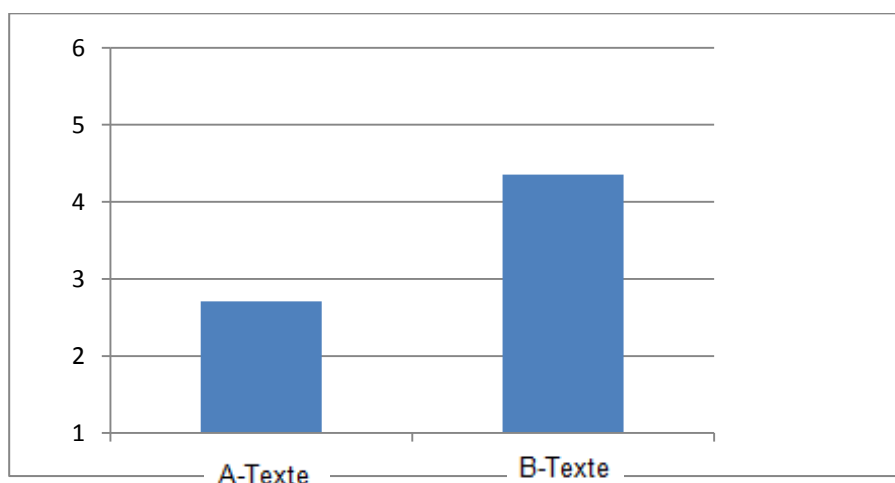


Abbildung 14: Mittelwerte der Textqualität der A-Texte und B-Texte

### 10.1.2 Individuelle Veränderungen der Textqualität

Die Qualität der Geschichten von drei Kindern liegt nach der Durchführung des Förderprogrammes auf der gleichen Stufe wie vorher. Dies betrifft den in Kapitel 3 beschriebenen Schüler O., der zwei Mal ungenügende Texte (Stufe 1) verfasst hat. Ein weiteres Kind schrieb zwei Geschichten mit einer Beurteilung von Qualitätsstufe 3, während ein Lernender seinen A- wie auch seinen B-Text hervorragend schrieb (Stufe 6). Fünf Kinder konnten die Qualität ihrer Texte um einen Punkt verbessern und erreichten eine Textqualität von mindesten Stufe 3. Acht Kinder verbesserten die Textqualität um zwei Punkte. Fünf Kindern gelang es, die Qualität ihrer Texte um drei Punkte und somit deutlich zu verbessern, so dass ihre B-Texte mit Stufe 5 oder 6 beurteilt wurden.

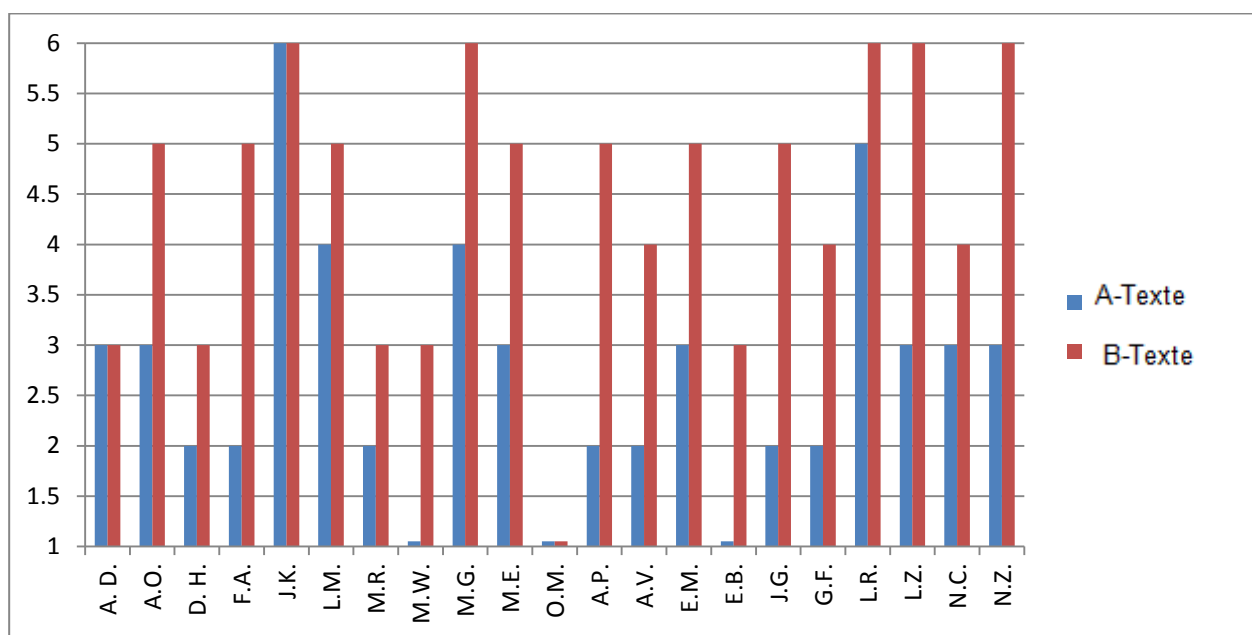


Abbildung 15: Textqualität der A-Texte und B-Texte der einzelnen Schülerinnen und Schüler

### 10.1.3 Schüler mit erhöhtem Förderbedarf

Die Qualität von Os. A-Text liegt auf Stufe 1. Wie oben erwähnt, wurde Os. B-Text ebenfalls mit der Stufe 1 beurteilt. Zusätzlich wurde seine Geschichte beurteilt, welche er während dem Förderprogramm und somit mit einer engeren Begleitung geschrieben hat. Die Qualität dieses Übungstextes liegt auf Stufe 2. J. schrieb einen A-Text mit der Qualitätsstufe 2, während sein B-Text mit Stufe 5 beurteilt wurde.

## 10.2 Schreibmotivation

Ihre Schreibmotivation haben die Schülerinnen und Schüler anhand des *Bogens zur Selbsteinschätzung der Schreibmotivation* (Anhang C) auf einer Skala zwischen 1 und 4 eingeschätzt. 1 bedeutet eine „niedrige Motivation“ und 4 eine „hohe Motivation“ (vgl. Kapitel 8).

### 10.2.1 Vergleich: Schreibmotivation vor und nach der Schreibförderung

Der Mittelwert der Schreibmotivation vor der Durchführung der Schreibförderung (A-Motivation) liegt bei 3.5. Dieser veränderte sich im Laufe des Förderprogrammes nur unbedeutend und ist nach der Schreibförderung (B-Motivation) bei 3.4.

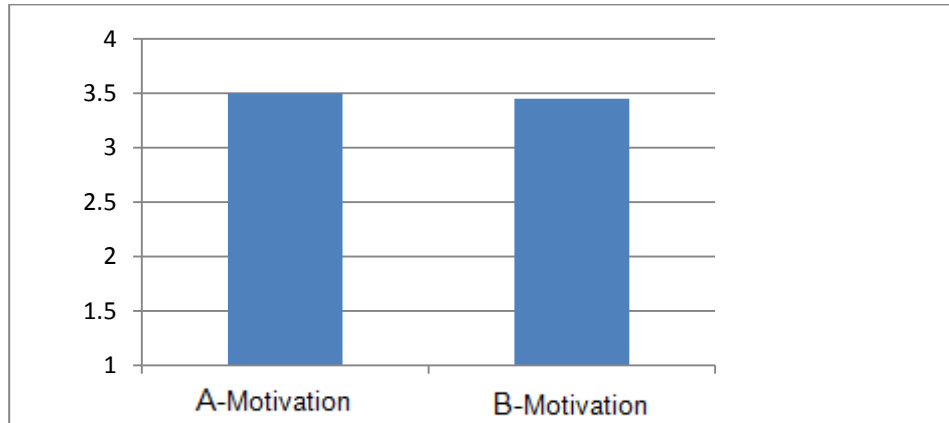


Abbildung 16: Mittelwert der Schreibmotivation vor und nach der Durchführung der Schreibförderung

### 10.2.2 Individuelle Veränderungen der Schreibmotivation

Bei elf Kindern blieb die Motivation stabil, sieben davon gaben einen Wert von 4 und vier Kinder gaben einen Wert von 3 an. Bei sechs Kindern sank die Motivation um einen Punkt von 4 auf 3 oder von 3 auf 2 Punkte. Bei vier Kindern stieg die Motivation hingegen um einen Punkt von 2 auf 3 oder von 3 auf 4.

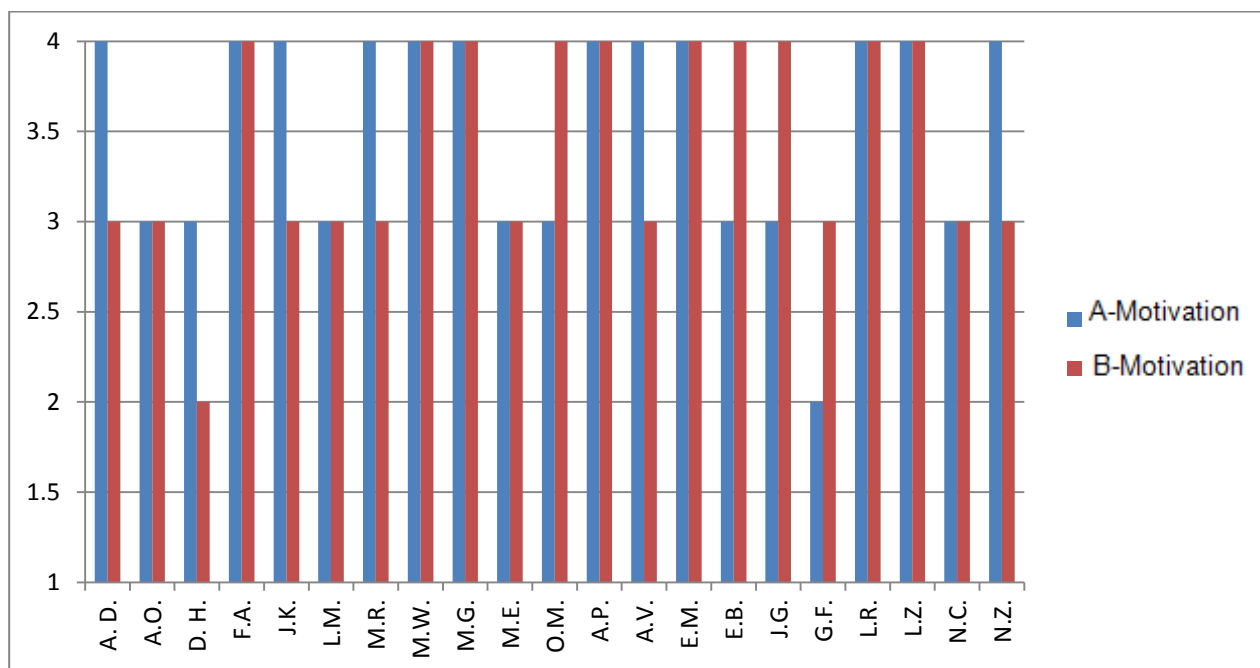


Abbildung 17: Die Schreibmotivation der einzelnen Schülerinnen und Schüler vor und nach der Durchführung der Schreibförderung

### **10.2.3 Schüler mit erhöhtem Förderbedarf**

Beide Schüler mit erhöhtem Förderbedarf haben ihre Schreibmotivation nach dem Verfassen des ersten Textes mit einer 3 und nach der Durchführung des Förderprogramms mit 4 und somit sehr hoch eingestuft.

## **11 Evaluation**

In diesem Kapitel wird beschrieben, wie die Lernenden auf die für die Schreibförderung gewählten Methoden und Elemente reagierten und inwieweit diese sich für den Kompetenzaufbau und die positive Beeinflussung der Schreibmotivation bewährt haben. Anschliessend wird die Form der Datenerhebung kritisch betrachtet, der Grad der Zielerreichung erläutert und die Fragestellung beantwortet und reflektiert. Dazu wurden die Notizen in der *Dokumentation der Durchführung* (Anhang D) beigezogen.

### **11.1 Methoden und Elemente der Schreibförderung**

#### **11.1.1 Die gewählte Textsorte: Erzählung**

Während dem Planen und Verfassen der Geschichten war zu beobachten, dass die Schülerinnen und Schüler ihr implizites Wissen bezüglich narrativer Texte einsetzen konnten. Beim Verfassen der ersten Geschichte, welche eine Nacherzählung war, wurde der Schreibprozess zusätzlich durch den festgelegten Inhalt entlastet. Dies ermöglichte den Kindern, sich ausschliesslich auf die neu erlernten Strategien und die Formulierungsarbeit zu konzentrieren.

Da die Lernenden schon vor der Schreibförderung Geschichten von Michel kennengelernt hatten, stellte das Generieren von Ideen für den selber erfundenen Streich der zweiten Trainingsgeschichte auch für Kinder, welche sonst über einen eher kleinen Geschichtenschatz verfügen, kein Problem dar. Die Struktur der Geschichten konnte zudem von den vorgelesenen und im Film gesehenen Geschichten wie auch von der Nacherzählung übernommen und angepasst werden. Die deutlich bessere Textqualität der B-Texte lässt den Schluss zu, dass auf diese Weise auch schwächere Schreiberinnen und Schreiber hilfreiche Strategien und Hintergrundwissen erlernen konnten und so die Fähigkeit erlangten, deutlich bessere Geschichten zu schreiben.

#### **11.1.2 Schreibstrategien**

##### **Vermittlung der Schreibstrategien**

Für die Strategievermittlung wurde die Methode von Graham & Harris eingesetzt (vgl. Kapitel 5). Diese Form der Vermittlung ist flexibel und ermöglicht Anpassungen an die jeweilige Situation und den Lernstand der Schülerinnen und Schüler und hat sich daher grundsätzlich bewährt.

Die Diskussion in der Gruppe über den Nutzen, die Anwendung und die Bedeutung der vermittelten Strategien erwies sich als hilfreich. Obwohl solche Diskussionen durchaus sinnvoll waren, konnten sie nicht allzu häufig eingesetzt werden, da solche Sequenzen sehr repetitiv sind.

Das kognitive Modellieren als Form der Vermittlung der Schreibstrategien und somit des Zielverhaltens erwies sich als effektiv, war jedoch eine Herausforderung für die Lehrperson wie auch für die Lernenden.

Die Lehrperson muss im Vorfeld mögliche Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler antizipieren und mögliche Lösungen entwickeln. Da die Kinder während der Durchführung des Modellierens ausschliesslich zusehen und selber erst wenig aktiv sind, liess die Konzentration gewisser Schülerinnen und Schüler schnell nach. Bei eher schwächeren Schreiberinnen und Schreibern oder bei Kindern mit Konzentrationsschwierigkeiten war zum Teil eine zusätzliche Phase des Modellierens im Einzelsetting notwendig, damit auch sie die Strategien richtig durchführen konnten.

Das Beobachten der Kinder während der Phase des Memorierens der Strategieschritte gab Auskunft darüber, ob die Kinder den Ablauf und den Nutzen der Strategien verstanden haben. Wie auch das Diskutieren erschöpfte sich das Memorieren relativ schnell und wurde daher nur kurz, jedoch häufiger durchgeführt.

Beim Üben der Strategieanwendung durch kooperatives Schreiben übernahmen die Kinder zunehmend mehr Verantwortung und setzten die Strategien entsprechend selbständiger ein. Dabei gelang das Übernehmen neuer Strategien nicht jedem Kind sofort. Während einige die neuen Verfahren sofort einsetzen konnten, versuchten andere bei den ersten Schwierigkeiten auf ihre gewohnten Vorgehensweisen zurückzugreifen und mussten entsprechend geführt werden. Mit zunehmender Sicherheit konnten jedoch auch sie die neu vermittelten Schreibstrategien einsetzen.

In Klassengesprächen wurde der Schreibprozess häufig thematisiert und reflektiert. Einige Kinder erkannten dabei auch, dass die Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphasen nicht komplett voneinander losgelöst betrachtet werden können. Fließende Übergänge oder ein flexibler Wechsel dieser Schreibphasen wurde in den Klassendiskussionen besprochen, ist jedoch den Kindern auf diesem Stand der Schreibentwicklung erst ansatzweise möglich.

## **Planungsstrategien**

Die Planungsstrategien A-H-A und W-Fragen soll die Lernenden unterstützen, ausgehend von der mündlichen, eher einfachen, wenig strukturierten, inhaltlich kaum verdichteten und knapp formulierten Erzählung eine schriftliche Erzählform zu entwickeln, welche sprachlich adäquat und kohärent ist. Dies wird unter anderem unterstützt durch die Vorstrukturierung der *Checkliste für die Planung* (Anhang C), was die Aufteilung der Inhalte in die Abschnitte Anfang, Hauptteil und Abschluss ermöglicht. Beim Planen des ersten Textes war bei einigen Kindern eine deutliche Ungeduld spürbar. Sie wollten sofort mit dem Verfassen der Geschichte beginnen, wie sie es gewohnt waren und empfanden das Planen als eine unnötige Erschwernis. Diese Kinder brauchten beim Erlernen und erstmaligen Durchführen der neuen Strategieschritte Unterstützung und mussten ermutigt werden, sich genügend Zeit für das Planen zu nehmen. Hier erwies sich die Methode der Diskussion über den Sinn der Strategie als äusserst hilfreich. Schwächere Schreiber, welche ihre Ideen offensichtlich nur schwer in Worte fassen konnten, wurden beim Planen des Geschichtenanfangs aufgefordert, Handlungsorte oder Hauptpersonen in der Checkliste auf den entsprechenden Feldern zu skizzieren. Dies half ihnen beim Generieren von Ideen und dem anschliessenden Versprachlichen der Einfälle. So war es auch ihnen möglich, für die Beschreibungen Adjektive und treffende Verben zu finden.

Auch das Notieren von Stichwörtern war den Drittklässlern noch nicht vertraut. Vor allem schwächere Lernende schrieben trotz Hinweisen und gemeinsamer Beispiele Sätze in die Checkliste, die sie



anschliessend ohne zu ändern in den Fliesstext übernehmen. Auch hier war eine unterstützende Begleitung notwendig.

Aufgrund der engen Führung durch die W-Fragen beim Planen der Geschichte gelang es auch schwächeren Schreiberinnen und Schreibern, ihren Text gut zu strukturieren. Die Planung mit der Checkliste ermöglichte den Lernenden gezieltere Zugriffe auf das Langzeitgedächtnis sowie den Einbezug und die differenzierte Verarbeitung externen Wissens. Dies zeigte sich in der Fülle der Einfälle, welche in der Checkliste notiert und anschliessend in die Texte integriert wurden. Der meist gelungene Ablauf der B-Texte lässt darauf schliessen, dass die Lernenden durch die Planungsstrategie ein Schema erhielten, das sie anwenden und durch eigene Ideen kreativ ausgestalten konnten. Dazu muss den Lernenden jedoch bewusst sein, dass nicht alle Fragen auf der Checkliste beantwortet sein müssen, sondern dass gewisse Informationen für die Geschichte nicht relevant sind und bewusst weggelassen werden können. Beobachtungen und Gespräche machten deutlich, dass stärkere Schreiberinnen und Schreiber offener formulierte Fragen in der Checkliste vorziehen würden, was ihnen einen grösseren Spielraum für ihre Ideen geben würde. Schwächere hingegen profitierten von dieser klar strukturierten Form der Checkliste. Hier besteht die Möglichkeit für Differenzierungen.

Obwohl in der Formulierungsphase die *Checkliste für die Planung* als Strukturierungshilfe von den meisten Schülerinnen und Schülern gut eingesetzt wurde, war dies nicht für alle Lernenden selbstverständlich. Vor allem eher schreibschwächere Schülerinnen und Schüler, welche noch stark assoziativ schreiben, waren während der Formulierungsphase auf Hinweise und zusätzliches Modellieren angewiesen, damit die in der Checkliste festgehaltenen Ideen und Formulierungen ebenfalls in den Fliesstext integriert wurden.

### **Strategie zur Textüberarbeitung**

Bei der Durchführung der Schreibkonferenz arbeiteten die Lernenden sehr intensiv und konzentriert an ihren Texten. Die Auftragskarten stellten das Einhalten des Ablaufs der Schreibkonferenz sicher und erwiesen sich als effektive Unterstützung. Die Autorenkinder lasen den beratenden Kindern ihre Geschichte mehrheitlich gerne vor. Schwierigkeiten bereitete das Präsentieren jedoch den schwächeren Leserinnen und Lesern. Durch das stockende Vorlesen war es der Partnerin oder dem Partner kaum möglich, ein globales Verständnis der Geschichte aufzubauen. Um dies zu gewährleisten, wurden diese Gruppen aufgefordert, die Geschichte gemeinsam halblaut zu lesen. Diese Art der Präsentation ist jedoch etwas ungünstig, weil das Beraterkind von der Schrift oder allfälligen Fehlern abgelenkt wird und sich nicht ausschliesslich auf den Textinhalt und die Formulierungen konzentrieren kann.

Die Texte wurden in der Beratungssituation kritisch betrachtet und das beratende Kind machte oftmals gute Verbesserungsvorschläge. Das Autorenkind konnte die Änderungsvorschläge des Partners mehrheitlich gut akzeptieren. In einer der Tandemgruppen kam es während der Schreibkonferenz zu Unstimmigkeiten, welche mit Unterstützung durch die Lehrperson aus dem Weg geräumt werden konnten. Die Mehrheit der Lernenden arbeitete genau und es wurde entsprechend viel Zeit für die Besprechung und die anschliessende Revision der Texte eingesetzt. Da die Schülerinnen und Schüler beim Schreiben der Geschichte darauf hingewiesen wurden, jede zweite Zeile frei zu lassen, war genügend Patz für zusätzlich eingefügte Wörter vorhanden. In den meisten Fällen wurden anschliessend

an die Schreibkonferenz nur oberflächliche Korrekturen vorgenommen, wie zum Beispiel durch Ergänzen oder Austauschen von Wörtern. Ganze Textpassagen wurden kaum geändert.

### **11.1.3 Vermittlung des sprachlichen Hintergrundwissens**

Das sprachliche Wissen der Lernenden sollte durch das Erarbeiten und anschliessende Einsetzen von Adjektiven, treffenden Verben und Beschreibungen von Gefühlen und Gedanken erweitert werden. Verben und Adjektive waren den Lernenden vom Grammatikunterricht her bekannt. Auf dieses Wissen konnte gut aufgebaut werden.

Der konkrete Auftrag, passende Adjektive, treffende Verben oder Beschreibungen der Gefühle in den erstellten Text einzufügen, impliziert, dass dieser nicht fertig ist und noch überarbeitet werden muss. Diese Einstellung war während den Überarbeitungsphasen deutlich spürbar. Durch den konkreten Auftrag, wie beispielsweise treffende Verben in den Text einzufügen, konnten die Lernenden ausschliesslich einen bestimmten Aspekt fokussieren, wodurch diese Aufgabe für alle Kinder bewältigbar war. Dies war an der grossen Zahl neu eingefügter Verben und Adjektive in vielen der Texte erkennbar. Eine Ausnahme machten dabei die Gefühlsbeschreibungen. Dies erwies sich für Kinder in diesem Alter als äusserst herausfordernd. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Kinder aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstandes der Komplexität der Aufgabe noch nicht gerecht werden können, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, um sich in die Protagonisten hineinzusetzen und anschliessend deren Gefühle zu versprachlichen.

Die Wörterlisten wurden beim Verfassen der Texte unterschiedlich eingesetzt. Die besonders schreibstarken und die schwächeren Kinder nutzten sie nur wenig, während die anderen Schülerinnen und Schüler eher Wörter den Listen entnahmen. Die kompetenten Schreiberinnen und Schreiber sind offenbar für passende Formulierungen nicht auf solche Listen angewiesen. Da die schwächeren Schreiber meist auch schwache Leser sind, könnte das Durchlesen einer Wörterliste und das Suchen geeigneter Wörter für sie eine zusätzliche Belastung darstellen, die eher gemieden wird.

Zur sprachlichen Ausgestaltung der B-Texte wurden vor allem gute Adjektive und Verben als sprachliche Mittel eingesetzt. Dies lässt darauf schliessen, dass die Kinder offenbar in der Lage sind, diese im Vorfeld erarbeiteten Formulierungen zu internalisieren und in ihrem Text einzusetzen. Beschreibungen der Gedanken kamen ebenfalls einige vor. Das Beschreiben der Gefühle der Protagonisten hingegen war nur in den B-Texten einiger starker Schreiberinnen anzutreffen.

### **11.1.4 Interaktives bzw. kooperatives Lernsetting**

Für das gemeinsame Arbeiten am Text sind neben sprachlichen auch soziale Kompetenzen erforderlich. Damit in allen Gruppen eine effektive Zusammenarbeit möglich war, mussten bestimmte Schreibtandems durch die Lehrperson intensiver begleitet werden. In einer der Tandemgruppen beispielsweise hätte das schreibstärkere Kind die Geschichte lieber alleine geschrieben und empfand das Arbeiten mit dem schwächeren eher als Last. Generell erwies sich jedoch das gemeinsame Arbeiten am Text als lustvoll und wirkungsvoll.

Mit den beiden Schülern mit erhöhtem Förderbedarf war die Kooperation teilweise sehr herausfordernd. Dies zeigte sich vor allem in der Phase der Textüberarbeitung. Js. Partnerin investierte viel Zeit in die Überarbeitung seiner Texte. Trotz seiner Bemühungen konnte er ihr seinerseits jedoch nur wenig

Unterstützung bieten. Die Partnerin von O. war oftmals überfordert mit seiner Arbeitsweise und seinen Texten. Seine Texte zeichneten sich durch eine Aneinanderreihung von Einfällen aus und es mangelte grösstenteils an Kohärenz. Er überliess das Arbeiten und Mitdenken mehrheitlich der Partnerin und brachte sich nur wenig ein. Aus diesem Grund wurde diese Gruppe oft intensiv von einer Lehrperson unterstützt.

## **11.2 Methoden und Indikatoren zur Datenerhebung**

### **11.2.1 Verfassen der Texte vor und nach dem Förderprogramm**

Für beide Texte, welche für die Datenerfassung eingeschätzt wurden, erhielten die Schülerinnen und Schüler eine Hauptperson in einer bestimmten Umgebung als Schreibstimulus. Zudem wurde eine Situation beschrieben, in welcher diese ein bestimmtes Problem lösen musste. Beim Schreiben der ersten Texte kannten die Kinder die Kriterien zur Beurteilung der Textqualität noch nicht derart detailliert wie beim Verfassen des zweiten Textes. Die Kinder wurden jedoch wie in Kapitel 8 ausgeführt auf die wichtigsten Punkte, welche berücksichtigt werden sollten, aufmerksam gemacht. Beim Verfassen des zweiten Textes stand der Einsatz der während des Förderprogramms erarbeiteten Hilfsmittel wie die *Checkliste für die Planung*, die Wörterlisten sowie die *Karten für die Schreibkonferenz* zur Verfügung (Anhang C). Auch durften die Kinder wie während dem Förderprogramm ihre Partnerinnen und Partner beim Planen und Überarbeiten um Hilfe bitten, was von einigen genutzt wurde. Der Einsatz der Materialien und die Möglichkeit zur Zusammenarbeit mit der Partnerin oder dem Partner beim Planen und Überarbeiten des B-Textes stellen zwar eine andere Versuchsanordnung dar als bei der ersten Datenerhebung, ist jedoch nicht zu vermeiden, da dies Effekte des vorangegangenen Förderprogrammes sind.

### **11.2.2 Beurteilung der Textqualität**

Die A- und B-Texte wurden zum gleichen Zeitpunkt beurteilt, wodurch eine Veränderung des Beurteilungsmassstabes durch die intensive gedankliche Beschäftigung mit dem Thema während der Durchführung vermieden werden konnte. Um eine gewisse Objektivität zu gewährleisten, wurde diese Einschätzung durch mich und eine zusätzliche unabhängige Person durchgeführt. Die *Skala zur Einschätzung der Textqualität* (Anhang D) hat sich dabei als ein effizientes Instrument mit klar abgrenzbaren Kriterien erwiesen. Es wurden zwei Texte leicht unterschiedlich eingeschätzt. Diese Beurteilungen wurden besprochen, um eine auf die Kriterien abgestützte Entscheidung zu treffen.

### **11.2.3 Erhebung der Schreibmotivation**

#### **Fragebogen für die Selbsteinschätzung der Schreibmotivation**

Die Schreibmotivation wurde von den Kindern jeweils im Anschluss an das Schreiben eines Textes auf einer Skala zwischen 1 und 4 eingeschätzt. Dies ist für die Kinder nichts Ungewohntes, da diese Klasse häufig nach ihrer Meinung zu bestimmten Aktivitäten gefragt wird. Der Vorteil dieser einfachen Befragung ist, dass dafür weder bestimmte Lese- noch Schreibkompetenzen nötig sind und die Einschätzung für alle Kinder auch nach dem Verfassen einer Geschichte noch leicht möglich ist. Der Nachteil ist, dass diese

Angaben nicht detailliert sind und durch Beobachtungen ergänzt werden müssen. Ein bedeutender Einflussfaktor, der zudem berücksichtigt werden muss, ist die soziale Erwünschtheit. Die Schülerinnen und Schüler erlebten während der Durchführung meinen grossen Einsatz für das Projekt. Da viele Primarschulkinder bemüht sind, Erwachsene nicht zu enttäuschen, kann ein Effekt auf die Angaben zur Motivation nicht ausgeschlossen werden. Die Möglichkeit, die Einschätzung anonym zu machen, wurde nicht genutzt.

### **Beobachtungen der Schreibmotivation**

Die persönlichen Rückmeldungen der Kinder waren stets positiv. Sie freuten sich jeweils auf die Tage, an welchen wieder an den Geschichten gearbeitet wurde. Während der Durchführung des Projektes wirkten die Schülerinnen und Schüler motiviert und waren gespannt auf die nächsten Lektionen. Die Streiche von „Michel aus Lönneberga“ fesselten die Kinder und sie zeigten viel Elan, selber solche zu erfinden (*Dokumentation der Durchführung*, Anhang D).

## **11.3 Ergebnisse in Bezug auf die Zielsysteme**

### **11.3.1 Zielerreichung der Lehrperson**

Ziele dieses Projektes waren das Entwickeln eines Förderprogramms zur Vermittlung geeigneter Schreibstrategien und sprachlichen Wissens zu narrativen Texten, das Gewährleisten einer optimalen Unterstützung der Lernenden beim Planen, Verfassen und Revidieren ihrer Geschichten und das Anwenden einer kriteriengeleiteten Textbeurteilung. Die Ergebnisse auf der Ebene der Lehrperson basieren einerseits auf den erhobenen Daten zur Qualität der A- und B- Texte (*Einschätzung der Textqualität*, Anhang D) und andererseits auf den Beobachtungen während der Arbeit am Text, welche in der *Dokumentation der Durchführung* festgehalten sind (Anhang D). Diese Daten liefern wichtige Informationen zur Wirksamkeit des Unterrichtes und gaben während der Durchführung Inputs für nötige Änderungen.

Für das Erreichen dieser Ziele mussten folgende Teilziele erreicht werden:

Teilziel 1: Ich vermittele Schreibstrategien und passe diese bei Bedarf an.

Während der Durchführung der Schreibförderung mussten einige Materialien und Vermittlungsformen der jeweiligen Situation oder dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Beobachtungen zeigten beispielsweise, dass das Verfassen des Textes zusätzlich modelliert werden musste, damit es den Kindern möglich war, die Notizen der Planung zu nutzen und in den Text zu integrieren. Die Textrevision mit Hilfe der *Karten für die Schreibkonferenz* (Anhang C) sollte ursprünglich durch eine verkürzte Fassung der *Checkliste für die Planung* (Anhang C) unterstützt werden. Diese wurde jedoch zu Gunsten zusätzlicher Aufträge auf den Karten weggelassen, damit sich die Kinder

während der Überarbeitung optimal auf die Anweisungen auf den Karten konzentrieren konnten. Um den Schülerinnen und Schülern einen Überblick über die erlernten Strategien zu ermöglichen, erhielten sie ein Strategiebündel mit fünf Schritten zur *Selbststeuerung der Strategieschritte* (Anhang C). Auch dies war zu Beginn nicht geplant.

Teilziel 2: Ich leite die Schülerinnen und Schüler an, wie sie sich im Tandem unterstützen können und greife nötigenfalls korrigierend ein.

Die Lernenden erhielten klare Anweisungen, wie sie einander im Tandem optimal unterstützen können und hielten sich an die Arbeitsschritte. Bei Problemen leitete ich einzelne Tandemgruppen konkret an, wie sie die Zusammenarbeit gestalten sollten. Auf diese Weise konnten die Schülerinnen und Schüler die Schreibstrategien gezielt anwenden lernen und einander beim Einsetzen der erlernten sprachlichen Gestaltungsmittel helfen. Diese teilweise individuelle Unterstützung war sinnvoll und zielführend.

Teilziel 3: Ich beobachte den Schreibprozess und gebe bei Bedarf Rückmeldungen.

Gewisse Beobachtungen während den Sequenzen wurden entweder im Plenum oder bei Bedarf mit den einzelnen Kindern besprochen. Diese wie auch die Konsequenzen daraus für das folgende Vorgehen wurden in der *Dokumentation der Durchführung* (Anhang D) regelmässig notiert. Diese diente einerseits der Planung der folgenden Sequenzen und andererseits als wichtige Quelle für Datenmaterial zur Evaluation dieses Projektes.

Teilziel 4: Ich beurteile die Texte mit Hilfe von Indikatoren, welche den vermittelten Kriterien entsprechen.

Wie in Kapitel 8 erläutert und begründet, wurde für die Textbeurteilung die *Skala zur Bewertung der Textqualität* nach Glaser et al. (2011) eingesetzt (Anhang D). Diese wurde gewählt, weil die Kriterien den Lerninhalten entsprechen, welche den Schülerinnen und Schülern vermittelt wurden und die sie mit Unterstützung durch die *Checkliste für die Planung* (Anhang C) in ihren Geschichten berücksichtigen sollten. Die Textbeurteilung verlief aufgrund der klaren Beschreibung der Qualitätsmerkmale problemlos, Unklarheiten konnten durch ein genaueres Studium der Kriterien schnell aus dem Weg geräumt werden.

### **11.3.2 Zielerreichung der Schülerinnen und Schüler**

Dieses Förderprogramm hat zum Ziel, durch das Vermitteln von Schreibstrategien und sprachlichem Hintergrundwissen die Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern zu verbessern sowie ihre Schreibmotivation zu steigern. Für die Lernenden wurden folgende Teilziele gesetzt:

Teilziel 1: Die Schülerinnen und Schüler mit und ohne erhöhten Förderbedarf können mithilfe der erlernten Schreibstrategien und des vermittelten Hintergrundwissens die Qualität ihrer Texte verbessern.

Die Qualität der für die Datenerhebung verfassten Texte weist bei der Mehrheit der Lernenden auf deutliche Fortschritte in Bezug auf die gewählten Kriterien hin. Im Gegensatz zur gesamten Klasse fehlt der Lerneffekt bei einem der schreibschwachen Schüler. Um festzustellen, ob er während der Durchführung des Förderprogramms eine Verbesserung der Textqualität erzielen konnte, wurden zusätzlich seine während der Übungsphase verfassten Geschichten beurteilt. So konnte die Qualität dieser Texte mit jener seines A-Textes und B-Textes verglichen werden, die er unter weniger strukturierten Bedingungen geschrieben hatte. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass es ihm mit einer engeren Begleitung möglich ist, bessere Geschichten zu schreiben.

Teilziel 2: Die Schreibmotivation der Schülerinnen und Schüler mit und ohne erhöhten Förderbedarf wird durch die Schreibförderung gesteigert.

Die Selbsteinschätzungen zur Schreibmotivation zeigen, dass die Schreibmotivation der Lernenden schon zu Beginn des Förderprogrammes mit einem Mittelwert von 3.5 sehr hoch war. Nach dem Förderprogramm war die Schreibmotivation mit einem Mittelwert von 3.4 nur unbedeutend tiefer. Die beiden Schüler mit erhöhtem Förderbedarf wiesen schon zu Beginn mit 3 eine hohe Schreibmotivation auf, die im Laufe des Förderprogrammes das Maximum (4) erreichte. Beobachtungen und Bemerkungen der Schülerinnen und Schüler lassen ebenfalls darauf schließen, dass die Lernenden während des ganzen Projektes motiviert an den Geschichten arbeiteten.

### **11.3.3 Schüler mit erhöhtem Förderbedarf**

Die Ergebnisse einer Analyse der A- und B-Texte dieser beiden Schüler zeigen, dass J. von der Vermittlung der Schreibstrategien stark profitieren konnte. Verglichen mit dem ersten Text ist der zweite zusammenhängend, besteht aus einem Anfang, einem Hauptteil und einem Abschluss und ist sprachlich deutlich besser ausgestaltet. Er hat treffend gewählte Verben und Adjektive und sogar bildliche Beschreibungen eingesetzt. Os. Texte hingegen sind beide nicht kohärent. Die zweite Geschichte hat verglichen mit der ersten einen Abschluss, dieser besteht jedoch nur aus einem Satz. Die sprachliche

Qualität beider Texte von O. ist äusserst gering. Beobachtungen während dem Schreiben machen deutlich, dass O. noch sehr auf die basalen Schreibfertigkeiten konzentriert ist. Die grafomotorischen und orthografischen Herausforderungen sind für ihn noch so enorm, dass alle weiteren für die Textproduktion notwendigen kognitiven Prozesse eingeschränkt sind. Die noch wenig entwickelten basalen Fertigkeiten führen zusammen mit seinen sprachlichen Einschränkungen dazu, dass seine Geschichten nur einfache Erzählabfolgen enthalten. Wie viele schreibschwache Schülerinnen und Schüler reduziert er das Schreiben auf schönes, möglichst richtiges Schreiben.

## **11.4 Reflexion und Beantwortung der Fragestellung**

Folgende Fragen stehen im Zentrum dieser Arbeit:

Inwiefern kann ein Förderprogramm, in welchem Schreibstrategien zum selbstgesteuerten Schreiben zusammen mit sprachlichem Hintergrundwissen in einem Zeitraum von acht Wochen vermittelt werden, die Textqualität der Schülerinnen und Schüler einer dritten Klasse einerseits und deren Schreibmotivation andererseits beeinflussen?

Unterfragen

- Kann die Textqualität mit Hilfe dieses Förderprogrammes verbessert werden?
- Kann die Schreibmotivation mit Hilfe dieses Förderprogrammes gesteigert werden?
- Profitieren schreibschwache Kinder von diesem Förderprogramm?

Die dargestellten Ergebnisse erlauben den Schluss, dass ein Schreibförderprogramm unter Einbezug von Schreibstrategien und sprachlichem Hintergrundwissen zu einer deutlichen Verbesserung der Textqualität beitragen kann. Dies ist bei Texten von normalbegabten Kindern, wie auch bei einem Jungen mit einem erhöhten Förderbedarf zu erkennen. Dem Jungen mit einer schweren Sprachentwicklungsstörung war es hingegen nicht möglich, die gelernten Strategien selbständig einzusetzen. Er schrieb nach dem Training wieder eine Geschichte auf seinem ursprünglichen Niveau, obwohl ihm während des Förderprogrammes qualitativ bessere Texte gelungen sind. Dies deckt sich mit den Ergebnissen des im Vorfeld dieser Arbeit durchgeführten Praxisprojektes. Damit auch schreibschwache Lernende von dieser Art Schreibförderung profitieren können, ist eine enge Schreibbegleitung im Sinne einer längeren Phase des unterstützten Planens, kontrollierten Beiziehens der Checkliste beim Verfassen des Textes und gemeinsamen Revidierens in einer Schreibkonferenz notwendig.

In Bezug auf die Schreibmotivation zeigte die Erhebung, dass diese schon vor der Durchführung des Förderprogrammes hoch war. Dies gilt auch für die beiden Schüler mit erhöhtem Förderbedarf. Somit kann die Frage nach einer Steigerung der Schreibmotivation durch ein Förderprogramm dieser Art nicht beantwortet werden. Es ist jedoch anzunehmen, dass diese hohe Motivation positive Auswirkungen auf das Durchlaufen des Schreibtrainings, auf die Lernbereitschaft der Kinder und letztlich auf die Verbesserung ihrer Schreibkompetenzen hatte. Die Schreibmotivation hat sich im Laufe des Förderprogrammes

nur unbedeutend verändert. Dies deckt sich mit meinen Beobachtungen im Unterricht, während dem die Schülerinnen und Schüler in der Regel sehr motiviert an ihren Geschichten arbeiteten.

## **12 Schlussfolgerungen, Diskussion**

In dieser als Aktionsforschungsprojekt durchgeführten Schreibförderung (vgl. Altrichter & Posch, 2007) wurden die Lernenden mithilfe von Planungs- und Überarbeitungsschreibstrategien durch den Schreibprozess geführt. Die Checkliste für die Planung mit den integrierten W-Fragen erwies sich dabei als hilfreich für die Planung und Strukturierung des Textes. Bei der Formulierung der Fragen muss jedoch darauf geachtet werden, dass sie einerseits nicht einen zu einschränkenden Charakter haben und andererseits trotzdem eine gute Führung gewährleisten. Durch die Schreibkonferenz als Revisionsstrategie wurden die Lernenden angeregt, ihr implizit vorhandenes Routinewissen zu aktivieren und dieses explizit zur Gestaltung ihrer Texte verfügbar zu machen. Während der anschliessenden Überarbeitung des Textes wurden fast ausschliesslich oberflächliche Änderungen der Texte vorgenommen. Dies kann mit der noch eingeschränkten Fähigkeit zur abstrakten Vorstellung von Kommunikationszielen sowie mit dem erst ansatzweise ausgebildeten Wissen über die Textstruktur erklärt werden. Trotzdem ist diese interaktive Form von Textrevison sinnvoll. Die Kinder lesen die Texte von anderen Kindern genau, übernehmen Verantwortung für das Gelingen der Geschichte und geben einander entsprechend Rückmeldungen. Die Autorenkinder erhalten auf diese Weise einen Blick von aussen auf ihren Text und können die nötige Distanz dazu aufbauen. Diese ist zusammen mit den metakognitiven Sprachkompetenzen und der Sprachbewusstheit eine wichtige Voraussetzung für die spätere eigenständige Überarbeitung von selber verfassten Texten.

Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen darauf hin, dass eine explizite Vermittlung solcher Strategien bei Schreibstarken wie auch bei schwächeren Schreiberinnen und Schreibern lernförderlich ist. Dies entspricht den Resultaten der von Philipp (2014) beigezogenen Metaanalysen wie auch den Ergebnissen von Glaser et al. (2011). Trotzdem kann der Effekt in diesem Projekt nicht eindeutig auf die vermittelten Schreibstrategien zurückgeführt werden. Faktoren wie die intensive Beschäftigung der Kinder mit Geschichten, die vermehrte Schreibtätigkeit wie auch das erarbeitete sprachliche und inhaltliche Hintergrundwissen können einen positiven Einfluss auf die Textqualität haben. Um dies wie auch die längerfristige Wirkung solcher Interventionen genauer zu prüfen, wären weitere Untersuchungen mit Vergleichsgruppen notwendig. Eine Veränderung der Schreibmotivation ist nicht eingetreten. Die Schülerinnen und Schüler schätzten sie vor wie auch nach der Durchführung der Schreibförderung als sehr hoch ein.

Da die Kinder viel Zeit für das Planen, Verfassen und Überarbeiten ihrer Texte benötigen, dauert die Durchführung dieses Förderprogramms mit ungefähr acht Wochen relativ lange. Trotzdem weist diese Form von Schreibförderung eine gute praktische und zeitökonomische Verträglichkeit auf, was eines der Gütekriterien der Aktionsforschung ist (vgl. Altrichter & Posch, 2007): Sie deckt einen grossen Teil der im Lehrplan formulierten Kompetenzen ab, kann einfach auf verschiedene Altersstufen und Themen adaptiert werden und weitere Schreibprojekte können auf den erlernten Strategien aufbauen. Die Beurteilung der Texte mit der Skala von Glaser et al. (2011) ist im Vergleich zur Textbeurteilung im Schulalltag eindeutig und effizient.



Ich konnte im Rahmen dieser Arbeit Erfahrungen beim Auswählen geeigneter Schreibstrategien machen, wie diese an die Schreibaufgabe und den Lernstand der Schülerinnen und Schüler angepasst werden und welche Schwierigkeiten bei der Vermittlung auftreten können. Ich beobachtete, dass vor allem bei schwachen Schreiberinnen und Schreibern das Arbeitsgedächtnis erst wenig leistungsfähig ist und durch basale Fertigkeiten noch stark beansprucht wird. Dem Langzeitgedächtnis fehlen noch wichtige Inhalte und die kognitiven und metakognitiven Prozesse sind noch nicht optimal aufeinander abgestimmt. Für das erfolgreiche Bewältigen einer Schreibaufgabe, müssen jedoch die nötigen Denkprozesse leistungsstark sein und koordiniert ablaufen. Dies konnte in diesem Projekt durch Schreibstrategien unterstützt werden. Die gebräuchlichsten Lehrmittel sind nun aber so konzipiert, dass die Lernenden zwar auf Schreibstrategien aufmerksam gemacht werden, jedoch selber für sich solche entwickeln sollten. Dies gilt auch für das Lehrmittel, welches an unserer Schule eingesetzt wird. Häufig ist es aber vor allem schwächeren Schreiberinnen und Schreibern nicht möglich, selber erfolgreiche Strategien zu entwickeln. Daher sind sie oftmals von Schreibaufträgen überfordert und können vom Schreibunterricht nur wenig profitieren. Aus diesem Grund ist eine explizite Vermittlung und ein schrittweiser Aufbau von Schreibstrategien vor allem für schreibschwächere Kinder oder Schreibnovizen notwendig.

In meinem Unterricht werde ich diesen Ansatz zur Unterstützung der Schreibentwicklung weiterverfolgen und ausbauen und die Lehrerinnen, mit welchen ich zusammenarbeite, entsprechend beraten. Ziel dieser Form von Schreibförderung ist es, dass die Schülerinnen und Schüler im Verlauf ihrer Schreibentwicklung eine Vielzahl von Strategien erlernen und einüben und so mit zunehmender Schreibkompetenz über ein Repertoire unterschiedlicher Vorgehensweisen verfügen, welche sie entsprechend ihrem Schreibtyp und der aktuellen Schreibaufgabe auswählen und einsetzen können. Neue Schreibstrategien können jedoch in einem kurzen Zeitraum nur ansatzweise erworben, eingeübt und selbständig angewendet werden. Daher soll sich diese konsequente Strategievermittlung über ein ganzes Schuljahr oder im Idealfall über mehrere Schuljahre erstrecken. Auf diese Weise sollen die Kinder von der ersten der drei Stufen des Erwerbs der Schreibkompetenz nach Breitner und Scardamalia zur nächst höheren Stufe geführt werden (vgl. Kapitel 5). Auch möchte ich eine optimale Schreibförderung für schreibschwache Schülerinnen und Schüler entwickeln. Diese unterscheidet sich gemäss mehreren Studien nicht grundsätzlich von jener normalbegabter Schreiberinnen und Schreiber (Philipp, 2015). Schreibschwächere Kinder sind jedoch im Gegensatz zu guten Schreiberinnen und Schreibern über eine längere Zeitdauer auf eine engere Führung angewiesen, damit sie ihr Potential ausschöpfen und Neues dazu lernen können. Die Fördermassnahmen können somit im Rahmen eines differenzierten Unterrichtes durch das Angebot unterschiedlich starker Strukturierung der Planung und von sprachlichen Unterstützungen wie etwa Wörterlisten oder Textbausteinen gut realisiert werden. Es dürfen jedoch auch andere Aspekte der Schreibförderung, wie etwa Bartnitzkys Prinzipien des guten Schreibunterrichts (Bartnitzky, 2011) nicht ausser Acht gelassen werden. Komplexe Aufgabenstellungen, wie dies Schreibaufgaben darstellen, können leicht zu Überforderung und negativen Erlebnissen führen, die es zu vermeiden gilt. Der Aufbau neuer Kompetenzen soll sich am Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler orientieren, so dass die Lernsituationen eine angepasste Herausforderung ist, um authentisches Sprachhandeln zu realisieren. Durch anspornende Rückmeldungen durch die Lehrperson wie auch durch eine optimale Zusammenarbeit mit anderen Kindern sollen die Lernenden die Möglichkeit haben, ihre Selbstwirksamkeit zu erfahren. Die Motivation und das Vertrauen der Lernenden in die eigene Fähigkeit,

selber gute Texte schreiben zu können, sind die Grundlage für eine optimale Schreibentwicklung der Schülerinnen und Schüler, auf welche gezielt weitere Fertigkeiten und Fähigkeiten aufgebaut werden können.

### 13 Abkürzungsverzeichnis

DaZ	Deutsch als Zweitsprache
ICF	International classification of functioning, disability and health
LP	Lehrperson
SHP	Schulische Heilpädagogin
SuS	Schülerinnen und Schüler

### 14 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell der Schreibprozesse und –komponenten von Hayes und Flower (Quelle: Philipp, 2015, S. 20) .....	16
Abbildung 2: Modell der drei Makrophasen beim Erwerb der Schreibkompetenz (Quelle: Philipp, 2015, S. 28) .....	20
Abbildung 3: Strategiebündel IRAN (Quelle: Philipp, 2015, S. 67) .....	24
Abbildung 4: Strategiebündel 7-W-Fragen (Quelle: Philipp, 2015, S. 68) .....	24
Abbildung 5: Revisionsstrategiebündel „Textteile betrachten, Probleme finden, Reparaturen ausführen“ (Quelle: Philipp, 2015, S. 69) .....	25
Abbildung 6: Planungsstrategiebündel A-H-A und 7-W-Fragen .....	36
Abbildung 7: Auswahl aus <i>Bilder von Personen und Orten</i> (Quelle: Hellborn, O. (Regie) (1971). Michel aus Lönneberg (DVD). München: Universum Film GmbH.) .....	42
Abbildung 8: Begriffe für die Personen- und Ortbeschreibung .....	42
Abbildung 9: <i>Checkliste für die Planung</i> , 1. Teil .....	43
Abbildung 10: <i>Checkliste für die Planung</i> , 2. Teil .....	46
Abbildung 11: <i>Selbststeuerung der Strategieschritte</i> .....	48
Abbildung 12: <i>Gefühlsbeschreibungen</i> : Verben, Adjektive, bildliche Beschreibungen .....	49
Abbildung 13: <i>Karten für die Schreibkonferenz</i> .....	50
Abbildung 14: Mittelwerte der Textqualität der A-Texte und B-Texte .....	51
Abbildung 15: Textqualität der A-Texte und B-Texte der einzelnen Schülerinnen und Schüler.....	52
Abbildung 16: Mittelwert der Schreibmotivation vor und nach der Durchführung der Schreibförderung.....	53
Abbildung 17: Die Schreibmotivation der einzelnen Schülerinnen und Schüler vor und nach der Durchführung der Schreibförderung .....	53

## 15 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ziele und Teilziele der Lehrperson (incl. Mittel, Wege, Indikatoren).....	31
Tabelle 2: Ziele und Teilziele der Schülerinnen und Schüler (incl. Mittel, Wege, Indikatoren).....	33

## 16 Literaturverzeichnis

- Abraham, U. & Kupfer-Schreiner, C. (Hrsg.). (2007). *Schreibaufgaben*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bachmann, T. & Feilke, H. (Hrsg.). (2014). *Werkzeuge des Schreibens – Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Klett.
- Bartnitzky, H. (2011). *Sprachunterricht heute*. Berlin: Cornelsen.
- Baurmann, J. (2006). *Schreiben, überarbeiten, beurteilen: Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bidl, S. (2013). *Texte und Aufsätze mit System bewerten*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Bitter Bättig, F. (1999). *Die Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit vom 4. bis 6. Primarschuljahr*. Bern: Peter Lang AG, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Böttcher, I. & Becker-Mrotzek, M. (2003). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten: Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Deutscheschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (Hrsg.) (2017). *Lehrplan 21*. Zugriff am 12.12.2017 unter <http://konsultation.lehrplan.ch/downloads.php>.
- Glaser, C., Kessler, C. & Palm, D. (2011). *Aufsatztraining für 5. bis 7. Klassen: Ein Manual für Lehrkräfte mit Unterrichtsmaterialien*. Göttingen: Hogrefe.
- Hegele, I. (Hrsg.). (2000). *Lernziel: Texte schreiben, überarbeiten und gestalten*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hellborn, O. (Regie) (1971). *Michel aus Lönneberga* (DVD). München: Universum Film GmbH.
- Klafki, W. (1962). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, H., Blumenthal, A. (Hrsg.). (1964). *Auswahl - Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule*. Hannover: Schroedel.
- Kluth, J. & von der Halben, S. (2013). *Methodenschule kooperatives Lernen: Texte schreiben*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

- Krebs, D. (2009). *Aufsätze beurteilen*. Buxtehude: AOL-Verlag.
- Kühnl, I. (2012). *Lernbuch Schreiben*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Lindgren, A. (1973). *Immer dieser Michel*. Hamburg: Oetinger Verlag.
- Merz-Grötsch, J. (2010). *Texte schreiben lernen: Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Payrhuber, F. (2009). *Schreiben lernen: Texte verfassen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Philipp, M. (2014). *Selbstreguliertes Schreiben: Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim: Beltz.
- Philipp, M. (2015). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ritter, M. (2008). *Wege ins Schreiben: Eine Studie zur Schreibdidaktik in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scheidhammer, F. (2008). *Aufsatzkorrekturen fair und transparent*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Spitta, G. (1992). *Schreibkonferenzen in der Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Sturm, A., Weder, M. (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Kallmeyer.
- Thal, J. & Vormdohre, K. (2006). *Methoden und Entwicklung: Basismaterial für effektiven und aktivierenden Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ulrich, W. (Hrsg.). (2014). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Schriftlicher Sprachgebrauch, Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

## Anhang A: Die Klasse

- Einschätzung der Klasse nach ICF
- Schüler O: Aktivitäten und Partizipation
- Schüler J: Aktivitäten und Partizipation

Einschätzung der Klasse nach ICF

Schüler/in	Therapien Förderstunden	Allgemeines Lernen	Mathematik	Spracherwerb Begriffsbildung	Lesen und Schreiben	Umgang mit Anforderungen	Kommunikation	Bewegung und Mobilität	Für sich sorgen	Freizeit
F. A.	DaZ	+/-	-	-	-	+	+/-	-	+	+
E.B.	DaZ	+	+	-	-	+	+/-	+	+	+
N.C.	DaZ	++	+	+/-	+	+	+	++	+	+
A. D.	DaZ	-	+	-	-	+	+/-	+	+	+
M. E.	DaZ	+/-	+	-	-	-	+/-	+/-	+	+
G. F.		+	++	+/-	+/-	+	+	+	+	+
M.G.		+	+	++	++	+	+	+	+	+
J.G.	Logo	-	-	--	--	+/-	-	+	+	+
D. H.	Ergo- therapie	+/-	--	+	--	-	+/-	+/-	+/-	+
L. M.	DaZ	+	+/-	-	+/-	+/-	-	+	+/-	+
O.M.	Psycho motorik, Logo, DaZ	--	--	--	--	-	--	+	+/-	1/-
E. M.		+	+	+	+	+	+	+	+	+
A.O.	DaZ	+	++	-	+/-	+	+	+	+	+
A.P.		+	-	+	+	+/-	+/-	+	+	+
M. R.		+	+	+	+/-	+/-	+	+	+	+
L.R.		++	+	+	+	+	+	+	+	+

A.V.	DaZ	+/-	+/-	-	+/-	+	+	+	+	+
M. W.		-	--	+	-	+	+	+	+	+
N. Z.		+	+	+	+	+	+	+	+	+
L.Z.		+/-	-	+	+	+	+	+	+	+
J.K.		+/-	+	+/-	+	+/-	+/-	+	+	

+++ ausgesprochene Stärke

++ Stärke

+ eher Stärke

+ - sowohl als auch

- eher Schwäche

-- Schwäche mit Förderbedarf

## Schüler J: Aktivitäten und Partizipation

Allgemeines Lernen	J. hat teilweise Mühe der Lehrperson oder einem Klassenkameraden länger aufmerksam zuzuhören und zuzusehen. Er beteiligt sich nicht oft aktiv am Unterricht. Er versucht jedoch, neue Inhalte zu verstehen und sich zu merken. Das Finden von Lösungen gelingt ihm auf der Handlungsebene recht gut. Das gedankliche Planen und Ausarbeiten komplexer Lösungen sind ihm oftmals nicht ohne Unterstützung möglich. Beim Üben von Lerninhalten braucht er oft Strukturierungshilfen, damit er zielgerichtet arbeiten kann.
Spracherwerb und Begrifflichkeit	J. spricht häufig undeutlich und es bereitet ihm Mühe, unbekannte Wörter richtig nachzusprechen. Sein Wortschatz in der deutschen Sprache ist eingeschränkt. Wenn er ein Wort oder ein Symbol nicht versteht, fragt er nach. Er kann einfache deutsche Sätze korrekt bilden. Präpositionen bereiten ihm noch Mühe.
Lesen und Schreiben	Das laute Lesen verläuft oft stockend und das Leseverständnis ist vor allem bei komplexen Sätzen eingeschränkt. J. schreibt lautgetreu. Wenige Wörter schreibt er schon orthographisch richtig. Die Wortgrenzen erkennt er gut. Beim Schreiben von Texten schreibt er sehr einfache Sätze, deren Ende er oftmals nicht erkennt. Es fallen auch grammatikalische Fehler auf. J. schreibt nicht besonders schön aber leserlich.
Mathematisches Lernen	J. rechnet im Zahlenraum bis 100. Er wagt sich an neue Aufgaben heran und fragt bei Unsicherheiten nach. Das Kopfrechnen gelingt ihm recht gut. In Sätzen formulierte Rechnungen versteht er oft aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nicht. Auch fehlen ihm häufig geeignete Lösungsstrategien.
Umgang mit Anforderungen	J. arbeitet gewissenhaft und kann Aufträge gut erledigen. Bei Gruppenarbeiten nimmt er sich zurück und lässt sich führen. Verantwortung zu übernehmen, traut er sich eher nicht zu. Er kann den Tagesablauf mühelos einhalten. Das Regulieren seiner Emotionen gelingt ihm meist gut.
Kommunikation	In der Interaktion mit Erwachsenen und Kindern ist J. offen. Er versteht andere Personen häufig nicht genau, wenn sie ihm etwas erzählen. Er fragt bei Unsicherheiten nach. Meist kann er sich verständlich mitteilen, braucht aber teilweise etwas Zeit, die richtigen deutschen Wörter und Ausdrücke zu finden. Das Folgen komplexer Gespräche bereitet ihm Mühe.
Bewegung und Mobilität	Das Koordinieren und Nachahmen von Bewegungsabläufen entsprechen seinem Alter.



Für sich selber sorgen	J. ist sehr selbständig und erscheint pünktlich und ordentlich in der Schule. Sein Schulmaterial hat er meistens dabei. Auf neue Situationen kann er sich gut einlassen. Er kann Gefahren als solche erkennen, wenn er darauf aufmerksam gemacht worden ist und kann sich davor schützen.
Umgang mit Menschen	J. pflegt meist einen freundlichen Umgang mit andern Personen. Im Umgang mit anderen Kindern handelt er manchmal impulsiv. Das Regeln von Nähe und Distanz bereitet ihm keine Schwierigkeiten. Mit Kritik kann er gut umgehen.
Freizeit, Erholung und Gemeinschaft	J. ist im lokalen Fussballclub. Den Rest seiner Freizeit verbringt J. oft draussen mit andern Kindern.

## Schüler O: Aktivitäten und Partizipation

Allgemeines Lernen	O. ist während dem Unterricht sehr schnell abgelenkt, schaut herum und hat Mühe seine Gedanken zu fokussieren und der Lehrperson oder einem anderen Kind genau zuzuhören und zuzusehen. Während dem Unterricht wirkt er oft abwesend. O. wird schnell müde, beschwert sich jedoch nie und arbeitet nach einer Aufforderung wieder mit. Er beteiligt sich nur selten am Unterricht und kann nur schlecht mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern zeitlich wie auch inhaltlich mithalten. Er bemüht sich neue Inhalte zu verstehen und sich diese zu merken, dies gelingt ihm jedoch nur schwer. Das Finden von Lösungen gelingt ihm auf der Handlungsebene nur schlecht. Das gedankliche Planen und Ausarbeiten komplexerer Lösungen sind ihm nicht möglich. Beim Üben von Lerninhalten braucht er Unterstützung.
Spracherwerb und Begrifflichkeit	In der auditiven Speicherfähigkeit zeigt O. grosse Auffälligkeiten. Er kann sich neue Wörter kaum merken. Er hat im Alltagswortschatz im Deutschen wie auch im Albanischen noch immer grosse Lücken und braucht enorm viel Zeit und Wiederholungen, um neue Wörter abzuspeichern. Durch den eingeschränkten Wortschatz ist seine Ausdrucksfähigkeit massiv eingeschränkt. Im Satzbau kommt es in beiden Sprachen zu Fehlern und man hat oftmals Mühe, ihn zu verstehen. Es fallen zudem Dygramatismen auf: Artikel, Fälle, Präpositionen, Pronomen, falsche Verbformen. Aufgrund des kleinen Wortschatzes versteht er mündliche Aufträge schlecht und deren Ausführung ist ihm ohne Hilfestellung fast nicht möglich.
Lesen und Schreiben	O. kennt die Buchstaben, hat eine gute Lesetechnik und liest eher langsam aber mehrheitlich fehlerfrei. Er versteht den Inhalt sehr einfacher Sätze. Komplexere Sätze überfordern ihn aufgrund des allgemein schlechten Sprachverständnisses. Das Schreibtempo ist wie sein allgemeines Arbeitstempo meist eher langsam. Bei guter Konzentration ist es O. aber auch möglich, in normalem Tempo zu schreiben. O. gibt sich Mühe, schön zu schreiben, was ihm auch recht gut gelingt. O. schreibt meist lautgetreu. Wenige Wörter schreibt er jedoch schon orthographisch korrekt. Die Wortgrenzen erkennt er gut.
Mathematisches Lernen	O. kann sich im Zahlenraum bis 100 orientieren. Er kann Bündeln und Entbündeln und kennt die Handlung von Addition und Subtraktion. Rechnungen ohne Übergänge kann er ohne Anschauungsmaterial lösen. Das Lernen des Einmaleins fällt ihm schwer. Für das Lösen von in Sätzen formulierter Rechnungen braucht er Unterstützung.
Umgang mit Anforderungen	O. arbeitet gewissenhaft. Erhält er einen Auftrag bestehend aus mehr als einem Schritt, ist er meist überfordert. Wenn ihm der Auftrag unklar ist, orientiert er sich entweder an den anderen Kindern oder er führt eine häufige Handlung aus. In einer grösseren Gruppe kann er nur schlecht mitarbeiten, da er mit den anderen Kindern sprachlich und inhaltlich nur schwer mithalten kann. Er kann den Tagesablauf nur mit Unterstützung einhalten. Das Regulieren seiner Emotionen gelingt ihm gut.

Kommunikation	O. kann sich nur teilweise verständlich mitteilen. Der Redefluss ist dabei oftmals unterbrochen, da ihm die Wörter fehlen. Er ist in der Zweiersituation etwas kommunikativer als in der Gruppe. Die in den Bereichen Wortschatz und Sprachverständnis massiven Defizite stellen ihn in der Schule und im Alltag vor grosse Schwierigkeiten. Er versteht viele Anweisungen und Aufgaben nicht oder falsch. Manchmal ist nicht ganz eindeutig, ob er etwas sprachlich nicht verstanden hat oder ob er nicht genau zugehört hat. Er beantwortet viele Fragen mit «ja», «nein» oder «weiss nicht». O. fragt selten nach, wenn er etwas nicht verstanden hat.
Bewegung und Mobilität	Os. motorische Entwicklung ist verzögert. Das Koordinieren und Nachahmen von Bewegungsabläufen gelingen ihm nur schlecht. Feinmotorisch fallen deutlich weniger Koordinationsschwierigkeiten auf als in der Grobmotorik. Trotz diesen Schwierigkeiten ist er im Schwimm- und Turnunterricht im Gegensatz zum Unterricht im Klassenzimmer sehr aktiv.
Für sich selber sorgen	O. kommt selbständig in die Schule und erscheint pünktlich und ordentlich zum Unterricht. Sein Schulmaterial hat er meistens dabei. Er hat jedoch oft Mühe, das Gewünschte zu finden und sucht lange danach. Er ist generell vorsichtig und kann sich vor gefährlichen Situationen schützen.
Umgang mit Menschen	O. ist in der Interaktion freundlich aber sehr zurückhaltend. Daher fällt es ihm schwer, Freunde und Spielkameraden zu finden, was ihn betrübt. Das Regeln von Nähe und Distanz bereitet ihm keine Schwierigkeiten. Auch kann er gut mit Kritik umgehen.
Freizeit, Erholung und Gemeinschaft	O. hat eher wenig soziale Kontakte. Manchmal spielt er in der Freizeit mit den Nachbarskindern. Oft ist er aber auch mit der Mutter allein zu Hause und spielt Games auf der Playstation oder auf dem iPad. O. interessiert sich sehr für Dinosaurier. Hier ist sein Wissen wie auch sein Wortschatz deutliche grösser als in den anderen Bereichen.

## Anhang B: Das Förderprogramm

- Übersicht über den Ablauf des Förderprogrammes
- Einheit 1: Sequenzen 1 - 2
- Einheit 2: Sequenzen 3 - 6
- Einheit 3: Sequenzen 7 - 10

## Ablauf des Förderprogramms

### Einheit 1: Personen- und Ortsbeschreibung, Adjektive

Sequenz, Anzahl Zeit- einheiten	Ziele	Inhalte	Produkt	Material
S1 2 ZE	Sich an die Geschichten von Michel erinnern, Planen von Personen- und Ortsbeschreibung	SuS erzählen, was sie von Michel aus Lönneberga noch wissen.		
	Einführung der Personen- und Ortsbeschreibung (Adjektive)	Bilder anschauen, Personen und Orte mit guten Wörtern beschreiben		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilder von Personen und Orten</li> <li>• Begriffe für die Personen- und Ortsbeschreibung</li> </ul>
	Erlernen der Bearbeitung der Checkliste	Checkliste (Anfang) im Tandem bearbeiten	ausgefüllte Checkliste	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Checkliste für die Planung (Anfang)</li> </ul>
S2 2 ZE	Verfassen des Textes	Personen- und Ortsbeschreibung in der Einzelarbeit verfassen	Text: Personen- und Ortsbeschreibung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• liniertes Blatt</li> </ul>

## Einheit 2: Planen und Verfassen einer Nacherzählung, treffende Verben

Sequenz/ Anzahl Zeit- einheiten	Ziele	Inhalte	Produkt	Material
S3 1 ZE	Inhaltliches Hintergrundwissen: Geschichte hören und verstehen	LP liest die Geschichte „Michel in der Suppenschüssel“ vor, mdl. Nacherzählung in der Klasse mit Hilfe von Fragen	mdl. Nacherzählung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschichte „Michel in der Suppenschüssel“</li> <li>• Fragen zu „Michel in der Suppenschüssel“</li> </ul>
S4 2 ZE	Erarbeiten der Merkmale einer Geschichte  Planungsstrategien vermitteln	A-H-A-Aufbau 7-W-Frage-Strategie  Umgang mit der Checkliste für die Planung	Planung im Tandem: Nacherzählung in die Checkliste schreiben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Checkliste für die Planung: „Michel in der Suppenschüssel“</li> </ul>
S5 1-2 ZE	Nacherzählung	Nacherzählung im Tandem aufschreiben	1.Trainings- Geschichte: Nacherzählung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ausgefüllte Checkliste für die Planung: „Michel in der Suppenschüssel“</li> </ul>
S6 2 ZE	Sprachliches Hintergrundwissen	Einführung von treffenden Verben für die Wörtern „gehen“ und „sagen“, Repetition der Adjektive	ersetzen von „gehen“ und „sagen“ mit treffenden Verben in der Nacherzählung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nacherzählungen</li> <li>• Treffende Verben</li> <li>• Begriffe für die Personen- und Ortsbeschreibung</li> </ul>
	Textüberarbeitung: Verben, Adjektive	Die Nacherzählung wird im Tandem überarbeitet und der Klasse präsentiert.	überarbeitete Nacherzählungen (Verben, Adjektive)	

Einheit 3: Planen und verfassen einer selber erfundenen Erzählung, Textrevision mit der Schreibkonferenz, Gefühlsbeschreibungen

Sequenz, Anzahl Zeit- einheiten	Ziele	Inhalte	Produkt	Material
S7 2 ZE	Selbstreguliertes Planen	AHA-Aufbau, 7-W-Fragen-Strategie, Einsetzen der Wörterlisten	2. Trainings- Geschichte: Ausgefüllte Checkliste für die Planung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schreibimpuls für 2. Trainings-Geschichte</li> <li>• Checkliste für die Planung: 2. Geschichte</li> <li>• Begriffe für die Personen- und Ortsbeschreibung</li> <li>• Treffende Verben</li> </ul>
S8 1-2 ZE	Schreiben der geplanten Geschichte	Verfassen der Geschichte mit Hilfe der Checkliste für die Planung	verfasste 2. Trainingsgeschichte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ausgefüllte Checkliste für die Planung</li> <li>• liniertes Blatt</li> </ul>
S9 2 ZE	Erarbeiten von Begriffen für die Beschreibung von Gefühlen	Gefühls- beschreibungen werden erarbeitet	Geschichte mit Ausdrücken für die Gefühls- beschreibungen (Angst)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilder von Personen und Orten</li> <li>• Auftrag: Warum hat Michel Angst</li> <li>• Gefühls- beschreibungen</li> </ul>
S10 2 ZE	Durchführen der Schreibkonferenz, Textrevision	Die SuS lesen und besprechen die Texte im Tandem und überarbeiten sie in der Einzelarbeit.	überarbeiteter Text	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karten für die Schreibkonferenz</li> <li>• Verfasste Geschichten</li> <li>• Begriffe für die Personen- und Ortsbeschreibung</li> <li>• Treffende Verben</li> <li>• Gefühls- beschreibungen</li> </ul>

Einheit 1	Sequenz 1 (2x 45 min)	Inhaltliches und sprachliches Hintergrundwissen zur Personen- und Ortbeschreibung; diskutieren, modellieren, memorieren und üben der Schreibstrategie „W-Fragen“ für den Anfang von Erzählungen
-----------	-----------------------	---

Zeit	Thematischer Schwerpunkt	Lehrperson	SuS	Material (Anhang C)
10 min	Inhaltliches Hintergrundwissen: Erinnern der Geschichten von „Michel aus Lönneberga“	LP zeigt das Buch „Michel aus Lönneberga“ und stellt Fragen zu seinen Streichen.	SuS erzählen, was sie schon wissen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buch: Michel aus Lönneberga</li> </ul>
20 min	Sprachliches Hintergrundwissen: Einführung der Personen- und Ortbeschreibung	LP hängt Bilder der Hauptpersonen und der Umgebung und passende Adjektive und Begriffe für deren Beschreibung an die WT	SuS beschreiben mdl. Personen und die Umgebung mit Adjektiven und Wörtern für die Ortsbeschreibung.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilder der Personen und Orten</li> <li>• Begriffe für die Personen und Ortsbeschreibung auf Papierstreifen</li> </ul>
10 min	Diskutieren: Erlernen der Bearbeitung der Checkliste: Planen der Personen- und Ortbeschreibung	LP führt die Diskussion über den Sinn der Schreibstrategien „A-H-A“ und „W-Fragen“	SuS überlegen und besprechen den Nutzen von Schreibstrategien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Checkliste für die Planung</li> </ul>



15 min	Modellieren der Schreibstrategie „W-Fragen“ anhand des ersten Teils der Checkliste für die Planung (Anfang)	LP modelliert die Handhabung der Checkliste für die Planung und der Liste mit den Begriffen für die Personen- und Ortsbeschreibung	SuS helfen mit, die Personen- und Ortsbeschreibung in die Checkliste für die Planung einzutragen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Checkliste für die Planung</li> <li>• Begriffe für die Personen- und Ortsbeschreibung</li> </ul>
10 min	Memorieren der Schreibstrategien		SuS besprechen im Tandem den Sinn der Schreibstrategien und die einzelnen Schritte.	
25 min	Üben der Schreibstrategie „W-Fragen“ anhand des ersten Teils der Checkliste für die Planung (Anfang)	begleitet bei Bedarf	SuS bearbeiten im Tandem den ersten Teil ihrer Checkliste für die Planung mit Hilfe der Begriffe für die Personen- und Ortsbeschreibung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Checkliste für die Planung</li> <li>• Begriffe für die Personen- und Ortsbeschreibung</li> </ul>

Einheit 1	Sequenz 2 (2x 45 min)	Modellieren des Verfassens eines Textes mit Hilfe der Checkliste für die Planung, memorieren und diskutieren der Strategie, üben des Verfassens eines Geschichtenanfangs
-----------	-----------------------	--

Zeit	Thematischer Schwerpunkt	Lehrperson	SuS	Material (Anhang C)
5 min	Repetition der Planungsstrategie	LP leitet die Diskussion	SuS beschreiben, wie sie die Personen- und Ortsbeschreibung geplant haben	
10 min	Modellieren des Verfassens eines Textes mit Hilfe der Checkliste für die Planung	LP modelliert das Schreiben eines Textes zusammen mit der Checkliste für die Planung		<ul style="list-style-type: none"> <li>• liniertes Blatt</li> <li>• Beispiel einer ausgefüllten Checkliste für die Planung</li> </ul>
10 min	Memorieren und diskutieren der Strategie	unterstützt bei Bedarf	SuS erklären einander im Tandem noch einmal die einzelnen Strategiestritte und besprechen deren Sinn.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eigene Checkliste für die Planung</li> </ul>

40 min	Üben: Schreiben einer Personen- und Ortsbeschreibung mit Hilfe der ausgefüllten Checkliste für die Planung	Auftrag: Geschichtenanfang mit Personen- und Ortsbeschreibungen aufschreiben	SuS schreiben die Personen- und Ortsbeschreibung auf (lassen dabei immer einen Linie aus)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eigene ausgefüllte Checkliste für die Planung</li> <li>• liniertes Blatt</li> </ul>
25 min	Texte einander vorlesen und ergänzen	unterstützt bei Bedarf	SuS lesen einander die Beschreibungen vor und nehmen bei Bedarf Änderungen vor (mit anderer Farbe)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verfasste Texte</li> </ul>

Einheit 2	Sequenz 3 (45 min)	Hintergrundwissen (Aufbau einer Erzählung, Inhalt): Hören und mdl. Nacherzählen von „Michel in der Suppenschüssel“ von Astrid Lindgren
-----------	--------------------	--

Zeit	Thematischer Schwerpunkt	Lehrperson	SuS	Material (Anhang C)
20 min	Inhaltliches Hintergrundwissen: Geschichte hören und verstehen	LP liest die Geschichte „Michel in der Suppenschüssel“ vor	hören zu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buch „Michel aus Lönneberga“</li> </ul>
10 min	Sichern des Wissens durch mdl. Nacherzählen	LP unterstützt bei Bedarf	SuS erzählen die Geschichte in der Klasse mündlich nach	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragen zu „Michel in der Suppenschüssel“</li> </ul>

Einheit 2	Sequenz 4 (2x 45 min)	Erarbeiten der Merkmale und des Aufbaus einer Geschichte, Planung von Hauptteil und Abschluss
-----------	-----------------------	--

Zeit	Thematischer Schwerpunkt	Lehrperson	SuS	Material (Anhang C)
10 min	Repetition des Hintergrundwissens: Inhalt der vorgelesenen Geschichte	unterstützt bei Bedarf	SuS erzählen, was sie noch von der Geschichte „Michel in der Suppenschüssel“ wissen	
15 min	Diskutieren: Merkmale und Aufbau einer Geschichte  Planungsstrategien: A-H-A Strategie, W-Fragen-Strategie	Bespricht mit der Klasse den Aufbau einer Geschichte (A-H-A): Welche Teile dieser Geschichte gehören zum Anfang, welche zum Hauptteil und welche zum Abschluss?  Leitet die Diskussion bzgl. der W-Fragen für den Hauptteil und den Abschluss	Überlegen sich den Aufbau einer Geschichte     Diskutieren über den Nutzen der W-Fragen und der A-H-A-Strategie	<ul style="list-style-type: none"> <li>Checkliste für die Planung: „Michel in der Suppenschüssel“</li> </ul>
15 min	Modellieren: A-H-A Strategie, W-Fragen-Strategie	Modelliert das Vorgehen des Planens einer Erzählung anhand der Checkliste für die Planung und den darin enthaltenen W-Fragen	SuS beantworten die W-Fragen und nennen Stichwörter, die in die Checkliste aufgeschrieben werden könnten	<ul style="list-style-type: none"> <li>Checkliste für die Planung: „Michel in der Suppenschüssel“</li> </ul>

20 min	Memorieren: A-H-A Strategie, W-Fragen-Strategie	gibt den Auftrag, unterstützt bei Bedarf	Die SuS erhalten eine Checkliste für die Planung und besprechen im Tandem den Nutzen der Strategieschritte und wie diese nacheinander durchgeführt werden.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Checkliste für die Planung: „Michel in der Suppenschüssel“</li> </ul>
30 min	Üben: A-H-A Strategie, W-Fragen-Strategie	gibt den Auftrag, unterstützt bei Bedarf	SuS schreiben die Planung für die Nacherzählung im Tandem in die Checkliste, wenden dabei die W-Frage- und A-H-A Strategie an	

Einheit 2	Sequenz 5 (ca. 45 min)	Schreiben der Nacherzählung
-----------	------------------------	-----------------------------

Zeit	Thematischer Schwerpunkt	Lehrperson	SuS	Material (Anhang C)
5 min	Memorieren und repetieren der Strategieranwendung mit der Checkliste für die Planung	Unterstützt den Erinnerungsprozess	SuS erklären, wie die Checkliste angewendet wird und besprechen deren Sinn	
10 min	Modellieren des Verfassens eines Textes mit Hilfe der Checkliste für die Planung	LP modelliert wie ein Text geschrieben werden kann unter Einbezug der in der Checkliste für die Planung notierten Stichwörter	SuS helfen mündlich mit, den Anfang des Textes zu schreiben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• liniertes Blatt</li> <li>• ausgefüllte Checkliste für die Planung: „Michel in der Suppenschüssel“</li> </ul>
30 min oder mehr	Üben: Verfassen der Nacherzählung mit Unterstützung durch die Checkliste für die Planung	gibt den Auftrag, unterstützt bei Bedarf	SuS schreiben im Tandem die Nacherzählung, setzen dabei die die Checkliste mit der W-Frage- und A-H-A Strategie ein	<ul style="list-style-type: none"> <li>• liniertes Blatt</li> <li>• ausgefüllte Checkliste für die Planung: „Michel in der Suppenschüssel“</li> </ul>

Einheit 2	Sequenz 6 (2x 45 min)	Sprachliches Hintergrundwissen: Repetition und Erweiterung: Adjektive Einführung: treffende Verben Üben: Textrevision (Hauptaugenmerk: Adjektive, treffende Verben)
-----------	-----------------------	--

Zeit	Thematischer Schwerpunkt	Lehrperson	SuS	Material (Anhang C)
10 min	Einführung: Treffende Verben	LP flüstert einem Kind ein Verb ins Ohr.	SuS erraten das Verb, das ein Kind durch Pantomime der Klasse vorzeigt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Treffende Verben</li> </ul>
10 min	Sprachliches Hintergrundwissen: Repetition und Erweiterung: Adjektive, treffende Verben	LP liest zwei Varianten der Geschichte „Michel in der Suppenschüssel“ vor: Mit Adjektiven und treffenden Verben und ohne diese sprachlichen Mittel.	hören die beiden Varianten	<ul style="list-style-type: none"> <li>Michel in der Suppenschüssel, 2 Varianten</li> </ul>
10 min	Diskussion: Effekt von Adjektiven und treffenden Verben.	LP leitet die Diskussion	SuS vergleichen und diskutieren die beiden Varianten und versprachlichen ihre Eindrücke.	
30 min	Üben: Im Tandem die verfasste Nacherzählung mit treffenden Verben und Adjektiven optimieren	LP unterstützt bei Bedarf	SuS überarbeiten ihren Text	<ul style="list-style-type: none"> <li>Treffenden Verben</li> <li>Begriffe für die Personen- und Ortsbeschreibung</li> </ul>
30 min	Präsentation	LP organisiert das gegenseitige Vorlesen	Die Tandemgruppen lesen ihre Texte einander vor und geben einander Rückmeldungen dazu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verfasste Texte</li> </ul>



Einheit 3	Sequenz 7 (2x 45 min)	Selbstreguliertes Planen einer selber erfundenen Geschichte
-----------	-----------------------	---

Zeit	Thematischer Schwerpunkt	Lehrperson	SuS	Material (Anhang C)
20 min	Schreibimpuls für die 2. Trainings-Geschichte	gibt den Schreibimpuls, hilft beim Generieren der Ideen	SuS generieren Ideen in einem Klassengespräch	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schreibimpuls für die 2. Trainings-Geschichte</li> </ul>
5 min	Diskutieren: Ablaufs für die Selbststeuerung der verschiedenen Strategiestritte	LP leitet das Gespräch	SuS erklären einander den Zweck des an der WT aufgeschriebenen Ablaufs	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selbststeuerung der Strategiestritte (WT)</li> </ul>
10 min	Diskutieren: A-H-A- und der W-Fragen-Strategie	LP leitet das Gespräch	SuS diskutieren im Tandem und anschliessend im Plenum, wie die Schreibstrategien unterstützend wirken können.	
60 min	Üben: Planen einer Erzählung im Tandem mit Hilfe der A-H-A- und der W-Fragen-Strategie (Checkliste für die Planung)  Einsetzen treffender Verben und Adjektive	LP unterstützt bei Bedarf	SuS unterstützen einander im Tandem beim Planen einer Geschichte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Checkliste für die Planung: 2. Geschichte</li> <li>Begriffe für die Personen- und Ortsbeschreibung</li> <li>Treffende Verben</li> </ul>

Einheit 3	Sequenz 8 (1- 2x 45 min)	Verfassen der 2.Trainingsgeschichte mit Hilfe der Checkliste für die Planung
-----------	--------------------------	--

Zeit	Thematischer Schwerpunkt	Lehrperson	SuS	Material (Anhang C)
10 min	Diskutieren: Einsatzes der Checkliste für die Planung beim Schreiben	LP leitet das Gespräch	SuS erklären, wie die Checkliste für die Planung beim Verfassen eines Textes genutzt werden kann.	
40-80 min	Üben: Verfassen einer Erzählung in der Einzelarbeit mit Hilfe der bearbeiteten Checkliste für die Planung und den Wörterlisten	LP hilft bei Bedarf	SuS schreiben ihre Geschichte in der Einzelarbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ausgefüllte Checkliste für die Planung</li> <li>• Begriffe für die Personen- und Ortsbeschreibung</li> <li>• Treffende Verben</li> </ul>

Einheit 3	Sequenz 9 (2x 45 min)	Sprachliches Hintergrundwissen: Gefühlsbeschreibungen
-----------	-----------------------	---

Zeit	Thematischer Schwerpunkt	Lehrperson	SuS	Material (Anhang C)
25 min	Erarbeiten des Hintergrundwissens: Beschreibung von Gefühlen	LP zeigt Bilder von Personen aus der Geschichte	SuS beschreiben die Personen und ihre Gefühle mit Hilfe der Wörter auf den Papierstreifen oder mit eigenen Ausdrücken	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilder mit Personen</li> <li>• Treffenden Verben</li> <li>• Begriffe für die Personen- und Ortsbeschreibung</li> </ul>
40 min	Anwenden des Gelernten	LP hilft bei Bedarf	Schreiben im Tandem zu einem Anfang eine kurze Geschichte und wie die Person sich dabei fühlt. Die SuS benutzen dazu die Wörterliste auf dem Bild.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Warum hat Michel Angst?</li> <li>• linierte Blätter</li> <li>• Gefühlsbeschreibungen</li> </ul>
25 min	Präsentation	LP leitet die Präsentation	Die SuS sitzen im Kreis. Wer seine Geschichte vorlesen möchte, darf dies machen. Die SuS geben Rückmeldungen auf die Wirkung der Beschreibungen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verfasste Geschichten</li> </ul>

Einheit 3	Sequenz 10 (2x 45 min)	Überarbeiten der 2.Trainingsgeschichte mit Hilfe der Schreibkonferenz (Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf den Gefühlsbeschreibungen)
-----------	------------------------	---

Zeit	Thematischer Schwerpunkt	Lehrperson	SuS	Material (Anhang C)
5 min	Repetition des Hintergrundwissens: Gefühlsbeschreibungen  Diskussion: Wirkung von Gefühlsbeschreibungen	LP leitet das Gespräch	Die SuS besprechen den Effekt von Gefühlsbeschreibungen in einer Geschichte und machen Beispiele dazu.	
5 min	Diskutieren: Schreibkonferenz	LP stellt die Schreibkonferenz vor, leitet das Gespräch	SuS diskutieren den Nutzen der Schreibkonferenz als Überarbeitungsstrategie	
10 min	Modellieren: Textüberarbeitung mit den Karten für die Schreibkonferenz.	LP modelliert die Durchführung mit einem Kind und seinem Text (SportlerIn, TrainerIn), betont, dass beide Partner die Verantwortung für das Gelingen einer Erzählung haben	SuS beobachten das Überarbeiten mit Hilfe der Auftragskarten der Schreibkonferenz.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karten für die Schreibkonferenz</li> <li>• Verfasste Erzählungen</li> <li>• Treffenden Verben</li> <li>• Begriffe für die Personen- und Ortsbeschreibung</li> <li>• Gefühlsbeschreibungen</li> </ul>

5 min	Memorieren der Schreibkonferenz		SuS besprechen mit einem Kartenset den Ablauf und den Nutzen der Schreibkonferenz.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karten für die Schreibkonferenz</li> </ul>
40 min	Üben: Durchführung der Schreibkonferenz in den Tandemgruppen mit Hauptaugenmerk auf Gefühlsbeschreibungen	LP unterstützt bei Bedarf	SuS führen im Tandem die Schreibkonferenz durch.	
15 min	Überarbeiten der Erzählung	LP unterstützt bei Bedarf	SuS überarbeiten in der Einzelarbeit ihren Text mit Hilfe der Verbesserungsziele, die in der Schreibkonferenz beschlossen worden sind.	
10 min	Reflexion im Plenum, Vorlesen von Geschichten	LP leitet das Klassengespräch	SuS berichten über den Überarbeitungsprozess	

## Anhang C: Unterrichtsmaterialien

- Schreibimpulse
- Begriffe für die Personen und Ortsbeschreibung
- Treffende Verben
- Gefühlsbeschreibungen: Verben, Adjektive, bildliche Beschreibungen
- Bilder von Personen und Orten
- Fragen zu „Michel in der Suppenschüssel“
- „Michel in der Suppenschüssel“, 2 Varianten
- Warum hat Michel Angst?
- Checkliste für die Planung: „Michel in der Suppenschüssel“
- Checkliste für die Planung: 2. Geschichte
- Karten für die Schreibkonferenz
- Karten für die Schreibkonferenz, angepasst
- Selbststeuerung der Strategieschritte
- A-H-A-Strategie, W-Fragen-Strategie

Schreibimpulse: Streiche von Michel aus Lönneberga

Trainings-Geschichte 1	Michel in der Suppenschüssel
Trainings-Geschichte 2	Die Hühner sieht man schlecht in der Wiese, Michel hat Angst, dass sie verloren gehen. Er unternimmt etwas.

Wörter, die du für das Beschreiben einer Person  
brauchen kannst



Körper	gross, klein, winzig, riesig, dick, dünn, schlank, mager, schmal, jung, alt
Gesicht	rund, länglich, blass, sonnengebräunt, zart
Augen	gross, klein, rund, schön, blau, braun, hell, dunkel, leuchtend
Haare	hellblond, blond, dunkelblond, braun, schwarz, hell, dunkel, schulterlang, kurz, lang, zusammengebunden, lockig
Kleider	altmodisch, bequem, elegant, neu, teuer, bunt, dreckig, hübsch, sauber, schön
gute Eigenschaft	lustig, fröhlich, nett, höflich, fleissig, freundlich, ruhig, ordentlich, mutig, brav, schlau, interessant, stark, lieb
schlechte Eigenschaft	unfreundlich, laut, müde, traurig, faul, unhöflich, frech, streng, wild

Wörter, die du für das Beschreiben einer Landschaft  
oder eines Ortes brauchen kannst



Haus	gemütlich, alt, neu, aus Holz gebaut, dreistöckig, rot, grau, weisse Fensterrahmen, mit einem Giebeldach, Flachdach, aus Beton gebaut, aus Backsteinen gebaut
Hof und Umgebung	Stall, Kuhstall, Schuppen, Hühner, Kühe, Zaun, Wiese, Wald, Schweine, Blumen
Dorf	Geschäfte, ruhig, Blumen, kleine Häuser
Stadt	Hochhäuser, laut, viele Autos



## Treffende Verben

### ***schnell gehen***

flitzen, stürmen, losstürzen, rennen, laufen, hetzen, sausen

### ***langsam gehen***

schlendern, schleichen, spazieren, bummeln, trotten, spazieren, trödeln





### ***laut sagen***

schreien, lärmern, rufen, grölen, schimpfen

### ***leise sagen***

flüstern, wispern, raunen, säuseln, zischeln, murmeln

## Gefühlsbeschreibungen: Verben, Adjektive und bildliche Beschreibungen

	Verben	Adjektive	Beschreibungen
<p>Freude</p> 	<p>lachen singen jubeln schmunzeln scherzen</p>	<p>freudestrahlend gutgelaunt vergnügt fröhlich lustig stolz zufrieden gemütlich</p>	<p>leuchtende Augen strahlendes Gesicht in die Luft springen</p>
<p>Ärger</p> 	<p>aufregen sich ärgern</p>	<p>wütend aufgeregt verärgert</p>	<p>auf den Boden stampfen vor Wut zittern Fäuste ballen</p>
<p>Angst</p> 	<p>zittern sich fürchten</p>	<p>erschrocken nervös unruhig unsicher verzweifelt besorgt</p>	<p>zitternde Knie starr vor Schreck wild pochendes Herz</p>
<p>Trauer</p> 	<p>weinen jammern</p>	<p>traurig entmutigt bekümmert niedergeschlagen betrübt enttäuscht</p>	<p>Tränen vergießen den Kopf hängen lassen schleppend gehen ins Leere starren</p>



## Bilder von Personen und Orten

(Quelle: Hellborn, O. (Regie) (1971). *Michel aus Lönneberga* (DVD). München: Universum Film GmbH.)











## Fragen zu „Michel in der Suppenschüssel“

### Anfang

1. Wer war Michel?

2. Wo wohnte er?

3. Wer gehörte zur Familie?

### Hauptteil 1

4. Was war das Problem?

5. Wie wollte die Mutter das Problem lösen?

6. Warum wollte der Vater die Suppenschüssel nicht kaputt machen?

### Hauptteil 2

7. Wie wollten die Eltern Michel aus der Suppenschüssel holen?

8. Was passierte beim Doktor?

9. Was machte der Vater mit der kaputten Suppenschüssel?

### Abschluss

10. Was machte Michel, als die Suppenschüssel wieder geflickt war?

11. Was machte die Mutter, als sie das sah?

12. Was machte der Vater?





## Michel in der Suppenschüssel, 2 Varianten

Die Familie sitzt gemütlich in der warmen Küche beisammen und isst das Mittagessen. Es gibt Blaubeersuppe. Dies ist Michels Lieblingssuppe. Als alle ihre Teller fertig ausgegessen hatten, erspähte Michel noch ein bisschen von der leckeren Suppe in der grossen Schüssel. Er nahm die schwere Suppenschüssel und versuchte den Rest der Suppe auszulecken. Dazu musste er seinen blonden Kopf ganz in die Schüssel zwängen. Als er alles ausgeleckt hatte, versuchte er wieder aus der Schüssel zu kommen.

### Variante 1:

Er versuchte verzweifelt seinen eingezwängten Kopf wieder aus dieser engen Schüssel zu kriegen. Doch er schaffte es nicht, obwohl er mit viel Kraft versuchte die Schüssel wegzudrücken. Nun begann er ängstlich zu jammern und zu weinen. Erst war dies ganz leise und wurde immer lauter. Die Mutter, der Vater und die kleinen Ida kamen schnell daher gerannt und standen besorgt neben ihm. Die schlaue Mutter hatte eine geniale Idee. Sie wollte die teure Schüssel mit dem Schürhaken kaputt machen. Der sparsame Vater fand diese Idee überhaupt nicht gut. Er schlug vor, mit der Kutsche zum nächsten Arzt zu fahren.

### Variante 2:

Er versuchte seinen Kopf wieder aus dieser Schüssel zu kriegen. Doch er schaffte es nicht. Nun begann er zu weinen. Die Mutter, der Vater und Ida kamen daher gerannt und standen neben ihm. Die Mutter hatte eine Idee. Sie wollte die Schüssel mit dem Schürhaken kaputt machen. Der Vater fand diese Idee überhaupt nicht gut. Er schlug vor, mit der Kutsche zum nächsten Arzt zu fahren.

## Warum hat Michel Angst?

Michel ist ein blonder Junge aus Schweden. Er lebt mit seiner kleinen Schwester und den Eltern auf einem Bauernhof in Lönneberga. An einem regnerischen Mittwochnachmittag macht er sich mit seinen beiden Freunden Mike und Tom gemütlich auf den Weg ins nächste Dorf. Sie wollen dort noch andere Kollegen aus der Schule treffen. Nachdem sie die Uhren im Schaufenster des Juweliergeschäfts lange betrachtet haben, gehen sie weiter. Plötzlich hält neben ihnen ein Polizeiwagen an und ein muskulöser Polizist steigt aus. Mit donnernder Stimme schreit er sie unfreundlich an: „Wo habt ihr den gestohlenen Schmuck?“

Auftrag: Erfinde mit deinem Partner oder deiner Partnerin die Geschichte weiter und beschreibe als erstes ganz genau, wie sich Michel fühlt. Wie fühlen sich seine Hände an, seine Füße, sein Kopf?



# Mein Ideenheft: Michel in der Suppenschüssel

**A**nfang      wer? wann? wo?

**H**auptteil      was?

**A**bschluss      was? wie? warum?



# Anfang

Wer kommt in der Geschichte vor? Zeichne und beschreibe die **wichtigsten Personen**.



Name:

Beschreibung:



Name:

Beschreibung:



Name:

Beschreibung



Name:

Beschreibung:



Name:

Beschreibung:

Wer kommt sonst noch in der Geschichte vor?

Wer ist die Person?

\_\_\_\_\_ Name: \_\_\_\_\_

Wer ist die Person?

\_\_\_\_\_ Name: \_\_\_\_\_

Wo? Ort:



Wo spielt die Geschichte?

Ortschaft (Stadt, Dorf): \_\_\_\_\_

Land: \_\_\_\_\_

Wie sieht es dort aus?

Wann? Zeit:



Wann spielt die Geschichte?

Tageszeit:

Jahreszeit:



# Hauptteil

Handlung und Höhepunkt



1. **Was** war das Problem?

2. **Wie** wollten die Eltern das Problem lösen?

3. **Wie** löste Michel das Problem?

4. **Was** passierte Dummes?

**Wie** passierte es?

**Warum** passierte das?



## Abschluss

5. **Was** machte Michel am Schluss?

**Warum** machte er das?

6. **Was** musste Michel zwei Tage später machen?



# Mein Ideenheft

**A**nfang      wer? wann? wo?

**H**auptteil      was?

**A**bschluss      was? wie? warum?



# Anfang

Wer kommt in der Geschichte vor? Zeichne und beschreibe die **wichtigsten Personen**.



Name:

Beschreibung:



Name:

Beschreibung:



Name:

Beschreibung



Name:

Beschreibung:



Name:

Beschreibung:

Wer kommt sonst noch in der Geschichte vor?

Wer ist die Person?

\_\_\_\_\_ Name: \_\_\_\_\_

Wer ist die Person?

\_\_\_\_\_ Name: \_\_\_\_\_

Wo? Ort:



Wo spielt die Geschichte?

Ortschaft (Stadt, Dorf): \_\_\_\_\_

Land: \_\_\_\_\_

Wie sieht es dort aus?

Wann? Zeit:



Wann spielt die Geschichte?

Tageszeit:

Jahreszeit:



# Hauptteil

Handlung und Höhepunkt



1. **Was** war das Problem, das Michel lösen wollte?

2. **Was** hatte Michel für eine Idee, um das Problem zu lösen?

3. **Was** unternahm er?

4. **Was** passierte Dummes?

**Wie** passierte es?

**Warum** passierte das?



## Abschluss

5. **Was** machten die andern Leute?

**Warum** machten sie das?

6. **Was** musste Michel am nächsten Tag zur Strafe machen?

**A****Schreibkonferenz****Vorlesen**

- ⇒ Der Sportler/die Sportlerin liest die Geschichte vor.
- ⇒ Der Trainer/die Trainerin liest leise mit.

**B****Schreibkonferenz****Erster Eindruck des Trainers/der Trainerin**

- ⇒ Was gefällt mir am besten?

**C****Schreibkonferenz****Prüfen des Textes**

- ⇒ Ist etwas nicht ganz klar? (in der Geschichte markieren)
- ⇒ Was könnte verbessert werden? (Vorschläge mit Bleistift auf die leeren Linien schreiben).

**D****Schreibkonferenz****Verben, Adjektive, Beschreibung der Gefühle**

- ⇒ Der Trainer/die Trainerin nimmt die Liste mit Adjektiven, Verben, Gedanken und Gefühlen.
- ⇒ Wo könnte man ein Adjektiv einsetzen?
- ⇒ Welche Verben müssen ersetzt werden?
- ⇒ Wo muss man die Gefühle beschreiben?

**E****Schreibkonferenz****Verbesserungsziele auswählen**

- ⇒ gemeinsam mindestens 5 Verbesserungsziele auswählen und mit einem Zeichen die Stelle in der Geschichte markieren.

**F****Schreibkonferenz****Besprechen der zweiten Geschichte**

- ⇒ Nun tauscht ihr eure Rollen.
- ⇒ Nehmt die zweite Geschichte und führt die Schreibkonferenz durch.

## **A** Schreibkonferenz a



### **Vorlesen**

- ⇒ Sportler und Trainer lesen die Geschichte miteinander halblaut. Der Trainer zeigt mit dem Finger, wo gelesen wird.

## **B** Schreibkonferenz a



### **Erster Eindruck des Trainers/der Trainerin**

- ⇒ Was gefällt mir am besten?

## **C** Schreibkonferenz a



### **Prüfen der Geschichte**

- ⇒ Ist etwas nicht ganz klar? (in der Geschichte markieren)
- ⇒ Was könnte verbessert werden? (Vorschläge mit Bleistift auf die leeren Linien schreiben).

## **D** Schreibkonferenz a



### **Verbesserungsziele auswählen**

- ⇒ gemeinsam mindestens 5 Verbesserungsziele auswählen und mit einem Zeichen die Stelle in der Geschichte markieren.

## **E** Schreibkonferenz a



### **Besprechen der zweiten Geschichte**

- ⇒ Nun tauscht ihr eure Rollen.
- ⇒ Nehmt die zweite Geschichte und führt die Schreibkonferenz durch.



## Selbststeuerung der Strategieschritte

1	Ideen in die Checkliste schreiben (Tandem)
2	Adjektive und treffende Verben, Gefühlsbeschreibung in die Checkliste schreiben (Tandem)
3	Aufschreiben der Geschichte zusammen mit der Checkliste
4	Kontrolle: Ist alles von der Checkliste aufgeschrieben?
5	Schreibkonferenz (Tandem)



## A-H-A-Strategie

A-H-A	Anfang Beschreibung der Hauptfiguren und des Ortes
	Hauptteil Michel steht vor einem Problem. Er hat eine Idee, wie er dieses lösen kann und führt diese aus. Es geschieht ein Missgeschick.
	Abschluss Die Leute reagieren auf dieses Missgeschick.

## A-H-A-Strategie mit W-Fragen-Strategie

A-H-A	Anfang Wer kommt in der Geschichte vor (Hauptpersonen)? Wie heissen die Personen? Wie sehen sie aus? Was ist besonders an den Personen? Wann spielt die Geschichte? Wo spielt die Geschichte?
	Hauptteil Was war das Problem, das Michel lösen wollte? Was war Michels Idee, um das Problem zu lösen? Was unternimmt er? Was passiert Dummes? Wie passiert das Unglück? Warum passiert das Unglück?
	Abschluss Was machen die anderen Leute und warum machen sie das? Was muss Michel am nächsten Tag machen?

## Anhang D: Datenerhebung und Daten

- Schreibimpuls Datenerhebung A-Texte
- Schreibimpuls Datenerhebung B-Texte
- Skala zur Bewertung der Textqualität (Glaser et al., 2011)
- Einschätzung der Textqualität (Daten)
- Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Schreibmotivation
- Einschätzung der Schreibmotivation (Daten)
- Dokumentation der Durchführung

## Datenerhebung A-Texte

### 1. Generieren der Ideen

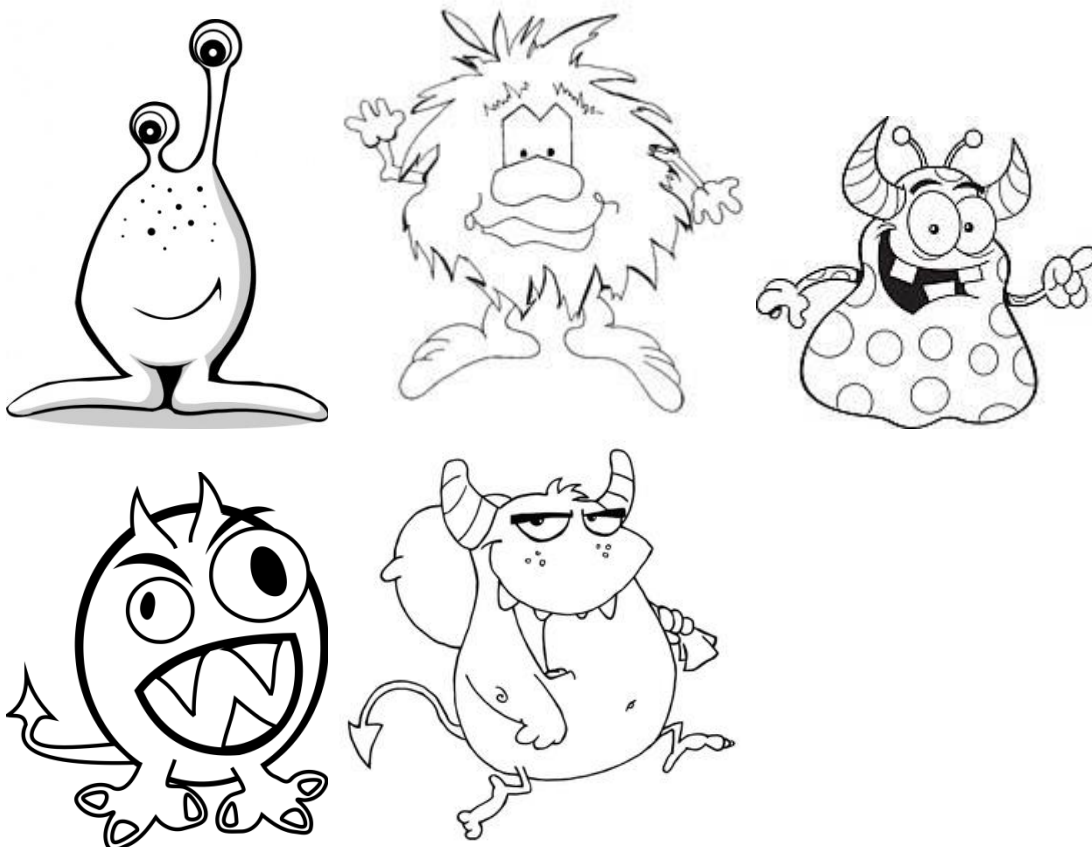
Wähle eines der kleinen Monster aus, das dir gefällt. Schneide es aus und klebe es auf ein Blatt Papier. Male es an, wie du es gern haben möchtest. Überlege dir wo es wohnt, was es isst und was es gerne macht. Zeichne deine Ideen.

### 2. Personen und Ortsbeschreibung

Beschreibe genau wie dein Monster aussieht, wie es heisst, was es gerne isst und was es gerne macht. Beschreibe wie der Ort aussieht, wo es lebt.

### 3. Abenteuer

Dein Umaki ist mit einem Ballon im Keller der Schule gelandet. Erfinde eine Geschichte dazu.



## Datenerhebung B-Texte

Schreibimpuls:

Es ist kurz vor Weihnachten. Michels Eltern sind weg. Als er in den Stall kommt, sieht er wie die Tiere frieren.

- Wie möchte Michel das Problem lösen?
- Was erlebt er dabei?
- Welche Probleme tauchen auf?

Aufträge:

1. Schreibe zuerst all deine Ideen ins Ideenheft. Wenn du möchtest, darfst du mit einem Partner oder einer Partnerin zusammen Ideen suchen. Du darfst die Wörterliste zur Hilfe nehmen.
2. Die Geschichte schreibst du nachher selber auf. Nimm dazu ein liniertes Blatt. Schreibe wie gewohnt nur auf jede zweite Linie.
3. Du darfst die Geschichte am Schluss mit einem Partner oder einer Partnerin in einer Schreibkonferenz überarbeiten. Nimm dazu die Karten zur Hilfe.

## Skala zur Bewertung der Textqualität (Glaser et al., 2011)

Stufe 1	Der Text besteht aus einer blossen Aneinanderreihung mehrerer unzusammenhängender Sätze und ist nur eine Auflistung von Ereignissen. Die sprachliche Qualität ist sehr gering, die Wortwahl eintönig.
Stufe 2	Der Text besteht aus mehreren Sätzen, die inhaltlich zusammenhängen. Es werden mindestens 2 W-Fragen beantwortet. Diese sind jedoch kaum ausgestaltet. Die Grundstruktur (Anfang-Hauptteil-Abschluss) ist noch nicht vorhanden. Auf dieser Stufe fehlt der Anfang oft oder besteht nur aus ein bis zwei Sätzen, der Hauptteil beschränkt sich meist auf wenige Handlungsschritte. Der Abschluss wird häufig weggelassen oder in nur einem Satz angedeutet. Die Sprache beschränkt sich auf den Grundwortschatz.
Stufe 3	Die Grundstruktur des Texts ist komplett vorhanden, die Sprache wirkt jedoch abgesehen von einigen abwechslungsreichen Verben und vereinzelt Adjektiven noch wenig ausgearbeitet. Es sind nur wenige Gedanken und Gefühle beschrieben. Sind Anfang und Hauptteil gut strukturiert und ausgearbeitet, kann der Text auch bei fehlendem Ende mit Stufe 3 bewertet werden, dies kann ein Zeichen von mangelnder Zeit oder Ausdauer sein.
Stufe 4	Der Inhalt der Geschichte ist über das Mass der Grundstruktur hinaus ausgearbeitet (ausführlicher Anfang und/oder Abschluss und ausführliche Beschreibung der Handlung). Der Wortschatz muss deutlich durch abwechslungsreiche Verben und Adjektive, sowie durch Gedanken- und Gefühlsbeschreibungen erweitert sein. Es treten jedoch noch Mängel in Kohärenz (logische Abfolge, Verknüpfung einzelner Abschnitte) auf.
Stufe 5	Die Geschichte ist strukturell, inhaltlich und sprachlich sehr gut ausgearbeitet. Sie enthält abwechslungsreiche, treffend gewählte und adäquat verwendete Verben und Adjektive sowie Beschreibungen von Gedanken und Gefühlen. Zudem sind bildliche Beschreibungen im Text enthalten.
Stufe 6	Die Geschichte weist in ihrer Gesamtstruktur eine Einheit auf und ist inhaltlich sowie sprachlich vollständig ausgearbeitet. Übergänge und Zusammenhänge sind sehr gelungen, die Umsetzung des vermittelten Wortschatzes zur sprachlichen Ausgestaltung ist hervorragend gelungen.



# Einschätzung der Textqualität (Daten)

1= unzusammenhängend

6= perfekt

Schüler/in	Text A	Text B
A. D.	3	3
A.O.	3	5
D.H.	2	3
F. A.	2	5
J. K.	6	6
L.M.	4	<b>5</b>
M. R.	2	3
M.W.	1	3
M. G.	4	6
M.E.	3	<b>5</b>
O.M.*	1	<b>1</b>
A. P.	2	5
A.V.	2	4
E. M.	3	5
E. B.	1	3
J.G.*	2	5
G. F.	2	<b>4</b>
L. R.	5	6
L. Z.	3	6
N.C.	3	4
N.Z.	3	6

\* Schüler mit erhöhtem Förderbedarf

## Fragebogen für die Selbsteinschätzung der Schreibmotivation



Wie gerne erfindest du Geschichten?

sehr gern. 😊					☹ gar nicht gern.
--------------	--	--	--	--	-------------------



## Einschätzung der Schreibmotivation (Daten)

4=sehr gern

1= überhaupt nicht gern

Schüler/in	Wie gerne erfindest du Geschichten?1	Wie gerne erfindest du Geschichten?2
A. D.	4	3
A. O.	3	3
D.H.	3	2
F.A.	4	4
J. K.	4	3
L. M.	3	3
M. R.	4	3
M. W.	4	4
M. G.	4	4
M. E.	3	3
O. M.*	3	4
A. P.	4	4
A. V.	4	3
E. M.	4	4
E. B.	3	4
J. G.*	3	4
G. F.	2	3
L. R.	4	4
L.Z.	4	4
N. C.	3	3
N.Z.	4	3

\*Schüler mit erhöhtem Förderbedarf

## Dokumentation der Durchführung

23.10 2017	Einheit 1 Sequenz 1: Planung der Personen- und Ortsbeschreibung
Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Besprechen wer Michel aus Lönneberga ist, und welche seiner Streiche die SuS kennen</li> <li>• Die Familienmitglieder besprechen, deren Charakter und Aussehen beschreiben</li> <li>• Den Hof Katthult und die Umgebung beschreiben</li> <li>• Diskutieren: Sinn der <i>Checkliste für die Planung</i> von Personen- und Ortsbeschreibungen</li> <li>• Modellieren der Schreibstrategie <i>W-Fragen</i> anhand des ersten Teils der <i>Checkliste für die Planung</i> (Anfang)</li> <li>• Memorieren der Schreibstrategien</li> <li>• Anwenden der erlernten Strategien</li> </ul>
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhaltliches und sprachliches Hintergrundwissen erarbeiten</li> <li>• Vermitteln der Schreibstrategie zur Planung eines Geschichtenanfangs</li> </ul>
Beobachtungen	<p>Die SuS erinnern sich an viele Details der Streiche von Michel. Beim Beschreiben der Personen und des Ortes wagen sich trotz den Bildern als Unterstützung nur wenige Kinder an die konkrete Personen- oder Ortsbeschreibungen heran. Sie stützen sich stark auf die erhaltene Wörterliste und brauchen nur selten eigene Wörter.</p> <p>Die Diskussionen über den Sinn der Planungsstrategien sind gut aber schnell erschöpft.</p> <p>Während der Sequenz des Erarbeitens und Modellierens können sich nicht alle Kinder bis zum Schluss gut konzentrieren.</p> <p>Die SuS können ihre Grundideen gut in die Checkliste notieren. Sie brauchen jedoch Unterstützung, wenn es darum geht, Details aufzuschreiben. Einigen Kindern fällt es schwer, die Beschreibungen in Stichwörtern zu machen und sie brauchen dabei Unterstützung.</p>
Interpretation	<p>Die Diskussion über den Sinn einer Strategie bringt den SuS zwar etwas, muss aber kurz gehalten werden.</p> <p>Die SuS sind sich nicht gewohnt, eine Geschichte zu planen und sich im Vorfeld so viele Gedanken über die Personen und die Orte zu machen.</p> <p>Die Liste gibt ihnen beim Planen Sicherheit, diese muss während dem Planen immer auf dem Pult liegen.</p> <p>Das Schreiben von Stichwörtern haben sie noch nie geübt. Damit ihnen dies gelingt, braucht es noch mehr Training und Unterstützung. Dies gilt vor allem für die schwächeren SuS.</p>
Nächste Lektion	<p>Damit bei den SuS die Schreibstrategie und deren Sinn gefestigt wird, muss diese noch einmal diskutiert werden. Anschliessend können die Kinder mit dem Aufsetzen des Textes beginnen. Damit sie dazu die Checkliste auch wirklich einsetzen, muss dies im Plenum besprochen und evtl. modelliert werden.</p>

25. 10. 2017      Einheit 1 Sequenz 2: Schreiben der Personen- und Ortsbeschreibung	
Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskussion: SuS besprechen wie sie den Geschichtenanfang (Personen und Ortsbeschreibung) in der vorhergehenden Lektion geplant haben und den Sinn der Planung.</li> <li>• Die LP modelliert, wie daraus ein Text entstehen kann.</li> <li>• Die SuS schreiben ihren Text.</li> </ul>
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetition der Planungsstrategie</li> <li>• Modellierten des Verfassens eines Textes mit Hilfe <i>der Checkliste für die Planung</i></li> <li>• Memorieren und diskutieren der Strategie</li> <li>• Üben: Schreiben einer Personen- und Ortsbeschreibung mit Hilfe des erstellten Clusters und der Wortliste</li> </ul>
Beobachtungen	Das Memorieren und Diskutieren der Strategie hat sich gut bewährt. Die meisten SuS konnten sofort mit schreiben beginnen. Die schwachen wie J. oder O. waren auf Unterstützung der LP angewiesen für die Umsetzung, da es ihnen schwer fiel, die Notizen der <i>Checkliste für die Planung</i> beim Schreiben einzusetzen. Ihnen musste noch einmal durch ein zusätzliches Modellieren separat gezeigt werden, wie sie dies handhaben können.
Interpretation	Die Kinder, welche Unterstützung nötig hatten, müssen weiterhin gut beobachtet und bei Bedarf unterstützt werden.
Nächste Lektion	Die SuS lernen durch das Schreiben einer Nacherzählung, wie man eine Geschichte planen und verfassen kann. Dort werden die Planungsstrategie und das Schreiben von Stichwörtern repetiert und gefestigt.

30. 10. 2017      Einheit 2 Sequenz 3: Hintergrundwissen für die Nacherzählung	
Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die LP liest die Geschichte von Michel in der Suppenschüssel vor.</li> <li>• Die SuS bearbeiten das AB mit Fragen zur Geschichte im Tandem.</li> <li>• Die SuS erzählen die Geschichte in der Klasse mdl. nach</li> </ul>
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erarbeiten des inhaltlichen Hintergrundwissens durch das Vorlesen der Geschichte</li> <li>• Sichern des Wissens durch das Beantworten von Fragen</li> <li>• Sichern des Wissens durch mdl. Nacherzählen</li> </ul>
Beobachtungen	Die SuS begeistern sich für die Geschichten von Michel aus Lönneberga. Auch schwächere SuS beteiligen sich beim mdl. Nacherzählen der vorgelesenen Geschichte. Einige von ihnen kennen die Filme und erzählen davon. Es fällt ein grosser Unterschied zwischen den einzelnen SuS auf, wie gut sie sich Michels Lebensweise vorstellen können.
Interpretation	Damit alle Kinder Michel besser kennen lernen und wissen wie er lebt, sollte ein Filmnachmittag eingeschaltet werden.
Nächste Lektion	Die SuS planen im Tandem die Nacherzählung.

6.11.2017	
Einheit 2	
Sequenz 4: Planen der Nacherzählung	
Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetieren der Geschichte <i>Michel in der Suppenschüssel</i></li> <li>• Besprechen des Aufbaus einer Geschichte (A-H-A)</li> <li>• Diskussion: <i>W-Fragen-Strategie</i> für das Planen des Hauptteils und des Abschlusses</li> <li>• Modellieren des Planens einer Erzählung anhand der <i>Checkliste für die Planung</i> und den darin enthaltenen W-Fragen</li> <li>• Planung der Nacherzählung im Tandem</li> </ul>
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetition der vorgelesenen Geschichte (Hintergrundwissen)</li> <li>• Diskutieren, modellieren und memorieren: <i>A-H-A Strategie, W-Fragen-Strategie</i></li> <li>• Üben: <i>A-H-A Strategie, W-Fragen-Strategie</i></li> </ul>
Beobachtungen	<p>Die Checkliste half den Kindern gut, die Geschichte in Anfang-, Hauptteil und Abschluss einzuteilen. Sie wurde durch das Diskutieren der Strategie W-Fragen noch vertieft.</p> <p>Zu Beginn des Modellierens konzentrierten sich alle SuS gut konzentrieren. Gegen den Schluss war es hingegen nicht mehr allen möglich, gut zuzuhören und mitzudenken.</p> <p>Das Notieren des Ablaufs der Geschichte auf die <i>Checkliste für die Planung</i> fiel den meisten Gruppen leicht. Viele stellen sich jedoch die Situationen nur rudimentär vor. Ich musste sie häufig durch bildliche Beschreibung der Situationen auf bestimmte Gegebenheiten aufmerksam machen. Die Kinder mussten einige Male darauf aufmerksam gemacht werden, all ihre Ideen auf Papier zu bringen. Viele hatten Ideen im Kopf, die sie nur schwer verbalisieren konnten. Zeichnungen und Skizzen halfen einigen, Orts- oder Personenbeschreibungen zu machen. Einige Kinder hatten Mühe, Stichwörter und nicht ganze Sätze aufzuschreiben. Das Sammeln von Ideen im Tandem dauerte deutlich länger als angenommen. Die Gruppen mit O. und J. brauchten beim Erstellen des Clusters viel Unterstützung der LP.</p>
Interpretation	<p>Das Modellieren muss jeweils möglichst kurzgehalten werden und trotzdem alle Schritte und mögliche Probleme und deren Lösungen beinhalten.</p> <p>Das Notieren von Stichworten muss noch weiterhin geübt werden.</p> <p>Die SuS brauchen noch mehr Informationen, wie es bei Michel zu und hergegangen ist und wie die Familie gelebt hat. Dies geschieht am besten mit Hilfe eines Filmnachmittags.</p>
Nächste Lektion	Es wird ein Filmnachmittag durchgeführt, damit die SuS die Geschichten von Michel besser kennen lernen.

8.11.2017      Einschub: Filmnachmittag	
Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Klasse sieht sich einige Folgen von Michel aus Lönneberga an.</li> <li>Besprechen des Charakter der Personen und der Lebensweise</li> </ul>
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>Erwerben von Hintergrundwissen zu Michel, seiner Familie und ihrer Lebensweise</li> </ul>
Beobachtungen	Das Gespräch im Anschluss an den Film hat gezeigt, dass die SuS sich anschliessend besser vorstellen konnten, wie die Leute in dieser Zeit in Schweden gelebt haben und wie es jeweils zu den Streichen gekommen ist.
Interpretation	Dieser Einschub hat sich sehr gelohnt. Die Kinder können sich die Personen und ihren Charakter besser vorstellen und wie sie in bestimmten Situationen fühlen. Dies kann beim Schreiben von eigenen Geschichten und dem Beschreiben der Personen und ihrer Gefühle helfen.
Nächste Lektion	Die SuS schreiben die Geschichte von Michel in der Suppenschüssel auf.

13.11.2017      Einheit 2 Sequenz 5: Scheiben der Nacherzählung	
Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die SuS repetieren die Anwendung und den Sinn der Checkliste beim Verfassen der Geschichte.</li> <li>Die SuS schreiben im Tandem die Nacherzählung und setzen dabei die Checkliste mit der <i>W-Frage-</i> und <i>A-H-A Strategie</i> ein</li> </ul>
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diskutieren und Memorieren der Strategieanwendung mit der <i>Checkliste für die Planung</i></li> <li>Üben des Verfassens der Nacherzählung mit Unterstützung durch die <i>W-Frage-</i> und <i>A-H-A Strategien</i></li> </ul>
Beobachtungen	Einige Tandemgruppen brauchten wieder Unterstützung beim Einbeziehen der Checkliste für die Planung. Die Klasse arbeitete sehr konzentriert und motiviert.
Interpretation	Das gemeinsame Verfassen der Nacherzählung in den Tandems ist eine Arbeit, die lustvoll und effektiv ist.
Nächste Lektion	Die SuS lernen mit Adjektiven und treffenden Verben die Geschichte anschaulicher zu erzählen.

15.11.2017      Einheit 2 Sequenz 6: Sprachliches Hintergrundwissen: Adjektive, treffende Verben	
Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LP flüstert einem Kind ein treffendes Verb ins Ohr. Dieses zeigt es den andern durch Pantomime, die anderen SuS erraten das Verb.</li> <li>• LP liest zwei Varianten eines Geschichtenanfangs vor: Eine mit Adjektiven und treffenden Verben und eine ohne.</li> <li>• Die Klasse bespricht den Effekt dieser sprachlichen Mittel.</li> <li>• Die Tandemgruppen überarbeiten ihre Nacherzählung und fügen treffende Verben und Adjektive mit einer anderen Farbe ein.</li> <li>• Präsentation der Nacherzählung und Peer-Rückmeldungen.</li> </ul>
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachliches Hintergrundwissen: Repetition Adjektive, Einführung treffende Verben</li> <li>• Optimierung des Textes durch Adjektive und treffende Verben.</li> </ul>
Beobachtungen	<p>Da sie SuS beim Schreiben ihrer Geschichte jeweils eine Linie ausgelassen hatten, fiel es ihnen leicht, zusätzliche Wörter in den Text zu schreiben. Die Besprechung im Tandem und das Arbeiten am Text haben sie sehr seriös durchgeführt.</p> <p>Sie hielten sich gut an den Auftrag, treffende Verben und Adjektive einzusetzen und fügten z.T. sehr viele davon in den Text ein.</p> <p>Einzelne Gruppen brauchten Unterstützung beim Überarbeiten ihres Textes und dem Finden von Wörtern für geeignete Beschreibungen von Personen und Handlungen. O. fiel es schwer, Ideen einzubringen.</p>
Interpretation	<p>Einzelnen Kindern fällt es schwer, in ihren Texten Mängel zu erkennen. Mit Unterstützung beim Einfügen guter Adjektive und Verben können sie erfahren, wie eine Geschichte bildlicher gestaltet werden kann.</p>
Nächste Lektion	<p>Als nächstes sollten sie SuS die erlernten Strategieschritte und das sprachliche Wissen selbständiger an einem selber erfundenen Text anwenden.</p>

22.11.2017      Einheit 3 Sequenz 7: Selbstreguliertes Planen einer selber erfundenen Geschichte	
Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Besprechen des Schreibimpulses für die 2.Trainings-Geschichte</li> <li>• Diskutieren der <i>A-H-A-</i> und der <i>W-Fragen-Strategie</i></li> <li>• Üben: Planen einer Erzählung im Tandem mit Hilfe der <i>A-H-A-</i> und der <i>W-Fragen-Strategie (Checkliste für die Planung)</i> incl. einsetzen treffender Verben und Adjektive</li> </ul>
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planung einer selber erfundenen Geschichte im Tandem</li> </ul>
Beobachtungen	Die Kinder hatten viele Einfälle zum Schreibimpuls. Das Diskutieren der Strategieschritte wurde sehr kurz gehalten, was sich bewährt hat. Für das Besprechen der Ideen im Tandem und das Notieren von Stichwörtern in die Checkliste benötigten sie viel Zeit. Einzelne Gruppen mussten auf die Wörterliste aufmerksam gemacht werden. Diese wurde jedoch nicht von allen Gruppen optimal genutzt. Die Kinder arbeiteten motiviert und intensiv.
Interpretation	Kurze Diskussionen über den Sinn und die Anwendung von Schreibstrategien haben sich bewährt. Das Einsetzen der Wörterliste als Unterstützung muss besprochen werden. Für das Besprechen und Notieren von selber erfundenen Geschichten muss viel Zeit eingerechnet werden.
Nächste Lektion	Die SuS schreiben ihre geplante Geschichte auf.



27.11.2017	<p>Einheit 3</p> <p>Sequenz 8: Verfassen der 2.Trainingsgeschichte mit Hilfe der Checkliste für die Planung</p>
Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die SuS diskutieren, den Nutzen der <i>Checkliste für die Planung</i> beim Verfassen eines Textes.</li> <li>• Die SuS schreiben ihre Geschichte in der Einzelarbeit</li> </ul>
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskutieren des Nutzens der <i>Checkliste für die Planung</i></li> <li>• Üben: Verfassen einer Erzählung in der Einzelarbeit mit Hilfe der bearbeiteten <i>Checkliste für die Planung</i> und den Wörterlisten</li> </ul>
Beobachtungen	<p>Durch die Diskussion, wie die Checkliste beim Schreiben genutzt werden kann, konnten die SuS die Schritte gut repetieren. Die meisten SuS starteten anschliessend sofort mit dem Aufschreiben der Geschichte und konnten die Notizen auf der <i>Checkliste für die Planung</i> gut einsetzen. Zwei schwächere SuS mussten hingegen unterstützt werden, damit es ihnen gelingt, in der Einzelarbeit mit Hilfe der Stichwörter eine Geschichte zu schreiben. Oftmals schrieben sie die Geschichte aus dem Kopf weiter und liessen so einzelne Stichwörter und gute Ausdrücke weg, welche auf der Checkliste notiert waren.</p> <p>Die Kinder brauchten sehr unterschiedlich viel Zeit für das Verfassen ihrer Geschichte. Starke Schreiberinnen und Schreiber verfassten mehrseitige Geschichte und waren entsprechend stolz darauf.</p>
Interpretation	<p>Die investierte Zeit in die Planung hat sich ausbezahlt, da die meisten Kinder sofort mit dem Aufschreiben der Geschichte starten konnten.</p> <p>Die schwächeren SuS brauchen offenbar mehr Unterstützung beim Einüben einer neuen Schreibstrategie. Andernfalls greifen sie auf ihre alten Strategien zurück.</p>
Nächste Lektion	<p>Die Kinder lernen die Beschreibung von Gefühlen kennen und überarbeiten in der folgenden Sequenz ihren Text in Hinblick darauf.</p>

4.12.2017	Einheit 3 Sequenz 9: Sprachliches Hintergrundwissen: Gefühlsbeschreibungen
Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreiben von Personen und ihrer Gefühle mit Hilfe von Bildern</li> <li>• Die SuS schreiben im Tandem zu einem vorgegebenen Geschichtenanfang eine kurze Geschichte. Dabei sollten vor allem die Gefühle (Angst) der Protagonisten beschrieben werden. Sie benutzen dazu die Wörterliste mit Gefühlsbeschreibungen.</li> <li>• Präsentieren der Geschichten</li> <li>• Die SuS geben Rückmeldungen auf die Wirkung der Beschreibungen.</li> </ul>
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erarbeiten des Hintergrundwissens: Beschreibung von Gefühlen</li> <li>• Anwenden des Gelernten</li> <li>• Präsentation</li> </ul>
Beobachtungen	<p>Einzelnen Gruppen mit stärkeren SuS ist es sehr gut gelungen, die Gefühle zu beschreiben und präsentierten ihre Geschichte im Anschluss gerne. Für die Kinder, welchen diese Aufgabe nicht optimal gelungen ist, waren die vorgelesenen Texte gute Beispiele. Durch die anschliessende Reflexion in der Klasse konnte die Wirkung der Ausdrücke versprachlicht werden.</p>
Interpretation	<p>Die Aufgabe, Gefühle zu beschreiben ist für Kinder der 3. Klasse eine grosse Herausforderung.          Herausfordernde Aufgaben machen Unterschiede der sprachlichen Kompetenzen in dieser Klasse deutlich.          Die stärkeren Kinder können ihre Produkte den schwächeren zeigen, welche je nach ihren Möglichkeiten daraus lernen.</p>
Nächste Lektion	<p>Die in dieser Lektion erlernten sprachlichen Gestaltungsmittel sollten in der nächsten Lektion in die Texte einfließen.</p>

11.12.2017	<p>Einheit 3</p> <p>Sequenz 10: Überarbeiten der 2.Trainingsgeschichte mit Hilfe der Schreibkonferenz (das Hauptaugenmerk liegt dabei auf den Gefühlsbeschreibungen)</p>
Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die SuS diskutieren die Wirkung der Gefühlsbeschreibungen</li> <li>• Die SuS diskutieren den Nutzen der Schreibkonferenz als Überarbeitungsstrategie.</li> <li>• Die LP modelliert die Anwendung der Karten für die Schreibkonferenz.</li> <li>• Die SuS besprechen mit einem Kartenset den Ablauf und den Nutzen der Schreibkonferenz.</li> <li>• Die SuS führen im Tandem die Schreibkonferenz durch.</li> <li>• Jedes Kind überarbeitet in der Einzelarbeit den eigenen Text mit Hilfe der Verbesserungsziele, die in der Schreibkonferenz beschlossen worden sind.</li> <li>• Besprechen des Überarbeitungsprozesses</li> </ul>
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskutieren: Wirkung der Gefühlsbeschreibungen</li> <li>• Diskutieren: Schreibkonferenz</li> <li>• Modellieren: Textüberarbeitung mit den <i>Karten für die Schreibkonferenz</i>.</li> <li>• Memorieren der Schreibkonferenz</li> <li>• Üben: Durchführung der Schreibkonferenz in den Tandemgruppen</li> <li>• Überarbeiten der Erzählung in Einzelarbeit</li> <li>• Reflexion im Plenum</li> <li>• Falls genügend Zeit vorhanden ist: Vorlesen einzelner Geschichten</li> </ul>
Beobachtungen	<p>Die SuS arbeiteten sehr intensiv an ihren Texten. Da einige ihre Texte nur stockend vorlesen konnten, gab ich in diesen Gruppen den Auftrag, die Geschichte gemeinsam halblaut zu lesen.</p> <p>Das Besprechen der Geschichten mit Hilfe der Karten für die Schreibkonferenz gelang den SuS gut. Einige hatten anschliessend Mühe, den eigenen Text zu verändern. Falls Veränderungen gemacht wurden, waren diese meistens oberflächlich auf sprachlicher Ebene. Das Einsetzen von Gefühlsbeschreibungen war den stärkeren SuS gut möglich. Die Schwächeren brauchten dafür Unterstützung.</p>
Interpretation	<p>Den Kindern fällt es teilweise schwer, ihre Geschichte abzuändern, da sie diese als fertiges Produkt erachten und keine Mängel erkennen.</p> <p>Die Textrevision gelingt nur jenen SuS, deren sprachliche Kompetenzen schon weiter fortgeschritten sind.</p> <p>Die Beschreibung von Gefühlen ist noch nicht allen SuS alleine möglich.</p>