

Theorie: Schreibkompetenzen wahrnehmen und beurteilen

Thomas Lindauer und Werner Senn

1 Was heisst «Schreibkompetenzen»

Schreibkompetenzen umschreiben die Fähigkeiten, die dafür nötig sind, einen Text so zu schreiben, dass er unabhängig vom Schreiber bzw. der Schreiberin, ohne deren Wissen über die konkrete Situation, in welcher der Text entstanden ist bzw. auf die er sich bezieht, von einer Leserin oder einem Leser verstanden wird.

Während beim Sprechen der Sprecher bzw. die Sprecherin in der gleichen Situation wie die Zuhörenden ist und entsprechend auf die Situation gestisch oder sprachlich leicht verweisen kann und bspw. die Umgebung, in der sich die Kommunizierenden befinden, nicht geschildert werden muss, ist beim Schreiben diese einfache Verweismöglichkeit nicht gegeben, sondern muss sprachlich geleistet werden bzw. die kommunikative Umgebung muss sprachlich aufgebaut werden. Dies gilt auch für Informationen, die in einer mündlichen Gesprächssituation mit Hilfe von Gestik, Mimik und Stimmlage bzw. durch die gemeinsame Situation gegeben sind. Der schriftliche Text muss deshalb sprachlich expliziter, strukturierter und vom Typus her monologischer sein als dies für gesprochene Äusserungen in einem Gespräch gilt, in dem Unverstandenes von den Zuhörenden erfragt oder durch Mimik signalisiert wird, wenn etwas nicht verstanden wurde.

Schreibkompetenzen meint also ein Bündel an unterschiedlichen Fähigkeiten. Zum einen sind dies die zentralen sprachliche Fähigkeiten, wie Wörter und Sätze angemessen und richtig zu schreiben, einen angemessenen Sprachstil zu wählen, Wissen um spezifische Textsortenmuster (bspw. Briefformen) etc. Neben Sprachlichem braucht es aber auch soziale Fähigkeiten, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, Einfühlungsvermögen etc., um einen Gedanken in einem Text so darzustellen, dass er von der eigenen Situation und Perspektive unabhängig verstanden wird. Man muss sich also in die Situation möglicher Leserinnen und Leser hineinversetzen und den Text mit deren Augen lesen (vgl. dazu auch das kognitive Textmodell).

Einzelne dieser Kompetenzen zeigen sich im fertigen Schreibprodukt. Andere, die für das Schreiben ebenso wichtig sind, zeigen sich in der Endfassung eines Textes nicht mehr – wie beispielsweise einzelne Planungsschritte, Überarbeitungen und Korrekturen.

Während dem Schreibprozess kann das Geschriebene laufend überarbeitet, weiter geplant oder sogar ganz neu begonnen werden. Der Blick auf den Schreibprozess rückt so zusätzlich das Ideenfinden, Planen, Formulieren und Überarbeiten ins Zentrum – Prozesse, die im Endprodukt kaum oder sogar überhaupt nicht mehr sichtbar sind. In diesem



Zusammenhang ist es also wichtig, dass der Blick nicht nur auf das Endprodukt, den Text, gerichtet wird, sondern auch auf den Schreibprozess selbst.

Es lassen sich unter dieser Perspektive also zwei Teilbereiche der Schreibkompetenz herausarbeiten. Einerseits sind dies Schreibkompetenzen, die sich im Schreibprodukt zeigen, indem Qualitäten und problematische Stellen des Textes thematisiert werden. Für die Beurteilung dieser Kompetenzen werden verschiedene Textbeurteilungsraster und -formen in den «Sprachstarken» angeboten, und zwar zur Selbst- wie zur Fremdbeurteilung. Andererseits finden sich darin auch Angebote, welche Kompetenzen des Schreibprozesses aufbauen, indem Vorgehensweisen und Probleme beim Ideenfinden, beim Planen, beim Formulieren oder beim Überarbeiten angesprochen werden. Der Aufbau der dafür nötigen Schreibkompetenzen ist grundsätzlich nur möglich, wenn die Schülerinnen und Schüler lernen, diese Prozesse selbstständig zu steuern. Dies bedingt, dass sie während des Schreibens laufend ihre Arbeit überwachen und beurteilen: Ist das Wichtigste aufgeschrieben? Habe ich genügend verständlich formuliert? Ist der Anfang des Krimis, den ich schreiben will, wirklich spannend? Etc. Dies verlangt immer wieder Selbsteinschätzungen des entstehenden Textes und die Steuerung der entsprechenden Schreibprozesse. Die Selbstbeurteilung selbst ist somit ein zentraler Teil des Schreibprozesses und damit ebenfalls als ein Teil einer umfassenden Schreibkompetenzen zu verstehen.

Auf der Primarstufe ist es noch nicht sinnvoll, diese Schreibprozessfähigkeiten systematisch mit summativen Fremdbeurteilungen zu steuern, weil die meisten dieser Prozesse implizit beim Schreiben selbst gelernt werden. Der Aufbau dieser Fähigkeiten kann viel besser durch förderorientierte, formative Rückmeldungen unterstützt werden. Dies wird möglich, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Texte und ihr Schreiben in kooperativen Lernsituationen miteinander besprechen. Im Austausch mit einem Partner, einer Partnerin reden sie über ihre Planung und ihre Ideen, den Entwurf und ihre Formulierungen, ihre Überarbeitungen. Finden diese Gespräche gezielt an der entsprechenden Stelle des Schreibprozesses statt, können auch Schwierigkeiten und Vorgehensweisen dieser Teilprozesse besprochen werden: Wie finde ich Ideen? Wie gehe ich beim Entwerfen vor? Wie kann ich meinen Text überarbeiten?

Deshalb lohnt es sich, die Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Schreibenanlässen dazu aufzufordern, über ihr Schreiben (bspw. mit Bildern über Schreibwege) und ihre Texte nachzudenken und miteinander zu reden. Solche Gespräche über das Schreiben bieten ebenfalls viele Ansätze einer Selbstbeurteilung. Vor allem hilft der Schreibpartner oder die -partnerin durch seine bzw. ihre Rückmeldung, den eigenen Text mit fremdem Blick, den Augen des Lesenden, zu sehen, was den Perspektivenwechsel begünstigt. Selbstbeurteilungshilfen und Anleitungen zur Schreibkonferenz bzw. zur Textlupe sind diesbezüglich die konkreten Hilfen, die man den Schülerinnen und Schülern anbieten kann.



Schreibkompetenzen, die sich im Schreibprodukt zeigen

| <i>Strukturieren</i> | <i>Inhalte generieren</i> | <i>Sprachlich gestalten</i> | <i>Korrekt schreiben</i> |
|--|---|--|---|
| Schreibideen nach einer nachvollziehbaren Logik und Abfolge gliedern, einheitliches Textmuster anwenden. | Eine Gesamtidee für den Text entwickeln, einzelne Aspekte des Themas kohärent entfalten: die Grundstruktur des Textmusters bekommt Farbe. | Sprachliche Ausdrucksweise, Wortwahl und Satzbau auf Textmuster, Gesamtidee und Themenentfaltung abstimmen und diese angemessen gestalten. | Text formal korrekt abfassen in Bezug auf Wortschreibung, Wortformen, Satzbau und Zeichensetzung. |

Schreibkompetenzen des Schreibprozesses

| <i>Ideen finden / Planen</i> | <i>Entwerfen / Formulieren</i> | <i>Inhaltlich überarbeiten</i> | <i>Sprachformal überarbeiten</i> |
|---|---|--|---|
| Schreibziel und Gesamtidee entwickeln, vielfältige Ideen finden und auswählen, Schreibplan erstellen. | In Schreibfluss kommen, Ideen und Gedanken in eine lineare Reihenfolge bringen, passende Formulierungen finden. | Einzelne Textstellen, Abschnitte oder den ganzen Text in Bezug auf Schreibziel oder Textmustervorgaben revidieren. | Text in Bezug auf Wortschreibung, Wortformen, Satzbau und Zeichensetzung durchlesen und verbessern. |

1.1 Schreibkompetenzen, die sich im Text zeigen

Wir unterscheiden vier Teilkompetenzen bei den Schreibkompetenzen, die sich direkt im Text zeigen:

- 1) strukturieren,
- 2) Inhalte generieren,
- 3) sprachliche Gestaltung,
- 4) formale Korrektheit.

Diese vier Teilbereiche der Schreibkompetenzen lassen sich mit Hilfe einer Textanalyse an den Texten nachweisen. Deshalb können sie auch in die Beurteilung von Texten in Form von Kriterien der Textbeurteilungsraster einfließen.

(1) «Strukturieren» meint, dass Schreibideen in einem Text in einer nachvollziehbaren Logik und verständlichen Abfolge gegliedert sind und dass ein einheitliches Textmuster, beispielsweise dasjenige einer Geschichte, angewendet wird. Eine Geschichte muss demzufolge so strukturiert sein, dass ein stimmiger Erzählverlauf, eine einheitliche Erzählperspektive, erzählwürdige Ereignisse und ein passender Erzählabschluss erkennbar sind. Dies bildet das Gerüst der Geschichte, das Textmuster.



(2) Manchmal haben Geschichten von Schülerinnen und Schülern eine Struktur, die der Textsorten entspricht. Einzelne Episoden oder Figuren werden aber nicht oder zu wenig ausgeführt. Damit sind nun Aspekte der zweiten Teilkompetenz angesprochen, dem «Inhalte generieren». Diese bezieht sich auf die inhaltliche Gesamtidee des Textes bzw. wie diese Idee thematisch entwickelt und kohärent ausgearbeitet wird. Dadurch bekommt die Grundstruktur einer Geschichte Farbe. Personen, Ort und Handlung werden anschaulich und stimmig dargestellt, ohne dass Brüche oder Sprünge entstehen. Die beiden andern Teilkompetenzen sind vor allem sprachlicher Natur.

(3) In der «Sprachlichen Gestaltung» zeigt sich, ob die sprachlichen Mittel die Gesamtidee und das Schreibziel unterstützen und angemessen eingesetzt sind, also ob Wortwahl bzw. Satzbau zur Gesamtgeschichte passen.

(4) Mit «formale Korrektheit» sind grammatische oder orthografische Aspekte der Sprache gemeint. Sprachformale Aspekte lassen sich grundsätzlich mit richtig oder falsch beurteilen, während der Bereich der «Sprachlichen Gestaltung» dies in den seltensten Fällen zulässt: Ob eine bestimmte Wortwahl nun eine Figur besonders anschaulich beschreibt, ist eine Frage der Angemessenheit und nicht der Richtigkeit.

1.2 Schreibkompetenzen des Schreibprozesses

Wir gliedern den Schreibprozess in vier Schritte, die jeweils die entsprechenden Schreibprozess-Kompetenzen fokussieren:

- 1) Ideen finden/Planen
- 2) Entwerfen/Formulieren
- 3) Text inhaltlich überarbeiten
- 4) Text sprachformal überarbeiten und korrigieren.

(1) Im ersten Schritt werden Schreibziel und Gesamtidee entwickelt. Dieser Planungsprozess verläuft bei einzelnen Schreibenden sehr unterschiedlich. Einige entwickeln zuerst vielfältige Ideen und wählen aus, erstellen vielleicht sogar einen Schreibplan, andere beginnen gleich mit dem Schreiben und entwickeln schreibend Ideen. Wieder andere brauchen vielfältige Anregungen, die sie beispielsweise mit Zeichnen oder Clustering (ein Ideennetz erstellen) bekommen. Diese Anfangsphase des Schreibens ist gerade für die Primarschule von hoher Bedeutung, denn hier wird Schreibmotivation aufgebaut. Gerade für Schülerinnen und Schüler, die in dieser Anfangsphase blockiert sind, ist die Situierung einer Schreibaufgabe zentral: Fantasiegeschichten brauchen eine Fantasiewelt, in der sie geschrieben werden, Sachtexte eine möglichst klare Kommunikationssituation mit Schreibvorgaben.



(2) Im zweiten Schritt muss eine Schreibende, ein Schreibender in den Schreibfluss kommen. Die Situierung der Schreibaufgabe begünstigt es, dass sich die Gedanken während des Schreibens laufend weiterentwickeln. Die Hauptaufgabe in diesem Schritt ist es, die eigenen Ideen und Gedanken, die nicht immer sehr geordnet sind, in eine für einen Leser / eine Leserin nachvollziehbare lineare Reihenfolge zu bringen und passende Formulierungen zu finden.

(3) Der dritte Schritt ist der erste Überarbeitungsschritt: Einzelne Textstellen, Abschnitte oder der ganzen Text wird in Bezug auf das Schreibziel oder die Textmustervorgaben revidiert. Dieser Überarbeitungsschritt ist inhaltlich ausgerichtet. Überarbeiten fällt Primarschülerinnen und -schülern nicht leicht, denn er verlangt besonders deutlich, sich in die Position der möglichen Lesenden zu versetzen. Dieser anspruchsvolle Perspektivenwechsel wird in kooperativen Lernsituationen wie beispielsweise einer Schreibkonferenz, wo die Gesprächspartnerinnen und -partner mit diesem fremden Blick auf den Text schauen und Rückmeldungen geben, gefördert. Zusätzlich bieten wir die kooperative Überarbeitungsform «Textlupe» an, in der in einer Kleingruppe gemeinsam an den Texten gearbeitet wird. Eine andere Möglichkeit ist es, den Text so lange ruhen zu lassen, bis er fremd wird. So ist es didaktisch gesehen sinnvoll, zwischen Entwurf und Überarbeitung genügend Zeit einzuschalten. Sehr sinnvoll ist in diesem Zusammenhang das Anlegen einer Schreibmappe, wie dies auch mit Zeichnungen geschieht. In einer solchen Mappe können Texte aus Schreibversuchen, angefangene Geschichten, Entwürfe, die noch überarbeitet werden müssen, Schreibideen oder Schreibcluster etc. gesammelt werden. Von Zeit zu Zeit können nun Rohtexte aus dieser Mappe hervorgeholt werden, nochmals gelesen werden und eventuell auch überarbeitet werden. Diese Vorgehensweise schafft automatisch die nötige Distanz, die für eine Überarbeitung sinnvoll ist.

(4) Im vierten Schritt wird der Text in Bezug auf Wortschreibung, Wortformen, Satzbau und Zeichensetzung durchgelesen und verbessert. Nicht jeder Text muss auch auf sprachformale Aspekte überarbeitet werden, es braucht also nicht jeder schulische Text eine Reinschrift. «Die Sprachstarken» bieten auch für diesen Arbeitsschritt eine spezifische Vorgehensweise an, die kooperativ ausgerichtet ist, die aber einzelne formale Aspekte der jeweiligen Schulstufe fokussiert: Das Korrekturprogramm.

Selbstverständlich ist diese Abfolge der vier Schritte beim Schreiben oft nicht so linear, wie sie hier dargestellt wird. Überarbeitungsschritte werden laufend auch schon während des Entwerfens ausgeführt. Manchmal führt eine solche Überarbeitung auch zu neuen Ideen, was zu einer weiteren Ideenfindungsphase führen kann etc. Trotzdem hilft die Einteilung in vier Schritte den Schreibprozess zu gliedern und damit differenzierter wahrzunehmen. So ist auch eine gezielte Förderung dieser Teilkompetenzen möglich. Kooperative Formen wie Schreibkonferenzen oder der Einsatz von Textlupe oder Korrekturprogramm sind dafür geeigneter, die dafür nötigen Schreibkompetenzen aufzubauen.



2 Texte beurteilen

Die anspruchsvolle und zeitaufwendige Aufgabe, einen Text so zu korrigieren und zu beurteilen, dass die Arbeit an Texten möglichst förderwirksam wird, verdient besondere Aufmerksamkeit. Damit eine Beurteilung wirklich weiterhelfen kann, müssen Textbeurteilungsraster auf Schreibkompetenzen ausgerichtet sein, und zwar auf diejenigen, die sich in Texten zeigen.

2.1 Summative und formative Textbeurteilungsraster

Dazu werden zwei unterschiedliche Typen von Textbeurteilungsrastern angeboten. Das Textbeurteilungsraster S ist für eine summative Beurteilung entwickelt, die vier verschiedenen Textbeurteilungsraster F sind formativ ausgerichtet.

Das *summative Textbeurteilungsraster* ermöglicht eine abschliessende Beurteilung eines Textes. Die einzelnen Kriterien werden auf den drei Stufen «noch nicht erreicht», «erreicht» und «übertraffen» angekreuzt. Der Bereich «Formale Korrektheit» ist in diesem Raster mit Kriterien ausdifferenziert, die im jeweiligen Schuljahr ihre Gültigkeit haben. Das Raster ist auf die häufige Textsorte «Geschichten schreiben» ausgerichtet.

Die *formativen Beurteilungsraster* ermöglichen eine differenzierte förderorientierte Rückmeldung auf einen Text im Entwurfstadium. Sie sind darauf ausgerichtet, dass eine Lehrperson möglichst präzise sagen kann, wie an einem Text weitergearbeitet werden kann. Deshalb bieten diese Raster genaue Beschreibungen der wesentlichen Kriterien von verschiedenen Textsorten wie «Geschichten», «Briefe», «Anleitungen/Rezepte», «Gedichte» etc. In diesen Rastern ist möglichst genau festgelegt, wann ein bestimmtes Kriterium erreicht ist. Ebenfalls aufgeführt ist, wann es «noch nicht erreicht» bzw. «übertraffen» ist. Die Lehrperson kann in diesen Rastern diejenigen Aussagen markieren, die für den Text zutreffen. Damit erhält sie Worte, mit denen sie ihre Einschätzung eines Textes dem Schüler oder der Schülerin mitteilen kann.

Grundsätzlich sind die formativen Textbeurteilungsraster im Bereich «Formale Korrektheit» so gestaltet, dass sie die Lesbarkeit ins Zentrum rücken. Ein Text der Primarschule muss nicht primär fehlerfrei sein. Während auf der inhaltlichen Seite kaum jemand von einem Kindertext (richtigerweise!) erwartet, dass in ihm die Gedanken in der Differenziertheit eines Erwachsenen dargelegt werden, gilt in vielen Schul- und Wohnzimmern in Bezug auf Rechtschreibung und Grammatik, dass sämtliche Fehler, die entdeckt werden, korrigiert werden. Vollständige Formale Korrektheit ist ein Anspruch, der höchstens an Texte von Erwachsenen gelegt werden kann.

Für das Rechtschreiblernen ist es besonders wichtig, dass nicht alle im Text auftretenden Verstöße gleich behandelt werden. Um eine möglichst grosse Förderwirkung zu erreichen, sollten die individuellen Voraussetzungen des Schülers, der Schülerin möglichst in die



Korrektur und Beurteilung einfließen. Wir wünschen uns daher eine differenzierte Korrektur, indem vor allem diejenigen formalen Verstöße fokussiert werden, die im entsprechenden Schuljahr auch wirklich eine Bedeutung haben. Deshalb sind im summativen Textbeurteilungsraster S im Bereich «Formale Korrektheit» nur diejenigen Probleme der Rechtschreibung und Grammatik aufgeführt, die für das betreffende Schuljahr bedeutsam sind.

2.2 Selbstbeurteilung mit Beurteilungstern/-netz

Um die Schülerinnen und Schüler anzuregen, über die Qualitäten der eigenen Texte zu sprechen und diese selbst einzuschätzen, werden Selbstbeurteilungshilfen angeboten.

Für die Selbstbeurteilung im Bereich Schreiben verwenden wir einheitlich entweder das Beurteilungsnetz (Geschichten schreiben) oder den Beurteilungstern (Briefe schreiben). Netz wie Stern erstrecken sich von einem Zentrum aus in mehrere Richtungen. Mit diesen beiden Beurteilungsformen können gleichzeitig mehrere Kriterien betrachtet werden. Dies ist möglich, da der geschriebene Text im Gegensatz zum gesprochenen Wort materiell vorliegt und mehrmals gelesen werden kann bzw. auch nach einem zeitlichen Abstand wieder hervorgeholt werden kann. Die Schülerinnen und Schüler können deshalb dazu aufgefordert werden, zwei bis drei Kriterien in den Blick zu nehmen und diese im Netz oder im Stern zu markieren.

Die vier Punkte bzw. sechs Punkte dieser Beurteilungshilfen für die Klassen 2 bzw. 5 entsprechen den Kriterien der Textbeurteilungsraster, sind jedoch schülergemäss formuliert. Dies garantiert, dass Selbstbeurteilung (der Schülerinnen und Schüler) und Fremdbeurteilung (der Lehrperson) aufeinander abgestimmt sind. Die Lehrperson bietet in diesem Prozess die Aussensicht: Mithilfe der Beurteilungsraster gibt sie auf eine transparente Art kriteriengeleitet Rückmeldungen. So kann sie gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern feststellen, ob die Ziele erreicht sind, und worauf sie beim nächsten Schreiben achten sollen. Dies gilt in besonderem Ausmass für das Schreiben in den Schreibwelten, wo dieselbe Textsorte mehrmals geschrieben wird.

Gleichzeitig erhalten die Schülerinnen und Schüler mit diesen Selbstbeurteilungsformen ein Werkzeug, ihre eigenen Texte kriteriengeleitet zu untersuchen und zu besprechen. Es geht dabei weder um realistische Selbsteinschätzung noch um Vollständigkeit der Analyse. Die eingezeichneten Einschätzungen bieten eine gute Ausgangslage für ein Gespräch über den Text und über die Einschätzung. Dies kann in kooperativen Formen geschehen wie in Schreibkonferenzen oder mit Hilfe der Textlupe, oder in einem Gespräch über den Text mit der Lehrperson. So bauen die Schülerinnen und Schüler allmählich ihre Selbstbeurteilungskompetenzen aus.



3 Schreibkonferenzen und Textlupe für Kompetenzen des Schreibprozesses

Mit Schreibkonferenzen oder mit Hilfe einer Textlupe können Texte in Gruppen gezielt und strukturiert besprochen werden. Wertvoll sind solche kooperativen Arbeitsformen vor allem für den Ausbau der Schreibfähigkeiten (weniger für die Verbesserung der Qualität des besprochenen Textes): Das Beispiel der andern kann gerade für komplexe Prozesse, wie dies Schreibprozesse sind, als Muster dienen, um eine eigene Prozedur aufzubauen. Zudem bietet die kooperative Situation eine Vielzahl von Möglichkeiten, das eigenen Schreiben und die dabei auftretenden Schwierigkeiten zu besprechen. So treten Prozesse, die normalerweise eher automatisiert ausgeführt werden, in den Fokus der Aufmerksamkeit der Schreibenden, was das Lernen begünstigt.

In die Arbeit in Schreibkonferenzen müssen die Schülerinnen und Schüler sorgfältig eingeführt werden. Dazu sind die beiden folgenden Schritte zu beachten:

1. Ein Text wird in einer Schreibkonferenz vorgelesen, die andern geben darauf eine erste, v.a. Positives hervorhebende Rückmeldung.
2. Die Gruppe bespricht dann den Text, liest Teile davon nochmals.

Dazu ist eine gute Feedbackkultur Voraussetzung – und die kann nur im gemeinsamen Gespräch unter Anleitung der Lehrperson aufgebaut werden. Ein Feedback muss grundsätzlich darauf ausgerichtet sein, den Lernprozess zu fördern. Deshalb ist es sinnvoll, dass in einer ersten Runde zuerst einmal positive Aspekte des Textes gesammelt werden. Erst in der zweiten Runde werden dann Auffälligkeiten des Textes besprochen, die störend wirken.

Eine Rückmeldung ist in diesem Sinne:

1. kurz (am besten auf einem «Blitzzettel» notiert),
2. konkret (bezogen auf den Text, indem eine auffällige Stelle des Textes möglichst sachlich beschrieben wird),
3. förderorientiert (sie zeigt auf, wie die Textstelle auf eine ZuhörerIn / eine Leserin wirkt und skizziert Vorschläge, wie weiter gearbeitet werden kann).

«Blitzzettel» sind A5-Zettel, auf die gross und leserlich in Stichworten der erste Eindruck notiert wurde. Diese «Blitzzettel» werden dann als Gesprächseröffnung in die Mitte gelegt. So erkennt man schnell, welche Rückmeldungen inhaltlich zusammengehören.

Dieses Grundmuster wird ebenfalls in der Textlupe beibehalten (natürlich ohne «Blitzzettel», die in dieser Form nicht nötig sind). In dieser Methode wird der Text aber nicht vorgelesen und mündlich besprochen, sondern er wird gelesen und die Rückmeldungen werden schriftlich auf dem Textlupen-Blatt festgehalten. Dieses Beiblatt geht mit dem Text dann zum nächsten Gruppenmitglied.



4 Motivationale und emotionale Aspekte: Beobachtungsbogen

Nicht nur die Kompetenzen im engeren Sinn müssen von einer Lehrperson erfasst werden, sondern auch motivationale und emotionale Aspekte, die auch beim Schreiben eine wesentliche Rolle spielen, soll sie beobachten. Spezifische Beobachtungsbögen dienen dazu, solche Aspekte wahrzunehmen, zu reflektieren und zu besprechen.

Zu diesem Zweck bieten wir auch einen Beobachtungsbogen und eine Selbsteinschätzung an, in denen Schreibgewohnheiten in der Freizeit, Schreibmotivation und Schreibstrategien angesprochen werden. Die entsprechenden Fragen zu diesen drei Bereichen sollen es ermöglichen, dass Lehrpersonen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern ein differenziertes Gespräch über ihr Schreiben führen können. Haben die Schülerinnen und Schüler als Vorbereitung auf dieses Gespräch die Selbsteinschätzung im Arbeitsheft ausgefüllt, ist eine gute Voraussetzung geschaffen, dass das Gespräch ertragreich für beide Seiten endet.

Die Fragen der Selbsteinschätzung können und sollen natürlich ebenfalls als Unterrichtsthema aufgegriffen werden, deshalb sind sie auch im Arbeitsheft platziert. Der Austausch über die Schreibgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit beispielsweise, zusammengefasst in einer Tabelle für die ganze Klasse, kann anregend wirken. Illustrative Antworten von Kolleginnen und Kollegen im Bereich Schreiben auf die Fragen: «Was schreibst du am häufigsten?» oder: «Wie überarbeitest du?» motivieren andere und dienen als Modell, wie sie selbst ans Schreiben herangehen können.

Zum Schluss

Auch wenn insbesondere im Bereich Schreiben viele Raster und Beurteilungsinstrumente angeboten werden, soll das nicht heissen, dass alle in allen Schreibenlässen (und schon gar nicht für alle Schüler und Schülerinnen) eingesetzt werden: Die Schülerinnen und Schüler können und sollen im Unterricht auch schreiben, ohne dass die Lehrperson den Text korrigiert und beurteilt. Die Instrumente stehen den Lehrpersonen für unterschiedliche Beurteilungssituationen zur Verfügung, so dass sie sie auf die Situation und die Lernenden passend auswählen können. Feine Instrumente sind nicht für alle nötig, aber in gewissen Fällen ist man auf eine feinere Beurteilung und Beobachtungshilfe angewiesen. Somit bieten die Beurteilungsinstrumente der «Sprachstarken» eine wirkungsvolle Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler individuell und zielgerichtet in ihrer Schreibentwicklung zu fördern.

Quelle:

Der Text ist eine Überarbeitung der Seiten 155–160 von Thomas Lindauer und Werner Senn «Die Sprachstarken Bd 5, Kommentarband». Klett & Balmer 2009.

