

Schreibkonferenz vs. traditionelle Aufsatzdidaktik. Eine empirische Untersuchung

DISSERTATION
zur Erlangung des
akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie
am Fachbereich 2: Philologie/ Kulturwissenschaften der
UNIVERSITÄT Koblenz-Landau

vorgelegt im Promotionsfach Germanistik
Schwerpunkt: Linguistik/ Fachdidaktik
von Andreas Thomas Necknig
geb. am 23.04.1980 in Koblenz
Erstgutachter: Herr Prof. Dr. Biere
Zweitgutachterin: Frau Prof. Dr. Rustemeyer

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG.....	8
I. TEIL - THEORETISCHER HINTERGRUND	13
1. Die Entwicklung der Aufsatzdidaktik	14
1.1 Einführung.....	14
1.2 Grundzüge der Aufsatzentwicklung	14
1.2.1 Der gebundene und freie Aufsatz.....	15
1.2.2 Der sprachschaffende und der sprachgestaltende Aufsatz	16
1.2.3 Der kommunikative und der heuristische Aufsatz	18
1.3 Von der Produkt- zur Prozessorientierung.....	19
2. Freies und kreatives Schreiben	21
2.1 Einführung.....	21
2.2 Begriffserläuterung und Begründung der „Freiarbeit“ und des „offenen Unterrichts“.....	21
2.3 Definition des freien und kreativen Schreibens	23
2.4 Zur didaktischen Funktion des kreativen und freien Schreibens	24
2.4.1 Kreatives und freies Schreiben im Unterricht	24
2.4.2 Beispiele für die Anwendung freien und kreativen Schreibens im Unterricht.....	26
2.4.2.1 Überwindung von Schreibblockaden	26
2.4.2.2 Schreiben zu Bildern und zu Musik	27
2.4.2.3 "Fantasieentwicklung"	28
2.4.2.4 Freies Schreiben als Selbstausdruck.....	28
2.5 Freies und kreatives Schreiben – ein Fazit	29
3. Textüberarbeitung.....	32
3.1 Einführung.....	32
3.2 Begrifflichkeit der Überarbeitung von Texten.....	32
3.3 Abgrenzung zur Berichtigung.....	34
3.4 Anforderungen an die Textüberarbeitung.....	34
3.5 Ziele der Textüberarbeitung in der Schule.....	36
3.6 Didaktische und methodische Umsetzung	37
3.6.1 Allgemeine Betrachtung	37
3.6.2 Textüberarbeitung in der Schreibkonferenz	38
3.6.3 Weitere Methoden.....	40
3.7 Textüberarbeitung – ein Fazit	41
4. Textbewertung.....	43
4.1 Einführung.....	43
4.2 Bewertung von Schriftsprachkompetenzen	44
4.3 Besonderheiten des Schülertextes.....	47
4.4 Kriterienkataloge	48
4.4.1 Die Flensburger Norm	49
4.4.2 E. Krämer.....	49
4.4.3 A. Weber.....	50
4.4.4 R. Sanner.....	50
4.4.5 C. H. Lueg.....	51
4.4.6 O. Beck	52
4.4.7 Zürcher Textanalyseraster.....	54
4.5 Textbewertung – ein Fazit	56

5. Die Schreibkonferenz	58
5.1 Die Schreibkonferenz nach Donald H. Graves	58
5.1.1 Einführung	58
5.1.2 Kriterien	58
5.1.3 Umsetzung der „Writing Conference“	59
5.1.4 Problemfelder.....	61
5.1.4.1 Themenfindungsschwierigkeiten.....	61
5.1.4.2 Themenfixiertheit.....	61
5.1.4.3 Frühzeitiges Abbrechen.....	62
5.1.4.4 Nicht-Revidieren-Wollen	62
5.1.4.5 Überängstlichkeit bei äußerer Form	62
5.1.5 Graves' Schreibkonferenz – eine Zusammenfassung	63
5.2 Die Schreibkonferenz nach Gudrun Spitta.....	65
5.2.1 Einführung	65
5.2.2 Konzept und Ablauf.....	65
5.2.3 Fünf Regeln für Schreibkonferenzen	68
5.2.3.1 Vorlesen – Spontanreaktion zum Inhalt	68
5.2.3.2 Satzweises Durchgehen des Textes unter sprachlichen und inhaltlichen Aspekten	68
5.2.3.3 Satzweise Rechtschreibkontrolle.....	69
5.2.3.4 Endredaktion	69
5.2.3.5 Veröffentlichungsstunde	69
5.2.4 Anfängliche Schwierigkeiten	70
5.2.5 Ziele und Nutzen der Schreibkonferenz.....	71
5.2.6 Spittas Schreibkonferenz – eine Zusammenfassung und Bewertung.....	73
6. Überleitung zu Teil II.....	77
II. TEIL - EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	81
1. Methode.....	82
1.1 Zielsetzung der Untersuchung	82
1.2 Rahmen der Erhebung	82
1.3 Design.....	83
1.4 Durchführung.....	84
1.5 Stichprobe	86
1.5.1 Alter und Klassenstufe	87
1.5.2 Geschlecht.....	88
1.5.3 Sprachlicher Hintergrund.....	89
1.5.4 Schulischer Hintergrund	90
1.5.5 Sozio-ökonomischer Status.....	92
1.6 Messinstrumente	94
1.6.1 Die Schülerbefragung	95
1.6.1.1 Noten und Leistungen.....	96
1.6.1.2 Einsatz einzelner Aspekte der Schreibkonferenz im Deutschunterricht	96
1.6.1.3 Strukturierung des Deutschunterrichts	98
1.6.1.4 Schulisches Selbstkonzept.....	99
1.6.1.5 Zielorientierung	99
1.6.1.6 Gefühls Angenommensein durch den Lehrer	101
1.6.1.7 Schuleinstellung	102
1.6.1.8 Interesse an Deutsch	103
1.6.1.9 Attribution	103
1.6.2 Die Schreibtests	106
1.6.2.1 Die Schreibaufgabe	106
1.6.2.2 Zur Bewertung der Schreibtests	107

2. Hypothesen.....	111
3. Ergebnisse	114
3.1 Auswertungsverfahren der Fragebogenerhebung	114
3.2 Auswertung der Schreibtests an ausgewählten Textbeispielen.....	115
3.2.1 Textbeispiel 1.....	116
3.2.2 Textbeispiel 2.....	121
3.2.3 Textbeispiel 3.....	123
3.2.4 Textbeispiel 4.....	125
3.3 Ergebnisse und Interpretation der Schülerbefragung	127
3.3.1 Noten und Leistungen	127
3.3.2 Einsatz einzelner Aspekte der Schreibkonferenz im Deutschunterricht	128
3.3.2.1 Häufigkeit der Anwendung	128
3.3.2.2 Können der Aspekte	129
3.3.2.3 Zustimmung zu den Aussagen.....	131
3.3.3 Strukturierung des Deutschunterrichts	132
3.3.4 Schulisches Selbstkonzept	133
3.3.5 Zielorientierung.....	134
3.3.6 Gefühlses Angenommensein durch den Lehrer.....	135
3.3.7 Schuleinstellung.....	135
3.3.8 Interesse an Deutsch	136
3.3.9 Attribution.....	138
3.4 Ergebnisse und Interpretation der Schreibtests (Schreibkompetenz).....	139
4. Fazit und Ausblick.....	144
LITERATUR	149
ANHANG 1 - LEHRERFORTBILDUNG.....	159
MODUL 1	160
MODUL 2	169
MODUL 3	180
ANHANG 2 - DIFFERENZ- UND MITTELWERTTABELLE.....	191

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Design der Studie	84
Abbildung 2: Zeitlinie	85
Abbildung 3: Stichprobe in Gruppenansicht	86
Abbildung 4: Sozio-ökonomischer Status	93
Abbildung 5: Beispielabbildung zum Schreibtest	106
Abbildung 6: Erwartete Veränderung der Mittelwerte aller Skalen von MZP I zu MZP II	113
Abbildung 7: Bild 1 und Bild 2 zum Schreibtest.....	116
Abbildung 8: Bewertung Textbeispiel 1.....	120
Abbildung 9: Bewertung Textbeispiel 2.....	122
Abbildung 10: Bewertung Textbeispiel 3.....	124
Abbildung 11: Bewertung Textbeispiel 4.....	126
Abbildung 12: Schreibtest gesamt.....	143
Abbildung 13: Mittelwertveränderungen aller Skalen von MZP I zu MZP II laut Untersuchung	145
Abbildung 14: Stundenplan.....	168
Abbildung 15: Logbuch-Seite	168
Abbildung 16: Bild zu visuellem Schreibimpuls.....	175
Abbildung 17: Reparaturanleitung	178

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Traditionelle Aufsatzarten nach Theo Marthaler.....	17
Tabelle 2: Verhalten des Lehrers und Nutzen des Schülers	64
Tabelle 3: Gegenüberstellung: Schreibkonferenz – Traditioneller Aufsatzunterricht	75
Tabelle 4: Altersverteilung	87
Tabelle 5: Alter * Klassenstufe	88
Tabelle 6: Geschlecht * Klassenstufe	88
Tabelle 7: Sprachlicher Hintergrund der Schüler	90
Tabelle 8: Deutsch gesprochen vor Schulbeginn.....	90
Tabelle 9: Schulischer Hintergrund.....	91
Tabelle 10: Schüler, die eine Klasse wiederholt haben	91
Tabelle 11: Sozio-ökonomischer Status	92
Tabelle 12: Gruppen * Sozio-ökonomischer Status	93
Tabelle 13: Überblick der Variablen der Schülerbefragung	95
Tabelle 14: Gewichtung der Schreibkriterien im Schreibtest.....	110
Tabelle 15: Differenzen pro Gruppe (Noten/ Leistungen).....	127
Tabelle 16: Mittelwerte pro Gruppe und MZP (Noten/ Leistungen)	128
Tabelle 17: Differenzen pro Gruppe (Häufigkeit der Anwendung).....	129
Tabelle 18: Differenzen pro Gruppe (Können der Aspekte)	130
Tabelle 19: Mittelwerte pro Gruppe und MZP (Können der Aspekte).....	130
Tabelle 20: Differenzen pro Gruppe (Zustimmung).....	131
Tabelle 21: Mittelwerte pro Gruppe und MZP (Zustimmung)	132
Tabelle 22: Differenzen pro Gruppe (Strukturierung).....	132
Tabelle 23: Mittelwerte pro Gruppe und MZP (Strukturierung)	133
Tabelle 24: Differenzen pro Gruppe (Selbstkonzept).....	133
Tabelle 25: Differenzen pro Gruppe (Zielorientierung)	134
Tabelle 26: Differenzen pro Gruppe (Gefühl des Angenommenseins)	135
Tabelle 27: Differenzen pro Gruppe (Schuleinstellung).....	135
Tabelle 28: Mittelwerte pro Gruppe und MZP (Schuleinstellung).....	136
Tabelle 29: Differenzen pro Gruppe (Interesse an Deutsch)	136
Tabelle 30: Mittelwerte pro Gruppe und MZP (Interesse an Deutsch).....	137
Tabelle 31: Differenzen pro Gruppe (Attribution)	138
Tabelle 32: Differenzen pro Gruppe (Schreibkompetenzen).....	139
Tabelle 33: Mittelwerte pro Gruppe und MZP (Schreibkompetenzen)	140
Tabelle 34: Hypothesen.....	145
Tabelle 35: Traditionelle Aufsatzarten nach Theo Marthaler.....	161
Tabelle 36: Ergebnisse der Lehrkräfte in Stichpunkten.....	165
Tabelle 37: Schreibkonferenz vs. traditionelle Aufsatzdidaktik – eigene Überlegungen	166
Tabelle 38: Mittelwerte und Differenzen gesamt (1).....	192
Tabelle 39: Mittelwerte und Differenzen gesamt (2).....	193
Tabelle 40: Mittelwerte und Differenzen gesamt (3).....	194
Tabelle 41: Mittelwerte und Differenzen gesamt (4).....	195
Tabelle 42: Mittelwerte und Differenzen gesamt (5).....	196
Tabelle 43: Mittelwerte und Differenzen gesamt (6).....	197
Tabelle 44: Mittelwerte und Differenzen gesamt (7).....	198
Tabelle 45: Mittelwerte und Differenzen gesamt (8).....	199
Tabelle 46: Mittelwerte und Differenzen gesamt (9).....	200

*„Schreibkonferenzen machen den Kindern Mut, das Wagnis des
Geschichtenschreibens einzugehen...“*

Hauke Niemer, Grundschullehrerin, in einem Gespräch mit Gudrun Spitta
(Niemer 1989, S.12)

EINLEITUNG

„In Schreibkonferenzen ist der Weg das Ziel, denn diese Arbeitssituation bedeutet für Kinder: Ich erlebe mich im Prozess des Lernens, ich selbst kann mir und anderen helfen. Die vorschnelle Produktorientierung konventioneller Lernmuster in der Schule wird hier um die heute so notwendige Orientierung auf ein dialogisches und kooperatives Lernmodell ergänzt – das erlebt jeder, der an Schreibkonferenzen mit Kindern teilnimmt.“

Wulf Wallrabenstein (zit. nach: Spitta 1993, S.11)

Diese Äußerung von Wulf Wallrabenstein zeigt in wenigen Worten die Ziele und Besonderheiten des (immer noch) modernen Konzeptes der Schreibkonferenz auf, welches im Gegensatz zu der konventionellen Aufsatzdidaktik steht. Des Weiteren wird hier auf die neuen Erkenntnisse zur Textproduktion bei Schülern¹ der Primar- und Sekundarstufe hingewiesen, welche nach neuen Methoden – fort von der Produkt- und hin zur Prozessorientiertheit – verlangen.

Im Unterschied zur Schreibkonferenz, die auf ein Lernauditorium setzt, ist bei der konventionellen Aufsatzdidaktik, welche auch als traditionelle aufsatzdidaktische Methode bezeichnet wird, die Lehrperson der in der Regel wichtigste Empfänger der Schülertexte. Den Schülern wird zu Beginn von der Lehrkraft anhand eines Textbeispiels präsentiert, wie ein gelungener Aufsatz auszusehen hat, d.h. welche Merkmale den Text prägen sollten. Daraufhin erstellen die Schüler zu einem vorgegebenen Thema einen Text nach den zuvor gezeigten Merkmalen.

Der Lehrer beurteilt schließlich, ob der Lernende die vorgestellten Muster in seinem Text realisieren konnte. Die Lehrperson fungiert hier somit als wichtigster Rezipient. Dies führt dazu, dass der Lernende sich das Schreiben so weit aneignet, dass er die vorgestellten Muster so gut wie möglich zu erfüllen versucht. Hierbei werden weder der Prozess des Schreibens, noch die in der Schreibkonferenz für wichtig gehaltenen Reaktionen der Rezipienten auf den gelesenen Text berücksichtigt.

Das herausragende Merkmal des Konzeptes der Schreibkonferenz ist das Verfahren, einen selbstverfassten Text einer kleinen kritischen Öffentlichkeit zu präsentieren,

¹ Wenn im Folgenden einfachheitshalber häufig nur von Schülern, Lehrern etc. gesprochen wird, sind dennoch stets beide Geschlechter gemeint.

welche dem Verfasser daraufhin Rückmeldung über sein Werk gibt. Aus den Reaktionen der Rezipienten erhält der Autor Hinweise für eine eventuelle Überarbeitung des Textes (vgl. hierzu u.a. Fritzsche 2001, S.212f.).

Vor dem Prozess des Schreibens gehen Anstoß und Motivation vom Lehrkörper aus. Ziel ist die Veröffentlichung des Geschriebenen. In der Grundschuldidaktik taucht der Begriff der Schreibkonferenz erstmals Anfang der 1980er Jahre in England bei Donald H. Graves auf. Im deutschsprachigen Raum wurde das Konzept zur Arbeit mit Schreibkonferenzen insbesondere von Gudrun Spitta aufgenommen und weiterentwickelt.

Die didaktische Konzeption der Schreibkonferenz, angelehnt an Spitta, ist soweit etabliert, dass sie bereits in den rheinland-pfälzischen Rahmenplan für die Grundschule für das Fach Deutsch übernommen wurde. Bisher liegt eine Reihe von Erfahrungsberichten zur Schreibkonferenz (vgl. u.a. Becker-Mrotzek 2000; Reuschling 1996) vor, jedoch wurden dazu bislang kaum systematisch empirische Untersuchungen durchgeführt.

Die empirische Studie dieser Arbeit, welche an die VERA-Studie² (vgl. Helmke et al. 2007a; Helmke et al. 2007b; sowie: Helmke et al. 2008) angeschlossen ist, untersucht, ob im Grundschulunterricht (in der dritten und vierten Klasse) der Einsatz von Schreibkonferenzen im Vergleich zur konventionellen Aufsatzdidaktik zu einer Verbesserung der Schreibleistungen, des eigenen Lernens, zu positiven Veränderungen des eigenen Verhaltens sowie zur Förderung der Motivation der Schüler beim Schreiben führt.

Dabei wird von folgenden Überlegungen ausgegangen: Zum einen sollte die Schreibkonferenz im Gegensatz zur traditionellen Aufsatzdidaktik das selbstständige Arbeiten der Schüler mit Texten im Deutschunterricht fördern, zum anderen sollte sie zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit Texten und damit zu einer Verbesserung des Aufsatzschreibens führen.

² VERA ist ein Projekt zur Lernstandserhebung in der Schule, das den Leistungsstand von Schülern ermitteln soll. VERA bedeutete ursprünglich „VERgleichsArbeiten in der Grundschule“ und startete 2004 als Gemeinschaftsprojekt von sieben Bundesländern, seit 2007/2008 beteiligen sich alle 16 Bundesländer daran. Koordiniert wird die Lernstandserhebung von der Universität Koblenz-Landau.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine Studie mit drei Gruppen, bestehend aus Grundschulklassen des dritten und vierten Schuljahres, durchgeführt. Gruppe 1 bestand aus Lehrkräften und Schülern, die keine Erfahrung mit Schreibkonferenzen hatten und somit das traditionelle Vorgehen repräsentierten, Gruppe 2 aus Lehrkräften und Klassen, die wenig Erfahrung mit Schreibkonferenzen hatten (< 1 Jahr) sowie Gruppe 3, welche viel Erfahrung mit diesem prozessorientierten Schreibmodell aufweisen konnte (> 1 Jahr). Die Gruppeneinteilung erfolgte nach der ersten Messung post hoc aufgrund der Bestimmung der Ausgangslage (Hintergrundinformationen, Fragebogen zur Erfahrung mit Schreibkonferenzen).

Die erste Erhebung fand in der Mitte des Schuljahres statt. Die Leistungserhebung erfolgte durch Schreibtests, d.h. einem Prä- und Posttest, welcher für „VERA – Gute Unterrichtspraxis“ (vgl. Thonke et al. 2008) zur Bewertung der Schreibkompetenz bei Schülern entwickelt wurde. Der Einsatz von Schülerfragebögen sowie einem von den Lehrern geführten Logbuch soll unter anderem Aufschluss über die Motivation und das Interesse am Schreiben geben. Nach sechs Monaten erfolgte eine zweite Datenerhebung zur Bestimmung der Veränderung von Motivation, Zielorientierung, Schuleinstellung, Interesse etc. (Leistungsmessung und Fragebogen).

Im Anschluss an die Studie wurde mit einer Auswahl von Lehrkräften eine aus drei Modulen bestehende Schulung zur Anwendung des Konzeptes der Schreibkonferenz durchgeführt. Diese Schulung war ursprünglich als Intervention für die Versuchsgruppe (ohne Erfahrung mit Schreibkonferenzen) gedacht, die dann mit einer Kontrollgruppe, die keine Intervention erhält, verglichen werden sollte. Dieser Plan konnte jedoch aus Zeitgründen nicht mehr realisiert werden. Um messbare Effekte einer Intervention zu erzielen, wäre ein längerer Zeitraum zur Einübung der Schreibkonferenz für die in dieser Methode unerfahrenen Lehrkräfte notwendig gewesen, da Schreibkonferenzen auch von erfahrenen Lehrkräften höchstens zwei bis drei Mal im Monat eingesetzt werden. In Klassen mit wenig erfahrenen Lehrkräften müssen entsprechende Arbeitsstrategien erst aufgebaut werden, so dass sich die Einsatzmöglichkeit der Schreibkonferenz weiter verringert. Ein entsprechend langer Zeitraum stand dem

Projekt jedoch nicht mehr zur Verfügung. Aus diesem Grunde wurde eine an die Studie anschließende Fortbildung entwickelt und als mögliches Modell durchgeführt.

Die Arbeit ist in die zwei Teile *I. Theoretischer Hintergrund* und *II. Empirische Untersuchung* gegliedert.

Zu Beginn des I. Teils wird die Entwicklung der *Aufsatzdidaktik* aufgezeigt. Da im prozessorientierten Konzept nach Spitta insbesondere die Aspekte des *freien und kreativen Schreibens* sowie der *Textbearbeitung* im Mittelpunkt stehen, werden deren theoretische Grundlagen in Kapitel 2 und 3 vorgestellt, immer mit Blick auf das Modell der Schreibkonferenz und die Studie. Das 4. Kapitel geht auf die Problematik und die Möglichkeiten von *Textbewertungen* ein. Zum einen ist die Textbewertung im Modell der Schreibkonferenz der zentrale Aspekt (neben der Textbearbeitung) innerhalb der Konferenzarbeit in den Gruppen, zum anderen spielt sie in der vorliegenden Arbeit besonders für die Bewertung der eingesetzten Schreibtests eine wichtige Rolle. Kapitel 5 des Theorieteils widmet sich schließlich dem hier zu untersuchenden Modell der *Schreibkonferenz*. Zunächst wird das Ursprungsmodell der *Writing Conference* von Donald H. Graves präsentiert, um anschließend das Prinzip der von Spitta modifizierten Fassung und deren Ablauf sowie Ziele und Nutzen zu skizzieren.

Der II. Teil stellt die *empirische Untersuchung* vor. Im *Methodenkapitel* werden die Erhebung, ihre Durchführung, die Stichprobe sowie die Messinstrumente im Zusammenhang der Fragenbogenstudie sowie der eingesetzten Schreibtests vorgestellt. Es folgen die *Hypothesen*. Der II. Teil schließt mit den aus den Fragebögen und Schreibtests gewonnenen *Ergebnissen* und einem *Fazit* und *Ausblick* ab.

In Anhang 1 wird das Konzept der im Anschluss an die Untersuchung durchgeführten Lehrerfortbildung dargestellt.

Die komplette Differenz- und Mittelwerttabelle der Studie findet sich in Anhang 2.

**I. TEIL -
THEORETISCHER HINTERGRUND**

1. Die Entwicklung der Aufsatzdidaktik

1.1 Einführung

„Längst besteht ja der Schreibunterricht nicht mehr nur darin, ‚Aufsätze‘ vorzubereiten, um diese dann als Klassenarbeit schreiben zu lassen.“

Joachim Fritzsche zum schulhistorisch belasteten Begriff des „Aufsatzes“ und dessen Wandel

(Fritzsche 2001, S.201)

Der Vorläufer der traditionellen Aufsatzdidaktik war die antike Rhetorik. Während des 18. Jahrhunderts wurde der Aufsatzunterricht an Schulen eingeführt und die Schüler versuchten sich erstmals an Stilübungen, bis im 19. Jahrhundert der *gebundene Aufsatz* die Rhetorik ablöste und ersetzte. Die im 20. Jahrhundert ansetzende Aufsatzreform tauschte den gebundenen Aufsatz gegen den *freien Aufsatz* ein und förderte die ersten Ansätze der *sprachscaffenden* und *sprachgestaltenden Aufsätze*, die sich während des zwanzigsten Jahrhunderts entwickelten. Während des Zweiten Weltkrieges war die Form des *Besinnungsaufsatzes* im Gebrauch, bis in den 1970er Jahren die kommunikative Wende den Formen des *heuristischen* und *kommunikativen Aufsatzes* den Weg ebnete. In den 80er Jahren stand die interdisziplinäre Schreibforschung im Mittelpunkt und gegenwärtig kann man von einer *prozessorientierten Schreibdidaktik* sprechen.

1.2 Grundzüge der Aufsatzentwicklung

Die Entwicklung des deutschen Schulaufsatzes lässt sich laut Otto Ludwig (1988) aufgrund der vielen verschiedenen Richtungen in der Aufsatzdidaktik und -methodik sowie deren Verwicklungen in nur wenige Grundzüge gliedern. Er spricht von zwei Gliederungsversuchen, der der Reformpädagogen und der von Hermann Helters (1966).

Die Reformpädagogen führten die Unterscheidung zwischen *freiem* und *gebundenem Aufsatz* ein, sowie die später folgenden *sprachscaffenden* und *sprachgestaltenden Aufsätze*.

1.2.1 Der gebundene und freie Aufsatz

Die Aufsatzreformer, ausnahmslos Volksschullehrer, setzten sich für den *freien Aufsatz* ein, d.h. dem Schüler sollte beim Schreiben so viel Freiheit wie möglich zugestanden werden. Dies stand im Gegensatz zum *gebundenen Aufsatz* (vgl. Ludwig 1988, S.449).

Beim *gebundenen Aufsatz* des 19. Jahrhunderts sowie zu Beginn des 20. Jahrhunderts handelt es sich um eine Konzeption des Schreibenlernens, die an starke Regeln geknüpft war. Der gebundene Aufsatz beschränkt sich weitgehend auf eine reine Reproduktion von vorgegebenen Texten, sowohl was den Inhalt als auch die Form betrifft. Die Schüler sollen zwar anhand dieser Schreibproduktionen ihre Denkfähigkeit ausbilden, jedoch spielt sich dieses Denken in stark vorgegebenen Denkmustern ab.

Dies führte Anfang des 20. Jahrhunderts zu einer starken Kritik am gebundenen Aufsatz von Seiten der Reformpädagogen, welche sich von der Einengung durch Normen und Regeln im Aufsatz befreien wollten. Sie propagierten den *freien Aufsatz*. Jedes Individuum sollte gefördert werden: „Jedes Kind ist ein Künstler! [...] Der Aufsatz sollte nicht länger eine ‚umständliche und bedrückende Veranstaltung sein, das Schreiben sollte vielmehr selbstverständlicher Bestandteil jeder Stunde werden“ (Braukmann 2003, S.35). Wie Helmers aufzeigt, „bekämpften“ die Reformpädagogen regelrecht den gebundenen Aufsatz, sie bezeichneten ihn auch als „unfrei“ (vgl. Helmers 1966, S.212).

Eine besondere Rolle in der Reformpädagogik spielte zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch die Kunsterziehungsbewegung. Das Kind wurde als Individuum und eigenständige kreative Persönlichkeit neu definiert. Alle kreativen Kräfte der Schüler wurden besonders gefördert, das Schreiben nach starren Mustern wurde als steril abgelehnt. Vor allem das innere Erleben des Kindes stand im Vordergrund. Der heute geförderte „Erlebnisaufsatz“ stammt aus dieser Zeit.

In der Praxis des Aufsatzunterrichts gab es schließlich eine Teilung:

1. Der „freie“ Aufsatzunterricht der Reformer.
2. Der gebundene Aufsatzunterricht, welcher jede Art von Aufsatzunterricht beschrieb, den es vor dem freien Aufsatz gab, egal wie unterschiedlich dieser auch gewesen sein mag (vgl. Ludwig 1988, S.449f.).

Diese Unterteilung war jedoch unbefriedigend. Es wurde nach einer Synthese, einer Art Zusammenfügung gesucht, die man in den 20er Jahren mit dem *sprachschaaffenden Aufsatz* (Walter Seidemann) und in den 50er Jahren mit dem *sprachgestaltenden Aufsatz* (Fritz Rahn) zu finden geglaubt hatte.

1.2.2 Der sprachschaffende und der sprachgestaltende Aufsatz

Beide Aufsatzarten, der *sprachschaaffende* (vgl. Seidemann 1927/1965) sowie der *sprachgestaltende Aufsatz* (vgl. Rahn 1938/1941), heben die Bedeutung der schöpferischen und gestalterischen Momente deutlich hervor (vgl. Ludwig 1988, S.431).

Im *sprachschaaffenden Aufsatz* steht das Schöpferische im Mittelpunkt. Die Sprache ist das Objekt, die Gestaltung das Mittel zur Realisierung. Die Bedeutung von Stilmitteln steht in dieser Aufsatzform nicht im Vordergrund. Da sprachliche Ausdrücke nachgeschaffen bzw. neu gebildet werden, ist auch jedes Ergebnis eine sprachliche Neuschöpfung. „Der Inhalt wirkt gestaltend auf die äußere Form, die nach ihm umgebildet wird, und die äußere Form beeinflusst gestaltend den Inhalt, indem durch sie nur bestimmte Merkmale festgehalten werden“ (Seidemann 1927/1965, S.23).

In der Form des *sprachgestaltenden Aufsatzes* werden mit Hilfe von Sprache Inhalte zu Texten geformt und damit gestaltet, so dass hier, anders als beim sprachschaffenden Aufsatz, die Gestaltung das Objekt ist und die Sprache das Mittel.

Die Aufgabe des Aufsatzunterrichts ist hierbei in erster Linie die Einübung sprachlicher Formen, um die Darstellung und Gestaltung eines Inhalts zu ermöglichen.

Folgende Merkmale sind charakteristisch für diese Konzeption: der gestalterische Aspekt in den didaktischen und methodischen Entwürfen, die Bedeutung der Aufsatzformen, die Beschränkung auf Aufsatzformen (kanonisch) sowie der Aufbau und die Durchführung eines strengen Lehrplans. Des Weiteren werden die Aufsatzformen als „Schulungsformen“ verstanden (vgl. Ludwig 1988, S.434).

Beim sprachgestaltenden Aufsatz bekommen die Schüler ganz bestimmte Darstellungsformen an die Hand, mit denen sie möglichst alle kommunikativen Anlässe bearbeiten sollen. Unterschieden wird zwischen subjekt- und objektbezogenen

Aufsatzarten. Das folgende Schema Theo Marthalers von 1962 (vgl. Marthaler 1962, S.53ff.; vgl. hierzu auch: Ludwig 1988, S.439f.) verteilt die subjekt- und objektbezogenen Aufsatzarten folgendermaßen:

Tabelle 1: Traditionelle Aufsatzarten nach Theo Marthaler (1962, S.53ff.)

	Subjektbezogen	Objektbezogen
Geschehnisse	Erzählungen	Berichte
Sachverhalte	Schilderungen	Beschreibungen
Gedanken	Betrachtungen (Besinnungsaufsätze)	Abhandlungen (Erörterungen)

Bei den subjektbezogenen Formen findet der Schreiber seinen Ausdruck in sich selbst als Subjekt (Erzählung, Schilderung, Betrachtung). Bei den objektbezogenen Formen geht der Schreiber von den Sachverhalten, also von den Objekten aus, die mit dessen Hilfe dargestellt werden sollen (Bericht, Beschreibung, Abhandlung). Aufgeschlüsselt werden die subjekt- und die objektbezogenen Formen jeweils in Geschehnisse, Sachverhalte und Gedanken. Somit ergeben sich insgesamt sechs Aufsatzarten. Ein Geschehnis bzw. Ereignis kann also einmal von seinem objektiven Verlauf her betrachtet werden, d.h. der Bericht, oder aus subjektiver Sicht, die Erzählung (vgl. Ludwig 1988, S.439f.).

Seit den 1970er Jahren werden diese Aufsatzformen aufgrund ihres Formalismus kritisiert. Aus textlinguistischer Sicht völlig zu Recht, denn die Wirklichkeit kennt wesentlich mehr als die sechs genannten Aufsatzformen. Allerdings etablierten sich diese Formen, welche ursprünglich nur als Stilübungen gedacht waren, im Laufe der Zeit zu normierten Aufsatzarten. Den Anschluss an die Wirklichkeit des Schreibens und auch des Schülers verfehlen diese Aufsatzformen allerdings.

Die Gliederung der Reformpädagogik in *sprachscaffenden* und *sprachgestaltenden Aufsatz* gestaltet sich ebenso unbefriedigend wie die vorherige Einteilung in *frei* und *gebunden*. Zum einen gibt es zwischen freiem und gebundenem Aufsatz keine Vermittlung, da der sprachschaffende oder sprachgestaltende Aufsatz entweder frei oder eben gebunden bzw. unfrei ist. In diesem Fall wäre er dem gebundenen Aufsatz zuzuordnen (vgl. Ludwig 1988, S.450).

Zum anderen wird das Verfahren der Reformpädagogen nur verdoppelt: Zuvor gab es den freien Aufsatz, alles was vorher war, wurde dem gebundenen Aufsatz zugeordnet. Nun wird alles, was dem freien Aufsatz folgt, erneut geteilt und zwar in sprachschaffend und sprachgestaltend. Somit folgt einer Pauschalisierung nur eine weitere (vgl. Ludwig 1988, S.450).

1.2.3 Der kommunikative und der heuristische Aufsatz

Eine weitere Veränderung der Aufsatzdidaktik stellte die Wende zum *kommunikativen Aufsatz* in den 1970er Jahren dar. Die kommunikative Aufsatzdidaktik geht davon aus, dass Schreiben nur in echten Situationen mit einer realen Intention des Schreibers und konkreten Partnern, denen man sich aus eigener Motivation mitteilen will, eingesetzt und eingeübt werden kann. Der Schreiber soll sich an den Interessen, am Alter, am Wissen etc. des Lesers als „Adressat“ orientieren und gleichzeitig versuchen, dessen Standpunkt einzunehmen (vgl. Boettcher et al. 1973, S.9).

Der Unterschied zu den anderen Aufsatzformen lag also darin, dass der Schreiber sich einem Adressaten zuwandte, um seine Intentionen zu beschreiben. So sollten Schreibblockaden und Schreibunlust bekämpft und die „Lust des Mitteilens“ gesteigert werden: „Wenn ein Schüler sich klar machen könne, für wen er schreibe und was er damit erreichen wolle, kämen ihm die Schreibleistungen nicht mehr von außen aufgesetzt vor“ (Braukmann 2003, S.37). Fraglich blieb jedoch, ob sich eine Realsituation im Klassenzimmer etablieren konnte, denn die Texte wurden nicht abgeschickt bzw. kamen nicht bei der intendierten Person an. Letztendlich mussten diese von der Lehrkraft korrigiert und bewertet werden.

In den 70er Jahren entwickelte sich ferner das *heuristische Schreiben*, bei dem das Schreiben als „Medium der Welterschließung“ bzw. als „Wissensvermittlung“ gesehen wird (vgl. Ingendahl 1972; sowie: Boueke & Schüle 1985). Ziel des heuristischen Ansatzes ist die Versprachlichung von Sachverhalten, die während des Schreibens reflektierend bearbeitet und angeeignet werden.

Diese Konzeption betonte besonders die Denkfähigkeit des einzelnen Schülers als Individuum (vgl. Ingendahl 1972). Vor allem die selbstständige Persönlichkeit sollte in

der Wahrnehmung der Welt und in deren sprachlicher Gestaltung gefördert werden. Wieder wurden stilistische und grammatikalische Übungen für diesen Ansatz sehr wichtig. Sowohl die Inhalte als auch die Textsorten wurden in einen curricularen Lernzielkatalog einbezogen.

Für den Bruch mit idealistischen Traditionen kann zwar der kommunikative Aufsatz stehen, nicht aber das konkurrierende Konzept des heuristischen Aufsatzes, das explizit der idealistischen Sprachauffassung verpflichtet bleibt. Das Konzept des heuristischen Aufsatzes geht in der aktuellen Aufsatzdidaktik sogar völlig unter. Bei Böttcher und Becker-Mrotzek beispielsweise folgt in der Geschichte des Aufsatzunterrichts auf die kommunikative Wende gleich das kreative, freie und personale Schreiben (vgl. Böttcher & Becker-Mrotzek 2003, S.11).

Beide Konzeptionen, die des kommunikativen wie auch des heuristischen Aufsatzes, fragen nach *Funktionen* schriftlicher Texte und damit auch nach *Funktionen* des Schreibens. Auf dem Hintergrund der Pragmatisierung der Linguistik wurde zunächst die kommunikative Funktion des Schreibens in den Vordergrund gerückt. Allerdings konnte sich die kommunikative Funktion in der Praxis des Aufsatzunterrichts ebenso wenig durchsetzen wie die heuristische. Zumindest in der Praxis des Aufsatzunterrichts fand kein Wechsel statt, hier blieb man zunächst weiterhin der aufsatzdidaktischen Tradition verpflichtet, auch wenn im Laufe der Zeit kommunikative und dann auch kreative Elemente den Aufsatzunterricht durchsetzten.

1.3 Von der Produkt- zur Prozessorientierung

Um die Tradition der Aufsatzdidaktik von einer modernen Schreibdidaktik abzugrenzen, ist in der fachdidaktischen Theoriebildung wie in der Praxis des Schreibenlernens in der Schule die Unterscheidung zwischen *Produktorientierung* und *Prozessorientierung* bedeutsam.

So könnte man als „Tradition der Aufsatzdidaktik“ all diejenigen aufsatzdidaktischen Positionen bezeichnen, die mit dem Begriff ‚Aufsatz‘ auf ein *Produkt* Bezug nehmen, das unter Vernachlässigung der Bedingungen seiner Entstehung Gegenstand von

Leistungskontrollen, Bewertungen und Beurteilungen wird. Als „moderne Schreibdidaktik“ wären dementsprechend alle diejenigen schreibdidaktischen Positionen einzustufen, die den *Prozess* der Entstehung von Texten, den Prozess des Schreibens, in schulischen wie außerschulischen Kontexten unter einem schreibdidaktischen Interesse fokussieren, unabhängig davon, ob die in diesem Prozess entstehenden Produkte im traditionellen Sinn als „Aufsätze“ zu bezeichnen sind.

Diese Wende vom Produkt zum Prozess findet in der Fachdidaktik seit den 1980er Jahren statt.

Unter *prozessorientiertem Schreiben* versteht man den Schreibprozess beim Entstehen eines Textes zu einem bestimmten Thema und einer bestimmten Intention. Dieser Ansatz ist stark reflektionsbezogen. Der Schüler soll erkennen, dass für ein Thema Motivation, Schreibkompetenz und Korrekturkompetenz vorhanden sein müssen. Er entwickelt sich durch die verschiedenen Prozesse des Schreibens allmählich zum selbstständig schreibenden Subjekt. Die positiven Ergebnisse der verschiedenen Konzeptionen in der Geschichte der Schreibdidaktik werden in ein ganzheitliches Konzept eingebunden. Dabei ist auch wichtig, auf das Erstschreiben Bezug zu nehmen. Jeder Schüler hat andere Schreibvoraussetzungen. Schreibmotivationen und Schreibfähigkeiten müssen individuell gefördert werden. Stärker einbezogen werden ebenso die Sozialisation der einzelnen Schüler und die Kreativität der Schüler als Individuen. Freies und lernzielorientiertes Schreiben werden aufeinander bezogen, bis der Schüler bestimmte Fähigkeiten erreicht hat, seinen Text selbstständig überarbeiten und verbessern zu können. Dabei kann es zu mehreren Überarbeitungsphasen kommen, je nachdem wie schwierig ein Text ist, bis er einigermaßen verständlich und aussagekräftig wird.

Der Lehrer unterstützt diesen Schreib- und Verbesserungsprozess durch ausführliche Kommentare und Anregungen zur Optimierung der Texte.

2. Freies und kreatives Schreiben

2.1 Einführung

„Jede Art zu schreiben ist erlaubt, nur nicht die langweilige.“

Voltaire (zit. nach: Knischek 2005, S.175)

In den letzten Jahrzehnten haben sich viele neue schreibdidaktische Konzepte herauskristallisiert: weg vom normierten Aufsatz hin zum freien und kreativen Schreiben. Immer steht dabei der Prozess des Schreibens im Mittelpunkt.

Zehn Jahre nach der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren gab es eine Gegenbewegung, die die Schüler zur Handlungsorientierung und Differenzierung bringen und im Sinne einer Individualisierung emanzipieren wollte. Dies war nur in einem *offenen Unterricht* und in der *Freiarbeit* möglich. Der Schüler sollte als Individuum erfasst und die Vermittlung der Inhalte zurückgestellt werden, zudem sollte er den Mittelpunkt des Lernens bilden. Nach der kommunikativen Wende hatte man es nun mit einer „subjektiven Wende“ zu tun (vgl. Fix 2006, S.114).

Der Schüler ist Subjekt des Unterrichts, die individuellen Lernprozesse und die Entwicklung stehen im Mittelpunkt, so dass nicht mehr auf das Lernprodukt, sondern auf den Lernprozess geblickt wird. Genau hier knüpft auch das *freie Schreiben* an.

2.2 Begriffserläuterung und Begründung der „Freiarbeit“ und des „offenen Unterrichts“

Der Begriff „freie Arbeit“ scheint auf den ersten Blick paradox zu sein, denn wie kann eine Arbeit frei sein? Was bedeutet *freie Arbeit* und *offener Unterricht*? Der Ausdruck „frei“ bezieht sich hierbei zunächst auf die Durchführung des Unterrichts. Den Schülern wird beispielsweise im Deutschunterricht freigestellt zu entscheiden, wie lange sie schreiben, wo sie schreiben, was sie schreiben und wie sie es schreiben. Sie können eigenständig wählen, denn es herrschen keine Vorgaben (vgl. Reuschling 1993, S.47). Unter offenem Unterricht verbirgt sich also ein selbstständiges Arbeiten der Schüler. Der Inhalt und die Aufgaben des Prozesses sind hierbei völlig unbeschränkt. Im offenen

Unterricht möchte der Lehrende mehr auf die Schüler eingehen und gleichzeitig Lernangebote machen.

Manfred Bönsch nennt in seinem Aufsatz „Offener Unterricht in der Sekundarstufe I“ die bildungs-, unterrichts-, und lerntheoretischen sowie die sozialerzieherischen Gründe für den offenen Unterricht: Die Schule ist eine Bildungsinstitution, deshalb ist sie um Lernprozesse bemüht, die später ein aufgeklärtes und handlungsorientiertes Verhältnis ermöglichen sollten. Hier knüpft die bildungstheoretische Begründung an. Die Ermöglichung ausreichender Gelegenheiten, in denen der Lernende die Ausweitung eigener Interessen und Valenzen vornimmt, sollte daher an erster Stelle stehen und gewährleistet werden (vgl. Bönsch 1993, S.2).

Der Unterricht ist eine „Veranstaltung“, die „Lernprozesse“ bewirken soll. Die unterrichtstheoretische Begründung geht davon aus, dass die entstehenden Lernprozesse in dieser Veranstaltung aber nicht alle synchron oder gar gleich sind, denn das Lerntempo ist je nach Kind individuell verschieden. Es äußert sich dadurch, dass bei manchen Lernenden der Lernprozess aus verschiedenen Gründen innerhalb des Unterrichts abgebrochen wird oder neu angesetzt werden muss. Auf diese Weise stagniert das Lernen, bis der Schüler sich wieder richtig konzentrieren kann und bereit ist, den Inhalt der Stunde aufzunehmen. Als Möglichkeit, einen anhaltenden Lernprozess zu schaffen, erweist sich das selbstbestimmte und selbstverantwortete Lernen im offenen Unterricht (vgl. Bönsch 1993, S.2). Hier bestimmen die Schüler selbst, was sie als nächstes machen möchten, wie sie an das Thema herangehen und vor allem wie lange und wie gründlich sie diesen Inhalt behandeln. Diese Faktoren liegen allein in der Hand der Schüler und ermöglichen einen intensiveren Lernprozess.

Das Lernen versteht sich als individueller Prozess, der durch soziales Lernen angeregt wird. Deshalb ist es wichtig, Überlegungen anzustellen, wie der Lernende sein Lernen selbst in die Hand nehmen könnte. Genau hier setzt die lerntheoretische Begründung von Bönsch an: Man muss die Möglichkeit schaffen, Lernprozesse nach einem Frontalunterricht selbstständig nachsteuern zu können. Der Unterricht muss durch Formen des offenen Unterrichts ergänzt werden, um dies zu ermöglichen (vgl. Bönsch 1993, S.3). Durch diese Formen kann das Gehörte neu erfahren und wieder bearbeitet werden. Die Schüler können sich in Gruppen kommunikativ austauschen und somit Unklarheiten schnell klären und beseitigen.

Einer der sozialerzieherischen Gründe für den offenen Unterricht ist die Möglichkeit des „Voneinander-Lernens“ der Schüler in der Freiarbeit. Dabei lassen sie sich von Mitschülern inspirieren, können anderen helfen oder erhalten von Schulkameraden Hilfestellungen, um einen Sachverhalt besser nachvollziehen zu können. Auch das soziale Verhalten wird hier miterlernt, was im Frontalunterricht nur sehr schwer funktionieren könnte (vgl. Bönsch 1993, S.3).

2.3 Definition des freien und kreativen Schreibens

Besonders im offenen Unterricht wird das freie Schreiben gerne eingesetzt und dem Lernenden näher gebracht. Der Ansatz des freien Schreibens rückt somit in den Mittelpunkt fachdidaktischer Diskussionen. Man widmet sich immer mehr der Didaktik des freien und kreativen Schreibens. Dabei wird zunehmend das Spannungsverhältnis zwischen den didaktischen Anforderungen und der Möglichkeit, diese in der Schule umzusetzen, stark kritisiert (vgl. Reuschling 1993, S.47).

Beim freien Schreiben versteht sich das Schreiben als Lerngegenstand des Unterrichts. Man schreibt, um zu lernen, denn während man schreibt, finden Lernprozesse statt. Die Form des Schreibens besitzt keine einschränkenden Vorgaben hinsichtlich Textform, sprachlicher Mittel, Zeitansatz, Gattung, Ort, Sozialform oder Lernkontrolle. Die Schüler arbeiten autonom.

Beim kreativen Schreiben steht der Schreibende im Mittelpunkt. Allein dessen Fantasie entscheidet über die Wichtigkeit einer Aussage. Er reproduziert keine vorgegebenen Texte. Das Kreative äußert sich dadurch, dass es für das Individuum, welches am Schreibprozess beteiligt ist, etwas Neues schafft: „Kreatives Schreiben soll also das Schreiben genannt werden, das einmal für den Einzelnen eine Entfaltung neuer Ausdrucksmöglichkeiten, Kommunikationsformen und neue Formen der Selbsterkenntnis mit sich bringt“ (vgl. Werder 2001, S.23). Der Unterschied zum freien Schreiben besteht darin, dass es hier zwar keine Vorgaben gibt, dass jedoch bestimmte Regeln gelten, an die sich die Schüler zu halten haben. In Bezug auf Inhalt aber sind den Schülern keine Grenzen gesetzt, sie können sich hier kreativ „austoben“, ausprobieren und einfach das Schreiben „riskieren“. Kaspar Spinner betont jedoch den Unterschied

zwischen dem freien und dem kreativen Schreiben in der Schule, „da kreatives Schreiben die Zugänge zum Schreiben arrangiert und die subjektiven Prozesse damit nicht völlig ungesteuert ablaufen lässt“ (vgl. Spinner 2001, S.108; sowie: Fix 2006, S.116).

Es gibt zudem den Ausdruck „freies kreatives Schreiben“, welcher „als das Abfassen freier, persönlich verantworteter Texte, seien es nun Versuche, literarisch zu schreiben, frei zu assoziieren, individuellen Bedürfnissen Ausdruck zu geben oder auch nur sich spielend-schreibend Freiräume zu verschaffen“ (Reuschling 1993, S.47), verstanden wird.

2.4 Zur didaktischen Funktion des kreativen und freien Schreibens

2.4.1 Kreatives und freies Schreiben im Unterricht

Wie der Name bereits andeutet, kann die Lehrkraft beim freien Schreiben im Unterricht den jungen Autoren nicht vorschreiben, wonach sie sich zu richten haben. Dies würde der Definition des freien Schreibens völlig widersprechen. Wichtig ist vielmehr, dass es – wie das angeleitete Schreiben auch – zum festen Bestandteil im Unterricht werden soll.

Dazu ist es notwendig, dass den Schülern genügend Schreibenanregungen, Schreibsituationen oder Impulse gegeben werden (vgl. Reuschling 1993, S.47). Die bereitstehenden Angebote können so wahlweise von den Schülern genutzt werden. Besonders geeignet sind Stunden im offenen Unterricht, denn so können die Schreiber in vereinbarten Zeiträumen Texte verfassen, korrigieren und diese gar zur Leistungskontrolle der Lehrperson abgeben. „Wichtig ist für das freie Schreiben, dass möglichst zwanglose Textherstellungsbedingungen und ein kooperatives Arbeitsklima herrschen, indem jede/r sich geborgen und akzeptiert fühlt, damit Schreibhemmungen aufgelöst werden und ein Zugang zu subjektivem Schreiben möglich wird“ (Reuschling 1993, S.47). Am besten funktioniert es, indem die Lehrkraft die Schüler in viele Schreibgruppen einteilt, so dass jeder beschäftigt ist und sich keiner genieren muss, seiner Kreativität und Fantasie freien Lauf zu lassen. In solch einer Lernumgebung können den Schülern verschiedene Verfahren näher gebracht werden. Außerdem wird

es ihnen leichter fallen, Texte später besser zu verstehen und diese auch analysieren zu können. Trotz der vielen Schreibgruppen steht das Individuum allein im Mittelpunkt. Es kommt letztendlich nicht auf das entstandene Produkt an, vielmehr sind es die Schreibprozesse, die dem Schreibenden helfen, seine Identität zu entdecken und diese nach und nach zu formen (vgl. Reuschling 1993, S.48). Diese schreibdidaktische Konzeption sollte jedoch nicht als Verdrängung des „normalen schulischen“ Schreibens interpretiert werden, denn es bietet vielmehr eine zusätzliche Alternative dazu an.

Kreatives Schreiben geht weg von der völligen Offenheit, denn zu viele Freiheiten können zu Schreibhemmungen führen. Schreibprozesse benötigen erst einmal einen Impuls, der diese „aktiviert“. Sie dürfen zudem auch nicht zu komplex sein oder gar ein unüberwindbares Problem darstellen. Hilfreiche Impulse könnten ein Bild, Textausschnitte, Reizwörter, Bildergeschichten, verschiedene Gegenstände oder Musik sein (vgl. Fix 2006, S.116).

Von diesen Impulsen inspiriert, können die einzelnen Schüler ihr Schreibziel und ihre Schreibintentionen autonom festlegen. „Die besondere Anforderung des freien wie des kreativen Schreibens liegt darin, dass der Schreibende die Fragestellung während des Schreibens zunehmend in ein ‚gut definiertes‘ Problem überführen muss“ (Fix 2006, S.117). Dies macht das kreative Schreiben aus: Die Schüler gehen ihren eigenen Weg, sie legen als erstes ein Ziel fest und müssen dann nach und nach den Weg dahin bestmöglich ausgestalten, damit es am Schluss ein harmonisches Ganzes gibt. Dabei überdenken sie viele Schritte mehrmals. Es kommt zu einer permanenten mentalen und auch schriftlichen Überarbeitung.

Beim kreativen und freien Schreiben stehen die Bedeutung des Schreibens sowie die individuelle Entwicklung im Mittelpunkt. Nicht allein die Vorbereitung des Schreibens durch einstudierte Wortgruppen oder Muster, sondern die Nachbereitung innerhalb der Klasse oder in einem Schüler-Lehrer-Gespräch wird hier gefördert. Gut sichtbar ist diese Tatsache in der Durchführung der Schreibkonferenzen nach Gudrun Spitta (vgl. Spitta 1992).

2.4.2 Beispiele für die Anwendung freien und kreativen Schreibens im Unterricht

An dieser Stelle werden einige Vorschläge für die Unterrichtspraxis dargestellt. Es handelt sich hierbei nur um einen kurzen Überblick. Das freie und kreative Schreiben ist fast grenzenlos, genauso wie dessen Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht.

2.4.2.1 Überwindung von Schreibblockaden

Oft ist es so, dass Schüler sich von einer Schreibaufgabe bedroht und überfordert fühlen. Sie wissen nicht, wo sie anfangen sollen. Es kommt zur „Angst vor dem leeren Blatt“ (Braukmann 2003, S.14) oder die Schüler quälen sich durch ihren eigenen Text. Am Ende bekommt die Lehrperson einen Aufsatz mit knappen, wenigen Sätzen in einer kaum leserlichen Schrift. Doch es muss sich nicht gleich um eine Schreibblockade handeln. Oft haben die Schüler einfach keine Lust zu schreiben oder „verlernen“ es mit der Zeit, weil nicht genügend Übung vorhanden ist. Deshalb sollte man den Schülern genügend Anlässe bieten, sich schriftlich zu äußern, und ihre Schreiblust zu wecken versuchen.

Um wirkliche Schreibblockaden zu überwinden, gibt es einige im Unterricht gut einsetzbare Konzeptionen. Eine davon wäre die „ungeschminkte Ansichtskarte“. Dazu kann die Lehrkraft einige Postkarten in der Klasse verteilen. Die Schüler werden nun aufgefordert, sich beispielsweise an einen unschönen Urlaub zu erinnern und ihre Gefühle und Ansichten – ohne die einstudierten und pflichtbewussten Urlaubsgrüße im Klartext – mitzuteilen. Die Adressaten dieser Karten könnten Freunde, Bekannte, Familienangehörige oder fiktive Personen sein, denn die Karte muss am Ende nicht abgeschickt werden (vgl. Braukmann 2003, S.69).

Ein weiterer Vorschlag wäre die Aufgabenstellung „Was mich nervt und was ich jetzt lieber täte!“ Dazu müssen die Schüler die Gelegenheit erhalten, all ihre Ärgernisse, die sie beispielsweise beim Spielen mit Schulkameraden in der Pause oder im Unterricht hatten, aufzuschreiben. Es spielt keine Rolle, ob sie vom Unterricht selbst oder anderen Begebenheiten schreiben. Auf diese Weise können sie sich frei ausdrücken und entfalten und es kommt nach und nach zum Schreibfluss (vgl. Braukmann 2003, S.70).

Auch so genannte „Unter-Pult-Briefchen“ könnten die Atmosphäre im Klassenzimmer lockern und zur Schreiblust ermutigen (vgl. Braukmann 2003, S.71). Es wäre in diesem Zusammenhang möglich, Schüler entweder beliebige oder auch unterrichtsspezifische Themen auf kleine Zettel schreiben zu lassen. Anschließend könnte man die Briefchen unter den Tischen weiterreichen lassen, so dass jeder Schüler diese einmal lesen kann. Es wird den Kindern Freude bereiten, da es nicht das förmliche oder alltägliche Schreiben des Unterrichts ist.

Selbst eine einfache Erzählung über ein Thema, das die Schüler besonders bewegt hat, aber nicht nur in positiver Weise, sondern auch in einer sehr anwidernden, erschreckenden Art, könnte zur Überwindung von Schreibhemmungen dienen. Abstrakte Begriffe wie „Angst, Ekel, Scheu, Peinlichkeit, ...“ könnten gut in Texten verarbeitet und umschrieben werden (vgl. Braukmann 2003, S.72f.).

2.4.2.2 Schreiben zu Bildern und zu Musik

Desinteresse am Schreiben lässt sich schnell und wirksam mit Hilfe von Impulsen verringern oder gar aufheben. Geeignet sind laut Braukmann Bilder oder Musikstücke, die die Fantasie der Kinder anregen und zum Schreiben auffordern können. Dazu zeigt man den Kindern ein Bild mit aussagekräftigem Inhalt. Die Kinder sollen diese Bilder nicht beschreiben, vielmehr sollten diese als Inspiration dienen. Die dargestellte Situation auf dem Bild ist eine Imaginationsanregung (Beispiele in: Braukmann 2003, S.78ff.). Auch mit Hilfe von Melodien kann die Vorstellungskraft der Kinder angeregt werden. Der Unterschied zu dem Bild als Impuls ist die Akzentverschiebung von einem konkreten Reiz hin zu einer intensiven Stimmung. Bei der Titelauswahl sollte jedoch darauf geachtet werden, dass man keine Stücke nimmt, die wegen ihres Textes zu Interpretationen auffordern. Auch atmosphärische Musik kann in einigen Fällen als ungeeignet erscheinen. Man sollte konkrete Geräusche oder bekannte Melodien wählen. Dazu schließen die Kinder ihre Augen und stellen sich entweder ganz allein ohne Vorgaben eine Geschichte vor oder die Lehrkraft gibt die ersten Worten vor, die beispielsweise lauten könnten: „Vor meinem inneren Auge entsteht die Vorstellung...“ (vgl. Braukmann 2003, S.82).

Böttcher spricht von einem Schreiben zu Stimuli, welche die Funktion von Ansporn und Anregung haben. Neben den Stimuli Bild und Musik sieht sie, angefangen vom Schreibklima, den Schreibbedingungen durch den Ort, an dem geschrieben wird, über Tanz und Bewegungen bis hin zu Zahlen, Wörtern und Texten, alles als schreibanregend an (vgl. Böttcher 1999, S.25).

2.4.2.3 "Fantasieentwicklung"

„Wie kann ich zum Erzählen aus der Kraft des Vorstellungsvermögens animieren?“ (Braukmann 2003, S.74) Diese Frage nach der Methodik kennzeichnet die „Schreibaktivierung“ durch die eigene Fantasie.

Eine Methode dafür wäre das Schreiben nach bestimmten Buchstabenkombinationen. Eine Aufgabenstellung könnte wie folgt lauten: „Schreibe einen Text, in dem diese drei Wörter vorkommen: HHH = Hausarrest – Höhenangst – Hundekuchen“ (Braukmann 2003, S.74). Die Variante eignet sich besonders gut in der Grundschule oder in den ersten Klassen der Sekundarstufe I, da Reizwörter attraktive Anregungen zum Schreiben bieten.

Die Fantasieentwicklung lässt sich zudem auch mit Erlebnispädagogik verstärken. Die Schulklasse könnte den Schulkeller aufsuchen. Dort sollte nicht nur die Atmosphäre auf die Schüler einwirken, sondern auch die Details, was sich im Keller befindet, wo und wie es verstaubt ist, gegebenenfalls Merkwürdigkeiten dargestellt werden. Das alles sollte möglichst erfasst, vielleicht sogar aufgezeichnet werden, um später eine Gruselgeschichte schreiben zu können (vgl. Braukmann 2003, S.75). Auch die Vorlage „Was würdest du auf eine verlassene Insel mitnehmen und warum?“ könnte die Kinder motivieren eine Geschichte zu schreiben.

2.4.2.4 Freies Schreiben als Selbsta Ausdruck

Wer schreibt nicht gerne seine Empfindungen über sich selbst oder Freunde und Bekannte auf? Schon immer galten diese autobiografischen Selbstdarstellungen als eine sehr große Schreibanregung, in der man von und über sich selbst lernen kann. Doch hier sollte der Lehrer sehr behutsam auf den Schüler eingehen, denn das, was er schreibt, ist

in den meisten Fällen sehr persönlich, und nicht jeder möchte seine tiefsten Gefühle und Gedanken an die Außenwelt verlieren. Dieses Schreiben sollte zwanglos ablaufen und ohne Veröffentlichungsdruck.

Eine weitere Schreibform wäre das Beschreiben der eigenen Person. Am besten baut man einen Spiegel vor dem Schreiber auf und lässt ihn ganz genau beschreiben, was er da sieht (vgl. Braukmann 2003, S.84).

Ein einfaches und bekanntes Beispiel wäre das Tagebuchschreiben. Hier zeigt sich der Selbsta Ausdruck am besten, denn das Geschriebene bleibt geheim, nur der Schreiber darf es lesen. Außerdem entfällt der Druck, dass das Geschriebene abgegeben werden muss oder veröffentlicht wird: „Ob ich schreibe oder nicht, das spielt nur vor dem eigenen ‚inneren Gerichtshof‘ eine Rolle, niemand macht ein Aufheben darum. Kein Erzieher mahnt: ‚Hast du heute schon deinen Tagebucheintrag gemacht?‘“ (Braukmann 2003, S.86).

Eine Form des Tagebuchs, die man in der Schule optimal einsetzen könnte, wäre das „Schul-Tagebuch“. Hier können die Schüler den Schulablauf aufschreiben, sich zu den behandelten Themen äußern, den Unterricht beurteilen, Notizen zu dem Lehrer oder Schulkameraden machen oder einfach ihr Empfinden notieren. So können die Schüler ihren Schulalltag verarbeiten und das ganze Geschehen noch einmal durchleben und reflektieren (vgl. Braukmann 2003, S.86f.).

2.5 Freies und kreatives Schreiben – ein Fazit

Kreatives Schreiben ist eine Öffnung des normalen Unterrichts mit dem Ziel, die Schüler in ihrer Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz zu fördern. Die individuelle Entwicklung kann durch das freie Schreiben bestärkt und vorangetrieben werden.

Die Sachkompetenz äußert sich darin, dass ein fächerübergreifendes Lernen stattfinden kann. Den Schülern ist es freigestellt, wie sie ein Thema bearbeiten und in welche Richtung sie es lenken. Daher können sie sich beispielsweise durch Internetrecherchen auch fächerfremdes Wissen aneignen und verarbeiten. Dazu wird ein Thema, welches für den Schüler neu ist, zunächst gelesen und versucht zu verstehen. Bei Schwierigkeiten kann der Schüler sich an die Lehrperson oder an andere Schüler

wenden, so dass es keine Unklarheiten mehr geben sollte. In dieser ganzheitlichen Betrachtungsweise wird das Thema komplett erfasst. Zudem erlangen die Schüler ein neues Verständnis für die Variationen der Literatur und können auf deren Vielfalt und Merkmale bei einer erneuten Recherche besser eingehen.

Die Übung und Vertiefung von Inhalten steht bei der Selbstkompetenz an erster Stelle. Jeder Schüler hat ein individuelles Lerntempo, manche können der Lehrkraft im Unterricht sehr gut folgen und das neue Tempo verarbeiten, andere jedoch werden immer wieder aus verschiedenen Gründen aus ihrem Lernprozess herausgerissen. Im freien Schreiben bestimmen die Schüler selbst, wann sie was und wie lange machen. Hier können sich Kinder die Sachverhalte viel besser einprägen, weil sie das Lern- und Arbeitstempo des einzelnen Themenbereichs bestimmen. Im Idealfall wird ein intensiver Umgang mit sämtlichen Unterrichtsmitteln gewährleistet und ein selbstständiges Erarbeiten neuer Themen ermöglicht, da der Arbeitsprozess vom Schüler geplant und auf sich selbst abgestimmt ist. Durch dieses handlungsorientierte Verhalten findet ein besonders einprägsames Lernen statt. Zudem wird die Schreibfähigkeit gefördert. Der Schüler ist zwar an keine normativen Regelungen gebunden, muss seinen Text jedoch am Ende der Unterrichtsreihe oder nach Absprache korrigieren. In dieser Überarbeitungsphase ist das Kind nicht auf sich allein gestellt. Kommunikativ werden ihm Verbesserungsvorschläge mitgeteilt und dessen Schreibfähigkeit geschult. Zudem werden keine Vorgaben gemacht, so dass die Fantasie nicht eingeschränkt wird. Alles ist erlaubt, was Sinn macht und was nach Ansicht der Schüler in das Konzept passt. So wird beim freien Schreiben besonders die Kreativität gefördert. Schreibblockaden können überwunden und die Lust zum Schreiben kann geweckt werden.

Auf der sozialen Ebene wird der gemeinschaftliche Umgang mit anderen geschult: Wenn die Texte fertig gestellt werden, müssen sich die Schüler austauschen. Einer liest vor und die anderen der Gruppe hören zu. An die kommunikative Kompetenz und das Sozialverhalten wird explizit appelliert. Die Schüler müssen sich der Situation angemessen verhalten, um Unterstützung seitens der anderen Kinder zu erhalten, bzw. um sachlich und sinnvoll diskutieren zu können. Außerdem wird das Selbst- und Fremdverständnis des Einzelnen aktiviert. Der Schüler sieht sich als Individuum und hinterfragt seine Vorgehensweise bzw. vergleicht diese mit der des Gegenübers.

Dadurch entsteht ein Ich- und Du-Gefühl: Warum bin ich so vorgegangen, warum wählte mein Mitschüler einen anderen Weg?

Das freie und kreative Schreiben wird auch in Zukunft eine große Rolle im schulischen Alltag spielen und sollte deshalb als eine Möglichkeit des Schreibunterrichts gesehen werden, die man unterstützen und weiterverfolgen sollte.

Das zu Beginn dieses Kapitels angeführte Zitat Voltaires „Jede Art zu schreiben ist erlaubt, nur nicht die langweilige“ kann und soll insbesondere durch den Einsatz und die Umsetzung freien und kreativen Schreibens unterstützt und befolgt werden, um „langweiligen“ Texten entgegenwirken.

3. Textüberarbeitung

„Writing is rewriting“ – „Schreiben heißt Überarbeiten“

(Murray 1968, S.11)

3.1 Einführung

Die moderne Schreibdidaktik stellt insbesondere die verschiedenen Teilaspekte des komplexen Schreibprozesses in den Mittelpunkt. Ein wichtiger Teilprozess des Schreibens ist das Überarbeiten. Bei diesem werden durch den Vergleich eines Textes mit dem Schreibziel Abweichungen diagnostiziert, die dann durch sprachliche Operationen bearbeitet werden (vgl. Fix 2000, S.4).

Als sich ständig wiederholender Vorgang während des Schreibprozesses ist das Überarbeiten Voraussetzung für das selbständige Verfassen von Texten und sollte daher im modernen Schreibunterricht gezielt gefördert und eingeübt werden. In fachdidaktischer Literatur lassen sich methodische Ansätze finden, die das Überarbeiten als Bestandteil des Schreibunterrichtes aufnehmen, sowie empirische Studien, die das Überarbeitungsverhalten und -vermögen von Schülern untersuchen.

In diesem Kapitel soll der Ablauf und die Funktion des Überarbeitens im Schreibprozess dargestellt werden. Neben allgemeinen Aspekten sollen insbesondere das Überarbeiten von Texten durch Schüler in der Schule und die methodische Umsetzung thematisiert werden.

3.2 Begrifflichkeit der Überarbeitung von Texten

Die Schreibprozessforschung, die sich Anfang der 1980er Jahre in den USA entwickelte, untersucht das Schreiben als kognitiven Prozess. Ihr ist es zu verdanken, dass die Textüberarbeitung zu einem Forschungsgegenstand geworden ist. Sie geht nicht vom Text als abgeschlossenem Produkt aus, sondern sieht das Schreiben als eine spezifische Form des Problemlösens (vgl. Steinig & Huneke 2002, S.112f.). Während des Schreibens ist der Endzustand des Textes noch nicht klar definiert, die

Vorstellungen werden erst während des Schreibprozesses konkretisiert (vgl. Fix 2000, S.24).

Die neuere Schreibdidaktik ist besonders durch das Modell des Schreibprozesses von Hayes und Flower (1980) geprägt worden. Nach ihrem Modell teilt sich die Textproduktion in die drei Subprozesse des Planens, Formulierens und Überarbeitens. In der Planungsphase werden Ideen und Vorwissen abgerufen und geprüft. Während der Formulierungsphase kommt es zur Versprachlichung der Gedanken. Der dritte Subprozess beinhaltet schließlich das Überarbeiten (vgl. Hayes & Flower 1980, S.3ff.). Diese drei Teilprozesse sind als rekursiv anzusehen; so kann der Schreiber auf frühere Prozessphasen zurückspringen oder parallel in zwei Phasen arbeiten. Schon in der Planungsphase kann es zur „Überarbeitung“ kommen, indem Ideen oder Vorwissen auf ihre Relevanz geprüft werden und als unbrauchbar verworfen werden. In dem Prozess des Formulierens ist das Überarbeiten sehr stark eingebunden. Bevor der Text niedergeschrieben wird, wird er bereits im Kopf als Prätext überarbeitet (vgl. Fix 2006, S.36f.).

Wurde in Hayes und Flowers Modell der Vorgang des Überarbeitens besonders im Kontext des Prozesses der Textproduktion, also dem Überarbeiten des Prätextes betrachtet, so wird in dem darauf aufbauenden „CDO-Modell“ (= **C**ompare-**D**iagnose-**O**perate) von Bereiter und Scardamalia die Überarbeitung des Textes nach der Niederschrift dargestellt (vgl. Bereiter & Scardamalia 1987, S.265ff.). Das Überarbeiten besteht hier aus zwei Phasen.

In der rezeptiven Phase wird der entstandene Text mit dem Schreibziel verglichen. Diagnostiziert der Schreiber bei dem Vergleich Diskrepanzen, so folgt der produktive (operative) Anteil, mit dem er versucht, sich seinem Schreibziel anzunähern. Als produktive Handlungen stehen ihm hier das „Hinzufügen“, „Weglassen“ und „Ersetzen“ zur Auswahl (vgl. Fix 2000, S.28).

In beiden Modellen sind die Ermittlung eines Schreibziels und die Distanz zum eigenen Text Voraussetzungen, um eine Revision durchzuführen. Es wird deutlich, dass Textrevision nicht unbedingt an die Niederschrift von Texten gebunden ist. Die Revision erfolgt zum Teil bereits beim Denken, beim Planen im Kopf. Es lässt sich also unterscheiden zwischen Textrevision am niedergeschriebenen Text und Prätextrevision.

3.3 Abgrenzung zur Berichtigung

In den zuvor dargestellten Modellen wurde stets davon ausgegangen, dass der Textproduzent die Überarbeitung vornimmt. Sie kann jedoch auch durch einen Außenstehenden erfolgen. Diese Art der Revision beschränkt sich meist auf die sprachliche Oberfläche, da die Leser das genaue Schreibziel der Schreiber nicht kennen und sich somit nicht an die Überarbeitung von konzeptuellen Merkmalen wagen (vgl. Fix 2000, S.28f.).

Diese Art Überarbeitung steht der Berichtigung sehr nah. Die Berichtigung ist eng verknüpft mit dem Begriff des Richtigen und zielt auf das Überprüfen von gültigen Normen ab. Sie betrachtet den Text als Endprodukt, der in eine Form zu bringen ist, die der Norm entspricht. Sie sieht den Text als Produkt an. Beim Überarbeiten hingegen wird der Schreibprozess in den Mittelpunkt gestellt. Die Überarbeitung setzt schon bei der Arbeit am Text an. Der Text wird als noch nicht fertig angesehen. Es werden die Wirkung auf den Adressaten und die Ansprüche des Verfassers geltend gemacht. Berichtigungen können als falsch oder richtig angesehen werden und Überarbeitungen als gelungen oder weniger gelungen (vgl. Fix 2000, S.32).

Die Textüberarbeitung kann die Schreibfreude und Schreibfähigkeit fördern, da sie die Möglichkeit zur selbstständigen kooperativen Arbeit mit dem eigenen Text gibt und sie keine Anpassungsleistung an Normen fordert (vgl. Hegele 2000, S.7f.). Der Schreiber begreift den Text als unfertig bzw. vorläufig und nicht, wie bei der Berichtigung, als starres Endprodukt.

3.4 Anforderungen an die Textüberarbeitung

Das Überarbeiten von Texten setzt verschiedene produktive und rezeptive Fähigkeiten voraus. Hayes unterteilt den Prozess des Überarbeitens in seinem Modell von 1987 in vier Schritte (vgl. Hayes et al. 1987, S.176ff.). Als Voraussetzung für jegliche Textrevision sieht er die Ermittlung des Schreibziels (1. Aufgabendefinition), da diese während der Textrevision als Monitor dient und somit eine zielbewusste Textüberarbeitung sicherstellt. Die Schreiber überprüfen nun ihren bisher geschriebenen

oder ausgedachten Text aus der Sicht der Leser und versuchen Diskrepanzen zwischen Realisiertem und Intendiertem festzustellen (2. Evaluation). Im dritten Schritt (3. Problempräsentation) werden die entdeckten Diskrepanzen genauer beschrieben, sie können auf das Schreibziel, grammatische Regeln oder auf Vorstellungen über einen idealen Text bezogen sein. Im letzten Schritt wird die Überarbeitungsstrategie gewählt (4. Revisionsstrategie). Hayes et al. unterscheiden die Strategien „Ignorieren“, „Verschieben des Problems“, „Informationen suchen“, „Neu Schreiben“ und das eigentliche „Überarbeiten“. Die verschiedenen Ebenen der eigentlichen Überarbeitung wurden durch Baurmann und Ludwig 1985 klassifiziert (vgl. Baurmann & Ludwig 1985, S.254ff.). Mit zunehmender Tiefe der Revision unterscheiden sie zwischen Nachträgen, Korrekturen, Verbesserungen, Redigierungen und Reformulierungen. Diese Überarbeitungen reichen von Korrekturen auf der Buchstabenebene bis hin zum Schreiben eines neuen Textes, also einer neuen Zielformulierung (vgl. Fix 2000, S.30f.). In der Schule findet eine Überarbeitung von Texten selten statt. Für die Schüler bedeutet Überarbeitung meist lediglich die Korrektur von Grammatik und Rechtschreibung (vgl. Fix 2006, S.164).

Voraussetzung für das Überarbeiten von Texten in der Schule ist, dass die Schüler möglichst früh an den Prozess des Überarbeitens herangeführt werden (vgl. Held 2006, S.14). Um erfolgreich überarbeiten zu können, müssen Schüler wissen, was und wie überarbeitet werden muss. Ihnen sollte Raum gegeben werden, im Schreibprozess innezuhalten und an ihren eigenen Texten zu arbeiten. Dies gelingt nur, wenn die Lehrkraft bereit ist, den Unterricht für eine stärkere Schülerselbstbestimmung zu öffnen (vgl. Fix 2000, S.11).

Um einen Text überarbeiten zu können, müssen die Schüler lernen ihren Text kontrollierend zu lesen. So bekommen sie Distanz zu ihrem eigenen Text. Damit sie die Schreibperspektive verlassen können, müssen sie sich über die Funktion ihres Textes bewusst werden und metakognitives Wissen über das eigene Handeln aufbauen (vgl. Fix 2006, S.165 u. S.171).

Im weiteren Schritt ist es Aufgabe der Schüler die Diskrepanzen zwischen Realisiertem und Intendiertem wahrzunehmen. Viele junge Schreiber empfinden jedoch schon die Formulierungen in ihrem ersten Entwurf als optimal (vgl. Müller 1996, S.40). Hier kann die Lehrperson durch fördernde Lehrerkommentare die Schüler zu einer eigenständigen

Überarbeitung anregen. Diese Lehrerkommentare sollten so formuliert sein, dass sie von den Schülern in sprachliche Handlungen umgesetzt werden können. Aber auch der Austausch mit den Mitschülern, beispielsweise durch Schreibkonferenzen, kann in dieser Phase als Anstoß dienen.

Im letzten Schritt müssen sie nun Lösungsmöglichkeiten für die Überarbeitung finden. Bei einer Überarbeitung auf allen Ebenen kann es schnell zu einer Überforderung der Schüler kommen. Daher sollten im Unterricht einzelne Ebenen der Überarbeitung herausgegriffen werden (vgl. Fix 2006, S.174). Im Anschluss an die Überarbeitung gilt es, diese zu überprüfen und zu bewerten. Hier kann neben dem Lehrer-Feedback auch das Peer-Feedback durch die Mitschüler genutzt werden. Bei einer kritischen Beurteilung sollten stets konkrete Vorschläge zur erneuten Überarbeitung gemacht werden. Beim Peer-Feedback werden insbesondere die sozialen Kompetenzen der Schüler vorausgesetzt. Nur durch gegenseitiges Zuhören ist eine faire Diskussion des Textes möglich.

3.5 Ziele der Textüberarbeitung in der Schule

„Es gibt keinen Schülertext ohne Revisionen“

(Baurmann & Ludwig 1985, S.261)

Das nächstliegende Ziel der Textüberarbeitung ist wohl die Verbesserung des Textes. Das Überarbeiten von Texten kann bei ungeübten Schreibern aber auch zu einer Verschlechterung der Texte führen. Besonders junge Schüler sind bedingt durch ihre egozentrische Schreibhaltung nur eingeschränkt fähig, eine Überarbeitung, die über die Oberflächenkorrektur hinausgeht, vorzunehmen. Jedoch konnten Martin Fix sowie Ursula Held in empirischen Untersuchungen in der Primarstufe und der Sekundarstufe I feststellen, dass Textüberarbeitungen durch Schüler mehrheitlich zu Textoptimierungen führen. Des Weiteren besitzen sie die Fähigkeit zur Revision von Texten (vgl. Held 2006, S.141; sowie: Fix 2000, S.320).

Als sich ständig wiederholende Handlung im Schreibprozess stellt das Überarbeiten eine Schlüsselkompetenz zur selbstständigen Entwicklung eines Textes dar. Die

Textüberarbeitung lässt Schüler Texte erfahrbar und als gestaltbar wahrnehmen. Sie erwerben bei der Textüberarbeitung Kompetenzen für spätere Formulierungsprozesse und mentale Prätextüberarbeitungen, indem sie ihre eigenen und fremde Texte kontrollierend und variierend lesen. Die Schüler erhalten Wissen über Inhalte, Textmuster und das Sprachsystem und können somit ihr Textbewusstsein weiter ausbilden (vgl. Fix 2006, S.165).

Während des Überarbeitens vergleichen die Schüler Geschriebenes mit Beabsichtigtem, so lernen sie Texte aus der Leserperspektive wahrzunehmen und sich aus der Schreibperspektive zu lösen. Sie entwickeln Vorstellungen zur Schreibaufgabe und zur Passung von Sprache und Inhalt des Textes. Sie sind herausgefordert, Mängel in Formulierungen zu entdecken, zu beschreiben und dazu Lösungen zu finden. Ziel des Überarbeitungsprozesses in der Schule ist es, dass Schüler Texte sach- und situationsangemessen verändern können und somit zur selbstständigen Entwicklung eines Textes fähig sind.

3.6 Didaktische und methodische Umsetzung

3.6.1 Allgemeine Betrachtung

Martin Fix leitet aus seiner empirischen Untersuchung über die Textrevision in der Schule folgende Konsequenzen für die Konzeption des Arbeitsbereiches „Schreiben und Überarbeiten“ in der Schule ab: „1. Die Schreibfunktion als Leitlinie für differenzierten Schreibunterricht; 2. Integrative Thematisierung des im Schreibprozess erforderlichen Wissens durch das Überarbeiten; 3. Didaktische Sequenzierung des Schreibprozesses zur Reduktion von Komplexität“ (Fix 2000, S.320).

Schüler und Lehrperson sollten sich im Schreibunterricht darüber bewusst sein, warum ein Text geschrieben wird. Wenn sich die Schüler über die Funktion ihres Textes im Klaren sind, können sie daraus ein Schreibziel ableiten. Dieses ermöglicht ihnen ein erfolgreiches Überarbeiten, und zugleich steigern konkrete Zielvorstellungen die Schreibmotivation der Schüler (vgl. Fix 2000, S.321ff.).

Im Schreibprozess brauchen die Schüler Vorwissen über Inhalte, Textmuster, Sprach- und Schriftsystem, Formulierungshandlungen und unterstützende Arbeitstechniken. Diese müssen im Unterricht erarbeitet und gefestigt werden, so dass sie jederzeit abrufbar sind. Die Aneignung dieses Wissen kann in den Schreibprozess integriert werden, indem es während der Schreibhandlung thematisiert wird (vgl. Fix 2000, S.330).

Da das Überarbeiten ein sehr komplexer Prozess ist, kann es schnell zur Überforderung und Demotivation der Schüler kommen. Gerade Schreibanfängern ist es nicht möglich, in einem Vorgang alle Komponenten des Schreibens und Überarbeitens zu berücksichtigen. Indem einzelne Wissenskomponenten herausgegriffen werden, können einzelne Subprozesse erarbeitet und nach und nach in den Schreibprozess integriert werden, so dass der Schreibprozess immer weiter automatisiert wird (vgl. Fix 2000, S.341ff.). Jedoch ist es nicht möglich ein einheitliches Konzept für den Schreibprozess der Schüler zu finden, da es sich um einen sehr individuellen Prozess handelt. Die Schüler können lediglich auf einzelne Teilprozesse aufmerksam gemacht werden, damit ihnen deutlich wird, dass sie durch deren Beachtung beim Schreibprozess ihr Schreiben verbessern können (vgl. Steinig & Huneke 2002, S.113f.).

Ein Problem des prozessorientierten Schreibunterrichtes stellt die Bewertung der Schülerleistung dar, denn der Fortschritt, den Schüler in der Überarbeitung machen, ist nicht so leicht fassbar, wie Fortschritte in der Grammatik oder der Orthographie. Eine Möglichkeit, die Lernentwicklung zu bewerten, wäre eine mindestens zweimalige Überprüfung der Leistungen während einer Schreibeinheit. Es kann eine Note für den Entwurf und die Endfassung erfasst werden und so die Überarbeitung, zumindest teilweise, in die Endnote miteinbezogen werden.

3.6.2 Textüberarbeitung in der Schreibkonferenz

Das Überarbeiten lässt sich gezielt durch Schreibkonferenzen einüben. Diese Methode, basierend auf dem Modell der „Writing Conference“ von Donald H. Graves, wurde 1992 von Gudrun Spitta insbesondere für die dritte und vierte Klasse übernommen. Sie hat es für den deutschsprachigen Raum modifiziert und vorgestellt.

Die Schüler lesen sich in kleinen Gruppen ihre Texte vor und versuchen gemeinsam Verbesserungsvorschläge zu finden. Die von Martin Fix geforderten Konsequenzen für die Konzeption des Arbeitsbereiches „Schreiben“ lassen sich hier wiederfinden. Gudrun Spittas Methode sieht vor, dass die Schüler freie Texte verfassen, die nach der Überarbeitung in den Konferenzen in einer „Veröffentlichungsstunde“ dargeboten werden (vgl. Spitta 1989, S.4ff.; Spitta 1992, S.60ff.). Somit haben die Schüler eine klare Textfunktionsvorgabe: Sie schreiben für andere, der Text muss für ihre Mitschüler und die Lehrperson verständlich sein. Es ist ein Rahmen vorgegeben, in dem die Schüler ein Schreibziel entwickeln können, welches die Grundlage für die spätere Überarbeitung stellt.

Der Schreibprozess wird in mehrere Sequenzen unterteilt. Zunächst arbeiten die Schüler in freien „Schreibzeiten“ an ihren individuellen Textentwürfen. Danach folgt die Überarbeitung der Entwürfe in Schreibkonferenzen mit zwei bis drei anderen Kindern. Bei Schülern, die noch keine Erfahrungen mit Schreibkonferenzen haben, sollte hier zunächst die Lehrperson anwesend sein, um zu helfen und Anregungen zu geben. Zunächst wird in der Schreibkonferenz der Inhalt geprüft, indem das Autorenkind den Text vorliest und die anderen Schüler Fragen zum Verständnis stellen. Die inhaltlichen Verbesserungsvorschläge werden durch das Autorenkind vermerkt. Im zweiten Schritt wird der Text satzweise durchgegangen, wobei besonders auf sprachliche Aspekte geachtet wird. Hier hat die Lehrkraft zunächst eine unterstützende Funktion und greift einzelne Aspekte heraus, die einer besonderen Betrachtung bedürfen. Die Erkenntnisse aus den Schreibkonferenzen werden in „Schreibhinweisen“ festgehalten, auf die die Schüler bei späteren Konferenzen zurückgreifen können. So wird das Wissen, welches für den Schreibprozess der Schüler erforderlich ist, nach und nach erweitert und gefestigt. Die Aneignung dieses Wissen kann auch zusätzlich durch Schreibkarteien oder Schreibhinweiskarten gefördert werden. In der letzten Phase der Überarbeitung liegt der Schwerpunkt auf der Prüfung der Rechtschreibung, die der Schüler mit Hilfe eines Wörterbuches vornimmt. Die letzte Korrektur erfolgt in der „Endredaktion“ durch die Lehrkraft, die mit dem Schüler besprochen wird. Die Endfassung des Textes wird schließlich auf einen „Veröffentlichungsbogen“ übertragen und der Klasse präsentiert. In der Schreibkonferenz wird den Schülern die Möglichkeit gegeben, ihre ersten gedanklich-sprachlichen Entwürfe zu überarbeiten. Bei einer klassischen Korrektur

durch die Lehrperson wird dieser Aspekt des Überarbeitens zwangsläufig auf die Zensurdimension eingeengt (vgl. Spitta 1989, S.6). Gudrun Spitta konnte in von ihr beobachteten Klassen und aus Erfahrungsberichten feststellen, dass die Anregungen durch die Klassenkameraden meist besser angenommen wurden als die von der Lehrkraft. Außerdem arbeiten die Schüler in Schreibkonferenzen intensiv an ihren Texten (vgl. Spitta 1989, S.6).

Auch wenn sich bei der Schreibkonferenz nicht immer eine Textoptimierung einstellt, führt doch die Auseinandersetzung in der Konferenzgruppe um Ausdrucksformen für sprachliche Phänomene zu einer Schulung des Aufbaus wichtiger metakommunikativer Fähigkeiten (vgl. Fix 2006, S.178).

3.6.3 Weitere Methoden

Besonders jungen Schülern fällt es schwer, sich von der Schreibperspektive zu lösen und ihre eigenen Texte aus der Leserperspektive zu überarbeiten. Dieser Aspekt wird in einem methodischen Ansatz von Astrid Müller (1996) besonders berücksichtigt, indem Schüler zunächst lernen, fremde Texte zu überarbeiten. Der eigene Schreibprozess der Schüler wird nach dem Schreiben des ersten Entwurfes unterbrochen und sie erhalten fremde Texte, die sie überarbeiten sollen. Die Texte sollten so ausgewählt sein, dass für die entsprechende Altersstufe typische Formulierungsprobleme thematisiert werden können. Anhand der fremden Texte lernen die Kinder beim Lesen aus der Rezipientenperspektive, Probleme zu erkennen sowie Lösungswege zu finden und umzusetzen. Erst nach Abschluss der Korrektur der Fremdtex te begeben sich die Schüler an die Überarbeitung ihrer eigenen Texte und können hier die zuvor gemachten Erfahrungen als nützliche Hilfe auf ihren eigenen Text übertragen (vgl. Müller 1996, S.40ff.).

Eine weitere Hilfestellung zum selbstständigen Überarbeiten von Texten durch die Schüler kann der Einsatz von „Checklisten“ sein. Diese können im Unterricht erarbeitet werden und sollten den Gesamteindruck, Inhalt, Aufbau, Stil, sprachliche Richtigkeit und die Darstellung beinhalten (vgl. Fix 2006, S.178).

Die Arbeit am Computer ist bei allen Methoden der Überarbeitung sehr hilfreich, so lassen sich Verbesserungen leicht einfügen, ohne den Text neu schreiben zu müssen. Des Weiteren bietet die Arbeit am Computer die Möglichkeit bei entsprechender Ausstattung mit einem E-Learningsystem „Schreibdiskussionen“ in Form eines Chats durchzuführen. Hier können Anmerkungen zu den Texten und einzelnen Textstellen gemacht, aber auch vorherige Kommentare aufgegriffen und diskutiert werden (vgl. Fix 2006, S.177f.).

3.7 Textüberarbeitung – ein Fazit

In der modernen Schreibdidaktik wird versucht, den Erkenntnissen der Schreibprozessforschung und somit auch den Erkenntnissen über die Bedeutung des Überarbeitens für das Schreiben Rechnung zu tragen. So lassen sich Untersuchungen und Beobachtungen finden, die sich mit der Textüberarbeitung durch Schüler beschäftigen (vgl. Held 2006; Fix 2000) und zahlreiche methodische Ansätze, die das Überarbeiten in den Schreibunterricht einbeziehen.

Die in didaktischen Fachbüchern und Fachzeitschriften veröffentlichten Praxisbeispiele für prozessorientierten Schreibunterricht beziehen sich jedoch meist auf die Primarstufe. Hier scheint die Thematisierung der Textüberarbeitung keine Ausnahme mehr zu sein. Für die Sekundarstufe I und II lassen sich hingegen nur wenig konkrete Beispiele finden, obwohl empirische Untersuchungen zeigen, dass regelmäßig wiederkehrende Unterrichtseinheiten zum Überarbeiten von Texten den Schülern dazu dienen, „ein grundlegendes, aktives Textbewusstsein auszubilden und ihre Perspektive auf Texte dergestalt zu erweitern, dass sie auch größere Textbausteine wahrnehmen und als veränderbar erfahren“ (Held 2006, S.140). Da der Erwerb und Ausbau dieser Fähigkeiten nach der Grundschulzeit nicht abgeschlossen ist, sollte in der Sekundarstufe unbedingt an die im Schreibunterricht der Grundschule gelegten Grundlagen zur Textüberarbeitung angeknüpft werden. Ursula Held fordert sogar, dass „in allen Phasen schulischer und weiterführender Ausbildung [...] Texte unbedingt erfahrbar gemacht und als gestaltbar erfahren werden“ (Held 2006, S.141) müssen. Sie bezieht hier die Lehrerbildung mit ein. So solle es auch hier eine „Kultur des Arbeitens“ mit dem

eigenen Text geben, damit die Lehrer ihre Texterfahrungen aus dem eigenen Erleben heraus weitergeben und vermitteln können (vgl. Held 2006, S.141).

Vielfältige Möglichkeiten der Textüberarbeitung bietet die Arbeit mit dem Computer, welche allerdings nur bedingt in der schreibdidaktischen Fachliteratur berücksichtigt wird, obwohl sich hier eine gute Verknüpfung der Schreibdidaktik mit dem Erwerb von Medienkompetenzen herstellen ließe. Gerade im Bereich der Sekundarstufen wird aber wohl in Zukunft der Einsatz von Computern im Schreibunterricht zur Normalität werden, denn der Arbeit mit Lernplattformen wird in den Schulen eine größere Bedeutung zukommen.

4. Textbewertung

4.1 Einführung

„Habe ich die Geschichten in etwa gleich bewertet?` Habe ich diese Textstellen nicht in den ersten Heften ganz anders beurteilt?` Welche Note soll ich diesem Kind geben: noch eine schwache Drei oder doch eher eine Vier?`“

Doris Krebs über die „Magenschmerz“-Disziplin der Aufsatzkorrekturen
(Krebs 2006, S.2)

Eine gerechte und objektive Aufsatzbewertung – ist dies überhaupt möglich? Die Fachliteratur bestreitet dies. Einigkeit darüber, wie ein Aufsatz bestmöglich bewertet wird, gibt es nicht. Schon 1971 schockte Gottfried Schröter mit seinem Buch „Die ungerechte Aufsatzzensur“ mit einem desillusionierenden Experiment: Er ließ von Schülern verfasste Erörterungen (damals noch „Besinnungsaufsätze“) mit unterschiedlichen Begleitkommentaren zum jeweiligen Schüler versehen und versandte sie an unterschiedliche Lehrer, welche die Aufsätze nun korrigierten und benoteten. Das Ergebnis war, dass die gleichen Aufsätze von unterschiedlichen Lehrern sehr unterschiedlich bewertet wurden. Die Noten lagen fast in der theoretischen Normalverteilungskurve (vgl. Schröter 1971).

Für die Lehrer selbst ist das Korrigieren von Aufsätzen, wie ein 1982 veröffentlichtes Forschungsprojekt Hubert Ivo zeigt, eine oft gefühlsmäßig negativ besetzte Tätigkeit (vgl. Ivo 1982). Die genannten Gründe hierfür sind häufig der hohe Zeitaufwand, den eine reflektierte Korrektur erfordert, das Fehlen verbindlicher Kriterien für die Korrektur, das Wissen darum, dass den Schüler in den meisten Fällen nur die Note interessiert (und die eigentliche Korrekturarbeit kaum gewürdigt wird und somit wenig nützt), außerdem die Angst, den Schüler, der sich oft stark mit seinem Text identifiziert, mit einer schlechten Note zu verletzen und so seiner Schreibmotivation zu schaden. Ebenfalls brachte diese Forschungsarbeit ans Tageslicht, dass keiner der 20 befragten Lehrer im Laufe seiner Lehrerausbildung Richtlinien für das Korrigieren vermittelt bekommen hatte (vgl. Ivo 1982, S.18 u. S.23). Lehrer verlassen sich noch immer auf ihr

eigenes Urteil, ohne ihre Beurteilungskriterien zuvor kritisch reflektiert zu haben. In diesem Fall gilt der Wissens- und Erfahrungsschatz sowie der gesamte soziokulturelle Kontext der Lehrperson als einzige Basis für die Leistungsbeurteilung (und immerhin amtliche Notengebung), obwohl eine solche Bewertung für den Schüler unverständlich und undurchsichtig werden kann und in den meisten Fällen auch ist.

4.2 Bewertung von Schriftsprachkompetenzen

Verschiedene Lehrer beurteilen ein und denselben Aufsatz unterschiedlich. Die Gründe hierfür sind vielfältig: Zum Beispiel kann eine mangelnde Neutralität des Lehrers gegenüber der Person des Schülers bzw. Vorerwartungen über dessen Text evtl. bewusst oder unbewusst in die Bewertung mit einfließen. Geht es um eine Bevorzugung oder Benachteiligung eines bestimmten Schülers, spricht man diesbezüglich vom Halo-Effekt (griech. „hálos“ = „Lichthof“). Dieser Begriff steht für die Problematik des Gesamteindrucks, welcher von wenigen oder nur einer Eigenschaft bestimmt bzw. überstrahlt wird (vgl. Kenealy et al. 1987; Aloia 1975; Dion 1972; Clifford 1973). Dieser Effekt tritt erwiesenermaßen in der Lehrer-Schüler-Interaktion auf, besonders dann, wenn ein Schüler vom Lehrer in einer bestimmten Notenkategorie „gespeichert“ wird und der Text eines „guten“ Schülers aufgrund der positiven Erwartungshaltung automatisch großzügiger gelesen wird als der eines „schlechten“ Schülers. Doch nicht nur die vorangegangenen Leistungen eines Schülers können den Halo-Effekt beim Lehrer auslösen. Hierfür sind auch noch zahlreiche andere Faktoren möglich, wie beispielsweise die soziale Herkunft, das Geschlecht, die Attraktivität und das Verhalten des Schülers sowie die Antipathie oder Sympathie des Lehrers für den Schüler. Darüber hinaus kann es auch vorkommen, dass ein Lehrer eine Beurteilung allzu ängstlich vermeidet und diese dadurch ins Gegenteil umschlägt (vgl. Pramper o.J., S.14).

Zu den irrelevanten Kriterien im Text zählen außerdem das Schriftbild und mögliche ethische Bedenken des Lehrers gegen bestimmte Meinungen oder Inhalte und Ausdrücke, selbst wenn die Meinungen sachlich vertretbar und die Inhalte oder Ausdrücke stilistisch begründbar sind (vgl. Pramper o.J., S.13f.).

Aber auch die Stimmung des Lehrers oder die Korrekturreihenfolge können die Bewertung beeinflussen und dazu führen, dass ein und derselbe Lehrer den einen Aufsatz in unterschiedlichen Situationen anders beurteilt, was als mangelnde Reliabilität bezeichnet wird. Darüber hinaus kann es auch an Validität mangeln: In manchen Fällen ist es nämlich schwer zu sagen, ob in einem Aufsatz, der den Anforderungen entspricht, auch wirklich das Lernziel erreicht worden ist (insbesondere bei affektiven und sozialen Lernzielen). Ein weiterer Faktor, der für die Schüler verwirrend sein kann, ist das Hin- und Herschwanken des Lehrers zwischen sachlicher, individueller und sozialer Bezugsnorm. Dies macht die Kriterien für die Notengebung undeutlich, besonders dann, wenn die Schüler um diese drei Bezugsnormen nicht wissen (vgl. Pramper o.J., S.9).

Eine weitere Schwierigkeit bei der Aufsatzbewertung, über die die Meinungen geteilt sind, ist die Frage nach der Mitbewertung der Rechtschreibung. Dies war zu Beginn der Aufsatzdidaktik die Norm: Die Rechtschreibung war im Grunde das „heimliche Hauptfach“. Es wurden daher erst ab der dritten Klasse Aufsätze geschrieben, wenn die Schüler die Rechtschreibung einigermaßen beherrschten. Heute wird ihr hingegen eher eine dienende Funktion während des Schreibprozesses zugeordnet. Im Rahmen einer prozessorientierten Didaktik wird mit den Fehlern nicht mehr so streng verfahren. Da die Bedeutung der Rechtschreibung im Schriftverkehr durch die heutigen Kommunikationsmittel abgenommen hat, gibt es auch die Ansicht, dass sie gar nicht mehr so wichtig sei, solange die Kommunikation verstanden wird. Auch wenn die Rechtschreibung zur Schriftsprachkompetenz gehört, sollte sie im Aufsatz, wenn überhaupt, eine untergeordnete Rolle spielen, zumindest solange ohnehin noch Rechtschreibnoten für Diktate vergeben werden. Wird die Rechtschreibung im Aufsatz vorher schon mitbewertet, sollten zumindest nur die Fehler zu den Rechtschreibthemen in die Bewertung mit einfließen, die auch im Unterricht behandelt worden sind, damit die Schüler sich nicht überfordert oder ungerecht behandelt fühlen.

Die Schüler können durch übermäßige Rechtschreibfehlerkorrekturen leicht entmutigt werden, Texte zu schreiben. Des Weiteren kann dies zu Schreibhemmungen führen. Aus Angst vor Rechtschreibfehlern werden beim Verfassen der Aufsätze nur noch Ausdrücke und Formulierungen verwendet, bei denen sich der Schüler sicher ist. Dies

schadet der Entwicklung der Schriftsprachkompetenz, welcher die Bewertung schließlich dienen soll, eher als es ihr nützt (vgl. hierzu auch: Abraham et al. 1998).

Es stellt sich die Frage, ob und wie man Texte, die in kreativen Schreibprozessen des „freien Schreibens“ entstanden sind, bewerten oder gar benoten soll. Da diese individuell sind, können sie schlecht miteinander oder generell mit anderen Texten verglichen werden. Auch gelten hier keine Form-, Textsorten-, Sprach-, oder Stilkriterien mehr, denn diese werden im Idealfall von der Intention des Autors abhängig gemacht und dienen dieser.

Gerade bei dieser persönlichen und individuellen Textform würde eine schlechte Benotung die Schreibmotivation möglicherweise sehr hemmen. So sollten die Texte erst nach ihrer Überarbeitung benotet werden. Die Bewertung sollte stattfinden, nachdem der Schüler seinen Text vorgelesen hat und hierzu vom Lehrer oder den Mitschülern beraten worden ist. Dies hat den Grund, dass die Überarbeitung ebenfalls zur Schreibleistung gehört und mitbewertet werden soll, so dass der Schüler motiviert ist, nach der Erstschrift seinen Text zu optimieren. Hat er für die erste Fassung schon eine feststehende Benotung erhalten, sieht er möglicherweise keinen Sinn mehr in der Überarbeitung.

Gerade beim Modell der Schreibkonferenz gibt es viele Möglichkeiten zur Textbewertung und Motivation. Schließlich wird der Text der Klasse vorgetragen, veröffentlicht oder auf sonstige Art gewürdigt, zum Beispiel durch die Teilnahme an einem Wettbewerb. Wichtig bei der Bewertung ist, dass die Note auf die Entwicklung des Textes – vom Entwurf bis hin zum fertigen Endprodukt – bezogen wird. Somit muss die Lehrkraft von jedem Schüler wenigstens zwei Textfassungen, den Entwurf und die Endfassung, lesen und korrigieren, um den Text und seine Entwicklung benoten zu können. Darüber hinaus kann der Lehrer für die Mitarbeit in den Konferenzgruppen ergänzend eine Mitarbeitsnote vergeben.

4.3 Besonderheiten des Schülertextes

Schülertexte haben ganz andere Entstehungsbedingungen als literarische Texte. Sie weisen zwar zahlreiche Komponenten auf, die dem Lehrer im Idealfall weitestgehend bekannt sind, kennen wird er sie allerdings nie (vgl. Sanner 1979, S.11).

Die Entstehungsbedingungen lassen sich in unterrichtsbezogene und subjektive aufteilen. Erstere bedeuten, dass der Text immer auch in der künstlichen Situation des Unterrichts und in dessen Umgebung hergestellt worden ist, welche seine Entstehung einerseits begrenzt und in eine Richtung gelenkt, aber andererseits auch erst ermöglicht hat. Hierzu zählen zunächst der konkrete Arbeitsauftrag, die Materialien und die Bedingungen während der Klassenarbeit, zum Beispiel die zur Verfügung stehende Zeit oder eventuelle Ruhestörungen, sowie die vorangegangene Unterrichtsreihe, welche die Schüler auf den Aufsatz vorbereitet hat. Sehr wahrscheinlich wird der Lehrer letzteres in seine Beurteilung mit einbeziehen, indem er beispielsweise etwas, was er besonders gründlich im Unterricht behandelt hat, auch dementsprechend konsequent umgesetzt sehen will. Dies gilt allerdings auch für Dinge, die allgemein im Deutschunterricht besprochen oder auch unausgesprochen als wichtig erachtet worden sind, wie ein verständlicher Aufbau des Textes. Ebenfalls kommt es darauf an, wie hoch der Anspruch des Lehrers generell an den Erfolg seines Unterrichts ist. Denn auch dies wird sich auf sein Vorgehen, auf die Bewertung und Benotung, auf den Umgang mit Fehlern etc. auswirken. (vgl. Grzesik & Fischer 1984, S.12f.)

Die zweite Komponente der Textentstehungsbedingungen sind die subjektiven Bedingungen, welche sich aus der Person des Schülers ergeben. Hierzu zählen zum einen relativ konstante Persönlichkeitsmerkmale wie kognitive Begabungen oder Interessen und zum anderen situative Faktoren wie Krankheit, Problembelastung oder Prüfungsangst, welche sich auf die Schreibleistung und somit auch den Text auswirken können. Bei einer Beurteilung des Textes, welche an den individuellen Bedingungen des Schülers oder einer Gruppe von Schülern orientiert ist, sollte der Lehrer so viele dieser Komponenten wie möglich kennen, um sie notfalls mit einbeziehen zu können. Der Lehrkraft werden diese natürlich nie alle bekannt sein. Jedoch ist es empirisch erwiesen, dass eine Kenntnis solcher Bedingungen die Beurteilung auf jeden Fall beeinflusst (vgl. Grzesik & Fischer 1984, S.4ff.).

4.4 Kriterienkataloge

Wann immer ein Text bewertet wird, geschieht die Bewertung unter bestimmten bewusst oder unbewusst angewandten Kriterien. Mithilfe so genannter Kriterienkataloge soll für eine bewusste und zuverlässigere, d.h. wiederholbarere Bewertung der Aufsätze gesorgt werden. Man unterscheidet hier die allgemeinen von den aufgabenspezifischen Kriterienkatalogen, da es nicht *den einen* Katalog für alle Aufgabenstellungen (und Schulstufen) geben kann. Ein Text kann theoretisch qualitativ hochwertig sein und trotzdem nach einer Bewertung mithilfe eines Kriterienkataloges schlecht abschneiden. Der Grund hierfür ist, dass ein Text immer komplex und individuell komponiert ist und daher in seinen Eigenarten und Besonderheiten nicht immer unter den festgelegten Aspekten fassbar sein kann, zumindest bei eng definierten Kriterien. Sind die Kriterien jedoch weiter gefasst, können sie schlechter intersubjektiv überprüft oder erläutert werden (vgl. Sanner 1979, S.23). Die Kriterien sind daher auch immer nur ein Hilfsmittel bzw. ein Faktor im sehr komplexen Beurteilungsprozess. Dieselben Kriterien können in unterschiedlichen Situationen anders betrachtet und gewichtet werden. Es kommt auf den Kommunikations- und Beziehungszusammenhang im Text an (vgl. Grzesik & Fischer 1984, S.3). Trotz alledem können diese Kataloge viele Vorteile mit sich bringen. Die zuvor genannten Probleme mit der Neutralität werden gelöst oder zumindest wird versucht, sie einzugrenzen, indem der Lehrer durch das Kriterium gezwungen wird, sich den konkreten Text anzusehen, ohne sich von Faktoren wie dem Schriftbild oder der Person des Schülers ablenken zu lassen. Auch ein vorläufiger Gesamteindruck des Textes kann bei dieser Vorgehensweise nicht sofort die gesamten Kriterien überdecken. Der Lehrer wird sich stattdessen des eigenen Urteilsprozesses bewusster und reflektiert über die eigenen Wertungen wie auch über die Kriterien an sich, welche zu den Wertungen geführt haben (vgl. Grzesik & Fischer 1984, S.28). Darüber hinaus kann der Lehrer die Notengebung besser erläutern und dem Schüler nachvollziehbar machen und dies schon bevor die Aufgabe vom Schüler bearbeitet wird. So hat der Lehrer eine Argumentationshilfe für sein Vorgehen bei der Bewertung und der Schüler hat Anhaltspunkte, nach denen er sich richten kann (vgl. Sanner 1979, S.23).

Kriterienkataloge sind in großen Mengen veröffentlicht worden, doch werden an ihnen

auch immer die Schwierigkeiten einer Textbewertung deutlich: Einen für alle verbindlichen Katalog gibt es nicht (Beispielhafte Beurteilungsbögen mit praktischen Beispielen zum einfachen Einsatz im Schulunterricht findet man bei: Krebs 2006, S.17-38).

4.4.1 Die Flensburger Norm

Die Flensburger Norm wurde 1966 von einem Arbeitskreis zusammengestellt (vgl. Hahn 1966, S.309f.). Dieser Kriterienkatalog möchte zuerst drei Teilnoten zu den Gebieten „Gehalt“, „Ausdruck“ und „Sprachrichtigkeit“ erstellen und diese dann unterschiedlich gewichten. Zu „Gehalt“ zählen hier der Inhalt, die Gedankenführung und die Richtigkeit der Sachangaben. Zum „Ausdruck“ gehören eine angemessene Sprachform und zur „Sprachrichtigkeit“ die Rechtschreibung und Grammatik. Dies wirft jedoch die Fragestellung auf, inwieweit Inhalt und Gedankenführung zu differenzieren sind, da sie einander stark beeinflussen. Außerdem handelt es sich hierbei um sehr unterschiedliche Sachverhalte, im Prinzip um Information und Form, welche allerdings unter dem Punkt „Gehalt“ zusammengefasst werden. Auch beim „Ausdruck“ stellt sich die Frage, wie man diesen festmachen kann, wenn zum Beispiel „anschauliche“ Adjektive verwendet werden sollen. Denn ob ein Ausdruck oder eine Formulierung anschaulich oder auch treffend ist, ist schwierig intersubjektiv zu definieren (vgl. Sanner 1979, S.24f.). Hierbei handelt es sich allerdings um allgemeine Probleme bei der Arbeit mit Kriterienkatalogen, die sich nicht nur ausschließlich auf den soeben genannten Katalog beziehen.

4.4.2 E. Krämer

Der Katalog von E. Krämer aus dem Jahr 1970 unterscheidet hingegen zwischen Inhalt, Stil, Form und Art sowie Anzahl der Fehler (vgl. Krämer 1970, S.134ff.). Die Differenzierung einzelner Kriterien ist auch hier schwierig, da Form und Inhalt voneinander abhängen. Ein weiterer Kritikpunkt Sanners an diesem Katalog ist, dass

zum einen die Rechtschreibung miteinbezogen wird und dass es zum anderen zu viele Vorgaben gibt, zum Beispiel die genaue Stufung des Hauptteils (vgl. Sanner 1979, S.26f.).

4.4.3 A. Weber

A. Weber entwickelte Anfang der siebziger Jahre ebenfalls einen Kriterienkatalog. Dieser war in die Oberbegriffe Inhalt, Bau, Stil, Regelrichtigkeit und Schriftbild gegliedert und gab zudem an, wie diese Kriterien prozentual gewichtet werden sollten (vgl. Weber 1975). Auch hier kommt es laut Sanner zu keiner Differenzierung der Einzelbegriffe (z.B.: Wie lassen sich Inhalt und Bau voneinander abgrenzen?) sowie zu keiner textlinguistischen Kriterienkongruenz (die Bewertung des Aufsatzes nach seiner Texthaftigkeit und seiner kommunikativen Funktion). Er kritisiert zudem Webers Unterteilung in subjekt- und objektbezogene Textformen (vgl. Sanner 1979, S.26f.). Zu den subjektbezogenen Textformen zählt er unter anderem die Erlebnis- und Phantasieerzählung, zu den objektiven Formen unter anderem den Bericht und die Beschreibung, was auf den sprachgestaltenden Aufsatz nach W. Seidemann verweist (siehe hierzu I.1.2.2).

4.4.4 R. Sanner

Sanner hingegen unterscheidet nicht zwischen subjekt- und objektbezogenen Textformen. Für ihn ist jeder Text zum einen subjektbezogen, da er von einem Subjekt verfasst wurde, und zum anderen objektbezogen, da das von diesem Verfasser Gesagte und Gemeinte nun als Objekt dasteht (vgl. Sanner 1979, S.26f.).

Sanner selbst empfiehlt vielmehr eine Unterscheidung zwischen ästhetischen und pragmatischen Texten. Diese Unterscheidung beruht auf dem Verhältnis zwischen dem Text und der dargestellten Realität: Möchte der Autor eine Aussage über die Welt machen, die wahr oder falsch sein kann, oder möchte er etwas Neues erschaffen? Bewertet werden kann ein Text laut Sanner außerdem nur nach seiner Wirkungsabsicht,

d.h. inwieweit diese erfüllt worden ist oder nicht. Die Kriterien für eine Bewertung des Textes sind an diesem Ziel zu bemessen, so dass man keine isolierten Kriterien auf jeden beliebigen Text anwenden sollte, sondern vielmehr die Kriterien an das Ziel der Kommunikation anpasst. Hierzu wird der Text durch Analyse, Interpretation und unter Berücksichtigung von Textform, Textsorte und Adressat auf seine Wirkungsabsicht hin untersucht (vgl. Sanner 1979, S.51). Die möglichen Intentionen teilt Sanner grob in „Informieren“, „Kommentieren“ und „Produzieren“ auf. Zu den informierenden Texten zählt er beispielsweise die Unfallmeldung, die Wegbeschreibung oder die Suchmeldung, zu den kommentierenden Texten die schriftliche Diskussion, die Verteidigungsschrift oder die Beurteilung. Gemein haben diese Textsorten im Gegensatz zu den produktiven Texten ihren propositionalen Gehalt, das bedeutet, dass ihre Inhalte wahr oder falsch sein können und man sie daraufhin überprüfen oder verteidigen kann (vgl. Sanner 1979, S.52f.). Als Bewertungskriterien für diese Texte nennt Sanner die angemessene Darstellungsform hinsichtlich ihrer kommunikativen Funktion, die richtige Einschätzung des Rezipienten bzw. dessen Voraussetzungen, mit denen er an den Text herangehen wird, die Sprach- und Sachkompetenz sowie den kommunikativen Erfolg (vgl. Sanner 1979, S.54). Die einzelnen Bewertungsaspekte sollten nach Möglichkeit getrennt voneinander betrachtet werden, um zu vermeiden, dass einzelne Gesichtspunkte einem Gesamteindruck untergeordnet werden. Bei den ästhetischen Texten, welche mit den Kommunikationsnormen brechen können und bei denen der Wert auf Subjektives wie Kreativität, Spannung, Originalität oder ästhetischer Gehalt gelegt wird, fällt eine Suche nach Bewertungs- bzw. Erfolgskriterien deutlich schwerer.

4.4.5 C. H. Lueg

Da es für Sanner wichtig ist, die Kriterien an das Ziel der Kommunikation anzupassen, befürwortet er auch den Katalog Luegs aus dem Jahr 1972, welcher ebenfalls von der kommunikativen Funktion des Schulaufsatzes ausgeht, die durch den Unterricht gefördert werden soll (vgl. Lueg 1972, S.8f.). Das kommunikative Lernziel bzw. bewährte Muster schriftsprachlicher Äußerungen werden im Unterricht eingeübt und

bestimmen das Lernziel. So wird eine hohe Lehr- und Lernbarkeit der Schriftsprachäußerung erreicht, jedoch bleibt kein Platz mehr für eigene Ideen des Schülers, was die Gefahr mit sich bringt, die Schreibmotivation des Schülers zu hemmen. Bei den Kriterien zur Bewertung verfährt Lueg anders als seine zuvor dargestellten Kollegen: Er gibt drei Fragenkomplexe an und lässt den Lehrer die dazugehörigen Kriterien je nach Lernzielvorgabe selbst aufstellen. Dies hat einerseits den Vorteil, dass die jeweiligen konkreten didaktischen Ziele der einzelnen Textsorten im Vordergrund stehen, andererseits jedoch den Nachteil, dass den Lehrern ein sehr großer Interpretationsspielraum gegeben wird, was die Einzelkriterien und deren Gewichtung betrifft. Die drei übergeordneten Fragekomplexe zielen auf die methodische, inhaltliche, gedankliche sowie sprachliche Bewältigung der Aufgabe ab (vgl. Sanner 1979, S.27f.).

4.4.6 O. Beck

Oswald Beck (1979) entwickelt in seinem Buch „Theorie und Praxis der Aufsatzbeurteilung“ ein weiteres Konzept zur Aufsatzkorrektur. Dieses gliedert sich zunächst chronologisch nach einzelnen Stationen auf, welche im Bewertungsprozess eine Rolle spielen, und geht schließlich näher auf diese ein bzw. definiert Kriterien für den Teil der Textanalyse und -bewertung (vgl. Beck 1979, S.144ff.). Der von Beck beschriebene Vorgang beginnt mit der Zielsetzung, welche bei Prüfungsarbeiten möglichst kontrollierbar sein soll, und einer daraus sowie aus dem vorangegangenen Unterrichtsgeschehen resultierenden Themenstellung. Im zweiten Schritt wird die Aufgabe gestellt. Hierunter fällt auch die Auswahl der Textsorte, der Stilform und des Themas. Im dritten Punkt führt Beck die Anforderungen auf, welche die Aufgabe an den Schüler stellt (die Feinlernziele), wobei auf eine Differenzierung zwischen aufgabenspezifischen und aufgabenübergreifenden Anforderungen geachtet werden soll. Hiernach erfolgt im vierten Schritt die Textproduktion durch den Schüler. Der fünfte Punkt umfasst nun die Analyse des fertigen Aufsatzes, welche sich in folgende Komplexe aufgliedert:

1. Bestimmung der Schreibersituation und der vermutlichen Intention
2. Betrachtung der Adressaten- oder Partnerbezogenheit des Textes
3. Bewertung der inhaltlich-sachlich-methodischen Bewältigung, welche sich in folgende Unterpunkte gliedert:
 - 3.1 Kenntnisse, Wissen, Informationsstand
 - 3.2 Erkenntnisse, Einsichten (dieser Punkt kann gelegentlich entfallen)
 - 3.3 Urteilen und Werten
 - 3.4 Strukturierung im Sinne von Aufbau/ Komposition, Gliederung und Methode
 - 3.5 Sonstige Aspekte (falls notwendig)
4. Sprachliche Bewältigung mit den Unterpunkten:
 - 4.1 Syntax und Grammatik im Text-, Satz- und Wortbereich
 - 4.2 Semantik
 - 4.3 Pragmatik
 - 4.4 Sprachrichtigkeit
 - 4.5 Äußere Form
 - 4.6 Sonstige Aspekte
5. Synthese der oben genannten Punkte zu einem Gesamteindruck nach den Fragen
 - 5.1 der Aufgabenbezogenheit
 - 5.2 des Text- und Begründungszusammenhangs
 - 5.3 der situativen Einbindung des Textes in das gesellschaftlich-soziale Umfeld
 - 5.4 der Bearbeitungsweise oder des methodischen Vorgehens
 - 5.5 von sonstigen Aspekten (nach Beck 1979, S.154)

Ist die Analyse beendet, folgt als sechster und vorletzter Punkt der endgültige Gesamteindruck, den der Lehrer sich vom Schülertext macht. Dieser ist laut Beck unverzichtbar, da die Kriterien nicht ganz voneinander gesondert betrachten werden können und dürfen. Denn ein Text ist eine komplexe Komposition und die als Kriterien aufgeführten Einzelaspekte sind immer miteinander verwoben. Im letzten Punkt stellt der Lehrer anhand seiner Ergebnisse Fördermaßnahmen für den Schüler und die Klasse auf und entwickelt weiterführende Zielstellungen für die Zukunft.

Im Vergleich zu den zuvor beschriebenen Katalogen orientiert sich Beck wie Sanner und

Lueg am Lernziel und vertritt die Meinung, möglichst lehr- und lernbare Inhalte abzutüpfen. Auch der konkrete Kommunikationsprozess im Sinne der Schreibsituation, Schreiberintention und Partnerbezogenheit wird unter dem ersten und zweiten Analysepunkt in Betracht gezogen, ist jedoch nicht durchgehend Hauptkriterium wie beim Vorschlag Sanners. Ebenfalls unverzichtbar sind Punkt fünf (Analyse des fertigen Aufsatzes) und Punkt sechs (Gesamteindruck): Ein Text kann niemals nur anhand seiner Einzelaspekte bewertet werden, da er nicht nur aus diesen besteht, sondern erst ihr Zusammenwirken ihn zu dem macht, was er ist. Die Einzelkriterien können nur eine Reflexions- und Beurteilungshilfe sowie eine allgemeine Orientierung bieten.

4.4.7 Zürcher Textanalyseraster

Ein Modell aus neuerer Zeit ist das Zürcher Textanalyseraster, welches Anfang der neunziger Jahre von C. Hanser, M. Nussbaumer und P. Sieber entwickelt wurde (vgl. Nussbaumer 1991; sowie: Nussbaumer & Sieber 1994). Es wird als Schablone für die Textwahrnehmung beschrieben, mit deren Hilfe „ganzheitliche und im einzelnen undurchsichtige Spontaneindrücke von Texten und Spontanurteile über Texte“ (Nussbaumer & Sieber 1994, S.150) erfasst werden können. „Das Raster gestattet uns in erster Linie differenzierte und begründete Aussagen darüber, wie ein Text ist, welche globalen und welche ins Einzelne gehende Kennzeichen er hat“ (Nussbaumer & Sieber 1994, S.150). Das Raster gliedert sich in die drei Abschnitte (0) Bezugsgrößen, (A) sprach-systematische und orthographische Richtigkeit und (B) Angemessenheit, welche jeweils Unterpunkte beinhalten.

0. Bezugsgrößen

- 0.1 Textlänge (Buchstaben, Wortformen etc.)
- 0.2 types-Zahlen (Lexeme, grammatikalische Kategorien, Teilsätze, Ganzsätze)
- 0.3 Charakterisierung des Wortschatz
- 0.4 Charakterisierung der Syntax
- 0.5 Charakterisierung der Kohäsionsleistung

0.6 Charakterisierung der Komplexität des Themas sowie der Komplexität der
Behandlung des Themas im Text

A. sprachsystematische und orthographische Richtigkeit

A.1 Orthographie

A.2 Interpunktion

A.3 Morphologie

A.4 Syntax

A.5 Textbau/ Satzverknüpfung

A.6 Semantik von Inhaltswörtern

A.7 Semantik von Funktionswörtern

A.6 Semantik komplexer Ausdrücke

B. Angemessenheit

B.1 Funktionale Angemessenheit: Verständlichkeit/ Kohärenz

B.1.1 Gesamtidee, Absicht des Textes

B.1.2 Aufbau, Gliederung

B.1.3 Thematische Entfaltung

B.1.4 Grad an Implizitheit/ Explizitheit

B.1.5 Ausdrückliche Rezipientenführung

B.1.6 Angemessenheit der Sprachmittel

B.1.7 Erfüllung von Textmusternormen

B.2 Ästhetische Angemessenheit: Besondere formale Qualitäten

B.2.1 Sprachlich-formales Wagnis

B.2.2 Qualität der Sprachmittel

B.3 Inhaltliche Relevanz: Besondere inhaltliche Qualitäten

B.3.1 Inhaltliches Wagnis

B.3.2 Inhaltliche Wegqualität (nach Nussbaumer 1991, S.303ff.)

In Teil 0 geht es um die allgemeinen Charakteristika des Textes, wie Textlänge, verwendeter Wortschatz, Satzbau, Kohäsionsleistung innerhalb des Textes sowie Komplexität des Themas.

Die sprachsystematische und orthographische Richtigkeit des Textes wird in Teil A betrachtet. Überprüft werden die Orthographie, die Interpunktion, die Morphologie, die

Syntax, der Textbau sowie die Semantik. Hier geht es um „die Schreibung, die Form und die Bedeutung von Ausdrücken“ (Nussbaumer & Sieber 1994, S.157).

Teil B befasst sich schließlich damit, ob die (B.1) Verständlichkeit, (B.2) die formale Attraktivität und (B.3) die inhaltliche Relevanz des geschriebenen Textes angemessen sind. So wird in Teil B.1 (Funktionale Angemessenheit) der Text danach begutachtet, „ob und wie er uns als Rezipienten anleitet und uns hilft, uns eine kohärente Textwelt im Kopf zu bauen“ (Nussbaumer & Sieber 1994, S.162). Gefragt wird also nach der Absicht des Textes, dem Aufbau, der thematischen Entfaltung, dem Grad an Im- und Explizitheit, der ausdrücklichen Rezipientenführung sowie der Angemessenheit der Sprachmittel. Der zweite Unterpunkt (B.2) beschäftigt sich mit der ästhetischen Angemessenheit, der so genannten formalen Attraktivität des Textes. Angemessene und unpassende sowie „schöne“ und „hässliche“ Wörter und Ausdrücke werden mithilfe des Rasters offenbart. Besondere sprachliche und formale Wagnisse werden hier honoriert, auch wenn Ausdrücke missglückt sein können.

Die besonderen inhaltlichen Qualitäten zeigt Teil B.3 auf. Wer ein inhaltliches Wagnis eingeht, d.h. wer versucht, neue Wege zu gehen, sprachlich wie auch formal, wird „belohnt“ (vgl. Nussbaumer & Sieber 1994, S.167f.).

Laut Nussbaumer wird mit dem Zürcher Textanalyseraster die „Wegqualität“ der Texte bestimmt, d.h. „je stärker und je besser sie ihre Leser mitnehmen auf einen Weg von irgendwo her irgendwo durch irgendwo hin“ (Nussbaumer 1991, S.297), umso besser ist auch ihre Qualität.

4.5 Textbewertung – ein Fazit

Die Bewertung mithilfe von Kriterienkatalogen ist der am weitesten verbreitete Lösungsvorschlag zur besseren Beurteilung von Texten. Allerdings bieten diese keine komplette Anleitung, sondern nur eine Orientierungshilfe im Kampf um eine gerechte Bewertung. Sie erfüllen dabei aber wichtige Funktionen. Sie lenken den Blick des Lehrers weg von unsachlichen Kriterien auf den konkreten Text und helfen ihm, den Bewertungsprozess bewusster zu gestalten, indem dieser sowohl über die eigene Beurteilungspraxis als auch über die Kriterien an sich und deren Gewichtung immer

wieder differenziert reflektieren muss. So wundert es nicht, dass ein sehr großer Teil der Lehrer solche Kataloge verwendet und befürwortet. Jedoch gibt es *den* kompletten und verbindlichen Katalog bis heute nicht. Die Lehrkräfte wählen sich ihren Katalog aus, bzw. stellen ihn nach eigenem Ermessen für die jeweilige Situation zusammen. Ob die angestrebte Beurteilungsgerechtigkeit je ganz verwirklicht werden kann, ist zu bezweifeln, denn für eine komplett objektive Bewertung sind die Texte zu komplex und enthalten zu viele Elemente, welche nicht mit Kriterien greifbar sind.

Eine völlig „gerechte“ Bewertung von Schüleraufsätzen wird wohl trotz allem eine Utopie bleiben, der man jedoch durch das Verwenden von Kriterienkatalogen und beständige Reflexion über die eigenen Bewertungskriterien wesentlich näher zu kommen vermag.

In vorliegender Studie wurde ein speziell entwickelter Kriterienkatalog für die Beurteilung der eingesetzten Schreibtests verwendet. Dieser ist angelehnt an das zuletzt beschriebene Zürcher Kriterienraster zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten (vgl. Nussbaumer & Sieber 1994). Der im Projekt „VERA – Gute Unterrichtspraxis“ entwickelte und für diese Studie eingesetzte Kriterienkatalog gliedert sich in die drei Komponenten (1) Inhaltliche Gestaltung, (2) Sprachliche Gestaltung und (3) Formale Gestaltung (detaillierte Beschreibung des Kriterienkatalog in II.1.6.2.2).

Diese Art der Beurteilung ermöglicht aufschlussreiche empirische Befunde, welche neben der Schreibkompetenz auch Auskunft über Sprachbewusstheit, Argumentation etc. geben. Auch die Kompetenzentwicklung in den unterschiedlichen Schreibgruppen, die des traditionellen Aufsatzunterrichts und der Schreibkonferenz, sowie der Vergleich dieser beiden Schreibmodelle kann mithilfe des Einsatzes der Kriterienkataloge zu zwei Messzeitpunkten aufgezeigt werden.

5. Die Schreibkonferenz

„Das Kind muss führen, der Lehrer intelligent reagieren“

Donald H. Graves zur Aufgabenverteilung während der Durchführung der „Writing Conference“ (Graves 1986, S.138)

5.1 Die Schreibkonferenz nach Donald H. Graves

5.1.1 Einführung

Donald H. Graves, ein britischer Grundschullehrer, entwickelte in den 1980er Jahren zusammen mit einer Lehrer- und Forschergruppe die „Writing Conference“ (vgl. Graves 1983). Er gilt als Vorreiter des prozessorientierten Modells der Schreibkonferenz und stellt mit seiner Methode ein bis dato neues Konzept vor.

Graves beschreibt die Entwicklung des Schreibverhaltens bei Schreibanfängern wie folgt: Kinder sind zum Schulanfang unbekümmert, was das Schreiben angeht. Es liegt eine gewisse Unschuld im Beginn des Schreibens, denn es ist zweckungebunden und wird noch nicht reflektiert. Es handelt sich für die Kinder noch um ein egozentrisches Spiel mit der Schriftsprache. Im Laufe der ersten Klasse geht diese Unschuld zunehmend verloren und die Schüler entdecken, dass sie es (noch) nicht beherrschen, nach den Konventionen der Erwachsenen zu schreiben. Die Ursachen hierfür liegen in der zunehmenden Lesefähigkeit, im besseren Verständnis des Schreibprozesses sowie in der wachsenden Erkenntnis, wie wenig die Schreibkonventionen (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Satzbau) beherrscht werden. Die Folge ist, dass die Selbstkritik und Verletzbarkeit der Schüler zunehmen und dadurch der freie, unbeschwerte Schreibprozess behindert wird (vgl. Graves 1986, S.135).

5.1.2 Kriterien

Schüler lassen sich mit Antworten oft Zeit. Der Lehrer muss also damit rechnen, dass eine gewisse Zeit vergeht, bis das Kind antwortet. Graves spricht jedoch vom „Ertrag des Wartenkönnens“ (Graves 1986, S.138) und benennt dabei drei Kriterien. (1) „Wenn

das Kind spricht, lernen wir“: Der Lehrer kann vom Kind mehr über ein Thema lernen. Des Weiteren lernt er auch mehr über die Persönlichkeit des Kindes. (2) „Wenn das Kind spricht, lernt das Kind“: Kinder begreifen oft erst, was sie wissen, wenn sie dies artikulieren. Der Lehrer soll dabei durch Nachfragen den Schüler weiter anregen. (3) „Wenn das Kind spricht, kann der Lehrer helfen“: Nur durch die Informationen, die das Kind dem Lehrer gibt, kann die Lehrkraft dem Schüler dort helfen, wo die Ursachen seiner Probleme liegen (vgl. Graves 1986, S.138f.).

Der Lehrer sollte die Worte des Kindes verwenden. Das, was das Kind geschrieben hat, wird vom Lehrer wiederholt. Damit zeigt der Lehrer, dass er das Geschriebene angenommen hat. Erst danach stellt er Fragen.

Für die Schreiber ist es, unabhängig vom Alter, wichtig, dass sie das Geschriebene aus anderem Munde hören. Es hilft ihnen, besser zu reflektieren. Diese „Annehmen-und-Frage“-Technik soll nach und nach von den Schülern übernommen werden. Sie wenden sie zunächst schematisch und dann zunehmend frei an. Dem Lehrer kommt dabei eine Vorbildfunktion zu, an der sich die Schüler orientieren können (vgl. Graves 1986, S.139ff.).

5.1.3 Umsetzung der „Writing Conference“

Bei der Umsetzung des Schreibunterrichts von der traditionellen Schreibdidaktik hin zum prozessorientierten Modell der „Writing Conference“ sollten bzw. müssen folgende Veränderungen mit dem Lehrerverhalten einhergehen:

- Die klassische Lehrer-Schüler-Rolle vom aktiven Lehrer und passiven Schüler muss sich wandeln.
- Der Lehrer muss lernen, dem Schüler die Rolle des Aktiven zukommen zu lassen und muss seinerseits Aktivität entwickeln, indem er intelligent reagiert.
- Die Grenzen der Eigenkontrolle können sich nur dann erweitern, wenn die Lehrerpräsenz abnimmt. Dabei müssen nachfolgend aufgeführte Punkte ständig überprüft und gegebenenfalls korrigiert werden:

- Der Lehrer redet mehr als der Schüler.
 - Der Lehrer versucht den Schreibenden von einem Thema zu überzeugen, das er interessanter findet oder das moralisch erbaulicher ist.
 - Der Lehrer nimmt nicht zur Kenntnis, was den Schreiber im Moment beschäftigt.
 - Der Lehrer übersieht die eigentliche Motivation des Schreibers.
 - Der Lehrer begibt sich zu früh an das Korrigieren von Fehlern.
 - Der Lehrer gibt Wörter und Sätze vor, die der Schreiber benutzen soll.
 - Der Lehrer stellt Fragen, die der Schüler nicht beantworten kann.
- (vgl. Graves 1986, S.138)

Graves betont besonders deutlich den hohen Zeitaufwand, der nötig ist, um den Schreibprozess durchführbar zu machen und als Gewinn für den Schüler sehen zu können. Viermal wöchentlich 45-50 Minuten sieht er am Anfang des Schreibens als Minimum an. Dieses Pensum kann dann, abhängig vom Entwicklungsprozess, reduziert werden (vgl. Graves 1986, S.143f.).

Für Graves ist Schreiben ein öffentlicher Akt. Ihm ist es wichtig, dass das Geschriebene einem Publikum näher gebracht wird. Dies geschieht durch Bücher, in gedruckter Form allgemein oder handschriftlich. Am Anfang werden sehr viele Texte veröffentlicht, da das Schreibpensum hoch ist. Später vermindert sich dies und es finden weniger Veröffentlichungen statt.

Den Publikationen gehen die Korrekturbesprechungen voran. Folgende Prinzipien sind dabei zu beachten: Bei den Schreibanfängern überträgt der Lehrer den Text in die konventionelle Rechtschreibung. Der Satzbau bleibt allerdings unverändert. Besonders zu beachten ist die richtige Dosierung der Korrektur durch die Lehrkraft. Des Weiteren sollte ein übereiltes Veröffentlichen vermieden werden, denn der Schreiber muss gegebenenfalls vor den Lesern „geschützt“ werden. Natürlich lernen die Schüler auch durch die Erfahrung mit den Lesern (vgl. Graves 1986, S.153f.).

5.1.4 Problemfelder

Graves führt Problemfelder auf, die während der Arbeit in den Schreibkonferenzen vermehrt auftreten können. Durch so genannte Spezialkonferenzen sowie Gruppen- und Einzelbesprechungen lassen sich die im Folgenden skizzierten Schwierigkeiten beseitigen.

5.1.4.1 Themenfindungsschwierigkeiten

Der Lehrer schlägt vor, sich drei oder vier Themen vorzunehmen, über die der Schüler nachdenkt. Beim Nachdenken trifft der Schreiber dann eine Entscheidung für eines der Themen, mit dem er am besten zurechtkommt. Oft blockiert die Entscheidung, welches Thema denn nun das passende sei, die Weiterarbeit. Gruppen- oder Einzelbesprechungen können dem Autor bei seiner Themenwahl helfen (vgl. Graves 1986, S.145f.).

5.1.4.2 Themenfixiertheit

Des Weiteren kann es dazu kommen, dass sich der Schüler auf ein spezielles Thema über einen längeren Zeitraum fixiert und versteift.

Ursache dafür könnte sein, dass der Schüler als Experte für dieses Thema gilt und seine Expertenrolle nicht aufgeben, sondern eher noch weiter ausbauen will. Er kennt die Terminologie seines Themas. Der Schüler könnte auch annehmen, dass er nur auf diesem speziellen Gebiet über genügend Wissen und Erfahrung verfügt, um darüber zu schreiben. Es ist ebenfalls möglich, dass der Schüler das Schreiben liebt und sich daher nicht mit Rahmenbedingungen wie die Themenwahl aufhalten will. Gespräche diesbezüglich können dem Schüler helfen, das Thema zu wechseln (vgl. Graves 1986, S.146f.).

5.1.4.3 Frühzeitiges Abbrechen

Häufigste Ursache des frühzeitigen Abbrechens des Textes ist der Eindruck des Schülers, er könne nicht leisten, was von ihm verlangt wird oder was er selbst von sich verlangt. Ein weiterer Grund könnte darin bestehen, dass der jetzt zu leistenden Arbeit ein Text voranging, welcher sehr gut war. Der Schüler will an das Niveau anknüpfen, hat allerdings den Eindruck, dass dies nicht möglich ist. Der Lehrer sollte in diesem Fall mit dem Kind reden und nach der Ursache suchen (vgl. Graves 1986, S.151f.).

5.1.4.4 Nicht-Revidieren-Wollen

Schüler, die einen Aufsatz geschrieben haben und nicht revidieren wollen, das heißt ihn nicht nach Rechtschreib-, Satzbau-, Zeichen-, Form- oder Inhaltsfehlern überprüfen möchten, sind oft der Meinung, sie bräuchten keine Verbesserung, und ihr bisher geleisteter Arbeitseinsatz müsse ausreichend sein. Ein weiterer Grund könnte das Fehlen der entsprechenden Kenntnisse über Rechtschreibung, Zeichensetzung etc. sein. Der Lehrer versucht, das Mitteilungsinteresse des Schülers zu entwickeln. Er überprüft die Fähigkeiten des Kindes, das „technische Rüstzeug“ auf seinen Text anzuwenden, um gegebenenfalls zu erkennen, ob ein Mangel vorliegt (vgl. Graves 1986, S.150).

5.1.4.5 Überängstlichkeit bei äußerer Form

Die Schüler sind gegenüber der äußeren Form ihrer Texte oft überängstlich. Bei diesen Schülern könnte die Ursache darin liegen, dass sie es von früheren Lehrern gewohnt waren, dass die äußere Form wichtiger ist als der Inhalt (vgl. Graves 1986, S.151).

5.1.5 Graves' Schreibkonferenz – eine Zusammenfassung

Besonders die Autonomie des jungen Schreibers wird bei Graves als wichtige Errungenschaft des Modells der Schreibkonferenz herausgestellt. Durch das selbstständige Überarbeiten der Texte bildet sich bei den Schülern die Fähigkeit aus, sich eigener Fehler bewusst zu werden und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Die Erkenntnis, dass der erste Entwurf eines Textes nicht die endgültige Fassung darstellt, sondern sich im Schreibprozess weiterentwickelt, entsteht durch das Überarbeiten am Text (vgl. Graves 1986, S.139).

Graves sagt, dass die Schreiber unbedingt die Kontrolle über den Schreibprozess behalten müssen, indem sie für die Themenfindung, den Inhalt der Texte und die Überarbeitung selbst verantwortlich sind (vgl. Graves 1986, S.136).

Die Aufgabe der Lehrkraft besteht während des schwierigen Prozesses der Texterstellung darin, die Schüler zu führen und ihnen auch als Konferenzpartner zur Verfügung zu stehen. Der Lehrer muss dabei die „Kunst des Zuhörens“ (Graves 1986, S.137) und die „Kunst des Fragenstellens“ (Graves 1986, S.137) beherrschen. Er muss die Schüler dahin bringen, dass sie lernen, die eigenen Defizite im Text ausfindig zu machen und eigene Lösungswege zu finden.

Die Verbesserung der Schreibkompetenz erwartet Graves erst nach mehrmaliger Durchführung von Schreibkonferenzen in der Klasse.

Das selbstverantwortliche Schreiben in den Konferenzen soll zu einer dauerhaften Schreibmotivation führen. Damit die Schüler diese dann nicht verlieren, ist es für Graves wichtig, dass die Schüler das Schreiben als etwas Selbstverständliches ansehen (vgl. Graves 1986, S.143f.).

Folgende Zusammenfassung listet die wichtigsten Erkenntnisse von Graves aus den beiden Perspektiven des Lehrers und des Schülers auf und setzt dessen Modellschwerpunkte fest.

Tabelle 2: Verhalten des Lehrers und Nutzen des Schülers

Verhalten des Lehrers	Nutzen des Schülers
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Er befindet sich in der Rolle des Zuhörers. ➤ Die Lehrerdominanz muss abnehmen. ➤ Er legt die lehrerzentrierte Aktivität zugunsten einer Aktivität ab, die aus intelligentem Reagieren besteht. ➤ Er stellt dem Kind Fragen und diskutiert. ➤ Zurückhaltung von Lob und Tadel ➤ Anstelle von Lob und Tadel sollen Fragen und Antworten treten, die dem Schüler zeigen, dass seine Intentionen verstanden wurden. ➤ Er geht auf das ein, was der Schüler sagt. ➤ Die Grenzen der Eigenkontrolle des Schreibenden müssen erweitert werden. ➤ Vermeidung des Overteaching ➤ Konzentration auf ein Problem ➤ Einführung von Ordnungssystemen ➤ Schaffung von regelmäßigen Abläufen ➤ Erkennen und Fördern der speziellen Interessen von Schülern 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Er ist in der Rolle des Aktiven. ➤ Er soll die Kontrolle über den Schreibprozess behalten. ➤ Er ist selbst verantwortlich für Themenwahl, Inhalt und Korrektur. ➤ Er wird sich über spezifische Wissensbereiche, über die er verfügt, bewusst. ➤ Er soll lernen selbst zu beurteilen. ➤ Die vom Lehrer angewandte Frage-Antwort-Technik soll vom Schüler in Gesprächen mit anderen Schülern übernommen werden. ➤ Er erlernt seinerseits die „Kunst des Fragens“.

5.2 Die Schreibkonferenz nach Gudrun Spitta

5.2.1 Einführung

**„Schreibkonferenzen machen den Kindern Mut, das Wagnis des
Geschichtenschreibens einzugehen...“**

Hauke Niemer, Grundschullehrerin, in einem Gespräch mit Gudrun Spitta
(Niemer 1989, S.12)

„Die Schreibwerkstatt ist weniger eine Institution als eine bestimmte Atmosphäre; sie ist weniger ein Ort als eine gewisse Bewusstseinsverfassung, ein geistiger und künstlerischer Zufluchtsort“ (Wilbers 1980, zit. nach: Bräuer 1998, S.153). Mit diesem Kommentar zur so genannten *Schreibwerkstatt* weist Stephen Wilbers 1980 im *Iowa Writers' Workshop* bereits darauf hin, dass der Begriff der Schreibwerkstatt unspezifisch und methodisch offen ist.

Das Modell der *Schreibkonferenz* hingegen besitzt einen spezifischen didaktisch-methodischen Rahmen, in dem Schreib- und Textbearbeitungsprozesse in bestimmter Weise organisiert werden. Das didaktisch-methodische Konzept der Schreibkonferenz kann somit als eine bestimmte Organisationsform für Schreib- und Überarbeitungsprozesse in einer Lernergruppe, aber auch als eine Strukturierungshilfe für die Organisation des individuellen Schreibprozesses des einzelnen Schreibers charakterisiert werden.

5.2.2 Konzept und Ablauf

Für den Bereich der Grundschule ist das Modell der Schreibkonferenz vor allem von Gudrun Spitta (1992) in Anlehnung an D.H. Graves (1983) weiter entwickelt und modifiziert worden.

Das Konzept bedarf einer „Eingewöhnungsphase“. Die Lehrkraft und die Klasse müssen sich mit dem Ablauf, der Organisation etc. erst vertraut machen, die entsprechenden Arbeitsstrategien müssen erst aufgebaut werden. Da ein längerer Zeitraum zur Einübung der Schreibkonferenz vonnöten ist, sollte das Modell sehr früh,

am besten schon in der zweiten Klasse vorgestellt und eingeführt werden, damit die Schüler ab der dritten Klasse bereits mit dem Konzept vertraut sind und damit gearbeitet werden kann.

Der Lehrer muss also laut Spitta das Modell der Schreibkonferenz zunächst in der Klasse einführen. Als Einstieg soll in einem Klassengespräch gemeinsam darüber nachgedacht werden, wie wohl Erwachsene, insbesondere Schriftsteller ihre Texte und Bücher schreiben. Die gängige Meinung der Kinder lautet: „Die schreiben das einfach so hin – fertig“ (Spitta 1992, S.44). Die Lehrperson berichtet daraufhin den Schülern, dass Schriftsteller die erste Fassung ihrer Geschichte meistens gar nicht als „fertig“ betrachten, sondern sie häufig Freunden vorlesen, um dadurch neue Ideen und Hinweise zu bekommen, wie sie ihre Geschichte noch klarer, spannender oder lustiger schreiben könnten.

Schließlich wird eine mit Streichungen und Ergänzungen bearbeitete Manuskriptseite den Schülern präsentiert (Spitta setzt hier beispielhaft eine Manuskriptseite des Kinderbuchautors Peter Härtling ein). Kommentare und Meinungen werden im Klassengespräch aufgearbeitet. Die Lehrperson macht den Vorschlag, wenn er nicht schon von den Kindern kommt, in Zukunft auch die Entwürfe der Schüler einander vorzulesen und in einer kleinen Freundesgruppe zu besprechen, der so genannten „Schreibkonferenz“. Die Autorenkinder entscheiden selbstständig in den freien Schreibzeiten, wann und mit wem sie eine Schreibkonferenz durchführen wollen. Dabei sollten die Konferenzgruppen möglichst klein bleiben, d.h. die Zahl von vier Schülern einschließlich des Autorenkindes sollte nicht überschritten werden (vgl. hierzu auch: Reuschling 1996, S.33).

Bei den ersten Schreibkonferenzen sollte die Lehrperson noch dabei sein, um den Kindern für das Vorgehen helfend Anregungen geben zu können. Das nun folgende Schema eines Ablaufes einer Schreibkonferenz soll als "roter Faden" dienen, mit dessen Hilfe die Kinder ihren Weg durch den Text finden können. Während der Arbeit in solchen Konferenzen entstehen meist weitere Vorschläge und Regeln, wie die Konferenzen abgehalten werden sollten, oder Tipps zum Schreiben bzw. Überarbeiten. Diese werden nach Entwicklungs- und Erprobungsphasen im Rahmen eines Klassengesprächs auf ihren Sinn überprüft und dann offiziell als Regeln für

Schreibkonferenzen auf Plakaten festgehalten oder als individuelle Schreibtipp auf persönlichen Kärtchen notiert (vgl. Spitta 1992, S.48f.).

Der Ablauf einer Schreibkonferenz sieht nach Spitta wie folgt aus:

- Individuelle THEMENFINDUNG und ERSTELLEN eines ENTWURFES
- SCHREIBKONFERENZEN: Autorenkind und zwei Mitarbeiter arbeiten am Entwurf zu inhaltlichen, stilistischen, rechtschriftlichen Aspekten des Textes. Autorenkind bearbeitet anschließend seinen Entwurf für die
- ENDREDAKTION des Entwurfs durch den bzw. mit dem Lehrer. Erstellen der endgültigen korrekten Textfassung auf besonderen SCHMUCKBOGEN für die
- VERÖFFENTLICHUNG in der Veröffentlichungsstunde (Dichterlesung). Vorlesen des Textes und Gespräch über den Text mit der gesamten Klasse. Anschließend Textausstellung oder Buchprojekt mit den Kindertexten (nach Spitta 1992, S.43).

Der Begriff der Schreibkonferenz verweist in einer gewissen Doppeldeutigkeit sowohl auf das Gesamtkonzept der Organisation von Schreib- und Bearbeitungsprozessen wie auch auf ein spezielles methodisches Arrangement innerhalb dieses Konzepts, die Phase der eigentlichen Schreibkonferenz.

In dieser wählt sich das Autorenkind zwei Mitarbeiterkinder, die als erste Leser zunächst spontane Reaktionen auf den vorgelesenen Text abgeben. Es findet also ein erstes Gespräch über einen (selbst geschriebenen) Text statt. In einem zweiten Schritt gehen Autorenkind und Mitarbeiterkinder den Text gemeinsam Satz für Satz durch, weniger um Fehler zu finden, als vielmehr um Bearbeitungsvorschläge machen zu können, die die Gestaltung des Textes verbessern. Ob bestimmte Vorschläge geeignet sind, den Text im Sinn des Schreibers zu verbessern, entscheidet der Schreiber, der in einem dritten Schritt die Bearbeitungsvorschläge in einer individuellen Bearbeitung seines Textes so umsetzt, wie es ihm angemessen erscheint.

Für die Arbeit innerhalb der Phase der Schreibkonferenz stellt Spitta fünf *Regeln* auf, welche die einzelnen Arbeitsschritte in der Gruppe beschreiben.

5.2.3 Fünf Regeln für Schreibkonferenzen

Spittas fünf Regeln für die Schreibkonferenz sollen innerhalb des Prozesses der Konferenzarbeit in der Gruppe eingehalten werden. Diese können auch als chronologische Schrittfolge des Konzeptes betrachtet werden (vgl. Spitta 1992, S.49ff. u. S.60f.):

- 1) Vorlesen – Spontanreaktion zum Inhalt
- 2) Satzweises Durchgehen des Textes unter sprachlichen und inhaltlichen Aspekten
- 3) Satzweise Rechtschreibkontrolle
- 4) Endredaktion (Lehrkraft liefert Endkorrektur)
- 5) Veröffentlichungsstunde (Veröffentlichung des Textes durch Vorlesen mit anschließender Diskussion darüber im Klassenverband)

5.2.3.1 Vorlesen – Spontanreaktion zum Inhalt

Das Autorenkind liest seinen Text den Mitarbeitern vor. Es folgen spontane Reaktionen der Zuhörer wie Zustimmung, Anerkennung, Mitgefühl, Freude am Erlebnis, Ablehnung etc, die sich ausschließlich auf den Inhalt beziehen. Anschließend werden vertiefende Fragen zum Verständnis des Textes gestellt. Das Autorenkind gibt Erklärungen dazu ab, worauf meist der Hinweis der Mitschüler folgt: „Dann schreib es doch so auf, wie du es uns jetzt erklärt hast.“

5.2.3.2 Satzweises Durchgehen des Textes unter sprachlichen und inhaltlichen Aspekten

Neben weiteren inhaltlichen Unklarheiten wird nun besonders der sprachliche Aspekt bedacht. Zu Beginn werden sich die Kinder an der sie beratenden Lehrperson orientieren. Sie hat hier Vorbildfunktion.

In den ersten Konferenzen stehen meist die Gliederung eines Textes, stereotype Satzanfänge bzw. Satzanschlüsse im Vordergrund der Besprechungen. Des Weiteren

werden die so genannten „treffenden Wörter“ bzw. Wortwiederholungen sowie auch Fragen, wie der Text spannender, lebendiger oder lustiger gestaltet werden kann oder wie ein guter Anfang oder Schluss des Textes aussehen könnte, besprochen. Der Einsatz von Schreibtipps-Karten ist hierbei von Vorteil. Diese aus den Schreibkonferenzen entstandenen Schreibtipps werden in Karteiform gesammelt und können individuell oder für die ganze Klasse angelegt werden.

5.2.3.3 Satzweise Rechtschreibkontrolle

Schließlich werden die Rechtschreibprobleme in Angriff genommen. Die Schüler entscheiden dabei selbst, ob sie diese Überprüfung allein bewältigen oder mit den Mitarbeitern zusammen durchführen wollen. Wichtiges Hilfsmittel dabei ist das Wörterbuch. Die Schüler müssen hierfür lernen, wie man ein solches benutzt.

5.2.3.4 Endredaktion

Der nun fertige Entwurf wird ins Fach „Endredaktion“ der Lehrperson gelegt. Diese kennzeichnet vor allem die noch nicht entdeckten Rechtschreibfehler. Sie werden mit den Schülern im kurzen Einzelgespräch bereinigt. Inhaltliche oder stilistische Hinweise werden nur auf Verlangen der Autorenkinder von der Lehrperson gegeben. Nach dieser Endredaktion ist der Text „veröffentlichungsreif“. Er wird auf „Veröffentlichungspapier“ übertragen, damit er in der nächsten *Veröffentlichungsstunde* der Klasse vorgelesen werden kann.

5.2.3.5 Veröffentlichungsstunde

Die *Dichterlesung* oder *Autorenstunde* ist nach Gudrun Spitta für das Gelingen der Arbeit mit Schreibkonferenzen von besonderer Bedeutung. Dabei wird der Text meist vom Autorenkind selbst der Klasse vorgelesen und anschließend wird darüber

diskutiert. Diese Veröffentlichungsstunde sollte regelmäßig einmal die Woche einen festen Platz im Stundenplan erhalten. Das Arrangement dieser Stunde kann vielfältig aussehen, z.B. gibt es für das jeweilige Autorenkind einen speziellen Autorenstuhl. Die festliche Atmosphäre kann durch Kerzenlicht, Kekse und Saft noch gesteigert werden. Das Entscheidende bei dieser Autorenlesung ist die Regelmäßigkeit der Veranstaltung und die volle Aufmerksamkeit der ganzen Klasse für das Autorenkind, welches damit den „Lohn“ für seine Mühe einsteckt.

Auf die inhaltliche und stilistische Würdigung kann (auf Anfrage) auch ein gemeinsames Gespräch über die mögliche Note/ Zensur für den Text folgen (vgl. Spitta 1992, S.49ff. u. S.60f.).

5.2.4 Anfängliche Schwierigkeiten

Spitta (1992) spricht auch Probleme und Schwierigkeiten an, die bei der Arbeit mit und in Schreibkonferenzen auftreten können. Erkennt man diese als Lehrkraft, lassen sie sich durch geschicktes Lenken und so genannte Spezialkonferenzen schnell beheben.

Anfänglich bewältigen nicht alle Schüler während des Prozesses der Schreibkonferenz den Schritt zum freien, kreativen und selbstbestimmten Schreiben. Sie werden mit der neu gewonnenen Freiheit und Eigenverantwortung überfordert.

Des Weiteren kann es zu Strukturierungsschwierigkeiten kommen. Die meisten Kinder verfügen schon zu Beginn der Grundschule über ein erstes intuitives Konzept davon, was eine Geschichte ausmacht. Allerdings haben anfänglich Kinder aus sprachlich nur wenig anregenden Elternhäusern, d.h. mit wenig Erzähl-, Vorlese- oder Selbstleseerfahrung, noch Schwierigkeiten, ein Erlebnis anders als nur in der einfach gereihten Form zu strukturieren. Schließlich können die ersten von den Schülern selbstständig durchgeführten Schreibkonferenzen zu Konferenzschwierigkeiten führen (vgl. Spitta 1992, S.65ff.).

Um den eben beschriebenen Problemen entgegenzuwirken, kann man auf Spezialkonferenzen unter Beteiligung der Lehrkraft zurückgreifen. Der Lehrer sollte hier mit Fragen und Impulsen die Kinder zum Nachdenken über eine Textstelle anregen. Wichtig ist die richtige Balance des Lehrers zwischen Hilfe und Zurückhaltung.

5.2.5 Ziele und Nutzen der Schreibkonferenz

Erfahrungsberichte von Lehrkräften, die nach einer Lehrerfortbildung mit dem Modell der Schreibkonferenz in ihren Klassen arbeiteten, geben an, dass die Aufsatztexte ihrer Schüler eine höhere Qualität aufwiesen als Aufsätze, die noch im traditionellen Aufsatzunterricht entstanden. So haben sich Aussagekraft, Sprache, Inhalt und Aufbau durch das Verfassen der Texte mit dem Konzept der Schreibkonferenz um einige Niveaustufen verbessert (vgl. Spitta 1989, S.5). Die neue Schreibprozessforschung gibt ebenfalls Hinweise, dass dieses prozessorientierte, kreative Konzept „die Herausforderung zur Überarbeitung des ersten Entwurfs im Sinne eines (rekursiven) Problemlösungsprozesses“ (Spitta 1989, S.6) bietet.

Spitta führt an, dass die Schüler um diesen zentralen Prozess gebracht werden, wenn die Lehrkraft die Texte nach dem ersten Schreiben, also dem so genannten Entwurf, einsammelt und aus der Erwachsenenperspektive, zwangsläufig mit Blick auf die spätere Notengebung, mit Korrekturhinweisen versieht. Überarbeitungsbeispiele und Anregungen der Klassenkameraden innerhalb des Gesprächs in der Schreibkonferenz werden von den Autorenkindern viel unbelasteter und wohlwillender aufgenommen als schriftliche Korrekturen vom Lehrer, wie Spitta aus Kinderinterviews zu berichten vermag (vgl. Spitta 1989, S.9ff.). Schon Jean Paul war davon überzeugt, dass Kinder sich gegenseitig befruchten und fördern sowie voneinander lernen und aufeinander hören. So forderte er bereits in seiner Erziehlehre von 1845: „Schulet Kinder durch Kinder“ (Paul 1845, I, 3,3).

Des Weiteren erleben die Schüler in dem Modell der Schreibkonferenz, wie ihre Texte durch den Prozess des eigenen Überarbeitens schrittweise an Qualität gewinnen, was die Schreibmotivation fördert.

Zudem umfasst die Arbeit an einem Text innerhalb der Schreibkonferenz alle Bereiche des Sprachunterrichts (vgl. Simon 1997, S.54). Als motivationsfördernd erweist sich, dass die Schüler sprachlichen Problemen an eigenen und nicht an fremden Texten begegnen und sie sich ihnen grammatikalisch, formal sowie orthographisch stellen müssen. Die Fragen und Schwierigkeiten am Text erwachsen hier aus natürlichen Situationen.

Außerdem kommt es laut Simon (1997) durch die Arbeit in den Gesprächsrunden zu einer positiven Veränderung der Diskursfähigkeit der Schüler. So erfolgt die Analyse der Texte auf sachlicher Ebene. Die Schüler wägen ab, beurteilen differenziert und lassen Erkenntnisse aus früheren Analysen in die Diskussion einfließen. Destruktive Beiträge bleiben nach ihrer Erfahrung aus (vgl. Simon 1997, S.54).

Spitta behauptet, dass das Konzept der Schreibkonferenz die Entwicklung der Schreibkompetenz fördert, da es den Kindern „ein konkret erfahrbares Modell der intellektuellen Prozesse beim Schreiben“ (Spitta 1993, S.10) bietet.

Die Schüler können die eigene sowie die fremde Art zu schreiben und die dazu verwendeten Mittel beschreiben und auch darüber sprechen. Es findet also Metakommunikation statt. Durch das kreative Umgehen mit Satzanfängen und -verbindungen, den Gebrauch von wörtlicher Rede etc. lernen die Schüler außerdem individuelle Schreibstrategien zu formulieren. Dies führt im Weiteren dazu, dass sie ihre eigenen Schreibstrategien mit denen ihrer Mitschüler vergleichen können und lernen, Strategien der anderen in ihre eigenen Vorgehensweisen zu integrieren. Sie können somit eigene und fremde Texte differenziert beurteilen.

Durch die eigenverantwortliche und teamorientierte Arbeit innerhalb der Konferenz werden im Besonderen die Sozialkompetenz und die Selbstständigkeit der Schüler gefördert. So bezeichnet auch Wulf Wallrabenstein als eines der bedeutenden Merkmale der Schreibkonferenz deren Integrativität und Gemeinschaftsbildung, das Erkennen von Gemeinsamkeiten sowie die Möglichkeit eines offenen Unterrichts für ein selbstbestimmtes Arbeiten (vgl. Spitta 1993, S.11).

5.2.6 Spittas Schreibkonferenz – eine Zusammenfassung und Bewertung

Der *Prozess des Schreibens* spielt bei dem Konzept der Schreibkonferenz eine übergeordnete Rolle, der Text als Produkt nimmt hier nur eine untergeordnete Rolle ein. Genau dies kennzeichnet die Differenz zur traditionellen Aufsatzdidaktik, welche das Produkt in den Mittelpunkt stellt.

Auch der bereits angesprochene Aspekt der Rezipientenreaktionen auf die geschriebenen Texte besitzt in der Schreibkonferenz eine bedeutende Funktion. Durch das Miterleben, d.h. durch die Reaktionen auf die selbstverfassten Texte sehen die Schüler, ob die von ihnen intendierte Wirkung des Geschriebenen auch wirklich beim Rezipienten hervorgerufen wird oder eben nicht. Ein nachfolgendes Gespräch zwischen Autor und Rezipient kann die evtl. nicht erwarteten Reaktionen auf den Text verdeutlichen und im besten Fall zu einem Überarbeiten des Textes, welcher dann die gewünschte Reaktion auslöst, führen.

Dazu ist eine gewisse Beurteilungskompetenz, d.h. Kriterien zur Beurteilung der Qualität vorliegender Textentwürfe auszubilden. Je geringer diese Kompetenz ausgeprägt ist, desto größer ist die Gefahr, dass die Texte durch Bearbeitung schlechter anstatt besser werden.

Um zu beurteilen, inwieweit der Text *korrekt* ist, muss also einerseits sprachliches Wissen aktiviert werden, andererseits muss der Schreiber aber auch beurteilen können, ob die Auswahl seiner sprachlichen Möglichkeiten, die er besitzt, im Hinblick auf seine Gestaltungsabsicht und auf die Textfunktion, sowie insbesondere im Hinblick auf den Leser *angemessen* ist. In den Schreibkonferenzen wird genau daran durch Korrekturen, Bearbeitungen, Um- oder Neuformulierungen in den Konferenzgruppen gemeinsam gearbeitet. So bekommt der Autor erste Testleser zur Seite gestellt, aus deren Reaktionen auf seinen Text er lernen kann, wie sein Text adressatengerechter gestaltet werden könnte, aber auch, wie er seine Intentionen angemessener zum Ausdruck bringen könnte.

Einen weiteren Unterschied weist der Prozess der Texterstellung auf. In der konventionellen Aufsatzdidaktik wird dem Schüler nach kurzer Planung abverlangt, einen entsprechenden Text zu erstellen. Dieser Schritt wird in den Schreibkonferenzen in mehrere kleine Schritte, Teilprozesse – Sammlung, Planung, Ausarbeitung und

Überarbeitung – gegliedert. Diese werden nicht von einer Lehrkraft deduktiv eingeführt, sondern es wird ein organisatorischer Rahmen geschaffen, in dem der Lernende phasenweise allein oder mit Peers (= Gleichgesinnten) induktiv an seinem Text arbeitet. Wichtig ist, dass die Schüler grundlegende Schreibtechniken erlernen, die es ihnen ermöglichen ihre Schreibkompetenz selbstständig zu erweitern. Dieser Weg korrespondiert mit der aktuellen Forschungsdiskussion um die Förderung autonomen Lernens (vgl. Neider 2008, Eggers 2008, Dorsic 2008). Die Schreibkonferenz fördert diesen Prozess insbesondere durch Beratungsprozesse in der Lernergruppe.

Die Schreibkonferenz ist auch ein problemorientiertes Konzept. Der Schreibprozess ist hier ein *Problemlöseprozess*, da sich der Schreiber vom Beginn des Schreibprozesses an in einer spezifischen Problemlösesituation befindet (vgl. Dörner 1976, S.58ff.). Textexterne Probleme lassen sich durch Schreiben lösen, indem der Autor im Schreibprozess Wissen generiert (= *heuristisches Schreiben*), das textinterne Problem ist allerdings die Bewältigung der Schreibaufgabe selbst. So müssen bei den innersprachlichen Prozessen wie bei den redigierenden Aktivitäten *Formulierungsprobleme* gelöst werden. Eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass ein Formulierungsproblem an einer bestimmten Stelle des entstehenden Textes angemessen gelöst werden kann, ist der bis dahin entstandene Text. Im Schreibprozess schaut man also nicht nur voraus, sondern immer auch zurück. Beim Entstehen des eigenen Textes ist man selbst bereits erster, kritisch kontrollierender Leser.

Der Schreibprozess sollte also im Hinblick auf das Problemlösen nicht als linearer Prozess gesehen werden. Er besteht zwar aus einer Abfolge von Teilprozessen, diese können aber auch mehrmals durchlaufen werden, d.h. von jeder erreichten Stufe im Schreibprozess kann der Schreiber einerseits auf jede der bereits durchlaufenen Stufen zurück gehen (z.B. in einen erneuten Planungsprozess eintreten), andererseits kann er den Teilprozess, in dem er sich gerade befindet, mehrmals durchlaufen bis ihm ein Formulierungsproblem angemessen gelöst erscheint.

Es handelt sich um einen gestuften dynamischen Prozess, bei dem die Teilprozesse allerdings auch ineinander greifen können und wiederholbar sind, bis der Schreiber zu einer für ihn befriedigenden Gestaltung des Textes gelangt ist. Gerade das sollten die Schüler in den Schreibkonferenzen relativ früh erfahren.

Während also die traditionelle Aufsatzdidaktik ein eher statisches Verständnis aufweist und lösungs- bzw. produktorientiert ist, steht bei dem problemorientierten Konzept der Schreibkonferenz der Prozess- und Handlungscharakter des Schreibens im Vordergrund. Es geht davon aus, dass jeder Text überarbeitenswert und -fähig ist.

Wenn im empirischen Teil dieser Arbeit von „Schreibkonferenzen“ gesprochen wird, so handelt es sich hierbei um Schulklassen, in denen das vorgestellte Modell Spittas bereits eingeführt wurde und eingesetzt wird. Dem gegenüber steht der konventionelle bzw. traditionelle Aufsatzunterricht. Die Gegenüberstellung von produkt- (traditioneller Aufsatzunterricht) und prozessorientiertem (Schreibkonferenz) Unterrichtskonzept soll in folgender Tabelle nochmals konzentriert aufgelistet werden:

Tabelle 3: Gegenüberstellung: Schreibkonferenz – Traditioneller Aufsatzunterricht

Schreibkonferenz	Traditionelle Aufsatzdidaktik
- Lehrperson gibt Anstoß und Motivation.	- Lehrperson stellt am positiven Textbeispiel vor, welche Merkmale ein gelungener Text haben sollte.
- Text wird einer kleinen kritischen Öffentlichkeit präsentiert.	- Text ist im Prinzip nur für die Augen des Lehrers bestimmt.
- Rezipientenreaktion/ Rückmeldung über den Text von anderen Schülern	- Rückmeldung nur vom Lehrer
- Schreibkonferenzen werden in kleine Abschnitte gegliedert → Schreiben als Handlung: 1. Sammlung, 2. Planung, 3. Ausarbeitung und 4. Überarbeitung (vgl. Fritzsche 2001, S.211f.).	- nach kurzer Planung muss der Schüler einen vollständigen Text erstellen, d.h. der Text wird in einem Rutsch geschrieben.

Schreibkonferenz	Traditionelle Aufsatzdidaktik
<ul style="list-style-type: none"> - Die Texte werden überarbeitet, denn jeder Text ist überarbeitungswürdig- und fähig! - Nachsteuerbarkeit schlechter Texte - Schüler entwickeln selbst Schreibmuster (Reaktionen der Mitschüler geben Hinweise auf evtl. Überarbeitungen des Textes). - Meist freie Texte/ kreatives Schreiben - Ziel: Veröffentlichung des Geschriebenen, Anerkennung durch die Mitschüler, den Lehrer und evtl. Schulexterne - problemorientiertes Schreibkonzept mit Prozess- und Handlungscharakter 	<ul style="list-style-type: none"> - Es findet keine Überarbeitung statt. - unveränderbarer, schlechter Text, der statisch erzeugt und kurzfristig abgeschlossen werden muss - Schüler verfassen Texte nach zuvor gezeigten Merkmalen zu vorgegebenen Themen. - Ziel: Schüler versucht die zuvor gezeigten Muster im Text zu realisieren, um vom Lehrer eine gute Note zu erhalten. - keine Berücksichtigung des Schreibprozesses, d.h. keine gedanklichen Planungstätigkeiten, Schreibphasen und Revisionen

6. Überleitung zu Teil II

Um das Modell der Schreibkonferenz vorzustellen, wurden nach Aufzeigen der Geschichte der Schreibdidaktik sowie des freien, kreativen Schreibens die zentralen Aspekte des Modells der Schreibkonferenz erarbeitet: die Textüberarbeitung und die Textbewertung. Unabdingbar für das prozessorientierte Modell ist das mehrmalige *Rewriting* bzw. Überarbeiten des Textes mit der jeweils anschließenden Kritik bzw. Textbewertung in den Konferenzgruppen durch die Gruppenmitglieder. Die Kritik, die die Mitarbeiterkinder in den Konferenzen üben, setzt voraus, dass sie bestimmte sprachliche Erscheinungen im Text bewerten können. Dies geschieht nicht auf die gleiche Weise wie es der Lehrer tut.

Weiter wurde der Ursprung der Schreibkonferenz, die *Writing Conference* von Graves präsentiert, gefolgt von Spittas „Version“ des Konzepts mit Ablauf, Ziel und Nutzen.

Es zeigte sich, dass es sich bei Spitta um eine Weiterentwicklung von Graves Konzept handelt. Spittas Modell ist ein konkretisiertes und modifiziertes Unterrichtsmodell von Graves Ursprunggedanken. Sie setzt eigene Akzente und bereitet das Modell didaktisch-methodisch auf.

Ihre Schreibkonferenz stellt das derzeit im Deutschunterricht immer häufiger eingesetzte Unterrichtsmodell dar. Das in folgendem Teil II untersuchte Modell der Schreibkonferenz bezieht sich daher immer auf Spitta.

Bremerich-Vos gibt in seinen „Anmerkungen zur Entwicklung der Qualität des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I“ (o.J.) an, dass gerade im Bereich der Schreibdidaktik zwar „in den letzten Jahren die größten Fortschritte gemacht wurden“, dass aber empirisch kaum untersucht worden ist, „ob Schülertexte ‚besser‘ werden, wenn sie im Unterricht ausdrücklich nach Maßgabe von Prozessmodellen produziert werden“ (Bremerich-Vos o.J, S.13). Er weist lediglich auf eine bisher unveröffentlichte Studie des Ludwigsburger Projekts (vgl. Fix 2000) hin, in der es vor allem um Textbearbeitungen ging, die an ersten Textentwürfen vorgenommen wurden. Zur Bewertung verwendete man das Zürcher Textanalyseraster (vgl. Nussbaumer & Sieber 1994).

Derzeit wird in der Schreibdidaktik das Konzept der *Schreibkonferenz* von Spitta präferiert (vgl. Spitta 1992). Wie bereits in der Einleitung angesprochen, lassen sich in Schul- und Lehrermagazinen positive Erfahrungsberichte zur Schreibkonferenz finden (vgl. u.a. Reuschling 1996; sowie: Simon 1997), eine empirische Untersuchung, die diese Erfahrungen bestätigen kann, gibt es allerdings noch nicht. Eine quantitative Studie könnte durch ein Kontrollgruppendesign zu dem Nachweis führen, dass Schreibkonferenzen Kompetenzen ausbilden helfen, die in einem traditionellen Aufsatzunterricht oder mit Hilfe anderer Formen der Unterstützung bestimmter Phasen des Schreibprozesses nicht erworben werden. Neben der Beurteilung der Qualität des Schreibprozesses muss natürlich auch die Qualität der Schülertexte eingeschätzt werden. Dabei muss empirisch auf Beurteilungskriterien Bezug genommen werden können, die theoretisch zu begründen sind.

Die empirisch zu klärende Frage lautet also: Welches methodische Verfahren, bzw. welche Art von Aufsatz- bzw. Schreibunterricht erweist sich als überlegen im Hinblick auf die Ausbildung von Schreibkompetenz, die ihren Niederschlag in der Qualität entsprechender Schreibprodukte findet.

Nachdem in Teil I der theoretische Hintergrund zur Schreibkonferenz, sprich die Entwicklung der Schreibdidaktik, das freie und kreative Schreiben, die Textbearbeitung, die Textbewertung und schließlich die Hinleitung zum didaktisch-methodischen Modell der Schreibkonferenz aufgezeigt wurden, soll nun in Teil II mithilfe einer empirischen Erhebung der Frage nachgegangen werden, inwieweit ein Konzept wie das der Schreibkonferenz zu Schreibprodukten führt, die von der Qualität her „besser“ sind als solche, die nicht in prozessorientierten methodischen Szenarien entstanden sind, wie es in der traditionellen Aufsatzdidaktik geschieht.

In der empirischen Forschung gibt es verschiedenste Wege, um zu wissenschaftlichen Erkenntnissen zu gelangen. Generell unterscheidet man zwischen der quantitativen und der qualitativen Forschungsmethode.

Quantitative Methoden erzeugen statistisch auswertbare Daten durch groß angelegte Erhebungen, in der Regel in Form von einheitlichen Fragebögen und/ oder

strukturierten Interviews³. Das Ziel ist es, Merkmale innerhalb der Befragten herauszustellen, sie zu messen und ein statistisches Modell zu erstellen, welches das Beobachtete erklärt. Vor der Untersuchung werden theoretisch abgeleitete Hypothesen aufgestellt, die anhand der Untersuchungsdaten überprüft werden. Durch diese genaue Abgrenzung gibt es keine „Grauzone“, die Interpretationsspielraum lässt.

Qualitative Methoden sind dagegen deutlich flexibler. Typischerweise werden Daten durch qualitative Interviews⁴ oder Gruppendiskussionen gesammelt. Die Stichprobe wird in der Regel durch den erhöhten Aufwand bei der Datengewinnung verhältnismäßig klein gehalten. Jeder einzelne Proband liefert inhaltsreiche Daten, die eine hinreichende Interpretation ermöglichen. Anders als die quantitative Methode ist bei der qualitativen zu Beginn der Untersuchung nur ungefähr bekannt, wonach genau geforscht wird. Die eigentliche Fragestellung wird erst durch die ausführliche Analyse der gesammelten Daten konkretisiert.

In der vorliegenden Untersuchung wurde die quantitative Methode verwendet, da zum einen von vornherein bestimmte Hypothesen formuliert wurden und somit das Ziel dieser Untersuchung gegeben war. Zum anderen handelt es sich bei den Probanden um Kinder im Grundschulalter, denen ein intensives, mehrere Minuten langes Interview mit offenen Fragen zuzumuten nicht sinnvoll erschien.

Des Weiteren sollten die bisher schlecht einzuschätzenden veröffentlichten Erfahrungsberichte durch eine empirische Studie ergänzt werden, die die vermuteten positiven Aspekte der Schreibkonferenz quantitativ überprüft.

So wird erwartet, dass der Einsatz von Schreibkonferenzen zu einer Verbesserung der Schreibkompetenz führt. Auch die Motivation, das Interesse an Deutsch, die Zielorientierung der Schüler sowie Selbstkonzepte der schulischen Begabung und der Schülereinstellungen sollen sich in Schreibkonferenz-Klassen steigern. Eine positive Entwicklung der Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstständigkeit und Sozialkompetenz sollen durch die Arbeit mit den Mitschülern in der Gruppe gefördert werden.

³ d.h. die Fragen stehen vorher fest und während des Gesprächs gibt es fast keine Einflussnahme auf den Verlauf, so dass alle Befragten ein homogenes Interview erleben.

⁴ d.h. die Fragen sind zum größten Teil nur Denkanstöße für den Probanden, von dem mehr oder weniger erwartet wird, dass er frei und möglichst detailliert auf offene Fragen antwortet.

Diese sowie viele weitere zuvor beschriebene Erwartungen und Aspekte der Schreibkonferenzen sollen nun in Teil II der Arbeit mit einer quantitativen Studie untersucht werden.

**II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG**

1. Methode

1.1 Zielsetzung der Untersuchung

Die derzeit in der Schreibdidaktik als innovativ bezeichnete Konzeption der Schreibkonferenz ist soweit etabliert, dass sie bereits in den rheinland-pfälzischen Rahmenplan für die Grundschule für das Fach Deutsch übernommen wurde. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass einerseits nicht alle Lehrkräfte mit diesem Schreibmodell vertraut sind und andererseits zwar eine Reihe von Erfahrungsberichten zur Schreibkonferenz vorliegt, systematisch empirische Untersuchungen dazu bislang jedoch kaum durchgeführt wurden. Durch eine empirische Studie, angeschlossen an die Studie *VERA – Gute Unterrichtspraxis* (vgl. Helmke et al. 2007a; Helmke et al. 2007b), soll untersucht werden, ob sich im Grundschulunterricht (in der dritten und vierten Klasse) der Einsatz des prozessorientierten Schreibmodells der Schreibkonferenz im Vergleich zur traditionellen Aufsatzdidaktik, welche produktorientiert ist, als überlegen erweist. Neben der Betrachtung der Leistungen (höhere Schreibkompetenz, insbesondere eine höhere Kompetenz der Textüberarbeitung) interessieren auch vermittelnde Variablen wie mehr Selbständigkeit beim Schreiben und Lernen, Motivation der Kinder und Lehrkräfte sowie eine veränderte Schülerperzeption des Unterrichts.

1.2 Rahmen der Erhebung

Mit der vorliegenden Studie wird empirisch die Wirksamkeit von Schreibkonferenzen untersucht. Im Dialog mit Lehrkräften wurde bereits deutlich, dass in der Praxis keineswegs eine einheitliche Methode der Schreibkonferenz zum Einsatz kommt. Offensichtlich werden häufig Mischformen zwischen prozess- und produktorientiertem Schreiben eingesetzt. Ein kritisches und verfeinertes Beurteilen eigener wie fremder Texte, das Erlernen einer entsprechenden Metakommunikation sowie die Motivation, *schreiben zu wollen*, bei den Schülern zu fördern, sind komplexe Ziele, die die Konzeption der Schreibkonferenz durchaus zu realisieren in der Lage sein dürfte.

Inwieweit Lehrkräfte dann tatsächlich in der Lage sind, derartige prozessorientierte Konzeptionen mit ihren Schülern erfolgreich umzusetzen, dürfte allerdings auch davon abhängen, inwieweit solche schreibdidaktischen Konzepte verstärkt in die Lehrerausbildung und -weiterbildung einbezogen werden.

1.3 Design

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine quantitative Studie mit quasi-experimentellem Design, einer Klumpenstichprobe und einer Unterschiedshypothese.

Ein so genanntes Quasi-Experiment unterscheidet sich von einem Experiment dadurch, dass die Zuweisung zur Kontroll- oder Versuchsgruppe nicht durch Randomisierung⁵ erfolgt (vgl. Schnell et al. 2008, S.229f.), sondern auf natürliche Gruppen, wie z.B. Schulklassen zurückgegriffen wird. In dieser Untersuchung bedeutet dies, dass die Gruppenbildung gezielt anhand des Umfangs an Erfahrung der Schüler mit dem Modell der Schreibkonferenz vorgenommen wurde.

Als Klumpenstichprobe bezeichnet man eine einfache Zufallsstichprobe genau dann, wenn die Auswahlregeln nicht auf die Elemente der Grundgesamtheit, sondern auf zusammengefasste Elemente, so genannte Klumpen (engl.: Cluster) angewendet und die Daten aller Elemente eines Klumpens erhoben werden (vgl. Schnell et al. 2008, S.281f.). Die Probanden wurden in dieser Untersuchung nicht etwa willkürlich aus der allgemeinen Bevölkerung, sondern gezielt aus Dritt- und Viertklässlern ausgewählt.

Die Unterschiedshypothese trifft eine Aussage über die Unterschiede zwischen zwei (oder in diesem Fall drei) Gruppen hinsichtlich der Merkmalsausprägungen eines Merkmals (vgl. Raab 2009, S.25). Näheres zu den Hypothesen dieser Untersuchung ist in II.2. zu finden.

Die unabhängige Variable bei der Untersuchung ist die Erfahrung mit der Methode der Schreibkonferenz. Die Einteilung der Gruppen erfolgte anhand der Angaben der

⁵ Randomisierung ist ein Verfahren, bei dem die Versuchspersonen unter Verwendung eines Zufallsmechanismus den Gruppen zugeteilt werden. So werden bekannte und unbekannte personengebundene Störgrößen gleichmäßig auf die Experimental- und Kontrollgruppen verteilt.

II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Lehrkräfte, wann sie die Methode der Schreibkonferenz in ihrer Klasse eingeführt haben.

Gruppe 1 bestand aus Lehrkräften und Schülern, die keine Erfahrung mit Schreibkonferenzen hatten und somit das traditionelle Vorgehen repräsentierten, Gruppe 2 aus Lehrkräften und Klassen, die wenig Erfahrung mit Schreibkonferenzen hatten (weniger als ein Jahr: < 1 Jahr), sowie Gruppe 3, welche viel Erfahrung mit diesem prozessorientierten Schreibmodell aufweisen konnte (mehr als ein Jahr: > 1 Jahr).

Als abhängige Variablen in den Schülerfragebögen wurden die Zielorientierung, das Interesse an Deutsch, das Fähigkeitsselbstkonzept, die Schuleinstellung und das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrperson sowie die Strukturierung des Unterrichts durch die Lehrkraft erfasst.

	Unterrichtsmethode 1	Unterrichtsmethode 2	Unterrichtsmethode 2
	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Voraussetzungen für die Gruppeneinteilung	Lehrer, die keine Schreibkonferenzen (SK) durchführten (Einstellung gegenüber SK egal)	Lehrkräfte, die erst kurz SK durchführen (aber nicht ablehnend gegenüber SK)	Lehrkräfte, die regelmäßig in ihrer Klasse SK durchführen
Unterrichtsmethode während der Zeit der Untersuchung	trad. Aufsatzdidaktik	SK seit < 1 Jahr	SK seit > 1 Jahr

Abbildung 1: Design der Studie

1.4 Durchführung

Die Datenerhebung begann mit einer Vorbefragung im November 2006. Hier wurde zunächst die Erfahrung der Lehrkräfte und deren Klassen mit dem Modell der Schreibkonferenz ermittelt. Sie wurden gefragt, wie lange, wie oft und in welcher Form sie Schreibkonferenzen in der Klasse durchführen bzw. welche schreibdidaktischen Methoden im Deutschunterricht eingesetzt werden.

Zum ersten Messzeitpunkt (**MZP I**) im Dezember 2006, Mitte des Schuljahres, wurden die Schüler- und Lehrerfragebögen (Prätest) eingesetzt. Die Befragung wurde in zwei

II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

bis drei Stunden des Schulunterrichts in den jeweiligen Klassenräumen der Schulen von Projektmitarbeitern durchgeführt. Die Schüler mussten sich bei Fragen bezüglich des Fragebogens an die Mitarbeiter wenden, nicht an die Lehrkraft.

Des Weiteren bestand der Prätest aus einer Schreibaufgabe, welche die Lehrer mit ihrer Klasse im Zeitraum von Ende Dezember 2006 bis Januar 2007 durchführten. Die Lehrpersonen hatten zuvor während einer Informationsveranstaltung Anweisungen erhalten, wie sie vorgehen sollten.

Ende des Schuljahres im Juni 2007 (**MZP II**) wurde dann der Posttest durchgeführt. Erneut wurden Schüler- und Lehrerfragebogen eingesetzt. Außerdem ließen die Lehrkräfte im Zeitraum von Juni bis Juli 2007 den zweiten Schreibtest in ihrem Unterricht schreiben.

Der Zeitraum zwischen den zwei Messzeitpunkten von einem halben Jahr wurde an den Aussagen der Lehrkräfte in der Vorbefragung unserer Studie festgemacht. Diese sahen fünf bis sechs Monate als geeignet an, um eine Wirkung der Arbeit mit dem Modell der Schreibkonferenz im Unterricht feststellen zu können.

Zusätzlich wurden die Lehrer dazu aufgefordert, in der Zeit zwischen den beiden Messzeitpunkten (Januar bis April 2007) ein Logbuch zu führen, in welchem sie ihren Deutschunterricht, speziell den Einsatz der Schreibkonferenz, dokumentieren sollten.

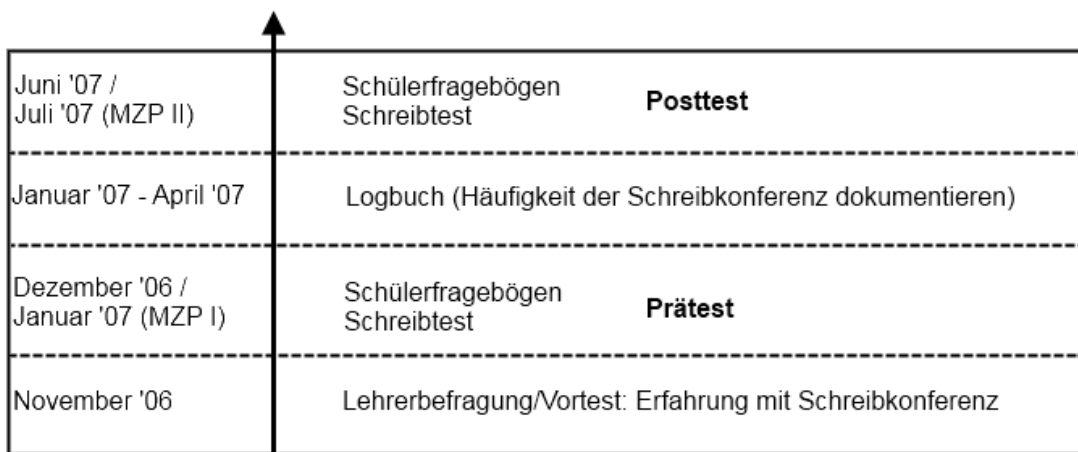


Abbildung 2: Zeitlinie

1.5 Stichprobe

Insgesamt wurden 293 Schüler der dritten und vierten Klasse in Rheinland-Pfalz befragt. Die Anzahl der in die Berechnung einbezogenen Daten reduziert sich auf 243 komplette Sätze⁶, d.h. von diesen Schülern sind sowohl Schreibaufgabe als auch Fragebogen zu beiden Messzeitpunkten vorhanden.

Die Anzahl der Schüler mit wenig Schreibkonferenz-Erfahrung beträgt 147, mit viel Erfahrung 59. Die Kontrollgruppe, welche keine Erfahrung aufweist, besteht aus 37 Schülern.

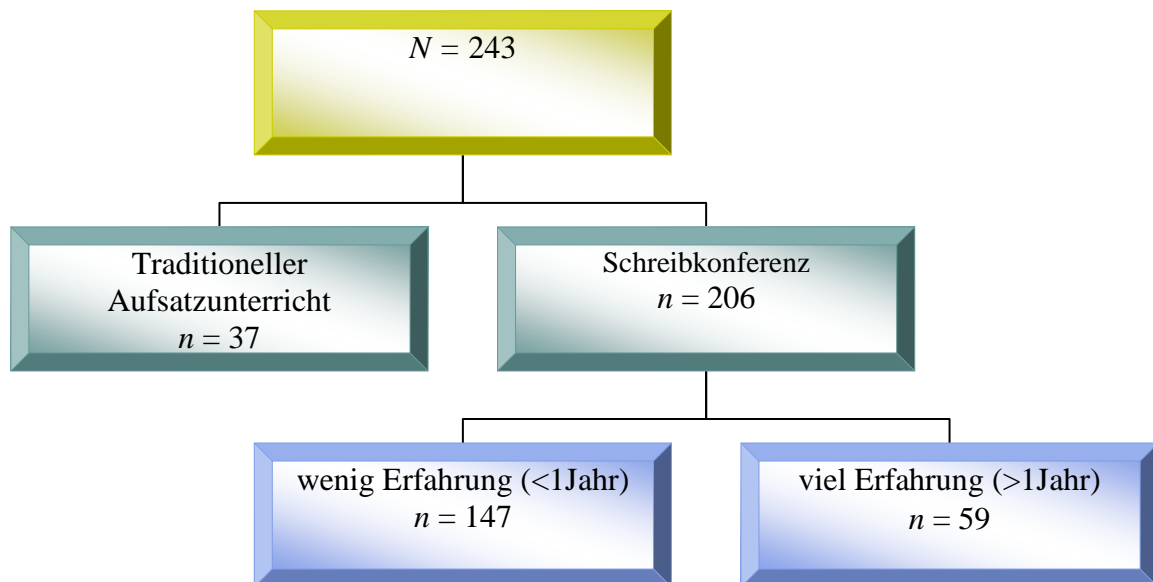


Abbildung 3: Stichprobe in Gruppenansicht

⁶ In den folgenden Tabellen und Beschreibungen taucht des Öfteren auch eine geringere Anzahl als 243 Personen in der Gesamtsumme auf, was auf fehlende Angaben beim jeweiligen Item zurückzuführen ist.

1.5.1 Alter und Klassenstufe

Die Mehrheit der befragten Kinder (58,6%) war neun Jahre und jünger, über ein Drittel (38,6%) zehn Jahre alt. Die Minderheit bilden die Elfjährigen mit 2,8%.

Da die Erhebung in der dritten und vierten Jahrgangsstufe durchgeführt wurde, handelt es sich um eine „ideale“ Widerspiegelung der Klassenstufen.

Tabelle 4: Altersverteilung

Alter	Häufigkeit	Prozent
neun Jahre oder jünger	126	58,6
zehn Jahre	83	38,6
elf Jahre	6	2,8
Gesamt	215	100,0

Betrachtet man nun die Altersverteilung in einer Kreuztabelle mit den zwei erhobenen Klassenstufen, weist die Verteilung der Drittklässler mit Neunjährigen und jünger die Majorität auf (63 Schüler, das sind 94% der Klassenstufe), den geringen Anteil bilden die Zehnjährigen (4 Schüler, 6% der Klassenstufe).

Bei der vierten Klasse finden sich alle vier Altersklassen wieder. Die größten Gruppen bilden die Neunjährigen und jünger (63 Schüler, 42,6% der Klassenstufe) sowie die Zehnjährigen (79 Schüler, 53,4% der Klassenstufe). Beide Klassenstufen entsprechen „normalen“ Altersverteilungen.

Wie sich hier allerdings schon erkennen lässt, ist der Anteil der untersuchten Klassenstufen mit nur 31,2% für die dritten Klassen und 68,8% für die vierten Klassen ungleich verteilt.

Aufgrund des schlechten Rücklaufs bei der Datenerhebung muss daher leider mit dieser Verteilung gerechnet werden. Da sich die Leistungen bei den von uns eingesetzten Schreibtests aufgrund des unterschiedlichen Bildungsstandes etc. differenzieren können, wurde die Klassenstufe immer als Kovariate mit einbezogen.

II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Tabelle 5: Alter * Klassenstufe

			Klassenstufe		Gesamt
			3	4	
Alter	neun Jahre oder jünger	Anzahl	63	63	126
		% von Klassenstufe	94,0%	42,6%	58,6%
		% der Gesamtzahl	29,3%	29,3%	58,6%
	zehn Jahre	Anzahl	4	79	83
		% von Klassenstufe	6,0%	53,4%	38,6%
		% der Gesamtzahl	1,9%	36,7%	38,6%
	elf Jahre	Anzahl	0	6	6
		% von Klassenstufe	,0%	4,1%	2,8%
		% der Gesamtzahl	,0%	2,8%	2,8%
Gesamt		Anzahl	67	148	215
		% von Klassenstufe	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	31,2%	68,8%	100,0%

1.5.2 Geschlecht

Die Geschlechterverteilung der Stichprobe erweist sich annähernd als Gleichverteilung mit 48,4% Schülerinnen und 51,6% Schülern in der Untersuchung. Ebenso vorbildlich zeigt sich die Geschlechterverteilung im Bezug zu den beiden Klassenstufen. So sind 46,3% der Schülerinnen und 53,7% der Schüler in der dritten Klasse, 49,3% der Schülerinnen und 50,7% der Schüler in der vierten Klasse, 48,4% der Schülerinnen und 51,6% der Schüler in der dritten Klasse, 49,3% der Schülerinnen und 50,7% der Schüler in der vierten Klasse.

Tabelle 6: Geschlecht * Klassenstufe

			Klassenstufe		Gesamt
			3	4	
Geschlecht	weiblich	Anzahl	31	72	103
		% von Klassenstufe	46,3%	49,3%	48,4%
		% der Gesamtzahl	14,6%	33,8%	48,4%
	männlich	Anzahl	36	74	110
		% von Klassenstufe	53,7%	50,7%	51,6%
		% der Gesamtzahl	16,9%	34,7%	51,6%
Gesamt		Anzahl	67	146	213
		% von Klassenstufe	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	31,5%	68,5%	100,0%

1.5.3 Sprachlicher Hintergrund

Um den sprachlichen Hintergrund der Schüler zu erfassen, wurden diese nach ihrem Geburtsland gefragt. Es zeigt sich, dass nur ein sehr geringer Anteil (8,2%) der Schüler nicht in Deutschland geboren ist. 80,2% geben Deutschland als ihr Geburtsland an.

Zur Erfassung des sprachlichen Hintergrundes wurde erhoben, welche Sprache die Schüler sprechen. Hierbei wurde differenziert danach gefragt, welche Sprache sie gesprochen haben, bevor sie in die Schule kamen. Es wurden drei Sprachen zur Auswahl gestellt: Deutsch, Türkisch und Russisch. Mehrfachantworten und offene Nennungen waren möglich, auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll, da nur eine geringe Anzahl an Schülern betroffen sind (7,4%) und keine Sprache dominiert (6 Albanisch, jeweils 2 Englisch, Französisch, Vietnamesisch, Chinesisch und Spanisch). 90,2% der Schüler gaben Deutsch, 16,3% Russisch und nur 0,5% (d.h. 1 Person) Türkisch als die Sprache an, die sie vor Schulbeginn gesprochen haben.

Des Weiteren wurde die alltägliche Anwendung der deutschen Sprache erhoben, indem die Schüler auf die Frage, wie oft sie zu Hause Deutsch sprechen, die drei Antwortalternativen 1) „Ich spreche zu Hause niemals Deutsch“, 2) „manchmal Deutsch und manchmal eine andere Sprache“ und 3) „Ich spreche zu Hause immer Deutsch“ zur Verfügung hatten.

Die Tabelle zeigt, dass 76,3% der Kinder zu Hause immer Deutsch sprechen, 23,3% der Schüler nur gelegentlich. Nur ein Schüler gab an, niemals in den heimischen Wänden auf Deutsch zu kommunizieren.

Tabelle 7: Sprachlicher Hintergrund der Schüler

	Häufigkeit	Prozent
Bist Du in Deutschland geboren?		
Ja	195	80,2
Nein	20	8,2
Welche Sprache hast Du vor Schulbeginn gesprochen?⁷		
Deutsch	194	90,2
Türkisch	1	0,5
Russisch	35	16,3
Andere	16	7,4
Wie oft sprichst Du zu Hause Deutsch?		
immer Deutsch	164	76,3
manchmal Deutsch	50	23,3
niemals Deutsch	1	0,5

Auch in Bezug zur Gruppeneinteilung weisen die Stichproben zum sprachlichen Hintergrund eine approximativ gleiche Verteilung auf.

Tabelle 8: Deutsch gesprochen vor Schulbeginn

Gruppen (SK-Erfahrung)	Deutsch gesprochen vor Schulbeginn		
	Nein	Ja	Gesamt
Gr.1 (keine Erfahrung)	5	26	31
Gr.2 (wenig Erfahrung)	7	123	130
Gr.3 (viel Erfahrung)	9	45	54
Gesamt	21	194	215

1.5.4 Schulischer Hintergrund

Um den schulischen Hintergrund der Schüler zu beleuchten, wurde erfasst, ob sie bereits eine oder mehrere Klasse/n wiederholt haben. 94,9% der Schüler können diese Frage erfreulicherweise mit einem „Nein“ beantworten. Der Anteil der Klassenwiederholer liegt insgesamt bei nur 5,1%, d.h. bei 11 Schülern. Nur ein Kind musste bereits zwei Klassen, die zweite und dritte Klassenstufe, wiederholen.

⁷ Mehrfachantworten möglich

II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Tabelle 9: Schulischer Hintergrund

Klassenwiederholungen	Häufigkeit	Prozent
keine Klasse	204	94,9
1. Klasse	3	1,4
2. Klasse	1	0,5
3. Klasse	4	1,9
4. Klasse	2	0,9
zwei Klassen 2. + 3.	1	0,5
Gesamt	215	100,0

In der Gruppeneinteilung fallen die 5,1% (11 Schüler) der Klassenwiederholer nicht weiter ins Gewicht. So sind 8 Schüler in Gruppe 2 (wenig Schreibkonferenz-Erfahrung) zu finden, welche auch die größte Stichprobe im Gegensatz zu Gruppe 1 und 3 bildet.

Tabelle 10: Schüler, die eine Klasse wiederholt haben

		Hast du schon einmal eine Klasse wiederholt?						Gesamt
		Nein	Ja, die 1.Klasse	Ja, die 2.Klasse	Ja, die 3. Klasse	Ja, die 4.Klasse	zwei Klassen 2. + 3.	
Gr.1 (keine Erfahrung)	Anzahl	30	0	0	1	0	0	31
	% der Gesamtzahl	14,0%	0%	0%	0,5%	0%	0%	14,4%
Gr.2 (wenig Erfahrung)	Anzahl	122	2	1	3	2	0	130
	% der Gesamtzahl	56,7%	0,9%	0,5%	1,4%	0,9%	0%	60,5%
Gr.3 (viel Erfahrung)	Anzahl	52	1	0	0	0	1	54
	% der Gesamtzahl	24,2%	0,5%	0%	0%	0%	5%	25,1%
Gesamt	Anzahl	204	3	1	4	2	1	215
	% der Gesamtzahl	94,9%	1,4%	0,5%	1,9%	0,9%	0,5%	100,0%

1.5.5 Sozio-ökonomischer Status

Zur Erhebung des sozio-ökonomischen Status wurde auf die Frage 20 des Schülerfragebogens aus der IGLU-Testung von 2006 (vgl. Bos et al. 2007) zurückgegriffen: Die Schüler sollten schätzen, wie viele Bücher es bei ihnen zu Hause ungefähr gibt. Dabei durften Zeitschriften, Zeitungen und Schulbücher nicht mitgezählt werden. Die fünf Alternativantworten, 1) 0-10 Bücher, 2) 11-25 Bücher, 3) 26-100 Bücher, 4) 101-200 Bücher, 5) über 200 Bücher, wurden zur besseren Einschätzung grafisch dargestellt. Eine hohe Anzahl an Büchern stellt einen hohen sozio-ökonomischen Status der Familie dar.

Es präsentiert sich eine Verteilung, die zum Höchstwert ansteigt (die mittlere Angabe von 26-100 Büchern bildet den Höchstwert von 44,3%) und wieder abfällt. Bei genauer Betrachtung der Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen lassen sich keine bedeutenden Differenzen in der Verteilung aufweisen.

Tabelle 11: Sozio-ökonomischer Status

		Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause ungefähr?					Gesamt
		0-10 Bücher	11-25 Bücher	26-100 Bücher	101-200 Bücher	über 200 Bücher	
weiblich	Anzahl	9	31	50	7	5	102
	% der Schüler	33,3%	50,0%	53,8%	43,8%	41,7%	48,6%
	% der Gesamtzahl	4,3%	14,8%	23,8%	3,3%	2,4%	48,6%
männlich	Anzahl	18	31	43	9	7	108
	% der Schüler	66,7%	50,0%	46,2%	56,3%	58,3%	51,4%
	% der Gesamtzahl	8,6%	14,8%	20,5%	4,3%	3,3%	51,4%
Gesamt	Anzahl	27	62	93	16	12	210
	% der Schüler	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% der Gesamtzahl	12,9%	29,5%	44,3%	7,6%	5,7%	100,0%

II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

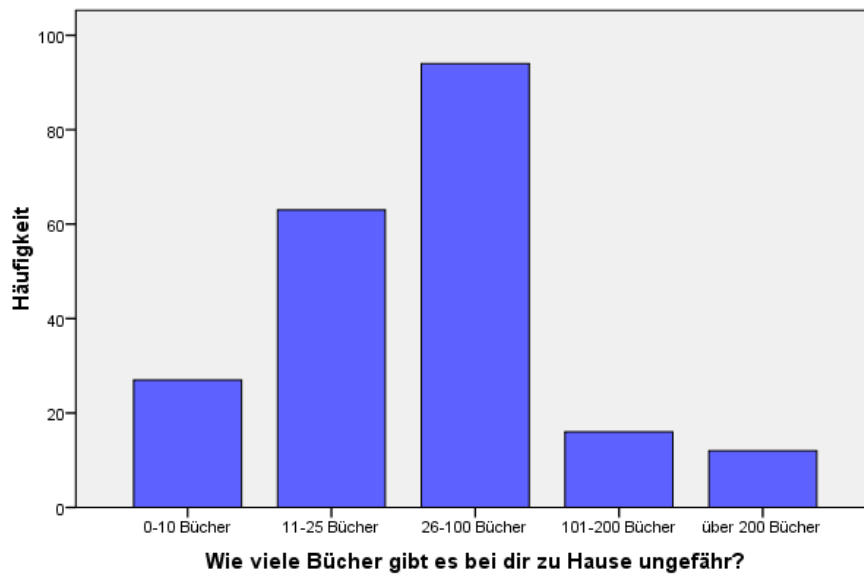


Abbildung 4: Sozio-ökonomischer Status

Auch beim sozio-ökonomischen Status weist die Verteilung bezüglich der drei Gruppen eine annähernd gleiche Verteilung auf.

Tabelle 12: Gruppen * Sozio-ökonomischer Status

Gruppen (SK-Erfahrung)		Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause ungefähr?					Gesamt
		0-10 Bücher	11-25 Bücher	26-100 Bücher	101-200 Bücher	über 200 Bücher	
Gr.1 (keine Erfahrung)	Anzahl	4	6	14	4	3	31
	% der Gesamtzahl	1,9%	2,8%	6,6%	1,9%	1,4%	14,6%
Gr.2 (wenig Erfahrung)	Anzahl	16	36	61	7	8	128
	% der Gesamtzahl	7,5%	17,0%	28,8%	3,3%	3,8%	60,4%
Gr.3 (viel Erfahrung)	Anzahl	7	21	19	5	1	53
	% der Gesamtzahl	3,3%	9,9%	9,0%	2,4%	0,5%	25,0%
Gesamt	Anzahl	27	63	94	16	12	212
	% der Gesamtzahl	12,7%	29,7%	44,4%	7,5%	5,7%	100,0%

1.6 Messinstrumente

Es wurden zu zwei Messzeitpunkten Schülerfragebögen sowie Schreibtests eingesetzt.

Die **Schülerfragebögen**, welche im folgenden Abschnitt noch detailliert beschrieben werden, sind zusammen mit den durchgeführten Schreibaufgaben die ausschlaggebenden Messinstrumente der Studie.

Mit modifizierten Fragebögen aus *VERA – Gute Unterrichtspraxis* (vgl. Helmke et al. 2007a; Helmke et al. 2007b) sollte der Schüler die Strukturierung des Unterrichts, wie z.B. die Verständlichkeit des Deutschunterrichts durch den Lehrer, beschreiben.

Das Fähigkeitsselbstkonzept wurde mit Fragen aus *SESSKO* (vgl. Schoene et al. 2002), die Zielorientierung des Schülers aus dem *Münchner Motivationstraining* (vgl. Schober 2002) und das gefühlte Angenommensein durch den Lehrer mit *FEESS 3-4* (vgl. Rauer & Schuck 2003) erfasst. Die beiden Konstrukte zum Interesse an Deutsch und am Deutschunterricht sowie zur Attribution aus dem *Münchner Motivationstraining* können etwas über die Motivation der Schüler aussagen.

Schlussendlich wurde über das hier thematisierte Modell der Schreibkonferenz befragt, indem Aussagen und Meinungen zu unterschiedlichen Vorgehensweisen im Unterricht eingeschätzt werden sollten.

Als weiteres Messinstrument wurde jeweils eine **Schreibaufgabe** zu beiden Messzeitpunkten eingesetzt. Die Schüler verfassten einen Text nach einem visuellen Impuls. Anschließend beantworteten sie Fragen zu dieser Schreibaufgabe (z.B. „Wie viel Mühe hast du dir bei der Bearbeitung der Aufgabe gegeben?“).

Die Auswertung dieser Schreibaufgabe erfolgte durch einen für *VERA* entwickelten und für diese Studie modifizierten Kriterienkatalog (vgl. Thonke et al. 2008, S.28ff.), der in die Bewertungskriterien der inhaltlichen (d.h. Kriterien zur Einführung, der Überschrift, zur inhaltlichen Kohärenz, der thematischen Entfaltung), der sprachlichen (auf der Wort-, Satz- und Textebene) sowie der formalen Gestaltung (Schriftbild) gegliedert wurde.

1.6.1 Die Schülerbefragung

Im Folgenden wird nun auf den eingesetzten Schülerfragebogen eingegangen.

Zunächst sollten die Schüler Angaben zu Geschlecht, Alter, Sprache, Geburtsort und Bildungsgrad machen. Diese gestellten Basisfragen wurden nur im ersten Fragebogen erhoben, da sie für die zweite Erhebung übertragen werden konnten.

Die folgende Tabelle zeigt neben den Konstrukten, einigen Beispielen für die einzelnen Items und den Skalenniveaus zusätzlich die Quellen, aus denen die Skalen übertragen wurden (sofern vorhanden), sowie den dazugehörigen Reliabilitätsmaßstab, das Cronbachs Alpha⁸.

Tabelle 13: Überblick der Variablen der Schülerbefragung

Konstrukt	Beispiel/e	Skalenniveau	Quelle	Reliabilität – Cronbach's α
Strukturierung des Deutschunterrichts	Verständlichkeit des Deutschunterrichts - Unser Deutschlehrer ... erklärt gut. (Zustimmung) ... kommt schnell vom Thema ab.	4-stufig; 1=stimmt gar nicht...4=stimmt genau	VERA – Guter Unterricht (vgl. Helmke et al. 2007a; Helmke et al. 2007b)	MZP I: ,782 MZP II: ,765
Schulisches Selbstkonzept	Wie gut bist du in der Schule? Ich halte mich für: nicht begabt...sehr begabt. Neues zu lernen fällt mir: schwer... leicht.	5-stufig; 1=nicht begabt... 5=sehr begabt 1=schwer...5=leicht	SESSKO (vgl. Schoene et al. 2002)	MZP I: ,950 MZP II: ,964 (SESSKO: ,81 < α < ,89)
Zielorientierung	Was ist dir wichtig? - In Deutsch möchte ich vor allem ... meine Fähigkeiten steigern. ... viele neue Dinge lernen.	4-stufig; 1=stimmt gar nicht...4=stimmt genau	Münchener Motivations-training (vgl. Schober 2002)	MZP I: ,736 MZP II: ,648 (MMT: ,68 < α < ,80)
Schuleinstellung	Wie findest du die Schule? - Ich hasse die Schule. - Schule macht Spaß.	4-stufig; 1=stimmt gar nicht...4=stimmt genau	FEES 3-4 (Rauer & Schuck 2003)	MZP I: ,133 MZP II: ,143 (FEES 3-4: ,74 < α < ,95)
Gefühl des Angekommenseins durch den Lehrer	Wie findest du die Schule? - Meine Lehrer mögen mich. - Meine Lehrer haben Zeit für mich.	4-stufig; 1=stimmt gar nicht...4=stimmt genau	FEES 3-4 (Rauer & Schuck 2003)	MZP I: ,486 MZP II: ,596 (FEES 3-4: ,74 < α < ,95)

⁸ Maß zur Berechnung der internen Konsistenz einer aus mehreren Items zusammengesetzten Skala. Interne Konsistenz bedeutet, dass die einzelnen Items mit der Gesamtheit der übrigen Items zusammenhängen. Das Maß wird angewendet, um die Reliabilität eines psychometrischen Instruments zu schätzen.

II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Konstrukt	Beispiel/e	Skalenniveau	Quelle	Reliabilität – Cronbach's α
Interesse an Deutsch	Wie ist das bei dir? - Der Deutschunterricht gefällt mir. - Der Deutschunterricht ist wichtig.	6-stufig; 1=stimmt gar nicht...6=stimmt völlig	Münchener Motivations-training (vgl. Schober 2002)	MZP I: ,727 MZP II: ,457 (MMT: ,68 < α < ,80)
Attribution	a) Stell dir vor, du bekommst eine gute Note. Woran liegt das? b) Stell dir vor, du bekommst eine schlechte Note. Woran liegt das? ... an den Aufgaben. ... am Zufall.	4-stufig; 1=stimmt gar nicht...4=stimmt völlig	Münchener Motivations-training (vgl. Schober 2002)	MZP I: ,613 MZP II: ,500 (MMT: ,68 < α < ,80)
Noten und Leistungen	- Welche Deutschnote wirst Du Ende dieses Schuljahres erhalten? - Wie gut bist du im Vergleich zu anderen in der Klasse?	6-stufig; 1=sehr gut... 6= ungenügend 6-stufig; 1=am schlechtesten... 6= am besten		
Einsatz einzelner Aspekte der SK im Deutschunterricht	a) Wie oft hast du folgende Dinge geübt? b) Wie gut kannst du folgende Dinge? - Texte übersichtlich gestalten - selbstständig Fehler finden c) Wie sehr stimmst du folgender Aussage zu? - Das Arbeiten in kleinen Gruppen macht mir Spaß.	a) 4-stufig; 1=nie; 2= einmal; 3=zweimal; 4=öfter b) 4-stufig; 1=sehr gut; 2=gut; 3=etwas; 4=gar nicht c) 4-stufig; 1=stimmt gar nicht...4=stimmt genau	Bildungsstandards – Aspekte zur SK	

1.6.1.1 Noten und Leistungen

Um die Noten und Leistungen zu messen, sollten die Schüler einschätzen, welche Note sie voraussichtlich am Ende des Schuljahres in Deutsch erhalten werden. Weiter sollten sie die Note angeben, die sie erreichen könnten, falls sie sich im nächsten Schuljahr sehr anstrengen würden.

1.6.1.2 Einsatz einzelner Aspekte der Schreibkonferenz im Deutschunterricht

Die Schüler wurden gefragt, wie oft folgende Sachverhalte, Methoden, Aktionen etc. im Deutschunterricht geübt werden, um einen Überblick der Anzahl der eingesetzten

Methoden, der Unterrichtsgestaltung des schreibdidaktischen Deutschunterrichts respektive über den Einsatz der Schreibkonferenz im Deutschunterricht zu erhalten. Als Antwortmöglichkeit gab es eine vierstufige Skala von 1) „nie“, 2) „einmal“, 3) „zweimal“ bis 4) „öfter“. Orientiert wurde sich bei den Items unter anderem an den Bildungsstandards.

Nach der Frage der Häufigkeit wurden dieselben Items erneut präsentiert, nur diesmal sollte eingeschätzt werden, wie gut man die folgenden Dinge kann. Die vierstufige Skala ging von 1) „sehr gut“, 2) „gut“, 3) „etwas“ bis 4) „gar nicht“.

Items:

- Texte übersichtlich gestalten
- Meine Texte in den Computer eingeben und dort verschönern
- Hilfen (Regeln) meines Deutschlehrers bei der Verbesserung von Fehlern anwenden
- Satzzeichen (z.B. Punkt, Fragezeichen) richtig verwenden
- Selbstständig Fehler in meinem Text finden
- Fehler in meinen Texten mit dem Wörterbuch oder Computer verbessern
- Zu einem Bild eine Geschichte schreiben
- Bevor ich mit meinem Text beginne, überlege ich, was das für eine Art von Text werden soll (z.B. Brief, Rezept, Erzählung).
- Bevor ich mit meinem Text beginne, sammle ich, was alles in meinem Text stehen kann.
- Nachdem ich den Text geschrieben habe, schaue ich, ob ich die gestellte Aufgabe erfüllt habe.
- Nachdem ich den Text geschrieben habe, schaue ich, ob andere ihn auch verstehen können.
- Nachdem ich den Text geschrieben habe, schreibe ich ihn in Reinschrift, damit er in meiner Klasse vorgelesen oder aufgehängt werden kann.

Weiter sollten die Schüler angeben, wie sehr sie den folgenden Aussagen zustimmen. Die vierstufige Skala ist 1) „stimmt gar nicht“, 2) „stimmt eher nicht“, 3) „stimmt eher“, 4) „stimmt genau“.

Items:

- Das Arbeiten in kleinen Gruppen macht mir Spaß.
- Ich finde es gut, meine Texte mit anderen Schülern zu besprechen.
- Ich finde es gut, anderen meine Ideen zu erzählen.
- Ich finde es gut, die Texte von anderen zu verbessern.
- Ich weiß, was eine „Schreibkonferenz“ ist.
- Ich sammle all meine Texte in einer Mappe.

Skalen

Ebenso wurden Skalen zur Erfassung der Strukturierung des Unterrichts, des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts, der Zielorientierung, des Gefühls des Angenommenseins, der Schuleinstellung, des Interesses an Deutsch sowie der Ursachenzuschreibung eingesetzt. Diese wurden entsprechend der für die Studie relevanten Items modifiziert. Über fast alle Skalen konnten gute Reliabilitäten festgestellt werden. Somit ist eine gute Voraussetzung gegeben.

1.6.1.3 Strukturierung des Deutschunterrichts

Um die Strukturierung des Deutschunterrichts zu ermitteln, wurden die Schüler gefragt, wie sie den Deutschunterricht finden. Sie sollten einschätzen, wie sich ihr Deutschlehrer im Unterricht verhält bzw. gibt. Es handelt sich hierbei um eine modifizierte Skala aus *VERA – Gute Unterrichtspraxis* (vgl. Helmke et al. 2007a; Helmke et al. 2007b). Die Reliabilität wird zum ersten Messzeitpunkt mit einem Cronbachs Alpha von ,782 und zum zweiten Messzeitpunkt von ,765 präsentiert.

Die Skala verläuft von 1) „stimmt gar nicht“, 2) „stimmt eher nicht“, 3) „stimmt eher“ bis 4) „stimmt genau“.

Items:

- Unser Deutschlehrer spricht laut und deutlich, so dass man ihn gut versteht.
- Unser Deutschlehrer drückt sich klar und verständlich aus.

- Unser Deutschlehrer fasst das Wichtigste während der Stunde zusammen.
- Unser Deutschlehrer kommt schnell vom Thema ab.
- Unser Deutschlehrer erklärt gut.
- Unser Deutschlehrer erklärt an schwierigen Stellen ausführlich.
- Unser Deutschlehrer weist uns darauf hin, wenn etwas besonders zu beachten ist.

1.6.1.4 Schulisches Selbstkonzept

Die Skala zum Fähigkeitsselbstkonzept aus SESSKO (vgl. Schoene et al. 2002) wurde eingesetzt, um die Schüler zu ihrem schulischen Selbstkonzept zu befragen. Sie sollen abwägen, wie gut sie in der Schule sind. Das schulische Selbstkonzept bezieht sich auf die eigene kognitive schulische Leistungsfähigkeit. Die Items dieser Skala erfragen die Einschätzung der eigenen Fähigkeit gemessen an schulischen Anforderungen, sprich die Beurteilung der eigenen Fähigkeit wird an Kriterien festgemacht.

Auf einer fünfstufigen Skala mit für das jeweilige Item individuell abgestimmten Antwortmöglichkeiten, welche sich in 1) „gar nicht“ bis 5) „sehr“ gestalten, wurde befragt. Der Cronbachs Alpha liegt zum ersten Messzeitpunkt bei ,950 und zum zweiten Messzeitpunkt bei ,964.

Die jeweiligen Mittelwerte zu schulischem Selbstkonzept kriterial, individuell, sozial sowie absolut wurden durch die Fragen bzw. Einschätzung der Aussagen aus dem Fähigkeitsselbstkonzept aus SESSKO ermittelt.

1.6.1.5 Zielorientierung

Was für die Schüler in Deutsch große Bedeutung hat, sprich für sie von Wichtigkeit ist, wird mithilfe des Münchner Motivationstrainings (vgl. Schober 2002) ermittelt. Die Schüler geben hier ihre Zielorientierung/ Zielorientiertheit an. Mit einer vierstufigen Skala von 1) „stimmt gar nicht“, 2) „stimmt eher nicht“, 3) „stimmt eher“ bis 4) „stimmt genau“ sollen sie einschätzen, welche Ziele sie im Deutschunterricht erreichen möchten.

Die Reliabilität wird zum ersten Messzeitpunkt mit einem Cronbachs Alpha von ,736 und zum zweiten Messzeitpunkt von ,648 angezeigt.

Items:

In Deutsch möchte ich vor allem

→ Zielorientierung Lernziel

...meine Fähigkeiten steigern.

...verstehen, was ich da lerne.

...viele neue Dinge lernen.

...so viel lernen wie möglich.

...knifflige Aufgaben machen, bei denen ich etwas dazulernen kann.

→ Zielorientierung Annäherungsziel

...dass meine Eltern mich loben, weil ich gut bin.

...dass mein Lehrer mich mag, weil ich gut bin.

...dass meine Klassenkameraden mich mögen, weil ich gut bin.

→ Zielorientierung Vermeidungsziel

...dass meine Klassenkameraden mich nicht auslachen, weil ich schlecht bin.

...dass meine Eltern nicht schimpfen, weil ich schlecht bin.

...dass mein Lehrer nicht schimpft, weil ich schlecht bin.

Bei den Mittelwerten der Zielorientierung wird zwischen Lernziel-, Annäherungsziel- sowie Vermeidungszielorientierung unterschieden. Die Lernzielorientierung ist das, was der Schüler anstrebt, das, was er dazulernen möchte („Lernen ist das Ziel!“).

Leistungszielorientierung ist der Oberbegriff zur Annäherungszielorientierung („Ich bin gut in der Schule, damit ich gelobt werde!“) sowie zur Vermeidungszielorientierung („Ich bin gut in der Schule, damit ich nicht bestraft werde!“).

1.6.1.6 Gefühls Angenommensein durch den Lehrer

Um die grundlegenden emotionalen und sozialen Erfahrungen der Schüler zu erfassen, wurden Skalen aus FEES 3-4 (vgl. Rauer & Schuck 2003) eingesetzt. Es wurden verschiedene Aspekte des Schul- und Lernklimas erhoben, wie die Wahrnehmung der Lehrer, also das Gefühl des Angenommenseins des Schülers durch die Lehrperson, und das Wohlbefinden in der Schule, die Schuleinstellung, welche im nächsten Punkt näher beschrieben wird.

Der Cronbachs Alpha liegt hier zum ersten Messzeitpunkt nur bei ,486, zum zweiten Messzeitpunkt bei ,596. Die schlechten Reliabilitätswerte können auch auf die Klumpenstichprobe zurückgeführt werden. Die Referenzwerte aus der Originalerhebung von FEES 3-4 liegen je nach Skala zwischen ,74 und ,95.

Mithilfe einer vierstufigen Skala von 1) „stimmt gar nicht“, 2) „stimmt eher nicht“, 3) „stimmt eher“ bis 4) „stimmt genau“ sollten die Schüler folgende Aussagen einordnen:

Items:

- Meine Lehrer mögen mich.
- Meine Lehrer sind gerecht zu mir.
- Meine Lehrer schimpfen zuviel mit mir.
- Meine Lehrer hören mir zu, wenn ich etwas zu sagen habe.
- Meine Lehrer reden freundlich mit mir.
- Meine Lehrer werden ärgerlich mit mir, wenn ich etwas falsch mache.
- Meine Lehrer kümmern sich um mich.
- Meine Lehrer können einige Kinder besser leiden als mich.
- Meine Lehrer interessieren sich für mich.
- Meine Lehrer haben Zeit für mich.
- Meine Lehrer helfen mir, wenn ich Hilfe brauche.
- Meine Lehrer sind ein wenig unfreundlich zu mir.
- Meine Lehrer sind ein bisschen ungeduldig mit mir.

1.6.1.7 Schuleinstellung

Wie auch die gerade vorgestellte Skala zum gefühlten Angenommensein durch den Lehrer, stammen die folgenden Items zur Schuleinstellung aus FEES 3-4 (vgl. Rauer & Schuck 2003). Im Fragebogen wurden die Items der beiden Skalen den Befragten verschachtelt präsentiert. Erneut reichte die Skala von 1) „stimmt gar nicht“, 2) „stimmt eher nicht“, 3) „stimmt eher“ bis 4) „stimmt genau“.

Der Cronbachs Alpha zum ersten Messzeitpunkt ist nur ,133 und zum zweiten Messzeitpunkt ,143. Diese geringen Werte weisen darauf hin, dass einige Schüler beliebig bzw. zufällig angekreuzt haben. Die Referenzwerte der Originalfragebögen sind hingegen valide.

Bei der Schuleinstellung sollten die Schüler zu folgenden Aussagen ihre Angaben machen.

Items:

- Ich habe keine Lust, in die Schule zu gehen.
- Ich hasse die Schule.
- Nach den Ferien freue ich mich auf die Schule.
- Schule macht Spaß.
- Morgens freue ich mich auf die Schule.
- Schule ist ganz schön nervig.
- Ich fühle mich in der Schule wohl.
- Ich gehe gern zur Schule.
- Ich habe die Schule satt.
- Ohne Schule wäre alles viel schöner.
- Ich bin froh, wenn die Schule aus ist.
- Ich bin fröhlich, wenn ich in der Schule bin.
- In der Schule ist es langweilig.
- Mir gefällt es in der Schule.

1.6.1.8 Interesse an Deutsch

Um das Interesse an Deutsch zu messen, sollten die Schüler auf einer sechsstufigen Skala von 1) „stimmt gar nicht“, 2) „stimmt nicht“, 3) „stimmt eher nicht“, 4) „stimmt eher“, 5) „stimmt“ bis 6) „stimmt völlig“ folgende Aussagen bewerten:

Items:

- Der Deutschunterricht gefällt mir.
- Der Deutschunterricht ist wichtig.
- Den Deutschunterricht kann man gut gebrauchen.
- In Deutsch gut zu sein gefällt mir.
- In Deutsch gut zu sein ist mir wichtig.
- Das, was man in Deutsch lernt, kann man gut gebrauchen.

Die Items stammen aus dem Münchner Motivationstraining (vgl. Schober 2002). Die Reliabilität liegt zum ersten Messzeitpunkt bei ,727, zum zweiten bei ,457. Beim Münchner Motivationstraining lagen die Reliabilitäten mit $,68 < \alpha \leq ,80$ zumindest im zufriedenstellenden Bereich.

Es wurde zum einen nach dem Interesse am Deutschunterricht und am Fach Deutsch gefragt, zum anderen nach der Wichtigkeit von und dem Gefallen an Deutsch.

1.6.1.9 Attribution

Um die Ursachenzuschreibung zu erfassen (Items aus dem Münchner Motivations-training (vgl. Schober 2002)), sollten sich die Schüler auf einer vierstufigen Skala von 1) „stimmt gar nicht“, 2) „stimmt eher nicht“, 3) „stimmt eher“ bis 4) „stimmt völlig“ vorstellen, welche Gründe bzw. wie stark die jeweiligen Gründe zutreffen, wenn sie eine gute Note erhalten (hier: positiv) respektive eine schlechte Note (hier: negativ). Die Reliabilität liegt zum ersten Messzeitpunkt bei ,613, zum zweiten bei ,500 (Referenz zum Münchner Motivationstraining siehe „Interesse an Deutsch“).

Items:

- Wenn du eine gute Note bekommst, dann liegt das
 - ... daran, dass du nicht aufgeregter warst. (= positiv internal-variabel)
(Beispiel: Du warst nicht nervös oder du hattest keine Angst)
 - ... an Anderen. (= positiv external-stabil)
(Beispiel: Dein Lehrer hat den Stoff gut erklärt, ein Mitschüler hat dich abschreiben lassen oder deine Eltern haben dir geholfen)
 - ... an den Aufgaben. (= positiv external-stabil)
(Beispiel: die Aufgaben waren nicht so schwer oder du hattest genügend Zeit zur Bearbeitung der Aufgaben)
 - ... daran, dass du dich angestrengt hast. (= positiv internal-variabel)
(Beispiel: Du hast gelernt, du hast gut aufgepasst, du hast geübt oder du hast dich konzentriert)
 - ... an deinen Fähigkeiten. (= positiv internal-stabil)
(Beispiel: Du kannst den Stoff, du bist gut, du hast den Stoff verstanden oder du bist begabt)
 - ... am Zufall. (= positiv external-variabel)
(Beispiel: Du hast Glück gehabt, es war dein Tag oder es ist zufällig das drangekommen, was du gelernt hast)

- Wenn du eine schlechte Note bekommst, dann liegt das
 - ... daran, dass du aufgeregter warst. (= negativ internal-variabel)
(Beispiel: Du warst nervös oder du hattest Angst)
 - ... an Anderen. (= negativ external-stabil)
(Beispiel: Dein Lehrer hat den Stoff nicht gut erklärt, deine Mitschüler haben dich gestört, deine Eltern haben dir nicht geholfen oder dich nicht zum Lernen angetrieben)
 - ... an den Aufgaben. (= negativ external-stabil)
(Beispiel: die Aufgaben waren schwer oder du hattest zu wenig Zeit zur Bearbeitung der Aufgaben)

II. TEIL - EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

- ... daran, dass du dich nicht angestrengt hast. (= negativ internal-variabel)
(Beispiel: Du hast nicht oder zu wenig gelernt, du hast nicht gut aufgepasst, du hast nicht geübt oder du hast dich nicht konzentriert)
- ... an deinen mangelnden Fähigkeiten. (= negativ internal-stabil)
(Beispiele: Du hast den Stoff nicht verstanden, du bist nicht gut oder du bist nicht begabt)
- ... am Zufall. (= negativ external-variabel)
(Beispiel: Du hast Pech gehabt, es war ein Ausrutscher, es war nicht dein Tag oder es ist zufällig nicht das drangekommen, was du gelernt hast)

1.6.2 Die Schreibtests

Die Leistungserhebung erfolgte neben dem Einsatz von Lehrer- und Schülerfragebögen durch Schreibtests, d.h. einem Prä- und Posttest, welche für *VERA – Gute Unterrichtspraxis* zur Bewertung der Schreibkompetenz bei Schülern entwickelt wurden.

Der erste Messzeitpunkt (Prätest) war Dezember 2006/ Januar 2007, der zweite Messzeitpunkt (Posttest) folgte im Juni/ Juli 2007.

1.6.2.1 Die Schreibaufgabe

Die Lehrpersonen wurden angewiesen, in ihrer Deutschstunde einen Schreibtest durchzuführen. Die Schreibaufgabe bestand aus einer Bildbeschreibung (Bildbeispiel des Posttests unten, Bilder des Prätests in II.3.2). Die Aufgabenstellung lautete: „Schau dir das Bild genau an! Stell dir die Situation vor! Erzähle deine Geschichte zu dem Bild!“ Um den Schülern Hilfe sowie Platz/ Raum zu Überlegungen und Planung des Textes zu geben, wurde folgender Hinweis gegeben:

„Am besten sammelst du zuerst Ideen, die dir beim Anschauen des Bildes durch den Kopf schießen. Schreibe sie in die Gedankenblase! Wenn du keine Schreibideen zu dem Bild hast, helfen dir vielleicht folgende Fragen:

- Was erlebt die Person/ erleben die Personen auf dem Bild?
- Welche Gefühle könnte die Person/ könnten die Personen haben?
- Wo befindet sich die Person/ befinden sich die Personen?



Abbildung 5: Beispielabbildung zum Schreibtest

1.6.2.2 Zur Bewertung der Schreibtests

Zur Bewertung der Schreibtests wurde ein speziell von *VERA – Gute Unterrichtspraxis* entwickelter Kriterienkatalog (vgl. Thonke et al. 2008, S.28ff.) passend zur Aufgabe erstellt. Sämtliche Texte wurden mit Hilfe dieses Kriterienkatalogs von zwei erfahrenen Gutachtern kategorisiert und bewertet. Um ein möglichst objektives Ergebnis zu erhalten, wurden stichprobenartig bewertete Texte von der Gegenperson erneut beurteilt, ohne die vorherige Bewertung zu kennen. Dabei ließen sich, bis auf die minimale Abweichung in zwei Schreibtests von 0,5 und 1 Punkt, ausschließlich Übereinstimmungen aufweisen.

Im Folgenden wird der hierfür entwickelte und angewandte Beurteilungskatalog nun erläutert:

Zu Beginn wird geprüft, ob die Aufgabenstellung angemessen bearbeitet wurde. Wurde diese allerdings vollkommen falsch oder gar nicht bearbeitet, kommt es zu keiner weiteren Auswertung. Dies ließ sich bei keinem der Schreibtests feststellen.

Die Nutzung des Planungselements (die Notizen in der Gedankenblase) fließt nicht mit in die Gesamtbewertung ein, kann aber dennoch als Teil des Schreibprozesses individualdiagnostische Informationen bieten. Dabei werden zwei Schritte unterschieden. Zunächst kann geprüft werden, ob das Planungselement vom Schüler benutzt wurde, um darin Überlegungen zur Geschichte festzuhalten. Darüber hinaus kann eingeschätzt werden, ob Überlegungen aus dem Planungselement zum Verfassen der Geschichte benutzt wurden (siehe hierzu das 4. Textbeispiel).

Die Texte wurden nach drei Gesichtspunkten, der inhaltlichen, sprachlichen und formalen Gestaltung bewertet.

Bei der inhaltlichen Gestaltung wird in der Einführung darauf geachtet, ob im Text des Schülers Angaben zu Ort, Zeit, Figuren und Handlung vorhanden sind, welche Bezüge zum Verlauf der Geschichte herstellen lassen. Der Schüler soll die Figuren, die er in seiner Geschichte verwendet, so vorstellen, dass der Leser sie ohne Kenntnis des Bildes in der Aufgabenstellung vor Augen hat. Die Vorstellung kann durch namentliche Nennung oder Figurbezeichnung geschehen. Des Weiteren wird darauf geachtet, ob die Figuren näher beschrieben werden, sprich ob Personen- bzw. Charaktermerkmale

II. TEIL - EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

genannt werden. Schließlich wird geprüft, ob der Schreiber konkrete Angaben über den Ort des Geschehens – gibt der Text Antworten auf die Fragen „wo“, „woher“ oder „wohin“? – sowie über die Zeit macht, in der die Geschichte spielt (zu erreichende Punkte 0-2,5).

Ebenfalls die Einführung betreffend, sollte der Schüler eine Überschrift verfasst haben, die zu der Geschichte passt und als Überschrift erkennbar ist. Ein Zusammenhang zwischen Text und Überschrift muss hergestellt sein (zu erreichende Punkte 0-1,0).

Die inhaltliche Kohärenz wird geprüft, indem die im Text vorhandene bzw. nicht vorhandene Ereignisabfolge (in der Geschichte wird mindestens eine Aktivität oder ein Gedankengang beschrieben), die Verknüpfung der Handlungselemente (in einer nachvollziehbaren Reihenfolge oder einem Handlungszusammenhang) und deren Hinführung zu einem Schluss (ein abgeschlossener Gedankengang bzw. ein abgeschlossenes Geschehen) untersucht werden (zu erreichende Punkte 0-2,0).

Bei der thematischen Entfaltung sollte die Geschichte des Schülers die Erzählperspektive einhalten, zumindest eine Schreibidee aufweisen, die thematisch durch die Geschichte leitet und mehr als eine Darstellung der abgebildeten Situation ist, sowie diese Schreibidee durch kreative Ausschmückungen oder einen hohen Detaillierungsgrad entfalten bzw. weiterführen. Weitere Kriterien, die thematische Entfaltung betreffend, sind zum einen, ob der Schüler in seiner Geschichte weitere Figuren, die nicht durch das Bild vorgegeben sind und die aktiv zur Handlung beitragen, verwendet und zum anderen, ob er Emotionen oder körperliche Empfindungen situationsspezifisch in seinem Text ausgedrückt hat (zu erreichende Punkte 0-4,0).

Bei der sprachlichen Gestaltung wird geprüft, ob der Schreiber einen differenzierten Wortschatz aufweisen kann, bezogen auf abwechslungsreiche Verben, abwechslungsreiche Adjektive sowie dem Alterswortschatz vorauseilende Wörter oder Wendungen (zu erreichende Punkte 0-4,0).

Schließlich wird darauf geschaut, ob der Schüler der Thematik der Geschichte entsprechende Wörter verwendet hat (zu erreichende Punkte 0-0,5).

Auf der Syntaxebene wird zunächst das Satzgefüge untersucht. Das Kriterium ist erfüllt, wenn mindestens ein Haupt- und Nebensatz verwendet wurde. Die Schüler dürfen dabei auch auf Satzgefüge zurückgreifen, die sie als prototypisches Ende einer Geschichte kennen. Ebenso wird bewertet, ob die Schüler die Sätze sprachlich richtig miteinander

verknüpft haben. Hier sollen Haupt- und Nebensätze richtig miteinander verbunden sein, z.B. durch Konjunktionen, Relativpronomen und Adverbien (zu erreichende Punkte 0-1,0).

Auf der Satzebene wird ferner geprüft, ob der Schreiber sinnvolle Satzgrenzen durch Satzschlusszeichen setzt. Dabei dürfen vereinzelt Punktsetzungen ausgelassen werden. Es geht hierbei in erster Linie um die Punktsetzung, d.h. darum, ob die Grenzen zwischen den Sätzen eingehalten wurden und nicht um Kommasetzung und wörtliche Rede (zu erreichende Punkte 0-1,0).

Anschließend wird auf der Textebene geschaut, ob der Schüler wörtliche Rede in seiner Geschichte verwendet hat. Auch wenn die Anführungszeichen fehlen, die wörtliche Rede jedoch dem Klang nach identifiziert werden kann, zählt das Kriterium als erfüllt.

Die Erzählzeit des Textes sollte überwiegend Präteritum oder Perfekt sein. Tempuswechsel in der wörtlichen Rede fallen nicht unter dieses Kriterium (zu erreichende Punkte 0-3,0).

Bei der formalen Gestaltung wird darauf geachtet, ob der Text lesbar ist und ob sinnentnehmendes Lesen der Geschichte möglich ist. Beeinträchtigt das Schriftbild das Entziffern des Textes so stark, dass dadurch der Text kaum oder gar nicht lesbar ist und dementsprechend die Wörter nur erahnbar sind, gilt das Kriterium als nicht erfüllt (zu erreichende Punkte 0-0,5).

Bei dem Schreibtest können somit zwischen 0 und 19,5 Punkte erreicht werden.

II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Tabelle 14: Gewichtung der Schreibkriterien im Schreibtest

Kriterien	Beinhalten	erreichbare Punkte
Inhaltliche Gestaltung - Orientierung	- Vorstellung der Person (0,5) - Figuren näher bestimmen (1,0) - Angaben Ort (0,5) - Angaben Zeit (0,5)	0-2,5
Inhaltliche Gestaltung - Überschrift	- Passende Überschrift (0,5) - Überschrift vorhanden (0,5)	0-1
Inhaltliche Gestaltung - inhaltliche Kohärenz	- Handlungselemente logisch verknüpft (0,5) - Handlung vorhanden (0,5) - Handlungselemente mit logischem Schluss (1,0)	0-2
Inhaltliche Gestaltung - Thematische Entfaltung	- Schreibidee entfaltet (1,0) - weitere Figuren verwendet (0,5) - Emotionen dargestellt (1,0) - Erzählperspektive eingehalten (0,5) - Schreibidee (1,0)	0-4
Inhaltliche Gestaltung - gesamt		0-9,5
Sprachliche Gestaltung - Wortebene-differenzierter Wortschatz	- Verben (1,0) - Adjektive (1,0) - Schwierige Wörter (2,0)	0-4,0
Sprachliche Gestaltung - Wortebene-angemessene Wörter		0-0,5
Sprachliche Gestaltung - Wortebene-gesamt		0-4,5
Sprachliche Gestaltung - Satzebene-Satzgefüge	- Satzgefüge (0,5) - Sätze richtig verknüpft (0,5)	0-1,0
Sprachliche Gestaltung - Satzebene-Satzgrenzen		0-1,0
Sprachliche Gestaltung - Satzebene-gesamt		0-2,0
Sprachliche Gestaltung - Textebene-gesamt	- Wörtliche Rede (2,0) - Erzählzeit (1,0)	0-3,0
Sprachliche Gestaltung - gesamt		0-9,5
Formale Gestaltung - Schriftbild - lesbar		0-0,5
ERGEBNIS Schreibtest - gesamt		0-19,5

2. Hypothesen

Das zentrale Anliegen dieser empirischen Studie ist es, die Wirksamkeit des immer noch neuen Modells der Schreibkonferenz zu überprüfen. Resultierend aus den Differenzen der Prä-Posttest-Vergleiche werden die Ergebnisse interpretiert. Dabei wird das Modell der Schreibkonferenz mit der konventionellen Aufsatzdidaktik verglichen. Es wird bei der Schreibkonferenzgruppe eine Veränderung hin zu einer Verbesserung der Schreibleistungen, des eigenen Lernens und zu positiven Veränderungen des eigenen Verhaltens erwartet. Zusätzlich soll die Motivation der Schüler beim Schreiben gefördert werden.

Die Einteilung in die drei Gruppen wurde vor der ersten Erhebung durch die Selbsteinschätzung und Auskunft der Lehrer durchgeführt. Dabei repräsentiert die 1. Gruppe den traditionellen Aufsatzunterricht und stellt somit unsere Kontrollgruppe dar. Die 2. Gruppe besteht aus Klassen, die bisher wenig Erfahrung mit dem Modell der Schreibkonferenz aufweisen konnten, d.h. sie arbeiten weniger als ein Jahr mit dieser Methode. Hier kann sich aufzeigen lassen, ob das Modell in der Einstiegsphase zu Problemen und Schwächen führen kann. Schließlich gibt es noch die 3. Gruppe, welche die Schreibkonferenzgruppe darstellt. Die Klassen arbeiten hier seit mehr als 1 Jahr mit diesem prozessorientierten Modell. Die Schüler sind bestens vertraut mit dem Ablauf einer solchen Schreibkonferenz.

Entsprechend der Literatur (vgl. Spitta 1992; Reuschling 1996, S.29ff.) und Erfahrungsberichten von Lehrern (vgl. Niemer 1989, S.12ff.) sowie eigenen Interviews mit Lehrkräften zur Schreibkonferenz, wird davon ausgegangen, dass die Schüler mit viel Erfahrung in Schreibkonferenzen (Gruppe 3) in Schreibkompetenz, Zielorientierung, Interesse an Deutsch, Fähigkeitsselbstkonzept, Schuleinstellung, Gefühl des Angenommenseins sowie Strukturierung des Unterrichts von dem Modell profitieren (können).

Die Frage, ob es durch das prozessorientierte Modell zu einer Verbesserung des Aufsatz- bzw. Textschreibens kommt, zielt insbesondere auf eine hohe Erwartung in der

Kompetenz der Textüberarbeitung bei den Schülern ab. Durch dieses *Rewriting* des Textes, sprich das mehrmalige Überarbeiten des Textes soll es zu einer Verbesserung der Schreibkompetenz kommen, welches die Schreibkonferenz im Gegensatz zum traditionellen Aufsatzunterricht befürwortet, mehr noch, als eines der bedeutenden Elemente vorschreibt (vgl. Held 2006).

Der Schreibkonferenz-Unterricht wird in und von der Klasse durch die Interaktion in den Gruppen, die Diskussionen sowie die Anerkennung, welche die Schüler in der *Dichterlesung* erhalten, positiv wahrgenommen. Es wird erwartet, dass es zu einer positiven Ausrichtung der Zielorientierung, der Verständlichkeit des Deutschunterrichts (Strukturierung des Unterrichts), dem Interesse an Deutsch, einem positiven Fähigkeitsselbstkonzept, Schuleinstellung und Gefühl des Angenommenseins kommt.

Auch die Persönlichkeitsmerkmale sollen sich positiv entwickeln, z.B. zu einer höheren Ausprägung an Selbstständigkeit führen. Dies soll durch die eigenverantwortliche und selbstständige Arbeit in den Kleingruppen bei den Schülern gefördert werden.

Ebenfalls wird überprüft, ob die Schüler mit viel Erfahrung in Schreibkonferenzen die Bildungsziele erreichen bzw. die Bildungsstandards erfüllen.

Zusammenfassend lässt sich also folgende Hypothese mit Unterpunkten festhalten:

In den Schreibkonferenz-Gruppen (Gruppe 2 und 3) wird eine Verbesserung von Messzeitpunkt I zu Messzeitpunkt II in folgenden Punkten erwartet:

1. Einsatz einzelner Aspekte der Schreibkonferenz
 2. Strukturierung des Unterrichts
 3. Fähigkeitsselbstkonzept
 4. Zielorientierung
 5. Gefühl des Angenommenseins durch den Lehrer
 6. Schuleinstellung
 7. Interesse an Deutsch
 8. Schreibkompetenzen
- a) Die traditionelle Gruppe (Gruppe 1) weist von Messzeitpunkt I zu Messzeitpunkt II keine Veränderungen auf, da mit der konventionellen Art des Aufsatzschreibens keine nennenswerten positiven Steigerungen zu erwarten sind.

- b) Die Klassen mit viel Schreibkonferenz-Erfahrung (Gruppe 3) befinden sich zu Messzeitpunkt I bereits in allen Items auf einem höheren Niveau als Gruppe 1 und steigen im Verlauf von Messzeitpunkt I zu Messzeitpunkt II noch weiter an.
- c) Gruppe 2, die erst seit kurzer Zeit (< 1 Jahr) mit der Methode vertraut ist und mit ihr arbeitet, wird sich der Erwartung nach auf einem eher niedrigen Niveau (sogar unter dem von Gruppe 1) zum ersten Messzeitpunkt befinden. Denn die doch recht neue Methode wird in der Klasse zu Beginn negativ ausgelegt. So berichten viele Lehrkräfte, die erst seit kurzem mit dem Modell der Schreibkonferenz in ihren Klassen arbeiten, dass zu Beginn des Einsatzes des prozessorientierten Modells der Schreibkonferenz die Schreibkompetenz, die Motivation etc. rapide absinken. Gründe hierfür sind mit der komplexen Umstellung des Unterrichts und der Eingewöhnungsphase zu erklären. Arbeiten die Schüler dann allerdings über einen längeren Zeitraum mit dieser Unterrichtsmethode, soll eine positive Entwicklung zu verzeichnen sein.

Daher wird nach Einarbeitung in diese Methode eine Steigerung von Messzeitpunkt I zu Messzeitpunkt II erwartet, die schließlich über das Niveau von Gruppe 1 ansteigt.

Die folgende Grafik illustriert die jeweiligen erwarteten durchschnittlichen Mittelwerte der drei Gruppen zu beiden Messzeitpunkten:

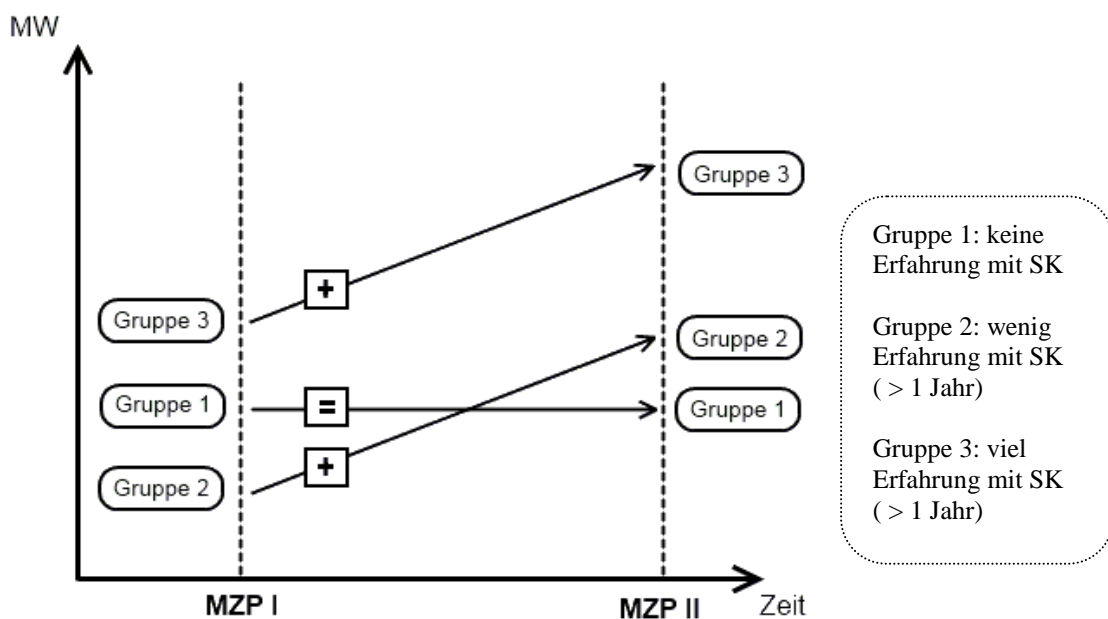


Abbildung 6: Erwartete Veränderung der Mittelwerte aller Skalen von MZP I zu MZP II

3. Ergebnisse

3.1 Auswertungsverfahren der Fragebogenerhebung

In der Unterrichtsforschung muss von Variationen in den Ausgangsbedingungen ausgegangen werden. Da es sich in dieser Studie um eine quasiexperimentelle Untersuchung handelt, d.h. um einen „Vergleich zwischen ‚natürlich gewachsenen‘ Gruppen [...], [kann] deren Äquivalenz auch durch Randomisierung nicht hergestellt werden“ (Bortz & Döring 1995, S.514). In diesem Fall muss davon ausgegangen werden, dass bereits vor der Gruppeneinteilung Unterschiede zwischen den Gruppen, beispielweise bei der Zielorientierung, dem Selbstkonzept oder den Leistungen bestehen können.

Zur Auswertung werden mehrere einfaktorielle Varianzanalysen (engl. Analysis of Variance = ANOVA) durchgeführt. Es soll der Einfluss der unabhängigen Variable „Gruppe“ auf die abhängige Variable „Differenz zwischen den beiden Messzeitpunkten“ geprüft werden.

Dies geschieht anhand der jeweiligen Differenzen zwischen den beiden Messzeitpunkten. Diese weisen bereits darauf hin, ob die Entwicklung in die gewünschte Richtung erfolgte. Die Werte werden dann mit den anderen Gruppen verglichen. Mathematisch besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den einzelnen Gruppen, wenn die Varianz zwischen den Gruppen größer ist als die Varianz innerhalb der Gruppen. Dies wird in dem so genannten Signifikanzniveau deutlich, auch Irrtumswahrscheinlichkeit oder α -Wert genannt. Liegt dieser Wert über dem Schwellenwert, dann gilt die Nullhypothese, d.h. es besteht kein Unterschied zwischen den Gruppen hinsichtlich des Items. Liegt der Wert unter dem Schwellenwert, dann gilt im Rückschluss die Alternativhypothese, d.h. es herrschen tatsächlich unterschiedliche Bedingungen zwischen den Gruppen hinsichtlich des Items. Nach Konvention liegt dieser Schwellenwert bei 5% (0,05) (vgl. Pospeschill 2006, S.158). Da die Anwendung der Schreibkonferenz im Deutschunterricht ein empirisch kaum erforschter Bereich ist, soll in dieser Analyse ein Schwellenwert von 0,1 (oder 10%) gelten.

Ob eine Gruppe sich von den anderen abhebt, zeigen hier die signifikanten Interaktionen zwischen dem Gruppen- und dem Messwiederholungsfaktor. Durch diese Interaktion soll die Annahme überprüft werden, ob sich die Veränderungen innerhalb

der Gruppe 3 (Schreibkonferenzgruppe) und Gruppe 2 (wenig Erfahrung mit der Schreibkonferenz) signifikant von denen in der Kontrollgruppe (Gruppe 1: traditionelles Vorgehen) unterscheiden. Diese Veränderungen werden prinzipiell in den Differenzen der abhängigen Variablen zwischen Messzeitpunkt I und II sichtbar.

So stellen Borz und Döhring „für die quasiexperimentelle Überprüfung von Veränderungshypothesen [fest], dass die einfachen Differenzen zwischen den Messungen verschiedener Messzeitpunkte sinnvolle, unverzerrte Schätzungen für ‚wahre‘ Veränderungen darstellen“ (Borz & Döhring 1995, S.519). Ebenso beschreiben Rogosa et al., dass besonders die Betrachtung der Differenzwerte ein exzellentes Interpretationsverfahren zur Beurteilung einer erfolgreichen bzw. -losen Methode oder Modells ist, wenn man mit veränderten und modifizierten Ausgangsbedingungen rechnen muss (vgl. Rogosa et al. 1982, S.726ff.)

3.2 Auswertung der Schreibtests an ausgewählten Textbeispielen

Die Schüler hatten die Aufgabe, zu einem der beiden Bilder (siehe folgende Seite), welche jeweils das Thema „Auf Reisen“ bzw. „Unterwegs“ hatten, eine Geschichte innerhalb einer Schulstunde (45 min.) zu schreiben. Inwieweit auf die Einhaltung der Zeit geachtet wurde, lag in der Hand der Deutschlehrer. Da es allerdings bei dem prozessorientierten Modell der Schreibkonferenz meist eine freie Zeiteinteilung gibt, wird auf die genaue Einhaltung nur bedingt geachtet.

An vier Textbeispielen soll im Folgenden aufgezeigt werden, wie die Kinder mit der Schreibaufgabe umgingen, und wie die Bewertung durchgeführt wurde. Eine genaue Beschreibung der Beurteilungskriterien findet sich in Abschnitt 1.6.2.2.



Abbildung 7: Bild 1 (links) und Bild 2 (rechts) zum Schreibtest

3.2.1 Textbeispiel 1 (19,5 Punkte)

Der Text mit der höchsten Punktzahl, die bei der Beurteilung der Texte erreicht werden konnte, ist der eines Mädchens aus der vierten Klasse (sie befand sich in Gruppe 3, der Schreibkonferenzgruppe). Die Autorin gab an, dass sie die Schreibaufgabe leicht fand, großen Spaß an der Bearbeitung der Aufgabe hatte und sich viel Mühe beim Schreiben gab.

Wie die Klassenlehrerin mitteilte, ist diese Schülerin eine sehr begabte Schreiberin, was der folgende Text (zu Bild 1) auch unter Beweis stellt. Nach den vorgegebenen 45 Minuten zur Bearbeitung der Aufgabe hatte sie laut Lehrkraft bereits zwei Seiten geschrieben. Um den Schreibprozess nicht zu stören, hatte die Schülerin schließlich insgesamt fast zwei Zeitstunden, um ihren fast fünfseitigen Text (bestehend aus über 900 Wörtern) zu Ende zu bringen. Auch wenn der temporäre Aspekt eine Rolle bei der Bewertung der Texte spielt, lässt sich bereits auf den ersten beiden Seiten aufzeigen, dass alle Kriterien erfüllt wurden (natürlich abgesehen vom Kriterium, dass die Handlungselemente nach den ersten zwei Seiten zu einem Schluss gebracht wurden). Somit ist die Höchstpunktzahl trotz der längeren Bearbeitungszeit berechtigt.

Bei der inhaltlichen Gestaltung des Textes werden alle Kriterien erfüllt. Besonders die inhaltliche Kohärenz wird hier perfekt umgesetzt, d.h. Ereignisabfolgen sind vorhanden

und der Leser kann den Handlungselementen folgen, welche zu einem Schluss geführt werden. Ebenso zeigt es sich bei der thematischen Entfaltung: Die Schreibidee der jungen Autorin wird durch kreative Ausschmückungen und einen hohen Detaillierungsgrad entfaltet.

Die situationsspezifische Darstellung von Gefühlen und körperlichen Empfindungen setzt das Mädchen passend und in hohem Maße ein.

Die sprachliche Gestaltung des Textes erweist sich schließlich für das Alter der Schreiberin als herausragend. Ein differenzierter Wortschatz mit abwechslungsreichen Verben und Adjektiven, dem Alterswortschatz vorausseilenden Wörtern und Wendungen (z.B.: „Haniball schrie aus Leibeskräften“, „[er] vertrieb diesen Gedanken“, „nach einer halben Ewigkeit“) sowie ein sprachlich richtiges Satzgefüge zeichnen den Text aus.

Die gekonnt eingesetzte wörtliche Rede machen den Text, welcher vor kreativen Ideen und Spannung (hier ist besonders der offene Anfang der Geschichte hervorzuheben) überbordnet, zu einem Textbeispiel par excellence.

Zeichen- und Rechtschreibfehler wurden in dem nachstehenden wie auch in den folgenden Schülertexten verbessert; Wort- bzw. Buchstabenergänzungen sowie -streichungen sind durch eckige Klammern gekennzeichnet.

Eine lange Suche

„Hilfe! Hilfe!“ Das kleine Kaninchen Haniball schrie aus Leibeskräften, während der große Schatten über ihm immer gewaltiger und bedrohlicher wurde. Ein schriller Schrei des Adlers Greif übertönte seine Hilferufe und [er] hatte Haniball noch im selben Moment zwischen seinen riesigen Klauen.

Der kleine Kater Maugrimm stand hinter einem Busch versteckt und [hatte] das Geschehen beobachtet. Er schämte sich schrecklich, dass er seinem Freund nicht zur Hilfe gekommen war. Er überlegte noch, ob er weglaufen sollte, vertrieb diesen Gedanken dann aber und lief ins Dorf, um es den anderen Tieren mitzuteilen.

Erst nach einer ganzen Weile hatte Maugrimm endlich alle, aber auch wirklich alle Mitbewohner der kleinen Stadt Olsheren dazu gebracht, auf den Dorfplatz zu kommen.

Auf dem Dorfplatz war eine kleine Bühne aufgebaut worden, auf der der Bürgermeister Isegrimm Dachs ab und zu seine Reden hielt.

„Heute haben wir uns hier versammelt“, begann der Bürgermeister, „weil uns Maugrimm etwas mitzuteilen hat. Ich bitte ihn auf die Bühne.“ Maugrimm betrat die Bühne und fühlte sich noch schlechter als zuvor. „Also“, stotter[te] Maugrimm los, „also, als ich heute mit Haniball auf einer Waldlichtung Pilze sammel[te], [ließ] sich über uns plötzlich ein großer Schatten blicken.“ Die Menge schrie auf. Alle wussten, was das zu bedeuten hatte: der Adler Greif, ihr allergrößter Feind!

Er hatte in diesem Monat auch schon viele andere Tiere verschleppt, und seitdem hatte sich keiner der verschwundenen je mehr blicken lassen.

„Ich bin ihm nicht zur Hilfe gekommen und dafür schäme ich mich sehr, versteht ihr, ich möchte das wieder gutmachen! Ich werde Haniball retten und zurückholen!“ Maugrimm wirkte auf einmal entschlossen und selbstsicher. „Der Adler Greif hat sein Nest weit draußen im Meer auf einer Klippe. Wer hilft mir, Haniball zu finden? Der kommt bitte nach vorne!“ Zögernd machten sich Bea, die Bärin, und Pascal, der Pfau, auf den Weg zur Bühne. „Gut, ich denke, wir sind ein gutes Team“ sagte Maugrimm freudig, als er die beiden auf die Bühne zukommen sah.

„Da haben wir nur ein kleines Problem: Wir haben kein Boot mehr, der letzte Sturm hat es kentern lassen.“ „Dann bauen wir eben ein neues!“ wand[t] Maugrimm unbekümmert ein.

Und noch am nächsten Morgen war das Boot fertig. Auch Pascal, Bea und Maugrimm waren bereit, sich dem Adler zu stellen. Also ging die Reise los.

Der erste Tag an Bord verlief problemlos, aber am zweiten Tag wurde das Essen knapp.

Das Boot schaukelte ruhig auf dem Wasser hin und her, während Maugrimm auf der Hängematte seinen Schönheitsschlaf hielt, als er von einem langen, lauten Brummen aufgeweckt wurde. Kurz darauf schaute ein rundes, braunes Gesicht um die Ecke, das un[]fehlbar Bea gehörte.

„Oh, sorry, war mein Magen. Ein paar freche Möwen haben die gesamte Speisekammer geplündert und jetzt hab´ ich Hunger!“

„Ich hab sie, ich hab sie!“ Aus der Kajüte ertönte Jubelgeschrei. Maugrimm stand auf, gähnte herzhaft und tappte die Leiter zu Pascal runter. „Was gibt’s denn besonderes?“ fragte Maugrimm Pascal immer noch verschlafen. „Ich habe meine alte Angel gefunden!“ „Wie schön. Komm, lass uns angeln!“ Maugrimm war auf einmal hellwach. Fünf Minuten später saßen alle drei an Deck und warteten, dass ein Fisch anbiss. Da! Ein kleines Ziepen an der Angel verriet, dass einer angebissen hatte.

Die drei teilten den Fisch gerecht und jeder bekam etwas. Da kamen auf einmal fünf neugierige Möwen auf sie zugeflogen und landeten vor ihnen. Sie beäugten die drei Freunde und überlegten, ob sie ihnen erzählen sollten, was sie entdeckt hatten.

Schließlich rückten sie doch mit der Nachricht raus. „Wir beobachten euch schon die ganze Zeit. Ihr wollt euren Freund Haniball retten, nicht wahr?“ „Ja, aber woher weißt du das schon?“ „Marlon Marlon Möwe. Jetzt ist euer Moment gekommen. Der Adler Greif ist weggeflogen!“

In dem Moment lief Bea zu der Hängematte und brachte sie. „Könnt ihr uns auf der Matte zu dem Adlernest tragen?“ „Ja, kein Problem, steigt auf!“ Maugrimm, Pascal und Bea stiegen auf die Hängematte und setzten sich hin. So flogen sie zum Adlernest.

Als sie endlich am Adlernest ankamen, fanden sie dort Haniball und außerdem noch eine kleine Bisonratte namens Ricki. Für die anderen entführten Tiere schien es schon zu spät zu sein.

„Maugrimm, Maugrimm, ich hatte ja so viel Angst. Ich dachte schon, es wäre zu spät!“

„Ach, kein Problem! Du bist doch mein Freund!“

„Oh, wer ist das denn?“ fragte Pascal, als er die kleine Bisonratte entdeckte. „Ich bin Ricki. Nehmt ihr mich auch mit?“ fragte die kleine Ratte kleinlaut. „Klaro“ sagte Bea. „Steig auf!“ fügte sie noch hinzu.

In dem Moment erschien ein riesiger, kreischender Schatten über ihnen. „Springt ins Wasser! Der Adler Greif!“ rief Bea.

Bevor Maugrimm noch widersprechen konnte, sauste Bea zusammen mit Haniball, Pascal und Ricki schon durch die Luft.

„Na, wenn´s [denn] sein muss“ murmelte Maugrimm noch und flog ihnen dann hinterher.

Im letzten Augenblick landete Maugrimm im Wasser bei den anderen.

Kaum saß er bei den anderen auf dem Sandboden, machten sie eine merkwürdige Entdeckung: Ricki plusterte sich auf und schoss noch im selben Moment in die Luft, direkt in den Nacken des Adlers Greif und biss sich mit seinen scharfen Nagezähnen immer fester in seinen Nacken.

Die anderen hatten sich bereits auf ihr Boot gerettet, als der Adler Greif mit einem lauten Schrei ins Wasser stürzte und mitsamt Ricki verschwand. Langes, gespanntes Warten und Anspannung lagen in der Luft.

Da! Nach einer halben Ewigkeit tauchte ein kleiner erschöpfter Ricki aus den Fluten auf. „Ricki!“ schriegen alle glücklich und halfen ihm aufs Boot.

Noch am selben Abend erreichten sie das Dorf, wo sie von allen freudig empfangen wurden.

II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Aufgabenbearbeitung		• vollkommen falsch/ nicht bearbeitet/ Text zu kurz	<input type="checkbox"/> -	
Bewertungsdimensionen	Schreibkriterien		Punkte	
	1. Inhaltliche Gestaltung	Einführung/ Orientierung	a) Vorstellung der Personen	√ 0,5
			b) Figuren näher beschrieben	√ 1,0
			c) Angaben Ort	√ 0,5
			d) Angaben Zeit	√ 0,5
		Überschrift	a) Überschrift verfasst	√ 0,5
			b) Passende Überschrift verfasst	√ 0,5
		Inhaltliche Kohärenz	a) Ereignisabfolge vorhanden	√ 0,5
			b) Handlungselemente logisch miteinander verknüpft	√ 0,5
			c) Handlungselemente zu einem Schluss geführt	√ 1,0
Thematische Entfaltung		a) Erzählperspektive eingehalten	√ 0,5	
	b) Schreibidee	√ 1,0		
	c) Schreibidee entfaltet	√ 1,0		
	d) Weitere Figuren verwendet	√ 0,5		
	e) Emotionen oder körperliche Empfindungen dargestellt	√ 1,0		
2. Sprachliche Gestaltung	Wortebene	a) Differenzierter Wortschatz		
		• abwechslungsreiche Verben	√ 1,0	
		• abwechslungsreiche Adjektive	√ 1,0	
		• dem Alter nicht entsprechende Wörter	√ 2,0	
		b) Angemessene Wörter	√ 0,5	
	Satzebene	a) Satzgefüge		
	• Satzgefüge vorhanden	√ 0,5		
	• Sätze sprachlich richtig verknüpft	√ 0,5		
	b) Satzgrenzen	√ 1,0		
3. Formale Gestaltung	Textebene	a) Wörtliche Rede	√ 2,0	
		b) Erzählzeit	√ 1,0	
	Schriftbild	Lesbarkeit	√ 0,5	
			19,5	

Abbildung 8: Bewertung Textbeispiel 1

3.2.2 Textbeispiel 2 (16,5 Punkte)

Ein ebenfalls guter Aufsatz (16,5 von 19,5 zu erreichenden Punkten) eines Jungen der vierten Klasse (zu Bild 1) gestaltet sich um einiges kürzer als der vorherige. Der Schreiber (ebenfalls aus Gruppe 3) hatte allerdings auch *nur* die vorgegebene Zeit von 45 Minuten. Der Text erreicht keineswegs das Niveau des Aufsatzes „Eine lange Suche“, gehört aber in seiner Altersklasse zu einem der besten Texte.

In diesem Text werden bis auf zwei Kriterien alle erfüllt. Es fehlen die Darstellung von Gefühlen sowie die für das Alter vorseilenden Wörter.

Besonders die sehr gute Rechtschreibung und Zeichensetzung sowie das exzellente Schriftbild im Original sind bei diesem Aufsatz hervorzuheben.

Ein Abenteuer auf hoher See

Es war ein wunderschöner Tag, die Sonne schien und die Vögel zwitscherten. Da hatte Tim, der Bär, einen Gedankenblitz: Ich könnte [mich] mit meinen Freunden auf hohe See begeben!

Sofort rief er seine Freunde an, die sehr gerne mitfahren.

Auf dem Boot „Nirgendwo“, was sie sich ausgeliehen hatten, fuhren Tim, der Bär, Luise, der Pfau, und Luca, der Kater, mit.

Unterwegs erkundigte Luca sich und schrie: „Huhu, ich sehe nur Wasser!“

Beim Essen war hervorragende Stimmung, weil der eine mit Essen rumwarf und die anderen zwei mitmachten. Jeder machte was er wollte: Der Bär angelte, der Pfau saß auf dem Dach und der Kater beobachtete alles.

Doch plötzlich zitterte er und schrie: „Es kommt ein starker Sturm direkt auf uns zu!“ Alle schrien wild herum und hatten Angst, wie auch Tim.

Und der Sturm erwischte das Boot und es brach in tausend[] Teile auseinander, aber die Passagiere konnten sich auf eine einsame Insel retten.

Zusammen schauten sie sich die Insel an, wo auf einem Schild stand: „Bibabuland“.

Sie sahen im Land einen Mann, der ihr Boot reparierte, und eine Frau, die ihnen Essen gab. Sie fanden es dort toll.

Als das kaputte Boot doch repariert war, machten sie sich wieder nach Hause, obwohl der Abschied schwer fiel.

Unterwegs dachten alle: Glück gehabt!

Zuhause besprachen sie sich und entschlossen: Bald fahren wir wieder dorthin. Aber erstmal mussten sie sich von diesem Abenteuer erholen.

II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Aufgabenbearbeitung		• vollkommen falsch/ nicht bearbeitet/ Text zu kurz	<input type="checkbox"/> -
Schreibkriterien		Punkte	
1. Inhaltliche Gestaltung	Einführung/ Orientierung	e) Vorstellung der Personen	√ 0,5
		f) Figuren näher beschrieben	√ 1,0
		g) Angaben Ort	√ 0,5
		h) Angaben Zeit	√ 0,5
	Überschrift	c) Überschrift verfasst	√ 0,5
		d) Passende Überschrift verfasst	√ 0,5
	Inhaltliche Kohärenz	d) Ereignisabfolge vorhanden	√ 0,5
		e) Handlungselemente logisch miteinander verknüpft	√ 0,5
		f) Handlungselemente zu einem Schluss geführt	√ 1,0
	Thematische Entfaltung	f) Erzählperspektive eingehalten	√ 0,5
		g) Schreibidee	√ 1,0
		h) Schreibidee entfaltet	√ 1,0
	i) Weitere Figuren verwendet	√ 0,5	
	j) Emotionen oder körperliche Empfindungen dargestellt	<input type="checkbox"/> 1,0	
2. Sprachliche Gestaltung	Wortebene	c) Differenzierter Wortschatz	
		• abwechslungsreiche Verben	√ 1,0
		• abwechslungsreiche Adjektive	√ 1,0
		• dem Alter nicht entsprechende Wörter	<input type="checkbox"/> 2,0
		d) Angemessene Wörter	√ 0,5
	Satzebene	c) Satzgefüge	
	• Satzgefüge vorhanden	√ 0,5	
	• Sätze sprachlich richtig verknüpft	√ 0,5	
	d) Satzgrenzen	√ 1,0	
Textebene	c) Wörtliche Rede	√ 2,0	
	d) Erzählzeit	√ 1,0	
3. Formale Gestaltung	Schriftbild	Lesbarkeit	√ 0,5
			16,5

Abbildung 9: Bewertung Textbeispiel 2

3.2.3 Textbeispiel 3 (18 Punkte)

Ein mit 18 Punkten bewerteter Aufsatz (zum zweiten Bild) einer Viertklässlerin (aus Gruppe 2, mit wenig Schreibkonferenzerfahrung) zeichnet sich dadurch aus, dass auf die Gefühle/ Emotionen der Protagonisten ein besonderer Wert gelegt wird (u.a. durch den Einsatz von Adjektiven wie „besorgt“, „aufgeregt“, „nervös“, „ängstlich“ oder „mutlos“).

Auch die geschickte Verflechtung von zwei Handlungen, welche zur gleichen Zeit spielen, ist ein hervorragendes Merkmal des Textes. So wird in der Geschichte, welche die vier Kinder auf ihrer Bootsfahrt begleitet, unerwartet zu den Eltern gesprungen und auf deren Handlung eingegangen („In der Zwischenzeit waren die Eltern am vereinbarten Treffpunkt angekommen.“). Trotz dieses nur kurzen „Einschubs“ wird der Geschichte so eine gewisse Zweisträngigkeit verliehen.

Ein auf[]regender Samstag

Am Samstag, den 13.01.07 wollte Max mit seinem Hund Tim mit seinem Boot fahren. Seine Mutter sagte: „Max, du fährst nicht alleine mit deinem Hund. Du holst dir Freunde mit. In zwei Stunden holen wir euch am unteren Bootsanleger wieder ab.“

So holte sich Max drei Freunde mit und sie fuhren los. Am Anfang war es sehr ruhig im Wasser. Nach und nach wurde die Strömung immer stärker, denn es hatte in der Nacht heftig geregnet.

Auf einmal krachten sie gegen einen Stein. Die Kinder waren besorgt. Aufgeregt fragte Lukas, der Freund von Max: „Was machen wir nun? Das Boot hat ein Leck!“

In der Zwischenzeit waren die Eltern am vereinbarten Treffpunkt angekommen. Im gleichen Augenblick schlug Max vor: „Wir müssen das Boot an Land schieben.“ Leonie, Max´ Freundin, fragte nervös: „Siehst Du hier irgendwo Land?“ Max sah in das ängstliche Gesicht seiner Freundin. Wortlos sprang er ins Wasser und versuchte das Boot zu bewegen. Mutlos machten ihm die anderen es nach.

Auf einmal sah Max seine Eltern auf einem Felsen am gegenüber liegenden Ufer. Diese hatten sich nämlich besorgt flussaufwärts auf den Weg gemacht, da die Kinder immer noch nicht am Bootsanleger angekommen waren. Sie zeigten in eine Richtung und riefen: „Kinder, dort drüben ist eine flache Stelle. Zieht das Boot dorthin.“

Später, als Max´ Vater das Boot auf dem Anhänger befestigte, erzählten die Kinder aufgeregt und durcheinander, was allen passiert war. Trotz des Ungeschicks waren alle froh, dass nichts Schlimmeres passiert war.

II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Aufgabenbearbeitung		• vollkommen falsch/ nicht bearbeitet/ Text zu kurz	<input type="checkbox"/> -	
Schreibkriterien		Punkte		
Bewertungsdimensionen	1. Inhaltliche Gestaltung	Einführung/ Orientierung	i) Vorstellung der Personen	√ 0,5
			j) Figuren näher beschrieben	<input type="checkbox"/> 1,0
			k) Angaben Ort	<input type="checkbox"/> 0,5
			l) Angaben Zeit	√ 0,5
		Überschrift	e) Überschrift verfasst	√ 0,5
			f) Passende Überschrift verfasst	√ 0,5
		Inhaltliche Kohärenz	g) Ereignisabfolge vorhanden	√ 0,5
			h) Handlungselemente logisch miteinander verknüpft	√ 0,5
			i) Handlungselemente zu einem Schluss geführt	√ 1,0
		Thematische Entfaltung	k) Erzählperspektive eingehalten	√ 0,5
			l) Schreibidee	√ 1,0
			m) Schreibidee entfaltet	√ 1,0
			n) Weitere Figuren verwendet	√ 0,5
			o) Emotionen oder körperliche Empfindungen dargestellt	√ 1,0
		2. Sprachliche Gestaltung	Wortebene	e) Differenzierter Wortschatz
	• abwechslungsreiche Verben		√ 1,0	
	• abwechslungsreiche Adjektive		√ 1,0	
	• dem Alter nicht entsprechende Wörter		√ 2,0	
	f) Angemessene Wörter		√ 0,5	
Satzebene	e) Satzgefüge			
	• Satzgefüge vorhanden	√ 0,5		
	• Sätze sprachlich richtig verknüpft	√ 0,5		
	f) Satzgrenzen	√ 1,0		
3. Formale Gestaltung	Textebene	e) Wörtliche Rede	√ 2,0	
		f) Erzählzeit	√ 1,0	
	Schriftbild	Lesbarkeit	√ 0,5	
			18,0	

Abbildung 10: Bewertung Textbeispiel 3

3.2.4 Textbeispiel 4 (6 Punkte)

Beispiele schlechter Aufsätze, d.h. ohne inhaltliche Kohärenz, thematische Entfaltung und/ oder sprachliche Gestaltung gab es ebenfalls des Öfteren.

In folgendem Textbeispiel eines Drittklässlers (zum zweiten Bild) wurde bei der Bewertung zuerst kein Punkt verteilt, da dieser als „Thema verfehlt“ eingestuft wurde. Der Text wirkte wie eine Aneinanderreihung von Monster- bzw. Dinosaurier-Erscheinungen, ohne einen Bezug zum Bild, zu welchem die Schüler eine Geschichte schreiben sollten, herstellen zu können.

Bei genauer Betrachtung der Arbeitsblätter fiel schließlich auf, dass der Schüler seine Geschichte bereits eine Seite zuvor zu schreiben begonnen hatte und zwar in der eigentlich zur Sammlung von Schreibideen vorgesehenen Gedankenblase. Nimmt man diese drei Sätze als Anfang der Geschichte (der erste Absatz im Folgenden) und schließt den folgenden Text an, kann nicht mehr von einer Themaverfehlung gesprochen werden. Das Bild wird im Text integriert und die folgende Handlung auf sehr kreative Weise fortgeführt. Dieses Beispiel stammt von einem Schüler aus Gruppe 1 (traditioneller Aufsatzunterricht). In einer Schreibkonferenz wäre der Fehler, den Aufsatz bereits auf dem Blatt der Ideensammlung zu beginnen, nicht passiert, da der Schüler von den Gruppenmitgliedern darauf aufmerksam gemacht worden wäre.

Der Text erhielt 6 Punkte.

Ich denke, die fünf Freunde sind mit ihrem Boot unterwegs. Sie suchen bestimmt ein Pokemon. Plötzlich sehen sie eins.

Sie denken zuerst: „Was für ein gigantisches Exemplar.“ „Ein Flugsaurier!“ rufen sie entsetzt. Ein Archenontichl.

Plötzlich schießt aus dem Wasser ein Tantok, aber was dahinter auftaucht, war ein Ungeheuer, 60,5 Meter groß. Kein Zweifel, es war ein Garados.

Sie liefen schnell an Land. Von einer Entfernung schießt was aus dem Boden. Es war ein Onix. Schnell paddelten sie zurück, aber etwas nahmen sie mit. Es war ein kleines Biser und [sie zogen] es groß.

II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Aufgabenbearbeitung		• vollkommen falsch/ nicht bearbeitet/ Text zu kurz	<input type="checkbox"/> -	
Bewertungsdimensionen	Schreibkriterien	Punkte		
	1. Inhaltliche Gestaltung	Einführung/ Orientierung	m) Vorstellung der Personen	√ 0,5
			n) Figuren näher beschrieben	<input type="checkbox"/> 1,0
			o) Angaben Ort	√ 0,5
			p) Angaben Zeit	<input type="checkbox"/> 0,5
		Überschrift	g) Überschrift verfasst	<input type="checkbox"/> 0,5
			h) Passende Überschrift verfasst	<input type="checkbox"/> 0,5
		Inhaltliche Kohärenz	j) Ereignisabfolge vorhanden	√ 0,5
			k) Handlungselemente logisch miteinander verknüpft	<input type="checkbox"/> 0,5
			l) Handlungselemente zu einem Schluss geführt	<input type="checkbox"/> 1,0
Thematische Entfaltung		p) Erzählperspektive eingehalten	√ 0,5	
	q) Schreibidee	√ 1,0		
	r) Schreibidee entfaltet	<input type="checkbox"/> 1,0		
	s) Weitere Figuren verwendet	√ 0,5		
	t) Emotionen oder körperliche Empfindungen dargestellt	<input type="checkbox"/> 1,0		
2. Sprachliche Gestaltung	Wortebene	g) Differenzierter Wortschatz		
		• abwechslungsreiche Verben	<input type="checkbox"/> 1,0	
		• abwechslungsreiche Adjektive	<input type="checkbox"/> 1,0	
		• dem Alter nicht entsprechende Wörter	<input type="checkbox"/> 2,0	
		h) Angemessene Wörter	<input type="checkbox"/> 0,5	
	Satzebene	g) Satzgefüge		
	• Satzgefüge vorhanden	<input type="checkbox"/> 0,5		
	• Sätze sprachlich richtig verknüpft	<input type="checkbox"/> 0,5		
	h) Satzgrenzen	<input type="checkbox"/> 1,0		
3. Formale Gestaltung	Textebene	g) Wörtliche Rede	√ 2,0	
		h) Erzählzeit	<input type="checkbox"/> 1,0	
	Schriftbild	Lesbarkeit	√ 0,5	
			6,0	

Abbildung 11: Bewertung Textbeispiel 4

3.3 Ergebnisse und Interpretation der Schülerbefragung

Wie bereits erwähnt, erfolgt die Auswertung der Daten anhand mehrerer Varianzanalysen. Im Folgenden werden die errechneten Differenzen für jedes Item in Tabellenform aufgelistet, jedoch nur diejenigen, die ein zufriedenstellendes Signifikanzniveau aufweisen, werden tatsächlich interpretiert.

Die Mittelwerte sind zwischen den beiden Messzeitpunkten relativ stabil geblieben. In allen drei Gruppen lassen sich wenige bis keine Veränderungen verzeichnen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Varianzanalyse im Einzelnen präsentiert und interpretiert. Bei den Werten in den Tabellen handelt es sich um die Mittelwerte zu den beiden Messzeitpunkten sowie ihren entsprechenden Differenzen.

Die kompletten Differenz- und Mittelwerte der Studie sind in Anhang 2 zu finden.

3.3.1 Noten und Leistungen

Bei Betrachtung der Differenzen pro Gruppe lassen sich bei den erfragten Items zu den Noten respektive den Leistungen der Schüler eher unzureichende Signifikanzniveaus feststellen.

Tabelle 15: Differenzen pro Gruppe (Noten/ Leistungen)

	Gruppe 1 (keine Erfahrung)	Gruppe 2 (wenig Erfahrung)	Gruppe 3 (viel Erfahrung)	Signifikanz
Deutschnote am Ende dieses Schuljahres [1 = sehr gut – 6 = ungenügend]	0,03	0,09	0,10	0,929
Wenn du dich sehr anstrengst, welche Note bekommst du dann? [1 = sehr gut – 6 = ungenügend]	-,34	-,03	-,06	0,088
Wie gut bist du, verglichen mit den anderen in deiner Klasse in Deutsch? [1 = am schlechtesten – 5 = am besten]	0,13	0,03	-,08	0,374
Wie gern magst du Deutsch? [1 = gar nicht gern – 5 = sehr gern]	-,21	-,09	-,02	0,630

Lediglich die Frage, ob sich die Schüler verbessern könnten, wenn sie sich anstrengten, zeigt eine ausreichend geringe Irrtumswahrscheinlichkeit.

II. TEIL - EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Tabelle 16: Mittelwerte pro Gruppe und MZP (Noten/ Leistungen)

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
	MZP I: 1,72 (SD: 0,59)	MZP I: 1,76 (SD: 0,62)	MZP I: 1,94 (SD: 0,57)
Wenn du dich sehr anstrengst, welche Note bekommst du dann? [1 = sehr gut – 6 = ungenügend]	MZP II: 1,38 (SD: 0,56)	MZP II: 1,72 (SD: 0,74)	MZP II: 1,88 (SD: 0,76)

Die Werte zeigen, dass sich die Einschätzungen der Schüler über beide Messzeitpunkte hinweg bei allen drei Gruppen verbessert haben. Erstaunlicherweise sieht die Gruppe mit dem traditionellen Unterricht viel mehr Potential für bessere Noten als die beiden Gruppen, die die Schreibkonferenz verwenden. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass diese Gruppen durch das Arbeiten mit der Schreibkonferenz bereits nach eigenem Ermessen „ihr Bestes geben“ und somit nicht viel Raum für eine Verbesserung ihrer Note sehen.

Es bleibt das ernüchternde Ergebnis festzustellen, dass die Anwendung der Schreibkonferenz im Deutschunterricht keinen Einfluss auf die tatsächlich erhaltene Schulnote, auf die Selbsteinschätzung der Schüler im Vergleich zu ihren Klassenkameraden und des Gefallens am Deutschunterricht hat. Jegliche Unterschiede, die zwischen den Gruppen zu diesen Items bestehen mögen, können nicht zweifelsfrei auf die Anwendung der Schreibkonferenz zurückgeführt werden.

3.3.2 Einsatz einzelner Aspekte der Schreibkonferenz im Deutschunterricht

Da noch keine empirischen Ergebnisse zur Schreibkonferenz vorhanden sind, wurden verschiedene Aspekte (entwickelt aus den Bildungsstandards) abgefragt und Erkundungshypothesen aufgestellt. Die Fragen wurden an den Bildungsstandards (durch Häufigkeit und Können) operationalisiert.

3.3.2.1 Häufigkeit der Anwendung

Bei der Frage nach der Häufigkeit verschiedener Aspekte, die in der Schreibkonferenz von Bedeutung sind, präsentierte sich bei den Differenzen pro Gruppe bei keinem Item ein ausreichendes Signifikanzniveau. Es ist somit eine paradoxe Schlussfolgerung zu

II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

ziehen: Der Einsatz der Schreibkonferenz und ihrer Arbeitsweisen (z.B. Texte übersichtlich gestalten) spiegelt sich statistisch nicht innerhalb der jeweiligen Gruppen wider. Es scheint zumindest kein signifikanter Unterschied im Hinblick auf die Häufigkeit der Anwendungen zu bestehen, ob diese im traditionellen Verfahren oder in der Schreibkonferenz angewendet wurden.

Tabelle 17: Differenzen pro Gruppe (Häufigkeit der Anwendung)
[1 = nie – 4 = öfter]

	Gruppe 1 (keine Erfahrung)	Gruppe 2 (wenig Erfahrung)	Gruppe 3 (viel Erfahrung)	Signifikanz
Häufigkeit_Texte übersichtlich gestalten	-,11)	0,21	0,18	0,419
Meine Texte in den Computer eingeben und dort verschönern	0,00	0,22	-,15	0,269
Häufigkeit_Hilfen (Regeln) meines Deutschlehrers bei der Verbesserung von Fehlern anwenden	0,50	0,25	-,12	0,195
Häufigkeit_Satzzeichen (z.B. Punkt, Fragezeichen) richtig verwenden	0,32	0,06	0,06	0,509
Häufigkeit_Selbstständig Fehler in meinen Text finden	0,18	0,18	0,18	1,000
Häufigkeit_Fehler in meinen Texten mit dem Wörterbuch oder Computer verbessern	0,37	0,14	-,12	0,417
Häufigkeit_Zu einem Bild eine Geschichte schreiben	0,10	0,03	0,16	0,758
Häufigkeit_... überlege ich, was das für eine Art von Text werden soll (z.B. Brief, Rezept, Erzählung).	0,21	0,18	0,21	0,983
Häufigkeit_... sammle ich, was alles in meinem Text stehen kann.	0,28	0,21	0,27	0,928
Häufigkeit_... schaue ich, ob ich die gestellte Aufgabe erfüllt habe.	0,34	-,01	0,00	0,149
Häufigkeit_... schaue ich, ob andere ihn auch verstehen können.	0,11	0,12	-,02	0,840
Häufigkeit_... schreibe ich ihn in Reinschrift, damit er in meiner Klasse vorgelesen oder aufgehängt werden kann.	0,31	0,08	0,17	0,721

3.3.2.2 Können der Aspekte

Die gleichen Aspekte zur Schreibkonferenz, bezogen auf das Können der Schüler, weisen bei den Items „Bevor ich mit meinem Text beginne, überlege ich, was das für eine Art von Text werden soll“ mit 0,038 ein signifikantes Ergebnis auf. Die Items

II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

„Satzzeichen richtig setzen“ und „Schauen, ob andere mich verstehen“ liegen beide mit einem Signifikanzniveau von 0,097 immerhin noch in einem akzeptablen Rahmen, alle anderen Items nicht.

Tabelle 18: Differenzen pro Gruppe (Können der Aspekte)
[1 = sehr gut – 4 = gar nicht]

	Gruppe 1 (keine Erfahrung)	Gruppe 2 (wenig Erfahrung)	Gruppe 3 (viel Erfahrung)	Signifikanz
Können_Texte übersichtlich gestalten	-,07	0,02	-,04	0,851
Können_Meine Texte in den Computer eingeben und dort verändern	-,10	-,33	-,16	0,538
Können_Hilfen (Regeln) meines Deutschlehrers bei der Verbesserung von Fehlern anwenden	0,10	0,06	0,42	0,631
Können_Satzzeichen (z.B. Punkt, Fragezeichen) richtig setzen	0,43	0,04	-,04	0,097
Können_Selbstständig Fehler in meinen Text finden	0,00	-,01	0,08	0,821
Können_Fehler in meinen Texten mit dem Wörterbuch oder Computer verbessern	-,17	-,09	-,14	0,938
Können_Zu einem Bild eine Geschichte schreiben	0,07	0,06	-,26	0,117
Können_... überlegen, was das für eine Textart ist (z.B. Gedicht, Rezept, Erzählung).	-,10	0,12	-,35	0,038
Können_... sammeln, was alles in meinem Text stehen kann.	0,13	0,13	0,02	0,831
Können_... schauen, ob ich die gestellte Aufgabe erfüllt habe.	0,00	0,20	-,04	0,223
Können_... schauen, ob andere ihn auch verstehen.	-,40	0,06	0,17	0,097
Können_... ihn in Reinschrift schreiben, damit er in meiner Klasse vorgelesen oder ausgehängt werden kann.	-,13	-,02	0,10	0,698

Tabelle 19: Mittelwerte pro Gruppe und MZP (Können der Aspekte)
[1 = sehr gut – 4 = gar nicht]

	Gruppe 1 (keine Erfahrung)	Gruppe 2 (wenig Erfahrung)	Gruppe 3 (viel Erfahrung)
... überlegen, was das für eine Textart ist (z.B. Gedicht, Rezept, Erzählung).	MZP I: 1,9 (SD: 0,84)	MZP I: 1,93 (SD: 0,86)	MZP I: 2,06 (SD: 0,84)
	MZP II: 1,8 (SD: 0,92)	MZP II: 2,05 (SD: 0,87)	MZP II: 1,71 (SD: 0,74)
Satzzeichen (z.B. Punkt, Fragezeichen) richtig setzen	MZP I: 1,64 (SD: 0,74)	MZP I: 1,79 (SD: 0,88)	MZP I: 1,82 (SD: 0,85)
	MZP II: 2,07 (SD: 0,86)	MZP II: 1,83 (SD: 0,82)	MZP II: 1,78 (SD: 0,84)
... schauen, ob andere ihn auch verstehen.	MZP I: 2,27 (SD: 1,05)	MZP I: 2,29 (SD: 0,93)	MZP I: 2,4 (SD: 0,97)
	MZP II: 1,87 (SD: 0,9)	MZP II: 2,35 (SD: 1,01)	MZP II: 2,57 (SD: 1,02)

Da die beiden Schreibkonferenzgruppen nicht signifikant angegeben haben, dass sie die typischen Aspekte der Schreibkonferenz häufiger im Unterricht verwendet haben als die Gruppe mit dem traditionellen Unterricht, muss Teilhypothese 1 (Aspekte der Schreibkonferenz) zumindest teilweise abgelehnt werden. Dies spiegelt sich indirekt auch in den Items wieder, die nach dem tatsächlichen Können der Schüler fragen. Die Mittelwerte zeigen, dass zu allen drei Items die vorhergesagten Niveaus nur zu einem Teil zutreffen. Bei den Items „...überlegen, was das für eine Textart ist“ und „Satzzeichen richtig setzen“ erkennt man zumindest, dass Gruppe 3 gegenüber Gruppe 1 und 2 ein höheres Niveau aufweist. Das Item „...schauen ob andere ihn auch verstehen“ dagegen lässt erkennen, dass Gruppe 1 hier deutlich besser ist als die Schreibkonferenzgruppen.

3.3.2.3 Zustimmung zu den Aussagen

Die folgenden Fragen zur Schreibkonferenz erforderten von den Schülern eine Einstufung, die sich nach ihrem Zustimmungsgrad richtete. Hier fielen die Signifikanzniveaus im Wesentlichen ähnlich unbefriedigend aus wie in den bisherigen Tabellen. Fünf der sechs Fragen legen nahe, dass innerhalb der Gruppen kein signifikanter Unterschied besteht, so dass bei diesen Items keine Aussage getroffen werden kann. Allerdings lieferte die Frage, ob man wisse, was eine Schreibkonferenz sei, die Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,0 und ist somit höchst signifikant.

Tabelle 20: Differenzen pro Gruppe (Zustimmung)
[1 = stimmt gar nicht – 4 = stimmt genau]

	Gruppe 1 (keine Erfahrung)	Gruppe 2 (wenig Erfahrung)	Gruppe 3 (viel Erfahrung)	Signifikanz
Das Arbeiten in kleinen Gruppen macht mir Spaß.	0,33	-,11	0,19	0,266
Ich finde es gut, meine Texte mit anderen Schülern zu besprechen.	-,20	-,13	-,02	0,646
Ich finde es gut, anderen meine Ideen zu erzählen.	-,30	-,27	-,04	0,378
Ich finde es gut, die Texte von anderen zu verbessern.	0,17	0,13	0,06	0,907
Ich weiß, was eine „Schreibkonferenz“ ist.	0,70	1,00	0,06	0,000
Ich sammle all meine Texte in einer Mappe.	-,07	-,07	-,13	0,948

II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Tabelle 21: Mittelwerte pro Gruppe und MZP (Zustimmung)
[1 = stimmt gar nicht – 4 = stimmt genau]

	Gruppe 1 (keine Erfahrung)	Gruppe 2 (wenig Erfahrung)	Gruppe 3 (viel Erfahrung)
	MZP I: 2,13 (SD: 1,11)	MZP I: 2,63 (SD: 1,3)	MZP I: 3,54 (SD: 0,9)
Ich weiß, was eine „Schreibkonferenz“ ist.	MZP II: 2,83 (SD: 1,18)	MZP II: 3,63 (SD: 0,74)	MZP II: 3,60 (SD: 0,66)

Bei der Frage nach dem Wissen der Schüler, was eine Schreibkonferenz denn sei, bestätigte sich die Erwartung, dass die Ausgangswerte unterschiedlich hoch sind.

Es lassen sich signifikante Unterschiede zwischen Gruppe 2 (wenig Erfahrung) und Gruppe 3 (viel Erfahrung) verzeichnen.

In der Gruppe 1 (wenig Erfahrung) findet vom I. zum II. Messzeitpunkt die stärkste Veränderung auf diese Frage hin statt. In Gruppe 3 (viel Erfahrung) besteht eine hohe Zustimmung bereits zum I. Messzeitpunkt, was zu erwarten war, da die Kinder mit diesem Modell vertraut sein müssten.

3.3.3 Strukturierung des Deutschunterrichts

Tabelle 22: Differenzen pro Gruppe (Strukturierung)
[1 = stimmt gar nicht – 4 = stimmt genau]

	Gruppe 1 (keine Erfahrung)	Gruppe 2 (wenig Erfahrung)	Gruppe 3 (viel Erfahrung)	Signifikanz
Strukturierung des Unterrichts	0,05	-,05	0,09	0,144

Die Mittelwerte der Strukturierung des Deutschunterrichts⁹ zeigen eine Verteilung auf der 3. bis 4. Stufe von „stimmt eher“ bis „stimmt genau“ an.

Der Irrtumswahrscheinlichkeit von 14,4% nach, existiert zwischen den drei Gruppen kein signifikanter Unterschied, wie die Strukturierung des Unterrichts von den Schülern empfunden wird.

⁹ Hierbei handelt es sich um kein Einzelitem, sondern um eine Skala.

II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Tabelle 23: Mittelwerte pro Gruppe und MZP (Strukturierung)
[1 = stimmt gar nicht – 4 = stimmt genau]

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Strukturierung des Unterrichts	MZP I: 3,73 (SD: 0,28)	MZP I: 3,64 (SD: 0,35)	MZP I: 3,52 (SD: 0,42)
	MZP II: 3,77 (SD: 0,22)	MZP II: 3,59 (SD: 0,41)	MZP II: 3,61 (SD: 0,32)

Die Mittelwerte zeigen auch bei der Strukturierung des Unterrichts nicht die prognostizierten Niveaus. Teilhypothese 2 muss ebenfalls abgelehnt werden.

3.3.4 Schulisches Selbstkonzept

Tabelle 24: Differenzen pro Gruppe (Selbstkonzept)
[1 = nicht begabt – 5 = sehr begabt]

	Gruppe 1 (keine Erfahrung)	Gruppe 2 (wenig Erfahrung)	Gruppe 3 (viel Erfahrung)	Signifikanz
Schulisches Selbstkonzept insgesamt	-,01	0,02	-,01	0,953
Schulisches Selbstkonzept kriterial	0,06	0,02	-,02	0,842
Schulisches Selbstkonzept individuell	0,04	0,05	0,05	0,997
Schulisches Selbstkonzept sozial	-,14	-,04	0,06	0,304
Schulisches Selbstkonzept absolut	0,03	0,01	-,14	0,267

Die Mittelwerte gruppieren sich bei allen Items des schulischen Selbstkonzepts um den Wert 4. Die sehr hohen Signifikanzen sind hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass die Veränderung zwischen den beiden Messzeitpunkten eher minimal war. Dies war dadurch bedingt, dass sich zum ersten Messzeitpunkt die Werte um die 4,0 (zu erreichender Höchstwert ist 5,0) befanden. Aufgrund dieser hohen Werte kann nicht mit einer weiteren Erhöhung aufgrund des Deckeneffektes gerechnet werden.

Diese sehr hohen Werte können mehrere Gründe haben:

Zum einen wurden aufgrund der Selbstselektion der Lehrkräfte, die an der Studie teilgenommen haben, von vornherein bereits nur „gute“ und hoch motivierte Klassen angesprochen.

Zum anderen haben jüngere Kinder insgesamt ein höheres Selbstkonzept und höheres Interesse als ältere Kinder, wie die Längsschnittstudie von Jacobs et al. zu „Changes in children’s self-competence and values“ (2002) aufzeigt.

Der auffälligste Fund dieser Studie über alle Domänen hinweg ist die Erkenntnis, dass sich das Selbstkonzept um so mehr verschlechtert sowie der Interessensabfall um so größer wird, je älter die Kinder werden (vgl. Jacobs et al. 2002).

In den frühen Grundschuljahren kann bzw. darf dies noch nicht belegt werden, da die (Selbst-) Wahrnehmung der Kinder vor dem Alter von sieben und acht Jahren noch nicht genügend ausgebildet ist (vgl. Nicholls & Miller 1984; sowie Stipek 1984, S.145ff.), sie des Weiteren noch nicht in der Lage sind, soziale Vergleiche zu ziehen (vgl. Marsh et al. 1984, S.377ff.; sowie: Stipek & MacIver 1989, S.531ff.) und auch nur begrenzte Möglichkeiten des sozialen Vergleichs bis zu diesem Lebensalter vorzuweisen haben (vgl. Wigfield et al. 1997, S.451ff.).

Allerdings lässt sich über dieses Alter hinaus, d.h. ab dem neunten Lebensjahr (dritte Klasse), die Selbstwahrnehmung der Schüler erforschen.

So setzt sich in Jacobs Studie die absteigende Kurve des Interesses und des Selbstkonzeptes auch über die frühen Grundschuljahre fort. Es lässt sich somit bei allen Werten eine „abfallende“ Tendenz, sprich schlechtere Leistungen, weniger Interesse, weniger Motivation etc., bei den Schülern, je älter sie werden, feststellen, was wiederum die sehr guten Mittelwert-Ergebnisse und die gleichbleibenden Differenzwerte in den untersuchten Klassen des dritten und vierten Schuljahres bestätigen.

Teilhypothese 3 kann also aufgrund der nicht eindeutigen Daten weder abgelehnt noch zugestimmt werden.

3.3.5 Zielorientierung

Tabelle 25: Differenzen pro Gruppe (Zielorientierung)
[1 = stimmt gar nicht – 4 = stimmt genau]

	Gruppe 1 (keine Erfahrung)	Gruppe 2 (wenig Erfahrung)	Gruppe 3 (viel Erfahrung)	Signifikanz
Zielorientierung Lernziel	-,06	0,01	-,10	0,383
Zielorientierung Annäherungsziel	-,09	-,10	-,25	0,745
Zielorientierung Vermeidungsziel	0,02	0,06	0,13	0,918

Die Mittelwerte ordnen sich bei der Lernzielorientierung zwischen 3,44 und 3,70, bei der Annäherungszielorientierung zwischen 2,83 und 3,13 und bei der Vermeidungszielorientierung zwischen 2,78 und 2,98 an.

Den Signifikanzniveaus nach besteht zwischen den drei Gruppen kein signifikanter Unterschied in ihrer Zielorientierung. Die Anwendung der Schreibkonferenz hat also keinen signifikanten Einfluss auf die Motivation der Schüler beim Lernen. Auch Teilhypothese 4 kann weder komplett abgelehnt noch bestätigt werden.

3.3.6 Gefühles Angenommensein durch den Lehrer

Tabelle 26: Differenzen pro Gruppe (Gefühl des Angenommenseins)

[1 = stimmt gar nicht – 4 = stimmt genau]

	Gruppe 1 (keine Erfahrung)	Gruppe 2 (wenig Erfahrung)	Gruppe 3 (viel Erfahrung)	Signifikanz
Gefühl des Angenommenseins	-,22	-,12	-,06	0,278

Die Mittelwerte für das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft liegen zwischen „stimmt eher“ und „stimmt genau“. Die Anwendung der Schreibkonferenz wirkt sich also nicht signifikant auf das gefühlte Angenommensein der Schüler durch den Lehrer aus. Auch hier sind die Mittelwerte zum ersten Messzeitpunkt bereits so hoch, dass kaum noch eine Steigerung möglich ist. Somit bleibt auch Teilhypothese 5 ohne Ergebnis.

3.3.7 Schuleinstellung

Tabelle 27: Differenzen pro Gruppe (Schuleinstellung)

[1 = stimmt gar nicht – 4 = stimmt genau]

	Gruppe 1 (keine Erfahrung)	Gruppe 2 (wenig Erfahrung)	Gruppe 3 (viel Erfahrung)	Signifikanz
Schuleinstellung	-,38	-,12	-,13	0,120

II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Tabelle 28: Mittelwerte pro Gruppe und MZP (Schuleinstellung)

[1 = stimmt gar nicht – 4 = stimmt genau]

	Gruppe 1 (keine Erfahrung)	Gruppe 2 (wenig Erfahrung)	Gruppe 3 (viel Erfahrung)
	MZP I: 3,53 (SD: 0,52)	MZP I: 3,19 (SD: 0,72)	MZP I: 3,16 (SD: 0,73)
Mittelwert_Schuleinstellung	MZP II: 3,16 (SD: 0,78)	MZP II: 3,06 (SD: 0,77)	MZP II: 3,03 (SD: 0,72)

Aufgrund der von den Schülern höchstwahrscheinlich zufällig angekreuzten Antworten im Fragebogen kann dieses Instrument nicht mehr sinnvoll interpretiert werden.

3.3.8 Interesse an Deutsch

Tabelle 29: Differenzen pro Gruppe (Interesse an Deutsch)

[1 = stimmt gar nicht – 6 = stimmt völlig]

	Gruppe 1 (keine Erfahrung)	Gruppe 2 (wenig Erfahrung)	Gruppe 3 (viel Erfahrung)	Signifikanz
Interesse an Deutsch	-,67	-,01	-,08	0,007
Interesse an Deutsch_Unterricht	-,67	-,06	-,04	0,000
Interesse an Deutsch_Fach	-,68	0,04	-,11	0,109
Interesse an Deutsch_Wichtigkeit	-,63	-,05	-,06	0,002
Interesse an Deutsch_gefällt mir	-,75	0,07	-,09	0,216

Bei der Betrachtung der One-Ways von Interesse an Deutsch, Interesse am Deutschunterricht sowie Wichtigkeit von Deutsch für die Schüler zeigen sich folgende Ergebnisse:

Es lassen sich signifikante Unterschiede zwischen Gruppe 1 (keine Erfahrung) und Gruppe 2 (wenig Erfahrung), sowie zwischen Gruppe 1 (keine Erfahrung) und Gruppe 3 (viel Erfahrung) bei drei Items aufweisen. Die beiden Schreibkonferenz-Erfahrungsgruppen unterscheiden sich von der traditionellen Gruppe signifikant dadurch, dass sie vom I. zum II. Messzeitpunkt nur einen geringen bzw. gar keinen Interessenabfall offenbaren.

Nur in Gruppe 1 ist ein signifikanter Abfall zu verzeichnen, d.h. in der traditionellen Gruppe nimmt das Interesse an Deutsch vom I. zum II. Messzeitpunkt stark ab.

II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Es zeigt sich, dass das Interesse der Schüler schneller im traditionellen Aufsatzunterricht (Gruppe 1) verloren geht, als wenn sie im Unterricht mit dem Modell der Schreibkonferenz (Gruppe 2 und 3) beschäftigt werden.

Tabelle 30: Mittelwerte pro Gruppe und MZP (Interesse an Deutsch)
[1 = stimmt gar nicht – 6 = stimmt völlig]

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Mittelwert_Interesse an Deutsch	MZP I: 5,63 (SD: 0,36)	MZP I: 5,36 (SD: 0,56)	MZP I: 5,41 (SD: 0,48)
	MZP II: 4,96 (SD: 1,06)	MZP II: 5,35 (SD: 1,17)	MZP II: 5,34 (SD: 0,56)
Mittelwert_Interesse an Deutsch_Unterricht	MZP I: 5,63 (SD: 0,36)	MZP I: 5,32 (SD: 0,61)	MZP I: 5,35 (SD: 0,51)
	MZP II: 4,97 (SD: 1,07)	MZP II: 5,26 (SD: 0,73)	MZP II: 5,31 (SD: 0,6)
Mittelwert_Interesse an Deutsch_Wichtigkeit	MZP I: 5,73 (SD: 0,39)	MZP I: 5,53 (SD: 0,59)	MZP I: 5,6 (SD: 0,48)
	MZP II: 5,1 (SD: 1,1)	MZP II: 5,48 (SD: 0,7)	MZP II: 5,54 (SD: 0,52)

An den Mittelwerten lässt sich erkennen, dass Gruppe 1 zum I. Messzeitpunkt mit den drei signifikanten Items einen höheren Durchschnittswert hatte als Gruppe 2 und Gruppe 3. Dies änderte sich jedoch zum II. Messzeitpunkt. Durch den starken Abfall rutscht Gruppe 1 mit den Durchschnittswerten unter die beiden Schreibkonferenzgruppen. Dies wird in der Literatur wie folgt erklärt:

In der Regel kommt es zu einer Reduzierung der Leistung und auch der motivationalen Variablen, wie z.B. beim Interesse. Die Schüler sind hier noch insgesamt hoch motiviert. Das verringert sich allerdings bereits in der zweiten und dritten Klasse sowie in den weiteren Jahren (vgl. Jacobs et al. 2002). Beginnend in der Grundschule bis hin zum Abitur sackt das Interesse permanent ab.

Allerdings zeigt sich, dass durch interessanten Unterricht, nämlich der prozessorientierten Methode der Schreibkonferenz, diese Reduzierung, die normalerweise eintritt, aufgehalten werden kann.

Dass sich die Ergebnisse bei allen Interessensvariablen in den Gruppen 2 und 3 vom I. zum II. Messzeitpunkt nicht signifikant erhöhen, ist folgendermaßen zu erklären: Das Interesse ist bereits zur ersten Messung so hoch (über 4,0), dass man hier erneut auf den so genannten „ceiling effect“ (= Deckeneffekt) verweisen kann. Selbst wenn der Unterricht zwischen den beiden Messzeitpunkten hochmotivierend gewesen wäre,

hätten die Schüler nicht viel mehr angeben können, da das Ende der Skala (mit 6,0) wie bei den Ergebnissen des Selbstkonzepts bereits fast erreicht wurde. Teilhypothese 7 kann somit als bestätigt gesehen werden.

3.3.9 Attribution

Tabelle 31: Differenzen pro Gruppe (Attribution)
(1=stimmt gar nicht – 4=stimmt völlig)

	Gruppe 1 (keine Erfahrung)	Gruppe 2 (wenig Erfahrung)	Gruppe 3 (viel Erfahrung)	Signifikanz
Attribution positiv internal-variabel	-,07	-,14	-,01	0,701
Attribution positiv internal-stabil	-,03	0,07	0,10	0,815
Attribution positiv external-variabel	-,39	-,19	-,02	0,341
Attribution positiv external-stabil	-,07	0,03	0,07	0,826
Attribution negativ internal-variabel	0,35	0,37	0,20	0,849
Attribution negativ internal-stabil	0,41	0,16	-,08	0,201
Attribution negativ external-variabel	-,36	-,15	-,14	0,750
Attribution negativ external-stabil	0,19	0,28	0,31	0,927

Bei der Ursachenzuschreibung (Attribution) gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Somit muss Teilhypothese 6 abgelehnt werden.

Anhand der absoluten Mittelwerte kann deskriptiv folgendes interpretiert werden:

Bei Anstrengung und Begabung (positiv-interne Attribution für Erfolg) liegen die Mittelwerte bei den „Zustimmungs-Werten“ um 3,0. Die Schüler führen ihren Erfolg somit im Schnitt auf ihre hohe Begabung (positiv internal-stabil) sowie hohe Anstrengung (positiv internal-variabel) zurück. Der Wert liegt dort bei 3,0 („stimme zu“).

Bei den externalen Attributionen (Glück) liegen die Mittelwerte bei „stimmt eher nicht“-Werten um maximal 2,6. Für Misserfolg werden die internalen Attributionen als „stimmt eher nicht“ bezeichnet, sprich eher abgelehnt mit Werten um 2,3.

Die Schüler führen ihren Misserfolg wiederum nicht auf ihre mangelnde Begabung (negativ internal-stabil) bzw. ihre mangelnde Anstrengung (negativ internal-variabel) zurück. Die negativen internalen Attributionen werden eher verneint.

3.4 Ergebnisse und Interpretation der Schreibtests (Schreibkompetenz)

Mithilfe der Schreibtests wurde die Schreibkompetenz der Schüler ermittelt.

Bei den eingesetzten Schreibtests weisen die Testergebnisse eine ganze Reihe von Veränderungen vom I. zum II. Messzeitpunkt auf.

Tabelle 32: Differenzen pro Gruppe (Schreibkompetenzen)

	Gruppe 1 (keine Erfahrung)	Gruppe 2 (wenig Erfahrung)	Gruppe 3 (viel Erfahrung)	Signifikanz
Mittelwert_Inhaltliche_Gestaltung Einführung/Orientierung (0 – 2,5)	0,10	-,09	0,06	0,182
Mittelwert_Inhaltliche_Gestaltung_Überschrift (0 – 1)	0,13	0,14	0,08	0,714
Mittelwert_Inhaltliche_Gestaltung_Inhaltliche Kohärenz (0 – 2)	0,56	0,15	0,23	0,024
Mittelwert_Inhaltliche_Gestaltung_Thematische Entfaltung (0 – 4)	0,86	0,81	0,75	0,909
Summe Mittelwert Inhaltliche Gestaltung (0 – 9,5)	1,64	1,01	1,12	0,256
Mittelwert_Sprachliche_Gestaltung Wortebene_differenzierter Wortschatz (0 – 4)	0,03	0,21	0,12	0,449
Mittelwert_Sprachliche_Gestaltung Wortebene_angemessene Wörter (0 – 0,5)	0,23	0,04	0,10	0,000
Summe Mittelwert Sprachliche Gestaltung_Wortebene (0 – 4,5)	0,26	0,25	0,22	0,967
Mittelwert_Sprachliche_Gestaltung Satzebene_Satzgefüge (0 – 1)	-,01	-,02	0,28	0,002
Mittelwert_Sprachliche Gestaltung Satzebene_Satzgrenzen (0 – 1)	0,17	0,09	0,05	0,410
Summe Mittelwert Sprachliche Gestaltung Satzebene(0 – 2)	0,16	0,07	0,33	0,058
Summe Mittelwert Sprachliche Gestaltung Textebene (0 – 3)	0,91	0,39	0,47	0,068
Summe Mittelwert Sprachliche Gestaltung (0 – 9,5)	1,33	0,71	1,03	0,157
Mittelwert_Formale Gestaltung_gesamt_Lesbarkeit (0 – 0,5)	-,01	0,00	0,07	0,018
Summe Mittelwert Ergebnis Schreibtest (0 – 19,5)	2,96	1,73	2,21	0,119

II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Tabelle 33: Mittelwerte pro Gruppe und MZP (Schreibkompetenzen)

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Mittelwert_Inhaltliche_Gestaltung Inhaltliche Kohärenz (0 – 2)	MZP I: 0,93 (SD: 0,79)	MZP I: 1,48 (SD: 0,68)	MZP I: 1,56 (SD: 0,61)
	MZP II: 1,49 (SD: 0,68)	MZP II: 1,63 (SD: 0,64)	MZP II: 1,79 (SD: 0,42)
Mittelwert_Sprachliche_Gestaltung Wortebene_angemessenere Wörter (0 – 0,5)	MZP I: 0,24 (SD: 0,25)	MZP I: 0,42 (SD: 0,18)	MZP I: 0,39 (SD: 0,21)
	MZP II: 0,47 (SD: 0,12)	MZP II: 0,46 (SD: 0,14)	MZP II: 0,49 (SD: 0,07)
Mittelwert_Sprachliche_Gestaltung Satzebene_Satzgefüge (0 – 1)	MZP I: 0,23 (SD: 0,35)	MZP I: 0,40 (SD: 0,44)	MZP I: 0,26 (SD: 0,36)
	MZP II: 0,21 (SD: 0,33)	MZP II: 0,38 (SD: 0,43)	MZP II: 0,54 (SD: 0,47)
Mittelwert_Sprachliche_Gestaltung Satzebene_gesamt (0 – 2)	MZP I: 0,94 (SD: 0,62)	MZP I: 1,25 (SD: 0,61)	MZP I: 1,16 (SD: 0,51)
	MZP II: 1,10 (SD: 0,42)	MZP II: 1,32 (SD: 0,49)	MZP II: 1,49 (SD: 0,55)
Mittelwert_Sprachliche_Gestaltung Textebene_gesamt (0 – 3)	MZP I: 1,86 (SD: 1,09)	MZP I: 2,32 (SD: 1,07)	MZP I: 2,39 (SD: 0,93)
	MZP II: 2,77 (SD: 0,65)	MZP II: 2,71 (SD: 0,74)	MZP II: 2,86 (SD: 0,47)
Mittelwert_Formale_Gestaltung_gesamt_Lesbarkeit (0 – 0,5)	MZP I: 0,47 (SD: 0,12)	MZP I: 0,47 (SD: 0,11)	MZP I: 0,42 (SD: 0,18)
	MZP II: 0,46 (SD: 0,14)	MZP II: 0,47 (SD: 0,11)	MZP II: 0,49 (SD: 0,07)

Signifikante Unterschiede in der **Kohärenz** gibt es zwischen Gruppe 1 (keine Erfahrung) und Gruppe 2 (wenig Erfahrung). Kohärenz im Text steht hier für das Vorhandensein einer Ereignisabfolge, einer Verknüpfung von Handlungselementen und/ oder einer Hinführung zum Schluss der Geschichte.

Die stärkste Veränderung zwischen den beiden Messzeitpunkten findet in der Gruppe 1 des traditionellen Unterrichts statt, während der Zuwachs bei den beiden anderen Gruppen deutlich geringer ausfällt.

Hier lässt sich erneut ein Deckeneffekt verzeichnen. Die Mittelwerte befinden sich bei Gruppe 3 sehr nah an der absoluten Grenze (2 Punkte konnten erreicht werden). Bei der 3. Gruppe liegt bereits zum I. Messzeitpunkt der Mittelwert bei 1,56, d.h. um diesen Mittelwert zu erhalten, müssen hier bereits sehr viele Schüler die volle Punktzahl von 2 erreicht haben. Es lässt sich eine Erhöhung zum II. Messzeitpunkt auf 1,79 verzeichnen, welche nicht signifikant ist, dies allerdings aufgrund des hohen Wertes zum I. Messzeitpunkt auch nicht leisten kann.

Bei Betrachtung der Mittelwerte fällt auf, dass Gruppe 3 im Vergleich zu Gruppe 1 und 2 zu beiden Messzeitpunkten bessere Werte aufweist.

Auf der sprachlichen Wortebene zeigen sich bei der Verwendung **angemessener Wörter** im Text signifikante Unterschiede zwischen der Gruppe 1 (keine Erfahrung) und Gruppe 2 (wenig Erfahrung) sowie Gruppe 1 (keine Erfahrung) und Gruppe 3 (viel Erfahrung) ($p < ,05$). Die stärkste Veränderung zwischen den beiden Messzeitpunkten findet wie bei dem Item „Kohärenz“ in der Gruppe des traditionellen Unterrichts statt, während der Zuwachs bei den beiden anderen Gruppen deutlich geringer ausfällt.

Die traditionelle Gruppe (Gruppe 1) hat hier einen enormen Zuwachs, was damit zu tun haben könnte, dass der Wortfeldarbeit (Wortschatzerweiterung und -differenzierung) im traditionellen Unterricht viel Platz zur Einübung eingeräumt wird. Es wird mehr auf der Wortebene als auf der Satzebene mit den Schülern gearbeitet. Es handelt sich dabei um eine Orientierung der Lehrkräfte an einer bestimmten Art von Stilistik, welche sich z.B. auch in dem Buchtitel „Das treffende Wort“ von Karl Peltzer manifestiert. Hierbei handelt es sich um ein Wörterbuch sinnverwandter Ausdrücke, welches bereits 1956 veröffentlicht wurde und in der mittlerweile 27. Auflage 2004 erschienen ist (vgl. Peltzer 1956; Peltzer & Normann 2004). Gerne bedienen sich auch heute noch Lehrer dieses und ähnlicher Werke, um Wortfeldarbeit im Unterricht zu behandeln. Die ganze stilistische Arbeit am Text wird hier darauf reduziert, das treffende Wort zu finden.

Um Wortfindungsschwierigkeiten vorzubeugen, bearbeiten viele Lehrer Stilistik verengt auf die Findung des treffenden Wortes.

Auf der Satzebene werden mehrere Signifikanzen sichtbar.

Zum einen gibt es beim **Satzgefüge** signifikante Unterschiede zwischen der Gruppe 1 (keine Erfahrung) und Gruppe 3 (viel Erfahrung) sowie Gruppe 2 (wenig Erfahrung) und Gruppe 3 (viel Erfahrung).

Hier findet in der traditionellen Gruppe zwischen den beiden Messzeitpunkten gar keine Veränderung statt, während in der Gruppe mit viel Erfahrung ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen ist.

Zum anderen lassen sich auch bei der Betrachtung der **gesamten Satzebene** signifikante Unterschiede zwischen der Gruppe 2 (wenig Erfahrung) und Gruppe 3 (viel Erfahrung) feststellen ($p < ,05$).

Auch hier findet in der Gruppe mit viel Erfahrung (Gruppe 3) eine deutliche Steigerung statt, allerdings mit knapper Signifikanzgrenze.

Wie die Ergebnisse im Bereich der Satzebene zeigen, arbeiten die Schüler in der Schreibkonferenz (Gruppe 3) besonders an der Satzkomplexität in ihren Texten.

Der Effekt der Schreibkonferenz ist der, dass in der Kleingruppenarbeit das Autorenkind vermehrt Hinweise von den Gruppenmitgliedern erhält, die syntaktische Komplexität des eigenen Textes zu überarbeiten. Es deutet schließlich darauf hin, dass sich in Gruppe 3 im Gegensatz zu den Gruppen 1 und 2 mehr mit dem Satzgefüge bzw. dem Satzbau insgesamt beschäftigt wird als beispielsweise auf der Wortebene mit der Auswahl von angemessenen Wörtern im Text.

Die Kinder werden in der Schule bereits früh darauf getrimmt, dass man in einem Text keine Wiederholungen machen darf. Wortwiederholungen fallen schnell ins Auge und können von den Schülern einfach korrigiert und bearbeitet werden. Es wird versucht die Monotonie durch das Wiederholen von gleichen Wörtern zu verhindern.

Solch eine Monotonie entsteht allerdings ebenso durch gleichbleibende Hauptsatzstrukturen.

In der 3. Gruppe zeigt sich eine deutliche Verbesserung im Satzgefüge und der Satzstruktur insgesamt auf. Zu Beginn der ersten Testung (Anfang des Schuljahres) befinden sich die Schüler der Gruppe 3 auf dem gleichen Durchschnittsniveau wie die beiden anderen Gruppen.

Zum II. Messzeitpunkt weist Gruppe 3 schließlich ein sehr hohes Niveau im Bereich der Satzkomplexität auf. Durch das Bearbeiten und Besprechen in der Kleingruppe führen Kommentare wie „Mach doch nicht immer den gleichen langweiligen Satz!“ zu einer Umformung der Satzstrukturen, die bei der traditionellen Arbeit beim Verfassen eines Textes (Gruppe 1) sowie bei den ersten Versuchen mit dem Modell der Schreibkonferenz (Gruppe 2) keinen Anklang finden.

Gerade durch die Arbeit an der Syntax in den Kleingruppen wird den Kindern besonders durch die Beschäftigung mit anderen Texten (der Text des Autorenkindes, welcher besprochen wird) die Komplexität eines Textes offenbart. An fremden Texten lassen sich sehr gut die eigenen Schwächen erkennen. In methodischen Szenarien wird an Textbearbeitung über die Fremdbearbeitung herangegangen, da durch die Distanz zum fremden Text Schwächen eher gesehen werden als an dem eigenen (= Blindheit beim eigenen Text). Die Wahrnehmung von Monotonie, Wiederholungen und „Langweiligkeit“ der Sätze durch die Kinder lässt sich somit bereits in der dritten und

vierten Klasse erkennen und durch die Besprechung und Beratung in den Gruppen beheben bzw. verbessern.

Besonders durch die leistungsheterogene Zusammensetzung der Gruppen profitieren die leistungsschwachen von den leistungsstarken Schülern. Des Weiteren zeigt die Umfrage, dass sich die Schüler von den Mitarbeiterkindern eher helfen und beraten lassen als von der Lehrkraft, was wiederum für die positive Entwicklung der Schreibkonferenz-Gruppe im Bezug zur Verbesserung der Syntax spricht.

Bei der **formalen Gestaltung** wurde die Leserlichkeit der Schülertexte beurteilt.

Signifikante Unterschiede lassen sich zwischen den Gruppen 2 (wenig Erfahrung) und Gruppe 3 (viel Erfahrung) festhalten. Auch hier gibt es einen Zuwachs in der 3. Gruppe mit viel Schreibkonferenz-Erfahrung.

Dieses Ergebnis war zu erwarten: Schreibkonferenzen enden jeweils mit der Publikation der Texte. Daher ist die formale Gestaltung, sprich das Schriftbild und die Leserlichkeit für Gruppe 3 von großer Bedeutung und wird laut unserer Testung bestätigt.

Schaut man sich die Mittelwerte des **Schreibtests insgesamt** an, weisen alle drei Gruppen ein Ansteigen der Ergebnisse von Messzeitpunkt I zu Messzeitpunkt II auf, wobei die Schreibkonferenz-Gruppe (Gruppe 3) auch hier mit 9,97 zur ersten Messung höhere Werte als Gruppe 1 und 2 vorlegt und zur zweiten Messung bis 12,18 ansteigt.

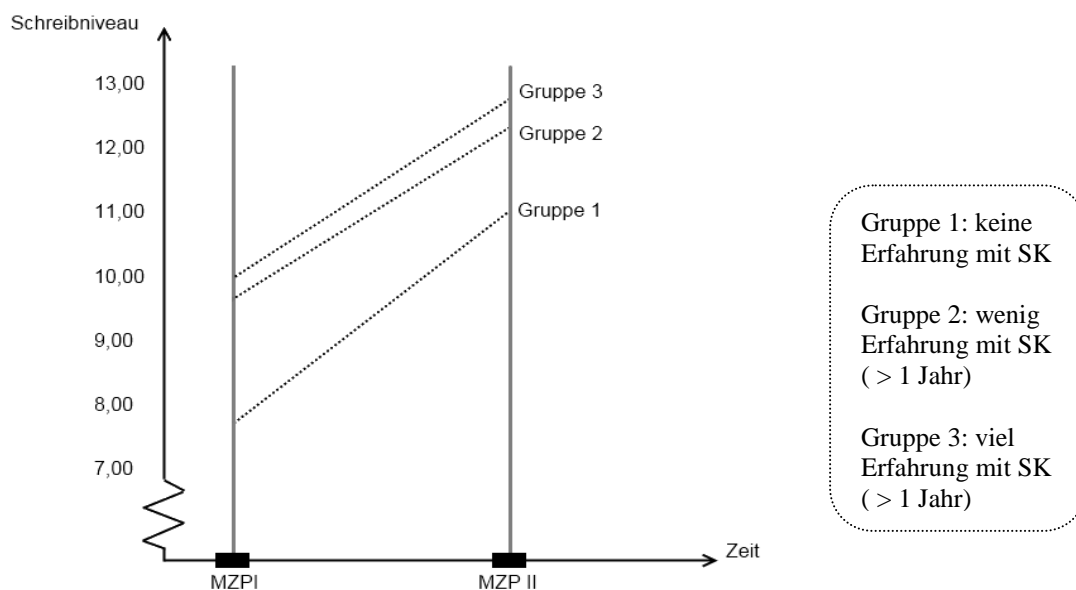


Abbildung 12: Schreibtest gesamt

4. Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde die Methode der Schreibkonferenz als Alternative zum traditionellen Deutschunterricht untersucht. Dazu wurde eine Stichprobe von Schülern der dritten und vierten Klasse in drei Gruppen unterteilt: Gruppe 1, die nur mit dem traditionellen Unterricht vertraut ist; Gruppe 2, die weniger als ein Jahr mit der Schreibkonferenz arbeitet; Gruppe 3, welche seit mehr als einem Jahr die Schreibkonferenz verwendet. Zwischen Prä- und Posttest lag ein halbes Jahr. Zu beiden Zeitpunkten sollten die Schüler einen Fragebogen ausfüllen und einen Schreibtest durchführen. Die so entstandenen Daten bildeten die Grundlage sowohl für die empirische Untersuchung, deren Auswertung mit One-Way-ANOVAs erfolgte, als auch für die Analyse der schriftlichen Arbeiten. Im Hinblick auf die Literatur und Gespräche mit erfahrenen Lehrern wurden Hypothesen aufgestellt, die im Laufe der empirischen Untersuchung überprüft werden sollten.

Größtenteils konnte bei den pädagogisch-psychologischen Variablen zu der Lern- und Leistungsmotivation, dem Selbstkonzept, der Schuleinstellung etc. nicht gezeigt werden, dass die erwarteten signifikanten Unterschiede zwischen den drei Testgruppen wie prognostiziert vorhanden waren. Von den kleineren Teilhypothesen wurde lediglich eine vollständig bestätigt. Grund hierfür kann der bereits mehrmals angesprochene „Deckeneffekt“ sein, d.h. die Ausgangslage ist bereits so hoch bzw. so gut, dass sich kaum noch Veränderungen aufzeigen lassen.

Anders als das zuerst angenommene Muster (siehe II.2. Hypothesen) zeigt sich folgendes Bild: Sehr häufig hatte die Gruppe mit dem traditionellen Unterricht die höchsten Mittelwerte. Die beiden Schreibkonferenzgruppen dagegen lagen zum ersten Messzeitpunkt annähernd auf gleicher Stufe. Zum zweiten Messzeitpunkt gab es einen Abfall von Gruppe 1, wodurch diese unter die Mittelwerte der beiden Schreibkonferenzgruppen rutschte. Die folgende Grafik zeigt den beschriebenen Sachverhalt.

II. TEIL -
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

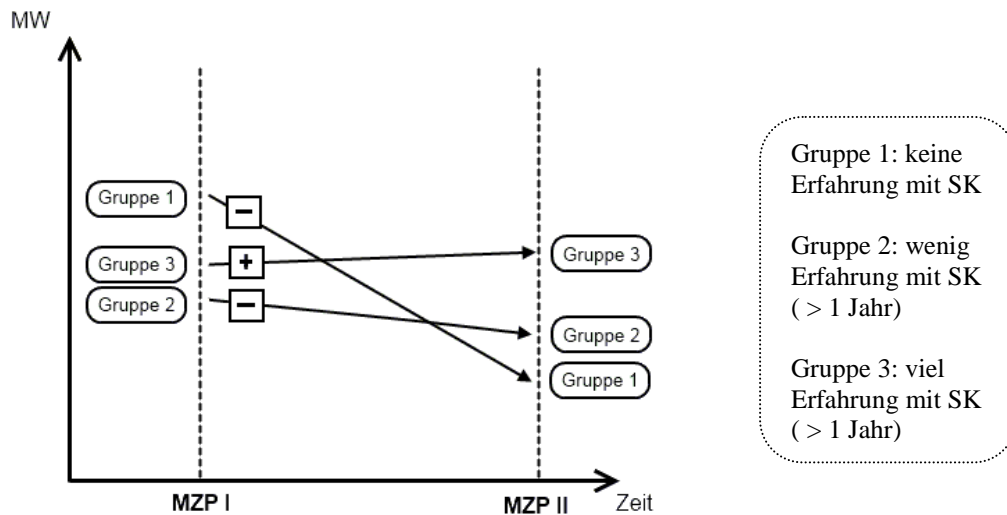


Abbildung 13: Mittelwertveränderungen aller Skalen von MZP I zu MZP II laut Untersuchung

Zusammenfassend sieht das Ergebnis der anfänglich acht Teilhypothesen wie folgt aus:

Tabelle 34: Hypothesen

1. Einsatz einzelnen Aspekte der Schreibkonferenz	nicht eindeutig
2. Strukturierung des Unterrichts	ohne Ergebnis
3. Fähigkeitsselbstkonzept	ohne Ergebnis
4. Zielorientierung	ohne Ergebnis
5. Gefühl des Angenommenseins durch den Lehrer	ohne Ergebnis
6. Schuleinstellung	nicht eindeutig
7. Interesse an Deutsch	voll angenommen
8. Schreibkompetenzen	teilweise angenommen

Abschnitt 3.3.1 hat gezeigt, dass die Schreibkonferenz keinen Einfluss auf die tatsächliche Deutschnote der Schüler hat. Da jedoch die Schüler, die mit der Schreibkonferenz arbeiteten, im Gegensatz zum traditionellen Unterricht sehr wenig Raum nach oben für ihre Noten gesehen haben, entsteht die Vermutung, dass die Schüler bereits „ihr Bestes“ gaben. Die Schlussfolgerung hieraus: Die Schreibkonferenz motiviert Schüler zu ihren Höchstleistungen in größerem Ausmaß als der traditionelle Unterricht.

Aus Abschnitt 3.3.2 stammt das paradoxe Ergebnis, dass die Schreibkonferenzgruppen die typischen Aspekte einer Schreibkonferenz nicht häufiger im Unterricht verwendet

haben als die Gruppe mit dem traditionellen Unterricht. Bei den Fragen nach dem tatsächlichen Können dieser Aspekte, gab es zumindest drei Items mit ausreichenden Signifikanzen. Jedoch lässt sich aus diesen nicht eindeutig schlussfolgern, ob eine Gruppe gegenüber den anderen bestimmte Aspekte tatsächlich besser beherrscht oder nicht. So blieb Teilhypothese 1 ohne eindeutiges Ergebnis.

Das Interesse an Deutsch ist, wie Abschnitt 3.3.8 zeigt, bei den Schreibkonferenzgruppen nicht zwangsläufig höher als bei der Gruppe mit dem traditionellen Unterricht. Allerdings sinkt das Interesse in einem deutlich geringeren Maße. Da dieses für Schüler in der dritten und vierten Klassenstufe so typische sinkende Interesse deutlich geringer ausgeprägt ist, spricht dies erneut für die motivierende Natur der Schreibkonferenz. Die Motivation erwächst hier zum einen daraus, dass die Schüler am Prozess des eigenen Überarbeitens teilhaben und die Qualitätssteigerung an ihren Texten schrittweise miterleben. Sie begegnen den sprachlichen Schwierigkeiten nicht an unbekanntem, fremden Texten, sondern an eigenem Geschriebenem, d.h. die Überarbeitung entsteht in einer natürlichen Situation. Zum anderen erhalten die jungen Autoren in den Schreibkonferenzen positives Feedback, arbeiten im Team zusammen und können am Ende des Textprozesses ihren eigenen „überarbeiteten“ Text präsentieren. Dieser ist auf der einen Seite ihr eigenes Werk, auf der anderen Seite aber auch durch die gemeinsame Schreibkonferenz-Arbeit, d.h. durch die Unterstützung und den Halt der Gruppe, eine Teamarbeit. Die motivierende Wirkung lässt das Interesse am Deutschunterricht bzw. an Deutsch weiter positiv bestehen.

In Abschnitt 3.4 wurden die Schreibtests ausgewertet. Hier kristallisierte sich im Hinblick auf die Auswertung des gesamten Schreibtests heraus, dass Gruppe 3 bereits zu Messzeitpunkt I sehr hohe Mittelwerte aufweist, d.h. diese bereits höher sind als in Gruppe 1 und 2. Des Weiteren steigen zum II. Messzeitpunkt die Mittelwerte der Gruppe 3 noch an und liegen ebenfalls über denen der Gruppen 1 und 2.

Die Ergebnisse des Schreibtests weisen somit auf, dass sich in der Schreibkonferenz-Gruppe eine sehr gute Schreibkompetenz verzeichnen lässt, die sich im Laufe der Zeit sogar steigern lässt. Eine solche Optimierung der Schreibkompetenz mithilfe von Schreibkonferenzen könnte durchaus durch die immer wiederkehrende Überarbeitung der Texte zustande gekommen sein. Des Weiteren führt die Distanz zum eigenen Text

durch die abwechselnde Arbeit an Texten der anderen Autorenkinder zu einem Bewusstwerden der Funktion des eigenen Geschriebenen, wodurch metakognitives Wissen über das eigene Handeln aufgebaut wird, wie es bereits Fix (2006, S.165 u. S.171) beschrieben hat.

Damit solch gute Schreibkompetenzen erreicht werden und Überarbeitungen auf allen Ebenen des Textes von den Schülern durchgeführt werden können, müssen diese zuvor im Unterricht durch die Lehrkraft mit den Schülern erarbeitet und gefestigt werden, damit diese von den Schülern während der Textarbeit abrufbar sind. Die Schüler benötigen Vorwissen über Inhalte, Textmuster, Sprach- und Schriftsystem sowie Formulierungshandlungen.

Insbesondere beim Satzgefüge lassen sich in der Schreibkonferenzgruppe sehr hohe Mittelwerte aufzeigen, welche sich auch hier zwischen den zwei Messzeitpunkten noch erhöhen. Auch dieses gute Ergebnis ist der intensiven Arbeit mit und der Überarbeitung an Texten, wie sie in den Schreibkonferenzen durchgeführt werden, zuzuschreiben. So weist Gruppe 3 Ansätze auf, die über die Oberflächenkorrektur hinausgehen. Auf die Satzkomplexität in den Schreibkonferenzen wird hier ein ganz besonderer Fokus gelegt. Selbst Schüler, die wahrscheinlich bei alleinigem Schreiben an ihrem Text auf die Satzstrukturen kein Augenmerk gelegt bzw. an die Syntax keinen Gedanken verschwendet hätten, werden durch die gemeinsame Arbeit in der Gruppe mit dieser Ebene der Textarbeit konfrontiert und zur Überarbeitung angehalten, was die doch sehr guten Werte in Gruppe 3 beweisen. Wie viele Lehrer, die an der Studie teilgenommen haben, berichteten, konnte beobachtet werden, dass die Schüler Anregungen ihrer Klassenkameraden in den meisten Fällen besser und eher annahmen, als die von Erwachsenen, insbesondere der Lehrer. Auch Fritzsche sieht in dem Verfahren die Chance, dass Kinder bei ihrer Kritik „näher an dem liegen, was der Schreiber verstehen kann, als wenn ein Erwachsener aus seiner Sicht und mit seiner Schreibkompetenz Stellung nehmen würde“ (Fritzsche 2001, S.212f.).

So lässt sich die Schreibkonferenz abschließend, insbesondere in Bezug auf die Entwicklung der Schreibkompetenz, als positives Schreibmodell im Schulunterricht festhalten. Neben der Textoptimierung weist das Konzept eine motivierende Wirkung auf, was das anhaltende Interesse an Deutsch erklärt.

„Schreiben wird im Rahmen von Schreibkonferenzen für Kinder zu einer Fähigkeit, deren Erwerb nicht mehr undurchschaubaren Gesetzmäßigkeiten unterliegt. Schreiben wird hier von den Kindern erlebt als eine Fähigkeit, die sie selbstgesteuert, durch eigene Aktivität beeinflussbar erwerben und weiterentwickeln können“ (Spitta 1993, S.11). Dies scheint eine der Besonderheiten des Prozess- und Handlungscharakter orientierten Konzeptes der Schreibkonferenz zu sein. Es ist anzunehmen, dass die Schüler durch die Arbeit in den Konferenzgruppen, das Überarbeiten am Text und die Veröffentlichung des eigenen Textes und dessen Kritik in ihren Kompetenzen und Fähigkeiten der Textproduktion und auch des Textverstehens geschult werden.

Durch die hier durchgeführte Untersuchung, einhergehend mit Berichten der Lehrkräfte und Schüler, lässt sich schließlich bestätigen, dass das Modell der Schreibkonferenz kritisches und verfeinertes Beurteilen eigener wie fremder Texte, das Erlernen einer entsprechenden Metakommunikation sowie die Entwicklung von „text-, adressaten- und absichtsgemäßen Schreibstrategien [...], statt Schreiben auf die Erfüllung von Lehrererwartungen zu begrenzen“ (Spitta 1992, S.21), und schließlich die Motivation, *schreiben zu wollen*, bei den Schülern fördert. Ob das prozessorientierte Unterrichtsmodell der *Writing Conference* diese komplexen Ziele längerfristig umzusetzen vermag, müsste mithilfe einer über einen längeren Zeitraum angelegten Ergänzungsstudie geklärt werden. Wie die empirischen Ergebnisse zu diesem Thema allerdings aufzeigen, lassen sich die vorherigen Fragestellungen zum Teil positiv beantworten und die Konzeption der Schreibkonferenz als ein durchaus für den Schreibunterricht innovativ einsetzbares Verfahren präsentieren. Dass Lehrkräfte dann tatsächlich in der Lage sind, derartige prozessorientierte Modelle mit ihren Schülern erfolgreich umzusetzen, dürfte allerdings auch davon abhängen, inwieweit solche schreibdidaktischen Konzeptionen verstärkt in die Lehreraus- und -weiterbildung einbezogen werden.

Diesbezüglich wurde im Anschluss an die hier aufgezeigte Studie eine Lehrerfortbildung zum Modell der Schreibkonferenz entwickelt und mit einer kleinen Gruppe von Lehrkräften exemplarisch in drei Modulen durchgeführt.

Dieses Beispiel einer möglichen Fortbildung wird in Anhang 1 als Vorschlag, die Förderung der Lehrer durch Fortbildungsmaßnahmen zu unterstützen, skizziert.

LITERATUR

- Abraham, U., Beisbart, O., Koß, G., Marenbach, D.
Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder – Tätigkeiten – Methoden
Donauwörth: Auer 1998
- Aloia, G.F.
Effects of physical stigmata and labels on judgements of subnormality by preservice teachers
In: *Mental Retardation*, 13, 1975, S.17-21
- Bartnitzky, H. (Hrsg.)
Kunterbunt – Klasse 4
Stuttgart: Klett-Grundschulverlag 1998
- Baurmann, J. & Ludwig, O.
Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen.
In: Boueke, D. & Hopster, N. (Hrsg.): *Schreiben – schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag.*
Tübingen: Narr 1985, S.254-276
- Beck, O.
Theorie und Praxis der Aufsatzbeurteilung – Ein Handbuch für Lehrende und Studierende
Bochum: Verlag Ferdinand Kamp 1979
- Becker-Mrotzek, M.
Schreibkonferenzen: Eine diskursive Form der Textbearbeitung
In: *Grundschule* 12, 2000, S.49-53
- Bereiter, C. & Scardamalia, M.
The psychology of written composition
Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum 1987
- Boettcher, W., Firges, J., Sitta, H., Tymister, H.J.
Schulaufsätze. Texte für Leser
Düsseldorf: Schwann 1973
- Bönsch, M.
Offener Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe I. Praxisleitende Theorie und theoriebildende Praxis
Hannover: Hahnsche Buchhandlung 1993
- Bortz, J. & Döhring, N.
Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler
Berlin: Springer 1995

Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R. (Hrsg.)

IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich

Münster: Waxmann 2007

Böttcher, I.

Kreatives Schreiben

Berlin: Cornelsen Scriptor 1999

Böttcher, I., Becker-Mrotzek, M.

Texte bearbeiten, bewerten und benoten

Berlin: Cornelsen Scriptor 2003

Boueke, D. & Schüle, F.

'Personales Schreiben'. Bemerkungen zur neueren Entwicklung der Aufsatzdidaktik

In: Boueke, D. & Hopster, N. (Hrsg.): *Schreiben – Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag*

Tübingen: Narr 1985, S.277-301

Bräuer, G.

Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibdidaktik

Innsbruck: Studien-Verlag 1998

Braukmann, W.

Freies Schreiben. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II

Berlin: Cornelsen Scriptor 2003

Bremerich-Vos, A.

Zur Entwicklung der Qualität des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I – Anmerkungen aus fachdidaktischer Perspektive

[http://www.learn-line.nrw.de/angebote/qualitaetsentwicklung/download/](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/qualitaetsentwicklung/download/bremerich_vos.pdf)

[bremerich_vos.pdf](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/qualitaetsentwicklung/download/bremerich_vos.pdf)

(Stand: 08.07.2010)

Clifford, M.M. & Walster, E.

The effect of physical attractiveness on teacher expectations

In: *Sociology of Education*, 46, 1973, S.248-258

Crichton, M.

DinoPark

München: Droemer Knaur 1991

Dion, K.

Physical attractiveness and evaluation of children's transgressions

In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 24 (2), 1972, S.207-213

Dörner, D.

Problemlösen als Informationsverarbeitung

Stuttgart: Kohlhammer 1976

Dorsic, C.

Lernstrategien und die Bedeutung von autonomen Lernen für die Aneignung von Wortschatz im Bereich Deutsch als Zweitsprache

Norderstedt: Grin Verlag 2008

Eggers, H.

Autonomes Lernen im Englischunterricht der Grundschule

Norderstedt: Grin Verlag 2008

Fix, M.

Textrevisionen in der Schule: prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen

Hohengehren: Schneider Verlag 2000

Fix, M.

Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht

Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag 2006

Fritzsche, J.

Schriftlicher Sprachgebrauch

In: Lange, G., Neumann, K., Ziesenis, W. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 1*

Hohengehren: Schneider Verlag 2001, S.201-225

Graves, D.

Writing: Teachers and Children at Work

London: Heinemann London 1983

Graves, D.

Kinder als Autoren: Die Schreibkonferenz

In: Brügelmann, H. (Hrsg.): *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher.*

Konstanz: Faude 1986, S.135-157

Grzesik, J. & Fischer, M.

Was leisten Kriterien für die Aufsatzbewertung?

Opladen: Westdeutscher Verlag 1984

Hahn, H.

Flensburger Norm für Aufsatzbeurteilung

In: *Die Pädagogische Provinz*, 1966, S.309-310

- Hayes, J. & Flower, L.
Identifying the Organization of Writing Processes
In: Gregg, L.W. & Steinberg, E.R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*
Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1980, S.3-30
- Hayes, J.R., Flower, L.S., Scriber, K.A., Stratman, J.F., Carey, L.
Cognitive processes in revision
In: Rosenberg, S. (Hrsg.): *Advances in applied psycholinguistics, Bd.2*
Cambridge: Cambridge University Press, 1987, S.176-240
- Hegele, I.
Lernziel: Texte schreiben, überarbeiten und gestalten
Stuttgart: Beltz 2000
- Held, U.
Textüberarbeitung in der Grundschule
Frankfurt: Peter Lang 2006
- Helmers, H.
Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung
Stuttgart: Ernst Klett 1966
- Helmke, A., Helmke, T., Heyne, N., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W., Wagner, W.
Befragungsinstrumente der Unterrichtsstudie `VERA – Gute Unterrichtspraxis`
Landau: Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, 2007a, Arbeitspapier
- Helmke, A., Helmke, T., Heyne, N., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W., Wagner, W.
Beobachtungsinstrumente der Unterrichtsstudie `VERA – Gute Unterrichtspraxis`
Landau: Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, 2007b, Arbeitspapier
- Ingendahl, W.
Aufsatzerziehung als Hilfe zur Emanzipation
Düsseldorf: Schwann 1972
- Ivo, H.
Lehrer korrigieren Aufsätze
Frankfurt a.M./Berlin/München: Verlag Moritz Diesterweg 1982
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.S., Wigfield, A.
Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve
In: *Child Development*, 03./04.2002, Volume 73, Nr. 2, S.509-527
- Kenealy, P., Frude, N., Shaw, W.
Influence of children's physical attractiveness on teacher expectations
In: *Journal of Social Psychology*, 128, 1987, S.373-383

Knischek, S.

Lebensweisheiten berühmter Philosophen

Hannover: Humboldt Verlag 2005

Krämer, E.

Korrekturmethode des deutschen Aufsatzes mit besonderer Berücksichtigung der Reifeprüfungsarbeit

In: *Der Deutschunterricht*, Heft 5, 1970, S.134-138

Krebs, D.

Aufsätze beurteilen: Klasse 3/4

Lichtenau: AOL Verlag 2006

Ludwig, O.

Der Schulaufsatz – Seine Geschichte in Deutschland

Berlin: Walter de Gruyter 1988

Lueg, C.H.

Kriterien für die Beurteilung von Schüleraufsätzen

In: *Mittlungen des deutschen Germanistenverbandes*, 1972, S.8-9

Marsh, H.W., Barnes, J., Cairns, L., Tidman, M.

Self-description questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children

In: *Journal of Educational Psychology*, 83, 1984, S.377-392

Marthaler, T.

Es gibt sechs Aufsatzarten

In: *DU 14*, Heft 4, 1962, S.53-63

Morgenstern, C.

Stufen, Erziehung (1911)

In: Strerath-Bolz, U. (Hrsg.): *Der große Zitatenschatz*, 4. Auflage

Augsburg: Weltbild Buchverlag 2007, S.107

Müller, A.

Das Überarbeiten eigener Texte an fremden Entwürfen

In: *Praxis Deutsch* 23, Heft 137, 1996, S.40-44

Murray, D.M.

A Writer teaches Writing: A practical method of teaching composition

Boston: Houghton Mifflin 1968

Neider N.

Autonom lernen – intuitiv verstehen: Grundlagen kindlicher Entwicklung

Stuttgart: Freies Geistesleben 2008

Nicholls, J.G. & Miller, A.T.

Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability

In: Nicholls, J.G.: *Advances in motivation and achievement: Vol. 3. The development of achievement motivation*

Greenwich, CT: JAI 1984

Niemer, H.

Schreibkonferenzen machen den Kindern Mut, das Wagnis des Geschichtenschreibens einzugehen...

In: *Die Grundschulzeitschrift* 30, 1989, S.12-16

Nussbaumer, M.

Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten.

Tübingen: Niemeyer 1991

Paul, J.

Levana oder Erziehlehre, 3. aus dem literarischen Nachlass des Verfassers vermehrte Auflage

Stuttgart/ Tübingen: Cotta 1845

Peltzer, K.

Das treffende Wort, 2. Auflage

München: Ott Verlag 1956

Peltzer, K. & v. Normann, R.

Das treffende Wort, 27. Auflage

München: Ott Verlag 2004

Pospeschill, M.

Statistische Methoden – Strukturen, Grundlagen, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften

München: Spektrum Akademischer Verlag 2006

Pramper, W.

Didaktik der Leistungsbeurteilung und des Förderunterrichts (Seminarskript)

http://www.pramper.at/bibliothek/bibliothek_2/LEISTUNGSBEURTEILUNG.pdf

(Stand: 08.07.2010)

Raab, G., Unger, A., Unger, F.

Methoden der Marketing-Forschung: Grundlagen und Praxisbeispiele, 2. Auflage

Wiesbaden: Gabler 2009

Rahn, F.

Aufsatzerziehung. Eine Handreichung für Deutschlehrer zur Erfüllung der Lehrplananforderungen, 1. Auflage

Frankfurt: Diesterweg 1938

Rahn, F.

Aufsatzerziehung. Eine Handreichung für Deutschlehrer zur Erfüllung der Lehrplananforderungen, 2. Auflage

Frankfurt: Diesterweg 1941

Rauer, W. & Schuck, K.D.

FEES 3-4; Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen

Goettingen: Beltz 2003

Reuschling, G.

Erzähltexte schreiben

In: Merkelbach, V. (Hrsg.): *Kreatives Schreiben*

Braunschweig: Westermann 1993, S.42-58

Reuschling, G.

Als wär sie gar nicht Susanne und die Laura

In: *Praxis Deutsch* 137, 1996, S.29-33

Rogosa, D.R., Brandt, D., Zimowski, M.

A Growth Curve Approach to the Measurement of Change

In: *Psychological Bulletin*, 90, 1982, S.726-748

Sanner, R.

Textbewertung und Schulaufsatz

München: Kösel-Verlag 1979

Schnell, R., Hill, B.P., Esser, E.

Methoden der empirischen Sozialforschung, 8. Auflage

München: Oldenbourg 2008

Schober, B.

Entwicklung und Evaluation des Münchner Motivationstrainings (MMT)

Regensburg: Roderer Verlag 2002

Schoene, C., Dickhaeuser, O., Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J.

SESSKO; Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts

Goettingen: Hogrefe 2002

Schröter, G.

Die ungerechte Aufsatzzensur

In: *Kamps pädagogische Taschenbücher*, Band 48

Bochum: Kamp 1971

Seidemann, W.

Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung, 1. Auflage

Heidelberg: Quelle und Meyer 1927

Seidemann, W.

Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung, 7. Auflage

Heidelberg: Quelle und Meyer 1965

Simon, E.

Die Schreibkonferenz. Eine Alternative zum traditionellen Unterricht

In: *Die Grundschule*, 2, 1997, S.51-54

Spinner, K.

Kreativer Deutschunterricht

Seelze: Kallmeyer 2001

Spitta, G.

Schreibkonferenzen

In: *Die Grundschulzeitschrift*, 30, 1989, S.4-9

Spitta, G.

Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten

Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor 1992

Spitta, G.

Schreibkonferenzen – haben sie sich bewährt?

In: *Grundschulzeitschrift* 61, 1993, S.8-13

Spitta, G.

Laßt die Kinder zeigen, was sie tatsächlich können! Freies Schreiben und Schreibkonferenzen – ein Weg, die eigenen Fähigkeiten zu entdecken und zu vervollkommen

In: Spitta, G. (Hrsg.): *Freies Schreiben – eigene Wege gehen*

Lengwil: Libelle, 1998, S.43-80

Steinig, W. & Huneke, H.-W.

Sprachdidaktik Deutsch

Berlin: Erich Schmiech Verlag 2002

Stipek, D.J.

The development of achievement motivation

In: Ames, C. & Ames, R.: *Research on motivation and education: Student motivation – Vol. 1*

San Diego, CA: Academic 1984, S.145-174

Stipek, D.J. & MacIver, D.

Developmental changes in children's assessment of intellectual competence

In: *Child Development*, 60, 1989, S.531-538

Thonke, F., Groß Ophoff, J., Hosenfeld, I., Isaac, K.
Kriteriengestützte Erfassung von Schreibleistungen im Projekt VERA
In: Hofmann, B. & Valtin, R. (Hrsg.): *Checkpoint Literacy – Tagungsband 2 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin*
Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2008, S.28-35

Weber, A.
Dialektik der Aufsatzbeurteilung
Donauwörth: Auer Verlag 1975

Werder, L.v.
Lehrbuch des kreativen Schreibens
Berlin: Schibri-Verlag 2001

Wigfield, A., Eccles, J.S., Yoon, K.S., Harold, R.D., Arbreton, A.J.A., Blumenfeld, P.C.
Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study
In: *Journal of Educational Psychology*, 89, 1997, S.451-469

Wrobel, A.
Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion
Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1995

**ANHANG 1 -
LEHRERFORTBILDUNG**

Eine Lehrerfortbildung – Ablauf und Durchführung

Im Anschluss an die empirische Untersuchung wurde mit einer Auswahl von Lehrern eine Lehrerfortbildung zum Thema „Schreibkonferenz“ durchgeführt. Die Schulung gestaltete sich in drei Module, deren Inhalte im Folgenden kurz vorgestellt werden.

MODUL 1

Das erste Modul bestand aus zwei Zeitstunden und diente zur Einführung in das Thema sowie als Informationsveranstaltung zu Aufbau, Inhalten und Zielen der Fortbildung.

ABLAUF

- 1. Begrüßung der Lehrer und Lehrerinnen**
- 2. Kennenlernen/ Vorstellung**
- 3. Vortrag: „Von der traditionellen Aufsatzdidaktik bis hin zu prozessorientierten Schreibmodellen“**
- 4. Plenumsdiskussion mit Zitaten zum Schreiben und zur Schreibkonferenz**
- 5. Vorteile und Nachteile von konventioneller Aufsatzdidaktik vs. Schreibkonferenz (Kleingruppen & Plenum)**
- 6. Organisatorische Fragen, Terminabsprachen, Gruppeneinteilung, Logbuch**

ERLÄUTERUNG EINZELNER PUNKTE

Zu Punkt 3) Vortrag „Von der traditionellen Aufsatzdidaktik bis hin zu prozessorientierten Schreibmodellen“

Der Vortrag in Stichpunkten:

Gliederung

1. Überblick der Geschichte des Aufsatzunterrichts
2. Traditionelle Aufsatzdidaktik
3. Textarten/Textsorten
4. Kreatives Schreiben
5. Kooperatives Schreiben
6. Abschluss

1. Überblick der Geschichte des Aufsatzunterrichts

- 18. Jh. Einführung des Aufsatzunterrichts
- Mitte 19. Jh. „gebundener Aufsatz“ an Gymnasien
- Beginn 20. Jh. „freier Aufsatz“ an Volksschulen (Kunsterziehungsbewegung); „Erlebnisaufsatz“
- Ab 20er Jahre „sprachschaffender bzw. sprachgestaltender Aufsatz“
- Bis in 60er Jahre traditioneller Aufsatzunterricht
- 70er Jahre kommunikativer Zweck der Aufsätze (kommunikative Wende)
- 80er Jahre interdisziplinäre Schreibforschung
- heute prozessorientierte Schreibdidaktik

2. Traditionelle Aufsatzdidaktik

- sprachschaffender Aufsatzunterricht → „innere Sprachform“
- sprachgestaltender Aufsatz → „Nachgestalten“ von vorgegebenen Aufsatzformen
- subjekt- und objektbezogene Aufsatzarten

Tabelle 35: Traditionelle Aufsatzarten nach Theo Marthaler (1962, S.53ff.)

	Subjektbezogen	Objektbezogen
Geschehnisse	Erzählungen	Berichte
Sachverhalte	Schilderungen	Beschreibungen
Gedanken	Betrachtungen (Besinnungsaufsätze)	Abhandlungen (Erörterungen)

3. Textarten/Textsorten

- „sprachliche Formen, die in der Wirklichkeit, in der Gesellschaft verwendet werden“
- z.B.: Gebrauchsanleitungen, Rezepte, Nachrichten, Einladungen, lit. Gattungen
- Textarten meist Teil eines größeren Zusammenhangs
→ realistischer, sozialer Kontext (Lerntheorien)

4. Kreatives Schreiben

- „...erfasst mehr als andere Zugänge zum Schreiben die ganze Person“ (Spinner 1993)
- „Kreativ sein“ bedeutet, etwas Neues zu schaffen
- angeleitetes Schreiben, d.h. Regeln & Formen erleichtern das Schreiben, initiieren den Schreibprozess, sind aber NICHT verbindlich!!!

Ziele & Perspektiven des kreativen Schreibens

- persönliche Ausdrucksfähigkeit stärken
- Vorstellungskraft entfalten
- Angst vor dem leeren Blatt vertreiben
- Neue Perspektiven für die Planung, Gestaltung und Überarbeitung von Texten eröffnen

Prinzipien des kreativen Schreibens

- **Prinzip der Irritation** (70er Jahre)
Routinen & gewohnte Denkbahnen in kreativen Prozessen überwinden
→ neue überraschende Lösungen
- **Prinzip der Expression** (80er Jahre)
Kreativität ist kein divergentes Denken, sondern ein subjekt-authentischer Ausdruck
- **Prinzip der Imagination**
Kreativität als inneres Vermögen, das die beiden Pole Kognition und Emotion ergänzt und verbindet

Methoden des kreativen Schreibens (Methodengruppen nach Ingrid Böttcher (vgl. Böttcher 1999, S.21ff)):

- assoziatives Verfahren
- Schreibspiele und kooperatives Schreiben
- Schreiben nach Vorgabe, Regeln und Mustern
- Schreiben zu oder nach literarischen sowie anderen Texten
- Schreiben zu Stimuli
- Weiterschreiben an kreativen Texten

Kreatives Schreiben – Schreibentwicklungsforschung

- Beitrag zur Schreibentwicklung von Grundschulern
- Erwerb von Teilfertigkeiten der Schreibkompetenz: „Planen“, „Überarbeiten der Texte“, „Orientierung am Leser“
- Schreiben in konkreter Erfahrungswelt der Kinder → Schreibmotivation

5. Kooperatives Schreiben

- „*Group Writing*“
 - gemeinsamer Produktionsprozess
- „*Interactive Writing*“
 - Schreiber in Interaktion mit anderen Personen
 - Kommentierung/Bewertung der Textentwürfe durch Mitschüler & Lehrer
 - Textrevison als Teilprozess *während* des Schreibens → z.B. Schreibkonferenz

6. Abschluss

- Entwicklungstendenz: Von der Produktorientierung (Aufsatz) zur Prozessorientierung (Schreibprozess)
- Offene Frage: Mögliche Integration von Altem und Neuem?
- Prozess *und* Produkt!

Zu Punkt 4) Zitate zum Schreiben und zur Schreibkonferenz..

Die Lehrkräfte setzten sich in einer Plenumsdiskussion mit folgenden Zitaten zum Schreiben bzw. zur Schreibkonferenz auseinander = Meinungsaustausch

Zitate:

„Writing is rewriting“ – „Schreiben heißt Überarbeiten“

D.M. Murray 1968

„Schreiben ist eine komplexe Handlung. Sie ist vielgestaltiger und disparater, als ihre Produkte – die Texte – es erscheinen lassen. Denn Texte zeichnen sich dadurch aus, dass die Spuren ihrer Entstehung an ihnen getilgt sind.“

Arne Wrobel 1995

„Schreiben verlangt, ähnlich wie Jonglieren, die Koordination der verschiedensten Handlungen.“

Ein Jongleur 14. Jahrhundert

„Schreibkonferenzen machen den Kindern Mut, das Wagnis des Geschichtschreibens einzugehen...“

Hauke Niemer 1989

„In Schreibkonferenzen ist der Weg das Ziel, denn diese Arbeitssituation bedeutet für Kinder: Ich erlebe mich im Prozess des Lernens, ich selbst kann mir und anderen helfen. Die vorschnelle Produktorientierung konventioneller Lernmuster in der Schule wird hier um die heute so notwendige Orientierung auf ein dialogisches und kooperatives Lernmodell ergänzt – das erlebt jeder, der an Schreibkonferenzen mit Kindern teilnimmt.“

Wulf Wallrabenstein 1993

Fragen an die Lehrer:

→ „Was verstehen Sie unter folgendem Zitat?“

→ „Stimmen Sie damit überein?“

→ „Im Bezug zur Schreibkonferenz: Was würden Sie dem Zitat ergänzen?“

Zu Punkt 5) Schreibkonferenz vs. konventionelle Aufsatzdidaktik

Die Lehrkräfte hatten nun bereits erste Informationen zur konventionellen Aufsatzdidaktik und der Schreibkonferenz erhalten und diesbezüglich diskutiert. Im Folgenden wurden diese neu gewonnenen Eindrücke und die eigenen Erfahrungen in zwei Gruppen vertieft und erörtert.

Gruppe 1 vertrat dabei den Standpunkt „PRO Schreibkonferenz“, Gruppe 2 „PRO konventionelle Aufsatzdidaktik“. Die Ergebnisse wurden in Stichpunkten auf Folien notiert und von den Gruppen präsentiert (siehe Tabelle 36).

Nach Vorstellung der Ergebnisse folgte eine rege Plenumsdiskussion. Im Zuge derer zeigte ich meine Überlegungen bzw. Ergebnisse (siehe Tabelle 37) zur Gegenüberstellung von Schreibkonferenz und konventioneller Aufsatzdidaktik auf, welche erneut Diskussionsstoff lieferten.

Tabelle 36: Ergebnisse der Lehrkräfte in Stichpunkten

Schreibkonferenz	konventionelle Aufsatzdidaktik
<ul style="list-style-type: none"> → Förderung der Sprachkompetenz der Schüler → Teamfähigkeit → selbstständiges Arbeiten → Verantwortung für das eigene Tun → Kritikfähigkeit erlernen → Motivation → Effektivität durch Rückmeldung der Mitschüler → Umgang mit Heterogenität in der Klasse → soziales Lernen → Lehrkraft kann beobachten → als Komponente des offenen Unterrichts → Adressatenbezogen → kooperatives Kommunikationstraining → gedanklicher und sprachlicher Austausch von Ideen → Helferprinzip (gute Schüler „beraten“ schwächere Schüler) 	<ul style="list-style-type: none"> → Lernen am Beispiel → Kriterien als Hilfe → liefert Grundlagen → Zeitfaktor: ökonomischer, effektiver als Schreibkonferenz → gibt Impulse → vorgegebener Rahmen → für schwächere Schüler Hilfe: Gerüst, Wortmaterial, Gestaltungskriterien → leichtere Bewertung → weniger Methodenkompetenz nötig

Tabelle 37: Schreibkonferenz vs. traditionelle Aufsatzdidaktik – eigene Überlegungen

Schreibkonferenz	traditionelle Aufsatzdidaktik
<ul style="list-style-type: none"> - Lehrperson gibt Anstoß & Motivation - Text wird einer kleinen kritischen Öffentlichkeit präsentiert - Rezipientenreaktion/ Rückmeldung über das Werk von anderen Schülern - problemorientiertes Schreibkonzept mit Prozess- und Handlungscharakter - Schreibkonferenzen werden in kleine Abschnitte gegliedert → Schreiben als Handlung: 1. Sammlung, 2. Planung, 3. Ausarbeitung und 4. Überarbeitung (vgl. Fritzsche 2001, S.211f.) - Jeder Text ist überarbeitungswürdig- und fähig! - Schüler entwickeln selbst Schreibmuster (Reaktionen der Mitschüler geben Hinweise auf evtl. Überarbeitungen des Textes) - Freie Texte/ kreatives Schreiben - Ziel: Veröffentlichung des Geschriebenen 	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrperson stellt am positiven Textbeispiel vor, welche Merkmale ein gelungener Text haben sollte. - Lehrperson ist der einzig relevante Empfänger/ Rezipient - keine Berücksichtigung des Schreibprozesses, d.h. keine gedanklichen Planungstätigkeiten, Schreibphasen und Revisionen. - nach kurzer Planung muss der Schüler einen vollständigen Text erstellen, d.h. der Text wird <i>in einem Rutsch</i> geschrieben, ohne Überarbeitung. - Schüler verfassen Texte nach zuvor gezeigten Merkmalen zu vorgegebenen Themen - Ziel: Hat der Schüler die zuvor gezeigten Muster im Text realisieren können?

Zu Punkt 6) Logbuch

Die Lehrkräfte erhielten ein Logbuch (Ausschnitt des Logbuchs auf folgenden Seiten), in dem sie grob ihren durchgeführten Schreibunterricht festhalten sollten. Am Ende der Fortbildung dienen diese Notizen dem Lehrer dazu, die Verteilung und den Einsatz der von ihm angewandten Methoden im eigenen Unterricht zu verdeutlichen.

Logbuch

Aufsatzunterricht



Stundenplan

Bitte schreiben Sie auf, wie der Stundenplan für die Kinder in diesem Schuljahr aussieht.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
08:00 – 09:00					
09:00 – 10:00					
10:00 – 11:00					
11:00 – 12:00					
12:00 – 13:00					
13:00 – 14:00					

ANHANG 1 -
LEHRERFORTBILDUNG

Abbildung 14: Stundenplan

		Std	Thema	Umsetzung:		
				t. Ad. ¹⁰	SK ¹¹	andere:
November	20 - 26			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	27 - 3			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dezember	4 - 10			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	11 - 17			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Abbildung 15: Logbuch-Seite

¹⁰ traditionelle Aufsatzdidaktik

¹¹ Schreibkonferenz

MODUL 2

Das zweite Modul erstreckte sich über drei Zeitstunden und beinhaltete als Schwerpunkte die Einführung in das Modell der Schreibkonferenz nach Gudrun Spitta sowie eine Simulation einer solchen mit den Teilnehmern der Fortbildung.

ABLAUF

- 1. Einleitung**
- 2. Vortrag: „Die Schreibkonferenz nach G. Spitta“**
- 3. Erfahrungsaustausch im Plenum zu methodischen Varianten und Praktikabilität verschiedener schreibdidaktischer Modelle**
- 4. Simulation einer Schreibkonferenz mit den Teilnehmern (1.Teil)**
- 5. In Stichpunkten Feedback zur Simulation**
- 6. Blitzlicht**

ERLÄUTERUNG EINZELNER PUNKTE

Zu Punkt 2) Vortrag: „Die Schreibkonferenz nach G. Spitta“

Der Vortrag in Stichpunkten:

Gliederung:

1. Einführung in die Arbeit mit der Schreibkonferenz
2. Fünf Regeln für Schreibkonferenzen
3. Ziele und Nutzen der Schreibkonferenz
4. Schwierigkeiten von Schreibkonferenzen

1. Einführung in die Arbeit mit der Schreibkonferenz

- ***Einstieg***
 - Klassengespräch: Wie schreiben wohl Erwachsene, insb. Schriftsteller ihre Texte und Bücher?
- ***Manuskriptbeispiel***
 - Präsentieren einer bearbeiteten Manuskriptseite, z.B. von Kinderbuchautor Peter Härtling
 - Kommentare & Meinungen der SchülerInnen
 - Vorschlag: Entwürfe zukünftig einander vorlesen & in kleinen Freundesgruppen besprechen
- ***Die erste Schreibkonferenz***
 - Lehrperson sollte hier noch dabei sein
 - Anregungen, Hinweise
 - Schema eines SK-Ablaufs soll den SchülerInnen als roter Faden dienen
 - zuerst erfolgt eine Entwicklungs- und Erprobungsphase
 - schließlich festhalten der offiziellen Regeln für SK auf Plakaten oder persönlichen Kärtchen

2. Fünf Regeln für Schreibkonferenzen

1. Vorlesen – Spontanreaktion zum Inhalt
2. Satzweises Durchgehen des Textes unter sprachlichen und inhaltlichen Aspekten
3. Satzweise Rechtschreibkontrolle
4. Endredaktion (Lehrkraft liefert Endkorrektur)
5. Veröffentlichungsstunde

2.1 Vorlesen – Spontanreaktion zum Inhalt

- Autorenkind liest seinen Text den "Mitarbeitern" vor
- spontane Reaktionen der Zuhörer zum Inhalt (z.B.: Zustimmung, Mitgefühl, Ablehnung, Nachfragen)
- vertiefende Fragen zum Verständnis des Textes
- Autorenkind gibt Erklärungen dazu ab

2.2 Satzweises Durchgehen des Textes

- inhaltliche Unklarheiten sowie sprachliche Aspekte
- zu Beginn Orientierung an der Lehrperson (Vorbildfunktion)
- Besprechen...
 - der Gliederung des Textes
 - der stereotypen Satzanfänge/ Satzanschlüsse
 - der *treffenden Wörter*/ Wortwiederholungen
 - wie der Text spannender, lebendiger, lustiger gestaltet werden kann
 - wie ein guter Anfang oder Schluss des Textes aussehen könnte mit Hilfe von „Schreibtipps“ (in Karteiform)

→ *Schreibtipps für Satzanschlüsse*

Denkwörter (*und dann, da...*) kannst Du meistens weglassen oder durch treffende Ausdrücke ersetzen!

Zum Beispiel:

*danach, anschließend, später, schließlich, endlich, nach einiger Zeit, ...
deshalb, darum, deswegen...*

2.3 Satzweise Rechtschreibkontrolle

- SchülerInnen entscheiden selber, ob sie die Rechtschreibkontrolle
 - alleine bewältigen oder
 - mit den Mitarbeitern zusammen durchführen
- Hilfsmittel: das Wörterbuch

2.4 Endredaktion

- fertiger Entwurf wird ins Fach „Endredaktion“ der Lehrperson gelegt
- LehrerInnen kennzeichnen vor allem die nicht entdeckten Rechtschreibabweichungen
- Diese werden mit dem Schülern im kurzen Einzelgespräch bereinigt
- Inhaltliche oder stilistische Hinweise werden *nur* auf Verlangen des Autorenkindes gegeben
- Nach der Endredaktion ist der Text *veröffentlichungsreif* und wird auf *Veröffentlichungspapier* übertragen

2.5 Veröffentlichungsstunde

- *Dichterlesung* oder *Autorenstunde* sind von großer Bedeutung für das Gelingen der Arbeit
- Text wird meist vom Autorenkind selbst der Klasse vorgelesen und anschließend darüber diskutiert
- Veröffentlichungsstunde sollte regelmäßig einmal die Woche stattfinden
- Besonderes Arrangement dieser Stunde z.B. sitzt das jeweilige Autorenkind auf einem speziellen Autorenstuhl oder festliche Atmosphäre durch Kerzenlicht, Kekse...

- volle Aufmerksamkeit der Klasse für das Autorenkind, welches damit den "Lohn" für seine Mühe einsteckt
- ggf. kann auch über eine mögliche Note/ Zensur für den Text gesprochen werden

3. Ziele und Nutzen der Schreibkonferenz

- Die Schüler können die eigene und fremde Art zu schreiben und die dazu verwendeten Mittel beschreiben und darüber sprechen (Metakommunikation)
- Sie können die individuellen Schreibstrategien formulieren (durch kreatives Umgehen mit Satzanfängen und -verbindungen, Gebrauch von wörtlicher Rede etc.)
- Sie können ihre eigenen Schreibstrategien mit denen von Mitschülern vergleichen und Elemente in ihre eigenen Vorgehensweisen integrieren
- Sie können eigene und fremde Texte differenziert beurteilen
- Förderung der Sozial- und Sachkompetenz und Selbstständigkeit des Schülers

4. Schwierigkeiten von Schreibkonferenzen

- Startschwierigkeiten
 - Strukturierungsschwierigkeiten
 - Konferenzschwierigkeiten
- Fragen/ Impulse, die die Kinder zum Nachdenken über eine Textstelle anregen
- Keine Ratschläge oder Vorschläge, wie man es angeblich besser oder richtig macht

**Zu Punkt 3) Erfahrungsaustausch im Plenum zu methodischen Varianten
und Praktikabilität verschiedener schreibdidaktischer Modelle**

Im Plenum wurden u.a. folgende Fragen besprochen und diskutiert:

- 1) *Wie führen Sie Schreibkonferenzen durch bzw. setzen sie ähnliche schreibdidaktische Verfahren ein?*
- 2) *In was gleichen bzw. unterscheiden sich ihre Verfahren und das gerade vorgestellte Modell von Spitta?*
- 3) *Was sehen sie als Vorteil, was als Schwierigkeit der Schreibkonferenz an?*

Die Ergebnisse wurden gesammelt und auf Folie notiert, um sie in MODUL 3 als Verbesserungsvorschläge bei eigener Durchführung der Schreibkonferenz den Lehrkräften erneut zu präsentieren.

Zu Punkt 4) Simulation einer Schreibkonferenz (1. Teil)

Die Lehrkräfte wurden in fünf Kleingruppen eingeteilt.

- a. Verteilen der Aufgabenstellungen (siehe folgende Seiten) an jede Gruppe und Anweisung

Gruppe 1: freies Schreiben mit auditivem Schreibimpuls

→ *modernes/ kreatives Schreiben*

Gruppe 2: freies Schreiben mit visuellem Schreibimpuls

→ *modernes/ kreatives Schreiben*

Gruppe 3: eine kurze Erzählung mit offenem Schluss zu Ende schreiben

→ *traditionelles Schreiben*

Gruppe 4: Schreibspiel/ Gedicht

→ *kreatives Schreiben*

Gruppe 5: Anleitung/ Sachtext verfassen

→ *traditionelles Schreiben*

- b. Schreiben der Texte (jeder Lehrer verfasst einen kurzen Text) (30 min)

- c. Besprechung der Texte in Kleingruppen, (50 min)

d.h. jeder der Texte wird in der Kleingruppe vorgelesen, besprochen und Verbesserungsvorschläge werden gemacht, entweder schriftlich oder mündlich

- d. Bearbeitungsphase (jeder bearbeitet/ überarbeitet seinen Text) (20 min)

Die Aufgabenstellungen an die verschiedenen Simulationsgruppen:

Gruppe 1: Freies Schreiben mit auditivem Schreibimpuls

Hören Sie sich folgenden Tonausschnitt an. Schreiben Sie hierzu einen Text (episch, lyrisch oder dramatisch). Lassen Sie Ihrer Kreativität freien Lauf!

→ *Die Gruppe hörte in einem separaten Raum einen 45 Sekunden langen Musik-ausschnitt. Dabei handelte es sich um eine schwere, düstere klassische Melodie, welche mit dem Geräusch eines sich nähernden Zuges endete.*

Gruppe 2: Freies Schreiben mit visuellem Schreibimpuls

**Schreiben Sie zu folgendem Bild einen Text (episch, lyrisch oder dramatisch).
Lassen Sie Ihrer Kreativität freien Lauf!**



Abbildung 16: Bild zu visuellem Schreibimpuls

Gruppe 3: Erzählung vervollständigen

Lesen Sie sich folgenden Textausschnitt durch. Schreiben Sie den Text weiter und führen Sie ihn ggf. zu Ende.

Geben Sie der Geschichte einen Titel.

Mike Bowman fühlte sich wie ein Held, als sie schließlich den Strand erreichten: ein drei Kilometer langer Halbmond aus weißem Sand, vollkommen verlassen. Er stellte den Landrover im Schatten der Palmen ab, die den Strand begrenzten, und holte die Proviantpakete heraus. Ellen zog ihren Badeanzug an und bemerkte: »Also ich weiß wirklich nicht, wie ich die Pfunde loswerden soll.«

»Du siehst großartig aus, Liebling.« Eigentlich war sie ihm fast etwas zu dünn, aber er hatte gelernt, daß es besser war, dies nicht zu erwähnen.

Tina lief bereits den Strand entlang.

»Vergiß nicht, daß du dich noch eincremen mußt«, rief Ellen.

»Später«, rief Tina im Laufen. »Ich will nachsehen, ob ich ein Faultier finde.«

Ellen Bowman musterte den Strand und die Bäume. »Bist du sicher, daß ihr nichts passiert?«

»Liebling, hier ist weit und breit kein Mensch«, erwiderte Mike.

»Was ist mit Schlangen?«

»Mein Gott«, sagte Mike Bowman. »An einem Strand gibt es keine Schlangen.«

»Na, aber vielleicht...«

Tina rannte, bis sie nicht mehr konnte, ließ sich dann in den warmen Sand fallen und rollte ausgelassen zum Wasserrand. Das Meer war warm, es gab kaum Brandung. Sie setzte sich eine Weile, um wieder zu Atem zu kommen, und drehte sich dann zu ihren Eltern und dem Auto um; sie wollte sehen, wie weit sie schon gekommen war.

Ihre Mutter winkte und deutete ihr an, sie solle zurückkommen. Tina winkte zurück und tat so, als hätte sie nicht verstanden. Tina wollte sich nicht mit Sonnencreme einschmieren. Sie wollte auch nicht zurückgehen und ihre Mutter übers Abnehmen reden hören. Sie wollte genau da bleiben, wo sie war, und vielleicht ein Faultier sehen.

→ Dieser Textausschnitt stammt aus dem Roman „DinoPark“ von Michael Crichton (vgl. Crichton 1991, S.33f)

Gruppe 4: Schreibspiel

Verfassen Sie ein ABC-Frühlingsgedicht. Dabei beginnt jeder Vers mit dem jeweiligen Anfangsbuchstaben des Alphabets.

A
B
C
D
E
F
G
H
I
J
K
L
M
N
O
P
Q
R
S
T
U
V
W
X
Y
Z

Gruppe 5:

Aufgabe 1: Wegbeschreibung

Beschreiben Sie Ihren täglichen Weg von Ihrer Schule nach Hause oder Ihren heutigen Weg von Ihrem Haus/ Ihrer Wohnung zum Veranstaltungsort.

Aufgabe 2: Reparaturanleitung

Beschreiben Sie mit Hilfe der Bilder, wie ein defekter Fahrradschlauch repariert wird.

(Abbildung aus: Bartnitzky 1998, S.32)

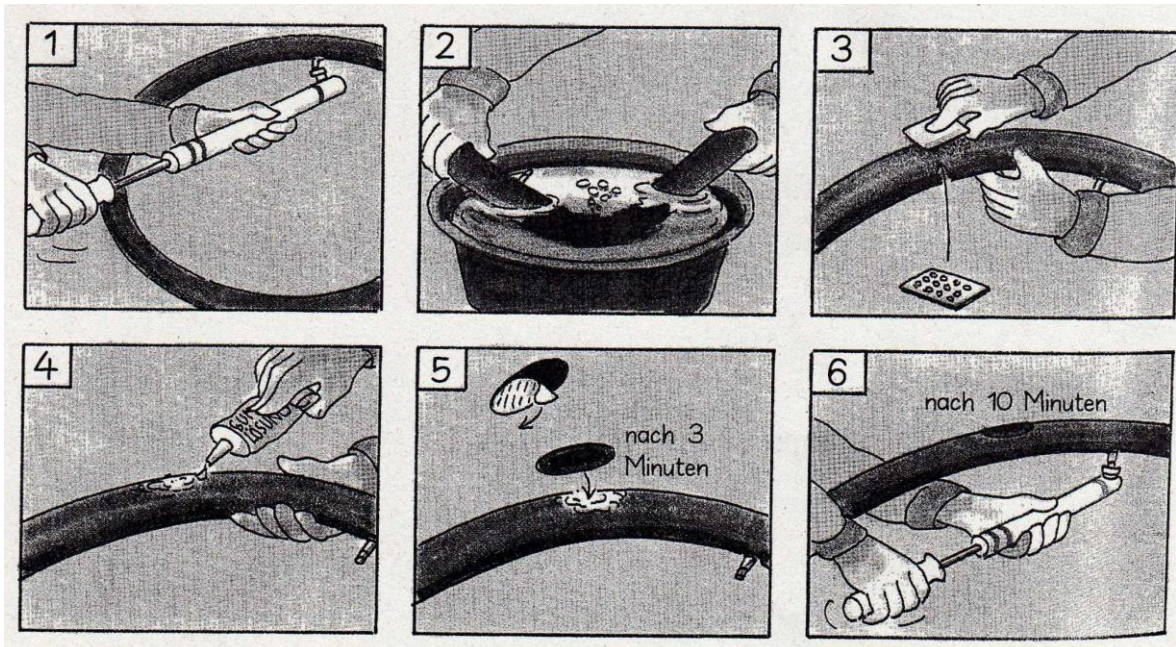


Abbildung 17: Reparaturanleitung

Zu Punkt 5) Stichpunkte zur Simulation

Die Lehrer gaben in Stichpunkten zu folgenden Fragen ein Feedback, wie es Ihnen in der gerade durchgeführten Schreibkonferenz ergangen ist.

- *Wie kamen Sie zurecht? Wie war es?*
- *Waren die Vorschläge ihrer Gruppenmitglieder hilfreich?*
- *Wie empfanden Sie die einzelnen Arbeitsphasen?*
- *Welche Schwierigkeiten sehen Sie bei der Umsetzung der Schreibkonferenz in Ihrer Klasse?*

Die Notizen wurden eingesammelt und für MODUL 3 ausgewertet.

MODUL 3

Im letzten dreistündigen Modul wurde die Simulation der Schreibkonferenz mit der Präsentation der selbstverfassten Texte, der so genannten Autorenstunde, vervollständigt.

Die besondere Bedeutung von Textüberarbeitungen stand ebenfalls im Vordergrund dieses Moduls. Des Weiteren erhielten die Teilnehmer Einblick in die Praxis der Schreibkonferenz im Schulunterricht durch Aufzeigen von Klassenvideos. Diese Filme wurden zuvor von meiner Kollegin und mir in Grundschulklassen, die das Modell der Schreibkonferenz jeweils auf unterschiedliche Art und Weise umsetzen, aufgenommen. Ebenso bestand auch dieses Modul wieder aus Gruppenarbeiten, Diskussionen und reger Mitarbeit der Fortbildungsteilnehmer.

ABLAUF

- 1. Einleitung**
- 2. Simulation der Schreibkonferenz (2.Teil): Präsentation der selbstverfassten und überarbeiteten Texte**
- 3. Besprechung eigener Erfahrungen mit der Schreibkonferenz aus Modul 2**
- 4. Vortrag „Textüberarbeitung“**
- 5. Plenumsdiskussion: „Was ist überarbeiten? Wofür überarbeiten? Ist Überarbeiten wichtig?“ mit Hilfe von Beispielen überarbeiteter Schülertexte**
- 6. möglicher Ablauf von Schreibkonferenzen durch Aufzeigen von Filmbeispielen**
- 7. Gruppenarbeit: Was muss man Kindern an die Hand geben für die Überarbeitung von Texten?**
- 8. allg. Feedback zur Fortbildung**

ERLÄUTERUNG EINZELNER PUNKTE

Zu Punkt 3) Besprechung eigener Erfahrungen mit der Schreibkonferenz aus Modul 2

Den Lehrkräften wurde folgende Zusammenfassung ihrer Antworten und Meinungen zur Simulation der Schreibkonferenz, welche sie am Ende des zweiten Moduls notiert hatten, präsentiert und schließlich im Plenum besprochen.

1. Wie kamen Sie mit der simulierten Schreibkonferenz zurecht? Wie war es?

- neue Erfahrung, anregend/ anfangs schwierig, dann Schreibfluss!
[Gruppe 1- auditiver Schreibimpuls]
- viele Möglichkeiten, die Geschichte zu schreiben
[Gruppe 3 - Erzählung vervollständigen]
- motivierend, Kreativität gefragt, als Partneraufgabe in Schulklassen gut einsetzbar [Gruppe 4 - ABC-Gedicht]

2. Waren die Vorschläge ihrer Gruppenmitglieder hilfreich?

- kaum Vorschläge/ Kritik (einzig die Überschrift wurde besprochen!)
[Gruppe 1]
- konkrete Vorschläge wurden gemacht, wenn auch nur wenige
[Gruppe 2]
- wenig bis keine Vorschläge; es gab Impulse für nochmaliges Überdenken/
Überarbeiten der Vorlage [Gruppe 2]

3. Wie empfanden Sie die einzelnen Arbeitsphasen?

+	-
<ul style="list-style-type: none">→ angenehme Diskussion in der Schreibkonferenz→ interessant, dass jeder die Aufgabe anders gelöst hat→ zeitlich angemessen→ sehr effektiv→ hohe Kreativität bei der Umsetzung	<ul style="list-style-type: none">→ zuerst schwierig, Gedanken zu sammeln und anschließend umzusetzen→ Gefahr des Abschweifens→ Schreibzeit war etwas knapp; schwache Schüler brauchen offensichtlich mehr Zeit→ Besprechung schwierig, da jeder Text so individuell→ Besprechung war sehr offen (Schwierigkeit für die Kinder?)

4. Welche Schwierigkeiten sehen Sie bei der Umsetzung der Schreibkonferenz in Ihrer Klasse?

Zeitlicher Aspekt:

- lange Zeit für Umsetzung (mehrere Wochen für ein Thema/ einen Aufsatz)
- es fehlt die nötige Zeit, um alle Schritte der SK durchzuführen → 3 x etwas schreiben ist enorm viel; mindert Motivation der Kinder.
- schwache Schüler brauchen sehr viel Zeit und konkrete Hilfen (Vorschlag: der „schlechte“ Schüler sollte mit nur einem guten Schüler zusammenarbeiten, Konferenz wenig hilfreich!).

Kontrolle/ Anleitung:

- Gruppenarbeit muss streng kontrolliert werden, wenn Kinder Regeln nicht einhalten!
- Wie Anleitung, dass jeder sich in dieser Konferenz konstruktiv einbringen kann? Kontrolle durch den Lehrer?

Zusammensetzung der Gruppen:

- Wie Zusammensetzung der Gruppen, wenn jeder davon profitieren soll?
- Gefahr besteht, dass Kreativität jedes Einzelnen verloren geht, weil gute Schüler evtl. versuchen, die Ideen schwächerer Schüler zu beeinflussen.

Vorschlag:

- Kinder sollten alle den zu bearbeitenden Text als Kopie erhalten, um diesen auch wirklich bearbeiten zu können.

zu Punkt 4) Vortrag: „Schreibforschung – Was heißt `Texte bearbeiten`?“

Der Vortrag in Stichpunkten:

Der Schreibprozess

- Komplexer Prozess
- Sukzessive, aber ineinander greifende (und wiederholbare) Teilprozesse (nach Hayes u. Flower):
 - Planen (planning)
 - „Übersetzen“ (translating)
 - Revidieren (reviewing)
- „Writing is re-writing“
- Revidiertes/ erweitertes Modell (nach O. Ludwig)
 - Motivationale Basis
 - Konzeptionelle Prozesse
 - Innersprachliche Prozesse
 - Motorische Prozesse
 - Redigierende Aktivitäten

„Re-viewing“/ Texte bearbeiten I

- Selbstbearbeitung
- Fremdbearbeitung
- Fremdinduzierte Selbstbearbeitung

Texte bearbeiten II

- (Voraussetzung: „kontrollierendes Lesen“)
 - Korrigieren
 - Emendieren (lokal begrenzt)
 - Redigieren (alle Ebenen)
 - Neu fassen
- (nach Otto Ludwig)

Korrekturen und Bearbeitungen

- Korrektheit (richtig – falsch)
- Angemessenheit (mehr oder weniger angemessen)

ZIELE

- Text „optimieren“ im Hinblick auf
 - Schreiberintention (wie bringe ich meine Intention sprachlich angemessen(er) zum Ausdruck?)
 - Leser (Fähigkeiten, Wissen, Interesse, Ziele)

OPERATIONEN

- (z.B.) Umstellen
- Austauschen
- Präzisieren/ Explizieren
- Expandieren
- Reduzieren

EBENEN

- Wortebene (*angemessene Wortwahl; das treffende Wort*)
- Satzebene (*angemessene Syntax; Komplexität*)
- Textebene (*Satzverknüpfungen; Kohärenz*)

- Sprache (ist der Text sprachlich flüssig, ansprechend?)
- Inhalt (ist der Text zusammenhängend, logisch schlüssig usw.)

Texte bearbeiten: Praxis (was man jetzt machen könnte)

- **Selbstbearbeitung:**
Bearbeiten Sie Ihre Textentwürfe aus der letzten Sitzung (und notieren Sie, was Sie dabei jeweils tun und warum – „lautes Denken“)
- **Fremdbearbeitung:**
Tauschen Sie Ihren Textentwurf mit Ihrem Nachbarn aus: Jeder bearbeitet den Text des Anderen!

Was machen wir in der Schreibkonferenz?

- Fremdinduzierte Selbstbearbeitung
(keine Fremdbearbeitung, sondern Bearbeitungsvorschläge!)
- Orientierung: primär Leser („erste Leser“ und ihre Reaktionen auf den Text), aber auch Autorintention
- Ebenen/ Verfahren: alle; eventuell „Experten“ für Wortwahl, Syntax usw.

Reflexion

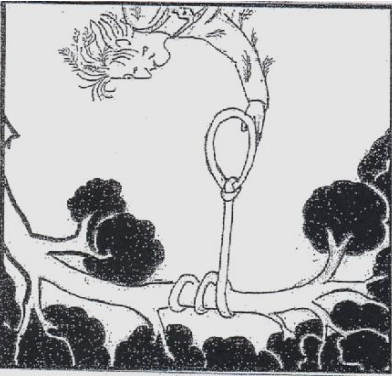
- Beispiele für Textbearbeitungen (Selbstbearbeitung): Was, wie, warum?
- Beispiele für Textbearbeitungen (Fremdbearbeitung): Was, wie, warum?
- Was ist leichter? Selbstbearbeitung oder Fremdbearbeitung? Was ist mehr oder weniger problematisch?

Zu Punkt 5) Plenumsdiskussion zum Textüberarbeiten mit Hilfe von überarbeiteten Schülertexten

Es gab eine Plenumsdiskussion zu den Fragen: „Was ist überarbeiten? Wofür überarbeiten? Ist Überarbeiten wichtig?“ mit Aufzeigen von Beispielen überarbeiteter Schülertexte in Schreibkonferenzen, welche zu dem Thema „Die kleine Zauberflöte“ in einer von mir besuchten Grundschulklasse geschrieben und überarbeitet wurden.

Dabei zeigen die Texte 1 und 2 die verschiedenen Stufen der Überarbeitung, die Entwicklung. Text 3 präsentiert eine weitere Möglichkeit des *Erlernens* von Überarbeiten, in dem man den Schülern einen *fremden* Text zu einem bekannten Thema, der „kleinen Zauberflöte“, an die Hand gibt, den sie bearbeiten sollen.

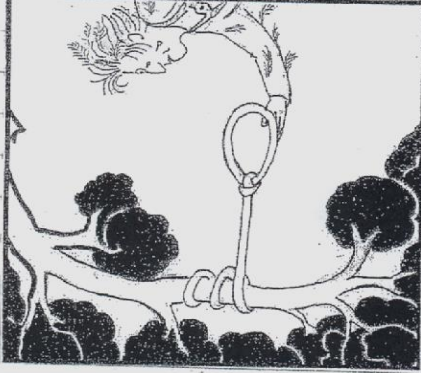
TEXT 1: Bearbeitung des eigenen Textes - erste Stufe der Bearbeitung



Papageno und
der Strich

Papageno hatte Sehnsucht nach seiner Papagena.
Weil er sie nicht bekommen konnte, wollte
er sich erhängen. ^{Verwirrt stotterer} ~~er sagte~~: „Damit alles
saine Ordnung hat, zähle ich mich zu
Tode.“ ~~er spielte~~ ^{und spielte immer langsam}
~~er fing an zu zählen~~: „1, 2, 2 1/2, 3 es
seine Panflöte
bleibt dabei.“ ~~Die Flötentöne wurden~~
~~immer langsamer~~ ^{zuerst} Drei Damen kamen
auf einem Vogel ^{geflogen} und ^{sangen} sagten: „Halt ein,
halt ein, du hast doch noch dein
biss dein glöckchen ^{glimmer}
Glockenspiell.“ Das letzte ~~schon~~ ist mir
gelieben,“ ^{fröhlich} rief Papageno und wünschte
sich Papagena herbei. ^{lie} ~~glücklich~~ ^{er} träumten
sie von einer gemeinsamen Zukunft.

Text 2: Bearbeitung des eigenen Textes - zweite Stufe der Bearbeitung



Papageno und
des Strichs

Papageno hatte Sehnsucht nach seiner Papagena.
Weil er sie nicht bekommen konnte, wollte
~~verwünscht~~ ^{stotter} er
er sich erhängen. ~~Er~~ sagte: „Damit alles
langsam
seine Ordnung hat, zähle ich mich ^{traurig} zu
Tode.“ Er fing an zu zählen: „~~traurig~~ ^{und spielte immer *}
Langsam seine Panflöte.“
~~blieb dabei~~ Die Flötentöne ~~zuwanden~~
Aus dem Nichts ~~ersenen~~
~~in~~ ^{langsam} Drei Damen ~~kommen~~
geflogen ^{sangen}
auf einem Vogel und ~~sagten~~: „Halt ein,
halt ein, du hast doch noch dein
langsam ^{kleines}
Glockenspiel.“ Das ist, Wunsch ist mir
^{fröhlich}
gelieben.“ rief Papageno und wünschte
^{sie}
sich Papagena herbei. ~~glücklich~~ ^{glücklich} Träumten
sie von einer gemeinsamen Zukunft.

*1“ er spielt die Melodie schnell.
12“ nun spielte er schon langsam.
12½“ jetzt bekam er es mit der Angst zutun
13“ es bleibt dabei

Text 3: Bearbeitung eines „fremden“ Textes

Ade, du schöne Vogelwelt
Ade, du falsche Welt



[Papageno hatte die Prüfungen nicht bestanden und große Sehnsucht nach
^{leben} seinen Papagena. Weil er sie nicht heiraten konnte, wollte er sich ^{wie bekrächelt} lieber ^{hängen} lieber
erhängen.] ~~er möchte seinen Tod erwischen~~

Traurig seufzte er: „Damit auch alles seine Ordnung hat, werde ich mich jetzt
langsam zu Tode zählen!“ ~~Das war der letzte Wunsch, den er äußerte.~~

^{dann los} „Eins ...!“ Schnell spielte er die Tonleiter auf seiner Flöte.

„Zwei!“ Nun spielte er sie schon langsamer. ^{Er dachte an ein Glas Rotwein.}

„Zweieinhalb!“ Allmählich bekam Papageno es mit der Angst zu tun.

„Soll ich wirklich schon so jung sterben?“, ging es ihm durch den Kopf.

„Drei! Wohl an, es bleibt dabei. Weil mich hier nichts mehr hält,
^{schöne Vogelwelt} gute Nacht, du falsche Welt!“ sang er unglücklich.

^{Wie aus dem Nichts kamen plötzlich} Plötzlich kamen drei Wesen aus dem Nichts auf einem Vogel geflogen
^{sangen plötzlich} und stimmten ^{das Lied an:} „Halt ein, halt ein, halt ein! Du hast doch
^{fangen plötzlich an zu singen} noch dein Glockenspiel, lass die Glöckchen klingen.“

Das ließ sich Papageno nicht zweimal sagen.

„Hurra, ^{hurra} ~~ja~~ der letzte Wunsch ist mir geblieben! Klinget Glöckchen
^{bring} klinget, ^{schaff} schaff mein Mädchen her!“ rief Papageno überglücklich und
wünschte sich Papagena herbei.

[Tatsächlich erschien Papagena, und sie ^{träumten} ~~träumten~~ ^{von einer gemeinsamen Zukunft und} gemeinsam von einer
~~großen Familie mit vielen Kindern.~~ ^{von}]

Fertig

Zu Punkt 7) Gruppenarbeit: „Was muss man Kindern an die Hand geben für die Überarbeitung von Texten?“

In vier Gruppen wurden über motivationale, organisatorische und inhaltlichen Aspekte sowie auch im übergreifenden Hinblick auf organisatorische und zeitliche Dimension der Textüberarbeitung diskutiert und ausgetauscht. Mit Hilfe eines Medienkoffers wurden die Ergebnisse auf Karten, Plakate etc. zusammengetragen, an der Wand befestigt und von den Gruppen schließlich präsentiert.

Gruppeneinteilung:

Drei Gruppen im Hinblick auf die Überarbeitung:

1. motivationale Aspekte

→ *Wie kann man die Schüler für die unterschiedlichen Phasen der Schreibkonferenz motivieren?*

→ mögliche Motivation: das Ziel der Schreibkonferenz = Präsentation des eigenen Textes

→ Einführung in die Schreibkonferenz, z.B. durch eine Zeitungsredaktion

2. organisatorische Aspekte

→ *Welche Hilfestellungen gebe ich den Schülern, damit die Arbeit, speziell die Überarbeitung in den Kleingruppen funktioniert?*

→ Regeln des Miteinander-Umgehens in der Gruppe, Gesprächsregeln ...

3. inhaltliche Aspekte

→ *Auf welche Kriterien (u.a. Inhaltliches/ Formales) muss bei der Schreibkonferenz geachtet werden?*

Eine Gruppe im Hinblick auf organisatorische und zeitliche Dimension der Schreibkonferenz übergreifend

4. organisatorische Aspekte aus der Sicht des Lehrers

→ *Auf welche organisatorischen und zeitlichen Aspekte müssen Sie als Lehrkraft bei dem Einsatz der Schreibkonferenz achten (Vorbereitung und Durchführung)?*

→ Zeitleiste, Planung/ Organisation einer Schreibkonferenz, speziell beim ersten Einsatz einer Schreibkonferenz

→ Gruppenzusammensetzung, Vorgabeblatt

Zu Punkt 9) allg. Feedback zur Fortbildung

→ *Erwünschtes:*

- mehr Videobeispiele (mehr Realitätsnähe: es ist in einer *normalen* Klasse nicht möglich, Gruppen in separate Räume zu verteilen!)
- Bewertung der Schreibkonferenz-Texte, wie?
- Wie wirkt sich die Schreibkonferenz auf schwächere Kinder aus?
- Für Kollegen ohne Erfahrung: Sammlung von Schreibanlässen für die Schüler zusammenstellen bzw. Literatur an die Hand geben

→ *Positives:*

- die Schreibkonferenz-Simulation
- die Erfahrung des Selbst-Schreibens bzw. -Durchführens
- Freies Sprechen/ eigenes Vortragen kann in der Schreibkonferenz trainiert/ eingeübt werden (besonders auch bei schwächeren Schülern)
- In der Schreibkonferenz haben die Kinder das Gefühl genug Zeit zu haben, um an ihren Texten zu arbeiten

→ *Diskussionspunkte:*

- Sind Schreibkonferenzen nur eine schöne Verpackung?
- Besitzt die Schreibkonferenz nur Motivierungscharakter?
- Für die Durchführung einer Schreibkonferenz benötigt man sehr viel Zeit (NEGATIV → Zeitaspekt), allerdings ist die Arbeit in der Schreibkonferenz sehr intensiv (POSITIV → Textarbeit)

**ANHANG 2 -
DIFFERENZ- UND
MITTELWERTTABELLE**

ANHANG 2 -
DIFFERENZ- UND MITTELWERTTABELLE

Tabelle 38: Mittelwerte und Differenzen gesamt (1)

Variablen		Gruppe 1 Mittelwert (SD)	(Differenz)	Gruppe 2 Mittelwert (SD)	(Differenz)	Gruppe 3 Mittelwert (SD)	(Differenz)
erwartete Deutschnote am Ende des Schuljahres	MZP1	2,38 (1,15)	-0,03	2,47 (0,93)	-0,09	2,44 (1,09)	-0,10
	MZP2	2,41 (0,78)		2,56 (0,77)		2,54 (0,92)	
wenn du dich sehr anstrengst, welche Note bekommst du dann	MZP1	1,72 (0,59)	0,34	1,76 (0,62)	0,03	1,94 (0,57)	0,06
	MZP2	1,38 (0,56)		1,72 (0,74)		1,88 (0,76)	
Häufigkeit_ Texte übersichtlich gestalten.	MZP1	3,64 (0,78)	0,11	3,34 (1,01)	-0,21	3,22 (1,03)	-0,18
	MZP2	3,54 (0,79)		3,54 (0,87)		3,39 (0,87)	
Häufigkeit_ Meine Texte in den Computer eingeben und dort verschönern.	MZP1	1,64 (1,13)	0,00	1,50 (1,03)	-0,22	1,92 (1,17)	0,15
	MZP2	1,64 (1,03)		1,72 (1,42)		1,77 (1,17)	
Häufigkeit_ Hilfen (Regeln) meines Deutsch- lehrers bei der Verbesserung von Fehlern anwenden	MZP1	2,93 (1,21)	-0,50	2,89 (1,22)	-0,25	3,04 (1,11)	0,12
	MZP2	3,43 (0,96)		3,13 (1,14)		2,92 (1,23)	
Häufigkeit_ Satzzeichen (z.B. Punkt, Fragezeichen) richtig verwenden.	MZP1	3,39 (1,07)	-0,32	3,56 (0,85)	-0,06	3,31 (1,04)	-0,06
	MZP2	3,71 (0,6)		3,62 (0,84)		3,37 (0,99)	
Häufigkeit_ Selbstständig Fehler in meinem Text finden.	MZP1	3,39 (0,96)	-0,18	3,50 (0,82)	-0,18	3,34 (0,92)	-0,18
	MZP2	3,57 (0,88)		3,68 (0,75)		3,52 (0,81)	
Häufigkeit_ Fehler in meinen Texten mit dem Wörterbuch oder Computer verbessern.	MZP1	2,03 (1,25)	-0,37	2,84 (1,3)	-0,14	2,84 (1,21)	0,12
	MZP2	2,40 (1,28)		2,98 (1,3)		2,73 (1,34)	

ANHANG 2 -
DIFFERENZ- UND MITTELWERTTABELLE

Tabelle 39: Mittelwerte und Differenzen gesamt (2)

Variablen		Gruppe 1 Mittelwert (SD)	(Differenz)	Gruppe 2 Mittelwert (SD)	(Differenz)	Gruppe 3 Mittelwert (SD)	(Differenz)
Häufigkeit_ Zu einem Bild eine Geschichte schreiben	MZP1	3,43 (1,01)	-0,10	3,53 (0,86)	-0,03	3,45 (0,88)	-0,16
	MZP2	3,53 (0,82)		3,56 (0,91)		3,61 (0,85)	
Häufigkeit_ ... überlege ich, was das für eine Art von Text werden soll (z.B. Brief, Rezept, Erzählung).	MZP1	3,48 (0,87)	-0,21	3,38 (0,95)	-0,18	3,27 (0,99)	-0,21
	MZP2	3,69 (0,6)		3,56 (0,8)		3,48 (0,85)	
Häufigkeit_ ... sammle ich, was alles in meinem Text stehen kann.	MZP1	3,28 (1,13)	-0,28	3,37 (0,95)	-0,21	3,23 (0,86)	-0,27
	MZP2	3,55 (0,69)		3,58 (0,84)		3,50 (0,74)	
Häufigkeit_ ... schaue ich, ob ich die gestellte Aufgabe erfüllt habe.	MZP1	3,38 (0,86)	-0,34	3,69 (0,66)	0,01	3,56 (0,64)	0,00
	MZP2	3,72 (0,53)		3,68 (0,71)		3,56 (0,75)	
Häufigkeit_ ... schaue ich, ob andere ihn auch verstehen können.	MZP1	3,00 (1,09)	-0,11	2,90 (1,18)	-0,12	2,50 (1,18)	0,02
	MZP2	3,11 (1,07)		3,02 (1,21)		2,48 (1,2)	
Häufigkeit_ ... schreibe ich ihn in Reinschrift, damit er in meiner Klasse vorgelesen/ ausgehängt werden kann.	MZP1	2,69 (1,26)	-0,31	2,83 (1,22)	-0,08	2,19 (1,12)	-0,17
	MZP2	3,00 (1,2)		2,91 (1,17)		2,37 (1,24)	
Können_ Texte übersichtlich gestalten.	MZP1	1,97 (0,76)	0,07	2,09 (0,87)	-0,02	2,04 (0,75)	0,04
	MZP2	1,90 (0,88)		2,11 (0,82)		2,00 (0,72)	
Können_ Meine Texte in den Computer eingeben und dort verändern.	MZP1	2,67 (1,21)	0,10	3,02 (1,1)	0,33	2,82 (1,05)	0,16
	MZP2	2,57 (1,22)		2,69 (1,09)		2,67 (1,18)	

ANHANG 2 -
DIFFERENZ- UND MITTELWERTTABELLE

Tabelle 40: Mittelwerte und Differenzen gesamt (3)

Variablen		Gruppe 1 Mittelwert (SD)	(Differenz)	Gruppe 2 Mittelwert (SD)	(Differenz)	Gruppe 3 Mittelwert (SD)	(Differenz)
Können_ Hilfen (Regeln) meines Deutsch- lehrers bei der Verbesserung von Fehlern anwenden	MZP1	1,93 (0,94)	-0,10	2,13 (1,01)	-0,06	1,92 (1,16)	-0,42
	MZP2	2,03 (0,89)		2,19 (0,94)		2,33 (1,3)	
Können_ Satzzeichen (z.B. Punkt, Fragezeichen) richtig setzen.	MZP1	1,64 (0,73)	-0,43	1,79 (0,88)	-0,04	1,82 (0,85)	0,04
	MZP2	2,07 (0,86)		1,83 (0,82)		1,78 (0,84)	
Können_ Selbstständig Fehler in meinem Text finden.	MZP1	1,93 (0,83)	0,00	2,11 (0,8)	0,01	1,98 (0,7)	-0,08
	MZP2	1,93 (0,87)		2,10 (0,79)		2,06 (0,81)	
Können_ Fehler in meinen Texten mit dem Wörterbuch oder Computer verbessern.	MZP1	2,33 (1,09)	0,17	2,17 (1,04)	0,09	2,29 (1,01)	0,14
	MZP2	2,17 (1,15)		2,08 (0,91)		2,16 (0,99)	
Können_ Zu einem Bild eine Geschichte schreiben	MZP1	1,86 (0,79)	-0,07	1,98 (0,91)	-0,06	2,00 (0,93)	0,26
	MZP2	1,93 (0,8)		2,04 (0,84)		1,74 (0,75)	
Können_ ... überlegen, was das für eine Textart ist (z.B. Gedicht, Rezept, Erzählung).	MZP1	1,90 (0,84)	0,10	1,93 (0,86)	-0,12	2,06 (0,84)	0,35
	MZP2	1,80 (0,92)		2,05 (0,87)		1,71 (0,74)	
Können_ ... sammeln, was alles in meinem Text stehen kann.	MZP1	1,73 (0,83)	-0,13	1,82 (0,79)	-0,13	1,89 (0,81)	-0,02
	MZP2	1,87 (0,94)		1,95 (0,87)		1,91 (0,8)	
Können_ ... schauen, ob ich die gestellte Aufgabe erfüllt habe.	MZP1	1,77 (0,82)	0,00	1,77 (0,73)	-0,20	1,78 (0,74)	0,04
	MZP2	1,77 (0,86)		1,98 (0,82)		1,74 (0,72)	
Können_ ...schauen, ob andere ihn auch verstehen.	MZP1	2,27 (1,05)	0,40	2,29 (0,93)	-0,06	2,40 (0,97)	-0,17
	MZP2	1,87 (0,9)		2,35 (1,01)		2,57 (1,02)	

ANHANG 2 -
DIFFERENZ- UND MITTELWERTTABELLE

Tabelle 41: Mittelwerte und Differenzen gesamt (4)

Variablen		Gruppe 1 Mittelwert (SD)	(Differenz)	Gruppe 2 Mittelwert (SD)	(Differenz)	Gruppe 3 Mittelwert (SD)	(Differenz)
Können_ ... ihn in Reinschrift schreiben, damit er in meiner Klasse vorgelesen/ ausgehängt werden kann.	MZP1	2,37 (1,1)	0,13	2,24 (1,09)	0,02	2,54 (0,93)	-0,10
	MZP2	2,23 (1,07)		2,22 (0,98)		2,64 (1,08)	
Das Arbeiten in kleinen Gruppen macht mir Spaß.	MZP1	3,57 (0,68)	-0,33	3,55 (0,67)	0,11	3,44 (0,89)	-0,19
	MZP2	3,90 (3,36)		3,44 (0,79)		3,63 (0,56)	
Ich finde es gut, meine Texte mit anderen Schülern zu besprechen.	MZP1	3,43 (0,68)	0,20	3,30 (0,72)	0,13	3,21 (0,87)	0,02
	MZP2	3,23 (0,97)		3,18 (0,87)		3,19 (0,84)	
Ich finde es gut anderen meine Ideen zu erzählen.	MZP1	3,53 (0,86)	0,30	3,38 (0,8)	0,27	3,25 (0,96)	0,04
	MZP2	3,23 (1,04)		3,11 (0,87)		3,22 (0,67)	
Ich finde es gut, die Texte von anderen zu verbessern.	MZP1	2,90 (0,98)	-0,17	2,68 (1,07)	-0,13	2,60 (1,09)	-0,06
	MZP2	3,07 (0,88)		2,81 (0,95)		2,65 (1,03)	
Ich weiß, was eine "Schreibkonferenz" ist.	MZP1	2,13 (1,11)	-0,70	2,63 (1,3)	-1,00	3,54 (0,9)	-0,06
	MZP2	2,83 (1,18)		3,63 (0,74)		3,60 (0,66)	
Ich sammle all meine Texte in einer Mappe.	MZP1	2,87 (1,14)	0,07	2,98 (1,05)	0,07	3,04 (1,05)	0,13
	MZP2	2,80 (1,1)		2,91 (1,11)		2,90 (1,05)	
Lesbarkeit_ Formale Gestaltung_ Schriftbild	MZP1	0,94 (0,24)	0,03	0,95 (0,22)	0,00	0,85 (0,36)	-0,14
	MZP2	0,91 (0,28)		0,95 (0,22)		0,98 (0,13)	
Strukturierung des Unterrichts	MZP1	3,73 (0,28)	-0,05	3,64 (0,35)	0,05	3,52 (0,42)	-0,09
	MZP2	3,77 (0,22)		3,59 (0,41)		3,61 (0,32)	

ANHANG 2 -
DIFFERENZ- UND MITTELWERTTABELLE

Tabelle 42: Mittelwerte und Differenzen gesamt (5)

Variablen		Gruppe 1 Mittelwert (SD)	(Differenz)	Gruppe 2 Mittelwert (SD)	(Differenz)	Gruppe 3 Mittelwert (SD)	(Differenz)
Schulisches Selbstkonzept insgesamt	MZP1	4,12 (0,48)	0,01	3,83 (0,71)	-0,02	3,92 (0,67)	0,01
	MZP2	4,11 (0,47)		3,85 (0,68)		3,91 (0,64)	
Schulisches Selbstkonzept kriterial	MZP1	4,06 (0,71)	-0,06	3,84 (0,73)	-0,02	3,94 (0,83)	0,02
	MZP2	4,12 (0,55)		3,86 (0,71)		3,92 (0,72)	
Schulisches Selbstkonzept individuell	MZP1	4,37 (0,56)	-0,04	4,00 (0,84)	-0,05	4,06 (0,69)	-0,05
	MZP2	4,41 (0,62)		4,05 (0,83)		4,11 (0,70)	
Schulisches Selbstkonzept sozial	MZP1	3,81 (0,46)	0,14	3,59 (0,66)	0,04	3,64 (0,75)	-0,06
	MZP2	3,67 (0,4)		3,54 (0,69)		3,70 (0,64)	
Schulisches Selbstkonzept absolut	MZP1	4,25 (0,54)	-0,03	3,94 (0,78)	-0,01	4,07 (0,72)	0,14
	MZP2	4,29 (0,57)		3,95 (0,72)		3,93 (0,71)	
Zielorientierung Lernziel	MZP1	3,72 (0,34)	0,06	3,55 (0,41)	-0,01	3,53 (0,46)	0,10
	MZP2	3,66 (0,38)		3,56 (0,53)		3,43 (0,44)	
Zielorientierung Annäherungsziel	MZP1	3,11 (0,72)	0,09	3,01 (0,8)	0,10	3,05 (0,71)	0,25
	MZP2	3,02 (0,86)		2,90 (1,53)		2,80 (0,81)	
Zielorientierung Vermeidungsziel	MZP1	2,92 (1,07)	-0,02	2,79 (1,1)	-0,06	2,79 (1,09)	-0,13
	MZP2	2,94 (1,1)		2,85 (1,05)		2,92 (0,99)	
Gefühl des Angenommenseins	MZP1	3,55 (0,32)	0,22	3,41 (0,39)	0,12	3,33 (0,38)	0,06
	MZP2	3,33 (0,53)		3,30 (0,57)		3,28 (0,46)	

ANHANG 2 -
DIFFERENZ- UND MITTELWERTTABELLE

Tabelle 43: Mittelwerte und Differenzen gesamt (6)

Variablen		Gruppe 1 Mittelwert (SD)	(Differenz)	Gruppe 2 Mittelwert (SD)	(Differenz)	Gruppe 3 Mittelwert (SD)	(Differenz)
Schuleinstellung	MZP1	3,53 (0,52)	0,38	3,19 (0,72)	0,12	3,16 (0,73)	0,13
	MZP2	3,16 (0,78)		3,06 (0,77)		3,03 (0,72)	
Interesse an Deutsch	MZP1	5,63 (0,36)	0,67	5,36 (0,56)	0,01	5,41 (0,48)	0,07
	MZP2	4,96 (1,06)		5,35 (1,17)		5,34 (0,56)	
Interesse an Deutsch Unterricht	MZP1	5,63 (0,36)	0,67	5,32 (0,61)	0,06	5,35 (0,51)	0,04
	MZP2	4,97 (1,07)		5,26 (0,73)		5,31 (0,6)	
Interesse an Deutsch Fach	MZP1	5,62 (0,42)	0,68	5,40 (0,66)	-0,04	5,47 (0,58)	0,11
	MZP2	4,94 (1,16)		5,43 (2,01)		5,36 (0,67)	
Interesse an Deutsch Wichtigkeit	MZP1	5,73 (0,39)	0,63	5,53 (0,59)	0,05	5,60 (0,48)	0,06
	MZP2	5,10 (1,1)		5,48 (0,7)		5,54 (0,52)	
Interesse an Deutsch gefällt mir	MZP1	5,42 (0,56)	0,75	5,03 (0,85)	-0,07	5,03 (0,74)	0,09
	MZP2	4,67 (1,15)		5,10 (2,91)		4,94 (0,87)	
Attribution positiv internal-variabel	MZP1	3,05 (0,65)	0,07	3,26 (0,57)	0,14	3,12 (0,71)	0,01
	MZP2	2,98 (0,59)		3,12 (0,8)		3,11 (0,59)	
Attribution positiv internal-stabil	MZP1	3,24 (0,87)	0,03	3,07 (0,81)	-0,07	3,15 (0,8)	-0,10
	MZP2	3,21 (0,9)		3,14 (0,82)		3,25 (0,81)	
Attribution positiv external-variabel	MZP1	2,54 (1,14)	0,39	2,30 (1,1)	0,19	2,19 (1,1)	0,02
	MZP2	2,14 (1,11)		2,11 (1,07)		2,17 (1,08)	

ANHANG 2 -
DIFFERENZ- UND MITTELWERTTABELLE

Tabelle 44: Mittelwerte und Differenzen gesamt (7)

Variablen		Gruppe 1 Mittelwert (SD)	(Differenz)	Gruppe 2 Mittelwert (SD)	(Differenz)	Gruppe 3 Mittelwert (SD)	(Differenz)
Attribution positiv external- stabil	MZP1	2,59 (0,81)	0,07	2,37 (0,79)	-0,03	2,37 (0,71)	-0,07
	MZP2	2,52 (0,88)		2,40 (0,79)		2,44 (0,68)	
Attribution negativ internal-variabel	MZP1	2,27 (0,93)	-0,35	2,42 (0,83)	-0,37	2,29 (0,83)	-0,20
	MZP2	2,62 (0,94)		2,79 (2,19)		2,49 (0,72)	
Attribution negativ internal- stabil	MZP1	1,72 (1,03)	-0,41	2,16 (1,01)	-0,16	2,33 (1,05)	0,08
	MZP2	2,14 (1,13)		2,32 (1,05)		2,25 (1,09)	
Attribution negativ external-variabel	MZP1	2,18 (1,16)	0,36	2,24 (1,13)	0,15	2,37 (1,15)	0,14
	MZP2	1,82 (0,98)		2,10 (1,1)		2,22 (1,01)	
Attribution negativ external- stabil	MZP1	1,93 (0,81)	-0,19	2,11 (0,81)	-0,28	2,24 (0,71)	-0,31
	MZP2	2,12 (0,84)		2,38 (1,54)		2,55 (0,8)	
Schreibtest: Inhaltliche Gestaltung_Einfüh- rung/Orientierung	MZP1	1,09 (0,31)	-0,10	1,30 (0,57)	0,09	1,19 (0,42)	-0,06
	MZP2	1,19 (0,4)		1,21 (0,43)		1,25 (0,44)	
Schreibtest: Inhaltliche Gestaltung_ Überschrift	MZP1	0,73 (0,33)	-0,13	0,67 (0,39)	-0,14	0,73 (0,33)	-0,08
	MZP2	0,86 (0,26)		0,81 (0,36)		0,81 (0,39)	
Schreibtest: Inhaltliche Gestaltung_ Inhaltliche Kohärenz	MZP1	0,93 (0,79)	-0,56	1,48 (0,68)	-0,15	1,56 (0,61)	-0,23
	MZP2	1,49 (0,68)		1,63 (0,64)		1,79 (0,42)	
Schreibtest: Inhaltliche Gestaltung Thematische Entfaltung	MZP1	1,43 (1,01)	-0,86	1,75 (0,87)	-0,81	1,86 (0,78)	-0,75
	MZP2	2,29 (0,72)		2,56 (0,88)		2,61 (0,92)	

ANHANG 2 -
DIFFERENZ- UND MITTELWERTTABELLE

Tabelle 45: Mittelwerte und Differenzen gesamt (8)

Variablen		Gruppe 1 Mittelwert (SD)	(Differenz)	Gruppe 2 Mittelwert (SD)	(Differenz)	Gruppe 3 Mittelwert (SD)	(Differenz)
Schreibtest: Inhaltliche Gestaltung_gesamt	MZP1	4,17 (1,95)	-1,64	5,19 (1,89)	-1,01	5,33 (1,43)	-1,12
	MZP2	5,81 (1,18)		6,21 (1,57)		6,45 (1,34)	
Schreibtest: Sprachliche Gestaltung_Wort- ebene_differenzier- ter Wortschatz	MZP1	0,31 (0,83)	-0,03	0,21 (0,59)	-0,21	0,27 (0,49)	-0,12
	MZP2	0,34 (0,54)		0,42 (0,66)		0,39 (0,62)	
Schreibtest: Sprachliche Gestaltung_Wort- ebene_an- gemessene Wörter	MZP1	0,24 (0,25)	-0,23	0,42 (0,18)	-0,04	0,39 (0,21)	-0,10
	MZP2	0,47 (0,12)		0,46 (0,14)		0,49 (0,07)	
Schreibtest: Sprachliche Gestaltung_Wort- ebene_gesamt	MZP1	0,56 (0,96)	-0,26	0,63 (0,64)	-0,25	0,66 (0,5)	-0,22
	MZP2	0,81 (0,54)		0,88 (0,64)		0,88 (0,6)	
Schreibtest: Sprachliche Gestaltung_Satz- ebene_Satzgefüge	MZP1	0,23 (0,35)	0,01	0,40 (0,44)	0,02	0,26 (0,36)	-0,28
	MZP2	0,21 (0,33)		0,38 (0,43)		0,54 (0,47)	
Schreibtest: Sprachliche Gestaltung_Satz- ebene_Satzgrenzen	MZP1	0,71 (0,46)	-0,17	0,85 (0,36)	-0,09	0,90 (0,3)	-0,05
	MZP2	0,89 (0,32)		0,94 (0,24)		0,95 (0,22)	
Schreibtest: Sprachliche Gestaltung_Satz- ebene_gesamt	MZP1	0,94 (0,62)	-0,16	1,25 (0,61)	-0,07	1,16 (0,51)	-0,33
	MZP2	1,10 (0,42)		1,32 (0,49)		1,49 (0,55)	
Schreibtest: Sprachliche Gestaltung_Text- ebene_gesamt	MZP1	1,86 (1,09)	-0,91	2,32 (1,07)	-0,39	2,39 (0,93)	-0,47
	MZP2	2,77 (0,65)		2,71 (0,74)		2,86 (0,47)	
Schreibtest: Sprachliche Gestaltung_gesamt	MZP1	3,36 (2,0)	-1,33	4,20 (1,17)	-0,71	4,21 (1,37)	-1,03
	MZP2	4,69 (1,13)		4,91 (1,31)		5,24 (1,02)	

ANHANG 2 -
DIFFERENZ- UND MITTELWERTTABELLE

Tabelle 46: Mittelwerte und Differenzen gesamt (9)

Variablen		Gruppe 1 Mittelwert (SD)	(Differenz)	Gruppe 2 Mittelwert (SD)	(Differenz)	Gruppe 3 Mittelwert (SD)	(Differenz)
Schreibtest: Formale Gestaltung_gesamt_ Lesbarkeit	MZP1	0,47 (0,12)	0,01	0,47 (0,11)	0,00	0,42 (0,18)	-0,07
	MZP2	0,46 (0,14)		0,47 (0,11)		0,49 (0,07)	
Schreibtest: Ergebnis Schreibtest gesamt	MZP1	8,00 (3,65)	-2,96	9,86 (3,36)	-1,73	9,97 (2,51)	-2,21
	MZP2	10,96 (1,98)		11,59 (2,67)		12,18 (1,95)	

